

*image  
not  
available*

















# Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Ahlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Achtzehnter Jahrgang.

---

Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1907.

## Inhaltsverzeichnis.

<b>Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.</b>	<b>Seite</b>
Einladung zur 16. Jahresversammlung . . . . .	64. 112
Der Bericht über diese Versammlung . . . . .	149
Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins . . . . .	80
Aus den Verhandlungen der Frankfurter Ortsgruppe . . . . .	81

<b>Von anderen Versammlungen.</b>	
Dritte Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin . . . . .	13
Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .	29
Aus der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung . . . . .	189
17. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins . . . . .	83
17. Jahresversammlung des württembergischen Gymnasiallehrervereins . . . . .	85
Vom rheinischen Philologentage . . . . .	87
Aus der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses vom 15. April (D. Cassels Rede) . . . . .	90

<b>Persönliches.</b>	
Dankagung an Professor Brey . . . . .	64
Zu Emil von Schendendorfs 70. Geburtstag . . . . .	108
Zu Wilhelm Schraders 90. Geburtstag . . . . .	113
Adresse an Gustav Wendt . . . . .	145
Albrecht Dieterich . . . . .	146
Friedrich Althoff, von G. Uhlig . . . . .	204

† Oskar Weizensels, von G. Grünwald . . . . .	6
† Wilhelm von Hartel, von G. U. . . . .	63
† Hermann Wildermuth, von K. Hirzel und G. Uhlig . . . . .	107
† Trauerfeier für Runo Fischer . . . . .	144
† Großherzog Friedrich I. von Baden, von G. Uhlig . . . . .	149
† Wilhelm Schrader . . . . .	188

### Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts im Allgemeinen. (Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

D. Jäger: Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts . . . . .	1
G. Uhlig: Streitfragen der Gegenwart über Organisation und Betrieb des höheren Unterrichts II. . . . .	40
Müller-Blankenb. : Entgegnung auf eine von Geheimrat Ad. Matthias erhobene Anklage . . . . .	56
G. Uhlig: Zum Abiturientenexamen . . . . .	104
Müller-Blankenb. : Ueber die Grenzen der Generalisierung und der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen . . . . .	156
G. Uhlig: Ueber den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache . . . . .	170
B. Thumser: Ueber Anforderungen der Gegenwart an die Mittelschule . . . . .	189

### Zur Geschichte des höheren Unterrichts.

M. Guggenheim: Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften I. II. . . . .	49. 68
--	--------

### Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

G. Uhlig: D. Weizensels' Urteile über die Lektüre von Uebersetzungen statt der Originale . . . . .	10
Griechische Briefe und Verse, von einem Anonymus im 44. juristischen Semester verf. . . . .	76
Griechisch in der Volksschule, ein Versuch von N. Panowitz . . . . .	111
Abami: Warum lesen wir mit unseren Sekundanern C. Sallustis bellum Jugurthinum? . . . . .	122
Fr. Aly: Ueber die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums . . . . .	192

<b>Aus der Wissenschaft der klassischen Philologie.</b>		Seite
H. Gropengießer: Von der vierten Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Kleinasien und Griechenland I. II. . . . .	49.	133

#### Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

D. Jäger: Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts . . . . .	1
D. Jäger: Zum Religionsunterricht . . . . .	65
D. Jäger: Zum englischen Unterricht am Gymnasium . . . . .	143. 206
G. Uhlig: Zur Latinismen- und Graccismenriederei . . . . .	147
Paul Wolters: Schiller in Windonissa . . . . .	185

#### Reformschulen und andere Schulreformen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

F. Friedensburg: „Los von Juda, Hellas, Rom“? . . . . .	23
A. Trendelenburg: Fastidium gymnasii? . . . . .	27
Aus österreichischen Schulkämpfen . . . . .	39
Aussprüche des Vereins Deutscher Ingenieure über Hochschul- und Unterrichtsfragen „Deutscher Frühling“ . . . . .	58
D. Cassels Rede im preußischen Abgeordnetenhaus am 15. April . . . . .	59
G. Uhlig: Die Reformfreunde sondern sich . . . . .	90
Ewald Bruhn: Eine Anfrage. Mit Antwort und Nachwort . . . . .	114
	209

#### Hygiene.

M. Hartmann: Zur Alkoholfrage . . . . .	108
---	-----

### Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Meyers Großes Konversationslexikon. VI. Auflage . . . . .	II vor Heft III. VI
Meyers Kleines Konversationslexikon. VII. Auflage . . . . .	II vor Heft III. VI
Meyers Historisch-geographischer Abreißkalender für 1908 . . . . .	II vor Heft VI
Hefte des „Türmer“ . . . . .	II vor I—II. V

#### Pädagogische Schriften, die sich nicht auf einzelne Fächer beziehen.

Fr. Aly: Gymnasium militans . . . . .	100
J. Tevs: Schulkämpfe der Gegenwart . . . . .	148
Hugo Müller: Die Gefahren der Einheitschule . . . . .	148
Adolf Beier: Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen . . . . .	217
Karl Schmidt-Jena: Deutsche Erziehungspolitik . . . . .	217
G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation . . . . .	217
D. Kästner: Sozialpädagogik und Neudealismus . . . . .	217
Al. Hinterberger: Weiteres zur Erziehung an Mittelschulen . . . . .	218
H. Pannwitz: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache . . . . .	218
K. Koller: Hausaufgaben und höhere Schulen . . . . .	218

#### Zur Geschichte der Pädagogik.

G. Hauber: Die hohe Karlschule . . . . .	212
--	-----

#### Zum Religionsunterricht.

G. Schaarschmidt: Die Religion . . . . .	65
--	----

#### Zum deutschen und philosophischen Unterricht.

Die Goetheausgabe von St. Heinemann, Band 21 und 25 . . . . .	II vor Heft IV
W. Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung, zweite Auflage . . . . .	212
J. Volkelt: Zwischen Dichtung und Philosophie . . . . .	213
Der Brüder Grimm Kinder- und Hausmärchen, herausgegeben von H. Niemann . . . . .	218
A. Laffon: Uebersetzung von Aristoteles' Metaphysik . . . . .	214
Karl Brunner: Aus der Jugendzeit berühmter Männer . . . . .	219

<b>Zum lateinischen und griechischen Unterricht.</b>		<b>Seite</b>
G. Schneider: Der Idealismus der Hellenen . . . . .		61
W. v. Marées: Karten von Leukas . . . . .		215
Römische Komödien, deutsch von Vardt, II . . . . .		220
Die griechische und lateinische Literatur und Sprache (in der „Kultur der Gegenwart“). 2. Auflage . . . . .		220
Heinrich Brunn's kleine Schriften, Band 3 . . . . .		220
Max Sauerlandt: Griechische Bildwerke . . . . .		220
Max Hoffmann: Briefwechsel zwischen August Böckh und Rudolf Dissen . . . . .	II vor Heft VI	
<b>Zu Geschichte und Geographie.</b>		
Frig Pistorius: Preußens Erwachen 1807—1809 . . . . .		219
Karl Brunner: Aus der Jugendzeit berühmter Männer . . . . .		219
Max Eyth: Im Strom unserer Zeit . . . . .		219
<b>Zum mathematischen Unterricht.</b>		
H. Vogt: Mathematik und Reformgymnasium . . . . .		112

## Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts.

(Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von  
Dr. Adolf Matthias.)

Wir begegnen diesem vielgebrauchten und viel mißbrauchten Wort vom Deutschen als Mittelpunkt wie sonst häufig so auch an der Spitze der Ankündigung eines großangelegten Unternehmens, zu dem ein bedeutender Schulmann, ein angesehenener Verlag und eine Anzahl namhafter Sachkundiger sich vereinigt haben, wie dies in dem den einzelnen Bänden beigegebenen, vom Herausgeber und Verleger gemeinsam unterzeichneten Prospekt dargelegt ist. Von diesem auf 6 Doppelbände berechneten Werk sind bis jetzt 4 erschienen: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht von Gymnasialdirektor Paul Goldscheider, der deutsche Aufsatz von Paul Geyer, Professor am Gymnasium zu Brieg, die deutsche Stilistik von dem Professor an der Universität Berlin Dr. Richard M. Meyer und die deutsche Verslehre von Prof. Saran in Halle. Die übrigen werden der neuhochdeutschen Grammatik, der Einführung in die alte wie die mittelhochdeutsche Sprache, der Geschichte der Sprache, deutscher Altertumskunde, Religion und Mythologie, Heldensage, Literaturgeschichte u. s. w., kurz den verschiedenen Gebieten, die man mit dem umfassenden Namen Germanistik bezeichnen kann, gewidmet sein. Also ein großangelegtes Werk, und wir können, ohne daß wir die Einzelheiten des bisher Erschienenen geprüft hätten, doch unseren Eindruck ohne Säumen dahin aussprechen, daß wir es dem Studium jedes Gymnasiallehrers, nicht bloß derer, denen der deutsche Unterricht obliegt, nur angelegentlich empfehlen können: sie werden dort und zwar in (so weit wir irgend sehen) gediegener und durchdachter Form Alles das finden und sich aneignen können, was sie an positiven Kenntnissen und geklärten Anschauungen beim Unterricht zur Verfügung haben müssen oder sollten: was allerdings sehr weit über dasjenige hinausgeht, was unmittelbar den Schülern mitgeteilt werden kann. Der Hirt muß ja klüger sein, als die Herde.

Auch gegen die beredte Ankündigung im Prospekt haben wir wenig einzuwenden, nur daß wir nicht zugeben können, daß es vor 40 oder 50 Jahren ein Wagnis gewesen wäre, das Deutsche als den „Schwerpunkt“ des Unterrichts zu bezeichnen, und daß es der Jahre 48, 66, 70 und des kaiserlichen Machtworts von 1890 bedurft habe, ihm diese Stellung zu schaffen. Man hat seine Bedeutung sehr viel früher erkannt, wenn man auch noch nicht so zierlich darüber zu reden wußte. Wir müssen uns aber mit dem Ausdruck „Mittelpunkt des Unterrichts“ deswegen auseinandersetzen, weil er, wie uns scheinen will, jetzt mehr und mehr zu einer bloßen Redensart und Reklamephrase zu werden droht und das dem guten und richtigen Gedanken, dem auch das vorliegende Werk dienen will, unsern Gymnasialunterricht, und nicht bloß den deutschen, mit nationalem Geist zu erfüllen, Abbruch tut.

Man sagt, daß „früher“ die alten Sprachen diesen „Mittelpunkt“ gebildet hätten, d. h. nüchtern und ohne Phrase gesagt: sie nahmen die meiste Zeit in Anspruch; und folglich müßte dem Deutschen jetzt, wenn es der Mittelpunkt sein soll, die überwiegende Stundenzahl, also von den 259 wöchentlichen Lehrstunden der preussischen Gymnasien die jetzt dem Latein zugebilligten 68 überwiesen werden samt den 36 griechischen, und die beiden altsprachlichen Fächer hätten sich dann etwa mit den jetzigen 26 deutschen zu begnügen. Das kann aber im Ernste nicht die Meinung sein. Wir wissen sehr wohl, daß der Ausdruck Mittelpunkt dynamisch zu nehmen ist, daß er Kraft, nicht Stoff bedeutet und daß die deutschen Männer, die sich zur Herstellung dieses schönen und guten Buchs vereinigt haben, weit entfernt sind von dem blödsinnigen Haß gegen die alten Sprachen, der gegenwärtig in den Kreisen des wildgewordenen Philistertums so wunderbare pädagogische Blüten treibt. Doch es ist nicht wahr, daß „früher“ d. h. etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die alten Sprachen den Mittelpunkt des Unterrichts und zum Schaden des Deutschen gebildet hätten. Man hat sie intensiver betrieben als jetzt, weil man in ihnen die Haupthebelkraft zur Erreichung des Zwecks der Gymnasialerziehung, junge Deutsche zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen, erkannte. Das ist die ratio für den Betrieb des Lateinischen und Griechischen im ganzen vorigen Jahrhundert gewesen. Wenn das Wort vom Deutschen als Mittelpunkt etwas Neues, etwas wie eine Reformation bedeuten und Eindruck auf uns machen soll, so müßte es erst für unseren schwachen Verstand ins Konkrete bestimmter Forderungen und eines bestimmten Lehrplans übertragen werden. Da wir einen solchen noch nirgends gefunden haben, möchten wir versuchen, selbst für einen solchen die Grundlinien zu zeichnen, die Forderungen uns deutlich zu machen, welche jenes Wort einzuschließen scheint. Es wären etwa folgende:

1. reichlichere Lektüre und deren Besprechung in den unteren, Erklärung in den mittleren, Kommentierung in den oberen Klassen;
2. mehr Grammatik, Stilistik, Metrik, und dies alles in systematischer oder methodischer Form, überhaupt verstärkte Pflege des Technischen; damit in Verbindung
3. mehr schriftliche Übungen von der Bildung bestimmter Satzformen an über die berühmten kleinen Ausarbeitungen in den verschiedenen Fächern weg bis zu den Aufsätzen und fogen. „freien“ Arbeiten;
4. mehr Deklamationen, mehr Lesekunst, mehr Vorträge, mehr „freie“ Vorträge;
5. für die oberen Klassen Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, Technik des Dramas und anderes Theoretische, Ästhetik, Poetik.

Wir wollen uns diese Herrlichkeiten im Einzelnen daraufhin ansehen, was und wieviel davon auch schon bei der jetzigen Unterrichtsgestaltung ohne Erhöhung der Stundenzahl für das Deutsche unseren Schülern zugeführt werden kann. Was 1. die reichlichere Lektüre betrifft, so sind wir der Ansicht, daß allerdings das deutsche Lesebuch für untere wie mittlere Klassen sehr reichen und mannigfaltigen Stoff enthalten muß, nicht damit alles im Unterricht verarbeitet werde, sondern damit das Buch auch außerhalb der Lehrstunden für

den Knaben anziehend, unterhaltend und durch Unterhaltung bildend sei und eine gute häusliche Lektüre biete, namentlich in den Klassen (den Tertien), in welchen nach jeziger Einrichtung dem Deutschen nur zwei Wochenstunden gegönnt sind. Für die oberen Klassen, von Untersekunda an, würden wir uns hinsichtlich der Quantität des in der Schule zu Lesenden auf den Höhepunkt unseres deutschen Geisteslebens konzentrieren, wollen also nichts von schulmäßiger Lektüre nachgoethischer Produktionen, namentlich nichts von den Zugstücken der unmittelbaren Gegenwart wissen, und wollen uns dabei mit dem Gedanken trösten, daß es auch außer der Schule noch ein deutsches Haus gibt und man heutzutage Meisterwerke der nationalen Literatur billiger als Äpfel bei der Höckerfrau oder als die 2 Sperlinge im Evangelium kauft. Was 2. das Mehr an systematischer Grammatik, Metrik, Stilistik betrifft, so wollen wir nicht auf Jakob Grimm und die klassische Vorrede zur ersten Ausgabe der Deutschen Grammatik vom J. 1818 („es gibt folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf“) zurückgehen, sondern nur an die nicht zu bezweifelnde Erfahrung erinnern, daß eine deutsche Grammatikstunde, die nicht fremden Sprachgebrauch zur Vergleichung heranziehen kann, für die Schüler leblos und unfruchtbar, weil unerträglich langweilig ist. Und ähnlich steht es mit der deutschen Metrik und Stilistik, denen wichtige und belebende Momente für den Unterricht entnommen werden können, die aber nimmermehr als selbständige Disziplinen auftreten dürfen. Demgemäß würde ich, bis die Schüler einigermaßen zu vergleichen im Stande sind und ihnen also einleuchtend gemacht werden kann, was ein Sprachgesetz ist und daß auch unsere Sprache wie die lateinische ihren eigenen Gesetzen unterliegt, denen der Mensch sich zu unterwerfen hat, also bis Quarta etwa, überwiegend naturalistisch verfahren, mich selbst und damit gleichzeitig auch meine Schüler korrekt zu sprechen zwingen, was dem Quartaner und Tertianer gegenüber schon eine nicht ganz leichte, aber doch weniger Zeit als vielmehr unablässige Aufmerksamkeit erfordernde Aufgabe bildet. Damit würde ich bis zum Abiturientenexamen cum grano salis fortfahren, Metrisches und Stilistisches aber auf der oberen Stufe analog dem Grammatischen behandeln, wobei mir und durch mich meinen Schülern die angekündigten weiteren Teile des „Handbuchs“, die zu diesem Zwecke durchzuarbeiten ich mich anheischig machen würde, gute Dienste 'tun sollten. Für eine erhebliche Vermehrung der schriftlichen und mündlichen Übungen scheint uns 3. und 4. kein dringendes Bedürfnis vorzuliegen: für jene nicht, weil mehr deutsche Aufsätze — einschließlich der gepriesenen „kleinen Ausarbeitungen“, deren Lebensfähigkeit auf die Dauer recht zweifelhaft geworden ist — sehr vielen unserer Schüler eine zu schwere Bürde auferlegen würde, und für die Redeübungen nicht, weil Verstand und rechter Sinn, wenn er in der Schule herangebildet ist und das spätere Leben ihn auf den Kampfplatz ruft, mit wenig Kunst sich selber vorträgt. Außerdem haben wir doch in der That seit 50 Jahren weder am Schreibenkönnen noch am Redenkönnen in unserer Nation ein Defizit entdecken können, das durch Mehrunterricht in der Schule geheilt oder ausgeglichen werden müßte. Sollte endlich 5., um das Deutsche in Wahrheit zum Mittelpunkt zu machen,

noch in der obersten Klasse eine ausgeführte Literaturgeschichte verlangt werden, so glaubten wir seither, daß auf pädagogisch-didaktischem Gebiet wenige Wahrheiten so allgemein anerkannt seien, als die, daß hier allein Lebensbilder, wie es der preußische Lehrplan nennt, — Lebensbilder einer Anzahl Größter oder Bedeutendster aus der Literaturgeschichte der Gymnasialstufe entsprechen.

In dieser Beschränkung kann „das Deutsche“ seine spezifische Aufgabe auch nach dem jetzigen Lehrplan, den richtigen Lehrer natürlich immer vorausgesetzt, erfüllen, und wenn man jetzt dafür die Formel, daß es im Mittelpunkt des Unterrichts stehen solle, vorschreiben will, so ist dagegen nichts weiter zu erinnern, als daß sie uns die Frage nicht erspart, was denn damit nun eigentlich gesagt sein solle. Der Gymnasialunterricht, dessen Mittelpunkt das Deutsche sein soll, besteht aus einer Anzahl von Fächern, Mathematik, alte Sprachen, neuere Fremdsprachen, Geographie, Geschichte, Religionslehre, Naturwissenschaften, von denen jedes sein eigenes Lebensgesetz und seinen Wert für die Gesamtbildung der uns anvertrauten Jugend hat. Jedes Fach hat auch sein bestimmtes und besonderes Verhältnis zum Deutschen, das allerdings in Aller Mitte steht, von ihnen sich nährt und hinwiederum sie befruchtet. In diesem Sinn ist es nicht bloß Mittelpunkt, sondern in Wahrheit das Herz des Unterrichts, von dem Alles aus- und in das Alles zurückströmt. Wir brauchen hier nicht zu untersuchen, was auch keiner neuen Untersuchung bedarf, in welcher Weise jedes dieser Fächer dem Deutschen seinen Tribut zollt und abgeliefert, z. B. die Geographie oder die Geschichte; auf einen Unterschied aber aufmerksam zu machen erscheint uns einigermaßen zeitgemäß — zeitgemäß in einer Zeit, wo die pädagogische Literatur vielfach einem unmännlichen, weichlichen, fast wären wir versucht zu sagen: weiblichen Geist verfallen ist. Nicht die Arbeit des Lernens, sondern der Sport, der Wegfall des Nachmittagsunterrichts, die Abschaffung oder äußerste Beschränkung der Hausaufgaben, die durch Spielstunden ersetzt werden müßten, die Verkürzung der Lernzeit und der Lehrstunden sind die Probleme, welche der Erziehungskunst heute gestellt werden, und das dritte Wort eines guten Teils dieser Literatur ist das von unserer beklagenswerten oder mißhandelten Jugend. In der Tat ist es hohe Zeit, daß man dieser Pädagogik der Verweichlichung, der auch unsere Schulregierungen (wenn sie, was ja gegenwärtig die Hauptsache ist, populär bleiben wollen) Zugeständnisse machen oder wenigstens gute Worte geben müssen, ein ernstes Wort entgegensetze.

Die Lehrfächer, welche Wissenschaft an die noch unfertigen Menschen übermitteln sollen, unterscheiden sich, dünkt uns, je danach, wie bei diesem Übermitteln und der Aneignung des Übermittelten die produktive oder die rezeptive Tätigkeit der Lernenden überwiegt. Daß im naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen, dem Religionsunterricht die rezeptive, beim mathematischen, dem Sprachunterricht, beim altsprachlichen, und wenn auch aus naheliegenden Gründen in etwas minderm Grade, beim neu-sprachlichen Unterricht die produktive Tätigkeit stärker in Anspruch genommen wird, mit anderen Worten: daß bei diesen strengere Arbeit als bei jenen gefordert wird, ist klar. Und da das menschliche Leben meist zu drei Vierteln aus Arbeit besteht und die Schule

die Aufgabe hat, arbeiten zu lehren, so ist weiter klar, daß der größere Teil der Zeit und Kraft im Gymnasium diesen Fächern, der Mathematik und den alten Sprachen gebührt, weil sie das beste Substrat des Arbeitens und dadurch des Arbeitenslernens und zwar für jede Altersstufe liefern. Inmitten dieses Reichthums an Lehrgegenständen, die mehr Rezeption oder mehr Produktion fordern, hat das Deutsche von selbst eine gewissermaßen privilegierte Stellung. Es ist nicht schwer nachzuweisen, wie ihm, dem Deutschen, und zwar nicht erst seit gestern, alles zinst und zollt. Es aber zum Mittelpunkt in dem Sinne machen zu wollen, daß ihm die größte Stundenzahl gegeben wird und die übrigen Fächer zurückgesetzt werden, heißt in Wahrheit einem Herrscher seine Untertanen oder deren Tribute entziehen. Worin im Einzelnen diese Tribute bestehen, welche die Fächer der Peripherie, die fälschlich sogenannten Nebenfächer, leisten können und leisten, wollen wir heute nicht weiter ausführen. Was geschichtliche, geographische, naturgeschichtliche Kenntnisse zur Bildung der deutschen Knaben leisten und folglich für „das Deutsche“ bedeuten, liegt auf der Hand und wird auch von dem blödesten Chauvinisten nicht angefochten; und auch die Mathematik ist solcher Anfechtung nicht ausgesetzt, weil hier zwar nicht die Beziehung auf „das Deutsche“, wohl aber ihr allgemeiner Wert, ja ihre Notwendigkeit auch dem sonst Blinden einleuchtet. Wir wollen aber einige Worte über die alten Sprachen sagen, weil deren eigentliche Bedeutung für „das Deutsche“ über dem Geschrei der falschen Propheten und Zukunftspädagogen gänzlich verkannt wird.

Es ist unrichtig zu sagen, daß das Lateinische und von Tertia aufwärts das Griechische den Unterricht im Gymnasium beherrschen, weil man ihnen die meiste Zeit einräumt, nämlich so viel, daß sie zur Not den Dienst, den sie zu leisten haben, auch wirklich leisten können. Von einer beherrschenden Stellung des Lateins konnte man in den Zeiten sprechen, wo es noch die Sprache der Diplomaten und der Verträge, das allgemeine internationale Verständigungsmittel der Gelehrten und Gebildeten, eine „lebende“ Sprache war; jetzt aber paßt dieser Ausdruck längst nicht mehr. Vielmehr dienen jetzt Latein und Griechisch durchaus und im eigentlichen Sinne dem Deutschen, fasse man dieses Wort als masculinum oder als neutrum, als Bezeichnung des Schülers oder des Lehrfachs: denn das letztere ist von dem ersteren nicht zu trennen. Sie dienen dem Deutschen, indem sie von der ersten Stunde bis zur letzten die eigene Sprache mit den fremden sich messen lassen und die eigene dadurch handhaben lehren, von den einfachsten Begriffen und elementarsten Sätzen bis hinauf zu allen Feinheiten der Übersetzungskunst, die allen Reichthum und alle Hilfsmittel der eigenen Sprache ins Feld ruft und dadurch kennen und verwenden lehrt; und sie dienen, diese Sprachen, indem sie die Denkweise, die Empfindungsweise, die materiellen Güter wie die seelischen Ideale alter Zeit anfangs unbewußt, später halbunbewußt und zuletzt mit vollem Bewußtsein mit der eigenen Welt oder Umwelt zu vergleichen nötigen; sie dienen, indem sie auf einigen Gebieten fremdes Ideale, d. h. unter Menschen erreichbares Höchste, darbieten und zwar so, daß dieses Hohe und Höchste, mit Arbeit gewonnen, wirkliches Eigentum werden kann; sie dienen, indem sie dem Übersetzenden zeigen, daß Form und Inhalt sich decken

müssen und führen auf diesem Wege zur Erkenntnis der Herrlichkeit wie der Beschränktheit der eigenen Sprache; diese Übersetzungs- und Vergleichungsarbeit lehrt ferner die verschiedenen Gattungen des Stils und die Ausdrücke, die dem erzählenden, dem rednerischen, dem wissenschaftlich darlegenden, dem poetischen und dem vulgären Stil angemessen sind, unterscheiden. Das Alles und noch vieles Andere gibt der Unterricht in den alten Sprachen „dem Deutschen“.

Wir haben jüngst wieder einen Trompetenstoß gehört von dem Leben und der Zukunft, welche „uns Neusprachlern“ gehöre. Wir unsererseits denken, Leben und Zukunft gehört dem Deutschen, wenn er nämlich an Fremdem, altem und neuem, gelernt hat, sein Eigenes zu erkennen und nach dem Besten zu streben, auch wo ihm in der Fremde ein Vorbild entgegen tritt: das ist Deutsch, und dieses Deutsch soll „der Mittelpunkt“ des Gymnasialunterrichts und die Seele alles höheren Unterrichts nicht erst werden, sondern bleiben. In diesem Geist und Dienst tritt auch unsere Zeitschrift den neuen Jahrgang an.

Bonn.

D. Jäger.

### † Oskar Weiffenfels.

Mit dem Tode von Oskar Weiffenfels, den am 4. Juli dieses Jahres ein Herzschlag unerwartet dahinraffte, hat nicht nur die Anstalt, an der er fast vierzig Jahre lang segensreich gewirkt hat, und die Wissenschaft, die er durch eine Reihe wertvoller Schriften bereichert oder für die Bedürfnisse der Schule bearbeitet hat, sondern auch die Sache des humanistischen Gymnasiums, dessen überzeugter und erfolgreicher Verfechter er sein Leben lang gewesen ist, einen schweren Verlust zu beklagen. Wenn gleich gerade den Lesern dieser Zeitschrift bei der schriftstellerischen Fruchtbarkeit des Mannes seine Art und seine Bedeutung nicht unbekannt sein können, so bin ich doch der Einladung des Herrn Herausgebers, dem Verstorbenen auch an dieser Stelle ein monumentum pietatis zu errichten, gern nachgekommen.

Nachdem W. im Jahre 1862, achtzehn Jahre alt, das Joachimstalsche Gymnasium mit einem glänzenden Zeugnis der Reife verlassen und in Berlin vier Jahre lang Philosophie, klassische Philologie und Germanistik studiert, sich auch privatim im Französischen vorbereitet hatte, stellte er sich 1867 mit seinen „fünf Primen“ dem damaligen Direktor des Französischen Gymnasiums Hardy vor und bat, an dessen Anstalt das Probejahr ablegen zu dürfen. Die Bitte wurde ohne weiteres gewährt, ja, 1868 schon wurde aus dem Schulamtskandidaten ein definitiv angestellter Lehrer. Seit 1871 hat W. in der Prima zunächst im Lateinischen, dann auch im Griechischen, Französischen und Deutschen, abwechselnd oder in mehreren Fächern zugleich, unterrichtet; 1876 wurde er zum Oberlehrer befördert, 1885 zum Professor ernannt. Seit 1899 war er Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in Berlin für klassische Philologie, zuletzt auch für Philosophie.

Die in den achtziger Jahren einsetzende umfassende schriftstellerische Tätigkeit des Verstorbenen ist von der Ueberzeugung beherrscht, daß die humanistische Bildung auch oder gerade für unsere Zeit einen kräftigen und unentbehrlichen Einschlag in die Kette der treibenden Kräfte des modernen Lebens bildet. Die Existenzberechtigung oder vielmehr die Notwendigkeit einer auf solcher Grundlage errichteten Mittelschule nachzuweisen, diese zeitgemäß auszugestalten, gegen blöde

Vertennung und unredliche Verkleinerung zu schützen, ist das in Wort und Schrift allzeit beharrlich von W. verfolgte Ziel gewesen.

Lassen wir ihn, indem wir Stellen seiner Schriften musivisch an einander reihen und uns nur die Fugen zu glätten erlauben, sein humanistisches Glaubensbekenntnis selbst sprechen.

Wir sehen heute mannigfache Bestrebungen an der Arbeit, unser Bildungsideal mit einem anderen zu vertauschen oder es doch stark zu trüben und zu beeinflussen. Das politische, insonderheit das sozialpolitische Gebiet ist in unserer Zeit stark angebaut worden, Erfindungen und Entdeckungen haben dem äußern Leben unbestreitbar eine freundlichere und schönere Gestalt gegeben. Dies alles ward für unser Jahrhundert verführerisch und ist geeignet, über die wahren Zwecke des Daseins zu täuschen. Dem gesunden Realismus, den wir, um nicht Schwärmer und Phantasten zu werden, anerkennen müssen, muß ein gesunder Idealismus die Wage halten, der für den Einzelnen wie für das Ganze noch etwas Höheres kennt als die äußeren Güter. Unsere Zeit ist auf dem besten Wege, an diesen reich zu werden und innerlich zu verarmen. Möchte sie vielmehr, unbeirrt durch das Marktgeschrei des Tages, als Ziel die wahre Bildung, nicht *πολυμαθίην*, sondern *πολυνοίην*, erstreben, das wohltemperierte Innere, die Erziehung der Jugend zu reiner Menschlichkeit und damit zur klaren Einsicht in die vielferschlungenen Pfade des Lebens. Ihre Fackelträger aber sind noch immer die großen Geister der Weltgeschichte, ihre Dichter und Denker. Der Beruf eines Kriegs- oder Staatsmannes ist im Grunde subaltern, Entdecker und Erfinder sind glänzende Spezialitäten der menschlichen Erkenntnisraft, nicht höchste Repräsentanten menschlicher Bildung; die große Menge derer, die die ihnen von jenen verschafften Vorteile genießt, ist darum weder besser noch klüger geworden. Künstler und Philosophen dagegen wirken in ihren Schöpfungen wirklich geist- und gemütbildend noch nach Jahrtausenden fort. Das Volk der Träumer ward freilich ein Volk der Tat; aber es bleibt unser, der Deutschen, Ruhmestitel, im achtzehnten Jahrhundert, das seinerseits auf den Schultern des klassischen Altertums steht, einen der Höhepunkte menschlichen Geisteslebens erreicht zu haben.

Auch das heutige Gymnasium soll eine moderne Bildungsanstalt sein; der moderne Mensch soll nicht wieder ein antiker Mensch werden. Aber damit wir uns selbst verstehen, auch das unterscheidende Gute, das wir vor den Alten voraus haben, mit klarem Bewußtsein pflegen können, müssen wir den Umweg durch das „Altertum“ nehmen: in einer glücklichen Ferne, die allen wesentlichen Interessen des Menschen gerecht geworden ist, aber das ewig Giltige in anderen Mischungsverhältnissen und in anderen Einkleidungen zeigt, wollen wir den Geist fähig werden lassen, das eigene Jahrhundert selbständiger und gründlicher zu erfassen. Dem Feuer zu Liebe aber, sagt Lessing, muß man sich den unvermeidlichen Rauch gefallen lassen. Natürlich wird der zunächst deutlicher die Züge des Gegenwärtigen erkennen, der nie seinen Blick in die Ferne gesandt hat; aber sobald die kurze durch den Übergang hervorgerufene Verwirrung vorbei ist, werden dem Studierender der Vergangenheit alle Erscheinungen bedeutungsvoller, er erkennt manches als etwas Gleichgiltiges, was dem gewöhnlichen Auge als etwas Außerordentliches erscheint, und anderseits bleibt sein Blick oft auf Erscheinungen haften, über die das Auge des andern hinweggleitet. Aus den Fesseln der gegenwärtigen Zeit also befreien soll und will unsere höhere Schule, indem sie die Augen der Jugend hinlenkt auf die klar und fest schon die höchsten sittlichen und menschlichen Probleme erörternde Vergangenheit.

Das Gymnasium wählt den sehr mühseligen und langen Weg durch die Erlernung der alten Sprachen. Der Geist des Altertums kann nicht durch Übersetzungen vermittelt, sondern nur unmittelbar durch die Kenntnis der alten Sprachen aufgenommen werden: die gerade Linie ist eben nicht immer der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten. Die Sprache

wird dem Lernenden eine sprechende und unmittelbare Offenbarerin des antiken Menschen. Allerdings sind auch die exakten Wissenschaften ein guter Unterrichtsstoff; aber sie können nur eine Seite des Menschen bilden und lassen selbst bei denen, die sich ihnen mit eminentem Erfolge gewidmet haben, die besten Kräfte des Menschen nicht bloß im Zustande einer unentwickelten und ungebildeten Roheit, sondern sind, für sich allein kultiviert, sogar gefährlich, weil sie mit sonderbarer Gier die Kraft des Bodens an sich saugen, so daß aus ihm nicht mehr die Blüte der Humanität sprießen kann. Man könnte sie völlig entbehren, weil dieselben Kräfte nebenbei auch eben so gut durch ein methodisches Sprachstudium geübt werden. Wie wunderbar aber ist die stärkende Wirkung des Sprachunterrichts! Hier hat sich auch schon durch die eifrige Tätigkeit so vieler eine wirkliche Methode gebildet, von der selbst der ungeschickte Lehrer Vorteil zieht. Hier wird neben der gemeinen logischen Kunst des richtigen Schließens auch der Geschmack und das Urtheil schon auf der ersten Stufe geübt, und mit jedem Worte, das gelernt wird, mit jedem Satze, der gebildet wird, strömt auch Inhalt in den Kopf des Lernenden. Die Sprache ist das edelste Produkt der Menschennatur, darum kann man sich an ihr auch am besten zum Menschen bilden. Und jeder Gebildete gesteht andererseits zu, daß nur das Studium einer im Vollbesitze ihrer Kräfte und Ausdrucksformen befindlichen Sprache, wie dies von der griechischen oder lateinischen gilt, den ganzen, vollen Segen, der von dieser Seite zu erwarten ist, bringen kann. Es ist demnach ganz gewiß nicht ein Rest mittelalterlicher Pedanterie, den die jetzige Generation, nunmehr frei geworden, wie andere traditionelle Gewohnheiten, von sich werfen müßte, wenn immer noch das Studium der antiken Sprachen zum Fundament aller edleren Bildung gemacht wird.

Dies Studium muß auf dem Gymnasium möglichst früh einsetzen; der Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, beruht auf dem schon durch jahrhundertelange Erfahrung widerlegten Vorurtheil, daß das Lateinische für den Sextaner zu schwer sei. Die französische Sprache ist für den Jugendunterricht die denkbar ungünstigste; mit dem Latein muß er beginnen, ehe sich die der antiken Jugendlichkeit verwandte Seele des Knaben geschlossen hat. Weit schwerer wird es nachher halten, sie wieder zu öffnen, wenn erst der ausschließliche Verkehr mit dem Modernen sie allklug gemacht hat. Von diesem Rangstreit abgesehen, ist das Französische von einer so feinen Ausbildung, daß es sich wirklich verlohnt, es mit schulmäßiger Gründlichkeit zu lehren und einzüben. Die sogenannte natürliche Spracherwerbung widerspricht der Idee der Schule; im Grunde führt die Grammatik nicht auf Umwegen, sondern auf abkürzendem Wege zur Herrschaft über die Sprache. Bei der Wahl der Lektüre in modernen Sprachen sollte man nicht nach der heutzutage so beliebten Art solche Schriften bevorzugen, die möglichst viel über die augenblickliche Oberfläche des fremdländischen Lebens mittheilen, sondern jene vornehmeren andern, die in das Innere der fremden Volksseele und der Menschenseele überhaupt hineinleuchten.

Die philosophische Betrachtungsweise ist nicht nur die dem Gebildeten einzig anstehende, sondern sollte auch den Unterricht auf der obersten Stufe durchtränken. In den deutschen Stunden ist das Ästhetische, Psychologische und Ethische wichtiger als das Sprachliche; daß die alten Sprachen so tief im Kurse gesunken sind, ist nicht zum kleinsten Theile ihrer unpädagogischen, d. h. unphilosophischen Behandlung auf der Schule zuzuschreiben. Wie wenig bedeutet in einer Bildungsschule für die Bildung des Geistes wie des Charakters die Fülle des erworbenen Wissens, wenn dieser Wissensstoff nicht durch eine philosophische, d. h. auf das Allgemeine zielende und das Ewigstete im Wechsel der Erscheinungen betonende Betrachtung durchgeistigt wird! Am ergiebigsten aber sind in dieser Hinsicht die Werke der alten Philosophen, die mit wundervoller Klarheit die Hauptlinien des Lebens ziehen. Ihnen zuliebe kann man dreist auf einige Kriege verzichten.

Durch eine Reihe von Schulausgaben, kommentierten Chrestomathien, Hilfsbüchern für Lehrende und Lernende, durch eine große Menge philologischer, philosophischer und pädagogischer Aufsätze, durch eine unübersehbare Zahl von Rezensionen hat W. jenen Grundsätzen Anerkennung zu verschaffen, die heute schwächere Sache des Gymnasiums zur stärkeren zu machen gesucht. Zur Uebermittlung seiner Gedanken aber gebot er über eine bis zu höchster Kunstleistung gesteigerte Sprache, die das letzte Ziel des Schriftstellers, den dem Gedanken adäquaten Ausdruck zu finden, mühelos erreichte. Und zwar beherrschte er das Deutsche, Lateinische und Französische mündlich und schriftlich vollkommen; leicht und gefällig, bilder- und figurenreich, voll Pracht und Glanz strömte ihm die Rede von den Lippen, und es war bei freundschaftlichem Geplauder wie im Examen, wenn er prüfte, eine Freude, ihm zuzuhören; ja sogar als Examinator der Wissenschaftlichen Prüfungskommission hat es ihm auch wegen solcher Gaben nicht an Bewunderern gefehlt. Unbedeutendes aber liebte er nicht zu sagen und zu schreiben — freilich auch nicht zu hören und zu lesen.

In der Klasse öffneten sich am ungehemmtesten die Schleusen seiner Gelehrsamkeit und Beredsamkeit. Seine Stunden erregten Aufsehen bei einheimischen und fremden Hospitanten und trugen nicht weniger als seine Schriften seinen Ruhm weit über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinaus. Das helle, freundliche Auge, das bewegliche Mienenspiel, die ganze lebhafteste Art seines Wesens erhöhten noch den starken Eindruck, den er auf seine Schüler machte; er war für die Neuversetzten geradezu betäubend. Welch nachhaltige Anregungen von seinem Unterrichte ausgegangen sind, kann man oft aus dem Munde gereifter Männer, die zu den Füßen dieses liebenswürdigen, milden, aller Bedanterei abgeneigten, geistreichen Lehrers saßen, hören. Allerdings hatte er das Glück gehabt — das nicht jedem strebsamen und geeigneten Lehrer zu teil wird und doch wie kein zweites Mittel das jetzt wieder so oft dem Oberlehrer ans Herz gelegte wissenschaftliche Interesse und Arbeiten weckt und fördert —, schon früh und mehr als dreißig Jahre hindurch den Unterricht in mehreren Fächern in der Prima zu erteilen; aber es hieße, die seltene Begabung des Mannes unterschätzen, wenn man diesem günstigen Umstande allein das Umfassende seines Wissens und vor allem die Leichtigkeit seiner Produktion und die Vorzüge seiner Formgebung zuschreiben wollte. Reiche Kollektaneen, die eine kleine Bibliothek gebundener Manuskripte ausmachen, weise Ausnützung der Zeit, ein verhältnismäßig zurückgezogenes und rauschenden Vergnügungen abholdes Leben in seinem weltstadtabgelegenen, freundlichen Gelehrtenheim sind Zeichen für die ihm angeborene Richtung auf die artes liberales.

W. hat ein im edelsten Sinne glückliches Leben geführt: vorsichtig jeder seinem Wesen ungemäßen Tätigkeit aus dem Wege gehend, neben den musischen Künsten auch die methodische gymnastische Pflege seines Körpers nicht außer acht lassend, den er dadurch bis in die letzten Lebensstage zähe und geschmeidig erhielt, inmitten eines reichen und ausgesuchten Bücherschatzes, in einem beglückenden Familienleben, Liebhaber der edlen Frau Musica und selbst gewandter Spieler, in anregendem Gedankenaustausch mit Gelehrten aller Länder und gleichgestimmten Freunden, verschont von Krankheit und in anständiger Wohlhabenheit, ein gern gesehener Gast und ein bezaubernder Wirt — so hat W. auch ernste Tage, die ihm nicht erspart geblieben sind, immer bald überwunden und das Gleichmaß der Seele wiedererlangt, das auf dem Grunde seiner philosophischen Lebensrichtung erwachsen war.

Und glücklich wie sein Leben war sein Tod. Noch am Mittwoch vor den großen Ferien hatte er, trotzdem er sich nicht wohl fühlte, seinen Unterricht gegeben, der ihm freilich recht sauer wurde; zu Hause nahm ein gewisses Unbehagen zu, aber vergebens versuchte er es, im Bette auszuhalten, ging vielmehr

halb wieder, wie er es sonst meditierend zu tun pflegte, im Garten spazieren. Hier fand man ihn, abends nach 7 Uhr, noch warm, aber schon leblos, auf dem Rücken vor der Laube liegend . . .

Die Trauerkunde, die in der Frühe des nächsten Tages Lehrer und Schüler erreichte, wirkte auf beide erschütternd und lähmend: es hatte einen Mann mitten in der Bahn gestürzt und vom vollen Leben fortgerissen, der der Anstalt als Lehrer und Gelehrter einen von Vorgesetzten und Kollegen neidlos anerkannten Glanz gegeben und als Mensch sich aller Sympathien gewonnen hatte. Trotz der ungünstigen Zeit, zu der die Beerdigung stattfinden mußte, folgte dem Sarge eine stattliche und erlesene Schar von Freunden und Verehrern. Nach den Ferien hielt dem Toten ein langjähriger Kollege und früherer Schüler bei der in der Aula des Gymnasiums veranstalteten Gedenkfeier einen der seltenen Persönlichkeiten durchaus gerecht gewordenen, warm empfundenen Nachruf.

W. war eine von den edlen Naturen, die mit dem zählen, was sie sind; dazu hatte seine Lebensarbeit ein zu vornehmes Ziel, als daß sie vergeblich gewesen sein könnte: sie darf als Motto das stolze Wort des Xenophanes tragen:

*ῥώμης γὰρ ἀμείνων  
ἀνδρῶν ἢ δ' ἔππων ἡμετέρη σοφίη.*

Berlin.

E. Grünwald.

## Weißensfels' Urteil über die Lektüre von Uebersetzungen statt der Originale.

Die Frage: „Läßt sich aus Uebersetzungen eine dem Ziele des höheren Unterrichts entsprechende Vertrautheit mit der alten Literatur und Kultur gewinnen?“ beantwortete D. Weißensfels in einem Vortrag auf der Hamburger Philologenversammlung, der vollständig in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ abgedruckt ist. Er sprach mit einer Frische, die niemand entfernt ahnen ließ, daß wir ihn zum letztenmal hörten. Die Quintessenz dieser Ausführung zeichnete er selbst für unsere Zeitschrift auf, und wir halten für richtig, das auf unsere Bitte Niedergeschriebene zum Abdruck zu bringen, obgleich das Ganze bereits veröffentlicht ist.

Mit einem Schlage scheinen alle Unterrichtsschwierigkeiten beseitigt werden zu können, wenn man sich entschliesse, die für die moderne Bildung nötige Kenntnis des Altertums aus Uebersetzungen gewinnen zu lassen. Ginge beim Uebersetzen auch wohl mancher feine Zug des Originals verloren, so scheint das doch wenig zu bedeuten, wenn man an die sovielmal größere Fülle literarischen Materials denkt, die schnell mit Hilfe von Uebersetzungen bewältigt werden kann. Leider kann dieser Vorschlag vor einer schärferen Prüfung nicht bestehen.

Weder die treuen noch die freien Uebersetzungen entsprechen den Bedürfnissen des höheren Unterrichts. Die ersten sind wahre Ungeheuer von Ungeschicklichkeit, und der Schüler würde gar nicht verstehen, wie man derartiges inmitten einer an anmutenden Schöpfungen so reichen Zeit aus dem Grabe der Vergessenheit hervorzerren könne. Durch die Uebersetzungen der zweiten Klasse aber wird das Original unaufhörlich gefälscht: hier ist etwas geändert, dort etwas fallen gelassen, an jener Stelle etwas hinzugesetzt. Mag auch das Deutsche vielseitiger sein als irgend eine andere Sprache, auch für uns hat die Akkommodationsfähigkeit ihre Grenzen. Deshalb wird selbst der geschickteste Übersetzer nicht bloß an einzelnen Stellen an bezeichnender Kraft hinter seinem Original zurückbleiben, sondern wird auch in seiner ganzen Art damit nicht übereinstimmen. Wie kann man sich von einer so fragwürdigen geistigen Kost eine nennenswerte Förderung für die Ziele des höheren Unterrichts versprechen! Eben weil zwei verschiedene Sprachen sich nur ganz selten völlig decken, haben selbst gefällige

Übersetzungen etwas eigentümlich Verwirrendes und unangenehm Berührendes. Und ist die Sprache etwa bloß ein Kleid, das man dem Gedanken überwirft? Nein, schon entstehend, bequemt sich das Empfinden und Denken den Ausdrucksmitteln einer Sprache an. Erst der faßt deshalb das Fremdsprachliche rein in seiner Eigentümlichkeit auf, dem beim Lesen alle Übersetzungsgelüste schweigen, der die Muttersprache als Dolmetscherin nicht mehr in Anspruch zu nehmen braucht. Die Sprache stellt eben den feinsten Auszug der seelischen Kräfte einer Zeit, eines Volkes dar. Eine im Laufe einer langen Entwicklung durch zahllose Einwirkungen zustande gebrachte Art des sinnlichen und geistigen Erfassens macht sich darin auf Schritt und Tritt geltend. Handelt es sich also um ein Literaturwerk, d. h. um ein Werk, in welchem die Sprache mit ihrer vollen Kraft arbeitet, so ist es selbst dem Geschicktesten unmöglich, das in anderer Sprache Gesagte mit voller Treue in seiner Sprache wiederzugeben.

Schon das Übersetzen aus einer modernen Sprache in die andere ist weit schwieriger als gewöhnlich geglaubt wird. In Karikaturen, die das Original kaum ahnen lassen, ist oft durch eine etwas stärkere Hervorhebung eines charakteristischen Zuges das Erhabene in Lächerliches, das Edle in Gemeines, das Schöne in Häßliches verkehrt worden. Nur hervorragend Begabten, die durch ihre Divinationskraft sich das Unzureichende der Wiedergabe ins Gerade zu rücken und zu ergänzen verstehen, können Übersetzungen für die fremdsprachigen Originale vielleicht einen Ersatz bieten; für die große Masse der Lernenden aber taugt dieser abkürzende Weg nicht. Gründlich auch nur wenig in griechischer und lateinischer Sprache Geschriebenes lesend gewinnen sie mehr, als wenn sie mit Hilfe von Übersetzungen die ganzen Weiten der griechischen und römischen Literatur durchstürmen.

Handelte es sich bloß darum, die Kriege der Alten, ihre staatlichen Einrichtungen, die Ausgestaltung ihres privaten Lebens, die Entwicklung ihrer Kunst, ja selbst die Lehren ihrer Philosophen und die Tendenzen ihrer Literatur kennen zu lernen, welche Fülle der Belehrung ließe sich da in zwei wöchentlichen, durch alle Klassen fortgeführten Stunden spenden! Aber selbst in diesem Falle würde man sich von Übersetzungen keinen sonderlichen Gewinn versprechen dürfen. Ein mit sprachlicher Kunst in moderner Sprache ausgearbeiteter Bericht über alte Literaturwerke läßt immer noch mehr von dem Geiste jener Originale einfangen, als selbst gute Übersetzungen, in welchen die Sprache doch immer noch wie gelähmt und ihrer besten Kraft beraubt erscheint. Es ist auch nicht anzunehmen, daß durch die wachsende Geschicklichkeit der Übersetzer in der Zukunft je etwas geleistet werden wird, was nicht bloß den Gelehrten interessiert, sondern auch die widerstrebenden modernen Laienseelen mit vollem Behagen zwingt. Das Übersetzen aus einer Sprache in eine wesentlich davon verschiedene ist eben eine Aufgabe, die keiner reinen Lösung fähig ist. Es wird stets ein Rest bleiben, und neben dem Zuwenig wird immer ein Zuviel sich einstellen.

Damit soll aber nicht geleugnet werden, daß die modernen Sprachen selbst durch die Bemühungen, aus den alten Sprachen zu übersetzen, gefördert worden sind. Vor allem hat das die deutsche Sprache an sich erfahren. Sind auch unter den Übersetzungen selbst bei uns nur ganz wenige, die ein literarisches Ansehen gewonnen haben, so ist doch durch das Übersetzen in unsere Literatur ein neuer lebendiger Strom geleitet worden, der sie nicht bloß äußerlich verbreitert, sondern verwandte, noch schlummernde Kräfte in ihr geweckt, ja ihnen zu einer glänzenden Erfüllung verholfen hat. Die Auswüchse einer pedantischen Übersetzerei, die stets nur wenige Leser gefunden haben, haben ihr nicht geschadet; von den Koryphäen unserer Literatur aber ist ihr, wiewohl diese keine gründliche philologische Kenntnis der alten Sprachen besaßen, doch eine Fülle fruchtbarer Sprachmaterials zugeführt worden. Sie ist allen modernen Sprachen an Fähigkeit Altsprachiges wiederzugeben voraus. Der Gedanke lag deshalb wirklich nahe, diesen glücklichen Vorzug des Deutschen für die Gestaltung unserer höheren Schulen auszunutzen. Und doch ist selbst unseren besten Übersetzungen soviel Unnatürliches, soviel Schiefes und Verlogenes beigemischt, daß man sich blind machen muß, um sich von ihnen die tiefgehende Wirkungskraft der griechischen und römischen Originale versprechen zu können.

Der Streit um den Wert der Uebersetzungen im Unterricht dauert fort und wird, wie begreiflich, mit Eifer geführt, da er von Bedeutung für die Organisation des gesamten höheren Schulwesens ist. Deshalb mag ein weiteres Wort zur Sache hier noch Platz finden.

Daß aus deutschen Uebersetzungen lateinischer und griechischer Autoren vieles zu lernen möglich ist und daß zu ihnen diejenigen greifen sollen, welchen das Original verschlossen, steht außer Zweifel. Ja, auch solche, die einige Kenntnis der klassischen Sprachen besitzen, mögen, wo es sich ihnen einmal darum handelt, binnen kurzer Zeit in größerem Umfang diesen und jenen Autor kennen zu lernen, zu Uebertragungen greifen. So habe ich bisweilen Schülern, die ein, zwei Stücke des Sophokles im Urtext durchgearbeitet hatten, empfohlen, die übrigen in der Wendtschen Uebersetzung zu lesen, wenn sie zur Urtextlektüre der übrigen nicht Zeit finden konnten, und bin, nebenbei bemerkt, gewiß, daß die, welche den Rat befolgten, von der Lesung jener Uebersetzung viel mehr gehabt haben, als die, welche kein Stück des Sophokles vorher im Original gelesen hatten, ebenso wie die, welche einige Gegenden eines Landes gesehen haben, von der Lektüre einer Beschreibung anderer Teile desselben viel größeren Gewinn haben werden, als solche, denen eigene Anschauung von dem Lande vollkommen fehlt.

Der große Unterschied aber zwischen der Lektüre von Originalen (und speziell von antiken Originalen) und der von Uebersetzungen ist nicht bloß, wie man öfter meint, ein gradueller, beschränkt sich nicht auf den sehr verschiedenen Grad von Genauigkeit in der Erfassung der Gedanken des Autors und von Genuß in der Empfindung seiner Formschönheiten, sondern der Unterschied ist ein Wesensunterschied, weil bei der Lektüre der Uebersetzungen durchaus fortfällt der geistige Ertrag, den der Schüler aus der Kenntnisaufnahme der fremden Sprache und aus der Vergleichung der Muttersprache mit ihr gewinnt, durchaus fortfällt der hervorragende Wert für die Erziehung zu wissenschaftlichem Arbeiten, der darin liegt, daß der Schüler sich selbst den Sinn der Worte des Autors auf Grund sprachlicher Kenntnisse zu erschließen hat. Wenigstens für die Gelehrtenschule, deren spezifische Aufgabe es auch nach Paulsen ist, zu wissenschaftlichem Denken, zu selbständiger Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnis zu erziehen, ist daher der Gedanke, das Studium der Originale und die Lektüre der Uebersetzungen seien so ziemlich gleichwertig, durchaus verkehrt: speziell den Sinn für das Urkundliche, Reigung und Fähigkeit, aus den Quellen zu schöpfen, vermag die Schule intensiv durch jenes Studium, aber nicht durch Uebersetzungslektüre zu wecken und zu nähren.

Da die Debatte über den Vortrag von Weissenfels in Gegenwart vieler Mathematiker stattfand, erlaubte ich mir die Frage: „Was würden die mathematischen Lehrer dazu meinen, wenn Jemand sagte: «Wozu die Placereien der Jugend mit Herleitung der arithmetischen Formeln und der geometrischen Lehrsätze? Es genügt doch für die Schüler, die Formeln und Sätze zu kennen. Und warum streicht man nicht ebenso aus dem physikalischen Unterricht alle mühsamen Beobachtungen und mathematischen Deduktionen? Man teile doch einfach die physikalischen Gesetze mit.» Würden Sie nicht erwidern, was aus den mathematischen und physikalischen Lehrstunden gestrichen werden sollte, sei gerade das Bildende in ihnen?“ — Es war mir erfreulich, daß der Mathematiker Geh. Rat F. Klein mir zustimmte, als ich diese fingierten Aenderungsvorschläge mit der Meinung verglich, daß es besser sei, Uebersetzungen statt der Originale in der Schule zu benutzen. Vollständige Verkenntung dagegen des pädagogischen Wertes des Urtextstudiums zeigte am Schluß der Diskussion ein Oberrealschuloberlehrer, der meinte, daß die Lektüre von Uebersetzungen lateinischer und griechischer Schriftsteller, wie sie auf realistischen Schulen getrieben werde, der Lesung des Urtextes

deswegen vorzuziehen sei, weil jene Uebersetzungen bei allen Mängeln, die Weiffenfels an ihnen hervorgehoben habe, immer noch besser seien, als was bei der Uebersetzung der Schüler herauskomme.

Doch die Palme bleibt unter denen, die der Mißachtung Luft gemacht haben, mit welcher sie die Lektüre ausländischer Werke in der Ursprache betrachten, — die Palme bleibt dem Elberfelder Realschuloberlehrer, der Seite 134 des XIV. Jahrgangs unserer Zeitschrift in einer Erwiderung die nach seiner Meinung allgemein, auch für moderne Literaturen geltende Wahrheit proklamierte: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft.“ G. U.

### Dritte Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin.

Die dritte Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung fand am Abend des 27. November 1906 in der Aula des Königl. Wilhelms-Gymnasiums statt, die bis auf den letzten Platz gefüllt war.

Der Vorsitzende Prof. D. **Scholz**, Pfarrer an der St. Marienkirche, begrüßte die Erschienenen mit folgender Ansprache:

Berehrte Anwesende! Unsere Jahresversammlungen sind ein erhöhter Standort, von dem aus eine Ueberschau gehalten werden kann über das, was erlebt und erlitten worden ist, was angestrebt wurde, was erreicht werden konnte. Wenn ich auch sage, was „erlitten“ worden ist, darf ich zur Tröstung alsbald hinzufügen, daß die Leiden, welche die humanistische Vereinigung zu erfahren gehabt hat, nicht unerträglich waren, daß wir sie jedenfalls nicht haben schwer nehmen können, ja, daß es uns manchmal schwer geworden ist, sie völlig ernst zu nehmen.

Jede größere, öffentliche Bewegung muß natürlich auf scharfe Kritik gefaßt sein. Wir sind für diese Kritik empfänglich. Neben den Kritikern stehen auch Gegner, die den Einfluß des humanistischen Gymnasiums auf das Ganze unseres geistigen Lebens für weniger günstig erachten und diesen Einfluß einengen möchten. Mit ihnen führen wir ehrlichen Krieg: da steht Ueberzeugung gegen Ueberzeugung. Aber unterhalb der Kritik und unterhalb der Gegnerschaft existiert noch ein Drittes, feindselige Angriffe, die ich hier nicht näher charakterisieren will, es sei denn nach der negativen Seite, insofern sie weder durch besondere Sachkenntnis ausgezeichnet sind, noch sich auf anerkannte Erfahrungen des praktischen Lebens berufen können, während das dabei verkündete Programm recht viele große Worte enthält und viele noch größere Versprechungen, deren Erfüllung dahinsteht. Diesem dritten, bewusst feindseligen Standpunkt können wir weitere Beachtung nicht schenken.

Nur gegen einen Angriff möchte ich mich äußern, gegen die immer wieder vernommene Herzensergießung: unsere heranwachsende Jugend werde mit schalen Begriffsbestimmungen, ödem Gedächtnisstoff, leerem Formelramm angefüllt, die jugendliche Frische und Gesundheit werde dadurch in Frage gestellt, ja das häusliche Leben in Mitleidenschaft gezogen. Wir werden, denke ich, erklären, daß, wenn es solche Schulen gibt, sie in diesem Kreise auf das entschiedenste verurteilt werden würden. Wogegen wir aber auf alle Fälle Einspruch erheben müssen, ist die grundverkehrte Generalisierung der Behauptungen; und wogegen wir noch mehr Einspruch erheben müssen, ist, daß dann diese Generalisierung

ausschließlich auf das Gymnasium Anwendung findet. Da bitten wir doch ganz ergebenst, daß sämtliche anderen Schulen die Freundlichkeit haben wollen, sich mit uns zu gleichen Teilen in das gemeinsame Schicksal zu teilen [Bravo!], d. h. Schulter an Schulter gegen eine Verkennung der Dinge zu kämpfen, die, wenn man ihr nachgeben würde, zur Folge hätte, daß unsere ernste Schule zur Spielschule degradiert würde. Soviel über das, was sich von Polemik in dem vergangenen Jahre zugetragen hat.

Daneben steht aber sehr Erfreuliches, wovon der Herr Direktor Dr. Lück in seinem nachfolgenden Jahresberichte in einzelnen Mitteilung machen wird. Ich rechne dazu die Tagung des Deutschen Gymnasialvereins hier in diesem Hause, ein sehr erhebendes Zusammensein, und allen, die daran teilnehmen konnten, unvergesslich. Ich rechne zum Erfreulichen die Landtagsverhandlungen, über die gleichfalls berichtet werden wird. Die Drucksache darüber ist, soviel ich weiß, in Ihrer aller Händen. Und ganz besonders erfreulich ist, daß unsere Reihen unausgesetzt wachsen und daß es geschlossene Reihen sind.

Und nun wende ich mich einen Augenblick zur Zukunft, um daran zu erinnern, daß unser Kreis auch Probleme zu lösen hat, wie ich das schon früher betont habe. Eines dieser Probleme tritt uns entgegen in der Anforderung von naturwissenschaftlicher Seite, daß dem naturwissenschaftlichen Wissen und Denken innerhalb des Gymnasiums und seines Bildungsganges ein breiterer und gesicherterer Raum gewährt werden möge. Soweit ich diese Sache beurteilen kann, finde ich in diesem Augenblicke jedenfalls keine Veranlassung zu sagen: *principiis obsta!* Vielmehr werden unsere Freunde in allen Schulämtern gewiß sehr gern bereit sein, sich dem neu gestellten Problem zuzuwenden. Sie werden allerdings darauf zu achten haben, daß die Tragfähigkeit des humanistischen Gymnasiums nicht überschätzt, daß sein Schwerpunkt nicht tatsächlich verrückt werde, daß sozusagen die Proportionen der humanistischen Bildung nicht gefährdet werden. Mit diesem Vorbehalt aber werden wir der Zukunft anheimstellen, ob und wie weit es möglich sein wird, nicht einen mechanischen Kompromiß mit den Naturwissenschaften zu schließen, sondern sie organisch an- oder besser einzugliedern in den Bildungsbetrieb des humanistischen Gymnasiums.

Lassen Sie mich, verehrte Versammelte, schließlich unsere gemeinsamen Bestrebungen in einen größeren Zusammenhang rücken. Wir stehen nicht allein, wir haben treue Grüße von Wien herüber bekommen. Herr Direktor Lück hat die Wiener Freunde zu diesem heutigen Abend eingeladen. Aus begreiflichen Gründen haben sie der Einladung nicht folgen können, haben aber ihre freundlichen und herzlichen Wünsche für das Wohl und für die Weiterentwicklung unseres humanistischen Vereins ausgesprochen, an erster Stelle der Vorsitzende der Wiener Humanistischen Vereinigung, Graf Stürgkh, und neben ihm der eifrige Rostos Dr. Frankfurter. Ich grüße hinüber von der Spree zur blauen Donau und denke, wie wir manchmal sagen: *unitis viribus!*

Die Bundesgenossenschaft von Wien muß uns zur Freude und Stärkung gereichen. Zur Freude und Stärkung gereicht uns aber auch, daß wir am heutigen Abend wieder einen der Akademiker im weiteren und engeren Sinne des Wortes unter uns haben, als Redner dieses Abends unter uns haben, wodurch verbürgt ist, daß das, was uns hier beschäftigt, nichts weniger sei, als irgend ein Winkelinteresse zweiten und dritten Ranges, sondern daß es in innerlichster Verbindung mit den höchsten und letzten Ideen und Idealen unseres Volkslebens steht. In diesem Sinne begrüße ich Herrn Professor Dr. Eduard Meyer als unseren hochverehrten Gast und Redner an diesem Abend [Bravo!]. Und nunmehr heiße ich Sie alle, hochverehrte Anwesende, noch einmal herzlich willkommen. [Lebhafter Beifall.]

Darauf nahm Gymnasialdirektor Dr. Lück von Steglitz das Wort und sagte nach einigen statistischen und geschäftlichen Mitteilungen etwa Folgendes:

Hochansehnliche Versammlung! Es liegt ein Jahr hinter uns, auf das wir nicht ohne Befriedigung zurückblicken. An Kampf und Angriffen hat es nicht gefehlt, aber auch nicht an rühmlicher Gegenwehr, an kräftigem Beistand durch alte Freunde und neue, an äußerem und innerem Fortschritt.

Gern denken wir zurück an unsere vorjährige Versammlung. Damals lauschten wir der gewaltigen Rede Gustav Roethes und ließen uns von dem Strom seiner tiefen und vollgewichtigen Gedanken mit fortreißen. Auch in der weiteren Öffentlichkeit hat der Vortrag, nachdem er im Weidmannschen Verlage erschienen, reiches Lob und begeisterte Zustimmung erfahren, er hat, soweit sich das verfolgen läßt, vollauf die Wirkung getan, die wir für unsere Sache wünschen mußten, und siegreich die Ueberzeugung befestigen und verbreiten helfen: zwischen humanistischer und nationaler Bildung besteht kein Gegensatz, sondern eine unauflöslliche innige Verbindung.

Daß ein so kraft- und temperamentvolles persönliches Bekenntnis auch starken Widerspruch herausfordern würde, ließ sich erwarten und hat gewiß Roethe selbst nicht überrascht. Aber was die Kritiker auch im einzelnen auszusetzen haben mochten, die Gesamtbedeutung des Vortrages mußten sie doch anerkennen. Bei dieser Gelegenheit möchte ich übrigens nicht unterlassen, ein für allemal dagegen Verwahrung einzulegen, als ob unsere Vereinigung oder ihr Vorstand für jeden Gedanken oder jede Behauptung ihrer Vortragsredner aufkommen müßten. Die Männer, die die Freundlichkeit haben, sich für unsere Zwecke zur Verfügung zu stellen, stehen wissenschaftlich und persönlich so hoch, daß sie für alles, was sie sagen, vor der Öffentlichkeit ganz allein die Verantwortung zu tragen beanspruchen können und sicherlich auch beanspruchen.

Ich rede hier natürlich nur von der ernsthaft zu nehmenden Kritik. Auf die Ausfälle und Schmähungen der Teutonisten, wie sie in den „Blättern für deutsche Erziehung“, auf den sogenannten „Weimarer Erziehungstagen“ und anderwärts ihr Wesen treiben, gehe ich nicht ein. Ihre zahlreichen und heftigen Wut- und Zornesausbrüche beweisen ja, daß Roethes Dieb gefessen hat. Daran wollen wir uns genügen lassen. Jede Auseinandersetzung mit ihnen erscheint frucht- und zwecklos. Zudem gefallen sie sich in einer Tonart, die wir nicht anwenden können, ohne uns etwas zu vergeben [Nichtig!] und die Würde dieser Versammlung zu verletzen. Paulsen sagt von diesem „pädagogischen Anarchismus“ treffend, „er kompromittiere, sich selbst überschlagend, durch sein tobsüchtiges Schreien an sich gesunde und notwendige Bestrebungen“.

Bedenklicher und gefährlicher für das Gymnasium, ja für alle höheren Schulen sind manche Ansprüche der Hygieniker, wie sie auch auf dem diesjährigen hygienischen Kongresse erhoben worden sind. Ich bin in Uebereinstimmung mit zahlreichen Amtsgenossen ein sehr großer Freund der Schulhygiene: wir betrachten es als ein hohes Ziel, unserer Jugend die körperliche Gesundheit und Kraft zu erhalten und zu fördern. Aber wir leugnen, daß so vieles im Argen liegt, wie gewöhnlich behauptet wird, wir vermissen die Kenntnis dessen, was in den Schulen tatsächlich angestrebt und geleistet wird. Und wenn noch nicht immer und überall alles so ist, wie es sein sollte — nun, das beruht oft nicht auf dem Mangel an genügender Einsicht oder an gutem Willen, sondern auf dem Mangel an dem nötigen Gelde, das doch auch bei hygienischen Fragen recht eigentlich der nervus rerum ist [Zustimmung]. Aber wir wollen uns die Ratschläge und die Hilfe der hygienischen Fachleute gern gefallen lassen, so lange sie auf ihrem besonderen Gebiete bleiben. Wenn sie jedoch den Lehrplan bestimmen, sowie den Unterrichtsbetrieb regeln und umgestalten wollen, so ist das eine arge Grenzüberschreitung, die wir entschieden zurückweisen müssen.

Ich wende mich noch besonders gegen die unbillige Art, wie der Leiter des hygienischen Kongresses, Professor Dr. med. und phil. Griesbach gegen die Schule auftritt. Ein Beispiel für viele! Herr Griesbach hat vor einigen Monaten in der „Woche“<sup>1)</sup> einen Artikel über „den Umfang und die ermüdende Wirkung der Schularbeiten“ veröffentlicht. Er teilt darin auch „statistische Ergebnisse“ mit. So hat ein Gymnasialobertertianer an 2 Tagen jedesmal fast  $5\frac{1}{2}$  St. für die Erledigung seiner häuslichen Arbeiten gebraucht. Zweifellos eine ungeheuerliche Ueberlastung! Aber was ergibt sich bei näherem Zusehen?<sup>2)</sup> An dem einen Tage hatte ein deutscher Aufsatz  $3\frac{3}{4}$  St., an dem anderen eine schriftliche mathematische Arbeit gar  $4\frac{1}{4}$  St. von den  $5\frac{1}{2}$  in Anspruch genommen. Also, der Jüngling hatte diese Aufgaben, die ihm natürlich schon längst gestellt waren, bis auf den letzten Tag liegen lassen! Im weiteren Verlaufe dieses Aufsatzes führt dann Herr Griesbach einen Streich gegen die „toten Sprachen“ und begeistert sich für eine Einheitschule mit möglichst niedriger Stundenzahl und minimalen Ansprüchen an die Hausarbeit. — So lange die hygienischen Versammlungen in diesem Geiste geleitet und beeinflusst werden, kann man nicht erwarten, daß ihnen von der Schule großes Vertrauen entgegengebracht wird. Es gilt auch hier: Solche Mißgriffe und Maßlosigkeiten diskreditieren an sich gute und nützliche Bestrebungen [Sehr richtig!].

Ganz besonders ernster Beachtung empfehle ich den Freunden des Gymnasiums das Vorgehen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, wie es sich u. a. auch in den neuerdings erschienenen Reformvorschlägen ihrer Unterrichtskommission kundgibt. Ich erkenne gern den maßvollen und vornehmen Ton an, der in diesen Publikationen herrscht. Wohlthuend berührt auch die Würdigung des geschichtlich Gewordenen. Auch das muß zugegeben werden, daß man sich dem alten Gymnasium gegenüber einseitigen zurückhält. Allerdings wird die Einführung des chemischen und biologischen Unterrichts in die Oberklassen des Gymnasiums mit aller Bestimmtheit verlangt, und man spricht von einer „klaffenden Lücke“ und einem „argen Mißstand“, dessen Beseitigung man den maßgebenden Instanzen anheimstellt. Immerhin ist das wenig, wenn man vergleicht, was den anderen Schulen, namentlich den Reformanstalten, von dieser Seite aus angedenken wird. Indes es gibt in den Ausführungen des Berichterstatters und der anderen Mitglieder dieser Kommission doch vieles, was den, der auf humanistischem Standpunkte steht, sehr stußig machen muß. Zunächst manche grundsätzliche Anschauungen: die Formulierung des Begriffes der allgemeinen Bildung, die schiefe Entgegensetzung von Sprach- und Sachunterricht u. dgl. m., worauf hier nicht weiter eingegangen werden kann. Ganz starken Anstoß aber müssen wir nehmen, wenn wir die letzten Ziele ins Auge fassen, die der Naturforscherverband, darin einig mit dem Verein deutscher Ingenieure und dem Verein für Schulreform, als erstrebenswert hinstellt. Das Zukunftsideal dieser Interessengruppen ist eine Einheitschule: ein sechsklassiger Unterbau bis U II, ohne Latein, aber sehr reichlich mit Naturwissenschaften und Mathematik bedacht; auf der Oberstufe gibt es auch wahlfreien altsprachlichen Unterricht! Das wäre dann der Tod des Gymnasiums und auch des Realgymnasiums — es bliebe nur übrig die nach der naturwissenschaftlichen Seite hin reformierte Oberrealschule mit Nebenkursen im Lateinischen und Griechischen! So ganz schnell werden sich freilich diese Wünsche wohl nicht verwirklichen lassen, wir hoffen niemals; und zu augenblicklicher Besorgung liegt, wie schon unser Herr Vorsitzender gesagt hat, kein Anlaß vor. Aber wir Humanisten haben doch allen Grund, die ganze Bewegung mit größter Aufmerksamkeit zu verfolgen. Es ist sehr erfreu-

1) 1906 Heft 33.

2) Das Folgende ergibt sich aus Griesbachs eigenen Angaben.

lich, daß unsere oberste Unterrichtsbehörde ihr gegenüber gegenwärtig sehr zurückhaltend verfährt. Ich verweise auf die ausgezeichneten Darlegungen des Wirkl. Geh. Oberregierungsrates Dr. Köpfe in der Herrenhaus-Sitzung vom 30. März d. J. Er warnt mit Recht davor, den alten Sprachen im Gymnasium zu Gunsten des biologischen Unterrichts Stunden abzunehmen. „Derartige Abbröckelungen stehen wahrlich nicht im Einklange mit der durch die Königliche Ordre in Aussicht gestellten kräftigeren Betonung der Eigenart jeder Schulgattung. Früher wurde immer von einem Monopol des Gymnasiums gesprochen; jetzt gilt es vielleicht eine andere Gefahr ins Auge zu fassen: ein von anderer Seite erstrebtes Monopol!“

Seltzam! Während in Deutschland Naturwissenschaftler und Ingenieure sich bemühen, die klassische Bildung zurückzudrängen, vollzieht sich in dem als banausisch und utilitaristisch verschrieenen Amerika ein Umschwung gerade nach der entgegengesetzten Seite hin. Hier haben vor kurzem zahlreiche hervorragende Universitätsprofessoren der Medizin und des Ingenieurwesens eine Konferenz berufen, um den Wert der humanistischen Vorbildung für ihre Fächer darzutun. Ihre Auslassungen darüber enthalten soviel Bemerkenswertes, daß ich bitte, mir einige Citate gestatten zu wollen.

„Wer Lateinisch und Griechisch nicht studiert hat, dem geht der volle und befriedigende Genuß verloren, den der empfindet, welcher das wundervolle Epos des Homer und die majestätischen Verse des Vergil in der Ursprache liest, welcher die volle Gewalt der Beredsamkeit des Demosthenes und Cicero gefühlt hat, welcher mit Horaz gerungen und Cäsar geholfen hat, seine Brücke zu bauen.“

„Wie seltzam es klingt, m. E. wird der junge Mann, der durch das Studium der Klassiker seinen Blick erweitert hat, sich in der praktischen Medizin um so tüchtiger zeigen, weil er eben das Wissen und die Weisheit besitzt, die er von den weisen Männern Griechenlands und Roms erworben hat.“

„Wenn ich die Gesichter meiner Studenten ansehe, bemerke ich oft einen verlegenen Ausdruck und eine gerunzelte Stirn, weil sie die Bedeutung der technischen Kunstwörter, die ich anwende, nicht verstehen, und ich muß mich unterbrechen, sie zu erklären.“

„Wenn ich auf meine 20 jährige Dozententätigkeit zurückblicke, so kann ich mit Bestimmtheit sagen: jeden anderen Unterricht in der Schule hätte ich eher missen können als das Lateinische. Hätte ich nur  $\frac{3}{4}$  aller Lehrgegenstände mitnehmen können, Latein würde das erste und vornehmste gewesen sein, das einzige, was ich nicht hätte fallen lassen dürfen.“<sup>1)</sup>

Sollten uns solche Erfahrungen und Beobachtungen nicht recht nachdenklich stimmen? Sollten sie nicht vor allem unseren Universitäten zu denken geben, die doch — ich nehme unsere Berliner und noch einige andere aus — noch lange nicht nachdrücklich genug sich der Sache der bedrohten humanistischen Bildung annehmen.

Auf dem Boden des Gymnasiums haben sich bisher die sprachlich-historischen und die naturwissenschaftlichen Fächer trefflich ergänzt und ihre beiderseitigen Vertreter sich gut vertragen. Es wäre tief bedauerlich, wenn nunmehr Interessengegenjäger hineingetragen werden sollten. Ich hoffe, sie werden bei uns nicht Wurzel fassen. Mit besonderer Freude zählen wir eine Reihe hervorragender Vertreter der Medizin, der Mathematik und der Naturwissenschaften zu unseren Mitgliedern. Namentlich an die praktischen Schulmänner unter ihnen richte ich die Bitte, in den Naturforscherkreisen dazu beizutragen und dahin zu wirken, daß das bisherige gute Einvernehmen ungestört bleibe und wir Humanisten nicht

1) Mitgeteilt in den „Lehrproben und Lehrgängen“ 1896 Heft 47.

auf die Kampfeslinie gedrängt werden. Ein Entgegenkommen in der biologischen Frage halte ich übrigens nicht für ausgeschlossen: sie braucht m. E. nicht notwendig auf Kosten des altklassischen Unterrichts gelöst zu werden.

Was ich bisher berührte, mahnt uns auf der Hut zu sein und auf die Zeichen der Zeit zu achten. Lassen wir uns indes durch diese *curae posteriores* die Freude an der Gegenwart und das gute Vertrauen auf die Zukunft nicht verkümmern! Es kann kein Zweifel sein, daß unsere humanistische Bewegung im verflossenen Jahre kräftig erstarbt und fortgeschritten ist. Lassen Sie mich zum Beweise dafür noch einige Tatsachen und Erscheinungen anführen!

Zuerst erwähne ich die Bildung des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, der im März d. J. unter tätiger Mitwirkung des früheren Kultusministers W. von Hartel und unter regster Teilnahme der ersten Kreise der Wissenschaft und der Gesellschaft ins Leben getreten ist. Der Gedanke und der Plan ist dort wie hier selbständig aus dem Bedürfnis der Zeit heraus geboren; auf das schnelle Zustandekommen hat die Gründung und der Erfolg unserer Berliner Vereinigung wesentlich eingewirkt. Wie wir den neuen Bruderverein gleich bei seiner Entstehung herzlich begrüßt haben, so sprechen wir auch heute die Hoffnung aus, daß unser humanistischer Zweibund dem Frieden und der Wohlfahrt des Gymnasiums förderlich sein möge.

Ein weiteres erinnerungswertes Ereignis war die 15. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins, die am 6. Juni d. J. hier in dieser Aula stattfand. Wir können über den Verlauf dieser zahlreich besuchten Tagung nur die wärmste Freude empfinden. Sie hat unsere gemeinsame Sache in hohem Grade gefördert. Die vielen herzlichen Begrüßungen von Nah und Fern, die gedankenreichen und schwingvollen Vorträge der Herrn Stadtschulrat Michaels und Direktor Beller mann — die bekanntlich auch hochgeschätzte Mitglieder unserer Vereinigung sind — die lebhafteste und anregende Diskussion und das fröhliche, von geistvollen Trinksprüchen belebte Festmahl hinterließ bei den Teilnehmern die angenehmsten Eindrücke. Als eine Frucht dieser Stimmung bitte ich den Beschluß unseres Vorstandes ansehen zu wollen, daß unsere Vereinigung als Gesamtheit — die Oesterreicher sind uns darin mit gutem Beispiel vorangegangen — dem Allgemeinen deutschen Gymnasialverein beitriff.

Das weitaus Bedeutsamste und Erfreulichste, was uns das Jahr 1906 gebracht hat, sind aber die Gymnasialdebatten im preussischen Landtage, im Abgeordnetenhaus am 7. März, im Herrenhaus am 30. März. Wer, wie ich, diesen Verhandlungen beigewohnt hat, wird nie vergessen, welchen erhebenden Eindruck es machte, als die Redner aller politischen Parteien unter dem lebhaftesten Beifall des ganzen Hauses sich so kraftvoll und so begeistert für das Gymnasium und die klassische Bildung aussprachen. In der That, ich halte es für eine Kundgebung von höchster Bedeutung, daß die maßgebende Vertretung unseres Staates und Volkes sich so fest und einmütig zur humanistischen Sache bekennt und im Anschluß daran auch der Herr Kultusminister ausdrücklich erklärt hat, man beabsichtige nicht, an den Grundlagen und Zielen des Gymnasiums, namentlich soweit sie das Griechische betreffen, irgend etwas zu ändern. Zu einer Stellungnahme hinsichtlich der im Abgeordnetenhaus vorgekommenen Angriffe auf bestimmte Persönlichkeiten hat unsere Vereinigung keinerlei Anlaß. Was für uns ganz allein in Betracht kommt, das ist die warme und allseitige Anerkennung des Gymnasiums an dieser hervorragenden Stelle gerade in einer Zeit, wo es so viele ungerechte und unverständige Angriffe in der Öffentlichkeit erfahren hatte. Wahrlich, wir haben allen Grund — lassen Sie mich das noch besonders aussprechen — den Herren Abgeordneten Berndt, Cassel, Kirsch,

Stroffer, sowie den Herrenhausmitgliedern Prof. Hillebrandt, Kardinal Kopp, Grafen York von Wartenburg für ihr kraft- und wirkungsvolles Eintreten uns zu dauerndem Danke verpflichtet zu fühlen. Wir wissen jetzt, wo wir in Zeiten der Gefahr und Bedrohung unsere mächtigsten Vorkämpfer suchen müssen, und freuen uns, daß eine größere Anzahl von führenden Parlamentariern in diesem Jahre die Reihen unserer Vereinigung verstärkt hat. Ueber diese Verhandlungen hat das „Humanistische Gymnasium“ einen eingehenden Bericht mit einem lesenswerten Nachwort von Geheimrat Prof. Uhlig gebracht; eine Anzahl von Sonderdrucken können wir den verehrten Anwesenden heute zur Verfügung stellen.

Diese Vorgänge in unserem Landtage haben neben manchen anderen Umständen sichtbar klärend und beruhigend nach den verschiedensten Seiten hin gewirkt. Das zeigt sich auch im Verhalten der Presse uns gegenüber — ich meine natürlich nur den Teil, der nicht von der Sensation und Agitation lebt. Ich konnte schon im vorigen Jahre über die Haltung der großen Berliner Zeitungen mich befriedigt aussprechen. Diese Anerkennung kann ich noch steigern. Vor allem hat die „Vossische Zeitung“ ihren alten Ruhm, sich der „Gelehrten Sachen“ anzunehmen, in der Gymnasialfrage trefflich bewährt. Sie hat denn auch zum heutigen Tage einen frisch und launig geschriebenen Artikel unseres Vorstandsmitglieds Geheimrat Friedensburg über das Schlagwort unserer Gegner: „Los von Juda, Hellas, Rom?“ gebracht, den wir ihnen gleichfalls als ein ἀποφύρτισον unter verbindlichem Danke gegen den unserer Sache so warm zugetanen Verfasser mitgeben möchten [Bravo!].

Ueberhaupt ist das verflossene Jahr reich gewesen an trefflichen, von humanistischem Geiste erfüllten Publikationen. Ich möchte vor allen andern hervorheben das Buch des rühmlichst bekannten Petersburger Philologen Professor Zielinski, das den Titel trägt: „Die Antike und Wir.“ Alles, was über den Wert des klassischen Altertums für unsere Zeit zu sagen ist, findet sich hier so vortrefflich zusammengefaßt, wird von so hohem Standpunkte aus betrachtet, so fesselnd und einleuchtend dargestellt, daß man seine Lektüre besonders warm und dringend empfehlen kann.

Das Gymnasium hat in den letzten Jahren die Ungunst der öffentlichen Meinung bitter genug erfahren müssen. Es ist ihm wohl zu gönnen, wenn es allmählich wieder eine gerechtere und wohlwollendere Beurteilung und Behandlung, ein besseres Verständnis für seine Ideale und seine Arbeit findet. Aber diese äußere Anerkennung hat doch nur dann Wert und Berechtigung, wenn das Gymnasium durch seine innere Kraft zeigt, daß es seinen Platz an der Sonne der Gegenwart verdient. Darüber zum Schlusse noch ein kurzes Wort.

Ich will den anderen Schulgattungen nicht irgendwie zu nahe treten — es liegt uns durchaus fern, wie oft genug gesagt worden ist, die dem Gymnasium gleichgestellten Schwesteranstalten anzugreifen und herabzusetzen. Aber eins möchte ich doch als einen besonderen Vorzug des Gymnasiums ansprechen (die anderen Schularten haben gewiß andere Vorzüge): seine ganze Organisation, die in dem Betrieb der alten Sprachen ihren festen Mittelpunkt findet, erlaubt die stärkste Konzentration der Unterrichtsstoffe. Es ist m. E. doch diejenige Anstaltsform, die am meisten den schädlichen „Ultraquismus“ überwunden hat, am leichtesten das „non multa, sed multum“ zur Geltung zu bringen, mit der geringsten Inanspruchnahme bloß mechanischer Gedächtnisarbeit die stärksten bildenden Wirkungen zu erzielen vermag. Wir wissen wohl, was wir tun und warum wir's tun, wenn wir uns von dem kostbaren Besitztum der klassischen Sprachen nichts wollen abrechen lassen. Freudig sind wir damit einverstanden, daß griechische Weisheit und griechische Schönheit in reicherm Umfange unserer Jugend

nahe gebracht werde, aber wir wollen auch nichts entbehren von der heilsamen geistigen Zucht und Kraft, die von der Sprache und Literatur Roms ausgeht.

Dem humanistischen Gymnasium ist heutzutage eine besonders hohe Aufgabe gestellt. Es muß, mit Treitschke zu reden, in einer Zeit, „wo die Kräfte des modernen Erwerbslebens mächtig emporsteigen, dafür sorgen, daß das unentbehrliche Gegengewicht einer edlen, Vergangenheit und Gegenwart zusammenschließenden Bildung unverloren bleibe!“ Die Gegenwart sehnt sich danach, aus den dumpfen Niederungen des Materialismus wieder zu lichten und idealen Höhen emporzusteigen; in unserer Jugend erwacht mit neuer Stärke der Trieb nach dem φιλοσοφείν und φιλοκαλεῖν. Dieses Sehnen und Streben zu befriedigen oder wenigstens den Weg dazu zu zeigen ist in erster Linie die humanistische Bildungsanstalt berufen. Läßt sie die in ihr liegenden Kräfte sich voll entfalten und auswirken, dann wird sie die führende Stellung im Geistesleben unserer Nation auch weiter behaupten.

Wird das Gymnasium, werden die an ihm Wirkenden diese Aufgabe erkennen, werden sie ihr gewachsen sein? Ich zweifle nicht daran, ich glaube an die Zukunft unseres Gymnasiums, glaube an die Wahrheit des stolzen und ehrenvollen Wortes: „Unser deutscher höherer Lehrerstand hat noch nie versagt, wenn es ein ideales Ziel zu erreichen galt.“ [Lebhafter Beifall.]

Nachdem der Vorsitzende dem Berichterstatter und dem Schatzmeister der Vereinigung, Herrn Dr. Voller, im Namen der Vereinigung den herzlichsten Dank ausgesprochen hatte, ließ er eine kurze Pause eintreten, in der viele der Anwesenden ihren Beitritt anmeldeten. Sodann erteilte er Herrn Professor Dr. Eduard Meyer das Wort zu seinem Vortrage über „**Geschichtliche und humanistische Bildung**“.

Die ungemein gedankenvolle Erörterung geht von den Wandelungen aus, die im alten Griechenland der höhere Unterricht erfahren hat, und von dem dort schon im 5. Jahrhundert v. Chr. herrschenden Gegensatz zwischen einer in die wissenschaftliche Arbeit einführenden und einer für das praktische Leben vorbereitenden Unterrichtsweise, die eine allgemeine Bildung ohne wissenschaftliche Vertiefung anstrebte. Dann wird dieser Gegensatz, wie er in verschiedenen Schulgattungen unserer Zeit Gestalt bekommen hat, ins Auge gefaßt.

Das Gymnasium hat nicht wie andere Schulen, die Bürgerschule, die Mittelschule, die Aufgabe, den jungen Mann bei der Konfirmation mit einer abgeschlossenen Bildung zu entlassen, so daß er genug hat für sein Leben und nun in einen praktischen Beruf hineintreten kann. Vielmehr soll das Gymnasium die Vorbereitung geben für weitere wissenschaftliche Arbeit; es ist der Unterbau, auf dem das weitere Leben der Forschung und der wissenschaftlichen Tätigkeit aufgebaut ist, nicht nur das Universitätsstudium; sondern wer die Universität durchgemacht hat und ins Leben hineintritt, der darf, wenn er etwas leisten will, die Fühlung mit der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Forschung nicht verlieren, mag er sich noch so sehr einem praktischen Berufe zuwenden. Allerdings versteht es sich von selbst, daß auch das Gymnasium bis zu einem gewissen Grade eine allgemeine Bildung übermitteln muß; aber es darf niemals seine Aufgabe darin erblicken, diese erschöpfend zu geben und darauf allein sich zu beschränken. Seine Aufgabe ist es vielmehr, die eigene wissenschaftliche Arbeit durch eine wissenschaftliche Erziehung zu wecken, nicht ein System von festgeschlossenen Lehren zu geben, sondern in das Problematische, in die wissenschaftliche Diskussion hineinzuführen, und durch diese auf den Weg der Erkenntnis und der selbsttätigen Arbeit, die aus sich selbst heraus die Erkenntnis zu gewinnen sucht. Daher kann das Gymnasium garnicht diesen unendlichen Stoff des Wissens erschöpfen, den die Menschheit erworben hat. Es hat auch nicht die Aufgabe, von allem Wissen etwas zu geben, ein bißchen hier und ein bißchen

da, wie das die populäre Meinung so oft von unserer Schule fordert, sondern nach der allgemeinen Orientierung in einige Einzelgebiete einzuführen und diese gründlich, d. h. wissenschaftlich zu treiben. Wenn dann aus dem Publikum uns die Meinung entgegenklingen sollte, daß das zu wenig sei, daß es eine niedrige und unwürdige Tätigkeit sei, nichts Erschöpfendes, nichts Umfassendes, sondern lediglich etwas Vorbereitendes geben zu wollen, dann wollen wir uns trösten mit dem weisen Wort des ersten in der großen Reihe der griechischen Denker, mit dem Worte des Hesiod von den Toren, die nicht wissen, um wieviel mehr die Hälfte ist als das Ganze.

Es folgt in großen, aber trefflich charakterisierenden Zügen eine Schilderung von der Entwicklung der Geschichtswissenschaft, wobei auch der wesentliche Unterschied dieser und der Naturwissenschaften eingehend erörtert wird. Die Frage aber, wie sich das Gymnasium zur Geschichtswissenschaft zu stellen hat, wird mit folgenden Worten beantwortet:

Daß unser Gymnasium eine allgemeine Kenntnis der historischen Vorgänge, eine allgemeine Orientierung über das menschliche Leben zu vermitteln hat, versteht sich von selbst. Aber dabei darf und soll es nicht stehen bleiben, sondern es soll auch hier das wissenschaftliche Verständnis fördern, es soll auch hier nicht feste Tatsachen dogmatisch überliefern, sondern in die Probleme einführen, den Schüler zu selbständiger Auffassung des historischen Materials und zur Bildung eines eigenen Urteils erziehen.

Bei einer solchen Aufgabe ergibt sich von selbst, daß eine Auswahl stattfinden muß; es gibt keinen Menschen, der das ganze Gebiet der Weltgeschichte gleichmäßig beherrschen könnte, und es wäre eine Torheit, von der Schule derartiges zu verlangen. Sondern neben der allgemeinen Orientierung ist auch hier wieder das Herausgreifen einzelner Abschnitte geboten, die eingehender behandelt werden und in das Verständnis geschichtlichen Lebens und der geschichtlich wirksamen Faktoren hineinführen. Es ist ganz selbstverständlich, daß da zunächst die vaterländische Geschichte einen breiten Raum einnehmen muß in der Erziehung, der Einführung in ein tieferes historisches Verständnis, nicht nur um so die Möglichkeit der Erkenntnis der gegenwärtigen Zustände zu erschließen, in die der Jüngling beim Eintritt ins Leben hineintritt, sondern auch um die Vergangenheit des eigenen Volkes, des Menschenkreises, der ihm am nächsten gestanden hat, zu verstehen. Aber ich möchte hier auf eine Gefahr hinweisen, welche bei der gegenwärtigen, so vielfach überstarken Betonung der nationalen deutschen und speziell der preussischen Geschichte droht. Es ist das ganz gut, wo wir nur ein allgemeines Wissen, ein Handwerkszeug für das Leben mitgeben sollen. Wollen wir aber geschichtliche Vorgänge verstehen, so müssen wir immer im Auge behalten, daß, so wenig wie der einzelne Mensch isoliert existieren kann, so wenig das einzelne Volk oder der einzelne Staat jemals isoliert dasteht, daß alles geschichtliche Leben eines jeden Volkes immer in einem allgemeinen Zusammenhange verläuft, daß es eine deutsche Geschichte in Wirklichkeit überhaupt nicht gibt und nicht gegeben hat, sondern nur eine universelle Geschichte der abendländischen Kulturwelt, von der die deutsche einen Teil bildet, der die Deutschen besonders interessiert, der aber immer nur im allgemeinen Zusammenhange verstanden werden kann. Eine wissenschaftliche Betrachtung der Geschichte darf diesen Gesichtspunkt nicht außer acht lassen; sie hat bei der deutschen Geschichte die allgemeine europäische und die Wechselwirkung der Völker klar zu legen, z. B. die tiefe Einwirkung, die Frankreich und dann später England auf Deutschland auf dem Gebiete der Kultur, der Politik, der Wirtschaft, der geistigen Ideen ausgeübt hat.

Nach Besprechung der deutschen Geschichte fuhr der Vortragende fort:

Aber dem humanistischen Gymnasium steht noch ein weiteres unschätzbares Gebiet historischer Erkenntnis offen in der Geschichte des klassischen Altertums. Es besitzt vor allen anderen Schulen den Vorzug, daß es hier für die Historie das Quellenmaterial, aus dem unsere Erkenntnis schöpft, den Schülern selbst in die Hand geben, daß es hier aus dem Vollen schöpfen kann, nicht auf sekundäre und tertiäre Quellen angewiesen ist, daß es unmittelbar an die tiefsten historischen Fragen herantreten und diese, soweit es dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht, mit ihnen diskutieren kann. Ueber die Bedeutung der Geschichte des Altertums für das Verständnis aller Geschichte brauche ich an dieser Stelle nicht weiter zu reden. Gerade meine einleitenden Worte werden Ihnen ins Bewußtsein gerufen haben, wie so ziemlich alle die großen Probleme, mit denen unsere Gegenwart ringt, auch schon die antiken Kulturvölker bewegt haben, wie sie in Hellas und Rom diskutiert und durchgefochten worden sind, wie also von hier aus eine unmittelbare Belehrung für die Gegenwart, eine Schärfung des historischen Blicks für die Probleme unserer eigenen Zeit gewonnen werden kann. Dazu kommt noch ein besonderer Vorteil, den das Studium der alten Geschichte bietet: sie ist etwas Abgeschlossenes. Hier sind die Entwicklungsreihen bis zum letzten Ende abgelaufen, bis zum Untergange der antiken Kultur und des antiken Staates. Wenn wir spätere Zeiten, wenn wir die Gegenwart betrachten, stehen wir immer vor der Frage, wohin wird die Entwicklung weiter treiben, was wird aus den Faktoren, aus den Problemen werden, die uns gegenwärtig umtoben, welche neue Gestaltung wird daraus hervorgehen. Wir können hier einen historischen Pfad nur teilweise verfolgen, während uns in der alten Geschichte möglich ist, bis zum letzten Ende vorzudringen und aus dem klar vorliegenden Ergebnis unsere Erkenntnis zu schöpfen.

Den Schluß des mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrags bildeten tiefgehende Betrachtungen über den Einfluß der Geschichte auf die Bildung der Urteilskraft und der sittlichen Kraft des heranwachsenden jungen Mannes.<sup>1)</sup>

Prof. D. Scholz sprach den Dank der Versammlung mit folgenden Worten aus:

Wir danken dem sehr verehrten Herrn Redner für das, was er uns geboten hat, herzlich. An unserem Teile wollen wir dazu beitragen, daß den braven Leuten von Ampelius' Schläge ihre Tätigkeit und ihr Streben möglichst erschwert werde. Im übrigen habe ich den Eindruck, daß, wenn es bei uns üblich wäre, in eine Diskussion einzutreten, gerade der heutige Vortrag dazu eine außerordentlich reiche Veranlassung bieten würde. Auf der einen Seite hat er uns durch die ganze Geschichte geführt, vom 5. Jahrhundert v. Chr. bis auf Treitschke! Und auf der anderen Seite hat er uns diesen ganzen weiten Weg so fein geebnet, so überschaubar gestaltet! Wir hörten das Quellenrauschen der Romantik, wir empfanden den Kontrast von Zufall und Freiheit, und schließlich wurden wir hingeleitet zu dem Höchsten und zugleich Tiefsten alles geschichtlichen Handelns: dem Gewaltigen des Willens, der dem gemeinsamen Ganzen sich unterordnend die große Tat zur Wirklichkeit macht. Ich glaube, dies war eine

1) Der Vortrag ist von der Weidmannschen Buchhandlung für 60 Pf. zu beziehen. — Mit der uns besonders interessierenden Erörterung in ihm erlauben wir uns Worte zu vergleichen, die Prof. Eduard Meyer am 30. Juni 1904 bei seiner Aufnahme in die Berliner Akademie der Wissenschaften sprach: „Wenn ich an dem heutigen Tage einen Dank aussprechen darf, so gilt er der Erziehungsanstalt, aus der ich hervorgegangen bin, der Hamburger Gelehrtenschule. . . . Sie wollte eine Vorbereitungsschule sein für das Universitätsstudium, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Was ihre Schüler ihr verdanken, ist die Erziehung zu ernster wissenschaftlicher Arbeit und zu früher Selbständigkeit und geistiger Unabhängigkeit.“

Art Erziehungsstunde, in gewissem Sinne eine Erbauungsstunde. Wir danken dafür und werden uns bemühen, die Erbauung in Erziehung unseres Volkes, zumal unserer Jugend umsetzen zu helfen. In diesem Sinne deute ich den lebhaften Beifall, den die Versammlung dem hochverehrten Herrn Redner zollte.

Nach Schluß der Versammlung blieben die Teilnehmer großenteils noch in einem nahe gelegenen Restaurant in froh bewegter und gehobener Stimmung beisammen. Die große Zahl der neu beigetretenen Mitglieder — an 130 — bewies, daß auch dieser Abend die Sache, die von der Berliner Vereinigung zu der ihrigen gemacht worden ist, wesentlich gefördert hat.

## „Los von Juda, Hellas, Rom“?

Von Geheimrat **H. Friedensburg** in Steglitz.<sup>1)</sup>

Es gehört heute einige Festigkeit dazu, sich noch immer zu dem klassisch-humanistischen Bildungsideal zu bekennen. Es hatte schon immer aus Gründen, die früher einmal an dieser Stelle erörtert wurden, seine Gegner, und von den zahllosen Zeitgenossen, die ihr Wissen von den „ollen Griechen“ mehr oder minder der „schönen Helena“ verdanken, darf man ohnehin nicht viel Verständnis erwarten. Vollends, seitdem auch einige ernsthafte Männer gewichtige Bedenken und Wünsche geäußert haben, die auf eine stärkere Berücksichtigung anderweiter Erkenntnisquellen abzielten, ist ein allgemeiner Sturmwind gegen dieses alte Heiligtum der Kulturmenschen entstanden. Wer nur irgend ein bißchen modern ist — und welcher „anständige Mensch“ möchte das nicht sein? — hat neben zahllosen anderen „Ismen“ selbstverständlich auch den Klassizismus und Humanismus überwunden. Allerdings besitzen wir ja nunmehr eine solche Menge verschiedenartiger Schulen, daß selbst ein gewiegter „Schultechniker“ sich nur noch mit Mühe darin zurechtfindet, und es ist heute jedem möglich, in „teutscher Libertät“ seinem allerspeziellsten Bildungsdrange zu fröhnen. Das hindert aber nicht; der „Bahn“, um mit Richard Wagners Hans Sachs zu reden, rast weiter: der „für uns wertlose, unbrauchbare Formelram antiker Wissenschaften“ soll je völliger, je besser beseitigt werden. Moderne Toleranz! Das „Rein ab, rein ab bis auf ihren Boden“, das einst den Gefangenen an den Wassern Babels nachgelte, klingt wider in dem sinnvollen Schlachtruf „Los von Juda, Hellas, Rom!“ Da mag es für uns Leute von der alten Schule an der Zeit sein, gleichsam zur Vorbereitung auf die Versammlung, zu der die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums uns jetzt wieder zusammenruft, uns einmal daran zu erinnern, was sich für uns hinter den Worten Juda, Hellas, Rom birgt. Das tun wir zunächst für uns selber, in leichter Plauderei, ohne schwerfällige Lehrabsicht und durchaus nicht in der Einbildung, wir könnten das gewaltige Thema im Rahmen eines Feuilletons auch nur annähernd erschöpfen. Wir tun es ferner als Laien, als Männer, die auf kein System eingeschworen sind, sich aber redlich bemühen, das Gute überall zu erkennen, unbeirrt durch die gestammelte Phrase der Modernität. Und wir tun es endlich, daß Dankbarkeit auf Erden nicht ausgestorben sei: denn unseres Lebens schönste und reichste Stunden haben uns Juda, Hellas, Rom beschert und geweiht.

Mit Juda wollen wir uns dieses Mal nur kurz aufhalten; für unsere heutigen Zwecke genügt eigentlich das einzige Wort: Bibel. Bist Du ein Jude, so hast Du in der Bibel das hehrste Erbe Deiner Väter; bist Du ein Christ, so ist sie die Grundlage Deines Glau-

1) Der folgende Aufsatz des Kaiserlichen Geheimrats im Reichsversicherungsamt H. Friedensburg erschien als Begrüßungsartikel für die dritte Versammlung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums am 25. November v. J. in Nr. 552 der Vossischen Zeitung, deren Redaktion wir ebenso wie dem Verfasser für die Erlaubnis des Wiederabdrucks in unserer Zeitschrift besten Dank sagen.

bens; bist Du keines von beiden, so magst Du aus ihr wenigstens lernen, was Religion heißt. Unerreicht an allgemein giltiger, daher nie veraltender Schönheit ist das innige Flehen dieser Psalmen, die herbe Kraft dieser mit der Wucht der Tragödie einherschreitenden Prophetien. Aber auch abgesehen von dem religiösen Gesichtspunkt ist diese, wo nicht älteste, so doch vielseitigste Urkunde aus der Morgenzeit der Menschheit schon als solche ehrwürdig, und noch immer gehören ganze Abschnitte aus ihr zu den herrlichsten Kleinodien der Weltliteratur. Es war, wenn ich nicht irre, ein französischer Philosoph, der den tiefen Gedanken aussprach: Wenn ein gebildeter Mensch auf alle Bücher bis auf eines zu verzichten gezwungen würde, er müßte als dies eine die Bibel wählen. Wer hätte je den Mut anders zu wählen?

Hellas! Der freundliche Leser möge es dem Verfasser verzeihen, wenn er jetzt ein wenig schwärmt. Aber freilich, wer nie mit Entzücken die Parallele zwischen dem Wort *κόσμος*, das gleichzeitig Ordnung, Welt, Schönheit bedeutet, und der pythagoreischen Lehre von der Musik der Sphären genossen hat, dem schweigen auch Phidias und Praxiteles, und Homer und Aeschylus haben ihm nichts zu sagen. O du unüberbietbare, unnachahmliche Schönheit von Hellas, du holder Frühling des Menschengeschlechts! Nur ein ganz schwacher Abglanz von dir ist auf uns gekommen: Trümmer deiner Tempel und Götterbilder, Bruchstücke deiner Dichtungen. Und doch: „Wenn man auch nur gelebt hätte, um den 23. Gesang der Ilias gelesen zu haben, so hätte man sich über sein Dasein nicht zu beschweren.“ Das empfand ein so reicher Geist wie der Schillers. Für Herder, dem die Stimmen der Völker ihre köstlichsten Lieder sangen, waren die Gedichte Homers „eine Sache geheimer und liebster Freuden“, und Goethe, der mit dem Sänger der Ilias in der Achilleis zu wetteifern wagen durfte, lernte an unscheinbaren Münzen die Herrlichkeit griechischer Plastik bewundern. Wehte es nicht Dich selbst wie ein Gruß aus einer schöneren, besseren Welt an, als Du jung und gut, wenn auch vielleicht ein schwacher Grieche, Hektors Abschied von Andromache oder die Begrüßung des heimkehrenden Vielbulders durch den treuen Argos lasest? Wie arm sind diejenigen, die sich hier mit einer Übersetzung begnügen müssen, stamme sie selbst von einem der neuen Meister dieser Kunst: denn voller Genuß erschließt sich ja doch erst dem, der die Urschrift kennt. Nicht minder arm, wer die ganze Schönheit eines Bildwerks im Torso nicht zu ahnen vermag: lehrt doch das Beispiel der Agineten, wie selbst ein Thorwaldsen der Aufgabe nicht gewachsen war, eine solche Antike wiederherzustellen. Jede moderne Überarbeitung, Ergänzung oder Übersetzung zerstört unrettbar den zarten Schimmer der Ursprünglichkeit, der noch heute, nach mehr denn zweitausend Jahren, diese „Altentümer“ umspielt. Selbst die mönchischen Feinde und Verfolger haben von der unendlichen Herrlichkeit, vor der sie Auge und Herz verschlossen, etwas wie eine Ahnung empfunden: „splendida vitia“, glanzvolle Sünde, waren ihnen die Vorzüge der Heiden, die durch diesen kurzen Glanz für die ewige Nacht der Verdammnis gleichsam hatten entschädigt werden sollen. Du aber, deutscher Mann, lasse sie jetzt zum Vergleich aufmarschieren, die fragwürdigen Gestalten, die „moderne Dichtung“ Deinem Bedürfnis nach geistigem Genuß nur allzu oft darbietet. Nimm einmal die Parade ab über diese mit Phrasen umgürteten Figuren, diese nicht zu Fleisch und Wein gewordenen Probleme und Nachenerempel, diese Helden und Heldinnen, die aus Buchtthaus und Irrenanstalt kommen oder dahin gehören. Man sing Dich zuerst ein mit ein paar wirklichen „Königern“ und sagte Dir, ihre Werke seien zwar für Dein deutsches Gemüt unerfreulich, aber durchaus ernsthaft, und es sei nicht mehr der Zweck der Kunst, Dir Freude zu bereiten. So hat man Dir allmählich allen Schund, der sonst in der Welt kein Publikum findet, aufgedrängt, und Du hast unter Überwindung Deiner ursprünglichen gesunden Abneigung mit deutscher Gründlichkeit alles gelesen und studiert und mit deutscher Harmlosigkeit — um nicht zu sagen: Knechtchaffenhait — alles bewundert und nachgeahmt, nur weil es anders war, als was Dir bisher gefiel, und aus der Fremde kam. Mit der Verleugnung des Hellenentums, das Du einst als Deinem Geiste und Deinem Wesen innig verwandt rühmtest und das Du jetzt als „Gedächtniskram“ von Dir stößt, bist Du reif geworden für den Dienst an den zerbrochenen Altären der Atermuse, bist der Begründer

des Ruhmes geworden für zahllose Ausländer, die zum Lohne dafür Dich und Deine Art, Dein Volk und Dein Land beschimpfen und verhöhnern.

Doch genug. Dem Realpolitiker ist solche Schwärmerei ein Ärgernis, mindestens eine Torheit: wozu brauchen wir im Zeitalter des Verkehrs, im Jahrhundert der Naturwissenschaften den Kultus der Schönheit? Wir haben Wichtigeres zu treiben! Ja sind wir denn wirklich solche Krämerseelen geworden, daß für uns ausschließlich die Nützlichkeit maßgebend ist, sofort in bar nach Mark und Pfennigen auszurechnen? Aber angenommen, daß wir es sind — sollten wir da, wenn nicht die Griechen, so doch die Römer nicht gelten lassen müssen und ihr größtes Erbe, ihr mit unerreichter Folgerichtigkeit entwickeltes Rechts- und Staatswesen? Auch hier ein Widerspruch? Gewiß. „Man“ sagt: Das römische Recht war individualistisch, antisozial. Beispiel: nach den Zwölfstafelgesetzen durften die Gläubiger sich in den Leib des zahlungsunfähigen Schuldners teilen, und auch die späte Zeit steht überall auf dem Standpunkt rücksichtsloser Durchbiegung des Rechtes des Einzelnen. Wer so spricht, dem mangelt das Verständniß für die Weiterbildung des alten Zivilrechts durch den Prätor — nebenher bemerkt: eine der wundervollsten Leistungen menschlicher Geistesarbeit —, die eben gerade darauf abzielte, gegenüber dem formellen und strengen Zivilrecht die natürliche Billigkeit zur Geltung zu bringen. Ach daß wir nur ein wenig von der strengen Logik und Konsequenz der Römer in unseren Gesetzen hätten! Unsere Gesetze verdanken ihr Zustandekommen und ihre Einzelheiten den Zufälligkeiten des Parlamentsbesuches und der Mehrheitsbildung, den Kompromissen und politischen Rücksichten. Da klaffen dann Lücken, Widersprüche treten zutage, die armen Juristen füllen ihre Akten mit bogenlangen Gutachten, die Bibliotheken mit zahllosen Bänden „Entscheidungen“, und schließlich bekommen sie noch den Vorwurf, daß sie keine ordentlichen Gesetze mehr machen können. Wenige wissen, daß das römische Reich in seiner Blütezeit auch Rassen für Altersunterstützung und Hinterbliebenenversorgung besaß, also soziale Einrichtungen, auf die als etwas ganz Modernes wir besonders stolz sind. Es ist richtig, die Römer gingen in diesen Dingen nicht so weit wie wir, die wir die soziale Frage zu lösen glauben, wenn wir recht viel Geld geben, notabene: ein jeder aus den Taschen der anderen, was nicht so weh tut. Der Römer hatte hier ein Wort, das auch wir gut täten zu beachten: *Facile est de alieno largiri*, mit fremdem Geld ist gut freigebig sein. Könnten wir ein wenig von dem strengen altrömischen Rechtsgefühl und Rechtsbewußtsein unseren Volksgenossen einimpfen, wie bald verstummte die Klage: „das Vertrauen zu unserer Rechtsprechung schwindet“.

Was nützt uns die Antike? spottet Ihr, wir fragen dagegen: was wären wir ohne die Antike? Die Griechen sind es, die nach Zielinskis schöner Darlegung in der Geistesarbeit der Menschen die überall waltende Überzeugung eingeführt haben, daß eine These nur insoweit richtig ist, als sie bewiesen werden kann. Damit ist die unverrückbare Grundlage, das unerschliche Unterpfand jeder geistigen Freiheit und jedes geistigen Fortschritts geschaffen für alle Zeiten, und es wandelt somit eine jede Wissenschaft, wie immer sie heiße, in den Spuren der Antike, selbst wenn sie nicht, was fast überall der Fall ist, ihre Methoden und ihre Systematik, ihre Theorien und ihre Fachausdrücke von den Griechen und Römern entlehnt hat. Das läßt sich nicht abschütteln und macht den Humanismus unentbehrlich — es müßte denn einer glauben, er könnte irgend ein Gebiet menschlicher Geistesarbeit beherrschen, ohne die Entwicklung dieser Arbeit, ihre früheren Wege und ihre bisherigen Erfolge genau zu kennen. Ein Theologe, der nicht das alte und neue Testament, ein Jurist, der nicht das *Corpus juris* in der Ursprache versteht, sind Stümper, wie ein Philosoph, der Platon und Aristoteles überspringt und sein Studium mit Schopenhauer oder Nietzsche oder — mit sich allerhöchstselbst beginnt. Wer will, von Schiller zu geschweigen, Goethe, den ja die Modernen mit Vorliebe als den Ihrigen in Anspruch nehmen und dessen Dichtungen selbst von den Fortgeschrittensten unter den Fortgeschrittenen nicht alle Bedeutung für unsere Kultur abgesprochen wird — wer will ihn, den „Olympier“, verstehen ohne Kenntnis der Antike? Es ist für einen Unbefangenen gar nicht zu begreifen, wie dieselben Menschen, die heute so viel Wesens und Unwesens mit dem Begriff „Entwicklung“ treiben, diesen Begriff in Bezug auf

das Geistesleben der Menschheit ausschalten und dessen Beginn um Jahrhunderte und Jahrtausende verschieben wollen.

Aber, sagt man, die Naturwissenschaften lehren die heutige Welt besser verstehen, als der weltfremde Humanismus. Wirklich? Ach ja, die „Fliegenden Blätter“ arbeiten noch immer mit der Figur des zerstreuten Philologie-Professors, der seinen Regenschirm überall stehen läßt und in den Dingen dieser Welt einem hilflosen Kinde gleicht. Und doch hat schon Gustav Freytag mit seinem Magister Fabricius und seinem Professor Maschke gezeigt, wie dieser weltfremde Gelehrte ein ganzer Mann wird, wenn es die Stunde gebietet. Ach, dieser Dreiviertelhellene, dieser halbe Römer, der uns nach Königgrätz und Sedan geführt, der unseres Bismarck Geist gebildet hat, er ist jetzt gar selten geworden: schade, denn es war ein liebenswerter und ein tüchtiger Mensch. Du aber, stolzer Naturwissenschaftler, wird Dir nicht doch zuweilen etwas bange bei aller Gottähnlichkeit, die Deine Korybanten Dir zujuchzen? Der alte Humanismus hielt *nil humani a se alienum*, die moderne Wissenschaft hat uns das furchtbare Spezialistentum gebracht, in dem alle Disziplinen mehr und mehr versinken. Wer sah ihn nicht schon, den hochgelehrten Botaniker, der die Flora Brasiliens oder Peruans von Grund aus kennt, aber das Storn auf dem Felde nicht zu bestimmen vermag? Und haltet Ihr uns vor, wir würden doch nie den Geist der Antike voll erfassen und verstehen können, so erwidern wir Euch mit dem alten Haller, der Naturforscher war und zugleich Humanist, das allbekannte Sprüchlein, dessen Wahrheit auch Ihr gelten lassen müßt: „Ins Innere der Natur bringt kein erschaffener Geist“.

Wir täten hiernach wohl alle mit einander gut zu bedenken, daß unser Wissen Stückwerk ist und daß der Knorren den Knubben hübsch vertragen soll. Sind wir doch auch alle Kinder einer Mutter. Aber halt! Ihr scheltet uns Humanisten ja undeutsch, uns, die wir aus allen Schächten, die wir kennen, Gold und Edelgestein für Almmutter Germanias Ehrenkrone zu gewinnen trachten. Gewiß, es hat zu Zeiten ein Gegensatz zwischen Humanismus und Deutschtum bestanden, und er besteht notwendigerweise in manchen Beziehungen für immer. Aber dieser Gegensatz ist für den echten Humanisten kein Anlaß, über Homer und Tacitus Edda und Hildebrandslied zu vergessen, ja sein Leitmotiv verbietet ihm geradezu, das durch diese Namen gekennzeichnete Gebiet menschlicher Geistesarbeit a se alienum putare. Beweis: Karl Lachmann, der homerische Epik und Nibelungen Sage, Neues Testament und des Gajus Institutionen, römische Lyriker und deutsche Sängler mit gleicher Meisterschaft seiner schöpferischen Kritik unterwarf. In antiken Metren, in alcäischen und sapphischen Strophien sang zum ersten Male wieder Klopstock von den Göttern Walhalls, und es trug gewiß nicht der Humanismus die Schuld, wenn der große König Friedrich II. die „Gedichte aus dem 12., 13., 14. Saeculo“ keinen Schuß Pulver wert erklärte. Vielmehr ist es eine außerordentlich nachdenkliche Betrachtung, wie gern sich von jeher der Sinn für die Werke der Alten mit warmer Liebe für das geistige Gut der Heimat gepaart hat. Karl der Große, des gelehrten Alcuin Schüler, der das Imperium Romanum zu erneuern trachtet und in seiner Palastschule sich und seinen Vertrauten biblische und klassische Zunamen beilegt — er läßt die alten Heldenlieder unseres Volkes sammeln. Und dieselben Mönche, die die Schätze der antiken Literatur retteten, sie haben auch die ältesten Denkmäler unseres Schrifttums teils selbst geschaffen, teils der Nachwelt überliefert. Wohl sah der Humanist des 16. Jahrhunderts auf seine ungelehrten Landsleute als Barbaren herab, er fühlte sich als Weltbürger, und die Vorstellungen einer untergegangenen Zeit waren ihm vertraut und lebendig geworden. Aber indem er so dem unglaublich beschränkten Horizont des Mittelalters entwuchs, gewann er den freien Blick für alles Große, in einer Zeit der kleinlichsten Sonderinteressen lernte er an dem Beispiel der Griechen und Römer, was Volk und Staat bedeuten. Zum ersten Male erscheint um 1500 in der deutschen Schriftsprache das Wort Vaterland, und der erste bewußte Vorkämpfer großdeutscher Gesinnung ist der Humanist Ulrich v. Hutten. Wenn überhaupt ein Sinn ist in der Weltgeschichte, dann ist das zeitliche Zusammentreffen von Renaissance und Reformation mit der Erfindung der Buchdruckerkunst und den großen Entdeckungen kein Zufall: damals erwuchs die Welt, in der wir leben, aus Wurzeln, die in Juda, Hellas und Rom ruhen.

Und doch los von Juda, Hellas, Rom? Nein ab bis auf ihren Boden? Wie Ihr das machen wollt, wissen wir nicht, ja wir bezweifeln, daß es möglich ist. Und wenn Ihr's fertig brächtet, was bliebe übrig? Nichts andres als Du, mythischer und mystischer Geselle, Pithecanthropus erectus, der Uraffe, der Du zugleich uralt und erzmodern, los von Juda, Hellas und Rom, nichts ahnend von Wissen und Kunst, von Bildungsideal und Schulreform, auf hohem Baume hochtest, vergnügt Deine Eichelu knackend. Nicht in Deinen kühnsten Träumen wäre es Dir eingefallen, daß Du einmal das Ideal ferner, ferner Entfel werden solltest, die das Schöne und Große, was Jahrtausende lange Entwicklung der armen Menschheit gebracht, nicht mehr sehen können oder nicht mehr sehen wollen.

## Fastidium gymnasii?

Von Gymnasialdirektor Dr. Adolf Trendelenburg in Berlin.<sup>1)</sup>

Ohne Dogmen oder wenigstens ohne Schlagworte scheinen geistige Kämpfe nicht ausgefochten werden zu können. Es darf also nicht wundernehmen, wenn auch beim Kampfe um das humanistische Gymnasium Dogmen ihre Rolle spielen, mit denen sich Freund und Feind abzufinden sucht, ohne sie auf ihre Berechtigung hin zu prüfen. Denn das ist ja das Wesen des Dogmas, daß es, einmal ausgesprochen, mit unwiderstehlicher Gewalt gefangennimmt und auch ruhige Denker, gleich als wäre es mit magischer Macht begabt, in seinen Bann zwingt.

Es gilt bei Gegnern wie Verteidigern der humanistischen Bildung für ausgemacht, daß die Mehrzahl derer, die auf dem humanistischen Gymnasium ihre Ausbildung genossen haben, an ihre „goldene Jugendzeit“, soweit sie sie auf der Schulbank vertrauern mußte, nur mit Schauern zurückdenkt. Mehr und mehr habe, namentlich seit 1870—71, unter den früheren Gymnasialisten eine Stimmung Platz gegriffen, die die ganze Stufenleiter unangenehmer Empfindungen von undankbarer Gleichgültigkeit bis zu haßerfülltem Abscheu durchlaufe und die lauter als alle anderen Argumente dafür spreche, das „altbewährte“ Gymnasium an Haupt und Gliedern zu reformieren, d. h. in seiner Eigenart zu beseitigen. Ja, selbst aus der „Blütezeit“ des Gymnasiums, aus den vierziger und fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, mischt sich jetzt eine Stimme in diesen Chorus, zu deren Echo sich mit besonderem Behagen der „altbewährte“ Freund des Gymnasiums, Herr Ludwig Gurlitt, in Nr. 623 des „Tags“ v. J. macht. Es ist das Buch eines 81 jährigen Geheimen Justizrates, und „Geheime Justizräte haben ein Vorrecht (sic!) darauf, ernst genommen zu werden“, so sagt wörtlich Herr L. G. Es sind in diesem Buche trübe Erinnerungen zusammengetragen an die Schulzeit, die der Verfasser auf einem Königsberger Gymnasium unter Männern erlebte, „deren Namen in der Gelehrtenwelt etwas bedeuten: Gotthold, Lobeck und Lehms“. Von welchem Gewicht die Verufung auf diese Männer ist, zeigt am besten die schwerlich authentische, doch vielfach kolportierte und geglaubte Anekdote von einem der ganz Großen unter den Philologen. Als August Boeckh junger Gymnasiallehrer war und einmal ratlos vor seiner lärmenden Klasse stand, wurde er von dem Direktor aufgefordert, hineinzugehen und Ruhe zu schaffen. „Ach, Herr Direktor, wenn ich hineingehe, wird es noch ärger.“ Also: große Gelehrte sind noch lange nicht große Pädagogen und berühmte Schriftsteller noch lange nicht tüchtige Lehrer. Die Tatsache, daß Herr L. G. Lehrer am Steglitzer Gymnasium war, wird, fürchte ich, diese Anstalt vor Angriffen früherer Schüler nicht schützen.

Aber der 81 jährige Herr ist, wie es Geheime Justizräte zu sein pflegen, ehrlich. Er gesteht, daß er in bezug auf seine schmerzlichen Schulerinnerungen „freilich von Schülern nur wenige Zuschriften erhalten habe“ — ein Beweis, daß in den doch gewiß kompetenten Schülerkreisen seine persönlichen Erinnerungen wenig Widerhall gefunden haben, — „wohl

1) Aus dem „Tag“ vom 10. Januar d. J. Nr. 16 abgedruckt.

aber von einer großen Zahl von Männern, namentlich solchen, deren Söhne am heutigen Gymnasium gescheitert (!) sind“. Die Freunde des humanistischen Gymnasiums haben allen Grund, dem Herrn Geh. Justizrat für dieses Geständnis dankbar zu sein. Deckt es doch in unanfechtbarer Weise eine der Hauptquellen auf, aus denen heutzutage die Angriffe auf das Gymnasium kommen.

Die Ursache eines Mißerfolges in eigener Schuld zu suchen, ist ja nur ganz wenigen gegeben. Wer ein schlechter Gymnasiallehrer ist, macht nicht die eigene Ungeschicklichkeit verantwortlich, wer als Schüler auf dem Gymnasium nicht vorwärts kommt, klagt nicht die eigene Unfähigkeit an. Die Schule trägt die Schuld, die Methode, das System wird in den Bann getan. Vielleicht ein Viertel der Schüler, die heute das Gymnasium besuchen, gehört nach seiner Begabung und nach der Absicht, in der die Eltern den Sohn auf die Schule bringen, nicht hierher. Die Reise zum einjährigen Militärdienst zu erarbeiten, dazu ist das humanistische Gymnasium so wenig da wie zur Ausstellung von Primanerzeugnissen, die zum Studium der Zahnheilkunde oder irgend eines anderen praktischen Berufes berechtigen. Gewiß würden viele Gymnasiallehrer mit mir der Schulverwaltung dankbar sein, wenn sie dem Gymnasium auch diese Privilegien abnähme und ihm nur die eine Berechtigung ließe, die es gern mit den beiden Schwesteranstalten teilt: auf die gelehrten Berufe vorzubereiten.

Zu den auf dem Gymnasium Gescheiterten rechnete Bismarck bekanntlich auch einen großen Teil der Journalisten. Ich persönlich hege eine hohe Meinung von der Vorbildung unserer heutigen Journalisten und von dem Verufe der Presse, sonst schriebe ich nicht an dieser Stelle. Allein, daß sich auch heute noch unter ihnen Gescheiterte finden, werden diese Herren selbst nicht in Abrede stellen. Von diesen aber geht ein zweiter Strom von Angriffen gegen das Gymnasium aus, und der ist bei dem Einfluß der Presse selbst auf die höchsten Stellen von ganz besonderer Gefahr. Einer, der schreit, macht mehr Lärm als hundert, die schweigen, und nur selten bietet sich einem der hundert Gelegenheit, gegen den Schreier wirksam zu protestieren. Zum Glück für das verlästerte Gymnasium bot sich eine solche Gelegenheit in den Sitzungen des Preuß. Abgeordnetenhauses vom 7. März und des Herrenhauses vom 30. März v. J., wo zur Überraschung, um nicht zu sagen zum Entsetzen aller Nörgler die humanistische Schulbildung von Männern aller Parteien eine so warme Verteidigung — ein Enthusiast könnte von Verherrlichung reden — fand, daß für eine Weile wenigstens die Schreier verstummen und auch die bescheidener wurden, die noch weiter in die Perentrompete stießen. In diesen Verhandlungen war jedenfalls von einem fastidium gymnasil nichts zu merken, im Gegenteil. Trotzdem wird das Gerede von Gymnasialverdrossenheit so wenig aufhören wie das von Reichsverdrossenheit.

Ich für meine Person halte beides für unbewiesene Dogmen und habe für die Unhaltbarkeit des ersteren noch besondere Beweise. Zunächst die Erfahrungen, die ich in einer nahezu vierzigjährigen Stellung im öffentlichen Schuldienste gesammelt habe. So vieler schriftlicher wie mündlicher Äußerungen meiner Schüler ich mich erinnere, die in geradezu schwärmerischer Weise der Anregungen gedenken, die sie auf dem Gymnasium empfangen haben: einer Äußerung im entgegengesetzten Sinne erinnere ich mich nicht. Und daß dies nicht eine rein persönliche Erfahrung ist, lehren die „Vereine früherer Schüler“, deren einen, in Berlin wenigstens, wohl jedes Gymnasium besitzt. Manche von diesen, wie z. B. der Verein der „Klosteraner“, erfreuen sich eines Rufes, der weit über die engen Grenzen der Vereinigung hinausgeht. Hätte die Gymnasialverdrossenheit so weite Kreise ergriffen, wie man gemeinhin annimmt, das Blühen dieser Vereinigungen wäre nicht zu verstehen. Einzelnen gehören sämtliche Schüler an, die das betreffende Gymnasium mit dem Zeugnis der Reife verlassen haben. Und diese Vereine hält nicht die Lust am Skneipen zusammen — die meisten versammeln sich nur einmal im Jahre — nein, sie haben sich gebildet aus dem Gedanken heraus, daß gemeinsam genossene Schulbildung ein unsichtbares Band auch für das spätere Leben knüpft, und zu dem Zwecke, die Erinnerungen an die Schulzeit zu pflegen. Wären diese so trübe wie die des Herrn Geheimen Justizrates, die Vereinigungen würden vermuthlich keine werbende Kraft besitzen.

Zum Beweise dafür, in welchem Sinne solche Vereine gegründet und geleitet werden, vermag ich einen mir gedruckt vorliegenden, vom Januar vorigen Jahres datierten Aufruf anzuführen. Er lautet in seinem wesentlichen Teile wörtlich wie folgt: „Die heutige Zeit, welche vorwiegend die praktische Seite des Lebens betont, in der politische, soziale und religiöse Strömungen alle Gesellschaftsschichten durchfluten, ist nur zu sehr dazu angetan, die Ideale, die dem Streben des Menschen erst den rechten Wert geben, zu ertöten. Zu diesen Bestrebungen der Gegenwart gehört auch der erbitterte Kampf gegen die humanistische Bildung und deren Pflanzstätte, das humanistische Gymnasium, dem man unter anderem auch den Vorwurf macht, es erzeuge durch seinen Unterricht einen Widerwillen gegen das humanistische Wissen und die Stätte, an der es gelehrt wird. Solche Beschuldigungen, die sich ausnehmen, als würden sie von Leuten verbreitet, denen das Gymnasium nichts zu bieten vermochte, sind leider in weite Kreise eingedrungen, und nicht alle, die sie nachsprechen, sind in der Lage, ihre Unhaltbarkeit zu ermessen. Deswegen sollten alle, die den besten Teil ihrer Bildung dem humanistischen Gymnasium danken, sich zusammenschließen um das Banner jener idealen Bildung, die auch heute noch Selbstzweck ist.“

Unterschieden ist der Aufruf von elf Studenten in den allerersten Semestern, also von Jünglingen, die wahrhaftig in der Lage sind, den Abstand des zwangvollen Gymnasiallebens von dem freien Leben auf der Universität zu ermessen. Sollten diese Zwanzigjährigen, deren Erinnerungen frisch und ungetrübt sind, nicht ebenso klassische Zeugen für die Stimmung sein, die unser Gymnasialunterricht auch heute noch bei den Schülern erzeugen kann und tatsächlich erzeugt, wenn er richtig gehandhabt wird, wie der einundachtzigjährige Geheime Justizrat, den Herr V. G. für das fastidium gymnasii an die Schranken ruft? Und damit hinter den elf jungen Zeugen argwöhnische Gemüter nicht lauter verbohrt Altphilologen wittern, sei hier festgestellt, daß von ihnen sieben Juristen, zwei Naturforscher, einer Mediziner und nur einer Philologe ist.

Nach alledem kann ich die Gymnasialverdrossenheit nur für ein Dogma halten, dem überzeugende Kraft für solche, die selbst zu prüfen und den Dingen auf den Grund zu gehen pflegen, nicht innewohnt.

Der „Tag“ hat die löbliche Gewohnheit, jeder seiner Nummern ein Motto vorzusetzen. Er erlaube, diese Ausführungen mit einem Motto zu schließen, und zwar mit dem Aussprüche Artur Schopenhauers, den die elf Unterzeichner des Aufrufs an dessen Spitze gestellt haben: „Kommt es aber dahin, verschwindet der an die Sprachen gebundene Geist der Alten aus dem gelehrten Unterricht, dann wird Rohheit, Plattheit und Gemeinheit sich der ganzen Literatur bemächtigen. Denn die Werke der Alten sind der Nordstern für jedes künstlerische oder literarische Streben: geht der auch unter, so seid ihr verloren.“

## Außerordentliche Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.<sup>1)</sup>

Mit Rücksicht auf eine lebhaft, ja heftige Debatte, die über Wert und Organisation des humanistischen Gymnasiums besonders in österreichischen Tagesblättern während des vorjährigen Sommers geführt worden war, hatte der Vorstand des obengenannten Vereins die Mitglieder und sonstige Interessenten auf den 27. Oktober v. J. zu einer außerordentlichen Versammlung eingeladen, die im kleinen Festsaal der Wiener Universität unter dem Vorsitz des Reichsratsabgeordneten Geheimrat Grafen **Stürgkh** und bei ungemein zahlreicher Beteiligung stattfand. Unter den mehr als 500 erschienenen Personen befanden sich auch eine große Reihe hervorragender Männer der Verwaltung und der Wissenschaft, so der Präsident des Verwaltungsgerichtshofes Graf Fr. Schönborn, die gewesenen Minister Ritter v. Sarr-

1) Aus dem 2. Heft der Mitteilungen des obengenannten Vereins excerptiert, aus dem weiter unten noch Anderes mitgeteilt werden wird.

tel und v. Witteck, der erste Referent für das Mittelschulwesen im Kultusministerium Hofrat Guemer, der Rektor der Universität Prof. Meyer-Lübke, der Prorektor der Hochschule für Bodenkultur Hofrat v. Schullern.

Nachdem der Vorsitzende die Erschienenen begrüßt und Veranlassung und Zweck der Versammlung dargelegt hatte (es gelte Stellungnahme in dem entbrannten Kampfe, gegenseitige Bestärkung in den Grundsätzen des Vereins unter Aufklärung der Öffentlichkeit über dieselben), verlas Kustos Dr. **Frankfurter** einige Telegramme, die in energischen Ausdrücken der Zusammenkunft besten Verlauf und günstigste Wirkung wünschten, und einen Brief gleichen Inhalts von dem Schriftführer der Berliner Vereinigung Direktor Lück. Sodann bezeichnete Dr. Frankfurter noch einmal als Ziel des Vereins, den Kulturschatz, den wir durch das Studium der beiden klassischen Sprachen in den Gymnasien besitzen, zu sichern und der Jugend so vollkommen wie möglich zugänglich zu machen, gleichzeitig aber gerade auch darum zeitgemäßen Verbesserungen des Bestehenden bei Wahrung des Prinzips Eingang zu verschaffen. Er fuhr fort:

Es sind nicht ganz dreiviertel Jahre verflossen, seit wir uns zur gründenden Versammlung in dieser Saale zusammengefunden. Je weniger über die interne Tätigkeit des Vereines seit jener Zeit in die Öffentlichkeit gedrungen ist, desto mehr fühle ich mich verpflichtet — wenn auch nicht mit dem Anspruche, einen förmlichen Rechenschaftsbericht zu erstatten — in knappsten Zügen anzudeuten, nach welchen Richtungen sich unsere Vorarbeiten bis jetzt erstreckt haben. Im wesentlichen nach doppelter Richtung: einerseits auf die Behandlung der Frage, durch welche äußere organisatorische Maßnahmen der Ueberlastung unserer Gymnasien mit Schülern, die diese Anstalt aus anderen, mit dem humanistischen Studium nicht zusammenhängenden Utilitätsgründen besuchen, vorgebeugt und so das Lehrziel besser erreicht und das Gymnasium als eine Eliteanstalt seiner höheren Bestimmung rein erhalten werden könnte; andererseits in der Richtung einer zeitgemäßen Reform im internen Studienbetrieb der klassischen Sprachen selber, um dem Inhalt und Wesen über die bloße Form zum Siege zu verhelfen und unter inniger Beziehung zu dem Unterricht in der Muttersprache den Geist und den Bildungsschatz der Antike zu vervollkommener Erfassung zu bringen.

Hierauf erhielt das Wort der schon oben genannte Präsident des Verwaltungsgerichtshofes Graf **Schönborn**, der zuerst einen kurzen, aber sehr belehrenden Rückblick auf die Geschichte der klassischen Studien warf, um zu zeigen, daß das Studium der Meisterwerke der Alten mehrfache Erschütterungen erlebt und überlebt habe, die angetan gewesen seien, alles zu vernichten, was nicht von besonders festem Stoffe sei.

Wenn wir nun die angeführten Ereignisse näher betrachten, so müssen wir zu dem Schlusse kommen: es ist richtig, was ich eingangs behauptet habe, es muß das ein solider, fester Stoff sein, etwas Ernstes, der Menschheit Nahestehendes, was uns durch die humanistischen Studien vermittelt wird, sonst wäre es nicht möglich gewesen, daß es die gänzliche Umgestaltung der nationalen, politischen, religiösen und sozialen Verhältnisse überdauert hätte. Und wenn wir zurückblicken auf die große Reihe Gelehrter, die sich mit diesem Studium berufsmäßig abgeben, oder auf jene Gelehrte, die anderen wissenschaftlichen Arbeiten obliegend, ebenso wie eine ganze Reihe von Fürsten, Feldherren, Dichtern und Denkern bei den klassischen Autoren Genuß und Aufheiterung, Belehrung und Erhebung gefunden haben, so können wir sagen, daß wir uns in keiner schlechten Gesellschaft befinden [lebhafteste Zustimmung], und ich erkläre, daß dieser Verein, der sich vorgenommen hat, in diesen Fußstapfen weiter zu gehen, sich ein großes Verdienst erworben hat. Ich bin weit davon entfernt, das zu unterschätzen, was heute auf dem Gebiete der Wissenschaft und Literatur geleistet wird, und selbst wenn ich es vergessen wollte, dürfte ich dies nicht an den Tag legen an dieser Stelle, wo so ausgezeichnete Gelehrte wirken. Allein das dürfen wir uns nicht

verhehlen: wenn die humanistischen Studien verschwänden oder wenn sie — was vielfach gewünscht wird — eingeschränkt bleiben sollten auf wenige Fachkreise, dann ist es unmöglich einen Ersatz hierfür zu schaffen, das zu ersetzen, was die klassischen Autoren und Sprachen uns bieten. Man kann unmöglich geistige Werte, die ein für allemal feststehen und durch tausendjährige Wertschätzung aller Gebildeten geheiligt sind, durch etwas anderes ersetzen. Ich erkenne die Schätze, die uns die moderne Literatur bietet, nicht, aber einen Ersatz für die klassischen werden wir in ihr nicht finden . . . Es handelt sich hier um Schätze, die der Menschheit gehören und die man nicht vergraben darf, sondern möglichst weiten Kreisen zugänglich machen soll.

Der folgende Redner war der Professor der Physiologie an der Wiener Universität Hofrat Dr. **Sigmund Exner**. Er will als Naturforscher sich darauf beschränken, kurz einige Erwägungen mitzuteilen, die ihm bei Durchsicht der Tagesliteratur der letzten Zeit gekommen seien. Es sei eine merkwürdige Erscheinung, daß in unserer Zeit, wo der Sport in Mitteleuropa seinen Einzug gehalten habe, wo kein Mensch mehr daran zweifele, daß ein geübter Turner eine Bergtour besser bewältigen werde, als ein Stubenhocker, — daß in dieser Zeit die wenigsten Leute die volle Analogie des geistigen Turnens mit dem körperlichen hinsichtlich ihres Wertes bemerkten. Wie es eine von Niemand geleugnete körperliche Durchbildung gebe, so gebe es eine oft vergessene der geistigen Kräfte, die streng zu scheiden sei von dem immer und immer wieder betonten Wissen.

Mit dem Mangel der Unterscheidung zwischen Wissen und dieser geistigen Kultur hängt es zusammen, wenn dem Gymnasium so oft der Vorwurf gemacht wird, es plage die Schüler mit einer Materie, die zu nichts nützt und deshalb nach zehn Jahren wieder vergessen ist. Hat man sich auch überlegt, ob eine solche Materie, weil man sie im gewöhnlichen Leben nicht verwenden kann, nicht doch auf die Denkrichtung des Menschen Einfluß gewonnen hat, welcher Einfluß noch lange nachwirkt, wenn die Materie selbst vergessen ist? Das gilt nicht nur für das vielumstrittene Griechisch, es gilt ebenso für die sogenannten Realfächer. Wenn der im Leben stehende Mensch auch längst die mathematischen Formeln, die Ableitung optischer Geseze, die Einteilung der Pflanzen vergessen hat, so ist es für ihn immer noch von unschätzbarem Werte, daß er einmal die Ableitung einer solchen Formel verstanden, die Systematik der Pflanzen erfaßt hat, wie er sogleich erkennen wird, wenn er mit einem intelligenten Menschen über diese Dinge zu sprechen versucht, dem die Schulbildung darin fehlt.

Ein mir befreundeter hochgestellter Offizier teilte mir gesprächsweise mit, daß er beabsichtige, seine Söhne dem Militärstande zuzuführen. Auf meine Frage, warum er sie dann nicht in eine Kadettenschule, sondern ins Gymnasium schicke, antwortete er, es sei in Offizierskreisen eine bekannte Sache, daß die besten und intelligentesten Offiziere ehemalige Gymnasiasten seien; und wenn dieselben auch das Gymnasium wegen mangelhaften Fortganges vor der Maturitätsprüfung verlassen hätten, so ändere das nichts an der Tatsache. Die wenigen Realfächer holten sie mit großem Geschick und rasch nach.

Und analog erzählte mir eine Dame, die die Verhältnisse einer Schweizer Handelsschule genau kennen zu lernen Gelegenheit hatte, daß die Kaufleute Deutschlands, die aus dieser Schule den Nachwuchs für ihre Comptoirs zu decken suchen, immer zunächst nach solchen Zöglingen verlangten, welche vorher einen Teil des Gymnasiums absolviert hatten: denn diese seien die findigsten und arbeiteten sich am leichtesten in den verschiedensten Geschäftszweigen ein.

Das ist geistige Kultur! An Kenntnissen, wie sie der Offizier oder der Kaufmann unmittelbar anwendet, ist sicher der Abiturient, der die Kadettenschule oder die Handelsschule von Anfang an durchgemacht hat, reicher, aber die Beweglichkeit des Geistes, die Fähigkeit den Aufgaben gegenüber sich zurechtzufinden,

die in keinem Lehrbuch genau so vorgesehen sind, wie sie im Leben hervortreten, das ist Erfolg der psychischen Schulung.

Diese haben wir an unseren humanistischen Gymnasien, und wir sollen das nicht vergessen, uns auch nicht irre machen lassen durch die lauten Stimmen jener, denen das Wissen als höchstes Ziel vorschwebt.

Im Folgenden legte Redner dar, daß die humanistische Gymnasialbildung, wenn auch keineswegs für alle Berufe die beste, dies doch für den Mediziner sei.

Ich darf hier wohl einiges aus meinen eigenen Erfahrungen anführen, zumal ich hier in Oesterreich einer der wenigen Professoren an einer medizinischen Fakultät sein dürfte, der reichlich Gelegenheit hatte, Vergleiche zwischen Schülern mit und ohne humanistische Vorbildung anzustellen. Durch viele Jahre hindurch habe ich nämlich Kurse über Physiologie und Mikroskopie gehalten, an denen sich meistens jüngere Aerzte, und unter ihnen zahlreiche Amerikaner beteiligten. Ich weiß nicht, wie das jetzt ist, aber damals gab es neben solchen, die eine der unseren ähnliche Vorbildung hatten, auch solche, die eine Vorbildung hatten, die der unserer Realschüler näher gestanden ist, jedenfalls ohne die alten Sprachen.

Von beiden Arten gab es ganz vortreffliche und auch recht minderwertige junge Leute, und trotzdem war in ihrem Gebaren, in ihrer Auffassung des Gegenstandes und vor allem auch in der praktischen Betätigung ein deutlich kenntlicher Unterschied. Der realistisch Vorgebildete sieht — übertrieben ausgedrückt — die Welt an, als wäre sie gestern, sowie sie heute ist, geschaffen worden. Er nimmt sie, wie sie ist und faßt mit nüchternem Blicke seine Beziehungen zu ihr vor allem ins Auge. Wie Sie sehen, ein berechtigter Standpunkt, der für zahlreiche Berufe der beste genannt zu werden verdient.

Der andere sieht die Welt an als ein allmählich Gewordenes; ich möchte für ihn als charakteristisch die Gewohnheit bezeichnen genetisch, oder sagen wir historisch zu denken. Er geht auf die Vorstufen des Vorhandenen, aber auch bezüglich der geistigen Leistungen der Menschen auf ihre Grundlagen, ihre Ursachen zurück. In vielen Berufen sind alle diese Gedanken überflüssig, er kann in diesen als ein Träumer und Grübler erscheinen. Im ärztlichen Berufe ist dieses Grübeln und Nachspüren von großer Bedeutung. Der Zustand eines kranken Körpers kann immer nur genetisch verstanden werden, und wenn das genetische Denken in Fleisch und Blut übergegangen ist, der wird ihn rascher erfassen und beurteilen.

Aber auch in anderer Beziehung lohnt sich diese Art der Geistesbildung. Kein Beruf führt so häufig wie der des Arztes zur Stellungnahme in ethischen Fragen, und zwar solchen von recht bedeutender Komplikation und Tragweite. Ein Mensch, der gewohnt ist, die Menschheit und ihre Maximen als gewordene zu betrachten, der von Kindesbeinen an über Ursachen und Folgen von Auffassungen oder von Ereignissen nachgedacht hat, wird solchen ethischen Problemen mit Ueberzeugungen gegenüberstehen, die ihm zur Beruhigung und den Mitmenschen zum Wohle gereichen.

Nach diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Worten ergriff als dritter wieder ein Mediziner das Wort, der Vizepräsident des Vereins, Prof. der Anatomie Hofrat Dr. **Karl Toldt**. Nachdem er bemerkt, daß sein Gedankengang sich mit dem seines Vorredners vielfach decke, fuhr er fort:

Eine der Ursachen, aus welchen der Streit um das humanistische Gymnasium entstanden ist, scheint nämlich darin zu liegen, daß man in weiten Kreisen sich nicht im klaren ist über Ziel und Zweck des humanistischen Gymnasiums. Die einen sagen, das Gymnasium sei dazu da, die Schüler für die Universität vor-

zubereiten, die anderen, es solle allgemeine Bildung vermitteln, noch andere, das Gymnasium solle die Schüler für das praktische Leben vorbereiten. Je nach seinem Standpunkte deduziert dann ein jeder seine Folgerungen. Ich glaube aber, daß keine dieser Anforderungen das Richtige trifft.

Der Redner zeigte sodann, daß das Gymnasium unmöglich gleichermaßen auf all die verschiedenen gelehrten Berufsstudien, die durch die Universität vermittelt würden, fachmäßig vorbereiten könne, daß es ebenso verkehrt und ein Verkennen der Fassungskraft des jugendlichen Geistes sei, wenn man vom Gymnasium fordere, es solle eine allgemeine Bildung geben, und wie noch viel weniger von ihm verlangt werden dürfe, daß es seine Schüler für das praktische Leben vorbereite.

Wenn also von diesen Anforderungen keine den Kern der Sache trifft, worin liegt dieser eigentlich? Ich stimme in dieser Hinsicht mit dem Gedankengange meines Vorredners vollständig überein. Zweck und Ziel des Gymnasiums soll die Schulung des Geistes zum selbständigen Denken sein, zum richtigen Erfassen äußerer Eindrücke und gedanklicher Vorstellungen, zur korrekten Aneinanderreihung von Gedanken und Erscheinungen, zum Erkennen von Ursache und Wirkung. Wenn der Schüler das Gymnasium, so vorgebildet, verläßt, dann wird er auch vorgebildet sein für das Studium einer ganzen Reihe von Wissenschaften.

An diese Bemerkungen knüpfte der Redner zwei Änderungswünsche bezüglich der Organisation des Gymnasialunterrichts, von denen der eine auf bessere Ausbildung des Gesichtssinns und der Beobachtungsgabe, der andere auf größere Fürsorge für das körperliche Gedeihen und für gymnastische Durchbildung der Schüler zielt, Wünsche, die speziell in Österreich sehr begreiflich sind: ist doch weder das Zeichnen (das für die Erziehung der Augen wichtigste Fach) noch das Turnen bisher an allen Gymnasien dort ein Pflichtfach. Ja, es gibt in Österreich nach Redners Angabe Gymnasien, wo weder eine Turnanstalt noch ein Turnlehrer noch irgend eine Einrichtung besteht, welche für die körperliche Erziehung berechnet wäre. Als Toldt vor wenigen Jahren den Direktor eines solchen Gymnasiums fragte, warum in dieser Hinsicht nichts geschehe, gab dieser zur Antwort: „Bei mir hat sich noch nie ein Schüler zum Turnen gemeldet.“ Redner schloß mit folgender Ausführung:

Der Wert eingehender klassischer Sprachstudien für die Mediziner liegt nicht allein in ihrer geistbildenden Eigenschaft, sondern auch ganz materiell in der Kenntnis dieser Sprachen selbst, insbesondere der lateinischen. Die medizinischen Wissenschaften können sich einmal nicht loslösen von ihrem klassischen Ursprung, von ihrer tausendjährigen Geschichte, von dem Werdegang, den jede einzelne genommen hat. Ihre Quellen reichen weit in das Altertum zurück, ihre ganze Nomenklatur fußt darin und setzt sich nahezu ausschließlich aus griechischen und lateinischen Wortstämmen zusammen. Der Form nach ist sie eine lateinische und wird es auf unabsehbare Zeit bleiben; sie muß es bleiben, schon mit Rücksicht auf den internationalen Charakter unserer Wissenschaften und auf die Erhaltung ihres Zusammenhanges mit den historischen Quellen.

Es ist behauptet worden, es sei gleichgültig, ob der Mediziner Sinn und Bedeutung der lateinischen Fachnamen verstehe oder nicht, er müsse sie nur kennen. [Heiterkeit.] Diese Behauptung beruht auf vollständiger Unkenntnis der Verhältnisse. Die medizinischen und speziell die anatomischen Fachnamen bezeichnen nahezu ausnahmslos irgend eine charakteristische Eigenschaft des Gegenstandes, es wohnt ihnen ein determinierender, häufig ein distinguierender Sinn inne, und in dieser Hinsicht sind sie auch höchst wertvolle Erinnerungszeichen. Sie bedürfen nicht, wie viele andere Fachnamen, z. B. in der Physik, einer besonderen Erklärung, sondern sie kennzeichnen unmittelbar den Gegenstand. Dies tun sie in kürzer, präziser Weise, so daß wir, wenn uns auch deutsche Synonyme zu Gebote stehen, doch uns vielfach lieber der lateinischen Ausdrücke bedienen.

Diesen Verhältnissen tritt der Studierende der Medizin gegenüber, sobald er den Hörsaal betritt oder ein Buch zur Hand nimmt; er muß sich mit ihnen abzufinden verstehen. Dies kann er aber nur auf Grund der Kenntnis der klassischen Sprachen.

Derselbe lebhafteste, anhaltende Beifall, der den Worten des Prof. der Anatomie folgte, wurde auch der Ausführung des Prof. des römischen Rechts Dr. Jörs zuteil, der die spezielle Bedeutung der gymnastischen Bildung für die Ausbildung der Juristen erörterte.

Unser ganzes Studium des Rechtes beginnt — hier in Oesterreich ist das besonders ausgeprägt — mit den rechtsgeschichtlichen Fächern. Alle Disziplinen des Rechtes führen, historisch betrachtet, auf lateinisch geschriebene Quellen zurück. Die Kenntnis der lateinischen Sprache ist darum nicht für ein Fach, sondern für alle Fächer erforderlich. Ganz besonders gilt dies allerdings für das Privatrecht, das in Oesterreich, wie in anderen modernen Staaten, zum großen Teile aus dem römischen Rechte erwachsen ist. Die Tatsache, daß das Gesetzbuch Justinians vom 13. bis zum 15. Jahrhundert in allen Ländern deutscher Zunge als geltendes Recht rezipiert wurde, erklärt dies zur Genüge. So haben auch die neuen Gesetzbücher dem römischen Recht Raum geben müssen. Schon um das eigene Recht zu verstehen, müssen wir also römisches Recht und natürlich auch dessen Sprache kennen lernen.

Wenn dem gegenüber behauptet wird, ein modernes Gesetz dürfe nur „aus sich selbst heraus“ ausgelegt werden und bedürfe der geschichtlichen Betrachtung nicht, so hat man sich doch wohl nicht klar gemacht, wie unendlich viele Anschauungen, Denkformen, Begriffe und Ausdrücke bei jeder Gesetzgebung aus der Vergangenheit herübergenommen werden. Wer Verständnis seines Rechtes sucht, wird immer wieder zu den Wurzeln seiner Entstehung, also auch zum römischen Recht zurückkehren müssen.

Höher noch als diese materielle Bedeutung des römischen Rechtes für das heutige Recht schätze ich seinen Wert und damit auch den seiner Sprache für die methodische Ausbildung des Juristen. Die Zergliederung eines Rechtsfalles, die Fragestellung, das Hervorheben des Kernpunktes der Entscheidung (des Punktes, „auf den es ankommt“, wie unsere Praktiker sagen), die Ausgleichung der allgemeinen Rechtsregeln mit den Besonderheiten des Falles, die Knappheit des Ausdruckes, die Präzision der Entscheidung — in allen diesen Beziehungen sind die römischen Rechtslehrer noch heute unsere unübertroffenen Lehrmeister. Freilich hat man in neuerer Zeit den Juristen und insbesondere ihrer romanistischen Ausbildung oft genug den Vorwurf des Formalismus gemacht. Sicherlich wäre es ein Verfehlen der Anforderungen des modernen Lebens, wenn vor dem Studium des römischen Rechtes das des heutigen Rechtes zurücktreten sollte, wenn wir unsere jungen Juristen nicht mit allem Nachdruck auf die Notwendigkeit einer Vertiefung in die unsere Zeit bewegenden staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen hinweisen wollten. Aber, darum ist die formale juristische Durchbildung doch nicht überflüssig geworden!

Die Rechtsanwendung ist und bleibt eine Kunst, welche eine methodische Schulung verlangt. Wenn man demgegenüber immer wieder den „gesunden Menschenverstand“ und das „natürliche Rechtsgefühl“ des Laien ins Feld führt, so genügt es an Iherings Wort zu erinnern, daß dies doch nur Versuche eines ungeübten Auges zu sehen sind, und daß diese Fähigkeiten, wenn sie auch die Grundlage jeder Erkenntnis bilden, doch nicht imstande sind, die Erfahrung einer Jahrhunderte lang fortgesetzten fachmäßigen Beschäftigung mit dem Recht entbehrlich zu machen.

So wollen wir es den römischen Juristen danken, daß wir von ihnen in erster Linie die Kunst juristischen Denkens gelernt haben.

Halten wir aber an der geschichtlichen Grundlage unseres Rechtsunterrichtes fest, wie steht es da mit der Zulassung der Realschüler zu unserem Studium? Weder für das römische noch für das deutsche noch für das kanonische Recht vermag eine Realschule ohne lateinischen Unterricht genügend vorzubereiten, auch nicht wenn ihren Abiturienten eine Nachprüfung auferlegt wird. Eine jahrelange Beschäftigung mit der lateinischen Sprache ist nötig, um die Quellen jener Rechte verstehen zu können. Auch kann man sich ja denken, wie es bei solchen Nachprüfungen gehen würde: voraussichtlich würde eine weitgehende Milde Platz greifen, und das Niveau würde sinken. Was würde man dazu sagen, wenn Ingenieure oder Architekten an einer Schule vorgebildet würden, an der keine Mathematik gelehrt wird? [Lebhafte Zustimmung.] Würde man sich da mit einer Nachprüfung begnügen. [Heiterkeit.]

Wesentlich anders steht die Sache, was das Griechische anbelangt. Es wäre zwar für einen Vertreter der Rechtswissenschaft verlockend, auch hier Forderungen zu stellen, denn die neueren Forschungen haben, angeregt durch unsere ungeahnten Funde von Urkunden, das Interesse am griechischen Recht lebhaft gesteigert. Aber dieses Studium kann doch nur auf engere Fachkreise beschränkt bleiben. Bezüglich des Griechischen gilt für uns dasselbe, wie für die anderen Wissenszweige. In seinem allgemeinen Bildungswerte liegt seine Bedeutung, und wir können nur wünschen, daß es uns dauernd erhalten bleibe. Wem einmal die Sonne Homers geschienen, der wird wünschen, daß sie nie ganz verlösche.

Die folgende Rede hat deswegen noch ein besonderes Interesse, weil der Redner, Herr Josef Seemüller, an der Universität Wien diejenige Stelle bekleidet, die in Berlin Noethe innehat, die Professur für deutsche, speziell für altdutsche Sprache und Literatur. Man durfte also gespannt sein, inwieweit seine Äußerungen mit denen seines Berliner Kollegen stimmen würden. In der That ist die Übereinstimmung in den Grundanschauungen eine vollkommene, und die naiven Urtheile, die man über Noethe infolge seines Vortrags in der vorletzten Versammlung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums gehört hat, werden nun wahrscheinlich auch auf Seemüller übertragen werden.

Er begann mit dem Hinweis auf die helle Beleuchtung, welche die deutsche Sprache und Literaturgeschichte aus dem Studium der klassischen Sprachen gewinne, und bemerkte, daß die Geschichte unseres eigenen in der Literatur sich ausprägenden geistigen Lebens eine Folge längerer und kürzerer, unmittelbarer und mittelbarer, zuweilen unterbrochener, nie abgebrochener Berührungen mit der Antike sei, und daß diese zu Gevatter gestanden habe, als der stärkste Aufschwung literarischen Lebens, den die Geschichte der deutschen Literatur bisher zu verzeichnen gehabt, sich vollzogen habe. Die Wissenschaft vom geistigen Leben unseres Volkes, wie es sich in Sprache und Dichtung darstelle, habe schon zweimal das allgemeine Interesse lebhaft erregt, indem dabei die Eigenart unserer Nation als etwas Urgewachsenes gedacht sei; vielleicht dürfe diese Wissenschaft sich ein drittes Mal solches Interesses erfreuen, wenn sie unsere Eigenart als ein Gewordenes allseitig zu verstehen und die Geschichte der Bildungseinflüsse, die wir erfahren haben, darzulegen strebe, vor allem der wichtigsten, die in der Einwirkung, Aneignung und Umwandlung der antiken Kultur bestünden.

Sodann legte Seemüller dar, wie die Kunstform unserer Sprache in Prosa und Poesie durch die Schulung an den antiken Sprachen auf ihre heutige Stufe gelangt sei, und wies den Gedanken ab, daß, um diese Kunstform zu erhalten und zu entwickeln, die weitere Berührung mit der antiken Sprachkunst unnötig sei; und zwar genüge dabei nicht das Lateinische mit seiner strengen Regelmäßigkeit, sondern es sei die Mitwirkung des freieren Griechisch notwendig. Endlich wies der Redner darauf hin, wie das Studium der antiken Literatur, vor allem das des Homer, wirksam zu literarhistorischer Betrachtung und ästhetischer Kritik geleitet habe und leite.

Als sechster Redner erhob sich ein dritter Mediziner, der Professor der Chirurgie Dr. Alexander **Fränkel**. Er warf zuerst einen sehr interessanten Rückblick auf die Geschichte der Chirurgie, um zu zeigen, wie dieselbe lange Zeit zum Handwerk herabgesunken war und von Handwerkern zum Schaden Unzähliger ausgeübt wurde, zu derselben Zeit, wo die großen griechischen Ärzte, weil nicht mehr gekannt, keinen Einfluß mehr üben konnten, und wie die Wundarzneikunst erst wieder auf eine höhere Stufe gehoben wurde, als man von den Chirurgen, wie von den anderen Ärzten humanistische Bildung forderte. Denn so wertvoll die manuelle Geschicklichkeit beim Chirurgen ist, ungleich wichtiger war nach des Redners Überzeugung doch noch für die Fortschritte dieser Kunst die Erweiterung der wissenschaftlichen Einsicht.

Wenn es Lister vergönnt war, einer der größten Wohltäter der Menschheit zu werden und als Chirurg einen ihrer bedeutendsten Kulturfortschritte zu inaugurierten, so verdanken wir ihm dies, weil er auf den Bahnen, die Pasteur eingeschlagen, den theoretischen Problemen der Chirurgie seinen Forschergeist zuwendete.

Daß Langenbeck Begründer einer großen Chirurgen Schule wurde, ist in letzter Linie darauf zurückzuführen, daß er von der Physiologie zur Chirurgie überging und mit der Denkmethode exakter Forschung das Gebiet der praktischen Chirurgie zu befruchten verstand.

Und wenn wir uns darüber Rechenschaft geben sollen, worin des unvergeßlichen Billroths Größe lag, so ist es nicht so sehr der große technische Pionier, der bis dahin unangetastete Gebiete der Heilkunst dem chirurgischen Messer eröffnete, dem unsere verehrungsvolle Bewunderung gilt, als vielmehr dem großen Denker und Forscher, der in rastloser Arbeit bemüht war, den Ursachen des Wundfiebers und der Wundkrankheiten, dem Problem der Wundheilung, dem Bau der Neoplasmen u. s. w. nachzugehen.<sup>1)</sup>

Der Arzt und zumal der Chirurg muß mit beiden Füßen auf dem Boden des Realen stehen, aber zugleich muß sein Blick unverwandt auf jene Sphären gerichtet sein, aus denen ihm ideale Eindrücke und Anregungen zufließen, um befähigt zu sein, aus der Erscheinungen Flucht sich eine Vorstellung vom Wesen der Dinge zu bilden. Nirgend aber ist ein reineres und von allen Nützlichkeitsbestrebungen freieres Ringen nach Veredlung des Geistes in so hohem Maße zu finden, als in der griechischen Kultur.

Je mehr die praktische Chirurgie auf der Hände Arbeit ruht, um so mehr müssen wir darauf bedacht sein, soll sie nicht wie dereinst zum Handwerk ausarten, ihr alle Zuflüsse offen zu halten, die aus den Quellen des rein Geistigen zuströmen. Die Chirurgie muß, um fortzuschreiten, nach der technischen wie der theoretischen Seite gefördert werden. Um die weitere Ausbildung der Technik braucht uns nicht bange zu sein; an findigen Köpfen, die das Handwerk fördern, hat es nie gefehlt und wird es auch künftig nicht fehlen. Aber das kann uns mit Sorge erfüllen, ob, wenn einmal die sogenannten praktischen Bedürfnisse in der Vor- und Ausbildung der Mediziner eine dominierende Rolle gewinnen und wir die Schulung des rein Geistigen, der uneigennütigen, lediglich auf die Mehrung der Erkenntnis ausgehenden Lehrmethode, wie sie uns beim Studium der Antike entgegentritt, entraten sollten, ob auch dann noch der Chirurg die Fähigkeit und die Neigung sich bewahren wird, den rein wissenschaftlichen Problemen, die sich aus seiner Kunstübung ergeben, nachzuspüren und sie zum Gegenstand voraussetzungsloser Forschung zu machen. —

Darin sehe ich den Wert und die Bedeutung der humanistischen Vorbildung, daß derlei theoretische Arbeit, wie wir sie den genannten Männern zu verdanken

1) Es ist interessant, mit diesem Ausspruch die Schätzung der verschiedenen Lehrfächer des höheren Schulunterrichts zu vergleichen, die in Billroths Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften“ enthalten ist.

haben, auch jederzeit bei dem Gros der Aerzte auf fruchtbaren, empfänglichen Boden falle, und darin sehe ich die Gefahr des Ausfalls dieses Bildungsganges, daß auch die akademische Lehre sich dem vorwiegend nach „praktischer“ Seite geschulten Sinn der Studentenschaft akkommodieren würde: die Forschung käme dabei schlecht weg, denn „wer bei der Verfolgung der Wissenschaften“, nach einem Aussprüche von Helmholtz, „nach unmittelbarem praktischem Nutzen jagt, kann ziemlich sicher sein, daß er vergebens jagen wird“. Der akademische Lehrer aber muß sich an ein Auditorium wenden können, das Sinn und Empfänglichkeit hat für die Erkenntnis als solche und um ihrer selbst willen.

Hierin scheint uns die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gelegen und speziell jene des Studiums der alten Sprachen: daß der Schüler Jahre hindurch sich einem Studium widmet, von dem er weiß, daß es keinen anderen Zweck hat, als ihm zur Einführung in eine Kultur zu dienen, von der er nichts anderes als geistige Erhebung zu erwarten hat, dies gibt der Erlernung der alten Sprachen den großen erziehlischen Wert. Dem Chirurgen aber ist dieses Erziehungsmittel ganz besonders notwendig, um ihn vor dem Verfall ins Handwerksmäßige zu bewahren.

Der Professor der allgemeinen und der österreichischen Geschichte an der Wiener Universität, Dr. Alfons **Dopsch**, sprach nicht von seinem speziellen fachmännischen Standpunkt, da für den Berufshistoriker die Notwendigkeit, eine gute Kenntnis des Lateinischen und Griechischen zu besitzen, ganz auf der Hand liege, sondern wies auf Erträgnisse der klassischen Schulstudien von allgemeiner Bedeutung hin, die unentbehrliche Hilfe für das Verständnis moderner Erscheinungen, die durch das Studium der Antike geboten wird, und auf die Notwendigkeit, die Kenntnis des großartigen Inhalts der antiken Kultur, und zwar sowohl der materiellen wie der geistigen, dauernd bei einem großen Teil der Schüler höherer Lehranstalten zu vermitteln. Denn auch in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Hinsicht wirkt nach des Redners Überzeugung die Vergleichung der Antike mit der Gegenwart ungemein belehrend. Schließlich widerlegt er einige Einwände, die gegen die Fortführung des Unterrichts in den antiken Sprachen erhoben seien, den Einwand, daß man Kenntnis der antiken Kultur ebenso gut aus Übersetzungen gewinnen könne, und den, daß man Gleiches durch das Bekanntwerden der Schüler mit moderner ausländischer Kultur, mit dem Erlernen des Französischen und Englischen erreichen könne.

Als Vexter ergriff, von Beifall begrüßt, der Reichstagsabgeordnete **Bernerstorfer** das Wort, der seiner Erklärung nach dazu das Bedürfnis fühlte, weil die durch den Verein repräsentierte Bewegung nach außen den Eindruck erwecken könnte, als sei sie eine politisch-konservative Bewegung.

Mich hat es hergetrieben, als Anhänger einer radikalen Partei einzutreten für den klassischen Unterricht, für den Unterricht in Latein und Griechisch. Sie werden fragen, wie kommt einer dazu, der die großen Massen der arbeitenden Menschen im öffentlichen Leben vertritt, die ein unmittelbares Lebensinteresse am Gymnasium nicht haben. Denn die Zahl jener Schüler, die aus den Arbeiterkreisen ins Gymnasium kommen, ist so gering, daß sie nicht ins Gewicht fällt, das Kind eines Proletariers kann in der gegenwärtigen Gesellschaft nur wieder Proletarier werden; Ausnahmen zählen nicht. Was bewegt also einen solchen dazu, sich als Anhänger des klassischen Unterrichtes zu erklären? Da erlauben Sie mir direkt als Parteimann zu sprechen.

Von uns hat Engels gesagt: Der deutsche Sozialismus ist stolz darauf, abzustammen von der deutschen Philosophie, und dieser Zusammenhang mit Kant über Hegel bringt es mit sich, daß wir die Zusammenhänge überhaupt ins Auge fassen. Kant wäre nicht möglich gewesen ohne Plato. Wir als Anhänger einer neuen Weltanschauung, die es möglich machen wollen, allen denen, die die Fähigkeit dazu haben, die Wissensschätze zu übermitteln, die wir uns betrachten als eine

spezifische Kulturpartei, wollen nicht in Vergessenheit geraten lassen die Kultur des Altertums: Alles, was von unseren Altvorderen auf dem Gebiete der Kultur erobert worden ist, wollen wir festhalten für alle Zeit. Wir sind nicht eine Partei der Bananen, wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn aufrechterhalten in der Form, daß das Latein und Griechisch unterrichtet werde.

Auch die so oft erhobene Klage der Ueberbürdung kann kein Grund gegen den klassischen Unterricht sein. Heute sagen die Mütter: „Mein Bub' wird maltreatiert am Gymnasium“. Ist denn der Kontrast zwischen heute und meiner Zeit so ungeheuer? Unser Gymnasium [das bei den Schotten in Wien] hat damals als das strengste und beste gegolten, unsere Lehrer waren unerbittlich, wir sind nicht geschont worden, wir haben riesig viel auswendig lernen müssen (wie dies nun einmal die Methode des klerikalen Unterrichtes ist), wir haben neben Griechisch und Lateinisch noch eine Menge anderer Sachen gelernt. Es ist tatsächlich heute nicht so schlimm mit der Ueberfülle des Stoffes. Die Ueberbürdung ist nicht wahr. Gewiß, manche Last ist nicht zu ertragen, wenn sie schlecht aufgeladen wird, aber im ganzen geht sie nicht über das, was ein junger Mensch leisten kann.

Wir müssen darauf bestehen, daß das uns Ueberlieferte nicht verrotte. Es bewirkt eine solche Schulung des Geistes, die auf anderem Wege gar nicht möglich wäre. Mir hätte die Mathematik diese Schulung nie gegeben, weil ich sie nie begriffen habe, und wie ich die Matura in diesem Gegenstande bestanden habe, ist mir noch heute ein Rätsel. [Heiterkeit.] Die logische Gewalt, die in der lateinischen Grammatik steckt, war für uns eine heilsame Zucht, und jeder von uns weiß, daß sie ein positiver Gewinn für unsere geistige Entwicklung war. Man sagt, auch Schiller habe nicht Griechisch gekonnt — mag sein! Der war ein Genie, und für Genies haben wir keine Schule, sondern für die Durchschnittsmenschen. Quod est Jovis, non est bovis!

Wir müssen darauf bestehen, daß uns der Zusammenhang mit dem Altertum nicht genommen werde. Wer von der Geschichte etwas weiß, der erst ist wirklich ein moderner Mensch und nicht, wer bloß die moderne Literatur kennt.

Um zu zeigen, daß er damit nicht etwa nur eine persönliche Meinung äußere, verlas Redner Stellen aus einem Artikel, der im Feuilleton der „Arbeiter-Zeitung“ am 20. März 1902 („Die griechische Frage“ von Hugo Schulz) erschienen war, zu einer Zeit, wo im Abgeordnetenhaus Stimmen gegen den klassischen Unterricht und den griechischen insbesondere laut geworden waren. Einige der von Pernersdorfer verlesenen Stellen lauten:

„Das Griechische ist für den Gymnasialunterricht unentbehrlich, und zwar aus pädagogischen, ebenso wie aus kulturgeschichtlichen Gründen.

„Das Griechische bereitet dem Lernenden Schwierigkeiten wie kein anderer Lernstoff der Mittelschule, und es eignet sich daher wie nichts anderes zur Trainingierung des Gehirns. Ohne das Griechische hätten es die Herren Studierenden gar zu leicht, und wenn auch noch das Lateinische wegfiel, dann würde sich das Gymnasium von einer höheren Töchterschule überhaupt nicht mehr unterscheiden, es sei denn, daß es sich ganz auf die Grundlagen der Realschule mit ihren mehr praktisch-technischen Zielen stellen würde. Den Söhnen eines hohen Adels und eines p. t. Bürgertumes wäre es freilich ganz recht, wenn sie so ganz leicht, ohne das Köpfchen ein wenig anstrengen zu müssen, das gelobte Land der akademischen Burschenherrlichkeit erreichen könnten. Glücklicherweise gibt es aber für die Pädagogik noch andere Leitsterne als die frommen Wünsche der goldenen Jugend; und die „pedantischen Schulbüchse“, die der Ansicht sind, daß der Weg in das akademische Paradies mit etlichen Draht- und Stachelzäunen gewürzt sein müsse, werden gottlob noch lange nicht aussterben.

„Es fragt sich nun, ob gerade nur die griechische Grammatik diese Draht- und Stachelzäune liefern kann, ob nicht moderne Sprachen, deren Erlernung obendrein praktische Vorteile bringt, ähnliche Zuchtmittel für die jugendlichen Geister bieten würden. Das ist nun aller Erfahrung nach nicht der Fall. Die modernen Sprachen sind viel leichter als das Griechische, und man hat bei ihrer Erlernung so sehr rein praktische Zwecke im Auge, daß man allem Philologischen aus dem Wege geht und sich nur auf das einläßt, was im Bereiche des praktischen Bedürfnisses liegt. Ein absolvierter Gymnasiast erlernt soviel Französisch und Englisch, als dem Realschüler in sieben Jahren geboten wird, ganz leicht in einem Jahre.

„Gewichtiger noch als die pädagogischen sind die kulturgeschichtlichen Gründe, die für die Erhaltung des griechischen Unterrichtes sprechen.

„Die griechische Geisteskultur hat aufgehört, unser Ideal zu sein; aber sie hat nicht aufgehört, unsere Nährmutter zu sein. Es ist nicht wahr, daß wir den Griechen irgend welche nachahmenswerte Beispiele verdanken, sondern wir verdanken ihnen einfach das geistige Leben Europas. Die römische Staatskunst, das Christentum, die Ueberlieferungen der germanischen Vorzeit, die moderne Wissenschaft und Technik, der Sozialismus, das alles ist dem großen griechischen Kulturgeschenk im Laufe der Entwicklung zugesetzt worden. Wir sind unendlich reicher, als es die Griechen waren, aber wir könnten nicht reich sein ohne das Erbe, das sie uns hinterließen. Von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet der griechische Unterricht die Erhaltung des lebendigen Bewußtseins unserer geistigen Herkunft von den Griechen. Dieses Bewußtsein ist aber notwendig, denn ohne einen gewissen Ahnenstolz, ohne die Kenntnis ihrer Ueberlieferungen verliert jede Geisteskultur ihren Adel, der nichts anderes ist als die Pflege des Zusammenhanges der Gegenwart mit der Vergangenheit.“

Vernerstorfer schloß nach diesen Zitaten mit den Worten:

Es besteht kein Gegensatz zwischen der Angehörigkeit zur radikalsten Partei und dem Anhange zum klassischen Unterricht. Wir fühlen uns lebendig als eine Kulturpartei!

Nachdem der stürmische, lang anhaltende Beifall, den diese Ausführungen geweckt hatten, sich gelegt, sprach Präs. Graf **Stürgkh** „den ausgezeichneten Rednern, die den Gegenstand des Vereinsinteresses so lichtvoll nach den verschiedensten Richtungen wie überzeugend in den Argumenten behandelt und klargelegt“ hätten, namens des Vereinsvorstandes den tiefgefühlten Dank aus und gab der Erwartung Ausdruck, daß diese Aussprache ein neuer Ansporn für den Vereinsausschuß sein werde, die ihm obliegende Arbeit weiter zu fördern.

Wir haben aus den Wiener Verhandlungen vom 27. Oktober 1906 so ausführliche Mitteilungen gebracht, weil sie in mehrfacher Hinsicht, besonders aber durch die volle dabei zu Tage getretene Übereinstimmung von hervorragenden Männern der verschiedensten Studienrichtungen und der verschiedensten politischen Parteien in der Tat auch für Deutschland entschiedene Wichtigkeit haben.

## Anderes aus den österreichischen Schulkämpfen.

Das zweite Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ in Wien, das soeben in der k. k. Hofbuchdruckerei N. Fromme daselbst erschienen ist, enthält auf seinen 78 Seiten außer dem Bericht über die Vereinsversammlung vom Oktober v. J. noch manches andere, was die Leser unserer Zeitschrift interessieren wird. Nach Worten, die der Trauer über das Hinscheiden Wilhelm v. Hartels und das Ableben Otto Benn-

dorfs Ausdruck geben, folgt ein Tätigkeitsbericht des Vereinsvorstandes, von dem um den Verein schon ungemein verdienten Schriftführer Dr. S. Frankfurter verfaßt. Hier wird in der Hauptsache über die Audienz referiert, die der Vereinsvorstand am 13. Juli bei dem Herrn Unterrichtsminister Dr. Gustav Marchet hatte und in der insbesondere die Stellung des griechischen Unterrichts an den Gymnasien und eine Frage seines Betriebes Gegenstand der Besprechung war. Die empfangenen Herren konnten aus den Äußerungen des Ministers die Ueberzeugung gewinnen, daß der gegenwärtige oberste Leiter des österreichischen Unterrichtswesens ebenso weit, wie sein Vorgänger, von grundstürzenden Veränderungen der Organisation des Gymnasiums entfernt und von der Bedeutung der beiden klassischen Sprachen als eines unantastbaren Bildungsmittels überzeugt sei.

Der zweite Artikel, ebenfalls von Dr. Frankfurter verfaßt, betitelt sich „Zeitungsstimmen zur Frage der Mittelschulreform“. Wir staunen über die Geduld, mit der der Verfasser in den verschiedensten Tagesblättern die in letzter Zeit erschienenen Schulkartikeln durchgelesen und nicht bloß die verständigen und die halb- oder viertelverständigen, sondern auch die völlig vernunftlosen verzeichnet hat, wir staunen über das Gerechtigkeitsgefühl, durch das Dr. Frankfurter bewogen worden ist, wo er in einem Haufen absoluten Unsinn ein Körnlein Wahrheit entdeckt hat (es ist fast immer eine alte Wahrheit), da dieses anzuerkennen. Aber wir danken ihm aufrichtig für die mühsame Arbeit, die nicht bloß für Österreich, sondern ebenso für die Reichsdeutschen interessant und wertvoll ist. Denn auch für die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums diesseits der schwarz-gelben Pfähle ist es von Interesse zu wissen, daß die Krankheit des Schulgeschwäzes ohne irgendwie zureichende Kenntnis der Schulen jenseits jener Pfähle ebenfalls ausgebrochen ist, und zu sehen, daß dort die gleichen Krankheitsursachen und Krankheitserscheinungen zu finden sind, wie bei uns, daß auch dort aus Einzelerfahrungen allgemeine Schlüsse gezogen und aus Verfahrensweisen früherer Zeit Anklagen gegen die heutige Schule geschmiedet werden. Daß in den letzteren Fehler (abgesehen von anderen Lapsus) besonders ein Professor der Paläontologie gefallen ist, ersehen wir aus einer „Antike Kultur und antike Sprachen“ betitelten, vortrefflichen Entgegnung des Schulrats Dr. Anton von Leclair, die zuerst in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien erschien und jetzt in erweiterter Form von den „Mitteilungen“ gebracht wird. Gleichfalls durchaus zutreffend sind die Kritiken, die Dr. Frankfurter an mehreren anderen Zeitungsstimmen übt, und sehr erfreulich ist es, aus seiner Zeitungschau zu erfahren, daß sich nun auch manche andere österreichische Pädagogen veranlaßt gefühlt haben, in die Arena des Preßkampfes herabzusteigen und das große Publikum über die Flut von Unwahrheiten aufzuklären, die ihm bisher ohne jede Scheu, weil beinahe immer ohne Erwiderung, aufgetischt worden sind.

Den Schluß der Mitteilungen bildet „Eine Interpellation zur Beleuchtung der Kampfweise unserer Gegner“, die Besprechung der Anfrage, die in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. November v. J. die Abgeordneten Realschulprof. Leopold Erb, Dr. Weuerle und Genossen, bezüglich der „Zurücksetzung der Realschule und der Techniker Österreichs im Schulwesen“ an den Herrn Unterrichtsminister gerichtet haben. Die Art, wie in dieser Interpellation gegen die Bestrebungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums gekämpft wird, gehört zu den glänzendsten Proben von Wahrheitswidrigkeit, die im Schulkampf geleistet worden sind. G. II.

## Streitfragen der Gegenwart über Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts.

### II. 1)

Ich habe Ihnen ein Chaos widerstreitendster Elemente vor Augen geführt, in dem Sie unter anderem hervorragende Männer gegen allverbreitete Ansichten

1) Der erste Artikel dieses Inhalts (S. 123 ff. des vor. Jahrg.) legte an einer Reihe

kämpfen, Nichtphilologen mit großer Entschiedenheit auf Seite der klassischen Philologen stehen, Gegner des humanistischen Gymnasiums die wunderlichsten Kampfesweisen anwenden sahen. Auf das Bild kämen bei seiner weiteren Ausführung natürlich noch viel mehr Figuren und mehr Kampfesobjekte; auch müßte zur Darstellung gelangen, wie nicht wenige der miteinander streitenden Ansichten von Parteien verfochten werden, die sich zu Vereinen verbunden haben, eine wohlverständliche, ja notwendige Entwicklung. Die vorgeschriebenen Beispiele werden aber wohl den Zweck erfüllt haben, Ihnen zu zeigen, auf was für einem Streitfeld man sich bei Behandlung pädagogischer Themen befindet, und Ihre Aufmerksamkeit auf einige der heutzutage am meisten besprochenen zu lenken.

Zwei Fragen erheben sich nun gegenüber diesem Kampfeswirrwarr, eine theoretische und eine praktische. Woher der außergewöhnlich starke und weitverbreitete Widerstreit der Ansichten auf dem Gebiete der Pädagogik? fragt die Theorie. Ich sehe zwei in weitem Umfang wirksame Ursachen. Wie bei politischem Streit, tritt auch bei dem um Punkte der Erziehung und des Unterrichtes oft die sachliche Erwägung ganz zurück gegenüber persönlicher Neigung und persönlichem Interesse. Das gilt gleicherweise für Fachmänner und Nichtfachmänner: denn weit über die Kreise der Pädagogen hinaus wird lebhafteste Anteilnahme auch an Einzelheiten der Schulpädagogik durch die Schulvergangenheit hervorgerufen, die jedermann hinter sich hat, und durch die Schulgegenwart oder Schulzukunft, die vorhandene oder mögliche Kinder haben oder haben werden. Der Vater, der in einer Humoreske alsbald nach Geburt seines ersten Sohnes darüber zu jammern anfängt, daß der zarte Sproß einst auch die Verba auf „*u*“ werde lernen müssen, die er (der Vater) nie begriffen habe, ist eine von der Wirklichkeit nicht allzu weit abliegende Erfindung. Bei Schulmännern wird sachliche Ueberlegung oft auch durch das zurückgedrängt, was ihnen das Interesse der Schulgattung zu fordern scheint, der die Anstalt, wo sie unterrichten, angehört. Nicht selten deshalb auch Ansichtsschwenkungen bei denen, die an eine Schule anderer Gattung übergetreten sind.

Dazu kommt ein Denkfehler.

Es gibt eine moralische Erbsünde. Es gibt aber auch eine logische, in die wir alle mehr oder minder verfallen, die falsche Verallgemeinerung. Sie spielt bei pädagogischen Meinungen und Streitigkeiten eine unglaublich große Rolle: die Erfahrung, die jemand für sich gemacht hat oder gemacht zu haben glaubt, wird ihm alsbald zu einer generellen. „Der Unterricht in den klassischen Sprachen, den ich in meiner Gymnasialzeit empfangen, war durchaus unerquicklich und zwecklos. Alter, unnützer Kram das Lehrfach: es sollte beseitigt oder doch wesentlich beschränkt werden.“ „Mein Max bringt immer schlechte Noten in der Mathematik nach Hause, Mathematik paßt nicht für alle Köpfe, gerade die geschicktesten leisten darin manchmal nichts. Man sollte sie zu einem fakultativen Fach machen oder sich auf die ersten Elemente beschränken.“

Die praktische Frage, die sich gegenüber dem Widerstreit der pädagogischen Meinungen erhebt, ist die: Sollen wir den Gedanken aufgeben, daß man zu Sicherheit und Verständigung auf diesem Gebiet gelangen kann? Oder gibt es Mittel, mit denen man hoffen darf, nicht bloß selbst volle Gewißheit zu gewinnen, sondern auch andere zu überzeugen?

---

von Beispielen die schroffen Meinungsgegensätze dar, die gegenwärtig bezüglich vieler Fragen des höheren Schulunterrichts herrschen. In einer Fußnote ist dort bemerkt, daß ich mit diesen Erörterungen Vorlesungen vor Zuhörern aus verschiedenen Fakultäten eingeleitet habe und wodurch ich zum Abdruck in unserer Zeitschrift veranlaßt worden bin. In einem dritten Artikel erlaube ich mir vielleicht Mitteilungen aus den keineswegs uninteressanten, zumteil sehr erfreulichen Debatten der Zuhörer zu machen, die sich in einer besonderen Diskussionsstunde an die von mir in diesem Kolleg behandelten Punkte knüpfen.

Als ein solches Mittel wird von nicht wenigen die Psychologie angesehen. Der pädagogische Theoretiker, der ihr mehr als alle anderen vor ihm das Amt des Schiedsrichters in allem pädagogischen Streit zuwies, war Herbart. Er spricht sich einmal dahin aus, daß er viele Jahre Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten habe, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. „Und die Triebfeder dieser Untersuchungen ist hauptsächlich meine Ueberzeugung gewesen, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.“ Und wie von dem Meister, so wurde und wird von zahlreichen Jüngern die Psychologie als Fundament für die Entscheidung über Fragen der Unterrichtsorganisation wie des Unterrichtsbetriebes betrachtet, nämlich die Herbartische Psychologie. Wie aber nun, wenn die psychologische Theorie Herbarts nicht bloß starken Zweifeln unterliegt, sondern in wesentlichen Punkten unhaltbar ist? Werden wir nun von der experimentellen Psychologie die sichere Hilfe zur Entscheidung pädagogischer Probleme erhalten? Alle Achtung vor ihrer Methode und ihren Ergebnissen. Sie kann uns vielfach lehren, was wir in der Praxis beobachten, in seinen Gründen zu begreifen; sie vermag auch öfter dem Pädagogen neue, des Versuches werthe Wege zu weisen. Aber zur entscheidenden Richterin in den aktuellen Fragen der Unterrichtsorganisation eignet sich auch diese Psychologie nicht. Sehr belehrende Zeugnisse für die Ungeeignetheit der Seelenlehre zur Lösung dieser Fragen liegen in der Behandlung einzelner Lehrplankontroversen vor. Einer begründete mit psychologischen Argumenten, daß es einzig vernunftgemäß sei, mit dem Englischen den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen; ein anderer bewies mit dem gleichen Mittel, daß gerade diese Sprache am allerwenigsten zum Beginn taugte. Auch für und gegen den Anfang mit dem Französischen sind psychologische Gründe geltend gemacht worden.

Indes zwei andere Wissensgebiete sind wohl geeignet, uns bei unseren Erwägungen den richtigen Weg zu zeigen, die Geschichte der Pädagogik und die genaue, so weit möglich, auf sicherer Statistik und auf scharfen Beobachtungen beruhende Kenntnis des Unterrichtswesens der Gegenwart im In- und Ausland (der Unterrichtsverordnungen und der Unterrichtserfolge), also die Weitung des Blickes, seine Ausdehnung auf andere Zeiten und Länder, die Erhebung über den engen Gesichtskreis, den nächstliegende Erfahrungen schaffen.

Ehe wir aber an die Behandlung einzelner Fragen mit Hilfe der so zu gewinnenden pädagogischen Erkenntnisse gehen, mögen ein paar allgemeine Wahrheiten, die aus den genannten Quellen fließen, ausgesprochen werden.

Darunter sind die allgemeinsten, daß aus Kenntnis des Unterrichts in anderen Zeiten und anderen Ländern erhellt, wie gut manches gelingt, was ein auf seine Erfahrungen Beschränkter für vollkommen unmöglich hält (zum Beispiel die Anwendung gewisser Lehrmethoden), und daß umgekehrt bisweilen Einrichtungen, von denen ein solcher sich und anderen beste Erfolge verspricht, als entschieden unratsam durch Mißerfolge erwiesen werden, die zu anderen Zeiten oder an anderen Orten erlebt worden sind.

Speziell aus der Geschichte der Pädagogik aber kann man drei allgemeine Lehren ziehen. Erstens die, daß manche Ideen nicht Jahrzehnte, sondern Jahrhunderte gebraucht haben, um zur Ausführung zu gelangen. Wer in den Schriften älterer Pädagogen liest, stößt nicht selten auf Forderungen, die erst im neunzehnten Jahrhundert verwirklicht sind. Nur möge man daraus, wenn pädag-

gogische Ideen früher wiederholt geäußert worden sind, ohne je verwirklicht zu werden, nicht den Schluß ziehen, daß sie realisiert zu werden verdienen. Es gibt auch auf diesem Gebiet durchaus verkehrte Gedanken, die von Zeit zu Zeit wieder auftauchen.

Zweitens: Manche Ideen und Vorschläge, die mit Liebe, ja Begeisterung erfaßt worden sind und bei ihrer ersten Realisierung in vielen die Hoffnung auf glückliche Ergebnisse weckten, haben sich nach einigen Jahrzehnten als unzweckmäßig erwiesen. Was ihnen zuerst Anerkennung schaffte, war der besondere Eifer derer, die die Verwirklichung mit Aufbietung aller ihrer Kraft unternahmen, der Reiz, den alles Neue auszuüben pflegt, die Hoffnung auf allerlei Besserungen, die sich an Neuerungen so gern knüpft, bisweilen auch die Reklame, die man anwendete. Man darf sagen: bevor eine neue Organisation des Unterrichtes die Prüfungszeit von mindestens dreißig Jahren überstanden, kann man über ihre Bewährung noch kein sicheres günstiges Urteil fällen. Nur ein ungünstiges ist oft schon früher möglich. Daß die in Preußen 1892 eingeführte Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda die der beabsichtigten entgegengesetzte Wirkung habe, erkannte man schon nach acht Jahren.

Drittens lehrt uns die Geschichte der Pädagogik, daß in Erziehung und Unterricht keineswegs irgendwo immer Fortschritte gemacht worden sind, sondern daß Fort- und Rückschritte miteinander gewechselt haben, eine von denen nicht beachtete Tatsache, die in fortwährender Angst vor Rückständigkeit leben und stets bemüht sind, nicht den Anschluß zu versäumen. Wer so denkt und in eine Rückschrittsperiode hineinkommt, marschiert fröhlich rückwärts in der Meinung, er gehe vorwärts.

Die Betrachtung der gegenwärtigen Zustände von Unterricht und Erziehung in der Fremde aber führt, soweit meine in europäischen Kulturstaaten gemachten Erfahrungen reichen, zu dem Ergebnis, daß wir in Deutschland nicht wenig vom Auslande lernen können, daß das aber etwa zu drei Vierteln negative Lehren und nur zu einem Viertel positive sind: jedenfalls lernen wir dort weit öfter, wie wir es nicht machen sollen. Und so wenig wir uns verhehlen wollen, wie manches auch im deutschen höheren Schulwesen besser sein könnte und sollte, so dürfen wir doch bei ruhiger Abwägung ohne Ueberhebung sagen: unser höheres Unterrichtswesen, und zwar sowohl das gymnasiale wie das realistische und das Mädchenschulwesen, hat so eminente Vorzüge, daß es Wahnsinn wäre, wenn wir es mit einem fremdländischen auch nur zur Hälfte vertauschen wollten. Auch die ausländischen Pädagogen, die aus Frankreich, England, Amerika, Skandinavien, Rußland, Italien gekommen sind, um deutsche Schulen kennen zu lernen, würden das nicht begreifen. Sie haben sich nicht alle so begeistert ausgesprochen wie der bekannte französische Philosoph Viktor Cousin anfangs der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts in seinem Bericht über den öffentlichen Unterricht in Deutschland. Aber bis in die jüngste Zeit reichen die gedruckten Aeußerungen lebhafter Anerkennung für verschiedene Seiten der deutschen Organisation des höheren Unterrichtes vonseiten französischer, englischer und amerikanischer Beobachter und für die wissenschaftliche und didaktische Tüchtigkeit der deutschen Lehrer. Alberne Generalnörgerei am heimischen Schulwesen und törichte Anpreisungen fremder Vorbilder werden bei uns wahrscheinlich nie aussterben, aber sie können auf niemand Eindruck machen, der heimische Schulen in weiterem Umfang kennt und dessen Beobachtungen ausländischer Erziehungs- und Unterrichtsweisen nicht auf der Oberfläche geblieben sind.

Den allgemeinen Wahrheiten, die meines Erachtens aus der Betrachtung von Unterricht und Erziehung in anderen Zeiten und Ländern zu schöpfen sind, möchte ich noch neun allgemeine Sätze anderer Art anschließen, die wir bei der Erörterung der Einzelfragen brauchen werden und von deren Wichtigkeit Sie ohne viele Worte meinerseits überzeugt sein werden.

Keineswegs von allen pädagogischen Theoretikern gebührend beachtet, aber unbestreitbar ist der Satz, daß die Gestaltung des höheren wie des niederen Schulwesens von grundlegender Bedeutung nicht bloß für das Wohl der Individuen, sondern für das Heil des Staates ist, eine Wahrheit, die deutlichsten Ausdruck in Schriften der beiden größten antiken Philosophen gefunden hat: Platons Gespräch über den Staat und Aristoteles' Vorträge über Politik enthalten auch detaillierte Vorschriften über Erziehung und Unterricht.

Hat aber die Beschaffenheit des Erziehungswesens diese grundlegende und grundstürzende Bedeutung für das Staatswesen, so leuchtet ein, daß doppelte Vorsicht geboten ist gegenüber tiefeingreifenden Aenderungsvorschlägen für Erziehung und Unterricht, daß man an die Verwirklichung solcher nur gehen darf, wo schwerwiegende Mißstände im öffentlichen Leben hervorgetreten sind, die sich mit Sicherheit oder doch großer Wahrscheinlichkeit aus der bestehenden Organisation der Schulen erklären.

Und entschließt man sich — dies wäre der 3te Satz — zu radikalen Aenderungen, so dürfen sie doch nie plötzlich, sondern nur allmählich eingeführt werden. Wo an Stelle der Evolution im Unterrichtswesen die Revolution getreten ist, da hat sich bald auch die Reaktion eingestellt.

Der 4te Satz betrifft das Verhältnis von körperlicher und geistiger Ausbildung unserer Jugend. Keine Frage, man hat in Deutschland früher, insbesondere in den Zeiten vor Guts-Muths und Jahn, in der Ausbildung des Körpers viel versäumt. Und wenn auch die Meinung hygienisch geängstigter Gemüter, daß wir noch immer in dieser Beziehung stark rückständig seien, durch körperliche Leistungen in Krieg und Frieden während der letzten Jahrzehnte und in der Gegenwart gründlich widerlegt ist, so wird doch jeder Freund der Jugend und jeder Patriot alle Veranstaltungen, die einen Fortschritt der körperlichen Kräftigung und Gewandtheit unserer Knaben und Jünglinge versprechen, bewillkommen und muß, meine ich, mit den Bestrebungen v. Schendendorffs für Ausbreitung von Spiel, Sport und Handfertigkeitunterricht sympathisieren. Ich selbst darf von mir sagen, daß ich auf solche Einrichtungen im Ausland stets besonders aufmerksam gewesen und, was von der Art mir in den skandinavischen Ländern und in England empfehlenswert erschien, mich bestrebt habe auf die von mir geleitete Anstalt zu übertragen. Aber eine über das Maß hinausgehende Schätzung der körperlichen Tüchtigkeit ist es, wenn man dieser vollkommen gleichen Wert zuschreibt wie der geistigen, auch einen Gradunterschied nicht sieht. Würde ich mich auf den von mir nicht geteilten Standpunkt derer stellen, die die Seele für etwas Körperliches halten, so würde ich sagen: der ganze Körper ist auszubilden, aber es hat doch nicht die Ausbildung jedes seiner Teile gleiche Wichtigkeit; am wichtigsten ist die Ausbildung desjenigen oder derjenigen Teile, mit denen wir denken, glauben, wollen. Gebührt ja doch auch bei vielen sehr bewunderten körperlichen Leistungen eine noch höhere Wertung der geistigen Kraft. Die Erstürmung der Spicherer Höhen ist in erster Linie dem Geist der Truppen zu verdanken. Und schon in einem uralten Gedicht, das, wenn eines, Körperkraft und Körpergewandtheit feiert, in der Ilias, ist der Satz zu lesen, daß selbst der Holzhauer mehr durch Verstand als durch Kraft vermöge. Also, man fördere die körperliche Ausbildung der Jugend in jeder Weise aus gesundheitlichem, militärischem und aus noch manchem anderen Grund, aber man vergesse nie, daß von höherer Wichtigkeit die geistige Ausbildung ist, und erkenne an, daß sinnlose Ueberschätzung der körperlichen Tüchtigkeit vorliegt, wenn die Forderung auftritt, das Turnen müsse Vorsehungssache werden, oder wenn als bester Schüler der Klasse ein Sieger im Fußball angesehen und der geistig bedeutendste, aber körperlich schwache niedriger taxiert wird.

Nr. 5. Können ist wichtiger als Wissen. Der deutsche Kaiser hat in der Rede, mit der er die Verhandlungen der Berliner Dezemberkonferenz 1890 einleitete, tadelnd bemerkt: „Es ist weniger Nachdruck auf das Können als auf das Kennen gelegt worden.“ Und wo das geschehen, ist Tadel verdient. Denn die Ausbildung der verschiedenen geistigen Fähigkeiten, des Beobachtens, Erkennens, Schließens, auch der Empfänglichkeit für das Schöne, ist zweifellos wertvoller als das Einsammeln von Kenntnissen: dieses läßt sich später nachholen, jenes, wenn überhaupt, doch nur schwer. Nebenbei fällt von hier Licht auf das, was man formale Bildung nennt und was jetzt so gern gescholten wird. Richtig aufgefaßt, bezeichnet der Ausdruck die Erziehung des mannigfachen geistigen Könnens im Gegensatz zu der materiellen Bildung, der Einheimfung von Stoff. Doch scheint notwendig, im obigen Satz den Komparativ zu betonen, da zu meinen, es ginge wohl auch ohne oder mit sehr wenig Wissen, ein verhängnisvoller Irrtum wäre. Denn abgesehen davon, daß viele Kenntnisse geradezu Lebensbedingung für alle höher Gebildeten sind, ist zur Uebung des Könnens der Besitz eines Quantums von Wissen unentbehrlich. Die Lösung mathematischer oder fremdsprachlicher Aufgaben stärkt das Können, aber sie ist nicht ausführbar ohne die Grundlage gewisser zu sicherem Eigentum gewordener Kenntnisse.

Der 6te Satz bezieht sich auf die Ausbildung des Wollens. Ich denke, es wird niemand von Ihnen bezweifeln, daß diese noch wichtiger ist, als die der intellektuellen Fähigkeiten. Dies durch zahlreiche Beispiele zu belegen, ist aber wohl niemand so in der Lage, wie ein Pädagoge, der die weitere Entwicklung seiner Zöglinge verfolgt. Wie oft ergibt sich da keineswegs ein Erfolg, der der Verstandesbegabung entspricht, infolge eines Mangels an Willenskraft, und wie kommt es doch zum Glück andererseits auch nicht selten vor, daß bei dem Vorhandensein dieser Kraft von jemand im Leben Resultate erzielt werden, die man in Ansehung seiner nicht bedeutenden intellektuellen Fähigkeiten nicht erwartet hat. Auf Ausbildung des Wollens ist nicht bloß vom moralischen, sondern ebenso vom Nützlichkeitsstandpunkt der größte Wert zu legen.

Der 7te Satz, der mit dem sechsten eng zusammenhängt, hat negative Form: Man hat es den Schülern nicht möglichst leicht zu machen! Der vulgären Meinung ist allerdings jede Erleichterung im Unterricht auch eine Verbesserung, und als Ideal des Lernens gilt da das spielende. Ja, wenn das Leben ein Spiel wäre. Da es nun aber ein Kampf ist, so ist die immer weiter gehende Forderung der Erleichterung des Lernens gerade so unsinnig, wie das Verlangen wäre, daß die Körper der Jugend möglichst wenig anzustrengen seien.

Neben möglichster Erleichterung wird oft auch verlangt, aller Unterricht müsse interessant sein, und wer wollte dem Verbot der Langweiligkeit nicht von Herzen zustimmen, wenn ihm zu gehorchen nur nicht manchem Lehrer, den man nicht missen kann, ganz wider die Natur ginge. Dann aber sind bei der Forderung der Interessantheit zwei nach Wirkung und Wert verschiedene Arten der Interesseerregung zu unterscheiden. Bei der einen wird der Schüler augenblicklich und, wenn es gut geht, lebhaft angeregt durch das, was er empfängt, aber es ist kein Besitztum für längere Zeit, geschweige denn für immer, was er erhält: das rezeptive Verhalten setzt sich nicht in produktives, nicht in Lust zur Arbeit um. Die andere Art der Interesseerregung dagegen ist oft nicht von augenblicklicher Wirkung, aber sie geht tiefer, sie weiß Selbsttätigkeit zu erzeugen, und daraus entwickelt sich dann ein so intensives und so nachhaltiges Interesse, wie es aus der ersteren Art nie hervorgeht. Denen, die heute durchweg interessanten, anregenden Unterricht fordern, schwebt, meine ich, meist die erstere Art vor, durch die der Schüler nicht sowohl erzogen als unterhalten wird. Die Schule aber hat höchsten Wert vielmehr auf die andere Art zu legen, darauf,

daß ihre Zöglinge Lust wie Fähigkeit zu eindringendem Arbeiten gewinnen, ein Satz, der von entscheidender Bedeutung bei der Frage ist, wie weit ohne Schaden Vielseitigkeit im Lehrplan der höheren Schulen zugelassen werden kann, wie weit diese zur Erfüllung ihrer erzieherischen Aufgabe Konzentration auf gewisse Unterrichtsgebiete nötig haben.

Endlich ein Satz, der betont, welcher Gesichtspunkt der wichtigste von allen bei erheblicheren Aenderungen der Organisation des Unterrichtes ist. Es scheint dies wünschenswert, weil so gar verschiedene Gesichtspunkte bei Reformvorschlägen geltend gemacht werden. Nicht selten redet man von dem Rechte einzelner Lehrfächer, bei der Bildung der Jugend ihren Anteil zu bekommen oder zu vergrößern, ein sehr merkwürdiger Ausdruck und Gedanke, als ob das Ziel des Unterrichtes nicht die Ausbildung der Schüler, sondern der Fächer wäre, und ein sehr gefährlicher Gedanke, insofern, wenn allen an der Tür einer Anstalt klopfenden Fächern aufgetan werden sollte, eine verdummende Ueberladung des geistigen Magens der Schüler die Folge sein müßte. Auch von einem Rechte der Lehrer kann nicht gesprochen werden, wenn solche für ein von ihnen vertretenes Fach zum Zweck der Erzielung höherer Leistungen größere Ausdehnung im Stundenplan fordern. Ja, auch das Gedeihen einzelner Anstaltsgattungen darf nicht, wie öfter geschieht, als durchschlagender Gesichtspunkt bei Reorganisationen des Schulwesens angesehen werden. Aber das Recht der Eltern und der Schüler steht doch wohl an oberster Stelle? Auch das nicht, sondern noch höher das Recht des Staates; und staatsmännisch wird nur derjenige Organisator des Unterrichtswesens verfahren, der durch keinerlei andere Rücksichten von der Befolgung des Grundsatzes abgelenkt wird, daß das Gemeinwohl die erste und in Kollisionsfällen die einzige Stimme auch in Schulfragen hat. Denn die Fächer, die Lehrer, die Schulen sind für die Jungen da, doch die Jungen für den Staat, — ja, man darf sagen, die Jungen beiderlei Geschlechts!

G. Uhlig.

## Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften.

### I.

Wer auf dem Gebiete der Schul- und Gelehrtengeschichte der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts arbeitet, begegnet leicht dem Namen des Petrus Ramus; nicht nur in Frankreich selbst, in der ganzen zivilisierten Welt jener Zeit ist die Wirksamkeit dieses Mannes aufzuweisen. So gibt er, dessen Tod religiöser Fanatismus und gelehrte Eifersucht verschuldeten, durch sein Leben ein Beispiel der völkerverbindenden Macht der Wissenschaft. Kennt man in deutschen Landen die großen praeceptores Germaniae, darf der Name des Franzosen nicht vergessen werden, wie Ramus nie vergaß, was er deutschen Vorgängern schuldete.

Er wurde 1515 geboren, in einem Dörfchen zwischen Soissons und Reims, etwa zwanzig Wegstunden nordöstlich von Paris. An seiner Wiege stand die Armut; sie erschwerte ihm seine Laufbahn, wie sie ihm zum unbeugsamen, energischen Charakter half. Als Knabe schlug sich Ramus nach der Hauptstadt durch; erst nach langem Harren öffnete sich ihm hier die Pforte eines collège, dadurch daß ein vornehmer Student ihn zu seinem Diener machte. Da befindet er sich gleich in einem Kreise, der für sein Leben entscheidend wurde. Das Haupt dieser jungen Leute ist jener Karl von Lothringen, der später den Jesuiten Eingang in Frankreich verschaffte. Vorher war er der mächtige Gönner des Ramus gewesen. Den Sprößling des armen Bauern in der Picardie verband mit den

hochadligen Kameraden der gemeinsame Abscheu vor einem veralteten, dem Leben entfremdeten Unterrichtssystem. Die „Akademie der Akademien“ war nicht mehr Führerin im Reiche des Geistes, wie einst im 13. Jahrhundert; für sie war die Stimme nicht erklingen, die sich 1439 zu Florenz vernehmen ließ, als Gemistus Pletho im Namen Platons dem scholastischen Aristotelismus den Krieg erklärte und dem Griechen der deutsche Nicolaus von Kues lauschte. Da, im Jahre 1529, als Ramus vierzehn Jahre zählte, gründete Franz I. neben der Sorbonne das collège de France und verpflanzte damit den Hellenismus vom Arno an die Seine. Wir sehen Ludovicus Vives sein scholastisches Mäntelchen abstreifen, wir sehen Servet den neuplatonischen Pantheismus aufnehmen und wie Gemistus Pletho von einer neuen Universalreligion träumen. Calvin und Beza studieren hier. Auch Schweizer, wie Konrad Gessner sind zu nennen. An der neuen Schule lehrt die neue Logik Sturm. Als Kolporteur eigener Editionen ist er nach Paris gekommen. Die Bücher, welche er vertrieb, sind dieselben, die Ramus nennt, wenn er die Werke namhaft macht, die seinen Bruch mit der Scholastik bewirkten: Xenophons Memorabilien und eine Plato betreffende Schrift des Galen. Um die Zeit, da Sturm Paris verlassen mußte, erreicht Ramus das Ende seiner Studien. Das Ungeheure geschieht. Die Sorbonne muß eine Promotion vornehmen auf Grund einer These, die allem ins Gesicht schlägt, was bis dahin an diesem Ort für heilig galt. Was Aristoteles gelehrt habe, behauptete der junge Ramus, sei alles erlogen (1536).

Darauf widmete er sich der praktischen Lehrtätigkeit. Der Erfolg gab ihm Mut und mehrte die Zahl seiner Feinde. Da trat er 1543 mit seinen logischen Schriften gegen Aristoteles auf. Als bald wird ihm der Prozeß gemacht. Es wäre um ihn geschehen gewesen, hätte nicht Karl von Guise sich seiner angenommen. So durfte er weiter lehren, nur die Philosophie mußte er seinen Kollegen überlassen. Er wendete sich jetzt hauptsächlich mathematischen Studien zu. Die Historiker der Mathematik sparen nicht mit der Anerkennung seiner Leistungen, so Cassendi im 17. Jahrhundert und in unseren Tagen Moriz Cantor, jüngst noch Zeuthen in seiner Geschichte der Mathematik im XVI. und XVII. Jahrhundert.

Mit dem Tode Franz des I. ändert sich für Ramus die Sachlage völlig. Nun gewann Karl von Guise, jetzt Kardinal von Lothringen, bei Hofe immer größern Einfluß. Das wissenschaftliche und pädagogische Genie des Ramus sollte ihm bei der Ausführung seiner ehrgeizigen Pläne behilflich sein. Ist doch dem Kopfe des Kardinals der Gedanke entsprungen, die Reformation dadurch zu vernichten, daß der Katholizismus sich den Forderungen der Zeit anpasse. Ramus erhält eine Professur am collège royal. Seine Antrittsrede vom 15. Sept. 1551 war ein Ereignis. Dankbar widmet er sie dem Kardinal. Er spricht auch davon, daß man ihm seine niedrige Herkunft vorwarf. Ramus schämt sich ihrer nicht. Ja, er hat dienen müssen, aber ohne sich dabei etwas zu vergeben; er darf an seinem Ehrentage von sich sagen: Animam meam nunquam abjeci! In seiner hervorragenden Stellung bleibt Ramus für den Fortschritt tätig im Großen wie im Kleinen. Sein Basler Schüler Theodor Zwinger schildert sein Eintreten für einen Kollegen, der verfolgt wurde, weil er die „Gotismen“ verdrängen wollte, quisquis sagen und nicht kiskis, mihi und nicht michi, quamquam und nicht kankan. Die phonetische Schreibart liegt ihm am Herzen.

Zehn Jahre hatte Ramus seinen Lehrstuhl inne gehabt, als sein Geschick eine schlimme Wendung nahm. Im Religionsgespräch zu Poissy (1561) nahm Ramus Partei für die neue Lehre. Von da ab hatte er die Gunst des Kardinals Karl von Lothringen verloren. Dessen Gegnerin Katharina von Medici und dem Kardinal von Bourbon sind fortan seine Werke gewidmet. In der sich stets mehrenden Bedrängnis richtet er seine Blicke nach den protestanti-

ichen Ländern. Er erinnert sich seines früheren Lehrers Sturm, mit dem er längere Zeit zerfallen war, teils aus wissenschaftlichen Gründen, teils weil manche Protestanten die Zurückhaltung des Ramus in religiösen Dingen nicht begreifen konnten. So schreibt noch 1567<sup>1)</sup> Simon Simoni aus Paris an Beza, man verdächtige auf Seite der Reformierten Ramus Aufrichtigkeit, vielleicht mit Unrecht. Immer unleidlicher wird inzwischen seine Stellung in Paris. Er verläßt 1568 die Heimat und tritt seine Reise nach Deutschland und der Schweiz an, deren Schilderung auf ihren einzelnen Stationen die köstlichsten Bilder aus dem Gelehrtenleben jener Zeit bietet.

Die meiste Zeit, ein volles Jahr, fällt auf den Aufenthalt zu Basel, dessen Endtermin (3. Sept. 1569) uns jüngst bekannt geworden ist<sup>2)</sup>. Einzelne Vorkommnisse während dieses Aufenthaltes behandelte in eigener Schrift Bernus: Ramus à Bâle (Paris 1890). Es gehörte der ganze Verneiner eines Ramus dazu, sich mit 54 Jahren als Mann von Weltruf in die Kollegienbank der Basler Universität zu setzen und die Interpretationen des alten und neuen Testaments mitanzuhören. Denn begreiflich stehen nun die theologischen Fragen im Mittelpunkt seines Interesses. Darum bereitet er auch einen Besuch in Zürich vor, der auch ausgeführt wurde. Bullinger verzeichnet in seinem (von Egli 1904 herausgegebenen) Diarium unter dem 28. August 1569: Petrus Ramus clarissimus academiae Parisiensis professor exhibuit mihi iudicandos aliquot libros suos de causa religionis scriptos et potissimum de sacramentis. Placere. Die Arbeit von Bernus zeigt, daß des Ramus Streitlust auch in Basel reiche Nahrung fand. Sulzer, welcher Zwingli durch Luther verdrängen wollte, war nicht sein Mann. Suchte Sulzer doch sogar die Einführung der Seidenzucht zu hindern, weil sie freier gesinnte romanische Reformierte nach Basel gebracht hätte. Darum vollzog auch Ramus seinen formellen Uebertritt nicht in Basel, sondern erst später in Heidelberg. Aber auch der Mathematik war der Basler Aufenthalt gewidmet. Die scholae mathematicae werden mit den scholae in artes liberales herausgegeben und Wurstisen publiziert „Eine sehr nützliche und kunstreiche Arithmetik oder Rechenkunst, auß wahrem Grund durch Petrum Ramum, der hohen Schule zu Parys Königlischen Professoren, in Latein beschrieben. Sekund aber auf des Authoris bevehl aller mathematischen Künste Liebhaber zu gutem verdeutschet durch M. Christianum Wurstisium, der Universität zu Basel Mathematicum, deßgleichen vormals in Teutscher Sprache niemals ausgegangen. Basel 1569 in 4.“ Am meisten aber machte sich Ramus in jener Zeit dadurch um die exakten Wissenschaften verdient, daß er einen Mann suchte, welcher fähig wäre, die physikalischen Schriften des Arabers Alhazen in der lateinischen mittelalterlichen Uebersetzung des Vitellio zu edieren. Sein Beauftragter Risner war nichts weniger als abstinenter; Ramus hofft, daß in Basel mit dem Manne eine heilsame Veränderung vor sich gehe: vos fontibus abundatis<sup>3)</sup>. Doch wer wissen will, wie Ramus sein Basel und die Basler schätzte, nehme die bekannte Basilea<sup>4)</sup> zur Hand. Er findet in anmutigster Weise vorgetragen eine Basler Gelehrtengeschichte. Eben hat sein Schüler Zwinger sein theatrum humanum vollendet. Ramus weist ihn darauf hin, neben Paracelsus auch Galen zu studieren. Die Professoren der Philosophie fordert er auf, Mut zu fassen und die Logik nach moderner Art zu lehren. Nicht ohne Interesse ist, wie er sich über den Vorschlag des Grynaeus verbreitet,

1) Borgeaud, Histoire de l'université de Genève. S. 98.

2) Wurstisens Diarium herausgegeben von Euginbühl in der Basler Zeitschrift f. Gesch. u. Altertumskunde I (1901).

3) Brief an Theodor Zwinger vom August 1570 in Waddington's „Ramus“ (1855).

4) Erste Ausgabe, von Ramus selbst besorgt, 1572. Eine zweite aus dem Kreise von Basler Ramusfreunden 1606.

die akademischen Grade und Titel samt und sonders abzuschaffen. Komme doch ein Unbemittelter viel seltener trotz seines guten Kopfes dazu, als ein reicher Dummkopf mit seinem Gelde.

Kürzer als der Aufenthalt in Basel dauert der zu Heidelberg. Dafür ist er um so bewegter. Der Versuch des Kurfürsten, den Franzosen der Fakultät aufzuzwingen, führt zu dramatisch erregten Szenen<sup>1)</sup>. Die aristotelesgläubigen Professoren fürchteten den redegewaltigen Gallier, der leicht, was sie vormittags erbauten, nachmittags zerstören könnte. Mittlerweile war er auch mit Jakob Schegk, dem berühmten Tübinger Gelehrten, in offene Fehde geraten. Da alle Zurückhaltung und Urbanität des Ramus dem starrköpfigen Schwaben gegenüber nicht verfiel, drehte Ramus den Spieß um und bezeichnete sich als den getreueren Aristoteliker. Kein Wunder, daß ein so fehdelustiger Herr in Genf eine recht kühle Aufnahme fand. Wir wissen jetzt, Beza hatte seine Spione, welche die Heidelberger Vorgänge nach Genf berichteten<sup>2)</sup>. So kehrt Ramus nach Paris zurück zu neuen Kämpfen mit Katholiken, mit den Genfern. Die Jünger Zwinglis sollen ihm beistehen. Es sind nicht fruchtlose Zänkereien. Um Ramus schart sich, was wir die Vertreter des demokratischen Prinzips, zunächst in der Kirche, dann im Staatsleben nennen können. Aber da kam die Bartholomäusnacht über ihn und seine Gegner im eigenen Lager.

Zürich.

M. Guggenheim.

## Von der vierten Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Kleinasien und Griechenland.

### I.

1889 hatte Prof. v. Duhn zum ersten Male mit Unterstützung des bad. Ministeriums und Oberschulrats seinen Plan verwirklichen können, Lehrer der klassischen Sprachen zu unmittelbarer Anschauung der Stätten des Altertums in den Süden zu führen. Es folgte 1892 die zweite von Baden aus unternommene Reise dieser Art unter Leitung der Professoren Studniczka und Fabricius von Freiburg nach Griechenland und Kleinasien und 1896 die dritte unter Führung des Prof. v. Duhn nach dem südlichen Italien, Sizilien und Karthago. Nach langem Zwischenraum, der durch ungünstige Personalverhältnisse an den Schulen in Baden veranlaßt war, konnte die vierte Reise, wiewohl schon länger geplant, erst im April und Mai des vergangenen Jahres nach Kleinasien und Griechenland ausgeführt werden.

Der größere Teil der Reisegenossen, Philologen, einige Theologen und Kunsthistoriker, traf sich am Abend des 30. März in Würzburg, von wo am anderen Morgen die Reise gemeinsam angetreten wurde. Voll Schnee lagen noch die Felder der mittelfränkischen Hochebene, durch die wir der Donau zu und dann ihr entlang nach Wien fuhren, der ersten Station für 2 Tage. Sie galten besonders den Funden aus Ephesus im „Theseustempel“ und unteren Belvedere, einem Geschenk des Sultans: um das Glanzstück, den kraftvollen Apoxyomenos aus Bronze mit dem milden ruhigen Knabengesicht, ist eine Reihe von plastischen Werken der römischen Kaiserzeit gestellt, Porträtköpfe, Friesreliefs mit Kämpfen von Römern und Parthern zur Zeit des M. Aurelius, ein letzter Aus-

1) Geschildert z. B. von Cantor in Selzers Monatsblatt Bd. XXX (1867). S. 129/142 und in der Heidelberger Zeitschrift f. Math. u. Phys. Bd. II u. III; J. F. Haub, Gesch. d. Univ. Heidelberg; Winkelmann, Urkundenb. d. Univ. Heidelberg II. Regesten (1886).

2) Horgeaub p. 112.

läufer der pergamenischen Schule, noch von griechischem Formgefühl beherrscht. In die klassische Zeit führten uns die Sammlungen des Hofmuseums mit dem praxitelischen Aphroditenköpfchen von Tralles, dem feinen Amazonensarkophag, der langen Reihe der Reliefs vom Heroon von Gjölbaschi mit den Darstellungen der Heldensage, und manchen Werken der Kleinkunst, die durch die Stücke des Kunstgewerbemuseums ergänzt wurden. Vorwiegend römische Inschriften und Reliefs zeigte uns die Sammlung Modena, und ein feinempfundenes Idyll künstlerischer Ausschmückung lernten wir im Palais des Grafen Lanckoronski kennen.

Dann ging's am 3. Morgen weiter nach Budapest, wo wir in lebenswürdiger Begleitung ungarischer Kollegen im Museum Ungarns reiche Kunstindustrie des frühen Mittelalters bewundern konnten, von der Burg von Alt-Ofen die schöne Lage der großen Stadt sahen und auf einem kurzen Ausflug nach Aquincum auf dem ersten Ausgrabungsfelde standen mit seinen römischen Resten von Amphitheater, Thermen, Häusern, Mosaiken. Ein Abendessen, das die Stadt uns gab, beschloß den Tag, an dem wir Abschied nahmen von deutscher Erde und die ersten fremden Laute einer unverständlichen Sprache an unser Ohr geklungen waren. Der Zug führte uns in die Nacht hinaus durch die weite Puszta. Am andern Tage erschienen die Schneegipfel der transylvanischen Alpen. Bukarest, das wir am Abend nach 24 stündiger Fahrt erreichten, offenbarte sich uns am nächsten Morgen schon als halborientalische Stadt. Hier waren wir an der Grenze des Römerreichs nach Osten zu angelangt: die Skulpturen des trajanischen Tropäions von Adamklissi führten uns das im Museum deutlich vor Augen. Am Nachmittage fuhren wir durch die öde Wildnis der Balachei und Dobrußja über die riesige Donaubrücke und über den rumänischen Grenzwall hinaus nach Konstanza, wo wir zuerst das Meer begrüßten. Und auf dem schmucken rumänischen Postdampfer liefen wir am andern Morgen in den Bosporus ein. Wir waren im Orient, und in heller Pracht grüßten die Dörfer und Häuser am Ufer und schließlich die vielen Minarets über dem weiten Häusermeer von Konstantinopel.

Und nun, nach peinlicher Prüfung der Pässe, hinein in das bunte Getriebe des türkischen Orients auf den von Schmutz starrenden und von Hundem wimmelnden engen Straßen. Sechs Tage dauerte der Aufenthalt mit Einschluß eines 2½ tägigen Ausflugs nach Brussa. Noch am gleichen Nachmittag unternahmen wir unter Führung von Direktor Wiegand einen Gang an der alten Stadtmauer entlang mit ihren dreifachen Befestigungslinien, wie sie seit den Zeiten Justinians gestanden. Ein anderer Gang zeigte uns den Atmeidan, die Stätte des alten Hippodroms, aus dem noch die Schlangensäule, das Siegesmonument der Griechen für Plataä, das sie einst nach Delphi geweiht, aufragt neben dem 30 m hohen Obelisk, den Theodosius in 32 Tagen hier aufgestellt: so erzählt uns die Inschrift am reliefgeschmückten Sockel. Metertief darunter liegt die alte Rennbahn, in der einst die erbitterten Kämpfe zwischen den Grünen und Blauen ausgefochten wurden. Durch die verwahrlosten Gärten des Serail kommt man zum Neuen Museum, das die unermüdliche Tätigkeit Hamdy Beys seit einigen Jahrzehnten geschaffen, eigenartig durch die Prunkstücke griechischer und römisch-hellenischer Kunst in ihrer Berührung mit dem Orient. Da stehen das Marmorkleinod des Alexander Sarkophags mit den noch schwach leuchtenden Farben, der ernste, tiefempfundene Sarkophag der Klagefrauen bis zu den ersten griechischen anthropoiden Marmorfärgen. Dazu der hübsche hellenistische Ephebe, der sich im schützenden Mäntelchen ausruht, und die Karyatide von Tralles inmitten reizender Terrakotten aus Kleinasien. Im Tschimili-Kiosk nebenan der ernste Hermes des Alkamenes aus Pergamon, die Alexanderstatue aus Magnesia und manch anderes Werk dieser Zeiten. Die Kunst der Byzantinerzeit ist wesentlich Architektur und Dekoration gewesen, wie wir sie noch in den alten

Moscheen bewundern können. Hervorragt durch ihre wundervollen Mosaiken die einfache Kachrie-Moschee. Das mächtigste türkische Bauwerk ist die Moschee Achmeds I. mit ihren vielen Kuppeln, die die von schweren, massigen Pfeilern gestützte Hauptkuppel umgeben. Aber alles übertrifft doch die Hagia Sophia mit der grandiosen Raumentwicklung, in die alles Können und Wollen der architektonischen Kunst des Altertums so triumphierend ausklingt.

Brussa zeigte uns die islamische Kunst des osmanischen Mittelalters. Nach mehrstündiger Dampferfahrt betraten wir zum ersten Male den Boden Asiens in Mudania, von wo uns die Bahn durch den ersten Olivenwald an den Fuß des mächtigen mysischen Olymps brachte. Stolz ragt das Felsplateau in die Ebene hinaus, auf dem die türkische Zitadelle liegt mit der römischen und justinianischen Mauer, und drunten ringsum die feidenberühmte Stadt. Ein anmutiges Bild, diese einfachen Häuser, dazwischen die schlanken, dunkelgrünen Cypressen und die zierlichen Minarets. Dann sahen wir die Große Moschee Murads I., in deren Räumen das Licht so überraschende Wirkungen hervorruft, in der Mitte unter freiem Himmel der sprudelnde Brunnen; und die Grüne Moschee, aus Marmor gebaut, deren Wände im Innern in der unnachahmlichen Pracht bunter Fliesen strahlen mit ihrem reichen Rankenwerk von Blumen und Arabesken, eine wunderbare Kunst einer versunkenen Zeit, deren Gestalten nur in den Märchenphantasien des Orients noch leben. Griechische und römische Funde aus der Heimat Dios von Prusa birgt noch ein kleines Museum. Nur ungern schieden wir von dem eindrucksvollen Reiz dieser vergangenen fremden Welt und nahmen dankbaren Abschied von dem deutschen Konsul, der unser lebenswürdiger Führer während des einen Tages gewesen war.

Am Donnerstag Mittag verließen wir auf der „Albania“ dann auch Kospoli. Noch einmal ließ uns die Sonne die große „Stadt“ am Bosphorus in berauschernder Farbensymphonie erscheinen, noch einmal leuchtete der Schneebedeckte Olymp herüber; in der Ferne erschienen gegen Sonnenuntergang die Felsen von Ryzikos. Am nächsten Morgen passierten wir das Spielzeug der türkischen Wachtschiffe an den Dardanellen und wurden um 7 Uhr an der alten Skamandermündung (Karanlik-liman) ausgebootet zum Marsch nach dem nur 1 Stunde entfernten Hügel von Hisjarlik. Unterwegs schon empfing uns in der Ebene Professor Dörpfeld, der uns dann — das einzige Glück durften wir genießen — durch die Jahrtausende der Geschichte Trojas geleitete, wie er sie bewunderungswürdig dem Wirrsal von Mauern und Schutt abgelautet. Da trat uns über den ältesten dürftigen Resten die zweite Stadt deutlich vor Augen, eine richtige prähistorische Burg, wie sie dieser Vorposten der thrakisch-phrygischen Völkergruppe in der 2. Hälfte des dritten Jahrtausend hier errichtet: der schräge Steinsockel, auf dem die Burgmauer aus Lehmziegeln saß, zu deren Haupttor, einem richtigen Propylon mit großer Schwelle, die breite gepflasterte Rampe hinaufführt; drinnen das rechteckige Megaron mit dem Herd-Altar, nach Süden die offene Vorhalle mit ihren Holzparastaden, den späteren Anten, davor der Hof von einer Lehmziegelmauer umsäumt mit ihren Strebepfeilern, auf denen das mauerstützende Dach auslag, ebenso wie die Holzdecke über den Flankenmauern des Hoftores die Holztür vor den Einflüssen des Wetters bewahrte. So stand das Einzelhaus des Burgherrn da, ringsum Borratskammern und Hütten der Mannen. Lange Generationen herrschte er über die Ebene, bis ein Kriegsturm alles in Asche legte. Ein mächtiger Herr gründete dann eine viel größere Burg in der 2. Hälfte des zweiten Jahrtausends, das homerische Troja der mykenischen Zeit, das in lebhaftem Austausch mit den übrigen Kulturzentren des Mittelmeeres und besonders des griechischen Festlandes stand. Aus Quadern ist hier die Mauer gebaut mit mächtigen Türmen an den Ecken und die geschickt gewählten Torgänge flankierend; in der Burg Häuser der gleichen Art aus Stein

gebaut auf den verschiedenen Terrassen. Gründlich ist auch dieser Herrscheritz zerstört worden; und breit legt sich in römischer Zeit über das alles der heilige Bezirk und Tempel der ilischen Athena. Voll homerischer Erinnerungen genießen wir die Landschaft, den mächtigen Ida im Hintergrund, vorn zu Füßen die Ebene, draußen das Meer, über dem die steilen Felsberge von Imbros und Samothrake stehen. -- Das Schiff hatte auf uns gewartet, bis wir in der Dämmerung zurückkehrten. In der letzten Sonne hoben sich am Horizont noch die flachen Terrassen von Kuntalé und Sigeion ab, dann strahlt wieder über uns die Pracht des südlichen Sternenhimmels.

Am nächsten Morgen liegt das Schiff vor Dikeli. Kräftig durchgerüttelt steigen wir nach vierstündiger Fahrt in türkischen Wagen über Stock und Stein in Pergamon aus. Wie ein Kap ragt der Burgberg in die breite Kalkosebene hinaus, die die Berge, mit ihren schönen Linien und mancherlei Sagen, einrahmen. Und ohnegleichen imposant ist es, was Menschenhand hier dem starren Burgfelsen abgetrokt, diese himmelstürmende unbändige Kraft, wie sie in den Giganten des Frieses zuckt, dieses mächtige Wollen, das mit tausenden von Sklavenhänden siegreich die Natur zu meistern wagte. Vom deutschen Haus steigen wir nun wieder unter Dörpfelds Leitung an römischen Villen und der römischen Agora vorbei über die Terrassen des Gymnasion mit seinem gewölbten Treppenhaus auf der alten Fahrstraße noch oben, wo die Fürsten wohnten in nächster Nähe der Götter. Bald sind wir auf der von 5 Bogengalerien übereinander getragenen Theaterterrasse, auf der Dörpfeld so wunderbar die Reste des Bühnengebäudes zum Sprechen brachte, an ihrem Ende der feine ionische Dionysostempel. Weiter nach oben die weite Fläche mit den Fundamenten des Zeusaltars, dann der breite Bezirk und Tempel der Burgherrin Athena, umgeben ringsum von zierlichen Hallen, an die sich die Räume schließen, die einst der berühmten pergamenischen Bibliothek als Heim gedient. Westlich davon liegen die Paläste verschiedener Fürstengenerationen; alles aber überragte einst in windumbrauster Höhe der Tempel des Trajan mit seinen orientalischen Säulen. Das ist das eindrucksvolle Bild einer Herrscherresidenz der hellenistischen Zeit.

Noch eine Nacht, und wir verlassen am anderen Morgen unsere „Albania“, die in der ungemein malerischen Bucht von Smyrna, der freundlichen Hauptstadt des westlichen Kleinasien, Anker geworfen hat. In der Sonne des Vormittags klimmen wir unter Führung des österreichischen Institutssekretärs Dr. Keil hinauf zum „Grabe des Tantalus“ und der Felsenhöhe von „Alt Smyrna“, wo die ganze farbenprächtige Bucht vor uns liegt, nach Osten auf dem Festland ferne die Kluppen des Sipylos, nach Westen die Stätte des alten Phokaia und auf der weitvorspringenden Halbinsel Klazomenai. Nachmittags fuhren wir zu Wagen hinauf zur Festung, dem Pagos, wo das Grab des heiligen Polykarp gezeigt wird, und dann zurück bei immer wechselnden Bildern zwischen Cypressen und türkischen Friedhöfen hin, durch die verschiedenen, nach Nationalitäten getrennten Quartiere der Stadt: überall das Bild einer aufstrebenden Stadt, in der sich der heutige Handel Kleinasiens konzentriert.

Die großen Emporien des Altertums, Ephesus und Milet, liegen an den Mündungen des Kayster und Mäander. Tief greifen lange Täler ins Herz Kleinasiens hinein, auf deren Karawanenstraßen noch heute die Kamele ziehen. Die Städte aber sind versunken im Schlamm der nimmer rastenden Elemente, kilometerweit hat der Fluß sein Bett ins Meer hinaus geschoben und erfüllt zur Regenzeit den flachen Uferstreif mit einem endlosen fieberdrohenden Sumpf, der von Scharen von Störchen belebt ist. Das zeigte sich uns gleich am nächsten Tag in Ephesos, über dessen Geschichte uns in Smyrna noch Keil unterrichtet, der auch den lebenswürdigen Führer durch die Ausgrabungen seiner Landsleute machte. Im schilfigen Sumpf lagen die Fundamente, auf denen der

altberühmte Artemistempel gestanden, den Kroisos beschenkt und Herostratos niedergebrannt, dessen Neubau zu den Weltwundern gezählt hatte. Frösche quaken, wo die gläubige Menge zu Paulus' Zeiten ihr „Groß ist die Artemis der Epheser“ gerufen. Im sechsten Jahrhundert noch brandeten des Meeres Wellen an den Grundmauern: Lyfimachos sicherte der Stadt 287 ihr Weiterleben, indem er sie mehrere Kilometer weiter westlich am Meere neu gründete. Und diese mächtige Hafenstadt der hellenistisch-römischen Zeit ist es, die jetzt wieder am Fuß des Koreos dem Boden entsteigt, von einer über Berg und Tal hinlaufenden Mauer umschlossen. Am Stadion mit seiner großen Eingangshalle vorbei kommen wir bald an den Westabhang des Panajir-Dagh, in den das große Theater eingeschnitten ist. Von seinen Marmorsitzen sehen wir das verhältnismäßig gut erhaltene Szenengebäude mit den Türen und Nischen seiner Zierfassade, vor ihr die mächtige römische Bühne, die sich einfach über die hellenistische gelegt: das Ganze so ein Umbau domitianischer Zeit. Hier hatte einst der Goldschmied Demetrios den Fanatismus einer wogenden Volksmenge entfesselt. Einsam schweift heute der Blick über die zerfallenen Hallen, Plätze und Kaufhäuser der Stadt hin zum Hafen und zum Meere. Gerade hinter dem Bühnengebäude liegt die große Agora mit ihren Säulenhallen und Credren, in deren einer die Wiener Bronze ehemals gestanden. An ihr entlang führt die große, 11 m breite Prunkstraße Arkadiane, mit doppelschiffigen Säulenhallen eingefast, zum Hafen hinunter. Weiter nach links die mehrstöckigen Ruinen vom Bibliotheksbau des Celsus, mit allen technischen Feinheiten trajanischer Zeit errichtet; unter der Apsis steht noch heute der feine Sarkophag des Stifters in seinem Gewölbe. Rechts die massigen Ziegelpfeiler aber gehören zur frühchristlichen Doppelkirche, in der 431 das 3. ökumenische Konzil das Dogma von der Gottesmutter beschloß. Auch das Mittelalter hat Ephesos noch nicht öde gesehen: am Hang des Hügel von Ujasuluk, der das alte Kastell trägt, liegen die Ruinen der großen Moschee, deren antike bunte Marmorsäulen heute das dunkle Laub des Feigenbaums einrahmt.

Unmittelbar am Fuß der Höhe liegt die Station der heutigen Bahn Smyrna-Midin, die uns noch am Nachmittag über die Wasserscheide zur Mäanderebene weiterführte. 1 Stunde verweilten wir im stillen Tal noch bei den Ruinen des gewaltigen Tempels der Artemis von Magnesia, die, wenige Jahre nach der Ausgrabung, der Sumpf bereits wieder in seinem üppig wuchernden Schilf verschwinden läßt. Am Abend waren wir in Sofia, dem Endpunkt der Seitenlinie der Bahn, wo uns Wiegand, unser Führer für die nächsten Tage, empfing. Die Frühe des nächsten Morgens sah bereits alle Teilnehmer zu Pferd, die meisten zum erstenmal, und nach dreistündigem Ritt war Priene erreicht. Auf einem Felsvorsprung hoch über dem Mäandertal liegen die Reste der hellenistischen Landstadt. Nach einem Mauerumgang treten wir durch das Westtor ein in die gerade Hauptstraße, die die engen, oft in Treppen ansteigenden Nebenstraßen rechtwinklig schneiden. Von ihnen aus tritt man meistens auf einem schmalen Gang durch Säulen in den rechteckigen Hof, an dem neben dem alten Megaron mit der Öffnung nach Süden ringsum noch weitere Kammern liegen. Drinnen die Wände mit Marmorplatten oder -stück verkleidet, in  $\frac{2}{3}$  Höhe des Gesims, auf dem zierliche Terrakotten und andere Nippsachen standen, ein einladendes Bild des hellenistischen Hauses. Wir gehen weiter die Hauptstraße an Brunnenhäusern vorbei, die an vielen Stellen das reichliche Wasser der Quellen darboten, und stehen im Mittelpunkt der Stadt auf der Agora. Ringsum die Hallen mit den Verkaufsständen, die im Norden sogar zweischiffig sind, auf dem Platze die vielen Basen der Ehrenstatuen, ganz so wie es die Zeit liebte. Auf einer Nebenstraße steigen wir auf Treppen hinauf zur Terrasse des Athentempels; weiter auf eine höhere, in die das hellenistische Theater eingeschnitten ist, klein in der

kleinen Stadt, aber mit den deutlichen Resten der einfachen Bühne der hellenistischen Zeit und dem prunkvollen höheren römischen Umbau, sogar ein gemalter Marmorpinax hat sich noch erhalten. Wieder eine Stufe tiefer liegt das quadratische Buleuterion: wunderbar intim wirkt der auf 3 Seiten in feinen Stufen ansteigende Sitzungsraum. Und über diesen Ruinen, die uns so viel zu sagen vermögen, wie sie vom Theater aus in so klarem Bilde vor uns liegen, springt jäh der Burgfelsen empor mit der Akropolis, nur auf schwindelnder Felsentreppe erreichbar.

Durch das Osttor verlassen wir die Stadt, und nach einem deutschen Imbiß im deutschen Haus ist unsere Schar um 3 Uhr wieder beritten, und nun geht's hinaus in die weite Mäanderebene, hinter der drüben der zackige Latmos aufsteigt. Allmählich zeigen sich die Hügel von Milet, aber vorher müssen wir noch durch einen tiefen Mäanderarm, dann  $\frac{3}{4}$  Stunde durch tiefen Sumpf und Schlick. Gegen Sonnenuntergang setzen wir auf einer Fähre über den Mäander, wo das Dorf Balat, 9 km vom Meere, über dem alten Milet liegt, und nach weiterem einstündigem Ritt sind wir in der Dunkelheit droben in den gesunden Bergen, im deutschen Ausgrabungshaus bei Akfiöi, wo ein gemütliches Abendessen bald des Tages Strapazen vergessen ließ: kräftig klangen bei deutschem Bier deutsche Lieder in die Sternennacht hinaus.

Die bedeutendste Ruine des alten Milet ist das Theater am weithin sichtbaren Felsbühl, das größte Kleinasien, mit 140 m Frontbreite. Unmittelbar zum Hafen hinunter gingen seine mächtigen Flankenmauern mit den fugenfesten hellenistischen Bossenquadern im Umbau der trajanischen Zeit; zierliche Säulen trugen im untersten Rang des weiten Runds den Baldachin der Kaiserloge; Tunnelkorridore erleichterten den Zu- und Abgang. Stolz sah wohl einst der Milesier von hier herab auf der Schiffe mastenreichen Wald zu seinen Füßen, vor sich die flache Stadt; draußen blinkte das Meer mit der nahen Insel Lade, die heute als landfester Hügel aus der Ebene aufragt, ganz in der Ferne die steilen Höhen von Samos. Ein weiterer Hafen lag nördlich vom Theaterbühl, — die flankierenden Löwen haben sich sogar wiedergefunden —, Hallen umschlossen hufeisenförmig den marmorgepflasterten Hafenstaden; und im Winkel der „Löwenbucht“ liegt auch das Heiligtum des alten milesischen Hafengottes, des Apollon Delphinios, ein Rundaltar in weitem Säulenhof. Nahe dabei der große Nordmarkt mit seinen Säulenhallen und Stapelplätzen, weiter südlich der spätere, noch größere, über 200 m lange Südmarkt, zwischen beiden das Rathaus, ein theaterförmiger, halbrunder Sitzungsraum, mit dem Altar des Zeus Bulaios in der Mitte des großen Hofes, den man durch ein mehrtoriges korinthisches Propylon betritt, alles Anlagen, deren glanzvolle Architektur uns noch in ihren Resten den ungemessenen Reichtum dieser Emporien ahnen läßt, denen Hadrian, der große Wohltäter des griechischen Orients, seine nimmer müde Guld zuwandte. Schützend legt sich um all die Pracht die große Stadtmauer, 5 m dick mit Quaderfront auf beiden Seiten, zu der auf 5 m breiten Rampen das schwere Verteidigungsgeschütz heraufgefahren werden konnte, erbaut, nachdem die frühere dem Monate dauernden Ansturm Alexanders erlegen war. Später scheint auch sie verfallen, nachdem vielleicht noch der Gotensturm, dem das Artemision von Ephesos zum Opfer gefallen, an ihr sich gebrochen. In Zeiten allgemeiner Unsicherheit hat Justinian noch einmal eine flüchtige Enceinte angelegt. Eine Moschee des 15. Jahrhunderts mit fein empfundener Ornamentik an Tür und Fenstern ist der einzige bedeutende Rest der Osmanenzeit.

In einem Morgengang war Milet von der altionischen Zeit bis ins späte Mittelalter vor unsern Augen aufgestanden. Nach einem fröhlichen Mittagsmahl unter der Halle eines türkischen Gastfreundes ging's aus dem alten Festort hinaus die „Heilige Straße“ entlang, und in drei Stunden ritten wir zum

Teil hoch über dem unten brandenden Meer zum Tempel des Apollo von Didyma hinauf. Ein kurzer Rundgang zeigte uns am Spätnachmittag noch die riesigen Quaderfundamente, die gestürzten gigantischen Volutenkapitelle mit ihrem seltsamen Skulpturenschmuck. Drei Säulen, auf deren einer einst ein „Säulenheiliger“ sein lustiges Heim aufgeschlagen hatte, ragen noch gen Himmel, der einzige Rest der gewaltigen Halle, die den in der Mitte unter freiem Himmel liegenden Drakelraum umschlossen hatte. Hier hat jetzt nach dem Dynamit der Franzosen der deutsche Spaten eingesezt, dem zwar die idyllische Windmühle auf dem Schuttkegel über der Mitte des Tempels zum Opfer gefallen ist, der uns aber in einigen Jahren genaue Kenntnis des altberühmten Drakelheges und nie völlig ausgebauten Tempels bringen wird. Ein letzter Rundblick zeigte uns noch in der blauen Ferne die Halbinsel von Halikarnas und die Insel Kos, und dann genossen wir zum letzten Male griechische Gastfreundschaft auf dem Boden Kleinasiens.

Am nächsten Morgen begleiteten unsere berittenen Gendarmen uns noch bis ans Schiff, das in Kovella an der Meeresbucht unser wartete; ein herzlicher dankbarer Abschied von unserm Führer durch Land, Sumpf und Ruinen, dann dampfte der kleine griechische Küstendampfer mit uns nach dem Norden ab. Lange noch gewahrten wir Prienes ragende Akropolis und die Stadthügel von Milet; dann vorbei an der steilen Mykale. Links kam Samos immer klarer heraus mit dem alten Heraheiligtum, dessen einzige Säule wie eine weiße Nadel aus der Ferne herüberleuchtete. Rechts sehen wir an der Stelle des alten Bundesheiligtums der Jonier vorbei noch die Mündung des Kanals, die Gegend von Ephesos. Abends um 11 Uhr rasselte der Anker im Hafen von Chios, wo wir auf den bulgarischen Dampfer hinüberstiegen, der uns dem westlichen Festlande wieder zuführte. In der Frühe kam Keos in Sicht, bald winkte Attika: in blauer Höhe über dem steilen Hang die weißen Säulen des Poseidontempels von Sunion. Dann fuhren wir ein in den saronischen Golf, begleitet von den Bergen von Attika und Aegina. Immer deutlicher erschien über der attischen Ebene der kleine helle Punkt der Akropolis von Athen; und als das Schiff durch die alten Molen des Piräus hindurchgeglitten, da erkannten wir deutlich die ehrwürdigen Säulen des Parthenon, dahinter in blauer Ferne zwischen Barnes und Hymettos, wie der breite Giebel eines Tempels, das Pentelikon.

Athen.

Hermann Gropengießer.

### Redaktionelle Erklärung.

In dem von Herrn Stadtschulrat Michaelis auf unserer letzten Vereinsversammlung gehaltenen Vortrage, der im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift abgedruckt ist, stehen S. 143 die Worte: „Matthias, der Vorkämpfer für diese Idee, zögert nicht, in seinem Aufsatz in der Monatschrift vom Januar 1906 (V 1 S. 1—7) denen, die diesen Gedanken [der größeren Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen] noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stillebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums zu machen, und diejenigen, die Einwendungen erhoben haben, mit noch schärferer Rüge als Systematiker, Theoretiker und Prinzipienreiter abzufertigen, während er der neuen Idee Natürlichkeit, Gesundheit, Lebensberechtigung und nicht aufzuhaltende Lebenskraft zuschreibt.“ In dem bei Dürr erschienenen Sonderabdruck des Vortrags aber blieben die Worte von „zögert nicht“ bis „während“ fort und es heißt einfach: „M., der eifrige Vorkämpfer für diese Idee, schreibt ihr wenigstens in seinem Aufsatz in der Mtschr. vom Jan.

1906 Natürlichkeit . . . Lebenskraft zu;“ wozu der Verf. die Anmerkung macht: „Der Vortrag, wie er hier erscheint, enthält einige Berichtigungen und Zusätze gegenüber dem im Humanistischen Gymnasium gegebenen Abdruck. Die Kritik bitte ich, nicht die dort, sondern die hier veröffentlichte Form als diejenige anzusehen, für die ich die volle Verantwortlichkeit übernehme.“

Um der uns entgegengetretenen Meinung zu begegnen, die Redaktion des Humanistischen Gymnasiums sei beim Abdruck des Michaelisschen Vortrags nicht ohne Willkür verfahren, bemerken wir, daß in die Druckerei des Humanistischen Gymnasiums das Manuskript des Vortrags gegeben wurde, und daß in der von dem Verfasser besorgten Korrektur die im Sonderabdruck weggelassenen Worte nicht gestrichen sind. Die Streichung erfolgte in der Separatausgabe auf einen Brief des Geheimrates Matthias, in dem er Herrn Michaelis gebeten hatte, dem, was er (Matthias) wirklich in der Monatschrift gesagt habe, gerecht zu werden. Dies Schreiben aber erreichte den Adressaten, wie dieser uns mitteilte, in einem kleinen bayerischen Badeort, wo ihm die „Monatschrift“ nicht zur Hand war. Doch der Sonderabdruck mußte damals fertig gestellt werden. So bestimmte der Verfasser, daß die Worte, in denen Herr Matthias eine unrichtige Wiedergabe seiner Überzeugung erblickte, weggelassen werden möchten.

### Entgegnung auf eine von Geheimrat Adolf Matthias erhobene Anklage.

In seinem Buche „Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform“ spricht Paul Cauer S. 235 seine Bedenken gegen eine freiere Gestaltung des Unterrichts aus und zieht zur Unterstützung seiner Ansicht eine Äußerung des Herrn Geheimen Oberregierungsrats Matthias im Aprilheft 1906 der Monatschrift für höhere Schulen heran, die gegen einen der neuesten Vorschläge, den Unterricht in der Gymnasialprima in mehrere wahlfreie Zweige zu gliedern, gerichtet war. Sie lautet: „Wird das nicht zu kompliziert und leidet nicht der Charakter des Gymnasiums darunter? Muß denn gleich Alles stundenplanmäßig und arithmetisch formuliert werden?“ (Monatschrift V S. 161.) Diese Äußerung hatte ich in einer Rezension des Cauerschen Buches in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1906 S. 792 mit Angaben verglichen, die Karl Michaelis in seinem Vortrage über die größere Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen gemacht, und ich hatte mich dabei auf den Abdruck des Vortrags im Humanistischen Gymnasium 1906 IV S. 143 bezogen. Hier heißt nämlich Matthias der „Vorkämpfer für diese Idee“, und hier sind zugleich verschiedene kräftige Worte gegen die Gegner der Bewegungsfreiheit zu lesen, die man zufolge der Verweisung auf das Januarheft der Monatschrift vom vorigen Jahr S. 1—7 nur als dort von Matthias gebrauchte ansehen kann. Die Worte aber stimmen zu der von Cauer zitierten Äußerung desselben Mannes schlecht.

Auf diesen Widerspruch machte ich aufmerksam, ohne die Monatschrift gelesen zu haben: ich verließ mich eben auf meine Gewährsmänner. Darob ist nun Herr Geh. Rat Matthias in Harnisch geraten, und er zieht mich in dem ersten diesjährigen Heft der Monatschrift S. 50 der Unwissenschaftlichkeit, der Ungerechtigkeit und des stolzen Aburteilens ohne Kenntnis des Tatbestandes.

Ganz geknickt, lasse ich mir jetzt das Januarheft der Monatschrift vom vorigen Jahre kommen, und siehe da: fast alle Kraftworte, die ich „unwissenschaftlich“ genug, aus „sekundären oder tertiären Zeugnissen“ geschöpft habe, finden sich auch in der „primären Quelle“. Man vergleiche:

Michaelis' Vortrag im  
Human. Gymn. 1906 S. 143.

Matthias, der Vorkämpfer für diese Idee [nämlich für die größere Bewegungsfreiheit im Unterricht der oberen Klassen] zögert nicht, in seinem Aufsatz der Monatschrift vom Jan. 1906 denen, die diesen Gedanken noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stilllebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums zu machen, und diejenigen, die Einwendungen erhoben haben, mit noch schärferer Rüge als Systematiker, Theoretiker und Prinzipienreiter abzufertigen.

Matthias' Aufsatz in der Monatschrift für h. Schulen  
1906 S. 4—5.

Die nicht ganz kleine Schaar von Menschen, die kein einziges „ja“ auszusprechen vermögen, ohne nicht [so!] ein „aber“ über das andere anzufügen, stehen abseits, huldigen mit überlegenem Lächeln einer sich selbst nicht kompromittierenden *Bequemlichkeit*. . . . . Solche Geister müssen ihr *Stilleben* weiter genießen, und sie haben recht, dies schweigend zu tun.

Schlimmere Gegner der Bewegungsfreiheit sind die Theoretiker und Systematiker extremster Observanz. . . . Jedes Prinzip beugt sich, allzusehr zugespitzt, in sein Gegenteil um; es muß deshalb etwas von seiner scharfen Zuspitzung abgeben, wenn es mit Erfolg angewandt werden soll. Aber jetzt, wie früher, sind die schlimmsten Feinde des Gymnasiums diejenigen, die im tiefsten Brustton der Ueberzeugung das „Prinzip“ in die Welt posaunen.

Das Wort „Pedantismus“ kommt zwar bei Matthias nicht vor, aber was er den skeptischen Beurteilern der freieren Unterrichtsgestaltung vorwirft, entspricht unleugbar diesem von Michaelis gebrauchten Ausdruck. Nur darin hat dieser sich versehen, daß er den Ausdruck „Pflichtbanausen“ ebenfalls als ein Scheltwort von Matthias betrachtete, während es doch von einem Anderen herrührt und von Matthias in Anführungszeichen geschlossen ist in den Worten (S. 7): „Daß daneben [neben freudigen Lehrern und Erziehern] auch solche sich fanden und finden, die im Lehramt nichts als eine Unterkunft und Versorgung sehen, . . . nun, welchem Stande fehlen die Miellinge, die „Pflichtbanausen“, die nichts wissen und wollen, als gerade die Pflicht erfüllen, ohne Überschuß und Liebe?“

Wir möchten nun fragen, ob es etwa der von Matthias geforderten und bei mir von ihm vermißten „strengen Wissenschaftlichkeit“ entspricht, wenn Jemand sich über einen Anderen, weil der aus einer sekundären statt aus der primären Quelle geschöpft habe, entrüstet und so spricht, als ob die erstere von der letzteren stark abweiche, obgleich in der sekundären fast ausnahmslos dasselbe zu finden ist, wie in der primären.

Trotz dieser Sachlage bedauere ich, nicht gleich am Urquell getrunken zu haben. Ich hätte dann den Widerspruch zwischen Matthias' Äußerungen in dem fünften und dem sechsten Jahrgang der Monatschrift noch besser ins Licht stellen können und hätte außer dem von Michaelis Herausgehobenen noch manches andere Bemerkenswerte gefunden, z. B. was Matthias von den „schlimmsten Feinden des Gymnasiums“ noch gesagt hat, daß sie „jedem, der auch für die realeren Werte des Lebens und für die Realschulen ein ebenso warmes Herz hat, gleich vorwerfen, seine Liebe gehöre nicht mehr dem Gymnasium, sondern dem schnöden Realismus und der Realschule“. Die nicht wissen, wer damit vor anderen gemeint ist, bitte ich meine Besprechung von Matthias' Broschüre „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom J. 1900“ im Humanistischen Gymnasium 1905 S. 242 ff. zu vergleichen, insbesondere die Worte S. 244: „Um gerecht zu sein, bemerke ich ausdrücklich, daß Matthias das Gymnasium nicht gänzlich ausschalten will und ihm auf S. 35 eine höfliche Verbeugung macht. Seine Liebe gehört den Realschulen. Warum auch nicht? Wir gönnen diesen Schwestern alles Gute. Mögen sie den Beweis des Geistes und der Kraft führen.“ *Hinc illae lacrimae!*

Für die freundliche Zusicherung, mich künftig ignorieren zu wollen, danke ich Herrn Geh. Rat Matthias. Meinerseits kann ich ihm freilich dasselbe nicht versprechen, es sei denn daß er hinfort nichts mehr äußert, was dem Gymnasium nach meiner Überzeugung Schaden zu bringen geeignet ist, und daß er sich keiner Widersprüche mehr schuldig macht.

Blankenburg.

Hermann Friedrich Müller.

## Ausprüche über Hochschul- und Unterrichtsfragen.

Von dem Direktor des Vereins deutscher Ingenieure, Herrn Th. Peters, geht uns eine Reihe von Ausprüchen dieses Vereins aus jüngster Zeit und eine mehrere Seiten umfassende Begründung zu, mit der Bitte, den ausgesprochenen Wünschen und Vorschlägen Beachtung zu schenken. Wir bringen die Ausprüche dem Wortlaut nach zum Abdruck.

1) Der Verein deutscher Ingenieure steht nach wie vor auf dem Standpunkt seines Auspruches 2 vom Jahr 1886, welcher lautet: „Wir erklären, daß die deutschen Ingenieure für ihre allgemeine Bildung dieselben Bedürfnisse haben und derselben Beurteilung unterliegen wollen, wie die Vertreter der übrigen Berufszweige mit höherer wissenschaftlicher Ausbildung.“ In dieser Auffassung begrüßen wir es mit Freude, wenn sich mehr und mehr die Ueberzeugung Bahn bricht, daß den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsmitteln eine erheblich größere Bedeutung beizulegen ist als bisher; werden doch die Kenntnisse auf diesen Gebieten immer mehr zum unentbehrlichen Bestandteil allgemeiner Bildung. Die vorwiegend sprachliche Ausbildung, die jetzt der Mehrzahl unserer Abiturienten zuteil wird, genügt nicht den Ansprüchen, welche an die leitenden Kreise unseres Volkes gestellt werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die steigende Bedeutung der wirtschaftlichen Fragen.

2) Wir heißen die Kundgebung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte zugunsten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes an unseren höheren Schulen als eine neue Bestätigung dessen, was wir seit 20 Jahren vertreten und gefordert haben, willkommen und erachten es insbesondere für notwendig, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dieselbe Bedeutung für die allgemeine Bildung zuzuerkennen, wie den sprachlich-historischen. Der Unterricht in den alten Sprachen an den Gymnasien wäre daher einzuschränken zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes, wenn die Gymnasien nach wie vor in so großer Zahl und in vielen Orten als die einzigen höheren Schulen bestehen blieben.

Für ganz besonders geeignet, die vorstehend angedeuteten Schwierigkeiten zu beseitigen und unsre höheren Schulen in eine den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft entsprechende Bahn zu lenken, erachten wir die Reformschule, und zwar die Reformschule mit einheitlichem, lateinlosem Unterbau, welcher die 6 Klassen bis Untersekunda umfaßt, und mit mehrfach gegabeltem Oberbau in den 3 oberen Klassen. Es empfiehlt sich deshalb, nicht nur neue Reformschulen zu errichten, sondern auch bestehende Gymnasien in Reformschulen umzuwandeln, besonders an Orten, wo die einzige höhere Schule ein Gymnasium ist.

3) Die technischen Hochschulen sollen mit den Vorlesungen auf die Verschiedenheit der Vorbildung der eintretenden Abiturienten Rücksicht nehmen, so daß die in mathematischer, naturwissenschaftlicher und zeichnerischer Hinsicht besser vorgebildeten Schüler ihr Studienziel in entsprechend kürzerer Zeit zu erreichen imstande sind.

4) Die technischen Hochschulen sollen Einrichtungen erhalten, welche die vollständige Ausbildung von Lehramtskandidaten für reine und angewandte Mathematik, Physik und Chemie ermöglichen.

Diese Ausbildung soll sich auch auf einzelne Gebiete der Technik erstrecken, für deren Auswahl in der Prüfungsordnung Freiheit zu gewähren ist.

Den technischen Hochschulen ist ein entsprechender Anteil an der Oberlehrerprüfung in Mathematik, Physik und Chemie zu gewähren.

5) Die allgemeinen Abteilungen der technischen Hochschulen sollen das Recht der Doktor-Promotion erlangen.

6) Die technischen Hochschulen sollen Einrichtungen zur Ausbildung künftiger Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an technischen Mittelschulen erhalten.

Wir brauchen unseren Lesern nicht zu sagen, wie wenig wir mit Nr. 2, insbesondere mit dem zweiten Absatz, übereinstimmen, brauchen sie auch nicht an die Tausende von Schulmännern und von Nichtschulmännern zu erinnern, die die Erklärung der Braunschweiger Versammlung unseres Vereins unterzeichnet und damit gegen eine Verallgemeinerung der Reformschulorganisation protestiert haben. Wir begrüßen aber den bezeichneten Absatz, weil aus ihm wieder einmal klar hervorgeht, wie viele Anhänger der Reformschule (wahrscheinlich ist es ihre Mehrzahl) noch keineswegs damit zufrieden sind, wenn der Beginn des Lateinischen nach Untertertia, der des Griechischen nach Untersekunda hinaufgeschoben wird, sondern einen sechsjährigen lateinlosen Unterbau

verlangen und die Beschränkung des klassischen Unterrichts auf die letzten drei Schuljahre für die, welche ihn überhaupt begehren. Daß hiermit dieser Unterricht dem sicheren Untergang geweiht wäre, werden auch die zugeben, welche für die Reformgymnasien in ihrer gegenwärtigen Gestalt eintreten, und diese, soweit sie, wie Reinhardt, Ziehen u. A., die humanistischen Schulstudien aufrichtig hochschätzen und zu wahren und heben wünschen, werden jetzt den Unterrichtsplan des Goethegymnasiums und der ihm nachgebildeten Anstalten nach zwei Seiten verteidigen müssen.

Ueber die von der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung aufgestellten Forderungen haben wir uns ziemlich ausführlich im letzten Heft unseres vorigen Jahrganges S. 226—234 ausgesprochen, wollen hier aber unserer Freude über die weitgehende Uebereinstimmung unserer Aeußerung mit dem gleichzeitig entstandenen, vortrefflichen Aufsatz Paulsens im ersten diesjährigen Heft der „Monatsschrift für höhere Schulen“ S. 4 ff. Ausdruck geben. Wie wir z. B. gegenüber dem Verlangen, den klassischen Studien nur die letzten Schuljahre zu gönnen, den Spieß umkehrten, so fragt auch Paulsen: „Was würden sie sagen, wenn der Vorschlag gemacht würde, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft auf die drei Jahre des Obergymnasiums zu beschränken? Würden sie ihn nicht für einen schlechten Scherz erklären?“

Gern zitieren wir auch die folgenden Worte des Berliner Pädagogen: „Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit begreifen, das wäre ja wohl der eigentlichste Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen bringen soll. Und daß in dieser Absicht die alten Sprachen unerseßlich sind, sollte man anzuerkennen sich nicht weigern: die Wurzeln des geschichtlichen Lebens der ganzen christlich-europäischen Kulturwelt liegen im klassischen Altertum. . . . Und man wird weiter anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neu Sprachliche Unterricht.“ U.

### „Deutscher Frühling.“

Um ein tiefgefühltes, dringendes Bedürfnis zu befriedigen, erscheint seit Neujahr: „Eine neue Monatschrift für moderne Erziehung. Gepflegte Gebiete: Unterricht—Erziehung. Vornehm-freie Richtung.“ Auf dem Titelblatt steht: „Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Unter Mitwirkung zahlreicher Gelehrten und Schulmänner herausgegeben von Alfred Baeß. Teutonia-Verlag, Leipzig. Preis für den ganzen Jahrgang von 12 Heften Mk. 6.—.“

Wir dürfen der freudigen Dankbarkeit nicht bloß des Herausgebers und Verlegers, sondern ebenso aller Leser unserer Zeitschrift sicher sein, wenn wir die Ankündigung, die Aufforderungen zur Mitarbeit und einen an die Gesinnungsgenossen gerichteten Aufruf zum Zusammenschluß wörtlich abdrucken lassen.

**Was wir wollen.** Unser deutsches Erziehungs- und Unterrichtswesen ist auf dem toten Gleise angekommen. Darob allgemeine Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und heißes Sehnen nach Besserung. Allerorten fordert das Volksbewußtsein Neuordnung, allenthalben tritt es mit Erneuerungsvorschlägen vor die Öffentlichkeit. Für diese Bestrebungen will der „Deutsche Frühling“ Sammelplatz und Heimstätte sein.

In der Ueberzeugung, daß die Erziehung zu einer Angelegenheit des ganzen Volkes erhoben werden muß, wendet sich der „Deutsche Frühling“ an alle Gebildeten in Haus und Schule, an alle Berufsclassen und Stände und richtet an sie den Beckruf: Auf zur Mit-

arbeit an der Neuordnung des gesamten Bildungsweises vom Kindergarten bis zur Hochschule! Nach Mahgabe des Wortes: „Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig!“ wird der „Deutsche Frühling“ mit allem Nachdruck eintreten für die Erziehung weiser, schöner und starker Persönlichkeiten und kämpfen für das Recht der Gegenwart, **gegen** mittelalterliche Verdümpfung; für deutsches Volkstum, **gegen** zopfgelehrte Ausländerei; für freie Entwicklung der Erziehungswissenschaft, **gegen** scholastische Verknöcherung; für Gewissensfreiheit, **gegen** geistige Knechtung; für die Erziehungsschule, **gegen** die Lernschule; für ebenmäßige Ausbildung von Körper und Geist, **gegen** einseitige Gedächtnisschulung; für die Freiheit des Lehrstandes, **gegen** dessen Bedrückung durch veraltete Rechtsbestimmungen; für Ausgestaltung des Schulbetriebes nach den Grundfäden der wissenschaftlichen Gesundheitspflege, **gegen** den gesundheitswidrigen Schlendrian; für Elternrecht und Selbstverwaltung, **gegen** Schreibstuben-Herrschaft und jede Bevormundung; für die Hebung der Volkskraft durch sozialpädagogische Einrichtungen, **gegen** die Verlotterung durch Gleichgiltigkeit auf diesem Gebiete; für ein physiologisches und psychologisches Lehr- und Erziehungsverfahren, **gegen** Verballhornisierung und Nürnberger Trichter-Arbeit; für die Einheitschule im Sinne des deutschen Erziehungstages, **gegen** pädagogische Viel- und Kleinstaaterei.

Auch an Ew. Hochwohlgeboren richten wir die Bitte, dazu beizutragen, daß ein neuer Frühling deutscher Bildung und deutschen Volkstums ins Land ziehe. Senden Sie uns größere oder kleinere Beiträge aus nachstehend genannten Gebieten recht bald ein. Wir werden die Arbeiten eingehend prüfen und dann Ihnen mitteilen, ob sie in den Rahmen unserer Zeitschrift passen. Da uns daran liegt, Ihren Beitrag recht bald zu erhalten, wollen Sie diesem Wunsche gefl. Ihre Beachtung schenken.

Sollten Sie wider Erwarten selbst nicht in der Lage sein, jetzt einige Beiträge zu liefern, so wollen Sie bitte Ihren Bekanntenkreis darüber verständigen, daß wir gern Ausrufe und Probehefte an alle Gönner und Freunde unserer Sache verschicken.

Mit ausgezeichnete Hochachtung

Teutonia-Verlag  
Leipzig, Mühlgasse 10.

Schriftleitung  
„Deutscher Frühling“  
Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus.

An Väter, Mütter und Kinderfreunde richten wir hierdurch die höfliche Bitte, uns ihre Wünsche und Vorschläge in Sachen des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens gefälligst bekannt geben zu wollen. Der „Deutsche Frühling“ vertritt die Rechte des Elternhauses und will ein Sammelpunkt werden für alle Fragen, die Elternrecht und Kinderschutz betreffen. In dem Sprechsaal für das deutsche Elternhaus sollen Wünsche und Vorschläge zur Kenntnis der Öffentlichkeit gebracht und einer sachgemäßen Beurteilung unterzogen werden.

Verlag und Schriftleitung des „Deutscher Frühling“  
Leipzig, Mühlgasse 10.

„Das Wort ist wertlos ohne die Tat.“

Aufruf zum Zusammenschluß der Anhänger einer deutsch-volkstümlichen Erziehung im Geiste der Monatsschrift „Deutscher Frühling“.

Die scharfe Kampfstellung der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ läßt es geboten erscheinen, nach dem Beispiele des österreichischen Vereines für Schulreform einen Bund der Anhänger der deutsch-volkstümlichen Erziehung ins Leben zu rufen, der die Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach den Forderungen der Gegenwart anstrebt.

Alle Befürworter der deutschen Nationalschule werden gebeten, an Unterzeichneten ihre Zustimmungserklärung baldigst einzusenden, damit der Zusammenschluß rasch in die Tat umgesetzt werden kann.

Die außerordentlich zahlreichen Anerkennungen, die dem „Deutschen Frühling“ geworden sind, lassen hoffen, daß die Saat auf guten Boden gefallen und reiche Früchte zu tragen gewillt ist.

Wir streben nicht, über die griechische und lateinische Sprache hinweg ein „allgemeines vaterländisches Interesse“ wachzurufen wie die „Freunde des humanistischen Gymnasiums“, sondern „arbeiten im deutschen Geiste für das deutsche Volk durch deutsche Kultur“. Wir wollen unsere deutsche Jugend gemäß den Forderungen der Neuzeit für eine schönere deutsche Zukunft erziehen.

Unser oberster Grundsatz lautet dementsprechend: Einschränkung (nicht Beseitigung!) der toten Sprachen zugunsten der deutschen Bildung. Wir bitten Sie, auf beiliegender Karte Ihren Namen und genaue Adresse anzugeben, damit wir Sie von allen weiteren Schritten, die wir tun werden, rechtzeitig in Kenntnis setzen können.

Verpflichtungen erwachsen Ihnen durch diese Unterschrift in keiner Weise.

Mit ganz vorzüglicher Hochachtung

Leipzig, Mühlgasse 10.

Alfred Baf.

## Berichtigung.

Aus brieflichen Äußerungen des Herrn Professor Dr. Mühlberg, Lehrers der Naturgeschichte an der Marauer Kantonschule, sehe ich zu meiner Freude, daß ich ihn mißverstanden habe, als ich ihm am Ende von S. 245 des letzten Heftes unseres vorigen Jahrgangs die Meinung zuschrieb, daß die deutschen Gymnasiasten im Allgemeinen mit Unzufriedenheit auf ihre Schulzeit zurückblickten. Auch will ich nicht versäumen zu bemerken, daß dieser Vorkämpfer für eine stärkere Berücksichtigung der naturgeschichtlichen Disziplinen auf den höheren Schulen durchaus nicht als Gegner der gymnasiatischen Bildung gelten darf, wie schon daraus hervorgeht, daß er seinen Sohn den gymnasiatischen Weg der Vorbildung (mit Einschluß des Griechischen) hat gehen lassen und jetzt auch eine Tochter dem Gymnasium übergeben hat.

G. Uhlig.

## Literarische Anzeigen.

**Der Idealismus der Hellenen** und seine Bedeutung für den gymnasiatischen Unterricht von Dr. **Gustav Schneider**. Beilage zu dem Jahresbericht des Fürstlichen Gymnasiums zu Gera 1906.

Mit der vorliegenden Arbeit nimmt ein als Schulmann wie als Gelehrter verdienter und durch seine Bestrebungen für eine Vertiefung des griechischen Unterrichts bekannter Lehrer Abschied von seiner amtlichen Wirksamkeit. Der Verfasser gibt auf dem knappen Raum von 44 Seiten die Grundlinien einer Weltanschauung, die sich als die reife Frucht des griechischen Unterrichts der Prima ergibt. Die Aufgabe der Einführung in das Kultur- und Geistesleben der alten Völker wird mit Recht eingeschränkt auf die Darlegung der religiös-sittlichen Anschauungen der großen Geisteshelden, insbesondere Platos. Das Wesen der Platonischen Weltanschauung, in der der Verf. in erster Linie den Idealismus ausgeprägt findet, stellt er auf Grund der am meisten in den Schulen gelesenen Dialoge klar und zeigt seine Bedeutung für die Gegenwart. Zur Vervollständigung werden dann auch die andern Schriftsteller, besonders Homer und Sophokles, herangezogen und wird auf den ethischen Gehalt ihrer Dichtungen hingewiesen. Auch die andern Unterrichtsfächer werden, wie der Verf. im zweiten Teile der Abhandlung ausführt, durch eine Betreibung im Sinne des Idealismus in eine höhere Sphäre gerückt. Er versteht darunter eine Behandlung, die im wesentlichen dem philosophischen Gehalt gerecht wird und auf die letzten unserm Wissen, Handeln und ästhetischen Empfinden zu Grunde liegenden Begriffe zurückgeht. Zum Schlusse bespricht der Verf. das Verhältnis des so charakterisierten Idealismus zur christlichen Weltanschauung und spricht die Ueberzeugung aus, daß zwischen diesem Idealismus und dem Christentum kein Widerspruch bestehe.

Das gedankenreiche und anregende Schriftchen kann aufs wärmste allen empfohlen werden, die von der erziehenden Aufgabe des Unterrichts überzeugt sind. Es zeigt auf kleinem Raume, was für Früchte insbesondere auf dem Felde des griechischen Unterrichts zu ernten sind. Und gerade dieser Unterricht verdient es heute, daß man wieder und immer wieder auf seine Bedeutung für die Erweckung einer idealen Geistesrichtung hinweist. Aus den großen Geisteswerten der Griechen vorzugsweise hat sich unser Volk diesen Zug seines Wesens erarbeitet, und wenn eine vertiefte historische Betrachtung uns das Volk der Griechen auch mit nüchternem Blick ansehen läßt, der Idealismus liegt doch einmal in der Anschauung, wie sie sich in seinen klassischen Werken ausdrückt, und trifft in unserem Volke eine verwandte Ader. Die Berechtigung des griechischen Unterrichts liegt im letzten Grunde in dieser Wirkung. Die fortschreitende materielle Entwicklung unseres Volkes macht ein Gegengewicht nötig, wenn nicht seine besten Geisteskräfte verkümmern sollen. Das liegt in der idealen Weltanschauung, und diese unserem Volke zu erhalten, ist die Aufgabe der Gymnasien und ganz besonders ihres griechischen Unterrichts. Den Weg dazu weist der Verf. in der vorliegenden Schrift.

Schleiz.

Hermann Meier.

**Auf weiter Fahrt.** Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek begründet von Dr. **Julius Vohmeyer**, fortgeführt von Kapitänleutnant **Gg. Wislicenus**. 4. Band. Mit 15 Vollbildern und 4 Bildnissen. Leipzig, Wilhelm Weicher.

Unter den Bestrebungen, die Schüler unserer höheren Lehranstalten für allgemeine vaterländische Fragen zu interessieren, sind sicherlich diejenigen am einwandfreiesten, welche

sich auf unsere überseeische Stellung und unseren Kolonialbesitz beziehen. Auf das Aufhängen von Karten und Bildern im Schullokal und Ähnliches, das unmittelbar diesem Zweck dienen soll, können wir, obgleich wir es keineswegs tadeln wollen, doch keinen besonderen Wert legen, weil eine lange Erfahrung uns gelehrt hat, daß solcher Wand schmuck meist, wenn eine nicht sehr tiefgehende Neugier gestillt ist, nur geringe Beachtung mehr findet. Wirkungsvoller ist natürlich die Einfügung des Artikels „Überseeischer Besitz Deutschlands“ in den regelmäßigen geographischen Unterricht, wie dies ja in allen neuen Lehrplänen selbstverständlich geschieht, und wie wir es für das zweite Jahr der Tertia, aber nicht früher, als einen Bestandteil der politischen Geographie unseres Vaterlandes verlangen. Es gibt indeß eine sehr wirksame, nicht vorgeschriebene und nicht kontrollierte Unterstützung dieses Unterrichts, geeignete Bücher der Schülerbibliothek und häusliche Lektüre. In diesen haben Reisebeschreibungen und Reiseabenteuer immer eine ansehnliche Rolle gespielt, und auch in jüngster Zeit haben die Reiseromane von Karl May einen vielbegehrten Modeartikel der Schülerbibliotheken gebildet. Diese mehr als spannenden, aufregenden und abenteuerlichen Erzählungen haben zwar, wie wir glauben, nicht den Schaden angerichtet, den allzu gewissenhafte Eltern und rigorose Lehrer von ihnen gefürchtet haben; daß das aber, namentlich in dem Uebermaß ihrer unzähligen Bände genossen, eine gesunde Nahrung sei, kann man doch auch nicht behaupten. Hier in diesen Bänden des oben angegebenen Werkes glauben wir eine solche zu besitzen, die wir mit gutem Gewissen empfehlen dürfen. Es sind Erzählungen und Schilderungen aus der Welt unseres überseeischen Besitzes, von Augenzeugen und Mithandelnden, nicht sensationell aufgebaut und übertrieben, gleichwohl unterhaltend, von mäßigem Umfang und mannigfaltig: wir haben eine Anzahl der in diesem Bande vereinigten gelesen: „Korea“, „Meine Begegnung mit Malietoa Laupepa von Samoa“ und „Japanisches“ und können Ton und Art der Behandlung nur durchaus loben. Das

gesunde und verständige Unternehmen trägt den Namen des um unsere Jugend so verdienten verewigten Dr. Julius Lohmeyer an der Stirn und ist seiner würdig; der Preis ist bei guter, doch einfacher Ausstattung und sehr guten, sparsam und nicht aufdringlich eingerügten Bildern sehr mäßig, 4,50 Mark geb. für den auch einzeln käuflichen Band; es erscheint außerdem in einer noch billigeren und zur Anschaffung für weniger bemittelte Bibliotheken bequemen Volksausgabe in kleinen Bändchen. Wir haben somit ein Buch vor uns, das einem guten und zeitgemäßen Erziehungszweck in vorzüglicher Weise entspricht.

Bonn.

D. Jäger.

In den Lieferungen 47—52 der **Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben**, dieses hervorragenden Unternehmens der Deutschen Verlags-Anstalt (Stuttgart, 70 Lieferungen zu je 50 Bfg.), wird der größte Teil von **Tizians** Malwerk (bis etwa zum J. 1560) geboten. Auch die Einleitung über sein Leben und seine Kunst von Oskar Fischel liegt vollständig darin vor. Sie führt in gefälliger und doch auch eindringender Weise in das Verständnis der Kunst des Meisters in ihren verschiedenen Phasen ein. Die Wiedergabe der Bilder ist recht gut. Vermißt man natürlich auch die Farbe, ein zumal bei einem Tizian so wichtiges Element, so kann doch auch der vorliegende Teil des Werkes davon überzeugen, welche glücklichen Griff die Verlags handlung getan, als sie sich zur Herausgabe solcher Gesamtausgaben entschloß. Welche hohen Genuß ermöglicht sie auch einem weiteren Publikum damit, daß dieses sich jetzt in das ganze Werk eines der großen Meister, soweit es noch bekannt ist, zu versenken und ihn von verschiedenen Seiten kennen zu lernen vermag. Noch erwähnen wir mit besonderer Anerkennung die „Ausschnitte“ aus einzelnen Bildern, die neben dem Gesamtbild hervorragende Einzelheiten desselben (Köpfe, Gruppen) wiedergeben, z. B. solche aus der „Irdischen und himmlischen Liebe“ und dem Norfolk-Porträt. — Weiter uns zugegangene Lieferungen führen u. a. den Tizian-Band zum Abschluß. G.

### † Wilhelm Ritter von Hartel.

Am 1. März 1904 feierte der damals noch an der Spitze des österreichischen Unterrichtsministeriums Stehende die 40. Wiederkehr des Tages seiner Doktorpromotion. Der Artikel, den wir zu dieser Feier im 3. Hefte unseres XV. Jahrgangs brachten, schloß mit dem Hinweis auf die schwere Erkrankung, die den Jubilar wenige Monate vorher an den Rand des Grabes geführt hatte, und mit dem Wunsch, es möchte ihm und uns beschieden sein, daß er die völlig wiedergewonnene Kraft noch lange zum Heil der Wissenschaft und des Unterrichtswesens verwerten könne.

Nicht ganz drei Jahre waren ihm noch vergönnt, in deren Mitte sein Rücktritt vom Ministerium fällt und seine Rückkehr von einer überaus schwierigen und wenig Dank eintragenden Verwaltungstätigkeit zu uneingeschränkter Bemühung um die geliebten Altertumsstudien und um ihre Förderung in Akademie, Universität und Schule. Die anderthalb Jahre vom Rücktrittstage, dem 11. September 1905, bis zum Todestag, dem 14. Januar 1907, hat Hartel noch viel Segenbringendes in dieser Richtung geleistet. Wir gedenken beispielsweise dessen, was er als Vizepräsident der Wiener Akademie der Wissenschaften noch in den letzten Monaten für das großartige Werk getan, dessen feste Gründung wesentlich ihm mit zu danken ist, den Thesaurus linguae latinae; und gedenken der meisterlichen Art, wie er den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums in die Öffentlichkeit eingeführt hat (siehe das erste Heft unseres vorigen Jahrgangs S. 16 ff.).

Das Realschulwesen und das technische Hochschulwesen verdanken Hartel unendlich viel; sein Herz war aber doch noch mehr bei den Gymnasialstudien. Mit wie lebendiger Teilnahme er hier jede Phase der neueren Entwicklung in Deutschland verfolgte, weiß der Unterzeichnete durch manche briefliche und mündliche Äußerung des Verstorbenen und bekundete dieser auch dadurch, daß er zu unserer großen Freude gern darauf einging, sich den Vorstandsmitgliedern des Gymnasialvereins zuzugesellen. Bis zum Hinscheiden ist er uns treu geblieben und, daß er mit uns stand, ist auch von der preussischen Unterrichtsverwaltung wohl beachtet worden (siehe das Protokoll der Berliner Konferenz S. 76).

Der von uns geteilten tiefen Trauer um den zu früh geschiedenen ausgezeichneten Mann haben die verschiedensten Stimmen in Oesterreich warmen Ausdruck gegeben. So steht in dem Morgenblatt der „Neuen Freien Presse“ vom 15. Januar ein Nachruf von Hartels Nachfolger im Ministeramt, Dr. Gustav Marchet, und einer aus der Feder des Präsidenten der Akademie der Wissenschaften Eduard Süß, und im Morgenblatt derselben Zeitung vom 17. Januar, dem Begräbnistage, liest man herrliche Abschiedsworte des Geheimrats und Herrenhausmitgliedes Dr. Karl Grafen Lanckoronski, des Mannes, dessen Erzieher Hartel in jüngeren Jahren gewesen ist und in dem er ein lebhaftes und tatkräftiges Interesse für philologische und archäologische Studien zu entzünden wußte. Wir können uns nicht versagen, aus diesem Nachruf folgende Stelle anzuführen:

„Kultur, das war sein Wesen, das Element, in dem er atmete, und zugleich das Ziel, dem alle seine Bestrebungen galten. Den Staat, dem er mit liebevoller Treue angehörte und dem er mit rastlosem Eifer diente, mit Kultur zu durchtränken und zu erfüllen, hielt er als seine Aufgabe fest, wohl wissend, daß durch nichts dieser Staat im Wettbewerb mit anderen Staaten besser zu fördern war. Alle politische Arbeit, so klug und mit wie erstaunlichem Geschick er sie häufig auch verrichtete, war ihm nur Mittel zu diesem Zweck und nicht Selbstzweck, wie den meisten Männern, welche die Geschicke von Staaten lenken.“

G. Uhlig.

## Die 16. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet nach dem Beschluß der vorjährigen unmittelbar vor der Basler Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am gleichen Orte statt. Da nun der Begrüßungsabend für diese auf Montag, den 23. September gelegt ist, so werden die Verhandlungen unseres Vereins am Vormittag des 23. und die Vorstandssitzung, sowie die Begrüßung unserer Mitglieder am vorausgehenden Sonntag Abend stattfinden. Lokal und Stunde werden im nächsten Heft angegeben werden. Von den zwei in der vorjährigen Pfingstversammlung auf das Programm gesetzten Verhandlungsgegenständen haben wir den einen auf Bitte des ersten Obmanns der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung an diese Sektion abgegeben. Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. Paul Cauer wird dort statt in unserer Vereinsversammlung über „Sprachunterricht und Geistesbildung“ sprechen, woran sich dann zweifellos eine Diskussion knüpfen wird, an der sich nicht bloß Mitglieder des Gymnasialvereins beteiligen werden. Das andere von uns in Aussicht genommene Thema aber, „Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Schülern höherer Schulen“, verbleibt unserer Vereinsversammlung, und als Berichterstatter hierüber ist, wie schon im vorigen Jahrgang S. 175 mitgeteilt, Gymnasialdirektor Dr. Herm. Friedr. Müller in Blankenburg gewonnen. Bleibt uns nach der Behandlung dieser wichtigen Frage und nach Erledigung verschiedener Vereinsangelegenheiten noch Zeit, so würde sie wahrscheinlich ein Bericht über die gegenwärtige Lage der von uns vertretenen Sache füllen.

Oskar Jäger,  
d. z. erster Vorsitzender.

### Dankagung.

Am Schluß unserer ersten diesjährigen Veröffentlichung haben wir noch einer Pflicht zu genügen.

Mit wie viel Mühe das Amt eines *ταμίως τῶν χρημάτων τῆς Γερμανικῆς ἑταιρείας τῶν τοῦ γυμνασίου φίλων* verbunden ist, weiß genau nur Jemand, der, wie Kollege Hilgard, diese Geschäfte jahrelang selbst in der Hand gehabt hat, aber vermuten werden es wohl auch die Anderen, und insbesondere, was die mit dem Schatzmeisteramt verbundene Führung der Mitgliederliste infolge der hierfür notwendigen Korrespondenzen zu schaffen macht, kann sich Jeder leicht vorstellen. Nachdem nun Professor Brey in Magdeburg diese Obliegenheiten ebenso musterhaft wie sein Vorgänger drei Jahre lang besorgt hat, richtete er, weil ihm die Erledigung weiterer anstrengender Aufgaben neben seinen beruflichen Arbeiten auf die Dauer nicht gelingen wolle, an uns die dringende Bitte, nunmehr das Schatzmeisteramt auf andere, jüngere Schultern zu legen, und diese jüngere Kraft hat sich zu unserer Freude bald in der Person des Herrn Dr. Lisco, Oberlehrers am Gymnasium zu Frankfurt a. d. Oder (Gubenerstr. 21 b), gefunden. An ihn sind bereits die Geschäfte übergegangen.

Dem bisherigen Verwalter unserer Kasse aber sagen wir hiermit im Namen des Vereins den wärmsten Dank für Hütung und Mehrung des Schazes und für die Führung unserer Liste, eine Arbeit, die in dem mit vorliegendem Heft ausgegebenen Mitglieder-Verzeichnis einen höchst erwünschten Abschluß gefunden hat.

Im Namen des Vorstands: Oskar Jäger.

S. G. J. 16 lies: vor. Jahres, statt: dieses Jahres.

Abgeschlossen Ende Februar 1907.

## Zum Religionsunterricht.

Die Religion. Einführung in ihre Entwicklungsgeschichte. Von **C. Scharschmidt**.  
Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1907. 250 Seiten.

Man wird in unserer sonst so gesprächigen pädagogischen Literatur — außer in den dem Gegenstand speziell gewidmeten Fachblättern — verhältnismäßig selten Artikel über den Religionsunterricht finden, und der Grund dafür ist nicht weit zu suchen. Wenn man über diesen Gegenstand schreibt, ist man sofort mitten im Streit der härtesten Gegensätze, der eine ruhige und unbefangene Erörterung nicht zuläßt. Der katholische Lehrer überläßt die ganze Sache dem Religionslehrer, dem Priester, der Kirche: Disputieren gibt es hier nicht: ich habe in Wahrheit mit den zahlreichen katholischen Lehrern, mit denen ich in voller Freiheit alle möglichen Unterrichtsfragen zu besprechen Anlaß hatte, niemals über Art und Wirkung des Religionsunterrichts anders als ganz oberflächlich zu sprechen Gelegenheit gefunden — sie vielleicht auch nicht gesucht. Auf evangelischem Boden haben wir Religionslehrerversammlungen, deren ich eine Anzahl besucht habe, und hier wird auch mit Freimütigkeit und großem Ernst der Gegenstand behandelt. Der Niederschlag dieser Besprechungen findet sich dann in einem Fachblatt wieder, von dem jedoch der Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften, auch der Philolog kaum je Kenntnis nimmt. Es bleibt ihnen mithin ein wesentlich Unbekanntes und also Gleichgültiges, da die der allgemeinen Didaxis zugewandten Blätter — wie auch das unsere — kaum je tiefergehend sich mit dem Gegenstand beschäftigen. Dabei ist nichts zu erstaunen: bei allen anderen Gegenständen bezieht sich der Streit auf das Wie und Wieviel des Unterrichtsstoffs, nicht aber auf seine Substanz; beim Religionsunterricht erreicht der Streit alsbald diese Substanz selbst, die Person Christi, die Trinität, die Autorität der heiligen Schrift. Wer sich öffentlich über Religionsunterricht äußert, wird auf seinen „Bekennnisstand“ hinsichtlich dieser und ähnlicher Fragen untersucht, und wir sind noch nicht soweit, in diesen Punkten die verschiedenen Auffassungen unter Leuten, die alle Christen sein wollen, einfach zu registrieren; wir haben, mit andern Worten, den Wahnbegriff der Ketzerei noch nicht überwunden. Es ist auch nicht zu erwarten, daß dieser in der Entwicklung vieler Jahrhunderte begründete Übelstand bis zum nächsten Sonntag oder auch überhaupt werde beseitigt werden. Indes gibt es doch den einen und den andern sozusagen neutralen Punkt, über den vom allgemein pädagogischen oder didaktischen Standpunkt aus gesprochen werden kann und gesprochen wird.

Ein solcher ist die Persönlichkeit des Lehrers. Wir reden nicht von dem Unterricht der Unterstufen: hier spricht die Autorität der Sache selbst, und die Persönlichkeit ist zwar nicht gleichgültig, was sie nirgends ist, aber sie ist nicht in dem Maße wichtig und ausschlaggebend, wie beim Unterricht auf den oberen Stufen. Hier ist ein Unterschied zwischen dem katholischen und dem evangelischen Unterricht. Der katholische Religionslehrer spricht im Namen und ge-

wissermaßen im Auftrag seiner Kirche, deren Lehre er vorträgt, und wie es gelingen mag mit Gründen rechtfertigt: der evangelische muß seinem Unterricht Nachdruck und Wirksamkeit geben durch die Kraft seiner Persönlichkeit, und Persönlichkeit gibt es nur, wo eine Überzeugung ist. Dies ist in unserer Zeit, wo die Gegensätze nicht mehr latent, nicht mehr auf wenige Individuen beschränkt sind, eine sehr schwierige und sehr ernsthafte Sache, und die erste Frage, welche die Pädagogik hier zur Erwägung zu stellen hätte, wäre also die: wie bildet sich die religiöse Persönlichkeit, welche dem Religionsunterricht an unseren Gymnasien Kraft geben soll.

Es kann nicht unsere Absicht sein, in die Tiefen dieser Frage einzutreten, welche eine ganze Menge von Einzelfragen gewichtigster Art in sich schließt: wir wollen heute nur ganz bescheiden auf eine Seite dieser Frage hinweisen, die uns das an der Spitze unserer Betrachtung genannte Buch nahe legt. Der Religionslehrer muß sich, scheint uns, mehr als je mit dem, was man früher Religionsphilosophie nannte und jetzt Religionsgeschichte nennt, beschäftigen.

Wir wissen nicht, ob es gegenwärtig zum — amtlichen — Studium der Theologen gehört, ein Kolleg über Religionsgeschichte gehört oder ihr Wesentlichstes sonstwie sich zu eigen gemacht zu haben. Das aber weiß ich, daß unsere Theologengeneration vor 60 Jahren glücklich gewesen wäre, für diesen interessantesten Gegenstand ein so vortreffliches Hilfsmittel zu besitzen, wie das oben genannte Buch. Damals mußte, wer seine Kenntnisse soweit erstrecken wollte, sie sich mühsam aus zerstreuten Aufsätzen in abgelegenen Fachzeitschriften zusammensuchen, oder es gab auch wohl ein oder das andere äußerst mangelhafte kompilatorische Werk, in dem allerlei einschlägige Notizen kritiklos zusammengestellt waren und das man, nachdem man es angelesen, unbefriedigt wieder weglegte. Dies ist längst durch die Forschung auf allen Seiten besser geworden, und es ist vielmehr, wie auf anderen Gebieten, durch den Überreichtum ein neues Bedürfnis, das Bedürfnis der Zusammenfassung und Klärung dringend geworden. Diesem Bedürfnis ist durch das Schaarschmidtsche Buch in einer, wie wir nicht anstehen zu sagen, mustergültigen Weise abgeholfen worden. Es gibt auf 250 Seiten in einem ersten vorbereitenden Teil S. 1—94 eine allgemeine Einleitung, bestimmt dann den Begriff der Religion und unterscheidet hier die zwei Bestandteile: 1. die Vorstellung oder Anerkennung einer übernatürlichen Macht und 2. den Kultus, den Dienst, mit dem der Mensch auf diese Macht einzuwirken sucht, erörtert den Ursprung der Religion und beweist durch ihre Allgemeinheit in irgend einer Form, daß sie ein unserer Vernunft auch auf ihrer niedrigsten Stufe wesentlich Inhärierendes ist, kritisiert — ein sehr lesenswerter Abschnitt — die verschiedenen Versuche sie abzuleiten, bespricht in einem weiteren Abschnitt „Anthropo-ethnographische Vorbemerkungen“ die psychologischen Voraussetzungen der Religion und gibt ein einleuchtendes Schema der Einteilung für den nun folgenden zweiten ausführenden Teil, welcher die eigentliche Geschichte der Religion und die Charakteristik der einzelnen Religionen enthält. Hier unterscheidet und schildert er die Stufe des Naturalismus, — des konkreten, den Fetischismus, die Verehrung eines vom Einzelnen willkürlich oder zufällig er-

griffenen Gegenstands, und den Totemismus, des von einer Gemeinschaft, einer Horde anerkannten Fetisches, — und des abstrakten, des Polydämonismus, des Glaubens an Dämonen oder Geister, denen man noch keine bestimmten Züge leiht; dann die Stufe des Spiritualismus, unter dem Sch. zunächst die Religionen des anthropomorphischen Polytheismus, die der meisten und für uns bedeutungsvollsten Völker begreift, und dann die monotheistischen Religionen, die Religion Zarathustras, den israelitischen Monotheismus und den Islam, um schließlich zu dem universalistischen und ethisch bestimmten Monotheismus, dem Christentum zu gelangen. Er stellt dieses als die wirkliche Religion dem Monismus gegenüber, einer Weltanschauung, die beschreibt, aber nicht erklärt und, indem auch sie vor einem Unerklärlichen schließlich Halt macht, dem Christentum weichen muß, das, indem es dieses Unerklärliche als Gott der Liebe anschaut, das religiöse Bedürfnis, das nichts Zufälliges und bloß Historisches ist, befriedigt. Dieser Abschnitt, in dem der Verfasser die Religion Jesu Christi aus den dogmatischen und symbolischen Hüllen herauszuschälen strebt, erscheint uns sehr wohl gelungen. In einem Anhang ist dann noch vom Buddhismus die Rede, der, einem Bedürfnis der Gegenwart entgegenkommend, ziemlich eingehend geschildert, dem aber der Charakter als besondere Manifestation der Religion abgesprochen wird, weil er den einen notwendigen Bestandteil jeder Religion, den Glauben an ein Göttliches, nicht habe. Wir gestehen, daß uns dies nicht recht einleuchten will, obgleich es ja richtig ist, daß in der Vorstellungswelt des Stifters der Begriff der Gottheit, des Göttlichen fehlt: es scheint uns ein Streit um Worte, da es dem Buddhismus doch an Surrogaten für den Gottesbegriff nicht fehlt.

Wir sehen hier, daß bei diesem Gang alle Beziehungen des Gegenstands berücksichtigt sind, von denen wir nur die eine wichtige, das Verhältnis der Religion zur Sittlichkeit erwähnen wollen. Das Buch hat aber noch andere Vorzüge, die wir in unserer vielschreibenden Zeit zur Nachahmung besonders hervorheben müssen. Einmal seine Kürze: der Verfasser bringt seinen Reichtum wie bemerkt auf 250 Seiten unter, indem er alles überflüssige Wortemachen meidet: und vor allem — es ist ein ganz fertiges, reifes, in sich abgeschlossenes Buch, in dem der jetzt über 80 jährige Gelehrte den Ertrag seines Lebens, auf Grund von Vorlesungen, die er, der frühere Oberbibliothekar der Universität Bonn gehalten, und die er in der Muße seines ehrenvollen Alters nochmals geprüft, ergänzt und zum Buch verarbeitet hat, als eine Art Vermächtnis niederlegt. Der Gedanke ist überall klar wiedergegeben, ohne Tendenz, ohne Hinterhalt, ohne feiges Verschweigen, so wie es dem Alter geziemt und auch der schriftstellernden Jugend wohl anstehen würde. Die Reife und Sorgfalt, bemerken wir beiläufig, zeigt sich unter anderm auch in der Reinheit des Textes, in dem wir nur einen einzigen, ganz unbedeutenden Druckfehler haben entdecken können.

Wir beglückwünschen den Verfasser, daß es ihm beschieden war, ein ehrenvolles wissenschaftliches Leben mit einem solchen Vermächtnis an die Jugend zu krönen. Damit kehren wir zurück zu dem was unsere eigentliche Absicht war, auf ein wichtiges Moment der Vorbildung für unsere Religionslehrer hinzuweisen. Man kann eine Facultas für den Religionsunterricht auf dem reglementsmäßi-

gen Wege erlangen: die Fähigkeit aber für Erteilung eines guten und wirksamen Religionsunterrichts liegt doch etwas tiefer, als in der Region, welche das Reglement bestimmen und die Prüfung berücksichtigen kann. Sie liegt in der Durchbildung der Persönlichkeit, sie nenne sich nun orthodox oder liberal: und zu dieser Durchbildung scheint uns allerdings notwendig auch das zu gehören, daß man das ganze Gebiet der Religionsgeschichte einmal denkend durchwandert hat. Wir wollen ja nicht nach beliebter Manier einen neuen Gegenstand und entsprechende Zeit für ihn an unseren Mittelschulen verlangen, indem wir ihm konzentrierende, Charakterstärkende und alle sonstigen Tugenden und Kräfte zuschreiben; wir sehen bekanntlich die große Schulreform, die uns jetzt und zu allen Zeiten not tut, vornehmlich in der Verbesserung unserer Personen; zu dieser scheint uns die religiöse Orientierung an der Hand der Religionsgeschichte ein nicht unwichtiger Beitrag zu sein, und für die Erleichterung dieses Studiums bleiben wir dem Verfasser dankbar verpflichtet.

Bonn.

D. Jäger.

## Petrus Ramus als Reformator der Wissenschaften.

### II.

Wir können das Lebenswerk des Ramus nicht begreifen, ohne einen historischen Ueberblick, der beginnt mit dem Anfang aller logischen und rhetorischen Theorien.

In den Jahrzehnten nach den Perserkriegen drang bei den Griechen mehr und mehr die neue, auf Rhetorik abzielende Bildung durch. Noch gab es keine Systematisierung des Rechts, selbst Cicero stellt ja solche als eine erst noch zu leistende Aufgabe hin. Aber auch sonst hastete der griechischen Rechtsübung noch manche Unvollkommenheit an. Dazu gehörte die theoretische Ueberschätzung des Tatsächlichen, der sogenannten kunstlosen Beweis: Zeugnis, Folter, Eid, Urkunde. Wenn die neue Richtung sich vermaß, die schwächere Sache zur stärkeren zu machen, so hat das den Sinn: durch künstliche (logisch-rhetorische) Argumente einer Sache zum Siege zu verhelfen, die nach Maßgabe der kunstlosen Beweise die schwächere wäre. Halten wir diesen Unterschied der Beweisarten fest! Er spielt eine Rolle in der Geschichte des Ramismus. Wie aber die Rhetorik zur Gefahr werden kann für Moral und Wissenschaft, erkannte Sokrates. Er stellt dem Kunststil den wissenschaftlichen entgegen. Mit der Frage nach der Definition hemmt er den rhetorischen Redefluß, deckt er sophistische Kunstgriffe auf. Er übt dabei die Hebammenkunst des induktiven Verfahrens, indem er dem Mitunterredner gewisse Sätze abgewinnt, und dabei den Schein wahr, als habe der Belehrt die Lehre von sich aus gefunden. Daher die alte pädagogische Regel: der Schüler soll selbst finden. Am genialsten, aber auch am unabhängigsten übte Plato die sokratische Methode; dabei glaubte er, daß die Weise der Mathematiker vorbildlich sei für jeden wissenschaftlichen Unterricht. Auf diesem Wege gelangt aber Plato wieder vom Dialog beim zusammenhängenden Vortrag an. Die Induktion stellt sich jetzt dar als eine Art Vorbereitung für die wissenschaftliche Beweisführung: sie geht von unten aus und steigt zu den obersten Prinzipien auf; aber als höheres Verfahren gilt der umgekehrte Weg, welcher aus dem Obersten, Allgemeinen, Einfachsten das Untergeordnete oder Zusammengesetzte ableitet. Bei dieser Deduktion geht man so gut als

möglich nach dem Prinzip der Zweiteilung, der Dichotomie, vor.<sup>1)</sup> Jedes untere Glied unterscheidet sich vom obern und von seinem Nebenglied durch ein Differenzierungsmerkmal, das im Namen ausgedrückt, auch den Grund der Besonderheit angibt.

Da nun das alte dialektische Verfahren in den Hintergrund tritt, kann es uns nicht wundern, wenn schon der Schüler Platos, Aristoteles, öfters vom Dialektiker geringschätzig spricht, ihn einreihet zwischen dem Rhetoriker und dem Philosophen.<sup>2)</sup> Der eigentliche Kampf der Philosophen galt allerdings immer noch den in der Praxis so erfolgreichen Rhetoren. Gerne hätte man sie auf ihrem eigenen Gebiete geschlagen. In dieser Absicht schrieb Aristoteles sein Jugendwerk, die *Topik*. Der Name *Topik* nimmt bezug auf die altüberlieferten *loci* oder Gemeinplätze. Sie sind die künstlichen Beweise, mit denen die kunstlosen gestützt oder widerlegt werden. Allein Aristoteles hatte in seinem Kampfe gegen eine Rhetorenschule wie die des Sokrates nicht sonderlich Glück. Anderseits war die von Plato neugefundene Methode systematischer Darstellung auf dem toten Punkt angekommen. Da legte Aristoteles den Grund seiner Logik, indem er in ihren Mittelpunkt stellte die Lehre vom Schließen. Dabei trat freilich die Empirie, die Induktion, nicht so hervor, wie es wünschenswert gewesen wäre. Auch auf die Krönung des Gebäudes durch völlige Darlegung einer apodiktisch gegliederten Systematik war Verzicht geleistet. Die Fehler dieser Logik, die noch größeren der nacharistotelischen Darstellungen dieser Wissenschaft sind von Prantl, Steinthal u. A. schonungslos aufgedeckt worden.

Wir glauben sagen zu dürfen: eine Logik, die nicht mit ungehörigen Bestandteilen vermischt wäre, kannte das Altertum überhaupt nicht. Wir haben aber im wesentlichen zwei Auffassungen dieser Wissenschaft zu unterscheiden, wobei wir uns jedes Urtheiles darüber enthalten, welcher der Vorzug gebühre. Die eine Auffassung, die aristotelische, ist von der Grammatik beeinflusst. Die Lehre vom Schließen behandelt ein der grammatischen Periode analoges Gebiet. Was Wunder, daß man das Bedürfnis fühlte, die Analogie zwischen Grammatik und Logik vollständig zu machen. Wenn Aristoteles die Kategorien und die Hermenie nicht selbst geschrieben hat, seine sonstigen Schriften boten das Material zu solcher Ergänzung, wobei die Kategorien, als oberste Stammbegriffe, Lehre von den Begriffen, entsprechend den grammatischen Wortarten, die Hermenie als Lehre vom Urtheil der Satzlehre analog wäre. Die andere Auffassung der Logik, die rhetorisierende, ist im Altertum für uns hauptsächlich vertreten durch Cicero und Quintilian. Sie befolgt eine durchaus verschiedene Einteilung von der eben genannten. Sie läßt auf eine Lehre vom Finden, *de inventione*, folgen eine solche von der Beurteilung des Gefundenen, *iudicium*. Im Mittelalter beherrscht die scholastisch-aristotelische Auffassung alles. Mit der Renaissance kommen dagegen Cicero und Quintilian zu Ehren. Laurentius Vallä allen voran erhebt (*Dialect. disput.* III, 750 Basel) gegen Aristoteles den Vorwurf, er habe den Namen der induktiven Methode mißbraucht. Nach Art der Pferdediebe habe er dem Sokrates gestohlenes Gut bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Wer eine Induktion lehre, die aufsteige vom Einzelnen zum Allgemeinen, der treibe der Scholastik zu. Die wahre sokratische Induktion beruhe auf Frage und Antwort. Ihr Wesen zeigten Cicero und Quintilian.

So die Renaissance des 15. Jahrhunderts in Italien. Allein schon bei einem der ersten Deutschen, der über die Alpen zieht, um die neue griechische

1) Diesen Grundsatz befolgten die Namisten bis zum Ueberdruß. Kant anerkennt ihn und modifiziert ihn so, daß daraus die neue Dialektik entstand.

2) Prantl's Darstellung in *J. Gesch. d. Log.* i. Abendl. I S. 63 ff. und 95 leidet an einer Uebersetzung des aristotelischen *διалύσεων* auf Plato.

Weisheit zu lernen, begegnen wir gerade in diesem Punkte wieder einer bedeutenden Annäherung an Aristoteles. Agricola ist nicht, wie man gemeint hat, Schüler gewesen des Theodorus Gaza, des schulgerechtesten der eingewanderten Griechen, welcher festhielt an der Autorität des Aristoteles. Aber Agricola studierte in einer von diesem Griechen beeinflussten Umgebung. Er anerkennt die Auffassung des Balla von dem Begriffe der Induktion nicht. Diese steige vielmehr, wie Aristoteles lehre, tatsächlich vom Einzelnen zum Allgemeinen auf. Agricolas Schriften wirkten im Sinne des Aristoteles auf Melancthon zur Zeit, als man in Wittenberg einsah, man könne des Aristoteles nicht entraten in der beabsichtigten Neugestaltung der artes liberales und der übrigen Wissenschaften. Das hohe Ziel, das Cicero z. B. der Jurisprudenz gestellt, galt als noch nicht erreicht.

So ungefähr lagen die Dinge, als Ramus als Reformator der Logik auftrat. Er zuerst führte die Scheidung von „Erfindung“ und „Urteil“<sup>1)</sup> praktisch durch. Auch darin bewährte er das dem Franzosen eigentümliche Geschick, daß er sein Lehrbuch der Logik (*dialecticae partitiones*, auch *institutiones*) knapp faßte, alle Begründung und alle Polemik verwies in ein das Lehrbuch begleitendes Werk: *animadversiones in organum Aristotelis*, später auch genannt *scholae dialecticae*. Bei oberflächlicher Betrachtung gehört nun Ramus zu den rhetorisierenden Logikern wie Cicero, Quintilian, Balla u. s. w. Dabei hat sich auch die Geschichte der Philosophie beruhigt. Ich denke, es macht aber einen Unterschied, ob man, wie die Genannten, Logik und Rhetorik verquickt, oder wie Ramus die Rhetorik von allem entlastet, was nicht rein äußerlicher Art ist. Von der rhetorisch orientierten Logik nahm Ramus gerade so viel auf, als sich gebührte. Er erweitert und vergeistigt den scholastischen Betrieb, indem er in die Logik alles verweist, was die Materie des Denkens und die Anordnung der Gedanken betrifft. Damit war von Anfang an gegeben, was sich innerhalb eines Jahrzehntes bei Ramus immer deutlicher herausstellte. In seinen letzten Absichten begegnet er sich, eben weil er Platoniker sein wollte, auch mit Aristoteles. In der dichotomischen Einteilung der Lehre vom Urteil verlangt er vom einzelnen wissenschaftlichen Urteil mit Aristoteles Allgemeingiltigkeit. Die Anordnung der Urteile muß gemäß einer bald so bald so von Ramus ungeänderten aristotelischen Lehre vom Schließen auf Folgerichtigkeit im Verhältnis zu einander beruhen, ferner sollen die Urteile zuletzt methodisch und systematisch gegliedert werden durch Hinabsteigen vom Allgemeinen zum Einzelnen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Dieser letzte, die Logik krönende Abschluß des Ganzen, heißt *methodus*, genauer *methodus unica*, bald auch mit Berufung auf Aristoteles und Plato *methodus unica secundum Aristotelem*.<sup>2)</sup> In dem Maße, wie nun das *iudicium* der rhetorisierenden Logik bei Ramus zu einer Wissenschaftslehre geworden ist, in dem Maße ist die ehemals rhetorische *inventio* als Unterbau des *iudicium* bestimmt, zur Lehre von der Empirie und Induktion zu werden.

Als nun Ramus in der Mitte der fünfziger Jahre so weit gediehen war, wandte er sich an den Buchhändler Wechel (ursprünglich wohl Wechelin oder Wegelin, deutscher oder schweizerischer Abkunft) zu Paris und beriet mit ihm den Plan einer systematischen Bearbeitung der gesamten artes liberales. Dieses Ereignis ist von Wichtigkeit geworden mehr für die deutsche Wissenschaft als die französische. Denn Wechel ließ sich, dem Blutbad der Bartholomäusnacht wie durch ein Wunder entronnen, in Frankfurt am Main nieder. Von hier aus betrieb er die Verbreitung des gemilderten Ramismus, der sich seines Zusammenstehens mit Plato und Aristoteles rühmt. In diesem Sinne läßt er durch den

1) Darum heißt die Urteilskraft *secunda Petri* (Rami), Kant Kritik der r. V. S. 173.

2) So schließt noch Kant sein Hauptwerk mit einer „Methodenlehre“.

Juristen Roding des Ramus Logik edieren 1576 und 1579. Freilich fand diese Berufung auf Aristoteles auch scharfen Widerspruch. Der Korbacher Rektor Scribonius sieht nicht ein, warum Ramus, der sonst nichts von Autoritäten wissen will, gerade in der *unica methodus* sich auf Aristoteles beziehe (so in Scribonius' 1587 zu Basel erschienenen *logica triumphans*). Wechels Wirksamkeit erhielt eine bedeutende Unterstützung, als im benachbarten Nassau zu Herborn eine Schule entstand, an welcher die aus dem zeitweilig lutherisch gewordenen Heidelberg vertriebenen gemäßigten Ramisten Piscator und Dlevian, dann ihr noch gemäßigterer Schüler Alsted lehrten. Schon Roding stand unter Piscators Einfluß. Nicht umsonst ist es ein Jurist gewesen, und zwar einer von den Mehrern seiner Wissenschaft, ein z. B. um das Kameralrecht verdienter, der die Logik des Ramus edierte. Niemand mehr als die fortschrittlich gesinnten Juristen jener Zeit begrüßten die neue Logik. „Das Einfache und Natürliche seiner Lehre im Vergleich zum komplizierten Schematismus der Aristoteliker sicherte ihm den Erfolg.“<sup>1)</sup>

Ist auch Ramus nicht der Begründer der synthetischen, Systematik erstrebenden Richtung in der Jurisprudenz, so wird er doch ihr eifrigster Förderer. Da waren seine Beziehungen zu Basel von größtem Wert. Denn einst hatte hier des Erasmus Freund, Bonifacius Amerbach, diese Bestrebungen gefördert, nun setzte sein Sohn Basilius das Werk des Vaters fort. Auch der Drucker Joh. Herwagen, der im gleichen Sinne tätig war, gehört zu den frühesten Schülern des Ramus. An ihn ist der erste von Waddington abgedruckte Brief des Ramus und der einzige bei Waddington aus früherer Zeit (1551) gerichtet. Doch knüpft sich die Wirkung, welche Ramus auf die Jurisprudenz ausübte, vornehmlich an den Namen eines Basler Gelehrten, dessen Vater schon in freilich nicht ganz einwandfreier Weise der von Melanchthon geförderten synthetischen Richtung Dienste geleistet hatte: Joh. Thomas Freigius. Später nach Altorf berufen, ist er auch dort für den Ramismus eingetreten, nachdem ihn Ramus namentlich während seines Aufenthaltes in Basel für sich gewonnen hatte. Die Bedeutung des Ramismus für die Rechtswissenschaft war noch in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts groß genug, so daß Christian Thomasius zu ihm Stellung zu nehmen hatte. geraume Zeit läßt sich kein hervorragender Jurist nennen, der nicht von diesem Geiste getragen wäre. Man sehe Stinking's Register s. v. Ramus. Wir finden dort die Namen fast aller derer, welche wie der schon genannte Roding bestrebt sind, neue Wege zu gehen; das lateinische Quellenmaterial zum römischen Recht durch das griechische zu ergänzen; die Volksrechte der Germanen herauszugeben. Dabei ist Stinking, wie natürlich, keineswegs vollständig. Es fehlt kein geringerer Name als der des Hotmann. Hotmann ist überhaupt bei Stinking nicht als Logiker erwähnt, und doch schrieb er 1573 vier Bücher *dialecticae institutiones*.<sup>2)</sup> Daß aber die Logik des berühmten Verfassers der *Franco-Gallia* vom Geiste des Ramus diktiert sein wollte, scheint mir unwiderleglich hervorzugehen aus der Einleitung der *logica triumphans* des Scribonius. Der Name Hotmann ist geeignet, uns an den nachhaltigen Einfluß des Ramus auf die Staatsphilosophie zu erinnern. Nicht alle seine Schüler bleiben wie Freigius bei Aristoteles Staatslehre stehen. Wir haben schon gehört, die Leute, die sich in der letzten Zeit um Ramus scharten gegen Beza, galten als *democratici*.<sup>3)</sup> Der demokratische Geist des vorcalvinistischen Genf lebt nach der Bartholomäusnacht wieder auf im Calvinismus außerhalb Genfs. Die Idee, daß der Staat auf einem Vertrags-

1) Stinking, *Gesch. d. deutsch. Rechtswiss.* I.

2) Blacaille, *étude s. Franç. Hotmann*, Thèse Dijon 1902.

3) Siehe meinen Aufsatz *Zeitschrift f. Philos. u. philos. Kritik.* CXXI p. 140 ff.

verhältnis beruhe, befestigt sich in diesen Kreisen. Gerade zu der Zeit, da Ramus Mitte der 50er Jahre sich mit Bechel in Beziehung setzte, befand sich, und wiederum in des Ramus letzten demokratischen Jahren (1570/2) jener Languet, ein Franzos in deutschen Diensten, in Paris, der 1581 seine *vindiciae contra tyrannos* erscheinen ließ. Doch so nahe dieser Mann Ramus gestanden haben mochte, wir bedürfen seiner nicht; was Althusius für die Lehre vom Gesellschaftsvertrag bedeutet, hat Gierke<sup>1)</sup> auseinandergesetzt. Althusius will aber auch die Jurisprudenz im ramistischen Sinne umgestalten.<sup>2)</sup> Er lehrt in seinen früheren Jahren zu Herborn neben Piscator und Olevianus.

Die verschiedenen Schattierungen der Partei der Ramisten sind namentlich auf dem religiösen Gebiete zu erkennen. Nach seinem Tode fanden seine Lehren in reformierten Ländern da und dort Eingang schon wegen des Martyriums ihres Urhebers. Da pflegte man Ramus und Aristoteles nebeneinander gelten zu lassen, mehr noch Ramus zu verbinden mit Melanchthon, wie es die Philippo-Ramisten taten. So betont den Märtyrertod des Ramus die zweite Auflage der Basilea, sie ist entstanden im Kreise jener Basler, deren geistiges Haupt Polanus von Polandsdorf war. Darum findet sich in der von Polanus geleiteten Reorganisation des St. Galler Gymnasiums die Bestimmung, daß der Logik des Aristoteles die des Ramus beizugeben sei,<sup>3)</sup> und auch hier wird diese Vorschrift mit dem Tode des Ramus motiviert. In Hamburg galt ähnliche Anweisung, und verlangt wird diese Zusammenkoppelung auch von Johann Gerhard in *Methodus stud. theol. Dig. V. Thes. II.*<sup>4)</sup> Ebenso scheint mir die hohe Geltung zu erklären, die Ramus in der Berner Akademie genoß. Jährlich wurde sein Andenken durch Neden gefeiert. Auch in Lausanne trat Bern für Ramus ein, so daß in der Westschweiz der Ramismus sogar dem Cartesius standhielt.<sup>5)</sup>

Anderseits aber stieß Ramus bei allen Konfessionen auf das größte Mißtrauen. Um dieselbe Zeit, aus der wir obige Urteile vernehmen, tat sich der Widerstand zusammen. Der Leipziger Professor Kramer muß seines Ramismus wegen abdanken und fortan jeder Professor der Philosophie auf den reinen Aristoteles sich vereidigen lassen. Wir wissen, wie schon in der Mitte der 80er Jahre Ramus in Genf offiziell meist verpönt war, insgeheim aber um so eifriger studiert wurde. Einige Ergänzungen bietet auch hier Vorgeand zu der schon längst bekannten Angelegenheit des jungen Arminius, der, weil er des Ramus Logik studierte und propagierte, sich nach Basel flüchten mußte und erst auf Verwendung von seiner Heimat aus wieder nach Genf zurückkehren konnte. In der Tat enthält die ramistische Logik das Prinzip, das die freisinnige Theologie der Arminianer und der ihnen verwandten religiösen Sekten leitete, das zuletzt ein unvergängliches Dokument bekommt in Spinozas *tractatus theologico-politicus*.

Welches ist nun dieses Prinzip? Es knüpft an an die Einteilung der Beweisführung in kunstlose und künstliche Argumente. Von dieser Einteilung, sahen wir, geht die logisch-rhetorische Bewegung bei den Griechen aus. Ebenso schenken ihr die humanistischen Logiker ihre Aufmerksamkeit. Aber auch hier

1) Johannes Althusius 2. Ausg. (1902).

2) Gierke I. I. p. 39.

3) Dierauer, St. Galler Blätter f. Unterhaltung und Belehrung, Sonntagsbeilage des St. Galler Tagblattes 1903 Nr. 47 u. 48.

4) Elswich, de varia Aristotelis in scholis protestantium fortuna schediasma Wittenb. 1720 p. 20 ff.

5) Schon Bayle kennt die Vorliebe der Berner für Ramus. Jetzt ausführlicher Haag in der Geschichte der Berner Akademie. Der Begründer des Berner Ramismus ist ein Marauer, Max Rütimeyer, der in Herborn studierte. S. Adolf Flury im Beiheft z. d. Mitteilgn. der Gesellsch. f. Deutsche Schulgeschichte 12 S. 40.

wieder ist Ramus am folgerichtigsten. Bei ihm vollendet sich der Sieg des Gedankens, der ratio, über die äußerliche Tatsache. Er ist Rationalist auch in der Theologie. Sämtliche äußeren Beweise, wie Folter, Eid, Zeugenaussage, Urkunde, werden in das letzte Kapitel der inventio verwiesen und als testimonia zusammengefaßt. Die testimonia zerfallen aber dichotomisch in menschliche und göttliche. Da erhebt sich die Frage: Soll auch für das in der Schrift gegebene göttliche Zeugnis gelten, daß es seinen Wert erst erhalte, wenn es sich bestätige durch ein argumentum artificiale? Hier können Leute wie Piscator zu Herborn nicht mehr folgen. Aber besonders auch in diesem Punkte bleibt extremer Ramist der schon erwähnte Korbacher Rektor Scribonius.<sup>1)</sup> Doch nicht allein die Betonung der Vernunft als oberster Instanz hat den Ramus als Feind der Theologie erscheinen lassen. Das von uns erwähnte Schriftchen des Aristoteles über die Kategorien wird heutzutage von fast allen Leuten so beurteilt, wie es Ramus getan. Dem Mittelalter war es dagegen nach der Bibel die wichtigste religiöse Urkunde. Um sie stritten sich die Konzilien. Das Ende des 16. Jahrhunderts sah sich wieder in die gleiche Lage versetzt. Ohne Kategorien keine Glaubenssätze, keine Religion! Da fühlte sich ein geistvoller Württemberger, Schüler des dem Ramus feindlichen Schegk, Mikodemus Frischlin, ein kenntnisreicher Philologe, aber zugleich ein Mann von ungeschlachten Manieren und unregelmäßigem Leben, bewogen, die Grundlagen des Glaubens zu retten durch einen Dialogus contra P. Rami sophisticam pro Aristotele.<sup>2)</sup> Von dem Ton, der in dieser Schrift herrscht, gibt ihr Schluß eine kleine Vorstellung. Es heißt da: Tu Rame ne a ramo aliquo fias pensilis aut alio miserabili exitio pereas cave. Als Frischlin dieses sein vaticinium ex eventu erdachte, den Ramus dem Wortspiel zu Liebe an einem Zweige aufgehängt werden läßt, ahnte er wohl nicht, daß auch er eines gewaltsamen, aber keineswegs rühmlichen Todes sterben müsse. Im Dialog tritt neben Ramus und dem Autor auch sein discipulus auf, und diesem liegt es ob, den Ramus hinsichtlich der aristotelischen Kategorienlehre recht verb abzuführen. So erstarbt denn an den protestantischen Hochschulen der Aristotelismus wieder. In Altorf ist es Scherb, der den Ramus verdrängt, in Helmstädt Calixt. Freilich am letzteren Orte erhebt ihm auch ein mutiger Verteidiger, Pfaffrad. Der Geschichte der Pädagogik gehört sein Schriftchen an: de studiis Ramaeis et legibus optima eruditionis. Francof. 1597. Wir ersehen daraus, daß die Ramisten jener Zeit mit Erfolg sich des Vorwurfs erwehrt, Ramus habe statt einer Logik eine Rhetorik gegeben. Der theologische Vertreter des Ramismus zu Helmstädt war der Lehrer Pfaffrads, Daniel Hofmann. Er wird im Kampfe gegen die antiramistische Partei zum Vorläufer des Pietismus. Die Wahrheit ist nach ihm nicht dieselbe in der Religion wie in der Philosophie.<sup>3)</sup> Die menschliche Vernunft soll sich nicht in Glaubenssachen mischen. Die Theologie hat ihre Quelle in der Offenbarung. Schüler Hofmanns war auch Andreas Cramer, der schon Spener so nahegerückt ist, daß dieser eine seiner Schriften 1669 herausgab.

Die eigentlich pädagogische Wirksamkeit des Ramus können wir hier um so eher bloß streifen, als gerade über sie und ihre Verpflanzung in die deutschen Lande eine Schrift vorhanden ist, welche ihr Thema, ein seltener Fall auf dem Gebiete der Geschichte des Ramismus, erschöpfend darstellt.<sup>4)</sup> Einer der früheren

1) Triumphus logicae Rameae Basileae ex officina Pernea (1587).

2) Frankfurt 1590.

3) Glswich, p. 76. Thomasius de prudentia ratiocinandi et cogitandi cap. I § 88, V § 42.

4) von W. Schmitz, Köln 1871. S. auch N. Jahrbücher f. Phil. und Pädagogik 1868 S. 567 ff.

Schüler des Ramus muß nämlich gewesen sein Fabricius aus Düren, Marcoduranus genannt. Außer von Ramus war er auch von Turnebus, dem Kollegen und zeitweisen Gegner des Ramus, vorgebildet. So vereinigte er die Vorzüge beider, indem er die genaue philologische Schulung hauptsächlich dem Turnebus zu verdanken hatte. Er übertrug nun bereits in den 50er Jahren den Ramismus nach Düsseldorf, dessen Gymnasium er seit 1564 vorstand. In dem Schmiß das Verfahren des Ramus und des Fabricius eingehend schildert, hebt er nicht mit Unrecht hervor (p. 24), daß der Einfluß des Ramus in der Unterrichtsweise des Fabricius sich hauptsächlich darin zeige, daß den Realien mehr Platz eingeräumt werde als anderswo. Als Pädagogen jener Zeit, welche dem Realismus Konzessionen machten, sind sonst genannt Hieronymus Wolf und Michael Neander.<sup>1)</sup> Ziegler sagt von Wolf, den Melanchthon eine sokratische Natur genannt habe, er zeige seine Sonderart vor allem in der Zurückdrängung des rhetorischen Elementes; dem gegenüber habe er bei der Lektüre die *cognitio rerum* und die sittliche Wirkung in den Vordergrund gestellt. Auch hat Hieronymus Wolf die Arithmetik wenigstens fakultativ in den Lehrplan aufgenommen. Von Neander berichtet Ziegler, daß er großen Nachdruck auf den Unterricht in Geschichte und Geographie legte, auf letztere wie auf die Chronologie als Hilfswissenschaften der Geschichte. „Nimmt man dazu noch die Erlaubnis an die Schüler von Zeit zu Zeit ins Grüne zu spazieren und herbatum zu gehen, so sieht man, wie doch auch unter diesen Humanisten, denen das Lateinische immer die Hauptsache blieb, individuelle Neigungen zur Aufnahme und Pflege realistischer Fächer in bescheidenem Umfange führen konnten.“ Ziegler erwähnt diese Männer nur als Schüler Melanchthons, obschon er sonst der Wirksamkeit des Ramus mehr gerecht wird als andere Historiker der Pädagogik. Gerade hinsichtlich dieser realistischen Neigungen Neanders und Wolfs dürfen wir aber nicht vergessen, daß der Erstere sich ausdrücklich auf Ramus beruft, der Letztere anfangs der 50er Jahre, als der Stern des Ramus im Steigen begriffen war, ihm anvertraute Söhne guter Augsburger Familien von Basel nach Paris zu Ramus führte. Als er zurückgekehrt war, erhielt er den Besuch des englischen Humanisten Asham, der ihn über des Ramus religiöse Stellung ausholte, und 1569 den des Ramus selbst. Auch mit Freige war Wolf befreundet.

Es ist hauptsächlich eine Frage, die uns hier hinsichtlich der engern pädagogischen Wirksamkeit des Ramus interessiert. Sie betrifft das Verhältnis von Ramus und Comenius. Ramus ist Verfasser einer kurzgefaßten lateinischen Grammatik.<sup>2)</sup> Sie verbreitete sich in vielen Auflagen über die damalige gebildete Welt. So erschienen 1651 zu Herborn bei den Erben des Christophorus Corvinus (diese aus Zürich stammende Druckerfirma Rabe ist Ramisten und Comenius gemeinsam): *Rudimenta grammaticae Latinae Philippo-Rameo una cum Vestibulo Joan. Amos Comenii*. Zudem hat Comenius 1611 und 1612 in Herborn studiert, ist dort Schüler des Alsted gewesen, der Beziehungen zu Polanus hatte. Auch Althusius hat er gehört. Wie sehr die Schule zu Herborn den Geist des Ramus atmete, zeigt das Programm Nebes.<sup>3)</sup> Es ist zuzugeben, Vives steht dem Comenius insofern näher als der später lehrende Ramus, als Vives schärfer wie Ramus einen von der Renaissance wiederum be-

1) Theob. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 2. Aufl. 1904 p. 92.

2) Eine genauere Darstellung seiner grammatischen Theorien stellt uns in Aussicht: Joseph Golling, „Zur Behandlung der lat. Syntax im 15. und 16. Jahrh.“ Festschrift zum 70. Geburtstag Joh. Bahlen gewidmet.

3) Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zu einander. Elberfeld 1891.

tonten Grundsatz griechischer Rhetorik und Gerichtssprache auf die Pädagogik und Wissenschaften übertrug: die Sachen sollen gelten und nicht die Worte. Aber niemand wird die Monographie Neves lesen, ohne sich zu fragen, warum im Titel der Name des Ramus fehle neben Vives und Alsted. Mir scheint das die Autorität Albert Langes verschuldet zu haben. Um den von ihm wieder aus dem Dunkel hervorgezogenen Vives um so unmittelbarer wirken zu lassen, auch wo er vornehmlich durch Ramus wirkt, hat Lange unwillkürlich die Bedeutung des Ramus verkannt. Komenius versteckt den Ramus unter alii, wo er einen Mikodemus Frischlin als verdienstvollen grammatischen Neuerer erwähnt. Das läßt vermuten, daß Komenius als frommer Mann es nicht mit Leuten verderben wollte, deren religiösen Gefühlen der Name Ramus anstößig war. Im ramistischen Lager hat man umgekehrt dem Mikodemus Frischlin vorgeworfen, er habe den Ramus ausgeschrieben. Es scheint, daß dieser Vorwurf, der, was den Charakter Frischlins betrifft, auf Wahrheit beruhen konnte, dem Manne die Feder in die Hand gedrückt hat zu seinem plumpen Angriff auf Ramus. Denn ex abrupto kommt Frischlin gegen den Schluß seiner Schrift darauf zu sprechen, daß ihm solcher Vorwurf gemacht werde. Ziemlich faul klingt die Ausrede, er habe die Grammatik des Ramus erst nach der Herausgabe der seinigen 1586 in Marburg bei Goclenius<sup>1)</sup> gesehen. Dagegen rechnen die englischen Verehrer des Comenius Ramus nach Gebühr zu den Bahnbrechern der Reform des grammatischen Unterrichts. Neben Melancthon und Keckermann nennt ihn Hübner in seinem Schreiben an Comenius (London, Nov. 1639),<sup>2)</sup> ja, man hat sogar die Ansicht ausgesprochen, Ramus sei auf besserer Bahn als Comenius. Als Comenius nach England berufen wurde (1644), richtete an seinen Gönner Samuel Hartlib kein Geringerer als Milton die Schrift on education, um Partei für Ramus zu nehmen.<sup>3)</sup> Milton selbst ist Verfasser einer lateinischen Grammatik ad Petri Rami methodum concinnata. So hat Ramus auf England in der Mitte des 17. Jahrhunderts noch gewirkt wie ein Jahrhundert zuvor. Dazwischen liegt die Philosophie Bacons, ohne die ein Comenius nicht möglich gewesen wäre. Bacon weiß wohl, daß Ramus den Schutt abgetragen hat vom Boden, auf dem der Bau des Novum Organum errichtet ist. Freilich hat er auch heftige Worte gegen ihn.<sup>4)</sup> Ich verstehe sie so: Ramus habe wohl den Aristoteles angegriffen, aber er sei zuletzt doch wieder dem Aristotelismus verfallen. Somit sei die Bahn für ein Novum Organum frei. Erst durch das Studium der philosophiegeschichtlichen Stellung des Ramus ist mir klar geworden, daß die selbständige moderne Philosophie nicht beginnt mit Nikolaus von Kues oder Giordano Bruno oder Bacon, sondern mit Descartes. Zwar nennt dieser seinen Landsmann nicht; aber auch hier ist Schweigen berebter als Worte. Schon Waddington spricht es aus, Cartesius hat sich an Ramus gebildet. Schon der Titel der Schrift discours de la méthode verrät das. Es ist platonisch-aristotelischer Ramismus, wenn in einem Zeitalter der Skepsis auf der einen Seite, der siegreich fortschreitenden antiaristotelischen Mechanik, die

1) Inwiefern Goclenius Ramist heißen kann, setzt uns Freudenthal im betreffenden Artikel der deutschen Biographie auseinander.

2) Abacala Komenius stor. I S. 14 ff. D. pädagog. Ref. d. Komenius zc. M. G. P. XXVI. I. p. 151.

3) Ziegler p. 146.

4) De augment. scient. VI, cap. 2. Leyden 1652, p. 402. Für Ramus war Bacons Günstling Temple eingetreten, dem Piscator nicht ramistisch genug war und der hauptsächlich die dem Geiste Bacons entsprechenden Anschauungen des Ramus betonte. Temples Lehrer Digby ist dagegen ein heftiger Gegner jeder unica methodus. S. Freudenthal, Archiv für Gesch. d. Philos. IV u. V. Hier beginnen bereits Aporien, welche Kant im Streite gegen Hume beschäftigen und noch intensiver unsere Zeit beschäftigen, wenn sie sich mit Kant abfindet.

Ramus ersehnte, nicht mehr erlebte, auf der andern Cartesius sich nach einem obersten geistigen Prinzip umseh, aus dem alles sich systematisch deduzieren lasse, und es ist Modernität, daß er als oberstes Prinzip erschaut das Ich: Cogito, ergo sum.<sup>1)</sup>

Zürich.

M. Guggenheim.

### Aus dem 44. juristischen Semester.<sup>2)</sup>

Motto: Kleine Kinder müssen täglich gebadet werden, bis sie 100 Jahre alt sind.

Mit gutem Grunde hält der Gymnasialverein darauf, zu seinen Mitgliedern Männer aus allen Berufen zu zählen. Es möchte übel um den Humanismus stehen, wenn er bloß Sache der Philologen wäre; aber es ist mehr zu sagen: recht gut wird es ihm erst gehen, wenn er aufhört, bloß Sache der Schule zu sein. Die anerkannte Blüte des klassischen Studiums vor hundert Jahren bestand keineswegs darin, daß der Schulbetrieb besser war als heute: sondern umgekehrt, weil damals die Männer den unmittelbaren Verkehr mit den alten Dichtern, Philosophen und Politikern als unentbehrliche Geistesnahrung für sich selbst erkannten und brauchten, daher kam das Streben, schon mit den Knaben auf der Schule Besseres zu leisten; und weil man überzeugt war, daß die gründliche Kenntnis der klassischen Sprachen weder auf der Universität noch im Leben zu entbehren sei, deshalb ging man dazu über, nur noch Zöglinge des regenerierten Gymnasiums zum Studium zuzulassen.

Seitdem ist die Hochflut des modernen Größenwahns über uns dahingerauscht. Die Generation, die mit Eisenbahnen und Dampfschiffen den Erdball umspannte, glaubte das antike Geistesleben ebensoweit hinter sich gelassen zu haben, wie die alten Trieren. Die geschickten und betriebsamen Exploiteure der Errungenschaften, die sie den Bahnbrechern des 17. und 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaften verdankten, rechneten sich die Leistungen dieser den Alten ebenbürtigen Geisteshelden zum eigenen Verdienste an, und die Schüler meinten, stolzer tun zu dürfen, als es den Meistern je in den Sinn gekommen war. So haben wir die Jahrzehnte erlebt, die als Zeit der ärgsten Geschmacksverwilderung, des sinnlosesten Raubbaus an dem Schätze der Schönheit, den Natur und Kunst in jahrtausendaltem Verein gesammelt hatten, der Nachwelt bald übler verrufen sein werden, als Völkerwanderung und dreißigjähriger Krieg. Hoffen wir, daß ihr Höhepunkt überschritten sei, ihr Ende angefangen habe.

Die Abkehr vom modernen Unfug ist von jeher gleichbedeutend mit einer Rückwendung zur Antike. Neuerdings haben wir eine Bewegung zur Körperpflege, ausgehend von Heilkundigen und Turnlehrern, die ganz gewiß nicht philologisch beeinflusst sind, aber jeden Philologen in Schatten stellen durch die Begeisterung und den Eifer, womit sie Kleider abwerfen und Turnhallen einreißen möchten, um die altgriechischen Ringplätze — in unserm gar nicht altgriechischen Klima — ins Leben zurückzurufen. Sollten nun Leute, denen griechische Körper-

1) Die Unterscheidung einer analytischen und einer synthetischen Methode könnte Descartes den Aristotelikern direkt entnommen haben. Nun nennt er aber erstere die der Erfindung, letztere die der Darstellung, das ist ramistisch, und wieso gerade Ramus dazu kommt, haben wir oben gezeigt.

2) Der folgende Artikel, der uns von einem hochgeschätzten Rechtsanwaltschaft beim Dresdener Oberlandesgericht zugegangen ist, ist in mehr als einer Hinsicht geeignet unsere Leser recht zu interessieren.

bildung derart aus einem Ideal zur Wirklichkeit wird, nicht auch dahin geführt werden, griechische Geistesbildung an der Quelle zu schöpfen? Ich denke noch eine Zeit zu erleben, da es an Lehrern mangeln wird für die Vielen, die Griechisch zu lernen begehren. Und es lohnt sich, meine ich, nicht mehr, gegen Gurlitt und Genossen zu streiten, sie sind einen Gesichtstag zu spät aufgestanden.

Doch ich will von einer Zukunft, die ich nur glauben kann, zur Gegenwart zurückkehren, für die ich es am Beweise nicht fehlen lassen werde.

Die Macht der modernen Strömung in der jüngsten Vergangenheit zeigte sich an nichts deutlicher, als gerade an der Abwehr der Gymnasialfreunde, bei denen vielfach die Stimmung des Verzweiflungskampfes zu herrschen schien.

Die beste Waffe, deren man sich bediente, war der Nutzen geistiger Durchbildung, die freilich als character indelebilis dem altsprachlich Geschulten eigen bleibt, auch wenn die positive Sprachkenntnis bald verrinnt und die Klassiker selbst schon in der Muluszeit zum Antiquar oder in die Kumpelkammer wandern. Das muß um so mehr gelten, als die Mathematik und selbst die deutschen Schulschriftsteller gegen das gleiche Los des Schönen keineswegs besser gefeit sind. Homer und Horaz werden, wenn sie nach Jahren in der Erinnerung der alten Herrn auftauchen, gewiß nicht minder vertraulich und freudig begrüßt als der binomische Lehrsatz und die trigonometrischen Formeln, und wenn das Abiturientenexamen nach 10 Jahren ohne Vorbereitung wiederholt würde, so ist es noch sehr die Frage, ob sich nicht mehr Leute fänden, *ισογυ* aus dem Kopfe abzuwandeln, als eine Quadratwurzel auszuziehen. Nur hilft das schlecht gegen den Wettbewerb der neueren Sprachen, die eine wenigstens annähernd gleichwertige Schulung und zugleich einen wirklichen Besitz fürs Leben zu geben verheißen. Daß aber auch das Gymnasium noch Schüler hervorbringt, die Wert darauf legen, ihre altsprachliche Fertigkeit neben dem Berufstudium festzuhalten und selbsttätig weiterzubilden, — denen vielleicht die englische und französische Lektüre leichter fällt und die dennoch die Alten nicht missen mögen und vorziehen, — die vielleicht erst nachträglich den Reiz und Wert von Schriftstellern schmecken lernen, die ihnen auf der Schule langweilig vorkamen: dergleichen wagt der klassische Philologe selbst kaum zu glauben. Zum Teil beruht das auf einer verkehrten Auffassung des Verhältnisses von Schule und Leben, die unserm ganzen Schulwesen sehr zu seinem Nachteile anhaftet. Man verlangt zu viel von der Schule, erwartet zu wenig von der Selbsttätigkeit, ich meine nicht die gleichzeitige, sondern die nachfolgende, des Schülers. Da ist immer davon die Rede, die Schule solle eine abgeschlossene Bildung geben, gleich als ob ein Schüler schon fertig gebildet sein könne; und dann wird von Feinden der Schule höhnend auf den geringen Umfang der wirklich gelesenen Schriften hingewiesen, wogegen die Lehrer, um diesem Vorwurfe auszuweichen, nach Vermehrung der Lehrstunden rufen und deshalb wieder der Ueberbürdungsucht geziehen werden. Daß die Schule genug getan habe, wenn sie dem Schüler die sprachlichen und geschichtlichen Mittel mitgibt, um selbst soviel Schriftsteller er mag nach seiner eigenen Wahl kennen zu lernen, davon wollen beide Parteien nichts hören. Hier liegt die Lösung des Rätsels, warum die Schulen vor 100 Jahren positiv eher weniger, virtuell aber unstreitig mehr geleistet haben.

Der Versuch einer Darlegung, wieviel klassische Schriften früher und heute außer der Schule gelesen werden, würde statistische Unterlagen voraussetzen, die mir nicht zu Gebote stehen und wohl überhaupt nicht zu beschaffen sind. Neuausgaben der Originalwerke sind doch wohl nicht seltener geworden. Da ich nicht Gegner überzeugen, sondern das Selbstvertrauen der Lehrerschaft in die Erfolge ihres Wirkens erfrischen möchte, wird es genügen, wenn ich nachweisen kann, daß die Fähigkeit zum Verständnisse der Schriftsteller noch nicht ausgestorben

ist. Daß von einer solchen Fähigkeit, wo sie lebendig ist, auch Gebrauch gemacht wird, darf als selbstverständlich gelten.

Im gleichen Sinne hat diese Zeitschrift wiederholt Proben von griechischen Schülerarbeiten des heutigen Gymnasiums gebracht.<sup>1)</sup> Es wurde dabei Wert darauf gelegt, daß sie, ohne Benutzung der Grammatik und des Wörterbuchs, freie Wiedergabe von vorher gelesenen Originalstellen enthielten. Genau ebenso bitte ich die nachstehend mitgeteilten Stücke zu beurteilen. Auch sie entstammen der Anregung durch vorausgegangene Lektüre und sind ohne Anspruch auf Fehlerlosigkeit frei hingeworfen. Der Briefsteller, ein Jurist, ist nicht etwa von der Schulzeit her mit solchen Übungen vertraut gewesen. Er war allerdings, was man einen guten Griechen nennt, d. h. er brachte eine erträgliche Uebersetzung auch ohne Präparation zurecht und hatte im Extemporale meist die 1, die damals noch freigebiger erteilt wurde. Aber seine lateinischen Aufsätze waren recht schwach und die Möglichkeit, lebendige Gedanken gar in griechischem Gewande herauszubringen, war ihm überhaupt unbekannt, bis er, zwanzig Jahre nach dem Abgang von der Schule, an dem ernstgemeinten Scherz von „*Ἰωαννίδης*, Sprechen Sie Attisch?“ seine Freude hatte — ohne daran zu denken, daß man so etwas nachtun könne.

Da nahm er auf einer winterlichen Erzgebirgswanderung den Xenophon mit, um den unvermeidlichen Aufenthalt in schlechten Kneipen etwas erträglicher zu gestalten. Zu seiner Ueberraschung fand er nicht nur, daß der alte Heide sich ohne Anstrengung lesen ließ und sich als ein viel besserer und unterhaltenderer Schriftsteller entpuppte, als die Schulweisheit sich träumen ließ, sondern er geriet vermaßen in die griechische Welt hinein, daß ihm ganz von selbst attische Worte in die Feder flossen, als er einem jüngeren Bruder, dem er einst die ersten Anfangsgründe beigebracht hatte, seine Erlebnisse berichten wollte; und erst die zweite enggeschriebene Korrespondenzkarte reichte, um alles zu fassen, was ihm aus dem Herzen kam. Und nun bitte ich die verehrlichen Fachmänner zur Korrektur dieses Skriptums, bei dem natürlich Grammatik und deutsch-griechisches Verikon weit ferner lagen als in der Klausur, den Rotstift zu ergreifen.<sup>2)</sup>

*Νολλευδορφοῦ, 20. 2. 1904.*

*Ἦκω ἐνθάδε τήμερον ὁρμηθεὶς Βεργισυβλήθεν. Καὶ ἤλαυγον μὲν τὴν Θέλσενγρουνδ καλουμένην ὁδὸν ἐξ ἑωθινῶν μέχρι δείλης γενομένης ἀναβαίνων παρὰ τὸν Θεοφιλίαν ποταμὸν ἐνταυθί που τὰς πηγὰς ἔχοντα, χωρὶς δὲ ἐνέτυχον οὐδενὶ πλὴν Θεοφιλίας καὶ Καλῆς Ὑλῆς (Gottleuba und Schönwald), μᾶλα μὲν εὐφραυνόμενος τῶ τε ὄρεινῳ καὶ χειμερινῶ τῶν τόπων · καὶ πολὺ δὲ ἤσθην τοῖς Ξενοφῶντος Ἑλληνικοῖς, ἐπεὶ λαβὼν τὸ βιβλίον ἀνεγίνωσκον ἀεὶ ἀναπαυόμενος. Χαριστάτη γὰρ ἡ Ἀγησιλάου ἐν Ἀσίᾳ στρατηγατεία τὰ τε ἄλλα καὶ δὴ καὶ ὡς ὁ Ἀγησίλαος φιλικῶς συνέβαινε Φαρναβάζῳ καὶ τῶ υἱῷ αὐτοῦ ξένια παραλαμβάνοντος ἀντέδωκεν. Ὅρθῶς μὲν οὖν λέγει ὁ Γρῶτης Ἠμέρων παραβάλλων τὸν Ξενοφῶντα · ἔστιν ὅτε δὲ καὶ τι ἀλλῶ διὰ τῆς Συβηρίας ἢ περὶ τὸν πόλον τὴν πορείαν ποιουμένῳ ἴσως ἂν παραβάλλοις ἐξ ὧν δὴ ἐν τῇ*

1) 1893 IV. Jahrg. S. 135, 1903 XIV. Jahrg. S. 148.

2) Selbstverständlich haben wir für unsere Pflicht gehalten, das Vergnügen der Anwendung des Stiftes nicht etwa durch Druckkorrekturen zu beschränken. Wer sich nun aber auf eine sehr reiche Fehlerernte freuen sollte, der wäre in einem starken Irrtum befangen, und insbesondere wird vielleicht mancher erstaunen, wie wenig doch gegen die „verfluchten“ griechischen Accente gesündigt ist. An zwei Stellen treten dem Leser interpretatorische Schwierigkeiten entgegen; doch der Philologe wird sie lösen und wird auch mit Vergnügen einige Lexicis addenda notieren.

'Αρμενία μετὰ τῶν μυρίων ἔπαθεν ἀπεικάσας. Καὶ τὰ μὲν αὐτὸς εὐπύρως ὁδοποιούμενος ἀνεγίνωσκον, τοῦ δὲ περὶ 'Αρμενίας λόγου ἀνεμνήσθη ἐπεὶ περ εἰς Βοημίαν παρῆλθον τῆς 'Αρμενίας ἢ πού καὶ Σιθηρίας σχεδὸν τι ἰσούροπον. Καὶ γὰρ διὰ τῆς χιόνος βαθείας οὔσης μόλις ἐβάδιζον ὑπερβάλλον τὸ ἄχρον, ἀνεμὸς τε ὀξέως ἐναντίος ἔπνει · χιόνος δὲ φερομένης ὡσανεὶ κονιορτοῦ, ὥστε ἀδύνατον εἶναι περιδεῖν εἰ μὴ τὰ πάνυ πλησίον ὄντα, οὐκ ἐβουλιμίαισα οὔτε τι ἄλλο ἔχαμον. Τὴν δὲ σκευὴν ἡμφιέσιμην τὴν αὐτὴν ἤνπερ εἶωθα καὶ τοῦ θέρους παραλαβέσθαι οὐδενὸς διαφέροντος πλὴν γε τὰς χεῖρας ἐνδεδυμένος ἔχω.

Χαῖρε καὶ ἀπόκριναι ὡσαύτως  
τῷ σῷ πάλαι διδασκάλῳ.

Mit der am Schlusse erbetenen Antwort ist leider nicht zu dienen, weil der angerebete Leutnant es vorzog auf Sanskrit zu schweigen. Dadurch zog er sich eine Reihe immer energischerer Mahnungen zu, von denen ich die beiden letzten hersehe:

Τι σὺ ἡδικηκώτος καταφρονεῖς μου; μῶν ἀπόρρητον ἀντιλογαγῶ τὸ ἐλληγνίζεις; κτλ.

Τὰ δ' ἄλλ' εὐ πράττω · καὶ σύγε δήπου.

Da auch das nicht hilft, kommt ihm der Bruder gar in Versen:

Δύσβατον ἡμφιέσαι σιγὴν ἀτοπώτατ' ἀδελφῶν  
Παντὶ λόγῳ κωφὸν, τίς τέχνη σ' ἐγερεῖ;

Nun endlich findet sich Jener zu einer Entschuldigung bewogen: er sei gerade mit Refrutendrillen beschäftigt; er bitte vor weiterem um Musterübersetzungen für Einzelgriffe und Nottenmarsch in offener und geschlossener Ordnung. Von der Antwort ist nur die Stelle erhalten, worin dieser Anforderung — leider erfolglos — Genüge geschah:

ὁ δὲ σὺ ἀξιῶς, εὐθὺς χαρισθήσεται. ὡστ' οὐδεμίαν ἔτι πρόφασιν σοι λελεῖφθαι τοῦ μὴ ἀποκρίνασθαι · οὔτε γὰρ τὸ κατ' ἓνα διαχειρῆν τὰ ὄπλα ἀπορίαν τινὰ παρέχει οὔτε τὸ κατ' ἴλας προιέναι, τοτὲ μὲν ἐν τάξει, τοτὲ δὲ καὶ λελυμένης τῆς τάξεως.

Noch ein paar Proben eines längeren Kartenverkehrs mit einem andern Advokaten, der zwar auch nicht griechisch antwortet, aber jede einzelne Zuschrift ebenso begeistert auswendig lernt, wie die treu bewahrten Bierzeiler der Sappho (Δέδυκε μὲν ἂ σελάννα κτλ.).

Drei Grüße aus dem Erzgebirge.

Januar 1905.

'Εμνήσθη σου τοῖς ὄρεσι προσχωρῶν τοῖς σοὶ μὲν πατρίοις ἐμοὶ δὲ εὐξενωτάτοις πάλαι δὴ γεγονόσιν.

Februar 1905.

Δεύτερον ἐξ ὄρους κορυφῶν σοὶ μνῆμα πάρεστι  
Καν [Καὶ?] νιφέντος ἄχρου ὑγρὸν ἐς ἄστν πεσόν.

März 1905.

Δρυάδες μὲν ἐγρηγόρασιν  
πράως ἀνέμων πνεόντων,  
ὄρεός τε χιὼν τέττηκεν,  
αἰεὶ δὲ σὺ μοι μέμηλας.

An denselben Advokaten und einen Mathematiker, der mit ihm zusammen in Rapallo weilte (beide pflegten sich die Salzhande, auf deutsch Galkyonier, zu nennen):

April 1905.

Ἐξέλε, φίλτατ' ἐμοὶ θνητῶν, Οἴχωμέ τ' ἄρμον,  
 ἀλκύνονωσ ἐπὶ θῖνι πολυφλοίσβου θαλάσσης  
 κάπνου τε στυγεροῦ κονίης τε λελασμένω ἄμφω  
 οὐ τι καταχρίνω εὐδαίμονε, μηδ' ἐμοὶ ὑμεῖς  
 μέμφεσθ' οἴχοι ἔχοντι ἕπερ ζητεῖτε καὶ αὐτοί.  
 Ἀλκυνόνις πάντη ψυχὴ γ' ὅπη ἀλκυνονειδῆς.

Sollte sich nicht noch mehr dergleichen Nachtgevögel an die Sonne Homers scheuchen lassen?

Blasewitz, 31. Dezember 1906.

Δουμοζάρης.

## Von Versammlungen und Sitzungen.

Von der Hamburger Ortsgruppe des Deutschen Gymnasialvereins.

Nach freundlicher Mitteilung des Herrn Professor A. Fritsch in Hamburg hielt in einer Sitzung der Ortsgruppe Hamburg, die am 25. Oktober v. J. unter Leitung des Herrn Präsidenten Dr. Martin stattfand, Herr Pastor Neuf einen Vortrag über das Thema: „Heinrich von Treitschke und das humanistische Gymnasium.“

Als einem Laien kam es dem Redner darauf an, die Laienwelt einzuführen in die Gedankenreihen eines Mannes, der als des neuen Deutschen Reiches glänzendster Historiograph und Publizist am Ende des 19. Jahrhunderts mit der leidenschaftlichsten Wärme für das alte humanistische Gymnasium eingetreten war. Die äußere Veranlassung zur Wahl des Themas war, daß am 28. April dieses Jahres zehn Jahre verflossen sind, seitdem Heinrich von Treitschke heimgegangen ist. So ist es eine Pflicht der Dankbarkeit, gerade in dieser Zeit seiner zu gedenken und das Gedächtnis dieses Mannes unserer Zeit lebendig zu erhalten. Redner schilderte dann die Spannung, die im Laufe des 19. Jahrhunderts zwischen den Bildungsidealen der reformatorischen Gelehrtenschule und den Ideen einer neuen Zeit entstanden war, die gekennzeichnet ist durch die Erkenntnisse der Naturwissenschaft und die auf ihr aufgebaute neuzeitliche, technische und industrielle Entwicklung. In diesem Aufeinanderprallen der Gegensätze entdeckte Treitschke eine geschichtliche Notwendigkeit, und er forderte deshalb eine Zweiteilung des höheren Schulwesens. Zugleich legte Redner mit Nachdruck den Finger darauf, daß diese ganze neuzeitliche Entwicklung auf Männer zurückgehe, deren moralische und intellektuelle Erziehung in Treitschkes Anschauungen wurzele, wie sie besonders in seinen beiden Aufsätzen „Gedanken über das deutsche Gymnasialwesen“ und „Die Zukunft des deutschen Gymnasiums“ ausgesprochen seien. Redner schilderte die Angriffe, die berechtigten und unberechtigten, auf das Gymnasium, und ging dann dazu über, positive Vorschläge zu machen, wie er sich die Verteilung des Bildungstoffes auf das Gymnasium und die lateinlose Realschule denkt, die er als gleichberechtigt anerkennen will. Das Charisma des Gymnasiums bleibe für alle Zeiten, daß es die Erziehung des modernen Menschen geschichtlich fundamentiere und seine Schüler dadurch in den geschichtlichen Zusammenhang der Erziehung des Menschengeschlechts stelle. Die erziehende Bedeutung des klassischen Altertums liege darin, daß die alten Sprachen das formale, logische Denken in einer Weise erziehen, wie dies den modernen Sprachen nicht möglich sei. Sodann seien die politischen Verhältnisse des klassischen Altertums so schlicht und einfach, daß sie der geeignetste Weg seien, den Schüler für die innerlich komplizierte Gegenwart vorzubereiten. Wunderbar bleibe es doch, daß unsere gelehrtesten Naturforscher immer behauptet hätten, die Erziehung des humanistischen Gymnasiums bereite zur Beobachtung und zum Verständnis von Naturvorgängen mindestens ebenso gut vor als realistische Vorbildung. Mit einem Ausblick darauf, daß das ganze klassische Altertum in seinen edelsten Vertretern, wie Aeschylus, Sophokles, Sokrates und Plato, wie eine Prophetie auf das Christentum und damit im innerlichen Zusammenhang mit unserer modernen Zeit erscheine, schloß der Redner.

Reicher Dank des Vorsitzenden und der Zuhörer belohnte ihn für den der Sache dienenden Vortrag. Geheimrat Professor Dr. Wallichs aus Altona gab dem auch

seinerseits lebhaften Ausdruck und knüpfte daran persönliche Erinnerungen an Heinrich von Treitschke, dessen politischer Freund er im Reichstag und im Abgeordnetenhaus gewesen sei. Besonders wohlthuend berührte bei diesem greisen Redner das begeisterte Lob der klassischen Studien, die ihn bei seinen 76 Jahren noch jugendfrisch erhielten.

In der diesjährigen Frühjahrssitzung der Ortsgruppe sprach Prof. Dr. Klusmann über **„Attika in alter und neuer Zeit“**.

Der Redner erörterte, wie wir der ersten Beilage zu Nr. 315 der „Hamburger Nachrichten“ entnehmen, zunächst die geographischen Verhältnisse und begann mit den Hauptgebirgen, deren Bau und Lage er klarlegte. Dann ging er über zu den von diesen eingeschlossenen vier Ebenen und ihrer Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung des Landes. Die größte unter ihnen, die Athenische, auch die Ebene genannt, war durch ihre Lage in der Mitte der Landschaft, durch die sie begrenzenden Flüsse Ilisos und Kephisos und ihre Ausdehnung bis zum Meere schon von der Natur dazu bestimmt, die führende Rolle zu übernehmen. An den Höhen des Lykabettos lagen die ältesten Ansiedelungen in dieser Ebene, an den südwestlich davon gelegenen Akropolisfelsen lehnte sich die Stadt Athen an. Wie schon in den ältesten Zeiten die Bevölkerung Attikas sich in Gewerbetreibende, Bauern und Hirten schied, wird noch heute Handel und Gewerbe von den Griechen getrieben; den Acker bebauen die erst im 14. und 15. Jahrhundert von Norden eingewanderten Albanesen; ebenso sind stammfremd die Blachen, die den Hirtenstand bilden. An Einzelbildern aus der näheren und weiteren Umgebung Athens gab der Vortragende eine Schilderung des „Kolonos“, der einst in den Zeiten des Sophokles der landschaftlich reizvollste Punkt der athenischen Landschaft war, heute aber fast völlig kahl ist. Dann führte er die Zuhörer auf der heiligen Straße nach Eleusis, durch die herrlichen, an die Vorberge des Schwarzwaldes erinnernden Waldungen des königlichen Mustergutes Tatoi und von dort weiter über Kephissia, die Sommerfrische der Athener der Neuzeit wie des Altertums, und durch die Marmorbrüche des Pentelikon nach dem Schlachtfelde von Marathon. Die anschauliche Schilderung des Landes, das der Vortragende als Stipendiat des Deutschen Reiches im Frühjahr 1902 aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte, wurde noch unterstützt durch Vorführung zahlreicher Lichtbilder, die den Charakter der Landschaft wie seiner Bewohner vor Augen führten.

#### Von der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Am 25. Februar sprach hier Oberlehrer Dr. Schöncmann über **„Die Anforderungen der Gegenwart und die humanistische Schulbildung“**.

Nach einem Bericht in den „Frankfurter Nachrichten“ ging Redner von der Bewegung aus, die vor etwa sieben (?) Jahren gegen die humanistischen Bildungsanstalten eingesetzt habe. Inzwischen sei allen neunklassigen Mittelschulen das Studium sämtlicher Fächer freigegeben worden, und der Deutsche Gymnasialverein sei selbst in seiner Braunschweiger Erklärung für die Aufhebung des Gymnasialmonopols eingetreten. Trotzdem häufen sich auch in unseren Tagen die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium, und eine Menge von Broschüren versuchen ihm seine Existenzberechtigung streitig zu machen. Den Hauptangriffspunkt bilden hier die alten Sprachen, Griechisch und Latein, die man im Interesse von Englisch und Französisch, sowie der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer am liebsten ganz aus dem Lehrplan verbannt sehen möchte. Man verkennet den Erziehungswert dieser beiden Sprachen vollständig und will nicht begreifen, daß ihre Erlernung nicht ein Mittel zur Erwerbung von Kenntnissen ist, sondern daß sie dem gereiften Manne ein Kulturelement bedeutet. Vor allem tadelt man aber die Zahl der Unterrichtsgegenstände. Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß eine große Zahl der Schüler höherer Klassen Mühe genug finden, sich noch künstlerisch zu betätigen. Vielleicht ist aber trotzdem eine Aenderung des Lehrplans nach der Richtung angebracht, daß man hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände der Veranlagung und Neigung gewisser Gruppen von Schülern mehr als bisher entgegenkommt. Der Unterricht in Geographie und Geschichte läßt sich dahin vervollkommen, daß man diese Gebiete auch in anderen Unterrichtsstunden mehr berücksichtigt. Nicht ganz leicht zu lösen ist die Frage der Kunstszziehung des Schülers. Am besten läßt sie sich verbinden mit dem Studium der alten und neueren Schriftsteller, hinsichtlich der Architektur und Plastik auch mit dem Geschichtsunterricht. Die Kunst verträgt keine ausgeprochen lehrhafte Behandlung; Anregung und Anschauung im einzelnen ist mehr

wert als Kenntnisse, und schließlich ist der Dichter für den Schüler doch immer nötiger als der bildende Künstler. Um sich nun aber auch ein geeignetes Schülermaterial zu erziehen, ist es unbedingt erforderlich, daß der Lehrer in den untersten Klassen streng ist, um den für Latein nicht begabten Schüler zum Wechseln der Schule zu veranlassen. Der Redner kam zum Schlusse seiner Ausführungen noch auf die Oberlehrerfrage zu sprechen.

### 17. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins Ostern 1907 in Leipzig.

(Aus Nr. 76 des laufenden Jahrgangs der Leipziger Zeitung.)

Dem jüngsten Gymnasium Leipzigs, dem Königin Carola-Gymnasium, war zum erstenmal seit seinem Bestehen die Ehre zuteil geworden, den sächsischen Gymnasiallehrerverein zur Jahresversammlung in seinen Räumen aufzunehmen. Dienstag den 2. April, vormittags 10 Uhr fand unter dem Vorsitz von Rektor Prof. Dr. Vogel zunächst eine erweiterte Vorstandssitzung statt, in der eine Reihe geschäftlicher Fragen, u. a. die Wahl des nächsten Vorortes, zur Beratung standen. Nachmittags 3 $\frac{1}{2}$  Uhr begannen die wissenschaftlichen Sitzungen, und zwar versammelte sich zuerst die historische Kommission zur Bearbeitung der Geschichte des sächsischen gelehrten Schulwesens unter dem Vorsitz des Oberstudienrats Rektors Kämmerl zu einer kurzen Besprechung.

Hierauf folgte um 4 Uhr eine gemeinsame Sitzung aller Anwesenden, in der Prof. Dr. Hartmann vom König Albert-Gymnasium einen Vortrag über die Frage hielt: **Welche schulhygienischen Fortschritte lassen sich ohne oder ohne neuwertigen Geldaufwand verwirklichen?** Von dem Eisenacher Beschlusse ausgehend, daß die Schulhygiene ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes sein solle, betonte der Redner, daß die Schulhygiene in erster Linie nicht eine Geldfrage sei, sondern eine Frage der Erkenntnis, und zeigte an einigen Beispielen, daß bedeutsame Fortschritte hier auch ohne Geldaufwand ausführbar seien. Nach Empfehlung einer hygienischen Revision der bestehenden Schulordnungen, sowie der Einführung des Instituts der Elternabende verlangte Redner unter dem Gesichtspunkte der Gesundheit strenge Räumung der Klassen nach jeder Stunde nebst allgemeiner Lüftung, sowie Verbot des Arbeitens oder Lernens der Schüler in den Pausen. Zur Gewöhnung der Schüler an planmäßige Körperpflege sei die Mitwirkung besonders der Ordinarien der unteren Klassen nicht zu entbehren. Auf die hygienische Gefährdung der Jugend durch Tabakrauchen müsse auch die Schule hinweisen, besonders aber auf die Gefahren des Alkohols. Nach den neuerdings angestellten amtlichen Erhebungen sei nicht zweifelhaft, daß eine Zurückdrängung besonders des täglichen Alkoholgenußes gleichbedeutend sein würde mit einer Hebung der wissenschaftlichen Leistungen unserer höheren Schulen, abgesehen von der allgemeinen, gesundheitlichen Förderung. Die Erreichung dieses Zieles sei nicht durch Verbot anzustreben, sondern durch allmähliche Aufklärung und Gewöhnung, wozu schon jetzt manche Anlässe vorliegen. Diesen Vortrag ergänzte der als Gast anwesende Herr Sanitätsrat Dr. Brückner vom medizinischen Standpunkte aus. Hierauf begannen die Abteilungsitzungen.

In der (ersten) Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte sprach Oberlehrer Dr. Kunze (Carola-Gymnasium) über **Arminius bei Klopstock**. Auf Grund einer eingehenden Inhaltsübersicht der drei Bardiete „Hermanns Schlacht“, „Hermann und die Fürsten“ und „Hermanns Tod“ würdigte der Vortragende Klopstocks Bemühungen um eine vaterländische Dichtkunst. Nachdem er hierauf die poetischen Mittel gekennzeichnet hatte, die Klopstock in diesem Bestreben anwandte, erörterte er die Wirkungen der Bardiete auf Dichtkunst und Wissenschaft der damaligen Zeit und suchte schließlich nachzuweisen, daß sie auch heute noch verdienen, für das Gymnasium nutzbar gemacht zu werden, namentlich für die deutsche Privatlektüre der Prima. Hierauf hielt Oberlehrer Dr. Degen (Carola-Gymnasium) einen Vortrag über die **Anordnung der Homerlektüre**, in dem er die folgenden Leitsätze entwickelte: 1) Die Begründung der vermutlich erst seit Herbart üblichen Reihenfolge in der Lektüre der beiden Homerischen Epen ist unzulänglich. 2) Der Charakter der Ilias empfiehlt es eher, sie in Sekunda zu lesen, während die Odyssee mehr dem Standpunkte der Prima entspricht. 3) Die Wiederherstellung der ursprünglichen Reihenfolge der Homerischen Epen in der Lektüre erscheint besonders im Interesse ihres Zusammenwirkens mit dem übrigen griechischen, dem lateinischen und dem deutschen Unterrichte geboten. An diese Ausführungen schloß sich ein Referat von Oberlehrer Dr. Haubold (Carola-Gymnasium) über **gedruckte Schülerpräparationen**. Referent verwarf diese Art von „Schülerhilfen“

einerseits, weil sie zu viel Vokabeln und selbst die allerbekanntesten bieten, andererseits weil sie dem Schüler die Mühe des Nachdenkens ersparen wollen. Im zweiten Teile seines Vortrags erläuterte Dr. Haubold, wie seiner Ansicht nach die Schriftstellerlektüre einzurichten sei, damit die Schüler gar nicht erst auf derartige Hilfsmittel verfallen.

In der (zweiten) Abteilung für neuere Sprachen legte Prof. Dr. Meier-Bauhen die Ergebnisse der Corneille-Forschung in den letzten 25 Jahren dar. Der Vortrag, zugleich als Ehrung für den großen französischen Dramatiker gedacht, da sich für diesen seit der letzten Vereinstagung ein Zeitraum von 300 Jahren seit seiner Geburt erfüllt hat, kennzeichnete die Hauptergebnisse der Corneille-Studien nach dem Erscheinen der maßgebenden Ausgabe von Marty-Laveaux und der Corneille-Feier des Jahres 1884, wobei aus dem Leben des Dichters vornehmlich sein erstes Auftreten als Dramatiker, seine Beziehungen zu Richelieu, sein dichterisches Schaffen vom *Cid* bis zur *Modogone* und die letzten Lebensjahre nach dem heutigen Stande der Forschung Darstellung fanden. Nebenher lief der Nachweis, daß der Dichter des *Cid* weit mehr die Wirklichkeit gezeichnet hat, als man lange geglaubt; es wurde gezeigt, wie die Seele des französischen Adels unter Richelieu in Corneilles Helden lebt, und besonders des Dichters Verhältnis zu Descartes und Lessings Stellungnahme beleuchtet. Der Vortragende, der ebenso die Arbeiten der französischen Gelehrten (Bouquet, Lauson, d'Avenel) wie die der deutschen würdigte (darunter die der Sachsen, H. Körting, Lippold, P. Schmid, Hunger, Reiß), wies schließlich auf Steinwegs wichtige „Kompositionsstudien“ zu Corneille und auf die Bedeutung hin, die auch vom Standpunkte der Kunst Corneilles Schaffen für Gegenwart und Zukunft behält und den französischen Klassiker auch für die deutsche höhere Schule ferner wertvoll erscheinen läßt. An den Vortrag schloß sich eine lange, angeregte Debatte, die sich namentlich auf die Verwendung Corneilles im höheren Unterrichte erstreckte. Zum Schlusse fand auf Anregung Dr. Bessers-Dresden folgende Resolution einstimmig Annahme: „Die neuphilologische Abteilung begrüßt es mit lebhaftem Dank, daß von Ostern d. J. ab mit der in den Primen eingeführten Gabelung dem Französischen eine 3. Wochenstunde zuerkannt worden ist, und sieht darin einen ersten Schritt zur Verwirklichung des schon wiederholt von ihr ausgesprochenen Wunsches, daß dem französischen Unterrichte von Obertertia ab durch alle Klassen eine 3. Wochenstunde zugebilligt werden möge.“

Die (dritte) Abteilung für Mathematik und Physik tagte zuerst im Physikzimmer des Gymnasiums, wo Oberlehrer Dr. Gebhardt-Dresden (Witzthumsches Gymnasium) einen Vortrag über Metallstrahlung hielt. Er führte etwa folgendes aus: In einer 1904 erschienenen Arbeit hatte der französische Forscher Blondlot behauptet, daß gewisse Körper, darunter Metalle, ununterbrochen eine der Schwerkraft unterworfenen Strahlung aussendeten. Diese von Anfang an skeptisch aufgenommenen Behauptungen wurden von Pozdna gründlich widerlegt. Merkwürdigerweise entdeckten aber Kahlbaum und Steffens (Basel), daß sich Zink und andere Metalle selbst photographieren und zwar mit einer auffallenden Einseitigkeit im Sinne der Schwere. Ähnliches beobachteten Blaas und Czermak, die eigentümliche Kontaktphotographien im dunklen Raume herstellten. Verschiedene Physiker bemühten sich, Erklärungen zu finden, teils mit chemischen, teils mit elektrischen, teils mit thermischen Hypothesen. Der Vortragende hat nun selbst die Metallstrahlung experimentell untersucht und im allgemeinen Kahlbaums Mitteilungen bestätigt gefunden. Er trug die Ergebnisse seiner eigenen Versuche unter Vorführung seiner Originalplatten vor, die in der Tat eine „schwere“ Strahlung nachweisen. Er trennt die Erscheinung in zwei sich superponierende und begründete seine Hypothese. Hierauf begaben sich die Teilnehmer unter Führung von Dr. Lippys (Carola-Gymnasium) nach dem physikalischen Institut der Universität, um dessen Einrichtungen zu besichtigen.

In der (vierten) Abteilung für Religionsunterricht hielt Oberlehrer Lic. theol. Dr. Preuß vom Carola-Gymnasium einen Vortrag über: *Apokalyptische und prophetische Frömmigkeit seit dem Ausgang des Mittelalters*. Der Redner setzte folgendes auseinander: Die termini „apokalyptische und prophetische Frömmigkeit“ stammen aus der israelitischen Religionsgeschichte. Diese bezeichnet eine fromme Geschichtsbetrachtung, aus rein religiösen Gesichtspunkten, die das Ganze des geschichtlichen Werdens ins Auge faßt, jene hat einen starken Einschlag von Phantastik und erschöpft sich in der Berechnung zufälliger Einzelheiten. Eine merkwürdige religionsgeschichtliche Parallele zu dieser israelitischen Erscheinung liegt in der vollstümlichen Apokalyptik der zahllosen Prognostiken und Praktiken des ausgehenden Mittelalters und in der prophetischen Geschichtsbetrachtung Luthers. Der Unterschied konnte besonders deutlich aufgewiesen werden an einer Gegenüberstellung des mittelalterlichen apokalyptischen Antichristbildes und der großzügigen prophetischen Auffassung, die Luther

mit diesem Begriff verbunden hat. Schließlich wurde noch an verschiedenen Beispielen das Fortleben der Apokalypstik gezeigt. — Hierauf berichtete Oberlehrer Dr. Funke (Leipzig, Thomasschule) über die Arbeit eines Ausschusses von Leipziger Religionslehrern, die sich im verflossenen Winter mit einer eingehenden Durchprüfung der dem kleinen Katechismus angehängten Auswahl von Bibelsprüchen befaßt hat und dabei zu Vorschlägen gekommen ist, die auf eine besonnene Umgestaltung des Lernstoffes abzielen. Diese Vorschläge wurden der Abteilung vorgelegt.

Die Hauptversammlung am 3. April wurde vormittags 9 Uhr durch eine geschäftliche Sitzung der Mitglieder eröffnet. Der Vorsitzende, Rektor Vogel, gedachte der im vergangenen Jahre verstorbenen Mitglieder. Darauf nahm das Wort der erste Schriftführer des Vereins, Konrektor Prof. Kohl (Carola-Gymnasium), um namens des Gesamtvorstandes den Jahresbericht zu erstatten. Danach zählt der Verein (Stand am 1. April 1907) 458 Mitglieder, davon 407 im aktiven Dienst an Gymnasien, 18 früher an Gymnasien angestellte, jetzt an anderen Schulgattungen oder in anderen Lebensstellungen wirkende Herren, 33 Emeriti; durch den Tod sind im Laufe des Berichtsjahres 4 im Ruhestand, 6 im Amte befindliche Mitglieder abgerufen worden; eine größere Anzahl jüngerer Herren vertauschten den Dienst an sächsischen Schulen mit dem lohnenderen an außersächsischen Anstalten. — Glückwunschsreiben ergingen aus Anlaß des 50jährigen Doktorjubiläums an die Herren Geh. Rat Prof. Dr. Lipsius, Hofrat Prof. Dr. Friedrich, Geh. Rat Dr. Vogel, an letzteren auch zum 70. Jahrestag seiner Geburt. Hrn. Geh. Studienrat Dr. Jungmann wurden zum 25jährigen Rektorjubiläum, Hrn. Oberstudienrat Dr. Kämmerl zum 40jährigen Amtsjubiläum Glückwünsche persönlich durch den Vorsitzenden ausgesprochen. Hrn. Oberstudienrat Dr. Kuhlmann in Döbeln wurde in einem von den Vorständen der drei sächsischen Landesvereine höherer Lehrer unterzeichneten Schreiben für die Unererschrockenheit gedankt, mit der er als Landtagsabgeordneter die Interessen des höheren Lehrerstandes wahrgenommen hat, Hrn. Geh. Studienrat Dr. Wohlrab beim Eintritt in den Ruhestand in einem seine Verdienste würdigenden Schreiben Wünsche für einen gesegneten Ruhestand dargebracht. — Weiter beschäftigte sich der Vorstand mit den aus der Mitte der Vereinsmitglieder gestellten Anträgen; einer derselben führte zu dem Beschluß, dem Herrn Minister v. Schlieben durch eine aus 3 Mitgliedern des Vorstandes gebildete Abordnung die Wünsche des sächsischen Gymnasiallehrerstandes in bezug auf die Besserung seiner Gehalts-, Rang- und Titelverhältnisse vorzutragen. Die am 16. Januar 1907 gewährte Audienz zeugte von dem Wohlwollen der höchsten Staatsbehörde für die Lage der höheren Lehrerschaft. Der Minister sprach nicht nur unumwunden aus, daß er die Gleichstellung der Gymnasiallehrer nach Gehalt und Rang mit den Richtern erster Instanz grundsätzlich als richtig anerkenne, sondern erklärte sich auch bereit, im nächsten Landtage nach besten Kräften für die Durchführung dieses Grundsatzes einzutreten. — Die nächste Jahresversammlung beschloß man in Zwickau abzuhalten. Der Vorstand wird sich im Vereinsjahr 1907/08 aus folgenden dortigen Herren zusammensetzen: Rektor Prof. Dr. Opitz, Vorsitzender, Konrektor Dr. Fabian, stellvertretender Vorsitzender, Oberlehrer Dr. Mädler, erster Schriftführer, Prof. Dr. Langer, 2. Schriftführer, Prof. Dr. Wildorf, Schatzmeister.

Um 11 Uhr begann die öffentliche Hauptversammlung, zu der sich eine größere Anzahl von Ehrengästen und auch ein Kranz von Damen eingefunden hatte. Nachdem der Vorsitzende Rektor Vogel die Versammlung begrüßt hatte, nahm Oberlehrer Dr. Lipps (Leipzig, Carola-Gymnasium) das Wort zu seinem Vortrag über **antike und moderne Weltbetrachtung**. Von dem Gegensatz zwischen naivem und kritischem Verhalten ausgehend, erläuterte der Vortragende zunächst am Geisteszustande des primitiven Menschen das Wesen des naiven Verhaltens und zeigte sodann, wie sich zuerst in der antiken und weiterhin in der modernen Philosophie die kritische Weltbetrachtung aus der naiven entwickelt hat. Hierbei sind in der antiken Philosophie zwei Perioden zu unterscheiden: die Vorsokratiker halten gewisse Bestimmungen, die sie der einen oder der andern Seite des Naturgeschehens entnommen haben, fest, um sie als überall zugrunde liegend nachzuweisen, während Plato und Aristoteles von dem vernunftbegabten geistigen Leben des Menschen ausgehen. Die moderne Philosophie hingegen gelangt durch Descartes zu einer scharfen Scheidung zwischen Bewußtsein und objektivem Sein und sucht in einer dreifachen Entwicklungsreihe die Auffassung des objektiven Naturgeschehens, der subjektiven Bewußtseinserscheinungen und des Zusammenbestehens von objektivem Sinn und Bewußtsein zu kritischer Vollendung zu bringen.

Den zweiten öffentlichen Vortrag hielt Rektor Dr. Poeschel (Meißen, St. Afra) über **Luftschiffahrt und Wissenschaft**. Aus der Wissenschaft geboren, mit ihren Fortschritten sich selbst weiter entwickelnd, in ihrem Dienste unausgesetzt tätig

und sie in ihren verschiedenen Zweigen anregend und fördernd, ist die Luftschiffahrt, die oft nur als ein müßiger Sport angesehen wird, wohl geeignet, in ihrer Ausübung auch eine Personalunion mit der berufsmäßigen Wissenschaft einzugehen. Im Rahmen einer knappen Geschichte der Luftschiffahrt führte Rektor Poeschel in zwangloser Folge, vielfach aus seinen bei der Ballonführung gesammelten Erfahrungen schöpfend, die zahlreichen Wissensgebiete vor, auf die der Luftschiffer beinahe unwillkürlich mit sanfter Gewalt geführt wird. Unter den Männern, die sich an den Problemen der Aviatik oder Aero-Statik versucht haben, treffen wir zu unsrer Ueberraschung auch Leonardo da Vinci, Goethe, Boecklin. Bald nachdem die beiden Montgolfier und Charles 1783 die ersten praktischen Erfolge erzielt hatten, wurden von Meusnier die wissenschaftlichen Grundlagen der Luftschiffahrt geschaffen. Die Kriegswissenschaft bemächtigte sich sofort des Fesselballons, der sich heute in den Heeren aller Großstaaten eingebürgert und das militärische Erkundungswesen auf neue Grundlage gestellt hat. Kriegsnot führte 1870/71 dazu, von der belagerten Festung aus sich durch Freiballons mit der Außenwelt in Verbindung zu setzen, und das lenkbare Luftschiff, richtiger das Luftschiff mit Eigenbewegung, an dessen Vervollkommnung in drei Grundformen (Zeppelin, Lebaudy, Parseval) gearbeitet wird, scheint dazu berufen, als das furchtbarste Kriegsmittel der Neuzeit weitere unabsehbare Umwälzungen in der Kriegsführung zu verursachen. — Wichtige Aufgaben erfüllt die Luftschiffahrt im Dienste der Erforschung des Luftraumes (Aerologie) und der Wetterkunde, der Astronomie, die umgekehrt wieder die aeronautische Ortsbestimmung fördert, und der Berichtigung unserer Kenntnisse des Vogelfluges, den der Aeronaut als der moderne Wettbewerber der geflügelten Luftschiffer zu beobachten Gelegenheit hat. Der Erdkunde dient der Luftballon sowohl als Forschungsmittel auf Entdeckungszügen wie als wertvolles Anschauungsmittel zur Erwerbung geographischer Kenntnisse. Diese „Laiengeographie vom Ballon aus“ hat der Vortragende besonders gepflegt; hierüber wie über die von ihm gemachten Wolkenbeobachtungen teilte er eine Reihe von Einzelheiten mit. So bietet die Luftschiffahrt, mit der sich außerdem alle Reize des Reisens überhaupt, nur in gesteigertem Maße, verbinden, nicht nur Stärkung und Erfrischung für neue Berufsarbeit, sondern auch die mannigfachsten wissenschaftlichen Anregungen, sie ist in des Wortes verwegenster Bedeutung eine Hochschule allgemeiner Bildung. Beide Vorträge ernteten reichen Beifall.

#### Vom Württembergischen Gymnasiallehrerverein.

Die diesjährige Landesversammlung fand am 4. Mai in Stuttgart statt. Vorausging den Verhandlungen der Vortrag des Dr. P. Göpfler über die kretisch-mykenische Kultur und ihr Verhältnis zu Homer. Siner im „Schwäbischen Merkur“ erschienenen Inhaltsangabe entnehmen wir Folgendes.

Der Anreiz zu dem Thema liegt im Homer, dem „Problem der Probleme“, und in dem erstaunlichen Reichthum neuentdeckter realer Quellen für die Ur- und Frühgeschichte des ägäischen Kulturkreises, der auch jenes Problem aufs Neue in den Vordergrund rückt. Leider ist die prähistorische Erforschung Griechenlands fast noch in den Anfängen und bietet so noch lange nicht genug Material, um die Beziehungen zwischen Nord und Süd, West und Ost erkennen zu lassen. Und die zwischen den archäologisch-ethnographischen und den sprachgeschichtlichen Quellen mitten innestehende homerische Dichtung ist immer noch betreffs der Realität, Entstehungszeit und Entstehungsweise umstritten. Immerhin ist die Wissenschaft hier positiver geworden und hat manches gesicherte Resultat erzielt. Mit der Hauptfrage, wieviel von dem Inhalt derselben einer irgendwo und irgendwann vorhandenen Wirklichkeit entspricht, nähern wir uns Schliemann, der zuerst in Dichters Lande gegangen ist. Wenn er auch nicht das von ihm Gesuchte gefunden hat, so hat er uns doch viel mehr geschenkt, indem er das ganze Jahrtausend griechischer Frühzeit, von dessen Kämpfen und Wanderungen die homerischen Epen widerhallen, zum Leben erweckt hat. Immer klarer rückt die homerische Kultur ins 2. Jahrtausend hinein und damit auch die Entstehung ihrer aus lebendiger Anschauung geschöpften Schilderung. Um das Homerproblem aus der Isoliertheit herauszureißen, muß der Boden für seine Behandlung durch einen Ueberblick über die griechische Ur- und Frühgeschichte vorbereitet werden. Dabei ist auszugehen von den Funden geometrischer Kultur unter dem ältesten Tempel in Olympia, dem Heraion. Parallelfunde zeigen, daß diese geometrische Keramik die uralte Keramik der vordorischen Bewohner des Peloponnes, der Achäer, ist. Im Westen Griechenlands ward sie durch die von Kreta gekommene mykenische Kultur nicht verdrängt; daher erklärt sich u. a. der große Unterschied im Homer zwischen der Einfachheit von Odysseus' Haus auf Ithaka und dem Glanze des Menelauspalaistes in Sparta.

Dann wurde der neueste Stand der Forschung über die mykenische Kultur, ihr Verbreitungsgebiet, Datierung, Herkunft, Erfinder und Träger dargestellt. Sie stammt von Kreta, wo sie aus den Anregungen der uralten kretischen Kultur unter orientalischem Einfluß entstanden ist. Auf Kreta geht ihr voraus jene Kultur des bedeutendsten Volkes der urkleinasiatischen Rasse, der Karer. Im übrigen ägäischen Kulturkreis tritt sie an die Stelle der Inselkultur. Das Megäcum setzt aber keine einheitliche Rasse voraus, sondern ist nur eine prähistorische Kulturstufe, die da und dort individuell sich gestaltete, am eigenartigsten in Trojas zweiter Schicht, wo man das Eigentum eines Urvolks und eines zugewanderten, aus dem Norden gekommenen Volkes, der Trojaner, unterscheiden muß. Auf dem Boden Kretas stießen Prähellenen und übers Meer von Norden gekommene Hellenen, Karer und Achäer, zusammen. So schiebt sich dort zwischen die neolithische Schicht, d. h. eine älteste Form der ägäischen, und die mykenische Kultur eine neue Schicht ein, die „altkretische“. Die Unterschiede des Altkretischen und Kretisch-Achäischen oder Minoischen wurden eingehend besprochen, besonders an der Hand der Architektur. Das führte dann zu einer Besprechung der altkretischen, kretisch-mykenischen, mykenisch-argolischen und homerischen Paläste. Was dem mykenischen und homerischen Haus gemeinsam ist gegenüber dem altkretischen, findet sich schon im alttroischen, nämlich das Megaron mit Vorhalle. Daraus folgt, daß die Anfänge des epischen Lieds in die mykenische Zeit zurückgehen. Entgegen der Darstellung in Noaks „homerischen Palästen“ ist an einer Parallelisierung des mykenischen und des homerischen Hauses festzuhalten.

Die uns erhaltenen homerischen Gesänge sind an den festländischen Sagen der mykenischen Herrenkultur entstanden und gesungen worden. Das wurde gegen sprachliche Einwände und gegen die Behauptung, daß die Denkweise Homers schon ionische Bürgerverhältnisse voraussetze, verteidigt. Nach Kleinasien ist das Epos allerdings gebracht worden, aber nur, um dort überliefert und zeitgemäß verändert zu werden. Die Mykenen sind Griechen; sie drängten, wie der König Minos der Sage, die urkleinasiatische Bevölkerung, die auch diesseits des Meeres saß, übers Meer hinüber; dadurch entstanden große Völkerströmungen nach Osten, die bis nach Ägypten fluteten. Die Ilias bewahrt die Erinnerung daran. Sind wir einmal einig über die Frage, wieviel vom homerischen Heldengesang auf historischen Voraussetzungen ruht, dann können wir auch sagen, auf welcher Stufe der Heldengesang gestanden ist, als er aus dem achäischen Mutterland nach Kleinasien getragen worden ist. Je weniger wir uns für die Frage, wie die homerische Poesie möglich geworden ist, dabei beruhigen, daß sie im besten Fall die mykenische Blütezeit widerspiegelt, je vorurteilsloser wir den Maßstab der Realität an sie anlegen, umso mehr begreifen wir Homer als den Höhepunkt des griechischen Altertums im engeren Sinn, dem wir wiederum die glänzende Renaissance des ionischen 7. Jahrhunderts verdanken. In diesem Sinn übt Homer auf unser ganzes geschichtliches und künstlerisches Denken einen unvergänglichen erzieherischen Einfluß aus.

Als dritte Nummer der Tagesordnung las man auf den Einladungskarten: Zweite Hälfte des Vortrags von Professor Dr. Ludwig-Stuttgart über Bürgerkunde im Gymnasialunterricht. Ueber die bei der vorjährigen Versammlung des Vereins vorgetragene erste Hälfte haben wir im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 242 nach eigenem Anhören kurz referiert. Die zweite liegt uns (die wir diesmal leider an der Württembergischen Zusammenkunft teilzunehmen verhindert waren) durch die Güte des Vortragenden in seinem Manuskript vor: sie führt den schon im vorigen Jahr vorgetragenen Gedanken über die beste Art einer bürgerkundlichen Belehrung der Gymnasiasten sehr ansprechend und geschickt an einer größeren Anzahl von Beispielen durch. Prof. Ludwig stimmt denjenigen bei, die eine eingehendere Belehrung auch der gymnasialen Jugend über politische Dinge wünschen, möchte dies aber nicht in besonderen, für eine „politische Propädeutik“ angelegten Stunden, noch in einem systematischen Vortrag und in rein theoretischen Auseinandersetzungen getan wissen, sondern wünscht, daß diese Besprechungen sich an den anderen Gymnasialunterricht organisch und zwanglos anlehnen und zwar in mehr zusammenhängender Darstellung an das Fach der Geschichte und Geographie, in mehr gelegentlichen Parallelen an die nach ihrem Inhalt besser auszuschöpfenden Schriftsteller der Griechen und Römer. Besonders von dem, was an die Lektüre römischer Autoren angeknüpft werden kann, gibt L. einleuchtende Exempel, die zum Muster bei der Behandlung anderer antiker Schulschriftsteller dienen können. Aus der eigenen früheren Praxis gedenke ich gern der Art, wie ich einst in der Schweiz bei Lektüre Nyctanischer Reden durch Vergleich der attischen und der modernen Gerichtsverfassung das Interesse und Verständnis für beide zu wecken und mehren bestrebt war: denn daß dieses Bemühen nicht vergeblich war, erhellte mir bald aus der lebhaftesten Teilnahme der Schüler. Daß übrigens auch ein kleiner gesonderter Kurs über bürger-

liche Rechte und Pflichten ganz ersprießlich sein kann, davon habe ich mich durch den Besuch italienischer Realschulen überzeugt und durch Kenntnisaufnahme des Buchs, das ich dort für diesen Unterricht gebraucht fand: *Educazione civica. Nozioni sui doveri e diritti dei cittadini per le scuole tecniche del Regno*, verfaßt von Saverio de Dominicis, prof. di pedagogia nella R. Università di Pavia, erschienen bei Paravia e Comp. 1898 (132 S. 1,20 L.).

### Vom rheinischen Philologentage.

Am 8. und 9. Mai tagte in Köln die erste gemeinsame Versammlung der rheinischen Philologenvereine. Die Osterdienstagversammlung Oskar Jägers, die altphilologische Vereinigung unter dem Vorsitz des Direktors Dr. Stephan Kalk, die neugegründete mathematisch-physikalische Gruppe, von Professor Buchrucker-Elberfeld geleitet, und der seit sieben Jahren bestehende und von Jahr zu Jahr mehr erstarrende Verband der Neuphilologen des Rheinlands und benachbarter Bezirke mit Direktor Masberg-Düsseldorf an der Spitze, sie alle hatten ihre Mitglieder auf den 8. Mai nach Köln geladen, um am darauffolgenden Himmelfahrtstage auch zu der Sommerversammlung des Rheinischen Provinzialvereins der akademisch gebildeten Lehrer eine eindrucksvolle Vertretung des rheinischen Oberlehrerstandes zu sichern. Die Sitzungen fanden in den Räumen des städtischen Gymnasiums in der Kreuzgasse statt. Geheimrat Dr. Jansen-Berlin als Vertreter des Kultusministers besuchte nacheinander sämtliche Abteilungen.

Wir heben die Thesen hervor, die in der allgemeinen Sitzung (der früheren Osterdienstagversammlung) Direktor Stephan und Geheimrat Jäger über das Thema *Fortbildung der Oberlehrer in wissenschaftlicher und praktischer Beziehung nach Ablauf des Seminar- und Probejahres* vortrugen und begründeten. Die des ersteren lauteten so:

„1. Das schlimmste Hemmnis für die Fortbildung der Oberlehrer ist ihre schwere Belastung und häufige Ueberbürdung mit Amtsobliegenheiten und anderen Nebenarbeiten. Dieses Hemmnis ist vor allem zu beseitigen oder doch zu verringern, und zwar durch folgende Maßnahmen: 1. Herabsetzung der Pflichtstundenzahl oder doch Abstufung derselben nicht nur nach dem Dienstalter, sondern auch nach der Schwierigkeit des von dem einzelnen Oberlehrer erteilten Unterrichtes in Bezug auf Klassenstufe, Stärke der Klassen, notwendige Präparation und mit ihm verbundene Korrigierarbeit, 2. Verminderung der Korrigierarbeit durch Beseitigung aller nicht unbedingt nötigen Nebenarbeiten, 3. umsichtige Aufstellung der Stundenpläne, 4. Anrechnung etwaiger amtlicher Nebenarbeiten, wie z. B. Verwaltung der Lehrer- oder Schülerbibliothek, auf die Pflichtstundenzahl.

2. Die Literatur, die der einzelne zu seiner Fortbildung bedarf, muß ihm namentlich von seiten der Lehrerbibliothek seiner Anstalt nach Möglichkeit zugänglich gemacht werden. Forderungen, die sich daraus ergeben, sind:

a) Die Lehrerbibliotheken müssen besser dotiert und in einer den Wünschen der Lehrer durchaus entgegenkommenden Weise verwaltet werden.

b) Mit jeder Lehrerbibliothek muß, wo Räumlichkeiten und Mittel es eben erlauben, ein Lese- und Arbeitszimmer verbunden sein; wo die Einrichtung eines solchen nicht zugänglich ist, muß wenigstens im Konferenz- oder Lehrerzimmer eine reichhaltige und zweckmäßig ausgewählte Handbibliothek bereitgestellt sein.

c) Die Lehrerbibliotheken müssen durch bereitwillige Anschaffung gewünschter Werke, gegenseitigen Austausch, Vermittlung des Leihverkehrs mit größeren Bibliotheken für kostenfreie Beschaffung der literarischen Hilfsmittel, deren der einzelne bedarf, Sorge tragen.

3. Das Vortragswesen am Schulort, soweit es wissenschaftliche Themata betrifft, muß allenthalben tatkräftig gefördert werden, unter Heranziehung bedeutender Fachgelehrter, sei es einheimischer oder auswärtiger.

4. Den Philologen müssen durch Entlastung von dem Uebermaß der Amtsobliegenheiten und auskömmliche Honorierung die nötige Zeit, die geistige Frische und die finanziellen Mittel gesichert werden, von den großen Bildungsinstitutionen der Neuzeit, Museen, Theater, Konzerten, Rezitationen u. dergl., in ausgiebigem Maße Nutzen zu ziehen.

5. Es ist wünschenswert, daß den jüngeren Oberlehrern häufiger amtliche Beurteilungen ihrer Tätigkeit, Belehrungen und Weisungen zu teil werden, sowie daß der außeramtliche Verkehr und Gedankenaustausch zwischen älteren und jüngeren Standesgenossen intensiver werde; es empfiehlt sich ferner, daß den jüngeren Philologen bis zu einer gewissen Dienstaltersstufe das Hospitieren im Unterricht älterer erfahrener und bewährter Kollegen, die ihnen von der vorgelegten Behörde bezeichnet werden, in bestimmt umgrenztem Umfange zur Pflicht gemacht wird.

6. Allenthalben sind nach Möglichkeit Ortsvereine oder Nachbarverbände der Philologen zum Zweck der gegenseitigen Weiterbildung zu gründen oder, wo sie schon bestehen, zu fördern. Am besten schließen sich die engeren Fachgenossen gruppenweise zusammen, wobei Altphilologen und Historiker, Neusprachler und Germanisten, Mathematiker, Naturwissenschaftler und Geographen gemeinsame Vereine bilden können. Die wissenschaftliche Tätigkeit dieser Vereine ist im allgemeinen von den Mitgliedern selbst zu bestreiten und kann sich außer Vorträgen und daran sich anschließender Diskussion auf Reserate, zwanglose Debatten über wissenschaftliche Dinge, Lesekränzchen u. s. w. erstrecken. Kosten und Statutenkrum sind in solchen Vereinen möglichst zu beschneiden; überhaupt ist das Geschäftliche so einfach als möglich zu halten. Dagegen schließen sich passend gesellige Zusammenkünfte an den wissenschaftlichen Teil des Abends an oder umgekehrt.

7. Die von der Staatsregierung eingerichteten Ferienkurse sind auf einige wenige Fächer (Archäologie, Französisch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften) beschränkt und nur verhältnismäßig wenigen Standesgenossen, auf dem Wege besonderer Berufung durch die Behörde, zugänglich; es ist aber erforderlich, daß für sämtliche Spezialfächer Ferienkurse eingerichtet und diese allen Fachgenossen zugänglich gemacht werden. Es ist ferner wünschenswert, daß die Oberlehrer, für deren Fortbildung die Kurse bestimmt sind, bei der Auswahl des Ortes, der Zeit, der Dozenten und der Vortragsthemen in irgend einer Form mitwirken. Die Kosten, die den Teilnehmern erwachsen, müssen nach Möglichkeit verringert oder aber von dem preussischen Staate, bezw. den Schulpatronaten bestritten werden.

8. Beihilfen und Unterstützungen für Fortbildungs-Reisen, namentlich ins Ausland, müssen seitens der Staatsregierung wie der Anstaltspatronate reichlicher gewährt werden. Das Auskunfts- und der Austausch von jüngeren Lehrkräften zwischen Deutschland und dem fremdsprachigen Ausland ist nach Möglichkeit zu fördern.“

Jäger hatte folgende Leitsätze aufgestellt, in denen er den Gegenstand aus dem Gesichtspunkt der individuellen, freien Tätigkeit, welche die Schulregierung zwar fördern könne, in die sie aber nicht weiter eingreifen dürfe, behandelte.

„1. Der Staat hat mit Anordnung des Seminar- und Probejahrs seine Pflicht erfüllt; es läßt sich sogar fragen, ob bei zweckmäßiger Einrichtung und Benutzung der Seminarien ein Probejahr noch nötig ist. Die weitere Fortbildung gehört zu den Gewissenspflichten, den *ἀγναστοὶ νόμοι* des Oberlehrers, deren Erfüllung der Staat erleichtern und fördern, aber nicht regulieren kann.

2. Sie liegt genau betrachtet im Begriff des Lehrers, wenigstens des guten Lehrers. Er ist es, wie gesagt worden, nur dann, wenn er immer besser wird, d. h. sich fortbildet.

3. Die Formel heißt hier: Vervollständigung der Erkenntnis und durch sie Vervollkommen des Charakters — der Persönlichkeit. Sie hat Stufen, wie das Fortschreiten überall, aber kein Ende.

4. Die Mittel dieser Fortbildung — Bücher (Bibliotheken), Ferienkurse an den Universitäten, wissenschaftliche Kränzchen oder Vereine, wissenschaftliche Vorträge, Reisen, Programmabhandlungen, Hospitieren bei Vorlesungen oder Lehrstunden von Kollegen bedürfen kaum einer besonderen Beleuchtung; einzelne, z. B. das zuletzt genannte, werden zuweilen überschätzt; alle sind gut. Die Verwaltung erleichtere sie nach Kräften; sie dürfen aber der unmittelbaren Berufarbeit nicht zu viel Zeit entziehen.

5. Das Hauptmittel der Fortbildung bleibt die einsame Arbeit, mit anderen Worten das Studium. Hier sind die Möglichkeiten so mannigfaltig, daß ihre Diskussion in kurzer Stunde nicht tunlich ist.

6. Als allgemeines Prinzip ist anzuerkennen, daß diese Fortbildungsarbeit naturgemäß dem Spezialunterrichtsfach oder den Unterrichtsfächern des Lehrers gilt. Doch kann sie sich auch auf einen Gegenstand oder ein Gebiet richten, das ganz außerhalb dieses Spezialfachs liegt. Denn alles ernsthafte wissenschaftliche Streben erhöht die Kraft und kommt also dem Unterricht mittelbar zu gut.

7. Die Fortbildung durch eigene schriftstellerische Tätigkeit ist nicht zu verwerten, und der Arbeiter ist seines Lohnes wert. Die Quelle dieser Fortbildung aber muß schlechthin rein sein, wenn sie den Charakter reinigen oder rein erhalten soll.

8. Was die praktische Fortbildung betrifft, so erfolgt sie, wo der Wille vorhanden ist, von selbst, auf mannigfache Weise und bedarf der Diskussion nicht. Der Ueberreichtum unserer pädagogischen Literatur macht Beschränkung auf wenige Bücher und Schriften, welche das Unterrichtsfach des betreffenden Lehrers berühren, ratsam. Einiges Gute und einiges recht Schlechte zu lesen, dient der Fortbildung besser, als die Masse des Mittelmäßigen. Wer selbst schreibt, bedenke, daß man auch, wo man schreibt, handelt, nicht bloß redet.

9. Die Fortbildung muß unter anderem auch dahin gerichtet sein und wird die Folge haben, den Lehrer in seinem Urteil unabhängiger zu machen: auch gegenüber den Theorien der Mode und des Tages.

10. Die Teilnahme an den Bestrebungen zur Verbesserung der materiellen oder gesellschaftlichen Stellung, so berechtigt sie sind, gehört nicht zum Thema der Fortbildung.“

Unter diesen Sätzen fand bei Jägers Ausführung besonders Zustimmung der 5., in dem gegenüber den vielfachen Vereinigungen, Ferienkursen, Kränzchen, welche zuweilen die Gefahr bergen, der eigentlichen Berufsarbeit zu viel Zeit zu entziehen, die einsame Arbeit hervorgehoben ist. Der Vortragende schloß mit den Worten, die, wie es schien, den Beifall der großen Mehrheit der etwa 300 Versammelten hatten:

„Die gemeinsame Arbeit, wenn sie nicht zu viel Ballast an Vergnügen mit sich führt, in allen Ehren. Aber es wird doch an der Zeit sein, dem Vereinswesen ein Kraftwort aus einem Drama unseres Schiller zu Gehör zu geben, zu dessen Zeit die Vereine noch nicht erfunden waren. Es ist das Wort, das Tell dem Stauffacher entgegnet, als dieser — ich will mich sehr modern ausdrücken — ihn aufforderte, einem Verein zur Befreiung der Schweiz, nachmals Rütlibund genannt, beizutreten: *«Der Starke ist am mächtigsten allein!»* Das, m. H., gilt auch vom Wirken innerhalb der Vereine, die eben der individuellen Kräfte vor Allem bedürfen. Wer aber ist für unsere Frage, die der Fortbildung, der Starke? Es ist nicht bloß der Geniale, Hochbegabte, Hochgelehrte, sondern Jeder, der den ernstesten Willen hat sich weiterzubilden, sich als Lehrer und Persönlichkeit zu vervollkommen. Das wird auch für diese neue Vereinigung gelten, die in so imposanter Weise verwirklicht, was einst den Gründern der Ostersdienstagversammlung vor einem halben Jahrhundert vorgeschwebt hat, und so darf ich, paradox wie es klingen mag einem so stattlichen Verein gegenüber, das Wort wiederholen: *«Der Starke ist am mächtigsten allein!»*“

In der altphilologischen Gruppe referierte Direktor Stephan über die Reform des griechischen Unterrichts. Mitberichtersteller war Gymnasialdirektor Dr. Wirt-Steale. Uns lagen zunächst nur die kurzen Inhaltsangaben in der „Kölnischen Zeitung“ vom 11. Mai vor. Einigen Ansichten und Vorschlägen, die danach der Herr Referent geäußert, wollten wir entschieden Widerspruch entgegenstellen und zwar von dem Standpunkt, den wir in dem ersten diesjährigen Heft unserer Zeitschrift am Schluß des Artikels „Weißensfels' Urteil über die Lektüre von Uebersetzungen statt der Originale“ begründet haben, und von der Ueberzeugung aus, daß unserer Jugend in den Gymnasien nicht sowohl eine Erweiterung ihres Wissens not tut, als eine Stärkung ihres Könnens, ihrer Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten. Da ging uns vor Abschluß des vorliegenden Heftes durch die Liebenswürdigkeit des Herrn Kollegen Stephan das seinem Vortrag zu Grunde liegende Manuskript zu, und ich ersehe daraus, daß die Kluft zwischen seiner und meiner Anschauung nicht so groß ist, als ich erst annehmen mußte, daß jedenfalls unsere Ziele mehr konvergieren als divergieren. Auf Einzelnes einzugehen bietet sich wohl später noch eine Gelegenheit; hier möchte ich nur darauf hinweisen, daß der Herr Referent sich in einem Irrtum befindet, wo er von dem Zweck spricht, der mit den Uebersetzungen ins Griechische verfolgt werde.

Es ist durchaus unrichtig, daß das Festhalten der Uebungen in der Anwendung des Griechischen sich lediglich aus der Uebertragung des alten Lehrziels des lateinischen Unterrichts auf den griechischen erklärt, des Ziels sicherer und gewandter Beherrschung der Fremdsprache für ihren schriftlichen und mündlichen Gebrauch. Der Gesichtspunkt, von dem aus wir diese griechischen Uebungen in erster Linie verteidigen, ist vielmehr die dadurch bewirkte Förderung der griechischen Lektüre, die Entwicklung der Fähigkeit, griechische Autoren sicher und rasch zu verstehen. Daß solcher Erfolg durch Anwendungen der griechischen Sprache wesentlich besser als ohne sie erreicht werden kann, dafür stehen mir, wie Anderen, ebenso sichere Erfahrungen zu Gebot, wie für das Glend hemmendster Unsicherheit in den elementaren sprachlichen Kenntnissen, wo man das beste Mittel, diese Kenntnisse zu befestigen, nicht anwendet. Der nach meinen Beobachtungen mit Primariern erreichte Umfang der griechischen Lektüre und die von ihnen getriebene Privatlektüre ist in dem Maß ausgedehnter gewesen, in welchem die Schüler sich Vertrautheit mit der griechischen Sprache auch durch Uebungen in ihrem Gebrauch erworben hatten. Die Meinung, daß durch Wegfall solcher und durch Verwendung aller zu Gebote stehenden Zeit auf die Lektüre diese rascher und sicherer von statten gehen und eine größere Ausdehnung erreichen würde, müssen wir daher und alle, die die gleiche Erfahrung gemacht haben, für durchaus irrtümlich erklären. Der Herr Referent sprach den Wunsch aus, daß für die Lektüre und bei ihr mehr Grammatik getrieben

werden möchte. Wir sind der Ansicht, daß die Lektüre von elementaren grammatischen Besprechungen durch die in Rede stehenden Übungen möglichst entlastet werden soll. Wenn Referent von den „unglücklichen Uebersetzungen ins Griechische mit ihren zahllosen Fallstricken und Fußangeln“, die so viele Schüler zu Fall bringen, redet, so spricht er von einem Misus oder vielmehr Abusus, den kein Reglement je gefordert hat, und scheint zugleich von den ungemein förderlichen freieren Übungen nicht zu wissen. Auch das Argument, daß bisweilen Schüler, die eine leidliche Sicherheit in den grammatischen Elementen durch schriftliche Uebersetzungen ins Griechische zeigen, doch im Verständnis der Autoren nicht etwas Besonderes leisten, beweist durchaus nicht, was es soll. In der Tat ist zum Verständnis eines Plato und Thukydides noch Anderes notwendig, als die genannte Sicherheit; aber ohne sie gelingt jenes Verständnis noch weniger, gelingt sicheres Verständnis schwierigerer Autoren auch Verständigsten nicht. Etwas eingehender haben wir uns über diese Dinge bei Gelegenheit der Besprechung eines Vortrages geäußert, den der Nürnberger Gymnasialprofessor Eidam auf der XXIII. Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins gehalten hat, im Hum. Gymn. 1905 S. 144 ff.

Ueber die in die Pfingstwoche fallenden Verhandlungen des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtskrankheiten, der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und des Vereins der akademisch gebildeten Lehrer in Baden soll das nächste Mal berichtet werden; ebenso über die Jahresversammlung des österreichischen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. U.

## Die Rede des Justizrats D. Cassel

in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 15. April 1907.

Die Rede, die der der freisinnigen B.-P. angehörige Landtagsabgeordnete und Berliner Stadtverordnete D. Cassel am obengenannten Tage in der II. Kammer des preußischen Landtags bei Beratung des Kultusbudgets gehalten hat, erscheint uns, wie Anderen, so wichtig und zutreffend, daß ein vollständiger Abdruck derselben in unserer Zeitschrift (abgesehen von dem Eingange) wohlberechtigt ist. Herr Cassel äußerte sich nach dem amtlichen stenographischen Protokoll folgendermaßen:

M. H., hauptsächlich habe ich mich zum Worte gemeldet, um auf die Frage zurückzukommen, die wir gestern und heute so ausgiebig haben behandeln hören. Bei der vorgerückten Zeit und mit Rücksicht auf die Rücksicht des Hauses, das mir noch das Wort gestattet hat, will ich mich, soviel ich kann, kurz fassen, muß vieles beiseite lassen, das ich auszuführen gewillt war, bitte aber, mir nicht nachher den Vorwurf zu machen, daß ich nur kurz aburteile, ohne eingehend zu motivieren.

Ich persönlich stehe vollkommen auf dem Standpunkte der Gleichberechtigung, der durch die Schulreform von 1900 zum Ausdruck gekommen ist, und habe schon bei einer anderen Gelegenheit erklärt, daß die Durchsetzung dieser Reform dauernd mit dem Namen der gegenwärtigen Schulverwaltung verknüpft sein wird, daß diese sich ein großes Verdienst um diese Regelung erworben hat. Ich habe aber auch zu denjenigen gehört, die nicht erst neuerdings Adepten der Gleichberechtigung waren; ich habe schon im Jahre 1895 in der Berliner Stadtverordnetenversammlung eine Rede für die Gleichberechtigung der Abiturienten der Realgymnasien mit denen der Gymnasien gehalten, und mein verehrter Freund und Kollege als Stadtverordneter, der leider zu früh abberufene Geh. Regierungsrat Schwalbe, hat diese Äußerung eines Laien für so wichtig erachtet, um sie in der Zeitschrift der Realschulmänner als Stimme aus Laienkreisen abdrucken zu lassen. M. H., ich habe auch noch vor der Konferenz von 1900 öffentlich erklärt, daß meines Erachtens eine gedeihliche Regelung nur zu erwarten sei durch die Gleichberechtigung der drei Lehranstalten.

M. H., wenn ich mir erlaubt habe, diese mehr persönliche Bemerkung voranzuschicken, so geschah dies, um von vornherein den Angriffen zu begegnen, die mitunter unter Entstellung der Wahrheit dahin gerichtet werden, als ob man, wenn man sich unseres alten

humanistischen Gymnasiums mit Wärme annimmt, deswegen ein Gegner der Gleichberechtigung sei. Ich habe um so mehr Veranlassung dazu, als unter deutlichem Hinweis auf einige von mir im Landtage gemachte Äußerungen und Zitate in einer Monatschrift die Behauptung aufgestellt worden ist, es wäre versucht worden, mit der Aureole humanistischer Bildung umgeben, unter „die Sonne Homers“ Zustände zu setzen wie die, daß Kinder, denen die Bildung in alten Sprachen nichts wert ist, gezwungen werden, an diesem Unterrichte teilzunehmen. M. H., diese Sonne Homers, die ja nicht alle Tage in diesem Hause lächelt und zitiert wird, läßt mich erkennen, daß damit Ausführungen von mir im vorigen Jahre gemeint sind, und ich bemerke, daß es durchaus unrichtig ist, als ob wir, die wir Freunde des humanistischen Gymnasiums sind, Kinder in die Gymnasien zwingen wollten, oder als ob wir Tränen vergößen, wenn hier und da ein Gymnasium nicht mehr existenzfähig ist, oder wenn die Zahl der Schüler sinkt.

Es ist auch nicht richtig, wenn im vorigen Jahre ein Regierungskommissar von denen gesprochen hat, die laut und drohend denen gegenüberstehen, die auch andere Schularten lieben und gleiches Recht für alle wünschen. Ich möchte gerne wissen, wer diejenigen sind, die laut und drohend den Oberrealschulen und den Realgymnasien entgegentreten und ihr gleiches Recht vermindern wollen. Solche Leute existieren nicht; denn es haben sich alle Humanisten auf diesen Standpunkt der Gleichberechtigung gestellt. Auch nicht alle erst seit 1900; denn meine Studien in der Frage haben mich später darüber belehrt, daß zu den Anhängern dieser Schulreform einer unserer feinsinnigsten Humanisten, der bekannte Schulrat Professor Gauer, schon vor einer Reihe von Jahren gehört und vielleicht als einer der ersten diese Forderung aufgestellt hat.

M. H., es liegt also nicht so, daß man vonseiten der Freunde des alten humanistischen Gymnasiums sich wehrt gegen die anderen Schularten und ihre Gleichberechtigung nicht anerkennt; wir erkennen sie voll an, und ich bin völlig davon durchdrungen, daß die Kulturleistungen, die Gymnasien und Universitäten zu Wege gebracht haben, es heute ermöglichen, daß eine vollkommene Bildung ohne die alten Sprachen erlangt werden kann für die, die für sie nicht empfänglich sind, durch eine intensivere Unterweisung in den neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Nun sagte der Herr Kollege Dr. Arendt, man hätte eigentlich annehmen sollen, diese ganze Debatte wäre überflüssig, es wäre doch eigentlich alles so schön erledigt, und man sollte in Ruhe die weitere Entwicklung abwarten. Das wäre ein Ziel, aufs innigste zu wünschen, und wir Freunde des alten humanistischen Gymnasiums — ich bemerke, wenn ich von „wir“ spreche, so spreche ich diesmal nicht im Auftrage meiner Parteigenossen, sondern im Sinne der Freunde dieser Richtung im Hause, denn auch wie der Herr Kollege Eichhoff kann ich nur sagen, daß ich alles, was ich ausführe, diesmal persönlich zu verantworten habe, obwohl ich weiß, daß mehrere meiner Freunde mit mir durchaus in meinen Anschauungen übereinstimmen, und daß unter meinen politischen Freunden im Lande ich einen weiten Wiederhall auch für diese Ausführungen finden werde — wir würden keine Veranlassung gehabt haben nach den Debatten im Vorjahre, nach den damaligen Erklärungen des Herrn Ministers, mit denen wir uns völlig einverstanden erklären konnten, diese Verhandlungen wieder aufzunehmen, wenn man nicht von anderer Seite zu Dingen gegriffen hätte, die, wie ich annehmen muß, keineswegs geeignet sind, Öl in die Fluten zu gießen und zur besänftigenden Ruhe zu führen. Diese Ruhe wird auch zum Teil von schriftstellerischer Seite nicht gewünscht, diese Ruhe ist in einem Aufsatz in der Monatschrift für höhere Schulen verglichen mit dem bekannten „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ aus dem Jahre 1806; eine solche Ruhe — so heißt es in diesem Aufsatz — wäre in der That nicht geboten, solange wir noch keine Lorbeeren aufzuweisen hätten. Ich glaube, einige Lorbeeren hat doch die Entwicklung der deutschen Schule aufzuweisen in bezug auf die Entwicklung des deutschen Kulturgeistes, auch wenn man die bessernde Hand an einige vor der Gegenwart nicht mehr recht bestehende Einrichtungen legen wollte. Es wird also keine Ruhe gewünscht, und gerade der Herr, der gestern auf dieser Tribüne das Signal zu dieser Ruhe geben wollte, der Herr Kollege

Dr. Arendt ist es gewesen, der durch seinen Antrag dafür gesorgt hat, daß seine Ruhe eintreten wird, weil ich seinen Antrag geradezu als Friedensstörung bezeichnen muß, die im Laude sehr bemerkt werden wird. [Sehr richtig! rechts.] Ich komme nachher darauf zurück.

Wir haben gestern und heute das Lob des Reformgymnasiums mit ausgiebigen Worten ertönen hören. Ich meine, es handelt sich bei diesen Debatten hauptsächlich um das humanistische Reformgymnasium — um diesen Ausdruck zu gebrauchen — nicht um das Reformrealgymnasium. Ich scheidet bei meinen Ausführungen das Reformrealgymnasium aus, und ich gebe zu, daß bezüglich des Reformrealgymnasiums die Frage anders liegt wie bezüglich des eigentlichen Reformgymnasiums. Nun bin ich überzeugt, daß an unseren Reformgymnasien eine wackere Arbeit von verdienten Gelehrten und einsichtigen Pädagogen geleistet wird; aber ich hebe da hervor, daß für die Fachmänner, die gestern und heute auf dieser Tribüne im Sinne der Reformgymnasien die Stimme erhoben haben, sich sehr viel andere finden, die nicht Mitglieder dieses Hauses sind, die imstande wären, uns ein anderes Bild aufzumachen, als es von den Herren hier im Hause zum Teil geschehen ist. Dieses Übermaß des Lobes und dieser Angriff, der auf die alten Gymnasien durch den Antrag Arendt gemacht ist, zum Teil auch durch die Ausführungen des Herrn Kollegen Ramdohr, wird ganz sicher schon in der allernächsten Zeit auch die weitere Kritik der Reformschule bei den Anhängern des alten humanistischen Gymnasiums herausfordern. M. H., ich werde heute nicht in eine umfassende Kritik dieser Reformschule eintreten; ich überlasse das besser den feingebildeten und feinsinnigen Fachmännern, die seit Jahren in einem, trotz ihrer Kenntnis der Antike reinen, schönen, klaren und ehrlich geraden Deutsch ihre Anschauungen würdig vertreten, und die es sich nicht nehmen lassen werden, im einzelnen auf das, was hier vorgebracht ist, zu antworten.

M. H., ich zweifle gar nicht, daß, wenn ein Herr, wie der Herr Kollege Ramdohr, einer solchen Reformschule vorsteht, er mit der begeisterungsvollen Lebhaftigkeit, mit der er für seine Berufsaufgaben eintritt, mit der warmen Humanität, die aus seinen Worten atmet, mit seiner kraftvollen Energie an einer Schule Tüchtiges zu leisten imstande und berufen sein wird, für seine Schule weiter Bedeutendes zu wirken, namentlich dann, wenn er selber es gewesen ist, der den Vorschlag zur Verwandlung gemacht hat und nun alle Kraft daransetzt, das von ihm selber Vorgesetzte zu einem gedeihlichen Ziele zu führen, und ich will durchaus nicht behaupten, daß sich in sein Urteil auch die subjektive Hoffnung einmischt, daß das, was er vorgeschlagen hat, sich auch als etwas Glückliches erweisen möge. M. H., ebenso ist das der Fall, wie wir wissen und wie anerkannt ist auch von den Anhängern des alten humanistischen Gymnasiums, bei dem Reformgymnasium in Frankfurt a. M. Es muß aber immer betont werden, daß, wenn eine Schule einmal etwas Tüchtiges leistet, dies nicht ohne weiteres ein Zeichen für die Güte ihrer Organisation, sondern vielleicht ein Beweis der besonderen Tüchtigkeit ihrer Lehrkräfte und vielleicht auch der Güte des Schülermaterials ist. [Abg. Schulze-Bellum: Sehr richtig!] Dafür, daß es an der Organisation liegt, m. H., müßte doch der Beweis erst in einem reichlich längeren Zeitraum geliefert werden als in dem, der seit Einführung dieser Schulart verflossen ist [Abg. Schulze-Bellum: sehr richtig!], namentlich wenn er gegenüber einer Schulform verwertet werden soll, die ihre Probe nicht erst seit 15 Jahren bestanden, sondern seit Jahrhunderten eine für unser Volk segensreiche Wirkung ausgeübt hat. M. H., ich überlasse es daher anderen Kräften zu erwägen, ob der ganze Gedanke an sich ein richtiger ist, daß man nämlich das Ziel der humanistischen Bildung besser erreichen kann, wenn man „mensa“ von Sexta nach Tertia und „*πυλὴ*“ von Untertertia nach Untersekunda versetzt. In diese rein technischen Fragen will ich mich heute nicht mischen, obwohl ich meine Zweifel daran habe, ob es in der Tat feststeht, daß das ohne weiteres der Weisheit letzter Schluß ist.

Aber ich komme auf einen andern Punkt, für dessen Erwägung meines Erachtens fachmännische Kenntnis gar nicht unbedingt nötig ist, zu der schwachen Seite des Reformgymnasiums, die jedem meines Erachtens einleuchten muß, wenn sie nur hervorgehoben wird.

M. H., wir haben gestern und namentlich heute von mehreren Seiten hier eine vermehrte Betätigung im naturwissenschaftlichen Unterricht im Gymnasium verlangen hören. Ich halte dieses Verlangen für ein durchaus berechtigtes; ich habe mich im vorigen Jahre darüber schon geäußert und wiederhole es: ich wünsche, daß auch auf dem humanistischen Gymnasium, wenn auch nicht die umfassende Ausbildung, wie sie in den Realanstalten gewährt werden kann, doch der Schüler eingeweiht werden soll in die Grundlagen der Naturwissenschaften, damit er nicht, bei jeglicher ausreichenden Kenntnis derselben, in das praktische Leben tritt. Ich halte die Erreichung dieses Ziels für sehr wünschenswert. Ich bitte Sie nun zu bedenken: wenn der Unterricht im Griechischen in Untersekunda anfängt, im Lateinischen in Untertertia, und wenn doch, wie die Anhänger des Reformgymnasiums immer sagen, dasselbe Lehrziel in den alten Sprachen erreicht werden soll wie im alten Gymnasium, so bleibt in den oberen Klassen schwer Zeit, etwas anderes als Griechisch und Lateinisch noch mit besonderem Erfolg zu betreiben und namentlich für das Gymnasium neue Aufgaben auf anderen Gebieten zu erledigen. Denn wenn der Unterricht im Lateinischen 3 Jahre und im Griechischen 2 Jahre später anfängt, dann muß doch alle Mühe aufgewendet werden, um den Erfolg zu erreichen, der nach der Behauptung des Herrn Kollegen Ramdohr und der anderen Anhänger der Reformgymnasien erreicht wird; es kann in den oberen Klassen eine solche ausgiebige Beschäftigung mit der Mathematik, den Naturwissenschaften, den neueren Sprachen, den geschichtlichen Disziplinen nicht stattfinden, wie bei den Schülern des humanistischen Gymnasiums, bei denen die Saat in den alten Sprachen allmählich von Serta und Tertia an hat reifen können, und die daher mehr Mühe und Aufnahmefähigkeit für andere Disziplinen besitzen.

Nun hat auch das Reformgymnasium zwar in den unteren und mittleren Klassen mehr, aber von Untersekunda ab weniger Stunden in Mathematik als das humanistische Gymnasium. In der Geschichte hat das alte Gymnasium von Untersekunda an drei Stunden wöchentlich, das Reformgymnasium von Untersekunda bis Unterprima nur zwei Stunden und erst in Oberprima wieder drei Stunden. In der Mathematik ist die Unterrichtszeit im Reformgymnasium von Untersekunda bis Oberprima um eine Stunde, im ganzen also in diesen Klassen um vier Stunden wöchentlich geringer als auf dem alten Gymnasium. Wenn daher die Herren so außerordentlichen Wert darauf legen, daß auch auf dem Gymnasium Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte nicht vernachlässigt, sondern in stärkerem Maße gepflegt werden als bisher — ja, ist denn da das Reformgymnasium das Ideal einer Schule, in der eine Verkürzung dieser Fächer gerade in den oberen Klassen stattfinden muß? Dann — abgesehen von der Stundenzahl, die ja bei den Naturwissenschaften die gleiche ist — ist denn überhaupt die Möglichkeit vorhanden, alles andere in dem gewünschten Maße zu treiben, womöglich noch Englisch fakultativ zu treiben, wie von vielen Seiten gewünscht wird, mit Schülern, die alle Kraft daran wenden müssen, um im Abiturientenexamen im Lateinischen und Griechischen das Erforderliche zu leisten? Das wird von Fachmännern füglich bezweifelt, und man kann auf Grund der Ausführungen von Fachmännern auch als Laie zu dem Urteil kommen, daß dieses Bedenken durchaus gerechtfertigt und richtig ist.

Und, m. H., dieses Bedenken schwebt nicht etwa in der Luft, es ist bereits zum Ausdruck gekommen schon kurze Zeit nach Einrichtung der Reformschule, auf der Versammlung der Reformschulmänner in der Stadt Cassel im Jahre 1901. Da haben mehrfach Mathematiker und Naturwissenschaftler darüber geklagt, daß sich mit der verringerten Stundenzahl in der Mathematik die Lehraufgaben nicht erreichen ließen, und sie haben die Forderung gestellt, daß man dem Lateinischen und Griechischen noch mehr Stunden entziehe als bisher, damit auch die naturwissenschaftliche und mathematische Bildung vorwärts komme. Die Herren sind damals beschwichtigt worden; aber es ist gar kein Zweifel, daß diese Stimmen sich wiederholen werden, zumal wir ja wissen, daß hinter den Reformschulmännern eine andere Richtung steht, die Vertreter der Einheitsschule, die zwar für das Lateinische und Griechische vorläufig noch gewissermaßen mildernde Umstände annehmen [Weiterkeit], die aber auf eine derartige Verteilung des Stoffes bedacht sind, daß Latein und Griechisch allmählich verdrängt werden müssen und auf der Schule überhaupt nicht mehr obligatorisch zu lernen

sind — wenn die Tyrannei, die die Einheitschule durchführen will, durchdringen sollte. Gegen diese Tyrannei wenden wir uns: wir halten es nicht für richtig, daß in unseren Unterrichtsanstalten alles gleich nivelliert werden soll; wir wollen der verschiedenartigen Entwicklung Luft und Raum gestatten, wenden uns aber gegen diejenigen, die auf dem Wege der Reformschulen dem Gymnasium allmählich überhaupt das Lebenslicht ausblasen wollen.

Ich bitte mich nicht mißzuverstehen. Ich meine nicht etwa, daß die verehrten Herren sind, die an den Reformgymnasien arbeiten und sie leiten, z. B. der Begründer der Idee, Herr Geheimrat Reinhardt, oder Herr Kollege Mandohr. Ich weiß, wie ernst es diesen Herren mit der Erhaltung der humanistischen Bildung für das Gymnasium ist, und weiß, daß sie einem Bestreben, dem Gymnasium seinen eigentlichen Charakter auszutreiben, vollständig fern stehen. Ich zweifle bloß, ob sie, wenn das Reformgymnasium das alte Gymnasium verdrängt, die Macht und die Möglichkeit besitzen werden, dem Einhalt zu tun. [Abg. Schulze-Pelkum: Sehr richtig!]

Meine Herren, so lange die alten Gymnasien noch bestehen, müssen die Reformgymnasien in der Konkurrenz mit ihnen zeigen, daß sie im Lateinischen und Griechischen etwas leisten. Sind erst die alten Gymnasien zu den Toten gebracht, dann wird es nicht daran fehlen, auch in den Reformgymnasien immer mehr und mehr darauf zu drücken, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen abnimmt und allmählich bedeutungslos wird. Es gibt ja jetzt schon Wege, diese Agitation zu erleichtern, die sich aus der Organisation der Reformgymnasien eröffnen.

M. S., ich mache Sie darauf aufmerksam: auf dem Reformgymnasium fängt der Unterricht im Griechischen in Untersekunda an; diese Reformgymnasien nehmen aber nicht nur Schüler auf, die von vornherein dazu prädestiniert sind, das Abiturientenexamen zu machen — so etwas ginge ja nicht —, sondern sie müssen auch eine große Anzahl der Schüler bei der Versetzung in die Obersekunda mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst entlassen. Nun, m. S., muß man doch sagen: was hat es für einen Wert, daß der junge Mann, der aus der Sekunda mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst abgeht, ein Jahr Griechisch gelernt hat? Das ist doch wirklich eine fast ganz verlorene Zeit. [Sehr richtig!] — Etwas Ähnliches findet nebenbei bemerkt auf dem Reformrealgymnasium in bezug auf das Englische statt: aber ich will darauf nicht näher eingehen. — Was wird die Folge sein? Es werden sich mitleidige Seelen finden, die fragen: wozu soll man diese jungen Leute ein Jahr nutzlos mit dem Griechischen quälen? Sie werden das mit einer gewissen Berechtigung sagen, und daraus wird das Bestreben sich geltend machen, den Anfang des Unterrichts im Griechischen von I. II nach O. II zu verlegen, sodasß nur noch drei Jahre für ihn übrig bleiben. Wenn Herr Kollege Mandohr seinerseits erklärt hat: nein, das ginge nicht, diese vier Jahre müßten für das Griechische bleiben, — so setze ich in den Ernst dieser Ausführung nicht den geringsten Zweifel, sehr wohl aber in die Möglichkeit, den Widerspruch aufrecht zu erhalten, wenn erst einmal mit dem alten Gymnasium Schicht gemacht wäre.

Und wie die Angriffe auf das alte Gymnasium weitergehen, zeigt doch auch schon das Bestreben, das im vorigen Jahre nur fast andeutungsweise, diesmal aber ganz energisch aufgetreten ist und sich auch der Unterstützung von Fachmännern erfreut — auch der Unterstützung von Männern der Schulverwaltung —, das Bestreben, das Griechische im Gymnasium wahlfrei zu gestalten. M. S., wohin soll das führen? Wozu ist denn überhaupt das Gymnasium noch nötig, wenn das Griechische wahlfrei ist und auf diese Weise womöglich sich eine Agitation erhebt, den größeren Teil der Schüler des Gymnasiums gar nicht mehr im Griechischen zu unterweisen? Ich kann es verstehen, wenn aus Zweckmäßigkeitsgründen ein griechischer Erjahunterricht bis Untersekunda stattfindet, aus den leidigen Berechtigungsverhältnissen bezüglich des einjährigen Militärdienstes, die, worüber wir vielleicht wohl alle einig sind, auf einer zweckmäßigen Organisation unserer Schulen so außer-

ordentlich schwer lasten. Ich kann das aus Zweckmäßigkeitsmaßnahmen also verstehen. — Nebenbei bemerkt, obwohl ich kein Freund von überflüssigen Examen bin, kann ich aber nicht begreifen, warum nicht die Schüler in dem Erfagunterricht ausreichend geprüft werden sollen; sie würden es ja dann bedeutend leichter haben, als diejenigen, die am Griechischen teilnehmen müssen.

Für die Schüler des Gymnasiums aber, für die von Untersekunda an in den oberen Klassen das Griechische wegfällt, ist doch überhaupt das Gymnasium an sich keine geeignete Schule. M. H., Herr Professor Paulsen, den Herr Geheimrat Köpke vorhin zitiert hat, hat im Anschluß an den Ausspruch, den er erwähnte, noch hinzugefügt, daß ihm ein Gymnasium mit wahlfreiem Griechisch ebenso vorkommen würde, wie eine Oberrealschule mit wahlfreier Mathematik. Das ist gewiß ein richtiger Vergleich. [Sehr richtig! rechts.] Wie die Oberrealschule die Mathematik, so kann das Gymnasium das Griechische nicht entbehren.

Nun wird gesagt: wir haben Orte, wo es nur Gymnasien gibt, da müsse man doch Dispensationen und Erfagunterricht gestatten. M. H., da wird der Erfolg doch viel besser dadurch erreicht, daß nach oben hin Parallelklassen des Realgymnasiums geschaffen werden, als daß man allgemein eine Dispensation einführt, die der Tod der betreffenden Gymnasien sein würde, weil das Lehrpersonal nicht mit einem Schülermaterial fertig werden kann, von dem der eine Teil Griechisch mitnimmt, der andere nicht. Wie sollen die schweren lateinischen Schriftsteller, wie soll Cicero und seine Philosophie verstanden werden, wie soll Tacitus gelesen werden, wie soll die alte Geschichte gelehrt werden, wie soll die Vergleichung der römischen mit der griechischen Literatur stattfinden, wenn ein Kreis der Schüler griechischen Unterricht hat und der andere von dieser ganzen Disziplin nichts weiß? Da stellen Sie meines Erachtens die Lehrer vor eine unmögliche Aufgabe, man wird dadurch den Todeskeim in die Schule selbst bringen. Und so, m. H., wie ich einerseits nicht will, daß auf den Reformgymnasien in den oberen Klassen die Pflege der Realien und Naturwissenschaften gemindert wird, weil das nachher gegen das ganze Gymnasium ausgenutzt werden wird, da auch das Gymnasium heute in diesen Disziplinen etwas leisten müsse, so will ich andererseits nicht, daß unseren Gymnasien ihr eigentlicher Charakter entrissen wird und nur noch der Name übrig bleibt. Nach dem Namen fragt niemand etwas, wenn das Wesen der Sache vollständig geraubt wird.

Nun, m. H., möchte ich mir noch eine Bemerkung gestatten. Ich gebe vollkommen zu daß man in den heutigen Gymnasien in den Naturwissenschaften mehr als früher leisten muß. Es ist ferner sehr verdienstlich, wie der Herr Unterrichtsminister gestern hervorgehoben hat, daß der Unterricht im Französischen eine andere Gestalt gewonnen hat. Ich kann das aus eigener Wahrnehmung bestätigen, wenn ich den Unterricht während meiner eigenen Schuljahre mit demjenigen vergleiche, den meine Söhne genossen haben. Es ist sehr nützlich, daß die Anregung gegeben ist, statt des Französischen Englisch zu wählen, und ich möchte dem Herrn Kollegen Dr. v. Böttlinger bemerken, daß er zu übersehen scheint, daß doch bei einer großen Zahl von Gymnasien, unter anderen bei sämtlichen Berliner Gymnasien, in den Oberklassen fakultativ englischer Unterricht gegeben und sehr fleißig daran teilgenommen wird.

M. H., so sehr richtig, wie das alles aber ist, so steht doch eins fest: man wird in allen diesen Disziplinen von den Gymnasien nicht zu viel und nicht das gleiche wie bei den Realanstalten fordern dürfen. Es ist doch richtig, daß der jugendliche Geist nicht für eine Aufnahme aller verschiedenen Disziplinen zugleich in vollem Umfange geeignet ist, und da möchte ich dem Herrn Kollegen Dr. v. Böttlinger erwidern: ich bin ganz sicher der Überzeugung, daß es eine Reihe begabter junger Leute gibt, für die es zweckmäßig ist, beim Hinaustreten in das praktische Leben schon mehr Wissen und Können in gewissen Realien und den modernen Sprachen betätigen zu können, als das humanistische Gymnasium gewährt, das vor allen Dingen eine hohe Geistesbildung erzielen will. M. H., es ist ganz richtig, daß unsere heutigen Verhältnisse in der Technik und Industrie vielfach es als wünschenswert erscheinen lassen, daß junge Leute, wenn sie die Akademien, die Bauakademie, Bergakademie und andere

besuchen, von vornherein mehr Kenntnisse in der Mathematik und in den Naturwissenschaften mitbringen, als wie sie zumeist auf Gymnasien zu erreichen sind, daß ferner solche junge Leute, die sich gar nicht dem Studium widmen, sondern als Kaufleute, Industrielle u. s. w. in das praktische Leben treten, mehr davon haben, wenn sie in den neueren Sprachen eine umfassende Bildung erhalten haben, als in den alten Sprachen. Wenn man dann auch betonen kann, daß unser altes Gymnasium nicht unfähig gewesen ist, diejenigen Pioniere zu entsenden, welche auch in Mathematik und Naturwissenschaften die großartigsten Leistungen aufzuweisen haben, wenn es auch richtig ist, daß das Gymnasium die Kultur unseres Volkes und seine Entwicklung in Technik und Industrie nicht hat zurückgehen lassen, wenn es auch wahr ist, daß Männer wie Helmholtz und Virchow Zöglinge des alten Gymnasiums gewesen sind, und zwar solche Schüler, die bis zu ihrem letzten Atemzug — von Virchow weiß ich es bis in seine letzte Zeit hinein — mit Freude, Anhänglichkeit und Dankbarkeit an diese Schule zurückgedacht haben, wenn es auch richtig ist, daß das Gymnasium sie zu ihren Leistungen nicht unfähig gemacht, sondern ihnen die Grundlagen hierzu gewährt hat, so will ich doch zugeben, daß es auch Bevölkerungskreise gibt, die für ihre Kinder eine mehr ins Praktische gehende Ausbildung mit Recht wünschen. Dann sollen diese Kreise aber auch die richtigen Maßnahmen ergreifen und die jungen Leute auf Realgymnasien oder Real- und Oberrealschulen bringen, nicht aber von dem humanistischen Gymnasium verlangen, daß es eine so gründliche Ausbildung in diesen Disziplinen gewährt, wie andere Schulformen es tun.

Es ist nun gesagt worden, das Gymnasium wäre eine Standeschule, und es würden die Kinder aus Standesrücksichten dorthin geschickt. Ja, m. H., das ist mir ebenso unbegreiflich, wie es dem Herrn Kollegen Stroffer gewesen ist. Beinahe habe ich aus den Ausführungen des Herrn Kollegen Dr. v. Böttlinger den Eindruck gewonnen, als wenn es gewisse Kreise gibt, die eigentlich für ihre Kinder eine mehr realistische Ausbildung haben wollen und sie doch auf dem Gymnasium als Schüler zu sehen wünschen. Ich glaube, daß das aber nur sehr vereinzelt der Fall sein wird. Das Gros unserer Gymnasien wird keineswegs lediglich von Kindern bevorzugter Klassen und Stände besucht. [Sehr richtig! rechts.] Ich habe in Berlin die älteste Schule, das Graue Kloster, besucht, und wir waren durchaus nicht überwiegend aus besonders bevorzugten Ständen oder aus besonders guten Verhältnissen hervorgegangen; nein, eine große Anzahl von uns — und ich rechne es mir zur Ehre an, auch dazu gehört zu haben — stammte aus den minderbemittelten Bevölkerungskreisen, und wir haben dort dieselbe Unterweisung erhalten wie die anderen, und ein Geist, der von unseren Lehrern ausging, ein Geist der Humanität, genährt an den klassischen und den modernen Idealen, verband alle diese verschiedenen Kreise zu einer solchen Einheit, daß wir noch heute die Freundschaften warm halten, die wir in der Schule geschlossen haben. Ich muß mich mit Nachdruck dagegen wenden, daß das Publikum des humanistischen Gymnasiums mit Rücksicht auf Stand, Vermögen und Stellung aus anderen Kreisen besteht als das der anderen Schulanstalten. Es ist das auch nicht historisch richtig. Historisch ist vielmehr, daß aus unseren alten Gymnasien gerade aus den Kreisen kleiner Leute, oft in ihrer Jugend durch Stiftungen und Stipendien unterstützt, Männer hervorgegangen sind, die in den verschiedensten Zweigen bürgerlicher und gelehrter Tätigkeit, staatlichen und gesellschaftlichen Vollbringens ihre Pflicht und Schuldigkeit zum Wohl der Allgemeinheit getan und zum Teil zu den Leuchten der Nation gehört haben. [Sehr richtig! rechts.] So soll es auch in Zukunft bleiben, und ich bin durchaus nicht davon durchdrungen, daß dieser Teil des Publikums eher andere Schulen als das Gymnasium zu besuchen hat.

Der Herr Kollege Dr. Arendt hat eine Behauptung aufgestellt, die ich mit aller Energie als unrichtig bezeichnen muß. Ich bin überzeugt, daß die Herren von der Schulverwaltung diese Behauptung überhört haben, weil sie sonst wohl eine Erwiderung gefunden hätte. Der Herr Kollege Dr. Arendt hat behauptet, daß die Reformschulen im Durchschnitt bessere Resultate als die alten Gymnasien erzielt haben.

Ich bin fest überzeugt, daß diese Behauptung eine völlig unbewiesene, unrichtige und haltlose ist. [Sehr richtig! im Zentrum und rechts.] Ich bin fest überzeugt, daß die Schulverwaltung die Richtigkeit einer solchen axiomatischen Behauptung nicht anerkennen wird; ich habe auch von den Vertretern der Reformschule nur immer gehört, daß diese Schulen in bezug auf die klassischen Sprachen dasselbe erreichen können und leisten, wie die alten humanistischen Gymnasien. Daß sie sich aber in der kurzen Zeit schon als besser bewährt hätten als die alten Gymnasien, aus denen heraus alle die Herzen und Seelen hervorgegangen sind, die im verfloffenen Jahrhundert führend dazu beigetragen haben, die Sehnsucht des deutschen Volkes nach der deutschen Einheit zu befriedigen, möchte ich mit aller Energie bestreiten. [Bravo! rechts.] Und nun bringt der Herr Kollege Dr. Arendt folgenden Antrag ein, der mich an das Wort erinnerte: es ist alles nur ein Übergang, sagte der Hahn zum Regenwurm, und dann verschlang er ihn. [Weiterkeit.] Der Antrag lautet anscheinend harmlos: Die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, die Einrichtung beziehentlich Umwandlung höherer Schulen mit gemeinsamem Unterbau auch bei den Staatsschulen möglichst zu fördern. W. S., die Staatsregierung fördert dies aber ja schon nach Möglichkeit. Sie haben gehört, daß die Staatsregierung sich dem Versuche nicht widersetzt, und Herr Geheimrat Köpke hat erklärt, daß die Staatsregierung, wenn sich dahingehende Wünsche zeigen, diesen Wünschen nachkommt. Ich bemerke, ich verstehe den Herrn Regierungskommissar dahin, daß dieser Wunsch nicht bloß dann schon als erheblich erachtet wird, wenn irgend welche Kreise, zum Beispiel vielleicht eine Versammlung von Reformschulmännern, einen solchen Wunsch äußert, sondern daß die betreffenden Gemeinden oder Korporationen und Kollegien nach Prüfung der Verhältnisse einen solchen Wunsch äußern, und die königliche Staatsregierung ihn nach Lage der Verhältnisse für zweckmäßig findet, und nicht etwa bloß ein Gymnasium ohne weiteres in ein Reformgymnasium umwandelt, wenn es von irgendwelchen Seiten gewünscht wird. Die beregte Absicht ist also schon bei der königlichen Staatsregierung vorhanden, und so sehr ich in meinem Innersten der Reformschule abgeneigt bin, so erkenne ich es doch als berechtigt an, daß, wenn von bedeutenden Schulmännern eine solche Institution gepflegt wird, die königliche Staatsregierung nicht das Recht hat, den Schulen das Lebenslicht auszublasen, sondern daß sie diese Schulen entwickeln und unter Umständen neu sich organisieren lassen muß. Ich glaube, es ist ihre Verpflichtung, in dieser Beziehung objektiv zu sein und sich nicht von persönlichen Ansichten leiten zu lassen.

Was soll nun dieser Antrag bedeuten? Er kann doch nichts anderes heißen, als allgemein an die königliche Staatsregierung die Aufforderung zu richten, nach Möglichkeit, sobald es irgend geht, alle Gymnasien in Reformgymnasien zu verwandeln. So muß man diesen Antrag auffassen, und er ist ja auch nicht anders begründet worden. Aus der Begründung des Herrn Kollegen Dr. Arendt ergibt sich, daß er in diesem Sinne gemeint war. Herr Kollege Dr. Arendt hat sich darauf bezogen, daß dadurch der gemeinsame Unterbau für die verschiedenen Schulformen geschaffen werde. Dieses Argument hat aber nicht die ausreichende Stütze, wie man es nach seinen Ausführungen glauben sollte. Dieser sechsjährige Unterbau ist eigentlich nur ein dreijähriger. Herr Kollege Dr. Arendt nimmt dazu die drei Jahre, die der Schüler gebraucht, um in die Sexta zu gelangen. Da ist aber jetzt schon bei keiner höheren Schule eine Verschiedenheit in der Vorbereitung zur Sexta nötig. Was nun diesen gemeinsamen Unterbau von Sexta bis Quarta anbetrifft, so ist er bekanntermaßen für die Gymnasien und Realgymnasien im wesentlichen ein gleicher, derart, daß regelmäßig dem Übertritt eines Realgymnasialquartaners, der sein Ziel erreicht hat, in die Untertertia des Gymnasiums und umgekehrt ein Hindernis nicht entgegensteht. Ich weiß, daß gewisse Unterschiede obwalten; ich weiß aber aus der Praxis, daß irgend eine Schwierigkeit bei Schülern, die fleißig und ordentlich gewesen sind, für den Übergang sich nicht bietet. Nun gebe ich zu, der Übertritt von der Oberrealschule an das Realgymnasium oder an das Gymnasium ist nicht ohne weiteres, ohne etwaige

weitere Vorbereitung und Nachhilfe möglich. Der Übertritt von diesen Schulen an die anderen ist im allgemeinen aber nur selten. Die Gabelung würde überdies ja schon nach dreijähriger Gemeinsamkeit stattfinden müssen. In Sexta, Quinta und Quarta könnte nach dem Plane des Reformgymnasiums ein gemeinsamer Unterbau für das Gymnasium, Realgymnasium und die Oberrealschule vorhanden sein, von Tertia an müßte aber schon eine Gabelung nach den drei verschiedenen Schulformen hin erfolgen. Nun gebe ich zu bedenken — ich spreche jetzt nicht von den großen Orten, an denen alle die verschiedenen Schulformen existieren, und in denen daher ein Ansporn zu einer solchen Gabelung der Kosten halber nicht vorliegt —: aber wo werden die vielen Orte existieren, in denen man gleichzeitig Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule einrichten würde, wenn man zuvor die untersten Klassen spart, aber trotzdem drei verschiedene Schulformen in den Klassen von Tertia ab einrichten muß? Dazu kommt, daß, wenn die Schulen voll besucht sein sollen, der Oberrealschulkursus, Realgymnasial- und Gymnasialkursus, in dem Unterbau so viele Parallelklassen vorhanden sein müßten, daß schließlich eine wesentliche Ersparnis gar nicht herauskommt. Und dann kann man doch nicht, wie einst der Finanzminister v. Miquel, diese Sache lediglich vom Standpunkt der Finanzen aus behandeln; der Finanzminister v. Miquel hat allerdings einmal geäußert, daß er ein Anhänger der Reformschule sei, allerdings nicht von pädagogischen Gesichtspunkten aus, um die er sich nicht gekümmert habe, sondern vom Finanzgesichtspunkt aus. [Weiterkeit.] Nun meine ich aber, die Fragen der Bildung und Kultur sind doch so wichtige, daß wir nicht danach, um etwa ein oder zwei Millionen zu ersparen, solche Fragen entscheiden müssen, sondern nach dem Bedürfnis, das vorhanden ist, verschiedene Schulformen zu haben und die Einzelnen ihre verschiedenen Bildungswege gehen zu lassen.

Leider muß ich noch eine kurze Zeit mich beschäftigen mit den Ausführungen, die gestern Herr Kollege v. Kessel hier gemacht hat. Ich muß allerdings Herrn Kollegen Dr. v. Böttinger recht in der Würdigung dieser Ausführungen geben: mir ist der Spruch eingefallen: Gott bewahre mich vor meinen Freunden! Diese Vertretung des Standpunktes des alten humanistischen Gymnasiums war wohl keine besonders glückliche. Ich will nicht sagen, wo Herr Kollege v. Kessel die Schule besucht hat. Ich betone nur nach den lobenden Worten, die er der Anstalt zu Pforta gewidmet hat, daß es nicht etwa Schulpforta gewesen ist [Zuruf], — nein, ich bin darüber unterrichtet, m. H., er hat eine andere Schule besucht; da ich aber mit Rücksicht auf die Charakteristik, die Herr v. Kessel der Schule gegeben hat, nicht gern die Empfindsamkeit in einer Richtung hervorrufen will, so nenne ich die Schule, die er besucht hat, nicht, obwohl ich den Namen weiß. M. H., ich muß aber doch sagen: welches Recht hat Herr v. Kessel, aus seinen persönlichen Erfahrungen heraus solche verallgemeinernde Betrachtungen zu machen? Er sagte, die meisten Stunden seien öde und leer, die Lehrer lächerliche Figuren gewesen. Ja, m. H., dann bedaure ich das Mißgeschick des Herrn v. Kessel. Ich habe solche öden, leeren und langweiligen Stunden in der überwiegendsten Mehrzahl in der Schule nicht erlebt, und wenn mir einmal Stunden öde und langweilig waren, so, glaube ich, muß man doch gerecht sein, und bei heutiger Prüfung würde ich meinen, daß die Schuld daran wohl mehr an meiner Unaufmerksamkeit oder meinem Unfleiß, meinem noch nicht ausgereiften Verständnis für die Wichtigkeit der Sache gelegen hat, als es etwa Schuld der Lehrer gewesen ist. M. H., im allgemeinen muß ich aber sagen, wir sind zu unserer Zeit — und ich rede nicht bloß von meiner Schule, sondern auch von denjenigen, die meine Altersgenossen besucht haben — unterrichtet und erzogen worden von Männern der Wissenschaft, hochgebildet in dem, was einer der Herren gestern den Neuhumanismus genannt hat, in Grundjahren wurzelnd, kenntnisreich, charakterfest, nicht über einen Stamm geschoren, die ihre verschiedenen Lebensanschauungen auch bei dem Unterrichte uns, soweit zweckmäßig, zu erkennen gaben. M. H., wir denken mit Freude, mit Rührung und Dankbarkeit an diese Männer, von denen ja die meisten das Grab schon lange deckt, und ich kann nicht annehmen, daß dieser Zustand allein

auf die Hauptstadt beschränkt gewesen ist, sondern nach allem, was ich höre und erfahren habe, gehören diese lustigen Gestalten aus den „Fliegenden Blättern“ doch eigentlich zu den Fabelwesen, wenn man das Gros unserer Lehrer betrachtet. Im einzelnen hat der Herr Kollege v. Kessel uns vorgetragen, daß in einer Prima der Geschichtsunterricht nur bis zum 30-jährigen Kriege gegeben werde. Ich muß annehmen, daß er das betreffende Programm nicht vollständig genug durchgelesen hat: in der Oberprima wird der Unterricht bis auf die neuere Zeit erteilt, in Unterprima nur bis 1648. Sollte aber kein Irrtum des Herrn v. Kessel vorliegen, so ist das eben nur eine Auslassung im einzelnen Falle, ein bedauerliches Vorkommnis, das sicherlich von der Schulverwaltung auf das äußerste gerügt werden würde, und von dem ich ganz entschieden bestreite, daß es irgendwelche typische Bedeutung hat.

M. H., wir betrachten das alte Gymnasium als die Schule, die durch Jahrhunderte hindurch unserem deutschen Volk die beste geistige Nahrung gewährt hat, die in der Rivalität mit den heute beregten anderen Schulformen dazu berufen sein wird, wie ich fest hoffe, ihre segensreiche Daseinsberechtigung noch auf lange Jahrhunderte hinaus zu zeigen, der wir mit Freude, mit Stolz und Pietät gedenken, und die wir nicht fallen lassen wollen, solange und soweit unsere Kraft reicht. M. H., ich stimme in dieser Beziehung vollständig mit den Ausführungen des Herrn Kollegen Strosser überein und mache ausdrücklich darauf aufmerksam, daß das keine Fragen sind, in denen die Politik zu scheitern imstande ist. Ich habe gerade in den letzten Tagen mit Interesse wahrgenommen, daß in unserm Nachbarstaate Oesterreich die Anhänglichkeit und das Festhalten an dem humanistischen Gymnasium weit hineinragt bis in die radikalste dortige Partei, bis in die Sozialdemokratie. Ein österreichischer Reichsratsabgeordneter, Bernerstorfer, ein Sozialdemokrat seiner Gesinnung nach, ist es gewesen, der davon gesprochen hat: „Wir sind nicht eine Partei — wie er sich ausdrückte — der Bananen; wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn festhalten in der Form, daß Latein und Griechisch unterrichtet wird. Die griechische Geisteskultur hat aufgehört, unser Ideal zu sein, aber sie hat nicht aufgehört, unsere Nährmutter zu sein. Wir sind unendlich reicher, als es die Griechen waren; aber wir könnten nicht reicher sein ohne das Erbe, das sie uns hinterließen. Von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet der griechische Unterricht die Erhaltung des lebendigen Bewusstseins unserer geistigen Herkunft von den Griechen.“ M. H., das sind Worte, die, wenn sie auch ein Mann ausgesprochen hat, dessen politische Gesinnung mir sehr fern liegt und energisch von mir bekämpft wird, für mich dafür interessant waren, wie weit die Geistesauffassung noch heute verbreitet ist, die festhält an den Errungenschaften der Kultur, die uns das alte humanistische Gymnasium gewährt hat. Ich bin ein entschieden liberaler Mann und habe das bei manchen Gelegenheiten gezeigt; ich sehe aber nicht ohne weiteres alles das als liberal an, was neu ist. Daraus folgt noch nicht, daß es den freiheitlichen Anschauungen entspricht, die man sein ganzes Leben lang betätigt hat, und ich werde, vereint mit anderen, solange meine Kraft reicht und meine Befähigung, dafür eintreten, daß unser altes humanistisches Gymnasium erhalten bleibe. Herr Kollege Dr. Arendt kann sich darauf verlassen, daß sein Antrag auf Umwandlung der Gymnasien in Reformgymnasien wie eine Fanfare in das Land hinausgehen wird; er wird dazu bestimmt sein, zu einer mannhaften Phalanx alle diejenigen zu sammeln, die ohne Unterschied des Standes und des Berufes, nicht nur aus Fachmännern bestehend, alles einsetzen werden, um der Schule, die sie erzogen hat, die Ehre zu erweisen, sie auch noch in der Jetztzeit als eine brauchbare Institution zur Erziehung unserer Jugend zu betrachten. M. H., wir wollen den kaskadischen Quell, der uns gelabt, der uns erquickt, der uns gestählt hat für die Arbeiten des Lebens, nicht versiegen lassen, sondern wir wollen, daß er für unsere Nachkommen erhalten bleibe, für alle diejenigen, die Lust haben, aus ihm zu schöpfen und in ihn zu tauchen. [Lebhafte Beifall auf allen Seiten des Hauses.]

Der Kultusminister sprach hierauf dem Redner seinen „herzlichen und aufrichtigen Dank für die warme Verteidigung des humanistischen Gymnasiums“ aus und bemerkte, daß er hinsichtlich des Antrages des Herrn Abgeordneten Arendt und Genossen schon am vorhergehenden Tage „eine ablehnende Erklärung abgegeben“ habe. Auf die danach vom Kammerpräsidenten gemachte Bemerkung, er nehme an, daß der Antrag Arendt für das gegenwärtige Stadium der Geschäfte zurückgezogen sei, erfolgte Zustimmung. (Andere in der Sitzung vom 15. April gehörte Meinungsäußerungen werden bei späterer Gelegenheit besprochen werden.)

**Friedrich Aly, Gymnasium militans.** Marburg 1907, Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 28 S. 8°. 0,40 Mk.

Beunruhigt durch die unfreundliche Haltung der Monatschrift für höheres Schulwesen gegenüber dem humanistischen Gymnasium, bekümmert über die heimliche und öffentliche Propaganda für das Reformgymnasium, veranlaßt auch durch eine vermutlich offiziöse Notiz der Kölnischen Zeitung, die allerlei Reformen in Aussicht stellt, tritt Friedrich Aly auf den Plan, um einen lauten Warnungs- und Kampfruf erschallen zu lassen. Möchte dieser Ruf nicht ungehört verhallen und der Kampf für das bedrohte Gymnasium auf der ganzen Linie aufgenommen werden! Es ist hohe Zeit, wir dürfen nicht länger säumen.

Aly verfolgt in einem klaren, die Hauptpunkte treffenden Ueberblick die Reformen von 1892 an und die Entwicklung der höheren Schulen bis zur Gegenwart. Die Ziele der Monatschrift faßt er zusammen mit den Worten: Förderung der Reformschulen, Humanisierung der Realschulen, Einschränkung des humanistischen Elements am Gymnasium, Anbahnung der Einheitschule. „Ob dies letzte Ziel bewußt vorschwebt, kann nicht mit Sicherheit behauptet werden. Daß es aber der Erreichung der drei ersten Ziele auf dem Fuße folgt, ist sicher zu erwarten.“ Darauf geht er die sämtlichen Anregungen durch, die von der Monatschrift gegeben sind, und beginnt mit der am Anfang abgedruckten Zeitungsnotiz.

1. Diese Notiz verkündet eine Erleichterung der Reifeprüfung dadurch, daß künftig eine nicht genügende Leistung in einem der Hauptfächer durch eine gute Leistung in den Nebenfächern und sogar in fakultativen Fächern (Hebräisch, Englisch, Zeichnen) ausgeglichen werden kann. Leider kann es nach dem Stenogramm der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 15. April d. J. keinem Zweifel unterliegen, daß eine Abänderung in dieser Richtung an der maßgebenden Stelle geplant wird. Dann wären wir also bei der Ordnung von 1892, die Matthias als eine „Prämie der Mittelmäßigkeit“ bezeichnete, glücklich wieder angelangt. Und wohin kommen wir, wenn Deutsch und Hebräisch, Latein und Englisch, Griechisch und Französisch, Mathematik und Zeichnen miteinander kompensiert werden dürfen? Von einer solchen Ordnung der Reifeprüfung bis zur völligen Abschaffung ist nur ein Schritt. Die Kölnische Zeitung deutet dies Ziel auch geheimnisvoll an, wenn sie schreibt: „Die obige Aenderung dürfte dann wohl als ein Uebergang dazu anzusehen sein, dem Lehrerkollegium die Entscheidung bei der Prüfung auf Grund bestimmter schriftlicher Arbeiten und mündlicher Befragung anheimzustellen.“ Ja, wenn man dem Lehrerkollegium nun auch völlig freie Hand gäbe und es nicht durch allerlei verkehrte Kompensationsvorschriften bände, dann ließe sich über den Vorschlag des Kölnischen Offiziosus reden. Wird denn aber der Staat die Kontrolle über ein so wichtiges Dokument wie das Reifezeugnis aus der Hand geben?

2. Der bekannte Politiker und Bimetallist Arendt hat kürzlich in einer Sitzung des Abgeordnetenhauses beantragt: „Die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, die Einrichtung bezw. Umwandlung höherer Schulen mit gemeinsamem Unterbau auch bei Staatsschulen möglichst zu fördern“, d. h. nach Aly in ehrliches Deutsch übersetzt: das Reformgymnasium, dessen Ausdehnung ins Stocken geraten ist, durch eine Revolution von oben durchzudrücken und damit dem humanistischen Gymnasium in seiner bewährten Form das Lebenslicht auszublasen. Der Kultusminister hat sich gegen den Antrag erklärt und dem Abgeordneten, der mit erfreulicher Klarheit und Schärfe gegen denselben sprach, für die Verteidigung der Organisation des humanistischen Gymnasiums mit warmen Worten gedankt. Aber Minister gehen, und Geheimräte bleiben. Aly ist nicht ohne Sorge und legt kurz, aber deutlich seine Gründe gegen die Verallgemeinerung des Reformgymnasiums dar.

3. Die freiere Gestaltung des Prima-Unterrichts, so wie sie jetzt von oben her begünstigt wird, lehnen wir ab. Denn sie zerrüttet den Organismus des Gymnasiums. Was durch reife Männer geschaffen und als heilsam erprobt worden ist, dürfen wir der Willkür einer unreifen Jugend nicht preisgeben. Die Jugend, auch die der oberen Klassen, hat noch nicht die Einsicht in das, was ihr wirklich frommt. Sie würde die Freiheit nur zu oft mißbrauchen, indem sie einem augenblicklichen Impuls, einer querköpfigen Laune oder der Bequemlichkeit folgte. Es ist unsere Pflicht, sie vor Reue und Schaden zu bewahren, mag uns die Monatschrift mit allen Ehrentiteln, über die sie verfügt, belegen. Wir wissen wohl, was wir tun, wenn wir bis oben hin ein für alle gültiges und alle bindendes Gesetz fordern und hochhalten. Dabei brauchen wir durchaus nicht zu schematisieren und alles über einen Kamm zu scheeren. Nach den zur Zeit gültigen Vorschriften über die Ausgleichung verschiedenartiger Leistungen ist Raum genug zum Individualisieren und freieren Schalten und Walten. Was hindert einen begabten Schüler denn, in seinem Lieblingsfach mehr zu leisten als das Notdürftige, oder die Mängel in dem einen Fach durch desto bessere Leistungen in dem andern wett zu machen? Freiheit innerhalb der geltenden Ordnung: das wünschen wir, und dazu bietet sich einem verständigen Lehrer reichlich Gelegenheit. Paulsen hat den Anstoß zu dieser Bewegungsfreiheit vornehmlich in dem Gedanken gegeben, daß dadurch die Vorbereitung unserer Gymnasiasten für das Universitätsstudium an Tüchtigkeit gewinnen werde. Entgeht es dem Scharfsinn des trefflichen Mannes, daß wir nicht durch Gewähren- und Gehenlassen, sondern durch strenge Forderungen und wissenschaftliche Haltung im Unterricht am besten eine Auswahl zum akademischen Studium vorbereiten? Eine Auswahl, denn nicht alle werden alles gleich gut lernen. Wenn jemand mit einem dürftigen Genügend in allen Fächern abschwimmt, so können wir's nicht hindern; lieber schon sind uns die, welche mit Kompensation in dem einen oder andern Fach das Ziel erreichen; am liebsten die, welche in den meisten Fächern Genügendes, in einigen Gutes leisten. Selbstverständlich darf ein Gymnasium einen Schüler, der in beiden alten Sprachen oder in einer und in der Mathematik versagt, nicht als reif entlassen, und ebenso selbstverständlich darf die Lücke kein Abgrund sein. Es ist auch ein großer Unterschied, ob ich über einen Mangel hinwegsehe oder prinzipiell erkläre, du brauchst den Anforderungen der Prüfungsordnung nicht zu entsprechen. Ich breche ab. Wer sehen will, wie die Kluft zwischen Schule und Universität am besten überbrückt werden kann, der wende sich nicht an die Monatschrift, sondern an Paul Cauer: „Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen“ (Leipzig 1906).

4. Die weitgehenden Forderungen der enthusiastischen Hygieniker, die je und je in der Monatschrift zu Worte kommen, nämlich die Forderungen: verkürzte

Unterrichtsstunden, obligatorische Spielnachmittage, Wegfall aller häuslichen Arbeiten, im besondern der Präparation auf die Schriftsteller, müssen wir ebenfalls glatt ablehnen. Nicht bloß der Unterrichtsminister Herr v. Studt hat sich gegen den „unmännlichen, fast weiblichen Geist“ der pädagogischen Literatur ausgesprochen, auch der Minister des Innern Herr v. Bethmann-Hollweg hat gesagt: „wir sind in Gefahr, ein hygienisch verweichlichtes Geschlecht aufzuziehen“, und damit den Nagel auf den Kopf getroffen. Wir haben dem nichts hinzuzufügen.

5. „Die Eigenart des Gymnasiums soll betont werden. Dazu stimmt nicht die Abordnung der französischen und englischen Lehramtsassistenten an Gymnasien.“ Diese Assistenten sollen mit den Primanern wöchentlich ein paar Konversationsstunden abhalten. Viel wird dabei weder sprachlich noch fachlich herauskommen, aber man sieht doch, wohin die Reise geht. Gewiß wünschen wir dem Gymnasium Lehrer des Französischen und Englischen, die dieser Sprachen mächtig sind; gewiß wollen wir den Gymnasiasten eine leidliche Aussprache des fremden Idioms beibringen: aber mit vielem „Reden in neuen Zungen“ dürfen wir die knapp bemessene Zeit nicht vertun; wir müssen uns begnügen, wenn die Schüler soweit in die Sprache eingeführt werden, daß sie französische und englische Bücher zu lesen imstande sind. Wer zu mündlichem Gebrauch der modernen Sprachen genötigt oder geneigt ist, wird Mittel und Wege finden. Eine Grundlage ist von der Schule her vorhanden, und wir lernen doch nicht bloß in der Schule. Wir lehren auf dem humanistischen Gymnasium die neueren Sprachen anders als die Schwesteranstalten und bitten um die Erlaubnis, auf die uns zugedachte Wohlthat verzichten zu dürfen. Die allen gegönnte Bewegungsfreiheit ermutigt uns zu dieser Bitte.

6. „Der gefährlichste Schlag steht noch bevor. Auf der nächsten Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen steht die Erörterung der Frage in Aussicht, ob die fakultative Gestaltung (d. h. zu deutsch Abschaffung) des lateinischen Skriptums in den Primen und in der Reifeprüfung empfehlenswert sei.“ Wird die Frage bejaht, so geht es schnell bergab, und das Elend von 1892 kehrt wieder. „Damit fällt die sprachlich-logische Schulung, die straffe Gedankenzucht, die Disziplin des Willens; dafür wird die Lektüre mit grammatischen Exkursen wieder beladen und verkümmert unter der Last dessen, was die Grammatikstunden nicht leisten. Denn wenn die Primaner nicht mehr gewöhnt sind, die Formen zu bilden und die Gesetze der elementaren Syntax ühend zu betätigen, vergessen sie Formen und Syntax und bleiben jeden Augenblick in der Lektüre stecken.“ Es ist die alte Geschichte. Zugunsten der Lektüre werden die grammatischen Übungen eingeschränkt, den Schaden davon hat die Lektüre. Diese Art Reformerei erreicht immer das Gegenteil von dem, was sie erreichen will. Höchst wahrscheinlich tritt an die Stelle des Skriptums die Uebersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche, natürlich das „gute“ Deutsch, „in das die übersetzen, die kein Latein verstehen“. Klingt das zu paradox? Nein, dem nicht, der gelernt hat, was übersetzen heißt; auch dem nicht, der weiß, daß die Uebersetzer gewöhnlichen Schlages raten, Schwierigkeiten umgehen und in glatten Worten einen schönen Sinn herausbringen; nur schade, daß dieser Sinn den des Originals nie deckt. Soviel ist sicher: wenn das lateinische Skriptum in der Prima fällt, so fallen alsbald auch die griechischen Schreibübungen, und der Unterrichtsbetrieb wird überhaupt immer dilettantischer.<sup>1)</sup>

1) Ein Aufsatz in der ministeriellen Monatschrift von Prof. Dr. Boske „Zur Weiterführung der Schulreform von 1901“ schließt mit den Worten: „In einer Rede hat einst Du Bois-Reymond die Forderung aufgestellt <Regelschnitte, kein griechisches Skriptum>. So

Es sei genug. Wir wollen nicht der Schwarzseherei verfallen, sondern an der Hoffnung festhalten, daß die Vernunft in den Dingen siegreich das Feld behauptet. Aber auf dem Posten müssen wir sein. Dies ewige Herumdoktern an dem Gymnasium, dies allmähliche Aufweichen der Muskeln und Knochen, dies heimliche Klagen an den Wurzeln ist schlimmer als offene Feindschaft und ehrlich angesagter Kampf. Wann wird endlich der Mann kommen, der den neuerungsfüchtigen Schulpolitikern ein energisches Halt zuruft?

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

Die Redaktion ist um Aufnahme folgender Worte ersucht worden:

### Berichtigung.

Von Herrn Geheimen Oberregierungsrat Dr. Matthias belehrt, stelle ich im Interesse der geschichtlichen Wahrheit fest, daß weder die Lehrpläne vom 29. Mai 1901 noch die Reifeprüfungsordnung vom 27. Oktober 1901 das Werk des genannten Ministerialrats sind, wie ich optima fide in meiner Schrift „Gymnasium militans“ Nr. 7 behauptet habe.

Marburg, 17. Juni 1907.

Friedrich My.

fasse ich meine letzten Darlegungen in den Wunsch zusammen, es möge bei der nächsten Aenderung des Gymnasiallehrplanes das Prinzip verwirklicht werden: „Kein lateinisches Skriptum bei der Reifeprüfung, dafür mehr Naturwissenschaft auf der Oberstufe des Gymnasiums.“ Und dem entsprechend wird auch die Streichung der Uebersetzungen ins Lateinische mindestens für die Prima gefordert und die Herabsetzung der Zahl der Lateinstunden in den drei obersten Klassen auf je fünf wöchentlich.

Bei diesen Forderungen beruft P. sich auf altsprachliche Kollegen, die das Lateinische Extemporale (auch jede andere Uebung in der Anwendung der lateinischen Sprache?) mindestens in Prima für entbehrlich halten, und auf die Organisation der österreichischen Gymnasien, die mit 5 wöchentlichen Lateinstunden in den beiden obersten Jahreskursen auskämen, obgleich die Uebersetzungen ins Latein „bisher auch dort noch“ bis zur obersten Stufe fortgeführt würden.

Halten jene Kollegen wirklich allen Gebrauch des Lateinischen durch die Primaner für unnötig, so kennen sie nicht die traurigen Folgen, die das Aufgeben und schon die starke Beschränkung solcher Uebungen erfahrungsgemäß gehabt und die die österreichische Unterrichtsverwaltung zweifellos befürchtete, als sie trotz der für das Latein oben angelegten knappen Zeit die Uebersetzungen in diese Sprache auch dort festhielt. Sollte es den zitierten Kollegen aber in der Tat entgangen sein, daß das Verständnis der in den Primen gelesenen lateinischen Schriftsteller auf preussischen Gymnasien an Sicherheit und Leichtigkeit erheblich eingebüßt hat, seitdem die Uebungen in der Anwendung des antiken Idioms auf der Oberstufe stark zurückgedrängt worden sind? Andere wissen genug davon zu erzählen, und nicht bloß Philologen, sondern auch Männer wie Harnack und Virchow haben scharfe Klage über das Zurückgehen der lateinischen Kenntnisse erhoben, und der Erstgenannte hat geradezu die Wiedereinführung freier lateinischer Arbeiten in die oberen Klassen gefordert mit der richtigen Bemerkung: „Die Selbsttätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben. Ein präzises und gesichertes Verständnis derselben erwächst nur aus ihrer Anwendung.“

Wenn ferner P. die Beschränkung des Lateinischen Unterrichts auf 5 Stunden in den obersten Klassen des österreichischen Gymnasiums als etwas ansieht, das sich bewährt und diesen Unterricht vor Erschütterungen bewahrt habe, so müssen wir ihn auf die Anfeindungen des klassischen Unterrichts verweisen, wie sie seit einigen Jahren in Oesterreich mit einer Heftigkeit aufgetreten sind, die dem in Deutschland zu Tage getretenen antihumanistischen Furor nicht nachsteht und zahlreiche Freunde des humanistischen Gymnasiums im Nachbarlande zu der Gründung eines Vereins veranlaßt hat. Und auch hinsichtlich der an den österreichischen Gymnasien dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zugetheilten Stundenzahlen befindet sich offenbar Prof. Poske bei seiner Vorstellung von der Vorbildlichkeit des österreichischen Gymnasiallehrplans in einem Irrtum. Aus der Zusammenstellung, die wir im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 197 fg. gegeben, gewinnt man ein Bild, das Ansprüchen auf wesentliche Erweiterung dieses Unterrichts an den preussischen Gymnasien nicht entspricht, besonders was die Mathematik betrifft, die in Oesterreichs humanistischen Schulen sich mit 3, 3, 2 Stunden in den drei obersten Klassen begnügen muß.

Bezüglich der anderwärts gestellten Forderung, daß man die Uebungen in der Anwendung der griechischen Sprache wenn nicht ganz beseitigen, doch aufs Aeußerste beschränken solle, haben wir uns oben S. 89 fg. ausgesprochen.

### Zum Abiturientenexamen.

Das Thema der wesentlichen Erleichterung oder völligen Abschaffung der Abiturientenprüfung ist in neuester Zeit wieder vielfach behandelt worden. In der zweiten Sitzung der achten Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege wurde sogar eine Resolution, die die Reiseprüfung verwirft, einstimmig angenommen auf Grund eines Referates des Nervenarztes Dr. Dornblüth von Frankfurt a. M. und eines Votums des Dr. Horn, Direktors einer Höheren Mädchenschule ebenda. Der Erstgenannte führte aus, daß Uebereinstimmung [?] darüber herrsche, daß schon in den mittleren Klassen der höheren Schulen die Lehrziele auf das möglichste hinaufgeschraubt seien, und daß die Aufgaben der Prima an die Arbeitskraft der Schüler große Anforderungen stellen. Dazu komme die Vorarbeit für die Prüfung. Sie würde nach allgemeiner [?] Erfahrung in den Ueberstunden geleistet und zwar meist mit Heranziehung der Nachtstunden, weil der Tag schon sehr besetzt sei. Sodann wurden die vielen bösen, z. T. unheilbaren Folgen physischer und psychischer Art vorgeführt, die die Vorarbeiten für das Examen hätten: ungewöhnliche Reizbarkeit, schwere Erschöpfung, dauernde Hemmung der Willenskraft, gedrückte Stimmung bis zum Lebensüberdruß, Selbstmorde, erhebliche Gewichtsverluste, die der Prüfung folgende Rückwirkung des Bummelns während der nächsten Monate und Jahre: „viele werden dann nie wieder ernstliche Arbeiter“; „in andern Fällen treiben die Mißempfindungen, der nachhaltig geschädigte Schlaf, Angstgefühle und ähnliche Störungen zum Alkoholmißbrauch“. (Nach dem Bericht in der „Deutschen Literaturzeitung“ vom 22. Juni.)

Allerdings, andere Nervenärzte, z. B. Hermann Wildermuth, dem unten einige Worte gewidmet sind, und andere Mädchenschuldirektoren denken wesentlich anders. Aber es treten auch noch andere Argumente gegen das Abiturientenexamen auf. So höre ich, daß neulich Jemand behauptet hat: während deutsche Gymnasiasten ihre Schulzeit als die schrecklichste Zeit ihres Lebens ansähen, dächten Zöglinge der schweizerischen Gymnasien gerade umgekehrt, und Matursache dieser Erscheinung sei, daß dort die in Deutschland eingeführte Abiturientenprüfung fehle. Aber sie fehlt dort keineswegs, wird sogar vielfach mit größerer Strenge gehandhabt als in Deutschland. Wer sich über das schweizerische Reiseexamen genauer unterrichten will, findet reiches Material in dem 4. und 5. Jahreshest des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (Narau bei Sauerländer 1872 und 1873) und in dem Buch von Rektor Dr. Finsler „Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz“ (Bern bei Siebert 1893).

Wenig beachtet scheinen mir bei den neuesten Diskussionen über das Thema die Aeußerungen, die im vorigen Jahr Männer ganz verschiedener Berufsarten auf eine an sie von der Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten“ gerichtete Anfrage getan haben und die in Nr. 24, 38, 50, 58, 70 des genannten Blattes abgedruckt sind. Bei nochmaligem Lesen derselben finde ich sie um der darin zum Ausdruck gekommenen verschiedenen, ja vielfach entgegengesetzten Erfahrungen und Anschauungen willen wieder so interessant und belehrend, daß ich glaube, es würde sich lohnen, sie noch einmal in Sonderdruck zu veröffentlichen.

Von den 39 eingelaufenen Antworten erklären nur 6 eine besondere Maturitätsprüfung für unnötig und wünschen, daß die Entscheidung über Reise oder Unreise lediglich durch die Abstimmung im Lehrerkollegium erfolge, die Gutachten der Universitätsprofessoren Diels-Berlin, von Wilamowitz-Berlin, Furtwängler-München, des Gymnasialdirektors Georg Schulze-Berlin, des früheren Präsidenten der Justizprüfungskommission Geheimrat Stölzel-Berlin und des Reichstagsabgeordneten Bassermann-Mannheim; und der an zweiter Stelle Genannte bemerkt dazu, nur dürfe um keinen Preis das Examen plötzlich abgeschafft werden, sondern es solle nur zunächst einer

Anzahl besonders tüchtiger Schulen zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren erlassen werden. Auch muß erwähnt werden, daß der genannte Gymnasialdirektor sich von der Entscheidung durch das Lehrerkollegium größere Strenge in der Reifeerklärung verspricht und daß für höhere Studien ungeeignete junge Leute mehr als bisher von diesen ferngehalten werden. Der Universitätsprofessor Lamprecht ist der Ansicht, daß das Abiturientenexamen einer für alle Studierende gleichen und obligatorischen Aufnahmeprüfung auf der Universität weichen sollte.

Alle übrigen erklären die Prüfung an einer Schule teils für unentbehrlich, teils wenigstens für ersprieflich. Es sind folgende Hochschullehrer: Brentano = München, Harnack = Berlin, Königsberger = Heidelberg, Krumbacher = München, Gierke = Berlin, Hegar = Freiburg, v. Dechelhäuser = Karlsruhe, Uhlig = Heidelberg. Ferner folgende Schulmänner: Schulrat a. D. Hoche = Hamburg, Oberschulrat und Gymnasialdirektor Wendt = Karlsruhe, W. Geh. Rat Bürklin = Karlsruhe (früher Oberschulrat), Direktor einer höheren Mädchenschule Keim = Karlsruhe, Gymnasialdirektor Gäde = Strasburg in W.-Pr., Gymnasialprofessor (Mathem.) Franz = Kassel, Gymnasiallehrer (Mathem.) Wendler = München, Realschuldirektor Gläzel = Berlin, Gymnasialprofessor und Pfarrer Schulze = Berlin, Realgymnasialprofessor (Neusprachl.) Werner = Berlin. Und folgende, anderen und sehr verschiedenen Berufen Angehörige: der badische Ministerpräsident a. D. von Brauer, Geh. Kommerzienrat Goldberger = Berlin, Kais. Botschafter a. D. von Holleben, Generalleutnant z. D. Reisner Freiherr von Lichtenstern = München, Kais. Gesandter z. D. Raschdau, Oberbürgermeister Bender = Breslau, Finanzminister Freiherr v. Rheinbaben = Berlin, † Oberbürgermeister Schueßler = Karlsruhe, Rechtsanwalt Sello = Berlin, Präs. der Hauptverwaltung der Staatsschulden von Bitter = Berlin, Dr. med. Lehmann = Bernsdorf (Sachsen), Amtsrat Thoma = Westend Berlin, Generalleutnant z. D. v. Viebahn. Endlich hat sich auch der (nichtgenannte) Primus omnium eines Berliner Gymnasiums, dem das Examen noch bevorstand, und zwar in ganz lesenswerter Weise für das Fortbestehen der Prüfung ausgesprochen, mit den Worten beginnend: „Die Nähe des Examens übt zweifellos auf jeden Schüler einen gewissen «Druck» aus und spornt seine Kräfte an, doch brauchen Eltern und Aerzte sich noch nicht der Befürchtung hinzugeben, daß die Abiturienten einer Nervenkrankheit erliegen werden.“

Die Motive für Verteidigung der Abiturientenprüfung sind nicht bei Allen die gleichen. Von den einen wird das Förderliche hervorgehoben, das die Prüfung für die Schüler hat, von anderen das Nützliche einer Kontrolle der Lehrerleistungen und der Lehrerurteile. Verlegt hat eine Bemerkung in Hollebens Gutachten, wonach bei Aufhebung des vor einem staatlichen Kommissär abzulegenden Examens und bei Entscheidung über die Reife lediglich durch Lehrerurteil „Willkürlichkeiten und Günstlingswesen in der Behandlung der Schüler kaum zu vermeiden sein würden“. Damit man nicht etwa glaube, daß diese Worte aus persönlichen Erfahrungen des Schreibers geflossen sind, möchte ich auch einen andern Passus seines Gutachtens zitieren: „Ich selbst kann von mir sagen, daß die zwei Jahre, welche ich in der Prima des Kgl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin verbracht, zu den schönsten Erinnerungen meines Lebens gehören und denen meiner ersten Studentenjahre nicht nachstehen“. — Wiederholt wird in den konservativen Antworten auch die Rücksicht auf die allgemeine Wohlfahrt betont, wie wünschenswert es für Staat und Gesellschaft sei, daß eine stärkere Siebung der zu wissenschaftlichen Berufsarten Strebenden stattfinde. Daneben wird öfter das Verlangen nach Vereinfachung des Examens laut, besonders in den Gutachten von Brentano und Bender.

Indem wir den gewiß auch von Anderen gehegten Wunsch nach Wiederabdruck aller Gutachten wiederholen (eventuell würden wir diesem Verlangen

in einem späteren Heft unserer Zeitschrift entsprechen), glauben wir uns berechtigt, was wir selbst auf die gestellte Anfrage antworteten, hier wieder zum Abdruck zu bringen.

Als 1889 der Berliner Stadtschulrat Jonas von Th. Mommsen auch ein Wörtchen über die Abiturientenprüfung zu hören begehrt hatte, erwiderte dieser in seinem bekannten Briefe, der im 3. Jahrgang der Preussischen ministeriellen Monatschrift wieder abgedruckt ist, dies Examen sei ebenso übel wie notwendig. Ein Jahr später wurde in der Berliner Dezember-Konferenz über die Frage: „Kann die Reifeprüfung entbehrt werden; vereinfachendfalls, sind Vereinfachungen einzuführen und welche?“ von den Gymnasialdirektoren Th. Hartwig und D. Jäger und dem Provinzialschulrat Alix ausführlich referiert, am folgenden Tage von mehreren anderen Mitgliedern der Konferenz eingehend debattiert, am dritten Tage abgestimmt, und das Ergebnis war, daß der Satz „Die Reifeprüfung an den höheren Schulen ist beizubehalten“ von allen Stimmen mit einer einzigen Ausnahme (wer anders stimmte, weiß ich nicht mehr) angenommen wurde. Das ist doch zu beachten, zumal wenn man bedenkt, aus wie verschiedenen Mitgliedern, nach Beruf und Anschauung verschiedenen, die Konferenz zusammengesetzt war. Doch ist hinzuzufügen, daß von derselben zugleich wesentliche Vereinfachungen der preussischen Prüfung empfohlen und hernach von der Unterrichtsverwaltung verwirklicht worden sind; und das war gut. Denn der Übelstand, der durch die Abiturienten-Prüfung veranlaßt werden kann, trat bei dem früheren Reglement viel leichter ein.

Welcher ist das? Ich denke nicht an gesundheitschädliche Überbürdung der Schüler in den letzten Monaten vor der Prüfung. Ich habe oft gesehen, wie wenig die Abiturienten des Heidelberger Gymnasiums sich überanstrengten, habe erlebt, daß sie vielmehr unmittelbar nach der Prüfung, wo sie gemäß der Vorstellung mancher Hygieniker hätten zusammenbrechen müssen, besondere Anstrengungen für die Schlussfeier, namentlich für dramatische Aufführungen, mit Freuden auf sich nahmen, habe das so oft erlebt, daß mir die Behauptung, die Abiturientenprüfung gefährde, ja untergrabe die Gesundheit der Prüflinge, immer als eine der verkehrtesten Phrasen in den Angriffen gegen die Einrichtungen der höheren Schulen erschienen ist. Ich meine auch nicht, daß den Abiturienten in den Monaten vor dem Examen die Zeit fehle zu privaten Studien, wie man sie besonders gern die Schüler der obersten Klassen treiben sieht: es ist mir wiederholt vorgekommen, daß einzelne in dem letzten Semester ihrer Schulzeit umfangreiche und schwierige Privatlektüre auf dem Gebiet der griechischen Literatur getrieben haben, ja zum Teil daran noch schriftliche Arbeiten von ziemlicher Ausdehnung knüpften, die zwischen dem schriftlichen und mündlichen Examen abgegeben wurden. Der Übelstand, der nach meiner Meinung leicht durch das Abiturienten-Examen veranlaßt wird, ist vielmehr die Verwendung von mancher Unterrichtszeit vor der Prüfung zu Wiederholungen für diese, von vielen Stunden, die weit besser verwandt werden könnten, in denen man den demnächst Scheidenden noch mancherlei Wertvolles auf den ferneren Weg mitzugeben vermöchte. Nun, die Gefahr, daß dieser Fehler begangen wird, ist durch die Vereinfachung des Examens, wie sie nach der Dezemberkonferenz eingeführt wurde, ganz wesentlich geringer geworden. Noch mehr verringert würde sie werden, wenn überall der Grundsatz gälte, daß bei der Reifeprüfung in erster Linie maßgebend die Leistungen im Laufe des letzten Jahres sein müssen, und wenn der Prüfungskommissar beim mündlichen Examen die Vorführung von reinem Gedächtniswerk stets mit Entschiedenheit zurückwies. Ich erinnere mich, einmal in dieser Eigenschaft, als meine Ohren beim Anfang der Geschichtsprüfung mit Jahreszahlen überschüttet wurden, gesagt zu haben: „Daß die jungen Leute alle Zahlen wissen, habe ich jetzt gesehen; ich möchte nun wünschen, keine einzige mehr zu hören, sondern nur noch Äußerungen über den inneren Zusammenhang geschichtlicher Begebenheiten“. Und ich bedauere nur, daß ich dies nicht mehr als einmal gesagt habe.

Aber was nützt denn nun das Abiturienten-Examen? Bringt es nicht doch ganz unnötige Anstrengungen für Schüler und Lehrer? Hier muß ich einen Punkt hervorheben, den ich in keinem der bisherigen Voten berücksichtigt sehe. Gegenüber den Angriffen, denen

heutzutage so häufig höhere Unterrichtsanstalten vonseiten des Publikums ausgefetzt sind, gegenüber der Ansicht vieler Eltern von Söhnen, die aus Faulheit oder Unbegabtheit oder aus beiden Gründen nicht das Notdürftige leisten, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden, muß der Schule bei ihrer wichtigsten Entscheidung über das Schicksal ihrer Jüglinge ein Schutz dringend erwünscht sein, wie er in der Zuziehung eines besonderen staatlichen Kommissars liegt. Zweitens aber ist doch auch der Einfluß, den das Examen auf den Eifer vieler lässiger Schüler und auf Erhaltung eines gewissen Niveaus in den Leistungen der verschiedenen Schulen hat, nicht zu unterschätzen. Ich habe früher in dieser Beziehung anders gedacht, bin aber allmählich durch manche Erfahrungen eines Besseren belehrt worden.

Wenn wir endlich bei dem immer wachsenden Zudrang zu den höheren Schulen und zu höheren auf Absolvierung derselben gegründeten Studien alle Mittel anwenden müssen, um ungeeignete Elemente fernzuhalten, so ist eines dieser Mittel unzweifelhaft das Abiturienten-Examen. Die guten Schüler würden allerdings bei seinem Wegfall nicht schlechter werden, das Gros aber (und auf dieses haben es doch die Reglemente abzusehen) würde in seiner Qualität zum Schaden des Staates sinken und zugleich die Zahl derer wachsen, die zum Heil des Staates von allen höheren Studien wegbleiben sollten; und *salus publica suprema lex*.

G. Uhlig.

### † Hermann Wildermuth.

Aus Stuttgart kommt die betrübende Kunde von dem allzufrühen Hingang des Sanitätsrats Dr. Wildermuth, der am 22. Mai in der Tübinger Klinik einem chronischen, aber schließlich durch Komplikation mit einer Blinddarmentzündung rasch verlaufenden Herzleiden erlegen ist. Nicht weil er der Sohn eines vortrefflichen Gymnasiallehrers der älteren Schule war, der bei Manchen aus dem Württemberger Lande noch in freundlicher Erinnerung und gesegnetem Andenken steht, soll hier davon Notiz genommen werden, sondern weil er — ein weitbeliebter Arzt und gründlicher Seelenforscher — in den zwischen schulmännischer und ärztlicher Praxis schwebenden Kontroversen einen höchst verständigen und besonnenen, auch die Interessen der Schule in gerechter Weise würdigenden Standpunkt nicht bloß eingenommen, sondern auch öffentlich vertreten hat. Es gibt mehr Ärzte, als man glaubt, die mit ihm eines Sinnes sind; aber weniger, als man wünscht, die das nach außen fund geben. Darum gebührt ihm auch an dieser Stelle der Ausdruck dankbarer Erinnerung.

Ulm.

K. Hirzel.

Im Jahrgang 1898 unserer Zeitschrift S. 42—45 und S. 50—51 sind genauere Mitteilungen gemacht aus dem Vortrag, den der Verstorbene am 29. Juni 1896 auf der Versammlung des württembergischen ärztlichen Landesvereins über „Die moderne Überbürdung“ gehalten hat und in dem er zu dem Ergebnis gelangte: „Es ist nicht bewiesen, daß in unserem Schulwesen unerträgliche Mißstände herrschen und daß unter unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts not leide. — Die Gefahren angestrenzter geistiger Arbeit werden überschätzt, die des Müßigganges unterschätzt. — Frühzeitiger Tabak- und Alkoholgenuß, Schülerverbindungen, erzwungener Musikunterricht, schlecht überwachte Lektüre u. dergl. m. schädigen das jugendliche Seelenleben weit mehr, als konzentrierte geistige Arbeit. — Abhilfe der vorhandenen Mißstände ist weniger in einer Abänderung der Schulpläne als in einer

Abänderung der Lebensbedingungen unserer Gymnasiasten zu suchen. — Der Kern unseres Gymnasiums ist gesund. Der drohenden Gefahr der Überbürdung auf dem Gymnasium wird am besten dadurch begegnet, daß man an der humanistischen Grundlage des Unterrichts festhält.“

Unvergessen sollen Wildermuth auch die Ausführungen sein, die von ihm, dem Leiter einer Nervenheilanstalt, der Internationale Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg über „Schule und Nervenkrankheiten“ hörte, und mit denen er in scharfen Gegensatz zu anderen Rednern trat. Mit zahlenmäßigem Nachweis wurde hier die landläufige Ansicht vernichtet, daß die höheren Schulen und deren Betrieb ein besonders günstiger Nährboden für nervöse Leiden seien. Häufig könne man bemerken, daß gerade die Schule mit ihrer strammen Zucht und Gewöhnung zu intensiver regelmäßiger Arbeit bessernd auf solche nervös veranlagte Kinder einwirke, die sie aus intimeren und stark individualisierenden Unterrichtsveranstaltungen empfangen. U.

### Emil von Schenkendorff.

Dem Wort der Verehrung für den Verstorbenen mag ein nachträglicher, aber herzlicher Glückwunsch für einen Lebenden folgen. E. v. Schenkendorff hat am 21. Mai sein siebenzigstes Lebensjahr vollendet, und auch solche, die etwa in dieser und jener pädagogischen Forderung des Mannes ein Ziel erblicken, werden voll aufrichtigster Hochschätzung auf sein rastloses Wirken für weitere Förderung der körperlichen Kraft und Gewandtheit unserer Jugend blicken. Wir haben in unserer Zeitschrift wiederholt dieser Empfindung Ausdruck gegeben, die durch manche persönliche Berührungen und Aussprachen mit dem Unermüdliehen erhöht worden ist. Wie freudig bereit er zu jedweder Hilfe bei Ausführung der von ihm vertretenen Ideen ist, das habe ich persönlich erfahren, als ich am Heidelberger Gymnasium den bis dahin an den höheren Schulen Badens noch nicht gebotenen Handfertigkeitunterricht einrichtete: auch finanziell wurden wir damals durch ihn wesentlich unterstützt, um die nötige Anzahl von Hobelbänken und anderen kostspieligeren Werkzeugen anzuschaffen. Aber nicht minder in Bezug auf Spiel und Sport, als hinsichtlich der jetzt immer weiter in den deutschen Schulen sich verbreitenden Knabenhandarbeit, ist Deutschland Schenkendorff für viele Anregung dauernd verpflichtet, und wenn auch sein Plan für deutsche Nationalfeste, den wir am 16. Januar 1898 so eingehend und hoffnungsreich im Reichstagsgebäude berieten, noch nicht verwirklicht ist, so sind wir doch seither einen guten Schritt in dieser Richtung vorwärts gekommen. (S. Uhlig.

### Zur Alkoholfrage.<sup>1)</sup>

H. S. G. S.

Als Autor der von Ihnen in Heft VI S. 243 des „Humanistischen Gymnasiums“ abgedruckten Äußerungen über die Alkoholfrage mit Bezug auf den Stand der akademisch gebildeten Lehrer und als Vorsitzender des von Ihnen erwähnten „Vereins abstinenter Phi-

1) Dem Wunsch des Herrn Kollegen W. Hartmann, daß wir den von ihm an uns gerichteten Brief veröffentlichen möchten, entsprechen wir gern, wenn wir auch dem Verein abstinenter Philologen nicht beigetreten sind. U.

ologen deutscher Zunge" würde ich Ihnen für gütige Aufnahme folgender Zeilen sehr verbunden sein.

Der genannte Verein hat keineswegs den Zweck, wie es nach der Form der Erwähnung scheinen könnte, die Einführung einer „vollständigen und allgemeinen Abstinenz“ anzustreben, sondern sein Ziel hat einen wesentlich erzieherischen Charakter und ist in § 1 der Satzungen folgendermaßen definiert: „Der Verein hat den Zweck, die durch die wissenschaftliche Erkenntnis geforderte alkoholfreie Jugend-erziehung als eine unentbehrliche Voraussetzung gesunder Entwicklung der nachwachsenden Geschlechter zu allgemeiner Anerkennung und Durchführung zu bringen, insbesondere für die Jugend der höheren Lehranstalten.“ Daß es eine sozial-hygienische Aufgabe von größter Bedeutung ist, das bei uns herrschende Trinkübel zu bekämpfen, diese Erkenntnis ringt sich heute in immer weiteren Kreisen durch. Kein Geringerer als der preussische Herr Unterrichtsminister hat es im Abgeordnetenhaus als einen „am Marke unseres Volkes zehrenden Krebschaden“ bezeichnet, und bis in die Reihen der Sozialdemokratie hinein dämmert jetzt die Einsicht, daß es nicht länger angeht, die Hände hier in den Schoß zu legen. Der Formen des Kampfes gibt es hier sehr viele, die allerwichtigste und aussichtsvollste ist aber jedenfalls die, die das Übel da zu packen sucht, wo es erst im Entstehen begriffen ist, bei der Jugend, d. h. also die prophylaktische Kampf-methode, und gerade die höhere Schule, das Gymnasium nicht in letzter Linie, hat alle Veranlassung zu ernstester Selbstbesinnung und Selbsteinkehr auf diesem Gebiete. Leidet sie doch von alters her unter den herrschenden Trinksitten, und je mehr Klarheit die moderne Forschung über diese Dinge verbreitet hat, um so mehr hat sich die Erkenntnis befestigt, daß das geistige Niveau und die Leistungsfähigkeit der höheren Schule durch die herrschenden Verhältnisse geradezu herabgedrückt wird, nicht nur durch den Alkohol, den die Schüler selbst trinken, sondern auch in nur zu zahlreichen Fällen durch den Alkohol, den ihre Erzeuger getrunken haben. Denn das ist eben der tiefgreifende Unterschied zwischen Tabak und Staffee einerseits und Alkohol andererseits, daß der letztere ein Protoplasma-gift ist, das imstande ist, schon die Frucht im Keime zu beeinflussen und die gesamte Lebensenergie nach der Seite der Minderwertigkeit herabzudrücken. Wir wissen jetzt ferner durch exakte Laboratoriums-forschungen, und das ist für die höhere Schule von eminenter Bedeutung, daß jede Art geistiger Tätigkeit unter dem Alkoholgenuß leidet, auch wenn er in mäßigen Mengen erfolgt, mag es sich nun um die Auffassung handeln, oder um die Verknüpfung der Vorstellungen, oder um Urteilsbildung, oder um das Gedächtnis. Das sind Tatsachen, die die Kräpelin'sche Schule durch Beobachtung zahlreicher Erwachsener zahlenmäßig festgestellt hat, und die man auch bei jugendlichen Personen durchaus bestätigt gefunden hat. Erst unlängst hat man an einer höheren Schule Sachsens die bemerkenswerte Tatsache erlebt, daß von 8 zur Verteilung gekommenen Schulprämien nicht weniger als 6 auf abstinenten Schüler entfielen. Für jemand, der mit der neueren Forschung vertraut ist, liegt darin gar nichts Auffälliges, und wenn Vergleiche in großem Maßstabe möglich wären, würden bei sonst gleichen Verhältnissen abstinenten Schüler stets und überall den alkoholtrinkenden überlegen sein. Das ist ja von vornherein klar, daß der Alkohol, der in erster Linie ein Nerven- und Gehirngift ist, auf jugendliche Personen, deren Gehirn noch in voller Entwicklung begriffen ist, noch weit verhängnisvoller einwirken muß, als auf Erwachsene, und daß daher gerade die ersteren auf das allerpeinlichste vor jeder Schädigung ihres Gehirns bewahrt werden sollten, dieses kostbarsten Organes, das sie besitzen. Hat nicht erst kürzlich die van Meuten'sche Untersuchung, der zufolge über 90% einer großen Zahl zeitgenössischer Dichter auf Befragung erklärte, daß sie vor und während der geistigen Arbeit jeden Alkoholgenuß als schädlich mieden, hat diese Untersuchung nicht die Kräpelin'schen Ergebnisse erneut schlagend bestätigt? Will die höhere Schule wirklich sich diesen Dingen weiter verschließen und es ablehnen, die notwendigen praktischen Folgerungen daraus zu ziehen, so wird sie den Schaden am eigenen Leibe zu tragen haben, ganz abgesehen von der Verantwortung, die sie durch Untätigkeit auf sich lädt. Die Erkenntnis darüber ist ja jetzt leider noch nicht allgemein verbreitet, aber wer sie sich einmal durch ein wirklich zusammenhängendes Studium der Frage errungen hat, der fühlt auch die Verpflichtung, um der höheren Schule und um der Volksgeundheit willen für die Verbreitung dieser Erkenntnis zu wirken.

In diesem Sinne will auch der Verein abstinenter Philologen tätig sein, der jetzt schon in allen Gauen des Reiches und darüber hinaus Anhänger gefunden hat, und der von namhaften schulhygienischen Autoritäten mit lebhafter Zustimmung begrüßt worden ist. Ein besonders hoffnungsvolles Zeichen darf darin erblickt werden, daß ein ganz erheblicher Prozentsatz seiner Mitglieder aus Direktoren höherer Lehranstalten besteht, in Preußen, Baden, Württemberg, Hessen und in andern Ländern. Nicht wenige von ihnen, das möge hier ausdrücklich hervorgehoben werden, hätten vom egozentrischen Standpunkte aus gar keine Veranlassung gehabt, zur Abstinenz überzugehen, sondern sind lediglich aus sozialethischen und sozialpädagogischen Beweggründen dazu gekommen, in der Erkenntnis, daß unsere Jugend, angesichts der hundertfältigen Verlockungen, denen sie unter den heutigen Verhältnissen preisgegeben ist, aus eigener Kraft heraus den Weg zu der für sie allein richtigen und vernünftigen alkoholfreien Lebensweise in der Regel nicht findet, und daß nichts anderes in diesem Sinne so mächtig und bestimmend auf sie einwirken kann, wie das persönliche Beispiel ihrer Erzieher, namentlich solcher Erzieher, zu denen sie mit Liebe und Verehrung emporblickt. Für jemand, der diesen Dingen und ihrer ganzen Tragweite noch kein tieferes Nachdenken gewidmet hat, mag der Entschluß zur Abstinenz als ein unsagbares Opfer erscheinen, als eine überspannte, lächerliche Forderung, die man vernünftigerweise niemandem zumuten kann; wer aber einmal im richtigen Geiste dazu gekommen ist, wer sich über die richtige Wertung der Begriffe Hygiene und Ethik gegenüber dem Begriffe des Konventionellgesellschaftlichen klar geworden ist, für den kann hier von Opfer gar keine Rede sein, für den ist Abstinenz nichts anderes als der Hebel zu einer höheren und edleren Lebensform, zu der man die Jugend emporheben will, und uns alle, die wir auf dem Boden des neugegründeten Vereins stehen, so sehr wir auch zunächst noch eine Minderheit darstellen, uns alle trägt doch das Bewußtsein, daß wir, ein Jeder an seinem Teile, tätige Mitarbeiter sind an einer weittragenden hygienischen und ethischen Reform, die auch unseren höheren Schulen zum Segen gereichen soll.

Eben während ich dies schreibe, erhalte ich den Brief eines mir persönlich ganz unbekanntem sorgenvollen Vaters, dessen Sohn, wie er sagt, „auf die schiefe Ebene des alkoholdurchseuchten Gymnasialstentums“ geraten ist und den die Schule wegen schwerer Kneiperzesse zu empfindlicher Strafe verurteilt hat. Der Vater, der den heißen Wunsch hat, den Jungen auf den rechten Weg zu bringen und ihn vor schlechten Einflüssen zu schützen, fragt mich nun nach einem Gymnasium, wo er, „außer dem guten Beispiele alkoholfreier Lehrer und Schüler, guten Unterricht haben könnte.“ Leider muß ich dem Vater antworten, daß ein solches Gymnasium im ganzen deutschen Reiche noch nicht vorhanden ist. Aber muß ein solcher Brief nicht jedem Einsichtigen zu denken geben? Und ist er nicht eine neue Bestätigung für die Notwendigkeit des von uns gegründeten Vereins? Dank der Tätigkeit der zahlreichen Organisationen, die jetzt an der Arbeit sind, dringt die Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenußes, nicht bloß des eigentlichen Mißbrauches, sondern auch des gewohnheitsmäßigen Genusses, auch wenn er in geringen Mengen erfolgt, besonders aber die Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenußes im jugendlichen Lebensalter jetzt in immer breitere Schichten unseres Volkes, und die Zeit wird zweifellos einmal kommen, wo das Publikum nach Schulen obiger Art nicht bloß fragen, sondern geradezu verlangen wird, und wo es, bei sonst gleichen Verhältnissen, derjenigen Schule den Vorzug geben wird, die mit voller Entschiedenheit auf dem Boden der alkoholfreien Jugend-erziehung steht und die praktischen Folgerungen daraus zu ziehen weiß.

Dieser Brief ist etwas länger ausgefallen, als ursprünglich beabsichtigt war, aber ich darf mich wohl der Hoffnung hingeben, daß Sie in einer Frage, die das Wohl und Wehe des Gymnasiums und der Nation zugleich so tief berührt, einer Auffassung Raum gewähren werden, die zwar von der herrschenden Ansicht abweicht, die aber doch jedenfalls den Vorzug hat, einen klaren Weg zur Lösung vorzuzeichnen.

Leipzig, den 29. Dez. 1906.

In vorzüglicher Hochachtung  
Ihr sehr ergebener  
Prof. Martin Hartmann.

## Griechisch in der Dorfschule.

Im Gymnasium für überflüssig erklärt, in die Dorfschule aufgenommen? höre ich bei Lesung dieser Überschrift rufen. Und noch erstaunter vernimmt man vielleicht den Namen des Verfassers der Abhandlung, die mir unter obigem Titel zugeht: Rudolf Pannwitz. In dem freundlichen Schreiben, mit dem er die Übersendung begleitete, ging er von der Tatsache aus, daß ich zweimal Ausführungen von ihm wörtlich zum Abdruck gebracht habe, im XVI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 196 fg. den Bericht über den Zweiten allgemeinen Tag für deutsche Erziehung und im XVII. S. 128 fgg. unter dem Titel *Audiat ut altera pars* das Eintreten für L. Gurlitt. Es folgte die Frage, ob ich nicht auch den beiliegenden Aufsatz zur Kenntnis unserer Leser bringen wolle. Ich erwiderte, daß dies bei seinem Umfang und unserem Raumangel nicht möglich, daß ich aber gern bereit sei, den Inhalt kurz anzugeben: für vollständigen Abdruck werde sich ja wohl sicher ein anderer Ort finden. Da Herr Pannwitz sich damit durchaus einverstanden erklärte, so folgt hier diese Angabe.

Der Aufsatz schildert ein Experiment, das von dem Verfasser in einer Dorfschule gemacht ist, nicht in der Meinung, daß es gut wäre, wenn die Bauernkinder Altgriechisch lernten, aber um zu zeigen, daß sie es ebenso gut könnten wie die Stadtkinder und daß es vom Unterricht abhängt, ob sie es leicht oder schwer lernten. Der Versuch wurde angestellt in einer einklassigen Schule und zwar in der größeren Abteilung, mit zehn- bis vierzehnjährigen Knaben und Mädchen. „Diese hatten bis vor einigen Wochen einen Unterricht gehabt, der sie ziemlich stumpf gemacht, und auch jetzt hatten sie, bei besserem Unterricht, von Stamm und Endung und von den vier Fällen noch keine Ahnung.“ Herr Pannwitz experimentierte drei Stunden, eine halbstündige Pause eingerechnet. Der Lehrer, der ihm die Gelegenheit hierzu bot, führte genau Protokoll, und hierauf gründet sich P.'s Bericht.

Der Experimentator ging von Fragen aus, mit denen er die Schüler bald zur Einsicht in die Verschiedenheit deutscher Dialekte, in die starke Abweichung der allgemeinen Schriftsprache von den Dialekten und in die Differenz zwischen älterem und neuerem Deutsch führte. Dann zur Frage „Können Ihr schon Griechisch?“ übergehend, begegnete er der verneinenden Antwort mit der Behauptung, daß ein bißchen Griechisch von den Schülern doch gewußt werde, und führte als Beispiel den Namen „Sophie“ an. Es folgte die Erklärung dieses Namens, seine Aufschreibung an die Tafel mit griechischen Lettern, die Gewinnung des Verständnisses der einzelnen Charaktere; und von σοφία und σοφός, σοφία, σοφόν wurde nun der Weg gefunden zur Lesung und zum Verständnis eines Ausspruchs — Heraklits des Dunkelen, und nicht zu dem geflügelten, relativ leicht verständlichen Wort πάντα ῥεῖ, sondern zu dem etwas schwierigeren Apophthegma: ἐν τῷ σοφόν ἐπίστασθαι γνῶμην. ἢτε ἐκυβέρνησε πάντα διὰ πάντων. Das P. allerdings für diesen Unterricht von begrenztem Umfang abgekürzt hatte in: τὸ σοφόν ἐστὶν ἐπίστασθαι γνῶμην. Dabei Belehrungen syntaktischen und lexikalischen Inhalts, zum großen Teil auf mündlichem Wege. Daß dieses Experiment ein günstiges Ergebnis gehabt, erhellte Hrn. P., wie er mir schrieb, aus den Niederschriften der Kinder am folgenden Tage, mit denen sie sich über das Gelernte zu äußern hatten.

Die vorstehenden Mitteilungen werden gewiß den Zweck erfüllen, unsere Leser auf den Pannwitz'schen Versuch aufmerksam zu machen. Zweifellos liegt hier bezüglich des Lehrstoffes etwas für die Volksschule Neues vor; was die Lehrmethode anbetrifft, so werden wahrscheinlich von mehr als einer Seite die Fragen verneint werden, ob auch sie durchaus als Neuheit bezeichnet werden kann und ob es bei ihrer ausschließlichen Anwendung gelingen würde, in absehbarer Zeit eine Fremdsprache so zu lehren, daß die Schüler zu einem einigermaßen sicheren und raschen Verständnis von Werken, die in ihr geschrieben sind, gelangen.

Bei Untersuchung des Geisteszustandes der belehrten Dorfskinder aber würde sich, denken wir, sicher herausstellen, daß sie durch diesen griechischen Unterricht nicht etwa „vergiftet“ sind.

**Mathematik und Reformgymnasium** von Dr. Heinrich Vogt, Professor am Kgl. Friedrichs-Gymnasium zu Breslau. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung 1907. 40 S. 75 Pfg.

Unmittelbar vor Abschluß des Heftes ging uns durch die Freundlichkeit des Verfassers die obige Broschüre zu, die wir für so bedeutend halten, daß wir nicht versäumen wollen, hier noch kurz auf sie hinzuweisen. Auf Einzelnes einzugehen behalten wir uns für das nächste Heft, das noch vor der Generalversammlung des Vereins erscheinen wird, vor. — Der Bemerkung, daß im Reformgymnasium die Leistungen im Griechischen und Lateinischen nur auf Kosten der naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung erreicht werden könnten, trat in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses vom 15. April der Abg. Krambohr, Dir. des Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums zu Hannover, mit der Erklärung entgegen: „Von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrern, die das ganze Verfahren kennen und mitmachen, habe ich einen solchen Einwand nie vernommen, und ich selbst habe auch nicht irgendwelche schlechte Erfahrungen in dieser Richtung gemacht.“ Von dieser Aeußerung geht Prof. Vogt aus und weist die tatsächliche Unrichtigkeit der in ihr zum Ausdruck gelangten Meinung nach. Was er nun aber fordert ist nicht das, was nicht wenige Mathematiker und Naturforscher verlangen, daß, um dem Unterricht in den exakten Wissenschaften mehr Raum zu schaffen, zu der an den Reformanstalten eingetretenen Verminderung der Jahreskurse für den klassischen Unterricht hinzukomme ein Zurückschrauben der Wochenstunden der einzelnen Klassen für denselben auf das an den gewöhnlichen Gymnasien übliche Maß oder noch darüber hinaus, sondern es wird dargelegt, daß die Organisation des Unterrichts an den letzteren Anstalten für die mathematischen Lehrerfolge dasersprießlichste ist. U.

### Die 16. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet nach dem Beschluß der vorjährigen, woran schon im vorigen Heft erinnert worden ist, unmittelbar vor der Basler Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am gleichen Orte statt, und zwar Sonntag den 22. September nachmittags um 5 Uhr die **Sitzung des Vorstandes** in einem Zimmer des Museums (Augustinergasse 2), abends von 8 Uhr an eine **gesellige Zusammenkunft** im Kunsthaus zu Rebleuten (Freie Straße 50).

Die **allgemeine Versammlung** beginnt Montag den 23. September, früh um 10 Uhr und wird in der Aula des Museums stattfinden. Zwischen 2 und 3 Uhr schließt sich daran ein gemeinsames Essen im Kunsthaus zu Rebleuten (Preis des Couverts 4 Fres.).

Das Hauptreferat wird Gymnasialdirektor Dr. Hermann Friedrich Müller von Blankenburg über „Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen“ erstatten, ein Thema, das sicher zu lebhafter Diskussion Veranlassung geben wird. Vorher und nachher sind Vereinsangelegenheiten zu erledigen, und im Anschluß an sie wird Bericht über die gegenwärtige Lage der von uns vertretenen Sache erstattet werden.

Zugleich machen wir auf das jetzt versandte Programm der Philologenversammlung noch besonders aufmerksam, weil es für die allgemeinen Sitzungen wie für die der pädagogischen Sektion eine ganze Reihe von Referaten, die in nächster Beziehung zu den Bestrebungen des Gymnasialvereins stehen, in Aussicht stellt und als Referenten Männer, deren Namen den besten Klang in der pädagogischen Welt haben.

Oskar Jäger,  
3. 3. erster Vorsitzender des Gymnasialvereins.



Abgeschlossen Anfang Juli 1907.

## Wilhelm Schrader

Am 5. August seinen 90. Geburtstag gefeiert; auch ihm, dem zweiten der Leiter und Vorsitzenden unseres Vereins ist wie dem ersten, Eduard Zeller, diese besondere Gnade zuteil geworden, das seltene Fest in noch ungebrochener Kraft zu erleben. Die Lehrwelt darf diesen Tag in besonderem Sinn mitfeiern, denn wenn Einer so ist Schrader der ihrige gewesen, ja, sein Leben stellt vielleicht die vollkommenste Lehrerlaufbahn dar, die sich denken läßt. Aus Lehrerkreisen stammend, Sohn und Enkel eines Elementarlehrers, hat er als Schüler und Student, als Probekandidat, Hauslehrer, Hilfslehrer, Gymnasiallehrer, Gymnasialdirektor, Provinzialschulrat und zuletzt als Kurator der Universität Halle alle Stufen des Berufs durchlaufen und die Pflichten jeder dieser Stufen in einer, man darf sagen, musterhaften Weise erfüllt. Eine Zeit lang in den Stürmen des Jahres 1848 hat er auch als Mitglied des ersten deutschen Parlaments dem Vaterland gedient, in späteren Jahren als Mitglied der preussischen Generalsynode der evangelischen Kirche und in beiden Stellungen jene maßvolle, billige, gerechte Haltung bewährt, die ihn in allem auszeichnet, neben der Festigkeit der Ueberzeugung, die allein der Mäßigung Wirkung und Wert verleiht. Wir dürfen nicht unternehmen, auf diesem Blatte die vielseitige segensreiche Wirksamkeit Schraders zu würdigen: seine Teilnahme an der Berliner Konferenz von 1873, seine Stellung gegenüber den Fragen der jüngsten Vergangenheit des vaterländischen Schulwesens, seine schriftstellerische Tätigkeit, — die allen Lehrern bekannte und vielen als Führerin dienende „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, die eben zum 6. Male erschienen ist, und die zwei Bände der Geschichte der Universität Halle-Wittenberg, neben den zahlreichen kleineren Schriften, in deren letzter, den „Erfahrungen und Bekenntnissen“, er selbst den klaren und tiefen Strom seines Lebens in seiner ruhigen, bescheidenen und wahrhaftigen Weise dargestellt hat:

quo fit, ut omnis  
votiva pateat veluti descripta tabella  
vita senis.

Wohl dürfen wir in einem ganz besonderen Sinn ihn als den Unsrigen bezeichnen; aber die Bedeutung Schraders ist nicht in der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Verein und einer bestimmten Richtung beschlossen. Wir begrüßen ihn heute, wo er die höchste den Sterblichen gegönnte Lebenshöhe erreicht hat, als ein Vorbild, als Idealbild des Berufslebens überhaupt, in einem besonderen Sinn aber im Namen unserer Gemeinschaft: ein Leben und eine Persönlichkeit wie die Wilhelm Schraders ist in der Tat die beste Rechtfertigung für die Sache, der er dient und der auch unser Verein gedient hat und fernerhin dienen will.

## Die Reformfreunde sondern sich.

Die Reform-, nicht die Revolutionsfreunde meinen wir, die, welche ein Reformgymnasium, nicht ein Ungymnasium verlangen. Daß diese Reformfreunde im Einzelnen sehr verschiedener Ansicht sind und verschiedene Ziele verfolgen, ist freilich nicht eine Erfahrung von heute oder gestern, sondern eine Wahrheit, die von uns seit mehr als fünfzehn Jahren ausgesprochen ist, und wir hätten deswegen überschreiben können „Die Reformfreunde sondern sich noch immer“; aber erst jetzt vollzieht sich die Sonderung so klar, daß schwerlich eine Brücke über den sondernden Abgrund geschlagen werden kann, jedenfalls ein solider Brückenbau ausgeschlossen ist.

Der zweifellos bedeutendste Pädagog unter den Vertretern des Reformgymnasiums<sup>1)</sup>, der jetzige vortragende Rat im preussischen Kultusministerium Karl Reinhardt, hat bei jeder Gelegenheit für den altklassischen, speziell für den griechischen Unterricht in wärmster, ja begeisterter Weise das Wort ergriffen. Man lese die Aeußerungen dieses Inhalts in seinem Vortrage über „Die Umgestaltung des höheren Schulwesens“: „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen.“ Und der Hauptbeweggrund, auf das Experiment des Reformgymnasiums einzugehen, war für ihn ursprünglich der Gedanke, daß bei solcher Organisation der klassische Unterricht wesentlich gewinnen würde. Der Unterzeichnete darf dies behaupten, weil er in der Zeit der Entstehung des Reformplans mit dessen Urheber eingehend über die Angelegenheit gesprochen und von ihm mehr als einmal die Ansicht gehört hat: die böse Beschränkung, die der klassische Unterricht durch die Lehrpläne vom Jahre 1891 erhalten, rate zu dem Versuch, diesen Verlust dadurch gut zu machen, daß man den Unterricht in den alten Sprachen erst in den mittleren Klassen beginne, ihn aber dann mit erhöhten Stundenzahlen treibe. Und wenn im Verlauf der Entwicklung der Reformschulfrage auch andere Gesichtspunkte Reinhardt den Reformplan zu empfehlen schienen, so ist doch bei ihm das Motiv, dadurch den lateinischen und griechischen Unterricht zu heben, niemals in den Hintergrund getreten. Deshalb hat er auch stets der Zumutung widerstanden, den Beginn des Griechischen noch weiter hinauszuschieben.

Und gleiche Gesinnung gegen die klassischen Schulstudien haben ausgesprochenerweise nicht wenige andere Verfechter der Reformorganisation. Von Bedeutung sind in dieser Hinsicht auch die Lehrer an Reformgymnasien, die, wie Reinhardt, dem Gymnasialverein angehören.

Wir möchten ferner betonen, daß am Goethegymnasium durchaus der richtige Weg eingeschlagen ist, um innerhalb der dem Lateinischen und Griechischen dort gelassenen Jahreskurse so gute Unterrichtsergebnisse als möglich zu erzielen. Wir meinen die Methode, ein Einleben in die antiken Sprachen und die darauf sich gründende Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Schriftsteller mit Zuhilfenahme von reichlichen Übungen in schriftlicher und mündlicher Anwendung der fremden Idiome zu erstreben. Ich habe selbst mitangesehen, wie geschickt Reinhardt bei der Lektüre eines römischen Autors die lateinische Sprache verwandte und die Schüler zu ihrer Verwendung veranlaßte. Daß auch im Griechischen in ähnlicher Weise verfahren wurde und daß infolge dessen Abiturienten der Anstalt auch das Zeug zu kleinen freien Kompositionen in griechischer Sprache hatten, weiß man durch die Programme der Schule und ist wiederholt in der

1) Nur von diesem, nicht vom Reformrealgymnasium soll im Folgenden die Rede sein.

„Monatschrift für höhere Schulen“ rühmend hervorgehoben worden. Von anderer Seite hat man geglaubt, solche Leistungen lediglich als Prunkstücke der Eitelkeit ansehen zu dürfen, während es doch nur die natürlichen Ergebnisse des richtigen Unterrichtsverfahrens beim Erlernen der alten Sprachen sind und Leistungen, welche anderen Gymnasien Deutschlands, insbesondere den drei mittel-deutschen Fürstenschulen, keineswegs fremd sind. Wenn man sagt: „Da das Goethegymnasium zu diesem Stand der lateinischen und griechischen Lektüre gelangt ist, obwohl zugleich die Anwendung der alten Sprachen so eifrig gepflegt wurde, so kann man ja bei Weglassung dieser Übungen mit noch weniger lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden auskommen“, — wenn man so spricht, sagt man „obwohl“ statt „weil“ und macht infolgedessen einen starken Fehlschluß. Reinhardt wird, denke ich, beim Lesen der reformerischen Auseinandersetzungen, die zur Förderung der Lektüre Beseitigung oder doch weitgehende Zurückdrängung auch der lateinischen Übungen in den oberen Klassen vorschlagen, über den Mangel an Erfahrung gelächelt haben, den ein solches Projekt zeigt. Und die von ihm organisierte Anstalt in Frankfurt hält, wie wir hören, durchaus an der Praxis fest, die sich unter seiner Leitung bewährt hat.

Neben den Verfechtern des Reformgymnasiums aber, welche Wahrung, ja Hebung der altklassischen Schulstudien von der neuen Organisation erhoffen, steht eine große (ja, wenn nicht Alles trügt, erheblich größere) Anzahl von Reformfreunden, denen jene Studien keineswegs sehr am Herzen liegen, denen zum Teil sogar erklärtermaßen eine weitere Beschränkung derselben als erstrebenswertes Ziel erscheint, die die Lehrplangestaltung am Goethegymnasium nur als Vorstufe für eine Organisation ansehen, die sich von dem gewöhnlichen Gymnasiallehrplan noch wesentlich weiter entfernt.

Wenn man dabei von der Bedrängnis redet, in welche andere Unterrichtsgegenstände in den Reformgymnasien auf den oberen Stufen, auf denen sie erst ihre volle Bildungskraft entfalten können, dadurch geraten sind, daß hier für Latein und Griechisch mehr Stunden verwandt und Interesse und Arbeitskraft der Schüler für diese Fächer erheblich stärker in Anspruch genommen werden, so hat man nicht Unrecht. Die Mittel, mit denen man bei dem Geschichtsunterricht in Obersekunda und Unterprima die stattgefundene Verminderung der wöchentlichen Unterrichtsstunden gut machen will, sind ungenügende Flickereien: in Wahrheit steht derselbe in dem Reformgymnasium doch wesentlich schlechter als im Normalgymnasium. Daß die Verkürzung der Zeit für die Mathematik in den obersten Klassen keineswegs durch die Vermehrung der mathematischen Stunden in den unteren kompensiert wird, hat jüngst Professor Dr. Heinrich Vogt in sachkundigster und überzeugendster Weise durch seine Broschüre über „Mathematik und Reformgymnasium“ nachgewiesen, in der auch über andere Punkte der Reformschulbewegung treffende und zum Teil bittere Wahrheiten gesagt sind.<sup>1)</sup> Es war ein richtiges Gefühl, mit dem mir einst bei Proklamierung des Lehrplans vom Goethegymnasium ein Mann sagte, der jetzt eine leitende Stellung in der Unterrichtsverwaltung eines deutschen Staates einnimmt: „Mir ist bei Ausführung dieses Planes noch mehr bange um die anderen Lehrgegenstände, als um Lateinisch und Griechisch.“

1) Gerade auch der von uns hier behandelte Punkt, die Verschiedenheit der Gesinnungen und Ziele im Kreise der Reformschulverfechter, ist von Vogt gegen den Schluß der Broschüre besprochen. „So ist das Reformgymnasium die Gründung einer Koalition von feindlichen Partnern; sie haben, nicht formell aber durch die Tat, einen Kompromiß geschlossen, jeder in der Hoffnung, daß er als der Stärkere den anderen in seine Dienste zwingen werde.“ Und nach Zitierung einiger Stellen aus der Zeitschrift für Schulreform: „In den Bestrebungen dieser dem Wesen des Gymnasiums feindlichen Freunde des Reformgymnasiums liegt die größte Gefahr: sie beugen die Umwandlung, die den anderen Selbstzweck ist, nur als Mittel, um in den Bau des humanistischen Gymnasiums Breisde zu legen.“

Aber von Reformfreunden wird nicht bloß die Forderung gehört, daß die anderen Lehrgegenstände auf den oberen Stufen der Reformgymnasien wieder die in den Normalgymnasien geltenden Stundenzahlen zu erhalten hätten und daß zu dem Zweck die Vermehrung der altklassischen Wochenstunden in den mittleren und oberen Klassen, die zum Ersatz für die Verminderung der lateinischen und griechischen Jahreskurse eingeführt ist, wieder aufgehoben werden müsse. Man geht viel weiter, zum Teil in Anlehnung an die Wünsche, welche von der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte ausgesprochen worden sind.

So verlangt der Verein deutscher Ingenieure im allgemeinen Einschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen an den Gymnasien zugunsten einer zeitgemäßen Umgestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und erachtet „für besonders geeignet, um unsere höheren Schulen in eine den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft entsprechende Bahn zu lenken, die Reformschule und zwar die Reformschule mit einheitlichem, lateinlosem Unterbau, welcher die sechs Klassen bis Untersekunda umfaßt, und mit mehrfach gegabeltem Oberbau in den drei oberen Klassen.“ Der klassische Unterricht soll auf die letzten drei Schuljahre beschränkt sein.

Und noch einen Schritt weiter geht ein Hauptwortführer in dem Verein für Schulreform, der Geh. Hofrat P. Treutlein. 1889 hatte er in seiner Schrift über den „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten“ als Heilmittel auch für diesen Uebelstand eine Schulorganisation mit einheitlichem, die unteren und mittleren Klassen umfassenden Unterbau geglaubt empfehlen zu sollen. Erst in der einen Abteilung der Oberstufe seien die altklassischen Sprachen zu treiben, oder doch die eine von beiden: denn der anderen wird ein sehr bedenkliches Schicksal in Aussicht gestellt. „Das Griechische freilich — heißt es dort S. 153 — hätte die Hauptkosten zu tragen bei einer solchen Neugestaltung unseres Unterrichts: es würde vom Lehrplan entweder verschwinden oder nur für eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Schülern verpflichtend oder selbst von diesen nur als eine freiwillige Ueberleistung zu wählen sein.“ Auffallen dürften solche Worte besonders aus dem Munde Jemandes, der damals an einer Anstalt (dem Karlsruher Gymnasium) unterrichtete, in der der griechische Unterricht von Wendt und Anderen in so anregender und fruchtbarer Weise gegeben wurde, daß aus dem Munde ihrer früheren Schüler oft der Ausdruck höchster Schätzung des Lehrfachs vernommen wird.

Einige Jahre später wurde Treutlein Direktor des Karlsruher Realgymnasiums, das im Herbst 1896 die Form eines Reformrealgymnasiums mit Gymnasialabteilung erhielt: in der letzteren wurde nun von Untersekunda an auch Griechisch gelehrt, und die Art, wie sich Treutlein über diesen Unterricht auf der Kasseler Konferenz vom Jahre 1901 und sonst aussprach, ließ Geneigtheit zur Beseitigung nicht mehr erkennen.

Da hielt er im vorigen Jahr in der siebzehnten Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Stettin einen Vortrag über „die Verhandlungen des Jahres 1905 zur Hebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Reformschulen“, worin den Versammelten folgende Resolution zur Annahme empfohlen wurde: „Die 17. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform begrüßt das Vorgehen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte und ihres Unterrichtsausschusses sowie des Vereins deutscher Ingenieure betreffs des mathematisch-naturkundlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen, sie billigt im allgemeinen die Vorschläge der Ausschüsse beider Vereine und wünscht auch in den oberen Klassen der Reformanstalten eine stärkere Berücksichtigung des genannten Unterrichts.“ In Bezug auf den klassischen Unterricht aber findet sich in diesem Vortrag folgende Stelle:

„Wer nicht auf die Zukunft vertrauen, sondern eine baldige gesunde nationale Entwicklung unseres Schulwesens wünschen mag und diese gemäß dem bisherigen Gang der Dinge voraussieht, der darf nicht davor zurückschrecken, aus der bisherigen und in den wenigen letzten Jahren so stürmischen Entwicklung die naturgemäße Folgerung zu ziehen: nämlich die Forderung aufzustellen, das Griechische als Sprache an unserem Gymnasium durchweg zu einem wahlfreien Fach zu machen und so die Umwandlung unserer sämtlichen Gymnasien in Reformrealgymnasien vorzunehmen. Griechische Sprachkenntnisse werden (von Altphilologen abgesehen) heute vor und in keiner Staatsprüfung mehr verlangt<sup>1)</sup>; so wird und muß das Griechische als verpflichtende<sup>2)</sup> Sprache (nicht als Literatur in der Schule) absterben. Lateinisch aber wird bei der nach unserer Kulturentwicklung so hohen Bedeutung dieser Sprache noch auf lange hin ein notwendiger Bestandteil eines großen Teils unserer höheren Schulen bleiben; so wird also, glaube ich, das Reformrealgymnasium die allgemeinere Schule der nächsten Zukunft sein.“ Wenn Treutlein in dem Abdruck dieses Vortrags in Nr. 3 des 18. Jahrgangs der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen den vorstehenden Worten die Anmerkung beifügt, daß sich seine Forderung bezüglich des Griechischen vollständig mit der decke, die Paulsen in seinem Werk über die Geschichte des gelehrten Unterrichts ausgesprochen habe, so ist es wohl gut, dem die letzte Äußerung des Genannten über den klassischen, speziell den griechischen Unterricht gegenüberzustellen, auf die wir schon bei anderer Gelegenheit hingewiesen und die im ersten diesjährigen Heft der Monatschrift für höhere Schulen zu lesen ist: „Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit begreifen, das wäre ja wohl der eigentliche Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen bringen soll. Und daß in dieser Absicht die alten Sprachen unerlässlich sind, sollte man anzuerkennen sich nicht weigern: die Wurzeln des geschichtlichen Lebens der ganzen christlich-europäischen Kulturwelt liegen im klassischen Altertum. . . . Und man wird weiter anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neu-sprachliche Unterricht.“ Auch mag erwähnt werden, daß Paulsen in den letzten Jahren wiederholt den Wunsch ausgesprochen hat, daß an den preussischen Gymnasien von der durch den neuesten Lehrplan gestatteten Freiheit Gebrauch gemacht werden möchte, von den 13 Stunden, die dem altklassischen Unterricht von Obersekunda bis Oberprima zugewiesen sind, 7 nicht dem Lateinischen, sondern dem Griechischen zu widmen.

Wenn man aber fragt, in welcher Weise denn der Treutleinsche Vortrag von der Versammlung aufgenommen worden ist, in der er gehalten wurde, so erfahren wir darüber durch Nr. 2 des vorigen Jahrgangs der Reformzeitschrift Folgendes. Zuerst äußerte Dir. Bertram von der II. Städtischen Realschule in Hannover das Bedenken, daß es an Zeit fehlen würde für die gewünschte Verstärkung des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts: so gern er selbst als Naturwissenschaftler mehr Raum für die Biologie gewönne, fürchte er doch, man werde sich mit dem Bestehenden abfinden müssen. Sodann betonte Dir. Namdohr von der Leibnizschule in Hannover (einem Realgymnasium und Gymnasium auf gemeinschaftlichem lateinlosem Unterbau nach Frankfurter System) entschieden den Wert der alten Sprachen als Unterrichtsgegenstand gegenüber

1) Auch nicht vom Theologen, vom Historiker?

2) Wie oben, kein Druckfehler; ein wunderbares Deutsch: wenn sich in Verdeutschungswörterbüchern unter „obligatorisch“ auch „verpflichtend“ findet, so gilt das natürlich für ganz andere Fälle.

der Forderung des Vortragenden, derzufolge man das Griechische zunächst wahlfrei machen solle, um es später ganz fallen zu lassen. N. möchte das Griechische auch im Sprachunterricht nicht missen: der bildende Wert der griechischen Literatur könne nur bei dem voll zur Geltung kommen, der die Sprache der Griechen verstehe. Eine weitere Besprechung des Vortrags aber, zu der sich noch eine ganze Reihe von Rednern gemeldet hatte, verhinderte ein durch die vorgerückte Zeit begründeter Antrag auf Schluß der Debatte. Die Versammlung beschloß hierauf die von dem Vortragenden beantragte, oben angeführte Resolution.

Es war also keine Zeit mehr vorhanden, um zu erfahren, in welchem Umfang die Anwesenden der von Treutlein ausgesprochenen Ansicht über das Weiterbestehen des klassischen Unterrichts zustimmten oder sie mißbilligten, keine Zeit mehr, obgleich vor dem „trefflich bereiteten, gemeinsamen Mittagsmahl im Hotel Victoria, das, gewürzt durch Trinksprüche, in angeregter Stimmung verlief“, noch Folgendes erlebtigt wurde: ein Bericht über die geplante Reform des höheren Mädchenschulwesens nebst Diskussion und Resolution; ferner ein Vortrag über den erwünschten näheren Zusammenschluß des Schulreformvereins, des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und vielleicht auch des Vereins deutscher Ingenieure nebst Diskussion und einer Resolution, die den Vorstand des Reformschulvereins beauftragte, Verhandlungen über die Verschmelzung der genannten Vereine anzuknüpfen. Endlich wurden noch Bedenken des Geh. Kommerzienrats Vorster gegen die heutige Schulbildung vernommen und eine daran geknüpfte Mitteilung eines Lübecker Professors. Also Zeit wäre doch wohl gewesen, um die für den Charakter des Vereins wichtige, ja entscheidende Frage zu erörtern, wie er sich zu der altklassischen Schulbildung stelle; und diejenigen, welche etwa denken wie Direktor Ramdohr, hätten, meinen wir, dringende Veranlassung gehabt, wenn ihnen weiteres Reden durch Debattenschluß verwehrt war, in einem kurzen Protest ihre der Treutleinschen entgegengesetzte Ueberzeugung zum Ausdruck zu bringen; sie waren dazu um so mehr veranlaßt, als sie sich sagen mußten: die Annahme der von Treutlein vorgeschlagenen Resolution, die doch zweifellos auf eine Verminderung der altklassischen Unterrichtsstunden in den oberen Klassen der Reformanstalten hinausläuft, werde die Vorstellung erwecken, daß die Versammlung auch sonst mit Treutleins Zielen bezüglich jenes Unterrichts harmoniert habe. Doch der Protest blieb aus.

Reinhardt erklärte mir einmal: „Ich muß mich eben nach zwei Seiten wehren.“ Gewiß, und, ich denke, es wird ihm unangenehmer sein sich gegen solche wehren zu müssen, die zwar ebenfalls das Wort „Reformschule“ auf ihre Fahne geschrieben haben, aber ganz andere Ziele verfolgen wie er, als seiner Ueberzeugung denen gegenüber Geltung zu verschaffen, mit denen er sich in der Wärme der Gesinnung für die humanistischen Schulstudien eins weiß. Vielleicht erkennt er jetzt auch, daß P. Cauer mit seinem Worte von der Besorgung der Geschäfte Anderer nicht so ganz Unrecht hatte.

Es kommt eben, wie wir vorausgesagt haben. Das Hinaufrücken des Beginns der klassischen Sprachen in die mittleren Klassen mit mäßiger Erhöhung der wöchentlichen Stunden für diesen Unterricht bedeutet keineswegs eine Festigung, eine Rettung desselben, sondern alsbald wird in der Richtung seiner Beschränkung weiter gestrebt. Man findet, daß die Erhöhung der Wochenstunden für ihn unnötig sei, wenn nur sein Betrieb und seine Ziele modifiziert würden. Man findet dann aber auch weiter, daß man ihn noch weiter schieben, die Gleichheit des Unterrichtsstoffes für alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden noch über mehr Jahre ausdehnen solle. Man kommt so besonders mit dem Griechischen der Tür immer näher und schlägt schließlich vor, es ganz hinauszuerwerfen, auch ein ganz rationeller Vorschlag, wenn der Unterricht aufs äußerste beschränkt

wäre und nur ganz dürftige Ergebnisse liefern könnte. Und so wären wir doch vom Reformgymnasium zum Ungymnasium gekommen. Denn ein Gymnasium ohne Griechisch ist ein Unding.

Sehr weit entfernt aber bin ich davon, mir auf das Eintreffen meiner Vorhersagung etwas einzubilden. Dazu bedurfte es wahrlich keiner Sehergabe, sondern nur der Aufmerksamkeit auf das, was in verschiedenen Ländern vor sich geht und gegangen ist, wo man den Gymnasiallehrplan so zu reformieren anfing, daß man den Beginn von Latein und Griechisch ein paar Jahre hinaus-schob. Sehr zweckmäßig hat auch der Darmstädter Professor Dr. Hugo Müller auf die Folgen solcher Veränderung des Lehrplans der höheren Schulen außerhalb Deutschlands in seinem trefflichen (am Ende dieses Heftes angezeigten) Buche über „Die Gefahren der Einheitschule für unsere nationale Erziehung“ wiederholt hingewiesen. Ich habe zu dem Material, das ich in der Schrift über die Einheitschule aus dem Schulwesen der drei skandinavischen Reiche und der Schweiz geboten, in verschiedenen Jahrgängen dieser Zeitschrift Berichte über den weiteren Verlauf der Dinge in Norwegen und Schweden gefügt. Nach den dort und anderwärts gemachten Erfahrungen muß man sagen: Wenn einmal in einem Staate Deutschlands die Reformorganisation der höheren Schulen durchgeführt werden sollte und der altklassische Unterricht dabei in diesem Lande nicht verkümmerte, so wäre das eine in der Schulgeschichte noch nicht dagewesene Erscheinung.

Daß aber die Bestrebungen, die Form des Reformgymnasiums in Deutschland zur allgemeingültigen zu machen, von Erfolg begleitet sein werden, ist bei Fortsetzung des energischen Widerstandes keineswegs zu fürchten, der nicht bloß von Schulmännern, sondern ebenso von zahlreichen Laien geleistet wird. Ich denke an die mit Tausenden von Namensunterschriften veröffentlichte Braunschweiger Erklärung, an die Verhandlungen des Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, denke an die Diskussionen in den Kammern Preußens und Bayerns, insbesondere an die Berliner Abgeordnetenhaus-sitzungen vom 15. und 16. April d. J. Der Arendtsche Antrag, der darauf abzielte, daß die Reform-Organisation in Preußen überall hergestellt, die bisherige verschwinden sollte, war uns ebenso willkommen, wie er grundverkehrt war. Denn er führte zu dem von Abgeordneten der verschiedensten Parteien mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Protest des Abg. Cassel gegen zweierlei, gegen die krasse Undankbarkeit für das Große, was die preussischen Gymnasien in ihrer normalen Gestalt seit vielen Jahrzehnten für die Bildung und Erziehung der deutschen Jugend geleistet haben und leisten, und zum Protest gegen eine gewalttätige Vereinheitlichung in der Organisation des höheren Schulwesens, nachdem das Prinzip größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit gerade auch von den Reformlustigen begrüßt worden war. Daß der Antrag dann fallen gelassen wurde, war kluge Vermeidung des Urteilspruchs einer ablehnenden Majorität.

Gegenüber der Erwartung, die der Abg. Cassel (der in derselben Tagung der wirkungsvolle Wortführer für eine endliche Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern gewesen ist) in seiner Rede gegen den Arendtschen Antrag aussprach, daß dieser alle Freunde des Gymnasiums zu geschlossenem, festem Zusammenstehen gegen die Befehdung der von ihnen hochgehaltenen Schulen veranlassen werde, — gegenüber dieser Erwartung können wir versichern, daß jedenfalls der Gymnasialverein es in dieser Hinsicht niemals an sich fehlen lassen wird.

Unser Standpunkt ist durch den ersten der Braunschweiger Beschlüsse klar bezeichnet: wir verlangen nicht, daß keine Reformgymnasien existieren sollen (während umgekehrt komischer Weise von den am 5. Mai 1900 in Berlin ver-

sammelten Reformern die Forderung aufgestellt wurde, daß in Zukunft gar keine Gymnasien der bisher geltenden Norm existieren dürfen); aber wir erheben den entschiedensten Widerspruch gegen das Streben, die Reformorganisation zu verallgemeinern, weil nach unserer Ueberzeugung die Vorzüge, die den Reformgymnasien zur Begründung des Verallgemeinerungsverlangens beigelegt werden, ebenso illusorisch sind, wie die Gefahren real, die bei Verwirklichung dieses Verlangens drohen würden.

Es ist hier nicht der Platz, diese ganze Frage der „Vorzüge“ wieder aufzurollen. Behaupten kann ich, daß ich in dem letzten Jahrzehnt alle gedruckten Neußerungen, die die Reformorganisation als die einzig wahre preisen, soweit sie mir in die Hand gekommen, gelesen habe; auch habe ich manche Gespräche und Korrespondenzen mit Reformfreunden gehabt. Was mir in diesen gedruckten, geschriebenen, gesprochenen Neußerungen entgegnetretet ist, war recht verschiedener Art, zum Teil wohlüberlegte Gründe, so in einem ausführlichen Schreiben des Geh. Oberfinanzrats Germer und auch in Bemerkungen eines früheren Schülers des Goethegymnasiums, der sich an den von mir im Anschluß an Vorlesungen eingerichteten Diskussionen von Studierenden über pädagogische Streitfragen der Gegenwart beteiligte; andernteils aber, besonders in Zeitungen, so kindliche Repetitionen lange widerlegter Argumente, daß sie eine Berücksichtigung nicht verdienen. Oder was soll man zu der Behauptung sagen, daß die Schüler der Reformgymnasien es infolge von deren Organisation auf allen Stufen, auch in den oberen Klassen leichter hätten? Oder zu der immer wieder auftretenden Meinung, daß am Ende der Quarta einer Reformschule Klarheit darüber gewonnen sein werde, welche Berufsrichtung ein Knabe am besten einschlage, und daß dementsprechend dann die Wahl getroffen werden würde? Nebenbei pflegt bei Besprechung des Problems der richtigen Berufswahl ganz außer Acht gelassen zu werden, daß diese Frage durch die Neuordnung der Berechtigungsangelegenheit in ein ganz anderes Stadium getreten ist. Und wenn noch weiter von allgemeiner Zufriedenheit gefabelt wird, die bei Durchführung der Reformorganisation sicher eintreten werde, so muß darauf hingewiesen werden, daß diese bisher auch im Kreise der Schüler, Eltern und Lehrer noch keineswegs ganz hergestellt scheint, die von den Folgen dieser Organisation berührt werden. Merkwürdig ist unter Anderem, daß mehrere Lehrer, die an einer süddeutschen Reformanstalt beschäftigt sind, ihre Söhne nicht dieser Schule, sondern dem Gymnasium gewöhnlicher Gestaltung am selben Ort anvertraut haben. Abg. Cassel führte als Behauptung des Dr. Arendt auch an, daß die Reformschulen „im Durchschnitt bessere Resultate als die alten Gymnasien“ erzielt hätten. Von diesem kühnen Satz wollen wir schweigen, weil ihn das stenographische Protokoll vom 15. April in der Rede des Abg. Arendt nicht enthält und wir infolge dessen ein Mißverständnis annehmen.

Ein Dienst kann allerdings durch die Errichtung von Reformgymnasien solchen Eltern erwiesen werden, die auf dem Lande wohnen oder in kleinen Städten, wo nur eine niedere realistische Schule existiert, und die durchaus wünschen, daß ihre Söhne die gymnasiale Ausbildung erhalten. Wenn sich für diese auch keine private Gelegenheit bietet, die Elemente des Lateinischen zu erlernen, so kann in der Tat nur eine den klassischen Unterricht auf mittlere Klassen verschiebende Anstalt es den Eltern ermöglichen, ihre Kinder erst mit dem 12. oder 13. Lebensjahre aus dem Hause zu geben und nicht schon in früherer Jugend, was mit finanziellen und erzieherischen Nachteilen verbunden ist. Doch, um diesen Dienst einer Anzahl von Eltern zu erweisen, genügt, wie P. Cauer richtig bemerkt hat, die Errichtung einer geringen Anzahl solcher Anstalten, die etwa mit einem Alumnat auszustatten wären; ein Antriebe zur Verallgemeinerung der Organisation ist hierdurch ebenso wenig gegeben, als durch das, was am Goethegymnasium oder an der Leibnizschule geleistet wird.

Und wenn wir der Verallgemeinerung der an jenen Schulen eingeführten Organisation aus wiederholt erwogenen und öfter dargelegten Gründen widersprechen, so haben die Lehrer an ihnen nicht Grund uns zu zürnen, sondern bei ruhiger Erwägung Grund uns dankbar zu sein. Denn diese Verallgemeinerung wäre der Tod der Reformgymnasien in der Form, die das Goethegymnasium zeigt; unser Widerstand ist der Hemmschuh, der jene Anstalten hindert auf der schiefen Ebene, auf der sie sich befinden, weiter zu gleiten zu einer Gestaltung, die den Intentionen Reinhardts und Gleichdenkender schnurstracks widersprechen würde. Als eine Anerkennung dieser Sachlage ist doch wohl auch das Wort des Genannten zu deuten, das er 1903 auf einer Versammlung des niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins sprach: „Wir hängen uns ja an Ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab.“

Auch das kann aber m. E. erwogen werden, ob denn die Einrichtung von Reformgymnasien dem deutschen Gymnasialunterricht nur zum Schaden und nicht auch irgendwie zum Nutzen gereicht hat; und ich bin geneigt, das Letztere zu bejahen, und denke dabei zunächst an die im Goethegymnasium gemachte Erfahrung, daß bei beschränkterer Zeit für den klassischen Unterricht doch hinsichtlich der lateinischen und griechischen Lektüre Ergebnisse, die sich sehr wohl sehen lassen dürfen, erzielt werden können, wenn man daran festhält, die Schüler durch Übung in der Anwendung der alten Sprachen sich in sie einleben zu lassen. Man wird gut tun, sich durch diese Erfahrung belehren zu lassen gegenüber entgegengesetzten Vorschlägen für die Lehrpraxis.<sup>1)</sup> Dann aber meine ich, daß überhaupt, wenn, wie das sicher am Goethegymnasium der Fall ist, ein ganzes Lehrerkollegium mit vollster Hingabe, mit einer bis ins Einzelne gehenden gegenseitigen Verständigung und mit großem Geschick an der Lösung einer Aufgabe arbeitet, dabei immer manche Belehrung, auch positive Belehrung für den Unterrichtsbetrieb herauspringt.

Unser Verhältnis zu den aufrichtig humanistisch gesinnten unter den Lehrern an den Reformgymnasien möchte ich mit dem von Wanderern vergleichen, die mit Entschiedenheit einem Ziele zustreben, die aber uneins über den besten Weg zu ihm sind. Wir sind der Ueberzeugung, daß der von den anderen eingeschlagene Pfad ein Abweg ist, wir suchen sie zu überzeugen, sie uns; aber Verständigung gelingt nicht. Doch darum kein Groll! Wir verfolgen die Gleichstrebenden, soweit wir sie nicht aus den Augen verlieren, eifrig mit unseren Blicken und winken ihnen bisweilen zu. Eine dritte Gruppe von Wanderern strebt derweilen nach einem ganz anderen Ziele.

G. Uhlig.

1) Die gleiche Erfahrung habe ich während einer ganzen Reihe von Jahren an einem schweizerischen Gymnasium gemacht, dessen Lehrplan bezüglich des klassischen Unterrichts ganz ähnlich dem deutschen Reformgymnasium gestaltet war. An der Marauer Kantonschule wurden von Rudolf Rauchenstein und mir, seinem Nachfolger, die Übungen in der Anwendung der klassischen Sprachen bis obenhin festgehalten, und wir haben dabei, trotzdem die Stundenzahl für Latein und Griechisch auch dort wesentlich geringer war als an den deutschen Normalgymnasien, recht ordentliche Resultate erzielt. Ich habe die im griechischen Unterricht erreichten, die über die am Goethegymnasium erzielten hinsichtlich des Umfangs der griechischen Lektüre noch hinausgingen, im 13. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 105 genau angegeben, kann auch sagen, daß ich sehr eifrige Schüler gehabt. An der gleichen Stelle habe ich dann mitgeteilt, wie ich dazu gekommen bin, starke Bedenken gegen einen Gymnasiallehrplan, der den Beginn der klassischen Sprachen hinauschiebt, schon in der Schweiz anzunehmen, nachdem ich ihm zuerst zugeneigt war.

## Warum lesen wir mit unseren Sekundanern Sallusts *bellum Jugurthinum*?

Vortrag, gehalten in der Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 25. Juni 1907.<sup>1)</sup>

Ich habe mir die Aufgabe gestellt, Ihnen die Gesichtspunkte darzulegen, unter denen es mir richtig scheint, die kleine Schrift des C. Sallustius Crispus, die er über den jugurthinischen Krieg verfaßt hat, in der Schule zu behandeln. Etwas über zwei Menschenalter vor ihm, am Ende des zweiten Jahrhunderts v. Chr., hatte dieser nordafrikanische Krieg die römische Regierung sechs lange Jahre beschäftigt, vier Feldherren mußten nacheinander ihre Kräfte einsetzen, bis es gelang, den unbotmäßigen Numiderkönig Jugurtha zu überwältigen. Was macht nun die Darstellung dieser Feldzüge, wie sie bei Sallust vorliegt, für unsere Schüler so wertvoll und gewinnbringend, daß wir sie in dem Kreis der lateinischen Schullektüre unseres Gymnasiums nicht missen möchten?

Zunächst von dem, was man nennen könnte: Erziehung zum Verständnis politischer Vorgänge, Zustände, Entwicklungen.

Die Schrift versetzt uns in eine politisch äußerst bewegte Zeit. Die republikanische Staatsform, verkörpert einerseits durch den römischen Senat, andererseits durch die Versammlung des römischen Volkes, paßt nicht mehr für das Weltreich, das aus der kleinen Stadtgemeinde am Tiberufer sich entwickelt hat.

Die große Masse des Volkes und gerade soweit sie sich zu den politischen Abstimmungen auf dem Forum drängt, kann gar kein Verständnis haben für die weitreichenden politischen Fragen und keine Urteilsfähigkeit, um die sich so oft widerstreitenden Interessen zu durchschauen, über die die Entscheidung ihr doch verfassungsgemäß zusteht. Dazu bedurfte es mehr als nüchternen Verstandes und gesunden Gefühls (und waren denn diese Eigenschaften der kernigen Vorfahren noch bewahrt?); dazu bedurfte es einer Bildung und Lebenserfahrung, die sich auch bei denjenigen selten fanden, denen ihre soziale und finanzielle Stellung die Erwerbung dieser Vorbedingungen nicht schon von vornherein versagte.

Freilich, so war es in gewissem Sinne schon immer gewesen, und die eigentliche politische Leitung hatte sich mehr und mehr auf den Senat übertragen. Er hat diese Aufgabe eine Zeit lang glänzend gelöst; aber mit dem Ende des hannibalischen Krieges, des Glanzpunktes seiner Wirkung, beginnt die Zeit, wo diese Führung aus Mangel an innerer Kraft und Würde zur unberechtigten Bevormundung wird; wo sich im Schoß der Curie eine Nebenregierung entwickelt von Leuten, die unter dem Schein der Sorge für das Gesamtwohl ihre selbstsüchtigen Interessen auch gegen die Erkenntnis der besseren Minderheit durchzusetzen wissen. Denn der Senat findet nicht mehr in sich die Kraft, sich dieses unheilvollen Einflusses zu erwehren, an die Stelle der Besten und Einsichtsvollsten treten die Intriganten als Führer, die Häupter der Familien- und Geschäfts-

1) Die in den Ortsgruppen des Vereins gehaltenen Vorträge sollen besonders auch dem Zwecke dienen, den zahlreichen nichtfachmännischen Mitgliedern der Gruppen einen Einblick in den gegenwärtigen Betrieb des humanistischen Unterrichts zu geben. Ein solches Ziel verfolgt auch der oben abgedruckte.

Aus der Darlegung des reichen Gewinns, den der Schüler für Kenntnis des römischen Lebens aus dem besprochenen Glanzstück der römischen prosaischen Literatur an der Hand eines richtig leitenden Lehrers zu ziehen vermag, mag unter Anderem auch erhellen, wie man heutzutage im klassischen Unterricht bestrebt ist, das Altertum in realistischer, nicht in idealisierender Weise den Schülern vor Augen zu führen, in der Erkenntnis, daß wir auch von den Schattenseiten der antiken Welt reichlich zu lernen haben, nicht bloß von ihren erheben-  
den Lichtseiten.

foterien. Zwar hatten hier, um zu helfen, schon Männer wie die Gracchen eingesetzt, der eine optimistisch genug, um zu glauben, mit der Kräftigung der äußeren materiellen Lage des Volkes das Heilmittel gefunden zu haben, der andere einsichtig und weitblickend genug, um auch die Hohlheit einer Regierung durch das Volk zu durchschauen, und bewußt der Umformung und Ueberleitung zu einer neuen Staatsform, der Monarchie, vorarbeitend. Aber beide, der schwärmerische Vorkämpfer des Volkes und der kühne Neuerer büßten mit dem Tode, gemordet vom Senate, verlassen von dem Volke. Die Dolche aber, die G. Gracchus auf das Forum gelegt hatte, daß sich die Bürger unter einander zerfleischten, lagen noch da, und nach einigen Dezennien schreckhafter Ruhe fanden sich die Männer, die sie wieder aufhoben, 30 Jahre später wieder aufgehoben: der jugurthinische Krieg gab reichlich Veranlassung und Notwendigkeit, den Kampf gegen diese Senatsregierung wieder aufzunehmen.

Die Wirkung dieser inneren Zerrissenheit, die Art und Weise, in der sie in die äußere Erscheinung tritt, vermag der Schüler klar zunächst in den inneren Zuständen zu sehen.

Da hat das Volk von seinem Rechte Gebrauch gemacht und Jugurtha vor seine Versammlung berufen, um sich zu rechtfertigen, um Rede und Antwort zu stehen über die Verhandlungen, die zu dem ersten Friedensschluß führten. Im Trauergewand, im Aufzug eines tief Demütigen kommt der Numiderfürst in die Hauptstadt des Weltreichs vor seine Richter, empfängt die zuredenden, freundlichen Worte des Tribunen, der das Volk zu diesem energischen Schritte vermocht hat. Da, als nun er reden soll, wo alles gespannt an seinem Munde hängt, tritt ein anderer Tribun mit dem Veto auf, bestochen von denen, die Enthüllungen zu fürchten haben, bestochen von dem König, dem seine Taten in ihrer Ungeheuerlichkeit besser vor dem Bewußtsein stehen als den römischen Herrn! Das Volk ist genarrt, das mühevoll vorbereitete, feierlich eingeleitete Verhör ist zur Komödie geworden, und die Erbitterung des Volkes erstickt in dem Gefühl seiner Ohnmacht.

Ein anderes Bild! Im Senate hat eben Adherbal seine Anklage beendet. Jugurtha hat ihm den Bruder gemordet, der wie er unter dem Schutze des römischen Volkes regierte, mit überzeugenden Worten hat er die Schuld des Verwegenen, seine Drohungen und Anschläge dargelegt, Hilfe und Sicherheit von seinem Schutzherrn, dem römischen Senat, ersleht. Kurz nur weisen die Gesandten Jugurthas die Vorwürfe zurück. Beide Parteien werden entlassen, die Beratung beginnt. Der Fall ist klar, Jugurthas Schuld am Tage. Die nationale Ehre verlangt seine Bestrafung. Aber die Gönner und Freunde der Gesandten werden nicht müde, die Tüchtigkeit Jugurthas zu rühmen; als gälte es ihre eigene Ehre und Würde, so setzen sie ihren persönlichen Einfluß ein für die Verhüllung des Verbrechens eines Anderen, auf jegliche Weise bittend, jedem Einzelnen zurendend. Lange schwanken die Meinungen hin und her. Aber die Partei, der Geld und persönliche Neigung höher steht als die Ehre, siegt: es kommt nicht zur Kriegserklärung, nein, der Mörder empfängt die Hälfte des durch den Mord freigewordenen Ländergebiets.

Mehr wie von grellen Streiflichtern wird diese innere Lage beleuchtet, wenn man etwa liest, wie es durch die bestellten Briefe und Intrigen dem Marius gelingt, sich in die Gunst des Volkes zu setzen, oder wie ihm das Volk die Provinz Afrika überträgt über den Kopf des Senates hinweg, der sie eben noch dem Metellus zugesprochen hat, wie dieselbe Menge Marius aufreizender Rede Beifall zuschreit und gleich darauf seinem heimkehrenden Gegner Metellus zujubelt.

Wie schimpflich treten diese Zustände nun erst bei den auswärtigen Aktionen in die Erscheinung.

Jugurtha liegt vor der festen Stadt Cirta, in die sich Adherbal geflüchtet hat.

Trotz des Verbotes des römischen Senates ist der Numider in das Nachbarreich, ein Schutzgebiet des römischen Volkes, eingefallen, hält den König fest umschlossen. In der Stadt sind italische Bürger ansässig; kräftig helfen sie die Mauern verteidigen. Eine Gesandtschaft von Rom kommt, um beide Könige zum Frieden zu ermahnen, Jugurtha den sofortigen Abzug zu befehlen, im Auftrag des Senates. Mit schönen Worten schickt sie der Numider heim, Adherbal läßt er sie gar nicht sprechen, die Belagerung geht weiter. Der empörte Senat schickt zum zweitenmal Gesandte, strengen Tadel, Drohungen bringen sie. Sie kommen gar nicht ins Lager, der König reitet ihnen entgegen und hört ihre harten Worte, aber die Bestürmung wird mit äußerster Kraft fortgesetzt. Die Italiker drängen zum Verhandeln. Jugurtha sagt Leben und Sicherheit zu. Er zieht ein, und Adherbal endet unter Martern, die Italiker müssen sterben. Jetzt allerdings kommt es zur Kriegserklärung, aber nicht vom Senate geht sie aus, erst unter dem Druck des empörten Volkes verstummen die beredten Verteidiger des Königs. Welche Beobachtungen sammelt da der Schüler: die römische Garantie für die Grenzen ihres Schutzgebietes gilt nicht mehr; die Gesandten des römischen Senates finden nur Verachtung für ihre Aufträge; der Schutzkönig der römischen Regierung wird hingeschlachtet, selbst den italischen Bürger schützt nicht mehr die Furcht vor dem römischen Volk. So steht es jetzt mit dem Ansehen nach außen; und wie hatte es vor noch nicht 60 Jahren gestanden? Da zog der Gesandte des römischen Senates einen Kreis um den Aegypterkönig mit den herrischen Worten: Bevor Du aus diesem Kreise trittst, entscheide Dich, ob Du gehorchst oder nicht! Und der König gehorchte und ließ ab von der Belagerung Alexandrias.

Aber Jugurtha wagt noch mehr! In Rom selbst, unmittelbar nach dem komödienhaften Verhör, vor den Augen des römischen Volkes, im Schutze der römischen Mauern, läßt er Massiva ermorden, in dem er noch einen Bewerber um den numidischen Thron fürchten mußte. Das beabsichtigte Strafverfahren vereitelt sein Gold, und die Ausweisung ist die einzige, nicht einmal unwillkommene Buße. Da ist die Stelle, wo Jugurtha mit dem berühmten Worte die Lage kennzeichnete, als er sein Wehe! sprach, über die käufliche Stadt, wenn sie nur einen Käufer fände.

Der Schüler sieht ferner die Wirkung dieser politischen Verhältnisse auf die Kriegsführung. Wie werden sich die Männer, die unter solchen Umständen aus der Wahl hervorgehen, im Felde bewähren? Die schlimmsten Erwartungen werden übertroffen.

Der erste, der als Feldherr nach Afrika kommt, Calpurnius Bestia, könnte vielleicht den alten Kriegsrühm des römischen Volkes aufrecht erhalten: aber es lohnt sich mehr, sich um ein Billiges den Frieden abkaufen zu lassen. Daß er vor der persönlichen Zusammenkunft die schimpfliche Forderung des Königs, dem das Wort des römischen Konsuls nichts gilt, erst erfüllen und einen hohen Offizier als Geißel schicken muß, daß bei den Verhandlungen im Kriegsrat jede Ordnung und die althergebrachte Reihenfolge der Befragung außer Acht gelassen wird, daß die Bedingungen, unter denen er dem König das Ende der Feindseligkeiten gewähren will, ein Hohn sind auf all das Vorausgegangene — das Alles erhöht vielleicht für den König den Preis des Geschäftes, aber eine Rücksicht auf die Ehre spricht nirgends mit. Calpurnius' Nachfolger, Postumius Albinus, verlegt sich aufs Hinschleppen, und sein Stellvertreter bietet das jammervolle Bild hilfloser Annahme: er bringt die höchste Schmach über Heer und Volk, Leben und Rettung erkaufte er durch den Durchzug unterm Joch.

Wie die Feldherrn, so die Offiziere, so der gemeine Mann. Lassen sich jene den Frieden abhandeln, so diese die Nichtausführung der Bedingungen, deren Erfüllung sie überwachen sollen. Disziplin kann da nicht herrschen, wo der Soldat seine Offiziere, seinen Feldherrn eins mit sich weiß im Verbrechen.

Ein Centurio geht für Geld im Kampfe über zum Feind, verrät die Fahne. Der Soldat ist reich, Sklaven tragen ihm die Waffen, der Heereszug gleicht einem Spaziergang, die Soldatenkost schmeckt ihm nicht mehr, das Lager ist voll von Kaufleuten und Marktendern: was brauchts der Wachen, des Postenstehens, des Kämpfens? Für Geld gewinnt sich der Feind die Schonung, und die Bundesgenossen leiden die Schrecken des Krieges. Der Feldherr aber muß ruhig zusehen, nur freche Worte und offene Auflehnung hat er zu gewärtigen, und machtlos gegenüber der verwilderten Menge zieht er es vor, das Ende seines Kommandos untätig im Lager abzuwarten.

Erst als kraftvolle Persönlichkeiten wie Metellus, wie Marius an der Spitze stehen, geht wieder ein Zug altrömischer Tüchtigkeit durch das Heer. Disziplin und Kriegsübung, mit Strenge durchgeführt, verlassen den Soldaten, wie in alter Zeit, auch im Augenblick der höchsten Gefahr nicht. Aber gerade hieraus erkennt der Schüler die Schwäche des Systems, das unzureichend geworden, sich überlebt hat: nicht mehr der römische Senat und das Volk und seine Heere schlagen die Schlachten, halten die Ehre aufrecht: von einem Manne wird der Sieg erfochten, er muß sich den Soldaten gewinnen, heranbilden, seinem Glücke, seiner Fahne folgt das Heer. Auf ihm allein ruht alle Verantwortung, ihm allein fällt auch der Ruhm und die Ehre zu. Und das Volk ist zufrieden: ein Sehnen geht durch die Bürgerschaft nach dem Manne, der kraftvoll an die Spitze träte nicht nur des Heeres, sondern des ganzen Staates. Die Monarchie bereitet sich vor. Wird es Marius sein?

So sieht der Schüler die beginnende Umformung der römischen Republik zur Alleinherrschaft, er sieht die inneren Gründe, aus denen sich, was er als Resultat aus dem früheren Geschichtsunterricht schon kennt, schrittweise entwickelt. Und was der Vorzug dieser Lektüre ist: es wird nicht, ich möchte sagen, an ihn herangeredet, er schaut es an klaren scharfen Bildern, er erarbeitet es sich aus dem Text, aus dem, was er zwischen den Zeilen liest, er erlebt es.

Neben diesen Betrachtungen geht eine zweite Reihe von Beobachtungen her, die für viele Schüler ganz besondern Reiz zur Sammlung und Zusammenfassung mit sich bringen. Eine Fülle von charakteristischen Persönlichkeiten, von großen bedeutenden Männern sieht er an sich vorüberziehen, verfolgt sie in ihrem Streben und Kämpfen, ihrem Ringen und Gelingen.

Aus der nur angedeuteten großen Masse jener Intriganten treten manche, mit Namen bezeichnet, in ihrem Charakter und ihren Zielen kurz bestimmt, als Sprecher und Führer in der Curie besonders hervor. Gleich zu Anfang aber, noch in der Vorgeschichte, grüßt inmitten der Koterien vor Numantia die Helden-gestalt des Scipio, die den Späteren immer wie ein schöner Stern aus der weiten Ferne der großen Vergangenheit herüberschien, er noch das Bild des echt-römischen, selbstbewußten und gesehestreuen Mannes; ein letzter aus der Zahl der Aristokraten, deren Ansehen und Einfluß im Senat und beim Volk noch auf der eigenen Kraft und Bedeutung beruhte.

Eine bedeutende Gestalt ist dann weiter Q. Metellus. Endlich ist in ihm der richtige Mann gefunden, auf dem die Augen seiner Standesgenossen wie des gemeinen Mannes voller Hoffnung und mit Freude ruhen.

Als Feldherr glänzend, umsichtig und zielbewußt bei den Vorbereitungen zum Feldzug, energisch durchgreifend bei der Reorganisation des verwilderten Heeres in Afrika, glücklich, wo sich der Feind zur Schlacht stellt, kaltblütig und voll Geistesgegenwart in den gefährlichen Augenblicken, wo ihm der schlaue Numider unter den ungünstigsten Verhältnissen am Muthul die Falle legt, so beginnt er seinen Siegeslauf. Als Mensch stolz und herb, durchdrungen von

der Würde seines Standes, hart und streng gegen den gemeinen Soldaten, beim Heere wenig beliebt, und der Vorwurf der *superbia*, der Ueberhebung, findet beim Volke willig Gehör; ein echter Aristokrat, dem es Verblendung dünkt oder nur ein Gegenstand des Hohnes ist, daß ein Mann wie Marius, aus nichtadligem Kreise, es wagt, die Augen zu der höchsten Ehrenstellung, dem Konsulat, zu erheben, einer Würde, die nur der Nobilität vorbehalten sein darf. In ihm tritt uns die Aristokratie mit allen Vorzügen und allen Fehlern und Vorurteilen des Standes entgegen.

Er ist ein Abbild dieses Standes auch bei dem Endergebnis seiner Wirksamkeit. Trotz aller Siege und Eroberungen gelingt es ihm nicht, den Krieg zu beendigen; an der Gebirgs- und Wüstenatur des Landes wie an der nie gebrochenen Tatkraft des Gegners scheitern seine Anstrengungen. Da versucht er ein letztes: die Verräter, die er in der nächsten Umgebung des Königs durch kluge Versprechungen und Geld gewonnen, erinnern den entscheidenden Schlag, endlich scheint sich das Netz, das er aus den vertrautesten und einflußreichsten Beratern um ihn gesponnen, über dem König zusammenzuziehen: vergebens, das Wild entschlüpft ihm im letzten Augenblick, und die Dinge stehen wieder genau wie vorher. Diese Enttäuschung mag ihn tief getroffen haben; schon daß er, der stolze, selbstlichere Aristokrat, dem Verstellung sonst, selbst wo sie klug gewesen wäre, ein Gräuel war, herabstieg, zu solch unredlichem Spiel die Hand zu reichen, demütigte ihn; der Ausgang, die Einsicht, daß diese Erniedrigung vergeblich gewesen, verdoppelte noch das Gefühl der Schmach und Demütigung. Wie war das doch einst anders, als der römische Feldherr dem Pyrrhus den Brief zuschickte, in dem ihm der Leibarzt den Tod des Gegners versprochen hatte: mit den Waffen, nicht durch Meuchelmord oder Verrat siegt der Römer.

Es bleibt Metellus nichts erspart: um dieselbe Zeit, wo er erfährt, daß der Anschlag entdeckt ist, muß er Marius zur Bewerbung ums Konsulat ziehen lassen, und bald erreicht ihn die Kunde, daß dieser Consul geworden, er selbst abberufen und gerade jenem die Nachfolge bestimmt ist. Er ertrug es nicht, dem glücklichen Plebejer das Kommando persönlich zu übergeben, wie es Brauch war: enttäuscht, verbittert kehrt er heim, der Triumph, den seine rührigen Freunde für ihn durchsetzten, war ihm ein schwacher Trost: auf ihm ruht der Fluch der Erfolglosigkeit eines niedergehenden Geschlechts.

Dagegen tritt uns in Marius, seinem glücklichen Nebenbuhler, die frisch aufsteigende Kraft des niederen italischen Volkes entgegen. Ein Mann aus dem Volk, in hartem Kriegsdienst von unten auf emporgestiegen, bei seiner Bewerbung um die Aemter der wählenden Menge nur durch seine Verdienste bekannt, um seines Talentes willen selbst von Metellus als Legat geschätzt und geachtet, von brennendem Ehrgeiz, seinem Glück und dem Glauben an seine hohe Bestimmung voll vertrauend, bietet er das Bild eines Mannes, der aus sich selbst geworden, sich alles selber verdankt, sich seiner Kraft und seines Wertes aber auch stark bewußt ist. So fehlen auch die Schattenseiten nicht, die solchen Naturen anzuhasten pflegen: er hat die Schmiegsamkeit nicht, sich den äußeren Ansprüchen der Repräsentation, wie sie seine hohe Stellung mit sich bringt, anzupassen; die Art des höheren Lebensgenusses, die Formen, in denen sich die Kreise bewegen, in die ihn seine Verdienste einmal gesetzt haben, sind ihm etwas innerlich Fremdes, man spürt es aus seiner Rede, sie sind ihm unbequem. Daß er daraus kein Hehl macht, ehrt ihn; aber daß er sie verispottet und verachtet, verrät nur seine Schwäche. Nicht anders ist es, wenn er sich seiner Unkenntnis der griechischen Sprache und Literatur rühmt, seines Mangels an Verständnis für Theater und Künste. Und der starke, reichliche Hinweis auf seine Verdienste und seine Tüchtigkeit, in dem er sich gefällt, nähert sich stark der Grenze, wo auch das berechtigte Selbstgefühl anfängt, als Selbstüberhebung empfunden zu werden.

Daneben zeigt er aber auch die erfreuenden Züge seiner berben, frisch zugreifenden Natur. Auch neue Bahnen findet er auf dem Gebiete, dem er sein Leben geweiht hat: durch ihn vollzieht sich die bedeutsame Umwandlung aus dem Bürgerheer in das Berufsheer: von hier aus läßt sich das Entstehen und die Entwicklung dieser Macht in dem römischen Staat verfolgen, die schon einem Cäsar unbequem wurde, und in deren Hand später eine zeitlang die höchste Entscheidung lag.

Marius' starkes Selbstbewußtsein läßt ihn mit Versprechungen nicht kargen, und er hat das Glück, sie zu erfüllen: denen, die ihm folgen, ist er nicht nur der strenge Feldherr, er teilt Gefahr und Strapazen, Mühe und Anstrengung mit ihnen, und er hilft ihnen zu reicher Beute. Er besitzt, wie Metellus, Feldherrnblick; kaltblütig und rasch entschlossen wie jener in gefährlicher Lage, umsichtig wie jener im Erfassen der richtigen Maßregeln, besitzt er noch etwas, was dem Aristokraten abging: das Begeistemde, Hinreißende im Auftreten und das Mitfühlen mit dem gemeinen Mann.

Der Erfolg war mit ihm. Er hat den Krieg zu Ende gebracht; mit Recht zwar sagt man, daß er erntete, was sein Vorgänger gesät, aber er hat diese Ernte würdig verdient. Doch ein Schatten fällt auch auf seinen Erfolg: der Ruhm, Jugurtha in die römische Gewalt gebracht zu haben, gehört seinem Quästor Sulla.

Die große Rolle, die diesem Manne vergönnt war in der Folgezeit zu spielen, kennt schon der Sekundaner; um so mehr läßt sich seine Aufmerksamkeit auf das erste Auftreten dieses Aristokraten richten: es ist anziehend genug. Neben der frischen, wagemutigen Neckengestalt des Marius, er der Typus des Diplomaten. Leutselig und herablassend gewinnt er die Herzen der Soldaten; kühn und bestimmt gewinnt er das Vertrauen des Bocchus, des Maurenkönigs, an dessen Hof sich Jugurtha geflüchtet hatte. Nur mit Sulla will der unentschlossene, heimtückische König verhandeln, und nur Sulla wagt es. Sein Zug, den er, jedem Ueberfall leicht erreichbar, jedem Verrat preisgegeben, durch die wüsten Strecken unbeirrt durch alle Gefahren glücklich durchführte, ist immer bewundert worden. Liebenswertig, geistreich, beredt, gewinnt er tiefen Einfluß auf den wankelmütigen Barbaren. Inmitten der Intrigen der Gegenpartei, die zu Jugurthas Gunsten auf den König einzuwirken sucht, behält Sulla seine Ruhe und Sicherheit; behält sie während der letzten ungeheuren Spannung, als es sich entscheiden mußte, ob Jugurtha ihm oder er, als wertvolles Pfand, dem Numider ausgeliefert würde; daß im letzten Augenblick der König seinen Schwiegersohn dem Römer opferte, darf man vor allem auf die Macht der starken, eindrucksvollen Persönlichkeit Sullas setzen: so bringt er Jugurtha gefangen ins Lager und damit den Erfolg seinem Feldherrn, den Ruhm für sich selbst.

Werfen wir noch einen Blick auf die Gestalt dieses unglücklichen Numiderkönigs. Es ist etwas Ritterliches, Großes in seinem Wesen, das ihm die Teilnahme des jugendlichen Lesers sichert. Wir verfolgen ihn von seiner Jugend auf. Schön von Gestalt, allen Altersgenossen voran in den ritterlichen Künsten, verwegen auf der Jagd, dem Bedrängten ein williger Helfer, dabei bescheiden und liebenswürdig, gewinnt er sich die Zuneigung seiner Landsleute als Prinz und läßt den Makel minder empfinden, der auf seiner Geburt liegt. Seine Vettern, die Söhne des Königs Micipsa, mögen mit Neid auf ihn gesehen haben, wenn man sang: Sie haben Tausende geschlagen, Jugurtha aber Zehntausende. Und an das Schicksal des jungen David gemahnt es auch, wenn Micipsa den unbequemen Nebenbuhler seiner Söhne in den Krieg schickt, in der stillen Hoffnung, er möge dort bei seinem Wagemut den Tod finden. Aber es kommt anders: dort vor Numantia, im Lager des Scipio, entfalten sich die Kräfte des Jünglings. Anstellig, geschmeidig, leicht auffassend, hat er sich bald in die römische

Kriegsart und -kunst gefunden und tut es Allen zuvor. Mit Wohlgefallen ruht das Auge des Feldherrn auf dem jugendlichen Befehlshaber der numidischen Hilfsreiter, der kühn bei der Tat, klug im Rat, sich als Soldat wie als Mensch und Freund bewährt. Er erfährt die höchste Anerkennung und wird aufgenommen in den engen Kreis der Vertrauten des Römers, und was mehr ist, es ist keiner, der es ihm mißgönnt.

Dieser Aufenthalt wird entscheidend für seine Zukunft. Ein eigenhändiges Schreiben Scipios empfiehlt ihn seinem Pflegevater Micipsa: der versteht den Wink und stellt ihn durch die Adoption seinen Söhnen als Miterben des Reiches gleich. Aber dieser Aufenthalt im römischen Lager wird auch verhängnisvoll für ihn: er lernt dort auch das geheime Wirken und Treiben der politischen Koterien kennen; mit der Bewunderung für die Größe Roms nimmt er auch die Geringschätzung der Menschen mit sich. Er lernt, was da mit Geld zu erreichen ist, und bei den Einflüsterungen und Aufreizungen dieser Freunde wächst in seinem Innern der Ehrgeiz und die Selbstüberschätzung ins Ungemessene.

So kehrt er heim, äußerlich der bescheidene, offene, dankbare Adoptivsohn des Königs, im Innern aber voll verwegener, weitzielter Pläne. Der alte König stirbt, bei der ersten Zusammenkunft der Nachfolger erhebt sich der Streit: der beschimpfende Hinweis auf seine Adoption, das Gefühl seiner Ueberlegenheit gegenüber diesem jungen, unerfahrenen Niempfal und dem weichen Adherbal läßt die Pläne reifen. Niempfal wird ermordet, die Hälfte seines Reiches fällt Jugurtha zu. Adherbal angegriffen, in Cirta belagert, wird hingerichtet. Erfolg auf Erfolg krönt das verwegene Spiel: er sieht keine Schranken mehr, selbst die italischen Bürger verschont er nicht. Es kommt zum Krieg; aber er kennt ja den Preis, um den die römischen Aristokraten kämpfen: Bestia wird erkaufte, in Rom vor den Augen des Volkes Massiva ermordet: es ist wie eine Raserei über ihn gekommen. Albinus bleibt für Gold untätig und sein Stellvertreter verschafft ihm den höchsten Erfolg: ein römisches Heer muß unter dem Joch abziehen.

Es erfolgt der ernste Kampf mit Metellus; aber auch da stellt er seinen Mann. Der Ueberfall am Muthul zeigt ihn groß als Strategen, groß als Taktiker, und nur an der Unbeständigkeit des numidischen Volksheeres scheidet der kühne und klug angelegte Plan. Aber kein Mißerfolg entmutigt ihn: immer wieder taucht er auf, das römische Heer belästigend, und um ein Kleines hätte er einmal das römische Lager erobert. Bis dahin gilt auch von ihm: in mancher Schlacht besiegt, unbesiegt im Kriege. Da kommt die Zeit, wo der Römer mit der Verschwörung Eingang in seine vertrauteste Umgebung findet. Diese Erkenntnis hat ihn bis ins Innerste erschüttert. Etwas Unstütes, Verzerstes überkommt den bisher so selbstichern, wagemutigen Mann: seine Bemühungen, ein neues Aufgebot zu erreichen, mißlingen: er verzweifelt an seiner eigenen Kraft und flieht zu seinem Schwiegervater Bocchus. Noch einmal lebt die alte Tatkraft auf, als er sich an dessen Hof geborgen fühlt. Der Zauber seiner Persönlichkeit reißt den Mauren mit hinein in den Krieg. Marius hat sich hart zu wehren gegen die vereinten Heere der Könige, und zweimal verdankt er nur dem Glück, daß er dem Untergang entkam.

Aber es kommt ein Größerer als Jugurtha an den Hof: ein Ringen beginnt zwischen ihm und Sulla um die Krone, um die Entschliebung des Königs: er sieht sich im Nachteil, insofern er nicht persönlich, nur durch seine Freunde seine Sache führen kann, andererseits fühlt er sich in sicherem Vorteil durch die Verwandtschaft, mit der der König ihm und seiner Familie verbunden ist: arglos geht er in die Falle, wehrlos wird er gefesselt, dem Römer ausgeliefert. So endet in jähem Sturz das Leben eines reich beanlagten Menschen, der in wildem Taumel jedes Maß überschritt, auch er zugleich ein Opfer jener unheilvollen politischen Verhältnisse in Rom.

Doch ich würde meiner Aufgabe nicht gerecht werden, wenn ich nicht wenigstens andeutungsweise eines dritten Gebietes gedächte, einer dritten Art von Beobachtungen, zu denen unsere Schrift Anlaß gibt; diese Beobachtungen beziehen sich auf die sogenannten Realien.

Zunächst aus dem Gebiet des römischen öffentlichen Lebens. Da lernt der Schüler den Verlauf einer Senatssitzung, einer Volksversammlung mit ihrem ausgeprägten Zeremoniell kennen, er gewinnt die Einsicht in die Kompetenzgebiete der einzelnen Träger der Regierungsgewalt, des Senats, des Volkes, der Konsuln, in das Walten und Wirken der Beamten wie der Quästoren und Tribunen; und nicht nur die staatlichen Einrichtungen, auch die militärischen Verhältnisse treten in deutlicher, oft bis ins Einzelste erkennbarer Gestalt hervor. Wir sehen den Soldaten beim fröhlichen Treiben im Lager, auf der Wache, auf dem Marsche, die Offiziere im Kriegsrat, werden über die verschiedenen Marschformationen unterrichtet, und leicht sammeln sich die zerstreuten Einzelangaben zu einem geschlossenen Bild, und die gewonnenen Erkenntnisse werden vom Schüler in Beziehung gesetzt zu Erscheinungen ähnlicher Art in Heimat und Fremde, in Vergangenheit und Gegenwart.

Zugleich gewinnt er eine Anschauung von der geographischen, klimatologischen Eigenart Nordafrikas. Die Schauplätze der Schlachten und Kämpfe, die Städte, Burgen und Festungen treten deutlich hervor; ebenso auch die Handelsbeziehungen nach der nahen römischen Provinz und nach Rom, vermittelt durch die Unternehmungslust der italischen Kaufmannschaft, die in Cirta einen wesentlichen Teil der Einwohner ausmacht. Diese Beziehungen werden in ihrer Bedeutung leicht verständlich als Erbteil der alten Handels- und Kaufmannstadt Karthago und als Vorbereitung zu der späteren Romanisierung. Die Schwierigkeiten ferner des Krieges, begründet in der Gebirgs- und Wüstennatur des Landes einerseits, der Eigenart der Kampfweise des Feindes andererseits: wo das Heer in langem Troß die Wasservorräte nachführen muß, wo der Feind plötzlich mit seiner hurtigen Reiterei die Marschkolonne umschwärmt, die starre feste Masse der Legionen mit seinen Geschossen überschüttet, bei jedem Vorstoß der Kohorten weicht, um wieder anzugreifen; wo sich der Gegner Ort und Zeit zum Kampf wählt, und seine Ortskenntnis und die Unkenntnis des Römers ihm für den Fall des Mißerfolges schnelle, leichte Flucht sichert: all diese Schwierigkeiten finden ihre Parallele in denen, die sich in neuerer Zeit den Franzosen bei ihrem Vordringen in Alger entgegenstellten, oder auch in denen, die bei der Niederwerfung des südafrikanischen Aufstandes für unsere Truppen zu überwinden waren. Die Schilderungen aber von Land und Leuten, ihrem Heerwesen, ihren Lebensgewohnheiten, ihren Sagen bringt der Schüler bald von selber in Zusammenhang mit dem Umstande, daß Sallust Statthalter dieser Gebiete gewesen ist und so in manchem Selbstgeschautes und Erlebtes vorträgt.

Denn, und damit komme ich zum letzten Teile meiner Betrachtungen, bei der Beschäftigung mit unserer Schrift erwacht und wächst auch das Interesse für den eigenartigen Schriftsteller selbst. Wir beginnen die Lektüre mit Kap. 5, wo die eigentliche Erzählung einsetzt, und lesen zum Abschluß die Einleitung, in der Sallust seine Gedanken zusammenhängend niedergelegt hat. So schließen sich dann die während der Lektüre gemachten Einzelbeobachtungen zu einem deutlichen Bilde des Mannes, zu einem bedeutenden Ganzen zusammen. Wir lernen ihn schätzen und bewundern als Künstler, als Philosophen, als Politiker und Menschen.

Wir lernen ihn schätzen als Künstler. Wie ein Drama baut er seine Darstellung auf, man möchte fast sagen, in Akte zerlegbar. Er entrollt vor unseren Augen das Heranwachsen Jugurthas, die Entfaltung und Schulung seiner

Kräfte, die Wandlung bei dem Zusammentreffen mit den römischen Intriganten vor Numantia, das Anwachsen der *hopes* von Stufe zu Stufe bis zum Ausbruch des Krieges. Es folgen die beiden Feldzüge, die ihm nur Gewinn bringen, schließlich den höchsten militärischen Erfolg. Er steht auf der Höhe; langsam beginnt der Niedergang. Mit Metellus Auftreten setzt der dritte Akt ein. Einzelne Niederlagen künden das kommende Verderben an, aber immer noch hält sich Jugurtha auf der Höhe, bis am Ende dieses dritten Actes der Umschlag eintritt, der ihn so tief erschüttert: die Aufdeckung der Verschwörung. Seit diesem Augenblick ist er ruhelos und unsicher. Der vierte Akt bringt noch einmal eine scheinbare Wendung zum Bessern, mit Bocchus zusammen hofft er auf günstigere Erfolge. Da tritt mit Sulla im letzten und kürzesten Akt das Verhängnis an ihn heran, schnell und überraschend endet das Stück.

Wie im Drama beherrscht eine Person, die des Jugurtha, alle Teile, wie im Drama werden in der Mitte des dritten und vierten Actes die Helden des folgenden eingeführt; wie im Drama treten nur die wesentlichen Momente der Handlung hervor. Deshalb erfahren wir nichts von dem Tod des Helden, nichts von der Neugestaltung der Verhältnisse in Afrika, störend nur wären Einzelheiten in den eingelegten Biographien. Der dramatischen Komposition zuliebe tritt auch die Rücksicht auf die chronologische Abfolge der Ereignisse in den Hintergrund; es ist verschwendete Mühe, durch Aenderung oder künstliches Erklären die so entstehenden Unstimmigkeiten herausbringen zu wollen: Sallust will gar kein Geschichtswerk in dem Sinne schreiben, wie es solche Versuche voraussetzen.

Unregend und fruchtbar wird ferner die Beobachtung der rhetorischen Kunstmittel seiner Darstellung. Eingelegte Reden erhöhen die Anschaulichkeit, die Lebendigkeit: kunstvoll im Aufbau, geistreich im Ausdruck, oft mit feingeschliffenen Pointen geschmückt, sind sie immer dem Charakter angepaßt des Redenden, sei es des unerschrockenen, entflammenden Tribunen, sei es des selbstbewußten, ja etwas selbstgefälligen Marius, der beinahe kokett seine Vorzüge mit denen der Nobilität vergleicht, durch das zur Schau getragene Solidaritätsgefühl mit der Menge aufdringlich um ihren Beifall wirbt, der, getragen von dem Siegesgefühl des eben errungenen Consulats, sich auch für die Zukunft nicht scheut recht große Wechsel auszustellen. Man trage kein Bedenken, den Schüler die Uebertreibungen sünden zu lassen, mit ihm zu fragen, wieweit die Darlegungen der Redenden berechtigt, wieweit sie nur für das augenblickliche Ueberreden bestimmt sind: es ist gut, wenn er aus solchen Betrachtungen die Lehre mitnimmt, auch über der glänzendsten einschmeichelnden Form den Inhalt, den wahren Sachverhalt nicht zu vergessen; er mag sich so einigermaßen wappnen gegen das Los der großen Menge, die so gerne sich durch gewinnende Rede täuschen läßt.

Retardierende Mittel stehen Sallust besonders in den Einlagen zur Verfügung, mag es nun die größere geographische Uebersicht im Anfang, oder die schöne Sage sein von der Grenzsetzung zwischen Kyrene und Karthago, oder die kurzen Biographien, die freilich ebensoviel Kenntnisse voraussetzen als sie vermitteln, oder der politische Rückblick, der in großen Zügen die Ursachen des inneren Haders bloßlegt.

Zum künstlerischen Schmuck der Darstellung gehören weiter geradezu novellistisch anmutende Schilderungen, wie die von dem Kampfe um Zama. Die stürmenden Römer werden von dem Entsatzheer im Rücken angefallen; eine Zeit lang dürfen die Verteidiger auf der Mauer untätig sein; mit lebhafter Teilnahme beobachten sie die Entwicklung der Schlacht und der sich entspinneuden Einzelkämpfe: durch Gebärden und Zuruf feuern sie die Ihrigen an, warnen sie vor der Gefahr, jubeln, wenn der Bedrohte ihr entgangen, jammern laut, wenn ihn das Geschloß getroffen. Sie vergessen über der Sorge für die draußen

fechtenden Freunde fast die für die eigene Sicherheit, so daß sie beinahe über-rumpelt und die Mauern erstiegen werden. Oder die Schilderung des Schlachtfeldes, auf dem sich Jugurtha mit Metellus am Muthul mißt. Marius kommt über das Gebirg, durch einen engen Paß, beim Beginn des Abstieges überblickt er die weite wüste Ebene bis zum Fluß, dem Marschziel, sieht zu seiner Rechten auf dem geradlinig von dem Hauptgebirg zum Fluß laufenden Bergrücken im niederen Gestrüpp den Feind versteckt, zum Ueberfall bereit: es ist ein Bild, so scharf und klar gezeichnet, daß man meint, es mit eigenen Augen zu sehen.

Eine Perle geradezu in dieser Hinsicht scheint mir die Erzählung, wie die Verschwörung gegen Jugurtha entdeckt wird. Der ungeduldig drängende Pomillkar ermahnt in einem Brief seinen Mitverschworenen Nabdalsa, der sich im Lager der Truppen befindet, zur raschen Tat:

Dieser Brief kam an, gerade als Nabdalsa ermüdet von den Strapazen ein wenig auf dem Lager ruhte; als er das Schreiben gelesen, befiel ihn Sorge, dann, wie es zu geschehen pflegt, wenn der Geist müde und matt ist, bald der Schlaf. Nun hatte er einen Numider, der ihm in allen Geschäften zur Hand war, treu und wegen seiner Treue geschätzt, in alle Pläne eingeweiht, nur in den letzten nicht. Als der hörte, ein Brief sei eingetroffen, trat er, wie er es gewohnt war, in das Zelt, ob nicht vielleicht sein Rat oder seine Hülfe notwendig sei; er fand den Brief, den sein Herr unvorsichtig unter seinen Kops auf das Lager gelegt hatte, las ihn, erfuhr den beabsichtigten Verrat, und eilte stehenden Fußes zum König. Bald darauf erwacht Nabdalsa, findet den Brief nicht mehr, errät alsbald den Zusammenhang. Der erste Gedanke ist, den Verräter einzuholen. Als er die Unmöglichkeit erkennt, eilt er zum König, sich zu rechtfertigen: der böswillige Diener sei ihm nur zuvorgekommen in dem, was er selbst zu tun beabsichtigt habe. Unter Tränen beschwört er Jugurtha bei seiner bisher stets erprobten Treue, ihm nicht solch schändliche Absicht zuzutrauen. Der König, seine innersten Gedanken verbergend, antwortet ihm freundlich und milde. Pomillkar und viele andere, deren Mitwisserschaft sich herausstellt, müssen sterben; dann bezwingt er seinen Zorn, damit nicht ein größerer Aufstand entsteht. Aber seit jener Stunde fand der König keine Ruhe mehr, nicht bei Tage, nicht bei Nacht; keiner Menschenseele vertraut er, keinem Ort, keiner Zeit mehr, Untertanen und Feinde fürchtet er in gleichem Maße, ängstlich blickt er sich überall um, bei jedem Geräusch schrickt er zusammen. Die Nächte bringt er, immer wechselnd, bald hier bald dort zu, oft ohne jede Rücksicht auf seine königliche Würde, im Schlafe fährt er zuweilen auf, greift nach den Waffen und schlägt Alarm: so heßt ihn die Furcht ruhelos, dem Wahnsinn gleich, dahin.

Könnte diese Schilderung in einer modernen Novelle realistischer sein?

Freilich, diese Kunstformen hat Sallust nicht selbst geprägt, in all diesen Vorzügen seiner Darstellung ist er nicht selbstschöpferisch: die Anregung, die Vorlagen fand er in griechischen Vorbildern, wie in manchen Fällen noch deutlich und sicher nachweisbar. Wie sehr unser Jugurtha mit den eben gezeigten Eigenarten sich einordnet in die Forderungen einer fest anerkannten Theorie für die Abfassung solcher Monographien, dafür ist der wissenschaftliche Beweis in größerem Zusammenhang erst kürzlich geführt worden. Man mag dem Schüler gelegentlich auch davon erzählen: die glänzende Anwendung und Ausführung sichert dem Schriftsteller immer noch sein Verdienst und seinen Ruhm; und es kann nicht schaden, wenn schon hier der Schüler einmal aufmerksam wird auf die Eigenart der antiken Literatur, die für bestimmte Schriftgattungen ganz bestimmte Formen geprägt hat, und deren Stilgefühl, fremd jedem Streben nach Originalität in moderner Auffassung, ein Abweichen von diesen typisch gewordenen Formen als Mangel und fehlerhaft empfindet.

Griechischer Geist also weht aus der Kunst, die wir hier bewundern; aber Sallust hat doch nicht slavisch nachgeahmt. In der Grundauffassung ist er hinausgeschritten über die engen Schranken und Gesetze, die er für derartige Monographien geltend fand. Nicht nur ergötzen und unterhalten will er: er hat den Geist der großen Geschichtsschreibung hineingetragen in sein Werk, wie jener große Grieche, sein Vorbild, will er ein Werk schreiben, aus dem Mit- und Nachwelt lernen sollen. Auf den Willen soll es wirken, das erstrebt er als Philosoph, auf den Willen, daß er verabshauend die schalen Freuden körper-

licher Genüsse den edlen Beschäftigungen des Geistes nachgehe. Darum führt er bedeutende Vorbilder der Vergangenheit vor, die zum Guten hinziehen, vor dem Schlechten bewahren sollen: sie sollen wirken wie die wächsernen Ahnenbüsten, die die Abhigen in ihrem Atrium stehen haben, eine stumme und doch beredete Mahnung für die Enkel, ihnen an Tüchtigkeit es gleichzutun. So wird er zu einem Erzieher seiner Zeit und zu ihrem Richter; und damit kommen wir zur Betrachtung des Politikers und Menschen, wie er uns in dieser Schrift entgegentritt.

Als die Kunde durch die Stadt eilte, daß Cäsar ermordet in der Curie lag, da sanken auch Sallust's politische Hoffnungen dahin; nicht daß er in ihm seinen mächtigen Gönner und Beschützer verlor, sondern daß durch die Schreckens-  
tat an den Iden des März auch die Zukunft des Vaterlandes wieder ins grauen-  
volle Ungewisse gezerzt wurde, das traf ihn am härtesten. Cäsar war der Mann, „der das Vaterland und die Römer machtvoll lenken, der die Nebel heilen konnte“; was jetzt an Männern übrig war, forderte nur die Verachtung und den Spott heraus. Sallust erkennt ihre Unfähigkeit und brandmarkt die Charakterlosigkeit, mit der sie Ehre und Würde preisgeben, um zu Aemtern und Ansehen zu kommen. Aus manchem bitteren Worte klingt es wie eine Anspielung auf bestimmte Personen, z. B. wenn er klagt, daß selbst unter den Männern, die, ohne Ahnen, ihr Ehrgeiz in die Aemterlaufbahn drängt, sich kaum mehr solche finden, die durch Tüchtigkeit und Redlichkeit sich zu empfehlen suchen, daß die meisten wie die unfähigen Aristokraten es vorziehen, die Würden zu erschmeicheln, zu erschleichen wie Diebe und Räuber. Er mag dabei an Männer wie Cicero gedacht haben, der eben in jenen Tagen sich berufen fühlte, wieder eine führende Stellung zu übernehmen. Selbst in der Sprache macht er diesen Kreisen Opposition. In oft fast befremdender Art greift er zurück auf die schlichtere Schreibweise der großen Vergangenheit, verschmäht er die stilistischen Kunstmittel, wie sie die Zeit liebte, und wie sie in Cicero ihren gewandtesten Vertreter fanden.

Mag sein Urteil in manchem zu hart, von seiner Parteilichkeit auch getrübt sein, der tatsächliche Gang der Ereignisse hat ihm Recht gegeben. Er hat noch lange genug gelebt, um zu sehen, wie sich über der Leiche des großen Toten der Streit aufs neue erhob, ins Riesenhafte empornwuchs, und durch Jahrzehnte im Mord und Blut der Bürger sich austobte: vier Jahre vor der Schlacht bei Aktium, die dem Reiche mit dem ersehnten Frieden den neuen Herrn gab, starb er, ein verbitterter, einsamer Mensch, von dem kleinlichen Parteigetriebe zurückgestoßen, zurückgezogen in die schweigende Pracht seiner weiten Parkanlagen. Hier in der Einsamkeit suchte und fand er Trost in der Schriftstellerei; hier entstanden sein Catilina, der Jugurtha, die Historien, politische Taten auch sie, denn er schrieb sie als flammenden Widerspruch gegen die Mitwelt; und so wurden sie auch empfunden. Seine Zeitgenossen haben ihn nicht geschätzt; von ihrer übelwollenden Beurteilung hat ihn erst die Nachwelt befreit; aber daß ihn Männer wie Quintilian rühmten, und Tacitus ihn sich zum Vorbild nahm, ehrt ihn mehr und stellt ihn für immer in die Reihe der großen Schriftsteller.

Das etwa ist es, was ich zu antworten habe auf die Frage, warum wir mit unseren Sekundanern Sallust's bellum Jugurthinum lesen. Wahrlich, nicht nur von Krieg und Schlachten, von zerstörten Städten und verwüsteten Ländern ist hier die Rede, das Hauptgewicht fällt auf Betrachtungen ganz anderer Art, Betrachtungen, die kulturhistorisch wichtig sind, die das politische, allgemein menschliche, ästhetische Denken und Fühlen des Schülers anzuregen und zu fördern imstande sind. Es sind ernste Gedanken, die an den jungen Leser herantreten, und in ernster Arbeit muß er sich um sie bemühen. Er wird dabei zwar der Leitung und den weckenden Fragen des Lehrers folgen: aber —

und das ist ein ganz besonderer Vorzug dieser Art von Lektüre — da das Werk fast alle Voraussetzungen zum Verständnis in sich selber trägt, so ist dem Schüler nicht geboten, dieser Leitung sich blind zu vertrauen, sondern es ist ihm ermöglicht, den Lehrer zu kontrollieren, bei dem geringen Umfang des Schriftchens die Beweisstellen selber zu sammeln und die Begründung zu prüfen.

Freilich, die Aufnahme all dieser Eindrücke, die Aneignung dieser Gedanken geschieht zunächst in den meisten Fällen vorwiegend intellektuell, verstandesmäßig; und bis zur Einwirkung auf den Willen, und damit zur Bildung des Charakters, dem höchsten Ziel unserer Arbeit, ist's immer noch ein Schritt. Aber unsere Tätigkeit ist ja eben nicht nur der des Sämanns zu vergleichen, der den Samen ausstreut, damit nach kurzen Monaten ihm die Ernte winkt, sondern auch dem stillen Wirken des Mannes, der junge Bäume in die Erde pflanzt, deren Früchte erst spätere Geschlechter pflücken werden: sorgen wir nur, daß wir auch so tief graben und ebenso warmen Herzens wie er, dann wird die Saat schon aufgehen: denn das Ackerland, in das wir pflanzen, ist jung und dankbar.

Dr. Adami

Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

## Von der vierten Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Kleinasien und Griechenland.

### II<sup>1)</sup>

Drei Wochen sollten wir hier bleiben, in dieser Umgebung, den ehrwürdigen Zeugen einer großen Zeit, in diesem ehemaligen Brennpunkte geistiger und künstlerischer Kultur der griechisch-römischen Welt: es waren Tage voll des Reizes, nun einmal in Ruhe das Leben des Orients zu betrachten, den Athener von heute aufzusuchen, sei's im engen Türkenviertel am Nordhang der Burg oder im werktätigen Getriebe der Unterstadt. Da ward manches noch lebendig geschaut, was vor Jahrtausenden gerade so gewesen, und immer wieder wußte mancher von solchen Reminiszenzen zu berichten, wenn man sich abends beim Biere traf. Freilich die festlich geschmückten und abends illuminierten Hauptstraßen zeigten ein ander Bild, wie in einem großen internationalen Badeort, von all dem fremden Volk, das zu den Olympischen Spielen hierher gekommen. Und dann gar das alte Stadion dicht gedrängt von Menschen, drunten die Kämpfer: ein Grieche, der nach antiker Weise den Diskus warf, der Kanadier, der zur großen Enttäuschung der Griechen im Marathonlauf siegte, und ein andermal in der Cavea Sophokles' Oidipus Tyrannos, von athenischen Schauspielern dargestellt: das waren Bilder und Eindrücke, für die man der Gelegenheit herzlich dankbar war. Mit der gleichen Muße konnten wir uns auch der eingehenden Betrachtung der Denkmäler hingeben, sei's daß man in einsamer Betrachtung sich liebevoll in jene große Vergangenheit zurückträumte, sei's daß unser Führer uns draußen unter dem blauem Himmel die Marmorbauten oder im Nationalmuseum die reichen Schätze der Marmor- und Bronzekunst und die feinen Erzeugnisse des Töpferhandwerks aus den Ausgrabungen in ganz Griechenland erläuterte: eigenartig genug, all diese Kunst in der Umgebung, in der sie einst bodenständig gewesen, und unvergeßlich die strahlenden Goldschätze des Schliemannsaales!

Dazu kamen jene unvergleichlichen Vorträge, in denen uns Dörpfeld durch die Ruinen des peisistratäischen Athens am Westabhang der Burg mit seinem Brunnenhaus und seiner Wasserleitung führte, den alten Athenatempel und das Erechtheion rekonstruierte und die Geschichte des Dionysostheaters erläuterte, oder Professor Heberden, der 1. Sekretär des österr. Instituts, seine neuesten

1) Der erste Artikel schloß mit der Ankunft in Athen.

Forschungen über die Poroskunst im Akropolismuseum vorführte, oder Professor Wilhelm, der 2. österr. Sekretär, in der Inschriftensammlung ein Bild von der griechischen Epigraphik entrollte. An verschiedenen Abenden sprachen im deutschen Institut, das uns gastlich seine Räume öffnete, Dörpfeld über Homer und über die Leukasfrage und Dr. Karo, der 2. Sekretär, über die Geschichte des delphischen Heiligtums. Kleinere Gänge und Fahrten zeigten uns die nähere Umgegend, den Kolonos mit D. Müllers Grab, den Piräus mit den alten Mauern und seinem heutigen lebhaften Verkehr. Wilhelm setzte uns an Ort und Stelle den Hergang der Schlacht von Salamis auseinander, Heberdey führte uns nach dem hochheiligen Eleusis an der stillen Bucht, Mischylos' Heimat, das einst manchen mit seinen Mysterien inneren Frieden gespendet, und erklärte uns die Geschichte des Heiligtums und des Kults am Weihetempel, der ständig umworben von Peisistratos, den Großen Athens im fünften Jahrhundert und schließlich von dem erhabenen Freund der großen Stadt, dem Kaiser Hadrian. In kleinen Gruppen wurden Einzelausflüge unternommen nach dem Hymettos, dem byzantinischen Kloster Daphni, nach dem Pentelikon und dem Tempel von Sunion. Gemeinsam fuhren wir auf einem kleinen eigens dazu gemieteten Dampfer an einem schönen Sonntag nach Aegina, zuerst zur heutigen Stadt, ihrem kleinen Museum und den Resten der alten Stadt am Aphroditetempel, dann um die Insel herum zur stillen Bucht, von wo wir zu den bayrischen Ausgrabungen am Tempel der Göttin Aphaia hinaufstiegen. Welch prachtvoller Blick auf der Höhe, zu beiden Seiten hinunter aufs blaue Meer mit Attikas und Salamis' Bergen im Hintergrunde, im S. O. die höchste Spitze der Insel, der „Dros“, und dahinter die zackigen Felsen von Methana, rings um uns grüner Kiefernwald, in dessen Einsamkeit sich die gelben Kalksteinsäulen des Tempels erheben, der kurz nach den Perserkriegen mit jenen reichen archaischen Giebelkulpturen hier erstand, zu kurzem Leben nur, da die athenische Eroberung dem uralten Kult der menschenfreundlichen Göttin ein jähes Ende bereitete. Die Reste von Altar, Statuenbasen, Propylon, Priesterhäusern und Vorratskammern vervollständigen jetzt das Bild des kleinen Temenos.

Nur zu schnell verfloßen diese Tage: der Morgen des 13. Mai sah uns wieder auf der Reise: mit der Peloponnesbahn an Eleusis vorbei, dann an der steilen Felsenküste entlang über dem blauen Meer, vorbei an den zwei Stadthügeln von Megara und am Skironischen Felsen; bald winkt auf hohem Bergesrückten Akrokorinth, der Isthmus-Kanal wird überfahren, und nach vier Stunden sind wir in der alten Handelsmetropole. Aber was bis jetzt von der sehr tiefen Erdoberfläche befreit ist, vermag uns kein vollständiges Bild von Korinth zu geben: meist ist es die römische Stadt, die nach Mummius' Zerstörung wieder aufgebaut. Wir sehen eine breite Straße mit Stufen, vielleicht nach Lechaion hinunterführend, in deren Nähe die Agora lag; am einen Ende sechs Brunnenkammern, in den Fels gehauen und mit bemaltem Stuck überzogen, die Herodes Attikus durch Vorsehen einer Prunkfassade von korinthischen Marmorsäulen zu einer großen Wasseranlage erweiterte, wohl der alte Peirenebrunnen; dann eine Stoa noch aus griechischer Zeit. Unter die Erde steigen wir hinunter zu einer anderen Brunnenanlage aus dem Korinth der Zeit der Perserkriege, in der noch die Bronzelöwenköpfe an den Wänden sitzen, tief unter dem Boden der Stadt des vierten Jahrhunderts. Der alte dorische Tempel ist das älteste ehrwürdige Monument mit den schweren gedrungenen Verhältnissen seines Gebälks und seiner monolithen Säulen. Der Rest des Nachmittags reichte für den Aufstieg nach Akrokorinth, dessen jäh aufsteigender Fels kaum ahnen läßt, wieviel Platz er oben auf seinen mächtigen Terrassen bietet. Er war uneinnehmbar, zumal die Quelle, die obere Peirene, immer frisches Wasser liefert. Die vielgerühmte Aussicht aber verhüllte der Wettergott, nur den tonreichen Boden der nächsten Umgebung in ihrer eigenartigen Formation ließ er uns sehen.

Es regnete anfangs, als wir am nächsten Morgen nach Süden weiterfahren, langsam aufsteigend, bis wir hinter Nemea die Paphhöhe überwunden, und bald die breite Ebene des rossereichen Argos vor uns lag, rings von hohen Bergen eingerahmt, draußen im Süden das blinkende Meer, in das der Felskloß des Palamidi mit der Burg von Nauplia trotzig hinauspringt, fest sich mit seinem scharfen Profil dem Gedächtnis einprägend.

Nachdem es sich aufgehellt, und wir am Mittag in Nauplia, unserem Standquartier für die nächsten zwei Tage, von der Burg einen orientierenden Rundblick die argivische Ebene hinauf gehalten, wurde der Nachmittag zu dem Ausflug nach dem nahen Tiryns benutzt. Bald standen wir vor den Riesenblöcken, die nur Ryklophenhände zu diesen Mauern und Gallerien aufschichten konnten, und wir teilten mit dem Altertum die Bewunderung vor diesen Werken der mykenischen Festungsbaumeister des zweiten Jahrtausends. Es war die letzte Periode, die Glanzzeit der mykenischen Zwingburg: metertief drunten liegen noch die Schichten früherer Jahrhunderte, wie die frischen Versuchgrabungen Dörpfelds gezeigt hatten. Als wir zurückkehrten, war es Abend geworden: über den Bergen Arkadiens versank der Sonnenball, hinter niedergehenden düsteren Wettern blutrot hervorleuchtend, während Welle auf Welle des „rastlos wogenden“ Meeres dumpf und klatschend um mich an den Felsenklippen des Molo von Nauplia brandeten und brandeten.

In aller Morgenfrühe erwarteten uns, die durch die Soldatensignale schon geweckt waren, die Wagen zur Fahrt nach Epidaurus. Zuerst fuhren wir noch an grünenden, von drohenden Agavenhecken eingefassten Feldern vorbei; dann wurde es einsamer, es erschienen die Hänge des Arachneions, des höchsten Berges der Halbinsel, wo die letzte Feuerpost von Troja nach Mykenai aufflammte (wie Spinnengewebe überziehen lange dunkle Furchen den nackten Fels des ganzen Gebirges); hinter dem echtgriechischen Gebirgsdorf Ligorio wurden die Kuppen niedriger, und nach vierstündiger Fahrt waren wir in dem berühmtesten Kurort des Altertums angelangt. Ueberall atmete uns die tiefe Ruhe dieser idyllischen Einsamkeit entgegen, die über dem rings von sanften Höhen umschlossenen Bezirke des Heilgottes liegt, wo kindlicher Glaube im Verein mit den Mitteln einer raffinierten Priesterkunst so manches fromme Wunder vollbrachte. Von fernher leuchtete uns schon aus dem dunkeln Grün des Abhangs das Theater entgegen, das auch damals an solchem Orte nicht fehlen durfte. Ihm galt unser erster Gang. Schillers Kassandra und Sophokleische Chorgesänge klangen bald zu uns herauf aus der runden Orchestra, und wir bewunderten die unvergleichliche akustische Kunst der Anlage, deren Grundriß so sauber vor uns lag. Darüber hinweg aber schweiften die Blicke nach N. über das ebene Feld, unter dessen dünner Decke die Ruinen gelegen hatten, zu denen wir dann hinunterstiegen. Vorbei an einem geräumigen Xenodocheion, in dem die Heilung suchenden abstiegen, kamen wir zum Gymnasion, in das ein kleines römisches Odeion hineingebaut war. An dem kleinen Artemistempel vorbei betraten wir den heiligen Bezirk. Da lag vor uns der Tempel, in dem einst des Gottes Goldelfenbeinbild stand, und dessen Giebel Timotheos' Skulpturen schmückten; neben dem Kampenaufgang noch die Basis für eine Statue, die mit einer kleinen Wasserkunst verbunden war; ringsum zahlreiche Credren und Statuenbasen, Zeichen des Dankes für das, was der Gott vollbracht. Im S.-W. noch die Stelle, wo der große Altar einst gestanden, daneben mehrere Reihen von Basen, deren Stelen einst gar manches Heilungswunder erzählten, das Archiv des Heiligtums. Hinter dem Tempel standen wir lange vor dem geheimnisvollen Rundbau der Tholos. Im Norden zeigte uns der große Propyläenbau, wo der Weg von dem drei Stunden entfernten Orte Epidaurus einmündete. Den Abschluß des Temenos an der Nordwand bilden 2 lange Hallen, deren westliche einst so-

gar ein Obergeschloß trug: hier ruhten einst die Kranken auf ihren Klinen, vor Nordwind geschützt, in den Strahlen der Sonne. Auch das Stadion fehlte nicht zur neuen Betätigung der wiedergewonnenen Kraft und Gesundheit. Und ergänzend zu all dem, was man meist nur in den Grundrissen noch erkennen konnte, trat im kleinen Museum der Wiederaufbau der noch gefundenen Gebälkstücke des Tempels, der Hallen, und vor allem der Tholos, die an Feinheit der künstlerischen Komposition und Ausführung die Krone bildet. So fand sich alles zu einem künstlerischen Gesamtbild von dieser Kultus- und Heilstätte zusammen, deren Aufdeckung sich der immer tätige Generalexphoros der Altertümer Kavvadias zur dankbaren Lebensaufgabe gemacht hat.

Der nächste Tag führte in die argivische Ebene zurück. Zuerst Argos selbst mit der aus der Ebene sich aufwölbenden „Aspis“, auf der die neuesten Grabungen vormykenische Ansiedlungen festgestellt; nur eine Reihe von Kammergräbern unten am Abhang sind Zeugen aus der mykenischen Zeit. Drüben über der mehrere Stunden breiten Ebene zeigen die gelben Schutthalden der amerikanschen Ausgrabungen, wo die uralte Hauptkultstätte der Göttin der Inachosebene lag. Der größere Rest unserer Zeit gehörte dem „goldreichen“ Mykenai. Der wundervolle Dom des „Atreusgrabes“ mit dem riesenhaften Türsturz zeigte uns gegenüber den Blöcken von Tiryns, wie die sicher rechnende Kunst des geschulten Architekten jene ungestüme Kraft sich dienstbar gemacht. Noch immer hüten die ehrwürdigen Löwen über dem Burgtor den heiligen Rund, in dem ihre Bauherren mitten in der Pracht ihrer Schätze bis vor kurzem die ewige Ruhe hielten. Droben auf der höchsten Spitze liegt das Megaron der Fürsten, von einer Feuersbrunst vernichtet. Aermliche Hütten bauten die späteren darüber, und erst auf ihnen liegt das breite Fundament des altdorischen Tempels aus dem 6. Jh., der über der Stadt thronte, deren Hausmauern in wirrem Durcheinander den ganzen Hang des Berges bis zur Mauer bedecken, und die im 5. Jh. der alten Rivalin Argos endlich zum Opfer gefallen. Hier oben wird auch die Lage der mykenischen Burgstadt klar: der vorgeschobene Posten, etwas versteckt „im Winkel von Argos“, durch eine tiefe Felsenschlucht im Süden und eine mächtige Mauer im Norden getrennt von den dahinter aufstrebenden hohen Gipfeln, war gut zu halten, da das Wasser der Perseiaquelle unsichtbar in ein unterirdisches Felsenbecken geleitet worden war, zu der man noch heute tief unter die darüber hinziehende Stadtmauer hinuntersteigt. Nach S. und W. fällt der Blick auf den langen flachen Rücken der Unterstadt, wo die Gruppen der Felsgräber in nächster Nähe der Häuserviertel innerhalb des Mauerrings liegen, und schweift darüber hin in die ganze Ebene bis zur Aspis und zum Meere.

Gegen Abend kam auch unsere „Thessalia“ mit weiteren Reisegefährten, die sich uns für die nächsten fünf Tage zur Fahrt über die Inseln angeschlossen, und bald versanken Nauplias Felsen hinter uns in der Dämmerung. Am nächsten Mittag lagen wir vor Kandia, dessen venezianische Denkmäler neben den Häuserruinen von den letzten Unruhen her die Erinnerung an bessere Zeiten wachriefen, die die Insel einst gesehen. Aber wie sich da im geschäftigen Handel oder stumpfen Nichtstun die bunten Gestalten dreier Weltteile herumtrieben, so war ja auch im Altertum Kreta die Brücke von Europa nach Asien und Afrika gewesen, deren früh entwickelte Kulturen in Babylonien und Aegypten so anregend auf die „vormykenische“ und „mykenische“ Kunst in Kreta gewirkt haben. Das ward uns gleich deutlich, als wir am Nachmittag das Museum in Kandia gesehen, in dem jetzt alle Kleinfunde und Wandgemälde aus Knossos und den übrigen bedeutenden Fundstätten gleicher Zeit auf der Insel vereinigt sind.

Und als wir dann noch am nächsten Vormittag im nahen Knossos die Entdeckerarbeit Arthur Evans' unter seiner eigenen Führung hatten bewundern

dürfen, da mußten wir staunen, was in wenigen Jahren ein nie gehofftes Glück des Spatens hier der Erde entlockt. Labyrinthartig über- und ineinander gebaut liegen jetzt, ungefähr eine Stunde vom Meer, zwischen sanften Hängen die ausgedehnten Ruinen eines weiten Fürstenpalastes der vormykenischen oder „mittelminoischen“ und mykenischen oder „spätminoischen“ Zeit vor uns, unter denen aber stellenweise die Schichten 8 m tief bis in die neolithische Zeit hinunterführen. Zwischen sauberen Kalksteinquaderwänden treten wir heute durch einen Korridor, unter dem der Abflussskanal herzieht, auf einen langen rechteckigen Hof hinaus, um den sich die zahllosen Einzelräume legen. Gleich rechts, von den ersten Funden her bekannt, der durch eine Vorhalle zugängliche Saal mit dem steinernen Thron (des Minos natürlich) und den Steinbänken für die Berater rings an den mit rotem Stuck überzogenen Wänden umlaufend; daran reihen sich an der Westwand des Hofes eine ganze Anzahl verschiedener anderer Räume, und hinter ihnen ein langer Korridor, von Norden nach Süden den ganzen Palast durchziehend, auf den nun in rechtem Winkel eine Reihe von Magazinen neben einander münden. In ihnen stehen noch die oft über mannshohen Pithoi aus Ton mit reichem Reliefschmuck, deren Inhalt an Getreide und Del in einem mächtigen Brande zu Grunde gegangen sein muß; unter ihnen stecken im Boden in langer Linie hinter einander sauber gefugte und gefalzte Steinkisten, in denen sich manche diebes- und feuersichere Schätze wiedergefunden haben; und über den dicken Wänden dieser Unterräume lagen wohl große Säle, zu denen man vom Korridor durch eine Treppe hinaufstieg. Hinter diesem dann der große Westhof, von Süden her zugänglich durch ein Propylon und einen Korridor, dessen Wände einst ganz nach ägyptischer Art lange Prozessionen von Kriegerern und Tributpflichtigen in lebensgroßen bemalten Stuckreliefs trugen.

Auf der Ostseite des Innenhofes etwas ganz anderes: hier liegen die Privatgemächer, auf dem abfallenden Boden meist in zwei Stockwerken vorhanden; um so schwieriger die Erhaltung der Ruinen. Hier liegt das „Megaron der Königin“ mit einem kleinen Badezimmer; dahinter ein Gemach, ganz versteckt durch mehrfach umbiegende Korridore zugänglich, in dem sich Wertgegenstände gefunden, eine Schatzkammer; und dahinter kam man durch einen anderen Korridor vom Megaron zu einem komfortablen „Water-Closet“. Den Zugang zum Obergeschoß vermittelte neben kleineren Privattreppen ein geräumiges Treppenhaus mit viermal umbiegenden Steintreppen, glänzend rekonstruiert mit den neuen Holzsäulen auf den Brüstungen der Treppenwangen, die auch später Kommenden noch das Bild zu vermitteln vermögen, das die verkohlten Holzreste der alten Säulen der rekonstruierenden Phantasie der Ausgrabenden zeigten. Im zweiten Stockwerk die gleiche Anlage, über der Schatzkammer, ebenfalls schwer zugänglich, muß ein Archivraum gelegen haben, aus dem Hunderte von Tontafeln mit jener rätselhaften Schrift und Tonsiegeln von vergänglicheren Dokumenten im Schutt des Erdgeschosses lagen. Alle diese geschlossenen Räume mündeten nach Osten — gegen den starken Südwind mußte man sich schützen — mit kleinen Säulen- und Pfeilerhallen auf Lichthöfe mit Terrazzoböden und Wandmalereien: bei dem starken Licht des Südens genügte diese Anlage der Beleuchtung, die außerdem bei der Sommerhitze noch eine bequeme Kühle festhielt; durch Fenster und Türen fiel auch noch in Nebenräume wie Treppen und Gänge Licht. Im ersten Stock dieselben Anlagen mit prächtigem Wandschmuck, „der Thalamos“, und ein großer Saal muß wohl nebenan über der lustigen „Halle der Doppelärzte“ gelegen haben, an deren Wandquadern sich überall dieses geheimnisvolle Zeichen eingemeißelt fand. Vielleicht deuten Anzeichen bei der Treppe noch auf ein drittes Stockwerk in diesem Gebäudeviertel, in dem alles Raffinement zur Befriedigung eines gesteigerten Luxus aufgeboten war.

Auch außerhalb dieser zusammenhängenden Gebäudemasse sind noch eine Reihe von zum Teil merkwürdigen Ruinen aufgetaucht und vervollständigen

das Bild dieser offenen Königsresidenz, in der ein prunkliebender Herrscher saß inmitten seiner Mannen, die ihm die unerschöpflichen Vorräte in die langen Reihen der Pithoi lieferten. In dieser Kultur der Bronzezeit war uns eine völlig neue Welt aufgegangen mit der satten märchenhaften Farbenfreude des Südens — wie monoton und nordisch düster nimmt sich dagegen alles in Troja aus —, bewohnt von eigenartigen begabten Menschen, die aus lebendigem Empfinden so immer neues zu schaffen wußten, nicht unbeugsam starr wie der semitische Orient. Das zeigte uns noch einmal der Nachmittag im Museum: diese Keramik mit ihrem bunten farbenricheren Naturalismus, der erst spät der Stilisierung verfällt, diese Technik an den Fayencefiguren der Schlangenschwimmenden Göttin und dem harten Stein der figurenreichen Reliefsgefäße, diese Wandgemälde mit den Darstellungen von Tänzerinnen und von großen Volksszenen an einem Heiligtum.

Schwer war der Abschied gewesen von diesem südlichsten Punkte unserer Reise; als wir am andern Morgen früh auf Deck kamen, da lief unser Schiff in den blauen Sund des alten Kratergrundes von Thera ein: der jäh aufragende Abbruch zeigte uns in düsteren Farben die verbrannten Laven abwechselnd mit grauroten Tuffen, über die sich das weißgelbe Leidentuch einer bis zu 30 m mächtigen Bimssteinschicht gelegt hat: Zeugen einer furchtbaren Erdtragödie, deren letzter Akt für alle Zeiten in diesem grandiosen Naturbild festgebannt ist. Hoch droben am Rand aber winkten unter der friedlichen Bläue des Himmels heute die blendend weißen Häuser von Phira, zu dem an der 200 m hohen Wand im Zickzack die schmale Stala emporführt. Hier oben empfing uns der Scholarch Bassiliu, der uns den ganzen Tag über lebenswürdig zur Seite war. Nach dem Besuch des neuen Museums, dessen Hauptschätze die geometrischen Vasen aus den Gräbern der alten Theraer bilden, ging's auf Maultieren in langer Karawane durch üppige Weingärten und das Dorf Pyrgos hinauf auf den höchsten, dem Propheten Elias heiligen Punkt der Insel, wo im gastfreundlichen Heim der Klostermönche das Mittagsmahl trefflich mundete, und ein feuriger Theraer Tropfen — „Vino santo“ nennen sie ihn — die Zunge in den verschiedenen Sprachen des Mittelmeeres zu lösen begann. Hoch vom Dach aber genoß man eine einzigartige Rundschau: rings Meer und Meer, nur ganz in der Ferne einige Inseln auftauchend, im Süden das lange, lange Kreta, dessen drei Schneegebirge über den verschwimmenden Horizont hervorleuchteten; vornen an der Südspitze der Insel die Stelle, wo noch Ansiedlungsreste aus dem 2. Jahrtausend unter jener Bimssteinschicht liegen; weiße Rauchwölkchen über den Kaymeni-Inseln im Sund erinnerten uns, daß der Feuerherd im Schoß der Erde noch nicht erloschen ist. Mit dem alten Kalksteinmassiv des H. Elias durch einen Sattel verbunden ist der nach S.-D. steil ins Meer hinausragende lange Felsenrücken des Messavuno, auf dem spartanische Einwanderer im 9. Jahrhundert die Stadt gründeten. Aus dieser alten Zeit, da noch Könige in Thera regierten, sahen wir noch draußen ziemlich an der Spitze die Reste des alten Tempels des Apollon Karneios, vor dem eine große Terrasse für die Tänze zu Ehren des Gottes künstlich hergestellt war; ganz draußen konnten wir uns an jenen bekannten, so schwer lesbaren Felsinschriften abmühen, diesen merkwürdigen Dokumenten für Religions- und Sittengeschichte, in nächster Nähe einer Felshöhle am Südhang, die sicher ein altes Heiligtum war. Mehr einwärts wieder liegt die Agora, der Mittelpunkt des städtischen Lebens. Lebhaften Handel hat die Koloniegründerin von Kyrene unterhalten mit Kreta wie mit Euböa und Athen: das lehren uns die Funde aus den fromm gepflegten Ruhestätten der Toten dieser Zeit. Größere Bedeutung hat aber das altdorische Felsenneß erst gewonnen, als es die Ptolemäer zu ihrem Stützpunkte im ägäischen Meere machten; ägyptische Götter zogen ein am Süden der Stadt; und auf

dem höchsten Punkte saß die ptolemäische Garnison mit Kaserne und Gymnasion; ein Brief des 6. Ptolemäers an ihren Kommandanten Apollonios, hier gefunden, zielt auf der monumentalen Stele das Museum. Auf der Agora erstand, vielleicht über einer Gründung aus der Königszeit, eine lange zweischiffige gedeckte Halle, die „Stoa Basilike“, deren Name hier zum erstenmal inschriftlich begegnet, mehrfach umgebaut in römischer Zeit. Natürlich fehlte auch Dionysos nicht, an dessen Kult im Tempel, der nördlich neben der Stoa am Markte liegt, sich der Herrscherkult der Ptolemäer angeschlossen; seinem Dienst hatte sich eine besondere Kultgenossenschaft der fremden Söldner gewidmet. Sonst schmückten noch Statuenbasen und Erredren den langen Platz, den die Häuserviertel umschließen, von engen Seitengassen z. T. mit Treppen im Abhang durchzogen; aber nichts von jener Regelmäßigkeit wie in Priene; nur ein Haus mit schönem Peristyl in diesem sonstigen Mauergewirr, in dem sich der Innenschmuck kleiner Terrakotten und die gewohnte Dekoration in farbigem Stuck gefunden haben.

In einer Terrasse unterhalb der Hauptstraße nördlich vom Markt hat der Kleinasiate Artemidoros von Pergé, ein wunderlicher Proß und theräischer Bürger, sich und seinen Göttern ein Heiligtum errichtet, in dem noch sein Porträtmedaillon am Felsen prangt, und hat so für seinen Nachruhm gesorgt, den ihm das Schicksal zu verweigern schien. Auch ihr Theater hat die Stadt bekommen unterhalb der Hauptstraße südlich vom Markt in den steilen Osthang gehauen; auf der durch eine mächtige Stützmauer gehaltenen Bühnenterrasse mag wohl anfangs eine hölzerne Skene gestanden haben, bis erst mehrere Umbauten das jetzige Bild des römischen Theaters schufen. Ganz draußen bei den Inschriften wurde dann im Gefolge der örtlichen Tradition ein großes Ephebengymnasion erbaut, an das sich noch eine Badeanlage schloß. Im Gefühl tiefen Dankes gegen den Freih. Hiller von Gärtringen, dessen opferfreudige Ausgrabungen diese altgriechische und hellenistische Bergstadt hat wiedererstehen lassen, stiegen wir gegen Sonnenuntergang am Nordhang über lange Bimssteinhalden hinunter an den flachen angeschwemmten Strand, zu dem sich die Außenseite des Kraters ganz sanft abdacht; hier erwartete uns unser Schiff, mit dem wir nun in den Archipelagus hinausfuhren.

Im Schlafe passierten wir die Kykladen und standen in des nächsten Morgens Frühe schon am flachen Strand des stillen kleinen Delos. Ein frischer Morgengang brachte uns gleich nach dem Götterberge Kynthos, der uns die „Inseln im Kreise“ liegen zeigte, zu unseren Füßen das langgestreckte Felsen-eiland mit seinen Ruinen, unter denen sich mitten aus den Häuservierteln das Temenos des Apollon heraushebt, dahinter eine sumpfige Niederung, der „heilige See“. Beim Abstieg kommen wir an Terrassen und Felseinarbeitungen vorbei zur Apollongrotte, die vorn durch eine Mauer kyklopischer Blöcke geschlossen ist, und es war ein stimmungsvolles Augenblicksbild, als die von hinten durch eine Ritze einfallenden Strahlen der Morgensonne auf einem Spinnengewebe spielten, das wie ein „Allerheiligstes“ in der Mitte der Höhle herunterhing.

Hier erwarteten uns die Herren des französischen Instituts, die sich dann liebenswürdig in die Führung der einzelnen Gruppen unserer Gesellschaft teilten. Da liegt gleich vor uns das Theater, merkwürdig durch das rings von Säulen umgebene Gebäude der Skene; auf einer Rampe an der mächtigen hellenistischen Quadermauer entlang, die die Cavea trägt, steigen wir herunter in das sich nördlich anschließende Häuserviertel; eine enge, meist nur 2 m breite Straße, unter deren Plattenpflaster der Abflußkanal liegt, zieht sich in Windungen vom Theater nach N., die „Theaterstraße“, von schmälereu Seitengassen gekreuzt, die das Häuserviertel in „Insulae“ teilen. Hier begreift man, wie bald diese Gassen nach Sonnenuntergang in Schatten sinken mußten, wenn man durch die monotonen Hauswände auf beiden Seiten hindurchgeht, die kein Fenster belebt.

Zum Teil sind es nur einfache Kammern mit breitem Eingang, in denen sich wohl hier und da noch ein Pithos im Boden eingegraben oder eine Delpresse fand, Verkaufsläden also. Damit wechseln Türen ab mit Marmorischwellen, die nach dem Innern führen, wohin sich ja das ganze konzentriert. Durch einen schmalen Vorraum treten wir in den geräumigen Hof des hellenistischen Privathauses. Rings sind die Säulen wieder aufgerichtet, zwischen ihnen auf dem Boden meistens ein großes Mosaikbild, auf der einen Seite liegt der Brunnen, dessen Mandeinfassung noch die Ausriefelung durch die Seile zeigt, ihm gegenüber eine Öffnung, die in die gemauerte Zisternenkammer hinunterführt. Nach allen Seiten blicken wir hinein in die Zimmer ringsum, deren Wände bisweilen 2—4 m hoch noch stehen, an der Nordseite große Räume mit breiten Türen, die sich der Sonne zu öffneten und gegen die Hitze wohl mit Teppichen verhängt wurden. Auch steinerne Treppenstufen haben sich gefunden und ebenso Architekturreste des Obergeschosses im Schutt. Einzelfunde sind gering, da man, wie noch heute im Süden, die Häuser einfach verließ, teils nach Bränden, deren Spuren noch sichtbar waren, oder infolge anderer Ereignisse. Neben der zimmerreichen „Villa“ des Großkaufmanns, deren Wände farbige Stuckverzierung im „Inkrustationsstil“ schmückte, liegen aber auch mehrere Gruppen von 2 oder 3 Zimmern unter einer Anlage vereinigt, die Mietswohnungen der armen Arbeitsleute. Sie treffen wir besonders am Strand, an dem sich der lange mit Platten gepflasterte Quai hinzieht; auf ihn münden wieder einräumige Läden; erst hinter diesen liegen in langer Reihe die großen Magazine, einzelne mit Peristylhof und auch Obergeschossen. Hier wurden die Waren aufgestapelt, die der Transitverkehr brachte und wieder fortführte. Darin bestand ja die große Bedeutung von Delos in hellenistischer Zeit, dem erst die Makedonen und dann die Römer ihre Aufmerksamkeit zuwandten; und diesen hellenistischen Transithafen im Zentrum des Inselmeers wieder aufgedeckt zu haben, ist das so dankenswerte Verdienst der französischen Ausgrabungen.

Eine lange Halle, von Philipp V. gestiftet, in der unter lebhaftem Feilschen wohl so manches Geschäft ehemals zwischen Maklern und Rhedern abgeschlossen wurde, führt von hier zum Temenos des Apoll hinüber, der hier drei Tempel besaß, in verschiedenen Jahrhunderten nebeneinander errichtet, aber nur in den Fundamenten noch erhalten. Nicht weit davon die Basis und Stücke vom Torso des archaischen Riesenapoll, den die Karier einst geweiht; auf der anderen Seite im Osten des Tempels eine lange Halle, deren dorische Halbsäulen Stier Vorderfüße als Kapitelle trugen, vor ihr wohl der berühmte „Hörneraltar“. Viele kleine und große Statuenbasen und Gredren, auch Schachhäuser, füllen den Festplatz, den rings lange Säulenhallen einfaßten. Ein Torbau führt im Norden hinaus auf eine große römische Agora, an deren Hallen sich hinten Nischen und Verkaufsräume angeschlossen, und hinter ihr stehen wir am Ufer des heiligen Sees, wo Leto einst ihre Zwillinge geboren. Hier kommt ein anderes Häuserviertel zum Vorschein, auch Bildhauerateliers darunter, in deren einem ja die feine hellenistische Kopie des polykletischen Diadumenos gefunden ist.

Ein kurzer Besuch am Nachmittag galt noch dem kleinen Museum: neben liederlicher Steinmetzarbeit kleiner Statuetten eine reizende Serie prachtvoller Kohlenbecken aus Ton mit Reliefschmuck und die glatte Marmorgruppe einer Aphrodite, die einem ihr zu Leibe wollenden Panisten mit der Sandale eine schlagende Zurechtweisung gibt. Dann lichtete unser Dampfer im flachen Sund zwischen Delos und Rhenaia wieder seine Anker. Nach kurzer Fahrt liefen wir Mykonos an, ein sehr freundliches Städtchen, das sich an einem Hang hinzieht, den oben eine hübsche Reihe von Windmühlen krönt. Hier liegen im Museum die wichtigen Vasenfunde aus Rhenaia, wohin 426 bei der Reinigung von Delos sämtliche auffindbaren Gräber mit Inhalt überführt worden waren, mei-

stens Stücke lokaler Inselkeramik des 8. und 7. Jahrhunderts. Nach zweistündiger Fahrt war das Ziel des Abends erreicht, Syra, die heutige Handelsmetropole der Inseln, und es waren noch ein paar köstliche Stunden, die wir unter Palmen wandelnd auf der breiten Platia des belebten Ortes in prachtvoller Sommernacht zubrachten.

Es war gegen Mitternacht, als wir aufbrachen, und die letzte Nacht auf unserem Dampfer verging wie die andern. Früh am Morgen setzten wir am flachen Strande von Marathon an Land und der Blick vom Soros der gefallenen Athener orientierte uns über das Schlachtfeld; dann kamen wir bald an der Höhe des alten Rhamnus vorbei und wurden gegen Mittag für ein paar Stunden in der kleinen Bucht von Eretria ausgeboten. Ein kurzer Gang zeigte uns, was von der einst so mächtigen Stadt Euböas zu Tage lag, das Theater mit seiner „Charontischen Stiege“, daneben das Gymnasion am Fuß des Burghügels; in der Nähe auf einem Hügel das Kammergrab des 4. Jahrhunderts mit seinen Thronen und Klineu aus bemaltem Marmor zur Aufnahme der sterblichen Reste einer reichen Familie; nahe beim heutigen Orte, in dem römische Fußböden zu Tage kamen, die Fundamente eines Apollotempels. Immer näher traten die beiden Ufer des Kanals, und in kurzem waren wir an der engsten Stelle, wo wir in Chalkis unsere treue „Thessalia“ für immer verließen. Am Rest des Nachmittags konnten wir noch im Museum des freundlichen Ortes die entzückenden archaischen Marmorskulpturen vom Apollontempel von Eretria bewundern, die mit denen des peisistrateischen Athenatempels wetteifern, und mancher tat wohl über die Brücke, unter der in dieser Enge eine reißende Strömung dahinstürzt, einen neugierigen Blick nach Bötien hinein.

Der Frühzug des nächsten Tages führte uns dann schnell dem Westen zu durch ein an historischen Stätten so reiches Gebiet: bald ließen wir die Berge von Mulis hinter uns, die Gegend von Tanagra erschien, zu beiden Seiten sahen wir das fette Gartenland des fruchtbaren Bötien, an den Hügeln der Kadmeia vorbei ging's weiter durch grünende Felder, die man endlich dem alten Kopaissee abgewonnen; aber trotzig ragen noch seine alten Seefesten auf, Haliartos, Gulas, Orchomenos, und im Westen wurden die Schneespitzen des Parnax sichtbar. Beim wieder aufgerichteten Löwen von Chaironeia erwarteten uns bereits unsere Maultiere zum Ritt nach Delphi. Noch sahen wir Daulis liegen auf hoher Warte, dann umfing uns die stille Gebirgslandschaft; wir ritten weiter durch die einsam schaurige Schiste, immer rechts die himmelhochstarrenden Wände des Parnax, um dessen Schneehäupter sich duftige Wölkchen sammelten, bis ein Windstoß sie entführte. Nachdem dann in dem malerisch daliegenden Gebirgsdorf Arachova die Höhe (über 900 m) überwunden war, noch einige hundert Meter abwärts; da war es Nacht geworden, als wir nach neunstündigem Ritt unser Quartier in Delphi erreichten.

Und in welche Gegend waren wir gekommen! Fast zwei Tage konnten wir diese großartige Romantik der Natur genießen, in der Allgriechenland seinem geistigsten Gotte am steilen Felsenhang ein so heroisches Heiligtum erbaut! Und diese Feststätte selbst, die im Wetteifer um die Gunst des großen Propheten Fürsten und Staaten und hervorragende Bürger mit einem so glänzenden Schmucke versehen, wie ihn die herrlichen Skulpturen des Museums zeigen, von der wunderbaren Relieffkunst der Marmorfriese des Knidierschachthauses zur anmutig-ernsten Bronze des Wagenlenkers, von dem Thessalier Agias, aus dessen tief umschatteten Augen Lysipp noch die ungebrochene Wildheit des trügigen Barbaren blitzen ließ, bis zum späten feinen Antinous. Und das alles ist doch nur ein schwacher Abglanz von all dem einstigen unermesslichen Reichtum, der uns monumental ein so aufrichtiges Bild von der Geschichte Griechenlands gibt: erzählen nicht die Reihen der Weihgeschenke zu Beginn der „heiligen Straße“,

von denen eines vor dem anderen oder ihm gegenüber aufgestellt wurde, deutlich genug von der ewigen Fehde der Kleinstaatererei in Hellas' größter Zeit?

Es waren kurze, aber erhebende Tage in Delphis Felsenatur, am kastalischen Quell, bei dessen silberklarem Raß mancher dem Weine bis auf weiteres abschwur. Aber die Reise drängte weiter. In 2 Stunden waren wir durch den herrlichen Delwald von Krissa wieder unten am Meer in Itea. Hier nahm uns am Abend ein kleiner griechischer Dampfer mit über den korinthischen Golf und setzte uns in regnerischer Frühe an der N.-W.-Ecke der Peloponnes bei dem schmutzigen Dorfe Kyllene ans Land.

Von hier waren es nur noch ein paar Stunden Eisenbahnfahrt, und dann standen wir in einer ganz anderen Gegend. Wie deutsch fast mutete uns diese liebliche Ebene von Olympia an, rings von bewaldeten Höhen umgeben. Während in Delphi, was einst die Barbarenstürme übrig gelassen und Erdbeben zu Fall gebracht, von niedersausenden Bergstürzen begraben war, hatten an der Stätte der Agone einst friedlich Kladeos und Alpheios mit ihrem Schlamm die gestürzten Trümmer zugebedeckt — wie, das zeigte uns der fast trockene Kladeos selbst, der am ersten Abend binnen einer Viertelstunde meterhoch mit feinen braunen Fluten ging, die ein plötzliches Gewitter aus der Ferne schickte. Deutsche Gelehrte hatten dann hier zum erstenmal der Folgezeit ein Muster einer Ausgrabung geschaffen und uns den Hermes und die Giebel des Zeus-tempels geschenkt, in denen wir den Triumph der freien Marmorkunst und griechischen „Stil“ bewundern lernten. Und heute wieder vermag uns die Altis mit ihren heranwachsenden Bäumen ein stimmungsvolles Bild eines antiken „Gaines“ zu geben, aus dessen Grün die zwei wiederaufgerichteten Säulen des Heraions hervorleuchten und uns leicht den breiten, niedrigen Tempel, den ältesten von Griechenland, in Gedanken wieder aufbauen lassen.

Am Abend des übernächsten Tages nahmen wir in Patras wehmütig Abschied von griechischem Boden und traten mit dem italienischen Dampfer die Heimreise an. Ein paar Stunden konnten wir noch Korfu mit seiner paradiesischen Natur genießen; und wieder im Morgenrauen legten wir am Kai von Brindisi an. Nach kurzer Bahnfahrt waren wir in Tarent, wo ein mehrstündiger Aufenthalt uns über die Lage der Stadt mit dem alten dorischen Tempel orientierte und im Museum das Verhältnis Italiens zu Griechenland von mykenischer bis in römische Zeit vor Augen führte. Am Nachmittag brachte uns der Zug weiter nach Norden durch die Apenninen am ragenden Monte Alburno hin, und abends trafen wir in Pompeji ein. Ein wenn auch schneller Rundgang am folgenden Tag vervollständigte, soweit es diese Stadt des täuschenden Scheins vermochte, in lebendigster Weise das hellenistische Städtebild, das wir aus dem Osten mitgebracht hatten; und ein plötzlicher Mischenausbruch des noch immer nicht ganz ruhigen Vesuv, als wir um 9 Uhr auf dem Forum standen, vergegenwärtigte uns den Untergang der Stadt, in der wir weilten. Die zwei nächsten Tage in Neapel bis zur Ankunft des Lloyd-dampfers „Königin Luise“ waren schnell herum, noch einmal konnten wir einen Tag auf See genießen, am Morgen des Pfingstsonntags, am 2. Juni, brachte uns von Genua der Zug dem Norden zu. Um Mittag grüßte schon der nordische Bau des Mailänder Doms; dann noch ein letztes Lachen des blauen Himmels, und hinter dem Gotthard lag die Heimat im nordischen Nebel. In den Herzen der Reisetheilnehmer aber leuchtete die Sonne des Mittelmeeres in ihrer unaussprechlichen Glut nach und wird immer nachleuchten, getragen von dem tiefen Gefühl innigster Dankbarkeit gegen unseren Führer, dessen nie versagender Mühe wir jene unvergeßlichen Tage lebendigen Schauens unter der Sonne Homers verdanken.

Heidelberg.

Hermann Gropengießer.

## Zum englischen Unterricht am Gymnasium.

Wir entnehmen der zweiten Morgenausgabe der Kölnischen Zeitung vom 14. August (Nr. 848) folgende Aeußerung des Kollegen Jäger bezüglich des Englischen als Pflichtfachs am Gymnasium.

Der Verein Berliner Kaufleute und Industriellen hat, wie Sie in Nr. 827 vom 8. August berichten, in diesen Tagen eine Eingabe an das preußische Kultusministerium gerichtet, in welcher er bittet, den englischen Sprachunterricht als Pflichtfach an den preußischen Gymnasien einzuführen. Die Eingabe will nicht in den Streit der Humanisten und Realisten eingreifen, sie betont sehr richtig, daß es höchst wünschenswert sei, daß nach wie vor ein erheblicher Prozentsatz der „Pioniere deutscher Wirtschaft“ durch die Schule des Gymnasiums gehe. Man sieht: hier sind Männer, die nicht blind sind gegen die Vorzüge der Gymnasialerziehung und die mit sich reden lassen, wenn ein Schulmann, der seit 40 Jahren und länger das Englische als Wahlfach am Gymnasium gefordert und betrieben hat, seine Bedenken gegen diese Sprache als obligatorisches Fach ausspricht. Ich glaube mich dazu um so mehr verpflichtet, als die Gründe für die Einführung — das Englische sei Weltsprache, seine Kenntnis für alle möglichen Berufe lägen auf der Hand, und ähnliches, was niemand leugnen wird — leicht den richtigen Gesichtspunkt für die Stellung der Frage verrücken und dazu dienen können, eine Bewegung hervorzurufen, die zu weiterer Verflachung unserer Gymnasialerziehung, die ohnehin schon zu einem der Einheit entbehrenden Encyclopädismus neigt, führen würde. Wie ist jetzt tatsächlich die Stellung des Englischen an unsern Gymnasien? An den meisten ist für die Erlernung der Sprache in der Weise gesorgt, daß regelmäßiger Unterricht in drei Jahreskursen zu zwei Wochenstunden an Schüler der Obersekunda und der Prima — also in einem Alter, das schon ein erhebliches Maß von Kraft und Geschick wissenschaftlichen Arbeitens erlangt hat — erteilt wird, sofern solche sich freiwillig dazu melden: und davon wird reichlich und in steigendem Maße Gebrauch gemacht. Der pädagogische Wert dieses Fachs liegt meiner Meinung nach darin, daß das Englische die erste Sprache ist, die der Schüler lernen kann oder darf, nicht muß, und dieser Charakter der Freiheit und Freiwilligkeit bestimmt auch die Art des Unterrichts, die Freude des Lehrers und die Freudigkeit des Schülers, der, da die Sprache leicht ist, sehr bald die Frucht seiner Arbeit sieht und genießen kann. Außerdem ist für einzelne Gegenden und selbst allgemein zugelassen, daß der Abiturient sich beim Examen das Englische statt des Französischen als Prüfungsfach wählen kann, was mir bei der Bedeutung des Französischen als einer Bildungssprache in vollem und hohem Sinn keineswegs, um es nur zu gestehen, einleuchten will. Würde das Englische als Zwangsfach eingeführt, so müßte es früher, schon in Tertia, wie in den Realanstalten, spätestens in Untersekunda beginnen, wo jetzt schon die Buntheit der Lehrfächer die Wirksamkeit und den erzieherischen Zweck des Gymnasiums einigermaßen beeinträchtigt, und es würde außerdem einen neuen und einen wirklichen, nicht bloß eingebildeten Quell der Ueberbürdung für diese Klassen anbohren, eine Gefahr, die bei schon reifern Schülern und bei freiwillig, frei gewähltem Unterricht wegfällt. Die Forderung zwangsweiser Einführung scheint uns auch in Widerspruch zu treten mit der jetzt vielfach verlangten „freien Gestaltung des Unterrichts für die oberen Klassen“, die die Einsügung eines neuen obligatorischen Fachs nicht gestattet, und sie verkennet auch das Wesen des Gymnasialunterrichts. Die Kunst dieses Unterrichts beruht auf weiser Behandlung hinsichtlich der Quantität des Wissensstoffes in den untern Klassen, damit an wenigen großen und

würdigen Gegenständen die Kraft für alle erstarke und sich entwickle. Wer mit Untersekunda zu einem praktischen Berufe abgeht, der findet die Gelegenheit, das Englische, das er braucht, zu lernen, heute sozusagen auf der Straße; wer dagegen studieren will, findet die Gelegenheit, wenn er sie nicht schon auf dem Gymnasium benutzt hat, auf der Universität in jedem ihm wünschenswerten Umfang, und man kann die Erlernung oder Fortsetzung des Englischen namentlich als eine heilsame Beschäftigung in den langen Universitätsferien empfehlen. Das Gymnasium aber — vergessen wir nicht, es denen ins Gedächtnis zurückzurufen, die ihm immer neue Fächer zuweisen wollen — das Gymnasium hat nicht die Aufgabe, auch nicht die Möglichkeit, alles zu lehren; wohl aber die, in seinen Zöglingen die Fähigkeit und die Lust zu erwecken und zu erziehen, alles zu lernen.

In der Sonntags-Ausgabe derselben Zeitung vom 18. August (Nr. 863) brachte dann die Redaktion noch zwei Äußerungen über den gleichen Gegenstand zum Abdruck. Die eine rührt von Dr. Herm. v. Ihering her, dem Direktor des Staatsmuseums in São Paulo, der sich gegenwärtig in Europa aufhält. Er teilt „als Arzt und Gelehrter“ den Standpunkt der Kaufleute und erklärt, seine Erfahrungen hätten ihm die dankbare Hochschätzung der Leistungen des humanistischen Gymnasiums nie geschmälert, ihn aber zu der Ueberzeugung gebracht, daß die Verteilung der Lehrgegenstände zum Teil eine bessere sein könne. Er meint, daß er und seine Mitschüler [auf dem Gießener Gymnasium] in einzelnen Fächern, namentlich in Mathematik und Griechisch, mehr und in anderen weniger gelernt hätten, als nötig gewesen wäre, das letztere in den neueren Sprachen.

„Als eine unzureichende Ausbildung muß es bezeichnet werden — heißt es weiter —, wenn der vom Gymnasium abgehende junge Mann nicht imstande ist, fließend englisch und französisch zu konversieren und zu korrespondieren. Dies ist eine zu berechnete und durch die Erfahrung zu begründete Forderung, als daß sie nicht in absehbarer Zeit sollte erfüllt werden. Die Schwierigkeit liegt dabei meines Erachtens durchaus nicht in dem Widerstand derer, denen es zukommt, das alte gediegene Programm des humanistischen Gymnasiums umzugestalten, sondern in dem Umstande, daß es an geeigneten Lehrkräften fehlt.“

Weiter führt Ihering das Urteil seines Vaters, des berühmten Juristen an, der ebenfalls eine wesentliche Besserung des Unterrichts in den modernen Sprachen an den Gymnasien für notwendig hielt, ohne daß jedoch der Charakter des humanistischen Gymnasiums verändert würde, für dessen Wert ihm auch das bekannte Urteil Liebigs, wie er sagte, Bestätigung gab.

Nach der Äußerung von Dr. Ihering ist noch die eines nicht genannten rheinischen Schulmannes abgedruckt, der sich zwar völlig mit Jägers Schlußsatz einverstanden erklärt, aber meint, daß die Verpflichtung aller Schüler, auch Englisch zu lernen, doch etwas wohlthätiges sein würde.

Wir haben bei einer früheren Gelegenheit gesagt, warum wir bei großer Liebe für die englische Sprache und Literatur und bei aller Hochschätzung des englischen Unterrichts die früher auch von uns gehegte Ansicht aufgegeben haben, daß Englisch und Französisch für alle Sekundaner und Primaner Pflichtfach sein müsse. Hier möchten wir nur auf die Uebertriebenheit der Iheringschen Forderung hinweisen, daß alle Gymnasiasten bei ihrem Abgang von der Schule im Stande sein müßten, fließend englisch und französisch zu konversieren und zu korrespondieren, und möchten fragen, wie viele Realschulabiturienten dies zu tun vermögen.

II.

## Von der Universität Heidelberg.

Ein Mann, der über ein halbes Jahrhundert, an zwei Universitäten die tiefgehendste Wirkung auf die akademische Jugend aller Fakultäten geübt hat, ist aus dem Leben geschieden. Unserer Verehrung für **Auno Fischer** haben wir vor drei Jahren, als die achtzigste Wiederkehr seines Geburtstages nahte, in diesen Blättern Ausdruck gegeben und zugleich auf das Verhältnis hingewiesen, in dem er zu den Bestrebungen unseres Vereins stand.

Der geniale Interpret der größten deutschen Denker und Dichter, der das Eigentümliche deutscher Denk- und Empfindungsweise so klar wie wenige erfaßt hatte und selbst in allem Sinnen und Trachten ein echter Deutscher war, hat bei jedem Anlaß die unlösliche und dauernd segensvolle Verknüpfung unserer geistigen Kultur mit der Altgriechenlands und

Altroms und den unerfeglichen Wert der altklassischen Schulstudien betont, hat häufig vom Katheder und in Gesprächen eine volle Schale des Jorns und des Spottes auf die Beschränktheit derer ausgegossen, die unter der Flagge des Nationalismus dafür agitieren, daß unsere Jugend nicht mehr wie die früherer Jahrhunderte aus Quellen trinken soll, aus denen eine unermeßlich reiche Fülle von Belehrung und Erhebung Unzähligen geflossen ist.

Eine so hochbedeutende und so ungemein eigenartige Persönlichkeit, wie die Runo Fischers, nach den verschiedenen Seiten seines Wesens und Wirkens zu zeichnen, vermag nur eine Meisterhand. Sie hat sich gefunden. Die jetzt veröffentlichte Rede, die Wilhelm Bindelband bei der Trauerfeier der Ruperto-Carola gehalten hat, ist ein nekrologisches Meisterwerk, das den Forscher, den Schriftsteller, den Lehrer und den Menschen in vollendet treuer und vollendet feiner Weise charakterisiert.

Es waren weihewolle Stunden, während deren an dem 23. Juli, dem Tage, an dem Runo Fischer das 88. Lebensjahr vollendet haben würde, die Lehrer der Heidelberger Universität mit Verwandten des Hingeshiedenen, den Vertretern der Großherzoglichen Familie, der staatlichen und städtischen Behörden, ungezählten Studierenden und Einwohnern der Stadt, deren Ehrenbürger Fischer an seinem 70. Geburtstag geworden, in den weiten Räumen der Stadthalle zur Gedächtnisfeier versammelt waren. Theodor Curtius, der Chemiker, seit Viktor Meyers Tode Fischers Kollege, hatte einst, durch eine Stunde des Fischerischen Faustkollegs tief angeregt, den Monolog „Erhabener Geist, du gabst mir, gabst mir Alles, worum ich bat“ in Musik gesetzt. Die ergreifende Komposition mit reicher Orchesterbegleitung gelangte jetzt zur Aufführung unter Leitung Philipp Wolfrums: der Sänger war Anton Siftermans. Und nach der Gedächtnisrede ertönte die Marcia funebro aus der Eroica. Eine Feier dessen würdig, dem sie galt. Ein früherer Zuhörer des Gefeierten, jetzt ein halbergrauter Mann, äußerte: „Es schien mir, ich sei wieder jung geworden: so lebendig wurde ich in begeisterungsvollsten Stunden meiner Studienzeit zurückversetzt.“

Unter den bei der Feier Anwesenden war auch der älteste lebende Freund Fischers, der von der Quarta bis zum Abiturientenexamen sein Klassenkamerad in dem Posenener Friedrich-Wilhelms-Gymnasium gewesen ist und seit dem Jahr 1872 wieder in regem Verkehr mit ihm gestanden hat, **Gustav Wendt**. Nachdem er das achtzigste Lebensjahr vollendet, hat er die zwei durch eine Reihe von Dezennien verwalteten Ämter niedergelegt, die Direktion des Karlsruher Gymnasiums und das Referat über das Gymnasialwesen des Landes im Großh. Oberschulrat, Ämter, deren eines schon eine gewöhnliche Arbeitskraft vollauf beschäftigt hätte und die Wendt zudem mit einer ausgedehnten Unterrichtstätigkeit (die ihm wohl die liebste Tätigkeit von allen war) und mit zahlreichen wertvollen Publikationen, wie der Übersetzung des Sophokles, verband. Wie hohe Verdienste er sich um das höhere Schulwesen des Großherzogtums erworben, das ist bei der Feier seines 70. Geburtstags durch den Mund von Behörden, von Kollegen, von Schülern kundgetan worden; wie warm und wie wirkungsvoll er alle Zeit für die Sache eingetreten ist, deren Förderung die Aufgabe unseres Vereins ist, das ist vor zehn Jahren in einem Bericht unserer Zeitschrift über jene Feier gesagt worden. Bei seinem Rücktritt von der Niesenarbeit, die bisher in seinen Händen lag, hat die philosophische Fakultät der Heidelberger Universität ihre lebhafteste Hochschätzung seines Wirkens in einer Adresse zum Ausdruck gebracht, deren Abdruck wir uns um so weniger versagen mögen, als schulmännische Verdienste keineswegs immer und überall die richtige Würdigung vonseiten der akademischen Lehrer finden. Die Aufschrift lautet:

„Hochverehrter Herr Geheimer Rat! In den Tagen, da Sie aus Ihren Ämtern scheiden und Unzählige im Lande zu Baden mit segnender Dankbarkeit Ihren Abschied von einem großen Lebenswerke begleiten, kann auch die philosophische Fakultät der Universität Heidelberg es nicht unterlassen, Ihnen in kurzem Worte zu sagen, welchen Dank sie Ihnen schuldet und allzeit schulden wird für so vieles, das Sie dem Lebens- und Arbeitskreise dieser Fakultät und ihrer Mitglieder durch vierzig Jahre hindurch gewesen sind. Ein Lehrer des Altertums, wie wenige an unsern höhern Schulen gewirkt haben, wurzelnd in der Arbeit echter Wissenschaft, lebend in der freien Welt der Kunst, der vertraute Freund eines

Paul Henze und Johannes Brahms, haben Sie deutsche Dichtung, haben Sie Homer, Sophokles, Platon gelehrt in sechzig Jahren lebendiger Lehre: viele Ihrer Schüler wurden in den letzten vierzig Jahren Schüler der Dozenten unserer Fakultät; viele unserer Schüler wurden wiederum Ihrer Leitung anvertraute Lehrer und in doppeltem Sinne Ihre Schüler; denn in all diesen Jahren war es so vielfach Ihre Hand oder doch das Wesen Ihres Geistes, das Badens Gymnasialwesen regierte. Ihnen vor allen, dem damals auch ein Mitglied unserer Fakultät, Hermann Stöckly, helfend zur Seite stand, dankt Baden, danken wir die Reorganisation des höheren Schulwesens, die ein freier, unbureaucratischer Geist, der das Wesentliche sucht, gestaltet hat: durch solche Reorganisation ward die Mitwirkung der Hochschule nicht nur nicht ferngehalten, sondern, soweit es ihren Wünschen entsprach, geflissentlich herangezogen; durch sie sollte dem täglichen Schulleben die Verbindung mit seinen wissenschaftlichen Grundlagen und dem frischen Fortschritt der Forschung, soweit es an Ihnen lag, gewährleistet werden. In Ihrer persönlichen Freundschaft mit einer Reihe von Mitgliedern unserer Fakultät verkörperte sich in allen diesen langen Jahren der wertvolle Bund zweier Faktoren, die im größten Teil des übrigen Deutschlands zum Schaden der Schulen und der Universitäten einander fremd oder gar feindlich zu sein pflegen. Die Vorzüge, die das badische Schulwesen vor dem anderer Staaten auszeichnen, gehen zumeist oder alle auf die Anregung Ihrer Reorganisation zurück. Ihre Verwaltung ist stets dem tödenden Buchstaben feind gewesen, förderlich allezeit dem lebendigen Geist, wo er nur immer sich regen wollte. Unsere Fakultät hat keine andere Ehre zu vergeben, als die, welche Sie seit den Tagen Ihrer Jugend besigen. So können wir es Ihnen nur mit schlichten Worten aussprechen, daß unsere Verehrung und unsere Dankbarkeit Sie begleiten möchten in lange Jahre einer stillen Ruhe, die von dem Bewußtsein unvergänglicher Verdienste um das Unterrichtswesen Badens und Deutschlands erhellt sein darf. Die philosophische Fakultät der badischen Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg.“

Man hört von Feinden der altklassischen Schulbildung öfter, daß deren Verfechter ältere Leute seien: wenn die einmal ausgestorben, werde die bestürmte Festung ohne Verteidiger sein. Eine sehr törichte Vorstellung, deren Vater der Wunsch ist. Alte gehen, Junge treten an ihre Stelle, vielleicht mit noch mehr Kampfesfeier und Kampfeskraft, als die Alten. Daß es jüngst gelungen, einen noch keineswegs älteren Kämpfer, der wehrhaft wenn einer ist, an der Heidelberger Universität festzuhalten, daran haben wir große Freude.

Von den akademischen Lehrern der klassischen Philologie im verflossenen Jahrhundert haben es sich nur wenige angelegen sein lassen, Interesse und Schätzung für das klassische Altertum in weiteren Kreisen zu verbreiten. Hermann Stöckly steht mit seinen Bestrebungen dieser Art, mit denen er in Zürich und Heidelberg bedeutende Wirkungen erzielte, ziemlich einsam da. Auch Friedrich Nitsch hat seine wunderbare, jeden irgendwie Empfänglichen packende pädagogische Kraft lediglich der meisterhaft von ihm erfüllten Aufgabe gewidmet, seine Schüler in die strenge Wissenschaft einzuführen und zu ihrer Förderung anzuleiten. Heutzutage läßt es die Kampfesstellung, in der sich die klassische Philologie befindet, immer wünschenswerter erscheinen, daß auch vom akademischen Katheder einem größeren Publikum Einsicht in das Schatzhaus der antiken Kultur eröffnet werde, das für uns nicht minder, ja, genau betrachtet, noch mehr als für unsere Vorfahren wertvoll ist. Diese Aufgabe hat **Albrecht Dieterich** zu der, junge Philologen zu wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen, auf sich genommen, und zahlreiche Nichtstudenten wie Studenten sind ihm dafür überaus dankbar.

Aus dem gleichen Bestreben entsprang bei ihm die Anregung zu einer theatralischen Unternehmung. Wegen Ende Juli wurden im Heidelberger Stadttheater zweimal bei ganz gefülltem Haus die Frösche des Aristophanes von Mitgliedern des altphilologischen Studentenvereins aufgeführt. Unter der Oberleitung Dieterichs und der Regie des Vereinsmitgliedes, von dem in diesem Heft und dem ersten dieses Jahrgangs der Bericht über die jüngste Studienreise badischer Philologen verfaßt ist, wurde die genannte Komödie wesentlich in der Droysenschen Übersetzung, doch hier und da mit Einsetzung anderer Fassungen und mit einigen Auslassungen auf die modernen Bretter gebracht.

Dies mit einer der ausgelassensten Komödien des „ungezogenen Lieblings der Muses“ zu tun, erscheint vielleicht Manchem als ein großes Wagstück. Aber das Wagstück gelang vollkommen. Auch aus den Reihen der Damen, die unter den Zuschauern waren, haben wir Stimmen vernommen, die das voll bestätigten, und zugleich von einer derselben die zutreffende Bemerkung: „Wie absolut ungefährlich sind doch die Natürllichkeiten, die da vorkommen, wie günstig heben sie sich in dieser Hinsicht ab von den Unanständigheiten der aus Frankreich bei uns eingeschleppten Ehebruchsdramen.“ Und wollte man die Naturalia des athenischen Komödienschreibers in übermäßigem Jartgefühl fortlassen, z. B. die wunderbare Sitzung des Dionysos, dem das Herz vor Angst in die Hosens gefallen war, so würde man in der Tat nicht mehr den wahren Aristophanes geben und würde die Zuschauer um nicht wenige geniale Witze bringen. Aber auch die tiefere Bedeutung des Stückes neben der überlustigen ist von vielen Nichtphilologen, die wir gesprochen, vollkommen erfasst und gewürdigt worden. Und der Inhalt des zweiten Teils der Komödie ist ja geradezu aktuell zu nennen: beschäftigt uns doch der hier zum Ausdruck gelangte Gegensatz von idealistischer, sittlich wirkender und von gemein realistischer, in die unerquickliche Alltäglichkeit herabziehender Poesie heute ebenso wie vor mehr als 2300 Jahren den Aristophanes und andere Verehrer der älteren Dichtung. Wenn bei den lyrischen Partien die Musik fehlte, so war daran weder Oberleitung noch Regie schuld, sondern der, welcher die Komposition übernommen hatte, aber dann versagte. Und diese Aufgabe ist zweifellos keineswegs leicht; doch wir möchten hoffen, daß wenn die Intendanz eines großen Theaters, wie in Aussicht steht, durch den Erfolg in Heidelberg angeregt, die Frösche zur Aufführung bringt, dann auch die Schwesterkunst der Poesie mittätig sein wird. Die Gesamtleistung der Heidelberger Studenten aber war so vortrefflich, daß auch kritische Köpfe vollbefriedigt waren und daß der gegenwärtige Prorektor der Universität, der Jurist Fellinek, nicht bloß seine Empfindung aussprach, als er bei einer Zusammenkunft nach der Aufführung sagte: was er gesehen und gehört, habe nicht bloß einen erheiternden, sondern auch einen erschütternden Eindruck auf ihn gemacht, und wieder einmal habe er den Satz von der Ewigkeit des hellenischen Geistes bewahrheitet gefunden.

G. Uhlig.

### Zur Latinitäten- und Graecismenrieckerei.

Man erlebt jetzt öfter, daß Leute, die das Deutschtum gepachtet haben, in der Schreibweise Anderer böse Einflüsse von dem Studium der antiken Sprachen entdecken, ja man geht so weit, diese Einflüsse für unvermeidlich und auch aus diesem Grunde jenes Studium für verwerflich zu halten. Daß unsere größten Stilisten durch die Schule der Alten gegangen sind, scheint vergessen zu sein. Insbesondere gelten längere Perioden gern als Sünden, die der Lektüre antiker Autoren entstammen, obgleich sich unter den vielgelesenen auch entschiedene Liebhaber kurzer Sätze befinden. Geradezu spaßhaft aber ist die starke Unkenntnis der Muttersprache, die bei diesen Polemiken manchmal zu Tage tritt.

Im September 1905 war in der Basler Nationalzeitung Jemand für den obligatorischen griechischen Unterricht eingetreten. Eine Erwiderung vom 14. September in demselben Blatt trägt den Titel: „Griechisch und Deutsch“ und hebt an: „Einsender dieser Zeilen will keinen gewaltigen Speiß in den zur Zeit wogenden Kampf der Herren Pädagogen über die Rolle des Griechischen im Gymnasium tragen [so!]. Dem gestrigen Herrn Einsender wollen wir auch seine Begeisterung für die griechische Sprache nicht verübeln.“ Der Schluß aber lautet: „Jedenfalls kann der Herr den segenspendenden Einfluß des Griechischen auf die Muttersprache nicht mit seinem Artikel illustrieren. Denn wer, wie er, ein Sprachungeheuer zu predigen [so!] im Stande ist des Inhalts, daß schon in der ersten Klasse an den Homer herangegangen werden kann, der beweist, daß er offenbar in seiner Schulzeit sich dermaßen in das Griechische vertieft haben muß, daß er nicht genügende Zeit fand, sich ein bißchen Deutsch anzueignen. Sonst müßte er wissen, daß das Zeitwort «gehen» keine Passivform kennt, daß man also niemals sagen darf «ich bin gegangen worden» (außer in spaßhafter

Anwendung), also auch nicht «es kann herangegangen werden». Es gibt allerdings viele, die auch das Zeitwort «kommen» im Passivum verwenden, so daß man täglich lesen kann «es dürfte entgegengekommen werden»; aber daß man auch «gegangen wird», das dürfte doch zu den seltenen Sprachschensalen gehören und kann nur einem passieren, der vor lauter Griechisch sein liebes Deutsch vergessen hat.

Also von intransitiven Verben ist auch der unpersönliche Gebrauch des Passivums in der dritten Person der Einzahl im Deutschen nicht gestattet. „Es wird vorwärts geschritten, es wird gelaufen“, ja auch „es wird gelacht, geweint“ ist demgemäß ebenso unzulässig, wie „es wird gegangen“. Alles Graecismen. In der Tat? Es wäre interessant, das verführende griechische Vorbild zu „es wird gegangen“ kennen zu lernen.

In der mitgeteilten Polemik wird dem Angegriffenen doch wenigstens Kenntnis des Griechischen nachgesagt, ja von allzuviel Griechisch. Der Angreifende besitzt einigermaßen genügende Kenntnis weder vom Griechischen, noch von „seinem lieben“ Deutsch. U.

## Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

### Uebersichten über die pädagogische Literatur.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgeg. von Franz Frisch, Dir. der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinspektor zu Marburg in Steiermark. Wien, Pichlers Witwe u. S. III. Jahrgang, Nr. 1 bis 4. Jährlich 10 Hefte im Umfang von je 2 Druckbogen. Preis des Jahrgangs für Deutschland 4.20 M. Empfohlen vom k. k. Ministerium des Unterrichts.

Bücherei eines deutschen Lehrers. Das Notwendigste aus der pädagogischen Literatur kritisch ausgewählt. Zugleich ein Ueberblick über die Fortschritte der Wissenschaft und Methode der einzelnen Lehrfächer. Herausgeg. von den „Neuen Bahnen“. Leipzig, R. Voigtländer, 96 S.

### Sammlungen von Schulverordnungen.

Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verfügungen und Erlasse, von Adolf Weier. Zweites Ergänzungsheft (von Jan. 1904 bis Febr. 1906). Halle a. S., Waisenhausbuchhdlg. 116 S. 2 M.

Das höhere Schulwesen im Großh. Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgeg. von Geh. Oberschulrat Rodnagel. Zweiter Nachtrag (von Juli 1904 bis Juli 1906). Gießen, E. Roth. 39 S. 1 M. — Hessen ist außer Preußen der einzige deutsche Staat, dessen Unterrichtsverwaltung schon nach dem Zwischenraum von wenigen Jahren eine Sammlung der neueren Verordnungen veröffentlicht.

### Schulstreit, Schulreform.

Schulkämpfe der Gegenwart. Vorträge zum Kampf um die Volksschule in Preußen, gehalten in der Humboldt-Akademie in Berlin von J. Lows. Teubner (Aus Natur- und Geisteswelt Nr. 111). 158 S. 1 M. — Diese von dem bekannten Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung gehaltenen Vorträge betreffen besonders das Verhältnis der Kirche zur Volksschule.

Die Gefahren der Einheitschule für unsere nationale Erziehung, von Prof. Dr. Hugo Müller, Oberl. am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt. Gießen, Löwelmann. 142 S. — Ein Buch, das ebenso die Aufmerksamkeit aller Pädagogen und Schulverwaltungsbeamten verdient, wie das vor drei Jahren erschienene desselben Verfassers „Das höhere Schulwesen Deutschlands im Anfang des 20. Jahrhunderts“. Die in neuerer Zeit mehrfach mit leidenschaftlichem Eifer behagte Frage, ob Unterricht und Erziehung bis in die Jünglingsjahre hinein für unsere männliche Jugend einheitlich und gemeinsam sein solle, wird hier auf Grund einer vollkommen ausreichenden Kenntnisnahme der betreffenden Literatur, besonders auch der Schriften behandelt, die über die tatsächlichen Ergebnisse schon bestehender Einrichtungen dieser Art belehren. Die Erörterungen zeichnen sich alle durch ruhige Sachlichkeit und Abwesenheit aller Phrasen aus. Besonders empfehlen möchten wir zur Lektüre die Kapitel: „Die Einheitschule an sich kein Mittel der nationalen Versöhnung“, „Die Einheitschule keine Forderung der sozialen Gerechtigkeit“, „Praktische Erfahrungen mit der Einheitschule im Ausland und Inland“, das letzte mit den Worten schließend: „Unser Ueberblick hat uns gezeigt, daß die von der Einheitschule erhofften Segnungen überall ausbleiben, aber die schweren unterrichtlichen Schäden allenthalben zu Tage treten“.

Abgeschlossen Anfang September.

## Grossherzog Friedrich I. von Baden.

Als wir das vorige Heft abschlossen, um es den in Basel versammelten Schulmännern vorzulegen, drückte alle Badener, alle Deutschen schwere Sorge um das Leben des teuren Fürsten, ohne den man sich Deutschland nicht denken konnte. Immer wieder hörte man auf jener Versammlung bekümmert fragen, ob man wohl noch hoffen dürfe, und hörte man Schweizer sich darüber aussprechen, was für ein herzlich lieber, von Jedermann verehrter Nachbar er ihnen doch allezeit gewesen sei.

Am 28. September ist Grossherzog Friedrich nun heimgegangen, und wie wir bei verschiedenen Anlässen in dieser Zeitschrift unserem innigen Dank für die Unterstützung Ausdruck gegeben haben, die die von dem Deutschen Gymnasialverein vertretene Sache durch ihn erfahren hat, so ist es uns Herzensbedürfnis, ihm auch ein Dankeswort nachzurufen.

Die Volksschule Badens hat unter der segensvollen fünfundfünfzigjährigen Regierung des Verewigten große, umgestaltende Fortschritte gemacht; der vortreffliche Ausbau des Real Schulwesens, die Gründung und Organisation von Realgymnasien und Oberrealschulen, gehört ganz dieser Zeit an. Wie hoch aber zugleich das Gymnasialwesen, die humanistischen Schulstudien von dem Entschlafenen geschätzt wurden, das hat er durch Wort und Tat einleuchtend bewiesen. Mancher weiß es durch Äußerungen aus seinem Munde im Laufe der letzten Jahrzehnte, seit die Anfeindung des Gymnasiums begonnen hatte, weiß, wie der Fürst seine Meinung dabei in scharfen Worten aussprach, wie er insbesondere die Wichtigkeit des griechischen Unterrichts betonte. Dem Unterzeichneten ist in dieser Beziehung vor Allem die Audienz in Erinnerung, in der ihm oblag, über den Verlauf der Berliner Dezemberkonferenz zu berichten. In Übereinstimmung mit solcher Denkweise hat Grossherzog Friedrich für seine beiden Söhne den humanistischen Vorbildungsweg gewählt, und er hat wiederholt erklärt, wie voll und ganz ihn diese Wahl befriedigt habe.

Doch noch eine andere Richtung in dem Denken des von uns Geschiedenen ist von hoher pädagogischer Bedeutung. Es ist eine

Tatsache, daß die drei Männer, denen mehr als allen anderen Deutschland die Wiedergeburt seiner politischen Größe verdankt, der alte Kaiser, Friedrich I. von Baden und Bismarck, tiefreligiöse Naturen waren. Das trat auch bei dem, der uns als Letzter verlassen hat, in großen und kleinen Zügen mit größter Klarheit hervor. Die Religion war ihm eine wunderbar stärkende Macht im Handeln und im Leiden. Denn auch von schmerzlichsstem Leiden hat dieser so reich gesegnete Fürst kein kleines Maß in seinem Leben erfahren. Unvergeßlich ist mir, wenn ich auch hier eines persönlichen Erlebnisses gedenken darf, eine Unterredung, in der mir der Berewigte sein Mitgefühl bei dem Verluste eines geliebten Kindes aussprach. Als ich bemerkte, daß er selbst uns allen ein Vorbild sei, wie man solchen Schmerz zu tragen habe, antwortete er: „Hat nicht beruhigende, erhebende Kraft bei dem Hinscheiden eines Kindes die innere Gewißheit, daß es für die Ewigkeit reif war?“ Und aus der Innerlichkeit und Wärme seiner Religiosität floß unserem Fürsten, der, wenn einer, in seinem evangelischen Glauben feststand, auch die überall betätigte Achtung vor der religiösen Überzeugung Anderer, mit der die seinige nicht übereinstimmte.

Möge der hohe, in allem Urteilen und Streben stets dem Idealen zugewandte Sinn des Unvergeßlichen in ganz Deutschland fortwirken und sich an ihm das Wort „Du sollst ein Segen sein“ auch für künftige Geschlechter erfüllen!

G. Uhlig.

## Die diesjährige Generalversammlung des deutschen Gymnasialvereins.

Der Zeitpunkt für unsere 16. Jahresversammlung, der durch die beschlossene Anlehnung an die heurige Philologenversammlung bestimmt war, lag für die süddeutschen Schulmänner nicht günstig: hatten doch z. B. in Bayern die neuen Kurse eben erst wieder begonnen. Nichtsdestoweniger erfreuten wir uns einer schönen Frequenz. Abgesehen von der Beteiligung aus Basel und anderen schweizerischen Städten waren (und meist durch mehrere Personen) vertreten Berlin, Steglitz, Blantenburg, Frankfurt a. d. O., Leipzig, Zfeld, Elberfeld, Marburg i. H., Frankfurt a. M., Heidelberg, Karlsruhe, Straßburg, Stuttgart, Schöntal, Ulm, München, Wien, Lemberg. Der Hauptversammlung voraus ging am Nachmittag des 22. September eine Vorstandssitzung, die mehrere hernach von der Generalversammlung genehmigte Beschlüsse faßte. Am Abend des gleichen Tages fand gegenseitige Begrüßung in einem Junfthause statt, am Morgen des 23. versammelte sich um 9 Uhr eine größere Anzahl der Teilnehmer im Museum, um unter der überaus belehrenden Führung des Altrektors Prof. Dr. Burkhardt-Brenner die Kunstschätze der Museumsammlungen zu besichtigen: besonders die Bilder Böcklins erhielten durch die Bemerkungen des Leitenden für Viele ein völlig neues Licht.

Um 10 Uhr begann die Hauptversammlung im Vortragsaale des Museums. Der im vorigen Jahr auf der Berliner Versammlung zum Stellvertreter des Vorsitzenden gewählte Gymnasialdirektor Dr. Ull aus Marburg sprach den lebhaften Wunsch aus, daß die Verhandlungen der guten Sache reichen Segen, den Teilnehmern vielseitige Anregung bringen möchten, und teilte dann eine Zuschrift des ersten Vorsitzenden, Geheimrats Prof. D. Jäger mit, in der dieser bittet, sein Ausbleiben zu entschuldigen und die Ehre der Vorstandschast von ihm zu nehmen, da er dieser Aufgabe wegen vorgerückten Alters nicht mehr gewachsen sei. Schon vor einigen Monaten hatte unser verehrter Freund und *σοφιστής* solche Gedanken dem Unterzeichneten ausgesprochen und auf Gegenvertretungen des Letzteren nicht eingeleitet. Zwar die schwere Erkrankung, die ihn im vorigen Jahre ergriffen und ihm schon den Besuch unserer vorjährigen Versammlung unmöglich gemacht hatte, ist, wie er uns schrieb und wie auch der zurückgekehrte Humor in seinen Briefen zeigte, überwunden; aber zunehmende Schwerhörigkeit macht ihm die Beteiligung an einer Versammlung und besonders die Leitung von Verhandlungen so schwierig, daß er glaubt mit 77 Jahren (die er inzwischen am 26. Oktober vollendet hat) definitiv auf eine Tätigkeit verzichten zu sollen, die er wohl öfter, als irgend ein anderer von uns, und mit glänzendem Geschick ausgeübt hat. „Daß ich dabei — heißt es in einem Schreiben an den Unterzeichneten vom 21. Juli — nicht unsere Sache verlasse, noch auch die Redaktion unserer Zeitschrift, in der ich seit ihrer Gründung Ihnen als beharrlicher Mitarbeiter zur Seite gestanden habe, das versteht sich von selbst, und ehe ich gestorben oder verdorben bin, gedenke ich unserer Fahne weiter zu dienen, so gut ich noch kann. Die Sache ist einfach die: ich trete wieder als gemeiner Soldat oder meinetwegen als Unteroffizier in die Reihe zurück.“ Dieselbe Versicherung fortgesetzten Mittuns gab Jäger seinem Stellvertreter, in *utrumque paratus, aut versare dolos aut certae occumbere morti*, wie er scherzhaft hinzufügte: denn von der Meinung, daß er bei dem Kampf um die von ihm verfochtene Sache unterliegen könnte, ist Jäger ja in Wahrheit ebenso weit entfernt, wie von List und Trug. Der Vorsitzende gab den Empfindungen des Dankes und der Verehrung für den *πρόμαχος* des humanistischen Gymnasiums den wärmsten Ausdruck und forderte die Versammelten auf, dem hochverdienten Manne die Ehrenmitgliedschaft anzutragen, ein Vorschlag, der einstimmige, begeisterte Aufnahme fand. Der Beschluß wurde telegraphisch übermittelt

und fand alsbald herzliche Erwiderung, ebenso wie ein an unseren früheren Vorsitzenden Geheimrat Schrader abgesandtes Begrüßungstelegramm.

Sodann verlas Direktor Aly die Liste der seit der vorjährigen Versammlung verstorbenen Mitglieder.

Es sind folgende 40: Stadtverordneter Blank, Elberfeld. — Prof. D. Dr. Blas, Halle. — Prof. Dr. Bombe, Friedeberg (Neumark). — Gymnasialprof. Dr. Braumüller, Berlin. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Buhl, Heidelberg. — Otto Cornill, Direktor des städt. Museums, Frankfurt a. M. — Geh. Reg.-Rat, Prov.-Schulrat a. D. Dr. Deiters, Koblenz. — Oberschulrat a. D. Prof. Dr. Dettweiler, Leipzig. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Karl Dilthen, Göttingen. — Prof. Dr. Dünzelmann, Bremen. — Gymnasialdir. Prof. Evers, Barmen. — Prof. Farne, Stolp i. P. — Konrektor Prof. Dr. Fischer, Plauen i. V. — Wirkl. Geh. Rat Prof. Dr. Kuno Fischer, Heidelberg. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Heinrich Gelzer, Jena. — Geh. Rat Dr. Ritter v. Hartel, K. K. Unterrichtsminister a. D., Wien. — Geh. Reg.-Rat Dr. Hassel, Direktor des Hauptstaatsarchivs, Dresden. — Gymnasialrektor Hofmann, Augsburg. — Geheimer Justizrat Kähler, Landsberg a. W. — Lektor (Gymnasialprof.) Dr. Knös, Upsala. — Prof. Kownatsky, Rastenburg (Ostpr.). — Chefredakteur Professor Dr. Kropatschek, Berlin. — Postdirektor Krüger, Berlin. — Gymn.-Direktor Prof. Dr. Langsdorf, Dillenburg. — Geh. Rat Dr. Wilhelm Lossen, Heidelberg, früher Prof. der Chemie in Königsberg i. P. — Gymn.-Direktor Dr. Lünzner, Gütersloh. — Geh. Reg.-Rat Gymn.-Direktor Dr. Noetel, Berlin. — Oberl. Rabert, Blankenburg a. S. — Gymnasialprof. Nahn, Gießen. — Gymnasialoberl. Nath, Marburg i. H. — Medizinalrat Dr. Reincke, Hamburg. — Schulrat Gymn.-Direktor Dr. Sauerwein, Neubrandenburg. — Prof. Dr. D. Schlegel, Hagen i. W. — Gymn.-Direktor a. D. Dr. F. Schneider, Berlin-Schmargendorf. — Gymn.-Direktor Spreer, Merseburg. — Gymnasialprof. Thiel, Breslau. — Gymn.-Direktor Dr. Thiele, Vizepräsident der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften, Erfurt. — Gymn.-Direktor Ubbelohde, Friedland i. M. — Gymn.-Direktor a. D. Dr. Viz, Garz a. O. — Prof. Dr. D. Weisenfels, Berlin.

Nachdem sich die Versammelten zur Ehrung der Verstorbenen erhoben hatten, berichtete unser Schatzmeister, Gymnasialoberlehrer Dr. Pisco über den Personalstand und die Kasse des Vereins. Die Zahl der Mitglieder betrug nach seiner Zählung vom 15. September 2295. Der frühere Schatzmeister, Prof. Brey hatte im Anfang des Februar 2234 gezählt, von denen seither 17 gestorben sind. Folglich sind von Anfang Februar bis Mitte September 78 hinzugekommen. Der Kassenabschluss vom 15. September, der von Gymnasialdirektor Dr. Schneider und Prof. Kuhn in Frankfurt a. d. O. nach den Belegen geprüft und richtig befunden ist, ergab ein Gesamtvermögen von 9242 Mk. 16 Pfg. Dem Kassenwart wurde von der Versammlung der beste Dank für seine zum Teil recht mühevollen Leistungen ausgesprochen.

Sodann erteilte der Vorsitzende zu Begrüßungen vier Herren das Wort, zunächst dem Herrn Regierungsrat Burchardt-Finsler, gegenwärtigem Erziehungsdirektor im Kanton Basel-Stadt, der sich folgendermaßen äußerte:

Hochansehnliche Versammlung! Im Namen der Erziehungsbehörden unserer städtischen Republik nehme ich mir die Freiheit, Sie, hochgeehrte Herren, auf dem Boden der Stadt Basel herzlich willkommen zu heißen und Ihnen aufrichtigen Dank auszusprechen für die Ehre, die Sie uns durch Ihren Besuch und Ihre heutige Tagung erweisen. Die Stadt Basel, die seit langer Zeit redlich bestrebt war, ihren Söhnen und Töchtern eine gute Schulbildung zu verschaffen und die zu Erreichung dieses Zweckes vor keinem Opfer zurückgeschreckt ist, erblickt in Ihrem heutigen Erscheinen dankbar eine Anerkennung dessen, was sie bis dahin erstrebt hat, und eine Aufmunterung dazu, auf dem betretenen Pfade weiter vorwärts zu dringen. Unsere bescheidenen Verhältnisse sind Ihnen doch

bedeutend genug erschienen, daß Ihr Verein in Verbindung mit den deutschen Philologen und Schulmännern die Stadt als den heurigen Kongressort ausgewählt hat. Wir wissen die Berücksichtigung unsrer Stadt nach Gebühr zu schätzen und erlauben uns der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, daß Ihr hiesiger Aufenthalt bei Ihnen nur angenehme Erinnerungen, bei uns aber Anregung und Belehrung die Fülle hinterlassen möge.

Gerade in heutiger Zeit, da die Ausgestaltung des Gymnasiums zu den meist besprochenen und viel umstrittenen pädagogischen Tagesfragen zählt, ist es auch für unsre Stadt von der größten Wichtigkeit, das Urteil derjenigen Männer in dieser Sache zu vernehmen, die als die erfahrensten Hüter und Förderer gymnasiale Bildung in deutschen Landen anerkannt und geehrt sind, und die ihre ganze Energie, ihr bestes Wissen und Können für diese Bildungsanstalten und ihre gedeihliche Weiterentwicklung einsetzen.

Die Zusicherung, hochgeehrte Herren, darf ich Ihnen mit gutem Gewissen geben, daß man auch in Basel das Gymnasium als eine Hauptzierde unter den vielen Schulen des Gemeinwesens betrachtet und daß unseren Behörden und unserem Volk kein Opfer zu groß ist, wenn es sich darum handelt, das Gymnasium auf der Höhe der Zeit zu erhalten. Sind wir uns doch dessen wohl bewußt, daß einst im Jahre 1579 die Errichtung dieser Anstalt eine Herzensangelegenheit unsrer Vorfahren gewesen ist. Es handelte sich damals um nichts Geringeres, als das reformierte, aufblühende Basel auch auf dem Gebiete höherer Jugendbildung konkurrenzfähig zu machen den katholischen Städten gegenüber, in denen die Jesuiten mit größtem Erfolg und Geschick ihre Kollegien errichteten, so daß, wie ein Gutachten sich ausdrückt, „unseres Glaubens Widerwärtige durch ihre Jesuitter uns hierin fürzutreffen unterstohn, wie sich nun zu unseren Zeiten der Papisten Ufaß und Geschwindigkeit, durch der Jesuitter Arglistigkeit gestärkt, augenscheinlich mehret“. So war das Basler Gymnasium in einer harten Zeit, da die Wogen der Gegenreformation auch an unsre Stadtmauern schlugen, ins Leben gerufen worden. Es liegt etwas Großes in der Motivierung des Rates, der durch diese Anstalt und die von ihr ausströmende Bildung hoffte „die Religion erhalten, Kirchen und Schulen recht bestellen, die Regiment zieren und befestigen“ zu können.

Das Gymnasium hat die auf die Anstalt gesetzten Hoffnungen erfüllt, und von den vielen Männern, die dem Vaterlande ihre Kräfte an der Universität, in der Kirche und im Rathhaus gewidmet haben, ist die Mehrzahl im Gymnasium gebildet worden. Wird das auch in Zukunft so sein? Wir hoffen es, weil wir nach wie vor von der Superiorität des Humanismus überzeugt sind, und wir glauben es, weil unser Gymnasium im Laufe der Jahrhunderte es stets verstanden hat, den wechselnden Bedürfnissen der Zeit ohne Preisgabe seiner Prinzipien gerecht zu werden. Wir werden uns bemühen, auch hier auf dem Wege der Evolution und nicht der Revolution vorzugehen, und wir zählen dabei auf die Unterstützung unsres durchaus fortschrittlich gesinnten aber vernünftigen Volkes und seiner Behörden.

Sie sehen, hochgeehrte Herren, auch uns beschäftigen die gleichen Fragen, um die Sie in Ihrer Heimat ebenfalls kämpfen, wir alle möchten unsern Kindern und Kindeskindern ein Gymnasium illustre überliefern, das auf den unwandelbaren Fundamenten hellenischer Schönheit und römischer Kraft ruhend orts- und zeitgemäß sich aufbaut, in dessen Räumen auch die Epigonen des 20. Jahrhunderts sich heimisch fühlen, Kinder ihrer Zeit, aber geädelt durch den Einblick in die antike Welt, die zu jeder Zeit die edelsten Männer aller Völker begeistert hat.

Möge daher Ihre Arbeit, hochgeehrte Herren, am heutigen Tage, mögen die Verhandlungen dieser Woche von bleibendem Erfolge gekrönt sein, damit dadurch

Humanismus und Humanität in gleicher Weise gefördert werden. Basel aber, das die Ehre hat, der Schauplatz Ihrer Tätigkeit zu sein, freut sich mit wohlberechtigtem Stolze seiner gelehrten Gäste und dankt Ihnen auf das herzlichste dafür, daß der Weg nach der schweizerischen RheinStadt Ihnen nicht zu weit gewesen ist. Mögen Sie nach getaner Arbeit, wenn schon diese nur eine kurze Spanne Zeit in Anspruch nimmt, mit den gleichen Gefühlen von uns scheiden, wie einst Desiderius Erasmus, der seinem Freunde Amerbach, als er das Rheinschiff bestieg zugerufen hat:

Jam Basilea vale, qua non urbs altera multis  
Annis exhibuit gratius hospitium.  
Hinc precor omnia laeta tibi, simul illud: Erasmo  
Hospes tibi<sup>1)</sup> ne unquam tristior adveniat.

Als Zweiter ergriff das Wort Herr Archidiaconus Prof. D. Scholz, Pastor an der Marienkirche in Berlin.

Hochgeehrte Versammlung. Es ist mir eine besondere Freude, den Deutschen Gymnasialverein im Namen und Auftrag der Berliner „Humanistischen Vereinigung“, wie ich wohl kurz sagen darf, als deren Vorsitzender zu begrüßen und es auszusprechen, wie nahe verwandt wir uns Ihnen fühlen. Diese Verwandtschaft ist nicht Uniformität. Die Bedingungen, unter denen wir Berliner für die gemeinsamen Ideale arbeiten, tragen naturgemäß örtliches Gepräge und suchen den Bedürfnissen, wie wir sie erkannt zu haben glauben, möglichst individuell gerecht zu werden. Aber allerdings liegt uns auf der andern Seite sehr am Herzen, daß alles, was humanistisch denkt, zusammensteht und sich mit dem Bewußtsein der Zusammengehörigkeit durchdringt. Dies ist besonders notwendig angesichts der gemeinsamen Gefahren, von denen wir uns bedroht sehen, Gefahren im eignen Lager und solche, die von außen kommen. Zu den Gefahren im eignen Lager, gehörte seit langem die allzugroße Bescheidenheit der Vertreter der humanistischen Bildung, die sich zuweilen bis zur Neugstlichkeit steigerte, als lohne es sich kaum noch, für eine Sache einzutreten, die doch dem Untergang geweiht sei. Hier kam das Gefühl der Gemeinschaft, nicht nur mit den Nachgenossen, sondern mit vielen, vielen Andern, die der Sache der humanistischen Bildung aus freien Stücken und völlig uneigennützig zugetan sind, in hohem Maße stärkend wirken. Daneben gibt es Gefahren von außen, gegen die man sich wappnen muß und am besten durch entschiedenes Zusammengehen wappnet. Die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium sind längst nicht mehr zufälliger und vorübergehender Art, sie sind geradezu systematisch geworden. Eben darum erfordern sie systematische Abwehr. Unsere Gegner müssen einen Eindruck davon gewinnen, daß weithin über das deutsche Land, ja über seine Grenzen hinaus, eine Ideengemeinschaft besteht, die sich ihr gutes Recht nicht nehmen lassen will und bereit wäre, dafür zu kämpfen, sobald man es antasten wollte. In diesem Sinne, der doppelten Wirkung nach innen und nach außen, ist es uns eine wahre Freude und aufrichtige Genugtuung, auch von Berlin her Ihnen die Hand zu reichen und heute unter Ihnen zu sein. Die persönliche Fühlung mit so vielen vortrefflichen Vertretern des humanistischen Gymnasiums ermutigt uns, in unserm Streben auszuharren, und gibt uns zugleich erneuten Anlaß, dem Deutschen Gymnasialverein zu seiner diesjährigen Zusammenkunft herzliche Grüße darzubringen, mit dem Wunsch, daß seine Arbeit gedeihe, ihm selbst zum Gewinn, der gemeinsamen Sache zur bleibenden Förderung.

Als Dritter sprach Herr Gymnasialprofessor Dr. Otto Stählin von München.

Hochansehnliche Versammlung! Ich bin beauftragt, die 16. Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereins im Namen des Bayrischen Gym-

1) Das Metrum verlangt ibi.

nasiallehrervereins aufs herzlichste zu begrüßen und die besten Wünsche für die Verhandlungen auszusprechen. Der Bayrische Gymnasiallehrerverein, dem fast sämtliche akademisch gebildete Lehrer an den bayrischen Gymnasien, Progymnasien und isolierten Lateinschulen angehören, hat die Bestrebungen des Deutschen Gymnasialvereins seit dessen Gründung mit dem größten Interesse verfolgt. Sind es doch vielfach die gleichen Fragen, welche die beiden Vereine beschäftigen.

Namentlich in den letzten zwei Jahren wurden solche Fragen in unserem Verein lebhaft besprochen. Wir haben vor zwei Jahren in München eine Ortsgruppe des Bayrischen Gymnasiallehrervereins, die Gymnasiallehrervereinigung München, gegründet, und diesem Beispiel sind rasch Nürnberg, Augsburg, Würzburg, Regensburg und andere Städte gefolgt, so daß ich im Augenblick gar nicht angeben kann, wie viele solche Ortsgruppen es zur Zeit sind, weil eben erst in der letzten Zeit neue gegründet wurden. In diesen Vereinigungen hat nun ein reges Leben geherrscht. Es wurden hier durchaus nicht nur Standesinteressen verhandelt, sondern vor allem Fragen des Unterrichts und der Einrichtung unserer Gymnasien. So wurde die Frage nach der Stellung des Lateinischen an unseren Gymnasien behandelt, ferner die Frage, ob die Vorschläge der Unterrichtskommission des Vereins Deutscher Naturforscher und Ärzte durchführbar seien ohne eine Schädigung unserer humanistischen Gymnasien, die ihrer Vernichtung gleichkäme. Kurz es waren allerlei Fragen, wie sie auch den deutschen Gymnasialverein beschäftigen. Und es ist nicht Schuld der Mitglieder unseres Vereins, daß Bayern auf der Tagung des Deutschen Gymnasialvereins so spärlich vertreten ist, sondern nur die Ungunst der äußeren Verhältnisse. Wir haben am 18. September das neue Schuljahr begonnen und deshalb ist es den bayrischen Gymnasiallehrern unmöglich an der heutigen Tagung teilzunehmen. Die beiden Vorstände unseres Vereins haben vergeblich versucht sich für diese Tage frei zu machen, aber es war unmöglich Aushilfe für sie zu beschaffen, zumal da wegen des eben beginnenden philologischen Examins Lehrer abwesend sind. Ich selbst kann nur deshalb teilnehmen, weil ich für dieses Schuljahr beurlaubt bin. Aber in Gedanken weilen in diesen Tagen viele bayrische Gymnasiallehrer in Basel und bedauern, daß sie nicht selbst den Verhandlungen beiwohnen können, für die sie das lebendigste Interesse und die aufrichtigsten Glückwünsche haben.

An vierter Stelle endlich sprach Herr Dr. S. **Fraunfurter**, Kustos an der Universitätsbibliothek in Wien.

Gestatten Sie zunächst, sehr geehrte Damen und Herren, daß ich für die freundliche Bewillkommung durch den Herrn Vorsitzenden, die ich nicht auf meine Person sondern die von mir vertretene Sache beziehen möchte, aufrichtigsten Dank sage. Mit diesem Danke verbinde ich die angenehme Aufgabe, Sie im Namen des Präsidenten des Wiener „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“, Sr. Exzellenz des Herrn Grafen Stürgkh, der durch die jetzige Tagung des Steiermärkischen Landtags selbst hier zu erscheinen verhindert ist, und im Namen unseres ganzen Vereinsvorstandes auf das herzlichste zu begrüßen. Daß wir Ihren Verhandlungen mit lebhaftem Interesse folgen, brauche ich wohl kaum erst besonders zu versichern. Sind doch die Ziele und Aufgaben unseres Vereins und des Ihrigen die gleichen. Als ich im Vorjahr die Ehre hatte, im Auftrage des unsrigen vor Ihnen in Berlin zu erscheinen, da konnte ich Ihnen von unseren glückverheißenden Anfängen berichten; heute darf ich schon auf unterschiedene Erfolge hinweisen. Sie können aus dem vor kurzem erschienenen dritten Heft unserer „Mitteilungen“, sowie aus den in Ihrer Zeitschrift, dem „Humanistischen Gymnasium“, veröffentlichten Berichten ersehen, wie rasch und stark sich die Zahl der Mitglieder des Wiener Vereins vermehrt hat und wie sich

unter ihnen keineswegs nur Vertreter der gymnasialen Lehrfächer, sondern zahlreich auch Nichtfachmänner aus den verschiedensten höheren Berufsklassen und Mitglieder des Abgeordneten- und des Herrenhauses befinden. Dabei möchte ich noch mit lebhafter Genugtuung erwähnen, daß durch die im Vorjahr zwischen unserem und Ihrem Verein angebahnte nähere Verbindung bereits bisher 62 Mitglieder des unsrigen zugleich auch Mitglieder Ihres Vereins geworden sind. Dadurch gelangt Ihre Zeitschrift in weitere Kreise und klärt über die Fragen, die uns beschäftigen, auf. Und wie sehr das not tut, lehrt jeder Tag. Erfreulicherweise ist aber auch gerade durch den Kampf, der jetzt gegen das Gymnasium und die von ihm vertretene humanistische Bildung geführt wird, das Interesse für diese im Wachsen begriffen.

W. S., daß es sich in dem jetzigen Kampf nicht um die bloße Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruht, erschüttert wird und daß die dadurch notwendige Abwehr tatsächlich die Aufgabe hat, die humanistische Bildung, wie sie durch den Unterricht in den beiden klassischen Sprachen erzielt wird, zu erhalten und damit das deutsche Bildungswesen vor Schaden zu bewahren, kann keinem Zweifel unterliegen. Deshalb ist es notwendig, alle Freunde der humanistischen Bildung zu einem Bunde zu vereinigen. In dieser Erkenntnis und dem daraus hervorgehenden Streben sind wir mit Ihnen einig, und aus der Gemeinsamkeit mit Ihnen schöpfen wir neue Kraft. Wenn wir auch zum Teil unsere eigenen Wege, wegen der Verschiedenheit unserer Verhältnisse, gehen müssen, Gesinnung und Ziel sind die gleichen.

Nachdem der Vorsitzende diesen vier Sprechern für ihre hochehrwürdigen Worte gedankt hatte, die zeigten, wie zahlreiche und treue Bundesgenossen wir in Landen deutscher Zunge besitzen, bat er den Herrn Gymnasialdirektor Dr. S. F. Müller von Blankenburg das von ihm freundlichst zugesagte Referat über

### **Die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Schülern höherer Schulen**

zu erstatten. Es lautete folgendermaßen:

Generalisieren und Individualisieren. Auf höheren Befehl spreche ich über diese beiden *sesquipedalia verba* zu Ihnen, es war nicht meine Wahl. Sie werden also nicht viel Gescheites hören, dafür aber um so mehr Gelegenheit haben, Ihrerseits recht viel Gescheites zu sagen.

Wir stellen uns auf den Boden der Wirklichkeit, der Tatsachen. Jene Schreier mit der starken Lunge und dem schwachen Hirn, die unser gesamtes Erziehungs- und Unterrichtswesen als seelenmörderisch für die Jugend verdammen, gehen uns nichts an. Was sie gegen den Massenunterricht und für die Pflege der Persönlichkeit vorbringen, hat Rousseau schon vor 150 Jahren viel gründlicher und feiner gesagt. Wäre der erste Satz des Emil richtig, so hätte Rousseau recht. Aber der Satz ist leider falsch, so viele sich auch von ihm täuschen lassen. Die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Ich will Sie nun durch die kirchliche Lehre von der Erbsünde, die ich übrigens mit Heinrich v. Treitschke „tiefsünnig“ nenne, nicht abschrecken, berufe mich aber auf einen hochangesehenen Pädagogen und Philosophen der Gegenwart. Friedrich Paulsen bezeichnet in seiner Ethik (I S. 140) unter den drei großen Wahrheiten, die das Christentum dem Gemütsleben der Menschheit eingegraben, als die zweite diese: „Sünde und Schuld sind eine wesentliche Seite des Menschenlebens. Diese Wahrheit sahen die Griechen nicht oder doch nicht in ihrer ganzen Schwere . . . Dem Christentum ist es die ernsteste und furchtbarste Wahrheit, daß in dem Wesen des natürlichen Menschen eine Neigung zum Bösen mit tiefen Wurzeln haftet, daß in der menschlichen Natur neben schönen und guten Anlagen und Trieben auch Neigungen sich finden, die das harte Wort rechtfertigen: der Mensch sei das boshafte

Geschöpf, l'animal méchant, par excellence. Der Mensch kommt mit zwei Giftzähnen auf die Welt, die den andern Tieren fehlen; sie heißen Neid und Bosheit." Nach der andern Richtung hin hat das Christentum den Maßstab, das sittliche Ideal, erhöht: „es mißt den Menschen an der Gerechtigkeit und Heiligkeit Gottes, die in Jesu Menschengestalt angenommen hat“<sup>1)</sup>).

Was müssen wir tun, um dem Menschen diese Giftzähne auszuziehen oder doch abzustumpfen? Mit andern Worten: welche Mittel hat der Erzieher anzuwenden, um die bösen Neigungen auszurotten oder wenigstens zu unterdrücken, dagegen die guten Triebe zu stärken und so zu entwickeln, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt? Leistet dies die private oder öffentliche Erziehung besser? Ist es dem jungen Menschen dienlicher, allein oder mit andern zusammen erzogen zu werden?

Da das Kind ein Individuum ist, so wird die Erziehung die beste sein, die am meisten individualisieren kann. Theoretisch unanfechtbar, praktisch unzweckmäßig. Ein Knabe, der allein erzogen wird, schwebt einerseits in Gefahr, durch fortwährende Verbote und Gebote, Ermahnungen und Tadel gequält und im natürlichen Wachstum gehindert zu werden; andererseits droht ihm die Gefahr, daß er verzärtelt und also verzogen wird: Eigensinn gilt für Willenskraft, Flattersinn für geistige Reifheit, Träumerei für tiefes Gemüt, lebhaftes Phantasie für gemiale Begabung. Wenn um den Einen sich alles dreht, so hält dieser Eine sich bald für den Mittelpunkt des Universums. Fern am Horizont taucht der Uebermensch auf. Es ist auch dem Kinde nicht gut, daß es allein sei; einem jeden sind Geschwister zu wünschen.

Individualität, oder gar Persönlichkeit! Damit ist es beim Jungen gar nicht weit her, und doch wird heute „im Zeitalter des Kindes“ ein Kultus mit der Persönlichkeit getrieben, der den besonnenen und erfahrenen Mann abstößt. In jedem Kinde liegt doch nur der Keim zur Persönlichkeit. Sie alle sind zunächst noch wenig beschriebene Blätter und zeigen mehr den Gattungs- und Artcharakter als eine ausgeprägte Individualität. Die psychologischen und ethischen Grundlagen sind im wesentlichen bei allen gleich. Daneben leugne ich die Tatsache der ungleichen Begabung nicht, sondern erkenne die ursprüngliche und eingeborene Verschiedenheit der geistigen Kräfte ausdrücklich an. Aber die Erklärung dieser Tatsache dünkt mich schwer, und eine reinliche Scheidung des Angeborenen und Auerzogenen unmöglich. „Die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung läßt sich zu einem erheblichen Teile auf die geistige und sittliche Umgebung des Kindes zurückführen, deren Wirkungen sich schon in einem Zeitpunkte geltend machen, welcher der bewußten Beobachtung des jugendlichen Geistes und somit seiner planmäßigen Erziehung vorausgeht“<sup>2)</sup>. Keinesfalls dürfen wir die „Eigenart“ der Kinder allzu häufig und allzu stark betonen, denn damit kann man alles entschuldigen und mehr verlangen, als ein Mensch zu leisten imstande ist. „Wäre die ursprüngliche Verschiedenartigkeit der Beanlagung unter der Jugend so groß, wie es vielen Eltern anzunehmen gefällt, und wären demnach die auf diese Verschiedenheit gegründeten Ansprüche an die Tätigkeit des Erziehers berechtigt, so würde ein gemeinsamer Unterricht vieler Kinder unmöglich und die Einrichtung von Schulen widersinnig sein. In Wahrheit sind es aber nur wenige Kinder, deren geistiger Kraft und Eigentümlichkeit durch die Schulerziehung nicht ein völliges Genüge geschieht“ (Schrader). Ausgesprochene Talente haben Raum und finden Gelegenheit genug, sich Geltung zu verschaffen. Das Genie

1) Vergl. Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 6. Aufl. §§ 1—3, besonders 17 und 18 mit den Anmerkungen.

2) Wilhelm Schrader a. a. O. S. 44. Ich empfehle das ganze Kapitel 4 der Beachtung. Es handelt von besonderen Anlagen.

ist selten, und ich habe kaum gehört, daß ein Genie durch Schulzwang und geregelten Unterricht verkümmert wäre, wohl aber, daß es verlumpt ist, weil es sich den Schranken und der Zucht nicht fügen wollte. Im übrigen haben wir Lehrer weder mit den Talenten noch mit den Genies, sondern mit dem Mittelschlag der Köpfe unsere Not; die ganz Klugen brauchen uns wenig zu kümmern und ebenso wenig die ganz Dummen. „Man darf“, sagt Hegel, „die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres ins Blaue gehende Gerede die Behauptung halten, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit des Kindes wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung<sup>1)</sup>“.

Der Mensch ist ein geselliges Wesen und schwebt nicht isoliert als ein Atom im Weltenraum, für die Gemeinschaft soll er tüchtig gemacht werden in der Gemeinschaft. Es tut ihm gut, wenn er von Jugend auf unter seinesgleichen kommt. Die Kameraden sind für den Knaben und Jüngling unersetzliche Erzieher. Sie treiben ihm die Rücken und Tücken aus, schleifen ihm die Ecken und Kanten ab und gehen unbarmherzig mit seinen Schwächen ins Gericht. In ihrem Kreise, ihren Spielen und gemeinsamen Unternehmungen, erlaubten und unerlaubten, lernt er sich selbst bezwingen, sich fügen und anpassen, lernt er das *ἀρχεῖν τε καὶ ἀρχεσθαι*. Freilich, wenn der Geist der Gemeinschaft schlecht ist, kann er auch viel Böses lernen, verführt und verdorben werden. Aber er muß hindurch. Wir können den Jungen nicht unter eine Glasglocke setzen, und Knaben müssen gewagt werden, sagt Herbart. Und hier hat die Schule allerdings neben und nächst dem Elternhause, dem mitverantwortlichen, die heilige Verpflichtung, ein wachsam Auge auf jeden einzelnen Zögling zu haben, das Böse und die Bösen unnachsichtlich auszumerzen und den guten Geist mit allen Kräften zu pflegen. Herrscht überall Gerechtigkeit und Billigkeit (*δικαιοσύνη* und *ἐπιείκεια* als *ἰσχυρὸς μὲν, ἰσχυρὸς*), Ordnung und Pünktlichkeit, wird Fleiß und Gehorsam, Ehrfurcht vor dem Gesetz und seiner Heiligkeit ebenso ernstlich bewiesen als gefordert, dann sind die Gefahren nicht groß und nicht unabwendbar. Auch die Lehrer werden ihre Absonderlichkeiten und unberechtigten Eigentümlichkeiten abstreifen müssen, auch ihnen gilt wie den Schülern das Wort:

Willst du, daß wir mit hinein  
In das Haus dich bauen,  
Laß es dir gefallen, Stein,  
Daß wir dich behauen. (Rückert.)

Diese Sätze waren längst niedergeschrieben, als ich mit Natorps gehaltvollem Buche „Sozialpädagogik“ näher bekannt wurde. Der § 10 „Erziehung und Gemeinschaft“ beginnt mit dem Satze: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“, und nach kurzer Erläuterung desselben heißt es weiter: „Dem Individualbewußtsein als solchem ist Einzigkeit, Sondernung von jedem andern wesentlich; es kann niemals in ein anderes gleichsam hinüberreichen oder auf irgend eine Weise mit ihm eins werden. Aber, wer darauf ausschließlich den Blick geheftet hielte, würde nicht nur zum ethischen Egoismus, sondern notwendig zum theoretischen Solipsismus kommen. Nun aber handelt es sich um das Bewußtsein seinem Inhalt und der ihn erzeugenden Gesetzmäßigkeit nach. Diese ist von Haus aus für alle ein und

1) Angeführt von Schrader a. a. O. S. 51.

dieselbe. Folglich gibt es keinen reinen d. h. gesetzmäßig erzeugten Inhalt des Bewußtseins, der des einzelnen ausschließliches Eigentum wäre. Also: aller echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut. Es ist ein gründlicher Irrtum, man möchte es eine Art Sinnestäuschung nennen, wenn man irgend einen geistigen Besitz sich als ausschließliches Eigentum zurechnet. Der egozentrische Standpunkt der Kosmologie, welcher die unendlichen Welten um den Zuschauer sich drehen läßt, der seinen zufälligen Standort zur absoluten Grundlage seines Urteils macht, ist nicht naiver oder irrtümlicher als jener egozentrische Standpunkt der Bildung, der heute von so manchem als tiefe und wohl gar neue Philosophie angestaunt wird. So sicher der äußere Kosmos in seinem Aufbau und dem Wechsel seiner Erscheinungen einem Gesetze folgt, das nach keinem zufälligen Standpunkt des Beobachters fragt, so sicher unterliegt der Aufbau und die aufsteigende Entwicklung der innern Welten der Erkenntnis, der Sittlichkeit und selbst der Kunstgestaltung Gesetzen, die unterschiedslos für alle dieselben sind. Und wenn es je ein eigener Ausschnitt aus diesen Welten ist, der dem einzelnen sichtbar wird, so besteht die Eigenheit seiner individuellen Ansicht, analog der Eigenheit des Bildes, das ein jeder seinem Standort gemäß vom Universum erhält, nur in einer Einschränkung des unermesslichen Inhalts der menschlichen Bildung, der, an sich derselbe, für alle zur Aneignung gleichsam bereit steht, auf den alle solche «zufälligen Ansichten» sich wesentlich und unerläßlich zurückbeziehen. Ueber diese Beziehung hinwegsehen heißt sich bornieren; sie erkennen und zur Höhe dieser Gemeinschaft des geistigen Inhalts sich bewußt erheben heißt sein Selbst erweitern und ihm den höchsten für Menschen erreichbaren Wert zuteilen. Es ist nötig, diese halb vergessenen Wahrheiten mit Nachdruck wieder zu betonen, in einer Zeit, da so viele geneigt scheinen, sich bedingungslos den Paradoxen eines Modeschriftstellers zu opfern, den als Philosophen anzuerkennen eine harte Zumutung ist, nachdem er die unbedingte Voraussetzung jedes Philosophierens, den Selbstwert der Wahrheit, in nicht zweideutigen Aussprüchen verneint hat. — Erhebung zur Gemeinschaft ist Erweiterung des Selbst. Die Spontaneität, die echte Individualität der Bildung streitet damit überhaupt nicht. Sie ist die Errungenschaft von Sokrates, Plato und Kant, eben den Männern, über die die Zeitphrase des Individualismus sich am hochmütigsten hinwegsetzt. Die Gesetzmäßigkeiten der Gestaltung alles Inhalts unseres Bewußtseins und also unserer Bildung sind Gesetzmäßigkeiten des Bewußtseins selbst: das ist der Individualismus echter Bedeutung. Aber dieser schließt die Gemeinschaft nicht aus, sondern führt zwingend zu ihr hin. Dagegen heißt es die wahre Individualität verkürzen und nicht sie befreien, wenn man ihr diese Beziehung zur Gemeinschaft nimmt. Es ist, wie wenn ich die Freude, aus meinem Fenster ins Weite hinauszublicken, vertauschen sollte gegen den Stolz der Einbildung, das alles, was ich draußen zu sehen vermeinte, seien in Wahrheit Gemälde an den Wänden meines Zimmers.“

Zu ähnlichen Betrachtungen kommt Rudolf Eucken (die Grundbegriffe der Gegenwart). Auch er stemmt sich gegen die Selbstherrlichkeit, die Glorifizierung des empirischen Individuums. Wenn er auf eine Verinnerlichung, Läuterung und kräftigere Entfaltung der Individualität dringt, so verwahrt er sich gegen jede Gemeinschaft mit dem „naturalistischen Individualismus, wie er sich in der Literatur heute breit macht, jenem Individualismus, der in der Wahrheit zu stehen glaubt, weil er das Gegenteil von dem sagt, was die andern sagen, der sich frei und groß dünkt, weil er sich selbst dafür erklärt, der aber tatsächlich in keiner Weise das Niveau der Umgebung überschreitet, über die ihn seine eigene Meinung so hoch hinaushebt“. Gilt es Befreiung und Entfaltung des Individuums, so soll man an dem empirischen Individuum in seiner Isolierung

nicht hängen bleiben. Vornehmlich daraus, meint Eucken, erwuchs große Verwirrung, „daß die Ansprüche, welche das Individuum als Idealbegriff und auf Grund der geistigen Zusammenhänge erhob, auf das Individuum in seinem natürlichen und unmittelbaren Dasein, das Individuum mit all seiner Schwäche, Unfertigkeit und Verkehrtheit übertragen wurden. Das Atom wollte ohne weiteres die Rolle des Mikrokosmos spielen. So die Philosophie der «Standpunkte» und der «Gesichtspunkte», eine verderbliche Fehlwendung bis zur Berruchtlichkeit einer zerstörungstrohen Sophistik, gegen welche die alte ein Kinderspiel dünkt“.

Worin aber, frage ich, worin liegt der tiefste Grund für die Ueberschätzung und Verherrlichung des empirischen Individuums? Nach meiner Ueberzeugung in dem (anfänglich schon bekämpften) Wahn, daß alles, was vom Weibe geboren wird, gut sei. Leugnet man den angeborenen Hang zu Troß und Lüge, Bosheit und jeglicher Sünde, umkränzt man die Stirn des Kindes mit der Aureole der Reinheit und Heiligkeit, so muß man ja zu der Forderung kommen: o rühret, rühret nicht daran, laßt wachsen und gedeihen, schonet die Individualität um jeden Preis! Es liegt auf der Hand, daß bei solchem Wahn von eigentlicher Erziehung keine Rede sein kann. Wir sind anderer Meinung, wir wollen das Kind nicht wild wachsen lassen. Die natürlichen Triebe sind zu disziplinieren, der Eigenwille ist einem höheren Willen, einem Gesetz, dem Gesetz der praktischen Vernunft zu unterwerfen. Das nennen wir Erziehung zur Sittlichkeit. Gewiß liegt eine Wahrheit in dem pindarischen *γένου νόος ἐσσι*, aber das heißt doch nicht: werde, was du als natürlicher Mensch mit allen deinen Schwächen und Neigungen bist, sondern: werde, was du deinem Wesen und der Idee nach bist, was du nach deiner Bestimmung sein sollst. Gewiß kann nur die Individualität, die auf eigenem Boden wächst, gebildet werden, aber sie ist nicht der Zweck, sondern nur das Material der Erziehung. „Was an ihr Gutes ist, bedarf gerade um so weniger der besonderen Pflege, je mehr es individuell ist. Uebrigens ist auch ihr Bestes nur einseitig gut, sonst wäre es schon nicht mehr individuell.“ In wiefern nun diese Einseitigkeit zulässig und Pflege der Eigenart am Plage ist, davon wird später zu reden sein. Hier handelt es sich darum, den übertriebenen Ansprüchen und der Eitelkeit der naturwüchsigen Individualität entgegenzutreten. Natorp hat, glaube ich, recht, wenn er sagt, die berechnigte Eigenart werde fast mehr dadurch entwickelt, daß sie bestritten werde, als dadurch, daß man ihr allzu sehr entgegenkomme; gerade gegen Widerspruch werde sie sich desto energischer in sich zu befestigen streben. „Schließlich ist doch Individualität immer auch Schranke, und es ist sittlich notwendig, daß sie als Schranke zum Bewußtsein kommt; dadurch wird nicht die Eigenart selbst zerstört, sondern nur dem Dünkel der Eigenart gesteuert. Das kann aber nicht wirksamer geschehen als durch unbedingte Voranstellung der Sache, d. i. der Gemeinschaft, die jede gute Eigenart gelten läßt und in ihren Dienst nimmt, jeder unrechten Prätension der Individualität dagegen mit unwidersprechlich höherem Ansehen gegenübertritt, ihr zu Diensten zu sein sich unbedingt weigert“ (Natorp, Sozialpädagogik § 25 g. E.).

Von der Individualität zur Persönlichkeit ist nur ein Schritt. Die Persönlichkeit oder das Persönlichsein bedeutet mehr als einen bloßen Naturbegriff; es muß sich hier eine nur in freier Tat erreichbare und fortwährend auf ihr ruhende Wirklichkeit deutlich scheiden von allem, was an natürlichem Dasein und natürlicher Kraft vorliegt. Besagte die Entwicklung der Persönlichkeit nicht mehr als die Behauptung der gegebenen Individualität, als eine möglichst energische Durchsetzung des natürlichen Selbst, so wüßte ich nicht, wie das so schätzbar sein könnte, um als höchstes Glück der Erdenkinder zu gelten. Was ist Persönlichkeit? Thomas von Aquino antwortet: *persona est rationalis naturae individua substantia*, und verbart in Anlehnung an Leibniz und

Wolff: „Persönlichkeit ist Selbstbewußtsein, worin das Ich sich in allen seinen mannigfaltigen Zuständen als eins und dasselbe betrachtet.“ Dies als Anhalt für die schweifende Vorstellung. Eine Wendung von der metaphysischen und psychologischen Betrachtung zur ethischen hat Kant der Frage gegeben, und zwar durch Verlegung des Schwerpunktes von der theoretischen Vernunft in die praktische. Persönlichkeit ist einer der Hauptpunkte, in denen die praktische Vernunft zum greifbaren Ausdruck gelangt. Mit aller Energie hebt Kant die Persönlichkeit über die bloße Intelligenz hinaus und erblickt in ihr die Erweisung einer neuen, höheren, in Freiheit gegründeten Ordnung. Näher bedeutet ihm Persönlichkeit „die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur“, das, „was den Menschen über sich selbst (als einen Teil der Sinnenwelt) erhebt, was ihn an eine Ordnung der Dinge knüpft, die nur der Verstand denken kann und die zugleich die ganze Sinnenwelt, mit ihr das empirisch bestimmte Dasein des Menschen in der Zeit und das Ganze aller Zwecke, unter sich hat“. Als Personen sind Vernunftwesen Zwecke an sich selbst, nie dürfen solche bloß als Mittel gebraucht werden. Ja es wird in uns geradezu neben der Tierheit und Menschheit noch die Persönlichkeit unterschieden; der Mensch ist zunächst ein lebendes, dann ein lebendes und zugleich vernünftiges, als Persönlichkeit endlich ein vernünftiges und zugleich der Zurechnung fähiges Wesen<sup>1)</sup>.

Ich verschone die Hörer mit Kants Lehre vom Charakter, dem physischen wie dem moralischen, dem empirischen wie dem intelligiblen. Für uns genügt was man gewöhnlich unter Charakter versteht: die Prägung und Beständigkeit, die feste Grundbestimmung des Menschen. Sittliche Selbständigkeit und Beharrlichkeit im Guten machen den moralischen Charakter.

Im Vorbeigehen streife ich auch nur eine für die Pädagogik allerdings grundlegende Frage, die Frage nach der Freiheit des Willens. Ich gehe nicht ein auf den Streit des Determinismus und Indeterminismus, ich erhebe mich nicht zu den hohen Spekulationen über die intelligible Freiheit, die von Plato bis Kant und Schopenhauer reichen; aber ich muß es bestreiten, daß der Mensch durch eine intelligible Tat sich seinen intelligiblen Charakter ein für allemal setze, und ich bekenne nicht einzusehen, wie der Mensch ein Dasein, bevor er da ist, haben und durch den Willen seinen Willen sich wählen oder bestimmen könne. Freilich kommt der Mensch nicht ohne gewisse Anlagen, nicht ohne eine gewisse Natur zur Welt, und „nur ein schon vorhandener Grundwille kann die Ausgestaltung des empirischen Charakters im Laufe des Lebens bestimmen“. Allein daraus folgt nicht, daß eine Aenderung des Charakters, der Natur und Willensbetätigung unmöglich sei. Wäre der Charakter unabänderlich und unwandelbar, so gäbe es überhaupt keine Erziehung; dann wäre ein Umgestalten der Seele, eine Läuterung des Innern und eine Erneuerung von innen heraus schlechterdings unmöglich, dann könnten wir nur an dem Außern herummodellieren und ein wenig Charaktertoilette machen. Die Tatsachen des sittlichen Lebens widersprechen dem. Darauf und nicht auf eine metaphysische oder psychologische Deduktion kommt es uns an. So nehmen wir denn auch das Wollen des Menschen als eine Tatsache. Der Mensch ist das Wesen, welches will, definiert Schiller. Es gibt ein Wollen, allerdings kein ursachloses, kein Wollen ohne Motive. Aber wir urteilen nach Vernunftbegriffen, wir wählen nach praktischer Vernunft, dem moralischen Bewußtsein, und wir können unter den auf uns eindringenden Motiven die ausschalten, die dem von uns gesetzten Zwecke hinderlich, und die einschalten, die ihm förderlich sind. Oder könnten wir nicht eine Reihe abbrechen und eine neue anfangen? Können wir die Richtung unseres

1) Nach Rudolf Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart S. 264 ff.

Tuns und Treibens nicht ändern, statt des alten Weges keinen neuen einschlagen? Wir können es, wenn es nicht bei dem bloßen Mögen und Meinen bleibt, wenn die Willensregung zum Willensentschluß wird. Ob freilich dem Wollen das Vollbringen folgt, ob es auch hier nicht nach der alten Melodie geht: *video meliora proboque, deteriora sequor*, das ist eine Frage für sich. Das Wollen will, wie alles Gute, gelernt sein. Den alten Adam in uns zu besiegen, die beständig andringenden Reize und Einwirkungen des natürlichen Lebens zu bemeistern, uns über die Natur und ihren Mechanismus zu erheben, der Natur als ein geschlossenes Selbst, als Persönlichkeit in jedem Augenblick gegenüberzutreten: das ist ein schweres Stück Arbeit, ist die nie vollendete Arbeit unsers ganzen Lebens. Aber daran halten wir fest, daß wir nicht wie die Tiere den Trieben zu gehorchen gezwungen sind, sondern diesen Trieben kraft unsers vernünftigen Willens zu gebieten vermögen. Wir werden durch die Sinnlichkeit affiziert, aber nicht neccessitirt. Das ist die praktische Freiheit Kants, über die transcendente zerbrechen wir uns den Kopf nicht weiter. Freiheit des Willens bedeutet uns die Fähigkeit, unser Leben unabhängig von den sinnlichen Antrieben und Neigungen durch Vernunft und Gewissen nach Zwecken und Gesetzen zu bestimmen<sup>1)</sup>.

Meine Herren, Sie finden vermutlich, daß ich zu theoretisch und nicht praktisch genug verfare. Warten Sie nur, das Praktische kommt noch. Vielleicht sagt ihnen auch meine Anthropologie, meine Auffassung vom Wesen des Menschen nicht zu. Sie werden mir das nachher schon vorrücken. Aber ich kann doch nur meine Ueberzeugungen aussprechen, und ich mußte notwendig etwas tiefer auf die Grundfragen der Bildung und Erziehung eingehen, um das oberflächliche Gerede von der Pflege, dem Kultus der Persönlichkeit und das hohle Prunkten mit der Individualität, dem eigenen lieben Ich nachdrücklich zu bekämpfen. Ich wollte auch der Schwächlichkeit und Mattherzigkeit gewisser Schwarmgeister unter den Pädagogen entgegentreten, die dem Knaben keine Anstrengung, keine Ueberwindung von Schwierigkeiten mehr zumuten.

Sonst rechte sich das Kind heran  
Und wuchs und wuchs und ward ein Mann,  
Jetzt bücken sich nieder zum Kindelein  
Die pädagogischen Männelein.

Will ich damit nun die aufstrebende Individualität niederhalten, den Keim der Persönlichkeit ersticken? Im Gegenteil, wecken und beleben, reinigen und befreien will ich sie. Vergessen wirs nur nicht, daß es sich allererst um Anlagen, Möglichkeiten und Ansätze, um die werdende Persönlichkeit handelt. Gedankenlose Leute reden freilich so, als ob jeder Säugling eine gerundete Persönlichkeit wäre, die sich von selber frei entfalten würde, wenn wir den Knaben nicht in die Schule schickten. Wo ist denn hier alles das, was zum persönlichen Leben gehört? Die Willkür, die ihre Entschlüsse sich selbst zurechnet, das besonnene Denken, das unsere innern Zustände verknüpft? Wo ist, mit einem Worte, die Helligkeit des Denkens und die Freiheit des Wollens?<sup>2)</sup> Entwöhnen wir uns der blinden Anschauungen und leeren Begriffe! Dadurch, daß Karlchen „Ich“ sagt, hat er noch lange nicht das Selbstbewußtsein, welches das Ich vom Nicht-Ich der übrigen Welt unterscheidet, noch lange keinen Begriff von dem Ich als dem zusammenhaltenden Mittelpunkte der ein- und ausgehenden Wirkungen und der innern Zustände. Er kennt weder das empirische noch das reine Ich. Persönlichkeit ist nicht ein Wordensein, sondern ein Werden. Wir finden uns selbst erst allmählich und werden weder jemals mit uns fertig, noch uns selbst ganz

1) Vergl. Friedrich Paulsen, Ethik Bd. I, B. II, Kap. 9 S. 411—429.

2) Locke, Mikrokosmos I S. 12—15, 170—186, 278 ff.

durchsichtig. Nur im Rückblick mit einer gewissen Sammlung der zusammenfassenden Aufmerksamkeit sind alle unsere Vorstellungen, Gefühle und Strebungen als Zustände oder Tätigkeiten des Ich, nicht als Ereignisse, die frei für sich im Leeren schwebten, uns begreiflich. „Vieles bleibt unbewußt, vereinzelt, zusammenhangslos, ohne deutliche Beziehung zu der Unteilbarkeit unserer Persönlichkeit. Wir haben kein beständiges Bewußtsein der Einheit unseres Wesens.“

Und wie wird man eine Persönlichkeit? Jedenfalls nicht von selbst. „Denn was man ist, das bleibt man andern schuldig“ (Goethe). Ein Mann wie Locke sagt: „ehe der Mensch die Persönlichkeit wird, die über ihre Rechte streiten könne, ist er den Einrichtungen der Gesellschaft aufs tiefste für die Entwicklung eben dieser Persönlichkeit verpflichtet“ (Mitrof. III S. 429). Das Kind, der Knabe und Jüngling bleibt für die ersten Stadien seiner Entwicklung dem Elternhause und der Schule aufs tiefste verpflichtet. Ja wenn die Wurzel des Bösen und das Unkraut nicht wäre; wenn ein jeder das reine Herz und den neuen gewissen Geist, um den wir bitten, hätte: auch dann müßte noch gepflegt und gesäet werden, aber wir könnten dem Wachstum der jungen Pflanzen ohne Sorge, mit Freude und Bewunderung vielleicht zusehen. So aber — nun, meine Herren, wir wissen, welche Mühe es uns kostet, den Zögling aus sich selbst heraus zu entwickeln und über sich selbst hinaus einzuführen in das Reich des ewig Wahren und Schönen, Guten und Heiligen. Dahin geht letzten Endes unser Streben. Denn wir sind überzeugt, daß es ein solches Reich gibt jenseits des Beliebens der Menschen, daß Wahrheiten, theoretische wie praktische, gelten nicht wegen unserer Zustimmung, sondern unabhängig davon, in einer allem menschlichen Meinen und Mögen überlegenen Sphäre. Ohne solche Ueberzeugung gibt es keine Selbständigkeit der Wissenschaft, keine fruchtbare Pädagogik, keinen festen Aufbau der Kultur; nur eine selbständige Wahrheit kann Gesetze und Normen entwickeln, die das menschliche Dasein erhöhen, indem sie es binden<sup>1)</sup>.

Zu diesem Idealismus bekenne ich mich, und er klingt, meine ich, wieder in dem Worte Rückerts:

Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;  
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Zur Ausprägung dieser Idee aber in uns sowohl als in unserm Zögling, zur Gestaltung dieses Bildes wird erforderlich sein, daß wir in unsere Erkenntnis und unser Schaffen eine ernste und reine Gesinnung, eine tatkräftige Persönlichkeit hineinlegen. „Denn den lebendigsten und ergreifendsten Eindruck entnimmt jeder Mensch, zumal in seiner Jugend, der Anschauung einer anderen Persönlichkeit, welche ihn im Wissen und Wollen überragt; sieht er aber hierneben, daß seine Veredelung das Tätigkeitsziel dieser Persönlichkeit ist, so verliert er Lust und Fähigkeit, sich ihrer Einwirkung zu erwehren. Umsangen und behütet von der umsichtigen Liebe des Lehrers, gedeiht sein eigener Wille zur Stärke und Lauterkeit, und in der Fügsamkeit gegen die ihm überlegene, aber ihm verwandte und zugetane Kraft gewinnt er allmählich die eigene Freiheit und das gesunde Ebenmaß seiner Regungen“ (Schrader a. a. O. S. 47). Die Kraft der Liebe aber geht aus von dem, der die Liebe und unser aller Meister ist, dem großen Kinderfreund und Lehrer, in dem die Fülle der Gottheit wohnt leibhaftig, Jesus Christus.

Verehrte Herren und Freunde, Sie sehen, wie hoch ich vom Wesen und von der Macht der Persönlichkeit denke. Gerade das Christentum hat durch die ewige Bedeutung, die es dem Geiste des einzelnen Menschen zugestand, einen tiefern Grund für die Achtung der Persönlichkeit, die Reizbarkeit für die Anerkennung

1) Nach Rudolf Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker S. 25.

der persönlichen Ehre gegeben. „Die unmittelbare Beziehung zu Gott gab dem Einzelnen einen unaufheblichen Wert, der nicht erst aus seiner Stellung in der Gliederung der menschlichen Gesellschaft entspringt, und doch auch nicht das Wert der Natur, sondern sein eigenes ist. Der Eine galt nun dem andern nicht mehr als Beispiel der Gattung, durchsichtig und wohlbekannt in seinem ganzen Wesen, sondern es gab in dem Einzelnen ein Unberechenbares, ein Heiligtum, das Schonung verlangte.“ Die höchste und vollkommenste Persönlichkeit ist Gott, aller menschlichen Vorbild und Urbild<sup>1)</sup>.

Mit einem göttlichen Erbteil, einem Heiligtum prunkt man nicht. Und doch sind in sich harmonische Persönlichkeiten, die „schönen Seelen“ oft in Gefahr, sich darzustellen und zu bespiegeln, „sich auszuleben“, wie eins der widrigsten Worte, die unsere Zeit erfunden hat, lautet. „Sich selbst auszubilden und aus sich einen vollkommenen Menschen zu machen, mag allerdings leicht als der Inbegriff aller menschlichen Aufgaben erscheinen; nichtsdestoweniger werden wir doch zugeben müssen, daß dieser Sinnesart, die nur das eigene Wesen zu einem plastisch schönen Ganzen auszugestalten sucht, das eine Element der Sittlichkeit, die Hingebung und Selbstaufopferung fehlt. . .“ „Als ein Egoismus feinerer Art muß auch jene bestechende Selbsterziehung gescholten werden, die zwar überall das Gute und Edle sucht, aber doch nur darum, damit alle Ornamente der Tugend sich an dem besonders lieben Punkte vereinigen, den wir unser Ich nennen. Alle Pflichten, die diese Gesinnung sich selbst auferlegt, erscheinen ihr als Pflichten, die sie auch nur gegen sich selbst zu erfüllen hat; die Würde der eigenen Persönlichkeit ist der Zweck, dem jede Anstrengung des Lebens gewidmet wird.“ Um der menschlichen Wohlfahrt willen nehmen wir für die andere Sinnesart entschieden Partei, die selbstvergessend und selbstverleugnend auf die allgemeine Verwirklichung des Guten in aller Welt ausgeht. „Ein nützlicher Mensch zu werden und durch den Dienst für das allgemeine Gute seine Stelle in der Welt zu füllen, ist der weit prosaischer erscheinende Wahlspruch dieser Gemütsart, und die eigene Persönlichkeit wird nur als einer der Teilnehmer geachtet, die an dem Segen dieses Allgemeinen sich zu erfreuen haben. . .“ „Nicht sich selbst, sondern das, was er geschaffen hat, nicht seine Person, das Erzeugnis des Weltlaufs, sondern den Widerschein, den er von seinem eigenen Wesen durch leibliche und geistige Arbeit und Hingabe in seiner Umgebung hervorgebracht hat, stellt dann der Mensch als das hin, um des willen er in der Welt mitzählt, und in demselben Maße wächst seine Abneigung gegen jede Ostentation, die mit der naturwüchsigen Kraft und Schönheit der Erscheinung getrieben wird.“

Ein nützliches und brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft — die Erde hat mich wieder! Nun haben wir wieder festen Boden unter den Füßen und philosophieren nicht mehr. Unser Erziehungsgeschäft richtet sich ganz werktäglich auf die nächsten, auf erreichbare Ziele und bewegt sich auf dem Boden der Wirklichkeit. Das Land Utopia überlassen wir den Phantasten und Schwärmern.

Für die Gemeinschaft, sagten wir, solle der Knabe erzogen werden in der Gemeinschaft. Dieser haben sich alle ausnahmslos und unbedingt zu fügen. Sie beschränkt, aber sie hält und trägt auch. Was Organisation vermag, sehen wir an unserm Heer, und etwas soldatischen Geist wünsche ich auch der Schule. Aber das Schulhaus ist keine Kaserne, und der Schüler steht seinen Lehrern anders gegenüber als der Rekrut den Offizieren. Hier geht es nicht nach der Regel:

Stramm, stramm, stramm,  
Alles über einen Kamm! (W. Raabe, Horacker.)

1) Vergl. Lohse, Mikrokosmos III S. 361 und das 4. Kapitel des 9. Buches S. 549 bis 580.

2) Nach Lohse, Mikrokosmos II S. 415—418.

Neben dem Generalisieren bleibt hinreichend Raum für das Individualisieren. Die Schule sei aber auch wirklich eine Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, die sich gegenseitig fördern; sie gleiche nicht zwei feindlichen Lagern, die sich durch Gewalt und List einander gegenüber zu behaupten suchen. Ein wechselseitiges Verstehen und Miteinanderleben wird leichter zu erreichen sein bei den kleineren Gymnasien als bei den unförmlichen Kolossen von 600—700 Schülern.

Dargestellt wird diese Gemeinschaft durch regelmäßige gemeinsame Andachten, Kirchenbesuch und Abendmahlsfeier (Kommunion!); ferner bei patriotischen Festen und musikalischen oder theatralischen Aufführungen, bei gemeinschaftlichem Turnen und Wettspielen, bei Ausflügen und Spaziergängen: lauter Gelegenheiten, die ein gegenseitiges Bekanntwerden und Verstehenlernen fördern. Bestehen daneben noch besondere Vereinigungen, etwa ein Turnverein oder eine kleine Litteraria, so benutze der Lehrer die Gelegenheit, um auch von dieser Seite die Schüler kennen und verstehen zu lernen. Die Art, wie diese sich bei solchen Veranlassungen benehmen, läßt uns oft einen überraschenden Blick in ihren Charakter tun; sie zeigt uns auch, ob auf der einen Seite Pietät waltet, auf der andern Autorität herrscht. Haben wir Autorität, so brauchen wir sie nicht durch steifeleinerne und pathetische Haltung zu wahren suchen. Durch sein pathetisches Wesen hat sich schon mancher Lehrer seine Stellung, auch im Unterricht, verdorben. Die Jungen in ihrem kühlen und skeptischen Rationalismus schätzen das Pathos und exaltierte Reden an dem gereiften Manne nicht; sie machen sich innerlich darüber lustig anstatt sich dadurch rühren zu lassen. Noch weniger kommt man ihnen durch Hätscheln und Tätzcheln und Buhlen um ihre Gunst nahe. Diesem widerwärtigen Liebeswerben rufe ich mit Goethe zu:

Ist Gehorsam im Gemüte,  
Wird nicht fern die Liebe sein.

Nüchternheit rührt einen gesunden Jungen am allerwenigsten. Ein Mann will er werden, männliche Haltung imponiert ihm, männliches Wesen zieht ihn an. Von Härte und Rauheit braucht dabei keine Spur zu sein, natürliche Freundlichkeit und Humor können dabei sehr wohl bestehen. Es ist eine phrasenhafte Uebertreibung zu sagen, der Lehrer solle ganz für seine Schüler leben — er hat noch viele und vieles, wofür er leben muß — aber daß er mit seinen Schülern lebe, kann man verlangen. Er nimmt an dem Wohl und Wehe seiner Zöglinge aufrichtig teil, er freut sich und trauert mit ihnen, er ermutigt den Verzagten, er kümmert sich um den Kranken, er hilft dem Bedrängten in seinen Nöten, kurz: der Möglichkeiten zu individualisieren und der Mittel an den einzelnen heranzukommen gibt es so viele, daß ich sie gar nicht alle aufzählen kann.

Damit wir uns aber nicht an Nebenarten berauschen und in ein Wolkenkuckucksheim versteigen, muß ich zu all den schönen Dingen hinzufügen: so weit als möglich. Das Individualisieren hat doch sehr feine Grenzen, es bezieht sich im Grunde mehr auf gewisse Klassen, Kategorien und Typen als auf die einzelnen Persönlichkeiten. Man verschone uns gefälligst mit der Forderung, die Individualität eines jeden Schülers genau zu studieren. Dazu haben wir weder die Zeit noch die Fähigkeit noch auch die Möglichkeit. Wenn zu Anfang des Schuljahres 30 oder 50 Sextaner erwartungsvoll vor mir sitzen, so versenke ich mich nicht mit psychologischem Scharf- und Tiefblick in das Studium ihrer Individualität, sondern beginne sofort mit der disciplina durch den Unterricht, namentlich dem Lateinunterricht. Und damit allein ist den kleinen Kerlen gedient. Lateinschüler zu sein, ist ihr Stolz, und dem Gymnasialstaat als Bollbürger anzugehören, ihre Freude. An ihre Individualität denken sie und wir zunächst nicht; später jedoch werden wir schon herausfinden, wie wir die einzelnen zu behandeln haben. Es folgen dann, so in Tertia und Unter-

sekunda, die lieblichen Jahre, die Jean Paul zum Titel eines Romans gewählt hat. Da gilt denn wohl das Goethische: „als Knabe verschlossen und trübig“. Und endlich die jungen Männer in den oberen Klassen: die werden sich hüten, uns in die innersten Falten ihres Herzens hineingucken zu lassen. Dazu sind sie zu eigenrichtig und selbstbewußt, wohl auch zu träumerisch und schämig. Kennt man deutsche Knaben und Jünglinge so wenig? Von allem andern abgesehen: es ist an sich unmöglich, den tiefsten Grund der Menschenseele zu durchschauen; wir sind keine Herzenskündiger. Einen Charakter zu erkennen ist ebenso schwer als einen Charakter zu haben, heißt es in der Levana. Was wissen wir denn bei Lichte besehen von uns selbst? Das kleine empirische Ich, die Blätter und Blüten des Baumes erkennen wir günstigenfalls; aber die im Marke des Baumes schaffende Gewalt, das reine Ich, kennen wir nicht. Wir durchschauen uns selbst nicht, geschweige denn einen andern bis auf den Grund. Ein dunkler Kern in uns entzieht sich dem Lichte der Erkenntnis, unser Inneres verbirgt eine Welt von unbekanntem Tiefen. Daraus folgt, daß es mit der Kunst des Individualisierens hapert. Sie wird immer mehr oder minder an der Oberfläche bleiben und bis an den Kern der Persönlichkeit kaum hinabreichen. Um diesen zu treffen, dazu bedarf es ganz anderer und stärkerer Kräfte (Ev. Joh. 3, Titus 3).

Die Schule ist eine Arbeitsgemeinschaft. Aus der gemeinsamen Arbeit strömt ihr Segen, in der gemeinsamen Arbeit mit und an den dulces alumni haben die Lehrer den Beweis des Geistes und der Kraft zu führen. Nun herrscht im Unterricht die Wahrheit und nichts als die Wahrheit oder das aufrichtige Streben nach Wahrheit. Das Szepter führt der Logos, dem alle ohne Ausnahme sich zu beugen haben. Ich wünsche mit heiligem Ernst, daß der Sache ihr Recht werde, und warne nachdrücklich vor allem pädagogischen Flitter und Gesfunker, namentlich vor der Anstachelung sogenannter Begeisterung, wie hin und wieder, z. B. in den methodischen Bemerkungen auch der neuesten preussischen Lehrpläne, geschieht. Mit exaltierten Reden und salbungsvollen Predigten rührt man keinen ordentlichen Jungen. Aber wenn männlicher Ernst, von der Sache fortgerissen, wärmere Töne und stärkere Accente findet, das macht Eindruck. Mit dem Schönmachen und Großtun der eigenen Persönlichkeit sei man vorsichtig, aber die Persönlichkeiten der Männer, deren Werke wir lesen, sollen groß und glänzend gemacht werden. Die eigene Person tritt hinter die Sache zurück und kommt nur insofern zur Geltung, als die Sache durch die Person, die sie lehrt, hindurchgeht, im Geiste erst Form und Gestalt gewonnen hat, bevor sie einem andern Geiste mitgeteilt und angeeignet wird. Lehren heißt ja nicht den Inhalt aus einem vollen Fasse in ein leeres Faß ausschütten. „Das wäre wohl schön“, meint Sokrates im Symposion, „wenn es mit der Weisheit so bestellt wäre, daß sie von dem davon Erfüllteren unter uns in den Leereren überströmte, wenn wir in gegenseitige Berührung kämen, wie in den Kelchen das Wasser vermittelst eines Wollfadens aus dem volleren in den leereren hinüberquillt“. Nach Platon ist Wissen Selbstbestimmung, *ἑρμηνεία*, ein Emporheben der Ideen aus den Tiefen des Selbstbewußtseins kraft der *ἀνάμνησις*. Der Unterricht wendet sich vorzugsweise an den Verstand; aber indem er geistige Aktivität erzeugt, setzt er auch die Kräfte des Willens und Gefühls in Bewegung. So bildet alles echte Lehren und Lernen den ganzen Menschen und jeden einzelnen, ohne besondere Berücksichtigung der Eigenart, nach dem Maße seiner geistigen Begabung und Energie. Da nun aber die geistige Kraft und Begabung bei den verschiedenen verschieden ist, so scheint es eine unabweisable Pflicht und eine würdige Aufgabe der Lehrkunst zu sein, einem jeden das Wissen nach seiner Eigentümlichkeit beizubringen. Wollten wir uns gegen diese Konsequenz mit dem Hinweis

darauf sträuben, daß doch die Vernunft und Logik in allen einunddieselbe sei, so würde man uns entgegenen, aus dieser Tatsache folge nicht, daß alle auf einunddieselbe Weise die Sache begriffen und das Wissen erzeugten. Ein Buch rede immer nur aus einem Ton und gebe auf Befragen immer dieselbe Antwort, wie schon Platon im Phädrus bedauert habe, aber ein lebendiger Mensch und Lehrer sei doch ein Dialektiker und müsse seine Stimme wandeln können, damit er allen alles werde. Man verlangt unerbittlich das Individualisieren. Wir fragen also: wie machen wir das? Wie werden wir auch im Unterricht der Individualität unserer Schüler gerecht?

Wilhelm Schrader jagt (a. a. O. § 24), der Lehrer habe, um die allgemeine Bildungsaufgabe mit der besonderen Natur seiner Zöglinge in Einklang zu setzen, vier Grundsätze überall zu beherzigen: die nach dem Durchschnitt der Befähigung geregelte Gleichheit der allgemeinen Forderungen, die Billigkeit des Urteils, die Wahl verschiedenartiger Mittel und die behutsame Förderung wirklicher Talente. „Die Wahl verschiedenartiger Mittel.“ Welcher denn? Nun, meine Herren, Sie kennen die Mittel und Mittelchen, die bei den leicht erkennbaren verschiedenartigen Schülerkategorien anzuwenden sind. Sie wissen, wie man den Fleißigen und den Faulen, den Träumer und den Aufgeweckten, den treuen und den gewissenlosen Arbeiter, den langsamen und den schnellen Kopf zu behandeln hat, wer des Spornes und wer des Zügels bedarf. Ich brauche Ihnen keine Seminarstunde zu geben. Gestatten Sie mir indessen, daß ich ein paar Punkte herausgreife. Ein gewissenhafter Lehrer, so scheint mir, muß nicht bloß die Sache beherrschen und den Stoff durchsichtig geformt haben, sondern sich auch fragen: wie applizierst du deinen Schülern den Stoff und die Sache? wie machst du es, daß dich die Sextaner, die Tertianer, die Primaner verstehen? Das gehört wesentlich zu seiner Vorbereitung. Ferner darf er nicht immer dasselbe Schema oder meinetwegen dieselbe Methode anwenden, sondern muß sich oft umpacken, damit er sich nicht verliege und nicht zum leidigen Routinier oder Pedanten werde. Stets aber verfare er nach dem Grundsatz: nicht die Gesunden, sondern die Kranken bedürfen des Arztes. Sie mögen aus der Vergleichung mit dem Arzte die Regel ableiten: wie der geschickte Arzt dieselbe Krankheit bei den verschiedenen Naturen der Menschen nicht mit derselben Medizin und Diät kuriert, so wird der kluge Lehrer bei seinen Patienten nicht immer dieselbe Kur anwenden, sondern das Verfahren je nach der Individualität ändern. Bequem ist es ja, alle über einen Kamm zu scheeren, aber wir dürfen die Unbequemlichkeit nicht scheuen, die verschiedenen Köpfe verschieden zu behandeln. Um uns verständlich zu machen, schrecken wir vor Wiederholungen nicht zurück; und reicht die Zeit in den Schulstunden nicht aus, so lassen wirs uns nicht verdrießen, den einen oder andern Knaben zu nochmaliger Durchnahme des Pensums persönlich zu uns einzuladen. Wenn wir jemand ad audiendum verbum oder schlimmstenfalls ad accipiendam plagam zu uns bestellen, so gehört auch das recht eigentlich zum Individualisieren. Freilich sind uns auch hier Schranken gesetzt, und mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens. Machen wir uns keine Illusionen, aber halten wir fest an dem Ideal! Und dieses Ideal scheint mir nicht übel gezeichnet zu sein mit dem Wilde, das Max Piccolomini von seinem vielbewunderten Feldherrn entwirft:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt  
 Und stärkt und neu belebt um sich herum,  
 Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe  
 Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe.  
 Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,  
 Die eigentümliche, und zieht sie groß,  
 Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist;

Er wacht nur drüber, daß ers immer sei  
 Am rechten Ort; so weiß er aller Menschen  
 Vermögen zu dem feinigen zu machen. (Piccol. I, 4.)

Ohne Zweifel ist unter Ihnen, meine Herren, mehr als ein pädagogischer Wallenstein, und ich werde hernach mit Vergnügen aus seinem Munde hören, wie er es angestellt hat, um jedweden seine Kraft, die eigentümliche, hervorzuziehen und aus einem jeden das zu machen, was er seiner Idee nach sein sollte.

Jetzt wende ich mich noch zu der Frage, ob man von allen alles fordern solle, oder ob es nicht geraten sei, einem jeden nur das abzuverlangen, was ihm gemäß ist, dagegen das zu erlassen, was ihm seiner Natur nach versagt zu schein scheint. Der alte Homer warnt uns:

*ἀλλ' οὐ πως ἄμα πάντα θεοὶ δόσαν ἀνθρώποισιν.* (II. IV, 320.)

Wir wollen nicht den Pharisäern gleichen, die unerträgliche Lasten auferlegen, sie selbst aber mit keinem Finger anrühren. Wenn die Väter und Mütter doch ebenso dächten, ebenso individualisierten, und uns keine Söhne schickten, die auf das Gymnasium nun einmal nicht gehören! Wir prüfen von Fall zu Fall, quid valeant humeri, quid ferre recusent. Tatsächlich hat sich die Natur allezeit gegen öde Gleichmacherei gewahrt, und solange Schulen und namentlich Examina bestehen, haben auch Kompensationen bestanden. Wo bei der abschließenden Prüfung in allen Fächern mindestens ein „genügend“ gefordert wird, auf dem Papier, da wird man wohl der papierenen Vorschrift zuliebe eine nicht genügende Leistung immerhin noch eben „genügend“ nennen. Bekanntlich läßt die Lehrordnung in Preußen und andern deutschen Staaten sowohl bei der Beförderung als bei der Reifeprüfung Kompensationen zu, individualisiert also. Jeder verständige Direktor und Regierungskommissar wird von diesem Rechte gern Gebrauch machen; und wenn etwa ein Gleichheitsfanatiker oder Fachlehrer seinen Kopf aufsetzen sollte, so wird er ihm nach der *δικαιοσύνη διανεμητική* und *διωρθωτική* den Kopf zurechtsetzen. Ich bin durchaus Individualist, und mir ist ein Schüler, der in zwei bis drei Fächern Gutes leistet, dagegen in dem einen und andern Fache nicht genügt, viel lieber als ein Schüler, der es überall zu einem fahlen und kümmerlichen Genügend bringt. Allerdings darf die Lücke, die ausgeglichen werden soll, kein Abgrund sein; ein Mindestmaß ist in allen Disciplinen mit mildem Urteil zu fordern. Es tut dem jungen Menschen auch gut, daß er nicht nur das treibt, was ihm leicht wird, Vergnügen macht und Erfolg hat, sondern, daß er hartes Holz bohren lernt. Dadurch wird sein Wille gestärkt, also sein Charakter gebildet. Indessen sind, mit alledem nicht zufrieden, kluge Männer unter uns aufgestanden; die lassen Individualisierens halber verlockende Weisen von Bewegungsfreiheit und freierer Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe erklingen, und leicht empfängliche Gemüter leihen ihren Tönen ein williges Ohr.

Besonders kräftige Töne hat der Geh. D.-N.-N. Dr. Matthias angeschlagen, vor allem gegen die Humanisten, die noch Bedenken zu äußern gewagt haben. Er scheint verstimmt oder gar verärgert zu sein. Oder hat er sich in die Geringschätzung unserer Gymnasien und ihrer Leistungen nur hineingeredet? Es ist unglaublich, mit welcher Leidenschaft er uns in seinem neuesten Buche „Geschichte des deutschen Unterrichts“ bekämpft. „Dummheit, Bequemlichkeit, Schädigung vaterländischer Werte, Scheinwissenschaft“: das sind so einige Sünden der „gymnasialen Orthodorie“ (S. 207, vergl. S. 249). Das stärkste leistet er sich auf S. 254. Dort führt er die kaiserlichen Worte bei Eröffnung der Schulkonferenz vom 4. Dezember 1890 über den Wert des deutschen Unterrichts und dessen Betrieb auf dem deutschen Gymnasium unverfälscht an, „weil sie grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Ent-

wickelung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende erfolgreiche Begründung von Muffafabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen wie die kaiserlichen in ihnen auftauchen und, wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird soviel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen“. — Ueber die Grundlosigkeit solcher Schmähungen brauche ich vor Ihnen, meine Herren, nicht zu sprechen. Sehr merkwürdig sind sie übrigens nicht bloß an sich, sondern auch wegen ihres Kontrastes mit Ansichten, die früher der Herr Gymnasialdirektor Adolf Matthias hat drucken lassen. Gegenüber Vorschlägen eines Mannes von so konsequentem Denken ist Skepsis nicht bloß berechtigt, sondern geboten.

Nein, sie gefallen mir nicht, diese Halbhumanisten und Vollmathematiker, diese Halbmathematiker und Vollhumanisten neben den normalen Typen: eine Dreiteilung, die durch weitere Kombinationen noch fortgesetzt werden kann; ich fürchte von diesen verschiedenen Abteilungen eine Zerreißung und Sprengung des Schulorganismus. Glücklicherweise wird der ausgeheckte Plan wohl an dem Geldpunkte und dem Lehrermangel scheitern. Wie man auf das akademische Studium überleiten und die Kluft zwischen Schule und Universität überbrücken kann, ohne die Einheit des Unterrichts zu zerreißen und den Organismus des Gymnasiums zu sprengen, hat Paul Cauer in seiner neuesten Schrift: „Zur freien Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen“ (Leipzig 1906) mit einleuchtender Klarheit gezeigt. Ich kann Ihnen die Schrift nur dringend empfehlen. Cauer betont die Wissenschaftlichkeit auch des gymnasialen Unterrichts auf der Oberstufe. Ganz gewiß wird ein Primaner durch eine mehr wissenschaftliche Form und Haltung des Unterrichts am besten auf die Universität vorbereitet. Ein solcher Unterricht ist möglich und wird erleichtert, wenn von unten auf kein banausisches und mechanisches Treiben herrschte, sondern auf Erzeugung geistiger Aktivität und durch diese auf ein wirkliches Innwerden der Erkenntnis gedrungen wurde. Das Gymnasium ist ganz und gar eine wissenschaftliche Schule. Was hindert uns denn an einer freieren Bewegung in der obersten Klasse? Nicht nur in Pforta und Jfeld und andern geschlossenen Anstalten darf es tüchtigen Schülern erlaubt werden, statt der laufenden Muffäße eine größere deutsche Ausarbeitung nach freier Wahl zu machen. Warum darf der Mathematiker und Physiker den über den Durchschnitt hervorragenden Schülern nicht eine umfangreichere Aufgabe, eine Untersuchung zumuten? Ein guter Grieche mag die ganze Ilias und statt der zwei oder drei Tragödien vier oder sechs lesen. Ein guter Lateiner mag sich auf eigene Hand im Lateinschreiben üben und den ganzen Horaz mit einem wissenschaftlichen Kommentar durcharbeiten. Die Mehrzahl lernt nur einige Oden und einzelne Strophen auswendig, eine Minderzahl die vollständigen Chorlieder und viele Oden. Keinem Liebhaber der deutschen Literatur oder der Geschichte wird die Tür zu den Klassikern verschlossen. Jedoch es kommt nicht auf den Umfang und die Fülle des Lernstoffes an, sondern auf die gründliche Durcharbeitung und Vertiefung. Lese ich z. B. einen Platonischen Dialog in der Oberprima, etwa den Gorgias oder Phädon, so werden viele an der Oberfläche hängen bleiben, einige aber doch auch bis zum Kern und philosophischen Gehalt vordringen. Die Lektüre des Briefes an die Römer und der Augsburgischen Konfession geht nicht ohne dialektische Kraftübung und philosophische Begriffsentwicklung vonstatten. Ueberall tut sich ein Feld wissenschaftlichen Unterrichts auf, und einzelne wird man je nach ihrer be-

sondern Art und Begabung weiter und tiefer fördern können, als es die Reifeprüfung verlangt. Von dem wissenschaftlichen Ernst des Lehrers aber wird die ganze Klasse Nutzen haben. Wenn wir nur viele Pferde hätten, die doppeltes Futter brauchen, wir wollten es ihnen schon geben, ohne daß dabei der Mittelschlag zu kurz käme. Dies alles scheint mir so einfach, natürlich und selbstverständlich, daß es besonderer Veranstaltungen und Experimente wahrhaftig nicht bedarf.<sup>1)</sup>

Eben erst hat unser humanistisches Gymnasium eine schwere Krisis überstanden und sich ein wenig erholt, da fangen sie in den oberen Regionen schon wieder an, an dem Rekonvaleszenten herumzudoftern. Sie können die Neuerungs-sucht nicht bezwingen und die Tinte nicht halten. Die hochmögenden Herren sollten uns endlich in Ruhe lassen, damit wir unsers Lebens froh werden und unser schweres, schönes Amt in Frieden verwalten können.

An Ihnen, meine verehrten Kollegen, ist es nun, diese dürstige Skizze auszufüllen und zu einem farbenreichen Gemälde zu gestalten. Mich aber absolvieren Sie gütigst mit dem oft gehörten und bewährten Spruch:

in magnis voluisse sat est.

Dem lebhaften, allseitigen Beifall, der diesem Vortrag zuteil wurde, ließ der Vorsitzende die Frage folgen, ob nun die Anwesenden auf die am Schluß vom Kollegen Müller ausgesprochene Aufforderung eingehen wollten, oder ob sie vorzögen, sich mit der kundgegebenen allgemeinen Zustimmung zu begnügen, damit Zeit bleibe, um vor Erledigung der noch übrigen geschäftlichen Angelegenheiten auch den zweiten in Aussicht gestellten Vortrag zu hören. Man entschied sich für das letztere, und so ergriff Professor Uhlig das Wort zu einem Ueberblick

### über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache.

Auf Wunsch unsres Vorsitzenden, meine Damen und Herren, will ich mich darüber äußern, wie es gegenwärtig nach meiner Meinung um die Sache steht, für die wir kämpfen. 1893 hatte ich die Ehre, vor den in Wien versammelten Philologen und Schulmännern „über Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts der Gegenwart“ zu sprechen, und ich durfte nach der Zustimmung, die meine Worte fanden, glauben, im allgemeinen Richtiges gesagt zu haben. Seitdem sind fast drei Lustra verflossen, in denen manche Aenderung in der Organisation des deutschen, insbesondere des preussischen höheren Schulunterrichts eingetreten ist. Ich legte mir nun die Frage vor, ob sich gegenwärtig dadurch die von mir in Wien besprochenen Dinge wesentlich anders gestaltet haben, und ich erlaube mir

1) Derselben Meinung scheint auch die Westfälische Direktorenkonferenz zu sein, die in ihrer diesjährigen Versammlung Folgendes beschlossen hat:

I. Die Frage: „Empfiehlt es sich, den Unterricht in der Prima nach Anlage und Neigung der Schüler freier auszugestalten?“ ist zu bejahen, soweit dadurch Steigerung der individuellen Kraft, Hebung des persönlichen Pflichtbewußtseins und somit Ueberbrückung der Kluft zwischen höherer Schule und Hochschule gefördert wird. II. Innere freiere Gestaltung des Unterrichts ist durchweg anzustreben. III. 1. Auch unter Beibehaltung der jetzigen Lehrverfassung der höheren Schulen läßt der Unterricht sich so gestalten, daß die Anlagen und Neigungen der Schüler noch mehr als bisher zu ihrem Rechte kommen. 2. Angliederungsstunden, Studententage, freiwillige umfangreichere Hausarbeiten, sowie sonstige Einrichtungen, welche die Entwicklung der Schüler nach ihren Anlagen und Neigungen fördern, sind zu gestatten; sie bedingen keine Aenderung der bestehenden Lehrverfassung.

Also innere freie Gestaltung des Unterrichts, Bewegungsfreiheit innerhalb der geltenden Lehrordnung, keine Lockerung des Schulorganismus.

Ihnen die Antwort vorzutragen, die nach meiner Ansicht hierauf gegeben werden muß. Ich werde das aber nicht in ausführlichen Erörterungen tun, sondern in kurzen Bemerkungen, von denen ich hoffen möchte, daß sie zu einer Diskussion Veranlassung geben, wenn heute dazu die Zeit nicht mehr vorhanden sein sollte, dann doch vielleicht auf der nächstjährigen Versammlung.

Die stärkste Veränderung in der Gestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland seit dem genannten Jahre ist zweifellos die so ziemlich durchgeführte Gleichberechtigung der Abiturienten aller neunjährigen höheren Schulen für Ergreifung eines Universitätsstudiums und eines sogenannten gelehrten Berufes. Als 1900 von Oskar Jäger die Braunschweiger Erklärung vorbereitet wurde, da schrieb ich meinem Freunde: für die Gymnasialabiturienten Vorrechte fordern dürfe m. E. vielleicht ein Hochschullehrer, aber kein Gymnasiallehrer, auch seien aus einer Zulassung der Realschulabiturienten zu den Fakultätsstudien gewisse Vorteile für das Gymnasium zu erhoffen; es sei zu erwarten, daß dann manche dem gymnasialen Bildungsgang abgeneigte und für ihn ungeeignete Schüler dem Gymnasium fern bleiben würden, und mit Sicherheit sei zu erwarten, daß das unbefugte Raisonnieren über die Gymnasien sich dann auf alle höheren Schulgattungen verteilen werde. Aber eines, setzte ich hinzu, solle man ja nicht glauben, daß nämlich der Kampf gegen das Gymnasium dann überhaupt aufhöre; er werde sogar wahrscheinlich heftiger werden. Diese auch gegenüber Anderen ausgesprochene Voraussagung, damals mit Kopfschütteln aufgenommen, hat sich durchaus bewahrheitet. Und auch die Ursache davon ist klar.

Wären alle Vertreter der realistischen höheren Schulen nur von dem Gedanken erfüllt, daß den Abiturienten derselben der Weg auch zu den sogenannten gelehrten Berufen offen stehen und das Ergreifen der verschiedenen Universitätsstudien möglichst erleichtert sein müsse, so würde jetzt von jener Seite kaum etwas zu wünschen übrig sein. Doch zu jenem Gedanken gesellt sich, zwar keineswegs bei allen, aber offenbar doch bei nicht wenigen, ein ehrgeiziges Motiv, ein falscher Ehrgeiz, bei dem nicht anerkannt wird, daß die Vorbereitung für technische und industrielle Berufe, zu welchem Zweck die realistischen Anstalten gegründet worden sind, eine für das nationale Wohl gerade ebenso wichtige Aufgabe ist, wie die Vorbereitung für eine gelehrte Laufbahn, — ein Ehrgeiz, der es als ein höheres, durchaus zu erstrebendes Ziel für diese Schulen ansieht, auch eine stattliche Zahl von Theologen, Juristen, Medizinern, Philologen zu erzeugen. Wo dieser Ehrgeiz waltet, da genügt natürlich noch nicht die Gleichberechtigungserklärung, sondern jetzt muß gestrebt werden, möglichst viele und tüchtige Schüler zu besitzen, die zu den entsprechenden Studien überzugehen geneigt sind. Der Kampf um die Rechte ist beendet, jetzt beginnt der Kampf um die Seelen, und er wird nicht bloß mit Hervorhebung der Vorzüge der realistischen Schulen geführt, sondern z. T. auch mit ebenso unwahrer, wie unschöner Herabsetzung der Leistungen des humanistischen Gymnasiums. Ja, während man früher so gern von dem „freien, edlen Wettbewerb“ geredet hat, der zwischen den Gymnasien und den realistischen Anstalten beginnen solle, begegnen wir jetzt dem Bestreben, das Gymnasium ganz aus dem Wege zu räumen, es gilt als „Hindernis der Schulreform“, und „Stirb Gymnasium!“ endet die Broschüre eines Oberrealschulprofessors. Niemand von Ihnen, meine Herren, wird zweifeln, daß es des Gymnasiums unwürdig wäre, auf derartigen Wettbewerb einzugehen, und daß wir diesem gegenüber auf dem Standpunkt zu verharren haben, der durch den zweiten unserer Braunschweiger Beschlüsse bezeichnet ist.

Ich habe soeben auch die Angriffe berührt, die von nichtfachmännischen Seiten ziemlich oft gegen das humanistische Schulwesen gerichtet

worden sind. Von seinen Verteidigern ist manchmal dies Dreinreden von Laien als unbefugt gescholten worden; und die den Tatsachen und der Logik widerstreitende Beschaffenheit jener Angriffe, die sich in den letzten Jahren wohl noch gemehrt und zweifellos trotz oder wegen ihrer Unlogik und ihrer Wahrheitswidrigkeit geschadet haben, macht ja das unwillige Schelten auf sie wohl begreiflich. Aber durchaus falsch wäre es, im allgemeinen zu verlangen, daß Nichtfachmänner mit ihrem Urteil in Schulfragen zurückhalten sollten. Aus mehr als einem Grunde haben sie zur Kritik ein gewisses Recht. Wer eine höhere Schule besucht hat, besitzt tatsächlich einige Erfahrung. Wer Kinder einer solchen übergeben hat, gewinnt doch manchen Einblick in den Unterrichtsbetrieb der Anstalt. Und schließlich sind die Fachmänner, die Pädagogen, unter sich oft so uneins, daß man von dem Laien nicht verlangen kann, sich einer fachmännischen Autorität ohne weiters unterzuordnen. Wohl aber stehen uns Mittel zu Gebote, um abschägige Kritik der Gymnasien von Nichtfachmännern einzudämmen oder unschädlich zu machen. Ein Mittel besteht in einer Gestaltung des Unterrichts, die, wenn auch nicht jeden, doch alle strebsamen Schüler dauernd mit Dankbarkeit erfüllt, ein anderes, noch lange nicht genug angewandtes darin, daß wir selbst gleichfalls in Zeitungen, Zeitschriften, Broschüren zur Feder greifen, so absurd und der Beachtung unwert uns auch oft ein Angriff erscheinen mag. Ein wirkungsvolles drittes Mittel endlich ist, daß wir die Freunde der Gymnasien unter den Laien veranlassen, für die gute Sache einzutreten. Das ist in letzter Zeit öfter geschehen, im vorigen Jahrhundert nur einmal: ich meine die von Tausenden und hervorragenden Männern unterschriebene Heidelberger Erklärung. In dieses Jahrhundert fällt, wenn wir es (Kaiser und Papst folgend) mit 1900 beginnen, erstens die ebenso aufgenommene Braunschweigische. Dann folgen die hochwichtigen Rundgebungen der Berliner Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums und des Wiener Vereins gleichen Titels. Und nicht minder wichtig sind die Äußerungen einzelner hervorragender und einflußreicher Männer, wie sie in letzter Zeit vielfach erfolgt sind, die beweisen, mit welcher dankbarer Anerkennung sie an der Schule hängen, die sie einst besucht, wie wenig die in Pamphleten und Pöffen von Zeit zu Zeit erfolgten Angriffe zu bedeuten haben, und daß die hinter uns liegende Zeit nicht etwa ein pädagogischer Winter war, wie sich diejenigen einzubilden scheinen, die von einem jetzt angebrochenen Frühling reden. Ich gedenke hier aus der letzten Zeit besonders der in diesem Jahre von Justizrat Cassel im preussischen Abgeordnetenhaus gehaltenen Rede, die von allen Seiten des Hauses lebhaftest Beifall erfuhr. Dieser Beifall und die politische Richtung des Redenden zeigten zugleich klar, wie falsch es wäre, wenn man die freisinnige Partei im Allgemeinen als antigymnasial gesinnt ansähe, ein Irrtum, der als solcher auch durch die außerordentliche Sitzung des Wiener Vereines im vorigen Jahre erwiesen wurde.

Gegen eine bestimmte Seite des gymnasialen Lehrplans ist die Forderung einer nationaleren Gestaltung des Unterrichts gerichtet. Denn wenn gleich man sich dabei auch mit den anderen Gattungen höherer Schulen unzufrieden erklärt, so betrachtet man doch speziell das Gymnasium nach Lehrplan und Unterrichtsbetrieb als eine unationale, ja antinationale Anstalt. Schon im vorigen Jahrhundert ist das „Los von Hellas und Rom!“ gepredigt worden, und nicht bloß die antiken Literaturen wurden heruntergesetzt, sondern konsequenterweise dann auch herrlichste Erzeugnisse der neudeutschen Poesie, die von der antiken stark beeinflusst sind. Ist doch tatsächlich 1886 die Prophezeiung ausgesprochen, daß nach 20, schreibe zwanzig, Jahren kein Herrscher des Katheders mehr den Deutschen den hohen Vorzug der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geist wird aufreden können, und daß „Iphigenie wie Tasso und

die säufelnde Unnatur von Hermann und Dorothea mit all ihren Schönheiten in der Abteilung Geschichtliches als Mumien Unterkunft finden werden zur besonderen Verehrung der Goethe-Spezialisten".<sup>1)</sup>

Ueberboten aber wurde noch die Stärke der nationalen Akzente, die im vorigen Jahrhundert vernommen waren, in dem neuen Säkulum auf den Weimarer Tagen für deutsche Erziehung und in Zeitschriften der gleichen Richtung. Besonders auffällig erscheint dabei die Zitierung gewisser Zeugen, die man für sich in Anspruch nimmt, z. B. Luthers, Goethes, Schillers, Ernst Moritz Arndts. Daraus, daß diese Männer sich begeistert über das Deutschtum ausgesprochen haben, zieht man den Schluß, daß sie der Bildung deutscher Jugend durch Kenntnisaufnahme der klassischen Sprachen und Literaturen abhold gewesen seien. Kennt man denn nicht Luthers wichtigste pädagogische Schrift, die „an die Rathsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, wo diejenigen mit den verbsten Scheltworten belegt werden, die das Erlernen der alten Sprachen durch die Schuljugend für unnütz erklären?<sup>2)</sup> Wie deutet man die Sprüche „aus Makariens Archiv“: „Wenn nun unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden;“ und: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben“? Wie interpretiert man Schillers Ausspruch über das 23. Buch des Ilias? Wie Arndts Hymnus auf die griechische Sprache und Literatur und ihre Bedeutung für den Jugendunterricht in seinen „Fragmenten über Menschenbildung“?<sup>3)</sup> Wenn die Genannten zugleich für

1) Etwas längere Frist, aber doch offenbar auch nicht sehr lange gestand dem Ansehen und Einfluß Goethes der Direktor einer höheren Mädchenschule zu, der 1891 in seiner „Untersuchung der Grundlagen des gymnasialem Unterrichts“ nach Betrachtungen über den Rückgang der Wirkung von Lessing und Schiller naiv bemerkte: „Am längsten dürfte sich noch Goethe halten“!

2) „Ja, sprichstu, ob man gleich sollt und müste schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinisch, kriechisch und ebrenisch zungen und andere freye künste zu leren; künden wir doch wol deutsch die Bibel und Gottis wort leren, die uns genugsam ist zur selickent.“

Antwort: Ja, ich weys leyder wol, daß wir deutschen müssen ymer bestien und tolle thier seyn und bleyben, wie uns denn die umbligende lender nennen und wir auch wol verdienen. Mich wundert aber, warumb wir nicht auch ein mal sagen: Was sollen uns seynen, wein, würke und der frembden auslendischen ware, so wir doch selbs weyn, korn, wolle, flachs, holz u. steyn ynn deutschen landen nicht alleyn die fülle haben zur narung, sondern auch die für und wal zu ehren und schmuck? Die künste und sprachen, die uns on schaden, ia gröffer schmuck, nütze, ehre und frumen sind, beyde zur heyligen schrift zu verstehen und weltlich regiment zu führen, wöllen wir verachten, und der auslendischen ware, die uns wider not, noch nütze sind, dazu uns schinden bis auff den grat, der wöllen wir nicht geratten, heysen das nicht billich deutsche narren und bestien?

Zwar wenn kein anderer nütze an den sprachen were, sollt doch uns das billich erfrewen und anzünden, daß es so eyn edle feyne gabe Gottis ist, damit uns deutschen Gott iht so reichlich fast uber alle lender heynsucht und begnadet. Man sihet nicht viel, daß der teuffel dieselben hette lassen durch die hohen schulen und klöster aufflomen. Ja sie haben allzeyt auffß höhest dawidder getobet und auch noch toben, denn der teuffel roch den braten wol, wo die sprachen erfur kemen, würde seyn reich ein fach gewynnen, daß er nicht kunde leicht wider zustopffen. Weyl er nu nicht hat mügen weren, daß sie erfur kemen, dencket er doch, sie nu also schmal zu hallten, daß sie von yhn selbs wider sollen vergehen nnd fallen. Es ist yhm nicht eyn lieber Gast damit yns Haus lomen. Darumb will er yhn auch also spenssen, daß er nicht lange solle bleyben. Disen bösen tuck des teuffels sehen unser gar wenig, lieben Herren.“

3) „Die größte Klarheit zur größten Beweglichkeit, dies ist der Charakter des Hellenismus und der hellenischen Sprache. . . . Das Maß, das der Grieche durch sein Gemüt fand, drückte er als das Siegel aller Vollendung und Schönheit seinen Werken

deutsche Sprache und deutsches Wesen die tiefste Verehrung empfanden, so ist damit an den Beispielen überragender Persönlichkeiten bewiesen (wenn es hierfür überhaupt noch eines Beweises bedürfte), daß solche Gesinnung sich mit der hohen Schätzung der antiken Sprachen und Kulturen, ihrer Schätzung speziell auch für die Bildung der deutschen Jugend nicht etwa schlecht verträgt, sondern daß sie damit vielmehr vortrefflich harmoniert.

Nun denken nicht wenige, man solle die Anschauungen und Äußerungen der nationalen Puristen ruhig ihrem Schicksale überlassen: dies werde sein, daß sie nach sehr kurzer Zeit einschlafen. Ich denke anders, einmal weil die Erfahrung schon wiederholt gelehrt hat, daß auch recht verkehrte Ansichten starke Verbreitung finden und ziemliche Lebenskraft besitzen; dann aber auch deswegen, weil dem pädagogischen Hypernationalismus zwei andere, weit verbreitete verkehrte Strebungen zu Hilfe kommen: ich meine das Streben nach möglichster Beseitigung der Bildungsdifferenz zwischen den verschiedenen Ständen und das nach möglichster Erleichterung der Bildungsarbeit für die Jugend, als ob nicht gerade eine gewisse und nicht geringe Verschiedenheit der Bildung bei den Bürgern desselben Staates durch dessen Interesse dringend gefordert würde, und als ob nicht die Gewöhnung der Jugend an anstrengende Arbeit gleichfalls für das Gemeinwohl von höchster Wichtigkeit wäre.<sup>1)</sup>

Fragt man aber, was die Humanisten gegenüber den Bemühungen der Uebernationalisten tun sollen, wenn sie sie nicht ganz unberücksichtigt lassen wollen, so scheint mir zunächst die oft schon ausgesprochene, aber, wie ich glaube, noch keineswegs genügend befolgte Mahnung an alle Lehrer der klassischen Sprachen am Platze, daß sie die geradezu unzähligen ihnen sich bietenden Gelegenheiten benutzen möchten, um ihre Schüler auf die engen Zusammenhänge unserer Literatur und unserer gesamten Kultur mit der antiken hinzuweisen, um ihnen klar zu machen, daß die letztere heute keineswegs tot, sondern noch durchaus lebendig ist und daß man die erstere ohne Kenntnis der letzteren nicht voll verstehen kann.

Aber noch ein Anderes scheint mir von humanistischer Seite getan werden zu sollen. Es ist ein Vorschlag, der Sie vielleicht befremden wird, der aber von mir ernst erwogen ist, ein Vorschlag, den jedenfalls die puristische

---

und seiner Sprache auf das innigste auf . . . [Es folgt eine Vergleichung mit modernen Sprachen, von denen Arndt bekanntlich eine größere Anzahl durchaus beherrschte] . . . So ist das zierliche Gefäß, welches einen Reichtum von Herrlichkeiten in sich schließt, dem nichts auf der Welt verglichen werden kann. Die gesittete Welt weiß die Meisterwerke der griechischen Philosophen, Dichter, Historiker zu schätzen. Wegen der genialischen Freiheit und Natürlichkeit sind sie uns durchaus das Erste für die allgemeine Bildung, weil sie das Gemüt nicht allein frei lassen, sondern auch frei machen . . . Ist diese herrliche Sprache schon bis zu einer gewissen Fertigkeit geübt, so kann nach ihr, allenfalls auch sogleich mit ihr die lateinische kommen. Immer können wir diese Sprache für das Schöne entbehren, nicht aber für das Nützliche.“

1) Wie sich das Streben nach Erleichterung der Jugend und nationalistischer Purismus mit einander verbünden, dafür liefern auch das heutige Italien und das heutige Griechenland Beispiele. Für die italienischen Jungen, denen das Erlernen des Lateinischen ungemein leicht fällt, ist das Griechische wesentlich schwerer. Daher natürlich der Wunsch von manchen Gymnasiasten, davon loszukommen, zu nicht geringem Teil mit Beistimmung ihrer Eltern. Als Grund aber hört man auch angeben, man müsse das echte Römertum möglichst rein auf das gegenwärtige Geschlecht übertragen: das Griechentum habe einst einen verderblichen Einfluß auf das Römertum geübt. In Griechenland, wo das Erlernen des Lateins in den Gymnasien Vielen sauer wird, finden Manche umgekehrt, daß die Römer einstmal den Griechen Schaden zugefügt hätten und daß das reine Griechentum erhalten bleiben müsse. Deshalb kann man in Rom bisweilen hören: *Abbasso la lingua greca, in Athen: Ἡ λατινικὴ γλῶσσα κάτω, κάτω!*

Partei willkommen heißen muß. Nach dem Bericht der „Blätter für deutsche Erziehung“ über den dritten Weimarer Parteitag hat dieser „als nächste zu vollbringende Tat die Schaffung einer wahrhaft deutschen Erziehungsschule im Sinne der in den Blättern f. d. E. vertretenen Ansichten erklärt.“ Der Verwirklichung dieses Planes, m. G., sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie entgegenwirken, sondern wir sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde. Hat auch die neue einen neunjährigen Kurs, so mag auch für ihre Schüler die Erfüllung der Forderung: *puer nonum prematur in annum*, Zulassung zu allen höheren Studien und Berufen bringen. Und ist die Schule gegründet und hat sie einen Leiter und ein Lehrerkollegium gefunden, die mit Begeisterung die gleichen Ziele verfolgen, so ist ihr auch von unserer Partei in den nächsten Jahrzehnten (denn einmal 9 Jahre würden allerdings zur Bewährung nicht hinreichen) volle Aufmerksamkeit zu widmen. Dieselbe wird sich besonders darauf richten, ob in der Bildung der Zöglinge nicht bloß das starke Minus zu beobachten ist, das ja gewollt wird, sondern zugleich ein entschiedenes Plus nach anderer Richtung, ein Plus an deutscher Gesinnung und nationalem Wissen, an Tatkraft und Tüchtigkeit zur Erfüllung vaterländischer Pflichten. Auch das wird ins Auge zu fassen sein, wie die Schüler, welche den gesamten Kurs zurückgelegt haben, dann sich auf der Universität in diejenigen Fächer hineinarbeiten, die zu ihrem Betrieb Kenntnisse von den alten Sprachen und Literaturen verlangen. Und von nicht geringem Interesse wird endlich sein, wie sich der Religionsunterricht in der neuen Schule gestalten wird, da ja von Verfechtern derselben nicht bloß das „Los von Hellas und Rom“, sondern auch das von Juda proklamiert ist, und ganz konsequenterweise, insofern ja offenbar das jüdische und christliche Element in unserer Bildung dem rein germanischen noch ferner steht, als das griechische und römische. Wie Sie, m. G., auch hierüber denken mögen, ich werde jedenfalls, soweit mir Leben und Kraft dazu noch bleiben, die Entwicklung einer solchen Anstalt mit derselben Teilnahme verfolgen, wie ich die Eigenheiten anderer mir neuer pädagogischer Einrichtungen und Betriebe im In- und Ausland beobachtet habe.

Nicht auf gleicher Stufe mit den eben besprochenen Bestrebungen steht, aber doch mit ihnen etwas verwandt ist die in den letzten Jahren oft gehörte Forderung einer besseren Pflege des deutschen Unterrichts, die meist in der Form aufgetreten ist, das Deutsche müsse „Mittelpunkt des Unterrichts“ sein. Hier hat nun unser Freund Jäger in dem ersten Aufsatz des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift, der von einer Besprechung des Matthias'schen Handbuchs des deutschen Unterrichts ausgeht, in trefflichster Weise das Verkehrte und Reklamehafte dieses Ausdruckes dargetan, und daß das Deutsche in Wahrheit viel mehr ist, als der Mittelpunkt des Unterrichts, in welch' dienendem Verhältnis zu ihm fast alle anderen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums stehen, und daß es nicht des kaiserlichen Wortes vom Jahre 1890 bedurft habe, um diesem Unterricht die ihm gebührende Bedeutung zu verschaffen, sondern daß sie schon viel früher erkannt worden sei, „wenn man auch nicht so zierlich darüber zu reden wußte.“ Als Gegenstück zum Ausdruck „Mittelpunkt“ ist dann zur Bezeichnung der bejammernswerten Lage, in der sich der Lehrgegenstand bis in die neueste Zeit befunden habe, der Name „Nischenbrödel“ gefunden worden; und man hat wohl auch im einzelnen die Schicksale des Unterrichtsfaches mit denen der schönen und tugendhaften Jungfrau des Märchens parallelisiert: von zwei hochmütigen Stiefschwestern, der lateinischen und der griechischen Sprache, ist die deutsche lange Zeit niederträchtig behandelt, in den Winkel gedrückt worden, bis

u. s. w. <sup>1)</sup> Wichtig hat den eminenten Nutzen, den vielmehr der klassische Unterricht dem deutschen leistet und geleistet hat, unter Anderen Matthias in einem die Heidelberger Erklärung unterstützenden Aufsatz des Jahres 1889 geschildert: „Wollen wir an unserer eigenen Sprache, besonders wo sie höherliegende und schwierige Fragen behandelt, lernen, so sehen wir leicht den Wald vor lauter Bäumen nicht. Die Sprachen dagegen, die räumlich und zeitlich ferner liegen, bieten uns ein klares Gesamtbild . . . . . Durch das beständige Messen des Fremden am Einheimischen [beim Uebersetzen], durch das beständige Abwägen der Muttersprache gegen das Fremde tritt erst die Muttersprache selbst, die vorher nur ungeschieden und als unübersichtliches Ganzes dem Kinde zum Bewußtsein kam, in ihren einzelnen Teilen mit aller Deutlichkeit auseinander. Dieser Gewinn für die Muttersprache, der sich in gleicher Weise aus keiner anderen Übung ziehen läßt, ist nicht zu unterschätzen; er ist um so größer und reicher, je größer die Verschiedenheit der verglichenen Sprachen ist, und je größere Vollkommenheiten im inneren und äußeren Bau diese Sprachen bieten.“<sup>2)</sup> Wenn dem gegenüber nun im Prospekt des von Matthias herausgegebenen Handbuchs und in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts die Nischenbrödelvorstellung wieder mehrfach durchklingt, in einer Weise, als ob sie auch für unsere Zeit noch Wahrheit enthielte, so muß dagegen, wie schon Jäger getan hat, Einsprache erhoben werden.

Zwar daß auch sehr geringwertiger deutscher Unterricht in manchen Klassen mancher Anstalten im verflossenen Jahrhundert gegeben worden, ist zweifellos und ebenso zweifellos, daß solcher noch gegenwärtig vorkommt und in Zukunft vorkommen wird (dieses Schicksal teilt der deutsche Unterricht mit allen anderen Lehrfächern); aber die Anschauung von einem in Deutschland sogar noch während der letzten Jahrzehnte verbreiteten beklagenswerten Zustand des Unterrichtsgegenstandes infolge von nicht richtiger Schätzung widerspricht entschieden auch nach dem, was ich erlebt und in verschiedenen deutschen Staaten gesehen, der Wirklichkeit. In Matthias' Geschichte schließt der Abschnitt über das 19. Jahrhundert mit einer höchst anerkennenden Würdigung des Wendtschen Buchs über Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts. Wendt hat aber bekanntlich seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts einen durchaus maßgebenden Einfluß auf Organisation und Betrieb auch dieses Unterrichts an den badischen Gymnasien gehabt durch seine Mitarbeit an den Lehrplänen und seine Inspektion der Anstalten. Wird nun etwa bezweifelt, daß dieser Einfluß günstige praktische Erfolge gehabt hat? Oder ist die Meinung, daß es speziell in Preußen bis in die jüngste Zeit mit Achtung und Betrieb des Lehrfachs so traurig bestellt gewesen sei? Glaubt man, daß der deutsche Unterricht von Ludwig Giesebrecht, an den ich mit großer Dankbarkeit zurückdenke, und von Koberstein, oder, um Jüngere zu nennen, der von Franz Georg Kern, Oskar Weissenfels, J. Smelmann — daß dies Dasen in einer Wüste gewesen seien? Nur an einem allgemeinen Mangel hat das Deutsche in Preußens höheren Schulen bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts gelitten, aber an einem Mangel, der den

1) Oder in Prosa übersetzt: die bösen klassischen Philologen haben den deutschen Unterricht nicht aufkommen lassen. Aber die Prosa ist so unwahr wie die Poesie. In Wahrheit stehen unter den Förderern dieses Lehrfachs gerade auch eine größere Anzahl von klassischen Philologen und festesten Verteidigern der humanistischen Schulbildung in vorderster Reihe.

2) Es folgt eine Auseinandersetzung, warum zu dem bezeichneten Zweck gerade die klassischen Sprachen in höchstem Maße geeignet seien, wobei das Griechische in seiner Eigenart für ebenso wichtig wie das Lateinische erklärt und ausdrücklich darauf hingewiesen wird daß die gewünschten Wirkungen eben nur erzielt werden, „wenn diese fremden Sprachen ungetrübt und unmittelbar an der frischen belebenden Quelle genossen werden und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen“.

süddeutschen Schulen schon längere Zeit nicht mehr anhaftet. In die Lehrpläne von 1882 war die Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre gar nicht aufgenommen, wobei allerdings vorausgesetzt wurde, daß die Schüler aus guten Uebersetzungen von mittelhochdeutschen Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationalliteratur gewinnen würden. Der Lehrplan von 1892 schloß gleichfalls ein auf festem, grammatischem Fundament ruhendes, selbsttätiges Interpretieren mittelhochdeutscher Poesie durch die Schüler aus; es wurde nur Einführung in das Nibelungenlied „unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext“ verfügt, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären seien, und ferner angeordnet, daß einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele gegeben werden sollten. Einen Schritt weiter aber ging man dann in den Plänen von 1901, wo es heißt: „Ausgewählte Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und eine Anzahl von Liedern Walthers v. d. Vogelweide im Urtext oder in Uebersetzungen.“ Und es ist zu hoffen, daß in Wälde das „oder in Uebersetzungen“ nicht mehr Gültigkeit hat, und daß auch alle preussischen Gymnasien, wie alle bayerischen, württembergischen und badischen ihre Schüler mittelhochdeutsche Dichtungen im Urtext auf Grund exakten sprachlichen Wissens verstehen lehren, und zwar ebenso sehr um der Sprache, wie um der Dichtungen willen.

Neben dem Nationalitätseifer hat sich der schon gestreifte Erleichterungseifer seit fünfzehn Jahren stark gerührt und besonders gegen das Gymnasium gewandt, nicht weil die Zöglinge der realistischen Lehranstalten wesentlich weniger in der Schule und zu Hause beschäftigt wären, sondern weil in den Gymnasien mehr Söhne von Eltern sitzen, die ihre Kinder zart zu behandeln und den z. T. überfrühen Neigungen und Wünschen derselben zu willfahren geneigt sind und die zugleich in Schulangelegenheiten volle Einsicht zu haben glauben. Und da die Erleichterungssucht eine Krankheit ist, die sich mit Nachgiebigkeit zu steigern pflegt, so ist sie bei uns allmählich zu einer *ὕπερβολὴ μαρίας* ausgeartet. Zwar klagen Eltern jetzt schon vielfach über nicht genügende Beschäftigung ihrer Kinder durch die Schule. Auch haben angesehene Aerzte (z. B. der Stuttgarter Nervenarzt Wildermuth) bereits ihre Stimme gegen die Ueberbürdungsklage erhoben. Der Oberbürgermeister einer süddeutschen größeren Stadt hat in einer Abgeordnetenhausitzung unter Zustimmungsrufen behauptet, man könne nunmehr nur noch von einer U n t e r b ü r d u n g der Schüler sprechen. Und die akademische Jugend, über ihre Schulerfahrungen befragt, protestiert nach meinen Erfahrungen meist ganz entschieden gegen die Meinung, sie sei auf der Schulbank überlastet gewesen.<sup>1)</sup> Aber den Erleichterungsfanatikern ist noch immer nicht genug in Abladung geschehen, und auf dem Nürnberger internationalen Kongreß für Schulhygiene sind Ansichten und Forderungen geäußert worden, die ohne irgend welche Milderung im Kladderadatsch hätten abgedruckt werden können. Ist doch dort von einem Mediziner der Vorschlag zu einer internationalen geistigen Abrüstung gemacht worden: man solle, wie England eine internationale militärische Abrüstung wünscht, sich auf einer zwischenvölklichen Konferenz darüber einigen, bis zu welcher Grenze die geistige Ausbildung der Jugend getrieben werden dürfe. Ein Oberrealschulprofessor aber hat dort zum Zweck weiterer Erleichterung der

1) Die obige Bemerkung bezieht sich auf die Ergebnisse einer Umfrage, die in freien Diskussionen, welche ich schon mehrere Male an Vorlesungen über gegenwärtige Schulstreitfragen angeschlossen habe, von mir an alle Zuhörer gerichtet und von ihnen zum Teil mit speziellen Angaben über ihre Arbeitszeit während der Schuljahre beantwortet worden ist. Insbesondere über die Vorbereitungen für das Abiturientenexamen habe ich mir dabei Mitteilungen erbeten und auch da nie etwas gehört, das entfernt dem bekannten Diktum von dem Zusammenbruch der Jünglinge nach der Prüfung entspräche, sondern nur hier und da einen Seufzer über Repetition von mathematischen Lehrfähen und geschichtlichen Zahlen.

geplagten Jugend vorgeschlagen, daß eine starke Sichtung des Lehrstoffes in allen Unterrichtsgegenständen vorgenommen und dabei den Schülern eine beratende Stimme eingeräumt werden solle, eine Idee, die den Stadtschulrat Brütt von Hamburg zu der treffenden Bemerkung veranlaßte, das Ende dieser Bestrebungen werde sein „grundsätzliche Trennung von Schule und Unterricht“. Doch verwerflich erscheinen mir nicht minder andere, auch von Unterrichtsbehörden ins Auge gefaßte Aenderungen, die ihren letzten Grund doch in dem Jammer darüber haben, daß es die Jugend zu schwer habe, wie Abschaffung der häuslichen Präparationen auf Schriftstellerlektüre, Beseitigung der häuslichen fremdsprachigen Skripta, Begräbnis des Abiturientenexamens. Solchen Bestrebungen gegenüber kann einem der Gedanke kommen, zu allen schon bestehenden pädagogischen Vereinen noch einen zu gründen, einen Erschwerungsverein. Jedenfalls hat der Erleichterungsmanie gegenüber unser Verein die Aufgabe zähester Opposition, in der Erwägung, daß der Knabe aus der Schule sehr unvollkommen fürs Leben vorbereitet gehen würde, wenn er nicht gelernt hätte, sich tüchtig anzustrengen, unter Umständen im Schweiß seines Angesichts zu arbeiten, in der Erwägung, daß wenn wir auf dem Entlastungswege fortschreiten, wir in das Fahrwasser des reinsten Dilettantismus kommen, und daß die früher mit Recht an den Deutschen gerühmte Arbeitsausdauer und Gründlichkeit, der wir die größten Erfolge in den Wissenschaften und auf den verschiedensten Gebieten des praktischen Lebens verdanken, dadurch in die Brüche gehen würde.

Ich glaube, kurz über die Forderungen hinweggehen zu dürfen, die oft mit dem Verlangen nach Erleichterung verbunden sind, die für Übung und Stärkung des Körpers. Keiner wird unter uns sein, der nicht die verschiedenen Veranstaltungen zu diesem Zweck begrüßte, und ich darf von mir sagen, daß ich in fremden Ländern speziell diesen Veranstaltungen der Jugendziehung alle Aufmerksamkeit gewidmet und manches dort Geschaute am Heidelberger Gymnasium zu verwirklichen gesucht habe, z. B. den nordischen Handfertigkeitsunterricht. Aber wogegen Front zu machen Pflicht ist, das sind die Ueberspanntheiten, die in neuerer Zeit hervorgetreten sind, die etwa in den Forderungen gipfeln, daß die körperlichen Leistungen bei den Befestigungen mit Ausschlag geben müßten, und daß nur Lehrer zuzulassen seien, die ihren Schülern auch im Turnen und Sport vorbildlich sein könnten. Jeder von uns wird sich dabei an treffliche Mitschüler erinnern, die dann wohl nie promoviert worden wären, und an hochbedeutende Lehrer, deren Einfluß wir dann nicht erfahren hätten. Aber auch solche Forderungen, wie die Verpflichtung aller Schüler zum Spielen, will mir nicht in den Sinn, so sehr ich dafür bin, daß die Schule gute Gelegenheit zu allerlei gesunden Spielen schafft und für Regelung und Beaufsichtigung derselben Sorge trägt.

Wenden wir uns jetzt zu dem die Organisation des Gymnasialunterrichts gefährdenden Streben nach möglicher Ausdehnung der Gleichheit und Gemeinsamkeit des Unterrichts für alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden. In noch mäßiger Weise ist dieses Verlangen erfüllt durch die sogenannten Reformschulen, Reformgymnasien und Reformrealgymnasien. Aber man geht ja bekanntlich in dem Streben weiter bis zur Einheitschule von 6 Klassen, wie noch jüngst wieder der Verein deutscher Ingenieure, oder gar bis zur vollständigen Einheitschule, die nur in fakultativen Kursen auf den oberen Stufen ein Auseinandergehen der Schüler kennt. Ueber die Reformgymnasien habe ich mir erlaubt, mich in unserem letzten Hest wieder zu äußern, und habe, glaube ich, dargelegt, daß ihre Verteidiger sich jetzt so klar in zwei Parteien geschieden haben, daß sie als eine Partei nicht mehr bezeichnet werden können.<sup>1)</sup> Ueber die verderblichen Nachteile, die eine Verallgemeinerung

1) Als Nachtrag zu dem dort Gesagten möchte ich mitteilen, daß, wie ich eben erfahre, an der Karlsruher Reformanstalt (Realgymnasium mit Gymnasialabtei-

dieser Gestalt des Gymnasiums zur Folge haben würde, will ich hier nicht wiederholen, was öfter gesagt worden ist, und nicht noch einmal alle Gründe widerlegen, die für allgemeine Durchführung der Reform angeführt sind; nur ein Wort sei gesagt über zwei, die von Zeit zu Zeit immer wieder auftreten und auch in letzter Zeit wieder vorgebracht sind. Man erhofft sich törichterweise von dem Zusammenbleiben der Schüler noch längere Zeit über das neunte Lebensjahr hinaus eine Beseitigung oder doch starke Abschwächung der sozialen Gegensätze. Einmal ist dieser Gedanke so ausgedrückt worden: „Sollte nicht von den Knaben jede Ahnung sozialer Fragen fern gehalten, sollte nicht geflissentlich dem Sohne der Exzellenz Gelegenheit geboten werden, mit dem Sohne des Arbeiters aus einem Becher der Erkenntnis zu trinken?“ Ist es aber nicht erheiternd, daß ganz vergessen zu sein scheint, wie dieses ersehnte Zusammentrinken von Exzellenzen- söhnen (soweit solche in den höheren Schulen existieren) und von Arbeiter- söhnen in vielen Gymnasien schon jetzt Wirklichkeit ist, ein Zusammentrinken, bei dem bekanntlich die Arbeiterkinder öfter besser trinken als die Exzellenzensprossen? Und ist es nicht auch merkwürdig, daß man sich einbildet, das Bewußtsein von sozialen Fragen rühre von verschiedenen Schulwegen her, während es doch umgekehrt gerade leicht durch das Zusammensitzen von Söhnen aus verschiedensten Gesellschaftsklassen geweckt oder geschärft werden kann? Ein anderer, immer wieder für das Reformgymnasium vorgebrachter Grund ist der, daß durch die Hinausschiebung des Beginns der alten Sprachen die richtige Wahl des Berufes und des entsprechenden Vorbildungsweges für die Knaben wesentlich erleichtert werde, wogegen nicht bloß bemerkt werden muß, daß seit der Gleichberechtigungserklärung eine bestimmte Vorbildung nicht mehr Bedingung für das Ergreifen eines Berufes ist, sondern auch, daß in den seltensten Fällen schon bei einem Zwölf- oder Dreizehnjährigen mit einiger Sicherheit die Geeignetheit für einen bestimmten Beruf erkannt werden kann, und daß die Berufswahl keineswegs immer in erster Linie mit Rücksicht auf die Geeignetheit des jungen Menschen erfolgt. Wünscht man aber ein Mittel zu haben, um möglichst bald zu erkennen, ob Jemand befähigt ist, den altklassischen Schulkurs durchzumachen, so gibt es kein besseres, als ihn bald das Lateinische beginnen zu lassen. Jedenfalls bietet der französische Elementarunterricht, zumal bei der neueren mehr empirischen Betriebsweise, dafür kein sicheres Kriterium.

Die Gefahr, daß das Reformgymnasium verallgemeinert werde, scheint mir deshalb nicht so groß, weil, wie gesagt, seine Verteidiger nach ganz verschiedenen Zielen streben, und weil die wirklich humanistisch Gesinnten unter ihnen, soweit ich sie kenne, auch gar nicht danach streben, daß diese Gestalt des Gymnasialunterrichts die allein existierende sei, sondern nur danach, daß auch ihr das Recht der Existenz gewahrt bleibe. Man möchte vielleicht hinzufügen, daß ja von der preussischen Regierung zugleich mit der Gleichberechtigungserklärung die stärkere Differenzierung der drei höheren Schularten, die Ausgestaltung ihrer Eigenart als Prinzip proklamiert worden ist, und daß es offenbar diesem Prinzip widerspricht, wenn man den Unterschied der drei erst nach 3, bezw. nach 5 Jahren eintreten läßt. Aber ich vermag diesem Prinzip nicht zu starke Kraft beizumessen. Denn es ist mit ihm bisher sehr wenig Ernst gemacht worden: man kann sich ja in der Tat nichts denken, was demselben stärker widerspräche, als die Einführung fakultativen lateinischen Unterrichts an den Oberrealschulen,

---

lung) bei Beginn dieses Schuljahres (Mitte September) sich nicht genug Schüler zum Eintritt in die gymnastiale Untersekunda gemeldet haben, so daß von der Einrichtung einer solchen abgesehen ist. Geht das so weiter, dann hört natürlich das Karlsruher Reformgymnasium überhaupt auf zu existieren, was ja der Leiter der Anstalt nach den von ihm auf der Stettiner Versammlung des Reformvereins ausgesprochenen Gedanken bewillkommen würde.

offenbar eine opportunistische Inkonsequenz oder ein inkonsequenter Opportunismus. Auch habe ich von vornherein bezweifelt, daß die Gleichberechtigung der Abiturienten von den drei Schulgattungen der Differenzierung dieser Gattungen besonders förderlich sein werde, und habe auf die Tatsache hingewiesen, daß Konkurrenten nach denselben Zielen stets umgekehrt die Neigung haben, einander ähnlicher zu werden. Wir haben uns deshalb nach Proklamierung der gleichen Rechte nicht weniger, sondern doppelt anzustrengen, damit die Eigenart des Gymnasiums erhalten und, wo möglich, weiter ausgebildet werde.

Welche Gefahr ein zu weit gehendes Individualisieren, wie für alle anderen höheren Schulen, auch für die Gymnasien und ihre Schüler birgt, hat Kollege Müller vorhin überzeugend dargelegt und ebenso gezeigt, in welchen Fällen die individuelle Behandlung der Zöglinge geboten ist. Zuletzt besprach er die heutzutage vielerörterte Frage, inwiefern es geraten sei, einige sonst obligatorische Fächer auf den obersten Stufen mit Rücksicht auf individuelle Neigung und Begabung der Schüler ganz oder teilweise freizugeben, in der Erwartung, daß durch solche Entlastung die Betätigung derselben in den von ihnen festgehaltenen Fächern größeren Umfang und größere Erfolge haben werde. Wie Sie wissen, ist über diesen Gegenstand auf unserer vorjährigen Versammlung in Berlin sehr eingehend von Herrn Stadtschulrat Michaelis referiert und von Anderen debattiert worden. Herr Michaelis erwog alle Möglichkeiten, wie der Gedanke realisiert werden könne, und zog die Grenzen, über die jedenfalls nicht hinausgegangen werden dürfe. Uebrigens ist der Vorschlag, die Schüler der Prima in eine Abteilung mit stärkerer Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung und eine mit stärkerem Hervortreten der altsprachlichen Bildung zu sondern, keineswegs neu. Ich gestehe, daß ich der an einigen preussischen Anstalten versuchsweise in Prima eingeführten Einrichtung mit Wegfall von mathematischen Leistungen auf der einen und von altphilologischen auf der anderen Seite mit starkem Bedenken gegenüberstehe, obgleich ich allezeit gesteigerte Tätigkeit der Schüler auf solchen Gebieten, die ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprachen, sehr geschätzt und unterstützt habe. Solche Tätigkeit war jetzt schon bei besseren Schülern vielfach in erfreulicher Weise vorhanden, z. B. nach meinen speziellen Erfahrungen eine starke Ausdehnung altsprachlicher, besonders altgriechischer Lektüre durch private Anstrengungen,<sup>1)</sup> aber auch entschiedene Ueber-

1) Ich habe in mehreren Programmen des Heidelberger Gymnasiums auch die von einzelnen Oberprimanern gewählte und genau kontrollierte griechische Privatlektüre genannt. Im Schuljahr 1892—93 las z. B. einer Aeschylus' Perser, Agamemnon, Choephoron, Gumeniden; andere Sophokles' Philoktet oder Euripides' Phönizierinnen oder Aristophanes' Wolken oder seine Vögel oder Platons Staat I oder Plutarchs Perikles und Themistokles. Im Schuljahr 1896—97 lasen Einzelne Aeschylus' Trilogie oder Sophokles' Mias oder Euripides' Bacchen oder seine Taurische Iphigenie oder Aristophanes' Frösche oder seine Ritter oder Platons Gorgias oder verschiedene Dialoge des Lucian oder Plutarchs Demosthenes und Cicero oder Arrians Anabasis I. In manchen Jahren knüpften sich an solche Privatlektüre auch Vorträge in der Klasse und längere Ausarbeitungen, die auch bei dem Schlussurteil über die Abiturienten in Betracht gezogen wurden gemäß dem § 64 des badischen Prüfungsreglements für die Gymnasialabiturienten: „Außer den obligatorischen Prüfungsarbeiten können von dem Abiturienten auch einzelne größere selbständige Arbeiten als Dokumente seiner wissenschaftlichen Befähigung vorgelegt werden. Diese sind gleichfalls von der Prüfungskommission zu begutachten und von der Direktion der Anstalt mit den übrigen schriftlichen Arbeiten der Oberschulbehörde vorzulegen.“ Beispielsweise wurden im Herbst 1875 folgende Arbeiten dieser Art abgeliefert: Geschichte, Dichtung und religiöser Glaube in Aeschylus' Persern und dem 8. Buch der Herodot. — Euripides' Hippolytos und Racines Phèdre. — Euripides', Corneilles und Klingsers Medea. — Ueber den Klytios und die Alkestis des Euripides. — Aristophanes' Vögel und die Goethische Nachbildung. — Die Herrschaft der Dreißig nach Xenophon, Lyfias und Diodor. In den Jahren 1876—78 sind

Leistungen in der Mathematik. Daß noch ein Mehr nach diesen Richtungen durch die Neuordnung eintreten werde, ist mir unwahrscheinlich und andererseits sehr wahrscheinlich, daß ein starkes Minus von Leistungen im Ganzen bei nicht eifrigen Schülern herauskommen wird. Auch glaube ich, daß die von den Einzelnen für die Zukunft in Aussicht genommene Abwerfung eines Teils der bisher obligatorischen Leistungen starke Schatten vorauswerfen wird auf die Bemühungen in den früheren Klassen. Und was die Mathematik angeht, so habe ich immer die Meinung gehabt, daß die Ergänzung des sprachlich-historischen Denkens durch das mathematische auf allen Stufen des Gymnasiums höchst erwünscht ist, und daß sie speziell solchen gut tut, deren Interesse mehr den sprachlich-historischen Studien zuneigt. Auch mag daran erinnert werden, daß einzelne Anstalten, die Ausgezeichnetes auf altphilologischem Gebiet seit lange geleistet haben, wie die Schulpforte und das Joachimsthalische Gymnasium, auch auf mathematischem Gebiet die höchsten Ansprüche befriedigten. Nur dem könnte ich beipslichten, daß etwa die an alle Primaner gestellten mathematischen Forderungen ermäßigt würden<sup>1)</sup> und eine höhere Ausbildung den dazu Geneigten und Befähigten in 1—2 fakultativen Mehrstunden geboten würde. Eine Teilung aber der lateinischen Leistungen in Lektüre und Anwendung der lateinischen Sprache und Verpflichtung eines Teils der Schüler nur zur ersteren, halte ich aus gleich anzuführendem Grunde für absolut verwerflich. Daß das Griechische endlich unter keinen Umständen bei der freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima geschädigt werden dürfe, war eine voriges Jahr in Berlin von mehreren Rednern mit Entschiedenheit und unter starkem Beifall ausgesprochene Ueberzeugung. Aber gerade dieses Fach könnte eines Tages sehr wohl zu Schaden kommen, wenn das Prinzip der freieren Gestaltung anerkannt würde, und schon deshalb erscheint uns dasselbe nicht unbedenklich.

Uebrigens ist es merkwürdig, daß auch neben diesem Prinzip, ganz wie neben dem der kräftigeren Betonung des den verschiedenen Schulgattungen Eigenartigen, geradezu entgegengesetzte Forderungen erhoben und z. T. auch von Unterrichtsverwaltungen gebilligt werden. Auf der einen Seite will man obligatorische Fächer zu fakultativen machen, auf der anderen umgekehrt fakultative zu obligatorischen, also die „Bewegungsfreiheit“ vermindern. Nicht bloß das Englische soll obligatorisch werden, worüber Meinungsverschiedenheit zwischen erfahrenen Männern herrscht, sondern auch das Zeichnen soll es bis zu den obersten Stufen und das Spielen und die Stenographie. Sollte einmal der Tag kommen, wo Jemand für die Gymnasiasten obligatorischen Fußball und fakultatives Latein fordert?

Ich berührte eben den Betrieb des Lateinischen und kann nicht umhin, auch von einer großen Gefahr zu reden, die dem altklassischen Unterricht und dem Gymnasium droht, wenn ein von verschiedenen Seiten bezüglich der Lehrmethode geäußerter Vorschlag zur Wirklichkeit würde. Man meint in der Tat, daß man

außer anderen folgende Themata behandelt: Das Lob Athens in Isokrates' Panegyricus. — Der Rechtsfall in der Peocratea und die politischen Ansichten des Redners. — Quale Plato imperium populare, qualem tyrannidem in octavo de republica libro descripserit, ita exponitur, ut simul Aristotelea earundem civitatis formarum descriptio conferatur. — Die Zustände zu Athen und Syrakus, welche Plato bei seiner Schilderung der Demokratie und Tyrannis zum Vorbild dienten. — Das Ende der sizilischen Expedition der Athener nach Thucydides, Diodor und Plutarch. — Die athenischen Demagogen zur Zeit des peloponnesischen Krieges und zur Zeit des Demosthenes, nach Aristophanes' Kittern und Demosthenischen Reden. — Die grobe Karikatur der Sophistik in Aristophanes' Wolken und die ironische Zeichnung derselben in Platos Protagoras. — Verirrungen und Unsitten des kaiserlichen Roms, geschildert nach Lucians Nigrinus und nach Horazischen Satiren. — Redner, Philosophen und Scheingelehrte zur Zeit der Antonine nach Lucian. — So etwas macht sich auch ohne Bewegungsfreiheit.

<sup>1)</sup> Mit Ermäßigung zugleich der wöchentlichen Stundenzahl für Mathematik.

durch starke Einschränkung oder gar Beseitigung der Uebungen in der Anwendung des Lateinischen und Griechischen die Lektüre nicht bloß nicht schädigen, sondern infolge der dadurch gewonnenen Zeit fördern werde. Es ist das ein Irrtum, der sich mit völliger Sicherheit durch die praktischen Erfahrungen widerlegen läßt. Alle theoretischen Erwägungen zugunsten der gegenteiligen Meinung erweisen sich als falsch. Man hat, m. S., früher zweifellos Uebertreibungen und Verkehrtheiten bei solchen Uebungen begangen, man kann auch zuviel in dieser Richtung tun, und man hat besonders darin gefehlt, daß man die sogenannten Extemporalien zu Systemen von grammatischen Fußangeln gestaltete. Mit dieser Auerkennung früherer Fehltritte ist aber keineswegs die Wahrheit erschüttert, daß die kürzeste und sicherste Art für die große Masse der Schüler, um sich in die schwierigen antiken Sprachen einzuleben und infolgedessen die antiken Autoren rasch und sicher zu interpretieren, die Anwendung der antiken Idiome ist, schriftliche und mündliche, übersetzende und freiere, besonders referierende. Auch ist nicht wahr, daß solche Uebungen, geschickt betrieben, den Schülern zuwider sind. Ich habe wiederholt das Gegenteil erlebt, wie das ja auch eine am Frankfurter Goethegymnasium gemachte Erfahrung ist. Die, welche behaupten, daß sie ohne solche Uebungen bessere Lektüresultate erzielen, sollen das durch die Tat beweisen. Bisher merkt man den Rückgang in der Sicherheit des Verständnisses der antiken Autoren und auch im Umfang der Lektüre an verschiedenen Orten, wo die Anwendung der antiken Sprachen stark beschränkt worden ist. Haben doch auch schon Theologen und Juristen mehrfach bittere Klagen erhoben über die in akademischen Seminarien und Examina bei Interpretationen zu Tage tretende Unsicherheit oder gar Bodenlosigkeit der lateinischen und griechischen Kenntnisse. Meinerseits darf ich behaupten, daß ich bei der antiken Lektüre nie bessere Resultate inbezug auf Sicherheit wie Umfang erlebt habe, als da, wo zugleich die Anwendung der alten Sprachen tüchtig geübt wurde.

Schließlich möchte ich noch von zwei ismen ein Wort sagen, die keineswegs unschädlich sind, dem pädagogischen Byzantinismus und dem pädagogischen Pessimismus.

Unter dem ersteren Ausdruck verstehe ich die jetzt stark verbreitete Manier, wo es irgend möglich scheint, Worte unseres Kaisers zur Stütze für eigene Anschauungen zu zitieren. Ich sage: wo es möglich scheint. Denn nicht selten geschieht es auch, wo es in Wirklichkeit logisch nicht möglich ist. Ich will auf einzelne Fälle der Art hier nicht eingehen, aber darauf hinweisen, daß dieser Byzantinismus eine wahrhaft große Eigenschaft des Kaisers ganz zu übersehen scheint, die ihn über die weit überwiegende Mehrzahl der energischen Fürsten erhebt. Sehr energische Naturen pflegen eigenständig bei einmal gefassten und ausgesprochenen Gedanken zu verharren, sich weder durch Personen noch durch Sachen belehren zu lassen. Dem deutschen Kaiser liegt solche unheilvolle Starrheit auch in pädagogischen Fragen durchaus fern.

In der Rede, mit der er die Dezemberkonferenz im Jahre 1890 eröffnete, äußerte er zwei Gedanken, von deren Verwirklichung er sich viel für das höhere Schulwesen versprach, einmal den, daß an Stelle der bisherigen Dreiteilung in der Organisation dieses Unterrichtswezens eine Zweiteilung treten solle: „klassische Gymnasien mit klassischer Bildung und eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien: sie sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt Halbheit für das Leben“. Doch im Erlaß vom 26. November 1900 ist dieser Gedanke aufgegeben, und das Realgymnasium wird an zweiter Stelle nach dem Gymnasium und vor der Oberrealschule genannt. Ein zweites Heilmittel für Mißstände im höheren Schulwesen Preußens erblickte der Kaiser 1890 in der Einschlebung eines Abschlußexamens am Ende der Untersekunda: dann werde man es bald erleben,

daß der ganze Zug von Kandidaten für den einjährigen Heeresdienst von den Gymnasien auf die Realschulen gehe. In der Kabinettsordre vom Jahre 1900 aber wurde nicht bloß die baldige Beseitigung dieses 1891 eingeführten Zwischenexamens verordnet, sondern in offenster Weise die Begründung für die Sinnesänderung gegeben: „da die Abschlußprüfung den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäßigen Andränge zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt getan hat“. In der genannten Rede sprach der Kaiser ferner von Ueberbürdung der Schuljugend in einer Weise, die bei den Erleichterungsaposteln mit Jubel aufgenommen wurde; im Jahre 1903 aber bei einer Festlichkeit in Kassel gedachte er voll Dankbarkeit der Anstrengungen, die ihm einst als Gymnasiasten an diesem Orte zugemutet seien. „Ich freue mich auf dem Boden zu sein, auf dem ich gelernt habe, von kundiger Hand geleitet, daß die Arbeit nicht nur um ihrer selbst willen da ist, sondern daß man in der Arbeit seine ganze Freude finden soll. Die ernsthaften und unablässigen Vorbereitungen, die ich in meinen Studien auf dem Gymnasium und unter der Leitung des Geheimrats Hinzpeter hier vornehmen konnte, haben mich befähigt, die Arbeitskraft auf meine Schultern zu nehmen, die von Tag zu Tag in wachsender Bürde zunimmt. Wenn schon damals meine Lehrer, überzeugt von der hohen Aufgabe, die ihnen übergeben war, alles daransetzten, jede Stunde, jede Minute auszunutzen, um mich für meinen kommenden Beruf vorzubereiten, so glaube ich doch, daß niemand von ihnen sich darüber klar sein konnte, welche ungeheuere Arbeitslast, welche niederdrückende Verantwortlichkeit demjenigen aufgebürdet ist, der für 58 Millionen Deutsche verantwortlich ist. Jedenfalls bereue ich keinen Augenblick die mir damals schwer vorgekommenen Zeiten. Ich kann wohl sagen, daß die Arbeit und das Leben in der Arbeit mir zur zweiten Natur geworden sind, und das danke ich dem Kasseler Boden.“ Von dem Wert des griechischen Unterrichts war der Kaiser, um noch dies zu erwähnen, früher nicht so überzeugt, daß er solchen für seine ältesten Söhne angeordnet hätte. Die Prinzen August Wilhelm und Oskar aber haben Griechisch gelernt, und den Schulmann, dem die Aufsicht über den klassischen Unterricht der beiden für einige Zeit zufiel, ehrte der Kaiser dadurch, daß er ihm sein Bild mit eigenhändiger griechischer Unterschrift (mit einem Verse des Homer) schenkte. Kurz, der deutsche Kaiser hat sich in klarster Weise als einen Mann gezeigt, der sich durch zweite Erwägungen, sie mögen durch Sachen oder Personen veranlaßt sein, zu anderen Anschauungen führen läßt, und die preussischen Pädagogen dürfen deshalb von der Ueberzeugung erfüllt sein, daß, wenn ihre Erfahrungen in diesem oder jenem Punkte von der Ansicht des Kaisers abweichen, ihnen keineswegs versagt ist *ad melius informandum Caesarem* zu appellieren.<sup>1)</sup>

Endlich der Pessimismus, der hier und da sich in den Reihen unserer Gesinnungsgenossen geregt hat. Ihm Eingang in unsere Gedanken zu gestatten, heißt an der Tüchtigkeit unserer Sache zweifeln. Wer an diese fest glaubt, weiß auch, daß sie nicht untergehen kann. Denn alles Tüchtige erstarkt im Kampfe. Diese Pessimisten sind kurzsichtige Leute: sie sehen nicht, daß unvergängliche Werte existieren, daß es, neben den unzähligen Dingen, die heute

1) Die Meinung, daß der Kaiser in einseitiger Weise nur für das Moderne interessiert sei, hat sich als durchaus irrtümlich auch durch den Passus in der erwähnten Kabinettsordre erwiesen, wo die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte im höheren Schulunterricht gerügt wird, sowie durch des Kaisers lebhafteste Anteilnahme an den Ergebnissen der Schliemannschen und Dörpfeldschen Ausgrabungen und durch den von ihm geplanten und durchgeführten Wiederaufbau der Saalburg, den Theodor Mommsen in einem warmen Dankestelegramm an den Kaiser als die durch die kaiserliche Energie geglückte Verwirklichung „eines alten Wunsches und einer jungen Hoffnung“ von sich bezeichnete.

modern sind und morgen modern, auch solche von ewiger Bedeutung für die Kultur des Menschengeschlechts gibt. Das Christentum gehört zu ihnen, das klassische Altertum gleichfalls. Und wenn bei der Wellenbewegung, die der Entwicklung der Pädagogik eigen ist (denn sie bewegt sich keineswegs geradlinig zu höherer Vollendung) — wenn bei dieser Wellenbewegung einmal in späterer Zeit die klassischen Sprachen durch Unkunde und Unverstand bei uns aus dem höheren Schulunterricht verdrängt werden sollten, so würden, denke ich, einsichtige Männer nicht fehlen, die mit Erfolg an einer neuen Renaissance arbeiteten. Wir aber halten mit aller Kraft fest, was wir haben, zum Heil der den Gymnasien anvertrauten Jugend und damit zum Heil unserer Nation.

Der Vorsitzende zog aus der lebhaften Art des auch diesem Vortrag folgenden Beifalls den Schluß auf durchgehende Einverständenheit der Anwesenden. Der Vortragende selbst hegt den Wunsch, daß über die von ihm berührten Punkte auf unserer nächsten Versammlung, deren Besucher ja im Besitz des Abdrucks beider Vorträge sein werden, eine Debatte stattfinden möchte, da in Basel zu einer eingehenden Diskussion wegen der noch zu erledigenden geschäftlichen Angelegenheiten keine Zeit mehr war.

Es war zunächst die Neuwahl des Vorstandes vorzunehmen. Doch diese Sache erfuhr eine rasche Erledigung dadurch, daß die bisherigen Vorstandsmitglieder durch Akklamation für das nächste Jahr wiedergewählt wurden. Hinzugetreten sind jetzt zu ihnen auf Grund des Kooptationsrechts Gymnasialoberlehrer Dr. Lisco, der seit dem Februar d. J. die Vereinskasse verwaltet, Gymnasialprofessor Dr. J. I. Berg von Leipzig und Gymnasialoberlehrer Dr. Schoenemann von Frankfurt a. M. Beschlossen wurde ferner die Bildung eines Ausschusses aus der Zahl der Vorstandsmitglieder, die allmählig ziemlich angewachsen ist infolge besonders des wohlbegründeten Wunsches, die verschiedenen Teile Deutschlands, sowie Oesterreich und die Schweiz vertreten zu sehen. Gewählt sind in diesen Ausschuss, der im Laufe des Jahres, wann irgend Veranlassung dazu vorhanden ist, zu Beratungen zusammentreten soll: Gymnasialdirektor Dr. Uy, der nach Rücktritt des Geheimrats Oskar Jäger auf Wunsch aller in Basel versammelten Mitglieder des Vorstandes auch das Amt des ersten Vorsitzenden unseres Vereins übernommen hat, Gymnasialrektor Dr. Karl Hirzel von Ulm, Prof. J. I. Berg, Gymnasialdirektor Dr. Lück von Steglitz, Universitätsprofessor Dr. Uhlig<sup>1)</sup>. Mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten, die der Staffensführung durch die (übrigens recht seltenen) Austritte aus dem Verein manchmal bereitet werden, wurde ferner nach Antrag des Herrn Dr. Lisco beschlossen, daß wer erst nach dem ersten Januar seinen Austritt für das neue Jahr erklärt, für dieses zur Zahlung des Jahresbeitrages verpflichtet sei und dafür dann natürlich auch noch den neuen Jahrgang der Zeitschrift erhalten solle. Endlich wurde über Zeit und Ort der nächstjährigen Versammlung gesprochen. Die Mehrzahl entschied sich für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, über den zu entscheiden dem Ausschuss überlassen blieb.

Der Vorsitzende schloß die Sitzung mit dem Ausdruck des Gefühls, daß alle Teilnehmer in dem festen Glauben an die hohe Aufgabe und Bedeutung des Gymnasiums neu gestärkt in die Heimat zurückkehren würden, um weiter ihr bestes Können für die große, wahrhaft nationale Sache der humanistischen Schulbildung einzusetzen, mit der für alle Kampfeszeiten passenden Losung: τὸ δ'εὖ νικίτω.

Was und wer bei dem gemeinsamen Mahle gefeiert worden ist, darüber wollen wir schweigen, aber doch zweierlei aus den dabei gehaltenen Reden mitteilen, was für weitere Kreise interessant sein dürfte. Unser Baseler Vorstandsmitglied, Herr Altrektor Prof. Dr. Burdhardt-Wrenner, der in ausgezeichnete Weise alle Arrangements für unser Zusammensein getroffen hatte, sprach von einer Eigentümlichkeit der ältesten

1) Zugleich ist den Genannten das Recht der Zuwahl zugesprochen, und sie werden vor allem noch einen bayerischen Kollegen für die Ausschusarbeit zu gewinnen suchen.

Baseler Kirchturmuhre, die sicher sehr wenigen Nichtbaselern bekannt ist. Auf ihr bezeichneten die Ziffern nicht die Vollendung der einzelnen Stunden, sondern ihren Anfang, so daß die I da stand, wo nach üblicher Weise die XII steht u. s. w., und diese Bezeichnungsweise hatte auch in die Sprache des gewöhnlichen Lebens Eingang gefunden. Erst am Anfang des verflossenen Jahrhunderts, wenn wir richtig verstanden haben, wurden die Ziffern der alten Uhr mit der Art des übrigen Europa (die bekanntlich bis XXIV zählende italienische Uhr ausgenommen) in Einklang gebracht. Simrock hat einmal, wie Burckhardt erwähnte, diese Wunderlichkeit spaßhafter-, aber keineswegs gerechterweise in einem Gedichte so verwandt, daß er sagte, Basel sei im allgemeinen rückständig, nur seine Uhr hulbige dem Fortschritt.

Die Verteilung von Exemplaren einer vortrefflichen Photographie von Jakob Burckhardt durch seinen ebengenannten Namensvetter an die Anwesenden gab ferner Veranlassung zur Erzählung einer wahren Geschichte von diesem ebenso originellen wie genialen Baseler Gelehrten und Hochschullehrer. Er war die längste Zeit trotz alles Drängens der zahlreichen Verehrer nicht dazu zu bringen gewesen, sich photographieren zu lassen. Einmal, wo man schon am Ziel des Wunsches angelangt zu sein glaubte, mißlang es noch auf folgende heitere Weise. Man hatte sich an den Photographen, zu dem B. sich um 2 Uhr Nachmittags zu gehen entschlossen hatte, mit dem Ersuchen gewandt, um die genannte Zeit Niemand Anderen anzunehmen, da dann ein sehr berühmter Mann kommen werde, um sich aufnehmen zu lassen. B. erscheint pünktlich; der Photograph, der ihn persönlich nicht kannte, bedauert, ihm jezt wegen des berühmten Mannes, der angesagt sei, nicht dienen zu können. Wer das denn sei, fragt B. Der Photograph: Der Professor Jakob Burckhardt. Darauf B.: „Wenn de kummt, so gang i.“ Und verschwand.

G. U.

### Schiller in Windoniffa.

Am 8. September fanden die im Amphitheater von Windoniffa (Brugg) veranstalteten Aufführungen der Braut von Messina ihren Abschluß. Strahlender Sonnenschein, ein tatsächlich wolkenloser Himmel leuchtete über dieser lehten Darstellung, und wieder nahm eine tausendköpfige Menge von Zuschauern Teil. Der Versuch, Schillers Drama unter freiem Himmel aufzuführen, mit reicherer Ausgestaltung der vom Chor gebotenen Bilder und mit stärkerer Belebung der von ihm gesprochenen Teile der Dichtung ist durchaus gelungen. Daß dabei in sehr vielem über das hinausgegangen werden mußte, was Schiller selbst für die Aufführung seines Dramas vorgesehen und formuliert hatte, ist klar, aber er selbst hatte ja gradezu auf diesen Weg verwiesen, als er in seiner Vorrede (Über den Gebrauch des Chors) aufforderte, sich von der wirklichen Bühne auf eine mögliche zu versehen, um dem Chor sein Recht anzutun.

Der Schauplatz der Aufführungen in Windoniffa ist kein wohlerhaltenes antikes Theater, sondern ein Amphitheater, noch dazu eines, von dessen antiken Gemäuer recht wenig erhalten ist. In dem eiförmigen Grundriß des antiken Baues war nun durch Holzwerk das Theater so eingerichtet, daß an einer der Spitzen (um im Bilde zu bleiben) das Bühnenhaus, der Palast, errichtet war, an ihn sich anschließend, der antiken äußeren Umfassung folgend, weit nach rechts und links eine ebenfalls noch als Hintergrund für das Spiel dienende, von Türen durchbrochene Mauer sich erstreckte, und vor diesem ganzen Hintergrunde nun sich der Spielplatz hinab dehnte bis dicht vor die Füße der vordersten Zuschauer, an den Seiten in Gestalt rasenbewachsener, von Wegen durchkreuzter Böschungen, in der Mitte in Form von Treppen. Die Architektur des Palastes war wuchtig und einfach, ein großes Tor mit zwei Türen zur Seite, im Obergeschoß wenige schmucklose Fenster. Auf Andeutung des säulengetragenen herrlichen Daches war verzichtet. Auch die seitwärts anschließenden Mauern waren in einfachsten

Formen gehalten, an ihren Enden von kleinen Vorbauten abgeschlossen, ungefähr in ihrer Mitte von je einer einfachen Tür durchbrochen. Die Szenenwand zeigte also alles in allem 7 oder, wenn man die drei Türen des Palastes zusammenrechnet, 5 Eingänge auf den Spielplatz; es liegt nahe, an die 5 (oder 3) Türen der antiken Bühnenwand mit den beiden seitlichen Parodoi zu denken. Aber ebenso wie die in Treppen und Abhängen sich abwärts entwickelnde Gestaltung des Spielplatzes sich bewusst von der strenger stilisierten Einfachheit des antiken Theaters entfernte, so war auch sonst kein enger Anschluß an antiken Brauch gesucht: der Chor erschien meist nicht durch die äußersten Eingänge (welche den Parodoi entsprechen würden), sondern durch die mittleren Türen der Seitenmauern, um sich über die Böschungen herab zum unteren Spielplatz auszudehnen. Auch die Verwendung lebender, zypressenartiger Bäume in den Anlagen beiderseits des Palastes war ein glücklicher Schritt von jedem falschen Antifizieren weg zu einer freien Naturbühne hin. Und hier konnte nun der aus ungefähr 400 Personen bestehende Chor sich in ungezwungener Weise entfalten, einziehen und abgehen und sich aufstellen und war gewiß, in seiner bunten, mannigfaltigen Tracht immer ein prächtiges, anziehendes Bild zu gewähren. Allerdings, ein südlich strahlender Sonnenschein, wie er diese letzte Aufführung beschien, hätte noch lebhaftere, ungebrochenere Farben erlaubt als die, welche man in vorsichtiger Berücksichtigung nordischen Lichtes — vielleicht auch etwas infolge der Gewöhnung an unsere engen Bühnen mit ihrer künstlichen Beleuchtung — gewählt hatte. Im Altertum haben die Schauspieler mit Recht lebhaftere, ungebrochene, prächtige Farben getragen. Die großen Entfernungen, welche der Chor auf dem weiten Spielplatz oft zurückzulegen hatte, wirkten durch die Entwicklung der prächtigen Aufzüge günstig: es entstanden Pausen der dramatischen Handlung, in denen es zwar etwas zu schauen, aber nichts zu erleben gab, erfreulicher als die Pausen im gewöhnlichen Theater, in denen der Zuschauer einen mehr oder minder geistlos dekorierten Vorhang anstarren darf. Und noch eine Belebung des Gesamtbildes ist zu erwähnen. Die brennende Sonnenhitze hatte es wohl wünschenswert gemacht, für die Choreuten einen Trunk Wassers bereit zu halten: aus den Nebentüren des Palastes traten bunt gekleidete Mädchen, Wasserkrüge auf dem Haupt, und mischten sich Erquickung spendend unter den Chor. So war aus der Not eine Tugend gemacht, und ein weiteres Motiv der Abwechslung in die farbenprächtige Menge gebracht, ungesucht, notwendig, natürlich, und darum um so wirksamer.

Die Monotonie des von vielen gemeinsam und darum in strengem Takt rezitierten Gedichtes sollte ebenso vermieden werden, wie die Monotonie der Erscheinung eines handlungslos dastehenden Chors. Schiller selbst hat, offenbar um das gemeinsame monotone Sprechen Vieler zu vermeiden (für die Aufführung in Wien) eine Verteilung der Reden des Chores auf einzelne Personen vorgeschlagen. Das ist ein Ausweg. Ein anderes Mittel, das die Wirkung der Rezitation steigern und beleben soll, hat in diesem Falle Rudolf Lorenz ergriffen: indem er die Chöre in Gruppen von hellen und tiefen Stimmen teilte, ja sogar Knaben- und Frauenstimmen zu Hilfe nahm, und auf diese verschiedenen Chorgruppen nun die Texte verteilte, erzielte er eine abwechslungsreiche, von der gefürchteten Monotonie weit entfernte Tonmalerei. An einzelnen Stellen, so namentlich bei der Totenklage um Manuel (III, 5) oder bei dem Weheruf des Chores (III, 4) steigerte sich diese zu einer fast musikalischen, ergreifenden Wirkung. Musik war fast nur wo es die Handlung forderte, man könnte sagen accessorisches, verwendet, zuweilen allerdings mit großem Geschick, so wie z. B. der Einzug der Tubabläser gleich zu Anfang eine stimmungsvolle Einleitung bot. Bei den Chören war auf Musik, instrumentale wie vokale, bewusst verzichtet, nur die Wirkung des gesprochenen Wortes, des Sprech-Chors, sollte empfunden werden. Aber man hatte mitunter das Gefühl, namentlich wenn einmal die hinter der Szene ertönende Melodie sich zeitlich mit dem Anheben der gesprochenen Strophen berührte, daß auch für den Chor musikalische Begleitung und Gesang, wenigstens zeitweilig naturnotwendig seien. Das Empfinden des

Zuschauers drängte in solchen Augenblicken mit instinktiver Gewalt zu der Forderung musikalischer Formulierung und empfand es wie eine Enttäuschung, daß die geistige Stimmung immer wieder nicht den adäquaten, den musikalischen Ausdruck fand. Hier liegt ein Punkt, an dem bei weiterer Entwicklung eine große Steigerung des Eindrucks erreicht werden kann. Schiller selbst ist dieser Forderung günstig. „Nur die Worte gibt der Dichter, Musik und Tanz müssen hinzukommen, sie zu beleben.“

Die Bühne hatte nur einen, wenn auch sehr ausgedehnten Hintergrund; Dekorationswechsel war ausgeschlossen. Das Drama spielt sich zum größten Teil in der Säulenhalle des Palastes ab, an deren Stelle der Platz vor dem Palast getreten war. Auch der Auftritt II, 5, in dem die Mutter den Söhnen das Geheimnis ihrer Schwester enthüllt, hätte — namentlich nach antikem Brauch — hier spielen können. Schiller hat ihn in ein Zimmer des Palastes verlegt, und die größere Intimität, die der Vorgang dadurch erhalten sollte, wurde ihm auch bei der Aufführung unter freiem Himmel gewahrt. Aus der einen Seitenpforte des Palastes traten Diener heraus, stellten einen Baldachin auf dem ansteigenden Platz links seitwärts vom Palaste auf, Dienerinnen rüsteten den Sitzplatz mit Kissen, und der Zuschauer, durch eine technisch notwendige, aber zum formal wirksamen Bilde ausgestaltete Handlung auf eine bedeutende Szene vorbereitet und hingewiesen, sah die Fürsten nun aus dem Palast zu dem vorbereiteten Sitzplatz schreiten. Das sind Mittel, welche die Beschränkung häufigen Szenenwechsels notwendig, aber bei richtiger und sparsamer Anwendung um so wirksamer macht. Eine größere Schwierigkeit scheinen zunächst die im Klostergarten spielenden Teile (II, 1—4. III) zu bieten. Aber indem Beatrice zu Anfang ganz rechts, aus dem Torbau am Ende auftrat, und erst während des Spieles allmählich über die Böschung herab sich auf die Mitte des Spielplatzes begab, war für jeden mit etwas frischer Phantasie begabten Zuschauer der Wechsel des Ortes so klar ausgesprochen, daß keinerlei Mißverständnis zu befürchten war. Im Altertum würde ja auch Auftreten aus einer Parodos und vielleicht Umdrehung einer Periakte genügt haben, um die Phantasie des Zuschauers den richtigen Weg zu weisen. In diesem Falle war die Wirkung so vollkommen, daß die Ermordung Don Manuels sich zu einer bildmäßig besonders anschaulichen Szene entwickeln konnte. Das von ihm vertriebene hadernde Gefolge Don Cesars war durch die links gelegene äußere Türe in der Mauer abgegangen, durch dieselbe kehrte nun Don Cesar mit seinen Leuten zurück, die ihm von oben her das unten in der Mitte des Spielplatzes stehende Paar, Manuel und Beatrice, zeigten. Mit wenigen raschen Schritten ist Cesar den Abhang hinabgeeilt, der Mord ist geschehen, und von beiden Seiten dringen abwärts nach der Mitte zu die Chöre vor. Eine solche bildmäßige Wahrhaftigkeit des Ereignisses wird kaum anderswo zu erreichen sein.

Fassen wir alles zusammen, so dürfen wir sagen, daß Schillers Drama hier zu einer Wirkung gebracht worden ist, die nicht leicht überboten werden kann. Der Chor ist zwar nicht durch Musik und Tanz, aber durch die reiche, bunte, wechselnde Mannigfaltigkeit seiner Erscheinung und durch die musikalischer Wirkung nachstrebende Weise des Vortrags aus der traurigen Rolle des deklamierenden Statisten befreit worden. Er ist, wie Schiller es wollte, eine „sinnlich mächtige Masse“ geworden, „welche durch ihre ausfüllende Gegenwart den Sinnen imponiert“; daß in Zukunft hier auch die Musik noch eingreifen möge, wünschen wir, damit der Chor seine Rolle spiele „von der ganzen sinnlichen Macht des Rhythmus und der Musik in Tönen und Bewegungen begleitet“. Dann würde auch vermieden werden können, was jetzt unvermeidlich ist, daß die geschlossenen Gedankengänge in kurze Abschnitte zerrissen und auf die verschiedenen Gruppen und Personen des Chores verteilt werden. Lorenz hat das mit Überlegung getan, „wissend, daß der logische Gehalt sich immer geltend macht, um damit den Stimmungsgehalt und die Steigerung auch bei nur elementar Vorgebildeten zum Ausdruck zu bringen“ (die Aufführungen der Braut v. Messina im Röm. Amphitheater zu Brugg-Visdoniffa, S. 16). Aber der logische Gehalt ist kein so kräftiger Faktor, wie der sinn-

liche Eindruck, wenn es sich um ein angeschautes und angehörtes Kunstwerk handelt. Mir wollte scheinen, als ob die zusammenhängende, reflektierende Rede nicht so sehr zerrissen, und die notwendige Belebung zum Teil der Musik überlassen werden sollte. Das mag ein zukünftiger Versuch erproben. Eines haben die opferwilligen Veranstalter dieser Aufführungen schon jetzt erreicht: sie haben gezeigt, eine wie unmittelbare Wirkung dieses, durch die Einführung des Chores scheinbar zu sehr antikisierende Drama auszuüben vermag, wenn die Aufführung dem Chor gerecht wird und ihn davor bewahrt „als ein Außending, als ein fremdartiger Körper und als ein Aufenthalt zu erscheinen, der nur den Gang der Handlung unterbricht, der die Täuschung stört, der den Zuschauer erkaltet“. Für diese Leistung verdienen sie mit vollem Recht den Dank, der ihnen geworden ist, und dessen unbezweifelter und anschaulichster Beweis in dem großen äußeren Erfolge dieser Aufführungen liegt.

Baden im Margau, 10. September 1907.

Paul Wolters.

## Wilhelm Schrader

ist am zweiten November dieses Jahres im einundneunzigsten Lebensjahr entschlafen. Vor wenigen Wochen hatten wir ihm in diesen Blättern unseren Glückwunsch zum neunzigsten Geburtstag dargebracht, den er in noch ungebrochener Kraft erleben und von dem er auf ein ungemein reiches und nach allen Seiten wohlthätiges Leben und Wirken zurückblicken durfte. Heute, wo dieses Leben seinen Abschluß gefunden, an seinem Grabe, haben wir jenem Glückwunsch, den wir an den Lebenden richteten, nichts hinzuzusetzen. Es ist ein Wort alter Weisheit, daß Niemand als selig zu preisen sei, als wer ein schönes Leben schön geendigt habe. So liegt dies harmonische Leben nunmehr abgeschlossen vor uns: es ist mit dem Tode nicht zu Ende, sondern sein Bild und Gedächtnis wird jene Kraft, die der Lebende voll und vielseitig betätigt hat, im Dienst des Guten und Rechts auch fernerhin ausstrahlen und bewähren.

Das Begräbniß des Verewigten am 6. November und die vorausgegangene Trauerfeier fanden unter einer Beteiligung statt, wie sie Halle wohl sehr selten gesehen hat und wie sie der tiefen Verehrung entsprach, die der Entschlafene nicht bloß in den Kreisen der Universität und der Schulmänner genoß. Die geistliche Gedächtnisrede hielt Konsistorialrat Prof. D. Dr. Perring, dann folgte die des gegenwärtigen Rektors der Hochschule, Prof. D. Dr. Loofs. Unter den unzähligen Kränzen, die Sarg und Grab schmückten, befand sich auch einer, den der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Geheimrat Prof. D. Dr. Fries, im Namen des deutschen Gymnasialvereins niederlegte, wobei er Worte treuen Dankes und einen letzten Abschiedsgruß dem Heimgegangenen in die Ewigkeit nachrief.

—:~\*~:—  
Abgeschlossen Mitte November.

## Aus der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung.

### I.

In den Verhandlungen der diesjährigen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nahm die Pädagogik einen größeren Raum ein als in irgend einer der früheren. Denn nicht bloß in der pädagogischen Sektion wurde über Schulfragen Bericht erstattet und debattiert, sondern wir hörten auch in der zweiten allgemeinen Sitzung vier inhaltreiche, anregende Vorträge von Hochschullehrern über „Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten“.<sup>1)</sup> Aus der Debatte über sie, die am darauffolgenden Tage in der pädagogischen Sektion stattfand, behalten wir uns vor, im nächsten Heft Mitteilungen zu machen. Diesmal wollen wir unseren Lesern einen in dieser Sektion gehaltenen Vortrag in vollem Umfang, von einem anderen einen Auszug bieten, den uns der Vortragende selbst so gütig war zu Gebot zu stellen.

Am 25. September sprach Regierungsrat Gymnasialdirektor Dr. Victor Thumser aus Wien über

### Anforderungen der Gegenwart an die Mittelschule.

Den Zuhörern waren folgende Thesen des Vortragenden in die Hand gegeben:

1. Nach Zuerkennung der Gleichberechtigung an die verschiedenen Mittelschultypen hängt die gedeihliche Entwicklung des Mittelschulwesens von der Betonung und Ausgestaltung der Eigenart der einzelnen Schulgattungen ab; daher darf an den Gymnasien beim Unterricht in den altklassischen Sprachen neben dem realen Gesichtspunkte der formale schon im Hinblick auf die sprachlich-ästhetische Würdigung der Lektüre nicht in den Hintergrund treten.
2. Die Einheitschule ist aus inneren Gründen unmöglich, aus äußeren Gründen unnötig, da die Eltern mit der Wahl der einzelnen Schulgattungen, sobald diesen die Gleichberechtigung zuerkannt ist, keineswegs mehr eine Vorentscheidung über die Berufswahl ihrer Söhne treffen.
3. Nur wo die Gleichberechtigung der verschiedenen Mittelschulen nicht durchgeführt ist und soweit es an der erforderlichen Zahl von Realanstalten mangelt, ist in den beiden obersten Jahrgängen eine freiere Gestaltung des Unterrichts gerechtfertigt.
4. Die Vermengung von Klassen- und Fachsystem und die ausgedehnte Verwendung der Kompensationen gefährdet das Ziel der Mittelschule, die Jugend an ernste Pflichterfüllung zu gewöhnen, und drückt ihr Bildungsniveau herab.
5. Der Rücksicht auf die Praxis des Lebens kann die Mittelschule, das Gymnasium im besonderen, in ausreichendem Maße dienen, indem der Unterricht den Zusammenhang der einzelnen Disziplinen mit dem Leben methodisch ausnützt und den Lehrstoff in der Muttersprache, sowie in Geschichte bis auf die Gegenwart herabführt. Diesen beiden Zielen sollte schon die Vorbildung der Mittelschullehrer an den Hochschulen Rechnung tragen.
6. Eine günstige Lösung der Mittelschulfrage ist am sichersten bei einträchtigem Zusammengehen von Schule und Haus zu erzielen. Daher empfiehlt es sich, an den

1) Diese wertvollen Erörterungen sind soeben in der Teubner'schen Buchhandlung erschienen unter dem Titel „Universität und Schule. Vorträge, gehalten von F. Klein, P. Wendland, M. Brandl, Ad. Harnack. Mit einem Anhang: Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, betreffend die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften.“ 88 S. in groß 8°.

sogenannten Elternabenden auch aufklärende Vorträge über streitige Schulfragen zu halten.

In der Einleitung hob der Redner hervor, daß in der Berechtigungsfrage die wahren Freunde des humanistischen Gymnasiums mit vollem Rechte für die Aufhebung des Gymnasialmonopols eintraten; denn ein gesunder, lebenskräftiger Organismus bedarf keineswegs derartiger äußerer Stützen. Wenn in Oesterreich diese Frage noch immer nicht gelöst ist, so liegt der Grund sowohl in der Vielsprachigkeit des Landes, wie in dem Umstande, daß das Gymnasium acht, die Realschule sieben Jahrgänge zählt und die Organisation der letzteren nicht vom Ministerium für Kultus und Unterricht und dem Zentralamt allein, sondern auch von den Landtagen der einzelnen Kronländer abhängt. Die gedeihliche Entscheidung der Berechtigungsfrage hat in Oesterreich den Ausbau der Realschule auf acht Jahrgänge zur notwendigen Voraussetzung. Mit der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die Realschulen schwindet zwar das Phantom von der einzig möglichen Vorbereitung für die höheren Berufe, anderseits klärt sich aber das Urtheil über den besten und einfachsten Weg der Vorbereitung für die einzelnen Berufsgattungen. Nach der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die drei Mittelschultypen können wir mit aller Entschiedenheit fordern, daß das humanistische Gymnasium als die Schule, welche mehr als eine andere in der Jugend den historischen Sinn und die philosophische Abstraktion weckt, in seiner Eigenart unverkürzt erhalten bleibe. Die Schaffung einer Einheitschule führt zu einer Einseitigkeit in der Bildung der deutschen Nation, die insbesondere in den höheren Berufsarten von Nachtheil ist. Im Uebrigen ist die Einheitschule nach der Zuerkennung der Gleichberechtigung an die Realanstalten nicht mehr aus äußeren Gründen erforderlich, da die Eltern sodann mit der Wahl der einen oder der anderen Schulgattung nicht über den zukünftigen Beruf ihrer Söhne eine Vorentscheidung treffen, sondern lediglich den deren Veranlagung am meisten entsprechenden Gang der Vorbereitung für das selbständige, wissenschaftliche Studium bestimmen. Besitzt aber jede Mittelschule, frei von allen Sonderrechten, das geeignetste Schülermaterial, dann soll sie Wert darauf legen, dessen geistiges Niveau möglichst zu heben. Die fortwährende Betonung der hygienischen Rücksichten hat die Schule z. T. zu einer Milde der Beurteilung wie auch zur Herabsetzung der Forderungen und zu methodischen Hilfsmitteln veranlaßt, wie sie etwa an Pflichtschulen, nicht aber an höheren Schulen berechtigt sind. Das Verlangen aber, die deutsch-lateinischen oder die deutsch-griechischen Schularbeiten in den Oberklassen gänzlich aufzuheben, bedeutet nicht eine bloße Erleichterung des Studiums, sondern die Gefährdung des Lehrziels; denn der einzig rationelle Beweggrund, Originale, nicht deren Uebersetzung, zu lesen, ist nur der, die Eigenart der fremden Sprache in Wortschatz, Wortfügung und Satzbau, die Eigenart der einzelnen Schriftsteller kennen zu lernen und die Literaturwerke als Kunstobjekte auch nach der sprachlich-ästhetischen Seite zu würdigen.

Die Vermischung des Klassen- und des Fachsystems bezweckt eigentlich nichts anderes, als tatsächlich unreife Elemente über Wasser zu erhalten. Kein Schüler aber, der wirklich für das Gymnasialstudium im allgemeinen tauglich ist, ist so einseitig veranlagt, um bei gutem Willen, ohne die Normalzeit häuslicher Arbeit zu überschreiten, den gefeglichen Anforderungen in allen Gegenständen nicht wenigstens zu genügen. Der ausgedehnte Gebrauch von Kompensationen ist, sobald sowohl bei dem Urtheile, ob ein Schüler für den nächstfolgenden Jahreskurs reif sei oder nicht, als auch bei der Zuerkennung der Reife an Abiturienten nicht so sehr auf die Einzelkenntnisse der Schüler als auf ihre geistige Qualität Bedacht genommen wird, keineswegs erforderlich; absolut ungenügende Leistungen sollten nie kompensiert werden können. Die freiere Ausgestaltung

des Unterrichts in den beiden oberen Jahreskursen hat nur an jenen Orten ihre Berechtigung, wo es nur eine Mittelschule gibt, die Eltern also nicht immer in der Lage sind, die der Eigenart ihrer Söhne entsprechende Schulgattung zu wählen, zumal wenn, wie im deutschen Reiche, die Oberrealschulen gegenüber den Gymnasien an Zahl so sehr zurückstehen. Für Oesterreich gilt dieselbe Forderung, solange die Berechtigungsfrage nicht in dem Sinne der Gleichberechtigung der einzelnen Mittelschultypen geregelt ist.

Gingegen gibt die Organisierung von Sonderklassen zu Frommen der sogenannten einseitig veranlagten Schüler einen Hauptvorzug des gymnasialem Lehrplans auf, nämlich die Geisteskräfte der Jugend nach verschiedenen Seiten hin möglichst intensiv zu wecken und zu fördern. Gerade die talentierten Schüler können trotz ihrer Vorliebe für ein anderes Fach die Unannehmlichkeit einer deutsch-lateinischen Skriptur oder eines schwierigeren mathematischen Problems leichter hinnehmen als das mindere Mittelgut der Klassen. Die Gewöhnung, persönliche Wünsche allgemeiner Ordnung hintanzustellen, wird für die Charakterentwicklung der die höheren Berufe erstrebenden Jugend nicht von Nachteil sein.

Die Forderung aber, den Unterricht mit dem Leben in Verbindung zu bringen, ist durchführbar, ohne daß der Charakter des humanistischen Gymnasiums im geringsten gefährdet wird. Ihr muß zunächst der Lehrplan selbst genügen; daher wird in Oesterreich an der Oberstufe der Gymnasien neben der Muttersprache eine zweite moderne Kultursprache, an der Unterstufe aller Gymnasien das Zeichnen und an beiden Stufen aller Gymnasien das Turnen als obligater Lehrgegenstand aufgenommen werden müssen. Hinsichtlich der Methode ist jene Forderung in den Zielen des humanistischen Gymnasiums unmittelbar begründet, da es im Wesen historischer Betrachtungsweise gelegen ist, Gegenwart und Vergangenheit in einige Beziehung zu setzen, im Wesen philosophischer Abstraktion, wissenschaftlicher Denkarbeit, das den einzelnen Objekten Gemeinsame zusammenzufassen und zugleich die unterscheidenden Merkmale umso schärfer zu beachten. Dies kann der Philologe bei der Gegenüberstellung der Darstellungs- und Auffassungsweise antiker und moderner Schriftsteller tun, wobei er das sprachliche, reale und ästhetische Moment in gleicher Weise zu berücksichtigen vermag, wie auch bei der Beachtung der mannigfachen Beziehungen, welche das Leben des Altertums zu dem der Jetztzeit aufweist (Gemeindeordnung, Steuer-, Gerichtsweisen, Gesetzgebung, Verfassungskämpfe); ähnliches liegt dem Germanisten ob und dem Historiker, aber auch die Realisten können die Beurteilung gewisser Probleme und bestimmter Objekte in der antiken Wissenschaft jenen in der modernen Wissenschaft gegenüberstellen. Die Vertreter aller Disziplinen, die Altphilologen ausgenommen, können auch den Lehrstoff möglichst bis an die Gegenwart herabführen. Selbstverständlich ist dabei, daß immer wieder auf die Auscheidung überflüssigen oder antiquierten, bloß gedächtnismäßig festzuhaltenden Details geachtet wird.

Die genannten Forderungen werden nur dann erfüllt werden können, wenn der Lehrer über eine gewisse Weite des Blicks verfügt, die er schon während des Studiums an der Hochschule gewinnen muß, indem er es vermeidet, durch einseitige Vertiefung in ein einzelnes, eng begrenztes Gebiet seines Faches den gesamten Ueberblick über dasselbe zu verlieren.

Zum Schlusse folgerte der Vortragende aus der Tatsache, daß sich Tagespresse, einzelne Vereine, Enqueten sowie Verfasser selbständiger Schriften im Schulstreite unmittelbar an die Eltern der Schüler und zwar nicht immer in einer der Schule freundlich gesinnten Weise wenden, die Notwendigkeit, diese an Elternabenden über Ziele und Aufgaben des humanistischen Gymnasiums bzw. der Mittelschule überhaupt, über das Maßlose und Verkehrte der gegen die Schule

gerichteten Angriffe, endlich über die Grenzen der Reformbestrebungen aufzuklären. An der Hand der Erfahrungen, welche er seit sieben Jahren mit den Elternabenden an der eigenen Anstalt gemacht hat, wies er das ungechwächte Interesse nach, das derartigen Vorträgen das Elternhaus entgegenbringt, und veranschaulichte durch die Aufzählung aller bisher von ihm und seinem Lehrkörper behandelten Themen die Art und Weise, wie er sich jene Belehrung durchgeführt denkt.

Eine Diskussion folgte nicht auf diesen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag, aber einige hier besprochene Punkte wurden später bei den Debatten über andere Vorträge berührt, und zwar in einer dem Herrn Regierungsrat Thumser vollständig zustimmenden Weise.

Indem wir das Referat über die Vorträge der Herren Rektor Hirzel und Bibliothekar Frankfurter für das nächste Heft zurücklegen, bringen wir diesmal noch den Wortlaut dessen, was Gymnasialdirektor Dr. **Ull** am 27. September gesagt über

### die Stellung des Lateins im Lehrplan des Gymnasiums.

Wenn ich es unternehme, über die Stellung des Lateinischen im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums zu sprechen, so bin ich mir der Schwierigkeit meiner Aufgabe wohl bewußt. Denn dies Thema ist einerseits so umfangreich, daß man darüber ein Buch schreiben könnte, wie weiland der unvergeßliche **Estein**, andererseits so vielseitig behandelt, daß es unmöglich scheint, etwas Neues darüber zu sagen. Und dabei rede ich als Norddeutscher über norddeutsche Verhältnisse vor einer Mehrheit von süddeutschen Hörern und rede über ein Thema, über das die Meinungen auch der Gleichgesinnten weit auseinandergehen, und zwar vor Männern der Theorie und Praxis, der reinen und angewandten Wissenschaft. Fürwahr, ein *periculosae plenum opus aleae*, und auch ich schreite, wie einst **Asinius Polio**, *per ignes suppositos cineri doloso*. Gleichwohl muß es gewagt werden, da es heilsam ist, bekannte Wahrheiten zur rechten Zeit zu wiederholen. Auch rede ich ja vor einem Hörerkreis, der sachverständig ist, und erblicke meine wichtigste Aufgabe darin, durch meine Thesen eine fruchtbare Erörterung herbeizuführen, in der Hoffnung auf eine Einigung über einige allgemeine Leitsätze. Ich schließe von vornherein einige Fragen und Gegensätze gänzlich aus, vor allem die voraussichtlich unfruchtbare Polemik gegen die Gegner der klassischen Bildung, die die Erziehung deutscher Jugend durch Griechen und Römer grundsätzlich verwerfen. Ich nehme an, daß ich zu schulpolitischen Freunden spreche, die sich aber nicht alle über die Wege zu dem gemeinsam angestrebten Ziel einig sind.

Es ist das besondere Merkmal unserer zwiespältigen Zeit, daß in demselben Augenblick, wo die höheren Mädchenschulen das Latein gebieterisch fordern, wo die lateinlose Oberrealschule das Latein wenigstens als Wahlfach sich aneignet, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb, aus unserer Mitte heraus Stimmen ertönen, die eine beträchtliche Einschränkung des Lateins fordern, den Wegfall der Uebersetzung in das Latein und damit eines guten Teils der grammatisch-logischen Bildung, sowie eine Umwälzung im Kanon der Lektüre. Die Schriftsteller, die sich so sicher in ihrer Stellung dünkten, wie **Nepos**, **Cäsar**, **Cicero**, **Virgil**, sie werden auf ihre alten Tage gezwungen, ihren Befähigungsnachweis zu erbringen, widrigenfalls sie ihren jüngeren Kollegen das Feld zu räumen haben. Alles dies verlangen nicht Gegner, sondern Freunde der humanistischen Bildung, in erster Linie ein Teil der Gräcisten, in zweiter die Schulpolitiker, die sich freilich für Freunde des Gymnasiums halten, in Wahrheit aber Anhänger der Einheitschule sind. Der Fall liegt also schwieriger als im Jahre 1900, wo wir in unserer engeren Heimat den Kampf um das Griechische erfolg-

reich durchgeführt haben. Denn vor der Hoheit griechischer Kunst und Wissenschaft beugt selbst der Barbar, wenn auch widerwillig, das Haupt; das Latein bietet, da es sogar von denen preisgegeben wird, die es verstehen, die günstigste Gelegenheit, dem Humanismus an den Leib zu kommen. Denn darum handelt es sich in Wahrheit, ob wir auch in Zukunft ein Gymnasium haben sollen oder ein Zwitterding, gleich der mythischen Chimära: *πρόσθε λέων, ὀπίθεν δὲ δράκων, μέση δὲ χίμαιρα*. In dieser Notlage flüchte ich, im Namen zahlreicher Amtsgenossen und Freunde der klassischen Bildung, in die Öffentlichkeit dieser Versammlung und erhoffe von ihrem Votum Hilfe und Stärkung gegenüber Gefahren, die bedrohlich genug dem tiefer blickenden Beobachter erscheinen. Es mag ein kurzer historischer Abriss der Entwicklung des preussischen Gymnasiums seit 1856 vorausgehen, nicht als ob ich diese als mustergültig dem übrigen Deutschland aufdrängen wollte, sondern umgekehrt als ein warnendes Beispiel für die Wirkungen überstürzter Schulreformen.

Wir Vertreter des alten, preussischen Gymnasiums sehen seine Blütezeit in der Periode, wo die Lehrpläne von Ludwig Wiese von 1856 bis 1882 in Geltung waren. Unter diesem haben wir Älteren unsere Ausbildung erhalten und unsere ersten Schritte im Schuldienst getan. Die Generation, die dieser Schule entsproß, hat nach dem Urteil der Geschichte ihre Sache nicht schlecht gemacht; sie hat die neue Entwicklung Deutschlands heraufführen helfen, und in Wissenschaft, Beamtung und Technik gute, ja glänzende Erfolge aufzuweisen; insbesondere sind auch die großen Naturforscher und Aerzte der älteren Generation aus dem streng humanistischen Gymnasium hervorgegangen. Mit 1882 brach die Aera der Reformen an, als Hermann Bonitz das Griechische um ein Jahr zurückschob, die Uebersetzung ins Griechische strich und der Naturwissenschaft die Tore weit öffnete, sodaß der Ultraquismus, den Wiese gebannt hatte, fröhlich zurückkehrte und zunächst den Ruf nach weiteren „Reformen“ erschallen ließ. Die Kenntnis des Griechischen hat damit einen Stoß erlitten, von dem es sich bis heute nicht erholte, obgleich es seine kräftige Stütze am Lateinischen vorläufig behalten hat. Nach zehn Jahren kamen neue Lehrpläne, die geradezu zerrüttend auf das preussische Schulwesen gewirkt haben, vor allem durch eine Ordnung der Reifeprüfung, die ein Mitglied der Unterrichtsverwaltung, der Ministerialrat Matthias, später als Prämie der Mittelmäßigkeit bezeichnet hat. Da man sich nicht entschließen konnte, durch die unbedingte Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten dem häßlichen Schulstreit ein Ende zu machen, so schwächte man wenigstens die Kernstunden des Gymnasiums und führte ihm noch weitere Bildungsfächer, wie das Englische, zu, so daß Umfang und Inhalt im grellen Gegensatz zu einander standen. Demgemäß gingen die Leistungen reißend schnell herunter und mehrten sich die Klagen über unzureichende Vorbildung der Studierenden trotz der scheinbar glänzenden Ergebnisse der Schulprüfungen. Da entschloß sich die preussische Unterrichtsverwaltung zu einem wahrhaft staatsmännischen Schritt. Nachdem sie durch eine königliche Kabinettsordre die prinzipielle Gleichstellung der drei höheren Schulen sowie die Entwicklung der Eigenart einer jeden als oberste Grundsätze festgestellt hatte, ersetzte sie die ganz unbrauchbaren Lehrpläne durch die von 1901, die fast durchweg als ein kluges und verständiges Werk anzusehen sind. Das Latein wurde wieder verstärkt, Uebersetzungen in das Griechische wieder erlaubt, die Betonung der Eigenart auch dem Gymnasium zugestanden. Mit diesen Lehrplänen erfolgte ein neuer Aufschwung unserer Schularart, zumal da durch ein verständiges Reglement die Schlußprüfung wieder Wert und Würde erhielt. Der deutsche Gymnasialverein, der, in drangvoller Zeit entstanden, tapfer die humanistische Fahne hochgehalten, hatte zwar noch manche Wünsche als nicht erfüllt anzusehen, so ein zweites Jahr für den Unterricht in

der alten Geschichte, sowie eine achte Lateinstunde in II 2, aber im ganzen ließ sich unter dem neuen Regime mit Erfolg arbeiten und ist mit gutem Erfolg gearbeitet worden. Ich würde nicht nötig haben, Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen, wenn es so geblieben wäre. Aber ein neuer Umschwung bahnte sich an und damit ein Rückschritt zu überwundenen Anschauungen.

Es war nicht das unverständige Gerede der radikalen Schulreformer, das die Umkehr veranlaßte, sondern eine breite Unterströmung innerhalb der Unterrichtsverwaltung selbst. Schon die Empfehlung des Reformgymnasiums, das mit der Gleichstellung aller drei Schularten seine innere Berechtigung eigentlich verloren hatte, war bedenklich, mehr noch das von autoritativer Seite begünstigte „Griechische Lesebuch“, das einer Erstarkung des Griechischen nicht günstig war, weil es diesem Unterricht eine Fülle von Aufgaben zuschob, die es nicht lösen kann und besser andern Fächern überläßt. Aber dabei blieb es nicht. In einer Monatschrift offiziöser Herkunft erschienen je und je Vorschläge, die eine Betonung der Eigenart des Gymnasiums nicht erkennen ließen. Man fand daselbst eine liebevolle Sorgfalt für alle anderen Schulen und alle anderen Fächer, nur nicht für das Latein und Griechische des Gymnasiums, das zum Aischenbrödel gestempelt wurde. Eine ganze Wolke von Neuerungen schwebt in der Luft, aus der dem humanistischen Zentrum Gefahr droht, so z. B. die Erleichterung der Prüfung durch die Leistungen in den Neben- und sogar fakultativen Fächern, die gewaltsame Ausdehnung des Reformgymnasiums, die im Abgeordnetenhaus ernsthaft beantragt wurde, die Nachgiebigkeit gegen die übertriebenen Forderungen der Hygieniker, die Bevorzugung der neueren Sprachen, vor allem die deutlich ausgesprochene Absicht, die Uebersetzung in das Latein in der Prüfung und damit auf den oberen Stufen auszuschalten. Alle diese Bestrebungen stehen tatsächlich in schroffem Gegensatz zu den hoffnungsvollen Anfängen seit 1901 und bereiten in konsequenter Durchführung der Einheitschule den Weg, in der wir nicht eine Betonung, sondern eine Vernichtung der humanistischen Eigenart erblicken, weil sie das Griechische zum Wahlfach herabdrückt und so das humanistische Gymnasium in ein Realgymnasium verwandelt.

So liegen die Verhältnisse in Preußen, die nicht nur für die norddeutschen, sondern vielfach auch für die süddeutschen Staaten von zwingender Wichtigkeit sind, da sie sich auf die Dauer dem Vorgehen des größten Bundesstaates nicht entziehen können. Daß auch in Süddeutschland die Lage sich zuspitzt, beweist der Artikel des Ulmer Gymnasialrektors Hirzel in den „Neuen Jahrbüchern“ Quousque tandem, der der Besorgnis vor der Unermüdllichkeit der Schulreformer einen kräftigen Ausdruck gibt. In Oesterreich freilich rüstet man sich, die Lebenskraft des Gymnasiums zu erhöhen, das bereits durch die Lehrpläne von 1884 auf ein Minimum von Stunden für die Hauptfächer beschränkt war. Aber man geht hier eigene Wege. Anstatt in erster Linie ein neuntes Schuljahr und eine größere Stundenzahl zu verlangen, will man die entbehrlichen Lehraufgaben über Bord werfen, um den Rest desto sicherer zu retten. Es fragt sich nur, was entbehrlich genannt werden kann. Das Grazer Gutachten erklärt dafür die grammatisch-logische Bildung und die schriftlichen Uebungen und verändert danach den Kanon der Lektüre, die künftig nur historischen, sachlichen Interessen dienen soll, nicht den formalen Uebungen und dem Klassizismus. Sie sehen, es stoßen von zwei Seiten, von Norden wie von Süden des deutschen Sprachgebiets, Angriffsbewegungen vor, die gegen das, was bisher als Zentrum des Gymnasiums gegolten hat, gerichtet sind, gegen das Latein als die Grundlage der grammatisch-logischen Bildung. Wir haben die Berechtigung dieser Angriffe zu prüfen und fragen, was dem Latein bisher seine Stellung im Lehrplan gesichert hat, sodann ob es auch ferner ein Anrecht auf diese Stellung besitzt.

Die Rechtstitel des Lateins sind zweifacher Art, ein historischer und ein didaktischer. Der erstere kann ihm von seinen schlimmsten Feinden nicht bestritten werden. Daß die Römer die griechische Bildung aufgenommen, verarbeitet, weitergegeben haben, ist unbestreitbar. Das ganze Mittelalter hindurch hat das Latein die wichtige Aufgabe gelöst, die Keime höherer Geistesbildung zu erhalten und zu pflegen, und als der Frühling des Humanismus anbrach, da war es das Latein, das zuerst am fröhlichsten aufblühte. Mit den griechischen Kenntnissen des älteren Humanismus stand es nicht sonderlich. Erst der Neuhumanismus gab dem griechischen Geiste die gebührende Vorrangstellung. Aber als dieser in die höheren Schulen einströmte, konnte auch er des Lateins als der Grundlage aller Sprachbildung nicht entbehren. Es ist eine Legende, daß der erste preussische Lehrplan Süverns das Griechische zum Ausgangspunkt und Zentrum gemacht habe. Johannes Schulze wie Ludwig Wiese und nicht minder die großen süddeutschen Schulmänner haben das Latein zur Grundlage ihrer Schulen genommen, zum grammatischen Knecht, wenn man das derbe Wort brauchen will. Aber nie ist jemand zur griechischen Sprache und Literatur außer durch die Pforte des lateinischen Elementarunterrichts durchgedrungen, wenn wir von wenigen Ausnahmen genialer Didaktiker absehen. Was diese Schulung uns Älteren geleistet hat, haben wir dankbar an unserem Leibe erfahren, als wir auf die Universität kamen. Ich führe als klassischen Zeugen für die Schule unserer Jugend keinen Geringeren als Heinrich v. Treitschke an. Ihn bitte ich zu hören: „Zu dieser formalen Bildung hat zu allen Zeiten der Unterricht in den alten Sprachen das Wesentliche getan. Bekanntlich lernt das Kind das scheinbar Einfachste, den ruhigen Schritt, am schwersten. So ist die Phantasie des Kindes zuchtlos. Es kann nicht anders sein; das ist gerade das Liebenswürdige am Kinde. Hier Klarheit, Regel und Gesetz, eine scharf ausgeprägte Form des Denkens hineinzubringen, das ist die Aufgabe des Unterrichts. Bei den Griechen waren es die freien Künste, welche zur formalen Bildung des Geistes verwandt wurden. Eine solche Aufgabe kann in einer weniger ästhetischen Welt die Kunst nicht mehr erfüllen. Im Mittelalter haben die geistlichen Lehrer dasselbe Bedürfnis mit ihrem Trivium und Quadrivium zu befriedigen gesucht. Und auch die gelehrten Schulen der Reformation sind freier, aber nach demselben Gedanken organisiert worden, dergestalt, daß der Unterricht in den klassischen Sprachen zunächst die Schule des Denkens bilden sollte. Diesen Schulen verdankt Deutschland seine große wissenschaftliche Ueberlegenheit, weil seine Gymnasien früher die besten waren. Aus den scheinbar einseitigen Gymnasien gingen die vielseitigen Gelehrten der älteren deutschen Generation hervor.“ So Treitschke über die historische Berechtigung der formalen Bildung, die vor allem die Aufgabe des Lateinunterrichts war, und damit ist zugleich die Frage nach der didaktischen Berechtigung gestreift worden.

Es könnte nämlich eingewendet werden, und ist eingewandt worden, daß andere Sprachen ebenso gut, wie das Latein, diese formale Bildung oder, wie wir sagen, die grammatisch-logische Bildung besorgen könnten: die Muttersprache, die neueren Sprachen, vor allem das Griechische. Nun ist es unmöglich, in diesem Zusammenhang die Gründe und Gegengründe auch nur kurz zu entwickeln. Ich beschränke mich darauf, an das Wichtigste, oft Gesagte zu erinnern. Gegen die Verwendung der Muttersprache zu formalen Zwecken hat bereits Jakob Grimm seine warnende Stimme erhoben. Der Lateinschüler lernt spielend und beiläufig das grammatische Gerüst seiner Muttersprache kennen, ohne daß es ihm schulmäßig beigebracht wird. Eine eingehendere Schulbehandlung deutscher Grammatik führt zu unerträglicher Pedanterie. An das abgeschliffene und formenarme Englisch wird wohl niemand im Ernste denken. Eher läßt sich der Vorschlag

hören, das Französische als Grundlage zu verwenden, und in der Tat leistet es den lateinlosen Schulen gute Dienste. Aber auch gegen das Französische läßt sich zugunsten des Lateins einwenden, daß die Ueberwindung der orthographisch-phonetischen Schwierigkeiten Lehrern wie Schülern zwar unendliche Mühe macht, aber als Entgelt für die grammatisch-logische Bildung nichts abwirft. Gerade die moderne Richtung der analytischen Methode läßt die Forderung, das Denken des Schülers zu regulieren, Klarheit, Gesetz und Regel in seine Vorstellungsmaassen zu bringen, auf der Elementarstufe unberücksichtigt, während der Lateinschüler schon bei dem Uebersetzen der ersten Sätzchen eine Reihe von logischen Operationen leicht vollzieht. So bleibt als gefährlichster Konkurrent das Griechische, das so recht das besondere Merkmal des Gymnasiums ist, sein  $\epsilon\upsilon$   $\kappa\alpha\iota$   $\pi\acute{\alpha}\nu$ . Aber nur in einer und zwar hier in der wichtigsten Beziehung ist ihm das Latein überlegen, in seiner didaktischen Brauchbarkeit. Ungeheuer erscheint jedem, je länger er sich in die Schätze der hellenischen und hellenistischen Literatur vertieft, der Reichtum und die Mannigfaltigkeit der griechischen Sprache; ärmlich und beschränkt steht auf den ersten Blick das Latein daneben. Aber diese Armut, diese Ueberschaubarkeit ist gerade der Vorzug der Sprache Roms für didaktische Zwecke. Was ist Griechisch? könnte man fragen. Ist es Homerisch, Neunionisch, ist es die ältere, die jüngere *Ἀρχαία*, ist es die *Κοινή*? Die Schule bevorzugt die jüngere Gestaltung des attischen Dialekts um die Wende des fünften und vierten Jahrhunderts, aus didaktischen, nicht aus philologischen Gründen.

Wir bedürfen hier einer reinlichen Grenzregulierung zwischen Pädagogik und Philologie. Dem Forscher ist es wissenschaftliche Pflicht, die Entwicklung der Sprache durch alle Stufen ihres Werdens zu verfolgen; dem Schüler ist es nur möglich, sich auf einer Stufe der Entwicklung heimisch zu machen, einen ruhenden Pol zu suchen in der Erscheinungen Flucht. Jener ist Anomalist nach der wissenschaftlichen Terminologie, dieser Analogist. Der Lehrer steht zwischen beiden; er muß sich die wissenschaftliche Erkenntnis vom Wesen der Sprache erwerben, darf aber nur auf den oberen Stufen dem Schüler gelegentlich Mitteilungen machen, um in ihm ein höheres Verständnis für Sprachentwicklung anzubahnen. Um wie viel günstiger steht es da um das Latein! Es blieb einem Sprachmeister unvergleichlicher Art vorbehalten, die Vorzüge des herrlichen Idioms zu entbinden, die Keime zu entwickeln und so mit Hilfe der griechischen Vorbilder eine Schriftsprache zu schaffen, die den schwersten Aufgaben der Wissenschaft ebenso genügte wie den Anforderungen ästhetischer Feinfühligkeit. In der Sprache Ciceros ist eine Entwicklungsstufe des Lateins erreicht, die mit Recht als klassisch, vorbildlich anzusprechen ist, weil sie die absolute Höhe darstellte, die diese Sprache erreichen konnte. Der griechische Reichtum verschmäht solche Ausschließlichkeit des Vorbildes, das Latein besitzt sie und hat damit der Nachwelt ein unvergleichliches Mittel der Jugendbildung übermacht. Es steht damit in Wahrheit das Griechische nicht hinter dem Latein zurück; denn wenn dies auch den breiteren Raum in der Schule einnimmt, ja sogar die Priorität beansprucht, muß es sich dafür auch gefallen lassen, als Mittel zum Zweck benutzt zu werden, während das Griechische sich selbst genügt als die feinere und geistigere beider Sprachen.

Aber noch aus einem zweiten Grunde ist das Latein brauchbarer zu didaktischen Zwecken als das Griechische: seine Syntax ist in höherem Grade nach der Logik orientiert. Denn wenn wir auch seit Wilhelm v. Humboldt und vor allem seit Steinthals grundlegendem Werke „Grammatik, Logik und Psychologie“ wissen, daß Sprechen sich nach psychologischen Gesetzen vollzieht und grammatische Kategorien mit logischen nicht zusammenfallen, so ist doch das Verhältnis der einzelnen Sprachen der Logik gegenüber sehr verschieden. Daß

gerade das Latein in dieser Hinsicht alle anderen Sprachen überragt, kann von vornherein erwartet werden, da die Römer strenge Gesetzmäßigkeit im Handeln wie im Reden beachteten. So sind sie die ersten Juristen der Welt geworden, so haben sie auch eine Satzlehre geschaffen, der an Schärfe und Klarheit keine andere gewachsen ist. Es sind allbekannte Tatsachen, die ich nur anzudeuten brauche. Man vergleiche nur die Tempuslehre des Lateins und des Deutschen, so wird man überall die größere Genauigkeit und Bestimmtheit aufseiten des ersteren finden; man vergleiche den Gebrauch der Pronomina oder die Lehre von den Modi der abhängigen Sätze im Latein und Griechischen, so wird man auch hier unbedenklich den Preis dem Latein zusprechen. Der Schüler, der zwischen dem Pronomen reflexivum und determinativum entscheiden muß, der Frage- und Relativsätze unterscheidet, der sich entschließen muß, ob er *ut, quod* oder *acc. c. inf.* für das deutsche „daß“ wählt, vollzieht Operationen, die ihn gewöhnen, scharf und klar zu denken. Unbekümmert schwankt der Grieche zwischen dem Pronomen interrogativum und relativum, reflexivum und determinativum, Indikativ oder Optativ, nachlässig setzt unsere Muttersprache das Präsens für das Futurum, das Imperfektum für das Plusquamperfektum, den Indikativ für den Konjunktiv, mehr dem Gefühl oder der Phantasie folgend. Mit unerbittlicher Logik dagegen entscheidet in allen diesen Fragen das Latein auf der Höhe seiner Entwicklung und wird so ein Zuchtmeister des Denkens wie keine andere Sprache der Welt. Und auf dieser Stufe ist das Latein nach der Terminologie des Aristoteles *εὐλόγος*, leicht zu überschauen, da es sich in wenigen Schriftstellern mustergiltig darstellt. Auf der Mittelstufe Caesar, der, unbeschadet seiner Genialität, in sprachlicher Hinsicht so recht ein Schulautor ist, weil er, Analogist aus Prinzip, nach seinem eigenen Ausspruch jedes unerhörte und ungewohnte Wort wie eine Klippe mied, und auf der Oberstufe Cicero, der größte Lateiner, der in ungeheurer Betriebsamkeit uns einen Schatz der mannigfachsten Profaschriften hinterlassen hat, die zunächst in sprachlicher Hinsicht die schönsten Muster bieten und so der grammatisch-logischen Bildung dienen. Die Historiker können nach ihrer Eigenart diesen Dienst nicht leisten, weder die nahrhafte Fülle des Livius noch die präziöse Kürze des Tacitus. Mag der Ciceronianismus durch Uebertreibungen oft Ueberdruß und Ekel erzeugt haben, die Cicero-Lektüre bietet eine unendliche Fülle des dankbarsten Stoffes, um in das Wesen der Sprache einzudringen und zugleich zur Klarheit und Schärfe des Denkens zu erziehen. Und für alles dies liegt eine lange, ruhmvolle Tradition vor, die preiszugeben uns nichts zwingt. Auch die heutige Praxis bestätigt die heilsame Einwirkung der grammatischen Uebungen auf die irrlichtelierenden Köpfe der Knaben und Jünglinge. Nicht am Uebertragen aus dem Latein, sondern am Uebersetzen in das Latein erkennen wir die Leistungsfähigkeit des Schülers. Nirgends treten die Charakterfehler so stark hervor wie bei diesen Uebungen. Die unklaren, flüchtigen, leichtfertigen, die langsamen, geistesträgen, unfähigen Schüler werden niemals so scharf ihrer Fehler überführt, wie hier, wo sie den Gedanken klar erfassen haben müssen, wenn sie die Regel richtig anwenden wollen, während bei der Lektüre die gewandten, pfliffigen, wortreichen Schüler, die einer feinen Kinderstube entstammen, die Besizer von allerlei erlaubten und unerlaubten Hilfsmitteln, die andern solideren Elemente oft ausstechen. Das Latein hat eben didaktische Vorzüge vor den anderen Sprachen. Und so formuliere ich meine erste These:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.

Damit könnte ich mich im Grunde begnügen und wäre dankbar, wenn die Versammlung sich für diese These entscheiden wollte. Aber es empfiehlt sich,

den Lateinbetrieb noch weiter zu verfolgen und gegen neuerdings erhobene Einwürfe zu verteidigen. Verbleibt das Latein in seiner Stellung, so hat es ein Unrecht auf eine achtbare Anzahl von Stunden. Es ist eitel Selbsttäuschung, wenn man glaubt, durch Feinheiten der Methode den Mangel an Stunden auszugleichen zu können; mit jeder Herabsetzung der Zeit, die einem Lehrfach gewidmet ist, sinken sofort *pari passu* die Leistungen. Das haben wir in Preußen 1882 und 1892 nach der einen, 1901 nach der anderen Seite hin erlebt. Wenn ich zu den Schulpolitikern gehörte, die sich ein Wolkenkuckucksheim auszumalen lieben, so würde ich unbedenklich zu den Stundenzahlen früherer Zeiten zurückkehren; aber ein verständiger Realismus lehrt uns Genügsamkeit, und so erkläre ich mich mit der Stundenzahl, die zur Zeit in Preußen dem Latein zugebilligt ist, einverstanden, wengleich Sachsen, Baden, Mecklenburg, Elsaß-Lothringen und vor allem Württemberg mehr Stunden angesetzt haben. Die für Oesterreich und die Schweiz festgesetzte Zeit kann ich nicht für ausreichend erklären. In Oesterreich stehen im ganzen 50 Wochenstunden in 8 Klassen 68 preußischen in 9 Klassen und 81 württembergischen gegenüber, während von den Schweizer Lateinstunden, die zwischen 24 und 53 Wochenstunden schwanken, der Referent in Baumeisters Sammelwerk bemerkt, daß diese Zeit für eine gründliche grammatische Schulung wie für eine umfassende Lektüre nicht hinreiche. Man kann die klassische Bildung als Ganzes ablehnen, aber läßt man sie zu, so verlangt sie gebieterisch eine beträchtliche Anzahl der Stunden; denn leicht ist sie nicht zu erwerben und soll es auch nicht sein. Es ist ein bekannter Kunstgriff der Gegner, zunächst aus hygienischen und anderen Gründen eine Herabsetzung der Stundenzahl zu fordern, um dann die Entbehrlichkeit des Restes, den man noch gelassen hat, darzulegen. Dies lehrt besonders die Betrachtung des außerdeutschen Schulwesens, wie in Norwegen, Frankreich und Rußland. Von solchem Verfahren gilt das bekannte Wort: *il faut avilir, puis anéantir*. In meiner These gebe ich einem kleinen Wunische Ausdruck, der sich leicht erfüllen läßt, wenn das Französische oder Deutsche um der Eigenart des Gymnasiums willen auf eine dritte Stunde in der 6. Klasse von unten, der preußischen Untersekunda, verzichtet. Auch dieser Klasse gebührt eine achte Stunde, damit die Schüler zum festen Besitze der Syntax gelangen, und so schlage ich vor:

2. Der Betrieb der lateinischen Sprache erfordert eine angemessene Anzahl von Wochenstunden; es sind im ganzen auf den unteren und mittleren Stufen je 8, auf den oberen je 7 Wochenstunden zu verlangen.

Dazu sei noch erläuternd bemerkt, daß seit alters in unsrer Heimat der Lateinlehrer zugleich als Vertreter des wichtigsten und umfangreichsten Fachs der Ordinarius seiner Klasse ist.

Die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen eine gründliche grammatische Schulung, die von 1892 verlangten eine sprachlich-logische Schulung als erste Aufgabe des Lateins. Der Grund dieser stilistischen Aenderung dürfte ebenso in der Abneigung der wissenschaftlichen Pädagogik gegen den Begriff der formalen Bildung zu suchen sein, wie in der Betonung des psychologischen Charakters der Sprache durch die wissenschaftliche Grammatik. Beiden Einwänden wird am besten dadurch begegnet, daß man ihre Berechtigung im Prinzip zugibt, während man an dem vorher aufgestellten Satze festhält, daß das Latein nähere Beziehungen zur Logik hat, als andere Sprachen und andere Fächer. Ich freue mich in der neuen österreichischen Enzyklopädie für das Schulwesen den Satz verfochten zu sehen, daß „unter den Pflichten, die heutzutage der lateinische Unterricht zu erfüllen hat, die Erziehung zu richtigem Denken immer noch obenan steht; aber

nicht so, daß solches Denken nun einfach in der lateinischen Syntax verkörpert wäre.“ Es handelt sich darum, bereits auf der mittleren Stufe, etwa von Obertertia aufwärts, den sprachlichen Erscheinungen erklärend zu Leibe zu gehen, und gerade ein solcher Unterricht wird für die logische Bildung den reichsten Ertrag abwerfen. Freilich müßten die Schulgrammatiken den Lehrern mehr Handhabe bieten, als es zur Zeit geschieht, wo sie, zu Skeletten abgemagert, nur der Statistik zu dienen scheinen. Die Didaktik schwankt stets zwischen Extremen; wenn die Zumpt und Schultz unsrer Jugend zu dickleibig und kasuistisch waren, so sind die heutigen Bücher zu lakonisch und unphilosophisch. Die Richtung, die heute der grammatische Unterricht einzuschlagen hat, ist von Paul Cauer, von dem auch das vorige Zitat stammt, in seiner kleinen, aber gehaltreichen Schrift *Grammatica militans* aufgewiesen worden. Einen umfangreicheren Versuch hat Hermann Ziemer in der Bearbeitung der Grammatik von Billhausen gemacht, die sprachlichen Erscheinungen logisch-psychologisch zu erklären und aus dem Beispiel die Regel abzuleiten; auf diesem Wege könnte man meines Erachtens zu einer wirklich fruchtbaren Behandlung der Grammatik gelangen. Nicht dagegen wird man diese Erziehung zum Denken dadurch erleichtern, daß man von der Muttersprache oder dem Französischen ausgeht, und grade darum verwerfe ich das Reformgymnasium, das eingeständenermaßen aus wirtschaftlich-sozialen Gründen auf das beste und zweckmäßigste Mittel verzichtet und das Einüben der Formenlehre nicht dem leicht und gern lernenden Kinde, sondern dem Knaben zuweist. Die Einrichtung einer Schule untersteht aber nicht in erster Linie wirtschaftlich-sozialen Gründen, sondern pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten, und das Gelingen vereinzelter Experimente ist nicht beweiskräftig gegenüber der Tatsache, daß die Schule ihren eigenen, nicht fremden Gesetzen zu folgen hat. Noch weniger beweisen aus dem Zusammenhang gerissene Zitate pädagogischer Autoritäten. Wird das Latein als Grundlage der grammatisch-logischen Bildung festgehalten, so wird der Unterricht im Griechischen und Französischen bedeutend erleichtert und kann sich mehr der Lektüre widmen, als wenn er die vom Latein nicht gelegte grammatische Grundlage ersetzen oder ergänzen muß. Also heißt es:

3. Der Unterricht in der lateinischen Grammatik dient als Grundlage für die grammatisch-logische Bildung.

Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen, und daher können wir die Uebersetzungen in das Latein auf keiner Stufe und also auch nicht bei der Reifeprüfung entbehren. Es ist darüber in letzter Zeit auf zwei preussischen Direktorenversammlungen eingehend verhandelt worden, in Westfalen und Ostpreußen. Während dort die Uebungen im Latein energisch betont und sogar freiere Arbeiten verlangt wurden, ist hier ein scharfer Gegensatz offen in die Erscheinung getreten. Das ausgezeichnete Referat des Direktor Hoffmann-Jüterburg faßt alle Argumente, die für das Skriptum sprechen, mit größter Schärfe und Klarheit zusammen und beantwortet die Frage nach dem Wegfall der Uebungen mit einem kategorischen Nein, während der Gegenbericht zu den dürftigsten Scheingründen greift, um den gewünschten Bescheid zu geben. Es mutet doch seltsam an, wenn ein Gymnasialdirektor meint, es komme nicht darauf an, ob ein Primaner einige grammatische Regeln vergesse. Schade nur, daß diese Regeln vielleicht nötig sind, um die Stelle eines lateinischen Schriftstellers zu verstehen. Von dieser Seite nun wird uns als Ersatz die Uebersetzung aus dem Latein als das wichtigste Erziehungsmittel aufgeredet, insbesondere die gute deutsche Uebersetzung als Mittel zur Uebung im Gebrauch der Muttersprache. Aber abgesehen davon, daß damit ein ganz fremder Zweck dem Lateinunterricht aufgedrängt wird, locken die Erfahrungen, die wir bei dem Griechischen gemacht haben,

nicht zur Nachfolge, und die Kultivierung der sogenannten guten Uebersetzung hat üble Früchte getragen. Ein großer Philologe hat einmal gesagt, daß die Uebersetzung aus der Fremdsprache der Tod des Verständnisses sei, ein *παράδοξον*, in dem die Wahrheit verborgen liegt, daß hier eine Aufgabe gestellt wird, die niemals ohne Rest gelöst werden kann. Die wichtigste Vorschrift, wichtiger als der gute deutsche Ausdruck, ist die größte Genauigkeit, die allein die Herrschaft über die Fremdsprache bezeugt. In dem Bestreben, ein elegantes Deutsch zu erzielen, ist, abgesehen von den zahllosen, nicht einwandfreien Hilfsmitteln, eine Neigung zur Ungenauigkeit eingerissen, die direkt zur Flüchtigkeit und sogar zur Unwahrhaftigkeit verführt. Man kann das am besten beim Staatsexamen beobachten, wo nur die Akribie des Verständnisses von Form und Inhalt in Frage kommt. Kandidaten, die ratlos einer Textestelle gegenüberstehen und nach guten deutschen Ausdrücken suchen, sind meist solche, die auf der Schule, wenig bekümmert um den Text, auf eine elegantere Uebersetzung bedacht gewesen sind. So haben sie sich vielleicht eine gewisse Gewandtheit und Redefertigkeit erworben, aber nicht eine ausreichende Kenntnis der Fremdsprache. Ich bin überzeugt, daß mir in diesem Punkte alle Universitätslehrer beipflichten. Bei der Uebersetzung in die Fremdsprache sieht es ganz anders aus, weil hier nur die Genauigkeit die grammatische Sicherheit bezeugt. Und selbst wenn man das Uebersetzen aus dem Latein hoch anschlägt, so liegt es auf der Hand, daß der mehr Herr einer Sprache ist, der sie von beiden Seiten kennen lernt, als der sie nur einseitig behandelt. Es muß, wie Cauer an der vorher angezogenen Stelle treffend sagt, zur Analyse die Synthese hinzukommen, wenn im Latein ein erstrebenswertes Ziel erreicht werden soll. Ob diese Uebungen als Haus- oder Klassenarbeit, ob nach Diktat oder mehr in freier Inhaltsangabe vorgenommen werden sollen, ist nicht so wichtig, als daß sie überhaupt vorgenommen werden. Daß diese Skripta nicht beliebt sind, will ich nicht leugnen; das spricht aber mehr für als gegen ihre Zweckmäßigkeit. Es ist doch seltsam, daß man jetzt so vielfach an das Gefühl der unmundigen Jugend appelliert, und zeugt von einer ungesunden Ueberschätzung jugendlicher Tugenden oder elterlicher Schwächen. Nimmt man uns auch dies scharfe Scheidungsmittel der Geister, so beraubt man das Gymnasium eines bewährten instrumentum regni und schwächt die heilsame Strenge der Schulerziehung und die Möglichkeit, zum klaren Denken und festen Wollen zu erziehen. Es muß daher Einspruch erhoben werden gegen die Bestrebungen im Norden und Süden, das Uebersetzen in das Latein auszuschalten; denn fällt es auf der obersten Stufe, so wird seine Bedeutung in den übrigen Klassen gar schnell sinken und schließlich sein gänzlicher Fortfall nur eine Frage der Zeit sein. Daß dies die letzte Absicht der Reformen ist, haben die Königsberger Verhandlungen bewiesen, das beweist das neuerlich erschienene Handbuch der Geschichte des deutschen Unterrichts, in der Adolf Matthias das Latein ein Kauderwelsch, den Lateinunterricht aber einen Pauksaal nennt. Dies offenherzige Geständnis tiefster Abneigung muß auch dem vertrauensseligsten Optimisten die Augen öffnen, auf welche schiefe Bahn wir uns begeben, wenn wir leichttherzig unsere wohl erworbenen Rechte preisgeben. Daher heißt es:

4. Die Uebersetzungen in das Latein sind auf allen Stufen und auch in der Reifeprüfung festzuhalten.

Ein sicheres Verständnis der Schriftsteller verlangen die preussischen Lehrpläne. Nach der sprachlichen Seite wird dies durch die Thesen 3 und 4 verbürgt. Wie steht es um den Inhalt? Daß die grammatifizierende Erklärung der Autoren ein Unfug ist, den wir aufs schärfste tadeln, ist nachgerade communis opinio geworden; daß aber manches andere dazu gehört, die Lektüre flott und anregend zu betreiben, wird nicht allgemein zugestanden. Von geradezu ver-

hängnisvoller Wirkung war in dieser Hinsicht die Beschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte auf ein Jahr. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, daß es unmöglich ist und ein Verstoß gegen die Wahrhaftigkeit, wenn man verlangt, in den drei Wochenstunden eines Schuljahres, und zwar in der Obersekunda, orientalische, griechische und römische Geschichte nebst geographischen Repetitionen abzumachen. Man leistet ja das Verlangte, aber das Geleistete ist eitel Hast und Flüchtigkeit; denn es soll doch nicht nur ein Verständnis für die politische und Kultur-Entwicklung der für das Gymnasium bedeutenden Völker angebahnt, sondern auch ein festes Wissen begründet werden, was eine geraume Zeit beansprucht. Den Schaden trägt die Lektüre, wo jede historische Notiz Erklärungen und Exkurse verursacht. Wie die Unterschätzung der Grammatik, so untergräbt die Eilfertigkeit des Geschichtsunterrichts den Fortgang und die Fruchtbarkeit der Lektüre. Und dabei kommt gerade dieser Unterricht der Gesamtbildung zugute, insofern die historischen Kategorien, die überall den Kern der Entwicklung bilden, in der Geschichte der Griechen und Römer am klarsten und einfachsten hervortreten. In einer gründlichen Durchnahme der politisch-sozialen Entwicklung der Alten wird man am besten das Verständnis neuer und neuester Geschichte vorbereiten. Wenn man dagegen auch noch die orientalische Geschichte und die römische Kaiserzeit in weiterem Umfang und mit größerem Detail einbeziehen will, so versagt die Kraft, weil die Zeit gebricht. Will man, wie es vielfach zu lesen steht, uns Freiheit in der Aufstellung des Lehrplans zubilligen, so ist die erste Freiheit, die wir erbitten:

5. Als Voraussetzung einer ergiebigen Lektüre ist ein einjähriger Kursus in der römischen Geschichte zu fordern.

Auf die Betreibung der Lektüre, die Methode der Uebersetzung und Erklärung kann hier ebenso wenig eingegangen werden, wie auf die Frage der Orthoëpie. Aber eine Sache höchster Wichtigkeit muß wenigstens gestreift werden, die Aufstellung des Kanons. Eine Vergleichung der Angaben bei Baumeister zeigt im ganzen eine gewisse Uebereinstimmung der Schulmänner in der Jetztzeit ebenso, wie ein Blick in die Geschichte der Pädagogik die stark abweichende Anschauung früherer Zeiten. Ich will es nicht leugnen, daß im schulmäßigen Betrieb leicht eine Neigung zur Erstarrung einreißen kann, und es ist ein Verdienst des „Griechischen Lesebuches“ wie des Grazer Gutachtens, daß die Frage nach der Berechtigung des Kanons gestellt ist. Kann man auch annehmen, daß erfahrene und einsichtige Männer nichts wählen werden, was der Jugend schädlich ist, so wird die Schule sich doch je und je nach den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung orientieren. Freilich muß mit allem Nachdruck festgestellt werden, daß die Schule in erster Linie pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte bei der Auswahl der Lektüre zu betonen hat, nicht ausschließlich philologisch-historische. Danach muß die neuerdings geforderte ausschließliche Berücksichtigung der historischen Entwicklung abgelehnt werden. Der Gedanke, die Zusammenhänge der antiken Kultur mit der modernen durch Auswahl nach wissenschaftlichen Richtlinien der Schule zu erschließen, ist groß, aber undurchführbar und aus erzieherischen Gründen nicht einmal billigenwert. Die Schule kann immer nur ausgesonderte Teile der Literatur ihrer Bearbeitung unterziehen und wird zu diesem Zwecke das Beste und Fruchtbarste nehmen, was der religiösen, ethischen und ästhetischen Seite der Erziehung dienstbar gemacht werden kann. Man besitz seit den Tagen der Renaissance den Namen des Humanismus für diese Aufgabe und Auffassung der Erziehung deutscher Jugend durch Griechen und Römer, und ich sehe nicht ein, warum dieser Begriff überwunden sein soll. Haben frühere Zeiten der Antike vielleicht zu kritiklos gegenüber gestanden, so schließt diese doch soviel des Erhabenen ein, daß sie der lernenden Jugend große Vorbilder und

Muster bieten kann. Es soll damit nicht einer unverständigen Verhimmelung des Altertums das Wort geredet werden, einem öden Klassizismus, der in phrasenhafter Selbsttäuschung das Alte auf Kosten des Heimischen lobt. Aber es ist ein gutes Recht und ernste Pflicht der Jugenderziehung, in den Schriften der Griechen und Römer die unvergängliche Schönheit der Form, die erhabene Höhe der Gedanken aufzuweisen und dadurch die jugendlichen Seelen zu beeinflussen, zu stählen, zu erheben. Im Altertum Beziehungen zu unsrer Zeit aufzufinden, das ist die wichtigste Aufgabe der Schulerklärung. Dagegen ist es unmöglich, die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaften umfassen zu wollen. Darum sind die als klassisch, mustergiltig anerkannten Schriftsteller ein dankbareres Objekt als die der Spätzeit, obgleich oder vielmehr weil diese gar zu sehr an die Gegenwart streifen. Mag immerhin der Spielraum der Auswahl so liberal als möglich bemessen sein, mag er der Neigung und dem Bedürfnis der Abwechslung entgegenkommen, so muß doch das Recht der Jugend auf eine angemessene Lektüre zuerst gewahrt werden. Es ist daher ausgeschlossen, daß die Epigramme des Martial oder die Romane des Petron oder Apulejus eine geeignete Schullektüre sind, so reizvoll sie dem reifen Mann erscheinen, und auch bei Plautus und Terenz kann der ernste Erzieher meines Erachtens nur zu einem verneinenden Votum kommen. Aber selbst die psychologische Feinheit der Kaisergeschichte des Tacitus ist nichts für die Jugend, für die Messalina und Agrippina wie die ganze Decadence dieser Zeiten keinen Erziehungswert besitzen. Ebenso wenig kann die Stofffreudigkeit eines Plinius oder der Notizenkram eines Sueton inbetracht kommen, wie denn die silberne Latinität für die Schule wenig abwirft. Ich formuliere also meine These:

6. Der Kanon muß reichhaltig und elastisch sein; dem Lehrer ist die größte Freiheit in dieser Hinsicht zuzubilligen, jedoch mit der Beschränkung, daß die Lektüre den erzieherischen Grundsätzen entspricht.

Wenn ich nun auf die Zusammenstellung des Kanons komme, so erscheint es unmöglich, für jeden Schriftsteller und jedes Werk ein Wort zu sagen, es kann nur das Wichtigste angedeutet werden. Bekanntlich ist der jetzt geltende Kanon scharf angegriffen und nach Ausschaltung der grammatisch-logischen Bildung der historische Gesichtspunkt als einzig maßgebend proklamiert worden. Damit sind Nepos, Caesar, Cicero und Virgil nahezu ganz aus ihrem Besitz verdrängt und durch jüngere Schriftsteller ersetzt worden, vor allem durch den jüngeren Plinius, der uns als leicht und interessant aufgeredet wird. Ich habe mich dazu bereits an einer anderen Stelle geäußert und kann auch hier nur wiederholen, daß es ein schwerer Irrtum ist, wissenschaftliche Werturteile als Maßstab der pädagogischen Verwertbarkeit anzusehen. Mag Nepos ein mäßiger Historiker sein und ein mäßiges Latein schreiben, für den Quartaner ist er der angemessenste Autor, den man sich denken kann. Caesar ist gewiß kein Jugendschriftsteller nach seiner Absicht, aber seine einzigartige Schlichtheit stempelt seinen Kommentar zur passendsten Lektüre der Tertianer. Die Akten über Cicero sind nicht mit dem Verdikt Drumanns geschlossen, sondern eine Revision des Prozesses hat ergeben, daß auf den Schützen der Pfeil zurückspringt; immer stärker und breiter erscheint die Umkehr in seiner Beurteilung, die sich seit 1890 angebahnt hat. Eine richtige Auswahl aus seinen Werken und eine angemessene Erklärung wird die trefflichste Wirkung nicht verfehlen und den Nachweis erbringen, daß auch die Gedankenwelt des großen Sprachmeisters es verdient, Bildungszwecken zu dienen. Nur muß man nicht den häufigen logischen Fehler begehen und aus ungeschickter Erklärung Ciceronianischer Werke die Wichtigkeit des mißhandelten Autors folgern. Aber so machen es die Herren. Sie stellen ihre eigene treff-

liche Theorie der jämmerlichen Praxis ihrer Gegner gegenüber, was dann einen beschämenden Gegensatz hervorruft. Theorie gegen Theorie, und Praxis gegen Praxis, das ist der logisch allein zulässige Vergleich. Denn daß in der Praxis nach dem Gesetz menschlicher Schwäche überall gesündigt wird, gilt auch nach Durchführung der verwegendsten Schulreformen. Endlich noch ein Wort für Virgil; wer überhaupt für römische Dichtung Verständnis hat, findet in den Werken von Ribbeck, Heinze und Norden eine Charakteristik des großen Epikers, die mit dem landläufigen Urteil der Oberflächlichkeit sehr kontrastiert. Hingegen lehnen wir die Späteren im Prinzip ab mit einziger Ausnahme des Tacitus, aus dem etwas Tüchtiges gelesen werden muß. Der biedere Spießbürger Plinius mit seinen in der Retorte gebrauten Kunstbriefen ist keine gesunde Nahrung für strebende Jugend. Es ergibt sich danach als Kanon:

1) Für VI und V ein Lesebuch mit Einzelsätzen (lateinischen und deutschen) und zusammenhängenden Stücken sagenhaften oder historischen Inhalts, auch Fabeln.

2) Für IV ein Nepos plenior, der aus Justin, Cicero, Curtius Rufus u. a. ergänzt wird, wie der von Lattmann, in chronologischer Folge, doch mit anekdotenhaftem Charakter; dazu leichte Fabeln des Phaedrus.

3) Für U III Caesar de bello Gallico I—IV und leichtere sowie kürzere Abschnitte aus Ovids Metamorphosen (delectus Siebelisianus).

4) Für O III Caesar V—VII, dazu auch Abschnitte aus de bello civili (Belagerung von Massilia, Curio, Schlacht bei Pharsalus); umfangreichere Stücke aus Ovid, griechische Sagen.

5) Für U II Cicero in Catilinam I und III, De imperio Cn. Pompei, Pro Archia, Pro Ligario, Philippica I; Livius aus der ersten Dekade (besonders V und VII, 29—VIII). Virgils Aeneis I und II, Auswahl aus Elegikern (Seyfferts Lesestücke).

6) Für O II Sallusts Bellum Catilinae oder Bellum Jugurthinum. Ciceros Cato maior, Laelius, Livius 3. Dekade (XXI, XXII). Virgil IV und VI, Abschnitte aus der zweiten Hälfte, besonders Nisus und Euryalus, Elegiker.

7) Für U I Cicero, eine größere Rede (Pro S. Roscio, In Verrem IV, V, Pro Murena, Pro Sestio, Pro Plancio, Pro Milone) oder Auswahl aus den philosophischen Schriften, etwa die zweite von Weisensfels (Somnium Scipionis, Tusculanae disput. I u. V, De natura deorum, De officiis). Tacitus' Germania 1—27. Ciceros Briefe in Auswahl, historisch geordnet. Horaz' Oden I, II. Epoden 1 und 16; Sat. I, 6. 9. II, 1. 6.

8) Für O I Tacitus' Annalen I—III, Hist. IV—V, Dialogus, Agricola. Ciceros Orator, Auswahl aus De oratore und Brutus. Horazens Oden III—IV, Episteln I, auch II, 2.

Ich bin am Ende. Lassen Sie mich schließen mit einem Worte Theodor Mommsens, das so recht den Nagel auf den Kopf trifft: „Die Unerläßlichkeit des Lateinschreibens ist auch mein Credo, und ich meine, daß da praktisch der Kern der Frage liegt; schafft man dies ab, so kann es nicht wieder eingeführt werden, und die Abschaffung des Lateins selbst folgt dann sicher und rasch.“ Quod deus avertat!

An diesen Vortrag, der lebhafteste Aeußerungen der Zustimmung hervorrief, schloß sich eine Diskussion an, in welcher der Direktor des Solinger Reformgymnasiums, Dr. Adolf Lange, einen wesentlich anderen Standpunkt vertrat, indem er besonders die in der vierten Mlyschen These ausgesprochene Ansicht über die Uebersetzungen ins Latein zu widerlegen und die Meinung zu begründen suchte, daß man die Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen stark beschränken und die dadurch gewonnene Zeit der Lektüre zuwenden müsse. Daß ein Einleben in die antiken Idiome, die vom Deut-

schen in syntaktischer und semasiologischer Hinsicht unvergleichlich mehr als die modernen Fremdsprachen abweichen, — ein Einleben, durch das ein rasches und sicheres Verständnis der Autoren bedingt ist, am besten durch regelmäßige und bis in die obersten Stufen fortgesetzte schriftliche und mündliche Uebungen im Gebrauch der alten Sprachen gelingt, wurde von Herrn Dir. Lange geleugnet. Jedenfalls widerstreitet seine Meinung durchaus der Praxis der Schule, die mit Recht als Musteranstalt für den Betrieb des klassischen Unterrichts an den Reformgymnasien gilt, des Goethe-Gymnasiums; und sie befindet sich ebenso im Widerstreit mit den starken Klagen, die von verschiedenen Seiten über den fatalen Einfluß laut geworden sind, den die schon jetzt mehrfach eingetretene Beschränkung der sprachlichen Uebungen auf die Sicherheit im Verständnis der Schriftsteller übt.

Auf den Aly'schen Vortrag folgte in der pädagogischen Sektion nur noch der von Prof. Pland aus Stuttgart über die humanistische Bildung der Mädchen, von dem wir ebenfalls, wie von den Hirzel'schen und Frankfurter'schen Erörterungen, im nächsten Heft einen Auszug bringen werden. G. U.

### Friedrich Althoff.

Wenn wir auf die Begebenheiten des zu Ende gehenden Jahres zurückschauen, die für das deutsche höhere Schulwesen von Wichtigkeit gewesen sind, so tritt uns vor den meisten anderen der Rücktritt Althoffs von seiner nicht bloß für Preußen, sondern für ganz Deutschland bedeutungsvollen Wirksamkeit vor Augen.

Es gab in Preußen eine Zeit, wo wesentlich die Ideen des ersten vortragenden Ministerialrats für das höhere Schulwesen in den Fragen von dessen Gestaltung durchdrangen und verwirklicht wurden: die Periode Johannes Schulzes und Ludwig Wieses. Es kamen dann Jahre, in denen der Minister seine Ansichten auch in Einzelheiten mit Entschiedenheit zur Geltung brachte: wir denken besonders an Gustav von Gohler. Seitdem Friedrich Althoff Ministerialdirektor für die Angelegenheiten der höheren Schulen wie der Universitäten geworden war, begann wieder eine neue Phase. Denn während früher die Direktion der Abteilung für den höheren Unterricht sich wohl ganz auf administrative Tätigkeit beschränkt hatte, trat jetzt Jemand auf den Posten, der sich bemühte, ein eigenes Urteil auch über die Details der Organisation und des Betriebes der Lehranstalten zu gewinnen, und auf Grund der so gewonnenen Meinung in energischer Weise Aenderungen anstrebte. Weit entfernt von dem bei Juristen bekanntlich nicht selten zu findenden Irrtum, durch die juristische Bildung schon ausreichende Einsicht in die verschiedensten Gebiete der öffentlichen Verwaltung zu besitzen, war er unermüdblich und mit wärmstem Interesse beflissen, sich durch Befragung nach den verschiedensten Richtungen und durch direkte Kenntnisaufnahme genau zu unterrichten, und er hatte, wie Mancher bezeugen wird, ein offenes Ohr auch für Meinungsäußerungen, die seinen bis dahin gehegten Ansichten stark widersprachen.

Was in der Organisation des höheren Unterrichts besonders auf Althoffs Veranlassung geändert worden, entspricht natürlich nicht den Ansichten und Wünschen Aller. Ich sage „natürlich,“ weil auf diesem Gebiete die Meinungen

über wesentliche Dinge noch stark auseinandergehen, über einige vielleicht immer auseinandergehen werden. Aber sehr Viele haben wichtige Aenderungen, die sich durch Althoffs Einfluß vollzogen, lebhaft willkommen geheißen. Ob die fast uneingeschränkte Zulassung der Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten zu den Universitätsstudien und zu den sogenannten gelehrten Berufen vorteilhaft für das allgemeine Wohl ist, darüber wird unseres Erachtens erst etwa 20 Jahre nach der Neuerung mit Sicherheit geurteilt werden können. Von ziemlich vielen Universitätsprofessoren ist in den letzten Jahren die Aenderung nicht günstig beurteilt worden. Unter den Uebrigen, die ihre Meinung kundgegeben haben, hat auch eine sehr große Zahl von Lehrern an den humanistischen Gymnasien die Aenderung als einen Fortschritt begrüßt. Gar keine Meinungsverschiedenheit herrscht, wen immer man fragen mag, über das Heilsame der Abschaffung des Abschlusses am Ende der Untersekunda. Daß diese Einrichtung vom Uebel sei, wußte und äußerte Althoff schon 1897. Daß es ihm aber gelang, von der Richtigkeit seiner Ansicht auch den Kaiser, der die Einrichtung der Abschlußprüfung veranlaßt hatte, zu überzeugen, ist ein großes Verdienst von ihm. Und ebenso werden alle Freunde der humanistischen Gymnasien über eine dritte, gleichfalls auf Althoffs Einfluß zurückzuführende Aenderung denken, die, wie die genannten, zuerst durch die Kabinettsordre vom November 1900 bekannt wurde: ich meine die Wiedererhöhung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl in den oberen Gymnasialklassen zum Zweck der Stärkung des klassischen Unterrichts. Auch daß in den Lehrplänen v. J. 1901 hernach die Möglichkeit gewährt wurde, die Verstärkung zeitweise dem Griechischen statt dem Lateinischen zu Gute kommen zu lassen, ist von Vielen mit Recht bewillkommnet worden. Wohl alle Anstaltsleiter aber haben mit Freuden in der genannten Kabinettsordre die an sie gerichtete Mahnung gelesen, darauf zu achten, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt werden, sondern daß die, welche nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten die wichtigsten sind, in den Vordergrund gerückt und vertieft werden.

Und keineswegs nur um den wissenschaftlichen Unterricht ist Althoff besorgt gewesen, sondern ebenso um die körperliche und moralische Entwicklung der Schüler an den höheren Lehranstalten. In einem der letzten Jahre hat er seine Aufmerksamkeit speziell der Beseitigung sittlicher und körperlicher Gefahren zugewandt, die den jungen Leuten drohen, nachdem ihr Körper sich entwickelt hat.

Endlich ist der treuen Fürsorge für die Interessen des höheren Lehrerstandes zu gedenken, die Althoff oft durch Wort und Tat bewährt hat. Dieser Gesinnung entspricht das in dem Korrespondenzblatt für die akademisch gebildeten Lehrer vom 27. November veröffentlichte schöne Schreiben, das er am 6. August an Prof. Vorping in Berlin, einen der rührigsten Vorkämpfer für die Standesinteressen dieser Lehrer, gerichtet hat und in dem die Worte sich finden: „Ich bin der festen und frohen Ueberzeugung, daß die höhere Lehrerschaft sich mit jedem anderen Berufszweige an fernhafter Tüchtigkeit, Höhe der Bildung, Wärme des patriotischen Empfindens, hingebungsvollem Pflichter, gründlicher Erfassung ihrer überaus wichtigen Aufgabe und Bornehmheit der Gesinnung durchaus

messen kann.“ Wir freuen uns, daß dem aus dem Amt Geschiedenen in dem oben erwähnten Korrespondenzblatt ein Nachruf gewidmet ist, der der dankbaren Verehrung für ihn Ausdruck gibt.

Es wird wohl Anderen gehen, wie dem Unterzeichneten, der sich keinen Menschen weniger als Althoff inaktiv denken kann. Liegen doch vor seiner Ruhezeit viele Jahre wirklich seltenster Anstrengung. Wenn diese dazu mitgewirkt hat, seine Gesundheit zu erschüttern, so wird er gleichwohl nie bereuen, seine Kräfte um der ihm vorschwebenden Ziele willen in diesem Maße angespannt zu haben. Möchte ihm beschieden sein, daß das, was er eingeblüht hat, so weit wieder hergestellt wird, daß er sich an seinem Lebensabend des Rückblicks auf ein ungewöhnlich arbeits- und ergebnisreiches Leben freuen kann. G. Uhlig.

### Das Englische im Gymnasium.

(Shakespeare von Max J. Wolff, in 2 Bänden. I. Band. München, C. G. Beck 1907, 477 S., geb. 8 Mk.)

Vor kurzem wurde von dem Verein der Kaufleute und Industriellen in Berlin eine Eingabe an das preußische Unterrichtsministerium gerichtet, welche die zwangsweise Einführung des englischen Unterrichts an den Gymnasien forderte, und fast gleichzeitig ist uns das oben angeführte neueste Werk über Shakespeare in die Hand gefallen. Beides gibt uns die Anregung und macht uns zur Pflicht, die Stellung des englischen Sprachunterrichts am Gymnasium einmal etwas näher ins Auge zu fassen. Ehe wir uns über diese Frage einige Bemerkungen gestatten, müssen wir vorab bemerken, daß das vorliegende treffliche Buch mit ihr nicht unmittelbar zusammenhängt, daß es weder für die Jugend noch für die sogenannte Shakespearegemeinde geschrieben ist: es wendet sich an den viel größeren Kreis derer, die Shakespeare zwar nicht, wie Gervinus einst in maßloser Uebertreibung gesagt hat, zum wünschenswürdigsten Führer durchs Leben nehmen, die aber diese Dichtung und diesen Dichter als wesentlichen Teil ihrer Bildung und ihres geistigen Lebens betrachten und gerne immer wieder auf ihn zurückgreifen. Zu diesen gehören auch wir und haben deshalb auch stets, soweit möglich, Fühlung genommen und zu behalten gesucht mit dem, was über ihn für das größere Publikum geschrieben wurde, haben die unvergleichliche Ausgabe von Delius fleißig studiert und freuen uns, konstatieren zu können, daß wir hier endlich ein Buch vor uns haben, das in gefälliger, d. h. klarer und verständiger Form und Sprache alles enthält, was wir über Shakespeare noch ermitteln und wissen können und zu wissen brauchen; daß es die umfassende Literatur über ihn, soviel wir sehen, gewissenhaft und mit feinem, eigenem, sachkundigen Urteil benützt und in dieser Hinsicht die früheren Werke, die wir kennen, von Gervinus und Elze weit hinter sich läßt, namentlich die maßlosen Uebertreibungen des ersten und den in Verkehrtheit umschlagenden Scharfsinn, mit dem er und mit und nach ihm eine Gemeinde von Schwärmern alles Mögliche, woran der Dichter nie gedacht hat oder hat denken können, in ihn hinein- (nicht, wogegen nichts einzuwenden wäre, aus ihm heraus-) gelesen hat, um schließlich zu dem Ergebnis zu kommen, Goethe und Schiller tief unter Shakespeare zu sehen, den Hamlet über den Faust und jedes beliebige der Königsdramen über das größte historische Drama unserer Literatur, den Wallenstein, zu stellen. Von solchen Ueberschwenglichkeiten ist dieses Werk ganz frei: es ist ein historisches, nicht ein panegyrisches Werk, und ist um so glücklicher in der ernsthaften und verdienstlichen Arbeit, den unvergleichlichen Dichtergeist in seiner wirklichen Größe,

zu der auch seine Schwächen gehören, dem Leser nahe zu bringen. Wir sehen dem zweiten, abschließenden Bande mit Verlangen entgegen und möchten das Buch nicht bloß der Lesung, sondern dem Studium und namentlich unseren Kollegen mit voller englischer Fakultas angelegentlich empfehlen.

Aber, wird der Leser fragen, was hat das alles mit dem humanistischen Gymnasium zu schaffen? Dazu müssen wir etwas weiter ausholen.

Früher, sagen wir um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, war die Kenntnis des Englischen sozusagen noch ein Luxusartikel für das Gymnasium und den Gymnasiasten, der es nur auf dem Wege der Privatstunden oder wie z. B. in Württemberg durch einen glücklichen Zufall, etwa einen von einer Reise nach England zurückgekehrten Hilfslehrer oder Repetenten, der freiwillig und in der Regel gratis seine Kenntnis einigen Freiwilligen mitteilte, lernen konnte. In Preußen war es ein Pflichtfach der Realanstalten, und einer der stark hervorgehobenen Vorzüge des Realgymnasiums, damaligen Realschule I O. Wir erinnern uns einer Düsseldorfer Versammlung — ich denke Ende der 60er Jahre — auf der von gymnasialem Seite der Antrag auf Einführung oder Förderung von wahlfreiem Englisch von Obersekunda an gestellt wurde mit der von Schulrat Landfermann gebilligten Beschränkung, daß dem Direktor und dem Ordinarius ein Veto zustehen solle bei solchen Schülern, die es bei schwachen sonstigen Leistungen zu sehr belasten würde. Damals sprachen sich die Schulmänner des Realgymnasiums dagegen aus, sie wollten vom Englischen als Gymnasialfach nichts wissen. Das hat sich jetzt gründlich geändert bis zu dem Punkt, den die keineswegs gymnasialeindliche Petition der Berliner Kaufleute um zwangsweise Einführung und der Umstand bezeichnet, daß auf der Berliner Konferenz von 1900 selbst eine Autorität wie Diels für das obligatorische Englisch am Gymnasium eintrat. In den Lehrplänen von 1901 ist es als wahlfrei von Obersekunda an bezeichnet und kann für gewisse Anstalten als obligatorisch an Stelle des in den fakultativen Stand zurücktretenden Französisch gelten. Das letztere, beiläufig bemerkt, halten wir für einen unglücklichen Gedanken, denn die französische Sprache hat als Sprache für uns Deutsche weit mehr bildende Elemente, als die der unsrigen allzu nah verwandte englische, und ist kraft des geschichtlichen Entwicklung die für uns unentbehrlichere.

Das obligatorische Englisch verlangt, daß alle Schüler des Gymnasiums Englisch lernen, und in diesem Falle müßte es schon früh, mit Untertertia wie auf den Realanstalten, begonnen werden; schon mit Rücksicht auf die mit Schluß der Untersekunda Abgehenden, die wir nicht wie einige Idealisten in unserer Mitte als *quantité négligeable* ansehen und behandeln dürfen. Aber der maßgebende Faktor im Gymnasialunterricht sind sie nicht, und somit weisen wir das Englische als obligatorisch und schon von Untertertia an zu lehrendes Fach zurück: gleichzeitig aber wünschen wir, daß recht viele Schüler des Gymnasiums englisch lernen und billigen sehr, daß der Staat ihm zu diesem Zweck geeignete Lehrer stellt. Wir wünschen das nicht, weil das Englische, wie man jetzt hervorhebt, die Weltsprache ist, die also jeder Halbwegsgebildete müßte schreiben und sprechen können — was handgreiflich falsch ist —, sondern einfach weil es nützlich und schön ist, diese Sprache zu verstehen und weil sie, richtig betrieben, dem Wesen der Gymnasialerziehung nicht widerspricht.

Das Gymnasium, sagen wir, kann nicht Alles lehren, was einzelnen Berufen später zu wissen wünschenswert oder meinetwegen notwendig ist oder notwendig erscheint: es darf nicht einem flachen Enzyklopädismus huldigen, darf insbesondere in den unteren und mittleren Klassen nicht ein buntes Allerlei von Kenntnissen und scheinbarem Wissen „pflegen“, sondern es hat die Aufgabe, an wenigen großen und würdigen Gegenständen die Kraft und den Willen zu erziehen,

Alles zu lernen. Der pädagogische Wert des Englischen, sagen wir es mit einem Wort, in dem Organismus des Gymnasiums beruht darauf, daß es die erste Sprache ist, die der Schüler lernen kann oder lernen darf, aber nicht lernen muß.

Und daraus, sollten wir denken, ergibt sich ein doppeltes. Einmal, daß sie dargeboten werden darf erst dann, wenn die Schüler eine gewisse Festigkeit und Sicherheit wissenschaftlichen Arbeitens erlangt haben, also nicht vor Obersekunda, und dann, daß der Charakter des Unterrichts von der freiwilligen Auffuchung desselben, dem Eifer des Schülers und der Freudigkeit des Lehrers bestimmt wird. Er soll etwas von den Eigenschaften eines guten Privatunterrichts an sich haben, und das ist auch nicht schwer zu erreichen, da die Erlernung des Englischen in der Tat leicht ist und durch Analogien aus dem, was seither im Deutschen, Lateinischen, Französischen gelernt und geläufig ist, unterstützt wird und die Schüler, früher als in anderen Sprachen, in der Tat sehr bald in der Fähigkeit, englische Texte zu lesen, in der Lektüre, die Früchte ihres Fleißes genießen können. Das Gymnasium hat hier so wenig und noch weniger als sonst auf den Marktnutzen, sondern einzig auf den Bildungswert zu sehen: trachtet am ersten nach dem Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches Alles zufallen.

Würde das Englische Zwangsfach, so würde damit eine neue und eine wirkliche Quelle der Ueberbürdung für die mittleren und oberen Klassen und mehr noch der Verwirrung angebohrt: das fällt, wenn es freiwillig und erst in den höheren Klassen aufgesucht und geboten wird. Und wem dies zu bedenklich ist, der findet im späteren Leben, findet auf der Universität und in den großen Universitätsferien reichlich Zeit und Gelegenheit es zu lernen. Wer das nicht will — nun der lasse es bleiben und trage die Folgen.

Hier von dem fakultativen Englischen am Gymnasium gelten alle die guten Worte, die man beim Lateinischen und Griechischen, den eigentlichen Arbeitssprachen, vielfach zu Unrecht anwendet. Die Lektüre ist die Hauptsache und man kann alsbald damit beginnen; mit der „toten, dünnen, trockenen Grammatik“ braucht man die Schüler nicht zu „quälen“; man kann sie das Grammatische zu 9/10 teln „aus der Lektüre ableiten lassen“: und  $\frac{3}{4}$  der Zeit und im letzten der 3 Jahre fast die ganze Zeit gehören dieser, neben leichten schriftlichen Übungen, die man zumeist der häuslichen Arbeit überlassen kann. In den drei Jahren wird man im ersten Jahr ein gutes Lesebuch und in seinem letzten Drittel bereits einen guten Schriftsteller bewältigen können, etwa wie häufig und mit Recht geschieht, Macaulay: im letzten Jahr, vorausgesetzt daß man nicht mit Sprechübungen und englischer Konversation Zeit verliert (die uns für den Gymnasialzweck, abgesehen von der bescheidenen Hilfe, die sie für den allgemeinen Zweck der Erlernung der Sprache leisten, reine Verschwendung und Selbsttäuschung scheinen), wird man dann zu einem und dem anderen Shakespearischen Stück aufsteigen können. Ueber die Wahl der Stücke reden wir hier nicht; wir sind nach mehreren Versuchen bei Julius Cäsar und Macbeth stehen geblieben: bei diesen wird an mancher Stelle der Lehrer kräftig helfen müssen: dem „redlichen Gewinn“, der aus dieser Lektüre gesucht und gefunden wird, tut dies keinen Eintrag. Worin dieser redliche Gewinn besteht, bedarf keiner längeren Darlegung — unter Anderem darin, daß man gediegene Werke über Shakespeare, wie das unserer Betrachtung zu Grunde liegende, ganz anders und mit größerem Nutzen lesen wird. Was Shakespeare für die Realanstalten bedeutet und werden kann, beschäftigt uns hier nicht, davon ein andermal. Dazu gibt uns vielleicht der 2. Band Anlaß, der uns eben zugeht und mit dem das durchaus gediegene Werk abschließt.

Uebrigens sind wir auf die Antwort, welche die Petition um Einführung des Englischen als eines obligatorischen Faches von der angerufenen Instanz

finden wird, begierig. Der berühmten freieren Gestaltung des Unterrichts auf der obersten Stufe würde das Englische als Zwangsfach am Gymnasium, wie uns scheinen will, direkt widersprechen.<sup>1)</sup>

Bonn.

D. Jäger.

### Eine Anfrage.

Man hat mich darauf aufmerksam gemacht, daß Herr Gymnasialdirektor Aly sich in seiner Broschüre „Gymnasium militans“ wiederholt mit dem Goethe-Gymnasium zu Frankfurt beschäftigt. Nicht eben in freundlichem Sinne; das begreife ich, und darüber klage ich nicht. Ich gedenke auch nicht, mit Herrn Direktor Aly über die innere und äußere Entwicklung des Goethe-Gymnasiums zu streiten: das wäre unbillig, da er vom Goethe-Gymnasium keinerlei eigene Kenntnis besitzt. Aber das Schriftchen enthält eine Behauptung, die dem Direktor der Anstalt an die Ehre geht. S. 16 heißt es: „Wir verwerfen das Reformgymnasium . . . , weil wir endlich den massenhaften Privatunterricht nicht haben wollen, dem das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge verdankt hat.“ Also wenn in den Jahresberichten des Goethe-Gymnasiums der Direktor unter der Rubrik „Durchführung des Frankfurter Lehrplans“ wiederholt konstatierte, daß der Reformlehrplan in diesem oder jenem Fache befriedigende Ergebnisse gezeitigt habe — zuletzt im Programm von 1905, S. 32 — so wußte er nicht, daß er einen Teil dieser Erfolge „massenhaftem Privatunterricht“ verdankte? Oder er wußte es und verschwieg absichtlich einen wesentlichen Faktor des Ergebnisses? Dann befand er sich entweder in einer pflichtwidrigen Unkenntnis über den Zustand der von ihm geleiteten Anstalt, oder er kämpfte für den Lehrplan seiner Anstalt mit unehrlichen Waffen.

Dieser öffentliche Angriff verpflichtet mich zu öffentlicher Abwehr. Ich richte daher die Anfrage an Herrn Gymnasialdirektor Aly, worauf sich die gegen das Goethe-Gymnasium erhobene Anschuldigung stützt. Da wir beide Mitglieder des Gymnasialvereins sind, scheint mir die Zeitschrift des Vereins der geeignetste Boden, um die Sache auszutragen.

Frankfurt a. M.

Emald Bruhn.

### Antwort.

Herr Gymnasialdirektor Bruhn hat sich durch meine Kritik des Goethe-Gymnasiums in meiner Schulschrift „Gymnasium militans“ beschwert gefühlt. Er will zwar nicht mit mir streiten, da ich von der Anstalt keinerlei eigene Kenntnisse besäße, aber er verlangt Beweise für die Behauptung, daß die Schule einen Teil ihrer Erfolge dem massenhaften Privatunterricht verdankt habe. Mit dieser Behauptung gäbe ich dem Direktor entweder pflichtwidrige Unkenntnis schuld oder die Verwendung unehrlicher Waffen. Ich setze zunächst die Stelle her: „Wir verwerfen das Reformgymnasium,

1) Wir möchten darauf aufmerksam machen, daß das von Freund Jäger oben behandelte Thema soeben auch zwei Artikel des „Korrespondenzblattes für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ in Nr. 45 und 46 vom 4. und 11. Dezember besprechen. Verfasser ist Dr. Ernst D. Stiehler, Professor am Realgymnasium in Döbeln. Er kommt am Schluß des zweiten Artikels zu den Sätzen, daß das Gymnasium bei dem allgemeinen Streben nach Entlastung für sich unmöglich einen obligatorischen englischen Unterricht beanspruchen könne, der notwendigerweise eine Ueberbürdung des Gymnasiums zur Folge haben müßte; daß diese Anstaltsgattung sich ein für allemal mit dem zweistündigen wahlfreien englischen Unterrichte begnügen müsse, wenn sie anders ihren einheitlichen Charakter als humanistische Bildungsanstalt nicht verlieren wolle. — Es wäre interessant, nach diesen Ausführungen die zu hören, die von Erfahrungen mit obligatorischem Englisch in Gymnasien berichten können (so die Kollegen in der Provinz Hannover). — Obligatorisches Englisch neben fakultativem Französisch von O II—O I wird jetzt im Berliner Friedrichsgymnasium eingerichtet, und vielleicht, heißt es, folgen andere Berliner Gymnasien nach.

weil es mit dem Französischen anfängt, statt mit dem Latein, aller didaktischen Erfahrung zum Troh, weil es eine längere Versenkung in die Geisteswelt des Altertums mit einer ungesunden Hast vertauscht, weil die hinausschiebung des Griechischen um eine Klasse nur eine Frage der Zeit sein würde, weil Geschichte, Mathematik und Physik auf der oberen Stufe zu kurz kommen, weil wir endlich den massenhaften Privatunterricht nicht haben wollen, dem das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge verdankt hat.“

Aus diesem wortgetreuen Zitat geht hervor, daß ich keinerlei eigener Kenntnis vom Goethe-Gymnasium bedurfte, um die vorher zusammengestellten Gründe vorzutragen; sie haben mit den Lehrerfolgen wie mit dem Lehrgang im einzelnen nichts zu tun, sondern entspringen aus allgemeinen psychologisch-didaktischen Erwägungen, sind auch nicht zum ersten Mal und nicht von mir zuerst aufgeführt, sondern in den einschlägigen Schriften und Aufsätzen von Blümlein, Cauer, Uhlig, Vogt und vielen anderen eingehend erörtert worden. Ich weise also den Vorwurf, in völliger Unkenntnis geurteilt zu haben, zurück. Neu und von mir vielleicht zuerst betont ist das Argument des massenhaften Privatunterrichts. Dieser Uebelstand ist mir von so vielen urteilsfähigen Persönlichkeiten und so häufig mitgeteilt worden, daß ich keine Ursache hatte, an der Tatsächlichkeit zu zweifeln. Über das Weichbild Frankfurts hinaus ist es bekannt, daß die strebsamen und ehrgeizigen Schüler des Goethe-Gymnasiums in großer Anzahl Privatunterricht oder Arbeitsstunden nehmen, um die großen Ansprüche der Schule zu befriedigen, die durch die Kürze der für die klassischen Sprachen aufgewendeten Zeit noch gesteigert werden. Einen exakten Beweis dafür zu erbringen, ist aus naheliegenden Gründen nicht leicht. Für das laufende Schuljahr könnte ja eine Statistik aufgenommen werden, wobei freilich die Gefahr unterläuft, daß manche Schüler ihre Privat- oder Nachhülfestunden verheimlichen. Für die vergangene Zeit ist es noch schwieriger. Immerhin kann ich die Tatsache feststellen, daß ich in meinem Nebenamt als Direktor der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission in zahlreichen Fällen beobachtet habe, wie die Kandidaten mit Vorliebe sich dem Goethe-Gymnasium überweisen lassen, weil sie dort zahlreiche und gut bezahlte Privatstunden zu erhalten hoffen.

Die nachträglich von mir eingezogenen Erkundigungen haben mich auf Artikel der „Frankfurter Zeitung“ aufmerksam gemacht, die mit Recht ein Mißfallen in Oberlehrerkreisen erregt haben. Ich erkläre hiermit, daß meine Bemerkung mit jenen Zeitungsartikeln in keiner Weise zusammenhängt, und betone ausdrücklich, daß es mir fern gelegen hat, dem Direktor oder Lehrerkollegium einen Vorwurf zu machen. Es ist mir nicht eingefallen zu behaupten, daß die Lehrer der Anstalt den Privatunterricht erteilt haben; auch rede ich nur von einem Teil der Erfolge, den dieser meist von Kandidaten erteilte Privatunterricht erzielt hat. Meine Kritik wendet sich nur gegen die Organisation, nicht gegen die Anstalt. Ich sehe eben in dem übermäßigen Privatunterricht ein Symptom des verkehrten Aufbaus des Lehrplans. Wenn ich gerade das Goethe-Gymnasium genannt habe, so ist das geschehen, weil dies doch sicher der ausgezeichnetste Vertreter des ganzen Schultypus ist. Überhaupt gilt meine Polemik, wie jedem nicht voreingenommenen Leser meiner Schrift klar sein muß, gar nicht dem Goethe-Gymnasium, sondern dem Antrag Arendt und den Ausführungen des Reformgymnasialdirektors Ramdohr. Ich bestreite dem Goethe-Gymnasium nicht seine Existenz und sehe seine Lehrer als schulpolitische Freunde an, die, wie Uhlig neulich richtig betonte, auf einem andern, aber auf einem nach unserem Dafürhalten falschen Wege dasselbe Ziel erstreben, wie die Freunde des alten Gymnasiums. Man kann sich nur freuen, daß der Humanismus am Goethe-Gymnasium mit gutem Erfolge vertreten wird. Aber trotzdem halte ich das Frankfurter System nicht nur für verkehrt, sondern auch für gefährlich, weil es die Geschäfte unserer Feinde besorgt. Der Antrag

Arendt, der doch auf den Erfolgen des Goethe-Gymnasiums fußt, ist der Anfang vom Ende des humanistischen Gymnasiums, und um seine Gefährlichkeit ins hellste Licht zu stellen, mußte ich auch die Schwächen und Fehler des Systems und seines wichtigsten Vertreters, des Goethe-Gymnasiums, beleuchten. Eine Verunglimpfung des früheren oder jetzigen Direktors der Anstalt sowie des Lehrerkollegiums hat mir fern gelegen.

Marburg.

Friedrich Aly.

### Nachwort.

Da der Unterzeichnete sich zuerst und wohl am öftesten bemüht hat, das Unrichtige in der Organisation des Reformgymnasiums darzutun und die großen Hoffnungen und Versprechungen, die man an die allgemeine Einführung dieser Reform knüpft, als unbegründet zu erweisen, so darf er wohl ebenfalls hier das Wort ergreifen, obwohl er im vorliegenden Fall die Rolle des Postboten übernommen hat.

Bei Bemerkungen gegen die Gestalt der Reformgymnasien bitte ich Herrn Direktor Bruhn und seine Kollegen, zu bedenken, daß wir durch die Art, wie ein großer Teil der Reformfreunde für die Aenderung eintritt, geradezu zu einer Polemik herausgefordert werden. Denn diese Männer begnügen sich keineswegs damit, auseinanderzusetzen, daß die von ihnen bevorzugte Anstaltsform ebenfalls zu guten Ergebnissen führen könne, sondern sie glauben, ihre Sache nur führen zu können, wenn sie die normale Form als ganz verkehrt erweisen, und sie plaidieren nicht für Zulassung, sondern für ausschließliche Geltung der Reformgymnasien unter Beseitigung der anderen. Das ist der Sinn des Antrages Arendt und, wie töricht man in der Bekämpfung der früher allgemein geltenden Art vorgeht, zeigt unter Anderem die fast unglaubliche Behauptung, die einer der Führer der Reformpartei einmal ausgesprochen hat und drucken ließ: „Der alte Lehrplan weist jeden Versuch eines verknüpfenden Unterrichts [gemeint ist die Verknüpfung des Unterrichts in den verschiedenen Fremdsprachen] als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurück.“

Wir haben, nachdem wir die Leistungen des Goethe-Gymnasiums bei zweimaligem Besuch genauer kennen gelernt, stets die vortrefflichen Seiten des dortigen Unterrichtsbetriebes hervorgehoben, vermöge deren zum Teil die fehlerhaften Seiten der Unterrichtsorganisation gut gemacht werden, und wir haben insbesondere wiederholt anerkannt, daß dort die allein richtige Methode herrsche, um die Schüler sich in die antiken Sprachen einleben zu lassen und sie so zu Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Schriftsteller zu führen, nämlich die Methode, welche dieses Ziel mit Hilfe von reichlichen Uebungen in schriftlicher und mündlicher Anwendung der fremden Idiome erstrebt. Gegenüber dem Umstande, daß diese Methode nicht bloß Lehrer an Reformgymnasien, sondern leider auch solche an Normalanstalten aufzugeben bereit sind, muß ich sagen: wenn ich nur die Wahl hätte, einen jungen Mann entweder einem Reformgymnasium mit dem Unterrichtsbetrieb, den das Goethe-Gymnasium im klassischen Unterricht festhält, zu übergeben oder einem Gymnasium mit 9 jährigem lateinischem und 6 jährigem griechischem Unterricht, das die richtige Betriebsweise aufgegeben hat, so würde ich ihn entschieden lieber einem Gymnasium der ersteren Art anvertrauen. Ich bin aber sehr zufrieden, daß ich bei meinen Söhnen vor diese Wahl nicht gestellt worden bin.

Von häufigem Privatunterricht, mit Hilfe dessen Schüler des Goethe-Gymnasiums die an sie gestellten Forderungen erfüllen, habe auch ich einmal gehört. Ich habe aber der Sache keinen großen Wert beigelegt, weil ich weiß, daß viele wohlhabende Eltern, besonders solche, die sich selbst um die häuslichen Arbeiten ihrer Söhne nicht kümmern mögen, außerordentlich geneigt sind, ihren Söhnen Arbeits- und Nachhilfestunden geben zu lassen. Da nun aber nach Herrn Direktor Aly's Mitteilungen das Sprechen über die Privatstunden der Zöglinge des Goethe-Gymnasiums sehr verbreitet ist und dabei von einem außergewöhnlichen Zustand gesprochen wird, so möchte ich Herrn Direktor

Bruhn ein Mittel vorschlagen, wie er dieses Reden, das er mit Recht sehr unangenehm empfindet, alsbald, wenn es grundlos ist, aus der Welt schaffen kann. Ich habe als Direktor früher stets im Lauf des Schuljahrs mehr als einmal nach genauer Befragung der Schüler, in einzelnen Fällen auch der Eltern, erstens eine Liste der von Schülern oberer Klassen gegebenen Privat- und Arbeitsstunden aufgestellt und zweitens eine Liste der von Schülern aller Klassen empfangenen Stunden dieser Art; und ich denke, ähnlich verfahren auch andere Anstaltsleiter. Wenn nun Herr Bruhn eine auf genauer Erkundigung fußende Liste letzterer Gattung einmal in einem Schulprogramm veröffentlichen würde, käme alsbald Klarheit in die Angelegenheit. G. Uhlig.

## Literarische Anzeigen.

**Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit.** 9. Heft. Neunter Abschnitt: **Die Hobe Karlschule.** 114 S. Großquart mit 37 Abbildungen u. s. w. Von **G. Hauber**, Oberstudienrat. Verlag von V. Neff, Stuttgart.

Wir haben hier endlich ein längst ersehntes Buch vor uns, das jenes höchst interessante pädagogisch-didaktische Experiment des Herzogs Karl von Württemberg auf mäßigem Raume mit urkundlich belegter Treue und Vollständigkeit, klarem und verständigem Urtheil und in einer dem Gegenstand höchst angemessenen einfachen und edlen Sprache in seinem richtigen Licht und Schatten uns vor Augen stellt, und uns damit einen wertvollen Beitrag zur Landes- und Erziehungsgeschichte nicht allein, sondern zur Geistesgeschichte unseres Vaterlandes in dem bedeutungsvollen letzten Viertel des 18. Jahrhunderts gibt. Das kleine Buch, das alle vorausgegangene Literatur über den Gegenstand nicht bloß weit überholt, sondern überflüssig macht, bildet ein Heft des großen landesgeschichtlichen Werkes „Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit“, wird aber auch gesondert ausgegeben. Es gibt die äußere Geschichte der Anstalt, von ihrem bescheidenen Anfang auf der Solitude mit 14 „Garten- und Stukkatorknaben“ im Februar 1770, und verfolgt sie durch alle Stadien ihrer Entwicklung, als Militärisches Waisenhaus 1771, Militärakademie 1773, ihre Uebersiedlung nach Stuttgart mit 330 Zöglingen im November 1775, ihre Erhöhung zur Hohen Karlschule durch kaiserliches Diplom vom 22. Dezember 1781 und die stetige Anfügung neuer Abteilungen, bis zum Tode ihres Schöpfers am 24. Oktober 1793 und ihrem eigenen mit Dekret vom 4. Juni 1794. Das Buch schildert die Leitung und den Organismus der Anstalt, die aristokratische Scheidung der Zöglinge, der adeligen und bürgerlichen, der Kavaliere und Eleven, die Organisation des Unterrichts, die Verwaltung der einzelnen Unterrichtsfächer und gibt die nötigen Notizen über die Persönlichkeiten der Lehrer, guten Theils mit ihren Bildnissen,

den ganzen kühnen Bau der Anstalt, die zugleich Gymnasium und in Fachschulen zerfallend, Erziehungsanstalt und Universität, nach dem Geiste der Zeit sehr liberal gedacht und dabei doch bemüht ist, die Zöglinge zwangsweise glücklich zu machen und das Herzogtum mit tüchtigen Beamten, Musikern, Technikern, Tänzern und Offizieren zu versehen: getragen und beherrscht von dem im Guten und Bösen originellen, in seiner Weise genialen Herzog, der als Rector magnificentissimus gelegentlich selbst examinierte und dozierte und gern im sentimental-pathetischen Stil der Zeit Ansprachen hielt, im übrigen sich mit großem Fleiß dem Geschäfte bis ins Einzelne widmete, unterstützt von dem Faktotum, dem Intendanten Christoph Dionysius Seeger. Auch der großen Namen auf verschiedenen Gebieten, die aus der Anstalt in ihrem kurzen Leben hervorgegangen sind, wird gebührend gedacht. Der größte ihrer Eleven, Schiller, hat, ohne es zu wollen, ihrem Ruhm bei der Nachwelt geschadet, die selten daran denkt, daß die Menschen, auch die Fürsten, auch wo sie eine in Begeisterung erfaßte Idee verfolgen, vielfach unter dem Zwange des Tages und seines Wechsels an Licht und Schatten, Sonnenschein und Regen stehen. Ein verfehltes Unternehmen war diese Schule gleichwohl nicht, wie dies aus diesem Buche klar erhellt, das eine wissenschaftliche Aufgabe in musterhafter Weise lösend, nicht bloß an sich für den Historiker und den Pädagogen interessant ist, doppelt interessant aber für eine Zeit der Experimente, wie die unsrige, die daraus unter anderem lernen kann, daß man nicht zu viel auf einmal anfangen und das erreichbare und erreichte Gute nicht dem erstrebten und idealisierten Besten opfern soll.

Donn.

D. Jäger.

1. **Das Erlebnis und die Dichtung.** Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. Vier Aufsätze von **Wilhelm Dilthey**, Prof. der Philosophie an der Universität Berlin. 2., erweiterte Auflage. gr. 8. geh. 4.80 Mk.,

in Leinwand geb. 5.60 M. Verlag von V. G. Teubner in Leipzig 1907.

2. **Joh. Volkelt, Zwischen Dichtung und Philosophie.** Gesammelte Aufsätze. München, C. S. Beck 1907. 389 S. geb. 8.— M.

Wenn die Literaturgeschichte einmal damit Ernst machen wird, das dichterische Kunstwerk in den Zusammenhang der geistigen Kulturentwicklung überhaupt einzuordnen, die Wahl und Formung des Stoffes aus dem Weltbilde abzuleiten, das im Herzen des Dichters lebt und nach bildlicher Gestaltung drängt, — dies Weltbild aber und die Art seiner Projektion in fremde Seelen nicht bloß mit einer psychologischen Analyse des Individuums oder mit Aufdeckung der rein literarischen Traditionen zu erklären, sondern die Individualität selbst in den größeren Kreis derer hineinzustellen, bei denen eine jenseits der alltäglichen Erfahrung liegende Erkenntnis metaphysischer oder ethischer Art sich anbahnt u. nach künstlerischem Ausdruck ringt, dann wird man dankbar der Männer gedenken, die um die Wende des 19. Jahrhunderts von der Seite der Philosophie her die schwierigeren Probleme der Literaturgeschichte, wie der Poetik anpacten und jüngere Germanisten dazu bewogen, in die Bahnen H. Sertners wieder einzulernen, aber dabei den in Scherers Schule geschärfen Blick für das formale Element der Dichtung stetig zu üben. Zu jenen Männern gehören vor allem H. Gucken und W. Windelband, W. Dilthey und J. Volkelt. Gucken hat ein weites Publikum davon überzeugt, daß jeder große Dichter zugleich ein großer Denker ist, wenn er in den „Lebensanschauungen der großen Denker“ auch unsre Klassiker eingehend behandelt. Seine jüngst erschienenen „Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie“ (Leipzig, Dürr 1906) bringen nicht bloß wertvolle Ergänzungen zu jenem Monumentalwerk, oder Materialien für die Vorgeschichte faustischer Ideen in der Renaissance, sondern vor allem tiefgreifende, prinzipielle Erwägungen über die Behandlung der Geschichte der Philosophie. W. Windelband hat uns dann „die Geschichte der neueren Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Kultur und den besonderen Wissenschaften“ geschildert und die Gedankenarbeit Lessings, Hamanns, Herders, Schillers u. s. f. im engen Zusammenhange mit den philosophischen Strömungen ihrer Zeit entwickelt, wie denn auch seine unter dem Titel „Präludien“ gesammelten Aufsätze tiefgreifende Erklärungen zu Goethes Werken, u. a. zum „Faust“ bringen. Solche Aufsätze sind es auch, die W. Dilthey z. T. aufgrund älterer Zeitschriftenpublikationen nun schon

zum zweiten Male ausfendet. Um die große Studie über „Goethe und die dichterische Phantasie“ gruppieren sich die auch im Stil fein gegen einander abgetönten Charakteristiken Lessings, Novalis' und Hölderlins. Bei allem tiefen Eindringen in die Geheimnisse der Individualität, das gerade den komplizierten, romantischen Persönlichkeiten gegenüber zur Geltung kommt, dienen sie doch schließlich alle der großen Aufgabe, die der Titel andeutet („Die Dichtung und das Erlebnis“) und die D. in seiner bekannten Studie über die „Einbildungskraft des Dichters“ in Angriff genommen hat. Der Aufsatz über Goethe (ursprünglich eine Rezension von Grimms Vorlesungen, dann zum selbständigen Essay erweitert und nun ganz umgearbeitet) formuliert das Grundgesetz, das alle philologische Interpretation immer wieder auf die historische Basis stellt: „Der Gehalt einer Dichtung, welcher das einzelne Geschehnis zur Bedeutsamkeit erhebt, hat seine Grundlage in der Lebenserfahrung des Poeten und dem Ideenkreis, der sich an sie angeschlossen hat.“ Getreu diesem Grundsatz interpretiert er die Dichter nicht im Anschluß an irgend eine normalisierende Aesthetik a priori, von oben her, sondern dringt auf dem Wege des phylo- und ontogenetischen Verständnisses in den dichterischen Organismus von unten her ein; so kann er einem Shakespeare so gerecht werden, wie einem Goethe, und in diesen beiden Meistern zwei Grundtypen dichterischer Phantasietätigkeit aufstellen. Da hier ein Eingehen auf Einzelheiten des reifen, klaren, inhaltsschweren Werkes nicht möglich ist, so weisen wir unsere Leser nur noch auf die eindringenden Dramen-Analysen des Lessing-Aufsatzes hin; dieser ist neuerdings um eine Kritik des „Nathan“ vermehrt, womit der große Schlußabschnitt über „Lessings Weltanschauung“, dem die ganze Darstellung als ihrem Gipfelpunkt zustrebt, einen würdigen Abschluß erreicht.

Unmöglich ist es auch, an dieser Stelle die Fülle neuer Gedanken auszuschöpfen, die J. Volkelt's gesammelte Aufsätze austreuen. Die vornehm abwägende, auch auf die Gedankengänge ganz anders gerichteter Forscher willig eingehende kritische Methode seines „Systems der Aesthetik“ (Bd. I 1905) zeitigt die schönsten Früchte bei der Analyse gedankenschwerer Dichtwerke, wo immer mit der subjektiven Phantasietätigkeit des Künstlers, mit starken Gefühlseinschlägen in das logische Gewebe zu rechnen ist und eine normalisierende Kritik dem pulsierenden Leben gegenüber ratlos wäre. Seine einführende Kunst hat J. Volkelt zuerst an einem Dichter von stärkster Subjektivität, aber auch von grenzenloser Sensibilität geschult, in dessen

Werken die mannigfachen Richtungen der tragischen Kunst des 19. Jahrhunderts sich zu kreuzen scheinen. („Grillparzer als Dichter des Tragischen“ 1888.) So verstand er es, in seiner „Aesthetik des Tragischen“ (2. Aufl. 1906) ohne gewaltsame System-macherei den unendlichen Möglichkeiten der Stellungnahme eines Dichters zu den großen Antinomien zwischen der geistigen und sinnlichen Natur des Menschen, zwischen dem Recht des Einzelnen und der Masse, des Bestehenden und des Fortschrittes, zwischen der Macht des Empirischen und des Transscendentalen mit proteischer Interpretationskunst nachzugehen und einzelne Kunstwerke, die in ihrer Problemstellung zunächst verblüffend wirken, in größere Zusammenhänge zu rücken, wo nun eines das andere erklären hilft. Im großen Ganzen bringt das heute vorliegende Buch, als Einführung wie als Ergänzung der größeren Werke B.'s gleich wertvoll, die Aesthetik des Tragischen in Einzelfragen zur harmonischen Abrundung. Ältere, aber durchweg ergänzte Aufsätze schildern Grillparzer als Dichter des Willens zum Leben oder des Zwiespalts zwischen Gemüt und Leben, endlich als Dichter des Komischen; z. T. ganz neu sind die Erläuterungsschriften zu den Klassikern: „Lebens- und Weltgefühle in der Lyrik des jungen Goethe“, „Fausts Entwicklung vom Genießen zum Handeln“, „Die Philosophie der Liebe und des Todes in Schillers Jugendgedichten“ und die Festschrift „Was Schiller uns heute bedeutet“; die in späteren Dichtungen zum Ausdruck gelangenden „Weltgefühle“ schildern die Aufsätze über „F. Pauls hohe Menschen“ und über „die Lebensanschauung F. Th. Vischers“, während die Schlussbeiträge („Kunst, Moral und Kultur“ und „Bühne und Publikum“), z. T. mit starker Hand in die literarischen Kämpfe der jüngsten Gegenwart eingreifen, als wertvolle Ergänzungen zu B.'s „Aesthetischen Zeitfragen“ (1895). Wenn es ernst ist um die tiefere Erfassung eines Kunstwerkes von innen, aus dem geheimnisvollen Anknüpfungspunkt in der Lebensstimmung seines Dichters, wer sich den Blick für literarische Eigenart schärfen, das Herz für den Genuß auch außergewöhnlicher dichterischer Erzeugnisse ausweiten und damit sein eigenes Urteil klären lassen will, dem seien die beiden neuen Sammlungen von Dilthey und Volkelt als kostbare Weihnachtsgaben eindringlich empfohlen. Robert Petsch.

**Aristoteles Metaphysik**, ins Deutsche übertragen von **Adolf Laffon**. Jena 1907. Eugen Diederichs. 519 S., br. 6 Mk., geb. 7.50.

Bei den ungeheueren Fortschritten der Naturwissenschaften und der Technik, die uns die letzten Jahrzehnte gebracht haben,

ist man der Gefahr nicht entgangen, diese Errungenschaften zu überschätzen; durch die Maßstäbe des Nutzens und der Brauchbarkeit verleitet, nimmt man gern die Schale für den Kern. Man sollte aber nicht vergessen, daß nicht die äußere Kultur das Wertvolle ist, sondern daß der ihr zu Grunde liegende und sie aus sich heraus treibende Geist den Kern der Kultur ausmacht, woraus sich ohne weiteres ergibt, daß tiefere, in das Wesen der Dinge eindringende Ausbildung des Geistes das Erstrebenswerteste ist. Als einer der hervorragendsten und wirksamsten Führer zu diesem Ziel muß nun für alle Zeiten der große Stagirit gelten. Ihn als solchen heute zu nennen, haben wir eine besondere Veranlassung: das Grundbuch der aristotelischen Weltbetrachtung, die Metaphysik, ist in einem neuen Gewande erschienen durch die oben bezeichnete Arbeit Laffons.

Wenn wir auch Bonitzens verdienstliche Uebersetzung des Werkes durchaus nicht unterschätzen (um die von Kirchmann und anderen ganz beiseite zu lassen), so bedeutet doch die neue Verdeutschung ohne Frage einen großen Fortschritt. Bei B. fühlt man immer noch den griechischen Text im Hintergrunde, und so mancher Ausdruck, manches Satzgefüge ist völlig undeutsch. Dagegen liest sich die Laffonsche Uebersetzung durchaus fließend und ist in gutem Deutsch geschrieben. Man vergleiche z. B. die Uebersetzung von XII, 7 bei B. und L. Wie nüchtern, undeutsch und schwerfällig dort, wie schwungvoll, fließend und gewählt im Ausdruck hier.

Bei aller Freiheit des Ausdruckes aber ist L. natürlich in erster Linie bemüht gewesen, den Sinn des Textes genau wiederzugeben, hat sich auch nicht gescheut, hier und da durch kleine, textfremde Zusätze die Gedanken des Aristoteles verständlicher zu machen. An zahlreichen Stellen gibt er eine neue Auffassung des aristotelischen Gedankenschatzes. Deshalb möchten wir L.'s Verdeutschung allen zum Studium empfehlen, nicht nur denen, die sich erst mit der Philosophie des griechischen Weltweisen bekannt machen wollen; auch der Kenner und Eingeweihte wird keineswegs leer ausgehen.

Der Uebersetzung ist der Text der Ausgabe von Christ (Leipzig, B. G. Teubner, 1895) zu Grunde gelegt; Vermutungen zum Texte sind am Schlusse der Vorrede abgedruckt.

In der Anordnung ist L. von der gewöhnlichen Reihenfolge der Bücher abgewichen, hat, der allgemeinen Ansicht folgend, die Bücher *A B Γ* und *E—Θ* nebst *A* als den einheitlichen Hauptkörper des Werkes bezeichnet und das Buch *α* als

eine Art Vorrede vorausgeschickt, ohne damit die ursprüngliche Form des ganzen Werkes wiederhergestellt haben zu wollen; die übrigen Bücher folgen als angefügte Stücke. Die einzelnen Bücher beziehungsweise Kapitel sind mit Inhaltsüberschriften versehen, so daß sich der Leser daraus sofort über den gesamten Inhalt der Metaphysik unterrichten kann.

In der Vorrede setzt sich L. auch mit den Marburgern auseinander; er polemisiert gegen Ratorps Buch über Plato und weist die Ratorpsche Auffassung der Platonischen Lehre, daß die Ideen Gesetze, nicht Dinge bedeuten, in Uebereinstimmung mit Gompertz und Joel gänzlich von der Hand: er steht auf dem Standpunkte, daß Aristoteles doch derjenige sei, der von Plato bei weitem das Meiste habe wissen können und so auch die beste Grundlage für eine Kritik seiner Lehre gehabt habe.

Es läßt sich voraussehen, daß mancher mit dem in der Vorrede Gesagten nicht einverstanden ist, daß auch mancher an der getroffenen Anordnung der Bücher und der Uebersetzung im ganzen wie im einzelnen zu tadeln hat, daß sich endlich viele vor dem Hegelschen Geiste, von dem L.'s Uebersetzung getragen ist, bekreuzigen, und ihrerseits behaupten werden, L. habe Aristoteles nach Hegels Art mißdeutet, während er R. vorwerfe, Plato im Kantischen Geiste mißverstanden zu haben. Indessen scheint eine Auslegung der aristotelischen Philosophie im Hegelschen Sinne immerhin der Wahrheit näher zu kommen, als die der Platonischen im Kantischen. Wie sehr sich Hegel mit Aristoteles verwandt fühlte, zeigt eine Aeußerung von ihm, die L. am Ende seiner Vorrede anführt: „Das Beste bis auf die neuesten Zeiten . . . ist das, was wir von Aristoteles haben. Man muß sich nur die Mühe geben, es kennen zu lernen und es in unserer Weise der Sprache, des Vorstellens, des Denkens zu übersetzen; was freilich schwer ist.“ Auch dadurch hat Hegel seine Verwandtschaft mit Aristoteles aufs deutlichste bezeugt, daß er die Hauptstellen aus der Gotteslehre des Aristoteles (Metaph. XII, 7) am Schlusse seiner Enzyklopädie abgedruckt hat.

Doch genug! Eine ausführliche Besprechung ist nicht beabsichtigt, nur eine kurze Anzeige, um die Leser dieser Zeitschrift auf die neue Uebersetzung der Metaphysik aufmerksam zu machen. Wir wünschen ihr eine recht weite Verbreitung, nicht nur um ihrer selbst willen. Wir hoffen nämlich, daß sich L. bei einer günstigen Aufnahme dieser Uebersetzung noch entschließt, seine gedankliche Bergliederung des Inhalts der Metaphysik, wie er sie seinen Zuhörern an den Aristoteles-Abenden zu geben pflegte, nachfolgen zu lassen und vielleicht auch noch

seine Uebersetzung der Nikomachischen Ethik zu veröffentlichen, die er jetzt, wie vorher die Metaphysik, in seinem Privatstiumm übersezt und erläutert.

Vorläufig aber danken wir aufrichtig für den unschätzbaren Dienst, den L. der wissenschaftlichen Welt mit seiner Uebersetzung der Metaphysik geleistet hat. Möge sie vielen ein wertvolles Werkzeug werden, sich hinein zu arbeiten in die Weltanschauung des Aristoteles und damit in die Philosophie überhaupt, und möge ihnen dabei die Herrlichkeit des der philosophischen Betrachtung geweihten Lebens aufgehen, das Aristoteles am Schluß der Nikom. Ethik in begeisterten Worten preist: „Ein solches Leben ist ein übermenschliches; denn nicht, insofern er ein Mensch ist, kann einer so leben, sondern insofern etwas Göttliches in ihm wohnt. . . . Auch soll man nicht, wie die klugen Leute immer mahnen, nur auf irdische Dinge seine Gedanken richten, da man nur ein Mensch sei, und auf vergängliche, da man selber vergänglich sei, sondern man soll nach Möglichkeit das Ewige in sich aufnehmen.“

Braunschweig,

Oberlehrer W. Stalman.

**W. von Marées, Karten von Leukas.** Beiträge zur Frage Leukas-Ithaka. Berlin 1907. Gea Verlag, G. m. b. H. vormals Abteilung Verlag der Firma Berliner Lithographisches Institut, Julius Moser.

In eleganter Mappe liegt uns jetzt das Ergebnis der von zwei deutschen Generalstabsoffizieren — Leutnant Nonne war dem Verfasser als Mitarbeiter zugesellt — im Jahre 1905 ausgeführten Untersuchungen über die Topographie der Insel Leukas vor. Ihren Zweck, der Theorie Dörpfelds, die in dem heutigen Leukas das homerische Ithaka sieht, als Stütze zu dienen, ist die Publikation in vollstem Maße gerecht geworden. In 6 vorzüglichen Kartenblättern, denen 40 Seiten Text mit mehreren Landschaftsbildern beigegeben sind, wird der kurze und gründliche Beweis für die Richtigkeit der Dörpfeld'schen Gleichung Ithaka-Leukas geführt. Den von Dörpfeld stets verfochtenen Gründen tritt hier die kartographische Aufnahme zur Seite, klärend und fördernd nach allen Seiten. Verfasser ist in einer anderen Schrift zu dem durch Ausgrabungen nicht widerlegten Schluß gekommen, daß das Ithaka des Odysseus nicht mit dem jetzigen Ithaka identisch sein könne. Leukas bleibt übrig, und die Frage, mit der Dörpfelds Hypothese eigentlich steht und fällt, die Frage „War Leukas stets eine Insel?“ ist zu seinen Gunsten entschieden worden. Nachdem in der ersten Karte in

wesentlicher Verbesserung des Partsch'schen Planes die Gestalt der Insel und des gegenüberliegenden Akarnanischen Küstengebietes unter Einzeichnung aller bekanntgewordenen antiken Spuren klargemacht ist (1:100 000), folgt als zweiter Plan das Gebiet der Meerung und der Lagune, die die Insel vom Festlande trennt. Die von den beiden Offizieren vorgenommenen Messungen und Untersuchungen haben die ehemalige Zusammengehörigkeit der beiden Landteile verneint. Von geologischer Seite ausgeführte Nachuntersuchungen sind noch nicht völlig abgeschlossen. Jedenfalls hat die einzige Verbindung mit dem Festlande zuerst in dem Molo der Korinther, dann in einer steinernen Brücke bestanden. Die Insel, auf der das Fort Alexandros liegt, verdankt erst späterer Zeit ihr Entstehen, und kann nicht der Ueberrest einer ehemaligen Landverbindung beider Teile sein. Der berühmte Durchstich der Korinther wird vom Verfasser westlich von der die Lagune im N. abschließenden Festung Santa Maura lokalisiert, wo heute wieder der moderne Kanal beginnt, in welchem die Dampfer zur Stadt gelangen. Wie auch die Karten 3-5, ist dieser Plan im Maßstab 1:25 000 gehalten. Nachdem der Inselcharakter somit erwiesen ist, bespricht der Verfasser an der Hand der 3. Karte die Ebene von Midri, in welcher die Stadt des Odysseus nach Dörpfelds Ansicht lag. Auf die archäologischen Funde näher einzugehen, ist hier nicht der Ort, die Beziehungen zur Odyssee noch einmal aufzurollen kaum nötig: in ausgezeichnet knapper, klarer Ausführung sind sie im Text durchgesprochen. Nur der auf dem Plan auch eingezeichneten Wasserleitung aus Homerischer Zeit sei gedacht. Hingewiesen sei auch auf den trefflichen Hafen, der sich in der Blichobucht für die Hauptstadt bot. Das folgende Blatt führt uns den Plan der Freierinsel Asteris (Arkudi) vor Augen und die Unhaltbarkeit der Ansicht, daß das kleine Felsenriff in Daskalio, das im Sunde von Kephallenia verborgen liegt, von den Freiern zur Warte gewählt sei. Es ist auf dem Plan neben Arkudi gestellt und zeigt den gänzlichen

Mangel an allen Vorzügen, welche jenes zur Freierinsel stempeln. Die Syvotabucht, der „Phorkysshafen“, hat mit ihrer geschützten Lage, die dem Blick den Eintritt verwehrt, und ihrer reichen Grottenbildung ebenfalls einen Spezialplan erhalten. Blatt 5 bringt die S.-W.-Spitze der Insel, die Halbinsel Leukatas, mit dem Kap Dukato, seinem weithin sichtbaren Leuchtturm, von dem der Platz den Namen 'stò Phanári erhalten hat, und dem gewaltigen „Sapphosprung“, dessen Lage sich nicht eingezeichnet findet. Daneben ist ein Plan von Kechropula gegeben, das auf steiler Anhöhe, nahe am Vulkariasee, gegenüber der N.-D.-Spitze der Insel auf dem Festlande gelegen, sich wohl mit dem alten, von Laertes eroberten Merikos deckt. Endlich erscheint auf Plan 6 eine Uebersichtskarte zur Odyssee (1:1 000 000), zu welcher die vom Verf. gegebene scharfe Zeitberechnung der Telemachie zu vergleichen eine wahre Freude ist. Im Anhang sind noch mehrere Einzelstizzen gegeben. Unter den kurzen abschließenden Bemerkungen ist sehr beachtenswert namentlich die Ausführung über antike und moderne Bezeichnung der Himmelsrichtungen an der Westküste Griechenlands. Daß der Dichter das Land genau gekannt hat, war für jeden, der sich länger in Leukas aufgehalten hat, wohl nie zweifelhaft; für diejenigen, die nach kurzem Besuch oder ohne Kenntnis des Landes ihre Bedenken nicht unterdrücken konnten, bietet sich hier fester Boden, genau und gerecht zu prüfen. Für Dörpfelds Hypothese ist mit diesem Werk ein Fundament gelegt, das aus sorgsamster Untersuchung des Landes selbst aufgebaut ist. Das schöne, mit liebevoller Sorgfalt und größtem Verständnis für das, was not tat, gearbeitete Werk gibt eine vorzügliche Bestätigung derjenigen Ansicht, welche der Odyssee auch in geographischer Hinsicht vollstes Vertrauen entgegen bringt. Es ist nun einmal nicht anders:

Wer den Dichter will verstehen,  
Muß in Dichters Lande gehen.

Heidelberg. Rudolf Pagenstecher.

## Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

### Übersicht über die pädagogische Literatur.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Franz Frisch, Direktor der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinspektor zu Marburg in Steiermark. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. III. Jahrgang, Nr. 5-9. Jährlich 10 Hefte im Umfang von je 2 Druckbogen. Preis des Jahrganges für Deutschland 4,20 Mk. Empfohlen vom k. k. Ministerium des Unterrichts.

### Sammlung von Schulverordnungen.

Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. Zum Ge-

brauche für Kuratoren und Leiter von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden u. s. w. In lexikalischer Form bearbeitet von D. Heinemann. Mit einem Anhang, enthaltend die wichtigsten Bestimmungen der preuß. allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung, und mit einem chronologischen Register der einschlägigen Gesetze u. s. w. Potsdam, A. Stein. Vollständig in etwa 12 Lieferungen (je 112 Seiten) zu 3 M. mit der Maßgabe, daß der Gesamtpreis des Werkes bei Bezug in Lieferungen 30 M. nicht übersteigen darf. Frg. 1: Abgaben—Bunzlauer Waisen- und Schulanstalt. Frg. 2: Bureaukosten=Entschädigungen—Fortbildungs- und Fachschulen. Frg. 3: Förster—Inventarien. — Ein nicht bloß für Kuratoren, Leiter u. s. w. nützliches Werk, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte.

Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. — Im Auftrage der Herzogl. Regierung bearbeitet von Prof. Dr. Gustav Krüger, Geh. Schulrat. Erstes Ergänzungsheft (Jan. 1902 bis Mai 1907). Dessau, Dünnhaupt 1907. 140 S. geh. 3 M.

Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Zusammenstellung der hierauf bezüglichen Gesetze, Bekanntmachungen, Bestimmungen, Erlasse, Verordnungen und Verfügungen in der vom 1. März 1907 ab gültigen Fassung, nach amtlichen Quellen herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung 1907. 172 S. 2 M. — Diese in der 2. Aufl. bis auf die neueste Zeit ergänzte Sammlung ist, wie die anderen Zusammenstellungen von gesetzlichen Bestimmungen, die wir dem Verf. verdanken, ausgezeichnet durch praktische Anlage und ist ein ebenso bequemes wie zuverlässiges Mittel, um Antwort auf unzählige Fragen zu erhalten, die sich bei der Wahl des Berufes erheben.

### Schulstreit, Schulreform.

Deutsche Erziehungspolitik. Eine Studie zur Sozialreform, mit einem Anhang: Die deutsche Reformschule, von Dr. Karl Schmidt-Jena. Leipzig, H. Voigtländer. 47 S. 1 M. — Der Verfasser, der lebhaft für die Reformschule mit lateinlosem Unterbau eintritt, macht sich die Arbeit der Würdigung und Widerlegung der gegnerischen Bedenken noch leichter, als mancher Andere, nachdem er mit dem Hinweis auf Comenius, Herder, Fr. A. Wolf, Ostendorf und Reinhardt erklärt hat: „Stäme es darauf an, einander mit Autoritäten zu imponieren, so würde dabei nach diesen Proben die Reformsache in sehr überlegener Position sein. Nun ist es aber mit dem Autoritätsglauben in Fragen des geistigen Fortschritts immer ein mißliches Ding gewesen, und so sei darum unsere Entscheidung lieber auf das solide Fundament der sachlichen Beweisführung gestellt.“ Gelegentlich wird wohl noch auf Einzelnes in der Schrift von uns eingegangen werden. Hier mag nur noch der Schluß zitiert werden, der zeigt, daß der Verf., wie andere, in der Reformschule gewissermaßen nur das Sprungbrett für eine andere Schulreform sieht: „Darf das Reformsystem in seiner gegenwärtigen Gestalt auch noch nicht als endgültige Lösung des großen Problems bewertet werden, das die Zeichen der Zeit der Organisation des öffentlichen Unterrichts stellen, so gebührt ihm doch der Ruhm, zuerst mit Bewußtsein den befreienden Gedanken vertreten zu haben, daß für den Nachwuchs einer sozial so zerklüfteten Nation die Sammlung um die geistigen Gemeingüter die allein heilsame Erziehungspolitik ist.“

Strittige Schulfragen. Ein Wort der Verständigung an die Eltern. Von Regierungsrat Dr. Viktor Thumser, Direktor des k. k. Mariabilfer Gymnasiums in Wien. Wien u. Leipzig, Fr. Deuticke 1907. 34 S. 1 M. — Diese Schrift wird in dem nächsten Heft besprochen werden.

Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen von Georg Kerschensteiner. Teubner 1907. 296 S. 3,20 M. — Die hier gesammelten früheren Äußerungen des bekannten Münchner Stadtschulrats betreffen größtenteils das Volksschul- und Fortbildungsschulwesen, aber eine, die jüngst in der Beilage zur Münchner Allgemeinen Zeitung erschienen war, bespricht „Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen“, und sie sollte von den Gymnasialpädagogen nicht ungelesen gelassen werden. Als Ermunterungsmittel sei der Satz von S. 203 hierher gesetzt: „Die verhängnisvollste Forderung, die jemals an die höheren Schulen gestellt worden ist, ist die Forderung der allseitigen Bildung.“

Sozialpädagogik und Neudealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Von Dr. D. Kästner, Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar zu Leipzig. Leipzig, bei Roth und Schunk 1907. 201 S. — Der Verf. sieht die Ursache der heute mehr als je auseinandergehenden Meinungen über die Organisation der höheren Knaben- u. Mädchenschulen wie des Volksschulwesens

in dem Mangel an einer durchgreifenden und in ihren Grundzügen feststehenden Weltanschauung. Nach Beantwortung fundamentaler Fragen philosophischen Inhalts legt er dann seine organisatorischen Gedanken dar.

Weiteres zur Frage der Erziehung an Mittelschulen, besonders zur Frage der Einheitsmittelschule, von Dr. Alex. Hinterberger. Wien und Leipzig, W. Braumüller. 50 S. 1 Mk. — Schon das Motto „Steter Tropfen höhlt den Stein“ läßt vermuten, daß der Verfasser für die Einheitschule streitet. Er hat es schon 1905 mit der Schrift „Ist unser Gymnasium eine zweckmäßige Institution zu nennen?“ getan, von der die vorliegende Broschüre, ein Sonderabdruck aus der Zeitschrift „Die Schulreform“, eine Fortsetzung ist. Wenn der Verf., ein Mediziner, bei diesem Streit wirklich glaubt, daß nur die halsstarrigen Altphilologen daran schuld sind, daß das Gymnasium noch weiter existiert, so ist das ein Beweis dafür, daß er die Wirklichkeit nicht sieht oder nicht sehen will: Kenntnismahme der Diskussion in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 27. Okt. 1906 hätte schon genügt, ihn eines Besseren zu belehren, und hätte ihm insonderheit gezeigt, wie wenig medizinische Autoritäten in Wien mit ihm übereinstimmen.

Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Von Rudolf Pannwitz. Berlin-Schöneberg, Verlag der „Hilfe“ 1907. 152 S. geb. 1,80 Mk. — Auch die, welche mit den Anschauungen und Bestrebungen der „Kämpfer für deutsche Erziehung“ durchaus nicht übereinstimmen, und vielleicht gerade sie dürfte manches in diesem Buche interessieren, das die Konsequenzen der von Jenen verfochtenen Prinzipien auf den Volksschulunterricht und speziell auf den deutschen Unterricht in der Volksschule zieht. Wir empfehlen zur Lektüre speziell das Kapitel über „Das Leben der Sprache“ S. 45—89.

Karl Koller, Oberlehrer an der Oberrealschule in Darmstadt, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig, Quelle und Meyer. 143 S. geb. 2,80 Mk. — Ein Buch, das überaus nützlich ist durch die Zusammenstellung aller wichtigen, in den deutschen Staaten betreffs der Hausaufgaben erlassenen Verfügungen, das auch sonst ein reiches Material zur Beurteilung der Ueberbürdungsklagen beibringt und zugleich durch besonnene Erwägungen erfreut. In dem vorgeführten amtlichen Material vermiffen wir ungern nur die Berücksichtigung der Verhandlungen auf der Berliner Schulkonferenz v. J. 1890, in der die Frage der Ueberbürdung mit Hausaufgaben von verschiedenen Seiten erörtert worden ist, und die Denkschriften Bonitzens und der preussischen wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom Jahre 1883. Außer Verfügungen und Denkschriften und dem, was heutzutage an Schülern erlebt wird, scheint uns übrigens von entschiedenem Wert auch, was ältere Männer über ihre Schulzeit aussagen können, und solcher Bekenntnisse liegen ja nicht wenige vor. Gegenüber den „Resultaten“ der Ermüdungsexperimente aber ist u. G. zum großen Teil starke Skepsis am Platz. Daß der erst so gerühmte Westhesiometer sich nicht bewährt hat, geben jetzt auch solche zu, die früher sehr von der Erfindung eingenommen waren.

## Bücher, die sich zu Festgeschenken besonders eignen.

### Für kleinere und größere Kinder.

Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Jubiläumsausgabe. Zeichnungen von Otto Ubbelohde. Eingeleitet und herausgegeben von Dr. Rob. Niekmann. Leipzig, Turmverlag 1907. I. Bd. 368 S., in Original-Geschenkband 6 Mk. Lieferungsausgabe: 40 Lieferungen zu je 60 Pf., alle 14 Tage eine Lieferung. — Im Jahr 1857, also vor 50 Jahren, hatten die Brüder Grimm ihre eigene Ausgabe letzter Hand herausgegeben. Die seitdem erschienenen boten alle den Text mehr oder weniger verändert. Hier ist nun der erste Band einer Ausgabe erschienen, die Wort für Wort mit der der Brüder Grimm übereinstimmt, von dem Leipziger Germanisten Niekmann besorgt und mit einer Einleitung „Vom Märchen“ versehen. Voraus geht auch die Widmung von W. Grimm an Bettina von Arnim und 6 Vorreden der Brüder. Ganz köstlich sind die zahlreichen in den Text gedruckten Zeichnungen des genannten Federkünstlers, deren Figuren aus dem hessischen Volksleben gegriffen sind. Für die glänzende Ausstattung ist der Preis sehr gering. Gut wäre es gewesen, wenn man schon diesem Band ein Verzeichnis der Titel der einzelnen Erzählungen beigegeben hätte. Unter den „größeren Kindern“ in der Ueberschrift sind auch die ganz großen verstanden: in der Tat wird es wohl manchem Erwachsenen wie dem Schreiber dieser Anzeige gehen, daß er sich schwer von der Lektüre dieser alten Geschichten losreißt, die ihm tönen wie Klänge aus fröhlicher Jugendzeit.

## Für Knaben.

Mit Gott für König und Vaterland, Kriegserlebnisse eines preussischen Jungen. II. Preußens Erwachen 1807—1809. Von Fritz Pistorius. Mit einem Buntbild und zehn Karten. Berlin, Trowitsch. 303 S., geb. 4 Mk. — Es ist der zweite Teil des Wertes, dessen erster, im vorigen Jahr erschienener den Titel trägt „Aus den Unglückstagen von 1806, Kriegserlebnisse eines preussischen Jungen“, und dessen dritter betitelt sein wird „Das Volk steht auf! 1813“. Der zweite zeigt dieselben Vorgänge wie der erste, eine so anschauliche und lebendige Erzählungsweise, daß auch ein Älterer immer weiter und weiter liest, und dabei überschreitet die Phantasie nie die Grenze des für solche Darstellungen Erlaubten. Der Gedanke, die Ereignisse jener Zeit als Erlebnisse eines preussischen Jungen zu erzählen, ist ein sehr glücklicher: der lesende Knabe wird sich alsbald in die Seele des heranwachsenden Helden versetzen und mit ihm leiden und handeln.

Aus der Jugendzeit berühmter Männer. Nach Selbstzeugnissen und anderen gleichzeitigen Quellen bearbeitet von Prof. Dr. Karl Brunner. Mit zahlreichen Abbildungen. Berlin, Ulrich Meyer. 732 S. geb. 6,50 Mk. — Eine gute Idee und vortrefflich ausgeführt. Daß der Knabe ein ganz besonderes Interesse der Knaben- und Jünglingszeit hervorragender Männer entgegenbringt, und daß diese sehr aneifernd auf ihn wirken kann, ist natürlich, und die Jugend der ausgewählten „Männer der Tat“, die hier geschildert wird (es ist die von Kaiser Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Rettelbeck), besitzt jene Kraft sicher in ungewöhnlich hohem Grade. Unter den „Männern des Wortes“ ist die Wahl auf Arndt, Seume, Goethe, Schiller, Kerner, Zimmermann, die Brüder Grimm gefallen, und jeder wird sich dieser Wahl bei dem ersten, dritten, vierten und den beiden letzten freuen. Statt der übrigen werden wohl von Manchen andere für noch geeigneter gehalten werden. Jedenfalls schiene uns gut, daß bei einer neuen Auflage auch dieser und jener Naturforscher einen Platz fände und daß zu den Männern des Wortes auch noch Männer der Kunst hinzu kämen.

Im Strom unserer Zeit. Aus Briefen eines Ingenieurs, von Max Gyth. Heidelberg, C. Winter 1904—5. I. Bd. Lehrjahre. Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Gyth. 418 S. geb. 5 Mk., geb. 6 Mk. II. Bd. Wanderjahre. Mit ebensoviel Bildern. 470 S. für denselben Preis. III. Bd. Die Meisterjahre. 26 schwarze und 4 farbige Bilder. 527 S. Bd. I u. II sind die dritte, neu bearbeitete Auflage des Wanderbuchs eines Ingenieurs, Bd. III kam neu hinzu. — Dies prächtige, ebenso unterhaltende wie belehrende Werk stellen wir uns unter anderen als sehr willkommenes Weihnachtsgeschenk für einen vorgerückten Knaben vor, etwa einen Gymnasial-Sekundaner oder Primaner, der wie so mancher Gymnasiast und so mancher mit großem Erfolg es getan, sich einem technischen Berufe zuzuwenden gedenkt. Diese Erzählungen, Schilderungen und Erörterungen, in trefflicher Sprache vorgetragen, werden ihn begeistern (wenn er überhaupt begeisterungsfähig), ebenfalls etwas auf dem Gebiet der Technik zu leisten, etwas Hervorragendes, wenn möglich, wie der Verf. des Buchs. Damit wollen wir aber nicht sagen, daß dasselbe nicht auch eine sehr unterhaltende und lehrreiche Lektüre für ältere Leute bietet und deswegen ebenso in die folgende Bücherklasse gehört. Dürfte Gyth doch auch vielen Erwachsenen schon wohlbekannt sein durch seine „Cheopspyramide“, eine glänzende Leistung, bei der Phantasie und Technik in einem bis dahin unseres Wissens noch nie geschlossenen Bunde zusammengewirkt haben. Sehr gefreut hat uns, nebenbei bemerkt, daß in der zweiten Auflage dieser Pyramide der Verf. die von der Ueberlieferung abweichende Form des Zitats aus Pindar im Anfang des Buchs

*ἄριστος μὲν ὕδαρ*

wieder drucken ließ, offenbar durch unsere einst gegebene Rechtfertigung für die Männlichkeit des Substantivs in der dort beschriebenen Situation Gyths bewogen (s. Hum. Gymn. 1903 S. 247). Uebelgenommen haben wir ihm (der leider bald nach der Feier seines 70. Geburtstags gestorben ist) auch nicht, daß er im ersten Bande des hier angezeigten Werks sagt: „Obgleich Philologe von altem Schrot und Korn, war mein lieber Vater doch ein ungewöhnlich verständiger Mann.“ Ich (denn hier muß ich in den Singular fallen) könnte dem etwa entgegenstellen: „Obgleich mein Vater ein ebenso begeisterter als angesehener Architekt war, dem die Baukunst unbedingt als die wichtigste von allen menschlichen Tätigkeiten erschien, war er doch ein ungewöhnlich verständiger Mann.“ Schließlich aber mag in dieser Anzeige, da sie nun doch einmal angefangen hat zu erkurrieren, die Notiz eine Stelle finden, daß Gyth in einem seiner früheren Werke (Hinter Pflug und Schraubstock, II S. 205 ff.) die beste deutsche Schulhumoreske geliefert hat, die wir kennen, die Schilderung einer englischen Privatschule, die Dickens' Beschreibungen ebenbürtig ist.

## Für Erwachsene.

Römische Komödien. Deutsch von C. Bardt. Zweiter Band: Plautus' Gefangene, Bramarbas und Schiffbruch, Terentius' Selbstquäler. Berlin, Weidmann 1907. 270 S. geb. 5 Mk. — Vom Meister wortungetreuer, modernisierender Uebersetzung lateinischer Dichter, der uns auch feinsinnig in eigener Schrift über die Kunst des Uebersetzens belehrt hat, haben wir hier nach dem ersten Band altrömischer Lustspiele und dem Bändchen Horazischer Sermonen eine zweite Tetralogie von fabulae palliatae in reizenden Knittelversen erhalten. Die erste hat Oskar Jäger im ersten Doppelheft des 14. Jahrg. dieser Zeitschrift S. 69 mit gebührender Lobe angezeigt, und was er dort für die Hallische Philologenversammlung empfahl, die Benutzung einer der damals vorliegenden Uebersetzungen zur Erheiterung aller Besucher, ist bekanntlich ausgeführt worden. Wir denken, es geschieht auch mit einer Verdeutschung des zweiten Bandes, etwa mit dem besonders gelungenen plautinischen Falstaff, für eine öffentliche Ausführung dann allerdings wohl mit einigen Purifikationen.

Die griechische und lateinische Literatur und Sprache von Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorf, R. Krumbacher, J. Bader, Fr. Leo, G. Norden, F. Skutsch. (Die Kultur der Gegenwart, herausgeg. von P. Hinneberg, Teil I Abteilung VIII). Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Teubner 1907. 494 S., 12 Mk. — Dies Buch, das obgleich auf einen größeren Kreis gebildeter Leser berechnet, doch zugleich so viel anregendes Neues enthält, daß es in der Bibliothek keines Philologen fehlen darf, erscheint hier nach kurzer Frist in zweiter, verbesserter Auflage. Verbessert und vermehrt ist vor allem die Geschichte der römischen Literatur des Altertums von Leo, aber auch, wenn man, wie wir, bei der prächtigen Abhandlung über die griechische Sprache von Bader (die eine Fülle von feinen Bemerkungen enthält, welche man vergebens irgendwo anders suchen wird) die zweite mit der ersten Auflage vergleicht, sieht man die bessernde Hand. Die einzige Abteilung des Buches, die in unverändertem Abdruck erscheint, wie die Vorrede sagt, ist die von Wilamowitz über die griechische Literatur. Mancher wird hier Tilgung der Stelle gewünscht haben, die der Verf. im Unmut über die von vielen Seiten erfolgte Ablehnung seines griechischen Lesebuchs geschrieben hat und die mehrfach zu starken und berechtigten Unwillensäußerungen vonseiten philologischer Schulmänner geführt hat. Da aber die Stelle stehen geblieben, so empfehlen wir den unwilligen Schulmännern zur Beruhigung die Lesung der Vorrede von Wilamowitzens Reden und Vorträgen, wo er seinen Pförtner Lehrern ein schönes Denkmal der Dankbarkeit gesetzt hat und bekennet, ihnen auch für seine Wissenschaft mehr zu verdanken, als allen seinen akademischen Lehrern. Wie weit aber tatsächlich auch heute die philol. Gymnasiallehrer davon entfernt sind, sich in ihrem Interesse und ihren Studien auf die Autoren zu beschränken, welche den üblichen Kanon der Schullektüre bilden, das zeigt außer Anderem jedes Jahr eine große Reihe von zeitschriftlichen Aufsätzen und Programmabhandlungen zur Genüge.

Heinrich Brunn's kleine Schriften, gesammelt von Heinrich Bulle u. Hermann Brunn. Dritter Band: Interpretation, Zur Kritik der Schriftquellen, Allgemeines, Zur neueren Kunstgeschichte, Nachtrag, Verzeichnis sämtlicher Schriften. Mit einem Bildnis des Verf. aus dem Jahr 1892 und mit 53 Abbildungen im Text. Teubner, 353 S. 14 Mk. — Dieser schon im vorigen Jahr erschienene letzte Band der Sammlung von Brunn's kleinen Schriften sollte weiteste Verbreitung finden, weil er den Unvergesslichen nach verschiedenen Seiten seiner gelehrten Schriftstellerei zeigt, neben Musterstücken der archäologischen Exegese scharfsinnige Beiträge zur Einsicht in den Wert der literarischen Quellen für die Archäologie bietet, ferner die für den höheren Schulunterricht sehr wichtige Rede über Archäologie und Anschauung, endlich die Abhandlungen über Raffaelische Gemälde.

Max Sauerlandt, Griechische Bildwerke. Mit 140, darunter zirka 50 ganzseitigen Abbildungen. Erstes bis zwanzigstes Tausend. Düsseldorf und Leipzig bei K. W. Langewiesche 1907. XV S. Einleitung und X S. Inhaltsverzeichnis mit Erläuterungen. 1,80 Mk. Wenn in der Ankündigung dieser Preis märchenhaft genannt wird, so kann man sich den superlativen Ausdruck in der Tat gefallen lassen angesichts der ganz vorzüglichen Bilder. Auch die Auswahl ist gut getroffen: das Schönste, was uns von griechischer Plastik erhalten, ist mit charakteristischen Werken früherer Perioden verbunden. Die erläuternden Anmerkungen sind ganz kurz, aber orientieren hinreichend.



Abgeschlossen Mitte Dezember.

# Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Ahlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Neunzehnter Jahrgang.



Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1908.

## Inhaltsverzeichnis.

<b>Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.</b>		Seite
Einladung zur 17. Jahresversammlung . . . . .	112.	143
Aus den Verhandlungen der 17. Jahresversammlung . . . . .		201
Aus der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins . . . . .	40.	218
Aus der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins . . . . .	65.	219

<b>Von anderen Vereinen und Versammlungen.</b>		
Mitteilungen über die Berliner Vereinigung und den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .		47
Vierte Jahresversammlung der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .		49
Fünfte Jahresversammlung der Berliner Vereinigung . . . . .		221
Von dem Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .	97.	132
Die 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins . . . . .		216
Feier des 50jährigen Jubiläums des Wilhelmsgymnasiums in Berlin . . . . .		137
Vom altphilologischen Studentenverein in Heidelberg . . . . .		41
Aus den Sitzungen des preussischen Abgeordnetenhauses vom 25. Febr. und 19. März . . . . .		86

<b>Persönliches.</b>		
† Georg Ernst Hinzpeter . . . . .		43
† Eduard Zeller . . . . .		98
† Albrecht Dieterich . . . . .		135
† Ernst Böckel . . . . .		137
† Friedrich Althoff . . . . .		227
Staatssekretär Dernburg . . . . .		138
Prof. Krüger in Marienburg . . . . .		138
G. Uhlig: In eigener Sache . . . . .		196

<b>Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts im Allgemeinen.</b>		
(Siehe auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)		
B. Gauer: Thyrsosträger und Bakchen . . . . .		1
W. Windelband: Ueber Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben . . . . .		145
Adolf Mayer: Die Arbeitsfreudigkeit als Unterrichtsprinzip . . . . .		228
Wegehaupt's Vortrag über die freiere Gestaltung des Unterrichts in den höheren Klassen . . . . .		65
Die freiere Gestaltung am Elberfelder Gymnasium . . . . .		90
B. Gauer und G. Uhlig: Zur Reform der Reifeprüfung . . . . .		186
G. Uhlig: Mißverständnisse . . . . .		93

<b>Zum lateinischen und griechischen Unterricht.</b>		
(Siehe auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)		
D. Immisch: Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht . . . . .		160
Debatte über diesen Vortrag in Zwickau . . . . .		204
H. Raab: An welchen Anforderungen müssen wir hinsichtlich der Vorbereitung für die Klassikerlektüre festhalten? . . . . .		74
Prof. Krüger in Marienburg über den klassischen Unterricht (im preuss. Abgeordnetenhaus) . . . . .		87

<b>Zur Wissenschaft der klassischen Philologie.</b>		
(Siehe auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)		
B. Sonnenburg: Menandros im Licht der neuen Funde . . . . .		171
J. Ilberg: Menander in Lauchstedt . . . . .		182
G. Wolff über die Römerstadt Nida (Heddernheim), Auszug . . . . .		40

<b>Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.</b>		
(Siehe auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)		
Zu Harnack's Baseler Vortrag über den Religions- und Geschichtsunterricht, von H. . . . .		62
Aus Verhandlungen des preussischen Abgeordnetenhauses über den Religionsunterricht . . . . .		92
Aussprache über die Stellung des deutschen Unterrichts an den Gymnasien (in Zwickau) . . . . .		209

	Seite
Zu Brandl's Baseler Vortrag über neu-sprachlichen Unterricht, von U.	60
Gichhoff im preussischen Abgeordnetenhaus über die Freiheit der Wahl zwischen Französisch und Englisch	86
Verhandlungen über die Forderung besonderen staatsbürgerlichen Unterrichts (in Hamburg)	219

### Reformschulen und andere Schulreformen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

K. Sirzels Vortrag über Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung, Auszug	26
S. Frankfurters Vortrag über das Gymnasium im Kampfe der Gegenwart, Auszug	30
B. Cauer: Die Einheitschule und ihre Gefahren	113
Bericht über einen Vortrag von W. Ostwald	8
H. v. Arnim: Geheimrat Ostwald als Schulreformer	11
F. K.: Griechisch und Latein — 'raus damit	15
Theodor Gomperz: Ueber den Bildungswert des Sprachunterrichts	19
Protestversammlung gegen Geheimrat Ostwalds Behauptungen	22
Nachwort zu den Ostwaldiana	25
Mag. Schneidewin: Ad. Harnack, Gust. Noethe, Paul Förster	67
Replik von Oswald Bruhn und Schlußwort von U.	45
Zur nationalen Erziehung von U.	139

### Mädchenbildung.

H. Plands Vortrag über die humanistische Bildung der Mädchen, Auszug	34
Diskussion über diesen Vortrag	38
Zur höheren Mädchenschulbildung, Vortrag von Realgymnasialdirektor Dr. Koch in Grunewald-Berlin und Diskussion	78
G. Uhlig: Mitteilungen über Ausdehnung und Ergebnisse der Coeducation	210

### Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Meyers kleines Konversationslexikon, VII. Auflage, 4. Band	II vor Heft V
Desselben 5. Band	II vor Heft VI
Der Ergänzungsband zur VI. Auflage des Großen Meyerschen Konversationslexikons	II vor Heft VI

### Pädagogische Schriften, die sich nicht auf einzelne Fächer beziehen.

Encyklopädische Handbücher der Pädagogik von J. Loos und von W. Rein, bespr. v. U.	101
Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Auflage, Band 8	II vor Heft VI
O. Heinemann: Handbuch über Organisation und Verwaltung der Unterrichtsanstalten in Preußen	111
H. Ulrich: Das Programmwesen	196
B. Thumers Strittige Schulfragen, besprochen von G. J. Schneider	72
A. Scheindler: Pro Gymnasio, besprochen von Fr. Aly	106
W. Ostermann: Das Interesse	111
Fr. Kuypers: Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten	111
Schaffen und Schauen, ein Führer durchs Leben, besprochen von Fr. Aly	239

### Zur Geschichte der Pädagogik.

Historisch-pädagogischer Literaturbericht von der Gesellschaft für Schulgeschichte	103
Beiträge zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte von Diehl und Messer	103
Geschichte des Joachimsthalschen Gymnasiums und zur Statistik der Anstalt, von E. Wekel u. A., besprochen von U.	104
A. Hübl: Geschichte des Unterrichts im Stifte Schotten zu Wien, besprochen von U.	105
Guarnas Bellum grammaticale, herausgegeben von Volte, besprochen von U.	195
Rousseaus Emil, übersetzt von Sallwürk, besprochen von U.	139
G. Münch: Jean Paul, besprochen von U.	196
H. Wiedert: Die Pädagogik Schleiermachers	197
Th. Frißsch: E. Tilsch, und A. Bliedner: Magister Köller, besprochen von U.	197
Fr. Pistorius: Vom alten Volze, besprochen von U.	197

### Zum Religionsunterricht.

Novum Testamentum graece et latine ed. Frid. Brandscheid	142
J. Marx und G. Zenter: Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht	141

	Seite
J. W. Arenz: Historisch-apologetisches Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht	141
Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgegeben von M. Schiele . . . . .	141
<b>Zum deutschen Unterricht.</b>	
Wolffs poetischer Hausschatz, erneut von G. Fränkel, angezeigt von D. Jäger . . . . .	46
Eugen Wolff: Der junge Goethe, besprochen von Petsch . . . . .	140
Goethes Werke, herausgegeben von Heinemann, Band 26 und 29 . . . . .	II vor Heft II u. III
Derselben Ausgabe Band 18, 23, 24, 30 . . . . .	II vor Heft V
K. Vorländer: Kant, Schiller, Goethe . . . . .	142
Das klassische Weimar, Aquarellen von Wolke . . . . .	200
H. Ballmann: Joh. Ad. Horn, besprochen von Petsch . . . . .	194
Im Abendrot, Gedichte von Wilh. Fischer, angezeigt von D. Jäger . . . . .	46
Weigands Deutsches Wörterbuch, V. Auflage . . . . .	199
L. Sütterlin: Die deutsche Sprache der Gegenwart, 2. Auflage . . . . .	198
Wustmann: Allerhand Sprachdummheiten, 4. Auflage, besprochen von D. Jäger . . . . .	191
H. Leonhard: Der deutsche Unterricht auf der Mittelsstufe . . . . .	142
M. Severus: Der Noistand des deutschen Unterrichts . . . . .	111
M. Lehmann: Deutsche Poetik, besprochen von D. Jäger . . . . .	191
<b>Zum lateinischen und griechischen Unterricht.</b>	
Th. Zielinski: Die Antike und wir, besprochen von Aly . . . . .	193
E. und A. Horneffer: Das klassische Ideal, besprochen von Aly . . . . .	193
M. Pavlatos: Das Vaterland des Odysseus, besprochen von U. . . . .	142
W. Nestle: Die Vorsokratiker . . . . .	200
B. Nilsson: Die Kausalätze im Griechischen, besprochen von U. . . . .	142
Kurt Witte: Singular und Plural, besprochen von U. . . . .	195
Antibarbarus von Krebs, 7. Auflage, besorgt von Schmalz, besprochen von U. . . . .	109
<b>Zur Wissenschaft der klassischen Philologie.</b>	
G. Hfeners Vorträge und Aufsätze, besprochen von U. . . . .	196
Baumgarten, Poland, Wagner: Die Hellenische Kultur, 2. Auflage, bespr. von Wolf Aly . . . . .	241
Th. Zielinski: Cicero im Wandel der Jahrhunderte, besprochen von Fr. Aly . . . . .	193
<b>Zum geschichtlichen und geographischen Unterricht und Anderes.</b>	
Helmoltz Weltgeschichte Band VI und der Schlussband, angezeigt von G. . . . .	47. 243
Mufsteins Weltgeschichte, herausgegeben von Flügel-Hartung . . . . .	II vor Heft II u. III
Fr. v. Bezold, Gb. Gothein, Reinh. Koser: Staat und Gesellschaft der neueren Zeit . . . . .	194
Weyers Historisch-geographischer Kalender für 1909 . . . . .	200
Auf weiter Fahrt, Eine Weltreise unter deutscher Flagge, Tagebuch eines Kriegs- seemanns, besprochen von Jäger . . . . .	110
Himmel und Erde, herausgegeben von Blahmann, Bohle, Reichgauer, Waager . . . . .	II vor Heft VI
Dantes Göttliche Komödie, übersetzt von B. Bochhammer, 2. Auflage . . . . .	200
K. Bofler über Dantes Göttliche Komödie, besprochen von U. . . . .	II vor Heft I
Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben, I. Serie, besprochen von G. . . . .	109
W. Münch: Leute von ehemals, besprochen von D. Jäger . . . . .	110

## Thyrsosträger und Bakchen.

Betrachtungen über den Wettstreit im höheren Schulwesen.

Poscimus.

Auf der Philologenversammlung, die in Basel vor wenigen Monaten stattgefunden hat, war einer der wichtigsten Gegenstände der Beratung die Frage, wie zwischen gelehrter Forschung und Schulpraxis wieder ein stärkerer Zusammenhang hergestellt werden könne. Vier namhafte Universitätslehrer entwickelten, jeder für sein Gebiet der Forschung, ihre Ansichten über eine zugleich wissenschaftlich vertiefte und dem Zwecke des Schulunterrichtes mehr entsprechende Vorbereitung auf den Beruf eines Erziehers der Jugend; in der Debatte, die sich daran schloß, kam dann auch die Erfahrung der Schulmänner zum Worte. Gerade solcher Austausch ist das, was not tut und was fruchtbar zu werden verspricht. Darüber kann freilich kein Zweifel sein, daß nur, wer selbständig aus der Quelle der Wissenschaft zu schöpfen gelernt hat, im Stande ist Knaben und Jünglinge zu wissenschaftlichem Denken heranzubilden. Wo sich der Lehrer begnügt, einen überlieferten Stoff des Wissens vorgeschriebenermaßen weiterzugeben, da fehlt dem Unterrichte die Seele. Den Unterschied zwischen dem Brotgelehrten und dem philosophischen Kopf hat Schiller in seiner Antrittsvorlesung für alle Zeiten einleuchtend beschrieben. Er hätte an eine ältere Formulierung desselben Gegenstandes erinnern können, einen griechischen Spruch, dessen Platon im Phädon gedenkt: *Πολλοὶ μὲν ναρθηχοφόροι, βάζχοι δὲ τε παῦροι.*<sup>1)</sup> Zahlreich ist die Menge, die in lärmender Beeiferung mitläuft, aber wenige, die in das göttliche Geheimnis eingedrungen sind, wissen, was eigentlich vorgeht. Welche von beiden berufen wären für die Weise des Unterrichts an einer höheren Schule den Ton anzugeben, sieht man leicht; doch auch dagegen wollen wir die Augen nicht verschließen, daß in dieser Beziehung nicht alles so ist, wie es sein sollte.

Ueber die Philologie am Gymnasium hat vor zwei Jahren Wilamowitz ein hartes Wort gesprochen, über das wir mit dem temperamentvollen Manne nicht weiter rechten wollen; wer selbst Großes leistet, kann kaum anders, als mit entsprechendem, also mit einem zu strengen Maße die anderen messen. Schmerzlich ist es, wenn ein Mitglied des Schulregiments sich solches Urteil in seiner ganzen Härte aneignet. Dies tut Geh. Oberregierungsrat Dr. Adolf Matthias in einem Aufsatz<sup>2)</sup> über „das griechische und römische Altertum und die höhere Schule der Gegenwart“. Und der Eindruck wird nicht gerade gemildert, wenn der Verfasser dann weiter den Gedanken ausführt, daß die „leitenden Stellen“ an dem beklagten Mißstande nicht schuld seien. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“:

1) „Thyrsosträger sind viele, doch echte Begeisterte wenig.“ Phädon S. 69 c.

2) Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. 17. August 1907.

dieses höchst praktische Symbolum des braven Salzmann gilt — mutatis mutandissimis — doch auch von dem Verhältnis der Schulen zur Unterrichtsverwaltung. Nur ist es für einen, der selbst dieser Verwaltung angehört, nicht eben leicht, unbefangen darüber zu sprechen. Soviel darf doch gesagt werden: wenn Geh. Oberregierungsrat Matthias mit seiner jetzigen Ueberzeugung, die er anderwärts noch schärfer ausgesprochen hat, das Richtige trafe, wenn es wirklich das neunzehnte Jahrhundert hindurch die Art der Gymnasien gewesen wäre, daß „Dummheit und Bequemlichkeit in den Schutz der Scheinwissenschaft geflüchtet und dabei vaterländische Werte arg geschädigt“ wurden, wenn wirklich bis zum Jahre 1890 „die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien“ einen allgemeinen Notstand begründet, der „Pseudo-Humanismus, der auf unehrlichem Grunde baut“, die Herrschaft geführt hätte<sup>1)</sup> — dann würde die Unterrichtsverwaltung jener Zeiten von der allerschwersten Verantwortung nicht freigesprochen werden können. Seit 1890 aber, wo die verschiedensten Zweige des Schulbetriebes — nicht nur Zeichnen, Turnen, Spielen, sondern auch neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch — sich der Förderung und Ermunterung von amtlicher Seite zu erfreuen hatten, sind da die alten Sprachen, in denen doch Gegner wie Freunde das Charakteristische des Gymnasiums sehen, mit ähnlicher Fürsorge bedacht worden? In den Lehrplänen schon von 1882, weiter von 1892, 1901 herrscht, wie Matthias mit Recht hervorhebt, inbezug auf Latein und Griechisch eine warnende, einschränkende Haltung: nur nicht zu viel bieten und verlangen, nur nicht über das Notwendigste an grammatischer Erklärung und praktischer Uebung hinausgehen! Auch in dem Matthias'schen Aufsatze, der im ganzen ja einen mangelhaften und ungeordneten Betrieb der alten Sprachen als gegeben voraussetzt, ist mehrfach dieser abmahnende Ton angeschlagen.

Doch eben dieser Aufsatz scheint nun etwas von dem, was sonst vielleicht vermist wurde, nachholen zu wollen. Mit Wärme spricht der Verfasser von manchen Ansätzen zu intensiverer Tätigkeit: wie sich hier und da Primaner sogar an die Aufgabe wagen, Abschnitte aus Curtius' griechischer Geschichte ins Griechische zu übersetzen, wie unter dem segensreichen Einfluß der den oberen Klassen gewährten Bewegungsfreiheit Abschnitte aus Freytags Bildern der deutschen Vergangenheit und aus Lessings Laokoon ins Lateinische übertragen, oder über Gegenstände der Privatlektüre lateinische Referate erstattet werden. Alles schön und erfreulich. Nur ist eben darin, daß dergleichen als Leistung Einzelner rühmend hervorgehoben wird, die Anerkennung enthalten, daß es sich dabei um Ausnahmen handelt; und Ausnahmen dienen überall der Regel als Bestätigung. Die Regel aber lautet heutzutage: Ostermann. Daß ein Vertreter so bescheidener Ansprüche in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Art von Herrschaft gelangt ist, daran hat die einschüchternde Wirkung dessen, was in den amtlichen Lehrplänen über Grammatik und schriftliche Uebungen gesagt wurde, einen unbestreitbaren Anteil.

Zimmerhin darf dem Matthias'schen Aufsatze die Anerkennung nicht versagt bleiben, daß der Verfasser sich bemüht hat, dem Gymnasium und seiner

1) Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts (1897), S. 207. 254.

eigentümlichen Arbeitsweise wieder mehr gerecht zu werden. Aber es will nicht gelingen: seine sehr viel freundlichere Schätzung der Realanstalten gewinnt auch hier bald die Oberhand. Daß sie zum Wettkampf ermutigt werden, ist recht und gut; aber nun soll sich ihr Eifer auch auf die Pflege des Altertums erstrecken. Ja, es wird angedeutet, daß sie dem Gymnasium auf diesem seinem eigensten Felde eigentlich überlegen seien. Dies hängt, nach dem Urteile des Verfassers, so zusammen: Das Unglück der Gymnasien liegt in dem „pedantischen Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache“, das zwar „immerhin“ auch sein Gutes hat, in der Hauptsache aber doch schädlich wirkt, nicht nur an sich selbst, indem es an „ledernen Uebersetzungsübungen“ Kraft und Zeit verbraucht, sondern auch mittelbar, weil es dazu geführt hat, die Lektüre auf wenige „Schulautoren“ zu beschränken, deren Sprache geeignet ist als Vorbild für schablonenhafte Nachahmung zu dienen. Infolgedessen „erscheinen hier viele Perlen antiker Weisheit wegen ihrer Fassung als ungeeignet“, während die Realschulen, für die „lediglich der Gedankengehalt maßgebend“ ist, durch nichts gehindert werden, aus der Monotonie und Enge der Schulschriftsteller hinauszutreten, und eben deshalb die ehrenvolle Aufgabe übernehmen können, den Horizont der Gymnasien, gerade auf dem Gebiete der griechischen und römischen Literatur, zu erweitern. So großen Vorteil bietet es, wenn man, ungehemmt durch jenes pedantische Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache, die Werke der beiden großen Nationen des Altertums in guten Uebersetzungen liest.

Wer zu so glänzenden Versprechungen doch vielleicht ungläubig den Kopf schütteln sollte, dem wird Goethe als Autorität entgegengestellt, der einmal im Gespräch mit einem jungen englischen Offizier gesagt hat: „Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemen. Dieses und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutschen Uebersetzungen durchaus treu und vollkommen. Und dann ist es wohl nicht zu leugnen, daß man im allgemeinen mit einer guten Uebersetzung sehr weit kommt.“ — In der Tat, so steht es gedruckt, so hat es Eckermann zum 10. Januar 1825 notiert. Nur soll man bei allen Goetheschen Gedanken, die auf diesem Wege überliefert sind, doch erst prüfen, ob dasjenige Element in ihnen, das sie dem einzelnen sympathisch und im Zusammenhang einer bestimmten Erörterung verwertbar macht, wirklich auf den großen Mann selber zurückgeht, oder etwa durch den aufzeichnenden Famulus hereingekommen ist. „Wohl nicht zu leugnen, im allgemeinen sehr weit“: das klingt nicht gerade nach einem kraftvollen Geiste. Dabei ist es ja nicht falsch. Ins Weite und Breite kommt man auf diese Weise wirklich, nur nicht ins Tiefe: das wußte niemand besser als Goethe. Der Genügsamkeit, die Eckermann den Gealterten in höflicher Unterhaltung aussprechen läßt, steht die stolze Forderung gegenüber, die er selbst einst niedergeschrieben hatte: „Beim Uebersetzen muß man bis ans Unübersetzbliche herangehen; alsdann wird man aber erst die fremde Nation und die fremde Sprache gewahr“ (Sprüche in Prosa 614; Ausgabe der Goethe-Gesellschaft 1056). Meisterhaft — wie sollte es anders sein? — ist hier in kurzem Worte die tiefste Einsicht geborgen: wer in heißem Bemühen, in selbständi-

gem Ringen mit den Schwierigkeiten des Verstehens und Ausdrückens bis zu der Stelle gelangt ist, wo die Möglichkeit der Uebertragung aufhört, nur der steht dem Erzeugnis einer fremden Sprache Aug' in Auge gegenüber und verspürt aus ihm den Hauch ihres Geistes.

„Uebertreibung, Verstiegenheit!“ wird jemand einwerfen. O nein! Es ist im Grunde, nur durch Goethe zur Klarheit erhoben, die stete Erfahrung des Lehrers, der mit Primanern Homer, Sophokles, Tacitus liest. Das muß man freilich getan haben, um in diesen Dingen mit urteilen zu können. Matthias empfiehlt für Horazens Sermonen die formgewandte, geistreiche Nachdichtung von Karl Bardt. Ich habe immer gern daraus vorgelesen, um ein Stück, das langsam und mühsam durchgenommen war, in schnellem Fluge noch einmal vorzuführen; zuletzt vor nicht langer Zeit aus der *Ars poetica*. Da stellte ich Wielands Uebertragung und eine weniger bekannte, doch nicht schlechte in Hexametern zur Vergleichung daneben. Der Unterschied dieser drei, zu denen als vierte noch die von uns gemeinsam erarbeitete schlichte Verdeutschung trat, zeigte anschaulich, wie unerreichbar doch immer das Original bleibt, voller zugleich und knapper auch als die geschickteste Uebersetzung. Bei Platon macht sich, ganz abgesehen von eigentlichen Wortspielen, überall wo nicht oberflächlich und verständnislos gelesen wird, aufs Deutlichste fühlbar, wie viel Wesentliches von dem, was er gemeint hat, im Gebiete des Unübersetzlichen liegt. Den jungen Lesern ist es wie eine Offenbarung, wie ein Ausblick der sich öffnet in ein fernes, großes Reich von Gedanken. Steht es mit der Bibel anders? Bewundernd und dankbar genießen wir stets aufs neue Luthers Werk; und doch bietet es uns das, was Jesus gesagt hat, gleichsam aus dritter Hand. Schon der griechische Text ist hier eine Uebertragung; wer mit ihm vertraut wird, rückt dem Ursprung doch ein gutes Stück näher. An den beiden Realgymnasien, deren Leitung mir zeitweise anvertraut war, haben wir versucht, dadurch daß im Unterrichte die Stage'sche Uebersetzung (aus Neclams Verlag) benutzt wurde, einen kleinen Ersatz für die Lektüre des Urtextes zu schaffen. Evangelische Christen sollen zur Quelle ihrer Religion geführt werden, sollen unterscheiden lernen zwischen dem eigentlichen Gedanken und dem, was Luthers sprachschöpferische Kraft daraus gemacht hat. — Der große Brite, dessen Werke Matthias neben der Bibel anführt, um die Vollwertigkeit der Uebersetzungen zu beweisen, ist allerdings auf diesem Wege ein deutscher Klassiker geworden. Und doch ist es ein reicher Gewinn, ihn englisch lesen zu können; wer nur ein einziges Stück so bewältigt hat, fühlt auch in allen übrigen lebendiger und näher den Geist des Dichters.

Shakespeare ist der Homer des Realprimaners. Allgemein gesprochen: mit den starken Denkern und Dichtern des englischen und des französischen Volkes soll dieser ringen, um an ihnen zu wachsen. Montaigne und Rousseau, Carlyle und John Stuart Mill sind unverächtliche Führer; auch wer ihnen folgt, gelangt zu mächtigen Quellpunkten geistigen Lebens.<sup>1)</sup> Und wenn er da aus der

3) Inbezug auf die neusprachliche Lektüre sagt Matthias in der Praktischen Pädagogik, 2. Aufl. S. 47: „Auf der oberen Stufe werden historische, literar- und kulturhistorische

Fülle schöpft, so gewinnt er mehr als durch flüchtige Berührung mit den Geistern der Antike. Matthias urteilt anders; er empfiehlt ja für Realanstalten die Lektüre der Griechen und Römer, in Uebersetzungen, und fügt begründend hinzu: „Auch derjenige, der nicht an der Quelle genießen kann, vermag gleichwohl an den tausend und abertausend Blumen sich zu freuen und zu stärken, die am weiteren Laufe des Flusses sprießen.“ Wer möchte dies bestreiten? Den Duft mannigfaltiger Blüten einzuatmen schafft heiteren Genuß; Erziehung zum Denken ist etwas anderes, Ernsteres. Ober wohnt den Werken der Alten die magische Kraft inne, auch den, der nur von außen mit ihnen in Berührung kommt — wie man eben an einer Blume riecht —, in eine höhere Sphäre emporzuheben, während den größten und edelsten Schöpfungen modernen Geistes ein für allemal ein Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt ist? Dürfen wir den Vers von der Verschiedenheit der Teilnehmer am bakchischen Zuge kurzweg so anwenden, daß die, welche vom klassischen Altertum zu reden wissen, auf der einen Seite, die „Barbaren“ auf der anderen stehen?

Besinnen wir uns nur! Diese Denkweise hat lange Zeit geherrscht. Und, merkwürdig genug, sie verträgt sich nur zu gut mit einer entschiedenen Abneigung gegen den wirklichen Inhalt gymnasialer Jugendbildung. Von diesem Inhalt will man nichts wissen; aber der äußere Schein, die historische Patina, wie man wohl gesagt hat, der Hauch von Bornehmheit, den die Begriffe „klassisch“ und „Altertum“ ausströmen: die stehen immer noch hoch im Preise. Dafür würden sich berühmte Beispiele anführen lassen. Eben dies ist die Gesinnung, der mit entschlossener Wendung im Jahr 1900 die preussische Schulpolitik den Krieg erklärte. Trotzdem ist sie nicht ausgestorben. Der Aufsatz von Geh. Oberregierungsrat Matthias ist vollends geeignet, sie aufs neue zu beleben.

In ähnlichem Sinne, wie er, hatte vor einigen Jahren Prov.-Schulrat Lambeck Ratschläge gegeben, die nichts anderes bedeuteten als: dem Gymnasium dadurch den Wind aus den Segeln zu nehmen, daß man das, worauf seine Bornehmheit zu beruhen schien, in bequemerer und leichter Form den Schülern der Realanstalten zugute kommen ließe.<sup>1)</sup> Zu diesem Zwecke sind dann mehrere Sammlungen übersetzter Stücke erschienen, an sich nützliche Bücher, die man zu gelegentlicher Lektüre gern empfehlen wird, aber durchaus nicht geeignet, um aus ihnen als Grundlage einen wesentlichen Zweig der Realschulbildung zu entwickeln. Dies hat eben jetzt Max Rath, Direktor des Realgymnasiums in Nordhausen, in maßvoller und doch unzweideutiger Kritik öffentlich ausgesprochen.<sup>2)</sup>

sowie ästhetische Rücksichten in den Vordergrund treten und Sorgfalt zu verwenden sein auf Herausarbeitung des Gedankeninhaltes und Zusammenhanges einer Gedankenreihe.“ Man vermißt geradezu einen Hinweis auf die Philosophie, für die inzwischen Prof. Huska in seiner vortrefflichen Sammlung den Stoff bereit zu stellen begonnen hat: „Englische und französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft“, im Verlage von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1) Lambeck, „Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?“ Monatschrift für höhere Schulen, I (1902), S. 609—620.

2) Rath, „Einführung in das antike Geistesleben an den realistischen Lehranstalten.“ Neue Jahrbücher XX (1907), S. 455—464.

Und es fehlt ihm sicher nicht an Gesinnungsgenossen. Gerade die innerlich überzeugten Freunde des realistischen Bildungswesens müssen ja viel zu stolz sein, um dessen Anspruch auf Vollgültigkeit mit erborgtem Glanze zu begründen, während sie vollkommen in der Lage sind, aus eigenem Boden mit selbständiger Kraft edles Metall zu Tage zu fördern und nutzbar zu machen. In welcher Weise die neueren Sprachen dazu mitwirken können, wurde schon angedeutet; Nath betont mehr den Anteil von Mathematik und Naturforschung, und gibt in wenigen Zügen ein ansprechendes Bild einer durch diese Wissenschaften bestimmten Geistesbildung. Die Ueberzeugung, die er ausspricht, hilft er selbst befestigen: „Daß idealer Sinn an jedem Unterricht erwachsen kann.“

In diese beiden großen Beziehungen hinein wird ja ein jeder von uns geboren: zur Menschheit, deren Glied er selbst ist, und zur Natur, die uns alle umfängt und uns auch da in ihrem Bann hält, wo sie unserm Willen dienstbar gemacht wird. Dieser doppelten Beziehung entsprechen heute zwei ungeheure Gebiete des Wissens. In einem ausgeflügelten Lehrsystem, das auf dem Papier steht, mag man aus beiden das Wichtigste vom Wichtigsten zusammendrängen; aber das ist dann keine lebendige Einheit, wie sie ein wirklicher Mensch mit seinem Denken umfaßt. Trösten wir uns mit etwas Besserem: wo immer die Betrachtung einsetzt und in die Tiefe dringt, führt sie von selbst zur Erkenntnis der Zusammenhänge, die das Getrennte verbinden. „Die Natur“, sagt Goethe, „hat keine Sprache noch Rede; aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht.“ Erforschung und Unterwerfung der Natur sind doch das Werk von Menschen; so braucht ein Unterricht, der von ihr ausgeht, die leuchtenden Bilder großer Männer nicht in der Ferne zu suchen. Das Anschauen einer Persönlichkeit, wie sie aus Helmholtz' Populären Aufsätzen, aus Werner Siemens' Selbstbiographie, aus irgend einer schlichten Erzählung des Lebens von Alfred Krupp zur Jugend spricht, ist das beste Mittel, dafür zu sorgen, daß diese über der Natur den Menschen nicht vergesse. Und dann ist es doch immer der Lehrer, der das Neue vermittelt, auch er ein lebendiger Mensch und, wo einer Schule das Glück wohl will, kein bloßer Mitläufer, sondern selbst ein Förderer der Wissenschaft, für das, was ihn erfüllt, auch persönliche Anteilnahme weckend. Hermann Müller in Lippstadt, der viel Gescholtene, muß ein solcher Lehrer gewesen sein; das hat mancher seiner alten Schüler im Stillen bezeugt, wenn er auf einer Alpenwanderung in Tyrol das Grab des zu früh Verstorbenen aufsuchte.

Eins aber ist unerläßlich, damit Wirkungen, wie sie hier gemeint sind, zu Stande kommen: Zeit, Ruhe, Gründlichkeit. Das wollen viele gerade unter den heutigen Wortführern des realistischen Unterrichts nicht erkennen. Anstatt neue Zweige da zu entwickeln, wo sie aus natürlicher Wurzel hervorgehen und freieren Raum haben sich auszuwachsen, trachten sie doch wieder danach, alle Früchte auf denselben Stamm zu pflanzeln. Die Naturwissenschaften haben an den Realanstalten eine große Aufgabe; da mag dann auch biologische Betrachtung aus dem Vollen gezeigt und geübt werden. Das Gymnasium muß, wenn es den eigenen Pflichten treu bleiben soll, auf eine Vermehrung seiner Lehrfächer verzichten und

sich begnügen, in Geschichte und Kulturgeschichte der Alten, in Literatur und Sprache den der Biologie entnommenen Entwicklungsbegriff zur Anschauung zu bringen. Ist es eine zu kühne Hoffnung, daß ein auf diese Weise erwecktes Interesse von empfänglichen Schülern durch private Lektüre weiter verfolgt werden wird? Oder will man durch Allseitigkeit des Unterrichts das private Studium entbehrlich machen? Das würde heißen: es einschläfern. Hungrig und durstig nach Wissenschaft sollen unsere Schüler zur Hochschule gehen, nicht überladen mit vielerlei Kost. Ich habe kürzlich die Freude gehabt, an einer Oberrealschule — hoffentlich bald auch an einem Realgymnasium — zur Ausarbeitung des Lehrplans für allgemeine Geographie in den drei oberen Klassen mitzuwirken. Für dreimal 40 Stunden ein überreicher Inhalt; eine Fülle interessanter Disziplinen muß berührt werden: und doch mag es gelingen, von der Bedeutung und dem Zusammenhang ihrer Probleme eine Vorstellung zu geben. Was hat fachmännischer Uebereifer dem Gymnasium statt dessen beschereu können? Eine Reihe von „erdkundlichen Wiederholungen“. Daß ein Gymnasialprimaner, weil sein Stundenplan keine Geographie enthält, aus eigenem Eifer Ratzel und Kirchhoff liest, läßt sich sehr wohl denken; daß er durch Neueinprägung der in Tertia erworbenen Kenntnisse zu ähnlichen Studien angeregt werden könnte, glaubt das irgend jemand? Ueberhaupt kommt es doch im Unterricht der höheren Klassen nicht so sehr darauf an, Kenntnisse mitzuteilen, als Betrachtungsweisen zu lehren. In dieser letzten, schönen und würdigen Aufgabe sollten die verschiedenen Schularten mit einander wetteifern.

Tüchtige Menschen zu erziehen, mit klarem Blick und selbständigem Urteil, ist das gemeinsame Ziel. Die Verschiedenheit des Ausgangspunktes bringt es mit sich, daß eine realistische Lehranstalt mehr bemüht sein muß, durch theoretische Vertiefung, das Gymnasium mehr, durch praktische Belebung des ihm eigenen Stoffes über sich selbst hinauszugehen. Möge jede Schule auf dem ihr gegebenen Wege rüstig vorwärts schreiten. Getrennt marschieren und — dereinst im Leben — vereint schlagen: wenn doch dieser durch Taten bewährte Grundsatz preussischer Feldherrnkunst endlich im Schulwesen mit Entschiedenheit befolgt würde! Statt dessen sucht man immer wieder alle auf derselben Straße und an denselben Tränkplätzen zusammenzubringen. Und an Häufung der Menschen fehlt es doch ohnedem nicht. Wie auf der eleusiniischen Straße die Feiernden in dichten Scharen dem Festorte zu sich bewegten, so drängt sich die Menge, und wird sich immer mehr drängen, zu den Toren unserer höheren Schulen. Das kann und will niemand hindern. Aber es soll gelingen, Gliederung in die Massen zu bringen, zu sondern, was innerlich verschieden ist. Nicht durch äußeren Zwang; vollends nicht durch Abschließung der Begabteren in bevorzugten Anstalten. Dieser Gedanke, kürzlich hervorgetreten, ist aus inneren wie äußeren Gründen unannehmbar; gerade der Anblick der Starken, die vorausseilen, ist für die Schwächeren der beste Sporn. Aber der Spielraum darf nicht fehlen, damit sie sich scheiden; wie nach der Art der Begabung, so nach dem Grade. Beides hängt hier aufs engste zusammen. Denn wenn Allen im wesentlichen derselbe dünne Auszug aus denselben Wissenschaften geboten wird — und etwas

anderes kann die Einheitschule, der man uns wieder zuführen will, nicht bieten —, so bleibt nirgends Gelegenheit zu voller Vertiefung, nirgends ein Anlaß zur Betätigung ungewöhnlicher Kräfte. Dies ist nicht bloß eine Sorge der Zukunft. Seit 1891 ist bei Gestaltung der Lehrpläne die Rücksicht auf die Schwachen, die das Ziel der Schule doch nicht erreichen, gar zu sehr bestimmend gewesen. Und so werden jetzt manchem fähigen und frischen Jungen die schönen Primanerjahre verkümmert, weil man zwar nichts von ihm fordert, ihm aber auch nichts gibt. Wahrlich, es ist Zeit einzulernen, und auf dem Wege, der abwärts führt, nicht weiterzuschreiten.

Bakchen werden immer wenige sein im Vergleich zu den vielen, die den Thyrsos schwingen: das liegt in der menschlichen Natur und läßt sich nicht ändern. Aber wenn den vielen überall der Trieb innewohnt, sich behaglich und laut ihrer Ueberlegenheit zu freuen, so ist dies etwas, dem entgegengearbeitet werden kann. Die Schranken sind geöffnet; wer will, mag im Lauf seine Kräfte versuchen. Das Ziel aber muß überall so gesteckt sein, daß es auch die Starken herausfordert, all ihr Können aufzubieten. So war es wohl einst; aber ist es noch heute so? Hoffen wir denn, daß in unserem höheren Schulwesen die Gesinnung erhalten bleibe und, wo es not tut, wieder lebendig werde, die auch andre Werte als die des Marktes zu schätzen versteht, die, ob es nun gilt Einrichtungen zu schaffen oder sie anzuwenden, vor allem an künftige Führer der Nation denkt und für ein verantwortungsvolles Tun nicht die Forderungen der Menge, nicht den Beifall der Menge maßgebend sein läßt.

Münster i. W.

Paul Cauer.

## Der Streit um den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts in Wien.

### Bericht über den Vortrag von Wilh. Ostwald am 3. Dez. 1907.

(Aus dem „Neuen Wiener Tagblatt“ vom 4. Dez. Nr. 333.)

Geheimrat Professor Ostwald beschloß gestern die Serie seiner diesjährigen Wiener Vorträge im Verein für Schulreform. Der große Hörsaal des Elektrotechnischen Instituts — nebenbei erwähnt, einer der größten Lehrsäle der Wiener Hochschulen — konnte kaum die Zahl der Erschienenen fassen, die gekommen waren, um den großen Naturforscher über die „Naturwissenschaftlichen Forderungen zur Mittelschulreform“ zu hören. Regierungsrat Professor Dr. Schwiedland eröffnete die Versammlung und betonte, der Verein wolle nicht ein bloßes Zentrum der Kritik sein, sondern wünsche zur Klärung der Gedanken beizutragen, um womöglich die Richtung zur Lösung einer brennenden Kulturfrage zu weisen. Schon zeigt sich Einigkeit in vielen Forderungen, als da sind: die Entlastung der Schüler, die Pflege ihrer freieren Entwicklung, das Erlernen von Dingen, die einen Lebenswert haben, die Anschaulichkeit im Unterrichte, das Ersetzen eingelernten Wissens durch erarbeitete Kenntnisse. Zu wünschen sei, daß die Regierung den Fragebogen ihrer Mittelschulenquete, welchen noch das Amtsgeheimnis umgibt, bei Zeiten veröffentliche, um dadurch zur Bildung klarer Ansichten in sachlicher Erörterung beizutragen. Dann übergab Regierungsrat Schwiedland dem Gaste das Wort.

„Ich habe“, so begann Professor Ostwald, „dreifach die aktive Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, erworben. Ich habe selbst die Mittel-

schule durchgelebt, bin Vater von drei Söhnen, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt, und war selbst Realschullehrer in Dorpat. In meinem weiteren Leben mußte ich immer neben der Forschung auch dem Unterrichte obliegen, bis ich endlich, dem Ermüdungsgefühl Rechnung tragend, meine Leipziger Professur vor etwas über einem Jahre niederlegte.“ Er hatte, so meinte Ostwald weiter, zur Genüge Gelegenheit gehabt, Eindrücke vom Schulwesen zu gewinnen. Die Erinnerungen, die nun seine gesammelten Erfahrungen liefern, sind, was die Volksschule anlangt, ziemlich wohlthuende. Nicht er allein, wahrscheinlich jeder, der sich der Zeit des Schulbeginnes erinnert, wird es zugeben müssen, daß es ein ganz schönes Leben in der Volksschule war, daß er sich in ihr wohlgeföhlt habe. Auch der Ausgang der Schuljahre: die Universität steht jedem in schöner Erinnerung. Das graue Elend war aber das Leben in der Mittelschule. Begegnete man noch einem guten Lehrer, so ging es noch an. Man konnte sich ihm anschließen, es war einer da, der einem mit-half, das Lebensschifflein zwischen den gefährlichen Klippen und Riffen durchzubringen. Wer sich aber eines solchen guten Lehrers nicht erfreuen konnte, dem ging es herzlich schlecht. Die bösen Träume, die ihn manchmal heimsuchen, bewegen sich in der Zeit, da er die Mittelschule besuchte oder an ihr lehrte. Der Energetik des Lebens entspricht aber dieser Zustand nicht; die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen. Die Volksmedizin, die annimmt, ein Heilmittel müsse recht bitter sein, damit es nützen könne, irrt sich, und es beruht auch die Anschauung auf Irrtum, es müsse dem Schüler in der Mittelschule recht schlecht ergehen, denn nur so könne er es zu etwas Ordentlichem bringen. Und wie schön wäre es im Gymnasium oder in der Realschule, wenn der Junge hier das lernen könnte, wozu er Lust hat. Man mache sich gar keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, ist er nur mit seinem Herzen dabei.

Seine Erkenntnis von der Unhaltbarkeit der Mittelschule in ihrer jetzigen Form stammt nicht aus jüngster Zeit. Er habe schon lange die Unzweckmäßigkeit vieler Einzelheiten erkannt, aber er fand nicht den Mut, öffentlich aufzutreten, da er über die allgemeinen Grundlagen, wie eigentlich das Mittelschulwesen umzugestalten wäre, nicht zu vollständiger Klarheit kommen konnte. Erst in der letzten Zeit, da er drei Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen vollendet hatte, ist es ihm klar und deutlich geworden, was denn eigentlich zu tun sei. Der erste Weg war eine Arbeit, die er sich selbst gestellt habe, die biologische und die psychographische Untersuchung großer Forscher, soweit sie sich mit Mathematik und Naturwissenschaft beschäftigt haben. Hierbei kam zutage, daß die großen Führer der Menschheit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, die ihnen im philologischen Gymnasium geboten, besser gesagt, aufgezwungen wurde. Fast ausnahmslos waren sie die Schmach der Schule, die Sorge ihrer Lehrer und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Von den großen Arbeitern des Energieprinzips sah zum Beispiel Robert Mayer sehr oft in der letzten Bank und dort auf dem letzten Platz. Liebig wurde einfach aus der Schule entfernt, weil er es gewagt hat, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: „Ein Chemiker“. Helmholtz, Sohn eines Gymnasiallehrers, vom Hause aus also gewiß nicht revolutionär, gestand, daß er während der Lateinstunde unter der Bank sich mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe, und gab zu, wäre die väterliche Protektion nicht gewesen, wer weiß es, wie es ihm in der Mittelschule ergangen wäre. Ueberlegt man, so meinte Ostwald weiter, daß zahllose Anlagen zu hervorragenden Leistungen nicht mit so viel Willenskraft gepaart sind, als für einen derartigen Kampf des Schülers gegen die Schule erforderlich ist, so kommt man, man muß es gerade herausagen, zu dem Schlusse,

daß unser Unterrichtssystem ungezählte Begabungen zerstört, welche unter angemessener Pflege sich zum Gewinn ihres Volkes und der Menschheit entfalten hätten. Die Mittelschule ist eine Anstalt, wo geniale Begabungen vernichtet werden, und nur die, die sich in der Mittelschule durch die sogenannte harmonische und abgeschlossene Bildung nicht abhobeln lassen, werden wahrhaft tüchtige Menschen. Der gute Schüler aber geht in der Regel zum größten Staunen seines Lehrers zugrunde.

Der zweite Weg, den Ostwald die Fehler und Mängel der Mittelschule erkennen ließ, waren seine Studien über das Problem einer Weltsprache, wobei er erfuhr, von wie viel Willkür, Zufälligkeit, Mangel an Ordnung und Logik die natürlichen Sprachen abhängig sind. Er erblickte, als er unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft eingehende Untersuchungen über das Werden und Wesen der Sprache machte, endlich die tiefe Kluft, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen vergangener Vorfahren klafft und klaffen muß. Jene Anschauungen sind längst vergessen und fossil geworden; dennoch bestimmen sie noch heute in entscheidender Weise die Formen, in der wir unsere gegenwärtigen Gedanken prägen müssen. Und doch hat man in unseren Mittelschulen eine Achtung und Verehrung vor den Sprachen, wie man sie nur vor einem Fetisch hat. Die Sprache hat nach Ostwald nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe“, sagte Ostwald unter großer Heiterkeit. Die singuläre Notwendigkeit des Sprachenerlernens ist gewiß vorhanden. Der Kaufmann soll und muß Französisch und Englisch lernen, weil es seine Lebensbedingungen erfordern, aber wegen dieser singulären Notwendigkeit müsse man nicht die Mittelschüler überbürden. So wie es mit den modernen Sprachen, so geht es auch eigentlich weit ärger mit den antiken Sprachen. Freilich wird sich der Geschichtsforscher mit ihnen beschäftigen müssen, aber nur wie mit einem Instrument zur Aufdeckung der Geschehnisse, die sich zu Lebzeiten unserer Altvordern ergeben haben. Eine Sprachwissenschaft, wie sie in unseren Mittelschulen betrieben wird, gibt es nicht. Das logische Denken kann man durch Sprachen nicht erlernen. Die vielen Fehler, die die Kinder beim Sprechen begehen, sind gerade das Ergebnis der Unlogik der natürlichen Sprache. Man möge mir beweisen, daß der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhängt. Wäre dies wahr, so müßten Hotelpartiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium über die Frage: Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hierbei kam er zu folgendem Schlusse: Die Merkmale der Wissenschaft sind: Sie muß befähigt sein, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszu sehen. Dinge, auf welche diese Merkmale nicht passen, haben mit der Wissenschaft nichts zu tun. Die Sprachwissenschaften aber registrieren bloß und beobachten. Inwiefern kann zum Beispiel das Studium der Altphilologie selbst förderlich auf das Geschick der Menschheit einwirken? Und deshalb muß der Sprachunterricht aus der Schule soweit verbannt werden, als die praktische Notwendigkeit der Kenntnis der modernen Sprachen dies nur gestattet. Das Sprachenlernen auf der Schule soll auf eine rein technische Gewinnung der Fertigkeit im Lesen und Verstehen eingeschränkt werden.

Da andererseits alles, was die Menschheit an exakter Logik erarbeitet hat, in den Naturwissenschaften lebendig verkörpert ist, haben diese die Grundlage des

Mittelschulunterrichtes zu bilden. Daneben geht das Studium der Geschichte, deren kultureller Inhalt sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt. Auch bietet die Uebung in der Muttersprache reichlich Gelegenheit, der heranwachsenden Jugend für Herz und Gemüt Nahrung aus den Werken unserer großen Dichter und Denker zu vermitteln. An einer Schule solcher Art werden Eltern wie Schüler, und nicht zum mindesten auch die Lehrer endlich wieder Freude haben, die aus dem gegenwärtigen Gymnasium ganz entwichen ist.

Zum Schlusse sprach noch Ostwald über die harmonische Bildung unserer Mittelschulen, die er ebenfalls als entwicklungshemmend bezeichnete. Man soll keine Furcht vor der einseitigen Bildung haben; die wahren Führer der Menschheit waren immer einseitig gebildet. Entwicklung der Individualität sei das höchste Gebot der Unterrichtsbehörden. Das größte Unglück ist die Matura, die muß zunächst aus der Mittelschule verschwinden.

Der Vortrag Ostwalds, der öfters von stürmischem Beifalle unterbrochen wurde, entfesselte nicht endenwollenden Beifall.

Dem Vortrage wohnten unter anderen bei: der Prorektor der technischen Hochschule Professor Hohenegg, die Dekane Professor Freiherr v. Züptner und Professor Emil Müller, Sektionschef Baron Bidoll, Sektionsrat Dr. Krasnig, die Hofräte v. Lang, Kraup und Ric, Graf Wilhelm Wurmbrand-Stuppach, Graf van der Straaten, die Professoren Awek, v. Redenschulz, Singer, Bamberger, Schulrat Schönach und Landes-  
schulinspektor Rapp. Entschuldigt hatte sich Ministerialrat Dr. Suemer.

Am 8. Dezember erschien hierauf in der „Neuen freien Presse“ (Nr. 15553) folgender Artikel:

### **Geheimrat Ostwald als Schulreformer.**

Von Universitätsprofessor **S. von Arnim.**

Der „Verein für Schulreform“, der vor kurzem Professor Gurlitts „Pikante Plaudereien“ — so nannte sie der Vorsitzende der Versammlung — über die Schule der Zukunft mit Rührung und Begeisterung aufnahm, hat am 3. Dezember schon wieder einem der „großen Führer der Menschheit“, wie die Zeitungen berichten, für sein Unterrichtsprogramm den obligaten „nicht endenwollenden Beifall“ gespendet. Der berühmte Chemiker Geheimrat Ostwald, der sich aus dem Chemiker in einen „Naturphilosophen“ verwandelt hatte, ist nun zum „Naturpädagogen“ geworden. Da, wie er versichert, „die wahren Führer der Menschheit immer einseitig gebildet waren“, konnte er an seiner Qualifikation für eine Führerrolle in den modernen Bildungskämpfen nicht zweifeln. So hat er denn allen, die noch an das veraltete Schlagwort „harmonische Bildung“ glauben, den Handschuh hingeworfen und die zukunftssichere Fahne der „einseitigen Bildung“ entrollt. Die „Energetik des Lebens“, die „soziale Energetik“ fordert nun einmal diese Einseitigkeit! Auch sonst durfte Geheimrat Ostwald an seiner Legitimation, in dieser Sache mitzusprechen, nicht zweifeln, da er selbst die Mittelschule „durchgelebt“ hat und Vater von drei Söhnen ist, von denen der jüngste noch in der Mittelschule steckt. „Das graue Elend“ in seinem Leben „war das Leben in der Mittelschule“. Noch jetzt suchen ihn bisweilen böse Träume heim, die sich in jener Zeit „bewegen“. Und das ist entschieden nicht in der Ordnung. Denn (so wenigstens der Zeitungsbericht) „die Lebensverhältnisse müssen immer angenehme Erinnerungen im Menschen wachrufen“; sollte dies bei jemandem, obgleich es geschehen muß, doch nicht geschehen — so ist der Beweis geliefert, daß das betreffende Lebensgebiet für eine energ(et)ische Reform reif ist.

Man sollte also öffentliche Schulen gründen, „in denen jeder Junge nur das zu lernen braucht, wozu er Lust hat. Denn man macht sich keinen Begriff davon, was man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er nur mit seinem Herzen dabei ist.“ Es ist ein Verdienst der jetzt lebenden Generation, diesen unseren Vätern gänzlich entgangenen Gesichtspunkt entdeckt zu haben. Diese, wenn sie auch natürlich nicht mehr ganz so dumm waren, wie unsere Großväter, beurteilten doch solche Fragen noch lediglich mit dem gesunden Menschenverstand, nicht mit jener „exakten“ oder „induktiven“ Logik, die nach Ostwald ausschließlich in der Naturwissenschaft „lebendig verkörpert“ ist; und wie hätten sie ohne diese, bloß auf Grund des gesunden Menschenverstandes, zu der Einsicht gelangen sollen, „daß man mit einem jungen Menschen alles erreichen kann, wenn er mit dem Herzen dabei ist“.

Die Mütter freilich hatten schon immer eine Ahnung davon gehabt, nur wußten sie nicht, wie man auf dieses Prinzip eine öffentliche Schule begründen kann. Die „einseitige Bildung“ hätte ihnen schon behagt, wenn sie der „einen Seite“ ihres Söhnchens entsprochen hätte, aber leider hatten die Knaben der Nachbarinnen andere Einseitigkeiten. Wie sollte man sich also einigen als durch einen Kompromiß? Hätte diese kleine Schwierigkeit nicht bestanden, dann hätten sie sich wohl alle zusammengetan, um mit energischen Mitteln, wie die Frauen in der „Lyfistrate“, die Männer müde zu machen und endlich zu überzeugen, daß die nach „harmonischer“ Bildung strebende Mittelschule „ungezählte geniale Begabungen zerstört und vernichtet“, die nicht mit einer Willenskraft gepaart sind, wie sie für den Kampf des Schülers gegen seine angeborene Einseitigkeit erforderlich ist. Keine hätte das Beispiel weit zu suchen gebraucht. So aber blieb es bei kummervollem Seufzen — bis der Tröster kam, ein guter Vetter oder Onkel, der ihnen — mit den Worten Ostwalds — verkündete (aber beileibe nicht in die Zeitungen setzen ließ), daß „nur die, die sich in der Mittelschule durch die harmonische Bildung nicht abhobeln lassen, wahrhaft tüchtige Menschen werden, der gute Schüler dagegen in der Regel zum größten Staunen seiner Lehrer zu Grunde geht.“ Wenn der tröstende Onkel so der Mutter die Genesis seiner eigenen Tüchtigkeit schilderte, zuckten unsere Väter halb lachend, halb ärgerlich die Achseln (wußten sie doch, daß der Onkel im stillen selbst darüber lachte); uns aber hat nun die „exakte Logik“ gelehrt, solche Tröstungen selbst mit „nicht endemwollendem Beifall“ zu begrüßen! Oder es ist das Ewig-Weibliche, das uns überwältigt hat.

Die Schwierigkeit der Sache besteht nicht mehr. Alle wollen jetzt offenbar dieselbe Seite ausbilden; und das ist erst der wahre Triumph der „einseitigen Bildung“ und der größte Vorteil für Staat und Gesellschaft, wenn alle dieselbe Einseitigkeit haben. Man braucht nur den Sprachunterricht, nicht nur den lateinischen, sondern auch den französischen und englischen abzuschaffen und ausschließlich die Naturwissenschaften zur Grundlage des Mittelschulunterrichtes zu machen (vielleicht noch etwas Geschichte dazu, aber nur den Teil, der „sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt“ und ihre Fortschritte als den einzigen „kulturellen Inhalt“ des bisherigen Menschheitslebens hinstellt), so werden Eltern und Schüler wieder Freude an der Schule haben. Oder werden sich auch dann wieder „wahre Führer der Menschheit“ in spe unter den Jungen finden, die für einen Zweig der Naturwissenschaft eine „geniale Begabung“ ohne Willenskraft haben und die „harmonische“ Ausbildung in ihren verschiedenen Zweigen als Hemmung und lästige „Abhobeln“ empfinden? Doch lassen wir unsere Gedanken nicht zu weit in die Zukunft fliegen. Ueberlassen wir künftigen Genies, das Prinzip der „einseitigen Bildung“ noch konsequenter durchzuführen. Daß wir es überhaupt gefunden haben, ist einer der größten Fortschritte der

Menschheit, und zwar von jener Art, wie sie in der Gegenwart glücklicherweise in fast jeder Zeitungsspalte berichtet werden können.

Geheimrat Ostwald hat drei verschiedene Wege zur Erforschung des eigentlichen Uebels im Mittelschulwesen eingeschlagen. Der erste dieser Wege, „die biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher“ entspricht etwa dem, was unsere Väter Erkundigung nach den Schulerlebnissen großer Männer genannt haben würden. Aber man merkt gleich, wenn man diese alten griechischen Worte hört (wohl fossile Ueberreste aus den Zeiten der griechischen Barbarei?), daß jene alte, höchst einfache Erkundigung hier auf das Niveau der naturwissenschaftlich-exakten Forschung erhoben ist. Die biologische und psychographische Untersuchung verhält sich zu jenen Erkundigungen wie die „induktive Logik“ zum gefundenen Menschenverstand. Es hat sich denn auch mittelst dieser modernen Methode feststellen lassen, daß „Robert Mayer oft auf der letzten Bank saß und Helmholtz sich während der Lateinstunde unter der Bank „mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigte“, wie sich ja öfters der Zeit voraneilende Schüler in der einen Lektion schon „mit Fragen der Wissenschaft beschäftigen“, die in der nächsten Lektion daran kommen. Natürlich wurde diese exakte Untersuchung nur auf Mathematiker und Naturforscher ausgedehnt — ob auf alle namhaften? Denn nur auf dieser einen Seite sind „wahre Führer der Menschheit“ zu finden. Auf diesem Wege ergab sich also als das „eigentliche Uebel“ der philologische Unterricht.

Der zweite Weg, der zu demselben Ziele führte, war Ostwalds Studium des Problems der Weltsprache. Unter Mithilfe hervorragender Vertreter der Sprachwissenschaft (hier heißt sie noch so, denn erst auf dem dritten Wege ergab sich, wie wir noch sehen werden, daß es eine Sprachwissenschaft überhaupt nicht gibt), unter Mithilfe also dieser hervorragenden Gaukler, die sich fälschlich als Vertreter einer Wissenschaft ausgaben, gelang es Ostwald, „die tiefe Kluft festzustellen, die stets zwischen dem aktuellen Denken einer gegebenen Menschengruppe und den in der Sprache vor Jahrhunderten niedergelegten und inzwischen nicht entfernten Anschauungen „vergänger“ Vorfahren (sic!) klast und klasten muß“. Der natürlichen Sprache, an der ungezählte Millionen mitgeschaffen und mitgewoben haben, um sie zu einem geeigneten Ausdrucksmittel alles dessen zu machen, was in des Volkes Geist und Herz kommen kann, an der auch noch jetzt das ganze Volk weiterschafft, um sie immer wieder den veränderten Bedürfnissen des Gedankenaustausches anzupassen, muß vom Standpunkt des „Bereines für Schulreform“ und des „Ideals einseitiger Bildung“ eine Homunculus- und Retortensprache weit vorgezogen werden, die ein einzelner Mensch erfunden hat, einer der „großen Führer der Menschheit“ natürlich, der die Sprache von der verwirrenden Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit eines bloßen Naturproduktes — man hüte sich, solche „wie einen Fetisch zu verehren“ — ganz zu befreien wußte und ihr die strenge Regelmäßigkeit, Ordnung und Zweckmäßigkeit einer Maschine verlieh. Das Studium der natürlichen Sprachen hat daher nicht nur keinen positiven, sondern direkt einen negativen Bildungswert. Durch ihr Erlernen ist niemand gescheiter geworden. Geheimrat Ostwald sagt aus seiner Erfahrung, daß er durch das Erlernen fremder Sprachen „nur immer dümmer geworden ist“. Es scheint daher, daß er sich besonders in der letzten Zeit seiner Leipziger Professur mit fremden Sprachen beschäftigt hat, wodurch dann das „Ermüdungsgefühl“, das ihn schließlich zur Niederlegung seiner Professur nötigte, und seine weitere Wirksamkeit erklärlich würde. Der Schreiber dieser Zeilen, der sein ganzes Leben sprachlichen und geschichtlichen Studien gewidmet hat, wagt gar nicht an das Ausmaß zu denken, das seine eigene Dumm-

heit oder die jener „hervorragenden“ Gaukler infolge dieser andauernden Beschäftigung mit Sprachen erreicht haben dürfte. Er wagt daher auch nicht, zu gestehen, daß ihm die ganze Theorie als absolut verfehlt, ja, wenn ein sehr starker Ausdruck erlaubt ist, schon fast als kleinpeterisch erscheint.<sup>1)</sup>

Es ist dies offenbar nur eine Folge der bekannten Rückständigkeit aller, besonders der klassischen Philologen, die statt zur „induktiven Logik“ fortzuschreiten, noch auf dem Standpunkt unserer Väter, dem überholten Standpunkt des gesunden Menschenverstandes stehen geblieben sind; deshalb, lediglich deshalb kommt ihm das Wort Hannibals über den griechischen Professor Phormion auf die Zunge: „Multos se deliros senes saepe vidisse, sed qui magis quam Phormio deliraret vidisse neminem“. Wenn ein Philologe sich als Narr zeigt, so sagen unsere Gegner, daran sei die Philologie schuld; alle Philologen seien „weltfremde Träumer!“ Wir können, wenn einem Naturforscher dasselbe passiert, nicht mit gleicher Münze zahlen und sagen, die Naturwissenschaft sei schuld daran. So bleibt uns nur der Ausweg, auf die persönliche Minderwertigkeit der betreffenden Männer hinzuweisen. Doch ich nehme alles zurück, was ich etwa soeben für Ostwald Beleidigendes über seine Ähnlichkeit mit Kleinpeter gesagt habe; ich muß mich doch vor der Wucht seiner Argumente beugen. Denn „wenn der Intellekt von dem Beherrschen vieler Sprachen abhinge, so müßten ja Hotelportiers und Schlafwagenkontrolleure wohl die intelligentesten Menschen sein“. Dagegen läßt sich nichts sagen, denn es ist unleugbar, daß Hotelportiere und Schlafwagenkontrolleure just in dem Sinne „viele Sprachen beherrschen“, in dem die jetzige Mittelschule Sprachen betreibt.

Der dritte Weg, den Ostwald einschlug, war das Studium der Frage: „Was ist das Kennzeichen der Wissenschaft? Hierbei kam er zu folgendem Schlusse: „Die Merkmale der Wissenschaft sind, daß sie befähigt sein muß, die Menschheit zu führen und dann die Zukunft vorauszusehen.“ Aus dieser Begriffsbestimmung ergab sich dann unmittelbar, daß die Sprachwissenschaften keine Wissenschaften und folglich aus der Schule zu verbannen sind. Gern möchte man das „induktive Verfahren“ kennen, durch das Ostwald, ohne einige Wissenschaften von vornherein von der Induktion auszuschließen und damit einen logischen Schnitzer zu begehen, den selbst der gesunde Menschenverstand unserer Väter vermieden haben würde, zu der obigen Begriffsbildung gelangen konnte. Es müssen dabei Kunstgriffe der Methode zur Anwendung gekommen sein, von denen unserer sich nichts träumen ließ. Die Sprachwissenschaft registriert und beobachtet bloß, lehrt Ostwald, sie sagt nichts Zukünftiges voraus. Wenn der französische Sprachlehrer seinem Schüler voraus sagt, daß er bei seiner Reise in Frankreich diese oder jene Wendung aus dem Munde gebildeter Franzosen oft vernehmen wird, daß diese oder jene Aussprache ihn sofort als Fremden kenntlich machen wird u. s. w., so soll, nach Ostwald, der Schüler dem Lehrer nicht trauen. Denn diesen befähigt sein Fach nicht, etwas vorauszusagen. Die Naturwissenschaft führt die Menschheit hauptsächlich durch die praktischen Anwendungen der Naturgesetze, die sie entdeckt; denn diese Anwendungen sind es, wie wir alle wissen, die das ganze Leben der Völker umgestalten. Glaubet aber ja nicht, daß wer eine Sprache beherrschen gelernt hat, durch die praktische Anwendung des Gelernten die Menschen führen und leiten kann, wie es sich die Dichter und Volksredner einbilden. Es ist nämlich die Sprache ein exceptionelles Ding im Weltganzen. Alle Dinge in der Welt sind einer wissenschaftlichen Behandlung fähig,

1) Herr Kleinpeter, Prof. der Math. u. Physik am Osmundener Gymnasium, hat sich durch eine Schrift „Mittelschule und Gegenwart“ u. viele Zeitungsartikel berühmt gemacht. Näheres über ihn berichtet die Zeitungsschau im 2. Heft der Mitteilungen der Wiener „Vereinigung d. Fr. d. hum. Gym.“ u.

nur die Sprache nicht. Sie steht außerhalb des Naturzusammenhanges und lehrt nichts über ihn. Ueber die sprechenden Wesen und ihr psychisches Leben gibt sie keine Auskünfte. Sie ist der einzige Gegenstand, mit dem sich ein denkender Mensch nicht beschäftigen darf, weil sonst das Ideal der „einseitigen Bildung“ in die Brüche ginge. Ich habe versucht, den Lesern der „Neuen Freien Presse“ von dem Gedankenkreis eine Vorstellung zu geben, an dem sich am 3. Dezember d. J. im großen Hörsaal des elektrotechnischen Instituts der „Verein für Schulreform“ berauscht, dem er „nicht endenwollenden Beifall“ gespendet hat. Ich habe mich absichtlich jeder Andeutung einer Kritik enthalten oder doch die, welche sich mir in die Feder drängte, bescheidenlich wieder zurückgenommen. Mich als Historiker und Epimetheus hat es gefreut, eine jener promethäischen Naturen bei der Arbeit zu sehen, die als „große Führer der Menschheit“ heute das Volk anführen — unter „nicht endenwollendem“ Beifall.

Damit dem *Audiatur et altera pars* entsprochen werde, lassen wir nun den Artikel eines durch Ostwald Begeisterten folgen, der im „Pester Lloyd“ vom 8. Dez. v. J. zu lesen ist, und bitten uns zu glauben, ohne daß wir hundertmal ein (so!) einfügen, daß wirklich dort steht, was hier abgedruckt ist. — Oder sollte auch diesen Artikel einer von den niederträchtigen Philologen verfaßt haben, der die Schwierigkeit *satiram non scribere* nicht überwand? Die Stelle über Dionysius Thrag, so Falsches sie auch dem Wahren beimischt, riecht in der Tat nach einer philologischen Feder. Haben wir aber eine Satire vor uns, so ist hier besonders auch die meisterhafte Nachahmung des Reformertils anzuerkennen.

### „Griechisch und Latein — 'raus damit.“

Ein pädagogisches Ereignis. Von X. X.

Die Akropolis in Trümmern, der Palatin verschüttet, das Forum verschwunden. Eine Säule steht noch da und dort. Und wie ein Samson stemmt sich der Leipziger Chemiker Ostwald an sie, um sie zum Wanken zu bringen. Auch sie kann stürzen über Nacht. Professor Ostwald ist ein Radikaler. Nie hat er halbe Arbeit getan. Erst hat er mit der Materie ausgeräumt und die Energie an ihre Stelle gesetzt. Er mag es in sich gefühlt haben, daß im Anfang nicht das Wort gewesen. Im Anfang war die Energie. Und so war sein Kampf, den er seit Jahrzehnten kämpft, auch immer ein Kampf der Energie gegen das Wort. In der Chemie, in der Physik, in der Philosophie.

Im Wiener Verein für Schulreform hat er nun vor einigen Tagen nicht nur gegen das Wort im übertragenen Sinne gekämpft. Er kämpfte gegen das Wort direkt. Gegen das Wort, soweit es Vokabel ist. Und soweit es sich als Vokabel aufbläst und breit macht. Und etwas sein will, weil es durch zwei Jahrtausende etwas war. Etwas? Vokabel war Alles. Es war das goldene Kalb, um das eine betörte Menschheit durch vierundzwanzig Jahrhunderte sich im Kreise drehte. Vokabeln waren der Inbegriff des Wissens. Das Um und Auf der Bildung. Griechische und lateinische Vokabeln tanzten bei Nacht auf allen Schulbäckern, um bei Tag mit Würde und Grazie in die Köpfe zu fahren. In die Köpfe der Großen in der Oktava<sup>1)</sup>, die mit ihnen nicht fertig werden konnten. Und in die Köpfe der Kleinen der Prima, die mit ihnen nichts anzufangen wußten. Denn das Reich der Vokabeln war unendlich. Man lernte und lernte Vokabeln, aber man kannte sie nie. Sie waren auch gar nicht da,

1) In den österreichischen und ungarischen achtjährigen Gymnasien heißt die unterste Klasse Prima, die oberste Oktava.

um gemußt zu werden. Sie waren nur da, um uns Menschen zu quälen. Zu quälen im Nominativ und zu quälen im Genitiv. Im Indikativ, Perfect, Supinum und Infinitiv. Speziell aber im Aorist. Denn der Aorist, das war die unterste Hölle, das reine Fegefeuer. Dort wurde man langsam geröstet. Er war schwach und stark, der Aorist, aber der schwache war der stärkere. Den starken, den konnte man noch begreifen. Der schwache hingegen war unfassbar. Nie wußten wir, zu was er gut sei und was er bedeute. Und besonders, wenn er in seiner passiven Form kam: als schwacher, passiver Aorist. Dann stand der Angstschweiß uns auf der Stirne. Wir litten Leibesqualen. Es wurde uns regelmäßig übel. Nur Einer stand da. Grinsend und moquant und sekkant. Und der genau wußte, wie er lautet. Der griechische Professor. Er wußte es genau, denn er hatte seine Lebenskraft daran gesetzt, es zu wissen. Und war deshalb lang und dürr und mager geworden. Er und seine Kollegen, die je Griechisch lehrten. Sie ganz allein wußten alles. Und waren stolz darauf, übermütig stolz, arrogant. Wie es ja nie etwas Arroganteres gegeben hat, als klassische Philologen. Aber auch nichts, was man mehr respektierte. Sie wußten zu imponieren und man glaubte ihnen, daß es etwas sei, Griechisch zu wissen und Lateinisch. Und daß alle Bildung wirklich darin kulminiere. Nichts aber spricht mehr für den Bluff, durch den das Lateinertum uns narkotisierte, als der wunderliche Vorschlag, dessen Ausführung Maupertuis, der bekannte Präsident der Berliner Akademie, seinen Zeitgenossen ans Herz gelegt hatte: die Gründung einer Stadt, in welcher zum Nutzen und zur Ausbildung der studierenden Jugend ausschließlich lateinisch gesprochen werden sollte.

Wir lachen heute über den seligen Maupertuis, dessen brillanter Gedanke vor 150 Jahren alle Herren [Herzen?] der Akademiker in helles Entzücken versetzte. Denn seit 150 Jahren ist das Lateinische und das Griechische älter geworden. Nicht nur um 150 Jahre. Älter geworden um ein Jahrtausend. Ganz alt nämlich. Wie ein altes Möbelstück, das seit Generationen da steht, abgebleicht, von den Motten zerfressen und wackelig. Und das Niemand anzutasten wagt, weil man es respektiert. Das aber auch niemand mehr gebrauchen kann. Und das man höchstens zeigt, wenn man damit großtun will: „Von unseren Urgroßeltern noch, aus dem achtzehnten Jahrhundert.“ Bis dann ein Urenkel kommt und damit aufräumt und es zum alten Gerümpel wirft. Und ohne Respekt vor Urgroßeltern und zwei Jahrhunderten und den Motten energisch erklärt: „'raus mit ihm!“

So hat Professor Ostwald, der Leipziger Geheimrat, der große Naturforscher und Philosoph, in Wien auch mit den alten Sprachen ausgeräumt. Nicht mit Handschuhen und jener weisen Schonung, mit der man den alten Plunder aus Hochachtung für die Wissenschaft zu behandeln pflegt. Denn nie war es gut, mit Philologen anzufangen. Das wußte schon Lessing. Philologen sind nämlich nicht nur arrogant, sie sind zumeist auch strickgrob. Was aber den Professor Ostwald nicht hinderte, radikal zu sein.

Denn er selbst hatte als Gymnasiast, wie er gesteht, unter dem Latein und dem Griechischen seinerzeit gelitten und die jungen Leiden mit drei Söhnen wieder durchgemacht. Erst mit resignierter Duldung und ohne jedes Verständnis. Aber mit anerzogener Hochachtung. Dann mit inneren Zweifeln, noch aber ohne den entsprechenden Mut. Endlich aber mit vollständiger Klarheit und dann auch mit seiner Energie.

Und mit dieser Energie erklärt er, daß dem Sprachenunterricht ein Bildungswert überhaupt nicht zukomme, am allerwenigsten dem altsprachigen, der aus der Schule zu verbannen ist. Die Lebens- und Entwicklungsgeschichte großer Männer zeige als eine ganz regelmäßige Erscheinung, daß die kräftigen Führer der Mensch-

heit die geistige Speise unbedingt zurückwiesen, welche ihnen im philologischen Gymnasium geboten, beziehungsweise aufgezwungen wurde, und bestenfalls haben sie die Klassen mit Ach und Krach durchgemacht. Unser Unterrichtssystem habe ungezählte Begabungen zerstört, und immer sei es der „klassische Unterricht“ gewesen, welcher jenen Widerspruch am stärksten hervorrief. Der klassische Unterricht müsse als ein Apparat zur Zerstörung spezifischer Begabungen bezeichnet werden. Man müsse ihm einen direkt negativen Bildungswert beilegen und ihn als Hindernis des geistigen Fortschritts bezeichnen. Lange hätte ein anerzogener Respekt vor den Sprachen als solchen und das von den meisten reformerisch gesinnten Vertretern der Naturwissenschaften immer noch gemachte Zugeständnis, daß sie für ihre Fächer höchstens den gleichen Bildungswert annehmen wie für die Sprachen, nicht aber einen höheren, ein voraussetzungsloses Eindringen in die Frage verhindert. Auch hätten ja die Philologen, politisch wie sie schon sind, langsam und langsam klein beigegeben und den Naturwissenschaften neben sich einen kleinen Raum gegönnt. Aber ein Kompromiß sei ein Unsinn. Es müsse heißen „raus mit dem Blunder“ und Naturwissenschaften und Geschichte an seine Stelle.

Ich kann mir den Mann mit der hohen Stirne und der feinen Nase und der Löwenmähne vorstellen, wie er bei all diesen Sätzen in Feuer gerät und auf den Katheder aufschlägt. Und auch das Publikum, ein großer Saal voll, höre ich frenetisch applaudieren. Zwei Millionen Kinder auf der ganzen Erdenrunde atmen aber erleichtert auf, werfen Grammatik und Lexika zu Boden und schreien aus ganzem Herzen: Heil! Heil! Die Ueberschätzung des alten Sprachunterrichts und die damit parallel laufende Unterschätzung naturwissenschaftlicher Kenntnisse ist uns ins Blut übergegangen. Fast ist sie wie etwas Angeborenes. Doktoren der Universität rümpfen noch immer die Nase, wenn es sich um die neuen Doktoren der Technik handelt. Sie fragen bei der Vorstellung fast schon so ironisch: „Doktor ohne Latein?“, wie altes blaues Blut mit genügender Ahnenprobe bei der Nennung neuer ungarischer Namen: „Mit i oder y? wenn ich bitten darf.“<sup>1)</sup> Und ein förmliches Gruseln wird uns überkommen, wenn der doctor commercii gebacken wird. Er wird nämlich nicht ausbleiben. Soll auch nicht ausbleiben. Denn, wenn Wissen immer Wissen bleibt, ob mit oder ohne Latein, dann wird auch Hochschule Hochschule bleiben, ob nun Hochschule für Aerzte, Apotheker, Juristen, Techniker oder Handelsleute. Und auch für Musiker und Künstler wird das gelten. Wie ja Franz List ohne seinen Dokortitel nie ausging und ihn nie auszog. Es war ein Doktor honoris causa. Ein Ehrengeschenk, ich glaube einer deutschen Universität. Aber deshalb nicht weniger Doktor. Vielleicht sogar noch mehr.

Wir üben diese Voreingenommenheit im Urteile aus, ohne es recht zu wissen. Ueber nichts wird mehr gelacht, als über Sprachfehler. Unkenntnis im Naturwissenschaftlichen aber wird als selbstverständlich betrachtet. Man muß das Einmaleins nicht so gut wissen, als den Fall einer Präposition, als das Geschlecht eines Wortes, als ein unregelmäßiges Verbum. Bei der Muttersprache — à la bonheur. Das ist selbstverständlich. Aber warum der Lärm, wenn ich einmal la soleil sage und la lune? Man denke sich dabei das allgemeine Entsetzen. Unter Umständen könnte das ein Scheidungsgrund sein. In allen Fällen aber eine Partie hintertreiben. Als vor Jahren einmal einem hervorragenden Politiker ein Lapsus unterlief und er seine Rede mit „caveant consuli“ schloß, da erschütterte ein homerisches Gelächter das Haus der Abgeordneten. Man hörte

1) Die Besitzer ungarischer Namen, die auf y endigen, z. B. Esterhazy, Csaky, Banffy, sind Aristokraten; die sich hinten mit schlichtem i schreiben, z. B. Feleki, Bekesi, sind dagegen bürgerlicher Abkunft. U.

gar nicht auf zu lachen. Dann aber machte man Ernst. Man machte einen Kasus daraus. Als ob es um die Ehre des Landes ginge. Und auch der Portier soll sich abgewendet haben, als der Unglückliche, dem das Malheur passierte, scheu und von allen gemieden das Haus verließ. Er aber war klüger als ich. Er beging keinen Selbstmord und wurde später Minister. Mir würde es die Existenz untergraben, und es bliebe mir nichts als der Revolver.

Unter Tausenden von Menschen weiß kaum Einer einen Baum von einem Baum zu unterscheiden. Einen Stein nicht von einem Stein. Fett, Kohlenhydrate und Eiweiß sind zumeist spanische Dörfer. Die primitivsten Begriffe der Physik fehlen. Von Chemie keine Spur. Aber man kann deshalb gebildet sein und als hochgebildet geschätzt werden.

Ein orthographischer Fehler hingegen bricht uns den Hals. Jeder naseweise Strickstrumpf würde Helmholtz einen ungebildeten Fachmenschen nennen, käme sie ihm auf einen Sprachfehler. Allgemeine Bildung, das steht auf der einen Seite, wo die Sprachen stehen, und besonders Latein und Griechisch. Naturwissenschaft, das ist Fachbildung. Trockene Fachbildung, und man kann mit ihr und trotz ihr recht ungebildet sein.

Deshalb schwärmen Mütter und Tanten auch besonders für Gymnasien und wollen von den anderen Mittel-, speziell von den Realschulen nichts wissen. Der Bube soll vor allem seine allgemeine Bildung haben. Und dabei denken sie an den so gepriesenen klassischen Unterricht und die Antike. Besonders aber an das Latein. Der Lateinunterricht wurde durch die römische Kirche mit dem christlichen Glauben eingeführt. Und wie der römische Glaube eine Uniformierung im Religiösen, so erzeugt die römische Sprache eine Uniformierung der Wissenschaft. Latein war also eigentlich durch die Jahrhunderte ein Bolapüt gewesen. Aber allmählich ein Bolapüt als Selbstzweck. Den eigentlichen Zweck hatte man über das Mittel vergessen. Ja noch mehr. Selbst beim Mittel war man nicht stehen geblieben. Ueber das Mittel des Mittels hatte man selbst schon das Mittel vernachlässigt. Denn es handelte sich in der weiteren Entwicklung kaum mehr um die Sprache, sondern nur mehr um ihr Instrument. Nicht Latein wurde gelehrt, sondern nur deklinieren, konjugieren, konstruieren. Die Sprache nicht, nur ihre Grammatik. Cicero war Nebensache geworden, Dionysius Thrax wurde ein Gott. Zur Zeit des Pompejus hatte er, ein Alexandriner, die erste Grammatik geschrieben und sie nach Rom gebracht. Sie ist noch vorhanden und macht seit zweitausend Jahren die Lust unsicher. Mit ihr begann die Qual und hat bis heute nicht aufgehört. Und auch die Ueberschätzung des Sprachlichen hat mit ihr begonnen.

Ich bin kein Mensch von Fach, und ich gestehe, ein seit meiner Kindheit in mir aufgehäufter Stoff von Haß gegen Alles was Philologie und Philologie heißt, fließt mir nach den erlösenden Worten Dittwald's in die Feder. Aber ich weiß das Eine. Ich habe vier Sprachen erlernen können, kann mich ihrer bedienen, kann sie und ihre Literatur genießen. Lateinisch und Griechisch kann ich nicht. Und hat mich zehnmal so viel Zeit und Mühe gekostet als alle anderen Sprachen zusammen. Das kann nicht an mir gelegen sein. Denn Keiner von uns hat es gekonnt. Und ich glaube überhaupt nicht, daß es Einer kann. Es lag also an dem Unterricht. An der Grammatik. An dem faden Pedanten Dionysius Thrax.

Sprachunterricht und Sprachunterricht ist zweierlei. Wie Kunst und Wissenschaft. Es gibt Menschen, die Sprachen erlernen, wie man pfeifen und singen lernt. Das sind die Sprachtalente. Die dann in drei und vier und auch in zehn Sprachen lesen und schreiben und sprechen. Und vom Prädikat und Subjekt, vom regelmäßigen und unregelmäßigen Verbum, vom einfachen und zusammengesetzten Satz nichts wissen. Geborene Freischwimmer. Naturpfeifer.

Und dann gibt es Menschen, die es überhaupt nie zum Sprechen und nur schwer zum Lesen und Schreiben bringen. Die lernen dann Grammatik und werden Philologen. Und begeistern sich über die Konstruktion eines Satzes mehr als über seinen Sinn. Schwärmen für die verdrehtesten Wendungen. Lieben das Subjekt, wenn es am verstecktesten, und das Prädikat, wenn es überhaupt nicht zu finden ist. Das sind die Menschen, die am schwachen, passiven Morist zehren, an ihm mager und lang und dürr werden, Kindergenerationen durch ihre Pedanterie aufs Blut quälen und nur den Haß gegen alle Philologie einimpfen.

Kein Mensch, und Ostwald gewiß auch nicht, wird die Rolle der Antike für die Zivilisation bestreiten. Aber es genügt, sie in ihren Wirkungen zu verspüren. Und man empfindet diese Wirkungen auch dann, insofern sie sich in unserer Kunst, in unserer Literatur, in unserem Denken äußern, wenn man nicht auf die ersten Quellen zurückgreifen kann. Goethe wird jedem von uns das sein, was er ist, wenn wir auch nicht erfassen, wie er das durch den Humanismus geworden.

Die „Los von Rom“-Bewegung in der Schulfrage zieht immer größere Kreise. Der Büchermarkt ist überschwemmt von Schriften, pro und contra. Kaum einer der Denker unserer Zeit, der den Gegenstand nicht erörtert hätte. Von beiden Seiten die besten Namen. Schon daß das Gymnasium ein Problem werden konnte, zeigt, daß seine Zeit um ist. Und daß etwas Neues sich in ihm regen und aus ihm werden will.

Wenn aber ein Ostwald so spricht, wie er gesprochen, so soll das ein Echo finden, weit über den beschränkten Ort hinaus. Denn seine Art sitzt fest, und morsche Bäume widerstehen ihr nicht leicht.

---

Eine Besprechung anderer Art erfuhr der Vortrag des Leipziger Chemikers durch einen Artikel des wohlbekannten Philologen **Theodor Gomperz** in Nr. 15578 der „Neuen Freien Presse“ vom 29. Dezember v. J.

### **Ueber den Bildungswert des Sprachunterrichts.**

Wenn ein Mann von der Bedeutung Wilhelm Ostwalds einem ganzen großen Unterrichtszweig den Fehdehandschuh hinwirft, so ziemt es dessen Vertretern, die Herausforderung anzunehmen. Wenn ein Forscher und Denker von solchem Kaliber dem Sprachunterricht jeden Bildungswert abspricht, so erwächst dessen Pflegern die Pflicht, sich auf die Gründe ihrer Wertschätzung des angefochtenen Bildungsmittels zu besinnen und sie öffentlich darzulegen. Einen Teil dieser Aufgabe soll der nachfolgende Aufsatz erfüllen. Es sind schwerlich völlig neue Gedanken, die hier zum Ausdruck gelangen. Allein der Schreiber dieser Zeilen ist sich wenigstens bewußt, sie einzig und allein eigener Erfahrung und Ueberlegung zu verdanken. Eben darin erblickt er seinen Rechtstitel und die Aufforderung zur Teilnahme an dem obschwebenden Streite.

Wer heutzutage in Fragen der Jugendbildung die Partei der Sachen gegen die Sprachen ergreift, der kann raschen und lauten Beifalls sicher sein. Die Worte sind bloß Zeichen, die Sprache ist lediglich ein Gewand, eine Hülle. Wichtiger als die Zeichen sind doch wahrlich die bezeichneten Dinge; wertvoller als das ihn umkleidende, wenn nicht gar verhüllende Gewand ist doch ohne Zweifel der darunter befindliche Körper. Die kostbare Jugendzeit möge der Erkenntnis der Gegenstände selbst, nicht ihrer bloßen Benennungen gewidmet sein! Die Kenntnis der Muttersprache ist freilich unentbehrlich; doch sollen wir auf ihre Erlernung nicht mehr als die unumgänglich erforderliche Zeit verwenden. Jeder Mehraufwand für die Erlernung von Sprachen ist von Uebel. Es herrsche innerhalb jeder Nation Einsprachigkeit, und daneben bestehe ein universales, internationales, auch der Uebertragung der nationalsprachlichen Schöpfungen dienendes Verständigungsmittel. Solche Gedanken liegen heute in der

Luft, und sie bilden zum Teil den Inhalt, zum größeren Teil den Hintergrund der Darlegungen des oben genannten hervorragenden Naturforschers.

Unsere Absicht geht diesmal nur dahin, auf die geistige Förderung hinzuweisen, die der Uebersetzungstätigkeit entspringt und somit der Mehrsprachigkeit zu danken ist. Drei wohltätige Wirkungen schreiben wir der Praxis des Uebersetzens zu. Sie nötigt und veranlaßt uns, die Begriffe schärfer zu fassen und bestimmter zu umschreiben; sie befreit uns von Scheinproblemen, die aus einer besonderen Gewandung der Begriffe, nicht aus deren Kern erwachsen sind; sie erweitert in erheblichem Maße unseren geistigen Horizont und bietet ein erfolgreiches Gegenmittel gegen die im Kreise unserer Mutter- wie jeder Einzelsprache niemals ganz zu vermeidende Verbildung der Worte.

Die Muttersprache ist ein Behikel, und der belangreichsten eines, durch welche die Vergangenheit auf die Gegenwart einwirkt. Sie ist ebenso wie die Sitte, ein Stück der Tradition. Diese ist weit entfernt, durchaus gut oder durchaus übel zu sein. Sie ist wie alles Menschliche von gemischter Art. Wir können sie nicht einfach los werden, und könnten wir es, so wüßten wir nicht, wie wir sie ersetzen sollen. Was nottut, ist ihre Berichtigung, die Befreiung von dem, was in der Tradition irrtümlich oder veraltet ist. Das vornehmste Hilfsmittel solcher befreienden Berichtigung aber ist in diesem wie in jedem anderen Falle die Erweiterung des Umblicks und die durch sie ermöglichte Vergleichung. Ganz so wie der Vielgereiste oder der Geschichtskundige durch die Kenntnis fremder Sitten oder Einrichtungen und durch deren Vergleich mit dem, was derzeit in seiner Heimat gilt, ein offeneres Auge für die Schäden des Heimischen und eine erhöhte Fähigkeit der umbildenden Verbesserung gewinnt, ganz dasselbe leistet die Mehrsprachigkeit im Bereiche der sprachlichen Ueberlieferung.

1. Uebersetzen heißt nicht, zu einem Schalter gehen, an dem wir eine sprachliche Münze gegen eine andere umtauschen. Es fehlt nicht selten an einem völlig genauen Äquivalent, und wir können das annähernd genaue Äquivalent nur auffinden, nachdem wir dem Begriff seine sprachliche Hülle abgestreift und ihn in seiner nackten Reinheit zu erblicken uns bemüht haben. Wir müssen — anders ausgedrückt — gar häufig vom Wort zur Sache empor- und von dieser wieder zum Wort herabsteigen. Ein Beispiel statt vieler. Ich will das deutsche „Habucht“ ins Griechische übertragen. Das Wörterbuch weist mich in erster Reihe auf das Griechische „pleonexia“. Fasse ich aber dieses Wort und seine Gebrauchsweise näher ins Auge, so bemerke ich gar bald, daß der dadurch bezeichnete Begriffskreis sich mit jenem des deutschen Wortes nicht vollständig deckt, daß er ein erheblich weiterer ist. Die griechische „Mehrhaberei“ bedeutet nicht nur, wie unsere Habucht, das gierige Streben nach einem Mehr an materiellem Besitze, sondern ebenso sehr nach einem Mehr an Genuß und Geltung, an Einfluß und Macht. Während ich also diese kleine Uebersetzungsoperation verrichte, kann ich nicht umhin, die nahe Verwandtschaft der Habgier im engeren und in dem also erweiterten Sinne zu gewahren, diese ganze Begriffssippe mit umfassenderem Blicke zu überschauen, das Gemeinsame und das Verschiedene in ihren Gliedern mir deutlicher als vorher zum Bewußtsein zu bringen. Auf diesen Wegen wird der Neigung aller Flachköpfe entgegengewirkt, mit bloßen Worten zu hantieren, ohne jemals ihren Gehalt (wie es die Engländer so schön ausdrücken) zu „realisieren“. Die Zahl der Toren, für welche — nach Thomas Hobbes' trefflichem Ausspruch — die Worte Münzen sind, wird verringert, jene der Einsichtigen, für die sie Rechenpfennige abgeben, wird vergrößert.

2. Scheinprobleme fallen zu Boden. Wer nur eine Sprache kennt, für den besitzen die in dieser Sprache ausgeprägten Unterscheidungen den Wert eines

unantastbaren begrifflichen Unterschiedes, den es allenfalls genauer zu ermitteln und zu präzisieren gelten mag, an dessen Realität aber ein Zweifel nicht gestattet ist. Wer da behaupten wollte, daß zwischen Talent und Genie, zwischen Verstand und Vernunft nur fließende Grenzen, nur graduelle Unterschiede bestehen, dessen Bemühung würde an dem ehernen Bestand dieser zwei Paare von Wortbegriffen gar leicht zerschellen. Wie ganz anders, wenn wir den Gegner auf den ungleich freigebigeren Gebrauch des englischen „genius“, das von „talent“ nicht allzu weit abweicht, oder darauf hinweisen können, daß „Vernunft“ und „Verstand“ in anderen Sprachen einer gleich scharf zugespitzten gegensätzlichen Bezeichnung ermangeln.

3. Von ungleich tieferer, fast möchten wir sagen von vitaler Bedeutung wird diese Erweiterung des geistigen Horizonts mittelst der Mehrsprachigkeit dort, wo es Verengungen und sonstige Verbildungen innerhalb der Muttersprache zu berichtigen gilt. Solch eine Verkümmern hat zum Beispiel das deutsche Wort „Tugend“ erfahren. Wer damit den Inbegriff moralischer Trefflichkeit bezeichnet glaubt und dann die Anwendung des Wortes im Leben und in der Literatur verfolgt, der kann gar leicht dem Wahn verfallen, daß das Privatleben der Menschen, oder richtiger: ein beschränkter Teil dieses Privatlebens, allein der moralischen Beurteilung und Bewertung unterliegt. Wer spricht oder schreibt bei uns von einem tugendhaften Richter oder von der Tugend im politischen Leben? Dem Engländer hingegen sind Wortverbindungen wie „public virtue“, „a virtuous judge“ oder „a virtuous politician“ keineswegs fremd oder ungeläufig. Und das lateinische „virtus“ mit seiner klar zu Tage liegenden Abstammung von „vir“ ergänzt als „Mannestugend“ den unter uns gangbaren Begriff in höchst erwünschter Weise.

Man sieht, wir sind weit davon entfernt, die Sprache „wie einen Fetisch“ zu verehren. Ganz im Gegenteil. Wie alles Menschliche ist die Sprache steter Verderbnis ausgesetzt, ihre Bestandteile, die Worte, fortwährender Sinnesverschiebung, bald ungebührlicher Erweiterung, bald ebensolcher Verengung unterworfen. Auch muß der Strom jeder Sprache, da er der grauen Vorzeit entquollen ist, gar vieles mit sich führen, was der gereiften Kenntnis, der geläuterten Einsicht später Epochen nicht stand zu halten vermag. Allein wir können das Begriffsnetz, das die Sprache über die Welt der Dinge gebreitet hat, nicht einfach beseitigen. Höchstens gelingt es uns, hier eine Masche aufzulösen, dort eine solche zu knüpfen. Wir leben und weben innerhalb dieser ursprünglich rohen und trotz des verfeinernden Einflusses überlegener Geister stets unvollkommenen Klassifikation, insbesondere der geistigen Dinge, zumal der ethischen und ästhetischen Werte. Wir können ihre Unvollkommenheiten nur schrittweise berichtigen, und das Haupterfordernis ist dabei, daß wir uns ihrer bewußt werden. Von der Tyrannei der einzelnen Sprache kann uns aber nichts so sicher befreien, als die Mehrsprachigkeit. In welchem Ausmaß freilich diese zu erstreben, welcher Raum somit dem Sprachunterricht in der Jugendbildung zu gönnen ist; in welchem Umfang die Sprachen des Altertums neben den modernen gepflegt werden sollen; welche Leistung wir endlich von einer künstlichen Hilfsprache zu erwarten haben — über die Mehrzahl dieser Fragen haben wir uns bereits bei anderen Anlässen geäußert. Auf einen in auffälliger Weise vernachlässigten Punkt wäre es vor allem der Mühe wert, zurückzukommen: auf die ebenso anziehende als lehrreiche psychologische Verwertung des etymologischen Studiums oder der Einsicht in das „Leben der Worte“.

Es folgt der an einigen Stellen aus anderen Referaten ergänzte Bericht des „Neuen Wiener Tagblatts“ vom 19. Dezember v. J. (Nr. 348) über eine öffentliche Besprechung, die der wunderliche Ostwaldsche Vortrag in Wien gefunden hat.

### Professerversammlung gegen Geheimrat Ostwald.

Die Erklärungen des Geheimrates Professor Ostwald über den Unwert allen Sprachunterrichtes haben den Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums veranlaßt, gegen diese Ansichten in einer von Wiener Gelehrten zahlreich besuchten Versammlung Stellung zu nehmen. Die Versammlung fand vorgestern Abend im kleinen Festsale der Universität unter dem Vorsitze des Vereinspräsidenten, Geheimrats Grafen Stürgkh, statt, der zunächst als den Vertreter der Universität Herrn Rektor Hofrat v. Ebner und als den Vertreter des Unterrichtsministeriums Herrn Hofrat Huemer begrüßte. Ferner waren erschienen: Sektionschef Dr. G. Winter, die Hofräte Toldt, Ritter v. Schullern, Schipper, Bormann, Jagić, die Professoren Martinak (Graz), Hueppe (Prag), Kretschmer, Fränkel, Dopsch, Reisch, Sauler, v. Arnim, Gartner, Wegscheider, Landeschulinspektor Dr. Scheindler, Regierungsrat Schwiedland, die Direktoren vieler Mittelschulen zc.

Der Vereinspräsident Graf Stürgkh wies in seiner Eröffnungsansprache auf die demnächst stattfindende Enquete des Unterrichtsministeriums über die Mittelschulreform hin, die alle beteiligten Kreise in die lebhafteste Bewegung versetze. Der Verein sei derzeit gedrängt, zu einer großen, prinzipiellen Frage Stellung zu nehmen, da in der letzten Zeit ein Fachgelehrter vom Range Ostwalds die Frage nach dem Werte des Sprachunterrichts für die Jugenderziehung und Bildung überhaupt aufgeworfen und mit staunenswerter Entschiedenheit verneint habe. Dieser Angriff auf ein Hauptelement unserer Schulbildung habe die heutige Versammlung veranlaßt. Es solle klar werden, ob die Meinung, daß jegliches Studium einer natürlichen Sprache schädlich und bildungshemmend sei, widerspruchslos bleiben kann. Es soll der breiten Doffentlichkeit gezeigt werden, wie es mit dieser Lehre steht. Nicht um das Verhältnis der klassischen Sprachen zu den modernen soll es sich heute handeln, sondern nur um das Prinzip der Berechtigung des Sprachunterrichts überhaupt, ohne die Erörterung von Einzelfragen. Nur in der Hauptfrage solle eine entschiedene Antwort gegeben werden.

Rektor Hofrat Professor (der Medizin) v. Ebner führte hierauf, lebhaft begrüßt, folgendes aus: Die Universität hat allen Grund zur Freude, eine Versammlung in ihren Räumen zu sehen, die sich mit den wichtigsten Interessen unseres Mittelschulunterrichts beschäftigt. Als Rektor fühle ich die Verpflichtung, auszusprechen, daß der Sprachunterricht für die Bildung der Jugend von größter Bedeutung ist, und daß wir kaum ein anderes Bildungsmittel von so umfassender Bedeutung an seine Stelle setzen können. Als Vertreter der Naturwissenschaften denke ich doch immer mit freudiger Pietät zurück an den Unterricht in den alten Sprachen im Gymnasium. (Beifall.) Ich kann es noch heute mit vollem Bewußtsein aussprechen, daß die sprachliche Bildung ein vortreffliches Hilfsmittel war für meine spätere Ausbildung in den Naturwissenschaften. (Erneuter Beifall.)

Vorsitzender Graf Stürgkh dankte dem Rektor für diese entschiedene Kundgebung, worauf die eingelangten Zustimmungskundgebungen zur Verlesung gelangten. Unter ihnen befinden sich namentlich solche von dem Berliner Professor Paulsen, der heute als erste Autorität auf dem Gebiete des Unterrichtswesens gilt, und von Hofrat Theodor Gomperz.

Kustos der Universitätsbibliothek Dr. Frankfurter erstattete hierauf das Referat über den Vortrag des Geheimrats Professor Ostwald, berührte dessen Forderung der „Ausbildung der Einseitigkeiten“, seine Ablehnung der harmonischen Bildung und legte eingehend seine Stellung zum Sprachunterricht dar. Ostwald habe nicht etwa bloß vor Ueberschätzung des Sprachunterrichts und

seinem Uebergewicht vor anderen Unterrichtsgegenständen warnen wollen. Er habe vielmehr geradezu erklärt, die Sprache an sich sei ein Uebel, weil sie unlogisch sei, und daher sei der Sprachunterricht nicht nur ohne jeden positiven Bildungswert, sondern wirke negativ, indem er die geistige Entwicklung hemme. Ostwald habe dabei nicht den altklassischen Unterricht und die Gymnasien allein treffen wollen, sondern jeden Sprachunterricht, und streng genommen, sogar den deutschen Sprachunterricht: denn auch das Deutsche habe den gerügten Fehler der natürlichen Sprachen, den er an Beispielen erläutert habe. Bei der Muttersprache könne man sich nicht helfen; um so mehr müsse man daher das Lernen fremder Sprachen verwerfen. Da nun die Praxis die strenge Durchführung des von ihm als richtig Erkannten nicht zulasse, kommt er in Konsequenz seiner Ansicht dazu, die modernen Fremdsprachen so weit zuzulassen, als es das Sprechen und Verstehen erfordert, die altklassischen Sprachen aber völlig aus der Schule zu verbannen. Bildungszwecke lehnt Ostwald auch für die modernen Sprachen ab, da man durch die Sprache nicht in den Geist eines Volkes eindringe. Die fremden Sprachen seien ein singuläres Bedürfnis, auf dem man nicht einen Unterrichtsplan aufbauen dürfe. — Der Vortragende fährt fort: Diese Ansichten nötigen zur Stellungnahme, denn sie betreffen eine Kernfrage des ganzen Mittelschulproblems. Wäre Ostwalds Ansicht richtig, dann müßte man, wollte man an der Jugend nicht ein Verbrechen begehen, den Sprachunterricht, insbesondere den altklassischen, tatsächlich aus der Schule entfernen. Mit Rücksicht auf die Wirkung, die Ostwalds Ansicht schon durch die Person ihres Urhebers hervorgerufen, und auf die Stellungnahme des „Vereins für Schulreform“ habe der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ es für nötig gefunden, mit einer ebenso jeden Zweifel ausschließenden Kundgebung zu antworten. Es handle sich um den Versuch, ein von den besten Geistern — Goethe, Helmholtz, Treitschke, Zeller — anerkanntes Bildungsmittel zu entwerten. In der Diskussion, zu der der Vorstand einlade, handle es sich lediglich um die prinzipielle und allgemeine Frage vom Wert des Sprachunterrichts, ohne Rücksicht auf etwaige Meinungsverschiedenheiten im einzelnen. Es könne zugegeben werden, daß man in der Bewertung der Sprachen, dem Ausmaß, in der Reihenfolge und in der Zeitgrenze auseinandergehen könne, nur eine Meinung jedoch könne es darüber geben, ob der Sprachunterricht überhaupt einen bildenden Wert besitze oder — nach Ostwald — keinen, ja sogar eine geistlichschädigende Wirkung.

Als erster Redner nahm hierauf Regierungsrat Professor Jerusalem das Wort zu einer scharfen Stellungnahme gegen Ostwald, dessen Anschauungen er als von Grund aus falsch darstellt. Ostwald habe freilich recht, daß die Sprache nicht „logisch“ sei; sie ist eben psychologisch, und wir kommen erst durch ihre Erforschung auf die Gesetze des richtigen, logischen Denkens. Sie hat die Logik erst möglich gemacht, wie überhaupt das abstrakte Denken und das Zusammenarbeiten der Menschen und jede Wissenschaft; natürlich auch die Naturwissenschaften. (Beifall.) Was aber den Unterricht und die Förderung der Einseitigkeiten betrifft, so habe die Schule nicht die Aufgabe, Genies zu erziehen. Im Labyrinth der Moderne sei die einfache Weisheit der Alten noch immer ein trefflicher Führer. Was die deutsche Philologie betrifft, so hat sie doch die Erhebung des deutschen Volkes durch die Versenkung in seine Vergangenheit bewirkt. Die Naturwissenschaft allein führt nicht in die Welt des Geistes, in die bloß das Studium der kunstvollsten menschlichen Errungenschaft führt — die Sprache. (Lebhafter Beifall.)

Universitätsprofessor Kretschmer führt aus, daß jede Wissenschaft Streitigkeiten aufweise, die bloß durch mangelhaftes Verständnis der Sprache entstanden sind. Eine fremde Sprache ist das beste Mittel zur Erforschung der

Muttersprache. Das Gebrechen liege lediglich im grammatischen Unterricht, der durch den Geist der heutigen Sprachwissenschaft verlebendigt werden muß, wenn die Grammatik sich nicht zur Sprachwissenschaft verhalten soll wie die Geschichtstabellen zur lebendigen Geschichte. Die Schwierigkeiten sind hier nicht unüberwindlich.

Namens des Neuphilologischen Vereins erklärt Professor Duschinsky, daß auch die Realschule ohne Sprachunterricht durchaus unzulänglich wäre. Als Bestätigung hiefür beruft er sich unter anderem auch auf die Ansicht seines verstorbenen Freundes, des Hofrats Kothnagel.

Unter großer Aufmerksamkeit nimmt sodann der Obmann des Vereines für Schulreform, Professor Dr. Hueppe (Prag), das Wort, um zu erklären, daß sich der Verein mit den Anschauungen des Geheimrats Ostwald nicht identifiziere (Beifall), ebenso wie er selbst ja auch die Anschauungen Gurlitts nicht ohne Widerspruch gelassen habe. Der Verein habe lediglich einem Manne von der Bedeutung Ostwalds eine Tribüne geboten für die Erklärung seiner persönlichen Anschauungen. Er glaubt aber, Ostwald, der sein persönlicher Freund sei, richtig dahin verstehen zu dürfen, daß er nicht den Wert der Sprachen, sondern bloß den Unterricht und seine Methoden, also die formelle Behandlung verurteilen wollte. (Zwischenrufe: Das hat Ostwald nicht gesagt!) Professor Hueppe anerkennt dann seinerseits den Wert des Sprachunterrichts, und es wäre wertvoll für die Reform der Mittelschule, wenn man sich über die Methode des Unterrichts einigen würde. (Beifall.)

Professor Dr. Herz (Naturhistoriker) weist auf die ungerechtfertigte Beunruhigung der Oeffentlichkeit hin, die durch Ostwalds „Blauderei“ entstanden sei. Die Forderungen seien einfach indiskutabel.

Professor Dr. Martinak, der Lehrer der Pädagogik an der Grazer Universität, erklärt unter lebhaftem Beifall, er sei besonders nach Wien gekommen, um gegen Professor Ostwald Erklärungen abzugeben: Als Bildungsmittel ist das Sprachstudium unersehbar. Durch das Uebersetzen wird man gezwungen, den Gedanken selbst scharf zu fassen. Um Gedanken und Begriffe handelt es sich, nicht um Worte und Formen. (Erneuter Beifall.) Es gehe nicht an, gleich dem Professor Hueppe jetzt die Streitfrage auf das Gebiet der Methode hinüberzuspielen. Denn sonst müßte man wegen der mangelhaften Methode auch die Naturwissenschaften abschaffen. (Stürmischer Beifall, auch bei den Naturhistorikern.) Der ewige Zusammenhang zwischen Sprache und Denken bildet den Wert des sprachlichen Unterrichts. (Erneuter Beifall.)

Hofrat Professor Tolbt (Anatom) konstatiert, daß durch die zutage getretene Einmütigkeit so verschiedenartiger Richtungen der Zweck der Versammlung erreicht erscheine. Er beantragt sodann die folgende Resolution, die zur Annahme gelangte:

„Die Versammlung spricht, veranlaßt durch den vom Geheimrat Professor Dr. Ostwald im Vereine für Schulreform gehaltenen Vortrag, ihre entschiedene Verwahrung dagegen aus, daß der mit hinsälligen Argumenten begründete Versuch gemacht wird, den Wert des Sprachunterrichts für die Bildung unserer Mittelschuljugend in der öffentlichen Meinung nicht nur herabzusetzen, sondern sogar zu negieren und den Sprachunterricht als die Geistesbildung hemmend zu erklären. Die Versammlung spricht vielmehr ihre Ueberzeugung dahin aus, daß im Sprachunterricht unsere Mittelschulen ein unschätzbares Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung und der höheren Geistesentwicklung besitzen, das durch kein anderes ersetzt oder entbehrlich gemacht werden kann.“

Nach der Annahme dieser Resolution schloß der Vorsitzende Graf Stürgkh die Versammlung.

Noch etwas über Ostwalds Offenbarungen hinzuzusehen und unsere Meinung über die im Vorstehenden zu lesenden Polemiken gegen ihn zu äußern, ist eigentlich unnötig. Doch möchten wir ausdrücklich erklären, daß uns der von Prof. von Arnim ange-schlagene Ton durchaus zusagt. Leute von Ruf sollen sich mehr als Andere in acht nehmen, Ansichten in die Welt zu posaunen, die keinen Stich und Stoß aushalten, sondern bei der geringsten kritischen Berührung umfallen. Und wenn doch einmal aus dem Munde solcher Leute derartige Neußerungen kommen, so haben die Kritik und der Spott nicht minder, sondern mehr noch, als bei den Aussprüchen anderer Sterblicher, das Recht, ja die Pflicht, dagegen ohne Schonung vorzugehen.

Dann aber möchten wir darauf hinweisen, was uns das Wunderlichste unter allem Wunderlichen in dem Ostwaldschen Vortrag zu sein scheint. Wir meinen den krassen Mangel an der Methode, deren Anwendung oft als ein Vorzug der Naturwissenschaften bezeichnet worden ist, — der streng induktiven. In die Augen springende falsche Ver-allgemeinerungen finden sich in seinem Vortrage zuhauf. Herr Ostwald hat selbst eine Mittelschule (in Deutsch-Rußland) „durchgelebt“, er hat drei Söhne dieses Leben führen sehen (wo? und auf einer humanistischen oder einer realistischen Schule?) und er war einst selbst Realschullehrer in Dorpat. Auf den hierbei gemachten Erfahrungen baut sich ihm der allgemeine Satz auf: „Das graue Elend ist die Mittelschule.“ Sollte er nie ganz entgegengesetzte Urteile von solchen gehört haben, die eine deutsche Mittelschule besucht haben? Da er sicher besonderen Wert auf das Urteil von Naturforschern legt, so will ich hier einige derjenigen Naturwissenschaftler nennen, die im Jahr 1888 in unzweideutigster Weise für die humanistischen Gymnasien eingetreten sind: von Baeyer-München, F. Baumstark-Greifswald, Benedek-Strasbourg, Benrich-Berlin, Bunsen-Heidelberg, Dorn-Halle, von Fritsch-Halle, Gilger-Erlangen, von Hofmann-Berlin, Hüfner-Tübingen, Kekulé-Bonn, Knoblauch-Halle, Kraus-Halle, Kopp-Heidelberg, Leuckart-Leipzig, Lössen-Königsberg, Lothar Meyer-Tübingen, Poleck-Breslau, Quincke-Heidelberg, Mammelsberg-Berlin, Rosenbusch-Heidelberg, Volhard-Halle, Graf zu Solms-Strasbourg, G. Wiedemann-Erlangen, G. Wiedemann-Leipzig, Zirkel-Leipzig. Ich habe mit Absicht besonders Chemiker ausgewählt und kann dem beifügen, daß die wohlbekannten Vertreter der chemischen Wissenschaft in Heidelberg, mit denen ich seit dem Anfang der 70er Jahre des verfloffenen Jahrhunderts gelegentlich zu einem Gedankenaustausch über Schulfragen gekommen bin, alle mit Entschiedenheit sich für gymnasiale Vorbildung der Chemiestudierenden ausgesprochen haben: auch der gegenwärtige Heidelberger Ordinarius, Theodor Curtius, tut es so entschieden, wie einst Bunsen, und hat mir zugleich mehr als einmal versichert, wie dankbar er der ihm auf dem Gymnasium (in Duisburg) gewordenen Anregungen gedenke. — Herr Ostwald hat aber durch „biologisch-psychographische Untersuchungen“ die Entdeckung gemacht, daß die später als Naturforscher oder Mathematiker bedeutenden Männer für die philologischen Schulstudien Abneigung und Mißachtung empfunden hätten. Er weiß von Liebig, er sei „einfach aus der Schule entfernt worden, weil er es gewagt, auf die Frage, was er werden wolle, zu antworten: Ein Chemiker.“ (??) Ostwald hat ferner das Geständnis von Helmholtz gelesen, es sei vorgekommen, daß er „sich während der Lateinstunde unter der Bank mit Fragen der Geometrie und Optik beschäftigt habe“. Das Urteil, das Liebig als akademischer Lehrer über den Vorzug der Gymnasialbildung gefällt, und die Erklärung, die Helmholtz auf der Berliner Dezemberkonferenz 1890 abgab: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten“, — diese Neußerungen scheint Ostwald nicht zu kennen. Jedenfalls zieht er aus den obigen Schulgeschichten und daraus, daß Robert Mayer im Gymnasium meist auf der letzten Bank gesessen habe, den allgemeinen Schluß, daß die Köpfe von bedeutender mathematischer oder naturwissenschaftlicher Anlage die fremdsprachlichen Schulstudien durchaus zurückweisen, woraus

ihm dann weiter folgt, daß Latein und Griechisch und außer für rein praktische Zwecke auch die modernen Fremdsprachen aus den Mittelschulen hinausgeworfen werden müssen. — Ein höchste Heiterkeit hervorrufender Fall der Verwendung einer individuellen Erscheinung zur Erhärtung einer allgemeinen Behauptung war ferner im Ostwaldschen Vortrag der Satz: „Ich bin nur dümmer geworden, wenn ich fremde Sprachen gelernt habe“.

Schließlich kann ich nicht umhin, bei diesem Anlaß auf eine (vielleicht von manchen Interessierten) nicht gekannte Abhandlung hinzuweisen, die in vortrefflichster Weise das Thema des Wiener Streites behandelt. Es ist Eduard Zellers Aufsatz „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben“, der zuerst in dem Märzheft der „Deutschen Rundschau“ vom Jahre 1884 erschien und wieder abgedruckt ist in der dritten Sammlung der Zellerschen „Vorträge und Abhandlungen“.

G. Uhlig.

## Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologenversammlung.

### II.

Am 25. September v. J. sprach nach Regierungsrat Thumser der Rektor des Ulmer Gymnasiums Dr. C. Pirzel. Der Titel des Vortrags lautete:

### Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung.

- Den Zuhörern waren folgende Thesen des Vortragenden in die Hand gegeben:
1. Der Vorwurf, daß der gymnastische Unterricht der Gegenwart dem Geiste der Zeit widerspreche, ist einerseits sachlich nicht begründet, andererseits begrenzt er die Aufgaben des Gymnasiums zu eng. Demgegenüber ist als die wichtigste Aufgabe zu bezeichnen; die Schaffung eines auf der Höhe seiner Aufgabe stehenden Lehrstandes.
  2. Der Ton, in dem die Polemik gegen das Gymnasium sich zu äußern pflegt, entspricht vielfach den Anforderungen an eine sachliche Auseinandersetzung nicht, ihr Inhalt aber läßt Kenntnis der tatsächlichen Verhältnisse in weitem Umfange vermissen.
  3. Die wachsenden Ansprüche der organisierten schulhygienischen Bestrebungen an die Einschränkung des Unterrichts sind mit einer erfolgreichen Führung desselben nicht mehr zu vereinigen.
  4. Der Vorwurf, das Gymnasium sei nicht national und versäume die Pflege vaterländischer Erziehung, ist nicht begründet und beruht auf einer Ueberspannung des Wertes einseitig nationaler Bildung.
  5. Die Beseitigung der Vorschulen als Voraussetzung der Einheitschule läßt sich aus den Forderungen einer gesunden Sozialpolitik nicht begründen.
  6. Der Einfluß künstlerischer Bildung auf den Gymnasialunterricht ist als ein berechtigtes Element desselben anzuerkennen. Art oder Umfang dürfen aber seine übrigen Aufgaben nicht beeinträchtigen.
  7. Die Zurückdrängung des grammatischen Unterrichts und der ihn erst zu voller Wirkung bringenden Uebungen in den alten Sprachen hat die richtigen Grenzen jetzt schon überschritten, da dieser sowohl an sich wie als Stütze der Einführung in die Literatur einen durch nichts zu ersetzenden Wert hat; darum ist die Rückkehr zu einer stärkeren Pflege desselben anzustreben.
  8. Das Grundübel des Gymnasialunterrichts, wie er sich im letzten Menschenalter gestaltet hat, ist die wachsende Ueberfüllung mit Lehrfächern und Wissensstoffen. Mit Rücksicht auf die nunmehr im wesentlichen durchgeführte Gleichberechtigung der verschiedenen Wege höherer Schulbildung ist — ohne völligen Ausschluß anderer Elemente, namentlich der mathematischen — eine Vereinfachung und Konzen-

trierung auf das Gebiet der altsprachlichen und der auf vaterländischer Grundlage ruhenden historischen Bildung anzustreben.

9. Im Bewußtsein dessen, was das Gymnasium in der Vergangenheit dem deutschen Volke geleistet hat, wird es auf Grund einer so gearteten Reform in gleicher Richtung wie bisher, aber mit gesammelter und verstärkter Kraft, seiner Aufgabe auch künftig gerecht werden können.
10. Zur Durchführung der in den obigen Sätzen bezeichneten Ziele wird eine Unterrichtskommission niedergesetzt, die der nächsten Versammlung Einzelvorschläge zu praktischen Maßnahmen und Schritten vorlegen soll.

Den folgenden Auszug aus der Begründung dieser Sätze verdanken wir der Freundlichkeit des Vortragenden.

Der Redner, dessen Vortrag Anfang Dezember in den „Grenzboten“ in seinem Wortlaut zum Abdruck gekommen ist, ging von der Betrachtung aus, daß die Reformbewegung ihren psychologischen Grund habe in der Ansicht, daß das Gymnasium den Bedürfnissen der Gegenwart nicht genügend Rechnung trage. Diese Ansicht wurde als von einseitiger Ueberschätzung der Gegenwartsbildung ausgehend zurückgewiesen: nicht bloß suchen die fortgesetzten Aenderungen des Lehrplans in nur allzu hastiger, in sich widersprechender, deswegen nicht selten zu rückläufigen Bewegungen führender Weise diesem Bedürfnisse gerecht zu werden, sondern es beschränke sich auch die Aufgabe des Gymnasiums gar nicht darauf, die wesentlichen Elemente der Zeitbildung in sich aufzunehmen; es müsse vielmehr für seine Adepten die Grundlage schaffen, dieser Zeitbildung und der ihr wie jeder bloßen Zeitbildung anhaftenden Einseitigkeit mit Selbständigkeit des Urteils und des Charakters gegenüberzutreten. Das vermöge das Gymnasium in besonderem Maße, wenn man ihm die nötige Bewegungsfreiheit lasse, vermittelt des überwiegend logischen und historischen Charakters der von ihm vermittelten Bildung. Gerade darum aber müsse den Tüsteleien der Lehrplan-konstruktionen als eine noch wichtigere Aufgabe an die Seite treten eine größere Sorgfalt in der Auslese, Heranbildung und Behandlung der Träger des Lehramts, der Persönlichkeiten der Lehrer nach ihrer äußeren Stellung wie nach ihrer inneren Befähigung. Mit dieser Forderung stehe nicht im Einklang der rübe Ton der Polemik und die graße Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse, wie sie — eine sachliche Auseinandersetzung erschwerend — vielfach bei den Angriffen auf das Gymnasium hervortreten.

Zum einzelnen übergehend, besprach er dann zuerst die Bestrebungen der Schulhygieniker, die nachgerade eine ernstliche Gefahr darstellen für eine gediegene Bildung von Geist und Charakter der heranwachsenden deutschen Jugend, da sie das richtige Maß schon weit überschritten haben mit dem immer weiter gehenden Verlangen nach Verkürzung der Unterrichtszeit, nach Minderung der selbständigen Arbeit der Schüler, nach Sport und Leibesübung aller Art, die im Zwangswege zu einem Bestandteil der Schulerziehung gemacht werden und denen gegenüber die Ansprüche an eine gediegene Geistesbildung mehr und mehr zurücktreten müssen. Insbesondere wurde das Verlangen einer Beseitigung des Nachmittagsunterrichts für undiskutierbar erklärt, wenn diese Maßregel — ohne eine Verminderung der Lehrfächer zu bringen — mit einer abermaligen Verminderung der den alten Kernfächern des Gymnasiums zu Gebote stehenden Unterrichtszeit erkauft werden müßte.

Der Vorwurf weiterhin, daß es das Gymnasium an Pflege nationaler Gesinnung fehlen lasse, wurde zurückgewiesen mit dem Hinweis auf die geschichtliche Entwicklung der letzten hundert Jahre deutscher Geschichte, deren Erfolge wesentlich durch eine vom Gymnasium vorgebildete Schicht führender Männer unseres Volkes herbeigeführt worden seien, weiterhin auf das Zeugnis Bismarcks, der

doch die national fördernden Elemente in unserem Volksleben auch zu würdigen fähig gewesen sei, endlich wird vor allem auf die Gefahren hingewiesen, welche eine forcierte und tendenziöse Pflege gerade der edleren und feineren Gefühle des Menschenherzens zu zeitigen pflege, durch welche leicht das Gegenteil hervorgerufen werde. Zum Beleg hiefür wurde auf den Entwicklungsgang hingewiesen, den der Religionsunterricht in den Volksschulen genommen habe.

Auch der einseitigen Betonung vermeintlich sozialer Forderungen an die Gestaltung des höheren Unterrichts trat der Redner entgegen. Er wies die hier besonders hervortretende Neigung der Parteien zurück, mit ephemeren Schlagwörtern, die vermöge ihrer suggestiven Kraft sich leicht der öffentlichen Meinung bemächtigen, Gebiete zu durchjäuern, auf die sie nur mit größter Vorsicht angewendet werden können. Das trete namentlich hervor in der angeblich im Interesse einer sozial organisierten Einheitschule erhobenen Forderung einer Beseitigung der Vorschulen. Diese führe nur zu schweren Schädigungen des höheren Unterrichts, der in Süddeutschland wenigstens genügend sozial sei, würde aber andererseits die erhoffte soziale Wirkung gar nicht hervorbringen, vielmehr ganz unerwünschte antisoziale Nebenwirkungen zeitigen. Die bayerische Praxis könne hierin nicht maßgebend sein, zumal sie ganz andere Gründe als sozialpolitische habe.

Weiterhin wurde dem Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung der Elemente künstlerischer Bildung eine gewisse Berechtigung zuerkannt und die stärkere Pflege des Zeichenunterrichts als erwägenswert zugestanden. Andererseits wurde darauf hingewiesen, welch breiten Raum diejenige Kunst, die eben doch für die Schule die nächstliegende und die wichtigste ist, die Poesie, jetzt schon einnehme; Fehler, die auf diesem Gebiete da und dort vorkommen, dürfen nicht verallgemeinert werden. Der Berücksichtigung der Anschauung aber müssen doch gewisse Grenzen gezogen werden, da ihre Pflege zwar als ein wichtiges Element, aber nicht als das höchste Ziel des Gymnasialunterrichts anerkannt werden könne; dieses stelle sich vielmehr dar als die auf Anschauung, Wissen und Denken zugleich ruhende Fähigkeit der Erkenntnis der Dinge.

Darum dürfe dem logisch-sprachlichen Elemente in der Gymnasialbildung seine Stellung nicht weiter verkümmert werden. Der Vorwurf gegen uns als grammatici im üblen Sinne des Worts sei völlig unangebracht. Vielmehr sei der Grammatikunterricht jetzt schon allzu weitgehenden Einschränkungen unterworfen, gegen die als gegen einen verhängnisvollen Irrweg eine Reaktion anzustreben sei. Die grammatische Bildung habe nicht bloß an sich einen hohen Wert als Zuchtmittel strengen und feinen Denkens, neben und nach manchen Seiten auch vor der Mathematik, sondern sei auch eine unentbehrliche Grundlage für eine klare und gründliche Auffassung der Literaturdenkmale der Fremden, insbesondere der alten Sprachen, durch welche die für die intellektuelle nicht bloß, sondern auch für die sittliche Bildung gleich gefährliche, in sichtlicher Zunahme begriffene dilettantische Neigung zum Klatsch d. h. zum Schwindel allein wirksam abgewehrt werden könne. Dazu genüge aber die systematische und theoretische Unterweisung in der Grammatik ganz und gar nicht; an sie müssen sich praktische Übungen in steter und eindringlicher Pflege anschließen. Die Einschränkung dieser, als deren letztes Ziel die Abschaffung des lateinischen Skriptums, nachdem der lat. Aufsatz und das griech. Skriptum gefallen, als drohende Gefahr über dem Gymnasium schwebte, habe insbesondere im Griechischen jetzt schon üble Folgen auch für das leichte und klare Verständnis der griechischen Literatur gezeitigt. Hiernach sei nicht auf eine weitere Abschwächung, vielmehr sei mit Nachdruck auf eine Verstärkung des grammatisch-stilistischen Betriebes der alten Sprachen hinzuwirken, sollen nicht die Kernfächer des Gymnasiums einem öden und entnervenden Dilettantismus anheimfallen.

Als den Krebschaden des Gymnasiums aber bezeichnete der Redner schließlich die fortgesetzte Ausstaffierung und Ausstopfung desselben mit neuen Unterrichtsfächern und Wissensstoffen in Verbindung mit der gleichzeitigen Verminderung der Unterrichtszeit und der Ansprüche an die selbständige häusliche Tätigkeit der Schüler; darin liege ein schneidender Widerspruch gegen die elementaren Grundgesetze erzieherischer Psychologie. Dabei gab er seiner Verwunderung herben Ausdruck darüber, daß man seit Jahrzehnten, auch von maßgebendster Seite theoretisch zwar den Grundsatz des *ne multa, sed multum predige*, in der praktischen Gestaltung der Dinge aber fortgesetzt gerade die entgegengesetzte Bahn des *non multum, sed multa* mit immer entschiedeneren Schritten beschreite, auf der man nur das erreiche, daß die Schüler Unregendes und Interessantes zwar vieles, nur allzu vieles erfahren, aber bei nichts in die Tiefe sich versenken lernen, bei gar wenigem zu einigermaßen selbständigem Durchdringen gelangen nach dem Recepte: von allem ein bißchen, von nichts etwas Rechtes; vollends die Anteilnahme des Herzens, der Schwung der Begeisterung, eine Versenkung des ganzen Menschen in die Aufgabe des Unterrichts werde immer unmöglicher gemacht. Und das geschehe, obwohl mit der Durchführung der Gleichberechtigung der verschiedenen Bildungswege die stärkere Pflege der Eigenart jedes einzelnen auch von höchster Stelle aus als Grundsatz proklamiert worden sei. Nun geschehe gerade das Gegenteil. So werde die Blasiertheit künstlich gezüchtet, da die Schüler alle Früchte der Erkenntnis schon in der Schule pflücken sollen und nun nach dem Austritt aus derselben von nichts mehr etwas wissen wollen, da sie ja alles schon „gehabt“ haben. So sei aus der *Musa Urania*, wie sie vor 30 und 40 Jahren dem angehenden Gymnasiallehrer als das zielgebende Ideal seiner Tätigkeit erschienen sei, eine *Venus vulgivaga* geworden, eine Dirne, um die Partei- und Vereinsagitation sich streiten, eine Magd der Zeitungs- und Gassenbildung.

Redner schloß mit einem Aufruf zur Umkehr auf diesem falschen Wege und mit dem Ausdruck der Ueberzeugung, daß das Gymnasium, wie es lange Jahrzehnte dem deutschen Volke gute Dienste geleistet habe, so auch fernerhin, wenn man es — ohne wirkliche, nicht bloß „zeitgemäße“, sondern auch wesensgemäße Verbesserungen auszuschließen — die alten bewährten Bahnen einer gediegenen sprachlichen, geschichtlichen, philosophischen Bildung mit verstärkter und gesammelter Kraft weiter ziehen lasse, auch für die Zukunft des deutschen Volkes in derselben Richtung erhaltend, fördernd, erhebend zu wirken im Stande sein werde.

Die Diskussion, die sich an diesen Vortrag angeschlossen, beschäftigte sich zum Teil, wie die auf den Alyschen am nächsten Tage folgende, mit der Frage, inwiefern Uebungen in der Anwendung der klassischen Sprachen und der grammatische Unterricht zu beschränken seien; und für weiter als bisher gehende Beschränkung trat hier Prof. Dr. Stählin vom Maxgymnasium in München ein. Von anderer Seite wurde der entgegengesetzte Standpunkt unverrückt festgehalten. Zu dem, was von dieser Debatte der bei Teubner erscheinende Bericht über die Verhandlungen der Philologenversammlung bringen wird, möchten wir ein Wort hinzufügen, das schon 1895 der Reichstagsabgeordnete Dr. Kropatschek auf Grund der an seinen Söhnen gemachten Beobachtungen gesprochen hat: „Die Schüler lesen, seitdem Anwendung der alten Sprachen nicht mehr so geübt wird, wie früher, und ein Teil der hierfür bisher verwandten Zeit der Lektüre zugewiesen ist, — sie lesen nicht etwa mehr, sondern sie lesen entschieden weniger und mühevoller“. Wenn trotz solcher warnender Erfahrungen von nicht Wenigen dahin gestrebt wird, diese Uebungen noch mehr zurückzudrängen, so scheint kein anderes Mittel zur Befehrung wirksam, als daß man einmal an Anstalten, deren Lehrerkollegien das einmütig wünschen, die Anwendung der antiken Idiome auf ein Minimum be-

beschränkt und dann die daraus resultierenden Ergebnisse genau beobachtet: zum Vorteil der dem Experiment ausgesetzten Schüler würde das freilich nicht dienen. — Schließlich noch ein Wort über das Verhältnis von Grammatik und Übungen. Keineswegs befürworten wir, was an manchen Anstalten üblich gewesen ist, eine unausgesetzte Repetition der Flexionsgesetze und der syntaktischen Regeln bis in die obersten Stufen, die allerdings eine schreckliche und sehr wenig fruchtbare Dual für die Schüler ist, sondern wir sehen in den mannigfaltigen Übungen der Anwendung das beste, ja allein sichere Mittel, um die Kenntnis von Formen und Fügungen festzuhalten und die Lektüre von trivialen grammatikalischen Erörterungen zu entlasten, die den Fortschritt empfindlich hemmen und den Lesenden die Freude an den Autoren geradezu vergällen.

Nach dem Kollegen Hirzel sprach der Rustos der Wiener Universitätsbibliothek, Schriftführer des dortigen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Dr. **Frankfurter**,

### über das Gymnasium im Kampf der Gegenwart.

Der uns von dem Redner freundlichst zu Gebot gestellte Auszug aus seinen Äußerungen lautet:

Redner bemerkte einleitend, er müsse nicht nur mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit, sondern er könne sich auch deshalb kürzer fassen, weil manche seiner beabsichtigten Ausführungen durch die vorangegangenen beiden Vorträge vorweggenommen worden seien. Aber er glaube, die Darlegungen seiner Vorredner durch einige Momente ergänzen zu können.

Es sei kein Zweifel, daß das Gymnasium in unseren Tagen ein Gegenstand heftiger Kämpfe sei, das gelte für Deutschland, trotzdem durch die grundsätzlich festgelegte Gleichberechtigung der drei Typen höherer Schulen ein Hauptgrund der früheren Kämpfe, das Gymnasialmonopol, beseitigt worden sei. Das gelte um so mehr für Oesterreich, wo diese Verhältnisse noch ihrer Regelung harren, die allerdings hier durch den Umstand, daß die Realschule nur siebenklassig, das Gymnasium jedoch achtklassig sei (das Realgymnasium als Vollanstalt existiert überhaupt nicht), ihre besonderen Schwierigkeiten noch dadurch habe, daß die Gesetzgebung über die Gymnasien dem Reichsrat zustehen, während jene über die Realschulen den Landtagen der einzelnen Königreiche und Länder (im ganzen 17) vorbehalten sei. Es könne aber auch kein Zweifel darüber bestehen, daß der Kampf gegen das humanistische Gymnasium im wesentlichen auch ein Kampf gegen die humanistische Bildung, d. h. im besonderen gegen den altklassischen Sprachunterricht sei, den das Gymnasium als Grundlage dieser Bildung pflege. Dieser Kampf sei jedoch, davon könne man sich, wenn man auf die Stimmen der Völker achte, leicht überzeugen, nicht auf Deutschland und Oesterreich beschränkt, sondern werde heute allenthalben gegen dieses altbewährte Bildungsmittel geführt. Mannigfach seien die Gründe, und deshalb sei dieser dem Gymnasium aufgenötigte Kampf so schwierig. Die Frage, um die es sich dabei handle, sei zu einer sozialen geworden, man habe sie aber auch zu einer politischen gemacht, ja immer mehr versuche man es auch, sie zu einer nationalen zu gestalten, indem man zum vermeintlichen Schutz der nationalen Bildung die auf dem Studium der altklassischen Sprache und Literatur ruhende als schädlich und schädigend abzuwehren suche, und dadurch sei die Frage der höheren Schulbildung, die doch von Haus aus eine pädagogisch-didaktische Frage sei und es auch bleiben sollte, und als solche schon schwierig genug sei, nur noch verwickelter geworden.

Insofern nun dieser Kampf gegen das Gymnasium, gegen den altklassischen Sprachunterricht und seine Vertreter, die Philologen, eigentlich ein Kampf gegen das humanistische Bildungsideal sei, könne die Tatsache nicht geleugnet werden, daß die Schulmänner in diesem schweren Kampfe, in dem sie naturgemäß im

Vordergrund stehen müssen, wenn man von einzelnen rühmlichen Ausnahmen absehe, von den Männern der Wissenschaft nicht ausreichende Unterstützung, wenigstens in früheren Jahren, gefunden haben. Aus zwei Gründen müsse man das bedauern, denn es handle sich dabei um eine Bildungs- und Kulturfrage, und es sei ein Irrtum, wenn man meine, die Philologie als Wissenschaft berühre der Kampf nicht, den man gegen sie als Bildungsmittel führe: es müsse daher eindringlich betont werden, daß auch hier das Wort gelte: tua res agitur. Daß es sich nun in diesem Kampfe tatsächlich nicht mehr etwa nur um eine berechtigte Kritik bestehender Zustände und eine Reform des Gymnasiums handle, sondern daß das Fundament, auf dem es ruhe, erschüttert werde, zeige die immer mehr anschwellende Reformschriftenliteratur. Diese weise eine Reihe charakteristischer Merkmale auf, deren wesentlichste Redner an der Hand einer Reihe der neuesten Schriften zu kennzeichnen versucht.

Vor allem sei festzustellen, daß in dem großen Chorus von Stimmen sich so viele vernehmen lassen, denen eine genaue Kenntnis des jetzigen Schulbetriebes, ja der jetzigen Schuleinrichtungen fehlt. Sie legen entweder ihre eigenen Schulerfahrungen, die geraume Zeit zurückliegen, als Maßstab der Beurteilung an, oder sie verallgemeinern ihre Einzelerfahrung. Ohne sich um die gewaltigen Veränderungen zu kümmern, die auch auf dem Gebiete des Gymnasialwesens sich vollzogen haben und fortwährend vollziehen, werden die Verhältnisse so dargestellt, als herrsche hier eine Art Kirchhofsruhe und Versteinerung. Wie unrichtig das sei, brauche den Kundigen kaum erst gesagt zu werden. Vielleicht kein anderes Gebiet erzeuge eine so reiche Literatur, wie die Pädagogik. Kein Wunder: die Aenderungen der Anschauungen, die ja unter dem Einfluß der fortschreitenden Wissenschaft sich auch auf dem Gebiet der Schule vollziehen, die Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit der Erziehungsobjekte bedingen auch hier, wie sonst, eine fortwährende Entwicklung; auch hier gelte das alte Wort, daß alles im Fluß sei. Unablässig seien, wie die reiche Literatur in Einzelschriften, in Artikeln der Zeitschriften und Tagesblätter zeige, die Männer der Schule am Werke, das ihrige zur Verbesserung der Methode beizutragen und die Ergebnisse der Wissenschaft der Schule nutzbar zu machen.

Die große auf diesem Gebiet, auch bei Autoren, die sich sehr unterrichtet gebärden und es auch sein könnten, herrschende Unkenntnis verursache auch nicht nur starke Widersprüche einander gleichklingender Ansichten, so daß die eine meist die andere aufhebe, sondern auch große Mängel an Folgerichtigkeit innerhalb derselben Schriften, so daß — allerdings merkt das oft nur der kritisch Prüfende — ihre Teile einander widersprechen; gar nicht davon zu reden, daß aus richtigen Prämissen falsche Schlüsse gezogen werden, allerdings auch umgekehrt.

Ein weiteres Charakteristikum sei, daß die Schriften unter der allgemeinen Bezeichnung „Zur Reform der höheren Schulen“ oder „Zur Mittelschulreform“ (entsprechend der in Oesterreich üblichen Gesamtbezeichnung) ihre Kritik lediglich am Gymnasium üben und dadurch die Vorstellung erwecken, daß Schäden, die entweder der Schule als solcher oder den einzelnen Gattungen als solchen anhaften, nur dem Gymnasium aufs Kerbholz zu schreiben seien. Andererseits beschäftigen sich Schriften, die „Zur Gymnasialreform“ betitelt sind, nicht so sehr mit dem Gymnasium als vielmehr mit dem Mittelschulwesen im allgemeinen.

Eigentümlich sei auch den Reformschriften radikaler Richtung, und nur von diesen sei die Rede, daß an sich diskutabile Reformvorschläge, deren Berechtigung, wofern sie nur durchführbar seien, auch die überzeugtesten Verteidiger des Gymnasiums nicht verkennen, verbunden werden mit maßlosen und weit über das Ziel schießenden Angriffen auf das Gymnasium und den altklassischen Sprachunterricht und noch heftigeren auf die philologischen Gymnasiallehrer, denen auch

der verbitternde Vorwurf nicht erspart werde, daß sie aus persönlichem (nicht selten heißt es törichterweise sogar aus materiellem) Interesse zähe an dem von ihnen vertretenen Lehrfach festhalten.

Endlich sei ein vorstechendes Merkmal das Vorherrschende von Phrasen und leeren Schlagworten, die mit einer gewissen suggestiven Kraft von einem Autor auf den andern übergehen, ohne dadurch an Wert und Kraft zu gewinnen. Eines der beliebtesten sei z. B. „das Gymnasium sei eine unmittelbare Fortsetzung der mittelalterlichen Klosterschule“, ein Schlagwort, geprägt, um Erwachsene zu schrecken, denn „mittelalterlich“ und „Klosterschule“ reichen völlig aus, dem modernen Menschen Schreck und Abneigung gegen das Gymnasium einzujagen. Es wäre jedoch leicht zu beweisen, daß, wer dies behauptet, weder eine mittelalterliche Klosterschule noch ein modernes Gymnasium kenne oder das Vermögen nicht besitze, zwischen diesen beiden grundverschiedenen Anstalten zu unterscheiden.

Die meisten der einschlägigen Schriften verraten einen großen Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl in Fragen von so großer Bedeutung und einer Institution gegenüber, die mehr als jede andere auf das Vertrauen, das ihr entgegengebracht wird, angewiesen ist, das jedoch durch die heftigen und unberechtigten Angriffe erschüttert wird.

Als eine weitere Folge dieses heftigen Kampfes sei eine gewisse Mutlosigkeit zu bezeichnen, die sich auch der Gymnasiallehrer, namentlich der philologischen, nicht selten bemächtige: sie beginnen an der inneren Berechtigung der humanistischen Bildung oder genauer des altklassischen Sprachunterrichts, auf dem jene ruhe, irre zu werden, es bemächtige sich ihrer das Gefühl, auf einem verlorenen Posten zu stehen und etwas halten zu wollen, was auf die Dauer nicht zu halten sei. Das zeige sich auch darin, daß sich auch unter den Schulmännern immer mehr Vertreter radikaler Reformen finden, die entweder die Eliminierung des Griechischen oder starke Beschränkung beider klassischen Sprachen befürworten oder im altsprachlichen Unterricht Änderungen verlangen, die auch die kühnsten Reformer kaum wagen möchten. So habe ein Gymnasialdirektor in einer sonst sehr frisch geschriebenen Schrift zum Schutz des Gymnasiums zu dem Vorschlag (den Redner allerdings mit der Aufforderung an seine Hörer einleitete, sie möchten nun ihre Sätze festhalten) verstiegen, man möge die Lektüre des Homer aufgeben und dafür mehr Xenophon lesen, damit die Schüler nicht genötigt seien, neben dem Attischen auch das Ionische zu lernen.

Daß in diesem Kampfe, der das Gymnasium umtobe, die Tagespresse mehr auf Seite der Gegner stehe, wie daß der Ton dieser Zeitungsartikel zu manchen Klagen Anlaß gebe, sei bereits vom Vorredner hervorgehoben worden. Aber darin könne Redner Herrn Oberstudienrat Hirzel nicht beipflichten, daß daran lediglich die Tagespresse die Schuld trage. Es sei natürlich: keine Zeitung, und gehöre sie welcher politischen Richtung immer an, wolle hinter der Zeit zurückbleiben, und da es heute allgemein als Zeichen des Fortschritts erscheine, alles Bestehende zu bekämpfen, und daher auch der Kampf gegen das altehrwürdige Gymnasium und die humanistische Bildung, trotzdem ihnen das deutsche Bildungswesen so viel verdanke, an der Tagesordnung sei, so könne auch die Tagespresse davon nicht unberührt bleiben. Allein bei Beurteilung dieser Dinge dürfe man, wolle man nicht ungerecht sein, zweierlei nicht übersehen. Die Tagespresse sei erstens nach einem alten Worte das Thermometer der öffentlichen Meinung, zweitens werde die Tagespresse nicht lediglich von den eigentlichen Zeitungsschreibern gemacht, sondern die ganze Intelligenz arbeite an ihr mit. Tatsächlich rühren die schärfsten Angriffe nicht von eigentlichen Journalisten her, sondern mit oder ohne Nennung des Namens von Männern der Schule, der Wissenschaft, von Ärzten und Vertretern anderer Berufe. Die Angriffe eigentlicher Journalisten

können dem Gymnasium nicht so viel schaden, wie die von Lehrern höherer Schulen selbst, namentlich auch von Philologen und von Trägern wissenschaftlicher Namen ausgehenden. Solche gebe es in Deutschland wie in Oesterreich. Wenn z. B. ein Gurlitt, selbst lange Gymnasiallehrer, den philologischen Unterricht am Gymnasium bekämpfe, der österreichische Reichsratsabgeordnete Steinwerder, der selbst lange Jahre und erfolgreich als Gymnasiallehrer tätig gewesen, das Griechische einen Stachelzaun nenne, der sofort entfernt werden müsse (die Beseitigung des Latein überläßt er einer späteren Zeit) und ein anderer Gymnasiallehrer, allerdings der Mathematik und Physik, Dr. Kleinpeter, die Schäden der klassischen Bildung schildere, so wirke das viel mehr als anonyme oder mit Namen gezeichnete Artikel von wirklichen Journalisten. Wie wolle man angesichts solcher Erscheinungen von der Tagespresse verlangen, daß ihr der klassische Unterricht als ein *noli me tangere* und als Gegenstand ihres Schutzes gegen Angriffe erscheine? Tatsächlich liegen auch die Verhältnisse nicht ganz so, wie sie gemeinhin erscheinen. Denn die Zeitungen geben auch gegenteiligen Stimmen Raum. Auch hier müsse man den Verteidigern und Freunden des Gymnasiums den Vorwurf machen, daß sie den Gegnern zu sehr das Feld räumen. Man dürfe sich durch den Ton der Polemik nicht verstimmen lassen und müsse, ohne in denselben Ton zu verfallen, mit Entschiedenheit und Sachkenntnis den Angriffen entgegentreten. Redner verweist auf die im 2. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ von ihm selbst gegebene „Zeitungschau“, die deutlich zeige, daß die Zeitungen dem Für und Wider Raum geben, und daß hier wie sonst die Schäden der Presse durch die Presse selbst geheilt werden. Es genüge nicht, einen Zeitungsartikel ärgerlich in die Ecke zu werfen, sondern auch hier gelte der Satz: der Hieb ist die beste Parade.

Das moderne Prinzip der Organisation, das immer mehr alle Verhältnisse beherrsche, müsse auch auf diesem geistigen Gebiet zur Anwendung gelangen. Endlich habe es sich auch zu Gunsten des Gymnasiums, vielleicht schon ein wenig zu spät, durchgesetzt. Nach dem Muster des rühmlich wirkenden „Deutschen Gymnasialvereins“, der in den beiden wackeren und unermüdblichen Kämpfern Geh. Rat Oskar Jäger und Geh. Hofrat Uhlig seine Begründer und Führer verehere, hätten sich — dies verdiene festgehalten zu werden — unabhängig von einander selbständige Organisationen in den Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und in Wien gebildet, die beide es anstreben, aus allen Gesellschaftskreisen die Freunde des humanistischen Gymnasiums um sich zu scharen. Tatsächlich habe das Gymnasium auch heute viel mehr Freunde, als die Gegner glauben machen wollen. Wenn man die Frage auf die einfachste Formel reduziere, ob man es geschehen lassen wolle, daß das altbewährte Bildungsmittel des altklassischen Unterrichts der Jugend entzogen werde, so werde man auch bei denen, die manches in unseren Schuleinrichtungen anders wünschten, überzeugte Anhänger finden. Die Abwehrvereine können und dürfen auf die Mitwirkung der Schulmänner und natürlich auch der Philologen unter ihnen nicht verzichten, der Schwerpunkt müsse jedoch auf die Teilnahme von Freunden aus allen Berufsschichten und Gesellschaftskreisen, namentlich auch den praktischen, gelegt werden.

Redner macht schließlich nähere Mitteilungen über die Organisation, die Entwicklung und die Tätigkeit des Wiener Vereins und legt die von ihm bisher veröffentlichten 3 Hefte der Mitteilungen vor, deren 2. und 3. den Mitgliedern der pädagogischen Sektion als Gabe des Vereinsvorstandes dargeboten werden, und schließt mit folgenden Worten:

„Gerade die Freunde des Gymnasiums müssen in ihrem Bestreben, das Gymnasium zu erhalten, eifrig bemüht sein, nicht die erfundenen, aber die

wahrhaft berechtigten Forderungen der Zeit zu erfüllen, erst dadurch wird es ihnen gelingen, es vor Anfechtungen zu bewahren. Wie nun der Kampf gegen den altklassischen Sprachunterricht und damit gegen das Gymnasium international ist, so sollte es auch die nötige Abwehr sein, denn die Ziele und Aufgaben der humanistischen Bildung sind überall die gleichen. Allenthalben sollten deshalb Vereine nach Art der vorgenannten gebildet werden, deren Leitungen trotz ihrer Selbständigkeit mit einander in irgend eine, wenn auch lose Verbindung zum Zweck der Kooperation treten sollten. Damit würde der Sache der humanistischen Bildung ein großer Dienst geleistet werden. Dazu die Anregung zu geben, war mit ein Zweck dieser Ausführungen."

Der einzige in der pädagogischen Sektion gehaltene Vortrag, über den noch nicht berichtet worden, ist der ganz vortreffliche, mit fast durchgehender Beistimmung aufgenommene von Prof. Dr. S. Bland aus Stuttgart, Lehrer am dortigen Karls-Gymnasium und zugleich fachlichem Berater und Inspizienten in dem Kuratorium des Mädchengymnasiums daselbst (einer Privatanstalt, die aber von Staat und Stadt Zuschüsse erhält), über

### Die humanistische Bildung der Mädchen.

Wir bringen einen von dem Redner selbst gefertigten Auszug, der in den „Basler Nachrichten“ vom 10. Nov. v. J. erschien (den vollständigen Abdruck des Vortrags haben die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ im 1. Heft des Jahrg. 1908 gebracht).

Die erste Frage, ob Mädchen überhaupt Anteil an der humanistischen Bildung erhalten sollen, ist nach dem heutigen Stand der Dinge erledigt durch die Tatsache, daß bereits eine Reihe von Berufen, welche humanistische Bildung oder wenigstens lateinische Kenntnisse voraussetzen, auch dem weiblichen Geschlecht zugänglich gemacht worden sind. An eine Zurücknahme jener mühsam erkämpften Zugeständnisse ist nicht zu denken. Die zweite Frage, in welchem Umfang Mädchen zur Erwerbung einer humanistischen Bildung zuzulassen sind, beantwortet der Vortragende dahin, daß es sich nur um eine Auslese von solchen handeln könne, welche die erforderliche Gesundheit und Nervenkraft, gute Begabung und die nötigen Charaktereigenschaften — *ἡθος ἀνθρώπων δαίμων* — besitzen, um nicht zu unterliegen auf dem dornenvollen Wege, welcher die studierende Frau auf der Hochschule und in der späteren Berufsarbeit in den meisten Fällen erwartet.

Daß es Mädchen gibt, welche diese Eigenschaften besitzen, und zwar in größerer Zahl als man früher annahm, ist außer Zweifel. Dagegen könnte der guten Sache kein größerer Schaden erwachsen, als wenn der Besuch eines Gymnasiums zur bloßen Modesache, zu einer neuen Art von weiblichem Sport würde. Andererseits ist es kein Unglück, wenn einzelne, die Lateinisch oder Griechisch gelernt und ein Reisezeugnis erworben haben, sich später einem nicht akademischen Beruf, z. B. dem der Gattin und Mutter zuwenden. Der weitere Blick, das größere Maß geistiger Freiheit, das sie durch die methodische, wissenschaftliche Schulung gewonnen, wird sich auch in der Leitung eines Haushaltes, in der Erziehung der Kinder bewähren. — Die eigentliche Schwierigkeit beginnt erst bei der Frage nach dem Wie? und Wo? Denn hier scheiden sich die Wege; der eine wird am kürzesten mit dem Schlagwort Coeducation bezeichnet, er weist uns nach dem Ausland, nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, wo das System der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter schon lange und — so viel verlautet — im ganzen mit gutem Erfolg besteht, und zwar in solchem Umfang, daß 93% der dortigen Jugend gemeinsame Schulen besuchen. Der entgegengesetzte Weg führt zum Mädchengymnasium als

selbständiger Anstalt, wie wir es z. B. in Stuttgart haben; ein dritter, eine Art Mittelweg, sieht die beste Lösung in der Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchterschule, entweder in der Form der Gabelung, wie z. B. in Karlsruhe und an der Auguste Viktoria-Schule in Charlottenburg; oder als Aufbau, eine Art wissenschaftlicher Fortbildungskurse, nach Abolvierung der höheren Töchterschule.

Prüfen wir diese Wege im Einzelnen! Da ist zunächst das radikalste System, die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter. Es ist nicht nur das billigste, sondern das ursprünglich germanische, von den Angelsachsen und Scandinaviern treuer bewahrt als in Deutschland, wo es für die höheren Schulen durch den Einfluß der romanischen Klostererziehung verdrängt wurde — allerdings nicht völlig und nicht für immer, denn in Württemberg z. B. besteht schon lange und in weitem Umfang die Sitte, daß unsere kleinen Latein- und Realschulen, mit denen wir vor andern Ländern gesegnet sind, mit Genehmigung der örtlichen Studientkommission auch Mädchen aufnehmen; seit einigen Jahren werden sogar in den Vollanstalten der größeren Städte Schülerinnen, selbst für die oberen Klassen, zugelassen. In Baden ist dies noch in weiterem Umfang der Fall, in Sachsen und Elsaß-Lothringen ist es seit Ostern vorigen Jahres gestattet. Ein genaues Verzeichnis darüber, in welchen Staaten des deutschen Reiches, an welchen Orten und in welchen höheren und mittleren Schulen Mädchen gemeinsam mit den Knaben unterrichtet werden, enthält der im September 1907 ausgegebene Jahresbericht des Vereins Frauenbildung und Frauenstudium. Auch in der Schweiz besteht da und dort die Uebung. Dagegen verhalten sich Preußen und Bayern grundsätzlich ablehnend. Für die Beurteilung maßgebend darf jedoch weder die Billigkeit sein noch die Erfahrungen, die man damit in Amerika oder wo sonst im Ausland unter ganz anders gearteten Verhältnissen und bei andern Maßstäben gemacht hat, sondern wir müssen unsere Erfahrungen selber machen und haben sie ja zum Teil schon gemacht.

Auf Grund dessen ist zu sagen, daß sich an kleineren Schulen, die nur bis zum 14. Jahre reichen, und in einfachen, mehr ländlichen als städtischen Verhältnissen die Einrichtung bisher wohl bewährt hat. Es ist nicht nur ein praktischer Nothelf an Orten, die sich keine höhere Töchterschule leisten können oder wollen, sondern die Mädchen erweisen sich auch im gemeinsamen Unterricht als der lebendigere, im Lernen als der gewissenhaftere und nicht selten als der begabtere Teil. Für den Lehrer können sie ein heilsamer Zügel werden, der ihn vor etwaigen Ausbrüchen des Jähzorns oder der Noheit zurückhält. Hinsichtlich der oberen Klassen sind die Erfahrungen an unsern württembergischen Gymnasien noch zu neu und zu vereinzelt, um jetzt schon ein sicheres Urtheil darauf gründen zu können. Dagegen liegen aus Baden, insbesondere von Mannheim und Heidelberg, günstige Gutachten vor.

Nach der Seite des Unterrichts, das ist ohne weiteres zuzugeben, werden erhebliche Bedenken kaum erhoben werden können. Allerdings ist es mißlich, wenn die Mädchen schon mit 9 Jahren vor die folgenschwere Entscheidung gestellt werden: Gymnasium oder höhere Töchterschule? es sei denn, daß ein Reformgymnasium am Ort besteht, das ihnen gestattet, die Wahl bis zum 13. Jahre aufzuschieben. Auch hinsichtlich der altsprachlichen Lektüre wäre die eine oder andere billige Rücksicht zu nehmen, z. B. bei der Auswahl horazischer Gedichte, und in den mittleren Klassen müßte die Lektüre Cäsars tunlich abgekürzt werden; im Griechischen wäre König Oedipus aus dem Kanon zu streichen; in der deutschen Literaturgeschichte würde die Behandlung von Tristan und Isolde, Emilia Galotti, Faust oder des modernen, naturalistischen Romans und Dramas an das Taktgefühl des Lehrers erhöhte Anforderungen stellen. Aber dem stehen

doch wieder fördernde Momente gegenüber, und der Herzensanteil, mit dem die Mädchen im allgemeinen dem Unterricht folgen, könnte ein heilsames Gegengewicht bilden gegen die verstandesmäßige Nüchternheit oder Blasiertheit, mit welcher nicht wenige unserer Gymnasiasten in den oberen Klassen der Welt des klassischen Altertums gegenüberstehen. Größere Bedenken bestehen nach der erzieherischen Seite. Es ist wohl ganz gut — das beweisen unsere höheren Töchter Schulen — wenn die Mädchen nicht nur von Lehrerinnen, sondern auch von Lehrern, und am besten von solchen mit ausgesprochen männlichem Charakter, unterrichtet und erzogen werden. Ob aber das weibliche Gemüt, insbesondere das sehr empfindliche Ehr- und Schamgefühl, aber auch die mehr äußerlichen Tugenden der Ordnung und Sauberkeit, ferner die Rücksichten auf gewisse körperliche Eigentümlichkeiten und Tatsachen, die auch auf das geistige Leben stark zurückwirken, insbesondere in der Entwicklungszeit — ob dies alles volles Verständnis und richtige Pflege findet, ob die weibliche Eigenart, die nun einmal ihre Rechte fordert und die wir nicht unterdrücken dürfen, nicht nothleidet, wenn die Mädchen während ihrer ganzen Schulzeit vom Vorstand an bis herab zum Schuldiener ausschließlich unter männlicher Einwirkung stehen, möchte ich vorläufig noch bezweifeln. Wollte man das System der gemeinsamen Erziehung durchführen, so müßten an allen Anstalten neben den Lehrern auch einzelne Lehrerinnen angestellt werden, und zwar nicht nur an den unteren, sondern auch an den oberen und obersten Klassen. Das müßten dann freilich Wesen höherer Art sein, halb Engel und halb Valküren, die auch unsern Primanern Respekt einflößten!

Es gibt noch ein Bedenken, das freilich den Lobrednern dieses Systems als spießbürgerlich und rückständig erscheint, aber bei nüchterner Betrachtung der Menschen und Dinge, so wie sie tatsächlich sind, ernste Beachtung verdient. Nicht in allen Gymnasien und noch weniger in allen Klassen herrscht diejenige Zucht und Ordnung, die unbedingt nötig ist, wenn das Zusammensein beider Geschlechter (und zwar die Mädchen in der Minderzahl) vor und nach dem Unterricht, in den Pausen, auf dem Schulweg ohne Unzuträglichkeiten verlaufen soll. Die Gefahr wächst naturgemäß in den höheren Klassen, zumal bei unserer Großstadtyugend, wenn Eros — oder weniger mythologisch ausgedrückt die Tanzstunde — die Herzen in Wallung setzt, und ich kann mir kaum denken, daß es in großen Anstalten ganz an räudigen Böcken und Schafen fehlen sollte. Es liegt in der Natur der Sache, daß ungehörige Dinge eben hinter den Kulissen, d. h. hinter den Augen des Lehrers sich abspielen, und wenn es heißt: „man hat keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt,“ so beweist das noch nicht alles — man hat eben keine bemerkt. Es erscheint demnach die Doffnung der höheren Knabenschulen, insbesondere der Gymnasien, zwar als ein wertvoller und dankenswerter, aber für die oberen Klassen nicht unbedenklicher Versuch. Mehr als irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeiten an, und die Behörden müßten für die Wahl des Vorstandes und der übrigen Lehrkräfte an solchen Schulen mit einem doppelten Maß von Weisheit und Menschenkenntnis ausgerüstet sein.

Eine Art von Mittelweg ist die Angliederung weiblicher Gymnasialklassen an die höhere Töchter Schule, und zwar in der Form der Gabelung, wie dies am frühesten in Karlsruhe mit der Errichtung des dortigen Mädchengymnasiums geschah, während Berlin, Breslau, Charlottenburg, Danzig, Schöneberg u. a. Städte sich für den Lehrgang des Realgymnasiums entschieden haben. Die Abzweigung erfolgt in der Regel am Ende des 6. oder 7. Schuljahres, und die wissenschaftliche Aufgabe ist auf 6 Jahre verteilt. Da wo die geeigneten Persönlichkeiten im Lehrerkollegium der betreffenden Töchter Schule bereits vorhanden oder sonst leicht zu gewinnen sind, wo insbeson-

dere als gemeinsamer Vorstand einer solchen Doppelanstalt der rechte Mann an der Spitze steht, wüßte ich nicht, was gegen diese Lösung der Frage einzuwenden wäre, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur der altsprachliche und der mathematische Unterricht, sondern auch Geschichte, Französisch, Deutsch und Literaturgeschichte in besonderen Stunden, d. h. nicht zusammen mit der entsprechenden Klasse der höheren Töchterschule, von akademisch gebildeten Lehrern oder Lehrerinnen erteilt werden. Das Karlsruher Mädchengymnasium, das 1893 vom Verein „Frauenbildungsverein“ gegründet, 1898 von der Stadt übernommen und in den staatlichen Schulorganismus (mit Staatszuschuß) eingefügt worden ist, steht auch insofern einzig im deutschen Reiche da, als es seit 1904 das Recht besitzt, in seinen eigenen Mauern die Reifeprüfung abzuhalten und vollgültige Reifezeugnisse auszustellen.

Noch größer ist die Zahl der Anstalten, welche an Stelle der Gabelung die Form des Aufbaus gewählt haben. Es sind — mit Ausnahme von Breslau und Magdeburg — nicht städtische, sondern private oder Vereinsanstalten und fast alle nach dem Vorbild des Realgymnasiums eingerichtet. Der Lehrgang ist auf 4, bei einigen auf 5 Jahre festgesetzt. Dieser abgekürzte Weg hat seine entschiedenen Vorzüge für solche Mädchen, welche sich erst in späteren Jahren, jedenfalls nach Absolvierung der höheren Töchterschule, zum Studium entschließen, deren Zeit daher kostbar ist. Aber wir müßten uns entschieden dagegen erklären, wenn dieser Weg etwa von der Regierung für den einzig richtigen und einzig zulässigen erklärt würde. Die Zusammendrängung des altsprachlichen und des mathematischen Unterrichts auf 4 Jahre führt fast mit Notwendigkeit zur Ueberlastung, sobald in den verschiedenen wissenschaftlichen Fächern wirklich sicheres Können erstrebt wird, oder er führt zu einer unsicheren und oberflächlichen, dem Wesen der wahren Bildung widersprechenden Aneignung der Kenntnisse, die für die Ablegung der Reifeprüfung erforderlich sind. Er hat ferner in jedem Fall den Nachteil, daß die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten zu spät kommt, daß auch die künftige Elite 9—10 Jahre in der Töchterschule mit dem großen Haufen schwimmen muß und in ihrem wissenschaftlichen Streben künstlich zurückgehalten wird. Stellt man freilich die Frage so: Was muß geschehen, um der höheren Töchterschule alle ihre Kinder, und ganz besonders die begabtesten und strebsamsten, bis zum Ende zu erhalten? und dann: Was muß geschehen, um einem kleinen Bruchteil nachträglich die für die Reifeprüfung erforderlichen Kenntnisse so rasch als möglich beizubringen? dann kommt man folgerichtig zu diesem Wege, der in der preussischen „Studienanstalt“ vorgesehen ist. — Von unserem Standpunkt aus müßte die Frage vielmehr so gestellt werden: Was ist erforderlich, damit die Auslese von Mädchen, die eine tiefergehende wissenschaftliche Vorbildung erstreben oder bedürfen, nun auch dieser Wohltat in vollem Umfang teilhaftig werde, und zwar auf einem Wege, der jede unbillige Erschwerung vermeidet und nicht alle Nachteile einer nachträglichen Schnellbleiche ad hoc in sich schließt? . . .

Zum Schluß schilderte der Redner auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen die Entwicklung und Einrichtung des Stuttgarter Mädchengymnasiums, das 1899 mit 3 Schülerinnen im Alter von 13—15 Jahren gegründet wurde und bis auf diesen Tag eine von einem Aufsichtsrat geleitete Privatschule ohne Angliederung an eine höhere Töchterschule ist, und seit einer Reihe von Jahren zwar vom Staat und von der Stadtgemeinde einen namhaften Beitrag erhält, aber in seiner Verwaltung und in der Gestaltung seines Unterrichts völlige Freiheit genießt. Es ist seinem Lehrplan nach ein Reformgymnasium für Mädchen mit sechsjährigem Lehrgang, der Eintritt geschieht frühestens nach zurückgelegtem 12. Lebensjahr aus einer Töchterschule oder

Lateinschule. Der Lehrplan gleicht in der Hauptsache dem des Karlsruher Mädchengymnasiums, bewahrt aber in der stärkeren Betonung der Komposition (Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde) die württembergische Eigenart. Die Form des humanistischen Gymnasiums ist nicht nur deshalb gewählt worden, weil 1899 das Realgymnasium noch nicht die ausgedehnten Berechtigungen von heute besaß, sondern mehr noch deshalb, weil den Gründern das Lateinische ohne Griechisch als eine Halbheit erschien und sie es für unnatürlich hielten, den Mädchen, die im allgemeinen mehr nach der sprachlichen, ästhetisch-literarischen Seite hin veranlagt sind, gerade diejenige Sprache vorzuenthalten, die in den Meisterwerken ihrer Literatur dem weiblichen Empfinden entschieden näher steht als die römische mit ihrem ausgesprochen männlichen Charakter. Der Lehrkörper setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen zusammen; erstere erteilen ihre Stunden im Nebenamt und wirken im Hauptamt an den Stuttgarter Gymnasien oder dem Realgymnasium. Daß an der Spitze des Mädchengymnasiums eine Vorsteherin, nicht ein Direktor, steht, hat noch keiner von ihnen als eine Beleidigung seiner Manneswürde empfunden. Das Honorar ist für Lehrer und Lehrerinnen nach demselben Satz bemessen. Die Klassen sind verhältnismäßig klein (Minimum 7, Maximum 15). Dies und der große Eifer unserer Lehrer und Lehrerinnen ermöglicht es, daß ungefähr die doppelte Anzahl von schriftlichen Arbeiten gefertigt und korrigiert wird, als in den entsprechenden Klassen der Knabengymnasien, und daß auch in der fremdsprachlichen Lektüre eher mehr bewältigt wird als dort. Klagen wegen Ueberbürdung sind verhältnismäßig selten und kommen meist auf das Schulbuch der Mathematik. Im übrigen huldigen wir dem Grundsatz, daß tüchtig arbeiten immer noch eine der gesündesten Beschäftigungen ist, auch für die weibliche Jugend, zugleich das einfachste und wirksamste Gegenmittel gegen etwaige burschikose oder emanzipationsfüchtige Anwandlungen. Bis jetzt haben 18 Schülerinnen des Stuttgarter Mädchengymnasiums die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium erstanden, alle mit Erfolg, mehrere mit Auszeichnung; 3 andere bestanden die für den Apothekerberuf vorgeschriebene Prüfung. Unser 9. Schuljahr haben wir vor wenigen Wochen mit 63 Schülerinnen in 6 Klassen angetreten. . . .

So zeigen die zur Zeit dem weiblichen Geschlecht geöffneten Wege zur Erwerbung humanistischer Bildung eine bunte Mannigfaltigkeit. Es wäre verfrüht, heute schon einen dieser Wege als den allein seligmachenden für alle zu erklären, so lange die Bedürfnisse noch so verschiedene sind. Vielmehr möge Freiheit herrschen, bis die Erfahrung gelehrt hat, welcher Weg oder welche Wege unter den vielen die besten sind. Wir aber, die Vertreter und Freunde humanistischer Bildung, können uns nur freuen, wenn dem Gymnasium „in dieser letzten betäubten Zeit“ auch in den Reihen deutscher Frauen und Töchter treue und begeisterte Anhängerinnen erstehen, und in diesem Sinne grüßen wir alle wackern und mutigen Mitstreiterinnen mit einem herzlichen

*ἀγαθῇ τύχῃ!*

An der Diskussion beteiligten sich Mehrere. Der Unterzeichnete, der zuerst das Wort erhielt, berichtete über die Art, wie es in Italien dazu gekommen ist, daß zahlreiche Mädchen an dem Unterricht in den *Licei* und *Ginnasi* teilnehmen, und über die sehr günstigen Erfahrungen, die man dort mit der Coeducation gemacht hat. (Das Wesentliche hiervon findet sich schon in meinen „Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen“ *Hum. Gymn.* 1897 S. 8 f.) Dann machte ich Mitteilungen über dasjenige Mädchengymnasium, das allein von allen diesseits der Alpen völlig gleich organisiert ist wie die Knabengymnasien desselben Landes, das in Wien von dem Verein für erweiterte Frauenbildung gegründet und von dem leider vor einem Jahr verstorbenen Dr. Victor Ritter von Kraus ausgebaute. Ueber den ursprüng-

lichen Lehrplan dieser Anstalt habe ich im Jahrg. 1894 unserer Zeitschrift S. 99 f., über die günstigen von mir später bei Besuch der Schule gemachten Beobachtungen im Jahrg. 1904 S. 201 berichtet. Sehr beifallswert erscheinen unter den von Prof. Pland geäußerten Ansichten besonders auch die, daß die humanistische Mädchenbildung keineswegs bloß als Mittel betrachtet werden darf, um danach sich einem gelehrten Studium und Beruf zuwenden zu können, daß vielmehr die geistige Durchbildung, die auf diesem Wege erreicht wird, einen durchaus selbständigen, von Berufsabsichten freien Wert habe, — und die Ansicht, daß bei dem humanistischen Mädchenunterricht zwar nicht in der Zeitfolge, aber in Werthschätzung und Ausdehnung dem Lateinischen vorantreten müsse der griechische Unterricht.

Prof. Dr. Helbing von der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Mädchengymnasium, die von Direktor Fr. Reim so ausgezeichnet geleitet wird, berichtete von den günstigen Ergebnissen der dortigen Organisation. Bis zu welchem schönen Grade des Wissens und Könnens in den klassischen Sprachen die Schülerinnen der Gymnasialabteilung gefördert werden, haben wir wiederholt an Studentinnen der klassischen Philologie zu unserer Freude erlebt. Als eine durchaus vernunftgemäße Einrichtung dieser Anstalt möchten wir hervorheben, daß an ihr das Griechische, wie an den Knabengymnasien, obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist.<sup>1)</sup> — Prof. Dr. D. Lünig von der St. Galler Kantonsschule schilderte die Erfahrungen, die man an der gymnasialen Abteilung dieser Schule mit Coeducation gemacht habe. Sie schienen mir so wichtig, daß ich später den Kollegen um eine Niederschrift der Hauptpunkte bat. Die mir gütigst übersandte lautet: „1. Die Sache selbst wurde nicht ausdrücklich eingeführt, sondern machte sich durch die Initiative der Mädchen, da kein Paragraph im Wege stand. — 2. Alle Lehrer, auch die anfänglichen Gegner, sind heute, nach etwa 10 Jahren, längst versöhnt; alle gestehen, daß in den Klassen, wo einige Mädchen sind, die Disziplin leichter zu handhaben ist und ein netterer Ton herrscht. Seit 2—3 Jahren werden die Mädchen auch nicht bloß stillschweigend zugelassen, sondern die Leitung erwähnt es in ihren jährlichen Ankündigungen ausdrücklich. Der Zubrang der Mädchen zur Kantonsschule hat trotz einer vorgenommenen „Reorganisation“ der Töchterchule nicht nachgelassen. — 3. Jeder Lehrer kann, sobald seine Persönlichkeit nur selbst hierzu geeignet ist, die Erfahrung machen, daß die andersartige Begabung der Mädchen sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden läßt. — 4. Tatsache ist, daß die Mädchen auch bei mäßiger Begabung das Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens geben und zwar gerade in den oberen Klassen, wo bei den Jungen häufig infolge von Sport und Zerstreuungen Unsolidität einreißt. — 5. Zu verliebtem Getue mit den Jungen sind unsere Mädchen entschieden weniger geneigt als ihre Altersgenossinnen an der Töchterchule. Ist eines zur Verliebtheit geneigt, so sucht es sich den Verehrer sozusagen stets außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Verhältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen, Brüderlichen hat. — 6. Gegen Puh- und Gefallsucht der Mädchen, das ewige Kreuz reiner Mädchenschulen, haben wir gar nicht zu kämpfen, das nehmen uns die Jungen ab, deren Kritik bei Anzeichen hievon mit bekannter Unverblümtheit sofort einsetzt. — 7. Daß die solidere Bildung des Gymnasiums auch von den Mädchen und ihren Eltern gewürdigt wird, beweist der Umstand, daß die meisten von ihnen unabhängig, einige sogar von reichen Eltern sind, also bei uns nicht den Weg zum Brotstudium, sondern eben nur solidere Bildung suchen. — 8. Die Mädchen selber sind gerne und mit Stolz Kantonsschülerinnen.“

Den noch übrigen Teil der Basler pädagogischen Verhandlungen, die Diskussion über die Vorträge der vier Universitätsprofessoren, bringt das folgende Heft. G. U.

1) Reims letzte glückliche Verteidigung des Standpunktes, von dem aus diese Einrichtung in dem Karlsruher Mädchengymnasium getroffen ist, findet sich in dem 9. Hefte des VI. Jahrgangs der „Frauenbildung“.

## Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 11. November 1907.

Da der 1. Vorsitzende, Herr Prof. Dr. med. L. Rehn, wegen einer notwendigen Reise am Erscheinen verhindert war<sup>1)</sup>, so begrüßte der 2. Vorsitzende, Herr Oberlehrer Dr. Schönemann, die gut besuchte Versammlung und insbesondere die zahlreich erschienenen Damen und die auswärtigen Mitglieder (aus Hanau und Höchst). Indem er sodann auf die kürzlich vorangegangene Versammlung des Hauptvereins in Basel hinwies, teilte er mit, daß dessen Vorstand ihn kooptiert habe, da seit der Ueberfiedlung des Herrn Geheimrats Hartwig nach Marburg die Ortsgruppe im Vorstand des Gymnasialvereins nicht vertreten gewesen sei. Es sei dies eine dankbar zu begrüßende Aufmerksamkeit und Anerkennung für die Ortsgruppe.

Sodann sprach Herr Professor Dr. Georg Wolff über die Römerstadt Nida (Heddernheim) im 2. Jahrh. n. Chr. Der Vortragende gab zunächst einen kurzen Ueberblick über die wissenschaftlichen Ergebnisse der Heddernhaimer Lokalforschung im letzten Jahrzehnt, über die er ausführlich vor kurzem im Akademischen Lehrerverein berichtet hatte. Die erste nachweisbare römische Anlage auf dem Trümmersfelde zwischen Heddernheim und Braunheim (1 St. nördlich von Frankfurt) ist ein großes rechteckiges Feldlager (420 : 380 m) aus dem Schattenkriege Domitians, durch den die Wetterau für das römische Reich gewonnen wurde. Dasselbe ist dann auf den vierten Teil seines Areals reduziert worden, wahrscheinlich für den Truppenteil, der das große Steinkastell erbaute und demnächst besetzte, welches vor der Front des Erdlagers auf dem militärisch beherrschenden Teile des Trümmersfeldes ausgegraben worden ist. Es war eines der für die Beherrschung der Wetterau angelegten Hauptkastelle für Reiterabteilungen (Alen) oder Doppelfohorten (Cohortes miliariae), zu welchen die eigentlichen Limeskastelle, hier die Saalburg, damals noch kleine Erdwerke, sich wie Vorpostenstellungen verhielten. Das Domitianische Steinkastell wurde bald im Aufstande des Antonius Saturninus im Jahre 89/90 n. Chr. zerstört und dann an seiner Ostseite durch ein 300 m langes und 80 m breites Erdlager erweitert, welches nach den in ihm gefundenen Resten 15 bis 20 Jahre, bis in die Mitte der Regierung Trajans benützt worden ist. Ein viertes rechteckiges Feldlager (370 : 280 m), welches im vorigen Jahre 1 km westlich von dem römischen Heddernheim an der (römischen) Elisabethenstraße nachgewiesen ist, läßt sich noch nicht chronologisch bestimmen. Durch Hadrian (und Antoninus Pius) wurden die großen Kastelle der Ebene geschleift und die Garnisonen in die nun vergrößerten und in Stein ausgeführten Limeskastelle verlegt. Das große Lagerdorf des Heddernhaimer Kastells aber samt dem Areal des letzteren wurde nun ummauert und zum Borort der jetzt gebildeten civitas Taunensium gemacht. Als solcher wurde der vicus canabarium zu einem municipium latinischen Rechtes umgewandelt, einer Stadt nach unseren Begriffen, wenn auch offiziell die Bezeichnung vicus beibehalten zu sein scheint. Der Name dieser Stadt lautete nach einem im Jahre 1902 in Friedberg gefundenen Meilenstein Nida, wie der des Flusses, an dem sie lag. Die Topographie Nidas, seine Entwicklung und die Zustände zur Zeit seiner Blüte, soweit sie sich auf Grund der bei den Ausgrabungen gemachten Beobachtungen, der gefundenen Reste, insbesondere der Inschriften, sowie durch Analogieschlüsse nach anderen Anlagen gleicher Art erschließen oder vermuten lassen, war das eigentliche Thema des Vortrages. Eingehend wurde besonders im Zusammenhang mit den topographischen Ausführungen die Frage nach der Entstehungszeit der Stadtmauer, des regelrecht angelegten Forums und anderer öffentlicher Anlagen in dem oben angedeuteten Sinne erörtert und dabei die Notwendigkeit der Befestigung bereits im 1. Jahrhundert n. Chr. aus der Lage der Stadt in

1) Rehn war nach Berlin gereist, um einen Vortrag zum Gedächtnis G. von Bergmanns zu halten.

der Mitte des durch den wetterauischen Limes gebildeten *sinus imperii*, wo sie von 3 Seiten durch die stets kriegsbereiten Chatten bedroht war, erklärt. Für die Berechnung der Einwohnerzahl kommt in Betracht, daß die ummauerte Stadt, die an Ausdehnung etwa dem mittelalterlichen Frankfurt vor der zweiten Erweiterung entspricht und Pompeji nur unbedeutend nachsteht, anfangs noch erhebliche unbebaute Flächen umfaßte. Besser als über die Privathäuser ist man bereits über die öffentlichen Gebäude (Forum, Bäder, Mithrastempel etc.) unterrichtet. Im Anschluß an die Besprechung der 3 Nekropolen wurde auch die Religion und die Nationalität der Nidenser erörtert. Was die Beschäftigung derselben betrifft, so sprach der Vortragende die Vermutung aus, daß in Übereinstimmung mit der in der Blütezeit der Stadt im ganzen Reiche noch bestehenden Geldwirtschaft und Arbeitsteilung Handel und Industrie mehr vorherrschten als z. B. im mittelalterlichen Frankfurt. Der Ackerbau wurde wie im ganzen Grenzlande so auch in der Wetterau vorwiegend von einzelnen Gutshöfen aus betrieben, deren in der nächsten Umgebung Nidas bereits sechs festgestellt worden sind. Im letzten Teile des Vortrages wurden die politischen Verhältnisse des auf timokratischer Grundlage mit ziemlich weitgehender Selbstverwaltung (*duoviri* und *decuriones* sind inschriftlich bestätigt) ausgestatteten *Municipiums* besprochen.

Zum Schluß forderte der Redner, der in der Einleitung als eine der Aufgaben des Gymnasialvereins die Nachweisung der vom Altertum in unsere Zeit herüberführenden Fäden, auch der im Boden unseres Vaterlandes wie in Sprache, Sitten und Gebräuchen unseres Volkes noch erkennbaren Spuren hellenistisch-römischer Kultureinflüsse, bezeichnet hatte, besonders die jüngeren Kollegen zur Teilnahme an den Arbeiten der zur systematischen Erforschung der Römerstadt gebildeten Kommission auf, aus der sie zweifellos mannigfache Anregung für ihren geschichtlichen und sprachlichen Unterricht schöpfen könnten.

In einem Schlußwort sprach der Vorsitzende dem Herrn Vortragenden für seine gediegenen und durchweg auf eigenster wissenschaftlicher Arbeit fußenden Ausführungen den Dank der Versammlung aus; die Frankfurter Gymnasiallehrer wüßten es zu schätzen, daß sie in der Person des Professors G. Wolff einen Mann zu den Ihrigen zählen dürften, der mit ebenso sicherer und zielbewußter wie divinitorisch-glücklicher Methode dem Boden unserer Heimat die Zeugen und Spuren einer versunkenen Kultur abgerungen habe. Es werde gewiß der Wunsch und das Streben jedes Einzelnen sein, das Verständnis für die Bedeutung dieser Forschungen<sup>1)</sup> auch weiteren Kreisen und insbesondere der reiferen Jugend der höheren Schulen zu vermitteln. Dadurch werde jedenfalls auch für den Vortrag der schönste Dank abgestattet.

### Vom altphilologischen Studentenverein in Heidelberg

Über Vereine von Studierenden der klassischen Philologie an deutschen Hochschulen haben wir öfter berichtet und haben einmal (im Jahrgang 1896 S. 77—84) auch drei ebenso gelehrte wie lustige Poeme abdrucken lassen, die ihren Ursprung der im Bonner Verein neben wissenschaftlichem Ernst herrschenden guten Laune verdanken. Wir haben damit nichts getan, das den Zwecken dieser Zeitschrift fern läge. In der Tat sind das Arbeiten und das Leben in diesen Vereinigungen von entschiedener Bedeutung für die Sache, die wir vertreten.

Die aus Angehörigen der verschiedenen Fakultäten zusammengesetzten Studentenverbände haben — das läßt sich nicht bestreiten — dadurch einen Vorteil, daß hier Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen, Historiker, Mathematiker und Naturforscher reichliche Gelegenheit finden, ihre Ansichten auszutauschen, öfter wohl in lebhaftem Streit

1) Vergl. „Mitteilungen über römische Funde in Heddernheim“, herausgegeben von dem Verein für Geschichte und Altertumskunde zu Frankfurt a. M., I—IV., und Festschrift zur Feier des 25 jährigen Bestehens des städt. histor. Museums in Frankfurt a. M. 1903.

ohne Nachgeben, aber doch meist zu gegenseitiger Förderung. Indes auch Vereine von jungen Männern der gleichen Studienrichtung vermögen ungemein ersprießlich für die Entwicklung der Persönlichkeiten zu sein und keineswegs bloß für ihre Fortschritte in der gewählten Wissenschaft.

Dazu kommt ein anderes, wodurch speziell die Verbände von Studierenden der klassischen Philologie geradezu zu einer für die Jetztzeit wichtigen Erscheinung werden. Diese Wissenschaft, die in ihrem theoretischen Ausbau und noch viel mehr in ihrer praktischen Verwendung für den Jugendunterricht gegenwärtig von nicht wenigen Seiten heftig angefeindet wird, findet bei ihrem Verteidigungskampf durch zweierlei in überraschender Weise Unterstützung, durch eine Fülle hochinteressanter neuer Probleme, die aus ungeahnten, fortwährend sich mehrenden Funden erwachsen, sowie durch ein Zuströmen von jungen Kräften zu der Beschäftigung mit der antiken Welt, wie es lange Zeit nicht gesehen worden ist. Und auf der Arbeitsfähigkeit dieses Nachwuchses und der Wärme seines Empfindens für die Größe von Althellas und Altrom beruht zweifellos das Geschick der klassischen Philologie während der nächsten Jahrzehnte. Zur Gewinnung beider Eigenschaften aber kann ein engerer Zusammenschluß von Gleichstrebenden außerordentlich beitragen.

Daß der Heidelberger altphilologische Verein solche Wirkung auf seine Mitglieder seit seiner Gründung im Sommer 1876 ausgeübt hat, dafür darf ich mich als Zeugen melden, da ich seine Entwicklung seit jener Zeit verfolgt habe. Und daß die jüngsten Jahrgänge den früheren in keiner Weise nachstanden, das werden „die alten Herren“ mit Freuden erlebt oder gehört haben. Ist es doch in den letzten Jahren viermal solchen, die dem Vereine angehörten, gelungen, ziemlich schwierige und ein umfangreiches Vorstudium fordernde Preisaufgaben aus sehr verschiedenen Gebieten der Altertumswissenschaft zu vollster Zufriedenheit der Preisrichter zu lösen. Ja, ein dringend erwünschtes Gefühl befeelt jetzt, meine ich, die Vereinsmitglieder infolge des gesteigerten Ansturmes gegen die humanistische Schulbildung mehr noch als früher, das Gefühl, daß ihnen wie allen ihren Studiengenossen an den deutschen Universitäten einst eine für die Kultur unseres Volkes hochwichtige Mission zufällt, die Aufgabe, für Erhaltung jener Bildung ihre ganze Kraft einzusetzen. Wenn ich bisweilen in den letzten Zeiten darüber nachgedacht habe, wie sich wohl in der Zukunft die Lage der Sache gestalten wird, für deren ungeschmälertes Weiterbestehen die Freunde des humanistischen Gymnasiums seit 20 Jahren unausgesetzt kämpfen, so hatte für mich außer vielem anderen auch der Gedanke an die junge, aus dem Heidelberger Verein hervorgehende Mannschaft etwas Beruhigendes.

Eines darf aber geradezu als eine Bedingung für das erfolgreiche Wirken solcher Vereine gelten, das Verhältnis warmer Verehrung zu den Hauptvertretern der Altertumsstudien an der Hochschule, der der Verband angehört. Diese Bedingung ist für den Heidelberger Verein während seines nunmehr fast 32-jährigen Bestandes allezeit erfüllt gewesen, und alle jene Repräsentanten der klassischen Philologie haben zu dem Verein in naher Beziehung gestanden. Ja, das Pietätsverhältnis zu ihnen hat sich auf die Vereinsmitglieder fortgepflanzt, die nicht mehr zu ihren Füßen saßen, hat Wegzug und Tod überdauert.

Ein wahrhaft tragisches Geschick war es, daß die Tätigkeit Erwin Rohdes an unserer Universität in eine Periode der entschiedenen Ebbe von Studierenden der klassischen Philologie fiel. Ein Mann, der in jeder Beziehung gemacht war, auf seine Zuhörer einen tiefen, nachhaltigen Einfluß zu üben, der sie durch die Schärfe seiner Erörterungen und die heilsame Rücksichtslosigkeit seiner Urteile über verkehrte Meinungen und mangelhafte literarische Leistungen zu selbständigem Denken und genauem Untersuchen erzog und ihnen neben den Einblicken in die philologische Detailarbeit stets zugleich große Gesichtspunkte gab, -- dieser Mann mußte vor einem kleinen Bruchteil derjenigen Zuhörermengen lesen, die jetzt die philologischen Auditorien Heidelbergs füllen. Doch dank der packenden Kraft dessen, was Rohde geschrieben, dank beredtesten

Worten seines Kollegen und Freundes Fritz Schöll und der Nachfolger auf seinem Lehrstuhl Crusius und Dieterich ist Rohdes Wirkung auf die Heidelberger Studierenden der klassischen Philologie keineswegs durch seinen Tod abgeschlossen, sondern der der Wissenschaft und ihrer Lehre in der Fülle der Kraft Entrissene lebt und wirkt auch heute in dem Denken der jungen Humanisten, die an unserer Hochschule ihre Studien machen. Dies trat jüngst im philologischen Verein von neuem bei der zehnten Wiederkehr seines Todestages hervor.

Endlich mag auf eine vor zwei Jahren hier getroffene Einrichtung hingewiesen werden, die unseres Erachtens von den altphilologischen Studentenverbänden an anderen Universitäten, soweit sie nicht schon ähnliches besitzen, nachgeahmt zu werden verdient. Der philologische Verein hat sich mit dem theologischen und dem mathematischen in der Weise zusammengeschlossen, daß von Zeit zu Zeit in gemeinsamen Sitzungen ein Vortrag gehalten wird, der alle zu interessieren geeignet scheint. Zu rein geselligen Zusammenkünften haben sich auch schon bisweilen vor einer größeren Reihe von Jahren die Mitglieder verschiedener wissenschaftlicher Studentenverbände hier vereinigt; von ungleich höherem Werte aber ist natürlich ein solcher Austausch von Mitteilungen aus den verschiedenen Studiengebieten.

G. Uhlig.

### † Georg Ernst Hinzpeter.

Dem im 81. Lebensjahre gestorbenen Erzieher des Kaisers, dem sein fürstlicher Zögling treue Dankbarkeit bis zu seinem Tode bewahrt und betätigt hat, sind auch die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins zu mehrfachem Dank verpflichtet: einmal weil er stets in tatkräftigster Weise für die gerechten Forderungen des Standes der akademisch gebildeten Lehrer eingetreten ist. Diese Gesinnung sprach er schon in der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 mit unzweideutigen, schönen Worten aus. In der Begründung seiner These, daß die Lehrer finanziell sorgenfreier und gesellschaftlich günstiger gestellt werden müßten, bemerkte er: „Ich bin gewiß der letzte, der Uebles sagen möchte von den Lehrern. Ich bin sehr stolz darauf, Sohn eines Schulmeisters zu sein, und noch stolzer darauf, mich selbst einen Schulmeister nennen zu dürfen. Denn, m. G., ich glaube, daß die Schulmeister das wahre Salz der Erde sind. Aber das kann mich doch nicht abhalten, es tief zu beklagen, daß so viele Lehrer nach dem bekannten Gleichnis Handwerker sind, wo sie doch Künstler sein sollten, Künstler im höchsten Sinne des Wortes, die aus dem kostbarsten Stoffe die erhabensten Bildwerke zu schaffen berufen sind. Aber damit sie dies werden können, meine ich, wäre eine ganze Reihe von Dingen nötig, die im Augenblick nur zu oft vermißt werden.“ Und weiterhin: „Der Staat kann die harte und mühselige, die kleinliche und peinliche Arbeit mit ihrer Gefahr des Pedantismus niemals vom Lehrerstand nehmen. Aber andere Nöte und Sorgen, meine ich, die ihn drücken, könnte er wenigstens mindern. Nahrungssorgen und gesellschaftliche Zurücksetzung halten den Lehrerstand immer noch nieder und hindern ihn an der freien Entwicklung seiner Kraft und also auch an seiner Wirksamkeit. Darin nun, und darin allein kann der Staat helfen. Und deshalb, m. G., ist es seine heilige Pflicht, daß er es tue.“ Und auf der Junikonferenz des Jahres 1900 sprach er mit Beziehung auf die eben zitierten Äußerungen: „Wenn ich heute die damals von mir besprochene Frage behandeln sollte, so würde ich die Worte nicht so wählen. Ich würde sie energischer wählen . . . Die Frage von 1890

über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter war damals noch nicht ganz reif; heute bin ich aber der Meinung, daß sie fast überreif ist.“

Ueber die humanistischen Gymnasien aber sprach sich Hinzpeter 1890 gegenüber ungerichten Angriffen, die sie in der Konferenz erfahren hatten, in folgender erfreulicher Weise aus: „Nach den erstaunlichen Beschreibungen der Gymnasien, wie sie hier in Berlin sein sollen, die wir haben anhören müssen, glaube ich, wäre es der richtige Moment, über ein Experiment, was ich zu machen berufen war, zu berichten. Ich meine das seiner Zeit so viel beredete Experiment, den Thronfolger des deutschen Reiches auf die Schulbank zu bringen. Als es sich in den 60er Jahren darum handelte, den Weg vorzuzeichnen, den die Erziehung des damaligen jungen Prinzen Wilhelm zu nehmen hatte, da wurde das Prinzip aufgestellt, es solle die Erziehungsweise gewählt werden, die die sicherste Gewähr biete für eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte des jungen Knaben mit Beiseitesehung jeder anderen Rücksicht, die früher hätte vorwalten dürfen. Es konnte kein Zweifel darüber bestehen, daß zur Erreichung eines solchen Zieles nur die altklassische Gymnasialbildung gewählt werden könne, die so vielen Generationen der herrschenden Klasse die höchste Bildung hatte gewähren können. Was nun der junge Prinz suchen sollte in Kassel, hieß ungefähr so (ich wiederhole ziemlich wörtlich, was sich in einer der zahlreichen damals verfaßten Denkschriften findet): er sollte dort suchen die strenge Disziplin des Geistes, die der altsprachliche Unterricht der Gymnasien allein im Stande schien zu gewähren, er sollte suchen eine gewisse Übung in der Lösung geistiger Aufgaben und ein gewisses Streben nach wahren Erkennen und Wissen. Daneben hoffte man auch, es solle sich in ihm dort eine historische Weltanschauung ausbilden, mit einem gewissen Verständnis für die Verhältnisse seiner Zeit. Ich will nichts ändern, nichts hinzufügen, ich möchte nur erklären: Alle Beteiligten haben es seiner Zeit dankbar anerkannt und soweit sie noch leben, erkennen sie es noch heute dankbar an, daß das Gymnasium zu Kassel an diesem doch sehr eigenartigen und sehr eigentümlich gestellten Schüler seine Schuldigkeit redlich getan hat, und daß es die großen Hoffnungen, die auf dasselbe gesetzt worden sind, in hohem Maße erfüllt hat.“ Worte, die eine klare Bestätigung in dem gefunden haben, was der Kaiser 1903 bei einer Festlichkeit in Kassel gesprochen hat, und die 1890 in erwünschter Weise das Mißverständnis widerlegten, das aus vorurteilsvoller, halbblinder Auslegung der die Konferenz eröffnenden Rede des Kaisers erwachsen war.

Und auch speziell unser Verein ist dem Verstorbenen verpflichtet. Er hat bei der Gründung desselben eine wesentliche Mithülfe geleistet, wie im Zusammenhang mit der Erzählung von Dingen, die sich vom 4. bis zum 17. Dezember 1890 zu Berlin bei Entwicklung der Schulfrage begaben, berichtet werden soll.

G. Uhlig.

### Replik.

Herr Gymnasialdirektor Un hat in seiner Broschüre *Gymnasium militans* (S. 16) die Behauptung aufgestellt, daß das Goethe-Gymnasium einen Teil seiner Erfolge massenhaftem Privatunterricht verdankt habe. Auf meine Anfrage, worauf sich

diese Anschulldigung stütze, im vor. Heft dieser Ztschr. S. 209, erwidert er ebenda, dieser Uebelstand sei ihm von vielen urteilsfähigen Persönlichkeiten häufig mitgeteilt worden. Er habe ferner als Direktor der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in zahlreichen Fällen beobachtet, wie die Kandidaten mit Vorliebe dem Goethe-Gymnasium sich überweisen ließen, weil sie dort zahlreiche und gutbezahlte Privatstunden zu erhalten hofften. Ich würde es für aussichtslos halten, wenn Herr Direktor Aly und ich versuchen wollten, uns über das Reformgymnasium zu verständigen; ein solcher Versuch würde immer enden wie das Marburger Religionsgespräch. Aber ich hatte allerdings erwartet, daß er zugestehen würde, sich übereilt zu haben, indem er als Tatsache hinstellte, was ihm nur gerüchtweise zu Ohren gekommen war. Ich konstatiere, daß ich mich in dieser Erwartung getäuscht habe.

Auch Herr G. R. Uhlig hat „von häufigem Privatunterricht, mit Hilfe dessen die Schüler des Goethe-Gymnasiums die an sie gestellten Forderungen erfüllen, einmal gehört“. Ich glaube das gern; üble Nachrede pflegt dauerhaft zu sein. In der Tat hat zu Anfang des Jahres 1901 ein Unbekannter eine Beschwerde an das Ministerium gerichtet, in dem er sich u. a. über massenhaften Privatunterricht am Goethe-Gymnasium beklagte; das Ministerium hat damals auf den Bericht des Direktors festgestellt, daß die erhobenen Beschwerden teils gänzlich unwahr, teils übertrieben waren. Einen entsprechenden Bericht habe ich dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Cassel erstattet und mich dabei nicht mit den regelmäßig geführten Listen über den Privatunterricht begnügt, sondern eine besondere Erhebung veranstaltet. Veröffentlichten möchte ich ihr Ergebnis schon deshalb nicht, weil nicht ich mich zu rechtfertigen habe, sondern Herr Direktor Aly; und was hülfte es mir, wenn, wie Herr Direktor Aly glaubt, „die Gefahr unterläuft, daß manche Schüler ihre Privat- oder Nachhülfestunden verheimlichen?“

Frankfurt a. M.

Ewald Bruhn.

### Schlußwort

des tertius maerens. Herr Direktor Bruhn tut dem Herrn Direktor Aly mit seinem am Ende des ersten Absatzes ausgesprochenen Vorwurf m. E. entschieden Unrecht. Wenn Jemand auf Grund von Mitteilungen vieler von ihm als urteilsfähig betrachteter Persönlichkeiten etwas ausgesprochen hat, so kann nicht von ihm erwartet werden, daß er lediglich durch die an ihn gerichtete Frage, worauf sich seine Äußerung stütze, zu dem Zugeständnis bewogen werde, er habe sich übereilt. Die Sache bekommt erst durch die obige dankenswerte Mitteilung davon, wie Herr Direktor Bruhn sich gegen eine Beschwerde ähnlichen Inhalts bei dem Ministerium und dem Provinzialschulkollegium gerechtfertigt hat, ein anderes Gesicht. Und da Herr Bruhn durch Herrn Aly veranlaßt worden ist, von dieser Rechtfertigung öffentlich Kunde zu geben und damit der zweifellos vielfach umlaufenden „üblen Nachrede“ entgegenzutreten, so sollte ihm, meine ich, schließlich jene Äußerung Alys nicht so gar unlieb sein. Es kommt hinzu, daß es doch schon vor der im vorigen Heft abgegebenen Erklärung Alys nicht wohl zweifelhaft sein konnte, daß seine Bemerkung bezüglich der Privatstunden nicht etwa gegen den Direktor und das Lehrerkollegium des Goethegymnasiums gerichtet war, sondern daß er die von ihm in der Reformschulorganisation erblickten Mißstände aufzählen wollte, weil bekanntlich viele Anhänger dieser Lehrplangestaltung bestrebt sind, sie zu verallgemeinern und diejenige Gestaltung des Gymnasiums zu beseitigen, durch deren Erhaltung Herrn Aly, wie der weit überwiegenden Mehrheit der deutschen Gymnasiallehrer, die Bewahrung der humanistischen Schulstudien bedingt erscheint. Daß Herr Aly die volle Hingabe und das hervorragende Geschick, mit denen die Lehrerschaft des Goethegymnasiums an der Lösung ihrer Aufgabe arbeitet, keineswegs minder anerkennt, als ich es wiederholt getan, daß er sich gleich mir der festen humanistischen Gesinnung dieser Kollegen freut, die sie als unsere Kampfgenossen charakterisiert, das geht, meine ich, aus jener Erklärung deutlichst hervor.

G. Uhlig.

## Literarische Anzeigen.

**Wolffs** **voetischer** **Hauschatz** des deutschen Volkes, völlig erneuert durch Dr. **Heinrich Fränkel**. 31. Aufl. Verlag von Otto Wigand, Leipzig.

Das Buch ist die Erneuerung eines im Jahre 1839 zuerst erschienenen Werkes, das bis zum Jahre 1893 schon in 250 000 Exemplaren verbreitet war, und beruht auf einer von Goethe ausgesprochenen und eine Zeit lang verfolgten Idee. Wir können uns kurz dahin aussprechen, daß es den Namen Hauschatz in vollem Maße verdient: in einfacher aber gediegener Ausstattung zu mäßigem Preise gibt es auf seinen 1018 Seiten eine mit ernstem Fleiß und gutem Geschmac getroffene Auswahl aus der unermesslichen Fülle deutscher Lyrik, — dieses Wort im weitesten Sinn genommen, wo es auch einzelne epische Stücke einschließen mag, aus den Nibelungen, dem Parzival, Wielands Oberon und ähnliches, von den ältesten Zeiten bis auf die Dichtung der Gegenwart, die sehr reichlich und, soviel wir sehen, mit ihrem Besten vertreten ist. Ein unendlicher Reichtum von Schönheit, Geist, Gesinnung ist vor uns ausgebreitet, und wir dürfen es mit patriotischem Stolz, aber ohne Chauvinistische Ueberhebung aussprechen, daß nur die Literatur unseres Volkes eine solche Sammlung möglich machte. Wir rechnen es dieser Sammlung zum Ruhme und als besonderen Vorzug an, daß sie nicht mit Kommentar und Anmerkungen beschwert ist; nur Name und Zeit der Dichter sind angegeben. Das Schöne wirkt ganz allein durch sich selbst und so auch das minder gelungene Charakteristische: es ist ein weltliches Erbauungsbuch im besten Sinne. Ein Schulbuch im gewöhnlichen Sinne ist es nicht: im Gegenteil würden wir glauben, daß es seinen Zweck verfehlen und der großen Bedeutung für unsere Jugend, die es gewinnen kann, Eintrag tun würde, wenn man es in dieser Gestalt und unmittelbar dem Unterricht zu Grunde legen wollte; dazu gibt der Herausgeber eine Ausgabe für den Schul- und Unterrichtsgebrauch, die uns hier nicht beschäftigt. Dieser Hauschatz gehört in das wichtige Kapitel, das wir „Die Reform des Elternhauses“ überschreiben möchten: es kann das Leben des deutschen Hauses verschönern und veredeln und dadurch auf die Jugend, die dem Haus und der Schule zugleich gehört, wirken: und wir stimmen dem einführenden „Geleitwort“ von W. Münch durchaus bei, daß die Freude an der Poesie dem deutschen Hause etwas und mehr werden könne und solle, als die Freude an der Musik, die sie nicht verdrängen und nicht ersetzen, aber ergänzen und fruchtbar machen kann.

**Im Abendrot**. Gedichte. Von **Wilhelm Fischer** aus Wermelskirchen. Neutlingen, Enßlin & Laiblin's Verlagsbuchhandlung.

Es ist nicht unseres Amtes noch gehört es zu den Pflichten unserer Zeitschrift, Lyrik des Tages zu besprechen, selbst wo sie in einiger Beziehung zur Schule und Erziehung stehen sollte; hier aber glauben wir nur eine Pflicht zu erfüllen und tun es gern, indem wir unsere Leser auf einen Gesinnungsgenossen der allerbesten Art aufmerksam machen, der in bescheidener Stellung, abseits von der gewöhnlichen Heerstraße, wo man die Karrieren macht, den Idealismus des Lehrerberufs pflegte und ihn in dem kleinen halbländlichen Kreise, in dem er wirkte, als Panier aufsteckte. Es ist **Wilhelm Fischer**, der zahlreichen Lesern der Kölnischen Zeitung vielleicht in Erinnerung ist durch einige größere Erzählungen des Feuilletons dieser Zeitung, die sich durch lebensvolle Gestalten, geistvolle Auffassung und Darstellung dem gewöhnlichen Leben der Gesellschaft abgesehener Phänomene und reine, edle Behandlung vor vielen anderen des vielgelesenen Organs auszeichneten, die nur der Mode des Tages und dem Geschmac eines platten und blasierten Publikums huldigten. Die letzten Jahrzehnte seines Lebens hat Fischer in Bückeburg zugebracht, wohin er (nach seiner Pensionierung als Rektor einer höheren Schule in Ottweiler) seinen Freund **Heinrich Kruse**, den einst vielgenannten und sehr bedeutenden langjährigen Chefredakteur der Kölnischen Zeitung, begleitete. Fischer hat sein nicht gemeines Talent nicht in den Dienst einer literarischen Coterie gegeben, um in dieser modernsten Art von Versicherungsgesellschaft Ruhm und Geld zu erwerben, noch hat er es für eine politische, kirchliche, pädagogische Richtung verwendet, sondern hat sich begnügt, in seiner bescheidenen Sphäre dem oft kümmerlichen Leben einer rheinischen Kleinstadt idealen Schwung und Geist zu geben und dazu die Gelegenheiten benützt, die heute zahlreich sich bieten, edle Gesinnung, echten und vor allem wahren Patriotismus in die Herzen zu gießen. Hier ist alles ehrlich, einfach, verständlich und doch niemals trivial; die Form eigenartig, aber stets leicht und schön; der Inhalt zeugt von einem ungewöhnlich reichen Geistesleben. Hier ist nichts von jener hochsteheligen Rhetorik, die bei solchen Gelegenheiten als Poesie feilgeboten wird, und wer oft und lange verurteilt war, bei solchen Gelegenheiten tausendmal abgedroschene Phrasen und nichts sagende Gemeinplätze anzuhören oder mitzusingen, der kann sich nur wohl fühlen in der reinen Lust, die in diesen Gedichten waltet, und muß lebhaft wün-

schen, daß einige von ihnen auch an den Tagen, wo „Des deutschen Knaben Tischgebet“ oder „Der Park in Sanssouci“ seit einigen Jahrzehnten in ewiger Wiederholung den Ton bestimmen, wenn auch zunächst bloß zur Abwechslung, Eingang ins Repertoire der Festvorträge finden. Ein nicht minder feiner, sinniger Geist, der die Poesie findet und formt, die das Leben auch in seinen schlichsten Erscheinungsformen und die heimische Natur auch in vermeintlich reizloser Umgebungs bietet, waltet auch in Fischers Erzählungen, die er uneigennützig verschiedenen Sammlungen zur Verfügung gestellt hat und die darum auch unglaublich billig sind. Wir standen vor 45 Jahren vor der Aufgabe, mit 20 Mk. in der Tasche in einem rheinischen Städtchen eine Jugendbibliothek für 56 Schüler zu gründen: wäre Fischer damals schon zugänglich gewesen, so wäre mir geholfen und meine 56 Schüler wären für den ersten Hunger zweier Jahre mit gesündester Nahrung versorgt gewesen. Sie steht auf der letzten Seite des Büchleins verzeichnet.

Bonn.

D. Jäger.

Mit dem nun schon geraume Zeit uns vorliegenden Band VI (der Reihenfolge nach dem achten) hat die **Selmoltische Weltgeschichte** (Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut; 9 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark) im Wesentlichen ihren Abschluß gefunden. Ein Ergänzungsband soll nur noch den Abschluß zum letzten Kapitel dieses 6. Bandes, Nachträge, Rückblicke und ein Gesamtregister bringen. Betitelt ist der 6. Band: **Mitteleuropa und Nordeuropa** (XVIII, 630 S., wovon 30 S. Register), wobei „Mitteleuropa“ nicht als ein zeitlich unbegrenzter, rein geographischer Begriff gefaßt wird, sondern etwa das germanische und romanische Völkerleben in Mitteleuropa bis zur Herrschaft einer mehr westeuropäischen Kultur etwa seit dem Aufhören der Kreuzzüge begreift. Wie im I., II., IV. und VIII. Band Abschnitte über die geschichtliche Bedeutung der jeweils in den Gesichtskreis fallenden wichtigsten Meere enthalten sind, so wird in diesem zuerst von „der geschichtlichen Bedeutung der Ostsee“ (16 S.) gehandelt, womit auch die Ueberleitung vom V. Bde. her („Südosteuropa und Osteuropa“) her-

gestellt ist. „Die Deutschen bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts“ (102 S.) und „Die Kelten“ (20 S.) behandelt danach Prof. Ed. Heyck, Dr. Richard Mahrenholz „Frankreich vom Aufkommen d. Merowinger bis zum Ausgange der echten Karolinger“ (60 S.), nach einem kurzen Kapitel (8 S.) von anderen Händen über „Die Bildung der Romanen“. Prof. D. Walther fügt zwischen zwei zu Band IV und VII beigezeichnete Kapitel aus der Geschichte des Christentums ein drittes ergänzendes „Die westliche Entfaltung des Christentums“ (bis zur Reformation) (50 Seiten). „Die deutsche Kolonisation des Ostens bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts“ von Prof. Rich. Mayr (26 S.) hätte auch, wie einmal geplant war, im V. Bande Platz finden können; ethnographisch aber paßt das Kapitel doch wohl besser in diesen. „Italien vom 6. bis ins 14. Jahrhundert mit Ausblicken auf die folgende Zeit“ vom Herausgeber (54 S.), „Die Kreuzzüge“ (72 S.) von Dr. Clemens Klein, „Der germanische Norden“ (70 S.) von einem Nordländer, Dr. Hans Schjöh, und das des Abschlusses noch entbehrende elfte und letzte Kapitel von Dr. Alexander Tille über „Großbritannien und Irland“ (100 S. in diesem Bande) schließen sich an. In einem längeren Vorwort blickt der Herausgeber mit Dankbarkeit auf den Abschluß dieses Werkes, das ihn über zehn Jahre lang vor allem beschäftigt und in Atem gehalten hat. Wir empfinden solche Dankbarkeit ihm wohl nach und sagen ihm wie seinen Mitarbeitern Dank für alles aufrichtige Streben, der wahren Erkenntnis der Geschichte der Menschheit näher zu kommen, das beim Entstehen dieses großen und neuartigen Unternehmens wirkte. Wo so viele, zum Teil hervorragende Gelehrte arbeiteten, darf der Herausgeber zuversichtlich behauptung, „daß durch unser Werk die Geschichtswissenschaft ein wenig vorwärts gebracht worden ist“, wohl als sicherlich nicht übertrieben bezeichnet werden, und es berührt da die Bescheidenheit, mit der über diesen „Versuch zu einer Universalgeschichte“ gesprochen wird, um so angenehmer. — Die Besprechung des (IX.) Ergänzungsbandes wird uns wohl noch Gelegenheit zu einem Ueberblick über das ganze Werk bieten. G.

## Mitteilungen.

Ueber die vierte Jahresversammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, die am 2. Dezember v. J. unter zahlreicher Beteiligung stattfand, haben verschiedene Zeitungen berichtet, am ausführlichsten die „Vossische Zeitung“ vom 3. Dezember. Einen auf stenographischer Grundlage beruhenden Abdruck dessen, was Prediger Prof. D. Scholz, Gymnasialdirektor Dr. Ull, Landtagsabgeordneter Justizrat Cassel und Gymnasialdirektor Dr. Lück gesagt, und einen Auszug aus dem Vortrag des Geh. Hofrats Prof. Dr. Gothein von Heidelberg wird unser nächstes Heft bringen.

Der **Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums** hat seit unserer letzten Mitteilung über ihn zwei neue Hefte zu den zwei bereits erschienenen herausgegeben. Hest III enthält einen Tätigkeitsbericht des Vorstandes (Grundsätze zur Gymnasialreform, ausgearbeitet nach den Beschlüssen des Vorstandes des Vereins), — das Protokoll der Jahresversammlung vom 6. Mai 1907, in der nach dem vom Vereinschriftführer Dr. Frankfurter erstatteten Jahresbericht Universitätsprofessor von Arnim über die Berechtigungsfrage, Regierungsrat Gymnasialdir. Dr. Thumser über die Erweiterung des Gymnasiallehrplans und Regierungsrat Gymnasialdirektor A. Stih über innere Reformen im Lehrbetriebe sprach, — weiter die scharfe Abfertigung einer Flugschrift des Paläontologen Hofrats Prof. Dr. Theodor Fuchs mit dem Titel „Die lateinische Grammatik und die formale Bildung“, — am Schluß das stättliche Mitgliederverzeichnis. Hest IV aber bringt aus den Verhandlungen der am 29. März 1906 in Ann Arbor (Michigan) abgehaltenen Konferenz über den „Wert des Humanismus, insbesondere der klassischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin und der Ingenieurkunde vom Standpunkt der Berufe“, 1. das Referat von Viktor C. Vaughan, Dean of the Department of Medicine und Surgery, University of Michigan, über den „Wert des Griechischen und Lateinischen für den Studierenden der Medizin“; 2. das durchaus zustimmende Votum von Charles B. G. de Rancrede, Prof. of Surgery an derselben Universität; 3. das Referat von William B. Hinsdale, Dean of the Homoeopathic Medical College, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin“; 4. den Vortrag von Herbert C. Sadler, Prof. of Marine Engineering, über den „Wert der humanistischen Studien als Vorbereitung für den Beruf des Ingenieurs“; 5. die Meinungsäußerung hierzu von Gardner S. Williams, Prof. of Civil, Hydraulic and Sanitary Engineering; 6. die Meinungsäußerung von George W. Patterson, Prof. of Electrical Engineering. Der Mühe der Uebersetzung dieser Ueßerungen hat sich in trefflicher Weise Professor von Arnim unterzogen, die ebenfalls sehr lesenswerten Vorbemerkungen sind von der Hand des Dr. Frankfurter. Die Publikation ist von großem Interesse für uns, weil aus ihr erhellt, daß auch in Amerika, also in einem Lande, wo das Erlernen des Lateinischen und Griechischen keineswegs durch Tradition geheiligt erscheinen kann, und nicht bloß von den Vertretern der historischen Wissenschaften, sondern auch von Medizinern und Ingenieuren die altklassische Schulbildung als etwas dringend Wünschenswertes für die Vorbildung zu den von ihnen vertretenen Berufen angesehen wird. Wir sind weit entfernt davon, zu wünschen, daß gemäß dieser Anschauung in Deutschland wieder alle Mediziner und daß alle Ingenieure das Gymnasium besuchen möchten. Aber wir glauben, daß das bei uns jetzt beliebte Geschwätz von dem rückständigen, unpraktischen Charakter des Gymnasialunterrichts kaum einleuchtender widerlegt werden kann, als durch solche Ueßerungen von praktischen Amerikanern, die durch keine Ueberlieferung, keine verkehrten Standesrücksichten in ihrem Urteil beschränkt sind.

Aus diesem Grunde schien es uns wünschenswert, daß auch in Deutschland die Wiener Publikation weite Verbreitung finden möchte, und der Vorstand des Wiener Vereins hat uns zu diesem Zweck freundlicherweise eine größere Anzahl zur Verfügung gestellt. Wir ersuchen nun jedes Mitglied des Deutschen Gymnasialvereins, das dieses Hest der Wiener Mitteilungen kostenlos zu erhalten wünscht, an die hiesige C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung eine dieses Verlangen aussprechende Postkarte mit angebogener Antwortkarte zu senden. Darauf hin wird ihm entweder unter Kreuzband das Hest oder die Antwort zugehen, daß die Zahl der uns zu Gebote stehenden Exemplare erschöpft ist.

Schließlich die Mitteilung, daß Paul Cauer am 18. Januar in einer Versammlung des Wiener Vereins einen Vortrag über und gegen die Einheitschule gehalten hat.  
II.

## Die diesjährige Generalversammlung des Gymnasialvereins

soll gemäß dem Ergebnis, das eine briefliche Verständigung zwischen den Mitgliedern des Ausschusses unseres Vorstandes gehabt hat, am **Pfingstdienstag** in **Zwickau** stattfinden. Die Wahl des Ortes ist dadurch bestimmt worden, daß dort an den beiden folgenden Tagen der sächsische Gymnasiallehrerverein seine Jahresversammlung hält, und daß es dadurch den zahlreichen sächsischen Gymnasiallehrern, die zugleich Mitglieder unseres Vereins sind, leicht gemacht wird, auch unsere Versammlung zu besuchen. Eines der bei unserer Zusammenkunft zu behandelnden Themen wird sein: „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht.“ Die Berichterstattung hat zu unserer Freude Universitätsprofessor Dr. J m m i s c h in Gießen übernommen. Näheres in Hest II.



Abgeschlossen Ende Januar 1908.

## Vierte Jahresversammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.

Die vierte Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung fand am Abend des 2. Dezember v. J. statt. Wieder hatte sich eine zahlreiche Versammlung in der Aula des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums eingefunden. Waren auch die Schulmänner, wie natürlich, in der Mehrheit, so konnte man doch Vertreter fast jeden Standes (auch Offiziere und Künstler) bemerken. Der Herr Oberpräsident der Provinz Brandenburg, der sein Erscheinen in Aussicht gestellt hatte, ließ sich im letzten Augenblicke telegraphisch entschuldigen. Von den auswärtigen Vorstandsmitgliedern des Gymnasialvereins waren Dir. Prof. Dr. Aly von Marburg, Prof. Dr. Ilberg von Leipzig, Dir. Prof. Dr. Schneider und Oberlehrer Dr. Lisco von Frankfurt a. d. O. erschienen.

Der Vorsitzende Prof. D. Scholz, Pfarrer an der St. Marienkirche, begrüßte die Erschienenen mit folgender Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung! Zum vierten Male tritt die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und die Provinz Brandenburg zusammen. Als sie vor drei Jahren ins Leben gerufen wurde, galt es, wenn ich so sagen darf, den Versuch eines Plebiszits, im allerengsten Rahmen natürlich, über die zukünftigen Aussichten des Gymnasiums. Ohne Zweifel sind die großen Bildungsfragen der Zeit zunächst immer nur Sache einiger weniger, der wirklich Kundigen, wohl Unterrichteten und Urteilsfähigen, schließlich der amtlich Berufenen, was in Erinnerung zu bringen nicht überflüssig ist. Aber die Lösung dieser Fragen und die Art der Lösung greift so unmittelbar in das öffentliche Leben und so tief in das Leben der Familie ein, daß doch andererseits hier chinesische Mauern errichten zu wollen ein vergebliches Unternehmen wäre. Also galt es die Probe darauf zu machen, ob die Ablehnung des humanistischen Wesens soweit verbreitet sei, wie von vielen Seiten behauptet wurde, ob wirklich das alte Gymnasium nur noch den frommen, allenfalls verständlichen, keinesfalls mehr zu duldbaren Wünschen etlicher Philologen vom Fach und Stimmungsverwandter Seelen entspräche, mit einem Worte, ob das Leben selbst mit seinen Erfahrungen und seinen Ansprüchen über die humanistische Lehre den Stab gebrochen habe. Es konnte ja auch das Gegenteil der Fall sein. Es konnten hier Täuschungen zu Grunde liegen, hervorgerufen durch den Goldglanz eines mächtig aufsteigenden wirtschaftlichen Entwicklungsganges, gefördert durch eine starke Agitation, deren Güte vielleicht nicht im unmittelbaren Verhältnis zu ihrer Stärke steht (Heiterkeit), begünstigt durch jene Instinkte eines unbedingten Mißvergnügens an der Schule, das sich das Gymnasium zur Zielscheibe setzt, während doch jeder ernste Schulbetrieb in gleicher Weise davon betroffen wird.

Der Versuch hat in seinem Erfolge auch kühne Erwartungen übertroffen. Unabhängige Männer aus allen und nicht bloß den studierten Lagern haben sich mit uns zusammengeschlossen, haben ihre Liebe zum alten Gymnasium, ihr Verständnis für humanistische Bildung zum Ausdruck gebracht, haben zum Ausdruck bringen wollen, daß sie aus dieser Quelle nicht allein Bereicherung und Vertiefung des inneren Sinnes, sondern zugleich die Fähigkeit geschöpft haben, es auch mit den Wirklichkeiten des äußeren Lebens aufzunehmen. Und der Erfolg war nicht nur ein Kind des Augenblicks und mit dem Augenblick vorübergehend,

sondern er hat angehalten und nimmt noch zu. Die Zahl unserer Mitglieder ist beständig im Steigen begriffen. Sie beläuft sich gegenwärtig auf beinahe 900. Erst jetzt wieder in den letzten Wochen sind eine Reihe von Neuanmeldungen eingegangen, und gerade unter den neu Hinzutretenden finden wir Mitglieder beider Häuser des Landtages<sup>1)</sup>, finden wir auch besonders angesehene Mitglieder der Ältesten der Berliner Kaufmannschaft<sup>2)</sup>. Durch alles dieses ist der Beweis geliefert, daß die wesentlichste Voraussetzung im Kampf gegen das Gymnasium, nämlich die angeblich allseitige Verurteilung dieser Schule durch Leben und öffentliche Meinung, aus der Luft gegriffen war, ist der Beweis geliefert, daß der moderne Mensch von heute keineswegs gleichbedeutend ist mit einem Verächter des Altertums, ist der Beweis geliefert, daß eine Behandlung des Gymnasiums als Aschenbrödel eine objektive Ungerechtigkeit darstellen würde, zu der auch die fortgeschrittenste Schulverwaltung niemals die Hand bieten dürfte, ist endlich der Beweis geliefert, daß die realistischen Strömungen, wenn sie das Land zu überfluten gedächten, auf starken Widerstand stoßen würden. Dies muß uns zur Genugtuung gereichen.

Andere Faktoren kommen hinzu, um unsere Stellungnahme zu befestigen und auch nach außen hin wirksam zu machen. Es sei hier vor allem erinnert an die Verhandlungen im Preussischen Abgeordnetenhaus vom 10. April d. J. [1907], wo wir aufs neue Männer der verschiedensten Parteien und der verschiedensten Lebensstellungen um unsere Fahne versammelt sahen. Es ist dies umso schätzenswerter, als noch im Novemberhefte der Monatschrift für höhere Schulen der Leiter des Vereins Deutscher Ingenieure und Herausgeber der Zeitschrift dieses Vereins, Herr Geheimrat Baurat Peters, seinen uns wohlbekannten Standpunkt auf Zurückstellung des altsprachlichen Unterrichts mit steigender Ungeduld vertrat. Er schließt seine Ausführungen damit: „Ich weiß, daß tausende und abertausende von Männern, die auf dem Gymnasium ausgebildet sind, sich nachher, wenn sie im Leben stehen, bitter beklagen, für das Verständnis ihrer Mitwelt in Gesetz und in Natur, in Literatur und Technik so unzulänglich vorbereitet zu sein, wie es bei dem heutigen Gymnasialbetrieb der Fall ist; sie gäben gern manchen lateinischen und griechischen Schriftsteller, den sie in ihrer Jugend nicht verstanden haben und später nicht mehr lesen können, preis, wenn sie einen tieferen Einblick in die neu sprachliche Literatur, in die Vorgänge der Natur am Himmel und auf Erden eintauschen könnten.“ Es ist, wie gesagt, gegenüber solchen Zeugnissen für uns von nicht geringer Bedeutung, aus gleichartigen Kreisen das Gegenzeugnis zu hören. Besonders lehrreich war in dieser Beziehung eine

1) Von Mitgliedern des Landtages gehören der Vereinigung an die Herren: Berndt, Prof. Dr., Mitglied des Abgeordnetenhauses, Hamm i. W. — Brandt, Dr., Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Cassel O., Geh. Justizrat, M. d. A., Berlin. — Dippe, Mittergutsbesitzer, M. d. A., Plotha. — Fischbeck O., Stadtrat, M. d. A., Berlin. — Fürbringer, Oberbürgermeister, M. d. A., Emden. — v. Heydebrand und v. d. Laa, Landrat, M. d. A., Kl. Tschunkawe, Bezirk Breslau. — Keruth, Justizrat, M. d. A., Danzig. — v. Kessel, Mittergutsbesitzer, M. d. A., Ober-Glauchau. — Kirschner M., Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses, Berlin. — Kopsch, Rektor, M. d. A. u. N., Berlin. — Kreitling Nob., Rentner, M. d. A., Berlin. — Kreth, Reg.-Rat a. D., M. d. A. u. N., Berlin. — Lufensky, Geh. Ob.-Reg.-Rat, M. d. A., Berlin. — Mugdan, Dr. D., Sanitätsrat, Mitglied des Reichstages, Berlin. — Prieze, Geh. Bergrat, M. d. A., Saarbrücken. — Schmidt, Landgerichtsrat, M. d. A. u. N., Berlin. — Schmitz, Justizrat, M. d. A., Elberfeld. — Strofer, Major a. D., M. d. A., Berlin. — Traeger Alb., Justizrat, M. d. A. u. N., Berlin. — Wiersdorff, Guts- und Fabrikbesitzer, M. d. A., Wegeleben. — York v. Wartenburg, Graf Heinrich, Mitglied des Herrenhauses, Klein-Dels.

2) z. B. Stadtrat Kaempff, Vizepräsident des Reichstages, James Simon, Mitglied der Handelskammer.

neuere Kundgebung des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller in Form einer Eingabe an das Kultusministerium, das Englische als Pflichtfach in den Betrieb des Gymnasiums aufzunehmen. Wir werden auf das Englische noch einen Augenblick zu sprechen kommen. Hier kommt in Betracht, wie dieser Verein, dessen Mitglieder ohne Zweifel mitten im Leben stehen und nur dem Leben dienen wollen, sich grundsätzlich zum Gymnasium gestellt hat. Nach dem Berichte des „Tag“ vom 1. November d. J. läßt sich der Standpunkt des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller folgendermaßen zusammenfassen: „Weit entfernt, in den Chor derjenigen einzustimmen, die im Streite um das höhere Schulwesen die Gymnasialerziehung als überlebt und den Anforderungen der Zeit gegenüber als gänzlich untauglich bezeichnen, und im entschiedenen Gegensatz zu dem rein utilitaristischen Amerikanismus erblicken die Antragsteller in einer humanistischen Universalbildung das beste Palliativ gegen die Selbst- und Profitucht, das beste Nützzeug für die Förderung des Volkes auf allen Gebieten der Kultur.“ (Bravo!) — Endlich hat der Staatssekretär für die Kolonien, Excellenz Dernburg, vor einiger Zeit nach dem Berichte der von Professor Wyckgram herausgegebenen Zeitschrift „Frauenbildung“ auf einen besonderen Anlaß hin, wo es sich um Gründung eines Mädchengymnasiums oder einer verwandten Anstalt handelte, eine Lanze für das Gymnasium eingelegt. Er selber habe das Gymnasium nicht bis zu Ende durchgemacht<sup>1)</sup>, aber er trete für das Gymnasium ein, nachdem er an vielen tausend jungen Leuten, die er in Großbetrieben zu beobachten Gelegenheit gehabt, einen überwiegenden Eindruck zu Gunsten der Gymnasiasten gewonnen habe. (Bravo!) Er sagt den Gymnasiasten eine größere Geschlossenheit ihres Wesens nach. Und auch bei etwa gleichartiger Bewertung der verschiedenen höheren Unterrichtsbetriebe sei wenigstens für die höhere Frauenschule der Zukunft das Gymnasium als vorbildlich anzusehen. Jedenfalls würden, denke ich, Dernburgs viele Tausende junger Leute es wohl aufnehmen können mit den „Tausenden und Abertausenden“ von Männern, für die Herr Geheimrat Peters redet. Es steht hier bis auf weiteres Beobachtung gegen Beobachtung und freilich auch Ueberzeugung gegen Ueberzeugung. Es ist aber weiter der Schluß zu ziehen, daß weder theoretische Rechthaberei noch irgend welche romantische Liebhaberei, sondern Lebensinteressen gewichtigster Art auf Seiten des Gymnasiums stehen. Und daran knüpft sich der letzte Schluß, daß es schlechterdings nicht mehr angeht, wenn jemand in der Debatte über diese Dinge ernst genommen werden will, über das Gymnasium einseitig abzusprechen.

Unsere Vereinigung, verehrte Anwesende, ist keine Partei; dennoch muß es ihr Anliegen sein, die in ihr herrschenden Gesinnungs- und Stimmungswerte im Sinn der Verteidigung und Abwehr zu Machtwerten umzubilden. Das ist auch das Bedürfnis Ihres Vorstandes gewesen. So erschien es z. B. wünschenswert, die Fühlung mit dem Deutschen Gymnasialverein, zu dem wir ja immer in einem sehr nahen Verhältnis gestanden haben, bei Gelegenheit aufzusuchen und festzuhalten. Ich habe dem Wunsche des Vorstandes, die Vereinigung persönlich zu vertreten, gern Folge geleistet, als der Deutsche Gymnasialverein am 23. Sept. im Anschluß an die Tagung der Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel zusammentrat. Ich habe die Ehre gehabt, an der Versamm-

<sup>1)</sup> Geh. Rat Prof. Dr. J. Smelmann teilte uns mit, daß Dernburg das Joachims-thalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht hat. In dieser Klasse erteilte ihm der Genannte im Jahr 1883 (oder 84) französischen Unterricht. Uebrigens werden wir die ganze, sehr interessante Verhandlung, an der sich Dernburg im vorigen Sommer beteiligte, unseren Lesern unten nach einem Referat des „Brunenwald-Echo“ zur Kenntnis bringen.

lung teilzunehmen und habe unsere Grüße überbringen dürfen. Ich bin überzeugt, daß ich auch damit den Sinn und die Zustimmung dieser Versammlung werde getroffen haben. (Bravo!) Wir haben dann fernerhin wahrnehmen dürfen, daß gerade auch auf diesem Philologentage in Basel eine ganz außerordentlich lebhaftige Stimmung zu Gunsten der humanistischen Sache vorherrschte. Eine andere Arbeit hat der Vorstand nicht minder für angezeigt gehalten: es ist ein Preßkomitee gegründet worden, gleichsam eine literarische Wache, um — sagen wir — schlecht begründeten oder auch gar nicht begründeten Angriffen gegen das humanistische Gymnasium, wie man ihnen in den Zeitungen öfters begegnet, entschieden entgegenzutreten und irrige Auffassungen und Behauptungen richtig zu stellen. Es ist dies ein Kleindienst von mühevoller Art, und es werden auch Verdrießlichkeiten dabei nicht fehlen. Gleichwohl scheint es der einzige Weg, um gewisse vorlaute Zungen hoffentlich zum Schweigen zu bringen. Wir danken auch an dieser Stelle den verehrten Männern, die sich bereit gefunden haben, in das Preßkomitee einzutreten.

Am 2. November war Ihrem Vorstande Gelegenheit gegeben, Sr. Excellenz dem Herrn Kultusminister Dr. Holle über unseren Verein Bericht zu erstatten. Herr Direktor Dr. Lück, Herr Geheimrat Professor Dr. Hirschberg und ich haben unsere Bestrebungen darlegen können und haben namentlich darauf hingewiesen, daß trotz des sogenannten Schulfriedens die Herabsetzung des Gymnasiums und die Beunruhigung seines Schulbetriebes keineswegs nachgelassen haben, daß daher unsere Vereinigung sich zusammengefunden habe, um von dem guten Rechte der Selbsthilfe Gebrauch zu machen, daß wir uns aber auch bewußt seien, des Wohlwollens und des Schutzes der obersten Schulleitung nicht entbehren zu können. Ihr Vorsizender hat diesen wohlwollenden Schutz schließlich in der dreifachen Richtung erbeten:

1. das Gymnasium ist kein Experimentierfeld. (Bravo!)
2. jede Reform muß sich der Eigenart des Gymnasiums anpassen und sich in deren Grenzen halten.
3. diese Eigenart des Gymnasiums wird gekennzeichnet durch die gebietende Stellung des Griechischen im Bunde mit dem Lateinischen. (Sehr richtig! und Bravo!)

Wir glauben das Ergebnis dieses Empfanges als ein durchaus günstiges bezeichnen zu können, insbesondere auch den Eindruck der Ansprache, die Seine Excellenz an uns richtete. Wir sind nicht minder bereit, gerade der Weisung Folge zu leisten, die uns gegeben wurde, Angriffe auf das Gymnasium nicht allzu tragisch zu nehmen — vorbehaltlich unserer Preßkommission (Heiterkeit), die ich schon vorhin ins Feld führte. (Heiterkeit!) Es ist auch davon die Rede gewesen in einer nachher sich anschließenden Besprechung mit dem Herrn Unterstaatssekretär Beyer, der ebenso wie der Geheime Oberregierungsrat Dr. Köpke, bei dem Empfang durch den Herrn Minister zugegen war, was das Gymnasium tun könne, oder vielleicht noch genauer, was es zu tun habe, um seinen Bestand, seine Geltung und seine Wirksamkeit zu verbessern und damit zugleich zu sichern. Insbesondere wurde festgestellt, daß die Aufnahme des Englischen als Pflichtfachs in den Lehrplan der oberen Klassen, bei Wahlfreimachung des Französischen, wie das ja auch die amtlichen Lehrpläne vorsehen, erstrebenswert sei und unbeschadet der inneren Struktur des Gymnasiums wohl geschehen könne. Auch das biologische Thema wurde gestreift, wobei wir die beruhigende Ueberzeugung gewonnen haben, daß einerseits die Versuche des biologischen Unterrichts mit Vorsicht gemacht werden sollen, andererseits, falls sie sich als durchführbar erweisen werden, sie nicht unter Schädigung des altsprachlichen Unter-

richts zu unternehmen seien. (Bravo!) Nicht geredet wurde vom Reformgymnasium. Und doch liegt hier, je länger je mehr, für uns und unsere Bestrebungen keine geringe Schwierigkeit. Die hohe pädagogische Leistung von Männern wie Reinhard, Ziehen und anderen findet in unseren Kreisen ganz allgemeine Anerkennung. Aber es gibt eine Art und Weise, von dem Programm der Reformschule zu reden, von ihm Gebrauch zu machen, um nicht zu sagen, dieses Programm auszubeuten, wo wir befürchten müssen, daß das Gymnasium selbst bedroht wird. Es ist uns darum von besonderem Werte, daß wir über diesen Gegenstand am heutigen Abend noch einen Spezialbericht erhalten werden.

Nehmen wir dies alles zusammen, hochverehrte Versammlung, so werden wir sagen dürfen, es ist keinerlei Ursache zu falscher Sicherheit, aber es ist Ursache zu guter Zuversicht. Wir schöpfen die gute Zuversicht erstens aus der Ueberzeugung, daß wir jedem das Seine gönnen, niemandem zu nahe treten und nur unsere Sache verteidigen wollen, zweitens aus der Bereitschaft, alles, was das moderne Leben billigerweise vom Gymnasium erwarten kann, im Rahmen seiner Bestrebungen gern zu beachten, drittens aus der Gewißheit, die nun bei uns gewonnen ist, daß wir für unsere Bestrebungen ein großes fruchtbares und, wie ich glaube, noch weiter zu bestellendes Hinterland haben; endlich auch aus dem Gefühle, daß wir mit unserer guten Sache dem Volke, dem Vaterlande dienen. In dieser Zuversicht lassen Sie uns an die Verhandlungen des heutigen Abends gehen. Sie wird noch gestärkt durch die Tatsache, daß es ausgezeichnete Männer sind, die sich bisher in den Dienst unserer Jahresversammlung stellten, und daß wir auch heute die Freude haben, einen so vortrefflichen Vertreter unserer Sache wie Herrn Geheimrat Universitätsprofessor Dr. Gothein zu hören, den ich hiermit herzlich willkommen heiße und dem wir im Voraus danken, daß er die weite Reise nicht gescheut hat. Ich begrüße nicht minder freudig den Herrn Geh. Justizrat und Stadtverordneten Cassel, an dem wir einen vortrefflichen Schultechniker und, wie wir wissen, wackeren Kämpfer für unsere Sache besitzen. Und somit denn heiße ich Sie, hochverehrte Anwesende, alle herzlich willkommen! Lassen Sie uns im Geiste guter Zuversicht an unsere Arbeit gehen! (Lebhafter Beifall!)

Ich habe die Ehre, der Versammlung noch mitzuteilen, daß der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins Herr Dr. Uly aus Marburg uns die Freude bereitet hat, an unserer Versammlung teilzunehmen. Ich begrüße Sie, verehrtester Herr Direktor, und stelle Ihnen anheim, ob Sie ein Wort an die Versammlung richten wollen.

Dieser Aufforderung entsprechend äußerte sich Herr Gymnasialdirektor Dr. Uly folgendermaßen:

Hochansehnliche Versammlung! Im Namen des Deutschen Gymnasialvereins überbringe ich die herzlichsten Grüße und wünsche dieser Versammlung einen guten Fortgang und Ihrem Verein ein fröhliches Ausblühen. Ich habe zugleich die Ehre, eine größere Anzahl von Exemplaren unserer Vereinszeitschrift, die Sie am Eingange vorgefunden haben, zu überreichen. In der letzten Nummer finden Sie einen ausführlichen Bericht über unsere Baseler Versammlung und werden hoffentlich daraus entnehmen, daß wir in demselben Geiste arbeiten, wie ihn soeben der Herr Vorsitzende als Ihr Prinzip gekennzeichnet hat. Es sind zwei Regimenter mit verschiedenen Nummern auf den Achselklappen, aber sie gehören zu demselben Korps und kämpfen für dieselbe Sache. Ich freue mich es hier aussprechen zu dürfen, daß ich die Begründung Ihres Vereins vor vier Jahren stets als einen überaus glücklichen Gedanken bezeichnet habe, und bin gewiß, daß die Mitglieder des Deutschen Gymnasialvereins mir beistimmen. Der Deutsche

Gymnasialverein hat ja einen weit größeren Bezirk; er umfaßt alle Länder deutscher Zunge und stellt so ein geistiges Band dar, wie es nur wenige gibt für die deutsch redenden Stämme. Aber Sie haben, wenn auch einen engeren Bezirk für Ihre Wirksamkeit, so doch Gelegenheit zu einer intensiveren Arbeit. Wenn einmal die Entscheidungsschlacht geschlagen werden soll, ob wir noch ein humanistisches Gymnasium haben werden oder nicht, dann wird die Entscheidung hier in Berlin fallen; und Ihr Verein ist berufen, an erster Stelle zu schirmen und zu kämpfen.

Meine Damen und Herren! Es ist heute mehrfach von Kampf und Krieg gesprochen, und eigentlich sind wir doch ganz friedliche Leute. Wir Freunde des Gymnasiums gönnen allen anderen Schulen ein fröhliches Wachstum, und ich möchte es hier ausdrücklich aussprechen, es liegt in unserm eigensten Interesse, daß die Gleichberechtigung der drei Schultypen auf das konsequenteste durchgeführt wird. Wir verlangen aber freilich auch für uns eine eigenartige Entwicklung, nicht eine bloße Duldung; wir fußen ja auf einem festen Boden, auf einem Königsworte. Unsere Basis ist die Kgl. Kabinettsordre vom Jahre 1900, die uns eine eigenartige Entwicklung zugesagt hat, und an einem Königsworte soll man nicht deuteln. Wie nun diese Entwicklung verlaufen wird, das läßt sich vor der Hand nicht absehen. Gewiß ist nirgends ein Stillstand, nirgends eine träge Ruhe möglich auf geistigem Gebiete. Ich glaube auch nicht, daß man unseren Gymnasien nachjagen kann, daß sie in träger Ruhe auf ihren Lorbeeren ausruhen. Wenn ich aber das, was wir wünschen, hier kurz aussprechen soll, so will ich hinweisen auf die Verhandlungen der westfälischen Direktorenkonferenz, wo der Begriff der Freiheit, von dem uns jetzt soviel erzählt wird, eine herzerfreuende Auslegung erfahren hat. Die westfälischen Direktoren haben in den Thesen, die Sie in unserer Nummer finden, beschlossen, daß sie diese Freiheit als eine innere auffassen, und sie erbitten und wir mit ihnen die Erlaubnis, daß wir aus unserem Prinzip heraus das entwickeln, was in ihm steckt. Und das ist genau dasselbe, was einst der große Begründer der Philologie, Friedrich August Wolf, den Schulmännern zurief und was ich einem jeden Direktor und allen Lehrern der Prima ins Album schreiben möchte: „Habe Geist und suche Geist zu wecken!“ In dieser Gesinnung und in diesem Gedanken fühlen wir uns mit Ihnen einig. Und wenn wir dieser Parole folgen, dann wird uns der Sieg nicht fehlen. (Lebhafter Beifall!)

Nachdem der Vorsitzende Herrn Direktor Uy für seine Begrüßung gedankt hatte, erteilte er Herrn Geh. Rat Prof. Dr. **Gothein** das Wort. Sein Vortrag wird, wie wir hören, als Broschüre von der Weidmannschen Buchhandlung veröffentlicht werden. Wir bringen hier das Referat zum Abdruck, das in der zweiten Beilage zur Vossischen Zeitung vom 3. Dezember erschienen und das uns im allgemeinen als wohlzutreffend bezeichnet worden ist.

Nur wenige Zeitsätze aus dem fünfviertelstündigen, überaus gehaltvollen Vortrag können hier wiedergegeben werden. Wenn Plato einst das Wesen der Welt auf Ideen zurückführte, so mögen wir wenigstens die Entwicklung der Bildung auf eine Reihe von Idealen zurückführen. Wie alle Bildungs ideale, so hat auch das Ideal der klassischen Bildung durch die Dienste und den befruchtenden Einfluß, den es der allgemeinen Kultur leistet und geleistet hat, seine Berechtigung zu erweisen. Dieses klassische Bildungsideal nun ist sich keineswegs immer gleich geblieben, sondern hat im Laufe der Zeiten die verschiedenartigsten Wandlungen erfahren. Man führt die Verjüngung der abendländischen Bildung auf das Wiedererwachen des klassischen Altertums im 13. und 14. Jahrhundert zurück, aber es wäre ein Irrtum zu glauben, daß der Einfluß der Antike im

sogenannten Mittelalter völlig geruht habe oder unwirksam gewesen sei. Wesentliche Elemente der antiken Bildung, wie die Eleganz der Form u. a., hat die byzantinische Kultur in unverkennbarer Weise festgehalten, und auch die abendländische Kultur des Mittelalters, der auch wir Modernen noch vielfach verpflichtet sind, die höflich-ritterliche Gesittung mit ihrem stark konventionellen Standescharakter ist nicht frei von antiken Elementen, vollends aber die Bildung der Kleriker lebt — wie schon der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Sprache und die Verachtung der Volkssprache beweist — ganz von der Tradition des Altertums, des heidnischen wie des christlichen. Auch die Scholastiker wollten bei aller Kirchlichkeit doch die Tradition des Altertums festhalten. Aber doch waren es nur dürftige Bruchstücke des Altertums, die man besaß, und deshalb ist auch aus diesem mittelalterlichen Ideal der klassischen Bildung nichts Dauern- des und Lebensfähiges hervorgegangen.

Die Wiedererweckung und Wiederbelebung des klassischen Altertums im Zeitalter der Renaissance ist eine geschichtliche Erscheinung, die von sehr verschiedenen Gesichtspunkten aus zu erklären ist. Ein fruchtbarer Irrtum — und solchen verdankt die Kultur oft genug ihre wertvollsten Impulse — daß das italienische Volk die direkten Nachkommen des alten Römertums seien, hat den Anstoß gegeben zur Wiedererweckung und Nachahmung der Alten. Diese Nachahmung der Alten wurde zunächst in rein formaler Weise angestrebt; durch Nachahmung ihrer Schreibweise, durch Beherrschung der sprachlichen Form wollte man den Befähigungsnachweis erbringen, daß man antik zu denken, zu dichten und zu schreiben vermöge. Wiederbelebung der antiken Sprache oder richtiger Wiederherstellung des antiken Stils, der Schreibweise der Alten, war das nächste Ideal, dem man nachstrebte. Laurentius Valla's *Elegantias latini sermonis*, vielleicht das bedeutendste und einflußreichste Buch des älteren Humanismus, sind für dieses Bestreben charakteristisch. Es wäre verkehrt, diese Bedeutung, die man der Nachahmung der antiken Form beilegte, zu unterschätzen. Von der Form hängt in der Kultur unendlich viel ab. Der Bildungsgrad der einzelnen wie ganzer Zeitalter richtet sich nach dem Wert und der Bewunderung der Form. Diese Formverehrung der Renaissance, das Gefühl für die Feinheiten der Stilunterschiede und Gattungen, das Verständnis für die individuellen Stilverschiedenheiten der einzelnen Autoren, das man sogar zum Gegenstand des Unterrichts in den Humanistenschulen machte, hat eine über seine ästhetische Seite hinausgreifende Bedeutung. Die Ermittlung der Stileigentümlichkeit der einzelnen Autoren weckte die Achtung vor der Individualität und erzeugte das, was wir wissenschaftliche Ehrlichkeit und Wahrheitsinn nennen — Eigenschaften, von denen das ganze Mittelalter, das sich in dieser Beziehung mit naiver Selbstverständlichkeit die größten Fälschungen erlaubte, wenig oder gar nichts wußte. Diese Erweckung und Schärfung des Wahrheitsgefühls ist vielleicht das größte Verdienst, das sich der Humanismus um die Weltkultur erworben hat. Aber alles geistige Leben bewegt sich in Antinomien. Diese Nachahmung der Alten enthält doch in gewissem Sinne eine bewusste Täuschung oder Selbsttäuschung — wie man sie ja auch der humanistischen Bildung der Gegenwart vielfach zum Vorwurf macht. Vor allem der Kunst der Renaissance hat man vorgeworfen, sie sei nicht wahr, in dem Sinne wie die Gotik oder die Antike, sie sei nur schöner, täuschender Schein, sie verwende die Formen der Antike, ohne ihren Gehalt zu erneuern, sie heuchle das Altertum, ohne es zu sein. Ein ähnlicher Selbstbetrug liegt auch der neulateinischen Poesie zu Grunde. Es hängt dies aufs engste zusammen mit der ganzen Renaissance-Auffassung der Antike überhaupt. Man will das Altertum als solches erleben, nicht nur einzelne Bruchstücke aus dem Zusammenhang des Ganzen verstehen, das ganze Altertum von Homer über Vergil und Cicero

bis auf Augustin will die Renaissance als eine lückenlose Einheit erfassen; den Respekt vor dem großen Torso, den wir heute haben, kannte man nicht.

Die Nachahmung der antiken Form stand der Renaissance in erster Reihe; erst auf dem Umwege über sie gelangte sie dann auch zur Aneignung des Inhalts der Antike. Dieser Inhalt, dieser ideale Gehalt, ist ein anderer für Boccaccio und Petrarca, ein anderer für Leon Battista Alberti, ein anderer für Marsilius Ficinus, Pico von Mirandola, Lorenzo von Medici, für die Männer der Platonischen Akademie in Florenz, mit ihrem überspannten Kultus des Genies, ihrem individualistisch gefärbten Platonischen Menschheitsideal. Das eigenartigste und feinste Bildungsideal der Renaissance aber zeichnet das geistvolle Buch der „Cortegiano“ von Castiglione, wobei Ciceros vollendetstes Werk, die Bücher de oratore, als Muster gedient haben. Hier wird das Ideal der vollkommensten Urbanität, der Daseinsvirtuose und vornehm gebildete Weltmann, der sein Leben zwischen dem glänzend geräuschvollen Treiben des Hofes und den Genüssen der Wissenschaft in selbstgewählter Einsamkeit teilt, in unübertrefflicher Weise geschildert.

Aber auch das glänzende Bildungsideal der Renaissance erlag schließlich dem Gesetz alles historischen Lebens; mehr noch als durch äußere gewaltsame Eingriffe ging es an seiner eigenen inneren Schwäche zu Grunde. Es zeigte sich, daß die bloße Nachahmung der Antike, die bald genug in Manier ausartete, auf die Dauer nicht ausreichte, um einen geistigen Lebensinhalt darzubieten. Dazu kam, daß der Humanismus dem Griechentum, auf das er mit einem gewissen römischen Nationalstolz herabsah, nie ganz gerecht geworden ist. Die Leidenschaft der griechischen Tragödie hat er nie in ihrer ganzen Tiefe verstanden, der Versuch, die antike Tragödie zu erneuern, führte zur letzten originellen Schöpfung der Renaissance, zur Oper.

Der Vortragende geht sodann, wenn auch nur kurz, auf die Entwicklung des Humanismus in Deutschland ein und sucht zu zeigen, daß vor allem die größte geistige Bewegung des 16. Jahrhunderts und der neueren Kulturgeschichte überhaupt, die Reformation, ganz unter dem Einfluß des humanistischen Grundgedankens stehe. Die Reformation ist nichts anderes als die Uebertragung des Renaissanceprinzips auf das religiöse Leben. Die Auffassung der Reformation, daß in der Schrift die kostbare Quelle aller Wahrheit sprudele, ist eine echt humanistische. Zugleich bleibt es ein ewiger Ruhmestitel der deutschen Universitäten, daß von einer Professorenbewegung die mächtigste geistige Umwälzung der Neuzeit ihren Ausgang genommen hat. — Der Vortragende streifte dann noch kurz das klassische Bildungsideal in den protestantischen Schulen des 16. Jahrhunderts einer- und in den Jesuitenschulen andererseits. Treffend legte er die Folgen dar, die sich daraus ergaben, daß man zwar die formale Seite der humanistischen Bildung bis in ihre äußersten Konsequenzen ausbildete und sich zu eigen machte, aber zugleich dem Inhalt dieser Bildung feindselig gegenüberstand. Der Formalismus ist seitdem dauernd die große Gefahr der humanistischen Bildung geblieben; er ist es auch für das Gymnasium, die legitime Erbin des alten Humanismus.

Während das deutsche Volk von jeher der italienischen Renaissance, ihrer Bildung und ihrer Kunst, ein feinfühliges Verständnis und ungeteilte Bewunderung entgegenbrachte, hat es sich den Bildungsschätzen der französischen Renaissance gegenüber unbegreiflich spröde und ablehnend verhalten. Wir dürfen hier heute nicht überall mehr mit den Augen Lessings und Schillers sehen. Die französische Renaissance hat den Inhalt der Antike in einer Weise erfaßt, wie es niemals in Italien der Fall war, vor allem aber hat man hier, zum Teil unter dem Einfluß von Erasmus, das Griechische mit einem Ernste und einem

Eifer betrieben, wie es der auf italienischem Boden erwachsene Humanismus nie vermocht hat. Und merkwürdig genug war es gerade der Sohn des Mannes, der das Aeußerste leistete in dieser national-italienischen Beschränktheit, war es Joseph Justus Scaliger, der das Griechentum endgültig zum Siege und den Humanismus hinüberführte in die strenge Wissenschaft, in die Philologie. Scaliger ist der Begründer der philologischen Wissenschaft, er ist verehrt worden, wie vielleicht nie mehr ein Philologe bis auf Mommsen; wie ein König herrschte er zu seiner Zeit im Reiche der Geister; erst das 19. Jahrhundert ist ihm wieder ganz gerecht geworden.

Mit feinen aber festen Strichen zeichnet der Vortragende sodann das Bild der französischen Renaissancebildung und die Züge ihrer namhaftesten literarischen Vertreter, unter denen Michel de Montaigne, dieser lesenswerteste aller älteren Schriftsteller außer Shakespeare, der eigenartigste und interessanteste ist. Skeptiker in philosophischen, Agnostiker in religiösen Fragen, hat er eigentlich nur an das Altertum und seine geistigen Heroengestalten geglaubt; ihm ist Sokrates das Menschheitsideal an sich. Diese Epoche der französischen Hochrenaissance wird abgelöst von der ganz anders gearteten der Racine, Boileau, La Fontaine, in der steifer Regelzwang an die Stelle genußfreudiger Naivetät tritt; trotz ihrer heftigen Polemik und ihrer Geringschätzung der früheren Epoche sind auch diese Männer durchweg Schüler des Altertums, wenn auch in anderer Form. Feinstes Kunstverständnis ist vielen von ihnen nicht abzusprechen.

Nur kurz ging der Vortragende sodann, gewiß zum Bedauern vieler, auf die deutsche Renaissance des 18. Jahrhunderts, auf das hellenistische Bildungsideal im Sinne Winkelmanns, Lessings und der übrigen Heroen unserer klassischen Literaturepoche ein. In dem größten biographischen Meisterwerk, das unsere Kulturgeschichtschreibung aufzuweisen hat, in Carl Justi's „Winkelmann“, sind die Voraussetzungen und Ursachen dieses deutschen Hellenismus, die Elemente, aus denen er sich entwickelte, in meisterhafter Weise dargelegt. „Rückkehr zur Natur“ war das ästhetische Ideal, das unsere Klassiker bei ihrer Vorliebe für das Altertum und bei ihrer Auffassung der Antike leitete: auch wieder einer jener großen, edlen, die Menschheitsentwicklung fördernden Irrtümer, dem wir, zumal das humanistische Gymnasium, unendlich viel verdanken; in Schillers „Göttern Griechenlands“ hat er seinen charakteristischen Ausdruck gefunden. Die Altertumswissenschaft des 19. Jahrhunderts ist von dieser rein ästhetischen Auffassung der Antike zurückgekommen; an ihre Stelle hat sie mehr und mehr die historische treten lassen. Wir haben gelernt, das Altertum skeptischer zu betrachten; wenn auch vielleicht nicht so pessimistisch, wie der große Kulturhistoriker Jakob Burckhardt, so doch nicht mehr rosig verklärt, wie unsere Dichterheroen, und selbst noch die Philologen von der Art eines Wilhelm v. Humboldt und Friedrich August Wolf. Noch ist diese Auffassung, die in dem Altertum einen großen, in seiner Art einzigen historischen Entwicklungsprozeß sieht, nicht völlig durchgedrungen, aber an ihrem endlichen Siege ist nicht zu zweifeln. Welche Rückwirkung diese veränderte Auffassung der Antike auf die Lehrweise und die Unterrichtsmethode in unseren humanistischen Bildungsanstalten äußern wird, läßt sich heute noch nicht in vollem Umfange übersehen. Sicher scheint namentlich, daß die sprachlich-grammatische Seite des klassischen Unterrichts auf wesentlich andere Grundlagen wird aufgebaut werden müssen als bisher; aber die Notwendigkeit, auf dem Wege der Sprache in die alte Kultur einzuführen, bleibt bestehen. Die Sprache bleibt die alleinige Eingangspforte zum Verständnis der antiken Literatur und der antiken Gesittung. Und so bleiben auch die Philologen und Altertumsforscher die eigentlichen Hüter der heiligen Flamme; ihre Lebensaufgabe und ihr Ideal aber ist jetzt wie früher: als die höchste aller Kulturmächte das Altertum aufzufassen und zu lehren.

Unter lebhaftem Beifalle der Versammlung schloß der Vortragende; der Vorsitzende faßte den Dank der Versammlung in folgenden Worten zusammen:

Ich danke dem Vortragenden nochmals für das, was er uns geboten, für die gewaltige Bilderreihe, die er entworfen hat. Ihre Anwendung steht dahin. Eins aber ist klar, daß, wenn die Welt des Altertums eine solche Fülle von Deutungen zugelassen hat, dieselbe Welt noch immer nicht ausgedeutet, noch nicht zu Ende gedeutet ist, daß auch die gegenwärtige Welt und auch die zukünftige, daß auch die Jugend noch Stoff genug haben wird, daran zu deuten. Das ist der Eindruck, der mir persönlich, hochgeehrte Versammlung, besonders nahe gegangen ist.

Nun darf ich Sie gewiß bitten, daß Sie sich von Ihren Plätzen erheben zum Zeichen Ihres besonderen Dankes.

Nach einer kurzen Pause, die eine Reihe der Anwesenden benutzte, um ihren Beitritt zu der Vereinigung zu erklären, erhielt Herr Geh. Justizrat **Cassel** das Wort zu einem Referat über die Stellung zum Reformgymnasium und überhaupt über die gegenwärtige Lage der von der Berliner Vereinigung vertretenen Sache. Genauer Mitteilung des von diesem Herrn Gesagten hoffen wir später bringen zu können. Hier begnügen wir uns gleichfalls mit der Wiederholung des Referats der genannten Zeitung.

Der Redner gab ein sehr scharfes Votum zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums ab und betonte die unbedingte Notwendigkeit seiner Erhaltung in der bisherigen Gestalt. Er beklagte es lebhaft, daß der „Gottesfriede“, der im höheren Schulwesen durch die Gleichstellung der drei höheren Lehranstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule), wie sie seit dem Erlaß vom 26. November 1900 besteht, herbeigeführt werden sollte, von den Gegnern des humanistischen Gymnasiums immer wieder durch völlig unbegründete Angriffe gestört werde. Das Gymnasium gönne den gleichberechtigten Lehranstalten und selbst der Reformschule alles Gute und völlig freie Bahn zur Entwicklung, wolle nun aber auch seinerseits in seinem durch die Jahrhunderte ererbten und durch Königswort gewährleisteten Bestande ruhig und unbehelligt bleiben; es sei im höchsten Grade bedauerlich, daß selbst von einflussreichen und maßgebenden Stellen unausgesetzt gegen das Gymnasium Stimmung gemacht und dadurch unaufhörlich Verunruhigung in weite Kreise des Volkes getragen werde. Redner versprach, im Abgeordnetenhaus bei Beratung des Kultusetats diesen Punkt in energischer Weise zur Sprache zu bringen.

Auch diese Ausführungen fanden lebhaften Beifall; der Vorsitzende dankte mit folgenden Worten:

Wir danken dem Herrn Geh. Justizrat auch noch mündlich, wie Sie schon durch den Beifall es getan haben. Er hat eine sehr lebhafteste Rede gehalten. Aber gerade in der Lebendigkeit haben Sie wohl entdeckt, daß er eine anima candida ersten Ranges ist, indem er weit entfernt ist von irgend einer Verfeinerung anderer. Schon dieser Tenor seiner Rede, soweit sie direkten Bezug hat auf das Reformgymnasium, scheint mir darauf hinzudeuten, daß ein Wunsch, der aus der Versammlung geäußert worden ist, es möchte nun auch von Seiten der Vertreter des Reformgymnasiums das Wort ergriffen werden, nicht als unbedingt notwendig anzusehen sei in Anbetracht der weit vorgeschrittenen Stunde, in Anbetracht auch dessen, daß wir es bisher nicht so gehalten haben, daß hier eine Diskussion eröffnet wurde. Ich mache darauf aufmerksam, daß es sich für uns nur darum handelt, auch in unserem Kreise die Erwägungen über diese Sache in einen gewissen Fluß hineinzustellen. Wir haben unsererseits auch davon abgesehen, eine Resolution einzubringen, weil ja in der Tat die Frage noch nicht spruchreif ist, und weil eine Resolution nicht geeignet ist, zu einer wirklichen Klärung beizutragen. Wenn die Versammlung mit dieser meiner Auffassung einverstanden ist, so möchte ich auch den verehrten Herrn, der gebeten hat,

ev. ein kurzes Wort sagen zu dürfen, bitten, bei der Lage der Dinge darauf zu verzichten. Ist der Herr Direktor Naumann damit einverstanden?

Prof. Dr. Naumann, Direktor der Hohenzollern-Schule in Schöneberg bei Berlin, erklärt auf das Wort zu verzichten.

Nach ganz kurzen geschäftlichen Bemerkungen des Herrn Gymnasialdirektors Dr. Lück machte sodann Herr Stadtschulrat Dr. Michaelis Mitteilung von einer Einrichtung, die die Stadt Berlin zur Förderung des altsprachlichen Unterrichts getroffen hat. Es sind 2000 Mk. bewilligt worden, die teils zu Stipendien für Berliner Oberlehrer bestimmt sind, teils für Vorlesungen, in denen angesehene Dozenten der Universität die Schulmänner in neue wichtige Gebiete der Wissenschaft einführen sollen. — In liebevollster und dankenswertester Weise ist auch den Oberlehrern der Vororte die Möglichkeit gewährt worden, diesen Vorlesungen beizuwohnen. In diesem Winter hat so Prof. Dr. Wilhelm Schulze von der Berliner Universität eine Reihe wichtiger Kapitel aus der Geschichte der griechischen Sprache behandelt. — Nachdem dann der bisherige Vorstand unter warmer Anerkennung seiner bisherigen Tätigkeit wiedergewählt worden war, schloß der Vorsitzende in bereits sehr vorgerückter Stunde die Versammlung mit den Worten: „Es heißt von den Jungen, daß sie teils aus nationalen Aspirationen und teils, weil ihnen die fremde Sprache zu schwer fällt, in den Ruf einstimmen: Los von Hellas und Rom! Wir aber wollen sagen: Weiter hin zu Hellas und Rom!“ (Heiterkeit und Beifall.)

Nach Schluß der Versammlung blieb ein großer Teil der Versammlung noch in einem nahe gelegenen Restaurant zusammen.

## Aus der pädagogischen Sektion der Basler Philologen-Versammlung.

### III.

Die vier in der zweiten allgemeinen Sitzung der Basler Versammlung gehaltenen Vorträge der Universitätsprofessoren Felix Klein, Paul Wendland, Alois Brandl und Adolf Harnack über „Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten“ sind bald nach den Tagen der Zusammenkunft bei Teubner gedruckt worden und haben unzweifelhaft in weiten Kreisen die Beachtung gefunden, die schon durch die Namen der Vortragenden gesichert war. Ein Auszug aus der Verhandlung über diese Vorträge, die in der vorletzten Sitzung der pädagogischen Sektion stattfand und an der gleicherweise Männer der Universität wie der Schule das Wort ergriffen, wird demnächst in dem, wie üblich, bei Teubner erscheinenden Protokoll der Versammlung zu lesen sein. Jedermann wird dann den Eindruck gewinnen, daß die vier genannten ausführlichen Meinungsäußerungen überaus anregend gewirkt haben, und wird es begrüßen, daß durch einen Beschluß der Generalversammlung in Aussicht genommen ist, solchen Meinungsaustausch zwischen Hochschul- und Mittelschullehrern 1909 in Graz fortzusetzen, in der Weise, daß dann je zwei Referate der Diskussion zur Grundlage dienen, das eine von einem akademischen Lehrer, das andere von einem Vertreter des höheren Schulwesens erstattet; und zwar ist zunächst eine solche Behandlung des deutschen und des geographischen Unterrichts geplant.

Der Unterzeichnete möchte sich an dieser Stelle erlauben auf zwei seiner Vota in der Baseler Debatte zurückzukommen, da er weiß, daß aus denselben, ebenso wie aus denen der anderen Herren, in dem Protokoll nur Einzelnes aus-

gehoben ist<sup>1)</sup>, und da er wünscht, daß die, welche überhaupt von diesen Verhandlungen Kenntnis zu nehmen Lust haben, auch die nähere Begründung zu den von ihm bezüglich des Brandl'schen und des Harnack'schen Vortrags gemachten Bemerkungen erfahren möchten. Meine Aeußerung zu dem ersteren lautete etwa so:

„Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß der zweite und der dritte der gestrigen Vorträge die ursprünglich durch das Thema gesetzten Grenzen insofern überschritten haben, als sie nicht bloß die Vorbildung der Lehramtskandidaten ins Auge faßten, sondern auch manche Punkte der Gestaltung des Unterrichts. Das ist ja keineswegs zu bedauern, sondern hat zur Aeußerung einer Reihe höchst beachtenswerter Gedanken geführt; aber es erscheint als gutes Recht der Diskutierenden, jetzt auch diese auf Unterrichtsorganisation bezüglichen Ansichten berühren zu dürfen. — Vortrefflich waren im Eingang von Prof. Brandl's Erörterungen seine Bemerkungen gegen das heutzutage an Stelle des Volapük beliebte werdende Esperanto; ebenso werden wohl Alle seinen Worten über die Doppelaufgabe der Universitäten, für wissenschaftliche Arbeit und für die Praxis vorzubilden, beistimmen. Niemand wird ferner leugnen, daß die Arbeiten auf dem Gebiet der französischen und englischen Philologie, die sich auf neuere und neueste Erscheinungen, z. B. auf Beobachtungen des gegenwärtigen Sprachgebrauchs, beziehen, nicht minder wissenschaftlich, nicht minder wertvoll sind, als die, welche Sprache und Literatur früherer Jahrhunderte betreffen. Auch die Forderung, daß man in Preußen freigebiger bezüglich der Auslandsstipendien für Neuphilologen sein, daß der größte deutsche Staat sich in dieser Hinsicht kleinere zum Muster nehmen solle, wird Jedermann zugeben. Besonders hervorheben möchte ich aber die Zweckmäßigkeit der vom Vortragenden erwähnten, in Berlin üblichen Zwischenprüfungen. Wenn Oberrealschüler ohne Kenntnis des Lateinischen auf die Universität kommen, um moderne Sprachen zu studieren, so ist es nicht eine Härte, wenn man sie vor allen Dingen zwingt, diese Kenntnis zu erwerben, sondern man kommt ihnen damit zu Hilfe, weil ohne diese Grundlage das Studium des Französischen und Englischen in der Luft schwebt und Vorlesungen über diese Sprachen geeignet sind, lateinlose Hörer, die es ernst nehmen, zur Verzweiflung zu bringen. Bedenklich erschien mir in Hrn. Brandl's bezüglichen Bemerkungen nur, daß er meinte, in zwei Semestern erreichten die von der Schule ohne Latein Kommenden die Maturität der Realgymnasialabiturienten. Die Prüfungsforderungen müssen dann doch ungemein mäßig sein. Jedenfalls können diese Leute nicht den Umfang der lateinischen Lektüre erreicht haben, der in Realgymnasien normaler Gestaltung in neun Jahren erzielt wird, und es wird durchaus notwendig sein, sie darauf hinzuweisen, wie viel sie von lateinischer Literatur wegen des bedeutenden Einflusses derselben auf die französische und englische noch in der Ursprache kennen zu lernen haben.“

„Darf ich nun noch auf Punkte der Unterrichtsorganisation eingehen, die der Vortragende besprochen hat, so will ich kurz, aber, wie ich meine, im Einverständnis mit sehr vielen Anwesenden erklären, daß ich der von Prof. Brandl vorgeschlagenen Folge der Fremdsprache im Gymnasium absolut nicht beizustimmen vermag, ich meine dem Vorschlag, daß die Sextaner mit Englisch, die Quartaner mit Französisch beginnen sollen, und daß dann von Obertertia an Latein, von Obersekunda an das Griechische gelehrt werden soll. Die sonstigen Gründe, die Prof. Brandl für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Englisch und Französisch angeführt hat, hier zu beleuchten, das würde freilich die mir zu Gebote stehende Zeit überschreiten; doch auf ein Argument einzugehen ist wohl

1) Durchaus entsprechend den Grenzen, die man seit der Dresdener Philologenversammlung für diese Protokolle gezogen hat, während früher wörtlich alle Reden und Widerreden nach stenographischer Niederschrift veröffentlicht wurden.

noch möglich, auf das, das von der Schwierigkeit hergenommen ist, die Schüler zu einer ganz richtigen Aussprache der genannten Sprachen zu führen. — Voraus sei die Bemerkung gestattet, daß mir im allgemeinen die Orthoëpie im fremdsprachlichen Unterricht etwas überschätzt zu werden scheint, während sie früher unterschätzt wurde. Mir kommt die Strenge, mit der man jetzt eine völlig korrekte Aussprache bei den Schülern erzielt sehen will, d. h. etwa die, die man zumeist in gebildeten Kreisen von Paris und London hört, um so weniger berechtigt vor, weil man in Bezug auf die dialektischen Eigentümlichkeiten in der Aussprache des Deutschen ungemein liberal denkt und es ganz hübsch findet, wenn der Ostpreuße, der Deutsch-Russe, der Schlesier, Hannoveraner, Wiener u. s. w. gleich an seiner Aussprache erkannt wird. Ist es dem gegenüber denn ein Unglück oder auch nur ein schlimmer Mißstand zu nennen, wenn man in Frankreich und England sich durch seine Aussprache alsbald als Deutschen erweist? Auch ist zu sagen, daß die eben erwähnten dialektischen Eigenheiten in der Aussprache des Deutschen zum Teil auch bei der des Französischen und Englischen immer etwas durchschlagen werden, wie ich denn einen hervorragenden Kenner des Französischen kenne, bei dem, wenn er sich dieser Sprache bedient, die sächsische Provenienz sofort durch Circumflectierung langer Vokale zu Tage tritt. Wie viel Zeit man aber auf orthoëpische Uebungen verwenden kann, die nach meiner Meinung viel besser auf Erweiterung des Umfangs der Lektüre verwandt werden würde, das habe ich besonders in skandinavischen Schulen erfahren. — Der Wunsch des Hrn. Prof. Brandl, daß zum Frommen der Orthoëpie möglichst bald mit Englisch und Französisch begonnen werden möchte, gründet sich nun auf die Ansicht, daß bei dem Sextaner die Zunge ungleich bildungsfähiger sei als bei den Schülern mittlerer Klassen, daß sie während der Jahre des Schulunterrichts allmählich steifer werde. Ist dies richtig? Wäre es so, dann müßte im allgemeinen die französische Aussprache der Oberrealschüler besser sein als die der Realgymnasiasten in Realgymnasien mit der gewöhnlichen Organisation dieser Anstalten. So etwas habe ich nie behaupten hören. Wohl aber erinnere ich mich der verschiedenen Vollkommenheit in der Aussprache des Französischen an zwei schweizerischen Gymnasien, an denen ich tätig war. Die Schüler des einen hatten mit Latein und Griechisch begonnen und danach erst das Französische erlernt; die des anderen hatten die Sprachenfolge Französisch, Latein, Griechisch durchgemacht; und die ersteren sprachen die moderne Sprache im allgemeinen besser aus als die letzteren. Ich möchte glauben, daß die Bildsamkeit der Zunge wohl bei dem Kinde, das von der Bonne Französisch oder Englisch lernt, größer sein wird, als bei dem Knaben und Jüngling, daß sie aber im Verlauf des höheren Unterrichts sich nicht wesentlich verändert.“

In der weiteren Diskussion über den Brandl'schen Vortrag überraschte ein von allen, die wir gesprochen, nicht verstandener Schmerzensruf des Professor Stengel von Greifswald über seines Kollegen Referat, als ob der hohe Wert des neuphilologischen Studiums von diesem ungenügend geschildert worden sei.

Geheimerat Leo von Göttingen äußerte sich entschieden gegen das System der Zwischenprüfungen von Studenten der neueren Philologie, die mit Realschulbildung auf die Universität kommen. Er meinte, daß es nicht richtig sei, diesen bei ihrem Vorhaben solche besondere Hilfe angedeihen zu lassen, da dieselben ohne das Fundament der gymnastischen Vorbildung doch nicht zu wirklich erspriechlichen Ergebnissen in dem wissenschaftlichen Studium der neueren Sprachen gelangten.

Prof. Brandl wandte gegen meine Bemerkung über die Aussprachebemühungen ein, daß das Ziel derselben nicht die völlige Freiheit von heimischem Anklang sei, sondern nur die Fähigkeit, von den Fremden gut verstanden zu

werden. Gegen Geh. Rat Leo's Aeußerung bemerkte er, daß doch nun einmal nach der neuen Ordnung der Berechtigungen eine beträchtliche Anzahl von Oberrealschülern jährlich zum Zweck modernsprachlicher Studien die Hochschule bezögen, welche Berücksichtigung verlangten und auch zum guten Teil verdienten. Zwar seien nach seiner Erfahrung die allerbesten unter den neuphilologischen Studenten stets doch solche, welche von humanistischen Gymnasien kämen; aber auch unter den früheren Oberrealschülern habe er manchen guten Schüler gehabt.

Zu dem Harnack'schen Vortrag äußerte ich mich ungefähr folgendermaßen:

„Ich glaube im Sinne aller Anwesenden zu sprechen, wenn ich sage, daß der Vortrag des Geh. Rats Harnack nicht bloß belehrend, sondern erhebend gewesen ist, und das gilt gleicherweise von seinen Bemerkungen über die Vorbildung der Geschichtslehrer und den Geschichtsunterricht, wie von denen über den Religionsunterricht. Unter den ersteren war überaus einleuchtend die Behauptung, daß in ganz anderer, eindringenderer Weise als bisher die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt zu behandeln seien, die Zeiten, in denen dem antiken Lebensideal das davon so verschiedene christliche gegenübertrat und allmählich herrschend wurde. Zweifellos richtig war ferner die Forderung, daß den Schülern auf den oberen Stufen auch Proben historischer Kritik vor Augen zu führen seien, und gewiß erklärt es sich zum Teil aus dem Unterlassen solcher Belehrungen, wenn bisweilen Männer der exakten Wissenschaften, die auf ihrem Gebiet die schärfste Skepsis üben, gegenüber durchaus ansehbaren Ueberlieferungen eine merkwürdige Vertrauensseligkeit zeigen. Ich möchte nur bemerken, daß es im guten philologischen Unterricht an derartigen Aufweisungen von Widersprüchen und Unzuverlässigkeiten in den Ueberlieferungen der gelesenen Autoren keineswegs fehlt. Wenn aber Geh. Rat Harnack uns dann eklatante, ja erschreckende Beispiele von Unkenntnis der gegenwärtigen staatlichen Einrichtungen angeführt hat, Beispiele, die er wohl in seinen kirchenhistorischen Uebungen aus dem Munde von Studenten vernommen, so möchte ich bitten, doch hier nicht zu generalisieren. Nicht bloß in dem Lande der Eidgenossen werden die Schüler, soweit meine Kenntnis seiner höheren Schulen reicht, über die Bundes-, die Kantonalverfassung und Aehnliches keineswegs im Unklaren gelassen, sondern auch in verschiedenen deutschen Staaten ist jetzt für die höheren Schulen Mitteilung von sogenannten bürgerkundlichen Kenntnissen verordnet; auch habe ich wiederholt, z. B. in Abiturientenexamina an badischen Gymnasien, Gelegenheit gehabt zu beobachten, daß solches Wissen nicht fehlte.“

„Von den Wünschen, die Geh. Rat Harnack für den Religionsunterricht ausgesprochen hat, ist zweifellos sehr beachtens- und billigenswert das Verlangen, daß im protestantischen Unterricht der obersten Klassen klarere und würdigere Vorstellungen von Glauben und Kultus der katholischen Kirche vermittelt werden möchten, als öfter in den Köpfen protestantischer Schüler zu finden sind. Besonders in fast nur protestantischen Teilen Deutschlands trifft man manchmal ganz abenteuerliche Anschauungen von dem, was ein Katholik glaubt und tut, und infolge dessen starke Geringschätzung der katholischen Ueberzeugungen. Und wenn von katholischer Seite nicht oder doch nicht überall entsprechend dem, was von Harnack für protestantische Schulen verlangt wird, verfahren werden sollte, so würde das die protestantischen Religionslehrer nicht von einer Pflicht entbinden, die nicht bloß als eine pädagogische, sondern zugleich als eine politische, eine im Interesse des Vaterlands zu erfüllende bezeichnet werden muß. — Die von Harnack ausgesprochene Forderung einer Unterbrechung des Religionsunterrichts der Schule in mittleren Klassen hat nach meiner Anschauung sehr gutes Recht, wenn man damit den Gedanken verbindet, daß in diese Zeit der Konfirmanden-Unterricht fällt. Denn das Nebeneinander von diesem und dem religiösen Schul-

unterricht hat nicht bloß den Uebelstand eines zeitweiligen Zuviel von religiöser Belehrung, sondern häufig noch den größeren, daß der für die Konfirmation vorbereitende Geistliche und der Religionslehrer der Schule in ihren Ansichten mehr oder minder stark differieren. — An diese Tatsache anknüpfend möchte ich endlich noch zwei Punkte berühren, welche Hauptschwierigkeiten des protestantischen Religionsunterrichts bilden, während der katholische von ihnen garnicht berührt wird. Eine an den Berichten der Evangelisten geübte Kritik hat nach der Ansicht vieler Theologen zu einer Erschütterung der Dogmatik in wesentlichen Punkten geführt, wogegen eine große Anzahl anderer sich gegen diese Kritik und ihre Folgerungen negativ verhält. Damit nun nicht der theologische Streit in die Schule getragen werde, ist verlangt worden, daß man aus dem Religionsunterricht der oberen Klassen die Dogmatik ausscheiden und nur historische Belehrungen geben solle. Indes bei Leben und Lehre Jesu ist es unmöglich, Dogmatik und Geschichte von einander zu trennen: hier sind beide unzertrennlich verknüpft, insofern die Dogmatik auf dem Glauben an die Wahrheit gewisser Erzählungen, z. B. der von der Auferstehung Jesu, beruht und eine historische Darstellung nicht umhin kann, zu der Frage nach der Wahrheit dieser Ueberlieferungen Stellung zu nehmen. Die andere große Schwierigkeit für den protestantischen Religionsunterricht aber, die von Vielen, glaube ich, ganz übersehen wird, besteht in der Verschiedenheit der religiösen Ueberzeugungen, die in den verschiedenen Häusern herrscht, aus denen die Schüler kommen. Liberale Theologen scheinen manchmal wirklich zu glauben, daß bibelgläubige Familien nicht existieren oder doch nicht berücksichtigt werden müssen, und daß allen Schülern Anschauungen zu vermitteln seien, deren Mitteilung diese Lehrer als Aufklärungen betrachten, während dadurch die Gemüter vieler Kinder und Eltern verletzt werden. Dieser Umstand, der bisweilen schon zu ernstest Beschwerden in verschiedenen Staaten Deutschlands geführt hat, ist der Art, daß er möglicherweise eines Tages dazu nötigt, den Religionsunterricht wenigstens in den oberen Klassen der höheren Schulen für fakultativ zu erklären, oder daß doch die uneingeschränkte Möglichkeit der Dispensation von ihm zugestanden wird. Ich spreche hier keineswegs einseitig für das Recht der Bibelgläubigen, aber ich behaupte allerdings, daß auch ihr Recht voll anerkannt und durchaus gewahrt werden muß<sup>1)</sup>.

Danach ergriff Prof. D. Deißmann von Heidelberg das Wort zur Aufstellung folgender Forderungen, die ich nach seiner eigenen Niederschrift mitteile:

„I. Für den akademischen Unterricht 1. Entlastung des Lehrstoffes von rein doktrinärem Material, 2. stärkere Heranziehung der originalen Schöpfungen der christlichen Frömmigkeit (der klassischen religiösen Texte der prophetischen und kontemplativen großen Christen aller Zeiten, aber auch der Meisterwerke der christlichen Künste), 3. stärkere Berücksichtigung des britisch-amerikanischen und des nordgermanischen Protestantismus der Gegenwart, 4. Einrichtung von Konversatorien über die großen Weltanschauungsprobleme, 5. persönliche Beratung der Studenten in Sprechstunden. — II. Fürs Gymnasium 1. Freiwilligkeit der Teilnahme am eigentlichen «Religions»-Unterricht, 2. Wegfall der Noten und Prüfungen in «Religion», 3. konversatorische Behandlung der Weltanschauungsprobleme in den obersten Klassen.“

Gymnasialdirektor Aly von Marburg sprach sich dahin aus, daß der Religionsunterricht jedenfalls nur während der Zeit des Konfirmandenunterrichts zu missen sei, und erklärte sich entschieden dagegen, daß die Ansichten über die Entstehung des Alten und Neuen Testaments in die Schule getragen würden.

Geh. Rat Harnack zeigte in einem Schlußwort näher, wie er sich die von ihm gewünschte Weckung kritisch-historischen Sinnes bei den Schülern der oberen

<sup>1)</sup> Siehe unten den Schluß der Mitteilungen über Verhandlungen der preuß. Abgeordneten.

Klassen und wie er sich die Schilderung des Katholizismus und des alten Protestantismus denke. Ein durch 12 und unter Umständen noch mehr Jahre fortgesetzter Religionsunterricht erscheint ihm, ganz abgesehen von der Konkurrenz des Konfirmandenunterrichts, nicht förderlich. Das Bedenken wegen der verschiedenen religiösen Ueberzeugungen verschiedener Eltern gab er als berechtigt für die Besprechungen auf den obersten Stufen des Unterrichts zu und ebenso, daß hier durch Dispensationen geholfen werden müsse.

Am Ende unserer Berichte über die Basler pädagogischen Verhandlungen möchten wir die Worte zum Abdruck bringen, mit denen der zweite Präsident der Versammlung, der Rektor des Basler Gymnasiums, Prof. Dr. Schäublin, die letzte allgemeine Sitzung schloß. Berühren doch auch sie die wichtigen uns jetzt bewegenden pädagogischen Fragen.

„Wenn ich mir am Schlusse unserer Verhandlungen noch für einige Augenblicke Ihre Aufmerksamkeit erbitte, so geschieht es nicht, um in den Strauß herrlicher Geistesblüten, den in diesen Tagen die deutschen Philologen und Schulmänner uns dargeboten haben, noch ein bescheidenes Blümlein zu stecken, sondern um diesen Strauß noch einmal in die Hand zu nehmen und den Gefühlen Ausdruck zu geben, die mich bei seinem Anblick bewegen. Es sind die Gefühle des Dankes und der Freude. — Meinen Dank auszusprechen drängt es mich als Philologe und als Schulmann. Als Philologe, weil es mir während dieser Tage vergönnt war, das lebendige Wort der Meister unserer Wissenschaft wieder zu hören und auf mich wirken zu lassen. Daß viele wie ich das Bedürfnis empfinden, sich immer wieder von Neuem durch den Mund der großen Lehrer unserer Wissenschaft für ihre Aufgabe begeistern zu lassen, das beweist mir die große Zahl derer, die das Programm bewogen hat, die Reise nach Basel zu unternehmen. Und es lohnte sich wahrlich nach Basel zu kommen. Ich habe während der vergangenen Tage viele schmeichelhafte Komplimente über die Reichhaltigkeit und Gediegenheit der wissenschaftlichen Darbietungen entgegennehmen dürfen. Daß unser Programm so reich geworden ist, das ist nicht unser Verdienst, es ist das Verdienst der Herren Vortragenden, welche unserer Aufforderung mit der größten Bereitwilligkeit Folge geleistet und uns aus ihrem reichen Schatze das Beste gegeben haben. Wir Schulmeister müssen in unserem Berufsleben so oft zensieren, daß es uns leider auch auf anderen Gebieten des Lebens zur Gewohnheit wird. Heute möchte ich aber von dieser schlechten Gewohnheit nicht abgehen; denn gute Zensuren zu erteilen gewährt Freude. Nehmen Sie also, geehrte Herren Vortragende, von unserer großen Konferenz das Prädikat *Summa cum laude* entgegen.“

„Als Schulmann fühle ich mich sodann verpflichtet, einen doppelten Dank abzustatten. Der erste gilt den Vertretern der Universität, welche in diesen Tagen ihr warmes Interesse für die Schule bekundet haben. Sie haben uns die Hand geboten zu gemeinsamer Arbeit im Dienste der Jugendbildung und Jugend-erziehung. Wir ergreifen diese Hand mit Freuden und werden sie nicht mehr loslassen. Ich stehe nicht an, den Kontakt, der zwischen Universität und Schule durch ihr Verdienst hergestellt wurde, als einen Hauptgewinn der diesjährigen Tagung zu bezeichnen. — Mein zweiter Dank gilt den Kollegen, welche mit Mannesmut und feuriger Begeisterung die Sache des humanistischen Gymnasiums verfochten haben. In dem nun schon seit Jahrzehnten tobenden Kampf haben wir uns immer mehr in die Verteidigungsstellung drängen lassen. Mit bloßer Abwehr wird aber nichts Positives geschaffen. Daß diese Einsicht bei den Freunden des humanistischen Gymnasiums sich immer mehr Bahn bricht, daß die Ueberzeugung sich durchringt, daß nun endlich an die Stelle der Defensive die Attacke

treten müsse, das beweist die Gründung der großen Vereine in Berlin und Wien, das hat uns aber in diesen Tagen ganz besonders die frische fröhliche Kampfesstimmung gezeigt, welche in den Verhandlungen des deutschen Gymnasialvereins und der pädagogischen Sektion herrschte. Möge sie anhalten und damit die 49. Versammlung zum Wendepunkt werden im Kampf um die uns allen teure Schule."

„Und nun noch das Gefühl der Freude. Es ist die Freude an dem uns allen durch das Programm wieder deutlich sichtbar gewordenen Wachsen und Blühen der zehn Äste des Baumes der Wissenschaft, deren Pflege die Mitglieder unseres Vereins sich widmen. Beim Anblick dieses Blühens und Gedeihens der Wissenschaft, beim Rückblick auf die nun hinter uns liegenden Tage reichen wissenschaftlichen Lebens, wem sollte sich da nicht der Ruf des tapferen Humanisten auf die Lippen drängen, mit dem ich den wissenschaftlichen Teil der 49. Versammlung schliesse, der Ruf Guttens: Es ist eine Freude zu leben!"

G. U.

### Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Am 30. November hielt vor einem großen Zuhörerkreise Herr Gymnasialdirektor **Wegehaupt** einen Vortrag über die Frage: **Zuwieweit ist eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den höheren Klassen des Gymnasiums wünschenswert?** Nach einer längeren einleitenden Besprechung, in der er an der Hand der früheren preussischen Lehrpläne die geschichtliche Entwicklung der Frage bis auf die Gegenwart verfolgte, zeigte er zunächst, wie in Hamburg bei aller persönlichen Freiheit, die Direktoren und Lehrerkollegien im Unterrichtsbetriebe genießen, die amtlichen Pläne diese Freiheit auf ein Minimum beschränken, ob eine dritte Stunde dem Turnen beigelegt werde und ob in Obertertia die eine naturkundliche Stunde zur Vorbereitung für Physik oder für Naturbeschreibung verwendet werde. Demgegenüber empfahl er die Einrichtung der preussischen Pläne von 1901, nach denen in den oberen Klassen die Möglichkeit besteht, zeitweilig die Zahl der Stunden für Latein und Griechisch und andererseits die für Mathematik und Physik zu Gunsten des einen Gegenstandes unter Verkürzung des andern zu erhöhen, so daß etwa einmal sieben Stunden Griechisch, sechs Latein oder drei Mathematik, 3 Naturwissenschaften erteilt würden. Warum sollte nicht einem Lehrer, der mit ganz besonderer Lust und Erfolg im Griechischen unterrichtet, einmal ein Plus in diesem Unterricht zu gute kommen; vielleicht ließe sich auch, wenn der Mathematiker Hervorragendes auf biologischem Gebiete leistete, so am leichtesten der Biologie Eingang in das Gymnasium verschaffen. — Auch sonst werde jeder verständige Direktor seinen Lehrern eine gewisse Freiheit in der Auswahl und Behandlung des Stoffes gewähren, und so finde der gut unterrichtete Lehrer eine Fülle von Gelegenheiten, um mit einem dafür empfänglichen Schülerpublikum literarische, philosophische, naturgeschichtliche Fragen zu erörtern, die sich an jeden Unterricht anschließen könnten. Aber die Hauptsache sei nicht die Bewegungsfreiheit der Lehrer, sondern die, wie für die Schüler größere Bewegungsfreiheit im eigentlichen Unterrichtsbetriebe zu ermöglichen sei. Dabei müsse zunächst als Grundsatz gelten, daß die freiere Behandlung des Lehrplans nur von der Schule und ihren Lehrern ausgeht, die die Hüter einer solchen Freiheit sein müßten.

Zunächst sei da die Möglichkeit im deutschen Aufsatz gegeben. Freilich nicht etwa, wie von mehreren Seiten vorgeschlagen wird, so, daß jeder Schüler sich selbst das Thema zum Aufsatz wählt — ein Verfahren, das sich in den Augen jedes vernünftigen Schulmannes von selbst richtet —, sondern so, daß einem fleißigen und tüchtigen Schüler, der durchaus das Vertrauen der Lehrer verdient, eine selbstgewählte oder nach Rücksprache mit dem Lehrer gewählte Arbeit von größerem Gedankeninhalt als eine gewöhnliche Aufsatzübung zum vollgiltigen Ersatz für die der Klasse gestellten Aufgaben angerechnet würde. Natürlich könnten solche Arbeiten, je nach Lust und Liebe des Verfassers, auch aus andern Unterrichtszweigen hervorgehen. Ob man dabei soweit gehen sollte, als Ansporn für solche Arbeiten Befreiung

von allen schriftlichen Arbeiten des letzten Halbjahres, Bewertung der Arbeit bei der Befreiung von der mündlichen Prüfung zu versprechen, sei zweifelhaft und müßte wohl von Fall zu Fall, je nach Güte und Umfang der Arbeit entschieden werden, ebenso wer die Arbeit beurteilen solle, ob der Lehrer des Deutschen oder der Fachlehrer allein, oder beide zusammen. Ganz besonders würde diese Einrichtung wohl der Privatlektüre, dem Schmerzenskinde unsrer Gymnasien, zu Gute kommen, denn eine umfassende Lektüre von Schriftstellern oder Teilen von Schriften, die nicht in der Klasse gelesen werden, könnte sehr wohl als eine vollwertige Arbeit jenen andern an die Seite gestellt werden, namentlich wenn über die Privatlektüre von dem Schüler ein eingehender Bericht, mündlich oder schriftlich, erstattet würde. Selbstverständlich wäre hierbei jeder Zwang zu verwerfen; es darf eben nur den Schülern Gelegenheit zu eigenartiger Betätigung gegeben werden.

Skeptischer stellte sich der Vortragende der Anregung gegenüber, Studientage wieder an den höheren Schulen einzuführen. Denn was in geschlossenen Internaten möglich sei, sei sehr schwierig in einem Kreise Einzellebender; wollte man diese Einrichtung ohne weiteres über die Hamburger Primaner ergehen lassen, sie würden ihr wahrscheinlich ratlos gegenüber stehen. Wer könnte dafür eintreten, daß diese Tage wirklich dafür verwandt werden, wozu sie bestimmt sind. Um diesem Mißbrauch zu begegnen, habe man in Frankfurt a. M. an der Wöhlerschule und am Goethegymnasium für Unter- und Oberprima eine Reihe von Tagen als Studientage festgesetzt, an denen aber die Schüler zur Schule kommen, um dort sich mit einem ihren besonderen Neigungen naheliegenden und ihrer Befähigung entsprechenden Wissensgebiete zu beschäftigen. Von den weiteren Bestimmungen, die der Vortragende mitteilte, seien besonders die des Goethegymnasiums erwähnt, daß diese Tage nicht zu Repetitionen für das Abiturientenexamen benützt werden dürften und daß, falls ein Schüler sich dieser Freiheit unwürdig zeigt, ihm ohne Rücksicht auf seine Wünsche Schulaufgaben zu stellen seien. Da es bei diesen Versuchen nicht an Anleitung noch an Aufsicht fehle und da sämtliche Schüler an dieser Einrichtung teilnehmen könnten und müßten, so sei diese Einrichtung wohl beachtenswert und der Nachahmung würdig. Doch müsse man auch dabei befürchten, daß in der großen Stadt mit ihrem an Zerstreungen reichen Leben die Schüler vielfach über die Pflege einer bestimmten Liebhaberei nicht hinauskommen möchten. Die Schule habe aber die Aufgabe, eine allgemeine geistige Durchbildung im Auge zu behalten, und dazu bedürfe es konsequenter und nach bestimmtem Plane zu leistender Arbeit. Dieser Aufgabe aber würden auch diese Studientage nicht gerecht werden, wenn sie nicht von allen Schülern in wirklich wissenschaftlichem Streben ausgenützt würden. Doch, wie schon gesagt, beachtenswert sei jene Einrichtung und nicht a limine abzuweisen.

Dagegen müsse er sich gegen eine andere Einrichtung erklären, die im Interesse der Bewegungsfreiheit am Gymnasium in Strasburg in Westpr. seit 2 Jahren eingeführt sei und jetzt schon weiter um sich greife, das sei die Teilung der Schüler in eine sprachliche und eine mathemat.-naturwissenschaftliche Gruppe, d. h. es hätten die Schüler der ersten Gruppe 2 Stunden Mathematik, die der zweiten 2 Stunden lateinische Grammatik weniger als in den Lehrplänen vorgesehen, dafür den entsprechenden Unterricht verstärkt, in der ersten Gruppe 2 Latein, in der zweiten 2 Mathematik mehr. Da sei zuerst zu fragen, ob nicht mindestens eine dritte Gruppe noch gebildet werden müsse von solchen Schülern, die besonders gut und nach beiden Richtungen gleichmäßig veranlagt seien, die den unverfüzten lateinischen Unterricht haben und auch nicht in der Mathematik sich zwei Jahre langweilen, sondern über den Standpunkt der Obersekunda hinaus gefördert zu werden wünschten. Und solcher Schüler hätten wir doch eine große Zahl. Ferner wer solle die Entscheidung treffen, zu welcher Gruppe der Schüler gehöre? Könne man das Vertrauen haben, daß Schüler beim Eintritt in die Prima ein sicheres Urteil über ihre Befähigung für dies oder jenes Fach haben? Wahrscheinlich würde häufig die Sympathie oder Antipathie oder auch die Bequemlichkeit den Ausschlag bei der Wahl geben. Was solle geschehen, wenn ein Schüler nach einiger Zeit umsatteln wolle? Versage man ihm das, wo bleibe da die Freiheit? Andernfalls aber sei sein Fortkommen in der andern Abteilung zweifelhaft. Sollte aber das Lehrerkollegium die Entscheidung treffen, das, wenn auch ein besserer und sicherer Beurteiler

als Schüler und Eltern, doch auch sich irren könne, wo bleibe da die Freiheit der Schüler? Auch leide sicher der einheitliche Charakter einer Schule durch solche Einrichtung. Ferner sei doch auch ein gewisses Gewicht auf die Schwierigkeiten im Unterrichtsbetriebe zu legen. Größere Anstalten brauchen sicher wenigstens einen Lehrer mehr, etwas was für Hamburg, wo die Zahl der Lehrer gesetzlich festgelegt sei, keine großen Bedenken hätte. Auch würde das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Schülern leiden und Eifersüchteleien und Überhebung des einen Teils über den andern würden nicht ausbleiben. Schließlich aber sei auch eine Großstadt mit ihren mannichfaltigen Schulen, die jeder Eigenart gerecht werden, durchaus nicht der Platz, eine solche Gruppenbildung einzuführen, die vielleicht in einer Kleinstadt, wo nur eine Schule existiert, ein gewisses Recht habe.

Noch viel weniger könne er sich mit einer Verbindung des Klassensystems und des Fachsystems befreunden, einen Vorschlag Paulsens, den in der kölnischen Zeitung von 1905 Nr. 1035 ein Fachmann weiter verfolgt habe. Danach sollten an Gymnasien von Obersekunda aufwärts außer Mathematik auch Latein und Griechisch aus dem Klassensystem ausscheiden und in drei auf einander folgenden Jahreskursen behandelt werden, an denen die Schüler, ohne Rücksicht auf die Klasse, der sie angehören, teilnehmen. Wenn ein Schüler am Ende des Schuljahres in einem dieser Kursusfächer nicht voll genüge, so würde er in diesem Fache den Lehrgang wiederholen, während er in den übrigen Fächern mit seiner Klasse weitergehe. So werde der folgende Kursus von dem Ballast der Nachzügler befreit und die Zurückbleibenden selbst erhielten durch das ihnen in ihrem Schmerzensfach vergönnte Verschonen die Möglichkeit, in andern Fächern weiter zu schreiten und mehr zu leisten, und nicht wegen partieller Mängel auf andern Gebiete auch in denjenigen Fächern zurückgehalten zu werden, wo eine Notwendigkeit nicht vorliege. Solche Einrichtung erklärt der Redner für das Gymnasium gänzlich ablehnen zu müssen. Wie könne der innere Zusammenhang gewahrt werden, wenn der eine Schüler Repetent wäre im Griechischen, der andere im Lateinischen und beide vor dem Examen ständen. Und wenn man sage, daß das Fachsystem im 18. Jahrhundert, ja zum Teil noch im 19. (Parchim) geblüht habe, so habe es damals noch keine Reifeprüfung gegeben; wer also vor Alters in einem Fache auf der niedrigeren Stufe zurückblieb, konnte auch so die Hochschule besuchen. So hindere also die Reifeprüfung das Fachsystem; eine Abschaffung der Reifeprüfung aber sei — Gott sei Dank! — noch auf lange Zeit hin nicht zu erwarten.

Nachdem dann der Vortragende noch mit kurzen Worten die Selektusbildung und das schwedische System der Wahlfreiheit, das dem Schüler gestattet, aus seinem individuellen Lehrplan einzelne Fächer zu streichen oder fortzuwählen, abgelehnt hatte, wies er zum Schluß auf die Bedeutung hin, die die Kompensationen in der Reifeprüfung für die Frage der Bewegungsfreiheit hätten; vernünftig angewendet, könnten die Kompensationen der Reifeprüfung viel von ihrem Schrecken nehmen. Bei aller Geneigtheit aber, den Schülern eine gewisse Bewegungsfreiheit zu gewähren, sei es doch seine feste Meinung, daß wenn die Jugend nicht konsequent zu dem eisernen Muß der Pflichterfüllung angehalten werde, wenn sie vielmehr nach Neigung, ja nach Bequemlichkeit sich mehr oder weniger ihre Pflichterfüllung zurechtlegen könne, sie im späteren Leben nicht in rechter Weise Stellung und Amt ausfüllen könne. Für dieses Ziel aber die Jugend fähig zu machen, möge es dem Gymnasium nie an Lehrern fehlen, die bei aller Konsequenz und Strenge es verständen, durch ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit und durch Eingehen auf die individuellen Neigungen der Schüler sie zur Freiheit und Selbstständigkeit zu erziehen.

An den mit allseitigem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich noch eine Debatte an, bei der Geheimrat Wallichs mit jugendlicher Lebhaftigkeit sprach.

### **Adolf Harnack, Gustav Roethe, Paul Förster.**

Der Realgymnasialprofessor Dr. Paul Förster hat in einer Mitte Mai 1907 erschienenen Streitschrift „Anti-Roethe“ die beiden ersten, im Druck erschienenen, vor der in Berlin vor kurzem neugegründeten „Vereinigung der Freunde des

humanistischen Gymnasiums“ gehaltenen Hauptvorträge der Universitätsprofessoren Harnack und Roethe einem sehr verwegenen und scharfen Angriff unterworfen. Paul Förster, der antisemitische Alldoctrinäre, gehört bekanntlich mit zu den Führern der Bewegung, welche, von der Neuordnung des höheren Schulwesens im Jahr 1901 durchaus unbefriedigt, eine von dem klassischen Altertum so gut wie losgesagte, auf rein deutscher Kultur fußende, die neueren Sprachen und die Naturwissenschaft dagegen den Forderungen des modernen Lebens gemäß betreibende „Oberschule“ anstrebt.

Die Herren Harnack und Roethe und Gesinnungsgenossen einerseits und Paul Förster und Anhang andererseits werden sich nie gegenseitig überzeugen, weil beide an die Macht ihrer Gründe glauben, vor allem aber beide so geartet sind, daß ihre Herzensneigung und Willensmeinung in die Richtung ihrer Gründe fällt. Ich stehe durch meinen Beruf und dessen Wahl nach tiefinnerster Neigung auf das entschiedenste auf Seiten des altklassischen Gymnasiums, bin übrigens mit einer längeren Erprobung der Versuchslösung der Frage der höheren Schule vom Jahre 1901 und mit realistischere Bildung nach freier Wahl und nach Artung der Persönlichkeiten durchaus einverstanden. Dennoch kann ich nicht leugnen, daß die Schrift Paul Försters in gewissem Sinne zunächst einen Eindruck auf mich gemacht hat. Sie ist sehr frisch und in unaufdringlich reinem Deutsch geschrieben, namentlich aber von großer Virtuosität, überall so aus dem Kampf von Gründen gegen Gründe hervorzugehen, daß ein Anschein, mit dem stärkeren Stecken geschlagen zu haben, auf ihre Seite fällt. Und doch sogleich hier ein erster Einwand: Aus der Voraussetzung etwa rein deutsch gebliebener Kultur ist, nach den wenigen Proben rein deutschen Geistes, die in dem deutschen Schrifttum überhaupt erhalten sind, zu urteilen, diese hohe dialektische Gewandtheit nicht zu erklären, sie stammt tatsächlich aus der Schule griechisch-römischer rhetorischer Schmiedung und Schmiedigung des Gebrauches der Gedanken und Worte zum Kampf, ein Einwand freilich, den Paul Förster gleichfalls versuchen würde umzustößeln, durch den Hinweis: was hätte das Deutsche erst werden können, wenn es geschichtlich anders gekommen wäre! Er will eben durchaus recht behalten und weiß gewiß für manchen den Schein davon fertig zu bringen.

Andererseits sind die Gründe Harnacks und Roethes, in vielfach geistreicher und origineller Fassung, doch die alten, guten Gründe, die mir immer die Zuversicht zu dem gekräftigt haben, was ich aus Herzenswahl als Ueberzeugung in diesen Dingen in mir trug. Denn neue Gründe sind in dieser Sache wirklich kaum aufzufinden: so sehr man sich auch in sie, gleich als ob sie noch unberührt wäre, mit neuem und eigenem Nachdenken vertieft, die Gedanken, deren man habhaft wird, erscheinen doch immer als die, weil eben in der Sache liegend, schon gedachten und oft ausgesprochenen, und im Gefühl ihrer Vertreter sind wieder sie der eiserne Topf gegen den irdenen. Mich geküßt gar nicht, durch Gegenüberstellungen im einzelnen Fall Paul Förster wieder das letzte Wort zuzuspielen, denn es ist ganz sicher: er weiß die Sache so zu drehen und zu wenden, daß er sich in den Augen seiner Parteigenossen immer wieder einen guten Abgang verschafft.

Aber — seine Grundvoraussetzung, die eigentlich immer dasjenige ist, was seinen Behauptungen und Beweisen die Stoßkraft gibt, ist falsch, und wenn nicht im Fechten selbst, so in der Auslage zu diesem liegt seine Schwäche, an der er aus dem Sattel zu heben ist.

Sein Axiom ist: Für den Deutschen die deutsche Schule! Die Liebe zum Nationalen, welches denn bei den Männern seiner Farbe sogar schon das „Völkische“ ist, hat es ihm so angetan, daß er darüber die Grundwahrheit vergißt, daß die höchsten Entscheidungen in Streitfragen immer nur von dem Richterstuhl

des Nationalen gefällt werden können. Die Wahrheit läßt sich eben nicht durch eine gefärbte Brille sehen, deren Farbe sich ein für allemal den Dingen aufzwingt, sondern nur durch das wasserhelle Glas der reinen Sachliebe. Ich bin ebenso gut ein Deutscher wie Paul Förster, und ich hoffe sogar, daß ich den eben ausgesprochenen Satz nicht nur als ein vernünftiges Wesen, sondern gerade so auch als Deutscher ausspreche, das heißt, daß die echtdeutsche Naturanlage will, daß nicht ihrer Besonderheit, wie sie nun gerade ist, immer die Ehre gegeben werde, sondern dem um das Eigene ganz unbekümmerten Wahrsten und Besten. Ist diese Gesinnung deutscher Art, so kann man getrost die Forderung des Deutschgemäßen an die Spitze aller ethischen und auf die beste Gestaltung der menschlichen Dinge bezüglichen Betrachtung stellen, denn dann ist im Deutschtum auch die Wahrhaftigkeit etwa notwendiger Selbstkritik enthalten. Aber da die Vernunft offenbar die Kraft und die Pflicht hat, auch bei allen anderen aus dem Dunstkreis der zufällig eigenen Voreingenommenheiten in das helle Licht der normierenden Ideen emporgewachsenen Nationen ihre Eigenliebe, wenn es sein muß, zu besiegen, so wollen wir doch lieber nicht für spezifisch deutsch erklären, was auch die besten Griechen und Römer, Franzosen, Engländer und Amerikaner gerade so ansehen müssen und ansehen.

Eine rein nationale Kultur ist für uns erstens überhaupt gar nicht möglich. So wenig wie der Rhein bis zum Meere ohne Nebenflüsse mit nichts als Alpenwasser gelangen kann, so wenig konnte das deutsche Volk die zweitausend Jahre seiner bisherigen Geschichte unter Vermeidung aller fremden Einflüsse zurücklegen. Und nun gar von jetzt an unter dem Zeichen des Völkerverkehrs! Und da will man sich zum Kompaß nehmen für die Fahrt nach dem Ziele einer möglichst herrlichen deutschen Zukunft allein das Bild deutschen Wesens, wie man es sich aus den wenigen rein deutschen Stücken der Vergangenheit unseres Volkes zurecht legt? Etwa aus den Zügen der Cimbern und Teutonen, worauf wirklich der „Teutonia-Verlag“ der Försterschen Streitschrift und ihr gesinnungsverwandter Erzeugnisse hinweist? Dazu aus der Germania des Tacitus, die allerdings einen unvergänglichen Einschlag zum vorleuchtenden Idealbild deutschen Wesens gibt, aber doch nur einen Einschlag unter den massenhaftesten unentbehrlich gewordenen, geschichtlich neu gewonnenen Zutaten, und auch einen Einschlag, in dem es nicht an den Zügen fehlt, welche fehlerhafte und überwindungsbedürftige Bestandteile der rein deutschen Volksanlage darstellen. Hildebrandslied, Nibelungen, Gudrun, die kleineren Heldengedichte, welche in späterer, mittelhochdeutscher Fassung den sagenhaften Niederschlag von Erinnerungen aus der Völkerwanderung enthalten, endlich ein Teil der Lyrik der hohenstaufischen Zeit und, mit größter Vorsicht zu verwenden, die Phantasien der isländischen Skalden der Edda — dieses würden etwa die Sterne sein, zu denen rückwärts gewandt nach der Weisung der teutonischen Steuerleute von der Art Paul Försters das deutsche Volksschiff einer unvergleichlichen nationalen Zukunft entgegensahren sollte. Nein! „Alles ist euer!“ Dieser Wahlspruch ist nicht von rein deutschem Geist geprägt, sondern von ihm — wie müssen die um Paul Förster erschauern! — aus der Mischung von semitischer und griechischer Geistesart entlehnt und sich selber zu eigen gemacht. Mit der Gesinnung dieses Spruches im Leibe hat sich aus dem rein germanischen Embryo das wirkliche, weltweite, im Strom des geschichtlichen Lebens erzogene Deutschtum, wie es (hier einmal seiner Flecken und Mängel, mit denen es seiner Menschlichkeit den Zoll schuldet, nicht gedacht) jetzt besteht, wundervoll herausgebildet. Und das sollte in seiner Mutter Leib oder in seine rührend unbeholfenen Jugendjahre zurückkehren wollen? Das ist eine unter dem Schatten des Schlagwortes des Völkischen ausgebrütete Donquixoterie! Dagegen mit Liebe und Ehre, mit Verständnis und Versenkung in ihre Art,

sollen auch diese rein deutschen Kleinodien in die ungeheuere Schatzkammer des neudeutschen Geistes aufgenommen werden, in ihr einen bevorzugten Platz erhalten und ihre Kenntnis und Wertung der heranwachsenden deutschen Jugend — wie es geschieht — nicht vorenthalten werden. Alles, was recht ist! Aber dafür die — wohlaffimierte und beherrschte und so das deutsche Wesen nicht hemmende und trübende, sondern schmückende und vervollkommnende — Hinterlassenschaft der Griechen und Römer und was alles bei solchem Vandalismus diesen Kostbarkeiten folgen müßte, einfach aus dem Tempel herauszuwerfen, das ist ein dem undeutsch deutschwütigen Geiste zu überlassender Ungedanke verrannter Jugendeselei, vor dem der manngewordene echt deutsche Genius sein Haupt verhüllt.

Jetzt gibt es doch kein Gebiet und in ihm keine noch so kleine Provinz des natürlichen oder geistigen Seins, worin nicht unter den 60 Millionen Deutschen immer wieder eine ausreichende Zahl sich zusammenfände, die es zum Gegenstand ausdrücklicher Forschung und Weiterdurchforschung machte, so daß man sagen kann: der deutsche Geist hat die ganze Welt zum Gegenstand seines wissenschaftlichen Erkenntnisdranges gemacht. Soll denn das anders werden? Sollen denn insbesondere die Wissenschaften der fremden Kulturen, Literaturen, Künste, des ganzen außerdeutschen geschichtlichen Lebens unter uns absterben? Die um Paul Förster können das unmöglich wollen, aber von dem etwaigen Allgemeinwerden ihres obersten Axiomes müßte das dennoch die unvermeidliche Folge sein. Oder hätte die Blüte der Studien des klassischen Altertums sich zu solchem Reichthum entfalten können, unter solcher Ungunst der Witterung, daß auf sie immer der kalte Hauch hochmütiger Geringschätzung alles Fremdvölkischen gefallen wäre?

Der Kernpunkt ist: Soll das deutsch sein, immer auf das Deutsche zu reflektieren, die Vorneigung der deutschen Volksseele, das und das als wahr, das und das als gut, das und das als schön annehmen zu wollen, so gut es geht aus der deutschen Vergangenheit festzustellen und dann mit der gerade deutschen Neigung und Abneigung durch dick und dünn zu gehen? Das Wahre und das Gute hat doch sein höchstes Gesetz in sich, und die Vernunft ist die Seite des Menschenwesens, auf welcher die Entscheidung über wahr und gut gefällt wird. Nationale Vorlieben, einen im voraus bevorzugten Inhalt an die Stelle des Vernunftvollen setzen zu wollen, müssen da zurückgewiesen werden. Aber für die nationalen Besonderheiten in der Auffassung, Färbung und Verwendung des über alle Grenzen der Nationen hinaus gültigen Wahren und Guten ist zum Glück doch durch die Schöpfung aufs beste gesorgt: die Verschiedenheit der Individualitäten, der einzelnen wie der Völker, ist offenbar niemandem so lieb wie der obersten Instanz der Schöpfung, durch die sie gesetzt ist. Aber diese Individualität kommt ganz von selbst und unwillkürlich zu ihrem Rechte, man braucht ja nur aus seinem eigenen persönlichen Bemühen und Wirken abzulesen, wie das angeborene Naturell sich immer am unverlierbarsten zur Geltung bringt. Nur es nun auch noch bewußterweise als Norm den Dingen aufzuringen zu wollen, das ist widersinnig, ist eine verstimmende Absichtlichkeit. Denn das Bewußtsein, die Vernunft geht auf das Wahre, das Gute selbst; das ist doch wohl das höhere Deutschsein, ohne jeden Gedanken an das, was etwa die völkische Eigenliebe vorschreiben möchte, die reinen Ideale selbst zu erstreben, den errungenen aber dennoch, bei Unterwerfung unter das Was, in dem Wie den Stempel der eigenen Art in glücklicher Unnachahmlichkeit aufzuprägen. Das Nationale stammt aus der natura, es hat also in keuscher Unbewußtheit seine echte Triebkraft, gewollterweise aber stört es die Zirkel der Schöpfung, welche auf das entgegengesetzten Polen entströmende Zusammenwirken der Natur und der Vernunft gestellt ist.

Das Schöne besitzt wohl weniger ein unbedingtes Ideal als das Wahre und das Gute, so daß etwa entweder der olympische Zeus oder die Sixtinische Madonna, entweder der Torquato Tasso oder der Wallenstein, entweder der Don Juan oder der Tannhäuser an sich selbst das vollkommeneren Werk wäre. Die Notwendigkeit auf der Seite des Schaffenden und die Freiheit auf der Seite des Genießenden führen zur Hervorbringung anderer Gipfelpunkte und zur Verteilung anderer Kränze. Nationale Kunst ist ein viel berechtigteres Feldgeschrei als nationale Wissenschaft. Dennoch — wie sollte man eine in Gedanken vorgestellte rein deutsch gebliebene Kunst und Poesie für das Wünschenswertere ansehen als eine deutsche Kunst, die sich von den Einwirkungen des Schönen, wie es in aller Welt hervorgebracht wird, befruchten läßt und dadurch wunderbar bereichert dennoch das eigene Wesen sieghaft über das dankbar mit sich verschmolzene Fremde triumphieren läßt, wie das in ewiger Vorbildlichkeit die Griechen an ihren vom Orient erhaltenen Einflüssen vollzogen haben! Gegen den Ob-sieg des Fremden über das Eigenvölkische lehnt sich nicht nur Lessing und der Teutonismus derer um Paul Förster, sondern jeder vernünftige deutsche Mensch auf.

In Summa geht es nicht mehr, daß wir das, was wir als das zu Erreichende uns vorsehen, aus unseren Meinungen darüber, was deutsch sei, bestimmen. Das Wahrste, das Beste, das Schönste müssen wir uns zu Idealen erwählen, anders kann die deutsche Naturanlage nicht zu ihrer Vollkommenheit gelangen. Wie unser persönlicher Charakter sich im Strom der Welt bildet, so unser Volkscharakter im Strom der Geschichte unseres Volkes, welche eben kein Strom, sondern ein Sumpf sein würde ohne die Wechselwirkung mit den Völkern der Erde.

Die ungeheuere Mannigfaltigkeit der Elemente, aus denen sich unser jetzt bestehendes Volkstum zusammensetzt, läßt sich ja auch gar nicht mehr zu einem einfachen Typus teutonisieren. Wenn die Römer noch aus den Tausenden von Germanen, die sie zu Gesicht bekamen, sich ein einheitliches Bild von deren Körperbeschaffenheit und Sitten abziehen konnten, so würde kein fremder Zuschauer aus den ebensoviel Millionen jetzt noch ein solches abziehen imstande sein. Wie sieht der weiß vom Himmel gefallene Schnee nach wenigen Tagen in den Städten der Menschen aus! Was hat aus der Ausfaat der edlen germanischen Differenzierung des Menschentums, wie sie aus den Händen des göttlichen Sämanns hervorging, im Lauf der Jahrtausende werden müssen! Man gehe nur auf den Markt und tue die Augen mit dem Verlangen, sich eine Antwort auf diese Frage zu holen, auf! Die Liebe, die von der Natur zur Lenkung der gegenseitigen Auswahl der Erzeugenden der neuen Geschlechter gesetzt ist, hat diese ihre Aufgabe tatsächlich sehr unbefriedigend erfüllt, wohl weil sie in der zur Natur stets im Gegensatz stehenden Civilisation durch andere Notwendigkeiten oder Gelüste ganz außerordentlich in ihrer Beteiligung an der Ausstattung der neuen Menschen herabgesetzt ist. Und doch widerspricht es der Würde des Menschen, daß, wie Pferde oder Hunde oder Rosen, ihresgleichen unter unbemerkter Leitung höherer Intelligenz und Macht gezüchtet würden. Man kann in Gedanken mit Möglichkeiten spielen, wie das wohl hätte geschehen können, genug, es ist versäumt und viel zu spät dazu. Durch die „Deutsche Oberschule“ würde ein gemachtes Treibhaus-Deutschtum den obersten Hunderttausend angekünstelt werden, aber die Rückverwandlung des ganzen großen Volkes ins Neindeutsche vergeblich in Aussicht genommen sein. Die reine Race läßt sich so wenig von der Operationsbasis des Geistes wie von der der Natur aus erzüchten. Wenn es dagegen in Zukunft über die Köpfe der Teutonomanen hinweg deutsche Art werden sollte, ohne Reflexion auf die ursprüngliche völkische Mitgift

das vernünftig Ideale in allen Richtungen zu erstreben, so könnte es gar kein besseres Deutschtum geben, und die Ader des ursprünglichen würde sich dabei doch durch die Macht der Natur als die Zutat des Unbewußten erhalten.

Nach Paul Förster „kompromittieren Kompromisse“. Darin weicht er von dem fälschlich von dieser Richtung für sich in Anspruch genommenen Heros Bismarck ab. Denn dieser erklärte die Politik für die Kunst der Kompromisse. Das Ziel der deutschen Kultur wird darin liegen, daß das Nationale überall taktvolle Verständigungen mit der Fülle der allumfassenden Menschheitsidee eingeht.  
Sameln. Prof. Dr. Max Schneidewin.

### „Strittige Schulfragen.“

„Ein Wort der Verständigung an die Eltern“ (Wien 1907, Deutsche) immer von neuem zu richten (s. diese Zeitschrift 1904 S. 65, 246; 1905 S. 84 ff., 159 ff.), hält sich der Wiener Gymnasialdirektor **W. Thumser** im Interesse der Gesellschaft, wie des österreichischen Unterrichtswesens für verpflichtet. Und für berufen und auserwählt hält ihn, wer in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlungen den seiner Sache gewissen, ruhig wägenden Verteidiger der gymnasialen Bildung gehört oder den umsichtigen Mitarbeiter an einer zeitgemäßen Erweiterung des österreichischen Gymnasiallehrplans aus seinen Schriften (S. Frankfurter, Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums 1907 Heft 3 S. 8, 30 ff.) und persönlich kennen gelernt hat. Wie man nach dem besten Fahrzeuge zu Lande, zu Wasser oder durch die Luft überall in gleicher Weise sucht, so bestreben sich, ein solches für die Jugend zur Fahrt in das Leben zu finden, diesseits und jenseits der Landesgrenzen Fachleute und — hier auch Laien. Ihre Verechtigung dazu wird willig zugegeben und nur gewünscht, daß, wer zum Schulstreit das Wort nimmt, es aus wahrer Fürsorge für die Entwicklung der Schule und aus gründlichem Verständnis ihrer Bedeutung heraus tue. Es handelt sich zunächst um österreichische Verhältnisse. Die Organisation 1854 schuf in der harmonischen Vereinigung humanistischer und realistischer Gegenstände eine Schule für die Bedürfnisse der Allgemeinheit, heute tönt laut der Ruf nach der Befreiung des Individuums von dem Zwange der Gesellschaft. Der Kampf geht bewußt gegen das humanistische Gymnasium, vor dessen Rückständigkeit und Zweckwidrigkeit für die Geistes- und Charakterbildung den Eltern Furcht eingeflößt werden soll. Die Angriffe werden wiederholt, so ist auch die Prüfung auf ihre Stichhaltigkeit unentwegt wieder vorzunehmen.

In erster Linie wird empfohlen, durch Streichung der beiden alten Sprachen im Unterricht eine einheitliche Mittelschule zu schaffen, sodas die Eltern über die Berufswahl ihrer Söhne nicht schon in deren zehntem Lebensjahr eine Vorentscheidung treffen müssen. Den 87412 Gymnasiasten Zisleithaniens 1906/07 standen nur 45217 Realschüler gegenüber, sodas behufs durchgreifender Reform auch die Bürgerschule in die Zukunfts-Einheitsmittelschule einbezogen werden müßte. Diese müßte für das Obergymnasium, die Oberrealschule, die höhere Gewerbe-, Fach- und Handelsschule, auch für das praktische Leben vorbereiten. Ein Wust von Wissensstoff der zahlreichen Disziplinen müßte zusammengedrängt werden, der nicht verarbeitet werden kann, oder es müßte eine Oberflächlichkeit genügen, die eine sittliche Schädigung bedeuten würde. Dazu kommt die Tatsache, daß die Eltern auch am Ende des 14. Lebensjahres ihrer Kinder über ihre Eignung zu einem bestimmten höheren Berufe ein sicheres Urteil nicht abgeben können. Vielmehr wird das individuelle Interesse der Eltern und zugleich das Recht der Gesellschaft auf entsprechende Schulgattungen gewahrt, wenn die Realschule durch Ausgestaltung, besonders durch Verlängerung ihres siebenjährigen Kurses um ein Jahr für den Übertritt an die Hochschule Gleichberechtigung erhält, während die bisherigen Rechte der Untermittelschule der ausgebauten Bürgerschule zufallen, also der Zutritt in die Handelsakademien, Staatsgewerbeschulen, in alle fachlichen Mittelschulen, in die Kadettenschulen, dazu das Recht zweijähriger Militärdienstpflicht. Thumser erwartet dann einen Rückgang in der Zahl der Gymnasiasten, eine Hebung des Schülermaterials aller

Schulen, damit ein Sinken des Prozentsatzes derer, die das Jahresziel nicht erreichen und eine Minderung der Klagen über vermeintliche Rigorosität. Allerdings setzt er die Anschauung voraus, daß gleiche Achtung der Tüchtigkeit in gewerblichen, kaufmännischen und industriellen Berufen gebührt, wie der in den sogenannten gelehrten Berufen. — Die Streichung des Griechischen allein und die Einfügung des Lateinischen in den Unterricht der Bürgerschule schüfe statt zwei natürlich gewachsener Schularten eine Halbheit, deren Entwicklung dunkel bleibe. Die Mittelschule Amerikas könne nicht zur Empfehlung der Einheitschule benutzt werden, da sie so mannigfache und eigentümliche Lehrpläne hat, daß ein Übergang von einer Anstalt zur andern nicht durch das Abgangszeugnis, sondern durch eine Aufnahmeprüfung entschieden wird.

Ein anderer Grund gegen das Gymnasium ist die behauptete geringe Vorbereitung für die Praxis des Lebens. Wenn das 19. Jahrhundert Männer der Tat, nicht nur des Gedankens und der Rede hervorgebracht hätte, so wären sie trotz ihrer gymnastischen Vorbildung erstanden. Notwendig tragen am Ende der Schulzeit Gymnasiasten und Realschüler unterscheidende Züge. Griechisch und Lateinisch werden nicht zur praktischen Verwendung gelernt, sondern aus dem literarhistorischen Gesichtspunkte, der ein gründliches grammatisches und stilistisches Verständnis verlangt. Diese Methode überträgt sich und verbindet die Lehrgegenstände zu einem Ganzen; sie läßt das einzelne klar schauen und führt dann über die Einzelheiten fort zum Gemeinsamen, zum Gesetz in den Werken der Literatur und Kunst, der Natur und des Lebens. Sollte der Mann, der von Jugend auf gelernt hat, in der Erscheinungen Flucht den ruhenden Pol zu finden, nicht für das Leben taugen? Hat doch auch die Realschule die humanistischen Elemente verstärkt! Überhaupt sind Gymnasium und Realschule keine fachlichen Vorbildungsschulen für irgend einen Beruf, sondern streben die Selbständigkeit des Denkens an, die für wissenschaftliche Studien auf jedwedem Gebiet unerlässlich ist. Selbst die Fachschule vermag nur die Disposition zu fördern, und erst die Ausübung des Berufs führt zu sicherem Besitz und zur schlagfertigen Vertwertung der Einzelkenntnisse. Das praktische Amerika schenkt auf den mittleren und höheren Schulen den antiken Sprachen große Aufmerksamkeit, es läßt auch den einzelnen länger auf der Schulbank. Auf die achttjährige Volksschule folgt die mittlere Schule von 4 bis 6 Jahrgängen, an diese schließen sich die Colleges mit 3 bis 4, dann erst folgt das Universitätsstudium von 2 bis 4 jähriger Dauer. Verfasser kommt auch auf den konfessionellen Religionsunterricht zu sprechen, den er beibehalten wissen will. Der Zweifel beglücke nie. Er belegt seine Ansicht geschickt aus Platons „Gesetzen“.

Die nationale Erziehung leide, zumal der Schüler in Literatur, Geschichte und Verfassung nicht bis zur Gegenwart geführt werde. Der Vorwurf ist unbegründet, da die Behörde diese berechtigte Forderung aufgenommen hat und der Lehrer sie von sich aus, im Geiste der persönlichen Verantwortung zu erfüllen sucht. Schärft nicht die Vergleichung unserer Verhältnisse mit denen des Altertums, die offen besprochen werden können, das historische Urteil? Daß sich die Liebe und das Verständnis für das deutsche Volkstum nicht abstumpft, erweisen die großen Männer unserer Geschichte. Die griechische Klassizität gilt heute nicht mehr als das unerreichbare Muster, wie etwa in der zweiten klassischen Periode unserer Dichtung; denn jedes Kunstwerk ist historisch bedingt; aber wer sie kennt, wertet unsere eigene Literatur sicherer und ist den Erscheinungen der Gegenwart gegenüber vorurteilsfreier als der, der seine Ansicht nur im Gewirr des Meinungsstreites der Zeitgenossen bildet.

Das Recht der Individualität der Jugend leide, da manche Disziplinen und Methoden des Gymnasiums dieser unangenehm seien, d. h. denn die alten Sprachen. Bei einer Abstimmung der Schüler dürften doch alle Fächer in gleicher Weise verworfen werden. Und ist es richtig, jede Unannehmlichkeit der Jugend zu ersparen? Durch die Lösung wohlüberlegter Arbeiten ist vielmehr Sammlung des Geistes, Anspannung der Kräfte, ein fester Wille anzuziehen. Können unsere Kinder auf Energie verzichten, die als Männer ihre Schuldigkeit tun sollen? Darf ihre leibliche Abhärtung durch geistige Schwächung erkauft

werden? Die Arbeit soll ihnen lieb sein, sie wird es im Gelingen. Die Schwierigkeiten werden aus dem Wege geräumt; wahrscheinlich tun manche Lehrmittel des Guten schon zu viel. Von vornherein soll alles die Neigung des Schülers haben? Auch das Einmaleins? Aber gewiß kann sie für jeden Gegenstand geweckt werden. Auf das Gedächtnis kann kein Lehrer verzichten wollen, und es ist in den früheren Jahren größer als die Urteilskraft. Danach beurteilt sich die vorgeschlagene Verschiebung des Lateinischen auf die dritte (VIII), des Griechischen auf die fünfte Klasse (VII).

Für die Entlastung und körperliche Ausbildung der Jugend sorgen behördliche Anordnungen. Die Arbeit in der Schule wird erleichtert, die Erholungspausen sind häufiger und länger, die Zimmer werden gelüftet, die Jugend spielt inzwischen. Ebenso wird der häusliche Fleiß weniger in Anspruch genommen, die Zahl der Hausarbeiten ist verringert. Das Lernen gleich in der Lehrstunde wird durch eine bessere Methode erzielt. Zur Tüchtigkeit des Lehrers geselle sich aber auch behufs Förderung der gemeinsamen Tätigkeit der gesamten Klasse eine geringere Frequenz. Weiter gehende Forderungen, die Unterrichtsstunde währe nur 40 Minuten, an jedem Tage werde geturnt, nur zwei Tagesstunden seien der geistigen Ausbildung gewidmet, während die übrigen mit Handfertigkeitsarbeit, Arbeit im Freien, mit Spiel und Sport zugebracht würden, werden durch die Zeitverhältnisse unmöglich, die ein Durchkommen durch das Leben mit rein körperlicher Widerstandskraft nicht erlauben. Die Hygiene kehre nicht bloß in die Schule ein, sondern auch in die elterliche Wohnung! sie beeinflusse Ernährungsweise und Lebensführung der Bevölkerung! sie ist weniger eine Frage des pädagogischen Tactes als des Geldes.

Zum Schluß findet Thumser goldene Worte über die Beziehungen zwischen Haus und Schule. (Vergl. „Erziehung und Unterricht“, Wien 1900, Deutsche; „Schule und Haus“ 1902; „Elternabende“ 1903.) Das Vertrauen des Hauses sichert dem Lehrer erst seine volle Wirksamkeit und Berufstreue, der Jugend die Erfüllung ihrer Aufgaben. Die Beurteilung der einzelnen mündlichen Leistung läßt sich nicht nachprüfen. Die häufigere Anrufung des Instanzenzuges wäre für ein gedeihliches Zusammenwirken verhängnisvoll. Die Elternliebe werde von der Schule berücksichtigt, umgekehrt erkenne die Familie die Gerechtigkeit als oberste Pflicht der Schule auch da an, wo deren objektive Durchführung zu einem ersten Urteil über das eigene Kind führt. Der Mensch ist dem Irrtum unterworfen. Umso mehr wollen wir, Eltern und Lehrer, nicht nur nicht gegeneinander, auch nicht gleichgiltig und unbeteiligt neben einander, vielmehr vertrauensvoll miteinander arbeiten, dann wird der segensreiche Erfolg an der Jugend, die wir alle unsere Zukunft nennen, nicht ausbleiben“.

Frankfurt a. Ober.

Dir. Dr. G. J. Schneider.

## **An welchen Anforderungen müssen wir hinsichtlich der Vorbereitung unserer Schüler für die Klassikerlektüre festhalten?**

Vortrag, gehalten vor der Ortsgruppe Regensburg des Bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Die Schulkommission des Münchener Ärztlichen Vereins hat in Gemeinschaft mit Lehrern der humanistischen Gymnasien in München Leitsätze darüber ausgearbeitet, wie die körperliche Ausbildung unserer Gymnasien gefördert werden soll, und als das erste Mittel zur Erreichung dieses Ziels die Einschränkung der häuslichen Arbeiten bezeichnet. Neben den deutschen Hausaufgaben (Aufsätzen), den Uebersetzungen in die fremden Sprachen erscheint den Verfassern der Leitsätze die tägliche Präparation für die Klassikerlektüre als entbehrlich. Ja, es werden gegen dieses Präparieren folgende schwere Vorwürfe erhoben (vgl. Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1907, Nr. 117): 1. Es erfüllt seinen Zweck, die Schüler zu selbständiger Arbeit zu erziehen, nicht, da durch Uebersetzungen, gedruckte Präparationen u. s. w. die Schüler sich selbst diese Ar-

beit abnehmen, andererseits durch diese Art des Präparierens Scheinwissen, Halbwissen, Interesselosigkeit und Gewöhnung an Denkfaulheit hervorgerufen wird. 2. Auch das gewissenhafte, selbständige Präparieren widerspricht der Aufgabe des Unterrichts, Geist zu wecken und geistige Tätigkeit lebendig zu erhalten. Ein Schüler, der richtig präpariert hat, kennt das Pensum schon so weit, daß für ihn, vor allem wenn er geistig regsam ist, die Unterrichtsstunde langweilig, das Gegenteil von dem wird, was sie sein soll. — Dem gegenüber wird verlangt, daß der Lehrer gemeinsam mit den Schülern die Uebersetzung erarbeite und die Schüler bis zur folgenden Stunde gründlich das Gelesene wiederholen müssen.

Die Vorwürfe richten sich also nicht nur gegen das falsche, sondern auch gegen das richtige Präparieren. Es wird daher zu prüfen sein: 1. Sind die Folgen des richtigen Präparierens wirklich so, wie in der Begründung der Leitsätze behauptet wird? Im Zusammenhang damit 2. Genügt das von der Kommission empfohlene unvorbereitete Uebersetzen zur Erreichung des Ziels, das der Klassikerlektüre überhaupt gesteckt ist? Und als Gegenfrage: 3. Was läßt sich tun, um die Schüler von falscher Präparationsweise abzuhalten?

Die Aufgabe, die wir bisher den Schülern für die Vorbereitung der Lektüre zugemutet haben, war: den Text zu lesen, ihn seinem Wortlaut nach sich klar zu machen und in großen Zügen den Gedankengang festzuhalten, im besonderen geographische Namen auf der Karte zu suchen oder bei Anspielungen auf bekannte geschichtliche Ereignisse dem Gedächtnis nachzuhelfen. Dabei machen wir einen Unterschied zwischen den Forderungen in mittleren und denen in oberen Klassen, zwischen der Lektüre eines Dichters und der eines Prosaikers, ob wir die Schüler erst neu in die Lektüre eines Schriftstellers einführen oder ob sie sich bereits wochen-, ja monatelang mit dem Autor beschäftigen. Alle diese Unterschiede sind in jener Münchener Beurteilung der Präparation außer acht gelassen.

Dagegen wird der Vorwurf erhoben, einem präparierten Schüler müsse die Unterrichtsstunde langweilig sein. Wer das behauptet, verkennt, daß der Lehrer doch auch das Seinige zur Klassikerinterpretation tut, daß er die selbst bei der besten Präparation vorkommenden Mißverständnisse aufhebt, daß er die Gesamtheit anleitet, den deutschen Ausdruck für die Uebersetzung zu suchen, daß er die tiefer liegenden Fäden der Gedankenzusammenhänge aufdeckt, die zur Charakteristik der geschilderten Persönlichkeiten gehören oder die Eigenart des Schriftstellers beleuchtenden Punkte auffinden hilft, daß er die ästhetische Würdigung in die Wege leitet, daß er die Beziehungen zwischen der antiken und modernen Kultur, die Unterschiede zwischen hellenischem oder römischem und germanischem Empfinden aufweisen muß: ich denke, wenn das bei der Interpretation geleistet wird, dann wird der Vorwurf der durch die Präparation verschuldeten Langweiligkeit hinfällig. Wenn es aber geleistet werden soll, müssen die Schüler zu Hause vorgearbeitet haben. Daß sie sich dabei nicht mit dem Aufschlagen oder gar nur mit dem Abschreiben der Wörter begnügen dürfen, liegt auf der Hand. Das Verständnis der Konstruktionen und das Bemühen, den Wortsinne zu erfassen, wird für sie die Hauptsache bleiben müssen. Das setzt voraus, daß sie in dieser Art geistiger Tätigkeit unterwiesen und einigermaßen geschult werden müssen, ehe man ihnen selbständige Arbeit zumuten kann. Da nun dies Einlesen in ein Werk bei den einzelnen Schriftstellern sich verschieden gestalten muß, so empfiehlt es sich, das Verfahren bis zur obersten Klasse vor jeglicher Präparation eines neuen Autors anzuwenden. Geht man aber schließlich nach einiger Zeit solcher Eingewöhnung zur Forderung einer Präparation über, so läßt sich diese den Schülern erleichtern, wenn man ihnen erlaubt, gleich bevor man ans Uebersetzen geht, zu erklären, daß sie das oder jenes nicht verstanden haben. Ich verlange, daß ein Schüler in einem solchen Fall einen kurzen Vermerk über die Worte,

die er nicht versteht, in sein Präparationsheft aufnimmt, und sehe, um der Oberflächlichkeit entgegenzutreten, auf genaue Einhaltung dieser Anordnung. Für notwendig aber erachte ich die angeedeutete Art der Vorbereitung, damit der einzelne selbständig arbeiten lernt und sich allein darin übt unabhängig von den Einflüssen, die im Klassenzimmer um ihn herum und auf ihn einwirken. In diesem Sinn sprach sich früher schon einmal ein Kollegium von Männern aus, unter denen doch auch Aerzte gewesen sind, die R. Wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen, als sie 1883 ein Gutachten in der Ueberbürdungsfrage abgab. Sie erachtete geradezu die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre für eine der fruchtbarsten Aufgaben, für die Elementarübung wissenschaftlicher Tätigkeit.

Ich entnehme diese historische Notiz dem jüngsten Schriftchen von Aly, *Gymnasium militans* (S. 21). Dort erscheint sie in Verbindung mit einer Bemerkung, aus der ich den zweiten Grund für die Notwendigkeit einer Präparation herleite: mit dem Wegfall der Präparation wird die Lektüre in einer bedenklichen Weise verlangsamt. Jeder von uns wird die Erfahrung gemacht haben, daß für den Schüler auf jedem Text, den er zum erstenmal vor Augen bekommt, ein Nebel liegt, der ihn oft recht leicht verständliche Dinge nicht klar erkennen läßt. Solchen Nebel zu zerstreuen genügen zu Hause ein paar Augenblicke; diese werden in der Schule von Satz zu Satz der Lektüre und der Interpretation entzogen, und der Lehrer wird genötigt, elementare Dinge zu besprechen, um Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, die dem vorbereiteten Schüler gewissermaßen von selbst verschwinden; dabei besteht viel eher die Gefahr, daß der Unterricht für den geistig Regsamen langweilig wird, als wenn die Schüler mit einem Stoff beschäftigt werden, den sie schon zu Hause aus dem Größten herausgearbeitet haben.

Indes will ich keineswegs das Extemporieren im allgemeinen für unzweckmäßig erklären. Ich erkenne dessen Wert etwa so, wie ihn Dettweiler schildert, gerne an und schätze auch den Genuß derartiger, mit den Schülern gemeinsam vorzunehmender Arbeit nicht gering, aber ich halte es für richtig, das Extemporieren nur in Abwechslung mit dem vorbereiteten Uebersetzen anzuwenden. Gegen das Extemporieren als alleiniges Verfahren der Uebersetzung mache ich folgende Bedenken geltend: das Extemporieren setzt immer ein verhältnismäßig rasches Auffassungsvermögen und die Fähigkeit, rasch zu kombinieren, voraus, eine Seite natürlicher Beanlagung, die einem recht geringen Bruchteil unserer Schüler eigen ist und deren Mangel durch Übung doch nur bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen werden kann. Wenn wir einzig und allein mit Extemporieren Klassiker lasen, würden wir manchen nicht schlecht begabten, aber langsamen Schüler von wirklichen Erfolgen bei der Lektüre ausschließen. Ob man aber im Extemporieren so weit gehen kann, daß man einen Autor mit den Schülern nur liest, nicht übersetzt, nur an Stellen, die mißverstanden werden können, nachhilft und über das Gelesene referieren läßt, wie Weisenfels vorschlägt, möchte ich, von Homer abgesehen, bezweifeln. Auf jeden Fall muß der Schüler durch selbständige Arbeit gelernt haben, sich in einem Autor auszukennen, wenn ihm derartiges Lesen möglich sein soll. Meinem weiteren Bedenken, daß bloßes Extemporieren im Widerspruch stehe mit der wünschenswerten Vertiefung in ein Schriftwerk, entzieht nicht, wie man meinen möchte, die Forderung der Münchener Schulkommission den Boden, daß (nach den Zeitsäken) an Stelle der häuslichen Vorbereitung eine gründliche Wiederholung des Gelesenen treten soll. Eine solche Wiederholung verlange auch ich. Aber ich verhehle mir nicht, 1. daß sie vor allem ein Prüfstein des Fleißes ist. Ja sie kann sogar einen Teil ihres Wertes verlieren, wenn es bei ihr lediglich darauf

hinausgeht, daß die Schüler aus den Brocken, die sie sich bei der ersten Durch-  
nahme notiert haben, eine Uebersetzung zusammenstoppeln. Denn wenn man  
immerhin *alienas orationis patiens* ist, wie P. Cauer verlangt, bleibt den  
Schülern doch stets die vom Lehrer vorgetragene Uebersetzung das wichtigste:  
diese meinen sie bei der Wiederholung wiedergeben zu müssen. 2. Ein Schüler  
wird zur Wiederholung dessen, was er nicht präpariert hat, ganz gewiß längere  
Zeit nötig haben als zur zweiten Durchnahme eines Abschnittes, mit dem er sich  
schon vorher beschäftigt hat. Also wird ein Teil der Zeit, die man den Schülern  
durch die Aufhebung der Präparation zu ersparen gedenkt, ihnen durch die um-  
ständlichere Wiederholung wieder genommen.

Nun wendet sich aber die Münchener Schulkommission gegen die Präpara-  
tion noch aus einem anderen Grunde. Durch die Beseitigung der Präparation  
soll die falsche Art der Vorbereitung mit ihren Schäden aus der Schülertätigkeit  
verbannt, die Benützung unerlaubter Hilfsmittel zurückgedrängt und so mehr  
Wahrhaftigkeit in unser Schulleben gebracht werden. So dringend ich diese  
Wahrhaftigkeit wünsche, so wenig glaube ich an die sichere Wirkung des Mittels.  
Selbst zugestanden, die Beseitigung der Schäden, die sich aus dem Gebrauch von  
Efelsbrücken ergeben, wäre nicht zu teuer erkauft mit den Nachteilen, die mit Auf-  
hebung der Präparation zusammenhängen, so steht mir doch das fest: wer ehr-  
lich zu arbeiten sich scheut, greift schließlich auch zur Uebersetzung, wenn er das  
in der Schule Gelesene wiederholen soll. Und es ist überhaupt unmöglich die Be-  
nützung von Efelsbrücken ganz und gar zu verhindern, solange, um mit Wi-  
lamowitz zu reden, die Moral der Erwachsenen den Betrug gegen den Lehrer  
als ein Schülerrecht betrachtet. Wenn mir aber die völlige Ausrottung des  
Uebels angesichts des gegenwärtigen Zustandes unserer öffentlichen Moral als  
zur Zeit unmöglich erscheint, so glaube ich doch an einige Hausmittel, die viel-  
leicht den Unfug etwas eindämmen.

Erstens: man verlange von dem Schüler bloß eine wörtliche Uebersetzung  
und erkenne es manchmal sogar als ein Verdienst an, wenn einer erklärt, etwas  
nicht verstanden zu haben. Zweitens: man beschränke seine Forderung für die  
Präparation auf ein mäßiges Stück des Klassikertextes, das auch ein schwächerer  
Kopf bewältigen kann. Neben der Erledigung dieses Abschnittes bleibt dann  
noch Zeit zum Extemporieren. Wenn aber die Lektüre auf solche Weise in der  
einzelnen Stunde nur um ein kleines Stück vorrückt und im ganzen nicht allzu  
weiten Umfang erreicht, so mache man daraus dem Lehrer, falls er sonst sich  
als gewissenhaft bewährt, keinen Vorwurf. Mir hat einmal ein ehrlicher Mensch  
gestanden, er habe als Schüler bloß deswegen eine Uebersetzung bei der Präpa-  
ration für Herodot benützt, weil sein Lehrer ungewöhnlich viel zur Vorbereitung  
aufgegeben habe. Der Lehrer glaubte wohl solche Forderungen stellen und dem-  
entsprechend in der Lektüre hegen zu müssen, weil ihm eine ministerielle Nase  
sicher gewesen wäre, wenn das Maß der erledigten Lektüre nicht dem Gutachten  
der obersten Schulbehörde entsprochen hätte, die doch im einzelnen Fall das  
Schülermaterial und alle auf die Lektüre einwirkenden Umstände gar nicht kennt.  
Drittens: für besonders schwierige Abschnitte eines Klassikertextes verlange man  
keine Präparation oder gebe für diese im voraus Andeutungen und Erleichte-  
rungen. Viertens: überhaupt fördere man den Gebrauch guter Kommentare  
durch die Schüler, die ihnen zu Hause Dienste leisten mögen, während sie im  
Unterricht selbst nur den Text in den Händen haben sollen, unterweise sie im  
Gebrauch des Lexikons, zeige ihnen, welche Hilfe sie darin finden können, und  
versuche ihnen eine Freude an der ehrlichen Arbeit, ein Verständnis für den  
Genuß beizubringen, den die Lösung der im Klassikertext dem menschlichen Ver-  
stand gestellten Rätsel gewährt.

Zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß über die Anforderungen hinsichtlich der Klassikerpräparation bereits 1899 bei der Jahresversammlung des Gymnasialvereins in Bremen auf Grund von Leitsätzen des Oberstudienrats Dr. Lechner von Nürnberg verhandelt wurde. Damals hat die große Mehrheit der Versammlung die Notwendigkeit einer Vorbereitung in ähnlichem Sinn anerkannt, wie ich sie hier betont habe (vgl. Gym. Gymnasium 1899, S. 151 ff.). Andererseits weiß ich recht wohl, daß die Ansicht der Münchener Medizinischen Schulkommission von manchem unserer Berufsgenossen geteilt wird, so z. B. von Dr. Karl Becker-Elberfeld nach seinen Worten auf dem ersten Rheinischen Philologentag 1907. (vgl. Neue Jahrbücher f. Pädagogik 1907, II, 576). Hier habe ich mich nur mit der Münchener Kommission auseinanderzusetzen. Mit dem nämlichen Recht, mit dem diese die Notwendigkeit häuslicher Arbeit für das Fach der Mathematik anerkennt, verlange ich und verlangen, wie ich denke, mit mir sehr viele Fachgenossen eine häusliche Vorbereitung für die Klassikerlektüre. Den Münchener Leitsätzen stelle ich folgende gegenüber:

1. Auf die Präparation eines Schriftstellers ist so lange zu verzichten, bis sich die Schüler in diesen einigermaßen eingelesen haben. Die hiefür nötige Zeit ist nach Art des Schriftstellers und nach der Altersstufe der Schüler verschieden.

2. Nach einer solchen Übungszeit erscheint eine Präparation notwendig als Mittel zur Erlernung selbständigen Arbeitens und zur Erzielung eines richtigen Tempos in der Lektüre.

3. Neben dieser Arbeit besteht die Forderung des Extemporierens und die der Wiederholung des Gelesenen zu Recht.

Regensburg.

Gymnasialprof. Dr. Karl Raab.

### Zur höheren Mädchenschulbildung.

Wir haben wiederholt seit dem Jahr 1892 Mitteilungen über das gebracht, was auf dem Gebiet der humanistischen Mädchenschulbildung angestrebt und erreicht worden ist, und möchten dem entsprechend auch Kunde geben von einer Verhandlung, die schon am 19. Juni v. J. in einer Versammlung der Freien Vereinigung der Gemeinde Grunewald-Berlin stattfand, die aber noch gegenwärtig sehr wohl Interesse verdient. Dem 1. Beiblatt des „Grunewald-Echos“ vom 23. Juni entnehmen wir, daß den Mittelpunkt der Tages-Ordnung ein Vortrag des Herrn Dr. Koch, Direktors des Grunewalder Realgymnasiums, bildete, der sich auf die Reform des höheren Mädchenschulwesens in Preußen und speziell auf eine in Aussicht genommene Umformung der Grunewalder Anstalt bezog. Nachdem der Vortragende über die beabsichtigte Gestaltung der „Höheren Mädchenschule“ und des „Mädchenlyceums“ gesprochen, äußerte er sich über die staatlicherseits geplante „Studienanstalt“ für Mädchen folgendermaßen:

Die Staatsregierung beabsichtigt schließlich, dem bei den Mädchen und Frauen gebildeter Stände mit elementarer Gewalt hervorbrechenden Wunsche, sich den Zugang zu allen Gebieten des Studiums und des Wissens zu verschaffen, nicht länger hemmend entgegenzutreten, und zwar um so weniger, als die Not unserer Zeit eine immer größere Anzahl von Frauen höherer Stände auf eigenen Erwerb hinweist. Sowohl jener Wissensdrang wie diese Notlage führt das gebildete Mädchen zum Teil zum Hochschulstudium, und um dies einem auserlesenen Teile des weiblichen Geschlechts zu ermöglichen, soll die Errichtung von Studienanstalten, die zum Reisezeugnis führen, im Anschluß an die M.-S. gestattet werden. Ich sagte „einem auserlesenen Teile der Mädchen“, und möchte gleich hier ausdrücklich darauf hinweisen, daß keineswegs daran gedacht wird, den Besuch einer Studienanstalt als die Regel anzusehen. Im Gegenteil, er soll immer die Ausnahme bleiben, und deswegen wird der Eintritt in diese oberste Abteilung nicht nur von einem Gesundheitszeugnis, sondern vor allem auch von der Erklärung des Lehrerkollegiums über die zweifellose Befähigung des betreffenden Mädchens zu höheren Studien abhängig gemacht werden. Damit soll der Gefahr,

daß Eitelkeit oder falsche Beurteilung geistig oder körperlich nicht geeignete Mädchen in eine falsche Bahn drängen, nach Kräften ein Riegel vorgeschoben werden.

Dann aber ging er zu der Frage über, ob für eine gesteigerte Mädchen-schulbildung die Organisation der Oberrealschule oder des Realgymnasiums oder des humanistischen Gymnasiums vorzuziehen sei.

Ich glaube in Ihrer aller Sinne zu handeln, wenn ich Ihnen kurz die Eigenart jeder dieser 3 Schulgattungen kurz auseinandersetze und Ihnen dabei die Frage vorlege, welche von ihnen wohl für das weibliche Geschlecht und zwar für unsere speziellen Verhältnisse hier in Grunewald am ehesten in Betracht kommen möchte.

#### a) Die Oberrealschule.

Die Tatsache, daß die 9 klassige Mädchenschule geradezu als Vorstufe der Oberrealschule eingerichtet werden soll, führt eigentlich ohne weiteres darauf hin, daß eben diese Schulform für die Mädchen am meisten in Betracht zu kommen hat, und Schwärmer haben wohl in ihr die so lange mit heißem Bemühen gesuchte „deutsche National-Schule“ begrüßen wollen. Dem steht nun die eigenartige Tatsache gegenüber, daß trotz der seit längerem durchgesetzten wesentlichen Gleichstellung aller 3 Schularten, doch im vorigen Jahre auf 9 gymnasiale und 20 realgymnasiale Mädchenkurse nur ein einziger Oberrealschulkursus kam.

Doch möchte ich hier dem allgemein verbreiteten Vorurteil entgegentreten, daß wohl die Mathematik an dieser Erscheinung schuld sei, weil sie der weiblichen Eigenart widerspreche. Es hat sich vielmehr in überraschender Weise gerade das Gegenteil herausgestellt, und alle Leiter höherer Mädchenkurse berichten überaus Günstiges über die Erfolge des mathematischen Unterrichts. Der Grund ist wohl darin zu suchen, daß das reifere Alter, in dem die Mädchen an diese abstrakte Wissenschaft herantreten, der spekulativen und kombinatorischen Geistesätigkeit von Natur förderlich ist, während die Jahre der Kindheit wesentlich zur rezeptiven Tätigkeit neigen; man denke nur an die staunenswerte Schnelligkeit der Aneignung und Anhäufung von Begriffen und Gedächtnisstoff beim Kinde.

Der Grund also für die Tatsache, daß die Oberrealschule von den jungen Mädchen nicht gesucht wird, ist anderswo zu suchen: wenn diese Schule auch für einzelne Berufszweige (wie die technischen) in ganz hervorragender Weise vorzubereiten geeignet ist, so zwingt sie doch für die meisten Universitätsstudien zum Nachlernen mindestens des Lateinischen, häufig sogar beider alten Sprachen. Es heißt also den Mädchen, die nach 14 jähriger Schularbeit endlich zur freien wissenschaftlichen Forschung herangewachsen sind, sofort bei deren Beginn noch das Joch des sehr harten und mühseligen Aneignens dieser Sprachen auferlegen. Und davor wollen wir doch die jungen Damen bewahrt wissen!

#### b) Das Realgymnasium.

Fürchten Sie nicht, daß, wenn ich jetzt in die Arena des immer noch tobenden Kampfes zwischen Humanisten und Realisten eintrete, auch in unseren Kreis das unvermeidliche Widerwärtige solchen Streites hineingetragen werden soll. Meine amtliche Stellung auf der einen und meine humanistische Vorbildung auf der andern Seite bieten doch vielleicht einige Sicherheit, daß ich nicht gar zu voreingenommen an diese Frage herantrete. Das Realgymnasium gilt als die Schule der Zukunft, und ich möchte das auch ohne weiteres in dem Sinne unterschreiben, als ich davon überzeugt bin, daß man in Zukunft mit Recht mehr Realgymnasien als Gymnasien begründen wird. Denn diese Schule, die ihre Fühler fast nach allen Seiten ins pulsierende Leben der Gegenwart streckt, muß für einen großen Teil der Eltern und Schüler eine unwiderstehliche Anziehungskraft besitzen. Dazu kommt, daß dem Realgymnasium jetzt bis auf die Theologie alle Studien geöffnet sind und das Nachlernen des Griechischen nur noch für ganz spezielle Zwecke vorbehalten ist.

Aber dem, der tiefer blickt und die Verhältnisse aus Erfahrung kennt, ist es nicht verborgen, daß die außerordentliche Vielheit der Interessen, die das Realgymnasium in Anspruch nimmt, zu einer argen Belastung der Schüler und zu einer vielleicht nicht unbedenklichen Zersplitterung der Interessen führt. 5 Hauptfächer (neben 4 des Gymnasiums) stellen starke Ansprüche an den Schüler, und die Nebenfächer, wenigstens die naturwissenschaftlichen — Naturbeschreibung, Chemie und Physik — sollen ja gerade auf dem Realgymnasium besonders vertieft werden, d. h. auch sie werden tatsächlich zu Hauptfächern. Es bedarf aller Energie der Lehrer und sehr starker Kräfteanstrengung der Schüler, um dies zum Teil recht heterogene Ganze geistig zusammenzuhalten, und es ist mir nicht fraglich, daß gerade das Realgymnasium noch Veranlassung zu wesentlichen Reformen geben wird. Aber selbst wenn wir zugeben, daß diese Anstalt für die Mehrheit der männlichen Jugend die geeignetste Vorbildung gibt, ist denn darum das, was den Knaben und Jünglingen entspricht, auch für das strebende Mädchen das Geeignteste und Beste? Doch lassen wir alle psychologischen Betrachtungen über die weibliche Eigenart beiseite und hören, was die Leiter der Berliner Mädchenkurie zu berichten haben, die von der gymnastischen zur realgymnastischen Einrichtung übergehen mußten:

„Die Erwartung, daß auf Grund der durch die höhere Mädchenschule gewährten Vorbildung das Realgymnasialpensum leichter zu bewältigen sein würde als das humanistische, hat sich nicht erfüllt. Allerdings war in der Mathematik das Pensum des Realgymnasiums schon in dem humanistischen Lehrgang annähernd erreicht worden, aber die Befriedigung der erhöhten Ansprüche in den Naturwissenschaften war doch mit größeren Schwierigkeiten verbunden, als die Bewältigung des Griechischen im humanistischen Lehrgang. Die Gesamt-richtung unserer höheren Mädchenbildung ist eben doch vorwiegend literarisch, und die Mädchenschule arbeitet in der Erziehung literarischer Interessen und in der Schulung und Verfeinerung des literarischen Verständnisses doch im ganzen einer humanistisch gearteten Bildung besser vor, so wenig das natürlich in bezug auf die positiven Kenntnisse gilt, die zu ihrem Pensum gehören. Für eine mehr naturwissenschaftlich gerichtete Vorbildung gibt sie aber weder das eine noch das andere, weder Erziehung des Interesses noch eine brauchbare Grundlage an positiven Kenntnissen. Dazu kommt die schon oft betonte Zwispältigkeit des realgymnasialen Lehrgangs an sich, in dem die beiden nun einmal nicht leicht zu verschmelzenden Richtungen der kulturwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Erfassung der Welt gleichgewichtig nebeneinander zur Geltung kommen sollen. Die Schwierigkeit, die darin liegt, daß der Schüler in diesen beiden Formen der geistigen Arbeit gleichmäßig geschult werden soll, macht sich natürlich in einem so stark verkürzten Lehrgang noch fühlbarer. Die geringere literarische Reife gegenüber den humanistisch gebildeten Jahrgängen zeigte sich z. B. auch im deutschen Unterricht, während andererseits, wie gesagt, die Bewältigung des naturwissenschaftlichen Pensums doch größere Schwierigkeiten machte, als zuerst angenommen worden war.“

Es bleibt aber für mich, wenn ich nun in dieser Sache auch einmal meine eigene Meinung sagen soll, noch ein ernstes Bedenken, das gegen die Einrichtung realgymnasialer Kurse für alle Mädchen spricht. Daß das Realgymnasium für sehr viele Berufe und manche Studien, vom reinen Nützlichkeitsstandpunkte aus geurteilt, praktisch vorbereitet, ist nicht zu bezweifeln; ob es aber für die Universitätsstudien, wie Medizin und Jura, die ihm jüngst freigegeben worden sind, genügend vorbereitet, das muß es doch erst beweisen, und dieser Beweis steht noch für lange aus, da die erste Generation von Realabiturienten noch kaum das Studium dieser Fächer beendet hat. Und daß das Realgymnasium für sprachliche und historische Studien aller Art, auch für das, was wir schöne Wissenschaften nennen, ausreichend vorbereitet, ist doch mehr als fraglich, und zu diesen Fächern würde sich m. E. das weibliche Geschlecht immer am meisten hingezogen fühlen. Damit aber komme ich zum

### c) Gymnasium.

Auch hier gehe ich, ohne den Streitfragen, über die keine Einigung zu erzielen ist, unnötigen Raum zu geben, sofort in medias res. Das Griechische ist der Popanz, gegen den Sturm gelaufen wird und mit dem große und kleine Kinder sich schrecken. Es ist wahr, das Griechische ist nicht leicht und hat Tausenden und aber Tausenden von Schülern die Schulzeit verbittert, nämlich in erster Linie all denen, die nicht auf ein Gymnasium gehörten und doch durch die Ungunst früherer und noch nicht ganz überwundener Verhältnisse auf diese Anstalt gebracht wurden. Aber wie unendlich glücklicher stehen in dieser Hinsicht die Mädchengymnasien da! In sie tritt keine einzige unfähige Schülerin ein, keine einzige, die nicht dem Griechischen ein offenes Herz, eine reine Begeisterung entgegenbringt. Hören wir den Bericht über die Erfolge des griechischen Unterrichts an den Berliner Gymnasialkursen:

„Regelmäßiger Fleiß und aufmerksame Teilnahme war selbstverständlich. Aber die lebhafteste Spannung, die aus den Augen hervorleuchtete, die offene Bereitschaft zur Aufnahme des Bildungstoffes, die selbstvergeffene Versenkung in schwierigere Fragen ging weit über das bei Knaben beobachtete Maß hinaus. Und obgleich fast alle Schülerinnen lediglich praktische Zwecke bei ihrer Ausbildung verfolgten und die Reifeprüfung nur als das unvermeidliche Tor ansahen, das ihnen den Weg zur Universität öffnete, so wurden sie doch von dem Zauber der griechischen Sprache und Poesie wie von dem Ideengehalt der griechischen Geisteswerke in kurzer Zeit so gefangen, daß der Gedanke an das Examen in nebelhafte Ferne verschwand. Der tiefere Grund dieser Begeisterung für das Griechische liegt jedenfalls in der engen geistigen Verwandtschaft zwischen griechischem Wesen und weiblicher Naturanlage. Während das Lateinische sich fast ausschließlich an den Verstand wendet, gibt das Griechische dem Phantasie- und Gemütsleben einen großen Spielraum, ja es ist ohne rege Beteiligung dieser Kräfte gar nicht verständlich. Da von den Profaiikern der Dichterphilosoph Plato in den Vordergrund gerückt und sehr bevorzugt wurde, so bewegte man, wenigstens in den letzten beiden Schuljahren, sich fast durchweg in der Dichterswelt, die hauptsächlich Phantasie und Gefühl in Bewegung setzt. Und die gelegentliche Kunstbetrachtung im Anschluß an einen eingeführten Bilderatlas gab dem Geiste dieselbe Richtung. So waren alle Vorbedingungen erfüllt, um die Schülerinnen nicht nur in die griechische Geisteswelt aufs schnellste einzuführen, sondern auch zu einem leichteren und tieferen Verständnis der Schriftwerke anzuleiten.“

Vielleicht darf ich hinzufügen, in welcher Weise sich mir gegenüber derjenige Schulmann äußerte, der als königlicher Prüfungskommissar des öfteren schon das Examen der Abiturientinnen abnahm. Er erklärte mit einer in der bloßen Erinnerung an das Erlebte wieder aufflammenden Begeisterung, daß er noch nie bei den Abiturienten ein derartig tief eindringendes Verständnis für die herrlichsten Blüten der griechischen Dichtkunst, aber auch für die schwierigeren Probleme platonischer Philosophie gefunden habe, wie bei den weiblichen Gymnasiastinnen!

Und nun höre ich den Einwurf: aber das Griechische ist für die moderne Bildung überflüssig; warum denn den Mädchen noch diese Zeitverschwendung zumuten? Gestatten Sie mir gütigst, daß ich hierauf schweige; gestatten Sie mir, daß ich wie bisher, so auch weiter der Ueberzeugung lebe, die, gerade mit Beziehung auf die Eigenart des weiblichen Wesens, der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Unsere ästhetische und geistige Kultur beruht ihren Grundgedanken nach auf der griechischen, und da in unserer Zeit das weibliche Geschlecht berufen ist, gerade an der ästhetischen Bildung unserer Nation mitzuwirken, so ist das Einbringen in das Hellenentum das geeignetste Geschenk, das der weiblichen Jugend geboten werden kann, das ihr nicht nur durch das feine Gefühl der Griechen für schöne Form und menschlich wahre Empfindung besonders gemäß ist, sondern sie auch hinlenkt zu höherer Geisteskultur und zu einer freieren Auffassung und sie besonders eindringlich in das Verständnis des deutschen Idealismus und in die Schätze des deutschen Geisteslebens einführt.“

Der überwiegende Teil unserer Mädchen und Frauen, die zum Studium drängen, verlangen begierig den Zutritt zu den Quellen allen Wissens und Erkennens. Die aber sind trotz Elektrizität und Radium, trotz staunenswerter Leistungen der Technik und Naturwissenschaften nach unwandelbarem, weil historischem Gesetze verborgen in der Antike: geben wir diesen Damen statt filtrierten und aufgekochten reines Quellwasser!

Unsere Gemeinde wird also ernstlich zu prüfen haben, mit welchen Absichten, Erwartungen und Zielen die Mehrheit unserer jungen Mädchen, die zum Besuch der höheren Schule Neigung haben, an das Studium herantritt, und darum sich entscheiden müssen entweder

1. für eine Anstalt, die sich organisch der M.-S. am natürlichsten anschließt, aber nur für wenige Studien und Berufe ohne große Ergänzungen genügend vorbereitet; oder

2. für eine Anstalt, die bei großer Zerspaltung alle möglichen Interessen weckt und deshalb für die „moderne Zeit“ als besonders zeitgemäß gilt, zugleich aber auch an Geist und Körper die stärksten Anforderungen stellt; oder

3. für eine Anstalt, die auf bewährter Grundlage zu wissenschaftlicher Erfassung des historischen Verdegangs unserer Kultur und zu wissenschaftlicher Arbeitsweise führt und — last not least — alle Tore des Studiums und der Berufe ohne Vorbehalt erschließt.

An der folgenden lebhaften Diskussion über die Frage, ob Oberrealschule oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die eine höhere Bildungsstufe suchenden Mädchen vorzuziehen sei, beteiligte sich in erster Linie der Staatssekretär des Reichskolonialamtes Dernburg, auf dessen Votum, wie oben auf S. 51 zu lesen ist, Pastor Professor Scholz in seiner Ansprache an die Mitglieder der Berliner Vereinigung der Freunde des Gymnasiums Bezug nahm. Die Brunowalder Zeitung teilt über diese Meinungsäußerung folgendes mit:

Herr Dernburg begann seine Ausführungen mit der Erklärung, daß er einst ein Gymnasium besucht, aber es nicht durchgemacht habe<sup>1)</sup>, trotzdem trete er für das humanistische Gymnasium ein. Die höhere Schule solle keine Berufsbildung vermitteln, sie enthalte ein Studium für das spätere Studium. Geweckt solle werden ein gesunder Sinn in kraftvollem Körper. Der Verstand solle in den Besitz einer brauchbaren Methodik gelangen, nicht Lernstoff bloß solle übermittelt werden. Es gäbe zu viele Berufe, als daß es möglich wäre, die Anfänge des später notwendigen Lernstoffes zu übermitteln. Daß es diese Unmöglichkeit anstrebt, sei der Fehler des Realgymnasiums, und es sei ein Trost, daß alle Entwicklung sich in Wellenbewegungen vollziehe: erst war alles voll Widerstand gegen das Realgymnasium, jetzt sind wir auf der Höhe der Loblieder auf das Realgymnasium, und diese würden wohl wieder verklungen.

Wenn es so nicht auf den Lehrstoff ankäme, was dann? Herr Dernburg verriet aus seiner praktischen Erfahrung, daß aus den vielen Tausenden von jungen Männern, die er in den großen Betrieben zu beobachten Gelegenheit hatte, sich die früheren Realgymnasiasten durch eine gewisse Oberflächlichkeit ohne rechtes Rückgrat in ihrer geistigen Eigenart gezeigt hätten. Die Gymnasiasten hätten etwas Geschlosseneres, das käme wohl daher, daß die Gymnasialbildung einfacher sei, weniger übertreibe. Wollte man aber selbst zugeben, daß schließlich beide Arten von Anstalten in gleicher Weise den Charakter bildeten, Methodik

1) Siehe oben die Anmerkung auf S. 51.

überlieferten und somit die Lebensfreude vertiefen hätten, so käme für die Mädchen eben ganz besonders in Betracht, daß das Realgymnasium wegen der Vielfältigkeit seiner ganz disparaten Hauptfächer die Mädchen zu stark belaste.

Was wollen denn die Frauen der höheren Stände? Sie wollen erstens die nötige Vorbereitung für die höheren Berufe, zweitens die nötigen Kenntnisse für eine stärkere Anteilnahme an den Geschäften der Nation, an der Politik, drittens als Mütter einen tieferen Fond für die Aufgaben des Mutterberufs. Herr Dernburg ist nun der Meinung, daß die studierenden Damen meist Berufe wählen, die eine humanistische Bildung erfordern. Er ist zweitens der Meinung, daß alle Politik Beschäftigung mit der Historie voraussetze; es empfehle sich auch hier also die Humanistik, die ja zugleich einen Schutz gegen allen Radikalismus gewähre. Nicht minder empfehle sich eine humanistische Schulung für die späteren Mütter, weil sie mehr Vertiefung gebe als aller an den Realien haftende Unterricht, eine persönliche Bekanntschaft mit den alten klassischen, mit den deutschen und ausländischen Denkern und Dichtern ermögliche. Die hausfrauliche Ausbildung erhofft er von der Frauenschule. Auf die Abstimmungsstatistik legt Herr Dernburg gar keinen Wert. Sie sei ganz sicher in jedem Betracht unverbindlich, und es wäre auch vorher keiner der Abstimmenden mit der jetzt geplanten Organisation bekannt gewesen. Ueberhaupt wäre es verkehrt, über solche Einrichtungen durch Majoritäten entscheiden zu wollen; das wäre Sache des pflichtmäßigen Ermessens der Autoritäten.

Die weitere Debatte zeigte verschiedene Standpunkte. Einen gymnasiale-feindlichen nahm ein Dr. Harlan ein, einen realgymnasialfreundlichen Regierungsbaurat Hasak und Realschulprofessor Dr. Keesebiter, für die Gymnasialbildung traten sehr lebhaft auch Landgerichtsdirektor Altsmann, der bekannte Mädchenschulpädagoge Dir. Prof. Wyckgram, der Geh. Oberregierungsrat (im Ministerium für Handel und Gewerbe) Lüders und die Vorkämpferin im Kampf für Erweiterung der Frauenrechte und Frauenbildung Fräulein Helene Lange ein.

Anschließend hieran bringen wir die Eingabe zum Abdruck, die im November v. J. der Kölner „Verein Mädchengymnasium“ an das preußische Unterrichtsministerium gerichtet hat und die ebenfalls lebhaft eine Einrichtung verfißt, die den Mädchen die Möglichkeit einer vollhumanistischen (griechisch-lateinischen) Vorbildung bietet. Wir verdanken eine Abschrift der Petition der Güte von Fräulein Mathilde v. Mevissen, die Mitglied auch unseres Gymnasialvereins ist.

Köln, den 5. November 1907.

### Verein Mädchengymnasium.

An

Seine Erzellenz

den königlichen Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten  
Herrn Dr. Holle

Berlin.

Ev. Erzellenz bittet der unterzeichnete Vorstand ehrerbietigst, ihm in einem Augenblick, der für die zukünftige Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in unserm Vaterlande von entscheidender Bedeutung ist, die folgenden Darlegungen gestatten zu wollen.

Seit seiner Gründung im Jahre 1899 ist unser Verein unentwegt für die Ausbreitung der humanistischen Bildung unter der heranwachsenden weiblichen Jugend eingetreten. Er war dabei geleitet von der Ueberzeugung, daß unter den Wegen zu einer höheren Frauenbildung, deren Erschließung sich sowohl aus allgemeinen kulturellen Rücksichten, wie im Hinblick auf die praktischen volkswirtschaftlichen Bedürfnisse unserer Zeit als notwendig erweist, dem humanistischen Wege besondere Vorzüge eigen sind.

Wie der aus einer idealistischen Geistesrichtung entsprungene Humanismus der Wurzelboden unserer klassischen Literatur gewesen ist, wie die innere Selbstständigkeit, die er hervorbringt, vor hundert Jahren den bewundernswerten geistig-sittlichen Aufschwung unseres Volkes ermöglicht hat und somit gewichtigen Anteil an dem historischen Ruhm unseres Vaterlandes besitzt, so muß auch heute noch in der humanistischen Geistesbildung ein unentbehrliches Element unserer deutsch-nationalen Bildung erblickt werden. Gewiß sind unserm Volke in der Gegenwart Aufgaben auf dem Gebiete des wirtschaftlichen Lebens gestellt, welche die starke Hineinigung der öffentlichen Meinung nach einer auf den Realien fußenden Ausbildung der heranwachsenden Jugend beider Geschlechter zu erklären und zu rechtfertigen vermögen,

aber wir würden es doch für ein großes, unser ganzes Volkswohl berührendes Unglück halten, wenn dieser Weg einseitig beschritten würde. Die Aufrechterhaltung des historisch bewährten humanistischen Bildungsganges in unserm Zeitalter eines reichenden Fortschritts auf dem Gebiete der materiellen Kultur erscheint uns vielmehr als eine unabwiesbare Notwendigkeit, als ein unentbehrliches Gegengewicht, wenn in unserm Volke auch unter den veränderten äußern Umständen diejenigen Geistes- und Charaktereigenschaften Pflege finden sollen, die den höchsten Ehrentitel seiner Eigenart in der Vergangenheit darstellen.

Trifft das für unsere Bildung im allgemeinen zu, so kommt für das neuerdings über den Rahmen der höheren Mädchenschule hinausstrebende Bildungsbedürfnis des weiblichen Geschlechts noch ein weiteres hinzu. Auch hier ist gewiß die Eröffnung von Bildungswegen, in denen die Realien überwiegen, ein Bedürfnis, das sich aus den praktischen Verhältnissen der Gegenwart von selbst ergibt. Das weibliche Bildungsideal aber, dem auch in Zukunft zugestrebte werden muß, wird, wenn die deutsche Frauenvwelt die ihrer natürlichen Veranlagung entsprechenden Wege zu neuen Kulturwerten erschließen und nicht lediglich auf die Bahn eines äußerlichen Wettbewerbs mit dem Manne im Kampf ums Dasein gedrängt werden soll, unsrer Ueberzeugung nach nicht nur auf die Verstandesbildung, sondern auch auf die sittliche und ästhetische Harmonie der Persönlichkeit entscheidendes Gewicht legen müssen. Das aber liegt anerkanntermaßen im überlieferten Rahmen humanistischer Bildung, wie sie das Gymnasium, sowohl das alte wie das Reformgymnasium, sich zum Ziele setzt. Das Gymnasium mit einzelnen aus der Erfahrung noch genauer zu ermittelnden Nuancierungen in Lehrplan und Methode erscheint uns als eine für das weibliche Geschlecht besonders geeignete Bildungsanstalt, weil es nicht nur die der weiblichen Begabung nächstliegenden Zweige der gelehrten Bildung auf dem gradesten Wege erschließt, sondern auch den zukünftigen Hausfrauen und Müttern die Fähigkeit zu verleihen vermag, bei ihren Kindern die Liebe zu den reinen Quellen wahren Menschentums und das Verständnis für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu erwecken und so den Zusammenhang mit der großen idealistischen Vergangenheit unseres Volks verständnisvoll zu bewahren.

Seit fast fünf Jahren, seitdem ihm Ostern 1903 durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums die Eröffnung der hiesigen Gymnasialklassen für Mädchen gestattet worden ist, hat unser Verein Gelegenheit gehabt, den didaktischen Wert des humanistischen Mädchenunterrichts auch praktisch zu erproben. Die Erfahrungen, welche an unsrer Anstalt gemacht worden sind, decken sich im wesentlichen mit den älteren an den Mädchengymnasien in Karlsruhe und Stuttgart. Die Schülerinnen haben dem lateinischen Unterricht ein lebhaftes Interesse, insbesondere aber dem griechischen Unterricht eine unverkennbare Vorliebe entgegengebracht. Daneben haben sie die übrigen Fächer keineswegs vernachlässigt. So sind in der Mathematik die Leistungen unserer Schülerinnen nach dem Urteil der Lehrer, von denen mehrere über eine reiche Erfahrung an Knabenschulen verfügen, im Vergleich mit letzteren ungewöhnlich gut.

Unsere Erfahrungen wie unsere grundsätzlichen Erwägungen sprechen demnach dafür, daß fortan denjenigen Frauen, welche den höchsten Zielen geistiger Bildung zustreben, nicht nur der Weg der Oberrealschule sowie der Vermittlungsversuch zwischen der realistischen und humanistischen Bildungsart, das Realgymnasium, erschlossen wird, sondern vor allem auch der rein humanistische, auf Latein und Griechisch beruhende Bildungsgang des Gymnasiums. Unsere örtlichen Erfahrungen aber haben neuerdings durch auswärtige Beobachtungen noch eine starke Stütze erhalten. Hatte man bis vor kurzem anderwärts das realgymnasiale System bevorzugt, das ja in der Tat rein äußerlich betrachtet auch für die Frauenbildung gewisse Vorteile und Erleichterungen gegenüber dem humanistischen System zu bieten scheint, so hat inzwischen die Erfahrung an manchen daraufhin begründeten realgymnasialen Anstalten gelehrt, daß durch die diesem System eigentümliche Mehrzahl von Hauptfächern Zersplitterung und Ueberbürdung eintritt, und daß die Schülerinnen gerade in denjenigen Fächern, die der weiblichen Veranlagung am nächsten liegen, in den Sprachen, in Geschichte und Literaturgeschichte, mangelhafter ausgebildet werden, als auf dem Gymnasium.

Aus dieser Erfahrung heraus sind in Berlin an den realgymnasialen Kursen von Frl. Helene Lange, die als gymnasiale Kurse entstanden, dann aber unter dem Drucke der öffentlichen Meinung umgewandelt worden sind, neuerdings wieder humanistische Nebenkurse eingerichtet worden. Dieselbe Einrichtung ist an den realgymnasialen Kursen in Bonn in der Durchführung begriffen, sie wird in Charlottenburg und in Essen geplant. In Grunewald bei Berlin wird von vornherein die Neugründung eines humanistischen Mädchengymnasiums in Aussicht genommen. Auf der vorbereitenden Versammlung im Juni d. J. haben einmütig Fachleute wie Herr Realgymnasialdirektor Koch und Frl. Helene Lange, sowie eine staatsmännische Persönlichkeit wie Se. Excellenz der Staatssekretär des Reichs-Kolonialamts, Herr Derenburg, sich ausdrücklich zu der Ueberzeugung bekannt, daß der humanistische Bildungsgang sich für Mädchen besser eigne als die Bildungsart des Realgymnasiums.<sup>1)</sup>

1) Grunewald-Echo vom 23. Juni 1907, 1. Beiblatt; Frauenbildung, herausgeg. von Wdhgram VI (1907) S. 362 ff.

Unerläßliche Voraussetzung jedes erfolgreichen humanistischen Studienbetriebs ist aber, wie wir dem Hohen Ministerium seit dem Jahre 1899 in wiederholten Eingaben darzulegen uns erlaubt haben, eine ausgiebige Dauer dieses Studiums. Es darf sich hier nur um eine gründliche humanistische Schulung handeln; das Studium soll den wahren Bildungswert des Humanismus erschließen, es darf nicht durch eifertigen Betrieb zur Verflachung geführt und zu reinem Formalismus erniedrigt werden. Daß ein sechsjähriger humanistischer Lehrgang, wie er uns durch das Vertrauen des Hohen Ministeriums in Köln versuchsweise einzurichten verstattet worden ist, das Mindestmaß an Zeitdauer für einen erfolgreichen schulmäßigen Betrieb darstellt, ist neuerdings sogar von derjenigen Gruppe anerkannt worden, welche bisher konsequent den schroffsten Widerspruch erhoben hatte. Die Lehrplankommission des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, der im Oktober d. J. in Ulm versammelt war, hat die Forderung eines mindestens sechsjährigen gymnastischen Mädchenunterrichts einstimmig aufgestellt und sich in dieser Hinsicht in Uebereinstimmung gesetzt zu dem gleichzeitig in Cassel tagenden Kongreß für höhere Frauenbildung, der wohl als die einheitliche Vertretung der deutschen Frauenwelt bezeichnet werden darf, soweit sie sich mit der Bildungsfrage beschäftigt.

Im Hinblick auf diese Tatsachen und mit Rücksicht darauf, daß voraussichtlich schon die nächsten Monate eine schwerwiegende und für längere Zeit abschließende Entscheidung über die Zukunft der höheren Mädchenbildung in Preußen bringen werden, erlauben wir uns, Ew. Excellenz und dem Hohen Staatsministerium die Sache des humanistischen Bildungswegs noch einmal vertrauensvoll ans Herz zu legen. Im Rahmen des von der königlichen Unterrichtsverwaltung bearbeiteten Reformplanes für das höhere Mädchenschulwesen kann, soweit derselbe durch die Erklärungen der königlichen Staatsregierung in der Verhandlung des Abgeordnetenhauses vom 15. April d. J. bekannt geworden ist, der unentbehrliche sechsjährige Zeitraum für den humanistischen Lehrgang unschwer gewonnen werden, wenn statt der in Aussicht genommenen einen Parallelklasse zum neunten Schuljahre der Mädchenschule<sup>1)</sup> zwei solcher Parallelklassen zum achten und neunten Schuljahre als Vorbereitung auf die vierjährige Studienanstalt eingerichtet werden. Die Schülerinnen würden auf diese Weise dreizehnjährig in einen humanistischen Bildungsgang eintreten, der von Anfang an einen gründlichen Unterricht im Lateinischen ermöglicht. Nach zwei Jahren würden sie dann in die Studienanstalt aufrücken und hier in vierjährigem Unterricht zum Abiturientenexamen geführt werden können. Den von der königlichen Unterrichtsverwaltung gleichfalls in Erwägung gezogenen dreistündigen Nebenunterricht im Lateinischen während des achten und neunten Schuljahres in der Mädchenschule vermögen wir dagegen nicht als ausreichend anzuerkennen.

Wie aber die Entscheidung fallen möge, ob der von der königlichen Unterrichtsverwaltung ausgearbeitete Reformplan in der bisher bekannt gewordenen Gestalt — wenn möglich, unter wohlwollender Berücksichtigung unserer vorstehenden Darlegungen — verwirklicht wird, oder ob die königliche Staatsregierung den von dem Casseler Frauenkongreß gefaßten Resolutionen gemäß den nach dem 7. Schuljahr der höheren Mädchenschule abzweigenden sechsjährigen Bildungsgang überhaupt als den normalen, für den gymnastischen Zweig demnach an unserer Anstalt versuchsweise eingerichteten Lehrgang des Reformgymnasiums allgemein zuzulassen bereit ist, — in jedem Falle glauben wir eines aussprechen zu dürfen: Die königliche Staatsregierung würde sich ein hohes Verdienst um die zukünftige Heranbildung des weiblichen Geschlechts und nicht minder um das Kulturleben und um das zukünftige Wohl unseres ganzen Volkes erwerben, wenn sie nicht nur die Möglichkeit des sechsjährigen humanistischen Lehrgangs schaffen, sondern gleichzeitig bei den Direktiven, welche sie der Veröffentlichung ihres Reformplanes beizufügen gedenkt, zum Ausdruck bringen wollte, daß der humanistische, gymnastische Bildungsweg sich aus verschiedenen Gründen als besonders empfehlenswert für die höhere Mädchenbildung darstellt. Die Verhandlung im Abgeordnetenhaus vom 15. April d. J., in welcher die große Mehrzahl der Parteiredner der hohen Bedeutung der humanistischen Bildung so verständnisvoll gerecht geworden ist, beweist, daß die königliche Staatsregierung dabei auch auf die Zustimmung des größten Teils der Volksvertretung mit Sicherheit rechnen darf.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium.  
J. A.: Mathilde v. Mevissen, Vorsitzende.

Wir meinen, daß sowohl die Grunewalder Verhandlungen, als die Kölner Eingabe von hoher Bedeutung im Verteidigungskampf der humanistischen Schulbildung sind und von keinem unserer Leser unbeachtet bleiben sollten. Besonders erfreulich ist die durchaus sachliche Erörterung des Realgymnasialdirektors Dr. Koch über den spezifischen Wert des gymnastischen und des realgymnastischen

1) Ausführung des Herrn Ministerialdirektors Schwarzkopf vom 15. April 1897 (Saus der Abgeordneten, Stenogr. Bericht, Spalte 3187).

Bildungsgangs, die sich frei hält von der aus den Kreisen seiner Spezialkollegen so häufig vernommenen parteiischen Ueberschätzung des realgymnasialen und Mindererschätzung des gymnasialen Lehrplans.

Daß mit dieser Darlegung und fast allem, was in der Grunewalder Versammlung gehört worden ist, der Abgeordnete Eichhoff, Professor an dem Remscheider Realgymnasium mit Realschule (in Umwandlung zu einer Reformschule nach Frankfurter System begriffen), nicht einverstanden ist, wird Jeder nach früheren Meinungsäußerungen desselben erwarten; die Unüberlegtheit aber, mit der er seine Ansicht in der Abgeordnetenhausitzung vom 25. Februar geäußert, muß trotz seines pädagogischen Parteistandpunktes auffallen. Seine Worte lauteten nach dem stenographischen Protokoll S. 2755 f.:

M. H., über die Frage der Mädchenschulreform will ich mich nicht mehr des längeren aussprechen; aber in zwölfter Stunde möchte ich doch noch einmal mit aller Schärfe betonen, daß ich es für einen Kardinalfehler halten würde, wollte man den Oberbau der zukünftigen Mädchenschulen, der sogenannten Studienanstalten, in einen gymnasialen und einen Oberrealschulzweig gliedern. M. H., den drei höheren Lehranstalten ist, wie Sie wissen, der Weg zu allen Studien nunmehr gebahnt mit Ausnahme der Theologie, die den Gymnasien vorbehalten ist. Die Anschauung, daß die Erlernung der klassischen Sprachen die Grundlage der höheren Bildung, die unerläßliche Voraussetzung für die Zulassung zu allen wissenschaftlichen Studien auf der Universität sei, ist ein für allemal fallen gelassen worden. Die Kenntniss der alten Sprachen kann nicht mehr als ein integrierender Bestandteil der allgemeinen Bildung gelten. Soweit lateinische oder griechische Sprachkenntnisse für die Fachbildung in Frage kommen, können sie leicht durch wahlfreien oder Privatunterricht gewonnen werden. Den obligatorischen Unterricht in den alten Sprachen in die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen einzufügen, würde ich geradezu für einen Rückschritt halten. Für diesen Oberbau ist der Oberrealschulweg nicht nur der einfachste und natürlichste, sondern auch der billigste Weg. Unsere Städte würden dabei auch in finanzieller Hinsicht am besten fahren, weil sie nicht nötig hätten, die Kosten für die Gabelung in den oberen Klassen aufzubringen. Ich darf daran erinnern, daß dieser Standpunkt in einer Versammlung praktischer Schulmänner zu Hannover, an der namentlich auch Direktoren und Lehrer höherer Mädchenschulen teilnahmen, im vorigen Jahr einstimmig gebilligt wurde und in folgender Resolution zum Ausdruck gelangte:

„Die Versammlung betrachtet als die Grundlage einer höheren Bildung für den Beruf als Frau und Mutter die einheitliche 10stufige Mädchenschule, der im Bedarfsfalle ein 3jähriger Oberbau angegliedert werden kann. Dieser Oberbau ist bestimmt, die allgemeine Frauenbildung zu vertiefen und zugleich (ohne allgemein verbindlichen Unterricht in der lateinischen Sprache) die Berechtigung zum Besuch der Hochschulen zu erteilen.“

M. H., ich hoffe, daß sich die königliche Staatsregierung allen Einflüssen unzugänglich erweisen wird, die sie auf jenen falschen Weg hindrängen wollen, den ich kurz gekennzeichnet habe. Vor mir liegt unter anderm eine Eingabe des Kölner Vereins „Mädchengymnasium“. Diese Eingabe strotzt von einseitigen Anschauungen und fordert unwillkürlich die Satire heraus. Nein, m. H., die Normalanstalt für unsere Mädchen muß meines Erachtens auch in Zukunft die lateinlose Schule sein, und ich würde es lebhaft bedauern, wenn die Regierung den Standpunkt, den die praktischen Schulmänner gewählt haben, nicht auch zu dem ihrigen machte. Nur wenn sie das tut, wird man von einer Mädchenschulreform sprechen können, die diesen Namen wirklich verdient.

Unüberlegtheit zeigt diese Meinungsäußerung erstens darin, daß der Redner davon spricht, die praktischen Schulmänner hätten den von ihm gebilligten Standpunkt gewählt, während er doch, wenn er sich mit dieser Frage beschäftigt, sicher mußte, daß eine beträchtliche Anzahl hervorragender Vertreter der höheren Mädchenbildung, wie Wyhgram in Berlin, Stein in Köln, Keim in Karlsruhe, Planck in Stuttgart, sich lebhaft für Zulassung der weiblichen Jugend auch zum gymnasialen Lehrgang ausgesprochen haben, und daß der diese Ansicht darlegende Vortrag des Vortgenannten in der pädagogischen Section der Baseler Philologenversammlung lebhaften Beifall fand, daß keineswegs also nur Frauen in Schriften und auf Versammlungen verlangen, es möchte auch den Mädchen die Möglichkeit gewährt werden, in öffentlichen Schulen die humanistische Bildung zu empfangen. Starke Unüberlegtheit zeigt der mit-

geteilte Passus der Eichhoff'schen Ausführungen ferner darin, daß er in der Rede, in der er die Paulsen'sche Neußerung, man strebe vonseiten der Realschulmänner jetzt nach einem Realschulmonopol, zurückwies, — in derselben zugleich einen Beweis für die Richtigkeit jener Neußerung lieferte. Auch die Frage der Coeducation berührte er in befürwortender Weise in dieser Rede; aber natürlich nur in die Knabenrealschule, nicht in die Gymnasien der männlichen Jugend sollen die Mädchen zugelassen werden. Merkt denn Herr Eichhoff auch nicht, wie sehr sein Verlangen, daß dieselben auf den Oberrealschullehrgang beschränkt werden sollen, falls sie eine über das Niveau der gewöhnlichen höheren Mädchenschulen hinausgehende Bildung wünschen, — wie sehr dies Rufen nach gesetzlicher Beschränkung der freiheitlichen Richtung widerstreitet, der er auf dem Gebiet der Politik zugetan ist? Wenn Eichhoff von der Kölner Eingabe behauptet hat, daß sie von Einseitigkeiten strotze und unwillkürlich die Satire herausfordere, so gebrauchte er Ausdrücke, die für seine Neußerungen zutreffend sind. Wird doch durch nichts so sehr Satire herausgefordert, als durch Selbstwiderspruch. Und wenn er sich an einer anderen Stelle seiner Rede als „Freund der modernen Richtung“ in Unterrichtsfragen bezeichnet, so möge er sich einmal die Schulen des alle europäischen Staaten in Modernheit übertreffenden Nordamerika ansehen, wo er die Beteiligung der weiblichen Jugend am klassischen Unterricht noch ungleich verbreiteter und reger finden wird, als in dem Staate diesseits des Ozeans, wo sie jetzt wohl am stärksten ist, in Italien. G. Uhlig.

### **Aus den Sitzungen des preussischen Abgeordnetenhauses vom 25. Februar und 19. März**

Während im vorigen und vorvorigen Jahr bei der Beratung des Unterrichtsbudgets in der zweiten preussischen Kammer die Freunde des humanistischen Gymnasiums, die sich dort zahlreich und bei politisch entgegengesetzten Parteien finden, in angemessener Weise zu Wort kamen, wurde in diesem Jahr bei der zweiten Lesung des genannten Voranschlags am 25. Februar den bewährten Kämpfern für unsere Sache, dem Prof. Berndt, dem Geh. Justizrat Cassel und dem Major Stroßer durch Debattenschluß das Wort entzogen.

Dafür äußerten sehr ausführlich ihre Klagen und Wünsche der Realgymnasialprofessor Eichhoff, auf dessen Rede wir schon am Ende des vorigen Artikels zu sprechen gekommen sind, und Prof. Dr. Krüger, Lehrer der Mathematik am Marienburger Gymnasium. Aus des ersteren Ausführungen sei noch erwähnt, daß er eifrig die Obligation zum Englischen auch an Gymnasien befürwortete, da es „sicherlich unmöglich sei, die Schüler durch fakultativen Unterricht in den Geist der englischen Sprache und in die englische Literatur so einzuführen, wie es nötig ist, um sie Verständnis gewinnen zu lassen für das englische Wirtschaftsleben, vor allem auch für die englische Staatsverfassung“. Zugleich aber sprach sich E. in verwerfendster Weise gegen Einführung des obligatorischen Englisch auf Kosten des Französischen aus, wie das durch neuere Verfügungen für die drei oberen Gymnasialklassen gestattet sei. Was soll nun werden? E. sieht als einzig möglichen Weg, aus der Schwierigkeit herauszukommen, den an, daß an den Orten, wo ein Gymnasium die einzige höhere Schule sei, griechischlose Parallelklassen (oder, wie man auch sagen könnte, realgymnasiale Parallelcoeten) eingerichtet würden. Aber wie? Wenn nur in diesen Coeten das Englische allgemein verbindlich wird, dann werden ja die wirklichen Gymnasiasten doch nicht zum Englischen verpflichtet. — Sehr bedauerlich fand es E., daß der im vorigen Jahr von Dr. Urendt eingebrachte Antrag auf Verallgemeinerung der Reformschulorganisation diesmal nicht wiederholt worden

ist. Nun, das wird wahrscheinlich auch im nächsten Jahr nicht geschehen, oder, falls doch, dann mit dem Ergebnis der Ablehnung durch die Majorität, wenn diese irgendwie der gegenwärtigen ähnlich sehen wird.

Höchst merkwürdig war die Rede des genannten Mathematikers Krüger, der mit einer Sicherheit, wie wenn der lateinische Unterricht sein Fach wäre, Abänderungen im Betrieb verlangte. Es sind die alten Wendungen mit geringen eigenen Zutaten, und das Eigene nicht glücklicher als das Alte. Zu viel grammatischer Unterricht und grammatische Übungen. Dieser ganz unfruchtbare Drill verdirbt die lateinische Lektüre und muß den Schülern die Schule verleiden. Merkwürdig, daß andere, und zwar auch solche, die nicht klassische Philologen sind, gefunden haben, es werde jetzt zu wenig in jenen Dingen getan. Da Herr Krüger offenbar etwas auf die Aussprüche von Autoritäten hält, so will ich ihm drei für die letztere Ansicht vorführen. Der vor zwei Jahren gestorbene Chefredakteur der Kreuzzeitung, Prof. Kropatschek, bekanntlich Mitglied sowohl der Dezyemberkonferenz v. J. 1890 wie der Junikonferenz v. J. 1900, sprach sich auf der Bamberger Versammlung des Gymnasialvereins über den naiven Aberglauben aus, zu meinen, wenn nur die Grammatik der alten Sprachen nebst den zu ihrer Einübung und Befestigung nötigen schriftlichen Arbeiten tüchtig beschnitten würde, gewönne die Lektüre an Intensität und Ausdehnung. Schon jetzt [wenige Jahre nach der Einführung der auf Beschränkung der grammatischen Unterweisungen und Übungen im Lateinischen abzielenden Lehrpläne v. J. 1892] habe er bei seinen Söhnen deutlich bemerkt, daß sie nicht etwa mehr, sondern umgekehrt weniger und zugleich liederlicher läsen als früher. In der Unterrichtsdebatte des preuß. Abgeordnetenhauses vom Jahre 1899 äußerte Birchow über schlechte Erfahrungen, die er als medizinischer Examinator gemacht: „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse . . . Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, gar nicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt.“ Als dritten Zeugen erlaube ich mir den Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias zu zitieren, der sich im Jahre 1900 bei der Junikonferenz im Anfang seines Referats über den lateinischen Unterricht folgendermaßen äußerte: „Bezüglich des Lateins wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen.“

Der Kampf gegen die Grammatik wird von Krüger mit der trivialen Wahrheit geführt, daß Logik und Grammatik nicht identisch seien, was unter Anderem damit bewiesen wird, daß einer ein vorzügliches und richtiges Deutsch sprechen und doch logischen Unsinn sagen, ein anderer aber, der „mir“ und „mich“ verwechselt, ein scharfer Denker sein könne. Die Schädlichkeit eines Übungsbuches zum Uebersetzen ins Lateinische wird z. B. damit demonstriert, daß dort, um den

Schülern die Konstruktion des *accusativus cum infinitivo* zu erleichtern, nach den Verbis *sagen* und *glauben* „daß“ gesetzt werde, obwohl dies sprachlich nicht richtig sei [?!]. Doch diese merkwürdigen Aussprüche weiter zu verfolgen wäre Zeitverschwendung, und nicht mit mehr Recht würde man seine Aufmerksamkeit dem neuen von Krüger aufgestellten Kanon der lateinischen Lektüre zuwenden, wozu nach in der *Tertia Caesar* zu lesen (den ein Untertertianer noch nicht im Stande sei zu „würdigen“) ein starker Fehlgriff ist und dafür *Phädrus* und *Doid* zu lesen sind, hierauf einige Lieder *Catulls* und die leichteren Briefe *Ciceros*, dann erst *Caesar* und in den oberen Klassen auch „meinetwegen“, wie K. sagt (er erlaubt es), einige *Ciceronianische* Reden.

Doch nicht uninteressant dürfte eine Musterung der von Kr. für seine Meinung herbeigerufenen Autoritäten sein. Da erscheint zuerst aus der ersten Hälfte des 18. Jahrh. *Joh. Matth. Gesner*, dessen Eifer gegen die damals übliche Art das Latein zu lehren und lateinische Autoren zu lesen durchaus angebracht war; wie wenig er aber mit dem heutigen Reformertum, dem jetzigen Stürmen gegen Grammatik und sprachliche Übungen übereinstimmen würde, wenn er zu uns zurückkehrte, und daß er nicht zu viel, sondern zu wenig grammatischen Betrieb in den heutigen Gymnasien finden würde, das zeigt sehr klar seine *Isagoge*. Dann aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrh. *Herder*. Daß das Urteil, das dieser über den lateinischen Unterricht als gereifter Mann fällte und als *Ephorus* des *Weimarer Gymnasiums* geltend machte, von dem, was er im Anfang seiner zwanziger Jahre geschrieben, himmelweit verschieden ist, kann man aus dem *XXX. Band* der *Euphanschen Herderausgabe* zur Genüge ersehen. Dann kommen *Naturforscher*, denen es schwer geworden sei, das *Gymnasium* durchzumachen: erstens *Liebig*, der allerdings, schon als Knabe von naturwissenschaftlichen Problemen erfüllt, sehr früh die gymnasiale Laufbahn verließ, sich aber später nicht bloß darüber ausgesprochen hat, daß er der gymnasialen Vorbildung für künftige Chemiker, nach den von ihm an seinen Schülern gemachten Erfahrungen, den Vorzug geben müsse, sondern schon 1840 in der Broschüre „über das Studium der Naturwissenschaften“ die Worte drucken ließ: „Es gibt in der Tat keine besseren Mittel, um den Geist zu wecken, den Verstand zu schärfen, das Urteil zu üben (als eine gründliche humanistische Bildung); die *Mathematik*, die *Naturwissenschaften* geben dem Kinde in einem gewissen Alter immer nur eine einseitige Richtung; diesem Nachteil wird völlig durch das *Sprachstudium*, zuerst der Form und später dem Inhalt nach, durch *Geschichte* und die übrigen Zweige des Unterrichts in unseren Gymnasien vorgebeugt.“ Zweitens *Theodor Billroth*, dem es sehr schwer geworden sei, das gymnasiale *Abiturientenexamen* zu bestehen. Die Quelle, aus der Krüger diese Kunde geschöpft, kenne ich nicht. Dagegen ist mir *Billroths* Schrift „über das Lehren und Lernen der *medizinischen Wissenschaften*“ bekannt, aus der sich ergibt, daß der Verfasser, wie immer er jenes Examen bestanden hat, sehr weit davon entfernt war, über die *Bildungskraft* des Unterrichts in den alten Sprachen gering zu denken.

Am unglücklichsten aber ist es Krüger mit dem einzigen lebenden Zeugen gegangen, den er vorgeführt hat. Nach der Bemerkung, daß er oft Männern begegnet sei, die mit Schrecken und Schauern an die Zeit des Zwanges und des Drilles im *Gymnasium* zurückdächten, fuhr er fort, den schärfsten Ausdruck habe der berühmte Professor der *Mathematik* in *Göttingen*, *Klein*, dieser Stimmung gegeben. Und nun verlas er folgende Worte als von diesem Herrn ausgesprochen:

Als ich in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Bänke des *Gymnasiums* drückte, kannte man die Ueberbürdung im heutigen Umfange noch nicht. Nicht einmal den Namen. Ernstlich betrieben wurde auf unserer Schule bloß *Lateinisch*, *Griechisch*, in den obersten Klassen auch *Geschichte*. Darin hatte man tüchtige Lehrer. Alles übrige war

Nebensache und gering geachtet, Religion natürlich ausgenommen. Physik, überhaupt Naturwissenschaften zu lernen, war keine Möglichkeit, weil entweder kein geeigneter Lehrer da war oder ihm die nötigsten Apparate fehlten. In Mathematik schmarrözte der überwiegende Teil der Klasse bei einem oder zwei guten Schülern, die Anforderungen in diesem Fach beim Examen waren gering und konnten doch von vielen nicht ohne Mogelei befriedigt werden. Gewiß ein idealer Zustand für den nicht kleinen Teil unserer Schüler, die möglichst billig das „Abitür“ und damit den papiernen Schlüssel zur goldenen Freiheit des Studentenlebens haben wollen. Aber ich, jetzt selbst Schulmann [NB.], denke nur mit physischem Ekel an meine Gymnasiastenzzeit, obwohl ich leicht gelernt habe und als einziger unter zwölf Abiturienten von der mündlichen Prüfung befreit wurde. Ich sage das nur, damit man mir nicht entgegnet: „Unbegabt!“ Meine Interessen lagen auf den Gebieten, die die Schule verachtete, und die, welche sie hochachtete, waren mir gleichgiltig und durch Ueberfütterung widerwärtig.

Da ich des Herrn Geheimrat Klein pädagogische Ansichten einigermaßen durch Schriften und Unterredungen kenne, so erstaunte mich obiges Zitat nicht wenig, und ich wandte mich an den Zitierten mit den Fragen, ob er sich wirklich und wo er sich so geäußert. Die sofort eintreffende Antwort Kleins lautete, er sei einfach das Opfer einer unerhörten Mystifikation oder auch einer gedankenlosen Verwechslung geworden, die sich ein Zeitungsreferent gestattet habe. Prof. Krüger, von ihm interpelliert, hatte erwidert, daß er diese Meinungsäußerung in den „Berliner Neuesten Nachrichten“ gefunden habe, in einer Rezension von Kleins „Vorträgen über den mathematischen Unterricht an höheren Schulen“; die Nummer könne er aber nicht angeben, da das Blatt nicht mehr in seinen Händen sei. Auf G.-R. Kleins Ersuchen um Einsendung einer Berichtigung an das genannte Blatt hatte Kr. geantwortet, daß er dies nicht zu tun beabsichtige, aber bei der dritten Lesung des Unterrichtsbudgets richtig stellen werde, was richtig zu stellen sei. G.-R. Klein ersuchte mich nun um Abdruck folgender Erklärung:

Mein Wort von all dem, was der Abgeordnete Krüger als von mir herrührend verlas, ist von mir geschrieben oder geäußert worden. Es ist nicht nur nicht meine Ausdrucksweise, sondern in jeder Zeile das Gegenteil meiner Anschauungen und übrigens auch im historischen Detail völlig unrichtig.

Zugleich teilte mir Geheimrat Klein mit, daß er bereits 1865 das Gymnasium absolviert habe und zwar das von Direktor Kiesel geleitete Düsseldorfser, und daß er als Abiturient die lateinische Rede gehalten, für die er sich den Abgleich der modernen Interessen gegen die alten, die er dabei durchaus hochgehalten, zum Thema gewählt habe.

Das auf den Grund gehende historische Interesse aber veranlaßte mich, da Krügers Antwort hier durchaus versagte, nach der betr. Nummer der Berliner N. N. zu forschen. Ein befreundeter Berliner Literat gab sich die erdenklichste Mühe. Alles umsonst. Da teilte mir Geheimrat Klein eines Tages mit, daß durch Zufall des Rätsels Lösung gefunden sei. Nicht die Berliner N. N., sondern das „Berliner Tageblatt“ hatte am 9. Juni 1907 in der Nr. 287 einen das obengenannte Klein'sche Buch rezensierenden Artikel mit der Ueberschrift „Ueberbürdung“ von dem Oberlehrer am Realgymnasium in Düren Walter Schmidt gebracht, und da hatte dieser Herr das Zitierte von sich selbst erzählt.

Die am 19. März von Herrn Krüger bei der dritten Lesung abgegebene Erklärung lautete: „In meiner Rede vom 25. Februar 1908 habe ich dem Herrn Professor Klein in Göttingen ein Urteil über die Gymnasien zugeschrieben, das er tatsächlich niemals geäußert hat. Ich bin durch einen Artikel irreführt worden, nach welchem ich annehmen mußte, daß die Worte, die ich in meiner Rede anführte, Professor Klein getan habe.“ Angesichts des Zeitungsblattes, das wir uns nun kommen ließen, erscheint uns das „mußte“ in dieser Erklärung als ein bedenkliches Zeichen für die Interpretationskunst Krügers und sein ganzes Verfahren in dieser Angelegenheit als eine merkwürdige Probe der Eigenschaft, die man besonders bei Mathematikern vorauszusetzen pflegt, der Exaktheit.

Höchst angemessen aber war es, daß unmittelbar nach der Krügerschen Rede am 25. Februar Virkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke unter Bravorufen die Erklärung abgab: „Ich bin beauftragt, festzustellen, daß der Herr Minister dieser abfälligen Beurteilung des Gymnasialunterrichts nicht zustimmt. Derartige Verallgemeinerungen einseitiger Beobachtungen sind in hohem Maße bedenklich; sie können ebenso gut gegen jede andere Schulart geltend gemacht werden, wenn einmal der Betrieb des Unterrichts an einer von ihren Anstalten so fehlerhaft wäre, wie er hier von einem Gymnasium geschildert worden ist.“ Geh. Justizrat Cassel sprach damals sein Bedauern aus, daß ihm infolge des Debattenschlusses die Möglichkeit genommen sei, dem Kollegen Krüger zu antworten und darzulegen, daß in vielen Männerherzen eine Erinnerung an das Gymnasium bis an ihr Lebensende Platz haben werde, die durchaus von seiner Gesinnung und der seiner Gewährsmänner abweiche. Worauf Krüger in einer persönlichen Bemerkung erwiderte, erstens daß er vergessen habe mitzuteilen, wie er in seinem eigenen Namen, nicht in dem seiner politischen Freunde gesprochen habe; zweitens, daß er die den Gymnasialunterricht anklagenden Urteile nicht als die seinigen hingestellt; drittens, daß er mit der Absicht gesprochen habe, die Schäden des Gymnasiums zu heilen [also auch aus Liebe zum Gymnasium]. Von diesen Entgegnungen mutet jedenfalls die zweite sehr eigentümlich an, da Redner den zitierten Urteilen nicht bloß nicht widersprach, sondern sie zur Grundlage seiner Forderungen machte.

In der Sitzung vom 19. März hat dann Cassel in eingehender treffender Erörterung sich erstens gegen die gewandt, welche an dem obligatorischen Griechisch im Gymnasium rütteln: er stehe auf dem Standpunkt, daß ohne die Pflege des Griechischen als eines Hauptfaktors des Unterrichts das humanistische Gymnasium keinen eigenen Wert habe, und ganz mit Recht habe Paulsen gesagt, ein Gymnasium ohne Griechisch sei ebenso wenig zu denken, wie eine Oberrealschule ohne Mathematik. Dann hob C. gegenüber den Angriffen Krügers nicht bloß die freudige Dankbarkeit und liebevolle Pietät hervor, mit der tatsächlich unzählige frühere Gymnasiasten an ihre Schule zurückdenken, sondern auch die geschichtliche Bewährung des deutschen Gymnasiums durch das, was seine Zöglinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens und Schaffens, auf den Schlachtfeldern wie im Frieden seit vielen Jahrzehnten geleistet haben.

Aus den übrigen Verhandlungen der Abgeordneten bei der zweiten und dritten Lesung des Unterrichtsbudgets möchten wir noch zweierlei herausheben.

Der Abg. Dr. v. Böttinger brachte das Verlangen nach biologischem Unterricht in den oberen Klassen auf den Gymnasien zur Sprache und empfahl einen Weg, den ein von uns hochgeschätzter Kollege, Gymnasialdirektor Professor Scheibe in Elberfeld, eingeschlagen habe, um den Wunsch zu verwirklichen. Nach einem Brief des Genannten, den er mitteilte, ist aber in dem Elberfelder Gymnasium nicht eine Einrichtung getroffen, durch die allen Schülern der oberen Klassen eine erweiterte naturwissenschaftliche Bildung zuteil wird; sondern es ist dort eine Gabelung auf den oberen Stufen oder vielmehr, wie es scheint, nur in der Oberprima mit Genehmigung der Oberbehörden eingeführt worden, wonach die eine Abteilung einen „vertiefsten griechischen Unterricht“ mit der gewöhnlichen Zahl von 6 Stunden, doch von 2 mathematischen Stunden befreit, erhält. Sie haben unter der Leitung des [jetzt zur Direktion des Duisburger Gymnasiums berufenen] Prof. Martens „schwierige Sachen und viel gelesen, auch Aeschylus“. Eine andere Abteilung hat nur 3 griechische Stunden erhalten und hat in diesen unter des Direktors Leitung „naturwissenschaftliche, geographische und philosophische Stücke aus Wilamowitz' vortrefflichem Lesebuch ge-

lesen, außerdem Homer". Auch sie werde, so hofft Kollege Scheibe, „ganz anständig in der bevorstehenden Prüfung abschneiden". Für den Wegfall der drei griechischen Stunden aber haben diese Schüler zwei besondere Stunden erhalten, in denen sie tiefer in die Physik eingeführt worden sind: nach Bedarf könne statt dessen ein anderes Mal auch Chemie oder Biologie genommen werden. Alle Schüler dieser beiden Abteilungen haben, wie schließlich bemerkt wird, größere Arbeiten über Gegenstände gemacht, die sie aus den mit ihnen behandelten Gebieten selbst ausgewählt haben.

Je höher ich Dir. Scheibe schätze, desto mehr fühle ich mich verpflichtet, meine starken Bedenken gegen diese Einrichtung zu äußern. Unter den Thesen, die Stadtschulrat Dr. Michaelis in der Versammlung des Gymnasialvereins vom Juni 1906 seinem Referat über „die freiere Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums" zu Grunde legte, lautete Nr. 6: „Bei der Einteilung der Schüler in Gruppen, bei der Einrichtung des Mischsystems und bei der Beschränkung des Klassenunterrichts zu Gunsten der Privat-tätigkeit der Schüler muß das Griechische auf dem Gymnasium in Ziel und Stundenzahl unberührt bleiben". Und dieser These, sowie ihrer Begründung ist von der Versammlung in lebhaftester Weise zugestimmt worden. In der Elberfelder Einrichtung ist nun zwar der griechische Unterricht auch in der obersten Klasse nicht fakultativ gemacht und auch nicht für alle um die Hälfte verkürzt worden, aber doch für die eine Abteilung, deren Schüler dann außer Homer noch solche Abschnitte aus Wilamowitz' Lesebuch, die ihren Interessen besonders nahe lagen, gelesen haben, aber nichts von Tragikern, von Lyrikern, von Platon (wenn nicht etwa die bei Wilamowitz stehenden Stücke aus dem Menon und Phädrus), nichts auch von Thukydides und Demosthenes. Da muß man dann doch sagen, daß ihnen, nachdem sie jahrelang Griechisch gelernt, die beste Frucht solcher Bemühung auf der obersten Stufe vorenthalten ist, eine Lektüre, die bei irgend geschickter Behandlung durch den Lehrer am meisten geeignet ist, den Schülern einen tiefen, verstand-, geschmack- und gemütbildenden Eindruck zu machen (auch einen tieferen, als die besten Werke der römischen Literatur), und eine Lektüre, bei der am wenigsten Uebersetzungen das Original ersetzen können. Wenn statt dessen Stücke des genannten Lesebuchs eintreten, so kann ich das einen Eriay nicht nennen. Wie aus meinen in der Kreuzzeitung 1902 erschienenen Artikeln über Wilamowitz' Chrestomathie erhellt<sup>1)</sup>, gehöre ich keineswegs zu denen, die die Benutzung dieses Buches in der Schule ablehnen, aber ich werde es nie für richtig halten, wenn dasselbe in einer oberen Klasse den Hauptbestandteil der Lektüre bildet und das tüchtige Einlesen der Schüler in Schriftsteller von hervorragendem pädagogischem Wert hindert oder gar die völlige Ausschaltung eines Dichters wie Sophokles aus dem Lektüreplan einer Abteilung der Oberprima veranlaßt.

Aus Scheibes brieflichen Angaben scheint mir hervorzugehen, wie großen Wert er darauf legt, daß die Schüler, die sich für die vollgriechische Abteilung entschieden haben, nun allerlei „Schwieriges", z. B. Aeschylus lesen konnten. Mir scheint manches Stück der Chrestomathie auch in sprachlicher Hinsicht nicht wesentlich leichter, und was speziell den Aeschylus anbelangt, so darf ich aus eigener Praxis mitteilen, daß ich wiederholt die Perser und auch den Agamemnon in einer aus recht verschiedenen Schülern zusammengesetzten Prima gelesen habe, ohne daß ich (bei jeweiliger Erklärung von lexikalischen und syntaktischen wirklichen Schwierigkeiten vor der Präparation) gefunden hätte, daß den Schülern zu viel zugemutet sei.

<sup>1)</sup> Sollten Kollegen diese Besprechung zu lesen wünschen, so bitte ich um Benachrichtigung; ich werde ihnen gern einen Separatabdruck, soweit mein Vorrat reicht, zugehen lassen.

Einverstanden bin ich unter dem von Scheibe Eingeführten nur damit, daß der für alle verbindliche mathematische Unterricht in der obersten Klasse zeitlich und stofflich etwas eingeschränkt wird. Was aber an Stelle dessen in einer Abteilung gesetzt ist, erweiterte physikalische Belehrungen, für die nach Scheibes Bemerkung auch solche aus Chemie oder Biologie genommen werden könnten, das ist etwas, was wohl nicht bloß für eine Abteilung der Prima, sondern für alle wünschenswert wäre, insbesondere für solche, deren spätere Studien auf ganz anderen Gebieten liegen. Und so würde ich meinen, daß alle Primaner mindestens 6 griechische Stunden erhalten sollten, alle aber auch neben 2—3 Mathematikstunden 1—2 dem naturwissenschaftlichen Unterricht hinzugefügte<sup>1)</sup>. Daneben könnten zwei unverbindliche Mathematikstunden bestehen für die nach dieser Richtung Neigenden, wo dann etwa auch die Elemente der Infinitesimalrechnung und die Anfangsgründe der darstellenden Geometrie gelehrt würden. Andererseits könnte für die, welche Neigung zur Erweiterung ihrer Kenntnis der altklassischen Literatur haben, ein besonderer zweistündiger Lesekurs eingerichtet werden, wo sie unter Leitung eines Lehrers besonders mehr griechische Literaturwerke ganz oder teilweise kennen lernten, zum Beispiel auch solche Stücke, wie sie die Wilamowigische Chrestomathie bietet. Und wenn jemand meinen sollte, mein Vorschlag müsse zu Ueberbürdung führen, so kann ich dem die Erfahrung manches Jahres entgegenstellen. Seit dem Herbst 1886 wird am Heidelberger Gymnasium den Sekundanern und Primanern in drei Kursen fakultativer zweistündiger Unterricht im geometrischen Zeichnen neben obligatorischen 4 Stunden Mathematik und 2 Stunden Physik erteilt und hat sehr erfreuliche Beteiligung gehabt. Ihre Kenntnis der altklassischen Literatur aber erweiterte die große Mehrzahl der Oberprimaner, die ich erlebt habe, teils in selbstgewählter Privatlektüre von griechischen Poeten und Prosaikern, teils in zweistündigen abendlichen Zusammenkünften, wo unter meiner Leitung ein aristophanisches Drama, Teile von Stadtmüllers *Eclogae poetarum graecorum*, hier und da auch lateinische Dichtungen gelesen wurden. Solches gemeinsames Lesen von altklassischen Autoren unter Leitung eines Lehrers außerhalb der Unterrichtszeit ist aber an mehr als einem deutschen Gymnasium nachweisbar und auch am Berner Gymnasium durch Rektor Finsler eingerichtet, wie Bemerkungen in den Programmen der Anstalt zeigen. Welche größeren Arbeiten endlich aus der klassischen Privatlektüre von Oberprimanern bei uns erwachsen, habe ich durch Aufzählung der Titel einer Anzahl von solchen auf S. 180 f. des vorigen Jahrgangs in der Anmerkung mitgeteilt.

Nach alle dem vermag ich in den Leistungen, die jetzt aus einigen preussischen Gymnasien als segensreiche Folgen der eingeführten Gabelung und größeren „Bewegungsfreiheit“ gemeldet werden, nichts zu erblicken, was nur die Wirkung solcher Gabelung sein kann und wofür Mißstände dieser Lehrplangestaltung gern in Kauf genommen werden müßten.

Endlich verdienen aus den Verhandlungen vom 19. März Aufmerksamkeit Äußerungen über den Religionsunterricht und zwar speziell in den Volksschulen. Der zur konservativen Partei gehörige Abgeordnete Deckenroth

1) Solche Abänderung der an den preussischen Gymnasien für Mathematik und für Naturwissenschaften angelegten Stundenmaße hätte offenbar eine Stütze in der trefflichen Bestimmung der letzten Lehrpläne v. J. 1901, wonach die den Naturwissenschaften und die der Mathematik zugeteilten Stundenzahlen in II u. I eine zeitweilige Verschiebung erfahren dürfen, wie dies auch bezüglich der dem Lateinischen und der dem Griechischen zugewiesenen Stunden in OII und I gestattet worden ist.

äußerte: „Es ist zu bedauern, daß unsere Lehrer vielfach schon, was ihr persönliches Glaubensleben angeht, dem modernen religiösen Radikalismus zuneigen; aber unsäglich mehr wäre es noch zu bedauern, wenn ihnen jemals die Freiheit gewährt werden würde, von der Stellung, die sie selbst einnehmen, auch im Unterricht den Kindern gegenüber Gebrauch machen zu können. M. S., wir können unter keinen Umständen zugeben, daß durch das Vortragen liberaler Ideen der Glaube, den die Kinder aus dem Elternhaus mitnehmen, im Religionsunterricht der Schule zerstört wird. Ich spreche es offen aus: dann wäre kein Religionsunterricht viel besser, als ein solcher, der nicht aufbaut, sondern zerstört“.

Das Mitglied der freisinnigen Volkspartei Eichhoff erwiderte hierauf: „Der Herr Abgeordnete Heckenroth hat gesagt, der Religionsunterricht müsse im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses erteilt werden, sonst würde Verwirrung und Unheil in die Schule hineingetragen. Aber, so frage ich den Herrn Abgeordneten: steht denn die liberale Richtung nicht genau auf demselben Standpunkt, erteilt nicht auch sie den Religionsunterricht im Geiste des kirchlichen Bekenntnisses? Und ich frage weiter: gibt es denn gar keine Volksschullehrer, die der liberalen Richtung huldigen? Der Herr Abg. Heckenroth will also die liberalen Lehrer zur Heuchelei erziehen, indem er ihnen verbietet, in liberalem Geiste das kirchliche Bekenntnis auszulegen“.

In dieser Aeußerung zeigt die erste, gesperrt gedruckte Frage eine fast unglaubliche Unkenntnis der Wirklichkeit. Die zweite Frage ist natürlich mit Ja zu beantworten, und ebenso steht uns fest, daß nie ein Lehrer zur Heuchelei erzogen werden soll. Ist aber aus alle dem nicht der Schluß zu ziehen, daß unter Umständen auch für die Volksschule die Dispensation der Kinder vom Religionsunterricht wird zugelassen werden müssen? (Vgl. oben S. 63.)

G. Uhlig.

### Mißverständnisse.

Außerungen des Geh. Oberregierungsrats Adolf Matthias ist während der letzten Jahre im „Humanistischen Gymnasium“ von Mehreren, zuletzt von Paul Cauer entgegengetreten worden. Zumal nun unsere Zeitschrift von Vielen gelesen wird, denen die „Monatschrift für höhere Schulen“ wohl nicht in die Hand kommt, scheint es Pflicht, auf eine Erklärung hinzuweisen, die M. in jener Monatschrift bezüglich seiner inneren Stellung zu den humanistischen Gymnasien abgegeben hat.

Das Januarheft beginnt mit einem Aufsatz, der wie dieser unser Artikel überschrieben ist und in dessen Eingang es heißt: „Es ist nicht gut, wenn Mißverständnisse aufkommen in wichtigen Dingen, die uns allen gleichmäßig am Herzen liegen, und wenn zu fürchten ist, daß unter solchen Mißverständnissen die gute Sache leidet. Solche Mißverständnisse bestehen offenbar unter denen, die sich für das Gymnasium und die humanistischen Studien lebhaft interessieren und die um ihr Wohl und Wehe besorgt sind. Zu diesen rechnet sich auch der Schriftleiter dieser Monatschrift. Wenn von ihm hier und da auf Schäden im Unterricht an den Gymnasien hingewiesen ist, . . . so hat sich bei diesem und jenem Freunde des Gymnasiums Empfindlichkeit geregt, weil ihn die mißverständliche Auffassung beherrscht, als sei mit jenen Ausstellungen eine Herabsetzung des Gymnasiums selbst und eine Herabsetzung der humanistischen Studien überhaupt beabsichtigt. Mag sein, daß hier und da dies oder jenes Wort zu hart geklungen hat. Wäre mein Interesse für diese altherwürdige Anstalt nicht so groß, die Werthschätzung der humanistischen Studien nicht so herzlich und warm,

dann würden die Worte minder lebhaft gewählt sein, und sie würden philisterhafter Gleichgültigkeit verwandter gewesen sein, die ja in der ruhigen und angenehmen Lage ist, ihre Stellung und ihre Empfindungen niemals zu kompromittieren. — Es scheint mir deshalb wünschenswert zur Jahreswende, da man gute Wünsche so gern betont, einmal Worte über das Gymnasium und über die humanistischen Studien hierher zu setzen, die, wie mir scheint, im Kreise der Freunde des Gymnasiums weniger beachtet sind."

M. meint seinen Aufsatz in der „Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik“ (Jahrg. I Nr. 20 S. 616—632), auf den P. Cauer im vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 2 Bezug nimmt und in dem M., wie er sagt, den Befürchtungen vieler Freunde des Gymnasiums, daß die Pflege der Antike im Schwinden, ja Verschwinden begriffen sei, entgegengetreten ist, und zu beweisen versucht hat, daß gerade das Gegenteil von dem der Fall sei, was man befürchte. Aus diesem Aufsatz sind auf den dann folgenden Seiten die wesentlichsten Stücke wiederholt, und daran sind die Worte geschlossen: „Nach diesen Darlegungen wird man mir zugestehen müssen, daß ich nicht inhaltsleere panegyrische Wendungen gebracht habe und daß ich das Unrecht aufrecht erhalten kann, als Freund humanistischer Studien und des Gymnasiums zu gelten. Ich habe in dieser Beziehung meine Stellung nicht um einen Zoll breit geändert."

Auf S. 5 werden wir auf den „Sprechsaal“ verwiesen, mit dem die Hefte der Monatschrift abzuschließen pflegen. Dort kommt nun M. noch einmal auf die Mißverständnisse zurück. Der Kaiser hatte in der Dezemberkonferenz 1890 den Wert des lateinischen Aufsatzes bei der Art des Betriebes, die er selbst als Schüler kennen gelernt hatte, geleugnet und sich rügend darüber ausgesprochen, daß Leistungen, die mit so unredlichen Hilfsmitteln zustande gebracht worden seien, Lob geerntet, während die deutschen Aufsätze gewöhnlich viel geringere Noten erhalten hätten. An die Zitierung dieser kaiserlichen Worte knüpfte M. in seiner Geschichte des deutschen Unterrichts S. 254 die Bemerkung, daß sie „grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Entwicklung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende Begründung von Aufsatzfabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen, wie die kaiserlichen, in ihnen austauschen, und wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird soviel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen." Diese Worte hatte Direktor Müller-Blankenburg in seinem Baseler Vortrag (sief S. 169 in Heft V unseres vorigen Jahrgangs) als Schmähungen bezeichnet. M. erwidert, daß, wer sie unbefangen lese, sie nicht mißverstehen und in ihnen keine Schmähung erblicken könne, „es müßte denn sein, daß es eine Schmähung wäre, wenn man die Dinge mit richtigem Namen nennt." M. hält also seine Behauptungen durchaus aufrecht.

Betrachten wir die Streitfrage mit der Ruhe, die einem nichtpreussischen Schulmann natürlich ist. Denn daß M. mit „unseren Gymnasien“ nicht auch die sächsischen, württembergischen u. s. w., kurz nicht alle deutschen Gymnasien, sondern nur die preussischen meint, dürfen wir annehmen, da ihm bezüglich des übrigen Deutschlands die zu einer solchen Kritik unerläßliche eigene Erfahrung doch wohl nicht zu Gebote steht.

Wir meinen, es erheben sich gegenüber den angeführten und inkriminierten Worten von M. folgende interpretatorische Fragen: 1. Werden in jenen Sätzen

die preußischen Gymnasien in genereller Weise (nicht etwa mit Beschränkung auf einzelne Anstalten) unwahren Arbeitsbetriebes, insbesondere auf den Gebieten des klassischen und deutschen Unterrichts, beschuldigt? 2. Wird den Freunden des Gymnasiums, die ihre Stimme rühmend für diese Anstalten erheben, nicht bloß Verblendung vorgeworfen, sondern auch ihre Wahrheitsliebe stark in Zweifel gezogen? Zur Beantwortung dieser Fragen rein exegetischer Art wird sich wohl Jeder befugt fühlen, und wir unsererseits können sie nur mit einem zweifelstreuen Ja beantworten.

Anders steht es mit der Frage nach der sachlichen Richtigkeit der in Matthias' Worten liegenden Behauptungen. Zu ihrer Beantwortung sind nur die preußischen Schulmänner und die dortigen nichtschulmännischen Freunde der Gymnasien wirklich kompetent, und sie haben ja teilweise schon eine sehr entschiedene Antwort gegeben. Ich kann nur sagen, daß ich an die Richtigkeit jener Behauptungen nicht glaube, kann aus eigener Erfahrung nur sagen: was ich selbst vor mehr als einem halben Jahrhundert als Schüler des Stettiner Marienstiftsgymnasiums erlebt habe, widerspricht den Ausprüchen von M., abgesehen natürlich von den in keiner Schulklasse fehlenden Faulpelzen, und wenn ich mit früheren Schulkameraden, Leuten der verschiedensten Lebensstellungen, auf unsere gemeinsame Lehrzeit zu sprechen gekommen bin, so haben wir, auch wenn wir ganz unter uns waren, kein Augurenlächeln miteinander ausgetauscht, sondern mir ist ehrliche, tiefe, ja mehrfach begeisterte Anerkennung entgegengetreten, was uns diese Schule besonders in der Vorbereitung für wissenschaftliches Arbeiten gewesen ist.

M. hat zur Begründung seiner Ansicht von dem unwahren Arbeitsbetrieb zwei Beispiele von ausgedehnter Benutzung deutscher Uebersetzungen antiker Autoren an preußischen Gymnasien angeführt. Und wer wollte bezweifeln, daß die betriebsame Fabrikation von Schülerhilfen, die speziell für den Zweck der Täuschung hergerichtet sind und überall reklamehaft angepriesen und ausgedoten werden, auch ihre Abnehmer findet. Sie wird sie, nebenbei bemerkt, dort am ehesten finden, wo durch starke Beschränkung von Übungen, die geeignet sind das sprachliche Wissen der Schüler zu festigen, allmählich immer größere Schwäche der grammatischen Kenntnisse eintritt. Aber es ist mir sehr schwer glaublich, daß in Preußen nur wenige Lehrer merken sollten, wo mit fremdem Kalbe gepflügt wird (wo die vorgebrachte Weisheit lediglich Reproduktion einer gedruckten Hilfe oder Belehrung durch einen Kameraden ist), — nur wenige die Mittel kennen sollten, bei deren Anwendung den sich auf solche Hilfen verlassenden Schülern kein Erfolg, sondern Schaden für ihre Beurteilung und ihr Weiterkommen erwächst.

Uebrigens wäre es Unrecht, zu übergehen, daß M. gegen Ende seiner zweiten Erörterung verspricht: wenn sein Buch eine zweite Auflage erlebe, werde er die Worte, die Anstoß erregt haben, so deutlich fassen, daß niemand sich verletzt fühlen solle. Auch muß erwähnt werden, daß er zuletzt noch eine Anmerkung hinzufügt, die folgendermaßen lautet: „Ob auch an realen Anstalten solche Eselsbrücken, die für direkte Täuschung eingerichtet sind, Unheil anrichten, vermag ich nicht zu beurteilen. Die Aufsatzfabriken liefern jedenfalls an höhere Schulen aller Art. Aber bis jetzt tritt die Dissonanz zwischen Ideal und Wirklichkeit an realen Anstalten noch nicht so grell zutage, wie an den Gymnasien.“ Das „bis jetzt“ und „noch nicht“ eröffnet da freilich den realistischen Anstalten eine traurige Aussicht und verheißt den humanistischen Gymnasien und ihren Freunden gewissermaßen ein solamen miseris. — Wenn das Unheil, das die Aufsatzfabriken bei ungeschickten Lehrern stiften, sich auch auf die realistischen Anstalten erstreckt, so erhellt, wie wenig dasselbe mit dem, was den Gymnasien eigentümlich ist, in

ursächlichem Zusammenhang steht. — Daß Eselsbrücken zum Verständnis lateinischer Schriftsteller, soweit sie an Gymnasien Schaden stiften, dies auch an Realgymnasien tun, kann, glaube ich, ohne nähere Untersuchung angenommen werden; und an höheren Schulen aller drei Gattungen wird sicherlich die Benützung von deutschen Uebersetzungen französischer und englischer Autoren vorkommen. — Wenn man sich endlich überhaupt nach dem Vorkommen des Gebrauchs verbotener Hilfe umschaut, wäre auch daran zu denken, daß sicher noch immer an Anstalten aller Gattungen die mathematischen Lehrer nicht ganz ausgestorben sind, die nicht vermögen, die ganze Klasse zu fördern und zu verhindern, daß die Mehrzahl der Schüler von den Kenntnissen einiger lebt.

Würde man die Frage stellen, ob M. mit dem Lehrplan der humanistischen Gymnasien in Preußen unzufrieden ist, so müßte diese auf Grund früherer Meinungsäußerungen, die er vor zwei Jahren im Abgeordnetenhaus noch gegenwärtig „Wort für Wort mit ganzem Herzen und vollem Bewußtsein zu unterschreiben“ erklärte, durchaus verneint werden. Finden sich doch dort Ausdrücke des höchsten Lobes für die pädagogische Wirkungskraft der altklassischen Sprachen, die mehr als die modernen zu willensstarkem Können erzögen, da ein sehr starker Wille, eine angespannte Aufmerksamkeit des Knaben dazu gehöre, um sich von der modernen Zerfahrenheit und Vielgestaltigkeit des Gedankens abzuwenden zu antiker Einfachheit und Geschlossenheit. Deshalb passen die antiken Sprachen nach Matthias' Ausspruch auch so gut zu alt-preussischer Zucht und Strenge und erschienen dem großen König beide als unentbehrliche Unterrichts- und Erziehungsmittel. Vortrefflich hat M. ferner den großen bildenden Wert des beständigen Messens der fremden Sprachen an der einheimischen beim Uebersetzen hervorgehoben, und wie der dadurch für die Einsicht in die Muttersprache erzielte Gewinn wesentlich größer sei bei den stärker von dem Deutschen abweichenden klassischen Sprachen, als bei den modernen, — hat die Vorzüge besonders der griechischen Sprache betont, deren wunderbarer Natur wir schlechterdings nichts Gleichartiges aus dem geistigen Besitztum irgend eines Volkes der Vergangenheit oder Gegenwart zur Seite zu stellen vermöchten, — und hat zu dem Zweck der pädagogischen Wirkung solcher Vorzüge verlangt, daß die antiken Literaturen unmittelbar an der frischen Quelle und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen genossen würden. Dieser Anschauung entsprechend kommt er in seinem Aufsatz über die „Heidelberger Erklärung“ dann zu dem Ergebnis: „Zugeständnisse mag das Gymnasium immerhin denen machen, die auf Vereinfachung seiner Organisation dringen, nur keine Zugeständnisse den Fanatikern der Nützlichkeit. Das Nützliche in der Welt befördert sich ja von selbst. Das Ideale muß von der Schule gepflanzt werden“.

Es ist klar, mit dem Lehrplan des humanistischen Gymnasiums ist M. nicht unzufrieden, sondern nur mit dem Unterrichtsbetrieb, und doch wohl auch nicht mit dem an allen Anstalten (so allgemein auch seine Worte in der Geschichte des deutschen Unterrichts tatsächlich lauten). Wir dürfen annehmen, daß er bei seinem Tadel nicht das rühmlichst bekannte, von ihm selbst während einer ganzen Reihe von Jahren geleitete Düsseldorfer Gymnasium im Auge hatte. Auch über andere, so das Frankfurter Goethegymnasium, hat er sich wiederholt lobend geäußert und in einer Weise, der alle verständigen philologischen Lehrer zustimmen werden, nämlich indem er die Fertigkeit, die dort in der Anwendung der klassischen Sprachen erstrebt und erzielt werde, rühmte. In der dritten Sitzung der Junikonferenz vom Jahre 1900 sagte er, nachdem er bemerkt hatte, daß es vor allen Dingen darauf ankommen werde, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die seit 1892 sehr wankend gewordene Sicherheit des grammatischen Wissens unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen:

„Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden. Denn das alte Gymnasium wird sich doch dies Recht nicht nehmen lassen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise“. Und in den Maiheften 1903 und 1906 der „Monatschrift für höhere Schulen“ wurde auf die am Goethegymnasium gehaltenen griechischen Abiturientenreden als erfreuliche und vorbildliche Ergebnisse des dortigen griechischen Unterrichts hingewiesen; Äußerungen, bei deren Erwähnung ich nur bemerken mußte (Hum. Gym. 1903 S. 148, 1906 S. 220), daß diese Leistungen keineswegs als etwas gelten dürften, was an anderen deutschen Gymnasien durchaus nicht zu finden sei.

Doch Ausnahmen abgerechnet, ist M. offenbar mit dem Lehrbetrieb der preussischen Gymnasien, wenigstens im klassischen und deutschen Unterricht, nicht zufrieden. Das erinnert uns an seine amtliche Stellung. Bis jetzt ist es, wenn ich nicht irre, noch nicht vorgekommen, daß ein vortragender Rat des preussischen Unterrichtsministeriums Schäden, die er im Unterrichtsbetrieb irgend einer Schulgattung entdeckt zu haben glaubte, wiederholt, in öffentlicher Rede und in Publikationen, zum Gegenstand eifriger polemischer Besprechung gemacht hätte, sondern die an solch leitender Stelle befindlichen Männer haben sich darauf beschränkt, durch ihr amtliches Wirken für Abstellung der empfundenen Mißstände Sorge zu tragen. Anders Matthias. Es ist aber sicher anzunehmen, daß er sich auch jener amtlichen Aufgabe unermüdllich widmen wird. Allerdings eine immense Aufgabe, falls die Schäden, die er sieht, wirklich in dem von ihm angenommenen Umfang vorhanden sein sollten. Aber er besitzt ja auch eine immense Arbeitskraft. Als ich die Sammlung seiner gesammelten Aufsätze mit lebhafter Zustimmung zu den darin enthaltenen Erörterungen besprach (Hum. Gym. 1901 S. 203—205), schloß ich mit dem Wunsch: „Möchten wir Matthias auch in Zukunft nicht bloß vom Regierungstisch oder in Ministerialerlassen hören“. Ich tat es mit dem Gedanken, daß es leider häufig Beamten der höchsten Unterrichtsverwaltung nach dem Uebertritt in diese nicht mehr möglich gewesen ist, ihre schriftstellerische Tätigkeit fortzusetzen: hat doch selbst ein Mann von so hoher Begabung, wie Bonitz, nach Antritt seines Postens im Ministerium das nicht mehr vermocht. Bei Matthias sehen wir dagegen jetzt eine gesteigerte Fruchtbarkeit. Welche Zeit und Mühe mag ihn nicht allein die so überaus umfangreiche Geschichte des deutschen Unterrichts gekostet haben! Ein Mann von solcher Schaffenskraft wird nun auch gewiß die Uebelstände beseitigen, die er so ungemein schmerzlich im Betriebe des preussischen Gymnasialunterrichts empfindet (und zugleich auch ähnliche Mißstände im Betrieb der dortigen realistischen Schulen), so daß es von ihm mit Bezug auf seine Ausstellungen einst heißen wird: *ὁ τρωαὺς καὶ ἰάσατο!* G. Uhlig.

### Aus Oesterreich.

Wir haben im vorigen Heft nach Zeitungsberichten Kunde gegeben nicht bloß von dem wunderlichen Vortrag, den Wilh. Ostwald am 3. Dez. v. J. in Wien gehalten, sondern auch von der Protestversammlung, die durch des Genannten Abenteuerlichkeiten veranlaßt wurde. Man besorgte, und ganz mit Recht, daß diese Behauptungen trotz ihrer starken Verkehrtheit bei Urteilslosen Anklang finden würden. Denn Ostwalds Ansichten stimmen zu zwei anderen törichteren, aber jetzt ziemlich verbreiteten Meinungen und Forderungen: zu dem Verlangen nach der Einheitschule und zum Wunsche nach noch weiter gehender Entbürdung der bemitleideten angestregten Jugend. Nun hat das 5. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ in Wien ein genaues, auf stenographischer Niederschrift beruhendes Protokoll jener Versammlung gebracht, von dem wir recht sehr empfehlen möchten Kenntnis zu nehmen. Interessant ist in diesem Bericht unter

anderem, wie gezeigt wird, daß Ostwalds „biologische und psychographische Untersuchung großer Forscher“, die die Nützlichkeit der gymnasialen Lehrpläne beweisen soll, auf Sand gebaut ist. Eine Anzahl Exemplare dieses Heftes bin ich in der Lage auf Wunsch kostenfrei Mitgliedern unseres Vereins zur Verfügung zu stellen.

Am 18. Januar 1908 fand dann eine dritte außerordentliche (ungemein stark besuchte) Versammlung der Wiener Gymnasiumsfreunde statt, in der auf Einladung des Vereinsvorstandes unser Paul Cauer einen „mit stürmischem Beifall“ aufgenommenen Vortrag hielt und wo die folgende lebhafteste Diskussion die vom Verein vertretene Sache gleichfalls vortrefflich verfocht. Ueber den ganzen Verlauf dieser Zusammenkunft wird genau das sechste Heft der „Mitteilungen“ berichten. Wir bringen in unserem nächsten Heft Cauers Rede vollständig und ein kurzes Referat über die Debatte.

Unmittelbar nach dieser Versammlung begann dann die Mittelschulenquête, über die in verschiedensten Zeitungen Oesterreichs und Deutschlands viel und zumteil Widersprechendes zu lesen war. Referat und Meinungsäußerung über sie verschieben wir auf die Zeit, wo wir das ausführliche offizielle Protokoll, dessen Druck, wie wir hören, soeben zu Ende geführt wird, durchgearbeitet haben werden. Zugleich soll das erste Ergebnis der Enquête, die neue österreichische Verordnung „für die Abhaltung der Reifeprüfung an Gymnasien und Realschulen“, besprochen werden. G. U.

### † Eduard Zeller.

So ist nun auch der teure Mann, der unseren Verein in den ersten Jahren seines Bestehens leitete, von uns gegangen, nach dem, der als zweiter den Vorsitz übernahm, der 94jährige nach dem 90jährigen.

Was Zeller Deutschland, der ganzen gebildeten Welt als Forscher und Schriftsteller gewesen und fortwirkend sein wird, das haben Berufenste und Beredteste mit treffenden und warmen Worten am 21. März auf dem Bragfriedhofe in Stuttgart gesagt, das hat Windelband auch in der Frankfurter Zeitung mit derselben feinen, überzeugenden und erhebenden Charakterisierung dargelegt, mit der er im vorigen Sommer den Entwicklungsgang des um ein Jahrzehnt jüngeren Freundes von Zeller, Runo Fischers, gezeichnet hat.

Zellers Geschichte der griechischen Philosophie ist in der Tat nicht bloß ein Meisterwerk philologischer Forschung und Darstellung, ein großartiger und in allen Teilen klarer und schöner Bau, der aus unzähligen, mit unendlichem Fleiß zusammengesetzten und scharf geprüften Steinen errichtet ist, ein bewundernswertes Vorbild für die Kunst, die Gedanken früherer Denker nachzudenken und in ihren Ursprüngen zu begreifen, sondern das Werk kann mit Recht auch eine Tat im Geistesleben unserer Nation genannt werden, insofern es ganz wesentlich zur Hütung unseres besten Bildungserbes, des hellenischen, beigetragen hat. Und keineswegs nur als Historiker hat Zeller dauernde Bedeutung, sondern seine Betonung des für alles Philosophieren grundlegenden Wertes der Erkenntnistheorie und daß er in wirkungsvollster Weise den Ruf „Zurück zu Kant“ erhob, hat der weiteren Entwicklung philosophischer Gedankenarbeit einen mächtigen Antrieb gegeben.

Aber für die, welche für die Wahrung und Hebung der humanistischen Schulbildung in Deutschland kämpfen, hat Zeller noch eine andere Bedeutung. Er stand zu uns nicht bloß mit dem Gewicht seines Namens, sondern überall mithandelnd, wo er glaubte helfen zu können.

Friedrich der Große hat einmal scherzend im Hinblick auf das Platonische Staatsideal bemerkt: wenn er eine Provinz unglücklich machen wollte, so würde

er ihr einen Philosophen zum Oberpräsidenten geben. Das trifft wohl auf die Mehrzahl der modernen Philosophen zu, auf Zeller nicht. Er war ein Mann, der neben der genialen Beanlagung und dem nie ermattenden Eifer für Lösung wissenschaftlicher Fragen hervorragendes Talent und Interesse auch für Verwaltungsfachen besaß. Bei der Feier seines 90sten Geburtstages kam dies in rührender Weise zum Ausdruck durch eine Stelle in der Zuschrift der Stadt Marburg, wo hervorgehoben wurde, welche Verdienste sich ihr Ehrenbürger um das öffentliche Wohl erworben habe, so als Vorsteher des Privatarmenvereins. Diese administrative Begabung und Zellers liebenswürdige, vermittelnde Art machten auch, daß ihm alle Kreise, denen er angehörte, gern die Erledigung schwieriger Angelegenheiten anvertrauten. Als er von Berlin schied, um seinen Lebensabend in der württembergischen Heimat neben dem Sohn und dessen Familie zuzubringen, da hörten wir aus dem Munde Mommsens die Klage, wie man ohne Zeller an der Berliner Universität und in der Akademie auskommen solle.

So konnten wir uns auch, als das Schiff des Gymnasialvereins 1890 in die hochwogende See ging, keinen besseren Steuermann wünschen. Und als er nach einigen Jahren hat, diese Aufgabe nunmehr einem Anderen zu übertragen, hörte damit nicht etwa seine Anteilnahme an unseren Verhandlungen und Kämpfen auf. Bei der 1898 in Stuttgart stattfindenden Vereinsversammlung sprach er mit jugendlicher Lebhaftigkeit über die unvergängliche Erziehungskraft der griechischen Sprache und Literatur und über die Ausdehnung, die der Unterricht in ihnen haben müsse, um diese Kraft zu voller Wirkung zu bringen. Und bis zu der Zeit, wo das abnehmende Augenlicht ihn an jeder eigenhändigen Korrespondenz hinderte, erhielt ich fast jährlich briefliche Beweise treuesten Festhaltens an unserer Vereinigung, Briefe, deren Schriftzüge das Bittern der Greisenhand zeigten, aber ohne Einbuße an ihrer Klarheit erlitten zu haben. Zeugnis für die hier ausgesprochene Gesinnung legte auch nach dem Tode des Vaters der Sohn ab, der Mediziner Prof. A. Zeller in Stuttgart, der an unser Stuttgarter Vorstandsmittglied, Professor H. Bland, schrieb: „Die Sache des Gymnasialvereins war meinem Vater, wie wenige, ans Herz gewachsen, und jede neue Abbröckelung, die der Humanismus im Lauf der Jahre erfuhr, betrachtete er wie ein ihm persönlich zugesüßtes Leid.“

Auch vor der Gründung unseres Verbandes hat Zeller bei jeder Gelegenheit seine Stimme für die gymnasiale Schulbildung erhoben. Wir gedenken unter anderm an einen in den „Vorträgen und Abhandlungen“ wieder abgedruckten Aufsatz, an die Schrift über Gymnasium und Realgymnasium, an seine in der Nationalzeitung erschienene Erwiderung auf die Erklärung medizinischer und naturwissenschaftlicher Dozenten vom November 1890, an die von ihm verfaßte Erklärung der großen Mehrzahl Berliner Universitätsprofessoren vom 7. Dezember desselben Jahres und an die zwei längeren Vota, die er auf der Berliner Dezemberkonferenz abgab. In der vierten Sitzung handelte es sich um die Zurückweisung schrecklicher Schilderungen von Mißständen an Berliner Gymnasien, besonders vom Uebelstand der Ueberbürdung. Nachdem schon Hinzpeter und andere hierauf entgegnet hatten, sprach Zeller:

„Ich kann nur bestätigen, was Herr Geheimrat Schrader schon bemerkt hat, daß wir zu unsrer Zeit wenigstens ebenso viel gearbeitet haben als unsere heutigen Gymnasiasten und uns nicht überbürdet gefühlt haben. Ich habe von meinem 14. bis zum 18. Jahre, und ich nicht allein, sondern viele meiner damaligen Kameraden, gewiß 10 Stunden täglich an Wochentagen dem Unterricht, der Bearbeitung der Aufgaben und den Privatstudien gewidmet, von denen damals jeder ordentliche Schüler das Eine oder Andere trieb. Wenn es jetzt anders geworden ist, so hat das nicht selten Gründe, für die die Schule nicht verantwortlich ist. Namentlich in Berlin bringen es die Verhältnisse einer großen Stadt, die Lebensweise in einzelnen Familien, und die Schwäche und der Mangel an Einsicht auf Seiten der Eltern mit sich, daß für die Arbeiten der jungen Leute Erschwerungen vorhanden sind, die nicht überall da sind und sein müssen. Einem der anwesenden Vertreter der hiesigen Unterrichtsverwaltung ist unlängst von einem Vater geklagt worden, sein Junge habe bis 1 Uhr in der Nacht arbeiten müssen. Als dann gefragt wurde, wann er mit der Arbeit angefangen habe, wurde geantwortet: Gerade, als wir aus dem Theater gekommen waren.“

Wenn die Menschen mit höherer Bildung heute auch eingeteilt werden können in solche, die voll Dankbarkeit dessen gedenken, was sie der von ihnen besuchten höheren Unterrichtsanstalt schulden, und in diejenigen, welche nur Worte der Ausstellung oder gar der Verunglimpfung für ihre Lehrer und ihre Schule haben und meinen, daß aus ihnen bei anderer Vorbildung mehr geworden wäre, so gehörte Zeller sehr entschieden zur ersten Klasse. Das berühmte Maulbronner Seminar, in dem er die letzten vier Jahre seiner Gymnasialzeit zubrachte, galt ihm stets als eine Anstalt, die in vollkommenster Weise die Pflichten der Unterweisung und der Erziehung erfüllt habe. Auf sie weist er mit den ersten Worten des angeführten Passus hin, und auf seine dortigen Erfahrungen geht zweifellos auch der Schluß dieses Botums zurück, wo er die Schule preist, die in ihren Zöglingen den Ehrgeiz weckt, alles, was sie tun, recht zu machen, und in ihnen das Gefühl persönlicher Verantwortung festigt. „Die Bildung des Charakters ist nicht Sache der Lehre, sondern Sache der sittlichen Übung, der Gewöhnung, und die Gewöhnung, welche die Schule ihren Schülern zu erteilen hat, ist in erster Linie die Gewöhnung an Gehorsam und Arbeit.“

Von mehr als einer Seite ist zur Charakterisierung von Zellers Wesen ein Ausdruck griechischer Lebensweisheit verwandt worden, *σωφροσύνη*, und wer wollte leugnen, daß dieses Wort in der ganzen Fülle seines Inhalts auf ihn paßt. Auch was Aristophanes dem Sophokles nachrühmt: *ὁ δ' εὐχολος μὲν ἐνθάδ', εὐχολος δ' ἐξεί*. dürfen wir dem von uns Geschiedenen nachrufen. Mit dieser *σωφροσύνη* und *εὐχολία* aber und der wundervollen Schlichtheit im Auftreten des Mannes verband sich energische Entschiedenheit in Gegnerschaft wie Fürsprache, wo es nötig war, und auch manches scharfe Wort hat man von Zeller gelesen und gehört, so wenn auf Leute die Rede kam, die im Grunde humanistisch gesinnt, der Bequemlichkeit oder schlottrigem Zweifelmut oder lächerlicher Angst vor Rückständigkeit nachgaben, wo es die Verteidigung unserer Sache galt.

Es gibt, glaube ich, wenige Gräber, an denen die Klage so vollkommen verstummen muß vor den Empfindungen des Dankes und der Erhebung und Aneiferung. Die gütige Vorsehung hat uns den Entschlafenen länger gegönnt, als selbst unsern ersten Kaiser, und gegönnt in unvergleichlicher Frische von Körper und Geist, eines von den nicht seltenen Beispielen dafür, daß angestrengte, unermüdlige geistige Arbeit etwas recht Gesundes ist. Bei der Feier seines 90sten Geburtstags (so wurde mir, dem durch Unwohlsein fern Gehaltene, berichtet) beantwortete er die überaus zahlreichen Ansprachen ohne Ermüdung stehend, alle mit individuellen Beziehungen und meist zugleich mit Beifügung humoristischer Bemerkungen. Am Mittag waren um ihn in seinem Haus die auswärtigen Gäste versammelt. Am Abend aber ließ er es sich nicht nehmen, auch einer Nachfeier im Hause seines Sohnes beizuwohnen. Erst als Mitternacht schon nahte, mahnte den Neunzigjährigen die in den achtziger Jahren stehende Gemahlin: es sei nun wohl Zeit, an die Ruhe zu denken. Auch in den folgenden Jahren blieb Zellers Teilnahme an wissenschaftlichen und persönlichen Angelegenheiten ungemein rege. Noch vor zwei Jahren sprach er mir über eine ihn interessierende Berufungssache und über eine Einzelfrage in der Geschichte der griechischen Philosophie mit Eifer und vollster Klarheit. Der Geist ist vom Körper nicht überlebt worden. Den der Erde Entreisten aber hat der sanfteste Todesbote abberufen. Ehren wir das Andenken des Unvergeßlichen nicht bloß alle Zeit mit Worten, sondern mit nie wankendem Ausharren bei der Fahne, zu der er gestanden.

G. Uhlig.

## Literarische Anzeigen.

**Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. **Joseph Voos**, k. k. Landesschulinspektor in Linz. Mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen. 2. Band. (M—Z). Wien und Leipzig 1908. Verlag von N. Bichlers Witwe und Sohn. 1100 S., geh. 15 Mk., elegant gebunden 17 Mk.

**Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik**, herausgegeben von **W. Rein** in Jena. Zweite Auflage. 5. Band: Klassenorganisation der Volksschule bis Munterkeit. Langensalza S. Beyer und Sohn 1906. 982 S. — 6. Band: Musikalische Erziehung bis Präparieren. 1907. 927 S. — 7. Band: Prinzenziehung bis Schulberichte. 1908. 932 S.

Daß die Voos'sche und die Rein'sche Encyklopädie nicht Konkurrenzunternehmen sind, geht schon daraus hervor, daß beide Herausgeber sich unter den Mitarbeitern auch des anderen Handbuchs befinden; es zeigt sich aber auch sonst auf den ersten Blick. Nach Umfang und Preis ist das von Voos herausgegebene Werk ein Buch, das sich der einzelne Lehrer bequem anschaffen kann, wogegen die Encyklopädie von Rein mehr in Bibliotheken der Lehrerkollegien als in Privatbüchereien zu finden sein wird.

Wir haben die erste und zweite Hälfte des 1. Bandes vom Handbuch des Jenenser Professors in seiner zweiten Auflage auf S. 64 und 244 des 14. Jahrgangs unserer Zeitschrift angezeigt und den ersten Band des österreichischen Handbuchs auf S. 248 f. des 17. Jahrgangs. Unser günstiges Urteil ist durch die oben genannten Bände durchaus bestätigt worden.

Die 2te Auflage des *Neinschen* Handbuchs hätte passend auf dem Titel als eine wesentlich vermehrte bezeichnet werden können. Was im 4. Band der ersten Aufl. steht, findet sich jetzt fast ganz im 5ten, und wie wesentlich die hier hinzugekommenen Vermehrungen sind, mag die Aufzählung der neuen Artikel zeigen: Klassenorganisation der Volksschule von J. Lews, Klassenunterricht und Hausunterricht von R. König, Konzentration im Lehrplan der höheren Schule von J. Voos, Konzentration in der gewerblichen Fortbildungsschule von A. Haese, Kretisches Schulwesen von J. E. Stalitsunakis, Krüppelheim von S. Krusenberg, Bildende Kunst in der Erziehungsschule von Conr. Schubert, Kunst und Gymnastik von G. Neundorff, Landes- Erziehungsheime von S. Lieg, Lautschrift von J. Spieser, Lehren und Lernen von D. Willmann, Lehrerbibliotheken der höheren Schulen von H. Ulrich, Leichtsinne von W. Meyer,

Mädchenheime von F. Zimmer, Mittleres Mädchenschulwesen von Joh. Meier. Die sehr erwünschte Erweiterung bezüglich der Geschichte der Pädagogik und des ausländischen Schulwesens zeigen im 6. und 7. Band die Artikel Neugriechisches Schulwesen von P. Dionomios, Niederländisches Schulwesen von D. Vos, Friedr. Wilh. Niezsche von G. Weber, Norwegisches Schulwesen von Andr. Faerden und vier anderen norwegischen Pädagogen, Joh. Fr. Oberlin von Eugenie Oberlin, Orientalisches Erziehungs- und Bildungswesen von D. Willmann, Oesterreichisches Schulwesen von R. Hornich, Bernh. Overberg von D. Petry, Platos Erziehungslehre von P. Natorp, Athanasius Maurus von Türrau, Charles Rollin von D. Petry, Arthur Schopenhauer von D. Flügel; auch sind für den Schluß des Werkes Artikel über das portugiesische, rumänische, russische und schottische Schulwesen in Aussicht gestellt. Bei der Ausführlichkeit, mit der das Ausland besprochen ist (der Artikel über kretisches Schulwesen umfaßt 20 Seiten) und bei den mannigfachen Aenderungen, die auch im Ausland die Organisation des Unterrichts in den letzten Zeiten vielfach erfahren hat, geben die betr. Artikel im Reinschen Handbuch öfter eine wertvolle Ergänzung zu der so verdienstlichen ersten Zusammenstellung von Angaben über das ausländische Unterrichtswesen in dem Baumeisterschen Handbuch.

Artikel der ersten Auflage, die man auf den ersten Blick in der zweiten vermisst, sind hier fast alle unter anderem Titel zu finden. Nur eine Ausnahme, die mir nicht gerechtfertigt erscheint, habe ich bemerkt. Warum ist der Artikel über den hochverdienten österreichischen Pädagogen Vinzenz Gb. Wilde jetzt ganz weggelassen, der nach Erscheinen des eingehenden, schönen Buchs von Wolke vielmehr eine Erweiterung hätte erfahren müssen? Es wäre gut, wenn ein solcher Artikel den Nachträgen im letzten Band beigelegt würde.

Den Wert der meisten neuen Artikel verbürgen, wie den der meisten alten, schon die Namen der Verfasser. Mit besonderer Freude wird man die weitere Beteiligung von D. Willmann und von P. Natorp begrüßen.

Unter den ungefähr 130 Mitarbeitern an der Encyclopädie von Voos besteht, wie natürlich, die weit überwiegende Zahl aus Oesterreichern; reichsdeutsche habe ich nur zehn gefunden: Paul Cauer, Oskar Jäger, Rud. Lehmann, Christian Ruff, Paul Natorp, Wilhelm Rein, Ernst von Sallwürk, † Hermann Schiller, Richard Wehmer, und meine Wenigkeit. Aber weit entfernt davon, der Verbreitung des Buches in Deutschland Beitrag zu tun, wird dieser Umstand, denke ich, derselben förderlich sein. Denn so wenig man in Deutschland mit gar manchen Punkten der österreichischen Organisation des höheren Unterrichts einverstanden ist, so ent-

schiedenen Respekt hat man mit Recht vor österreichischen Pädagogen, Praktikern und Theoretikern; und gerade die in Deutschland bekanntesten und geschätzigsten, wie D. Willmann, haben sich an dem in Rede stehenden Werk reichlich beteiligt. Auch da, wo wir nicht beizustimmen vermögen, oder wo wir von Einrichtungen hören, die wir nicht nachzuahmen geneigt sein werden, können wir lernen. Und dadurch, daß das österreichische Schulwesen sich gegenwärtig in einem Reformstadium befindet, wird das Interesse an pädagogischen Stimmen aus Oesterreich gemehrt.

Als einen anderen Vorzug der österreichischen Encyclopädie haben wir bei der Anzeige des 1. Bandes die Verschiedenheit der Standpunkte bezeichnet, die durch verschiedene Mitarbeiter vertreten sind. Gleich nachdem ich dies geschrieben, teilte mir Jemand mit, in einer reformerischen deutschen Zeitschrift sei ein Schmerzensschrei darüber zu lesen gewesen, daß ich den Artikel über Reformschulen schreiben würde. Nun, wenn jetzt ein so schmerzlich Berührter den Artikel liest, wird er, glaube ich, zugeben müssen, daß derselbe sine ira geschrieben ist, wie ich mich denn auch seit dem Aufkommen der Reformanstalten mit manchem ihrer Vertreter friedlich mündlich und brieflich ausgesprochen habe. Der Zorn war immer bloß bei denjenigen vorhanden, die verlangten, daß die Reformgestaltung des Gymnasiums allgemein durchgeführt würde, ohne zu begreifen oder ohne zu bedauern, daß mit solcher Verallgemeinerung dem humanistischen Unterricht das Grab gegraben werde. — Auch angesichts des 2ten Bandes finde ich es recht zweckmäßig, daß verschiedene Richtungen hier zu Wort gekommen sind und daß wir den Eindruck eines Sprechsaals, nicht den einer einheitlichen, einseitigen Parteiäußerung empfangen.

Vergleichen wir die Reihen der Artikel in den beiden Encyclopädien mit einander, so fällt alsbald ein Fluß von Artikeln in dem österreichischen Handbuch in die Augen, die sich auf einzelne pädagogische Praktiker und Theoretiker und Personen der Unterrichtsverwaltung oder auf die Schuleinrichtungen einzelner Staaten beziehen. So finden sich hier biographische Notizen über H. Ferd. Maxmann, Alfred Maul, Ernst Münch, Fr. Paulsen, R. H. von Haumer, Adam Riese, Blutarch, Quintilian, über die wir im Reinschen Buch nichts erfahren. Ferner hat Voos Artikel über die Schuleinrichtungen der verschiedenen Staaten Deutschlands, nicht bloß Preußens, sondern auch Sachsens, Sachsen-Weimars, Sachsen-Altenburgs, Sachsen-Koburg-Gothas, Oldenburgs, und von Neufß ä. L. und j. L. u. s. w. aufgenommen, während Rein diese alle glaubte bei Seite lassen und sich auf die außerdeutschen Staaten beschränken zu sollen.

An Umfang und hinsichtlich des Eingehens

in die unzähligen pädagogischen Fragen stehen selbstverständlich die Artikel des österreichischen Werks gegen die des anderen weit zurück. Ich habe nur eine und wohlbegreifliche Ausnahme gefunden, die Artikel über das österreichische Schulwesen.

Die gewiß von allen Lesern bewillkommene Ausstattung der Wiener Enzyklopädie mit zahlreichen Bildern von Personen, Gebäuden, Schuleinrichtungen, Gegenden wird im zweiten Bande ebensoviel Beifall erfahren, wie im ersten.

Sehr praktisch haben wir am Schluß von Band II das alphabetische Inhaltsverzeichnis gefunden, das sich nicht bloß auf die in besonderen Artikeln behandelten Personen und Sachen bezieht, sondern auch auf all das, was gelegentlich näher besprochen ist. Die Meinsche Enzyklopädie wird statt dessen am Ende des letzten Bands sicher wieder das ebenfalls sehr brauchbare „Systematische Inhaltsverzeichnis“ bringen.

Und so komme ich am Schluß dieser Besprechung zu einer aufrichtigen Empfehlung beider, sich in mehrfacher Hinsicht höchst zweckmäßig ergänzender Enzyklopädien. G. U.

**Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1906.** Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 15. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft. Berlin A. Hofmann und Komp. 1908. 240 S.

Während 1905 und 1906 der Jahresbericht über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiet der Erziehungs- und Schulgeschichte stückweise in den einzelnen Heften der von der Gesellschaft herausgegebenen „Mitteilungen“ erschien, ist hier zum ersten Mal der Bericht über ein Jahr in einem „Beiheft“ zusammengefaßt, eine sehr praktische Neuerung, deren Ausführung geleitet wird von Prof. Dr. Heubaum und Dr. Richard Galle; als Mitarbeiter waren diesmal außerdem tätig 12 Herren aus Preußen, 4 aus Sachsen, je 1 aus Oesterreich, Bayern, Württemberg, Hessen, Sachsen-Koburg-Gotha, Anhalt, zu denen hoffentlich noch andere aus anderen deutschen Staaten und aus der Schweiz treten werden, weil nur dann eine einigermaßen vollständige Berichterstattung erzielt werden kann.

Die einzelnen Abschnitte sind bezeichnet mit den Titeln: I Bibliographie; II Kulturgeschichte, Biographien; III Pädagogik und Bildungswesen (Gesamtentwicklung, Pädagogen, Schulmänner); IV Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Klöster und Orden, Universitäten, Fachschulen, Privat- und Prinzenerziehung); V Unterrichtsgegenstände (Religion, Französisch und Englisch, Mathematik und Physik, Naturwissenschaften); VI Kindes- und Schülerleben; VII das Mittelalter; VIII Humanismus; IX Neuzeit (Preußen, Sachsen, Württemberg, Hessen, Thüringische Staaten). Mängel, insbesondere Lücken in dieser

Einteilung fallen ja alsbald in die Augen; aber es wäre sehr falsch, sie zu tabeln. Sie haben ihren Grund in den Grenzen, die durch das diesmal vorliegende Material und die zu Gebot stehenden Arbeitskräfte gezogen wurden. Was diesmal fehlt, kann und wird, hoffen wir, das nächste Mal nachgeholt werden. Die Behandlung aber des Stoffes ist, soweit wir das Heft durchgegangen haben, alles Lobes wert. Man erhält hier nicht bloß Titel und kurze Inhaltsangaben, sondern es wird so viel mitgeteilt, daß man ganz gut ein Urteil darüber gewinnen kann, ob die besprochene Publikation der Art ist, daß man sie sich für die eigenen Studien beschaffen und genau durchgehen muß, oder ob einem die Kenntnismahme des Auszugs genügt. Und solche Hilfe gegenüber der immer mehr anwachsenden Flut auch der historisch-pädagogischen Literatur ist ungemain schätzenswert.

Erwünscht ist auch das beigelegte Autoren-Register und praktisch, daß die Titel der excerptierten Schriften jeweils in Anmerkungen unter dem Text genannt sind. Ein Sachregister wäre ja auch sehr willkommen, und es soll laut Vorwort im nächsten Bericht nachgeholt werden. Wenn aber an dieses Versprechen die Frage geknüpft wird, ob es nicht an der Zeit wäre, den geringen Mitgliedsbeitrag (5 Mk.) zu erhöhen, so möchte ich mir erlauben, auch hier vor der Ausführung dieses Gedankens dringend zu warnen. Diese Maßregel hat bei anderen Vereinen schon zu einem Mitgliederabfall geführt, durch den statt des erhofften Plus der Einnahme vielmehr ein Minus eintrat. Und das ist auch ganz begreiflich bei der ins Ungeheuerliche gesteigerten Anzapfung, der der Geldbeutel Vieler heutzutage infolge des gesteigerten Vereins- und Gesellschaftswesens unterliegt. G. U.

**Beiträge zur hessischen Schul- und Universitätsgeschichte.** Im Auftrage der Gruppe Hessen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von D. Dr. W. Diehl, Stadtpfarrer in Darmstadt, und Dr. A. Meißer, Prof. in Gießen. Band 1, Heft 3. 1908. Kommissionsverlag von Emil Roth in Gießen. 130 S.

Neben den Publikationen, die aus der Kasse der ganzen Gesellschaft für Schulgeschichte bestritten werden und den Mitgliedern unentgeltlich zugehen (den Mitteilungen und Beiheften), lassen auch einzelne Gruppen von sich aus noch dies und jenes Heft erscheinen, so die hessische, die zwar keine bedeutende Mitgliederzahl besitzt, aber in liberalster Weise von der Landesregierung unterstützt wird. Das oben angezeigte Heft enthält „Mitteilungen über die Bucherei des Hessischen Schulmuseums“ von Wilhelm Diehl, einem der rührigsten und verdienstesten Mitglieder unserer Gesellschaft, und eine „Ge-

schichte des Landgraf-Ludwig-Gymnasiums in Siegen" von dem als pädagogischen Schriftsteller ebenfalls wohlbekanntem Gymnasial- und Universitätsprofessor August Messer. In der letzteren Arbeit findet sich vieles, was nicht bloß zur Einsicht in die Entwicklung des höheren Unterrichts im 16. 17. 18. Jahrhundert wertvoll ist, sondern gleicherweise viel Licht über religiöse und kirchliche Streitigkeiten dieser Jahrhunderte verbreitet. U.

Festschrift zum dreihundertjährigen Jubiläum des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums. I. Teil: **Geschichte des Joachimsthalschen Gymnasiums 1607—1907** von Dr. **Erich Wegel**, Oberlehrer u. Adjunkt. Mit Portraits, Vollbildern, Vignetten, Plänen und einer Karte. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1907. 417 S. in Vertikonformat. — II. Teil.: **Zur Statistik des J. Gymnasiums**. Beiträge von Prof. Dr. Ernst **Bahn**, Oberl. Dr. Ernst **Fritze**, Oberl. Karl **Todt**, Oberl. Dr. **Erich Wegel**. Ebenda. 70 S. in 4<sup>o</sup>.

Eine ganz hervorragende Leistung auf dem Gebiete der deutschen Schulgeschichte, ein höchst dankbarer Stoff, mit größter Gründlichkeit erforscht und in ansprechendster Form dargestellt. Der erste Abschnitt des ersten Teils schildert die in der Tat sehr wechselvollen Schicksale und Erlebnisse der Fürstenschule, die ersten 30 Jahre 1607—1636 in Joachimstal, die 14 Jahre von der Zerstörung bis zur Wiederherstellung, das Gymnasium in der Burgstraße von 1650—1880 und das Leben im Wilmersdorfer Heim von da bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt, dessen Herstellung gewiß besonders mühevoll gewesen ist, behandelt die wirtschaftliche Fundierung und die Entwicklung der wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse; der dritte die Verwaltungs- und Aufsichtsorgane; der vierte, der wohl für Manche das größte Interesse haben wird, enthält die Geschichte des Alumnats; der fünfte endlich handelt vom Lehrerkollegium, den Klassen und dem Unterricht, dessen eigenartige, durch bedeutendste Männer stark beeinflusste Entwicklung, in 7 Perioden eingeteilt, zur Darstellung gekommen ist (1607—1636, 1647—1707, 1707—1775, unter Meierotto, unter Snetlage, unter Meineke, von 1857 bis zur Gegenwart unter Niebling, Schaper und Bardt). Unter den im Anhang mitgeteilten Einzelheiten möchten wir besonders auf die Verzeichnisse der von 1607—1826 und von 1826—1888 benützten Lehrbücher hinweisen; erheiternd werden die S. 381—386 abgedruckten Speisezetteln der Alumnaten wirken. Wenn der Verfasser um Nachsicht für diesen „ersten Versuch einer eingehenden und umfassenden Darstellung des Joachimsthalschen Schulinstituts“ bittet, so haben wir dem gegenüber die Empfindung, daß schwerlich in kommenden Zeiten von Jemand die hier abgehandelten Materien besser werden untersucht und dargelegt

werden: was wir vermessen, ist nur dasjenige, was Wegel selbst als noch zu leistendes bezeichnet hat: „die eigentliche Schulgeschichte [er meint die Geschichte der Schülerleistungen], die sich auf einer sorgfältigen Durcharbeitung der Aufzeichnungen in den Klassenbüchern, der noch vorhandenen Schülerarbeiten, namentlich der Abiturientenarbeiten, der Versetzungs- und Examenprotokolle und der Zeugnisse aufzubauen hätte.“ Daß auch dieses Supplement einen Bearbeiter finde, halten wir allerdings für höchst wünschenswert. Die Geschichte der Schülerleistungen ist bisher zu sehr gegen die der äußeren Schicksale der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrpläne und Gesetze in Erforschung und Darstellung zurückgetreten, und was von den Schülern früherer Zeiten prästiert ist, geht aus den Unterrichtsordnungen noch keineswegs genügend hervor.

Besonders hervorheben aber müssen wir noch die prächtige Ausstattung dieses ersten Teils der Festschrift: wir gedenken besonders der vortrefflichen Bilder mehrerer Leiter der Anstalt.

Im zweiten Teil, der genaue Verzeichnisse von Lehrern und Schülern (Angaben über Gesamt- und Klassenfrequenzen, über Durchschnittsalter und Konfession der Zöglinge, über die Abiturienten von 1789—1904) enthält, dürften sich weitere Kreise am meisten wohl für die biographisch-bibliographischen Verzeichnisse der Lehrer von 1607—1899 interessieren. Hier finden wir aus dem 19. Jahrhundert eine solche Fülle von Männern, die als Gelehrte auf den verschiedensten Gebieten der Wissenschaft Glanzendes geleistet und in jungen oder auch in späteren Jahren ihre Kraft dem Joachimsthalschen Gymnasium gewidmet haben, daß damit zugleich die wesentlichste Erklärung gegeben ist für die Tatsache, die uns aus dem Verzeichnis der Abiturienten entgegentritt, die Tatsache, daß eine ganz ungewöhnlich große Anzahl von Zöglingen dieser Anstalt hervorragendes im Leben geleistet hat. Wie jämmerlich erscheint doch neben solchen Ergebnissen das generelle Nörgeln und Schmähnen über Organisation und Unterrichtsbetrieb an unseren Gymnasien, bei dem man so zu reden liebt, als ob man die allgemeine Meinung verträte.

Dem bei Lehrern und Schülern das Gymnasium Joachimicum verbreiteten Bewußtsein, daß ihm angehört zu haben eine Ehre sei, entspricht ihre Anhänglichkeit. Schöner Ausdruck ist dieser Empfindung bei dem jüngsten Jubiläum von den früheren, noch lebenden Lehrern der Anstalt in einer Adresse gegeben worden, die wir uns nicht versagen mögen, hier zum Abdruck zu bringen. Sie ist uns durch die Freundlichkeit des Geh. Regierungsrats Imelmann zugegangen und, wenn wir nicht irren, von ihm verfaßt.

„An dem festlichen Tage, an dem das Joachimsthalsche Gymnasium auf drei Jahr-

hunderte seines Bestehens zurückblickt, dürfen in dem Kreise der Glückwünschenden die nicht fehlen, die in fernerer oder näherer Vergangenheit als Lehrer an ihm tätig gewesen sind und seinem Konzil der Professoren und Adjunkten angehört haben.

„Es erfüllt uns mit freudiger Genugtung, daß wir dieser alten und angesehenen Schule gedient, eine längere oder kürzere Strecke ihres Lebens miterlebt, an ihren pädagogischen Aufgaben mitgearbeitet haben. Unsere Wirksamkeit am Joachimsthalschen Gymnasium verteilt sich auf sehr verschiedene Jahre und Jahrzehnte, und sie liegt bei nicht Wenigen von uns noch jenseits des Epochenjahres 1880 [der Uebersiedelung nach Wilmersdorf], so daß ihre Erinnerungen ganz an dem altersgrauen, schlichten, nun längst verschwundenen Hause haften, das sich nichts träumen ließ von der geräumigen Pracht des neuen Joachimsthal. Der große Moment dieser Gedekfeier aber läßt die zeitlich und örtlich Getrennten sich ihrer Zusammengehörigkeit bewußt werden und vereinigt sie in gemeinsamem Empfinden und Betrachten.

„Die Bedeutung, die dem Joachimsthal in der Geschichte des Unterrichtswesens und in der Gelehrtengeschichte zuerkannt wird, die geist- und kraftvollen Persönlichkeiten, die es geleitet und gestaltet haben, die vielen ausgezeichneten, auf mannigfachen Gebieten des theoretischen und des praktischen Lebens bewährten Männer, die als Joachimsthaler Alumnus oder Hospiten in der Stille humanistischer Studien sich Talent und Charakter gebildet hatten, und nicht zuletzt unserer Fürsten mehr als einmal huldvoll betätigtes persönliches Interesse an dieser ihrer weisen und hochherzigen Stiftung — das alles steht uns heute erhebend vor der Seele.

„Und wenn nun, schon nach einem Menschenalter, abermals eine Periode in dem wechselvollen Leben des Joachimsthal zu Ende geht, wenn es aus dem Umkreis der Hauptstadt des Reiches in die Landschaft zurückkehren soll, die seine erste Heimat war, so möge, das ist unser inniger Wunsch, die Rückwanderung kein Zurückweichen sein, vielmehr dies so eigenartige, so schicksalsreiche und doch so standhafte Gebilde, von großen Erinnerungen getragen, durch große Ueberlieferungen verpflichtet, nach wie vor im Wettstreit der Schulen und der Bildungsarten bestehen und sich in den vordersten Reihen der höheren Lehranstalten Preußens und des deutschen Vaterlandes behaupten.“

Die ersten Unterschriften sind die von dem inzwischen gestorbenen Philologen Adolf Kirchoff und dem Philosophen Wilhelm Dilthey.

G. U.

**Geschichte des Unterrichts im Stifte Schotten in Wien** von Dr. Albert Hübl, Professor am k. k. Schottengymnasium und Stiftsbibliothekar. Herausgeg. anlässlich der Rentenarfeier der Anstalt. Wien, Hofverlags-

buchhandlung Karl Fromme 1907. 335 S. 6,25 Mk.

Es ist mir lieb, nach der Festschrift zu der Säkularfeier einer berühmten preussischen protestantischen Bildungsanstalt eine ähnliche Publikation zu Ehren eines bedeutenden österreichischen katholischen Gymnasiums anzeigen zu können. Interesse für die Erziehungsanstalten des Ordens S. Benedicti habe ich zuerst in der Schweiz durch Bekanntschaft und Gedankenaustausch mit Ordensbrüdern von Maria-Einsiedeln und Engelberg gewonnen. Wesentlich erhöht aber wurde dieses Interesse durch genauen Einblick in den Unterrichtsbetrieb und die Erziehungsweise der berühmten Benediktinerschule in Kremsmünster während der Tage, wo ich als Gast des Hochw. Hn. Abtes Achleutner in der Anstalt weilte und mit dem in wissenschaftlicher wie didaktischer Hinsicht ungemein tüchtigen Lehrerkollegium verkehren konnte. So nahm ich mit persönlicher Anteilnahme das oben bezeichnete Buch zur Hand, in dem die pädagogische Wirksamkeit der Schotten-Benediktiner in Wien dargestellt ist aus Anlaß der Feier des hundertjährigen Bestehens des Schotten-Gymnasiums, aber nicht mit Beschränkung auf diese Zeit, wo die Schule den Staatsschulen konform gestaltet gewesen ist, sondern mit Ausdehnung auf die ganze, viele Jahrhunderte umfassende erzieherische Tätigkeit des Ordens in der österreichischen Hauptstadt. Und die hier gebotene Geschichte der früheren Zeiten verdient in gleichem Maße die Aufmerksamkeit der für Schulgeschichte Interessierten, wie die der näherliegenden. In einem ersten Abschnitt wird über die Klosterschule des Mittelalters gehandelt, im zweiten von der Umgestaltung des Unterrichts durch humanistische Einflüsse bis zur Begründung höherer Studien (1500 bis 1686), der dritte reicht dann bis zur Gründung des Schottengymnasiums und schildert das sechsklassige Gymnasium (bis 1848) und das achtklassige (bis zur Gegenwart). Ueberall ist bis in das Einzelste eingegangen und durch urkundliche Belege eine klare Anschauung vermittelt, z. B. ein lat. Aufsatz aus dem Jahre 1844 über den Charakter Karls des Großen abgedruckt und ein deutsches Schülergedicht aus demselben Jahr in fünffüßigen Jamben, eine aufgegebene Hausarbeit: „Monolog des Regulus, welcher überlegt, ob er zu Rom bleiben oder nach Carthago zurückkehren soll.“ Für alle Seiten der Erziehung und des Unterrichts bietet das Buch geschichtlichen Stoff, z. B. auch für das von dem Orden einst sehr gepflegte Schuldrama: S. 83–85 wird uns der Inhalt einer freudig endigenden Tragödie Aepitus (Aipytos) szenenweise mitgeteilt, in der Kingen und Sieg des Sohnes der Merope vorgeführt wurde, am Schluß ein Tanz der nobilis inventus von Messenien. S. 85 f. erhalten wir die Titel einer Anzahl anderer Dramen. Auffallen könnte der Prozentsatz von akatho-

lischen Schülern in neuerer Zeit, der sich 1878 auf 12,12 belief. Auch Israeliten haben dort vielfach ihre Gymnasialbildung erhalten: 1878 waren es im Ganzen 71. Ein berühmter Schüler des Schottengymnasiums in jüngerer Zeit war Robert Hamerling. Daß Männer dort gebildet sind, die später im öffentlichen Leben eine von dem Standpunkt der Patres O. S. B. abweichende Richtung einschlugen und daß diese doch in vollstem Maße anerkannt haben, was sie der Anstalt verdanken, dafür ist ein treffliches Beispiel die Art, wie der sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete Bernerstorfer sich in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums vom 27. Oktbr. 1906 über die humanistische Schulbildung ausgesprochen hat. G. H.

### August Scheindler, Pro Gymnasio.

Ein Beitrag zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österreichischen Gymnasiums. Sonderausgabe aus der Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum des Schottengymnasiums in Wien. Wien und Leipzig, W. Braumüller, 1908. 69 S.

Der Verfasser, Landes Schulinspektor für Niederösterreich, hat sich den Dank aller Freunde des humanistischen Gymnasiums verdient, als er sich entschloß, seine pietätvolle Gelegenheitschrift weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Inmitten der verworrenen und verwirrenden Stimmen, die ohne Kenntnis der Tatsachen unentwegt nach einer Schulreform verlangen, um für ihr Wolkenkuckuckshorn Platz zu gewinnen, hat es der Verfasser, der, wenn einer, sich als kompetent ansehen darf, für seine Pflicht gehalten, die Dinge, wie sie sind, sachlich und schlicht darzulegen. Seine verantwortungsvolle Stellung ermöglicht es ihm, dem Phrasenschwall der Reformier die nüchternen, aber zuverlässigen Zahlen der Statistik entgegenzustellen, in der Hoffnung, dadurch die Zahl derer zu verringern, die das Gymnasium zwar nicht kennen, aber mißbilligen. Das ist in diesem Augenblick um so wichtiger für Oesterreich, als erst vor kurzem der commis-voyageur für Schulreform, Herr Ludwig Gurlitt, in Wien eine „pikante Plauderei“ zum Besten gegeben hat und nach ihm der Leipziger Chemiker Ostwald eine fulminante Anklagerede gegen den Sprachunterricht, die seine wissenschaftlichen Qualitäten in eine üble Beleuchtung stellte. In ruhigster Weise antwortet der Verfasser allen Einwürfen und Bedenken, indem er seine Argumente an geeigneter Stelle durch Zahlen beweist. Gerade dadurch wird seine Schrift für uns Reichsdeutsche so interessant. Wir erfahren die Art und den Umfang der lateinischen und griechischen Lektüre an mehreren Schulen, die tatsächlichen Ergebnisse der Privatlektüre, die Prozentsätze der häuslichen Nachhilfe, die Zahl der Meldungen und Resultate bei den Schlußprüfungen, die Ergebnisse der Versetzungen u. a. Sehr lehr-

reich ist die Besprechung einer Tacitusstelle (Num. II, 39), an der gezeigt wird, wie fruchtbar sich der Ertrag des Uebersetzens aus dem Original darstellte. Der Schluß der kleinen, aber gehaltreichen Schrift beschäftigt sich mit den Mängeln, mit denen Leiter und Lehrer der österreichischen Gymnasien zu kämpfen haben, wie mit den überlangen Ferien, der Verkürzung der Stunden, der Ueberfüllung der Klassen und dem „wunden Punkt der Organisation des österreichischen Gymnasiums“: „es ist das Stundenausmaß für alle Gegenstände aufs allerknappste bemessen worden“. Dies wird vor allem an der Stundenzahl in den alten Sprachen aufgezeigt, wo 50 und 28 österreichische 68 und 36 deutschen Wochenstunden gegenüberstehen. Die Ausführungen des Verfassers decken sich hier vollständig mit meinem Basler Vortrag. Dies ist ohne Zweifel der Grund, warum man in Oesterreich der Privatlektüre eine so wichtige Stelle eingeräumt hat; es ist die einzige Möglichkeit, die knappe Zeit des Schulunterrichts durch Belastung der häuslichen Arbeitszeit zu ergänzen, ein Verfahren, in dem ich eben nur einen Notbehelf sehen kann. Ich kenne diese Privatlektüre aus meiner eigenen Schülerzeit und weiß, daß sie außer der Erhöhung der Arbeitszeit die Gefahr der flüchtigen, nur nach dem Stoff verlangenden Lektüre mit sich führt. Zur Zeit ist keine Gefahr in unserem Gymnasialunterricht größer, als das „Um-den-Text-herum-übersetzen“, eine Methode, die gelegentlich sogar als höhere Weisheit empfohlen wird. Doch, wie gesagt, im Herzen denkt der Verfasser genau so wie der Schreiber dieser Zeilen und würde es mit Freuden begrüßen, wenn dem österreichischen Gymnasium die Pflege der Eigenart zugewilligt würde, die dem preussischen vom König selbst zugesagt ist. Zum Schluß noch Eins. Könnten sich die Unterrichtsverwaltungen nicht entschließen, geeigneten Schulmännern für Besuche von Schulen anderer Länder Zeit und Geld zur Verfügung zu stellen? Es wäre doch außerordentlich lehrreich für uns Preußen, die süddeutschen und österreichischen Schulen zu besuchen, und umgekehrt wohl auch. Wer vergleichen und beobachten kann, wird stets reichen Gewinn für sich und auch die Sache heimbringen. Man ist in Berlin recht freigebig gegen oft sehr junge Franzosen, Engländer und Amerikaner, die unsere Schulen studieren wollen. Könnte man nicht auch uns gelegentlich mit einem Vermesse bedenken? Inzwischen empfehle ich die Schrift „Pro Gymnasio“ auf das wärmste und wünsche den österreichischen Freunden und Gesinnungsgenossen einen glücklichen Fortgang ihrer Bestrebungen.

Friedrich Wll.

Vorträge und Aufsätze von Hermann Ufener. 1907. W. G. Teubner. 259 S. 5 Mk.

Ungeahnte hochwichtige Funde und die

daran sich knüpfende Fülle neuer Fragen unterstützen zweifellos höchst wesentlich die klassische Philologie der Jetztzeit in ihrem Verteidigungskampf, und beste Hoffnung auf den Sieg geben auch die Scharen junger Männer, die sich seit etwa zwei Lustren zu unseren Fahnen gestellt haben. Aber die meiste Hilfe und Zuhersicht gewährt doch der Umstand, daß unserer Wissenschaft im 19. Jahrhundert eine Anzahl von Meistern erstanden sind, die nach verschiedenen Richtungen neue Bahnen gebrochen haben und denen zu folgen für die Jüngeren Freude und Ehre ist. Daß zu diesen Meistern in erster Linie auch Hermann Usener gehört, braucht wahrlich keinem Philologen gesagt zu werden. Aber unsere Zeitschrift lesen ja auch nicht wenige Nichtphilologen, und auch an sie denken wir bei dem Hinweis auf ein Buch, das wie wenige geeignet ist, auch den außerhalb des Kreises der Fachgenossen Stehenden Hochachtung vor Zielen und Leistungen der Altertumswissenschaft einzuflöhen, und das zugleich dieselbe Empfindung gegenüber der bedeutenden, scharf ausgeprägten Persönlichkeit des Verfassers dieser Erörterungen wecken muß.

Denen, die mit dem Studenten Usener in näherer Beziehung gestanden haben, gewährt es eine eigenartige Freude, diese goldenen Früchte seiner Forschungen zu lesen und wieder zu lesen und mit dem zusammenzuhalten, was seine Kommilitonen einst mit Sicherheit von ihm erwartet haben. Er galt den jüngeren, die neben ihm zu Füßen des mit Begeisterung verehrten Meisters Mitschl saßen, schon damals als Autorität. Die quaestiones Anaximeneae, die er vor seiner Ueberfiedelung nach Bonn als Senior des Göttinger philologischen Seminars zum Andenken an die kurz nach einander gestorbenen Lehrer St. Fr. Hermann und Schneldewin verfaßt hatte, wurden von Mitschl als eine Arbeit bezeichnet, mit der der Verfasser hätte rühmlichst promovieren können. Entzückt waren wir über Useners praefatio zu der von der Septas besorgten Ausgabe des Granius Licinianus, nicht am wenigsten über die Einrichtung Berk des Jüngeren, qui labori non pepercit, pepercit ingenio. Unvergesslich ist mir ferner Useners von O. Zahn vollzogene Promotion, bei der fast alle bösen Sieben in der flotten disputatio sich hören ließen und auch Mitschl schöne Worte sprach, in denen seine große Hochschätzung des promovendus zum Ausdruck kam. Wie überhaupt gesagt werden kann, daß die tirones einer Wissenschaft auf der Universität von älteren Kommilitonen nicht minder als von Professoren für die Einrichtung ihrer Studien gefördert werden können, so trat dies bei dem Verhältnis der jüngeren zu Usener in klarster Weise hervor: wir staunten ihn nicht bloß an, sondern empfingen von ihm in gelegentlichen Gesprächen vortrefflichste Winke.

Was dem Philologen großen Stiles eignet,

die Verbindung minutiöser Einzelforschungen auch sprachlicher Art mit feinsinnigster Kombination alles Forschungsdetails zu umfassenden Anschauungen, die weite, nichts ausschließende Umschau auf dem großen Gebiete seiner Wissenschaft, die Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums, die meisterhafte Technik in der Behandlung der überlieferten Texte und die Fähigkeit, was Menschen entlegener Zeiten und andersgearbete Völker gedacht und empfunden haben, in kongenialer Weise nachzudenken und nachzuempfinden, all das besaß Usener.

Die Wichtigkeit von Forschungsmaterial, das auf den ersten Blick wertlos scheint, ist von ihm wiederholt scharf betont worden. In der Vorrede zur Ausgabe der unter dem Namen des Alexander von Aphrodisias überlieferten Probleme kommt er auf die Meinung zu sprechen, daß die Philologen sich häufig um die gleichgiltigsten Kleinigkeiten bemühen: id esse philologorum, ut quas tangere pigeat alios sordes, illi arripiant contrectent deterant, und fährt dann fort: ignorare isti videntur vetus illud, nihil in studiis tam parvum esse tamque contemptum et abiectum, unde aeternae veritatis scintilla nulla omicet. Und beim Hinweis auf die absolute Notwendigkeit genauester sprachlicher Kenntnisse führte er gern das Wort des größten Philologen des sechzehnten Jahrhunderts an: utinam bonus grammaticus essem. Ein solcher grammaticus war er selbst tatsächlich, und oft beschäftigten ihn gleichzeitig neben einander Fragen umfassendster Art und mikroskopische Sprachstudien, so in Berlin weitreichende Probleme aus der Geschichte der griechischen Philosophie und die Ueberlieferungen der griechischen Grammatiker über das stumme (nachlautende) Jota und ihre Verwertung.

Wenn ich an die wiederholten Begegnungen mit ihm nach den Bonner Studientagen denke, so erinnere ich mich, wie erstaunt ich fast bei jedem Wiedersehen, sobald unser Gespräch auf wissenschaftliche Gegenstände kam, über die neuen Provinzen war, die er erobert hatte, vollkommen erobert. Denn wo er anfing zu graben, da mußte er seiner Natur nach in die Tiefe gehen. Am merkwürdigsten trat mir das entgegen, als er begonnen hatte, sich intensiv mit den Problemen des Urchristentums zu beschäftigen. Schon der äußere Anblick des Büchermaterials, das ihm hierbei diente, gab einen Eindruck davon, wie er auch hier nach allen Seiten auf den Grund ging. Und als ich eines Tages von ihm kommend die Bonner Universitätsbibliothek besuchte und bei den Bücherbrettern der Patristik die Bemerkung machte: „Hier haben Sie aber noch sehr viel freien Raum“, da wurde mir geantwortet: „Die Bücher, die hier ihren Stand haben, sind alle bei Geheimrat Usener“. Um so spasshafter war für mich der Ausspruch eines theologischen Professors, der mir bald darnach Usener als einen dilettantischen Wilderer auf dem Gebiet der

urchristlichen Forschung bezeichnete. Die Vertreter zweier evangelisch-theologischer Fakultäten urteilten anders bei Useners 70stem Geburtstag.

Und noch eins, das zum großen Philologen gehört, besaß Usener in unübertrefflicher Weise, die vollendete Kunst der schriftstellerischen Darstellung. Der Ausdruck, der deutsche wie der lateinische, deckt hier vollkommen den Gedanken, nirgend ein Zuwenig, so daß man zu studieren hätte, was er will, nirgend aber auch ein Zuviel von Verständlichkeit; nicht selten erhebt sich die Rede, wo ihn die Größe des Darzustellenden ergreift, zu poetischem Schwung, aber nirgend haben wir die Empfindung rhetorischen Ueberschwangs. Keine unnötigen Abschweifungen, auch in der Polemik nicht, wie er denn (nach eigener Aussage am Schluß des letzten von ihm selbst zum Druck gebrachten, wundervollen Aufsatzes über den Keraunos) Polemik eigentlich nicht liebte, sondern sie nur, wo sie notwendig schien, übte, dann allerdings mit einer Deutlichkeit, die nichts zu wünschen übrig ließ, z. B. bei der Beurteilung des Mannes, durch den in Heidelberg die klassische Philologie Jahrzehnte lang systematisch verödet worden ist (in der Vorrede zu H. L. Kaysers, seines geschätzten Lehrers, homerischen Abhandlungen).

Die oben bezeichnete Sammlung von Vorträgen und Aufsätzen Useners hat Albrecht Dieterich, der in doppelter Hinsicht der Berufenste hierzu war, herausgegeben. Usener selbst hatte, so hören wir im Vorwort, eine derartige Sammlung geplant und dieselben Aufsätze aufnehmen wollen, die jetzt vereinigt sind; nur den letzten hat Dieterich aus eigener Entschliebung hinzugefügt, „Die Flucht vor dem Weibe“, Bearbeitung einer altchristlichen Legende, die sich trefflich an Anderes in dem Band anschließt. Zugleich erfahren wir zu unserer Freude, daß die kleinen Schriften Useners in den nächsten Jahren gesammelt erscheinen werden. Die vorliegende Sammlung ist vorausgeschickt, um bald einem weiteren Leserkreis die Kenntnis der Forschungsweise und der Anschauungen des von uns Gegangenen zu vermitteln.

Jeden für historische Wissenschaften Interessierten wird vor allem die an der Spitze stehende Rektoratsrede Useners über Philologie und Geschichtswissenschaft fesseln. Mit meisterhafter Klarheit wird gezeigt, wie wenig eine Scheidewand zwischen beiden gezogen werden kann. S. 26: „Philologie ist eine Methode der Geschichtswissenschaft und zwar die grundlegende, maßgebende. Denn nur sie besitzt in ihrer Kenntnis der sprachlichen Form die letzte Gewährleistung für das richtige Verständnis des Ueberlieferten“. Zugleich wird das Verhältnis der Archäologie zur Philologie gezeichnet. Anfang und Ende aller geschichtlichen Forschung ist „das geschriebene Wort, ja mit engerer Begren-

zung können wir sagen, die Literatur.“ „Epigraphik und Archäologie nehmen, jede für sich, die Kraft des Einzelnen in einem Maß in Anspruch, daß unwillkürlich Scheidung der Arbeit Platz gegriffen hat. Und dennoch wird heute, wo die speziellen Aufgaben sich so vermehrt haben, jeder Vertreter dieser Fächer, der nicht in unwissenschaftlicher Einseitigkeit sich beschränkt, der Abhängigkeit seiner Forschung von der literarischen sich voll bewußt sein.“ Vortrefflich ist dargelegt, wie die Kunst sprachlicher Deutung nicht bloß das Fundament für alle Erforschung des Lebens der Kulturvölker bildet, sondern etwas Naturnotwendiges für uns ist. „Die klassische Philologie würde bleiben, selbst wenn der letzte Wunsch aller Feinde deutscher Bildung erreicht und an die Stelle des Gymnasiums die Realschule getreten wäre. *φιλολογεῖν*, das Streben nachzuempfinden und nachzudenken, was bedeutende Menschen vor uns empfunden und gedacht, ist ein den Menschen eingeborenes Bedürfnis nicht minder wie *κλυσαγγεῖν*, das Suchen nach Wahrheit“. Und am Schlusse die ermutigende Apostrophe an die Fachgenossen, daß sie die Benennung „Epigonen“ nicht verdrieße oder gar entmutige. „Ein jeder ist Nachzügler seiner Vorgänger, aber jedem Geschlecht ist seine besondere Bestimmung zugefallen. Freilich, die Fülle des Stoffs und der Aufgaben hat sich unendlich vermehrt, und die Ruhmeskränze, die uns locken, hängen höher. Um so angestrebter haben wir, statt im Bewußtsein des Epigontentums zu verzagen, unsere Kräfte einzusetzen, um der Kette des wissenschaftlichen Fortschritts unser Lebenswerk als brauchbares Glied zufügen zu können“. Es ist ersichtlich, wie man besonders auch jungen Studierenden der Philologie wünschen muß, daß sie diese Rede lesen, studieren.

Am nächsten verwandt ist ihr der zuerst in den Preuß. Jahrbüchern veröffentlichte Aufsatz „über Organisation der wissenschaftlichen Arbeit“. Es ist aber nicht eine Frage der Gegenwart, die hier abgehandelt wird, wie man etwa nach dem Titel vermuten könnte, sondern ein erhebendes, glänzendes historisches Bild, das uns entworfen wird: die machtvolle und in ihren Wirkungen unvergängliche Art, wie Platon und Aristoteles es vermocht haben, ihren Schülern zu den verschiedenartigsten Forschungen den begeisternden Trieb einzupflanzen und die Wege zu weisen. „Niemand ist die Hoheit und Menschenwürdigkeit des Strebens nach wissenschaftlicher Wahrheit so tief, so glühend empfunden worden [als in der Akademie Platons]. Es ist die wahre Religion für diesen Kreis“. Für Mathematiker ist vorzüglich lesenswert die Darlegung der auf Platons direkten Einfluß zurückzuführenden mathematischen und astronomischen Studien.

Den Vortrag „über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte“ haben wir auf der Wie-

ner Philologenversammlung gehört und erinnern uns lebhaft des Eindruckes, den er hervorrief, insbesondere die überzeugende Begründung der Ansicht, daß dem germanischen Recht für die vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte dieselbe maßgebende Bedeutung beizumessen sei, wie sie das Sanskrit für die vergleichende Sprachforschung besitze. Diese Abhandlung ist unter den hier gesammelten zugleich diejenige, aus der die Leser am besten im Stande sein werden die Arbeitsweise des Verfassers kennen zu lernen, wie er die aus den verschiedensten, entlegensten Gebieten gewonnenen Bausteine mit bewundernswertem, baumeisterlichem Geschick verbandt hat.

Die übrigen Stücke der Sammlung gehören der Religionswissenschaft an. Vortritt die für Religionsgeschichte epochemachende Schrift über Mythologie, es folgen die Abhandlungen „über Geburt und Kindheit Christi“, über „Legenden der heiligen Pelagia“, über „Die Perle. Aus der Geschichte eines Bildes“. Wir behalten uns vor, ein anderes Mal auf die hier niedergelegten Feststellungen und Anschauungen zu sprechen zu kommen, und rufen denen, die diese Arbeiten noch nicht kennen, nur das Wort zu, das durch Lessing zum geflügelten geworden ist, und rufen es in ähnlichem Sinn, wie dieser es verwandt hat: Introite, nam et heic dii sunt.

Eine prächtige Zierde des Buchs ist das nach einer Photographie aus dem Jahr 1901 hergestellte Bild des Verfassers. G. Uhlig.

**Antibarbarus der lateinischen Sprache.** Nebst einem kurzen Abriss der Geschichte der lat. Sprache und Vorbemerkungen über reine Latinität von **J. Ph. Krebs**. Siebente, genau durchgesehene und vielfach umgearbeitete Auflage von **J. S. Schmalz**. Basel, Benno Schwabe. 1905—1908. Zehn Lieferungen zu 2 Mk. in 2 Bänden von VIII 811 und 776 S.

Ostern 1888 war die sechste Auflage des wohlbekanntesten und vielbenutzten Werkes, die erste von Schmalz besorgte, fertig gestellt worden, und der große Fortschritt, der hier gegenüber der 5ten, von Allgauer hergestellten gemacht war, entsprach durchaus dem, was von dem neuen Herausgeber, dem jetzt wohl genauesten Kenner des großen und schwierigen Gebietes, das hier zu beherrschen war, erwartet werden konnte. Da meine persönliche Beziehung zu dem (leider vor wenigen Monaten gestorbenen) Verleger Anlaß gewesen war, daß die schwere Aufgabe Herrn Schmalz angetragen wurde, so gewährte mir nun das ausgezeichnete Ergebnis seiner Vereitschaft zur Uebernahme doppelte Freude.

In wie weiten Kreisen das umgearbeitete Werk begrüßt und geschätzt worden ist, beweist am besten die nach noch nicht zehn Jahren eingetretene Notwendigkeit eines Neudruckes, und wie viel hier wieder verbessert und hinzugefügt worden ist, wird Jedem,

der sich die Mühe der Vergleichung einzelner Artikel nimmt, alsbald klar werden. Zeugnis dafür legt schon der Umfang der Verzeichnisse aller zitierten Schriften am Ende der 6. und der 7. Auflage ab. Er ist von 6 zu 10 enggedruckten Seiten angewachsen, und die Verwertung der vielen zum größten Teil in Broschüren und Zeitschriften niedergelegten Resultate von speziellsten Forschungen verdient allein schon lebhafteste Anerkennung. Sehr dankenswert ist auch das in Anhang II beigegebene Verzeichnis derjenigen Wörter und Ausdrücke, die innerhalb der einzelnen Artikel vorkommen, ohne daß dies aus dem Stichwort zu ersehen wäre.

Aber ist ein lateinischer Antibarbarus heutzutage nicht ein Anachronismus? fragt vielleicht Mancher. Heute, wo auch ganz esoterische philologische Bücher und Abhandlungen in deutscher Sprache reden und wo die Bemühung um „goldene“ Latinität von den Wenigsten noch festgehalten wird? Der Herausgeber berührt ebenfalls diese Frage in dem Vorwort und bemerkt, daß ein Buch, wie das vorliegende, doch dem die Schülerscripta korrigierenden Lehrer unter Umständen gute Dienste leisten werde; und ich gebe, obgleich selbst von ängstlichem Streben nach Ciceronianismus weit entfernt, zu, daß den Schülern eine ganz wilde, den verschiedensten Zeitaltern entlehnte Latinität nicht durchgelassen werden soll und daß manchen Lehrern dann bei der Korrektur manche Frage aufstoßen kann, die ihnen am raschesten ein Antibarbarus beantworten wird. Aber den Hauptwert des vorliegenden grundgelehrten Werkes sehe ich in Anderem. Es ist geradezu eine Fundgrube nicht gewöhnlicher sprachgeschichtlicher und semasiologischer Kenntnisse, und es dient damit zugleich in weitem Umfang auch der Etymologie und der Textkritik der lateinischen Autoren. So erklärt sich auch der Eifer, mit dem der Herausgeber von den verschiedensten Seiten, auch von transatlantischen, seit Erscheinen der sechsten Auflage mit Beiträgen erweiternder, bestätigender, berichtender Art unterstützt worden ist.

G. U.

Die I. Serie der Lieferungs Ausgabe der „**Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben**“ (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt), Raffael, Rembrandt (Gemälde), Tizian, Rubens und Dürer umfassend, liegt nun schon längere Zeit abgeschlossen vor. Aus dem Inhalt der letzten Lieferungen 61—70 (zu je 50 Pfg.), die Dürers Werk zum Abschluß bringen, heben wir die Wiedergabe seiner Holzschnitte hervor. Sollt man der Verlags Handlung und den Herausgebern auch für die gesamte Publikation nach Idee, Ausfühung und Preis Anerkennung und Dank, für diesen Dürerband werden wohl viele ganz besonders dankbar sein; tut sich uns Deutschen doch darin der gewaltige Reichtum der Phantasie, ja, wir dürfen wohl sagen,

des ganzen Innenlebens unseres großen Meisters auf. Welche Fülle von Anregung und Genuß bieten da viele, viele von diesen Blättern, jedes einzelne immer nur ein kleiner Teil einer Lieferung. Alles ehrliche Streben und alle wahren Leistungen der modernen Kunst in Ehren; aber was inneren Besitz und wirkliches, sicher besessenes und angewandtes Können 400 Jahre nach Dürer bei uns betrifft, so ist man auch da im Hinblick auf gar manches wohl nicht mit Unrecht versucht zu sagen: „Wir sind Bettler“. Vielleicht bringt diese schöne preiswerte Ausgabe (Preis des Dürerbandes allein: gebunden 10 Mk.) neben reichem Gewinn für Gemüt, Glaube, Phantasie manchem auch den Gewinn solcher Einsicht. Auch das wäre gewiß ein schöner Lohn für die, welche das Werk unternahmen. Der Abschluß der biographischen Einleitung von Dr. Val. Scherer, Erläuterungen zu einzelnen Blättern bezw. Gemälden, chronologisches und systematisches Verzeichnis der Werke und eins über Aufbewahrungsorte und Besitzer der Gemälde (wie bei den anderen Meistern), sowie eine Liste zum Auffinden der Nummern bei Bartsch und Passavant für Kupferstiche und Holzschnitte sind beigelegt.  
E.

**Leute von ehemals, und was mit ihnen passiert ist.** Erlebtes und Erdachtetes, von **Wilhelm Münch**, Leipzig, E. Fr. Amelungs Verlag 1908, 182 S.

Es ist nicht leicht, dies geist- und gehaltvolle kleine Buch unter eine der Kategorien zu bringen, unter denen die deutsche Wissenschaft und Schulmeisterei ihre literarischen Schätze bucht, um sie dann wohl etikettiert in das betreffende Schubfach zu legen. Es sind Bilder, dem unmittelbar uns umgebenden ja trivialen Leben abgewonnen, Menschen und Menschenchicksale, wie jeder sie an sich vorübergehen sieht, ohne sie anders als flüchtig zu beachten. Hier nun von Münch kann er die ächt menschliche Kunst, die Kunst des nihil humani alienum, lernen, wie denkende und empfindende Menschen, was sie an anderen sehen, mit Herz und Verstand teilnehmend miterleben und so ihr eigenes Leben bereichern und veredeln. Der Titel des Buchs „Erlebtes und Erdachtetes“ erinnert an Goethes „Dichtung und Wahrheit“, und Goethe ist uns ja Muster in jener Kunst, wirklich Erlebtes und zwar nicht bloß Großes, sondern auch sehr Gewöhnliches durch den Zauber der Sprache und die Art seines Erzählens in Dichtung, und umgekehrt Erdachtetes in Wahrheit zu verwandeln. Hier, bei Münch, finden wir die Wahrheit oder Wirklichkeit nicht durch Erdachtetes sondern durch Erlebtes, d. h. durch Gedanken, ächter und tiefer Lebensweisheit und humanen Anteils durchleuchtet, wie wir sie schon in seiner früheren kleinen Schrift „Gestalten am Wege“ beobachtet haben. Die Aufschriften der einzelnen Geschichten: „Als ich wiederkam“, „Eine

nachdenkliche halbe Stunde“, „Der Sündenfall“, „Eine Tochter Jephthas“, „Auf zweierlei Bahnen“, „Ein Prüfungsergebnis“, erinnern an die Novellenliteratur, und in der Tat haben sie nicht wenig mit Novellen gemein und lesen sich ebenso leicht und angenehm: es sind Schöpfungen, wie die ächte Novelle sein sollte, Bilder aus dem vielgestaltigen und „wo man's packt interessanten“ Menschenleben, und wir dürfen hier nur auf das eine ergreifende „Eine Tochter Jephthas“ hinweisen, wo ein ultramontaner „höherer“ Jurist die Sünde oder das Unglück, eine jüngere Tochter an einen braven Modernisten verheiratet zu haben, dadurch gut zu machen glaubt, daß er die andere zum Eintritt ins Kloster bestimmt und dadurch ein keimendes Liebesglück zerstört, oder auch auf die Junggesellen des Gasthofs zur Krone in dem letzten „Ein Prüfungsergebnis“, um anzudeuten, wie turmhoch diese geistvollen Skizzen über der glatten Novelle der Tageszeitungen stehen, aus der das liebe Publikum seinen täglichen Bedarf an Menschenkenntnis und Poesie bezieht.

Wir brauchen nicht hinzuzusetzen, daß der Sinn für die Kunst, d. h. das Natürliche und Treffende der Form und Sprache, wie bei allem, was Münch schreibt, seine Rechnung auch hier in vollem Maße findet.

Bonn.

D. Jäger.

**Auf weiter Fahrt, Selbsterlebnisse zur See und zu Lande.** 5. Band. Mit 28 Abbildungen und einer Karte.

**Eine Weltreise unter deutscher Flagge,** von **E. F. Sperlinge**.

**Aus dem Tagebuch eines Kriegsschiffmanns,** von **D. F. Sperlinge**.

Diese Werke sind alle in dem Verlag von Wilhelm Weicher in Leipzig erschienen, und das erste ist ein Bestandteil der von Julius Lohmeyer begründeten und von Kapitänleutnant a. D. Wislicenus fortgeführten Marine- und Kolonialbibliothek. Was wir bei Besprechung des 4. Bandes des erstgenannten Buches hervorhoben, daß es den romanhaften und sensationellen Reiseabenteuer geschichten gegenüber eine gesunde zugleich und unterhaltende und durch diese Vereinigung bildende Lektüre biete und jeder Schülerbibliothek zu empfehlen sei, können wir nur wiederholen und auf die beiden anderen Bücher ausdehnen. Namentlich das zweite gibt den Lesern ein einfaches und dabei sehr lebendiges Bild des seemannischen Lebens und Berufs und eignet sich zum häuslichen Lesen und namentlich zum Vorlesen im häuslichen Kreise: was wir besonders hervorheben möchten, da hierzu geeignete Bücher keineswegs so häufig sind als man denken sollte. Die Ausstattung aller drei Werke ist gediegen, die beigegebenen Bilder vorzüglich ausgeführt und mit Takt ausgewählt, der Preis billig. D. Jäger.

## Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher mit und ohne Kritik.

Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. Zum Gebrauch für Kuratoren und Leiter u. s. w. von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden, Stiftungsverwaltungen, Handels-, Handwerks- und Landwirtschaftskammern, Bibliotheken, sowie für Schul-, Verwaltungs-, Klassen- und Rechnungsbeamte. In lexikalischer Form bearbeitet und herausgegeben von D. Heinemann. Mit einem Anhang, enthaltend die wichtigsten Bestimmungen der preussischen allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung, und mit einem chronologischen Register der einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ministerial-Erlasse u. s. w. Potsdam, A. Steins Verlagsbuchhandlung. — Von diesem höchst nützlichen, nicht bloß für preussische Beamte wertvollen Werk haben wir im letzten Heft des vorigen Jahrgangs die ersten drei Lieferungen angezeigt. Jetzt liegen auch Lief. 4—8 vor, bis zu dem Artikel Schulfeste reichend. Mit Lief. 8 ist der erste, 890 Seiten umfassende Band abgeschlossen, dessen Gesamtpreis 24 Mk. beträgt. Einbanddecken in Halbfranz können zum Preise von 1,50 Mk. durch jede Buchhandlung bezogen werden. Wenn der zweite Band ähnlichen Umfang haben wird, so nimmt in ihm zweifellos der „Anhang“ einen bedeutenden Raum ein.

Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Reiseindrücke von Dr. Franz Kuipers (Köln a. Rh.). Mit 48 Abbildungen im Texte und einem Titelbild. Teubner 1907 (Aus Natur- und Geisteswelt 150. Bändchen). 146 S. geb. 1,25 Mk. — Was der Verf. 1904 bei dem Besuch der Weltausstellung in St. Louis und verschiedener anderer Städte Nordamerikas gesehen und von besten Gewährsmännern erkundet, ist hier in unterhaltender und belehrender Weise zusammengestellt, und vieles davon wird uns zugleich durch anschauliche Bilder nahegebracht. Sowohl die äußeren Einrichtungen der nordamerikanischen Volksschulen, als ihre Unterrichtsmethoden verdienen unser volles Interesse und mehrfach auch Nachahmung: vor allem wird mancher deutsche Volksschullehrer mit Neid die Abbildungen der Schulbauten sehen, ihres Aeußeren und Innern und ihres Oberen: wir meinen die höchst praktische Verwendung der flachen Dächer zu Turn- und Spielplätzen. In der Besprechung der Unterrichtsgegenstände nimmt einen besonders großen Raum der Handfertigkeitsunterricht (Manual training) ein. Neu dürfte wohl für die Meisten das praktische Durchlaufen verschiedener Kulturstufen bei diesem Unterricht sein; nicht minder der Debating Club in einer Volksschule.

Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzungen von Dr. W. Ostermann. Oldenburg und Leipzig, Schulzische Hofbuchhandlung 1907. 184 Seiten, 1,80 Mk. — In zweiter Auflage liegt hier eine Arbeit des Autors vor, der Vielen bekannt und von Vielen geschätzt sein dürfte wegen seiner vortrefflichen Schrift „Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartischen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen.“ Dieselbe Schärfe des Denkens und Klarheit der Darlegung, wie dort, ist auch in dieser Broschüre zu finden, die sich mit einem der wichtigsten pädagogischen Begriffe, dem Haupthebel des Unterrichts beschäftigt.

Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie von H. Walsemann, weil. Rektor in Celle. Neu bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. Hermann Walsemann, Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Schleswig. 2. Auflage. Hannover, Carl Meyer 1907. 124 S. 1,80 Mk.

Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. Vortrag gehalten in der Versammlung der Freunde des human. Gymnasiums in Berlin von Stadtschulrat Dr. Carl Michaelis. Zweite Auflage. Leipzig, Dürr 1907. 24 S. 50 Pf.

Max Rath, Direktor des K. Realgymnasiums zu Nordhausen a. S., Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Teubner. 136 S. 2,60 Mk. — Wird zusammen mit dem Buch von Kausch und anderen ähnlichen Inhalts besprochen werden.

Dr. Martin Severus, Der Notstand des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Eine Schrift für Lehrer und Laien. Leipzig, B. Egger. 67 S. 1 Mk. — Auf die Frage „Wer ist's?“ gibt das bekannte Nachschlagebuch keine Antwort, ebenso wenig Kürschner oder Kürschner's Nachfolger. Vielleicht ein Pseudonym? Oder vielmehr ein wahrer Name. Denn streng, polternd geht es zu; aber so törichte Blüten sonst der pädagogische Radikalismus heutzutage treibt, hier ist wirklich manche beherzigenswerte Wahrheit gesagt. Der Schaden, den die sogenannte Methodik auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts angerichtet hat, ist wirklich groß: die Zahl der Fälle, in denen Gedichte durch methodische Interpretation oder durch Aufsätze darüber tot gemacht sind, ist unendlich. Wo haben wir's doch jüngst gelesen? „Mein Sohn, willst du nicht heute Abend in's Theater gehen? Es wird Wilhelm Tell gegeben.“ „Nein, Vater, den habe ich nun gründlich satt: über den habe ich sechs Aufsätze gemacht.“ Auch die positiven Vorschläge enthalten zum Teil Richtiges. Man lese.

## Einladung

### zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuss überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschussmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Dpiß in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbereitungsbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends im Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von  $\frac{1}{2}$  10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht“ sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Endlich ist der Genannte bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trodene Ruvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,  
z. Z. erster Vorsitzender.



Abgeschlossen Ende April.

## Die Einheitsschule und ihre Gefahren.

Vortrag, gehalten von Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. Paul Cauer in der dritten außerordentlichen Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 18. Januar 1908.

Hochansehnliche Versammlung! Mein erstes Wort von dieser Stelle aus muß der Dank sein für die außerordentlich freundliche Begrüßung, mit der Sie mich empfangen, der Dank an den Verein, in erster Linie an seinen Vorstand, für das Vertrauen, das er auf mich setzt, und für die hohe Auszeichnung, die mir dadurch zuteil wird, daß ich vor einem so großen und auserlesenen Kreise über eine so wichtige Frage sprechen darf. Dabei muß ich in bezug auf das, was Hr. Erzellenz, unser Herr Vorsitzender, gesagt hat, daß ich meinen Rat Ihnen zur Verfügung stellen sollte, doch eine kleine Einschränkung machen; ich bin in den besonderen Verhältnissen der österreichischen Monarchie fast unbekannt und habe über die eigentümlichen Formen, die die Schulverhältnisse und der Kampf um die Schule hier angenommen haben, erst in letzter Zeit einigermaßen mich informieren können. Die prinzipielle Frage freilich, die zugrunde liegt, ist in allen Kulturstaaten heute sozusagen die gleiche. Überall, — die skandinavischen Reiche gingen voran — in England, Rußland (wo Zielinski gegen diese Bewegung auftrat) ist man bestrebt, die alten Sprachen als Elemente der höheren Bildung zurückzudrängen; überall sucht sich der Gedanke Platz zu machen, daß ein modernes Volk die Kosten seiner Bildung aus eigenen Mitteln bestreiten könne. Ja selbst in Frankreich und Italien, in Ländern, die ihrer ganzen Geschichte nach mit dem Altertum viel unmittelbarer zusammenhängen als wir, ist dieselbe Bewegung schon seit Jahrzehnten im Gange. Eine einzige Ausnahme gibt es, das ist Amerika. In diesem wegen seines „Amerikanismus“ so gern angegriffenen Lande weiß man heutzutage gerade das Altertum zu schätzen. Sie haben ja in den Mitteilungen Ihres Vereins hochinteressante Proben davon kennen gelernt; und das sind nicht die einzigen, die uns zeigen, wie sehr man dort darauf ausgeht, Latein und Griechisch zu pflegen und den Schatz allgemeiner Bildung, der darin steckt, für die Aufgaben des modernen Lebens fruchtbar zu machen. Schon diese Tatsache ist etwas, das zu denken gibt und uns in dem Vertrauen bestärkt, daß die Antike auch für das moderne Leben ihren höchst praktischen Wert nicht eingebüßt habe. Woher kommt nun bei uns in Europa die Abkehr?

In der erstaunten Frage danach liegt schon ein erster Ansatz, das Übel zu überwinden. Wir dürfen uns nicht dabei beruhigen, darüber zu schelten; wir dürfen es nicht so machen wie jener Professor, der 30 Jahre lang in seinen Kollegienheften nichts änderte und dann erstaunt war, daß die Zuhörer ausblieben. Das Gymnasium muß, wenn es seinen Platz unter den höheren Bildungsanstalten der Gegenwart behaupten will, immer aufs Neue beweisen, daß es eine eigentümliche Mission für die Gegenwart zu erfüllen hat. Und in der

Ruhe und dem sachlichen Ernste, womit wir diesen Nachweis führen wollen und sollen, dürfen wir uns nicht irre machen lassen durch verlegende Angriffe von anderer Seite. Ich würde im Gegenteil jedem Gymnasiallehrer raten, daß er Bücher jeder Art, die gegen die Schule und ganz besonders gegen die alte Lateinschule gerichtet sind, vornimmt und liest. Es ist ja schmerzlich, in Romanen, wie Herrn. Heßes „Unterm Rad“ oder Thomas Manns „Buddenbrooks“ den stärksten, bittersten, beinahe haßerfüllten Angriffen auf den Gymnasialunterricht zu begegnen. Aber es reicht nicht aus, über solche Bosheit zu schelten, ja es soll überhaupt nicht geschehen; sondern wir müssen aus der Tatsache der stark verbreiteten Unzufriedenheit und Abwendung doch ersehen, daß da irgend etwas zugrunde liegt. Hier in Wien hat kürzlich einer ihrer Minister sehr mit Recht daran erinnert, man dürfe den Kampf um die Schule nicht so führen, daß jeder für seine Schule ins Gefecht tritt, diese erhalten und pflegen möchte; denn die Schule an sich habe kein Recht gepflegt zu werden, sondern das öffentliche Interesse sei das Maßgebende. Davon sind wir ja durchdrungen, daß die Wissenschaft, die wir vertreten, dem öffentlichen Interesse dient, daß sie eine große Aufgabe gerade in der Gegenwart zu erfüllen hat, und wir sehen in der Bestreitung dieser Tatsache von anderer Seite einen schlimmen Irrtum; aber überall gelingt die Überwindung des Irrtums erst dadurch, daß man das Moment von Wahrheit, das doch auch in ihm steckt, entdeckt und aus der Umgebung und Verstrickung des Irrtums frei macht.

Wenn wir das versuchen, so müssen wir gewiß zugeben, die Antike bedeute für uns nicht mehr dasselbe, was sie früheren Geschlechtern bedeutet hat. Die lateinische Literatur und durch ihre Vermittlung die griechische waren im Mittelalter und bis ins 16. Jahrhundert hinein die Quelle aller Wissenschaft; auch wer Physik und Medizin studieren wollte, studierte die Alten. Daß man verpflichtet sei, die Wissenschaft weiter zu fördern, das war nicht die herrschende Meinung; man glaubte, ein braver Mann tue genug daran, die Kunst, die man ihm übertrug, gewissenhaft und pünktlich auszuüben. Das wurde in der Zeit der Renaissance anders. Im Aufleben aller Kräfte des Geistes lebte auch der Forschungstrieb auf. Gleichzeitig ging man dazu über, kunstmäßig die Werke der Alten nachzubilden, aber noch in der alten Sprache. Unter dem formbildenden, das Stilgefühl anregenden Einfluß dieser Übung erstarkten allmählich die modernen Sprachen und entwickelten ihre eigene Literatur, zuletzt die deutsche, im 18. Jahrhundert; und nun war die alte Sprache nicht mehr das Mittel, in dem man selbst zu dichten oder die Redekunst auszuüben bestrebt war, sondern die Alten gaben die Vorbilder für die Ausarbeitung von sprachlichen Kunstwerken in der Muttersprache. Lessing, Goethe, Schiller wußten in dieser Weise das Altertum nutzbar zu machen. Aber sie blieben natürlich nicht bei der Form stehen, so sehr sie diese schätzten, sondern es konnte nicht ausbleiben, daß sie sich in die Gedanken der Alten vertieften, aus dem Inhalt schöpften. Und da entdeckten sie wieder etwas Neues, was das Altertum den Menschen geben konnte, wie es am klarsten Wilhelm von Humboldt ausgesprochen hat. Bei den Griechen fand man das Menschentum in seiner reinsten, edelsten Gestalt; und so am

Bilde der Griechen die nachwachsenden Geschlechter zu erziehen, das war jetzt die Aufgabe. Von dieser Aufgabe aus ist im 19. Jahrhundert das Gymnasialwesen organisiert worden. Aber dieses selbe Jahrhundert brachte auch Fortschritte nach einer anderen Seite; es war das Jahrhundert der großen Entdeckungen und Erfindungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Technik. Ein in ungeheurem Maße gesteigerter Wettkampf auf allen Gebieten der öffentlichen Tätigkeit entbraunte, und im Zusammenhang damit entwickelte sich die moderne Forschung. Physik und Chemie schufen sich neue Grundlagen; Geographie wurde erst in dieser Zeit eine Wissenschaft, Biologie erwuchs als neue Disziplin; die neueren Sprachen gewannen an Bedeutung durch den lebhafteren Austausch der Völker. Nun war es unvermeidlich, daß die neuen Wissenschaften nach Teilnahme an pädagogischer Betätigung strebten. Niemand konnte es ihnen verargen; denn erst dadurch, daß sie sich in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes auswirkt, gewinnt eine Wissenschaft vollen Anteil am geistigen Leben der eigenen Zeit. Ich sage, man könne dies den Vertretern der modernen Wissenschaften nicht verargen; aber man kann es auch uns nicht verargen, wenn wir in dem Wandel der Anschauungen, welche die jedesmal lebenden Menschen von der Antike gehabt haben, in dem Wandel der Kulturaufgaben, die die Antike zu erfüllen hatte, nicht einen Beweis dafür sehen, daß es nun mit ihr vorbei sei; vielmehr ziehen wir einen ganz anderen Schluß: daß es unsere Pflicht ist, nach der geänderten Kulturmission zu suchen, die nun für unser Geschlecht die Antike zu erfüllen hat. Bei keiner lebendigen Entwicklung ist es das Richtige, jäh abzubrechen; sondern es kommt darauf an, zu erhalten, was an fruchtbaren Kräften da ist, und zugleich dafür zu sorgen, daß keinem neu entstehenden Bedürfnis die Befriedigung versagt werde.

Zwei Wege scheinen möglich, das Alte und das Neue zu vereinigen. Entweder so, daß man alle die modernen Wissenschaften in irgend einem Grade in den überlieferten Lehrplan mit hereinnimmt; so ist es in Preußen — und wohl auch hier — im Laufe des 19. Jahrhunderts versucht worden. Ein anderer Weg wäre der, daß man den überlieferten Lehrgang des Gymnasiums für sich bestehen ließe und den modernen Wissenschaften die Möglichkeit schaffte, sich selbständig im Lehrgang einer eigenen Schule zu organisieren.

Der erste Weg ist der zu einer Einheitschule. Man versteht unter diesem Worte nicht überall dasselbe. Manche meinen eine Einheitschule, die eigentlich keine ist, mit Gabelung in der Oberstufe, die also sämtliche Fächer in ein System eingezwängt aufweist, wo aber nicht alle Schüler denselben Lehrgang durchmachen. Es ist das so gedacht, daß ein gemeinsamer Unterbau bis zu einem gewissen Abschluß führt, welcher für das praktische Leben eine ernsthafte Bedeutung hat. Als solcher hat sich in Preußen die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst entwickelt, die ja auch hier in Österreich eine wichtige Rolle spielt. Das würde der Abschluß nach dem 6. Schuljahre sein; in solchem sechsjährigen Unterbau wären die Schüler so weit zu bringen, daß sie mit dem Einjährigengerecht entlassen werden könnten. Nachher erst würden die speziell humanistischen oder mathematischen oder neu sprachlichen Studien einsetzen, um im 7. und 8. Schuljahr betrieben zu werden. Für diesen Plan — man könnte

Latein als ein Fach, das auch den Schülern einer Realschule wichtig sein kann, schon im 5. oder 6. Schuljahr einführen, — lassen sich manche Gründe geltend machen. Zunächst wird dadurch die Entscheidung über den Bildungsgang eines Knaben in ein späteres Alter hinaufgerückt, wo die Begabung deutlicher hervortritt: so sagt man; und es ist nicht einfach falsch, aber auch nicht einfach richtig. Denn was sich bisher als das wichtigste Kriterium erwiesen hat, um nicht den Grad, wohl aber die Art der Begabung zu bestimmen, das ist eben die lateinische Sprache. Recht viele, die im untersten Schuljahr mit dem Latein anfangen, geben ihren Eltern bald zu erkennen, daß das für sie nicht das Richtige ist, und können nun in einen anderen Bildungsweg eintreten. Bei Schulen, deren Lehrgang ohne Latein anfängt, würde dieses Kriterium erst viel später wirksam werden, also der Übertritt in einem Zeitpunkte erfolgen müssen, wo er viel störender in den Entwicklungsgang des Knaben eingreift. Als zweiter Vorteil wird angeführt, daß, wenn man in kleineren Städten Schulen mit lateinlosem Unterbau gründet, hier in sparsamer Weise zwei Zwecke mit einem Mittel erreicht werden: man schafft für die Mehrzahl der Bevölkerung eine wesentlich praktische Bildungsanstalt, und gleichzeitig gibt man der geringeren Zahl von Knaben, die später zu wissenschaftlichen Studien übergehen werden, die Möglichkeit, die Vorbildung dazu in der Vaterstadt und im Vaterhaus zu gewinnen. Das ist entschieden ein Vorteil. Aber davor möchte ich warnen, daß man aus diesem Vorteil für eine gewisse Gruppe der Bevölkerung nun eine Folgerung zieht, die zur Grundlage werden soll für eine überall durchzuführende Änderung des Lehrganges. Denn für den Aufbau des Lehrplanes im Großen dürfen nicht äußere, wirtschaftliche Rücksichten maßgebend sein, sondern der innere Grund der durchdachten, zweckmäßigen Aneinanderreihung und Zusammenwirkung der verschiedenen Fächer.

Dazu kommt nun aber, daß dem Vorteil, dessen Geltung wir einschränken mußten, auch noch ausdrückliche Nachteile gegenüberstehen. Man will den sprachlichen Unterricht, die Erziehung zum sprachlichen Denken beginnen mit dem Französischen an Stelle des Lateinischen. Das gäbe schon in Preußen eine starke Umgestaltung, wo das Französische am Gymnasium zwar Pflichtfach ist, aber bisher eine sekundäre Stellung einnimmt. Wo aber, wie in Osterreich, das Französische überhaupt noch nicht Pflichtfach ist, würde der Aufbau darauf eine völlige Umwälzung bedeuten, zu der doch, wenn überhaupt, nur bei fester Ueberzeugung von der unbestreitbaren Vorzüglichkeit dieser Änderung geschritten werden dürfte. Nun ist aber darüber kaum ein Streit, daß an sich die Einführung in sprachliche Denk- und Anschauungsformen durch das Latein besser geleistet wird als durch das Französische. Ich kann als Autorität hierfür einen der namhaftesten Vertreter des Frankfurter Reformschulwesens, Julius Ziehen, in Anspruch nehmen. Er wurde von dem preussischen Kultusministerium als es im Jahre 1900 die letzte große Schulkonferenz vorbereitete, mit einigen Gutachten beauftragt. So hatte er die Frage zu beantworten: Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch anstatt mit Latein zu beginnen, und, falls ja, empfiehlt es sich, im 3. oder im 4. Jahrgang das Lateinische ein-

zuföhren? Den ersten Teil der Frage bejahte er. In bezug auf den zweiten sagte er, es empfehle sich erst im 4. Schuljahr das Latein anzufangen; denn im 3. Schuljahr habe das Französische diejenige Vorbereitung noch nicht geleistet, die nötig sei, um an das Latein recht erfolgreich heranzutreten. Dem gegenüber steht doch nun die Tatsache, die Ziehen nicht bestreitet, daß an den Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles in Preußen, die vom lateinischen Unterricht ausgehen, im 3. Schuljahr das Französische ohne alle Schwierigkeit begonnen wird. Und so hat er selbst, allerdings ohne es zu wollen, auf Grund seiner Erfahrungen an Schulen mit lateinlosem Unterbau anerkannt, daß das Latein auf die spätere Erlernung des Französischen besser und schneller vorbereitet als umgekehrt das Französische auf die spätere Erlernung des Lateinischen. — Ein Weiteres kommt hinzu. Sie haben in dem Lehrplane Ihrer Schule in vielen Fächern eine Zweistufigkeit des Lehrganges, so daß im 5. Schuljahr eine höhere Behandlungsweise des Stoffes beginnt, ein mehr wissenschaftlicher Betrieb des Unterrichtes. In Preußen findet dasselbe zwei Jahre später statt. Wenn Sie nun den gemeinsamen Unterbau haben, der das Anfangen der Oberstufe mit ihrem wissenschaftlichen Betrieb erst an das Ende der auf das praktische Leben vorbereitenden Klassenreihe legt, so bleiben für den wissenschaftlichen Lehrgang nur zwei Jahre übrig, statt, was Sie jetzt haben, vier. Dies würde in bezug auf das ganze Niveau des Unterrichtes ein starkes Herabdrücken bedeuten; und es würde gleichzeitig die Wirkung eintreten, daß reife Schüler sich mit Elementen quälen müßten. Man klagt über die griechische Formenlehre: die lernt ein Kleiner mit Vergnügen; aber wenn man dasselbe reiferen Schülern zumutet, so gehört eine ganz ungewöhnliche Virtuosität dazu, es ihnen annehmbar zu machen. Solche Virtuosität — ich habe Proben davon mit angehört — ist eine so seltene Ausnahme, daß man auf sie eine allgemeine Einrichtung nicht gründen kann. Erziehen ist ein Geschäft, das auf ein spätes Ziel einen frühen Anfang richtet; an einer Schule, die zu wissenschaftlichem Denken erziehen soll, muß von Anfang an der Unterricht so eingeleitet werden, daß er diesem Zwecke vorarbeitet; im mathematischen Unterricht wie im lateinischen beginnen wir mit den Kleinen das zu üben, was sie nachher als reife Menschen anwenden sollen. Dies wird durch die Gabelschule teils erschwert, teils unmöglich gemacht. Und damit sind die Bedenken noch nicht erschöpft.

Nehmen wir an, es wäre eine solche Schule eingerichtet, die in wenige Jahre das zusammendrängt von Latein und Griechisch, was wir jetzt auf viele Jahresstufen verteilt haben: sie würde natürlich den Verlust an Jahrgängen auszugleichen suchen durch eine verstärkte Stundenzahl in den obersten Klassen. Auf dem Reformgymnasium in Frankfurt a. M. ist im 4. und 5. Schuljahr das Latein mit wöchentlich 10 Stunden, im 6., 7. und 8. Latein und Griechisch mit je 8 Stunden, im 9. Jahr sind beide Sprachen zusammen mit wöchentlich 15 Stunden angesetzt; daneben sind natürlich Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte stark eingeengt. In Frankfurt gleicht sich dieser Übelstand aus durch den großen Eifer der Lehrer, durch die Umsicht der Stadtverwaltung, mit der sie die frischesten und erprobtesten Kräfte zum Unterricht heranzieht, durch den Ehrgeiz,

und das leicht empfängliche Temperament der Jungen. Aber wenn man an die gewöhnlichen Verhältnisse einer kleinen Landstadt denkt, wo die Schüler nicht die Findigkeit mitbringen, nicht die Fülle von belehrender Anregung, die aus dem Anschauen des Lebens einer großen und intelligenten Stadt zufließt, so würde das Bild ein ganz anderes werden. Man würde sich vergeblich quälen, in den alten Sprachen etwas zu erreichen, und dabei würden doch die Realien auf die Seite gedrängt sein. Die modernen Wissenschaften würden in den unteren Klassen zwar einen breiten Raum einnehmen, aber gerade für die empfänglichste Altersstufe empfindlich verkürzt und in ihrer Wirkung geschädigt sein. Die natürliche Folge davon würde sein, oder vielmehr sie ist schon längst eingetreten, daß die Anhänger der Realien von dieser Schule verlangen, daß sie ihnen auch in den Oberklassen Platz schaffe; und das wäre nur möglich wieder auf Kosten der alten Sprachen. Diese würden abermals schwere Einbuße erleiden; und das ist ja auch der von einem großen Teil der Reformer offen ausgesprochene Zweck. — Den wirtschaftlichen Rücksichten und Bedürfnissen gönnen wir alle Beachtung, die sie verdienen. Wo die besonderen Verhältnisse danach sind, daß sie einen Notbehelf erfordern, da mag man ein Gymnasium mit lateinlosem Unterbau gründen; aber als normale Grundlage der Organisation für eine Schule, die durch Latein und Griechisch allgemeine Bildung schaffen soll, können wir ihn nicht anerkennen.

Der Plan einer wirklichen Einheitschule hat in Preußen namentlich in den 80er Jahren die öffentliche Meinung beschäftigt. Dieser Plan wurde dann zwar aus dem Felde geschlagen, aber er taucht immer wieder auf trotz der Erklärung der Schulverwaltung, die sich auf ein entscheidendes Wort des Kaisers stützen konnte, daß jede der 3 Schulen sich in ihrer Eigenart frei sollte entwickeln können. Immer noch werden Gedanken laut, die auf eine solche Einheitschule hindrängen. Es klingt auch wirklich verführerisch: all die neu entstandenen Wissenschaften — Geographie, Biologie, Kunstgeschichte, neue Zweige der Mathematik — alle sollen in den Lehrplan mit aufgenommen werden, weil ein vollgebildeter Mensch mit allen bekannt sein müsse. Jede Wissenschaft, sagt man, habe ihr besonderes Charisma, ihre Gnadengabe, durch die sie auf die Entwicklung des Menschen wirke; und voll gebildet sei nur der, der von all diesen Gaben etwas empfangen habe. Die Schule der Zukunft soll allen dieselbe allgemeine Bildung vermitteln, die gleichzeitig humanistisch ist im vollsten Sinne und realistisch. Man will alles Neue zum Gewinn machen und nichts Altes dafür preisgeben; d. h. — man will den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Aber das geht nicht. Suchen wir uns klar zu machen, wohin das führen würde.

Eine Folge zunächst, die ganz sicher eintreten müßte, gehört nicht mehr bloß der Zukunft an; der Unterricht würde auf allen Gebieten immer oberflächlicher werden. Unvermeidlich! denn je größer die Zahl der Gegenstände ist, mit denen ein Schüler beschäftigt wird, desto weniger Zeit und Kraft kann dem einzelnen gewidmet werden. Der Verein, auf dessen Veranlassung ich hier spreche, hat „Grundsätze für die Gymnasialreform“ aufgestellt, und da heißt es in bezug auf

Einführung einer modernen Sprache: „Als Voraussetzung dafür gilt, daß das Lehrziel in beiden klassischen Sprachen keine Herabdrückung erfährt.“ Der deutsche Gymnasialverein, dessen Mitglied ich bin, denkt ebenso. Beide wollen damit sagen: Unbedingt keine Verminderung der Stundenzahl für Latein und Griechisch! Denn das, was abgeschnitten würde, wäre immer das obere Ende. Man kann nicht die Anfänge weglassen und doch das höchste Ziel erreichen, Vertiefung in die großen Dichter und Denker des Altertums. Diese müßte dann eben wegfallen, und es bliebe am Anfange die Beschäftigung mit der Grammatik, die doch ihre eigentliche Rechtfertigung erst darin findet, daß sie für den späteren reichen Genuß die unentbehrliche Vorbereitung liefert. Und mit einem einmaligen Opfer dieser Art wäre es gar nicht getan. Denn die Welt geht weiter, die Wissenschaft schreitet immer siegreicher vor; immer neue Gebiete werden der Forschung erschlossen, alle von Bedeutung, alle möchte man mit aufnehmen, denn für einen gebildeten Menschen sind sie alle unentbehrlich.

Auf diese Weise müßte in absehbarer Zeit jede Möglichkeit zu ernster, herzhafter Arbeit verschwinden. Aber dahin kommt es nicht mit einem Schlage; sondern zu diesem traurigen Ziele führt ein Zwischenzustand, eine erfolglose und hoffnungslose Quälerei, eine unerträgliche Überbürdung. Sie ergibt sich mit Notwendigkeit aus dem Vielerlei der Gegenstände. Denn dieselbe Zahl von Lehrstunden, auf eine größere Menge von Fächern verteilt, strengt den Geist in höherem Grade an, als wenn sie für wenige Fächer mit seltnerem Wechseln der Aufmerksamkeit, in Anspruch genommen wird. So viel mir bekannt, denkt man in Österreich daran, Turnen und Zeichnen und eine moderne Sprache obligatorisch zu machen. Das sind Aufgaben genug; man wird zufrieden sein können, wenn sie gelöst werden, und nicht verlangen dürfen, daß außerdem noch in Mathematik und Naturwissenschaften das Gymnasium alles das leiße, was von einer realistischen Lehranstalt mit Recht verlangt wird.

Und dabei ist kürzlich mit dem Vorschlage, die Einheitsschule der geschilderten Art einzuführen, der andere verbunden worden, die Maturitätsprüfung abzuschaffen. Wenn irgendwo, dann wäre diese Prüfung an einer so mit Stoff überladenen Schule notwendig, um durch äußeren Zwang zu erreichen, was durch innere Notwendigkeit hier nicht bewirkt werden kann, daß überhaupt ernstlich gearbeitet wird. Aber auch sonst möchte ich für die so bitter bekämpfte Einrichtung der Reifeprüfung ein gutes Wort einlegen. Stimmen, die ihre Abschaffung fordern, kann man auch in Preußen hören. Tatsächlich ist es doch für einen Menschen, der nachher im Leben großen und schwierigen Aufgaben gegenüberstehen soll, eine höchst schätzbare Probe, wenn er einmal genötigt wird sich zusammenzuraffen und zu erproben, was er kann. Solche Probe wirkt durchaus nicht immer im negativen Sinne. Gar nicht selten kommt es vor, daß ein junger Mensch, der sich im alltäglichen Leben der Schule bequem gehen ließ und deshalb mit seinen Leistungen nicht eben hoch eingeschätzt wurde, nun unter dem Zwange des Examens alle Kräfte sammelt und den Lehrern erst recht zeigt, was eigentlich in ihm steckt. Soll man ihm die Gelegenheit hierzu versagen? das wäre hart, ja grausam. Diese Rechtfertigung der „Matura“ gilt

vom Standpunkte des Einzelnen aus; wir müssen aber auch an die Gesamtheit denken. In Preußen verdankt das Abiturium, wie man es wohl nennt, seinen Ursprung einem Jahre, das sonst nicht gerade als Beispiel bürokratischer Eingung angeführt zu werden pflegt: 1789. Fast ein halbes Jahrhundert (bis 1834) hat es von da an gedauert, bis das Bestehen dieses Examens aus einer fakultativen Leistung zu einer allgemein verbindlichen wurde. Die einzelnen Stufen dieser sehr allmählichen Entwicklung zu verfolgen ist wohl interessant; wichtiger doch der Gesamteindruck, daß es der Drang tatsächlicher Verhältnisse und wirklicher Bedürfnisse gewesen ist, der die jetzt geltende Einrichtung nach und nach geschaffen hat. Etwas auf solchem Wege Entstandenes durch plötzlichen Entschluß abzuschaffen, wäre mehr als bedenklich.

Diese Überzeugung schließt das Zugeständnis nicht aus, daß mit der Matura sich leicht gewisse Übelstände verbinden, die zu Gefahren werden können; denen gilt es denn eben entgegenzuwirken. Ein hervorragender Gelehrter der Wiener Universität hat gesagt, die Reifeprüfung bedeute eine „Auslese der Abridungsfähigsten“. Dahin kann sie allerdings ausarten, wenn diejenigen Fächer zu stark betont werden, die dazu einladen, daß ein gedächtnismäßig angeeignetes Wissen abgefragt werde. Geschichte, Religion, Geographie und Physik sind solche Fächer; innerhalb des Prüfungsgebietes jedenfalls können sie leicht einem Gange zur Mechanisierung verfallen. Deshalb habe ich schon im Jahre 1889 auf der Philologen-Versammlung in Görlitz den Vorschlag gemacht, das Abiturientenexamen am Gymnasium auf diejenigen vier Fächer zu beschränken, in denen am besten ein wirkliches Können betätigt werden kann: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik. Dieser Antrag ist freilich formell nicht durchgedrungen. Doch haben wir seit 1901 in Preußen eine Prüfungsordnung, die praktisch ungefähr auf dasselbe hinausläuft. Der Kommission ist das Recht gegeben, über nicht genügende Leistungen in einem Nebenfache auch ohne eigentliche Kompensation hinwegzusehen, wenn die Lehrer überzeugt sind, daß ein Abiturient seiner ganzen Persönlichkeit nach solche Rücksicht verdiene, weil er innerlich reif sei. Ferner hat der Vorsitzende das Recht, auf die mündliche Prüfung in diesem oder jenem Fache sei es für einen Einzelnen oder für alle zu verzichten. Und er wird das, denke ich, immer dann tun, wenn er Grund zu der Besorgnis hat, daß der Lehrer dieses Faches ein besonderer Freund von „Repetitionen“ sei und so dahin gekommen sein könnte, den erwachsenen Schülern die reifsten und schönsten Jahre ihrer Gymnasialzeit durch gedächtnismäßiges Arbeiten zu verleiden.

Sie sehen, meine verehrten Damen und Herren, daß es recht wohl möglich ist, das Gute, was in der Maturitätsprüfung liegt, festzuhalten und ihre üblen Wirkungen zu verhüten. Trotzdem wollen wir uns das strenge Wort von Ernst Mach, diese Prüfung sei eine Auslese der Abridungsfähigsten, immer einmal wieder ins Gedächtnis rufen. Ich selbst, wenn ich demnächst für sechs Wochen meine diesjährige Prüfungsreise antrete, will das Wort in meinen Koffer packen; ganz zu oberst, daß ich es an jedem Orte sogleich vor Augen habe, um an seiner Widerlegung zu arbeiten. Wie weit das gelingen wird — darüber kann ich im voraus kein Versprechen ablegen. Eins aber weiß ich sicher: falls es

nicht gelingt und sofern es nicht gelingt, so ist das meine Schuld und nicht die der Einrichtung.

Die Reifeprüfung kann Gutes wirken, aber nur, wenn ihr ein vernünftiger Lehrplan vorangeht, vernünftig vor allem darin, daß er nicht geradezu der Natur des Einzelnen oder gar der menschlichen Natur überhaupt widerstrebt. Bei der Einheitschule würde dies der Fall sein. Wie verschieden sind doch die Menschen ihren Anlagen nach! Und für diese so verschiedenen Anlagen sollte es ein einziges Ideal der Ausbildung geben? Diese Ungeheuerlichkeit hat John Stuart Mill in seinem köstlichen Buche über Freiheit mit einem kräftigen Bilde zurückgewiesen. Niemandem würde es einfallen, sagt er, allen Knaben oder Jünglingen desselben Volkes zuzumuten, daß sie genau den gleichen Stiefel tragen sollen; nun ist der Fuß etwas verhältnismäßig Grobes und Einfaches im Vergleich zur Seele: und doch verlangt man, daß alle diese so mannigfaltigen Seelen durch Bildung in denselben Typus gezwängt werden. Wer das ruhig überlegt, muß dem englischen Philosophen Recht geben; aber so manchem werden die Augen geblendet durch das Ideal der „allgemeinen Bildung“. Ein papiernes Ideal ist es, am Schreibtisch ausgedacht. Sehen wir uns doch um, wo wir reife Männer finden, die mit der ganzen Fülle mannigfaltiger Wissenszweige, die gleichzeitig zu treiben ein Schüler gezwungen wird, ihr Leben hindurch in innerer Fühlung geblieben sind und das alles als etwas sie Interessierendes bewahrt haben! Wir finden keinen. Und wenn sich einer fände, ich würde ihn nicht mögen. Tödlich langweilig müßte er sein.

Die Einheitschule ist ein Traum, und nicht einmal ein schöner Traum. Statt des papiernen Ideals gibt es lebendige überall. Jeder von uns, denke ich, könnte aus seiner Bekanntschaft mehr als einen Mann benennen, der in einem bestimmten Beruf mitten inne steht, darin aufzugehen scheint, weil er ihn besser zu erfüllen weiß als die meisten den ihrigen, und der doch zugleich all die Beziehungen im Auge behält und mit selbständigem Interesse verfolgt, die diesen Beruf mit der Gesamtheit des Lebens verbinden. Ja, wenn man genauer zusieht, so wird man finden, daß eben hierin keine Erschwerung der eigenen Tätigkeit liegt, sondern der Grund ihres reicheren Gelingens. Jeder wird das, was er seiner Zeit und seinem Volke zu leisten hat, vollkommener leisten, wenn er darauf achtet und sinnt, wie die Aufgaben, an denen er arbeitet, durch die gleichzeitige Entwicklung auf anderen Gebieten bedingt sind und wieder fördernd in jene eingreifen. Der Gedankenkreis, der im Kopf eines solchen Mannes lebt, wäre ein greifbares Bildungsideal. So mag man dazu kommen, eine besondere Bildung des Landmannes, des Industriellen, des Technikers, des Gelehrten, des Künstlers anzuerkennen. Das wären echte Bildungstypen, nicht gemachte sondern gewordene; von ihnen sollte bei Aufstellung neuer Lehrpläne ausgegangen werden.

Einem Einwand muß ich im voraus begegnen: man wird sagen, auf solche Weise müsse die gegenseitige Verständigung immer schwerer, vielleicht unmöglich werden. Das glaube ich nicht. Nirgends gelingt gegenseitige Verständigung besser als zwischen Mann und Frau, obwohl der Bildungsgang, den beide durch-

gemacht haben, das Maß und die Auswahl von Wissen, das man ihnen mitgeteilt hat, recht verschieden sind. Und nicht nur für den einen Mann und die eine Frau gilt dies, die fürs Leben verbunden sind, sondern weit darüber hinaus für den Gedankenaustausch zwischen Frauen und Männern, die ein edler, geselliger Verkehr zusammenführt. Der männliche Teil meiner Zuhörer wird mir gewiß zustimmen: es gibt in der Unterhaltung für einen Mann keine größere Freude, als wenn er von seiner Tätigkeit, seinen Arbeiten, seinen Plänen einer geschickten Frau erzählen kann. Gerade deshalb wird er durch solches Gespräch aus dem Alltäglichen emporgehoben, weil er genötigt ist, von manchen Vorbeurteilen und Voraussetzungen, die er bei Männern desselben Berufes bequemerweise vorfindet, einmal abzugehen und das Wesentliche an dem, was ihn beschäftigt, in selbstgesuchten, frischgefundenen Worten auszudrücken. Daß es auch unter Männern diese Art des Gedankenverkehrs geben kann, wissen wir alle; aber ebenso, daß die Uniformität unserer Schulen ihn stark eingeschränkt hat und weiter zu schädigen droht.

Was wir dem gegenüber wünschen müssen, wäre also eine Vielheit von Bildungszielen und Bildungswegen. Und damit sind wir zur Beantwortung der zu Anfang aufgeworfenen Frage gekommen: es kann nicht das Richtige sein, alle neuen Wissenschaften in den überlieferten Lehrplan mit einzuzwängen; sondern, was an Wissenschaften neu erwächst und mächtig wird, sollte die Grundlage selbständiger, neu aufzubauender Lehrpläne bilden. Aus solcher an sich möglichen Mannigfaltigkeit heraus hat sich in Preußen eine Dreizahl von gleichberechtigten Typen befestigt: neben dem Gymnasium zwei realistische Anstalten, die eine mit Latein und mit dadurch beeinflusstem Betrieb der neueren Sprachen, die andere ohne Latein, also für sprachliche Schulung auf Deutsch, Französisch, Englisch angewiesen; beide übereinstimmend in starker Pflege der Mathematik und der Naturwissenschaften. Alle drei, das ist die Vorbedingung des für sie geltenden gleichen Rechtes, haben Lehrgänge von derselben Dauer, in Preußen von 9 Jahren. Ähnlich scheinen sich in Österreich jetzt die Dinge zu entwickeln. Für eine Vergleichung der Hauptzüge gymnasialem und realistischen Unterrichtes dürfen wir der Kürze wegen die beiden Vertreterinnen der zweiten Gattung zusammenfassen.

Zu allgemeiner Bildung zu erziehen ist überall die Absicht; aber der Sinn dieses Wortes hat sich nun geändert. Es bezeichnet, wenn etwas Gutes gemeint sein soll, nicht einen Auszug des Wichtigsten und Wissenswertesten aus allen Gebieten, sondern die Fähigkeit und Lust zum Verstehen und Anteilnehmen über den eigenen Lebenskreis hinaus nach allen Richtungen hin. Wir würden also fragen müssen: wie ist in jeder der beiden Hauptgruppen der Unterricht zu gestalten, damit zugleich der Sinn, die Empfänglichkeit für die Wissenschaften der anderen Seite geweckt werde? Ich darf da anknüpfen an ein treffendes Wort, das ein Mitglied Ihres Vereines hier gesprochen hat, Professor der Physiologie Siegmund Erner: „Der realistisch Vorgebildete sieht die Welt an, als wäre sie gestern, so wie sie heute ist, geschaffen worden. Der andere sieht die Welt an als ein allmählich Gewordenes; er hat die Gewohnheit, genetisch — oder historisch

— zu denken.“ Wir müssen also versuchen, den Unterricht in den realen Fächern so einzurichten, daß von da aus die historisch-genetische Betrachtung genährt wird, und den Sprachunterricht so, daß er für den reichen Inhalt der gegenwärtigen Welt die Augen öffnen und den Blick schärfen hilft. Die Realien humanistisch lehren und die alten Sprachen und ihre Literatur realistisch behandeln, so kann man es auch nennen. Von beidem gestatten Sie einige Beispiele.

An sich ist ja der Entwicklungsgedanke gerade in der Naturwissenschaft zu Hause; von der Entstehung der Erde, der Arten im Pflanzen- und Tierreich kann an einer realistischen Schule mehr gesagt werden als am Gymnasium. Aber die menschliche Gedankenwelt ist von Menschen erzeugt worden, also etwas historisch Gewordenes. Von ihr macht einen der bedeutendsten Teile die Erkenntnis und Beherrschung der Natur aus. Wenn wir nun darauf ausgehen, diese Schätze von Vorstellungen und Kenntnissen genetisch zu betrachten, so kommen wir von selbst auf die großen Männer, die an diesem Werke gearbeitet haben, und damit auf das humanistische Element in den sogenannten Realien. Wie hat sich allmählich unsere Kenntnis, unsere Vorstellung von der Erde entwickelt? Ich hatte kürzlich Gelegenheit, mit einem Lehrer der Geographie und der Mathematik in den obersten Klassen einer Oberrealschule darüber zu sprechen. Auf meine Frage, in welchem Umfange und ob überhaupt die Geschichte der Entdeckungen durchgenommen werde, antwortete er, bisher geschehe das nicht; es könne aber sehr gut eingefügt werden, als Anhang zur Kolonialgeographie. Nein, meinte ich, umgekehrt! Für eine Fachlehranstalt wäre dies das Richtige. In einer Schule, die allgemeine Bildung geben soll, muß der Ausgangspunkt die wissenschaftliche Betrachtung bilden, die Frage: wie ist die Menschheit allmählich zu einer immer vollkommeneren Kenntnis der Erde und des Lebens auf ihr gekommen? Und dazu könnte dann als Anhang das gegeben werden, was heute für unser wirtschaftliches Leben wichtig ist. — Oder nehmen Sie ein Beispiel aus der Physik. Man kann lesen und hören, Archimedes habe das spezifische Gewicht der Körper entdeckt, als ob das eine Eigenschaft wäre, die den Körpern an sich anhaftet. Vielmehr war das, was hier gefunden wurde, eine neue Betrachtungsweise. Archimedes war zunächst vor eine rein praktische Aufgabe gestellt: herauszubekommen, ob für eine goldene Krone, die König Hieron hatte machen lassen, die ganze dem Künstler zugewogene Menge des kostbaren Metalles verwendet oder ein Teil unterschlagen und durch beigemischtes Silber ersetzt worden sei. Daß Silber leichter ist als Gold, wußte er; es kam darauf an, zu untersuchen, ob die Krone, bei richtigem Gesamtgewicht, auch das der Schwere des reinen Goldes entsprechende Volumen habe. Und dies bei einem Gegenstande von so komplizierter Gestalt festzustellen half ihm — das war sein berühmtes *εἴρηξα* — die Wasserverdrängung. So war nun allgemein ein Mittel gefunden, um Körper von gleichem Gewicht ihrem Rauminhalte nach zu vergleichen. Aber man konnte die Betrachtung auch umkehren: nicht bei gleichem Gewichte die Volumina, sondern bei gleichem Volumen das Gewicht vergleichen. Das war der Gedanke, der unserem Begriff des spezifischen Gewichtes zugrunde liegt. Man kann hier verfolgen, wie sich ein Problem nach und nach umbildet,

wie die Arbeit daran nicht nur zu neuer Erkenntnis führt, sondern, was mehr ist, zu einer neuen Art die Dinge anzusehen. Einen solchen Fortschritt bedeutete vor noch nicht langer Zeit die mechanische Wärmetheorie, zu der der württembergische Forscher Robert Maier den Grund gelegt hat. Wir besitzen Briefe von ihm, in denen er als junger Arzt diese neue Theorie einem Freunde auseinandersetzt. Der Freund versteht ihn nicht. Es ist ergreifend zu sehen, wie den großen Denker dies peinigt, daß er das Gefühl hat, etwas Neues, Großes in die Wissenschaft hineinzubringen und damit nicht verstanden zu werden. Wenn ein Freund in vertrautem Gedankenaustausche ihm nicht folgen konnte, so können wir uns kaum wundern, daß Fernstehende ihn verlachten, daß die große Masse der Fachgenossen ihn abwies. An solchem Unverstand ist er zugrunde gegangen. Und neben dem Lehrreichen, das hier wie überall in dem allmählichen Aufkommen einer neuen Anschauungsweise liegt, bietet auch das Schicksal, das er hatte, etwas Lehrreiches: es kann zeigen, daß es auch in der Naturwissenschaft unter Umständen eine Orthodoxie gibt und daß der Entwicklungsgang eines genialen Menschen zu einer Tragödie werden kann auch außerhalb des Bereiches humanistischer Lehranstalten.

Den Anteil ins Auge zu fassen, den ein einzelner Forscher an dem Siegeszuge der Wissenschaft gehabt hat, und diesen Anteil menschlich zu würdigen, hat vor wenigen Jahren Professor Höfler in seiner Prager Antrittsrede empfohlen, wo er den Gedanken ausführt, daß humanistische Elemente in den Realien gefunden und für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollten. Er weist auf Kepler hin und zeigt sehr anregend, welchen Eindruck es auf die Jugend machen müsse, wenn sie sehe, mit wie unermüdlicher Sorgfalt und mit welcher Strenge gegen sich selbst Kepler vorgeedrungen ist, bis er seine Gesetze zu der Sicherheit und Klarheit gebracht hatte, die ihm selbst genügte. Noch interessanter ist es doch zu sehen, wie sich die Vorstellung von den Sternen, vom Weltraum und von der Stellung der Erde in ihm nicht bei einem einzelnen Manne sondern im Laufe der Weltgeschichte bei der Menschheit entwickelt hat. Nur wenn man bei den kindlichen Anschauungen frühesten Zeiten liebevoll verweilt, von den Versuchen griechischer Astronomen, eine befriedigende Theorie zu finden, erzählt und die Ansätze des Richtigen, die darin liegen, erkennen läßt, wird man schließlich den Schülern es recht deutlich machen können, eine wie ungeheure Tat es war, die Kopernikus vollbrachte, als er in die Planeten die Erde einreichte. Und dabei brauchen wir nicht zu vergessen, daß er in der Widmung seines Werkes an den Papst sich auf einzelne Vorgänger beruft, die er für seine Lehre schon im klassischen Altertum gehabt habe.

Noch ein paar Proben von der Königin der Wissenschaften, der Mathematik. Wir treiben Geometrie und Algebra. Was heißt Geometrie? „Landmessung.“ Das wird auch ein Nichtgriecher, wenn er „Geographie“ und „Thermometer“ daneben sieht, leicht herausfinden. Aus der Übersetzung aber lernt er, daß diese Wissenschaft ursprünglich entstanden ist nicht aus einem theoretischen Streben, sondern aus dem praktischen Bedürfnis, bei Verkäufen oder Pachtungen, bei Teilung einer Erbschaft das Land zu vermessen. Diesem Zwecke wollte man

dienen, und so kam man zur Betrachtung der Raumverhältnisse. — Algebra ist eigentlich ein arabisches Wort; also ist diese Wissenschaft uns von den Arabern gebracht worden. Da wird ein Schüler fragen: Hatten denn die Griechen nichts Entsprechendes? waren sie nicht imstande eine Rechenaufgabe allgemein zu lösen? Man kann die Sache zunächst liegen lassen; vielleicht findet sich später eine Gelegenheit, darauf zurückzukommen, wenn etwa ein anderer sich über Ausdrücke wie „Quadrat, Kubus“ in der Algebra wundert. Denn überhaupt freuen wir uns doch, wenn unsere Schüler sich wundern. Und da manche hierin etwas schüchtern sind, so wollen wir den Trieb dazu in ihnen wecken. „Du sollst dich wundern“, ist eines der wichtigsten Gebote für einen reiferen Schüler. Nun wird man auf die Frage nach „Quadratzahl“ und „Kubikzahl“ die Antwort nicht schuldig bleiben: die Ausdrücke kommen daher, daß die Griechen keine allgemeinen Zahlen kannten, sondern, um rechnerische Aufgaben in allgemeiner Form zu bewältigen, sich der Zeichnung bedienten. Wenn eine Summe mit sich selbst multipliziert werden sollte, so ergab das die bekannte Figur mit den beiden Ergänzungsrechtecken; und in ihr konnte man das Gesetz, das wir in Buchstaben auszusprechen pflegen, anschaulich erkennen. Euklid, wo er die Regeln über Proportionen ableiten will, stellt die Glieder als Abschnitte auf den Schenkeln eines Winkels dar, die von Parallelen geschnitten werden. So war im Altertum die Geometrie eine Gehilfin, ja eine Dienerin der Arithmetik. Dieses Verhältnis ist völlig umgekehrt worden seit der Erfindung der analytischen Geometrie durch Descartes, der die Algebra zu einem Mittel gemacht hat, geometrische Verhältnisse zu beherrschen. Es könnte scheinen, als stehe seitdem die Algebra im Dienste der Geometrie; aber aus den wichtigen und bald unentbehrlichen Diensten, die sie leistet, ist in Wahrheit eben eine Herrschaft geworden, genau so wie im Altertum auf Seiten der Geometrie. Die Einsicht in diesen Wechsel kann mit den Kenntnissen, die einem Realschüler in den oberen Klassen zu Gebote stehen, sehr wohl gewonnen werden; und sie bringt einen wertvollen Beitrag zur Erkenntnis der Geschichte menschlicher Geisteskraft.

Die Beispiele werden, wenn auch nur in Andeutungen, gezeigt haben, was damit gemeint ist, daß auch bei vorwiegender Beschäftigung mit den exakten Wissenschaften der Gesichtskreis erweitert werden kann durch die historische Betrachtung, indem diese nicht als Unterrichtsfach hinzukommt, sondern als Unterrichtsprinzip. Dasselbe gilt nun in umgekehrter Richtung: wir können Latein und Griechisch treiben, und durch die Art, wie es geschieht, den Blick auf die realen Verhältnisse der Welt und des Lebens lenken. Daß unsere Schüler am Himmel einigermaßen Bescheid wissen, ist ein sehr berechtigter Wunsch; unter den Wegen aber, die dazu führen, ist einer der wirksamsten der, daß sie durch die Lektüre der alten Dichter genötigt werden, auf die Sternbilder und ihre Verschiebung zu achten, weil sie sonst viele Stellen, an denen dergleichen erwähnt wird, gar nicht verstehen. Und sie folgen gern diesem inneren Zwange und erkennen, wie erfreulich es ist, mit Vater Homer gemeinsame Sache zu machen, die Sterne so anzusehen, wie er sie ansah, und aus den Bewegungen am Himmel etwas von den ewigen Gesetzen herauszulesen, nach denen sich die

Welt dort zurecht schiebt. Leider verbietet es die Zeit, dies im einzelnen zu erläutern.

Man hat dem Gymnasium vorgeworfen, daß es die neuere und neueste Geschichte nicht eingehend genug behandle und dadurch in der geschichtlichen Bildung seiner Zöglinge eine empfindliche Lücke lasse. Es kommt darauf an, was wir unter „geschichtlicher Bildung“ verstehen: die Aneignung historischer Kenntnisse oder die Übung in historischem Denken? Ich meine doch, das zweite. Dann aber ist die Hauptquelle geschichtlicher Bildung für das Gymnasium die Geschichte des Altertums; und diese Quelle fließt um so reicher und klarer, je mehr die Schüler sich in das Studium der griechischen und römischen Geschichtsschreiber vertiefen. Denn hier üben sie sich in der eigentümlichen Tätigkeit des Verständes, durch die aus der Überlieferung die Erkenntnis von Tatsachen gewonnen, eine Gruppe von Tatsachen zu einer geschichtlichen Vorstellung verarbeitet wird. Vor allem lernen sie — nicht als etwas, das ihnen gelehrt wird, sondern sie erleben es selbst —, wie wir in der Geschichte nirgends den Dingen unmittelbar gegenüberstehen, sondern sie immer nur durch das Medium der Persönlichkeit eines Berichterstatters zu sehen bekommen. Die Fähigkeit, Ereignisse aufzufassen und als solche darzustellen, ist allmählich gewachsen, doch auch auf der höchsten Stufe ist sie noch keine unbedingte. Das kann niemand je vergessen, der die Reihe Homer—Herodot—Thukydides mit Verständnis begleitet und aus ihr begriffen hat, wie Dichtung sich zur Wissenschaft entwickelt, die doch selbst in ihrer vollkommensten Gestalt noch etwas von den Schalen des Eis, aus dem sie hervorgebrochen ist, an sich trägt. Man hat beobachtet, wie Thukydides, wenn er einen Menschen schildern will, nicht abhandelnd über ihn spricht, sondern ihn uns kennen lehrt durch die Art, wie der Mann selbst redet, durch das, was er tut. Ivo Bruns sieht in diesem Verfahren ein bewußtes Zurückdrängen der gelehrten Vorarbeiten; ich möchte eher glauben, es ist das noch ein unwillkürliches Nachwirken der Tatsache, daß die griechische Geschichtsschreibung von der Kunst hergekommen ist. Auch Thukydides ist, bei tiefstem Ernste des Forschers, doch im Grunde noch Künstler.

Ein Fortschritt zu immer deutlicherem Erfassen der Wirklichkeit vollzieht sich auch innerhalb der Kunst selbst, der redenden wie der bildenden. Man sagt, Sophokles stelle die Menschen so dar, wie sie sein sollen: es gibt kaum etwas Verkehrteres. Natürlich dürfen wir Sophokles nicht an Ibsen messen. Wir dürfen nicht von unserer Zeit her kommen und fragen: „wie viel von dem, was wir zu sehen und auszusprechen gewohnt sind, ist auch bei Sophokles enthüllt?“ — um dann zu folgern, daß er das Übrige habe verschleiern wollen. Sondern wir müssen ihn mit seinem großen Vorgänger vergleichen und uns klar zu machen suchen: „welchen Schritt vorwärts hat er getan in der Darstellung menschlichen Leidens und menschlicher Leidenschaft?“ Da werden wir finden, daß das ein gewaltiger Schritt war, und daß Sophokles, wie sehr er nachher in schonungsloser Seelenmalerei von Euripides überboten worden ist, doch selber keineswegs bestrebt war, die Wirklichkeit poetisch zu verklären, sondern die Poesie realistisch zu vertiefen. — Eben solchen Entwicklungsgang hat ja die bildende

Kunst der Griechen durchgemacht. Zu den Zeiten Winkelmanns und Lessings mochte man glauben, es sei ihr Gesetz gewesen, verschönernd nachzuahmen; gegenüber dem größeren Reichtum antiker Werke, die seitdem neu entdeckt und neu betrachtet worden sind, hat sich diese Ansicht nicht behaupten können. Wir sehen jetzt, wie die griechischen Bildhauer nicht um Schönheit sich bemüht haben — die geriet ihnen von selber —, sondern um charakteristische Wiedergabe der Wirklichkeit. Auf jeder Stufe ihrer Entwicklung war diese Kunst aktuell im höchsten Grade; und ihre Stärke beruhte eben hierin, daß sie in unablässigem Ringen nach Wahrheit der Natur immer neue Geheimnisse abzulauschen, neue Wirkungen nachzuschaffen vermocht hat. Das kann man erwachsenen Schülern sehr wohl deutlich machen, wenn man ihnen etwa die Agineten, die Parthenonskulpturen, Werke des Praxiteles, des Lysipp, die Pergamener, den Laokoon in zusammenhängender Reihe vorführt und sie dabei zum Sehen anleitet. Und durch solche Anleitung bewahrt man sie davor, Schlagworte nachzusprechen, wie das vom „griechischen Stil“, der für uns bindend sei. Freilich, die Gedanken eines großen Mannes auf der Stufe, bis zu der er selbst sie bei Lebzeiten gefördert hat, festzuhalten und zum Gesetze zu machen, ist ungeheuer viel leichter, als die schöpferische Kraft des Denkens, die er betätigt hat, anzunehmen und nach seinem Vorgange zu üben. Das gleiche gilt da, wo wir den Leistungen eines großen Volkes gegenüberstehen. Wenn wir recht von ihm zu lernen wissen, wird uns sein Vorbild nicht einengen und fesseln, sondern frei machen. Um aber recht zu lernen, müssen wir die Werturteile eines veralteten Schulbetriebes der Vergangenheit anheimgeben und die Griechen so zu verstehen suchen, wie moderne Wissenschaft sie mehr und mehr versteht. Von solcher Auffassung der Antike aus kann die Haltung gegenüber der Kunst unserer Zeit und ihrem Bemühen um neue Aufgaben, um neue Lösungen keine unfreundlich ablehnende sein; vielmehr empfänglich und hoffnungsvoll, auch wo sie sich ein wenig absurd gebärdet, die Versuche dieser Kunst anzusehen mahnt uns durch sein eigenes Kühnes und erfolgreiches Vorwärtstreben, durch seine nie ruhende Entwicklung das Volk der Griechen.

Und dieses Volk hat nun auch die Naturwissenschaft geschaffen. Aber auch hier gilt es entgegenzutreten der übertreibenden Betonung dessen, was tatsächlich an Kenntnissen erreicht ist, im Verhältnis zu dem viel Wertvolleren, dem Aufgebote geistiger Kräfte, die sich darin betätigt haben. Wenn ein Kind auf einen Stuhl steigt, um seinem Papa einen Kuß zu geben, ohne daß er sich bücken muß, und nun glücklich ist und sich freut, wie groß es ist, da freuen wir uns mit und werden uns hüten, dem kleinen Wesen die Illusion zu zerstören. Wenn aber ein Erwachsener auf den Stephansturm steigt und sich einbildet, größer zu sein als die Menschen unten, weil er auf ihre Köpfe herabsieht, so fangen wir an zu zweifeln, ob seine Geistesverfassung ganz normal ist. Nichts anderes tun die, welche im Vollgefühl dessen, was heute in den Naturwissenschaften erreicht ist, auf die Griechen herabschauen, die doch in harter Arbeit die Fundamente zu dem in die Höhe ragenden Turm gelegt haben. Nehmen wir den Begriff: „Naturgesetz“! Eine der ersten Stellen, wo er auftritt, ist in einem Worte des

Heraclit: Die Sonne wird aus ihrer gemessenen Bahn nicht weichen; sollte sie es tun, dann würden die Erinyen, die Hüterinnen des Rechtes, sie auffpüren. Wie kommt er dazu, so ist man versucht zu fragen, einen so einfachen Begriff wie den des Naturgesetzes poetisch einzukleiden? Das hat er gar nicht getan. Er hat nicht einen abstrakten Gedanken in poetische Form gebracht, sondern umgekehrt: die poetische Form war die Gestalt, in der er die Wahrheit ahnte und begreifen konnte. „Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land!“ Und dieses Morgentor tut sich nun in vollem Glanze immer aufs neue vor dem auf, den wir in das Studium des Platon einführen. Wenn wir mit Schülern die Dialoge lesen, in denen gegen die Sophisten gestritten wird, so zeigt sich, wie immer der Begriff das ist, was Sokrates sucht, während die Gegner nicht mitwollen. Die jugendlichen Leser dürfen teilnehmen an einer Geburtsstunde der Wissenschaft, und der Lehrer braucht weiter nichts zu tun, als daß er sie nicht stört in der Freude an dem, was sie erleben. Vor ein paar Jahren habe ich mit einer besonders guten Klasse in Düsseldorf das Gastmahl des Platon, mit geringen Auslassungen, gelesen. Köstlich wirkten die Lobreden auf den Gros, zuletzt die des Sokrates, wo er das wunderbare Wesen der Liebe, die Mischung von Glück und Unglück, von Hochgefühl des Besizes und Schmerz des Entbehrens, darstellt in dem fein erfundenen Mythos, daß aus einer Vermählung des Reichtums und der Armut Gros hervorgegangen sei. Da ist es wieder nicht so, daß ein abstrakter Gedanke allegorisch eingekleidet wäre, sondern in der Form des Mythos taucht der Gedanke auf. Oder denken Sie daran, wie im Phädrus die Seele beschrieben wird unter dem Bild eines Zweigespanns von ungleichen Rossen, von denen das eine hinaus strebt aus dieser Welt, das andere zum Irdischen hinabzuziehen trachtet. Da sagt Sokrates selber: „Was die Seele ist, das ist schwer zu sagen; aber wem sie gleicht, das will ich aussprechen.“ Nur unter dem Bilde stellt sich ihm die Erkenntnis ein. Allerdings noch keine scharfe und klare Erkenntnis. Es gibt Eigenschaften, die dem Begriffe zukommen, aber nicht dem persönlichen Wesen, das ihn im Bilde darstellt. Dies tritt beim Übersetzen deutlich hervor; und so ist gerade dies eine Lektüre, die jedem aufs lebendigste fühlbar werden läßt, wie ganz etwas anderes das Original ist als die beste Übersetzung. Um in Fällen dieser Art sich durch das Schillernde des Ausdruckes nicht in die Irre führen zu lassen, ist es notwendig, die Sprache als solche ins Auge zu fassen, zu betrachten, wie der Gedanke nach Ausdruck ringt und eben deswegen nicht immer sogleich den ganz treffenden Ausdruck sich schafft.

Ja die Sprache! Ich empfinde es fast wie eine Blasphemie, wenn ich von Platon übergehe zu unseren Neuesten, die, wie auch hier in Wien kürzlich vernommen wurde, sich so grenzenlos erdreisten, der Beschäftigung mit Sprache und Sprachen einen bildenden Wert überhaupt abzusprechen. Dem ist ja schon von berufener Seite auf das Kräftigste entgegengetreten worden. Einer jener Apostel jüngster Weisheit meinte, die Sprache sei deshalb völlig ungeeignet als Bildungsmittel, weil ihr Bau so unregelmäßig und unsystematisch sei. Ja, ist denn der Bau des menschlichen Lebens regelmäßig und systematisch? Dieses

Leben sollen wir doch mit unserem Verständnis erfassen, seinen Sinn, unseren Anteil daran uns und anderen klar machen; das gelingt nicht in mathematischen und chemischen Formeln, sondern nur durch die Sprache, die eben deshalb ein so vorzügliches Ausdrucksmittel ist, weil in ihr wie in den Dingen, die ausgedrückt werden sollen, das Irrrationale herrscht. Goethe sagt einmal: „Das eigentlich Unverständige sonst verständiger Menschen ist, daß sie nicht zurechtzulegen wissen, was einer sagt, aber nicht so trifft, wie er's hätte sagen sollen.“ Daraus ergibt sich die doppelte Seite aller Beschäftigung mit der Sprache. Wir müssen uns bemühen, unsrerseits alles so auszudrücken, daß es unbedingt verstanden werden muß, zweitens aber, andere auch da zu verstehen, wo sie den Gedanken nicht ganz deutlich gefaßt haben. Georg von der Gabelentz spricht das so aus: „Die Sprache ist einmal eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen, sodann eine Gesamtheit anzuwendender Mittel.“ Man kann deshalb die Sprache nicht voll verstehen, nicht lebendig auffassen, wenn man nicht diese beiden Seiten mit gleichem Eifer pflegt. Das führt innerhalb des Gymnasiums auch zu einer Übung des Übersetzens in die fremde Sprache, hauptsächlich ins Lateinische. Dieses hat heutzutage seine Gegner, namentlich will man es in der Reifeprüfung abschaffen. Ich würde das sehr bedauern. Wenn es so betrieben wird, wie es getrieben werden kann, so ist es ein vorzüglicher Anhalt und — im Examen — eine vorzügliche Gewähr für kräftige Bildung des Verstandes. Es darf dann aber natürlich nicht so sein, daß ein schulmäßig zurechtgemachtes Stück, eine Sammlung von Gelegenheiten die und die Regeln anzuwenden, vorgelegt wird; sondern etwas wirklich deutsch Gedachtes muß lateinisch umgedacht werden, sei es auch in freier Übertragung. Wie solche Tätigkeit auf den Verstand einwirken kann, möchte ich zum Schluß noch an ein paar Beispielen zeigen.

Im Lateinischen gibt es den Unterschied zwischen potentialen und irrealen Bedingungsätzen; im Deutschen haben wir das nicht, sondern einen einzigen Modus der Bedingtheit: darauf beruht die Schwierigkeit beim Übersetzen ins Lateinische. Das erscheint auf den ersten Blick als eine unfruchtbare Begriffsspaltung; aber sie führt uns in den Sinn unserer eigenen Gedanken tiefer hinein. Z. B. „Wenn ich ein Vöglein wär' und auch zwei Flüglein hätt', flög ich zur Dir“: ist das potential oder irreal? Sie lachen, meine Herrschaften; das haben meine Schüler auch zuerst immer getan, aber dann doch versuchen müssen zu antworten. „Es ist Potentialis,“ sagte der eine, „denn, der so spricht, malt sich aus, wie schön das wäre.“ — „Nein,“ erwiderte ein anderer, „es muß der Irrealis sein; denn er fügt hinzu: „weil's aber nicht kann sein.“ — „Das sagt er nachher,“ meinte der erste; „während er aber den Wunsch ausspricht, macht er sich die unangenehme Wirklichkeit nicht klar.“ — Wer hat nun recht? Das ist sachlich nicht zu entscheiden; man kann oft dieselben Worte verschieden verstehen. Hier hat auch die Autorität des Lehrers nichts zu sagen. Nur eines kann er fordern: daß jeder wisse, was er will, und wie er das, was er will, ausdrücken muß. Und eines wird er durch solche Übung fördern: die Aufmerksamkeit auf Umgebung und Stimmung, aus der heraus ein Wort gesprochen ist. — Manche Not machen den Schülern die „innerlich abhängigen

Sätze". Das sind solche Sätze, die ein Redner oder Schriftsteller nicht von sich aus sagt, sondern aus dem Sinne eines anderen, von dem er erzählt; besonders häufig enthalten sie den Grund dessen, was jemand getan hat. Sokrates accusatus est, quod iuventutem corrumperet. „Sokrates wurde angeklagt, weil er die Jugend verführte“: so könnten wir sagen. Hat er sie denn wirklich verführt? Das scheint die Meinung zu sein. Sagen wir aber „verdürbe“ oder „verdarb,“ so tritt auseinander, was vorher zusammenfloß. Fälle dieser Art sind im Deutschen nicht selten. Wer sich darauf versteht und ein Schelm ist, kann mit Erfolg den Leser oder Hörer täuschen; wer sich nicht darauf versteht, kann unabsichtlich irre führen. Man braucht nur einmal die Zeitung zu lesen, etwa den Bericht über eine Versammlung. Da wird man bald Beispiele finden, wie Sätze innerlich abhängig werden und dem Redner etwas in den Mund gelegt wird, was er nicht gesagt hat, und umgekehrt, wie etwas als Tatsache — im Indikativ — hingestellt wird, was nur als Ansicht eines Sprechenden gegeben werden durfte. Sie werden mir zugeben: eine Übung, die uns immer wieder scharf macht, auf diesen Unterschied zu achten, hat nicht nur logischen, sondern geradezu ethischen Wert.

Wir können einen fremden Autor oft gar nicht verstehen, wenn wir nicht zunächst aus dem ganzen Zusammenhang seinen Hauptgedanken erfassen und dann prüfen: wie konnte er nach seinen Mitteln der Sprache das ausdrücken? Ganz besonders trifft dies bei Homer zu, der sehr viel mehr gedacht und empfunden hat, als in den Worten, die wir von ihm gedruckt lesen, enthalten ist. Ich widerstehe der Versuchung, hierauf näher einzugehen und an ein paar Proben zu zeigen, wie durch das Bemühen, die gedruckten Worte in empfänglicher Phantasie zu beleben, das psychologische Verständnis für die mannigfachsten menschlichen Beziehungen und Lebenslagen vertieft wird. Bei Homer sehen die Schüler eine Sprache im Werden begriffen; und sie lernen durch den Vergleich die gewaltige Entwicklung würdigen, die von hier aus bis zur Vollkommenheit der attischen Sprache geführt hat. Deren Kraft, die Gedanken zu ordnen, zeigt sich manchmal in unscheinbarster Form. Es gibt ein kleines, oft gebrauchtes, oft auch im Spott genanntes Wörtchen, die Partikel *ἄν*. Nichts meint man, ist ein beschämenderes Zeichen für die Weltfremdheit der Philologen, als daß sie von dieser einen Silbe so viel Wesens machen, daß gar einer der bedeutendsten unter ihnen, Gottfried Hermann, Ruhm ernten konnte durch ein ganzes Buch, das er über die Partikel *ἄν* geschrieben hat. Was kann er darüber viel zu sagen haben? Nun, Gottfried Hermann hat eine bestimmte Erklärung für den Gebrauch dieser Partikel durchgeführt: *ἄν* bei einem Verbum deutet an, daß dieses Verbum an eine Bedingung geknüpft ist, die entweder vorher oder nachher ausgesprochen ist, oder auch nicht ausgesprochen ist. Ist sie ausgesprochen, so ist die Sache verhältnismäßig einfach; dann könnte ja *ἄν* zur Not auch fehlen. Aber in den vielen Fällen, wo sie nicht ausgesprochen ist, veranlaßt uns dieses *ἄν* jedesmal nachzudenken: wo steckt denn hier eine Bedingung, und wie müßte oder könnte sie lauten? Bedenken wir, wie dieses Verhältnis des gegenseitigen Bedingens und Bedingtheins alles menschliche Zusammenwirken

durchdringt, so werden wir gestehen müssen: im höchsten Grade nützlich für ein Leben in menschlicher Gemeinschaft ist es, wenn wir an irgendeiner Stelle, und sei es auch in der griechischen Grammatik, mit Fähigkeit dazu geführt worden sind, auf das Verhältnis gegenseitiger Bedingtheit zu achten und es auch da zu erkennen, wo es versteckt liegt. Nicht minder lehrreich, über die griechische Unterrichtsstunde hinaus, ist neben der Syntax der attische Formenbau mit seiner Klarheit und Durchsichtigkeit. Eine ästhetische Freude ist es, das regelmäßige System etwa eines der großen Verba auf  $\mu$  zu betrachten. Aber wie ist es zu der Regelmäßigkeit solchen Aufbaues gekommen? Nicht von Anfang an war alles so planmäßig und übersichtlich; auf dem Wege dahin ist manche eigentümliche Existenz vernichtet worden. Das Gesetz von dem Überleben des Brauchbareren gilt auch hier. Brauchbar aber für den sprachlichen Ausdruck der Menge ist immer am meisten das Abgeschliffene, Gleichmäßige, Leichtverständliche, nicht das Ursprüngliche und Besondere. So sind eine Menge origineller Bildungen, weil sie unbequem waren, unterdrückt worden, und wo noch Spuren davon vorhanden sind, müssen sie sich gefallen lassen, von der landläufigen Schulgrammatik als „unregelmäßig“ an den Pranger gestellt zu werden. Es gibt mehr solcher Scheltnamen. Man spricht von „defektiven“ Verben, wo von einem Stamm nicht alle Arten von Formen entwickelt sind — gerade als ob jedes Verbum, vielleicht ein Wort von charakteristischer Bedeutung, verpflichtet wäre, sich durch alle Tempora, Modi, Genera hindurch abwandeln zu lassen und auch solche Formen zu bilden, denen seine eigene Bedeutung widerstrebt. Auch ein Mensch, gerade wenn etwas von eigentümlicher Kraft in ihm steckt, läßt ja nicht alles aus sich machen, was ihm denn freilich auch oft genug verdacht wird. Wir wünschen, daß immer mehr Männer erwachsen, die für das Individuelle und Selbständige in ihren Mitmenschen, für das was sich der Schablone nicht fügt, freundliches Verständnis haben. Wenn wir also durch die Betrachtung griechischer Verba anomala die Freude an knorriger Eigenart in unseren Schülern wecken, so haben wir etwas Gutes dazu beigetragen, daß sie zu lebendigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen werden.

Aber allerdings, daß der Unterricht in den alten Sprachen sich so liebevoll vertiefe und solche Wirkungen hervorbringe, dazu gehört mancherlei. Vor allem dreierlei: erstens Zeit, zweitens Zeit, und drittens — Zeit. Deshalb, wenn denn doch die Stundenzahl für Latein und Griechisch geändert werden soll, so möchte ich bitten: lieber vermehren als vermindern! Doch auch wenn der Unterricht in der Art und in dem Umfange, wie wir es wünschen, gegeben wird, wird er nicht überall die volle Wirkung tun; er wird sie namentlich da sicher verfehlen, wo er sich an Schüler wendet, die zu Hause immer wieder hören müssen, daß dies alles im Grunde nichts wert sei. Diesem Übelstand kann nur dadurch abgeholfen werden, daß man Schülern, deren Eltern so denken, andere Bildungswege eröffnet, auf denen sie dasselbe äußere Ziel wie auf dem Gymnasium erreichen können. So sind wir aufs neue, gerade durch eine Würdigung des in seiner Art einzigen inneren Wertes der Gymnasialbildung, dazu gelangt, für die verschiedenen Typen der höheren Schule äußerlich gleiche Rechte zu verlangen.

Vielleicht wendet man mir ein: „Du sprichst da von Gleichberechtigung; aber im Grunde bist du doch selbst auf Seite des alten Gymnasiums“! Meine verehrten Damen und Herren, das leugne ich gar nicht. „Wer da glaubt, der soll nicht weichen“, sagt Jesaias; und wir Freunde des Gymnasiums glauben an unsere Sache, an die Kulturmission des klassischen Altertums. Aber dieser Glaube ist vollkommen verträglich mit der aufrichtigen und ehrlichen Anerkennung anderer Lebensgebiete und Gedankenkreise, aus denen höhere Bildung gewonnen werden kann. Ich gönne den realistischen Anstalten alles Gute, ja das beste was ich ihnen gönnen kann, jeden begabten Schüler, der mit ernstem Eifer und freier Empfänglichkeit zu ihnen geht um zu lernen; viel lieber doch, die realistische Bildung nimmt ihn ganz, als daß wir ihn der Einheitschule ausliefern, die ihn zerreißt.

Man hat unsere Zeit das Jahrhundert des Kindes genannt; man könnte vielleicht auch sagen: das Jahrhundert der Mutter. Es ist charakteristisch für diese Zeit, daß die Mutter, die Frau bei den Fragen der Erziehung auch öffentlich mitspricht. Gerade hier in Österreich ist man in dieser Beziehung weiter fortgeschritten als anderswo; denn an der Enquete, die demnächst stattfinden soll, werden auch Frauen teilnehmen. So möchte auch ich mich zuletzt auf ein Wort berufen, das eine Frau gesprochen hat; freilich war es keine, die auf den Höhen des Lebens und der Bildung stand, sondern ein armes, verachtetes Weib. Aber es war eine Mutter: die eine der beiden, die vor König Salomo Entscheidung suchten. Jede hatte ein Kind; das eine der beiden war im Schlafe erstickt: nun stritten sie, welcher das lebende gehöre. Da die Wahrheit nicht festgestellt werden konnte, rief der König einen seiner Trabanten und befahl ihm, das Kind mit dem Schwerte in zwei Teile zu teilen, daß jeder die Hälfte zufalle. Die eine war's zufrieden; die andere fiel vor dem König nieder und flehte ihn an, das Kind der Fremden zu geben: das war die rechte Mutter. — Und noch eines Richterspruches aus dem Osten lassen Sie mich gedenken. Ich habe vor Jahren bei einem Gastspiel in Düsseldorf Ihren großen Sonnenthal gesehen und gehört, wie er Nathan den Weisen gab. Das war auch für den, der das Stück zu kennen meinte, fast wie eine Offenbarung. Besonders packte es mich, wie er die Parabel von den drei Ringen erzählte; deutlicher als je fühlte ich: das ist auch für uns die Lösung, daß jeder den Wert des eigenen Glaubens durch die Tat, durch den Erfolg zu erweisen suche. Dazu ist notwendig, daß jede Schule die Möglichkeit und die volle Freiheit habe, innerhalb ihrer Art sich auszugestalten und auszuwirken. Und so könnte als Motto über jeder gefunden Schulreform der Vers unseres großen Dichters stehen; er selbst bezeichnet es als Aufgabe für die einzelnen Menschen, aber es ist eine Aufgabe, auch für die Schulen:

Steiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten.  
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich!“

Das 6. Heft der **Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien**, das auch die vorstehende Rede enthält, deren Abdruck uns gleich-

falls gestattet worden ist, berichtet eingehend über den Verlauf der Versammlung des Vereins, in der Cauer sprach. Sie wird als die erfolgreichste aller bis jetzt abgehaltenen Vereinsversammlungen bezeichnet. Nachdem sich der stürmische Beifall gelegt, der dem Redner zuteil geworden, habe der Präsident Graf **Stürgkh** das Wort ergriffen, um dem Gaste für die wahrhaft ausgezeichneten, alle Gesichtspunkte erschöpfenden und zur Überzeugung der Hörer führenden Darlegungen den wärmsten Dank der Versammlung zu sagen. In der dann mit dem Wunsch des Vortragenden eröffneten Diskussion, ergriff Realschulprofessor und Privatdozent Dr. **Perz** (seiner Studienrichtung nach Astronom) das Wort und erklärte, daß auch nach seiner Meinung eine vollständige einheitliche Mittelschule allen Anforderungen nicht gerecht werden könne, daß ihm aber eine Mittelschule mit vierklassigem gemeinschaftlichem Unterbau, in dem von der untersten Klasse an Latein gelehrt werde, möglich und praktisch erscheine. Zugleich trat er für Beibehaltung des Abiturientenexamens, aber für Vereinfachung desselben ein.

Die folgende längere Rede des sozialdemokratischen Reichstagsabg. **Bernerstorfer** war vielfach durch lebhaftesten Beifall unterbrochen und verdiente es in vollem Maße: sie verdankte das keineswegs nur den guten eingestreuten Witz, sondern einer großen Anzahl kerngesunder pädagogischer Gedanken und ihrem glücklichen Ausdruck. So in der Polemik gegen die vermeintliche Ueberanstrengung der Jugend, gegen den Vorwurf, den man dem Gymnasium mache, daß die Jungen ja das meiste vergäßen, was sie da gelernt, gegen die Meinung, daß man die Schüler nur lernen lassen solle, was ihnen gleich Freude mache, gegen das Zuviel von Unterrichtsstoffen. Nicht minder bemerkenswert waren Bernerstorfers Äußerungen über den Wert des Sprachunterrichts und speziell des in den klassischen Sprachen. „Es scheint, daß die Meinung jetzt die Oberhand hat, daß die Sprache nichts anderes ist, als ein konventionelles Mittel der Verständigung. Jeder weiß, wenn wir eine Geschichte der Zivilisation schreiben, so können wir das tun an der Geschichte der menschlichen Werkzeuge und jeder weiß, daß die technischen Werkzeuge ein Bild der Zivilisation geben können. Aber niemand [d. h. Wilhelm Ostwald und seinesgleichen] will, scheint es, einsehen, daß die Sprache das feinste und tiefste Werkzeug der Menschen ist. Ich bin der Überzeugung, daß wir, wenn die Sprachwissenschaften weiter fortschreiten, zu noch tieferen Ergebnissen insbesondere auf dem Gebiet des Bedeutungswandels kommen und dann noch genaueren Einblick in die Entwicklungsgeschichte der Menschheit gewinnen werden. Und dieses Instrument, das der menschliche Geist sich geschaffen hat, sollten wir nicht genau kennen lernen bis in die letzten Fasern hinein? Und wir können es nicht kennen lernen, wenn wir es bloß aus unserer Sprache kennen lernen wollen. Nun hängen wir mit dem klassischen Altertum unzerreißbar zusammen bis heute noch. Ja, ich behaupte und glaube fest daran, daß noch eine Zeit kommen wird, wo uns und unseren Interessen das Griechentum wieder viel näher stehen wird, daß wir wieder in eine Zeit kommen, in der man daran denken wird, daß der Mensch noch etwas anderes ist, als eine Erwerbsmaschine. Ich halte von keinem Menschen etwas, der nicht in sich einen stillen Winkel hat, wo er arbeitet an einer Sache um ihrer selbst willen, nicht weil er sie braucht, sie notwendig hat. Es ist ein Wort Rich. Wagners: »Eine Sache um ihrer selbst willen treiben heißt deutsch sein.« Das ist etwas, was wir befördern sollen: die Beschäftigung mit einer Sache um ihrer selbst willen. — Wir sollen die griechische und römische Geschichte kennen lernen und genau, da lernen wir mehr, als wenn wir die ganze neueste Zeit kennen lernen. Die Geschichte des Altertums, wenn ihre Gestalten in die gehörige Position gestellt werden, zeigt uns nicht nur einen Einblick in die Geschichte überhaupt, sondern den Charakter und das Wesen der Menschen. — Man schreit heute nach Anschauungsunterricht, aber es gibt gar keinen größeren als die Kenntnis der beiden klassischen Völker und ihrer Sprachen. Diese beiden Völker geben uns für unsere ganze Anschauung, unser ganzes Leben Eindrücke, die bestimmend werden nach tausend Richtungen. Wir halten daher fest am klassischen Unterricht. Wir haben nichts dagegen, wenn neue Formen gefunden werden für neue Bedürfnisse. Aber wir wollen, daß ein fester Stock

von Menschen auch fürderhin vorhanden sei, der die Traditionen der alten und uns heiligen, der großen Antike mit hinüberträgt in die kommenden Zeiten.“

Besonders bemerkenswert erscheinen die vorstehenden Äußerungen nicht bloß, weil sie aus dem Munde eines Mannes der genannten politischen Partei gekommen sind, sondern zugleich weil sie Worte eines Schülers des Gymnasiums der Schotten-Benediktiner sind, der zugleich seine volle Dankbarkeit für das aussprach, was er auf jener Anstalt gewonnen.

Als Dritter sprach in der Diskussion das christlich-soziale Mitglied des Landesausschusses Dr. **Pattai**, ein Mann, der einen ungewöhnlichen Studiengang durchgemacht hat, durch den er in besonderem Grade berufen erscheint, über die Frage der Organisation des höheren Schulunterrichts mitzusprechen: er hat seine Vorbildung in einer Realschule bekommen und studierte an einer technischen Hochschule, lernte dann als Autodidakt, „nicht aus Zwang, sondern aus innerer Begeisterung“, wie er sagte, Latein und Griechisch und wurde Jurist. Pattai möchte, daß der Segen humanistischer Ausbildung allen nach höherer Bildung Strebenden zuteil werde, und führte insbesondere aus, wie zuträglich sich dieselbe nach zahlreichen Erfahrungen auch denen erwiesen habe, die von einem Gymnasium zu höheren technischen Studien übergegangen seien. Er sieht den Wert des klassischen Unterrichts sowohl in der durch das Erlernen der alten Sprachen erzielten logischen Schulung als in dem genaueren Bekanntwerden mit dem unvergleichlichen antiken Kulturkreis, der davor bewahrt, sich in den Anschauungen der Gegenwart zu hornieren, und an dem vorüberzugehen ein kulturelles Verbrechen wäre. Doch meint Pattai, daß wohl zu dem in den gegenwärtigen österreichischen Gymnasien gepflegten Wissenskreis dies und jenes hinzukommen könne ohne Überlastung der Schüler, — wenn nötig, mit Hinzunehmen des in Deutschland durchgeführten neunten Gymnasialjahres. Er denkt dabei an darstellende Geometrie für die, welche sich später technischen Studien zuwenden wollen, und daran, daß das Studium moderner Fremdsprachen auf dem Gymnasium begonnen werden könnte, wenn auch nicht etwa so, daß das Französische dem Lateinischen vorausgehe, was ihm nicht anders vorkommt, als wenn man das Studium des Rechts mit den letzten Ergebnissen parlamentarischer Gesetzgebung beginnen und dann erst das römische Recht folgen lassen wolle.

In der Schlußbemerkung äußerte **Cauer** seine Sympathie für die warme Begeisterung, mit der sich der Vortredner als Freund der klassischen Schulstudien bekannt habe, wahrte ihm gegenüber aber seinen Standpunkt, wonach das Streben, den Schülern aller höheren Schulen alles zu bieten, was gut, schön und nützlich, die Ursache der Notlage sei, in der sich die Mittelschule heute befinde: denn aus diesem Wunsche ergäben sich bei immer fortschreitender Entwicklung der Wissenschaften ein immer drückenderes Vielerlei im Lehrplan und eine immer schlimmere Verflachung in den einzelnen Teilen. Wenn man aber umgekehrt darauf verzichte, den unmittelbaren Anteil an der Gedankenwelt des klassischen Altertums allen nach höherer Bildung Strebenden zu verschaffen, so werde freilich die Zahl der durch das Altertum Gebildeten kleiner, aber denen, die diese Art von Bildung suchten, könne sie dann wieder in vollem Maße gewährt werden, und durch deren Vermittlung komme der daraus gerentete Gewinn auch den Übrigen zu Gute.

Die Ergebnisse der Verhandlung aber faßte schließlich Graf **Stürgkh** folgendermaßen zusammen: „Mit kritischer Denkschärfe und praktischem Blick ist der Vortragende dem Problem der sogenannten Einheitschule nähergetreten und hat uns in unserer feststehenden Überzeugung bestärkt, daß in diesem utopischen Gebilde, das niemanden befriedigt und eine der menschlichen Natur und den sozialen Anforderungen widersprechende Nivellierung der Bildungswege anstrebt, das endlich zur Ueberbürdung der Schüler führt, das Heil der Zukunft nicht gelegen sein kann. — Wir stehen für die Erhaltung unseres Gymnasiums, für die Unteilbarkeit seiner humanistischen Grundlage, für die Erhaltung beider altklassischen Sprachen ein. Wir haben in unserem Programm die beiden bestehenden Schultypen, das Gymnasium und die Realschule, letztere unter Ausgestaltung des Berechtigungswezens, als zureichend erklärt und uns nicht mit der Frage eines Zwischentypus befaßt. Wenn wir dem Versuche mit einem solchen Typus auch nicht entgegentreten, so knüpfen wir dies tolerari

posse doch an zwei wichtige Voraussetzungen, daran, daß die Erstellung eines Zwischentypus zwischen Gymnasium und Realschule nicht der Umweg sein darf, der zur Einheitschule führt, die wir grundsätzlich perhorreszieren; und daran, daß Errichtung neuartiger Mittelschulen von der stetigen Vervollkommnung der beiden bestehenden Haupttypen nicht abhalten darf.“

Daß auch der Gedankenaustausch in Reden und Unterredungen bei dem auf diese bedeutende Verhandlung folgenden zwanglosen Zusammensein sehr erquickend und fruchtbar war, würden wir annehmen, wenn es auch der Berichterstatter nicht besonders sagte. —

Zwei Tage darauf begann die ministerielle Mittelschulenquete, deren Protokoll, wie wir hoffen, demnächst veröffentlicht werden wird. Mit ihren Ergebnissen hat sich dann die vierte außerordentliche Vereinsversammlung am 9. Februar beschäftigt, über die ebenfalls im 6. Heft der Mitteilungen des Wiener Vereins berichtet ist und auf die wir bei Besprechung der Enquete in unserem nächsten Heft eingehen werden. —

Am 29. Mai wird Geheimrat Windelband von Heidelberg in einer ordentlichen Versammlung unserer Wiener Bundesgenossen „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ sprechen. Es wird uns eine Freude sein, auch von diesem Vortrage unseren Lesern mindestens auszugswweise Kenntnis geben zu können. G. H.

### † Albrecht Dieterich.

„Gehorchte die Natur nur ihrem alten Gesetze, ihrem ewigen Brauch“, als Eduard Zeller schrieb, so erlebten wir bald darauf, was der Dichter entgegenstellt: „In sein stygisches Boot raffet der Tod auch der Jugend blühendes Leben.“ Denn wahrlich ein jugendlicher Mann in des Wortes schönster Bedeutung ist es gewesen, dessen irdische Reste am 8. Mai in Heidelberg dem Feuer übergeben wurden. Jugendliche Kraft und Frische waren Hauptzüge seiner gottbegnadeten Natur. Ich habe mich an ihnen im Winter 1894 auf 95 täglich, oft bis in späte Nacht erfreut, als das Deutsche Institut in Rom uns beherbergte. Und als er ein Jahrzehnt später an der Ruperto-Carola Nachfolger von Crusius wurde, da war sein Wesen, obwohl er sich nun den Bierzig näherte und sein Haar zu ergrauen begann, eher noch frischer, noch lebensprühender geworden.

Daß hierin neben seiner großen wissenschaftlichen Bedeutung ein Hauptgrund seiner Erfolge als Dozent lag, leuchtet ein. Von rhetorischer Gefeiltheit war sein Vortrag wohl allezeit ziemlich entfernt. Aber er besaß etwas ungleich Wirkungsvolleres durch den Eindruck, daß Alles bei ihm, Ernst und Scherz, bewundernde Schilderung und geißelnde Polemik, aus der Tiefe der Brust quoll. Dazu kam das hingebende, keine Mühe scheuende, aneifernde Interesse für seine Schüler und ihre Arbeiten. Sie haben es ihm mit warmer Gegenliebe vergolten.

Aber nicht nur für die Studierenden der klassischen Philologie in Heidelberg hat Dieterich Bedeutung gehabt. Er gehörte zu den nicht eben zahlreichen Vertretern seiner Wissenschaft, die es sich dauernd angelegen sein lassen, Verständnis und Hochschätzung des klassischen Altertums auch in weiteren Kreisen zu verbreiten, und auch mit dieser Bestrebung hat er bei uns wärmsten, begeistertsten Dank geerntet. Er gehörte ferner zu den Akademikern, die zugleich das regste und verständnisvollste Interesse für den höheren Schulunterricht haben, und auch in dieser Richtung war seine Wirksamkeit in Baden trotz ihrer beklagenswerten

Kürze so segensvoll, daß an seiner Bahre die Schule nicht minder Grund hatte zu trauern, als die Wissenschaft und die akademische Jugend.

Tief erschüttert hat uns sein Scheiden abgesehen von der Größe des Verlustes durch das völlig Ungeahnte des Schlages. Als Dieterich im vorigen Sommer den an ihn ergangenen Ruf nach Halle abgelehnt hatte, erklärte er bei einer von Studenten veranstalteten Feierung dieses freudigen Ereignisses unter jubelndem Zuruf: er sei entschlossen, auch in Zukunft jeden Ruf abzulehnen bis auf den letzten, der an ihn ergehen werde. Der letzte kam schon vor Ablauf eines Jahres. Am Morgen des 5. Mai, bevor er sein Kolleg über Euripides' Bacchen eröffnete, äußerte er sich im Sprechzimmer der Dozenten zu einem Kollegen darüber, wie der Tod jetzt in die vorderste Reihe der Altertumsforscher ungemein schwer auszufüllende Lücken reiße: vor zwei Jahren sei Usener abberufen, vor einem Furtwängler, so eben sei Bücheler plötzlich hingerafft: wer wohl der nächste sein werde. Dann begann er seine Vorlesung mit der gewohnten Lebhaftigkeit, aber nach einiger Zeit wurde seine Rede langsamer und langsamer, er stockte und wurde von einem Zuhörer gefragt, ob er sich nicht ein wenig draußen erholen wolle. Von ihm geführt begab er sich in ein Zimmer des Hausmeisters. Dort brach der kräftige Körper zusammen. Am anderen Morgen tat er da den letzten Atemzug. Eine von den Schülerinnen des Entschlafenen hat seiner Frau in den schweren Stunden unsäglicher Angst und des Schwindens aller Hoffnung zur Seite gestanden.

Am Abend des Sterbetages stand die Bahre im Auditorium maximum, in dem Dieterich seine größten Erfolge geerntet hatte. Fritz Schoell sprach in Gegenwart einer Anzahl von näheren Bekannten und von Schülern in tiefster Ergriffenheit den Scheidegruß. Die Feier auf dem Friedhose gestaltete sich in den Reden mehrerer Amtsgenossen, besonders der des Dekans der philosophischen Fakultät, zu einer weihervollen Huldigung nicht bloß für den Hingeshiedenen, sondern zugleich für das Gebiet seiner Studien und Bestrebungen. Eine Nachfeier veranstaltete einige Tage später der Heidelberger philologische Studentenverein. Auf Trauermusik folgte eine Ansprache des ältesten von den hiesigen Schülern Dieterichs. Ohne Wortgepränge, in schlichter aber deswegen um so tiefer berührender Weise zeigte er, zu welcher Höhe der Anschauung vom klassischen Altertum und der Begeisterung für dessen ewigjunge Erscheinungen der von uns Gegangene seine Zuhörer geführt und wie er sie zugleich zu strenger Forschungsarbeit angeleitet.

Trost können wir bei so herber Schicksalswendung nur in dem Gedanken an die Ewigkeit des Wertes der Sache finden, die Albrecht Dieterich vertreten hat, in der Gewißheit, daß der von ihm ausgestreute Same aufgehen wird, auch wenn der Sämann nicht mehr unter uns lebt, und im Hinblick auf die Tatsache, daß die Ruperto-Carola in den letzten Jahrzehnten dank dem Wirken hervorragender Philologen wieder einen Platz, wie sie ihn vor Jahrhunderten innehatte, unter den für die humanistischen Studien bedeutungsvollen Hochschulen eingenommen hat.

Als ich eben die vorstehenden Zeilen dem Seher zugesandt hatte, erhielt ich die Schmerzenskunde von dem plötzlichen Hinscheiden **Ernst Böckels**. Auch hier gefeßt sich mir, wie bei Dieterich, zu der schwer niederdrückenden Empfindung über den Verlust, den die Sache der humanistischen Schulbildung erlitten, ein Gefühl persönlichster Art, das der innigen Dankbarkeit gegenüber meinem Nachfolger im Schulamt und Vorgänger im Tode für die Verdienste, die er sich um diejenige Schule erworben hat, deren Blühen mir, wie natürlich, mehr als das irgend einer anderen in deutschen und schweizerischen Landen Herzenswunsch ist.

Bedeutungsvoll für das gymnasiale Schulwesen aber ist Böckel nicht bloß als Leiter einer angesehenen Anstalt dieser Gattung geworden, sondern zugleich durch die Tätigkeit, die ihm als Mitglied des Badischen Oberschulrats zufiel, durch eine hervorragende schriftstellerische Leistung und durch seine Lehrtätigkeit. Das schöne Denkmal, das er seinem Lehrer **Hermann Röchly** in dem „Bilde seines Lebens und seiner Persönlichkeit“ gesetzt, dem feurigen Humanisten, der die philologischen Studien an der Heidelberger Universität zu neuem Leben erweckt hat, — dieses Denkmal besigt in hohem Grade werbende Kraft. Als Lehrer der klassischen Sprachen aber vereinigte Böckel in sich zweierlei, was nach meinen Erfahrungen leider oft von einander getrennt ist.

Es gibt philologische Lehrer, die vortrefflich ihren Schülern die notwendigen sprachlichen Kenntnisse vermitteln und sie dazu führen, auf solcher Grundlage zu genauem Verständnis der lateinischen und griechischen Autoren vorzudringen; aber Begeisterung für die großen Erscheinungen des Altertums vermitteln sie ihnen nicht. Es gibt Andere, die ihren Enthusiasmus für diese auf ihre Zöglinge übertragen, aber zu genauem, auch das Kleine beachtendem Arbeiten leiten sie nicht an. Es wäre sehr falsch, wenn man etwa der zweiten Gattung unbedingt den Vorzug vor der ersten gäbe. Denn das Gymnasium hat, wie bisher, auch für alle Zukunft die nie aus den Augen zu verlierende Pflicht, zu wissenschaftlichem Arbeiten zu erziehen und vermag dies auf dem Gebiet der klassischen Sprachen, wie auf dem der Mathematik, nur durch einen Betrieb, der den Schülern niemals die Gründlichkeit schenkt. Wohl aber ist wahr, daß der philologische Lehrer, wie er sein soll, doch nur der ist, der mit solchem Verfahren zugleich die Aufgabe löst, seine Zöglinge für die Größe der antiken Kultur zu erwärmen. Ernst Böckel war, wie sein Vater, ein vollkommener Lehrer der klassischen Sprachen, der beides vereinigte. Möchten sich ihn diejenigen seiner Schüler, die sich demselben Berufe gewidmet, auch hierin stets als Vorbild vor Augen halten! Dann wird der Segen, den er gestiftet, sich auf künftige Geschlechter vererben. G. Uhlig.

### **Vom Jubiläum des Königl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin.**

An Alter tritt diese Schule weit zurück nicht bloß gegen das Köllnische Gymnasium und das graue Kloster, gegen das Joachimsthalsche, Friedrich-Werberische und Französische Gymnasium, sondern auch gegen das im 18. Jahrhundert entstandene Friedrich-Wilhelmsgymnasium: es ist das zweite unter den zehn im 19. Jahrhundert gegründeten Berline:

Gymnasien, wurde am 17. Mai 1858 als Progymnasium eröffnet und ist im Frühjahr 1860 zum Gymnasium ausgebaut worden. Es hat aber bald nach seiner Gründung zu den angesehensten humanistischen Schulen nicht bloß Berlins, sondern Deutschlands gehört, dank ausgezeichneten Lehrkräften, die es von jeher besaßen, dank vor allem der ebenso energischen wie einsichtsvollen Leitung des Mannes, der 44 Jahre an seiner Spitze stand, des Geheimrats Otto Kübler. Eine große Anzahl von Schülern, die hernach im Leben sich vortrefflich bewährt haben, zumteil an hervorragende Stellen getreten sind, verdankt der Anstalt ihre Vorbildung und hat bei verschiedenen Gelegenheiten, so bei Küblers Scheiden aus dem Amt, ihre warme Dankbarkeit bekundet: auch der Verein früherer Abiturienten der Schule legt klares Zeugnis ab von dem Gefühl treuer Anhänglichkeit an die alma mater ihrer Knaben- und Jünglingsjahre.

Eine solche Anstalt hat ein gutes Recht darauf schon nach einem halben Jahrhundert ihres Bestehens ein Jubiläum zu feiern. Eine höchst lebendige, halb launige halb ernste Schilderung der festlichen Zusammenkunft von früheren und jetzigen Lehrern, früheren Schülern, Vertretern der Behörden und Freunden der Anstalt im Festsaal des Landesausstellungsparks am 17. Mai enthält das erste Beiblatt zu Nr. 241 der Nationalzeitung. Aus den mancherlei Reden, die da gehalten wurden, heben wir die des Unterstaatssekretärs im Kultusministerium, Geheimrat Wever hervor, der, auch ein alter Wilhelmsgymnasiast, noch einmal, wie schon vorher bei einer Feier im Anstaltsgebäude, die Grüße der Unterrichtsverwaltung überbrachte und das humanistische Gymnasium feierte, das uns allen, so sagte er, wenn wir uns ernstlich prüfen, allen modernen Errungenschaften zum Trotz ein Heiligtum geblieben ist, an das man uns nicht tasten darf.

Vergleichen wir mit solchen Kundgebungen die neuerdings von anderen Seiten gehörten Äußerungen des Mäkels oder gar völliger Unzufriedenheit mit dem, was die sich Expektorierenden auf den von ihnen besuchten Gymnasien empfangen haben, so liegt der Gedanke nahe, daß die deutschen Gymnasien wohl recht verschieden sein müssen, ebenso nahe aber, ja noch näher liegt ein anderer Gedanke. Mit Übertragung eines bekannten Ausspruchs über die verschiedene Beurteilung, die einmal ein bedeutendes Buch erfuhr, kann man mit gutem Recht die Frage stellen: Wenn ein Gymnasium und ein Kopf an einanderstoßen und es klingt hohl, muß die Schuld am Gymnasium liegen? G. U.

### Berichtigung.

Wir haben im vorigen Heft S. 81 auf Grund eines Berichts des „Grunewald-Echo“ mitgeteilt, wie der Staatssekretär des Reichskolonialamts Dernburg bei einer Verhandlung der Frage, ob Oberrealschul- oder Realgymnasial- oder Gymnasiallehrplan für die zu einer höheren Bildungsstufe strebenden Mädchen vorzuziehen sei, sich für das Gymnasium entschieden und diese Ansicht eingehend begründet habe. Dabei erklärte er, selbst das Gymnasium nicht durchgemacht zu haben. Als man auf diese Äußerung in der pädagogischen Sektion der Baseler Philologenversammlung zu sprechen kam, bemerkte Geh. Rat Prof. Zmelmann, daß der Genannte das Joachimsthalsche Gymnasium bis zum Ende der Obersekunda durchgemacht habe: in dieser Klasse habe er selbst (Zmelmann) ihm 1883 oder 1884 französischen Unterricht gegeben. Die genaue Wahrheit, die mir von Dr. E. Bohn, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium, jetzt mitgeteilt ist, lautet: Dernburg ist am 6. Dezember 1882 von dieser Anstalt abgegangen mit dem Zeugnis für Prima, das er trotz längerer, durch Krankheit verursachter Schulversäumnis unter ausdrücklicher Anerkennung seines Strebens und seiner Leistungen erhielt. G. U.

### Bitte um Entschuldigung.

Die merkwürdigen Äußerungen, die in der Sitzung der Zweiten preussischen Kammer vom 25. Februar der Abg. Krüger getan, habe ich, wie auch Geheimrat Felix Klein, dem

am Marienburger Gymnasium als Lehrer der Mathematik tätigen Dr. Krüger zugeschrieben. Jetzt erhalte ich von dem genannten Göttinger Professor die Mitteilung, es sei vielmehr der an jener Anstalt als Geschichtslehrer wirkende Herr gleichen Namens gewesen, dem die von mir behandelten Aussprüche verdankt würden. Es ist demgemäß meine Pflicht, mich bei dem Marienburger Mathematiker höflichst zu entschuldigen, und alles Schmeichelhafte, was ich gesagt, auf den Historikus zu übertragen. Nicht aber kann ich hinzusetzen, daß jene Dicta weniger wunderbar, eher begreiflich im Munde eines Vertreters der Geschichte sind, ja es ist m. E. noch merkwürdiger, wenn man aus solchem Munde vernimmt, daß die Lektüre des Cäsar für einen Tertianer durchaus nicht passe, daß es sprachlich unrichtig sei, nach den Verbis sagen und glauben die Konjunktion „daß“ zu setzen, u. A.; es ist noch merkwürdiger, wenn ein Interpret geschichtlicher Quellen erklärt, er habe die Worte des Herrn Oberlehrers Walter Schmidt in Düren als eine Äußerung des Geheimrats Klein ansehen müssen, obwohl ihr Autor bemerkt hat, er sei jetzt selbst Schulmann. G. Uhlig.

### Zur nationalen Erziehung.

In dem Baseler Referat über den gegenwärtigen Stand der von unserem Verein vertretenen Sache äußerte ich und ließ hernach auch im V. Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift drucken: „Der Verwirklichung des Plans für «eine wahrhaft deutsche Erziehungsschule im Sinne der Blätter für deutsche Erziehung» sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie entgegenwirken, sondern sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde. Hat auch die neue einen neunjährigen Kurs, so mag auch für ihre Schüler die Erfüllung der Forderung: *puer nonum prematur in annum*, Zulassung zu allen höheren Studien und Berufen bringen.“

Von mehreren Seiten bin ich nun gefragt worden, ob ich das wirklich im Ernst gesagt habe. Im vollsten; und ich will auch meine Gründe nicht verschweigen. Ich denke, Jedermann wird zugeben, daß es Ideen gibt, die gefährlich nur so lange sind, als sie nicht verwirklicht werden. Zu ihnen rechne ich jenen Plan einer „wahrhaft deutschen Erziehungsschule“. Seine Verteidiger sind natürlich bezüglich seiner Bewährung entgegengesetzter Meinung. Nun, die Probe wird entscheiden. Dazu kommt bei mir noch ein persönlicher Grund für das Verlangen nach Realisierung jenes Planes. Nachdem ich während der letzten Jahrzehnte Gelegenheit gehabt habe, die verschiedenartigsten Schultypen im In- und Auslande kennen zu lernen, empfinde ich gegenüber jeder Idee eines neuen Typus Wißbegierde, wie der sich wohl in Wirklichkeit ausnehmen würde.

Also der von mir in Basel gemachte Vorschlag ist gerade ebenso aufrichtig gemeint, wie meine Polemik gegen die, welche behaupten, unsere gegenwärtige höhere Erziehung sei ganz unnational, antinational und müsse deswegen völlig umgestaltet werden. Ich werde mich freuen, wenn eine Erziehungsschule der geplanten Art zu Stande kommt. G. U.

### Literarische Anzeigen.

**J. J. Rousseaus Emil** oder Ueber die Erziehung, übersetzt, mit Biographie und Kommentar von Dr. **C. von Sallwürk**. Vierte Auflage. Zwei Bände. Langensalza, S. Veber und S. 1907. Preis 6.50 Mk., eleg. geb. 8.50 Mk.

Durch eine merkwürdige Fügung des Schicksals waren bei den drei ersten Auflagen des *Emil* in dem um die pädagogische Literatur

so hervorragend verdienten Veber'schen Verlag zwei Männer unter einen Deckel gebracht, die sich in den letzten Jahrzehnten mehrfach scharf angegriffen haben. In der zwölf Jahre nach der dritten notwendig gewordenen vierten Auflage ist nun aber durch das Hinscheiden von Theod. Vogt diese Verbindung zwischen ihm und Sallwürk gelöst, und die Biographie Rousseaus stammt jetzt ebenfalls von dem

lekteren, wie die Gestaltung des Textes und der Kommentar. Besonders, wer Sallwürks Behandlung Rousseaus in der großen, von Karl und Georg Schmid herausgegebenen Geschichte der Erziehung kennt, wird die neue Darstellung von dessen Leben und Werken mit bester Erwartung in die Hand nehmen, und seine Erwartung wird reichlich befriedigt werden bei der Lektüre der 122 dem Text des Rousseau'schen Werkes vorausgehenden Seiten. Wir stehen hier bezüglich einer ganzen Reihe von Punkten infolge der Benutzung neuerschlossener Quellen auf festerem Boden, die Erzählung ist durchweg fesselnd gestaltet, und die Kritik der Person und der Lehren des Autors, dessen so sehr verschiedene Beurteilung z. T. in seinem widerspruchsvollen Wesen und Denken begründet ist, scheint uns Licht und Schatten richtig zu verteilen. Nur größere Ausführlichkeit hätten wir öfter gewünscht. Um ein Beispiel anzuführen, die Mitteilung der beiden kurzen Briefe, die Rousseau an Friedrich den Großen gerichtet, nach Inhalt und Form vielleicht die schönsten Stücke seiner Korrespondenz, wäre, meinen wir, zweckmäßig gewesen. Sehr praktisch ist die Literaturübersicht, die der Biographie folgt. Die Uebersetzung ist wieder durchgesehen: wir halten sie unter allen uns bekannten Uebersetzungen für die, welche den Sinn des Originals am treuesten wiedergibt und zugleich am lesbarsten ist. Die treffliche Einrichtung, daß die Absätze in den einzelnen Büchern des Emil mit durchlaufenden Ziffern versehen sind, ist natürlich aus den früheren Auflagen beibehalten. Daß solche Nummerierung in anderen deutschen und in den französischen Ausgaben ganz fehlt, erweist sich als ein großer Uebelstand, wenn man, beispielsweise in Vorlesungen oder in konversationellen Besprechungen des Emil, auf bestimmte Stellen verweisen will. Der Kommentar hat hier und da Zusätze erhalten. Hier wäre, meine ich, bei einer fünften Auflage, die gewiß kommen wird, noch mehr zu tun, auch müßten wohl die vorhandenen Bemerkungen, besonders die von Peitain übernommenen, einer Revision unterzogen werden. Wenn dieser z. B. zu I § 7 bemerkt, daß schon Plutarch „über die Erziehung der Kinder“ die drei Quellen der Erziehung unterscheidet, die sich bei Rousseau finden, so ist dies nicht richtig: bei Pl. heißt es nicht, entweder die Natur oder die Menschen oder die Dinge erzögen den Menschen, sondern: *τρία δὲ συνδραμεῖν, φύσιν καὶ λόγον καὶ ἔθος*. Widersprechen muß ich auch, wenn dem Verse des Voltaire (wie ihn Rousseau zu I § 11 zitiert): *La nature, crois-moi, n'est rien que l'habitude*, das alte lateinische Sprichwort: *usus fit altera natura*, gleichgestellt wird. Denn dieses behauptet nicht, daß alles, was wir Natur nennen, eigentlich Gewöhnung ist, sondern daß zu den Eigenschaften, die aus natürlicher Anlage entspringen, andere durch Gewöhnung hinzukommen, die uns so fest

anhaften, wie jene; wie auch wir zu sagen pflegen: Es ist ihm dies zur anderen Natur geworden.

Wir sprachen von einer fünften Auflage dieses Buches, die gewiß kommen werde, und wir hoffen und glauben, von Sallwürk selbst besorgt. Wir teilen nicht die uns von ihm ausgesprochene Meinung, daß seine pädagogische Schriftstellerei mit seinem Antritt des Amtes eines badischen Oberschulratsdirektors ein Ende haben müsse. Jedenfalls wäre dies bei ihrem ungemein hohen Wert für Geschichte wie für Theorie der Pädagogik lebhaft zu bedauern.

G. U.

**Der junge Goethe.** Goethes Gedichte in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Herausgegeben und erläutert von Eugen Wolff. Oldenburg und Leipzig. Schulz'sche Hof-Buchhandlung, 1907. 80. XII und 671 S.

Die Weimarer Ausgabe von Goethes Werken fügt sich ihrer Bestimmung nach den Zeitgedanken der „Ausgabe letzter Hand“: nur so konnte sie dem Publikum denseligen Text in möglichst reiner Gestalt nahe bringen, dem der Dichter selbst den Vorzug gab. Daran wird auch die Zukunft festhalten müssen, während der Literarhistoriker, dem es um die Erkenntnis von Goethes Entwicklung zu tun ist, immer nach einer chronologisch geordneten Ausgabe der Gedichte und nach einem diplomatischen Abdruck der ältesten Fassungen fragen wird. Die Weimarer Ausgabe erfüllt den ersten Wunsch gar nicht, den zweiten nicht genügend: dem Variantenapparat mit seinem eklektischen Verfahren hat schon mancher Sprach-, Stil- und Metrikforscher ratlos gegenübergestanden und offenbare, grobe Fehler sind nicht selten. Ich selbst habe die große Heidelberger Bindarsammlung (aus Böhmers Nachlaß) vergeblich befragt, woher Goethe (S. Olymp. Ode) die merkwürdige Lesart „Danis“ haben konnte, bis mich ein Einblick in das Original der Bindarübersetzung (Leipziger Bibliothek) belehrte, daß G. richtig „Danus“ setzte. In derselben Ode hat Voepel noch einen weiteren, wesentlichen Fehler. Da ist denn Wolffs neues Unternehmen, das sich nicht bloß auf die Gedichte des jungen G. beschränken soll, freudig und dankbar zu begrüßen; an Fleiß und Sorgfalt in der Benützung der Quellen, auch an glücklichen Entdeckungen hat es ihm nicht gefehlt, wie ihm denn Sophans Rat zur Seite stand. Nur hätte er wirklich diplomatisch, bis in orthographische Kleinigkeiten hinein die Vorlagen kopieren und damit den Augenschein ersetzen sollen; die chronologische Anordnung ist natürlich vielfach von subjektiven Erwägungen beeinflusst. Doch läßt sich hier auf Einzelheiten so wenig eingehen, wie wir W.'s überreichen, das Buch für den Studenten wesentlich vertuernden, dabei rein philologischen Kommentar kritisch mustern

können. Die Einzelerklärung, die nicht auf einer fortlaufenden Darstellung von Goethes innerer Entwicklung beruht, kann der nur aus dem Ganzen heraus verständlichen Lebensstimmung der Oden z. B., mit ihrem innerlichen Aufschwung zur Gottheit bei äußerer Selbstbeschränkung, nicht voll gerecht werden. Höchst lobenswert sind aber die genauen, stofflichen Analysen und Quellennachweise, die Grundlage für künftige Seminarinterpretationen; dagegen kann die statistische Aufnahme von G.'s Sprach- und Versformen nach dem Schema der antiken Grammatik, Metrik und Rhetorik nicht als Reproduktion der künstlerischen Absichten des Dichters gelten: hier

mußte nach psychologisch-ethischen und ästhetischen Gesichtspunkten beobachtet werden. Wilhelm Braunes Feststellung des immer in einem Gedicht (oder dem größeren Abschnitt eines solchen) durchgehenden, bezw. durchgefühlten Grundtactes (worauf ich in den *Philologiae Novitates* 1906, November, S. 29, hinwies) kommt uns und der Schule mehr. Das künstlerische Element wird also in dem zweiten Bande stärker zu betonen und mehr von innen her anzufassen sein. Im übrigen aber sehen wir dessen Erscheinen mit freudiger Erwartung entgegen.

Heidelberg.

Robert Petich.

## Verzeichnis neuerdings eingesandter Bücher

mit und ohne Kritik.

### Zum Religionsunterricht.

Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen von Herm. Marx, Prof. und Heinrich Lenter, Oberlehrer am Wöhler-Realgymnasium in Frankfurt a. M. III. Band: Stufe der christl. Welt- und Lebensanschauung, für Obersekunda bis Oberprima. Mit zwei Abbildungen (der „Disputa“ von Raffael und dem „Zeitalter der Reformation“ von W. Kaulbach). Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring 326 S., geb. 2.75 Mk. — In 3 Teilen: 1. Das Evangelium Christi im apostolischen Zeitalter, 2. Kirchengeschichte, 3. Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Mit einem Anhang, der die ökumenischen Symbole, die der lutherischen und der reformierten Kirche und die Augsburgerische Konfession enthält.

Historisch-apologetisches Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den obersten Klassen höherer Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. Von Joh. Wilh. Arenz, Kanonikus am Kollegienstift zu Aachen. Mit Approbation des hochw. Herrn Erzbischofs von Freiburg. Freiburg i. Br., Herder, 232 S., geb. 2.60 Mk. — Die Bewirklichung eines Gedankens, der auch den Beifall anderer katholischer Autoritäten, wie des Kardinals Stopp, erhalten hat und dessen Ausführung auch für Protestanten nicht uninteressant sein dürfte.

Von Religionsgeschichtlichen Volksbüchern, herausgegeben von Michael Schiele in Tübingen bei J. G. W. Mohr (Paul Siebeck) sind uns zuletzt zugegangen aus der I. Reihe das 14. Heft: Paulus und Jesus von Prof. D. Jülicher in Marburg; aus der IV. das 17. Heft: Daniel und die griech. Gefahr von Prof. D. Bertholet in Basel, und das 3. Heft (ein Doppelheft): Die Bücher Moses und Josua, eine Einführung für Laien von Adalbert Mery; aus Reihe III Heft 9: Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften, Geschichtliche Betrachtungen von Lic. Hans Bollmer in Hamburg; Heft 5: Die urchristliche und die heutige Mission, ein Vergleich von Prof. D. G. Weinel in Jena; von Reihe IV Heft 3 und 4: Das Papsttum, seine Idee und ihre Träger, von Prof. Dr. Gustav Krüger in Gießen; und Heft 6: Die Blütezeit der deutschen Mystik, von Pfarrer D. Paul Mählhorn in Leipzig. (Jedes einfache Heft geh. 50 Pfg., kartoniert 75 Pfg.) — Wir führen diese Publikationen hier auf, obgleich sie ein Hilfsmittel für den Schulunterricht in der protestantischen Religionslehre weder sein wollen noch auch sein können. Ja, einige von diesen Heften würden wohl auch als Privatlektüre für die Jugend von nicht wenigen Religionslehrern und Eltern wegen des hier vertretenen theologischen Standpunktes abgelehnt werden. Auch für das Volk im Sinne der großen Masse sind sie nicht geeignet, sondern für gebildete Laien, die sich gegenüber den hier gegebenen Lösungen der theologischen Fragen ihr Urteil bewahren und sich nicht zu gläubiger Annahme aller vorgetragenen Ansichten durch das etwas kühne Wort der Aukündigung bestimmen lassen: es seien hier die Dinge so geschildert, wie sie heute die besten unter den vorurteilslosen Sachkennern liegen sehen. In den Kreisen solcher Laien werden die Bücher zweifellos nicht bloß willkommen heißen werden, sondern auch viele wünschenswerte Belehrung verbreiten. Unter den oben angeführten sind es u. G. besonders drei, die in dieser Hinsicht auf Dank rechnen dürfen, die Darstellung des Papsttums von Krüger, die der deutschen Mystik von Mählhorn und vor allem die eingehenden Erörterungen

über die Bücher Moses und Josua von Merg, Erörterungen, die eine reiche Fülle von Belehrung sicher auch für die enthalten, die diesen Dingen nicht völlig laienhaft gegenüberstehen.

Novum Testamentum graece et latine. Textum graecum recensuit, latinum ex vulgata versione Clementina adiunxit, breves capitulorum inscriptiones et locos parallelos uberiores addidit Frid. Brandscheid, Gymnasii Hadamarensis olim conrector. Tertia editio critica recognita. Cum approbatione Rev. Archiep. Friburgensis. Pars prior: Evangelia. Pars altera: Apostolica. Friburgi Br., Herder XXIV 652, VIII 803, brosch 2.40 und 2.60; geb. 3.40 und 3.60 Mk. — Ein Buch, das nicht bloß in den Kreisen der katholischen Theologen seit längerer Zeit verbreitet und geschätzt ist, sondern auch für evangelische Theologen belehrend sein wird wegen der hier vorliegenden Gestaltung des griechischen Textes und wegen des auf den gegenüberstehenden Seiten gegebenen Abdruckes der Vulgata.

### Zum deutschen Unterricht.

Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis. Von Prof. Dr. S. Leonhard, Direktor der Goetheschule zu Wilmersdorf-Berlin. Leipzig, Weicher. 2. Aufl., 72 S., kart. 1.25 Mk. — Eingehend und belehrend sind hier auch die Verbesserung und Beurteilung der Arbeiten durch den Lehrer, die Rückgabe der Arbeiten und die Nachverbesserung des Schülers besprochen.

Kant, Schiller, Goethe. Gesammelte Aufsätze von Karl Vorländer. Leipzig, Dürr. 294 S. — Der erste Teil behandelt Schillers Verhältnis zu Kant in seiner geschichtlichen Entwicklung und sodann den ethischen Rigorismus in der Weltanschauung beider; der zweite Teil erörtert den Einfluß, den Kant auf Goethe in den verschiedenen Perioden seines Lebens geübt.

### Zum griechischen Unterricht.

*Ἡ πατρις τοῦ Ὀδυσσεύος. Ἐν Ἀθήναις ἐκ τοῦ τυπογραφείου „Νημερτῆς“*  
Eine Abhandlung des Erzherzogs Ludwig Salvator über die Ithaka-Leukasfrage und zwei Beiträge von Gustav Lang zur Homerischen Geographie (I Leukas, II Ithaka) ins Griechische übersetzt von Dr. Nikolaos Pavlatos, einem Ithakieser, der auf 179 Seiten eine Geschichte der Ithakafrage vorausgeschickt hat. Am Schluß dieser Darstellung werden die, welche leugnen, daß Ithaka das Vaterland des Odysseus sei, mit denen verglichen, die die Sonne um Mittag leugnen. An Deutlichkeit der Ausdrücke hat ja auch sonst die Polemik bei dieser Frage nichts zu wünschen übrig gelassen. Wir gedenken nach der Auseinandersetzung von Pagenstecher im vor. Jahrgang noch etwas von anderer Seite über das Thema zu bringen.

Sophokles erkl. von Schneidewin und Nauck. 7. Bändchen: Philoktetes. Zehnte Aufl. bes. v. Rademacher. Berlin, Weidmann 154 S., 1.80 Mk. — Der Kommentar hat nicht wenige und nicht unerhebliche Aenderungen erfahren, worunter manche Bemerkung von Wilamowitz. Im Anhang findet sich als Epimetrum 2. eine interessante Ausführung über eine durch mehrere Belegstellen erwiesene kühne Wortverschränkung.

Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen von Dr. Richard Kunze. II. Teil: Griechische Literatur. Mit einer Karte von Altgermanien. Leipzig, Freytag. 128 S., 1.50 Mk. — Es ist die Fortsetzung der Sammlung, die im vorigen Jahrgang S. 134 von uns aufrichtig begrüßt worden ist: hier nun passend gewählte Stellen des Strabo, Josephus, Plutarch, Appian, Cassius Dio, Herodian, Julian, Libanius, Zosimus, Procop und Agathias mit kurzen Einleitungen über die Autoren.

Auswahl aus den griechischen Philosophen, herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Weissenfels (zu Teubners Schülerausgaben gehörig). I. Teil: Aus Plato, Text 160 S., 1.80 Mk. und Kommentar 88 S., 1.60 Mk. (Aus der Apologie, Kriton, Protagoras, Phaidon, Symposium, Laches, Menon, Euthyphron, Gorgias, Phaidros, Politeia, Theaitetos.) — II. Teil: Aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen, Text 122 S., 1.20 Mk. und Kommentar 110 S., 1.20 Mk. (Aus der Ethik, Rhetorik, Politik und Poetik des Aristoteles, aus Epiktets, Marcus Aurelius, Epikurs, Theophrastis, Plutarchs, Lucians Schriften.) Durch den Namen des Herausgebers hinreichend empfohlen.

Die Kausalsätze im Griechischen bis Aristoteles, von Martin P. Nilsson. I. Die Poesie. (Heft 18 der Beiträge zur historischen Syntax der griech. Sprache, herausgegeben von M. v. Schanz.) Würzburg, Stuber. 145 S., 5.50 Mk. Schließt sich würdig an die früheren Hefte dieser Sammlung an, der wir dank der instruktiven Anleitung des genannten Universitätslehrers und dank der Emsigkeit und Genauigkeit der angeleiteten Schüler jetzt eine ganze Reihe von Abhandlungen verdanken, welche die Entwicklung syntaktischer Erscheinungen durch verschiedene Perioden der griechischen Literatur verfolgt.

### Zum lateinischen Unterricht.

Dr. P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. (Zu Baummeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehörig.) Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. VI und 268 S., brosch. 5 Mk., geb. 6 Mk.

C. J. Caesaris de bello Gallico commentarii. Herausgegeben von Wilh. Fries. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Caesars Zeit. Mit 20 Abbildungen und 1 Karte von Gallien. Zweiter Abdruck der ersten Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., geb. 1.60 Mk.

Titii Livi a. u. c. libri XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXX ed. Ant. Zingerle. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ministerialrat Dr. B. Albrecht in Straßburg. Mit 2 Karten und 4 Plänen, sowie einer Abhandlung über das römische Kriegswesen zur Zeit der Punischen Kriege. 2. Auflage. Leipzig, Freytag. 336 S., geb. 1.80 Mk.

Ausgewählte Gedichte Ovids. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Sedlmayer. Mit 13 Abbildungen. 7. Auflage. Leipzig, Freytag. 220 S., 1.80 Mk. — Fast die Hälfte der Stücke aus den Fasten, den Klage Liedern, den Briefen von Pontus, auch einiges aus den Amores. Eine geschickte, bewährte Auswahl mit zweckmäßiger, kurzer Einleitung und mit Namensklärung.

## Einladung zur 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

(Aus dem vorigen Heft wiederholt mit einer wesentlichen Erweiterung.)

Die Mehrzahl der am 21. September v. J. in Basel versammelten Vereinsmitglieder entschied sich bei den Fragen nach Zeit und Ort der diesjährigen Generalversammlung unseres Vereins für Pfingsten und für einen Ort Mitteldeutschlands, den zu bestimmen dem in Basel aus unserem Vorstande gewählten Ausschuss überlassen wurde. Durch briefliche Verständigung zwischen den Ausschussmitgliedern gelangte man zur Wahl von **Zwickau** und vom **Pfingstdienstag** in Erwägung, daß dort am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche der sächsische Gymnasiallehrerverein tagen wird, und in Erinnerung an mehrere Fälle früherer Jahre, wo sich eine solche örtliche und zeitliche Verknüpfung unserer Jahresversammlung mit der des sächsischen oder bayerischen oder württembergischen Gymnasiallehrervereins, deren Mitglieder ja zum großen Teil auch dem allgemeinen deutschen Gymnasialverein angehören, sehr zweckmäßig erwiesen hat.

Auf eine an den Herrn Gymnasialrektor Prof. Dr. Dpiz in Zwickau gerichtete Anfrage erhielt der Unterzeichnete sofort, im Namen zugleich des Gymnasialkollegiums, den Ausdruck lebhafter Freude über unsere Absicht und die Anbietung aller guten Dienste.

Unsere Vorstandsmitglieder bitten wir ergebenst, sich zu unserer Vorbesprechung bereits am Pfingstmontag nachmittags um 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Zwickauer Gymnasiums einzufinden, das uns ebenso wie die Aula durch die Güte des Stadtrats zur Verfügung gestellt ist.

Zu einer geselligen Zusammenkunft laden wir alle bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder auf 8 Uhr abends ins Hotel Zur Tanne ein.

Die allgemeine Sitzung wird Dienstag, den 9. Juni, von  $\frac{1}{2}$  10 Uhr an in der Gymnasiumsaula stattfinden. Hier wird in erster Linie Universitätsprofessor Dr. Immisch von Gießen über „Die Rechte der Grammatik im griechischen und lateinischen Unterricht“ sprechen, an welches Referat sich wahrscheinlich eine längere Diskussion knüpfen wird. Außerdem haben wir eine Debatte in Aussicht genommen über den von Prof. Uhlig in Basel „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ gehaltenen und in unserer Vereinszeitschrift gedruckten Vortrag, zu dessen Besprechung auf unserer vorjährigen Versammlung keine Zeit mehr vorhanden war. Vielleicht würden sich zu solcher Debatte die Bemerkungen eignen, die dort gemacht sind über die Forderung einer nationaleren Gestaltung des höheren Unterrichts S. 172 ff., über das Verlangen nach einer besseren Pflege des deutschen Unterrichts S. 175 ff., über die ganze oder partielle Freigebung bisher obligatorischer Fächer auf den obersten Stufen S. 180 f. Endlich ist

Prof. Uhlig bereit, kurz über die Frage der humanistischen Mädchenbildung und die des gemeinsamen höheren Unterrichts von Knaben und Mädchen zu referieren.

An die allgemeine Sitzung wird sich zwischen 2 und 3 Uhr ein gemeinsames Mittagessen in dem genannten Gasthof (das trockene Kuvert zu 3 Mk.) schließen. Anmeldungen zum Essen will Prof. Dr. Langer (Römerstraße 23) so freundlich sein bis zum 5. Juni entgegenzunehmen.

Die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen, ebenso wie die von Freunden unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind.

Am 10. u. 11. Juni findet, wie bemerkt, die achtzehnte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins statt und, da zur Teilnahme an deren Verhandlungen die Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins von dem Zwickauer Ortsvorstand des Sächsischen Vereins freundlichst eingeladen worden sind, so erlauben wir uns aus dem Programm dieser Versammlung Folgendes mitzuteilen.

Mittwoch den 10., nachmittags 4 Uhr, wird in der Aula des Zwickauer Gymnasiums Bericht über die Braunschweiger Versammlung des deutschen Oberlehrerverbandes erstattet werden. Sodann werden in der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte sprechen Professor Dr. Ilberg von Leipzig über das interakademische Corpus medicorum antiquorum und Prof. Dr. Broschmann von Zwickau über Hemmnisse und Erleichterungen des Griechischlernens; in der Abteilung für neuere Sprachen Prof. Dr. Hartmann von Leipzig über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule; in der Abteilung für Mathematik und Physik Prof. Finsterbusch von Zwickau über den organischen Zusammenhang von Stereometrie und Projektionslehre und die Belebung des geometrischen Unterrichts durch Aufgaben aus der Physik; in der Abteilung für den Religionsunterricht Oberlehrer Dr. Hennig von Leipzig über Jugendpsychologie und Religionsunterricht. — Abends 8 Uhr findet eine gesellige Vereinigung im Saale des Gasthofes zur Tanne statt. — Donnerstag den 11. sprechen in dem öffentlichen Teil der Hauptversammlung vormittags 11 Uhr Oberlehrer Dr. Tenzer von Schöneberg über gymnasiale Mädchenbildung und Prof. Dr. Stoegner von Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten. — Während beider Versammlungstage befindet sich im Zeichensaale des Gymnasiums eine sehr sehenswerte Ausstellung von Büchern und Handschriften der Ratschulbibliothek. — Den Abschluß bildet ein Festmahl mittags 2 Uhr im Saale des Schwanenschlosses.

Als Gasthöfe kommen in Betracht Hotel Kästner, Hotel Wagner (beide unmittelbar am Bahnhof), Hotel Deutscher Kaiser, der Erzgebirgische Hof, Hotel Zur Tanne (dieses unmittelbar neben dem Gymnasium).

Friedrich Aly,  
z. B. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen gegen Ende Mai.

## Über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben.

Vortrag gehalten von Geheimrat W. Windelband aus Heidelberg am 29. Mai in der Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Hochansehuliche Versammlung!

Sie überraschen und beschämen mich zugleich durch die außerordentliche Liebenswürdigkeit, mit der Sie mich aufnehmen. Schon die gütigen Worte Sr. Excellenz Ihres Herrn Vorsitzenden, des Grafen Stürgkh, sodann die mich in der Tat völlig überraschende und wirklich tief beschämende Ansprache, mit der mein verehrter Herr Kollege Laurenz Müllner mich begrüßt hat, und nun Ihr gemeinsamer Zuruf, das alles will mir fast zu viel erscheinen im Verhältnis zu den anspruchslosen Überlegungen, die ich Ihnen vorzutragen die Ehre haben werde. Das beste, was ich Ihnen bringen kann, ist ja der herzliche Glückwunsch zu dem, was dieser Verein getan und was er erreicht hat. Wenn wir mit gespannter Erwartung und froher Sympathie Ihrer Tätigkeit gefolgt sind, so darf ich wohl sagen, daß — wie ich selbst — so alle Freunde des humanistischen Gymnasiums drüben im Reich von hoher Freude erfüllt worden sind, als wir vernahmen, daß nicht zum wenigsten unter Ihrer tatkräftigen Mitwirkung die Enquete des Kaiserstaates zu der Gewißheit geführt hat, daß auch hier die humanistische Bildung als ein wesentlicher Bestandteil des Mittelschulunterrichtes erhalten bleiben soll und daß, wie es Ihr hochverehrter Herr Vorsitzender in Ihrer letzten Sitzung bei seinem Berichte formulierte, auch hier eine „Politik der mittleren Linie“ eingeschlagen wird, wonach die gleichberechtigte Nebeneinanderstellung verschiedener Wege zum Studium der Hochschule anerkannt und durchgeführt werden wird.

Wie sich das nun im einzelnen gestalten soll, ist natürlich eine Frage der Zukunft, und dafür etwa besondere Vorschläge in schultechnischem Sinne zu diskutieren, fühle ich mich nicht befugt. Auch die Erfahrungen, welche etwa drüben im Reiche bisher haben gesammelt werden können, sind ja dazu noch viel zu gering. Die Wirkung einer solchen Mittelschulreform, die Bedeutung, welche sie für das ganze Bildungsleben des Volkes besitzt, kann sich ja erst mindestens im Verlaufe einer ganzen Generation entwickeln. Wie wenig deshalb jetzt etwa schon von entscheidenden Erfahrungen in dieser Hinsicht zu reden ist, zeigt sich gerade in einem Punkte, der die Universitäten speziell angeht und den ich deshalb allein hervorheben möchte, weil er in den breiten Diskussionen dieser Frage verhältnismäßig am wenigsten behandelt worden ist.

Die völlige Gleichberechtigung, mit der drei verschiedene Vorbereitungsweisen jetzt in das akademische Studium führen, legt der gegenwärtigen Generation der Hochschuldozenten eine ganz außerordentlich schwierige Pflicht, eine besondere pädagogische Forderung auf: sie sollen allen diesen verschiedenen Vorbildungen gegenüber, die das gleiche Recht zu lernen gewähren, in ihrer Lehre

verständlich und eindringlich sein und dabei doch das wissenschaftliche Niveau des akademischen Vortrages nicht um ein Haar breit herabsinken lassen. Das ist eine schwere Aufgabe, und jeder Einzelne muß sich auf das Sorgfältigste überlegen, wie er ihr in seinem Fache gerecht werden kann: daß das nicht leicht ist, diese Erfahrung haben wir allerdings bereits gemacht.

Aber nicht von derartigen einzelnen Problemen der zukünftigen Organisation des Unterrichtes zu Ihnen zu sprechen, ist meine Absicht. Der Zustand, zu welchem die Entwicklung der Frage jetzt gelangt ist, erlaubt es, eine allgemeinere Betrachtung der ganzen Bewegung und des Streites, der dabei ausgefochten wird und weiter ausgefochten werden muß, wenigstens in kurzem zu versuchen. Wir stehen ja in der Tat nun schon durch mehr als zwei Jahrzehnte auf dem ganzen weiten Boden des deutschen Kulturlebens in einer Art von Bildungsbewegung, die sich selbstverständlich als eine Reform unseres Unterrichtsystems, als die Frage der Schulzwecke entwickeln mußte.

Wenn ich den Motiven nachzugehen versuche, welche diese Bewegung ausgelöst haben, so liegen sie in erster Linie zweifellos in dem voluntaristischen und zugleich utilistischen Zuge unserer Zeit. Manche von Ihnen entsinnen sich gewiß mit mir noch des großen Eindruckes, den — das war wohl der erste von diesen Vorstößen — ein merkwürdiges Buch gemacht hat, das uns „Rembrandt als Erzieher“ aufnötigen wollte, ein Buch, das in kürzester Zeit zahlreiche Auflagen erlebte und von dem heute niemand mehr redet. Seitdem sind uns viele andere „Erzieher“ empfohlen worden, und an zahllosen Stellen, von berufenen und unberufenen Persönlichkeiten, werden uns Heilmittel der verschiedensten Art für unser Bildungswesen angepriesen, als ob dieses den Anforderungen des neuen Lebens durchaus nicht mehr genügen wollte. Das lag, wie es sich gerade in jenem Buche zuerst symptomatisch ankündigte, in einem leidenschaftlichen Drange nach Leben, nach Tat, nach Entfaltung der Persönlichkeit, nach Ausbildung und Ausladung des Willens. Eine Menge von Kulturverhältnissen und von inhaltlichen Bestimmungen unserer Geschichte, auf die ich im einzelnen jetzt nicht näher einzugehen vermag, haben dazu beigetragen, diese Richtung des neuen Lebens herbeizuführen und zu verstärken, und sie hat sich als ein Bedürfnis nach Unmittelbarkeit des Lebens und Handelns in lebhaftem Gegensatz zu dem intellektualistischen Gepräge entwickelt, das unser deutsches Leben in den vorhergehenden Jahrzehnten aufgewiesen hatte und das, wie es einst als gepriesener Vorzug unseres nationalen Wesens gegolten hatte, nun als der Grund unserer Schwäche gescholten zu werden sich gefallen lassen mußte.

Es steckt in dieser Bewegung etwas von dem Zuge der Renaissance und darum zugleich auch wieder ein heftiges Bedürfnis, die Last der Tradition, die in dem intellektuellen Dasein steckt, abzuwerfen. Es gibt Zeiten, wo der Menschheit ihr Schulrack zu schwer zu werden scheint und wo sie plötzlich meint, sich aufraffen zu müssen, um ihn abzuwerfen, um ihn los zu werden, um ganz frank und frei sich der Wirklichkeit selbst in die Arme zu werfen. Aber gerade die Renaissance sollte in dieser Hinsicht das lehrreichste Beispiel sein; sie zeigt dem, der sehen will, auf die deutlichste Weise, daß man auch mit allem leidenschaft-

lichen Drange von der Tradition nicht loskommt, daß sie dem geschichtlichen Menschen unweigerlich im Blute steckt und daß, wenn er meint, irgendwelche Traditionen abzuwerfen, er, gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, in eine andere verfällt. Das hat die Renaissance auf allen Gebieten bewiesen, in Kunst und Wissenschaft nicht anders als im religiösen und staatlichen Leben. Diese Unentziehbarkeit der Tradition sehen wir vielleicht am deutlichsten an dem charakteristischen Denker und Dichter unserer Tage, an Nietzsche, der selbst in seinen Jugendjahren mit aller Leidenschaft das Abwerfen der Last der historischen Tradition für den Idealmenschen der Zukunft proklamierte. Er selber aber, was wäre er gewesen ohne diese feinste und tiefste Tränkung seines geistigen Wesens gerade mit dem Geiste des klassischen Altertums, ohne diese vollkommene Verarbeitung aller höchsten Schätze der Bildung aus allen Zeiten? Und was wäre er in seiner Wirkung gewesen ohne die Resonanz, die seine poetisch hochentwickelte Sprache, seine Feinsühligkeit einer in allen Tönen weltgeschichtlicher Erinnerung spielenden Darstellung nur finden konnte bei einem ästhetisch durchgebildeten und historisch erzogenen Geschlecht?

Aber der voluntaristische Zug, der in Nietzsches dionysischem Grundwesen mit seiner apollinischen Bildung ringt, hat sich bei der großen Masse der Zeitgenossen durch den utilistischen Zug gefärbt und verstärkt. Dieser Utilismus hängt selbstverständlich mit dem Charakter unseres Zeitalters der Technik zusammen, von dem Rudolf Eucken einmal sehr gut gesagt, daß der große Dank, den unsere Zeit ihrer Beschäftigung mit der Natur und dieser Natur, die sie damit beherrscht, selbst schuldet, unser Denken wehrlos unter die Herrschaft derjenigen Denkformen bringe, denen man so Gewaltiges verdankt. Gerade dieser Utilismus aber meinte den ganzen historischen Ballast unserer traditionellen Bildung loswerden zu können, um sich, unbeirrt von ihren Vorurteilen, einer reinen Auffassung der natürlichen Wirklichkeit hinzugeben.

Die voluntaristische Richtung, die uns mit ihrer Kritik des bisherigen Bildungssystems in zahllosen Vertretern entgegentritt, ist immer auf den einen Grundton gestimmt: „Wir lernen zu viel, wir wollen zu wenig“, und von hier aus empfiehlt sie, wie es dereinst schon im Zeitalter des Rationalismus von den Philanthropisten geschah, die Konzentration alles Unterrichtes auf die Erziehung des Willens und der Persönlichkeit ebenso wie die kräftige Ausbildung des tätigen Leibes im Turnen und im Sport. Und im Anschluß daran sagt der Utilismus: Wenn wir bei alledem doch nun einmal lernen müssen, dann doch nur das, was wir brauchen, doch nur das, was wir auf irgendeine Weise für die praktischen Ziele unseres täglichen Lebens verwenden können. Das ist alles recht schön und in manchem Sinne förderlich, in manchem Sinne auch gut zur Aufhebung und Ergänzung früherer Einseitigkeiten. Aber es hat doch auch seine bedenkliche Seite. Wenn man diese Stimmen der Reformer hört und auch wenn man — wir wollen uns das nicht verbergen — die Jugend von heute, wenigstens zu einem großen Teile, in der Art ihrer Betätigung ansieht, so muß man sich sagen: es scheint uns eines verloren zu gehen, die Freude am Lernen als solchem, die Freude an der geistigen Arbeit, die Freude an dem inneren Ausleben des

Menschen, die Freude an dem geistigen Reifen um seiner selbst willen. Solch ein reiner Trieb des inneren Strebens hat vor Jahrzehnten noch die deutsche Jugend erfüllt, aber im Gedränge des modernen Lebens, in der vielgestaltigen Erglossenheit unseres Daseins in die Außenwelt, beginnt er zweifellos uns abhanden zu kommen.

Endlich ist zu den voluntaristischen und utilistischen Motiven noch ein anderes Moment hinzugekommen, und dieses ist vielleicht in der Gesamtheit unserer Zustände das wirksamste von allen: das soziale. Die deutsche Kulturentwicklung hat vor 100 Jahren in der Schöpfung des ästhetisch-historischen Bildungssystems gegipfelt, das zugleich ein philosophisches Bildungssystem gewesen ist, und dieses hat lange Jahrzehnte hindurch unserem Volke den einheitlichen inneren Halt und die Gemeinschaft der geistigen Rationalität gegeben. Aber jenes Bildungssystem war — das dürfen wir auch nicht verkennen — zu seiner Zeit nur in einer verhältnismäßig dünnen Oberschicht lebendig und wirksam. Nun aber haben die Bewegungen des 19. Jahrhunderts das wahr gemacht, was einer der großen Schöpfer jener idealistischen Bildung, Hegel, vorahnend mit den Worten ausgesprochen hat: „Die Massen avancieren“. Sie avancieren auch in dem Sinne, daß sie an den Bildungswerten der Kultur ihren vollen Anteil in Anspruch nehmen, und wir können heute die merkwürdige und beschämende Beobachtung machen, daß jener Bildungsmüdigkeit, die in den oberen Schichten der Gesellschaft Platz gegriffen hat, in den übrigen Schichten eine Bildungsbedürftigkeit von gewaltiger Energie gefolgt ist. Aber diese Bildungsbedürftigkeit der Massen richtet sich nun wieder auf eine Art der geistigen Nahrung, die für ihre Vorstellungsweise und ihre Lebenszwecke, für ihre Gefühls- und Willensrichtung brauchbar zu sein verspricht.

Das sind, wenn ich recht sehe, die Hauptmomente, welche in der Tat dazu geführt haben, daß sich während der letzten Jahrzehnte unsere Bildungsideale in großer Ausdehnung verschoben haben: und wo sie sich nicht von selbst verschoben, ist noch in ausgiebiger Weise von Berufenen und Unberufenen an ihnen herumgeschoben worden. Alle diese Versuche lassen sich im Grunde genommen darauf zurückführen — und das ist der tiefste Sinn der Sache —, daß wir mit einem solchen Streben nach neuen Bildungswegen schließlich auf der Suche nach einer neuen Weltanschauung sind, nach einer Weltanschauung, die sich aus den mächtig umgestalteten Verhältnissen unseres Lebens herausgebären will. Damit hängt es ja auch wesentlich zusammen, daß wir in unseren Tagen wieder in weiteren Kreisen eine ernste und lebhafteste Beschäftigung mit der lange verschmähten und verachteten Philosophie feststellen können.

Aber die Philosophie kann die ersehnte neue Weltanschauung noch nicht aus Einem Gusse geben: denn sie selber ist geteilt durch den Zwiespalt der Überlieferung, die sie aus dem 19. Jahrhundert übernommen hat, den Zwiespalt zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken. Das positive Zeitalter, welches die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutet hat, ein Zeitalter, das, der Philosophie fremd, wenn nicht feind, sich in seiner intellektuellen Arbeit den positiven Disziplinen zuwandte, ist in demselben Maße ein Zeitalter der großen

historischen Wissenschaft, wie ein Zeitalter der großen Naturforschung gewesen, und die beiden Denkweisen, die diesen Sonderwissenschaften zugrunde liegen, stellen nun gleiche Anforderungen und haben gleiches Recht an die neue Weltanschauung, welche zu ihrer Ausgleichung berufen ist, diese Weltanschauung, die doch in letzter Instanz das ersehnte neue Bildungssystem erst wird begründen können.

Hierin nun, in dem jetzt noch unausgeglichenen Zwiespalt jener beiden Denkformen, der naturwissenschaftlichen und der historischen, liegt eigentlich, wenn wir genau zusehen und in die Tiefe dringen, der letzte Grund des Streites auch um die praktischen Probleme — der Kern der Schulfrage. Betrachten wir dabei die Stellung der Parteien, so wäre es ungerecht, zu verkennen, daß von seiten der historischen Denkweise und der Vertreter der humanistischen Bildung die Berechtigung der Methoden und Auffassungsweisen der Naturforschung und ihre Stellung in dem allgemeinen Zusammenhange des geistigen Lebens im großen und ganzen immer rückhaltlos theoretisch und praktisch anerkannt worden ist. Weit eher haben wir es erlebt, daß von seiten der naturwissenschaftlichen Vorstellungsweise jener Ruf nach Abkehr von der humanistischen Tradition, nach einem Bruch mit unserer ganzen historisch gerichteten Bildung und das Verlangen nach einer wesentlich mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung unserer gesamten Jugend ertönte. Es liegt ja nahe genug, daß diejenigen Bestrebungen, welche den Hauptwert darauf legen, die Jugend für das gegenwärtige Leben zu erziehen, welche die sichere Stellung zu den Aufgaben unseres realistischen, unseres technisch bewegten und aufgeregten Zeitalters an die Spitze der Unterrichtsziele stellen, es liegt nahe, daß diese meinen, für solche Erziehungszwecke mit den Denkmitteln auszukommen, mit denen die eindrucksvollen Ergebnisse der Naturforschung gewonnen zu sein scheinen. Es ist begreiflich, daß man in dieser Weise denkt, die neue Zeit brauchte die Irrgänge, die das menschliche Denken in der Geschichte durchgemacht hat, nicht erst nach- und mitzumachen, wir seien reif, in unmittelbarem Erfassen an die Wirklichkeit der Natur mit unserer Erkenntnis heranzutreten, auch die Jugend müsse frei werden von der Last der historischen Irrtümer.

Aber gemacht! „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten.“ Wer so redet von der Schädlichkeit der humanistischen Tradition, der ahnt wohl nicht, wie viel Tradition in der heutigen Naturwissenschaft und in ihren Theorien steckt. Aber man braucht nur einigermaßen sich mit dem Entwicklungsgange vertraut zu machen, durch den die moderne Naturforschung gerade in ihren Größen, wie Kepler und Galilei, sich aus der humanistischen Überlieferung herausgearbeitet hat, um darüber klar zu werden, daß unsere heutige Naturwissenschaft selbst ein Produkt der Begriffsarbeit von zwei Jahrtausenden ist. Gerade die Methoden, mit denen wir heute die Natur denken, beruhen in keiner Weise auf dem unbefangenen und von selbst gegebenen Auffassen des natürlichen Menschen, sondern sie enthalten ihren wesentlichen Grundzügen nach die Formen eines abstrakten Denkens, welches selber eines der allergrößten Ergebnisse der intellektuellen Arbeit des Menschen in seiner Geschichte bedeutet: und sie sind in

ihrem Wesen und Werte nicht zu verstehen, wenn man sie nicht als ein solches Erzeugnis der historischen Arbeit begreift.

Nehmen wir z. B. die Vorstellung des Naturgesetzes, oder den Grundbegriff des Atoms, oder das Prinzip der Energie, sie alle haben erzeugt werden müssen in einer großen mühevollen Denkarbeit der Generationen: ihr Sinn, ihr Inhalt hat gewechselt, er hat sich vertieft, er hat sich korrigiert im Laufe der Zeit. Nur wer ihre Geschichte kennt, nur wer weiß, welche Wandlungen diese Denkformen durchgemacht haben, besitzt den Maßstab für die Beurteilung ihres Geltungswertes. Er bekommt Respekt vor der gewaltigen geschichtlichen Arbeit, die in der heutigen Wissenschaft steckt, aber er lernt auch Vorsicht in dem Glauben an die natürliche Selbstverständlichkeit ihrer Geltung, an ihren absoluten Wert. Wer diese Geschichte nicht kennt, der wird jeder gegenwärtigen Form der Theorie, die sich ihm als ein zwar neu Gefundenes, aber zeitlos Giltiges darstellt, kritiklos anheimzufallen in Gefahr sein.

Gerade die erkenntnistheoretischen Untersuchungen des letzten Jahrzehnts gehen von allen Seiten mit einer merkwürdigen Übereinstimmung des Ergebnisses darauf aus, in den Formen unserer Naturerkenntnis etwas aus dem Bedürfnis, aus den Wertbestimmungen, aus den Tätigkeitsaufgaben des Menschen im Prozesse der Geschichte Hervorgegangenes, Herangezogenes, durch Auswahl und nach Brauchbarkeit des Einzelnen erst Zusammengesetztes uns darzustellen. Die pragmatistischen Theorien, die in der anglo-amerikanischen Philosophie heutzutage eine so große Rolle spielen, die erkenntnistheoretischen Systeme, die aus der Werttheorie in Deutschland wie in Frankreich herkommen, sie alle laufen darauf hinaus, uns zu zeigen, daß die Auffassungsformen der Naturgesetzmäßigkeit, die bei Kant als ein apriorischer, d. h. notwendiger und allgemein gültiger Besitz des „Bewußtseins überhaupt“ galten, in einer geschichtlichen Bewegung begriffen sind, in einer zweckvollen Bewegung, die durch die Bedürfnisse des Menschen, nicht des einzelnen natürlich, sondern der Menschheit als eines gesamt erkennenden Wesens bestimmt oder wenigstens mitbestimmt wird.

So ist die naturwissenschaftliche Theorie, sobald man ihrem Ursprung und ihrem Wesen nachgeht, eines der besten Zeugnisse dafür, daß, was dem naiven Menschen von heute als ein natürlich Selbstverständliches oder ein eben erst Entdecktes vorkommt, in Wahrheit eine Errungenschaft der historischen Bewegung ist und daß — wir mögen uns drehen wie wir wollen — wir uns doch immer unentziehbar in den historischen Gedankengängen unserer geistigen Vorfahren befinden:

„Wer kann was Kluges, wer was Dummes denken,  
Das nicht die Vorwelt schon gedacht?“

Diesen Werdegang uns vor Augen zu halten, ist deshalb jedenfalls klüger und erzieherischer, als jene Tradition in Bausch und Bogen zum alten Eisen zu werfen. Freilich werden wir nicht bei dem historischen Relativismus uns genügen lassen, der für manche der Modernen sich aus diesem Tatbestande ergeben hat: aber wenn wir irgend hoffen dürfen, aus dem Wechsel der Meinungen im theoretischen wie im praktischen Leben zu ewigen und absoluten Werten vor-

zubringen, so führt der Weg dazu nicht durch die vermeintliche Unmittelbarkeit einer naturalistischen, traditionsfreien Erfassung der Wirklichkeit, sondern nur durch den historischen Prozeß selbst, der in seiner gewaltigen Notwendigkeit durch alles Streben, Irren und Erreichen der Individuen und der Zeitalter hindurch sich in sich selber zielsicher korrigiert und befestigt. Auch für unsere Frage gilt es deshalb, daß der Kulturmensch überhaupt nicht schon mit und in dem natürlichen Menschen gegeben, sondern für den geschichtlichen Menschen aufgegeben ist und durch ihn allein verwirklicht wird. Darum besteht ja alle Erziehung, die wir leisten, alle Bildung, die wir leiten können, wesentlich darin, aus dem natürlichen Menschen den historischen zu machen.

Schon das Einfachste und Elementarste, die alltäglichsten Künste des Lesens, des Schreibens und des Rechnens, die unsere Schule den kleinen Kindern beibringt, bedeutet ja nichts anderes als die Einführung in den großen intellektuellen Entwicklungsgang der Menschheit, welche all dieses, was den neuen Menschenkindern so spielend zugeführt wird, in schwerer Arbeit und großer Bedrängnis erst hat erwerben und schaffen müssen. Das sollte jeder, der diese Arbeit leistet, in seinem Gewissen sich vorhalten: daß er berufen ist, eine neue Generation in den geistigen Prozeß von Jahrtausenden aufzunehmen. Und was von diesem Einfachsten gilt, das gilt erst recht von allem Höheren und Besseren: denn nur aus der Geschichte stammen die Wertinhalte des Menschenlebens, zu deren selbstständigem Ergreifen die Jugend herangebildet werden soll, und deshalb müssen wir sie sie historisch erleben und neu erzeugen lassen.

Die Religion, in die wir das neue Geschlecht einleben lassen, ist nicht die natürliche, sondern eine historische. Wir werden nicht daran denken, das Kind in das religiöse Leben durch die Mitteilung irgendeiner Vernunftlehre einzuführen, sondern wir werden es sich herausentwickeln lassen aus der Form des religiösen Daseins, in das es durch seine Geburt hineingestellt ist, und das ist immer eine geschichtliche, eine positive Religion. Wir brauchen darum den jungen Menschen nicht ängstlich in dieser Tradition festzuhalten, sondern wir müssen es seinem eigenen Wesen und seinem eigenen Leben überlassen, wie er diese Tradition in sich verarbeiten und wie er sich daraus herausarbeiten wird. Aber den Weg durch die Geschichte hindurch müssen wir alle in dieser wie in den übrigen Sphären der geistigen Entwicklung durchmachen.

Oder, wie will man dem Naturkinde etwas vom Wesen des Staates, von seinen Beziehungen zum öffentlichen Leben beibringen anders, als indem man es dies historisch miterleben und mitmachen läßt, indem man es einfügt in die große Gesamttradition seines Volkes, in der es weiter zu leben und zu wirken berufen ist? Auch von allen unseren ökonomischen Verhältnissen, von dem allgemeinen und dem individuellen Wirtschaftsleben gilt es doch, daß es dem Einzelnen nur verständlich ist durch das Eindringen in die Geschichte seiner Entwicklung, durch das Begreifen der allmählichen Umbildung der Lebensbeziehungen der Menschheit: gerade die mächtigen Umwälzungen des gesellschaftlichen Daseins, in denen wir heute stehen, lassen die schweren Gefahren, die sie für ein unreifes Urteil bei sich führen, überwindbar erscheinen nur durch die Zucht des historischen Verständnisses.

Und endlich — um noch Eines zu erwähnen, das für die Interessen der modernen Bildungswelt von besonderer Bedeutung ist — wie soll der Mensch herantreiben zum Verständnis der Kunstwerke? Auch hier führt der Weg zur Erfassung des Ewigen nur durch den Entwicklungsgang des Zeitlichen. Wohl sind es die ganz Großen, die uns emporheben auch über ihre Zeit. Aber gerade an ihnen werden wir am allerbesten lernen müssen und zu verstehen suchen, wie aus dem Milieu, aus dem ganzen Treiben der geschichtlichen Umgebung heraus die geniale Persönlichkeit sich zu ihrer Eigengestaltung entwickelt hat. Kein Gebiet ist vielleicht günstiger für die Auffassung dieses fundamentalen Verhältnisses zwischen der Tradition und dem aus der Tradition emporwachsenden absoluten Werte, als das geschichtliche Leben der Kunst auf allen ihren Gebieten. Hier gerade sehen wir, daß man nirgends bloß naturalistisch anpacken darf, um die Kulturgüter der Menschheit als solche aufzufassen und in sich aufzunehmen, sondern daß man seinen inneren Anteil an ihnen nur dann gewinnt, wenn man sie in ihrem historischen Werden, in ihrem Herauswachsen aus der Tradition miterlebt. Wer das entbehren zu können glaubt, der kommt schließlich dahin, die Art von Originalität darzustellen, die Goethe mit den Worten bezeichnet hat: „Ein Narr auf eigne Hand!“

Indessen brauchen wir nun darum nicht alle Tradition mitzumachen, sondern das ist das Große und Bewunderungswürdige an dem Prozeß der Geschichte, daß er sich in sich selber bestimmt und begrenzt. Es gibt eine Konzentration des historischen Lebens der Menschheit. In der Mitteilung ihrer Errungenschaften von Generation auf Generation, in dem mitschaffenden Nacherleben des jüngeren Geschlechtes steckt ein Prozeß der Auswahl des Wirksamen und des Werthhaften, der Bewährung und Befestigung der inneren Lebensgüter. Wie in den Apperzeptionsvorgängen des Individuums, so schlägt sich auch in den Kulturbewegungen der Gattung ihr dauernder Besitz an geistigen Gütern nieder. So hat sich aus den zerstreuten Anfängen des Lebens dieser Spezies „homo sapiens“ mit der Zeit eine geistige Gemeinsamkeit herausgebildet. Denn, wie es auch mit dem natürlichen Ursprung des Menschengeschlechtes bestellt sein möge — das hat die Naturwissenschaft, die Biologie zu untersuchen und vielleicht zu entscheiden —, für die geschichtliche Betrachtung ist der Mensch im Anfange verstreut über die Erde, geteilt, getrennt, die Völker einander fremd und feind: und der eigentliche Sinn, der wahre Inhalt der geschichtlichen Entwicklung, das was uns berechtigt, von der Geschichte der Menschheit als von einem einheitlichen sinnvollen Prozeß zu reden, das besteht in dem Zusammenwachsen der getrennten Gebilde, in der Erzeugung einer Gemeinschaft, einer äußeren und inneren Lebensgemeinschaft der Völker, in der sich mit allmählichem Fortschritt das entfalten soll, was nach Herder das Thema der Geschichte ist: die Humanität.

Den bedeutsamsten Schritt in dieser Entwicklung, die das Wesen der Geschichte ausmacht, in dieser Konzentration ihres inneren Gemeinschaftslebens hat nun die Menschheit zweifellos in derjenigen Phase getan, die wir die Mittelmeerkultur nennen. Seit den Tagen Alexanders ist aus dem großen Zueinander und Durcheinander der Völker, die das Mittelmeer umwohnten, der

damaligen *οἰκουμένη*, der bewohnten Erde, eine Einheit emporgewachsen, zu der griechische Wissenschaft und Kunst die geistige Grundlage, zu der das Römertum nachher mit seinen machtvollen Institutionen den äußeren Rahmen gegeben hat und aus der als letztes Ergebnis unsere christliche Kultur hervorgegangen ist. Deshalb bildet in der Kontinuität der geschichtlichen Entwicklung diese Mittelmeerkultur die bleibende Grundlage für alle folgenden Gestaltungen der Lebens-einheit der Menschheit. Ihre Reste haben die Bildungsnahrung des Mittelalters ausgemacht; sie hat seit der Renaissance ihren ganzen Reichtum zu neuer Entfaltung in den modernen Völkern gebracht, und wenn wir heute sehen, daß sich räumlich diese Mittelmeerkultur zu einer atlantischen Kultur zu erweitern begonnen hat, so wird auch diese, so wunderbar sie sich manchmal zu stellen scheint, jene historische Grundlage nicht verleugnen dürfen. Gerade in diesem Sinne war es von höchstem Interesse, aus dem Berichte, der in einem der letzten Hefte Ihres Vereins, meine Herren, mitgeteilt wurde, das rege Verständnis zu ersehen, das auch drüben, jenseits des Ozeans, für den unverrückbaren Wert dieser Tradition lebendig und kräftig sich regt. Gerade das ist wertvoll, daß auch Amerika, das „keine verfallenen Schlösser hat und keine Basalte“, für sein Bildungsleben den Wert der Tradition begreift.

In diesen Verhältnissen liegt das welthistorische Recht der humanistischen Bildung. Von ihrem Werte für unser deutsches Kulturleben brauche ich in diesem Kreise kein Wort weiter zu sagen; ich könnte nur wiederholen, was schon besser gesagt worden ist. Nur darauf möchte ich — und gewiß in Ihrem Sinne — kurz hinweisen, was ich für eines der wichtigsten Momente in dem gegenwärtigen Bildungsstreite halte: wir würden die lebendigen Beziehungen zu unserer großen deutschen Literatur, zu dem Besten, was wir an gemeinsamem Bildungsschatze besitzen, unwiderruflich abschneiden, wenn wir der Entfremdung unserer Jugenderziehung vom klassischen Altertum nachgeben wollten. Wer kann Goethe und Schiller, wer kann Platen und Grillparzer lesen, der nicht durch die humanistische Bildung hindurchgegangen ist? Und ich denke dabei nicht, wie man wohl gelegentlich gemeint hat, an das Verständnis von Namen und Personen oder gar von mythologischen Bezeichnungen, sondern ich denke an die Lebensauffassung, an den Geist des klassischen Altertums, aus dem heraus allein wir auch diese größten Erzeugnisse des deutschen Geistes begreifen und miterleben können. Es ist ebenso charakteristisch wie betrübend, daß in der jüngeren Generation mit der Abwendung vom Humanismus auch die Entfremdung von unserer eigenen Literatur Hand in Hand geht.

Im Grunde genommen ist also die Verschiedenheit des Standpunktes der Parteien in dem modernen Schulstreit auf ihre verschiedene Stellung zu der historischen Tradition zurückzuführen, und diese verschiedene Wertung kommt nun auch noch an einem anderen wesentlichen Punkte zutage, der in der Entwicklung des gemeinsamen Kulturlebens das bedeutsamste ausmacht. Denn wie vollzieht sich zuletzt alle jene Tradition? Was ist ihr wesentlichstes und bedeutsamstes Behiel? Es ist zweifellos die Sprache. Sie ist die Grundform der Tradition, worin der Inhalt des Lebens von Generation zu Generation weitergegeben und

zu neuer Fruchtbarkeit gestaltet wird. Darum ist die Stellung zur Sprache und zu ihrer Bedeutung im Unterricht notwendig auch zu einem Gegenstande des Streites zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken geworden. Es ist höchst charakteristisch, wie schon Bacon in seiner Lehre von den Idolen, von den Täuschungen, mit denen die Wahrnehmung des Menschen bei seiner Auffassung der natürlichen Wirklichkeit durchsetzt sei und von denen deshalb die wissenschaftliche Erfahrung in erster Linie gereinigt werden müsse, um „reine Erfahrung“ zu werden, einen Hauptherd menschlicher Irrtümer in den *Idola fori*, in der Sprache gefunden hat. Der große englische Empirist hatte offenbar ein sichereres Gefühl dafür, daß der Bruch mit dem geschichtlichen Denken, den er sich vorgelegt hatte, auch eine Abkehr von den sprachlichen Formen verlangte, in denen sich jener traditionelle Gedankengehalt mit lebendiger Wirkjamkeit befestigt hat. Er hat das eine so wenig durchführen können wie das andere. Aber in den wissenschaftlichen Kreisen, welche unter seiner Einwirkung standen, hat von Hobbes an die Sprache es sich gefallen lassen müssen, wesentlich nur unter dem Zweckgesichtspunkte betrachtet zu werden, daß sie die Aufgabe habe, bestimmten Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen eine eindeutige Bezeichnung zu geben. Nachdem schon Locke nicht ohne Abhängigkeit von den nominalistischen englischen Minoriten des späteren Mittelalters die antike Zeichentheorie der Sprache, die „*Semeiotik*“, erneuert hatte, ist in den naturwissenschaftlich denkenden Kreisen, insbesondere durch den französischen Positivisten Condillac die Neigung bestehen geblieben, die Sprache nach Analogie des mathematischen Formelsystems zu behandeln. In diesem Vorbilde können in der Tat die einzelnen Zeichen eindeutig für die Inhalte und deren Beziehungen festgesetzt werden. Aber es ist klar, daß eine solche künstlich gebildete Zeichensprache immer nur zum Ausdruck eines abstrakten Denkens geeignet ist, daß es sich bei ihr nicht um unmittelbare Erlebnisse, sondern um begriffliche Präparate handelt, die dem analysierenden Nachdenken über das Erlebnis entspringen und eine Auswahl aus dessen Inhalt vollziehen und fixieren. Mit solchen Zeichen kann man eben wegen dieser ihrer willkürlich bestimmten Eindeutigkeit „rechnen“, und das ist daher die Grenze, welche durch die Natur der Sache einer jeden künstlichen Sprache, die erfunden und konventionell angenommen werden kann, unausweichlich gesetzt ist.

Aber eine lebendige Sprache ist etwas ganz anderes: sie ist ein unfäglich viel verwickelteres, aber damit eben auch dem seelischen Leben in ganz anderem Maße entsprechendes Gebilde. Eine lebendige Sprache sagt niemals vollständig den gesamten seelischen Inhalt aus, den sie wiedergeben und anregen soll. Es ist völlig ausgeschlossen, daß sie die ganze Feinheit gedanklicher Beziehungen oder mit schwingender Gefühle, welche sie andeutet und in der Nachschwingung hervorruft, mit ihren lautlichen Elementen und Formen wirklich und eindeutig im einzelnen bezeichnet: vielmehr hat die lebendige Sprache in der Biegsamkeit ihrer Beziehungsformen, in der unglaublichen Vielgestaltigkeit ihrer Wendungen und Abschattierungen die wunderbare Fähigkeit, eine Menge von seelischen Inhalten und Verhältnissen, die sie gar nicht unmittelbar aussagt, in dem verstehenden Hörer anzuschlagen und durch ihre Andeutung zu entwickeln, aus ihm zu ent-

binden. Denn dies ist das große Geheimnis des sprachlichen Lebens, daß wir an dem lebendigen Worte viel mehr seelisch Wirkliches im Hören erleben, als in den bloß lautlichen Zeichen als solchen jemals bedeutet sein kann.

Die Sprache ist mit ihrem kolossalen Reichtum des ursprünglichen Lebens in der Lage, demselben Gedanken vielfach variierende und in weiten Abständen unter sich abgetönte Ausdrücke zu geben; anderseits wendet sie auch wieder in ihrer Ökonomie häufig denselben Ausdruck, dasselbe Wort oder dieselbe Beziehungsform für verschiedene gedankliche Inhalte und Verhältnisse an, und sie überläßt es — gerade das ist das wunderbare Geheimnis ihrer Leistung — dem, der sie hört, das Gemeinte in jedem Falle richtig aufzufassen. Gestatten Sie mir, dafür nur aus einem der mir zunächst liegenden Gebiete, aus der Logik, zwei Beispiele anzuführen. Wenn wir aussprechen wollen, daß ein Begriff als Artbegriff unter einen anderen gehöre, so können wir das urteilsmäßig in einer Fülle verschiedener Formen aussprechen: das Quadrat ist ein Viereck, einige Vierecke sind Quadrate, ein Viereck kann ein Quadrat sein. Der sachliche Inhalt, den wir dabei denken, ist immer derselbe: die nuancierten Formen, worin wir ihn ausdrücken, bezeichnet die formale Logik als kategorisches, als partikulares, als problematisches Urteil, und die Theorie wundert sich dann wohl darüber, daß diese so verschiedenen Formen „äquipollent“ sind, d. h. dasselbe bedeuten. Oder zweitens: In zahlreichen Sätzen erfolgt die typische Verbindung des Subjektes mit dem Prädikat durch die Copula, durch das ganz blasse und an sich bedeutungslose „Sein“. Diese sprachliche Verknüpfung deckt eine große Menge von Beziehungen, von denen dabei in jedem einzelnen Falle nur eine gemeint ist und vom Hörer gedacht werden soll. Einmal ist es das Verhältnis eines Dinges zu einer Eigenschaft (Zucker ist süß), ein anderes Mal das einer Art zu ihrer Gattung (Die Rose ist eine Blume) u. s. f. Zahlreiche, wie der Philosoph sagt, kategoriale Verhältnisse, die zwischen Subjekt und Prädikat denkbar sind, werden in dieser sprachlichen Form des Satzes nicht etwa wirklich ausgedrückt, sondern vielmehr mit derselben Copula nur angedeutet: und das Geheimnis des Sprachlebens ist nun eben dieses, daß jeder, der in der lebendigen Sprache steht, mit vollkommener Sicherheit jedesmal versteht, welche der Beziehungen er mitzudenken hat. Nur die Logiker sind es gewesen, welche sich von diesem lebendigen Wesen der Sprache entfernt haben, wenn sie manchmal meinten, die von der Copula bedeutete Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat unter allen Umständen als dieselbe, z. B. als die der Subsumtion auffassen zu dürfen.

Dieser vieldeutige Reichtum der lebendigen Sprache ist durchaus kein Mangel, sondern vielmehr ihr wesentlicher Vorzug. Nicht künstlich abstrahierte Teile, sondern das organische Ganze des seelischen Daseins geht auf geheimnisvollem Wege im Sprechen und Hören von einer Seele auf die andere über: und diese Fülle der Ausdrucksformen und der andeutenden Bezeichnungen, die jede Sprache in ihrer eigenen Weise ausgeprägt hat, ist nun der letzte Grund dafür, daß das Wechselspiel der Sprachen einen so unendlichen Reichtum des geistigen Lebens hervorzubringen geeignet ist. Deshalb genügt es nicht, die Schätze des Inneren durch die eine Sprache, worin der Mensch von Natur aufwächst, zu entfalten,

sondern die volle Lebendigkeit dieses inneren Wachstums wird erst durch die Berührung und den Austausch der Sprachen gefördert. Bei jedem Lernen einer fremden Sprache, deren Eigenart zu verstehen wir uns mühen müssen, bei jeder Übersetzung, die uns nötigt, darüber nachzudenken, wie die feinen gedanklichen Beziehungen sich in der einen Sprache mit so ganz anderen Andeutungen darstellen als in der unsrigen, werden die Kräfte der Innerlichkeit zu neuer Betätigung und zu höherer Entwicklung entbunden. Wir wachsen damit hinein in die geistige Arbeit von Jahrhunderten und Jahrtausenden, die sich in diesen Formen niedergelegt hat, ohne darin zu erstarren, die vielmehr ihr eigenes Leben in uns neu lebendig werden läßt. Wenn wir es für die Aufgabe aller Erziehung und allen Unterrichtes halten, aus dem natürlichen Menschen den geschichtlichen zu machen, so gibt es dafür gar kein anderes Mittel, als ihn zunächst mit dem eigenen Volke und dann mit den anderen Völkern, vor allem mit den Völkern der entscheidenden Kulturentwicklung reden und dadurch sie verstehen zu lehren.

Es ist deshalb schwer begreiflich, daß in dem Schulstreite sogar die extreme Meinung hat verfochten werden können, welche jeden Bildungswert des sprachlichen Unterrichtes leugnet. Es ist denkbar, daß es Menschen gibt, die von diesem Unterricht wenig haben; von allem Unterricht gilt ja das Wort: Wer da hat, dem wird gegeben; aber daß einer rein gar nichts vom Lernen der Sprachen davongetragen haben sollte, das muß auf einer großen Selbsttäuschung beruhen. Wenn es hochstehende Männer der Wissenschaft gibt, die das behaupten, so erkläre ich es mir aus einer wohlbekanntem Erfahrung. Man erlebt es oft, daß Schüler und gerade begabte Schüler die Schule mit der Überzeugung verlassen, sie hätten nichts darin gelernt. Gerade die Erzeugung des Erkenntnisstriebes, welche das beste Ergebnis der Schule ist, bringt diese Täuschung zuwege: und wenn wir sie in einem gewissen Sinne alle durchgemacht haben, so ist es uns hinterher, wenn auch vielleicht spät, erst deutlich geworden, was wir der Schule eigentlich verdanken. Gerade so erwächst uns aus der Fülle der historischen Bildung die sich an der Hand des sprachlichen Unterrichtes erzeugt, ohne daß wir es beim Lernen selber unmittelbar merken, jener Drang nach Klarheit der Einsichten und nach sicherer Ausprägung ihrer äußeren Form, der zu den wesentlichen Merkmalen des wissenschaftlichen Geistes gerade auch in der Naturforschung gehört.

Aus allen diesen Gründen darf unser Bildungssystem, wenn es nicht von seinen historischen Wurzeln abgeschnitten und dem Verdorren preisgegeben werden soll, weder den Charakter der sprachlichen Erziehung überhaupt verlieren noch auf das unmittelbare Einleben in den Geist der antiken Kulturvölker verzichten: keine Rücksicht auf utilistische Aufgaben der Gegenwart darf dazu führen, in der Ökonomie des Unterrichtes diesen feinen eisernen Bestand aufzugeben. Wenn es durchaus nicht anders angeht, als daß man mit Rücksicht auf das Übergewicht technischer Interessen auf eine der beiden alten Sprachen verzichtet, da ist in der Tat die Wahl zwischen beiden schwer. Bei mir persönlich würde sie für die Beibehaltung des Griechischen ausfallen. Irrelevant schiene mir dabei die manchmal hervorgehobene Rücksicht auf das Verständnis der wissenschaftlichen Termino-

logie: es setzt auch in den Naturwissenschaften, z. B. in Chemie, Biologie, Anatomie, das Griechische mindestens in demselben Umfange voraus wie das Lateinische. Für das Letztere spräche ja zweifellos der Gesichtspunkt, daß es den leichteren Zugang zum Erlernen moderner Sprachen, des Italienischen und Spanischen, des Französischen und Englischen und daß es andererseits das Einleben in das römische Recht gewährt. Aber für das Griechische spricht nicht nur, wie oft hervorgehoben, der größere Kulturgehalt seiner Literatur, sondern vor allem der unvergleichliche Vorzug der Sprache als solcher. Denn in der Tat kann sich im ganzen Umkreise der geschichtlichen Menschheit keine Sprache an geistiger Modulationsfähigkeit, an Feinheit und Mannigfaltigkeit der Beziehungsformen, an durchgearbeitetem und gegliedertem Reichtum der Ausdrucksweise mit der griechischen messen.

Aber das ist, wie gesagt, eine Privatmeinung, deren Durchführung wohl auf die größten praktischen Schwierigkeiten und Widerstände stoßen würde und auf die ich in diesem Zusammenhange kein besonderes Gewicht gelegt haben möchte. Viel bedeutsamer sind andere Fragen, welche überhaupt das Maß betreffen, worin die einzelnen Individuen und Klassen an diesen wertvollsten Bestandteilen unseres Kulturlebens Anteil zu behalten genötigt werden sollen. Selten ist ja der Radikalismus der Neuerer so weit vorgegangen, die humanistische Bildung aus unserem Geistesleben überhaupt austrotten zu wollen; aber der Gedanke ist doch, wenn auch nur vereinzelt, ausgesprochen worden, die sprachlichen und historischen Studien des klassischen Altertums in derselben Weise wie andere wissenschaftliche Spezialgebiete auf die Universität zu verweisen: oder es ist wenigstens verlangt worden, die humanistische Bildung auf den Mittelschulen auch nur für solche obligatorisch zu machen, die sie für ihren späteren Beruf und ihr akademisches Studium in dem Sinne brauchen, wie etwa Philologen und Theologen. Gerade diejenigen, die für ihre Fächer die humanistische Vorbildung als nicht erforderlich und gar als hemmend ansehen, meinen wohl, man solle sie für die entsprechenden Berufe und Studien, aber auch nur für diese, ruhig weiter bestehen lassen. Diese Meinung halte ich für außerordentlich unrichtig. Ihre Ausführung würde den Humanismus, der ein unverlierbares Gut unserer Gesamtkultur ist und bleiben soll, auf eine kleine Schicht des Volkes, auf eine gelehrte Kaste beschränken und ihn damit doch schließlich zum Verdorren verurteilen. Er kann seine Bedeutung nur bewahren, wenn er von den Kreisen aus, die zu seiner besonderen Pflege berufen sind, in stetigen lebendigen Beziehungen zu den übrigen Berufskreisen und Bildungsschichten wirksam bleibt.

Auch diese schwierige Frage erlauben Sie mir unter das Licht einer allgemeinen Betrachtung zu rücken. Wir sind aus den einfacheren Verhältnissen des Altertums — und zum Teil auch noch des Mittelalters — längst zu Zuständen herausgewachsen, worin das, was wir die gemeinsame und einheitliche Kultur eines Volkes oder einer Zeit nennen, in keinem individuellen Geiste und auch in keinem einzelnen Verbande mehr vollständig und bis in alle seine Bestandteile hinein gleichmäßig als bewußter Besitz vorhanden sein kann. Unsere Kultureinheit, unsere geistige Gemeinschaft ist ein Ideal, das in keinem einzelnen

tatsächlich wirklich ist oder verwirklicht werden kann. Es ist keine aktuelle, sondern eine potenzielle, keine substantielle, sondern eine funktionelle Einheit: und ich weiß, um die Art, wie die Kultur als seelische Wirklichkeit vorhanden ist, einigermaßen anschaulich zu machen, nichts Besseres als den Vergleich mit der monadologischen Weltansicht, die Leibniz begründet hat. Sie lehrt uns, die Welt so zu denken, daß derselbe Lebensinhalt des Universums in allen substantiellen Wesen, den seelenhaften Monaden gleichmäßig enthalten sei: aber so, daß in jeder einzelnen Monade immer nur ein mehr oder minder beschränkter Teil dieses gemeinsamen Lebensinhaltes mit Klarheit und Deutlichkeit zum Bewußtsein kommt, während das übrige in mannigfachen Abstufungen nur halb- oder unbewußt dazu gehört. So stellen sie alle dasselbe vor und doch jede in einer eigenen Gestalt. Genau so hat jeder Einzelne von uns aus unserem gemeinsamen Kulturleben nur einen umgrenzten Teil in bewußtem Besitz, anderes halb- oder unbewußt, noch anderes unbewußt. Selbst die großen typischen Individuen, von denen wir etwa sagen, daß in ihrer Persönlichkeit sich ihr Volk, ihre Zeit in nuce darstelle, ein Goethe, ein Bismarck, sind davon nicht ausgenommen, auch in ihnen findet das Leben der Gesamtheit nur streckenweise seine klare und deutliche Bewußtseinsform, während das übrige nur in engeren oder looser Zusammenhängen damit unter der Schwelle des Bewußtseins verbunden sein kann. In diesem Verhältnis stehen zum kulturellen Gesamtleben notwendig auch die einzelnen Bildungsschichten, die durch die ökonomische und berufliche Differenzierung des sozialen Körpers bedingt sind. Aber zwischen diesen unvermeidlichen Sonderungen würde die Einheit der Kultur verloren gehen und zu einem wesenlosen Namen werden, wenn nicht fortwährend die intimsten Lebensbeziehungen zwischen allen Kreisen der so gegliederten Gemeinschaft beständen, wenn nicht nach dem Gesetz der Kontinuität, wie es Leibniz formulierte, die Bestandteile des geistigen Gemeinlebens von Stufe zu Stufe miteinander zusammenhängen. Deshalb würde jede Bildungsweise, die für eine bestimmte soziale Schicht in erster Linie bestimmt ist, notwendig in sich verkümmern, wenn sie auf diese Schicht beschränkt bliebe und nicht wenigstens mit einigen ihrer Bestandteile auch in die übrigen Schichten hineinragte. Es ist gewiß unmöglich, eine solche Bildungsweise wie die humanistische, allen Schichten der Bevölkerung in gleicher Weise zuzuführen; das hat man für sie niemals verlangt und kann es für sie so wenig tun, wie für irgendeine andere Bildungsweise. Aber jede solche Bildungsart kann ein lebendiger und wirksamer Bestandteil des Gesamtlebens eben nur dadurch bleiben, daß sie, wenn auch in abgestufter Ausdehnung einer großen Anzahl von Berufssphären und Bildungsschichten gemeinsam bleibt.

Deshalb darf eine unter dem Gesichtspunkte der geistigen Kulturgemeinschaft der Nation entworfene Organisation des Unterrichtes keines der Bildungsmomente völlig isolieren, und so darf auch die große traditionelle Grundlage, die wir für unsere Kultur in der humanistischen Bildung besitzen, nicht auf die beschränkt werden, die unmittelbar die Aufgabe haben, sie in gelehrter Arbeit aufrecht zu erhalten, sondern sie muß auch für den ganzen Umkreis der übrigen mit abgestufter Energie lebendig und flüssig erhalten werden. Deshalb dürfen die

beiden großen Hauptmassen unserer Bildungsformen, die historische und die naturwissenschaftliche, sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sie müssen mit ihrer Zurichtung für die verschiedenen praktischen Erziehungsziele sich zu einem abgestuften System von Verbindungsweisen anordnen, bei denen, je nach dem besonderen Zweck, das eine oder das andere Moment nur überwiegt. In dieser Weise hat das humanistische Gymnasium stets die Ergänzung seiner sprachlich-historischen Bildung durch die Mathematik im Auge gehabt, und aus einer so verknüpften Bildung sind dereinst Männer wie Helmholtz hervorgegangen, der als Schüler unter einem ebenso vorzüglichen Gräcisten, wie einem ausgezeichneten Mathematiker aufgewachsen ist. In derselben Weise aber sollte aus demselben Grunde auch eine auf das technische und naturwissenschaftliche Denken zugespitzte Bildung niemals der Ergänzung wenigstens durch eine der klassischen Sprachen entraten.

Das ist um so mehr erforderlich, als aus unseren Mittelschulen nicht nur die Männer aller sonstigen Berufe und damit die Väter der zukünftigen Schüler, sondern auch die zukünftigen Lehrer selbst hervorgehen sollen. Gerade zwischen ihnen muß als die Grundlage des Verständnisses, das für die gemeinsame Arbeit erforderlich ist, auch ein möglichst breites Maß gemeinsamer Bildung aufrecht erhalten werden, und dazu muß immerdar das wichtigste traditionelle Moment unseres gesamten Geisteslebens, das humanistische, gehören. Dasselbe Prinzip gilt aber deshalb auch für die Hochschulausbildung der Mittelschullehrer. Es wäre auf das Tiefste zu bedauern, wenn die in Deutschland bestehende Bewegung zu ihrem Ziele führte, welche die Lehrer der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer ihre Vorbildung nur an den technischen Hochschulen suchen lassen will. Wir würden damit zwei verschiedenartige Schichten des Lehrertums bekommen und damit wieder ein Stück von der lebendigen Einheit unseres geistigen Lebens aufgeben.

Wollen wir so, daß die humanistische Bildung durch wirksame Beziehungen zu verschiedenen Formen der Berufserziehung ein lebenskräftiger Bestandteil unserer Gesamtkultur bleiben soll, so müssen wir andererseits auch alles dafür tun, daß diese humanistische Bildung sich nicht selber isoliere, sondern daß sie mit der Ausgestaltung ihrer Unterrichtsmethoden, mit der Auffassung, mit der auswählenden Gestaltung ihres Stoffes sich den Forderungen des heutigen Lebens anpasse. Nur so können wir hoffen, aber so wollen wir auch hoffen, daß es schließlich gelingen möge, uns allen — im Deutschen Reiche wie in Osterreich — diesen höchsten Schatz zu bewahren, auf daß er uns erhalten bleibe als die gemeinsame Grundlage unserer deutschen Kultur, über alle politischen Grenzen hinweg unser Stolz, unsere gemeinsame Ehre!

Der vorstehende Vortrag, den abzudrucken auch uns freundlichst gestattet worden ist, wurde von den Versammelten mit Äußerungen begeisterter Zustimmung aufgenommen und der wärmste Dank für die dadurch den Bestrebungen des Wiener Vereins gewordene hochwillkommene, bedeutende Unterstützung von dem Vereinspräsidenten, Grafen Stürgkh, ausgesprochen. Genaueres über den Verlauf der Sitzung vom 29. Mai bringt das VII. Heft der (in der Verlagsbuchhandlung von Karl Fromme in Wien erscheinenden) Vereinsmitteilungen.

## Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht.

Vortrag, gehalten von Professor Immisch aus Sieben auf der Generalversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908.

Ich habe überhaupt keine schlimmere Annäherung gefunden, als wenn jemand Ansprüche an Geist macht, so lange ihm der Buchstabe noch nicht deutlich und geläufig geworden ist. Goethe.

Nach den Vorkommnissen des letzten Jahres könnte es scheinen, als sei unser heutiges Thema gewählt infolge eines von Wilhelm Ostwald Anfang Dezember 1907 in Wien gehaltenen Vortrages. Erregten doch namentlich die ablehnenden Urteile ein gewisses Aufsehen, die dem Sprachunterricht, ja die der Sprachenerlernung überhaupt jedweden höheren Wert grundsätzlich absprachen. Trotzdem sind es doch nicht diese Rezerereien eines Naturphilosophen, an die ich meinen Bericht über die Rechte der Grammatik anknüpfen möchte. Gegen Ostwald die angemessenen Waffen zu führen, dieser Mühe hat sich bereits eine stattliche Zahl von Sachkennern unterzogen, schwerlich weil sie den Angriff für bedeutend hielten, sondern mit Rücksicht auf die Wirkung in urteilslosen Kreisen, denen für ihre unverständigen Wünsche jedwede Unterstützung willkommen ist. In der Hauptversammlung unseres Vereins sich mit jenen Paradoxien eingehend zu befassen liegt dagegen sicherlich kein Anlaß vor. Nach meinem Dafürhalten sollten wir es sogar ablehnen aus Gründen der persönlichen Würde. Denn jüngst hat Ostwald in seinen Annalen der Naturphilosophie (1907, 258) den lapidaren Ausspruch getan: „Philologen sind gänzlich ausgeschlossen, nicht nur weil ich zur Beurteilung ihrer Leistungen inkompetent bin, sondern auch weil sie erfahrungsmäßig zur Entwicklung unsrer Kenntnisse von der Welt und den Menschen nichts erhebliches beigetragen haben.“ Wir sehen ab von der sonderbaren Logik, die es gestattet, in einem Atemzug eine Inkompetenzerklärung und gleichwohl auch ein Werturteil auszusprechen: ich darf annehmen, auch Naturwissenschaftler unter uns werden es gerechtfertigt finden, wenn wir auf eine Auseinandersetzung mit solcher Einseitigkeit keinen Wert zu legen vermögen. Selbst wenn Herr Ostwald, worüber ich nicht ganz sicher bin, unter den Naturforschern unbestritten als ein großer Mann gelten sollte, so stellt er allzusehr den Typus dessen dar, was man nicht unzutreffend einen „beschränkten großen Mann“ genannt hat.

Von einer weitaus erfreulicheren Seite her möchte ich auf mein Thema zusteuern (das ich übrigens, gemäß meiner Zuständigkeit, durchaus auf den altsprachlichen Unterricht eingeschränkt wissen will). Es kann, glaube ich, gegenwärtig nicht laut genug ausgesprochen werden, daß trotz der Fortdauer uns feindlicher Bestrebungen in den schließlich doch immer ausschlaggebenden inneren Grundrichtungen der Zeit eine Veränderung eingetreten ist, die den Altertumsstudien keineswegs ungünstig erscheint. Die Zeiten einseitiger Huldigung vor Naturwissenschaft und Technik liegen ohnehin so ziemlich hinter uns, unbeschadet des Lärms von bereits etwas altmodisch gewordenen Nachzüglern. Es ist auch

durchaus nicht mehr, wie noch vor nicht langer Zeit, ein allgemeines Kennzeichen des „fortgeschrittenen“ Mannes, das humanistische Gymnasium im ganzen für überlebt, die Abschaffung oder Einschränkung wenn nicht des altsprachlichen Unterrichts überhaupt, so doch des griechischen, für eine nur noch kurzbefristete Reformnotwendigkeit zu erklären. Und wunderbar: es ist gerade das, was man den Modernismus in Leben, Kunst und Wissenschaft nennt, von wo ein erneutes Verständnis für den Schatz der antiken Kultur sich zu entwickeln beginnt, von wo aus, wenn erst alle Mißverständnisse und die Nachwirkungen früherer Kämpfe getilgt sein werden, eine tatkräftige Hilfe uns gewiß ist.

Kluge Männer unter den früheren Gegnern haben deshalb auch begonnen einzulenken. Aber ich weiß wohl, nicht wenige darunter wollen das nicht. Sie haben geglaubt, für ihre Person auf einer ausnehmend hohen Warte zu stehen, und das Eingeständnis fällt schwer, die Zeitströmungen, denen sie voreilig sich angeschlossen, seien schon jetzt ein wenig rückständig. Tatsächlich werden denn auch diese Gegner noch für längere Zeit recht behalten: denn natürlich werden (ganz abgesehen von persönlichen Abneigungen, mit denen wir rechnen) nach allem Herkommen die Grundsätze und Maßregeln der hinter uns liegenden Jahre noch eine geraume Weile fortfahren zu wirken. Trotz alledem, wer mit hellem Auge um sich blickt, dem kann gar nicht verborgen bleiben, wie alles, was am Modernismus als echt und berechtigt und eben darum als zukunftsvoU sich erweist, entgegenstrebt einem neuen, einem tiefgesunden Verhältnis zwischen der von uns als mündig und eigenwertig anerkannten neuen und den ewig unverlierbaren Werten der antiken Kultur. Ich beschränke mich auf ein paar kurze Hinweise.

Es ist ein Fall, von dem man wohl sagen kann *μόνον ὄχι λέγει φωνήν ἀφείς*, wenn ein so ausgesprochen modern gerichteter Verlag wie der Diederichsche in Jena ein umfängliches Unternehmen „Schriften zur antiken Kultur“ in die Wege leitet, das bis jetzt bereits die Vorsokratiker, Hippokrates, Xenophon, Aristoteles, Seneca, Epiktet, Marc Aurel, Plotin, und vor allem Platon, in modern ausgestatteten Übersetzungen einem modernen Publikum darbietet. Der stetig erweiterte Kreis dieser Schriften beweist, daß es den Absichten des Verlegers an Resonanz nicht gefehlt hat. Besonders den Prospekt zur Platonübersetzung lohnt es sich als ein zeitgeschichtliches Dokument aufzubewahren. Er bezeugt das Vorhandensein einer Platongemeinde, deren Begeisterung fast an den Platonismus der Renaissance gemahnt und deren Eifer für entwickelt genug gilt, um ihn selbst für die Forschungsergebnisse zur sogenannten platonischen Frage schon in Anspruch zu nehmen. Bereits hat ein zweiter Verlag unter dem Titel „Antike Kultur“ ein Parallelunternehmen begründet und (gleichfalls mit einer Platonübersetzung) auch schon eröffnet. Es ist, wie ich genau weiß, noch ein drittes und ein viertes ähnliches, aber über die antike Philosophie weit hinausgreifendes Unternehmen im Werke, doch wohl ein Zeichen, daß es sich hier nicht um das flüchtige Wellengekräusel einer Modelaune, nicht um die isolierten Bedürfnisse irgend welcher Eigenbrödlcr handeln kann.

Um eine andere, nicht minder charakteristische Einzelheit zu nennen: wer hätte wohl vor etwa 20 oder selbst vor 10 Jahren es für möglich gehalten,

daß in einer auf modern gerichtete Kreise so einflußreichen Zeitschrift, wie wir sie jetzt im Kunstwart besitzen, anno 1907 unter den Schriftstellern, in die es lohnt, zu besonders guter Stunde sich zu vertiefen, gerade der Name mitgenannt werden könnte, der seit einem halben Jahrhundert der wahre Popanz des Antihumanismus gewesen ist — Cicero? oder wer hätte damals der Münchner „Jugend“ zugetraut, sie werde einmal, ohne satirische Nebenabsicht, ein Bild enthalten, das etwas scheinbar so völlig überwundenes wie die Stimmung von Schillers Göttern Griechenlands mit Andacht zum Ausdruck bringt; sie werde, wiederum ohne Spott, vielmehr als eine freundliche Idylle, den Philologen in den Pfingstferien vorführen, wie er inmitten der Blütenpracht seines Gärtchens an Virgils Georgica sich erbaut? Das sind wohl kleine Dinge, und dennoch sind es Zeichen der Zeit; selbst einem stumpfen Auge können sie auf die Dauer nicht bedeutungslos erscheinen. Sie zu sammeln und nachzuweisen, wodurch es zu dieser neuen und uns so willkommenen Strömung des öffentlichen Geistes gekommen ist und kommen mußte, das wäre der Gegenstand eines besonderen Vortrages. Gleichwohl war ich berechtigt, darauf einzugehen, weil dem Verein wie mir daran liegen muß, daß keinerlei Mißverständnis darüber aufkomme, in welchem Geiste wir modernen Philologen an dieser Stelle für die Rechte der Grammatik einzustehen gesonnen sind. Es ist doch wohl offenkundig, daß die heutige Alttertumswissenschaft in der angedeuteten Weise Anschluß und Verständnis gerade beim modernsten Geiste zu finden in alle Wege nicht würde beanspruchen dürfen, wären ihre Vertreter wirklich das, wofür sie ein altes Mißverständnis noch immer vielfach ausgibt, heimliche und kleinliche Befürworter der tatsächlich längst überwundenen und mit Recht berückichtigten „formalen Bildung“. Wir erklären laut und unzweideutig: wohl vertreten wir das gute Recht der Grammatik, aber wir wollen nichts weniger als einen öden Grammatizismus. Wie es bei dem großen Begründer aller Realphilologie zweifellos der Fall war, als er den denkwürdigen Ausspruch tat: *utinam bonus grammaticus essem*, so steht auch für uns, ohne jeden Vorbehalt, der Gehalt über der Form, die Sache über dem Wort. Wir sind auch schlechterdings keine „Lateinphilister“, um einen jener Ausdrücke zu brauchen, die ein Mann in der Stellung von Adolf Matthias auch nach meiner unmaßgeblichen Meinung besser vermeiden würde.

Wenn wir hiernach an die Verteidigung des Grammatikunterrichts gehen, so brauchen wir uns bei der Voraussetzung, daß es sich wirklich um eine ernsthaft angegriffene Position handelt, nach Lage der Dinge nicht lange aufzuhalten. Ein objektiver englischer Beobachter (Johnson, *the classical review* 1907, 226) hat kürzlich seinen Eindruck treffend zusammengefaßt in die Worte: *true, grammar is hated by Germans and French alike, and greek grammar is no exception*. Es lohnt sich schwerlich, die der Abneigung zu Grunde liegenden Motive weitläufig zu analysieren, zumal es sich um einen Komplex der verschiedenartigsten Bestrebungen handelt. Da ist der vielfach sich regende Haß gegen jede Art von Intellektualismus, der Glaube, daß dessen Beförderung den Körper überhaupt und die sinnliche Anschauung insbesondere schädige, welcher

Glaube sich hier mehr gegen die grammatische, dort mehr gegen die mathematische Abstraktion und wieder wo anders gegen beide Arten von Abstraktion richtet. Da ist ferner die hygienische Verängstigung unserer Zeit und in ihrem Gefolge die elterliche Schwachherzigkeit, die irgend eines Märchens *natura inextemporalis* vor der Seelenernährung des *Extemporales* behüten wissen möchte; wie denn bekanntermaßen zum guten Teil die gegen das humanistische Gymnasium gerichteten Vorwürfe diesem nur *a potiori* gewidmet sind, in Wahrheit aber jedem Unterrichte gelten, der Ernst macht mit Arbeit und Zucht und kein spielendes Getändel duldet. Da ist weiter, und das ist etwas recht ernsthaftes, ein negativer Einfluß, den die vergleichende Sprachwissenschaft geübt hat, für dessen Kenntnis besonders wertvoll ist die Debatte, die sich kürzlich aus Anlaß des Problems einer künstlichen Weltsprache entsponnen hat zwischen Brugmann und Leskien einerseits und dem russischen Sprachforscher Baudouin de Courtenay andererseits (vergl. besonders Ostwalds *Annalen der Naturphilosophie* 1908, 385 ff.). Die vergleichende Sprachwissenschaft hat erstens einmal (und schon seit geraumer Zeit; denn es lag das in ihren Grundvoraussetzungen) dem Latein und Griechisch den Nimbus besonders begnadeter, klassischer Sprachen geraubt. Ferner ist die vertiefte Einsicht in das Leben und in das Werden der menschlichen Sprache einer gesetzgebenden Grammatik, wie sie der Schulunterricht braucht, überhaupt weniger günstig als einer nur beschreibenden Grammatik, in welcher der Begriff der Richtigkeit nur eine beschränkte Geltung haben kann. Ja noch mehr, die Forschung hat in mancher Hinsicht den romantischen Hauch zerstören müssen, der der Sprache als solcher ein großes Maß von ehrerbietiger Bewunderung sicherte, als sei sie eine wunderbar vollkommene Schöpfung des Menschengesistes. Es ist lehrreich, wie Ostwald gerade dadurch, daß er im Interesse seiner *Esperanto*-agitation Fühlung mit der Sprachwissenschaft nahm, zu seinen revolutionären Ansichten gelangt ist. Er betont infolge dessen, wie ein ewig Unzulängliches in den natürlich gewordenen Sprachen schon deshalb liegen müsse, weil sie so viele fossil gewordene Anschauungen längst verklungener Zeiten weiter schleppen und unserem gegenwärtigen Denken Formen und Ausdrucksmittel aufnötigen, die dereinst in einem gänzlich andersartigen und weitaus beschränkteren Zustand der geistigen Gesamtlage zuerst entstanden sind. Dies kommt ja auch tatsächlich, wie ich hinzufügen möchte, in dem nicht tot zu machenden Bedürfnis namentlich der wissenschaftlichen Sprache nach Fremdwörterneubildungen drastisch zum Ausdruck. Aber weiter: die Sprachpsychologie hat erwiesen, wie wenig verhältnismäßig wir beim Hören und Lesen mit bewusster Tätigkeit unseres Intellektes die Einzelheiten wirklich fixieren, wie vieles dagegen wir automatisch und unbewußt ergänzen und raten. Ich habe schon von einem ausgezeichneten Vertreter der psychologischen Pädagogik ganz ernsthaft die Ansicht aussprechen hören, dem müsse auch der Unterricht Rechnung tragen, und die von den meisten unter uns gewiß gründlich verabscheute Tätigkeit des bloßen Ratens sei eher zu entwickeln und zu üben als durch grammatologische Schulmeisterei zu unterdrücken. Derlei Anschauungen bleiben nicht auf die Vorsicht der Fachkreise beschränkt, sie dringen auf mancherlei Wegen, zumeist ziemlich entstellt und

getrübt, hinaus ins breite Publikum und verbinden sich dort mit den vorhin geschilderten Antipathieen. So dürfte das allgemeine Mißvergnügen über die Schulgrammatik zu einem guten Teile entstanden sein. Dazu kam freilich noch manches andere, so vor allem und hauptsächlich der Rückschlag gegen den einseitigen Formalismus früherer Zeiten, die Notwendigkeit, für andere Unterrichtsstoffe Raum zu schaffen, und last not least, was wir uns doch nicht verhehlen wollen, der Umstand, daß der grammatische Unterricht in mancher ungeschickten Hand wohl tatsächlich über die Maßen öde und langweilig gewesen ist und noch immer ist, trotzdem in ausgezeichneten Schriften, wie die von P. Cauer, Dittmar u. a. der Weg zum Besseren gezeigt war. Der allgemeinen antigrammatischen Tendenz hat dann die Schulorganisation durch mancherlei Einschränkungen nachgegeben, nicht ohne lebhafteste Zustimmung eines großen Teils der Lehrerschaft selbst, auch der altphilologischen. Es sind alsdann die neueren Sprachen denselben Weg gegangen, ihrerseits natürlich noch aus besonderen Gründen, die uns hier nicht zu beschäftigen brauchen. Also: die antigrammatische Gesamttendenz als solche steht uns genügend fest; mit ihr haben wir uns auseinander zu setzen.

Ihre verhängnisvollen Wirkungen sind nur zu offenbar. Die Klagen der Hochschullehrer über die überall hinderliche Unvollkommenheit der altsprachlichen Kenntnisse beziehen sich keineswegs nur auf die Gruppe der Studierenden der klassischen Philologie. Ich versage mir daher auch trotz reichlichen Materials Mitteilungen in dieser Richtung, obwohl es denn doch traurig stimmt, daß ein Fehler wie „er wurde besiegt“ *ἐκρατίσατο* in der Klausurarbeit der philologischen Staatsprüfung gegenwärtig auch nur möglich ist. Aber vielleicht darf man auf ein Dokument hinweisen, das keinerlei diskreten Charakter hat, sich vielmehr des vollen Lichtes der Öffentlichkeit erfreut und zwar unter der Ägide des uns grammatischen Pedanten wenig hold gesinnten Adolf Matthias. Als ein Teil seines Handbuchs des deutschen Unterrichts (II 1, 1) ist kürzlich (1908) eine für Gymnasiallehrer bestimmte Einführung in das Gotische erschienen, aus der Feder eines Hochschullehrers; ich verdanke die Bekanntschaft meinem Kollegen Bartholomae (vergl. jetzt Literaturblatt für germanische und romanische Philologie 1908, 186). Der Leser verwundert sich schon auf der ersten Seite „Flection“ gedruckt zu finden; er zweifelt aber leider am Druckfehler, wenn er weiterhin wiederholt „Friccative“ liest, wenn er sieht, wie sehr der Verfasser mit dem griechischen Akzent und der lateinischen Quantität auf gespanntem Fuße lebt, daß er mit lateinisch *nubeo* und *voleo* operiert, daß er ein griechisches Pronomen *πρός*, ein griechisches Adjektiv *μέγας* kennt, und daß *citra* für ihn „jenseits“ bedeutet. Doch dies ist schließlich ein Kuriosum. Was aber leider als ein allgemeiner Schaden wohl von allen Seiten zugegeben wird, das ist der Umstand, daß unter dem Mangel grammatischen Wissens gerade dasjenige zu leiden begonnen hat, zu dessen Gunsten die Einschränkungen der Grammatik mit erfolgt sind, die Schriftstellerlektüre. Dies gilt für die obersten Schulklassen nicht minder wie für die Universität, wo ja keineswegs nur die klassischen Philologen ihr Lateinisch und Griechisch weiter brauchen. Denn daß dieses in weit größerem Umfange der Fall ist, als die Befürworter nicht humanistischer Vor-

bildung manchmal annehmen, das ergibt sich einfach daraus, daß nach Aufhebung des Monopols die Prüfungsordnungen dem Hochschulunterricht dies unentbehrliche Latein und zum Teil auch Griechisch durch besondere Maßregeln zu sichern sofort bemüht gewesen sind. Insbesondere ist es vielleicht nicht genug bemerkt worden, daß in mehreren dieser Prüfungsordnungen für die volle Lehrbefähigung in der allgemeinen Geschichte der Nachweis nicht nur von lateinischen, sondern sogar von soviel griechischen Sprachkenntnissen neuerdings verlangt wird als das Verständnis griechischer Geschichtsquellen erfordert. Ich betone das, um mich hiernach zunächst gegen einen Widerstand zu wenden, den der nachdrückliche Grammatikbetrieb leider auch in den eigenen Reihen der Schulmänner findet. Als der Hauptwortführer kann Dettweiler gelten, der amtlich wie literarisch mit unleugbarem Erfolg für seine Auffassungen gewirkt hat, Auffassungen, die ich trotz Paulsen und trotz halbamtlicher Approbationen nur für verhängnisvoll halten kann. Denn es wird hierbei die Grammatik im Grunde als ein notwendiges Übel behandelt, das man einschränkt, soweit es irgend angeht. Die Formel ist schließlich dem Sinne nach doch immer: von grammatischer Unterweisung so viel als zur eigentlichen Hauptsache, zur Lektüre der Schulschriftsteller, unerläßlich ist, kein Jota mehr. Ich glaube, die Irrtümlichkeit dieses Standpunktes kann schon ein einfaches Rechenexempel dartun. Wenn man mit Hilfe von Schulprogrammen einen auf Teubnerseiten reduzierten Überschlag des Normalumfangs berechnet, den die Lektüre der Schulklassiker vom Nepos und Xenophon bis zu Sophokles und Horaz durchschnittlich erreicht, so ergibt sich als Gesamtsumme die Zahl von rund 2000 Seiten Prosa und Verse. Das ist erfreulicherweise wahrlich nicht wenig. Und dennoch, mit Rücksicht darauf, daß der Schulkanon naturgemäß vieles bedeutende aus- und manches minder bedeutende einschließt, ist es immerhin zu wenig, um eine neun- und sechsjährige sprachliche Lernarbeit ausreichend zu rechtfertigen. Der Schluß gegen die Dettweilersche Richtung ist unausweichlich: wir lernen Latein und Griechisch nicht nur als ein Mittel für den zwar sehr wichtigen, aber schließlich doch beschränkten Zweck der Schullektüre. Das für diesen Unterricht eingefetzte Maß an Arbeit rechtfertigt sich nur dann, wenn er Zwecken dienstbar ist, die über diese Lektüre hinausreichen. Der eine dieser Zwecke (ich betone schon hier, daß es nicht der einzige ist) ergibt sich, wie bereits angedeutet, sofort, wenn das Gymnasium, wie es 1900 in der Braunschweiger Erklärung scharf betont ward, keine in sich abgeschlossene Bildung zu geben sich vorsetzt, sondern als den Zielpunkt seiner Organisation die Vorbereitung für akademische Studien auch fernerhin festhält. Unter dieser Voraussetzung genügt aber das gegenwärtig selbst für die Schullektüre, wie die Erfahrung lehrt, kaum noch ausreichende Quantum grammatischen Wissens schlechterdings nicht; es ist vielmehr auch auf das Lateinisch und Griechisch bedacht zu nehmen, das nach der Maturitätsprüfung neben dem klassischen Philologen auch der Theologe, der Jurist, der Germanist, der Romanist, der Historiker für ihre Studien brauchen, Studien, deren Verlauf doch wahrlich nicht mehr durch elementare Unsicherheiten fortwährend behindert sein sollten. Die notwendige Sicherheit kann aber nur erreicht werden durch etwas, was man

ehrllicher Weise grammatischen Drill zu nennen sich nicht scheuen sollte, und was, wie Uhlig mit Recht bei jeder Gelegenheit nachdrücklich hervorhebt, in der zugleich zweckmäßigsten wie gelindesten Form durch unablässig bis oben hinauf fortgesetzte Übersetzungs- und ähnliche Übungen erreicht wird. Natürlich können diese ihr volles Gewicht nur dann entwickeln, wenn sie auch in der Reifeprüfung nachdrücklich zur Geltung kommen. Weils aber im Grunde doch Drill ist, so ist's natürlich nichts beliebtes. Aber gerade deshalb sollte die Fürsorge der Behörde willig das Odium der Sache auf sich nehmen. Das wünschbare und das angenehme, alle Dinge, deren Nutzen kein indirekter, kein dem oberflächlichen Betrachter verborgener ist, die helfen sich wohl von selbst weiter: was bitter schmeckt und schwer eingeht und doch notwendig ist, für das vor allem braucht die Schule den festen Rückhalt an der Behörde. Diese wird sich denn hoffentlich auch nicht irre machen lassen, wenn jetzt auch der Verein der Ingenieure und Chemiker die verschiedenen Lateinkautionen, die auf der Universität gelten, als eine Beleidigung gegen die lateinlosen Abiturienten hinstellen möchte. Als ob es sich bei diesen Maßregeln um etwas anderes als sachliche Gründe handeln könnte, um etwas anderes als die objektive Überzeugung von der Unerläßlichkeit der geforderten Sprachkenntnisse!

Sollte es übrigens anders stehen, sollte der erwünschte Rückhalt, was ich nicht glauben will, wirklich versagen, sollte gar die Sorge begründet sein, es könne einmal in einer einflußreichen Schulverwaltung mit der oft befürchteten Argumentation ernst gemacht werden „weil der Ertrag des altsprachlichen Unterrichts zu gering geworden sei, so müsse man mit Bedauern der unhaltbar gewordenen Sache einen bescheidneren Platz anweisen“ —, nun für diesen (hoffen wir: ganz irrealen) Fall könnte wohl schon jetzt auf das Bestimmteste versichert werden, daß man hierbei mit der Indolenz wenigstens der Universitätslehrer nicht würde rechnen können. Es würde mobil gemacht werden auf der ganzen Linie. Man kennt die jetzigen Leistungen denn doch gut genug, um zu wissen, daß die Desperation nur ein Vorwand wäre, daß es sich um einen keineswegs heillosen, sondern um einen Zustand handelt, der sehr wohl besserungsfähig ist, wenn nur der gute Wille der Beteiligten nicht fehlt, und wenn man nur den Mut hat, von unserer im allgemeinen sicher zu schlaff erzogenen Jugend wiederum die selbstverleugnende Gründlichkeit zu fordern, ohne die auch die Tüchtigkeit der Nation undenkbar ist.

Doch ich will mich bei dem, was ich ungeschminkt den notwendigen Drill nannte, nicht länger aufhalten. So notwendig er ist, es stünde schlimm mit uns, wenn wir der Feindschaft gegen die Grammatik und den Klagen über die Langweiligkeit dieses Unterrichts mit nichts anderem entgegentreten könnten als mit der Versicherung seiner Unentbehrlichkeit. Und damit komme ich zu dem zweiten der höheren Zwecke, die, wie vorhin erwähnt, eine über den Bedarf der Schullektüre hinausreichende Vertiefung in die Grammatik ebenso sehr fordern wie rechtfertigen. Hier nehmen wir zugleich das Interesse aller derjenigen Abiturienten wahr (was ich besonders zu beachten bitte), die später Latein und Griechisch wirklich kaum noch direkt brauchen. Hier geben wir auch unsre Ant-

wort auf die von Ostwald verneinte Frage: Hat der grammatische Unterricht, auch abgesehen von seiner dienenden Rolle, einen eigenen, ihm als solchem unmittelbar anhaftenden und durch gar nichts anderes zu ersetzenden allgemeinen Bildungswert?

Früher würde man ohne viel Umstände die Frage bejaht und den Bildungswert dieses Unterrichts hauptsächlich in der durch ihn bewirkten logischen Schulung gesucht haben, für die man nicht ohne Grund besonders das Latein als wertvoll rühmte. Von der Unterscheidung der Kasus an bis zur Klarstellung verwickelter syntaktischer Verhältnisse bietet er eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung das Unterscheidungsvermögen steigert und an begriffliche Schärfe gewöhnt. Auch ist es nicht ohne Bedeutung, daß die altüberlieferte grammatische Terminologie der Griechen zum Teil auf dem Boden der wissenschaftlichen Logik erwachsen ist. Freilich darf man das logische an der Sprache nicht einseitig übertreiben. Ist doch in der Wissenschaft längst an die Stelle der logischen eine psychologische Betrachtungsweise getreten. Aber damit ist die logische Tendenz der Sprache selbst natürlich nicht aufgehoben, und am wenigsten gilt das für Lateinisch und Griechisch, bei denen es der Schulunterricht fast nur mit einer von Dichtern, Rednern und anderen Stilkünstlern in hohem Maße verstandesmäßig gepflegten Literatursprache zu tun hat. Zumal die voll ausgebildete Satzperiode der Kunstprosa ist ja doch entschieden ein logischen Bedürfnissen entspringendes und logischen Bedürfnissen wiederum dienendes Instrument; weshalb es denn auch dabei verbleibt, daß das sogenannte Konstruieren tatsächlich und unmittelbar eine logische Übung darstellt. Und dennoch darf es im Unterricht bei dieser logischen Ausnützung der Grammatik nicht sein Bewenden haben, zumal dieser Nutzen in den unteren und mittleren Stufen des Schulbesuches so ziemlich eingebracht sein dürfte. Seine Pflege geht später naturgemäß mehr auf die Lektüre über, wo er allerdings in der Hauptsache implicite sich geltend machen soll, durch die unausgesetzte Nötigung, in fremden Formen Gedachtes in die Formen der Muttersprache umzugießen.

Aber welches wäre denn nun der noch verbleibende Eigenwert des Grammatikunterrichts und zwar gerade für die Jahre des reiferen Verständnisses, denen wir besonders wünschen, daß sie neben den unerläßlichen Übungen Anregung empfangen, die den jugendlichen Geist innerlich fesselt und das sich regende philosophische Bedürfnis in gesunder Weise nährt? Diese Anregung tritt sofort hervor, wenn eine Befruchtung und Beseelung des Stoffes erfolgt durch innigere Fühlung als bislang im Durchschnitt üblich war mit der vergleichenden Sprachwissenschaft. Man kann zwar in Betreff der Anfangsgründe die Ansicht vertreten (und auch ich halte sie für richtig), daß die sprachwissenschaftliche Durchleuchtung die wohlthätigen Folgen nicht ganz gehabt hat, die man ehemals davon erwartete. Die Einzelkenntnisse sind nicht solider geworden, seitdem audire als dritte, und legere als vierte Konjugation etabliert ist, und der Lokativ Corinthi wird, wenn er nicht im Gedächtnis festsetzt, für den Quintaner gerade so unheilvoll, wie zu den Zeiten, da er noch Genetiv genannt wurde. Die Gedächtnisarbeit muß eben doch in diesen ersten Jahren das allerbeste leisten. Es ist nun

einmal bei den kleinen Leuten nicht ganz so, wie bei uns Erwachsenen, bei denen, um eine Spracherscheinung festzuhalten, das Erfassen ihrer ratio das beste Mittel ist. Eben deshalb ist ja auch der mehrfach geäußerte Gedanke so ungeheuerlich, Griechisch und Lateinisch ließe sich auf der Schule so treiben, wie Sanskrit und Gotisch auf der Universität. Hier überwiegt die ratio, dort die memoria: das bleibt das ewig Unterscheidende. Natürlich muß deshalb die Schulgrammatik keineswegs unrationell werden. Solche Torheit wird uns niemand zuschreiben. Die größere Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit, die durch die Sprachforschung ermöglicht ist, muß gewissenhaft ausgenutzt, falsche Erklärungen müssen ausgerottet werden. Aber, wie gesagt, der Hauptgewinn, der aus der Sprachwissenschaft zu entnehmen ist, der liegt doch nicht hier, der sollte dem reiferen Verständnis der oberen Stufen erschlossen werden. Schon Cauers immer bewährter Scharfblick hat das vorausgesehen (*Grammatica militans* 65): „Die Hauptstelle sprachgeschichtlichen Einflusses wird mehr und mehr nach den oberen Klassen hinarücken, da die Wissenschaft selbst reifer und reicher geworden ist und so auch für das, was sie der Schule mitteilen kann, gereifteren Sinn verlangt.“ Schon Cauer hat daraus auch die unabweisliche Folgerung gezogen, die wir heute aufnehmen, an Stelle der bisherigen Einschränkung werde sich im Gegenteil eine Erweiterung des grammatischen Unterrichts auf der Oberstufe notwendig machen.

Indessen, worin besteht nun der zu erhoffende Bildungsgewinn? Erstens: da wir in der Sprache ein geistiges Erzeugnis des Menschen vor uns haben, so ermöglicht die Sprachbetrachtung (und zwar sie unter den Unterrichtsgegenständen ganz allein) auch den Schüler schon einen Blick tun zu lassen in die für das moderne Denken so unendlich wichtig gewordene Gesetzmäßigkeit der geistigen Vorgänge. Mit einem Wort: ihr Reichtum an geistiger Gesetzmäßigkeit, das ist zunächst das ganz unvergleichlich Fruchtbare an der Sprache als Unterrichtsstoff für die reiferen Jahre. Da nun diese Gesetzmäßigkeit vor allem im Wandel der Sprache deutlich zu Tage tritt, so bietet das Griechische, von dem der Schüler neben dem Altischen auch die ältere Sprachstufe des homerischen Dialektes überblickt, ein Material dar, dem sich schwerlich etwas anderes an die Seite stellen läßt, das Deutsche mit dem nur flüchtigen Einblick in die Vorzeit der jetzigen Sprache sicherlich nicht, aber auch das Französische nicht in seinem Verhältnis zum Latein, da in diesem Unterricht die praktischen Ziele billiger Weise immer im Vordergrunde werden stehen müssen. Ich meine nun, die Erfahrung schon hat es gelehrt, daß die Schüler gelegentlichen Darlegungen über lautgesetzliche Tatsachen gern und mit Interesse folgen. Gelingt es aber weiter, ihnen ein Verständnis auch zu erschließen für den Korrelatbegriff der Lautgesetze, für die gleichfalls mit psychischer Notwendigkeit in Wirkung tretende Analogie (womöglich auch im Gebiete der Syntax), so liegt auf der Hand, welche einen Gewinn das bedeutet, zunächst ganz im allgemeinen für die Einsicht in das Wesen psychischer Vorgänge überhaupt, sodann nicht minder im einzelnen, in den vielen praktischen Sprachfragen des Lebens auch im Bereiche der Muttersprache. Denn es ist doch wohl wünschenswert, daß der gebildete Mann dem unwissenschaftlichen Begriff der sogenannten „Sprachdummheiten“

allmählich entwächst und aufhört, ein Orakel zu befragen, das von keinem Hauche wirklicher Sprachwissenschaft auch nur berührt ist.

Man wende nun nicht ein, die linguistischen Ergebnisse ließen sich in der Schule nicht verwenden; man könne nicht mit Sanskrit u. s. w. operieren. Der Einwand ist veraltet. Einmal nimmt in der Sprachwissenschaft selbst das Indische keineswegs mehr eine so beherrschende Stellung ein wie ehemals, sodann: der Beweis ist längst erbracht, daß sich Lateinisch und Griechisch sehr wohl ohne jene, den Nichtfachmann verwirrenden Einmischungen sprachwissenschaftlich behandeln lassen. Im ersten Hefte der außerordentlich zeitgemäßen sprachwissenschaftlichen Gymnasialbibliothek (Heidelberg 1908) hat kürzlich Max Niedermann eine auf der Höhe der Forschung stehende, durchaus präzise und knappe Darstellung der lateinischen Lautlehre gegeben, die nicht einmal das Griechische mehr heranzieht, in der Beschränkung also sogar noch über das hinausgeht, was auf humanistischen Gymnasien nötig und nützlich wäre. Auch sonst bieten sich jetzt zugängliche Hilfsmittel in ausreichender Zahl dem klassischen Philologen dar. Insbesondere begrüßen wir aufs freudigste die neue Zeitschrift Glotta, deren Voratz es ist, speziell Griechisch und Lateinisch sprachwissenschaftlich zu pflegen; sie wird hoffentlich in Bälde auf keiner Gymnasialbibliothek fehlen.<sup>1)</sup>

Ich weise weiter darauf hin, daß ein sprachwissenschaftlich belebter Grammatikunterricht den Schüler nicht nur mit dem Begriffe psychischer Gesetzmäßigkeit selber, sondern — worauf ich den größten Wert legen möchte — auch mit den Schranken dieser Gesetzmäßigkeit vertraut zu machen geeignet ist. In der erfreulichsten Weise kann er infolge dessen dem öden Materialismus entgegenarbeiten. Ich würde es besonders bedauern, wenn die sogenannte Gabelung der Oberstufe jemals soweit heruntergriffe, daß dieser höchst wertvolle Einblick gerade den künftigen Naturwissenschaftlern entzogen werden müßte, die ihn vielleicht unter allen Schülern am allernötigsten haben dürften. An der Sprache lernen sie's empirisch und in einer jeden Einspruch ausschließenden Weise, daß die naturartige Gesetzmäßigkeit psychischer Erzeugnisse doch wiederum beständig durchkreuzt wird durch kulturgeschichtliche Faktoren, die nicht von seiten der Natur, sondern von seiten des Geistes kommen, ja ihren letzten Ursprung schließlich immer aus der Willkür einer Einzelpersonlichkeit ableiten. So zeigt die Sprache auch schon dem Schüler in außerordentlich zeitgemäßer Weise, wie jener Begriff der Gesetzmäßigkeit seine Schranke findet an dem ewigen Rätsel der Persönlichkeit. Beispielsweise: auch dem Schüler läßt sich wohl etwas davon mitteilen, was Ennius und die hellenisierende Kunstdichtung für die lateinische Literatursprache bedeutet haben, wie manches u. a. der Sprache aufgenötigt worden ist durch das ihrem Genius nicht gemäße Kürzenbedürfnis des daktylischen Hexameters.

---

1) Der eine ihrer hochverdienten Herausgeber, Fr. Skutsch, hatte an den Vortragenden nach Zwickau freundlicherweise die meisterhafte Zusammenfassung der sprachwissenschaftlichen Haupttatsachen eingeschickt, die er dem Stowasserschen lateinisch-deutschen Schulwörterbuch (3. Auflage, 1908) vorangestellt hat. Es war nicht mehr möglich, im Vortrage darauf einzugehen. Um so nachdrücklicher sei hier auf dies ausgezeichnete Hilfsmittel hingewiesen, zugleich das bequemste und anspruchsloseste, das sich denken läßt.

Da empfängt ein Teil der sogenannten poetischen Plurale (*vina, mella, littora* u. s. w.), da empfängt manches andere, was schließlich den Charakter individueller Willkürschöpfung ganz abstreift, eine treffende und einleuchtende Erklärung: schon die älteren Philologen haben dazu eine brauchbare Observation bereit gelegt, auf die u. a. auch Norden in seinem Kommentar zum 6. Aeneisbuche die Aufmerksamkeit von neuem gelenkt hat (vergl. besonders S. 113f., 399f.)

Aber wichtiger noch als alle Einzelheiten ist schließlich der Umstand, daß der Schüler auf dem Gebiet der Sprache überhaupt einen Einblick gewinnt in das, was historisches Werden auf geistigem Gebiete bedeutet, mit einem Worte: in den modernen Entwicklungsbegriff. Wenn beispielsweise, was so sehr zu wünschen, Plutarch gelesen wird (freilich bei schwachen Sprachkenntnissen nichts als eitel Quälerei), so denke ich mir, es könnte in einer oder zwei die Lektüre ergänzenden Grammatikstunden recht wohl einmal in fesselnder Weise zusammengestellt werden, worauf denn eigentlich der zunächst ganz unbestimmte und doch auch dem Schüler bewußte Eindruck beruht, daß hier eine, sagen wir von Lysias, so ganz und gar abweichende Ausdrucksweise vorliegt. Der Schüler wird mit Staunen lernen, was das Altern einer Kultur und die damit verknüpfte allgemeine Intellektualisierung auch für die Sprache bedeutet, und wie wir deshalb auch der Sprache gar wichtige Symptome dieses Alterns ablauschen können. Er wird, unter kaum merkbarer Anleitung, das Überhandnehmen des substantivischen Ausdrucks, namentlich der Abstrakta, selbsttätig konstatieren, er wird das Auftreten von Periphrasen beobachten und als ihren Grund unschwer erkennen, daß die ursprünglichen Vorstellungen im Laufe der Jahrhunderte zu voraussetzungs- und beziehungsreich geworden sind, um noch ferner durch die alten einfachen Ausdrücke gedeckt zu werden. Da sind weiter die massenhaften Komposita, da ist das Überhandnehmen einer bilderreichen Ausdrucksweise, indem die alternde Sprache sich am Borne der Poesie gleichsam aufzufrischen strebt, da ist so vieles andere, und alles bietet ein unvergleichliches Material, um geistige Entwicklungsvorgänge von sehr ernsthafter und ganz aktueller Art nicht bloß zu konstruieren — denn das Konstruieren geistiger Zusammenhänge geschieht wohl anderswo reichlich genug —, nein sie selbsttätig herauszuarbeiten, aus der Fülle von Einzeltatsachen, innerhalb eines Bereichs, den der Schüler leidlich überblickt und beherrscht, in dem er sich mit Autopsie bewegt und wo er die Freude hat beobachtend aus den Quellen zu schöpfen. Man darf wohl die Frage stellen: ist hiermit nicht genau der Punkt bezeichnet, wo die Vorbildungswünsche von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften wirklich und durchaus zusammenlaufen? Aus der Beobachtung schöpfen und aus den Quellen schöpfen — im Sprachunterricht, wie er sein soll, geht beides in eins.

Ich breche ab, um noch ein letztes zu betonen. Ich habe früher wiederholt ausgesprochen, daß ich die historisch relativierende Betrachtung der Dinge für den Jugendunterricht nicht ohne Vorbehalt für nützlich halten kann. Es freut mich nach manchem Widerspruch die Zustimmung eines Mannes wie Jakob Wadernagel gefunden zu haben. Mit ihm weiß ich auch darin mich einig, daß der Sprachunterricht gerade auch deshalb soviel Eigenwert besitzt, weil er die Ein-

führung in den geschichtlichen Entwicklungsbegriff an einem gleichsam neutralen Stoffe ermöglicht. In seinem Begleitwort zu Niedermanns vorhin genanntem Büchlein sagt Wackernagel (S. IX): „Man hat gefragt, ob der Entwicklungsgedanke, das Verständnis für das gesetzmäßige geschichtliche Werden in unseren höheren Schulen gepflegt werden dürfe, ob das im Grunde nicht etwas Unjugendliches sei. Nun, soweit es sich um ethische und ästhetische Werte handelt, teile ich dieses Bedenken. Die Jugend soll sich an das Große halten, wie es ist, ohne sich um seine Vorstufen und Entstehungsmöglichkeiten kümmern zu müssen. Aber kann andererseits, wer zur Teilnahme am heutigen Denken erzogen werden soll, ohne den Entwicklungsgedanken auskommen? Mit Recht ist von anderer Seite schon darauf hingewiesen worden, welchen erzieherischen Wert in dieser Richtung der Sprachunterricht haben kann. Er fordert die entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise und belegt sie mit Tatsachen.“

Mit diesen Worten Wackernagels wollen wir schließen. Wir haben ja wohl klargestellt, daß der grammatische Unterricht notwendig ist, daß er Raum und Lust braucht, daß er nicht nur ein exercitamentum sein muß, was zu sein er freilich auch niemals aufhören darf, sondern auch ein incitamentum, ein rechter Geisteswecker von höchstem Bildungswerte.

---

Die Berichte über die sehr fruchtbaren Verhandlungen der Versammlung, in der der vorstehende, von lebhaftester Beifimmung begleitete Vortrag gehalten worden ist, und über die höchst anregende Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, die an den beiden folgenden Tagen stattgefunden hat, haben wir auf das letzte Heft dieses Jahrgangs aufgespart, um in dem vorletzten für die zwei obigen Vorträge und den unten folgenden, deren Abdruck nicht verzögert werden durfte, Raum zu behalten.

---

## Menandros im Licht der neuen Funde.

Vortrag gehalten auf dem 25. westfälischen Philologentag in Dortmund am 4. Juli 1905  
von Professor Dr. **P. C. Sonnenburg** (Münster).

M. H.! Der ältere der beiden großen Vertreter unserer Wissenschaft, die der Mai dieses Jahres uns entrißen hat, Franz Buecheler, in dem gewiß auch so mancher unter Ihnen wie ich seinen unvergeßlichen Lehrer verehrt, pflegte zuweilen im Kolleg halb ernst, halb scherzend die Frage aufzuwerfen, was sich der klassische Philologe, wenn er einen Wunsch an das Schicksal frei hätte, wohl von den untergegangenen Werken antiker Literatur wünschen möchte, und pflegte sie dann dahin zu beantworten, daß nach seinem Empfinden aus der römischen Literatur dies eine Satire Barros, aus der griechischen eine Komödie des Menandros sein würde. Er hat die Erfüllung dieses letzteren Wunsches noch erlebt, aber ich habe in den Gesprächen, die ich kurz vor seinem Heimzuge noch mit ihm über so manches andere wie auch über die neuen Menandrosfunde von Kairo hatte, nicht den Eindruck gehabt, als ob diese ihm eine große, hohe Herzfreude bereitet hätten, wie sie die Erfüllung eines lang und tief ersehnten Wunsches zu bringen pflegt. Und auch ein anderer Meister unseres Faches, der

seinen inhaltreichen orientierenden Aufsatz mit der Bemerkung einleitete, daß er stets die Auferstehung Menanders geweissagt und sich deshalb verpflichtet fühle, der philologischen Welt davon nähere Kunde zu geben, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, ist bei aller Hochschätzung des Neuen weit davon entfernt, in dithyrambischer Begeisterung von dem Gewonnenen zu reden. Und je mehr man sich in die Stücke vertieft, einen je genaueren Einblick man in die Besonderheit menandrischer Sprache, menandrischen Stils, menandrischer Führung der Handlung und Zeichnung der Charaktere gewinnt, je höher man dabei die Feinheit und Kleinheit der dichterischen Einzelarbeit schätzen lernt, um so weniger gewinnt man eine reiche, große Freude an diesen Erzeugnissen, — von erhebenden neuen Erkenntnissen, die Begeisterung für den Dichter und sein Werk erwecken könnten, ganz zu geschweigen.

Doch gehen wir der Frage, wie es dem Philologen ziemt, historisch zu Werke und suchen wir uns darüber klar zu werden, was uns Menandros bisher war, und was uns die neuen Funde dazu gebracht haben. Denn er war uns kein Unbekannter: ist doch schon die Zahl der vor allem bei Athenäus und Stobäus erhaltenen Fragmente so groß und sind diese zum Teil so umfangreich, daß der Sospitator der griechischen Komödie, August Meineke, 15 Jahre bevor er die *Fragmenta comicorum* gesammelt herausgab und die Geschichte der griechischen Komödie schrieb, einen besonderen Band 1823 den Fragmenten des Menandros und seines Zeitgenossen und Rivalen Philemon widmete. Und schon vor ihm hatten sich die bedeutendsten Forscher mit Vorliebe an den Fragmenten versucht, ein Henricus Stephanus, Hugo Grotius und vor allem Rich. Bentley, dessen glänzende Behandlung derselben Meineke in seinem Buch wieder abdrucken ließ. Die rein äußerliche Tatsache des Umfangs der Fragmente könnte uns schon die hohe Wertschätzung erweisen, deren der Dichter sich im Altertum erfreute. Aber es fehlt dafür auch nicht an zahlreichen unmittelbaren Zeugnissen.

Schon ein Zeitgenosse, der im Komödien-Wettstreit über ihn gesiegt hatte, Lynkeus von Samos, schrieb *περὶ Μενάνδρου* (von Ath. p. 242 zitiert), und der berühmte alexandrinische Grammatiker Aristophanes von Byzanz wies ihm in einem erhaltenen Epigramm die zweite Stelle nach Homer an, während Menandros selbst nach Ciceros Zeugnis (*opt. gen. or.* 2. 6) dem Homer nicht ähnlich sein wollte, und derselbe Aristophanes prägte ein Witzwort, daß man beim Vergleich des Lebens der Wirklichkeit mit der Darstellung durch Menandros sich fragen müsse, welcher von beiden der Nachahmer sei: ὦ Μενάνδρε καὶ βίε, πότερος ἄρ' ὑμῶν πρότερον ἐμιμήσατο; Noch besitzen wir unter Plutarchs Schriften ein Stück einer *σύγκρισις Ἀριστοφάνου καὶ Μενάνδρου*, worin die feine Gesittung Menanders über die zuweilen in Plumpheit ausartende geniale Kraft des Aristophanes erhoben wird, wie Plutarch ähnliches auch in den Tischgesprächen äußert. Und ein Epigramm der Anthologie, das bei ihm die Gaben der Musen und Grazien feiert, weißsagt (AP. IX 187)

ζῶεις εἰς αἰῶνα τὸ δὲ κλέος ἐστὶν Ἀθήναις  
ἐκ σέθεν οὐρανίων ἀπτόμενον νεφέων.

Vor allem wissen die Römer sich in seinem Lob nicht genug zu tun. Um die Nachahmung in der älteren römischen Komödie zunächst zu übergehen, so wußten die fürs Alte schwärmenden Kunstrichter, die Horaz bekämpft, den Dichter des heimischen Lustspiels, der togata, L. Afranius, nicht besser zu loben, als daß sie meinten, sein römisch Gewand würde selbst Menandros wohl angestanden haben (*dicitur Afrani toga convenisse Menandro* Ep. II 1. 57). Horaz selbst nimmt ihn als sein Vorbild in der Satirendichtung mit auf sein Sabinergut (Sat. II 3. 11), Phaedrus (V 1) weiß von seiner Vorliebe für Fuß und Salben zu erzählen, Ovid berichtet in der großen Klageepistel Trist. II 369 f., daß er von Knaben und Mädchen gelesen werde:

*fabula iucundi nulla est sine amore Menandri,  
et solet hic pueris virginibusque legi,*

Manilius gibt (V 470 ff.) ein Charakterbild von ihm, Seneca in der Apocolocyntosis braucht seinen Namen appellativ für den Freigelassenen des Neacus in der Unterwelt, dem der unglückliche Claudius übergeben wird, um beim Untersuchungsgeschäft mitzuhelfen, Martialis und Gellius wissen von der Mißgunst seiner Zeitgenossen gegen ihn, Quintilian feiert vor allem seine Kunst und erörtert den Wert seines Studiums für den Redner, von Apuleius haben wir ein Stück Übersetzung aus dem *Ἀνεχόμενος*. derselbe gibt einen Vergleich mit Philemon (Flor. 16). Noch Aufonius im vierten und Apollinaris Sidonius im fünften Jahrhundert lesen und bewundern ihn. So müssen denn die unmittelbaren und mittelbaren Entlehnungen aus ihm, die Anspielungen auf Worte und Situationen aus seinen Stücken in der antiken Literatur außerordentlich zahlreich sein, und Schriftsteller wie Lukianos und Alkiphron verdanken ihm unendlich viel mehr, als der von letzterem fingierte Briefwechsel Menanders mit seiner Geliebten Glykera, den wir noch lesen (ep. II 3 und 4), erkennen läßt. Und die Fülle der scharf geprägten Sätze volkstümlicher Lebensweisheit, die in seinen Stücken sich fand, machte ihn auch beim gemeinen Mann populär: daß böser Umgang gute Sitten verderbe (*φθείρουσιν ἡδὴ χρῆσθ' ὁμιλίαι κακαί*), zitiert aus Menanders Thais schon der Apostel Paulus im ersten Korintherbrief (I 15), und unser größter Dichter wußte seiner Selbstbiographie kein besseres Motto voranzustellen als Menanders Wort: *ὁ μὴ δαρσις ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται*. Vielleicht gab es schon zur Zeit des Apostels eine ähnliche Sammlung wie die uns erhaltene unter dem Titel *Μενάνδρου γνῶμαι μονόστιχοι* in etwa achteihundert Versen, die so manchen anderwärts zitierten Satz nicht enthält, den wir darin erwarten dürften.

Man wird dabei unwillkürlich an die ähnliche lateinische Sentenzensammlung erinnert, die aus den Mimen des Publilius Syrus erzerpiert auf uns gekommen ist. Und schon das Altertum hat Menanders Dramen mit dem griechischen Mimos in Parallele gesetzt. Zu den genannten Synkriseis des Plutarch mit Aristophanes und des Apuleius mit Philemon gesellt sich eine spätester Zeit (saec. VI) angehörige erhaltene *Σύγκρισις Μενάνδρου καὶ Φιλιστίωνος*, in der er mit dem hervorragendsten Dichter des griechischen Mimos zusammengestellt wird, freilich so verständnislos, daß vielleicht schon der Verfasser den

Mimographen Philistion, der der ersten Kaiserzeit angehört, mit Menanders Rivalen Philemon zusammengeworfen hat. Daß aber Philistion hier gemeint ist, wird man dem letzten Bearbeiter dieser Fragen zugeben müssen, wenn man auch seinen sonstigen ausschweifenden Vorstellungen über die Bedeutung dieses Bühnenspiels für die frühere Zeit nicht beipflichten kann. Aber daß auch der Mimos sich in sentenziöser Weisheit gefiel und mit seiner Abschilderung des alltäglichen Lebens der Zeit zu einem Vergleich mit Menandros geradezu herausfordern mußte, kann uns die seit 1891 bekannte Abart des Mimiambos lehren, da die damals ans Licht gekommenen Dichtungen des Herondas völlig wie Einzel-scenen aus der neueren attischen Komödie wirken, so z. B. die Kupplerin, die bei einer Strohwitwe abblickt, die eifersüchtige Herrin, die ihren schönen geliebten Sklaven mißhandelt, der Bordellwirt, der vor den Richtern über eine Prügel-scene in seinem Hause Klage führt u. dgl.

Aber alles bisher Berichtete würde nicht hingereicht haben, Menandros einen dauernden Einfluß auf die Weltliteratur und ihre Entwicklung zu sichern, wenn er der Nachwelt nicht auch durch die lateinischen Bearbeitungen seiner Werke erhalten geblieben wäre. Freilich sollen nach erhaltenen Bibliotheksverzeichnissen in Konstantinopel noch 1565—75, also nach der Eroberung durch die Türken, Stücke von ihm vorhanden gewesen sein, aber das Abendland hat davon nichts gewußt und gern geglaubt, was Petrus Alcyonius von Demetrius Chalkondylas gehört haben wollte, die griechischen Priester hätten bei den byzantinischen Kaisern durchgesetzt, daß die Dichtungen des Menandros, Philemon, der Sappho, des Mimnermos, Alkaios und anderer verbrannt und durch die Gedichte Gregors von Nazianz ersetzt würden. So unglaublich aber diese Nachricht ist, das bleibt bestehen, daß von Konstantinopel aus Menandros auf die Literatur des Mittelalters und der Neuzeit nicht eingewirkt hat. Aber seit im Jahre 240 v. Chr. Livius Andronicus den Begriff der Übersetzungsliteratur geschaffen, gehört Menandros auch der lateinischen Literatur so gut an wie heut Shakespearer der deutschen. Freilich unter den 21 uns näher bekannten Stücken des Plautus sind es nur wenige, die als Bearbeitungen nach Menandros sicher bezeugt sind, am sichersten Stichus und Bacchides und Cistellaria, sehr wahrscheinlich auch Mulularia und Poenulus, und grade bei einem davon, den Bacchides, ist der Beweis nicht zum mindesten erbracht durch eine der *γῶμαι Μενάνδρου*: wen die Götter lieben, der stirbt in der Jugend *ὃν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν, ἀποθνήσκει νέος*, das Plautus übersetzt

quém di diligent,

adulescens moritur.

Mehr als Plautus muß ihn schon der Nachfolger Caecilius Statius nachgeahmt haben, aber der eigentliche Eroberer Menanders für die römische und damit für die Weltliteratur ist Terenz geworden. Von seinen sechs Stücken sind vier, die Andria, der Eunuchus, der Hautontimorumenos und die Adelphe, aus Menandros übersetzt, und die beiden anderen nach Apollodoros gearbeiteten nähern sich dieser Kunstart aufs engste. Wenn wir nun schon den Einfluß des originalen Menandros auf die antike Literatur so hoch anschlagen mußten, so

wird dieser noch verdoppelt durch die Wirkung, die Terenz geübt hat, für den der Diktator Caesar das doppeldeutige Epitheton eines halbierten Menander (*dimidiatus Menander*) prägte. Ein Kenner wie M. Terentius Varro meinte (*Parmeno* Fg. XV = 399 Buch.), Terenz verdiene die Palme in der Charakterzeichnung (*poscit palmam in ethesis*), und in der That hat diese Seite der Nachahmung menandrischer Kunst wie nicht minder die Korrektheit und Glätte der Sprache ihm zu seinem hohen Ansehen im alten Rom verholfen. — Es ist kein Zufall, daß Menandros der Freund des Theophrastos war, dessen mit scharfen Strichen umrissene Zeichnungen von Charakteren (*ἡθικὰ χαρακτήρες*) wir in dem erhaltenen Büchlein heute noch bewundern und unwillkürlich zur Komödie in Beziehung setzen, aber die Freude des antiken Menschen an dieser Äußerung nachahmender Kunst zeigt sich auch sonst überall in Epos, Lyrik, nicht zum wenigsten in der Geschichtschreibung und in der kunstmäßigen Rede. Eine Charakterzeichnung, wie sie z. B. Lysias von dem Krüppel gibt, dem man seine Unterstützung entziehen will, darf sich getrost jenen Bildchen an die Seite stellen, und ein Cicero exemplifiziert oft genug in den Reden (z. B. *pro Caecina* 14) auf Charaktere, die den Zuhörern aus der Komödie bekannt seien.

Und nun die außerordentliche Wirkung des Terenz als Schulschriftsteller! Wohl von keinem antiken Autor, den ebenso populären Vergil ausgenommen, besitzen wir so zahlreiche gute und alte Handschriften, von keinem so zahlreiche illustrierte Ausgaben, zu keinem so reiche antike Erklärungen und Scholien. Auch der Untergang der antiken Welt durch die Völkerwanderung hat sein Ansehen nicht zerstören können. Um nur eins anzuführen: in der geistigen Bewegung der Ottonenzeit, für die Scherer den Namen mittelalterliche Renaissance geschaffen hat, begegnen wir ihm zweimal an auffallender Stelle: Groschwitz von Sandersheim schreibt ihre christlichen Komödien, um den Zeitgenossen einen Ersatz zu bieten für die schändlichen Unzuchtgeschichten ausgelassener Frauenzimmer (*turpia lascivarum incesta seminarum*), die selbst Verächter heidnischer Schriften bei Terenz gerne läsen (*frequentius lectitant*), und Notker von St. Gallen übersetzt sogar die *Andria* ins Deutsche. Aber seine wahre Auferstehung erlebte er doch im Zeitalter der Humanisten, denen seine getreuen Abbilder antiken Kleinlebens, seine kunstvolle Charakterzeichnung für ihr Streben nach völliger Erneuerung des Altertums ebenso willkommen waren, wie der reiche und geschmackvolle Wortschatz für die Reinigung und Bereicherung des Stils und der Sprache. Von hier schreibt sich daher auch der Einfluß menandrischer Kunst auf die Literatur der Neuzeit her.

Dies im einzelnen zu verfolgen, würde meine Kräfte und Kenntnisse übersteigen. Natürlich ist es zuerst die italienische Literatur, in der die Charakterkomödie ihren Einzug hält, und wenn Shakespeare in der *comedy of errors* den Stoff der plautinischen Menächmen seinem Publikum vorführt, so hat sein Zeitgenosse Ben Jonson eben das menandrisch-terenzische Lustspiel mit seiner typischen Charakterzeichnung erneuert: und in der englischen Literatur wirkt diese Kunstart noch bei Sheridan und schließlich in den Dickens'schen Romanen nach. Doch einen viel glänzenderen Erneuerer hat sie in Molière gefunden,

dessen Schöpfungen ebenso unsterblich sind wie die Typen, die einst Menandros geschaffen, von dem z. B. der Typus des Geizhalses in Molières *Avare* durch Vermittlung der plautinischen *Aulularia* direkt her stammt. Und mit dem Einfluß, den die französische klassische Literatur auf die unsre geliebt hat, wirkt auch Menandros noch hier nach: freilich ist eine alte Klage, daß wir Deutsche kein klassisches Lustspiel haben, und das ist um so verwunderlicher, als z. B. in der bildenden Kunst der deutsche Geschmack stets mehr auf das Charakteristische als auf das Schöne geht, einem Raffael Sanzio bei uns ein Dürer gegenübersteht. Aber was wir derart haben, verrät oft noch in kleinen Zügen die Abstammung von der Komödie, die einst Menandros in Athen geschaffen. In Lessings Jugenddramen z. B. spielen die Bedienten als Helfer und Vertraute ihrer jungen Herren eine Rolle und üben einen Einfluß, der dem modernen Verhältnis von Herrn und Diener gar nicht entspricht: da ist es eben das antike Verhältnis des *ἐφηβος* zu seinem *παιδαγωγός*, was als Vorbild gedient hat. Und noch in der *Minna von Barnhelm* spricht Franziska einmal in demselben Sinne zu Tellheim, indem sie sich mit ihrer Herrin identifiziert: wir können Geschriebenes nicht gut lesen. In der Tat hat Lessing menandrische Kunst hoch bewertet und in der Hamburgischen Dramaturgie treffliche Bemerkungen darüber gemacht, wie auch Winkelmann mit kurzen Worten die feine Charakteristik von ihm gegeben hat, die neuerdings v. Wilamowitz sich zu eigen machen konnte. Und was in neuerer Zeit auf dem Gebiete des Charakterlustspiels im menandrischen Sinn ans Licht getreten ist z. B. Hauptmanns Kollege Crampton, ist, so weit mir ein Urteil zusteht, nur geeignet zu zeigen, wie viel noch von Menandros zu lernen ist. Nach all dem begreifen wir aber auch das Urteil eines so feinen Kopfes wie Philipp Melancthons, der empfahl, man solle in den Schulen fleißig Terenz lesen, weil wir Menandros, der allerdings den Vorzug verdienen würde, eben nicht besäßen.

Nun, jetzt besitzen wir ihn, und es ist auch schon der Gedanke ausgesprochen worden, daß wenigstens eine Scene auch unsern Primanern zugänglich zu machen sei. Seitdem in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts der ägyptische Wüstenland sich als ein so vortrefflicher Konservator antiken Schrifttums erwiesen hatte, wuchs von Tag zu Tag die Hoffnung auf die Erfüllung jenes alten Wunsches. Zunächst gab es aber nur tropfenweise aus jenem Quell: ich nenne die Genfer Fragmente des *Γεωργός*, die Nicole herausgab, die Jernstedtschen Fragmente einer nicht sicher festzustellenden Komödie, vor allem die aus *Dryrhynchos* stammenden Teile des *Kolax* und der *Perikeiromene* (*Dryrh.* Pap. III und IV). Aber erst das Ende des vergangenen Jahres brachte der gelehrten Welt den großen Fund, der uns berechtigt von einem wiedererstandenen Klassiker zu reden.

Beim Abbruch eines Hauses in Rom *Ishkaou*, dem alten *Aphroditopolis*, entdeckten französische Gelehrte, die schon früher aufmerksam geworden sind ein Vorrecht gesichert hatten, im Juli 1905 in und an und auf einem Krug voller Urkunden aus der Zeit des Kaisers Justinus II., der zweiten Hälfte des 6. Jahrhunderts n. Chr., die Reste des Menanderbuchs, und der Finder Herr Gustave

Lesebore beeilte sich das Gefundene zu publizieren. Wir besitzen im ganzen 17 Blätter eines Buches, denn ein Buch, keine Rolle war es, geheftet mit ineinander gelegten Doppelblättern wie unsere Bücher. Nach den Schriftzügen setzt der Herausgeber es in den Anfang des 3. Jahrhunderts n. Chr., es müßte also bei seiner Verwendung als Deckel schon ein recht hohes Alter gehabt haben. Auf der ersten erhaltenen Seite steht die Seitenzahl 29, so daß wir annehmen dürfen, ein Stück vorher sei ganz verloren, denn das erste Blatt beginnt mit einer Überschrift, von der nur der Name des Menandros (ohne den ersten Buchstaben) erhalten ist. Es folgt eine Inhaltangabe in 12 Trimetern, wie sie die antiken Plautus- und Terenzausgaben bieten, ein Personenverzeichnis und die erste Scene eines Stücks, in dem der Herausgeber nach dem Personenverzeichnis den Heros des Menandros erkannt hat. Der Personenwechsel wird durch Doppelpunkt, außerdem durch die Paragraphos, einen wagerechten Strich über oder unter dem Vers, bezeichnet. Die Anfangsbuchstaben des Namens sind öfter am Rande beige geschrieben, doch werden sie im Buch allmählich immer seltener. Es ist keine Grammatikerausgabe, daher alles gelehrte Beiwerk, Scholien und dergl., fehlt, sondern ein Buch zum Lesen, hier und da mit den unvermeidlichen obwohl im ganzen seltenen Schreibfehlern, die Orthographie oder Metrik verletzen. Die erste, von diesem Stücke allein erhaltene Scene spielt sich zwischen zwei Sklaven ab, deren Namen uns aus der lateinischen Komödie nicht unbekannt sind, *I'etas* und *Iäos*, und so bestätigt sich einmal wieder, wie der typische Charakter dieser Komödie sich selbst auf die feststehenden Namen der einzelnen Charaktere erstreckt: in den vier Stücken wiederholen sich nicht weniger als sechs Namen in je zwei Stücken, ein Umstand, der einmal den ersten Herausgeber zur Einordnung eines Fragments in die falsche Komödie verführt hat. Aus der angegebenen Einrichtung der Ausgabe erklärt sich aber auch, wie leicht ein Irrtum in bezug auf die Verteilung der einzelnen Worte an diese oder jene Person eintreten kann, und wie unzuverlässig unsere Überlieferung hierin ist. Daneben erkennt man, wie die Namen in der Tat eine ganz hervorragende Bedeutung für die Charakterzeichnung haben, so daß der Zuschauer, wenn er einen solchen hörte, gleich wußte, weß Geistes Kind der Genannte war. Man versteht nun, wie die römischen Bearbeiter und Herausgeber dazu kamen, neben dem Namen, den sie vielfach verändert gaben, den Charakter der Person (*leno*, *senex*, *meretrix*, *servus*) in jeder Scenenüberschrift neu anzugeben, ja oft selbst bei Hauptpersonen auf einen Namen zu verzichten und sich z. B. mit einer Angabe wie *matrona* zu begnügen.

Um zunächst bei dem Äußeren des Spiels zu bleiben, so ist eine zweite neu gewonnene oder befestigte Erkenntnis, daß es auch in der *véa κωμωδία* einen Chor gab, allerdings nicht im Sinne der Tragödie oder des aristophanischen Lustspiels, sondern beim Aktschluß erscheint, in der Ausgabe nur durch *χορὸν* bezeichnet, ein singender, tanzender Schwarm von Leuten, die, so scheint es, zur Handlung in einer gewissen Beziehung stehen, aber nicht redend oder handelnd darein eingreifen, ein echter und rechter *κῶμος*, wie er z. B. im platonischen Symposion auch unter Alkibiades' Führung (212c) erscheint, so daß auch dies Spiel seinen Namen *κωμωδία* mit Recht trägt. So scheinen sich in der Tat,

wie Horaz in der *Ars poetica* vorschreibt, 5 Akte ergeben zu haben, und die andre horazische Vorschrift: *ne quarta loqui persona laboret*, zeigt sich auch durchgehends beobachtet. So fällt auch ein ganz neues Licht auf die *Cantica* des römischen Lustspiels, die allerdings fast durchweg Monodien sind, aber doch auch die einzelnen Abschnitte der Handlung äußerlich markieren und oft genug allgemeine Betrachtungen enthalten, die zur Handlung in looserem Verhältnis stehen. Auch ein andres hat diese Komödie aus der alten Zeit gerettet, das *ἰννομαστὶ κωμωδεῖν*: in dem vierten Stück, der vom Verfasser sogenannten *Samia* werden nicht nur öfter die Zuschauer als *ἄνδρες* angeredet, sondern zwei Persönlichkeiten, ein Chairephon und Androkles, persönlich verispottet, offenbar junge Herrn der damaligen jeunesse dorée Athens. Auch die Metrik ist abgesehen von dem Fehlen lyrischer Maße die alte: neben jambischen Trimetern erscheinen zuweilen katalektische trochäische Tetrameter etwa in dem Verhältnis wie bei Plautus und Terenz. Spezifisch menandrisch scheint aber eine Eigenart des Aufbaus, die wir wohl schon aus Plautus kannten, aber hier mehrfach bestätigt finden: die ausführliche Prologrede nach der Eingangsscene. In dem ersten Stück, von dem wir nur die genannte Eingangsscene mit dem Dialog der Sklaven besitzen, der z. B. an die Eingangsscene der plautinischen *Mossellaria* erinnert, folgte hierauf, wie das Personenverzeichnis lehrt, das Auftreten des Heros d. h. des Ahnherrn, der kraft seiner göttlichen Allwissenheit die Zuschauer über die Vorgeschichte und bevorstehende Entwicklung der Handlung ebenso aufklärte, wie es in der plautinischen *Cistellaria* nach menandrischer Vorlage die Gottheit *Auxilium tut*: sachlich steht dem Heros am nächsten der in der *Mulularia* ebenso den Prolog sprechende *Lar familiaris*. Genau dieselbe Erscheinung zeigt das dritte Stück, die *Perikeiromene*, das Mädchen mit dem geschorenen Haupthaar, wo nach dem verlorenen Eingang die Gottheit *Agnoia* 'die Unwissenheit' in längerem Monolog eine gleiche Belehrung erteilt. Es ist dies um so bemerkenswerter, als man hier deutlich sieht, wie selbst bei einem Dichter, der in genauer Abschilderung der Wirklichkeit seine Hauptaufgabe sieht, der Zwang der Konvention sich geltend macht und ihn über alle Anforderungen der Wahrscheinlichkeit sich hinwegsetzen läßt.

Sie werden längst erwarten, daß ich Ihnen von Handlung, Charakteren und Sprache des Dichters rede. Das ist in bezug auf die Handlung der Stücke bald erledigt und demgemäß in bezug auf die Charaktere auch keine Aufgabe von über großem Umfang.

Sie läßt sich erledigen mit Worten des Terenz, der im Prolog zum *Eunuchus* eine Übersicht über die stets sich wiederholenden Charaktere und Handlungen gibt: Unterschiebung eines Kindes, Anführung eines alten Herrn durch einen Sklaven, Liebesaffären, Haß und Argwohn in Tätigkeit, Sklaven in Eile, ehrsame Matronen, üble Gelären, gefräßige Parasiten, großsprecherische Soldaten, das ist die Welt, die uns diese Dichtung immer wieder vorführt, und von der Terenz sagt: *nullum est iam dictum, quod non sit dictum prius*. So war es auch bei den vier neuen Stücken des Menandros möglich, nicht nur daß eine Partie infolge Gleichheit der Namen in ein falsches Stück versetzt wurde, sondern ein

Kenner auch an diesem Irrtum zuerst noch festhielt, obwohl ein inzwischen gefundenes Zitat den richtigen Titel gab, den er für ein Versehen des Grammatikers hielt. In allen vier Stücken handelt es sich um ausgesetzte oder untergeschobene Kinder, deren Herkunft aus Tageslicht kommt, so daß der Jüngling die civis Attica heiraten kann, wie wir dies aus Terenz kennen, und zwei der Stücke bieten dazu die weitere Ähnlichkeit, daß es sich dabei um Zwillingsgeschwister, beidemal auch einen Knaben und ein Mädchen handelt. Es wiederholt sich also, was man bei der Lectüre des Terenz immer wieder erfahren muß, daß man die einzelnen Stücke in der Erinnerung nur schwer aus einander halten kann. Wenn also hier wiederum Terenz im Vergleich mit Plautus als der getreuerer Nachahmer des Menandros erscheint, so habe ich doch den Eindruck, als ob in bezug auf die Charakterzeichnung im einzelnen beide römischen Dichter von Menandros fast gleichmäßig abwichen, und hier also unsre Kenntnis eine wesentliche Erweiterung erfahren habe: ich meine bei Menandros eine Vorliebe für einen übertriebenen sentimentalischen Edelmuth und Überschwang des Gefühls zu finden, den die römischen Bearbeiter mehr abgestreift haben. Das fehlt bei Plautus sogar in einem Stück wie den Captivi, wo es so zu sagen mit dem Stoff gegeben war; vielleicht haben schon die alten Grammatiker derlei beobachtet, wie wenn Donat zu Ter. Andr. (301) bemerkt, Terenz habe die Personen des Charinus und Byrria zugefügt, damit es nicht schmerzliches Empfinden erzeuge (no παθητικόν fieret), daß Philumena ohne Bräutigam bleibe, wo Pamphilus eine andre heirate. In dem ersten Stück, dem schon genannten Heros, liebt der Sklave Daos eine Mitsklavin, und da sich herausstellt, daß sie in Umständen ist, will er aus lauter Liebe die Schuld davon freiwillig auf sich nehmen, obwohl er unschuldig ist. Das hilft ihm zwar nichts, denn das Mädchen wird schließlich als civis Attica erkannt und heiratet seinen Verführer, einen Nachbarssohn; also ist der Zug, der für die Gesamthandlung unnötig ist, eingeführt, um den Edelmuth des Sklaven ins Licht zu setzen. Im dritten Stück, der auch schon genannten Perikeiromene, lernen wir einen korinthischen in Athen lebenden Soldaten kennen, der, nachdem er seiner Geliebten im Zorn durch Abschneiden des Haupthaars die tiefste Schmach angetan und sie von sich getrieben hat, wie ein sentimentales Mädchen klagt und jammert: *Γλυκέρα με καταλέλοιπε! καταλέλοιπέ με Γλυκέρα, Πάταικε*, und dem alten Herrn, der den Vermittler spielen soll, von ihrem Schmuck, ihren schönen Kleidern, ihrer Gestalt vorredet und förmlich in seinem Schmerz wühlt, gar kein gloriosus miles wie bei Plautus und Terenz. In dem vierten Stück, dem der Herausgeber von den bekannten Namen menandrischer Komödien den relativ wahrscheinlichsten *Σαμία* gegeben hat, sehen wir die Verwicklung glücklich gelöst, den Jüngling vor der endlich ermöglichten Hochzeit mit dem längst geliebten Mädchen stehen, da fällt ihm plötzlich ein, daß sein Vater während der vorigen Verwirrung einen äußerst entehrenden Verdacht gegen ihn gehegt hat, und er glaubt, diese Schmach nicht ertragen zu können, er will in der Fremde Kriegedienste nehmen. Natürlich kommt es nicht dazu, er spielt nur die beleidigte Unschuld, und alles kommt wieder ins Reine, aber der Dichter hat es doch wünschenswert gefunden, uns den Helden auch besonders von dieser Seite der Empfindlichkeit und Empfindsamkeit zu zeigen.

Von diesen drei Stücken übersehen wir zwar den Gang der Handlung im großen, im einzelnen bleiben aber in unserer Kenntnis bedeutende Lücken. Am besten kennen wir das zweite Stück, die Epitrepontes, das Schiedsgericht. Außerst ergötzlich ist die erste erhaltene Scene, die einen Teil der Exposition gibt: Ein Schäfer hat ein ausgelegtes Kind gefunden und es auf Bitten einem Kohlenbrenner überlassen, dem eben das seine gestorben war, dabei aber den Schmuck behalten, den es trug. Der neue Vater hört davon, verlangt den Schmuck und erreicht, daß einem Vorübergehenden der Schiedsspruch übertragen wird (*ἐπιτρέπεται*). Diese Verhandlung vor dem mürrischen Smikrines, in der der redengewandte Kohlenbrenner (der als sein Prinzip schließlich ausspricht *πάντων ἀμελήσαντα δεῖ δίνας μελετᾶν*), über den einfältigen Schäfer den Sieg davon trägt, ist ein hervorragendes Bild attischen Kleinlebens. Aber auch in diesem Stück fehlt die sentimentale Scene nicht. Der Held, ein Ephebe, hat seine Gattin vernachlässigt und sich einem tollen Lebenswandel ergeben, weil er erfahren hat, daß sie bald nach geschlossener Ehe heimlich geboren und das Kind ausgelegt hat: da belauscht er ein Gespräch seiner Gattin mit ihrem Vater, der sie wieder zu sich nehmen will, weil sich inzwischen herausgestellt hat, daß ihr Gatte auch ein uneheliches Kind hat, und muß hören, wie sie ihn entschuldigt und erklärt, in Freud und Leid bei ihm aushalten zu wollen. Diese edle Gesinnung bringt ihm seine ganze Erbärmlichkeit zum Bewußtsein, und in voller Raserei, wie sein vertrauter Sklave behauptet, hält er vor dem Publikum einen reuevollen Monolog, in dem er seine Schlechtigkeit mit den heftigsten Ausdrücken ans Licht stellt. Die Lösung ist schließlich, daß sein Kind und das seiner Frau identisch sind, daß er ohne es zu wissen, die einst von ihm Bergewaltigte geheiratet hat, und das Kind ist das, um welches der Schiedsspruch zu Anfang des Stückes ergangen ist. Man sieht, auch an die Gläubigkeit der Zuschauer werden in bezug auf die Wahrscheinlichkeit der Handlung hohe Anforderungen gestellt. Der Weichherzigkeit und Sentimentalität jener Figuren entspricht es, daß wilde, heftige, erregte Scenen gemieden werden. Ebenso fehlt es an hochkomischen Situationen, die das Publikum zum Lachen hinreißen könnten, und an Einzelwigen, die nur zwischen den Sklaven gemacht werden, so der einzige Wortwitz in den erhaltenen 1300 Versen in der eben geschilderten Schiedsgerichtsscene (Epitr. 102) *οὐχ εὕρεσις τοῦτ' ἔστιν, ἀλλ' ἀγαίρεσις*, oder eine Bemerkung wie im Heros, wo der eine Sklave dem andern, der ihm seine Verliebtheit gesteht, die Vermutung ausspricht, daß er wohl zu reichlich gegessen habe. Es liegt etwas Gemessenes über diesen Personen, namentlich dann wenn z. B. in der Samia der alte Athener Demeas den aufgeregten Bauern Nikeratos zu einer Promenade auffordert und mit Erzählungen aus der Mythologie beruhigt oder in den Epitrepontes der Sklave Dnesimos den Kleinigkeitskrämer Smikrines zu einer sachlicheren und richtigeren Beurteilung der Sachlage bringt durch populärphilosophische Erörterungen über die Unmöglichkeit für die Götter sich um jeden einzelnen Menschen zu kümmern und dabei doch ein seliges Leben zu führen.

So geht eine Art von fin-de-siècle-Stimmung durch diese Charaktere und diese Handlungen, und die Kunst des Dichters zeigt sich im wesentlichen in seiner

minutiösen Ausgestaltung typischer Charaktere durch kleine charakteristische Züge und vor allem durch die geschickteste, raffinierte Ausnutzung der Sprachmittel. Das letztere ist ja nun vor allem das Neue, das uns der Fund gebracht hat, und hier bewundern wir in der That die Kunst des Dichters aufs höchste, der die Rede nach den Personen, Charakteren, Stimmungen aufs feinste abzutönen versteht und dabei doch nie die Klarheit und Durchsichtigkeit des Gesagten auch nur im geringsten beeinträchtigt. Beim ersten Lesen hat man den Eindruck einer unglaublich einfachen und verständlichen Sprache, und erst vertieftes Eindringen zeigt die Kunst, vermöge deren mit den einfachsten Mitteln außerordentliche Feinheiten der Zeichnung erzielt sind. Es ist schon bemerkt worden, daß das Ohr der Athener befähigt sein mußte, sehr feine Unterschiede zu fassen, und vielleicht ist eben darauf die Tatsache zurückzuführen, daß Menandros seinem Rivalen Philemon so oft unterlag: sollen doch von seinen 109 Stücken nur 8 preisgekrönt worden sein, so daß noch Martial (V 10) sagen konnte: *rara coronato plausers theatra Menandro*. Eben diese Einfachheit des Ausdrucks ist aber wohl eine Besonderheit der feinen attischen Konversationsprache der Zeit Alexanders d. Gr. gewesen und hat sie daher besonders befähigt, die Grundlage der *κοινή*, der ersten wirklichen Weltsprache der Gebildeten zu werden. Gerade dies Feinste menandrischer Kunst hat natürlich der lateinische Bearbeiter zum Teil verwischen und sich deshalb den Namen eines *dimidiatus Menander* gefallen lassen müssen. Um eine Probe zu geben: die Personen des Lustspiels reden sich häufig an mit dem Wort: du Unseliger, das heißt *δυσμορε*, *ἄθλιε*, *δυστυχίς*, auch *ἀβέλτερε*, daneben fällt auf, daß *τάλαν* in den *Epitrepontes* oft genug (6 mal) vorkommt, aber nur im Munde einer Person, der Zitherpielerin *Habrotonon*, und auch in der *Samia* wieder im Munde einer weiblichen Person begegnet, die sich auch zweimal selbst als *τάλαν' ἐγώ* bezeichnet. Natürlich könnte eine deutsche Übersetzung dem noch weniger gerecht werden, und müßte vor allem vor einem philologisch gebildeten Publikum wertlos sein. Auch wird es noch längerer mühseliger Kleinarbeit von kenntnisreichen Forschern bedürfen, um hier der Kunst des Dichters ganz gerecht zu werden. Und die Bewunderung für ihn wird dabei um so größer sein, je mehr wir uns bewußt werden, daß er seine Kunst unter dem engsten Zwang der Konvention und in der Abschilderung einer Umwelt üben mußte, die wahrhaftig nicht dazu angetan war, dichterische Begeisterung zu wecken.

So können denn auch seine Werke bei uns eigentliche Begeisterung nicht erwecken, und nur manchmal vermag eine Scene unser Gemüt in Bewegung zu setzen. Und auch das Neue, das ihre Auferstehung uns gelehrt und wovon ich ein Bild zu geben versucht habe, kann nur durch Arbeit und Nachdenken zur vollen Erkenntnis gebracht werden. So liegt der Hauptwert der neuen Funde in der klareren Kenntnis, die wir von einem tonangebenden Meister der Weltliteratur gewonnen haben, der sich wirklich in enger Beschränkung als Meister gezeigt hat.

Wenn ich nun glaube, mit diesen kurzen Worten über Menandros Ihnen das Wichtigste gesagt und dabei auch vor allem die Grenzen seiner Größe nicht verschwiegen zu haben, so darf ich wohl mit dem Wunsche schließen, daß ich

Ihrerseits nicht den Tadel zu fürchten brauche, den unser Dichter selbst einst in die Worte kleidete:

*ἅπαντές ἐσμεν εἰς τὸ νοῦθετεῖν σοφοί,  
αὐτοὶ δ' ἁμαρτάνοντες οὐ γινώσκομεν.*

Im Anschluß an den obigen Vortrag bringen wir den uns freundlich gestatteten Abdruck einer in den „Neuen Jahrbüchern“ Bd. XXI S. 511 f. erschienenen Mitteilung Prof. Joh. Ilbergs.

### Menander in Lauchstedt.

Schiller schreibt am 4. Juli 1803 von Lauchstedt an seine Frau: „Die Fremde aus Andros, welche gleich in den ersten Wochen hier gegeben worden, hat nichts getan, und es ist am Schluß sogar von einigen gepöfien worden.“ Welch andres Bild würde sich ihm geboten haben, hätte er einer der Aufführungen beiwohnen können, die am 20. Juni 1908 und dann öfter der neuerstandene Menandros im stimmungsvoll wiederhergestellten, erinnerungsreichen Schauspielhaus des lange fast vergessenen Badestädtchens der Merseburger Pflege erlebt hat. Unter den Kerzen desselben hölzernen Kronleuchters schaute und lauschte man wie damals; aber statt durch Terenz und August Herrmann Niemeyer waren des athenischen Meisters Gestalten durch Carl Roberts Übersetzerkunst und Inszenierung vermittelt, und Hallische Studenten spielten sie selber, deren Vorgänger vor hundert Jahren voll Begeisterung, oft aber auch in renommistischer Ausgelassenheit Promenade und Parterre bevölkerten. Und wie anders wirkte „Der Schiedspruch“ und „Die Samierin“, als nach Schillers Mitteilung einst die „Andria“ auf die Zuhörer.

Aus tausendjährigem Schlaf sind wir erwacht,  
Der Forschung Kraft hat uns ans Licht gebracht.  
Was glänzt, ist für den Augenblick geboren,  
Das Echte bleibt der Nachwelt unverloren!

— mit diesem dem Genius loci angepaßten Schlußsprüchlein gedachte Parmenon das geladene Publikum der ersten Aufführung zu entlassen, unter dem sich die führenden Vertreter der Altertumswissenschaft aus Halle, Berlin, Leipzig, Göttingen und manche aus noch weiterer Ferne befanden. Aber des Beifallsjubels war kein Ende, bis unter seinen wackeren Schauspielern auch ihr deutscher Terentius vor dem Hyposthenion erschienen war — das in Drosos hatte als Muster gedient — und Ulrich von Wilamowitz in markigen Worten voll jugendlicher Begeisterung der Dankbarkeit Ausdruck verlieh, die jeden einzelnen für den erlesenen Genuß erfüllte, den dieses seltene Festspiel gewährt hatte.

Der neue Menandros hat bei uns großes Glück gemacht. Seit Diels auf der Basler Philologenversammlung, noch in Ermangelung des Originaltextes, auf Grund eines Artikels von Maspero im Journal des Débats Proben deutscher Umformung gegeben hatte, sind unsere ersten Kräfte in Fach- und allgemeinen Zeitschriften wie durch das gesprochene Wort um die Wette tätig gewesen, den ägyptischen Schatz völlig zu heben, ins rechte Licht zu setzen und andere Teil daran nehmen zu lassen. Die erforderliche Neuvergleichung des Papyrus in Kairo hat Alfred Körte vorgenommen, und eine handliche Neuausgabe mit Bewertung des reichen Ertrages aller bisherigen Leistungen erwarten wir von ihm mit Ungeduld. Inzwischen sind uns von Robert „Szenen aus Menanders Komödien“ (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1908, 131 S.) in deutscher Übersetzung geschenkt worden, und eben diese (sie enthält noch „Die Schöne mit dem gestuhten Haar“ und das kurze Bruchstück „Der Ahnherr“) hat in der Lauchstedter Uraufführung ihre Probe glänzend bestanden. Wie der Archäolog gewohnt ist, Fragmente der plastischen Kunst zu Statuen und Gruppen oder auch Gemälde zu ergänzen, so ist Robert mit „Epitrepontes“ und „Samia“ verfahren.

Während er in der Übersetzung das Fehlende durch kurze Sätze skizziert hat, wie etwa der mit Ausarbeitung eines Dramas beschäftigte Dichter, wußte er sich für die Aufführung durch pantomimische Szenen phantastisch zu helfen, die, zumeist ohne weiteres verständlich, durch ein vorher verteiltes gedrucktes Szenarium erklärt waren; sie wurden durch ältere, von Albert in Halle kunstverständlich ausgewählte Musik (von 1695 und 1698) mit guter Wirkung begleitet, wie auch eine Szene des „Schiedspruches“ als Melodram im Stile des XVIII. Jahrhunderts Hervorhebung erfuhr, eine für unsere Zeit sehr dankbare Methode, mit der ich einmal bei Aufführung der Taurischen Iphigenie des Euripides im Urtext durch Heranziehung von Glück günstige Erfahrungen gemacht habe (s. N. J. 1905 XVI 346 ff.). So ergaben sich eindrucksvolle Bilder von mancherlei Art, mehrfach an antike Kunstwerke erinnernd; hier war der von Wilamowitz kürzlich ausgesprochenen Mahnung „Aus dem Grabe ist er erstanden: wir müssen ihn lebendig machen“ nach Kräften Genüge geleistet; daß es bei jedem derartigen Versuch ohne Metempsychose nicht abgeht, die alte Effekte aufgeben muß und neue schafft, versteht sich natürlich für den Kundigen von selbst. Als nach der feierlichen Eheschließung zwischen Moschion und Plangon das Spiel zu Ende war, schritt man unter den alten Linden und Kastanien am Teiche mit dem Bewußtsein, daß diese künstlerische Tat der Glanzzeit von Lauchstedt würdig war und auch den Dioskuren von Weimar große Freude gemacht haben würde. Es war ein Erlebnis, das den Zuschauern nicht aus dem Gedächtnis schwinden wird und somit für die an der mühevollen Vorbereitung Beteiligten insgesamt ohne Zweifel ein schöner Erfolg.

### Unsere Lehrmethode.<sup>1)</sup>

Die folgenden Ausführungen sind nicht für die fachmännischen Mitglieder des Gymnasialvereins bestimmt. Aber den nichtfachmännischen ein Bild von dem jetzigen humanistischen Unterrichtsbetrieb zu geben, liegt im Interesse Aller, die für den altklassischen Schulunterricht eintreten. So ist es mit Freude zu begrüßen, wenn jetzt in den Ortsgruppen des Gymnasialvereins Vorträge solchen Inhalts gehalten werden, wie der vortreffliche, in dieser Zeitschrift abgedruckte über Sallusts bellum Jugurthinum. Auch die folgende Darlegung will dieser Aufgabe dienen.

Die gefährlichsten Gegner unseres humanistischen Gymnasiums scheinen die, die einst selbst seine Schüler waren und nach Abschluß ihrer Schulstudien in das gegnerische Lager übergegangen sind. Ihr Urteil scheint maßgebend. Hat doch — so sagt man — im Mittelpunkt ihrer Schulstudien das klassische Altertum gestanden. Mit welchem Jubel sind solche Apostaten von der humanistischen

<sup>1)</sup> Wir haben die folgende für Nichtfachmänner bestimmte Erörterung gern aufgenommen, weil sie gewiß auch dazu beitragen kann, Mißverständnisse in den Reihen solcher Leser über den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts zu heben. Hinzufügen aber möchten wir folgende Bemerkungen. Die Zahl der Lehrer, die schon vor Jahrzehnten es verstanden haben, ihren Schülern bei der Lektüre der klassischen Autoren klare und erwärmende, ja begeisternde Einblicke in das Kulturleben des Altertums zu schaffen, ist keineswegs so gering gewesen, wie der Verfasser es sich vorzustellen scheint: ich weiß das aus zahlreichen Äußerungen von Gleichaltrigen verschiedenster Berufe, die ihre warme Verehrung der Antike im Schulunterricht gewonnen haben. Andererseits ist es leider ein Irrtum, daß eine Methode, welche die Lektüre durchaus in den Dienst grammatischer Schulung stellt, bei uns schon völlig überwunden sei; nur daß sie entschieden im Abzug begriffen ist, wird behauptet werden können. Endlich darf nicht verhehlt werden, daß ein gewissermaßen entgegengesetzter Fehler jetzt nicht selten beobachtet werden kann. Es kommt vor, daß man sich in dem Bestreben, den Schülern möglichst viel sachliche Kenntnisse vom Altertum zu vermitteln, mit ganz oberflächlichem sprachlichem Verständnis der Autoren begnügt und damit den jungen Leuten nicht nur viel heilsame, speziell für späteres wissenschaftliches Arbeiten förderliche Anstrengung erspart, sondern ihnen auch die überaus anregenden und bildenden Erkenntnisse von dem geistigen Leben der alten Völker vorenthält, die aus der Betrachtung ihrer Sprachen fließen. II.

Sache jederzeit im gegnerischen Lager begrüßt worden. „Was bedürfen wir weiter Zeugnis?“

Aber die Zuversicht ist trügerisch. Ich behaupte, daß sehr viele dieser früheren Schüler des humanistischen Gymnasiums die Antike nur höchst mangelhaft kennen gelernt haben durch die Schuld ihrer Lehrer, oder sagen wir lieber: infolge einer zu ihrer Zeit — bis vor etwa 20 Jahren — weit verbreiteten Lehrmethode.

Man nennt diese die grammatische. Denn bei ihr beherrschte die Grammatik den gesamten Unterricht in den alten Sprachen. Auch die Lektüre der alten Schriftsteller stellte man in den Dienst der Grammatik. Man las in den Lektürestunden nur ein sehr bescheidenes Maß, den Rest der Stunde benutzte man, um an dem Gelesenen die Grammatik einzuüben. In den Stunden, in denen die Schüler das Leben, die Kultur der alten Griechen und Römer kennen und verstehen lernen sollten, wurden Beispiele für die Grammatik gesammelt. Ein dieser Methode anhängender Lehrer versäumte etwa beispielsweise beim Vorkommen des Wortes *ἠπίτης* in der Lektüre nicht nach dem Vokativ auf *a* mit dem Zirkumflex auf der vorletzten Silbe zu fragen; aber seinen Schülern eine Vorstellung von einem griechischen Hopliten zu geben, hielt er nicht für nötig. Es ließen sich gar manche Beispiele solchen Verfahrens anführen, und nicht schlecht erfunden ist die Geschichte, daß einen Schüler, der das Gymnasium nach Absolvierung der Untertertia verließ, sein Ordinarius mit den Worten verabschiedet habe: „Schade, daß du die griechischen unregelmäßigen Verbe nicht mehr gelernt: da hättest du etwas fürs Leben mitbekommen!“ Es gibt nicht wenige Stellen in der antiken Literatur, die eines tiefen Eindrucks auf die Leser nie verfehlen werden, und diese Stellen haben natürlich auch auf die damaligen Schüler gewirkt; aber der Genuß war kein reiner: er wurde vergällt durch die grammatischen Übungen, die selbst bei ihnen wieder eintraten.

Selbstverständlich haben die Verhältnisse auch bei der grammatischen Lehrmethode nicht überall ganz so schlimm gelegen. Mancher der Herren Grammatici ging gelegentlich auch einmal auf den Inhalt des Gelesenen ein. Das fällt aber nicht ins Gewicht gegenüber der Tatsache, daß die Grammatik auch in den Lektürestunden die Herrin spielte, der Inhalt also auf jeden Fall zu kurz kommen mußte. Was war der Erfolg dieser Art von Unterricht? Man verließ das Gymnasium tüchtig grammatisch geschult. Und wer wollte behaupten, das bedeute nichts und sei wertlos? Aber wie stand es um die Kenntnis von der Kultur der Alten? War bei den Schülern ein Verständnis angebahnt worden für den sittlichen Gehalt der sophokleischen Dramen, die naive Schönheit Homers, die Tiefe Platons, die meisterhafte Darstellungskunst des Thucydides, den Ernst des Tacitus? Waren ihnen die großen Persönlichkeiten des klassischen Altertums nahe gekommen? Hatten sie mit ihnen gelebt und gehandelt, mit ihnen sich gefreut und getrauert, sie bewundert und geliebt? Die Antwort auf alle diese Fragen muß „nein“ lauten. Die Folgen aber konnten nicht ausbleiben. Man ging vom Gymnasium mit dem Gefühl, daß die altklassischen Lektürestunden die langweiligsten gewesen waren, langweiliger als die Grammatikstunden. Denn von den letzteren erwartete man nichts als das Einüben der grammatischen Regeln, in den ersteren dagegen hatte man ein liebevolles Eingehen auf das Altertum erhofft, das man als das „klassische“ hatte preisen hören. Und wie arg war man enttäuscht worden! Begeisterung für dieses Altertum konnte somit von den mit dieser Lehrmethode herangebildeten Abiturienten nicht erwartet werden. Man mußte zufrieden sein, wenn sie ihm gleichgültig gegenüberstanden. Bei vielen aber griff Geringschätzung und Verachtung gegenüber der Antike Platz.

Die gekennzeichnete Lehrmethode kann heute als überwunden und abgetan gelten. Jetzt ist auf dem humanistischen Gymnasium die Methode allgemein herrschend, die in erster Linie dem Inhalt der Schriftsteller gerecht zu werden sucht, die zwar auch zur Zeit des grammatischen Unterrichtsbetriebs, wie überhaupt zu allen Zeiten, seitdem es ein humanistisches Gymnasium gibt, ihre Vertreter gehabt, aber leider sehr wenige im Verhältnis zu der Zahl jener Grammatici.

Wenn diese die Lektüre zur Magd der Grammatik erniedrigten, so kann bei der jetzt allgemein üblichen Methode von solchen Mägdebiensten nicht mehr die Rede sein. Jetzt ist die Lektüre die Herrin. In den Mittelpunkt des gesamten altsprachlichen Unterrichts ist sie getreten. Man liest heute die alten Schriftsteller um ihrer selbst, um ihres Inhalts willen, als Dokumente einer zwar vergangenen, aber hochbedeutsamen Zeit. Die Grammatik ist aus dem Lektüreunterricht verbannt und allein in die Grammatikstunden verwiesen. Und während sie innerhalb dieser im Lateinischen wenigstens noch den Zweck hat, die Schüler im logischen Denken zu üben und zu fördern, wird dies als besonderes Ziel im Griechischen nicht mehr erstrebt. Hier hat die Grammatik nur Heimatsrecht insofern, als ein fruchtbarer Lektüreunterricht nur auf sicherer grammatischer Grundlage möglich ist. Hier ist sie also nur Mittel zum Zweck.

Die neue Lehrmethode leistet nun bei dem 5jährigen Lektüreunterricht im Griechischen und dem 7jährigen im Lateinischen das, was wir bei der oben charakterisierten Methode vermißten: sie übermittelt den Schülern eine ihrem Alter angemessene Kenntnis von der Antike nach den verschiedensten Seiten hin und ein Verständnis für sie, soweit sich ihnen ein solches erschließen kann. Und dieses Wissen und dieses Verständnis schafft sich der Schüler unter Beihilfe des Lehrers selbst durch seine eigene Denkarbeit. Durch Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten gelangt er zu diesem Lohne. Der Schüler leistet damit eine Art wissenschaftlicher Vorarbeit und wird fähig gemacht, später wirklich wissenschaftlich denken und arbeiten zu lernen. Darum vor allem können und dürfen wir uns aber auch nie zu deutschen Uebersetzungen statt der Urtexte verstehen. — Doch diese Methode leistet noch mehr. Noch heute ist vieles in der Antike für uns vorbildlich. Ihr Gehalt ist zum großen Teil ein tief sittlicher. An großen Persönlichkeiten, die, wenn sie nur dem Schüler recht nahe gebracht werden, auf sein Gemüt wirken müssen, ist kein Mangel. Die Methode hat also auch wahrhaft erzieherischen Wert. In der Hauptsache behandelt man die antike Schriftstellerlektüre jetzt nach 3 Gesichtspunkten.

1. Man hebt alles Geschichtliche heraus, das Geschichtliche im weitesten Sinne des Wortes, vor allem neben dem Politischen das Kulturgeschichtliche. Dabei werden Vergleiche mit anderen Zeiten und anderen Völkern angestellt, besonders auch mit unserer Zeit und unserm Volke, wo sich solche dem denkenden Menschen aufdrängen, doch nicht, wo man sie an den Haaren herbeiziehen muß. Durch das Herausheben und Zusammenstellen des Geschichtlichen und die Vergleiche antiker und moderner Verhältnisse wird erreicht, daß der Abiturient vom Gymnasium geht mit einer ihm angemessenen Kenntnis von dem klassischen Altertume und mit einem seinen Jahren entsprechenden Verständnis desselben, zugleich aber auch mit einer wertvollen Basis für das Verständnis der Jetztzeit.

2. Man sucht dem Schüler alle in der Lektüre ihm entgegentretenden Persönlichkeiten nahezubringen. Der Schüler muß sie nicht nur handeln sehen, er muß, soweit es ihm möglich ist, auch verstehen lernen, warum sie so handeln. Er muß den einen bewundern und lieben, den andern verabscheuen und verachten lernen. Auch hier bietet sich reichlich Gelegenheit, Parallelen aus unserer Geschichte, insbesondere der neueren Zeit, heranzuziehen. Und diese Seite der

jetzt allgemein üblichen Lehrmethode ist, wie eben schon bemerkt, da sie sich insbesondere an das Gemüt der Schüler wendet, von hohem erzieherischem Werte.

3. Jedes gelesene Werk der antiken Literatur wird in seinen Teilen, wie im Ganzen nach der ästhetischen Seite gewürdigt. Man sucht den Schülern Sinn und Verständnis zu wecken für den tiefen Gehalt dieser klassischen Literatur, für ihre Schönheit und ewige Jugendlichkeit. Auch wird dadurch bei den Schülern der Grund zu gutem Geschmack und gesundem Urteil gegenüber Literaturwerken überhaupt gelegt.

Es ist eine Tatsache, daß es mit der Wertschätzung der Antike von seiten der Gymnasialabiturienten gegen früher besser geworden ist, nicht etwa schlechter, wie man uns glauben machen will. Das ist in der Hauptsache unserer jetzigen Lehrmethode zu danken. Man darf daraus den Schluß ziehen, daß auch von den besprochenen Gegnern mancher nicht in das andere Lager übergegangen wäre, wenn er mit dieser und nicht mit der grammatischen Lehrmethode unterrichtet worden wäre. Es wäre zu wünschen, daß sich die Herren in Zukunft mit ihren Angriffen nicht immer an die falsche Adresse, das klassische Altertum, wendeten, sondern an die richtige: die einseitig grammatische Lehrmethode, die ihnen die Antike verleidet hat. Dann würde auch in weiteren Kreisen eine sachlichere und gerechtere Beurteilung der Antike und unseres jetzigen humanistischen Gymnasiums Platz greifen.

Dr. Kammelt,

Oberlehrer am Stadtgymnasium zu Halle a. S.

## Zur Reform der Reifeprüfung.

Offener Brief an Professor **Friedrich Paulsen** in Berlin. Von **Paul Cauer**, Provinzialschulrat und Professor in Münster. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. 59 S. 1 Mk.<sup>1)</sup>

Die irdischen Reste des Mannes, durch den dieser Brief veranlaßt worden ist, sind vor nicht langer Zeit der Erde übergeben worden, und warme Nachrufe haben zum Ausdruck gebracht, was die Wissenschaft, die ungemein große Zahl derer, die in der Universität zu seinen Füßen gesessen haben, die höheren Schulen in Deutschland und ihre Lehrer ihm verdanken. Wie großer Hochschätzung er sich bei den letzteren erfreute, ist auf dem ersten deutschen Oberlehrertage so recht klar hervorgetreten, und auch mit dem, was er in der dort von ihm gehaltenen Rede gesagt, besonders mit den auf das Verhältnis der akademisch-gebildeten Schulmänner zur wissenschaftlichen Forschung bezüglichen mahnenden Worten hat er sich den Dank dieser Lehrwelt in hohem Grade verdient.

Während der letzten Jahre war Paulsens Gesundheit stark erschüttert, aber er wich nicht vom Katheder, und bis in die letzte Zeit war er schriftstellerisch tätig und wirkte durch die Klarheit seiner Gedanken und seine anmutige Darstellungsweise auf weite Kreise. Das Letzte, was wir von ihm gelesen, war die überzeugende Darlegung der Notwendigkeit, die Posener Akademie allmählich zu einer Universität auswachsen zu lassen. In derselben Zeitschrift, in der er sich darüber aussprach, hatte er kurze Zeit vorher einen Aufsatz erscheinen lassen, mit dem Titel: „Über die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung“. Die darin enthaltenen Gedanken hatte er, bevor noch die Arbeit gedruckt war, dem ihm seit

<sup>1)</sup> Die folgende Erörterung ist zum größten Teil schon in der Kreuzzeitung (2. Beilage zu Nr. 407 vom 30. August) veröffentlicht. Aber weggelassen sind dort zu meinem Bedauern die einleitenden Äußerungen über den jüngst von uns Geschiedenen. Weniger bedauert habe ich einige Druckfehler, z. B. „ein Fach, das einem Schüler leicht liegt“, statt „nicht liegt“. Hier wird wohl von denen, die sich für die Sache interessieren, das Richtige durch Konjekturen gefunden sein.

vielen Jahren freundschaftlich verbundenen Paul Cauer in einem Gespräch mitgeteilt, und dieses Gespräch, in dem Cauer verschiedene Einwendungen machte, endete mit der Abmachung, daß der Widersprechende seine abweichenden Ansichten gleichfalls veröffentlichen solle. Es ist in dem oben bezeichneten Briefe geschehen, dem jedermann, auch wer nicht auf des Verfassers Seite stünde, dieselben Vorzüge zugestehen wird, die auch sonst den Cauerschen Schriften eigen sind.

1905 hatte Paulsen vor, in der Hamburger Philologenversammlung einen Vortrag über das zu halten, was man Bewegungsfreiheit der Schüler auf den obersten Stufen der höheren Schulen nennt, über die den Primanern innerhalb gewisser Grenzen einzuräumende Freiheit der Wahl zwischen verschiedenen Lehrgängen. Er hatte die Gewährung solcher Freiheit dabei als letzte noch notwendige Schulreform bezeichnet. Der Vortrag konnte von ihm wegen Unwohlseins leider nicht gehalten werden, aber Paulsen hat seine Wünsche dann durch den Druck zu allgemeiner Kenntnis gebracht. Hierauf nun hat er in seinem Aufsatz über die Neugestaltung der Abiturientenprüfung noch eine allerletzte Schulreform dringend empfohlen, von der freilich gesagt werden muß, daß sie mit der letzten eng zusammenhängt, ja zum Teil als eine Konsequenz dieser bezeichnet werden darf.

Die Abiturientenprüfung ist seit längerer Zeit Gegenstand lebhafter Erörterung von Schulmännern und Nichtpädagogen. 1907 haben die „Berliner Neueste Nachrichten“ über die Streitpunkte eine Umfrage bei Vertretern der verschiedensten höheren Berufe veranstaltet und die Antworten abgedruckt, wobei sich ergab, daß von 89 Antwortenden nur 6 ein besonderes Reifeexamen für unnötig erklärten und daß diese lediglich von Beschlüssen der Lehrerkollegien die Entscheidung über Reife oder Unreife abhängig gemacht sehen wollten.<sup>1)</sup> Jüngst hat die Maturitätsprüfung auch die Wiener Enqueteversammlung beschäftigt, und ein neues vom österreichischen Kultusministerium erlassenes Reglement hat verschiedene Änderungen eingeführt, die wir nicht alle für glücklich halten können, wie denn auch der Vorstand des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in einer Eingabe an das Ministerium mehrere Bedenken geäußert hat.<sup>2)</sup> Von den beiden Fragen, die auch der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 vorlagen und dort in drei trefflichen Referaten erörtert wurden: 1) ob die Prüfung überhaupt entbehrlich sei und 2) ob sie der Vereinfachung bedürfe, — von diesen Fragen hat Paulsen die erstere mit nein, die zweite mit ja beantwortet, hat aber weder die von Cauer schon auf der Görlicher Philologenversammlung für die Gymnasien vorgeschlagene Vereinfachung (die Beschränkung des Examens auf Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik) empfohlen, noch eine, wie sie jetzt in Österreich eingeführt ist, sondern eine, die nach Wunsch und Wahl der Abiturienten stattfinden soll.

Paulsen hat tatsächlich den Vorschlag gemacht, daß den Examinanden „in einigem Umfang die Ablehnung der ihm nicht liegenden Fächer freigestellt“ werde, und ein Fach, dessen Ablehnung ihm unter Umständen zulässig ja zweckmäßig erschien, ist beispielsweise die Geschichte. „Wer — so heißt es in dem Aufsatz — keine Freude und kein Verständnis für historische Dinge aufzubringen vermag, sei es, weil seine Intelligenz einseitig auf das Allgemeine und Gesetzmäßige der Wirklichkeit, wie sie in der Natur sich manifestiert, eingestellt ist und das Wissen um das Besondere und Einzelne verschmährt, sei es bloß, weil ihm die Geschichte nicht in einer verdaulichen Form vorgefetzt worden ist, der soll nicht einem Verhör über Namen und Daten, die ihm nicht mehr sind, als dem Amathematiker Figuren und Formeln, sich zu unterziehen genötigt werden.“ Cauer selbst hat, wie eben bemerkt, vorge-

<sup>1)</sup> Eine Zusammenstellung der Ergebnisse der Umfrage findet sich im III. Heft des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift S. 104 ff.

<sup>2)</sup> An erster Stelle werden „schwere Bedenken“ ausgesprochen gegen das Fallenlassen der deutsch-lateinischen Prüfungsarbeit, und mit vollem Recht. Man will vorläufig darauf verzichten, die Wiederherstellung dieser Prüfungsarbeit formell in Antrag zu bringen. „Wir gehen hierbei jedoch von der Voraussetzung aus, daß eine Rückwirkung dieser Anordnung auf das Lehrziel in der lateinischen Sprache hintangehalten und daher insbesondere die deutsch-lateinischen schriftlichen Übungen in der VII. und VIII. Klasse [Unter- und Oberprima] hierdurch in keiner Weise berührt werden.“ Diese Voraussetzung (man kann es nach Erfahrungen mit Sicherheit prophezeihen) wird sich als illusorisch erweisen.

schlagen, die Geschichte aus der Prüfung überhaupt ausschneiden zu lassen, aber gegen die fakultative, in die Hand der Schüler gelegte Ausscheidung erhebt er mit Recht starke Bedenken, und ich glaube, nicht bloß alle Geschichtslehrer werden sie teilen. Das Urtheil, das ein Schüler über seinen unhistorischen Sinn oder über den Geschichtslehrer und dessen Unverdaulichkeit abgeben würde, wäre entschieden vom Übel. Wir müssen hinzufügen, daß die Meinung, die Geschichtsprüfung müsse lediglich ein Verhör über Namen und Daten sein, durchaus unrichtig ist. Es gibt solche Geschichtsexamina unzweifelhaft, aber es ist Schuld des Prüfungskommissars, wenn er dagegen nicht einschreitet, und es gibt andererseits auch solche (ich habe nicht wenige derart erlebt), die die Einsicht der Schüler in den inneren Zusammenhang der Ereignisse und ihre Kenntnis der verschiedenen Seiten der Kultur einer Periode prüfen. Und hat Paulsen wohl daran gedacht, welche Rolle die Schüler, die vorhaben, im Examen die Geschichte abzulehnen, im Unterricht spielen würden, welchen Einfluß sie auf ihre Mitschüler und den Verlauf der geschichtlichen Lehrstunden üben würden? — Ein anderes Fach, dessen Ablehnung Paulsen wenigstens den Schülern des Gymnasiums gestattet sehen will, ist die Mathematik. „Ein Schüler, der kein inneres Verhältnis zu ihr hat gewinnen können, sich mit Mühe die Befreiungsfähigkeit bis zur Prima erkämpft, dann die Bewegungsfreiheit benützt hat, seine Arbeit auf diesem Gebiet aufs Notwendigste einzuschränken — warum ihn nun in der Mathematik prüfen?“ Mit Recht weist hier Cauer die oft gehörte Meinung zurück, daß eine ganz besondere Anlage dazu gehöre, die mathematischen Lehren zu verstehen: es seien seltene Fälle, in denen ein sonst begabter Schüler wirklich unfähig hierzu sei, und es werde sich bei der Möglichkeit, die Mathematik als Prüfungsfach abzulehnen, zu den wenigen, die das Verlangte in ihr wirklich nicht leisten könnten, eine große Zahl solcher gesellen, die das nicht möchten, weil sie die Mühe scheuen.

In der That, diese ganze Ablehnungseinrichtung brächte schwere Gefahren für die Ablehnenden und für den gesamten Unterrichtsbetrieb. Sie würde bei den Schülern das Pflichtgefühl, die Neigung und Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden, sicherlich nicht stärken, sondern bei den meisten sogar wesentlich schwächen. Sie würde die Ursache sein, daß gar mancher junge Mensch wichtiger Mittel zur Ausbildung seiner geistigen Kräfte verlustig ginge. Der Empfindung eines jungen Stopfes, daß ihm ein Fach nicht liege, so maßgebende Bedeutung einzuräumen, scheint uns überhaupt unpädagogisch. Man bedenkt dabei nicht, daß die Abneigungen der jungen Leute gegen einzelne Lehrfächer keineswegs immer konstant sind, sondern sich öfter sogar (zumeist wohl infolge eines Lehrerwechsels) in entschiedene Neigung verwandeln; bedenkt auch nicht, daß ein Fach, das einem Schüler nicht liegt, für diesen oft gerade recht heilsam ist, z. B. die Mathematik. Und vollends könnten wir als Empfehlung für den Ablehnungsplan nicht die dadurch erzielte Erleichterung der jungen Leute gelten lassen. Erleichterungen der Schüler im Verhältnis zu dem, was vor Jahrzehnten gefordert und geleistet wurde, sind jetzt so viele eingetreten, daß nicht bloß Pädagogen, sondern viele verständige Eltern darüber lebhaft Klage führen und daß der viel beklagte Zubrang zu den gelehrten Berufsarten, dem man so gern steuern möchte, immer weitere Ausdehnung gewinnt. Doch Erleichterung soll die Ausführung jenes Planes nach Paulsens Absicht den Schülern nicht bringen: er meint, sie würden dann verdoppelten Eifer, wirkliche Anstrengung den Fächern zumenden, die sie beibehalten haben, und würden hier nunmehr besonders Erfreuliches leisten. Wahrlich, es zeigt einen merkwürdigen, aller Erfahrung, die man mit Knaben und Jünglingen machen kann, widersprechenden Optimismus, wenn man meint, daß diese Erscheinung das Gewöhnliche sein würde, während sie sicher allezeit auf wenige beschränkt wäre. Wenn aber endlich als empfehlend für die Ablehnungseinrichtung angeführt wird, daß es eine Konsequenz der sogenannten Bewegungsfreiheit sei, so liegt nach unserer Meinung die Sache so, daß dies Konsequenzverhältnis nicht sowohl den Ablehnungsvorschlag empfiehlt, als vielmehr gegen die Bewegungsfreiheit höchst bedenklich zu stimmen geeignet ist.

Noch in anderer Hinsicht wünscht Paulsen eine Abänderung des Abiturientenexamens und bespricht auch sie eingehend. Es müßte nach seiner Ansicht die Prüfung ein interner

Schulakt werden, bei dem die Anwesenheit eines Vertreters der Aufsichtsbehörde eine seltene Ausnahme bildete und an sich schon als leiser Ausdruck mangelnden Vertrauens empfunden werden sollte. Also im allgemeinen Beseitigung des Provinzialschulrats aus dem Prüfungsakt. Hier hat Gauer gewiß vollkommen richtig behauptet, daß Paulsen nach seinen Äußerungen über das Walten dieser Prüfungskommissare sehr einseitige Information über ihr Verfahren empfangen haben müsse. Denn es ist zwar ja wohl möglich, daß einzelne von ihnen sich ihrer Aufgabe in der verkehrten Weise entledigen, die Paulsen abgestellt wünscht, daß ihnen richtige Beurteilung der einzelnen Examinanden ferner liegt, als die Geltendmachung des Obereaminators, die Hervorhebung des Besserwissens und die Auffindung von Mängeln in der Unterrichtsmethode. Doch daß diese Art von Kommissaren in Preußen die Regel bildet, können wir nicht glauben. Ein widersprechendes Beispiel aus früherer Zeit, ist mir ein Mann, der im vorigen Jahrhundert viele Jahre Provinzialschulrat in Pommern, dann im preußischen Sachsen gewesen ist, der Vater des Geheimrats Wendt in Karlsruhe. Das Bild, das mir von ihm aus den Tagen meiner Reifeprüfung in der Erinnerung lebt, und was ich über ihn von anderen unter seiner Leitung Examinierten und von Lehrern gehört, ist dem Paulsenschen Typus des Prüfungskommissars geradezu entgegengesetzt. Leider, leider ist der Wunsch nicht mehr ausführbar, den Gauer am Schluß seines Briefes äußert: „Wenn es doch anginge, verehrter Freund, daß wir einmal eine Examenreise zusammen machten! Sie würden Eindrücke sammeln, die Ihnen eine ganz neue Anschauung gäben.“ Was mich aber veranlaßt, auch dem zweiten Abänderungsvorschlag Paulsens zu widersprechen, ist dies. Gegenüber den Angriffen, denen heutzutage nicht selten höhere Unterrichtsanstalten vonseiten eines Teiles des Publikums ausgesetzt sind, gegenüber der Ansicht nicht weniger Eltern von Söhnen, die aus Faulheit oder Unbegabtheit oder aus beiden Gründen nicht das Notdürftige leisten, — der Ansicht, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden, muß der Schule bei ihrer wichtigsten Entscheidung über das Schicksal ihrer Zöglinge ein Schutz erwünscht sein, wie er in der Leitung der Prüfung durch einen der Anstalt nicht angehörigen Kommissar liegt.

Was man bei aller Hochschätzung der pädagogischen Schriftstellerei Paulsens an ihr manchmal vermisst, ist ausreichende, autoptische Kenntnis der Schulpraxis und der Schulzustände. Soweit deren Kenntnis aus gedruckten Quellen gewonnen werden kann, hat er sie sich in umfassendster, bewundernswerter Weise angeeignet; aber es gibt wohl kein Gebiet des Kulturlebens, zu dessen Beurteilung es so notwendig ist, das Gedruckte durch das Gesehene zu ergänzen, wie das der Schule, und keines, wo es so sehr zu allgemeinen Behauptungen ausgedehnter Beobachtungen bedarf. Wenn Paulsen früher über den griechischen Unterricht ungünstig urteilte und in einer Beilage zur „Münchener Allgemeinen Zeitung“ geradezu als Feind des Griechischen bezeichnet wurde, wenn er einem Ausspruch G. Wendts über die Leichtigkeit, mit der Primaner das sprachliche Verständnis Platons bewältigen, entschiedenen Unglauben entgegenstellte, so hatte das seinen Grund in unzureichender Information. Aber Paulsen hat die rühmenswürdige, nicht sehr häufig zu findende Eigenschaft besessen, sich mit der Zeit durch neue Erfahrungen oder durch Darlegungen anderer, die auf Erfahrung beruhten, zu einer vollkommen anderen Meinung belehren zu lassen, und so hat sich denn bei ihm auch bezüglich des griechischen Unterrichts ein entschiedener Umschwung vollzogen, den wir zu unserer Freude durch gesprochene, gedruckte und briefliche Äußerungen feststellen können. Es genügt, die eine anzuführen, die er 1908 im Januarheft der „Monatsschrift für höhere Schule“ getan: „Man wird anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht.“

Angesichts solches Umschwungs ist es wohl erlaubt zu vermuten: Paulsen würde, wenn er uns nicht durch allzu frühen Tod entrissen worden wäre, gewiß mit der Zeit auch zu der Überzeugung gelangt sein, daß seine Vorschläge für Umgestaltung der Abiturientenprüfung nicht geeignet seien, Nutzen zu stiften.

G. Uhlig.

## In eigener Sache.

Zu den zahlreichen, mich herzlich erfreuenden Beweisen von Wohlwollen und Liebe, die mir aus Anlaß der Vollendung meines siebenzigsten Lebensjahres von Schul- und Universitätskollegen, von früheren Schülern und Zuhörern aus Deutschland und dem Ausland zugegangen sind, haben sich auch mehrere Zuschriften gesellt, für die ich nicht, wie für jene, durch einzelne Zusendungen meinen Dank aussprechen kann. So sei es mir vergönnt, dies an der vorliegenden Stelle zu tun.

Eine mich durch Inhalt und Ton tief bewegende Adresse, die im Namen des Deutschen Gymnasialvereins an mich gerichtet und von allen Vorstandsmitgliedern unterzeichnet ist, hat mir die Ehrenmitgliedschaft übertragen. Ich gedenke ferner der Beglückwünschungen durch die Berliner Vereinigung und den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums, welcher letzterer dieser Ehrung eine neue in dem zuletzt erschienenen Heft seiner Mitteilungen hinzugefügt hat, — gedenke der Gratulationen des bayerischen und des sächsischen Gymnasiallehrervereins, des schwedischen humanistischen Bundes und der Anhänger der humanistischen Schulbildung in Kristiania.

Für diese Kundgebungen hier meine wärmste Erkenntlichkeit zum Ausdruck zu bringen, werde ich auch durch den Gedanken veranlaßt, daß sie keineswegs bloß persönliche Bedeutung haben. Denn sie legen zugleich in erfreulichster Weise Zeugnis dafür ab, daß die Verteidiger der gymnastischen Erziehung in verschiedenen Kulturstaaten gegenüber dem sinnlosen Schreien nach radikalen Umgestaltungen des höheren Schulwesens treu zusammen stehen.

Ich möchte aber beim Rückblick auf die mehr als 40 Jahre meiner auf Erhaltung und Hebung der humanistischen Schulbildung gerichteten Bestrebungen Dank nicht nur für die mir gewordene Anerkennung sagen, sondern ebenso aufrichtigen für die reiche Anregung und höchst wirksame Unterstützung, die mir zuteil geworden sind.

Als ich nach Zeiten schwerer Krankheit 1864 in die Schweiz übersiedelte und mich auf Antrieb Stöcklys an der Zürcher Universität habilitierte, auch kurz darauf Beschäftigung am Zürcher Obergymnasium übernahm, da plante ich ein ruhiges Lehrerleben verbunden mit wissenschaftlicher Forschung. Bald aber wurde ich durch verschiedene Erfahrungen auf die Gefahren hingewiesen, die den klassischen Unterricht in der Schweiz bedrohten, und der Umstand, daß mich der schweizerische Gymnasiallehrerverein für eine ihrer Versammlungen zum Referenten über die Organisation des gymnastischen Lehrplans bestimmte und mir die Redaktion der Jahreshefte des Vereins übertrug, stellte mich mitten in den entbrannten Kampf, in dem ich mich der Bundesgenossenschaft hervorragender schweizerischer Schulmänner erfreute.

1872 nach Heidelberg berufen und durch die mir hier zufallenden, ungemein zusagenden Aufgaben völlig in Anspruch genommen, erblickte ich zunächst keinen Anlaß zur Fortsetzung der im Lande der Eidgenossen begonnenen über die Amtstätigkeit hinausgehenden Betätigung. Doch auch in Deutschland zeigten sich in den achtziger Jahren Erscheinungen, die ganz dringend zur Abwehr riefen. Wie nun bei der Verbreitung der „Heidelberger Erklärung“, bei der Begründung dieser Zeitschrift und endlich bei der Ausbreitung des während der Berliner Dekemberkonferenz gegründeten deutschen Gymnasialvereins keineswegs bloß Schulmänner sich eifrig beteiligten, sondern Leute der verschiedensten höheren Berufe in ganz Deutschland und darunter nicht wenige, die alle Zeit für unsere Nation ein Gegenstand des Stolzes sein werden, ein Theodor Mommsen, ein Eduard Zeller, — das ist einer meiner schönsten und in besonderem Grade zu Dank stimmenden Erinnerungsschätze. Muß ich mir doch sagen, daß die Stimme des zwar auf einem der besten preussischen Gymnasien Vorgebildeten, der aber nie in den preussischen Schuldienst getreten ist und fast ein Jahrzehnt außerhalb Deutschlands tätig gewesen war, wenigstens in Norddeutschland völlig erfolglos verhallt sein würde, wenn ihr nicht alsbald solche Zustimmung und Unterstützung zuteil geworden wäre.

Nun ist für mich der Abend hereingebrochen, und wer weiß, wie bald die Nacht folgt, da Niemand wirken kann. Daß ich bis dahin, soweit meine Kräfte reichen, der Sache

weiter dienen werde, der ich acht Lustren gedient, brauche ich wohl eigentlich nicht zu sagen. Daß ich es mit Freudigkeit tun werde, bewirkt außer Anderem der Blick auf die große Zahl jüngerer Männer in unseren Reihen, die in ihrer Gesinnung fest und ebenso kampftüchtig, wie kampfbereit sind.

G. Uhlig.

## Literarische Anzeigen.

**Deutsche Poetik**, von Dr. Rudolf Lehmann, Professor an der Königl. Akademie in Posen, München 1908, C. F. Beck'sche Verlagshandlung, groß 4°, 264 S., geb. 6 Mk.

Wir haben die Bedeutung des großangelegten „Handbuchs des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias“, von welchem dieses Werk des 3. Bandes 2. Teil bildet, bei einer ersten Besprechung darin gefunden, daß es die Lehrer des Deutschen auf den verschiedenen Gebieten ihrer Wissenschaft genau und in die Tiefe gehend orientiere und hier über alle Momente dieses seiner Natur nach sehr vielseitigen Unterrichts unterrichte — ihnen zum allseitigen Studium der deutschen Sprache die Möglichkeit in gediegenen und erschwingbaren Hilfsmitteln biete. In diesem Sinne ist es, daß es mittelbar auch der Schule d. h. den Schülern zu gut kommt. Dies gilt in hohem Maße auch von dem vorliegenden Werk: wir empfehlen das tiefdurchdachte Buch aber nicht bloß denen, die den deutschen Unterricht der höheren Klassen verwalten. Auch der Lehrer, der etwa Homer oder Sophokles interpretiert, würde wohl tun, es zu studieren und seinen Betrachtungen im 3. Teil etwa, über die Gattungen der Poesie (12. und 14. epische und dramatische Poesie), nachdenkend zu folgen: es wäre vielleicht fruchtbarer, als die neuesten Antworten auf die große Homerische Frage zu lesen, die bekanntlich nicht abreißen und an kein alle befriedigendes Ziel gelangen können. Dem Verfasser steht eine große Velefenheit in der Literatur über Poetik und namentlich in ihren Substraten, der lebendigen Poesie, und zwar nicht bloß der gesamten deutschen, sondern auch der unserer Nation zum Besitze gewordenen fremden zu Gebote, und je mehr der Leser selbst von Vertrautheit mit dieser lebendigen Poesie mitbringt, desto größeren Gewinn wird er von der Lektüre dieses Buches haben, von dem wir nur sagen können, daß wer es gelesen über vieles aufgeklärt, unterrichtet worden ist, vieles namentlich auch über die Literatur der Gegenwart gelernt und im ganzen und im einzelnen nicht wenig für seinen Unterricht gewonnen hat — vor allem das wichtigste, die Anregung meinen wir, das eigene Denken auf diesen Gegenstand, die Theorie des Dichterisch-Schönen zu richten. Namentlich, glaube ich, sind wir dem Verfasser dafür verpflichtet, daß er die Poetik von der Schablone befreit und jenseits der herkömmlichen Schulausdrücke ihr Wesen zu ergründen gesucht und ihr so auch für die Schule neues Leben eingestößt hat.

D. Jäger.

**G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten**, kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Wilhelm Grunow. 1908, 463 S., groß 8°, 2 Mk. 50.

Wir begrüßen es mit Freude, daß dieses hervorragend gute und nützliche Buch seit 1891, wo es seine Mission angetreten, nunmehr zum 4. Male, und zwar in äußerst gefälliger Ausstattung, seine Klärungsarbeit aufnimmt. Es ist für jedermann, der deutsch schreibt oder schreiben will; für den Lehrer, nicht bloß des Deutschen, ist es, möchten wir sagen, eine besondere Wohltat. Von der berühmten dürren und toten Grammatik, die man uns so oft vorhält, ist hier nichts zu finden: sie ist hier vielmehr frisch und lebendig und vergnüglich zu lesen, und wir meinen ein Vergnügen nicht im gewöhnlichen Sinn, sondern in dem, in welchem es zugleich Gewinn bedeutet. Exporto credas: wo man ein umfangreicheres Werk etwa für eine neue Auflage durchzusehen hat, ist es äußerst ratsam, seinen Sanft Wustmann sich gegenwärtig zu halten und in Fällen, wo man zweifelt, zu Rate zu ziehen, was durch das Inhaltsverzeichnis am Anfang so erleichtert wird, daß man in der Regel gar nicht nötig hat, in dem gleichfalls genauen und ausführlichen alphabetischen Wortregister am Schlusse des Buchs nachzusehen. Der entsprechende Rat gilt auch für die korrigierenden Lehrer. Wustmann rät oder, da er wie billig nachdrücklich und unumwunden schreibt, gibt die Weisung, nicht für das Papier, sondern für das Ohr des Lesers zu schreiben, und dem wird man im allgemeinen sicher zustimmen müssen. Doch möchten wir hier eine kleine Einschränkung machen, die z. B. den von Wustmann so hart verklagten Relativen „welcher, welcher letztere, derjenige welcher“ einigermassen zu gut kommen mag. Unsere heutige Sprache hat sich bekanntlich nicht, wie die römische, durch die öffentliche Rede oder an der öffentlichen Rede und nicht wie die griechische am lebendigen Gespräch, sondern in den Stanzleien und in der Stube der Gelehrten, als Schriftsprache, wie man bezeichnend sagt, entwickelt und dies gibt mancher Form und mancher Wendung ein gewisses historisches Recht: es wird nicht gelingen, das welcher und derjenige und derselbe und letzterer und anderes ganz vor die Türe zu setzen. Es ist hier nicht am Platze, wie von manchen schon geschehen, im einzelnen die übrigens

seltenen Fälle zu nennen und zu prüfen, in denen Wustmann der reformatorische Eifer etwas zu weit geführt hat. Wir haben, angeregt durch ihn, bei neuen Auflagen, die seit 1891 etwa in unserem Bereich erschienen sind, viele hunderte dieser bescholtenen Dinger an die Luft gesetzt und z. B. das welcher, welche, welches mit der, die, das ersetzt, haben uns aber überzeugt, daß sie auch an manchen Stellen geduldet werden müssen, weil die Schriftsprache nicht überall bloß das Ohr zu fragen hat, sondern auch einiges eigene Recht und einige besondere Pflichten besitzt, ein Recht, das man nicht ohne Schaden für den Sinn und den Wohlklang — denn auch das geschriebene Wort hat einen solchen, so paradox das klingen mag — verletzen kann. Doch das ist ein etwas weittragendes Kapitel, das wir hier nicht anzuschneiden das Recht, vielleicht auch nicht die ausreichende Fähigkeit haben: wir begnügen uns also damit, nochmals uns als dankbare Leser und Schüler des erfreulichen Buches zu bekennen. D. Jäger.

**Th. Zieliński, Cicero im Wandel der Jahrhunderte.** 2. vermehrte Auflage. 1908. Leipzig, Teubner. 453 S.

Während die erste, 1897 erschienene Auflage, die aus einem Vortrage entstanden ist, nur 102 Seiten, einschließlich der zahlreichen Anmerkungen, umfaßte, ist die zweite zu einem stattlichen, auch äußerlich hübsch ausgestatteten Werke angewachsen, sodaß den Verfasser selbst Zweifel befällt, ob der Wegfall des „anerkannten Hauptvorzugs“, der Kürze, seinem Buche nicht Abbruch tun möchte. Wir wollen von vornherein den Verfasser in dieser Hinsicht beruhigen. Sein Werk zeigt ihn noch mehr als beim ersten Erscheinen als einen Mann von staunenswerter Belesenheit, scharfer Beobachtungsgabe und sicherster Sprachbeherrschung; gerade der letzte Vorzug muß vor allem betont werden, da Zieliński, von Abstammung ein Pole, das Deutsche nicht als seine Muttersprache gebraucht. Der Stil ist lebhaft und bilderreich, gelegentlich an Fremdwörtern etwas überreich, sodaß nicht alle Leser folgen können, wenn er von der realistischen „Picaresca“ Petrons redet. Was den Inhalt betrifft, so verhält sich die erste Auflage zur zweiten etwa, wie die Disposition zur Ausführung. In der Polemik ist hier und da etwas gemildert, wie der Ausfall gegen den verstorbenen Herrlich, was dem Gesamteindruck nur zu gute kommt. Wir mustern nunmehr das Werk, dessen ersten Entwurf wir als bekannt voraussetzen, gerade auf die neuen Abschnitte hin durch. Verfasser will nachweisen, was „die Zeit der Ausbreitung des Christentums, die Renaissance und die Aufklärung mit der Revolution“ Ciceros Einfluß verdankt. Nach der allgemeinen Charakteristik ist neu eingeschoben das Kapitel von dem Nachleben in Legende und Historie, wobei die verloren gegangene Biographie

Tiros als „sein sauber geedermann“ charakterisiert wird. Ebenso neu ist der 3. Abschnitt von der Wirkung Ciceros als Stilmuster mit einer treffenden Polemik gegen D. Schröder und im Anschluß an Wendt; Verfasser nennt die von ihm bekämpfte Richtung der beabsichtigten Einfachheit „Simplismus“. Der 4. Abschnitt bringt dann das Nachleben Ciceros in der Rhetorik, der 5. in der Philosophie; Verfasser verteidigt den skeptischen Eklektizismus Ciceros und glaubt gerade hierin einen Beweis für sein wahrhaft wissenschaftliches Streben zu erkennen. In der Behandlung der Ethik stützt er sich auf Paulsen, dessen Einteilung in Pflichtenlehre und Güterlehre er zu Grunde legt; von jener handelt der 6. Abschnitt, der ein ausführliches Referat über die philosophischen Schriften bringt, besonders „die fünfte Tusculane, die Eroika der römischen Philosophie“. Erst im 7. Abschnitt findet sich Verfasser zu dem Einfluß auf das Christentum zurück, wobei ein Absatz über den Octavius des Minucius Felix eingeschoben ist, die „Jungferrede des lateinischen Christentums“. Neu sind die Ausführungen über Arnobius und Lactanz; dabei polemisiert er gegen Schanz' Auffassung Ciceros und empfiehlt das Buch „Das klassische Ideal“ von E. und A. Horneffer, von dem wir später handeln werden. Seine Stellung zu Augustinus, gegen den er für Pelagius eintritt, können wir nicht teilen. Der 8. Abschnitt resümiert das Ergebnis mit der beachtenswerten Bemerkung, daß sich offenbar die Ableitung aus griechischen Quellen als zeugungskräftiger erwiesen hat, als die ursprünglichen Quellen. Der Abschnitt 10 behandelt Cicero als Persönlichkeit an der Hand seiner Schriften, etwa in dem Sinne wie seiner Zeit Max Schneidewin in seinem weit-schichtigen Buche. Im 11. Kapitel kommt er zum Humanismus, wobei fortwährend Erweiterungen unterlaufen, darunter eine Auseinandersetzung mit Norden über das Verhältnis des Humanisten-Lateins zu den modernen Sprachen. Interessant ist ein Zitat aus Kopernikus, in dem dieser gesteht, daß er zuerst durch eine Stelle bei Cicero auf die Bewegung der Erde um die Sonne aufmerksam gemacht sei. Cicero wirkte eben dadurch, daß er „die Ergebnisse fremder Forschung durch das Medium seines Herzens hindurch erwärmend und belebend auf die Nachwelt wirken ließ“. Zwei ausführliche Kapitel sind dem Einfluß Ciceros auf die englische Aufklärung gewidmet; sie schließen mit dem Zitat aus Hume, worin dieser bekennt, die Offizien bei all seinem Denken im Auge gehabt zu haben. Kapitel 18 kommt dann zu Voltaire und Friedrich dem Großen, Kapitel 19 zu Mirabeau und den anderen großen Rednern der Revolution, wobei der vorbildlichen Wirkungen einzelner Reden gedacht wird. Im 20. Abschnitt wird die Reform des Strafprozesses erwähnt, bei der Cicero Pate gestanden hat. Dazu kommen 339 Anmer-

kungen, die sich teilweise zu Exkursen ausgewachsen haben, und zwei sorgfältige Register. Zu tadeln ist an der sonst vorzüglichen Ausstattung nur das Bild Ciceros auf dem Buchdeckel, das allerdings der feinen Beschreibung auf S. 13 durchaus nicht entspricht. Alles in allem, ein Werk ersten Ranges, das allen, die das Glück haben, Ciceros Schriften zu erklären, auf das wärmste zu empfehlen ist, insbesondere aber auch den „Modernen“, die wissenschaftlicher Belehrung noch zugänglich sind.

**Th. Zielinski, Die Antike und wir.** Vorlesungen. Autorisierte Uebersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterich (Th. Weicher), 1905. 126 S.

Wir glauben um Entschuldigung dafür bitten zu müssen, daß eine so gehaltvolle Schrift erst so spät angezeigt wird. Die Veranlassung zu dieser bemerkenswerten Apologie der klassischen Studien ist die Einrichtung von Vorträgen für ein gebildetes Publikum, insbesondere Petersburger Abiturienten, die der Initiative des Kuratorgehilfen Latyschew zu verdanken ist. Nach diesem Zweck bemißt sich die Behandlung des Themas, die stark den rhetorischen Charakter zur Schau trägt, auch eine gewisse Breite nicht verkennen läßt, die der Auffassungskraft der jugendlichen Hörer entspricht. Bekanntlich ist das russische Gymnasium durch die „Reform“ der neunziger Jahre in Grund und Boden verwüstet worden, wobei dem Rückgang der Intelligenz der sittliche Verfall auf dem Fuße folgte. Um so anerkennenswerter ist es, wenn der Verfasser, ein treuer Sohn seiner Heimat, sich mit gewaltiger Kraft dem Streben entgegenwirft, das man heute, wie zu Goethes Zeiten, den Geist der Zeit nennt, d. h. „der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich spiegeln“. In acht Vorlesungen erledigt er seine Aufgabe in der ihm eigenen lebendigen, stellenweise pikanten Art des Vortrages, mit packenden Bildern, drastischen Vergleichen, schlagendem Witz, dabei aber stets durch die tiefste Auffassung der philologischen Wissenschaft und ihrer schulmäßigen Behandlung geleitet. Die Philologie ist darum nicht zu verwerfen, weil einige Schulen nichts taugen; denn, „ich weiß auch, daß, wenn es in der Türkei mit dem Sanitätswesen schlecht bestellt ist, daraus noch lange nicht folgt, daß die Medizin nichts taugt“. Verfasser ist Gegner des Klassizismus, aber Anhänger der historischen Auffassung des Altertums; die Antike soll uns nicht Norm, sondern Same sein. Eine Menge scharf treffender Beobachtungen tritt allerorten dem Leser entgegen, so z. B. der Vergleich des Nährwerts der klassischen und der modernen Sprachen, der der Aufmerksamkeit gewisser enthusiastischer Neuphilologen und Deutschkümmler zu empfehlen ist, insbesondere dem Verfasser der „Geschichte des deutschen Unterrichts“. Scharf wird das logische Element des griechisch-lateinischen Sprachunterrichts betont, die größere

Sinnlichkeit des Wortvorrats, die Pflege des Wahrheitssinns in der Behandlung der Quellenchriftsteller, mit einem Worte der Logos, der so recht das besondere Merkmal der Antike ist. Verfasser kennt nur einen Feind echter Bildung, die Einheitschule. Wir auch. Freilich bietet das Buch nach seiner Art „nur ein Gläschen aus dem Faß voll Verleumdung, die die heutige Publizistik über uns ergießt“. Dies geht auf das Konto der Herren Bonus, Gurlitt & Cie. Aber „eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen“; die „Selektion“ ist geradezu die Aufgabe der höheren Schulen. Das Buch schließt sinnig mit einem Mythos nach Platons Art von den Brüdern Orientius und Occidentius.

**Ernst und August Horneffer, Das klassische Ideal.** Neben und Aufsätze. Leipzig, Zeitler. 1906. 357 S. 2. und 3. Aufl. Ein seltsames Buch:

*πρὸς τὸ λέων, ὄπιθεν δὲ δράκων.*  
Die beiden Verfasser sind die Führer einer religiösen, antikirchlichen Bewegung in Cassel, die auf Niebichs Spuren den Weg zu einer neuen Religion und Sittlichkeit sucht. Diesen Bestrebungen sind die Aufsätze des 2. Teils gewidmet, denen wir grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Anders steht es um die Kapitel der ersten Hälfte, die „Vorbilder“, „Cicero und die Gegenwart“, „Zur antiken Lyrik“ überschrieben sind. In ihnen offenbart sich ein feines, sinniges Verständnis des klassischen Altertums, sodaß sich Zielinski mit Recht auf diese Schrift beruft. Was August Horneffer über Cicero sagt, gehört überhaupt zu dem Besten, was über den vielgescholtenen Mann geschrieben ist. Vor allem verdient Beachtung, was der Verfasser über Mommsens Cicero-Skizze sagt. Es ercheint angebracht, einmal ernsthaft zu untersuchen, worauf im Grunde Mommsens Abneigung gegen Cicero beruht. Nicht Cicero, sondern Mommsen sollte der Gegenstand einer Studie sein, sowie ich selbst vor Jahren Drumann zu charakterisieren versucht habe (Zeitschr. für Gymnasialwesen 1890). Es wird der Verehrung für den großen Forscher und Darsteller keinen Abbruch tun, wenn einmal die Frage nach der Berechtigung von Mommsens Cicero-Kritik ernsthaft beantwortet wird. Frappant ist bei Horneffer namentlich die Vergleichung Mommsens mit D. F. Strauß. Was aber die Leser dieser Zeitschrift besonders interessieren dürfte, das ist die Tatsache, daß sich in der Schätzung des Altertums, namentlich außerhalb der zünftigen Sphäre, ein Umschwung vorbereitet. Ebenso urteilte D. Immisch in seinem prächtigen Zwickauer Vortrage. Auf der diesjährigen Versammlung der Goethegesellschaft wurde erzählt, daß ein bekannter moderner Verlag Luxusausgaben des Homer und Horaz in Uebersetzung plant, ein Beweis, daß diese Lektüre auch von Modernen geschätzt wird. In diese Entwicklungsreihe ist auch das hier angezeigte Buch einzustellen, das nicht nur

zu den Griechen, sondern auch zu den Römern den Weg wiederfinden will. Daß Horneffer auf Philologen und Schulmänner nicht gut zu sprechen ist, schadet zur Zeit nichts; wir sind es gewohnt. Die Hauptsache ist, daß allerorten aufrichtige Schätzung der Antike in die Erscheinung tritt. Und damit verbindet sich eine ebenso aufrichtige Abneigung gegen die verstiegene Teutomanie. Man höre! „Es ist ein Unding und weder möglich noch wünschenswert im Sinn der Kultur, mit antochthonen Fäseleien der Kunst zu Hülfe zu kommen“. Das mögen sich die Deutscherzieher von Weimar hinter die Ohren schreiben. Aus diesem Gesichtspunkt sei das Buch, das gut geschrieben ist und ernsthaften Leuten manches zu denken gibt, bestens empfohlen.

Friedrich Aly.

**Joh. Adam Horn**, Goethes Jugendfreund, herausgegeben von **S. Ballmann**, Leipzig, Inselverlag 1908. II. 145 S.

Goethe hat in seiner Lebensbeschreibung mit liebenswürdigem Humor den Freundeskreis geschildert, in dem er sich vor seiner Uebersiedlung nach Leipzig von den Aufregungen des Gretchenhandels erholte. Der Lustigmacher dieses Kreises war der Sohn des Stadtkanzlisten, J. A. Horn, seiner kleinen Gestalt wegen „das Hörnchen“ genannt. Er studierte seiner Zeit mit Goethe zusammen in Leipzig Jurisprudenz, verliebte sich in Constanzia Breittopf, ohne doch in dem vornehmen Leipziger Hause festen Fuß zu fassen, und promovierte 1770 zu Gießen mit einer privatrechtlichen Arbeit; 1778 war er zu Frankfurt Gerichtsschreiber und heiratete eine Frankfurter Bürgerstochter; er beschäftigte sich in seinen Mußestunden eifrig mit schöner Literatur und durfte noch 1805 Aug. Goethe, „dem Sohne seines edlen Jugendfreundes“, ein paar unbedeutende Verse ins Stammbuch schreiben. Am 9. IV. 1806 ist er gestorben.

Das ist das Wichtigste, was B. bei allem Spüreifer herangebracht hat; Anregung zu seinen Forschungen gab ihm die Entdeckung von Horns wider seinen Willen bei Ecklinger in Frankfurt 1766 unvollständig gedruckten, dann zurückgezogenen und höchst seltenen Schriften. Ob es nötig war, diese „Jugendlichen Ausarbeitungen bey müßigen Stunden“ neuzudrucken, darf wohl bezweifelt werden: geistlose Mittelmäßigkeit ergeht sich mit ermüdender Breite in schlechtgebauten Alexandrinern oder anakreontischen Strophen und reimfreien Zeilen über Nothemata; alte Wize werden in Fabelform vorgetragen; ihre Pointe läßt uns kalt und, wo sie ans Botenhafte streifen, fehlt jede Grazie. Die „Abschieds-Rede, gehalten am 8. Sept. 1765, als sich die wöchentliche Zusammenkunft auf dem Hörsaal trennte, und als etliche gute Freunde Frankfurt verließen“ wendet sich auch

an Goethe, verrät aber nichts darüber, „wie es bei den Sitzungen im Hörsaal“ zuging. Und das von Goethe ausführlich erwähnte komische „Heldenepos“ Horus, das eine Schlittenfahrt in Alexandrinern beschrieb, ist nicht zu finden; das langweilige Nachwerk über das „Bodspiel“ bietet keinen Erfas und fast scheint es, als hätte Goethe irrtümlich eine eigne, verlorene Nachahmung des „Lockenraubes“ dem Freunde zugeschrieben. Seinen Briefwechsel mit Horn hat Goethe verbrannt, und die von B. abgedruckten Briefe, deren wichtigste Stellen schon D. Zahn bekannt gemacht hatte, rechtfertigen sein Verfahren; interessieren können sie uns nur, insofern sie einiges Licht auf Goethes Verhältnis zu Stätchen Schönkopf werfen. Darauf scheint sich denn auch ein mit „H“ unterzeichnetes Gedicht in Eberts Wochenschrift *Fidibus* zu beziehen (B. S. 39).

Was an Ballmanns Büchlein das meiste Aufsehen erregen dürfte, ist die Tatsache, daß in der überaus seltenen Wochenschrift „Der Unsichtbare“, Frankfurt 1765 und 1766, zwei mit „-e“ bzw. „==e“ gezeichnete Gedichte stehen, die Goethe selbst zum Verfasser haben könnten, da sie auf seine aus „Dichtung und Wahrheit“ bekannten gesellschaftlichen Nöte (Kleidung, Sprache, Spiel) in der Leipziger Fuchsenzeit und auf Gottscheds Verhältnis zu Schönach anspielen. Doch müßten sie dann notwendig 1766 erschienen sein und Ballmann sagt uns nicht, ob er Nr. 30 und Nr. 7 des 1. oder 2. Jahrganges meint. — Alles in allem ist der reale Ertrag der fleißigen Arbeit gering, aber der Verfasser hat doch das Verdienst, uns in die nicht immer erfreuliche geistige Atmosphäre zurückzuberufen, in der Goethe seine ersten Studienjahre verlebte.

Robert Petsch.

**Staat und Gesellschaft der neueren Zeit** (bis zur französischen Revolution) von **Fr. von Bebold**, **Eberhard Gothein**, **Reinhold Koser**. 1908. B. G. Teubner. 349 S., geh. 9 Mk., geb. 11 Mk.

Was in diesem jüngst erschienenen Bande des von Paul Hinneberg herausgegebenen Werkes „Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele“ die Namen der Verfasser der einzelnen Teile versprechen, erfüllt sich dem Leser in reichstem Maße.

Staat und Gesellschaft des Reformationszeitalters vom Verf. der Geschichte der deutschen Reformation behandelt, Staat und Ges. des Zeitalters der Gegenreformation von Eb. Gothein und St. und G. zur Höhezeit des Absolutismus von Reinh. Koser dargestellt sind nach Inhalt wie Form glänzende Leistungen, deren Lektüre zu unterbrechen einem schwer fällt und zu denen, glauben wir, Viele bald nach Durchlesung wieder greifen werden. Was uns in dem

ersten, von Fr. v. Bezold verfaßten Teil am meisten gefesselt hat, ist der Abschnitt, der den Titel „Die gesellschaftlichen Wandlungen und die neue Geisteskultur“ (im Reformationszeitalter) trägt und nach den verschiedensten Richtungen neue Einblicke giebt. Daß der Nationalökonom Gothein in gleichem Maße Kulturhistoriker ist und auf den Gebieten der Geschichte der Renaissance und der des Jesuitenordens die umfassendsten und tiefgehendsten Studien gemacht hat, weiß man und wird gleichwohl in dem zweiten Teil des vorliegenden Bandes erstaunt sein über diesen Umfang speziellster Kenntnisse. Uns ist das am meisten begegnet in den Kapiteln über die Mystik und die Askese der Gegenreformation und über Kunst und Literatur unter dem Einfluß dieser religiösen Bewegung. In Rosers Darlegungen endlich werden wohl auch Andere am meisten anziehen die Abschnitte über die soziale Schichtung und die Vorherrschaft der französischen Bildung in der Höhezeit des Absolutismus, sowie die Schlußbetrachtungen über Friedrich den Großen.

Eine eingehende Besprechung hoffen wir in eintger Zeit aus anderer Feder bringen zu können. II.

**Singular und Plural.** Forschungen über Form und Geschichte der griechischen Poesie von Kurt Witte. B. G. Teubner 1907. VIII 270 S., geh. 8 Mk.

Man hat im Deutschen und anderen modernen Sprachen den pluralis maiestatis, und man hat daneben den pluralis modestiae (ein „wir“ klingt z. B. in Rezensionen ungleich bescheidener als „ich“); in dem Umfang aber, wie in den antiken Sprachen der pluralis pro singulari auftritt, kennt ihn unseres Wissens keine moderne Sprache. Dieser Brauch ist schon vielfach mit Beschränkung auf einzelne Autoren behandelt worden und

hat dabei recht verschiedene Erklärungen erfahren. Es ist ein rühmenswertes Verdienst der oben genannten, ungemein fleißigen und interessanten Arbeit, die Beobachtung gleichmäßig auf alle älteren griechischen Dichter ausgedehnt und auf Grund des reichen gesammelten Materials methodisch den Gründen der Erscheinung nachgespürt zu haben. Im Unterricht pflegt sie einfach mit der Benennung „ein poetischer Plural“ abgetan zu werden: den Dichtern ist ja schon nach antiker Doktrin in weitestem Umfang Abweichung von der Norm gestattet; daß aber schrankenlose Willkür auch bei der vorliegenden Enallage numerorum nicht gewaltet haben kann, wird Jedermann von vornherein zugeben. Nun sind die Fragen zu lösen, was den Poeten bei den einzelnen Worten das Recht gegeben habe, den Plural statt des Singulars anzuwenden, und was sie im einzelnen Fall veranlaßt habe, von diesem Recht Gebrauch zu machen. Die Gründe sondern sich in äußerliche und innerliche. Zu den ersteren gehört vor Allem die durch Rhythmus und Prosodie ausgeübte Nötigung; und dem Einfluß des Metrums auf das Vorkommen der Erscheinung, der bisher durchaus nicht genügend in's Auge gefaßt war, hat Witte spezielle Aufmerksamkeit gewidmet. Zu den innerlichen Gründen zählt in erster Linie der zu pluralischer Vorstellung neigende Begriff der einzelnen Wörter. Wittes Untersuchung erstreckt sich auf Homer, Hesiod, die homerischen Hymnen, die Batrachomachie, Pindar, die Tragiker und Aristophanes, anhangsweise auch auf Apollonios von Rhodos und einige Prosaschriftsteller, unter denen Herodot und Platon ungleich reicher an solchen Pluralen sind, als Thukydides und die attischen Redner. — Einzelnen Aufstellungen des Buches wird zweifellos widersprochen werden, aber keiner, der sich mit der griechischen Dichtersprache beschäftigt, darf es unbeachtet lassen. II.

## Verzeichnis neuerdings eingelangter Bücher

mit und ohne Kritik.

### Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Begründet von Karl Hehrbach, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Band XLIII Andrea Guarinas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen, herausgeg. von Johannes Volke. Berlin, A. Hofmann 1908. 307 S. 11 Mk. — Eine grammatica militans, eine treffliche, haben wir in unserer Zeit erhalten; aber recht wenige Philologen haben wohl bisher von dem 1511 zuerst gedruckten bellum grammaticale und von seinem Verfasser Andrea Guarina von Cremona eine Ahnung gehabt; und doch hat dieser durch jenes Werk einst Weltruf besessen: konnte doch der jetzige Herausgeber aus dem 16. Jahrhundert 75, aus dem 17. 26, aus dem 18. noch 4, aus dem 19. 2 Ausgaben verzeichnen und unter ihnen 13 in Italien, 60 in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden, 28 in Frankreich, 4 in Schweden und Finnland, je eine in Dänemark, Spanien und Schottland erschienene. Und zu den Ausgaben gesellen sich als gleich bedeutungsvolle Zeugen für die Beliebtheit des Buches zahlreiche Nachahmungen und Uebersetzungen. Die ungemein große Mühe, das Material für eine

Neuausgabe des *Bellum* und der meisten Nachahmungen zu sammeln hat der durch mannigfache Editionsarbeiten, besonders auch solche auf dem Gebiete der mittelalterlichen lateinischen Literatur wohlbekannte Berliner Gymnasialoberlehrer Prof. Dr. Johannes Volte auf sich genommen, durch Rat und Tat dabei von unserem verstorbenen Kehrbaach unterstützt, und hat nun auf Grund dieser Vorarbeiten einen musterhaften Neudruck veranstaltet, dem Untersuchungen über *Guarnas Verion*, die Bearbeitungen, Uebersetzungen, Dramatisierungen, Nachwirkungen seines Werkes vorausgeschickt und höchst genaue bibliographische Zusammenstellungen angegeschlossen sind. Es scheint aber am Platze auch zu sagen, worum es sich in diesem *Bellum* handelt. Nicht etwa ein Kampf der Grammatici gegen ungrammatische Seelen wird hier vorgeführt, sondern ein blutiger Streit zwischen dem *Nomen* und dem *Verbum* um die Priorität, eine Frage, die schon von alexandrinischen Grammatikern lebhaft diskutiert worden ist und auch unter den modernen Sprachforschern einander entgegengesetzte Antworten erhalten hat, deren Diskussion aber in dem *Guarnaschen* Werk einen besonderen Reiz durch die völlig durchgeführte lustige Personifikation der genannten Redeteile und derjenigen bekommt, die teils dem *Verbum*, teils dem *Nomen* als Trabanten Hilfe leisten.

Festschrift zum 50 jährigen Jubiläum des Kgl. *Wilhelms Gymnasiums* [in Berlin], veröffentlicht von seinem Lehrerkollegium. Berlin, Trowitsch 1908. 206 S. 1,50 Mk. — Das Kgl. *Wilhelms Gymnasium* in den Jahren 1858—1908, Festschrift zum 17. Mai 1908 von Prof. Dr. Emil Schmiele. Berlin, Trowitsch 1908. 223 S. 1,50 Mk. — Die erstere Schrift enthält eine Sammlung wissenschaftlicher Abhandlungen, denen (zum Entsetzen der Deutschtümmler) eine lateinische Ode *Ad Manes Divi Guilelmi Magni* in altäischem Maß von Direktor Leuchtenberger und die sehr gelungene Uebersetzung des fünften Gesanges von Goethes *Hermann und Dorothea* in griechische Hexameter von Hans Draheim vorausgeschickt sind. Die Abhandlungen sind folgende: Textgleichungen aus dem Gebiet der Regel, Schnitte von Th. Harmuth, Friedrich der Große und William Pitt von B. Heydemann, Ein Hochverratsprozeß gegen Abt Petrus von Fossanova a. d. Jahr 1284 von St. Stöhler, Ueber religiöses Interesse von G. Leuchtenberger, *La gloire posthume de Béranger* von C. Matthiae, Die Spanheimgesellschaft in Berlin von Ferd. Petri, Proben neuarabischer Volkspoesie aus Palästina von G. Rothstein, Die Bildersprache in *Quintilians X.* Buche der *Institutio oratoria* von H. Steinberg, Zum Rechenunterricht in VI nebst einigen geschichtlichen Bemerkungen von A. Behle.

Das Städtische Gymnasium in Danzig von 1858—1908. Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens von Prof. Dr. Georg Schoemann. Danzig 1908. 98 S. — Von besonderem Interesse dürften hier die biographischen Notizen über die Direktoren und Lehrer sein, die während des genannten Zeitraumes an diesem Gymnasium tätig gewesen sind, das durch hervorragende an ihm wirkende Gelehrte und Pädagogen mit Recht einen bedeutenden Ruf erlangt hat.

Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz. Uebersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft von Dr. Richard Ulrich, Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824—1906 (1907). Berlin, Weidmann 1908. 767 S. 12 Mk. — Das Programmwesen in Ländern deutscher Zunge gehört seit mehreren Jahren ebenfalls zu den Gegenständen der Organisation des höheren Schulunterrichts, über die aestritten wird: speziell die Weiterexistenz der heiliegenden Abhandlungen betrifft der Streit. Die einen fordern die vollständige Beseitigung dieser, andere legen hohen Wert auf sie, nicht bloß auf Erörterungen, die der Aufklärung der Eltern über die Zwecke der Schule dienen sollen, und solche, die weiterer Belehrung der Schüler bestimmt sind, sondern recht sehr auf auch solche, die Resultate wissenschaftlicher Forschung auf den verschiedensten von den Kollegen bearbeiteten Gebieten veröffentlichen und im allgemeinen weder für das Eltern- noch für das Schülerpublikum irgend welche Bedeutung haben. Es ist bekannt, daß der uns zu früh entriessene Paulsen speziell für diese *specimina doctrinae* mit Entschiedenheit eintrat entsprechend seiner Forderung, daß der Gymnasiallehrerstand ein an der wissenschaftlichen Forschung beteiligter Stand sein müsse. Höchst erwünscht ist nun für die Klärung der Weislagen-Frage und viele andere, die die Ordnung des Programmwesens betreffen, die Arbeit Ulrichs gekommen, ein Werk, das nicht bloß einen staunenswerten Grad von Ausdauer und Genauigkeit in der Beschaffung des historischen Materials zeigt und infolge dessen einen höchst wesentlichen Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland während des verflossenen Jahrhunderts geleistet hat, sondern zugleich so verständige Vorschläge für die Zukunft enthält, daß ihnen weitgehende Beachtung zu wünschen ist.

Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Bd. I. Jean Paul, der Verfasser der *Levana*. Von Wilhelm Münch. Berlin, Neuther und Reichard 1907. 237 S. 3 Mk. — Im Jahr 1897 begann H. Voigtländers Verlag in Leipzig unter dem Titel „Große Erzieher“ eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien zu publi-

zieren und das erste Bändchen war G. v. Sallwürks ganz vortreffliche Schilderung von Pestalozzis Leben und der Entwicklung seiner pädagogischen Gedanken. Jetzt ist eine ähnliche Sammlung von der oben genannten Buchhandlung geplant, und die Herausgabe liegt in den Händen von Rudolf Lehmann. Auch hier inauguriert das ersterschienene Bändchen das Unternehmen aufs Glückliche. Die Begeisterung, mit der einst Jean Paul verehrt wurde, ist nicht mehr zu finden (Münch erörtert im 1. Kap. des Buchs die Gründe in einleuchtender Weise), ja der Kreis seiner Leser ist wohl recht eng geworden, und der einst von Nögelsbach in seinen Vorlesungen über Gymnasialpädagogik ausgesprochene Imperativ: „der Jüngling vertiefe sich in Jean Paul, Gervinus hat ihn nicht verstanden“, dürfte schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nicht häufig befolgt worden sein. Aber die gegenwärtige Nichtbeachtung ist so verkehrt wie die einstige überschwängliche Schätzung, und speziell der Pädagog darf an Jean Paul nicht vorübergehen. Er kann sich allezeit herzlich erfreuen an seinen wunderbaren Schulhumoresken und kann reiche Anregung zwar nicht für das Einzelne der Unterrichtstechnik, aber für das Ganze seiner Erziehungsaufgabe schöpfen aus der tiefsten Lebena. Zutreffend bemerkt Münch am Schlusse seiner Darstellung: „Jean Paul hat nicht für die Lehrer der Schulen geschrieben. Und nicht jeden wird der Geist seines Buches in gleicher Weise ansprechen. Aber wer, sei er Lehrer oder sonstiger Erzieher, nicht Gewinn aus ihm zu ziehen vermöchte, der müßte sehr spröder Natur sein, er müßte überhaupt weder echter Lehrer noch Erzieher sein; wer nicht gute Gedanken aus ihm zu entnehmen wüßte, der müßte für sich schon überreich — oder irgendwie besonders arm sein.“ Von ganz besonderem Interesse war für uns und wird zweifellos für Viele das 3. Kapitel der Münch'schen Erörterungen sein, „die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit“, wo sein Verhältnis zu Rousseau, den Philanthropisten, den Neuhumanisten u. s. w. besprochen wird.

Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Von Dr. Richard Wickert. Leipzig, Theodor Thomas 1907. 155 S. 3 Mk. — Schleiermachers Ansichten über Erziehung teilen mit denen Jean Pauls gegenwärtig das Schicksal nicht genügender Beachtung, wiewohl Manche, auf die in pädagogischen Fragen gehört wird, auf die Bedeutung des großen Theologen, Philosophen und Philologen auch auf dem Gebiet der Erziehungslehre in jüngerer Zeit hingewiesen haben. Hier versucht nun W. zunächst dadurch Wandel zu schaffen, daß er den engen Zusammenhang von Schleiermachers Ethik mit dessen Pädagogik darlegt.

Ernst Tilly. Zur 100. Wiederkehr seines Todestags. Von Dr. Theodor Fritsch in Leipzig. — Magister Köller, Leben eines Originals. Von Dr. M. Bliedner. — Das verdienstvolle, mannigfaltigsten pädagogischen Inhalt bietende „Pädagogische Magazin“, das in Langensalza bei H. Veyer & Söhne erscheint, hat in diesem Jahr in Heft 330 und 331 auch zwei interessante Lehrerbiographien geliefert. Tilly war ein Mann, der, obwohl er schon im 28. Lebensjahre aus dem Leben scheiden mußte, durch literarisches Wirken und durch seine segensreiche Tätigkeit an einem von ihm geleiteten Dessauer Erziehungsinstute bedeutenden, nachhaltigen Einfluß auf den Volksschulunterricht gewonnen hat. Gottfr. Köller, der an der Fürstenschule in Grimma seine gelehrte Vorbildung erhalten hatte, gehörte 37 Jahre dem Kollegium des Glogauer Gymnasiums an, und daß er ein bedeutender Lehrer gewesen, geht ebenso aus der amutig geschriebenen Biographie hervor, wie daß er ein Original war. Diese Lebensbeschreibung darf jedem zur erheiternenden Erquickung empfohlen werden, insbesondere Köllers lateinisches und zugleich von ihm in deutscher Uebersetzung gebotenes „Lehrgedicht über die Erhaltung des Ansehens bei der Schuljugend“, das am Schluß der biographischen Skizze abgedruckt ist.

Vom alten Volze. Schulerinnerungen zur Feier des 75jährigen Bestehens des Andreas-Realgymnasiums [in Berlin] am 14. Oktober 1908. Von Fritz Pistorius. Berlin, Trowitsch 1908. 70 S. 1 Mk. — Der Verf. ist derselbe, der neben den ernstesten, für die Jugend ungemein geeigneten Kriegserlebnissen eines preußischen Jungen „Heitere Bilder von der Schulbank“ unter dem Titel „Dr. Fuchs und seine Tertia“ geliefert hat. Das vorliegende Bändchen ist dem Andenken des langjährigen Direktors der genannten Schule gewidmet und erfreut durch den Ton der dankbaren Verehrung und durch eine Fülle von guten und wahren Schulgeschichten. „Wer seine Schulzeit je vergessen könnte, der verdient nicht, jung gewesen zu sein — sagt der Verfasser am Schluß —, und wer gern an seine Schülerzeit zurückdenkt, der bleibt jung. Ich will es bleiben, und andere werden es mit mir bleiben wollen.“

Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturauschnitten aus fünf Jahrhunderten von Dr. Eduard Ebner. Nürnberg, G. Koch. 306 Seiten, brosch. 4 Mk., geb. 5 Mk. — Die Lehrerfiguren, insbesondere der Lehrer an höheren Schulen, spielen in der modernen schönen und unschönen Literatur seit einigen Jahrzehnten eine ganz hervorragende Rolle. Dies veranlaßte den genannten Verfasser zunächst, einige neuere Werke mit Lehrerschilderungen in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht zu-

sammenzustellen. Durch Beifall und eigenes Interesse getrieben ist er nun weiter gegangen und hat in einem umfassenden Werk die in Romanen, Novellen und Dramen, sowie in Autobiographien während der letzten fünf Jahrhunderte ausgestellten Bilder von Lehrern einer Musterung unterzogen und berichtet über sie in kritischer Weise und mit Abdruck zahlreicher Proben. Es ist in der Tat eine sehr interessante, zum großen Teil amüsante Bildergalerie, in der aber die phantastischen Karikaturen so stark überwiegen, daß aus ihr einen allgemeinen Schluß auf die Beurteilung der Lehrer und Schulen in den letzten Jahrhunderten zu ziehen höchst verkehrt wäre. Diesen Schluß ist Ebner auch weit entfernt zu ziehen, aber er ist überzeugt, daß viele der neueren von ihm herangezogenen literarischen Erzeugnisse einen weitgehenden und für das Ansehen der Lehrerwelt höchst schädlichen Einfluß auf das Publikum üben müsse und wünscht zur Aufhebung dieses Einflusses dringend, daß andere Literaturwerke erzählender oder dramatischer Art andere, der Wahrheit entsprechendere Zeichnungen von Lehrern entwerfen möchten, ein Wunsch, von dessen Erfüllung er auch schon Anfänge erblickt. — Wir denken über jene Karikaturen ruhiger. Zum großen Teil sind sie so absurd, daß jeder einigermaßen verständige Leser sie für wesenlose Hirngespinnste halten wird. Gegenüber anderen Zeichnungen, die der Wirklichkeit etwas näher kommen, werden, denken wir, in der Erinnerung Unzähliger ganz anders aussehende Bilder aus der Schulzeit wirksam sein, Bilder von Männern, die nicht bloß ausgezeichnete Lehrer, sondern zugleich vortreffliche Erzieher waren und denen ihre Jünger dauernd Verehrung zollen. Die öffentlichen Aeußerungen dankbarer Pietät gegen solche Männer und gegen die einst besuchten Schulen haben sich während der letzten Jahrzehnte (z. T. wohl in Folge der gegen unser Schulwesen gerichteten Angriffe) so gemehrt, daß auch aus ihnen eine Sammlung veranstaltet werden könnte; und darin, daß bei jeder sich bietenden Gelegenheit, deren es ja viele gibt, von denen, die sich ihren Lehrern und Anstalten dankbar verpflichtet fühlen, dies bekannt werde, scheint uns das richtige Gegengift gegen das Gift solcher Entstellungen zu liegen, wie wir sie erlebt haben. Gernicht in die Giftkategorie aber gehören, um dies noch zu sagen, unseres Erachtens die zahlreichen humoristischen Lehrer- und Schulschilderungen, von denen wir durch das vorliegende Buch Kunde erhalten. Humor gehört in eine ordentliche Schule, wie jüngst auch Grünwald richtig auseinandergesetzt hat, freiwilliger und unfreiwilliger, und so darf der auch in Schulschilderungen niemandem anstößig sein.

Ebner schließt seine Ausführungen mit der Erwähnung eines „bereits angekündigten aber noch nicht erschienenen“ Buchs von Wilhelm Arminius: „Stieg-Kandidat. Roman aus grauer Vergangenheit des Oberlehrerlebens“. Berlin, Paetel. 2 Bände zu 252 und 243 S. Soweit wir in das uns jüngst zugegangene Werk hineingesehen, gehört es zu den humoristischen, über die man herzlich lachen, aber durchaus nicht zürnen kann.

### Zum deutschen Unterricht.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. Fünfte Auflage, vollständig neu bearbeitet von Karl von Bahder, a. o. Prof. an der Univ. Leipzig, Herman Hirt, a. o. Prof. ebenda, Karl Kant, Privatgelehrter in L. Gießen, H. Topelmann 1907—08. In dieser neuen Auflage sind die eigentümlichen Vorzüge des Weigandschen Werks (die auf den Gebieten der Etymologie, der Bedeutungsbestimmung und des Nachweises ältesten Vorkommens liegen) weiter ausgebildet, aber auch nach anderen Seiten bedeutende Fortschritte gemacht. Bis jetzt erschienen drei Lieferungen von je 12 Bogen zu 8 S.; die dritte reicht bis Frag; im Ganzen wird es aus etwa 12 Lieferungen bestehen und der Subskriptionspreis etwa 19 Mk. betragen.

Deutsche Verbslehre von Dr. Franz Saran, a. o. Prof. an der Universität Halle (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgeg. von Adolf Matthias, 3. Band, 3. Teil). München, C. F. Beck 1907. 355 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten von Dr. Ludwig Sütterlin, a. o. Prof. an der Universität Heidelberg. Zweite, stark veränderte Auflage. Leipzig, Voigtländer 1907. 451 S., geh. 7 Mk., geb. 8 Mk. Ein seinen Zwecken ausgezeichnet dienendes Buch, das jetzt noch wesentliche Verbesserungen erfahren hat.

Die deutsche Sprache von D. Behaghel, Prof. an der Univ. Gießen. Vierte Aufl. Leipzig, Frentag. 380 S., geb. 4 Mk. Das auch wegen seiner überaus anregenden Darstellungsweise hochgeschätzte Buch hat in seiner neuesten Auflage manche erwünschte Erweiterung erfahren.

Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform mit Einleitungen und Erläuterungen nebst einem grammatischen Anhang von Dr. Richard Neubauer, Prof. am Grauen Kloster zu Berlin (Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen herausgeg. von Dir. Dr. Gotthold Vötticher u. Prof. Dr. Karl Kinzel. III 2). Vierte, vielfach verbesserte Auflage. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1908. 292 Seiten. 2,80 Mk.

### Zum philosophischen Unterricht.

Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von W. Windelband. 4te durchgesehene Auflage. Tübingen, Mohr. 588 S. Geh. 12,50 Mk. — Die zweite Auflage dieses vorzüglichen Werkes, in dem die Geschichte der philos. Probleme und der bei den Versuchen ihrer Lösung erzeugten Begriffe mehr als in den anderen Darstellungen der Geschichte der Philosophie hervortritt, ist im Sum. Gym. 1901 S. 221, die dritte 1905 S. 79 angezeigt worden. Die nach Frist von 3 Jahren wieder notwendig gewordene Neuauflage enthält zahlreiche Nachträge aus der jüngsten Literatur und eine Vermehrung der Seiten, und doch keine des Preises.

Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philos. Propädeutik. Nebst 340 Themen zu Prüfungsarbeiten. Von Prof. G. Bathinger. Berlin, Reuther und Reichard. 192 S. 2 Mark.

### Zum altklassischen Unterricht.

Wilhelm von Christs Geschichte der griechischen Literatur. Fünfte Aufl., unter Mitwirkung von Otto Stählin, Prof. am K. Marggymnasium in München, [jetzt o. Professor der kl. Philologie in Würzburg], bearbeitet von Wilh. Schmid, o. Professor an d. Universität Tübingen. I. Teil: Klassische Periode der griechischen Literatur. München, C. S. Beck 1908. 716 S., geh. 13,50 Mk., geb. 15,80 Mk. — Es ist höchst erfreulich, daß für die Neubearbeitung des Werks diese Männer gewonnen worden sind: Stählin wird die christliche griechische Literatur bearbeiten. Auch gut, daß jetzt das Buch in zwei Teilen erscheint. Der zweite soll im Laufe des Jahres 1909 herauskommen.

Geschichte der römischen Literatur bis Justinian von Prof. Martin Schanz in Würzburg. I. Teil: Die römische Literatur in der Zeit der Republik; I. Hälfte: bis zum Ausgang des Bundesgenoffenkrieges (Zwan von Müllers Handbuch, Bd. VIII). Dritte ganz umgearbeitete Auflage mit alphabetischem Register. München, Beck. 362 S., geh. 7 Mk.

Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache, seinen Primanern und Studenten gewidmet von Gymnasialprofessor Max C. P. Schmidt. Heft I. Einführung in die Stilistik. Leipzig, Dürr. 78 S. 1,40 Mk.

### Zum englischen Unterricht.

Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe. Mit biographischen Einleitungen und Anmerkungen herausgeg. v. Gerhard Budde, Prof. a. Lyzeum I in Hannover. Hannover, Hahn. 1908. 247 S.

### Zum Geschichtsunterricht.

Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten von Gymnasialdirektor Dr. Fr. Neubauer. Für den Unterricht in IV bis VII. 12 Haupt- und 8 Nebenkarten. Die vermehrte Aufl. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 60 Bfg.

Sammlung Goeschen. Deutsche Kulturgeschichte von Dr. Reinhold Günther. 2te umgearbeitete Aufl. — Neutestamentliche Zeitgeschichte, I. der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums, mit 3 Karten; II. die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft, mit einer Planskizze. Von Lic. Dr. W. Staerk. — Geschichte der christlichen Balkanstaaten, Bulgarien, Serbien, Rumänien, Montenegro, Griechenland. Von Dr. K. Roth. — Französische Geschichte von Dr. K. Sternfeld, Prof. an der Universität Berlin. Zweite verbesserte Auflage. — Jedes Bändchen 80 Bfg.

### Zum geographischen Unterricht.

Die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichts im Hinblick auf die Gesamtverhältnisse der Gegenwart. Von Dr. Rich. Lehmann, Geh. Regierungsrat, o. Prof. an der Univ. Münster. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 33 S.

Alfred Kirchhoff, ein Lebensbild von Willi Me. Mit einem Bildnis. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 30 S. 50 Bfg.

Unser Kolonialwesen und seine wirtschaftliche Bedeutung von Chr. Grotewold. Mit 120 Abbildungen. 3.—5. Tausend. 248 S. 2 Mk. Stuttgart bei Ernst Heinrich Morig 1908. — Hierzu gehören 6 höchst instruktive, kolorierte Wirtschaftskarten, gr. Folio in Karton, die nur mit dem Buche abgegeben werden, zu dem Preise von 2 Mk. Sie sind redigiert von Sprigende und Moisel, herausgeg. durch das Kolonialwirtschaftliche Komitee in Berlin, gedruckt von Dietrich Reimer und tragen folgende Titel: 1. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Togo, 2. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Kamerun, 3. Wirtschaftliche

Möglichkeiten in Deutsch-Südwestafrika, 4. Wirtschafts- und Verkehrskarte von Deutsch-Ostafrika, 5. Deutsch-Neu-Guinea (Kaiser-Wilhelmsland und Bismarck-Archipel), Samoa, Karolinen, Marschall-Inseln und Marianen, 6. die Länder um das gelbe und japanische Meer.

### Zum mathematischen Unterricht.

Mathematische Mußestunden. Eine Sammlung von Geduldsspielen, Kunststücken und Unterhaltungsaufgaben mathematischer Natur. Von Dr. Herm. Schubert, Prof. an der Gelehrten Schule des Johanneums in Hamburg. Große Ausgabe. Dritte Aufl. Bd. I: Zahl-Probleme. Leipzig, Göschen. 200 S., geb. 4 Mk. — Auch nicht sonderlich arithmetische Seelen werden, meinen wir, durch viele der hier erörterten Probleme gefesselt werden, z. B. durch das sehr interessante Kapitel „Ueber sehr große Zahlen“.

### Zu Festgeschenken besonders geeignet.

Schiller von Eugen Kühnemann, o. Prof. der Philosophie an der Universität Breslau. Mit einer Wiedergabe der Schillerbüste von Danneberg. Dritte Auflage, 6. bis 9. Tausend. München 1908, C. S. Beck. 612 S., elegant geb. 6,50 Mk.

Das klassische Weimar. Nach Aquarellen von Peter Wolke. Mit erläuterndem Text von Ed. Scheidemantel. Weimar, H. Böhlau's Nachfolger. 1907. 19 S. Text in Folio und folgende 12 Tafeln: I. Goethes Gartenhäuschen, II. Wohnhaus der Frau v. Stein, III. das römische Haus, IV. Bastille und Schloß, V. der Marktplatz, VI. unterer Eingang zum Wittumspalais, VII. Gesellschaftszimmer im Wittumspalais, VIII. das alte Theater, IX. Schillers Wohnhaus an der Esplanade, X. Herders Wohnhaus hinter der Stadtkirche, XI. Goethes Wohnhaus am Frauenplan, XII. Garten an Goethes Wohnhaus. Die Aquarelle und ihre Wiedergabe sind so vorzüglich, daß sie auch anspruchsvolle Augen befriedigen müssen, der Text ist nach Inhalt und Ton durchaus angemessen. Preis 10 Mk.

Eugen Diederichs Verlag in Jena hat es unternommen, einem größeren Publikum Kenntnis der altgriechischen Philosophie durch Uebersetzungen und beigegebene Erläuterungen zu vermitteln, und bietet damit den der alten Sprache Unkundigen etwas, das in gleichem Grade, wie die Anschauung antiker Kunstwerke und die Lektüre guter Uebersetzungen griechischer Dichter, geeignet ist, ihnen eine lebendige, erhebende Vorstellung von der Originalität und ewigen Bedeutung des hellenischen Geistes zu geben. So erscheinen dort alle wichtigen platonischen Werke, übersetzt von M. Kahner, D. Kiefer und K. Preisendanz. Eben dahin gehört die Uebersetzung der aristotelischen Metaphysik von Adolf Lassin, die im vorigen Jahrg. unserer Zeitschrift S. 214 ff. eingehend besprochen ist; ebendahi auch das uns jetzt vorliegende Bändchen: „Die Vorsokratiker in Auswahl übersetzt und herausgegeben von Wilhelm Nestle“, dem durch sein Buch über Euripides bekannten Professor am evangelisch-theologischen Seminar in Schönthal. Jeder einigermaßen philosophisch Interessierte, der bisher von vorsokratischer Weisheit nichts oder wenig wußte, wird, meinen wir, bei Durchlesung ihrer hier übersetzten Reste von Staunen ergriffen werden über die Fülle bedeutender und treffend ausgedrückter Gedanken und wird unzählige Male auch an Den Alkibas Wort erinnert werden. Die den übersetzten Fragmenten vorausgeschickte Einleitung orientiert in bester Weise über Leben und Lehrmeinungen aller hier auftretenden Männer und über die Entwicklung, die die griechische Philosophie bis zu der durch Sokrates herbeigeführten Wendung genommen. Auch die Sophistik ist in der Einleitung wie in den Bruchstücken voll vertreten. Zu einem Festgeschenk aber eignet sich das Buch auch um der geschmackvollen Ausstattung willen: es kostet geb. 6,50 Mk. (broch. 5 Mk.), und ein Bibliophil könnte in besonderer Weise durch einen von 20 Sonderabdrücken zu 20 Mark erfreut werden.

Dantes göttliche Komödie in deutschen Stenzen frei bearbeitet von Paul Kochhammer [Kgl. Preuß. Oberstleutnant z. D., jetzt auch Ehrendoktor der Univ. Breslau]. Mit einem Dantebild nach Giotto von E. Burnand. Zweite Aufl., Teubner 1907. 460 S., eleg. geb. 8 Mk. Diese freie Uebersetzung, die sich durch ihre Wohlverständlichkeit und ihre durchweg poetische Sprache auszeichnet und dadurch einen großen Leserkreis, dem Dante bisher fern gestanden hatte, für den Dichter gewonnen hat, erscheint in der zweiten Auflage noch wesentlich verbessert.

Endlich sei einer Publikation gedacht, die schon seit einer längeren Reihe von Jahren regelmäßig viele Weihnachtstische schmückt und durch Uner schöpfllichkeit im Wechsel des Dargebotenen unsere Bewunderung erregt. Wir meinen Meyers Historisch-geographischen Kalender, der für 1909 zum 13ten Mal erscheint und unter den neuen Abbildungen besonders auch eine Anzahl ausgezeichnete Landschaftsbilder nach Aufnahmen von Amateurphotographen bringt.



Abgeschlossen gegen Ende Oktober.

## Die 17. Jahresversammlung des Gymnasialvereins am 9. Juni 1908 zu Zwickau.

Am Nachmittag des 8. Juni fand in dem gütigst uns zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer des Gymnasiums zu Zwickau eine Vorstandssitzung statt, der auch der Rektor dieser Schule, Prof. Dr. M. Th. Dpitz, beiwohnte. Derselbe gab den Versammelten nähere Aufschlüsse über die Art, wie an der Zwickauer Anstalt eine Scheidung der Oberprimaner in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung vorgenommen worden ist. Die geschäftlichen Verhandlungen betrafen finanzielle Angelegenheiten, die dank dem guten Stand der Vereinskasse leicht erledigt wurden, und einiges, das am nächsten Tage auch die allgemeine Versammlung beschäftigte.

Diese begann um halb 10 Uhr in der Gymnasiumsaula, in der sich eine erfreuliche Anzahl von Vereinsmitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands, besonders aber aus dem Königreich Sachsen, eingefunden hatte. Der z. B. erste Vorsitzende, Gymnasialdirektor Dr. Aly aus Marburg flocht der Begrüßungsansprache Worte des herzlichsten Dankes an den Stadtrat von Zwickau und den Herrn Rektor Dpitz für die erwiesene Gastfreundschaft ein und gedachte dann der schweren Verluste, die der Verein im verfloffenen Jahr durch den Tod erlitten hatte, vor allem durch das Ableben seiner einstigen Leiter und späteren Ehrenmitglieder Eduard Zeller und Wilhelm Schrader. Außer ihnen wurden von dem Redner genannt: Geh. Hofrat Gymnasialdirektor Dr. Böckel, Heidelberg. — Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Böckh Berlin. — Justizrat Dr. Caspari, Frankfurt am Main. — Geh. Hofrat Prof. Dr. Dieterich, Heidelberg. — Oberlehrer Dübel, Aachen. — Prof. Dr. Eckstein, Zittau. — Gymnasialdirektor Prof. Dr. Sachtmann, Bernburg. — Prof. Haupt, Wittenberg. — G.-Prof. Hoppe, Wien. — Prof. Ingwersen, Rendsburg. — Paul Knoch, Hamburg. — G.-Prof. Künneth, Erlangen. — Studienrat Prof. Rusch, Speyer. — Prof. Ondrusch, Sagan. — Geh. Rat Billing, Altenburg. — Rektor a. D. Schäfer-Schrader, Frankfurt am Main. — Landgerichtsrat a. D. Schmidt, Plauen. — Prof. Schübeler, Lüneburg. — G.-Prof. Dr. Selt, Berlin. — Prof. Dr. Stender, M.-Gladbach. — Staatsminister z. D. v. Strenge, Erc., Gotha. — Prof. Dr. Striller, Sagan. — Prof. Dr. Thierfelder, Rostock. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Thöl, Hamburg. — Gymn.-Dir. a. D. Dr. Waldeyer, Bonn. — G.-Prof. J. Wegel, Berlin. — Oberl. Wiczorkiëwicz, Schwes. — Pastor Wolters, Hamburg. Die Versammlung erhob sich zu Ehren der Heimgegangenen, die Direktor Aly allezeit durch Nachfolge auf den von ihnen gegangenen Wegen zu ehren aufforderte. Dann gedachte er mehrerer Gaben, durch die der Verein auf Anlaß seiner 17. Jahresversammlung erfreut worden sei, des eben fertiggestellten vierten Heftes vom laufenden Jahrgang des Vereinsorgans mit dem Wiener Vortrag des Provinzialschulrats P. Gauer, des sechsten Heftes vom Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums und des hochbedeutsamen Aufsatzes vom Chef der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung Dr. Gieseke über „das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart“ in dem 5. Heft des XXII. Bandes der Neuen Jahrbücher f. d. kl. Alt. und f. Pädagogik, das allen Anwesenden eingehändigt wurde.<sup>1)</sup>

1) In der Tat hochbedeutsam scheint auch uns diese Ausführung eines nicht im Schuldienst stehenden Mannes, der allerdings durch seine Verlagstätigkeit in weitem Umfang mit den verschiedenen Gattungen der höheren Schulen Berührung hat und der durch die Vielseitigkeit des Verlags seiner Firma zeigt, wie starkes Interesse er den

Der dem Herrn Rektor *Opitz* ausgesprochene Dank wurde von diesem in folgender Weise erwidert:

Im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins und des Lehrerkollegiums des hiesigen Gymnasiums heiße ich die Herren Mitglieder des deutschen Gymnasialvereins in Zwickau herzlichst willkommen. Als zuerst der Gedanke auftauchte, daß die beiden Vereine im Anschlusse an einander hier tagen sollten, haben wir ihn bereitwilligst aufgegriffen. Denn wir nahmen an, daß diese gemeinsame Tagung für beide Vereine von Vorteil sein werde, für den deutschen, weil zu erwarten war, daß manche sächsische Gymnasiallehrer um so bereitwilliger an seinen Sitzungen teilnehmen würden, weil sie so wie so nach Zwickau kämen, für den sächsischen, weil wir hofften, daß manche Herren vom deutschen Vereine, um an unseren Verhandlungen teilzunehmen, noch einige Tage hier zugeben, und so unserer Tagung einen besonderen Glanz verleihen würden. Auch in der zweiten Erwartung haben wir uns sicher nicht getäuscht. *M. J. v. S.*, das Zwickauer Gymnasium ist eines der ältesten des Landes. Seine Anfänge reichen bis ins dreizehnte Jahrhundert zurück. Seit 1548 sind wir auf demselben Grundstück, das natürlich vielerlei Umänderungen erfahren hat. So haben wir eine sehr lange Tradition und zwar eine rein humanistische. Und an dieser halten wir unverbrüchlich fest, obwohl unsere Schule zu denjenigen sächsischen gehört, die die „Bewegungsfreiheit“ am meisten durchgeführt haben. Daher halten wir uns für durchaus berechtigt, den deutschen Gymnasialverein in unsern Mauern zu empfangen. Zu diesem Willkommengruße füge ich noch eine Einladung: im Namen des Ortsvorstands des Sächsischen Gymnasiallehrervereins lade ich die Herren Mitglieder dringend ein, sich an dessen Veranstaltungen morgen und übermorgen möglichst zahlreich zu beteiligen. Im besonderen mache ich Sie auch auf die von der Ratschulbibliothek veranstaltete Ausstellung aufmerksam: in ihr werden Sie manches sehen, was Ihnen nicht so leicht wieder aufstößt.

Die begrüßenden Worte, die der Vorsitzende an den anwesenden Vertreter des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Herrn Bibliothekar *Dr. Frankfurter*, gerichtet hatte, beantwortete dieser folgendermaßen:

Im Namen des Wiener „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ bitte ich mir, sehr geehrte Herren, zu gestatten, einige Worte an Sie zu richten. Es ist das dritte mal, daß mir die Ehre zuteil wird, Ihnen die Grüße unseres Vereins, namentlich unseres Präsidenten und des Vorstandes zu überbringen. Insbesondere der Wunsch unseres Präsidenten war es, daß unser Verein in Ihrer Versammlung vertreten sei, um dadurch das Interesse, das wir an Ihren Verhandlungen nehmen, und die engen Bande, die uns mit Ihnen verknüpfen, zu bezeugen. Mir selbst gereicht es zur besonderen Freude, daß mir wieder vergönnt ist, einige erspriessliche und angenehme Stunden — es können

verschiedensten Seiten des Unterrichts widmet. Der Aufsatz, dessen Lektüre wir angelegentlich empfehlen, schließt mit den Worten: „Auch vom praktischen Standpunkt aus urteilend, gelangen wir zu dem Ergebnis, daß auch den Bedürfnissen des 20. Jahrhunderts nach der einen Seite der Bildung das Gymnasium volle Genüge tut, und daß das, was es besonders leisten kann, uns gerade für unsere nationale Zukunft bitter notwendig ist. Freilich es muß ein Gymnasium bleiben: an der wohlungrenzten natürlichen Einheit seines Bildungstoffes darf nicht Jahr um Jahr ein Stückchen nach dem andern abgebröckelt und dürfen wiederum nicht andere unorganische Flicker eingesetzt, auch darf, wie es wenigstens für einen Teil der Schüler jetzt mehrfach geschieht, die krönende Kuppel nicht modernisiert werden. Das Gymnasium bedarf aller solcher Rettungen nicht, wenn man es nur ganz bleiben läßt eine humanistische Schule, die es sich zur Aufgabe macht, zunächst unvermerkt, dann immer bewußter ihre Schüler sich zu Menschen heranbilden zu lassen, denen nichts Menschliches fremd ist, und die damit die beste Mitgabe auch ins praktische Leben mit hinausnehmen.“ *U.*

diesmal nur Stunden sein — mit Ihnen zu verbringen. Deshalb bin ich trotz mancher entgegenstehenden Schwierigkeit gern hierher gereist.

Seit der Basler Versammlung, in der ich die Ehre hatte, Ihnen über die Entwicklung unseres Vereins zu berichten, hat unsere Vereinigung eine erfreuliche Vermehrung ihrer Mitglieder und, was besonders ins Gewicht fällt und materielle Bedeutung hat, auch ihrer gründenden Mitglieder erfahren. In letzter Zeit sind außer einem Gymnasialdirektor drei hervorragende Mitglieder des Herren- und Abgeordnetenhauses, ein hoher Aristokrat, ein hervorragender Kirchenfürst und zuletzt ein bedeutender Großindustrieller dem Verein als Gründer beigetreten. Auch die Zahl jener Mitglieder, die dadurch, daß sie uns einen höheren Jahresbeitrag leisten, zugleich Mitglieder Ihres Vereins geworden, ist erheblich gewachsen: sie hat sich mehr als verdoppelt. Kommt schon dadurch unsere enge Verbindung mit Ihnen zum Ausdruck, so ist sie dadurch noch inniger geworden, daß wir bei unseren Unternehmungen durch den immer rührigen, mit jugendlicher Begeisterung für die gemeinsame Sache kämpfenden Herrn Geheimrat Uhlig, in dessen Verehrung wir uns mit Ihnen einig fühlen, so wirksam unterstützt werden. Seiner Vermittlung verdanken wir es, daß knapp vor der großen Mittelschulenuquete Herr Provinzialschulrat Professor Dr. Paul Cauer auf unsere Einladung einen durch Form und Inhalt gleich bedeutenden Vortrag über die „Einheitschule und ihre Gefahren“ hielt und so die einander drängenden Vorträge und Diskussionen über die Frage der Schulreform, die damals alle Kreise in Atem hielt, eindrucksvoll zum Abschluß brachte. Und eben jetzt danken wir es wieder dem genannten Herrn, daß Herr Geheimrat Professor Dr. Windelband uns einen so feinsinnigen und tiefdurchdachten Vortrag über das Thema „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ bot, unter dessen Eindruck wir auch heute noch stehen. Es gereicht uns zur besonderen Genugtuung, daß beide Herren mit ihrem Aufenthalt bei uns zufrieden waren und die Tage, die sie bei uns verbracht haben (Geheimrat Windelband nennt sie in seinem Brief an mich ein Erlebnis), in freundlicher Erinnerung behalten.

Meine Herren! Das letzte Jahr stand bei uns im Zeichen des Kampfes, des Kampfes um das humanistische Gymnasium und, was sein Wesen ausmacht, den altklassischen Sprachunterricht. Dieser Kampf, der uns aufgedrängt worden ist, hatte eine gesteigerte Tätigkeit unseres Vereins zur Folge, die ihren Ausdruck auch in den drei Hefen findet, die seit Ihrer letzten Generalversammlung erschienen sind. Ihr Inhalt ist Ihnen aus den Berichten des „humanistischen Gymnasiums“ bekannt geworden, und als Schriftführer des Vereins und Redakteur seiner „Mitteilungen“ darf ich mit Befriedigung feststellen, daß sich diese Veröffentlichungen eines wachsenden Interesses und allgemeiner Zustimmung erfreuen. Im Namen unseres Vorstandes habe ich die Ehre, Ihnen eine Anzahl Exemplare des jüngst erschienenen 6. Hefes zur Verfügung zu stellen, das den Vortrag Cauers und den von unserem Präsidenten nach der Enquete vorgetragenen Rückblick auf sie und die beiden bedeutsamen sich anschließenden Diskussionen außer anderen Beiträgen enthält.

Das wichtigste Ereignis, das sich bei uns seit Ihrem letzten Beisammensein zugetragen hat, war die bereits erwähnte große Mittelschulenuquete, die in den Tagen vom 21.—25. Januar in unserem Unterrichtsministerium abgehalten worden ist. Diese Enquete ist ja für Sie eigentlich nichts Neues: sie hat bei aller Verschiedenheit im Einzelnen ihre Analogie in den großen Konferenzen, die in Berlin in den Jahren 1890 und 1900 stattgefunden haben. Welchen Anteil unser Verein an unserer Enquete genommen hat, erfahren Sie aus dem im 6. Heft veröffentlichten bereits erwähnten „Rückblick“ und noch mehr aus den eingehenden Protokollen, die vor kurzem erschienen sind und die ich Ihrer Aufmerk-

samkeit wärmstens empfehlen möchte. So sehr man gegen Einzelnes Einwendungen erheben mag, eines darf uns mit Genugtuung erfüllen, daß, wie auch der Unterrichtsminister in seiner bemerkenswerten Schlussrede hervorhob, der Kampf um das humanistische Gymnasium dahin entschieden wurde, daß es erhalten bleibt. Und an diesem erfreulichen Resultat hat der Verein, der auf der Enquete die Probe auf die Berechtigung seines Bestandes erbracht hat, seinen redlichen Anteil. Freilich ist der Kampf nicht für alle Zeiten zu Ende: denn, wie manche der Erscheinungen nach der Enquete bezeugen, sind die Maulwürfe nach wie vor an der Arbeit. Aber auch unser Verein kann sich bei der Tatsache des Bestandes des humanistischen Gymnasiums nicht beruhigen, sondern er betrachtet es als seine Aufgabe, darüber zu machen, daß sein Grundcharakter unverfehrt bleibe, und daß ihm Gelegenheit geboten werde, seine Eigenart kräftiger zu betonen und zu entfalten. In diesem Bestreben wissen wir uns mit Ihnen, meine Herren, eines Sinnes. Deshalb wollen wir auch fernerhin getrennt marschieren, aber gemeinsam mit Ihnen die uns allen am Herzen liegende Sache vertreten. Und dazu erbitten wir uns auch fernerhin Ihre Unterstützung.

Hierauf wurde von dem Vorsitzenden der mit lebhaftem Beifall aufgenommene Vorschlag gemacht, an Geheimrat Wendt in Karlsruhe und Geheimrat Oskar Jäger ein Begrüßungstelegramm zu senden und dem ersteren zugleich die Ehrenmitgliedschaft anzubieten.<sup>1)</sup>

Nun erteilte der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Immisch von Gießen das Wort zu dem freundlichst zugesagten Vortrag über „Das Recht der Grammatik im altsprachlichen Unterricht“, der bereits im vorigen Heft S. 160–171 abgedruckt ist und den die Anwesenden mit lebhaftester Beistimmung begleiteten. In der eröffneten Debatte ergriff zuerst Oberstudienrat Dr. Stürenburg, Rektor der Dresdener Kreuzschule, das Wort, um seiner freudigen Zustimmung besonders zu der Ansicht des Redners Ausdruck zu geben, daß der grammatische und überhaupt der Sprachunterricht vom sprachwissenschaftlichen und psychologischen Standpunkt aus vertieft und belebt werden müsse. Es müsse uns doch zu denken geben, daß die Klagen über Ödigkeit des Sprachunterrichts auf dem Gymnasium so überaus häufig laut würden, wie z. B. auch in der kürzlich erschienenen Schrift „Ein Wort für das humanistische Gymnasium. Zur Erwiderung an Geheimrat Ostwald. Von Dr. phil. Georg Albert (Leipzig und Wien, S. Deuticke 1908)“, wo die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums vortrefflich gewürdigt, doch die Methode des Sprachunterrichts an unseren Mittelschulen als verfehlt bezeichnet werde. Dies nötige zu der Frage, ob der von dem Vortragenden mit Recht erhobenen Forderung denn auch bei der Vorbildung unseres Lehrernachwuchses nach Gebühr Rechnung getragen werde. Der philologische Gymnasiallehrer sei, so lange er nur in Unter- und Mittelklassen beschäftigt werde, ausschließlich oder ganz vorwiegend Sprachlehrer und auch für den Unterricht der Oberklassen, in dem bei der Schriftstellererklärung literarische Gesichtspunkte einen breiteren Raum einnehmen, spiele doch die Erkenntnis und Behandlung des Sprachlichen noch eine entscheidende Rolle. Dies zwingt zu der Forderung, daß in der Prüfung für das höhere Lehramt in jedem Falle festgestellt werde, ob der Kandidat mit den Hauptergebnissen der Sprachwissenschaft im allgemeinen und besonders für diejenigen Sprachen, in denen er unterrichten wolle, vertraut sei. Die Ordnung der Prüfung für das höhere Schulamt im Königreich

1) Der Erstgenannte antwortete brieflich: „Ich sende Ihnen ein recht wohlgemeintes und aufrichtiges Wort des Dankes für Ihre Botschaft. Daß ich die mir zuteil gewordene Ehre annehme, ist ja selbstverständlich. Mir aber wird immer das Herz warm, wenn ich daran erinnert werde, daß ein jüngeres Geschlecht mit frischer Kraft fortführt, was wir Alten noch unerreicht zurücklassen mußten.“ Jäger aber antwortete telegraphisch: „Der guten Sache stets treu, wenn auch alt und dem Kampfplatz fern, dankt herzlich für freundlichen Gruß Jäger.“

Sachsen vom Jahre 1899 enthalte z. B. erstaunlicher Weise kein Wort über diese für den altphilologischen Lehrer unerläßliche Forderung, während sie für das Französische und Englische gebührenderweise „wissenschaftliche Begründung der grammatischen Kenntnisse“ und „Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache“ verlange. Und auch nur, wenn schon bei der Zusammensetzung der Prüfungskommission diesem Erfordernis Rechnung getragen werde, könne man die Gewähr bekommen, daß der philologische Nachwuchs dem für ihn lange Jahre vorwiegenden rein sprachlichen Teile seiner Aufgabe gewachsen sei. Drill sei gewiß unentbehrlich, aber ein so vorgebildeter Lehrer werde sich auch im Drill von dem unterscheiden, der in sprachlichen Dingen kaum über den Kreis der Schulgrammatik hinausgewachsen sei.

Auch Prof. Dr. Dittmar von Grimma bekräftigte den Wunsch nach einer Vertiefung des grammatischen Unterrichts und zwar speziell auf syntaktischem Gebiet, auf dem die Forschung noch nicht eben viele sichere Resultate gezeitigt habe. Während sich die Lautlehre von Anfang an eines intensiven Betriebs erfreut habe, sei man verhältnismäßig spät den syntaktischen Problemen nähergetreten, und hier habe es zunächst gegolten, eine Anzahl falscher oder schiefer Begriffe und Theorien, z. B. die lokalistische Kasus-theorie, zurückzuweisen. So seien die Ergebnisse eigentlich mehr negativer Art. Man habe wohl eingesehen, daß z. B. der Genetiv und der Konjunktiv ihren Namen zu Unrecht tragen, was aber die Kasus und die Modi eigentlich bedeuten, darüber herrsche bis zur Stunde noch keine Klarheit, keine Übereinstimmung zwischen den führenden Geistern. Es sei daher Pflicht der Gymnasiallehrer, sich nicht mit den Angaben ihrer Grammatiken zu begnügen, sondern selbständig diesen Problemen nachzuspüren, alle grammatischen Regeln, insbesondere die grammatischen Termini unter die Lupe zu nehmen und so das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen fördern zu helfen.

Prof. Uhlig wandte sich gegen die entschieden zu pessimistische Vorstellung von dem, was moderne Forschung bezüglich der Grundbedeutungen der nominalen und verbalen Flexionen ausgemacht, und meinte, daß Punkte, über die in Wirklichkeit nicht genügende Klarheit herrsche, jedenfalls nicht zu Mitteilungen an die Schüler geeignet seien. Völlig zugestimmt werden müsse aber der Forderung, daß der Lehrer jede grammatische Regel, auch jeden grammatischen Terminus unter die Lupe nehmen müsse und daß bezüglich der Termini den Schülern oberer Klassen manche Aufklärung zu geben sei, die den Ursprung und zum Teil auch das Unberechtigte der Benennungen klar lege.

Hierauf sprach Gymnasialdirektor Dr. Lüdt-Steglich dem Vortragenden gleichfalls den aufrichtigsten Dank für seine Ausführungen aus. Er möchte wünschen, daß sie weithin bekannt und auch an den maßgebenden Stellen in den deutschen Staaten gehört würden. Besonders stimme er ihm darin zu, daß die Aufgabe des grammatischen Unterrichts zumal im Lateinischen keineswegs mit der Vorbereitung auf die Lektüre erschöpft sei. Auch auf der Oberstufe könne er für die geistige Entwicklung des Schülers sehr fruchtbar gemacht werden. Wie bildend sei z. B. die Stilistik und Synonymik, die Etymologie und Semasiologie! Man müsse auch Zeit haben, den Gesamtertrag des syntaktischen Unterrichts überschauen zu können, was am besten im Griechischen geschehe. Auch aus diesem Grunde solle der Freund des Gymnasiums eher einer Verstärkung als einer Schwächung des grammatischen Unterrichts und der durch ihn bedingten schriftlichen und mündlichen Übungen das Wort reden. — In Preußen könne man mit der neuen Ordnung der Dinge seit 1901 im wesentlichen zufrieden sein. Das Lateinische und Griechische hätten genügend Raum behalten, ihre Bildungskraft zu entwickeln. Er sträube sich auch keineswegs gegen weitere Reformen, wenn nur eins dabei festgehalten werde: Keine Abbröckelung der alten Sprachen! Die bisherige allzugroße Neigung zur Nachgiebigkeit, zu Kompromissen müsse aufhören. Sie stamme noch aus der Zeit des Monopols und widerspreche durchaus der Forderung, daß jede Anstalt ihre Eigenart

betonen solle. Diesen Grundsatz müsse man auch der sogenannten Bewegungsfreiheit gegenüber beobachten. An und für sich wolle er gegen eine freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen nichts einwenden; habe er doch selbst vorgehabt, einen Versuch damit zu machen, der aber daran gescheitert sei, daß man nicht bloß 2, sondern mindestens 4 Gruppen hätte bilden müssen, um allen berechtigten Wünschen entgegenzukommen. So habe er sich denn lieber darauf zurückgezogen, dem einzelnen je nach seinen Gaben und Neigungen mehr Freiheit zu gewähren, ohne Lehrplanänderungen vorzunehmen. Stuhig müsse man werden, wenn man sehe, wie die Sache vielfach darauf hinauslaufe, die alten Sprachen zu beeinträchtigen. Was solle man dazu sagen, wenn in einer größeren Industriestadt des Westens, in der es übergenug Realanstalten gäbe, an einem mäßig besuchten Gymnasium bei einem Teil der Schüler der Oberklassen zu Gunsten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts das Griechische auf 3 Stunden wöchentlich beschränkt worden sei? Derartige sei der Weg zum Ruin des Gymnasiums. Wenn die Utilitäts-Pädagogen und Schulpolitiker sähen, daß man auch mit 3 Stunden Griechisch durchkommen und die Gymnasialreiseprüfung bestehen könne, sei es ihnen dann zu verdenken, wenn sie diesem von ihrem Standpunkte aus unnötigen Fache noch mehr Lust und Licht zu entziehen trachteten? Also kein ängstliches Zurückweichen vor den Forderungen der Gegenwart, vielmehr ein kraftvolles und überzeugtes Festhalten an dem, was die Grundlage der humanistischen Bildung ausmacht!

Geheimrat *Jmelmann* von Berlin bemerkte, daß er *Zimmisch*' feinsinnige und tiefgreifende Ausführungen den grammatikfeindlichen Gegnern kaum gönne, zumal er, wie ohne Zweifel auch viele andere, überzeugt sei, daß die fast schon epidemisch gewordenen Karikierungen unseres gymnastischen Unterrichtsbetriebes nicht auf wirklichen und nachgewiesenen Mißständen desselben beruhen, daß sie vielmehr Ausflüsse wohlbekannterer modernster Lebensanschauungen und Tendenzen seien, die sich mit ingrimmigem Nachdruck gegen die Schule und ihre Disziplin richteten. Was insbesondere die Grammatik betreffe, dieses Rückgrat der Philologie und so auch des gymnastischen Sprachunterrichts, so könne ihr selbständiger und eminenter Bildungswert und ihre Unerläßlichkeit von keinem Sachverständigen bestritten werden, und nun gar ein im Sinne des Referenten sprachgeschichtlich und sprachpsychologisch befruchteter Betrieb der alten Sprachen, wie er allerdings erst auf den oberen Stufen zu voller Geltung kommen könne, sei von ganz unvergleichlicher Bedeutung und Anziehungskraft. Neben dem im engeren Sinne Grammatischen dürfe natürlich nirgends die andere Seite, das Lexikalisch-etymologische, neben dem Knochenbau das Fleisch, neben dem Formellen das inhaltlich Wert- und Reizvolle und für Land und Volk Bezeichnende verabsäumt werden. Komme es doch nach *Herbarts* Wort beim Sprachenlernen auf Beides an, auf Formen-sicherheit sowohl wie auf lexikalische Wohlhabenheit.

Dr. *Franckfurter* aus Wien spricht ebenfalls seine lebhafteste Freude über die so überzeugenden Ausführungen des Vortragenden aus und tut dies um so lieber, als sich die von Prof. *Zimmisch* dargelegten Ansichten mit denen decken, die der in dem Vortrag erwähnte Wiener Universitätsprofessor *H. Kretschmer*, Mitglied des Vorstandes des Wiener Vereins, vor einiger Zeit in der „*Kleinen freien Presse*“ vertreten habe. Von den Ausführungen des Geheimrats *Jmelmann* aber weiche er, so sehr er ihnen im Übrigen beipflichte, doch in einem Punkte ab. Derselbe habe gemeint, die vortrefflichen Auseinandersetzungen des Redners seien den Gegnern des grammatistischen Unterrichts kaum zu gönnen. Allein in Wahrheit sei es doch recht wünschenswert, daß diese von dem Wert dieses Unterrichts einen Begriff bekämen, und daß diese Belehrungen in möglichst weiten Kreisen verbreitet würden, nicht bloß durch den Abdruck im nächsten Heft des „*Humanistischen Gymnasiums*“, sondern auch durch Sonderabdruck.<sup>1)</sup>

1) Es ist eine größere Anzahl von Sonderabdrücken hergestellt worden. Uebrigens beträgt der Einzelpreis für das ganze V. Heft, in dem außer Anderem auch der aus-

Von besonderem Interesse war dann die Meinungsäußerung eines unserem Verein angehörigen Juristen, des Rechtsanwalts beim Dresdener Oberlandesgericht, **Friedrich K lo e p p e l**, desselben Mannes, von dem wir im vorigen Jahrgang S. 76 ff. griechische Briefe und Verse „aus dem 44. juristischen Semester“ veröffentlicht haben. Das Votum lautete:

Als Nichtfachmann möchte ich mir nur erlauben, ein kurzes Zeugnis aus eigener Erfahrung abzulegen. Was wir heute über den bildenden Wert der Grammatik, als Selbstzweck gedacht, gehört haben, war mir insofern nichts Neues, als es sich Punkt für Punkt mit dem deckt, was ich an mir selbst erlebt habe. An der Grammatik habe ich gelernt, was Wissenschaft ist, gelernt, wie man das Wesen einer Erscheinung durch Eindringen in ihre Entwicklungsgeschichte versteht, wie sehr dieses Verfahren dem rein logisch konstruktiven Dogmatismus überlegen ist, wie immer der unerklärlich gebliebene Rest, das Anomale, das der zunächst gefundenen Regel noch Widerstreitende, den Hebel des wissenschaftlichen Fortschritts bildet. Und ich kann mir noch heute keinen Gegenstand denken, an dem ein heranwachsender Geist das Alles besser lernen könnte, als gerade an der griechischen Grammatik mit ihren zahlreichen und dabei doch vielfach leicht auf ihre Ursachen zurückführbaren Anomalien.

Auch kann ich bestätigen, daß es dazu der Heranziehung des Sanskrit nicht notwendig bedarf. Es würde ganz falsch sein, wenn man dem Schüler einfach die abgeschlossenen Ergebnisse der Sprachvergleichung mitteilen wollte. Das wäre nicht viel mehr als eine neue Vermehrung des Gedächtnisframs. Es kommt darauf an, die sprachgeschichtlichen Probleme zu erfassen, die Methoden zu ihrer Bewältigung einzusehen, diese prüfend zu vergleichen, sich selbst an der Lösung zu versuchen. Der Gymnasiast hat mindestens 4 Sprachen, dazu im Deutschen und Griechischen sowohl Dialekte, als ältere und jüngere Stufen zur Vergleichung. Das gibt eine Fülle von merkwürdigen Unterschieden und Uebereinstimmungen, für einen Jüngling, der nur einen Funken wissenschaftlicher Beobachtungsgabe und Neugier in sich trägt, einen unvergleichlichen Anreiz und ausgiebige Nahrung. Ist doch die heutige grammatische Forschung der naturwissenschaftlichen nah verwandt und steht mit ihr zusammen in lehrreichem Gegensatz zur Mathematik. Vor der Naturwissenschaft aber hat die Grammatik für den Standpunkt des Schülers den Vorzug, daß er den Gegenstand der Untersuchung ohne Apparate, Sammlungen und Abbildungen unmittelbar erfassen und sehr bald vom rezeptiven zum selbständigen Denken übergehen kann. Und kann es einen schöneren Schlußstein solchen eigenen Denkens geben, als die Erkenntnis, wie die gemeinsame Herkunft so zahlreicher und verschiedener Völker jenseits aller Ueberlieferung sich mit Sicherheit nachweisen läßt?

Es ist mir eine herzliche Freude, bei dieser Gelegenheit einem fast vergessenen Schulmann eine lebhaft empfundene Dankeschuld abtragen zu können. Ich habe Philipp Buttman im Leben nicht gekannt, aber seine griechische Grammatik in verschiedenen Auflagen war die Lieblingsspeise meiner Entwicklungsjahre. Die Wissenschaft ist über ihn hinweggegangen, wie er sich eigensinnig gegen ihren großen Strom abschloß und dabei beharrte, das Griechische nur aus sich selbst erklären zu wollen. Seine Ergebnisse mußten gegen die reichen Früchte der vergleichenden Forschung zurückbleiben; aber es ist lehrreich zu sehen, wie weit er in dieser Beschränkung gekommen ist, und sein Verfahren, den jugendlichen Geist zu fesseln und ihn zum Mitarbeiten heranzuziehen, mutet mich heute noch so frisch an, wie vor 30 Jahren.<sup>1)</sup>

gezeichnete Vortrag von Bindelband „über Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ enthalten ist, nur 1 Mk.

1) Ich möchte hier erwähnen, daß ich auch von anderen Juristen ähnliche Urteile über die Beschäftigung mit der griechischen Grammatik gehört habe. Gerade die Beschäftigung mit der griechischen Sprache rühmte mir einst voll Anerkennung

Direktor *Aln* sprach seine Freude über die allgemeine Zustimmung, die der Redner gefunden habe, aus und erklärte zugleich die Fassung einer Resolution mit Rücksicht auf die Tatsache für wünschenswert, daß der preußische Unterrichtsminister die Einlieferung der lateinischen Arbiturientenprüfungsarbeiten vom letzten Termin an die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen angeordnet habe. Was von einer gewissen Richtung bezüglich des Fortbestandes dieser Arbeiten angestrebt werde, sei seiner Zeit in Königsberg offen ausgesprochen worden, und es liege im Interesse der Sache, daß der Gymnasialverein zu der aufgeworfenen Frage nach der Berechtigung der Uebersetzungen in das Lateinische bei den Reifeprüfungen Stellung nehme.

Professor *Grünwald*, der von dem Vorsitzenden gebeten wurde, eine solche Resolution zu entwerfen, bemerkte zunächst, daß er mit besonderer Genugtuung die Stelle in Prof. *Zimmisch*' Vortrag gehört habe, wo derselbe auf die Universitäten hinwies, die eine weitere Verkümmernng des klassischen Unterrichts hoffentlich nicht ruhig mit ansehen würden. Schon vor Jahren, als die ersten Breschen in die Eigenart des humanistischen Gymnasiums gelegt worden seien, habe er (*Grünwald*) zu einem befreundeten Universitätslehrer gesagt: *Vestra res agitur*, die Universität müsse dem Gymnasium zu Hilfe kommen, ehe es zu spät sei. Auch jetzt sei es noch nicht zu spät, und darum empfehle es sich, in der Resolution die Erwartung zum Ausdruck zu bringen, daß die Universitätslehrer fortan mit uns Schulter an Schulter kämpfen werden.

Die danach von dem genannten Herrn vorgeschlagene und einstimmig angenommene Resolution lautete: „Die 17. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins erklärt sich mit dem von Prof. *Zimmisch* geforderten Betriebe des grammatischen Unterrichts durchaus einverstanden und betont nachdrücklichst die Notwendigkeit der Übungen in der Anwendung der klassischen Sprachen, insonderheit die der Uebersetzungen aus der Muttersprache. Die Versammlung erwartet mit dem Redner, daß, falls weitere Beschränkungen der klassischen Sprachen auf dem Gymnasium geplant werden sollten, auch die Universitäten zu tatkräftiger Abwehr bereit sein würden.“<sup>1)</sup>

das bekannte Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses Geh. Justizrat *D. Cassel*, und der Berliner Universitätsprofessor Geheimrat *D. Bierke* sprach mir mit warmem Dank von dem Lehrer, von dem wir beide griechischen Unterricht in den obersten Klassen erhalten haben und bei dem die Betrachtung und vergleichende Erläuterung sprachlicher Erscheinungen durchaus vorwog. Auch mein verstorbener Freund, der Straf- und Kirchenrechtslehrer Geheimrat *Rudolf Heinze*, hat mich öfter versichert, welchen Genuß und welche geistige Förderung ihm gerade das Studium der griechischen Sprache gebracht habe.

1) Es ist nicht uninteressant, mit dem, was wir heute gegenüber dem verkehrten Zurückdrängen grammatischen Unterrichts fordern müssen, zu vergleichen, was vor fast 400 Jahren *Melanchthon* in der kursächsischen Schulordnung verlangte: „Man soll den Kindern die Grammatica wohl einbilden. Denn, wo solchs nicht geschicht, ist alles lernen verloren und vergeblich. Es sollen auch die Kinder solche regulas Grammaticae auswendig auff sagen, daß sie gedrungen und getrieben werden, die Grammatica wohl zu lernen. Wo auch den schulmeister solcher erbeit verdreuffet, wie man viel findet, soll man dieselbigen lassen lauffen und den Kindern einen anderen suchen, der sich dieser erbeit anneme, die Kinder zu der Grammatica zu halten. Denn kein grösser Schade allen künsten mag zugesüget werden, denn wo die Jugend nicht wol geübet wird ynn der Grammatica.“

Aus der Gegenwart aber scheinen uns noch zwei grammatikfreundliche Aeußerungen besonders bedeutungsvoll, einmal die von *Virchow* in der Unterrichtsdebatte des preußischen Abgeordnetenhauses vom Jahr 1899, wo er über den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler“ klagte, den er aus den Erfahrungen als akademischer Lehrer und als Examinator erschloß und von dem Rückgang der klassischen Schulstudien herleitete, diesen Rückgang aber vornehmlich aus dem Umstande, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. „Es ist mir vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir garnicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen

Hierauf wurde zu einigen Besprechungen übergegangen, die von Prof. Uhlig eingeleitet wurden und zum Teil Punkte betrafen, welche von diesem auf der Baseler Versammlung des Vereins in einem Vortrag „über den gegenwärtigen Stand der vom Verein vertretenen Sache“ erörtert worden waren, über die zu debattieren aber damals die Zeit nicht mehr vorhanden war. Es war vor Allem die Frage, inwiefern die von einigen Seiten behauptete „Aschenbrödelstellung“ des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen, speziell den Gymnasien, Wirklichkeit sei. In dem Baseler Vortrag war diese Vorstellung von dem Vortragenden auf Grund der Lehrpläne und seiner in mehreren deutschen Staaten gemachten Erfahrungen als Einbildung zurückgewiesen und nur das bezüglich der preussischen Schulen zugegeben worden, daß hier die mittelhochdeutsche Sprache und Literatur noch nicht in einer ihrem bedeutenden Bildungswert entsprechenden Weise kennen gelernt würden, während dies in den süddeutschen höheren Schulen schon längere Zeit der Fall sei. Es schien aber wünschenswert, über die „ Vernachlässigung“ des Deutschen Stimmen aus verschiedenen Gegenden Deutschlands zu hören.

Das Verlangen nach solchen Äußerungen erfüllte zunächst der Rektor des Leipziger Königin-Carola-Gymnasiums Professor Dr. Paul Vogel, der feststellte, daß für das Königreich Sachsen von einer Aschenbrödelrolle des deutschen Unterrichts nicht die Rede sein könne, weder im Hinblick auf die Bestimmungen der Lehrordnung, z. B. auf die Zahl der vorgeschriebenen schriftlichen Übungen, noch im Hinblick auf den Eifer der Lehrer für den deutschen Unterricht und für Ausgestaltung seiner Methodik. Zuzugeben sei, daß bei diesem Unterricht mehr Fehlgriffe, besonders jüngerer Lehrer vorkämen, als etwa beim fremdsprachlichen, der durch Grammatik und Übungsbuch viel festere Bahnen anweise, während der deutsche ganz wesentlich auf der Persönlichkeit des Lehrers, auf seinem pädagogischen Taktgefühl und Geschmack fuße. Aber diesen Übelstand teile der deutsche Unterricht z. B. mit dem in Geschichte und Geographie, und ein starkes Gegengewicht bilde die Tatsache, daß gerade im deutschen Unterricht nicht wenige Lehrer eine besonders nachhaltige Wirkung auf die Schüler erzielten.

Der Rektor der Dresdener Kreuzschule, Oberstudienrat Stürenburg, glaubte die aus dem Königreich Sachsen gegebene Auskunft doch dahin ergänzen zu sollen, daß man vielfach in der Lehrerschaft der Gymnasien die je zwei dem Deutschen in den Tertien und der Untersekunda zugewiesenen wöchentlichen Stunden für nicht ausreichend halte. Im Übrigen sei man aber auch in diesem Lande darüber einig, daß

machen müsse. . . . Wenn aber alle grammatischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was Jemand zufällig durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung. . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß wer so wenig Grammatik versteht, garnicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt.“ Eine Äußerung, die umsomehr Bedeutung gewinnt, wenn man weiß, daß Virchow zehn Jahre vorher (also bevor die preussischen Lehrpläne des Jahres 1891 ihre Wirkung geübt hatten) von derselben Stelle aus über ein Zuviel von Grammatik im lateinischen Unterricht geklagt hatte.

Auch die andere Äußerung jüngerer Zeit, die ich im Sinne habe, versteht sich im Hinblick auf die Aenderung des Unterrichtsbetriebes, wie sie in Preußen seit dem Jahr 1891 eingetreten war. Adolf Matthias sprach sich in der preussischen Konferenz des Jahres 1900 folgendermaßen aus: „Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden.“

nicht nur die dem Deutschen im Plan besonders zugewiesenen, sondern in gewissem Sinne alle Stunden in den Dienst der Muttersprache zu treten haben und daß dieser deshalb nicht sowohl die Rolle des Aschenbrödel's, als die der Prinzessin zufalle.

Geheimrat **Zmelmann** erinnerte an die Erörterungen über Stellung und Methode des deutschen Unterrichts auf der Kölner Versammlung unseres Vereins im Jahr 1895. Dort haben sich der Referent (Zmelmann) und der Korreferent (Gymnasialprofessor Dr. Ammon aus München) in eingehendster Weise über die Aufgaben ausgesprochen, die speziell den deutschen Unterrichtsstunden zufallen, und gelangten dabei übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß sie eine wesentliche Vermehrung dieser Stunden nicht empfahlen. Und sehr wertvoll war, daß auch eine der ersten Autoritäten für die Fragen des deutschen Unterrichts, **G. W. W. W. W. W.**, in der Diskussion damals seine volle Beistimmung äußerte und aus seinen praktischen Erfahrungen begründete. Bei dem Hinweis auf jene Verhandlungen zitierte Zmelmann auch das Diktum Paulsens, der das Deutsche einmal das Herz des gymnastischen Organismus nannte, aber hinzufügte, der Herzmuskel sei nicht der größte.

Schließlich wies Konrektor Dr. **Gehard** von Augsburg darauf hin, daß die bayerische Schulordnung vom Jahr 1891<sup>1)</sup>, die schon ohnedies dem deutschen Unterricht eine hervorragende Stelle eingeräumt habe, ausdrücklich vorschreibe, daß jede Lehrstunde zugleich eine deutsche sein solle, insofern die Schüler stets anzuhalten seien, logisch und sprachlich richtig zu antworten. Soweit seine Beobachtung reiche, befolgten die bayerischen Lehrer diese Vorschrift gewissenhaft und bei Inspektionen werde ihrer Durchführung ein ganz besonderes Augenmerk zugewendet. So seien auch Klagen über Vernachlässigung des Deutschen seit längerer Zeit nicht mehr vorgekommen. Früher sei allerdings der Vorwurf gehört worden, daß man Latinismen und Gracismen im Übersetzungsdeutsch nicht genügend entgegentrete, und die Klage sei nicht unberechtigt gewesen: die Forderung „so wörtlich als möglich, so frei als notwendig“ sei hinsichtlich ihres zweiten Teils zu wenig beachtet worden. Jetzt seien diese Klagen verstummt. Man könne also mit gutem Gewissen sagen, daß die bayerischen Philologen dem Deutschen geben, was ihm gebühre.<sup>2)</sup>

Nach dieser Diskussion teilte Prof. **Uhlig** Beobachtungen und Erfundigungen bezüglich der humanistischen Bildung der Mädchen in Gemeinschaft mit Knaben und Jünglingen (Coeducation) mit, woraus Folgendes ausgezogen werden mag.

Sehr große Ausdehnung hat in Italien jetzt die Zulassung von Mädchen zu den Ginnasi und Licei, d. h. Unter- und Obergymnasien, gewonnen, die dort, wie mir gesagt wurde, ihren Ursprung in dem natürlichen Wunsch von Eltern gehabt hat, daß ihre Töchter nähere Kenntnis von der alten italischen Kultur und Literatur empfangen möchten. Diese Eltern veranlaßten vor mehr als 25 Jahren eine Petition an das Unterrichtsministerium, es möchte den Mädchen die Teilnahme am regulären Gymnasialkurs gestattet werden. Die Bitte wurde von der Regierung abschlägig beschieden, aber die Petenten beruhigten sich dabei nicht, sondern wandten sich jetzt an das Abgeordnetenhaus, und ein demselben angehöriger Advokat fand, daß im italienischen Unterrichtsgesetz kein Passus sich finde, der die Teilnahme der weiblichen Jugend an dem Gymnasial-

1) Der Stundenplan der bayerischen Gymnasien von dem genannten Jahr gibt dem Deutschen in VI 5, V 4, IV 3, U. III bis O. II je 2, U. I 3, O. I 4 Stunden, also im Ganzen 27 (die preußischen Anstalten haben seit 1892 26 deutsche Stunden).

2) Wir möchten daran erinnern, daß die ganze Frage auch sehr eingehend von **D. Jäger** im ersten Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift behandelt worden ist unter dem Titel „Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts“, ein Ausdruck, mit dem der Verfasser sich deswegen dort auseinandersetzen zu müssen erklärt, weil derselbe jetzt mehr und mehr zu einer bloßen Redensart und Reklamephrase zu werden drohe.

unterricht der männlichen ausschließt. So wurde denn die Miterziehung von Mädchen in humanistischen Lehranstalten<sup>1)</sup> zugelassen, und seit dieser Zeit hat sich die Zahl der italienischen Gymnasiastinnen von Jahr zu Jahr gemehrt. Ich habe 1895 fast in allen den größeren Gymnasien, die ich besuchte, das weibliche Element vertreten gesehen, habe es mehrfach geradezu hervorragend in den Leistungen gefunden und auf meine Fragen, ob denn nicht irgendwie Mißstände bei der Coeducation zu Tage träten, immer eine negative Antwort von Direktoren und Lehrern erhalten. Es herrsche ein entschiedener *rispetto* der Knaben vor den Mädchen. Ein einziger Preside (Vorstand eines Vollgymnasiums) bemerkte lächelnd, daß zwar manchmal nicht die Mädchen durch die Jungen, aber die Jungen durch die Mädchen zu leiden hätten. Wenn nämlich eine *un po' più bella* sei, so sähen manche Schüler gern auf diese hin: *la guardano invece di guardare il maestro*. Nun, erwiderte ich, da ließe sich ja am Ende nicht schwer helfen: ich finde überall die Mädchen zusammen auf der ersten Bank sitzen; warum setzen Sie sie nicht auf die letzte? *Ma questo sarebbe inconveniente, impossibile*. Von anderen Seiten wurde mir versichert, daß viele Schüler eine sehr wesentliche Anregung durch Eifer und Leistungen der mitstreibenden Schülerinnen erhielten, ein Vorteil, auf den allerdings eine Anstalt, das *Ginnasio* und *Liceo* *Ennio Quirino Visconti* verzichtet, das sich jetzt in dem Hause des alten jesuitischen *Collegio Romano* befindet. Denn hier sind die Schülerinnen von den Schülern gesondert worden, seitdem die Zahl der erstern so groß geworden ist, daß man glaubte, ein besonderes humanistisches Mädchen-gymnasium im selben Haus und unter derselben Direktion einrichten zu sollen, in dem auch die Lehrkräfte fast durchweg weiblich sind.<sup>2)</sup>

Die guten Erfahrungen aber, die man an so vielen italienischen Anstalten dauernd mit der Coeducation gemacht hat, werden nicht mit Unrecht von Verteidigern dieser Einrichtung besonders gern angeführt, weil man darauf hinweisen kann, daß jenseits der Alpen die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend früher, als bei uns zu beginnen pflegt. Doch die diesseits der Berge gemachten Erfahrungen sind gleichfalls von entschiedenem Wert. Auch in der deutschen Schweiz gewinnt die Aufnahme von Mädchen in die Knabengymnasien fortwährend an Ausdehnung, und eingehend schilderte uns auf der Baseler Philologenversammlung Professor Lünig von dem St. Galler Gymnasium den guten Einfluß, den diese Einrichtung nicht bloß auf die Schülerinnen, sondern in gleichem Maße auf die Schüler habe. Selbst die anfangs ganz ablehnenden Lehrer, erklärte er mir später auch brieflich, seien heute, nach 10 Jahren, versöhnt. Die andersartige Begabung der Mädchen lasse sich vortrefflich zur Belebung des Unterrichts verwenden. Sie gäben zugleich vielen Mitschülern ein Beispiel solideren und regelmäßigeren Arbeitens. Zu verliebtem Getue mit den Jungen seien die St. Galler Gymnasiastinnen entschieden weniger geneigt, als ihre Altersgenossinnen an der Töchterschule. Sei eine zur Verliebtheit disponiert, so suche sie sich den Verehrer außerhalb der Anstalt, ein Beweis, daß das Ver-

1) Von der Coeducation an realistischen Schulen habe ich in Italien kein Beispiel gesehen oder in Erfahrung gebracht.

2) Im Lateinischen und Griechischen und in der Mathematik nicht minder als in der Geschichte und Geographie, Philosophie und Physik. Nur die Naturgeschichte wird von einem Lehrer gegeben, weil es dem Vorstand wünschenswert erscheint, daß nur ein Mitglied des Lehrerkollegiums mit den naturgeschichtlichen Sammlungen zu tun hat. Uebrigens ist es mir Bedürfnis auszusprechen, welchen guten Eindruck hinsichtlich ihres didaktischen Geschickes und ihrer Unterrichtetheit die fünf Damen, deren Stunden ich bewohnte, auf mich gemacht haben: sie sind alle *dottorosso* (denn *dottorossa* ist die Femininbildung des Titels, nicht *dottrice*), drei wurden an der Universität Bologna promoviert, zwei an der Universität Rom.

hältnis zu den Mitschülern durchaus die gesunde Temperatur des Kameradschaftlichen habe.

In Deutschland hat kein Staat in gleichem Umfang wie Baden Erfahrung mit der Zulassung von Mädchen in Gymnasien (und realistischen Knabenschulen) gemacht. Aus einer Beilage zu Nr. XI des Verordnungsblattes Großh. Oberschulrats vom laufenden Jahr, den Besuch von Knabennittelschulen durch Mädchen betreffend, ergibt sich, daß in den badischen Gymnasien seit 1900 die Zahl der Mädchen von 1 bis 117 wuchs (in den Realgymnasien seit 1902 von 13 auf 78, in den Oberrealschulen seit 1901 von 3 auf 121) und daß der Prozentsatz von Schülerinnen in den Gymnasien 2,31 (in den Realgymnasien 3,61 und in den Oberrealschulen 2,92) beträgt. Und die hinzugefügten Bemerkungen enthalten folgende Worte: „Die Unterrichtsverwaltung hält an der Anschauung fest, daß alle diese Anstalten als verordnungsmäßig für Knaben bestimmt, diesen ihren Charakter nicht verlieren dürfen, daß also insbesondere an den Vollanstalten die Zahl der Mädchen einen bestimmten mäßigen Prozentsatz nicht überschreiten soll, daß ferner die Lehrpläne auf die besonderen Eigenheiten der Bildung des weiblichen Geschlechts keine Rücksicht nehmen sollen. Die Erfahrungen, welche bis jetzt mit der Zulassung von Mädchen zum Unterricht an Knabennittelschulen gemacht wurden, sind im allgemeinen gut. Es gilt dies sowohl für die unteren wie für die oberen Klassen. Uebereinstimmend wird die Fähigkeit der Mädchen, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen, bestätigt; in vielen Fällen wird sogar der größere Fleiß und das regere Interesse der Mädchen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben; auch wird ihrer Anwesenheit vielfach ein fördernder Einfluß auf die Knaben zugeschrieben. Nicht minder wird ein solch günstiger Einfluß auf das Betragen der Schüler hervorgehoben, da die Mädchen durch größere Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit, Aufmerksamkeit, sowie durch ihre natürliche Zartheit verfeinernd auf das Betragen und Auftreten der Knaben einwirken. Auch bezüglich der Disziplin haben sich bis jetzt keine Schwierigkeiten ergeben, wie auch irgend welche Gefahren für die Sittlichkeit aus dem Zusammensein von Knaben und Mädchen nirgends wahrgenommen wurden“. Die meisten Äußerungen in den Sitzungen der zweiten badischen Kammer vom 7. und 8. Mai d. J. klangen zurückhaltender. Nicht bloß der der nationalliberalen Partei angehörige Berichterstatter über das Mittelschulwesen Dr. Obkircher und das Mitglied der Zentrumsfraktion Kopf haben für die Miterziehung den Ausdruck *Notbehelf* gebraucht, während sich nach den mitgeteilten Worten des Oberschulratblattes doch auch für die Knaben mehrfache Vorteile mit der Coeducation verbunden gezeigt haben, sondern auch Staatsminister (und Unterrichtsminister) Frhr. von Dusch wandte jene Benennung an. Mitveranlaßt ist vielleicht die hierdurch bezeichnete Stellung der Genannten durch eine von Dr. Obkircher zitierte Resolution des Kasseler Kongresses für höhere Frauenbildung, aus der die Tendenz hervorging, den gemeinsamen Unterricht allmählich zu einer allgemeinen Einrichtung zu gestalten. Der Direktor des Oberschulrats von Callwürt sprach sich am nächsten Tage folgendermaßen aus: „Es war nicht möglich, dem außerordentlich gewachsenen Bildungsbedürfnis der weiblichen Jugend durch staatliche Anstalten rasch genug entgegenzukommen. Wir haben es deshalb für unsere Pflicht erachtet, alle diejenigen Bildungsanstalten den Mädchen zu öffnen, die für sie überhaupt geeignet sein können. Aber wir sehen es immer noch als eine Ausnahme an, daß Mädchen in Knabenschulen unterrichtet werden. Da es aber eine Ausnahme ist, haben wir in der Tat nur Mädchen von hervorragender Begabung in unseren Knabenschulen, und infolge dessen ist die Einwirkung der Mädchen auf die Knaben in unseren Schulen eine vortreffliche.“ Auch die Einwirkung der Knabenschule als solcher auf die Mädchen sei durchaus glücklich. Aber eine Generalisierung der Miterziehung

sieht danach auch v. Sallwürf keineswegs als etwas Wünschenswertes an, sondern ist offenbar der Ueberzeugung, daß die bezeichneten günstigen Wirkungen andersartigen weichen würden, wenn die Zulassung von Mädchen in die Knabenschulen aufhörte eine Ausnahme zu sein. Für weitere Ausdehnung dieser Zulassung sprach nur der (der demokratischen Partei angehörige) Abgeordnete Heimburger, jetzt Direktor eines Realgymnasiums mit neu sprachlichem Unterbau: „Man sollte doch die Zusammenerziehung wenigstens in dem Umfang wie bisher belassen und sollte sie allmählich weiter ausdehnen, bis man einmal zu dem Punkte kommt, wo man sieht, daß die Einrichtung keine gute mehr ist; dann kann man immer noch Halt machen. Hauptsache ist, daß es dem weiblichen Geschlecht ermöglicht wird, sich dieselbe Bildung anzueignen, wie sie das männliche Geschlecht erwirbt. Wenn man nun in einer Stadt eine Schule hat, die den Mädchen diese Bildung übermitteln kann, so ist es gut. Das hat man aber nur in den allerwenigsten Städten; in den Städten, wo nicht ein volles Mädchengymnasium ist, muß man doch einzelnen begabten Mädchen, die die Knabenschule besuchen wollen, das nicht unmöglich zu machen suchen, sondern muß ihnen diese Möglichkeit tunlichst geben, da es ja, wie gesagt, für beide ein Vorteil ist. Ich hoffe also, daß mit dem Bremsen doch nicht zu weit gegangen wird, daß man nach wie vor den Mädchen den Zutritt zu den Knabenschulen offen läßt. Wo allerdings die Knabenschulen schon überfüllt sind, ist es begreiflich, daß man mit einer gewissen Vorsicht vorgeht.“

Auch auf die Entwicklung der Coeducationsangelegenheit in Norwegen und Schweden, England und Amerika kam Redner zu sprechen und berichtete unter Anderem:

Auch in Kristiania gibt es neben höheren Schulen, die nur der männlichen Jugend offenstehen, solche, in denen Mädchen zugelassen werden (darunter öffentliche Anstalten, z. B. die Kathedralschule) und die Zahl der Schülerinnen in diesen nimmt zu. Man rühmt, daß dort die Knaben durch ihre Kolleginnen zum Fleiß angespornt würden, während sie sonst zuviel dem Sport ergeben seien; auch würden sie unter weiblichem Einfluß gesitteter. Die Mädchen aber puzten sich weniger, wenn sie Knabenschulen besuchten. Das Verhältnis beider Geschlechter zu einander sei endlich durchaus kameradschaftlicher Art, unangenehme Erfahrungen mit Liebeleien würden nicht gemacht, — womit das oben zitierte Urteil des St. Galler Professors verglichen werden kann. — Anders steht es mit der Beliebtheit der Coeducation in Schweden, obwohl dort einer der eifrigsten ausländischen Verfechter der gemeinsamen Erziehung wirkt, R. E. Palmgren, der Rektor einer Stockholmer Privatschule, der unter Anderem den Artikel in Reins Enzyklopädie über den Gegenstand verfaßt hat. Unter den staatlichen Schulen hat man die Coeducation nur in 19 unteren (sechsklassigen) Realschulen zugelassen und zwar in kleinen Städten; in 21 solchen Anstalten werden nur Knaben unterrichtet und ebenso in allen 37 höheren staatlichen Schulen, die Gymnasium und Realschule umfassen. Höhere (neunklassige) Privatschulen mit gemeinsamer Erziehung gibt es, aber nicht viele, so Palmgrens Skola und Stockholms Samgymnasium, und die Zahl der Schülerinnen in ihnen kann keineswegs sehr erheblich genannt werden. Der genannte Artikel enthält mehr eine Darstellung dessen, was nach des Verfassers Urteil sein sollte, als dessen, was ist. — In England schließen die alten public schools und grammar schools die Mädchen ganz aus und werden sie wohl schwerlich einmal aufnehmen. Doch viele höhere Schulen späterer Gründung lassen sie zu, z. B. die county schools in Wales, und gemeinsame Erziehung ist dort im Wachsen begriffen; indeß ist dies, scheint es, weniger Folge der Erwägung, daß Coeducation für beide Geschlechter vorteilhaft sei, als des Gedankens, daß auch den Mädchen die Möglichkeit verschafft werden müsse, höhere Bildung in öffentlichen Schulen zu erhalten.

Dies läßt sich aus der Tatsache schließen, daß, wo die Zahl der Mädchen stark anwächst, eine weibliche Abteilung neben der männlichen eingerichtet wird mit einer headmistress an der Spitze.<sup>1)</sup> — Ueber den Stand der Coeducation in Nordamerika läßt sich, wie über Unzähliges im nordamerikanischen Bildungswesen ein allgemeines Urteil nicht fällen. Besonders aus kalifornischen Städten hört man, wie ausgebreitet dort die gemeinsame Erziehung in den high schools ist, wie eifrig und für die Schüler aneifernd die Mädchen in solchen Anstalten tätig sind (wie lebhaft sie sich insbesondere am griechischen Unterricht beteiligen). Im Osten, z. B. in New-York, sind dagegen die Meinungen über Zweckmäßigkeit der Coeducation sehr geteilt, und es hat dort offenbar ein Umschlag zu Ungunsten der Einrichtung stattgefunden. In einer Rezension von Jakob Wyckgrams, des hervorragenden Mädchenschulpädagogen, „Vorträgen zum Mädchenschulwesen“ (in der Sonntagsbeilage zur Nationalzeitung vom 9. Februar d. J.) hat der wohlbekannte Professor an der Posener Akademie Rudolf Lehmann auch die Bedenken Wyckgrams zur Frage der Coeducation berührt und dazu bemerkt: „Er hätte wohl entschiedener Stellung gegen diese Einrichtung nehmen können, zumal da ihm amerikanische Verhältnisse wenigstens aus den Zeitungen und der Literatur ja bekannt sind. Die Coeducation in höheren Schulen ist in Amerika niemals etwas anderes gewesen als ein Notbehelf, und sie ist in den höher kultivierten Oststaaten in gleichem Maße im Schwinden, wie die finanziellen und sozialen Schwächen, durch die sie hervorgerufen ist. Wir haben keinerlei Ursache in Deutschland das einzuführen, was die Amerikaner im Begriff sind aufzugeben.“ Diese generell lautenden Behauptungen gehen nach den mir gewordenen Mitteilungen zu weit: auch im Osten der Vereinigten Staaten hat die Verfechtung der Coeducation keineswegs aufgehört; doch wahr bleibt, daß die Zahl der Verfechter dort jetzt kleiner ist, als früher.

Als Ergebnis aber unserer bisherigen Erfahrungen und Erfundigungen bezüglich der gemeinsamen Erziehung erscheint uns dies. Die Beteiligung einer Anzahl von Mädchen am Unterricht auch in höheren Klassen einer Knabenschule hat sich jedenfalls an vielen Anstalten verschiedener Länder nicht bloß als ungefährlich, sondern auch in manchem Betracht als vorteilhaft für beide Geschlechter erwiesen. Es ist deswegen ein durch keinen stichhaltigen Grund gerechtfertigtes Festhalten am Gewohnten, wenn man solche Unterrichtsgemeinschaft ganz und gar verwirft. Und wenn den Mädchen an ihrem Wohnort nicht die Möglichkeit gegeben ist, einen dem Unterricht von Knaben und Jünglingen entsprechenden in einem höheren Mädcheninstitut zu empfangen, erscheint es geradezu als Unrecht, ihnen die Tore des Gymnasiums (oder einer realistischen höheren Lehranstalt) zu verschließen. Sie sind ihnen ohne Aengstlichkeit zu öffnen, vorausgesetzt daß die Angemeldeten körperlich und intellektuell zur Teilnahme an den Kursen der Anstalt geeignet erscheinen, und unter den Bedingungen, daß das Unterrichtsprogramm der Schule nicht etwa wegen der hinzugetretenen Schülerinnen irgendwie verändert wird und daß deren Zahl, wie es in der Verordnung des Badischen Oberschulrats heißt, nie einen mäßigen Prozentsatz überschreitet. Das Streben aber, die Coeducation als das Normale ganz durchzuführen, so daß die höheren Mädchenschulen allmählich immer mehr verschwinden, ist durchaus verfehlt. Man verkennt dabei, wie für Unterricht und Erziehung unzähliger Mädchen und gerade auch vieler sehr begabter der Besuch einer Anstalt mit dem Programm der höheren Mädchenschulen ungleich geeigneter ist, als der einer Schule für die männliche Jugend, — verkennt, meinen wir, zugleich die

1) Eingehend über die Coeducation in England und speziell über die Verhandlungen des Internationalen Kongresses für Moralpädagogik, der im September 1908 zu London stattfand, gedenken wir in einem besonderen Artikel zu handeln. U.

großen Fortschritte, die in den letzten Jahrzehnten besonders durch die Bemühungen des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in dessen Gestaltung gemacht worden sind,<sup>1)</sup> und man bedenkt nicht, daß bei Durchführung der Coeducation (falls sie überhaupt möglich wäre) zweifellos Wirkungen hervortreten würden, die, sehr verschieden von den erfreulichen bei der Zulassung einiger Mädchen beobachteten, die Wiederversonderung der Geschlechter gebieterisch fordern würden.

Die im Vorstehenden wesentlich verkürzt wiedergegebenen Äußerungen fanden in der Versammlung außer anderen Zustimmungen eine wertvolle Bestätigung der obigen Bemerkung über die Coeducation in Schweden durch einen schwedischen Schulmann, Professor Dr. Sahlén aus Stockholm (Mitglied des Gymnasialvereins).

Danach erhielt unser Schatzmeister, Gymnasialoberlehrer Dr. Visco von Frankfurt a. O., das Wort zu seinem Kassen-Bericht und dem über die gegenwärtige Zahl der Vereinsmitglieder. Die letztere betrug am 4. Juni 2511, 218 mehr als am 1. Oktober 1907, obgleich wir seit diesem Termin manchen durch Tod oder Austritt verloren haben. Die Hälfte der Neueingetretenen sind Mitglieder des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Der Vermögensnachweis, den Gymnasialdirektor Dr. Schneider und Prof. Dr. Kühn in Frankfurt a. O. am 2. Juni nach den Belegen geprüft und rechnerisch richtig befunden haben, zeigte einen Bestand von 10 437 Mk. 35 Pfg., wovon 10 369 Mk. 25 Pfg. angelegt sind, 68 Mk. 10 Pfg. in der Kasse lagen. Der Vorsitzende sprach im Namen der Versammelten dem Kollegen Visco für seine überaus mühevollen Kassenverwaltung den herzlichsten Dank aus.

Es folgte die Frage über das Wann und Wo der nächsten Versammlung. Daß sie sich, wie die Hälfte unserer bisherigen Zusammenkünfte an die deutsche Philologen- und Schulmännerversammlung des gleichen Jahres anschließen solle, stand fest, aber Meinungsverschiedenheit herrschte darüber, ob der Anschluß vor oder nach der großen Versammlung und ob er am gleichen Ort oder in Wien stattfinden solle. Der letztere Ort wurde dadurch empfohlen, daß die Absicht waltet, im nächsten Herbst ein Denkmal für den hochbedeutenden Förderer der humanistischen Schulbildung, den Kultusminister Wilhelm von Hartel, in der Wiener Universität zu enthüllen. Der vorbereitende Ausschuß der 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat nun nach einer von Gymnasialdirektor Dr. Otto Adamek in Graz an uns gelangten Mitteilung beschlossen, an die Veranstalter dieser geplanten Feier die Bitte ergehen zu lassen, die Festlichkeit nicht vor, sondern unmittelbar nach der Grazer Versammlung anzusetzen, da es den Mitgliedern des Grazer Ausschusses im ersteren Fall nicht möglich wäre an der Feier teilzunehmen, und hat ferner beschlossen, soweit dies möglich, dahin zu wirken, daß die 18. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins, welche bisher stets einen integrierenden Bestandteil der Philologenversammlung gebildet habe, dem bisherigen Gebrauch entsprechend, 1909 in Graz am Vortage des Beginnes der Philologenversammlung (d. h. diesmal am 27. September) stattfinde. Dieser Beschluß wurde als Bitte der Zwickauer Versammlung übermittelt.

Bibliothekar Dr. Frankfurter aus Wien knüpfte an das Einladungsschreiben aus Graz einige erläuternde Bemerkungen und legt eingehend die Gründe dar, die es wünschenswert erscheinen ließen, daß heute nur der grundlegende Beschluß gefaßt werde, die nächste Jahresversammlung in Österreich im Anschluß an die Philologenversammlung abzuhalten, jedoch dem Vorstände im Einvernehmen mit den Herren in Wien und Graz die Entscheidung darüber zu überlassen, ob die Versammlung in Graz vor der Philologenversammlung oder in Wien nach ihr stattfinden solle. Es bestehe in der Tat die Absicht, bei Gelegenheit der Enthüllung des Denkmals für Hartel in der Wiener

1) Ueber die zwei Monate später erfolgte Neuordnung des preussischen höheren Mädchenschulwesens ein anderes Mal. U.

Universität, den Präsidenten der Wiener Philologenversammlung im Jahr 1893, der dem Vorstande des deutschen Gymnasialvereins angehörte und die Gründung des Wiener Vereins gleicher Richtung so kräftig gefördert hat, — bei dieser Gelegenheit (die Zustimmung des Wiener akademischen Senats vorausgesetzt) eine Kundgebung für die Sache des Gymnasiums zu veranlassen, bei der jedenfalls zahlreiche Mitglieder des österreichischen Vereins, des deutschen Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung derselben Tendenz beteiligt sein würden. Mit Rücksicht auf die Bedeutung Hartels als akademischen Lehrers, als Vicepräsidenten der Akademie der Wissenschaften und als Unterrichtsministers werde diese Feier ihren besonderen Charakter erhalten. Für die Grazer Herren aber sei das Wesentliche, daß diese Wiener Veranstaltung nicht der Grazer Versammlung vorausgehe; ob die Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Wien oder in Graz abgehalten werde, sei jedoch wohl von geringerer Bedeutung. Die Entscheidung darüber könne einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben; heute sei nur der zuerst genannte grundlegende Beschluß zu fassen.

Die Versammlung entschied in diesem Sinne: über Ort und Zeit der nächstjährigen Versammlung soll durch den geschäftsführenden Ausschuß entschieden werden. Der Vorsitzende schloß sodann die Versammlung um 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> Uhr mit dem Ausdruck herzlichster Dankbarkeit und aufrichtiger Befriedigung. „Der Verein befindet sich in erfreulichem Wachstum. Im Bunde mit den Schwestervereinen ist er fest entschlossen, für eines der größten nationalen Güter, die Erhaltung und Festigung des humanistischen Gymnasiums, mit aller Tatkraft einzutreten. Auf Wiedersehen in Österreich!“

Unter den 16 von dem Unterzeichneten mitgemachten Jahresversammlungen des Vereins war wohl keine, auf der in noch höherem Grade Übereinstimmung der Ansichten und Absichten geherrscht hätte; und diese Übereinstimmung fand denn auch bei dem abschließenden Convivium in ernstesten und humorvollen Ausführungen glücklichsten Ausdruck.

## Die 18. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Diese Versammlung fand unmittelbar nach der des Deutschen Gymnasialvereins am gleichen Ort den 10. und 11. Juni statt und wurde auf freundliche Einladung auch von einer ganzen Anzahl außersächsischer Mitglieder unseres Vereins besucht, die gewiß alle voll Dankbarkeit der mannichfaltigen Belehrungen und des ebenso anregenden wie behaglichen Zusammenseins mit ihren sächsischen Kollegen gedenken werden. Das Einzige, was ich bei einem Rückblick auf diese Tage bedauern kann, war die Unmöglichkeit, mehr als einer der vier Abteilungs-sitzungen beizuwohnen, in die sich am Nachmittag des ersten Tags die Versammelten nach Alter, für die Sache gewiß vorteilhafter Einrichtung spalteten. Denn ich hätte gar gern auch in der Abteilung für neuere Sprachen den Vortrag von Prof. Dr. Hartmann-Leipzig „über den Fachlehrer im Organismus der höheren Schule“ und in der Sektion für Religionsunterricht den von Oberlehrer Dr. Hennig „über das Studium des Seelenlebens der Jugend und seinen Wert für eine erzieherische Vertiefung des Religionsunterrichtes“ gehört.

In der ersten Abteilung, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, sprach Prof. Dr. Ilberg-Leipzig über ein Thema, das den meisten Anwesenden wohl ziemlich fremd war, über das interakademische Corpus medicorum antiquorum, das ihnen aber nun in instruktivster und erwärmender Weise nahe gebracht wurde. Es ist ganz richtig, was der Vortragende am Schluß bemerkte,

daß sich Biologie und Humanismus bei diesem Unternehmen die Hände reichen und daß dasselbe den großen Anteil richtiger abschätzen lehren wird, den auch die realen Disziplinen am Bildungsideal des Altertums gehabt haben.<sup>1)</sup> Recht erfreulich war ebenso der zweite Vortrag von Prof. Dr. Broschmann-Zwickau, der sich hauptsächlich gegen die heute so häufig ausgesprochene Behauptung richtete, daß die schriftlichen Uebersetzungen ins Griechische ein Hemmnis im griechischen Unterricht bildeten, bei dessen Beseitigung die Lektüre ungleich besser vor sich gehen und größeren Umfang haben werde. Der von dem Redner aufgestellten These, daß jene Uebungen vielmehr ein Erleichterungsmittel des Lernens seien, das beste Mittel, die zum schnellen und gründlichen Verständnis zusammenhängender Schriftwerke erforderliche Sicherheit im Auffassen der Formen und ihrer syntaktischen Verbindungen zu fördern und zu erhalten, — dieser These stimmten dann auch sämtliche Anwesende bei.

In der allgemeinen öffentlichen Versammlung am zweiten Tage wurden zwei Vorträge gehalten, die durch die Themen und ihre Behandlung gleicherweise zu fesseln geeignet waren. Oberlehrer Dr. Teufel von der Städtischen höheren Mädchenschule mit Realgymnasialabteilung zu Schöneberg bei Berlin sprach über gymnasiale Mädchenerziehung. Also auch hier wurde die Frage der humanistischen Mädchenbildung erörtert, und es ist in der Tat dringend wünschenswert, daß die Verfechter des klassischen Unterrichts sich um die Beteiligung der weiblichen Jugend an ihm bekümmern. Ich gedenke dabei der Worte, die mir im Oktober 1890 Benjamin Ide Wheeler, damals Professor an der Cornell University im Staate New York, jetzt Präsident der kalifornischen Staatsuniversität, schrieb und die in Uebersetzung folgendermaßen lauten: „Einen Zug in unseren Schulverhältnissen werden deutsche Pädagogen schwerlich zu würdigen wissen. Die Ausdehnung der humanistischen Erziehung auf die Frauen vermehrt bei uns ganz bedeutend die Zahl derer, welche klassische Studien und humanistische Bildung pflegen. Die besseren weiblichen Studenten sind die mit größtem Erfolg arbeitenden und begeistertsten Anhänger klassischen Studiums. Es ist ein falsches Vorurteil, welches ihre geistige oder körperliche Befähigung für dasselbe in Abrede stellt. Die bei uns gemachten Erfahrungen beweisen, wie unbegründet es ist. Gebildete Frauen müssen wir stets als unsere engsten Verbündeten im Kampf gegen den Materialismus und materialistische Bestrebungen jeder Art betrachten.“ Bei Erörterung der Frage, wie in größerem Umfang die Teilnahme des weiblichen Geschlechts an der humanistischen Bildung erreicht werden könne, sprach der Vortragende sich über Koeducation so aus, daß er sie im einzelnen Fall unter besonderen Umständen für zulässig erklärte, doch ihre allgemeine Durchführung entschieden verwarf. Unter den bisher versuchten Formen der Einführung des klassischen Unterrichts in die Mädchenschule aber sieht er als die zweckentsprechendste die Gabelung an und hält den Einwand, daß dies System zu einer zu frühzeitigen Entscheidung über geistige und körperliche Tüchtigkeit der Schülerin zwingt, für nicht stichhaltig.<sup>2)</sup> — In diesen Vortrag

1) Man versäume nicht, den ausgezeichneten Vortrag zu lesen, den Åberg auf dem Internationalen Kongreß für historische Wissenschaften in Berlin am 10. August „über die Erforschung der griechischen Heilkunde“ gehalten hat und der in den „Neuen Jahrbüchern“ XXI. Bd. 9. Heft abgedruckt ist.

2) Der Vortrag ist in den „Neuen Jahrbüchern“, Bd. XX S. 485—493, erschienen. Sein Schluß, dem wir durchaus zustimmen, lautet: „Ich bin ehemals, allerdings von rein praktischen Erwägungen ausgehend, in einem Aufsatz dieser Jahrbücher (Bd. VIII 1901 S. 44 ff.) für die realgymnasiale Form des Mädchengymnasiums eingetreten. Mehr und mehr aber komme ich auf Grund meiner Lehrerfahrung zu der festen Ueberzeugung, daß die seelische Eigenart des Mädchens die meisten und wertvollsten Bildungselemente gerade im Humanismus findet, dessen besondere Bedeutung für die Mädchenbildung in neuerer Zeit Direktor Reim aus Karlsruhe sowie der als Psychologe bekannte Direktor

schloß sich noch einer des Prof. Dr. Stöckner-Zwickau über Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten, in dem eine Angelegenheit von hoher Bedeutung für das wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer mit praktischem Blick behandelt wurde.<sup>1)</sup>

Das auf diese Verhandlungen folgende gemeinsame Mahl verlief auch deswegen in gehobener Stimmung, weil nicht lange vorher die sächsische Gymnasiallehrerschaft durch die Nachricht von der absoluten Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Richtern erster Instanz erfreut worden war. Der uns von mehreren Tagungen des sächsischen Vereins, denen wir beiwohnen durften, wohlbekannte prächtige Humor verführte dann auch in den zahlreichen gesungenen Festpoemen jenes Ereignis, z. B. in den Strophen:

Der Lehrer lebt in Saus und Braus,  
Man sieht es hier bei diesem Schmaus.

::: Er trinkt den allerbesten Wein —  
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :::

Wer hat's so gut noch auf der Welt?  
Die Frau kriegt doppelt Wirtschaftsgeld.

::: Denn auch zu Hause speist er fein —  
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :::

Wie hebt den Stand ganz wunderbar  
Der Titel Studentenfrendar!

::: Wird man Assessor obendrein —  
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :::

Und schließlich wird man, wenn auch spät,  
Vielleicht noch Oberstudientat.

::: Im Knopfloch prangt ein Bändelein —  
Wer möchte da nicht Lehrer sein?! :::

u.

## Von der Frankfurter Ortsgruppe des Deutschen Gymnasial-Vereins.

(Aus den „Frankfurter Nachrichten“ vom 6. Juni.)

Diese Gruppe hielt am 4. Juni ihre Generalversammlung ab. Nach Erstattung des Kassenberichts durch Herrn Prof. Micheliis fand die Neuwahl des Vorstandes statt. Herr Prof. Dr. Busse, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums wurde zum ersten Vorsitzenden und Herr Oberlehrer Dr. Bieber von derselben Anstalt zum Schriftführer gewählt. — Hierauf hielt Herr Dr. G. Geisow über „Land und Leute an der dalmatinischen Küste“ einen fesselnden Vortrag, der auf eigener Anschauung beruhte und durch treffliche Lichtbilder wirksam unterstützt wurde. Er gab einen kurzen Ueberblick über den geologischen Aufbau des Landes und wies dann auf dessen wechselvolle Geschichte hin. Insbesondere hob er die Gründe und die Folgen seiner Entwaldung hervor. Alsdann führte er die Zuhörer an der Hand der Lichtbilder von Triest über Pola, Sebenico, Spalato (Salona) nach Ragusa und Cattaro, indem er überall bestrebt war, auf die Gegensätze in den Landschafts- und Städtebildern hinzuweisen und die Spuren der alten römischen Kultur in den modernen Zuständen aufzudecken. Ein höchst stimmungsvoller Bericht über Reiseindrücke in Montenegro, der Herzegowina und Albanien schloß den sehr beifällig aufgenommenen Vortrag.

Jakob Schmidt in beredter Weise beleuchtet haben; dessen innere Verwandtschaft mit der weiblichen Psyche unbewußt schon das Altertum selbst andeutet, indem es eine weibliche Gottheit zum Sinnbild seiner Geisteskultur macht. Als eine ganz besonders glückliche und einsichtsvolle Anordnung müßte es daher erscheinen, wenn es sich bewahrheiten sollte, daß in den Oberklassen des humanistischen Mädchengymnasiums in Preußen das Griechische das Uebergewicht über das Latein erhalten wird.“

1) Der offizielle Bericht über den Verlauf der Versammlung, erstattet vom Vereins-Vorstand, ist von der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig zu beziehen.

## Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Entnommen der zweiten Morgenausgabe der „Hamburger Nachrichten“ vom 26. Nov.)

In der 16. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des deutschen Gymnasialvereins, die am 19. Nov. unter dem Vorsitz des Direktor Wege-  
haupt stattfand, hielt Prof. Dr. Christensen einen Vortrag über: Aufgaben  
und Ziele des Geschichtsunterrichts auf dem Gymnasium mit be-  
sonderer Berücksichtigung des staatsbürgerlichen Unterrichts.  
Der Redner ging aus von der Veranlassung, die zu dem Vortrag geführt hatte<sup>1)</sup>,  
und warf die Frage auf: Soll die Bürgerkunde dem Geschichtsunterrichte organisch  
angegliedert werden, oder soll sie ein selbständiges Fach sein? Er ging kurz  
auf die verschiedene Beantwortung dieser Frage ein und wandte sich dann dazu, das  
Ziel des geschichtlichen Unterrichts festzustellen. Er erkannte als solches, um es  
weder zu hoch noch zu tief zu fassen, den Versuch, die verständnisvolle Teilnahme  
für das geschichtlich Gewordene zu erwecken und damit in dem Schüler das Ver-  
langen hervorzurufen, sich später an der politischen Arbeit selbst zu beteiligen.  
In den Mittelpunkt träte dabei natürlich die deutsche Geschichte und der  
Unterricht darin müsse bis zum Jahre 1871 geführt werden. Das sei auch  
bisher schon geschehen. Versuchen einzelner Lehrer dürften nicht verallgemeinert  
und zum Ausgangspunkte von Betrachtungen gemacht werden. Dann gab der  
Vortragende, von der Behandlung der alten Geschichte und ihrer Bedeutung für  
geschichtliches Verständnis ausgehend, wobei er unberechtigte Vorwürfe gegen  
diese zurückzuweisen suchte, ein Bild von dem Betriebe des Geschichtsunterrichts,  
bei dem staatsrechtliche, wirtschaftliche und soziale Fragen der verschiedensten  
Art behandelt würden. Er wies aber besonders auch darauf hin, daß gegenüber  
zu hohen Forderungen vor allen Dingen Beschränkung auf das Mögliche geboten  
sei. Für die neueste Zeit beanspruchte er besonders die Berücksichtigung der Ver-  
fassung des Deutschen Reiches und Hamburgs sowie der Grundzüge der Ver-  
waltung und der sozialen Gesetzgebung. Er warnte dabei vor jedem eigentlichen  
politischen Unterricht, während er die Gefahr eines Gesinnungsunterrichts in

1) In der Sitzung der Hamburger Bürgerschaft vom 8. Januar wurde von Dr. Voller  
und Genossen der Antrag eingebracht: „Die Bürgerschaft ersucht den Senat um Vorlage  
eines Gesetzes, durch welches der staatsbürgerliche Unterricht als notwendiger Teil des Lehr-  
plans in allen Schulen (Vorschulen ausgenommen), von der Volksschule beginnend, eingeführt  
wird.“ Die Debatte, die uns im stenographischen Bericht vorliegt, war äußerst lebhaft: es  
trat in ihr besonders auch der Gegensatz der Liberalen und der Sozialdemokraten hervor.  
Fast alle aber waren der Meinung, daß besondere Stunden für Bürgerkunde (auch im Gym-  
nasium) verwandt werden müßten, und das beantragte Gesuch wurde an den Senat gerichtet.  
Kraß war die in der Diskussion mehrfach zu Tage tretende Unwissenheit über die Art, wie  
gegenwärtig Geschichte gelehrt wird; interessant die Enthüllung der Absichten des Libe-  
ralismus und der Sozialdemokratie. Von jener Seite wurde als Ziel des staats-  
bürgerlichen Unterrichts bezeichnet, daß „die Schüler empfinden, wie alle Versuche, gewalt-  
sam auf revolutionärem Wege das unter die Füße zu treten, was in jahrtausendlangem Ent-  
wicklungs entstanden und geworden ist, um an die Stelle dieses Bestehenden die unklaren  
Phantasien der sozialdemokratischen Weltverbesserer zu setzen, — niemals zum Ziele führen  
können.“ Das Bedenken, das gesprächsweise zum Ausdruck gekommen war: „Wenn wir nur  
nicht befürchten müßten, daß unsere Volksschullehrer einen sehr großen Prozentsatz sozial-  
demokratisch denkender Leute enthielten“, — dieses Bedenken wurde mit der Bemerkung zu-  
rückgewiesen: „Wenn ein sozialdemokratisch gesinnter Lehrer einmal von der Oberschulbehörde  
die Aufforderung bekäme, einen derartigen Unterricht zu erteilen, die Schüler zu national  
denkenden Menschen zu erziehen, dann würde, meine ich, der sozialdemokratische Lehrer ehr-  
lich genug sein zu sagen: Den Unterricht kann ich nicht erteilen!“ Ein Sozialdemokrat be-  
zeichnete dann den Liberalen Voller als einen Teil von jener Kraft, die stets das Böse will  
und doch das Gute schafft, und bat seine Gesinnungsgenossen, ebenfalls dessen Antrag anzu-  
nehmen: „Wir werden schon das Beste daraus zu machen wissen!“ ll.

Hamburg für unwesentlich hielt. Das Verlangen, einen besonderen staatsbürgerlichen Unterricht einzuführen, hielt der Vortragende nicht für richtig, da einmal hierdurch ein neues Fach und damit neue Prüfungskennntnisse eingeführt würden, die eher zum Gegenteil dessen, was erstrebt werden sollte, führen könnten. Dazu käme, daß die Forderungen jedenfalls für den Schüler zu hoch seien. Der einzelne Lehrer könne aber die einzelnen Tatsachen an den verschiedensten Punkten anknüpfen. Darin werde ihm auch freie Hand gelassen. Mit einem Hinweis auf den staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz und in Frankreich, dem klassischen Lande der *instruction civique*, dessen Resultate nicht gerade zur Nachahmung einladen, und dem Hinweis darauf, daß für das Gymnasium mit der Einführung dieses neuen Unterrichts eine Abschaffung des Unterrichtes im Griechischen verknüpft sein könnte, beendigte der Redner seine klaren und fesselnden Ausführungen. Seine kurze Zusammenfassung der einzelnen Punkte schloß er mit dem Satz: Ein eigentlicher staatsbürgerlicher Unterricht in besonderen Stunden ist aus pädagogischen und ethischen Gründen abzulehnen.

In der darauf folgenden Besprechung äußerte sich zuerst Geh. Rat Wallichs von Altona. Er führte aus: Wenn es sich auch um eine hamburgische Frage handele, wolle er doch das Wort ergreifen, da er vierzig Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt habe und zwar nicht nur an Gymnasien, sondern auch an anderen Schulen. Mit dem Schlusse des Vortrags sei er einverstanden, nicht aber mit allen Ausführungen. Er sei Mitglied des Reichstags wie des Landtags gewesen; obwohl ihm daher in seinem Unterrichte die bürgerlichen Tatsachen besonders nahe gelegen hätten, habe er doch immer gefunden, daß nicht sie es seien, die den Schüler interessierten, sondern das seien die großen Taten und Leiden.

Prof. Dr. Fritsch: Er habe, wenn auch nicht 40, so doch 31 Jahre lang Geschichtsunterricht erteilt, und zwar nur in Prima. Er möchte daher noch einige Ergänzungen zu dem Gehörten geben. Er habe sich besonders darüber gewundert, wie es möglich sei, daß in unserer Bürgerschaft solch ein Antrag hätte durchgehen können, ohne daß einer der ehemaligen Schüler aufstand und erklärte: Aber alles das, was da gesagt ist, ist ja gar nicht wahr! Und es handele sich nicht um Unwichtiges: unser ganzer Geschichtsunterricht würde durch Annahme des Antrages schwer geschädigt werden. Einige Punkte aus der Rede des Antragstellers wolle er noch besonders widerlegen. Es widerspreche den Tatsachen, wenn Klage erhoben werde, daß unsere Schüler nicht in der richtigen Liebe zum deutschen Vaterlande erzogen würden. Welche Gesinnung unsere Primaner von der Schule mitnähmen, hätten sie z. B. bei allen Reichstagswahlen und so auch noch bei der letzten bewiesen. Aber nach dem Fortgang von der Schule fehle vielfach die weitere Fortbildung, nur wenige hörten auf der Universität geschichtliche Vorlesungen, auch empfänden sie es nicht als ihre Pflicht, unsere großen Geschichtswerke zu lesen. Wie wenige besäßen z. B. einen Ranke, unseren größten Historiker! Ganz im Gegensatz zu Frankreich und England, wo es die Gebildeten für selbstverständlich halten, auch die Werke ihrer besten Geschichtsschreiber zu besitzen. Die Schuld daran liege ganz gewiß nicht an dem Unterricht in der Schule. Ermahnungen wie Tatsachen würden gleichermaßen vergessen. Auch erzögen wir keine Griechen und Römer: wer das behauptete, treibe Mißbrauch mit einem vor Jahren ausgesprochenen, oft widerlegten Worte unseres Kaisers. Griechen seien noch nie aus unseren Schulen hervorgegangen; und Römer? — die würden ganz wo anders gezüchtet, als auf unseren humanistischen Gymnasien. Der Antragsteller verlange, daß nicht die nationalen Helden und Staatsmänner u. s. w. in der Mitte des Geschichtsunterrichts stehen sollten, sondern statt dessen die Zustände und Maßnahmen unserer Zeit geschildert

würden. Aber gerade der Deutsche habe nötig zu lernen, wie alles Gedeihen des Volkes von der äußeren Politik abhängt; seine großen Männer seien es gewesen, die Deutschland es ermöglicht hätten, groß zu werden: der große Kurfürst, Friedrich der Große, die Helden der Befreiungskriege, Bismarck. Ferner wurden in Hamburg eingeführte Lehrbücher vorgezeigt, die seit 1875 die Haupttatsachen der Geschichte bis 1871 lehrten, die neuesten gingen darin bis 1906. Auch wurde auf die Programme und Lehrpläne verwiesen, in denen allen stehe, daß die Geschichte bis zur Jetztzeit gelehrt werde. Und doch habe der Antragsteller auf Grund des einen Programms, in dem irrtümlich die Zahl 1815 zu lesen sei, die schwerste Anklage gegen das Gymnasium erhoben. So stehe auch in dem Lehrplan von 1903 als Aufgabe für das letzte Halbjahr in Oberprima: „Von 1805 bis auf die Gegenwart. Grundlinien für die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart, insbesondere im Deutschen Reiche.“ Allerdings fehle in diesem Lehrplane die Zwangsjacke, die man jetzt dem Unterricht anlegen wolle. Der Antragsteller lobe das Lehrerseminar, wo von sechs Jahren nur ein Jahr der alten Geschichte gewidmet werde, und tadele schwer das Gymnasium, auf dem trotz der Konferenz von 1890 noch immer nichts geändert sei. Tatsächlich würde seitdem auch hier in den letzten sechs Jahren nur ein Jahr alte Geschichte gelehrt. Mit Entschiedenheit müsse man sich gegen all die überspannten Forderungen, die jetzt von allen Seiten an den Geschichtsunterricht gestellt würden, zur Wehr setzen. In der letzten Nummer der deutschen Kolonialzeitung werde es gepriesen, daß in den Schulen der Vereinigten Staaten jedes Tagewerk mit dem Absingen des Sternenbannerliedes beginne, und dann die Forderung aufgestellt, daß jedes Kind in der Volksschule (man denke an unsere Dorfschulen!) lerne, was Sisal sei, wie Kautschuck aussehe, was uns das Baumwollproblem bedeute, und welche Striche des Schutzgebietes der weißen Besiedlung zugänglich seien.

Direktor **Wegehaupt** sprach zum Schluß die Zuversicht aus, daß bei der übereinstimmenden Anschauung aller zunächst Beteiligten die Oberschulbehörde wohl kaum die Erteilung eines besonderen staatsbürgerlichen Unterrichts verfügen werde.

## **Von der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums.<sup>1)</sup>**

Die „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Mark Brandenburg“ hielt ihre fünfte Jahresversammlung am Abend des 4. Dez. in der Aula des kgl. Wilhelms-Gymnasiums (Bellevuestraße) ab. In der zahlreich besuchten Versammlung, die sich hauptsächlich aus Direktoren und Lehrern der höheren Lehranstalten Berlins und der Vororte zusammensetzte, bemerkte man auch verschiedene hohe Beamte, wie den früheren Kultusminister Dr. v. Studt, einzelne Universitätslehrer wie Geh. Rat Prof. Laffon, Vertreter der städtischen Behörden wie Geh. Justizrat Cassel u. a. Der Oberpräsident der Provinz Brandenburg v. Trott zu Solz hatte sein Ausbleiben in einem besonderen Schreiben entschuldigt.

1) Wir entnehmen den obigen Bericht der zweiten Beilage zur Boffischen Zeitung vom 5. Dezember. Dieses Blatt hat, wie uns geschrieben wird, am ausführlichsten über die Versammlung berichtet. Der ausgezeichnete Vortrag von Prof. Riehl wird wohl bald als Broschüre bei Weidmann erscheinen.

Der erste Vorsitzende, Prediger Professor D. Scholz, begrüßte die Versammelten mit einer Ansprache, in der er hervorhob, daß zwar zur Zeit die Fragen der politischen Macht und der finanziellen Verjelsbändigung des Reiches im Vordergrund des öffentlichen Interesses ständen; aber gerade in politisch so bewegten Zeiten sei es gut sich zu erinnern, daß der Mensch nicht vom Brot allein und ebensowenig von der Macht allein lebe, sondern daß auch der „Logos“ im Sinne der Alten, die geistigen Kulturwerte ihr Recht heischen. Von Anfang an hat sich die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums von dem Bewußtsein leiten lassen, daß nur ideale Zwecke ihr die Richtung weisen müssen; sie war immer bemüht, die große Welt des Bildungsstrebens in der Gegenwart als die Arena aufzufassen, in der sich die besten Geister unseres Volkes als seine lebendigen Kräfte zum freien Wettbewerb zu stellen haben. Es gereicht ihr zur hohen Genugtuung, daß sie in diesem Kampfe nicht allein steht, sondern weite Bevölkerungskreise hinter sich hat. Im letzten Jahre hat sich die Zahl der Mitglieder auf 918 erhöht und es sei zu hoffen, daß sie bald die 1000 überschreitet. Auch anderwärts rühren sich die Kräfte zur Verteidigung der humanistischen Bildung. Redner erinnert in dieser Beziehung an den gehaltreichen Vortrag, den Prof. Dr. Windelband (Heidelberg) vor kurzem in der Wiener Vereinigung über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ gehalten hat. In überzeugender Weise habe Windelband dargetan, wie von historischer Seite die Methode der naturwissenschaftlichen Forschung immer Anerkennung gefunden habe, während auf der andern Seite das Gleiche nicht der Fall sei. Es entspreche dem unmittelbar auf das Praktische gerichteten Bildungsstreben der Gegenwart, daß man glaube, der Jugend den Umweg über das klassische Altertum ersparen zu können. Aber auch hier gelte, daß nicht alle frei sind, die ihrer Ketten spotten. Der Kulturmensch ist nicht schon im natürlichen Menschen gegeben, sondern er wird es, indem er sich das geschichtlich Erreichte geistig aneignet und es geistig nacherlebt; Aufgabe aller Erziehung ist es, den natürlichen Menschen zum geschichtlichen Menschen zu machen. Der Kampf der beiden Richtungen, Humanismus und Realismus, ist damit nicht zu Gunsten des einen oder des anderen von ihnen entschieden; beide sind vielmehr berufen, einander auf dem Boden des Unterrichtswesens zu ergänzen.

Prof. Scholz ging sodann auf einige augenblicklich besonders wichtige Einzelfragen ein. Bereits in der vorjährigen Versammlung wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, dem Englischen im Lehrplan des Gymnasiums einen festen Platz einzuräumen. Inzwischen sind Versuche in dieser Richtung gemacht und in den höheren Klassen einzelner Lehranstalten das Englische an Stelle des Französischen als Pflichtunterrichtsgegenstand eingeführt worden. Schwieriger erscheint das Problem des biologischen Unterrichts. Abgesehen von der Schwierigkeit, überall die erforderlichen Lehrkräfte zu beschaffen, müsse man sich fragen, wo die Zeit für diesen Zuwachs an Lehrstoff hergenommen werden solle; daß die klassischen Sprachen mit ihrer schon auf das äußerste Maß eingeschränkten Stundenzahl kein weiteres Opfer in dieser Beziehung bringen können, darüber gebe es unter den Gymnasialpädagogen keine Meinungsverschiedenheit. Rühmend erwähnte Redner bei dieser Gelegenheit den vor kurzem erschienenen ersten Versuch eines „Leitfadens für den biologischen Unterricht“ aus der Feder des Gymnasialoberlehrers Dr. Heering in Altona. Noch von anderer Seite hat der altsprachliche Unterricht mancherlei Schwierigkeit zu erfahren. Immer lauter und heftiger ertönen die Stimmen, die eine weitere Beschränkung des grammatischen Elements im altsprachlichen Unterricht verlangen. Nach dem lateinischen Aufsatz — dem auch Redner keine Träne nachzuweinen erklärt — will man nun auch das lateinische Scriptum beseitigen. Man will die grammatische Seite im Unterricht immer mehr zurückdrängen, sie nur als notwendiges Uebel und Vorberei-

tung für die Lektüre gelten lassen. Demgegenüber sei auf einen trefflichen Vortrag von Prof. Dr. Immisch in Gießen hinzuweisen, der gerade nach dieser Richtung hin die Wichtigkeit eines gründlichen grammatischen Unterrichts, seine Unentbehrlichkeit für ein sicheres und vollständiges Verständnis der alten Schriftsteller dargetan habe. Der grammatische Unterricht ist nicht bloß ein unerseßliches Mittel der logischen Gymnastik, sondern er dient vor allem dazu, dem Schüler die Gesetzmäßigkeit des Denkens und der geistigen Vorgänge überhaupt, soweit sie in der Sprache zum Ausdruck gelangt, fortwährend zum Bewußtsein zu bringen.

Der Vorsitzende tritt dann ferner dem Vorurteil von dem gesundheitsschädigenden Einfluß des Gymnasialunterrichts entgegen; er verliest den Bericht über ein Schul-Wettturnfest vom 29. September, bei dem allerlei Wettspiele und turnerische Uebungen der Schulen gegeneinander geübt wurden und wobei die Gymnasien von Steglitz und Schöneberg erste Preise davontrugen. Der Vorsitzende verliest dann noch Sympathiekundgebungen der Wiener Vereinigung für das humanistische Gymnasium und weist auf den vom Vorstandsmitglied Geh. Rat Dr. Friedensburg in der „Boss. Ztg.“ veröffentlichten Aufsatz „Der Humanismus als Weltanschauung“ hin, der als Vorbild zur Macheiferung in der journalistischen Kleinarbeit für die gute Sache dienen könne.

Lebhaft von der Versammlung begrüßt, nimmt hierauf Professor Dr. Alois Riehl von der Berliner Universität das Wort zu seinem Vortrage „Humanistische und naturwissenschaftliche Bildung“.

An das humanistische Gymnasium ergeht immer lauter und dringender die Forderung nach Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Jeder Freund des alten Gymnasiums muß Stellung nehmen zu dieser Frage, und es häufen sich die Zweifel, ob es möglich sein wird, diese Forderung zu erfüllen. Die Frage der Nützlichkeit soll dabei ganz ausgeschaltet bleiben. Das Prinzip der Nützlichkeit, wenn man es zu Ende denkt (praktisch zu Ende führen kann man es nicht), führt zu einem Zerribilde der allgemeinen Bildung, nämlich zum Universalismus. Bei dem beständig wachsenden Maße von Kenntnissen, bei der Entwicklung immer neuer wissenschaftlicher Disziplinen, vermag keine Schule der Welt allem Stoff nachzulaufen. Allgemeine Bildung ist nicht Bildung in allen Dingen, sondern für alle Dinge, ist die Form des Geistes, die ihn in den Stand setzt, jeden Wissensstoff zu bewältigen. Allgemeinbildung ist Bildung in der Methode. Beflagenswert ist der Mensch, der zu viel gelernt hat und zu viel weiß; denn er ist in Gefahr, darüber den gesunden Menschenverstand zu verlieren, den der besitzt, der nichts gelernt hat. Mit Recht sagt Heraklit: Vielwisserei nährt den Geist nicht.

Nun sagt man, die Schule habe unsere Nation tüchtig zu machen im Konkurrenzkampfe gegen andere Nationen, sie erstarren zu lassen auf dem Felde der Industrie und der Technik. Es ist eine schöne Sache, Zeppelinsche Luftschiffe zu erbauen und anderen Nationen der Zeit und der Sache nach voranzugehen — aber keine Schule der Welt kann dazu Anweisung geben. Man hat auf die Vorbereitung zum künftigen Beruf hingewiesen; das würde aber die höheren Schulen zu Fachschulen machen, und das humanistische Gymnasium darf ebenso wenig eine Fachschule für künftige Mathematiker wie für Philologen oder andere Berufsstände sein — diese utilitaristische Seite muß aus diesen Betrachtungen ausscheiden. Der Vorzug des Gymnasiums liegt in der Konzentration, der Einheitlichkeit des Unterrichts, in der Ausstattung unserer Jugend mit Kräften des Geistes und der Entwicklung der Energie — nicht die bloße Aneignung von Kenntnissen, sondern die einheitliche innere Bildung des Einzelnen will es fördern. Diese wären wir in Gefahr zu verlieren, wenn wir die Konzentration des Unterrichts auf dem Boden der alten Kultur aufgäben.

Hier liegen große, anscheinend unüberwindliche Schwierigkeiten und unausgleichbare Gegensätze. Würde das humanistische Gymnasium sich abschließen auf dem Gebiete der klassischen Bildung, so würde es zwar den „Ultraquismus“ der Schule vermeiden, aber dem des Lebens nicht entgehen. Es gibt zahllose verschiedene Bildungstoffe, es kann und soll aber nur eine einzige allgemeine Bildung geben, eine Bildung, die das geistige Verständnis für alle geistigen Interessen der Menschheit, für alle geistigen Strömungen der Vergangenheit und Gegenwart vermittelt, um daraus die Zukunft vorzubereiten. Wie ist es für das humanistische Gymnasium möglich, diese Einheit zu erhalten und doch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen eine stärkere Berücksichtigung angedeihen zu lassen, wie es der Forderung der Zeit entspricht? So schwer die Aufgabe scheint, so ist sie doch schon in gewissem Sinne gelöst. In dem Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien von 1849 haben Bonig und Exner mit musterhafter Klarheit die Aufgabe des Gymnasiums in unserer Zeit dahin präzisiert, daß sein Schwergewicht nicht in der klassischen Literatur, nicht in der vaterländischen Geschichte, sondern in dem inneren Zusammenhange aller Unterrichtsgegenstände, in ihrer wechselseitigen Beziehung und Durchdringung mit einander liege. Der Weg zur Erreichung dieses Zieles muß gefunden werden; ja er ist schon gefunden und liegt offen vor uns. Naturwissenschaft und alte Kultur müssen sich verbünden und haben sich schon in der Gegenwart verbündet. Sie sind in ihrem innersten Kern nicht so wesensungleich, wie es oberflächlicher Betrachtung erscheint. Ein humanistischer Geist ist in die Naturwissenschaft unserer Zeit eingezogen und auf der anderen Seite vollzieht sich vor unseren Augen die Wiedergeburt der Philosophie auf dem Gebiet der exakten Wissenschaften. Philosophie und Wissenschaft, die im Altertum dasselbe waren, kommen jetzt nach scheinbar unüberbrückbarer Trennung wieder zusammen. Die Zeit liegt hinter uns, in der Wilhelm Scherer mit einem Anschein von Berechtigung sagen konnte: „Die Naturwissenschaft zieht als Triumphator auf einem Siegeswagen einher, an den wir Alle gefesselt sind — empfängt doch selbst die Poesie von ihr den Stempel.“ Wir haben erkannt, daß es nicht nur ein Objekt gibt, das zu erforschen ist, sondern auch ein Subjekt, welches die Erforschung anstellt. Poincaré sagt in seiner Abhandlung über den Wert der Wissenschaften: „Die einzige objektive Wirklichkeit sind die Beziehungen der Dinge, aus denen die Harmonie der Welt hervorgeht.“ Allerdings können diese nicht außerhalb eines Geistes begriffen werden; aber sie sind nichtsdestoweniger objektiv, weil sie allen denkenden Wesen gemeinsam sind und bleiben werden.

Wie das Subjekt der Natur die Gesetze der Erfahrung vorschreibt und mit Hilfe der Einheit des Denkens in der Forschung fortschreitet, das hat uns die tiefste deutsche Philosophie, die Kantische, gezeigt. Robert Mayer erklärt: „Der Nachweis der zwischen dem Denkgesetz des Subjekts und der objektiven Welt bestehenden Harmonie ist die interessanteste, aber auch die umfassendste und schwerste Aufgabe aller Forschung.“ Es ist einseitig, zu sagen, daß der Mensch sein Denken den Tatsachen anpassen soll; um Tatsachen überhaupt wissenschaftlich zu verknüpfen, muß er sie schon seinem Denken anpassen. Ohne Denken keine experimentelle Erfahrung; denn das Denken des Forschers weist dem Experiment im Voraus seine Richtung an. Lavoisier hat das Gesetz der Erhaltung der Masse nicht entdeckt, sondern diese schon dem Altertum geläufige instruktive Annahme hat seinem Denken die Richtung gegeben und ihn zu seinen großen chemischen Entdeckungen geleitet. Bereits Anaxagoras hat es dem Sinne nach ausgesprochen, daß nichts entsteht und nichts vergeht. Wenn Robert Mayer sagt, daß sich dieses oberste Naturgesetz in gleicher Weise auf Kraft, Energie und Materie erstreckt, so war dies schon die grundlegende Form der Weltbetrachtung

bei den großen Naturphilosophen der vorsokratischen Zeit. Keine Folgezeit hat je diesen Rahmen erweitern können.

Wir haben uns lange gerühmt, unsere moderne Wissenschaft habe neue Wege gefunden. Die ganze Entwicklung der neueren Naturwissenschaft knüpft an Galilei und die von ihm entdeckte, richtiger wiedergefundene Methode an. Denn dieselbe Methode, die Galilei zur Entdeckung der Fallgesetze und damit zur Begründung einer neuen Naturwissenschaft befähigte, war dem Altertum bekannt. Sie ist in gewissem Sinne nur die Erneuerung des Platonischen Gedankens, das Verständnis der Gesetze des Universums mit Hilfe der Mathematik zu erzwingen. Kongenial mit Plato hat sich Galilei, von dem wir wissen, daß er sich eifrig mit dem Studium des griechischen Philosophen beschäftigte, auf das Mathematische in der Natur besonnen. In Anknüpfung an die von Plato im Meno entwickelte Anschauung, daß all unser Wissen eine Art von Rück Erinnerung sei, erklärte Galilei, daß unsere Naturerkenntnis sich nicht sowohl auf die sinnliche Erfahrung (*sensate esperienze*) als auf ein Wissen gründet, das der Geist von sich aus hat, das er aus den Gesetzen seines Denkens entwickelt. Das Eigentümliche der Galileischen Methode liegt darin, daß er in prinzipieller Übereinstimmung mit Plato eine Hypothese aufstellt und diese dann in ihre letzten mathematischen Konsequenzen entwickelt. Sie unterscheidet sich von der Platonischen nur — und darin liegt das Neue, Originale und zugleich für den Fortschritt der naturwissenschaftlichen Erkenntnis Fördernde — durch die experimentelle Ergänzung, durch die Prüfung und Verifizierung des gedanklich Ersonnenen an den sinnlichen Einzel Tatsachen. Auch das letzte Ziel der Erkenntnis weicht bei Galilei nicht so sehr von dem Platos ab. Wie Plato seinen Blick auf das Zeitlose, in allem Wechsel der Erscheinung sich Gleichbleibende richtet, so Galilei auf die ewigen den Naturlauf beherrschenden Gesetze. Die Naturgesetze sind gleich den Ideen die unveränderlichen zeitlosen Bedingungen der Erscheinungen. Damit ist aber zugleich das Subjektive in aller Naturerkenntnis und Methode, der schöpferische Anteil des menschlichen Intellekts an aller Wissenschaft ausgesprochen. Die Gesetze sind in den Tatsachen der Natur, aber nur dem schaffenden analysierenden Geiste enthüllen sie sich.

Bedeutet die Einführung des Experiments in die Naturwissenschaft durch Galilei einen unermesslichen, in seinen fruchtbaren Konsequenzen kaum zu überschätzenden Fortschritt in der Methode, so stehen dagegen die Leistungen der Alten in der reinen Mathematik denen der neueren Zeit in keiner Weise nach. Namentlich in der synthetischen Geometrie, wie sie die „Elemente“ des Euklid entwickeln, hat uns das Altertum ein unerreichtes, nicht zu übertreffendes Vorbild in Bezug auf begriffliche Schärfe hinterlassen, das — wie ein Mathematiker von der Bedeutung Lindemanns anerkannt hat — durch die in ihrer Art gewiß bewundernswerten Leistungen der „neueren Geometrie“ nicht ersetzt oder verdunkelt werden kann. Auch den Ruhm der Erfindung der Infinitesimalmethode, der Kunst, mit bestimmt messenden Größen den stetigen Veränderungen in Raum und Zahl nachzugehen, können wir nicht mehr behaupten, nachdem Heiberg aus einem in Konstantinopel gefundenen Fragment einer Schrift des Archimedes nachgewiesen hat, daß dieser große Mathematiker — indem er den Flächeninhalt von Vielecken dadurch berechnete, daß er sie in ganz kleine Dreiecke zerlegte und deren Grenzwerte ermittelte — bereits das Prinzip der Integration zur Anwendung gebracht habe.

Die Wurzeln unserer ganzen heutigen Wissenschaft liegen durchweg im Altertum. Die alte Kultur ist nicht nur eine ästhetisch-literarische, künstlerische — sie ist eine wissenschaftliche Kultur wie unsere eigene. Zwischen antiker und moderner Wissenschaft gibt es keinen prinzipiellen Gegensatz; denn die geistigen Grundlagen der Wissenschaften sind überall die gleichen. Aufgabe des Gym-

nasiums ist es, immer und immer wieder auf diesen historischen Zusammenhang hinzuweisen, seinen Schülern die innere Verknüpfung antiken und modernen Geistes, antiker und moderner Wissenschaft so viel als möglich zum Verständnis zu bringen. Das Studium der alten Kultur hat heute ein neues und vollkommen verändertes Gepräge erhalten. Wir haben aufgehört, dem Altertum gegenüber heute ausschließlich oder auch nur vorwiegend den ästhetisch-literarischen Standpunkt einzunehmen. Das Altertum ist uns zuerst und vor allem eine historische Erscheinung, wie andere neben ihm. Das Studium des Altertums ist realistisch geworden aus demselben Grunde, aus dem das Studium der Naturwissenschaften humanistisch geworden ist; beide sind historisch geworden. Beide begegnen sich auf dem Boden des historischen Verständnisses der antiken Kultur, auf dem sie beide erwachsen sind.

Trotz alledem scheint eine tiefe Kluft zu klaffen zwischen Geschichte und exakter Wissenschaft. Die Geschichte richtet sich auf das Einzelne, Individuelle, die exakte Wissenschaft auf das Allgemeine, Typische. Für sie sind die einzelnen Erscheinungen nur Bestätigungen und Beispiele für das allgemeine Gesetz. Aber dieser Gegensatz der Richtung ist nicht zugleich ein Gegensatz der Methode, und auch in der Sache selbst besteht mehr ein Gegensatz dem Grade als der Art nach. Der große Gedanke der Individualität, den Leibniz mit einer über die Grenzen echter Wissenschaftlichkeit hinausgehenden einseitigen Konsequenz entwickelte, ist doch in gewissem Sinne auch der Gedanke unserer Naturbetrachtung. Auch im Naturgeschehen macht sich das Streben nach einem ewig Neuen, ewig Veränderlichen geltend; auch das mechanische Geschehen strebt einem letzten Ziele, einem Endzustande zu: das Gesetz von der Entropie im Weltall.

Der Gegensatz von Natur und Geist, von Mechanismus und Teleologie empfängt seine Ausgleichung im Transzendenten. Die Ordnungen, die der Mensch geschaffen, in Recht und Staat, Sitte und Religion, sie sind ebenso wie die Naturgesetze nur Abpiegelungen des hinter den Erscheinungen liegenden allgemeinen Weltgesetzes, wie der menschliche Geist selbst nur eine Abpiegelung und Erscheinungsform des allgemeinen göttlichen Geistes.

Zum Schluß warf der Redner noch einen vorahnenden Blick in die Zukunft des Gymnasiums. „Ich glaube, ich sehe — sagte er im Tone eines begeisterten Propheten — ich sehe eine Schule, die nicht zerstreut, sondern konzentriert, die nicht ihr Ziel in dem Vielerlei des Wissens sucht und dadurch den Geist lähmt, sondern die den Geist frei macht und entbindet, weil sie ihn in die Zucht ernster, erschöpfender Arbeit stellt — ich sehe eine Schule, die nicht nur beobachten lehrt, sondern auch verstehen lehrt und einen Einblick in die Grundbegriffe des vom menschlichen Geiste Geschaffenen erschließt, die den Geist selbst und den Willen stählt und stärkt, und die dem Menschen gestattet, mit seinen methodisch entwickelten Fähigkeiten alle Wissensstoffe, die nachher sein Beruf erforderlich macht, in gleicher Weise zu beherrschen und zu behandeln, und die darauf aufmerksam macht, daß Menschliches und Natürliches auf dem Boden des Göttlichen steht und erwächst. Ich sehe die Schule der Zukunft, wie sie sein wird, und wie sie sich zu entwickeln hat, eine Schule der Methode, im gewissen Sinne eine Schule der Geschichte.“

Starker, langanhaltender Beifall folgte den geistvollen, tiefdringenden, an vielen Stellen an die schwierigsten Probleme der Erkenntnis, an die letzten Fragen alles Wissens rührenden Ausführungen. Mit warmen Worten des Dankes an den Redner schloß der Vorsitzende die Versammlung, an die sich für zahlreiche Teilnehmer noch ein geselliges Beisammensein in einem Restaurant der Potsdamer Straße anschloß.

## † Friedrich Althoff.

Als im vorigen Jahr der hochbedeutende Mann, der heuer am 20. Oktober von uns schied, von seiner in alle Zweige des höheren Schulunterrichts und des Hochschulunterrichts tief eingreifenden Wirksamkeit durch Gesundheitsrücksichten gezwungen zurücktrat, haben wir uns bemüht, mit wenigen Worten zu bezeichnen, was er für die Organisation der höheren Schulen, auch die körperliche und die moralische Entwicklung der Schüler und für die Hebung des höheren Lehrstandes getan.<sup>1)</sup> Seitdem sind des Entschlafenen Verdienste und Eigenart in zahlreichen warmen Nachrufen gefeiert, am wärmsten und feinsten, meinen wir, in der Grabrede, die Ad. Harnack gehalten.<sup>2)</sup> Etwas noch nicht Gesagtes zu sagen, vermöchten wir wahrhaftig nach alle dem nicht. Doch sei es gestattet, zwei Seiten von Althoffs Wesen hervorzuheben, die wohl nicht allgemein bekannt gewesen sind.

Daß der Verstorbene ein Mann von geradezu wunderbarer Arbeitskraft und nie rastender Arbeitslust war und zugleich ein Verwaltungsbeamter von rücksichtsloser Energie, dieses Lob werden ihm alle, auch seine einstigen Gegner, zuerkennen. Er hatte auch nichts dagegen, wenn man ihn in diesem Sinn für einen Tyrannen erklärte. Ich erinnere mich, mit welch' vergnügtem Lächeln er den einst von Kropatschek auf ihn ausgebrachten Trinkspruch aufnahm: Der Tyrannos soll leben!

Verbindet man aber mit dem Namen Tyrann die Vorstellung eines harten Herzens, so paßt diese Bezeichnung auf Althoff so schlecht als irgend möglich. Harnack berichtete schön von seiner Herzensgüte, seiner emsigen Fürsorge für Hilfsbedürftige, insbesondere für Witwen und Waisen, seiner auch sonst hervortretenden großen Lust an der Förderung der Interessen Anderer; und wer immer das Glück gehabt hat, Althoff näher kennen zu lernen, weiß von seinem wahrhaft wohlwollenden Sinn aus Erfahrung und welche Freude es ihm machte, Anderen eine Freude zu bereiten.

Man meint etwa, daß Tyrannen eigensinnig bei einer einmal gefaßten Meinung verharren, unzugänglich für anderslautende Ansichten. Auch das trifft für Althoff entfernt nicht zu. Denn zu seiner Eigenart gehörte im Gegenteil, auch auf Ansichten zu hören, die der von ihm gehegten widersprachen, und von den verschiedensten Seiten Erfahrungen und Urteile zu begehren, ehe er sich entschied. So war ein Briefwechsel oder eine Unterhaltung mit ihm über pädagogische Streitfragen etwas Erquickendes. Keine Spur bürokratischen Besserwissens zeigte sich da von seiner Seite, sondern überall der Wunsch, zu voller Klarheit durch die Aussprache zu gelangen.

Ich habe bei dem Rücktritt Althoffs aus seiner Stellung im Ministerium bemerkt, daß ich keinen Menschen weniger, als ihn, inaktiv denken könne. Und

1) S. 204—206 unseres vorigen Jahrgangs.

2) Abgedruckt in der internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, K. und L. vom 31. Oktober.

er wurde es auch nicht. Noch im Juni bei dem letzten Besuch, den ich in seinem halbländlichen Heim machte, gewann ich durch seine Mitteilungen den Einblick in eine Aktivität, wie sie mancher im Amt Stehende nicht kennt. Als er aber den Tod nahen fühlte, da nahm er mit vollster Ruhe und dankerfüllten Sinnes Abschied, und zu dem, der seine letzten Anordnungen empfangen hatte, sprach er: „Sie glauben garnicht, wie schön das Sterben ist!“ G. Uhlig.

## Die Arbeitsfreudigkeit als Unterrichtsprinzip.<sup>1)</sup>

Die folgende Abhandlung beabsichtigt in keiner Weise in den bestehenden Streit, der um das humanistische Gymnasium tobt, einzugreifen. Dieselbe gibt einfach die Lebenserfahrung eines jetzt im Ruhestand befindlichen Naturwissenschaftlers, der allerdings seinerzeit als Schüler das Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums gewesen ist, aber sich nicht kompetent erachtet, hieraus allgemeinere Schlüsse zu ziehen und jedenfalls kein Vertreter ist der Anschauung, als dürfe die Jugend nur mit Realien gefüttert werden.

Die Spitze, die trotzdem in den Folgerungen vorhanden ist, kehrt sich vielmehr gegen einen gewissen Lehrerschlehdrian, der überall, sowohl in humanistischen als realistischen Erziehungsanstalten, sich einschleicht, wo das Pflichtgefühl erschlafft, und es wird versucht zu zeigen, daß hieraus verkehrte Lehrmethoden entstehen, auch wo das Prinzip der guten Methoden bereits erkannt ist. Das Prinzip der guten Lehrmethoden liegt aber auch nicht auf der flachen Hand, sondern steht in Beziehung zu volkswirtschaftlichen und psychologischen Grundsätzen, deren besonderes Studium der Autor sich hat angelegen sein lassen.

Nachdem ich in meiner 1906 erschienenen Schrift „Los vom Materialismus“ zu zeigen versucht, daß das wesentlich Beglückende an Genuß und an Arbeit sich auf ein gleichartiges Grundprinzip zurückführen läßt, nämlich auf das Prinzip der Tätigkeit, die auch in unsern Genießungen deutlich nachweisbar ist, so liegt es nahe, hieraus allerlei praktische Folgerungen zu ziehen, zunächst in Bezug auf die Organisation der Arbeit. In der alten Volkswirtschaftslehre wurde dieselbe stets so geregelt, daß die Größe des Arbeitsproduktes für die Organisation maßgebend war; da nun aber die andere Seite des Arbeitsprozesses, die subjektive nach innen zu beglückende Seite einer Tätigkeit auf die Bildfläche unserer Aufmerksamkeit gerückt ist, so muß eine neue modifizierte Organisation auch der wirtschaftlichen Arbeit versucht werden. Dabei darf nicht mehr das Arbeitsprodukt als solches der einzige Mittelpunkt sein, sondern daneben, und mit gleich großer Berechtigung, der Einfluß des Arbeitsprozesses auf das Gemüt des Arbeitenden.<sup>2)</sup>

Aber auch für die Methoden des Unterrichts glaube ich Früchte sammeln zu können von diesem neuen Zweige des Baumes unserer Erkenntnis; nur daß wir hier prinzipiell noch einen Schritt weiter gehen und unterscheiden

1) Kollege Jäger und ich haben uns für Aufnahme des obigen Aufsatzes entschieden, der von dem jetzt in Heidelberg lebenden kgl. holländischen Versuchsstationsdirektor a. D. Prof. Adolf Mayer verfaßt ist, obwohl wir mehrfach mit den darin enthaltenen Äußerungen durchaus nicht übereinstimmen. Aber andererseits steht in der Abhandlung gar Manches, dem wir zustimmen. Mehrere Einwände sind am Schluß des Artikels beigefügt, da der Verfasser sich mit der Hinzufügung von Berichtigungen ausdrücklich einverstanden erklärt hat. U.

2) Vergl. die Broschüre von Adolf Mayer: Die Organisation der Arbeit zc. Magdeburg 1908.

müssen zwischen der verschiedenen Intensität der Lustempfindung bei der Tätigkeit, wie es ja auch schon hinsichtlich der Anwendung des gleichen Prinzips auf die Volkswirtschaftslehre der Fall war.

Die Tätigkeit ist allerdings erfreulich, aber nicht eine jede in gleichem Grade. Ohne Tätigkeit des Leibes oder der Seele verstumpft und versumpft freilich jeder. Aber gerade der wirtschaftlichen Tätigkeit unserer Zeit wird größtenteils eine relative Widerwärtigkeit nachgesagt, die freilich nicht so groß ist, daß die absolute Ruhe derselben vorzuziehen wäre, aber doch so groß, daß man überall nach frei gewählter Tätigkeit verlangt, auch wenn dieselbe nicht produktiv ist, und die im allgemeinen den Namen „Spiel und Sport“ führt. Daß dieser Zustand zum Teil eine Folge ist der bisherigen einseitigen Arbeitsorganisation, berührt uns aber hier nicht weiter. Es ist eben nur ein Beispiel, das dem jetzigen Zustande der Dinge entnommen ist und das jedenfalls zeigt, daß das subjektive Vergnügen an den Tätigkeiten verschieden groß ist.

Wenn wir sodann einen Schritt weiter tun und uns fragen, welche Tätigkeiten denn den Vorzug der Annehmlichkeit über andere haben; dann gebe ich hierauf nach einigem Nachdenken die Antwort, diejenigen, die unsere höchsten Seelenkräfte in Anspruch nehmen. Ich wähle ein Beispiel aus der Geschichte. Spinoza kannte im Wesentlichen nur zwei Tätigkeiten, die dem entsprechen, was man gewöhnlich Arbeit nennt. Er konnte Brillen schleifen und philosophieren. Offenbar tat er das Letztere ungleich lieber wie das Erstere; denn sonst hätte er nur Gläser geschliffen, was ihm Geld einbrachte, und das Philosophieren gelassen, was ihm Tinte, Papier, die gute Gesundheit und den Ruf eines unbescholtenen Rabbinersohnes kostete und gar nichts einbrachte. Seine hat es ja später ausgesprochen in seiner sarkastischen Art:

Wahrhaftig ich begreif es nie,  
Warum man treibt Philosophie.  
Sie ist langweilig und bringt nichts ein,  
Und gottlos ist sie obendrein,

woraus denn doch hervorgeht, daß der Reiz zu dieser philosophischen Tätigkeit sehr groß sein muß, da er so vielen Nachteilen zum Trotz sich immer wieder in den Menschenkindern offenbart. Aber es ist offenbar eine Tätigkeit, die unsere höchsten Geisteskräfte in Anspruch nimmt, und die schon ein Abglanz zu sein scheint der Tätigkeit des Weltenschöpfers selbst, und die immer wieder, wie zur Kunst Unzählige verleitet, wie wenige auch wirklich das Zeug haben, in der einen oder der anderen auch nur den Schatten desjenigen, das sie sich vorgesetzt haben, zu erreichen.

Es ist nun nicht meine Absicht, mit vieler Gründlichkeit und in üblicher Systematisierung eine einigermaßen vollständige Klassifizierung der Tätigkeiten in höchste, weniger hohe, niedere und niederste Kategorien vorzunehmen. Genug, wenn hier nur der enorme Unterschied gefühlt und zugestanden wird, daß es immer eine Pein ist, zu einer niedrigeren Tätigkeit durch irgend welche Umstände gezwungen zu werden, während man den Drang zu einer höheren in sich verspürt. Alle unverstandenen Seelen führe ich hier zum Zeugnis auf, die, obwohl sie sich größtenteils irren mögen in Bezug auf ihre innere Berufung zu Höherem, doch nichtsdestoweniger unverdächtige Gewährsmänner und vor allem Gewährsfrauen sind in Bezug auf die Erhärtung der Tatsache, daß höhere Tätigkeit ungleich mehr begehrt wird als niedere, wenigstens von solchen, die sich zu dem einen und dem andern für geeignet halten. Als höhere Tätigkeit gilt hierbei immer das Selbständige, Schöpferische, Initiatorische, als niedrigeres das Nachahmende, die Arbeit nach gegebenem Muster. Freilich ist auch das Talent zu der ersten Kategorie so viel seltner, daß trotz des größeren Zudrangs zu diesen Tätigkeiten,

dieselben doch noch viel höher gelohnt zu werden pflegen, da eben die alte Regel gilt: Viele sind (lies: fühlen sich) berufen, aber wenige sind auserlesen. Sind doch die höheren Tätigkeiten so ungleich viel nützlicher nach außen hin. Ein schöpferischer Gedanke, und die Arbeit, die Gesundheit, das Glück von Tausenden wird verbessert, und vielleicht für tausende von Jahren. Nicht bloß im großen mit Reformen, die die Welt bewegen, sondern ebenso im kleinen. Die Erfindung des selbstregulierenden Steuers an der Dampfmaschine hat dieser Maschine plötzlich den Wert gegeben; die Erfindung des Freilaufs am Fahrrad die Arbeitsleistung bei Benutzung desselben auf einen Bruchteil zurückgebracht, und bis herab zu dem Füllfederhalter, mit dem ich diese Betrachtung niederschreibe, dessen Erfindung mir und tausend anderen das den Gedanken unterbrechende Eintauchen ins Tintenfaß, das Auswischen der Feder, das Neueinsetzen derselben erspart.

Wenn wir uns auf diese Weise erfüllt haben mit dem Gedanken der großen Wichtigkeit des Schöpferischen auf jedem Gebiete, so werden wir auch bei der Erziehung und namentlich bei der gelehrten Erziehung eines tonangebenden Volkes, die ja doch keine Durchschnittsmenschen und Arbeitsklaven zu Tage fördern will, sondern Männer und Frauen mit offenen Augen und geweckten Sinnen, diesen Gesichtspunkt berücksichtigen müssen. Und was finden wir statt dessen, wenigstens, wenn ich den Unterricht, den ich selber genossen, mir wieder ins Gedächtnis rufe? — damals vorherrschend, aber auch jetzt wohl noch vielfach: tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte.

Nehmen wir z. B. den Unterricht in den alten Sprachen. Die Grammatik war der Ausgangspunkt. Die Chrestomatie gab darnach die Anwendung. — Aber was kann einen intelligenten Jungen die Grammatik kümmern! Er weiß kein Warum und Wozu für die Regel. Er soll das Abstrakte lernen, das Unsinnliche und Wesenlose vor dem Greifbaren.

Aber wie denn — wird man fragen — ist nicht die abstrakte Tätigkeit des Grammatikalischen die höhere und weit erhaben über die Sucht etwas Anekdotisches aus einer Erzählung zu erhaschen? und wurde nicht soeben das Prinzip aufgestellt, daß die höhere Geistestätigkeit die interessantere sei? Meine Antwort ist ganz in Übereinstimmung mit Fr. W. Försters Jugendlehre<sup>1)</sup>, die mir aber erst nach dem Niederschreiben dieser Gedanken zu Gesicht gekommen ist: Ja für den Erwachsenen, für den Forscher auf sprachlichem Gebiete gewiß. Für ihn ist die grammatische Regel die große Vereinfachung einer unendlichen und vom Gedächtnisse schließlich nicht mehr zu bezwingenden sprachlichen Erfahrung, und eine Wohne, so etwas gefunden zu haben. Aber für das Kind, das dieses Interesse zunächst gar nicht teilt, und nicht teilen kann, da es mit frischem Gedächtnis Neues und Neues in sich aufzunehmen im Stande ist, liegt die Sache ganz anders. Es begreift nicht das wozu, und ihm ist alles Abstrakte, da ihm die Bedeutung davon unverständlich ist, gründlich verhaßt — ebenso wie alles Tabellarische. Wir werden dieselbe Erscheinung sogleich im Geschichtsunterricht wiederkehren sehen, wo die Tabellen mit Jahreszahlen, die für die Geschichtskenner ein unentbehrliches Hilfsmittel sind, dem Lernenden zum Abschreckungsmittel werden.

1) Vgl. z. B. die Fußnote auf S. 218: „Daß man das eigene Interesse der Kinder wecken und benutzen solle, ist ja schon ein recht alter Grundsatz der Pädagogik. Etwas anderes ist es, mit diesem Grundsatz wirklich Ernst zu machen. Erst in neuester Zeit beginnt man z. B. auf dem Gebiet des Zeichenunterrichtes — amerikanischen Anregungen folgend. Statt daß die Kinder gegebene Formen wiederzugeben haben, regt man sie an, mit ihren eigenen primitiven Darstellungsmitteln z. B. das Märchen Hans im Glück zu illustrieren. An diese schöpferische Arbeit wird dann erst die Unterweisung zu gründlicherer Besprechung der künstlerischen Ausdrucksform angeknüpft.“

Man vergleiche damit das Packende des Anschauungsunterrichts, wie er vereinzelt freilich so schon vor 50 Jahren geübt wurde. Ein Gegenstand des täglichen Lebens, eine Blume, ein Geräte wird mitgebracht und an diesem allbekannten sinnlichen Objekt, das an sich schon Interesse erregt, erörtert das Woher, die sinnlich wahrnehmbaren Besonderheiten, das Wozu u. s. w. Dann wird auch gelegentlich das Abstrakte geschludt, aber nur im organischen Zusammenhang.<sup>1)</sup> Ebenso ist seit lange für den höheren naturwissenschaftlichen Unterricht erkannt, welcher Segen hier im Selbsttun liegt, und wie dasselbe viel rascher als die papierne Gelehrsamkeit der Compendien fördert: das Selbstsammeln der Pflanzen, das Determinieren und später auf den höheren Schulen, wo Pflanzenkunde gelehrt wird, das Pfropfen, Kreuzen.<sup>2)</sup> Dann kommen wie im wirklichen Leben die Tatsachen nicht in Scharen und im Ueberschwang, so daß die verhältnismäßig niedrige Tätigkeit des Gedächtnisses allein und bis zur Uebermüdung in Anspruch genommen wird, und die anderen Fähigkeiten brachliegen, was notwendig eine verdrießliche Stimmung erzeugt. Dann wird hübsch abwechselnd beobachtet, ein Handgriff geübt; dann läßt der Lehrer einen einzelnen abstrakten Satz einfließen, der in der Regel nichts anderes ist, als eine Bestätigung und Verallgemeinerung des Beobachteten und gerade in diesem Augenblicke ein williges Ohr findet, da man sogleich begreift, wie dieser Satz die Quintessenz enthält von hundert ähnlichen Beobachtungen aus der Vergangenheit und daher nur den Zweck hat, uns den Weg zu kürzen, den wir zwar gerne selbständig gegangen wären, aber den wir zu gehen nun einmal keine Zeit haben. In diesem Lichte ist uns das Mitgeteilte keine papierne Regel von dem ein jedes Lesebuch eine erdrückende Fülle enthält, sondern eine Offenbarung und wirkt als solche. Hat ja schon Lessing den Vergleich zwischen Erziehung und Offenbarung gemacht. Man hat aber diese Bemerkung nicht gehörig gewürdigt, und daher bald wieder vergessen.

Ja das sind die Naturwissenschaften, wird man sagen, die beschäftigen sich eben mit dem sinnlichen Objekt; und es wäre lächerlich, das Objekt selber dem Lernenden vorzuenthalten. Nun, die lehrende Menschheit hat seiner Zeit auch diese Lächerlichkeit zuwege gebracht. Wie wenige Jahrhunderte ist es erst her, daß das Anatomisieren der menschlichen Leiche bei den medizinischen Fakultäten in Berruf war, daß sich nur empirisch gebildete Heilgehilfen und Wartscherer hiermit befaßten, und man die Heilmethoden ausschließlich aus den Büchern sog. Und wie wenige Jahrzehnte brauchen wir nur hinter uns zu blicken, um den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien noch in den Händen von in dieser Beziehung unwissenden Theologen<sup>3)</sup> zu finden, die sich natürlich auch an ihre Bücher hielten, da sie selber in der wirklichen Natur nicht zu Hause waren.

Also so weit wollen wir das nicht von uns wegwerfen. Das Unkraut fängt unmittelbar an zu wuchern, wo die Energie, es schonungslos zu jäten, erlahmt.

1) Dies System ist in ethischer Richtung ausgebeutet durch Fr. W. Förster in dessen Jugendlehre 1906, S. 343, der sich auch so ausdrückt: die biologische Methode sei der morphologischen vorzuziehen. Ebenda S. 292.

2) In vollendeter Weise ist dies System von Dr. Giltay an der holl. landw. Akademie zu Wageningen in Anwendung gebracht. Vergl. hierüber Landw. Jahrbücher 1905, 6. Heft. Vergl. auch die interessanten Bemerkungen von Münsterberg in dessen Buch „Die Amerikaner“ II. S. 37. Der berühmte Mathematiker und Physiker Franz Neumann erzählt dagegen aus seinen Schuljahren vom botanischen Unterricht, daß sie lateinische Pflanzennamen hätten auswendig lernen müssen, ohne auch nur zu ahnen, um welches Lehrfach es sich handele. Und das geschah an einem Berliner Gymnasium im Anfang des 19. Jahrhundert.

3) Obwohl es wieder gerade unter diesen Theologen viele gute Naturbeobachter gab. Aber das waren die Landpfarrer, die schon durch ihren Beruf mit der Wirklichkeit in Berührung waren, weniger die Lehrer von Profession.

Und wäre in der Sprachlehre nicht auch eine Methode möglich, die der Selbstbeobachtung, der Selbsttätigkeit überhaupt auf dem Gebiete der Naturwissenschaften an die Seite zu setzen wäre?

Auf dem Gymnasium, das ich seiner Zeit besuchte, hatte ich mehrere Jahre hindurch als Klassenordinarius denselben pedantischen Philologen, der unsere Liebe zu den alten Sprachen, wo sie etwa aufkeimen wollte, endgiltig zu Grunde richtete. Mehrere Jahre hindurch unglücklicherweise; denn derselbe wurde mit uns von der Klasse, die heute Untertertia heißt, zur Obertertia befördert. Als Ordinarius, der also den Unterricht im Lateinischen, nicht weniger als 8 Stunden in der Woche, leitete. Ich sehe noch häufig im Traume und im Wachen den grimmigen Herrn vor mir stehen, das Auge auf mich und meine Unwissenheit gerichtet und den Körper von nervösen Zuckungen der Gereiztheit, der Ungeduld und der Verachtung bewegt. Wie er in unerbittlicher grammatikalischer Logik aus mir herauszuziehen sich bemühte, was doch in dieser Situation der Verängstigung immer am allerschlechtesten gelingen wollte.

Wie erstaunte ich aber, als ich diesem grimmigen Schulmonarchen in ganz anderer Situation wieder begegnete und ihn durchaus lebenswürdig und menschlich fand. Ich meldete mich nämlich zum Unterrichte im Englischen, das damals nicht obligatorisch war und wofür derselbe einen Privatkurs errichtet hatte. Und dieser Unterricht begann wie folgt. Er schrieb uns, die wir noch kein Wort englisch verstanden, den Satz an die Tafel: *to err is human*, übersetzte denselben, der uns schon wegen seines Inhalts interessierte, und machte anknüpfend an dieses Vorkommnis passende Bemerkungen über die Form des englischen Infinitivs u. s. w. Danach begannen wir direkt eine spaßhafte Geschichte zu lesen aus Tausend-und-eine-Nacht. Das ging zwar sehr langsam, aber trotzdem mit Vergnügen, da wir begriffen, warum wir die Wörter, die zunächst unten in den Fußnoten aufgespeichert waren, übersetzen mußten, und das Memorieren ging bei der Wiederholung der Wörter ganz von selbst. Die Wörter waren um der Sprache willen da, und nicht wie es im Lateinunterricht erschien, daß die unzusammenhängenden Sätze der Chrestomathie, die lediglich ihrer sprachlichen Eigenschaften wegen aus dem Livius herausgepickt waren und uns gar keinen wissenschaftlichen Sinn gaben, bloß erfunden waren, die abstrakten Regeln der Grammatik zu illustrieren.

Die Erfahrung, die wir an diesem Lehrer gemacht hatten, wurde mir später deutlich. Derselbe war in seinem Herzen eigentlich Neuphilologe und nur durch die liebe Not an das Latein geschmiedet, das ihm selber noch manche Schwierigkeiten machte. Seine Strenge war zum Teil Aerger an der ihm selber ungeliebten Arbeit, und die Methode des Latein-Unterrichts durch Herkommen ihm auferlegt und er selber zu ungewandt, sich von derselben zu befreien. Aber, sobald er frei war von diesem Zwange, siegte auch bei ihm der gesunde Menschenverstand, und so folgte er im Englischen, das seine Liebhaberei war, der einzig rationalen Methode.

Der einzig rationalen Methode! Denn auch in den Buchwissenschaften gibt es ja Dinge, die, wenn man nur die Phantasie gebraucht, (die die Kinder gerne gebrauchen) der Sinnlichkeit nahe stehen, und das ist der Inhalt des Ausgesagten, das Erzählte. Am Fernsten steht derselben immer die grammatikalische Regel, die ja nur ausagt, wie erzählt werden soll und nicht einmal das Individuelle und Schöpferische dabei berührt, sondern den öden Zwang des Worts und seiner Beugungen. Nun ist das grammatikalisch verwaschene Englisch freilich etwas anderes wie das lapidare Lateinisch, das gerade größtenteils wegen der weithin erkennbaren Logik seiner Formen betrieben wird. Aber damit ist nicht bewiesen, daß nicht auch im Lateinischen die hier angedeutete Methode möglich ist. Ich meine nicht die lediglich kuratorische, die bloß liest und rasch

Bücher verschlingt, ohne sich um die Form zu kümmern oder gar die Form als lächerliche Willkürlichkeit verachtet. Hiermit erreicht man natürlich nicht den Zweck, den man sich mit dem Studium der alten Sprachen vorgelegt. Ich eifre nur gegen die ganz unpädagogische (ja ganz unmenschliche) Häufung des Abstrakten, das sklavisch memoriert werden muß, wodurch man den menschlichen Geist zu einer niedrigeren und darum peinlichen Tätigkeit verdammt, wo er schöpferisch sein könnte. Ja schöpferisch, obwohl nicht in dem Sinne, daß er Neues schüfe, aber in dem Sinne, daß er früher Geschaffenes aber ihm noch nicht Bewußtes wieder und wieder schafft und dabei des Beglückenden der schöpferischen Tätigkeit sich bewußt wird, und dadurch gehoben auch das Geringe und das Mechanische mit in den Kauf nimmt.

Frisch in die Lektüre hinein. Ist sie in den Klassikern nicht enthalten, dann Lektüre geschaffen in gutem Latein und zugleich von interessantem Inhalt. Wenn der Cornelius Nepos denn wirklich, wie jetzt behauptet wird, kein so ganz gutes Latein geschrieben hat, dann ihn verbessert; die Geschichte des Livius etwas vereinfacht, obgleich es mir nahezu lächerlich vorkommt, daß geringe Stildesefekte, jetzt kaum entdeckt, einem Quartaner das Sprachgefühl schädigen sollten. Sollte das unseren Philologen eine zu schwierige Aufgabe sein? Ich weiß von einem, der sich der Geduldsprobe unterwarf, Hermann und Dorothea ins Griechische zu übersetzen — weit schwieriger und ganz ohne Nutzen. Für die Anfänger aber lehrsame Anekdoten von äußerst einfacher Stilisierung. Doch nicht die sinnlosen Sätze, die bloß erfunden sind, um eine vorausbestimmte grammatikalische Regel zur Anschauung zu bringen. Gilt es eine wichtige Regel, so wird sie über lang oder kurz schon vorkommen. Kommt sie aber in den vielen Jahren des Unterrichts nicht vor, nun, dann ist auch nicht viel an der Kenntnis derselben verloren. Dann später und sobald wie möglich Virgil, der für die nicht Griechisch Lernenden wenigstens eine abgeschwächte Idee gibt von Homers unvergänglicher Poesie; noch später Horaz, der schon so viel von dem Empfinden des modernen Menschen in seinen Gedichten niederlegte, aber so wenig wie möglich Cicero, an dem sich nur die jungen Leute den deutschen Stil verderben, indem sie eine Ehre hineinlegen, dessen verwickelten Periodenbau nachzuahmen, ohne daß nur der Inhalt von dessen Schriften für diese Nachteile genügend entschädigte. Und dann bei der Lektüre scheinbar gelegentlich die grammatikalischen Regeln entwickelt, ja es darauf angelegt sie finden zu lassen. Dann wird der Spürsinn erweckt und ermuntert. Bei der allerersten Lektüre stoßen wir zuerst auf die Kasus. Sind mehrere Formen aufgetaucht, der Dativ, der Accusativ, dann lasse man die Schüler eine Tabelle entwerfen, in welcher sie alle verzeichnet sind. So entsteht nach und nach eine Grammatik, aber kein willkürliches vorausverkündetes Gesetz, nach dem sie sich zu richten hätten, und das wie ein leidiger Zwang erscheint, sondern eine Quintessenz dessen, was man selber gefunden hat oder gefunden zu haben vermeint.

Ohne Zweifel wird eine solche durch den Schüler selbst geschriebene Grammatik, für die man erst viel später eine schon ausgearbeitete, als kostbares Vermächtnis des Fleißes Anderer substituieren sollte, nicht so vollständig sein wie die letztere. Aber was tut es? Vollständig exakt eine fremde Sprache schreiben lernt ohnehin nur der Fachgelehrte und dieser kaum. „Klein aber mein“ ist die Devise des Selbsteroberten. Es ist genau damit, wie mit dem eigenen angelegten Herbarium, das auch viel weniger umfassend ist wie die große Sammlung des botanischen Instituts, aber für den Sammler einen ganz anderen Wert hat als die Einsicht in diese, den Wert des Selbsterlebten, des Selbstgeschaffenen. An jede Pflanze des eigenen Herbariums knüpft sich eine kleine Geschichte, und die Form, der Habitus, der Standort der selbstgepflückten Pflanze prägt sich

unauslöschlich ins Gedächtnis. *Multum nec multa*. Einiges gut zu kennen ist unendlich besser wie vieles oberflächlich.

Und dann: so viel wie möglich rationelle Erklärungen. Die logische Tätigkeit ist eben eine höhere wie die bloß gedächtnismäßige und muß an erster Stelle befriedigt werden. Da ist zum Beispiel das *Deponens*, das uns äußerst verblüfft, ein Zeitwort in einer passiven Form, das durch ein aktives übersezt werden muß. Hier muß sogleich zur Erklärung ein Wort wie *videor* herbeigezogen werden, weil hier der logische Zusammenhang deutlich ist, da als ein gewisses Etwas gesehen werden und als ein gewisses Etwas erscheinen auch im Deutschen dasselbe ist. Und auch bei anderen *Deponentien*, muß man, wenn auch etwas steif und gezwungen, eine Uebersetzung in der passiven Form vorziehen, um diese Beziehung festzuhalten. Zum Beispiel *gratulari*, von Freude bewegt werden, oder etwas dergleichen.<sup>1)</sup>

Woher kommt aber die verkehrte Methode, da die rationelle so auf der Hand liegt und schon so oft Versuche in dieser Richtung gemacht worden sind? Meine Antwort darauf ist: ausschließlich durch den *Sclendrian*, der überall um die Ecke blickt, wenn einem Lehrer Liebe zum Fach und Energie im Handeln verloren gegangen sind. Für den Lehrenden, der die Sache ja doch weiß (von vorne nach hinten, wie von hinten nach vorn, das gilt ihm gleich), ist es sehr viel einfacher, der Methode des Memorierens zu folgen als der Methode des Erklärens *ad hoc*, im gegebenen Augenblicke. So gibt ein Lehrer der bezeichneten Art einfach sein *Pensum* auf und hört es ab, und ist dabei vor jeder Ueberraschung sicher. Die Mühe der Lernenden kümmert ihn nicht; denn er erzwingt sich Gehorsam durch das Kommando. Die Unseligkeit der so Lernenden kennt er nicht; denn er ist der Jugend längst entwachsen.

Nach der Methode des *Sclendrians*, die man auch die scholastische nennen könnte, wird, wo sie geübt wird, ein Scheinerfolg erreicht, am Ende des Schuljahrs eine Summe von Wissen, die sich sehen lassen kann, aber von einem Wissen, das durch niedrige Geistestätigkeit errungen, ohne Freude besessen, bei der ersten Gelegenheit wieder vergessen wird; und nachdem das Gymnasium absolviert ist, werden von den so unterrichteten Schülern die Klassiker in eine Ecke gesteckt oder dem Tröbler überantwortet auf Nimmerwiedersehen.

Auf den Universitäten, wo man sich dem ausgesuchten Fachstudium zuwendet, ist es wesentlich besser und gerade dem hier empfohlenen Prinzipie hat man sich in Deutschland im letzten halben Jahrhundert sehr genähert, namentlich dadurch, daß das frühere übliche Diktieren in den Vorträgen, die ja charakteristisch für das verlassene System noch immer „Vorlesungen“ heißen, so gut wie ganz verlassen ist. Das System, das auch seiner Zeit von *Goethe* persifliert wurde, in dem bekannten:

Denn, was man schwarz auf weiß besitzt,

Kann man getrost nach Hause tragen.

hat jetzt so ziemlich aufgehört, und überall haben sich die seminaristischen Uebungen als wichtiges Unterrichtsmittel aufgetan, wobei eben die selbstschöpferische Tätigkeit mit ihren Segnungen in den Vordergrund tritt.

1) Das hier verteidigte Bestreben, beim Unterricht die subjektive Unnehmlichkeit der Arbeit zu berücksichtigen, scheint zwar in Widerspruch mit dem auch von uns anerkannten Prinzip, gerade das Unangenehme der Arbeit als Mittel zu benutzen zur Stärkung des Willens. Wir meinen aber diesen Einwurf unberücksichtigt lassen zu können, da auch bei der besten Organisation der Arbeit, da die Bäume ja hier auch nicht in den Himmel wachsen, Unangenehmes genug übrig bleiben wird, an dem man dann den Willen um so besser üben kann, als wir in diesem Falle höhere Anforderungen an die Qualität des Geleisteten stellen können.

Aber in den Schulen ist es wohl öfter noch schlimmer genug<sup>1)</sup>, zum Beispiel auch im Geschichtsunterricht. Was gibt es Unsinnigeres als das Auswendiglernen endloser Tabellen mit Jahreszahlen von Schlachten oder Regierungsantritten. Das Beherrschen dieses Gedächtnisstoffes gibt nur den Schein einer Kenntnis, während wirkliche Kenntnis, die zu urteilen befähigt, gar nicht vorhanden ist. Ein brauchbarer Geschichtsunterricht beginnt immer mit Geschichten und Geschichtchen, die man in den unteren Klassen aus dem Altertume wählt, weil da die politischen Verhältnisse noch einfacher liegen und von dem kindlichen Verstande besser begriffen werden. Am besten ist immer Biographisches. Züge aus dem Leben bedeutender Männer, von denen ein jeder seine Zeit spiegelt. Interessant ist gerade das Detail, das erst wahre Einsicht gibt, und das, richtig vorgetragen, die Jugend beinahe ebenso fesselt, wie die Indianergeschichten, mit denen sich der Knabe einschließt, um sie zu verschlingen. Daß damit nur eine lückenhafte Kenntnis des Weltenlaufs erzielt wird — keine Not. Als ob eine lückenlose Reihe von Jahreszahlen von Herrscherhäusern und Schlachten wirklich eine volle Einsicht böte. Eine volle Einsicht in die Geschichte, wie ist sie auch nur möglich? Auch der Erwachsene erreicht sie nie oder nur in den seltensten Fällen.

Gewiß wird diese Reform gerade auf diesem Gebiete, wo die Fehler des alten Systems so besonders deutlich zu Tage liegen, nicht zum ersten Male gepredigt. Wie kommt es, daß man immer wieder in das als unhaltbar Erkannte zurückfällt? Sehr einfach. Weil eben der Schlendrian bequemer ist als die Anstrengung. Der Lehrer kann mit unendlich geringer Mühe die Zahlen, die bei ihm natürlich feststehen, abhören, und die Abschätzung des Schülers in alle Schattierungen der Unwissenheit wird durch ein bloßes mechanisches Abhören erreicht. Mehr Liebe und Energie erfordert es, spannend zu erzählen. Auch ist diese schöne Kunst beinahe ganz verloren gegangen. Und doch wäre es das einzig Richtige, zu erzählen und die Schüler wieder erzählen lassen. Dabei kommen wieder die höheren Fähigkeiten in Übung, das Begreifen der Pointe und die schöpferische Gestaltung. Und die freie Rede entwickelt die Persönlichkeit. Nur der Anfang in diesen Dingen ist schwer. Wer einmal die Freude geschmeckt hat an dieser Weise des Unterrichts, der kann gar nicht mehr zu dem mechanischen Abhören zurückkehren. Aber besangen in diesem, kommt man schwer heraus aus dem verhängnisvollen Zirkel, weil Faulheit der Jugend Mißstimmung des Lehrers unfehlbar erzeugt, und in dieser Mißstimmung bleibt dann nichts als mechanische Zucht, die äußerlich hilft aber auch wieder Maschinen von Menschen erzeugt.

Der Geographieunterricht ist natürlich eine Analogie zu dem in der Geschichte. Wozu ist es nötig, daß der Schüler die Städte und Flüsse unseres ganzen Planeten kenne, und was kennt er eigentlich davon, wenn er deren Namen herzuzählen weiß? Wenn aber geographisches Verständnis aufgegangen ist, wie rasch orientiert er sich in einem bis dahin unbekanntem Lande, dessen wahre Geographie nur durch die eigene Anschauung beim Reisen erfasst zu werden pflegt! Auch hier heißt es also beim Unterricht: *multum nec multa*. Das Vorlesen von Reisebeschreibungen mit Demonstrationen auf allen Schülern sichtbaren Karten wirkt immer am besten, und dann: selbst Touren mit der Jugend und auf alles Wichtige aufmerksam machen, auf die Gestaltung des Terrains Bachläufe, Vegetation im Tale und auf der Höhe, die Stellen, wo die Wohnstätten errichtet werden u. s. w. und das alles genau und anschaulich beschreiben

1) Oder, wenn es inzwischen gut geworden, um so besser. Meine Absicht ist nicht anzuklagen, sondern darauf zu weisen, daß die Gefahren der Wiederkehr immer vorhanden sind. Es handelt sich eben weniger um eine intellektuelle als um eine moralische Angelegenheit.

lassen, später die Sache mit den Werkzeugen des Geometers wiederholen, ist das nicht unendlich belehrender als die papierene Geographie trockener Lehrbücher, mit deren Memorieren man wieder nur den Schein eines Wissens erweckt, das in Wahrheit gar nicht vorhanden ist und Zeugnisse erwirbt, die wieder nur den Wert des Papiers haben auf das sie gedruckt sind, abzüglich der Verunreinigung, die diesem Papier durch Bedrucken und Beschreiben zu Teil geworden!

Am rationellsten wurde bisher noch immer der Rechenunterricht betrieben. Hier zwang eben die unmittelbare Kontrolle des praktischen Lebens zu Methoden, die wirklich brauchbare Resultate erzielen konnten; und zudem ist hier die graue Theorie, die sonst von den Pädagogen bequemlichkeithalber so gerne bevorzugt wird, dem kindlichen Verstande noch nicht zugänglich. Also hier ist es von jeher gewesen die praktische Übung auf der Tafel und im Kopfe, die bevorzugt wurde; und charakteristisch genug lautet auch das Urteil manch eines, der eine niedrige Schule verlassen: Rechnen ist das einzige, was ich dort gut gelernt. Aber trotzdem, wie zopfig sind doch noch viele Aufgaben der Rechenbüchlein, die auf den Schulen gebraucht werden! Diese Beispiele von einem Faß Wein, dessen Inhalt unter Mehreren so verteilt werden muß, daß der eine  $\frac{7}{16}$ , der zweite  $\frac{5}{12}$  des Restes und so fort erhält, so verzwickt wie möglich und nur dazu geeignet, den souverainen Verstand des Schulmonarchen, der auch diese Aufgabe spielend löst, in einem ganz unverdienten Glanze erscheinen zu lassen. Ist es nicht viel praktischer, wie auf manchen englischen Schulen geschieht, den Kindern einen Fahrtenplan in die Hand zu geben und sie berechnen zu lassen: Wie reist man am raschesten von Berlin nach München, wie am billigsten u. s. w. und dann Prämien auszusetzen für Exaktheit und Schnelligkeit? Auch hiermit wird der Verstand geübt, aber an Dingen, die in der Wirklichkeit auch einmal vorkommen, während es jetzt passiert, daß einer, der sich die höchsten Nummern im kaufmännischen Rechnen erwarb, auf dem wirklichen Kaufmanns-Kontor sich als ganz unbrauchbar erweist.

In mehr als einer Beziehung berühren sich auch meine Vorschläge mit den in Amerika angebahnten Schulreformen,<sup>1)</sup> obgleich diese mehr auf die Moral abzielen, als auf die intellektuelle Entwicklung. Aber moralische und intellektuelle Entwicklung bedingen sich ja in einem Maße gegenseitig, daß alle Reformen auf dem einen Gebiete auch ihre Folgen auf dem andern haben. Hauptpunkte der amerikanischen Reform sind immer größere Freiheit der Kinder und zugleich den Unterricht fesselnder zu machen. Ob dazu ein theoretischer Moralunterricht, losgelöst von allem Dogmatischen der richtige Weg ist, ist allerdings eine besondere Frage. Aber das Fesselndermachen des Unterrichts kann ja nur geschehen dadurch, daß sich der Lehrer vornimmt, die höheren Tätigkeiten des Kindes so viel wie möglich in Anspruch zu nehmen, und dies fördert zugleich die sittliche Freiheit und dadurch die wahre Moralität. Durch diese innere Uebereinstimmung mit Bestrebungen, die von ganz anderen Dingen ihren Ausgang nehmen, zeigen sich natürlich die Fehler des alten Systems in besonders deutlichem Lichte.

1) Vgl. z. B. H. Th. Mart: Moral education in Amerikan-Schools, einheitlich dargestellt in dem vielgelesenen Buche von Fr. W. Förster: Jugendlehre 1906. Besonders charakteristisch ist auch der Ausspruch Herweys im Newyork Teacher Monograph: „Das tiefste und wertvollste im Kinde ist das Bestreben, ganz es selbst zu sein“, bei Förster u. a. S. 167. Besonders wichtig ist auch bei diesen Bestrebungen der Hinweis, wie alles Moralische nicht bloß seine objektive Seite hat (platt utilitaristisch ist), sondern auch auf das Subjekt zurückwirkt. In dieser Beziehung stehen z. B. die französischen Bestrebungen auf diesem Gebiete gegen die anderer Nationen zurück, (ebenda S. 200). Dieser Gesichtspunkt berührt sich also deutlich mit dem, von welchem in dieser Untersuchung ausgegangen wurde.

Ich selber habe mich in meiner eigenen Dozententätigkeit immer am wohlsten dabei befunden, wenn ich:

1. den an sich trockenen Gegenstand, den ich zu dozieren hatte, weniger im abstrakten Sinne systematisch, aber sorgfältig so anordnete, daß er am meisten Aussicht hatte, die Aufmerksamkeit der Hörenden zu fesseln,
2. überall mehr zu achten auf die Vollständigkeit des Gegebenen hinsichtlich Gewißheit und Logik des Zusammenhangs als auf die Vollständigkeit des behandelten Stoffs überhaupt,
3. daß ich während des Vortrags nur ganz kurze Notizen von Zahlen und dergleichen machen ließ,
4. eine vollständige Ausarbeitung des Gehörten unmittelbar aus dem frischen Gedächtnis heraus empfahl,
5. einen großen Wert legte auf seminaristische Uebungen, unter denen der freie Vortrag der einzelnen Schüler, jeder über einen andern einigermaßen abgeänderten Unterteil des Gehörten die Hauptsache war.

So war die Aufmerksamkeit immer groß, und mit Schwierigkeiten der Disziplin habe ich niemals zu tun gehabt.<sup>1)</sup>

Zum Schluß möchte ich bemerken: das was hier von dem Unterricht gesagt wurde, auch Geltung hat für die Schriftstellerei, die ja auch in den meisten Fällen auf eine Belehrung hinauszulaufen pflegt, mag sie nun von höherer oder von niederer Art sein. Selbst die reine Unterhaltungslektüre hat meist noch ein belehrendes Element, gilt es auch meist auf einem Gebiete, das nicht immer ernstlich wissenschaftlich gefunden werden wird. Die Kunst der unterhaltenden Belehrung ist auch hier die, daß der Lernende sich nicht als passiv, sondern als aktiv empfinde. Er muß angeregt werden, daß ihn der Geist eines Suchenden und Forschenden ergreift. Das gelingt meist dadurch, daß man die Wissenschaft, auch den Teil, der dem Lehrenden schon als ein fertiger erscheint, als einen werdenden vorstellt, die erst unter den Fragen, die man an die Dinge richtet, ihre Gestalt gewinnt. Bei alledem handelt es sich um etwas Künstlerisches, um eine Erweckung einer Illusion bei dem Lernenden, um Phantasie bei dem Lehrenden, um die Phantasie, als befände sich die Wissenschaft noch in einem Zustande, den sie bereits verlassen hat.

Aber so ist es genau bei dem guten Lehrer. Das Banausentum des Lehrers und Schriftstellers, die sog. Trockenheit, versetzt in den Zustand des Passiven und Receptiven, einer für intelligente Hörer und Leser untergeordneten Tätigkeit, welche das Interesse bald ermatten läßt.

Heidelberg.

Adolf Mayer.

**Redaktionelle Nachschrift.** Der Verfasser obigen Aufsatzes bezeichnet sich als Opfer eines wenig glücklich geführten Gymnasiums und hat besonders einen Lehrer in böser Erinnerung, der ihm in mittleren Klassen Lateinunterricht gegeben hat, einen Mann, der ihm im englischen Unterricht einen sehr lebenswürdigen und anregenden Eindruck machte, aber den eines grimmigen Tyrannen als Lehrer des Lateins, das er gegen Neigung unterrichtete und das „ihm selber noch manche Schwierigkeiten bereitete“. Sicher ist die Schilderung von diesem Herrn und von Anderem, was Verfasser erlebt hat, durchaus real; aber wenn er die Behauptung aufstellt, daß damals in den höheren Schulen Deutschlands „vorherrschend tote Buchstabengelehrsamkeit, das Maschinenmäßige in voller Blüte“ zu finden gewesen sei, so ist das ein Satz, den er sicher nicht zu beweisen vermöchte. Die Fälle, in denen es vor

1) Freilich handelte es sich um Schüler im Alter von Primanern und jüngeren Studenten, die aber meist durch die Trockenheit des Stoffs an sich den Allotria nicht ganz abhold waren.

40, 50 Jahren ganz anders stand, sind nach Zeugnissen von damals Unterrichteten, die noch jetzt mit wärmster Anerkennung ihrer Schulen und ihrer Lehrer gedenken, so zahlreich, daß grundverkehrtes Unterrichtsverfahren keineswegs als damals vorherrschend bezeichnet werden kann.

Noch viel weniger freilich darf das von dem gegenwärtigen Zustande behauptet werden, soweit es sich um deutsche Schulen handelt, während mir meine in außerdeutschen Anstalten gemachten Beobachtungen allerdings durchaus verwerfliche Unterrichtsmethoden in großem Umfang gezeigt haben. Und speziell die Meinung, daß Schlendrian falsches Verfahren veranlasse, paßt auf die heutige deutsche Lehrwelt sehr schlecht. Ich habe in verschiedenen deutschen Staaten das gerade Gegenteil von Schlendrian, eifriges Streben nach weiterer Verbesserung der Lehrmethode, in allen von mir besuchten Anstalten gefunden (bisweilen auch ein altes gutes Verfahren bei dem Suchen nach neuem besserem zum Schaden des Unterrichts aufgegeben gesehen). Wenn die auf S. 234 gegebene Schilderung des Schlendrians und seines Grundes in Schülererfahrungen des Verfassers begründet ist, so ist andererseits sicher, daß die Vorstellung von der weiten Verbreitung des geschilderten Mißstandes auch an den Schulen der Gegenwart in stärkstem Widerspruch mit der Wirklichkeit steht. Man kann mit Fug und Recht behaupten, daß die höhere Lehrerschaft Deutschlands heute von keinem anderen Stande in Pflichttreue und Streben nach Vervollkommnung übertroffen wird.

Doch der Verfasser will ja, wie er ausdrücklich versichert, nicht anklagen, sondern nur gewisse Unterrichtsmethoden als allein richtig, andere als verkehrt erweisen, und da ist ihm vollkommen Recht zu geben, wenn er das Verfahren verwirft, das gedächtnismäßiges Aneignen eines Lehrstoffes zum einzigen oder doch Hauptziel des Unterrichts macht, und wenn er verlangt, daß die Schüler auch zu eigenem Finden auf sprachlichem Gebiete wie auf dem der sogenannten Realien angeleitet und angehalten werden. Wer wollte zweifeln, daß durch solches Verfahren nicht bloß die Verstandsbildung wesentlich gefördert, sondern auch die Arbeitsfreudigkeit erhöht wird? Jedoch darf nicht vergessen werden, daß es ein schädliches Zuviel von Verminderung der Gedächtnisarbeit gibt und ein Zuviel von Anwendung der induktiven Methode. Nachdem im 17. und 18. Jahrhundert Manche in radikaler Weise gefordert hatten, daß alles Auswendiglernen aus den Schulen verbannt werde, hat im vorigen Jahrhundert unter den hervorragenden Pädagogen auch Herbart der Gedächtnisarbeit im höheren wie niederen Unterricht einen bedeutenden Platz eingeräumt. Und wie viele haben doch schon das Auswendiglernen, das sie in der Jugend leisten mußten, in späteren Jahren gesegnet! In den hochinteressanten „Erinnerungen eines Neunzigjährigen“, Eduard Zellers, findet sich z. B. solche Bemerkung. Auch wäre es sehr irrig, wenn man meinte, daß solche Arbeit den Schülern durchweg unlieb sei. Die induktive Unterrichtsmethode aber, welche darauf ausgeht, daß die Schüler selbst allgemeine Wahrheiten aus Einzelbeobachtungen gewinnen, kostet, wenn ihre Anwendung nicht in den richtigen Grenzen gehalten wird, ein Zeitmaß, dem keineswegs die daraus erwachsende Förderung der Schüler entspricht, ja das Verfahren führt zu reinem Zeitverlust, wenn der Lehrer es nicht sorglich auf Fälle beschränkt, wo die Knaben induktiv zum Ziel gelangen können. In der Theorie macht sich die weitgehendste Verwendung dieser Methode sehr schön, in der Praxis aber ergeben sich ganz entschiedene Schranken. Sie würden sich auch ergeben bei Ausführung des vom Verfasser gemachten Vorschlages, wonach die Gymnasiafen sich von der untersten Stufe an selbst allmählich eine lateinische Grammatik herstellen sollten.

Einzelne Vorschläge des Verfassers, wie sie sich besonders auf S. 233 finden, sind lange verwirklicht. Seit längerer Zeit gibt es z. B. Ausgaben des Cornelius Nepos, in denen sachliche Unrichtigkeiten und Abweichungen von der ciceronianischen Latinität beseitigt sind. Die Zahl der Lehrer aber, die wegen dieser Abweichungen den Nepos aus der Schule verbannt wünschten, ist stets ebenso klein gewesen, wie die Zahl derer, denen die livianische Latinität pädagogische Bedenken erregte. Die sinnlosen erfundenen Sätze, erfunden nur, um eine grammatische Regel zur Anschauung zu bringen, sind jetzt in allen guten Grammatiken

vernünftigen Beispielen aus Autoren gewichen. Im Geschichtsunterricht erzählt jeder verständige Lehrer und läßt die Schüler wiedererzählen. Bei verschiedenen vom Verfasser ausgesprochenen Wünschen ist mir der Wunsch gekommen, er möchte einmal Gelegenheit haben, sich in einer ordentlichen höheren Schule über den gegenwärtigen Betrieb zu unterrichten. Er würde da Vieles sehr anders finden, als er es sich vorstellt, z. B. finden, daß im lateinischen Anfangsunterricht nicht von der Grammatik ausgegangen wird, sondern von einem Übungsbuch, in dem auf einzelne lateinische Sätze sehr bald kleine Erzählungen folgen und daß rationelle Erklärungen der Spracherscheinungen in reichlicher Menge schon auf den unteren Stufen gegeben werden.

Wenn aber Verfasser verlangt, von Cicero solle so wenig wie möglich gelesen werden, weil die Schüler eine Ehre hineinlegten, in den deutschen Aufsätzen dessen verwickeltesten Periodenbau nachzuahmen, so bestreite ich durchaus die Richtigkeit der Behauptung, mit der der Verfasser sein Verlangen begründet und über die sich nicht Wenige arg verwundern werden. Aber auch durch andere Gründe läßt sich m. E. das Verlangen nicht rechtfertigen. Ich denke dabei außer Anderem an Cicero als historische Quelle. P. Cauer hat einmal, wie ich mich erinnere, erzählt, daß er seiner Prima in Düsseldorf eines Tages die Wahl ließ, ob eine Stunde, die er an Stelle eines Kollegen übernahm, mit der Lektüre des Homer oder des Cicero ausgefüllt werden solle. Und, als die Majorität sich für Cicero entschied, und er nach dem Grunde dieser Wahl fragte, erhielt er die Antwort, daß der römische Redner (von dem gerade eine Schrift gelesen wurde, die interessante Einblicke in die damaligen öffentlichen Zustände gewährte) deswegen vorgezogen werde, weil man hier Wirklichkeit kennen lerne.

In Summa: Die Arbeitsfreudigkeit erkennen wir als ein höchwichtiges Unterrichtsprinzip durchaus an und ebenso, daß ein Hauptmittel zu ihrer Erzielung die Methode sei, die die Schüler nicht bloß aufzunehmen und zu reproduzieren nötigt, sondern sie zu selbständigerer Tätigkeit veranlaßt. Wir halten aber die Art, wie dieses Mittel nach des Verfassers Meinung angewandt werden soll, nicht durchweg für richtig, und für stark unrichtig die Anschauung, die er von dem an deutschen höheren Schulen üblichen Betrieb hat: denn wenn er auch in den einleitenden Worten erklärt, daß er sich nicht für kompetent erachte, aus den eigenen unglücklichen Schulerfahrungen allgemeinere Schlüsse zu ziehen, so zeigt doch, meinen wir, seine obige Darstellung, daß er sich eine allgemeinere Vorstellung von unserem höheren Schulwesen nach jenen Erfahrungen gebildet hat.

U.

## Literarische Anzeigen.

**Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben.** 1) Von deutscher Art und Arbeit. XXIII und 478 Seiten. 2) Des Menschen Sein und Werden. XXXII und 395 Seiten. Unter Mitwirkung von H. Dade, R. Deutsch, A. Dominicus, R. Dove, E. Fuchs, P. Klopfer, E. Koerber, D. Lyon, E. Maier, G. Maier, G. v. Malzbahn, † A. v. Reinhardt, F. A. Schmidt, D. Schnabel, G. Steinhausen, A. Thieme, G. Wolff bei dem ersten Teil, und von R. Bürkner, E. Fuchs, F. A. Schmidt, E. Reichmann, R. Vorländer, A. Witting, Th. Zielinski beim zweiten. Mit zweimal vier Zeichnungen von A. Kolb. 1909. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 8°.

Mit aufrichtiger Freude zeigen wir ein Werk an, das sich ein schönes, hohes Ziel gesteckt hat, die Einführung deutscher Jünglinge in unser öffentliches und privates Leben, in Politik und Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst, Lebensführung und Lebensanschauung. Fürwahr ein periculosae plenum opus aleae. Die Eigenartigkeit dieser Unternehmung wird noch dadurch gehoben, daß nicht ein bekannter Gelehrter oder Schriftsteller die Anregung gegeben und die Mitarbeiter geworben hat, sondern einer unserer ersten Verleger, der Chef der Weltfirma B. G. Teubner, Herr Dr. Alfred Giesecke, der ja nicht nur ein Geschäftsmann großen Stiles ist, sondern auch ein geschulter Philologe, ein Freund und

Förderer der Wissenschaft wie der Schule, insbesondere unseres humanistischen Gymnasiums. Sind wir schon lange gewohnt, ihn mit Freuden auf unsern Versammlungen als regelmäßigen Teilnehmer zu begrüßen, so tritt er jetzt selbsttätig in unsere Reihen und hilft uns an unserm Werk der Erziehung der uns anvertrauten Jugend, und zwar in erster Linie durch Griechen und Römer. Ein Rückblick und Ausblick tut sich dem Leser auf, den wir uns zunächst auf der Wende von schulmäßiger Gebundenheit zu freier Wissenschaftlichkeit zu denken haben. Es mögen folgende Gedanken und Erwägungen gewesen sein, die den Herausgeber bei seinem Unternehmen bestimmend geleitet haben. Wenn heute ein Achtzehnjähriger auf den Markt des Lebens hinaustritt, so umtönt ihn ein vielstimmiger Chor von werbenden, lockenden Stimmen. Er soll sich nicht nur seine Berufsbildung erwerben, sondern, was wichtiger ist, seine Welt- und Lebensanschauung, und er sieht da vor sich eine Fülle von Führern und Erziehern, und zwar nicht nur Lehrer und Freunde, sondern Zeitungen und Bücher, große und kleine, von denen die bedenklichsten am lautesten die Stimme zu erheben pflegen. Da schaut er wohl oft sich um nach einem ruhigen, besonnenen, wohlwollenden Führer, der ihn nicht für eine Richtung oder Sekte marktschreierisch einfangen, sondern unterrichten, aufklären, belehren will, damit er dann selbst seine Wahl treffe. Das akademische Leben ist komplizierter geworden, als es zur Zeit unserer Jugend war. Das öffentliche Leben mit seinen tausend Problemen und Nöten drängt sich schon dem Studenten auf und fordert gebieterisch seine Stellungnahme. Dreiste Agitatoren ziehen auf Beute herum und stellen ihre Rede für die Unerfahrenen auf; der Impressionismus, der in der Kunst abgewirtschaftet hat, wirft sich auf die Ethik, die Pädagogik, die Politik, ja selbst auf die Wissenschaft. Je kategorischer ein moderner Weltverbesserer seine Behauptungen aufstellt, desto sicherer ist sein Erfolg, wenigstens für einige Zeit und einige Kreise. Aber solche Vorgänge beeinträchtigen oft schmerzlich die Entwicklung strebender, bildungsfähiger Jugend, bringen Verwirrung in die mit Ueberlegung getroffene Berufswahl und stürzen die Söhne wie die Eltern oft in arge Not. Wer Gelegenheit hat, in den Bildungsgang zahlreicher Studenten einen Blick zu tun, wird sich nur zu oft über den Mangel an Zucht und Methode, an Plan und Ziel entsetzen und die schmachlich vergeudete Zeit und Kraft beklagen. Nach schweren äußern wie innern Kämpfen findet dann ein solcher Verirrter den Rückweg zu Pflicht und Studium und muß oft

teuer den Irrweg mit schmerzlichen Lebenserfahrungen bezahlen.

Solchem Irrgehen entgegenzuarbeiten ist die Aufgabe unseres Jugendbuches. Auf allen in Betracht kommenden Gebieten will es die maßgebenden Prinzipien feststellen, will Richtlinien ziehen, die Augen öffnen, das Gewissen schärfen, Geist und Gemüt gleichmäßig interessieren und vor allem auch für die Erhaltung leiblicher Gesundheit und Spannkraft verständige Winke geben. Die Welt- und Lebensanschauung sämtlicher Mitarbeiter ist christlich, aber frei von aller dogmatischen oder konfessionellen Beschränktheit, und historisch, aber bei unbefangener und herzlicher Anerkennung aller wahrhaften Errungenschaften der realistischen Wissenschaften wie der Technik. Nirgends findet sich ein ungesund Festhalten veralteter Anschauungen, aber ebenso wenig ein uferloses Schweifen nach phantastischen Zukunftsträumen. Voll echten Wirklichkeitssinns, und doch von reinem Idealismus getragen, entwerfen die zahlreichen und doch nach einem einheitlichen Plan arbeitenden Verfasser ein Bild der Welt und des Menschenlebens, das allen Uebertreibungen nach rechts oder links fernbleibt und das daher von allen gebilligt werden kann, die nicht im Sinne der Partei oder der Tendenz die Unbefangenheit eingebüßt haben. Ein Eingehen auf Einzelheiten verbot natürlich der Plan des Werkes; es soll orientierend belehren und auf die Literatur hinweisen, die die erste Belehrung fortzusetzen geeignet ist. Der Stil ist, dem Zwecke des Werkes gemäß, fast durchweg ruhig und ausgeglichen; nur in einzelnen Abschnitten tritt eine temperamentvolle Persönlichkeit, wie z. B. Thaddäus Zielinski, kräftiger hervor. Im allgemeinen darf man ja nicht erwarten, daß überall erste Autoritäten die einzelnen Abschnitte bearbeiteten. Es fehlt nicht an bekannten Namen, aber im Durchschnitt sind es mit Recht nicht die produktiven, sondern die referierenden Kräfte, die zu Worte kommen. Obgleich aber nicht alle Namen durch frühere Leistungen einem größeren Publikum bekannt sein dürften, muß man es wahrheitsgemäß dem Herausgeber bezeugen, daß seine Wahl durchweg glücklich gewesen ist, daß keiner ausfällt, ja daß einige ihre Aufgabe sogar vortrefflich gelöst haben.

Es ist nun nicht leicht, eine Vorstellung von dem Werke zu erwecken. Beide Bände beginnen und schließen mit Citaten aus unseren Dichtern und Denkern, die A. Giesecke mit feinem Gefühl ausgesucht hat. Dann beginnen die Abschnitte, die das deutsche Reich nach allen Seiten behandeln, sodann die Volkswirtschaft, den Staat und den Staatsbürger, endlich den

Beruf, der nicht nur im allgemeinen abgehandelt, sondern auch nach 16 Richtungen hin spezialisiert wird. Wir möchten in unserer Anzeige nicht gar so stark ins Einzelne gehen, da wir wohl von jedem Abschnitt etwas Freundliches zu sagen hätten. Für besonders zweckmäßig halten wir die Ausführungen des bekannten Kulturhistorikers Steinhausen über deutsche Nationalfehler sowie die durch Einsicht und Billigkeit ausgezeichneten Ausführungen des Stadtschulrats Lyon über das Bildungswesen u. ä. Ein starker Anteil an der Arbeit ist Gustav Mayer zugefallen, der nach dem Adressbuch „Wer ist?“ früher Bankdirektor war und jetzt als Schriftsteller in Zürich lebt; wir finden die Wahl des Referenten durchaus durch die Artikel gerechtfertigt. Recht wohl gelungen sind die Vorstellungen der Berufsarten, wobei wir nur auf S. 427 einen kleinen Irrtum notieren wollen; Friedrich der Große konnte schwerlich 1788 die Reifeprüfung schaffen. Der zweite Band bringt den allgemeinen Teil, indem zunächst der Bonner Mediziner Schmidt über das Leibliche referiert, Vorländer über die Seele; insbesondere diese Einführung in die Psychologie hat uns einen vorzüglichen Eindruck gemacht, so daß wir sie allen Lehrern empfehlen, die philosophische Propädeutik in Prima unterrichten. Der Glanzpunkt des Bandes ist das Kapitel von der Entwicklung der geistigen Kultur, sowie das von der Wissenschaft, wo Zielinski uns mit einem erstaunlichen Reichtum von Gedanken in glänzender Form überschüttet; er ist unzweifelhaft der erste unter den lebenden Philologen, die es verstehen, unserer vielverkannten Wissenschaft die Sympathien der Urteilsfähigen zu gewinnen. Die letzten Abschnitte sind zwei Geistlichen anvertraut, von denen Superintendent Bürkner auf den Pfaden des „Kunstwarts“ in die Kunstprobleme geschickt einführt, vielleicht mit Ausnahme des Scherzes auf S. 246; wir leiden bald mehr an Ueber-, als an Unterschätzung der Kunst, da das moderne Aesthetentum geradezu gemeinschädlich wirkt. Das Schlusskapitel hat Pfarrer Fuhs geschrieben, nach unserm Geschmack etwas zu feierlich; die Gesinnung ist gewiß gut und löblich, sie ermangelt aber eines gesunden Wirklichkeitssinns. Weniger würde hier mehr sein.

Nach dieser leider in Rücksicht auf den Raum nur knappen Besprechung bezeugen wir dem Herausgeber wie seinen Mitarbeitern, daß sie ihrem Ziel so nahe gekommen sind, wie es bei einem ersten Anlauf nur möglich war; wir zweifeln nicht, daß das Werk bei jeder neuen Auflage Verbesserungen erfahren und so seinem schönen Ziele immer näher kommen wird.

Zum Schluß noch ein Wort über die Ausstattung. Papier und Druck sind gut; nur sollte bei jedem Absatz die erste Zeile etwas eingerückt werden, weil es das Lesen bekanntlich erleichtert.<sup>1)</sup> Nicht einverstanden sind wir mit dem Leinwandband, der uns zu grob und daher unschön erscheint, aber noch weniger mit den Bildern. Herr Kolb ist wohl ein Klinger-Schüler und daher so herb und symbolisch. Aber seinen Darstellungen fehlt die Klarheit. Was soll der halbnackte Germane, der wütend auf einen Baum (oder ist es ein Eberkopf?) loshaut? Auf dem zweiten Bilde haben wir lange zu dem einen Bein den dazu gehörenden Leib gesucht, erlauben uns auch den Ausdruck des Apfel empfangenden Jünglings etwas stumpfsinnig zu finden, so wie bei gewissen Rekruten polnischer Zunge. Ganz merkwürdig ist die Vorliebe für Pferde. Was soll der Gaul neben der heimwandernden Familie? Was der von einem nackten Jüngling und einer kräftigen Maid geführte? Die empfohlenen Bücher sind etwas einseitig aus dem Verlage von B. G. Teubner gewählt; es gibt auch anderswo noch recht Empfehlenswertes.

Alles in allem, ein prächtiges Weihnachtsgeschenk für unsere Primaner, aber auch für Studenten und Erzieher, Väter, Mütter und Lehrer.  
Friedrich Uly.

Die **Hellenische Kultur**, dargestellt von **F. Baumgarten, F. Polaud, R. Wagner**, 2. stark verm. Aufl. Leipzig 1908, geb. 12 Mk. X u. 527.

Das schnelle Erscheinen einer zweiten Auflage dieses inhaltsreichen Werkes stellt dem deutschen Publikum wie dem Buche ein gleich gutes Zeugnis aus. Es mag vielleicht befremden, daß eine Lösung der großen Aufgabe, einen *Bios Elládos* zu schreiben, der die Resultate mühevoller Einzelforschung in ihren großen Zusammenhängen als Ganzes darstellt, in einem im besten Sinne populären Werke versucht ist. Und doch hat diese Erscheinung ihre gute Berechtigung. Unsere Wissenschaft darf nicht auf die vollendete Lösung eines annähernd unlösbaren Problems warten, sie muß sich spezialisieren und doch mit dem Publikum Fühlung behalten; und so danken wir es diesen drei Männern, wenn sie das

1) Da das Fehlen des Einrückens im Anfang eines neuen Absatzes geradezu anfängt Mode zu werden, so möchten auch wir uns dagegen mit Entschiedenheit aussprechen. Die Sache ist nach unserer Meinung ebenso unschön wie unpraktisch. Je deutlicher die Abschnitte markiert werden, desto mehr wird das Verständnis erleichtert und desto wohlthuender ist der Anblick für das Auge.  
U.

Wagnis mit gutem Erfolg unternahmen und im Begriff stehen, die versprochene 2. Hälfte uns mit dem gleichen reichen Anschauungsmaterial und zu ähnlich wohlfeilem Preise zu schenken.

Ein Bild griechischen Lebens und Schaffens von den Tagen Minos, des Großen, bis auf die Schlacht von Chäroneia, mit deren Denkmal der Band wirkungsvoll schließt. Drei große Epochen, Altertum, Mittelalter und Blütezeit, werden geschieden, denen ein kurzer Abriss über Land und Leute, Sprache und Religion vorangeht, belebt vor allem durch vorzügliche Bilder griechischer Landschaften. Schon ein rasches Durchblättern zeigt, daß die Erscheinungsformen griechischen Lebens nahezu erschöpfend behandelt sind. In buntem Wechsel ziehen Bilder aus Kunst und Literatur, Staat, Familie und Gottesdienst vor unserm Auge vorüber, wir sehen den Jüngling in der Palästra, und die Frau am Webstuhl, den Künstler bei der Arbeit und den Krieger im Felde. In gleicher Weise kommt Größtes und Kleinstes zu seinem Recht. Die Lektüre ist erleichtert durch Verzicht auf griechische Typen und Uebersetzungen ungewöhnlicher Ausdrücke.

Das Kapitel vom griechischen Altertum, der Zeit vor der Wanderung, ist ganz von Baumgartens Hand, von wohlthuender Einheitlichkeit, die jedoch bei der durch die Fülle des Stoffes geforderten Vielheit der Verfasser auch sonst nicht ohne Erfolg angestrebt ist. Hier zeigt die 2. Auflage einen bedeutenden Zuwachs, indem die altkretische Kultur der Kephalioten scharf umrissen in ihrer großen Bedeutung für die sog. Mykenische Zeit des griechischen Landes gezeichnet ist. Man findet mit Vergnügen Allerneuestes und ist wohl zu der Hoffnung berechtigt, in einer 3. Auflage ein gleiches Schritt halten mit den Fortschritten der Wissenschaft zu finden. Ob es berechtigt ist, die „hellenische“ Kultur mit einem Kapitel über die unhellenischen Kreise zu beginnen, könnte fraglich sein. Zum Verständnis der Heldenzeit sind diese Funde allerdings nicht zu entbehren, und man möchte sogar wünschen, auch die ägyptischen und orientalischen Vorläufer griechischer Kunstformen stärker herangezogen zu sehen. Die Hellenen haben überallher gelernt, was sich durch einige Abbildungen leicht zeigen ließe, um gerade dadurch die charakteristischen Kennzeichen des orientalisierenden Stiles erkennbar zu machen.

Mittelalter und Blütezeit haben die Herren Verfasser so unter sich geteilt, daß Poland das, was man früher wenig glücklich Altertümer nannte, übernahm, Baumgarten die Kunstgeschichte darstellte und

Wagner einen etwas kurzgefaßten Abriss der griechischen Literatur gab.

Überall herrscht lebendige und anschauliche Erzählungskunst, die Freude an dieser Jugendzeit der europäischen Kultur erwecken kann und wird. Über den Ausführungen Polands lagert ein feiner Duft von altmodischem Klassizismus. Es berührt sympathisch, wenn er die Hellenen den gemütvollen Völkern zurechnet, oder versichert, der Hymenäus habe sich stets von Zoterei ferngehalten, oder in der apotropäischen Gebetsstellung „den freien selbstbewußten Aufschwung der Griechenseele“ erkennt. Ob das alles ganz richtig ist? Eine Gefahr liegt ferner in der Ausnutzung der homerischen Gedichte zu Sittenschilderungen, da hier eine Scheidung der Zeiten vor und nach der Wanderung sehr schwer ist. Immerhin eine Fülle von anregenden Mitteilungen, hinreichend durch Vasenbilder unterstützt.<sup>1)</sup> Die Bedeutung der großen Tyrannen ist wohl etwas unterschätzt. Auch vermisse ich hier, wie in der Literaturgeschichte, eine richtige Wertung des Joniertums, das überall in Hellas den Sauerteig abgibt, um die Dumpfheit der helladischen Kleinstaaterei zu durchsetzen. Der Zweck des Buches mag manche Zahmheit, z. B. in der Beurteilung der Päderastie S. 83 und in der Darstellung der Sittengeschichte des 4. Jahrhunderts, ja selbst die etwas prude Zurechtmachung einiger Bilder entschuldigen.

Etwas frostig ist die Aufzählung der aus den Staatsaltertümern mitteilenswerten Einzelheiten. Man vermißt vor allem ein anschauliches Bild der großen Leistungsfähigkeit des athenischen Staatshaushaltes, selbst in den kritischen Jahren 404 und 337. An Einzelheiten könnte manches fehlen, dagegen sind die Liturgien und ihre Ablösung nicht gewürdigt, überhaupt Athen als Großstadt in ihrer kulturellen Vereinzelnung nicht genug hervorgehoben. Athen ist nicht Hellas; daher halte ich den Hinweis auf den kommenden Verfall (im Schlußparagrafen) für verfehlt. Hoffentlich vertreten die Herren Verfasser bei Abfassung des 2. Bandes einen anderen Standpunkt.

Ganz unnachahmlich frisch, mit gutem Abbildungsmaterial versehen und über die neuesten Funde orientierend sind die beiden Kapitel der Kunstgeschichte. Es soll dem Leser überlassen bleiben, Text und Bild auf sich wirken zu lassen, um einen Hauch

1) Einige Ausdrücke könnten fehlen: Die „edlen“ Asymmeten S. 82, die Schilderung der schwarzen Suppe S. 85 und manche andere Anekdoten, „der heute so schwer vermiste Taler“ S. 92 u. a.

hellenischer Anmut zu empfinden. Vor allem zu rühmen ist die starke Heranziehung der Malerei, jener Kunst, die wegen ihres vergänglichen Materials am schwersten unter den Unbilden der Zeit gelitten hat, aber darum nicht weniger bedeutungsvoll gewesen ist. Man sähe aber gern außer den zahlreichen mitgeteilten inhaltlich interessanten Vasenbildern einige stilistisch getreue Exempel für die Entwicklung des rotfigurigen Stils bis 400. Auch der geometrische Stil ist etwas schlecht fortgekommen. Sehr gefallen wird die reiche Beigabe von Rekonstruktionen,<sup>1)</sup> obgleich hier noch vieles gebessert werden kann. Abb. 52, 218, 214 könnten ganz fehlen.

Endlich die Literaturgeschichte (den Titel Schrifttum halte ich für eine unnötige und unzutreffende Verdeutschung). Auch sie hat in 2 Kapiteln eine lebendige und recht vollständige Behandlung erfahren. Nur hat hier die Zweiteilung, sowie die gesonderte Behandlung der einzelnen Gattungen eines der Hauptziele beeinträchtigt. Wenn Helataios S. 221 in kurzen Andeutungen angeführt ist, so fehlt für Herodot S. 471 jede Anknüpfung des Verständnisses, auch die Geographie kommt zu kurz. Die Rhetorik nach Ephorus, Antiphon nach Thukydides zu besprechen führt zu irrtümlichen Vorstellungen, Hippokrates gehört eng zu Herodot, die Sophistik zu Euripides. Plato und Aristoteles sind zu nah zusammengedrückt, sodas die spekulative Seite des letzteren auf Kosten der exakten Wissenschaften betont ist. Man vermisst Betonung der Grundlinien zur Verbindung des schaffenden Künstlers mit dem Milieu, dem er nicht bloß entstammt, sondern das er gleichzeitig reformiert. Immerhin ist das, was Wagner gibt, zuverlässig und gut geschrieben. Wir werden ihm dankbar sein, wenn er uns fernerhin hilft, die Resultate der Wissenschaft, sofern sie sich als dauerhaft erweisen, dem Publikum, vor allem der Schule schnell und in hübscher Form zugänglich zu machen.

Zum Schluß noch eine Bitte. Es ist unwichtig, wenn der Referent ein oder die andere Abbildung (älteste Münzen, ein Nichtertäfelchen, Inschriften vor allem wegen der ornamentalen Bedeutung der Schriftzeichen, Beispiele des phönizischen Mischstils u. a.) vermisst, auch die Karte könnte einfacher und übersichtlicher sein; viel wünschenswerter wäre ein möglichst kurzes Literaturverzeichnis, um dem

angeregten Leser das tiefere Eindringen in einzelne Probleme zu erleichtern. Es mag ganz bescheiden am Schluß stehen und braucht nicht entfernt vollständig zu sein; es kann trotzdem sein Gutes haben.

Ich schließe mit herzlichem Danke, nicht nur für das erste Unternehmen eines solchen Werkes, sondern auch für die gründliche Revision in 2. Auflage, die vielen Einzelheiten, die zu nennen der Raum verbietet, in vorteilhaftester Weise zu Gute gekommen ist.

Freiburg i. B.

Privatdozent Dr. Wolf Uy.

Nachdem wir uns in der ersten Nummer dieses Jahrgangs (S. 47) über die Gesamtleistung, die in **Helmolt's Weltgeschichte** vorliegt, geäußert haben, machen wir heute auf das schon vor etwa einem Jahr erfolgte Erscheinen des Schlußbandes, des IX., aufmerksam (VIII, 677 S. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut; Preis, wie der übrigen 8 Bände, in Halbleder geb. 10 Mk.). Dr. Alex. Tilles „Großbritannien und Irland“ (im VI. Band begonnen) erhält hier zunächst seinen Schluß „seit dem Tode Georgs III.“ (50 S.); desgleichen Prof. Dr. Rich. Mayrs „Westeuropas Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen vom 16. Jahrh. bis zur Gegenwart“ (in Band VIII begonnen; hier 160 S.) mit drei Kapiteln über „Die bildenden Künste“, „Die Naturwissenschaften“ und „Die Geisteswissenschaften“ im 19. Jahrh. Dann werden als zwei „Ergänzungen“ geboten „Die deutsche Auswanderung“ von Dr. Viktor Hanisch (72 S.) und ein „Methodologischer Rückblick auf die Ergebnisse der „Weltgeschichte““ von Prof. Dr. Thomas Achelis, der erstens „Die Ergebnisse, wie sie sich aus der neuen Anordnung des Stoffes und dem Zuwachs an neuem Material ableiten lassen“, feststellen und zweitens „auf Grund des behandelten Materials eine knappe Skizze moderner Geschichtswissenschaft versuchen“ will (42 S.). Wichtiger als jene nicht erwartete „Deutsche Auswanderung“ wäre einer großen Zahl von Lesern und Käufern der „Weltgeschichte“ wohl eine von früher her für diesen Ergänzungsband geplante „Anleitung zur Benutzung der Weltgeschichte“ vom Herausgeber gewesen, von der das nur noch von der Verlagshandlung (nicht mehr auch vom Herausgeber) unterzeichnete Vorwort mitteilt, daß sie wie anderes „leider wegen Raum mangels wegbleiben mußte“. Die Vertröstung dafür auf eine zweite Auflage dürfte von vielen kaum als ein Trost empfunden werden. Eine Ausgabe solcher „Anleitung“, etwa mit synchronistischen Tabellen, in biegsam kartoniertem Beiheft im Format des Hauptwerkes hätte wohl ihre Käufer gefunden. Abgesehen aber davon ist der ursprüngliche Plan im Ganzen durchgeführt worden, da dieser Ergänzungsband

1) Französische Rekonstruktionen, wie Tafel II, sind zwar nicht ganz zuverlässig, aber fesselnd und interessant. Gerade für dieses Werk empfehlen sie sich von selbst.

endlich noch eine „Quellenkunde“ auf 148 S., bearbeitet vorzüglich vom Herausgeber, und ein Generalregister zu sämtlichen 9 Bänden bringt, das auf 205 Seiten aus den rund 250 S. der Register der 8 ersten Bände und dem Inhalt dieses Bandes zusammengearbeitet ist und uns schon vorzüglichem Dienst getan hat.

Nun noch ein kurzer statistischer Ueberblick: Das Vorwort des I. Bandes ist „im März 1899“ gegeben, das des letzten „im Dezember 1907“. Auf dem allgemeinen Titel des I. Bandes erscheinen neben dem des Herausgebers die Namen von 30 Mitarbeitern, auf dem des letzten die von 35, doch sind auf den allgemeinen Titeln einzelner Bände noch weitere Namen, im ganzen 6, genannt, deren Träger wohl z. T. während der Ausführung des Werkes wieder zurücktraten oder deren

Arbeiten Raummangels wegen zurückgestellt wurden (Georg Schneider und Frhr. Stromer von Reichenbach). Dem Raum nach haben am meisten zum Werke beigetragen Dr. Heinrich Schurz (585), Prof. Dr. Mich. Mayr (530) und Prof. Dr. K. Haebler (396 S.). 6 Mitarbeiter sind durch den Tod abgerufen worden, darunter Friedrich Nagel und Hans von Zwiédineck-Südenhorst. Die sämtlichen Bände umfassen CXVIII + 5733 Seiten, wovon 461 S. Register, dazu 55 Karten (nach Titel zu Band I waren nur 24 geplant), 46 Farbendrucktafeln und 132 schwarze Beilagen, bei deren Erwähnung auf den Bandtiteln 15 verschiedene Autoren namhaft gemacht werden. — Unsere früheren Anzeigen des Werkes erschienen in folgenden Nummern dieser Zeitschrift: 1901, I—II u. V; 1902, I—II; 1905, IV u. V; 1908, I. G.

## Personalnotizen.

Eine Trauerkunde kam uns aus Norwegen zu. **J. Mars**, Mitleiter der unter seinem Namen und dem seines Kollegen **P. Voss** rühmlichst bekannten höheren Schule in Kristiania (Vater des Philosophen Kristian Mars), ist am 22. September verschieden. Unter den norwegischen Mitgliedern unseres Vereins hat besonders er uns wiederholt durch Kundgebung unentwegten Sinnes erfreut. Und nicht bloß als Parteifreund haben wir ihn geschätzt. Wer ihn gekannt, weiß, welsch herrlicher Mensch von uns gegangen ist.

Am 25. Oktober feierte einer der treuesten und rühmlichsten Verfechter unserer Sache die Vollendung des 70. Lebensjahres unter weitgehendster Beteiligung, der Professor am Gymnasium in Hamm **Dr. Berndt**, der als Mitglied des preussischen Abgeordnetenhauses wiederholt in ungemein wirksamer Weise das Wort für die humanistischen Schulstudien ergriffen hat. Der Vorsikende unseres Vereins und die Redaktoren unserer Zeitschrift haben ihm einen gemeinsamen Glückwunsch gesandt.

Da wiederholt bei mir nachgefragt worden ist, wie es denn mit dem Befinden unseres **Jäger** geht, so sei die tröstliche Nachricht gegeben, daß der Zustand unseres Freundes zwar im Oktober besorgniserregend war, die Folge eines schweren Schicksalsschlages, der ihn getroffen hatte, daß aber seine Erholung bereits die besten Fortschritte gemacht hat, wie denn auch das nächste Heft wieder einen Beitrag von seiner Hand bringen wird.

Endlich muß ich notgedrungen auch von mir sprechen und mich entschuldigen, daß das V. und das VI. Heft des jetzt abgeschlossenen Jahrgangs so ungebührlich spät erschienen sind. In der zweiten Hälfte des September wurde ich von einer Krankheit gepackt, die dann Mitte Oktober von einer zweiten Krankheit abgelöst wurde, so daß mir, da zu gleicher Zeit **Jäger** invalid geworden war, der Gedanke kam, ob wir nicht diesen Jahrgang auf die bis 1904 übliche Zahl von 4 oder 5 Heften beschränken müßten. Doch es lag Stoff vor, der baldige Veröffentlichung verlangte, und so bin ich sehr froh, daß es gelang, auch noch Heft VI herzustellen. Eine Besprechung der österreichischen Enquete (über die sich inzwischen Kollege **Alh** im Januarheft der „Neuen Jahrbücher f. Ph. u. P.“ sehr eingehend und sehr entschieden hat vernehmen lassen) und die Anzeige mancher Bücher, die Berücksichtigung in hohem Grade verdienen, mußten allerdings auf das erste Heft des nächsten Jahrgangs verschoben werden, dessen Herstellung begonnen hat. Alhlg.

Abgeschlossen um die Jahreswende 1908/9.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörring in Heidelberg.

# Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Ahlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Zwanzigster Jahrgang.



Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1909.

## Inhaltsverzeichnis.

### Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

	Seite
Einladung zur 18. Jahresversammlung in Graz . . . . .	48. 148. 196
Aus den Verhandlungen der Grazer Jahresversammlung . . . . .	227
Festversammlung der deutschen Gymnasialvereine in Wien . . . . .	251
Von der Ortsgruppe des Vereins in Frankfurt a. M. . . . .	108
Von der Hamburger Ortsgruppe . . . . .	111

### Von anderen Vereinen und Versammlungen.

Aus der 5. Jahresversammlung der Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums in Berlin . . . . .	13
Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 18. Februar . . . . .	112
Jahresversammlung desselben Vereins am 27. März . . . . .	115
Mitteilung bezüglich des Eintritts in den Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .	268
Die 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins . . . . .	255
Feier des 350 jährigen Bestehens des Gymnasiums in Zweibrücken . . . . .	257
Sitzung der Gruppenvertreter der Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte . . . . .	183
Generalversammlung des Vereins für das Deutschtum im Auslande . . . . .	184
Die Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung . . . . .	117
Der sechste allgemeine Tag für deutsche Erziehung . . . . .	167
Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 3. und 4. April . . . . .	129. 156

### Persönliches.

† Provinzialschulrat Dr. Chr. Baier . . . . .	182
---	-----

### Organisation und Betrieb des Schulunterrichts im Allgemeinen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

F. Friedensburg: Der Humanismus als Weltanschauung . . . . .	19
W. Windelband: Bildungsschichten und Kultureinheit . . . . .	25
Kr. Aly: Das Gymnasium und die neue Zeit . . . . .	215
G. Uhlig: Zur Mittelschulenuquete im k. k. Unterrichtsministerium I. II . . . . .	35. 174
G. Uhlig: Zu den neuesten Mitteilungen des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums . . . . .	185
M. Fritsch: Erziehung zur Vaterlandsliebe . . . . .	79
E. Grünwald: Der Pflichtbegriff und die Schule . . . . .	33
E. Hölzl: Zur Ueberbürdungsfrage . . . . .	61
H. Girzel: Ueberbürdung und Ueberfütterung . . . . .	178
Urteile über die Reifeprüfung . . . . .	89
Ernst Schulke: Klagen über unzulängliche Leistungen des Schulwesens in den Vereinigten Staaten . . . . .	72
B. G. Sonnenburg: Aus dem antiken Schulleben (nach Papyrusfunden) . . . . .	197

### Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

O. Jäger: Das Latein am Gymnasium I. II . . . . .	149. 206
M. Polaschek: Ueber die für erfolgreichen Betrieb des lateinischen und griechischen Unterrichts erforderlichen Stundenzahlen und über die Mittel, durch die deren Verminderung gutmachen zu können glaubt . . . . .	229
Eine neue Gefahr für das humanistische Gymnasium . . . . .	29
Zu dem Gerücht von einer Aenderung in der preußischen Reifeprüfungsordnung . . . . .	46

	Seite
D. Jäger: Noch einmal das lateinische Abiturientenscriptum . . . . .	125
B. Cauer: Latein und Französisch und ihre Wirkung im Anfangsunterricht . . . . .	3
F. S.: Goethe und L. Gurkitt . . . . .	128

### Zu anderen Lehrgegenständen.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

E. Grünwald: Das humanistische Gymnasium und die Muttersprache . . . . .	123
D. Jäger: Eine Ergänzung zur Schillerfeier von 1905 . . . . .	1
G. Uhlig: Zur Erörterung über Bürgerkunde als besonderes Lehrfach . . . . .	126
B. Bode: Die Meraner Reformvorschläge auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in ihrer Bedeutung für das Gymnasium . . . . .	49
Zur Förderung der Knabenhandarbeit und der Jugendspiele . . . . .	145

### Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Meyers Kleines Konversationslexikon, 7. Auflage . . . . .	II vor Heft IV
Meyers Großes Konversationslexikon, 6. Auflage . . . . .	II vor Heft IV
Der Kalender des Bibliographischen Instituts für 1910 . . . . .	II vor Heft V

### Pädagogische Schriften, die sich nicht auf einzelne Fächer beziehen.

Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein, angez. von U. . . . .	266
Aus dem Verlag der Buchhandlung S. Beyer und Söhne, angez. von U. . . . .	192
Veröffentlichungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin, Heft 1, herausgeg. von Grünwald, bespr. von U. . . . .	139
Das klassische Gymnasium und die Vorbereitung zu unseren Hochschulen von R. Pattai, bespr. von Grünwald . . . . .	140
Mindest-Lehrstoff und Normal-Lehrstoff als Grundlage einer Mittelschulreform von S. Maschke, bespr. von Grünwald . . . . .	140
Wider das Schulleid von W. Ostwald, bespr. von U. . . . .	188
Pädagogisches Neuland von E. Lenz, bespr. von F. Bösch . . . . .	190

### Zur Geschichte der Pädagogik.

Geschichte der neueren Pädagogik von Fr. Demann, bespr. von U. . . . .	144
Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht für 1907, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte, angez. von U. . . . .	144
Mitteilungen aus der Geschichte des Collegium Carolinum in Cassel von Th. Hartwig, bespr. von Uly . . . . .	42
Auswahl aus Pestalozzis Briefen, herausgeg. von S. Walsemann, bespr. von U. . . . .	144
Althoff und das höhere Schulwesen von M. Klatt, angez. von U. . . . .	194
Das gesamte Bildungsweisen im Preussischen Landtag, herausgeg. von Sierks, angez. von U. . . . .	194

### Zum deutschen und philosophischen Unterricht.

Deutsche Sprachlehre und Literaturgeschichte von G. Eskuche, bespr. von Uly . . . . .	191
A. Bethels Bilder zum Nibelungenlied, bespr. von U. . . . .	46
Der junge Goethe von M. Morris, bespr. von R. Petsch . . . . .	260
Goethe und seine Freunde im Briefwechsel von Rich. Meyer, bespr. von R. Petsch . . . . .	261
Für eine Ausgabe von Grillparzers Werken . . . . .	146
Kultur der Gegenwart I 6: Systematische Philosophie . . . . .	II vor Heft I

### Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

Wozu studiert man noch heutzutage Latein und Griechisch? von E. Stettner, bespr. von E. Grünwald . . . . .	140
Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Lektüre von Nam. Guemer, bespr. von E. Grünwald . . . . .	140

	Seite
Zur griechischen und lateinischen Lektüre am österreichischen Gymnasium von Fr. Labeck, bespr. von E. Grünwald	140
Beiträge zur Methodik des Unterrichts von J. Hofmichs, bespr. von F. Mly	263
Aufgaben für lateinische Stilübungen von St. Fr. Süpfle, neu bearbeitet von G. Süpfle und E. Stegmann, bespr. von U.	43
Herzogs lateinische Übungsbücher, herausgeg. von H. Bland, bespr. von U.	43
Liederdichtung der alten Hellenen von L. Straub, bespr. von D. Jäger	44
Griechische und deutsche Lyriker von N. Glaser, bespr. von St. Preisendanz	262
Platons Gorgias und Menon, übersetzt von St. Preisendanz, bespr. von St. Fries	143
Griechischer Frühling von Gerh. Hauptmann, bespr. von Wolf Mly	199
Hellasfahrten von Jul. Hirschberg, bespr. von E. Grünwald	262

#### Zu anderen Unterrichtsfächern.

Geschichte der römischen Kaiser von A. v. Domaszewski, bespr. von U.	264
Die deutschen Kaiser und Könige im Bilde von M. Kemmerich	II vor Heft V
Geschichte der Freiheitskriege von Th. Methwisch, bespr. von D. Jäger	45
Geschichte der Siebenbürger Sachsen II und Bilde aus der vaterländischen Geschichte von Fr. Teutsch, bespr. von U.	45
Hilfsbuch zur Kunstgeschichte von P. Schubring, bespr. von Paulus	265
Deutsche Charakterköpfe II, Albrecht Dürer von M. Zucker, angez. von U.	266
Albrecht Dürers Zeichnungen zu Kaiser Maximilians Gebetbuch	II vor Heft II
Geographisches Namenbuch von E. Oppermann, angez. von U.	267
Transhimalaja von Sven Hedin, bespr. von Karl Uhlig	265
Himmel und Erde, herausgeg. von Plafmann, Bohle, Reichgauer, Waager	II vor Heft V
Biologisches Praktikum von Bastian Schmidt, bespr. von F. Rusch	144

#### Für jüngere Stufen und von jüngsten.

##### Anzeigen von U.

Die Grimmschen Kinder- und Hausmärchen, herausgeg. von M. Riemann	196
Der deutsche Spielmann von Ernst Weber	267
Unterhaltungsschriften von Hans Bollmer	268
Neue Kinderlieder von W. Eigenrodt	196
Teubners Künstler-Modellierbogen	195. 267
Wie das Samenkorn zu Brod wird, von Otto Kübel	196
Geschenke von Kindern	268



## Eine Ergänzung der Schillerfeier von 1905.

(Schiller, sein Leben und seine Werke, von Karl Berger, 2. Band, München 1909, C. S. Beck.)

In dem 2. Band des Berger'schen Werks über Schiller begrüßen wir ein höchst zeitgemäßes Buch, dem wir auch für unsere pädagogische Welt eine nicht geringe Bedeutung beilegen möchten.

Im Jahr 1905 haben wir zuletzt Schiller gefeiert und auch wir Gymnasiallehrer sind nicht zurückgeblieben, sein Lob zu verkünden und in zahlreichen Reden die Bedeutung des großen Mannes als eines mächtigen Lehrers und Führers gerade der Jugend unserer Nation hervorzuheben. Es war eine schöne und erhebende Feier — verglichen mit der von 1859 vielleicht nicht ganz so tief entsprungen noch auch so volkstümlich allgemein wie diese, was in den damaligen Zeitverhältnissen lag, doch war sie sehr würdig und, da wir uns ja im Festefeiern seitdem außerordentlich vervollkommen haben, war sie auch sehr glänzend. Man hat Schiller verherrlicht als den Heros des Idealismus in dieser Welt, wo es sonst so wenig ideal zugehe, als den Heros des Willens, der mit dieser Kraft alle Geminnisse des Schicksals bemeistert habe und der so vor allem auch uns Lehrern und unserer Jugend ein Vorbild sei. Es ist vielleicht am Platze, sich ein wenig umzusehen, ob diese Predigt gewirkt hat und ob die Feier wenigstens in dieser Hinsicht sich unterscheidet von den Hunderten der Feste und Feiern, von denen wir täglich in den Zeitungen lesen und bei denen jeder Beruf und jede Korporation in treffenden ja namentlich beim nie fehlenden Festmahl in „zündenden“ Reden sich selbst in idealer Beleuchtung darstellt.

Die Bedeutung eines großen Geistes wie Schiller bemißt sich bei solcher Gedächtnisfeier doch wohl vor allem daran, ob etwas von seinem Geist im Leben der Nation und wo von einem Dichter die Rede ist, im Leben und Denken des werdenden Geschlechts, in seiner Jugend und also namentlich in seiner Schule und der Literatur, die mit der Schule zusammenhängt, sich bemerklich macht.

Wir können nicht finden, daß in den Lebensäußerungen, in denen Stimmung und Richtung des Volks gegenwärtig sich manifestiert, viel von dem Geist und der Wirkung jener Feier sich zeige. Wir sehen im Gegenteil statt des nationalen Pflichtgefühls das, was man den Interessenpartifularismus nennen möchte, an der Stelle des einstigen Landes- und Stammespartifularismus geräuschvoll am Werke und unsern vielgerühmten Idealismus Schiller'scher Tradition in Gefahr, in schönen Worten und Tischreden zu verpuffen, und die opferwillige Hingabe an das Gemeinwohl dem Egoismus der Sonderinteressen geopfert. Indes ist es nicht unsere Sache Weltverbesserung im Großen zu treiben; wir müssen uns beschränken, einige Bemerkungen über Erscheinungen auf unserem Gebiet zu machen, die uns bei der Lektüre dieser Biographie Schillers entgegengetreten sind. Es scheint uns, daß unsere Tagespädagogik und ihre literarischen Wortführer ziemlich weit von dem männlichen Geist Schillers, den man damals

gepriesen, abzukommen drohen. Wir finden, gerade heraus gesagt, in unserer pädagogischen Welt und ihren Kundgebungen einen weichlichen, um nicht zu sagen weiblichen, Zug vorherrschend, wo der ernste Begriff der Pflicht nicht mehr das erste und das letzte Wort hat. Man forscht mit Angstlichkeit und gelegentlich mit Schmähungen namentlich auf das Gymnasium, ob unsere lieben Kinder nicht arg überbürdet seien, man findet allen Nachmittagsunterricht gesundheitsgefährlich und findet es richtiger, heilsamer, „segensreicher“, den Nachmittag zu Spiel und Sport zu verwenden; man sucht auch im Unterricht nicht mehr die ernste Arbeit, sondern bestrebt sich eifrig, die Momente des Vergnügens, die in ihm liegen, die ästhetischen wie man sagt, herauszufinden, erklärt im Lateinischen und Griechischen der Grammatik und dem Übersetzen aus dem Deutschen in diese Sprachen den Krieg, weil diese Arbeit allerdings mitunter schwieriger und unbequemer ist als die „Lektüre“, die sie erst möglich und fruchtbar macht, und weil ihre Beseitigung deshalb dem Dilettantismus und seinen Schmeichlern besonders einleuchtet. Auf einer Gymnasiallehrerversammlung ist jüngst von ernster Seite die Frage aufgeworfen worden, was die Schule tun könne, um die Freude der Schüler an der Schule, die jetzt häufig vermißt werde, zu heben und es wurden allerlei Ratschläge laut, die meist auch auf größere Freundlichkeit des Lehrers beim Unterricht hinausliefen. Wir behalten uns vor, auf dies Kapitel einmal näher einzugehen, vornehmlich die Gesinnung und Stellung der Schüler zur Schule, die uns mit dem Ausdruck „Freude an der Schule“ keineswegs richtig getroffen zu sein scheint: für heute wollen wir uns begnügen, an die einfache Tatsache zu erinnern, die einigermaßen in Vergessenheit zu geraten droht, daß die Schule den jungen Menschen dem Leben entgegenführt und für ihn einstweilen das Leben bedeutet und daß das Leben den, der nicht ausnahmsweise ein Sonntagskind ist, wie etwa Goethe, zuweilen ziemlich rauh anfakt, daß es auch, wenn es köstlich gewesen ist, Mühe und Arbeit war und daß Mühe und Arbeit mithin auch in der Schule die Hauptsache sind — unbeschadet der Freundlichkeit.

Hier nun haben wir ein Buch vor uns, das, wir möchten sagen, in klassischer Weise Leben und Werke eines Mannes schildert, der durch alle Nöte des Lebens hindurch nach der Vollkommenheit strebte. Was dieses Dichterleben ohne Gleichen dem Erzieher so wertvoll macht, ist eben, wie das ja bei der Feier von 1859 und 1905 tausendfach hervorgehoben worden ist, nicht die Dichtung allein, die ja in unsern deutschen Stunden leidlich zu ihrem Rechte kommen mag, sondern das biographische Moment, das Leben, und wir freuen uns, daß beides, die stetige und großartige Aufwärtsbewegung in Leben und Dichtung Schillers, in dem Werke von Berger zum Rechte kommt. Gründlichkeit der Forschung auch in den neuerdings erschlossenen Quellen, Reinheit und einfache Schönheit der Sprache, Tiefe und Feinheit in der Entwicklung der Gedanken und des Kunstgehalts der einzelnen Werke sind hier, wo die Aufgabe noch Größeres forderte als im ersten Bande, auch in diesem zweiten vereinigt. Die dramatischen Werke der reifen Periode, die vollendeten wie die Fragmente und Entwürfe erfahren eine Kommentierung, die nicht bloß die ästhetische Seite berücksichtigt, sondern tief in die Werkstatt des Künstlers und sein Seelenleben hineinführt. Wir ver-

weisen — nur zum Beispiel, denn einer der Vorzüge des Buches ist, daß es überall mit gleichmäßiger Gewissenhaftigkeit gearbeitet ist — auf die Analyse der Glocke, des Wallenstein, namentlich der Braut von Messina, wo überall falsches hyperkritisches Vorurteil, mit dem wohlweise Mittelmäßigkeit den Meister übermeistern will, gründlich und gelassen abgelehnt wird: und vor allem auf die Würdigung der Gedankenarbeit der geschichtlichen und philosophischen Periode, in der Schiller auf die dichterische Produktion nahezu ganz verzichtet, um sich in tiefdringender Denkarbeit über seine Kunst und ihre Gesetze klar zu werden. Als ein besonderes Verdienst möchten wir es dem Buche anrechnen, daß es von einer Hauptquelle, Schillers Korrespondenz, einen so reichlichen und setzen wir hinzu so geschickten Gebrauch gemacht hat. Die Briefe bilden in der Tat einen Teil und einen sehr wertvollen von „Schillers Werken“: hier in dieser Biographie treten sie je an ihrem Orte, in ihr rechtes Licht, ohne die liegengelassenen Taschentücher und vermischten Schnupftabaksdosen in den übergewissenhaften Briefeditionen, die nicht allen Lesern leicht zugänglich noch auch wichtig sind.

In einem dieser Briefe wünscht sich Schiller im Gedanken an seine Entwürfe und Aufgaben, wenigstens noch bis zum fünfzigsten Jahre zu leben, ein rührender Beweis, wie sehr ihm das Persönliche hinter seiner großen Lebensaufgabe verschwindet. „Und so sollte man auch sein“, äußerte Goethe in einem Gespräch über Schiller bei Eckermann. „Man“ — auch wir Gymnasiallehrer sollten so sein: und so möchten wir dieses Buch dem Studium unserer Fachgenossen aufs angelegentlichste empfehlen. Es handelt von einem großen guten und vor allem einem im höchsten Sinne des Worts fleißigen Manne, der die Weichlichkeit unserer Tage beschämt und uns und durch uns unsere Schüler mahnt und erinnert, daß jedes Leben sein Ideal hat und wie es allein zu verwirklichen ist:

Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet,  
 Raucht der Wahrheit tiefversteckter Born,  
 Nur des Meißels schwerem Schlag erweicht  
 Sich des Marmors sprödes Korn.

Bonn.

D. Jäger.

## **Latein und Französisch und ihre Wirkung im Anfangsunterricht.**

Ein Wechselgespräch.

In einem Vortrag „Über die bisherige Entwicklung und die weiteren Aufgaben der Reform unseres höheren Schulwesens“, den Julius Ziehen am 10. Oktober 1908 auf der Hauptversammlung des Braunschweiger Oberlehrervereins gehalten hat (inzwischen im Druck erschienen im Verlage von Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. und Berlin), ist er auf unsere Meinungsverschiedenheit über den Wert des lateinischen oder französischen Anfangsunterrichts zurückgekommen. Und zwar erhebt er aufs neue, wenn auch ohne Nennung meines Namens, doch für jeden der Bescheid weiß vollkommen deutlich, die Klage, ich hätte mit seinem Gutachten vom Jahre 1900 „argen Mißbrauch“ getrieben (früher sagte er „bitter-

bösen Mißbrauch“; das ist wohl kein Unterschied). Daß ich einen so kränkenden Vorwurf, obwohl er schon einmal von mir widerlegt worden ist, doch auch jetzt nicht ruhig hinnehmen würde, wird Ziehen erwarten haben. Um aber, so viel an mir liegt, dafür zu sorgen, daß meine jetzige Antwort die letzte sei, will ich für alle, die an dem Streit ein Interesse nehmen, das Material vollständig vorlegen. Danach kann dann jeder selbst urteilen. Mit der persönlichen Differenz ist eine wichtige sachliche Frage so eng verbunden, daß es sich wohl der Mühe lohnt, noch einmal gründlich darauf einzugehen. P. C.

### Frage.

Empfiehl es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vgl. Lehrplan des französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vgl. Frankfurter und Altonaer Lehrplan) hinaufzurücken?

Dies war die vierte der Fragen, die der Berliner Schulkonferenz im Juni 1900 vorgelegt wurden. Mit einem vorbereitenden Gutachten war u. a. Ziehen, damals Direktor der Wöhler-Schule in Frankfurt a. M., beauftragt worden. Sein Gutachten ist abgedruckt in „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6. bis 8. Juni 1900“ (Halle a. S. 1901) S. 298—304. Daraus sind die zunächst folgenden Absätze entnommen (S. 301, dann S. 302 f.).

#### I.

(1900. 1903.)

**Ziehen.** Die Erwägungen von Absatz I und II muß ich dahin zusammenfassen, daß die Einführung des gemeinsamen Unterbaues durch Verschiebung des Lateinischen aus der Sexta des Gymnasiums und des Realgymnasiums in eine höhere Klasse meines Erachtens wünschenswert ist; Voraussetzung ist dabei, daß

1. an dem wissenschaftlichen, auf ernste sprachlich-logische Schulung gerichteten Charakter des Unterrichts für den fremdsprachlichen Unterricht auch im Unterbau nach dem neuen System festgehalten, bezw. ihm weitere Geltung verschafft werde;

2. die Parallelgrammatik und die durch sie gebotene Erleichterung der Sprach-erlernung, sowie das planmäßige Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrfächer zur Anwendung kommen.

Die weitere Frage, die hier zu behandeln ist, betrifft die Klassenstufe, auf der bei Einführung des Französischen als erster Fremdsprache der lateinische Unterricht einsetzen sollte. In dem Frankfurter Lehrplane ist der Beginn des Lateinischen auf Untertertia angesetzt, und es ist begreiflicherweise — besonders vonseiten der altsprachlichen Lehrer — von vornherein der Gedanke im Auge behalten worden, ob man nicht einmal dazu übergehen könnte, für den lateinischen Unterricht ein Jahr zu gewinnen, indem man ihn, etwa in Anlehnung an den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, schon in Quarta beginnen lasse. In dem Frankfurter Goethe-Gymnasium war der Verlauf der Dinge in sofern eigentümlich, als mit zunehmender Einsicht in den Verlauf des praktischen Versuchs sämtliche beteiligten Fachlehrer von dieser Verschiebung des Lateinischen nach Quarta zurückgekommen sind. Zu Gunsten der Verschiebung scheint auf den ersten Blick gar vieles zu sprechen. Ein Jahr mehr bedeutet für den lateinischen Unterricht, der so wie so durch den neuen Lehrplan eine ziemlich beträchtliche Zeit verloren hat, ganz entschieden einen Gewinn, indem eine langsamere Aufnahme und Verarbeitung des Unterrichtsstoffes damit ermöglicht ist. Es ist ganz begreiflich, daß vonseiten klassischer Philologen dieser Gewinn sehr hoch geschätzt wird; aber es steht diesem Gewinn auf der andern

Seite ein Verlust gegenüber, der für die Zurückweisung des lateinischen Anfangsunterrichts in Quarta meines Erachtens ausschlaggebend ist. Wenigstens nach den bisher gemachten Erfahrungen halte ich es für schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen kann. Ich halte für unbedingt nötig, daß dem französischen Anfangsunterricht ein drittes Jahr (Quarta) erhalten bleibt, in welchem für die induktiv gewonnenen syntaktischen Begriffe und Regeln in systematischer Durcharbeitung des Stoffes die Indemnität gewonnen wird.

Der französische Anfangsunterricht muß Zeit haben, sich bis zu einem vorläufigen ersten Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben, ehe eine neue Fremdsprache einsetzt. Nur dann kann der Lehrer das Lateinische auf dem gewonnenen Fundament des Französischen zuversichtlich und mit Erfolg weiterbauen, wenn dieses Fundament völlig gesichert ist. Die guten Dienste, die nach den bisher in Frankfurt gemachten Erfahrungen der französische Anfangsunterricht von Sexta bis Quarta dem lateinischen Unterricht von Tertia an geleistet hat, würden meines Erachtens in Weqfall kommen, oder beträchtlich an Qualität verlieren, wenn der französische Anfangsunterricht auf zwei Jahre beschränkt würde. Gerade eben wieder mache ich mit einer Quinta nach Frankfurter Lehrplan, die ich von Sexta heraufgeführt habe, die ganz bestimmte Erfahrung, daß am Ende des zweiten Jahres der französische Unterricht noch nicht zu einem auch nur relativen Abschluß gekommen ist. Ich würde es vom pädagogischen Standpunkte aus kaum für möglich halten, mit dieser Klasse, die keineswegs besonders schlecht ist, schon jetzt das Lateinische zu beginnen. Ich habe das ganz bestimmte Gefühl, daß eine Menge angesponnener Fäden erst in der richtigen Weise geordnet und zum Gesamtgewebe vereinigt werden muß, ehe das Hinzutreten einer neuen Fremdsprache den Geist der Kinder nach einer ganz anderen Seite in Anspruch nimmt. So sehr ich, und zwar nun zum drittenmal, mit einer Klasse am Ende des Quintakurses das Gefühl des Unfertigen habe, so bestimmt erwarte ich aber andererseits auf Grund der früher gemachten Erfahrung auch diesmal von dem Jahr der Quarta eine außerordentliche Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe, die dem in Untertertia einsetzenden lateinischen Anfangsunterricht unschätzbare Dienste leistet.

Ich beurteile die Frage durchaus vom Standpunkte des humanistischen Unterrichts aus, wenn ich hier als meine persönliche Ueberzeugung ausspreche, daß der in Untertertia bezw. Untersekunda einsetzende altsprachliche Unterricht auf der Grundlage eines dreijährigen französischen Unterrichts außerordentlich günstiger gestaltet [gestellt?] ist, als wenn er, ein Jahr früher einsetzend, weniger gut vorbereitete Schüler zu übernehmen hätte. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums, die den Beginn des lateinischen Unterrichts in Quarta für zulässig erklären, würden, glaube ich, wenn sie an dem Versuche selbst mitzuarbeiten Gelegenheit hätten und das Scharnier zwischen dem Ende des französischen Anfangsunterrichts und dem Beginn des altsprachlichen Unterrichts in täglichem Verlaufe erproben könnten, kaum anders urteilen, wie ich es tue.

---

**Cauer** nahm auf diese Äußerungen bezug in der Schrift „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums. Mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichtes“. Leipzig 1903 (Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik). Dort heißt es S. 5 f.:

Der Frankfurter Lehrplan beschäftigt die Schüler drei Jahre lang mit Französisch, naturgemäß in der Weise, daß die grammatischen Begriffe zunächst

durch Gewöhnung angeeignet werden. Nachdem dies in Sexta und Quinta geschehen ist, wird in Quarta der gesammelte Stoff systematisch durchgearbeitet, zu dem ausgesprochenen Zwecke<sup>1)</sup>, daß für die induktiv befestigten syntaktischen Begriffe und Regeln gewissermaßen — nach einem glücklichen Ausdruck von Ziehen — die Indemnität gewonnen und so dem verstandesmäßigen Betrieb des Lateinischen, der in Untertertia eintreten soll, der Boden bereitet werde. Also die Grundlage aller späteren sprachlichen Bildung wird doch auch in Frankfurt in den Jahren gelegt, denen eine streng rationelle Behandlung noch nicht gemäß ist; und die Frage, mit welcher Sprache man am besten anfangt, kommt auf die andere hinaus: welche Sprache leistet für unbewußte Gewöhnung an grammatisch klares Denken die bessere Hilfe? Daß dies die lateinische ist, geben mittelbar die Reformen selbst zu. Ziehen jedenfalls, den Wulff mit vollem Beifall zitiert, erklärte es in einem Gutachten für die Juni-Konferenz für „schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen“ könne; das dritte Jahr, in Quarta, sei zur „Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe“ unbedingt nötig, um einen erfolgreichen Lateinunterricht in Untertertia zu sichern. So urteilt ein hervorragend Sachverständiger. Umgekehrt, das Französische in Quarta zu beginnen, nachdem die Schüler zwei Jahre lang Latein getrieben haben — die Reihenfolge des gewöhnlichen Lehrplanes — macht gar keine Schwierigkeit. Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben. Das ist auch ganz natürlich. Die Formen der Sprache, der Flexion so gut wie der Syntax, sind hier denen des Denkens selber mehr angepaßt: wer sich unbewußt an lateinisches Denken gewöhnt, gewöhnt sich an klares Denken, und das kommt ihm für jede neue Sprache unmittelbar zu statten; wer sich aber ans Französische gewöhnt hat, für den müssen, wieder mit Ziehen zu sprechen, „eine Menge angesponnener Fäden erst in der richtigen Weise geordnet und zum Gesamtgewebe vereinigt werden, ehe das Hinzutreten einer neuen Fremdsprache den Geist nach einer ganz anderen Seite in Anspruch nimmt.“

## II.

(1905.)

Ziehen glaubte, daß hiermit die in seinem Gutachten entwickelte Ansicht unrichtig verwertet sei, und suchte dies nachzuweisen in einem Vortrage, den er in der Patriotischen Gesellschaft zu Hamburg am 14. Januar 1905 hielt und der dann als Broschüre — „Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung“ (Leipzig und Frankfurt a. M., Steffeling'sche Hofbuchhandlung, 1905) — gedruckt worden ist. Dort schreibt er S. 30 f.:

Und nun muß ich noch ein Wort von meiner Wenigkeit sagen; denn es ist ja wohl an der Zeit, auch öffentlich einmal Stellung zu nehmen zu dem bitterbösen Mißbrauch, den manche Gegner des Frankfurter Lehrplans mit dem für die Schulkonferenz des Jahres 1900 von mir erstatteten Gutachten getrieben haben. Zwei Fragen standen für dies Gutachten zur Behandlung: erstlich, ob sich die Hinausschiebung des Lateinischen überhaupt empfiehlt, zweitens, ob im Falle dieser Hinausschiebung der französische Anfangsunterricht zwei oder drei Jahre hindurch der einzige fremdsprachliche Unterricht sein solle. Mit Recht hatte schon die Fragestellung diese Punkte sehr scharf geschieden; denn die Argu-

1) Wulff, Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan (Frankfurt a. M. und Leipzig 1902), S. 12.

mente, die bei der Erledigung der ersten Frage in Betracht kommen, erscheinen, soweit sie überhaupt wiederkehren können, bei der Erörterung der internen Frage des lateinlosen Unterbaus in völlig anderem Zusammenhang, in gänzlich anderer Beleuchtung und mit durchaus veränderter Tragweite. Entsprechend dieser Sachlage war ich vorgegangen, habe — deutlich mit A und B, und auch im Texte wohl durchaus erkennbar — auseinandergehalten, was schlechterdings nicht auf eine Stufe zu bringen ist. Und im zweiten Teile der Erörterungen, in dem, wo es sich um die interne Frage des lateinlosen Unterbaus handelt, habe ich nun u. a. gesagt: ich halte für unrichtig, diesen lateinlosen Unterbau auf zwei Jahre zu beschränken, schon in IV das Latein einsetzen zu lassen; denn das Französische ist am Ende der V noch nicht zu dem ausreichenden Abschlusse gelangt, um die in den Grenzen der Möglichkeit beste und zweckmäßigste Grundlage für das Lateinische zu bilden. Dazu nun der Syllogismus der Gegner: bei Latein von VI an kann man nach zwei Jahren das Französische beginnen, bei Französisch von VI an nach zwei Jahren das Lateinische, wie Ziehens Urteil uns lehrt, nicht; also — beachten Sie die kühne Verquickung, die nun Punkt A und B erfahren! — also verdient der lateinische Unterbau des Gymnasiums vor dem lateinlosen den Vorzug. Ich bin den Urhebern dieses Syllogismus sehr dankbar für die gute Meinung, mit der sie mich in einem Punkte, wo ich ihnen recht bequem zu sein scheine, als guten Sachkenner beurteilen; aber innerlich lieb ist mit solche Anerkennung doch nur, wenn sie sich mit einer dem Zusammenhang ihres Ursprungsortes Rechnung tragenden Verwendung meiner Äußerungen verbindet. Und im vorliegenden Falle ist dieser Zusammenhang recht arg außer acht gelassen. Lassen sich also, möchte ich bitten, die Anhänger des Frankfurter Lehrplans durch meine Äußerung nicht mißtrauisch machen gegen das System — sie besagt wirklich nicht das, was man aus ihr von gegnerischer Seite hat machen wollen.

---

**Cauer** besprach in einem Vortrage, der auf der Hauptversammlung des Niederrheinischen Gymnasialvereins in Elberfeld am 28. Mai 1905 gehalten wurde, die neusten Erscheinungen des Kampfes und hatte dabei Gelegenheit, sich mit dem Vorwurfe mißbräuchlicher Verwertung gegnerischer Ansichten auseinanderzusetzen. Der Vortrag erschien unter der Überschrift „Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums“ in den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik“ Band 16 (1905) S. 361 ff., und ist wieder abgedruckt in der Sammlung „Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform“ (1906) S. 245 ff. Dort steht S. 368 f. bezw. 254 ff. Folgendes:

Am weitesten in dieser Richtung [daß es an sich, auch für den künftigen Lateiner und Griechen, das Bessere sei mit Französisch anzufangen] geht neuerdings Ziehen in seinem Hamburger Vortrag. Aus dem frühen Beginn des Französischen ergebe sich, meint er, „ein bleibendes Plus von Beherrschung der Sprache“ (S. 22). Das ist eine neue Behauptung; der Begründer des Goethe-Gymnasiums hat nie den Anspruch erhoben, daß seine Anstalt im Französischen mehr leiste als das Gymnasium alter Art. Sollte außerhalb Frankfurts, vielleicht gerade infolge von Ziehens Äußerung, dieser Ehrgeiz erwachen, so könnte er kaum anders befriedigt werden als durch eine von vornherein noch stärkere Pflege des praktischen Sprachbetriebes, auf Kosten der mehr verstandesgemäßen grammatischen Ausbildung. Und damit würde eine Gefahr verschärft werden, die ohnehin besteht, daß der französische Unterricht auch am Gymnasium ganz unter die Herrschaft der extremen neusprachlichen Reform gerate. Ziehen erwähnt diese Sorge, hält sie aber für unberechtigt; „immer wieder“ sei von den humanistischen Vertretern des Frankfurter Lehrplanes die Notwendigkeit betont worden, es dahin nicht kommen zu lassen (S. 17). Nun, wenn das immer

wieder betont werden mußte, so ist das wohl der klarste Beweis dafür, daß den Dingen selber eine natürliche Notwendigkeit innewohnt, die nach jener Seite hindrängt. Angenommen selbst, daß es auf die Dauer gelänge jede Uebertreibung fern zu halten, so bleiben doch Nachsprechen und Nachahmen immer ein wesentliches Element des französischen Anfangsunterrichtes, der deshalb an verstandbildender Kraft dem lateinischen nicht gleichkommt. Ziehen versichert allerdings das Gegenteil (S. 13 f.): die Selbsttätigkeit lasse sich „am Lateinischen nicht annähernd so stark entwickeln wie am Französischen“; letzteres könne in den unteren Klassen in einer Weise gelehrt werden, „daß nicht nur die Kenntnis dieser einzelnen Fremdsprache rasch und mit bleibendem Gewinne vollen Sprachverständnisses erreicht werde, sondern daß auch ein höherer Grad grundsätzlicher Aufnahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber das Ergebnis“ sei. Doch wir können uns zur Widerlegung auf ihn selbst berufen. Zur Vorbereitung der Schulkonferenz im Jahre 1900 hatte Ziehen ein Gutachten auszuarbeiten über die Frage: „Empfiehl es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta oder in Untertertia hinaufzurücken?“ Den ersten Teil der Frage bejahte er, in Bezug auf den zweiten führte er aus: „Der französische Anfangsunterricht muß Zeit haben, sich bis zu einem vorläufigen ersten Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben, ehe eine neue Fremdsprache einsetzt. . . . Die guten Dienste, die nach den bisher in Frankfurt gemachten Erfahrungen der französische Anfangsunterricht von Sexta bis Quarta dem lateinischen Unterricht von Tertia an geleistet hat, würden meines Erachtens in Wegfall kommen, oder beträchtlich an Qualität verlieren, wenn der französische Anfangsunterricht auf zwei Jahre beschränkt würde.“ Damit erkennt Ziehen an, daß von den beiden hier verglichenen Sprachen das Französische die geringere Kraft hat, eine „grundsätzliche Aufnahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber“ zu erzeugen; denn daß Schüler, die in Sexta mit Latein begonnen haben, das hinzutretende Französisch in Quarta gut bewältigen, ist allgemeine Erfahrung und wird auch von ihm nicht bezweifelt.

Auf dieses wertvolle, ob auch ungewollte Zugeständnis habe ich schon früher hingewiesen, und das macht mir nun Ziehen zum Vorwurf. Er meint, daß ich „bitterbösen Mißbrauch“ mit seinen Worten getrieben und Dinge „kühn verquickt“ hätte, die „schlechterdings nicht auf eine Stufe zu bringen“ seien, nämlich die beiden Fragen: ob überhaupt der lateinische Unterricht hinausgeschoben werden solle, und, wenn ja, ob nach Quarta oder nach Untertertia. Ich habe Ziehens Ausführungen wiederholt gelesen, mit kritisch gestimmten Freunden besprochen, und kann bei ernstester Bemühung nicht finden, wo hier auf meiner Seite ein Denkfehler stecken soll. Beide Fragen sind von Natur eng verbunden, wie sie ja auch von der Regierung zu einer einzigen zusammengefaßt waren. Die Entscheidung darüber, wie viel Zeit jede der beiden Sprachen erfordert um den Schüler auf eine verständnisvolle Aufnahme der anderen vorzubereiten, ist sogar die wichtigste Voraussetzung für das Urteil über die Hauptfrage. Aus dem von Ziehen anerkannten Tatbestand — „bei Latein von Sexta an kann man nach zwei Jahren das Französische beginnen, bei Französisch von Sexta an nach zwei Jahren das Lateinische nicht“ — ergibt sich mit zwingender Notwendigkeit der Schluß, noch nicht ganz wie er ihn mir in den Mund legt, „also verdient der lateinische Unterbau des Gymnasiums vor dem lateinlosen den Vorzug“ — denn daß in dieser letzten Entscheidung für ihn und seine Parteigenossen äußere Rücksichten über innere Gründe den Ausschlag geben, weiß ich ja und beklage es laut genug —, wohl aber der Schluß, wie ich ihn ausgesprochen hatte: „Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben.“

### III. (1908.)

**Biehn** erwiderte hierauf in dem zu Anfang erwähnten Braunschweiger Vortrage mit folgenden Ausführungen (S. 25 f.):

Vor der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 tauchte einen Augenblick die Frage auf, ob nicht zwischen dem Gymnasium alten Stils und dem nach dem Frankfurter Lehrplan ein Kompromiß angebahnt werden sollte, indem man sich auf den Beginn des Lateinischen nach zwei Jahren, in Quarta, einigte; den aktenmäßigen Beweis dafür können Sie, bis einst sonstiges Quellenmaterial erschlossen werden wird, der Tatsache entnehmen, daß für die diese Konferenz vorbereitenden Gutachten auch folgende Frage gestellt war: „Empfiehl es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vgl. Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vgl. Altonaer und Frankfurter Lehrplan) hinaufzurücken?“ Die Beantwortung dieser Frage war damals mir zugefallen, und ich halte trotz des argen Mißbrauches, der in der schulpolitischen Polemik später mit meiner Antwort getrieben worden ist, noch jetzt jedes Wort dieser Antwort auf das allerbestimmteste fest; sie ging dahin, daß für den Fall der weiteren Verbreitung des gemeinsamen Unterbaues die durch den Frankfurter Lehrplan gebotene Form auch aus didaktischen Gründen den Vorzug verdient.

Die Schulkonferenz vom Jahre 1900 hat sich der in diesem Gutachten niedergelegten Auffassung offenbar angeschlossen; der Versuch eines Kompromisses auf der Grundlage des zweijährigen lateinlosen Unterbaues<sup>1)</sup> wurde aufgegeben, und ich kann nur herzlich wünschen, daß man den Versuch nicht erneuern und nicht zur Verwirklichung gelangen lassen möge. Die sozialen und organisatorischen Vorzüge eines um ein Jahr längeren Zusammengehens der verschiedenen Schularten kommen dabei für mich durchaus erst in zweiter Linie in Betracht<sup>2)</sup>; ausschlaggebend sind für mich vielmehr pädagogische Gründe, indem ich fest überzeugt bin, daß auch das Lateinische selber besser fährt, wenn es, drei Jahre durch Französisch vorbereitet, in U III einsetzt, als wenn es, vor einem rechten Abschluß des vorbereitenden französischen Unterrichts, bereits in IV begonnen wird. Der Begriff „vorbereitend“ ist bei dieser ganzen Frage von maßgebender Bedeutung, und das um so mehr, je mehr der Aufbau des Lehrganges im Frankfurter Lehrplan innerlich gefestigt und vertieft wird. Einige Gegner des Frankfurter Versuches haben aus meinem Gutachten den kühnen Schluß gezogen, der staatliche Lehrplan des Gymnasiums sei also doch vorzuziehen; denn er erlaube es, bereits im dritten Jahre ohne alle Bedenken das Französische auf das Lateinische folgen zu lassen; sie begehen einen doppelten Fehler: erstens zwingen sie zwei Lehrpläne einseitig in eine Vergleichung hinein, die nur für die Gesamtpläne, nicht für einen einzelnen Punkt derselben zulässig ist<sup>3)</sup>, und zweitens ignorieren sie innerhalb dieser an sich verkehrten Einzelvergleichung noch oben-drein völlig, daß beim staatlichen Lehrplan von einer Vorbereitung des französischen durch den lateinischen Unterricht doch schlechterdings nicht in dem Sinne<sup>4)</sup> die Rede sein kann, wie beim Frankfurter Lehrplan von einer Vorbereitung des Lateinischen durch das Französische<sup>5)</sup>.

---

**Cauer** hat hierzu nachstehende Bemerkungen zu machen, die, der Kürze wegen, durch Nummern auf die einzelnen Sätze bezogen werden mögen.

1) Dies war der Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin. Gegen ihn wandte sich Biehn im zweiten Teile seines Gutachtens vom Jahr 1900,

nachdem er im ersten darzutun gesucht hatte, daß der französische Unterbau überhaupt dem lateinischen vorzuziehen sei. Daß er beide Teile nicht nur äußerlich durch vorgeseztes A und B geschieden, sondern auch in der Behandlung völlig getrennt gehalten hat, bestreite ich gar nicht; darin lag eben sein Fehler, da der Sache nach beide aufs engste zusammengehören. So ist der Widerspruch entstanden, den der Verfasser damals, da das Gutachten vermutlich schnell geliefert werden mußte, nicht bemerkt hat, nachträglich einzusehen sich sträubt: im ersten Teile ist seine sozialpolitische Stellung, im zweiten sein didaktisches Bewußtsein zum Ausdruck gekommen.

2) Daß die äußeren Rücksichten bei der Gründung des Reformgymnasiums in erster Linie in Betracht gekommen sind, sagt Ziehen jetzt selber (Braunschweiger Vortrag S. 50): „Für die Entstehung und den Verlauf des Frankfurter Lehrplans war neben der Persönlichkeit seines Begründers von entscheidender Bedeutung der Umstand, daß Oberbürgermeister Adickes, von Altona nach Frankfurt berufen, zu einem Versuche der Vereinbeziehung des Gymnasiums in das System des lateinlosen Unterbaues die Anregung gab“.

3) Dieser Einwand trifft nicht zu. Ausdrücklich habe ich mich in diesem Zusammenhange gegen den weitergehenden Schluß, der mir von Ziehen in den Mund gelegt war — „also verdient der lateinische Unterbau vor dem lateinlosen den Vorzug“ —, verwahrt, und mich nur zu dem bekannt, von dem ich wirklich behauptet hatte, daß er das Ergebnis der Ziehenschen Darlegungen sei: „Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben“. Diese meine Folgerung bezieht sich nicht auf die Gesamtpläne, sondern nur auf den Lehrgang in den beiden der Vergleichung unterworfenen Fächern, Latein und Französisch. Wenn Ziehen eine so einfache logische Konsequenz nicht gelten lassen will, so muß ich annehmen, daß der Verdruß ihm das sonst klarere Urteil getrübt hat.

4) „Nicht in dem Sinne“, also in einem andern, also doch in gewissem Sinne. Der Zusatz „schlechterdings“ erscheint hier besonders wenig gerechtfertigt.

5) Gewiß wird am Reformgymnasium der Vorbereitung des Lateinischen durch das Französische mehr Aufmerksamkeit und bewußte Arbeit gewidmet, als umgekehrt am Gymnasium der Vorbereitung des Französischen durch das Lateinische. Wenn nun, trotz aller aufgewandten Mühe, das Französische erst in drei Jahren das erreicht, was dem Lateinischen in zwei Jahren ganz von selber gelingt, daß die Schüler zur Aufnahme einer weiteren fremden Sprache innerlich gerüstet sind, so ist damit nach dem Urteil und aus den Erfahrungen eines Mannes, dem niemand Parteilichkeit für den Lehrplan des alten Gymnasiums vorwerfen wird, die Ueberlegenheit in sprachlich bildender Kraft, die dem Lateinischen an sich innewohnt, aufs unzweideutigste anerkannt.

#### N a c h w o r t.

Ist es damit genug? Oder werde ich den Beweis zum vierten Male führen müssen? Einer erneuten Herausforderung würde ich mich nicht entziehen; erwünschter aber wäre, gerade mit diesem Gegner, eine Verständigung über andere Dinge und in anderem Sinne.

Ziehens Braunschweiger Vortrag enthält manches recht Beherzigenswerte. Zwar ist der erste Teil etwas gar zu sehr auf den Ton der Festrede gestimmt, wie herrlich weit wir's schon gebracht haben. Doch nachher kommt auch die andere Seite zu ihrem Rechte, die Besinnung, wie viel erst getan werden muß, um vorhandenes Gute zu entwickeln, drohende Gefahren abzuwehren. Ähnlich

wie vor kurzem in seinen Andeutungen über das Amt des Schulrats<sup>1)</sup> zeigt der Verfasser auch hier, daß es ihm gegeben ist, hohe Ziele zu erkennen und aus ihnen die Arbeit zu bestimmen. Seiner strengen Auffassung der Pflichten des Lehrers (S. 38 f.), seiner Forderung, daß der evangelische Religionsunterricht, aus traditioneller Starrheit befreit, lebendig gemacht und vertieft werden möge (S. 40), seiner Warnung vor den zersetzenden Tendenzen, die sich zur Zeit um das Schlagwort „Bewegungsfreiheit der Oberklassen“ sammeln (S. 28 f.), kann ich nur recht viele und mitdenkende Leser wünschen. Ein besonderes Verdienst aber erwirbt sich Ziehen dadurch, daß er einen Gedanken wieder aufnimmt, der auf der Dezember-Konferenz 1890 von Albrecht, Kropatschek und Schrader, in der Juni-Konferenz 1900 von Ministerialdirektor Thiel, in der öffentlichen Diskussion wiederholt auch von mir vertreten worden ist<sup>2)</sup>: um den gereiften Schülern, die sich dem Uebertritt auf die Hochschule nähern, einen Unterricht zu verschaffen, der durch wissenschaftlichere Haltung ihren Kräften wie ihren Absichten gemäß ist, sei es dringend erwünscht, daß „endlich an den Vollanstalten die Erlangung des Einjährig-Freiwilligen-Scheines an die Ablegung der Reifeprüfung geknüpft“ werde (S. 24).

Daß hieran wieder einmal erinnert wurde, war umsomehr an der Zeit, als eben jetzt an anderer Stelle die entgegengesetzte Forderung in aller Unverhülltheit vorgetragen wird. Professor Dr. Vorbein, Direktor des Realgymnasiums in Altona, behandelt in einem Artikel der Monatschrift (1908 S. 582 ff.) „die Ueberbürdung auf der Mittel- und Unterstufe der höheren Lehranstalten und die Mittel zu ihrer Abhilfe.“ Er findet, das Uebel rühre daher, daß schon früh für den Unterricht der Prima und am letzten Ende für die Reifeprüfung vorgearbeitet werden muß, und wünscht deshalb den Einschnitt, den das Einjährigerecht allmählich hervorgebracht hat, in der Weise verschärft zu sehen, daß noch mehr als bisher alles, was der Vorbereitung auf ein späteres Studium dient, den drei obersten Klassen zugewiesen würde. Zu diesem Zwecke sei allerdings eine Herabsetzung der Anforderungen in den Hauptfächern, das Deutsche ausgenommen, unerlässlich, diese Herabsetzung aber auch an sich wünschenswert (S. 590). Gerade durch die Hauptfächer mit ihren Ansprüchen an eigene häusliche Arbeit seien die Schüler am stärksten belastet. Trete hier ein merkbarer Nachlaß, unter entsprechender Milderung der für die Versetzung geltenden Vorschriften (S. 588), ein, so würde alles viel besser werden: es werde gelingen, „die Jugend zu einer freieren und kräftigeren Entfaltung der Persönlichkeit anzuspornen und damit zugleich auch das Vertrauen der Eltern in die öffentlichen Schulen und die Freude der Lehrer an ihrer Arbeit zu mehren“ (S. 592); das Mißverhältnis werde verschwinden, das jetzt in den einzelnen Klassen der Prozentsatz der jährlich nicht Versetzten, für den ganzen neunjährigen Kursus der Prozentsatz derer aufweise, die ihn nicht bis zu Ende durchmachen (S. 584. 587). Die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, mit der sich „im Laufe der Zeit in der Vorstellung des Volkes“ mehr und mehr „der Begriff der allgemeinen Bildung verknüpft“ habe, werde in Zukunft in größerem Umfange erworben werden; die höheren Schulen würden dann „volkstümliche Bildungsanstalten“ sein, die „allen Eltern, deren Einkünfte über die tägliche Notdurft hinausgehen, die Möglichkeit geben, ihren Kindern den Weg zu voller Betätigung ihrer Kräfte und zu einer dieser Leistung entsprechenden sozialen Stellung im Leben zu eröffnen“ (S. 586). Allerdings habe die geplante Umgestaltung auch ihre Schatten-

1) Ziehen, Ueber die Führung des Schulaufsichtsamts an höheren Schulen. Frankfurt a. M. und Berlin, 1908.

2) S. Staat und Erziehung (1890) S. 77; Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform (1906) S. 232.

seiten; vor allem werde „das Vorhandensein vieler ganz unbegabter Schüler“ sich störend geltend machen; aber, so schreibt Vorbein, „der allgemeine Vorteil einer Ausdehnung des Wirkungskreises der höheren Schulen auf den gesamten Mittelstand und darüber hinaus ist so groß, daß wir den Eintritt mancher ungeeigneter Elemente mit in Kauf nehmen müssen“ (S. 587).

Also dahin ist es gekommen! Die Not des Vaterlandes schreit nach Männern: und wir sollen mehr und immer mehr die Masse aufbieten, um in ihr die, aus denen Männer werden könnten, zu ersticken. Gewiß, die Schule vermag einen bedeutenden Mann nicht selbst hervorzubringen; aber sie kann die Bedingungen schaffen, unter denen er sich entwickelt, die Aufgaben stellen, durch die seine Kräfte geweckt werden, den Wettstreit in Bewegung setzen, der sie stachelt und stärkt. Auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens — diejenigen, für die das Anciennitätsprinzip gilt, freilich ausgenommen — sind heute Lohn und Erfolg nur dem gesichert, der wirklich etwas kann, und der sein Können rücksichtslos anspannt, um im Kampfe zu bestehen. Auf dieses Ringen und Arbeiten im Dienste der Nation und des Staates vorzubereiten, Untüchtige ihm fern zu halten, die Fähigen mit geklärtem Verstand und gefestigtem Willen ihm zuzuführen: das ist es recht eigentlich, was die Erziehung leisten soll. Und dies vermag sie nur dann, wenn in dem Gemeinschaftsleben jugendlicher Menschen ein Bild und eine Vorübung des Spieles der Kräfte gegeben wird, das im Leben, so weit es nicht in amtlichen Formen festgelegt ist, herrscht. Statt dessen wird gefordert, wir sollten die Schwachen schützen, wird uns zugemutet, möglichst alle, die einmal eingetreten sind, durch die Klassen vorwärts zu schieben, — gleich als wäre es die Pflicht der höheren Schule, das zu bewirken, was zu verhüten eine ihrer wichtigen Aufgaben ist: daß minder begabte Söhne aus guten Familien die Berechtigung zum Studieren und damit den Anspruch auf Anstellung im Staatsdienst erlangen; gleich als wären die Verufe, die man von alters her die führenden nennt, eine Versorgungsgelegenheit für die Angehörigen der bevorzugten Schichten der Gesellschaft, anstatt, zum Wohle der Gesamtheit, ein Tummelplatz des Geistes und der Kraft.

Ein Vorschlag, wie dieser von Vorbein, der die Desorganisation des höheren Schulwesens zum Prinzip erhebt, braucht uns an sich noch nicht zu beunruhigen; die „Deutschen“ von Weimar — köstlich werden sie von Ziehen (S. 42 f.) charakterisiert — haben sich noch ganz anders vernehmen lassen. Daß der Artikel gerade in der „Monatschrift für höhere Schulen“ gedruckt ist, kann sogar etwas Gutes bedeuten. Denn es könnte zum Beweise dienen gegen eine Meinung, die vielfach gehegt wurde, und die doch in einer Zeit, wo man überall größere Freiheit amtlich anempfiehlt, etwas störend wirken müßte, die Meinung nämlich, diese Zeitschrift, die von dem verstorbenen Ministerialdirektor Althoff ins Leben gerufen ist und von zwei vortragenden Räten des Kultusministeriums herausgegeben wird, sei im Grunde eine offiziöse und diene dem Zwecke, sanft und unmerklich, aber desto sicherer, die Schulwelt nach dem Willen der Regierenden zu lenken. Das eigentlich Schlimme liegt darin, daß der Verfasser jenes Aufsatzes beinahe im Rechte ist. Erschreckend in seiner Deutlichkeit und vielleicht manchem doch überraschend wirkt das Ziel, das er vor uns hinstellt: der Einjährigenschein das Maß der „allgemeinen Bildung“, die höheren Schulen grundsätzlich auf dieses Maß zugeschnitten. Aber daß wir einem solchen Zustande entgegengleiten, daß wir uns ihm in den letzten Jahrzehnten, trotz der kurzen Aufwärtsbewegung nach 1900, mit zunehmender Geschwindigkeit genähert haben, das ist nur allzu wahr. Ein Mann, der nicht mein Freund ist und dessen Freund ich nicht bin, Otto Schroeder, sagt bei Besprechung einer meiner Schriften (Preuß. Jahrb. 84 [1908] S. 164): „Pennal oder Gelehrtenschule! das sind die Gegensätze, und es ist kein Zweifel, auf welche Seite Paul Cauer

gehört. Alle Welt aber, in hohen und breiten Schichten, wünscht heute das Pennal.“ Zu den hohen und breiten Schichten rechnet Schroeder ausdrücklich die „Regierungskreise“. Hat er Recht oder hat er Unrecht?

Als Bundesgenossen „gegen Elementaritis und Unterbüdung“ hat mich vor zwei Jahren aus demselben Anlaß Julius Ziehen begrüßt (Deutsche Lit.-Ztg. 1906 S. 2879): ein scherzender Ausdruck für eine sehr ernste Sache. Und ernsthaft habe ich die damit verbundene Mahnung aufgenommen, nicht allzusehr das, was uns trennt, zu betonen, nicht überall mein Ceterum censeo, daß das Reformgymnasium vom Uebel sei, anzuknüpfen. In der Tat gibt es heute Gefahren, die stärker drohen, Feinde, deren Bekämpfung auch mir sehr viel dringender erscheint. Und so war ich auf bestem Wege, den ausgesprochenen Wunsch zu erfüllen, das Zusammentreffen an dieser bestimmten Stelle zu vermeiden. Ziehen ist es, der mich auf den alten Kampfplatz zurückzwingt.

Wer so entschieden wie er seine Sache auf das Reformgymnasium gestellt hat, kann wohl nicht mehr davon ablassen. Und von uns, die wir in dem Versuche, dem Gymnasium den lateinlosen Unterbau zu geben, eine zwar unbeabsichtigte doch darum nicht minder wirksame Förderung der gegen eine tiefere historische Bildung feindlichen Bestrebungen sehen, wird niemand verlangen, daß wir, nur um des Friedens willen, eine Ueberzeugung aufgeben. So ist der Gegensatz unvermeidlich. Die sachliche Schärfe der Beweisführung auf beiden Seiten soll nicht gemindert werden. Doch auch von vielem Guten ist der Kampf ein Vater; es kommt darauf an, ihn zum Guten zu lenken, ihn deshalb von persönlicher Bitterkeit frei zu halten. Das Reformgymnasium in Frankfurt ist um schulpolitischer und wirtschaftlicher Rücksichten willen gegründet worden, aber es hat dort für die Durcharbeitung und Umgestaltung des Unterrichts vielfachen Nutzen gebracht. Gerade die Erschwerung, die in dem Abweichen von der naturgemäßen Reihenfolge der fremden Sprachen lag, hat im regen geistigen Verkehr zwischen auserlesenen Lehrern und lerneifrigen, gut begabten Schülern Kräfte geweckt und gesteigert, und hat zu einer methodischen Besinnung und Vertiefung angeregt, die ich selbst, seit es mir einmal vergönnt war das Goethe-Gymnasium zu besuchen, stets anerkannt und dankbar auch für meinen Wirkungskreis fruchtbar zu machen gesucht habe. Wenn Ziehen und andere durch die Freude über den Gewinn, den die unter Ausnahmeverhältnissen gelungene Ueberwindung einer selbstgeschaffenen Schwierigkeit ergeben hat, zu dem Irrtum geführt werden und ihn immer wieder lebhaft vertreten, als sei der von ihnen dem Gymnasium vorgezeichnete Lehrgang an sich auch innerlich begründet, ja dem des eigentlichen Gymnasiums überlegen, — ich habe so oft Einspruch erhoben, daß er nicht jedesmal wiederholt zu werden braucht. Aber wenn eine Frage, deren Entscheidung durch den Zwang logischer Folgerungen gegeben ist, vom Gegner auf das moralische Gebiet hinübergespielt und öffentlich, durch Rede und Schrift, mir ein Vorwurf gemacht wird, der die Ehre anrührt, dazu sollte ich schweigen? —

*Ἡ γὰρ κεν δειλός τε καὶ οὐτιδανός καλεοίμην!*

Münster i. W., Neujahr 1909.

Paul Cauer.

### **Aus der 5. Jahresversammlung der Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums in Berlin am 4. Dezember 1908.**

Einen Zeitungsbericht über die Verhandlungen dieser Versammlung haben wir schon im letzten Hefte des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift gebracht. Es ist aber wünschenswert, daß unsere Leser dem Wortlaut nach nicht bloß den Riehlschen Vortrag kennen

lernen, der als Broschüre im Weidmannschen Verlag erscheinen wird, sondern auch die Ansprachen, mit denen der Vorsitzende, Pastor Professor D. Scholz, die Versammlung eröffnet und geschlossen hat.

Hochansehnliche Versammlung! Ich eröffne die 5. Jahresversammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums und heiße Sie alle, die Sie sich mit uns versammelt haben, herzlich willkommen. Die diesjährige Tagung trifft in eine starke Bewegung des öffentlichen Lebens. Die großen Fragen der politischen Macht und der finanziellen Verselbständigung des Reiches stehen im Vordergrund der Interessen. Aber je bewegter, je wechselvoller und in gewissem Sinne unsteter die Zeiten, desto dringender die sich stets gleichbleibende Arbeit an den rein idealen Aufgaben, wie unser Programm sie enthält, sei es, um ein Gegengewicht zu gewinnen gegen die alles verzehrende Leidenschaft praktisch politischer Instinkte und in Erinnerung zu bringen, daß der Mensch doch niemals vom Brot allein, auch nicht von der Macht allein lebt, sondern in der Sprache der Alten zu reden vom Logos und seinen hohen Offenbarungen, sei es, um die stillen Dienste zu preisen, die fernab vom Markte des Lebens in Studier- und Schulstube durch Lehre und Erziehung zum Besten des Vaterlandes geleistet werden.

Von Anfang an ist sich die humanistische Vereinigung bewußt gewesen, daß diese wahrhaft ideale Zweckbestimmung ihrem Wirken die Richtung weisen müsse. Sie hat daher verzichtet auf Sonderinteressen, verzichtet auf veraltete Vorrechte, hat niemals bloß Liebhabereien treiben oder gar diese Liebhabereien in egoistischer Weise pflegen wollen ohne Rücksicht auf das allgemeine Leben und auf die gegebene Wirklichkeit. Sie war vielmehr immer bemüht, die große Welt des Bildungstrebens der Gegenwart als die Arena aufzufassen, in der alle guten Geister unseres Volkes und alle seine lebendigen Kräfte sich zum freien Wettbewerb zu stellen haben, und sie verlangt für sich nichts anderes, als innerhalb dieses Wettbewerbs nach ihrer Art und mit den ihr zu Gebote stehenden Mitteln wirken zu können.

Es gereicht uns zur wahren Genugtuung, daß wir in dieser ganzen Frontstellung nicht allein stehen, sondern weite Bevölkerungsschichten hinter uns haben. Als ich, verehrte Anwesende, vor einem Jahre die Ehre hatte, an dieser Stelle zu stehen, da konnte mitgeteilt werden, daß unsere Mitgliederzahl sich der Ziffer 900 annäherte. Diese 900 ist überschritten, wir zählen 918 Mitglieder, und wenn ich eine Bitte aussprechen darf, so ist es die, daß alle Anwesenden sich die Mühe geben wollen, auch in persönlicher Werbung, für unsere gute und so notwendige und so zeitgemäße Sache einzutreten. Meines Erachtens könnte es nicht schwer sein, uns demnächst bis zur 1000 zu bringen. Durch dieses alles erwerben wir zugleich bei den maßgebenden Instanzen des öffentlichen Lebens, die für die ausgleichende Gerechtigkeit und für das Ebenmaß deutscher Bildungs-ideale und deutscher Bildungsmittel zu sorgen haben, den Anspruch auf Schutz unserer Eigenart.

Auf die Frage, welches die besonderen Mittel sind, die das humanistische Gymnasium und unser Ideenkreis darzubieten haben, hat bei der letzten Tagung des uns gleichgearteten und gleichnamigen Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, der Heidelberger Philosoph Windeband in einem Vortrage über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben“ eine der möglichen Antworten gegeben, und hat sie vortrefflich gegeben. Indem er in dem unausgeglichenen Gegensatz der aus dem 19. Jahrhundert stammenden naturwissenschaftlichen und historischen Denkformen die eigentliche Ursache auch der praktischen Schwierigkeiten im Schulbetriebe sieht, glaubt er, bezeugen zu können, daß von der historischen Seite aus Methode und Anschauungsweise der natur-

wissenschaftlichen Forschung immer bereitwillige Anerkennung gefunden haben, während auf der anderen Seite die gleiche Liebe nicht in demselben Maße vorhanden gewesen, vielmehr der laute Ruf erschalle nach einer Abkehr von der humanistischen Tradition, nach einem Bruch mit unserer geschichtlich gerichteten Bildung zugunsten einer rein mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung der Jugend. Windelband ist der Meinung, daß dies sich wohl erklären lasse von dem Standpunkte aus, dem das unmittelbar praktische Lebensinteresse der Gegenwart die Hauptsache sei. Er findet auch begreiflich, daß man glauben könne, den Umweg der Geschichte, der ja mit manchen Irrtümern umgeben sei, für die Jugend entbehren zu können. Aber er fügt hinzu: „Es sind nicht alle frei, die ihrer Fesseln spotten“, und geht dann zu der Regel über, daß der Kulturmensch, dessen Ausbildung uns allen am Herzen liegt, nicht schon in und mit dem natürlichen Menschen gegeben, sondern für den geschichtlichen Menschen aufgegeben sei. Es sei die gemeinsame Aufgabe aller Erziehung, kurz gefaßt, den natürlichen Menschen zum geschichtlichen Menschen zu machen. In diesem Geschichtlichmachen des Menschen soll nicht ein Dogmatismus liegen, nicht irgend eine mechanische Bindung, sondern vielmehr nur dies erzielt werden, daß das empirische Erbe der modernen Kultur Menschheit als hohes, in schwerem Ringen erkämpftes Vätererbe geistesgeschichtlich nacherlebt und ethisch angeeignet werde.

Wenn man von solchen Anregungen kommt, muß freilich zugestanden werden, daß damit die Auseinandersetzung zwischen den beiden Lagern, dem realistischen und dem humanistischen, keineswegs endgültig erledigt ist. Wie sie innerhalb eines Volkes der gegenseitigen Förderung bedürfen, so treten sie innerhalb ein und desselben Schulkreises, treten auch auf humanistischem Schulgebiet in mannichfache Wechselbeziehung.

Wir haben vor einem Jahr darauf hingewiesen, daß die Frage des Englischen brennend werde. Inzwischen sind Versuche gemacht, das Englische als Pflichtfach in den oberen Klassen der Gymnasien anstelle des Französischen einzuführen; weiteres wird in dieser Sache abzuwarten sein.

Schwerer erscheint uns das Problem des biologischen Unterrichts. Ich verdanke der Güte unseres Herrn Schatzmeisters Dr. Bollert von der Weidmannschen Buchhandlung die Uebersendung des ersten Leitfadens zum biologischen Unterricht in den höheren Klassen der Schule von Dr. Heering, Oberlehrer an der Oberrealschule in Altona, und ich glaubte, meine Kompetenz nicht zu überschreiten, vielmehr mit Ihrer Zustimmung meiner Pflicht als Vorsitzender zu entsprechen, wenn ich mich ein wenig in diesem biologischen Leitfaden vertieft habe, womit zugleich zum Ausdruck gebracht sei, wie bereit, wie empfänglich wir sind für jede Belehrung von dieser Seite.

An dem Leitfaden ist von hohem Interesse, wie er den Bau der Zelle beschreibt, wie er von den einzelligen zu den vielzelligen Lebewesen übergeht, wie er uns die Pflanzenwelt schildert in ihrer physikalisch-chemischen Abhängigkeit von Boden und Bodenart und wie er dann weiter schreitet, um eben dieselben Gesetze des Lebens in der Tierwelt nachzuweisen, und dann höher hinaufsteigend bis zu dem menschlichen Leben, bis zu dem menschlichen Geistesleben gelangt. Besonders lehrreich ist nach meinem Verständnis die völlige Zurückhaltung im Dogmatischen und die völlige Abwesenheit jeder eigentlichen Apologetik im tendenziösen Sinn.

Zimmerhin besteht die Schwierigkeit, daß besondere Lehrkräfte erforderlich sein würden, um diesem gewaltigen Pensum, das nach allen Seiten hin einen weiten Horizont naturwissenschaftlicher Kenntnisse erfordert, Genüge zu tun, und dazu kommt die schultechnische Frage, an der wir nicht vorübergehen dürfen, wo nun die Zeit zu gewinnen sein soll, um diesen biologischen Unterricht wahrhaft erfolgreich durchzuführen. Denn daß die alten Sprachen mit ihrer

bisherigen Stundenzahl kein Opfer bringen können, ohne ernstlichen Schaden zu nehmen, das werde ich als gemeinsame Ueberzeugung in diesem Kreise aussprechen dürfen. (Zustimmung und Beifall.)

Noch von einer anderen Seite her hat der altsprachliche Unterricht mancherlei Schwierigkeiten zu erfahren. Es handelt sich dabei ganz besonders um die Stellung des grammatischen Unterrichts, es handelt sich um das lateinische Scriptum, seine Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit.

Als ich, verehrte Anwesende, vor vier Jahren zum erstenmal in dieser Sache das Wort ergriff, habe ich ausgesprochen, daß ich für meine Person dem lateinischen Auffatz keine Träne nachweinen könne. Etwas anders würde es stehen mit dem lateinischen Scriptum. Wir haben darüber einen trefflichen Vortrag von dem Universitätsprofessor Dr. Immisch in Gießen, den er im Deutschen Gymnasialverein gehalten hat. Dort setzt er sich mit solchen Philologen auseinander, die auch vom philologischen Standpunkte die grammatische Übung doch nur für ein notwendiges Uebel erachten und sie nur gelten lassen möchten als Vorbereitung zur Lektüre. Ohne die Bedeutung der Lektüre zu verkennen, hat Immisch versucht, den Nachweis zu erbringen, daß dem grammatischen Unterricht ein Eigenwert zugestanden werden müsse, einmal in der Richtung, daß alle Abiturienten des Gymnasiums, die in die Universitätsstudien eintreten, soweit diese Studien sie nötigen, bis an die Quellen zurückzugehen, eine schwere Einbuße erleiden würden, weil ihnen die grammatische Sicherheit in dem bisherigen Umfang nicht mehr zur Seite stehen würde. Das Uebersetzen würde je länger, je mehr zum bloßen Erraten werden. Aber auch abgesehen vom Universitätsstudium bleibt der grammatische Unterricht ein unentbehrliches Bildungsmittel. Nicht nur die logische Übung komme in Frage, sondern die Beobachtung der Gesetzmäßigkeit der geistigen Vorgänge, soweit sie in der Sprache zur Darstellung gelangen. Ueberaus lehrreich seien zugleich die Schranken dieser Gesetzmäßigkeit, die aus dem lebendigen Wesen der Sprache erwachsen und einer rein materialistisch mechanischen Betrachtungsweise entgegenwirken. Endlich sei es wohl möglich, den Entwicklungsbegriff ins Auge zu fassen, das Werden der Sprache zu erläutern. Immisch findet alles in allem, daß naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Methode sich in der großen Regel zusammenfinden können: aus der Beobachtung schöpfen und aus den Quellen schöpfen!

Diesen Erörterungen, welche beweisen sollen, wie lebendig der Fluß des Argumentierens zu Gunsten der humanistischen Methode gegenwärtig ist, und wie wenig Ursache vorliegt, dabei nur immer an Feindseligkeiten gegen das andere Lager zu denken, möchte ich noch eine Mitteilung aus dem praktischen Schulleben beifügen.

Sie wissen, verehrte Anwesende, daß es hie und da üblich ist, den deutschen Durchschnittsgymnasiasten als einen in der körperlichen Entwicklung zurückgebliebenen (Heiterkeit), überschlanen, daher auch etwas durchsichtigen (Heiterkeit), meistens auch kurzsichtigen, bebrillten jungen Mann hinzustellen, dem gerade nur noch die Hilfe des Schularztes dazu helfen kann, wieder auf den Füßen zu stehen. (Heiterkeit.) Das ist in der Tat eine Karikatur, die wir, namentlich, soweit sie als beweiskräftig ins Feld geführt werden soll gegen das System des humanistischen Gymnasiums, nicht nur zurückweisen, sondern widerlegen können. Ich darf nach der ersten besten Berliner Tageszeitung, z. B. der Kreuzzeitung, greifen. Da finden Sie unter dem 26. September 1908 eine höchst interessante Mitteilung über das Schülerturnfest der höheren Schulen von West-Berlin und Zehlendorf. Es versammeln sich eine Reihe von Anstalten, zum Fünfkampf in Hochsprung, Meistersprung, Hundertmeterlauf — es folgen noch andere Spiele — und nun gestatten Sie mir mitzuteilen: Im Fünfkampf hat den ersten Platz und Sieges-

franz erobert das Gymnasium zu Steglitz, den zweiten das Prinz Heinrich-Gymnasium in Schöneberg, den dritten die Goetheschule in Wilmersdorf. Nehmen wir hinzu, daß auch große Wett-Barläufe stattgefunden haben, an denen nicht weniger als 42 Anstalten teilnahmen, darunter wieder beinahe die Hälfte Vertreter der Gymnasien, nehmen wir hinzu, daß das neue Bootshaus am kleinen Wannsee einem Verein gehört, der ursprünglich von 7 Gymnasien West-Berlins und dessen Vororten ausgegangen ist, nehmen wir ferner hinzu, daß auch die einfachen Jugendspiele überall kräftig gefördert werden, so werden wir wohl sagen dürfen, daß jenes Bild, das man von unseren Gymnasiasten hat entwerfen wollen, unendlich weit entfernt ist von der erfreulichen Wirklichkeit, die sich vor unseren Augen aufzutut. (Beifall.)

Wir dürfen auch das erwähnen, daß dem Zeichnen sorgfältige Pflege zuteil wird, wir dürfen dasselbe sagen vom Gesang; ich höre sogar, es gibt Schülerorchester (Beifall), ja, es gibt Bläserchöre (Zustimmung). Wir gratulieren dem Gymnasium dazu, zu diesem vollen Griff ins Leben, unter der Voraussetzung, unter der es besteht, daß humanistische Grundgedanken den ganzen Betrieb durchwalten.

So die allgemeine Lage. Und nun noch wenigens zur Taktik unserer Vereinstätigkeit. Es hat uns leid getan, daß wir im vergangenen Jahre Ihnen den trefflichen Vortrag des Professors Gothein nicht haben zukommen lassen können, ebenso die Rede des Geheimen Justizrats Cassel, die er im Vorjahre in unserer Mitte gehalten hat. Beide Herren waren durch widrige Umstände verhindert, uns ihre Manuskripte zur Verfügung zu stellen.<sup>1)</sup> Aber wir haben doch allerlei in der Stille getan. Ich erinnere an die Preßkommission, die im vorigen Jahre gegründet wurde. Sie hat unter dem liebevollen und sicheren Augenmerk unseres verehrten Direktors Lüpf ihre Pflicht getan. Ich danke ihm und danke den anderen Herren der Kommission für alles, was sie innerhalb der Presse zu

1) Eine mit pädagogischen Umsturzgedanken erfüllte Phantasie hat heitererweise das Nichterscheinen des Vortrags von Geheimrat Gothein mit einer Stelle in demselben kombinierte, wo sich der Redner mißbilligend über einen gewissen Betrieb im altsprachlichen Unterricht äußerte. Die Drucklegung dieses Vortrages sei sicherlich, meint man, wegen dieser Stelle nicht erfolgt. Sie ist also wohl gar von dem Vorstand der Berliner Vereinigung verhindert worden? O nein! Die Einsendung einer Niederschrift des Vorgetragenen ist vielmehr dringend von Prof. Gothein ebenso wie von Geheimrat Cassel erbeten worden; Schuld an der Nichterfüllung der Bitte hatte nur der Umstand, daß beide Herren mit anderen Arbeiten so überlastet waren, daß sie zur Herstellung eines druckfertigen Manuskripts nicht kamen; und Herr Gothein wird, wie er dem Unterzeichneten jüngst mitteilte, das bisher Unterlassene nun demnächst ausführen. Jedermann wird dann sehen können, ob jene Rede „mit gutem Recht“ auf einem der Weimaraner Tage für deutsche Erziehung hätte gehalten werden können. Daß der Redner himmelweit davon entfernt ist, die Zurückdrängung des altklassischen Bildungselements in den höheren Schulen oder gar seine völlige Verdrängung zu wünschen, versteht sich bei einem Mann wie Gothein von selbst. Aber nicht bloß daß er hier diametral entgegengesetzt denkt, sondern auch daß er durchaus überzeugt ist, eine intensive Wirkung dieses Elements im Unterricht sei an ein Kennntnis der antiken Sprachen und an das Lesen der Originale gebunden, wird sich den Lesern seines Vortrags ergeben, wie es keinem seiner Zuhörer hätte entgehen dürfen. Das, was er über grammatischen Unterricht bemerkte, bezog sich, wie ich aus seinem eigenen Munde gehört, speziell auf einen Betrieb der lateinischen Syntax, den er heute weit verbreitet glaubt und den er als einen Rückschritt gegen den Betrieb betrachtet, den er vor etwa 40 Jahren auf dem Breslauer Magdaleneum als Schüler der von ihm sehr verehrten Lehrer Schönborn und Otto Heine erlebt hat. Grammatiken und Unterricht gingen, so glaubt er, gegenwärtig viel zu weit in Distinktionen und Subdistinktionen der syntaktischen Erscheinungen, und über der den Schülern fortwährend zugemuteten Arbeit des Subsumierens unter die verschiedenen statuierten Möglichkeiten komme die Gewinnung des Sprachgefühls für das antike Idiom, die am besten durch viel Lektüre und Übungen in der Anwendung des Lateinischen erzielt werde, zu kurz.

Zum Uebersluß bemerke ich, daß Herr Prof. Gothein von den vorstehenden Zeilen Kenntnis genommen hat und daß sie seine volle Zustimmung gefunden haben. Uhlig.

unserer Verteidigung, zur Abwehr von Angriffen haben ausführen können. Es ist im Werke, einen kurzen Auszug dieser Arbeiten und Aufsätze zusammenzustellen und den Mitgliedern unserer Vereinigung demnächst zugänglich zu machen. Lassen Sie uns, verehrte Freunde — so darf ich sagen — diese Kleinarbeit ja nicht gering schätzen, denn sie ist unbedingt nötig. Die Schulprozesse der letzten Zeit haben, wie uns vielfach entgegentrat, gewaltiges Mißtrauen gesät gegen den heutigen Schulbetrieb, nicht am wenigsten auch gegen den des Gymnasiums. Wir werden alle Ursache haben, das Haus und schließlich die ganze Gesellschaft immer aufs neue aufzuklären. Dasselbe gilt von den anderen Angriffen, die unsere Bestrebungen zu erfahren haben. *Semper aliquid haeret!*

Mein Wunsch, mit dem ich schließe, ist: Möge auch im umgekehrten Sinne, möge im guten Sinne des Wortes *semper aliquid haerere*, möge von dieser unserer Vereinigung, auch von dieser heute hier so glänzend besuchten Versammlung etwas übergehen ins große deutsche Publikum; vor allem die Ueberzeugung, daß hier freie, äußerlich und innerlich unabhängige Männer zusammentreten mit einem klaren offenen Blick für die Bedürfnisse der Gegenwart, nach der alten Regel: *Non scholas, sed vitas discimus*, die aber auch davon durchdrungen sind, daß nun das Leben selbst der Schule zu Hilfe kommen muß, die davon durchdrungen sind, daß das ganze Leben im Grunde genommen Schule bleibt, Schule der Selbstbestimmung, Schule der Selbsterziehung zum Humanismus, zur Humanität. (Lebhafter, langanhaltender Beifall.)

Hochansehnliche Versammlung! Ich habe mitzuteilen, daß ein Telegramm des Herrn Oberpräsidenten eingetroffen ist, welcher bedauert, an dem Besuch unserer Jahresversammlung verhindert zu sein.

Ferner ist eine Begrüßung eingegangen von dem vorhin erwähnten Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Dieser Gruß ist unterzeichnet von dem Vorsitzenden Graf Stürgkh und dem Schriftführer Dr. Frankfurter. Beide Herren bedauern, heute nicht in unserer Mitte weilen zu können, senden uns aber ihre allerbesten Grüße und freuen sich ganz besonders, daß heute bei uns ein ähnliches Thema behandelt werden soll, wie der Professor Windelband neulich in Wien behandelt hat.

Ich bemerke, daß die von mir erwähnten Reden von Windelband und Imisch dort an der Tür in Exemplaren eines sie enthaltenden Heftes des „Humanistischen Gymnasiums“ Ihnen zur Verfügung stehen, ebenso die Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, welche zum Inhalt haben: den Wert des Humanismus, insbesondere der klassischen Studien als Vorbereitung für das Studium der Medizin und der Ingenieurkunde vom Standpunkt der Berufe, wobei Verhandlungen zum Abdruck kommen, welche in Michigan in Amerika vor zwei Jahren stattgefunden haben — auch dies ein lehrreicher Beitrag zu unserem Arbeitspensum.

Endlich darf ich noch hinweisen auf einen gleichfalls an der Tür zur Verteilung gelangenden Artikel unseres Vorstandsmitgliedes, Geheimrat Friedensburg, der in der „Vossischen Zeitung“ erschien: „Der Humanismus als Weltanschauung“, und der als Probe dafür gelten kann, was uns vorschwebt, wenn wir der journalistischen Kleinarbeit in unserem Sinne das Wort reden. Lassen Sie, hochgeehrte Anwesende, sich das Beispiel des Geheimrats Friedensburg zur Nachahmung gereichen.

Ich muß zuletzt noch zur Vervollständigung dessen, was heute zu berichten ist, mitteilen, daß unser Kassenbestand sich beläuft auf über 3000 Mk., und daß wir also Ursache haben, m. G., auch in dieser keineswegs zu unterschätzenden Beziehung der Zukunft getrost entgegenzusehen. Ich habe den hochverehrten Mitarbeitern im Vorstand vorhin meinen Dank ausgesprochen, ich spreche ihn

nun ganz besonders Herrn Dr. Bollert aus, von dem wir wohl wissen, wieviel Mühe ihm das Schatzmeisteramt bereitet, und wie sorgfältig er es auszuführen weiß.

Ich freue mich, am Ende meiner Mitteilungen den Mann begrüßen zu können, der für uns recht eigentlich der Held des heutigen Abends ist. Ich begrüße Herrn Geheimrat Professor Dr. Alois Riehl mit besonderer Dankbarkeit. Er hat im Verkehr mit unserem Vorstand bewiesen, daß er es mit dem Sprüchlein hält: Ein Mann ein Wort! Denn er hatte uns schon vor längerer Zeit diesen Vortrag zugesagt, und war dann an der Ausführung verhindert gewesen; umsomehr freuen wir uns, ihn heute hören zu können.

Nachdem der Genannte seinen von lebhaftem Beifall begleiteten Vortrag gehalten, schloß der Vorsitzende die Versammlung mit folgenden Worten:

Hochgeehrte Versammlung! Gestatten Sie, daß ich dem Danke, den Sie eben ausgesprochen haben, noch ein besonderes Wort leihe. Ich knüpfe es auch an eine Tradition, an den Goetheschen Vers:

Wer nicht von dreitausend Jahren  
Sich weiß Rechenschaft zu geben,  
Bleibt im Dunkeln unerfahren,  
Muß von Tag zu Tage leben.

Wir haben durch diese fast dreitausend Jahre heute einen kundigen Führer gehabt, und er hat uns darüber hinaus noch in die Zukunft führen wollen. Wir danken diesem Führer von ganzem Herzen, danken ihm auch ganz besonders dafür, daß er uns aus der verwirrenden Vielheit der Interessen und Motive des gegenwärtigen Lebens, der wir so oft zu erliegen drohen, geführt hat zu der inneren Einheit des Geistes, in der wir Ruhe finden.

## Der Humanismus als Weltanschauung.<sup>1)</sup>

Ursprünglich war es ein Streit ernster Fachleute, ob und inwieweit die auf dem alten humanistischen Bildungsideal beruhende Erziehung noch dem Bedürfnis der heutigen Zeit genüge. Die diese Frage verneinten, beriefen sich — durchaus zulässiger und verständiger Weise — auf gewisse Erfahrungen des geschäftlichen und gewerblichen Lebens und betonten, daß neben der mehr geistig theoretischen Ausbildung, wie sie die bisher so gut wie allein herrschend gewesene Schule gegeben hatte, für manche Berufe eine das praktische Moment in den Vordergrund stellende Erziehung erwünscht, wo nicht gar nötig sei. Unsere Regierung trug diesen Tatsachen willig Rechnung, indem sie den Arbeitsplan des humanistischen Gymnasiums zu Gunsten des modernen Bedürfnisses abänderte. Ja noch mehr: sie stellte neben dieses „alte“ Gymnasium eine Reihe neuer Bildungsanstalten gleichberechtigt hin und ließ so einem Jeden die Freiheit, sein Lernbedürfnis ganz nach eigenem Ermessen zu befriedigen. Viele von uns standen dieser letzteren Maßnahme nicht ohne schwere Bedenken gegenüber, die denn auch gleich durch eine Anzahl wichtiger Ausnahmen eingeschränkt werden mußte. Ein Theologe, der die heilige Schrift nicht im Urtext verstünde, wäre eine Unmöglichkeit, nicht minder ein Jurist, der, nach dem stolzesten Worte des Corpus Juris ebenfalls ein sacerdos, ein sacerdos justitiae, das unerreichte Muster aller Rechtsbildung nicht in der

1) Der Wiederabdruck dieses in der obigen Ansprache erwähnten Aufsatzes des Kaiserl. Geh. Regierungsrats Dr. Ferdinand Friedensburg in Steglitz ist uns von dem Verfasser und der Vossischen Zeitung, in deren Nummer 565 vom vorigen Jahr die Abhandlung zuerst erschien, freundlichst gestattet worden.

Quelle studieren könnte. Und nicht jeder Ästhetiker und Philosoph, der an die ewigen Vorbilder aller Schönheit und Weisheit nur auf dem Umweg der Übersetzungen herankommt, darf sich mit dem Beispiel Schillers entschuldigen: quod licet Jovi —! Wir konnten unsere Bedenken aber mit dem Gedanken beschwichtigen, daß die natürliche Auslese auch hier einen befriedigenden Zustand herbeiführen werde, und im übrigen den Neueren ihre Erfolge ruhig gönnen, mochte nun einmal jede Richtung zeigen, was ihre Anhänger leisten. Aber sonderbar: während diejenigen, die den Kampf begonnen und mit Erfolg durchgeführt hatten, mit dem Erreichten im wesentlichen zufrieden waren und in den oberen Regionen allmählich eine friedfertige, verträgliche Stimmung einzuziehen begann, setzte die Kohorte der Kleinen und Kleinsten, die jene Vorkämpfer mit mehr gutem bzw. bösem Willen als Verständnis, vor allem mit viel Geschrei und wenig Wille unterstützt hatten, ihre Tätigkeit mit ungeschwächten Kräften fort. In eher gesteigerter als gemilderter Schärfe gelst ihr Schlachtruf gegen den Humanismus weiter, und sie wetteifern förmlich in der Erfindung von Schändlichkeiten, man könnte schon fast „Moritaten“ schreiben, mit denen sie den Humanismus in der öffentlichen Meinung herabwürdigen, im öffentlichen Leben ausschalten wollen.

Eine wunderliche Gesellschaft, die sich da unter dem Banner des Hasses zusammensündet. Der gewerbs- und gewohnheitsmäßige Nörgler, der weltfremde Weltverbesserer, diese Bucherblume auf dem Acker einer Zeit, wo jeder Narr und Ignorant den Reformier spielt, die verkaufte Größe, die ihren Betätigungsdrang mit ihren Berufspflichten nicht in Einklang zu bringen wußte und deshalb vorzeitig ausgeschossen wurde, der blöde Hasser des Altbewährten — sie strömten herbei, gewappnet mit der nichtsnuhigsten Phrase der Neuzeit von der Umwertung aller Werte. Ein starkes Fähnlein zu diesem Heerbann moderner Dunkelmänner, gleichsam den „verlorenen Haufen“ der Unversöhnlichen, stellte zuletzt noch die Klasse derjenigen, die aus der eigenen Schulzeit dem humanistischen Gymnasium irgend etwas nachtragen: Mißerfolge in den klassischen Sprachen oder wohl gar eine persönliche Feindschaft gegen einen Lehrer der alten Richtung. Viele dieser Leute wären um das schönste Wunder nicht im Stande zu sagen, was denn eigentlich der so grimm gehaßte Humanismus ist und will; gar mancher wird nicht einmal wissen, ob der vielberufene Homer die Antigone gedichtet oder den gallischen Krieg beschrieben hat. Macht nichts. Sie erzählen dafür desto berebter Schauer geschichten, in welcher raffinierten Weise man auf dem Gymnasium ihren Geist gequält hat und wie man dieses Geschäft dort noch heut genau so fortsetzt: ganze Paragraphen Xenophons voll Namen persischer Dörfer müssen die armen Jungen auswendig lernen, und Aufsatthemata gibt man ihnen, denen gegenüber das von der Beinstellung der Hohenzollern in der Siegesallee einen Gipfel des Geistreichthums darstellt! Da ist es wirklich kein Wunder, wenn die zarten Tertianer ob solcher Mißhandlung bitterlich weinen und ganz besonders empfindsame „Psychen“ lieber diese arge Welt verlassen, als sich noch länger in der „Hölle“ der Schule „brutalisieren“ zu lassen. Mit den sensationellen Zeitungsartikeln wetteifert die verlotterte Schaubühne in Ausmalung dieser Verkehrtheiten: „Frühlings-erwachen“, „Probekandidat“ und „Traumulus“ geben die als lebenswahr anerkannten Typen des deutschen Gymnasiums und des deutschen Oberlehrers. Zwar werden regelmäßig die einer bestimmten Schule nachgesagten Schauer märchen dokumentarisch als freie Erfindungen nachgewiesen: vergebliche Mühe! Aliquid haeret: „So einen verrückten Stunden haben wir auch gehabt, mit solchem Unsinn sind wir auch gequält worden, und wenn ich nichts gelernt habe — Variante: meine Bengels nichts lernen — dann ist bloß die Schule — Variante: sind bloß die Pauker — schuld. Bis zum Ekel wiederholt liest man solche sinnlosen und rohen Beschuldigungen, und der wackere Philister, für den eine gedruckte Niedertracht zugleich ein Evangelium und eine angenehme Emotion bedeutet, wundert sich höchstens darüber, daß der Allmächtige nicht längst Bedd und Schwefel über dieses Gomorrha hat ausgiebig herunterregnen lassen.

Warum dieser Haß? Ist er nicht vielleicht doch eine beachtliche vox populi? Bildet er am Ende gar schon um seines bloßen Vorhandenseins willen einen Beweis, daß der Humanismus eine nicht mehr zeitgemäße, die Aufwärtsentwicklung der Menschheit hindernde, also der Allgemeinheit schädliche Anschauung ist? Ja, was ist denn eigentlich überhaupt

Humanismus? Der Humanismus, wie wir ihn verstehen und verstehen, besteht wirklich nicht in der Kenntnis einer größeren oder geringeren Anzahl griechischer und lateinischer Vokabeln, einer blinden Vorliebe für die Ereignisse und die Schöpfungen des klassischen Altertums. Wir ehren in ihm eine Weltanschauung, die die von den Hellenen gewonnenen und in wundervoller Weiterbildung auf dem Wege über Rom auf uns gekommenen Erbschaften für unser Geschlecht retten und nutzbar machen will, nicht blind herübernehmend, sondern sorgfältig prüfend und auswählend. Humanismus ist: sich allezeit strebend bemühen um Erkenntnis, das Erkannte nicht überschätzend, das Unbekannte nicht verachtend. Humanismus ist: sich vornehm halten, den Maßstab entlehrend von den Großen und Hohen, sich nicht beugen vor den Götzen des Tages und sich nicht irren lassen des Böbels Geschrei. Humanismus ist: sich aus freier Erkenntnis der Notwendigkeit den Schranken der Pflicht einfügen, den Gehorsam, den Knechte gezwungen leisten, zur Verletzung des eigenen Willens emporheben. Mit einem Worte: Humanismus ist Idealismus.

Nun werdet Ihr dadrüben rufen: Halt! Halt! Erst beweise uns das mal! Ach Ihr Herren, wie oft ist Euch das bewiesen worden in all den Jahren, die der Kampf um das humanistische Gymnasium nun schon tobt! Was nützte es, wenn ich hier die so oft mit mehr Wissen, als ich mein nenne, auf mehr Raum, als mir zur Verfügung steht, vorgebrachten Beweisgründe nochmals zusammenstellte? Wer es wissen will, der weiß es, was der Humanismus der Welt geleistet hat, wie er das heilige Feuer auch in den schwersten, drückendsten Zeiten im Glühen erhalten hat: mußte doch selbst, der ihn einen „Irrtum der Weltgeschichte“ schalt, wenigstens anerkennen, daß dieser Irrtum ein „notwendiger“ war. Was der Humanismus noch heute ist, das zeigen schon allein die Bemühungen im anderen Lager, zu beweisen, daß „auch“ dort der Idealismus gedeihe: dieses „auch“ jagt mehr als zehn Streitschriften! Wie er sich selbst dem modernsten Bildungsbedürfnis allseitig nutzbar machen läßt, das hat eines der anmutigsten Bücher, die der große Kampf gezeitigt hat, dargestellt: Paul Cauers *Palaestra vitae*, die in geradezu liebevoller Sorgfalt den Nachweis des Zusammenhanges der antiken mit der modernen Kultur an die Einzelheiten des altklassischen Unterrichts anknüpft. Daß der Humanismus nicht tot ist, wie man ihn so oft gesagt hat — der Wunsch des Gedankens Vater! — lehrt die Tatsache, daß er noch neue Bahnen einzuschlagen, neue Gebiete zu erobern im Stande ist: gestiegen ist seine Wertschätzung in Heer und Flotte, die studierende Frauenwelt, gewiß nicht auf abgelegte Sachen erpicht, bevorzugt ihn merklich, und drüben im Lande der unbegrenzten Möglichkeiten, das man uns immer als den sozusagen klassischen Boden des allerrealsten Realismus vorstellt, ist eine starke humanistische Bewegung im Gange. Aber wenn wir das auch immer wiederholen, mit Menschen- und Engelzungen redend — tut nichts, der Humaniste wird verbrannt! Ich verzichte also auf jeden Belehrungsversuch, mir kommt's nur darauf an, einmal wieder „Zeugnis abzulegen“. Zeugnis ablegen will ich, daß, wie sehr auch die Beurteilung der Antike sich in manchen Stücken geändert haben mag, noch viele mit derselben herzlichsten Freude und gläubigen Bewunderung wie einst Schiller und W. v. Humboldt zu ihr wallfahrten als zu einem Jungbrunnen der Seele, daß Leute, die das Leben zu sehr, sehr praktischen und nüchternen Aufgaben berufen hat, diesen gerade durch die ihnen in der klassischen Bildung gegebene Geistesbildung gerecht werden zu können glauben, und daß darum gar mancher, der es sonst „nicht nötig hätte“, dem humanistischen Gymnasium und seinen humanistischen Lehrern treue Dankbarkeit bewahrt.

Aber damit solls heute nicht getan sein. Einer Erscheinung wollen wir uns nach diesem zuwenden, die bisher wohl noch nicht genug gewürdigt worden ist, obwohl sie im engsten Zusammenhang mit der Schulfrage steht. Jeder der drei Sätze, in die ich soeben das Wesen des Humanismus zu fassen suchte, war einst für alle im strengen Sinn des Wortes Gebildeten und ist es noch heute für uns Männer der alten Schule so klar und selbstverständlich wie das Licht der Sonne. Gleichwohl ist ein jeder von ihnen eine arge Negerei gegen die sogenannte moderne Weltanschauung.

Sich allezeit strebend bemühen um Erkenntnis, wie leicht ist das heute gemacht! Der Wissensstoff drängt sich jedem, er mag wollen oder nicht, förmlich auf: Lehr- und An-

schaungsmittel sind gewaltig vermehrt und an den kleinsten Bildungsanstalten reichlich vorhanden, die Verleger überbieten sich in der Herausgabe populär-wissenschaftlicher Bücher und Zeitschriften, alle Tagesblätter bringen Aufsätze über gelehrte Dinge, allerorten gibt es Vorträge und sonstige belehrende „Darbietungen“, die Museen wachsen wie Pilze empor, das Reisen ist aus einem Luxus ein Bedürfnis geworden. Wahrlich, eine Freude ist's zu leben, wenn man so leicht und so viel lernen kann! Was wir uns einst mühsam zusammensuchten, heut reicht man es auf dem Präsentierbrett. Aber wird heut wirklich entsprechend mehr gelernt als früher? Ich fürchte, kein Ehrlicher wird den Mut haben, diese Frage zu bejahen. Die Halb-, Viertel- und Achtelbildung ist gefördert, zum nachgeplapperten Schlagwort ist herabgesunken, was einst die Frucht eines Studiums war, die Menge des Angebots an Kenntnissen drückt auf die Begierde sie zu erwerben. Der Herr Schüler möchte jetzt am liebsten selbst bestimmen, was er lernen will und was nicht, überflüssig erscheint ihm, was ihm nicht gefällt, und „es nützt mir nichts“ ist die Verdammung für ein Wissen, das allerdings nicht dem Alltag zu dienen bestimmt ist, aber die Seele bilden und den Charakter veredeln soll. Ehedem tauchten dergleichen Gedanken wohl auch in mancher Schülerbrust auf, namentlich die letzte Bank stellte Vertreter dieses Nützlichkeitsstandpunktes; aber man ging lächelnd darüber hinweg: *pueri puerilia tractant!* Heut finden sich Apterpädagogen genug, die sich zu Anwälten der letzten Bank machen, die Abneigung gegen das Wissen überhaupt mit dem Mantel der Wahrnehmung berechtigter Interessen umhüllen, mit der Dornenkrone der mißhandelten Persönlichkeit schmücken und die also herausgeputzte Puppe als Vogel-scheuche vor dem Gymnasium aufstellen. Schande über uns, wenn wir so entartet, so tief gesunken sind, daß unsere Jungen nicht mehr ordentlich lernen können, daß gegen das bischen Abiturientenexamen aus Gründen der Volksgeundheit Sturm gelaufen werden muß! Wie soll unser Nachwuchs da im wilden Wettbewerb des Lebens bestehen? Und wie stimmt zu dieser Furcht vor dem Lernen die Überschätzung, die man anderweit der „Wissenschaft“ zuteil werden läßt? Die bescheiden entsagende Erkenntnis, daß alles Wissen nur Stückwerk ist und daß nicht jedes Rätsel hienieden seine Lösung findet, gilt nicht mehr bei den „Modernen“: Glauben eine Verstandesschwäche, Religion ein Fossil, Dogma eine Schmach. Die „Wissenschaft“ hat alles längst entbehrlich gemacht. Arme Wissenschaft! Nun machen sie auch aus dir einen „Glauben“, dessen „Dogmen“ die Hypothesen deiner Lehrer sind! Wer da glaubt, was die Kirche lehrt, ist ein Finsterling; wer aber glaubt, was der große Häckel lehrt und was jener nicht beweisen, er nicht nachprüfen kann, der ist eine Leuchte modernen Geistes!

Sich vornehm halten — ist das nicht ein bischen zuviel verlangt in unserer „alles nivellierenden Zeit“, der Zeit der Straßenbahn und des allgemeinen, gleichen Wahlrechts? Einst strebte man dem Beispiel der Großen und Hohen nach, einen Lieblingshelden hatte wohl ein jeder, an dem er sich begeisterte, und wer nicht über ein großes Wissen verfügte, legte Wert darauf, durch Herzensbildung, die uns Deutschen die hellenische *καλοκαγαθία* ersetzte, sich von der ungefügen Masse, der *rudis indigestaque moles*, abzuheben. Heute aber ist Herr Omnis, auch König Demos genannt, der Herrscher, und sein Gebot lautet: Du sollst nicht besser sein wollen, als die anderen! Dieser neue Herr thront auf der „überwiegenden Mehrheit“ — eine Phrase, so widerwärtig wie der Begriff —, er entscheidet in der Politik wie in der Wirtschaft, im Geistesleben wie in der Kultur. Der Göze seines Reiches ist der Nutzen, ihm verweigert kein noch so Unentwegter die Prophyne. So hat dies Geschlecht die innere Vornehmheit mit der äußeren vertauscht, die es aus der Höhe der Schneiderrechnung und dem Neigungswinkel des Zahlkellers berechnet; unablässig befragt es den Stat, das Staatshandbuch und die Rangliste, ob nicht im Gehalt oder an der Festtafel bei Königs Geburtstag seine „Ehre“ angetastet ist. Von „Helden“ aber will es nicht einmal in der Kunst etwas wissen. Der Entgleiste und Entartete ist der allein seines Interesses würdige Gegenstand der Darstellung. Nicht das Edle, das in den Träumen unserer Sehnsucht lebt, gilt mehr, sondern das schmutzigste Glend, damit die Menschheit nur ja nicht ihres göttlichen Ursprungs bewußt bleibe, damit sie ihre Richtschnur nicht nehme nach dem, was sie soll, sondern nach dem, was ihr gefällt. Wie die Schule ihre Anforderungen nach

den Leistungen der Geistigarmen richten soll, so wird auch die Moral in die Froschperspektive zurückgeschraubt: Schande ist nicht mehr Schande, sondern Erbteil, Verirrung, Zwang der Umstände, wo nicht gar Verdienst. Denn in schon nicht mehr bloß periodischem Wahnsinn begeistert man sich für die Helben widerlicher Sensationsprozesse, perverse Sympathien trägt man dem gemeingefährlichen Verbrecher nach, für Bestrebungen, die darauf abzielen, uns alles zu nehmen, was uns von jeher wert und heilig war, beansprucht man das sinnlose „gleiche Recht für alle“. Dafür ist es aber eine Tat edler Mannhaftigkeit, wenn einer die Majestät des Herrschers oder gar die Heiligkeit Gottes mit frechem Wort antastet, und einen Hochgeborenen oder Hochgestellten zu Falle zu bringen, trägt jauchzenden Beifall ein. Das ist dieselbe Gesinnung, die grundsätzlich in unseren Diplomaten Stümper, in unseren Offizieren Becken, in unseren Beamten Streber, in unseren Lehrern Seelenmörder sieht. Und warum alles das? Weil sie die Träger einer Autorität sind, weil ihr bloßes Dasein eine unangenehme Mahnung bildet, daß es eine Pflicht gibt, der man sich unterordnen muß, will man nicht allerlei unliebsame Dinge erleben.

Hier liegt schließlich die Wurzel alles Übels vor uns; die letzte Ursache, warum unser Volk immer mehr — ich bedauere, keinen anderen Ausdruck wählen zu können — verpöbelt. Gewiß ist der Zwiespalt zwischen Pflicht und Neigung, so lange es Menschen gibt, schmerzlich empfunden und nicht immer zu Gunsten der ersteren gelöst worden. Aber so systematisch, wie man jetzt das Pflichtgefühl aus den Seelen zu tilgen, aus der Welt zu vertreiben sucht, Selbstsucht statt Selbstzucht predigend, ist doch noch nie gearbeitet worden. Unseren Tagen blieb es vorbehalten, Max Stirners längst verschollene Schrift: „Der Einzige und sein Eigentum“ wieder auszugraben und diese tollen Lästerungen, die, vor Jahrzehnten verklungen, nur noch gelegentlich in geschichtlichen Übersichten oder als Ausruf von Romanfiguren auftauchten, dem geistigen Gernegroß als Biedestalt seiner armseligen Persönlichkeit darzubieten. In der Nachkultur des Egoismus hat man es nun glücklich dahin gebracht, daß der Pflichtgetreue als Banause verlacht wird und Auflehnung gegen Gesetz und Ordnung als eine Art Ehrentitel gilt. Ehedem verbarg sich, wer einen Makel auf sich geladen hatte, und tauchte in gerechter aber anerkenntniswerter Scham unter in die Menge derer, die man nicht kennt; wen seine Standesgenossen ausschieden, fügte sich schweigend. Heute appelliert man an die um den Preis einer Sensation nur allzu gern zur Nachsicht bereite Öffentlichkeit und wir haben sogar Leute, die sich nach überstandener Zuchthausstrafe als Richter unserer Einrichtungen und Zustände aufspielen. Der Lesepöbel aber verschlingt solche Schriften, wie der Theaterpöbel die Bordell-, Dirnen- und Zuhälterstücke beklatscht, nicht etwa aus menschlichem Erbarmen, sondern aus Freude an der Verfälschung der Moral, die auch ihm nichts weiter als eine lästige Fessel geworden ist. Alles wieder zu Ehren des Königs Dmms, in dessen Unzufriedenheit tändelnde „Humanität“ glücklich den „berechtigten Kern“ entdeckt und danach gehegt und gepflegt hat, bis er zum alle besseren Keime erstickenden Schmarogergewächs sich entwickelt hat, vor dem selbst seinen Nährvätern im Stillen graut. Aber trotzdem nur immer weiter auf der gefährlichen Bahn, nur ja keine „Niederknüttelung der freien Entwicklung“: ni dieu ni maître! Wie der große Hauptlieferant für Schlagworte Sokrates einen „Hanswurst“, Kant einen „verwachsenen Begriffskrüppel“ und Schiller, den edelsten Geist, den Deutschland vielleicht je besessen hat, einen „Moraltrompeter“ hieß, so hat es unlängst auf einem sozialen Kongreß sogar ein Geistlicher fertiggebracht, von „ostelbischer Übertreibung der Disziplin“ zu reden. Kein Wunder, daß alle Bestrebungen, die den festen Boden des Ideals verlassen, in die Sozialdemokratie einmünden, die ja von jeher die cloaca maxima von Wolkenfuchtsheim abgegeben hat. Es wäre schon unerträglich, wenn man nur den Erwachsenen das süß mundende Gift der Lehre vom Sichaussleben in der neuen Freiheit predigte, aber man löffelt es, Gott sei's geklagt, auch der Jugend ein, ein grauenhafter Frevel. Stellen wir uns doch einmal einen solchen „modernen“ Schüler vor, der Glauben und Vaterlandsliebe aus dem „Simplizissimus“, sexuelle Aufklärung aus dem „Kleinen Wigblatt“, Pflichtgefühl aus einer Reformerbroschüre schöpft: ihr Väter, gefällt Euch der? Wer uns das Pflichtbewußtsein nimmt, drückt die Menschheit herab zur Raubtierhorde. Der große Cobden hat einmal seinen Wählern aus dem Arbeiterstande zugerufen: „Wer Euch sagt, daß

Ihr durch etwas anderes vorwärts kommt, als durch Fleiß und Sparsamkeit, den schlägt tot, denn er ist Euer ärgster Feind!" So möchte man heut in die deutschen Lande hinaus-schreien gegen alle, die unserm Volke, der Jugend oder den Erwachsenen, seine Pflichttreue wegdisputieren, sei es aus kindischer Leichtfertigkeit, aus verranntem Dogmatismus oder aus wirklicher Bosheit. Hier handelt es sich um Notwehr. Gewiß wird mancher kraß der heut so verbreiteten „Toleranz“, ehrlich genannt „Schlappheit“, die nichts mehr scheut als folgerichtiges Denken, in diesen Sätzen eine „Härte“ finden. Aber haben wir nicht genug Zeichen der Zeit, durch die gewarnt wir lernen könnten und sollten? Wer einmal wie in einem Spiegel sehen will, wohin wir treiben, der lese das mit dem Goncourt-Preise ausgezeichnete Buch von Claude Farrère: *Les Civilisés*, die mit grauenvoller Folgerichtigkeit durchgeführte Schilderung einer Jugend, einer Gesellschaft ohne Streben, Ideale, Pflicht. Wie oft ist in der letzten Zeit von Gutgesinnten und Übelwollenden in Anknüpfung an die Vergangenheit, die Zeit vor hundert Jahren, der Versuch gemacht worden, die Zukunft unseres Reiches und Volkes — Jena oder Sedan? — zu enträtseln! Das Rätsel ist nicht so schwer zu lösen, wir brauchen nur die Geschichte zu befragen, was Preußen und Deutschland in seine tiefste Erniedrigung gestürzt und was es daraus emporgehoben hat. Die Geschichte bezeugt zweifelsfrei: das eine war Zuchtlosigkeit, das andere Pflichtgefühl. Nun wohl: was 1813 erreicht, 1870 vollendet wurde, das soll nicht um dieser „modernen Weltanschauung“ willen zu Grunde gehen!

Ich höre fast körperlich den Einwurf, der sich schon lange zum Worte drängt: „Aber es beklagen doch auch andere Menschen, die dem Humanismus ferne stehen, diese Erscheinungen! Was in aller Welt hat also der Humanismus damit zu tun? Hat er etwa ein Monopol auf das, was die doch Gott sei Dank noch herrschende Ansicht als Ideale anerkennt?“ Gewiß nicht! Schon der Psalmist erkannte: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, die Feste verkündiget seiner Hände Werk“, und der Verfasser des Buches Hiob errichtete auf dem Grunde gleicher Naturerkenntnis einen Wunderbau idealistischer Weltanschauung. Der geschmähte Humanist Kant aber schrieb den prachtvollen Satz: „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht: der gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.“ Mit Recht hat daher Harnack gesagt: „es gibt überhaupt keinen Lehrgegenstand, an dem der Idealismus nicht aufleuchten könnte, wie es keinen gibt, an dem er nicht getötet zu werden vermöchte.“ Aber wir wollen uns doch um der Gerechtigkeit, der geschichtlichen Wahrheit willen bewußt bleiben, daß die Ideale, die man heute zertrümmern will, eine Errungenschaft des Humanismus sind, von ihm mit besonderer Treue gepflegt, überallhin verbreitet und so auch den exakten Fächern übermittelt. Deshalb geht es alle an, die diese Ideale bekennen — wohl uns, daß der Bekenner noch so viel sind! Wenn der Kampf gegen die ideale Weltanschauung gleichzeitig mit den Bemühungen, den Humanismus aus der Schule zu verdrängen, immer schärfer geworden ist: auf den Humanismus schlägt man, die Schule selbst meint man. Diese Erkenntnis, daß es hier um etwas mehr geht, als um die Gestaltung der Lehrpläne, greift immer mehr Platz; sie hat auch Friedrich Paulsen, der doch wahrhaftig kein besonderer Freund des humanistischen Gymnasiums war, in unsere Reihen geführt und ihm zu seinem scharfen Kampfe gegen die im Schafskleide der „Reform“ einhergehenden reißenden Wölfe des Umsturzes die blitzenden Waffen gereicht. Wie wir uns frei wissen von jeder Voreingenommenheit gegen die ernsthaften und maßvollen Vertreter der neuen Richtung, so ist uns auch ihre Bundesgenossenschaft hochwillkommen; der Verein zum Schutze des humanistischen Gymnasiums, der eben jetzt wieder seine Getreuen zu der alljährlichen Versammlung beruft, ist stolz darauf, daß er unter seinen Mitgliedern auch gar viele „Realisten“ zählt. Jam proximus ardet Calegon: was man uns tut, wird man auch bald der nicht vom Humanismus geleiteten Schule tun, wenn nicht alle Einsichtigen wachen und wehren helfen. Der Menschheit Würde ist in unsere Hand gegeben: wir wollen sie verteidigen!

Steglich.

Dr. F. Friedensburg.

## Bildungsschichten und Kultureinheit.<sup>1)</sup>

Platon hat einmal gesagt, den einzig sicheren Lebensgrund eines Gemeinwesens bilde es, wenn alle seine Teilnehmer zu demselben ja und zu demselben nein sagen. Er faßt dabei das bejahende oder verneinende Urteil ebenso im praktischen wie im theoretischen Sinne, er meint die Einheit der Ueberzeugung, die sich ebenso im Werten wie im Vorstellen, in der Absicht wie in der Ansicht darstellen soll. Der große griechische Denker hat aber auch aus dieser Lehre die richtige Konsequenz gezogen: die Verwirklichung dieses Ideals setzt eine geringe Ausdehnung des Gemeinwesens voraus; er hat dabei den antiken Stadtstaat im Auge, auf den sich auch sonst sein politisch-soziales Ideal einschränkt. Er denkt an einen verhältnismäßig kleinen Bestand des Bürgertums, in welchem der einzelne nur zu den eigentlich technischen Arbeiten des Handwerkes oder des Landbaues besonderer Kenntnisse bedarf, im übrigen aber der geistige Lebensinhalt mit demokratischer Gleichheit für alle derselbe sein kann.

Solche soziale Lebensformen hat die geschichtliche Menschheit längst ausgewachsen, sie hat sich in großen historischen und nationalen Komplexen entwickelt, die eine Fülle von mannigfachen Gestaltungen in sich zusammenfassen. Damit ist eine gewaltige Differenzierung der Bildungskreise für die einzelnen Berufe und Stände, eine weit auseinandergehende Entwicklung der Kenntnisse, der Interessen und der Wertungsformen erwachsen, und die Gesamtheit des geistigen Lebens hat intensiv eine Höhe erreicht, die die Vereinigung ihrer Inhalte und ihrer Betätigungsformen in dem Individuum unmöglich macht. Das, was wir im ganzen heute die Kultur einer Zeit, eines Volkes nennen, ist tatsächlich, wenn wir auf seine bewusste Existenz in den Gliedern der Gemeinschaft schauen, auf die verschiedenen sozialen Schichten zersplittert; jede davon hat in ihrem Wissen und ihren Interessen immer nur einen Teil des Ganzen, und wie die technischen Fertigkeiten, so sind auch die Künste und die Wissenschaften in einem fortschreitenden Prozeß der Besonderung begriffen, der bei der Lebhaftigkeit des Kampfes ums Dasein in immer stärkerem Maße dem einzelnen in seiner ganzen Bildung und Lebensbewegung die Beschränkung auf einen immer enger werdenden Teil des geistigen Gesamtlebens auferlegt. Und so stark ist die Gewöhnung an diesen Vorgang geworden, daß er den meisten als selbstverständlich gilt und daß einem großen Teil unserer Zeitgenossen selbst schon das Bedürfnis, über ihren Interessenskreis hinaus an dem Leben des Ganzen teilzunehmen, verloren gegangen ist.

Wo bleibt da die Einheit unserer Kultur? Ist sie nur noch ein Sammelname, dem keine reale Konzentration, keine wirkliche lebendige seelische Einheit mehr entspricht, ein Kollektivname, der höchstens ein synthetisches Ideal, aber keine irgendwo tatsächlich bestehende Realität bedeutet? Denn wir werden nicht die phantastische Meinung von einer übergreifenden Substanz des „Volksgeistes“ oder „Zeitgeistes“ uns aneignen wollen, der den Träger und das einheitliche Bewußtsein für alle diese auf die verschiedenen Bildungsschichten verteilten geistigen Lebensformen und Lebensinhalte ausmachen sollte.

1) Dieser Aufsatz von Wilhelm Windelband erschien zuerst am 31. Juli vorigen Jahres in der Wiener Zeitung „Die Zeit“, deren Schriftleitung er von dem Verfasser überlassen worden war, als derselbe sich in Wien aufhielt, um in der Maiversammlung des österreichischen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums den in unserem vorigen Jahrgang S. 145 ff. abgedruckten Vortrag zu halten. Red.

Wir müssen uns in der Tat darauf einrichten, daß eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehaltes in einem Bewußtsein nicht mehr möglich und deshalb erst recht eine einheitliche Gleichheit der Bildung in allen Individuen durch unsere gegenwärtigen Zustände und für die absehbare Zukunft völlig ausgeschlossen ist. Der geistige Zustand unserer Kulturgemeinschaften muß vielmehr nach der Analogie der Leibnizschen Monadenlehre aufgefaßt werden, wonach zwar in jedem Einzelwesen das gesamte Universum repräsentiert, aber dabei in jedem dieser gemeinsame Inhalt in einer besonderen und beschränkten Form verwirklicht sein sollte. Jedes einzelne Bewußtsein hat nur ein Stück, einen begrenzten Ausschnitt aus dem Gesamtbesitz zu seinem völlig klaren Eigentum; alles übrige bildet nur einen halb- oder unbewußten Bestandteil seines inneren Lebens. In keinem einzigen aller der Sonderwesen, die eine solche geistige Gesamtheit konstituieren, ist deren gemeinsamer Inhalt völlig verwirklicht; auch die großen Individuen bedeuten doch nicht ein vollständiges Inventar, sondern nur eine eigenartige Zusammenfassung des Wertvollsten aus dem geistigen Gesamtzustand, den sie für uns vertreten. Für das durchschnittliche Bildungsleben aber gilt durchaus die Zerstückelung der Gesamtkultur in die einzelnen Bildungsschichten, die einerseits durch die soziale Gliederung der Gesellschaft bedingt und andererseits durch die beruflichen Aufgaben bestimmt sind.

Was dabei an theoretischem Wissensinhalt allen gemeinsam sein kann, ist und bleibt dem großen Umfang der Fachbildung gegenüber äußerst gering: es beschränkt sich der Natur der Sache nach auf das Elementare und Formale. Alle höheren Betätigungsformen des Intellekts und alle wertvolleren Inhalte des Wissens, gerade die Blüten des Kulturlebens, sind durch die Eigenart der einzelnen Bildungsschichten differenziert und stehen gesondert nebeneinander. Daher würde auch die sogenannte Einheitschule diese schweren Probleme, die aus der Zersplitterung der Kultureinheit erwachsen, nicht einmal für die höheren Berufsbildungen zu lösen imstande sein. Was sie in den unteren Klassen allen gleichmäßig böte, wäre die unerläßliche, meist formale und sachlich indifferente Vorbereitung: in den höheren Klassen aber ließe auch sie gerade die verschiedenen Bildungsschichten mit ihren bedeutsamen Methoden und mit ihren wertvollen Inhalten auseinandergehen.

Wir müssen mit dieser formalen und sachlichen Scheidung der Bildungsschichten, mit diesem Auseinandergehen unseres geistigen Gesamtlebens als mit einer unabänderlichen Tatsache rechnen, und wir können deshalb die Einheit der Kultur, die doch ein ebenso unabweisbares Ideal bleiben muß, nicht etwa in einer Zusammenfassung des Wertvollsten aus allen Sphären, sondern immer nur in den lebendigen Beziehungen suchen, in denen diese verschiedenen Bildungsschichten mit ihren Denkformen und ihren Wissensgehalten zueinander bleiben müssen. Jede solche Bildungsschicht würde in sich verkümmern, sobald sie isoliert und aus dem Kontakt mit den übrigen gelöst würde: alle zusammen bilden sie eine Einheit, nicht mehr in einem einzigen, sie alle umspannenden Bewußtsein, sondern nur in der stetigen Lebensgemeinschaft, worin sie mit ihrer Entwicklung und praktischen Betätigung zueinander stehen. So hat, um nur von den höheren Bildungskreisen zu reden, das humanistische Gymnasium stets zur Ergänzung der sprachlich-historischen Bildung das mathematische Denken gepflegt. So wird andererseits eine vorwiegend realistische Bildung niemals die Ergänzung durch die sprachlich-historische abstreifen dürfen, und es wird dabei nicht sowohl der utilitaristische Gesichtspunkt unmittelbarer praktischer Verwendbarkeit als vielmehr die Aufgabe maßgebend sein, daß alle die verschiedenen Bildungsschichten des gesellschaftlichen Ganzen so ineinandergreifen und so viele Gemeinsamkeiten bewahren müssen, daß eine gegenseitige Verständigung zwischen ihnen möglich bleibt.

Aber das Maß der Gemeinsamkeit im Vorstellen und Wissen wird bei der breiten Mannigfaltigkeit und der großen sozialen Abstufung der Bildungsschichten immer äußerst gering bleiben, und auch die große Ausbreitung der sogenannten allgemeinen Bildung, die gerade heutzutage in allen Volkskreisen angestrebt wird, kann doch das Ideal einer intellektuellen Kultureinheit, einer Ausgleichung jener verschiedenen Bildungsschichten niemals verwirklichen. Begreiflich ist es daher, daß das Bedürfnis nach Kultureinheit sich eher auf dem Gebiete des Wertens, als auf dem des Wissens, eher in der Gemeinsamkeit des Wollens, als in der Erkenntnis erfüllen zu können meint: und vielleicht ist das ein Grundmotiv in der Richtung, die die Reformen des Bildungswesens in unseren Tagen vielfach eingeschlagen haben. Man meint die Einheit des Lebens besser im Willen als im Verstande gewinnen zu können.

Solche Einheit der Ueberzeugung und des Wertlebens über alle Verschiedenheiten der intellektuellen Bildung hinaus haben wohl frühere Zeiten der Religion verdankt, die gerade dadurch der wesentliche Halt der Kultureinheit war, daß sie für alle Stände und Berufe, für den Reichen und den Armen, für den Gebildeten und den Ungebildeten, denselben letzten und höchsten Wertinhalt des Lebens zu gewähren wußte. Aber die ungebrochene Einheit dieses Ueberzeugungslebens ist uns seit Jahrhunderten verloren gegangen, und deshalb ist unsere Religion angesichts der heutigen Verhältnisse nicht mehr in der Lage, die Verschiedenheit der Bildungsschichten ausgleichend zu überwinden. Das mag man beklagen, aber man kann es nicht leugnen und zunächst nicht ändern. Das achtzehnte Jahrhundert, das große vernunftgewaltige Zeitalter, war allerdings auf dem Wege, über den Verschiedenheiten des intellektuellen Lebens eine neue Ueberzeugungseinheit für die Menschheit zu gewinnen; aber in den rückläufigen Bewegungen des neunzehnten Jahrhunderts hat das religiöse Leben selbst durch die Neuerschärfung und Zuspitzung der konfessionellen Gegensätze sich zu einem Moment der Zersplitterung des Kulturlebens gemacht. Wir dürfen die Hoffnung nicht aufgeben, daß es diese Phase noch einmal überwinden und seiner großen Kultur- aufgabe der Einigung und Verständigung wieder gerecht werden möge: aber in seinem gegenwärtigen, von Hader und Zwietracht zerrissenen Zustand ist es nicht berufen, die intellektuellen Verschiedenheiten und Gegensätze der Zeit durch ein übergreifendes Wertleben auszugleichen.

So bleibt für die heutigen Zustände nur übrig, darauf zu vertrauen, daß trotz aller Verschiedenheit ihrer religiösen Ausprägung die sittlichen Wertinhalte unseres Volkswesens sich als ein Band kultureller Einigung kräftig genug erhalten und erweisen werden. Aber diese ethischen Momente — etwa gar als eine besondere Lehre — für sich isolieren und damit vielleicht einen letzten Rest von Kulturgemeinschaft, der intellektuellen Zersplitterung gegenüber, herauspräparieren zu wollen (es fehlt nicht an Versuchen und Vorschlägen dazu), ist doch nicht der Weg zur Lösung des schweren Problems. Denn nicht in der abstrakten Sondernung haben die sittlichen Mächte ihre Bedeutung als Ausdruck der inneren Kulturgemeinschaft, sondern vielmehr in den lebendigen Beziehungen, mit denen sie alle einzelnen Gestaltungen des sozialen Zusammenhanges, alle besonderen Sphären des Berufslebens und alle darin geltenden Ueberzeugungen durchdringen und befestigen. Ja, man darf sagen, daß die moralischen Wertungen erst dadurch lebendig und wirksam werden, daß sie sich in der Anpassung an die einzelnen Lebensformen, die die Kulturentwicklung in ihrer ganzen Breite mit sich bringt, differenzieren und individualisieren. So besteht auch hier die Gemeinschaft der Bildungsschichten hinsichtlich ihrer ethischen Zusammengehörigkeit nicht in der abstrakten Formulierung allgemeiner, im begrifflichen Bewußtsein formulierter Maximen, sondern vielmehr in den verbindenden und ausgleichenden Beziehungen halb- und unbewußter und unmittelbar geltender Gemeinsamkeiten.

Die letzte Form des Wertlebens, die danach übrigbleibt, ist die ästhetische, und es ist begreiflich, daß wir in unseren Tagen zahlreiche Versuche erleben, das Bildungsproblem durch die Erziehung zur Kunst, zur künstlerischen Auffassung der Welt und des Lebens zu lösen. Denn wenn irgendwo, so können sich auf diesem Boden die mannigfachsten Arten der intellektuellen Ausbildung begegnen, und wenn die Musik als die speziell moderne Kunst gilt und gelten darf, so ist das im letzten Grunde vielleicht gerade dadurch begründet, daß die Eigenart ihrer Wirkung unter allen Künsten das geringste Maß spezifisch intellektueller Vorbereitung voraussetzt und deshalb für die verschiedensten Formen der theoretischen Bildung, für alle die nach Form und Inhalt theoretisch verschiedenen Bildungsschichten die gleiche Möglichkeit der Empfänglichkeit und des Verständnisses verspricht, wenn auch vielleicht nur zu versprechen scheint. Aber die größte Bedeutung für das einheitliche Bewußtsein des Kulturlebens wird doch unter allen Künsten immer der Poesie und der gesamten schönen Literatur beschieden sein. Sie ist recht eigentlich dasjenige Kulturprodukt, in dem alle Bildungsschichten mit der ganzen Mannigfaltigkeit ihrer Interessen, ihrer Vorstellungsweisen, ihrer Wertgebilde und ihrer Charaktertypen zusammenkommen. Alle Arten des Vorstellens, des Fühlens und Wollens suchen hier ihre Vertretung, ihre künstlerische Gestaltung und den Ausdruck der Verhältnisse, in denen sie zueinander stehen. Wie alle Lebensschichten überhaupt, so finden auch alle Bildungsschichten in der Literatur den Boden ihrer Verständigung. Wenn die ganz großen Leistungen jenem Ideal des Romans gerecht werden, das dereinst die romantische Periode im Hinblick auf Goethes „Wilhelm Meister“ umschrieb, nämlich ein Gesamtbild des Kulturlebens ihres Volkes und ihrer Zeit in den bewegten Gestalten der Individuen und der sich entwickelnden Charaktere darzubieten, so ist der letzte Sinn und Wert jedes einzelnen Literaturwerkes schließlich durch das Maß bestimmt, worin es in seiner Weise, mit der künstlerischen Formung seines begrenzteren Gegenstandes an jener Gesamtaufgabe der Literatur mitarbeitet.

So dürfen wir sagen, daß, wenn irgendwo die zerstreuten Momente unserer durch die Mannigfaltigkeit der Gegenstände des Wissens und Wollens so weit auseinander getriebenen Kultur sich wenigstens noch zu einem gewissen Maße bewußter Einheit zusammenschließen sollen, dieses zunächst nur in der schönen Literatur möglich ist. Den Zugang zu ihr, zu ihrem Verständnis und zu ihrer liebevollen Aufnahme zu gewinnen, muß deshalb zu den vornehmsten Aufgaben aller besonderen Erziehungsweisen gehören. Jede Bildungsschicht muß für diesen zentralen Bestandteil unseres Kulturlebens gleichmäßig vorbereiten und darin ausmünden, das Bewußtsein der Bedeutung dieses Moments zu voller Lebendigkeit zu entwickeln. In den Schätzen unserer Literatur besitzen wir den intimen Zusammenhang mit dem traditionellen Grundwesen, mit der historischen Struktur unserer heutigen Bildung. Wer will die großen Leistungen unserer klassischen Literatur verstehen, der nicht zu dem innersten Wesen des griechischen Altertums eine persönliche Beziehung gewonnen hätte? Und andererseits, wer will dem vielgestaltigen Wesen der heutigen Literatur mit seinem Verständnis und seiner Wertung gerecht werden, der nicht mit dem Lebensinhalt der heutigen Zeit, mit den schweren Problemen ihres Fühlens und Begehrens vertraut wäre?

Erwägt man dies, so versteht man die hohe Verantwortlichkeit, die dem modernen Schriftsteller und allen Tätigkeitsformen, worin sich die Entwicklung der Literatur heute bewegt, durch unsere geistige Gesamtlage auferlegt wird. Auch für die Literatur aber trifft es zu, daß sie niemals für sich allein mehr Anspruch erheben kann, das volle Kulturbewußtsein ihrer Zeit in sich darzustellen: auch für sie bleibt es richtig, daß unsere Kultureinheit nicht mehr eine substantielle, sondern nur noch eine funktionelle ist, daß sie nur noch in den lebendigen Be-

ziehungen gesucht werden kann, worin die verschiedenen Schichten des geistigen Lebens ihrer eigenen Natur und ihrem eigenen Bedürfnis nach miteinander stehen und stehen müssen.

## Eine neue Gefahr für das humanistische Gymnasium.

Die 1. Beilage zu Nr. 39 der Kreuzzeitung enthält unter obigem Titel folgenden Artikel, der uns mit der Frage zuringt, ob wir ihn nicht für geeignet zum Abdruck in unserer Zeitschrift halten. Dies ist durchaus der Fall, und wir bringen ihn ohne Auslassung, obgleich die hier zitierten Äußerungen von Dr. Giesecke, von Virchow und von Geheimrat Adolf Matthias schon in Anmerkungen zu dem im vorigen Heft enthaltenen Bericht über unsere Zwidauer Versammlung zu lesen sind.

Man schreibt uns: In der Herrenhaus Sitzung vom 30. März 1906 warnte der Kommissar des Unterrichtsministers, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke davor, „Abbröckelungen“ an den alten Sprachen im Gymnasium vorzunehmen; dies sei nicht vereinbar mit der durch die Königliche Ordre in Aussicht gestellten kräftigeren Betonung der Eigenart jeder Schulgattung. Damit im Einklange steht folgende Äußerung aus neuester Zeit:

„Vom praktischen Standpunkte aus urteilend, gelangen wir zu dem Ergebnis, daß auch den Bedürfnissen des 20. Jahrhunderts nach der einen Seite der Bildung das Gymnasium volle Genüge tut, und daß das, was es besonders leisten kann, uns gerade für unsere nationale Zukunft bitter notwendig ist. Freilich, es muß ein Gymnasium bleiben: an der wohlungrenzten natürlichen Einheit seines Bildungstoffes darf nicht Jahr um Jahr ein Stückchen nach dem anderen abgebröckelt und dürfen wiederum nicht andere unorganische Flicker eingefügt, auch darf die krönende Krone nicht «modernisiert» werden. Das Gymnasium bedarf aller solcher Rettungen nicht, wenn man es nur ganz bleiben läßt eine humanistische Schule, die es sich zur Aufgabe macht, zunächst unvermerkt, dann immer bewußter ihre Schüler sich zu Menschen heranbilden zu lassen, denen nichts Menschliches fremd ist, und die damit die beste Mitgabe auch ins praktische Leben mit hinausnehmen.“

Dies schreibt ein sicherlich nicht in „einseitigen Fachansichten“ befangener Mann, der Chef der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung, Dr. Giesecke. Wie es scheint, soll auch diese Warnung ungehört verhallen. Wenn allerlei Anzeichen nicht trügen, steht dem humanistischen Gymnasium ein neuer Verlust bevor. Man hört, es sei eine Verfügung zu erwarten, wonach das lateinische Skriptum bei der Reifeprüfung wegfallen und durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ersetzt werden soll. Vielleicht wird man eine Übergangszeit gewähren und es den Direktoren und Lehrerkollegien freistellen, ob sie das eine oder das andere wählen; die Schlußwirkung wird die gleiche sein. Und was ist der Grund? Haben die recht, die vermuten, daß das Latein von seinem Stundenbesitz an die Biologie oder andere Fächer abtreten solle?

Wir können in dieser Maßregel nur eine starke Schwächung der Leistungsfähigkeit des humanistischen Gymnasiums erblicken. Wir haben schon einmal auf die Wichtigkeit, die dem lateinischen grammatischen Unterrichte und seiner „Krone“, der Übersetzung in die fremde Sprache, beizulegen ist, hingewiesen. Gerade bei den sogenannten Extemporalien in den oberen Klassen handelt es sich nicht um das sofortige Übertragen mehrerer in die Feder diktierteter Sätze (wie in den Unterklassen), auch nicht um die „qualvolle Übersetzung verschrobener Perioden“ aus irgend einem Übungsbuche alten Stils, in denen eine grammatische Falle nach der anderen den harmlosen Wanderer bedroht; es handelt sich um die auf bewußter Einsicht in die Verschiedenheit der beiden Sprachen beruhende und die Mittel der fremden Sprache mit Überlegung anwendende Umformung eines deutschen Textes in ein den Kräften

des Schülers angemessenes Latein. Wie der Schüler erst dadurch sich gewöhnt, auch den deutschen Text genau anzusehen und scharf zu interpretieren, dafür stehen dem Manne der Praxis lehrreiche Beispiele zur Verfügung. Bis U II lernt der Schüler das grobe Handwerkszeug kennen; im Obergymnasium wird er angeleitet, es zu gebrauchen. Allmählich und methodisch werden die Umformungen häufiger, die verschiedenen Möglichkeiten des Ausdrucks werden erwogen, statt der deutschen Aneinanderreihung tritt im Lateinischen die Unterordnung ein; schließlich werden die so gefundenen Perioden durch die erforderlichen fortführenden, entgegensehenden, begründenden Konjunktionen mit einander verbunden. Das ist kräftige, förderliche Verstandesarbeit. Da hilft kein „Drill“, kein „Einpauken“, sondern nur langsames Gewöhnen an strenges Denken. Das sind alles Operationen, die bei der Übersetzung aus dem Lateinischen fortfallen; eine gegebene Periode aufzulösen, ist ganz etwas anderes, als eine neue aufzubauen.

Eigentlich sind alle einsichtigen Beurteiler sich über den hohen Wert tüchtiger sprachlicher Schulung einig. Vielleicht darf man an eine Äußerung Bichhows erinnern, der 1899 im Abgeordnetenhaus den „Niedergang der allgemeinen Bildung“ auf die Vernachlässigung des grammatischen Studiums schob. Und bei der Schulkonferenz 1900 war die unter der Herrschaft der Lehrpläne von 1891 entstandene grammatische Unsicherheit der Hauptgrund, weshalb man die Stundenzahl des Lateinischen verstärkte. Damals hob ein Regierungskommissar, Adolf Matthias, ausdrücklich Folgendes hervor: „Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens . . . Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen.“

Sollte die Unterrichtsverwaltung diesen Standpunkt nach so wenig Jahren verlassen haben? Das möchten wir bezweifeln, wir möchten auch nicht daran glauben, daß sie dem Lateinischen seinen mühsam erworbenen Besitz so bald wieder schmälern will. Oder denkt man etwa, die grammatischen Übungen und schriftlichen Übersetzungen könne man mit gleicher Kraft und gleichem Erfolge treiben, auch wenn das Abiturientenskriptum als Schlusstein beseitigt würde? Das halten wir für ausgeschlossen. Wenn etwas erreicht werden soll, muß ein Endziel gesteckt sein. Wo das fehlt, fehlt es an dem nötigen Ansporn; warum soll man sich jahrelang um etwas bemühen, was später gar nicht verlangt wird? Nein, wir fürchten, die unausbleibliche Folge wird ein tiefes Sinken des Sprachkönnens sein.

Nicht nur im Lateinischen. Auch das Griechische wird zweifellos eine schädigende Rückwirkung erfahren. Nach meiner Meinung kann es nicht oft und scharf genug betont werden: im Griechischen können wir, wenigstens in Prima, auf diese Übungen verzichten und tun es; hier können wir uns in erster Linie dem Inhalt des Gelesenen widmen, eben weil der lateinische Unterricht die feste grammatische Grundlage gibt und für das Griechische mitarbeitet. Fehlt sie im Lateinischen, muß sie in die griechischen Stunden hinein. Dann ist es aus mit diesem „Herzstück“ des Gymnasiums. Auch die Neusprachler würden entsprechende Erfahrungen machen.

Es ist nicht dieses Ortes, die weiteren Konsequenzen aus einer solchen Verminderung der Ansprüche und Leistungen zu ziehen. „Eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen“, urteilt ein außerdeutscher geistreicher Verteidiger humanistischer Bildung; bei uns scheint manchem die Schule als das Ideal zu gelten, die jeden Sertaner erst als Abiturienten entläßt. Könnte man nicht ebenso von einer Zeit träumen, da jeder, der als Fahnenjunker in die Armee eintritt, es bis zum kommandierenden General bringen muß?

Wir möchten hinzufügen, daß wir zunächst an die der preußischen Unterrichtsverwaltung nachgesagte Absicht, das lateinische Skriptum in der Abiturientenprüfung fallen zu lassen, nicht glauben. Zwar liegen gewisse Schwankungen in

den auf den höheren Schulunterricht bezüglichen Verfügungen des dortigen Ministeriums während der letzten Jahrzehnte unleugbar vor. Aber die genannte Aenderung würde doch einen Grad von Inkonsequenz bezeichnen, den man den leitenden Männern nicht wohl zutrauen kann. Wenn man es als einen wesentlichen Fortschritt in der Reform des höheren Schulwesens vom Jahr 1900 ansieht, daß die Eigenart der einzelnen Schulgattungen nunmehr kräftiger betont werden könne, wenn man damals anerkannt hat, daß die Uebersetzungen in das Lateinische wieder mehr gepflegt werden müssen, um die sehr wankend gewordenen sprachlichen Kenntnisse unserer Gymnasialjugend zu festigen, so paßt dazu die Streichung des lateinischen Skriptums in der Gymnasialreiseprüfung wie die Faust aufs Auge. Neben den angeführten Urteilen ist es am Platz auch des kurzen, aber sehr bemerkenswerten Gutachtens zu gedenken, das 1900 Adolf Garnack auf die Frage abgab, ob eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts nötig erscheine. Es lautet (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 6. bis 8. Juni, S. 294):

Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts ist m. E. in einer bestimmten Richtung eine dringende Notwendigkeit: Das lateinische Skriptum, und zwar als freie narratio, muß wieder gefordert werden. Der Abstrich, der hier gemacht worden ist, war ein Fehler. Daß sich der allgemeine Stand der Kenntnis des Lateinischen seit 1892 verschlechtert hat, ist meines Wissens allgemein zugestanden; ich selbst vermag es aus dem Kreise meiner Erfahrungen zu bezeugen. Die Ursache muß in erster Linie in der Herabsetzung der Forderungen in Bezug auf das Latein-Schreiben gesucht werden. Die Selbsttätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben und sie lieb zu gewinnen. Auch die reichhaltigste Lektüre vermag diese Tätigkeit nicht zu erlesen, ja ein präzises und gesichertes Verständnis der Sprache und ein ausgebildeter Sinn für ihre Eigenart erwächst nur aus dem Sprechen und Schreiben der Sprache. Da das Sprechen in Bezug auf das Lateinische sich leider stets in den engsten Grenzen halten müssen, so ist das Schreiben und zwar das freie Schreiben (nicht nur das Uebersetzen in das Lateinische) eine notwendige Bedingung, um sich die Sprache so anzueignen daß wirklich etwas Wertvolles und Bleibendes erzielt wird.

Der lateinische Aufsatz ist unter anderem durch die Forderung rhetorischer Formalistik und eines peinlichen Ciceronianismus seiner Zeit in Mißkredit gekommen. Diese Ausschreitungen dürfen sich nicht wiederholen; aber sie haften nicht notwendig an dem lateinischen Aufsatz. In den Grenzen einer freien narratio gehalten, auf zweckmäßig ausgewählte geschichtliche Stoffe bezogen und nicht ängstlich an die Regeln einer engen Stilistik gebunden, wird er die Kenntnis der Sprache wirksam fördern und den Schülern jenes Bewußtsein des „Könnens“ verleihen, welches das Ziel jeglichen Unterrichts sein muß.

Ueber die Wichtigkeit der Anwendung des Lateinischen, den engen Zusammenhang zwischen Verstehen und Produzieren, Kennen und Können auch auf fremdsprachlichem Gebiet hat sich ebenso vortrefflich Otto Willmann in seiner Didaktik (II. Band, S. 92 der ersten, S. 101 der zweiten Aufl.) geäußert. Auf reproduktiven mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Lateins legte auch Professor Eberh. Gothein in dem S. 17 erwähnten Gespräch, das ich mit ihm hatte, entschiedenen Wert.

Nun wird freilich von denen, die die Abschaffung des lateinischen Abiturientenskriptums wünschen, gesagt, man wolle ja nicht die Uebungen im Lateinschreiben aufheben, sondern diese vielmehr bis in die oberste Klasse fortsetzen, nur die entsprechende Leistung in der Reiseprüfung solle aufgehoben werden. Indes hier belehrt nicht bloß Ueberlegung, sondern in deutlichster Weise mehrfache Erfahrung darüber, daß die Beseitigung dieser Leistung bald erheblichen Einfluß auf den Betrieb jener Uebungen haben würde. Und wenn man die Abiturientenarbeit fakultativ machen, den einzelnen Anstalten überlassen wollte, ob sie sie

ihren Prüflingen auferlegen mögen, so würde man dadurch Gymnasien erster und zweiter Ordnung hinsichtlich ihrer lateinischen Leistungen schaffen.

Besser sei doch, ist bisweilen behauptet, eine schriftliche Uebersetzung aus dem Lateinischen, nicht eine ins Lateinische als Schlussleistung zu verlangen. Nein, besser ist es, beide zu verlangen, wie das in Baden seit 1869 geschieht und hier keineswegs aufgegeben werden soll. Denn die Vorzüge, die die schriftliche Uebersetzung aus dem Latein vor einer mündlichen Leistung der Art im Examen hat, liegen auf der Hand. Der Examinand kann bei jener Arbeit ruhiger überlegen, er kann besser zeigen, inwiefern er eine Uebersetzung in gutem Deutsch zu leisten vermag, und während im mündlichen Examen häufig ein ungleicher Maßstab an die einzelnen Prüflinge durch Vorlegung von verschieden schwierigen Stellen gelegt wird, tritt bei der schriftlichen Prüfung an alle die gleiche Forderung. Neben diese Examenarbeit aber gehört das lateinische Skriptum, gegen das hoffentlich Niemand als Argument vorbringt, daß es öfter sehr mangelhaft ausfällt. Denn mit der gleichen Argumentation könnte man versuchen die mathematische Arbeit und den deutschen Aufsatz aus der schriftlichen Prüfung zu eliminieren.

Daß auch das Griechische unter dem Wegfall der Examenübersetzung ins Lateinische leiden würde, wird in dem obigen Artikel ganz richtig bemerkt. Es ist ja natürlich, daß wenn zwei Sprachen in syntaktischer und in semantologischer Beziehung vielfach so ähnlich sind wie die beiden klassischen, das Hineinleben in die eine, wie es durch Uebungen in ihrem Gebrauch geschieht, auch zur Erfassung der anderen hilft, und diese Hilfe ist um so willkommener, wenn die Muttersprache von den einander ähnlichen in den genannten Beziehungen weit abliegt. Im übrigen möchte ich zu der obigen Aeußerung bemerken, daß ich für die Beibehaltung (natürlich nicht umfangreicher) schriftlicher und mündlicher Uebungen im Gebrauch des Griechischen bis zum Schluß der Gymnasialzeit entschieden eintrete, weil nach meiner Erfahrung der Zeitaufwand hierfür keineswegs der Lektüre Abbruch tut, sondern diese umgekehrt an Umfang gewinnt infolge der durch solche Uebungen erzielten größeren Sicherheit und Schnelligkeit der Schüler im sprachlichen Verständnis der Autoren. Auch die Leiter des Goethegymnasiums in Frankfurt haben mit guter Ueberlegung diese Uebungen bis in die Primen festgehalten: sie taten es nicht, um damit zu prunken, sondern, wie ich glaube, in dem Streben, die Verkürzung der Gesamtstundenzahl des Griechischen an ihrer Anstalt durch den Unterrichtsbetrieb gutzumachen.

Ich habe auch gelesen, das Vorgehen der österreichischen Unterrichtsverwaltung bezüglich des Wegfalls des lateinischen Abiturientenskriptums werde wahrscheinlich das preussische Ministerium beeinflussen. Ist das denkbar? Sollten nicht mehr, wie früher, bedeutendere Leistungen in den Schulen eines Nachbarstaates, sondern geringere zu der Erwägung führen, ob man nicht gut tue, den Nachbar nachzuahmen? Dann wäre ja Aussicht auf Verwirklichung des Vorschlages, den auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene Dr. Wenda gemacht und der dort so köstlich vom Hamburger Schulrat Brütt verspottet worden ist: daß durch internationale Vereinbarung ein Maß für die Lehrziele der höheren Schulen festgesetzt werden solle, über das keiner der beigetretenen Staaten in seinen Verordnungen, keine Schule in ihrem Betriebe hinausgehen dürfe, — eine zwischenvollkliche geistige Abrüstung.<sup>1)</sup> G. Uhlig.

1) Daß der Vorstand des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in einer (vom Grafen Stürgkh und von Dr. Frankfurter unterzeichneten) Eingabe an den damaligen österreichischen Kultusminister Dr. Marchet ausgesprochen hat, wie man schwere Bedenken gegen den Fortfall des lateinischen Skriptums aus der gymnasialen Abiturientenprüfung hege, habe ich schon im vorigen Jahrgang S. 187 erwähnt und werde darauf in dem II. Artikel über die österreichische Unterrichts-enquete zurückkommen.

## Der Pflichtbegriff und die Schule.<sup>1)</sup>

„Lerne gehorchen!“ hatte Zelter in das Stammbuch von Goethes Enkel Wolfgang geschrieben. Als Goethe das Blatt zu Gesicht bekam, rief er aus: „Das ist doch das einzige vernünftige Wort, das im ganzen Buche steht. Ja, Zelter . . . ist genial und groß und trifft immer den Nagel auf den Kopf.“ Und vorher hatte schon Gneisenau gemahnt: „Begeistere das menschliche Geschlecht erst für seine Pflicht, dann für sein Recht.“ Es war in der Zeit, wo das von Rousseau leidenschaftlich verkündete Recht des Individuums und des Gefühls zum Heile unseres Vaterlandes überwunden wurde durch die an die Antike anknüpfende Betonung der Rechte der Allgemeinheit und der Unterordnung des Einzelnen unter die Interessen des Ganzen; ihr folgten die Weisen von Sansfouci und Königsberg, ihr die großen Männer der Befreiungskriege. Und nach dem letzten blutigen Ringen mit Frankreich sang Paul Hense seine Deutschen an:

Ihr seid das Volk der Pflicht, der herben Zucht,  
 Euch wars beschieden, rauhen Pfad zu wallen.  
 Nicht mühelos ist die ersohnte Frucht  
 Vom Baum des Glücks euch in den Schooß gefallen. . . .

Dieser Pflichtbegriff ist ein integrierender Bestandteil deutschen Wesens, seine Stärke und sein Ruhm, unser Stolz und unsere Hoffnung: ihn zu hüten, zu wecken und schon der Jugend anzuerziehen ist die Aufgabe auch der Schule. Durch die Erfahrung belehrt, können wir uns in diesem vornehmen Geschäft durch keine Kinderverhimmelung, keinen Individualitätskult, keine Schulreform beirren lassen, und vor allem von denen, die einst Führer des Volkes werden wollen, müssen wir mit Platon verlangen, daß sie gehorchen lernen, ehe sie befehlen, damit sie nicht des witzigen Dumas Definition zu der ihrigen machen: „Pflicht ist, was man von anderen fordert.“

Es geht ein Zug der Auflehnung durch unsere Zeit, von dem auch die Jugend nicht frei ist: Auflehnung gegen Überlieferung und Autorität, Gesetz und Sitte, Arbeit und Pflicht. Es handelt sich nicht bloß — und das ist ein Grundirrtum der Individualitätspädagogiker und Schulverbesserer — um die Art der Arbeit und den Inhalt der Pflicht: der Mangel an Arbeitslust und Pflichtgefühl überhaupt will heute bekämpft werden. Freilich bis zu einem gewissen, wenn auch verschiedenen Grade mußte er das zu allen Zeiten: schon uns Alten ist die Arbeit nicht immer und nicht jede Arbeit ein Genuß — wie sollte sie es von vornherein und ohne weiteres den Schülern sein, die zunächst und oft lange ohne volle Einsicht in die Zwecke und den Wert der ihnen abgeforderten Leistung bleiben! Aber heutzutage kann man vielen Schulfeinden den Vorwurf nicht ersparen, durch Diskreditierung des Arbeitsstoffes, durch hämische Kritik der geltenden Schulprogramme jene Abneigung zu nähren. Wenn Gurlitt in einem jüngst veröffentlichten Artikel schreibt: „Wo steht geschrieben, daß Griechisch zu lernen Pflicht sei? Wer hat diese Pflicht statuiert? Ist es etwa ein göttliches Gebot? Oder ist es Menschenfagung?“ — so stellt er sich und seine jungen Leser auf eine bedenklich schiefe Ebene, indem er jegliche „Menschenfagung“ für unverbindlich zu erklären scheint. Allerdings sind unsere staatlichen Einrichtungen, also auch unsere Lehrpläne, Menschenfagung, als solche der Kritik unterworfen und ohne Ewigkeitswert — aber so lange sie noch bestehen, zu respektieren und zu befolgen. Und wenn es nicht der Staat ist, sondern die Eltern, die durch Wahl des Gymnasiums ihr Kind Griechisch zu lernen zwingen, so entbindet dieser Elternwille das Kind ebenso wenig seiner Pflicht. Volenti non fit injuria: durch die mannigfaltigsten Anstalten, durch die Gleichberechtigung der verschiedenen höheren Bildungsarten sucht der Staat den Bildungsbedürfnissen seiner Bürger entgegen zu kommen; seine Schuld ist es nicht, wenn die Eltern in der Wahl der Anstalt fehlgrreifen.

1) Zuerst gedruckt in der Kreuzzeitung vom 23. Dezember vorigen Jahres Nr. 602.

Solche Fehlgriffe sind bedauerlich, aber unvermeidbar; neunjährigen Burschen kann man nicht ansehen und noch viel weniger zu wählen überlassen, welche Karriere ihnen am besten liegt, und die Reformanstalten werden auch das zwölfjährige Herz nicht immer sicher entdecken. Wenn also Gurlitt a. a. O. fragt: „Was weiß die kindliche Natur von dieser Pflicht?“ — so antworten wir: Das ist uns ganz gleich; vielleicht weiß sie von Pflicht überhaupt nichts: aber sie soll auch nicht nur Wissenschaft in sich aufnehmen, sondern vor allem pflichtgemäß arbeiten lernen — wozu sich zuweilen ein weniger zusagender Stoff am besten eignet. Nun will freilich Gurlitt die Pflicht nicht abschaffen, aber er möchte eine Pflicht, die alle mit Liebe tun: ja, das möchten wir auch, Idealisten, die wir nun einmal sind und sein sollen, um dem Vollkommenen so nahe wie möglich zu kommen. Wie das aber in praxi anstellen? Wie denkt sich Gurlitt eine auf der Grundlage subjektiver Wahl und freiwilliger Tätigkeit ruhende Schule? Dieses geistige Kletterturnen, ist es nicht eine Utopie? Segen wir den Fall, daß schließlich für jeden Schüler der ihm zusagende Bildungstoff und -gang gefunden wäre: würde nun die Erziehung zu Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Fleiß, Ausdauer, Gehorsam in Wegfall kommen können? Wer das annimmt, kennt doch die menschliche, insonderheit die kindliche Natur nicht. Wir würden unverantwortlich handeln, wenn wir die Erziehung der Kinder ihnen selbst oder dem Leben überlassen wollten: frühe Gewöhnung erspart späte Enttäuschung.

Aber Verzärtelung der Jugend, wie sie heute bewußt und unbewußt viele Federn in Bewegung setzt, ist kein Nährboden für widerstandsfähige Männer. „Man vergift heute,“ lese ich in einer Tageszeitung, „daß die vornehmste Aufgabe der Erziehung das Erwecken der Willenskraft bildet, und daß wiederum die Willenskraft nicht in weichen, warmen Lüften, nicht dort am besten gedeiht, wo das Prinzip der Schonung der Kräfte betont wird, sondern dort, wo man resolut die Kräfte bis zur Ermüdung anspannt.“ Die Jungen, die ihre Begabung überhaupt auf die höhere Schule verweist, müssen und können eine größere Last tragen, als die wollen, die ihnen doch eine ziemlich anstrengende Körperkultur anraten; man muß freilich die Last recht besonnen packen. Daß es in dieser Beziehung auf unseren Schulen besser geworden ist, daß Behörden und Direktoren und das Einvernehmen der Klassenlehrer die Schüler vor Überbürdung zu schützen suchen, erkennt doch schließlich auch Gurlitt an. Aber entmutigend und verstimmend müssen die ewigen Verallgemeinerungen von Ausnahmefällen, müssen die Übertreibungen wirken, mit denen die Angreifer den Tatbestand verdunkeln und ihre schwächere Sache zur stärkeren zu machen suchen. Oder ist es keine Übertreibung, wenn Gurlitt meint, „die Unsicherheit in der lateinischen und griechischen Grammatik habe so viele Männer aus den Schulen, ja aus dem Vaterlande getrieben“, die dann „der eminenten Kulturarbeit Amerikas“ zu gute gekommen seien! Heißt das nicht, der Weisheit uns Gesicht schlagen? Gehört auch Karl Schurz zu diesen Männern, der sich als glühender Verehrer der alten Sprachen bekennt hat?

Ja, die alten Sprachen! Mit ihrer Ausmerzung aus dem Lehrplan glauben die Reformer die goldene Zeit unserer Jugend und unseres Volkes heraufzuführen. Da scheuen sie vor keiner Sophisterei zurück, verleugnen alle Kulturzusammenhänge, alle Ruhmestitel unserer deutschen Wissenschaft, unserer Gelehrtenschule, auf der doch die Mehrzahl der Männer, die unserem Vaterlande den ungeheuren Aufschwung seit 1870 errangen, vorgebildet sind — und das zu eben der Zeit, wo eine große Masse buchhändlerischer Unternehmungen durch Überetzung griechischer und römischer Klassiker ein offenbar weit verbreitetes Bedürfnis nach jener alten, aber ewig verjüngenden Kultur befriedigen will! „Auf der Obersekunda der Oberrealschulen,“ schreibt ein Oberrealschullehrer, „haben wir die günstigste . . . Gelegenheit, die Schüler eingehender mit dem klassischen Altertum bekannt zu machen, eine Gelegenheit, die um so weniger veräußert werden darf, als ohne eine solche Bekanntschaft mit dem Altertum die Lektüre unserer eigenen Klassiker in den beiden Primen überall auf die ärgerlichsten Hindernisse stößt.“ Aber Gurlitt hat in Goethe einen Sideshelfer gefunden! Leider ist sein Zitat nicht beweiskräftig: Goethe wendet sich dort gegen eine Altertümelei, die das Deutschtum und jeden Wirklichkeitsinn aus den Augen verliert. Aber Gurlitt denke an folgende Äußerungen seines Gewährs-

mannes: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben.“ „Man studiere nicht die Mitgeborenen und Mitstrebenden, sondern große Menschen der Vorzeit, deren Werke seit Jahrhunderten gleichen Wert und gleiches Ansehen erhalten haben. Man studiere Moliere, man studiere Shakespeare, aber vor allen Dingen die alten Griechen, und immer die alten Griechen.“ Und endlich:

„Das mußt du als ein Knabe leiden, daß dich die Schule tüchtig rekt.“

Die alten Sprachen sind die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt.“

Und da ich nun einmal beim Zitieren bin, will ich als Antwort auf Gurlitts ewiges *ceterum conseo Britannos esse imitandos* auf den früheren englischen Unterrichtsminister Gorst verweisen, der im Mai v. J. in London vor den süddeutschen Städtevertretern sagte, daß die Engländer nicht die deutschen Kanonen und die deutschen Soldaten, wohl aber die deutschen Schulen zu fürchten hätten.<sup>1)</sup>

Unsere Schulen aber sind unter den Pflichtbegriff gestellt: ihre Leistungsfähigkeit und ihr Ansehen stehen und fallen mit ihm. Prof. Dr. E. Grünwald.

## Zur Mittelschulenquete im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht.

### I.

Vor uns liegt der wichtige und gewichtige Band, der die im Januar v. J. in Wien geführten pädagogischen Verhandlungen (das stenographische Protokoll, die Referate und Korreferate) enthält, herausgegeben vom österreichischen Unterrichtsministerium, in vortrefflicher Ausstattung erschienen bei Alfred Hölder (760 S. in Großoktav für Mk. 15,50). Eine Flut von sehr verständigen und sehr unverständigen und gemischten Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln hat sich schon vor dieser authentischen Veröffentlichung über die Referate, Diskussionen, Abstimmungen ergossen, und man hat ähnlich wie bei den preussischen Konferenzen gleichen Charakters in den Jahren 1890 und 1900 den Eindruck, daß hier nicht der Abschluß von Erörterungen vorliegt, sondern der Anfang. Unter den Besprechungen der Enquete aus den Federn von Oesterreichern möchte ich drei hervorheben. Der Sekretär des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums Dr. S. Frankfurter, der, ohne Schulmann zu sein, sich seit mehr als zwanzig Jahren durch schriftstellerische Leistungen als so vertraut mit den Fragen des höheren Unterrichts erwiesen hat, daß er in dieser Hinsicht nicht wenige Fachmänner überragt, hat im Aprilheft, August-September-Heft und

1) Wenn deutsche Antihumanisten uns für Organisation und Betrieb des höheren Unterrichts die englischen Schulen als Vorbild empfehlen, so scheint es am Platz, daß sie einmal eine der alten berühmten public schools besuchen, auf denen so viele hervorragende englische Staatsmänner und Schriftsteller ihre Vorbildung empfangen haben, Eton oder Rugby oder Harrow oder die Londoner Westminster Schule, und daß sie sich dort über Umfang und Betrieb des lateinischen und griechischen Unterrichts informieren. Oder wenn sie solche Reise nicht unternehmen wollen oder können, mögen sie sich die Trial papers irgend eines Jahres von einer dieser Anstalten verschaffen, die gedruckten Prüfungsaufgaben, von denen jeder Prüfling vor Anfertigung der einzelnen Arbeiten ein Exemplar in die Hand bekommt, und sie mögen dort sehen, was für Stellen griechischer Prosaiter und Poeten auf den oberen Stufen zu überlegen verlangt wird und was für Stellen englischer Prosa und Poesie in griechische Prosa oder jambische Trimeter übertragen werden müssen. Eine glänzende Probe von Lösung solcher Aufgaben habe ich im Jahrgang 1903 unserer Zeitschrift S. 54 fg. veröffentlicht. Der Reformier aber, der wegen des Betriebs der klassischen Sprachen auf unseren Gymnasien den wunderbaren Ausspruch tat, daß das deutsche Gymnasium durch und durch undeutsch sei, wird jedenfalls angesichts des Standes des klassischen Unterrichts in den angesehensten Schulen Englands über diese ausrufen müssen: Durch und durch unenglisch!

Novemberheft des Jahrgangs 1908 der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ drei kritisierende Referate über die Verhandlungen der Konferenz gebracht, die sich ebenso durch besonnenes Urteil wie durch klare, eingehende Darstellung auszeichnen, übrigens im Jahrgang 1909 ihre Fortsetzung finden werden. Der auch in Deutschland durch seine pädagogischen Schriften wohlbekannte Wiener Gymnasialdirektor Regierungsrat Dr. Thumser hat in der preussischen „Monatschrift für höhere Schulen“, im vorigen September-Oktober-Heft, über „die österreichische Mittelschulenquete vom Januar 1908 und ihre nächsten Folgen“ gehandelt, nachdem von ihm bezügliche Artikel schon in der „Wiener Zeitung“ vom 21. Februar und 17. Juni v. Js. und in der „Neuen Freien Presse“ vom 27. Juni (nicht vom 29., wie in der ebengenannten Zeitschrift zu lesen) und vom 5. September erschienen waren. Ferner hat der Direktor des Staatsgymnasiums im XXI. Wiener Bezirk Dr. A. Polaschek in dem Verein „Mittelschule“ am 22. Februar v. Js. einen sehr bemerkenswerten Vortrag über „Die Mittelschulenquete und die Zukunft der klassischen Philologie, insbesondere des Lateinischen am Gymnasium“ gehalten, der im XXII. Jahrgang des Vereinsorgans S. 258 ff. abgedruckt ist. Unter den Stimmen aber, die sich in Deutschland haben hören lassen, verdient u. E. besondere Aufmerksamkeit die des Direktors Aly, der sich „Zur Reform des österreichischen Gymnasiums“ im vorigen Jahrgang der „Neuen Jahrbücher f. Ph. und P.“, Bd. XXII, S. 521 ff. geäußert hat.

Vielleicht interessiert zunächst einzelnes, was sich aus der Vergleichung der Wiener Konferenz mit denen zu Berlin i. J. 1890 und 1900 bezüglich der Zahl der Mitglieder, des Zeitaufwandes und der Verhandlungsgegenstände ergibt.

Die erste Berliner Konferenz hatte 60 Mitglieder, worunter waren: 15 Kommissare aus 4 Ministerien; der Direktor der Frankeischen Stiftungen, 8 Gymnasialdirektoren, 1 Gymnasialoberlehrer und 5 Direktoren realistischer höherer Schulen; 3 Provinzialschulräte und 1 Stadtschulrat; 5 Universitätsprofessoren (kein Professor einer technischen Hochschule); 5 Geistliche; 1 praktischer Arzt; 2 Großindustrielle; 1 Großgrundbesitzer. Der zweiten Berliner Konferenz gehörten an 43 Mitglieder, darunter 8 Regierungskommissare aus dem Kultusministerium, 3 Gymnasialdirektoren, 1 Realgymnasialdirektor, kein Provinzialschulrat, 12 Universitätsprofessoren, 5 Professoren an technischen Hochschulen, kein Geistlicher, kein praktischer Arzt, 1 Großindustrieller, 1 Großgrundbesitzer. Die Wiener Konferenz zählte 105 Mitglieder, worunter sich befanden: 33 neun verschiedenen Ministerien angehörige; 4 Direktoren und 4 Professoren an Gymnasien, 5 Direktoren und 3 Lehrer an realistischen höheren Schulen, der Direktor des Lehrerseminars am Wiener Pädagogium, der Leiter einer Universitätsturnanstalt, der Obmann des Vereins österreichischer Turnlehrer; 6 Landesschulinspektoren; 15 Universitätsprofessoren, 3 Professoren an technischen Hochschulen, 1 Professor der Wiener Hochschule für Bodenkultur, 1 Professor der Handelshochschule in Olmütz; 1 Geistlicher; 2 praktische Ärzte; 8 Vertreter von Handel und Industrie; 4 Frauen als Vertreterinnen des Wiener Frauen-Erwerbsvereines, des Frauen-Bundes in Wien und des dortigen Vereins für erweiterte Frauenbildung. Von den 105 erscheinen in dem Protokoll allerdings nur 57 als Redner, wogegen auf den beiden Berliner Konferenzen fast alle das Wort ergriffen.

Die erste von diesen dauerte vom 4. bis zum 17. Dezember 1890 und behandelte 15 Fragen, die zweite vom 6. bis 8. Juni 1900 und verhandelte über 10, die Wiener Verhandlungen währten vom 21. bis 25. Januar und betrafen 7 Themen, nämlich 1. Inwiefern sind unsere Mittelschulen, Gymnasien und Realschulen, einer Verbesserung bedürftig? Allgemeine Erörterung. — 2. Empfiehlt es sich, daß ein neuer Mittelschultypus geschaffen werde, entweder a) durch

Um- und Ausgestaltung des in Oesterreich bestehenden Realgymnasiums zu einer achtklassigen Vollanstalt oder b) durch Angliederung eines Oberrealgymnasiums an eine Unterrealschule? Im Zusammenhang damit: Vom Uebergang der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien. (Diese Fragen berühren sich mit der 1890 in Berlin behandelten: Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten, oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium oder von Realgymnasium und Oberrealschule?) — 3. Soll die bestehende Zweistufigkeit im Unterricht einiger Disziplinen fallen gelassen oder in Würdigung der pädagogischen Momente beibehalten, aber in einer von der bisherigen abweichenden Art durchgeführt werden? (Vergl. die Verhandlungen in Preußen 1890 und 1900 über die „Abschlussprüfung“.) — 4. Erscheint die jetzige Maturitätsprüfungsordnung und ihre Durchführung einer Aenderung bedürftig? (Vergl. die in Berlin 1890 gestellte Frage: Kann die Reifeprüfung entbehrt werden? Verneinenden Falls, sind Vereinfachungen einzuführen und welche?) — 5. Wie könnte dem bedenklichen Zudrange zu den Mittelschulen gesteuert werden? Ist eine zeitgemäße Revision des Berechtigungswesens wünschenswert? (In Berlin wurde 1890 gefragt: Welche Aenderungen empfehlen sich im Berechtigungswesen? und 1900: In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?) — 6. Vom Uebergange von der Volksschule zur Mittelschule, von der Mittelschule zur Hochschule. Im Zusammenhang damit: Ist das bestehende Prüfungs- und Klassifikationsverfahren sowie die in den Disziplinarvorschriften festgelegte Erziehungspraxis einer Aenderung bedürftig? In welcher Richtung? (Berührt sich zum Teil mit der 12. Frage 1890: Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten in möglichster Uebereinstimmung mit der Familie auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken?) — 7. Ist eine Vermehrung der körperlichen Übungen notwendig? Wie könnte für diese ohne wesentliche Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler mehr Raum geschafft werden? (Vergl. Berlin 1890 Frage 9: Was hat zur weiteren Hebung des Turnunterrichts zu geschehen und welche sonstigen Einrichtungen zur körperlichen Ausbildung der Jugend sind zu pflegen? 1900 Frage 6: Inwieweit können an den höheren Schulen die körperlichen Übungen, Turnen, Jugendspiele, Wassersport u. s. w., noch weiter gefördert werden?)

Unter den Referenten befanden sich in Wien nur 2 in der Schulpraxis stehende Männer, daneben 3 der (ministeriellen oder provinziellen) Unterrichtsverwaltung angehörende, 7 Hochschulprofessoren und 3 mit der Schule in keiner direkten Beziehung stehende Personen, ein Bankdirektor, der Präsident der statistischen Zentralkommission und die frühere Präsidentin des Wiener Frauen-Erwerbvereins. In Berlin waren 1890 unter 30 Referenten und Korreferenten 16 Schulmänner, 7 Männer der Unterrichtsverwaltung, 2 Universitätsprofessoren. Im Jahre 1900 wurde die Besprechung aller einzelnen Fragen von Räten des Kultusministeriums eingeleitet mit Ausnahme einer, bei der zuerst Professor Kropatschek das Wort ergriff. Aber es lag dieser Konferenz eine größere Reihe von Gutachten vor, die herrührten von 10 im praktischen Schuldienst stehenden Männern, von 3 der höheren Unterrichtsverwaltung angehörigen, von 5 Universitätsprofessoren und 3 Professoren an der Technischen Hochschule in Charlottenburg. Auch wurde die Notwendigkeit der Anhörung einer größeren Zahl von Schulmännern zur Erledigung einer Frage dadurch anerkannt, daß man beschloß, diese solle einer Kommission überwiesen werden, zu welcher hervorragende Schulmänner hinzuzuziehen seien.

Gegen Ende der ausgezeichneten Rede, mit der Wilhelm von Hartel 1893 die Wiener Philologenversammlung eröffnete und in der er die Entwick-

lung des österreichischen höheren Schulwesens, besonders die Reformarbeit des Grafen Leo Thun und der Professoren Franz Exner und Hermann Bonih in lichtvollster Weise dargestellt hat, liest man die Worte: „Das mittlere und höhere Schulwesen ist mehr als ein anderer Verwaltungszweig bei uns den Strömungen des Tages und dem Getriebe der Parteien entrückt geblieben. Die Prinzipien desselben (wie es durch die genannte Reform gestaltet worden) waren so wohlüberlegt und den Bedürfnissen der Zeit so angemessen, daß man manchen Versuch, es besser zu machen, lieber immer wieder aufgab und jede Rückkehr zu jenen als einen Fortschritt empfand, und dem haben wir es zu danken, daß, während anderwärts ein heißer Kampf das Gymnasium umtobt und in seinen Grundfesten erschüttert, demselben bei uns unter dem Schutz einer einsichtsvollen und starken Regierung die Bedingungen ruhiger Arbeit und Fortentwicklung gewahrt bleiben konnten.“

Zwölf Jahre später war die Sachlage eine sehr andere geworden. Gegen das Gymnasium und speziell den altklassischen Unterricht waren zahlreiche und heftige Angriffe gerichtet worden, und Hartel schrieb am Ende des Jahres 1905 in das „Neue Wiener Tagblatt“ einen Artikel, in dem er die Ursachen jener Angriffe erwog und in warm begrüßender Weise auf den damals in der Bildung begriffenen Wiener „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ hinwies, von dem er erwartete, daß er aufklärend und erhaltend wirken werde, ein Ziel, das derselbe ja auch in der Tat mit entschiedenen Erfolgen seit zwei Jahren verfolgt hat dank der unermüdblichen Tatkraft und dem ausgezeichneten Geschick der Vereinsleitung und dank der Beteiligung vieler hervorragender Männer.

Einer dieser Erfolge war, daß der Verein in der Enqueteverammlung vorzüglich vertreten gewesen ist; und diesen Vertretern ist es wohl in erster Linie zu verdanken, wenn die pädagogische Revolution nicht starkes Unheil gestiftet hat. „Es fehlte nicht an radikalen Projekten — bemerkte der Vorsitzende des Vereins, Graf Stürgkh in einem Rückblick auf die Enquete — an Projekten, die alles Bestehende niederreißen wollten, um ganz neu aufzubauen; Titanen der Mittelschulreform schienen sich anschicken zu wollen, einen Sturm auf den Olymp des humanistischen Gymnasiums zu unternehmen; kein Stein von dem Gebäude unseres Mittelschulwesens schien auf dem anderen bleiben zu sollen. Und siehe da, es ist anders gekommen. Die Anerkennung des unerseßlichen Wertes der humanistischen Bildung fand im Laufe der Beratung keinen Widersacher, aber eine große Anzahl von edelster Begeisterung getragener Verfechter. Der Sturm auf das humanistische Gymnasium als solches ist abgeschlagen. Es wird unter Pflege beider klassischen Sprachen bestehen bleiben.“<sup>1)</sup>

So lebhaft wir uns über dieses Ergebnis mit unseren österreichischen Gesinnungsgenossen freuen, so können wir doch nicht sagen, daß wir diese Empfindung immer beim Durchlesen der Verhandlungen gehabt haben: auch Einiges, was Freunde des Gymnasiums gesprochen, hat andere Gefühle bei uns erweckt, und unter den neueren Verordnungen, die die erste Frucht der Enqueteverhandlungen sind, befinden sich manche, durch die nach unserer Ueberzeugung die humanistischen Lehranstalten auf eine schiefe Ebene versetzt worden sind, von der sie trachten müssen, möglichst bald wieder wegzukommen, wenn nicht böses Gleiten zu einem unheilbaren Zustand eintreten soll. Ich meine die neuen Vorschriften für die Maturitätsprüfung. Die dieses Thema betreffenden Verhandlungen und ihre Folgen verlangen eingehende Mitteilung und Kritik.

1) Wir ergreifen freudig die hier gebotene Gelegenheit, dem ausgezeichneten Manne, der die obigen Worte in der 4. außerordentlichen Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums gesprochen hat und der vorher auf der Enqueteverammlung in vortrefflichster Weise die schulpolitische Situation und die unverrückbaren Grundsätze der humanistischen Partei dargelegt hatte, — diesem Manne und den österreichischen Schulen von Herzen dazu Glück zu wünschen, daß jetzt in seine Hand die Leitung des Unterrichtswesens der österreichischen Monarchie gelegt worden ist.

Ueber die Reiseprüfung<sup>1)</sup> ist in den letzten Jahrzehnten nicht wenig gesprochen und geschrieben worden, natürlich viel ganz Belangloses, aber auch manches Vortreffliche. Es fällt nun in der Wiener Verhandlung auf, wie wenig aus früheren Erörterungen Nutzen gezogen worden ist. Ich denke dabei in erster Linie an die Berichterstattungen und die Debatten, die am 13. und 15. Dezember 1890 im preußischen Unterrichtsministerium über die Fragen stattfanden: „Kann die Reiseprüfung entbehrt werden? Verneinenden Falls: sind Vereinfachungen einzuführen und welche?“ Reich an zutreffenden Bemerkungen sind auch die gutächtlichen Aeußerungen von bekannten Männern verschiedener höherer Berufsarten, die 1907 durch eine Umfrage der „Berliner Neuesten Nachrichten“ veranlaßt und in Nr. 24, 38, 50, 58, 70 des Blattes veröffentlicht sind. Drittens möchte ich auf eine Publikation aufmerksam machen, die wohl keinem Mitglied der Wiener Konferenz bekannt war, die aber m. E. einen besonderen Wert besitzt. Der den Philologen wohlbekannt, als Direktor der Göttinger Universitätsbibliothek vor einigen Jahren verstorbene Geheimrat Dziakko war, bevor er, der Preuße, nach Deutschland zurückgerufen wurde, einige Jahre Professor am Luzerner Lyceum und hatte es als solcher übernommen, Thesen über die Reiseprüfung für eine Versammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer aufzustellen. Das geschah 1870, und seine Sätze, von Begründungen begleitet und von einer Tabelle, in der die an die Examinanden in 9 Kantonen und in Preußen gestellten Anforderungen zusammengestellt sind, erschienen im 3. Jahreshaft des genannten Vereins (bei Sauerländer in Aarau). Die an diese Thesen geknüpften Debatten aber, die 1871 und 1872 in Abwesenheit des Wegberufenen auf den Jahresversammlungen der schweizerischen Gymnasiallehrer stattfanden, sind in den Vereinsheften der Jahre 1872 und 1873 (im gleichen Verlage) veröffentlicht worden. Ich glaube, es ist recht interessant und belehrend, hier Meinungsäußerungen aus der „freien Schweiz“ zu vernehmen, von der jedenfalls nicht behauptet werden kann, daß ihre Institutionen durch bürokratische Engherzigkeit oder durch Hängen am Hergebrachten Not leiden. Ueberhaupt wäre, glaube ich, von Nutzen gewesen, wenn man in den Wiener Verhandlungen nicht bloß den Einrichtungen und Erfahrungen in Deutschland, sondern öfter auch denen in anderen Ländern, z. B. in Frankreich, seine Aufmerksamkeit zugewendet hätte.

Das k. k. Ministerium hatte, wie schon bemerkt, an vierter Stelle die Frage gestellt: „Erscheint die jetzige Maturitätsprüfungsordnung und ihre Durchführung einer Aenderung bedürftig?“ Diese Fassung schließt, scheint es, die völlige Abschaffung der Prüfung aus. Aber schon der Korreferent, Professor an einer Landesrealschule, hatte in seinem der Versammlung gedruckt vorliegenden Referat rundweg erklärt, die Maturitätsprüfung sei nicht bloß überflüssig, sondern auch schädlich und daher zu beseitigen und er hat dann in der mündlichen Berichterstattung in einer Weise gesprochen, als ob nicht der geringste Zweifel

1) Bei dieser Einrichtung können wir in der That den halblateinischen Ausdruck und den ganzlateinischen (Maturitätsexamen) völlig entbehren, und will man sie hier und da der Abwechslung halber gebrauchen, so sollte man, meine ich, wenigstens die sinnlose Abkürzung die Matura vermeiden. Denn was in aller Welt soll zu diesem Objektiv ergänzt werden? Und nicht mehr Sinn hat es, wenn die, welche daran sind, sich einer Prüfung zu unterwerfen, mit *Maturant* als die Reisenden bezeichnet werden oder mit *Maturand* als die, welche zur Reise zu bringen sind. Auch das *Abiturium* ist nicht schön, zumal wenn es zu einem Wort mit französischem Klang entstellt wird, wie wir es bisweilen gehört haben: das *Abitür*. Und da wir einmal auf bedenkliche Ausdrücke im Gebiet der Pädagogik zu sprechen gekommen sind, möchten wir noch gegen das vielfach im Wiener Protokoll zu lesende Femininum die *Type*, die *Schultype*, protestieren. Man überlasse doch diese aus dem Plural Typen entstandene Mißbildung den Typographen und rede von einem Schultypus oder noch besser von einer Schulsform.

an der Verworfenheit des zum Tode verurteilten Verbrechers aufkommen könne. Neben bösen Einwirkungen auf die Gesundheit der Examinanden werden ihm Verwüstung des Gedächtnisses, Verkehlung des ganzen Schulbetriebes, Anleitung zu allen möglichen Arten von Schwindel und Lüge als notwendige Wirkungen zugeschrieben, und auch das Zeugnis der öffentlichen Meinung wird angerufen: bei aller Abneigung gegen Examina im allgemeinen richtete sich doch nicht annähernd ein so allgemeiner, ein so konzentrischer Ansturm gegen andere Arten von Prüfungen, wie gerade gegen die Maturitätsprüfung (S. 456 des Protokolls). Und diesen Worten wurde nicht nur Beifall gespendet, sondern mehrere folgende Boten führten die Vorstellung von der Verderblichkeit der Einrichtung weiter aus.

Ein Universitätsprofessor von Czernowitz meinte, die Matura sei dadurch gerichtet, daß die Examinanden für sie erst krampfhaft ein fast neues Wissen zusammenraffen müßten (S. 461). — Von einem anderen Herrn, der früher Professor der Geodäsie an einer technischen Hochschule war, wurde das Verdammungsurteil dadurch motiviert, daß bei dem Examen von autoritativer Seite (das heißt doch wohl: von dem Vorsitzenden) manchmal ganz und gar unbegreifliche Fragen gestellt würden, und dadurch, daß die mathematischen Kenntnisse mitunter auch von solchen, die in der Mathematik auf Grund der Prüfung die Note „vorzüglich“ erhalten hätten, jämmerlich seien (S. 483). — Auch ein anderer akademischer Lehrer, Professor an der Wiener Hochschule für Bodenkultur, begründete seine Verdammung mit schlechten Erfahrungen, die er mit Studenten gemacht: er fand frühere Realschüler für sein Fach, die politische Oekonomie, garnicht und Gymnasiasten nur höchst mangelhaft vorbereitet: also das Bestehen der Prüfung gibt keine Gewähr für wirkliche Studienreise, also fort mit dem Examen (S. 486). — Ein Hochschullehrer für Hygiene führte als weiteren Beweis für die Schädlichkeit der Maturitätsprüfung die skandalöse und auch für die Folgezeit verderbliche Bummellei der Studenten in den ersten Semestern an. Denn diese Erscheinung resultiere aus dem qualvollen, aber unvermeidlichen Lernen der Schüler für die Matura, das nicht zulasse, daß der Junge arbeite, wie er wolle: dadurch werde die Reifeprüfung zu einem Unglück für das Volk, und der Name des Unterrichtsministers, der den Mut haben werde, das Abiturientenexamen abzuschaffen, werde in den Annalen des Unterrichtswesens mit goldenen Lettern verzeichnet werden (S. 492). — Der Obmann der kulturpolitischen Gesellschaft in Wien leitete sein Botum mit den Worten ein, daß er ein Mandat besitze, dem er nachkommen müsse, nämlich von der Jugend, mit der er in innigster Fühlung stehe und die mit großem Nachdruck in ihn dringe, dem Gegenstand in der Versammlung gerecht zu werden (er redet von solchen, die die Prüfung hinter sich haben). Dann finden wir in seinem Botum folgende merkwürdige Aeußerungen. „Die Maturitätsprüfung ist von Deutschland herübergenommen worden, und es würde nur der geschichtlichen Gerechtigkeit entsprechen, wenn wir nun Deutschland dieses Geschenk dadurch zurückerstatteten, daß wir unsererseits die Maturitätsprüfung abschaffen und dadurch Deutschland aufmuntern, ein Gleiches zu tun.“ „Die Schule wird mit zu großer Verantwortung belastet, wenn sie neben der Hauptaufgabe zu lehren auch mit der Aufgabe der Selektion betraut wird. Die Schule soll nicht richten, sie soll lehren, sie kann auch nicht selektieren [so]. Der Beweis ist erbracht, daß die Schule oft Fehlurteile gefällt hat.“ Also verlangt Redner, scheint's, auch stets restlose Promotionen und meint, die Qualität der zu Lehrenden sei für das Lehren gleichgiltig. „Mir kommt vor, als ob die Maturitätsprüfung eine Nachahmung oder Reminiscenz des jüngsten Gerichts wäre. . . . Ich kann mich noch erinnern, wie oft der Professor die Schüler darauf aufmerksam gemacht hat: es kommt noch der Zahltag und ihr werdet es eines Tages fühlen, denn die Matura ist noch vor der Tür. Die Maturitätsprüfung als Disciplinar-

und Einschüchterungsmittel hat also ihre Bedeutung noch nicht eingebüßt.“ Deshalb fort mit ihr. „Das Merkwürdige an der Maturitätsprüfung ist die Ungerechtigkeit, die darin liegt, daß sie plötzlich Forderungen aufstellt, welche die Schule bis dahin geringgeschätzt hat, indem sie eine Reise verlangt, für die sie nicht vorbereitet hat.“ In der Tat? Ein Kreis von 30 Herren, worunter auch viele Schulmänner waren, hat sich — so wird dann mitgeteilt — jüngst ernstlich bemüht, „einen Ersatz oder ein Äquivalent für die Matura zu schaffen.“ Es gelang nicht; und „gerade weil wir die ehrliche Absicht hatten, Verbesserungen anzubringen, haben wir uns am entschiedensten überzeugt, daß solche Verbesserungen nicht gelingen würden und es nur eine radikale Verbesserung gibt: die Abschaffung der Matura.“ „Ich erinnere mich, daß sechs Wochen vor der Matura der Professor aus Geographie und Geschichte erschienen ist und uns eine große Anzahl von statistischen Daten über die Kronländer Oesterreichs diktiert hat, und zwar in einer solchen Hast, daß es kaum möglich war, nachzuschreiben und diese bildeten nun den Hauptprüfungstoff. Die Mathematik wurde so vorbereitet, daß eine Anzahl von Beweisen gut memoriert wurde, und ich selbst habe ein Beispiel bekommen, welches mir von früher her sehr genau bekannt war.“ „Mir haben Schulmänner gesagt, daß es für sie als Lehrer eine ungeheure Schwierigkeit bedeutet, im letzten Jahr den richtigen Ton und den richtigen Verkehr mit der Jugend zu treffen, weil sie zwischen sich und den Schülern als Mauer die Maturitätsprüfung sehen. Der Professor kann nicht so vertraulich werden, weil er vielleicht in die Lage kommen könnte, denselben Schüler bei der Prüfung durchfallen zu lassen.“ „Zum Schlusse möchte ich noch darauf hinweisen, daß es auch unästhetisch ist, wenn ein so unreifes Gehirn die im letzten Augenblick fieberhaft aufgesammelten Materialien in einer sogenannten Reifearbeit ausspeit. Auch vom deutschen Aufsatz halte ich sehr wenig. Wie soll man gut schreiben, wenn man keinen Stoff beherrscht? und der Schüler eines so anschauungsarmen Gymnasiums ist garnicht in der Lage, irgend einen Stoff zu kennen, den er schriftstellerisch beherrscht. Was bei der Maturitätsprüfung als deutscher Aufsatz geleistet wird, sind Phrasen, sind im besten Falle Leitartitel eines künftigen Journalisten. Die Maturitätsprüfung und ihre Folgen, die ein dauerndes Gemmis bilden und pathologisch in den Köpfen derjenigen fortleben, die sie mitgemacht haben, stellen sich in ihrer Summe und im Endeffekt dar als eine allgemeine Schwächung der Intelligenz, der Willenskraft und politischen Lebensfähigkeit der ganzen Nation, als eine schwere traumatische Neurose von unberechenbarer Tragweite, als eine Abzugspost [so] des gesamten geistigen Lebens, eine unverheilbare Wunde der Kultur!“ (S. 499—505). — Und von Neurose und Trauma lesen wir auch in dem Botum des Vertreters der Wiener Ärztekammer. „Ich kann Ihnen nicht vorenthalten, daß die Maturitätsprüfung, wie sie jetzt gehandhabt wird, an sich einen Insult gegen das Gehirn bildet, der wohl geeignet ist, Neurosen hervorzurufen. Denken Sie nur an den ganzen Apparat. Der Landeschulinspektor kommt. Die Schüler zittern und büffeln, die Lehrer schlottern, und selbst der Direktor spielt alle Farben. Dies irae, dies illa! Der Landeschulinspektor kommt — o rex tremendae maiestatis! Wird er ein Realist sein? Ist er ein Humanist? So fragen Direktor, Lehrer und Schüler gespannt. Endlich hat sich's entschieden: ein Realist kommt. Da zittern die Philologen, die Lehrer und die Schüler, welche hauptsächlich in Sprachen gedrillt wurden. Jetzt setzt eine verzehnfachte Büffelei ein. Umgekehrt ist es, wenn es heißt: Ein Philolog kommt! Die Maturitätsprüfung und alles, was drum und dran ist, bildet ein psychisches Trauma, und ich kann Ihnen aus persönlicher ärztlicher Erfahrung sagen, daß es nicht selten Fälle von Hysterie und Neurasthenie gibt, welche aus Anlaß der Maturitätsprüfung aufgetreten sind. Ich sage mit Vorbedacht «aus Anlaß», denn ich gebe zu, daß ein

ganz gesundes Gehirn, welches aber heutzutage eine immer größere Seltenheit wird [!], auch das Trauma der Maturitätsprüfung überdauert. Also ich will die Maturitätsprüfung nicht als Ursache für diese Neurosen anschildern, aber ich muß sie häufig als Anlaß zur Entstehung von Hysterie und Neurasthenie bei dazu disponierten Gehirnen, bei der durch Vererbung und Erwerbung ungemein verbreiteten Disposition dazu, ansprechen“ (S. 520).

Auf andere Voten werde ich später noch eingehen. Neben den Gegnern der Prüfung haben doch auch nicht wenige Verteidiger das Wort ergriffen, allerdings alle, indem sie diese und jene Aenderung für notwendig erklärten. Zwei Professoren der klass. Philologie und ein Landeschulinspektor, sowie ein Gymnasialdirektor haben vortrefflich gesprochen und besonders auf die unausbleiblichen Folgen hingewiesen, die die Aufhebung der Prüfung nach verschiedenen Seiten, so für die Universitäten und für die Anerkennung der Vorbildung österreichischer Studenten in Deutschland, haben würde. Auch der Arzt, dessen Schilderung der Vorgänge vor der Prüfung unsere Leser zumteil sehr erheitert haben wird, erklärte hernach: „Die Maturitätsprüfung kann nicht abgeschafft werden, ohne daß an ihre Stelle etwas anderes gesetzt würde. Und was würde und könnte das andere sein als eine Prüfung. Der Staat wird sich eben das Recht nicht nehmen lassen wollen, sich zu überzeugen, ob die Abiturienten wirklich reif sind, und die Bevölkerung wird schließlich auch eine Kontrolle, oder sagen wir Sicherheitsvorrichtungen, verlangen, damit kein Unrecht geschieht.“ Und das Ergebnis der nach der sehr ausgedehnten Debatte vorgenommenen Abstimmung war, daß die Frage, ob die Maturitätsprüfung in ihrer gegenwärtigen Form beizubehalten sei, zwar mit allen gegen 6 Stimmen verneint wurde, daß aber den Antrag auf völlige Abschaffung der Prüfung die entschiedene Mehrheit ablehnte (es ist schade, daß hier im Protokoll nicht gesagt ist, wie viele und welche Mitglieder der Konferenz dafür, wie viele und welche dagegen waren), und daß dann der Antrag auf Beibehaltung der Prüfung mit wesentlichen Erleichterungen einstimmig angenommen wurde.

Im Weiteren wollen wir mit dem Verlauf der Wiener Verhandlungen über das Reifeexamen vergleichen, wie die gleiche Frage auf der Berliner Dezemberkonferenz und den oben erwähnten schweizerischen Versammlungen behandelt wurde und wie die Umfrage der „Berliner Neuesten Nachrichten“ beantwortet worden ist, und wollen dann unsere Ansicht insbesondere über die in der Wiener Versammlung vorgeschlagenen und zum Teil durch das neue Reglement eingeführten „Erleichterungen“ äußern.

G. Uhlig.

### Literarische Anzeigen.

**Th. Hartwig, Mitteilungen aus der Geschichte des Collegium Carolinum in Cassel.** Sonderdruck aus der Zeitschrift des Vereins für hessische Geschichte und Landeskunde. Band 41. Cassel, Georg Dufanel. 1908. 31 S.

Wir haben mit großem Interesse und reicher Belehrung von dem gedankenreichen und ansprechenden Vortrag Kenntnis genommen, in dem der verehrte Verfasser eine interessante Episode aus der deutschen Bildungsgeschichte auf der Wende des 17. und 18. Jahrhunderts behandelt, und zwar nach den Akten des so reichhaltigen Marburger Staatsarchivs. Wir werden im

Ueberblick von den pädagogischen Bestrebungen des 17. Jahrhunderts unterrichtet und dann mit der Schulpolitik der hessischen Landgrafen bekannt gemacht. Seit Wilhelm IV. bestrebten sich diese Fürsten, dem verknöcherten Humanismus ihrer Zeit eine höhere Schule in ihrer Residenzstadt gegenüberzustellen, die bald als Hochschule, bald als Ritterakademie, zuletzt als halbe Universität gedacht war. Das Collegium Carolinum wurde 1709 vom Landgrafen Carl unter besonderer Bevorzugung der Mathematik und Physik begründet, hat aber trotz mehrfacher Erneuerungen und Erweiterungen, auch durch philologische

Vorlesungen, kein fröhliches Aufblühen erlebt. Nicht nur waren die Landesuniversitäten Marburg und Kinteln der jungen Schwester im Wege, sondern es fehlte vor allem den angenommenen Studenten an den Vorkenntnissen, da z. B. eines Tages sämtliche Schüler der ersten Klasse des Kasseler Pädagogiums „sine praevio examine et testimoniis imperatis in matriculam et numerum studiosorum“ aufgenommen wurden, ein sehr lehrreiches Exempel für die modernen Feinde der Reifeprüfung, die allein die Universitäten vor dem Andrang ganz unfähiger Elemente schützt. Das Kollegium wurde 1769 vom Landgrafen Friedrich II. erneuert, und zwar nach dem Vorbilde des Braunschweiger Carolinum, ging aber, obwohl es einige vortreffliche Lehrer, wie den Weltumsegler Georg Forster und den Mathematiker Mauvillon hatte, bald ganz ein; die letzten Spuren zeigen sich 1791. Inzwischen war aber bereits eine neue Bildungsquelle durch die Umwandlung der Kasseler Stadtschule in das Lyceum Fridericianum, das heutige Friedrichsgymnasium, erschlossen. Wir empfehlen das Schriftchen aufs angelegentlichste.

Friedrich My.

**Aufgaben für lateinische Stilübungen** von **Karl Fr. Süpfle**. Neu bearbeitet von **Gottfr. Süpfle**, Prof. am Realgymnasium in Mannheim, und **G. Stegmann**, Dir. am Gymnasium zu Norden. I 1. Aufgaben für Quarta. 21. Aufl., geb. 2,20 M. — I 2. Aufgaben für Tertia. 21. Aufl., geb. 3,20 M. — II. Aufg. für Sekunda. 23. Aufl., geb. 3,60 M. (II. Aufg. für obere Klassen, für die österreichischen Gymnasien bearbeitet von J. Nappold, k. k. Prof. am Elisabeth-Gymnasium in Wien). — III. Aufg. für Prima. 12. Aufl., geb. 3,40 M. Heidelberg, G. Winters Universitätsbuchhandlung. 1904—1906.

**Serzogs lateinische Übungsbücher**, herausgegeben von Prof. Dr. **S. Pland**, Prof. am Karls-Gymnasium in Stuttgart. I. Übungsbuch für die erste Latein-Klasse [= VI] 6. Aufl., besorgt von Pland und Präzeptor W. Fied. — II—V. für die zweite bis fünfte Latein-Klasse [= V—O. III]. 5. oder 4. Auflage, besorgt von Pland und Prof. Kirschner. — VI. für die vier Klassen des Ober-Gymnasiums, 4. Aufl., bes. von Pland und Prof. Dr. Grog. C. C. Buchners Verlag in Bamberg und Stuttgart. 1907.

Bücher zur Übung im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische haben wenigstens in mittleren und oberen Klassen manche angesehenen Pädagogen für unnötig, ja schädlich erklärt. Köchly gehörte zu ihnen, der 1861 in seinen Thesen zu einer einheitlichen Umgestaltung der schweizerischen Gymnasien den Ausspruch tat: „Ein derartiges Übungsbuch, in der Schule eingeführt, ist eine Faulbank für die Lehrer und eine Prügelbank für die

Schüler.“ Verwünscht wurden dabei aber nicht etwa die von St. vielmehr für ganz unentbehrlich gehaltenen Übungen der Schüler in Uebersetzung deutscher Texte, sondern es wurde nur verlangt, daß diese Texte sämtlich vom Lehrer im Anschluß an einen gerade in der Klasse gelesenen lateinischen Prosatext ausgearbeitet werden sollten, eine Ansicht, die der Genannte auch während seiner Heidelberger Zeit festhielt und von deren Richtigkeit er auch Andere überzeugte. Und solche aus der Lektüre erwachsene Aufgaben sind ja in mehr als einer Beziehung sehr förderlich. Wer aber nur sie zuläßt und jede gedruckte Aufgabensammlung aus den Tertien, Sekunden und Primen verbannt, bedenkt nicht, wie notwendig es zur Erzielung einer gewissen Gewandtheit im Hinübersetzen ist, daß neben die selteneren schriftlichen Übungen dieser Art häufigere mündliche treten, und wie zweckmäßig es ist, von den Schülern auch manchmal die häusliche Vorbereitung auf solche Uebersetzungen oder die Repetition verlangen zu können, — bedenkt auch nicht den Zeitverlust, der durch das Diktieren der zu übersetzenden Texte entsteht, und wie wenig geschickt manche Lehrer in der Ausarbeitung solcher Texte sind. Den gewünschten Anschluß an die Schullektüre kann man übrigens jetzt in vielen Übungsbüchern, wenn nicht bei allen, doch bei einem Teil der Übungsstücke finden mit Angabe der entsprechenden Kapitel des benutzten Autors.

Von den zwei oben genannten Werken hat ein wesentlich höheres Alter das von dem einst am Karlsruher Gymnasium tätigen Prof. K. Fr. Süpfle verfaßte, das auch über die Grenzen Badens hinaus Verbreitung gefunden hat. Vor mehr als 50 Jahren habe ich es als Schüler an einem norddeutschen Gymnasium, vor mehr als 40 als Lehrer an einem schweizerischen benutzt. Der zunächst nach dem Tode des Verfassers an seiner Stelle die neuen, verbesserten Auflagen besorgte, war sein Sohn Prof. Dr. Theodor Süpfle, der, nachdem er im Reichsland während längerer Zeit im höheren Schuldienst gestanden hatte, als emeritus in Heidelberg mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt war. Dann trat der Enkel an die Stelle. Die neueste, nicht mehr bei Th. Groos, sondern bei G. Winter in Heidelberg erschienene Auflage, aber ist hergestellt durch gemeinsame Arbeit dieses Enkels und des durch seine Arbeiten auf dem Gebiet der lat. Grammatik und Stilistik wohlbekannten Gymnasialdirektors Stegmann. Die wesentlichsten (zum Teil durch neuere Verfügungen veranlaßten) Aenderungen und Fortschritte, die uns besonders in den neuesten Auflagen der einzelnen Bände entgegenreten, bestehen in der Besserung und Glättung des deutschen Ausdrucks, in der Aufnahme von Stücken, die sich an die lateinische Lektüre der IV und III anschließen, im sorgfältigen Vermeiden verkehrter Häufung von Schwierigkeiten und

in der größeren Mannigfaltigkeit der in den einzelnen Stücken behandelten Stoffe, die jetzt alle wohlgeeignet sind, bei den Schülern Interesse zu erwecken. Sehr zu billigen ist auch die Beifügung von Vokabularien in den für IV u. III bestimmten Teilen, von Phraseologien in allen Bänden, und daß die grammatischen und stilistischen Fußnoten in den Teilen für untere und mittlere Klassen ganz weggeblieben, in denen für II und I beschränkt worden sind. Das auf dem Titel der meisten Bände stehende „gänzlich umgearbeitete Auflage“ entspricht vollkommen der Wirklichkeit, und die hier aufgewendete Mühe hat auch schon, wie wir hören, besten Erfolg gehabt. Das Werk wird auch fernerhin in vielen Gymnasien Deutschlands und Oesterreichs gebraucht werden. Würden in der nächsten Auflage des für I bestimmten Teils am Schluß wieder die 220 Thematata zu lateinischen Aufsätzen und Reden hinzugefügt werden, die noch in der vorletzten vom Jahr 1890 stehen, so wäre das kein Schade. Sie sind gut gewählt und regen vielleicht diesen und jenen dazu befähigten Schüler zu einer freien Produktion an: die Vorteile einer solchen sollten nicht deswegen verkannt werden, weil früher die Anlernung zum Anfertigen des obligatorischen lateinischen Aufsatzes vielfach so verkehrt betrieben worden ist.

Das Württembergische Werk hat noch nicht zahlreiche Auflagen erlebt, hat aber unzweifelhaft gleichfalls eine gute Zukunft, wie es sich denn schon die große Mehrzahl der lateinlehrenden Schulen in Württemberg erobert hat, und es besitzt eigentümliche Vorzüge. Als Unterschied gegenüber dem eben besprochenen tritt sogleich ins Auge, daß die einzelnen Teile hier den Schüler von der untersten Lateinklasse bis zur obersten begleiten. Verfaßt sind die Bändchen alle von dem jetzt dem württembergischen Oberstudienrat angehörenden Prof. Dr. S. Herzog, und Veranlassung zur Abfassung gaben die Veränderungen des württ. Gymnasiallehrplans vom Jahr 1891. Als der Verf. in seine neue Stellung eintrat, übernahm dann Prof. Dr. H. Blanck, der wohl allen Lehrern der klass. Sprachen durch seine vortreffliche Schrift über „Das Latein in seinem Rechte als wissenschaftliches Bildungsmittel“ bekannt ist, die Besorgung der weiteren Auflagen und hat diese Aufgabe unter Mitwirkung der oben genannten Stuttgarter Kollegen im Sinn des Verfassers, aber mit manchen Änderungen, die sich als notwendig erwiesen, glücklich gelöst. Die Kürzung zu solchen ergab sich zum Teil aus dem Lehrplan vom J. 1906, der eine abermalige Verminderung der lateinischen Unterrichtsstunden an den württ. Anstalten brachte. Ganz neu hinzugekommen sind in der 4. Auflage des für das Obergymnasium bestimmten Teils 80 Aufgaben für die Prima. Die vorzüglichste Eigenschaft des Werks besteht u. G. in der fein erwogenen, planvollen Weise, mit der die Schüler hier

von Stufe zu Stufe bis zum obersten Sturz des Gymnasiums geführt werden: man empfangt den Eindruck eines festgefügtten Baus, in dem kein Stein fehlt, aber auch kein vorhandener fehlen dürfte, und man gewinnt das Vertrauen, daß bei Benutzung dieser Bändchen jeder Gymnasiast von leidlicher Begabung und gutem Willen zu dem hier angestrebten Ziel gelangen muß. Es scheint mir eine neue Probe des den württembergischen Pädagogen mit Recht nachgerühmten praktischen Sinns und Geschicks. Was aber die Teile für II und I betrifft, so sind mir diejenigen Stücke als ein besonderer Vorzug des Werks erschienen, die gewissermaßen ein Ueberbleibsel der alten württembergischen Kunst des Hinübersehens sind. Ich meine die Stücke moderner Inhalts und in originalem (nicht aus vorliegendem oder gedachtem Latein entstandenem) Deutsch. Ich habe stets für solche Texte im Unterricht der Primen starke Vorliebe gehabt, weil ihre Uebertragung, wie Bonig in den preussischen Lehrplänen für die höheren Schulen von 1882 richtig bemerkt, in besonderem Grade den Wert hat, zu scharfer Auffassung der in moderner Form ausgesprochenen Gedanken und zur Erwägung der Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache zu führen, weil hier in höherem Maße verstandanregende und -schärfende Sprachvergleiche getrieben werden muß. Nun sind die Zeiten natürlich vorüber, wo schon bei dem württ. Landexamen (zur Aufnahme in eines der niederen evangelisch-theologischen Seminare) den Prüflingen, wo möglich, ein Zeitungsartikel zum Uebersetzen gegeben wurde. Aber die an die damals geübte Kunst erinnernden Aufgaben im VI. Teil der Herzogischen Übungsbücher wird man auch jetzt noch mit Nutzen von den Schülern übertragen lassen.

II.  
**Liederdichtung und Spruchweisheit der alten Hellenen.** In Uebersetzungen von Oberstudienrat Dr. **Lorenz Straub.** Berlin und Stuttgart, Verlag von W. Speemann.

Ein Buch, an dem ein sachkundiger und feinempfindender Mann lange Jahre mit Liebe gearbeitet hat.

Wir begrüßen es, weil es uns wohlgeignet erscheint, den Sinn für die griechische Poesie, die, wenn uns nicht alles täuscht, bei einem großen Teil unseres Publikums wieder oder neu zu erwachen beginnt, weiter zu fördern, indem es ihn befriedigt: und wir begrüßen es auch im Interesse unserer Fachgenossen von der Schule. Denn es ist für diese, auch für den, dem griechische poetische Lektüre anvertraut ist, erwünscht und nützlich, sich von Zeit zu Zeit in den Geist der griechischen Poesie als eines Ganzen, als Offenbarung der Gesamtempfindung gerade dieses Volks zu versenken. Dies erforderte auf der einen Seite eine Beschränkung, da die epische und die dramatische Poesie, auch wo nur Proben gegeben werden, größere Räume

beanspruchen, als ihnen in einem Buche dieser Art gegönnt werden können. Der Verfasser hat also wohlgetan, sich auf die Lyrik und Spruchdichtung zu beschränken und von Homer, den Tragikern und von Aristophanes nur solche Partien aufzunehmen, in denen das Lyrische oder Spruchartige hervortritt. Wir bemerken, daß er dies überall und bei Homer insbesondere, wo dies Moment naturgemäß nicht offen zu Tage liegt, mit großer Feinheit der Auswahl getan hat. Die Sammlung umfaßt einen großen Kreis aus allen Perioden griechischer Dichtung bis herab zu den Epigrammen der Anthologie, alles, die Chöre, Pindar, Aristophanes in guter Uebersetzung, für die wir größtenteils wohl dem Verfasser selbst verpflichtet sind. Die Anmerkungen, die sonst solche Sammlungen beschweren und die reine Wirkung stören, hat der Verfasser mit gutem Takt zu vermeiden gewußt; dagegen verbindet er die 9 Abteilungen, in die er den Stoff gliedert, durch gelegene, den geschichtlichen Zusammenhang erläuternde, wie auch für den gelehrteren Leser beachtenswerte Orientierungen. Fügen wir hinzu, daß das Buch auch eine Anzahl schöner und diskret ausgewählter Porträtköpfe der namhaftesten Vertreter des hellenischen Geisteslebens enthält, und auch sonst mit Geschmack und Schönheitsfönn ausgestattet ist, so wird man es gerechtfertigt finden, wenn wir dem Werk eine hervorragende Stelle unter den Büchern, die griechischen Geist bei Jung und Alt unter uns lebendig erhalten sollen, zuweisen und seinem Verfasser dazu Glück wünschen.

Bonn.

D. Jäger.

**Geschichte der Freiheitskriege** von Theodor **Rehwisch**, mit zahlreichen Abbildungen nach zeitgenössischen Gemälden. In 80 Lieferungen zu 50 Pf. Verlag von Georg Wigand in Leipzig.

Wir machen gerne auf diese neue Geschichte des grundlegenden Ereignisses der Neugestaltung Deutschlands aufmerksam, weil wir von dieser ersten Lieferung den Eindruck gewonnen haben, daß wir es mit einem zeitgemäßen, selbständigen und unterhaltenden Werke zu tun haben, das geeignet ist, jene Zeit auch in Lehrer- und Schülerkreisen wieder lebendig zu machen. Der Text erzählt gut, redet in Tatsachen, frei von der neuerdings mancher Orten wieder Mode gewordenen Verherrlichung der dämonischen Größe Napoleons, ist aber auch nicht in blindem Haß gegen das Franzosentum gehalten, und er schließt sich natürlich den Bildern an, die dem Buche einen besonderen Wert geben, da es in vollem Sinn Originale, historische Bilder sind, wie z. B. gleich in dieser ersten Lieferung ausgezeichnete Porträts der Familie Bonaparte gegeben sind, die man sonst lange suchen könnte. Wir sehen der Fortsetzung mit Interesse entgegen.

Bonn.

D. Jäger.

**Geschichte der Siebenbürger Sachsen** für das sächsische Volk. II. Band: 1700 bis 1815. Von den Kuruzzenkriegen bis zur Zeit der Regulationen, von **Friedrich Teutsch**. Hermannstadt 1907 bei W. Krafft. 467 S.

Durch seine unvergänglichen Verdienste um die politische und kulturelle Verjüngung seines Volkes weit über die Grenzen Ungarns hinaus bekannt ist der siebenbürgische Sachsenbischof Georg Daniel Teutsch, der 1893 als 76-jähriger starb. Dessen Sohn, der seit einigen Jahren dasselbe für das ganze Leben unserer deutschen Brüder „jenseits der Wälder“ hochwichtige Amt bekleidet, hat schon 1895 und 1899 zwei prächtige Bücher unter Mitwirkung von Stammes- und Gesinnungsgenossen herausgegeben, betitelt „Bilder aus der vaterländischen Geschichte“ und bestimmt, dem sächsischen Volk in Siebenbürgen lebendige Anschauung von seiner Vergangenheit zu geben und es damit zur Lösung der schweren Aufgaben der Gegenwart anzutreiben und besser zu befähigen, Bücher, die aber zugleich das lebhafteste Interesse aller Deutschen zu erregen geeignet sind, da sie uns in mannigfaltigen Bildern nicht bloß die politischen Taten und Schicksale jenes tapferen Stammes, sondern auch die Entwicklung seiner gesamten Kultur vor Augen führen. Handeln doch einzelne Aufsätze über „das Schulleben der Vergangenheit“ und „den siebenbürgisch-deutschen Jugendbund“, andere über „die Sprache des sächsischen Volkes“, seine „Volksdichtung“, „die evangelische Landeskirche“, „Baukunst und Kunsthandwerk“, „Gewerbe und Handel im 14. Jahrhundert“ u. s. w.

Vor zwei Jahren nun hat uns Friedrich Teutsch die auf genauesten Studien beruhende, trefflich geschriebene Geschichte seines Volkes im 18. und im Anfang des 19. Jahrh. geschenkt, eine Fortsetzung des Werkes, in dem sein Vater die älteren Zeiten bis zum Jahr 1699 geschildert hatte. Wenn wir die Lektüre aller dieser Bücher nicht bloß den Geschichtsforschern empfehlen, sondern sie sehr gerne auch in den Händen unserer Jugend sehen würden, so geschieht es, weil sie nicht bloß belehren, sondern ethische Bedeutung besitzen. Denn in der Tat versittlichend wirken muß das Bild jenes abgesprengten Stückes unserer Nation, das trotz der Ueberschwemmung durch andere Nationen, trotz der vielfachen tyrannischen Willkür, die es im Laufe der Jahrhunderte erleiden mußte, mit bewunderungswürdiger Festigkeit seinem Deutschtum wie seinem Glauben treu blieb und in schwersten Zeiten den Mut und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft nicht verlor. Virchow erschienen die Siebenbürger Sachsen deshalb geradezu als ein ethnologisches Phänomen, das ihn veranlaßte, Land und Leute mit eigenen Augen kennen zu lernen, und jeder aus dem Mutterlande Kommende, der wie der Unterzeichnete eine Reihe von Tagen in Siebenbürgen verweilen konnte, wird mit

dem erhebenden Gefühl von der Unzerstörbarkeit deutschen Sinnes und deutscher Art geschieden sein. U.

**Alfred Rethel, Die Nibelungen.** Faksimile-Wiedergabe der Originalholzschnitte von Gb. Kresschmar, Fr. Unzelmann, Albert Vogel u. a. Berlin bei Fr. Seyder. 10 Blätter mit Vorwort und den entsprechenden Strophen der Simrockschen Uebersetzung des Epos, in Karton 1,20 Mk.

Eine Publikation, die nicht nur den Dank der Kunstfreunde, sondern auch den der Schule verdient. Daß diese Zeichnungen, die der 1840 erschienenen, von verschiedenen

Künstlern illustrierten Prachtausgabe des Nibelungenliedes entnommen sind, dem Charakter der Dichtung entsprechen und so eine wirkliche Illustration ihres Inhalts bieten, ist unleugbar. Zugleich aber sind es vortreffliche Dokumente der modernen Kunst und der Individualität dieses bedeutenden Künstlers. Wir haben öfter bei der Lektüre von Ilias und Odyssee Flaxmanns Umrisse verwandt, sie nicht bloß anschauen lassen, sondern auch das „Warum so?“ in den Gestaltungen des Zeichners von den Schülern erwägen lassen, und wir meinen, daß in ähnlicher Weise bei der Lesung der Nibelungen mit Rethels Darstellungen verfahren werden könnte. U.

## Zu dem Gerücht von einer Aenderung in der preussischen Reifeprüfungsordnung für Gymnasien.

Vor Abschluß des Heftes erhalten wir Nr. 80 der Kreuzzeitung vom 17. Februar, wo bezüglich der oben S. 29—32 behandelten Frage folgende Berichtigung zu lesen ist:

In dem Bericht, den Geh. Regierungsrat Dr. Steinbart in Duisburg in der Delegiertenversammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins in Gotha am 28. Juni 1908 erstattet hat, findet sich auf S. 7 ein Satz, nach dem der Unterrichtsminister in Aussicht gestellt habe, die Übersetzung in das Lateinische für die Gymnasialreifeprüfung wahlfrei gegen eine Übersetzung aus dem Lateinischen zu machen. Dazu wird unter dem Text die Anmerkung gemacht: „Mitteilung des Provinzialschulrats Dr. Schumk auf dem 2. Rheinischen Philologentag in Bonn. 5. Juni 1908.“ Hierauf ist wohl eine Äußerung der „Köln. Ztg.“ in Nr. 167 vom 16. Februar d. J. zurückzuführen, nach der „eine bedeutsame Umgestaltung der Reifeprüfung in Vorbereitung sei“: an die Stelle der Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische solle bei der Gymnasialreifeprüfung eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche treten, wie eine solche bei den Reifeprüfungen der Realgymnasien bereits gefordert wird.

Wir haben es bei der Bedeutung dieser für die prinzipielle Wahrung des Charakters des humanistischen Gymnasiums wichtigen Frage für angezeigt gehalten, in dem zuständigen Ministerium selbst Erkundigungen einzuziehen, und haben in Erfahrung gebracht, daß von einer Abschaffung des sogenannten lateinischen Skriptums dort nichts bekannt ist. Im Gegenteil haben die Arbeiten dieser Art in den letzten Prüfungen im ganzen durchaus zufriedenstellende Ergebnisse gezeigt. Eine Änderung der bisherigen Prüfungsordnung ist also in dieser Hinsicht nicht zu erwarten.

Wir sprechen darüber unsere Befriedigung aus. Nicht nur gründliche Kenntnis der lateinischen Sprache, sondern auch die Fertigkeit, sich in dieser Sprache korrekt und gewandt auszudrücken, gehört zum Lehrplan des humanistischen Gymnasiums. Die Kenntnis der grammatischen Regeln ist Sache des Gedächtnisses. Das Studium der lateinischen Sprache hat aber eine geistige Schulung zum Zweck und ob diese erreicht worden ist, erkennt der Prüfende nur aus dem „lateinischen Skriptum“. Beseitigt man dies, so öffnet man dem Dilettantismus in Unterricht und Studium Tür und Tor. Unsere Jugend soll aber in der Schule geistig arbeiten lernen; mit dem Herumnaschen an allen möglichen Kenntnissen erzieht man eine halbgebildete, weiche und anmaßende Jugend.

Die Berichtigung ging in verschiedene Zeitungen über. In einer aber, der Täglichen Rundschau vom 18. Februar, findet sich ein Dementi, das offiziell aussieht. Es heißt dort:

Wir können versichern, daß an keiner Stelle der Unterrichtsverwaltung eine derartige Absicht besteht oder bestanden hat. Die lateinischen Prüfungsarbeiten der Gymnasien werden von der Unterrichtsverwaltung regelmäßig eingefordert und Universitätsprofessoren zur Begutachtung übergeben. Hierbei hat sich nun herausgestellt, daß in den letzten Jahren, etwa von 1900 ab, eine sehr bemerkbare Vervollkommnung zu verzeichnen ist, und zwar besonders da, wo bei den Arbeiten weniger auf grammatikalische Leistungen als auf einen leichten Stil und eine freie Übertragung Wert gelegt wurde. Diese erfreulichen Erfahrungen, so meint man nun, bieten nicht den geringsten Anlaß, gerade an diesem Teil der Prüfung etwas zu ändern.

Es freut uns, daß wir Recht hatten, als wir der preussischen Unterrichtsverwaltung eine so große Verkehrtheit und grobe Inkonsequenz nicht zutrauten, wie sie nach der Mitteilung eines Provinzialschulrats im Werke war. Uebrigens möchten wir Folgendes bemerken. Wenn die in den Berichtigungen erwähnte erfreuliche Vervollkommnung der lateinischen Scripta seit 8 Jahren nicht stattgefunden hätte, so wäre doch nicht etwa daraus der Schluß auf Abschaffung dieser Arbeit zu ziehen gewesen, sondern der auf die Notwendigkeit ihrer Hebung. — Ferner: wenn es in der einen Berichtigung heißt, eine Aenderung der Prüfungsordnung sei in dieser Hinsicht nicht zu erwarten, und in der anderen, der Ausfall der lateinischen Scripta in den letzten Jahren biete nicht den geringsten Anlaß, gerade an diesem Teil der Prüfung etwas zu ändern, so liegt die Vermutung nahe, daß an anderen Teilen des Reglements Aenderungen in Aussicht genommen sind. Möchten sie nicht eine Verwirklichung der letzten Vorschläge des von mir hochverehrten Paulsen sein, der mir aber in dieser Frage vollkommen fehlgegangen zu sein scheint, wie ich mir im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 186 ff. darzulegen erlaubt habe. — Drittens: wenn Herr Steinbart in Gotha mitteilte, der preussische Unterrichtsminister habe die Freiheit der Wahl zwischen einer Hinübersetzung und Herübersetzung in Aussicht gestellt, so tat er es wohl mit Genugtuung darüber, daß der Gymnasiallehrplan sich dem Realgymnasiallehrplan weiter nähere. Wir legen umgekehrt großen Wert darauf, daß bezüglich des Lateinischen solche Annäherung nicht stattfinde, sondern daß hier, wie betreffs des griechischen Unterrichts, „die Eigenart des Gymnasiums kräftig betont werde“. — Endlich: wenn auch Lehrer der klassischen Sprachen für den Wegfall der lateinischen Abiturientenscriptums und Verminderung der Arbeiten dieser Art in den obersten Kursen eingetreten sind, so fällt mir nicht ein, als Motiv das Streben nach eigener Erleichterung (nach Verminderung der Korrekturarbeit) anzusehen. Ebenso wenig aber ist es am Platze, wenn als Motiv des Festhaltens an den genannten Leistungen enge, schulmeisterliche Gesinnung betrachtet wird. Jedenfalls wird die Korrektur von lateinischen Primaner- und Abiturientenarbeiten auch für den eingefleischtesten Schulmeister nicht eine schwer zu entbehrende Lebensfreude sein, sondern er wird sich der Mühe lediglich deswegen willig unterziehen, weil er durch diese Leistungen der Schüler die Zwecke des Gymnasialunterrichts gefördert sieht. Auch Männer, die nicht zur Kunst gehören, hatten und haben diese Anschauung. Einer z. B., der, denke ich, himmelweit entfernt von schulmeisterlichem Sinn im schlimmen Sinne des Wortes gewesen, Theodor Mommsen, hat mir wiederholt von der Notwendigkeit intensiver Übungen in der Verwendung der klassischen Sprachen bis zum Ende der Schulzeit gesprochen und urteilte scharf über das Aufgeben des griechischen Abiturientenscriptums. Eine ganz andere Frage ist die, ob nicht die Art des Betriebs jener Übungen öfter eine verkehrte gewesen ist. Sicher ist dies da geschehen, wo die Exerzitien durch Häufung von Schwierigkeiten Systeme grammatischer Fußangeln waren. Daß aber diese Unsitte, soweit sie existierte, nach den Beobachtungen der Unterrichtsverwaltung im Abzug begriffen ist, darf wohl aus den letzten Sätzen der zweiten obigen Zeitungsnotiz geschlossen werden. U.

## Die 18. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Unsere vorjährige Zwickauer Versammlung legte die Entscheidung darüber, ob die diesjährige in Anlehnung an die deutsche Philologen- und Schulmänner-versammlung zu Graz oder zu Wien stattfinden solle, in die Hände unseres geschäftsführenden Ausschusses, und dieser hat jetzt einstimmig dem Vorschlag unseres Vorsitzenden zugestimmt, wonach die Zusammenkunft in Graz an dem Tage vor Eröffnung der größeren Versammlung, Montag den 27. September, von 10 Uhr ab stattfinden soll. Vorausgehen werden am Nachmittag des 26. eine Vorstands-sitzung und am Abend desselben eine gesellige Zusammenkunft. Mitteilungen über die uns zur Verfügung stehenden Lokale, die zu empfehlenden Hotels und das gemeinsame Mahl am 27. erfolgen in dem nächsten Heft.

Referate über wichtige Gegenstände sind zu unserer Freude von zwei Mitgliedern übernommen. Gymnasialdirektor Dr. Polaschek in Wien wird sprechen über die für erfolgreichen Betrieb des lateinischen und griechischen Unterrichts erforderlichen Stundenzahlen und über die Mittel, durch die man deren Verminderung gutmachen zu können glaubt; Gymnasialdirektor Dr. Wiesenthal in Löben über die Frage: Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun? An beide Berichterstattungen wird sich jedenfalls eine eingehende Debatte knüpfen.

Zugleich erlaube ich mir mitzuteilen, daß die dem Hrn. Geheimrat Felix Klein in Göttingen und dem Unterzeichneten vom Plenum der Baseler Philologen-versammlung übertragene Aufgabe in folgender Weise erledigt worden ist. In einer allgemeinen Sitzung der Grazer Philologenversammlung werden Universitätsprofessor Dr. Brückner von Wien und Oberlehrer Dr. Lampe vom Andreas-Realgymnasium in Berlin referieren über den geographischen Unterricht an höheren Schulen, insbesondere über die Ausbildung der Lehrer für denselben; Universitätsprofessor Dr. Elster von Marburg in Hessen und Gymnasialdirektor Dr. Lück von Steglitz-Berlin über den deutschen Unterricht und die Vorbildung für ihn. In welcher Weise Raum für eingehende Diskussion dieser Themen geschafft werden wird, ist uns noch unbekannt. Ueber das Gymnasium und die neue Zeit, um dies noch zu erwähnen, wird auf der Philologenversammlung Direktor Aly sprechen.

**Berichtigungen:** S. 1 Z. 7 v. u. ist vor die opferwillige das Verbum sehen zu wiederholen und S. 2 Z. 19 v. o. vor die Gesinnung das Wörtchen auf. Der Name des Verfassers der Abhandlung über „Bildungsschichten und Kultureinheit“, der in der Anmerkung auf S. 25 genannt ist (W. Windelband), hätte auch an's Ende des Aufsatzes gesetzt werden sollen. Am Anfang dieses Aufsatzes haben wir einen durch Wiederkehr zweier Worte veranlaßten Seherfehler mit einem gewissen Bedauern beseitigt: denn er war zu schön. „Platon hat einmal gesagt, den einzig sicheren Lebensgrund eines Gemeinwesens bilde es, wenn alle seine Teilnehmer zu demselben nein sagen.“ So lautete der Satz.



Abgeschlossen gegen Ende Februar 1909.

Universitäts-Buchdruckerei von L. Hörning in Heidelberg.

## Die Meraner Reformvorschläge auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in ihrer Bedeutung für das Gymnasium.<sup>1)</sup>

Es ist ein undankbares Thema, das ich vor Ihnen zu erörtern habe: Organisationsfragen auf einem Gebiete, das an und für sich trocken und wenig anregend erscheint, wenigstens was die Mathematik betrifft, und in einem Kreise, dem naturgemäß diese Fragen ferner liegen, in dem man gewohnt ist, aus der unerschöpflichen Quelle der Antike Anregung zu erfahren. Und doch bin ich gern der Aufforderung, die schon vor Jahresfrist an mich herangetreten ist, gefolgt, einmal aus Interesse an dem Stoffe, der mir zum Gegenstand meines Vortrags gestellt ist, und zum andern in dem Wunsche, daß die vielfach in Gymnasialkreisen mißverstandenen Reformbestrebungen eine gerechtere Würdigung finden möchten und daß eine Einigung zwischen den Vertretern der sprachlich-historischen Fächer einerseits und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer andererseits innerhalb der einzelnen Schulgattungen angebahnt werde.

Das Ende des vorigen Jahrhunderts ist ja reich gewesen an Kämpfen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Außerlich haben sie ihren Abschluß gefunden durch die an höchster Stelle ausgesprochene Anerkennung der Gleichwertigkeit der durch die 3 verschiedenen Schularten übermittelten Bildung; im Innern aber gärt es weiter und zwar nicht zum geringsten Teil gerade durch diesen äußeren Abschluß veranlaßt.

Neben das humanistische Gymnasium mit seinen altsprachlich-historischen Bildungselementen ist die Oberrealschule getreten, die ihr Schwergewicht in dem Betrieb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sucht, die aber auch allgemeine menschliche Bildung übermitteln soll und will. Selbstverständlich wollten die Fachvertreter zeigen, daß das in sie gesetzte Vertrauen gerechtfertigt war, und sie bestrebten sich, alle die Bildungselemente aus ihren Fächern herauszuholen, die latent in ihnen stecken und die zum Teil noch ein ungehobener Schatz waren. So hat denn in der inneren Umgestaltung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eine lebhafte Bewegung Platz gegriffen, die nach der methodischen und sachlichen Seite die Fächer zu heben sucht, und die selbstverständlich auch von großem Einfluß auf die Bedeutung dieser Unterrichtsgegenstände an den Anstalten ist, in denen sie nicht im Vordergrund stehen.

Aber die Anerkennung der realistischen Anstalten als gleichwertiger Schulen dem Gymnasium gegenüber ist nicht allein die Veranlassung zu den Reform-

1) Das Folgende ist ein Vortrag, den der Direktor der Klinger-Oberrealschule zu Frankfurt a. M. Dr. P. Bode in der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 9. Dezember 1908 gehalten und dessen Niederschrift er uns freundlichst zum Abdruck überlassen hat. Diese Erörterung des Leiters einer blühenden realistischen Anstalt, der aber auch die Gestaltung des Gymnasialunterrichts mit lebhaftem Interesse verfolgt hat und seit Jahren Mitglied des Gymnasialvereins ist, wird jedenfalls unsere Leser interessieren. Eine Mitteilung über die Diskussion, die sich an den Vortrag angeschlossen, findet sich weiter unten unter dem Titel: Von der Ortsgruppe des Gymnasialvereins zu Frankfurt a. M. Red.

bewegungen gewesen. Der Grund liegt tiefer. Deutschland von heute ist nicht das Deutschland, das es vor 30 oder 40 Jahren war. Aus dem Lande, das seßhafte, Ackerbau und Handwerk treibende Bewohner hatte, ist ein Reich mit einer sich rapid entwickelnden Industrie und Technik und einer stark fluktuierenden Bevölkerung geworden, die nicht mehr allein für den eigenen Bedarf produziert, sondern den Kampf mit den anderen Nationen auf dem Weltmarkt aufgenommen hat. Das Leben verlangt jetzt mehr vom Manne als stilles Gelehrtentum und ein rein auf das Ideale gerichtetes Denken. Das in unendlicher Mannigfaltigkeit uns entgegentretende Reale muß schnell erkannt und richtig beurteilt werden und dazu ist ein klares Denken, scharfes Beobachten, ein geübter Blick und rasches Handeln notwendig. So treten ganz selbstverständlich auch bei der Erziehung die Wissenschaften in den Vordergrund, die sich mit diesem Realen in erster Linie befassen, und die reinen Geisteswissenschaften werden mehr oder weniger zurückgedrängt.

Das ist der Werdegang der letzten Jahrzehnte gewesen. Er hat seinen Abschluß noch nicht gefunden. Verständnis für die lebendige Gegenwart, das können wir als Ziel nicht nur der realistischen, sondern aller modernen Jugenderziehung hinstellen. In seiner Übertreibung ist dieses Streben sicher ein Schaden für die heranwachsende Jugend; denn ich bin der Letzte, der verkennet, daß unsere Kultur durch Kanäle befruchtet wird, die ihren Ursprung in den reinen Geisteswissenschaften nehmen und tief hineinreichen in die Kunst und Literatur der Antike, und ich weiß, daß ein Abgraben dieser Lebensadern ein ödes und unfruchtbares Brachland zur Folge haben muß. Aber wir dürfen uns auch nicht der Erkenntnis verschließen, daß unsere Kultur und unsere Aufgaben andere geworden sind, und daß es unsere Pflicht ist, Mittel und Wege zu suchen, wie wir das, was die Gegenwart verlangt, vereinigen mit dem, was wir als unvergängliches Gut der Vergangenheit erkannt haben.

Das ist der Standpunkt, von dem man bei den Reformvorschlägen auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgegangen ist. Nichts hat den Mitgliedern der Kommission ferner gelegen als ein rein realistisches, naturwissenschaftliches Bildungsideal aufzustellen unter Vernichtung der humanistischen Gymnasien. Es mögen zwar viele von den aufgestellten Forderungen nicht mit den Zielen vereinbar sein, die diese Schulen verfolgen; Anregungen aber, die auch für das Gymnasium nutzbar gemacht werden können, sind sicher gegeben.

Lassen Sie mich ganz kurz einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfrage geben.

Die stets wachsende Bedeutung der exakten Naturwissenschaften hatte im Jahre 1890 zu einer Vereinigung von Fachmännern geführt (Universitätsprofessoren und Lehrer), die die Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften sich zum Ziel steckte. Auf jener Tagung in Jena geschah es zum ersten Mal, daß auch die Naturforscher mit Forderungen hervortraten, die darin gipfelten, daß die Mathematik in der Schule nur eine Hilfs-

wissenschaft der Physik sein solle. Eine solche extreme Forderung konnte unmöglich durchdringen, und man einigte sich dann im folgenden Jahre auf der Versammlung in Braunschweig zu den sogenannten Braunschweiger Beschlüssen.

In nuce sagen diese Beschlüsse, daß die Schulmathematik, unbeschadet ihrer Selbständigkeit, Rücksicht nehmen müsse auf die sich naturgemäß darbietende Verwendung auf dem Gebiete der Physik, Chemie, Astronomie u. s. w., und daß die Anwendungen der mathematischen Theorien nicht in künstlich gemachten Beispielen bestehen dürften, sondern sich auf die Verhältnisse der Wirklichkeit beziehen müßten. Diese Anregung trug wohl hier und da Früchte. Ich erinnere nur an die Bestrebungen, die u. a. am Frankfurter Kaiser-Friedrichs-Gymnasium mit Erfolg durchgeführt worden sind, an die Programmabhandlungen von Müller „Über stereometrische Konstruktionen“, „Logarithmische Rechenschieber“, sowie von Degehhardt über „Praktische Geometrie“. Aber eine wirkliche Bedeutung erhielten sie erst, als im Jahre 1895 die Bewegung der deutschen Ingenieure einsetzte. Ich hebe nur eine Stelle aus der Riedler'schen Schrift „Zur Frage der Ingenieur-erziehung“ hervor, in der er schreibt: „Es muß mit dem einseitigen, auch die Schulen beherrschenden Universitätsgeiste, der von der Wirklichkeit ablenkt, prinzipiell gebrochen werden.“

Neben den Physikern und Technikern regten sich auch die Vertreter der biologischen Wissenschaften. Der Zustand, daß selbst auf den realistischen Anstalten der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften seit den Lehrplänen von 1882 in der Untersekunda aufhörte, war ein höchst unbefriedigender. Die Vertreter des Faches mußten ihren Unterricht auf die Unter- und Mittelstufe beschränken, die so wertvolle und geistbildende Behandlung biologischer Fragen mit erwachsenen Schülern hörte auf und die Folge davon war, daß immer weniger Kandidaten sich diesen Fächern zuwandten und an Quantität und Qualität ein Rückgang eintrat. Wiederholt wurden diese Verhältnisse auf Versammlungen beklagt. Einen besonders lebhaften Ausdruck fanden sie auf der Naturforscher-Versammlung in Hamburg im Jahre 1901 in einem Vortrage von Ahlborn über „Die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts an den höheren Schulen“. Der Vortrag gipfelte in 9 Thesen, die nach einer lebhaften Diskussion allgemeine Zustimmung fanden und nach einer redaktionellen Änderung im Jahre 1903 eine ebenso einmütige Annahme auf der Naturforscher-Versammlung in Kassel. Bei diesen Verhandlungen, an denen sich die bedeutendsten Gelehrten beteiligten, ich nenne nur Kräpelin-Hamburg, Klein-Göttingen, Oswald-Leipzig, Voller-Hamburg, Kernst-Göttingen, vant'Hoff-Berlin, Schotten-Halle, wurde zugleich beschlossen, auf der nächstjährigen Tagung die Gesamtheit der Fragen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Gegenstand umfassender Erörterungen zu machen. Und das geschah auch im Jahre 1904 in Breslau durch vier Vorträge von Fricke-Bremen, Klein-Göttingen, Merkel-Göttingen, Leubuscher-Meiningen. Es wurde beschlossen, eine besondere Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte zu wählen, die den Auftrag erhielt, alle Fragen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts einer eingehenden Erörterung zu unterziehen und

von den verschiedenen Wünschen abgeglichene Vorschläge auszuarbeiten. In diese Kommission wurden 12 Mitglieder gewählt und zwar als Mathematiker Geheimrat Professor Klein-Göttingen und Professor Gutzmer-Halle, der den Vorsitz übernahm; als Biologe Professor Berworn-Göttingen, der bald durch Professor Chun-Leipzig ersetzt wurde; als Vertreter der angewandten Chemie Professor Dr. Duisberg-Elberfeld, als Vertreter der Ingenieure Geheimrat Professor Dr. Borries-Berlin und nach seinem Tode 1905 Geheimer Baurat Dr. Peters-Berlin; weiter Professor Dr. Kräpelin, Direktor des naturwissenschaftlichen Museums in Hamburg; als Vertreter der Ärzte der Geheime Medizinalrat Professor Leubuscher-Meinungen, an dessen Stelle Professor Cramer-Göttingen trat. Von Schulmännern waren in der Kommission Professor Piezker-Nordhausen und Direktor Schotten-Halle als Mathematiker, Professor Poske-Berlin als Physiker, Professor Fricke-Bremen und Oberlehrer B. Schmid-Zwickau als Biologen. In außerordentlich reger Tätigkeit wurden von den genannten Herren in allgemeinen Sitzungen und in Subkommissionen alle einschlägigen Fragen unter weiterer Heranziehung von Sachverständigen erörtert und die Beschlüsse auf den Naturforscher-Versammlungen in Meran 1905, Stuttgart 1906 und Dresden 1907 niedergelegt.

Die Meraner Vorschläge, mit denen wir uns besonders beschäftigen wollen, betreffen den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf den 9klassigen höheren Schulen; der Stuttgarter Bericht handelt von dem Betrieb dieser Fächer auf den Reformschulen Altonaer und Frankfurter Systems, auf den 6klassigen Realschulen und den höheren Töchterschulen und bringt Vorschläge zur Lösung von Fragen der allgemeinen Schulhygiene und ein Merkblatt zur Handhabung sexueller Aufklärung; der Dresdener Bericht endlich gibt ausführliche Vorschläge zur wissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften. Damit war die Tätigkeit der Unterrichtskommission abgeschlossen.

Von der Ausarbeitung der Reformvorschläge bis zu deren Verwirklichung ist aber noch ein langer Weg. Um diesen Weg zu ebenen und die Hindernisse hinwegzuräumen, ist ein allgemeiner Unterrichtsausschuß eingesetzt worden, in dem folgende Gesellschaften vertreten sind:

1. Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte (Vertreter: Geheimer Hofrat Prof. Dr. C. Chun-Leipzig, Prof. Dr. A. Gutzmer-Halle a. S., Oberrealschuldirektor Dr. H. Schotten-Halle a. S.);
2. Deutsche Mathematiker-Vereinigung (Vertreter: Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. F. Klein-Göttingen, Geheimer Hofrat Prof. P. Treutlein-Karlsruhe i. B.);
3. Deutsche Physikalische Gesellschaft (Vertreter: Geheimer Hofrat Prof. Dr. W. Hallwachs-Dresden, Prof. Dr. F. Poske-Friedenau);
4. Göttinger Vereinigung zur Förderung der angewandten Physik und Mathematik (Vertreter: Geheimer Regierungsrat Dr. G. v. Böttinger-Elberfeld);

5. Verein Deutscher Ingenieure (Vertreter: Regierungsbaumeister Meyer = Berlin, Geheimer Hofrat Prof. Dr. P. Stäckel = Karlsruhe i. B.);
6. Verband Deutscher Elektrotechniker (Vertreter: Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Kohlrusch = Hannover);
7. Verein Deutscher Chemiker (Vertreter: Prof. Dr. C. Duisberg = Elberfeld, Prof. Dr. B. Nassow = Leipzig);
8. Deutsche Chemische Gesellschaft (Vertreter: Prof. Dr. E. Buchner = Berlin);
9. Deutsche Geologische Gesellschaft (Vertreter: Prof. Dr. K. Friede = Bremen, Prof. Dr. G. Rauff = Berlin);
10. Deutsche Botanische Gesellschaft (Vertreter: Prof. Dr. F. Höck = Berleberg);
11. Deutsche Zoologische Gesellschaft (Vertreter: Geheimer Hofrat Prof. Dr. R. Hertwig = München, Prof. Dr. K. Kraepelin = Hamburg);
12. Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Vertreter: Prof. Dr. F. Piezker = Nordhausen, Oberlehrer Dr. B. Schmid = Zwickau);
13. Anatomische Gesellschaft (Vertreter: Hofrat Prof. Dr. R. v. Bardeleben = Jena);
14. Deutsche Physiologische Gesellschaft (Vertreter: Prof. Dr. M. v. Frey = Würzburg, Prof. Dr. M. Bernhorn = Göttingen);
15. Kongreß für innere Medizin (Vertreter: Prof. Dr. v. Krehl = Heidelberg);
16. Deutscher Medizinalbeamten-Verein (Vertreter: Geheimer Medizinalrat Prof. Dr. A. Cramer = Göttingen).

Ist die Arbeit dieses Ausschusses ebenso intensiv wie die der Kommission, so wird aus dem Zusammenarbeiten von Universität, Schule und Technik für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ein Werk hervorgehen, wie es einheitlicher und bedeutsamer in keinem Unterrichtsfach zu finden ist.

Doch nun endlich zu den Meraner Vorschlägen. Ich möchte sie nach zwei Richtungen hin betrachten, einmal nach der organisatorischen, dann nach der methodischen Seite. Der Standpunkt der Kommission läßt sich aus den aufgestellten Leitsätzen erkennen, die folgendes aussagen:

1. Die K. wünscht, daß auf den höheren Lehranstalten weder eine einseitig sprachlich-historische, noch eine einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung gegeben wird.

2. Die K. erkennt die Mathematik und Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an und hält zugleich fest an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung der höheren Schulen.

3. Die K. erklärt die tatsächliche Gleichberechtigung der höheren Schulen für durchaus notwendig und wünscht deren vollständige Durchführung.

Den Leitsätzen mögen im allgemeinen wohl alle zustimmen. Der schwache Punkt bei These 1 ist nur der: Wo fängt die einseitig sprachlich-historische, wo die einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung an?

Von den Gymnasien wird für die Mathematik eine gleichmäßige Stundenzahl von wöchentlich 4 durch alle Klassen und damit die Beseitigung der Einschränkung des mathematischen Unterrichts in den Tertien verlangt. Für das Realgymnasium wird die gleiche Zahl von Mathematikstunden für ausreichend gehalten, was einen Verlust von 6 Stunden bedeutet. Bei den Oberrealschulen wird zwar kein Überfluß an Mathematikstunden festgestellt, aber es wird auch keine Vermehrung gefordert. In den Naturwissenschaften liegen die Verhältnisse anders. Hier hält die Kommission für eine ihrer wichtigsten Aufgaben, dahin zu wirken, daß der den Naturwissenschaften innewohnende Bildungswert auf den Oberklassen voll zur Geltung komme. Da ergeben sich nun die Schwierigkeiten. Nicht nur für die Physik, sondern auch für die übrigen naturwissenschaftlichen Fächer müßte auf dem Gymnasium eine erhebliche Vermehrung der Stundenzahl verlangt werden, wenn nicht eine ganz oberflächliche und in keiner Weise ausreichende Bildung erzielt werden soll. Diese Stunden könnten allein die alten Sprachen abgeben, wofür z. B. aber gar keine Aussicht vorhanden ist. Die Kommission beschränkt sich deshalb darauf, allein für die Physik eine größere Stundenzahl zu fordern, um wenigstens in einem Fache dem Bildungswert der Naturwissenschaften zum Durchbruch zu verhelfen. Sie will für die Obertertia und Untersekunda je 2 Stunden, für die Oberklassen aber je 3 Stunden Physik, zu denen noch wahlfreie physikalische Schülerübungen treten sollen. In bezug auf die anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen macht sie keine Vorschläge und bezeichnet nur den durch die geschichtliche Eigenart des Gymnasiums bedingten Mangel als einen argen Mißstand. Nicht klar geht aus den Vorschlägen hervor, ob in der O III, in der ja nach den Lehrplänen in dem ersten Semester der Bau des menschlichen Körpers zu behandeln ist, die beschreibende Naturwissenschaft ganz wegfallen oder mit 1 Stunde durch das ganze Jahr bleiben soll.

Daß die Klagelieder über die klaffende Lücke in der naturwissenschaftlichen Bildung der Gymnasiasten nicht ganz ohne Resonanz geblieben sind, das beweist der bekannte Erlaß über den biologischen Unterricht vom 19. 3. 1908, nach dem in Unter- und Oberprima je eine Stunde den anderen Fächern zu Gunsten des biologischen Unterrichts entzogen werden kann.

Fassen wir die Forderungen für das humanistische Gymnasium zusammen, so wird für die beiden Tertien je 1 Stunde Mathematik mehr verlangt, für die Obertertia eventuell noch 1 Stunde Naturwissenschaft, für die Oberklassen je 1 Stunde Physik und fakultative physikalische Schülerübungen. Es würde sich also die Zahl der obligatorischen Stunden in den Tertien und in den drei Oberklassen auf mindestens 31 erhöhen.

Wenn ich noch einen kurzen Blick auf die Reformgymnasien werfen darf, so muß ich sagen, daß diese weit schlechter wegkommen. Wenn auch auf den Reformgymnasien scheinbar eine Vermehrung der Mathematikstunden von 34 auf 35 stattgefunden hat, so kommt sie doch lediglich der Unter- und Mittelstufe zugute, während der Unterricht von Untersekunda an auf 3 Stunden reduziert ist. Die Kommission erklärt ausdrücklich, daß sie auf dieses Plus in den Unterklassen keinen besonderen Wert legt, dagegen der Verkürzung in den vier

oberen Klassen auf keinen Fall zustimmen kann; sie hält auch für das Reformgymnasium an 4 Stunden Mathematik fest. Es käme dann noch die Vermehrung der Physik um 1 Stunde in den Oberklassen in Betracht, so daß im Reformgymnasium 7 Stunden zur Verfügung gestellt werden müßten: 1 Stunde in der Untersekunda und je 2 Stunden in den drei Oberklassen. Da eine Festsetzung der Gesamtstundenzahl auf 31 bzw. 32 an diesen Anstalten noch mehr ausgeschlossen erscheint als am alten humanistischen Gymnasium, so könnte die Stundenzahl nur durch Verkürzung des fremdsprachlichen Unterrichts gewonnen werden.

Der Vollständigkeit halber möchte ich auch die Vorschläge auf naturwissenschaftlichem Gebiete für die Realanstalten erwähnen. Hier werden beide Arten von Anstalten gleichgestellt. In den Oberrealschulen soll der Physikunterricht auf der Mittelstufe um 1 Stunde erhöht werden und in den Oberklassen soll zu den 3 Stunden Physik und 3 Stunden Chemie noch eine siebente Stunde dazu kommen, um den biologischen Unterricht durch alle Klassen fortführen zu können. Das würde für die Oberrealschule, bei der der mathematische Unterricht ungeändert bleiben soll, einen Zuwachs von 1 Stunde von der Obertertia an bedeuten, die auch wieder nur der sprachlich-historischen Gruppe entzogen werden könnte. Bei dem Realgymnasium würden von Obertertia an 12 Stunden naturwissenschaftlicher Unterricht hinzukommen. Nun verzichtet allerdings die Kommission auf die 5. Mathematikstunde und macht die Stundenzahl der Gymnasien vollständig gleich, so daß auf diese Weise 5 Stunden für die Naturwissenschaften frei werden; es bleiben aber immerhin noch 7 Stunden zu decken.

Sollen diese Wünsche bezüglich der Stundenzahl erfüllt werden, so würde das eine vollständige Änderung unserer Lehrpläne zur Folge haben. Und wenn man auch unseren Lehrplänen nach den Erfahrungen der letzten Dezennien keine längere Dauer als zwei Lustren zugesteht, so glaube ich doch kaum, daß wir in 3 Jahren eine so radikale Änderung zu erwarten haben, die eine Verschiebung der Bildungsfächer nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite auf der ganzen Linie bedeuten würde. Wenn man die Berichte liest, so hören sich ja die gewiß nicht ganz unberechtigten Urteile über die ungenügende mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung auf dem Gymnasium außerordentlich scharf an, und die Forderungen nach einer Änderung sind nirgends so dringend als bei diesen Anstalten, aber das klingt doch überall durch, namentlich im Stuttgarter Bericht, daß man dem Gymnasium seine Eigenart lassen will, wenn diese Schulgattung nicht mehr an Zahl so stark überwiegt wie bisher. Bei uns in Preußen sind immer noch  $2\frac{1}{2}$  mal so viel Gymnasien als Realgymnasien und Oberrealschulen zusammen, und bei diesen Verhältnissen glaubt die Kommission unbedingt auf die Durchsetzung ihrer Forderung dringen zu müssen. — Selbst an den Oberrealschulen ist die geforderte Stundenzahl für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht noch nicht zu erreichen. Die Entwicklung mag dazu führen. Die sprachlichen Fächer werden aber immer die leidenden sein müssen.

Soweit die organisatorischen Änderungen. Jetzt zu den methodischen Ausführungen, die meiner Meinung nach von noch größerer Bedeutung

sind. Zu den organisatorischen Vorschlägen mag man stehen wie man will, den methodischen und didaktischen Anregungen wird niemand seine Anerkennung versagen können, wenn er nicht ein ganz verknöchertes Schulmeister ist, der unverändert Jahr für Jahr das traktiert, was er von seinen Vorgängern gesehen hat. Lassen Sie mich die einzelnen Fächer durchgehen.

Als Ziel des mathematischen Unterrichts auf allen höheren Schulen wird verlangt: ein wissenschaftlicher Überblick über die Gliederung des auf der Schule behandelten Lehrstoffes; weiter eine gewisse Fähigkeit der mathematischen Auffassung und ihrer Verwertung für die Durchführung von Einzelaufgaben und vor allem schließlich die Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die exakte Naturwissenschaft.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgabe des Mathematikunterrichts hingestellt. Was wir unter räumlichem Anschauungsvermögen zu verstehen haben, das wird auch dem Laien klar sein, dagegen ist das zum Schlagwort gewordene funktionale Denken ein außerordentlich schwieriger Begriff, und ich bin in Verlegenheit, Ihnen dieses Wort knapp und klar zu definieren. Ich will es mit folgenden Worten versuchen: Funktionales Denken ist das Aufdecken des Gesetzmäßigen in der Veränderung zweier oder mehrerer von einander abhängiger Größen. Läßt man z. B. einen Stein fallen, so beobachtet man, daß die Geschwindigkeit wächst, je länger der Stein fällt. Die Geschwindigkeit ist eine Funktion der Zeit. Wir sehen auch, daß der Weg, den ein fallender Stein zurückgelegt hat, ganz verschieden ist je nach der Dauer der Fallzeit; auch hier ist die durchfallene Strecke eine Funktion der Zeit, aber eine ganz andere als die erste. Während im ersten Falle die Funktion eine lineare ist, d. h. die Veränderung sich durch das Bild einer geraden Linie darstellen läßt, ist im zweiten Falle die Funktion eine quadratische, und die Veränderung wird durch das Bild einer Kurve, die wir Parabel nennen, dargestellt. — Das Abhängigkeitsverhältnis läßt sich häufig durch theoretische Überlegungen finden. Oft läßt uns aber die Theorie im Stich, und wir müssen uns dann anderer Methoden bedienen, um hinter das Geheimnis zu kommen. Ein solches Mittel ist die graphische Darstellung. Sie kennen alle die Fieberkurven, die Veranschaulichung der Temperaturverhältnisse oder des Luftdrucks während einer bestimmten Zeitperiode. Diese Methode wenden wir nun auch bei physikalischen oder chemischen Vorgängen an. Wir veranschaulichen die Veränderungen, die eine abhängige Größe erleidet, wenn eine zweite unabhängige Größe sich ändert. Diese graphische Darstellung gibt uns ein Bild des Abhängigkeitsverhältnisses. Stimmt dieses Bild mit dem Bilde einer uns bekannten mathematischen Funktion überein, so ist uns der Weg gewiesen, auf dem wir auch mathematisch die Veränderungen formulieren können. Wir brauchen dabei nicht einmal vollständige Übereinstimmung. Oft können wir nur in einem gewissen Bereiche die unbekanntere Funktion durch eine uns bekannte Funktion ersetzen. Sie sehen aus diesen Andeutungen, daß wir nur zum Ziele kommen, wenn wir zunächst das Bild der mathematischen Funktionen kennen. Ihnen sind

ja die Sinus-, die Tangens- und die Logarithmusfunktion sowie eine quadratische oder kubische Funktion gewiß noch bekannt; wie aber eine solche Funktion sich im Bilde darstellt, das werden Sie nicht immer wissen, denn das ist zu unserer Zeit auf der Schule noch nicht gelehrt worden.

Auf den außerordentlichen Wert dieser graphischen Darstellungen aufmerksam gemacht zu haben, ist das große Verdienst der Meraner Vorschläge. Die mathematische Formel verliert bei diesem Verfahren ihre abstrakte Starrheit, sie wird lebendig und beweglich, sie prägt sich dem Gedächtnis nicht nur durch verstandesmäßige Operationen, sondern auf dem natürlichen, sinnlichen Wege der Anschauung ein. Ganz besonders fruchtbar ist dieser Weg bei der Theorie der Gleichungen, z. B. bei den Gleichungen 2. Grades mit mehreren Unbekannten und bei den kubischen Gleichungen. Es ist geradezu überraschend, was nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler aus dem Bilde der Gleichungspolynome herauslesen kann. Das Interesse bei dem sonst so spröden Stoff erhöht sich ganz ungemein, und die Schüler werden direkt zu eigenen Untersuchungen angespornt. Für die Herren, die sich dafür interessieren, habe ich Schülerhefte mit solchen Arbeiten mitgebracht, die ich Ihnen gern zeigen werde.

Hand in Hand mit der Betonung der Gewöhnung an funktionales Denken, zu der die graphische Darstellung ein vorzügliches Hilfsmittel ist, geht das Verlangen, daß alles aus dem Unterrichte ausgeschieden wird, was eine besondere, nicht für die Allgemeinheit notwendige Routine, sei es in der analytischen oder der geometrischen Behandlung, verlangt.

Der geometrische Unterricht soll sich an die natürliche Anschauung anschließen und von praktischen Messungen ausgehen. Ausdrücklich wird hervorgehoben, daß man Dinge, die dem natürlichen Gefühl als selbstverständlich erscheinen, nicht durch pedantisches Beweisverfahren dem Verständnis entfremden soll. Umkehrungen direkt bewiesener Beziehungen, die dem gesunden Menschenverstand an und für sich klar erscheinen, sollen als selbstverständliche Sätze behandelt und nicht noch einmal durch ein langatmiges Beweisverfahren erhärtet werden. Wie in der Algebra die Funktion durch die graphische Darstellung Leben erhellt, so soll auch in der Geometrie überall das funktionale Denken geübt werden, indem der Schüler angehalten wird, die Figur nicht als ein starres Gebilde zu betrachten, sondern durch Lage und Größeveränderungen einzelner Teile die verschiedenen Figuren zu einander in Beziehung zu setzen. Aus diesem Grunde ist bei Lösung von Konstruktionsaufgaben auf die Determination besonderer Wert zu legen. Die Heranziehung der Elemente der Differential- und Integralrechnung, die nur auf anschaulichem Wege gelehrt werden soll, ist in das Belieben der Fachlehrer gestellt. Schließlich wird für die Abiturientenprüfung nicht die Bearbeitung von 4 Aufgaben, sondern nur die zusammenhängende Darstellung eines allgemeinen Themas und die rechnerische und zeichnerische Behandlung einer einzigen Aufgabe verlangt. Ein angefügter Lehrplan soll ein Beispiel, keine Norm sein, wie das Verlangte auf den einzelnen Klassen durchgeführt werden soll.

Für den physikalischen Unterricht sind drei Grundsätze aufgestellt, aus denen sich die methodische Behandlung ergibt:

1. Der Physikunterricht ist nicht als mathematische Wissenschaft, sondern als Naturwissenschaft zu behandeln. Der Unterricht muß an die sich in der Natur abspielenden Vorgänge anknüpfen und sein Ziel darin suchen, die Erscheinungen der uns umgebenden Natur zu verstehen. Er darf weder einseitig mathematisch betrieben werden, noch allein in der Vorführung glänzender Experimente bestehen. Die an Versuche anknüpfende geistige Durchdringung des Stoffes ist die Hauptsache.
2. Als zweiter Grundsatz gilt, daß der Unterricht so erteilt wird, daß er als Vorbild dient für die Art, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird. Für die Methode folgt daraus, daß der Unterricht im wesentlichen heuristisch zu handhaben ist. Der den Schülern höherer Schulen so oft gemachte Vorwurf, Naturobjekte und Naturvorgänge nicht genau beobachten und richtig beurteilen zu können, soll dadurch gehoben werden, daß der Schüler nicht allein die Versuche sieht, sondern auch selber anstellt.
3. Deshalb folgt als dritter Grundsatz: Für die physikalische Ausbildung der Schüler sind planmäßig geordnete Übungen im eigenen Beobachten und Experimentieren erforderlich.

Wie ich schon oben bemerkte, sollen diese Übungen am Gymnasium fakultativ, an den Realanstalten obligatorisch sein. Über diese Schülerübungen mich näher einzulassen, fehlt es an Zeit; ich möchte nur erwähnen, daß uns Amerika und England in dieser Beziehung weit vorausgegangen sind, daß in diesen Ländern der physikalische und chemische Unterricht sich ganz auf diese Übungen aufbaut. Auch in Frankreich sind seit der Reorganisation von 1902 in der Classe de Seconde und Classe de Première, in der Sektion C. und D., sowie in der Classe de Mathématiques praktische Übungen eingeführt. Bei uns in Preußen finden vorläufig diese Übungen nur an vereinzelt Anstalten statt, denn es fehlt an den dazu geeigneten Lehrern und an den notwendigen Einrichtungen. Daß diese Übungen aber über kurz oder lang ganz allgemein werden, ist meine feste Überzeugung.

Bei dem ungeheuren Anwachsen der physikalischen Wissenschaft ist eine gleichmäßige Behandlung des ganzen Gebietes in der uns zur Verfügung stehenden Zeit ganz unmöglich. Es ist deshalb auf eine Sichtung des Stoffes Bedacht zu nehmen, damit die Bildungselemente der Physik wenigstens an einigen Beispielen voll und ganz zur Geltung kommen. Dabei kann auf technische, philosophische und erkenntnistheoretische Fragen eingegangen werden, die die Physik mit allen anderen Fächern in fruchtbare Verbindung bringen. Selbst wenn an den Realanstalten die Erhöhung der Stundenzahl für dieses Fach eintreten sollte, müßte doch der Stoff beschnitten werden, und ich erachte es als eine Hauptaufgabe der einzelnen Kollegien sich über die durchzunehmenden Kapitel zu einigen. Das Beispiel eines von der Kommission entworfenen Lehrplans zeigt, wie diese Vorschläge durchgeführt werden können.

Schließlich beschäftigen sich noch die Meraner Vorschläge mit dem Unterricht in der Chemie und Mineralogie sowie mit den biologischen Fächern. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß die Unterrichtskommission mit aller Entschiedenheit auf eine Verstärkung des biologischen Unterrichts dringt und für die Realanstalten die Durchführung dieses Unterrichts und zwar mit 2 Stunden für alle Klassen fordert. Sie greift auf die Lehrpläne von 1859 zurück, nach denen dieser Unterricht in allen Klassen der Realschule 1. Ordnung zu erteilen war. Über den allgemeinen Bildungswert der Biologie können wir uns heute hier nicht unterhalten. Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß die Kenntnis der Biologie zu einer abgerundeten naturwissenschaftlichen Bildung unbedingt gehört, und daß die wichtigsten biologischen Fragen, Deszendenztheorie u. s. w., nicht mit Schülern von 10—14 Jahren erörtert werden können. Wollen also die Realanstalten eine solche geschlossene Bildung auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete geben, so müssen sie auch in den Oberklassen für diesen Unterricht Zeit gewinnen. Daß dafür in allen Anstalten gleich 2 Stunden freigemacht werden, das sind wohl *pia desideria*, aber es läßt sich auch mit weniger Stunden etwas erreichen.

Das die Meraner Vorschläge, soweit im engen Rahmen eines Referats die Sache dargelegt werden kann.

Was ist nun für das Gymnasium daraus wertvoll? Zunächst ist dies ja eigene Angelegenheit der an dem Gymnasium unterrichtenden Herren, aber unbenommen muß es jedem bleiben, der die Verhältnisse auf dem Gymnasium kennt, sich ein Urteil darüber zu bilden, und so gestatten sie wohl auch mir eine unmaßgebliche Meinungsäußerung.

Da muß ich vor allem bemerken, daß meiner Meinung nach in das Gymnasium und auch in die anderen höheren Schulen viel zu viel verschiedene Bildungselemente hineinbugsiert sind, und daß sie viel zu stark mit dem zu Boden drückenden Gewichte des Abiturientenexamens beschwert sind. Ich halte deshalb auch z. B. die Einführung des biologischen Unterrichts in das Gymnasium als obligatorischen Gegenstand für nicht vereinbar mit den Zielen dieser Anstalten. Das schließt aber gar nicht aus, den Schülern Anregungen und Belehrungen über diese wichtige Frage zu geben. Ich empfinde es für die Schüler der Oberrealschulen als einen fühlbaren Mangel, daß sie so wenig durch den Unterricht in die künstlerische Gedankenwelt der Antike eingeführt werden. Da suchen wir uns nun zu helfen, indem wir den Schülern unserer Oberklassen durch Vorträge, die einzelne Herren gern übernommen haben, einen kleinen Ersatz geben. Was wir hier auf dem Gebiete der Antike machen, würde bei dem Gymnasium auf dem Gebiete der Naturwissenschaften auch wohl möglich sein.

Nun zur Physik. Sie erinnern sich, daß für dieses Fach eine dritte Stunde in den Oberklassen verlangt wird, und daß ich dazu bemerkte, daß damit die Stundenzahl auf 31 erhöht würde, eine Zahl, die auch die Realgymnasien und Oberrealschulen haben. Hier schließe ich mich den Vorschlägen der Kommission unbedingt an. Die Physik ist im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Wissenschaft geworden, die durch ihre Anwendungen so in unser ganzes Kulturleben eingreift,

daß ein ausreichendes Verständnis auf diesem Gebiete für jeden wissenschaftlich gebildeten Mann, der im öffentlichen Leben steht, vor allem für den Juristen, durchaus erforderlich ist. Ob die Erhöhung auf 31 Stunden Ihnen angängig erscheint, vermag ich nicht zu beurteilen. Ich selbst bin kein Freund von einer Stundenvermehrung und möchte lieber den keckerischen Ausspruch tun: „Nehmen Sie diese Stunde dem Französischen, und lassen Sie dieses Fach aus dem Abiturientenexamen auch in der mündlichen Prüfung verschwinden.“

Endlich die Mathematik. Auch hier enthalte ich mich jedes Urteils, ob die Einschränkung der Mathematik auf der Tertia ohne Schaden für die anderen Fächer beseitigt werden kann. Meiner Meinung nach liegt in diesem Fache für das Gymnasium das Wertvolle in den methodischen Bemerkungen. Wenn aller unfruchtbarer Formelkram, ein unnützes Beweisverfahren, nie vorkommende Rechnungsoperationen aus dem Unterricht ausgeschieden werden, dafür aber die Anschauung auf allen Klassenstufen gepflegt und die Schüler — ich will das Schlagwort gebrauchen — zu funktionalem Denken angeregt werden, wobei man durchaus nicht mathematische Strenge aufzugeben braucht, dann läßt sich ohne häusliche Mehrbelastung eine mathematische Ausbildung erreichen, die allen billigen Forderungen entsprechen wird. Nicht ein oberflächliches, enzyklopädisches Wissen auf allen Gebieten der Mathematik und Naturwissenschaften verlange ich vom Gymnasiasten, sondern lediglich Verständnis für die Arbeitsmethode dieser Wissenschaften und Achtung vor dem, was diese Wissenschaften der menschlichen Kultur gebracht haben. Hat ein Gymnasiast in den alten Sprachen wissenschaftlich denken und arbeiten gelernt, dann wird er sich später gegebenenfalls auch in das ihm fernerliegende Gebiet der Naturwissenschaften einarbeiten können. Wie der Gymnasiast, dessen Bildung in der Antike wurzelt, das gegenwärtige Reale nicht verachten darf, so erwarte ich von dem Schüler der Realanstalt die Erkenntnis, daß die großen Errungenschaften von Industrie und Technik nicht ein Produkt weniger Jahre sind, sondern daß sie auf der Geistesarbeit von Jahrhunderten beruhen, daß ein wirkliches Erfassen der Gegenwart nur durch Zurückgreifen auf die Vergangenheit möglich ist und daß ein historisches Betrachten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete durchaus notwendig ist, denn sie gibt uns die Bescheidenheit, die bei allen glänzenden äußeren Erfolgen der Naturwissenschaften immer ein Kennzeichen eines wahrhaft humanistisch gebildeten Menschen ist.

Reichen wir uns so gegenseitig in der Behandlung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer die Hand, dann wird jede Schule, unbeschadet ihrer Eigenart, zu dem Schulfrieden beitragen und eine Jugend heranziehen, die nicht ein klaffender Riß in ihrer Bildung trennt, sondern die durch unzählige geistige Bande zusammengehalten wird in dem Bestreben, all ihr Können einzusetzen für einen wirklichen kulturellen Fortschritt des Vaterlandes und der ganzen Menschheit.

Frankfurt a. M.

Dr. Paul Bode.

## Zur Ueberbürdungsfrage.<sup>1)</sup>

Kürzlich kamen meine Schüler zu mir mit der Bitte, ihnen einen Teil der Arbeiten für die nächsten Tage zu erlassen, da sie durch einen deutschen Aufsatz und durch eine häusliche Arbeit in der Mathematik zu sehr in Anspruch genommen seien; zuerst entgegnete ich freilich, daß sie doch nur die Zeit und geistige Anspannung, die sie zur Feststellung der Tatsache ihrer künftigen Ueberbürdung gebraucht hätten, künftig lieber auf die Erledigung der von ihnen geforderten Arbeiten verwenden sollten, das werde sicher eine nicht zu unterschätzende Fülle von Zeit ergeben, aber trotzdem erließ ich ihnen für Latein und Griechisch die Repetition und Präparation, denn für dieses Mal kam mein wohlmeinender Rat ja schon zu spät. Für mich selbst aber konnte ich mir die melancholische Betrachtung nicht versagen, daß es doch eine gewisse Inkongruenz darstelle, daß zur selben Zeit, wo man sich der häuslichen schriftlichen Arbeiten für Latein und Griechisch völlig entwöhnt hat, es dem Deutschen und der Mathematik applausu omnium zugestanden wird, sich ungeniert dieser Inanspruchnahme der Hausarbeit zu bedienen — doch das bringt die Ungunst der Zeiten nun einmal fürs erste noch so mit sich. Außerdem aber gelobte ich mir, den Aufsatz von H. Vorbein, dessen Titel ich in dem jüngsten Heft der „Monatsschrift für höhere Schulen“ gelesen hatte, sorgsam durchzuarbeiten, in der Hoffnung, dort ein Universalmittel für Nöte, wie ich sie eben erfahren hatte, zu finden. Und in einer Hinsicht bin ich nicht enttäuscht: es wird wirklich ein Universalmittel vorgeschlagen, das wohl jede Art von Ueberbürdung unmöglich machen würde; nur schade, daß ich nicht in der Lage bin, es mir mit gutem Gewissen zu eigen zu machen; im übrigen war mir das Glück darin hold, daß für die melancholische Stimmung, die mich beherrschte, kaum eine bessere Lektüre als die des Vorbeinschen Aufsatzes gefunden werden konnte. Ueber dem Ganzen liegt eine wohlthuend schonende und bußfertige Stimmung: Liebe Jugend, so könnte man den Ton, der das Ganze erfüllt, in Worte fassen, es ist an dir gesündigt worden seit langen Jahrhunderten und es wird auch jetzt noch weiter an dir gesündigt, auch ich habe mich dessen schuldig gemacht, aber ich will mich selber bessern und als *donum supererogativum* dazu noch den Versuch machen, auch möglichst viel andere Leute zu dieser Besserung zu befehlen. Ist aber zu solcher Stimmung Grund vorhanden? Vorbein macht den Versuch, seine Forderungen darzustellen als das notwendige Ziel richtig deutender historischer Betrachtung und einsichtiger Psychologie des Volkes nicht minder als der Jugend; dazu erscheint der Aufsatz in einer Zeitschrift, der ohne Zweifel ein besonderes Gewicht verliehen wird durch Name und Stellung der Herausgeber. Das mag eine genauere Prüfung rechtfertigen.

In einer Einleitung von 1½ Seiten sucht B. den Nachweis zu führen, daß der das moderne pädagogische Denken leitende Gesichtspunkt der sei, die Organisation der Schule so einzurichten, daß der freien Entwicklung der Schülerindividualität vor allem ausgiebig Rechnung getragen werde: er meint, Schule und Haus bedürften gründlicher Aufklärung darüber, daß bisher die Jugend zu wenig als Selbstzweck gelte, zu sehr als Vorbereitungszeit auf das spätere Leben; Lehrer und Eltern neigten zu sehr dazu, bei der Beurteilung kindlicher

<sup>1)</sup> Da die Ansichten des Herrn Vorbein, Direktors des Altonaer Reformrealgymnasiums (vorher schultechnischen Mitarbeiters beim Provinzialschulkollegium in Berlin) auch von Paul Gauer im vorigen Heft unserer Zeitschrift scharf kritisiert worden sind, so möchten wir bemerken, daß uns der folgende Aufsatz ziemlich gleichzeitig mit dem Gauerischen zugeing.  
Red.

Leistungen sich selbst als Muster an die Stelle des Zöglings zu setzen. Auf die in dieser Einleitung ausgesprochenen Gedanken werde ich später eingehen. Vorbein schließt dann aus drei Beobachtungen, daß es mit der Schule, wie sie sei, schlecht bestellt sei: 1) meint er, daß die Majorität der Eltern der Ueberzeugung sei, die Schule verlange zuviel; die nach derselben Richtung geäußerten Bedenken der Aerzte bestätigen ihm die Wichtigkeit des Elternurteils. 2) Das Resultat der Schularbeit werde erreicht, nur indem mindestens  $\frac{1}{4}$  aller Schüler der Mittel- und Unterstufe Nachhilfe bekommen; auch dann erreichten das jeweilige Ziel wieder nur  $\frac{3}{4}$ ; 3) die Lehrer zeigten starke Neigung, Reformvorschläge zu machen.

Aus all diesen Gründen meint er schließen zu dürfen nicht nur, daß etwas faul sei in der Organisation der Schulen, sondern auch daß die Ueberzeugung vorhanden sei, die zu starke Belastung der Kinder trage Schuld daran. Um nun den Punkt ausfindig zu machen, an welchem der Hebel einzusetzen habe, der die zu große Belastung erleichtere, untersucht er, wie der jetzige Zustand entstanden sei: er findet die Ursache darin, daß das deutsche Volk an den Fehlern seiner Tugenden leide: deutsche Gründlichkeit habe dazu verführt, die schwachen Schultern der Schüler zu sehr mit Lernstoff auf der Schule zu belasten. Das sei von jeher so gewesen, aber im 19. Jahrhundert noch sehr gesteigert, besonders dadurch, daß den höheren Schulen, die bis dahin nur Vorbereitungsschulen für die Hochschule gewesen seien, durch die Einrichtung des Einjährig-Freiwilligenwesens mit einer neuen Aufgabe betraut seien, nämlich eine Art normaler „allgemeiner Bildung“ durch das Einjährigen-Examen zu garantieren. Diese Einrichtung habe der Schule einen zwiespältigen Charakter verliehen, indem die Aufgaben, die dies Einjährigeneramen mit sich bringe, mit dem Geist, von dem die Vorbereitungsschule auf die Universität getragen sein müsse, oft in Kollision geraten seien, hauptsächlich zum Nachteil des Oberbaus.

Wo soll nun die Hilfe einsetzen? Der Verfasser vertritt entschieden die Meinung, daß das Schwergewicht der Masse entscheidend sein müsse: die kleinere Zahl, welche die Oberschule besuche, müsse sich richten nach der überwältigend großen Zahl, die mit 6-jährigem Bildungsgang zufrieden sei. Und damit das durch einen solchen 6-jährigen Bildungsgang garantierte Ideal allgemeiner Bildung möglichst vielen zugänglich sei, müsse bei der Beurteilung der Leistungen nicht nach einem vom Standpunkt des Erwachsenen genommenen Maßstab entschieden werden, sondern die Leistungsfähigkeit des Schülers, wenn er das, was ihn besonders interessiere, betreibe und erreiche, zum Maßstab gewählt werden. Konsequenz: Beseitigung der Einrichtung, daß die Hauptfächer für die Vertiefung entscheiden, sondern jedes Fach sei dem andern gleich; ob auch die technischen, darüber spricht der Verfasser sich schamhaft nicht aus, scheint aber innerlich dafür gestimmt zu sein.

Ich glaube, den Inhalt richtig angegeben zu haben. Man sieht, das Universalmittel, jede Art von Ueberbürdung zu verhindern, ist gefunden, indem im Grunde der Schüler entscheidet, ob er reif sei, nicht der Lehrer. Es fragt sich nur, ob die Argumentation des Verfassers schlüssig ist; das gilt es zu untersuchen.

Sind die Beobachtungen richtig, aus denen B. schließt, daß eine gründliche Reform unseres höheren Schulwesens — und zwar eine so gründliche, wie er sie plant — nötig sei?

Auf die erste Beobachtung legt er selbst offenbar nicht allzu viel Gewicht; mit Recht, denn wie will er feststellen, wie die Gesamtheit der Eltern und Aerzte über die Schule denkt? Muß er doch selbst zugestehen, daß, „so wie die Verhältnisse liegen, sich der einzelne Lehrer, den Ordinarius eingeschlossen,

und selbst die Direktoren selten ein richtiges Bild von der Gesamtleistung des Individuums innerhalb der ihn (sic, offenbar *constructio κατά σύνεσιν*) umschließenden Gemeinschaft macht". Eine Umfrage würde sicher auch viele Antworten bringen, die mit den Forderungen der Schule sich einverstanden erklären; ja es mehren sich doch bemerkbar die Stimmen, die gegen die ewige Unterbürdung Front machen. Aber wichtiger ist die Frage: ist das von B. beobachtete Verfahren richtig, die Eltern oder Aerzte zu Richtern darüber zu machen, was den Kindern not tut? Ich meine, es muß von Grund aus verworfen werden. 1) Die Eltern urteilen doch schließlich immer von ihren Kindern aus; da aber zweifellos die Zahl der schwach begabten stets größer ist als die der gut begabten, so wäre die Folge eben ein Herabdrücken des Niveaus und eine Beeinträchtigung der guten Köpfe, auf denen die Hoffnung des Vaterlandes beruht; auch Aerzte sind nicht unbefangen, da sie mehr die Schwachen als die Geunden zu beobachten Gelegenheit haben; ja selbst Direktor und Lehrer pflegen doch — so wie die Welt einmal ist — nur die Eltern der Sorgenkinder zu hören; da wo alles gut steht, tritt der Wunsch nach Besprechung mit den Lehrern kaum je hervor. 2) Die Verteilung des Lern- und Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen ist doch organisch verwachsen mit dem Endziel, das der gesamte Unterricht sich stellt; zu diesem Endziel stehen die Lehrpläne der einzelnen Klassen in dem Verhältnis, daß sie die Mittel darstellen, welche die Erreichung des gewollten Zweckes ermöglichen sollen. Das aber, was das Endziel unserer höheren Bildung sein soll, das soll denn doch nicht die Masse durch ihr Schwergewicht entscheiden, sondern das zu bestimmen ist doch Aufgabe derjenigen Männer, die die Summe der geistigen Bildung ihres Volkes überschauen mit weitem Blick für das, was dem Volke not tut; auch die Lehrer sind dazu nicht die richtige Instanz; die besten Lehrpläne, die wir gehabt haben, sind die des Freiherrn v. Zedlitz und die Humboldtschen. Die waren aber zu dieser ihrer Aufgabe befähigt, gerade weil ihnen der Blick nicht durch die kleinliche Rücksicht auf die Alltagsarbeit getrübt wurde. Es ist eigentlich unerhört, daß in einer Zeit, wo Harnack und andere sich bemühen, neue Ziele für die Bildungsideale der höheren Schulen aufzustellen, solche Gedanken sich überhaupt ans Licht wagen, als wenn so diffizile Dinge je dem Schwergewicht des Urteils der Masse überlassen werden könnten.

Wirksamer ist jedenfalls die zweite Beobachtung: der verhältnismäßig geringe Prozentsatz der Versetzungen und die verhältnismäßig große Zahl derjenigen Schüler, die Nachhilfestunden gebrauchen. Besonders das letzte ist eine sehr ernste Erscheinung, die ernste Beachtung fordert. Auch läßt sich an der Tatsächlichkeit der Beobachtung nicht zweifeln, nur meine ich, daß die Statistik hier erst dann Wert bekommt, wenn sie genauer differenziert. Ist nicht ein Unterschied vorhanden zwischen Schulen an kleinen Orten und solchen in Großstädten? Daß die große Inanspruchnahme des Geistes, der die Großstadtkinder ausgefetzt sind, die Folge hat, daß sie sich schwerer auf die Schule konzentrieren können, daß sie leichter abgelenkt werden, flüchtiger und zerstreuter sind als die Jungen der Kleinstadt, deren geistiger Horizont durch das, was die Schule bietet, auch so ziemlich beherrscht wird, ist eine sichere Tatsache. Dazu kommt, daß auch der Einfluß des Elternhauses in der Großstadt ein ganz anderer ist als in der Kleinstadt. Es lassen sich also weitgehende Schlüsse auf das Schulsystem und seinen Wert oder Unwert auf der Grundlage des von B. gegebenen Materials nicht ziehen. Dazu noch ein anderes: ist es denn wirklich so entsetzlich schlimm, daß  $\frac{1}{4}$  der Schüler nicht suo anno steigt? Die Schule hat denn doch wirklich neben der Aufgabe, den Schülern, die ihr anvertraut sind, die geforderten Kenntnisse beizubringen, noch eine weitere, politisch ungemein wichtige, nämlich die, auszusieben, das was zu leicht befunden wird, beiseite zu schieben und die mit dem Erwerb der Zeugnisse verbundenen Gerechtigame auch

nur denen zukommen zu lassen, die sie verdienen. Es ist sicherlich falsch, die Güte einer Schule nach der Schneidigkeit zu bemessen, mit der sich Direktor und Kollegium zur Nichtverletzung entschließen, aber sicherlich noch verkehrter ist es, eine hohe Prozentziffer der Verletzungen gleichzusetzen mit enormer Höhe der Leistungen. Dabei ist durchaus nicht ausgeschlossen, daß sowohl in der Verteilung des Lernstoffes auf einzelne Klassen Schwierigkeiten obwalten können, die beseitigt werden können, wie denn die Quarta und Tertia sicherlich stark belastet sind, besonders weil die eintretenden Pubertätsjahre ein ruhiges Vorwärtsschreiten behindern, als auch daß die Gesamtforderungen zu schwer sein können; aber daß man dafür eine andere Erklärung braucht, als die schon von Wieje vorgebrachte, daß die Nebenfächer zu sehr die Tendenz zeigten sich zu betonen, dafür fehlt denn doch der Beweis vollständig. Und dann: drängen sich denn gerade heute nicht auch allzuvielen auf die höhere Schule, denen fürs ganze Leben besser gedient wäre, wenn der unverständige Ehrgeiz der Eltern nicht von den Kindern Leistungen gewaltsam erprekte, denen die Kraft nicht gewachsen ist? Die Vielen, die mit Verbitterung der Schule gedenken, verdanken das sicher oft mehr dem Ehrgeiz der Eltern als der Unbrauchbarkeit der Schule.

Das letzte Argument des Herrn Verfassers bin ich auch leider nicht in der Lage, so ernst zu nehmen wie er. Die Reformvorschläge vonseiten der Lehrer nimmt er, glaube ich, wirklich zu tragisch; die Neigung, mit ihnen herauszutreten an die breite Öffentlichkeit, ist sicher oft diktiert durch den ernsthaften Wunsch, das Schulwesen, das wie alles Endliche stetem Wechsel sich unterziehen muß, vorwärtszuschieben; oft aber auch aus dem Wunsche erklärbar, das methodische Fündlein, das den Einzelnen beglückt, in seiner Wirkung zu steigern, indem man den Versuch macht, weitere Kreise zu ihm zu bekehren. In früheren Jahrhunderten schrieb der tüchtige Schulmeister sein *εργον* in Gestalt von Regeln und versus memoriales als Scholion unter seinen Donat; jetzt geht es als pädagogische Reform in die weite Welt, dank Druckerschwärze und Zeitschriften-erfindung.

Ich meine also, der Herr Verfasser hat das Gewicht seiner Beobachtungen falsch gewertet; sie sind nicht so vollgewichtig, wie er selber glaubt. Aber kommt ihnen das Prädikat zu, das er ihnen erteilt, Symptome dafür zu sein, daß unser Schulwesen daran fränke, zuviel zu fordern und die Jugend falsch einzuschätzen? Auch das muß ich verneinen: hätte er recht, so müßten alle diese Erscheinungen die Folge sein der Krankheit, die er aus ihnen erschließt. Es wird aber kaum einer ernsthaft leugnen, daß das erste und dritte Erscheinungen sind, die jede Schule, welcher Art sie auch sein möge, als Begleiterscheinungen zeigen wird; nur die zweite könnte er für sich verwerten, wenn sie in dem Umfange, wie er annimmt, überhaupt verwertbar wäre. Ich meine also, daß der Nachweis, den der Herr Verfasser zu führen beabsichtigte, nicht gelungen ist; er glaubt, ein Netz ausgelegt zu haben in weitem Bogen, um den Hecht im Karpfenteich unserer höheren Schule zu fangen, aber das Netz ist brüchig und der verderbliche Hecht existiert vielleicht nur in der Phantasie. Doch das bleibt noch zu prüfen.

„Der tieferliegende Grund der Ueberbürdung hängt mit dem innersten Wesen des deutschen Volkes und seiner Geschichte zusammen.“ „Die Erfahrung der Alten ist die Lehrmeisterin der Jungen u. s. w.“ „Der Fehler ist dabei aber von jeher die mangelnde Erkenntnis gewesen, ob die schwachen Schultern die ihnen auferlegte Last auch tragen könnten.“ Nun, da ist doch eines tröstlich: daß die schwachen Schultern bis dato die ihnen auferlegte Last auch tragen konnten. Hätte man diesen Trost nicht, so wäre es wirklich eine verzweifelte Sache um die Zukunft des deutschen Volkes, wenn es nämlich seit Jahrhunderten

sich an einer Last abgeschleppt hätte, die seine Kraft weit überstieg. Das ver- trägt weder der Einzelne noch ein ganzes Volk. Ich meine, wo die Tatsachen lehren, daß die Last tragbar war, weil sie getragen wurde, da ist es falsch, von Ueberbürdung zu sprechen. Abgesehen davon, daß der Vorwurf der mangelnden Erkenntnis gegenüber den Männern, die wir, von Melanchthon an, als Heroen zu preisen pflegen, denn doch etwas lieblos ist; ebenso wie es eigenartig be- rührt, daß jetzt erst endlich das Licht der wahren Erkenntnis leuchte.

Auch hat doch die Feststellung ihr Mißliches, daß die Schulform, die wir von den Vätern ererbt haben, obwohl sie in der nationalen und historischen Eigenart unseres Volkes ihre rationelle Erklärung findet, nun doch und trotz allem als ein großer historischer Irrtum erscheinen soll. Ich meine, daß man historisch gewordene Dinge denn doch anders werten kann. Wenn ich mit Sekundanern die konjessiven Sätze behandle, macht es mir und den Jungen Vergnügen, festzustellen, wie nahe sie mit den kausalen verwandt sind: während die einen das wirklich gewordene kausale Verhältnis darstellen, sind die andern der Ausdruck des möglichen, aber nicht wirklich gewordenen kausalen Verhält- nisses. Aber darum scheue ich denn doch auch doppelt davor zurück, ein kausales Verhältnis in ein konjessives umzugestalten; ich meine, man muß schließen: da das eine historisch geworden ist, so ist es die Grundlage für das, auf dem wir weiterbauen wollen, nicht die Grundlage dafür, daß wir das Gegenteil tun.

Doch ist es unrecht, die historische Begründung der Vorschläge zu sehr zu pressen; sie sind für B. offenbar mehr ein *σημα της λύσεως* als *της διανομίας*. Wichtig sind ihm für seine Ueberbürdungstheorie eigentlich nur die Verhältnisse, wie sie das jüngstvergangene Jahrhundert geschaffen hat. Durch die Einrichtung, daß die Absolvierung der Unter-Sekunda die Berechtigung zum Einjährigendienst verleihe, ist den höheren Schulen eine Doppelaufgabe erwachsen: 1) diejenigen Schüler auszubilden, die dies Recht, einjährig zu dienen, erwerben wollen, 2) die- jenigen vorzubereiten, welche auf die Hochschule gehen wollen. Hierin sieht er die Hauptursache für die Ueberlastung eines großen Teiles der jüngeren Schüler. „Das dem ganzen Organismus gesetzte Ziel, auf das Universitätsstudium vor- zubereiten, drängt dazu, auch schon an die Mittel- und Unterstufe wissenschaft- liche Anforderungen zu stellen. Auf der andern Seite lockt der Wunsch, die Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Dienst zu erlangen, eine immer mehr sich steigende Menge von Knaben herbei, die für eine vorwiegend gelehrte Bil- dung wenig geeignet sind. Dementsprechend ist auch eine wirkliche Besserung nur zu erwarten, wenn man entweder die Schüler, welche nicht von vornherein eine ausgesprochene Anlage zu gelehrten Studien verraten, ausschließt von den höheren Lehranstalten oder diese den durch die Zeit veränderten Bedürfnissen der Mehrzahl anpaßt.“

Die Alternative ist richtig formuliert; B. entschließt sich für ihre zweite Hälfte, obgleich ihm die für die erste Hälfte sprechenden Gedanken bekannt sind. Was hat er gegen das erste und für das zweite Mittel anzuführen? Die Widerlegung des ersten Teils der Alternative erfordert bei dem Herrn Verfasser 1½ Seiten; die Beleuchtung seiner Argumentation wird sich so kurz nicht er- ledigen lassen. Dagegen weitet sich ihm die Begründung des zweiten Teiles zu beträchtlicher Ausdehnung aus; da wird die Beleuchtung seiner Gedanken sich kürzer gestalten können.

Der Herr Verfasser meint, die Neigung der Lehrer, sich für den ersten Teil der Alternative zu entscheiden, finde ihren Grund darin, daß sie die Art der geistigen Begabung, welche sie selbst besitzen, als die allein berechnete oder doch höhere ansehen. In der Form, wie es gesagt ist, enthält das sicher einen Vor- wurf, und das ist lieblos; denn es setzt voraus, daß jeder Lehrer, mit Aus-

nahme des Herrn Verfassers, eine ziemliche Dosis Beschränktheit gegenüber der Aufgabe, die Eigenart eines Schülers zu würdigen, bezieht. Doch ist diese persönliche Färbung der *refutatio* an sich gleichgültig. Wie steht es aber in der Sache? Wer hat recht? Der Herr Verfasser oder die Lehrer, die anderer Meinung sind als er? Ich sagte vorhin, daß ich auf die Gedanken, die Herr V. in der Einleitung seines Aufsatzes gibt, später zurückkommen werde. Jetzt ist der Zeitpunkt gekommen.

Herr Vorbein geht am Anfang seines Aufsatzes davon aus, daß die moderne Pädagogik von dem Gedanken geleitet sei, ihre Aufgabe sei es, dafür zu sorgen, daß der Individualität des Schülers mehr Rechnung getragen werde. Zweifellos ist das ein Schlagwort, das heutzutage sehr bekannt ist; freilich so arg modern ist es nicht, denn was im 3. Gesang von Hermann und Dorothea die würdige Wirtin zum goldenen Löwen gegen ihren Mann zu Gunsten ihres Sohnes äußert, ist doch im Grunde dasselbe. Aber ist es der Ausdruck eines berechtigten Empfindens? Das führt zu höchst schwierigen Untersuchungen. Daß die Erziehung von selbständigen Persönlichkeiten die Aufgabe jeder Erziehung und jeder Schule ist, das ist so klar wie die Sonne. Was nützen uns Sklaven-seelen? Der Mensch hat die Hälfte seines Wertes verloren, der die Freiheit verlor: das wußte schon der alte Cümäus. Es handelt sich nur darum: wie soll ich dies höchste Ziel der Erziehung erreichen? Wenn es das letzte Ziel der Erziehung ist, so ist es doch sicherlich bei Beginn der Erziehung nicht vorhanden; dann ist man eben der Meinung, daß durch die Beeinflussung, welche der Einzelne dadurch erfährt, daß er mit vielen Erscheinungen aus dem Geistesleben der Menschheit bekannt gemacht wird, daß er eine große Fülle von Problemen des menschlichen Geistes durchzudenken veranlaßt wird, daß er dem komplizierten Gang einer Erziehung durch die Muttersprache und durch fremde Sprachen, durch Grammatik und Mathematik, durch Geschichte und Französisch und Turnen und Zeichnen u. s. w. unterworfen wird, daß dadurch erst die Möglichkeit zu einem wirklichen Individuum, einer wirklich in sich gerundeten und gefestigten Persönlichkeit geschaffen wird. Dann aber ist Persönlichkeit, Individualität nicht Voraussetzung, sondern Endziel für die Arbeit des Erziehers; dann muß der Lehrer von der Ueberzeugung ausgehen: du bist nach deinen Kräften berufen, das in seiner Art determinierte, aber einseitig determinierte Wesen auszugestalten zu einer wirklich vollen Individualität. Ist er aber dieser Meinung, so wird er nicht gut anders können, als daß er die Individualität des Schülers leitet und bildet nach sich selbst. Das sieht ja sehr gefährlich aus, ist es aber garnicht, da die Lehrerindividualitäten wechseln, während das Schülerindividuum dasselbe bleibt, das seine Art schon behaupten wird. Daß diese Sonderart zur Unart werde, das zu verhüten ist eben Aufgabe der Erziehung.

Weiter meint der Herr Verfasser, daß die Lehrer von dem Gedanken beherrscht seien: es sei doch so viel angenehmer, eine kleine Klasse von Schülern, denen das Lernen leicht falle, vorwärts zu bringen, als eine große Menge ganz verschieden veranlagter Knaben gleichmäßig durchzubilden.

Die Tatsache, daß dem Lehrer das Herz lacht, wenn er einmal das Glück hat, eine gute Generation von Schülern zu bekommen, ist richtig: das sind eben die Lichtblicke im Schulmeisterdasein, die, weil sie selten sind, desto freudiger begrüßt werden. Aber ob auch da die Form, die Herr V. gewählt hat, um diese Beobachtung auszudrücken, die richtige sei, ist mir denn doch problematisch. Es klingt in seinen Worten so ein Nebengedanke mit, als ob es eine inhärente Eigenschaft des Lehrers wäre, nur eine kleine Zahl begabter Jungen unterrichten zu wollen. Er unterschätzt dort dasjenige Element in der Psyche des Lehrers, das eigentlich für seinen Beruf das wesentlichste ist, nämlich, die innere Freude

am Lehren überhaupt. Die Lehrer sind denn doch Gott sei Dank noch nicht so weit, daß ihnen nur diejenigen Schüler Freude machen, die eine glatte Verlesung ohne Konferenzdiskussion ermöglichen, sondern gerade an denen pflegt das Herz am meisten zu hängen, welche die meiste Mühe gemacht haben und die sich selbst die Resultate am mühevollsten abgerungen haben. Diejenigen Schüler, für die die Lehrer sich erwärmen in den Beratungen, sind wirklich nicht die, für die nichts zu sagen nötig ist, sondern die guten braven Jungen, bei denen der Wunsch und Wille zu fast tragischer Klust mit den Resultaten führte. Und dann hat doch der Lehrer ein starkes Gefühl für die Verpflichtung, die ihm seine Stellung der Gesellschaft, dem Staate gegenüber auferlegt: er weiß, daß sein Prädikat und sein Votum Rechte verleiht; er kennt seinen Schüler auch bis in den Charakter hinein. Da ist er sich der Verantwortung bewußt, die er der Gesellschaft gegenüber übernimmt, wenn er die in der Gesellschaft hernach respektierten Rechte Jemandem zuspricht. Hängt aber die an den Einjährigenschein das Präjudiz der allgemeinen Bildung, so handelte er pflichtwidrig, wenn er da seiner männlichen Ueberzeugung nicht Ausdruck verleihe.

Ausführlicher behandelt Herr B. die Vorschläge, bei den Vollanstalten das Einjährigengzeugnis erst mit dem Abgangsexamen zu verbinden oder richtiger: der Verleihung der Berechtigung zum einjährigen Dienst nicht Einfluß auf den Lehrplan zu gestatten. Er wird fast beredt, wenn er vom Wert dieser Qualifikation für die Nation spricht. Der Erwerb dieses Zeugnisses, das sei die rechte Erziehung zur Mannhaftigkeit. Das ist ja wohl gemeint als Absage gegen Gurlitt, mit dessen Anschauungen sich die des Herrn Verfassers sonst öfter berühren.

Ernsthafter meint er selbst das zweite Argument, das er anführt: das Einjährigensexamen habe sich in der Schätzung der Bevölkerung zu einer Art Prüfstein für allgemeine Bildung herausgebildet. Von dem Wert dieser „allgemeinen Bildung“, d. h. der durch den Einjährigenschein garantierten, die sich nach seiner Meinung „als ein mächtiger Hebel zur Förderung nationaler Wohlfahrt erwiesen hat“, ist er so überzeugt, daß er meint, wie auf eine Art Normalwertmesser alle sonstigen Bildungswerte auf diese Bildung projizieren zu müssen und nach Art des alten Prokrustes alles was als überragend sich erweist, beschneiden zu müssen.

Auch hier scheint mir interessanter als die Tatsache, daß Herr B. so denkt, das zu sein, daß er zu dieser Anschauung auf demselben Wege kommt, den er in schulpolitischen Fragen grundsätzlich zu wandeln scheint, nämlich daß die vox populi durch das Schwergewicht ihrer Zahlenmasse zu entscheiden habe, was Bildung sei, was nicht. Aus der allgemeinen Schätzung der Einjährigenprüfung „erklärt sich, so sagt er, vorzüglich der große Andrang zu den öffentlichen Schulen; ihr muß man daher Rechnung tragen, wenn man jene ihrer Bestimmung gemäß einrichten will“. Haben die höheren Schulen andere Bildungsziele, etwa solche, die ihnen aus ihrem Charakter als Vorbereitungsschulen für wissenschaftliches Arbeiten und Denken erwachsen sind, so haben sie diese umzuwerten, damit Reibungen mit der durch die Autorität der vox populi approbierten „allgemeinen Bildung“ vermieden werden. Daß sich mancherlei gegen die Ansichten des Herrn Verfassers vorbringen lasse, gibt er selbst zu, wodurch er dann ja freilich den Vorteil erreicht, daß bei seinen Lesern die Ueberzeugung geweckt wird, als habe er sich nur nach gewissenhaftester Prüfung der entgegenstehenden Argumente für seine Ansicht entschieden. Auf die Lehrer fällt wieder ein unfreundlicher Seitenhieb: sie sollen bei dem Vorhandensein vieler ganz unbegabter Schüler „das Mißverhältnis zwischen Sollen und Können um so mehr empfinden, je weniger Stand und Besitz der Eltern den äußeren Anspruch auf den Erwerb einer besseren Bildung rechtfertigen“. Da ist mir denn doch das Schicksal gnädiger gewesen als Herrn B., indem es mir erspart geblieben ist, die Er-

fahrung zu machen, daß die Lehrer durch die soziale Stellung der Eltern in ihrem Urteil über die Schüler beeinflusst werden.

Bei Herrn Vorbein folgt dann ein Satz, über dessen Sinn ich mir trotz wiederholter Lektüre nicht absolut klar geworden bin. Ich setze ihn deshalb lieber, um dem Urteil des Lesers die Möglichkeit zu völliger Unparteilichkeit zu lassen, in extenso hierher. „Aber abgesehen davon, daß auch Kinder der höheren Gesellschaftskreise oft ganz das zu fordernde Mindestmaß geistiger Gaben vermissen lassen, ist der allgemeine Vorteil einer Ausdehnung des Wirkungskreises der höheren Schulen auf den gesamten Mittelstand und darüber hinaus so groß, daß wir den Eintritt mancher ungeeigneter Elemente mit in Kauf nehmen müssen.“ Was soll das heißen? Vorher hat der Herr Verfasser davon gesprochen, daß „die Entwicklung der höheren Schulen zu volkstümlichen Bildungsanstalten“ die bedenkliche Folge der Ueberfüllung gehabt habe, und die noch bedenklichere: „das Vorhandensein vieler ganz unbegabter Schüler“. Nun der oben zitierte Satz, der doch offenbar die Widerlegung der Gegengründe bringen muß. Nach der genugsam bekannten Denkweise des Herrn Verfassers mußte man erwarten, daß wieder Wunsch und Wille der großen Masse die Kraft besäßen, alle Gegengründe zu Boden zu schlagen, und dem entspricht dann auch konsequenterweise der Nachsatz, der von der Ausdehnung des Wirkungskreises der höheren Schulen auf den gesamten Mittelstand und darüber hinaus redet. Aber — was soll der Satz, „abgesehen davon, daß auch Kinder der höheren Gesellschaftskreise oft ganz das zu fordernde Mindestmaß geistiger Gaben vermissen lassen“? Nach dem Zusammenhang kann das doch nur bedeuten, daß diese freilich sehr betrübliche, aber leider nicht abzuleugnende Tatsache nach der Meinung des Herrn Verfassers selbstverständlich und ohne weiteres die Folge nach sich ziehen muß, daß dann eben das zu fordernde Mindestmaß entsprechend der Begabung dieser schwachen Köpfe herabgesetzt wird. Aber wo bleiben dann da die Grundsätze? Es ist doch leider so, daß die höheren Gesellschaftskreise und ihre Kinder die Minderzahl darstellen; hier wird nun auf einmal der fast kanonische Satz, daß das Schwergewicht der Masse entscheiden müsse, durchbrochen zu Gunsten einer Minorität, der wenige Zeilen darauf das Zeugnis ausgestellt wird, daß sie, weil absterbend, ersatzbedürftig sei. Uebrigens ist mir auch hier das Leben gnädiger gewesen als dem Herrn Verfasser: von so gewaltiger Defizienz der Oberschichten unseres Volkes und nun gar besonders derjenigen Kreise, die ihre Kinder bis zum Einjährigen die Schule besuchen lassen, habe ich nichts bemerkt; also ist auch wohl keine so große Eile geboten, für Ersatz zu sorgen. Dagegen habe auch ich gesehen, daß es in allen Gesellschaftskreisen vorkommt, daß leidlich gescheite Eltern neben klugen Kindern auch Trottel haben; das ist traurig, aber doch kein Grund, die Struktur der gesellschaftlichen Einrichtungen diesen Trotteln zuliebe abzuändern. Der Widerspruch, in den auf diese Weise der Herr Verfasser mit sich selbst tritt, ist logisch nicht zu erklären. Darf man deshalb von dem heutzutage so beliebten Erklärungsmittel Gebrauch machen, das logisch nicht zu Erklärende psychologisch zu begreifen? Sollte nicht eben die Rücksicht auf die bedauerlicherweise unbegabten Kinder einzelner den höheren Gesellschaftsschichten angehörenden Eltern dem Herrn Verfasser zuerst den Gedanken nahe gelegt haben, die Forderungen auf der Mittelstufe herabzusetzen, und um das erreichen zu können, alles was dem Gelehrten-Schulen-Charakter entspricht, wie wucherndes Unkraut zu beschneiden? Sollte diese Vermutung das Richtige treffen, so wäre ja freilich die vom Herrn Verfasser so oft betonte Notwendigkeit, das Schulwesen nach dem Bedürfnis der Masse einzurichten, im Grunde nicht so ernst gemeint und hätte mehr die Funktionen des Schurzfalls zu verrichten, um schamhaft die sadenscheinige Blöße der eigentlich wirksamen Gründe zu verhüllen.

Der Herr Verfasser schließt seine allgemeinen Ausführungen mit einem lebhaften Appell an die Schulverwaltung: „Eine von höheren Gesichtspunkten geleitete Schulpolitik wird doch niemals daran denken können, dieses mittlere Ziel auszuschalten zu Gunsten der Reifeprüfung nach neun Jahren. Besteht es aber zu Recht, so muß ihm auch die innere Einrichtung der höheren Lehranstalten angepaßt werden, unbeschadet der weiteren Aufgabe derselben, durch die Oberklassen auf das Universitätsstudium vorzubereiten.“

Ich hoffe denn doch sehr, daß er die Schulverwaltung verkehrt einschätzt, wenn er von ihr die Erfüllung dieses Wunsches erwartet. Es wäre nicht nur der Tod unserer denn doch wirklich durch die Jahrhunderte bewährten Gelehrten-schulen, wenn man ihnen das Kleid zuschneiden wollte nach den engbrüstigen und schmalschultrigen Verhältnissen der nur auf das Einjährigexamen gestellten Schulen, sondern es würde eine so grundsätzliche Umwertung der für die Erziehung unserer Nation geltenden pädagogischen und sittlichen Werte sein, wie wir sie seit den Reformationstagen nicht erlebt haben, und sicher keine Umwertung, der man das Motto *excelsior* vorsetzen könnte. Und daß Herr Vorbein durchdringt, daran ist, glaube ich, wirklich nicht zu denken, heute weniger noch als vor einem Duzend Jahren. Er befindet sich in direktem Gegensatz zu einer Bewegung, die allmählich aber mächtig anschwillt und der die Zukunft gehört, nicht nur weil die besten Geister in ihr die Führung besitzen, sondern weil sie mit historischem Sinn und Verständnis anknüpft an das, was war und ist.

Doch ehe ich zu diesen Fragen übergehe, möchte ich doch noch mit einem kurzen Wort auf eine Erscheinung aufmerksam machen, die den Ansichten des Herrn B. ziemlich direkt entgegentläuft. Ich beobachte seit Jahren, daß die Zahl der Schüler, welche, ohne die Absicht zu haben, die Schule bis zur Reifeprüfung durchzumachen, doch, mit dem Erwerb des Einjährigenscheines nicht zufrieden, noch die Obersekunda zu absolvieren wünschen, obgleich sie nachher einem Beruf sich zuwenden wollen, für den die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Militärjahr gesetzlich genügt, daß die Zahl dieser Schüler andauernd wächst. Das ist doch sicherlich ein Zeichen, daß in weiten Kreisen anstatt nach einer Herabsetzung der Anforderungen der Wunsch nach einer Steigerung besteht. Umfragen bei den einzelnen Schulen würden sicherlich eine überraschend große Ziffer ergeben.

Paulsen ist, wenn ich nicht irre, der erste gewesen, der darauf aufmerksam machte, daß durch die Veränderung, welche unsere höheren Schulen erfahren hätten, die Kluft, die sich zwischen Gymnasium und Universität aufgetan habe, eine erschreckende und unverantwortliche Breite und Tiefe angenommen habe. Zur Beseitigung dieses Risses beizutragen hielt Paulsen, wie er nicht nur öffentlich ausgesprochen hat, sondern auch nicht müde wurde, in privatem Gespräch zu versichern, für die allerwichtigste Aufgabe unserer Schulverwaltungen. Durch gegenseitiges Sichverständigen zwischen Universität und Gymnasium sollte ein ge-  
deihliches Zusammenwirken vorbereitet werden. Was die Schule beitragen müßte, bestand nach Paulsens Meinung in der schärferen Betonung ihres wissenschaftlichen Charakters, der von Anfang an sich aussprechen solle, den Altersstufen sich anbequemend. Man sieht, seine Gedanken liefen gerade die entgegengesetzte Bahn als die Vorbeinschen. Ich glaube, daß wenn Paulsen das Erscheinen des B.'schen Aufsatzes erlebt hätte, er bewogen worden wäre, seinen grundsätzlich verschiedenen Standpunkt klar und deutlich zu betonen.

Aber nun ist leider seine klare Stimme verstummt. Desto dankbarer ist es zu begrüßen, daß er noch in den letzten Zeiten Kraft gefunden hat, seiner Ansicht über das, was den höheren Schulen nottue, in unzweideutiger Weise Ausdruck zu verleihen in einer Reihe von Aufsätzen, die hauptsächlich in der Inter-

nationalen Wochenschrift erschienen, jetzt übrigens ja auch gesondert herausgegeben sind. Besonders der über den nationalen Charakter der deutschen höheren Schulen und die Absicht der letzten Schulreform ist ein *κτῆμα ἐς ἀεί*. Da nun aber Paulsen sicherlich als der berufenste Interpret des eigentlichen Sinnes der letzten Schulreform anzusehen ist, so sind seine Ausführungen besonders beachtenswert, und es ist mir absolut unverständlich, wie Herr B. angesichts dieser von Paulsen so scharf hervorgehobenen Tendenz der jüngsten Schulreform an die Schulverwaltung das Ansinnen stellen konnte, daß sie auf seinen (Vorbeins) Pfaden wandeln solle. Man muß eben annehmen, daß ihm die Paulsen'schen Ausführungen unbekannt waren, als er diesen seinen Hoffnungen so beschwörenden Ausdruck verlieh. Paulsen ist durchaus der Ueberzeugung, daß bei der jüngsten Schulreform derjenige Gedanke der herrschende gewesen sei, der in der Rückführung der höheren Schulen zum Humboldtschen Bildungsideal die Aufgabe der Schulverwaltung erblickte. Der Charakter, eine Vorbereitungsschule für wissenschaftliche Denkart und Arbeit zu sein, der solle mit Schärfe hervorgekehrt werden; was diesem Ziel nicht entspreche, dem solle und dürfe absolut kein Einfluß auf die Organisation der höheren Schulen eingeräumt werden. Paulsen wurde nicht müde zu betonen, daß ein weiterer Rückgang in Anforderung und Leistung unbedingt vermieden werden müsse; allen Vorschlägen, die ihm bekannt wurden, den Unterricht selbst mit wissenschaftlichem Geist zu erfüllen schon von der untersten Klasse, folgte er er mit Freude als den Anzeichen einer guten, neu herausziehenden Zeit. Allen Bestrebungen, die auf allgemeine Bildung abzielten, stand er mit der unverhohlenen Verachtung des wahrhaft gebildeten Mannes gegenüber. Und warum? Weil er, der im ganzen Wesen so absolut vorurteilslose Mann, der besonders dem Anrecht der sogenannten gebildeten Stände auf eine Art Erblichkeit dieser Eigenschaft mit ernster Verachtung gegenüberzutreten pflegte, doch offenbar das Bildungsideal des deutschen Volkes in einer andern Richtung suchte als Herr Vorbein.

Wer heißt denn gebildet? Doch sicherlich nicht der, den Herr B. so bezeichnet, d. h. der Besitzer des Einjährigenscheines, sondern derjenige, der erfüllt ist vom Streben nach wirklicher Erkenntnis, nicht gefüllt mit einer Summe abfragbaren Wissens. Und was braucht unser Volk? Bismarck hat einmal gesagt, daß wir — er redet von militärischen Verhältnissen — die subalternen Stellungen mit ausgezeichnetem Material besetzen könnten; woran es fehle, das seien innerlich freie Leute mit dem Mut der Selbstverantwortung. Und was wollen unsere höheren Schulen schaffen? Nicht bloß Gelehrte, nicht allein Leute, die im stillen Frieden der Arbeitsstube die Wissenschaft fleißig um Parafangen fördern, nein, wir wollen gebildete Männer erziehen, die, weil sie Einblick gewonnen haben, wie die Grundtriebe und innerlichsten Kräfte des Geisteslebens sich regen, nun auch diesen Sinn für das Wesentliche und Wahre in allen Gebieten des Lebens betätigen. Wirklich, unsere Ideale liegen auf anderer Bahn als die des Herrn Vorbein; daß sie darum falsch sind, ist bis jetzt durch nichts bewiesen als durch seine Behauptung.

Sed haec haec. Herr Vorbein sieht die bis jetzt behandelten Ausführungen an nur als Vorbereitung für praktische Vorschläge, wie und wo der Hebel einzusetzen habe, um das von ihm erstrebte Ziel zu erreichen. Eine ausführliche Würdigung dieser Vorschläge glaube ich mir ersparen zu können, nachdem ich, wie ich hoffe, das Fundament, auf dem sie sich erhoben, als brüchig erwiesen habe. Deshalb nur wenige kurze Bemerkungen zu den einzelnen Abschnitten.

Die Verbindung zwischen dem allgemeinen Teil und den praktischen Vorschlägen bildet der zahlenmäßige Nachweis, daß die oberen Klassen schwächer be-

nicht werden als die untern — die Prozentziffern werden angegeben — cui bono? Glaubt Herr B. wirklich, daß es irgend jemand bezweifle, daß die Führenden an Zahl immer schwächer seien als die Nichtführenden? Baut sich das Menschenleben nicht immer nach der Form der Pyramide auf? Er fragt zuletzt entrüstet: „Wo fände sich sonst im Staatsleben ein Beispiel dafür, daß 86 Menschen sich richten nach 14, oder gar 95 nach 5 vom Hundert?“ Ich meine, wenn man die Frage umdrehete, entspräche das besser der Wirklichkeit.

Die Vorschläge selbst beziehen sich auf „verschiedene Wege, die, getrennt oder vereint, zum Ziele führen: Vereinfachung des Stoffes, Verminderung der Zahl der Lehrgegenstände, Einschränkung der für Unterricht und häusliche Vorbereitung aufzuwendenden Zeit und endlich Aenderung der für die Versekung geltenden Vorschriften“.

Vereinfachung des Stoffes heißt Beschränkung der Hauptfächer; B. nimmt nur eins aus, das Deutsche, das womöglich noch gestärkt werden soll, „weil an diesem Unterricht alle Schüler, wenige ausgenommen, mit Liebe und Eifer teilnehmen“. NB. Ob auch noch, wenn die Zahl der deutschen Stunden vermehrt wird? An den Reformschulen haben sie mehr Stunden, aber daß mit der Zahl der Stunden das Interesse nicht wächst, ist eine oft geäußerte Klage. Sonst kann alles vereinfacht werden, in Stundenzahl und Lehrziel, alte Sprachen so gut wie Mathematik, nur die Nebenfächer bleiben unangetastet, die ja dadurch auf eine und dieselbe Stufe mit den Hauptfächern gehoben werden — *secuturo salutem!*

Verminderung der Zahl der Lehrgegenstände bedeutet Verschiebung der Unterrichtsverteilung auf die Klassen; es sollen z. B. nicht 3 Fremdsprachen neben einander betrieben werden. Dem Herrn Verfasser macht das alles wenig Nein, von seinem Standpunkt ja auch ganz mit Recht; wenn man nämlich der Meinung ist, daß für die Erreichung des Zieles, auf wissenschaftliches Arbeiten und Denken vorzubereiten, es genügt, auf der Oberstufe, d. h. von Obersekunda aufwärts, sich zu bemühen, dann ist ja auch gar keine Schwierigkeit vorhanden. Aber er nehme mir die Parallele nicht übel: mir erzählte einmal ein Freund von einem Urteil über den Unterschied zwischen seminaristischer und Universitätsbildung, das ihm gegenüber ganz unbefangen ausgesprochen sei: der Unterschied bestehe darin, daß auf der Universität eben in jedem Fach etwas mehr gelernt werde als auf dem Seminar; der Unterschied sei also nur ein quantitativer, kein qualitativer. Der Herr Verfasser wird selber nicht leugnen, daß seine Vorschläge auf demselben Boden erwachsen sind.

Ich lese mit meiner Prima augenblicklich den Gorgias und behandle gerade das Gespräch zwischen Polos und Sokrates, wo über den Unterschied gehandelt wird zwischen dem Zweck, den man will, und den Mitteln, die man zur Erreichung dieses Zweckes verwendet. Da bot mir der Vorbeinsche Aufsatz ein vortreffliches Beispiel. Was wir wollen mit dem Unterricht der höheren Schulen, also der Zweck, das ist die Vorbereitung auf wirkliches Verständnis für wissenschaftliche Arbeit und die Einführung in wissenschaftliches Denken; ein Mittel, dies Ziel zu erreichen, ist die Berücksichtigung der individuellen Begabung des Schülers. Wer beides mit einander verwechselt, begeht den Fehler, den Sokrates dem Polos so beschämend zum Bewußtsein bringt. Man mag über den vielberufenen Satz, daß der Zweck die Mittel heilige, denken wie man will: der Notwendigkeit, sich des logischen Unterschiedes zwischen Zweck und Mittel bewußt zu werden, wird man sich doch kaum jemals entziehen können.

Steglich, am Bußtage 1908.

Gymnasialoberlehrer Dr. C. Hölk.

## Klagen über unzulängliche Leistungen des Schulwesens in den Vereinigten Staaten.<sup>1)</sup>

Wenige Züge im Charakterbilde des Nordamerikaners können wir mehr bewundern als seinen Bildungsenthusiasmus. Wenn wir mit der Hochbahn oder der Untergrundbahn New-York durchqueren, wenn wir mit der Straßenbahn durch die unendlichen Straßenzüge Chicagos fahren, wenn wir mit der Kabelbahn die hügeligen Stadtteile San Franciscos hinaufgezogen werden, wenn wir mit der Eisenbahn eine Strecke von Stunden oder Tagen zurücklegen — überall sehen wir dasselbe Bild: der größte Teil der Insassen dieser Beförderungsmittel ist in eine Zeitung, eine Zeitschrift oder ein Buch vertieft. Die öffentlichen Bibliotheken, die bekanntlich nirgends in der Welt größere Ausdehnung gewonnen haben als in den Vereinigten Staaten, wo sie von reichen Leuten verschwenderisch mit Zuwendungen und Gaben aller Art bedacht werden, obwohl ihre Unterhaltung in weitaus den meisten Fällen in den Händen der Stadtverwaltungen liegt und aus städtischen Steuern bestritten wird, sind von Lesern überlaufen. Wo ein Vortrag angekündigt wird — es mag sein über ein Thema, welches man will — ist der Saal meist überfüllt, und die Zuhörer nehmen den Vortrag nicht mit der blasierten Miene gleichgültiger Leute entgegen, die doch nichts neues daraus lernen können, sondern lauschen ihm mit gespannter Aufmerksamkeit. Selbst wenn der Vortrag über eine Frage des Volksbildungswesens handelt, ist der Vortragende sicher, eine große Zuhörerschaft vorzufinden, was man leider von unserem lieben Vaterlande im allgemeinen nicht sagen kann.

Die Amerikaner sind insolgedessen so felsenfest davon überzeugt, daß sie an der Spitze der Bildung der Kulturnationen einherschreiten, daß diese Ueberzeugung schon auch in Europa anzutreffen ist. Man sollte aber anderseits z. B. nicht übersehen, daß der Analphabetismus in den Vereinigten Staaten in ärgster Weise wuchert: gibt es doch in der Union nicht weniger als 18 Staaten und Territorien, die mehr als 100 000 Analphabeten aufweisen. Man könnte zur Entschuldigung daran denken, daß die Mehrzahl der 6 $\frac{1}{4}$  Millionen Analphabeten, die nach der Volkszählung des Jahres 1900 in den Vereinigten Staaten

1) [Wir haben häufig unsere Aufmerksamkeit auch dem höheren Schulwesen in Nordamerika zugewandt (Jahrg. I 119, II 93, V 160, VIII 24, IX 74, XV 201, XVI 127, XIX 48), insbesondere der Erscheinung, daß nicht bloß die gelehrten Forschungen auf dem Gebiet der klassischen Philologie und Archäologie in den Staaten der Union fortwährend im Steigen begriffen sind, sondern daß auch die Ueberzeugung von den großen Vorteilen, die die griechischen und lateinischen Schulstudien für die verschiedensten Berufsarten haben, dort immer mehr an Ausbreitung und Festigkeit gewinnt und daß diese Studien in vielen Anstalten des Ostens und Westens mit großem Eifer von Schülern und Schülerinnen betrieben werden. Es erscheint uns in der Tat von besonderer Bedeutung, daß so etwas sich in einem Lande begibt, in dem Tradition eine viel geringere Macht ist als in Europa und dessen Literatur und ganze Kultur viel weniger mit der antiken Welt verknüpft sind. Wenn nun der obige Aufsatz fast lediglich die Volksschulbildung in Nordamerika betrifft, so hoffen wir auch dabei auf das Interesse unserer Leser rechnen zu dürfen. Ist hier das Bild ein sehr viel weniger erfreuliches, so tut das der Bedeutung der eben bezeichneten Tatsache nicht nur keinen Abbruch, sondern stellt sie eher in noch helleres Licht. Denn wenn in einem Lande die elementare Schulbildung in solcher Ausdehnung noch so mangelhaft ist, so sind dort der Gewinnung klassischer Schulbildung so starke Hemmungen bereitet, daß sie nur bei besonders intensivem Streben überwunden werden können. Uebrigens halten wir uns verpflichtet, auf einige Einwendungen gegen die dem obigen Artikel zu Grunde liegende Darstellung des Obersten Charles W. Larned aufmerksam zu machen, die Frederick G. Bonser von der Normal Training School zu Macomb (Illinois) in der Educational Review vom Januar dieses Jahres S. 91—93 erhoben hat. Red.]

lebten, vielleicht der farbigen Bevölkerung angehörte; dies ist aber nicht der Fall. Oder man könnte weiter meinen, daß unter den weißen Analphabeten die Eingewanderten, die aus europäischen Ländern mit geringer Schulbildung stammen, die Mehrzahl bilden könnten. Auch das trifft nicht zu. Vielmehr sind von den 6 246 857 Analphabeten, die der Zensus des Jahres 1900 unter der Gesamtbevölkerung von 76 303 837 Köpfen zählte (die also 8% Analphabeten auf die Gesamtbevölkerung ausmachten!), 2 853 720 schwarze Analphabeten gegenüber 3 209 605 weißen; relativ zwar sind unter den Negern mehr des Lesens und Schreibens ganz Unkundige zu finden als unter den Weißen, absolut aber nicht. Und unter den weißen Analphabeten waren im Auslande nur 1 293 171 geboren, in Amerika selbst dagegen 1 916 434.<sup>1)</sup>

Diese ungeheure und für einen Kulturstaat, zumal für einen solchen mit allgemeinem Wahlrecht, gefährvolle Zahl von Analphabeten ist auf die Tatsache zurückzuführen, daß in vielen Staaten der Union noch kein Gesetz über den Schulzwang erlassen ist.<sup>2)</sup>

Daß aber auch viele der bestehenden Schulen Mängel aufzuweisen haben müssen, die durch die vortrefflichen Leistungen der Schulen anderer Gebietsteile selbstverständlich nicht aufgewogen werden können, das ergibt sich jetzt wieder einmal aus der bitteren Klage, die ein höherer Offizier über die mangelhafte Vorbildung erhebt, welche sich bei den Prüfungen der jungen Leute herausgestellt habe, die in die Kadettenanstalten von West Point oder Annapolis aufgenommen zu werden wünschten.

Oberst Charles W. Varned, der darüber in einer der führenden amerikanischen Zeitschriften, der „North American Review“, einen Aufsatz veröffentlicht, meint nicht mit Unrecht, daß die Gelegenheit, die Erfolge des Schulwesens der Vereinigten Staaten zu prüfen, kaum irgendwo günstiger sei als bei der Aufnahmeprüfung für diese beiden Kadettenanstalten. Denn die Bewerber dafür melden sich aus allen Staaten und Territorien der Union, und die Prüfungen können unparteiischer sein und weisen viel größere Gleichmäßigkeit auf als die Prüfungen in ganz verschiedenen Schulen, die immer stark von einander abweichen werden.

Was von den jungen Leuten, die sich für West Point oder Annapolis melden, verlangt wird, ist nicht einmal viel. Früher waren die Anforderungen sogar so außerordentlich mäßig, daß man sie mit einigem Erstaunen hört. Vor dem Jahre 1866 nämlich wurde nichts weiter verlangt, als daß die Bewerber richtig lesen und deutliche Aussprache aufweisen, eine leserliche Handschrift schreiben und mit Leichtigkeit und Genauigkeit die verschiedenen Operationen der Arithmetik, der einfachen und doppelten Algebra (einschließlich der Multiplikation und der gewöhnlichen und Dezimalbrüche) beherrschen sollten. Erst im Jahre 1866 wurden zu diesem, man möchte fast sagen Quartanereyamen hinzugefügt: die Kenntnis der Elemente der englischen Grammatik, der beschreibenden Erdkunde (insbesondere der Vereinigten Staaten) und der Geschichte der Union.

Von der Prüfungsbehörde und von den Offizieren der Kadettenanstalten in West Point und Annapolis wurde das geringe Maß dieser Anforderungen schon lange als verderblich empfunden. Aber sie hatten lange zu kämpfen, ehe eine Erhöhung durchgesetzt wurde. Erst im Jahre 1901 erklärte sich der Kongreß damit einverstanden, daß die Umänderung der zu stellenden Anforderungen dem Staatssekretär des Kriegsministeriums übertragen wurde. Dieser führte dann die jetzt geltenden Bestimmungen ein, die außer gewissen körperlichen Merkmalen

1) Siehe meinen Aufsatz „Die Analphabeten in den Vereinigten Staaten“ in der „Zeitschrift für die gesamten Staatswissenschaften“ Jahrgang 1907, S. 28–53.

2) Näheres ergibt sich aus meiner soeben angeführten Arbeit S. 47.

und Fertigkeiten, für die übrigens ziemlich hohe Anforderungen gestellt werden, folgende Kenntnisse verlangen: Arithmetik einschließlich der Quadratrechnung und ebenen Geometrie, englische Grammatik, englische Literatur und einfacher englischer Aufsatz, Geschichte der Vereinigten Staaten (nach dem Lehrplan der Mittelschulen), Weltgeschichte (ebenso), beschreibende Erdkunde (nach dem Lehrplan der Volksschulen).

Wer mit 16 oder 18 Jahren die Mittelschule verläßt, sollte diesen Anforderungen ohne weiteres gewachsen sein. Ja man sollte fast annehmen, daß auch ein Schüler der Volksschule, wenn er mit einigem Fleiß nebenher etwas Geschichte treibt, diese Anforderungen erfüllen müßte. Es ist nun sehr lehrreich zu hören, welche Resultate sich bei der ersten Prüfung nach diesen neuen Anforderungen ergeben haben, die im März 1908 stattfand.

Diese Ergebnisse sind geradezu entmutigend. Von 314 jungen Leuten, die sich zum Aufnahmeexamen meldeten, fielen 26, d. h. 8%, in sämtlichen Fächern durch; 95 oder 30% in 4 Fächern oder mehr; und 265 oder 84% in einem Fach oder mehr. So fielen z. B. durch von den Bewerbern aus folgenden Staaten:

	zur Prüfung gemeldet:	durchgefallen:
California	10	8
Colorado	6	5
Illinois	12	10
Michigan	10	9
Ohio	14	10
Pennsylvania	17	11

Ihre Vorbildung hatte die Mehrzahl der Bewerber in öffentlichen Schulen erhalten: nämlich 295 von 314. Im Durchschnitt war jeder von ihnen 9 Jahre und 11 Monate auf der Schule gewesen. Man denke: zehnjähriger Schulunterricht mit solchen Resultaten! Noch schlimmer stehen die Dinge, wenn man einige der Einzelfälle betrachtet, die Larned anführt.

So war z. B. ein Bewerber aus dem Staate Massachusetts, dem man ein besonders gut durchgebildetes Schulwesen nachsagt, 8 Jahre lang in der Volksschule gewesen, dann noch 4 Jahre lang in einer technischen Mittelschule und endlich noch ein Jahr in einem Lehrerseminar, insgesamt also 13 Jahre. Der junge Mann fiel in allen Fächern außer in Geographie durch. Bei der Prüfung ergab sich, daß er von griechischer Geschichte nichts und von den übrigen Epochen der Weltgeschichte nur sehr wenig wußte. Wenigstens versicherte er, daß Alexander der Große ein römischer Feldherr gewesen sei, der Gallien, Nordafrika, Griechenland, Persien und Palästina eroberte.

Ein anderer Bewerber, der aus dem Staate Michigan stammte, hatte einen Schulunterricht von 10 Jahren und 5 Monaten hinter sich und fiel in sämtlichen Fächern durch. Nach seiner Ansicht vollzog sich die Reformation in England unter der Führung der Königin Elisabeth.

Ein Bewerber aus dem Staate Arkansas, der die Schule 10 Jahre lang besucht hatte, gab seine Ansicht dahin ab, daß Alexander der Große ein englischer General war.

Wieder ein anderer aus dem Staate Mississippi, der aus guter Familie stammte und die Schule 8 Jahre lang besucht hatte, meinte, daß Athen und Sparta am Tigris gelegen hätten.

Ähnliche haarsträubende Ansichten wurden von den Bewerbern auf fast allen Gebieten der Geschichte und der Geographie zu Tage gefördert. Einer meinte, daß der Ganges in Südamerika fließe, die Seine in England, der Dnieper in Kanada. Die Hauptstadt von Japan heißt für einen anderen Hong-

song. Kuba liegt westlich von den Philippinen, Hawaii nördlich davon, und der Kongo wälzt seine Wasser in China.

Oberst Larned ist über dieses beschämende Resultat der ersten Aufnahmeprüfung für die Kadettenanstalten nach dem neuen System geradezu entsetzt. Er meint, daß es kaum zu verstehen sei, wie in einem Lande, in welchem 16 000 000 Knaben und Mädchen mit einem Kostenaufwande von jährlich über 1½ Milliarden Mark in den öffentlichen Schulen unterrichtet würden, das Ergebnis eine so haarsträubende Unkenntnis sei. Auch mit den Ergebnissen der körperlichen Prüfung ist er sehr unzufrieden, da 30% der Bewerber zurückgestellt werden mußten. Von welcher Seite man also auch die Sache betrachte, so sei das Ergebnis geradezu jammervoll.

Nun möchte ich glauben, daß Larned insofern doch nicht ganz im Recht ist, als man doch wohl nicht annehmen darf, daß die Bewerber, die sich für die Prüfung in West Point und Annapolis melden, dem Durchschnitt der amerikanischen Jugend entsprächen. Der Elite gehören sie sicherlich nicht an, denn die Vereinigten Staaten stecken nicht, wie insbesondere wir Deutsche, einen großen Teil ihrer besten geistigen Kraft in den Offiziersberuf, sondern viel lieber in den Beruf des Kaufmanns und des Unternehmers. Es ist sehr bezeichnend, daß das Schlagwort von den „Captains of Commerce and Industry“ unter den englisch sprechenden Völkern entstanden ist und auch bei uns noch immer englisch wiedergegeben wird. Die Kaufleute und Industriellen sind eben jenseits des Ozeans die wirklichen Offiziere des Volkes — auch in der allgemeinen Achtung und in der gesellschaftlichen Stellung. Kein Offizier kann in Deutschland mit größerer Bewunderung betrachtet und gesellschaftlich mehr verhätschelt werden als die Großkaufleute und Großunternehmer in den Vereinigten Staaten. Dort spielen dagegen die Offiziere eine wesentlich geringere Rolle, und die Neigung, sich ihrem Beruf zu widmen, ist sehr viel weniger ausgeprägt als in Deutschland, geschweige denn mit dem glühenden offenen oder heimlichen Ideal unserer Jungen zu vergleichen, die an einem gewissen Zeitpunkt ihrer Entwicklung alle den Offiziersrock anziehen möchten. Die Begeisterung für Heer und Flotte, die in den Vereinigten Staaten eigentlich erst seit dem spanisch-amerikanischen Kriege hochgekommen ist, hat diese Sachlage doch noch nicht umstürzen können.

Wenn daher nicht der beste Teil der amerikanischen Jugend und vielleicht nicht einmal der Durchschnitt sich den Kadettenanstalten von West Point und Annapolis zuwendet, so läßt sich doch auch keinesfalls etwa behaupten, daß es geistig oder körperlich minderwertige Elemente seien, die sich hierher melden. Der Eindruck, den die körperliche und geistige Haltung der amerikanischen Offiziere und schon der Kadetten macht, widerspricht dem durchaus; wemgleich natürlich nicht zu vergessen ist, daß man in ihnen nun bereits das Ergebnis der Siebung vor sich hat, die durch das Examen veranstaltet wird.

Aber selbst wenn man annehmen will, daß die Bewerber für die Aufnahme in die nordamerikanischen Kadettenanstalten unter dem Durchschnitt der amerikanischen Jugend stehen, so würde doch auch dann noch durch die vorgeführten Prüfungsergebnisse auf das amerikanische Schulwesen ein ungünstiges Licht fallen. Man muß sich daher wohl fragen: gibt es besondere Gründe, die diese schlechten Leistungen erklären?

Wirklich sind solche Gründe vorhanden. In der „Deutschen Schule“ habe ich vor einigen Jahren (10. Jahrgang, 7. Heft, Juli 1906, S. 401—410) in einem Aufsatz, der sich an die kleine Schrift eines Deutsch-Amerikaners angeschlossen („Warum kann die amerikanische Volksschule nicht das leisten, was die deutsche leistet?“ Von einem alten Deutsch-Amerikaner. Meyer-Markau'sche Sammlung

pädagogischer Vorträge, Band 15, Heft 2, Minden 1906), die Frage untersucht: „Warum sind die Leistungen der nordamerikanischen Volksschule nicht befriedigend?“ Manche der in diesem Aufsatz genannten Gründe müssen auch im vorliegenden Falle herangezogen werden, wenn man die geringen Leistungen der Mittelschulen in den Vereinigten Staaten erklären will, in denen die Mehrzahl der jungen Leute ihren Bildungsgang durchgemacht hat, die sich zu den Aufnahmeprüfungen in den Kadettenanstalten melden.

Ein Hauptgrund für die geringeren Leistungen der nordamerikanischen Schulen gegenüber den deutschen ist die Ungleichartigkeit der amerikanischen Bevölkerung. Die starke Einwanderung, die sich aus den verschiedensten Nationalitäten, insbesondere Europas, zusammensetzt, macht natürlich die Arbeit der Schule mühsamer. Das gilt aber für die Volksschulen in viel höherem Maße als für die Mittelschulen, die ja von den Kindern der Einwanderer nur in seltenen Fällen benutzt werden.

Auch die Leidenschaft der Ortsveränderung, die den Amerikanern im Blute liegt, muß die Leistungen der Schule schädigen. Wenn eine fünfzehnjährige Schülerin der Mittelschule, seitdem sie vor 9 Jahren in die Schule trat, 23 Klassenlehrerinnen hatte, oder wenn eine Lehrerin feststellen kann, daß von 43 vor wenigen Monaten eine bestimmte Klasse bildenden Schülern und Schülerinnen in dieser kurzen Zeit 17 infolge Wegzugs der Eltern ausgeschieden waren, während 14 andere infolge Zuzugs neu hinzutraten<sup>1)</sup>, so kann man sich die Wirkung auf die Leistungen der Schule vorstellen.

Auch die Schwerfälligkeit der amerikanischen Behörden — die ganz im Gegensatz zu den in Deutschland gewöhnlich verbreiteten Vorstellungen doch wohl bestehen muß — trägt das ihrige zu den geringen Leistungen der amerikanischen Schule bei, so sehr diese Schwerfälligkeit auch im einzelnen Falle bekämpft werden mag; ferner die mangelhafte Befolgung der Gesetze, die in den Vereinigten Staaten zu Tage tritt und die vielfach zu einer mehr als lässigen Durchführung der Schulzwang-Gesetze führt. Gibt es doch Staaten und Städte, in denen es nicht als auffällige Erscheinung angesehen wird, wenn nur 50% der eingeschriebenen Schüler wirklich anwesend sind; wer heute fehlt, kommt vielleicht morgen, wenn es ihm paßt, wieder; wer heute anwesend ist, hat morgen vielleicht etwas wichtigeres vor. Es sei aber ausdrücklich hervorgehoben, daß diese Lässigkeit nicht überall herrscht, wie überhaupt die Mängel, über die in diesem Aufsatz berichtet wird, selbstverständlich nicht allenthalben in dem weiten Gebiete der Union spürbar sind. Es kommt nur darauf an, zu zeigen, daß sie vielfach vorhanden sind und daß sie die Leistungen des Schulwesens der Vereinigten Staaten notwendigerweise beeinträchtigen müssen. Einzelne Staaten und Städte sind auszunehmen. So will ich z. B. ausdrücklich anführen, daß das Schulzwang-Gesetz durch die Schulbehörden der Stadt New-York, die überhaupt über ein vortreffliches Schulwesen verfügt, mit aller Energie durchgeführt wird. Ich habe selbst einmal mit ansehen können, wie der Rektor einer großen Volksschule in der sogenannten „East Side“ (dem östlichen Viertel der alten Stadt, das heute von mehreren hunderttausend polnischen Juden, Italienern und Angehörigen fast aller südost-europäischen Völker — Magyaren, Rumänen, Griechen, Albanesen, Türken, Serben u. s. w. — bewohnt wird), wohl eine Stunde lang sich durch die Eltern oder durch Polizisten die jungen Sünder vorführen ließ, die die Schule geschwänzt hatten, und sie — je nach dem Entschuldigungsgrund und der Art ihres Auftretens — mit ernster Mahnung oder scharfer Drohung entließ.

1) Diese Beispiele sind der eben genannten Schrift entnommen.

Auch die mangelnde Schulzucht trägt dazu bei, die Leistungen der amerikanischen Schulen im allgemeinen nicht zu bester Entwicklung gelangen zu lassen. Mehr als dreiviertel aller Lehrkräfte besteht aus Lehrerinnen, sodaß „the Teacher“ deutsch besser nicht mit „der Lehrer“, sondern „die Lehrerin“ übersetzt wird. Das Durchschnittsdienstalter der weiblichen Lehrkräfte pflegt zudem nur 5 Jahre zu betragen. Einer Lehrerin, die 12 Jahre im Dienst ist, stehen also mehrere andere gegenüber, die es nur auf 2 oder 3 Dienstjahre bringen. Ein Einarbeiten und Einfühlen in ihren Beruf ist dann kaum möglich. Die Schulzucht muß durch diesen beständigen schnellen Wechsel der Lehrkräfte um so mehr leiden, als man ja an sich schon in den Vereinigten Staaten den Kindern eine äußerst weit gehende Freiheit zu lassen pflegt. Allgemein ist die Klage, daß wirkliche Autorität der Lehrkräfte über die Schüler und Schülerinnen nicht bestehe. Wissen sich doch viele Lehrerinnen der drohenden Ungezogenheiten ihrer Schüler und Schülerinnen nur dadurch zu erwehren, daß sie unter ihnen einen Schulstaat zu gründen suchen mit einem Bürgermeister an der Spitze, mehreren Polizisten, einem Gerichtspräsidenten u. s. w.

Uebrigens ist auch die Dauer des Unterrichts sehr kurz bemessen. Während unsere deutschen Kinder wöchentlich 32—33 Stunden Unterricht haben, bringen es die amerikanischen Kinder nur auf 25 Stunden; denn der ganze Sonnabend ist — zur Freude der Schuljugend wie auch zur lebhaften Befriedigung der meisten Lehrer und Lehrerinnen — völlig schulfrei. Es würde eine Kinderrevolution geben, wollte man dieser geheiligten Ueberlieferung zumider auch am Sonnabend Unterricht zu geben versuchen.

Aber damit nicht genug: auch die Zahl der Schulwochen ist viel geringer als in Deutschland. Den 45—46 Schulwochen, die das Jahr in Deutschland aufweist, stehen in der nordamerikanischen Union, selbst in den vorgeschrittensten Teilen, nur 35—40 Schulwochen gegenüber. In anderen Staaten schmilzt diese Zahl sogar auf 12 Wochen, ja in einzelnen auf nur 8 Wochen zusammen (siehe meine Tabelle S. 47 der „Zeitschrift für die gesamten Staatswissenschaften“, Jahrgang 1907). So ergeben sich auch in den fortgeschrittenen Teilen der Vereinigten Staaten jährlich etwa 1000 Unterrichtsstunden, in Deutschland dagegen ungefähr 1500.

Ferner wird durch manche Neußerlichkeiten im Unterricht viel Zeit verbraucht. So trägt z. B. das völlig willkürliche Maß- und Gewichtssystem das seinige dazu bei, die Schule mit überflüssiger Arbeit zu belasten. Die englisch sprechenden Völker, die doch sonst so viel praktischen Sinn haben, haben es bisher noch nicht über sich vermocht, das Meter- und das Kilogrammssystem einheitlich bei sich einzuführen. So haben denn die Amerikaner noch immer drei verschiedene Gewichtssysteme, die das Kind ineinander umzurechnen mit schwerer Mühe lernen muß. Der ungenannte Deutsch-Amerikaner, dessen Schrift ich oben anzog und der, wie ich aus der persönlichen Bekanntschaft mit ihm weiß, das deutsche ebenso wie das amerikanische Schulwesen durch jahrzehntelange praktische Arbeit genau kennt, sagt darüber wörtlich: „Ein ganzes Jahr unseres achtjährigen Elementarganges geht damit verloren . . . Wohin man sieht, ist Zeitverschwendung — und das in einem Lande, wo man sagt: Zeit sei Geld.“

Derselbe Kritiker weist auf die Schwierigkeiten hin, welche die englische Sprache für den Unterricht mit sich bringt. Wir haben gewöhnlich den Eindruck, als wenn das Englische infolge seiner Kürze, seiner Knappheit, seiner leichten Erlernbarkeit und seines klaren und leichten Satzbaus sich auch für den Unterricht besonders eignen müßte. Indessen muß man in der Ansicht des genannten Schulmannes manches Richtige anerkennen, wenn er zu begründen sucht, daß das Englische als Unterrichtsmittel unter den Sprachen zivilisierter Nationen

die für elementare Geistesbildung „am wenigsten geeignete“ sei. Denn sie sei im Grunde genommen nicht eine Sprache, sondern ein Sprachenbündel: „Sie ist nicht eine homogene Sprache wie die deutsche, die sich aus ihren Wurzeln immer neu verjüngt und fremde Elemente abstößt, sondern eine Sprache, deren Wurzeln abgestorben sind, und die sich nun durch Anleihen und selbst durch offenen Raub fremder Sprachteile bereichert.“ Die Unlogik, die in der Zusammensetzung der englischen Sprache herrscht und die einer klaren Begriffsbildung hinderlich sein muß, wird an einigen trefflichen Beispielen gezeigt. Wir bilden den abstrakten Begriff „Menschenfreundlichkeit“ aus den Worten „Mensch“ und „freundlich“: im Englischen heißt es aber nicht etwa „manfriendliness“, sondern „humanity“. „Erröten“ wird nicht von dem Stamm „red“ gebildet, sondern heißt „blush“. „Finden“ ist „find“, „Erfindung“ aber „invention“ — „rufen“ „call“, der „Ruf“ aber „reputation“ — „denken“ „think“, der „Gedanke“ „idea“. Einige Beispiele, die aus dem naturkundlichen Unterricht gegeben werden, sind ebenfalls sehr treffend.

Hinzu kommt die Schwierigkeit des Lesenlernens, die bei der englischen Orthographie ganz besonders groß ist. Diese ist „voller Fuhangeln und Fallstricke“. Während das deutsche sechsjährige Kind in wenigen Monaten lesen und schreiben lernt, braucht das englisch sprechende volle zwei Jahre dazu. Daher kommen die Unterrichtsfächer, denen sich die Schule in Deutschland insofern viel früher zuwenden kann — wie z. B. Geschichte und Geographie, Naturgeschichte, Geometrie und Algebra — in Amerika erst viel später an die Reihe. Vieles, was in Deutschland in den Volksschulen gelehrt wird, wird in den Vereinigten Staaten erst in den höheren Schulen nach dem 14. Lebensjahre vorgebracht. — Die Vorteile, die das Englische bietet (insbesondere in der Abwesenheit aller grammatischen Regeln), sind dem gegenüber gering anzuschlagen. Jemand hat gesagt, daß der englischen Sprache alle Knochen im Leibe gebrochen seien. Gewiß läßt sie sich daher in Rede und Schrift leichter benützen. Aber die logische Schulung, die durch grammatische Denkarbeit vermittelt wird, geht andererseits verloren.

Ein weiterer Grund für die geringeren Leistungen der amerikanischen Schule ist die ungenügende Fachbildung der Lehrkräfte. Kommt es doch in den Südstaaten vor, daß nur 8% aller Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen ein Lehrerseminar besucht haben. Selbst in den nordatlantischen Staaten, in der Staatengruppe also, die den Anspruch auf die größte Kulturhöhe innerhalb der Union erhebt, beträgt die Zahl kaum 40%. Zum Schulehalten ist weiter nichts nötig als ein Berechtigungsschein. Dieser aber wird von der lokalen Prüfungsbehörde ausgestellt, die die Kenntnisse der Kandidaten nach dem Maße ihrer eigenen Bildung feststellt, kaum aber jemals erforscht, ob die Bewerber irgend etwas von Pädagogik verstehen. Auch die geringen Gehälter der Lehrerinnen wie der Lehrer tragen naturgemäß dazu bei, besonders tüchtige geistige Kräfte in andere Berufe zu drängen und so die Leistungen des Schulwesens auf niedrigerer Stufe zu halten.

Alle diese Gründe und manche andere weniger wichtige, die hier aus Raum-mangel nicht näher besprochen werden können, haben zur Folge, daß die Leistungen des amerikanischen Schulwesens weit hinter dem Ziele zurückbleiben, das man sich in Amerika selbst stecken möchte und das daher nur in wenigen Staaten erreicht wird. Es kommt hinzu, daß der Kulturdünkel, an dem fast jede moderne Nation leidet, in den Vereinigten Staaten wenigstens zeitweilig um so ausgeprägter war, als sie der Nachbarschaft eines anderen großen Kulturvolkes entbehrten. Die europäischen Völker können die Leistungen ihrer Kultur viel eher aneinander messen, weil sie räumlich so nahe benachbart sind. Die

Bewohner der Vereinigten Staaten aber halten sich nicht nur für das erste (wenn nicht das einzige) Kulturvolk Amerikas, wie sie sich ja auch mit größter Naivität einfach als „Amerikaner“ bezeichnen — als wenn es in Amerika andere Völker überhaupt nicht gäbe — sondern sie sind auch geneigt, auf die übrige Welt gönnerhaft und mit einiger Ueberhebung herabzusehen. Einen Amerikaner zu finden, der, ohne in Europa Reisen gemacht zu haben, dennoch überzeugt ist, daß andere Völker den Vereinigten Staaten wenigstens in einigen Zügen der Kultur ebenbürtig oder gar überlegen seien, ist eine schwierige Aufgabe. So erweist denn der Oberst Charles W. Larned seinem Volke unbestreitbar einen großen Dienst, indem er es auf die unzulänglichen Leistungen seines Schulwesens aufmerksam macht.

Hamburg-Großborstel.

Dr. Ernst Schulke.

### Erziehung zur Vaterlandsliebe.<sup>1)</sup>

Polizei und Schule sind diejenigen staatlichen Einrichtungen, nach denen der Deutsche zunächst zu rufen pflegt, wenn er Anlaß zu haben glaubt, sich über irgend etwas im Staate zu beschweren. Es liegt darin ohne Zweifel eine große Anerkennung für beide. Denn wenn sie nicht etwas Tüchtiges leisteten, würde man nicht bei jeder Gelegenheit zuerst an sie denken. Aber es liegt darin auch die Gefahr, dem beliebten Packesel etwas aufzubürden, was er nicht zu tragen imstande ist. Für die Schule werden fast jede Woche neue Fächer aufgefunden, die durchaus gelehrt werden müssen, wenn anders die Schule die ihr nach der Meinung des Fordernden zukommende Aufgabe erfüllen soll. Bald ist es Rechtskunde, bald Kunstgeschichte, bald Stenographie, dann wieder Handfertigkeit, Kenntnis von Maschinen und Fabriken, Sternkunde, Geologie, kurz so zahllos wie die Wissenszweige, so zahllos sind auch die Fächer, für die besondere Unterrichtsstunden verlangt werden. Ein jeder bei uns war ja auf der Schule, also ist er auch, wie er meint, Sachverständiger auf diesem Gebiete. Aus demselben Munde aber, der neue Forderungen erhebt, erschallt dann wieder die Klage über geistige Ueberbürdung. Wenig Unterrichtsstunden, viel Bewegungsspiele und Tummeln in freier Luft, nach diesem Grund müsse der Unterricht organisiert werden. Für das Lernen also muß nach der Vorschrift verfahren werden: mach mir den Pelz, aber mach mich nicht naß.

Ungewöhnlich ist es, wenn von all den vielen Wünschen ein einzelner zu einem Beschluß einer gesetzgebenden Körperschaft sich verdichtet, wie es in der Sitzung unserer Bürgerchaft am 8. Januar 1908 geschehen ist. Es wird dort ein Gesetz gefordert, durch welches der staatsbürgerliche Unterricht als notwendiger Teil des Lehrplans in allen Schulen eingeführt werden soll. Da die Gefahr besteht, daß dieser Unterricht wirklich als besonderer Gegenstand den höheren Schulen auferlegt wird, ist es nötig, etwas eingehender auf diesen Antrag zurückzukommen.

Unzweifelhaft ist die Bürgerchaft bei der Annahme dieses Antrages von den besten Absichten geleitet worden. Eine hohe Anschauung von der Bedeutung der Schule und ihrer Wirksamkeit liegt in dem Beschlusse; ob er richtig ist, das

1) Mit dem obigen Aufsatz, der zuerst in den „Hamburger Nachrichten“ vom 28. Februar dieses Jahres erschien, vergleiche in unserem vorigen Jahrgang S. 219 ff. den Bericht über eine Verhandlung in der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins. Die dem Aufsatz beigefügten Anmerkungen und das Nachwort sind von dem Autor erst für den Wiederabdruck verfaßt. Red.

ist damit noch nicht gesagt. Man mußte vor allem gespannt sein auf die Begründung des Antrags. Es mußten doch schwerwiegende Schäden offenkundig zu Tage getreten sein, daß unsere gesetzgebende Körperschaft zu diesem Vorgehen veranlaßt wurde. Bismarck hat 1895 an die Abordnung akademisch gebildeter Lehrer u. a. die Worte gerichtet: „Hätte ich nicht die Vorarbeit des höheren Lehrerstandes in unserer Nation vorgefunden, so glaube ich nicht, daß mein Werk, oder das Werk, an dem ich mitgearbeitet habe, in dem Maße gelungen sein würde.“ Daß Bismarck ein kompetenter Beurteiler in diesem Falle war, wird wohl kein Verständiger anzweifeln. Was ist also geschehen, weshalb das Urteil über die höheren Schulen nach einem so geringen Zeitraum so ganz anders lautet? Oder haben nur in Hamburg die Oberlehrer ihre Pflicht nicht erfüllt? Nichts von alledem erfahren wir. Wir bekommen zunächst nur Anklagen gegen das humanistische Gymnasium zu hören, die nichts vorbringen, was den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, wie vor einiger Zeit in einer Sitzung der hiesigen Ortsgruppe des deutschen Gymnasialvereins gezeigt worden ist [vergl. diese Zeitschrift 1908 S. 219 ff.]. Außerdem darf man doch nicht die zwei Gymnasien allein für etwaige Mängel in der geschichtlichen Vorbildung auf allen höheren Schulen Hamburgs verantwortlich machen. Denn den beiden humanistischen Gymnasien stehen 13 staatliche Realanstalten gegenüber außer den Privatschulen. Die Gymnasien bilden also nur einen kleinen Bruchteil der höheren Schulen.<sup>1)</sup>

1) Der Antragsteller führte gewissermaßen als Kronzeugen für die minderwertige Ausbildung der Schüler des Gymnasiums Professor Harnack an, der, wie er sagte, „sicherlich einer der ausgewähltesten Repräsentanten der Freunde der alten klassischen Geschichte und Kultur ist“, und las aus dessen Vortrag in Basel folgenden Abschnitt vor: „Was mein Desideratum in bezug auf die Neuzeit anlangt, so ist es ein schon oft laut gewordenes, und ich kann mich daher kurz fassen: es ist ein unerträglicher Uebelstand, daß aus zahlreichen Gymnasien — soll ich sagen aus den meisten? — die Schüler nach langjährigem Geschichtsunterricht herauskommen und doch unser gegenwärtiges Verfassungsleben und unsere öffentlichen Rechtszustände auch nicht einmal in den Grundzügen kennen. Ich sage nicht zuviel, wenigstens nicht in bezug auf die deutschen Verhältnisse; denn ich habe mich immer wieder durch Nachforschen und Fragen von der bodenlosen Unwissenheit überzeugt. (Sehr richtig!) Und diese Unwissenheit gilt nicht einmal als Unbildung, und doch ist sie die folgenschwerste Unbildung; denn ohne Kenntnis der öffentlichen Rechtsverhältnisse fällt die Jugend sofort der Macht des politischen Schlagworts anheim, wobei oft nur Zufall oder Familienprovenienz entscheiden, auf welche Seite sie gerät. In zweckmäßiger Weise kann meines Erachtens hier nur Abhilfe geschafft werden, wenn auf den Universitäten für Zuhörer aller Fakultäten ein Kolleg über Bürgerkunde d. h. über die Verfassung und die Grundzüge des öffentlichen Rechts, gelesen wird, und wenn gleichzeitig schon auf der Schule der Unterricht in der Geschichte des 19. Jahrhunderts diese Grundzüge zur Darstellung bringt und einprägt. Dem wahren Patriotismus wird dadurch mehr gedient werden als durch detaillierte Schilderung der Kriege und Schlachten, die erhebender wirken werden, wenn man sie der Privatlektüre überläßt.“

Daß die „bodenlose Unwissenheit“ von Gymnasiasten mit einem „sehr richtig“ aus der Versammlung begrüßt wurde, zeigt, wie beifällig man auch in Hamburg ohne nähere Prüfung Ausstellungen am Gymnasialunterricht aufnimmt. Denn daß unter den von Harnack Ertappten ein Hamburger war, ist nicht behauptet worden. Und doch hätte logischer Weise darnach zuerst gefragt werden müssen, anstatt die beiden Hamburger humanistischen Gymnasien für Schäden verantwortlich zu machen, die sich irgendwo im deutschen Reiche in der Ausbildung von jungen Leuten herausstellen. Aber auch abgesehen davon ist die Beweisraft der Beobachtungen Harnacks doch wohl anfechtbar. Wer Jahrzehnte lang eine Generation nach der andern im Abiturientenexamen geprüft hat, der weiß, wie bescheiden der Lehrer mit seinen Anforderungen sein muß, wenn er zusammenfassend nach dem fragt, was die Schüler im Einzelnen die Jahre hindurch gelernt haben. Wie oft kommt es da auf die Fragestellung an, wenn man eine richtige Antwort bekommen soll. Und nun gar, wenn man Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe herausholen will, die nicht gerade in dieser Form vorher durchgenommen sind! Die meisten jungen Deutschen sind ungelent und schwerfällig in ihrer Ausdrucksweise und wissen in der Regel mehr,

Die weitere Debatte in dieser Sitzung der Bürgerschaft spielte auf das politische Gebiet hinüber. Die Einführung der Bürgerkunde als Pflichtfach in besonderen Unterrichtsstunden erschien den Ordnungsparteien als wesentliches Mittel, die Vaterlandslosigkeit der Sozialdemokratie zu bekämpfen. So wurde, da niemand auf einen angeblich so wertvollen Unterricht verzichten wollte, der Antrag einstimmig angenommen. Hier soll die Frage über den Wert dieses Unterrichtsgegenstandes nur in Bezug auf das humanistische Gymnasium erörtert werden.

Der Antrag stützt sich zunächst auf die angebliche Beobachtung, daß im Gymnasium zu sehr die alte Geschichte betrieben werde, daß dagegen die neuere und neueste Geschichte zu kurz komme; daß wohl die Verfassungen der Staaten des Altertums und zwar auch der kleinen und kleinsten gelehrt würden, aber nicht die Verfassungen und Einrichtungen des jetzigen deutschen Reiches und seiner einzelnen Staaten. Die Klagen sind alt und werden oft auch in Privatgesprächen erörtert. Sind sie wirklich berechtigt? Was zunächst das übermäßige Betreiben der alten Geschichte betrifft, so ist immer wieder darauf hinzuweisen, daß seit 1892 von den letzten sechs Jahren auf dem Gymnasium nur ein einziges der alten Geschichte gewidmet wird. Hält man auch das noch für zu viel? Oder glaubt man wirklich, daß in so kurzer Zeit die Verfassung auch nur des größten Staates eingehend geschildert werden könne? Prüft man die Wirklichkeit, so wird man finden, daß weniger in der alten Geschichte kaum noch gelehrt werden kann, wenn man sie nicht ganz aus dem Unterrichte tilgen will.

Der Vorwurf, daß zu wenig neuere Geschichte gelehrt werde, muß etwas eingehender erörtert werden. Bis Ende der fünfziger Jahre war es an vielen Orten in Deutschland nicht erlaubt, die französische Revolution zu lehren. Man fürchtete den revolutionären Geist, der aus der Erzählung dieser Vorgänge auf die jungen Gemüter einströmen könne. Nicht den Schulen, sondern den Regierungen mußte man also deshalb Vorwürfe machen. Diejenigen Herren, die in den 60er und 70er Jahren das Gymnasium durchgemacht haben, klagen noch heute darüber, daß sie über die Zeit von 1815 bis 1866 und 1870 nichts erfahren hätten, und die jüngeren, daß sie über die seitdem verfloffenen Jahrzehnte nur Einzelheiten zu hören bekommen hätten. Wie unverständlich diese Klagen sind, ist leicht zu erweisen. Zur Geschichte wird die Vergangenheit erst, wenn sie aus weiterer Entfernung betrachtet wird, sie wird es dann erst, wenn man imstande ist, das Unwichtige von dem Bedeutenden zu unterscheiden, erst dann, wenn die Regierungen dem Forscher die Archive öffnen, damit er in der Lage ist, die wirklichen Vorgänge darzustellen, nicht wie die Dinge den meist kurzfristigen Augen des Mitlebenden zu sein scheinen. Mit welcher Begierde haben wir, die wir 1866 und 1870 miterlebt haben, seiner Zeit Sybels Geschichte der Begründung des Deutschen Reiches gelesen, als sie 1889 zu erscheinen begann! Welche wesentlichen Aufschlüsse gab sie uns über die Zeit, die wir miterlebt

als sie sich getrauen von sich zu geben. Und nun stelle man sich vor, daß ein durch solche unvermuteten Fragen ganz verschüchterter, junger Mensch unter dem Banne der durchdringenden Augen des berühmten Theologen antworten soll! Ich möchte vermuten, daß die ehemaligen Lehrer der Befragten zu einem andern Ergebnis gekommen wären. Man weiß ja, wie auch gereifere Leute leicht durch Fragen in Verlegenheit geraten, auf die sie nachher ganz gut Bescheid zu geben wissen, wenn sie sich Zeit zum Nachdenken gelassen haben. Wenn Harnack aber meint, daß Kenntnis der öffentlichen Rechtsverhältnisse die Jugend verhindern werde, der Macht des politischen Schlagwortes anheim zu fallen, so widerspricht das ebenso den Tatsachen wie seinen eigenen Ausführungen an anderer Stelle. Denn im Dezemberheft 1908 der Preussischen Jahrbücher hat er glänzend dargelegt, daß selbst tiefgründiges Wissen auf die Gesinnung gar keinen Einfluß hat. — Zu diesen Bemerkungen gegen einige Worte Harnacks bin ich durch den mit ihnen getriebenen starken Mißbrauch veranlaßt worden. Im Uebrigen lag es mir fern, an seinen Vorschlägen für den Geschichtsunterricht Kritik üben zu wollen.

hatten! Und doch waren die Ereignisse des Jahres 1866 derartige, daß sie sich jedem einzelnen tief in die Seele prägen mußten. Wie ganz anders waren sie geartet, als die kleinlichen Vorgänge, die man aus der Zeit von 1815 bis 1848 zu hören bekam! Erst Treitschke hat uns gelehrt, über diese öde Zeit richtiger zu urteilen. Aber sein zweiter Band der deutschen Geschichte, der die Ereignisse nach 1815 schildert, erschien erst 1882, also fast 60 Jahre nach jener Zeit. Und welchen Eindruck machte damals z. B. das Kapitel über die Entwicklung der Wissenschaft in den ersten Friedensjahren auch in gelehrten Kreisen! Selbst recht gelehrte Herren hatten keine Vorstellung von diesen Dingen, soweit sie über die eigene Wissenschaft hinausgingen. Aber keiner von ihnen wird wohl auf die Idee gekommen sein, derartiges hätte er schon auf der Schule lernen müssen.

Was wissen wir über die inneren Vorgänge nach 1870 bis 90? Noch ist uns kein großer Geschichtsschreiber des ruhmreichen Jahres selbst erstanden. Auch für das Jahr 1866 haben wir nichts aufzuweisen, was der österreichischen Darstellung dieser Zeit von Friedjung an die Seite zu stellen wäre. Und wie soll gar die neueste Zeit in ihrem inneren Zusammenhange erzählt werden! Um nur ein Beispiel anzuführen: die Kündigung des Rückversicherungsvertrages mit Rußland im Jahre 1890 durch Caprivi erscheint den einen noch immer als höchste Weisheit, den andern ist sie der Anfang und Ausgangspunkt der schlimmsten Lage, in die Deutschland allmählich geraten ist. In den Geschichtsbüchern für die Schule ist natürlich keine Rede davon. Noch übersehen wir nicht, was bedeutungsvoll ist und was sich herausheben wird aus der Masse der kleinen Ereignisse, um dauernd in dem Gedächtnis der Nachwelt zu bleiben. Der Geschichtslehrer am Gymnasium aber soll es wissen. Er soll die Zahlen und Daten schon jetzt so hübsch gruppieren, wie es für die früheren Zeiten so schön und geistvoll in dem Geschichts-Platz aufgezeichnet steht, damit der, der vom Gymnasium abgeht, alles schwarz auf weiß mit nach Hause nehmen kann und niemals in die unangenehme Lage gebracht wird, noch einmal ein Geschichtswerk in seinem Leben lesen zu müssen! Denn so weit haben sich die Anforderungen an die Schule schon gesteigert, daß, wie mir einmal ein „studierter“ Herr sagte, die Geschichte so auf der Schule gelehrt werden müsse, daß man niemals mehr ein Buch darüber zu lesen brauche. Denn dazu sei später keine Zeit mehr vorhanden. Eine „abgeschlossene Bildung“ will man von der Schule mitnehmen, d. h. man glaubt so auf der Schule mit allen möglichen Einzelkenntnissen ausgestattet werden zu können, daß man später nichts mehr in allen diesen Dingen zu tun braucht. Dann müßte man nicht nur den Nürnberger Trichter wirklich erfinden, so daß allen gleichmäßig alles eingepaukt werden könnte, sondern müßte ihn auch dahin noch erweitern, daß jedem die Möglichkeit, etwas zu vergessen, genommen würde. Für den Lehrer würde damit sicherlich ein idealer Zustand herbeigeführt werden. Die Phrase von der „abgeschlossenen Bildung“ führt eben zu den törichtesten Anschauungen. Für den denkenden, strebenden Menschen ist die Bildung erst abgeschlossen, wenn er aufhört zu denken, an sich zu arbeiten, also in der Regel erst mit dem Tode.

Es ist die völlig falsche Auffassung von dem Zweck und den Zielen der höheren Schule, die täglich neue Lehrgegenstände zu finden weiß, die durchaus gelehrt werden müßten; die dem Phantome nachjagt, den heranwachsenden jungen Menschen mit allen möglichen einzelnen Kenntnissen anzufüllen, die er etwa im späteren Leben gebrauchen könnte. Das ist aber nicht die Aufgabe der Schule. Sie will das Denken und Arbeiten lehren; sie will erziehen, vor allem zum Pflichtbewußtsein. Sie will ihre Schüler mit Wissensdrang erfüllen und mit dem Gefühl entlassen, daß nun erst recht das Arbeiten beginnen müsse. Wandelnde Konversationslexika sind nicht das Ideal des gebildeten Menschen. Um die Gegen-

wart verstehen zu lernen, soll der junge Mensch in großen Zügen die Vergangenheit begreifen lernen. Wie die Naturwissenschaft es uns von der körperlichen Entwicklung des Menschen lehrt, so will das humanistische Gymnasium den jungen, werdenden Menschen die für die Kultur der Menschheit wichtigsten Phasen in aller Kürze durchlaufen lassen. Dazu sind natürlich Einzelkenntnisse mannigfacher Art nötig, aber sie sind nicht Selbstzweck. Zu allen Zeiten, wo man nach höherer Bildung strebte, ist man gegen eine Erziehung, die nicht das rein Praktische im Auge hatte, Sturm gelaufen, und immer ist es nur eine geringe Minderheit gewesen, die Verständnis für das Wesen der höheren Bildung gehabt hat.

Die Schwierigkeit des Geschichtsunterrichts ist eine vielfache. Das Wichtigste ist, geschichtliche Anschauung zu lehren und beizubringen. Natürlich kann das nicht ohne Einzelkenntnisse geschehen; erst wenn diese gelernt sind, kann man zu einem Ueberblick, zu einem Verständnis der Entwicklung kommen. Was will es dann dabei sagen, wenn einzelne neuere Ereignisse nicht gelernt, nicht durchgenommen werden? Es ist doch geradezu bemitleidenswert, wenn so manche sich beklagen, daß sie dies oder das auf der Schule nicht gelernt hätten. Beklagen dürften sie sich, wenn auf der Schule nicht die richtige Grundlage gelegt wäre, auf der sie weiter fortarbeiten und sich ausbilden könnten. Bei den meisten Menschen fallen die Einzelkenntnisse der Vergessenheit anheim auf den Gebieten, mit denen sie sich nicht auch fernerhin beschäftigen. Es ist zwar sehr bequem, für dies Vergessen die Schule verantwortlich zu machen, aber damit sind doch nicht die eigenen Versäumnisse, die eigene Trägheit entschuldigt.<sup>1)</sup>

Zu der neueren Geschichte gehört auch das, was man unter dem Namen Bürgerkunde begreift, soweit diese verdient, auf der Schule gelehrt zu werden. Es wäre nun recht interessant gewesen, wenn in der Bürgerschaft uns gesagt worden wäre, was man denn eigentlich gelehrt wissen wolle. Denn daß die Verfassungen des neuen Deutschen Reiches, Preußens und unserer Vaterstadt gelehrt werden müssen, darüber herrscht schon lange kein Zweifel. Daß sie auch gelehrt werden und noch manches andere dazu, was damit zusammenhängt, das kann jeder leicht erfahren, der sich an der richtigen Stelle erkundigt. Was verlangt man also? Die einen allerdings sagen uns, daß sie das in den sechziger und siebziger Jahren nicht auf der Schule gelernt hätten, also werde es auch jetzt noch nicht gelernt. Aber damals war noch nicht das geringste Bedürfnis dazu vorhanden. Die Schule kann doch nicht vorahnen, was die künftige Generation für notwendig erklärt. Und ist es denn wirklich so unerhört, wenn der gebildete Vater seinem Sohne erläutert, wovon gerade in der Zeitung die

1) Selbstverständlich will ich damit nicht sagen, daß bekannte, geschichtliche Ereignisse der neueren Zeit nicht gelehrt werden sollen, wie die Erwerbung der deutschen Kolonien, die Entlassung Bismarcks, der Aufstand in Südwest-Afrika, der russisch-türkische und russisch-japanische Krieg u. s. w. Diese Dinge stehen auch schon in manchen Geschichtsbüchern und werden demnach gelehrt. Verschiedener Auffassung und Bewertung ist dabei immer weiter Spielraum gelassen. So schreibt mir ein befreundeter Universitätsprofessor, der aus eigener Erfahrung sich über unnütze Hervorhebung gleichgültiger Ereignisse in dem Geschichtsunterricht beklagt: „Viele junge Leute wissen heute nichts Näheres über den Krieg zwischen Rußland und der Türkei von 1877, haben von Osman Pascha nichts gehört, der doch mindestens so wichtig wie der Mann, qui cunctando restituit rem, bleibt.“ Wer von diesen Dingen erzählen will, dem würde ich keine Einwendungen machen. Aber wer so wie Fabius Cunctator zum typischen Vorbild geworden ist, so oft in allen Literaturen angeführt wird, von dem müssen unsere Schüler eine Vorstellung bekommen. Osman Pascha ist ein tapferer General, ein Beweis dafür, welche Kräfte in der heutigen Türkei vorhanden sind, aber charakteristisch auch in seinen Schwächen. Doch wo sollen wir die Zeit hernehmen, auf so viele an sich sicher erwähnenswerte Persönlichkeiten und Tatsachen einzugehen, da uns in I nur drei Stunden wöchentlich in nicht zwei vollen Schuljahren zur Verfügung stehen?

Nede ist? Wenn er weiter gibt, was er fast täglich aus einer guten Zeitung lernen kann? Aber freilich, diese zu lesen, dazu hat er oft nicht die Zeit. Es vergeht manchmal eine ganze Woche und mehr, daß er keine Zeit findet, außer der Inhaltsangabe noch irgend eine Zeile zu lesen. Da soll dann die Schule eintreten, und nicht nur alle notwendigen Kenntnisse beibringen, sondern auch den Trieb einpflanzen, sich mehr mit den öffentlichen Dingen zu beschäftigen. Und das soll sie erreichen durch Auswendiglernenlassen! Die letzten zwanzig Stunden auf dem Gymnasium sollen dazu verwandt werden, alles, was in den Begriff Bürgerkunde fallen kann, zusammenzufassen und noch einmal einzupauken. Denn daran kann kein Zweifel sein, daß derartig vorgeschriebene Wiederholungen auf nichts anderes hinauslaufen als auf ein Einpauken. Dieses Auswendiglernen soll dann eine solche Liebe zu den öffentlichen Einrichtungen erwecken, daß in Zukunft sich niemand mehr über mangelnden vaterländischen Sinn der also Vorgebildeten beklagen kann. Der Gedanke ist so unpädagogisch, daß er einer weiteren Bekämpfung nicht bedürfen sollte. Durch Auswendiglernenlassen kann man doch keine Gesinnung oder Liebe zur Sache erzeugen! Das Auswendiglernenlassen des Katechismus, der Gesangbuchlieder und Sprüche z. B. hat mehr Unheil angerichtet als Nutzen gestiftet. Sonst richtet man sich doch nach dem Vestigia terrent!

Und was will man alles auswendig lernen lassen? Ein Herr sagte mir: Auf der Schule müßten die Bestimmungen über die Dienstbotenkrankenkasse gelernt werden, denn die Frauen könnten sich gar nicht darin zurechtfinden. Ein anderer erklärte, das neue Hamburger Wahlrecht müsse auf der Schule gelernt werden, damit der also Unterwiesene als Bürger leichter das für die Allgemeinheit schwer zu verstehende Gesetz begreifen könne. Ein dritter meinte: bei den alten Römern hätte jeder Junge das Zwölftafelgesetz auswendig gewußt. Bei uns müsse Ähnliches erstrebt werden. Nach diesem Reformier muß also wohl das ganze Bürgerliche Gesetzbuch auf der Schule auswendig gelernt werden. Eher kann man sich schon auf eine Erörterung einlassen, wenn verlangt wird, jeder, der ein Gymnasium durchgemacht habe, müsse jederzeit die Befugnisse des Reichskanzlers auseinandersetzen können. Der Aufgeweckte kann dies auch schon jetzt, die Mehrzahl der andern allerdings müßte das so eingepaukt bekommen, daß jeder es wie den Katechismus auftragen könnte. Aber wie lange behält er den? Geht nicht bei den meisten das Auswendiggelernte, wie gesagt, ganz oder bis auf geringe Reste verloren? Und dazu soll die schöne Zeit in einer Oberprima verwandt werden, wo man den jungen Leuten so viel Wichtiges mitzuteilen hat?

Vor allem sei darauf hingewiesen, daß Erziehung des jungen Menschen nicht Sache der Schule allein ist. Das Haus hat mindestens den gleichen Anteil daran. Den Einfluß gebildeter Eltern kann keine Schule ersetzen. Luthers Wort bleibt immer wahr: „Das Hausregiment ist das erste, von dem alle Regimenter und Herrschaften ihren Ursprung nehmen. Ist diese Wurzel nicht gut, so kann weder Stamm noch gute Frucht folgen.“ Man hüte sich, der Schule alles aufzuladen und von ihr alles zu fordern. Es ist sehr bequem, so zu handeln, aber nicht im Interesse der Söhne. In dem Hause, in dem die Vaterlandsliebe eine Pflegestätte hat, wird auch das Bestreben des Lehrers, ebendahin zu wirken, eine freundliche Aufnahme finden, und der Erfolg der Erziehung wird nicht ausbleiben. Man vergleiche dazu wie es mit der Religion und dem Glauben steht. In der Regel ist es von keiner Bedeutung, ob der Lehrer orthodoxe Anschauungen vorträgt oder einer freieren Richtung huldigt, das Haus entscheidet so gut wie ganz allein. In Bezug auf die Vaterlandsliebe steht es für den jungen Menschen einer gebildeten Familie nicht anders. Soll er dann noch mit Auswendiglernen geplagt werden, so wird sicherlich das Gegenteil von dem erreicht werden,

was man erstrebt. Der ganze Unterricht muß von Vaterlandsliebe durchtränkt sein. Dann allein kann man Erfolge erzielen, sofern nur nicht im Hause dagegen gearbeitet wird.<sup>1)</sup>

Aber auch der Gedanke ist falsch, daß es nur der richtigen Erziehung in den Jugendjahren bedürfe, um ein vaterlandliebendes Geschlecht aufzuwachsen zu sehen. Der Erziehung bedarf der Mensch sein ganzes Leben hindurch, sie ist nur später anderer Art als in der Jugend. Vaterlandsliebe wird vor allem erweckt und genährt durch den Stolz auf eine ruhmreiche Geschichte. Sie wird dem Bürger anerzogen dadurch, daß er mitverantwortlich gemacht wird für die Leitung des Staates, daß er beteiligt wird an den Vorgängen im öffentlichen Leben. Erziehung in der Jugend nützt nichts, wenn später die wohlgepflegten Keime verkümmern müssen. Wie steht es in allen diesen Dingen bei uns? Ge-

1) Aus meinen Ausführungen geht unzweideutig hervor, daß ich den bürgerkundlichen Unterricht nur als Sonderfach ablehne, aber öffentlichen Angriffen und privaten Zusendungen gegenüber möchte ich es noch einmal ausdrücklich betonen.

Durch die ganze Schule hindurch bietet sich reichlich Gelegenheit, die meisten Fragen, die die sogenannte „Bürgerkunde“ betreffen, zu erörtern. Und das geschieht auch so schon seit Jahrzehnten. Ich kann mir auch gar nicht vorstellen, wie man Zustände und Einrichtungen des Altertums oder auch der modernen, auswärtigen Staaten erklären will, ohne sie in Beziehung zur Gegenwart, zu unseren Verhältnissen zu setzen. Welche Fülle von Gelegenheiten dazu die Lektüre der alten Schriftsteller bietet, das weiß jeder, der sie traktiert hat. Aber systematische Staats- und Volkswirtschaftslehre gehört nicht auf die Schule. Auch die soziale Gesetzgebung wird gelehrt (vgl. die Aufl. des Herbst-Jägerschen Lehrbuchs von 1904), nur muß die Schule es ablehnen, zu sehr in Einzelheiten sich einzulassen. Man soll sich hüten, mehr als allgemeine Gesichtspunkte geben zu wollen. Wer eine gründliche allgemeine Bildung genossen hat, der wird auch im Stande sein, sich auf den verschiedensten Gebieten weiter zu helfen. Die Systematik in diesen Dingen ist Sache der Universität, nicht der Schule.

Ich will nicht weiter anführen, welche Forderungen im Einzelnen schon gestellt werden, aber wenn man liest, daß bei der Verfassung des deutschen Reiches nicht nur die Geschäftsordnung des Reichstages, sondern auch seiner Kommissionen gelehrt werden solle, so sieht man, auf welche Abwege der Schulunterricht geraten kann. Nur ein Beispiel von Forderungen sei noch erwähnt: Professor Ludwig Bernhard hat im Berliner Tageblatt vom 1. März 1909 eine Lanze dafür eingelegt, daß bei uns die Lehre vom Staat als Unterrichtsfach in den Schulen eingeführt werde, wie es in Holland der Fall sei. Dort habe der Minister Thorbecke durchgesetzt, daß in den beiden oberen Klassen der Knabenschulen — Professor Bernhard sagt nicht, welche Art von Schulen es sei — in je einer Wochenstunde 1. Wirtschaftslehre 2. die Staatslehre abgehandelt werde. Allmählich sei für die Staatsordnung auch die dritte Klasse zu Hilfe genommen und für die Wirtschaftslehre die Stundenzahl in der obersten Klasse vermehrt worden. Professor Bernhard erzählt dann weiter: „Ich erlaubte mir einmal, einem großen Kreise von Studierenden einen Kurzzettel vorzulegen, einen einfachen Kurzzettel, wie er täglich erscheint. Erstaunte Gesichter! Keine Vorstellung davon, was Diskontsätze und Staatsschulden bedeuten. Und doch sind alles das elementare Dinge, die jeder kennen muß, der sich ein Urteil über volkswirtschaftliche Fragen bilden will. Die deutsche Jugend, die von den Schulen kommt, lernt sehr schnell verwickelte Parteiprogramme und die seltsamsten politischen Ideen kennen. Die einfachsten Tatsachen und Lehren der Volkswirtschaft aber sind ihr unbekannt“ u. s. w.

Wenn uns so in den Zeitungen oder Vorträgen und Reden bescheinigt wird, daß der Unterricht auf dem Gymnasium nichts taue, und das Notwendigste nicht gelehrt werde, statt dessen aber viel unnützes Zeug, dann pflege ich, schon seit langer Zeit, die Probe bei meinen Primanern daraufhin zu machen und sie nach diesen Dingen zu fragen. Ich tat es auch in dem angegebenen Falle und fand, wie regelmäßig, daß der eine oder andere mit der Antwort nicht zu Stande kam. Es sind das immer solche Schüler, von denen man das eigentlich schon im Voraus weiß. Die überwiegende Mehrzahl aber konnte mir ausreichenden Bescheid geben, einige wußten sogar die Höhe der Staatsschulden von Hamburg wie vom Reich anzugeben. Auch über den Zinsfuß der Staatspapiere wissen viele Primaner richtige Auskunft zu geben, wenn die Rede darauf kommt, aber den Kurzzettel zu erläutern, kann doch wirklich nicht Aufgabe des Gymnasiums sein. Wohin kommen wir mit solchen Forderungen!

meinsame Geschichte unter einheitlicher Leitung haben wir Deutsche erst seit 40 Jahren. Noch 1866 haben wir uns auf Tod und Leben bekämpft. Auch Hamburg stand damals ursprünglich auf Seiten der Gegner der norddeutschen Großmacht. Und diese gegnerische Denkweise wirkt noch immer vielfach nach. Auch gibt es viele Angelegenheiten, bei denen die Interessen der Einzelstaaten einander widerstreiten, wo die alten Gegensätze wieder angefaßt, der Stolz über das ruhmreiche Jahr 1870 ebenso zurückgedrängt wie die Freude an der gewonnenen Einheit beeinträchtigt wird. Kein Schulunterricht kann eine derartige Anschauungsweise beseitigen, kann den geschichtlich begründeten Unterschied der Interessen aus der Welt schaffen. Denn das eine Jahr 1870 hat noch nicht den Wert einer Jahrhunderte langen, gemeinsamen Geschichte, deren sich Völker wie die Franzosen und Engländer rühmen können.

Und wie steht es mit dem Anteil, den der einzelne Staatsbürger an den öffentlichen Angelegenheiten nehmen kann und soll? Sind unsere Einrichtungen solche, daß in jedem einzelnen nicht nur die Teilnahme, sondern auch das Verantwortlichkeitsgefühl für den Gang der Staatsangelegenheiten wach gehalten und genährt wird? Die Beantwortung der Frage lautet verschieden, je nachdem wir sie auf Hamburg oder auf das Reich beziehen. Hamburg hat es nie an Männern gefehlt, die mit voller Hingabe sich dem Wohle des Ganzen gewidmet haben. Allerdings tun das nicht alle, nicht jeder einzelne Bürger. Aber das ist auch nie und nirgends der Fall gewesen. Dazu sind die menschlichen Interessen zu verschieden, und es ist gut so, daß dem so ist. Glaubt man das ändern zu müssen und auch ändern zu können durch den Einfluß der Schule, so irrt man.

Ganz anders lautet die Beantwortung der Frage in Bezug auf das Reich. Wir fragen zunächst weiter: Sind hier die Einrichtungen nach dem durch die Geschichte bewährten Grundsatz getroffen, daß die Staaten nur durch die Gewalt erhalten werden, durch die sie gegründet sind? Möglich war die Gründung nur, weil der Schöpfer des Reiches sich auf die Uebereinstimmung der Gebildeten aller Klassen stützte, deren sehnsüchtiges Verlangen und Streben erfüllte. Aber der Anteil, den diese durch tätige Mitwirkung an den Reichsangelegenheiten nehmen können, ist immer geringer geworden. Daß die Bürger durch den Staat selbst erzogen werden, sich ihr ganzes Leben hindurch um die staatlichen Dinge kümmern, davon kann keine Rede sein. Auf mehr als 800 000 Einwohner hat Hamburg drei Abgeordnete zu wählen, und die Entscheidung über diese Wahl ist lediglich der besitzlosen, ungebildeten Masse überlassen.<sup>1)</sup> Allerdings wähnt man noch immer, diese Masse zu guten Staatsbürgern erziehen zu können, aber solchen Irrwahn kann doch nur der politisch ungeschulte Deutsche hegen, der die Lehren der Geschichte nicht kennt oder in den Wind schlägt in ganz verkehrtem Idealismus. Ich versage es mir, solche Lehren der Geschichte weiter auszuführen, obwohl es gegenüber den Verächtern der alten Geschichte verlockend wäre, ausführlich darzustellen, weshalb z. B. das alte, gewaltige, römische Reich dem Ansturm der Germanen schließlich hat erliegen müssen. Die Kräfte, die das Reich geschaffen hatten, die römischen Bürger, hatten den Anteil an der Staatsleitung verloren, dafür wurde in Rom das niedere Volk umschmeichelt, dessen Verlangen und Gelüste suchte man zu befriedigen. Näher liegt uns das Schicksalsjahr 1806. Die Ursachen des Zusammenbruchs Preußens und damit Norddeutschlands sind oft geschildert worden, aber die Lehren, die sich daraus

1) Auch darauf sei bei dieser Gelegenheit hingewiesen, daß in England, dem bei uns so gelobten Lande der Freiheit, nur ungefähr halb so viel Männer wahlberechtigt sind wie bei uns. Auf ungefähr 40 Millionen Einwohner kommen etwas über 4 Millionen Wähler, bei uns auf 60 Millionen Einwohner aber 12 Millionen Wähler.

ergeben, werden nicht beherzigt. Wer achtet darauf, daß die Klagen vieler vaterländisch gesinnter Männer immer lauter und häufiger werden, daß die ganze Gesetzgebung des Reiches fast nur noch das niedere Volk, das ungebildete, besitzlose zu kennen scheint, daß die große Masse umworben wird, die doch niemals befriedigt werden kann; daß die Gebildeten und Besitzenden als die an Zahl geringeren fast zur Bedeutungslosigkeit hinabgedrückt sind? Man sollte Einrichtungen treffen, die es diesen Klassen der Bevölkerung ermöglichen, wieder zu Worte zu kommen und nicht nur Schmähungen und Verläumdungen zu ernten, wenn sie sich auf den öffentlichen Kampfplatz wagen.

In der Tat ist es doch ausgeschlossen, daß man die Jugend lehrt, die Zusammensetzung des Reichstages seit zwei Jahrzehnten sei eine solche, daß sie den Stolz jedes Deutschen befriedigen könne. Könnte man es wirklich verantworten, die jungen Leute aufzufordern, die Reichstagsverhandlungen, wie sie oft Wochen und Monate lang geführt werden, zu lesen? <sup>1)</sup> Das könnten doch nur die Anhänger der Parteien, die dort nur zu sehr zu Worte kommen, und die es wohl begriffen haben, wie wichtig es ist, daß der Mensch sein ganzes Leben hindurch, nicht bloß auf der Schule erzogen werde. Sie haben ein System eingerichtet, nach dem alle Anhänger, die freiwilligen wie die unfreiwilligen, von der Wiege bis zur Bahre in der Partei festgehalten werden. Bei allen anders Gesinnten wäre ein derartiger Zwang undenkbar. Aber kein Zweifel ist, daß, wenn die Hoffnung auf Erfolg sich zeigen würde, sich ungleich mehr Männer fänden, die sich gern mit Politik öffentlich beschäftigen würden, und daß sich auch bei uns wie bei anderen Völkern bald eine gute Tradition in der politischen Betätigung einstellen würde. Aber statt es zu wagen, der Gefahr, die unserem Volke wie dem ganzen Reiche durch den Fehler in der Verfassung droht, fest ins Auge zu sehen und auf Abhilfe zu denken, wendet man sich an die Schule als das Allheilmittel, und da soll dann — — — nun durch Auswendiglernen das Reich gerettet werden.

Es bleibt dringend zu wünschen, daß dieser falschen Auffassung der Sachlage nicht nachgegeben wird, daß vielmehr dem Gymnasium wie allen höheren Schulen die Möglichkeit nicht genommen noch beschnitten wird, den Geschichtsunterricht wie bisher in wissenschaftlichem Geiste zu geben. Denn das war bisher der Stolz des deutschen Gymnasiums, und darin lag seine Bedeutung, daß es keine Abrichtungsanstalt war, sondern der Unterricht in freier, wissenschaftlicher Weise erteilt wurde. Möge es in Hamburg auch ferner so bleiben!

### Nachwort.

Einführung der Bürgerkunde als besonderer Unterrichtsgegenstand in der Schule ist allmählich zu einem Schlagwort geworden, das nicht nur in Hamburg dem Unterrichtsbetrieb gefährlich zu werden droht. In der Bürgerkunde scheinen gerade nationale Parteien das Allheilmittel zu sehen, um uns aus unseren inneren Schwierigkeiten herauszuhelfen. So hat der hiesige Verband zur Be-

1) Einen belehrenderen Gegensatz kann es wohl kaum geben, wie das Verhalten des preussischen Abgeordnetenhauses und das des deutschen Reichstages in diesem Winter 1908/9. In beiden Parlamenten waren schwierige, umfangreiche Gesetzesvorlagen zu erledigen. Das Abgeordnetenhaus ist nach sachlichen Verhandlungen trotz großer Gegensätze zu einem befriedigenden Ergebnis gekommen, der Reichstag dagegen hat den ganzen Winter über ein Schauspiel geboten, daß, selbst wenn der Ausgang schließlich noch ein guter sein sollte, jeder Patriot doch nicht die Empfindung der Scham unterdrücken könnte, daß das deutsche Volk eine solche Vertretung besitzt.

kämpfung der Sozialdemokratie sofort einen Artikel gegen mich erscheinen lassen, in dem er durch Ausführungen aus Schriften von Wundtke und Mittentzwey mich widerlegen zu können glaubt. Neuerdings hat er auch Dr. Regenborn zu einem Agitationsvortrag gewonnen. Ebenso haben die Alldeutschen im Herbst eine Versammlung in Berlin abgehalten, in der Dr. Regenborn den Inhalt seiner bekannten Broschüre vorgetragen hat. Er wurde lebhaft durch andere Redner in der Versammlung unterstützt, die die Gelegenheit wahrnahmen, ihrem Ingrim gegen das Gymnasium Lust zu machen und dabei nach den Zeitungsberichten dröhnenden Beifall ernteten. Dr. Regenborn hat dann auch in Düsseldorf einen Vortrag gehalten, infolge dessen der Oberbürgermeister dieser Stadt eine Eingabe an den Reichskanzler richtete, auf die ihm folgende Antwort zu teil wurde:

Berlin, den 9. Februar 1909.

Erw. Hochwohlgeboren

danke ich verbindlich für Ihre liebenswürdigen Mitteilungen über die Versammlung am 19. Dezember v. Js. Ich halte mit Ihnen die Bestrebungen, die sich eine höhere politische Schulung unseres Volkes zum Ziel setzen, für sehr bedeutungsvoll. Denn ich glaube, daß nichts mehr geeignet ist, die Freude am Vaterlande und die Bereitwilligkeit, ihm Opfer an Arbeit, Gut und Blut zu bringen, in den Deutschen wach zu halten und zu stärken, als die wachsende Erkenntnis des Wesens und der hohen Aufgaben des Staates und die Einsicht, welche Wohltaten ihm der Einzelne verdankt. Ich habe eine Prüfung der Frage veranlaßt, inwieweit der Anregung, an Fortbildungs- und Fachschulen, an mittleren und höheren Schulen und an den Hochschulen einen besonderen Unterricht in „Bürgerkunde“, die ja schon in das Programm für die Umbildung des Schulwesens aus dem Jahre 1889 aufgenommen war und in Seminaren sowie auch in höheren Knaben- und Mädchenschulen seit Jahren im Rahmen des Geschichts- und Geographie-Unterrichts gelehrt wird, einzuführen, Folge gegeben werden kann.

Mit der Versicherung besonderer Hochachtung

Ihr ergebener

Bülow.

In den Alldeutschen Blättern heißt es im Anschluß daran: „Das gibt die erfreuliche Gewißheit, daß unsere Bestrebungen bereits einen praktischen Erfolg erzielt haben und es nicht bei Worten bleibt.“

Diese Antwort des Reichskanzlers wurde veröffentlicht, als ich gerade meinen Aufsatz zum Druck eingereicht hatte. Infolge dessen kam mir der Gedanke, diesen derselben Stelle zu übersenden. Denn wenn sein Inhalt auch lokale Färbung hat, so gilt er doch ebenso gut für das übrige Deutschland. Ich erhielt darauf folgende Antwort:

Berlin, den 11. März 1909.

Erw. Hochwohlgeboren danke ich verbindlich für das freundliche Schreiben vom 1. d. Mts. und die Übersendung Ihres Artikels „Erziehung zur Vaterlandsliebe“. Ich habe Ihre Ausführungen mit Interesse gelesen.

Mit der Versicherung größter Hochachtung

ergebenst

Bülow.

Die Gegenüberstellung der beiden Antworten zeigt schon, daß es auch hier wieder für uns alle heißt: toujours en vedette! Daß meine Anschauung von vielen Laien und Fachmännern geteilt wird, dafür sei aus den zahlreichen Zuschriften, die ich auf meinen Aufsatz hin erhalten habe, das Wort eines verehrten, kundigen Mannes angeführt: „Ich bin ganz einverstanden. Man ahnt nicht, wie man den Menschen in seiner Bildung verkürzt, wenn man ihn auf verwendbare Stichworte dreißt. Seine eigene Urteilskraft, die weit in die Geschichte zurückreichen soll (ἐκ πολλῶν παρασκευάζειν), wird in den Flugand

der wandelbaren Stimmungen der Zeit gesät. Aber die geschäftigen Marktschreier werden gern gesehen mit ihren Anpreisungen.“<sup>1)</sup>

Hamburg.

Professor Dr. A. Fritsch.

## Urteile über die Reifeprüfung.

Im Anfang des Jahres 1906 wandte sich die Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten“ an eine größere Anzahl bekannter Männer in Deutschland mit der Bitte, um Aeußerung ihrer Meinung über das Abiturientenexamen und veröffentlichte die ihr zugegangenen Antworten in Nr. 24. 38. 50. 58. 70 ihres Blattes. Da die Fragen des Ob und des Wie bezüglich dieser Prüfung neuerdings wieder lebhaft erörtert worden sind, so ist uns der Wunsch geäußert worden, wir möchten doch jene Urteile, die dem Gedächtnis der Leser wieder entschwunden, von vielen für die Sache Interessierten garnicht kennen gelernt worden seien, in unserer Zeitschrift noch einmal zum Abdruck bringen; und da die Schriftleitung der genannten Zeitung nichts dawider einzuwenden erklärte, so haben wir den Wunsch erfüllt, nur unsere eigene Meinungsäußerung fortzulegen, weil wir diese schon im Jahrgang 1907 des Humanistischen Gymnasiums S. 106 fg. wiederholt haben und auch an einer anderen Stelle dieses Heftes veranlaßt sein werden, unsere Ansicht auszusprechen. G. Uhlig.

### 1. Großh. Badischer Minister a. D. Dr. v. Brauer:

Abschaffung der Abiturienten-Prüfung? Sollte es wirklich zweckmäßig sein, in einer Zeit, da die Zahl der Kandidaten für die gelehrten Berufe jährlich zunimmt, die Qualität aber abnimmt, das Mißverhältnis noch zu fördern, indem man den Unbegabten und Faulen den Zugang zur Universität erleichtert?

### 2. Universitätsprofessor Geheimrat Dr. Brentano in München:

Das Abiturienten-Examen ist ein doppeltes: eine Prüfung der Schüler, die Zeugnis abgeben soll, was sie gelernt haben; eine Prüfung der Lehrer, die Zeugnis dafür ablegt, wie sie gelehrt haben.

Als Prüfung der Schüler erscheint mir das Abiturienten-Examen überflüssig. Das Lehrer-Kollegium, das die Schüler jahrelang beobachtet hat, ist besser imstande, über ihr Wissen und ihre Befähigung ein Urteil zu fällen als der Examinator auf Grund des Ausfalls eines Examens. Auch haben selbst die Mitschüler diesbezüglich ein besseres Urteil als der Examinator.

Anderes steht es mit der Prüfung der Lehrer, welche das Abiturienten-Examen der Schüler bedeutet. Eine solche Prüfung scheint mir nicht überflüssig. Es ist dringend nötig, daß eine Gelegenheit gegeben sei, sich zu überzeugen, wie die Lehrer ihre Aufgabe erfüllen. Für solche Prüfung der Lehrer braucht man die Prüfung der Schüler. Nur wäre es nicht nötig, daß sich diese Prüfung auf alle Lehrgegenstände erstreckte. Das, worauf es meines Erachtens vor allem ankommt, ist, daß der Schüler in der großen Zahl von Schuljahren, in denen er die Bänke drückt, doch so weit gebracht werde, selbständig zu beobachten, aufzufassen und dem Aufgefaßten Ausdruck zu geben. Wer das nicht erreicht hat, ist für weiteres, höheres Studium unbrauchbar; je eher man ihn davon abbringt, es zu ergreifen, desto besser für ihn und für die Laufbahn, die er sonst verunziert. Ich würde also dafür sein, die Prüfung der Schüler darauf zu beschränken, ob es den Lehrern gelungen ist, ihre Schüler zu selbständigem Sehen, Auffassen, Urteilen und zum klaren Ausdruck ihres Gedankens zu erziehen. Dazu würde es vielleicht genügen, wenn man die Prüfung auf die Anfertigung eines deutschen Aufsatzes beschränkte, nur müßte als dessen Thema etwas gegeben werden, was innerhalb des Erfahrungsbereiches eines jeden Schülers liegt; es dürfte ihnen nichts gegeben werden, was von ihnen nicht anders als durch Wiederholung von Ausführungen, die sie vom Lehrer gehört haben, beurteilt werden könnte, vor allem nichts, was zu dem Bombast und Schwulst vieler historischer Examensaufsätze den Anlaß gäbe. Dagegen

<sup>1)</sup> Ein Zusatz zu obigen Erörterungen steht an einer späteren Stelle dieses Hefts.  
Red.

scheint mir jedes Examen, das lediglich darauf abzielt, das von den Schülern erworbene Wissen zu konstatieren, überflüssig. Hierfür sind die Lehrer selbst die besten Richter, wenn sie gewissenhaft sind, was ich voraussetze.

### 3. Geheimrat Professor Dr. Diels, [damals] Rektor der Berliner Universität:

Prüfungen sind notwendige Uebel, doch scheint mir die Maturitäts-Prüfung von allen am wenigsten notwendig zu sein. Für gute Anstalten ist sie überflüssig, für schlechte kein Heilmittel. Man überlasse die Ausstellung des Abgangszeugnisses dem Kollegium und Sorge durch anderweitige Beaufsichtigung dafür, daß dieses seine Pflicht tue. Die Vorteile des Abiturienten-Examens wiegen die Nachteile nicht auf. Am schlimmsten wirkt das Hinrichten auf ein äußeres Ziel durch Unterbindung der Selbstständigkeit von Lehrern und Schülern gerade in den Jahren, wo sie am meisten deren benötigten. Der Uebergang von der Unfreiheit des zum Examen vorbereiteten Primaners zu der Freiheit des Studenten ist jetzt viel zu plötzlich. Daher die große Anzahl von Schiffbrüchen auf der Universität.

### 4. Geheimer Kommerzienrat Goldberger in Berlin:

Ich sehe keinen ausreichenden Grund, auf eine Ordnung zu verzichten, die sich seit Geschlechtern wohl bewährt hat. Die Ausbildung der Jugend würde durch Abschaffung des Abiturienten-Examens nicht gewinnen; die Beibehaltung der Prüfung erscheint mir in mehr als einem Betracht wünschenswert.

Die Maturitäts-Prüfung ist der bedeutsame Abschluß eines Lebens-Abschnittes. Ihre Absolvierung ist die Grundlage für die Wahl jedes höheren Berufes und gestattet ohne Rückkehr zur Schulbank allezeit die Aenderung der Berufswahl.

Das schließt die Ratsamkeit einer etwaigen Reform des Examens nicht aus. Der von den Lehrern in mehrjähriger Beobachtung des Schülers gewonnenen Kenntnis von dem Wissensumfang des zu Prüfenden sollte größeres Gewicht beigemessen werden, als dem manchmal zufälligen Verlauf der Prüfung an und für sich. Auch steht ein Prüfender dem Prüfling fremd gegenüber und ist mit seinem Urteil auf das Augenblicksbild angewiesen.

Ohne Maturitäts-Prüfung ist auf vielen Gebieten von manchen Ungewöhnliches geleistet worden. Unsere Gymnasien und Realschulen aber sind nicht auf die ungewöhnlichen Begabungen zugeschnitten und sollen es nicht sein. Der Weg, den Ausnahme-Erscheinungen machen, darf nicht den Bildungsweg bestimmen, den der Staat dem guten Durchschnitt seiner Jugend ebnet.

### 5. Universitätsprofessor Geheimrat Dr. Adolf Harnad:

Wenn das Abiturienten-Examen so verständig aufgefaßt und durchgeführt wird, wie dies nach meiner — freilich beschränkten — Kenntnis zurzeit in Preußen der Fall ist, so verspreche ich mir von seiner Abschaffung keine besonderen Vorteile für die Ausbildung der Jugend. Dagegen sehe ich in der Nötigung, für einen bestimmten Moment den ganzen Erwerb der Schulbildung zusammenzufassen und präsent zu halten, etwas Nützliches und Gutes, wenn dabei nur alles Kleinliche und Mechanische fernbleibt. Hierauf gründet sich m. E. das Recht des Fortbestehens des Abiturienten-Examens. Auf die Notwendigkeit, die Anstalt selbst und ihre Lehrer durch ein solches Examen zu kontrollieren, würde ich es nicht gründen; denn solche Kontrolle kann auch durch andere Mittel geübt werden, und den Schülern soll nichts auferlegt werden, was nicht um ihrer selbst willen notwendig und heilsam ist.

### 6. Schulrat a. D. Professor Dr. Hodge in Hamburg:

Auf die gefällige Anfrage vom 10. Januar 1906 erwidere ich ergebenst, daß ich die Abschaffung der Reifeprüfung für überaus bedenklich halten müßte. Der Staat muß von seinen höheren Beamten ein gewisses Mindestmaß allgemeiner Bildung verlangen, wie dies durch die Lehrpläne und Prüfungs-Ordnungen der höheren Schulen festgestellt ist. Dasselbe gilt von der Kirche für ihre Diener und von den Hochschulen für ihre Zuhörer. Ob dieses Mindestmaß seitens der sich dem Studium widmenden jungen Leute erreicht ist, kann nur durch eine Prüfung am Schlusse der Schullaufbahn vor einem staatlichen Kommissarius festgestellt werden. Würde die Prüfung abgeschafft, so würde zwar ein Teil der jungen Leute sich die nötige Bildung durch eigenen Eifer erwerben, eine große Zahl aber bliebe in ihrer Bildung weit hinter dem jetzigen Maße zurück.

Die Erfahrungen, die man in Preußen vor einem Jahrzehnt mit der Freigebigkeit im Dispensieren von der mündlichen Prüfung gemacht hat, und die zu einer Einschränkung der Dispensationen führen mußte, haben hinreichend bewiesen, wie notwendig eine sorgfältige Prüfung der Abiturienten ist. Es darf auch nicht übersehen werden,

daß die Prüfung nicht nur für die einzelnen Schüler von Wichtigkeit ist, sondern auch dem Staate den Nachweis erbringen soll, daß die Lehrer an der ihnen anvertrauten Jugend ihre Pflicht getan haben.

In meiner mehr als 33jährigen Tätigkeit als Direktor dreier Gymnasien und als Schulrat für das höhere Schulwesen habe ich nur zu oft die Erfahrung machen müssen, daß es neben fleißigen und tüchtigen Lehrern auch immer solche gibt, denen die Notwendigkeit, vor einem staatlichen Aufsichtsbeamten die Ergebnisse ihres Unterrichts nachweisen zu müssen, nicht entzogen werden darf. Schulrevisionen allein sind hierzu nicht ausreichend.

#### 7. Kaiserlicher Botschafter a. D. Wirklicher Geheimer Rat v. **Hollborn** :

Ich bin unter allen Umständen gegen die Abschaffung des Abiturienten-Examens. Daselbe gibt nicht allein einen urkundlich festgestellten Ausweis über den errungenen Bildungsgrad des Gymnasiasten, sondern bildet das demselben während seiner ganzen Schulzeit festgesteckte Ziel seiner Ausbildung, dem er als definitivem Abschluß seiner Arbeiten entgegensteht. Das Abiturientenzeugnis gibt ihm das Zeugnis der Reife. Bei der Organisation unserer Gymnasien liegt die Gefahr, daß der Schüler zu früh sein Denken auf diesen Punkt konzentriert, nicht vor. In den höchsten Klassen aber ist es zweckmäßig, wenn er diesem letzten Ziel mit Spannung entgegensteht. Daß ein mechanisches „Dahsen“ zum Examen eintreten kann und verwerflich ist, bedarf nicht der Erwähnung. Ein solches kann aber — von gewissen nicht in Betracht kommenden Ausnahmefällen abgesehen — durch die Leitung des jugendlichen Geistes vermieden werden. Ich selbst kann von mir sagen, daß die zwei Jahre, welche ich in der Prima des königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin verbracht, zu den schönsten Erinnerungen meines Lebens gehören und denen meiner ersten Studentenjahre nicht nachstehen. Daß der Ausfall des Examens auf Kenntnisse und Fähigkeiten des Schülers nicht immer einen sicheren Schluß zuläßt, ist bekannt. Jeder tüchtige Lehrer weiß im voraus, ob sein Schüler das Examen bestehen wird oder nicht. Zeigt derselbe dann entschuld bare Schwächen, so soll ex aequo et bono, nach der Lage des konkreten Falles, geurteilt werden. Die sogenannten „Nummern“ sind vielleicht überflüssig, doch verkenne ich auch ihren Wert als Ziele eines gesunden Ehrgeizes nicht. Läßt man das Abiturienten-Examen wegfallen, so liegt die Gefahr vor, daß das Studium ein uferloses wird, welches richtig einzudämmen den Lehrern nicht ganz leicht sein dürfte. Außerdem würden Willkürlichkeiten und Günstlingswesen in der Behandlung der Schüler kaum zu vermeiden sein. Die Befürwortung der Abschaffung des Abiturienten-Examens ist lediglich ein Ergebnis des sich mehr und mehr breit machenden nivellierenden Geistes.

#### 8. Universitätsprofessor (der Mathem.) Geheimrat Dr. **Leo Königsberger** in Heidelberg :

Die Abschaffung des Abiturienten-Examens liegt meiner Ansicht nach weder im Interesse der Lehrer noch in dem der Schüler. Die Lehrer, welche bei mittelmäßigen Schülern in die peinliche Lage kämen, auf Grund ihrer Erfahrungen und Beobachtungen während des letzten Schuljahres die Unreife konstatieren zu müssen, würden durch den dann mit Sicherheit zu erwartenden schlechten Ausfall der Prüfung sich in ihrem Urteil den Schülern, deren Eltern und der Schulbehörde gegenüber gerechtfertigt sehen. Die Schüler, welche sich in dem letzten Schuljahr als tüchtig und fleißig erwiesen, sind nie der Gefahr ausgesetzt, durch ein nur mäßiges Ergebnis der schriftlichen und mündlichen Prüfung länger auf der Schule zurückgehalten zu werden, da die Lehrer in einem solchen Falle stets mit Erfolg die früheren Leistungen der Schüler geltend machen und die weniger befriedigenden Resultate der Prüfung gewissen Zufälligkeiten beimessen werden. Endlich glaube ich, daß es im wesentlichsten Interesse des Staates liegt, sich durch einen Vertreter der Schulbehörde bei der mündlichen Prüfung, sowie durch spätere Durchsicht der schriftlichen Abiturienten-Arbeiten ein sachverständiges Urteil über die Lehrmethode und deren Erfolge, sowie über die pädagogische Begabung und wissenschaftliche Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer bilden zu können.

#### 9. Universitätsprofessor Dr. **Krumbacher** in München :

An kleinen Anstalten, wo das altberühmte „patriarchalische“ Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern möglich ist, und wo alle einzelnen Schüler von den Lehrern tatsächlich genau gekannt werden, könnte das Examen m. E. ohne Schaden beseitigt werden. Anders steht es vielleicht bei den furchtbar überfüllten, oft auch durch häufigen Wechsel der Lehrer und Schüler leidenden Riesengymnasien, wie sie heute in vielen großen Städten bestehen. Hier hat eine Schlussprüfung doch auch ihre Vorteile als gleichmäßige Kontrolle der Schüler — und der Lehrer.

### 10. Generalleutnant z. D. Meisner Frhr. v. Lichtenstern in München:

Ich bin entschieden gegen die Abschaffung des Abiturienten-Examens, das meiner Ansicht nach doch den Wert einer jeden anderen Schlußprüfung hat, die geistige Disziplin befördert und einen genaueren Maßstab der Befähigung an die Hand gibt, als er sonst erlangt werden könnte. Freilich darf die Aussicht auf das Schlußexamen den Unterricht der letzten Klasse nicht zu einem Prüfungsdrill stempeln, der lediglich dazu geeignet wäre, eine gewisse Routine zu befördern und jeder Vertiefung entbehren müßte. Indessen führen solche Erörterungen auf ein Gebiet, das durch die Fragestellung nicht eigentlich berührt ist.

### 11. Kaiserl. Gesandter z. D. Raschdau:

Sie wünschen kurz meine Meinung über die Frage zu wissen, ob die Ausbildung der Jugend gewinnen würde durch Abschaffung des Abiturienten-Examens. Der moderne Staat hat bei uns — und in stetig wachsendem Maße auch in den meisten Kulturländern — die schulmäßige Erziehung der Jugend unter seinen Einfluß gebracht. In Preußen speziell ist die Schule eine „Veranstaltung des Staates“. Dieser verfolgt dabei, in Sonderheit bei den höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen), ein doppeltes praktisches Ziel: die Heranbildung von Männern für den Staatsdienst und die Erziehung eines Geschlechts, das, durch geschäftlichen Erwerb auf sich selbst gestellt, indirekt dem Staatsinteresse dient. Neben diesen Hauptzielen treten alle sonstigen Bestrebungen in den Hintergrund. Diese Ziele aber lassen sich unter den heutigen Verhältnissen und bei dem scharfen Wettbewerb nicht ohne eine strenge und gerechte und darum am besten von staatlichen Organen ausgeübte Kontrolle und Sichtung erreichen. Als solches Mittel erachte ich die Reifeprüfung noch immer als das bei weitem zweckmäßigste. Die Einrichtung mag ihre Mängel haben, und für manche geistige Veranlagungen mag sie sogar verderblich wirken. Aber der Staat kann in der Verfolgung seiner realen, und, wenn man will, realistischen Ziele auf vereinzelte ungünstige Nebenerscheinungen nicht Rücksicht nehmen. Er wird im Interesse der Gesamtheit auf jenes Kontrollmittel nicht verzichten dürfen. Wollte man das fragliche Examen fortfallen lassen, so würden höchst wahrscheinlich die den jungen Mann auf seinem späteren Lebenswege erwartenden Prüfungen erschwert oder gar vermehrt werden müssen. Angesichts dieser sich aus praktischen Erwägungen ergebenden Notwendigkeit der Reifeprüfung erscheinen mir die Gründe, die für deren Abschaffung sprechen könnten, nicht von durchschlagender Bedeutung.

### 12. Geheimrat Dr. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe:

Der Agitation gegen eine Reifeprüfung nach abgeschlossenem Gymnasialstudium kann ich mich nicht anschließen. Daß es vielen Eltern erwünscht wäre, wenn der Übergang zur Universität so leicht als möglich gemacht würde, ist richtig, und es kann zugegeben werden, daß dieses Examen oft genug zu einer Plage der Lehrer und Schüler wird, aber doch nur, wenn man die Sache ganz ungeschickt angreift, das Hauptgewicht auf eine Masse auswendig gelernten Lehrstoffes legt, statt an einem für die jungen Leute hochwichtigen Wendepunkt ihres Lebens ihnen noch einmal Gelegenheit zu geben, auch vor einem Vertreter der vorgesetzten Behörde zu zeigen, daß sie auf dem Gymnasium echte geistige Reife erlangt haben. Ich habe es nicht bloß an meiner Anstalt oft genug erlebt, daß in den Stunden der Prüfung geradezu eine gehobene, freudige Stimmung herrscht. Da darf man es freilich nicht machen, wie es jetzt in Preußen geschieht, wo man von der mündlichen Prüfung alle entbindet, welche „genügende“, d. h. eben leidliche schriftliche Arbeiten gemacht haben. Dann bleiben für dies mündliche Examen nur die Schwächeren, und das ergibt dann eine wirkliche Quälerei. — Auch sollte überall eine Prüfung in der Religion ausgeschlossen werden. Ein Haupt Gesichtspunkt ist auch, daß sich das Examen möglichst eng an den vorangegangenen Unterricht anschließt. Wenn aber die Schüler am Schlusse ihres letzten Schuljahres gerade durch die ihnen bevorstehende Prüfung veranlaßt werden, das zuletzt absolvierte geschichtliche oder mathematische Pensum für sich zu wiederholen, so ist das nicht nur ganz natürlich, sondern auch für ihr geistiges Streben förderlich. Verzichtet aber der Staat ganz auf dies Examen, so ist es kaum möglich zu erreichen, daß an allen Schulen ein einigermaßen gleichwertiges Ergebnis gewonnen wird. Augenblicklich ist nach meiner innersten Ueberzeugung die Gefahr, daß von unserer Jugend zu wenig verlangt wird, viel größer als das Gegenteil, daß man zu viel fordert.

### 13. Universitätsprofessor Geheimrat Dr. H. v. Wilamowitz-Moellendorf:

Auf Ihre Anfrage ist mir die Antwort leicht. Als ich 1900 die Schulkonferenz befriedigt verließ, sagte ich zu einem Genossen: „So weit wären wir; nun ist das nächste

die Abschaffung des Abiturienten-Examens.“ Das Urtheil war mir ein von Jugend auf überkommenes, allerdings bestätigt durch die Erfahrung des akademischen Lehrers; jetzt kommt die des Vaters dazu. Ich bin ein alter Pförtner, und der imposanteste Rektor der Landesschule, David Ilgen, hat einen heroischen Kampf geführt, bis ihm die preussische Schulbureaucratie das Abiturienten-Examen oktroyierte. Als ich es vierzig Jahre später bestand, tat es dort noch wenig Schaden; ich habe keine schöne Arbeitszeit daran verloren. Das Reglement und der Schulrat verlangten ja doch viel weniger, als unsere Lehrer uns leisten lehrten, weil sie uns Freiheit und Liebe zum Lernen gaben. Sie entbanden uns im letzten Halbjahr der Prima von allen schriftlichen Arbeiten und erwarteten dafür nur eine selbstgewählte Arbeit, die man beim Scheiden abgab, keinem Zensor und nicht um Lobes oder Erfolges willen, sondern als ein Dankopfer an die Schule, die uns vom Gehorsam zur Freiheit, vom Lernen zum Denken geführt hatte. Sich etwas einzubüffeln, auf daß man es heute wisse und morgen vergesse, ist ebenso verdummend wie unsittlich. Damit alle das Minimum wissen, verwehrt man dem einzelnen, sein Maximum zu leisten. Ob ein Schüler reif ist, das wird ein Lehrerkollegium, wie es sein soll und sein kann, schon selber wissen, und dem Schulrat wird die Parade ein sehr unzulängliches Bild von der Kriegstüchtigkeit der Truppe geben. Gewiß, eine Kontrolle, wie sie das Examen gewährt, ist für die Schulen und die Lehrer sehr notwendig; aber sie verhindert nicht, daß in jeder Provinz die edlen Anstalten bestehen, an denen schiffbrüchige Abiturienten doch in den Hafen bugsiert werden. Sehr viel wirksamer wird die Kontrolle durch die Inspizierung bei der Alltagsarbeit erreicht; sie sollte freilich von verschiedenen Beurteilern, ja nicht bloß durch den Herrn Provinzialschulrat vorgenommen werden. Nur darf um keinen Preis plötzlich das Examen abgeschafft werden; radikale Gleichmacherei ist gerade das schädlichste. Aber so viel man leider an unseren Schulen und Lehrern aussetzen muß, daran ist kein Zweifel, daß es der Tüchtigen genug gibt, so daß es nur des Entschlusses bedürfte, einer Anzahl Schulen zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren das Examen zu erlassen und ihnen dann auch zu gestatten, sich demgemäß im ganzen Schulbetriebe einzurichten. Dann würde der Erfolg die weitere Richtung geben.

#### 14. Mitglied des Reichstages **Ernst Bassermann**:

Ich bin ein Gegner des Abiturienten-Examens; durch das hastige Lernen auf das Examen hin wird ein Scheinwissen, werden Kenntnisse erzeugt, welche ebenso schnell wieder vergehen. Ein tüchtiger Pädagoge wird ohne Examen zu bemessen wissen, ob sein Schüler befähigt ist, die Hochschule zu beziehen oder von der Schulbank ins Leben zu treten.

#### 15. Oberbürgermeister von Breslau, Mitglied des Herrenhauses, **Dr. Bender**:

Nicht die Abschaffung des Abiturienten-Examens ist meines Erachtens zu wünschen; denn die Anspannung auf eine Abschlußprüfung hat für die jungen Leute auch sehr ihr Gutes. Nötig ist eine wesentliche und bewusste Milderung der Forderung, daß der Abiturient auch in denjenigen Fächern, die ihn nicht interessieren, oder für die er keine Begabung hat, die volle Reife nachweisen soll. Das hat zur Folge, daß etwa von Sekunda ab der gute Mathematiker alle Zeit und alles Mühen auf Philologie u. s. w. verwendet und umgekehrt; sodaß die Jahre von etwa dem 16. bis 19. fast ganz auf Studien entfallen, die der Schüler vorweg entschlossen ist, nach dem Examen nicht fortzusehen; während er andererseits in den letzten Schuljahren wenig Zeit behält, sich mit vollem freiem Interesse seinen Lieblings- und Zukunftswissenschaften zu widmen.

Auf diese Weise wird die hervorragende Begabung und Liebe für die künftige eigene Fachwissenschaft jahrelang in einer Weise gehindert, die höchst beklagenswert ist. Es würde durchaus genügen, von einem wirklich tüchtigen und fachlich interessierten Mathematiker in Philologie nur das allgemeine Wissen zu fordern, was er zehn Jahre nach dem Verlassen der Schule ohnehin nur noch zu besitzen pflegt, und in der Förderung spezieller Kenntnisse milder zu sein. So war es übrigens vor etwa 40 bis 50 Jahren üblich, als manche heute schwere Fächer (z. B. Physik, Chemie) teils überhaupt noch nicht, teils nur wie zur Unterhaltung getrieben wurden.

Die allgemeine Bildung mit der Sekunda abzuschließen und dementsprechend die speziellen Forderungen im Examen auf einige Hauptfächer zu beschränken, würde meines Erachtens der Entwicklung tüchtiger Fachmänner sehr förderlich sein, der Allgemeinbildung keinerlei Abbruch tun, ja vielleicht sogar den gelegentlich beklagten „Bildungs“-Hochmut einschränken und der Menge der Abiturienten überaus nützlich sein.

#### 16. Wirkl. Geheimer Rat **Dr. A. Bürlin** in Karlsruhe:

Ich bin gegen die Abschaffung des Abiturienten-Examens, hauptsächlich aus dem Grunde, weil ich bei dem großen Andrang die Pforten zur Universität eher verengert

als erweitert sehen möchte. Ich halte es für nützlich, wenn der Abiturient gezwungen wird, all' sein Wissen und Können noch einmal scharf zusammenzufassen, wie er dies ja auch später bei den Staatsprüfungen tun muß. Das Maß, bis zu welchem ihm das gelingt, darf zugleich als ein Zeugnis für seine geistige Reife gelten, ohne welche eine Zulassung zur Universität nicht stattfinden soll. Das Reifezeugnis der Lehrer bietet hierfür keinen hinlänglichen Ersatz, weil der Lehrer vielfach versucht ist, hierbei seine eigenen Leistungen zu qualifizieren. Zugleich erscheint mir die Abnahme des Abiturienten-Examens durch die staatliche Oberbehörde als ein geeignetes Mittel, das Niveau der verschiedenen Gymnasien des Landes auf gleicher Höhe zu halten. Auf die vernünftige Durchführung kommt auch in dieser Frage alles an.

#### 17. Universitätsprofessor Dr. Adolf Furtwängler in München (†):

Examina sind immer vom Uebel; allein sie sind natürlich oft nicht zu umgehen; so vor allem, wenn sich ein junger Mann zu einer Staatsanstellung meldet. Das Abiturienten-Examen jedoch ist einem unberechtigten Mißtrauen des Staates gegen die von ihm bestellten Lehrer und Leiter der Gymnasien entsprungen, deren genaue Kenntnis von den Fähigkeiten und Leistungen der einzelnen Schüler doch genügen sollte, das Urteil der Reife auszusprechen. Die Abschaffung des Abiturienten-Examens scheint mir ganz unbedenklich; sie würde gewiß ein Segen sein für unsere Jugend; denn dieses Examen wirkt lähmend, wenn nicht ertötend auf jene Lernfreudigkeit und jene Begeisterung, ohne die ein fördernder Unterricht nicht möglich ist.

#### 18. Universitätsprofessor Geheimer Justizrat Dr. Otto Gierke in Berlin:

Schön müßte es sein, in einer Welt ohne Examina zu leben! Wie viel Seufzer und Tränen, wie viel äußerliche Lernerei und öde Nützlichkeitsberechnung, wie viel Vergeudung edelster Kraft fielen dahin! Die von keinem Examen bedrohte Jugend könnte nun in schöner Freiheit nur um der Sache willen lernen und im Streben nach idealen Zielen allein der Begeisterung in der eigenen Brust folgen. Aber auch das Alter gewönne. Denn oft verdienen die Examinatoren noch mehr Mitleid als ihre Opfer. Ich kann hier aus Erfahrung sprechen, da ich mehrere Tausend Kandidaten in der ersten juristischen Staatsprüfung mitgeprüft habe. Wir juristischen Professoren würden gewiß das Leben in rosigerem Scheine sehen, wenn die Referendariatsprüfung wegfiel. Und es gibt auch wohl kein anderes Examen, mit dessen Abschaffung nicht gelehrte Männer von einer schweren Last befreit und in den Stand gesetzt würden, Zeit und Kraft in den Dienst höherer Zwecke zu stellen.

Leider aber leben wir nun einmal nicht in der besten der möglichen Welten. Und zu den notwendigen Uebeln, die wir zur Vermeidung größerer Uebel in den Kauf nehmen müssen, gehören die Examina. Macht hier vielleicht das Abiturienten-Examen eine Ausnahme?

Ich glaube nicht! Allerdings wäre es eher als die Berufsprüfungen ersetzbar. Ein auf Grund der Schulleistungen vom Lehrer-Kollegium ausgestelltes Reifezeugnis würde in vielen Fällen genügen. Dieses System hat sich früher bei einzelnen hervorragenden Anstalten (insbesondere Internaten) und in kleineren Gemeinwesen (z. B. in Frankfurt a. M.) gut bewährt. Allein in unseren großen Verhältnissen und bei der Ueberfülle der vorhandenen höheren Schulen halte ich es für undurchführbar.

Keine andere Kontrolle, als die durch das Abiturienten-Examen, würde auch nur einigermaßen die Gleichmäßigkeit der Anforderungen an das zu erreichende Ziel verbürgen. Wer das Gegenteil meint, verkennt die menschlichen Schwächen. Gewiß ist alle Schematisierung vom Uebel und ein größerer Spielraum für die Individualität der einzelnen Anstalten, als er bisher gewährt wird, sehr erwünscht. Aber es muß verhütet werden, daß solche Besonderheit in einem Verabsinken unter das für unsere deutsche akademische Bildung geforderte Niveau besteht.

Schon aus diesem Grunde kann der Staat schwerlich auf das Abiturienten-Examen verzichten. Sollen aber, so wirkt man ein, darunter die Schüler leiden? Ich bin der Ansicht, daß auch für sie die Abschlußprüfung mehr Segen als Unsegen bringt. Besonders begabte und zugleich gewissenhafte Schüler bedürfen der Prüfung nicht; für sie aber ist diese auch keine irgend wesentliche Belästigung. Für die große Menge aber, und nicht bloß für die durchschnittlich Begabten, sondern auch für hoch Begabte, wenn sie zur Einseitigkeit und Lieblingsbeschäftigung neigen, ist das bevorstehende Abiturienten-Examen ein unentbehrliches Mittel der geistigen Zucht. Es wirkt als Sporn zu ernstlicher Arbeit und als Damm gegen abschweifende Neigungen. Auch ist es für jeden von Wert, daß er die Fähigkeit, die Waffen zu gebrauchen, einmal in der Schlacht erprobt. Eine solche Schlacht, in der es sich zeigen muß, was auf Grund langer Waffenübung der gereifte Jüngling vermag, ist das Abiturienten-Examen. Die damit verbundene

Anspannung der Kräfte für die entscheidende Stunde stählt den Charakter. Es ist ein Zeichen zunehmender Verweichlichung, wenn man unserer Jugend solche Feuerproben ersparen möchte. Endlich scheint mir auch ein bloßes Zeugnis der Lehrer nicht den gleichen objektiven Wert zu besitzen, wie das Ergebnis einer feierlichen und förmlichen Prüfung. Mindestens in den Augen der Mitschüler wird es kaum als ein ebenso festes Maß erscheinen, auf dessen gerechte Handhabung unbedingt vertraut werden kann.

19. Universitätsprofessor (der Medizin) Geheimrat Dr. **Hegar** in Freiburg i. Br. :

Die Abschaffung des Abiturienten-Examens erscheint mir nicht zweckmäßig. Eine Einrichtung, welche sich bewährt hat, soll man nicht beseitigen, wenn man nicht mit Sicherheit etwas Besseres an ihre Stelle zu setzen vermag. Ob die jeder Kontrolle entbehrende Entscheidung des Lehrerkollegiums dies bessere sei, ist mir sehr zweifelhaft. Das Examen bildet einen Markstein im Leben unserer Jugend, während jene Entscheidung schwerlich so angesehen wird, weder von dem Schüler selbst noch von seinen Angehörigen.

20. Prof. **Reim**, Direktor der Karlsruher höheren Mädchenschule mit Mädchen-gymnasium :

Das Abiturienten-Examen ist natürlich und selbstverständlich als der Abschluß einer Lebensperiode, berechtigt und unentbehrlich als die große Rechenschaftsablage darüber, ob in die geistige Welt, deren man in diesem Lebensabschnitte Herr geworden sein sollte, auch wirklich Ordnung und Einheit gebracht ist, und damit ob sie mit voller Reife beherrscht wird. Freilich muß danach die Prüfung gerichtet sein auf Erforschung gewonnener Einsichten und sicheren Könnens, nicht aufgestapelten Gedächtnisstoffes oder gar eingedrückter Einzelkenntnisse. Wird dies auch dem Schüler fühlbar, so schwindet die Examensfurcht: ferngehalten ist dem Schüler mit der Empfindung kleinlicher Inquisition der Eindruck öder Notizengelehrsamkeit, den er als Lehren in späteren Jahren, wenn er sich in die großen Zusammenhänge des Lebens gestellt sieht, leicht auf seine ganze Lehrzeit überträgt und manchmal geradezu in Mitleid oder Haß gegen die Schule selbst verwandelt. Vielmehr wird der Abiturient gerade aus der Zusammenfassung seines Wissens und seiner ganzen Kraft im Maturitäts-Examen mitnehmen: das frohe stählende Bewußtsein, sich die Freiheit errungen zu haben zu selbständiger Tätigkeit — die Klarheit, ob und wo er im einzelnen verkehrt gearbeitet hat und inwieweit er überhaupt zu der oder jener Fortsetzung seiner Bahn befähigt ist — die Neigung, sich ernst zu befassen mit manchem, was ihn weniger anzieht, wodurch aber doch jede Wissenschaft ihn zwingt sich durchzuringen, — zuletzt nicht am wenigsten (und dies ist zumal beim weiblichen Geschlecht wichtig!) die geistige Zucht, daß man sich gewöhnen muß und kann, all seine Sachen ohne Nervosität mit resoluter Frische zu erledigen. So bietet das Abiturienten-Examen den Schülern nur Gewinn fürs Leben, ihnen und den Eltern in der durch die Noten gegebenen Qualifikation die Garantie eines zutreffenden und gerechten Urteils. So übt es aber zugleich eine unschätzbare Rückwirkung auf den Organismus des ganzen Unterrichtsbetriebs und wird für die Lehrer eine Selbstkontrolle, für die Behörde ein Maßstab, gleiches Ziel und gleichen Wert aller von ihr beaufsichtigten Anstalten herbeizuführen.

Also klipp und klar als Antwort auf die Anfrage verehrlicher Redaktion: ja nicht das Kind mit dem Bade ausschütten! Also nicht aus „Humanität“, oder wie sonst schönklingende Begründungen lauten mögen, eine (wenn vernünftig gehandhabt) nur heilsame Institution abschaffen, sondern, wo nötig, sie reformieren: alte Zöpfe abschneiden, neue Auswüchse — wie die qualvolle (der Bedeutung des Abiturienten-Examens widersprechende) Beschränkung der mündlichen Prüfung auf sogenannte schwache Schüler — beseitigen: absolut gleiche Pflicht und gleiches Recht für alle!

21. Preuß. Staats- und Finanzminister Dr. Frhr. v. **Rheinbaben** :

„Vor die Vollendung setzten die Götter den Schweiß“ — so lautet, in sinngemäßer Uebersetzung, ein griechisches Wort. Ich meine dies Wort gilt, wie auf allen Gebieten menschlichen Schaffens, so insbesondere auch auf dem für die ganze Entwicklung des Mannes grundlegenden der gymnastischen Bildung. Daß diese nie wiederkehrende Zeit gründlich genützt, daß der „Schweiß“ nicht gescheut worden ist, um zur Vollendung zu gelangen, das eben kann nur in einem Examen festgestellt werden. Eine solche Feststellung, ob das hohe ideale Bildungsgut des Gymnasiums von dem Schüler auch wirklich angeeignet worden ist, scheint mir für die Aufrechterhaltung des gesamten, erfreulicherweise im Vergleich zu anderen Nationen hohen Bildungsniveaus unseres Volkes um so notwendiger, als das spätere, durch Arbeit und Lebensberuf ganz ausgefüllte, vielfach überlastete Leben des Mannes nur wenigen noch Zeit und Raum bietet, die

idealen Grundlagen unserer Bildung weiter auszubauen. Dieses hohe Ziel des Abiturienten-Examens wird um so sicherer erreicht werden, je weniger die Prüfung an der Form und an Einzelheiten haftet, sich vielmehr bestrebt, an die tiefen und dauernden Quellen unserer Bildung zu dringen.

## 22. Oberbürgermeister von Karlsruhe Dr. **Schnecker** (†):

Auf Ihre geschätzte Zuschrift vom 10. d. Mts. beehre ich mich, Ihnen ergebenst zu erwidern, daß die Erfahrungen, die ich auf dem Gebiete des Schulwesens gemacht habe, mir keinen Anlaß geben, für Abschaffung des Abiturienten-Examens einzutreten. Wie alles Menschliche, hat ja diese Einrichtung gewiß auch ihre Nachteile, wozu ich besonders das Aleatorische rechne, das jedem Examen naturgemäß anhaftet. Auch will ich nicht bestreiten, daß die dem Examen vorhergehende Spannung und Aufregung nicht gerade förderlich auf die Nerven der Schüler einwirkt. Man kann aber weder den Zufall noch die Aufregungen vollständig aus dem Leben ausschalten. Dadurch, daß der Schüler vor dem Verlassen der Mittelschule die Kenntnisse, die ihm hier vermittelt worden sind, in einem bestimmten Zeitpunkt zusammenfassen und sich vergegenwärtigen muß, sichert er sich für die Zukunft ein Kapital von Wissen, dessen Wert ich höher anschlage als die Nachteile, die mit den zur Erwerbung dieses Kapitals erforderlichen Anstrengungen etwa verknüpft sind. Wer so schwächlich und nervös ist, daß er diese Nachteile nicht überwinden kann, der taugt überhaupt nicht für die Kämpfe des Lebens. Selbstverständlich setze ich voraus, daß das Abiturienten-Examen nicht von pedantischen Schulfuchsern mit rigoroser Strenge, sondern von verständigen Männern mit gerechtem Wohlwollen abgenommen wird, und daß dabei auch die Leistungen des Schülers in der Klasse gebührend berücksichtigt werden. Bei richtiger Durchführung ist das Examen meines Erachtens auch ein Schutz für solche Schüler, die von ihren Lehrern aus Unverstand oder Uebelwollen geringer taxiert werden als sie es verdienen.

## 23. Rechtsanwält Justizrat Dr. **Sello** in Berlin:

Die Gründe, womit man neuerlich von verschiedenen Seiten die Abschaffung des Abiturienten-Examens befürwortet, haben mich nicht zu überzeugen vermocht.

Auch das Abiturienten-Examen beruht, so scheint mir — wie die Einrichtung der Examina überhaupt — auf einer durchaus vernünftigen psychologischen Erwägung. Zur vollen Bildung gehört nicht nur, daß sich jemand ein bestimmtes Maß von Wissensstoff einmal angeeignet, sondern vor allem, daß er es erworben hat, um es zu besitzen. Das vernünftig gestaltete Examen soll nun eben den Nachweis liefern, daß der Prüfling nicht tote Wissensschätze in sich aufgespeichert hat, sondern daß er sein Wissen auch in einem gegebenen wichtigen Augenblick nutzbar und verständig zu gebrauchen versteht. Solche Proben der Geistesgegenwart stellt ja die Schule auch sonst täglich mit ihren Schülern an, warum soll denn nun gerade jene eine große Generalprobe am Schluß der Schulzeit nachteilig wirken, während man doch jene täglichen Einzelproben-Extemporalien, Klassenaufgaben u. s. w. schlechterdings nicht entbehren kann und von ihrem Ausfalle das Aufsteigen der Schüler in den Klassen abhängig machen muß.

Wer sich als Jüngling von neunzehn Jahren nicht geistig und sittlich genügend zusammenraffen kann, um die nicht allzu hoch geschraubten Forderungen einer solchen allgemeinen Wissensprobe zu erfüllen, der wird auch später den ernsteren Proben gegenüber, die er am Krankenbett, auf dem Richterstuhl, auf dem Katheder zu bestehen hat, leicht versagen.

Und wenn der Schüler überdies in den letzten Schuljahren durch die Aussicht auf das Schlufexamen einen starken Antrieb empfängt, sein erworbenes Wissen noch einmal durch eine allgemeine systematische Repetition zusammenzufassen und zu befestigen, so kann ich auch hierin für einen geistig und sittlich normal veranlagten Schüler keinerlei Gefahr, sondern nur einen weiteren Vorteil erblicken.

Nach beiden Richtungen hat, so glaube ich, in allen Schülergenerationen, die ich aus eigener Erfahrung kenne, das Abiturienten-Examen im großen und ganzen günstig gewirkt, und in diesem Sinne wünschen ich und alle meine Freunde, mit denen ich diese wichtige Bildungsfrage verhandelt habe, sehr entschieden seine Beibehaltung, wobei es uns — um nur eine von den maßlosen Uebertreibungen seiner Gegner zu kennzeichnen — natürlich gar nicht einfällt, den Satz aufzustellen, den Bonus bis an seinen letzten Lebenshauch zu bekämpfen verspricht, „daß der Normal-Abiturient oder der durch sieben Examina gegangene Patentpreuße etwa die Blüte der Menschheit repräsentiere“. Solchen Unsinn behauptet ja niemand.

Und wenn man uns ferner — ich habe dabei vornehmlich Gurlitt im Auge — in allem Ernste glauben machen will, daß durch die Examina — das Abiturienten-Examen eingerechnet — der nationale Gesundheitszustand geschädigt werde, daß das

Abiturienten-Examen insonderheit eine unfreie Sklavenarbeit, ein nervöses Hetzen und Drängen, eine die Würde der Wissenschaft entweihende Schülerdressur als Allgemeinererscheinung zur Folge habe, ja, daß es den Hang zum Betrüge in beängstigendem Maße fördere, so können solche Deklamationen nur Verdacht gegen die Güte der Sache erwecken, die mit solchen Uebertreibungen verteidigt werden muß. Das Abiturienten-Examen ist gewiß kein Allheilmittel für die Schäden unserer Zeit; wir halten es aber für grenzenlos verkehrt, wenn man in ihm die Wurzel alles Uebels finden, wenn man die Abgangsprüfung in erster Linie für die grenzenlose Fadheit und Flachheit des gebildeten Durchschnittsmenschen, des „Examenheiligen“, verantwortlich machen will. Ein im Prinzip vernünftig gestaltetes und in der Praxis verständig gehandhabtes Abiturienten-Examen wird nach meiner Ueberzeugung auch ferner weit mehr Segen als Unheil stiften.

#### 24. Wirklicher Geheimer Rat Dr. Stölzel in Berlin:

Prüfungen sind ein Nothbehelf, um einerseits die Fähigkeiten, andererseits die Kenntnisse des Prüflings jemandem gegenüber festzustellen, der nicht in der Lage ist, durch ständiges intensives Ueberwachen der Leistungen des Prüflings, also gewissermaßen durch ständiges oder schriftliches Prüfen desselben ohne weiteres zur richtigen Beurteilung jener Fähigkeiten und Kenntnisse geführt zu werden. Diese letztere Beurteilung muß naturgemäß immer eine sichrere sein als diejenige, die sich nur auf eine weniger weittragende Erfahrung stützt. Von diesem Standpunkte aus läßt sich schwerlich bestreiten, daß der mehrjährige geordnete Unterricht, wie ihn unsere öffentlichen höheren Schulen gewährleisten, an seinem Abschlusse das Lehrerkollegium und den Anstaltsleiter besser in den Stand setzen, Fähigkeiten und Kenntnisse des einzelnen Schülers einzuschätzen als eine vor Dritten abzulegende Prüfung.

Unter der Voraussetzung, daß gleichmäßige Schulpläne nicht bloß bestehen, sondern auch unter ständiger Kontrolle der Aufsichtsinstanz eingehalten werden, möchte daher von unseren verschiedenen Prüfungen die Reifeprüfung am ehesten für Schüler, die jahrelang von denselben Lehrern ausgebildet sind, entbehrlich sein und ein etwaiger Fortfall der so sehr erwünschten Steigerung der Körperkräfte und des körperlichen Wohlbefindens unserer Jugend zngute kommen können. Das Bestehen dieser Prüfung schafft auch keineswegs mehr als das Bestehen der späteren schwerlich je zu entbehrenden Prüfungen dafür Sicherheit, daß der zur Hochschule reife Erklärte im Besitze der wünschenswerten allgemeinen Bildung sei. Sonst würde sich während der fast vierzigjährigen Periode, die ich an solchen Prüfungen teilnahm, nicht vielfach ein leider auch jedem Mitexaminator fühlbarer Mangel an jener Bildung kundgegeben haben.

Ueber die Frage, deren Beantwortung Sie von mir wünschten, habe ich mich bereits vor zwanzig Jahren in der Oeffentlichkeit, wie folgt, geäußert:

„Die Maturitätsprüfung führte (in Preußen) erst das Edikt vom 23. Dezember 1788 ein. Der Zweck der Einführung war, dem Mißstande entgegenzutreten, daß der Direktor allein über die Zulassung des Schülers zur Universität bestimme; man wollte die Mitwirkung des Lehrerkollegiums, schoß aber über das Ziel hinaus: das Urteil, welches sich die Lehrer in jahrelangem täglichen Verkehr mit dem Schüler in betreff seiner Reife erwerben, ist ein viel sichreres als das, was ihnen eine Prüfung verschaffen kann, welche wenige Stunden dauert. Die Maturitätsprüfung hat daher nur einen vernünftigen Sinn, wenn sie vor anderen als den unterrichtenden Lehrern geschieht.“ (C. G. Svarez, ein Zeitbild aus der 2. Hälfte des 18. Jahrh. S. 57.)

Einen Beleg, daß diese Auffassung schon Jahrzehnte früher selbst bei Philologen strengster Observanz vertreten war, liefert die Selbstbiographie Joh. Heinr. Chr. Schubarts, des wohlbekannten, trefflichen Herausgebers und Uebersetzers des Pausanias. In Strieders hessischer Gelehrten-geschichte (1. Band der Fortsetzung von D. Gerland. S. 366 flg.) sagt Schubart, der damals in seinem 67. Jahre stand: „Als meine Lehrer die Ueberzeugung gewonnen,“ (das war im Jahre 1818) „daß ich zur Universität reif sei, sagten sie mir das kurzer Hand. Maturitäts-Prüfungen und -Arbeiten kannte man nicht, sei es, daß die Lehrer sich die Befähigung zutrauten, über die Reife des Schülers, den sie sechs bis acht Jahre vor Augen gehabt hatten, urteilen zu können, sei es, daß damals der chinesische Kultus des Examenpopanz noch nicht die gebührende Anerkennung gefunden hatte. . . . Ich habe mit Ausnahme der nicht anzuschlagenden halbjährlichen Prüfungen im Gymnasium zwei Gramina bestanden (nämlich das Aufnahme-Examen und das Doktor-Examen), beide mit falschem Resultate; im ersten erschien ich durch Zufall besser, im zweiten . . . schlechter als ich war. Diese Erfahrung und außerdem eine Reihe von anderen haben mir den Wert der Prüfungen, wenigstens der münd-

lichen, sehr problematisch gemacht. . . . Freilich aber der Sanctus Popantius und die Sancta Schablona!"

### 25. Universitätsprofessor Dr. Lamprecht in Leipzig:

Die Urteile über das Abiturienten-Examen, die von den Berliner Neuesten Nachrichten bisher veröffentlicht worden sind, enthalten eine große Summe von Lebensweisheit. Aber sie sind weit davon entfernt, zu einem gemeinsamen Schlusse zu kommen. Täusche ich mich, wenn ich den Eindruck habe, daß in jedem dieser Urteile doch an erster Stelle persönliche Erfahrung, Lebenshaltung und Lebensstellung zum Ausdruck gelangen? Jedenfalls: hätte ich ein Urteil von diesem Standpunkte aus zu formulieren, so würde es mit dem des Herrn v. Wilamowitz [13] nahezu übereinstimmen; und dies gewiß nicht zum geringsten deshalb, weil ich, wie dieser, meine Ausbildung in Schulpforta genossen habe und, wie dieser, dankbarer und begeisterter alter Pfortner bin.

Aber läßt sich die notwendigerweise begrenzte persönliche Erfahrung nicht durch eine allgemeine, geschichtliche ersetzen?

Herr Stölzel bemerkt in seinem Urteil: "Die Maturitätsprüfung führte in Preußen erst das Edikt vom 23. Dezember 1788 ein. Der Zweck der Einführung war, dem Mißstande entgegenzutreten, daß der Direktor allein über Zulassung des Schülers zur Universität bestimmte; man wollte die Mitwirkung des Lehrer-Kollegiums." Was ist seitdem aus den Abiturienten-Examen geworden! Nach nicht wenigen der abgegebenen Urteile zum großen Teile eine Prüfung eben des Lehrer-Kollegiums, das man vor noch nicht vier Generationen als selbständigen Faktor für die Kontrolle des Direktors in Anspruch nahm.

Leider ist dieser Verlauf gleichsam nur ein Exponent der allgemeinen Entwicklung, die unser Erziehungswesen überhaupt genommen hat. Einst autonom, mit Leben von unten her erfüllt, durch Anstalten, die in der Praxis der Hauptsache nach wie Selbstverwaltungskörper fungierten, unter dem Ideal strengster Selbstverantwortlichkeit ausgeübt, droht es immer mehr zu einer bürokratischen Erscheinung zu werden und hat den Entfaltungsgang zur Bürokratie schon größtenteils vollendet. Da täusche man sich denn nicht darüber, was das für die Zukunft der Nation bedeutet: stärkere geistige Unselbständigkeit, vielleicht etwas Wissen mehr, aber sicherlich unerseklicher Verlust an persönlichen und korporativen sittlichen Idealen.

Das verhängnisvollste Mittel, mit dem der Staat die alte Selbständigkeit zerstört hat, die noch die Freiheitskriege vielfach ungebrochen sahen, besteht im Berechtigungswesen. Es ist richtig und natürlich, daß der Staat Männer, deren Kraft er in Verwaltung und Heer brauchen will, vorher prüft; darum sind Staats-Examina und Einjährig-Freiwilligen-Examina berechtigte Prüfungen. Nur daß der Staat dann nicht bloß die Kenntnisse, sondern auch den Charakter prüfen sollte. Möglich ist das nur in längeren Prüfungszeiten, Noviziaten gleichsam, deren Abschluß nicht ohne weiteres das Amt bringen darf. Ernst gemacht ist aber mit dieser Art der Prüfung bisher durchweg nur im Heerwesen; der Einjährig-Freiwillige erreicht nicht eo ipso, sondern erst durch Charakterbewährung die Qualifikation zum Reserve-Offizier, und der aktive Offizier unterliegt der einschneidendsten Charakter-Beobachtung und Charakter-Bildung in Kadetten-Anstalt und Kasino, ehe er das Patent erhält. Hierüber hinaus geht an Strenge und Dauer wohl nur noch die Prüfungszeit, die mit der Stellung der Privatdozenten an den Universitäten gegeben ist.

Alle Examina, die außer den genannten Berechtigungs-Prüfungen vom Staate abgehalten werden, sind grundsätzlich vom Uebel; denn sie unterbinden die freie ethische und intellektuelle Durchbildung der Nation. Dahin gehört auch das Abiturienten-Examen. Welche Schäden aber durch dieses und verwandte Examina angestiftet werden, läßt sich erst dann annähernd überblicken, wenn man den Standpunkt nicht auf der Mittel-, sondern auf der Hochschulseite nimmt. Wer heute auf einer Hochschule, gleichviel welcher Art, studieren will, hat dazu seine „Berechtigung“ nachzuweisen. Was das für die Hochschulen und damit für die höchste Staffel alles Unterrichts zu besagen hat, läßt sich am einfachsten an der Geschichte der Universitäten, als der ältesten Hochschulen, klar machen. Die Universitäten, alte autonome Korporationen, befanden in ihren guten Zeiten grundsätzlich ihrerseits, wer zu den von ihnen gepflegten Studien zuzulassen sei. Und es war das nicht bloß eine ganz selbstverständliche Konsequenz grade ihres Wesens; dies Recht muß vielmehr als ein integrierender Bestandteil jeder auch noch so bescheiden begrenzten Selbständigkeit mindestens jeder höheren Lehranstalt überhaupt betrachtet werden. Oder soll etwa noch eingeführt werden, daß der Abgang von der und der Klasse einer Bürgerschule zur Aufnahme in die und die Klasse eines Gymnasiums „berechtigt“? Die Gymnasien haben sich wohlweislich das Prüfungsrecht vorbehalten. Aber die Universität muß die „Berechtigten“ aufnehmen: sie ist nicht

mehr geistig Herr im eigenen Hause! Die Folgen dieser Entwicklung einer völlig verkehrten Welt sind heute schon für jeden sichtbar, der sehen will: Verlust hoher idealer Güter, selbständigen Forschens und Könnens, Zunahme der Dressur mit vielleicht einem kleinen Plus an Wissen — obwohl auch dies vielfach von Kennern bestritten wird — und bis zur Unerträglichkeit gesteigert eine Auffüllung der Hochschulen, namentlich der gerade in Mode befindlichen, mit einer Menge minderwertigen Studenten-Materials, sowie stärkste Schwankungen der Frequenzen in kurzen Fristen: das alles wahrlich genug, um schon allein den alten Ruf unserer Universitäten anzugreifen. Aber die Lage färbt auch auf das Lehrpersonal ab; Korpsgeist und Idealismus, die zarte Blüte und doch zugleich die *sine fleur* der früheren Zeiten, schwinden.

Was von diesem Standpunkte über das Abiturienten-Examen zu sagen wäre, ist klar. Es hat grundsätzlich einer für alle Studierende gleichen und obligatorischen Aufnahmeprüfung auf der Universität zu weichen, der zur Kontrolle der Ordnung ein Staatskommissar beiwohnen könnte. In der Praxis würde sich dann herausstellen, daß Zeugnisse bestimmter Schulen, welche von einer Universität gut gekannt werden, als Ersatz für die Prüfung angesehen werden könnten, ohne daß es dazu eines bestimmten Examens an der Schule bedürfte. Natürlich würde mit einer solchen Reform zugleich die Bureaufkräftigung der Gymnasien wegfallen und so zwischen Hoch- und Mittelschulen ein aller Mechanik bares organisches Verhältnis gegenseitigen Vertrauens hergestellt werden: eine unterrichtliche Selbstverwaltung, in der der Schulmeister wieder Schulmeister sein würde.

Doch ich habe hier nicht die Organisation auszumalen, die in dem im heutigen Deutschland ganz unwahrscheinlichen Falle der Realisierung meiner Gedanken eintreten würde; wie man sie aber auch ausdenken will — immer würde sie frei und frei in Büchten sein.

26. Präsident der Hauptverwaltung der Staatschulden Geheimer Rat Dr. v. Bitter:

Richtig ist, daß das Abiturienten-Examen sich von den meisten anderen Prüfungen dadurch unterscheidet, daß diejenigen, welche die Prüfung abnehmen, und diejenigen, welche sie ablegen, in jahrelanger enger Gemeinschaft als Lehrer und Schüler mit einander stehen.

Es ist daher sicherlich nicht ohne Berechtigung, wenn hieraus der Schluß hergeleitet wird, daß eine besondere Prüfung entbehrlich sei und auch ohne diese ein sicheres Urteil über das Wissen und Können der Schüler gewonnen und demnach die Zulassung oder Nichtzulassung zu dem akademischen Studium und zu anderen Berufen mit gleicher Vorbildung, wie dies durch das Maturitätszeugnis geschieht, ausgesprochen werden könne. Ebenso wenig ist zu bezweifeln, daß die jetzige Vorbereitung für das Abiturienten-Examen, wie die Vorbereitung zu jeder Prüfung, eine Arbeitsanspannung erfordert, welche unter Umständen auf die körperliche und geistige Entwicklung der jungen Leute nachteilig einwirken kann. Auf der anderen Seite hat aber eine derartige Arbeitsanspannung auch wieder ihr sehr Gutes, sie fördert die Willensenergie, vertieft das Wissen, reißt den Verstand und gewährt bei gutem Erfolge eine große innere Befriedigung. Schon aus diesem Grunde dürfte das Abiturienten-Examen nicht ohne weiteres über Bord zu werfen sein. Wichtiger erscheint mir, daß, wenn das Examen fallen gelassen wird, der schon jetzt überaus starke Andrang zu den gelehrten Berufen sich noch vermehren wird. Die Notwendigkeit, eine nicht ganz leichte Prüfung bestehen zu müssen, um in diese Berufe eintreten zu können, bildet gegenwärtig eine gewisse Schranke. Fällt letztere, so besorge ich, daß die höheren Lehranstalten noch mehr unter ungeeigneten Elementen leiden werden, als dies schon jetzt der Fall ist, und daß in weiterer Folge nicht nur die Zahl der Studierenden an den Hochschulen erheblich wachsen, sondern auch das allgemeine Fähigkeits- und Bildungsniveau der Studierenden heruntergedrückt werden würde.

Beides würde aber für unser ganzes öffentliches Leben eine schwere Einbuße bedeuten. Der Einwand, daß derartige Befürchtungen der Begründung entbehrten, da die Entscheidung des Lehrerkollegiums, welche an die Stelle der Prüfung treten müßte, letzterer gleichwertig sei und mindestens einen ebenso festen Halt gegen einen übermäßigen Andrang zum Studium gewähre, wie jene, erscheint mir nicht zutreffend. Jede Prüfung, so mangelhaft diese Einrichtung an sich ist, da sie immer Zufälligkeiten unterworfen bleibt, gewährt doch eine gesichertere und objektivere Grundlage für die Beurteilung, als die Ergebnisse des gewöhnlichen Unterrichts, da sie das Facit aus dem gesamten Unterricht zieht und das gedrängte Ergebnis desselben darstellt. Sie gewinnt aber auch dadurch besonderen Wert, daß die Beurteilung einem größeren, durch den außerhalb des Lehrerkollegiums stehenden königlichen Kommissar verstärkten Personen-

freise anheimfällt und infolgedessen auch größeren Anspruch auf Richtigkeit und Unparteilichkeit zu erheben vermag. Ein Beschluß des Lehrerkollegiums wird sich, so hoch auch die Zuverlässigkeit und Objektivität unserer Gymnasiallehrer einzuschätzen ist, doch von subjektiveren Erwägungen und Empfindungen nicht in gleichem Maße frei halten wie eine Prüfung. Dies ist in der Natur der menschlichen Verhältnisse begründet und wird immer bleiben. Die Beurteilung wird unwillkürlich milder und nachsichtiger werden, die Neigung, auch die oberen Klassen des Gymnasiums, welche mit Fortfall des Abiturienten-Examens ihre Schrecken verlieren, durchzumachen, hierdurch aber befördert werden und die vorher dargelegten nachteiligen Folgen werden unabwendbar sein.

Im übrigen entsteht die Frage, ob denn die Nachteile des jetzigen Abiturienten-Examens, das in seinen Anforderungen gegen früher ganz wesentlich gemildert und ungleich leichter geworden ist, tatsächlich so große sind, daß mit dieser durch mehr als ein Jahrhundert bewährten und auch in den anderen Kulturländern in gleicher oder ähnlicher Form bestehenden Einrichtung gebrochen werden müßte. Unsere akademische Jugend beweist, daß ihr trotz Abituriums der jugendliche Sinn und die Jugendlust nicht abhanden gekommen sind und daß von einer Abnahme der Jugendkraft nichts zu spüren ist. Meines Erachtens ist es daher auch nicht das Abiturienten-Examen, gegen welches die das Gymnasium und dessen Ausbildung treffenden Vorwürfe sich richten; diese gelten in weit höherem Maße der Art des Unterrichts. Hier eine durchgreifende Bestimmung herbeizuführen, ist die entscheidende und für die Zukunft unserer höheren Lehranstalten ausschlaggebende Forderung. Gestaltet sich der Unterricht so, daß er eine Freude für die Schüler und nicht eine Qual für dieselben ist, dann wird auch das Abiturienten-Examen keine Beschwernis mehr sein und von einer Ueberanstrengung für die Vorbereitung zu demselben nicht mehr gesprochen werden. Hierauf allein dürfte es daher ankommen, nicht darauf, ob die Prüfung beizubehalten ist oder nicht.

27. Geh. Hofrat Dr. v. **Oschelhauser**, Prof. am Polytechnikum in Karlsruhe:

Ich halte das Abiturienten-Examen für eine ganz unumgängliche pädagogische Einrichtung, ob in der Form, wie die Prüfungen dabei gemeinhin abgehalten zu werden pflegen, ist eine andere Frage.

Nicht nur, daß der Zwang zeitweiligen konzentrierten Arbeitens und der Ansporn zur pflichtgemäßen Erreichung eines allen Kommilitonen gesteckten Zieles mir in hohem Maße geeignet erscheinen, die Charakter-Entwicklung des abgehenden Schülers günstig zu beeinflussen, die Schule selbst würde sich auch dieser Probe auf ihre eigenen Leistungen nicht ohne Schaden entziehen können.

28. Direktor des Französischen Gymnasiums zu Berlin Geh. Regierungsrat Dr. **Georg Schulze**:

Persönlich habe ich mit der Reifeprüfung keine schlechten Erfahrungen gemacht. Ich habe nicht, wie so viele, von dem „Tage des Schreckens“, der meine Schullaufbahn abschließen sollte, später noch geträumt und habe weder als Lehrer noch als Leiter je einen ernststen Konflikt bei diesem Anlasse zu bestehen gehabt. Sachlich erkenne ich an, daß die Einrichtung für die Schüler wie auch den Lehrern gegenüber manche Vorteile bietet. Aber hier wie in anderen Fragen, die die Schule betreffen, steht mir das Interesse des Staates obenan, der von der Mittelmäßigkeit, von dem Banausentum, das sich hier und da bis in die höheren Lebenskreise breit macht, befreit werden muß. Und das Reglement, wie es auch gefaßt, wie es auch gehandhabt werden mag, setzt nur eine Prämie aus auf die Mittelmäßigkeit. Was sein Buchstabe tötet, macht kein Geist, der in ihm und der in uns lebt, wieder lebendig.

Solange ein Reglement uns bindet, muß die Prüfungskommission jeden, der seinen papierernen Anforderungen genügt, für reif erklären, und wenn wir Lehrer auch noch so fest überzeugt sind, daß er sich für ein akademisches Studium nicht eignet, und wenn wir auch wiederholt dieser Ueberzeugung dem Vater und dem Schüler selbst gegenüber unter vier Augen Ausdruck geliehen haben. Wer das Ziel beim ersten Anlaufe nicht erreicht, versucht es zum zweiten, zum dritten Male, vor derselben, vor einer anderen Kommission. Selbst einen genügenden deutschen Aufsatz erreicht man schließlich — durch Privatunterricht.

Die Reifeprüfung kann fallen ohne ernststen Schaden für Lehrer oder Schüler. Was in der Prima und in den vorhergehenden Klassen gelernt sein muß, sagen die Lehrpläne. Wenn man es um des Uebergangs willen für nötig hält, so gebe man etwa noch eine in freiem Geiste gehaltene Erklärung ab über die Gesichtspunkte, die bei Erteilung des Reifezeugnisses maßgebend sein sollen. Im übrigen weiß die Aufsichtsbehörde ganz genau, wo Ueberwachung nötig und wie sie zu üben ist. Es kommt nur

darauf an, ihren Organen freie Zeit für die Lösung dieser ihrer wichtigsten Aufgaben zu schaffen, indem man sie von der nutzlosen Arbeit, die eine allgemein bindende Prüfungs-Ordnung auferlegt, entlastet.

### 29. Gymnasialdirektor Dr. Gade zu Straßburg i. W.:

Dem Wunsche der Redaktion, daß auch Schulmänner sich über das Für und Wider der Beibehaltung des Abiturienten-Examens äußern möchten, komme ich gern nach.

Von allen den öffentlichen Gutachten bedeutender Männer scheint mir am treffendsten das des Herrn Professor Harnack [5]. Aus meiner Erfahrung in Westpreußen kann ich nur bestätigen, daß hier die Reifeprüfung immer „verständlich aufgefaßt und durchgeführt“ ist und noch wird. Als Hauptsache wird immer das Gutachten des Lehrerkollegiums angesehen; wer in diesem Gutachten als „zweifelloos reif“ bezeichnet ist, der besteht die Prüfung, auch wenn er in den schriftlichen Arbeiten hier und da versagen sollte. Der Primaner, der in der Schule seine Pflicht getan hat und die nötige Befähigung hat, braucht sich ebensowenig, wie es Herr v. Wilamowitz in Pforta getan hat, etwas „einzubüffeln“, und wird ebensowenig wie er „schöne Arbeitszeit“ durch das Abiturienten-Examen verlieren. Denn in der Prüfung wird kein Kleinram an Namen und Zahlen, auswendig gelernten Liedern und Sprüchen von ihm verlangt, auch mit Horaz-Oden wird nicht mehr ein so großer Stultus getrieben wie ehemals; sondern der Jüngling soll vor dem staatlichen Kommissar nur beweisen, daß er mit Verständnis dem Unterricht gefolgt ist und sich klar über das Gelernte aussprechen kann.

Aber, fragt man, wenn es wirklich so ist, wozu ist denn der staatliche Kommissar überhaupt nötig? Es sind in unseren Primern nicht lauter befähigte und fleißige Schüler; bei manch einem muß das Gutachten schließen mit „nicht zweifelloos reif“. In allen diesen Fällen ist die Anwesenheit eines verständnisvoll urteilenden, ganz unparteiischen staatlichen Vertreters sehr erwünscht. Und wenn es sich gar bei solchem Fall um den Sohn eines Lehrers oder des Direktors oder auch nur um das Mitglied einer Familie handelt, die mit dem Lehrer-Kollegium in freundschaftlichen Beziehungen steht, da kann es für das Lehrer-Kollegium und den Direktor recht peinlich sein, wenn sie die Verantwortung allein tragen müssen. Ich gestehe, daß ich mich jedesmal aufrichtig über die Anwesenheit des Provinzialschulrats freue. Dieser Gesichtspunkt ist in den Gutachten kaum berührt und er scheint mir doch sehr wichtig.

Herr Diels hat Unrecht, wenn er behauptet, durch das Hinrichten auf ein äußeres Ziel werde die Selbständigkeit von Schülern und Lehrern unterbunden. Wir sind eifrig dabei, die Selbständigkeit unserer Schüler in der Art, wie sie Herr v. Wilamowitz aus seiner Portenser Zeit schildert, zu fördern und damit den Jünglingen den Uebergang zur Unversität zu erleichtern.

Die von Herrn Goldberger [4] gewünschte Reform: „Der von Lehrern in mehrjähriger Beobachtung gewonnenen Kenntnis von dem Wissensumfang des zu Prüfenden sollte größeres Gewicht beigemessen werden, als dem manchmal zufälligen Verlauf der Prüfungen an und für sich“ ist längst durchgeführt.

Ich bin überzeugt, daß die Abschaffung des Abiturienten-Examens eine Vermehrung des Proletariats unter den Studierenden unserer Hochschulen zur Folge haben würde, und dieses Proletariat ist doch wohl gerade groß genug.

### 30. Professor A. Franz, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften am Wilhelmsgymnasium in Kassel (†):

#### Abiturienten-Prüfung und Schule.

Da soll einer sich nicht zu einer Aeußerung angeregt fühlen, wenn er so viele Stimmen aus den verschiedensten Kreisen vernimmt, die sich über eine Angelegenheit, das Abiturienten-Examen, aussprechen, mit der er sich berufsmäßig seit Jahren und Jahrzehnten befaßt hat! Im allgemeinen wünschen wir Lehrer nicht, daß uns das Publikum hineinredet oder zuviel hineinredet. Denn wir haben schon genug unerwünschte Mitarbeiter, das sind u. a. die Leute aus allen anderen Fakultäten, die sich in unserem Fach zu schaffen machen: der Jurist in der Verwaltung, der Theolog als Wächter über die reine Lehre, neuerdings gar der Arzt als Hüter der Gesundheit. Wo gibt es in andern Berufszweigen so viel fremde Leute, die mit hineinreden? Kehren wir nur jedes dieser Beispiele um und fragen an, ob sich die Genannten in ihre Sachen von uns, aus pädagogischen Gründen natürlich, würden hineinreden lassen!

Hier aber liegt die Sache anders. In dem Abiturienten-Examen liegt die vornehmste Berührungsstelle der höheren Schule mit dem öffentlichen Leben. Wenn wir Lehrer ein Abiturientenzeugnis unterschreiben, so müssen wir uns, jeder einzelne, der vollen Verantwortlichkeit darüber bewußt sein, daß wir den jungen Mann für reif erklären, in das Leben als Student oder als sonstiger Anwärter einzutreten, und müssen uns dessen bewußt sein, daß man für das, was wir dem jungen Mann bescheinigt haben, Rechenschaft von uns verlangen kann.

Hierin ist die Bedeutung der Rundfrage der Berliner Neuesten Nachrichten über die Abschaffung des Abiturienten-Examens zu suchen, die sie für uns Lehrer hat. Aus allgemeinen

Gründen schon kann man eine Einrichtung, wenn auch an ihr manches zu mäkeln ist, nicht einfach abschaffen, sofern man mit dieser Abschaffung einen Rückschritt zu früheren Zuständen vollzieht. Ebenso wenig läßt sich auch das Einjährigenwesen, in dem so viel Unwesen steckt, einfach abschaffen. Die Entwicklung der Menschheit und der Kultur läßt sich eben niemals rückwärts schrauben, jedenfalls nicht ungestraft.

Aber nun kann ich auch nach meiner eigenen Erfahrung im Schulleben nur zu dem Schluß kommen, daß es ein ganz verkehrtes Beginnen wäre, die Abiturienten-Prüfung einfach abzuschaffen, so sehr auch viele darnach schreien und so viele auch gerade unter uns Lehrern der Entrüstung darüber Ausdruck geben, daß man über uns eine solche Kontrolle, wie sie in der Prüfung liegt, ausübt; solche Rufe hat man gehört, schon längst, ehe die Erleichterungsbestrebungen der letzten Jahrzehnte in Schulsachen Boden gefunden hatten. Es gibt eben überall Leute, die fünf gerade sein lassen möchten, und es gibt noch mehr Leute, denen Männer mit solchen Ansichten recht sind, besonders in der heutigen Zeit, wo die weise Lehre in Vergessenheit zu geraten scheint, daß nur im Schweize des Angesichts die Tüchtigkeit und das Recht auf eine Stellung im Leben erworben wird.

Nachdem in unverständlicher Nachgiebigkeit gegen solche Erleichterungs- und Verweichlichungswünsche unverständiger Leute schon ganz Erhebliches geleistet worden ist, würde die Abschaffung der Schlußprüfung dem Haß geradezu den Boden ausschlagen. Ich kann mich des Gedankens kaum erwehren, daß die in dieser Zeitung veröffentlichten Gutachten gegen die Abschaffung zum großen Teil von Erfahrungen diktiert sind, die man an den letzten Produkten unserer Schultätigkeit, an jungen Leuten aus dem letzten Jahrzehnt und etwas weiter zurück gemacht hat.

Gewiß ist manches zu verbessern. Zunächst das blödsinnige Auswendiglernen in Religionslehre, Geschichte, neuerdings im französischen Parlieren, und gar, leider nicht selten, auch in der Mathematik! Daß unter dem Vorsitz eines Schulrats, des staatlichen Kommissars, derartiges seine Existenz verraten darf, habe ich oft nicht begreifen können! Warum muß aber auch immer nur ein Schulrat zugegen sein? Wir haben doch heute keine Männer mehr, die man Polyhistor oder gar Bauhistor nennen könnte. Der Vielseitigkeit vieler dieser verehrten Herren will ich gewiß nicht zu nahe treten, aber auch sie müssen vor den Grenzen des Möglichen Halt machen; niemand kann ein Urteil haben in Dingen, die er nur notdürftig kennt, erst recht nicht in solchen, die er gar nicht kennt. Man schicke, wie es in manchen Ländern schon üblich sein soll, zwei oder auch drei Männer als Kommissare, die, in den verschiedenen Wissensgebieten beschlagen, wirklich das ganze Gebiet übersehen können, und wähle dazu tüchtige Leute aus, die keine Freunde von Leisetreterei sind, die nach ihren eigenen Erfahrungen aus ihrer Lehrerzeit ein Urteil darüber haben, ob die für die schriftliche Prüfung gestellten Aufgaben auch wirklich aus den allgemeinen Kenntnissen eines Abiturienten ohne besondere Einpauerei gerade des Stoffes für die vorliegende Aufgabe gelöst werden können, und die durch Fragen nach den Grundlagen sich überzeugen, ob der Schüler die Sache, die er da zum Besten gibt, auch wirklich versteht. Das ist das Wichtige und das wird bei so vielen Schulrevisionen ebenfalls verabfümt, daß der Sache auf den Grund gegangen wird; nicht auf hohe und hochtrabende Worte aus dem Munde des Schülers und auf bezaubernde Fertigkeiten, nicht auf die Höhe der Anforderungen kommt es an, sondern, mögen die Anforderungen auch nur im allgemeinen den Prüfungsvorschriften entsprechen, so wird der junge Mann, wenn er innerhalb dieser Grenzen wirklich Bescheid weiß und wahres, eigenes Verständnis hat, für das öffentliche Leben und das Studium besser zu brauchen sein, als ein mit gelehrten, aber nicht voll verstandenen Brocken aufgepupptes Individuum. Sollte er zu solch gründlichem Erfassen die nötige Intelligenz nicht besitzen, dann schiebe man ihn im Interesse des großen Ganzen ohne Gnade beiseite; an Angebot für die höheren Stellungen im Leben ist ohnehin kein Mangel.

Das bezog sich auf die Klarheit und Durchsichtigkeit der Prüfung. Wird auf diese hingearbeitet, so wird es schließlich auch für die Schüler erträglicher mit den Vorbereitungen; die Vorbereitungen nehmen dann in den letzten Jahren einen steten Verlauf und häufen sich nicht in den letzten Monaten mit Ungestim.

Auch eine Vereinfachung wäre möglich und vielleicht erwünscht. Aber nicht in dem Sinne, daß nun das Thermometer der Arbeitsspannung im Schüler noch mehr nach Null hin sinkt, als es unter der Wirkung der Volksstimme in den letzten Jahren schon geschehen ist. Gerade unter der dieser Volksstimme gegenüber gezeigten Schwäche sind Zustände erwachsen, die den Schüler die Prüfung viel mehr fürchten lassen müssen, als wenn er mit Zielbewußtheit und in klar überlegter Arbeit an eine eigene, gründliche Tätigkeit gewöhnt ist. Die Vereinfachung kann nicht darin bestehen, daß ich einem Schüler nichts beibringe und nachher doch etwas von ihm verlange. Sondern die Einfachheit muß die sein, daß man sich an wenigem hält, was zum Ziele erforderlich ist, wenn es auch langweilig und trocken erscheint, und daß man nicht in den Unterricht, schon von den unteren Klassen an, zur Verherrlichung und Verschönerung des Lehrstoffs Dinge mit hineinzieht, die nicht hineingehören, daß man nicht Schöngesteirerei und ähnlichen Unfug treibt. Non multa sed multum! Der

Sertaner muß eben sein laudo konjugieren können, und es ist abgeschmackt und durchaus verkehrt, ihm die Arbeit damit zu versüßen, daß wenn da vielleicht steht „die Griechen lobten den Maler Apelles“, er nun zur Verherrlichung seiner Schülerpflicht, die ihm den Satz zu übersetzen auferlegt, eine Lebensgeschichte des Apelles zu hören oder gar Bilder zu sehen bekommt. Er muß eben nur laudo können und an einfachen, wenn auch für uns Erwachsene einfältigen Sätzen üben; und wenn er das nicht kann, dann gibts was. So erzieht man die Jungen, und dann gehts auch nachher mit der Prüfung.

Eine Vereinfachung wird auch, ebenfalls in rechtzeitiger Vorsorge während des ganzen Schulkursus, dadurch erzielt, daß man nur Schüler, die zum Tragen der Last stark genug sind, an die Stelle aufrücken läßt, wo sie ihre Kräfte zeigen sollen. Von einer Last darf hier immerhin die Rede sein, denn wer im Volke eine führende Stellung einnehmen will, muß in der Übung der Erfüllung seiner Pflichten breite Schultern sich erworben haben. Verwerflich ist dagegen die so beliebte Versetzungsmacherei, die es sich zur Aufgabe stellt, bei jeder Versetzung aus einer Klasse in die höhere Klasse mit der Zahl der versetzten Schüler nicht unter einen gewissen, von der Behörde gutgeheißenen oder sonst aus äußeren Gründen annehmbaren Prozentsatz der Gesamtschülerzahl herunterzugehen. Daß für Schüler, die auf solche Weise in die oberste Klasse kommen und den Fährlichkeiten des Examins preisgegeben werden, die Sache keine einfache ist, liegt auf der Hand. Aber die Vereinfachung müßte sich gegen das Vorhandensein solcher Schüler wenden, nicht gegen die Prüfung.

Es sei nun nochmals der Freude Ausdruck gegeben über die von dieser geschätzten Zeitung erlassene Kundfrage und die durch sie hervorgerufene klare Aussprache. Mögen auch meine Bemerkungen zur Klarstellung beitragen mit der besonderen Bedeutung, die ich ihnen beigelegt sehen möchte, daß es auch in der Lehrwelt Stimmen gibt, die nicht in Verzweiflung und Schwäche nun gar auch noch das Abiturienten-Examen dem Drange nach Nichtstun opfern wollen, sondern ein Wiederaufleben vernünftiger und ungeschminfter Arbeit mit Freuden begrüßen würden.

Endlich sei noch auf eins und zwar auf etwas sehr Wichtiges hingewiesen. Abgesehen von sachlichen und sachmännischen Verbesserungen kommen die Neuerungen der letzten Jahrzehnte im Schulwesen größtenteils auf ein Flattern des maßgebenden Willens nach der *aura popularis* hinaus. Kaum irgendwo ist die Unstetigkeit und das Nachgeben gegenüber den Wünschen dessen, der am meisten seine Stimme erhebt, gefährlicher als im Schulwesen. Schule und Erziehung bedürfen in erster Linie der Stetigkeit. Angefangen hat diese Zeit des Schwankens und des Mangels an Festigkeit in der Schulverwaltung Ende der siebziger oder Anfang der achtziger Jahre. Zu der Zeit erhob ein Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf seine Stimme zugunsten einer Entlastung der Jugend von häuslichen Arbeiten. Man folgte ihm, als wenn er der einzige wäre, der davon etwas verstünde. Hier beginnt, wenigstens für den jetzt laufenden Abschnitt, die Humanitätsbujerei, die vielleicht noch eine stärkere Bezeichnung verdient; sie hat im Schulleben dieselbe Bedeutung, wie die Sozialdemokratie im öffentlichen Leben. Möge für die Schulverwaltung die Zeit anbrechen, wo man selbst weiß, was man zu tun hat, und sich auch auf dieses Wissen verläßt! Dazu bedarf es fester Charaktere, die unbeirrt ihren Weg gehen und die nicht nach äußerem Vorteil ihre Maßnahmen einrichten, und das tut not in allen Stellen, von der untersten bis zu den obersten! Und mit dieser Forderung finde ich mich wieder im Einklang mit den meisten Gutachten, die in dieser Zeitung zu Wort gekommen sind, sowie mit namhaften pädagogischen Schriftstellern. Q. D. B. V.

### 31. Gymnasiallehrer Dr. A. Wendler am Theresiengymnasium in München (Mathematicus):

Westatten Sie einem bayerischen Gymnasiallehrer, der viel über die Frage des Abiturienten-Examins nachgedacht hat, im Zusammenhange mit ihrer diesbezüglichen Publikation in Nr. 24 Ihres geschätzten Blattes die kurze Darlegung seiner eine mittlere Richtung verfolgenden Meinung.

Sehen wir ab von dem Standpunkte der Eltern, welche naturgemäß ihren Söhnen jede denkbare Erleichterung gewähren wollen, aber auch von dem Standpunkte eines Teiles der ärztlichen Kreise, bei dem es Mode geworden ist, das Gespenst der Degeneration mit einer gewissen Uebertreibung an die Wand zu malen, so bleiben etwa folgende Erwägungen, welche gegen bzw. für die Abschaffung des Absolutariums sprechen:

#### 1. Gegen die Abschaffung spricht:

1. Die stetige Zunahme der Studierenden bei gleichzeitiger Abnahme ihrer Qualität und die Notwendigkeit, der wachsenden Nachgiebigkeit hinsichtlich der Leistungen unserer Jugend einen Niegel vorzuschieben.

2. Die heilsame Selbstüberwachung, zu der das Absolutarium Schüler und Lehrer zwingt, sowie die Einheitlichkeit in der Beurteilung der Leistungen durch die Schulbehörde.

3. Der Nutzen des Absolutariums für den jungen Mann als einer nicht zu unterschätzenden technischen Vorbereitung für die in seinem späteren Leben doch unerläßlichen Staatsprüfungen. (Je früher man sich an die Arbeit für Examina gewöhnt hat, desto mehr Nervenkraft spart man später bei dem Examinestudium ein.)

4. Der Gewinn für das tatsächliche Wissen, der in jedem zusammenfassenden Studium liegt, sofern es eben nicht nur ödes Büffeln ist.

II. Für die Abschaffung spricht:

1. Der Umstand, daß das Absolutorium seinen Zweck, als Leistungsmaßstab zu dienen, oft recht unvollkommen erfüllt.

2. Die Möglichkeit, nach Abschaffung dieses Examens den Unterricht in der obersten Klasse freier zu behandeln.

Den durch organisatorische Maßnahmen leicht zu vermeidenden Nachteilen, die aus einer solchen Entspannung der Kräfte entspringen könnten, stehen einige nicht zu unterschätzende Vorteile gegenüber:

a) Die Möglichkeit, bei der nun leichter durchzuführenden Vertiefung des Stoffes in einen intimeren geistigen Verkehr mit den Schülern zu treten und die damit verbundene Garantie für eine zuverlässigere Beurteilung ihrer geistigen Reife.

b) Die Möglichkeit, berechtigten Wünschen der Hochschullehrer hinsichtlich der Vorbildung in einzelnen Disziplinen mehr entgegenzukommen.

c) Die Tatsache, daß durch Verminderung des unvermittelten Ueberganges von dem gebundenen Gleichschritt der Mittelschule zu der völlig freien Bewegung auf der Hochschule manche Existenzen vor der für die ersten Semester so gefährlichen Verbummelung bewahrt werden könnten.

d) Die Hebung der Arbeitsfreudigkeit der Lehrer, deren Aufgabe unter den veränderten Umständen an Bedeutung sehr gewinnen würde.

Diese Gegenüberstellung veranlaßt uns, einen Modus anzugeben, durch den die Nachteile des Absolutoriums möglichst vermieden und gleichzeitig die Vorteile gewahrt werden könnten. Auch hier möchte ich der Kürze halber das nach meiner Meinung Wichtige in einige Leitsätze zusammenfassen:

1. Durch die Revision der Aufnahmebedingungen und der nötigenfalls durch amtsärztliche Untersuchung zu unterstützenden Befähigungsermittlung, sowie durch Erweiterung der Befugnisse des Lehrerrates bei der Zurückweisung ungeeigneter Elemente soll vor allem der zu unhaltbaren Zuständen führenden Ueberfüllung in den untersten Klassen vorgebeugt werden.

2. Der Lehrstoff kann unter Ausscheidung von veralteten und überflüssigen Dingen (Kalligraphiestunden z. B.) so eingerichtet und verteilt werden, daß der obligatorische Unterricht in allen Fächern nach 8 Unterrichtsjahren beendet ist.

3. Eine auf alle obligatorischen Fächer sich erstreckende schriftliche und mündliche Prüfung, die nach Art des bisherigen Absolutoriums abzuhalten ist, entscheidet das Vorrücken in die letzte, neunte Klasse.

4. Die Schüler der obersten Klasse gehören unter den gleichen Bedingungen wie bisher der Anstalt weiter an und sind auch ihren Gesetzen weiterhin unterworfen. Neu für diese Klasse ist nur der Wegfall des Schluß-Absolutoriums und die Einrichtung fakultativen Unterrichtes, soweit — wenn wir speziell die humanistischen Gymnasien ins Auge fassen — Mathematik und Naturwissenschaft einerseits, Latein und Griechisch andererseits in Betracht kommen. Alle anderen Fächer, insbesondere Deutsch, sind für alle gleichmäßig obligatorisch.

5. Wer sich zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung am Anfang des Jahres gemeldet hat, ist zum Besuch dieses Unterrichtes verpflichtet, aber von Latein und Griechisch ganz befreit und umgekehrt ist die philologische Abteilung von Mathematik befreit.

6. In den bayerischen Gymnasien könnten nach diesem Modus zu den 2+4+2+3+2 obligatorischen Stunden für Religion, Deutsch, Französisch, Geschichte, Turnen noch 10 lateinisch-griechische Stunden für die philologische und 10 mathematisch-physikalische Stunden für die naturwissenschaftliche Abteilung kommen, so daß jede Abteilung im Maximum 23 obligatorische Stunden gegenüber 29 Stunden bei dem jetzigen Betrieb hätten.

Es bliebe somit reichlich Zeit für körperliche und neusprachliche Ausbildung (englisch namentlich!), sowie zum Besuch von solchen Stunden der anderen Abteilung, die dem Einzelnen Interesse bieten würden.

7. Soweit der Unterricht in dieser Klasse in den einzelnen Fächern das Pflichtmaß der in erster Linie darin beschäftigten Lehrer übersteigt, wird er freiwillig sich meldenden, besonders zu honorierenden Anstaltslehrern übertragen, deren wissenschaftliche Tüchtigkeit feststeht.

8. Aus den einzelnen Probearbeiten in den gemeinsamen Pflichtfächern, den mündlichen Leistungen und zwei größeren vor Ostern und Herbst in der Schule zu fertigenden Aufsätzen aus dem Sachgebiete der jeweiligen Abteilung entstehen die Noten für ein Abgangszeugnis, dessen Ausfall zwar ohne Belang für den Uebertritt zur Hochschule ist, aber bei Stipendiengesuchen, sowie besonders bei der ersten staatlichen Prüfung in Vorlage gebracht und entsprechend berücksichtigt wird.

### 32. Professor Dr. P. Gläsel, Direktor der 6. Realschule in Berlin:

Die Agitation gegen das Abiturienten-Examen habe ich nie recht verstehen können.

Die Sorgen der Eltern, die doch nur dann vorhanden sein können, wenn der Sohn während der letzten Jahre des Schulbesuches nicht gleichmäßig seine Pflicht getan hat oder körperlich den Anstrengungen nicht ganz gewachsen gewesen ist, dürfen nicht in Betracht kommen, wo es sich darum handelt, die jungen Leute dahin zu bringen, daß sie den Ernst und auch die Freude einer geregelten Arbeit kennen lernen. Wer regelmäßig seine Pflicht, wenn auch nur in den letzten Jahren der Schulzeit, getan hat, braucht das Examen nicht zu scheuen. Wer wegen schwächlicher Gesundheit trotz angestrebten Fleißes auf Schwierigkeiten stößt, auf den wird stets die gebührende Rücksicht genommen, für die ausreichend begabten und körperlich gesunden, aber die Erfüllung der Pflichten nicht voll erfassenden jungen Leute ist das Abiturienten-Examen ein Segen. Die Nötigung, alle Kräfte für ein Jahr oder auch nur ein halbes Jahr für eine bestimmte Aufgabe anzuspannen, gewöhnt sie an ein eindringendes Arbeiten und bringt ihnen als Lohn die Genugtuung einer strengen Pflichterfüllung. Wer nach dem Examen diese Genugtuung nicht empfindet, ist nicht würdig, in den Kreis der wissenschaftlich Gebildeten einzutreten.

Das Urteil, welches Herr Schulrat Dr. Hoche [6] über „Die Erfahrungen, die man in Preußen mit der Freigebigkeit im Dispensieren von der mündlichen Prüfung gemacht hat“, in seiner Zuschrift abgibt, muß ich in vollem Maße bestätigen. Von Jahr zu Jahr nahmen die Leistungen der Schüler ab; das Bestreben, mehr als genügende Kenntnisse darzutun, ging bei den meisten Schülern verloren; sie rechneten mit einem „Genügend“, also mit einer Befreiung von der mündlichen Prüfung und bereiteten dem gewissenhaften Lehrer kaum zu überwindende Schwierigkeiten, wenn er das Pensum der Prima in seinem Ausbau und Zusammenhang noch einmal abschließend durchnehmen wollte.

Ich muß nach meiner langjährigen Erfahrung als Mitglied der Abiturienten-Prüfungskommission an einem Realgymnasium die Beibehaltung besonders der mündlichen Prüfung im Interesse der Heranbildung von Männern, welche von strenger Pflichterfüllung beseelt sind, befürworten.

### 33. Dr. med. Max Lehmann, prakt. Arzt zu Wernsdorf in Sachsen:

Einen Abschluß einer längeren Studienzeit durch eine Prüfung halte ich durchaus nicht für etwas zopfiges, etwa wie vieles, was nur noch durch Tradition quasi für ehrwürdig und unantastbar gilt.

Man will doch eine Rechenschaft sehen über die kostbare Lernzeit. Auch die Gerechtigkeit erfordert, daß der Schüler öffentlich die nunmehr erlangte Reife und „Qualifikation“ zeigen kann, und daß ebenso von dem Gesamteindruck ein Rückschluß auch auf den Fleiß und die Fähigkeit der Lehrer gezogen wird, wie wir es bei den militärischen Herbstübungen haben. Denn es kommt leider vor, daß einerseits nichts als „fleißige“ Schüler nur aus Mitleid „hindurchschlüpfen“, ebenso daß aus falschem Mitleid Pädagogen immer weiter rücken, deren öde Stunden der Schüler gähnend „absitzen“ muß. Wie im freien, praktischen Leben sollte auch in der Schule die Haupttrübsicht nur der Tüchtigkeit gelten.

Für Schüler, die vernünftig studiert haben, würde das Examen nicht mehr nervenzerrüttend sein, wenn man weniger Wert auf eingepaukten Gedächtnisstrom, als auf Urteilsfähigkeit und Auffassungsgabe legte, z. B. weniger auf Geschichtszahlen als auf Ursache und Wirkung der Ereignisse.

Ein zielbewußteres Arbeiten, eine gerechtere, objektivere Prüfung der Schüler und Lehrer würde man erreichen — und zwar beim Abiturienten-Examen wie beim Universitäts-Examen —, wenn die Prüfung nicht durch die eigenen, und oft recht eigenen Lehrer, sondern durch eine jedesmal kurz vorher einzusetzende Kommission fremder, dazu geeigneter Lehrkräfte stattfände.

Dann würde der schöne, altbekannte Satz besser als bisher erfüllt:

Non scholae, sed vitae discimus!

Es würden auch nicht mehr diejenigen Gymnasien bzw. Universitäten zc. am besten besucht sein, „wo es am leichtesten ist“, sondern nur die, wo man eben am besten vorbereitet wird!

### 34. Professor und Pfarrer am Joachimsthalschen Gymnasium Schulze:

Ich möchte mit der überwiegenden Mehrheit der Beurteiler zunächst mich dahin aussprechen, daß eine einfache Abschaffung dieses Examens auch mir als ein Experiment erscheinen würde, das die Gefahr einer Herabdrückung der allgemeinen Bildung in sich schließt. Und zwar hauptsächlich darum, weil zu einer irgendwie abschließenden und für das weitere Leben fruchtbar zu machenden Durchdringung eines Bildungstoffes neben dessen successiver Aneignung auch die Gewinnung eines Gesamtüberblickes über das durchmessene Gebiet, wie sie

durch die einem Examen vorangehenden Repetitionen am nachdrücklichsten erzielt zu werden pflegt, nicht zu entbehren ist.

Mit dieser für die Abschlußprüfung im allgemeinen sprechenden Erwägung ist freilich die jetzige Examenordnung, mit der sich doch nun einmal der landläufige Begriff des Abiturienten-Examens verbindet, noch nicht gerechtfertigt. Es ist insonderheit damit noch keineswegs als notwendig erwiesen, daß das Examen mit seinen vorbereitenden Wiederholungen, wie es jetzt ist, in der Weise einer Hochflut auftreten müßte, die sich auf einmal über sämtliche Unterrichtsfächer der Schule zugleich ergießt, wodurch jene Erscheinungen der nervösen Examensorge, der Zersplitterung und Ueberarbeitung, der Absorbierung der geistigen Kräfte des Schülers in der Richtung auf Gedächtnisleistungen hervorgerufen werden, die zur Diskreditierung dieser ganzen Einrichtung in der öffentlichen Meinung hauptsächlich beitragen. Eine Zerlegung der jetzt so voluminösen Abschlußprüfung in eine Reihe von Teileramina, so daß beispielsweise an einem Gymnasium von Semester zu Semester erst Mathematik und Physik, dann Geschichte und Religion, dann Griechisch und Französisch, zuletzt Deutsch und Latein den Prüfungsgegenstand bilden, würde m. E. die Vorteile dieser Veranstaltung von jetzigen stark empfundenen Mängeln befreien und das Arbeitspensum der Prima durch eine gleichmäßige Verteilung der zu leistenden Aufgabe für Lehrer und Schüler erfreulicher und ermutigender gestalten.

Wenn mit einem solchen Verfahren etwa noch eine Dispensation von einem einzelnen dieser Teileramen auf Grund hervorragender Leistungen in einem andern sich verbände, so würde damit auch der Wunsch irgendwie Berücksichtigung finden, der in einem der Gutachten zum Ausdruck gebracht ist: daß dem Schüler der Oberstufe die Möglichkeit einer größeren Konzentrierung auf die seiner Fähigkeit besonders entsprechenden Unterrichtsfächer eröffnet werden möchte.

### 35. Amtsrat Thoma in Berlin-Westend:

„Bei der Prüfung kommt es nicht darauf an, zu erfahren, was der Examinand nicht weiß, sondern wie er das, was er weiß, von sich zu geben versteht.“

Mit diesem Satz hat Erz. v. Stekler, ehemaliger Chef des Militär-Bildungswesens, die von ihm neu bearbeitete Prüfungsordnung eingeleitet und damit den Nagel auf den Kopf getroffen.

Durch denselben wird in knappster und doch hervorragend klarer Form den Lehrern die Direktive gegeben, wie sie lehren und demnächst prüfen sollen, und den Schülern, wodurch sie ihre Reise zum Eintritt ins Leben zu dokumentieren haben.

Es wird damit klar gekennzeichnet, worauf es bei jeder Schlußprüfung ankommt, oder wenigstens ankommen sollte; denn leider wird gegen diesen zweifellos richtigen pädagogischen „Grundsatz“ häufig noch arg verstoßen. Für den, der seine Nichtigkeit anerkennt, ist auch die Antwort auf die Frage, ob die Ausbildung der Jugend durch Abschaffung des Abiturienten-Examens gewinnen würde, gewissermaßen schon beantwortet.

Daß ein mechanisches „Büffeln“ der Schüler und ein „Drill“ der Lehrer aufs Examen hin verwerflich ist, wird niemand bestreiten; vielmehr wird jeder gern zugeben, daß nicht nur der Erwerb einer gewissen Summe von toten Kenntnissen Zweck einer abschließenden Schulausbildung sein muß, sondern daß für Verwertung derselben im Leben vor allem erforderlich ist, daß sich der Schüler lebendiges Wissen angeeignet hat.

Demgegenüber ist es nebensächlich, falls er auch eins oder das andere, selbst wenn es im Rahmen der Anforderungen des Lehrplans liegt, nicht weiß; er muß in der Abschlußprüfung aber dokumentieren, daß er durch Unterricht und eigene Arbeit zu selbständigem Urteil herangebildet ist, und daß er dem, was er weiß, auch klaren Ausdruck zu geben vermag, um Gewähr zu bieten, daß er sein Wissen im Leben auch anzuwenden verstehen wird.

Der sichere Nachweis einer solchen präsenten geistigen Reife kann aber nur durch ein Examen erbracht werden; und zwar genügt dafür nicht eine lediglich schriftliche Prüfung, sondern es ist dafür auch noch die mündliche Prüfung notwendig, welche nicht nur durch die dem Schüler bekannten Lehrer abzuhalten ist; vielmehr muß der über denselben stehende, ihre Lehrtätigkeit dabei gleichzeitig kontrollierende Schulrat die Prüfung selbst, wenigstens zum Teil, in die Hand nehmen.

Somit sollte nicht nur von gänzlicher Abschaffung des Abiturienten-Examens keine Rede sein, sondern es sollte auch mit dem in Preußen herrschenden unglücklichen Brauch einer völligen oder teilweisen Dispensation von der mündlichen Prüfung auf Grund mehr oder minder guter schriftlicher Arbeiten wieder vollkommen gebrochen werden.

Hat der Schüler so gute Arbeiten geschrieben, daß er eine Dispensation vom mündlichen Examen daraufhin verdienen könnte, so braucht er sich doch wahrlich nicht vor der mündlichen Prüfung zu fürchten, vielmehr muß es ihm Freude bereiten, sein Wissen auch mündlich zu zeigen; jedenfalls wird er später dauernd mit Interesse und Freude gerade an das mündliche Examen zurückdenken, wie es beim Schreiber der Fall ist. Für die Lehrer aber sollte es erst recht eine Freude sein, nicht nur mittelmäßige, sondern auch gute Schüler

zu prüfen, bezw. diese auf durch den Schulrat selbst gestellte Fragen freie, freudige Antworten geben zu hören.

Die Möglichkeit, daß ein wirklich reifer Schüler infolge von Befangenheit beim mündlichen Examen durchfallen könnte, dürfte so gut wie ausgeschlossen sein; vermöchte aber solcher tatsächlich sein Wissen bei billig gestellten Fragen aus Mangelhaftigkeit nur derartig ungenügend zum Ausdruck zu bringen, daß der Schulrat, obwohl die Lehrer von seinen Kenntnissen überzeugt sind, nicht den Eindruck genügender Reife gewinnen kann, dann wird es für das weitere Leben eines solchen Angstmeiers nur nützlich sein, wenn er noch ein weiteres halbes Jahr die Schulbank drücken muß, um das fürs Leben so wichtige erste Gebot zu lernen: „Du sollst Dich nicht verblüffen lassen!“

Uebrigens dürfte in solchem Fall die Schuld vorzugsweise bei den Lehrern liegen, denen daraus dann auch eine heilsame Lehre erwachsen würde, ihre Schüler in frischer, freier Wiedergabe ihres Wissens beizeiten genügend zu üben.

Denjenigen, die das Abiturienten-Examen machen, stehen mit verschwindenden Ausnahmen ja auch noch weitere Examina bevor, bei denen es keinerlei Dispensation vom Mündlichen gibt.

Es sind dem Schreiber aber mehrfache Fälle bekannt, daß Leute, welche wegen ihrer guten schriftlichen Arbeiten von der mündlichen Prüfung beim Abiturienten-Examen dispensiert wurden, trotz genügender Fähigkeit und Fleiß für das von ihnen erwählte Fach sich zu einem weiteren Examen, in dem sie sich auch einer mündlichen Prüfung hätten unterziehen müssen, aus schwächerer und törichter Angst vor einer solchen überhaupt nicht zu melden wagten und infolge dessen in ihrem ergriffenen Lebensberuf gescheitert sind.

Zur Verminderung jeder Härte könnte es übrigens sehr wohl gestattet sein, daß ein Examinand, der bei der mündlichen Prüfung im Abiturienten-Examen möglicherweise nur infolge zeitlicher Indispositionen den Eindruck der Unreife macht, sich sofort zu abermaliger Prüfung bei einer anderen Schule auf Befürwortung seiner bisherigen Lehrer melden dürfte, vorausgesetzt, daß seine schriftlichen Arbeiten eine solche Erlaubnis von seiten des Schulrats genügend motivieren.

Also ist mein *ceterum censeo*:

Die Notwendigkeit, für einen bestimmten Termin die erworbenen Schulkenntnisse präsent zu haben und auch die Fähigkeit zu zeigen, dieselben von sich zu geben, ist nicht nur eine nützliche, sondern unerläßliche Forderung, an welcher der Staat in wohlverstandener Interesse der Schüler, sowie der Lehrer in vollem und gegenüber dem in Preußen üblichen *usus* sogar verstärktem Umfange unentwegt festhalten sollte.

### 36. Generalleutnant z. D. v. Viebahn:

Zweifellos bringt für die weitaus meisten jungen Leute das Abiturienten-Examen eine außergewöhnliche Arbeitslast mit sich, und die zu überwindenden Schwierigkeiten sind erhebliche. Desto größer ist das berechtigte Selbstgefühl desjenigen, der das Examen bestanden. Er ist beglückt, die Schwierigkeiten überwunden zu haben, die erste Stufe erstiegen zu haben, welche als Grundlage der von ihm gewählten Laufbahn erscheint. Der Stolz, dieses erreicht zu haben, gibt ihm berechtigtes Selbstgefühl, er fühlt sich zur Ueberwindung weiterer Schwierigkeiten gefestigt, er erfährt hierdurch eine Stärkung seines Charakters. Dieses ist meines Erachtens als ein großer Vorzug zu betrachten. Man sollte nichts beseitigen, was bei einer großen Anzahl junger Leute zur Stärkung des Charakters beiträgt. Denn Charaktere brauchen wir im öffentlichen Leben.

### 37. Professor Dr. A. Werner, Oberl. am Luisenstädtischen Realgymnasium in Berlin:

Prof. Lamprecht [25] hat vollständig recht: die von Ihnen zum Abdruck gebrachten Urteile spiegeln fast alle „an erster Stelle persönliche Erfahrung, Lebenshaltung und Lebensstellung“. Wenn man sie alle besprechen wollte, würde die Erörterung ins Unendliche wachsen. Das eine aber muß doch gesagt werden: zu denken gibt der Umstand, daß gerade bedeutende Universitätslehrer wie Diels und Wilamowitz für Abschaffung des Abiturienten-Examens eintreten.

Auch ich war früher entschieden dafür. Ich sah mit stillem Ingrimm, wie im letzten Schuljahre von der Mehrzahl der Prüflinge meist nicht mehr gearbeitet, sondern bloß noch geodht, gebüffelt wurde, und zwar, wie ja auch schon hervorgehoben worden ist, gerade in denjenigen Fächern, die sie am wenigsten interessierten. Der tüchtige Mathematiker mußte durchaus einen französischen Aufsatz schreiben lernen (ich denke an meine Schule, ein Realgymnasium) und der hervorragende Lateiner die Geheimnisse der Stegelschnitte ergründen. Soll da Freude an der Arbeit erzeugt werden?

Jetzt aber, wo die so heiß ersehnte „Bewegungsfreiheit“ kein leerer Wahn mehr ist, wo man es wirklich wagen darf, dem vielversprechenden Mathematiker zu sagen: „Arbeiten Sie nur tüchtig weiter in ihrer geliebten Mathematik; natürlich Molière und Shakespeare

lesen Sie nach wie vor mit, aber von allen grammatischen Übungen, Aufsätzen u. s. w. befreie ich Sie“ — jetzt bin ich doch für Beibehaltung der Reifeprüfung. Sie wird jetzt sicherlich ihre Schrecken verlieren, namentlich wenn in den sogenannten „mündlichen Fächern“, Religion, Geschichte u. s. w. kein überflüssiger Gedächtnisfrat verlangt wird; sie wird am Schlusse der Schullaufbahn eine im großen und ganzen doch sehr heilsame, von jedem Prüfling ohne übermäßige Anstrengung zu leistende Zusammenfassung seines Wissens und — was noch weit wichtiger ist — Darstellung seines Könnens bilden, der man allgemein sittlichen und erzieherischen Wert nicht absprechen kann. Allerdings gehört zweierlei dazu: einmal ein Schüler, der nicht bis Prima bloß gebummelt hat, und anderseits ein frei und groß denkender Schulrat und ein ebenso geartetes Lehrerkollegium. An beiden ist ja aber wohl — trotz Gurlitt — noch kein Mangel in Preußen!

Auch wolle man zwei andere Gesichtspunkte nicht außer acht lassen.

Zunächst könnte natürlich das Abiturienten-Examen nicht etwa durch einen Erlaß des Kultusministeriums, sondern nur durch einen Beschluß des gesamten Staatsministeriums abgeschafft werden, und ob ein solcher zu erzielen sein wird, dürfte wenigstens vorläufig entschieden bezweifelt werden.

Sodann ist Preußen doch nur ein Teil von Deutschland. Wenn die anderen deutschen Staaten nun einem etwa von Preußen gegebenen Beispiele nicht folgen — was dann? Bayern z. B., das schon die Gleichberechtigung der drei Arten höherer Lehranstalten verwirft, wird der Abschaffung des Abiturienten-Examens niemals zustimmen. Es gäbe eine heillose Verwirrung, „Unstimmigkeiten“ aller Art — und davon haben wir, dünkte ich, schon mehr als genug.

Das Beste ist also: man gehe in der Genehmigung der Bewegungsfreiheit immer weiter, unterdrücke mit unnachsichtlicher Strenge alles öde, übermäßige Pauken ebenso wie die maßlosen Anforderungen allzu begeisterter Fachlehrer, mache nur Männer mit weitem Blick und warmem Herzen zu Schulräten — dann kann das Abiturienten-Examen ruhig bestehen bleiben, ohne Schädigung der Schulen und der Schüler.

Später vielleicht, wenn die Dinge sich immer weiter entwickeln — es brauchen ja nicht gerade „tausend Jahre“ zu vergehen! — dann wird vielleicht „ein weiserer Mann auf diesem Stuhle sitzen“, und dann kann man der Frage wiederum näher treten: möglich, daß sie dann ganz anders entschieden werden muß.

### 38. Der Primus omnium eines Berliner Gymnasiums:

Bei dem „Für und Wider das Abiturienten-Examen“ wäre es wohl recht und billig, auch die andere Partei zu hören, kennen zu lernen, zu welchem Urteil der „leidende Teil“, der Schüler, bei vernünftiger Ueberlegung gelangt. Da für mich selbst das Examen nahe bevorsteht, so darf ich mich wohl unterfangen, einige Zeilen zu der Frage beizusteuern.

Die Nähe des Examens übt zweifellos auf jeden Schüler — auch den besten — einen gewissen „Druck“ aus und spornt seine Kräfte an, doch brauchen Eltern und Aerzte sich noch nicht der Befürchtung hinzugeben, daß die Abiturienten einer Nervenkrankheit erliegen werden. Die Mehrzahl der berufenen Beurteiler hat zugegeben, daß eine Abschlussprüfung wie das Abiturienten-Examen, weil es das gesamte Wissen des Schülers zusammenfaßt, notwendig und gut ist. Nur ein aus Trägheit opponierender Schüler wird sich dieser Einsicht verschließen. Da nun die Aufgaben der schriftlichen Examenarbeiten, vor allem aber die Fragen in der mündlichen Prüfung den Lehrpensen der verschiedensten Klassen entnommen werden, so ist es für den Schüler sehr vorteilhaft, daß während des Unterrichtes, der trotzdem seinem vorgeschriebenen Pensum folgt, hier und da eine Wiederholung eingeschaltet oder ein Hinweis gegeben wird, ja nötig ist dies sogar für diejenigen Schüler, denen Bequemlichkeit höchstes Gesetz ist und die anderenfalls nur die gerade gestellten Aufgaben erledigen würden. Daß auf Grund solcher Hinweise der Durchschnittschüler sich zu „öder Büffelei“ genötigt sehen wird, ist nicht anzunehmen, wohl aber ist sicher, daß das Fortfallen des Examens jenen „bequemen“ Schülern nur Vorschub leisten würde. Was aber den Uebergang von der Schuldisziplin in die akademische Freiheit betrifft, so hängt es nur von den Klassenlehrern der Prima ab, die jungen Leute „hinüberzugewöhnen“ dadurch, daß sie ihnen etwas mehr Freiheit in Wort und Handlung als den übrigen lassen. Daß darum prinzipielle Änderungen im Unterricht der Prima eintreten müßten, erscheint nicht nötig.

## Von der Ortsgruppe des Gymnasialvereins zu Frankfurt a. M.

Die Sitzung vom 9. Dezember vorigen Jahres eröffnete der erste Vorsitzende Herr Prof. Dr. Busse, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums, mit einer Begrüßungsansprache, in der er mitteilte, daß Herr Prof. Dr. Schönemann die Wahl zum

zweiten Vorsitzenden für die neue Wahlperiode in liebenswürdiger Weise angenommen habe. Er gab der Freude darüber Ausdruck, daß ein so bewährtes Mitglied dem Vorstande erhalten bleibe, und betonte, daß die Frankfurter Ortsgruppe Herrn Schönemann für seine erfolgreiche Tätigkeit zu besonderem Danke verpflichtet sei. Des weiteren bat der Vorsitzende die Anwesenden auch fernerhin durch Gewinnung von Freunden der humanistischen Sache für den Gymnasialverein tätig zu sein, namentlich auch in den Kreisen, die den philologischen Wissenschaften beruflich ferner stehen. „Noch bildet die Antike — schloß Direktor Busse — in Kunst und Literatur, ja fast in allen Geisteswissenschaften die Grundlage, von der wir uns nur zu unserem Schaden entfernen würden. Wir wollen jedoch nicht auf einem Punkte stehen bleiben, auch wenn er sich durch jahrhundertelange Tradition bewährt hat. Wir sind auch nicht mißgünstig und eifersüchtig, wenn sich das Studium der neueren Sprachen immer notwendiger erweist, wenn die Naturwissenschaften neue erfolgreiche Bahnen einschlagen und z. B. die biologische Belehrung in unseren Schulen Eingang findet. Auch wir sind bemüht fortzuschreiten, dem klassischen Altertum immer neue Seiten abzugewinnen und unserer humanistischen Bildung vollendetere Formen zu geben. Wir wünschen, daß unsere Jugend eine klare Geistes- und Herzensbildung erlangt und daß sie sich nicht begnügt mit einem gedächtnismäßigen Wissen oder angelernten Fertigkeiten, sondern daß sie mit einer geistigen und sittlichen Kraft ausgerüstet wird, die sich ihr in jedem Berufe fruchtbar und förderlich erweist.“

Hierauf erhielt das Wort Herr Dr. P. Bode, Direktor der Klinger-Oberrealschule, zu seinem Vortrag „über die Meraner Reformvorschläge auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in ihrer Bedeutung für das Gymnasium“, den wir oben S. 49—60 zum Abdruck gebracht haben. Wie anregend diese Ausführungen wirkten, bewies dem Vortragenden nicht nur reichlicher Beifall, sondern noch mehr die lebhafteste Diskussion, die sich anschloß und aus der Folgendes hervorgehoben werden möge.

Prof. Dr. C. H. Müller, Lehrer der Mathematik am Kaiser-Friedrichs-Gymnasium, äußerte: „Eine erfolgreiche Reform des mathematischen Unterrichts am humanistischen Gymnasium ist nur möglich, wenn in den Tertien vier Wochenstunden statt drei eintreten. Es ist unmöglich, zwei so wichtige Fächer (Arithmetik und Geometrie), die nebeneinander zu führen sind, mit drei Stunden abzuspeisen. Bei vier Stunden ist es möglich, den geometrischen Unterricht, der am humanistischen Gymnasium am meisten krankt, durch Übungen in der praktischen Geometrie (auf dem Schulhofe) und durch die Elemente der Projektionslehre<sup>1)</sup> abzurunden. Die Einführung der Differenzial-Rechnung auf Grund der Meraner Beschlüsse erscheint nicht angezeigt; denn dann würde das Rechenwerk wieder übermäßig wuchern. Die graphischen Methoden zur Auflösung von algebraischen Gleichungen können nicht systematisch, sondern nur in einzelnen, gut gewählten Beispielen eingeführt werden. Dagegen ist die Koordinaten-Rechnung wie bisher zur Bestimmung der Funktions-Gleichungen von Gerade, Kreis, Parabel, Ellipse und Hyperbel wohl zu üben und auch zur Darstellung des Differenzial-Quotienten (bei der Tangenten-Bestimmung) zu benutzen. — Die bekannten Aufgaben, die  $h$ ,  $w$ ,  $t$ ,  $r$ ,  $\rho$ ,  $\rho_a$  u. s. f. und ihre Kombinationen als Bestimmungsstücke benutzen, sind nicht ganz zu verwerfen, sondern sie sind als wertvolle Drill-Aufgaben, wie man sie überall nötig hat, beizubehalten unter der besonderen Voraussetzung, daß sie doppelt gelöst werden, rein geometrisch und algebraisch-trigonometrisch. Die betreffenden Analysen sind heuristisch zu gestalten, so daß die Lösungen nicht gezwungen und künstlich erscheinen. — Eine größere Betonung des mineralogischen Unterrichts, des Bindeglieds zwischen dem geschichtlich-geographischen Fache und den

1) Vgl. Müller-Preßler, Leitfaden der Projektionslehre. Ein Übungsbuch für konstruierende Stereometrie. Ausg. B. Teubner 1903.

exakten Fächern ist sehr erwünscht. Die Kristallgestalten der Mineralien stützen und heben den stereometrischen Sinn, die raumburchdringende Kraft des Schülers, namentlich wenn sie projektivisch gezeichnet werden. Andererseits geben die Elemente der Geologie die nötigen Grundlagen für eine gute Auffassung geographischer und geschichtlicher Erscheinungen. Endlich verlangt der mineralogisch-geologische Unterricht noch eine stärkere Betonung der Grundlehren der Chemie.“

Prof. Dr. Bölte (vom Goethe-Gymnasium) wünscht, daß die Gleichberechtigung der höheren Schulen immer mehr auch in der Zahl der Anstalten, in der jede der drei Arten vertreten sei, zum Ausdruck komme, und betont, daß viele Tatsachen aus Geologie, Biologie u. s. w. auch ohne Ansehen besonderer Unterrichtsstunden im geschichtlichen, geographischen und Sprachunterricht behandelt werden könnten und auch bereits in dieser Weise behandelt würden.

Prof. Michelis, Lehrer der Mathematik am Lessing-Gymnasium: „Die neuerdings immer mehr erstrebte Veranschaulichung algebraischer Vorgänge bei Lösung von Gleichungen dürfte für unsere Schüler ein bedeutsamer Schritt zur Erleichterung und Vertiefung mathematischer Kenntnisse sein. Werden hierdurch Algebra und Geometrie bedeutsam verknüpft, so wird auch eine feste Verbindung mit den Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, durch eine erweiterte Auffassung des Naturgesetzes ermöglicht. Es werden Größen in ihrer gesetzmäßigen Abhängigkeit von einander erkannt und somit funktional aufgefaßt. Gewisse Teile der Elementarmathematik, insbesondere die geometrischen Aufgaben werden fallen müssen, ohne daß dadurch die Befürchtung vor einem vollständigen Einzug der höheren Mathematik in die Gymnasien zu entstehen braucht. Erweitert kann der mathematische Lehrplan nur in wahlfreien Kursen auf den obersten Klassen werden, wenn eine freiere Gestaltung des Unterrichts einmal durchgeführt werden wird.“ Da diesem schönen Ziele das Abiturienten-Examen im Wege stehe, auf das die Behörde wohl nie werde verzichten wollen, schlägt Redner vor, das Examen an das Ende der Unterprima zu verlegen und so die Oberprima für den Neigungen des jungen Mannes entsprechende wissenschaftliche Arbeit frei zu machen. „Auch die Naturwissenschaften haben Anspruch auf dem Gymnasium mehr gepflegt zu werden: Biologie, Geologie klopfen an, Geographie verlangt größere Ausbreitung. Da erscheint die Frage nicht müßig, was aus dem Lehrplan des Gymnasiums fallen kann, ohne daß Wesentliches aufgegeben wird.“ Redner denkt in erster Linie an das Französische. Dieses oder das Englische solle in den Oberklassen höchstens wahlfrei betrieben werden, das Hebräische schwinden, die Kurstunde eingeführt und durch die freien Nachmittage Raum zu geistiger und körperlicher Erholung geschaffen werden.

Dem gegenüber lehnt Prof. Dr. Müller systematische Behandlung der Differentialrechnung ab, nimmt die Dreiecks-Aufgaben in Schutz und spricht sich gegen die Abschaffung des französischen Unterrichts aus.

Oberlehrer Dr. Flechsenhaar, Lehrer der Mathematik am Lessing-Gymnasium, erklärt, daß die Reformbestrebungen schon seit einer Reihe von Jahren in dem mathematischen Unterricht des Lessing-Gymnasiums Eingang gefunden hätten. Er habe in zwei Primen den Begriff des Differential-Quotienten und seine Anwendung auf die Berechnung der Tangenten und auf Maxima und Minima gebracht. Die Fachlehrer der Mathematik hätten in den Mittelklassen das weggelassen, was für den Aufbau des Systems nicht notwendig sei, sowie in der Oberstufe alle Spezialkenntnisse (verwickelte Gleichungen mit mehreren Unbekannten, umständliche Dreiecks-konstruktionen und -berechnungen, ausführliche Behandlung der Sätze über Transversalen u. s. w.). So konnte schon in den Mittelklassen Zeit für die Behandlung des Funktionsbegriffs gewonnen werden. Redner ist für besondere Berücksichtigung der Teile, die eine Verbindung der Rechnung mit der Konstruktion gestatten.

Direktor Dr. Busse bemerkte hierauf, er freue sich, an einem Gymnasium zu wirken, an dem die Mathematik in dem Lehrerkollegium hervorragend vertreten sei. An seiner Anstalt werde in der Mathematik Vorzügliches geleistet, eine Vermehrung der mathematischen Stunden erscheine ihm nicht notwendig. Es komme auch nicht so sehr auf die Zahl der Stunden an, wie auf die Art, in der die Zeit ausgenützt werde. Überflüssiges Beiwerk müsse weggelassen werden.

Schließlich erläuterte Direktor Bode die neuen Versuche der Verwendung graphischer Darstellung von Funktionen und graphischer Lösung von Gleichungen und veranschaulichte sie an der Hand einiger Proben.

Soweit der Bericht über die Versammlung, der von Herrn Dr. Bieber, Oberlehrer am Kaiser Friedrichs-Gymnasium in Frankfurt a. M., verfaßt und uns freundlichst zur Verfügung gestellt worden ist. Die Diskussion hätte ja wohl noch manchen Punkt erörtern können. Wir würden, wenn anwesend, bei aller Anerkennung der vorzüglichen, klaren Ausführungen des Herrn Vortragenden unserem Bedenken gegen die oben am Ende des ersten Absatzes von S. 50 zu lesenden Worte Ausdruck gegeben haben. Das humanistische Gymnasium wenigstens wird unseres Erachtens stets die sogenannten Geisteswissenschaften in den Vordergrund stellen müssen. II.

(Aus dem Frankfurter „Generalanzeiger“ vom 1. Februar 1909.)

Im deutschen Gymnasialverein sprach Prof. Dr. Knögel über das Thema: „Alte Geschichte und Gegenwart.“ Redner ging von der Tatsache aus, daß die alte Geschichte wegen der Abgeschlossenheit der Entwicklung, der schnellen Folge von Wirkung und Gegenwirkung und der viel größeren Einfachheit der Verhältnisse besonders geeignet sei, das noch ungeschulte politische Denken des Schülers anzuleiten und zu klaren Vorstellungen zu erziehen, und gab dann eine auf eigenster Erfahrung beruhende Umgrenzung des in dieser Beziehung im altgeschichtlichen Unterricht Erreichbaren. Neben die durch sich selbst wirkenden Erziehungswerte, wie es die vorbildlichen Erscheinungen großer Männer und Völker sind, stellte er diejenigen, die erst durch Herausarbeiten im Unterricht fruchtbar werden, neben den inneren Wert der Entwicklung der Urteilsfähigkeit stellte er die Erkenntnis, auf Schritt und Tritt in der alten Geschichte die letzten Wurzeln zu finden, auf die moderne Einrichtungen in Staatswesen, Kunst und Wissenschaft zurückgehen. Unter diesen Gesichtspunkten gab der Vortragende einen Überblick über die im altgeschichtlichen Unterricht zu erschließenden Gegenwartswerte. Der Vortrag lehrte insbesondere in anregender Weise, wie wertvoll nicht nur für ein tieferes Erfassen der geschichtlichen Tatsachen, sondern auch für das Erschließen von Gegenwartswerten die vergleichende Gegenüberstellung antiker Verhältnisse unter einander und mit modernen werden kann, zumal wenn sie sich nicht auf die Ähnlichkeiten beschränkt, sondern durch diese hindurch zu den Verschiedenheiten vordringt.

## Von der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Aus den „Hamburger Nachrichten“ vom 7. Februar 1909.)

In der Sitzung, die am 5. Februar unter dem Vorsitz des Präsidenten Dr. Martin stattfand und sehr zahlreich besucht war, hielt Oberlehrer Dr. Ziebarth einen Vortrag „über altgriechische Schulen“. Der Vortragende ging aus von der vor fünfzig Jahren erschienenen Schrift des Hamburger Professors Christian Petersen: „Das griechische Gymnasium nach seiner baulichen Einrichtung“ und wies darauf hin, wie unendlich groß der Fortschritt in unserer Kenntnis von antiken Schulen in diesem halben Jahrhundert gewesen sei. Keine einzige Abbildung eines griechischen Gymnasiums konnte Petersen seinerzeit seiner

berühmt gewordenen Arbeit beifügen, während man jetzt die Gymnasien von Priene, Delos, Thera, Eretria, Delphi und vor allen Dingen die drei übereinander am Bergabhänge liegenden Gymnasien von Pergamon wieder entdeckt hat, durch die der Redner seine Zuhörer an der Hand von Lichtbildern führte. Aber die Räume jener Schulen sind jetzt verödet, sie müssen erst belebt werden mit Menschen, die einst dort aus- und eingingen. Von diesen Menschen aber erzählen die Schulurkunden, die in großer Zahl gefunden worden sind. Es sind das zunächst Schülerverzeichnisse, die über Größe der Jahrgänge, Rangordnung, Herkunft der Schüler noch heute authentische Auskunft gewähren, ferner Inschriften, die von den Schülern selbst herrühren, Proben ihrer Handschrift, ihrer Spitznamen geben, von ihren Schülervereinen berichten und einen Einblick in das Schulleben gestatten. Dann aber erzählen die Steine von den Schulen, ihrer Bezeichnung nach den Stiftern, ihrem Etat, ihren Lehrerkollegien, den Schulaufsichtsbehörden. Wir hören von der Tätigkeit des Schulrats, des Gymnasiarchos oder Paidonomos, von den Amtspflichten der Lehrer, ihren Gehaltsverhältnissen, ihrer sozialen Stellung, ihren Lehrervereinen, endlich von den Grabdenkmälern, die ihnen dankbare Schüler errichteten. Auch vom Unterrichtsbetrieb in den höheren wie niederen Knaben- und Mädchenschulen reden die Schulurkunden. Und es wird hier das Bild vom griechischen Schulwesen in erwünschter Weise ergänzt durch bildliche Darstellungen antiker Schulstuben, wie sie auf attischen Vasen erhalten sind. Auch hier vermittelten Lichtbilder eine anschauliche Vorstellung. Die Schilderung aber einzelner Szenen aus dem Unterricht gab dem Redner Gelegenheit, auch der dritten neuen Quelle für unsere Kenntnis des antiken Schulbetriebes zu gedenken, nämlich der beträchtlichen Reste antiker Schreibtischen und Schulhefte auf Papyrus, die uns der ägyptische Wüstenand wiedergeschenkt hat. Die Erwähnung der öffentlichen Schulprüfungen leitete schließlich dazu über, die Stellung der griechischen Schule im öffentlichen Leben zu schildern. Die religiöse und nationale Erziehung der griechischen Jugend blieb nicht auf die Schule beschränkt. An allen öffentlichen religiösen Festen durften die Schulen in der Prozession nicht fehlen. An allen patriotischen Festen und nationalen Gedenktagen spielte sie eine wichtige Rolle. Im Theater wie in der Volksversammlung wurden die älteren Schüler in der Geschichte und Bürgerkunde praktisch unterwiesen. Auch nach der Schulzeit zeigte der Grieche ein lebhaftes Interesse an seiner Schule und ihrer Fortentwicklung. Aus dem Gymnasium hervorgegangen zu sein, galt im römischen Ägypten als die unerlässliche Vorbedingung zu jeder städtischen Karriere.

Der Vortrag beruhte zum weitaus größten Teile auf Ergebnissen wissenschaftlicher Reisen, die den Redner wiederholt für längere Zeit nach Griechenland und Kleinasien geführt hatten, und fand in seiner anschaulichen, aus dem Vollen geschöpften Darstellung den lebhaftesten Beifall der Versammlung.

## **Versammlung (Diskussionsabend) des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 18. Febr. 1909.**

### I.

#### **Eh rung des Unterrichtsministers Grafen Stürgkh.**

Im Amphitheatersaale der philosophischen Fakultät der Universität fand in Gegenwart eines außerordentlich zahlreichen Publikums eine Versammlung des „Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ statt, die sich zu einer eindrucksvollen Kundgebung für den Unterrichtsminister Grafen Stürgkh gestaltete, der seit der Gründung des Vereins als Präsident an dessen Spitze stand. In der Versammlung, in der der Vizepräsident Herrenhausmitglied Hofrat Prof. Dr. Toldt (Prof. der Anatomie an der Wiener Universität) den Vorsitz führte, sah man u. a.: Sektionschef Graf Wienburg vom Arbeitsministerium, den Gesandten und bevollm. Minister Dr. v. Fuchs, Abg. Dr. Pattai, Hofrat Dr. Quemer und Reg.-Rat Schilling vom Unterrichtsministerium, Landeschulinspektor

Dr. Brba, die Direktoren Reg.-Räte Thumser, Jycha, Wolfch, Stib, Schreiner, die Mittelschuldirektoren Dr. Label, Dr. Polaschek, die Universitätsprofessoren Hofrat Vormann, von Arnim, Hauler, Jellinek, Kretschmer und eine große Zahl von Mittelschulprofessoren, Damen, Studenten u. a.

Der Vorsitzende Hofrat Dr. Toldt führte nach einer kurzen Begrüßung aus: Das wichtigste Ereignis für den Verein ist die Ernennung seines Präsidenten zum Unterrichtsminister. Vor die hohe Aufgabe gestellt, das ganze österreichische Unterrichtswesen zu leiten, hat Graf Stürgkh sich veranlaßt gesehen, die Stelle des Vereinspräsidenten niederzulegen. Er hat dies dem Verein in einem Schreiben angezeigt, das Redner zur Verlesung bringt, und in dem der Minister sagt, daß er nur mit Bedauern von der weiteren aktiven Mitwirkung im Verein Abschied nehme, dessen fernere Tätigkeit er mit warmer Sympathie und wohlwollendster Aufmerksamkeit begleiten werde. (Lebhafter Beifall.)

Hofrat Toldt knüpft hieran eine Würdigung der Tätigkeit des Unterrichtsministers für die humanistischen Studien: Ein Mann von außerordentlicher Geistesbildung und hohen Idealen hat er die hohe Bedeutung des klassischen Altertums für das moderne Kulturleben voll auf gewürdigt. Graf Stürgkh, dessen Augenmerk schon lange dem Unterrichts-, besonders dem Mittelschulwesen zugewendet war, ist tief durchdrungen von dem Werte der klassischen Sprachen und der alten Geschichte für die Erziehung der Jugend zu höheren Zielen. Mit der Entstehung des „Vereins der Freunde“, der für den Bestand und die Weiterentwicklung des österreichischen Gymnasiums wirkt, erblickte Graf Stürgkh hier die geeignete Stelle, die Hebel anzusetzen, um die humanistischen Bildungsstätten unseres Vaterlandes angefaßt der ins Rollen gekommenen Reformbestrebungen vor Schaden zu bewahren und ihre zeitgemäße Ausgestaltung zu fördern. Unter seiner Leitung sei in eingehenden Beratungen unser Programm entstanden, und die Erfolge des Vereins seien vor allem dem Präsidenten zu danken. Der Verein werde seine Tätigkeit im Geiste seines Gründungspräsidenten fortführen. Unter einstimmiger, lauter Zustimmung erbittet der Vorsitzende die Ermächtigung, dem Minister die tiefe Dankbarkeit und die unwandelbare Verehrung, sowie die Bitte zu unterbreiten, dem Vereine ferner die bisherige Gewogenheit und Würdigung zu erhalten. (Lebhafter Beifall.)

Landesausschuß-R.-Ratsabg. Dr. Batta i führt aus, er wolle dem Appell des Vorsitzenden lediglich ein lebendiges Echo aus der Versammlung entgegentönen lassen, denn jemanden von den Verdiensten des Grafen Stürgkh zu überzeugen, sei wohl überflüssig. Schon vor 15 Jahren sei er dem Grafen Stürgkh begegnet, als sie zusammen im Parlament die historischen Rechtsstudien verteidigten, ein Thema, das mit der Wertschätzung der klassischen Studien eng zusammenhänge. Denn wie unsere Gesamtkultur mit dem klassischen Altertum zusammenhängt, so beruht unsere Rechtswissenschaft auf dem Studium des historischen Rechtes. Dadurch daß Graf Stürgkh an die Spitze der Unterrichtsverwaltung trete, verliere der Verein seinen Präsidenten, aber je mehr er diesen Verlust empfinde, umso mehr müsse er sich über seinen Anlaß freuen. Die Freunde des Klassizismus brauchten wenig Worte, um sich der gegenseitigen Treue zu versichern. Denn keine Bestrebung habe so sehr das Kennzeichen des Idealismus in sich, als gerade die ihre. Das Verständnis für den unerseßlichen Wert der Kultur der Alten sei etwas, das den ganzen Geist der Menschheit umfasse und sich von ihm nicht trennen lasse. Wir haben, fährt Redner fort, die Bürgschaft der Gesinnungstreue für uns und leisten unserem aufsteigenden Präsidenten die beste Ehrung, indem wir alle in seinem Geiste fortwirken. (Lebhafter Beifall.)

Schriftführer Rustos Dr. Frankfurter teilt eine Reihe von Entschuldigungen mit, so vom Geh. Rat Baron Gautsch, Baron Chlumecy, Dr. v. Körber, Dr. v. Wittek, u. a. Unter den aus dem Auslande an den Verein gelangten Glückwünschen anlässlich der Ernennung seines Präsidenten ist besonders jener der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums hervorzuheben. „Ohne uns herauszunehmen, zwischen der Berufung und Ihrer Vereinstätigkeit verbindliche Zusammenhänge herzustellen — heißt es in der Zuschrift —, dürfen wir doch in der Tatsache, daß ein Vertreter Ihrer Richtung in die hohe amtliche Stellung eines Leiters des gesamten Unterrichtswesens eintritt, ein ver-

heißungsvolles Vorzeichen der Achtung und Anerkennung erblicken, auf die das humanistische Bildungswesen in Ihrem Lande kraft seines guten Rechtes und unbefristeten inneren Gehaltes auch fernerhin wird rechnen können.“ (Lebhafter Beifall.) Auch vom Vorsitzenden des Deutschen Gymnasialvereins Direktor Dr. Aly (Marburg), dem zweiten Vorsitzenden des Berliner Vereins Direktor Dr. Büß (Steglitz), den Herren, die im Vorjahr uns durch Vorträge erfreuten, Geheimrat Prof. Windelband und Provinzialschulrat Prof. P. Gauer liefen Beglückwünschungen ein.

Mit großem Beifall wurde die Mitteilung aufgenommen, daß in der im März stattfindenden Jahresversammlung des Vereines Ulrich v. Wilamowitz-Möllendorf, der bekannte Gelehrte, einen Vortrag halten werde.

## II.

Verhandlung über die freiere Gestaltung des Lehrplans höherer Schulen.

An zweiter Stelle hatte der Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums eine der wichtigsten, zugleich aber schwierigsten Fragen der Mittelschulreform auf die Tagesordnung seiner unter dem Voritze des Hofrats Prof. Dr. Toldt stattgefundenen Versammlung gesetzt. Die eingehende Diskussion über das Problem der Berücksichtigung der individuellen Anlagen im Mittelschulunterricht wurde eingeleitet durch einen Vortrag des Prof. Dr. Raschke, des Verfassers einer vielbeachteten Schrift über „Mindest- und Normalstoff-Lehrplan“. Vorerst legte Schriftführer Kustos Dr. Frankfurter die Gründe dar, warum der Vorstand dieses Thema zur Diskussion gestellt habe. Er wollte weder pro noch contra Stellung nehmen; es sollte nur Prof. Raschke eine Tribüne geboten werden, seine Ansicht zu vertreten, die im Zusammenhang mit dem ganzen Problem der freieren Gestaltung des Lehrplans beurteilt werden müsse. Deshalb gab Dr. Frankfurter eine Übersicht über den Stand der Frage, die in Deutschland eine anwachsende Bewegung in der Literatur und in der Praxis hervorgerufen habe.

Prof. Raschke führte dann aus: „Das Bedürfnis einer Entlastung der Schüler, sowie einer gleichzeitigen Erweiterung des Lehrstoffes hat eine freiere Gestaltung des Lehrplans nötig gemacht. Die bisherigen praktischen Versuche begünstigten stets bloß eine der beiden Forderungen. Der Mittelweg — Hebung des Bildungsniveaus ohne Mehrbelastung des Schülers — dürfte zu finden sein, wenn prinzipiell ein Mindestlehrstoff neben dem Normallehrstoff in den Lehrplan eingeführt wird, wobei der «Mindeststoff» das zur allgemeinen Bildung Notwendigste bedeutet. Dieser Mindeststoff ist für jedes Fach im Lehrplan festzusetzen. Seine Bewertung geschieht so, daß es innerhalb gewisser Grenzen dem Schüler freigestellt wird, einen oder mehrere Gegenstände nach dem Mindeststoffplan zu betreiben, während er für die anderen Gegenstände an den Normalplan gebunden bleibt. Mindeststoff und Normalstoff desselben Gegenstandes werden in Parallelklassen unterrichtet. Der Vortragende will diese Teilung zunächst bloß in den Oberklassen durchführen. Die Wahlfreiheit des Schülers ist gebunden an das Gutachten des Lehrkörpers und die Zustimmung der Eltern; die Anzahl der Gegenstände, die der Schüler nach dem Mindeststoff treiben darf, steigert sich in den höheren Klassen, so daß die anderen Gegenstände seine Hauptgegenstände werden. Der Mindeststoff soll nicht bloß geringer sein als der Normalstoff, sondern auch leichter erlernbar, durch langsameres Vorgehen, öftere Wiederholung u. s. w., während die Hauptgegenstände in erweiterter Gestalt gepflegt werden können. Zum Aufsteigen in eine höhere Klasse ist ein guter Erfolg im Mindeststoff nötig. — Der Vortragende erwartet von der Einführung dieses Prinzips eine Vertiefung in allen Lehrfächern. Das Erziehungsprinzip der W.hlfreiheit werde für die Normalgegenstände sehr förderlich sein. Durch das konsequente Individualisieren werde in jedem Gegenstand eine Auslese der Besten erfolgen, die man dabei vom Ballast anderer Gegenstände befreien kann. Der Unterricht im Normalstoff wird auch von der hemmenden Gegenwart der Minderfähigen befreit, die in einer Parallelklasse den Mindeststoff gelehrt erhalten. Dabei bleibt z. B. für die humanistischen Gegen-

stände das Prinzip der humanistischen Bildung als Grundlage des Unterrichts selbst für die Minderbefähigten erhalten.“

Der Vortragende faßt seine Vorschläge in folgende Thesen zusammen:

„1. Eine freiere Gestaltung der Mittelschullehrpläne ist anzustreben und es erscheint das Prinzip der Einführung eines Mindestlehrstoffs neben dem Normallehrstoff als Grundlage hierfür geeignet.“

2. Zweck Erprobung ist das Mindeststoffsystem zunächst in Wien (ev. in anderen Städten mit einer größeren Anzahl Mittelschulen) in den Oberklassen etwa je eines Gymnasiums und einer Realschule einzurichten und zwar an solchen Anstalten, die in der Oberstufe durchaus oder vorwiegend bereits Parallelklassen besitzen. Die Anzahl der Gegenstände, für welche ein Schüler den Mindeststoff optieren darf, ist gesetzlich festzustellen; das Aufsteigen eines Schülers in eine höhere Klasse bleibt an einen guten Erfolg in seinen Mindeststoffgegenständen gebunden.“

An den mit Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich eine eingehende Diskussion. Regierungsrat Direktor Dr. Thumser tritt dafür ein, bei aller nötigen und gewiß geübten Individualisierung keine allzugroßen Erleichterungen eintreten zu lassen. — Universitätsprofessor Dr. v. Arnim besprach namentlich den Wert der Freiheit im Unterricht, der ihm den Plan sympathisch mache, während er allerdings der Förderung der Individualität im Sinne der Nachgiebigkeit gegen Mängel nicht das Wort reden möchte. — Es äußerten sich dann noch Professor Dr. Singer und Universitätsdozent Dr. Herz über Details des Gegenstandes, der eine zustimmend, der andere Bedenken erhebend, worauf nach Erwiderungen Prof. Raschkes Hofrat Dr. Soldt in seinem Schlußwort dem Vortragenden und den Diskussionsrednern den Dank aussprach und versicherte, der Verein werde dem Gegenstand auch fernerhin sein Interesse zuwenden.

Fr.

## Die heutige Jahresversammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Wir hoffen, später über den Verlauf dieser am 27. März stattgehabten Versammlung Genaueres aus der Feder eines besonderen Berichterstatters bringen zu können, mögen aber das vorliegende Heft nicht ausgeben, ohne einiges von dem uns durch Briefe und Zeitungen bekannt Gewordene mitzuteilen. Denn danach hat der den Kern der Versammlung bildende Vortrag des Geheimrats U. von Wilamowitz-Moellendorf auf die überaus zahlreiche Zuhörerschaft eine wahrhaft begeisternde Wirkung geübt.

Der kleine Festsaal der Universität war, wie man uns schreibt, samt der Vorhalle und den benachbarten Gängen derartig überfüllt, daß viele nicht zeitig Bekommene wieder umkehren mußten. Der Präsident des Vereins Hofrat Prof. Soldt dankte dem früheren Vorsitzenden, jetzigen Unterrichtsminister Grafen Stürgkh sowie anderen hervorragenden Anwesenden für ihr Erscheinen und bewillkommnete Prof. v. Wilamowitz zugleich als bahnbrechenden Gelehrten und als Bürger des Staates, der mit Oesterreich in treuem Bundesverhältnis stehe. Prof. v. Arnim fügte dem ein Willkommen im Namen der österreichischen klassischen Philologen bei. Sodann teilte der Vorsitzende unter lauten Äußerungen der Freude mit, daß Herr Graf Stürgkh dem Verein weiterhin als Ehrenmitglied angehören werde, und der Sekretär Dr. Frankfurter erstattete den sehr günstig lautenden Jahresbericht.

Der mit allseitigem Beifall begrüßte Berliner Gast begann seinen Vortrag, dem er den Titel „Das Griechentum als lebendige Kraft“ gegeben hatte, mit der Bemerkung, daß die warme Bewillkommnung, die ihm soeben im lieben Wien zu Teil geworden, nach seiner Überzeugung in Wahrheit dem von ihm vertretenen Fach, dem Hellenentum, gelte, und wenn er jüngst der Gegenstand so vieler unverdienter Ehren auch vom Ausland geworden, so sehe er darin nur ein Zeichen, daß der Glaube

an die unvergängliche Größe des Griechentums bei allen Kulturnationen lebe und wirksam sei. Dann fuhr er (nach Bericht der „Neuen Freien Presse“) fort:

„Jetzt stehe ich hier in einem Kreise, der durch das Bekenntnis zu der Schule zusammengehalten wird, in welcher Griechisch der charakteristische Lehrgegenstand ist. Gewiß ist das etwas anderes; aber entscheidend ist doch auch hier der Glaube an den unvergänglichen Wert der geistigen Güter, welche allein die Kenntnis der griechischen Sprache verleiht. Wir fordern ja kein Privileg und verkleinern den Wert anderer geistiger Güter nicht: wir fordern nur, daß einem Teile der Jugend der Weg zur freien Menschenbildung durch die Einsicht in das Werden und Wesen der Menschenkultur aufgetan bleibe, der notwendig über die Griechen führt. Es ist ein großer Irrtum, wenn es so scheint, als kämpften wir für eine Schule darum, weil sie überliefert wäre und nun einmal bestünde: wir müßten sie fordern, wenn sie nicht bestünde, und fordern ihre Ausgestaltung in der Richtung, die ihr durch die moderne Kultur gewiesen wird, erst durch diese. Denn noch nicht lange kann man in voller Wahrheit davon sprechen, daß es eine Weltkultur gebe, die unter sich den nationalen Kulturen jede Freiheit läßt, ihnen aber doch übergeordnet ist, und die Erkenntnis ist noch nicht alt und muß wachsen, daß sie alle ihre gemeinsame Wurzel im Hellenentum haben. Wir sollen alle daran arbeiten, daß die Völker einander verstehen und achten lernen, wollen ihnen als Deutsche darin mit gutem Beispiele vorangehen. Aber kann es eine bessere Grundlage des Verständnisses geben, als die Pflege des allen gemeinsamen Kulturbesitzes? Wir wünschen allen den Stolz auf ihre Eigenart, aber wollen doch beherzigen, daß Rassenadel trennt, aber Adel der Bildung vereint.“

„Soll erst bewiesen werden, daß das Griechentum die Quelle aller Kultur sei? Sollen wir Rechenschaft dafür ablegen, weshalb wir eine Jugendbildung mit dem Charakteristicum: Einführung in das Griechische, fordern? Alle Völker empfinden dieses Bedürfnis. Wir wollen hoffen, daß die alten Kulturvölker sich nicht eines kostbaren Eigentums begeben werden, um welches sie die jungen Völker beneiden.“

„Das Latein gibt nicht diese gemeinsame Grundlage, so hoch es, schon weil es die Sprache der Kirche ist, die dem Occident die Kultur erhalten hat, steht. Aber den Zugang zu der ganzen östlichen Kulturwelt gibt erst das Griechische: das Evangelium ist nun einmal griechisch verkündet, und erst in der griechischen Uebersetzung hat das Alte Testament die geistigen Kräfte des Judentums der Welt zugeführt. Vor allem aber, alle und jede Wissenschaft und die alle umfassende Philosophie sind nun einmal griechisch, und niemand wird sie begreifen, der nicht Griechisch denken kann.“

„Schon darin liegt ein Vorzug des Hellenismus, daß es sich hier keineswegs bloß um historische Werte handelt. Solche gibt es genug, von denen man doch keine lebendige Wirkung mehr rühmen kann; natürlich fehlen sie auch auf dem griechischen Gebiete nicht. Für die Jugend aber brauchen wir nur, was lebendig ist. Damit ist sofort gesagt, was es mit den Klagen ängstlicher Gemüter auf sich hat, durch die geschichtliche Würdigung verlören die griechischen Dichter und Künstler ihren erzieherischen Wert. Erstlich ist daran nun einmal nichts zu ändern, daß der Wahn als solcher erkannt ist, der in den Griechen ein Normalvolk sah und ihrer Kunst ausschließlichen Wert zuschrieb. Da das ein Wahn ist, wie soll man ihn für die Schule durch Fiktion aufrecht halten? Es ist, als wollte man verlangen, daß Griechenland immer noch so vorgeführt würde, wie es in Hölderlins Hyperion geschildert wird. Die Wahrheit ist ja, daß, wie geschichtliche Wissenschaft überhaupt, so besonders die von den Griechen erst in der großen Zeit vor hundert Jahren entstanden ist, und jeder Schritt vorwärts auch den Wert und die lebendige Wirkung des Hellenentums gesteigert hat. Darin liegt seine Größe, darin sein Leben.“

„Jeder einzelne Volksstamm ist stolz auf sein geistiges Eigentum. Das Griechische, das Befreiende, hat aber die Eigenschaft, über allem Eigentümlichen und Nationalen zu stehen. Nie hat das Griechische aufgehört, die Mutter aller Kultur

zu sein. In der Stadt Franz Wichhoffs braucht wohl der Einfluß der griechisch-byzantinischen Kunst auf das Abendland nicht näher ausgeführt zu werden.“

Redner schilderte hierauf den Einfluß des Hellenismus auf die mittelalterliche Philosophie, auf Frankreich, auf England und im neunzehnten Jahrhundert auf Deutschland. Er gedachte, wie man früher etwa Demosthenes gelesen und wie ein Wilhelm v. Hartel ihn behandelt habe. Hartel habe den Demosthenes als Parlamentarier beurteilt, habe die Frage nach der Geschäftsordnung des altgriechischen Parlaments aufgeworfen und damit ganz neue und anregende Gesichtspunkte gegeben.

„Nicht in einsamer ätherischer Höhe über allem Modernen soll das Griechentum als Lehrgegenstand thronen, sondern wie es auch die Wissenschaft allein fruchtbar behandelt, im Zusammenhange mit dem Großen und Lebendigen aller Zeiten, ganz besonders aber der Gegenwart, auf daß die Jugend sehe, woher wir stammen, wohin wir gehen sollen. Aber wie soll der einzelne Lehrer sich diese Weite des Blickes erwerben und erhalten und dem Wechsel der fortschreitenden wissenschaftlichen Arbeit folgen? Ohne Zweifel können wir alle das keineswegs, wie wir möchten und sollten; aber es tut nichts: wer immer nur etwas wirklich Lebendiges in sich besitzt, der teile von diesem Leben mit; dann wird er auch Leben wecken. Nur eines ist gefordert, daß er die Sprache könne und das sprachliche Können übermittle; denn nur dieses ist die blaue Blume, die zu allen Schätzen den Zugang eröffnet. Im übrigen wollen wir tun ein jeglicher, was ihm zu tun gegeben. Gemeinsam soll uns nur der Glaube sein, daß wir etwas Göttliches zu verwalten haben.“

Als der Redner geschlossen, so wird uns geschrieben, folgte geradezu ein Beifallssturm, von den verschiedensten Seiten eilte man zu ihm, um ihm zu danken. Eine besondere Guldigung aber wurde ihm und der von ihm vertretenen Sache am folgenden Abend durch eine vom Grafen Stürgkh in das Unterrichtsministerium geladene Gesellschaft zu teil, in der sich außer zahlreichen Fachmännern von Universität und Schule die leitenden Personen verschiedener Ministerien, Mitglieder des Herren- und des Abgeordnetenhauses, der deutsche Botschafter und der bayerische Gesandte, sowie Vertreter der Presse und der Künstlerschaft befanden.

Wir wünschen lebhaft und mit zuversichtlicher Hoffnung, daß der Abend des 27. März für die weitere Entwicklung des österreichischen Gymnasialwesens von wesentlicher Bedeutung sein werde, und daß auch der vom Redner auf der Berliner Konferenz vom Jahre 1900 erhobene Protest dagegen, daß die Gymnasiasten statt des Griechischen eine moderne Fremdsprache wählen könnten, alle Zeit im Kaiserstaat Beachtung finden möchte. Denn v. Wilamowitz war es, der dort das Fakultativmachen des Griechischen als eine Ungeheuerlichkeit charakterisierte und den dann von allen Stimmen mit einer Ausnahme angenommenen Antrag stellte, in dem es für ausgeschlossen erklärt wurde, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, „weil dies das Gymnasium zerstören würde“.

G. Uhlig.

## Die Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung.

Der „Deutschen Zeitung“ vom 21. April Nr. 108 entnehmen wir folgenden Bericht:

Zum Kampfe gegen die undeutsche Schule — unter dieser Losung hatte die „Gesellschaft für deutsche Erziehung“ zu einer großen öffentlichen Versammlung aufgerufen, die gestern Abend [am 19. April] im vollbesetzten Saal der Philharmonie stattfand. Den nachfolgenden Bericht geben wir gern wieder, weil wir die hier vertretene Sache im Ganzen auch als die unsrige betrachten. Bei aller grundsätzlichen Uebereinstimmung mit den Zielen des Vereins möchten wir aber betonen, daß uns die Hast, mit der man diese Ziele dort manchmal glaubt erreichen zu können, durchaus verwerf-

lich erscheint. Auch gestern gefielen sich einige Redner wieder in einem Radikalismus, der nicht nur sinnlos, der auch unflug ist, weil er den Erziehungs-Reformen den Wind aus den eigenen Segeln nimmt.

An die Väter, Mütter und Erzieher wandte sich der erste Redner, Schriftsteller Arthur Schulz. Sie müßten Einspruch erheben gegen die Zwangsherrschaft, die die Schule auf ihre Kinder ausübe. Er forderte eine menschenwürdige Behandlung der Zöglinge, mehr Achtung vor der Persönlichkeit in ihnen. Der tüchtigste Schüler sei heute der mit einem guten Gedächtnis begabte, der korrekt nachzuplappern wüßte, was man ihm vorsagt. An einigen drastischen Beispielen zeigte der Redner auch das Verkehrte in der Ausbildung der Seminaristen für die Volksschule, an die z. B. im Religionsunterricht Fragen gerichtet werden, wie: „In welchem Buche Moses kommt das Wort Jehova zum ersten Male vor?“ oder von denen man das Hersagen des Stammbaumes Jeremiae bis zu seinem Urgroßvater verlange. Redner bezeichnet es als Phrase, daß durch das Erlernen der klassischen Sprachen der Idealismus geweckt werde. Das Kind in deutsche Sitten und Gebräuche, in deutsche Geschichte und Kunst zu vertiefen, sei die Hauptaufgabe der deutschen Schule.

Zum Thema „Die heutige Schule im Widerspruch zur Wissenschaft und zum Leben“ führte Prof. Dr. Wilhelm Ostwald-Leipzig im wesentlichen folgendes aus. Der Kaiser habe bereits 1890 die Anregung zur Verbesserung der deutschen Schule gegeben. Deshalb sei der Ausspruch zu tadeln, der an maßgebender Stelle gefallen sei: „An der Schule darf nicht experimentiert werden.“ Der Anfang und das Ende unseres Schulwesens seien gut: der Kindergarten und die Universität. Liebe und Wissenschaft geben dort die Grundlagen, während in der Mitte die Volksschule und mehr noch das Gymnasium das „graue Glend“ bedeuten.<sup>1)</sup> Es sei durchaus erklärlich, daß die Kinder müde und verdrossen in die Schule kommen und immer ermatteter und nervöser werden. Man kann Kinder zu außerordentlichen Leistungen bringen, wenn das zu Erlernende ihnen mit Liebe beigebracht wird. Jede Zeit hat ihren eigenen Schulinhalt, weil jede Zeit ihre eigene Kultur hat, nicht die irgend eines anderen Volkes oder einer anderen Zeit. Technik im weitesten Sinne des Wortes sei der Inhalt unserer gegenwärtigen Kultur. Auf diesem Gebiete liegen unsere Ideale, nicht in der Geschichte der Griechen und Römer, die voll Lüge und Betrug, Verrat und Gemeinheit stecke. Im humanistischen Gymnasium lernen die Schüler hinabschauen auf die Arbeiten, die unsere ganze Zeit beschäftigen. Auch der Religionsunterricht gehöre nicht in die Volksschule. Auch dauere die Schulzeit in der höheren oder Mittelschule viel zu lange. Sechs Jahre seien über und über genug. Viele der bedeutendsten Männer des vorigen Jahrhunderts haben frühzeitig die Schule verlassen oder haben überhaupt keine Schulbildung gehabt. Wenn einer mit der Zensur IIa oder I die Schule verläßt, könne man mit Sicherheit voraussetzen, daß nichts aus ihm wird. Den Schülern müsse die Freiheit gelassen werden, diejenigen Fächer zu treiben, die ihrer Neigung und Veranlagung besonders zusagen. Man dürfe nicht alle Kinder gleichmäßig ausbilden, da sie ja doch nicht alle denselben Beruf ergreifen. Durch Fortlassen des Sprachunterrichts könne die halbe Schulzeit gespart werden. Sprachen mögen später je nach Neigung erlernt werden, wie Radfahren, Klavierspielen oder doppelte Buchführung. Scharf wendet sich der Redner gegen das Abiturium. Es liege ein Armutszeugnis der Schulvorstände darin, nicht zu wissen, ob sie ihre Zöglinge entlassen können oder nicht.

Prof. Dr. Ludwig Gurlitt-Berlin geht dem humanistischen Gymnasium zu Leibe. Die deutschen Schulen seien angesteckt worden durch das Gymnasium. Leider habe das deutsche Volk die Schulen den Behörden überlassen. Reformen seien notwendig und selbstverständlich. Wie beim Militär die neuesten und besten Waffen geprüft und eingeführt werden, so sollen auch bei den Schulen Neuerungen und zeitgemäße Verbesserungen jederzeit stattfinden. Man arbeite heute mit einem veralteten Bildungsideal und Bildungsprinzip. Daß man Kulturen wiederholen und addieren könne, sei biologischer Unsinn. Es könne unmöglich ein Mensch vier Kulturen in sich lebendig machen.

1) Das „graue Glend“ finden wir auch in dem Bericht des „Neuen Wiener Tagblatts“ über Ostwalds Vortrag in Wien am 3. Dezember 1907 (siehe den vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 9). Doch dieses Glend ist damals vom Redner nicht auf die Volksschule ausgedehnt worden, wenn wir jenem Bericht folgen, in dem es heißt: „Nicht er (Ostwald) allein, wahrscheinlich jeder, der sich der Zeit des Schulbeginns erinnere, werde es zugeben müssen, daß es ein ganz schönes Leben in der Volksschule gewesen, daß er sich in ihr wohlgeföhlt habe. Auch der Ausgang der Schuljahre, die Universität, stehe jedem in schöner Erinnerung. Das graue Glend war aber [natürlich wieder: für jeden] das Leben in der Mittelschule.“

Bildung soll und kann nichts anderes sein, als entwickelte Natur. Man habe nur nötig, das innere geistige Wachstum des Kindes zu pflegen und zu fördern. Grundverkehrt sei es, ihm eine unverstandene Welt und unverstandene Begriffe nahe zu bringen. Das Altertum habe keinen Wert für den Menschen, der wirkt und schafft. Der Misserfolg der Gymnasialbildung liege offen zu Tage. Die Paarung hellenischen und germanischen Geistes habe sich als unfruchtbar erwiesen. Scharfe Kritik übt der Redner an den „Vertretern edler Humanität“, den deutschen Oberlehrern. Er kommt zu dem Schluß, daß die heutige Schule den Charakter verderbe. Tüchtige Beamte und pflichttreue Gelehrte schafft uns das Gymnasium, aber keine echten, warmherzigen Führer des Volkes. Pestalozzi, Goethe, Herder<sup>1)</sup>, selbst Luther schon<sup>2)</sup>, haben diese Schulentwicklung verurteilt.

Als letzter Redner hob Prof. Dr. Paul Förster-Friedenau als erstes Pflichtfach der Schule die „Wissenschaft vom deutschen Volke“ hervor. Er ruft: „Zurück in die Heimat, nachdem wir uns lange genug in der Fremde herumgetrieben haben!“ — Zum Schluß wurden von der Versammlung drei Entschlüsse angenommen: an das Volk, an das Ministerium und an den Kaiser, in denen der Bewegung nach einer gesunden Schulreform im Sinne einer freien, naturgemäßen, deutschen und neuzeitlichen Erziehung Ausdruck gegeben wird.

Die uns von anderer Seite zugegangenen Entschlüsse lauten:

1.

An Deutschlands Männer und Frauen richtet die von der Gesellschaft für deutsche Erziehung in der Philharmonie zu Berlin berufene Versammlung vom 19. April die dringende Bitte, an der Lösung der Erziehungsfrage, als einer der wichtigsten Fragen des Staates, mit aller Entschiedenheit mitzuwirken. Die heutige Schule ist sowohl in ihren Zielen, wie im Unterrichtsbetriebe zum großen Teile veraltet; sie steht in grellem Widerspruch zur Wissenschaft und zum Leben. Sie verschwendet Zeit an Dinge, die

1) Zu Herder vgl. seine 13. Weimarer Schulrede (Suphan XXX S. 180): „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang gibt: denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste.“ Zu der Frage, ob Goethe für oder gegen die humanistischen Schulstudien gestimmt war, ob also das Frankfurter Goethegymnasium mit Recht oder Unrecht seinen Namen trägt, ist weiter unten ein kleiner Beitrag zu lesen. U.

2) Offenbar ist dabei an folgende Stelle in Luthers Schreiben „an die Rathsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ gedacht:

„Ja, sprichstu, ob man gleich sollt und müste schulen haben, was ist uns aber nütze, lateinisch, kriechisch und ebreyisch zungen und andere freye künste zu leren; lünden wir doch wol deutsch die Bibel und Gottis wort leren, die uns genugsam ist zur selident.

Antwort: Ja, ich weys lender wol, das wir deutschen müssen ymer bestien und tolle thier seyn und bleyben, wie uns denn die umbligende lender nennen und wir auch wol verdienen. Mich wundert aber, warumb wir nicht auch ein mal sagen: Was sollen uns seyden, wein, würze und der frembden ausländischen ware, so wir doch selbs weyn, korn, wolle, flachs, holz u. steyn ynn deutschen landen nicht alleyn die fülle haben zur narung, sondern auch die für und wal zu ehren und schmuck? Die künste und sprachen, die uns on schaden, ia gröffer schmuck, nutz, ehre und frumen sind, beyde zur heyligen schrift zu verstehen und weltlich regiment zu führen, wöllen wir verachten, und der ausländischen ware, die uns weder not, noch nütze sind, dazu uns schinden bis auf den grat, der wöllen wir nicht geratten, heysen das nicht billich deutsche narren und bestien?

Zwar wenn kein anderer nutz an den sprachen were, sollt doch uns das billich erfrewen und anzünden, das es so eyn edle seyne gabe Gottis ist, damit uns deutschen Gott iht so reichlich fast uber alle lender heym sucht und begnadet. Man sihet nicht viel, das der teuffel dieselben hette lassen durch die hohen schulen und klöster auffkomen. Ja sie haben allzeyt auffß höhest dawidder getobet und auch noch toben, denn der teuffel roch den braten wol, wo die sprachen erfur kemen, würde seyn reich ein fach gewynnen, das er nicht kunde leicht wider zustopffen. Weyl er nu nicht hat mügen weren, das sie erfur kemen, dencket er doch, sie nu also schmal zu halten, das sie von yhn selbs wider sollen vergehen und fallen. Es ist yhm nicht eyn lieber Gast damit yns Haus komen. Darumb will er yhn auch also spenssen, das er nicht lange solle bleyben. Difen bösen tuch des teuffels sehen unser gar wenig, lieben Herren.“ U.

minder wichtig oder ganz überflüssig sind, und behält darum für die notwendigsten Ansprüche keine Zeit übrig. Zudem entspricht es der Würde des deutschen Volkes nicht, daß immer noch der mittelalterliche Zwang und Drill mit seinem finsternen und lieblosen Strafverfahren üblich ist. Auch die Unfreiheit, die auf Schülern wie Lehrern lastet, ist zu verurteilen. Es ist nicht zu leugnen, daß Kinder, Lehrer und Eltern bei dem heutigen Stande der Schule gleicherweise zu leiden haben.

Das Schlimmste aber ist, daß die höhere Schule keine gute deutsche Vollbildung vermittelt. Die höhere Schule macht sich einer maßlosen Ueberschätzung der fremdsprachlichen und außerdeutschen Bildung schuldig. Wir müssen verlangen, daß die im Staate führenden Männer sich die genaueste Kenntnis vom Wesen unseres Volkes, von seinen Lebensbedingungen, seinen Bedürfnissen, seinen Nöten erworben haben. Solche echt deutsch denkenden und fühlenden Männer liefert uns die höhere Schule nicht. Ueberdies hat die lateinische Bildung einen unheilvollen Riß in das deutsche Volk eingetrieben; sie hat uns eine volksfremde lateinische Oberschicht geschaffen, gar nicht zu reden davon, daß eben diese Bildung nach dem Urteile der besten deutschen Männer in ihrer jahrhundertlangen Herrschaft geradezu verräterisch gewütet hat gegen unsere Sprache, gegen unsere Kunst, gegen unser Recht, wie überhaupt gegen alles, was das deutsche Volk aus dem Eigenen geschaffen hat.

Eine deutsche Erziehung tut uns bitter not. Wir werden sie haben, sobald das deutsche Volk selbst sich dieser seiner Sache mit Kraft und Eifer annimmt. Möge überall, in Vereinen, Versammlungen, in Gemeinde- und Staatsvertretungen die deutsche Schule gefordert werden.

## 2.

Die in der Philharmonie zu Berlin versammelten deutschen Männer und Frauen bitten die Staatsregierung, die Neugestaltung der Schule im Sinne der Grundsätze der Gesellschaft für deutsche Erziehung zu beschleunigen.

Mit Dankbarkeit erkennen wir an, daß der Preußische Ministerialerlaß vom 31. Januar 1908 die freiere Ausgestaltung der Schule anbahnt. Das ist ein verheißungsvoller Anfang.

Wir bitten die Regierung, auf dem eingeschlagenen Wege fortzuschreiten und die Forderungen einer naturgemäßen, deutschen und neuzeitlichen Erziehung immer entschiedener zu berücksichtigen. Soweit sich das deutsche Volk mit Erziehungsfragen beschäftigt, wird es ein solches Vorgehen mit großer Freude begrüßen. Insbesondere machen wir den Vorschlag, die Regierung möge in jeder Provinz eine oder mehrere Schulen mit dem Recht ausstatten, gemäß den neuen Bildungs- und Erziehungsgrundsätzen Versuche anzustellen. Ein streng durchgeführter Pensens- und Methodenzwang muß zur Erstarrung des Unterrichtswesens führen. Es sind deshalb Versuchsschulen nicht zu entbehren.

## 3.

Die heute, am 19. April, in der Philharmonie zu Berlin tagende Versammlung deutscher Männer und Frauen bittet Eure Majestät, die Bestrebungen für eine gesunde Schulreform wieder aufzunehmen und eine neue Konferenz zu berufen. Im letzten Jahrzehnt hat sich in der Stimmung des deutschen Volkes ein gewaltiger Umschwung vollzogen, und allerorten ist die Sehnsucht nach einer deutschen Erziehung erwacht. So ist mit Sicherheit zu erwarten, daß die seiner Zeit nicht hinreichend gewürdigten Absichten Eurer Majestät heute das richtige Verständnis und die entsprechende Durchführung erfahren werden. Wir bitten, daß zu einer neuen Beratung auch die Anhänger der naturgemäßen, deutschen und neuzeitlichen Erziehung in ausreichender Vertretung berufen werden.

Drei Monate vorher war schon folgender Aufruf mit der Bitte um Aufnahme an die Redaktion des „Tages“ gelangt, die dem Wunsch am 17. Januar in Nr. 42 entsprach. Der Einsender hatte dabei, wie die Schriftleitung mitteilte, bemerkt: „Der Aufruf soll für jetzt ein Entwurf sein, auch die Verfasser bestehen nicht auf dessen Wortlaut; sie wollen nur einen ersten Anstoß geben und den Stein damit ins Rollen bringen.“

### **An die deutschen Eltern und Erzieher.**

Ein offenes, ehrliches Wort richten wir an euch für unsere in der Schule mißhandelte, leiblich und geistig verkümmerte Jugend. Unhaltbar sind die Zustände der deutschen Schule geworden; eine Erneuerung an Haupt und Gliedern darf nicht weiter hinausgeschoben

werden. Leiblich verkommt die deutsche Jugend unter dem Uebermaße von Arbeit: Arbeit von früh bis zur Nacht, unwillig geleistete Arbeit. Man sehe sich die traurigen Gestalten an, die aus solcher Zucht hervorgehen! Die Schule sollte eine Stätte der Freude und Lust sein; sie ist zu einer Stätte des Widerwillens und der Heuchelei geworden. [!?! Red. des Tags.] Was wird dort getrieben? Etwa Heimatbildung? Etwa deutsche Erziehung? Nein, der größte Teil des Stoffes wird aus der Fremde hervorgeholt [!?! Red. des Tags]: kein Stoff für Geist und Gemüt, der sich in eigene Säfte verwandeln könnte. Wohl dem, der ihn wiederhinauszuwerfen noch Kraft genug hat, sonst richtet ihn die geistige Blutvergiftung zugrunde. Das Heiligste, der Glaube, sollte frei sein; er ist Sache des Gewissens des Menschen und der Familie. Und die weltliche Bildung kommt der deutschen Jugend nach wie vor viel weniger aus der eigenen Heimat als aus Griechenland und Rom und aus fremden Völkern der Neuzeit. Dazu der verhängnisvolle Aberglaube, als ob dafür die Kenntnis der alten Sprachen noch immer nötig sei. Ein Unfug sondergleichen, mit dem eine wahre Sprachschinderei verbunden ist, deren Opfer unsere Kinder sind. Man benutze doch die Muttersprache zur geistigen Schulung und dazu die lebenden Sprachen der Gegenwart im gegenseitigen Vergleiche, die wir aus anderen Gründen sowieso lernen müssen. Jene toten Sprachen, die unsere damit mißhandelten Kinder noch immer lernen müssen, ohne ihrer doch je Herr zu werden, dienen höchstens zur Verderbnis der eignen Muttersprache.

Was am Altertum für die Bildung von Geist, Geschmack, Sitte gut ist, es ist nicht viel, den mäßigen Rest wollen wir beibehalten und dem Unterrichte in der Geschichte überweisen. Alles Uebrige ist vom Uebel; und am wenigsten ist das Altertum geeignet, die sittliche Bildung der deutschen Jugend zu fördern. Fort also mit der klassisch-humanistischen Bildung! Sie hat sich gründlich überlebt; sie dauert länger schon als recht. Was wir verlangen, was endlich ins Leben treten muß, ist folgendes: 1. Körperliche Ausbildung zu Gesundheit und Kraft. 2. Die nötige Reife des Leibes, des Geistes, der Seele, ehe die planmäßige Schulung einsetzt. 3. Keine fremden Nährstoffe und ungesunden Ersatzstoffe, sondern Heimatbildung, echte deutsche Nahrung! 4. Erst Anschauung, dann der Begriff. Und dieser deutlich, faßlich, wirklich angeeignet — nicht wie jetzt eine Menge buntscheckigen Stoffes, wirr und wüß, Körner und Spreu! 5. Ruhiger Gang, keine Ueberladung, keine Ueberstürzung, kein Totschlag des jungen Geistes! 6. Alles mit Liebe! Darin liegt das Geheimnis des Erfolges und zugleich die sittliche Erziehung; der ganze Unterricht soll von Liebe durchtränkt sein.

Dann wird die Schule vielen eine Stätte der Lust, nicht der Last und des Widerwillens. Wahr also sei alles, was unseren Kindern dargeboten wird, und klar und gar, und eine Lust werde es für sie, wieder zu lernen, zu forschen. Flickarbeit aber an den heutigen Formen der Schule bringt uns nicht zum Ziele, nicht kleine Mittel, noch auch gilt es dem Streit zwischen mehreren (drei) höheren Schularten. Ein vollständiger Neubau ist aufzuführen, und deutsche Baumeister, Bildner, Erzieher in deutschem Geiste sind dazu zu bestellen. Fegen wir all jenes fremde und bunte Bildungswelt endlich zum deutschen Hause hinaus. Wagen wirs, frei und selbsteigen zu sein. Ueberall empfindet man die Schäden, überall herrscht Unzufriedenheit und Erbitterung über die heillosen Zustände unseres Schulwesens.

Und warum bleibt doch alles beim alten? Weil wir uns noch immer gehorsam unter das Joch beugen; weil die Gleichgesinnten nicht zusammentreten, um eine Macht zu bilden, die leicht allen Widerstand niederwerfen würde. Wohl an, wer mit uns übereinstimmt, wer erkannt hat, daß das deutsche Volk mit seinem gesamten Erziehungsweisen auf dem Holzwege ist, der gebe seinen Namen bei den „Blättern für deutsche Erziehung“ in Berlin-Birkenwerder ab! Wer das noch nicht erkannt hat, der lese außer diesen Blättern folgende Schriften zur Orientierung: Der Deutsche und seine Schule, Erziehung zur Mannhaftigkeit, Schülerelbstmorde von Prof. L. Gurlitt — und Anti-Noethe, Deutsche Bildung, Deutscher Glaube u. s. w. von Prof. P. Förster. Zunächst Mobilmachung, dann Vorrücken auf der ganzen Linie! Deutsche Väter und Mütter und Erzieher! Schart euch im Gefühl euerer Verantwortlichkeit zusammen! Ja, wie die deutsche Jugend ist, so wird die deutsche Zukunft sein. Tue jeder das Seine! Alle zusammen sind wir eine feste Burg und gute Waffe; zusammen bilden wir eine Kette der tiefsten Wirkung ringsumher. Wohl an zur Tat! Dann wird es auch gen den Tag gehen. Otto Classen.

Hierzu mögen noch die Worte verglichen werden, die auf dem „Zweiten allgemeinen Tage für deutsche Erziehung“ gehört wurden (s. Jahrg. 1905 des Human. Gymn. S. 197).

Das Gymnasium wirkt durch seine Anforderungen an die Arbeitskraft und den sklavischen Gehorsam des Schülers niederdrückend, zur Lüge zwingend, demoralisierend, verbittert nicht nur die Jugend, sondern bricht ihr die Manneskraft und den Mannesmut. Es lehrt Dinge, über die man längst hinaus ist als gut oder schön: das alte Testament, die römische Literatur; oder als wahr: Religions- und Geschichtsdogmen;

oder als wichtig: scholastische Grammatik, Zahlen, Formeln. Es ist undeutsch durch und durch.<sup>1)</sup>

Die vorstehenden Mitteilungen aus dem Wirken der „Gesellschaft für deutsche Erziehung“ haben wir mit großem Vergnügen gemacht und erlauben uns einen freundlichen Zusatz zu dem zweiten der Berliner Beschlüsse.

Wie sympathisch uns der Vorschlag ist, den man der Regierung zu unterbreiten beschlossen hat, geht aus einer Erklärung hervor, die von uns 1907 in der Baseler Versammlung des Gymnasialvereins abgegeben worden ist: „Die von dem dritten Weimarer Parteitag geforderte Verwirklichung des Planes, eine wahrhaft deutsche Erziehungsanstalt im Sinne der in den Blättern f. d. E. vertretenen Ansichten zu schaffen, sollen wir nach meiner Meinung nicht etwa irgendwie zu hindern suchen, sondern wir sollen sie unterstützen, eventuell sogar durch Geldbeiträge unterstützen. Insbesondere wäre dahin zu wirken, daß die Realisierung nicht durch Vorenthaltung der den Zöglingen anderer Schulen gewährten Berechtigungen gehemmt werde.“ Indes fürchten wir, die angerufene Regierung wird lediglich auf Grund einer Eingabe der „in der Philharmonie zu Berlin am 19. April versammelten deutschen Männer und Frauen“ einer bestehenden Schule oder gar mehreren nicht gestatten, gemäß den neuen Bildungs- und Erziehungsgrundsätzen Versuche anzustellen. Was kann nun geschehen, damit der Versuch doch zu Stande kommt, von dessen Gelingen oder Mißlingen dann natürlich das Weitere abhängen wird? Wie wäre es mit einer zur Unterzeichnung von Gesinnungsgenossen geeigneten Erklärung, in der die von der Gesellschaft f. d. E. erstrebten Ziele knapp, aber klar bezeichnet wären?

Erstens die Stellung gegenüber dem altklassischen Unterricht, welche offenbar die ist, daß nicht bloß höhere Schulen bestehen sollen, die weder Griechisch noch Lateinisch in ihrem Lehrplan haben (solche bestehen ja nämlich bereits und ihren Zöglingen sind die Tore zu den akademischen Berufsstudien nicht mehr verschlossen), sondern daß Schulen mit dem altsprachlichen Unterrichtselement ganz aufhören sollen zu bestehen. Denn, wenn in Deutschland (ebenso wie in England, Frankreich, Italien, Nordamerika) Tausende in der altklassischen Bildung eine Quelle großer geistiger Förderung für die, welche sie empfangen, und damit zugleich bedeutender Vorteile für ihre Nation erblicken, so befinden sich diese Tausende in einem gewaltigen Irrtum. Was sie für ein Gut halten, ist in Wahrheit ein Gift, das den Charakter derer, die es genossen haben, verdorben hat und verdirbt und mit dessen Verabreichung der Staat eine schwere Schuld auf sich lädt. Und wenn dagegen etwa Jemand einwenden wollte, daß mit diesem Gift in der Seele von unzähligen Deutschen auch in den letzten Jahrzehnten auf allen Gebieten geistigen Schaffens, in den sogenannten gelehrten, aber auch in praktischen Berufsarten für Staat und Nation Ersprießliches, von Vielen Hervorragendes geleistet worden ist, so würde gewiß erwidert werden, daß noch Besseres, noch Hervorragenderes ohne das Gift geleistet werden würde und daß die Deutschen dann, wenn nicht Uebermenschen, doch Ueberdeutsche werden würden, die befähigt wären, alle anderen Nationen, die ihre Nationalität nicht von der Vergiftung durch die antike Kultur zu befreien müßten, weit zu überflügeln.

Dieser Gedanke fände sicher in einer solchen Erklärung Ausdruck, und wohl auch der, daß der fremdsprachliche Unterricht überhaupt nicht geistbildend wirke, sondern geistschädigend, wie das Ostwald, der Hauptredner am Abend des 19. April, mehrfach ausgeführt hat. Endlich würde zweifellos das Verhältnis der Gesellschaft

1) Ueber die durch und durch unenglischen Public schools vergleiche die Anmerkung auf S. 35 des vorigen Heftes. 11.

f. d. E. zum christlichen Religionsunterricht deutlich bezeichnet werden. Denn es ist ja bei Verfechtung der „deutschen Erziehung“ darauf hingewiesen, wie auch das von Palästina zu uns gekommene Kulturelement etwas nicht Nationales, sondern Fremdes in deutschen Seelen ist; und vom nationalen Standpunkt aus kann kein Zweifel sein, daß uns Palästina noch ferner steht als Hellas und Rom. Speziell das alte Testament ist als etwas bezeichnet, das die Protestanten nichts mehr angehe, und ausgesprochen worden, daß diese Judenreligion (also auch ihre religiöse Poesie, die Psalmen) den Juden überlassen werden sollte. Aber auch das neue Testament wünscht man, scheint es, vom staatlich verordneten Jugendunterricht ausgeschlossen.

Sind nun die gewünschten Neuerungen in der Erklärung klar bezeichnet, dann hinaus mit ihr in alle Gegenden Deutschlands, Unterschriften gesammelt und diese dem Kultusministerium unterbreitet, aber auch dem großen Publikum alle durch den Druck zugänglich gemacht, wie das mit den für die humanistischen Schulstudien eintretenden Erklärungen in den Jahren 1888 und 1900 geschehen. Das Ministerium wird dann zählen und wird wägen. Denn es dürfte allerdings wohl nicht geleugnet werden können, daß nicht Jedermann in Deutschland in gleichem Maße kompetent ist, über jede höhere Schulreform zu urteilen. Entschließt sich aber die Unterrichtsverwaltung nach Zählung und Wägung dazu, Versuche mit der neuen Form, wenn nicht zu unterstützen, doch zuzulassen, dann frisch ans Werk. Dazu wird allerdings, wenn es nicht gelingt, bestehende Anstalten im Sinne der Gesellschaft f. d. E. umzugestalten, Geld nötig sein. Aber da (wie in dem oben abgedruckten Schreiben an die Staatsregierung versichert ist), soweit sich das deutsche Volk mit Erziehungsfragen beschäftigt, es mit großer Freude ein Eingehen auf die Wünsche der Gesellschaft f. d. E. begrüßen würde, so würde ja wohl auch das Geld nicht fehlen, und vielleicht wären auch Freunde der experimentellen Pädagogik, die nicht auf dem Standpunkt dieser Gesellschaft stehen, zu Beiträgen bereit. Ja, ich meine, für alle Pädagogen müßten die Ergebnisse eines ganz purifizierten deutschen höheren Schulunterrichts von Interesse sein und die Feststellung des Plus, das an Stelle des Beseitigten erzielt werden würde.

G. Uhlig.

## Das humanistische Gymnasium und die Muttersprache.

In dem jüngst erschienenen Buche von Frize „Pädagogische Rückständigkeiten und Rezerieren“<sup>1)</sup> macht der Verfasser darauf aufmerksam, daß das Gymnasium mit dem Betriebe der modernen Fremdsprachen nicht in erster Linie einen praktischen Erfolg erzielen, sondern Bildungszwecke verfolgen solle (so auch Weisensfels in Reins Handbuch S. 780 f.). In den Ausführungen heißt es wörtlich: „Die Aussprache und die Erkenntnis der idiomatischen Eigentümlichkeiten müssen nach Kräften gepflegt werden; auf allen Lehrstufen sind die Schüler auf die etymologischen Zusammenhänge und auf den höheren auch auf die Unterschiede der neueren und der alten Sprachen im ganzen Wort- und Satzgefüge hinzuweisen. Bei der Aufstellung dieser Forderungen bin ich selbstverständlich von der Voraussetzung ausgegangen, daß die Lehrer ihre Schulbildung auf einem Gymnasium genossen und ihre Universitätsstudien nur auf Grund einer vorausgegangenen gründlichen Beschäftigung mit beiden alten Sprachen betrieben haben, einer Voraussetzung, die freilich nicht nur für die Gymnasiallehrer, sondern für alle Lehrer in sprachlichen und historischen Fächern gelten sollte und niemals

1) Bremen bei G. Winter. 182 S. 8 Mk. Beachtenswerte Mitteilungen u. Gedanken.  
u.

hätte außer Kraft gesetzt werden sollen.“ Es ist das eine von den „pädagogischen Rückständigkeit und Kezereien“ des Verfassers, der ich unter Voraussetzung der an den Anfang gestellten Zielforderung beistimme. Ziegler nennt das Lateinische den „grammatischen Knecht“ des Gymnasiums, aber schließlich leistet jede Fremdsprache für die Erkenntnis der Gesetze der Muttersprache Handlangerdienste: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“, und trägt durch den Zwang sinngemäßer und doch idiomatischer Wiedergabe des fremden Textes zu umfassendster Ausbeutung der Ausdrucksmittel und damit zur Beherrschung der Muttersprache bei. Um den antinationalen Charakter des Gymnasiums zu denunzieren, gehen seine Gegner unter anderem auch mit dem Vorwurf freiben, die klassischen Sprachen verdürben den deutschen Stil. Ähnliches müßte für andere Länder denn doch wohl auch zutreffen. Deshalb möchte ich auf ein paar französische Stimmen hinweisen, die mir eben in die Hände fallen und das gerade Gegenteil behaupten. In dem Précis de stylistique von Bally (Genf 1905) heißt es: „La disparition graduelle des langues classiques dans l'enseignement secondaire semble avoir eu son contre-coup dans l'enseignement des langues vivantes qu'elle a privées de beaucoup de clarté et de logique.“ — Der Akademiker Faguet schreibt in einer Besprechung des Buches La langue française d'aujourd'hui von Dauzat (Les Annales vom 27. Dez. 1908): „Tous les experts, tous, s'accordent à reconnaître que nos jeunes gens des lycées ne savent plus du tout écrire en français. Quand, il y a trente ans environ, on mit dans les études secondaires le latin en second rang et le grec en dix — huitième, on s'écria avec enthousiasme: „Et maintenant comme on va savoir le français! Comme on va savoir écrire en français!“ C'est à peu près le contraire qui est arrivé. Je dis: à peu près, parce que, à la vérité, on sut peut-être un peu plus le français; seulement, on sut et on sait beaucoup moins l'écrire. Il n'y a, comme j'ai dit, qu'une voix là-dessus. „Nos élèves — dit l'enquête de la Revue Universitaire sur le baccalauréat — semblent trop souvent des apprentis qui manient avec une gaucherie timide un outil inconnu. Pauvreté du vocabulaire, impropriétés de l'expression, fautes de syntaxe et d'orthographe . . ., ignorance non seulement des finesses et du pouvoir d'un mot mis à sa place, mais de la valeur propre des termes.“ — M. Santiaggi, professeur de première, constate (in dem Dauzatschen Buche), de son côté, le „formidable déclin de la composition française“. Je ne suis, après expérience<sup>1)</sup>, point du tout d'un autre avis.“ Und später: Les élèves de l'enseignement secondaire ne lisent pas: voilà la cause principale du „formidable déclin de la composition française.“ J'y ajouterai l'abandon du latin. Je n'ai jamais cru qu'écrire en latin contribuât, beaucoup du moins, à apprendre à bien écrire en français; mais la traduction du latin en français et du français en latin — wie stimmt das mit dem eben Gesagten? — est une merveilleuse façon d'apprendre et la valeur des termes et les ressources de tours de chaque langue, c'est une gymnastique incomparable. L'abandon plus ou moins complet du latin est une des causes de la décadence du français.“ Man sieht, die starke Konzeßion, die Frankreichs Unterrichtsverwaltung 1902 an den modernen Geist machte, indem sie einen vornehmlich auf den klassischen Sprachen basierten Kursus (A), einen mit nur Latein und zwei lebenden Sprachen (B), einen dritten mit Latein und Mathematik — Naturwissenschaften (C) und endlich einen vierten mit zwei leben-

1) Dies erläuterte Faguet in einem an mich gerichteten Schreiben so: „dans les devoirs pour la licence de mes élèves et dans les copies de licence et de baccalauréat.“

den Sprachen und Mathematik — Naturwissenschaften (D) gleichberechtigt neben einander stellte, hat durch auffallende Entvölkerung des ersten ernste von den Urhebern der Reform gewiß nicht beabsichtigte und geahnte Folgen gezeigt. Denn der Unterrichtsminister Lengués hatte damals sich also vernehmen lassen (s. Vuibert, *Annuaire* 1907, S. 183): „L'étude de l'antiquité grecque et latine a donné au génie français une mesure, une clarté et une élégance incomparables. C'est par elle que notre philosophie, nos lettres et nos arts ont brillé d'un si vif éclat.“ Und in demselben Jahre 1902 sagte der Rektor der Akademie, Liard (a. a. O. S. 189), in einer der Reform geltenden Rede: „La culture classique qui, en France, est de tradition depuis la Renaissance, et qui a été un de nos honneurs, une de nos gloires, apprend à connaître le sens plein des mots et leur rapport exact avec les idées, à en faire de belles et régulières ordonnances, à saisir jusque dans leurs nuances les plus délicates les sentiments de l'âme, à faire avec les mots des mélanges expressifs qui répondent aux mélanges infinis des sentiments, à comprendre et à goûter les formes les plus variées de la beauté“ . . .

An solcher Dankbarkeit gegen unsere Lehrmeister könnten auch wir Deutschen uns ein Muster nehmen. Die Franzosen wissen, was ihre Sprache seit Du Bellay und Balzac d. A. den klassischen Sprachen verdankt, und Zielinski (Cicero im *W. d. J.* S. 235) behält überhaupt Recht, wenn er sagt: „Es ist ein festbegründetes, wenn auch zu wenig bekanntes Gesetz, daß das gründliche Studium der Antike den Sinn fürs Nationale stärkt und reinigt.“

Berlin.

E. Grünwald.

## Nach einmal das lateinische Abiturientenskriptum.

Die Gefahr der Abschaffung dieser Abiturientenarbeit, die fallen zu lassen eine Maßregel von verhängnisvoller Bedeutung wäre, scheint verschwunden, soweit von Anordnungen der Preussischen Schulregierung die Rede ist. Daß sie aber noch nicht ganz geschwunden, scheint uns ein Artikel zu beweisen, in dem ein angesehenes und einflußreiches Blatt, die „Kölnische Zeitung“, sich äußert und gewissermaßen Stellung nimmt. An der Spitze der Nr. 182 dieses Jahres wird die Frage zwar als ein Internum der Schulverwaltung zugewiesen und der ernstlichen Prüfung der Direktorenkonferenzen, Lehrervereine und Fachzeitschriften empfohlen; am Schluß aber wird gesagt: „Wie auch die Entscheidung über das lateinische Skriptum ausfalle, der Zug auf eine Modernisierung auch des humanistischen Gymnasiums ist, wie uns scheint, nicht mehr aufzuhalten.“ Hier haben wir das Schlagwort des breiten Publikums, dessen Organ die *K. Z.* ist. Ich glaube es der Sache schuldig zu sein, dem Blatte folgenden Artikel zu gelegentlicher Verwendung zuzuschicken:

Wir sind nicht ganz der Meinung des Einsenders in Nr. 182, daß man diese oder ähnliche Fragen zu den Interna der Schulverwaltung zählen und ihrer Entscheidung überlassen solle, obgleich wir uns freuen, daß diese Entscheidung diesmal zu Gunsten der Beibehaltung ausgefallen scheint. Es scheint uns von Wichtigkeit, daß das breitere Publikum über dergleichen Lebensfragen des Gymnasiums sich eine Meinung bilde, und erkenne, daß es sich dabei nicht um das mehr oder weniger Moderne, sondern um das Vernünftige und Zweckmäßige handle. Fällt das Skriptum, so wird die unvermeidliche Folge eine Schwächung der Übung des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische sein, die sich von der oberen nach den mittleren und unteren Klassen fortpflanzen und damit eine oberflächliche und ungründliche Behandlung der lateinischen Sprache herbei-

führen oder begünstigen wird. Nun ist nichts klarer (wird aber freilich von den Ferner-  
stehenden oft vergessen), als dies — daß keine Sprache, sie nenne sich wie sie wolle, daß  
auch Englisch und Französisch nicht wirklich gelernt und bemeistert werden und ihren  
bildenden Einfluß geltend machen kann, wenn man nicht Deutsch Gedachtes in sie über-  
tragen gelernt und einigermaßen geübt hat; und doppelt gilt dies vom Lateinischen,  
das nur die Oberflächlichkeit eine tote Sprache nennen kann. In ihr ist die Denk- und  
Empfindungsweise nicht bloß einer fremden, sondern auch einer vergangenen Kulturwelt,  
deren Wirkung aber bis in die Gegenwart fort dauert, also einer historischen nieder-  
gelegt, und ihr Wert als Vorbereitung zur Wissenschaft beruht auf der intensiven Ver-  
gleichung dieser beiden Welten von den ersten Elementen bis zu den größeren und tieferen  
Aufgaben der späteren Lernjahre. Dazu genügt es nicht, daß der Schüler die Schriftsteller  
in die an Deckungsmitteln reichere Sprache, die deutsche des 19. Jahrhunderts, über-  
setzt, sondern er muß auch das, was in dieser reicheren Sprache gesagt ist, mit den  
Mitteln der um 2000 Jahre jüngeren, also notwendig ärmeren, der lateinischen,  
wiederzugeben versuchen. Das ist unbequemer, verdrießlicher, schwerer als „die Lektüre“,  
aber es ist notwendig, wenn der Todfeind der Wissenschaft, der Dilettantismus und  
das Raten, besiegt werden und auch aus dem Übersetzen des Lateinischen, aus der Lek-  
türe, vertrieben werden solle. Wehe uns und unserer akademischen Jugend, wenn wir  
fortfahren nur zu fragen, wie wir ihr bei der Vorbereitung zu dem köstlichen Gut  
wissenschaftlichen Studiums Mühe und Arbeit ersparen oder auf ein geringstes Maß  
zurückführen können.

Das Manuskript wurde mir mit sehr höflichem Schreiben von der Redaktion  
zurückgeschickt, aus Gründen, die ich von ihrem Standpunkt anerkennen muß,  
und dabei gesagt, daß der Artikel sofort einen Gegner aus dem Kreise der  
„amtierenden Altphilologen“ auf den Plan rufen und eine weitausgehende Er-  
örterung hervorrufen würde. Diese Worte enthüllen uns die eigentliche Gefahr:  
durch die gedankenlose Phrase von der „Modernisierung des Gymnasiums“ hat  
sich nicht bloß ein großer Teil des Publikums bestechen lassen, sondern auch eine  
Anzahl „Amtierender“ aus den Kreisen der „Altphilologen“ ist schwach genug  
dem Zauberwort zu unterliegen.

Vonn.

D. Jäger.

## Nachträgliches zur Erörterung über Bürgerkunde als besonderes Lehrfach.

(Siehe oben Seite 87—89.)

Eine höchst merkwürdige Erscheinung. Dasselbe Lehrfach wird mit Eifer  
von entgegengesetzten Parteien gefordert und mit dem Gedanken, daß es den  
eigenen politischen Bestrebungen nützen, die der Gegner matt legen werde. Der  
Hamburgische Verband zur Bekämpfung der Sozialdemokratie, dem  
übrigens auch Prof. Fritsch angehört, ist in einer (von etwa 50 Männern  
besuchten) Versammlung lebhaft für die Bürgerkunde als besonderes Lehrfach  
eingetreten und hat gleicherweise, wie am 19. Dezember v. J. der Oberbürger-  
meister von Düsseldorf, an den Reichskanzler ein die Neuerung befürworten-  
des Schreiben gerichtet, auf das mit verbindlichem Dank die Antwort erfolgte,  
daß die Prüfung der Frage, ob es sich empfehlen werde, die Bürgerkunde als  
besonderen Unterrichtsgegenstand an den dafür in Betracht kommenden Lehran-

stalten einzuführen, noch nicht abgeschlossen sei, daß aber jedenfalls die Bestrebungen, die darauf abzielten, unserem Volk eine höhere politische Schulung angedeihen zu lassen, lebhaften Interesses von seiten des Reichskanzlers sicher sein könnten. Andererseits haben sich ebenso Führer der sozialdemokratischen Partei in Hamburg eifrig für den Neuerungsplan ausgesprochen. Bezeichnete doch ein Sozialdemokrat in der Sitzung der Hamburger Bürgerschaft vom 8. Januar den für das Fach der Bürgerkunde sprechenden Liberalen Voller als einen Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und doch das Gute schafft, und hat seine Gefinnungsgenossen, gleichfalls dessen Antrag anzunehmen, mit der Begründung: „Wir werden schon das Beste daraus zu machen wissen!“ Und von fast unglaublicher politischer Naivetät zeugt es, wenn in der gleichen Versammlung ein anderer Liberaler äußerte: „Wenn ein sozialdemokratischer Lehrer einmal von der Oberschulbehörde die Aufforderung bekäme, durch bürgerkundlichen Unterricht die Schüler zu national denkenden Menschen zu erziehen, dann würde dieser Lehrer ehrlich genug sein zu sagen: Den Unterricht kann ich nicht erteilen.“

Ein sicheres Ergebnis der Hamburger Verhandlungen scheint mir zu sein, daß die Unterweisung in der Bürgerkunde sich sehr häufig nicht auf Darstellung des Faktischen beschränken, sondern in stark tendenziöser Weise erteilt werden würde, wobei dann je nach der Tendenz und dem Geschick des Lehrers recht verschiedene Wirkungen herauskämen. Diese Gefahr aber wäre ungleich geringer bei der Anschließung bürgerkundlicher Belehrungen an die Darstellung der neuesten Geschichte, und schon darum scheint mir das letztere Verfahren vorzuziehen. Auch Sarnack hat keineswegs die Bürgerkunde als besonderes Lehrfach gefordert, sondern nur verlangt, daß erstens auf den Universitäten für Zuhörer aller Fakultäten ein Kolleg über die Verfassung und die Grundzüge des öffentlichen Rechts gelesen werden sollte und zweitens schon auf der Schule der Unterricht in der Geschichte des 19. Jahrhunderts diese Grundzüge zur Darstellung bringen und einprägen möchte. Ganz praktisch erschiene es mir übrigens, wenn zugleich ein Büchlein, das die elementarsten staatswissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Lehren enthält, z. B. die bei Voigtländer jetzt in 4. Auflage erschienene Bürgerkunde von A. Giese<sup>1)</sup>, von den Schülern, und zwar schon auf mittleren Stufen, angeschafft würde und gelegentlich in verschiedenem Unterricht Verwendung fände. Ich sage in verschiedenem Unterricht, denn der altklassische bietet in der Tat nicht minder, als der geschichtliche, zahlreiche Gelegenheit, ja nötigt geradezu den nach voller Klarheit des Schriftstellerverständnisses bei den Schülern strebenden Lehrer öfter, auf die heutigen Ordnungen und Zustände in Staat und Gesellschaft einzugehen. Auch in der Schweiz, wo die reifere Jugend mehr als in Deutschland durch das öffentliche Leben über diese Dinge belehrt wird, schien es mir wichtig, mich stets vor Interpretation einer römischen oder griechischen Gerichtsrede nach Kenntnis der heutigen Gerichtsverfassung und vor Erklärung einer politischen Rede nach dem Wissen der Schüler von den parlamentarischen Ordnungen der Gegenwart zu erkundigen. Den Standpunkt, daß die bürgerkundliche Belehrung nicht als besonderes Unterrichtsfach aufzunehmen, sondern an verschiedene Lehrfächer anzuknüpfen sei, hat sehr geschickt auch Prof. Dr. Ludwig vom Karls-Gymnasium in Stuttgart auf den Jahresversammlungen des Württembergischen Gymnasiallehrervereins 1906 und 1907 vertreten, worüber im Jahrgang XVII und XVIII unserer Zeitschrift berichtet ist.

1) oder die mir eben in die Hände kommende vortreffliche „Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten“ von Dr. Friedrich Neubauer, dem durch seine historischen Lehrbücher wohlbekannten Direktor des Lessing-Gymnasiums zu Frankfurt a. M.

Vielleicht interessiert es endlich, daß zwar an den niederen italienischen Realschulen (scuole tecniche) in der dritten Klasse, in der die 12- bis 14-jährigen sitzen, eine besondere Stunde wöchentlich für Nozioni sui doveri e diritti dei cittadini<sup>1)</sup> angelegt ist, daß aber in den Ginnasi und Licei, ebenso wie in den oberen Realschulen (Istituti tecnici), die Belehrungen dieser Art dem Geschichtsunterricht überlassen sind. Recht interessant ist auch der Leitfaden der Educazione civica, der für jenen Unterricht in den scuole tecniche der Professore di Pedagogia nella R. Università di Pavia Saverio de Dominicis verfaßt hat (erschienen 1898 bei Paravia) und den ich in einer Realschule von Florenz benutzt fand. Den Kapiteln über die eigentlichen bürgerlichen Pflichten und Rechte gehen dort voraus solche über la morale della persona sociale und über la morale della famiglia. In dem ersteren wird auch gehandelt vom Selbstmord (vi ha varie forme di suicidio: il suicidio della pazzia, del contagio, della ribellione, della protesta) und vom Pessimismus, und in den auf das Kapitel folgenden Questionario werden die Fragen gestellt: Può mai giustificarsi il suicidio? und La dottrina pessimista, oggi di moda, può forse essere giustificata? In dem zweiten Kapitel aber wird nicht bloß geredet von den Pflichten der Söhne gegen die Eltern, sondern davor von den doveri dei genitori verso i figli, ferner von der brutalità del matrimonio comunista und den forme imperfette dell' istituto domestico nella poliandria e nella poligamia! G. Uhlig.

## Goethe und L. Gurlitt.

Im zweiten Morgenblatt der Frankfurter Zeitung vom 16. April d. J. (fünfte Feuilletonspalte) schreibt L. Gurlitt (Steglitz): „Goethe hat uns garnicht in Zweifel darüber gelassen, daß er den altsprachlichen Unterricht der Gymnasien mißbilligte, denn — er ließ seinen Schüler Fritz von Stein damit verschont!“

Gegenüber diesem allgemeinen Schluß aus einem Einzelfall (wie vielen Eltern hat der Schreiber dieser Zeilen, Vertreter der alten Sprachen und grundsätzlicher Anhänger des humanistischen Gymnasiums, schon dringend abgeraten einen Sohn aufs Gymnasium zu schicken oder dort zu belassen!) kann nach Gurlitt nicht viel bedeuten das ganz allgemein gehaltene, bekannte Xenion:

Das mußt du als ein Knabe leiden,  
 Daß dich die Schule tüchtig recht,  
 Die alten Sprachen sind die Scheiden,  
 Darin das Messer des Geistes steckt.

Denn — die beiden letzten Zeilen sind nach Ellingers Nachweis Luther nachgebildet, der freilich von den Sprachen überhaupt redete. Allein Goethe brauchte zunächst noch einen Trochäus und nur deshalb machte er „alte“ Sprachen daraus, er brauchte ferner Reime, und nur um der Reime willen fügte er die beiden ersten Zeilen seiner Befrucht hinzu.

Sowohl die Logik als die Poetik und die Erfassung des Goetheschen Geistes in dieser Deduktion sind ein köstliches Ergebnis der „Wegenwartsbildung“, die Gurlitt auch mit diesen Zeilen zu stützen meint. Wir glaubten es deshalb hier festnageln und tiefer hängen zu sollen und würden uns über noch weitere Verbreitung an anderen Stellen besonders freuen.

F. S.

1) So heißt es in dem Regolamentoo, nicht, wie es in E. Horns „Höherem Schulwesen der Staaten Europas“ lautet: sui diritti e doveri.

## Aus den Sitzungen des preussischen Abgeordnetenhauses am 3. und 4. Mai 1909.

Die uns soeben zugehenden stenographischen Protokolle der obengenannten Sitzungen veranlassen uns bei ihrer Wichtigkeit, einige Mitteilungen aus ihnen ohne Verzug zu machen und die weitere Erörterung über die österreichische Schulenquete sowie Äußerungen über die neuen österreichischen Schulverordnungen auf das im Hochsommer erscheinende Heft zu verschieben.

Der Berichterstatter **Schmedding-Münster** (Zentrum) teilte unter Anderem eine von der Regierung in der Budgetkommission über den Stand der Reformanstalten gegebene Auskunft mit, wonach in Preußen zur Zeit 21 Gymnasien und 2 Progymnasien, daneben 66 Realgymnasien und 15 Realprogymnasien mit Reformplan existieren, also eine erhebliche Zunahme von realistischen Reformschulen, eine unerhebliche von humanistischen vorliegt gegenüber dem Frühjahr 1906, wo nach der Erklärung Reinhardt's im Abgeordnetenhaus 18 humanistische und 48 realistische Anstalten dieser Form bestanden.

Als erster Redner in der Debatte äußerte sich Abg. **Siebert** (konservativ) im Namen zugleich seiner politischen Freunde zunächst über den stenographischen Unterricht, daß man mit seiner Einführung in die Schule warten müsse, bis die Verhandlungen über die Herbeiführung eines einheitlichen Systems ein Resultat ergeben hätten, dann über die Bürgerkunde als selbständigen Unterrichtsgegenstand, indem er vor Ausführung dieses Vorschlags warnte. Noch entschiedener sprach er sich gegen den Gedanken aus, das Englische, ev. mit verstärktem naturwissenschaftlichem Unterricht, auch in den oberen Gymnasialklassen an Stelle des Griechischen treten zu lassen, wodurch das Gymnasium aufhören würde, Gymnasium zu sein. Dem Reformgymnasium steht Redner nicht unfreundlich gegenüber; aber nie und nimmer dürfe es der Totengraber des vollen humanistischen Gymnasiums werden. „Wollten wir dieses aus dem Bildungsleben unseres Volkes ausschalten, so würden wir ihm einen überaus wichtigen Bildungsfaktor, eine gewaltige geistige Kraftquelle entziehen, wovon die Folgen nicht abzusehen sind.“ Und unter wiederholtem beistimmendem Zuruf sprach Redner von der dankbaren Gesinnung, die gewiß die meisten von denen, die ein humanistisches Gymnasium besucht, demselben bewahren.

Abg. Dr. **Sefz** (Zentrum) erklärte seine volle Zustimmung zu den Äußerungen des Vorredners über die humanistischen Schulen und wandte sich gegen Bemerkungen, welche in einem auf der Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins im Juni vorigen Jahres erstatteten Bericht gefallen waren. Redner bedauert keineswegs den Wettbewerb der drei höheren Schulgattungen um den Preis, ist aber der Ansicht, daß man es allezeit vermeiden müsse, eine Gattung zu Gunsten einer anderen herunterzuziehen oder auf Kosten der anderen in den Himmel zu erheben. Er gratuliert dem Realschulmännerverein zu seinen Erfolgen, tritt aber scharf der durch die Tatsachen klar widerlegten Ansicht entgegen, als ob das humanistische Gymnasium seine Zöglinge nicht genügend für die Praxis des heutigen Lebens vorbereite und als ob die realistischen Anstalten allein nach dieser Richtung förderlich seien, ein Protest, der ihn weiter zu einer tadelnden Äußerung über die Art führte, wie man vonseiten der Unterrichtsverwaltung an dem Gymnasium „herumexperimentiere und es zu Kreuzungs- und Züchtungszwecken benütze.“ „Wir müssen gestehen“ — sagte der Redner unter lebhaftem Beifall — „daß uns das nicht gefallen kann; wir möchten wünschen, daß man das humanistische Gymnasium doch endlich einmal in Ruhe läßt . . . Eine Gefahr, die gerade in neuester Zeit recht lebhaft an die Wand gemalt worden war, ist ja jetzt allerdings glücklich beseitigt. Man berief sich auf einen rheinischen Provinzial-

schulrat, der die Annahme ausgesprochen hatte, daß demnächst das deutsch-lateinische Skriptum aus dem Abiturientenexamen verschwinden solle. Eine jüngst erschienene Verfügung berechtigt uns aber zu der Annahme, daß diese Gefahr — und es würde wirklich eine Gefahr bedeuten [lebhafteste Zustimmung], — glücklich beseitigt ist.“ Weiterhin spricht Redner seine Bedenken gegen den Erlaß des Ministeriums aus, durch den von Neuem darauf hingewiesen ist, daß in den drei oberen Klassen des Gymnasiums an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solcher im Englischen mit je 3 Stunden wöchentlich treten und das Französische wahlfreier Lehrgegenstand mit je 2 Stunden werden kann.

Abg. Dr. **Ginzmann** (nationalliberal) verteidigte den Ersatz des Griechischen durch das Englische auch auf den oberen Stufen des Gymnasiums in der Weise, daß griechischlose Nebenklassen neben den griechischen überall da eingerichtet werden möchten, wo neben dem Gymnasium keine realistische Anstalt besteht. Bezüglich der Einführung des stenographischen Unterrichts ist er gleichfalls überzeugt, daß diese erst dann erfolgen könne, wenn ein Einheitssystem geschaffen sei; er wünscht aber, daß das Tempo, in dem man zu diesem Ziel zu gelangen sucht, schneller werden möchte. Die Bürgerkunde fordert auch dieser Redner keineswegs als besonderes Lehrfach, sondern daß innerhalb der bestehenden Unterrichtsstunden die Schüler mit den wichtigsten bürgerkundlichen Fragen bekannt gemacht werden. Von der Biologie meint er, daß man ihr wohl Einlaß auch in den oberen Klassen werde gewähren müssen, als ein Mittel aber um diesem und ähnlichen Begehren entsprechen zu können sieht er nicht sowohl die Verminderung von Unterrichtsstunden für andere Fächer an, als die Durchführung der sogenannten Kurzstunde von 45 oder 40 Minuten. Diese biete auch andere große Vorteile: die Freihaltung des Nachmittags von obligatorischen wissenschaftlichen Stunden, der nun z. T. freien körperlichen Übungen, die neben dem Turnen eine entschiedene Notwendigkeit seien, und freien Arbeiten auf wissenschaftlichen Unterrichtsgebieten gewidmet werden könne. Schließlich kam Dr. Ginzmann auf die Stärkung der Schuljugend gegen die schweren ihnen drohenden Gefahren des Alkoholismus und der geschlechtlichen Ausschweifung zu sprechen. Er meint, daß innerhalb des Unterrichts nur mit äußerster Vorsicht auf die sexuellen Verhältnisse eingegangen werden dürfe, daß dies keineswegs etwa als selbstverständliche Pflicht jedes Lehrers der Naturgeschichte angesehen werden dürfe, daß hier auf die Persönlichkeit des Lehrers alles ankomme.

Am 4. Mai ergriff zuerst Abg. **Eichhoff** (freisinnige V.-P.) das Wort. Aus seiner Rede heben wir zunächst hervor, daß er einen erfreulichen pädagogischen Fortschritt in dem weiteren Ausbau des Kompensationsprinzips beim Abiturientenexamen findet, darin, daß nicht genügende Leistungen in einem Hauptfache auch durch ausgezeichnete oder gute Leistungen in einem Nebenfach kompensiert werden können. In der Versetzungsordnung vom Jahre 1909 wünscht er andererseits die Beseitigung eines Passus, der Anlaß zu ungerechter Strenge geben könne. Es handelt sich dabei um § 5, wonach es statthaft ist, bei Schülern, die versetzt werden, obwohl ihre Leistungen in einzelnen Fächern zu wünschen übrig ließen, in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Lauf des nächsten Jahres auszufüllen, widrigensfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne. Redner führt zwei Fälle an, in denen Schüler nicht versetzt worden sind, weil sich der Lehrer eines Faches, in dem sie nicht genügten, weigerte die redliche Bemühung anzuerkennen. Uns scheint es, um hier einmal dazwischen zu reden, nicht bloß auf redliches Bemühen anzukommen, sondern auf günstige Wirkung, und wenn die Sache so liegt, daß Jemand in einem Fach, wie Latein oder Mathematik, tatsächlich nicht im Stande ist, dem Unterricht in der folgenden Klasse zu folgen, scheint uns sein Zurückhalten durchaus gerechtfertigt. — Weiter kam Abg. Eichhoff auf die von ihm mit Interesse gelesenen, erfreulichen Urteile der Universitätsprofessoren

über den gegenwärtigen Stand der lateinischen Abiturientenscripta zu sprechen (die im 4. diesjährigen Heft des Zentralblattes für die gesamte preußische Unterrichtsverwaltung publiziert sind) und suchte dabei das in einem solchen Urteil gerügte Prädikat zu entschuldigen, das unter einem Skriptum also lautete: „Die Arbeit kann daher nur bei größter Nachsicht als zur Not ausreichend angesehen werden“ (eine von den spaßhaft euphemistischen Wendungen statt des verdienten Ungenügend). Aus den Urteilen aber der Universitätsprofessoren über die lateinischen Leistungen der Realgymnasialabiturienten glaubt der Abgeordnete ein gewisses Vorurteil gegen diese Schulen herauslesen zu können. — In das Lob der Kurzstunde stimmte er in der Weise ein, daß er die Hoffnung aussprach, die Provinzialschulkollegien würden nunmehr ihren Widerstand gegen die Neuerung wohl aufgeben. — Daß die Entwicklung der Reformgymnasien weniger rasch sei als die der Reformrealgymnasien meint er auch dem Umstand zuschreiben zu sollen, daß die Gymnasien zum größeren Teil nicht städtische, sondern königliche Anstalten sind, eine Ansicht, die uns nicht wohl vereinbar mit der entschiedenen Zuneigung von Räten des Kultusministeriums zu dem Reformsystem zu sein scheint. Daß übrigens die Reformgymnasien ebenfalls humanistische Gymnasien seien, betonte Abg. Eichhoff mit Recht. — Sodann bedauerte er, wie Dr. Hinzmann, daß die Regierung sich nicht bereit dazu erklärt habe, auch in den oberen Gymnasialklassen anstatt des Griechischen das Englische wählen zu lassen: das Bedürfnis dazu sei in Städten vorhanden, wo das Gymnasium die einzige Vollanstalt sei, und die gewünschte Freiheit sei in der Tat ja nichts anderes als die Einrichtung von realgymnasialen Parallelklassen. Darauf wäre u. G. zu bemerken, daß eine förmliche Gabelung einer Anstalt in gymnastiale und in realgymnasiale Oberklassen mit vollständig von einander im wissenschaftlichen Unterricht getrennten Schülern nichts Bedenkliches hätte, daß es aber für den deutschen, lateinischen, geschichtlichen, auch den Religionsunterricht eingreifende und sehr ungünstige Folgen hat, wenn des Griechischen kundige und unkundige Schüler zusammen unterrichtet werden müssen, und daß deswegen, wenn die Zahl derer, die Englisch statt des Griechischen wählen möchten, zur Bildung von Parallelklassen nicht ausreicht, diese Schüler auch im Griechischen mit den anderen zu vereinigen und auf die fakultativen englischen Gymnasialkurse hinzuweisen sind.

Schließlich machte Redner auf Klagen aufmerksam, die in der juristischen Zeitschrift „das Recht“ (in Nr. 8 vom 25. April 1909) Prof. Krückmann in Münster unter dem Titel „Juristenproletariat und Winkelgymnasien“ und der Herausgeber der Zeitschrift, Dr. Soergel, in einem Nachwort erhoben haben und die sich auf die ungemene Minderwertigkeit vieler junger Leute beziehen, welche von Gymnasien als reif entlassen sich dem juristischen Studium zuwenden. Macht der erstere für den Übelstand besonders die Gymnasien in kleinen Städten verantwortlich, so führt Soergel sehr richtig aus, daß die Ursachen nicht in den „Winkelgymnasien“, sondern an einer anderen Stelle zu suchen sind. „Es führen — sagt er — ähnliche Klagen, wie Krückmann, von Jahr zu Jahr in steigendem Maße auch die Professoren anderer Fakultäten. Der Grund liegt nur indirekt an den Gymnasien, direkt an dem Niedergang der moralischen Qualitäten der Eltern und der Jugend. Das muß einmal offen ausgesprochen werden. Die ganze Erscheinung ist nicht eine Schulfrage, sondern eine allgemeine Entwicklungsfrage. Das Gymnasium sollte allerdings die Höhe seiner früheren Anforderungen beibehalten, aber das wünscht man, bezw. kann und darf man oben nicht wünschen, weil die Herren Eltern es nicht wünschen. Früher arbeiteten Eltern und Schule gemeinsam an der Ausbildung und Erziehung der Kinder. Heute wird alles von der Schule erwartet. Die 4—6 Stunden täglicher Unterricht sollen den Kindern nicht nur Wissen und Können, sondern auch Gehorsam und Pflichtgefühl, Anstand und Sitte und nicht zuletzt — Verstand beibringen. Seien wir ehrlich! Wer gibt gerne zu, daß sein Sohn infolge von Faulheit oder gar von Mangel an geistigen Fähigkeiten

nicht vorwärts kommt? Dicht neben der vom Manne -mißverstandenen- Frau steht heute der -vom Lehrer nicht verstandene und darum falsch behandelte- Schüler. Verlangen wir nicht, daß unsere mittelmäßig begabten Kinder das Gymnasium absolvieren! Vielleicht und vielfach sind sie nur für das abstrakte Studium nicht geeignet. Heraus mit ihnen aus dem Gymnasium, spätestens nach Erlangung des Einjährigenzeugnisses, hinein mit ihnen in einen praktischen Beruf zur Lust und Freude, zu Nutz und Frommen der Kinder und Eltern, des Staates und der Gesellschaft! Geben wir der Schule wieder, was der Schule ist. Einen strengen, zielbewußten Unterricht, der bedingt ist durch eine strenge Schulzucht. Verlangen wir überhaupt nicht, was die heiligste Pflicht der Eltern ist, daß sie uns abnimmt die Erziehung und Beaufsichtigung unserer Kinder. Halten wir unsere Jugend fern von all den Dingen, die uns seinerzeit sehr zu unserem Vorteil unsere -altfränkischen- Eltern ferne gehalten und versagt haben! Untergraben wir nicht die Autorität der Lehrer durch Eingehen auf Tadel und Klagen unserer Kinder über ihre Lehrer! Es bleibt uns immer unbenommen, solchen Klagen gegebenenfalls nachzugehen. Verlangen wir von den Lehrern nicht, daß sie unsere vielfach recht faulen, oberflächlichen und ungezogenen Kinder mit Glacehandschuhen anfassen! Daß sie ihnen den Pelz waschen, ohne daß er naß wird! Erwarten wir nicht, daß der bloße Unterricht ohne häusliche angestrengte Arbeit und Zucht genügt! Erinnern wir uns an unsere eigene Schulzeit, an die Anforderungen, denen wir genügen mußten und genügten, ohne daß wir an -Leib und Seele Krüppel-wurden." — Abg. Eichhoff selbst fügte bei, daß diese Worte goldene Wahrheiten enthielten und daß es wünschenswert sei, sie fänden in den weitesten Kreisen unseres Bürgertums Beherzigung. Wenn er aber danach seine Freude über die von weitverbreitetem Interesse an Schulfragen zeugende Beteiligung vieler Eltern bei der durch den Verein für deutsche Erziehung am 19. April veranstalteten Versammlung aussprach (obgleich er weit entfernt von Gutheißung alles dort Gesprochenen zu sein erklärte), so ist zu bemerken, daß die dort gefaßten Beschlüsse keineswegs von einer Reform des Elternhauses das Heil erwarten, sondern den Grund des Unheils lediglich in der Schule erblicken, also der Meinungsäußerung Dr. Soergels geradezu entgegengesetzt sind.

Es folgte die Rede des als Regierungskommissar sprechenden W. Geh. Oberregierungsrats Dr. Köpfe, die wir wegen ihrer Bedeutung wörtlich mit Ausschluß nur einer Stelle, in der eine von dem Direktor des Heinrichsgymnasiums in Schöneberg-Berlin mit mehreren Primanern gemachte Komreise gegen ungerechtfertigte Ausstellungen verteidigt wird:

Gestatten Sie, m. H., daß ich zusammenfassend und kurz antworte auf die Anfragen und Anregungen, die zu diesem Kapitel aus der Mitte des Hohen Hauses an uns gerichtet worden sind.

Für die Behandlung aller Fragen, welche, um damit zu beginnen, die Organisation der höheren Schulen betreffen, ist für die Unterrichtsverwaltung maßgebend gewesen der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900. Bei der Durchführung und weiteren Ausführung dieser magna charta, wie der verstorbene Ministerialdirektor Althoff den Erlaß zu nennen pflegte, ist darauf ausgegangen worden, besonders zwei Punkte mit Nachdruck zu berücksichtigen, nämlich erstens die Gleichstellung der drei Schularten und zweitens eine kräftigere Betonung der Eigenart einer jeden von ihnen.

Was zunächst die Gleichstellung anlangt, so ist sie durchgeführt bis auf das Studium der Theologie; ein Versuch, auch für dieses Studium die Gleichberechtigung zu erlangen, ist gescheitert. Eine Aenderung kann für absehbare Zeit darin nicht in Aussicht gestellt werden. [Sehr richtig!] Ein Bild der bisherigen Wirkung dieser Gleichstellung werden die Herren aus der Zusammensetzung der Studierenden auf den preussischen Universitäten sich bilden können. Im vorvorigen und in dem letzten Semester sind die Prozentsätze im wesent-

lichen gleich geblieben; ich darf mich daher wohl darauf beschränken, nur die Zahlen für das Wintersemester anzugeben. Wir hatten auf den preussischen Universitäten 5211 Juristen; davon waren 85% Gymnasialabiturienten, 11% Realgymnasialabiturienten und 4% Oberrealschulabiturienten. An Medizinern hatten wir 2546; davon waren Gymnasialabiturienten 83%, Realgymnasialabiturienten 13% und Oberrealschulabiturienten 4%. In der philosophischen Fakultät waren inskribiert 9141 Studenten; davon waren 70% Gymnasialabiturienten, 17% Realgymnasialabiturienten, 13% Oberrealschulabiturienten. Auffällig, nebenbei gesagt, ist die verhältnismäßig geringe Zahl der Oberrealschulabiturienten in der medizinischen Fakultät [hört, hört!]; es sind im ganzen nur 119, im vorigen Sommer 87, während von den Oberrealschulabiturienten im vorigen Semester 92, im letzten 100 in der Kolonne der Deutsch und alte Sprachen Studierenden standen. [Hört, hört!] Es ist kein Zweifel, daß Besuch und Ansehen der Realanstalten sehr gestiegen sind. Ostern 1900 und Ostern 1908 zeigen wesentlich verschiedene Zahlen der Anstalten: 354 Gymnasien gegen jetzt 372, 97 Realgymnasialanstalten gegen jetzt 163, 175 lateinlose Anstalten gegen jetzt 246. Während die Gesamtzahl der höheren Lehranstalten um 25% gestiegen ist, haben die Gymnasialanstalten nur um 5% zugenommen, die Realgymnasialanstalten um 68% [hört, hört!] und die lateinlosen Anstalten um 40%. Allerdings eine freie Wahl der Anstalten ist bisher noch nicht überall möglich gewesen. In den mittleren und kleineren Städten sind vielfach nur gymnasiale Anstalten vorhanden. Wandel ist darin schwer zu schaffen. Die Leute in den kleinen Städten selbst sind nicht unter einen Hut zu bringen; Versuche von Umwandlungen sind mehrfach am Widerstande gescheitert, und ich kann ausdrücklich bestätigen, daß noch neuerdings wieder Verhandlungen auf Umwandlung von kleinen Gymnasien in Realanstalten, die durchaus angezeigt erschien, von der Einwohnerschaft abgelehnt worden sind. [Sehr richtig!] Verbesserungen der Lehrpläne beider Arten müssen aber vermieden werden. [Sehr richtig!]

Damit komme ich auf den zweiten Punkt, die Wahrung der Eigenart der Schulen. Ich will hier zunächst eingehen auf eine Aeußerung des Herrn Abgeordneten Heß, der von dem Tausch des Englischen und Französischen auf den Gymnasien eine Verwischung der Eigenart des Gymnasiums befürchtete. Nun, m. H., dieser Tausch ist bereits vorgesehen in den Lehrplänen von 1901; das ist gar nichts Neues. Von der damals gewährten Möglichkeit haben inzwischen einige 40 Gymnasien Gebrauch gemacht; eine „Abbröckelung“ des Lehrplanes des humanistischen Gymnasiums kann ich darin nicht sehen. Sie würde viel eher eintreten, wenn der Plan verfolgt würde, den der Herr Abgeordnete Heß selbst empfohlen hat, nämlich das Französische in der Tertia zu verstärken. Wer die verstärkenden Stunden dabei zu liefern hätte, wäre doch wohl klar; natürlich müßte das Lateinische heran, ein anderer Gegenstand würde nicht in Frage kommen können. Ich meine also: eine Gefahr ist für das Gymnasium nicht zu befürchten. Und wenn er hinzufügte, auch die Bestimmung über die Reifeprüfung sei in dieser Beziehung gefährlich, wenn es den Schülern überlassen würde, im Französischen oder im Englischen sich prüfen zu lassen, so kann ich nur bemerken, daß ausdrücklich in der Abänderung der Prüfungsordnung vom 24. Januar 1909 vorgeschrieben ist, daß die Frage, ob der Schüler im Französischen oder im Englischen zu prüfen sei, „nach der Vorbildung des Prüflings“ entschieden werde. Also eine Gefahr kann ich auch darin nicht sehen.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich übrigens noch eins bemerken. Wenn wir uns nicht verhört haben, hat sich bei der Angabe der Zahl von neu sprachlichen Assistenten, die jetzt bei uns arbeiten, der Herr Berichterstatter verprochen. Wir haben an preussischen höheren Schulen nicht 5, sondern 50 Fran-

zosen, 7 Engländer, 8 Amerikaner, während an deutschen Assistenten in Frankreich 14 sind, in England 2 und in Amerika 8.

Ein anderer Punkt, der bei der Wahrung der Eigenart erwähnt werden muß, ist die Ausdehnung des Parallelunterrichts für die am Griechischen nicht teilnehmenden Schüler. Der Herr Abgeordnete Eichhoff hat eben davon gehandelt. Dieser Parallelunterricht ist eingerichtet an 34 staatlichen und 34 städtischen gymnasiellen Anstalten. Seine — mehrfach gewünschte — Weiterführung über die Untersekunda hinaus stößt auf ernste Bedenken. Die Unterrichtsverwaltung hält sie geradezu für nicht angängig, wie von meinem Herrn Mitkommissar bereits in der Budgetkommission erklärt worden ist, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil dadurch der Charakter des Gymnasiums als einer einheitlichen gymnasiellen Anstalt entschieden verloren gehen würde. [Sehr richtig!] Es ist ausgeschlossen, auf der Oberstufe Griechen und auf anderen Gebieten weiter geführte Nichtgriechen auf die Dauer gemeinsam zu unterrichten.

Dazu kommt aber noch eins. Was für ein Examen sollen denn schließlich die jungen Leute machen? Ein Realgymnasialexamen kann es nicht sein, da fehlt zu viel Mathematik, Physik u. s. w., und ein Gymnasialexamen ist es auch nicht. Wir würden also mit ihnen in die größte Verlegenheit kommen in bezug auf die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse, die ja Gegenstand einer besonderen Vereinbarung unter den deutschen Bundesregierungen ist. Nur die Einrichtung lehrplanmäßiger Realgymnasialklassen kann da helfen, und in der Beziehung hat Steinbart ganz recht, wenn er sagt: bei genügender Schülerzahl sollen realgymnasiale Oberklassen eingerichtet werden.

Völlig ausgeschlossen ist aber ein Gymnasium ohne Griechisch, M. G., das wäre wirklich eine *contradictio in adjecto*. [Sehr richtig!] M. G., das Gymnasium — das möchte ich hier ausdrücklich bemerken — ist nicht etwa das gehätschelte Schößkind der Unterrichtsverwaltung, aber sie will es auch nicht stiefmütterlich behandelt sehen. [Sehr richtig! rechts.] Nach der Gleichstellung der drei Schularten ist die Schulpolitik der freien Entwicklung die allein richtige. Dem Verlangen der Bürgerschaft nach Umwandlung einer gymnasiellen Anstalt in eine realistische wird die Unterrichtsverwaltung gern entgegenkommen, in der Ueberzeugung, daß sie damit auch im Sinne aller wahren Freunde des humanistischen Gymnasiums handelt; denn nichts kann der Wertschätzung und Wirkung der Bildung abträglicher sein, als sie da aufdrängen wollen, wo die Eltern sie nicht wünschen. [Sehr richtig!] Im übrigen ist das Bild der Verbreitung der drei Schularten, das oft vorgeführt wird, nicht ganz zutreffend. Es heißt: es gibt 191 Städte, in denen eine gymnasielle Vollanstalt die einzige höhere Schule ist; die Jungen würden gezwungen, diese Anstalt zu besuchen, ja man hat sogar einem Wortspiel zuliebe das Gymnasium die Zwangsanstalt genannt. M. G., der Nachdruck ist hier zu legen auf das Wort Vollanstalt. 191 Städte haben in der Tat nur gymnasielle Vollanstalten. Daß aber in 22 von ihnen mit dem Gymnasium unter derselben Leitung eine Realschule, in 3 ein Realprogymnasium verbunden ist, daß ferner in 14 Städten neben den Gymnasien noch besondere Realschulen bestehen, wird dabei nicht immer gesagt. Dazu kommt noch, daß Ersatzunterricht bei 49 jener gymnasiellen Vollanstalten eingerichtet ist. Summa summarum in 88 von den 191 Städten ist auch Gelegenheit für die Realbildung vorhanden. Immerhin bleiben noch 103 Städte übrig, die nur ein Gymnasium haben. Allerdings werden von diesen noch manche umgewandelt werden können und müssen. Man soll aber auch andererseits festhalten, daß es 10 Städte gibt, in denen die Oberrealschule die alleinige höhere Lehranstalt ist und 22, in denen nur Realgymnasien vorhanden sind.

Ich wollte mich kurz fassen. Auf die Reformanstalten gehe ich also jetzt nicht näher ein. Ich habe mir erlaubt, eine Uebersicht von ihnen der Budgetkommission zu überreichen. Die wird Ihnen zu Gesicht kommen, und Sie wollen daraus ersehen, daß die Befürchtung, man gehe zu leicht mit der Umwandlung von Gymnasien in Reformgymnasien vor, wie der Abgeordnete Siebert sie aussprach, durchaus nicht berechtigt ist.

In einer anderen Richtung liegt ein Versuch, den tatsächlichen Verhältnissen der Gegenwart Rechnung zu tragen, über den sich der Minister v. Studt schon vor zwei Jahren geäußert hat. Das ist die sogenannte Bewegungsfreiheit, d. h. die Möglichkeit, individuellen Neigungen der Schüler mehr zu folgen und moderne Bildungselemente in verstärktem Maße zu pflegen. Diese Frage gehört jetzt zu den Beratungsgegenständen der Direktorenkonferenzen, und es sind auch schon Versuche bei einzelnen Anstalten gemacht worden. Es war ein harter Ausdruck, wenn der Herr Abgeordnete Heß wohl im Hinblick auf diese Unternehmungen von „Herumexperimentieren“ sprach. Sollten diese Versuche einen gangbaren Weg ausfindig machen, so würde ein doppelter Vorteil zu erreichen sein: erstens ein gewisser Ersatz für den Mangel einer zweiten höheren Schule am Ort, und zweitens ein passender Uebergang von der strengen Gebundenheit des pflichtmäßigen Lernens zu der ungebundenen Lernfreiheit auf der Universität. Solche Bewegungsfreiheit darf aber nie dazu führen, den normalen Lehrplan aufzulösen oder zu verdrängen. [Sehr gut!] Es handelt sich immer nur darum, einzelnen Schülern eine individuellere Ausbildung zu gewähren. Das ermöglicht, wie schon von dem Herrn Abgeordneten Eichhoff bemerkt worden ist, die Aenderung der Ausgleichsbestimmungen in der Ordnung der Reifeprüfungen. Dabei möchte ich mir nur einen Zusatz gestatten.

Es handelt sich hierbei um die Wertung von Leistungen individueller Neigung, nicht etwa um Nachsicht mit der nicht eben selten vorkommenden Neigung, nichts zu leisten, sondern sich mit der Schule möglichst bequem und ohne Anstrengung abzufinden. Unter allen Umständen muß darauf gehalten werden, daß die Schüler an gewissenhafte Pflichterfüllung gewöhnt werden und arbeiten lernen. [Sehr richtig!] Reisezeugnisse gibt es nur, wenn sie das gelernt haben. [Bravo!]

Herr Abgeordneter Dr. Hinzmann hat hinsichtlich der Bewegungsfreiheit auf Grund persönlicher Erfahrungen sehr dankenswerte Mitteilungen gemacht. Wenn er aber die Bemerkung hinzugefügt hat — ich glaube, so war sie ungefähr —: die Begrenzung des Lehrstoffes entspricht der allgemeinen Neigung der Fachleute, so ist mir nicht recht klar, was er damit gemeint hat. Soll das heißen: Beschränkung des einzelnen Pensums, oder soll es heißen: Streichen von Lehrgegenständen überhaupt? Dazu kommt, daß, wenn von Begrenzung oder Beschränkung des Lehrstoffes bei uns die Rede ist, dieser Wunsch gewöhnlich von den Vertretern der Naturwissenschaften und der Mathematik betreffs der sprachlichen Fächer geäußert wird; es soll das dann auf Kosten der humanistischen Studien gehen. Jedenfalls aber möchte ich das eine bemerken: am wenigsten dürfte die Bewegungsfreiheit für die Oberrealschulen unentbehrlich sein; sie haben den einfachsten und einheitlichsten Lehrplan. Trotzdem fängt man auch da schon an, nach Gabelung u. s. w. zu verlangen.

Von der Biologie brauche ich nur wenig zu sagen. 89 höhere Schulen von 531 Vollanstalten — das sind 17% — haben jetzt mit Genehmigung des Herrn Ministers biologischen Unterricht eingeführt. Sie verteilen sich auf 11 Provinzen. Am stärksten ist die Prov. Sachsen mit 23 Anstalten vertreten, unter denen sich 9 Gymnasien befinden. Hoffentlich bewährt sich die Sache. Uebereifer und Ungeschick können da sehr gefährlich werden. [Sehr richtig!]

Die Stenographiefrage wird später wohl noch eingehender erörtert werden. Wenn der Wunsch ausgesprochen worden ist, die preußische Unterrichtsverwaltung möchte doch die Sache etwas beschleunigen, so muß ich erwidern, daß nach Lage der Verhältnisse die preußische Unterrichtsverwaltung dazu nichts tun kann; die Verhandlungen sind beim Reiche im Gange.

Was nun ferner die Bürgerkunde anlangt, so gestatten Sie mir auch dazu ein kurzes Wort. Aufgabe der Schule kann es doch nur sein, innerhalb der dazu geeigneten Fächer rein sachliche, der Fassungskraft der Schüler entsprechende Belehrungen zu gewähren, die für die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend einwandfreie Unterlagen zu bieten geeignet sind; mehr nicht. Das ist auch in den Lehrplänen aller Schularten schon seit geraumer Zeit so klar und deutlich vorgesehen, daß es, um den vielfach ausgesprochenen Wünschen pädagogisch richtig zu entsprechen, nur darauf ankommt, hier und da die in den Lehrplänen gegebenen Anregungen immer kräftiger und frischer in praktische Betätigung umzusetzen. In diesem Sinne in allen Orten und Schulen fördernd zu wirken, ist die Unterrichtsverwaltung schon seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ernsthaft bemüht gewesen.

Ich gehe auf das einzelne nicht ein. Nur einen Punkt erwähne ich: die geeignete Vorbereitung der Lehrer. [Sehr gut!] Es ist mir eine Freude, aussprechen zu können, daß für die Universitäten in Aussicht genommen ist, besondere, in erster Linie für Nichtjuristen bestimmte kurze Vorlesungen über Staats- und Wirtschaftslehre unter spezieller Berücksichtigung der Verhältnisse in Deutschland und Preußen einzuführen. [Sehr gut!] Man geht dabei von der Ansicht aus, daß es den später in das Schulamt eintretenden Studenten nicht wohl zugemutet werden kann, die für ihre Zwecke meist zu umfangreichen staatsrechtlichen und volkswirtschaftlichen Vorlesungen zu hören; dazu haben sie keine Zeit. Man darf sich wohl der Hoffnung hingeben, daß diese Maßnahme wesentlich dazu beitragen wird, den staatsbürgerlichen Unterricht in den Schulen immer fruchtbringender zu gestalten.

Die Unterrichtsverwaltung steht auf dem Standpunkt, daß auch sie eingehende Belehrungen über Fragen der sogenannten Bürgerkunde für alle Schularten als geboten erachtet. Es wird namentlich bei Gelegenheit von Revisionen, Bescheiden auf Verwaltungsberichte, von Lehrer- und Direktorenkonferenzen auch weiter darauf gehalten werden, daß die Bestimmungen nicht bloß auf dem Papier stehen, sondern sich im praktischen Unterricht wahrhaft fruchtbringend gestalten. Sie kann aber — namentlich im Hinblick auf die große Gefahr der Ueberlastung unserer Schulen mit Lehrfächern — nicht die Aussicht eröffnen, daß besondere Stunden für Bürgerkunde in die Lehrpläne eingestellt werden, so sehr eine eingehendere Belehrung der Jugend auf diesem Gebiete erwünscht ist. Die Besprechungen dieser Fragen sollen sich vielmehr organisch und zwanglos an den Unterricht anlehnen. Die Forderung immer neuer Lehrfächer mit besonderen Lehrstunden ist geradezu verderblich. [Sehr richtig!] In den meisten Fällen handelt es sich da lediglich um methodische Einrichtungen. Man weiß wirklich nicht, wo man die Zeit hernehmen soll, und es liegt nahe, an das bekannte Wort des alten Wrangel zu denken, der nach einer Besichtigung einmal gesagt haben soll: „Der Tag hat 24 Stunden, und wenn die nicht reichen, nehmen Sie die Nacht zu Hilfe!“ — Ein eigentlicher staatsbürgerlicher Unterricht — so schließt ein beachtenswerter Aufsatz eines Gymnasialprofessors, nicht aus Preußen — in besonderen Stunden ist aus pädagogischen und ethischen Gründen abzuweisen. [Sehr wahr!]

Die Kurzstunden. Ich kann mich auf das berufen, was ich im vorigen Jahre hier gesagt habe. Sie sind gestattet, die Erfahrungen sind zufriedenstellend, die Sache wird vorwärts gehen; nur muß man festhalten, daß die Ein-

richtung ein Notbehelf ist und bleibt für die Großstädte; für kleine Städte kann sie leicht vom Uebel sein.

Noch ein anderer Punkt, der zu berühren ist: die sexuellen Belehrungen. Wer die Erörterungen zur Frage der sexuellen Belehrungen aufmerksam verfolgt, wie sie jetzt in Schrift und Rede an der Tagesordnung sind, der wird finden, daß dieses Thema recht verschieden aufgefaßt wird und über die dabei zu behandelnden Gegenstände keineswegs Klarheit herrscht. Die einen verstehen unter sexuellen Belehrungen erziehlische Ermahnungen ethischer Natur, die anderen lediglich Unterweisungen physiologischen Inhalts. Nur darin sind alle verständigen Leute einig, daß für jede sexuelle Belehrung das Wort gilt: *Maxima debetur puero reverentia*. [Sehr gut!] Der Schule fällt die Aufgabe zu, die heranwachsende Jugend zur Züchtigkeit, zu Anstand und Sitte zu erziehen. Sie ist damit ihren Pflegebefohlenen gegenüber zu Mahnungen und Warnungen verpflichtet, die sich auf ethischer Grundlage bewegen und sich je nach Geschlecht und Alter der Zöglinge namentlich dem Religionsunterrichte, dem Deutschen und dem Geschichtsunterrichte ungezwungen anschließen. Besonders der Religionsunterricht sucht in diesen Fragen auf einer altbewährten pädagogischen Tradition, die durch lange Erfahrung in allen Schularten der Volksschulen wie der höheren Schulen für die weibliche wie für die männliche Jugend erprobt und geheiligt ist.

Nicht so steht es mit den rein physiologischen Belehrungen über geschlechtliche Dinge im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in besonderen ihm dienenden Vorträgen. Ueber die auf diesem Gebiet gemachten Erfahrungen sind neuerdings die Provinzialschulkollegien und die Regierungen gehört worden. Das sehr umfangreiche und gründliche Material ist sorgfältig geprüft und bearbeitet worden. Auf Grund auch dieser Berichte kann der Standpunkt der Unterrichtsverwaltung hinsichtlich der sexuellen Belehrungen physiologischen Charakters folgendermaßen gekennzeichnet werden.

Solche Belehrungen zu geben, ist in erster Linie Sache des Elternhauses. [Sehr richtig!] Die Schule soll sich im allgemeinen hüten, dieses überaus heikle Gebiet zu betreten, zumal im Klassenunterricht. Insbesondere darf der lehrplanmäßige Unterricht in der Anthropologie auf der Mittelstufe nicht den Anlaß bieten zu verfänglichen Mitteilungen über geschlechtliche Dinge, die für die unreife Jugend in ethischer Hinsicht verderblich werden könnten. [Sehr richtig!] Wo man das in taktloser Weise versucht hat, haben in den meisten Fällen die Eltern von ihrem guten Recht, zu protestieren, Gebrauch gemacht. Damit ist diese Frage zu Ungunsten weiterer Versuche so gut wie entschieden. [Bravo!] Es ist davon abzusehen. [Erneuter Beifall.] Zweifelhaft kann nur noch sein, ob es zweckmäßig ist, den nach Abschluß der Schullaufbahn ins Leben hinaustretenden Zöglingen noch besondere Belehrungen mit auf den Weg zu geben, die ihnen zum Bewußtsein bringen, daß das Wort des Tacitus von den Deutschen heute noch zu gelten hat: *Nec corrumpere et corrumpi saeculum vocatur*. Unbedingt ist aber dabei zweierlei zu fordern: erstens, für solche Belehrungen ist in jedem Falle das Einverständnis des Elternhauses unerläßlich [bravo!]; und zweitens muß die Gewähr geleistet sein, daß der Belehrende taktvoll zu unterrichten versteht [sehr richtig!] und sein Wissen mit ethischer Ueberzeugungskraft zu verwerten vermag. [Sehr richtig!] Weitere Vorschriften zu geben, ist ausgeschlossen. Die örtlichen Verhältnisse, vor allem aber die Rücksicht auf die Verschiedenheit der mit solchen Belehrungen etwa zu betrauenden Persönlichkeiten verbieten geradezu eine allgemeine Regelung. Jedenfalls ist auch hier die größte Vorsicht geboten, und Sache der Schulaufsichtsbehörden wird es sein, auf diese Bestrebungen, über welche bereits von 130 höheren Lehranstalten Berichte vorliegen, fürsorglich zu achten. Ein einziger Mißgriff auf diesem Gebiete ist kaum je wieder gutzumachen. [Sehr richtig!]

Ich füge noch einzelnes Unwichtigeres hinzu.

Zunächst, M. H., ist von den Programmen gesprochen worden. Ja, die Programme machen uns schon lange Not! [Heiterkeit.] Neuerdings, im Februar dieses Jahres, ist die Ermächtigung erteilt worden, möglichst zu kürzen. Was aber das übrige anlangt, so kann ich nur den Schlusssatz jenes Erlasses hier mitteilen: „Die übrigens zur Sprache gebrachten Fragen, wie z. B. die Beifügung wissenschaftlicher Abhandlungen zu den Programmen, der Tauschverkehr der Programme u. s. w. bilden auch hier, d. h. im Ministerium, den Gegenstand eingehender Erwägungen, können aber zur Zeit noch nicht durch eine allgemeine Neuordnung des Programmwesens erledigt werden.“ Da sind mancherlei Verpflichtungen und Vereinbarungen zu berücksichtigen. Nicht schön ist es aber, nebenbei bemerkt, wenn auch hier von „Reformprogrammen“ gesprochen wird.

Der Herr Abgeordnete **Eichhoff** hat dann noch die *Versetzungsordnung* zur Sprache gebracht und die Beseitigung eines Passus im § 5 gewünscht. Ich brauche wohl die Bestimmung nicht noch einmal zu verlesen. M. H. die Streichung dieser Bestimmung kann ich nicht in Aussicht stellen. Warum sollte sie gleich weichen, weil man sie irgendwo einmal falsch ausgelegt oder verwertet hat? Da gibt es ja Mittel und Wege genug, um einzuschreiten. Herr **Eichhoff** könnte vielleicht selbst einen Fall aus neuester Zeit erzählen, wo in der Tat durch rechtzeitiges Einschreiten ein durch einseitige Auslegung dieser Bestimmung herbeigeführter Mißgriff wieder gut gemacht worden ist. Also die Streichung wird nicht erfolgen können: wohl aber wird aufzupassen sein, daß nicht etwa diese wohlgemeinte Bestimmung Drangsalierungen veranlaßt, bei denen es sich bewahrheitet, daß der Buchstabe tötet.

Endlich noch die Lateinarbeiten. Wenn Herr Abgeordneter **Eichhoff** meint, die Realgymnasien wären da etwas hart, vielleicht nicht ganz gerecht behandelt worden, so trifft das nicht zu; es ist tatsächlich so, wie die Professoren in ihrer Kritik hervorgehoben haben. Aber ich gebe mich der Hoffnung hin, daß gerade die Veröffentlichung dieses Ergebnisses darauf hinwirken wird, daß richtig gearbeitet wird. [Abgeordneter **Hef**: Sehr richtig!]

M. H., ich habe hier eine ganze Menge einzelner Punkte zu berühren gehabt. Sie wollen aus dem allen ersehen, daß in der Tätigkeit der Unterrichtsverwaltung bei allen diesen Neuerungen und Versuchen — so verschiedentlich auch die Erscheinungen sein mögen, welche die lebhafteste Entwicklung auf dem Gebiete des Unterrichts bisher gezeitigt hat — eine Einheitlichkeit des Bemühens besteht, die beiden Punkte festzuhalten, die ich am Eingang nannte: die *Wahrung der Eigenart* und die *Durchführung der Gleichberechtigung*. Möchte die freie Entwicklung, die zugelassen ist und gefördert wird, nicht zu gegenseitigem Befehden, sondern zu friedlichem Wettbewerb führen zur Förderung unserer Schulen und zum Segen für unsere Jugend. [Allseitiges lebhaftes Bravo.]

Es folgten Aufklärungen, die Geh. Oberreg.-Rat **Tilmann** bezüglich der äußeren Verhältnisse der höheren Lehrer und der höheren Schulen gab, und dann zwei längere Reden der Abgeordneten **Ströbel** (Sozialdemokrat) und **Cassiel** (Freisinnige W.-P.), die beide sehr genüßreich auch zu lesen sind, allerdings in verschiedener Richtung, die eine unablässig erheitend, die andere durch scharfe Logik und durch ihre Wärme erquickend. Wir werden daher von beiden im nächsten Heft Stücke abdrucken lassen, sagen aber schon vorher dem Geh. Justizrat **Cassiel** herzlichen Dank für die glückliche Vertretung unserer Sache.

Nachträglich mag bemerkt werden, in welchen Berufsstellungen sich die fünf Abgeordneten befinden, über deren Äußerungen wir oben berichtet haben: **Schmedding**, Geh.

Reg.-Rat und Landesrat in Münster, Siebert, Direktor der Höheren Mädchenschule in Herford, Dr. Heß, Kreis Schulinspektor in Wipperfürth, Dr. Hinckmann, Oberrealschuldirektor in Elberfeld, Eichhoff, Realgymnasialprofessor in Nemscheid. G. U.

## Literarische Anzeigen.

**Veröffentlichungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.** 1. Heft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Prof. Dr. Eugen Grünwald. Berlin, Weidmann. 87 S.

Es war ein trefflicher Gedanke des Vorstandes der Berliner Gymnasiumsfreunde, einzelne ihrer Mitglieder, die dazu besonders geeignet und geneigt waren, anzuregen, daß sie bisweilen in der Presse das Wort für die Sache des Vereins nehmen möchten. Denn man hat zwar gegenüber den antihumanistischen Ergüssen in den Zeitungen meist das Gefühl, daß sie ein Entgegentreten nicht verdienen: so strohen sie meist von Sachkenntnis und von Unlogik, daß man sich sagt, jeder Verständige werde sie ja alsbald mit Lachen bei Seite legen. Doch man bedenkt nicht, daß Halb- und Viertelverständige (um von den ganz Unverständigen abzusehen) durch solche Expektorationen oft genug beeinflusst werden und daß die Dinge heutzutage nicht bloß von Verständigen entschieden werden. So hat denn besonders E. Grünwald sich öfter in seiner frischen, bald humoristischen, bald scharf zuhauenden Weise vernehmen lassen, in Beilagen zur Nationalzeitung, zum Berliner Tageblatt, zu den Berliner Neuesten Nachrichten und im Tag, außer ihm Geheimrat Friedensburg in der Vossischen Zeitung, Direktor Lück und Oberlehrer Dr. Bösch in pädagogischen Zeitschriften; und sehr dankenswert ist es auch, daß neun dieser Aufsätze jezt zu einem kleinen Heft mit einander verbunden sind, in dem nun die Mitglieder der Vereinigung und Andere, die sich für unsere Kämpfe interessieren, allerlei gute und in bester Form gebotene Gedanken lesen können, z. B. über das Verhältnis von Haus und Schule, über Schülermoral, Dilettantismus in der Pädagogik, das Extemporale, das Englische auf dem Gymnasium. Sie werden sicher, wie der Herausgeber am Schluß des Vorworts schreibt, aus diesen Schutz- und Truchschriften erkennen, daß wir unsere höheren Schulen nicht für unantastbar, ihre Lehrer nicht für unfehlbar ansehen, daß wir aber freilich die Grundlagen unseres Schulwesens für durchaus gesund und bewährt und insonderheit die humanistische Bildung für einen unentbehrlichen Einschlag in unsere Kultur erachten, der, weit entfernt, antinational

zu sein und für das moderne Leben untauglich zu machen, einem möglichst großen Teil der zur Führung unseres Volkes berufenen Gebildeten erhalten werden muß. Möchte nach nicht zu langer Pause ein zweites Heft folgen, in dem wir dann neben Anderem Grünwalds schon gedruckte Aufsätze über „die Befreiung des Kindes“, über den Pflichtbegriff und die Schule und, wenn möglich, auch seine etwas umfangreichere, in den Preussischen Jahrbüchern erschienene prächtige Abhandlung über den Humor in der Schule zu finden hoffen; und möchten recht viele Kollegen dieses erspriessliche Wirken in der Presse sich zum Vorbild nehmen. Im allgemeinen sind ja die Tagesblätter mehr geneigt Mörgeleien an der Schule aufzunehmen, aber es gibt wohl überall auch Blätter, die die Verteidiger zu Wort kommen lassen. U.

**Gerhard Hauptmann, Griechischer Frühling.** Berlin 1908, 266 S. 2 Taf. 6,80 Mk.

Ein gut humanistisches Buch, freilich im Sinne des Humanismus, der mit dem sogenannten „klassischen Altertum“ nicht viel zu tun hat. Daß wir das Menschliche in allen seinen Höhen und Tiefen gerade in Hellas suchen und finden, bewirkt nur die eigene Stellung in der Weltgeschichte, die uns zwingt, in der Jugendzeit der europäischen Kultur unser eigenstes Wesen, das, was wir sind, weil wir es immer gewesen sind, zu erkennen. Doch will das Hellenentum eben auch als das erkannt werden, was es war, nicht, was es hätte sein sollen.

So hat hier ein Laie, dessen Dilettantismus sich in kleinen und großen Unrichtigkeiten ungeniert verrät, an der lebendigen Wiedererweckung des Hellenentums mitgearbeitet. Eine unbestimmte Sehnsucht treibt ihn seit 26 Jahren dahin, wohin „mit Dampfschiffen oder auf Eisenbahnen hinreisen zu wollen fast so unsinnig erscheint, als etwa in den Himmel eigener Phantasie mit einer wirklichen Leiter steigen zu wollen.“ Aber schon Korfu heilt ihn von diesem Wahne. Im „Garten der Kirche“ hat er eine Vision, die ihm im Meeressrauschen und Windeswehen die Odyssee zur Wirklichkeit werden läßt. Im Grunde sieht der Dichter ja dasselbe, wie andere Sterbliche, und das Häßliche, Elend und Armut, die er sehen muß, schwinden nicht

hinter der rosaroten Brille eines falschen Idealismus. Um aber die Gesamtheit der Eindrücke und nicht bloß Einzelheiten wiederzugeben, schafft er Märchenbilder, deren Plastik und Realität auch den Unkundigen, und das ist gerade bei Reisebeschreibungen so schwer, in ihr Bereich zieht. Weiter Olympia, dessen verwunschene Stille und grünes Tal sich ihm mit Festestrubel füllt. Aber über Hellas lacht nicht immer der ewig blaue Himmel, und so fährt er in Athen ein im Regen, ohne diesen als deplaziert oder unantit zu empfinden. Athenische Soldaten denkt er bei solchem Wetter auf dem Marsche. Das moderne Athen vergift er, um sich im Theater ganz in die erhabene Stimmung der Tragödie zu versetzen, und wandert auf die götterreiche Akropolis und nach Eleusis, um zu empfinden, was heidnische Religiosität gewesen sei. Delphis Alpenluft lehrt ihn echtes Hirtenleben kennen, während ihn Mauern und Steine kalt lassen. Endlich führt sein Weg über Korinth und Mykene nach Sparta, und während ihm ein trüber Abend auf dem furchtbar öden Felsen von Trokolorinth die düstere Familien-tragödie Perikanders in den Sinn kommen läßt, verliert Mykene den ernstesten Zug, den ihm erst die Tragödie aufgeprägt hat. Das war ein Leben in Leppigkeit und Luxus, in Reichtum und Genuß, eine starke Lebensbejahung, neben der die berühmten Verse Homers von der Resignation gar nicht zu Wort kommen.

So hat ein Dichter, der die Geister versteht und feinfühlig den Stimmen lauscht, die heute wie damals sprechen, uns das in Worte und Bilder gefaßt, was wir selbst gefühlt haben, ohne es mitteilen zu können, das Bild von einem lebendigen Hellenentum, das kein Ideal, sondern Wirklichkeit ist: „Ich habe das schwächliche Griechentum, die blutlose Liebe zu einem blutlosen Griechentum niemals leiden mögen.“ Das ist es, was sein Buch zu einem echt humanistischen stempelt, in dem lebendiges Leben pulsiert oder um mit dem Verfasser zu sprechen: „Wenn etwas vorüber ist, so ist es am Ende für unsere Vorstellungskraft gleichgültig, ob es gestern geschah oder vor mehr als 2000 Jahren, besonders wenn es menschlich vollbegreifliche Dinge sind.“

Freiburg i. B.

Wolf Aly.

### Austriaca.

1) **Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellertwahl bei der Lektüre.** Von Dr. Kamillo Huemer. Wien und Leipzig 1907. Fromme. 79 S.

2) **Zur griechischen und lateinischen Lektüre am österreichischen Gymnasium.** Eine Kritik neuerer Vorschläge zum Lektüre-

kanon von Dr. Friedrich Ladeck. Wien 1908. 122 S.

3) **Das klassische Gymnasium und die Vorbereitung zu unsern Hochschulen.** Neben und Gedanken von Dr. Robert Pattai. Wien 1908. 73 S. 2) und 3) im Selbüberlage.

4) **Mindest-Lehrstoff und Normal-Lehrstoff als Grundlage einer Mittelschulreform.** Von Dr. Hermann Raschke. Innsbruck 1908. Wagner. IV und 231 S.

5) **Eduard Stettner, f. l. Prof. in Bielitz. Wozu studiert man noch heutzutage Latein und Griechisch?** Ein Beitrag zur Schulreform. Wien 1907. K. Herolds Sohn. 165 S. 8°. W. 2.60.

Alles Austriaca, aber auch für uns „Reichsdeutsche“ nicht unwert gelesen zu werden: halten sich doch unsere österreichischen Freunde für „nur politisch, nicht kulturell von uns geschieden“; kämpfen wir und sie doch denselben Kampf um römische Kraft und griechische Schönheit. In diesem Kampfe werden besser als alle theoretischen Erörterungen für uns Gymnasialleute der Geist sprechen, der in unsern klassischen Stunden herrscht, und das Feuer, das wir an der Hand weise gewählter Schriftsteller in unsern Schülern zu entzünden verstehen. Und so beschäftigen sich die ersten beiden Verfasser mit der wichtigen Frage des Lektürekansons. Daß über einen solchen zwei Fachleute zu völliger Uebereinstimmung kommen, ist beinahe ausgeschlossen, aber bei der Reichhaltigkeit der Auswahl auch nicht nötig; für österreichische Vorschläge ist zudem zu beachten, daß unser Gymnasium etwa 20 Lateinstunden und 8 griechische mehr als das unserer Nachbarn hat.

Für möglichste Freiheit in der Auswahl des Lektürestoffes sind Huemer und Ladeck, beide mit der (auch in den preussischen Lehrplänen von 1901 zum Ausdruck kommenden) Beschränkung, daß nur künstlerisch Vollendetes oder wenigstens inhaltlich Bedeutendes zu lesen sei. Im einzelnen muß ich von Huemer öfter abweichen. So kann ich die Erziehung Xenophons durch Arrian (gegen ihn sind auch Eckstein und v. Wilamowitz) nicht billigen: abgesehen von der sauberen und schlichten Darstellung, die so sehr für die Anfangsstufe paßt, ist Xenophon doch auch eine Schule der Tapferkeit, Ausdauer und Geistesgegenwart; öde Strecken übergeht man. Als Vorstufe für die Platonlektüre scheinen mir ebenso die Memorabilien, mögen sie nach neueren Untersuchungen auch der Originalität entbehren, ein sehr geeignetes Buch. Thukydides bloß anhangsweise zu lesen, ist nicht ausreichend; ihn der Privatlektüre zu überlassen, scheint mir wegen der Schwierigkeit des Autors nicht angängig. Aus demselben Grunde und weil er kein Muster der Form ist, lehne ich auch Plutarch ab. Die Athener waren ein redendfreudiges und prozesswütiges Volk: diese Seite des griechischen Lebens und einige Kennzeichen vom attischen Gerichtswesen vermittelt uns Dytas, den ich der Obersekunda erhalten sehen

möchte. Warm tritt der Verf. für Platon ein; ich bin aber nicht so eingenommen gegen die kleineren Dialoge wie er (im Euthyphron z. B. steckt doch mehr, als man gemeinhin glaubt), auch nicht gegen den Gorgias (vgl. H. F. Müller in der ZGW. LXIII, 1), zumal wenn man den ersten Teil gehörig kürzt und den zweiten besonders berücksichtigt. Das Symposion und den Phaidros halte ich als Ganze für die Schule zu schwer; gute Erfahrungen habe ich mit Weizensfels' Auswahl gemacht. Von Aristoteles etwas zu lesen, ist sehr lohnend: die Stücke aus der Poetik würde ich aber dem Lehrer des Deutschen überlassen und ein'ige Kapitel der Politik vorziehen (s. Weizensfels' Auswahl). Die poetische griechische Lektüre fängt man in Oesterreich mit der Ilias an; ich meine, die Odyssee steht dem jugendlichen Empfinden näher. Aristophanes würde ich auch nicht der Privatlektüre zuweisen — auf keinen Fall die Wolken mit ihrem verzerrten Sokratesbilde, und diese noch auf zwei Klassen verteilen —, ebensowenig die Lyriker; mit einer Auswahl aus Aristophanes möchte ich bei einer guten Generation einmal einen Versuch machen. Im Lateinischen fällt Huemers Abneigung gegen Ciceros philosophische und rhetorische Schriften auf: Zielinski hat gezeigt, daß Cicero doch nicht bloßer Eklektiker ist, und ein schöner geschriebenes Buch als *de oratore* gibt es in der lateinischen Literatur nicht; auch Ciceros Briefe vermißt man ungern. H. befürwortet auch den Lyriker Ovid, wendet sich nachdrücklich gegen die Unterschätzung Vergils und wünscht Berücksichtigung von Catull, Tibull und Propertius — wenn nur das *multum non multa*, zumal in Oesterreich, nicht darunter litte! Für das Obergymnasium verlangt der Verf. mehr Stunden Griechisch als Lateinisch — darüber ließe sich reden; aber entschieden müssen wir uns gegen die von ihm empfohlene Abschaffung der lateinischen Grammatikstunden für die Oberklassen wenden: die grammatischen Kenntnisse müssen schon im Interesse der Lektüre auf der Höhe erhalten werden. Wenn lateinische und griechische Extemporalien den Schüler „langweilen“, so liegt das am Lehrer, von dem H. im Schlußwort mit Recht viel verlangt. Zu beachten wäre endlich noch der *avis aux directeurs* S. 75, wenn er auch in die Anmerkung verwiesen ist: ich kenne strebsame und brauchbare Lehrer, die erst mit fünfzig Jahren zum Unterricht in den Oberklassen gekommen sind.

Ladeck's Sonderabdruck aus der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1907/8 bezieht sich oft beistimmend auf Huemer; er hält im ganzen am traditionellen österreichischen Kanon fest, gibt neben beachtenswerten methodischen Erörterungen wertvolle Winke zur Würdigung und Auswahl der Lektüre und zeigt eine ausgedehnte Kenntnis der einschlägigen Literatur. Ladeck polemisiert gegen die von Kukula, Martinak und Schenk —

nicht durchaus *de consilii sententia* — verfaßte Broschüre (Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am ö. G., Teubner 1906), mit denen er hart ins Gericht geht. Er weist Martinak (Zur Geschichte und Theorie der Klassiker-Auswahl) viele Ungenauigkeiten nach, hält die von ihm aufgestellten Reformmotive für verfehlt, widerspruchsvoll oder unklar und erklärt sich gegen dessen Verfechtung des historischen Prinzips für den geschichtswissenschaftlich geläuterten Humanismus (Jmmisch), verlangt die Lektüre des Bedeutendsten und macht dem Dreimännerbunde den Vorwurf, daß er dem modernen Zeitgeist entgegenkommen zu wollen vorgebe, während doch schließlich seine Forderungen größtenteils alt und festgelegt seien. Im Gegensatz zu Schenk ist er gegen freie Wahl zwischen Sophokles und Euripides, den er höchstens der Privatlektüre vorbehalten will, ist auch gegen Beschränkung der Homerlektüre (vgl. meinen Aufsatz ZGW. XLI, 7) und gegen Hesiod, was nicht bloß für österreichische Verhältnisse zu billigen sein dürfte. Warm verteidigt er Demosthenes, den er nicht für zu schwer hält, auch den Menschen; ebenso Xenophons Anabasis unter Ablehnung Arrians, während er die Memorabilien für zu schwer erachtet, ohne aber dem interessierten Lehrer ihre Lektüre zu versagen. Herodot will er nicht so weit wie Sch. hinaufgehoben haben. Mehr Zeit verlangt er für Platon, dessen Apologie er nicht missen will, ebenso wenig wie den zweiten Teil des Gorgias (Sch. den ersten!) und von den kleinen Dialogen Euthyphron und Laches (bei diesem würde ich mich mit Kap. VII und XIII—XIV begnügen). Im ganzen tritt er aber (mit v. Wilamowitz) für größte Freiheit des Lehrers gerade bei dieser Lektüre ein. Entschieden ist er gegen Ersetzung des Demosthenes durch Lysias. Plutarch lehnt er ab: für die O II ist er zu schwer, in I ist Wichtigeres zu lesen; allenfalls könnte er für die Privatlektüre in Betracht kommen, wenn nicht gerade er (was schon Weizensfels bemerkt hat: *Wochenschrift für N. Bh.* 1898, S. 215) durch Uebersetzungen genügend kennen gelernt werden könnte. Gern läse er Thukydides, aber nicht mit Anfängern. Endlich gegen Kukula polemisierend wendet sich Ladeck gegen dessen Charakterisierung des Kanons als „traurig veraltet“. Er empfiehlt — gegen die von H. befürworteten Chrestomathien — dringend Nepos, Cäsar (sein b. G. „eine durch nichts zu ersetzende Jugendschrift“; auch ich finde Weizensfels' Urteil im Teubnerschen Handbuch zu hart), auch Curtius. Energetisch spricht er für Cicero (Zielinski's 2. Auflage war dem Verf. noch nicht bekannt), der „reichen Inhalt in vollendeter Form bietet“, „einen Katechismus der antiken Humanität“, nur wundert er sich, daß H. die Reden so bevorzuge. Während dieser Vergil als zu schwer auf die Universität verweisen und höchstens einen Gesang der Aeneis lesen will, tritt L. für die gewöhnliche Auswahl mit Wärme ein. Durchaus beistimmen muß man

ihm auch, wenn er die Briefe des jüngeren Plinius abweist: „wir wollen Kunst, nicht Künstelei in der Schule“. Am allerwenigsten könnten durch ihn die philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros ersetzt werden. Ich meine, man könnte wohl gelegentlich einmal einige Briefe vorlesen, wie das ja mit den Stücken aus der Korrespondenz mit Trajan im Religionsunterrichte und mit denen über den Untergang von Serkulaneum und Pompeji im Geschichtsunterrichte zu geschehen pflegt. Auch L. hat nichts gegen Proben aus Catull, Tibull und Propert, vorausgesetzt, daß die Vergillektüre nicht darunter leide. Endlich präzisiert er seine Stellung zum gegenwärtigen Kanon, den er für verbesserungsfähig hält, der aber immer noch das Bessere und mehr Freiheit biete, als die Vorschläge der Reformers; er stellt einige Erwägungen zur Diskussion, die auf noch größere Bewegungsfreiheit der Lehrer hinauslaufen. Die Arbeit ist überzeugend, oft scharf und witzig geschrieben.

Der Reichstagsabgeordnete Pattai ist als umfassend gebildeter Laie der antihumanistischen Bewegung in unserm Nachbarreiche aufmerksam gefolgt und hat ihr in Rede und Schrift zu widerstehen versucht. Er hält (Rede auf der Wiener Schul-enquete am 22. Jan. 1908) das Gymnasium für die beste allgemeine Vorbildungsanstalt für alle höheren, auch die technischen, Berufe, ja gerade im Hinblick auf diese warnt er davor, die Realschule zu einer Fachschule zu machen, und hebt die Bedeutung der klassischen Sprachen, des Lateinischen vornehmlich nach der logischen, des Griechischen nach der humanistischen Seite klar und eindringlich hervor. Um für Gymnasium und Realschule — die er auf einen achtjährigen Kursus erweitern und mit Latein bedenken will — einen gemeinsamen Unterbau zu schaffen und so den Eltern die Wahl zwischen mehr humanistischen und mehr realistischen Studien für ihre Söhne zu erleichtern, möchte er das Griechische bis zur V (unserer U II) hinaufschieben, damit zugleich auf dem Gymnasium für Physik und darstellende Geometrie mehr Raum schaffend, und für die Realschule Einführung in die griechische Literatur durch Lektüre von Uebersetzungen; beide Anstalten sollen volle Gleichberechtigung erhalten. Man weiß, daß diese Vorschläge trotz starker Unterstützung auf der Enquete nicht durchgegangen sind. Ablehnen müssen wir des Verfassers Angriffe auf die gegenwärtige Methode des Sprachunterrichts: der von ihm befürwortete „empirische“ Betrieb der Spracherlernung ist ein durchaus unwissenschaftlicher, bringt die Schüler um die doch auch vom Verf.

geschätzte logische Bildung und gibt nie und nimmer eine solide Grundlage für die Lektüre; hat diese Methode doch selbst in den modernen Fremdsprachen nach dem Reformrausch der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts bei uns Fiasco gemacht. Diese Rede sowie andere vor und nach der Enquete im Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums gehaltene sind infolge manch hübschen Gedankens und begeisterter Anerkennung des Klassizismus von starker Wirkung gewesen. In einer Kritik des ministeriellen Erlasses vom 29. Februar 1908 (Zur Reform der Reifeprüfung) macht P. beachtenswerte Ausstellungen: so ist ihm die Prüfung in der Geschichte zu eng, und für die alten Sprachen erscheint ihm „ein Examen nur aus der besten oder allerschlechtesten (schriftlichen) Leistung“ mit Recht verwunderlich (man vgl. meinen Aufsatz in ZGW. LXII, 9). Wie der Verfasser mit seiner auch hier empfohlenen induktiven Methode des Sprachunterrichts die nach ihm von diesem erwartete „Schulung des Denkens“ vereinigen will (denn er warnt ausdrücklich vor Oberflächlichkeit in der Lektüre), ist schwer zu sagen. In dem nächsten Aufsatze (Lehrstoff und neue Schultypen) dringt er auf Einführung einer modernen Sprache, womöglich Französisch, auf dem Gymnasium, auch auf stärkere Berücksichtigung der Körperbildung, jedoch unter Ausschließung des Sports; für die neue Realschule schlägt er den Namen Realgymnasium vor; die Einheitschule bekämpft er, freilich lange nicht mit erschöpfenden Gründen. In den „Unterrichtsplänen“ will er den späteren Anfang des Griechischen durch verstärkte Stundenzahl wett machen — aber sechs Stunden büßte der Gegenstand gegen früher doch bei ihm ein. Er möchte, daß eine möglichst große Anzahl Gebildeter Griechisch lernte, und daß auch auf seinem Realgymnasium Latein nicht bloß getrieben werde, um das Französische besser zu fundieren. S. 70 steht das hübsche Wort: „Die Sprache ist der menschliche Geist in Arbeit.“

Raschkes Buch habe ich in der Deutschen Literaturzeitung (1908, Nr. 26) besprochen, worauf ich verweise. Ich wiederhole hier nur, daß der Verfasser in gewandter und gewinnender Darstellung unter Verzicht auf alle kleinen Mittel eine grundlegende Umformung des ganzen höheren Schulwesens anstrebt. Um die Schüler zu entlasten, den Unterricht zu vertiefen und die Individualisierung als wesentlichen und entscheidenden Bestandteil in das System organisch hineinzuverlegen, verlangt R. zwei Lehrpläne, deren erster das Mindestmaß dessen enthält, was für die allgemeine Bildung nötig ist, der zweite das Höchstziel für die Durchschnitts-

begabung festsetzt. Näheres und einige von mir geäußerte Bedenken bitte ich a. a. O. nachzulesen. Hier möchte ich nur etwas näher auf die Stellung eingehen, die der Verfasser dem klassischen Altertum gegenüber einnimmt. Er will in dem Streit, ob das Studium der Antike (in Oesterreich) die Grundlage der höheren Bildung bleiben sollte, nicht ausdrücklich Partei ergreifen, stellt aber fest, daß nicht die mindeste Aussicht — oder Gefahr, je nach dem Standpunkt — vorhanden ist, die klassische Philologie (!?) aus den österreichischen Mittelschulen ausgemerzt zu sehen, wie das u. a. auch die Forderung Latein in die Realschule zu verpflanzen beweise. Von den Erfolgen des klassischen Unterrichts denkt er nicht gerade hoch: den Geist der Antike lehre die Mittelschule tatsächlich nicht verstehen. Damit drückt er sie, was er auch unumwunden als ihre Aufgabe eingesteht, zu einer Fachschule für Philologen herab. Dann wären denn aber doch die Gymnasien für den Staat ein gar zu kostspieliges Unternehmen und der klassische Unterricht wirklich, wie einer seiner Gegner behauptet hat, „unwirtschaftlich und eine Vergeudung nationaler Kraft“. Daß die Griechen und Römer uns nicht in all und jeder Beziehung zum Vorbilde dienen können, ist ohne weiteres zuzugeben, aber einmal nicht richtig, daß auf Schattenseiten des antiken Lebens (wie Männerfreundschaften) in der Schule durchaus eingegangen werden müsse (Maschke unterstreicht), und zweitens sehr übertrieben, „daß die in der Schule unterdrückten Klassikerstellen gerade dasjenige enthielten, was dem Verständnis der Antike, im guten wie im schlechten Sinne, erst die Lichter aufsehe“. Aber streiten wir uns nicht um den Begriff „Geist der Antike“: wenn wir unsere Schüler durch einen gediegenen lateinischen und griechischen Sprachunterricht zu scharfer Erfassung des Wortsinnes und Gedankenzusammenhanges, zu Wahrhaftigkeit und Treue, zu bewußter Erfassung der Erscheinungen der Muttersprache erziehen und dazu durch einen verhältnismäßig leichten Ueberblick der Entwicklung der beiden alten Kulturvölker den Blick für die verwickelteren Verhältnisse der Gegenwart schärfen und durch ewig gültige Wahrheiten und bildende Kräfte, wie sie uns aus jenen Zeiten entgegenströmen, Geist und Gemüt der Jugend füllen und beglücken — dann mag das Bild, das sie aus der Schule mitnimmt, immerhin ergänzungsfähig und ergänzungsbedürftig sein: das Gymnasium ist dann aber weit davon entfernt, dem zukünftigen Philologen sein bloßes „Rüstzeug“ zu liefern und hat seine Daseinsberechtigung vollauf bewiesen.

Die an letzter Stelle genannte Schrift fällt noch vor die Wiener Schulenquete (Januar 1908), für die sie Richtlinien geben will. Zwei mehr kritischen Teilen folgt ein mehr praktischer: jene enthalten eine

eingehende, fast umständliche Rechtfertigung des Betriebs der klassischen Sprachen, was man aber bei dem in Oesterreich mit nicht weniger Schärfe als bei uns geführten Kampfe um das Gymnasium entschuldigen kann. Die bedeutendsten Stimmführer, auch Reichsdeutsche, aus beiden Lagern kommen zu Worte, selbst eine Fülle von Zeitungsartikeln sind herangezogen: hier läßt der Verfasser über seine Ueberzeugung vom Bildungs- und Kulturwert der Antike keinen Zweifel. Um so wunderbarer berührt es, daß er schließlich — noch dazu für Oesterreich, dessen Gymnasium an klassischen Lehrstunden weit hinter dem unsern zurücksteht — dennoch in eine Reduktion der dem Lateinischen und Griechischen gewidmeten Zeit willigt, die Abschaffung der lateinischen und griechischen Hausarbeiten zur Erwägung stellt, auch eine Reform-Mittelschule befürwortet, die nur 7 klassig ist! Wie reimt sich das mit der Erhaltung der „Eigenart“ des Gymnasiums? Desinit in piscem... Eine Fülle von guten und schlagenden Gründen für die gymnastische Sache steht dem pädagogisch erfahrenen Verfasser zu Gebote, aber er scheut dem Geschrei des Marktes gegenüber vor entschiedenen Konsequenzen zurück, wie er denn auch manchem Schul- und Weltverbesserer durch Widerlegung zu viel Ehre antut.

Berlin.

E. Grünwald.

**Platons Gorgias und Menon**, ins Deutsche übertragen von **Karl Preisendanz**, verlegt von Eugen Diederichs, Jena 1908.

Lesen die sogenannten Gebildeten noch Platon? Aufrichtig gesagt, nein, sie denken garnicht daran. Es ist aber auch nicht wohl möglich, immer abgesehen von den Philologen, die Uebersetzungen sind nicht darnach; Schleiermacher war ein großer Gelehrter und ein exakter Uebersetzer, aber nur Philologen besitzen die für seine Uebersetzung notwendige sprachliche Abhärtung. Platons Stil entspricht nicht gerade modernem Plauderton, ist aber nicht hölzern, wie diese Uebersetzung. Da liest, wer kann, allezeit lieber das Original. — Nun bekommen wir von Diederichs' Verlag eine Reihe moderner, wirklich moderner Platonübersetzungen, hier den Gorgias und Menon. Wer nähme die reizenden Bände nicht gern zur Hand und blätterte in dem schönen Papier mit dem großen Druck. Da macht der Platon gar einen anderen Eindruck und selbst eine Dame möchte ihn wohl lesen mögen. Preisendanz hat die gewählte Aufgabe trefflich gelöst. Wir brauchen in Wahrheit noch viel, viel mehr Platon. Wie konnte der Ewige uns so fremd werden!

Berlin.

Dr. Karl Fries.

Dr. **Bastian Schmid**, Oberlehrer am Realgymnasium in Zwickau, **Biologisches Praktikum** für höhere Schulen. Mit 75 Abbildungen im Text und 9 Tafeln. 1909. Teubner. 71 S.

Der bekannte Verfasser hat mit großem Geschick die für Schülerübungen geeigneten Beobachtungen und Versuche mit einer bei der angewandten Kürze erstaunlichen Klarheit behandelt. Weisse Beschränkung der rein anatomischen Mikroskopie, dafür starkes Hervortreten der physiologischen Unter-

suchungen in der Botanik, — in der Zoologie vorwiegend makroskopische Präparate sind die Hauptvorzüge des Buches. Es wird jedem Lehrer der Naturwissenschaften eine Freude und dem Schüler ein stets präzises Aufschluß gebender Assistent sein. Dazu helfen besonders die klaren Textabbildungen nebst den 9 großen Tafeln. Für die große Zahl (75) der Abbildungen ist der Preis ein geringer: nur 2 Mk. steif geheftet, 2.50 Mk. geb.

Goldap.

Fr. Rusch.

## Neuerdings eingesandte Bücher.

Mit und ohne Kritik.

### Zur Geschichte der Pädagogik.

**Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1907.** Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. (Redigiert von Prof. A. Heubaum, verfaßt von ihm und 27 Mitarbeitern aus verschiedenen Gegenden Deutschlands.) Berlin, W. Hofmann u. K. 1908. 248 S. — Die lebhafteste Anerkennung, die wir im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 103 bezüglich des Literaturberichts über 1906 aussprachen und begründeten, ist gleicherweise gegenüber seinem ersten Nachfolger am Platz, ja dieser hat Vorzüge vor dem Vorgänger, so daß jetzt hinzugegebene Sachregister. Wenn diesmal unter den Unterrichtsgegenständen die klassischen Sprachen keine Berücksichtigung gefunden haben, so hoffen wir bei dem Bericht über 1908 um so mehr darüber zu hören: an Literatur fehlt es ja auch hier nicht.

**Geschichte der neueren Pädagogik.** Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation, zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium, von Friedrich Hemann [Prof. der Pädagogik an der Baseler Universität]. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Osterwief u. Leipzig, Zickfeldt 1909. (Zehnter Band des von K. D. Beetz und Ad. Rude herausgegebenen Bücherschatzes des Lehrers.) 495 S., geh. 4,20, geb. 5 Mk. — Die große Brauchbarkeit des Buches bezeugt schon der Umstand, daß die 2½ tausend Exemplare der ersten Auflage nach 3½ Jahren vergriffen waren. Eine Musterung des Werkes schafft den gleichen Eindruck. Die durch den Zweck bestimmten Grenzen des Stoffes bezeichnet das Titelblatt und zugleich den Gesichtspunkt, aus dem vorzüglich die Entwicklung der Pädagogik in Deutschland hier betrachtet wird. Drei Betrachtungsweisen sind möglich und nützlich, die kulturhistorische, welche die Erziehung als Verwirklichung des Bildungsideals eines Volkes in einer bestimmten Periode betrachtet, zweitens die, welche den praktischen Nutzen ins Auge faßt, den der Erzieher aus der Kenntnisaufnahme großer Pädagogen der Vergangenheit gewinnt, und drittens die Art, welche die Geschichte von Erziehung und Unterricht für Entscheidung der gegenwärtigen Streitfragen verwertet. Professor Hemann urteilt mit Recht, daß der erste Gesichtspunkt meist zu wenig zur Geltung gekommen ist in geschichtlichen Uebersichten und bemüht sich ganz besonders und mit Glück den engen Zusammenhang zwischen den Wandlungen des Volksgeistes und des Erziehungswesens darzulegen. Die Darstellung schließt mit einem Kapitel über „die Krisis des Bildungsideals im Beginn des 20. Jahrhunderts“, und es ist erfreulich zu sehen, wie hier auch der schweizerische Pädagog, der nicht inmitten der gegenwärtig in Deutschland wogenden Kämpfe steht, über Torheiten der Leute urteilt, welche heute unter dem Titel der Rettung deutscher Nationalität gegen unsere bisherige höhere Schulbildung anstürmen, und wie er die Bildungsweise erhebt, die zwar nicht für die Interessen des materiellen Lebens direkt tauglich macht, aber dafür die Schüler befähigt, den historischen Entwicklungsgang der Völker auf allen Gebieten des Lebens, des Wissens und des Könnens zu verstehen.

**Die Pädagogik Joh. Friedr. Flattichs im Lichte seiner Zeit und der modernen Anschauung.** Von Dr. Willy Friedrich. Langensalza, G. Weyer u. S. 1908. 135 S. geh. 1,75 Mk. (Heft 341 des pädagogischen Magazins.)

**Heinrich Pestalozzi.** Eine Auswahl aus seinen Briefen und kleineren Schriften, herausgegeben und eingeleitet von Seminardirektor Dr. Hermann Walfemann. Mit

19 Abbildungen im Text und auf 7 Tafeln (Band III von „Deutsche Charakterköpfe, Denkmäler deutscher Persönlichkeiten aus ihren Schriften, begründet von Wilh. Capelle“). Teubner 1909. 189 S. geb. 2 Mk. — Der glückliche Gedanke dieser Sammlung, die uns bedeutende Persönlichkeiten in ihrem Wesen und ihrer Entwicklung besonders durch Auswahl aus ihren Briefen nahe bringt und die mit „Briefen der Elisabeth Charlotte, Herzogin von Orleans, ausgewählt und eingeleitet von Prof. Dr. J. Wille“ eröffnet worden ist, hat auch in dem vorliegenden Bändchen eine treffliche Ausführung gefunden. Zu Briefen von Pestalozzi und Anna Schultheß kommen „Wünsche“ aus einer „moralischen Wochenschrift“, Tagebuchblätter, Stücke aus der „Abendstunde eines Einsiedlers“, „Reden an mein Haus“, das Gedicht an den Regenbogen und Pestalozzis Testament. Die Abbildungen stellen uns außer Porträts des großen Pädagogen und seiner Frau Stätten seiner Wirksamkeit und die Köpfe von Freunden vor Augen.

Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Von Eduard Spranger. Berlin, Reuther und Reichard 1909. 506 S. geh. 8,50, geb. 10 Mk. — Dieses dem Andenken Fr. Paulsens gewidmete Buch verdient durch seine ungemein gründliche Quellenforschung wie durch neue zutreffende Gedanken eine eingehende Besprechung; doch möchten wir im Voraus auf die Bedeutung des Werkes aufmerksam machen. Von besonderem Interesse für Philologen ist die Erörterung im 4. Kapitel des 5. Abschnittes: „Humboldts Auffassung vom Griechentum“, sie ist es gerade heutzutage, wo mehrfach über die Art der Bedeutung des Hellenentums für unsere Zeit gestritten worden ist.

Wilhelm von Humboldts pädagogische Ansichten im Lichte seiner ästhetischen Lebensauffassung. Von Dr. Felix Müßler. Langensalza, G. Beyer u. Söhne 1908. 114 S. 1,50 Mk. (Heft 340 des pädagogischen Archivs.)

Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute. Festrede gehalten auf der Deutschen Lehrerversammlung zu Dortmund 1908 von Paul Ratorp. Gießen, Löpeltmann 1908. 81 S. 50 Pf.

Die bayerische Oberrealschule vor 100 Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte des Allgemeinen Normativs von 1808 und des Realschulwesens. Auf Grund der Quellen dargestellt von Dr. R. Küffner, Professor der Oberrealschule Nürnberg. Nürnberg 1908, Heerdegen-Barbeck. 88 S. U.

## Zur Förderung der Knabenhandarbeit und der Jugendspiele.

Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit (Vorsitzender Abgeordneter von Schendendorff in Görlitz) versendet soeben das Programm seines Lehrerseminars zu Leipzig für 1909. Den Anforderungen der Entwicklung folgend, ist dasselbe umfangreicher als in früheren Jahren. Zu den seitherigen, regelmäßig abgehaltenen technischen Kursen in der Holz-, Metall- und Papparbeit, die am 6., 12., 19. Juli und am 2. August beginnen, treten hinzu: 1. zwei Kurse zur Ausbildung im Werkunterrichte von je vierwöchiger Dauer, die ihren Anfang am 6. Juli und am 28. September nehmen. Dieser Unterricht dient in erster Linie der Förderung der Anschauung durch Selbstbetätigung; 2. ein Fortbildungskursus von vierwöchiger Dauer für Handarbeitslehrer und Leiter von Schülerwerkstätten, die schon Unterrichtspraxis besitzen oder sich insbesondere zur Leitung von örtlichen oder provinziellen Lehrerkursen ausbilden wollen; dieser Kursus beginnt am 28. September; seine Einrichtung entspricht dem vielfach hervorgetretenen Bedürfnis. Auch erkennt der Deutsche Verein weiterhin in der Regel nur solche örtliche u. Lehrerkurse als in seinem Sinne ausgeführt an, deren Leiter einen Fortbildungskursus in seinem Seminar durchgemacht haben; 3. ein Informationskursus für Schulleiter, Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte, wie er wiederholt in ähnlicher Weise in den letzten Jahren abgehalten worden ist. Er ist kostenlos und bezweckt die Einführung in die theoretischen Grundlagen des Handarbeitsunterrichtes, sowie die Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen seiner praktischen Ausgestaltung. Er findet etwa Mitte Juli statt und dauert etwa eine halbe Woche.

Über die Kurse 1, 2 und 3 werden besondere Programme ausgegeben und auf Wunsch an Interessenten versandt. Meldungen dafür sind nur an Herrn Seminardirektor Dr. Pabst, Leipzig, Scharnhorststraße 19, zu richten.

Über den IX. Deutschen Kongress für Volks- und Jugendspiele, der vom 19.—21. Juli 1908 in Kiel stattfand, ist genauer Bericht erstattet in einem 1909 bei Teubner erschienenen Bändchen (zu 1 Mk.). Herausgeber ist Hofrat Prof. S. Maydt in Leipzig. Hier finden wir ein außerordentlich erfreuliches Bild eines gesunden Volks- und Jugendspielens, wie es sich in Schleswig-Holstein unter der Führung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele entwickelt hat, und wie es in Kiel durch den 24 Hektar großen städtischen Sport- und Spielplatz möglich geworden ist. Viele gutgelungene photographische Aufnahmen von den Spielvorführungen, Pläne des Spielplatzes und sonstige Bilder schmücken das 96 Seiten enthaltende, gut ausgestattete Buch. Auf dem Kongress wurden vier sehr bedeutsame Vorträge gehalten, die mit den sich anschließenden Verhandlungen in dem Bericht enthalten sind. Es sind dies: Die Notwendigkeit der verbindlichen Spielnachmittage für die städtische Volksschuljugend, Sanitätsrat Prof. Dr. Schmidt-Bonn; Fortbildungsschulpflicht und körperliche Erziehung der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter, Direktor der kaufmännischen Fortbildungsschulen Dr. Knörk-Berlin; Der 2. September, ein Nationalfesttag der deutschen Jugend, Professor Dunker-Rendsburg; Friedrich Ludwig Jahn, Universitätsprofessor Dr. Unzer-Kiel.

Bald danach erschien im gleichen Verlag auch das 18. Jahrbuch des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele. Es ist von S. Maydt in Gemeinschaft mit den beiden Vorsitzenden des Zentralausschusses, den Herren Abgeordneten von Schendendorff-Görlig und Sanitätsrat Prof. Dr. Schmidt-Bonn, herausgegeben und gibt uns in 31 teils theoretischen, teils aus der Praxis genommenen Aufsätzen ein allgemeines Bild von dem schönen Stande der Volks- und Jugendspiele und verwandter Leibesübungen in freier Luft in Deutschland. Unter anderem enthält das Jahrbuch die im Vorjahre aufgenommene Statistik über Spielplätze, Spielbetrieb, Ferienspiele und Ferienerholung, Schwimmen, Baden und Eislauf. In dem Abschnitt „Verwandte Leibesübungen“ werden fröhliche Schülerwanderungen, Kriegsspiele, Rudern, Lawn-Tennis (Freiherr von Fichard) und „Sportliche Leistungen der Batuffis in Ruanda“ (Deutsch-Ostafrika) in anziehender Weise mit vielen Originalabbildungen geschildert. Der eigenartige Buchschmuck wird dem Künstler Alois Kolb verdankt.

## Für eine Ausgabe von Grillparzers Werken.

Wien, im Februar 1909.

Der Stadtrat der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien hat den Beschluß gefaßt, das Andenken des größten österreichischen Dichters, Franz Grillparzers, durch die Veranstaltung einer würdigen kritischen Ausgabe seiner sämtlichen Werke zu ehren, und hat den Professor der deutschen Sprache und Literatur an der deutschen Universität in Prag Dr. August Sauer, den bewährten Kenner von Grillparzers Leben und Werken, mit der Herstellung dieser Ausgabe betraut, die im Verlage der Buch- und Kunsthandlung Gerlach & Wiedling in Wien in 25 Bänden erscheinen wird. Sie soll neben allen abgeschlossenen dichterischen und prosaischen Arbeiten auch die Entwürfe und Fragmente, die Studien und Tagebücher, die Briefe von dem Dichter und an ihn, endlich die von ihm verfaßten Altentstücke in umfassender Weise vereinigen.

Zur Vervollständigung des in der Wiener Stadtbibliothek bereits aufgesammelten bedeutenden Handschriftenschatzes wendet sich der Unterzeichnete hiemit an alle Besitzer von Handschriften Grillparzers, insbesondere an alle Bibliotheken, Archive, Theater, Vereine, Verlagsbuchhandlungen, Autographensammlungen etc. mit der ergebenen Bitte, dem Herausgeber alles zerstreute einschlägige Material gütigst zugänglich zu machen. In Betracht kommt alles, was sich von Grillparzers Hand erhalten hat, unter anderem

die vielen Stammbuchblätter, Sprüche, Epigramme, Widmungsexemplare seiner Dramen oder seiner Porträte in Privatbesitz; ferner Druckexemplare seiner Werke, in welche er Verbesserungen eingetragen hat, Bücher oder Manuskripte, welche er mit Bemerkungen versehen hat; auch scheinbar wertlose Aufzeichnungen, selbst wenn sich ihr Inhalt zur Veröffentlichung nicht eignen sollte, können unter Umständen in größerem Zusammenhang Bedeutung gewinnen; ferner alte Abschriften, die auf Grillparzers Originale zurückgehen, ältere Theatermanuskripte seiner Dramen, handschriftliche Sammlungen seiner Gedichte und Epigramme, Briefe an ihn oder über ihn und seine Werke, Dokumente über sein Leben, Dekrete, Kontrakte u.; auch seltene Drucke, besonders Einzeldrucke seiner Gedichte. Endlich werden auch bloße Hinweise auf erhaltene Handschriften oder versteckte Drucke erbeten.

Die Zusendung von Handschriften wird an die Direktion der Wiener Stadtbibliothek (Wien I, Rathaus) erbeten, wo für feuersichere Aufbewahrung und pünktliche Rücksendung sowie für Vergütung der Kosten Sorge getragen wird. Sollte sich die Versendung der Originale als unmöglich erweisen, so werden möglichst genaue (am besten photographische) Kopien erbeten.

Jede Förderung der Ausgabe wird in dieser dankbar verzeichnet werden.

Dr. Karl Lueger.

Bürgermeister der k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien.

## Zur 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Das Präsidium dieser Versammlung hat zugleich mit dem ersten Einladungsschreiben folgenden Aufruf versandt, den wir gleichfalls zum Abdruck bringen und der Beachtung unserer Vereinsmitglieder angelegentlichst empfehlen.

Zum Herbst des laufenden Jahres wird in Graz die 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner stattfinden. Von mehreren Seiten ist die Anregung gegeben worden, aus Anlaß dieses bedeutsamen Jubelfestes eine Stiftung ins Leben zu rufen, deren Ertrag zur Förderung der klassischen Altertumswissenschaft verwendet werden soll. Die Unterzeichneten, welche derzeit den ständigen Ausschuß der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bilden, erachten es für eine Ehrenpflicht, diese Anregung aufzunehmen und in die Tat umzusetzen. So möge denn an alle Freunde des klassischen Altertums und der humanistischen Bildung der Ruf ergehen, durch Beiträge das Zustandekommen dieser Stiftung, die den schönsten Schmuck und die würdigste Verherrlichung der Jubiläumsversammlung bilden wird, zu sichern.

Um dem erstrebten Zwecke möglichst reiche Mittel zuzuführen, bedarf es einer ausgebreiteten und regen Werbetätigkeit, die selbstverständlich genaue Kenntnis der örtlichen Verhältnisse voraussetzt.

Die Unterzeichneten richten daher an die Empfänger dieses Aufrufes die dringende Bitte, ihrerseits, ohne eine weitere Aufforderung abzuwarten, möglichst bald Ortsausschüsse einzurichten, denen es obliegen wird, die Sammlungen in geeigneter Weise einzuleiten und an diejenigen Persönlichkeiten und Körperschaften, von denen Beteiligung an dem geplanten Unternehmen zu erwarten ist, heranzutreten. Die erfolgte Konstituierung der Ausschüsse möge dem ersten Präsidenten der Grazer Versammlung, Universitätsprofessor Dr. Heinrich Schenk, Maria-Trost bei Graz, baldigst mitgeteilt werden. Als Termin für den Schluß der Sammlungen und die Ablieferung der eingegangenen Beiträge (abzüglich der durch die Sammlung verursachten Kosten) ist der 1. September 1909 in Aussicht genommen; Einzahlstelle ist die Wechselstube der Steiermärkischen Escomptebank, Graz (Konto: Philologenstiftung), welche Einzahlungen von Teilbeiträgen, sowie von Einzelbeiträgen aus Orten, wo kein Ausschuß gebildet wird, auch vor dem angegebenen Termine entgegen nimmt.

Ein Mindestmaß der Beitragsleistung ist nicht festgesetzt; jede Spende wird mit Dank entgegengenommen.

Die Beschlußfassung über die Verwendung der Stiftung auf Grund des Vorschlages einer vorberatenden Kommission bleibt der Grazer Versammlung vorbehalten. Die Namen der Spender werden in einem der Versammlung vorzulegenden Berichte verzeichnet werden.

Regierungsrat Gymnasialdirektor Dr. D. Adametz (II. Präsident, Graz). Schulrat Professor Dr. M. Brütt (I. Präsident, Hamburg). Geheimer Regierungsrat Dr. J. Franke (II. Präsident, Straßburg). Geheimer Regierungsrat Dr. W. Fries (I. Präsident, Halle). Universitätsprofessor Dr. F. Münzer (I. Präsident, Basel). Rektor Dr. F. Schänblin, (II. Präsident, Basel). Universitätsprofessor Dr. S. Schenk (I. Präsident, Graz). Geheimer Hofrat Universitätsprofessor Dr. E. Schwarz (I. Präsident, Straßburg). Universitätsprofessor Dr. P. Wendland (II. Präsident, Hamburg).

Zugleich erlauben wir uns empfehlend auf die für die Grazer Versammlung in Aussicht genommene volkskundliche Sektion hinzuweisen, die unter dem Zeichen von «Wörter und Sachen» stehen wird und deren Gründung hoffentlich durch zahlreichen Besuch von Fachgenossen und Fachfreunden ermöglicht werden wird.

## Die 18. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet, wie schon im vorigen Heft mitgeteilt worden ist, in **Graz** am Tage vor der Eröffnung der Philologenversammlung, **Montag den 27. September**, von 10 Uhr ab in der gütigst von dem Herrn Rektor der Universität zur Verfügung gestellten Universitätsaula statt. Gymnasialdirektor Dr. Polaschek in Wien hat die Freundlichkeit gehabt ein Referat zu übernehmen „über die für erfolgreichen Betrieb des lateinischen und des griechischen Unterrichts erforderlichen Stundenzahlen und über die Mittel, durch die man deren Verminderung gut machen zu können glaubt“; Gymnasialdirektor Dr. Wiesenthal in Löben hat sich bereit erklärt zu sprechen über die Frage: „Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun?“ An beide Berichterstattungen wird sich jedenfalls eine eingehende Debatte knüpfen.

Dieser Versammlung voraus geht eine **Vorstandssitzung** am Nachmittag des 26. September um 6 Uhr in einem Zimmer des II. Grazer Gymnasiums, Lichtenfelsgasse 5, das zu benützen uns Herr Gymnasialdirektor Dr. Adametz freundlichst angeboten hat.

Ein gemeinsames Essen wird am Nachmittag des 27. September im Restaurant „Zum wilden Mann“ stattfinden, ebenda am Abend des 26. von 8 Uhr an eine gesellige Zusammenkunft der bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder.

Auch alle Freunde unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind, werden wir herzlich begrüßen.

Auch die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen.

Bezüglich der Hotels und Privatwohnungen verweisen wir vorläufig auf das wohl demnächst erscheinende zweite Rundschreiben der Philologenversammlung, werden aber eventuell Mitteilungen darüber auch in unserem im Hochsommer erscheinenden Heft bringen.

Friedrich Aly,  
3. St. erster Vorsitzender.

## Das Latein am Gymnasium.

Wir teilen das Nachfolgende aus einer Vorlesung über Gymnasialpädagogik mit, weil es auch für die Mitglieder unserer Vereinigung von Interesse sein kann, zu wissen, in welcher Weise der heranwachsenden Lehrer-Generation die Gegenstände ihrer Wirksamkeit vorgeführt werden. Die Vorlesung behandelte vor etwa 200 Zuhörern in ihrem ersten Teil die Lehrfächer, im zweiten die wichtigsten Begriffe der Gymnasialerziehung, die neben dem Unterricht zu beachten sind. Ich hebe das Lateinische heraus, das durch die Anfechtung des Abiturientenscriptums für den Augenblick wieder besonderes Interesse gewonnen hat und eine Betrachtung in größerem Zusammenhange herausforderte.

Wo eine Lehranstalt Gymnasium heißt, humanistisches, Realgymnasium, Reformgymnasium, ist ihr Hauptmerkmal, daß sie Latein lehrt, und zwar so, daß das Lateinische die relativ größte Stundenzahl beansprucht, — bei dem wissenschaftlichen Gastmahl, das sie ihren Schülern vermittelt, die *pièce de résistance*, den Rückgrat ihres Organismus bildet, oder mit welchem andern schönen Bilde man dieses Verhältnis bezeichnen oder andeuten mag. Ob mit Recht, darüber müssen Sie völlig im Klaren sein, m. H., ehe Sie Ihren Beruf antreten, und so müssen Sie sich gefallen lassen, wenn ich dieses Kapitel einigermaßen *ab ovo, in usum delphinorum* traktiere.

Am reinsten tritt diese Stellung am humanistischen Gymnasium zu Tage; beim Realgymnasium wurde sie durch den preussischen Lehrplan von 1892 so gut wie aufgehoben, und Mommsen wollte in der Konferenz vom Jahre 1900 das Latein als einen Fremdkörper ganz aus diesen Anstalten verweisen, es wurde aber durch die neueste Wendung der Dinge (seit 1900), nach welcher die Realgymnasien die Verpflichtung für akademische Studien vorzubereiten gleichfalls übernehmen sollen oder müssen, wieder aufgerichtet mit 8 Std. in VI und V, 7 in IV, 5 in III, und 4 in II und I. Das Reformgymnasium ist im Prinzip der zentralen Stellung nicht feindlich, seine Verfechter sind im Gegenteil aufrichtige und eifrige Anhänger der auf Latein und Altertum gegründeten Bildung, sie beginnen aber das Lateinische erst auf einer höheren Klassenstufe, was durch lokale Gründe und Rücksichten an bestimmten Orten sich empfahl, weiterhin dann, wie es zu geschehen pflegt, als weise und mustergültige Einrichtung gepriesen wurde.

Was berechtigt das Lateinische zu dieser zentralen Stellung an Anstalten, welche ihre Zöglinge der Wissenschaft im strengsten Sinn, den Universitätsstudien, zuführen wollen? Darauf gibt uns zunächst die Geschichte Antwort. Die höhere Kultur ist den nördlichen Völkern von Rom und römischer Sprache gekommen. Diese war im ganzen sogenannten Mittelalter und tief in die neuere Zeit hinein die Sprache der durch die Kirche vermittelten höheren Kultur, dann die Sprache des Gelehrtentums und den Landessprachen gegenüber die den geistigen Verkehr im weitesten Sinne vermittelnde, die internationale, die diplo-

matische Sprache: in einem Gespräche mit Bismarck habe ich von diesem die halb ernsthaft, halb scherzhaft hingeworfene Bemerkung gehört, daß es im Grunde zu wünschen wäre, sie bildete noch statt des Französischen die Verkehrssprache der Diplomatie. Sie ist bekanntlich noch heute die Amtssprache der katholischen Kirche, sie ist auch die internationale Verkehrssprache der Gelehrten, z. B. der über die ganze Welt zerstreuten Gemeinde der Orientalisten; und sie ist, vergessen wir es nicht, auch noch in großem Umfang die Sprache der Inschriften und Denkmäler. Es ist eine große Torheit, sie eine tote Sprache zu nennen. Von ihrem Leben habe ich mich noch vor einigen Jahren auf eigene Weise überzeugt. Wenn man vom Dorf Grindelwald nach dem Gletscher geht, so wird man, schon im Angesicht des Gletschers, zwei Schritte abseits des Wegs einen mächtigen Stein gewahr, das Denkmal eines Arztes und Alpenforschers aus Grindelwald, der bei seinen Wanderungen in den Bergen verunglückt ist und dessen Leichnam man nicht hat finden können. Auf dem Stein steht als Grab- und Denkschrift der wundervolle Hexameter:

*Quem genuit vatem templo natura recepit.*

Versuchen Sie's einmal, den Vers in eine neuere Sprache, Französisch, Englisch oder Deutsch zu übersetzen, und ganz unübersetzbar ist die schöne Doppelbeziehung *vatem templo* und *templo recepit*.

Das würde nun vielleicht allein die Stellung des Lateins im Organismus unserer Gymnasien noch nicht rechtfertigen — wohl aber beweist es, daß keiner der studieren will, sie entbehren kann: sie ist das Organ der Wissenschaft zwei Jahrtausende lang gewesen, und da man keine Wissenschaft studieren kann, ohne ihre Geschichte eine gute Strecke aufwärts zu verfolgen, so folgt, daß für alle die, welche nicht bloß lernen, sondern studieren wollen, und mithin für die Anstalten, auf denen man studieren lernen soll, ein intensiver Betrieb des Lateinischen unentbehrlich ist.

Wir verlangen also, daß vom 9ten Jahre, wo der Knabe oder das Kind ins Gymnasium eintritt, bis zum 18ten oder 20ten, wo der junge Mann über die Schwelle der Hochschule schreitet, diesem Fach ein Drittel oder später mindestens ein Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit gewidmet werde. Warum dies? 1) Weil es eine Sprache ist und nur an einer Sprache, die selbst wesentlich Denken ist, das (wissenschaftliche) Denken seine erste Schulung erhalten kann; 2) weil es die Sprache eines Volkes ist, das, nachdem es eine große Bestimmung auf Erden erfüllt hat, nicht zwar tot, aber abgeschlossen und ein Objekt reiner historischer Betrachtung geworden ist; 3) weil es die Sprache ist, an der unser Volk wie die übrigen Kulturvölker aber in anderer Weise als die romanischen, sich auf seine wissenschaftliche Kulturhöhe emporgearbeitet hat, die Sprache also, durch die es recht eigentlich seine Schulbildung im Großen empfangen hat, und 4) weil diese Sprache unmittelbar nichts mit dem Tages- und Erwerbsleben, nichts mit dem Jahrmarkt des Lebens zu tun hat, also gerade aus dem Grunde, der sie dem mitsprechenden Dilettanten und Reformschwärmer so besonders überflüssig erscheinen läßt.

Wir könnten diesen Gründen als 5ten die inneren Vorzüge der Sprache hinzufügen, und darauf hinweisen, daß die römische Sprache ausgebildet worden ist durch die öffentliche Rede im Senat und vor dem Volke, anders als die deutsche, die ihre Ausbildung zur Schrift- und Literatursprache in den Kanzleien und in den Stuben der Gelehrten, und anders als die griechische, welche sie auf dem Markt und in dem freien und lebhaften Gespräch gefunden hat, — und daß sie, die römische Sprache, mithin jene besondere nachdrucksvolle Deutlichkeit erstrebt und in hohem Grade erreicht hat, deren man sich da besleißigt, wo man andere überzeugen oder überreden will, und dabei unter der Kontrolle der Öffentlichkeit, einer zahlreichen Zuhörerschaft steht. Wir wollen in diesem Zusammenhang nur Eines fragen: Was ist denn eine Sprache? In ihrer Sprache legen die Völker unbewußt ihr Denken und Empfinden, kurz ihr gesamtes Geistesleben nieder, und der Anfang jedes wissenschaftlichen Denkens in strengem Sinn wird dadurch gemacht, daß man die Sprache des eigenen Volkes mit derjenigen eines fremden Volkes vergleicht — also sextanisch ausgedrückt diese Sprache lernt — aber nicht so, wie man Englisch, Französisch, Italienisch, die „lebenden“ oder Geschäftssprachen lernt: es muß eine Sprache sein, welche zugleich die Denkweise eines anderen Volkes und einer anderen Zeit repräsentiert, eine historische Sprache also, die den Schüler über die Gegenwart und ihre Bedürfnisse hinaushebt, und dies gibt ihr für die Erziehung zur Wissenschaft sogleich einen ganz handgreiflichen Vorzug, den keine moderne Sprache haben kann. Sie gibt allem, auch dem Trivialsten, *rota, mensa rotunda est*, ja jedem ihrer Worte etwas, was nicht trivial ist — das Geschichtliche und daselbe, was der Scherbe eines Trinkgefäßes mit Aufschrift aus römischen Tagen, das man einem römischen Grabe entnimmt, einen Wert gibt, einen ganz anderen und in gewissem Sinne höheren Wert gibt, als dem schönsten Wein- oder Bierglas im nächsten Fayenceladen. Was Jakob Grimm einmal vom Gotischen gesagt hat, daß jedes seiner Worte für uns klassisch sei — er meinte wohl, weil jedes ein Stück Geschichte unseres Volkes enthält — das gilt in anderer Weise vom Lateinischen: es ist in jedem Wort zugleich Geschichte, europäische Geschichte, Kulturgeschichte. Man spricht von formaler Bildung, von logischer Schulung als eigentlichem Ziel und vornehmstem Gewinn der Erlernung dieser Sprache: gewiß; aber die Beschäftigung mit ihr gibt unendlich viel mehr: in langsamer täglicher Arbeit erobert sich der Sextaner, Quintaner und so ferner stufenweise die wichtigsten Begriffe des äußeren und inneren Lebens, Krieg, Friede, Recht, *civis, civitas, regnum, imperium*, die wichtigsten ethischen Begriffe Freundschaft, Freigebigkeit, Tapferkeit, Mitleid und wie viele andere. Lange Zeit lebt er und ringt er mit der Sprache, vergleicht unbewußt, halbbewußt und weiterhin ganz bewußt die beiden Sprachen und in ihnen zwei Denkweisen, und dies führt für jede dieser Stufen eine solche Menge befruchtender Keime, ein solches Quantum von Geist mit sich, daß dieser Unterricht vor Allen vom ersten Tage an geädelt ist, und daß Sie, m. H., wenn Sie einmal am untersten Ende anfangen, von vornherein das beglückende Gefühl hegen können, mit ihren 9jährigen Schülern schon mitten im Tempel der Wissenschaft, mitten in der Kirche der

Wahrheitsuchenden zu stehen. Lassen Sie mich das Ihnen sagen, das mir eini-  
Niemand gesagt hat: es ist nicht vornehmer in Prima den Tacitus zu inter-  
pretieren als in VI oder V kleine Sätze übersetzen zu lassen und ich wünschte  
in der Tat aus vielen Gründen jedem jungen Philologen, der sich dem Gym-  
nasialdienst widmet, zwar nicht Jahrzehnte aber doch ein paar Jahre lang diesen  
elementaren Unterricht, damit er den ganzen Lateinunterricht und den ganzen zu  
bildenden Menschen von Grund aus kennen lerne. Man lernt ihn in gewissem  
Sinne allerdings am besten aus seinem Verhalten zur Erlernung des Lateinischen,  
was man aber nicht dahin verdrehen darf, als meinte ich, daß wer gut Latein  
lerne auch der beste Schüler sei und der beste Mensch zu werden verspreche.

Nachdem ich dies vorausgeschickt, will ich mich mit Methode und Metho-  
distik nicht weiter aufhalten, es würde Ihnen für den Augenblick wenig Nutzen  
bringen. Sie finden später durchdachte brauchbare Lehr- und Übungsbücher vor,  
bessere als früher, obgleich der Fortschritt nicht so groß ist als die Reklame ver-  
sichert, und brauchen dann nur eigenen Geist und eigene Freude und Alles,  
was bei redlichem Streben der Tag den Tag lehrt, hineinzulegen. Doch will  
ich unserem allgemeinen Einführungszweck entsprechend einige Fragen kurz be-  
sprechen, welche den Unterricht auf den verschiedenen Altersstufen charakterisieren.

Ein Irrlicht, das auf dem ganzen Wege sein Wesen treibt, ist das Gerede  
von Induktion und Deduktion und die unklare und einseitige Betonung der  
ersteren: man soll, hört man fordern, die Regel den Schüler „selbst finden“,  
durch induktives Verfahren selbst finden lassen. Vorläufig für Ihren lateinischen  
Elementarunterricht brauchen Sie bloß folgende Weisheit: es sind beim lateini-  
schen und eigentlich bei jedem Unterricht und schon auf der untersten Stufe in-  
duktive und deduktive Momente wirksam: der Lehrer sagt die Regel, erläutert  
sie an einigen Beispielen und sie erweist sich als sprachliches Gesetz oder sagen  
wir lieber: als sprachliche Tatsache an den lateinischen Übungsbeispielen, die nun  
ins Deutsche übersetzt werden — das ist, was man Deduktion, deduktives Mo-  
ment meinetwegen deduktive Methode nennen kann. Alsdann übersetzt der Schüler  
die deutschen Übungssätze ins Lateinische, findet dabei überall die Regel bestätigt,  
zu der er so wieder emporsteigt, bei der er schließlich wieder anlangt — das  
mag man Induktion, induktive Methode nennen. Die reine Induktion hat beim  
lateinischen und allem Sprachunterricht — nur Eine Ausnahme, den englischen,  
werden wir kennen lernen — auch später nur einen mäßigen Spielraum, es ist  
Eines der großen Worte, mit denen man jetzt gern operiert. Die Wahrheit,  
daß cum, wo es den Satz als Konjunktion einleitet, sofern es rein temporale  
Bedeutung hat, den Indikativ, sofern es einen kausalen Zusammenhang anzeigt,  
den Konjunktiv regiert, und den Indikativ wieder, wenn es nach einem Haupt-  
satz das Eintreffen einer zweiten Handlung und ihr zeitliches Zusammentreffen  
oder Sichberühren mit der Handlung des Hauptsatzes bezeichnet — diese Wahr-  
heit findet der Schüler nicht selbständig, induktiv, sondern der Lehrer sagt sie  
ihm, damit er sie weiterhin bestätigt finde. Er geht also hinter dem voran-  
schreitenden Lehrer her und lernt dabei allerdings nach und nach etwas vom  
Induzieren.

Ein anderes Irreführendes ist hier das, was man den Perthesianismus nennen möchte. Hermann Perthes hatte, mit dem Feuer und dem Selbstgefühl der Jugend, auf ein Minimum von Erfahrung gestützt — er ist früh zu einer Stellung gelangt, für die er noch nicht reif war und ist früh gestorben — die naive Kühnheit, etwas in die Welt zu setzen, was er eine Reform des lateinischen Unterrichts nannte, und was auf eine frühzeitige Verquickung von sachlichen und sprachlichen Interessen beim Anfangsunterricht hinauslief. Er war ernstlich der Meinung, daß mit seiner Methode jeder, auch der schlechte Lehrer, in 6 Stunden erreiche, wozu man sonst deren 10 brauche: nämlich ebensoviel Latein zu lernen. Er hatte keine Ahnung davon, daß die Hauptsache nicht das schnellere oder langsamere Lateinlernen, sondern das ist, was man am Latein lernt, die allseitige oder vielseitige Schulung des Geistes. In einem Gespräch mit einem Neuphilologen hörte ich diesen sagen, daß man es nach dieser Methode spielend lerne; er war erstaunt, als ich ihm sagte, wir legten Wert darauf, daß sie es eben nicht spielend lernten. Was uns hier hauptsächlich interessiert, weil es schon Viele in den Sumpf gelockt hat und sehr plausibel klingt, ist, daß man so bald als möglich und schon in Sexta zum Übersetzen zusammenhängender Erzählungen schreiten, also ein sachliches Interesse dem sprachlichen zu Hilfe rufen müsse: wo es dann freilich keine Schwierigkeit hat, schon die bei Horaz mit großer Feinheit behandelte Fabel von der Stadt- und Feldmaus in dessen eigener Fassung in Quinta aufzutischen. Daß dabei der Lehrer 9-Zehntel der Arbeit tut, das braucht für den erfahrenen Lehrer, der Perthes nicht war, keines Beweises. Vor diesem Irrweg, diesem Wolf im Schafskleid, das zu frühe Scheinlesen zusammenhängender und dann möglichst pikanter Stücke muß ich nachdrücklich warnen. Dies leitet uns zu einer wichtigen pädagogischen Wahrnehmung. Das erste Interesse, das sich beim normalen Sextaner gegenüber dem Lateinischen zeigt, ist das an der Arbeit selbst, die Befriedigung, die er fühlt, wenn er etwas durch seines kleinen Geistes Kraft herausbringt, eine Form richtig bildet, ein Sätzchen rein und richtig übersetzt. Dies ist eine schaffende produktive Tätigkeit schon auf dieser ersten Stufe, und wir brauchen zunächst und noch für längere Zeit gar kein weiteres Interesse als dieses. Das sogenannte sachliche Interesse, außer sofern es ganz unmittelbar aus dem Sprachlichen fließt oder zu dessen Verständnis dienen kann, lenkt hier zu Anfang nur ab, wie man dies beim Hauslehrer- und Hofmeisterunterricht sehr deutlich gewahren kann, und wir entnehmen dieser praktischen Wahrnehmung sofort das Prinzip: „interessanten“ Inhalt, zusammenhängende lateinische Stücke, also Anfang dessen was man Lektüre nennt, tritt dann ein, wenn die Schüler so weit sind, daß sie ein solches vorliegendes Stück selbst mit Beihilfe, aber nicht durch Einblasen oder Vorsprechen des Lehrers herausbringen. Die Kunst des Lehrers auf allen Stufen besteht darin, daß er so viel als nötig und so wenig als möglich hilft. Sie ist nur durch die Praxis zu erlernen, weder ich noch irgendwer kann sie lehren; der Satz selbst aber steht fest.

Daß nun weiter, je höher der Schüler steigt, diese, die Lektüre, um so wichtiger, daß sie der eigentliche Zweck wird, und das, was man grammatische

Übungen nennt, das Übersetzen ins Lateinische, das Hinübersetzen, wie der lächerliche Schulmeistersausdruck es nennt, nur als Mittel Bedeutung hat, leuchtet ein. Wir lernen die alten Sprachen, um mit dem Geist der Vergangenheit, die für unser Volk von so ungeheurer Wichtigkeit gewesen ist, Zwiesprach zu halten und dieser Geist ist niedergelegt und ausgebreitet in den auf uns gekommenen Schriften, sowie, für eine höchste, die akademische Stufe, in der Sprache an sich. Die Lektüre in diesem eigentlichen und höchsten Sinne beginnt in III mit Caesar: den *Repos* der *Quarta*, der halb noch Übungsbuch ist oder Lehrbuch und auch durch gut gemachte neue Lehrbücher wie etwa des Franzosen *Thomond's viri illustres*, das treffliche, alte, immer wieder neu aufgelegte, bearbeitete und nachgeahmte Lehrbuch, ersetzt werden kann, lassen wir bei Seite, er, *Repos* krönt das unterste der drei Stockwerke unseres Gebäudes. Hier in III bei Caesar finden wir denn auch gleich die richtige Formel für den lateinischen Unterricht, sofern er aus Lektüre besteht. Sie lautet einfach: Ergründung eines wertvollen Inhalts durch Gewöhnung an sprachliche Gewissenhaftigkeit, man könnte auch sagen: Erleben eines bedeutenden Inhalts. Wenn Sie hier von alter und neuer Methode hören, wie denn jetzt viel damit gefackelt wird, so sehen Sie doch scharf zu, ob hinter dem Worte auch ein vernünftiger Sinn steht. Man hat auf pädagogischem oder didaktischem Gebiete nichts erfunden von der Art wie das Telephon oder Telegraphieren ohne Draht. Hier, bei der Caesarlektüre, sagen wir einfach, hat sich unter Beihülfe geschichtlicher Ereignisse gegenüber der früheren Art der Behandlung, bei der das *bellum gallicum* eine Sammlung gemischter Beispiele aus der lateinischen Grammatik oder Syntax en gros war, eine neue richtigere gebildet, die keine Erfindung eines Einzelnen ist, sondern wie alles Vernünftige nach und nach gefunden worden, auch keineswegs schon überall durchgedrungen ist: sie besteht darin, das *bellum gallicum* mit Tertianern zu lesen als das, was es ist, eine Geschichtsquelle ersten Rangs für Vorgänge von großer weltgeschichtlicher Bedeutung — einer Bedeutung, die auch dem Tertianer nicht mehr gänzlich verschlossen ist. Glücklich der Philolog oder geschichtssinnige Lehrer, der diesen Unterricht längere Zeit zu verwalten hat. Der Gegensatz römischer Kultur und gallischen oder germanischen Barbarentums, die Persönlichkeit eines großen Mannes und ihre Wirkung auf soldatische Gemüter, der geschickte, tapfere, stolze Barbarenfürst *Arivost* und die erste längere ernsthafte Rede aus dem Munde eines germanischen Mannes von Fleisch und Blut — welche Sie I 44 unter diesem Gesichtspunkte noch einmal lesen wollen —, der eigentümliche großartige Organismus des römischen Heeres, eines Bürgerheeres, das zugleich ein Soldatenheer war — Waffen, Marsch, Verpflegung, Lager, Schlacht, der große nationale Aufstand eines begabten Volkes und seines heldenhaften Führers *Bercingetorix* — die prahlerische Tapferkeit celtischer Ritter, die *lovés en masse* und deren Scheitern an der eisernen Disziplin des römischen Heeres — das Alles, diese geschichtlichen Wirklichkeiten und Begriffe erarbeitet und erobert sich nach dem Maße seiner Fassungskraft der Schüler dieser Stufe, nicht mühelos, nicht rasch, nicht im Sturme, sondern fortschreitend in geduldiger aber stets lohnender Arbeit: hier ist, wie es auf wissenschaftlichem Boden zugeht,

Sachliches und Sprachliches in engem Bunde eins durch das andere zu erklären: und vergessen wir es nicht, hier ist eine Aufgabe, bei der nicht bloß der Verstand des Schülers bereichert, seine Phantasie angeregt wird, ohne aufgestürmt oder überladen zu werden, sondern wo auch der Lehrer, und wenn er den Gegenstand zum fünften oder sechsten und selbst zum zehnten Male zu behandeln hat, beständig lernt, in angeregter Stimmung die Freude nicht bloß wissenschaftlichen Einnehmens und Empfangens, sondern wissenschaftlichen Produzierens und Schaffens empfindet. Dies schon beim Übersetzen selbst, das beiläufig bemerkt, beim Lateinischen lohnender und bildender ist, als bei irgend einer anderen Sprache, selbst das Griechische nicht ausgenommen: ich schlage aufs Ungefähr ein Kapitel auf V 7 *coercendum atque deterrendum quibuscunque rebus posset Dumnorigem* — den D. durch jedes verfügbare Mittel einschüchtern und in Schranken halten — *longius eius amentiam progredi videbat, et saepe in seiner Verblendung immer weiter gehen, nihil hunc se absente pro sano facturum arbitratus, jede Thorheit, liberum se liberaeque esse civitatis, er sei ein freier Mann aus freiem Stamm. Oder I 40 quod cum fieret, non irridicule quidam ex militibus decimae legionis dixit, plus quam pollicitus esset, Caesarem facere: pollicitum se in cohortis praetoriae loco decimam legionem habiturum, ad equum rescribere: nicht unwichtig bemerkte ein Mann der 10. Legion: Caesar tue mehr als er versprochen; er habe versprochen, die 10. Legion zu seiner Garde zu machen, und jetzt mache er sie gar zu Kavaliere.*

Die Schüler können das Bildende, das Fruchtbare an diesem Übersetzen aber empfinden nur, wenn eine andere Übung, gleichsam eine technische oder Handwerksübung Sprachkenntnis und Sprachgefühl stärkt und umtreibt: es sind die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, welche der mitsprechende Dilettant ganz besonders als eine unbegreifliche Philologenschulle anzusehen geneigt ist. Hier merken wir zunächst nur die Tatsache an, daß zwischen den Leistungen in diesen Übungen und denen in der Lektüre ein bestimmtes und mithin nicht zufälliges Verhältnis besteht, der recht guten Leistung in der Lektüre eine gute im Übersetzen ins Lateinische, der guten dort ein genügend hier entspricht, dem schlechthin nicht genügenden hier auch nicht ein genügend dort, geschweige ein gut dort entsprechen kann. Ein zweiter und sehr wichtiger Rechtfertigungsgrund ist der, daß ich alles strikte Grammatische und Stilistische in diese besonderen Grammatikstunden verweisen kann, die ohne solche Übungen ja gar nicht denkbar sind und daß ich dann meine und der Schüler Kraft in den Lektürestunden auf deren eigentliche Aufgabe konzentrieren kann. Welches ist diese? Die fremdsprachliche Schrift rein um ihrer selbstwillen zu lesen, sie mir, indem ich sie ohne Nebenzweck — freilich mit reichlichem Nebengewinn — aus der fremden in die eigene Sprache übertrage, so sinnetreu als möglich, so deutsch als möglich, also, m. G., so wahr als möglich und dadurch so schön als möglich zu eigen mache. Daß diese Stunden sehr viel mehr sind als Lateinstunden, daß sie vor Allem das beste Mittel sind, den Schüler die Handhabung seiner eigenen, der deutschen Sprache zu lehren, leuchtet ein.

Daß dem Caesar zwei Jahre zu Gute kommen ist recht: er ist der erste Schriftsteller, den der Knabe, der studieren lernen soll, studiert, m. S. Für die nötige Abwechslung sorgt der dazwischen geschobene Dichter, Stücke aus Dvids Metamorphosen oder eine Anthologie. Es ist, zu Anfang wenigstens, kein sehr erquicklicher Unterricht, es ist mühsam, den Schülern über die ersten Schwierigkeiten hinüberzuhelfen, es ist aber ein sehr bildender, ein sehr notwendiger Unterricht, weil man ein Volk nicht versteht ohne seine Dichter. Man ist allzusehnell bei der Hand mit dem Wort, daß diese römische Poesie „nur“ Nachahmungspoesie sei, wir reden bei Horaz darüber; für die Metamorphosen bemerken wir beiläufig, daß manches Goldkorn ächtester griechischer Poesie, z. B. die geist- und poesievolle Sage von Phaethon, wo der Sterbliche sich vermischt, eines Gottes Geschäft zu tun und damit Verderben über sich und das Volk bringt, uns nur durch diese römische Dichtung erhalten ist.

(Fortsetzung folgt.)

D. Jäger.

## Aus der Sitzung des preussischen Abgeordnetenhauses vom 4. April.

### II.

Die sehr wertvolle Rede des Abg. Geh. Justizrats **Cassel** bringen wir vollständig, einige Bemerkungen am Anfang und eine in der Mitte ausgenommen, die unsere Leser weniger interessieren dürften.

M. S., ich möchte mich nun ein paar Fragen zuwenden, die das humanistische Gymnasium betreffen. Wir Freunde des humanistischen Gymnasiums in diesem Hause sind vielfach nicht in diesem Hause, aber außerhalb, in gewissen Versammlungen, in einzelnen Zeitschriften, als blinde, einseitige Verehrer des alten Gymnasiums dargestellt worden, die gar keinen Blick hätten für die verschiedenartigen Bedürfnisse des Lebens, die eben verschiedenartige Systeme von Schulen erforderten. Ich konstatiere, daß diese Behauptung durchaus unrichtig und unwahr ist, so oft sie auch in einzelnen Reden und Artikeln zum Ausdruck gekommen ist. Die anderen Herren und ich, die wir hier für das alte humanistische Gymnasium eingetreten sind, haben beständig betont, daß wir damit auch nicht im entferntesten an dem großen Grundsatz der Gleichberechtigung rütteln wollen, und ich konnte schon vor Jahren von mir betonen, daß ich für diese Gleichberechtigung bereits im Jahre 1896 eingetreten bin und daß ich es für eine unbedingte Notwendigkeit halte, diese Gleichberechtigung für alle Studien zu wahren.

M. S., ich gehe auch noch weiter. Ich stimme mit denjenigen Herren durchaus überein, die angeführt haben, daß es für viele unserer Städte, für industrie- reiche, gewerbetreibende Städte aufs innigste zu wünschen ist, daß sie in den Besitz von sechsklassigen Realschulen kommen. Diese sechsklassigen lateinlosen und griechischlosen Realschulen, die eine abgeschlossene Bildung gewähren für die verschiedenartigsten Berufe, die die Möglichkeit des Uebertritts zur Oberrealschule zulassen und somit dem Betreffenden den Zugang zu den Studien verschaffen, sind ein großes Bedürfnis für alle Schichten unseres Volkes, die eine höhere Bildung erlangen wollen, die aber von vornherein nicht die lange Zeit

der Schule widmen können, die der Besuch der Vorkanstalten erfordert, und die nach Besuch einer sechsklassigen Realschule mit einer in sich abgeschlossenen Bildung in das Leben und in die verschiedenen Berufe treten können. Ich würde in einer Gemeinde, in der ich etwas zu sagen hätte, dafür sorgen, daß solche Schulen errichtet werden.

Wenn ich die Ausführungen des Herrn Kommissars der Königlichen Staatsregierung richtig dahin verstanden habe, daß es unter Umständen notwendig sei, auch auf Kosten eines alten Gymnasiums, wenn es aus lokalen Gründen nicht mehr nötig scheint, eine andere höhere Schule zu errichten, so stimme ich dem ganz bei. M. H., die Freunde des humanistischen Gymnasiums denken gar nicht daran, alle Welt mit Gymnasialbildung vollzupropfen, und denken gar nicht daran, in Tränen auszubrechen, wenn ein Gymnasium an irgendeiner Stelle, wo es deplaziert ist, in eine andere Schule umgewandelt wird, und wollen durchaus nicht verhindern, daß nach dem freien Willen der Selbstverwaltungskörper oder nach den vorhandenen Bedürfnissen, wenn es sich um eine staatliche Schule handelt, eine solche Umwandlung stattfindet. Denn, m. H., das ist gerade der Vorzug in Deutschland, daß wir mannigfach ausgebildete verschiedene Schulsysteme von langer Zeit her gehabt haben, und ich bin der letzte, der eine Uniformität verlangen und seinerseits dazu beitragen möchte, daß diese verschiedenartigen Systeme, die dem deutschen Schulwesen zum Vorzug gereicht haben, in Zukunft verschwinden.

M. H., unser Wunsch geht also nicht daraufhin, blindlings die Zahl der Gymnasien zu vermehren, sondern wir wollen, daß für die Bildung ganz in der Weise gesorgt wird, wie es der Herr Regierungskommissar auseinandergesetzt hat. Wir wollen aber, so sehr wir Oberrealschulen und Realgymnasien in Blüte zu sehen wünschen, so sehr wir anerkennen, daß in unserer modernen Zeit der Weg zu hoher Geistesbildung auch für diejenigen gegeben ist, die solche Schulen besuchen, — wir wollen, daß das Gymnasium im wesentlichen bleibt, was es war [sehr richtig!]: eine Bildungsstätte für diejenigen, die an dem Geiste des antiken Schrifttums, an der antiken Kultur und den alten Sprachen sich heranbilden und sich mit einer Geistesbildung erfüllen wollen, die sie geeignet macht, als gebildete Männer im Leben sich zu betätigen [Bravo!].

M. H., wenn wir das aber wollen, dann müssen wir wünschen, daß das Gymnasium so, wie es in dem Erlaß vom November 1900 heißt, in seiner Eigenart erhalten wird, und wie die Humanisten seit Jahren von irgendeinem Angriff auf andere Schulsysteme abgesehen haben und sie sich in Ruhe weiter entwickeln ließen, so wollen wir, die wir Freunde des humanistischen Gymnasiums sind, auch dieses in Ruhe und ohne Störung seiner Wesenheit erhalten wissen.

Ich erkenne mit großem Dank an, daß, abgesehen von dem Herrn Vorredner, diese Fragen in dem Hohen Hause gestern und heute mit solcher Ruhe, mit solcher Sachlichkeit und mit solcher Höflichkeit auch gegenüber einem abweichenden Standpunkt behandelt worden sind, daß ich mich durchaus auf derselben Richtlinie zu bleiben bemühen werde. Alle die Herren, namentlich die Herren Schulmänner, die hier gesprochen haben, und die so bewährt sind, haben den Wert der humanistischen Bildung anerkannt, und wenn der eine in seinem Herzen mehr nach der einen Seite und der andere mehr nach der anderen Seite neigt, so ist das das Recht eines jeden. Wenn der Austausch von Meinungen, wie er gestern und heute hier stattgefunden hat — die Rede des Herrn Vorredners nehme ich aus —, überall so geschähe, dann würden wir in unserem Schulwesen nicht so viel gestört werden und schiedlich, friedlich weiterkommen.

Ganz richtig ist, was der Herr Abgeordnete Eichhoff gesagt hat, daß ein prinzipieller Unterschied in bezug auf das Ziel zwischen dem Reformgymna-

sium und dem humanistischen Gymnasium nicht vorhanden ist. Wissen wir doch, daß das Reformgymnasium einen seiner hervorragendsten Förderer in einem Humanisten gefunden hat, der in so feinsinniger Weise in unserem Kultusministerium tätig ist, dem Herrn Geheimrat Reinhardt. Dieser war der erste Direktor des ersten Reformgymnasiums, und wir wissen ja ganz genau, daß sein Bestreben war, den Geist und die Ziele der humanistischen Gymnasien auch dem Reformgymnasium zu erhalten. Ob dies Ziel, das ihm vorschwebte, überall auf seine Weise zu erreichen ist, namentlich dann zu erreichen ist, wenn man es nicht mit einem solchen Schülermaterial, wie er es hatte, zu tun hat, wenn nicht ein solches Lehrerkollegium wie ihm zu Gebote stand, und wenn insbesondere nicht ein solcher Direktor, wie er es gewesen, vorhanden ist, will ich heute nicht näher untersuchen. Wie man auch zu dem Reformgymnasium stehen mag, — und ich mache kein Hehl daraus, daß ich erhebliche Bedenken gegen dasselbe habe —, so muß man doch zugestehen, daß es durch die Schulreform in gewissen Grenzen anerkannt ist, und daß auch der Versuch mit diesen Gymnasien in den Grenzen, die die Schulverwaltung im wesentlichen innegehalten hat, gemacht werden soll. Wenn Gemeinden sich finden, die an Stelle des vorhandenen Gymnasiums ein Reformgymnasium haben wollen, oder wenn die Staatsregierung glaubt, weiten Kreisen der Bevölkerung durch die Errichtung von Reformgymnasien einen den Verhältnissen nach berechtigten Wunsch zu erfüllen, so bin ich nicht gewillt, dagegen Widerspruch zu erheben. Dagegen muß ich mich aber erklären, daß alle Gymnasien, die neu gegründet werden, lediglich Reformgymnasien sein sollen, oder daß plötzlich alle oder auch nur sehr viele der bestehenden Gymnasien in Reformgymnasien umgewandelt werden sollen. [Sehr richtig!] Ich weiß, daß das nicht die Tendenz der königlichen Staatsregierung und auch nicht die persönliche Meinung des Herrn Geheimrats Reinhardt ist. Ich vertiefe mich daher in diesen Punkt nicht weiter und glaube, daß diese Frage sich in Zukunft um so leichter lösen wird, als ja nicht zu leugnen ist, daß die ursprünglichen Absichten, die dem Reformgymnasium zugrunde lagen, einen gewissen Abbruch durch die Gleichberechtigung aller drei Schularten erhalten hat. Ich gebe auch zu, daß es unter gewissen Verhältnissen erwünscht sein kann, an ein solches Reformgymnasium leichter eine andere Schulform mit geringeren Kosten anzuschließen, obwohl ich glaube, daß man das sehr überschätzt. Ich will im einzelnen darauf mit Rücksicht auf unsere Geschäftslage heute nicht näher eingehen. Ich will aber nicht leugnen, daß ich gegen eine solche Angliederung einer sechsklassigen Realschule an ein Reformgymnasium große Bedenken habe, weil es meines Erachtens in der menschlichen Natur begründet ist, daß der Leiter und die Lehrer einer solchen Anstalt bemüht sein werden, gerade die begabtesten Kinder auf das Gymnasium zu bringen und der Realschule zu entziehen, und weil dann durch diese Verkoppelung das Ziel erschwert wird, die Bildung, die die Realschule gewährt, in für sie geeignete, weite Volkstreife zu tragen. Deswegen habe ich gegen solche Angliederungen erhebliche Bedenken, und ich weiß nicht, ob die Direktoren den sich ergebenden Schwierigkeiten regelmäßig gewachsen sein werden. Meines Erachtens sind selbständige Realschulen vorzuziehen.

W. S., was nun das humanistische Gymnasium betrifft, so wollen wir wünschen, daß diesem dieselbe freie Entwicklung, die den anderen Anstalten gewährt wird, unter Betätigung ihrer Eigenart belassen werde, daß sie auch dem alten humanistischen Gymnasium verbleibe. Kein verständiger Mensch wird wünschen, daß das humanistische Gymnasium in den Formen und den Methoden, die einmal vorhanden gewesen sind, erstarren soll. W. S., wir wissen ja auch genau, daß die Schulmänner, die sich an den Gymnasien betätigen, aufs eifrigste unter sich bemüht sind, nach jeder Richtung hin Methode und Lehrstoff zu überdenken und zu erwägen. Wer einmal einen Blick in die Geistesarbeit getan hat, die

die Herren auf solchen Lehrer- und Direktorialkonferenzen leisten, und die in den Berichten zum Ausdruck kommt, kann nur den Hut abziehen vor dem heißen, innigen Bemühen der Herren, den verschiedenen Standpunkten Rechnung zu tragen, gestützt auf eine Fülle von Gelehrsamkeit, von Erfahrungen im Schulfache und vermöge einer großen Liebe für ihre Schulen und ihre Zöglinge.

Wogegen aber die Humanisten an den Gymnasien sich wehren, das ist, daß sie zu Aenderungen gezwungen werden sollen, die sie nicht selbst aus dem Bedürfnisse ihres Schulbetriebes heraus als nötig empfinden, die ihnen auch nicht aus Verwaltungskreisen oder Elternkreisen nahegelegt werden, sondern die ihnen von Freunden anderer Schularten und Gegnern des Gymnasiums aufoktroiiert werden sollen. [Sehr richtig! rechts.] Dagegen wenden sich die Humanisten. Da, m. H., spielt nun die Frage des englischen Erjaunterrichts eine große Rolle. Daß es wünschenswert ist, nach Möglichkeit englischen Unterricht auf den Gymnasien zu erteilen, darin stimme ich mit Herrn Kollegen Eichhoff vollständig überein. Aber, m. H., was ich bekämpfe, das ist, diesen englischen Unterricht unter Verdrängung des Griechischen obligatorisch zu machen. Man kann nicht verlangen, daß alle Schüler neben den übrigen Fächern auch noch das Englische während der Gymnasialzeit erlernen. Deshalb müßte, wenn der englische Unterricht obligatorisch wäre, anderweitig Erleichterung geschaffen werden, und diese fand ein hiesiger Oberrealschuldirektor, der die Sache in einem Vortrag behandelt hat, in der einfachen Beseitigung des griechischen obligatorischen Unterrichts. Er meinte, nachdem er alle Verbeugungen vor dem Griechischen und seinem Wert gemacht hatte, daß die Sache nicht anders gehe. Wenn man den englischen Unterricht obligatorisch machen wolle, bleibe nichts übrig, als das Griechische als obligatorisch fallen zu lassen. Mir ist nicht ganz klar, was der Herr sich dabei gedacht hat. Wenn in einem Gymnasium das Griechische fallen gelassen würde, würde es sich von dem Realgymnasium kaum noch wesentlich unterscheiden. [Sehr richtig! rechts.] Dann könnte ja auch der lateinische Unterricht abgeschwächt werden, und dann brauchten wir überhaupt nicht so viele Unterschiede zu machen; dann könnten alle Gymnasien Realgymnasien werden. [Sehr richtig! rechts.]

Ein Kollege hat vorhin Paulsen zitiert. Er hat ihn einseitig zitiert; ich komme nachher darauf zurück. Weil er aber von Herrn Paulsen gesprochen hat, möchte ich auf ein Wort Paulsens aufmerksam machen, das ich schon vor 2 Jahren zitiert habe. Paulsen hat erklärt, daß er sich unmöglich denken könne, daß ein Gymnasium bestehen könne ohne Griechisch, ebensowenig wie eine Oberrealschule ohne Mathematik: so sehr war er davon durchdrungen, daß das Wesen des Gymnasiums auf der Pflege des Griechischen beruht. Ich bemerke nun, daß ich allerdings, wenn das obligatorische Englisch neben dem obligatorischen Französisch nicht möglich erscheint, sehr wohl der Meinung bin, daß an Schulen, wo es angebracht ist, von Obersekunda an an Stelle des obligatorischen Französisch das obligatorische Englisch in der Art tritt, daß immer die Möglichkeit denjenigen, die das Französische 4 Jahre getrieben haben, bleibt, auch französischen Unterricht weiterhin fakultativ zu erhalten. Das kann man aber doch wohl nicht behaupten, daß, wenn auf einer solchen Schule nur 4 Jahre französischer Unterricht erteilt ist, dann dieser Unterricht verloren war. Es wird nur dafür zu sorgen sein, daß gerade am Gymnasium der neusprachliche und übrigens auch der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht von den besten Kräften gegeben wird, damit bei der geringeren Stundenzahl, die zur Verfügung steht, die Erfolge möglichst gute sind. Bei den Methoden, die man aber im fremdsprachlichen Unterricht seit der Zeit, wo wir die Schule besucht haben, gewonnen hat, kann, wie ich mir von Fachmännern habe sagen lassen, in diesen

4 Jahren mindestens ein ebenso guter Grund für das Französische gelegt werden, wie es bisher nach den alten Methoden [ergänze: in mehr Jahren] möglich war. Dann kann aber der betreffende Schüler späterhin nach der Schulzeit das Französische wieder aufnehmen, und wenn man eine fremde Sprache obligatorisch macht, ist es doch besser, man macht nach 4 Jahren Unterricht im Französischen eher das Englische obligatorisch als das Französische. [Sehr richtig!] Diese Einrichtung ist bei einer Berliner und an einer in der Nähe Berlins gelegenen Anstalt eingeführt und wird noch weiter vermutlich ausgedehnt werden.

Einen Wunsch möchte ich aber aussprechen. Ich möchte die Königliche Staatsregierung bitten, bei der Ueberwachung des Schulbetriebes die fakultativen Fächer nicht außer acht zu lassen, sondern auch den fakultativen Unterricht geeignetenfalls einer Revision zu unterziehen; denn das kann ich nicht bestreiten, daß es mitunter Anstalten gegeben hat, in denen das fakultative Englisch in einer sehr unzureichenden Weise betrieben wurde. Das erfahren dann bald die Schüler, das spricht sich unter ihnen herum, und sie nehmen an dem fakultativen Unterricht nicht teil, wenn sie gehört haben, daß man allzuviel dabei nicht lernt und nicht vorwärts kommt. Ich glaube daher, daß der fakultative englische Unterricht, der ja überall in den Berliner Schulen und sonst vielfach gegeben wird, und auch eventuell der fakultative französische Unterricht dahin zu überwachen ist, daß er von besonders anregenden Lehrern erteilt wird, damit die Schüler wirklich in den fakultativen Unterricht gehen. Wenn ein Abiturient 3 Jahre hindurch Englisch betrieben hat, wird er natürlich nachher nicht perfekt englisch sprechen können, aber er hat eine Grundlage gelegt, um durch eigene Weiterbildung für das Leben und seinen Beruf sich eine ausreichende Kenntnis des Englischen zu verschaffen. Ich meine aber, den Ersatzunterricht in der Weise, daß von Obersekunda ab anstatt des Griechischen Englisch gegeben wird, können wir nicht zulassen. M. H., eine Schule muß doch ein einheitliches Gepräge haben. Wenn die ganze Schule hindurch solche sitzen, die Griechisch lernen, und andere, die es nicht treiben, so kann daraus kein einheitliches Gebilde sich gestalten. Ich frage mich dann wieder, warum denn diejenigen, die nicht griechisch lernen, meines Erachtens dann viel zu viel mit Lateinisch geplagt werden, und glaube daher, daß man da nicht einen Ersatzunterricht von Obersekunda an eintreten lassen soll, sondern daß, wo es nötig und am Platze ist, von Obersekunda ab parallele Realgymnasialklassen zu errichten sind. Diese Parallelklassen bieten dann die Möglichkeit, den Beteiligten die Realgymnasialbildung zu gewähren. Ein Wegfall des Griechischen für einen Teil Schüler von Obersekunda ab in den Gymnasialklassen erscheint mir aber als eine nicht zu ertragende Schwächung des humanistischen Gymnasiums.

In unsern Verhandlungen ist dann auch eine größere Berücksichtigung der Biologie gewünscht worden. Es freut mich, aus den Ausführungen des Herrn Regierungsvertreters vernommen zu haben, daß an einer größeren Anzahl von Schulen, darunter auch an einer nicht ganz unbeträchtlichen Anzahl von humanistischen Gymnasien, dieser Unterricht eingeführt ist. Ich wünsche dringend, daß eine Ausdehnung dieses Unterrichts herbeigeführt wird, und glaube auch, daß das möglich ist. So eifrig ich für die humanistische Bildung des Gymnasiums stets eintreten werde, so fest bin ich davon überzeugt, daß auch darauf gesehen werden muß, daß die Gymnasiasten auf dem humanistischen Gymnasium eine solche Ausbildung in den Naturwissenschaften erhalten, wie sie heutzutage für einen modern gebildeten Mann unter allen Umständen erforderlich ist. [Sehr richtig! rechts.] Ich sehe diese Ausbildung in den Naturwissenschaften nicht vom sogenannten Utilitätsstandpunkt aus als notwendig an, sondern halte sie für ein Erfordernis der modernen Bildung, das man, wenn man auch ein Anhänger der formalistischen Geistesbildung ist, heute zu erstreben hat.

Meine Bedenken gegen die Reformgymnasien richten sich zum Teil dahin, ob in den höheren Klassen der Reformgymnasien die Naturwissenschaften neben der vermehrten Pflege des Griechischen und Lateinischen so betrieben werden können, wie auf den alten humanistischen Gymnasien. Ich glaube, daß es notwendig ist, die naturwissenschaftliche Ausbildung den Erfordernissen einer allgemeinen Bildung gemäß auch auf den Gymnasien auszugestalten. Allerdings wünsche ich dabei, dem anderen Unterrichte nichts abzuziehen; ich weiß aber nicht, ob nicht, wenn man den Unterricht auf dem Gymnasium in der Mathematik und in den Naturwissenschaften überall, wie es jetzt wohl schon meistens der Fall ist, in eine Hand legt, kleine Konzessionen, die nach der Stundenzahl hin etwa auf dem Gebiete der reinen Mathematik gemacht werden, in Verbindung mit den neueren Methoden nicht dazu ausreichen könnten, auf dem Gymnasium die erforderliche naturwissenschaftliche Bildung zu gewähren. Ich mache mir in dieser Beziehung selbstverständlich kein sachverständiges Urteil an, ich möchte mir nur diese Anregung zu geben erlauben und gerade im Interesse des Gymnasiums darum bitten, daß die naturwissenschaftliche Ausbildung nicht vernachlässigt werde.

Nunmehr komme ich mit einigen Worten auf die Ausführungen des Herrn Kollegen Ströbel zurück. Wer den Kollegen Ströbel hörte und selbst eine höhere Schule besucht hat, selbst Kinder hat, die die höhere Schule absolviert haben, der mußte staunen über das Zerrbild, das er von dem Schulbetriebe auf unseren höheren Schulen entworfen hat. [Sehr richtig! rechts.] M. G., das sind Phantasiemalereien, und wenn er glaubt, sich dabei auf Sachkenner stützen zu können, so wage ich es, trotz dieser Sachkenner, eine andere Auffassung zu haben.<sup>1)</sup> M. G., das erleben wir natürlich alle Tage, daß geistreiche Schriftsteller früher in einer schlechten Schule gewesen sind, oder daß es ihnen mitunter so vorkommt, als wenn ihre Schule schlecht gewesen wäre, namentlich wenn sie in mancher Beziehung später zu besonderen Anschauungen gekommen sind. Aber das halte ich nicht für wahr, daß der Schulbetrieb im ganzen demjenigen entspricht, was diese Herren nach den von ihnen vielleicht gemachten vereinzelten Erfahrungen über unsere höheren Schulen zu behaupten sich veranlaßt fanden.

M. G., der Herr Kollege behauptete zunächst, unsere höheren Schulen seien Standeschulen, Klassenschulen; nur die vornehmeren und reicheren Klassen hätten die Möglichkeit, sich auf unseren höheren Schulen auszubilden; das besage schon die Erhöhung des Schulgeldes. M. G., ich muß mit aller Entschiedenheit bestreiten, daß in unseren Schulen nur der Reichtum unter den Schülern vertreten ist, insbesondere auch nicht auf den humanistischen Gymnasien, und ich lade Herrn Ströbel ein, aus den Schulprogrammen sich zu überzeugen, welchem Stande die Väter der Abiturienten angehören, und er wird finden, daß aus allen Klassen der Bevölkerung Abiturienten aus diesen Schulen hervorgehen [sehr richtig! rechts], und daß wir speziell in Berlin eine ganze Reihe höherer Schulen und Gymnasien haben, aus denen in größerer Zahl Kinder aus minder bemittelten Ständen als Abiturienten hervorgehen und die aus reicheren und wohlhabenderen keineswegs überwiegen.

Und dann soll das hohe Schulgeld Schuld haben! Ich weise darauf hin, daß wir in Berlin auf unseren städtischen Gymnasien zu 10% aller Schüler

1) Als Sachkenner hatte der Sozialdemokrat Ströbel angeführt Professor Gurlitt und Wilhelm Bölsche, den „ebenso hervorragenden Aesthetiker als Naturwissenschaftler“, und hatte aus einer Schrift des letzteren die kühnen Worte zitiert: „Ausgangspunkt ist für mich das vernichtende Urteil, das über alle unseren höheren Schulen mit eiserner Konsequenz von den besten, ehrlichsten, tolerantesten, reifsten Männern unter unseren Gebildeten gefällt wird. Die Lehrjahre dort sind eine erdrückende, die eigene Entwicklung lähmende Last gewesen; und sie haben selber nichts bewirkt und nichts genützt fürs Leben.“

Freistellen haben, und daß dafür gesorgt ist, daß jeder begabte Knabe freie Schule erhalten kann, wenn er nach dem Zeugnis der Lehrer geeignet erscheint, einer höheren Bildung sich zuzuwenden, und wenn die Verhältnisse es erfordern. Ich kann versichern, daß die Anforderungen in bezug auf die Fortschritte dabei gar nicht zu hoch gestellt werden.

Im übrigen waren mir in einer Beziehung die Ausführungen des Herrn Kollegen Ströbel sehr erfreulich, auf die ich gleich zurückkomme. Ich gehöre nämlich zu denen, die mit der Schulgeldpolitik, die der Staat und die Kommunen meines Erachtens leider in den letzten Jahren eingeschlagen haben, nicht einverstanden sind. Ich halte das Schulgeld gegenüber früheren Zeiten für viel zu hoch, und gerade weil bei uns in Deutschland es historisch ist, daß im Gegensatz zu anderen Ländern die höhere Schule nicht lediglich von den Kindern der Reichen und Vornehmen besucht wurde, sondern schon von der Zeit der Reformation an und auch früher schon von den Kindern des Volkes, die reif und geeignet waren für diesen Schulbesuch ohne Unterschied des Vermögens, und weil wir wissen, daß viele große und erlauchte Geister in Deutschland sich mit allerlei Unterstützungen aus diesen Schulen zur Höhe emporgearbeitet haben, so möchte ich durch ein erhöhtes Schulgeld keine zukünftige Ausschließlichkeit bewirkt wissen. [Sehr richtig! rechts.] Für die Unbemittelten haben wir Freistellen, die Bemittelten werden durch das höhere Schulgeld nicht getroffen. Sehr erschwerend wirkt aber das höhere Schulgeld auf Leute des Mittelstandes, die ihren Kindern eine höhere Bildung geben und keine Freistellen haben wollen, und für die jetzt namentlich, wenn es sich um eine größere Kinderzahl handelt, der Unterschied sehr bedeutend ist in der Aufwendung an Schulgeld gegenüber früheren Zeiten. Ich möchte warnen, diesen Weg weiter einzuschlagen. Ich habe mich der Schulgelderhöhung jedesmal — leider ohne Erfolg — in der Stadtgemeinde Berlin entgegengestellt. Ich sehe nun in der immer weiteren Erhöhung eine Gefahr für die Wirksamkeit unserer höheren Schulen entstehen. Nun möchte ich Herrn Ströbel bitten, seinen Einfluß dahin aufzubieten, daß, wenn es sich wieder in der Stadtgemeinde Berlin um eine Erhöhung des Schulgeldes handeln sollte, seine Parteigenossen in der Stadtverordnetenversammlung, die Herren Sozialdemokraten, nunmehr fortan gegen, statt wie sie es bisher immer getan haben, für die Erhöhung des Schulgeldes stimmen. [Sehr gut! rechts.] Man muß doch aus seinem Standpunkt Konsequenzen ziehen und dann dafür sorgen, daß das Schulgeld nicht weiter erhöht wird, und ich sehe eben, daß man doch in der Sozialdemokratie über solche Fragen verschieden denkt und nicht nur innerhalb der anderen einzelnen Parteien dieses Hauses. [Sehr richtig! rechts.]

Nun hat der Herr Kollege davon gesprochen, daß in unseren Schulen das Auswendiglernen, Einpaufen ohne jede geistige höhere Ausbildung herrschend wäre, so daß man glauben müßte, unsere höheren Schulen seien gewissermaßen geistige Verblödnungsanstalten. Ich weiß nicht, ob der Herr Kollege Ströbel eine so große Kenntnis und Erfahrung über den Betrieb in diesen Schulen besitzt. Ich glaube, daß seine Erfahrung sich nur auf die Schriftwerke und Reden stützt, die er zitiert hat. Nun, m. H., mit dem Zitieren ist das so eine eigene Sache. Herr Kollege Ströbel zitiert nur, was ihm gerade aus den Schriften eines Mannes paßt. Er hat vorhin eine Stelle auch von Luther zitiert, auf Grund deren er auseinandersetzt, daß Luther nur mit Rücksicht auf die Befehung von Aemtern die Kenntnis der Sprachen haben wollte. Nun, Herr Kollege Ströbel, es gibt aber eine Schrift von Luther — sie ist, wenn ich nicht irre, betitelt „An den christlichen Adel deutscher Nation“<sup>1)</sup> —, in welcher Luther auseinander-

1) Dem Redner schwebten vielmehr Stellen vor aus Luthers Schreiben „an die Rathsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.“

setzt, daß die klassischen Sprachen nicht bloß der Religion wegen — er will allerdings auch, daß die Bibel im Urtext gelesen werden solle —, sondern wegen ihrer hohen inneren Bedeutung auf der Schule gelehrt werden, und spricht von dem Unterricht auch noch in weiteren Disziplinen wegen der geistigen Ausbildung der Schüler und nicht wegen irgendwelcher äußerlichen Vorteile. [Zuruf des Abgeordneten Ströbel.] Ich konnte nicht wissen, daß Sie zitieren würden, sonst würde auch ich die Texte wörtlich zitieren.

Sie zitieren ferner Friedrich Paulsen. Paulsen habe gesagt, daß die lateinische Sprache bloß die Eloquenz ausbilden sollte.<sup>1)</sup> Das geschah jedenfalls in einer geschichtlichen Darstellung. Geschichtlich stellt man nicht die Wahrheit dar, wenn man aus einem Werke eines Historikers und Philosophen etwas gibt, was er als einen Uebergang der Entwicklung darstellt, sondern, wenn man die Quintessenz seiner Meinung gibt. Paulsen als Feind der humanistischen Bildung hinzustellen, als einen Feind des humanistischen Gymnasiums, des historischen Gymnasiums, das wäre der Gipfel einer unrichtigen Darstellung. [Zuruf des Abgeordneten Ströbel.] Herr Kollege Ströbel, wenn Sie rufen, daß Sie das gar nicht getan hätten, so erwecken Sie aber gänzlich falsche Vorstellungen, wenn Sie bloß einseitig solche Äußerungen zitieren. Aber in einer Debatte, in der es sich um den Wert der humanistischen Bildung handelt, auf einen Autor Bezug nehmen, der sich über denselben ganz anders geäußert hat als Sie und Ihre anderen Gewährsmänner, das scheint mir doch ganz unstatthaft. Was Ihre weiteren Gewährsmänner aus der neulichen Versammlung anbetrifft, so habe ich die Vorträge, die Sie erwähnt haben, im einzelnen nicht zur Kenntnis bekommen, und ich kann mich daher über den Inhalt nicht näher verbreiten. Ich muß nur sagen: wenn diese Dinge darauf abzielen, wie Ihre Äußerungen besagten, den Betrieb der humanistischen Schule derartig zu ändern, daß das antike Ideal in ihr nicht mehr gepflegt wird, so ist das etwas, was nach meiner festen Ueberzeugung nun und nimmer erreicht werden wird. N. S., das hieße alle Brücken der historischen Entwicklung der einen Periode zur andern abreißen, und ein leichtfertiger Abbruch der Bildungsergebnisse, in denen wir wurzeln. [Bravo! rechts.] Sie, Herr Kollege Ströbel, haben auch eine Verbeugung vor dem Humanismus gemacht, wie ihn einzelne Geister verstanden haben. Zu Anfang Ihrer Ausführungen sagten sie aber: an sich sei die Pflege der Antike überlebt, und was Goethe und Schiller nicht gelungen, den heutigen Oberlehrern nicht gelingen werde. [Zuruf des Abgeordneten Ströbel.] Zitat rufen Sie? Man muß doch annehmen, daß Sie sich mit dem Inhalt einverstanden erklärt haben.<sup>2)</sup> Nun, das haben Sie auch mehrfach in anderen Wendungen getan, daß Sie die klassische Bildung für einen Ueberfluß, für einen Luxus in der weiteren Entwicklung erachten. Nun hat aber der Herr Kollege, der mit großem Fleiß das, was er vorgetragen [Zuruf rechts: Vorgelesen! — Heiterkeit], gesammelt hat, auch Bezug genommen auf eine Rede, die ich vor 2 Jahren gehalten habe, bei der ich mir erlaubte, ein Zitat eines Parteigenossen von ihm vorzubringen. Ich tat das damals, um zu zeigen, daß die Frage des Wertes der humanistischen Bildung keine Parteifrage ist und nicht abhängig ist von konservativer oder liberaler

1) Ströbel bezog sich auf Stellen in Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, die den Humanismus im 15. und 16. Jahrhundert betreffen (I S. 54 und 169 der zweiten Ausgabe).

2) Ströbel hatte folgende Worte zitiert, die Gurlitt in der Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung gesprochen habe: „Das Grammatikpausen verdirbt der Jugend den letzten Rest des Genusses der alten Literatur, die für uns völlig wertlos ist. Wenn es einem Herder und Göthe nicht gelungen ist, die Antike dem Volke nahe zu bringen, so werden es unsere Oberlehrer gewiß nicht fertig bringen.“

oder anderer politischer Gesinnung. Ich zitierte auch eine Rede eines österreichischen sozialdemokratischen Abgeordneten Bernerstorfer. Darauf ist der Herr Kollege zurückgekommen. Aber, m. G., das Zitat war doch nicht ganz vollständig von ihm vorgetragen, und ich lege Wert darauf, hier nochmals mit Erlaubnis des Herrn Präsidenten wörtlich vorzutragen, was Bernerstorfer damals gesagt hat. Er führte aus: „Wir sind nicht eine Partei der Bananen: wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn — gerade das Folgende hat der Herr Kollege nicht genügend betont — festhalten in der Form, daß Latein und Griechisch unterrichtet wird. Die griechische Geisteskultur hat aufgehört, unser Ideal zu sein, aber sie hat nicht aufgehört, unsere Nährmutter zu sein. Wir sind unendlich reicher, als es die Griechen waren; aber wir können nicht reicher sein ohne das Erbe, das sie uns hinterließen. Von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet der griechische Unterricht die Erhaltung des lebendigen Bewußtseins unserer geistigen Herkunft von den Griechen.“ [Sehr richtig.] Das klingt doch ganz anders als die Worte des Herrn Ströbel. [Sehr richtig! und Heiterkeit.] Leider kann ich hier bloß das zitieren, was ich damals in meiner Rede angeführt habe; ich habe heute den Bericht über die Versammlung, in der Bernerstorfer diese Rede gehalten hat, nicht hier. Bernerstorfer ist nämlich nicht für sich allein aufgetreten, sondern in einer Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, und er hat sich veranlaßt gesehen, auf dieser Versammlung Hand in Hand mit Männern aller Parteistellungen für den griechischen Unterricht einzutreten.<sup>1)</sup> Bernerstorfers Worte sind also doch nicht lediglich in dem Sinne einer Verbeugung vor der Antike, vor Lessing, Goethe und Schiller gemeint, sondern in dem Sinne, daß auf den Schulen auch weiter das Griechische und Lateinische gelehrt werden solle. Und da Bernerstorfer auch eine solche Schule besucht hat — wenn ich nicht irre, war er ursprünglich Oberlehrer<sup>2)</sup> —, so ist das doch ein Zeichen, daß nach seiner Auffassung die Pflege der Antike auf den Schulen in Oesterreich in einer Weise stattgefunden hat, die nicht zu solchen Verdummungsergebnissen führen konnte, wie Herr Ströbel meinte. [Sehr richtig! und Heiterkeit.] Es läßt sich nicht wegweisen, m. G., daß hier eine Stimme aus dem sozialdemokratischen Lager ganz andere Urteile nicht nur als Herr Ströbel, sondern als Herr Professor Gurlitt und Herr Professor Bölsche und andere glaubte aussprechen zu müssen. [Sehr richtig!]

M. G., ich glaube, der Herr Kollege hat sich auch weiter darüber besorgt, daß der Geschichtsunterricht auf unseren Gymnasien nicht in der geeigneten Weise erteilt werde. Gewiß sind einzelne Klagen, die er vorbrachte — wenn ich auch bezweifle, daß seine Anführungen im einzelnen überall zutreffend sind —, vielleicht nicht unberechtigt; gewiß ist es überflüssig, eine zu

1) Es war die Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums vom 27. Oktober 1906, wo Bernerstorfer die Worte sprach: „Wir sind nicht eine Partei der Bananen, wir fühlen den lebendigen Zusammenhang mit der Antike und wollen ihn aufrecht halten in der Form, daß das Latein und Griechisch unterrichtet werde.“ Die folgenden von Cassel zitierten Worte aber sind von Hugo Schulz im Feuilleton der „Arbeiterzeitung“ vom 20. März 1902 geschrieben und von Bernerstorfers nur zitiert, jedoch mit voller Beistimmung zitiert. Siehe den Bericht über die genannte Versammlung in unserer Zeitschrift Jahrg. 1907 S. 37—39, wo besonders auch Bernerstorfers Äußerungen über die Leberbürdung und über die heilsame Strenge beachtenswert sind, die er als Schüler des Gymnasiums bei den Schotten in Wien erfahren hat. Ganz vortreffliche Bemerkungen hat dann derselbe über den Wert des Sprachunterrichts und speziell des Unterrichts in den klassischen Sprachen bei der Versammlung des Wiener Vereins vom 18. Januar 1908 gemacht, über die im Jahrg. 1908 unserer Zeitschrift S. 133 ff. berichtet ist.

2) Gewiß; als Schüler aber gehörte er dem wegen seiner Unterrichtserfolge viel gerühmten (schon in der vorigen Anmerkung genannten) Wiener Schottengymnasium an, über das im Hum. Gymn. 1908 S. 105 sq. einiges mitgeteilt ist.

große Anzahl von Jahreszahlen im Geschichtsunterricht lernen zu lassen, wobei ich übrigens bemerken möchte, daß es natürlich ebenso falsch wäre, gar keine Zahlen lernen zu lassen [sehr richtig!]; denn einen universell-historischen Überblick kann man nur haben, wenn gewisse Zahlen im Gedächtnis haften bleiben. Aber im ganzen kann ich die Klagen des Herrn Kollegen keineswegs für berechtigt halten. Er beschwerte sich besonders darüber, daß der Unterricht in der neuesten Geschichte einseitig erteilt werde. M. H., ich glaube, es wird schwer sein, über die allerneueste Geschichte einen Unterricht zu erteilen, der ganz von dem persönlichen Standpunkt des Einzelnen zu den Geschehnissen abieht [sehr richtig!]; wenn in dieser Beziehung Fehler passieren sollten, würde ich das bedauern. Aber eins muß ich doch betonen: ich glaube nicht, daß, wenn Herr Ströbel Lehrer der Geschichte an einer solchen Anstalt wäre, ein wirklich objektiver Unterricht herauskommen würde [lebhafteste Zustimmung und große Heiterkeit rechts]; denn aus einzelnen Proben, die er hier abgegeben hat über historische Ereignisse, über Friedrich den Großen, über die Märzrevolution, sehe ich, daß er nur sehr einseitig unterrichtet ist [sehr richtig! rechts], und daß sich in dem, was er hier über die Geschehnisse gesagt hat, sehr viel politische Voreingenommenheit kundgibt. [Erneute Zustimmung rechts — Zuruf bei den Sozialdemokraten.]

Oh, oh, Sie sind sehr im Irrtum, wenn Sie glauben, daß ich die betreffenden historischen Werke nicht kenne. Ich bin aber natürlich nicht der Meinung gewesen, daß, wenn wir über das höhere Schulwesen sprechen, wir historische Werke über den Märzkampf von 1848 hierher bringen sollten. Sie sind aber im Irrtum, wenn Sie glauben, daß ich darüber keine Kenntnisse habe. Ich habe so ziemlich alles gelesen, was es darüber gibt, und danach behaupte ich, daß Ihre Darstellung von diesen Geschehnissen ganz einseitig und nicht richtig ist. [Lebhafteste Zustimmung rechts und links — Zurufe des Abgeordneten Hoffmann.] Wertter Herr Kollege Hoffmann, Sie rufen: Beifall rechts! Glauben Sie denn, daß ich irgendwie aus meiner Meinung ein Fehl machen werde? Das werde ich nie tun! [Sehr gut! rechts und links.]

Ich kann Ihnen aber versichern, Herr Hoffmann, daß, wenn Sie mir Beifall zurufen würden, ich manchmal in der Lage wäre, stutzig zu werden über das, was ich gesagt habe. [Stürmische Heiterkeit — Zuruf des Abgeordneten Hoffmann.] M. H., jetzt scheint Herr Kollege Hoffmann wieder nicht mit mir zufrieden zu sein. [Erneute Heiterkeit.] Ich werde mich aber nicht hindern lassen, das zu sagen, was ich will.

Ich muß mit aller Entschiedenheit bestreiten, daß der Vorwurf des Byzantinismus, den Sie durchweg gegen unsere Lehrerschaft erhoben haben, richtig ist. [Sehr richtig! rechts.] Ich bestreite das und behaupte, daß an unseren Schulen Männer der verschiedensten Richtungen ohne jeden Byzantinismus sich bemühen, die Jugend gut zu erziehen, daß sie allerdings auch die Jugend zu erziehen sich bemühen zu deutschem Patriotismus, zur Anhänglichkeit an unsere Institutionen und zum Bestreben, ihnen in Treue zu dienen. Das, m. H., wird sicher so lange nicht geändert werden, als wir in einem konstitutionellen Staate leben. [Sehr gut! rechts.] Wie das zum Gegenstande eines Vorwurfes gemacht werden kann, ist mir unverständlich. Ich glaube, daß die Lehrer weiter nichts tun, als unseren gesetzlich bestehenden Einrichtungen gemäß die Jugend in dem zu erziehen, was für ihre Bildung und für die Heranbildung ihrer Herzen zur Liebe für Reich und Vaterland erforderlich und günstige Erfolge zu zeitigen imstande ist. Daß es falsch ist, wenn auf den Schulen Parteipolitik in irgend einem Sinne getrieben würde, und daß ich ein solches Bestreben, wenn es etwa vorkommt, niemals unterstützen werde, das brauche ich nicht erst zu betonen.

M. H., ich glaube, daß die Schilderung unseres Schulwesens, wie der Herr Kollege sie gab, vollständig unrichtig ist, und daß das Ziel nimmer erreicht wer-

den wird, das er sich vornimmt. Sicherlich wollen wir in unserem Unterrichtswesen alle diejenigen Verbesserungen erzielen, die irgendwie zu erreichen sind. Sicherlich wollen wir es nicht starr und petrefakt wissen. Aber, m. D., so wie einerseits die neueren Sprachen, andererseits die Naturwissenschaften die Hauptgrundlagen sind, in denen die Unterweisung bei anderen Schulsystemen erfolgt, so wird auch die Beschäftigung mit der Antike trotz aller Widerstände auf dem Gymnasium fortbauern.

Die Herren, die das so eifrig bekämpfen, werden nichts erreichen; dafür sorgt die Entwicklung der Wissenschaft und das Bedürfnis der Geistesbildung unseres Volkes. Denn es ist bekannt und wird noch immer klarer dargelegt, daß nicht bloß für unsere Schöpfungen in der Literatur, Kunst, Wissenschaft und Philosophie, sondern auch selbst zu den Grundlagen der großen Errungenschaften unserer exakten Wissenschaften und unserer Technik die Pfeiler in dem antiken Schrifttum und namentlich in der Arbeit der Griechen errichtet sind. Das ist in neuerer Zeit ganz besonders ins Licht gestellt; das wird von unseren Philosophen vorgetragen und bewiesen, und kennzeichnend ist es ja auch, daß Herr Ströbel erklärt hat, daß er seinerseits viele sozialdemokratische Häupter kennt, die diese antike Ausbildung nicht entbehren möchten. Ich bin davon überzeugt, daß der Wunsch des Horaz, den er an die Jugend richtet: *vos exemplaria graeca nocturna versate manu, versate diurna*, an vielen Generationen, die in unserem Vaterlande erzogen werden, noch lange in Erfüllung gehen wird. Ich würde es bedauern, wenn eine Sprache, in der das schöne Wort geprägt worden ist: Für alle Menschen ist die Bildung das höchste Gut: *Ἄπανι χρηστόν κτήμα ἐστὶ παιδεία βροτοῖς* —, wenn eine solche Sprache aufhören würde, Gegenstand der Forschung, der Kenntnis und der Vorbildung zu sein. [Bravo! rechts.] Es ist bekannt, daß Uebersetzungen nicht ersetzen können, was die Pflege dieses Schrifttums dem Menschen darbietet, Uebersetzungen, die Herder als künstliche Blumen ohne natürlichen Duft bezeichnet hat.

Daher ist es notwendig, daß nicht bloß in den Kreisen der Fachgelehrten die Antike gepflegt wird, sondern daß in einem Teile der Gebildeten unseres Volkes, bei allen, welche den Zugang zu den Quellen dieser Bildung wünschen, die Kenntnis dieses großartigen Schrifttums, dieser hohen antiken Geistesentwicklung erhalten bleibt, und daß sie daran Geist und Seele bilden. Ich bin überzeugt, daß das nicht dazu führen wird, uns von den Forderungen der Gegenwart abzuwenden, und daß, wie wir in Deutschland in bezug auf die Leistungen in den exakten Wissenschaften, in der Technik, in der Industrie, in Gewerbe und Handel nicht zurückstehen, wir auch in Zukunft durch eine solche Beschäftigung derjenigen, die es wollen und lieben, mit dem Griechischen nicht zu leiden haben werden.

Wenn Herr Ströbel hervorgehoben hat, daß sich Vereine gebildet hätten, die Interesse für die Schule besäßen, so ist es ja sehr schön, wenn solche Vereine entstehen. Ich bin durchaus davon durchdrungen, daß es nützlich ist, wenn die Eltern und Laienkreise sich für das Schulwesen interessieren. Nun, Herr Ströbel, wir haben auch Vereine, die für das humanistische Gymnasium und sein Bildungsziel eintreten; hier in Berlin existiert ein solcher von beinahe 1000 Mitgliedern, und ich bin überzeugt, daß er sich noch erweitern wird. Dieser Verein besteht nicht etwa nur aus Philologen, sondern in ihm sind Beamte, Ärzte, Professoren der Mathematik, Anwälte, Männer aller Berufsclassen, auch Kaufleute in hohem Grade vertreten; ihm gehören der Präsident der Ältesten der Kaufmannschaft in Berlin und Mitglieder der Ältesten der Kaufmannschaft und der Handelskammer von Berlin an, was ich nur deswegen anführe, um zu zeigen, daß es auch Kreise gibt, in denen man, wenn man auch nicht die

Wissenschaften zu seinem Lebensberuf gemacht hat, für die Bedeutung der humanistischen Bildung eintritt. Sie können davon überzeugt sein, daß diese Kreise gegenüber den Stimmen, wie sie aus solchen von Herrn Ströbel erwähnten Versammlungen herauströnen, auch ihrerseits nicht nachlassen werden, unsere Staatsregierung zu ersuchen, daran festzuhalten, daß dieses humanistische Bildungsideal dem deutschen Volke nicht verschüttet wird. [Lebhafter Beifall.]

## Der sechste allgemeine Tag für deutsche Erziehung.

Die erste Mitteilung über diesen „allgemeinen“ Tag, die ich las, war eine in der „Norddeutschen Allgemeinen Zeitung“. Hier aber war die Sache in 6 Zeilen mit der Erwähnung der Schlußresolution abgetan. Ich wandte mich nun zu demjenigen Blatt, das ja seit Jahren für eine deutsche Erziehung kämpft, der „Deutschen Zeitung“, und fand in der Nummer vom 4. Juni folgendes:

In den uns aus Weimar zugehenden Berichten über den dort tagenden Deutschen Erziehungstag fand sich recht wenig von Belang. Nach Vorlesung zahlreicher Begrüßungstelegramme sprach als erster Berthold Otto (Groß-Lichterfelde) über die Wege und Ziele der Schulreform. Er führte aus, daß man das Kind nicht als tabula rasa betrachten dürfe, sondern sich daran gewöhnen müsse, in dem Kinde das Gute zu sehen. Redner trat für den Unterricht im Freien ein und eine neue Methode des Leses- und Sprechunterrichts, der [die?] sogen. Altersmundart. Der Versuch mit letzter Methode sei in Berlin gemacht worden und habe überraschend günstige Ergebnisse gehabt. Der Lehrer erhalte heute in das Seelenleben des Kindes keinen Einblick, auch nicht beim Aufsatz, da die Kinder die Aufsätze so machen, wie die Lehrer sie haben wollen. Die Gegner der Reformen seien nicht in den oberen Instanzen zu suchen, sondern in der Bureaucratie und bei den mittleren Schulbehörden, vielfach auch bei den Lehrern und Eltern. In der anschließenden Erörterung forderte Lehrer Vogel vom Leipziger Lehrerverein Arbeitsschulen, in denen dem Kinde nur das geboten wird, was es vollständig erfasst und zum Selbsthandeln bringen kann. — Nachdem noch weitere Redner gesprochen hatten, wurde folgende nichtsagende Entschließung angenommen:

„Der sechste allgemeine Tag für deutsche Erziehung erklärt, daß die dringend notwendige Neugründung der Schulen nur unter tätiger Mitwirkung der gesamten Elternschaft, Lehrerschaft und Behörden durchgeführt werden kann und daß es die Pflicht eines jeden Deutschen ist, hierzu mit allen Kräften beizutragen.“

Mit den üblichen Schluß- und Dankesworten erfolgte sodann der Schluß der Tagung.

Nun fiel mir ein, daß ja schon die Verhandlungen der Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung vom 19. April in derselben Zeitung wenig freundlich behandelt worden waren (s. das vorige Heft unserer Zeitschrift S. 117 ff.), und weiter fiel mir ein, in welchem temperamentvollen Gegensatz zu einander im Jahr 1890 der von Dr. Friedrich Lange begründete „Verein für Schulreform“ und der unmittelbar darauf von Dr. Hugo Göring ins Leben gerufene aber nun schon seit manchen Jahren aus dem Leben geschiedene „Allgemeine Deutsche Verein für Schulreform“ standen. Im Interesse der sogenannten Reformbewegung dürfte es wünschenswert sein, daß sich der Höflichkeitsaustausch, der sich damals zwischen den beiden genannten, die Purifizierung des Deutschtums erstrebenden Vereinen abspielte, nicht jetzt eine zweite Auflage durch die Disharmonie zwischen Langianern und Gurlittianern erlebe, daß nicht wieder etwa die eine Gesellschaft von der anderen als von „einer mit Geschrei geleiteten Herde“ rede, die „mit ziellosen Führern mitspringt“. Ob aber die jüngsten Weimarer Verhandlungen „recht wenig von Belang“ waren, wie die Deutsche Zeitung sich ausdrückt, das mögen unsere Leser nach folgenden Berichten der „Weimarer Zeitung“ vom 1. und 2. Juni zu beurteilen belieben, die wohl am ausführlichsten und freundlichsten referiert hat.

Weimar, den 1. Juni.

Am heutigen Vormittag begannen in der großen Saale der „Erholung“ die Verhandlungen des Sechsten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung. Die Ziele dieser Reformbewegung, deren Vorkämpfer vor 6 Jahren hier in Weimar die Organisation gründeten, sind bekannt: sie richtet sich in erster Linie gegen die humanistische Bildung, die seit altersher auf unseren Gymnasien ihre Pflegestätte findet. Daß die Bewegung in letzter Zeit ansehnliche Fortschritte gemacht hat, bewies u. a. der Verlauf bei [der?] äußerst zahlreich besuchten Versammlung in der Berliner Philharmonie am 19. April des Jahres, über die wir seinerzeit berichteten.

Der heutigen Hauptversammlung wohnten als Vertreter der hiesigen Schulbehörden Schulrat Stier und Bezirksschulinspektor Andrae bei. Den Gemeindevorstand vertrat Bürgermeister Dr. Donndorf; der Oberbürgermeister, Geh. Regierungsrat Babst, war am Erscheinen verhindert, da er sich zur Zeit auf einer Urlaubsreise befindet. Der Leiter der Versammlung, Herr Arthur Schulz, Birkenwerder, der Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung“ hielt die Begrüßungsrede. Er dankte den Vertretern der Behörden für das bewiesene Entgegenkommen, betonte das besonders gute Verhältnis, in dem die Organisation zu der Stadt Weimar stehe, und hieß die Teilnehmer willkommen. Bürgermeister Dr. Donndorf antwortete im Namen des Gemeindevorstandes mit einem herzlichen Glückwunsch für den Verlauf der Verhandlungen.

Der Vorsitzende teilte hierauf mit, daß Peter Rosegger leider seines Gesundheitszustandes wegen nicht an der Tagung teilnehmen konnte, und verlas Stellen aus einem Brief des Dichters, worin dieser u. a. beklagt, daß er schon seit Jahren das Reisen habe aufgeben müssen, da er nur in seinen vier Wänden Schlaf finde und überdies durch Asthma und Erschöpfung zur Zeit arg herunter sei. Den Bestrebungen des Erziehungstages wünscht Rosegger aufs wärmste Erfolg. Es sei unvergleichlich wichtig — so schreibt er — daß aus den humanistischen Schulen humane Schulen werden, daß man aus der Staubwüste der grauen Theorie zu des Lebens goldenen Bann [Baum] gelange und den finsternen Geist des Scholastizismus verbanne.<sup>1)</sup> Ferner erwähnte der Redner, daß sich das Verhältnis der Organisation zum

1) Es scheint am Platz, den Brief Roseggers mitzuteilen, wie er in den „Dresdener Nachrichten“ vom 3. Juni zu lesen ist. In den anderen Zeitungen, die wir gesehen, ist er mit Auslassungen abgedruckt. Uebrigens hat ihn unter anderen auch die Prager „Bohemia“ gebracht. Statt „Gemüts- und Gefühlschätzen“ soll es übrigens wohl heißen: Gemüts- und Geisteschätzen. „Graz, 1. Mai 1909. Hochgeehrter Herr! Ihr Schreiben hat mich nicht wenig aufgeregt. Ich achte zu Ihnen. Aber wie soll ich nach Weimar kommen, der ich kaum über eine einzige Nacht von daheim fort kann, ohne krank zu werden. Ich kann außer in meinen vier Wänden nahezu gar nicht schlafen, dazu kommt dann Asthma und Erschöpfung, die wochenlang anhalten! Deshalb habe ich das Reisen seit Jahren aufgeben müssen: nicht einmal größere Fahrten durch mein geliebtes Alpenland sind möglich. Eben jetzt bin ich wieder arg herunter. Aber gesetzt den Fall, es ginge halb und halb, so könnten und dürften Sie sich doch auf eine Zusage mit schwacher Wahrscheinlichkeit nicht verlassen, und darum muß ich leider nein sagen. Sollte aber, wie es im Leben bisweilen geht, das gegenwärtige Frühjahr in den nächsten Wochen so außerordentlich mein Befinden bessern, daß ich reisen könnte, so würden Sie ja nichts dagegen haben, wenn ich unangemeldet plötzlich in Ihrem Kreise erschiene. Mich drängt es ja selbst, es immer wieder zu sagen, wie unvergleichlich wichtig eine gründliche Reform unseres Schulwesens ist und daß wir aus den humanitären Schulen humane Schulen machen müssen, wenn des Lebens grüner Baum nicht in der Staubwüste der grauen Theorie ganz und gar verkommen soll. — Auch ich bin jetzt mit einer für uns Deutsch-Oesterreicher wichtigen Schulangelegenheit beschäftigt. Ich möchte Sie bitten, beifolgendem Aufsatz Ihr Interesse zuzuwenden und für die Sache in Ihren Kreisen Stimmung zu machen. Ich bin nichts weniger als radikal-national im politischen Sinne von heute. Aber bei uns heißt es, im Vaterlande die deutsche Kultur mit ihren heiligen Gemüts- und Gefühlschätzen behüten und dafür als bestes, friedlichstes Mittel deutsche Schulen an unseren Sprachgrenzen zu schaffen. Gute Schulen sollen die Völker ja nicht entzweien, vielmehr sie einigen, deshalb gehören sie besonders auch an die Grenzen. Unsere deutschen Grenzschnulen sollen keine Trutzburgen sein, sollen nicht einen Schritt über unseren Bereich hinausgreifen. Will das Nachbarvolk bei uns lernen, so sei es willkommen, so wie auch wir viel von anderen Nationen lernen können. — Nun habe ich, weil wir 2 Millionen brauchen, eine eigenartige Methode erdormen, um bei vermögenden Deutschgesinnnten Oesterreichs und Deutschlands Nationalspenden zu bekommen. So wäre für meinen Vorschlag, der vom Deutschen Schulverein bereits aufgegriffen wurde, eine möglichst große Verbreitung sehr wünschenswert. Eben solche deutsche Grenzschnulen als Privatschnulen dürften sich besonders zu Pionieren unserer Schulreform eignen. Also helfen wir uns gegenseitig, so gut wir können. Alle persönliche Gegnerschaft ruhig ignorierend, wollen wir unser Herz und unsere Kraft ganz der Sache hingeben, die wir als die richtige erkennen. Mit dem Ausdruck vorzüglicher Hochachtung Peter Rosegger.“

preussischen Kultusministerium verbessert habe. Er habe auf seine Einladung zur Sendung eines Vertreters einen allerdings ablehnenden, aber höflichen Brief erhalten, und es sei zu hoffen, daß im nächsten Jahre ein Vertreter bei der Tagung anwesend sein werde. Ueberhaupt sprächen gewisse Anzeichen dafür, daß die preussische Regierung den Bestrebungen des Erziehungstages nicht mehr so ablehnend gegenüberstehe.

Der folgende Vortrag des Herrn Schulz behandelte das Thema „Die Fortschritte unserer Bewegung“. Er stellte mit Genugtuung fest, daß die Bewegung in weitere Kreise des Volkes gedrungen sei. Auch die pädagogische Wissenschaft habe in den letzten Jahren dank diesen Reformgedanken ein anderes Gepräge erhalten. Die Resolutionen der Erziehungstage seien beachtet worden, die Verfügungen der Ministerien atmeten einen freieren Geist. Als Beweis dafür, daß auch innerhalb des alten Systems die neuen Prinzipien verwirklicht werden können, führte er einige Tatsachen an. U. a. eine Schrift, die das Lehrerkollegium der städtischen Realschule in Haspe (Westfalen) über die nach den Reformprinzipien dort eingeführte Erziehungsmethode abgefaßt hat. Der Unterricht wird dort möglichst im Freien betrieben; in allen Fächern und Klassen werden die Beziehungen zur Gegenwart, die aktuellen Begebenheiten, die das Interesse der Schüler erwecken, berücksichtigt, unter Umständen auf Kosten des vorgeschriebenen Pensums. Bedingung der Erfolge sei allerdings, daß einfach gesprochen und auf die „Altersmundart“, auf die dem betreffenden Alter eigene Ausdrucksart, Rücksicht genommen werde.

Der Brief eines Lehrers an einer preussischen staatlichen Anstalt berichtet ferner, daß es ihm erlaubt wurde, den Unterricht während des ersten Schuljahrs vollständig gemäß den Resolutionen der Erziehungstage umzuändern (praktischer Unterricht im Freien, kein Unterricht im Rechnen, Lesen, Schreiben, Religion, persönlicher Verkehr des Lehrers mit den Schülern, kein fester Stundenplan zc.). Der Direktor hat dem Lehrer hierin freie Hand gelassen. Endlich beweisen die Berichte über die Prüfungen von Rektoren, Lehrern zc., daß die von der Reformbewegung aufgestellten Prinzipien und die besonderen geprägten Begriffe jetzt berücksichtigt und verwandt werden. Auch in den Lehrervereinigungen fänden die Reformen wachsende Sympathie. Man dürfe nicht aufhören zu drängen; der reaktionäre Widerstand liege viel weniger bei den Ministerien als bei den Schulmännern, die das humanistische Prinzip verfechten. Auch in Oesterreich hätten jetzt die Reformer den gleichen Weg betreten, wie in Deutschland, das beweise der nach Gmunden berufene Erziehungstag. Das humanistische Gymnasium, das das Fremdtum über das Deutschtum gestellt habe und noch stelle, müsse fort, die Schule müsse enge Verbindung mit Volkstum und Natur erstreben.

Nach dieser Rede, die mit starkem Beifall aufgenommen wurde, sprachen Geh. Hofrat Prof. Dr. Ostwald (Leipzig) über „Idealismus und Humanismus“ und J. Lews (Berlin), der Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, über das Thema „Ein Volk, eine Schule, ein Lehrstand“. Wir werden über diese Vorträge noch berichten.

Den zweiten Vortrag der heutigen Tagesordnung hielt Geh. Hofrat Prof. Dr. Ostwald von der Universität Leipzig über „Idealismus und Humanismus“. Seine Ausführungen, die durch ihre frische und stellenweise burschikose Ausdrucksweise wohl geeignet waren, ein größeres Publikum zu fesseln, verzichteten im übrigen auf eindringende, gedankliche Behandlung des Problems. Sein Angriffsziel war die These, daß das humanistische Gymnasium als Träger des Ideals einen Schutz gegen den Materialismus bilde. Dabei ging er auf den Gegensatz von Idealismus und Materialismus als Formen der Lebensanschauung nicht ein, sondern prüfte den Inhalt des humanistischen Ideals, den er als schädlich verwarf. Den Humanismus im 16. Jahrhundert fertigte er als eine im wesentlichen philologische Angelegenheit ab; der volksbewegenden Sache der Reformation seien die Humanisten zum großen Teil indifferent gegenüber gestanden. Sehr skeptisch beurteilte er ferner den Wert des neuen Humanismus, der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ein Produkt unserer klassischen Literatur zur Herrschaft kam. Er erinnerte an Goethes Bemühungen um die bildende Kunst, an Winkelmanns Kampf für das klassische Ideal und an seine schädlichen Folgen. In der Schule sei unter dem Einfluß der Literatur die Forderung maßgebend geworden, den Menschen durch Kenntniss des antiken Wesens auf eine höhere Stufe zu bringen.

Im Grunde handele es sich hier um ein völker-psychologisches Motiv: um die Idee vom goldenen Zeitalter. Indem man alle gewünschten Verbesserungen nach rückwärts projiziere, schaffe man Vergangenheitsideale; so habe man sich auch eine Vorstellung vom klassischen Griechentum konstruiert. Mit der Idee vom goldenen Zeitalter, die allen Völkern gemeinsam gewesen sei, habe die Wissenschaft ausgeräumt; und wie falsch die Vorstellung vom klassischen Griechentum sei, beweise u. a. ein Urteil Jakob Burckhardts über die „große“ Zeit der griechischen Geschichte: der Grieche erscheine, vom heutigen Standpunkte betrachtet, als ein sehr unglückliches Wesen; er habe unter dem Druck der polis, des Staates, gelitten, der hervorragende Persönlichkeiten nicht aufkommen ließ. Wenn man das naturgeschichtliche Entwicklungsgesetz anerkenne — so fuhr Prof. Ostwald fort — müsse man sagen, die Griechen seien schlechter gewesen, als wir. Das zu erkennen, hindere der perspektivische Irrtum

unserer historischen Optik. Die Entwicklungsgeschichte der Wissenschaften zeige die schädliche Wirkung dieses perspektivischen Fehlers: dort, wo er wirkte, sei die Wissenschaft rückständig geblieben. Beispielsweise habe die Geometrie erst spät Fortschritte machen können, dank des retardierenden Einflusses der herrschenden Euklidischen Lehre. Auch die Plastik sei durch das Vergangenseitsideal in der Entwicklung gehemmt worden. Man müsse nicht in die Vergangenheit, sondern in die Zukunft schauen, und die amtliche Prophezeianstalt, die Wissenschaft, dabei zu Rate ziehen.

Der vitale Fehler des humanistischen Gymnasiums bestehe darin, daß es den Kindern die Arbeit verleihe. Der Redner erinnerte an die Statistik eines schwäbischen Lateinlehrers über die Anzahl abgestufter Strafen, die er während seiner Tätigkeit vollzogen hatte. Welch eine unübersehbare Summe von Unglück werde durch solche Methode geschaffen. Wo bleibe in dem Kampf zwischen Lehrer und Schüler — einem Kampf, der auf der einen Seite mit Grausamkeit, auf der anderen mit Lüge und Hinterlist geführt werde — das Ideal? Dabei sei der Effekt kümmerlich; nur ein geringer Bruchteil wirklich Brauchbares bleibe von der Summe des erworbenen Lehrstoffes übrig. Von unseren großen Männern hätten viele das Gymnasium nicht durchgemacht. Entwickelt hätten sich diejenigen Gebiete, die dem Einfluß des Gymnasiums entrückt seien — Naturwissenschaft, Technik —, dagegen herrschten schreiende Notstände auf den Gebieten, wo seit langer Zeit humanistische Reinkultur gezüchtet werde: in der Justizverwaltung und im Unterrichtswesen. Der Redner schloß mit den Worten: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“.<sup>1)</sup>

Das Thema „Ein Volk, eine Schule, ein Lehrstand“ behandelte der Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, J. Lews. Der Vortragende bemerkte zu Anfang, daß es ihm namentlich darauf ankomme, festzustellen, wie die Schulverhältnisse in Deutschland lägen, und dann zu fragen, ob diese Verhältnisse gut seien. Er warf dann einen kurzen Rückblick auf den Unterricht der alten Völker, der Griechen und Römer, und kam zu dem Schlusse, daß die weit gerühmte Bildung des Altertums sich eigentlich nur auf die verhältnismäßig sehr kleine Zahl der Herrschenden beschränkt habe. Ein eigentliches Volk in unserem Sinne gab es nicht, da die ungeheure Masse der Sklaven völlig rechtlos war. Es ist ein gewaltiger Kulturfortschritt der modernen Zeit, daß wenigstens im Prinzip die Gleichheit der Menschen allgemein anerkannt wird, wenn auch die Praxis noch nicht so weit sein mag. Dadurch ist ein Volk in unserem Sinne möglich und soll sich dieses Volk entwickeln, so gebe man ihm die größte Möglichkeit, sich zu bilden. Dazu muß der Staat helfen und wenn er nicht immer richtig geholfen hat, so ist doch nicht abzuleugnen, daß er im allgemeinen an der Verbreitung der Volksbildung tatkräftig arbeitet.

Redner wies auf das preussische Lehrerbesoldungsgesetz hin. Aber, so fuhr der Vortragende fort, in den deutschen Schulverhältnissen gibt es ein Moment, das geeignet ist, der breiten Masse den Weg der Bildung zu versperren. Es ist dies die Exklusivität der höheren Schulen, der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen. Ein 14-jähriger, talentierter Volksschüler, der auf eine höhere Schule kommen will, wird unbelümmert um seine sonstigen, weit größeren Kenntnisse in die Sexta geschickt zu den um 5 Jahre jüngeren Knaben, nur weil er die geforderten Fremdsprachen noch nicht so weit beherrscht wie vielleicht ein Unter- oder Obertertianer. Einen andern Weg gibt es, wie der Redner ausführte, nicht, um in die höhere Anstalt zu gelangen. Dies ist eine große Ueberschätzung des Wertes einer Fremdsprache und auch eine verächtliche Behandlung der Volksschulbildung. Wenn man bedenkt, daß 95 % der Schulkinder Deutschlands auf der Volksschule ihren Unterricht erhalten, darf man diesen Unterricht, der durchweg gut ist, nicht derartig wegwerfend bewerten.

Um aber dieser talentierten Jugend der Minderbemittelten Gelegenheit zu geben, eine den höheren Schulen gleichwertige Bildung sich anzueignen, schlug der Redner vor, eine Anstalt einzurichten, die eine Fortsetzung der Volksschule bedeutet, natürlich entsprechend dem vorgeschriebenen Alter der Schüler mit entsprechend schwierigeren Fächern. Diese Anstalt, die natürlich auch das Recht haben muß, ein dem Maturitätszeugnis der älteren höheren Schulen gleichwertiges Abgangszeugnis auszustellen, wird zur Vereinheitlichung der Schule wesentlich beitragen, und schließlich auch die Lehrerschaft der Volksschulen und der höheren Schulen, die sich jetzt ziemlich fremd gegenüberstehen, einander näher bringen. Die Ursachen, weshalb die Scheidung der Schulen so streng aufrecht erhalten wird, sind nach Ansicht des Redners durchaus keine pädagogischen, sondern politische und soziale. Man muß aber wohl in Betracht ziehen, daß durch die Betonung der Unterschiede der Volksklassen schon in der Schule, die Volksschule zu einer vollendeten Armutsschule degradiert wird, namentlich da die begüterten Familien ihre Kinder direkt in die Vorschulen, die Redner bekämpfte, schickten. Am Interesse des Volkes aber ist eine Bildung auf möglichst breiter Grundlage zu fördern.

1) Noch deutlicher sprach sich Ostwald kurz vorher in Berlin aus: „Wenn einer mit der Zensur IIa oder I die Schule verläßt, kann man mit Sicherheit voraussetzen, daß nichts aus ihm wird.“ Und dort wurde von ihm in das „graue Schullebend“ auch die Volksschule eingeschlossen.

Den Tüchtigsten soll unter allen Umständen Gelegenheit gegeben sein, etwas zu lernen und zu werden. Dadurch wächst die Nation an Kraft und Einheit.

Die Ausführungen des Vortragenden fanden in der Versammlung lauten Beifall. Der Vorsitzende schloß dann die Sitzung.

Weimar, den 2. Juni.

Nach Eröffnung der heutigen zweiten Hauptversammlung verlas der Vorsitzende eine Reihe von Begrüßungsschreiben und Depeschen aus verschiedenen Städten Deutschlands und des Auslandes.

Den Vortrag des Tages hielt Herr Berthold Otto (Großlichterfelde), der Herausgeber des „Hauslehrers“, über das Thema „Wege und Ziele der Schulreform“. Er behandelte verschiedene Einzelfragen unter besonderer Berücksichtigung der Reformen, die er in seiner eigenen pädagogischen Tätigkeit durchzuführen bestrebt ist. Nach einer kurzen Zurückweisung der heute wohl kaum mehr ernstlich verfolgten Anschauung, als ob die Seele des Kindes eine Tabula rasa sei, aus der der Erzieher machen könne, was er wolle, verurteilte er entschieden die aus einer mißverstandenen Dogmatik stammende Ansicht, daß in der Seele des Kindes das Böse das Gute überwiege. Er führte etwa folgendes aus: Der Erzieher muß sich vor allen Dingen daran gewöhnen, im Kinde das Gute zu sehen; wo das Kind boshaft erscheint, ist meist die mangelhafte Beobachtung daran schuld. Hieraus entspringt dann die verderbliche Feindschaft zwischen Lehrer und Schüler, die zu beseitigen eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehungsreform ist. Der Lehrer muß lernen, das Kind zu beobachten, ausgehend von der festen Ueberzeugung, daß das, was man das Böse im Kinde zu nennen gewöhnt ist, etwas Anormales, ausnahmsweise Vorkommendes, Krankhaftes ist. Die Beobachtung muß individuell sein und immer fortgesetzt werden. Eine jede Unterrichtsstunde muß der Lehrer als psychologisches Experiment ansehen, und er muß jederzeit bereit sein, die Formel, die er sich bisher gebildet hat, umzustößen, wenn die Erfahrung ihn belehrt.

Herr Otto berührte [berührte?] dann seine Methode des Veseunterrichts, die sich auf Beobachtung der Lautwerkzeuge gründet. Hierbei würden die Kinder, deren Interesse erweckt wird, und die selbst zu freien Versuchen bei den Lautbezeichnungen herangezogen werden, spielend dazu gebracht, die Laut-Analyse und Synthese zu lernen. Dann wandte er sich gegen die Ansicht, als ob der Kampf gegen das humanistische Gymnasium das wesentliche Ziel der Reformbewegung sei. Vielmehr seien alle Schulen, die unter den in manchen Gegenden üblichen Begriff „Mittelschule“ fallen — d. h. die Schulen, die zwischen Volksschule und Universität liegen — als eigentliche crux unseres ganzen Schulwesens anzusehen. Es handele sich um die ganze Lehrweise bezw. Weltanschauung, die hier herrsche.

Des weiteren gab er, teilweise in Resapitulaton eines früheren Vortrags, ein Bild seines eigenen Unterrichtsverfahrens. Er arbeitet ohne ein abgestecktes Pensum, nimmt aktuelle, politische zc. Begebenheiten in die einzelnen Fächer hinein und ist vor allem darauf bedacht, Einblick in das Geistesleben der Kinder zu erhalten und die Anlagen zu freier Entwicklung zu bringen. Die Freiheit — so betonte er — ist die Lebenslust der geistigen Entwicklung, und durch nichts wird sie mehr beschränkt, als wenn man den Kindern jederzeit vorschreibt, was sie tun sollen. Zur Zeit werde in dieser Richtung schon viel getan: er führte u. a. den Bericht des Landeserziehungsheims Schondorf am Ammersee an, mit dessen pädagogischen Grundsätzen er sich vollständig einverstanden erkläre. Ein Irrtum sei es, zu glauben, daß die höchsten Behörden — die Kultusministerien — durchweg reformfeindlich seien. Mehr Gegnerschaft herrsche bei den mittleren Beamten, doch liege die Schuld weniger an den Persönlichkeiten als an dem Zwange der bürokratischen Institutionen. Dagegen finde man starke Hemmung im Lehrerstande und noch mehr in der großen Mehrheit der Eltern. In diese Kreise die Agitation hineinzutragen, sei die nächste Aufgabe der Bewegung.

In der nun folgenden Diskussion sprach zunächst Lehrer Vogel aus Leipzig. Er führte aus, daß die Erfolge des deutschen Erziehungstages nicht genügend gewürdigt worden seien. In München, in Schöneberg-Berlin und auch in Leipzig werde an einzelnen Stellen tatsächlich im Sinne des Erziehungstages unterrichtet. Von großer Wichtigkeit zur Erreichung der erstrebten Ziele sei auch eine Aufklärung der Eltern und deren Hilfeleistung. Nebenher forderte die sogenannte „Arbeitschule“, die dem Kinde nur bieten soll, was es erfassen kann, und namentlich nur das, was eine Handlung auslöst. Politische Belehrung in der Schule hält er nicht für angebracht. Der Vorsitzende Arthur Schulz vertrat in seiner Entgegnung mehr die Ansichten, die Berthold Otto in seinem Vortrage entwickelt hatte. Lehrer Müller (Bonitz) verlangte namentlich eine freiere Gestaltung der Lehrmethode. Der Direktor des Erziehungsheims in Schondorf am Ammersee, Vohmann, glaubte, daß politische Belehrung der Kinder nicht zu umgehen sei, da der einfachste Geschichtsunterricht die Schuljugend schon dazu anrege, Fragen über die jetzigen staatlichen Verhältnisse zu stellen. Ein Hindernis für den Erzieher sei die Lehre von der ursprünglich schlechten menschlichen Natur. Dadurch sei die Strenge in die Schule gekommen und mit ihr die Angst und das

Mißtrauen. Zutrauen und Freiheit müsse in der Schule herrschen. Berthold Otto, der Herausgeber der Zeitschrift „Der Hauslehrer“ wandte sich gegen die Ausführungen des Lehrers Vogel, namentlich in bezug auf die politische Belehrung in der Schule. Geheimrat Ostwald zeigte an einigen Beispielen, daß die Erfahrungen Berthold Ottos sich tatsächlich mit den diesbezüglichen wissenschaftlichen Theorien überraschend gut deckten. Es sprachen dann noch Frh. Otto, Lehrer Vogel, Direktor Lohmann und der Vorsitzende Arthur Schulz.

Schließlich wurde nachstehende Resolution angenommen: Der sechste allgemeine Tag für deutsche Erziehung erklärt, daß die dringend notwendige Neugründung der Schule auf der deutschen Kultur nur unter tätiger Mitwirkung der gesamten Elternschaft und Lehrerschaft und der Behörden durchgeführt werden kann, und daß es daher Pflicht jedes Deutschen ist, dazu mit allen Kräften mitzuwirken.

Der Vorsitzende schloß dann die Tagung, indem er für die Ziele der Versammlung eine erfolgreiche Zukunft erhoffte.

Unter den kritisierenden Artikeln über die Weimarer Versammlung ist unfreundlich auch die im „Vorwärts“ vom 5. Juni erschienene, „Halbseidene Pädagogik“ betitelt. Die Sache kann auffallen nach dem Beifall, den noch kürzlich im preussischen Abgeordnetenhaus der Sozialdemokrat Ströbel der Berliner Versammlung des Vereins für deutsche Erziehung und speziell Prof. Gurllitt gespendet hat, auch nach dem Lob, das dessen Vortrag auf der Hamburger Philologenversammlung von der „Leipziger Volkszeitung“ erhielt. Aber der Korrespondent des Vorwärts, Otto Rühle, ist mit der Art, wie die Neuweimaraner ihr Ziel zu erreichen suchen, garnicht einverstanden. Er spottet über den Optimismus von Arthur Schulz. „Welche Hoffungslosigkeit sprach aus seinem Bericht, und wie armselig waren die Ursachen, die ihm dazu Anlaß gaben! Da hat man zum ersten Male das preussische Kultusministerium gebeten, einen Vertreter zu der Tagung zu entsenden. Schwarzkopff denkt natürlich nicht daran, dem Wunsche zu entsprechen. Aber er hat den Herrn Schulreformern keinen Fußtritt verweigert, sie auch nicht kühl ignoriert, sondern ihnen telegraphisch ablehnenden Bescheid zugehen lassen. Darüber große Freude in Israel! Man denke: eine Antwort! Welche Perspektive tut sich da dem Völklein von Utopia auf!“ Höchste Anerkennung findet bei Rühle der unseren Lesern durch seinen Wiener und seinen Berliner Vortrag recht wohlbekannte Prof. Ostwald, nachdem das Verhältnis des Vereins zu ihm in unliebenswürdiger Weise mit den Worten charakterisiert war: „Man mußte ein Renommierpferd haben! Rosegger, den man auch zu gewinnen versucht hat, wäre als Aushängeschild gewiß wirksamer gewesen. Doch er hatte abgelehnt.“ Ostwalds Rede in Weimar aber wird als „eine gehaltvolle und abgerundete Leistung“ bezeichnet. „Bei dem enormen Wissen dieses Gelehrten nichts Verwunderliches!“ „Immer aus dem Vollen schöpfend“ u. s. w. Sehr schlecht dagegen kommt Tews fort, „der ehrenwerte Schulpapst des Berliner Kopfsch- und Wiemer-Freisinns“, dem schöne Inkonsequenz vorgeworfen wird. „Man weiß schon vorher, was Tews sagen und bis zu welchem Grade er den Zorn in seiner zottigen Mannesbrust aufkommen lassen wird; blickschnell knickt er dann seinen Gedankengang ab, springt, als träte er auf heißes Eisen, zur Seite und schlägt sich seitwärts in die Büsche.“ Das Endergebnis der Rühleschen Ausführungen ist: Wir Sozialdemokraten haben dasselbe Ziel in der Umformung des Schulwesens im Auge wie die Gesellschaft für deutsche Erziehung. „Was uns scheidet, ist der Weg zum Ziele. Die Reformier wollen den Pelz waschen, ohne ihn naß zu machen. Wir sind überzeugt, daß einzig und allein die Ueberwindung des kapitalistischen Klassenstaates zur Aufhebung der Klassen- und Armenschule, zum Sturz der herrschenden Erziehungsgrundsätze führen kann. Helfen wir eine neue Gesellschaft schaffen, und wir werden die neue, freie Schule haben.“

Weinerseits ist wiederholt erklärt worden, wie sehr ich die Gründung einer oder mehrerer, ihre Zöglinge bis zur Schwelle der Hochschulen führenden An-

stalten wünsche, in deren Organisation die von der Gesellschaft für deutsche Erziehung seit Jahren verkündeten Ideen verwirklicht wären, damit man ihre Nichtigkeit an den tatsächlichen Erfolgen prüfen könnte. Deshalb bedauere ich in der schließlich gefassten Resolution den Satz, daß die von der Gesellschaft gewünschte Neugründung nur unter tätiger Mitwirkung der gesamten Elternschaft und Lehrerschaft und der Behörden durchgeführt werden könne. Denn es kann doch niemand verborgen sein, daß die Gesamtheit der Eltern und Lehrer dafür nimmermehr zu haben sein wird. Wird also ein derartiges allgemeines Zusammenwirken als unerläßliche Bedingung für Erreichung des Zieles der Gesellschaft angesehen, so wird damit seine Erreichbarkeit in Frage gestellt, ja geradezu geleugnet, und das kann dem von uns gewünschten Zustandekommen von Versuchen natürlich nicht förderlich sein.

Wie es zur Anstellung solcher Versuche kommen könnte, habe ich im vorigen Heft gesagt und will hier nur noch hinzufügen, daß sich gewiß auch liebe- und talentvolle, echt vaterländisch gesinnte, den fremden Kulturen abgeneigte Lehrer finden würden, die von der Nichtigkeit der neuen Organisation überzeugt wären. Sie würden sich allerdings nicht unter den in fremden Welten mit Vorneigung heimischen Philologen finden, auch gelehrte Germanisten würden schwerlich hier taugen. Denn keineswegs bloß Röhre, sondern eine große Reihe hervorragendster Universitätsprofessoren für deutsche Sprache und Literatur, z. B. Röhres Berliner Kollege Erich Schmidt, haben sich öffentlich für die humanistischen Schulstudien erklärt und wirken zweifellos in dieser Richtung auch auf ihre Zuhörer. Für die an den neuen deutschen Schulen wirkenden Lehrer wird es viel weniger auf deutsches Wissen, als auf deutsche Gesinnung ankommen. Doch was vor allen Dingen für diese Versuchsschulen notwendig, ist ja, Gott sei Dank, da. Denn wir täuschen uns sicher nicht, wenn wir annehmen, daß jedenfalls die vier Männer, die am 19. April in der Philharmonie zu Berlin in so begeisterter Weise für eine vaterländische, neuzeitliche Erziehungsweise gesprochen haben, auch bereit sein würden, die Leitung von Anstalten zu übernehmen, in denen ihre Theorie in die Praxis umgesetzt werden soll, in der allein sie doch erprobt werden kann. Nein, gewiß alle vier werden, wenn sich die Gelegenheit bietet, alle ihnen zu Gebote stehenden Kräfte für Verwirklichung der ihnen vorstehenden Idee einsetzen. Auch auf Ostwald wäre, denke ich, zu rechnen, da er ja noch in der Mitte der 50 steht und, wie er in Wien mitteilte, einst Realschullehrer in Dorpat war. Und als fünfter käme vielleicht Dr. Rheinius, der Direktor der Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen zu Samter im Posenischen, in Betracht, der in seinem „Werkruf an das Volk der Denker: Wo bleibt die Schulreform?“ ganz ähnliche Gedanken, wie die in Weimar Zusammentretenden geäußert hat. Fehlt doch in dem von ihm aufgestellten „idealen Lehrplan für ein Gymnasium, das seinen Namen mit Recht tragen will“ fremdsprachlicher Unterricht ganz, wogegen der deutsche Unterricht von Sexta bis Oberprima mit 6 Wochenstunden bedacht ist und neben sonst üblichem sachlichem Unterricht „Heilkunde“ und „Rechtswissenschaft“ von Sexta bis Obertertia mit je 2, von Untersekunda bis Oberprima mit je 4 wöchentlichen Lektionen, womit die hygienischen und die bürgerkundlichen Wünsche endlich einmal in Erfüllung gehen würden.

Was aber den Brief des von uns sehr verehrten Rosegger anbetrifft, des Ehrendoktors der Heidelberger Universität, dessen Grenzschulplan wir von Herzen verwirklicht wünschen, so wollen wir zwei Fragen nicht unterdrücken, die wohl auch Anderen aufgestiegen sind. Erstens: wie weit kennt er humanistische oder, wie er sie nennt, humanitäre Schulen aus Erfahrung? Zweitens: wo in Deutschland liegt die Staubwüste der grauen Theorie, in der der grüne Baum des Lebens ganz und gar zu verkommen droht?

G. Uhlig.

## Zur Mittelschulenkquete im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht.

### II.<sup>1)</sup>

Die Mitteilungen, die ich in dem ersten Artikel aus den Voten der Gegner der Reifeprüfung in den Enquetebehandlungen gemacht, werden auf unsere Leser zum Teil einen erheiternden Eindruck gemacht haben durch die zügellose Schwarzmalerei, die vor den kühnsten Behauptungen nicht zurückschrak und die Wirklichkeit ganz aus den Augen verloren zu haben scheint. Solche Extravaganzen erlebten wir auf der Berliner Konferenz des Jahres 1890 nicht, auf der schon die Uebereinstimmung der drei Referenten in der Festhaltung des Reifeexamens der Verhandlung ein ruhigeres Gepräge gab. Es waren die durch langjährige Praxis ebenso wie durch ihren von bürokratischer Engherzigkeit freien Sinn zu der Aufgabe hervorragend befähigten Direktoren Theodor Hartwig und Oskar Jäger, an dritter Stelle dann der seitdem aus dem Leben, aber nicht aus der Erinnerung der Ueberlebenden geschiedene Provinzialschulrat Kliz.

Während die an die österreichischen Referenten gestellte Frage nur eine Abänderung der Maturitätsprüfungsordnung, nicht Abschaffung des Examens in's Auge faßte, lagen den Berliner Berichterstatlern die zwei Fragen vor: „Kann die Reifeprüfung entbehrt werden? Verneinendenfalls: sind Vereinfachungen einzuführen und welche?“ Doch auf die erste wurde von den Genannten ohne Schwanken mit Nein geantwortet. Hartwig erklärte in seinen der Versammlung gedruckt vorliegenden Thesen: „Die Entlassungsprüfung an den Gymnasien ist trotz mannigfacher unleugbarer Nachteile nicht zu entbehren. Sie ist notwendig im Interesse des Staates und der Schule selbst.“ Jägers erste These lautete: „Die gänzliche Beseitigung der Abiturientenprüfung ist sowohl vom Standpunkt der Anstalten als aus Gründen des Gemeinwohls abzulehnen. Der Prüfungsakt unter Mitwirkung der Aufsichtsbehörde erscheint notwendig: es ließe sich selbst die Frage aufwerfen, ob es nicht nützlich wäre, ein Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission der Universität zuzuziehen.“ Und Kliz erklärte: „An den höheren Stufen sind die Reifeprüfungen nach dem staatlich festgesetzten Maßstab der zu stellenden Anforderungen und unter staatlicher Kontrolle beizubehalten, ebenso wegen der an das Bestehen derselben geknüpften Berechtigungen und zur Feststellung eines möglichst objektiven Urteils über die Befähigung und Tüchtigkeit derer, die sie beanspruchen, — wie im Interesse der Schulen zur Sicherung der von ihnen zu erstrebenden Ziele, — der Lehrer zur Wahrung der ihnen gebührenden Anerkennung ihrer Unparteilichkeit, — und der Schüler zur Förderung ihres Sinnes für pflichtmäßige Arbeit und zur Gewinnung einer richtigen Selbstschätzung ihres Wissens und Könnens.“

In der Debatte, die an zwei Tagen die Hälfte der Sitzung in Anspruch nahm, hat sich ebenfalls keine Stimme für Abschaffung des Examens erhoben. Auch der erste vortragende Rat für das höhere Schulwesen bezeichnete sie als untunlich. Auch von Seiten des Kriegsministeriums lag eine Erklärung vor, daß die Reifeprüfung bei dem Kadettenkorps nicht zu entbehren sei. Was von verschiedenen Seiten gewünscht wurde, waren nur Vereinfachungen. Dieser Wunsch betraf besonders die Examensfächer, die anerkanntermaßen besonders dazu Veranlassung geben, daß ein umfänglicher Gedächtnisstoff von den Schülern in den letzten Monaten vor der Prüfung repetiert wird, entweder von den einzelnen Schülern in privater Weise oder so, daß entsprechende Aufgaben für die Lehr-

1) Der erste Artikel steht im I. Heft dieses Jahres S. 35—42.

stunden gestellt und dadurch die Lehrer zum großen Teil der Möglichkeit beraubt werden, den Unterricht während der letzten Monate in der wünschenswerten Weise weiterzuführen und zu vertiefen. So hatte schon der erste Berichterstatter in seiner 4. und 5. These vorgeschlagen, die Prüfung in der Religion und der Geographie aufzugeben und sie in der Geschichte und Mathematik auf das Pensum der Prima zu beschränken. Und zum großen Teil wurde auch bei der Abstimmung den Vereinfachungsvorschlägen des Direktor Hartwig entsprochen: allerdings die Religionsprüfung wurde da von der Majorität festgehalten, aber die in der Geographie fallen gelassen und im allgemeinen erklärt, daß das Reifeexamen als eine unter staatlicher Oberaufsicht abzulegende Befreiungsprüfung aus der Oberprima aufzufassen sei und daß es sich an die Arbeit dieser Klasse eng anzuschließen und auf das Pensum derselben zu beschränken habe. Bestimmungen gleichen Inhalts enthält dann auch die Prüfungsordnung vom Jahre 1891.

Vergleichen wir jetzt hiermit die im vorigen Heft S. 89—108 abgedruckten Gutachten von Männern der verschiedensten höheren Berufe aus dem Jahre 1906. Von 39 eingelaufenen Urteilen erklärten 33 mit aller Entschiedenheit die Notwendigkeit der Reifeprüfung, eines davon in der Form einer für alle Studierende obligatorischen Aufnahmeprüfung auf der Universität. Die übrigen 6 meinten, daß die Entscheidung über Reife oder Unreife lediglich durch die Abstimmung im Lehrerkollegium erfolgen solle, darunter v. Wilamowitz, der aber dazu bemerkte, es dürfe um keinen Preis das Examen plötzlich abgeschafft werden, sondern man solle es nur zunächst einer Anzahl besonders tüchtiger Schulen zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren erlassen, ferner ein Gymnasialdirektor, der sich von der Entscheidung durch das Lehrerkollegium größere Strenge in der Reifeerklärung und häufigeres Fernhalten ungeeigneter Leute von den akademischen Studien versprach. Die übrigen 12 Schulmänner, die sich vernehmen ließen, stimmten sämtlich dagegen, daß die Mitwirkung einer dem Lehrerkollegium nicht angehörenden Persönlichkeit bei Prüfung und Reifeerklärung abgeschafft werden solle, erblickten also offenbar in dem Beisein und Miturteilen eines Prüfungskommissärs keine Herabsetzung der prüfenden Lehrer. Ich selbst habe in meinem Gutachten, das ich im vorigen Heft nicht wieder abdrucken ließ, darauf hingewiesen, daß der Schule und ihren Lehrern ein Schutz, wie er in der Zuziehung eines besonderen staatlichen Kommissärs liege, dringend erwünscht sein müsse gegenüber den Angriffen, denen heutzutage nicht selten höhere Unterrichtsanstalten vonseiten eines Teils des Publikums ausgesetzt seien, speziell gegenüber der Ansicht gar mancher Eltern von faulen oder unbegabten Söhnen, daß zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt würden. In den abgedruckten Gutachten wird mit Recht besonders oft die Rücksicht auf die allgemeine Wohlfahrt betont, wie wünschenswert es für Staat und Gesellschaft sei, daß eine stärkere Siebung der zu wissenschaftlichen Berufsarten Strebenden stattfinde, und die Ueberzeugung, daß sich die Zahl solcher junger Leute durch Abschaffung des Examens erheblich mehrten werde. Daneben wird als eine wohlthätige Wirkung der Prüfung die Erhöhung des Eifers der Schüler hingestellt, und auch das Nützliche einer Kontrolle der Lehrerleistungen und Lehrerurteile hervorgehoben. Zugleich aber wird auch in einigen Worten der Wunsch nach Vereinfachung des Examens laut.

Vergleichen wir ferner die neuere Entwicklung der Angelegenheit in der Schweiz. Auf den Versammlungen des schweizerischen Gymnasiallehrervereins von den Jahren 1871 und 72 wurde über die Reifeprüfung verhandelt auf Grund von Thesen, die der bis zum Frühjahr 1871 als Professor am Luzerner Lyzeum wirkende, zuletzt als Direktor der Göttinger Universitätsbibliothek tätige Dr. Dziakko aufgestellt und eingehend begründet hatte.

Bei der Wahl dieses Themas für gemeinsame Besprechung der Mitglieder des Vereins, in dem fast alle Kantone, einige sehr zahlreich vertreten sind, war man ausgegangen von dem Wunsch, daß eine möglichst einheitliche Gestaltung der Sache in den verschiedenen Kantonen erzielt werden möchte. Denn nicht bloß wichen die Reglemente für die Reifeprüfung an verschiedenen Orten der Schweiz sehr stark von einander ab, sondern es gab auch Kantone, wo nicht nur eine besondere Prüfung, sondern überhaupt jeder Ausweis über befriedigend absolvierte Gymnasialstudien für alle gelehrte Berufsarten oder doch für einzelne derselben als überflüssig angesehen wurde. Auch fehlte es nicht an Orten, wo die bestehende Reifeprüfung angefeindet wurde, wie denn z. B. 1868 in Luzern 37 Schüler des Gymnasiums und Lyzeums ein Gesuch um völlige Aufhebung des Maturitätsexamens (und auch der Maturitätserklärung, wie aus der Begründung hervorging) beim Großen Rat eingereicht hatten! Eine These über das wünschenswerte interkantonale Konkordat bezüglich der Maturitätsexamina bildete den Schluß der Dziakoschen Thesenreihe, in ihrer Mitte befand sich die motivierte Aufzählung der Fächer der schriftlichen und mündlichen Prüfung, am Anfang die Forderung einer Reifeprüfung auch bei guten Noten in den Zeugnissen des obersten Kurses (ausnahmsweise sollte nur auf Grund einer tüchtigen wissenschaftlichen Leistung das Reifezeugnis ohne Examen erteilt werden). Nun fehlte es in der Diskussion nicht an solchen, die eine besondere Prüfung nicht für notwendig erklärten, sondern allein von dem Urteil der Lehrer des obersten Kurses die Reifeerklärung abhängig sehen wollten, aber nach längerer Debatte stimmte doch die große Majorität für die Notwendigkeit der Einrichtung eines besonderen Examens. Und der Wunsch nach einer interkantonalen Vereinbarung ist zum guten Teil erfüllt. Der eidgenössische Bundesrat hat 1888 ein Reglement erlassen, in dem 1.) die Forderungen bestimmt sind, denen diejenigen Anstalten entsprechen müssen, deren Abiturienten sich nach Absolvierung ihrer Universitätsstudien den eidgenössischen Medizinalprüfungen unterziehen wollen, um in den Genuß der Freizügigkeit innerhalb der Eidgenossenschaft zu treten, und in dem 2.) die Bestimmungen für die eidgenössische Maturitätsprüfung gegeben sind, der sich diejenigen zu unterziehen haben, die die gleiche Absicht hegen und nicht eine gymnasiale Anstalt absolviert haben.<sup>1)</sup> Uebrigens ist auch denen eine Reifeprüfung auferlegt, welche nach Absolvierung einer realistischen (lateinlosen) Schule in das eidgenössische Polytechnikum übertreten wollen, und bei ihrem Examen assistieren und urteilen auch Professoren dieser Hochschule. Nach alledem erscheint es sehr wunderlich, wenn ein deutscher Reformator davon spricht, daß die schweizerischen Schüler mit größerer Freudigkeit an ihre Schulzeit zurückdenken, als die deutschen, und dies dem Umstand zuschreibt, daß sie keine Reifeprüfung zu bestehen hatten. Auch größere Einfachheit dieser Prüfung in der Schweiz könnte nicht die Ursache der behaupteten größeren Freudigkeit sein: das eidgenössische Maturitätsexamen z. B. erstreckt sich auf folgende Fächer: 1. Muttersprache, 2. zweite Landessprache, 3. Latein, 4. Griechisch oder dessen Ersatzsprache, 5. Geschichte und Geographie, 6. Mathematik, 7. Physik, 8. Chemie, 9. Naturgeschichte, 10. Zeichnen.

Es schien mir zweckmäßig, diesen Einblick in die schweizerischen Verhältnisse den mit ihnen unbekanntem Lesern zu geben, weil ja der Vorwurf des Klebens

1) Das neueste Reglement vom Jahr 1906 weicht nicht wesentlich von dem des Jahres 1888 ab. Ueber die Differenzen hat sich 1908 auf der Jahresversammlung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins Rektor Boffart von Zürich ausgesprochen, dessen Darlegung abgedruckt ist im 38. Jahrbuch des Vereins (Marau bei Sauerländer 1909). — Sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen ist auch das Buch vom Berner Rektor Dr. Finsler: Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz, Materialien und Vorschläge (Bern und Leipzig, bei A. Siebert 1893).

am Althergebrachten in der Schulorganisation oder von büreaukratischer Engherzigkeit am wenigsten der Schweiz unter den Kulturstaaten Europas gemacht werden kann. Endlich aber möchte ich mir erlauben, einen Beitrag zu dem Erfahrungsmaterial über die Maturitätsprüfung aus dem, was ich selbst erlebt habe, zu geben.

Ich habe im Lauf meiner Schultätigkeit über ein halbes Tausend Abiturienten an der von mir geleiteten Anstalt vor und nach dem Examen beobachtet und bin an allen andern badischen Gymnasien mindestens zweimal, zumteil auch öfter als Prüfungskommissar tätig gewesen, darf also wohl auch von Erfahrungen reden, und diese widersprechen nun den Schauerbildern, die von einigen Rednern in der Wiener Enqueteversammlung gezeichnet sind, in entschiedenster Weise. Daß einzelne Abiturienten, die ihre Pflicht stark versäumt hatten oder sehr unbegabt waren, sich bei der Prüfung in Aufregung befanden, versteht sich von selbst; aber von der großen Mehrzahl galt dies nach meiner Beobachtung niemals, ja ich kann genau dasselbe sagen, was G. Wendt in seinem Gutachten (S. 92 des vorigen Heftes) aussprach: „Ich habe es nicht bloß an meiner Anstalt oft genug erlebt, daß in den Stunden der mündlichen Prüfung geradezu eine gehobene, freudige Stimmung herrschte.“<sup>1)</sup> Was aber die Monate vor der Prüfung betrifft, so genügt wohl zu sagen, daß es meinen Abiturienten da keineswegs an Muße zu privaten Studien gefehlt hat, sondern daß wiederholt einzelne in dem letzten Semester nicht geringe Zeit beanspruchende Privatlektüre auf dem Gebiet der griechischen Literatur getrieben und daran zum Teil auch schriftliche Arbeiten von ziemlichem Umfang genüßt haben. Doch will ich gegenüber der Vorstellung von schwerem physischem und psychischem Elend bei denen, welchen das Reifeexamen winkt, auch noch erwähnen, daß gerade in den letzten vorausgehenden Wochen regelmäßig ein Ausflug von mir mit den Oberprimanern unternommen worden ist, bei dem wahrlich nichts von Geschwächtheit oder Gedrücktheit zu merken war. Wie wenig endlich der Examenakt böse Folgen für die jungen Leute hatte, wie ganz und gar nicht auf sie die Behauptung von dem „Zusammenbrechen“ der Geprüften paßte, das zeigt wohl am besten die Tatsache, daß sich regelmäßig nach Erledigung des Examens eine größere Reihe mit Eifer der Aufgabe widmete, ein dramatisches Spiel oder eine andere Produktion für den Schlußakt einzuüben.

Daß mir nach solchen Erfahrungen die in einigen Wiener Voten zu lesenden tragischen Schilderungen vielmehr komisch vorgekommen sind, ist begreiflich. Worin, wenn sie nicht reine Phantasiemalereien sind, der Grund des Unterschiedes zwischen jenen Beobachtungen und den meinigen zu suchen, wird sich, denke ich, zum Teil aus der weiter folgenden Erörterung ergeben. Jedenfalls haben jene Klagen und Seufzer nicht im mindesten meine Anschauung von der Zweckmäßigkeit der Reifeprüfungen erschüttern können. Ich sehe nur einen Fall, wo ich für deren Beseitigung stimmen würde, nämlich den, daß ein Prüfungsreglement gölte, welches für alle aus Mängeln der Prüflinge entstehenden Schwierigkeiten mit Kompensationen und anderen Mitteln so gütig sorgte, daß man über dem Prüfungsjaal die Inschrift anbringen möchte: „Das Unzulängliche, hier wird's Ereignis“, und daß das Durchfallen unmöglich würde zum Schaden des Gemeinwohls und der Einzelnen, die trotz Ungeeignetheit auf Wege gebracht würden, auf denen sie keine Erfolge erzielen könnten.

Aber Erleichterungen sollten doch nach Ansicht aller Mitglieder der Enqueteversammlung für die Examinanden eintreten. Sehen wir zu, welche vorgeschlagen und ob sie zweckmäßig sind, unbeirrt durch das Unsympathische, das

1) Mit dem zutreffenden Zusatz: „Da darf man es freilich nicht machen, wie es jetzt in Preußen geschieht, wo man von dem mündlichen Examen alle entbindet, welche genügende, d. h. leidliche schriftliche Arbeiten gemacht haben. Dann bleiben für dies mündliche Examen nur die Schwächeren übrig, und das ergibt dann eine wirkliche Quälerei.“

für uns im Allgemeinen das Wort „Erleichterung“ in der Pädagogik hat nach den ungünstigen Wirkungen mancher erleichternder Neuerungen in mehr als einem deutschen Staat, die zur Folge nicht ein Wachsen, sondern ein Abnehmen der Arbeitskraft und des Arbeitseifers der Schüler haben. G. Uhlig.

## Überbürdung und Überfütterung.

Die Nummer 2 der „Südwestdeutschen Schulblätter“ bringt einen schon durch seinen Titel „Die Reform des Gymnasiums, ein gelöstes Problem“ auffälligen, ebenso verheißungs- als anspruchsvollen Aufsatz von Dr. Altendorf, der allen Streit um die sogenannte Schulreform durch allgemeine Einführung des Reformgymnasiums und der Bewegungsfreiheit in den obersten Klassen wie mit einem Zauberstabe schlichten will. Das erinnert in bedenklichster Weise an die vielberufene Haager Friedenskonferenz, die gleich nachdem sie den Versuch gemacht, das Problem des ewigen Weltfriedens zu „lösen“, in einem besonders blutigen, von dem Urheber der Konferenz selber entfesselten Kriege ihre sonderbare Bewährung fand.

Auf die Fragen selber, die diese Vorschläge in sich schließen, soll hier, obwohl jede Seite des angeführten Aufsatzes vielfachen Anlaß zu Zweifel und Widerspruch bietet, nicht selbständig eingegangen werden, zumal sie in diesen Blättern schon wiederholt mit ebensoviel Nachdruck als Sachkunde im Sinne der entschiedensten Ablehnung der allgemeinen Durchführung jener „Reformen“ beantwortet worden sind. Nun bezieht sich aber der erwähnte Aufsatz unter anderem auf eine von mir in der pädagogischen Sektion der Basler Philologenversammlung von 1907 aufgestellte und vertretene These, in welcher als das Grundübel des Gymnasialunterrichts die wachsende Überfütterung mit Wissensstoffen bezeichnet wird. Diese These soll im Widerspruch stehen mit der von Uhlig auf der Straburger Versammlung von 1901 ausgesprochenen Zeugung einer jeden Überbürdung. Ein solcher Widerspruch kann durchaus nicht anerkannt werden. Überbürdung und Überfütterung, das erste auf das multum, das zweite auf die multa sich beziehend, sind zwei völlig verschiedene Dinge, und die Verkennung dieses Unterschieds beruht auf unzureichender Analyse des psychischen Geschehens und Wirkens bei der Gesamtarbeit des Lernens. Von einer Überbürdung d. h. einem zu großen Maße intensiver geistiger Arbeit, das unseren Schülern zugemutet würde, kann auch nach meiner Ansicht gar keine Rede sein, und ich bin hierin mit Uhlig, wenn ich ihn anders recht verstehe, völlig gleicher Ansicht.<sup>1)</sup>

1) Der Bedingungsatz richtet gewissermaßen eine Frage an mich, die ich folgendermaßen beantworte. Allerdings bin ich der Ansicht, daß die generelle Behauptung der Überbürdung unserer Schüler in den höheren Unterrichtsanstalten durch tatsächliche Beobachtungen völlig widerlegt ist. Überbürdung kann vorkommen aus individuellen Gründen, die teils in der Begabung einzelner Schüler, teils in verkehrtem Verfahren einzelner Lehrer liegen; daß aber von einer in der Organisation des höheren Unterrichts in Deutschland wurzelnden Verbreitung eines Uebermaßes von häuslicher Arbeit nicht die Rede sein kann, ist durch zahlreiche Zeugnisse von Schülern, Eltern und auch von Medizinern festgestellt. Ich und andere haben solche Zeugnisse z. B. in den Verhandlungen der preussischen Dezeremberkonferenz vom Jahre 1890 angeführt. Ja, wiederholt haben schon Stimmen aus Elternkreisen über ein Zuwenig von häuslicher Beschäftigung geklagt. Hat doch unter anderem ein hervorragendes Mitglied des badischen Abgeordnetenhauses schon in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts unter Beifall von einer Mutterbürdung der Schüler gesprochen. — Ueber andere vom Kollegen Hirzel besprochene Punkte werde ich mir ein anderes Mal erlauben meine Ansicht zu sagen. U.

Unsere Schüler arbeiten heutzutage im allgemeinen — individuelle Ausnahmen, auch wenn sie zahlreich sind, fallen dem gegenüber nicht ins Gewicht — eher zu wenig als zu viel, wie die umsichtige Beobachtung ihrer täglichen Lebensgewohnheiten Jahr um Jahr mit steigender Deutlichkeit zeigt. Es bedarf einer besonderen Anregungskraft und Energie des Unterrichts, um sie zu ernster, eindringender und andauernder Arbeit zu bewegen. Schon die allgemeinen, in stetigem Fortschreiten zur Kürzung sich bewegenden Vorschriften über Unterrichts- und Arbeitsdauer wirken in dieser Hinsicht eher als Hemmung denn als Förderung. Mancherlei fruchtbaren und wertvollen Methoden und Arbeitsweisen, die eben zu eindringendem und selbständigem Arbeiten zu erziehen geeignet sind und die vor 20 Jahren noch erfolgreich angewendet werden konnten, sind — außer auf dem Wege der Freiwilligkeit, der nicht immer, ja immer weniger gangbar und mit Vorsicht zu beschreiten ist, — heutzutage nicht mehr durchführbar, wo man sich ängstlich hüten muß, das zugemessene tägliche Arbeitsquantum um 5—10 Minuten oder das wöchentliche um 30—60 Minuten zu überschreiten.

Daß zu solchen Einschränkungen der Arbeit schon diese quantitativen Rücksichten nötigen, liegt ja schon bloß rechnerisch auf der Hand. Und man komme uns doch nicht mit der Phrase von den verbesserten Methoden. Es gibt keine Methode und soll auch keine geben, die den Schülern ernstes Arbeiten erspart. Noch einschneidender aber sind die qualitativen Wirkungen, die aus der stets zunehmenden Mannigfaltigkeit der Fächer entspringen, wie sie gerade dem Gymnasium in besonderem Maße zugemutet wird; und es scheint fast, als ob wir noch nicht am Ende sind, wenn die andauernde Nachgiebigkeit der deutschen Schulverwaltungen gegenüber dem Andrang der wissenschaftlichen und sportlichen Fachvereine nicht endlich den Mut des „Bis hierher und nicht weiter!“ findet. Dieses Vielerlei, von dem das Meiste nur allzuleicht ein spielendes Interesse erregt, gestattet gerade deswegen kein in die Tiefe steigendes Versenken der ganzen Persönlichkeit in einen beherrschenden Mittelpunkt mehr, wie er auf dem Gymnasium in den alten Sprachen seither gegeben war und auch jetzt noch gegeben sein sollte. Daß das auch auf die gerade gegenwärtig mit solchem Nachdruck geforderte Persönlichkeitserziehung hemmend einwirken muß, habe ich an anderer Stelle ausgeführt.<sup>1)</sup> Wer in den 1—2 Abendstunden wiederholend oder vorbereitend oder verarbeitend sich sechs verschiedenen Fächern widmen muß, kann sich mit keinem einzelnen ernstlich beschäftigen. Er hilft sich mit dem oberflächlichen Drill, den die pilzartig aufschießenden, an sich vielleicht vortrefflichen Lernmittel an die Hand geben. Das ist aber keine ernsthafte Arbeit. So bewirkt die Ueberfütterung gerade das Gegenteil von Ueberbürdung, nämlich Ueberreizung und daraus entspringende Oberflächlichkeit und Flachheit.

Was soll hingegen das Reformgymnasium helfen? Die Gefahr der Ueberbürdung ist hier doch wohl noch größer, weil die schwierigeren gymnasialen Lernfächer, alte Sprachen und Mathematik, auf einen viel beschränkteren Zeitraum zusammengedrängt sind. Die Ueberfütterung aber ist dieselbe; sie wird durch die große Vordringlichkeit des Französischen noch größer, da dieses die 3 unteren Jahrgänge beherrscht, während es doch nach seiner Bedeutung und seinem Wert für die Gesamtbildung stark zurücktreten sollte. Anders allerdings liegt es mit der Bewegungsfreiheit. Hier scheint — freilich nur für die 2 obersten Klassen — eine gewisse Vereinfachung gegeben zu sein, da den einen Schülern an den alten Sprachen, den anderen an Mathematik, wieder anderen — wenn der Gedanke konsequent durchgeführt wird — an den Naturwissenschaften, noch anderen etwa an den neueren Sprachen zu Gunsten anderer Fächer etwas nachgelassen oder auf ihre Kosten etwas zugelegt wird.

1) In den Grenzboten 1909 S. 382 ff.

Doch abgesehen von der Sprengung der Einheit gymnasialer Bildung, die hierin liegt, einer Einheit, die umso sorgfältiger gehütet werden sollte, je mehr die zersplitternde Mannigfaltigkeit anderweitiger verschieden gearteter, aber gleich berechtigter Bildungswege in steter Zunahme begriffen ist — es ist das doch bloßer Schein. Die Mannigfaltigkeit des Vielerlei ist dieselbe, es ist nur das Verhältnis der einzelnen Glieder zu einander verschoben. Und zwar wie? Übermals zu Ungunsten der gymnasialen Bildung, die verkürzt wird, um dem Ansaß zu einer neuen dem Realgymnasium verwandten hybriden Bildung innerhalb des Gymnasiums eine Stätte zu schaffen und so die Sprengung des letzteren auch von dieser Seite vorzubereiten. Daß die zu Gunsten der realistischen Bildungselemente entlasteten Schüler nur noch eine halbe Gymnasialbildung gewinnen, ergibt sich schon daraus, daß ihnen bei der Reifeprüfung das lateinische Skriptum erlassen werden soll. Und doch steht und fällt mit diesem das altklassische Gymnasium, wie man schon aus den unerfreulichen Wirkungen erkennt, die der Wegfall des griechischen Skriptums und die Zurückdrängung, bezw. Beseitigung des grammatischen Unterrichts und der ihn belebenden und befruchtenden Übungen in dieser Sprache auch für die Schriftstellerlektüre unzweifelhaft gezeitigt hat.

Nach dieser Seite ist also die sogenannte Bewegungsfreiheit als eine für die Weiterentwicklung des Gymnasiums außerordentlich gefährliche Maßregel zu betrachten. Nun bekommen wir ja freilich von den Vertretern der Reform ganz außerordentlich günstige Urteile über die tatsächlichen Erfolge ihrer eigenen Werke zu lesen. Darüber noch ein Wort.

Mit der Beurteilung der Folgen der Bewegungsfreiheit empfiehlt sich doch noch einiges Zuwarten; die Erfahrungen sind noch sehr kurz, und der Fehler, sich unreifer Früchte zu erfreuen, sollte nicht auch hier gemacht werden. Und auf alle Fälle bleibt das obige Bedenken wegen Gefährdung der noch bestehenden Einheitlichkeit gymnasialer Bildung bestehen. Was aber das Reformgymnasium betrifft, so müssen wir uns, ehe uns eigene selbständige Beobachtungen ermöglichen werden, den Urteilen der direkt oder doch indirekt zunächst Beteiligten und deshalb unbewußt Voreingenommenen gegenüber eine gewisse Skepsis vorbehalten. Diese Skepsis hat ihren Grund zunächst in der allgemeinen logisch-rechnerischen Unwahrscheinlichkeit, daß sich mit einer Arbeit von 30 und 50 Wochenstunden dasselbe erreichen läßt, wie mit einer von 40 und 70. Die Erklärung mit der größeren Einsicht und Willigkeit der älteren Schüler finde ich nicht zutreffend. In der nötigen „Einsicht“ für die Auffassung und Einprägung der Elemente des Latein fehlt es unseren 9jährigen, ja auch unseren 8jährigen Knaben nicht; auch ist die hierfür erforderliche Einsicht keineswegs größer als die für die Anfangsgründe der Erlernung des Französischen beanspruchte. Die Willigkeit aber und auch die Fähigkeit zur Leistung der unerläßlichen, auch durch keinerlei Einsicht zu ersetzenden mechanischen Gedächtnisarbeit ist in den jüngeren Jahren unlenkbar größer. Das ergibt sich schon aus dem sehr merkbaren Nachlaß der Sicherheit in Form- und Wortbeherrschung, die mit der Hinaufschiebung des klassischen Elementarunterrichtes bei uns und der immer stärkeren Einschränkung der grammatischen Übungen Hand in Hand geht. Wir verbitten uns, daß man für den Mißstand das alte Gymnasium verantwortlich macht, während doch nur die „Reformen“, mit denen man es nur scheinbar verbessert, in Wirklichkeit verschlechtert hat, die Schuld daran tragen. Wieder das alte Spiel: zuerst entzieht man uns die notwendigen Mittel, und dann erklärt man uns für leistungsunfähig.

Das führt auf einen weiteren noch triftigeren Grund für jene Skepsis. Er liegt in den Erfahrungen, die wir bisher gemacht haben mit „Reformen“, die zwar nicht Reformgymnasium noch Bewegungsfreiheit heißen, aber doch in gleicher Richtung liegen und verwandten Geist zeigen. Es ist der Geist, aus dem die

fortgesetzten Einschränkungen der Unterrichtsmittel — Zeit des Unterrichts, Arbeitsleistung der Schüler, persönliche Einwirkung der Lehrer — unter wesentlicher Festhaltung und auch Erweiterung der Unterrichtsziele hervorgegangen sind und der schließlich zum Bankrott des gediegenen Gymnasialunterrichts führen muß. Schon die Abschaffung des zehnten Lateinjahrs vom Jahre 1892 brachte bei uns in Württemberg eine starke Schwächung mit sich und war nicht durch sachliche Bedürfnisse herbeigeführt, sondern durch politische Rücksichten erzwungen. Der Lateinunterricht auf der Mittelstufe hat seitdem an Ueberhastung und Nervosität zugenommen. Die gleiche Wirkung schuf die gleichzeitige Zurückschiebung des Griechischen um ein Jahr. Die von beiden erhofften Vorteile für den Unterricht im Deutschen, bezw. Französischen sind nicht oder nur in geringem Maße eingetreten, wohl aber eine starke Schädigung des Unterrichts in den beiden alten Sprachen. Dazu traten nun im Laufe der Jahre weitere Verkürzungen der Stundenzahl dieser Fächer, Vermehrung der Stundenzahl anderer, Einführung neuer Fächer, Verlängerung der Ferien, starke Vermehrung der schulfreien Tage und Halbtage außerhalb der Ferienzeit, bedeutende Einschränkung oder Reglementierung der häuslichen Arbeit der Schüler, ausgedehnte Pflege von Sport und Leibesübungen aller Art — lauter Maßregeln, die in ihrer Gesamtheit und in ihrem inneren Zusammenhange gegenüber den Forderungen der Lernziele eine Fülle innerer Widersprüche in sich schließen, die wie alles innerlich Unwahre schließlich zum Zusammenbruch führen müssen, dessen düstere Vorzeichen jetzt schon erkennbar sind, wenn er auch in seiner äußeren Erscheinung noch lange Zeit maskiert werden wird.

In derselben Richtung würden in verstärktem Maße die nun empfohlenen weiteren Maßregeln der allgemeinen Durchführung des Reformgymnasiums und der Bewegungsfreiheit sich wirksam erweisen. Das bloße Scheinleben des Gymnasiums und die aus ihr entspringende Agonie würde erst recht in die Erscheinung treten, und man darf sich wohl fragen, ob es nicht besser wäre ihm ein schnelles Ende zu bereiten und es ganz zu beseitigen. In einem Menschenalter würde es ja — man sehe doch nach Amerika hinüber — eine fröhliche Auferstehung zu einem reineren Leben feiern. Will man aber das nicht, so schlage man statt des bisherigen falschen Weges einen besseren ein und mache die begangenen Fehler mit bußfertigen Sinne wieder gut. Und da komme man uns nicht mit den Redensarten von Fortschritt und Reaktion. Der wahre Fortschritt ist der, der zum Guten und Wahren führt, die wahre Reaktion ist die, die den Schein an die Stelle des Wesens, das Siechtum der Halbheit an die Stelle des gesunden, vollen und ganzen Lebens setzt. Auch den neulich wieder aus der alten Kistkammer der Gegner und der falschen Freunde des Gymnasiums hervorgeholten Vorwurf können wir nicht anerkennen, wir handelten nach dem verhängnisvollen Grundsatz *sint ut sunt aut no sint*. Von einem *sint ut sunt*, von Starrheit oder Stagnation ist bei uns gar keine Rede. Auch wir schreiten fort mit der Wissenschaft und mit dem Leben, und das heutige Gymnasium ist — und wäre es noch mehr, wenn man ihm innere Entwicklungsfreiheit ließe — nach Form und Inhalt von einem ganz anderen Geiste erfüllt als vor 40 Jahren. Wohl aber gilt das *no sint* gegenüber den Bestrebungen, den Schein gymnasialer Bildung äußerlich zu erhalten, aber den besten Teil ihres Wesens, Vertrautheit mit Sprache, Leben und Kultur einer noch keineswegs erstorbenen Vergangenheit — die Vergangenheit stirbt überhaupt nicht — zu zerstören.<sup>1)</sup>

Ulm, 2. April 1909.

Karl Hirzel.

1) Zu dem ganzen Aufsatz vergleiche die Worte Th. Mommsens: „Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden durch das Zwiwel. Wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, so werden sie krank.“

## Provinzialschulrat Dr. Chr. Baier †.

(Aus der Frankfurter Ortsgruppe.)

Am 18. Mai d. J. ist in Kassel ein Schulmann aus dem Leben geschieden, der es verdient, daß seiner in diesen Blättern pietätvoll gedacht werde: Provinzialschulrat Dr. Baier, früher (bis Ende 1904) Direktor des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a. M. Baier gehörte zu den vornehmen Naturen, die mehr sind, als sie scheinen wollen. Als Altphilologe verfügte er über eine Fülle vielseitigen und gründlichen Wissens in den alten Sprachen, in der Geschichte und der deutschen Literatur — auch der neueren —, und damit verband sich in ihm — ein seltener Fall — auch ein tüchtiges Können auf mathematischem Gebiete. Diese glückliche Vereinigung gebiegener Kenntnisse, verbunden mit scharfem Verstand, gesundem Urteil und feinem Geschmack in künstlerischen Fragen, hätte ihn bei seiner ausgebreiteten Unterrichtserfahrung wohl befähigt, auch literarisch in pädagogischen Streitfragen stärker hervortreten; es fehlte ihm da nicht an bestimmten, klaren Ansichten, an einem ausgesprochenen, durch eine eigene Weltanschauung bedingten Standpunkt, und viele der einschlägigen Probleme hatte er tiefer aufgefaßt und gründlicher durchdacht als manche der vielschreibenden Tagesgrößen auf diesem Gebiete. Ihm aber war es nicht gemäß, den Schatz seines Wissens und Könnens für weitere Kreise in Umlauf zu setzen, und so ist sein Name über die Grenzen unserer Provinz hinaus wenig bekannt geworden. Aber doch ist von seinem geräuschlosen Wirken ein großer Segen ausgegangen. Wie er aus fester, wohlbegründeter Überzeugung an den hohen inneren Wert der humanistischen Schulbildung glaubte und persönlich stets dafür eintrat — besonders einsichtsvoll und klar, vorurteilsfrei und bestimmt tat er es in seiner Rede als Direktor des Lessing-Gymnasiums bei Einweihung des neuen Schulgebäudes 1902 — so ist er auch unentwegt ein treuer Anhänger des Gymnasialvereins gewesen und geblieben, hat 1899 an der Gründung der hiesigen Ortsgruppe eifrig mitgewirkt und 2 Jahre lang sie als Vorsitzender geleitet. Sein Beispiel hat manche für unsere gute Sache gewonnen. So überzeugungstreue und eifrige Anhänger tun uns not.

Das alte Frankfurter städtische Gymnasium hat an seiner Spitze Männer gezeuget, deren Namen in der Schulgeschichte und in der Philologie einen guten Klang haben, im XIX. Jahrhundert u. a. J. Th. Bömel, J. Claffen, Tycho Mommsen und C. Reinhardt. Als seit dem Frühjahr 1892 von den 2 Cöten der Anstalt der eine (der bisherige Michaeliscötus) der neu einzurichtenden Reformabteilung Frankfurter Systems allmählich weichen mußte, da erhielt Baier<sup>1)</sup> den nach staatlichem Lehrplan weiterzuführenden Ostercötus, zunächst als Dirigent, während C. Reinhardt, Vs. Schwager, der Direktor der Gesamtanstalt, die Reformabteilung, deren Einrichtung sein eigenstes Werk war, speziell übernahm. Gleichzeitig fand eine Teilung des ganzen Lehrerkollegs in der Weise statt, daß der eine Teil unter Reinhardts Leitung sich für die Durchführung der Frankfurter Reform einsetzte, der andere in der von B. nach altem Lehrplan geleiteten bisherigen Osterabteilung verblieb. Als die Reformabteilung 1897 bis Sekunda ausgebaut und das neue ihr von der Stadt bestimmte herrliche Schulgebäude am Hohenzollernplatz fertig war, trat eine völlige Trennung ein, indem Reinhardts Schule als Goethegymnasium dorthin übersiedelte, Baiers Abteilung als Lessing-Gymnasium in dem alten Gebäude verblieb, bis auch für sie 1902 im Norden der Stadt ein Neubau hergerichtet war. — So gingen nun, getrennt und selbständig geworden, die Schwesteranstalten nebeneinander her, die eine verheißungsvoll neue Bahnen wandelnd

1) Er war seit Ostern 1884 Oberlehrer an derselben Schule. Aus seinem früheren Leben sei angemerkt, daß er, in Kassel 1854 geboren, dort das Gymnasium bis 1870 besuchte, und nach Vollendung seines 16. Jahres mit dem Zeugnis der Reife entlassen, in Berlin und Bonn studierte. Hier, wo er Mitglied des Bonner philologischen Kreises war und aus Büchlers und Useners Lehre die sein Leben bestimmenden Eindrücke empfing, erhielt er 1874 die philosophische Doktorwürde und legte 1875 sein Staatsexamen ab. Bis 1884 wirkte er dann am Elberfelder Gymnasium, seit 1882 (also für damalige Verhältnisse ehr früh) als Oberlehrer. — Seine wissenschaftlichen Arbeiten bewegten sich auf dem Gebiete der antiken Geschichtsschreibung.

und so von dem lebhaftesten Interesse der pädagogischen Welt und interessierter weiterer Kreise begleitet, die andere mehr still in altem Geleise sich bewegend.

Es ist nicht dieses Ortes, bei der Besonderheit der Stellung, in die B. somit eingetreten war, zu verweilen: sicher ist, daß er sein bestes Können in den Dienst der schwierigen Aufgabe stellte und dabei insbesondere auch ein hohes Maß von Takt bewies. Was ihn als Direktor vor allem auszeichnete, war seine vornehme Sachlichkeit. Der Vorteil oder die Bequemlichkeit seiner eigenen Person kam bei ihm nicht in Frage. War er den Schülern ein väterlicher Freund von milber Denkungsart und im Umgang mit den Kollegen von gewinnender Liebenswürdigkeit, so hatte man doch zugleich stets das Gefühl, daß nicht das Persönliche, sondern das große und edle Ziel der Bildung und Erziehung sein Verhalten bestimmte. Frühere Schüler rühmen von ihm, daß er ihnen ein über den Rahmen der Schulpena hinausgehendes, persönliches Interesse entgegenbrachte, wodurch namentlich die besseren besonders gefördert wurden; gern ließ er es sich z. B. angelegen sein, auf Ausflügen oder sonst bei zwanglosen Vereinigungen durch Gespräche über wichtige Fragen des Kulturlebens ihren Gesichtskreis zu erweitern. Durch die glückliche Gabe einer gewandten Diktion war B. überhaupt für das gesellige Leben ungewöhnlich begnadet, und seine Gespräche und Gelegenheitsreden regten die Geister an (und gewannen ihm die Herzen. Aber man fühlte auch hinter seinen heiteren Worten stets den hohen Ernst des echt humanistischen Denkens.

Besonders ausgeprägt waren in ihm Gerechtigkeitsfönn und Billigkeitsgeföhl. Wer einer großen Gemeinschaft vorsteht, in der mannigfaltige Individualitäten, Ansprüche und Tendenzen, bestimmt aufeinander zu wirken, nach Ausgleich ringen, der wird oft zwischen solchen widerstrebenden Ansichten und Bestrebungen entscheiden müssen, wo auf beiden Seiten Recht und Unrecht gemischt sind. Je feiner der Sinn für diese ist, je klarer der Intellekt und je tiefer das Gefühl für alles Menschliche ist, desto schwerer wird da oft die Entscheidung. B. hat es mit dieser Seite des Direktorlebens sehr ernst genommen; das hat ihm vielleicht auch bittere Stunden gebracht, hat ihm aber auch bei allen, die ihn kannten, neben der Anerkennung seiner Herzensgüte den schönen Ruhm der unentwegten Gerechtigkeit eingetragen. Der Übergang in sein höheres Amt in Kassel hatte ihn seinen Frankfurter Schöleren, Kollegen und Freunden äußerlich fern gerückt. Seine schwere Krankheit und sein früher Tod ließen uns inne werden, daß das Walten und Wirken eines guten und gerechten Mannes auch in räumlicher Ferne und über den Tod hinaus in treuen Herzen unverloren bleibt. Einem glücklichen Familienleben und einem ideal aufgefaßten und hingebungsvoll gepflegten Berufe zu früh entrissen, wirkt er durch das Vorbild seines Lebens in vielen Seelen nach.

J. Sch.

## Zwei Schulkongresse.

Sicher über 100 Kongresse hat die Pfingstwoche in Deutschland gesehen: ein Duzend reicht schon allein für Berlin nicht hin. Zwei auf das Schulwesen bezügliche, die in der Reichshauptstadt abgehalten wurden, waren von allen Parteigegegensätzen weit entfernt, ja geeignet, solche Gegensätze zu mildern.

Am Pfingstdienstag tagten im preußischen Kultusministerium die Gruppenvertreter der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte unter dem Vorsitz des Geh. Oberregierungsrats Reinhardt. Die Verhandlung ergab erfreulichste Fortschritte in den Veröffentlichungen der Gesellschaft auf örtlich und stofflich verschiedensten Gebieten: das höhere wie das Volksschulwesen, Nord- wie Süddeutschland haben Berücksichtigung erfahren und werden sie weiterhin nach den vorgelegten Plänen erfahren. Immer mehr wird erkannt, welchen hohen, fundamentalen Wert die schulgeschichtlichen Forschungen für die Kulturgeschichte haben und wie das pädagogische Interesse, das sich daran knüpft, keineswegs nur ein historisches ist. Speziell in Zeiten des Reformierens und Revolutionierens hat Einsicht in frühere Zustände und Wandlungen auch aktuelle Bedeutung: sie schafft häufig besser feste Punkte und Verständigung, als alle sogenannten Vernunftgründe, die oft viel-

mehr Gründe der Neigung oder Abneigung sind. Endlich sind die Bestrebungen, die in erster Linie Karl Mehrbach geweckt hat, recht sehr auch dazu gemacht, ein Band zwischen den mannigfachen Gattungen der Unterrichtsanstalten und ebenso zwischen den verschiedenen Staaten und Stämmen Deutschlands zu bilden, ja auch zwischen diesen und dem deutschen Österreich sowie der deutschen Schweiz. Denn hier wird gleichfalls mit großem Eifer an Erreichung der Ziele der Gesellschaft gearbeitet.

Hoffentlich wird auch in denjenigen Teilen des deutschen Reiches die Mitgliederzahl allmählich eine erfreuliche werden, die jetzt noch zurückstehen und besonders durch das fortwährende starke Wachsen der Gruppe Österreich beschämt werden. Sehr zu bedauern ist, daß Professor Heubach infolge seiner jetzt eingetretenen Verwendung in der höheren Unterrichtsverwaltung das Amt des Schriftführers und die Schriftleitung der Publikationen niederlegen mußte. Aber er verbleibt in dem Vorstand der Gesellschaft, und an seine Stelle tritt Universitätsprofessor Dr. Max Herrmann, der schon seit Jahren ebenfalls dem Vorstand angehört und bei Erledigung aller auftauchenden Fragen wesentlich mittätig gewesen ist. Im nächsten Jahr findet wieder eine Generalversammlung statt und zwar dieses Mal in München. Professor Siegmund Günther lud dazu in herzlicher Weise ein, und wir hegen bezüglich dieser Zusammenkunft weitgehende Erwartungen in Anbetracht der überaus großen Zahl bayerischer Mitglieder und der von der bayerischen Regierung alle Zeit bewiesenen warmen Fürsorge für die Bestrebungen der Gesellschaft.

Eine sehr ansehnliche Generalversammlung des Allgemeinen deutschen Schulvereins, der sich jetzt mit einem Titel umfassenderen Sinnes Verein für das Deutschtum im Auslande nennt, fand in Berlin am Mittwoch und Donnerstag der Pfingstwoche statt. Am Nachmittag des ersten Tages berieten die Vertreter der verschiedenen Landes- und Ortsgruppen im Reichstagsgebäude über einige Anträge, die teilweise in die Organisation des Vereins eingriffen. Wenn die dabei hervorgetretenen Meinungsverschiedenheiten mehrfach zu scharfem Ausdruck gelangten, so war es das Verdienst der ausgezeichneten Leitung, die in den Händen des früheren Gothaischen Staatsministers Hentig lag, daß die Bogen sich immer bald wieder glätteten und daß man zu ersprießlichen Ergebnissen gelangte. Zu diesen ist auch zu zählen, daß man den Antrag der Akademischen Ortsgruppe Berlin auf gründliche Durchsicht und Erneuerung der Vereinsstatuten abwies in Erkenntnis der meist absoluten Unfruchtbarkeit von Statutenberatungen, die noch immer für viele unserer Landsleute einen wertwürdigen Reiz haben. Auf die nächste (in Regensburg stattfindende) Jahresversammlung verschoben ist nach eingehender Debatte die Entscheidung über den Antrag der „Alpinen Ortsgruppe Berlin“ (ein Titel, der wie eine *contradictio in adiecto* aussieht), daß mindestens ein Drittel der Bruttoeinnahmen der Ortsgruppen dem Hauptvorstande überwiesen werden solle. Sehr zu begrüßen ist die Annahme des Antrages des Hauptvorstandes, das Monatsblatt des Vereins vom 1. Juli d. J. an in eine Vierteljahrschrift von 56 Textseiten umzuwandeln und allen Mitgliedern zu einem jährlichen Bezugspreis von 30 Pfg. zuzustellen. Allgemeine Zustimmung fand ferner der Antrag der Frauen-Ortsgruppe Dresden, der in geschickter Weise von Frau Geheimrätin Würzburger begründet wurde, wonach dahin gewirkt werden soll, daß in dem Geographie- und Geschichtsunterricht der deutschen Schulen das Ausland-Deutschtum besser berücksichtigt werde. Die Mitteilungen des Vorstandes über Vermehrung der Mitglieder und der Einnahmen lauteten ungemein günstig. Die Zahl der ersteren ist 1908 auf 38492 gestiegen.

Der auf die Vertreterkonferenz folgende Begrüßungsabend brachte außer einer dramatischen Darstellung, in der Germania von auswärtigen Söhnen begrüßt wurde, eine Anzahl sehr belehrender und erquickender Reden von ausländischen Kongreßteilnehmern. In der Ansprache, die in der öffentlichen Sitzung am folgenden Tage der Vorsitzende hielt, war von besonderem Interesse die Darlegung der intensiven Anstrengungen, die von anderen Nationen, besonders den Franzosen und slavischen Völkern, zur Erhaltung des nationalen Sinns

ihrer Volksgenossen in der Fremde gemacht werden. Der den Abchluß bildende Vortrag des Leipziger Professors *Lamprecht* endlich „über deutsches Volkstum und deutsche Kultur im Ausland“ fand den lebhaftesten Beifall durch die Schilderung der dem Redner vertrauten, für das Deutschtum ungemein aussichtsvollen Verhältnisse in Nordamerika und durch viele zutreffende Bemerkungen. In der Tat können wir von unseren ausländischen Brüdern auch infolge der teilweisen Umbildung, die sie auf fremdem Boden erfahren, manches lernen, und durchweg gewinnen wir durch unsere Fürsorge für sie an nationalem Bewußtsein. Der alte Satz, daß die Deutschen, um zu innerer Einigung zu gelangen, einer von außen wirklich oder scheinbar drohenden Gefahr bedürfen, wurde von *Lamprecht* mit dem Hinweis auf die Hilfe wiederholt, die uns in dieser Hinsicht König *Eduard* geleistet. Der von den Versammelten mit großer Heiterkeit ausgenommene, an Österreich gerichtete Rat aber, die Tschechen jetzt aus Böhmen in die neuen Provinzen überzusiedeln, dürfte schwerlich Folgen haben, außer unliebsamen für den Redner, wenn sein Vorschlag in Böhmen bekannt und er selbst in Prag sichtbar würde.

II.

### **Zu den neuesten Mitteilungen des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.**

Das 8. Heft des Wiener Vereins enthält so viel Interessantes auch für die Pädagogen im Deutschen Reich, daß wir seine Lektüre recht sehr empfehlen möchten. Einige Exemplare kann ich zur Verfügung stellen. Wer aber von den Mitgliedern unseres Vereins regelmäßig die Zusendung dieser Mitteilungen wünscht, dem würde dieses Verlangen erfüllt werden können, wenn er seinen Jahresbeitrag in unsere Kasse verdoppelte. Redigiert ist das Heft wieder von *Dr. S. Frankfurter*, und wir hoffen, daß dieser sich auch weiterhin dieser Mühe wird unterziehen können, obgleich zu seiner bibliothekarischen Tätigkeit seit kurzem noch eine Verwendung im Unterrichtsministerium hinzugetreten ist, zu der wir ebenso der Sache wie ihm gratulieren. Denn jedenfalls gehört *Frankfurter* zu denen, die am besten die Entwicklung des österreichischen höheren Unterrichtswesens kennen und am richtigsten darüber urteilen, was diesem zu seiner Vervollkommnung fehlt.

Vorausgeht der Abdruck einer Denkschrift des Wiener Vereins, die auf Grund eingehender Beratungen verfaßt und am 18. Januar d. J. von dem (damals noch nicht auf dem Posten des Unterrichtsministers stehenden) Grafen *Stürgkh* und den Herren *Frankfurter*, Gymnasialprofessor *Heidrich*, Universitätsprof. *Bormann* und *Hauer*, Gymnasialdir. *Thumser* und *Stig* sowohl dem damaligen interimistischen Leiter des Ministeriums Sektionschef *R. v. Kanera*, als dem Ministerialreferenten für das Mittelschulwesen *Hofrat Huemer* überreicht wurde.

Vieles, was hier gesagt ist, wird volle Beistimmung bei allen einsichtigen Gymnasialpädagogen Deutschlands finden, so der Satz S. 7: „Je mehr den Wünschen nach Vermehrung der Schultypen Rechnung getragen wird, um so mehr ist die Forderung berechtigt, daß das Gymnasium seinen Grundcharakter nicht nur erhalte, sondern noch mehr auspräge“, und das damit eng zusammenhängende bringende Verlangen nach einer Vermehrung der Stundenzahl des Griechischen. Nur, daß wir hier noch mehr verlangen würden, als daß die Zahl in den Klassen, wo sie jetzt nur 4 beträgt, auf 5 erhöht werde.

Das österreichische Gymnasium hat auch in seinem Lehrplan vom Jahr 1900, wie in dem von 1885 für seine 6 griechischen Klassen nur 5. 4. 5. 5. 4. 5 Stunden erhalten, im ganzen also 28, weit weniger als die deutschen Gymnasien (weniger auch als die meisten Gymnasien der Schweiz); und daß es viel zu wenig sei, war auch die Meinung dessen, dem hauptsächlich der „Organisationsentwurf“ vom Jahr 1849 verdankt wird. Ich meine *Hermann Bonig*, der sich damals allerdings auch mit 28 griechischen Stunden im ganzen begnügt hatte (5. 4. 4. 4. 5. 6), aber nur deswegen, weil er eine höhere Zahl gegenüber der ganz kümmerlichen, völlig wirkungslosen nicht durchsetzen konnte, mit der bis dahin das Griechische in Österreich bedacht gewesen war. Mir ist sehr wohl noch ein Gespräch im Gedächtnis, das

ich mit dem Genannten im Jahr 1869 hatte, nachdem ich ihm kurz vorher meine Thesen zur einheitlichen Lehrplanorganisation der schweizerischen Gymnasien zugesandt hatte. Ich hatte dort für das Griechische 6 Klassen mit 6 Stunden angesetzt, also so viel als gegenwärtig die weitaus meisten deutschen Gymnasien besitzen (nur Sachsen und Württemberg gehen darüber hinaus). Damals aber verfügten die preussischen Anstalten, deren eine (das Gymnasium „Zum grauen Kloster“) Bonnig von 1867 bis 1875 dirigierte, im ganzen über 42 griechische Stunden wöchentlich. Wir kamen auf meinen Ansat zu sprechen, und ich bemerkte, 36 Stunden wöchentlich seien nach meiner Ansicht das Allermindeste, was nötig sei, um die dem griechischen Unterricht zufallende Aufgabe zu lösen. Darauf Bonnig treffend: Es müsse aber bei den Lehrgegenständen, mit denen hauptsächlich die Kräfte der Schüler erzogen werden sollten, nicht bloß daran gedacht werden, mit welchem Stundenmaß noch gerade das Ziel erreicht werden könne, sondern hier sei ein über das notwendigste hinausgehender Spielraum zu lassen, in dem der Schüler sich dann mit einer gewissen Freiheit und Sicherheit bewegen könne. Damit stimmt überein, daß Bonnig, der in der Berliner Septemberkonferenz vom Jahre 1873 über die Frage zu referieren hatte, welche Veränderungen etwa in den Lehrplänen der Gymnasien vorzunehmen seien, an den 42 Stunden festhielt und sich auch gegen den Vorschlag aussprach, dem Griechischen statt  $7 \times 6$  Stunden vielmehr in 6 Klassen je 7 Stunden zu geben. Und als er sich dann 1882 als vortragender Rat im Unterrichtsministerium, äußeren Rücksichten nachgebend, entschloß in dem von ihm ausgearbeiteten Lehrplan den Anfang des Griechischen auf Untertertia zu verschieben, verminderte er die bestehende Gesamtstundenzahl (42) doch nur um zwei. — Auch ein anderer gleicherweise als Philologe und Pädagoge hervorragender Mann, dessen die österreichischen Schulmänner mit Ehrfurcht gedenken, war der Ansicht, daß das Griechische im österreichischen Gymnasium keineswegs genügend bedacht sei, W. v. Hartel, wie ich aus zwei Unterredungen mit ihm weiß, deren eine 1882 in Karlsruhe bei Gelegenheit der dortigen Philologenversammlung stattfand, die andere 1893, als die Philologen sich in Wien versammelt hatten. — Und noch ein Zeugnis für die Richtigkeit dieser Ansicht möchte ich anführen, das von meinem Freunde Dr. Josef Loos, dem Landeschulinspektor in Linz, auf der Wiener Enqueteversammlung abgegeben wurde, allerdings ohne daß er aus seiner Erfahrung den Schluß zog, der gezogen werden muß. Am zweiten Verhandlungstage nämlich empfahl er, den griechischen Unterricht auf die letzten 4 Jahre zu beschränken (und nicht mit 32 wöchentlichen Stunden, wie im Frankfurter Goethegymnasium, sondern mit 24!) und äußerte dabei laut dem Protokoll S. 201: „Wenn man dabei vielleicht auf einen Autor verzichten müßte, meinerwegen! Ich würde mich zum Beispiel garnicht so sonderlich kränken, wenn man den Sophokles nicht im Urtext lesen würde.“ Und nach dem hierauf mit volstem Recht erschallenden Widerspruch: „Also lassen wir einen anderen weg. Es kommt doch wirklich nicht darauf an. Um zu rechtfertigen, warum ich gerade auf Sophokles gekommen bin, so habe ich mir gedacht, daß namentlich Homer und die Historiker den Schülern so nahe liegen, daß sie dabei wirklich bald zu einem Genuße kommen. Bei Sophokles ist die Sache verhältnismäßig schwieriger. Auch ich habe Sophokles in der VIII. [der obersten] Klasse gelehrt, und Sie können mir glauben, ich habe ihn nicht so schlecht gelehrt, daß die Schüler nichts profitiert hätten, aber im allgemeinen sind sie davon nie entzückt gewesen.“ Mir scheint, daß wenn jemand, der das Lehren gut versteht, zu diesem Erfahrungsergebnis gelangt, damit bewiesen ist, daß ihm für den griechischen Unterricht nicht die gehörige Zeit zu Gebote stand. Denn, wo sie vorhanden ist, da wirkt eine griechische Tragödie bei einem einigermaßen befähigten Lehrer intensiver, als irgend eine andere Gattung der griechischen Literatur, wie unzählige Kollegen bezeugen werden und uns speziell durch viele Schüler festsetzt, die, nachdem sie im Unterricht zwei Tragödien kennen gelernt hatten, sehr geneigt waren, durch Privatlektüre ihre Kenntnis der dramatischen Literatur noch zu erweitern, und die gewählte Arbeit mit Eifer und Genauigkeit durchführten. Wo man aber bei der verfügbaren Zeit nicht einmal erreichen kann, daß die Schüler ein Drama im Urtext mit Genuß und Ertrag lesen, da liegt ein durch nichts gutzumachender, schwerer Mangel des klassischen Unterrichts vor.

So möchten wir denn hoffen, daß was in dem neuen Normallehrplan der österreichischen Gymnasien vom 20. März d. J. geschehen ist, um das Griechische etwas besser zu stellen, nämlich die Erlaubnis, unter Umständen in den zweitobersten Klassen diesem Unterricht nicht 4, sondern 5 wöchentliche Studien zu widmen, nur der Anfang einer wesentlichen Besserung in dieser Hinsicht ist, eine Hoffnung, die sich auf die tiefe Einsicht und die un-  
gemein warme humanistische Gesinnung des jetzigen Unterrichtsministers gründet, die aber auch durch den großen Erfolg genährt wird, den v. Wilamowitz jüngst in Wien durch seinen Vortrag erzielt hat. Und hoffentlich auch am Lateinischen Gymnasialunterricht wird allmählich mehr das Prinzip zur Durchführung gelangen, daß das Gymnasium seinen Grundcharakter noch stärker ausprägen solle.

Ein anderes, womit die Denkschrift offenbar das Richtige getroffen hatte, war die Behauptung, daß eine Vermehrung der Gesamtzahl obligatorischer Stunden nach den Erfahrungen in anderen Ländern durchaus unbedenklich sei, und ein drittes die grundsätzliche Abweisung des Phantoms der allgemeinen Bildung. Man hat sich dabei auf die treffenden Worte berufen, die Alois Riehl in der letzten Jahresversammlung der Berliner humanistischen Vereinigung gesprochen hat: „Wir wollen eine Schule, die nicht ihr Ziel in dem Vielerlei des Wissens sucht und dadurch den Geist lähmt, sondern die den Geist frei macht und entbindet, weil sie ihn in die Zucht ernster, erschöpfender Arbeit stellt.“ Man hätte sich auch berufen können auf die scharfe Verurteilung der den Geist nicht nährenden Vielwisserei durch zwei gewaltige deutsche Historiker von weitem Blick, die stark verschiedener Ansicht in so manchen Dingen, darin übereinstimmten, daß vor allem Vereinfachung des Lehrplans für das Gymnasium verlangt werden müsse, mögliche Konzentrierung auf die nach seiner Eigenart wichtigsten Fächer. So haben sich Theodor Mommsen und Heinrich v. Treitschke ausgesprochen.

Nach jener Denkschrift bringt das 8. Heft des Wiener Vereins den Bericht über einen Diskussionsabend, wo Prof. Raschke seinen auch in einem Buch entwickelten Vorschlag „über die freiere Gestaltung des Lehrplans höherer Schulen durch die Einführung des Mindest- und Normalstofflehrplanes“ darlegte und sich daran eine lebhafteste Debatte knüpfte. E. Grünwald hat jenes Buch kurz in unserem vorigen Heft S. 142, ausführlicher in der Deutschen Literaturzeitung 1908 S. 26 rezensiert. Es wird für unsere Leser gewiß nicht uninteressant sein, den von Raschke in ansprechend ruhigem Tone der Wiener Versammlung vorgetragenen Plan einer Berücksichtigung der Schülerindividualitäten kennen zu lernen, die noch über die in Norddeutschland gemachten Vorschläge und Versuche hinausgeht und Scheidung in Parallelabteilungen schon von einer unteren Klasse an ins Auge faßt. Es wird nicht minder die Debatte darüber interessieren. Das Wichtigste ist unseres Erachtens in ihr von Regierungsrat Gymnasialdirektor Thumser gesagt, dessen durch praktischen Sinn ausgezeichnete, Personen und Sachen gleichmäßig berücksichtigende Meinungsäußerungen in pädagogischen Streitfragen uns schon so häufig erfreut haben. Auch uns erscheint die Ausführung des mit viel Liebe ausgearbeiteten Planes von Raschke nicht möglich und, wenn möglich, nicht nützlich.

Den dritten Teil des Heftes bildet der Bericht über die dritte Jahresversammlung des Wiener Vereins am 27. März mit dem Wilamowitzischen Vortrag über „Das Griechentum als lebendige Kraft“ und über die mannigfachen, von größter Begeisterung zeugenden Huldigungen, die dem Berliner Philologen und damit zugleich der von ihm vertretenen Sache zuteil wurden und ihren Höhepunkt wohl bei der Aufführung der Orestie nach Wilamowitzens Übertragung im Burgtheater erreichten. Die uns jetzt gebotene, auf stenographischer Nachschrift von Mitgliedern des philologischen Seminars beruhende Wiedergabe des ohne Konzept gehaltenen Vortrags zeigt uns, daß das einer Wiener Zeitung entlehnte Referat über denselben in unserem vorigen Heft S. 115—117 in allem wesentlichen zutreffend war. Besonders erfreulich scheint uns in dieser Rede und geeignet, unrichtige Vorstellungen von der Denkungsart des Redners endgiltig zu beseitigen, folgendes.

Neben der vielfach idealisierenden Verehrung der altgriechischen Welt, des Volkes und seiner Denker, Dichter, Künstler, hat allmählich immer mehr Raum eine schon in

Schriften August Böckhs klar hervortretende historische Betrachtungsweise gewonnen, die jene geniale Nation in ihrer Eigenart, ihren starken, aber auch ihren schwachen Seiten zu begreifen sucht und zugleich die geradezu unvergleichliche Wirkung nachweist, die sie im Kreise der gebildeten Völker auf allen Gebieten des geistigen Lebens geübt hat, so daß unsere Kultur zu verstehen ohne das Hellenentum zu kennen eine Unmöglichkeit ist. Es hat nun manchmal den Anschein gehabt, als ob man bei dieser die alten Hellenen gewissermaßen kühl sezierenden und ihren Einfluß auf alle Folgezeit klarlegenden Betrachtungsweise nicht mehr warme Empfindung für die ewigen inneren Werte zahlreicher altgriechischer Schöpfungen und ihre unvergängliche ethische und ästhetische Bildungskraft besitze. Daß dies bei Wilamowitz nicht der Fall ist, beweisen zahlreiche Stellen in dem Wiener Vortrag. Übrigens glaubten wir auch vorher nicht, daß die erziehende Bedeutung altgriechischer Literatur für ihn neben der historischen zurücktrete. Ich erinnere mich unter Anderem an eine auf Platon bezügliche Stelle in W.'s zweitem Votum auf der Berliner Schulkonferenz v. J. 1900. „Woran glaubt der junge Mensch? Was hat uns begeistert? Personen, die von der Schule aufgerichtet werden als Idealfiguren, zu denen schaut man auf, denen strebt man zu. Da ist eine lebendige Seele, die, trotzdem der Mensch längst tot ist, noch immer lebendig einwirkt. Zu ihr muß der Zugang erschlossen werden.“

Wenn v. Wilamowitz wegen eines Ausspruchs in seiner Darstellung der griechischen Literatur starke Unterschätzung der Schulphilologen zugetraut werden konnte, so ließ sich dem gegenüber schon eine Äußerung durchaus anderen Sinnes in der Vorrede zur Sammlung seiner Reden und Vorträge anführen: „Es ist etwas Herrliches um den Lehrerberuf, ganz besonders des Lehrers in den obersten Klassen der Knabenschule. Der Universitätslehrer ist dem gegenüber untergeordnet: er kann im besten Falle der Thiasarch von Mittlernenden und Mitsuchenden sein. Aber der Lehrer, der die schlummernde Psyche weckt oder der erwachenden die ersten Flügelschläge lenkt, ist Träger der göttlichen Kraft jenes Groß, der der Mittler ist zwischen Göttern und Menschen . . . . Bekennen will ich, daß ich meinen Pförtner Lehrern auch für meine Wissenschaft mehr verdanke, als allen meinen akademischen Lehrern zusammengenommen, so hervorragende Gelehrte und Universitätslehrer darunter waren.“ Und ähnliche warme Hochschätzung des Jugendlehrers klingt jetzt auch aus den Schlusssätzen des Wiener Vortrags.

Sehr erfreulich ist endlich die an mehreren Stellen dieses Vortrags vorkommende scharfe Betonung der Notwendigkeit, die Sprache der Griechen kennen zu lernen, um ihren Geist zu erfassen; doppelt erfreulich in dem Munde Jemandes, dessen Übersetzungen griechischer Dramen, wie Niemand wird leugnen können, erheblich zur Verbreitung der Kenntnis und Bewunderung dieser Literaturwerke beigetragen haben. Denn wenn in neuerer Zeit solche, die verlangen, daß die Jugend nicht mehr durch das Sprachenlernen gequält werde, sondern die antiken Literaturen lediglich durch Übersetzungen kennen lerne, — wenn diese gern auf W.'s Übertragungen als vollgiltigen Ersatz für die Originale hingewiesen haben, so ist es nicht unwichtig, daß der Übersetzer selbst immer wieder ausspricht (er hat es schon früher getan), wie weit entfernt er von der Ansicht ist, daß Übersetzungskeltüre dem sprachlichen Unterricht und dem Eindringen in den Schriftsteller auf Grund sprachlicher Kenntnisse irgendwie gleichwertig sein könne.

G. Uhlig.

### Literarische Anzeigen.

Wilhelm Ostwald hat, was er in der Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung am 21. April gesprochen, soeben im Verlag der Leipziger Akademischen Verlagsgesellschaft herausgegeben unter dem Titel „**Wider das Schulleid. Ein**

**Notruf** von Dr. **Wilhelm Ostwald**, Emer. Professor, Mitglied der Akademien und Gesellschaften der Wissenschaften zu St. Petersburg, Christiania, Stockholm, Upsala, Lund, Kopenhagen, Amsterdam, Leiden, Rotterdam, Berlin, Leipzig, Göttingen, Wien,

Buda-Pest, Turin, Washington, Boston, La Plata, Dublin u. s. w.“ (48 S., elegant rot broschiert 1 Mk.) Die Publikation ergänzt, was man bis dahin über Ostwalds Berliner Hilfschrei wußte (z. B. durch den in unserem vorigen Heft abgedruckten Bericht der „Deutschen Zeitung“) und ist deswegen sehr dankenswert. Denn des Redners Grundanschauung hat man zwar schon durch sein Auftreten in Wien kennen gelernt, über das im ersten Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift berichtet ist, aber die Berliner Ausführung bietet doch manches Neue. Ostwalds Ueberzeugung von unserem Schulleid, sein Zorn hat noch an Ausdehnung und Stärke gewonnen. Während er in Wien noch unsere Volksschule gelten ließ, wird jetzt auch diese verdammt, besonders wenn auch nicht allein wegen des Religionsunterrichts, der bewirkt, daß „von der Schule her das Gefühl einer dumpfen, unverständlichen Belastung sich untrennbar mit dem Begriff der Religion verbunden hat“. So bleiben als anerkennenswert nur übrig der Fröbelsche Kindergarten und die deutschen Universitäten. Allerdings das Elend der Volksschule steigert sich noch in unseren höheren Schulen durch den fremdsprachlichen Unterricht. Denn es ist eine Torheit zu meinen, daß die Sprache ein Bildungsmittel sei „Das ist der grobe Irrtum, durch den unser Mittelschulwesen sich selbst zur Unfruchtbarkeit verdammt hat. Die Sprache ist ebensowenig ein Bildungsmittel, wie die Eisenbahn, sondern ein Verkehrsmittel.“ „Nichts in der Welt berechtigt uns, auch nur annähernd eine Steigerung der geistigen Eigenschaften durch die Kenntnis fremder Sprachen zu behaupten, und dennoch überlasten wir mit einer öden und trostlosen Arbeit auf diesem Gebiet unsere Jugend und bezahlen mit der Gesundheit unseres Nachwuchses einen Aberglauben, der vor jeder ernsthaften Prüfung in Rauch zerfliehet.“ In der Tat, wir können uns vorstellen, daß insbesondere diese glänzenden Stellen bei den „mehr als zweitausend Teilnehmern“ der Berliner Versammlung „die stürmische Aufnahme“ fanden, von der Ostwald in der Vorrede spricht. Ebenso die folgende Erörterung, wo er erklärt, nicht in Abrede stellen zu wollen, daß die Kenntnis fremder Sprachen dem Kaufmann und Techniker, der außer Landes zu tun habe, Nutzen bringe (einen nach Ostwalds Ansicht allerdings mit Schaden verbundenen Nutzen: denn auf Grund eigener Erfahrung hat er in Wien versichert, daß die Erlernung fremder Sprachen dümmer mache); gar keinen Sinn aber habe es, wegen solcher Bedürfnisse, die doch nur eine kleinere Anzahl der Schüler angehe, auch alle anderen in Anspruch zu nehmen. „Vom Latein sage ich garnichts, weil dafür überhaupt kein ernsthafter Grund anzuführen ist.“ Vom Griechischen sagt er nicht einmal, daß

er von ihm garnichts sage. Nach allem aber leuchtet ein, daß der Gymnasiallehrplan den Gipfel des pädagogischen Wahnsinns darstellt.

Uns fällt dabei nur auf, daß Ostwald immer lediglich von unserem, dem deutschen Schulwesen redet und ganz vergessen zu haben scheint, über die Grenzen Deutschlands und über den Ozean zu schauen. Denn dasselbe graue Elend findet sich doch auch in Frankreich, Italien, England, Amerika, und wir müssen, seinem Gedankengang folgend, unerschrocken die fürchterliche Wahrheit aussprechen: in der ganzen sogenannten, aber eben nur sogenannten zivilisierten Welt sind die sogen. höher Gebildeten verdammt durch den Sprachunterricht.

Inbesondere daß nicht wenigstens auch die Vereinigten Staaten von Ostwalds Grimm getroffen worden sind, darf auffallen: denn dort ist ja Schägung und Ausbreitung der humanistischen Schulbildung entschieden im Fortschreiten begriffen. Oder sollte D. als Austauschprofessor z. B. garnicht gehört haben, wie sich dort 1906 und 1907 auch praktische Juristen, Mediziner, Ingenieure für die klassische (griechisch-lateinische) Vorbildung in zwei Konferenzen ausgesprochen haben? Dann würde ich raten, daß er sich über die schauerhafte Tatsache der wachsenden humanistischen Verseuchung in der Union von dem amerikanischen Austauschprofessor, der im nächsten Winter nach Berlin kommt, dem Präsidenten der kalifornischen Universität, Benjamin J. Wheeler, unterrichten läßt, der schon im Jahr 1890, als er noch Professor an der Cornell University im Staate New-York war, an mich von dem Aufschwung schrieb, den die griechischen und lateinischen Schulstudien in Nordamerika nähmen, und unter anderem bemerkte, daß drei seiner Kollegen, Professoren naturwissenschaftlicher Fächer, die selbst eine realistische Vorbildung genossen hätten, ihren Söhnen eine regelmäßige klassische Erziehung angedeihen ließen. Doch nein! Ostwald muß von diesen Dingen gehört haben, und wohl nur die Aufnahme, die er als Austauschprofessor erfahren, und der viele geistige Gewinn, den er selbst dabei geerntet, haben ihn diskret hinweggehen lassen über die betrübende Ausbreitung der Neigung für den humanistischen Unterricht in der Union, einer Neigung, die keinem unter allen Kulturländern weniger verziehen werden kann, weil keines von ihnen weniger in seiner Tradition eine Entschuldigung für diese unbegreifliche Verirrung hat.

Wenn ich sage, daß Ostwald geistigen Gewinn aus Nordamerika davon getragen, so wissen wir das von ihm selbst. In dem „Notruf“ spricht er von einem „Erlebnis, das er zu den erhebllichsten Förderungen rechne, die er seinerzeit in den Vereinigten Staaten erfahren“ habe. Was ist das? In der Zeit seines dortigen Aufenthalts waren bei Fußballwettkämpfen zwischen den verschiedenen Universitäten 19 Mitglieder tot vom

Platz getragen worden. Die infolge dessen eingetretene starke Erregung der öffentlichen Meinung veranlaßte die berufsmäßigen Trainer und Schiedsrichter zu einer Beratung zusammenzutreten und dazu auch Präsidenten von Universitäten einzuladen. Der an der Spitze der Harvarduniversität stehende Eliot aber habe die Einladung abgelehnt mit der Begründung, daß er den Männern, unter deren ausschließlicher Leitung das Fußballspiel in solchem Grade habe entarten können, nicht die Eigenschaft zutraue, die erforderlich seien, um es zu der richtigen Beschaffenheit zurückzuführen. Dieses merkwürdige „Erlebnis“ aber hat Herrn Ostwald zugleich helles Licht über die Verzögerung der durchgreifenden Schulreform geworfen, die der Anregung des Kaisers im Jahr 1890 entsprechen würde (der allerdings Gymnasien mit Latein und Griechisch verlangte und eine eingehende Berücksichtigung auch des Englischen an den humanistischen Schulen wünscht). Wie nämlich Eliot die Trainer für inkompetent bei der Frage der Fußballreform hielt, so hätte man die Schulmänner für inkompetent in der Schulreformfrage ansehen müssen, und es war ein sehr böser Fehlgriff, daß man die Beratung darüber, was anders werden sollte, ihnen übertrug. Dadurch sei die notwendige Reform vereitelt worden. Ein glänzender, auf Analogie fest gegründeter Schluß, nicht wahr?

Doch Ostwald scheint über die Zusammensetzung der Konferenz von 1890 schlecht unterrichtet zu sein. Von den 44 zu ihr berufenen gehörte nur die Hälfte zur Klasse der Schulmänner, auch wenn man alle Männer der Unterrichtsverwaltung zu ihnen rechnet; die übrigen aber gehörten den verschiedensten Berufen an, und unter ihnen befand sich z. B. Helmholtz, der in seinem denkwürdigen Botum vom 6. Dezember sagte: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen halten“; unter ihnen befanden sich, um noch einige herausgreifen, der Fabrikbesitzer Frowein, der Vorsitzende des deutschen Merktevereins Graf, der Fürstbischof Kopp, der Philosoph Zeller, die alle lebhaft für die humanistische Schulbildung eintraten. Wenden wir uns aber zu der Berliner Konferenz vom Jahr 1900, die den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen den Weg zu Universitätsstudien in weitem Umfang öffnete, doch daneben die Eigenart des Gymnasiums stärkte, in der mit Ausnahme einer Stimme alle erklärten, daß das Griechische im Gymnasium kein wahlfreies Fach sein dürfe, — nun, diese Konferenz zählte unter ihren 34 Mitgliedern nicht mehr als 6 Schulmänner. Und als zwölf Jahre vorher Tausende aus der Zahl der Gebildeten in Deutschland ihre Stimme für die humanistischen Gymnasien erhoben, da waren grundsätzlich von der Unterzeichnung der betreffenden Erklärung alle aktiven

Gymnasiallehrer ausgeschlossen worden, und nur wenige außer Dienst stehende oder außer dem Schulamt noch ein anderes bekleidende finden sich in der Liste. Also die Vereitelung einer radikalen Schulreform hat doch einen wesentlich anderen Grund, als Ostwald sich einbildet.

Als vor einer längeren Reihe von Jahren ein in seinem Fach anerkannter naturwissenschaftlicher Professor auf dem Felde der Pädagogik die wunderbarsten Träume produzierte, da äußerte ich mich gegenüber einem hochbedeutenden Naturforscher, einem Mann zugleich von weitestem Blick, über die Sache in folgender Weise: es scheinete, daß der unglückliche Wilderer, nachdem er seinen Scharfsinn gewiß mit aller Besonnenheit und höchster Genauigkeit für Lösung von Problemen auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften angewendet, nun einmal das lebhafteste Bedürfnis fühle, auch seine bis dahin zurückgedrängte Phantasie zu betätigen. Und der Naturforscher stimmte bei. Sollte ähnliches nicht auch von Herrn Ostwald gelten?

Jedenfalls hat die Phantasie jetzt eine eminente Bedeutung sowohl in seiner Vorstellung von dem, was ist, als in seinen Vorschlägen; und zu der Phantasie gesellt sich eine Ausdrucksweise, von der man sagen kann, daß je unrichtiger die Behauptung, desto sicherer der Ausdruck ist. Die Ansicht von der bildenden Kraft des fremdsprachlichen Unterrichts ist „ein Aberglaube, der vor jeder ernsthaften Prüfung in Rauch zerfliehet“. Aber Herr Ostwald! Sollten Sie wirklich glauben, daß Männer, wie Zeller, wie Helmholtz, wie Mommsen, und unzählige andere, die gleicher Ansicht waren oder sind, diese Sache nie ernsthaft erwogen haben? Oder um ein Diktum zu nehmen, das der Referent über Ihre Berliner Rede in der „Deutschen Zeitung“ erwähnt und das doch unmöglich von ihm erfunden sein kann: „Wenn einer mit der Zensur IIa oder I die Schule verläßt, so kann man mit Sicherheit voraussetzen, daß nichts aus ihm wird.“

Möchte die Phantasie des Herrn Ostwald samt seiner ergöglichen Ausdrucksweise auch weiterhin blühen!

G. Uhlig.

**Pädagogisches Neuland.** Ausgewählte Aufsätze und Vorträge von Dr. Ernst Leug, Professor. Berlin, Otto Salle 1907. 172 S.

„Diese Aufsätze und Vorträge bringen den unwiderleglichen Nachweis, daß das lateinische Extemporale kein Brüststein geistiger Kraft sei. Was das Extemporale verlangt, kann nämlich auch ein leerer Kopf leisten, weil nicht ein neuer Stoff mit dem vorhandenen geistigen Besitz in Beziehung zu setzen, sondern nur einem gegebenen Stoff eine neue Einkleidung zu geben ist.“ So Herr Keesebiter

im Februarheft der Monatschrift (S. 98). Endlich also eine Antwort auf eine Frage, die zur Zeit fast im Mittelpunkt des Interesses der Gymnasialleute zu stehen scheint, die manchem gleichbedeutend erscheint mit der Frage nach der Zukunft des Gymnasiums. Das Buch mußte ich kaufen und lesen. Aber bin ich nun zu anspruchsvoll oder zu voringenommen, ich kann das oben erwähnte Urteil nur mit dem Zusatz „nach der Meinung des Verfassers“ annehmen. In ähnlicher Weise beweist Lenz im ersten Vortrag (Psychologische Begründung des Gedankens einer einheitlichen Mittelschule, 1894), daß ein gesundes, den Gesetzen der Psychologie angepaßtes Lehren und Lernen nur nach einer in seinem Sinne vollzogenen Umgestaltung des höheren Schulwesens ermöglicht werden kann (S. 1), und beweist im zweiten Vortrag (Gegenwart und Zukunft des lateinischen Unterrichts auf dem Gymnasium, 1897), daß der lateinische Unterricht in VI ein für die geistige Entwicklung des Kindes nichts darbietender, ja sie hemmender Unterrichtszweig ist (S. 21), — beweist in seinem Hauptstück (Formale, grammatische und sachliche Bildung, 1895), daß die grammatischen Leistungen des altsprachlichen Unterrichts nicht die Ursache sein können für das etwa unter den ehemaligen Gymnasialisten hervortretende höhere geistige Leben (S. 83). S. 82 aber beweist er uns, daß die Klagen der Amtsgenossen, schon jetzt (1896, 1898) seien die nötigen grammatischen Kenntnisse für das Lesen lateinischer Schriftsteller nicht mehr vorhanden, aus seiner Schulpraxis heraus als unbegründet zu bezeichnen sind.

Der Verfasser fühlt sich als Prophet: als Prophet stellt er seine Behauptungen auf, über die er dann predigt, oft schwungvoller als in den Schulandachten, die er mit in sein Buch aufgenommen hat. Ob aber die Sammlung, deren Stücke in der überwiegenden Anzahl aus den neunziger Jahren stammen, gerade diesen Titel bekommen mußte? Zu beachten ist nebenbei, daß dem Verfasser das Reformgymnasium ganz im Gegensatz zu seinen Gründern vor allem als eine Stufe auf dem Wege zur Einheitsschule erscheint. Sein ganzer Kampf gilt aber zunächst dem lateinischen Extemporale, diesem Hauptstück der „formalen Bildung“, oder wenigstens dessen, was wir nach seiner Meinung unter formaler Bildung verstehen, was allerdings nichts mehr zu tun hat mit der „Erziehung zum Denken durch die Grammatik“, die wir verlangen.

Mit Interesse habe ich festgestellt, daß der Hauptaufsatz dem Abgeordneten Krüger, mit dem diese Zeitschrift sich im vorigen Jahre in verquäglichster Weise beschäftigt hat, das historische Material zu seinen Anklagen gegen die „Latinitätsdressur“ und zu seinen Vorschlägen über die Umgestaltung des Lektürekannons gegeben hat. Wiederholt wird betont, daß die Uebersetzung in die Fremdsprache

wesentlich gedächtnismäßige Arbeit ist. „Der Schüler erkennt z. B. an so daß, daß es sich um eine Folge handelt, und er setzt dann die fremde Sprachform für den Folgesatz; den Zusammenhang braucht er dazu nicht zu prüfen“ (S. 171). Aber es liegt doch in der Hand des Verfassers, seine Extemporalien anders zu gestalten. Seine Schüler würden ja die neue Aufgabe leicht erledigen. Denn nach den Resultaten seiner Bemühungen, die er mitteilt, muß man ihn um seine Schüler beneiden. Wenn mir übrigens „drei gut beanlagte und im Gebrauch der Muttersprache recht gewandte Menschen“ unter den Arbeiten eines Vierteljahrs die Uebersetzung ins Deutsche mit I, die Extemporalien, eine oder zwei Ausnahmen abgerechnet, mit IV und V schrieb, würde ich mich fragen, ob ich wohl die richtigen Aufgaben gestellt hätte. Aber vielleicht erhielt ich von ihm die Antwort: „Ein einfaches Nichtbeachten psychologischer Grundsätze und ein weiteres Handhaben veralteter Begriffe, wie das die Gepflogenheit derer ist, die noch immer für das lateinische Extemporale Lanzen brechen, das scheint mir eines deutschen Schulmannes nicht ganz würdig zu sein.“ So zu lesen S. 125. O über die verblendeten Pädagogen von den Lehrern der Tertia bis in das Ministerium hinein! Daß ein Buch mit solchem Inhalt in der „Monatschrift“ gelobt werden konnte, ist ein neuer Beweis dafür, daß nicht alles dort Gesagte als Ausdruck der Uebersetzung der obersten Unterrichtsbehörde gelten darf.

Der Herr Verfasser hofft, daß es ihm „noch beschieden sein möge, das von ihm gewiesene Neuland einer deutschen Schule nicht bloß von kühnen Auswanderern, sondern von dem gesamten höheren Lehrerstande mit der ihm eigenen Arbeitstreue bebaut zu sehn“ (S. VI). Ich nicht. Doch möchte ihm das Alter Methusalems beschieden sein, um das zu erleben. Vorläufig wird er wohl noch einige Zeit das harte Los geduldig weiter tragen, seine Kräfte einem Gymnasium zu widmen, das nach dem „Statistischen Jahrbuch“ nicht reformiert ist, ein um so härteres Geschick, als an einem zweiten Gymnasium derselben Stadt ein reformierter Coetus besteht.

Ein Satz aber wird allgemeine Zustimmung finden. Er steht in Sperrdruck auf S. 158: „Die Geburt ist die entscheidendste und unwiderruflichste Tatsache im Leben eines jeden, auch des Bedeutendsten.“ Unheimlich richtig.

Berlin-Wilmersdorf.

F. Boesch.

**Gustav Estuche**, Direktor des Stadtgymnasiums in Stettin, **Deutsche Sprachlehre und Literaturgeschichte** für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil: Mittelstufe. Mit dem Bildnis der Brüder Grimm. Münster i. W., Heinrich Schöningh. 1908. 118 S.

Ich habe den ersten Teil des Werkes im 16. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 191 ff. angezeigt und bitte, meine prinzipiellen Aus-

führungen zu vergleichen. Denn eigentlich müßte ich das dort Gesagte wiederholen, z. B. daß am Lateinischen die Kategorien der Grammatik zu erlernen sind, nicht an der Muttersprache; jene sind wirklich, wie Verfasser etwas spöttisch bemerkt, „Offenbarungen antiken (will sagen: griechischen) Geistes“. Auch sonst habe ich manche Gelegenheit zum Widerspruch, so wenn Verfasser meint, daß „in den zahlreichen Fremdsprachstunden“ (sind leider viel zu wenig) „unseren Schülern naturgemäß oft die Zunge und die Schreibfeder bei der Not um ausländische Worte und Wortformen“ stockt, „und zudem bleibt manches deutsche oder ausländische Wort, mancher Satz ein blutloses Gespenst“. Wenn deutsche oder „ausländische“ Worte Gespenster bleiben, so liegt das an dem Ungeschick des Lehrers. Wenn aber unseren Tertianern und Sekundanern die Sprache nicht so glatt dahinfließt, so liegt das in erster Linie an dem physiologischen Vorgang der einsetzenden Pubertät, die mit dem Stimbruch auch das Sprachvermögen des Schülers stark beeinflusst. Daß im naturkundlichen Unterricht flotter gesprochen wird, würde, wenn es erwiesen wäre, eher gegen diesen Unterricht zeugen, als ob er nicht die Geisteskraft in demselben Maße in Bewegung setzte, wie der Sprachunterricht; doch bestreite ich dem Verfasser diese Behauptung. Im übrigen ist es kein Unglück, wenn unsere Jungen nicht so redegewandt sind, wie etwa französische oder italienische Altersgenossen. Wir leiden eher an allzu großem Redefluß in unserem Vaterland als an Unvermögen der Ausdrucksfähigkeit und halten es lieber mit dem Wahlspruch des alten Cato: *Rem tene, verba sequentur*. Mir würde ein „gedankenreicher“ Tertianer Mitleid und Furcht erwecken. Im übrigen freilich kann ich mit dem Verfasser vielfach zusammengehen, so wenn er für die sprachgeschichtliche Auffassung der Grammatik, die Pflege einer „anständigen“ Aussprache und gegen den Unverstand der Aestheten eintritt.

Soweit die Vorrede. Nicht einverstanden bin ich mit gewissen Aeußerlichkeiten, daß z. B. der Name des Heidelberger Kunsthistorikers vorn auf der ersten Seite, sogar vor dem Titelblatt prangt, sowie daß ein herzlich schwaches Gedicht vorangeht. Verfasser liebt solche Abweichungen vom Ueblichen; ich habe dafür schon das vorige Mal die Bezeichnung „kokett“ gebraucht und nehme mir die Freiheit, es zu wiederholen.

Das Büchlein beginnt mit ebenso kurzen wie vorzüglichen Ratschlägen für den deutschen Aufsatz und die Interpunktionslehre. Dann folgt eine Uebersicht über Schwankungen und Feinheiten der deutschen Formen- und Satz-bildung. Ob die Betrachtung des Substantivgeschlechts unseren Blick für die Eigenart der Lebewesen und Dinge schärft, bezweifle ich. Für die Schule muß vor allem die Voraussage festgehalten werden, daß all dies

nicht systematisch auswendig gelernt, sondern gelegentlich angemerkt wird. Die Methode ist wieder die dreiteilige: Beispiel, Lehre, Uebung. Gelegentlich zeigt sich, besonders in der Behandlung der Syntax, ein ungesunder Purismus. Was sollen solche Wortungeheuer wie Vergangenheitsdauer oder Gegenwarts-vollendung? Der dritte Abschnitt bringt das Nötigste von der deutschen Wortbildung und dem deutschen Versbau auf phonetischer Grundlage. Besonderes Lob verdient der vierte Abschnitt, der einiges aus der Sprachgeschichte bietet, vor allem die Beziehungen des Deutschen zu anderen indogermanischen Sprachen, in erster Linie zum Latein. Ob man die Sprache des Alfilar „herrlich“ nennen kann, ist Geschmacksache. Sehr zweckmäßig und dankenswert sind die Uebersichten über die altheutschen Namen und die Lehnwörter aus dem Latein, Altfranzösischen, Altitalienischen. Ueberflüssig erscheint der § 92 mit seinem vielfach wiglosen „Soldatendeutsch“. Den Schluß bildet eine der Klassenstufe angepaßte Literaturgeschichte, die viel Nütliches bietet. Doch verstehe ich nicht das Motto: *Nous aurons nos auteurs classiques*, aus Friedrich des Großen bekannter Schrift, von der doch nicht gerade Ruhmliches gesagt werden kann. Daß das Bruchstück des Hildebrandsliedes eine unbefriedigte Sehnsucht „nach der hohen Schönheit des Heldenjanges“ weckt, ist Uebertreibung. Sonst lieft sich auch dieser Abschnitt gut, da Verfasser sich auf die Kunst des Erzählens versteht. Etwas reichlich viel Stoff wird allerdings geboten, und mancher Kandidat würde mit diesen Kenntnissen, die einem Sekundaner zugemutet werden, die Lehrbefähigung für die zweite Stufe erwerben; aber es gibt ja auch verständige Lehrer, hoffentlich recht viele, die das Lehrbuch nicht zeilenweise auswendig lernen lassen. Den Schluß bildet Walthers berühmtes Vaterlandslied.

Alles in allem zeigt der zweite Teil dieselben Vorzüge wie der erste, Gründlichkeit und Zuverlässigkeit, Wärme und Schwung. Er ist allen jungen Lehrern, vor allem allen Kandidaten, die so oft dem deutschen Unterricht ratlos gegenüberstehen, warm zu empfehlen. Den Schülern würde ich, wenigstens an Gymnasten, das Buch nicht in die Hände geben, muß mich auch gegen die Zumutung erklären, den Lernstoff lehrplanmäßig auf die Klassen zu verteilen. Das führt zu Pedanterie und Vivisektion der deutschen Lektüre. Ich glaube, daß wir dem Unterricht in der Muttersprache einen großen Dienst erweisen, wenn wir den grammatischen Drill von ihm fernhalten. Deutsche Stunden sollen „Rekreativstunden“ sein; für den Drill, der etwas sehr Notwendiges ist, haben wir das Latein, an Realschulen das Französische.

Friedrich Aln.

Aus dem Verlag der Buchhandlung **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Die auf dem Gebiet der pädagogischen Bücher und Broschüren doch wohl gegenwärtig produktivste unter allen deutschen Verlagsbuchhandlungen hat auch in der ersten Hälfte des Jahres 1909 eine große Reihe solcher Schriften veröffentlicht, die das allgemeine Interesse pädagogischer Theoretiker wie Praktiker verdienen.

Voran stehen hier der 14. und 15. Band von **Herbarts** sämtlichen Werken in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von † Karl Mehrbach und nach dessen Tode von **Otto Flügel** (287 und 295 Seiten, je 5 Mk.). Hier erhalten wir zum ersten Mal in größter Vollständigkeit und mit diplomatischer Treue alle Aktenstücke, die sich auf das von Herbart gegründete und geleitete Königsberger Seminar für gelehrte und höhere Schulen beziehen, über das uns Mehrbach auf der Wiener Philologenversammlung mehrere den dringenden Wunsch nach solcher Veröffentlichung erregende Mitteilungen gemacht hatte. Beigefügt sind Akten betreffend das Collegium Fridoricianum und die wissenschaftliche Deputation zu Königsberg und einige andere auf Herbarts Königsberger Wirksamkeit bezügliche Aktenstücke. Den Schluß bilden solche, die seine zwei Göttinger Perioden betreffen.

Von dem **Pädagogischen Magazin** sind jetzt erschienen Heft 355 bis 376 und darin wieder die verschiedensten Seiten der Erziehungswissenschaft vertreten. Der Geschichte der Pädagogik gehören an: 355. Das Braunschweigische Schuldirektorium (eine von 1786—1790 bestehende Behörde), ein Beitrag zur Geschichte der Schulaufsicht von Dr. Eugen Stech: ein sehr wertvoller Beitrag zugleich zur Geschichte des Philanthropinismus (1.50 Mk.); 363. Bernhard Bläsche, sein Leben und seine Lehre von Dr. Wilhelm Osterheld: Der Philosoph, Theologe und Pädagog Bläsche ist hier nach den verschiedenen Seiten seines Denkens und Wirkens geschildert, zuletzt sehr eingehend seine Anschauung und Praxis auf dem Gebiet des naturwissenschaftlichen und des Handfertigkeitsunterrichts (2 Mk.); 367. Justus Möfers Anschauungen über Volks- und Jugenderziehung im Zusammenhang mit seiner Zeit, von Dr. Edmund Richter (1.60 Mk.); 373. Friedrich Mann, ein Blatt der Erinnerung von Dr. E. v. Sallwürk: die anmutige und erhebende Skizze des Lebens eines durch ungewöhnliche Charaktereigenschaften ausgezeichneten self made man, dem in erster Linie die Blüte der Beyerischen Buchhandlung verdankt wird (20 Pfg.); 376. F. G. Fichte's Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert von Rektor F. Spanier (40 Pfg.). — Aus den übrigen Bändchen heben wir hervor: 370. Die geistige Bewegung der Gegenwart an dem Be-

griff der Persönlichkeit dargelegt und beleuchtet von Dr. phil. A. Richter (1.50 Mk.); 368. Reformversuche auf dem Gebiete der Schulorganisation: Ungeteilte Schulzeit, Kurzstunden, Förderunterricht, Schule im Freien, neuzeitliche Bestrebungen, naturgemäße Ausführungen, praktische Erfahrungen von B. Mittenzwey, Schuldirektor in Leipzig (2 Mk.); 357. Frauenfrage und Schule mit besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaftserziehung (Koez dukation), dargestellt von demselben (1.40 Mk.); 361. Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, von Mary Lobsien in Kiel: wo die Untersuchungsergebnisse auf 4 Tafeln graphisch dargestellt sind (1.20 Mark); 362. Das Fragen der Schüler als Forderung einer Pädagogik der Tat, von Karl Krambeer, Mittelschullehrer in Wismar (50 Pfg.); 374. Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts gesammelt und herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein, Heft IV (75 Pfg.); die bildende Kunst im Deutschunterricht unserer höheren Schulen, von Prof. P. Gizewski, Gymnasialoberlehrer (80 Pfg.); 360. Die Idee des Rechts und der Gerechtigkeit bei Homer und Hesiod, von O. Flügel (80 Pfg.); 369. Die Bedeutung der Phantastetätigkeit im Geographieunterricht, von Dr. J. Grundmann (60 Pfg.); Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten mit Beziehung auf die Gutachten der Universitäten Erlangen, München, Würzburg, von W. Rein (20 Pfg.).

Von den durch G. Anton, E. Martinak, J. Trüper und Chr. Ufer herausgegebenen Beiträgen zur **Kinderforschung und Heilerziehung**, von denen 1909 bis jetzt 8 Hefte erschienen, nennen wir: 62. Der Arzt in der Hilfsschule, zwei Vorträge von Prof. Dr. Leubuscher, Geh. Med.-Rat, und Hilfsschullehrer Adam (50 Pfennig); 57. Ueber den Einfluß des Alkoholenusses der Eltern und Ahnen auf die Kinder, von Dr. A. Dort, Arzt an einem holländischen Sanatorium (40 Pfennig); 61. Frühreife Kinder, psychologische Studie von Schulrat Dr. D. Woodstein (75 Pfg.); 53. Der Kinderglaube, Grundlagen für eine Darstellung der religiösen Einzelentwicklung, von H. Schreiber, Lehrer in Würzburg (1.25 Mk.).

Von Reins Mitteilungen aus dem pädagogischen **Universitäts-Seminar zu Jena** ist das 13. Heft erschienen (2.40 Mark), in dem uns besondere Aufmerksamkeit zu verdienen scheinen die Untersuchung über die Beliebtheit der Unterrichtsfächer, und die Bemerkungen zum Unterricht in Erdkunde und Heimatkunde und zum kirchengeschichtlichen Unterricht.

Auch in den „Abhandlungen über Musik und ihre Geschichte, über Musiker und ihre Werke“ die Prof. Ernst Rabich in der Beyerischen Buchhandlung unter dem Titel

**Musikalisches Magazin** herausgibt, gehen manche Erziehung und Unterricht an, so Heft 22: Der erste Musikunterricht in Form von Kinderchören, von Elisabeth Friedrichs (90 Pfg.); einen sehr interessanten Beitrag zum höheren musikalischen Unterricht enthalten die Studien zur Geschichte der Meistersänger von Professor Dr. Willibald Nagel in Heft 27 (3 Mk.).

Nicht in einer der genannten Serien, sondern als selbständiges Buch erschien **Die Wandelung des Bildungsideals in unserer Zeit** von Gerh. Budde, Professor am Lyceum in Hannover (146 Seiten 3.60 Mk.), Rudolf Eucken gewidmet und auf seinem Neidealismus fußend. Es ist ein Werk, dessen Erörterungen wir wohl öfter berühren werden. In manchen Punkten stimmen wir durchaus zu, z. B. in dem, was über Schuldisziplin, die postevernichtende Manier der Behandlung deutscher Gedichte und die einseitig utilitarischen Bahnen gesagt wird, in die der neusprachliche Unterricht vielfach geraten ist. In anderen Dingen müssen wir aus eigenen zweifelauschließenden Erfahrungen entschieden widersprechen, so in der Beurteilung des Wertes von Übungen in der Anwendung der antiken Sprachen auf höheren Unterrichtsstufen. Wir haben uns über diesen Punkt zuletzt im I. Heft dieses Jahres S. 31 ff. ausgesprochen, werden aber darauf in dem dritten Artikel über die Wiener Enquete zurückkommen müssen. Vorläufig möchten wir wünschen, daß an dieser und jener preussischen Anstalt wirklich auf

der Oberstufe alle sprachlichen Übungen auch im Lateinischen abgeschafft werden dürften, damit dort dann das daraus sich entwickelnde Glend in der Interpretation der Schriftsteller klar zu Tage trete, wie es sich öfter schon bei starker Zurückdrängung dieser Übungen gezeigt hat. Die Versuchskaninchen würden allerdings darunter zu leiden haben. U.

Auf angenehme Reisebegleiter bei der Eisenbahnfahrt wollen wir für die Zeit des Reisens aufmerksam machen. Es sind das die im weltbekannten Verlag von Justus Perthes zu Gotha erschienenen 50 Pfennighefte **Rechts und links der Eisenbahn**, 73 Hefte mit je 2 Karten. In jedem wird eine Fahrstrecke (z. B. Frankfurt-Berlin, München-Leipzig, Gießen-Trier-Mex-Bancy, Rügen-Stockholm) behandelt, indem der Führer sich bemüht, den Reisenden über das, was er rechts und links der Fahrlinie sieht, topographisch, geographisch, historisch zu unterrichten. Der jeweils gebotene Ausschnitt aus dem berühmten Vogelschen Karte Deutschlands vom gleichen Verlag in 1 : 500 000, der den Streifen der durchfahrenen Gegend darbietet, verbindet sich mit dem Text, ihn vielfach in vorzüglicher Weise ergänzend. Ich habe selbst kürzlich das höchst Anregende solchen Reisens sogar in sehr reichlich besetzten Zügen erprobt. Man bestelle die Ausgabe der betreffenden Strecke mit Bezeichnung der Richtung, in der man sie befahren will: entweder Berlin-Frankfurt oder Frankfurt-Berlin. G.

## Neuerdings eingesandte Bücher.

Althoff und das höhere Schulwesen. Vortrag gehalten am 19. Dezember 1908 im Berliner Gymnasiallehrerverein von Max Klatt [Provinzialschulrat der Provinz Brandenburg]. Berlin, Weidmann 1909. 42 S. 60 Pf. — Eine ausgezeichnete Darstellung der Persönlichkeit Althoffs und seiner Wirksamkeit auf den Gebieten der Schulreform, der Fürsorge für die Schüler und den höheren Lehrstand, sowie der Wohlfahrtspflege, ausgezeichnet besonders auch durch die Vorsicht, mit der Punkte in den Entschlüssen und dem Vorgehen Althoffs besprochen sind, bezüglich deren der Vortragende nicht zu voller Klarheit gelangt zu sein erklärt. Der Mund, der hier die genaueste Auskunft zu geben befähigt wäre, ist leider verstummt, der Hermann Kropatschek's. Aber wohl auch von Seiten Anderer, deren Meinungen Althoff gelegentlich zu hören beehrte, wird dies und jenes aufgeklärt werden.

Das gesamte Bildungswesen (mit Ausschluß der Hochschulen) im Preussischen Landtag. Vollständiger stenographischer Bericht über die Verhandlungen der IV. Session 1907/8. Herausgegeben von H. Sierck's. 1. Jahrgang 1908. Kiel und Leipzig, Lipsius und Fischer. 639 S. geh. 7.50 Mk. — Was auf dem Titel noch bemerkt ist „Wichtig für Volksschulen, Fortbildungsschulen, Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, Kunstgewerbe-, Maschinenbau-, Bau-gewerkschulen, Landwirtschaftliche Schulen“, hat seine vollkommene Richtigkeit. Wir meinen, in allen preussischen Lehrerbibliotheken dürfte jedenfalls das Buch nicht fehlen, aber hoffentlich auch manche außerpreussische Schule wird es anschaffen. Schade, daß nicht schon über frühere Jahre solche Berichte vorliegen. Wir sehen mit Interesse den Referaten über 1908/9 entgegen. Das Sachregister könnte wohl noch etwas vollständiger sein.

Diesterwegs deutsche Schulausgaben. Eine Sammlung klassischer Werke und Quellschriften. Herausgegeben von Direktor E. Keller. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. Die Absicht dieser Sammlung wurde von dem Herausgeber folgendermaßen bezeichnet: „Mit Diesterwegs Schulausgaben soll eine Reihe wertvoller Literaturwerke, die bei ähnlichen Veröffentlichungen nicht immer die verdiente Beachtung finden, weiteren Kreisen in würdiger Ausstattung und zu billigen Preisen vorgelegt werden. Es sind vorwiegend Quellenwerke, aus denen hervorragende Zeitgenossen und Augenzeugen über bedeutende Vorgänge oder über große Männer der Geschichte, der Kunst und Wissenschaft, der Erziehung und der Technik unmittelbar zu uns reden, oder in denen geistige und wirtschaftliche Strömungen zur Darstellung kommen.“ — Die bis jetzt erschienenen Bändchen werden vorwiegend den deutschen Unterricht fördern, manche aber zugleich den geschichtlichen. Was wir bisher durchgesehen, erfüllt seinen Zweck völlig und empfiehlt sich zugleich durch sehr gute Ausstattung bei billigem Preise (geb. 1,60 Mk.). Wir nennen eine Auswahl aus Hans Sachs von Dr. A. Keller, E. M. Arnolds „Wanderungen und Wandlungen“ von Prof. Altendorf, Ludwig von Wolzogens Memoiren von E. Keller, möchten aber besonders aufmerksam machen auf Fritz Reuters „Ut mine Festungstid“ mit, wie uns scheint, durchaus genügenden sprachlichen Erklärungen von A. Hinstorff, und auf eine sehr geschickte, anregende Auswahl von deutschen Frauenbriefen aus zwei Jahrhunderten von Professor Emil Burger, beginnend mit Briefen der Liselotte, schließend mit einem Schreiben der Großherzogin Luise von Baden. Einleitungen und Anmerkungen dienen durchweg wesentlich dem Verständnis.

In der von der Dürrschens Buchhandlung in Leipzig herausgegebenen, höchst nützlichen und verbreiteten Philosophischen Bibliothek ist jetzt Band 116 und 117 erschienen, die beide ebenfalls das Interesse vieler erregen werden: Kaiser Julians philosophische Werke, übersetzt und erläutert von Rudolf Asmus (Professor am Bertholdgymnasium zu Freiburg im Br.) und Friedrich Schleiermachers Weihnachtsfeier von Lic. Hermann Mulert. Das erstere Buch (222 S. 3,75 Mk.) hat nicht bloß für den Philosophen, Theologen und Historiker, sondern auch für den Philologen Bedeutung, insofern Julians Sprache und die Uebersetzung seiner Schriften so viele Schwierigkeiten bieten, daß eine so gut verdeutlichende Uebersetzung, wie die vorliegende, mehrfach auch denen, die das Original lesen, sehr erwünscht sein wird. Enthalten sind in der Sammlung Julians Trostrede an sich, einer seiner Briefe und vier Reden. Auch durch Einleitungen ist das Verständnis dieser Stücke trefflich gefördert, und gute Dienste werden endlich ein Personen- und ein Sachregister leisten: das letztere geht so ins Einzelne ein, daß man mit seiner Hilfe sich leicht Kenntniss aller philosophischen Anschauungen und Begriffe des Apostata verschaffen kann. — Das Schleiermachersche Gespräch, das von entschiedener Wichtigkeit für die Einsicht in des Verfassers religiöse und philosophische Ansichten ist, bietet der Dialog in der Form der ersten Ausgabe und läßt die Aufzählung der später von Schleiermacher vorgenommenen Aenderungen folgen. Eine umfangreiche Einleitung bespricht in einleuchtender Weise die Entstehung der „Weihnachtsfeier“, Anlage und Form der Schrift und ihre Stellung und Bedeutung innerhalb der Entwicklung des Schleiermacherschen Denkens (XXXIV und 78 S. 2 Mk.).

Von „Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternennwelt und dem Erdball“, in 28 Lieferungen zu 1 Mk. (München und Berlin, Allgem. Verlagsgesellschaft) liegen uns jetzt die Lieferungen 16 bis 19 vor, die sich den vorhergehenden in jeder Beziehung würdig anreihen. Die Tafelbilder, besonders die farbigen, sind von ungemeiner Pracht, so die Aufnahme des großen Nebelflecks in der Andromeda von Max Wolf; und der Text erfreut überall ebenso durch Verständlichkeit wie durch Wissenschaftlichkeit: hervorragend ist das Kapitel über Erd- und Meeresbeben.

### Für die, denen das 20. Jahrhundert gehört.

Rechtzeitig war auf den Weihnachtsmarkt eine neue Serie der Teubnerschen Künstler-Modellierbogen gekommen und hat zweifellos dieselbe günstige Aufnahme wie die erste gefunden, denn ebenso vortrefflich wie die Absicht, die häusliche Beschäftigung unserer Knaben bildend zu gestalten, ist auch diesmal die Ausführung, ja wir meinen, daß die erste Reihe von der zweiten noch übertroffen wird. Für die Fortsetzung des Unternehmens hatte die Firma ein Preisauschreiben erlassen. Weit über 100 Entwürfe, viele von anerkannten Kunstmalern und Architekten stammend, gingen aus allen Teilen Deutschlands ein und wurden von dem Preisrichterkollegium eingehend geprüft. Die besten unter ihnen, deren Ausführung vorliegt, zeichnen sich, abgesehen von dem künstlerischen Wert, durch eine ungemein belehrende Mannigfaltigkeit aus. Da sehen wir die Bestandteile, aus denen eine niederländische Dorfkirche und ein solches Bauernhaus entstehen sollen und ein altwendischer Bauernhof, ein rumänisches Bauerngehöft, der Markttag in einer Kleinstadt, ein ländlicher Bahnhof, die Rogelburg bei Volkmarßen, eine Pfahlbaubesiedelung, ein Bild aus der Geschichte von Hänsel und Gretel, endlich ein Schattentheater. Jeder Bogen (aus starkem, holzfreiem Karton) kostet nur 40 Pf. (Der Preis eines aufgebauten Modells ist 4 Mk.)

Auch das Münchener Künstler-Bilderbuch (Verlag von Georg W. Dietrich) hat jetzt eine Fortsetzung erhalten: Wie das Samenkorn zu Brot wird. Bilder von Otto Kubel, Text von Georg Lang, und beides gleich rühmendwert. Vom Ackerfeld und der Aehrenlese wird hier durch Tenne, Mühle und Bäckerei die Entstehung des Brotes verfolgt, und den Schluß bildet ein Verschenken an Arme. Besonders gelungen sind die Kindergestalten.

Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Jubiläumsausgabe. Zeichnungen von Otto Ubbelohde. Eingeleitet und herausgegeben von Dr. Robert Niekmann. Turm-Verlag in Leipzig. 2. Band, 380 S. in elegantem Einband 6 Mt. Der Band verdient dasselbe Lob, wie der erste, den wir früher angezeigt haben. Daß die Publikation nicht bloß unter die Rubrik „Für die Kinder“ gehört, braucht nicht gesagt zu werden. Die Ubbelohdischen Bilder werden sicher auch der Erwachsenen Sinn erheitern, und an der Sprache (der Text ist genau der der Originalausgabe) haben wir uns alle zu erfreuen und zu bilden.

Heimathbüchlein für unsere Kleinen. Neue Kinderlieder von Wolradt Eigenrodt. Langensalza, Beyer und Söhne. 52 S. Eine dem kindlichen Sinn vortrefflich entsprechende Poesie von einem Dichter, der sich schon durch eine frühere Veröffentlichung „Aus der schönen weiten Welt“ nach dieser Richtung bewährt hat. Zugleich machen wir auf die im gleichen Verlag erschienene sehr gute Abhandlung von Hugo Kühn über „die Poesie im ersten Schuljahr“ aufmerksam (Pädag. Magazin N. 321, 66 S. 80 Pf.).

## Die 18. Jahresversammlung des Gymnasialvereins

findet, wie schon im letzten und vorletzten Heft mitgeteilt ist, in **Graz** am Tage vor der Eröffnung der Philologenversammlung, **Montag den 27. September**, von 10 Uhr ab in der gütigst von dem Herrn Rektor der Universität zur Verfügung gestellten Universitätsaula statt. Gymnasialdirektor Dr. Polaschek in Wien hat die Freundlichkeit gehabt ein Referat zu übernehmen „über die für erfolgreichen Betrieb des lateinischen und des griechischen Unterrichts erforderlichen Stundenzahlen und über die Mittel, durch die man deren Verminderung gut machen zu können glaubt“; Gymnasialdirektor Dr. Wiesenthal in Löben hat sich bereit erklärt zu sprechen über die Frage: „Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun?“ An beide Berichterstattungen wird sich jedenfalls eine eingehende Debatte knüpfen.

Dieser Versammlung voraus geht eine Vorstandssitzung am Nachmittag des 26. September um 6 Uhr in einem Zimmer des II. Grazer Gymnasiums, Lichtenfelsgasse 5, das zu benützen uns Herr Gymnasialdirektor Dr. Adametz freundlichst angeboten hat.

Ein gemeinsames Essen wird am Nachmittag des 27. September im Restaurant „Zum wilden Mann“ stattfinden, ebenda am Abend des 26. von 8 Uhr an eine gesellige Zusammenkunft der bereits eingetroffenen Vereinsmitglieder.

Auch alle Freunde unserer Sache, die nicht Vereinsmitglieder sind, werden wir herzlich begrüßen.

Auch die Beteiligung von Damen ist bei dem Essen, wie bei unseren Verhandlungen sehr willkommen.

Bezüglich der Hotels und Privatwohnungen verweisen wir auf das zweite Rundschreiben des Präsidiums der Philologenversammlung. Der Universität und dem II. Gymnasium nahe liegt das Hotel „Goldne Birn“; aber auch der „Erzherzog Johann“ liegt nicht fern, in dem jedenfalls auch Mitglieder des Gymnasialvereins wohnen werden.

Friedrich Uly,  
3. St. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen Anfang August 1909.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Görning in Heidelberg.

## Aus dem antiken Schulleben.

(Nach Papyrusfunden.)

Vortrag, gehalten beim 2. philologisch-archäologischen Ferienkursus in Münster i. W.  
am 16. April 1909.

M. H.! Hätten wir alle mitsamt mehr Zeit und, was nach dem englischen Sprichwort dasselbe ist, mehr Geld und, sofern das möglich wäre, noch mehr Interesse für die Altertumswissenschaft, als wir haben, so würden wir uns wohl in diesen Tagen nicht hier in Münster versammeln, sondern zum internationalen archäologischen Kongreß nach Kairo gepilgert sein, um auf dem Boden ältester Kultur uns als wahre *ἀρχαιολόγοι* zu erweisen. Wie es nunmehr bei jeder Veranstaltung, die der Erforschung des Altertums dient, selbstverständlich und im Millande doppelt selbstverständlich ist, hat man hier eine besondere Abteilung für Papyrusfunde geschaffen, und das Programm bezeichnet die vorzüglichsten Arbeitsgebiete dieser Abteilung als Klassikertexte, Privatsachen, gerichtliche Texte. Hier ist Ausdruck und Anordnung gleich sonderbar und wohl zum Teil durch unglückliche Übersetzung entstanden, aber die Hauptsache läßt sich doch richtig daraus gewinnen. Denn seitdem vor über nunmehr 30 Jahren die systematische und wissenschaftliche Erforschung der vor allem in Ägypten erhaltenen Papyri eingeleitet hat, hat sich als natürliche Gruppierung der Funde, die in 1. Literarische Texte, 2. Urkunden und Aktenstücke, 3. Private Aufzeichnungen ergeben und wird in den großen Veröffentlichungen, vor allem der englischen Gelehrten zu Grunde gelegt. Wenn ich es nun heute unternehmen möchte, Sie einen Blick in den Winkel dieser Welt tun zu lassen, der den Schulbetrieb in hellenistischer Zeit uns zeigt, so liegt es in der Natur der Sache, daß vor allem die dritte Gruppe, die der Privataufzeichnungen, hier das Material liefert. Doch möge als *πρῶτον πρόσωπον* das dritte Gedicht des Herondas an die Spitze gestellt werden, das in der Form eines literarischen Mimos eine Schulszene, vielleicht von der Insel Kos, damals einem Mittelpunkt literarischen Lebens, mit dem ganzen Realismus, der dieser Gattung und diesem Dichter eigen ist, uns vor Augen führt. Indem ich an der Hand des Ihnen vorliegenden Textes das Stück möglichst wörtlich vorübersehe und das zum Verständnis unbedingt Notwendige beifüge, glaube ich am besten und einfachsten Ihnen naturgemäß verschiedenen Ansprüchen und Interessen gerecht zu werden. Auf Streitfragen über Lesarten, Personenabteilung u. a. gehe ich dabei nicht ein.<sup>1)</sup>

Wie es zum Mimos gehört, haben wir eine Einzelszene mit Dialog und zwar so, daß die Rede hauptsächlich von einer Person, hier der Mutter Metrotime, geführt wird, und ein Charakter, hier der des bösen Buben Kottalos, ins helle Licht gestellt wird. Ein Charakteristikum dieser Gattung fehlt: die Unfaulerkeit, die Unflätigkeit, die Zote, dafür tritt das andere, das ebenso wesent-

1) Der Abdruck von Text und Übersetzung unterbleibt hier, da die Grusiusche Textausgabe (Bibl. Teubn.) leicht zugänglich ist und es auch mehrere deutsche Übersetzungen gibt.

lich ist, in den Vordergrund: die Prügel. Gleich das erste sachliche Wort der Mutter ist *δεῖρον* v. 3, sie wiederholt es v. 88; in dieser Bedeutung steht *δέρω* schon bei Aristophanes, und bekannt ist ja die Menandersentenz *ὁ μὴ δαρεῖς ἀνδρῶπος οὐ παιδεύεται*; Lampriskos, der Schulmeister, sagt milder *λαβεῖσθαι* v. 69, das nimmt Kottalos auf v. 73. So klagt auch in einem durch Stobaios erhaltenen Fragment des Herondas (Fgm. 62 Cr.) offenbar eine Frau über ein ähnliches Pflänzchen 'er spielt Blindkuh oder bindet den Käfern Fäden von meinem Berg an und maltrahiert den alten Herrn': *τὸν γέροντα λαβήται*. Drum soll Kottalos Prügel haben, bis er stirbt, mit geläufiger Übertreibung, die wir sogar in einem ernsthaften Aktenstück aus dem 4. Jahrhundert (Oxyrh. Pap. VI 903) finden, worin eine Frau die Übergriffe des Ehegatten zur Anstrengung einer Scheidungsklage aufzählt: er hat seine und meine Sklaven u. a. eingeschlossen in seinen Keller (*εἰς τὰ κατὰγαια αὐτοῦ*), übel behandelt (*ὕβρισας*), mit Prügeln getötet (*ἀποκτίνας αὐτοὺς τῶν πληγῶν*) und Feuer an sie herangebracht, nachdem er sie entkleidet, *ἃ οὐ ποιοῦσαν οἱ νόμοι* (!). — Die hier mit Kottalos vorgenommene Prozedur, die ein pompejanisch Wandbild (Baumeister, Denkm. III Fig. 1653) uns anschaulich macht, besteht darin, daß ein Schüler die Arme des Delinquenten vom Rücken her über die Schultern zieht, während ein zweiter dessen Beine hochhält: so geschieht das *κατ' ὤμου δεῖραι*, was die lateinische Vulgärsprache (Petron) zu einem hybriden Wort *catomidiare* (auch der Papyrus schreibt ja *διρον*) gemacht hat. Jedenfalls hat Lampriskos keine Bedenken wegen behördlicher Erlasse oder Gerichtsentscheidungen über die Ausübung seines Züchtigungsrechtes und ist darin so unmodern wie diese Mutter, die von der Züchtigung ihres Söhnchens nicht genug bekommen kann. Auch von der Überbürdungsklage wissen die Papyri noch nichts: nur gelegentlich kommt Befreiung vom Militärdienst wegen Augenleidens vor: 52 n. Chr. *ἀπελύθη ὑπὸ Γναίου Οὐεργιλίου Καπίτωνος τοῦ ἡγεμόνος ἀμφοτέρων* (Ober- und Unterägypten) *Τρύφων Διονυσίου . . . ὀλίγον βλέπων* (Ox. Pap. I 39), was wohl eher der ägyptischen Augenkrankheit als der Schule zur Last fiel.

Freilich werden wir trotz der Energie der Mutter zweifeln, ob ihre Hoffnung, im Alter an dem Sohn eine Stütze zu haben, sich erfüllen wird. Anders ist das Bild, das ein mütterlicher Brief des 2. oder 3. Jahrhunderts aus Oxyrhynchos (Ox. Pap. VI 930) gibt:

Zögere nicht zu schreiben, auch was du etwa nötig hast. Sodann habe ich mit Bedauern von der Tochter unseres Lehrers Diogenes gehört, daß er hinunter gesegelt ist (d. h. nach Alexandria). Ich war nämlich ohne Sorge mit Rücksicht auf ihn, da ich wußte, daß er nach Kräften auf dich achten würde. Auch lag mir daran zu senden und zu fragen wegen deiner Gesundheit und dabei zu erfahren, was du liest. Und sie sagte, das Zeta (d. h. Ilias VI), und gab ausführlich Auskunft über deinen Pädagogen. Also, mein Sohn, mußt du und dein Pädagog Sorge tragen, einem geeigneten Lehrer dich zu überweisen. Es grüßen dich herzlich die Schwestern und die lieben Kinder der Theonis und die Unjern alle, namentlich. Grüße auch deinen vortrefflichen Pädagogen Gros. Lebe wohl. Am 20. Athyr. (= Ende November).

Ein Fragment eines älteren Briefes (2. Jahrhundert v. Chr., Pap. Brit. Mus. I 43) zeigt in der Tat eine Mutter am Ziel ihrer Wünsche: Da ich hörte, du lernest Ägyptische Schriften, freute ich mich gleichzeitig für dich und mich, daß du jetzt in die Hauptstadt kommst und bei dem Arzt (?) Phalu . . es die Kinder lehren und dein Auskommen bis ins Greisenalter haben wirst.

Unserem Kottalos werden wir wohl zutrauen, daß er gute Ratschläge, wie sie einmal ein Vater seinem auswärts lebenden Sohn u. a. gibt (Ox. Pap. III 531, 2. Jahrhundert n. Chr.), in den Wind schlägt. Da schreibt nämlich ein Cornelius an seinen Sohn Hierax: Sieh zu, daß du bei keinem von den Leuten im Hause Anstoß erregst, sondern kümmerge dich ja nur um deine Bücher im Studium, und du wirst von ihnen Nutzen haben . . . . Durch Anubas werde ich dir Geld und Monatsgeld und das andere Paar von den roten (Schuhen?) schicken.

Aber Kottalos könnte wohl einen Brief mit solchen Ungezogenheiten und Schnitzern schreiben, wie der Theon aus Dryrhynchos (Ox. Pap. I 119, 2. oder 3. Jahrhundert n. Chr.), wo auch noch die Mutter eine Schwäche für das Söhnchen zu haben scheint: Theon grüßt seinen Vater Theon. Es war recht freundlich von Dir, Du hast mich nicht mit Dir in die Hauptstadt genommen. Wenn Du mich nicht mit Dir nach Alexandrien nehmen willst, schreibe ich Dir keinen Brief und spreche nicht mit Dir und wünsche Dir nicht wohl zu leben; dann wenn Du nach Alexandrien gekommen bist, nehme ich keine Hand von Dir, noch grüße ich Dich wieder. Also wenn Du mich nicht mitnehmen willst, geschieht dies. Auch meine Mutter sagte zu Archelaos: er bringt mich außer mir, nimm ihn weg. Es war recht freundlich, Du schicktest mir Geschenke, große Bohnen. Sie haben uns dort etwas vorgemacht am Tage, dem 12., als Du absegeltest. Also schicke an mich, ich bitte Dich; wenn Du nicht schickst, esse ich nicht, trinke ich nicht. So ist's. Ich wünsche Dir wohl zu leben. Am 18. Tybi (= 13. Januar). Auf der Rückseite: Abzugeben an Theon von seinem Sohn Theonas.

Am tiefsten kränkt natürlich die arme Frau bei Herondas das viele Geld, das sie zahlen muß: damit hat der Bengel ihr das Haus gänzlich ruiniert (v. 5), sie jammert über sein Geldspiel (v. 6, 11, 65), die zerbrochenen Dachziegel (v. 44 ff.), die sie ersetzen muß, und schließlich das am bitteren Dreißigsten fällige Schulgeld (v. 9 f.). Denn nicht überall ist es so glänzend bestellt, wie in Milet, wo im 2. Jahrhundert v. Chr. Eudemos durch eine freigebige Stiftung all dergleichen regelte und durch Volksbeschluß sanktionieren ließ, so daß diese kürzlich bei deutschen Ausgrabungen gefundene Urkunde den Ausgangspunkt weitgehender Untersuchungen über alle einschlägigen Fragen bilden konnte, die demnächst Erich Ziebarth in einem besonderen Buche 'Aus dem griechischen Schulwesen' vorlegen will. Einen besonderen Fall der Art lehrt uns ein Lehrvertrag in Briefform kennen, nach dem ein angesehener Mann aus Dryrhynchos einen Sklaven in der Stenographie unterrichten läßt: (Ox. Pap. IV 724, 1. März 155 n. Chr.) Panachotes, der auch Panares heißt, gewesener Kosmetes der Stadt Dryrhynchos, grüßt den Stenographen Apollonios durch seinen Freund Gemellos. Ich übergab dir meinen Sklaven Charammon zur Erlernung der

Zeichen, die dein Sohn Dionysios versteht, auf die Zeit von zwei Jahren vom gegenwärtigen Monat Phamenoth des 18. Jahres des Kaisers Antoninus, unseres Herrn, für den gegenseitig verabredeten Lohn von 120 Drachmen Silber mit Ausschluß der Feiertage, wovon du erzieltest die erste Rate mit 40 Drachmen, die zweite wirst du empfangen, wenn der Sklave das ganze Lehrbuch kann, mit 40 Drachmen, die dritte wirst du empfangen am Ende der Zeit, wenn der Sklave aus jeder Art von Prosa tadellos schreibt und liest, die übrigen 40 Drachmen. Wenn du ihn aber innerhalb der Zeit fertig ausbilst, werde ich den festgesetzten Termin nicht abwarten, wie es mir nicht zusteht, innerhalb der Zeit den Sklaven zurückzuziehen, er wird dagegen bei dir bleiben nach der Zeit, so viel Tage oder Monate er nicht gearbeitet hat. Im 18. Jahre des Imperator Cäsar Titus Alius Hadrianus Antoninus Augustus Pius, am 5. Phamenoth.

Freilich, unsere Metrotime hat recht: Eseltreiber sollte er werden (v. 27), das liegt der Südländerin damals so nahe wie heute; denn die Papyri belehren uns in Briefen, Aufzeichnungen, Verträgen über Kauf und Weide u. dgl. immer wieder, welche große Rolle dies nützliche Tier schon damals in Ägypten spielte.

Aber einstweilen bringt sie noch das nötige Geldopfer und quält sich auch sonst für ihn: sie wächst allmonatlich die Schreibtafel (v. 15), und wenn sie ein Haushaltungsbuch führt, so wird es darin heißen wie in einem erhaltenen aus Oxyrhynchos (Ox. Pap. IV 736 col. II 16): *κτηρῶν καὶ γραφείου παιδῶν ὀβολός*. Von ihrem Kottalos wird sie schwerlich einen Brief erhalten, wie ihn 81 v. Chr. ein Pasion aus dem Fayûm an seinen Vater Nikon schreibt (Greek Pap. II n. 38), worin er unter anderm um den Einkauf von Papier (*χάρτης*), *κάλαμοι γραφικαί*, *μέλαν* und auch von *κτηρός* (d. h. Wachstafeln) bittet. Papyrus ist für Metrotime wohl zu teuer: wie man dies Material schätzte, zeigt die wiederholte Benutzung zu neuer Schrift: so ist z. B. im neuesten VI. Bande der Oxyrhynchos Papyri ein Thukydideskommentar auf die Rückseite von drei ursprünglich einander fremden Urkunden geschrieben, die man zusammengeklebt hat, um die erforderliche Länge zu erhalten (Ox. Pap. VI 986), und gar eine kurze Einladung zur Hochzeit in einem Satz (VI 927) steht auf der Rückseite eines aus zwei Urkunden geschnittenen zusammengeklebten Streifens: *καὶ σοι (= καλεῖ σε) ἔρωσ εἰς γάμους, ἧτις (sc. ἡμέρα) ἐστὶν ἄρῖον καὶ ἀπὸ ὄρας θ'.*

Also Kottalos soll auf Wachstafeln schreiben, wie deren auch der ägyptische Boden einzelne mit solchen Schulübungen gespendet hat: so eine aus Memphis mit griechischen Distichen voll Fehler (Weil. mélanges Perrot p. 331), ein Dipytychon aus Kairo (Bull. corr. hell. 28 p. 208 f.) mit einer *ῥῆσις* in Hexametern, worin der Schatten des Achill von den abziehenden Griechen seinen Anteil an der trojanischen Beute verlangt, während auf der andern Tafel ein Menandervers viermal hinter einander erscheint, also offenbar eine kalligraphische Übung vorliegt: *ὀργῆς ἕκαστι κρυπτά μὴ ἑφάνης φίλου (= Menand. monost. 418, wo es heißt ὀργῆς χάριν τὰ κρυπτά)*. Der berühmteste Fund der Art sind aber die Wachstafeln mit XIV Fabeln des Babrios und anderer, die als *tabulae Assendelstianae* nach dem Finder benannt eine Zierde des Leidener Museums bilden

und aus Palmyra stammen, also vor der Zerstörung durch Aurelian 272 geschrieben sein müssen (Abb. in Crusius' Babriusausgabe). Sonst macht man seine Schreibübungen auf Holz, wie eine Heidelberger Tafel (Crusius, Philol. 64 p. 146) mit dem Vers ἄρξαι, χεῖρ ἀγαθή, καλὰ γράμματα καὶ στίχον ὁρθόν lehren kann, oder auf Ostraka, wovon ein Beispiel aus Theben aus dem Jahre 140 n. Chr. eine Ekheia des Anacharsis in i. g. korrekten Trimetern enthält (Bull. corr. hell. 28 p. 202):

πατήρ ποθ' υἱὸν εὐποροῦντα τῇ βίῳ  
καὶ μηδὲν αὐτῷ τὸ σύνολον δωροῦμενον  
ἐπὶ τὸν Σκύθην Ἀνάχαρσιν ἤγειν εἰς κρίσιν.  
οἴου (l. ἐβόα) Ἰὸ υἱὸς τοῦτον μὴ θέλων τρέφειν  
οὐκ οἰκίαν, οὐ κτήμα, οὐ χρησού (l. χρυσού) βάρους;  
ποιός τις οὖν τύραννος ἢ ποῖος κριτής  
ἢ νομοθέτης ἀρχαῖος ἐνδίκως ἐρεῖ . . . .  
δ' αὐτοκράτορος Καίσαρος Τίτου Αἰλίου Ἀδρι[δρι]ανού.

Bei all diesen Übungen handelt es sich um die Erlernung der Buchstaben zum Lesen und vor allem zum Schreiben: so heißt es in einer Volkszählungsurkunde v. 215 n. Chr. (Pap. Erzherzog Rainer, Wessely, Studien II S. 27) von zwei Knaben von 13 und 10 Jahren: γράμματα μανθάνων. Und wer das lehrt, ist γραμματοδιδάσκαλος; seine Tätigkeit, die der Vater mit unserem Kottalos auch vergebens versucht, heißt γραμματίζειν (v. 24) und er danach γραμματιστής (v. 9). Das ist nach Suidas ὁ τὰ πρῶτα στοιχεῖα διδάσκων, der Elementarlehrer. Er heißt wohl auch γραμματεὺς (Schreiber), so in einem Papyrus Erzherzog Rainer (Wessely II S. XLII ff. no. 6) des 1. Jahrhunderts n. Chr., wo zweimal geschrieben ist παρὰ θεουγείτονος τοῦ Ἰερηναίου γραμματέως, das zweitmal mit der Variante Ἰρηναίου (also Diktat!), und gleich drauf die ebenfalls wiederholte Mahnung folgt: φιλοπόνει γράφων (schreibe fleißig!).

Übertreibend sagt die Mutter (v. 22), Kottalos kenne nicht einmal das Alpha und bezeichnet damit den Anfang des Unterrichts, der natürlich im Schreiben des Alphabets von A bis Q und dann auch in umgekehrter Reihenfolge bestand, wie mehrere Proben in den Papyri Rainer lehren. Das schreibt dann der Abc-Schütze auch, wo es nicht hingehört, so in eine historische Erzählung mitten hinein: (Ox. Pap. I 79. Rückseite einer Todesanzeige an die Behörde aus 181—192 n. Chr.) π . . Ἀλεξάνδρου. μηδὲν ταπινὸν μηδὲ ἀγενὲς μηδὲ ἄδοξον καὶ ἀνάλκιμον πράξης καὶ σήμερον τελευτήσαντος . . . . κ σὺν τοῖς στρατιώταις καὶ πέλας καὶ φίλοις ἀβθε συμπολιτευόμεθα νυν . . . . ν αὐτὸν τοῦχιν βασιλικῆς κηδίας ἢ βασιλικῶν θεγκῶν. Daß es in der Tat eine Schulübung ist, zeigt die ungelente Schrift, die vielen Verbesserungen und Fehler und vor allem der am Anfang einer Zeile sich findende Buchstabenkomplex αβθε, wo das nach Angabe der Herausgeber übergeschriebene σ vielleicht das fehlende γ vorstellen soll, das wie mehrere andere Auslassungen zwischen den Zeilen nachgetragen wurde, während am Ende des Ganzen eine Zeile ausgewaschen worden ist. Zahlreich sind ja in Pompeji die an die unteren Teile der Wände von den

Kleinen gekrümmten Anfänge des griechischen, oskischen und lateinischen Alphabets (CIL IV 2514 ff.), doch findet sich hier noch eine Besonderheit, die den Papyri bisher fremd ist, obwohl sie Hieronymus (in Jerom. 25. 26) gerade für den griechischen Elementarunterricht bezeugt: außer dem Alphabet in richtiger und umgekehrter Reihenfolge auch die abwechselnde Verbindung beider: (CIL IV 2541 ff.) AXBVCTDSEK. Es werden dann einzelne Silben geschrieben, so daß die 7 Vokale mit verschiedenen Konsonanten kombiniert werden *κακ κεκ κηκ κικ κοκ κυκ κωκ*, gewöhnlich mit Veränderung zuerst des ersten Konsonanten, dann auch des letzten. Danach geht man zu Worten, zunächst zu einsilbigen über. Das systematische Fortschreiten zeigt am schönsten der Papyrus Bouriant, ein aus 11 durch einen Faden zusammengehaltenen Blättern bestehendes Schreibheft eines Schülers aus dem 4. Jahrhundert n. Chr., das im Anhang zu Grönerts *Kolotes und Menedemos* (Wessely, Studien VI S. 148 ff.) von Jouguet und Verdrijet veröffentlicht ist. Hier gibt es zuerst eine alphabetische Reihe einsilbiger Substantiva: *αἶψ βοῦς γύψ δρυς Εὖς Ζεὺς ἦρ θραῖς ἱς κλώψ λύγξ μῶς νῆς ξαρ* (unbekannt) *οὖς πούς ρώξ σῶς τίς ὕς φῶς χρώς ψάρ ὤς*, dann ähnliche Reihen von je vier zweisilbigen, dreisilbigen und viersilbigen Männernamen aus Sage, Geschichte, jüngerer Dichtung und aus dem Leben, z. B. *Ἄμμων Αἴας Ἄτλας Ἀκτωρ, Ἴρις Ἴβρις Ἴώ Ἴνώ, Τυδεύς Τηρεύς Τεῦκρος Τίφυς, Χάροψ Χάρης Χρύσης Χαίρων, Φαῦμις Φῆρος, Ὀτος Ὀρος, — Ἀχιλλεύς Αἰαχός Ἀδάμας Ἀντήνωρ, Μαρσύας Μένανδρος Μοσχίων Μενεσθεύς, Χαρικλῆς Χλέμυλος* (Ägyptiazismus für *Χρέμυλος*) *Χρόμιος Χαιρεφῶν, Φαύμιος Φηρίας, Ὀρίων Ὀλενος* u. s. w. Man sieht, wie zuweilen trotz der Herbeiziehung seltenster Namen die Vierzahl nicht zu erreichen war; von den viersilbigen Namen ist, wohl durch Verlust eines Blattes, nur der Anfang erhalten. Es folgen fünf profaische Chreiai des Diogenes, zum Teil schon bekannt wie die erste: *ἰδῶν μυῖαν ἐπάνω τῆς τραπέζης αὐτοῦ εἶπεν καὶ Διογένης παρασίτους τρέφει*, zum Teil nach Ägyptenweisend wie die vierte: *ἰδῶν Αἰθιοπα καθαρὸν* (sc. ἄρτον, in Ägypten gebräuchlicher Name für Weißbrot) *τρώγοντα ἰδοῦ, ἢ νῦξ τὴν ἡμέραν πίνγει*. Danach schreibt der Schüler, der gewissenhaft jede Seite oben links mit dem Monogramm Christi verziert, 24 iambische Trimeter gnomischen Inhalts mit den einzelnen Buchstaben des Alphabets beginnend, die unsere Kenntnis der sogenannten Menandersprüche vielfach erweitern; hier der Anfang:

*Ἀρχὴ μέγιστη τοῦ φρονεῖν τὰ γράμματα.*

*Βίος βίου δεόμενος οὐκ ἔστιν βίος.*

*Γέροντα τίμα τοῦ θεοῦ τὴν εἰκόνα.*

*Ἄνδρον παλαιὸν μεταφτυεῖν δύσκολον.*

*Ἔσως ἀπάντων τῶν θεῶν παλαιέτατος.*

*Ζήσεις βίον κράτιστον ἢν θυμοῦ κρατῆς.*

*Ἦθος πονηρὸν γεῦγε καὶ κέρδος κακόν.*

*Θάλασσα καὶ πῦρ καὶ γυνὴ τρίτον κακόν.*

Den Schluß bildet der Eingang der Fabelsammlung des Babrios in einer ursprünglicheren und vollständigeren Form, als sie der codex Athous bietet, fast fehlerlos geschrieben:

Γενεὴ δικαίων ἦν τὸ πρῶτον ἀνθρώπων,  
ὡ Βράγχε τέκνον, ἦν καλοῦσι χρυσεῖην,  
μεθ' ἦν γενέσθαι φασὶν ἀργυρῆν ἄλλην·  
τρίτη δ' ἀπ' αὐτῶν ἐσμέν ἡ σιδηρεῖη.

5 ἐπὶ τῆς δὲ χρυσεῖς καὶ τὰ λοιπὰ τῶν ζῴων  
φροντὴν ἐναρτήρον εἶχε καὶ λόγους ἦδει  
οἴουσπερ ἡμεῖς μυθόμεν πρὸς ἀλλήλους.  
ἐλάλει δὲ πεύκη καὶ τὰ φύλλα τῆς δάφνης  
καὶ πρῶτος ἰχθύς συνελάλει φίλῳ ναύτῃ,  
10 στρουθοὶ δὲ συνετὰ πρὸς γεωργὸν ὠμίλου  
ἐφύετ' ἐκ γῆς πάντα ὑπὲρ αἰτούσης.

Von den wenigen Versen des Schreibers ist am bemerkenswertesten der Schluß von v. 9, wo seine Lesart *φιλον αὐτης* Abschrift einer Vorlage beweist, also nicht, wie sonst meist in den Papyri der Art, ein Hörfehler anzunehmen ist.

Überall herrscht alphabetische Anordnung vor, und es mag daran erinnert werden, daß auch im codex Athous die Babriosfabeln alphabetisch nach dem Anfang geordnet sind. Dazu bietet eine hübsche Parallele die Schreibübung Tebtunis Pap. II 278 aus dem Anfang des ersten Jahrhunderts n. Chr.: zunächst eine Liste von Gewerbetreibenden: Ἀρτοκόπος Βαφεύς Γναφεύς Δοροξός (l. δοροξός, δοροξός) Ἐλευργός (l. ἐλαιουργός) Ζωγράφος Ἡπητής Θωρακοποιός (l. θωρακοποιός) Ἱατρός Κλειτοποιός (l. κλειδοποιός) Λαξός Μυλοκόπος Ναυπηγός Ξυστροποιός Ὀπλοποιός Πιναχοποιός . . . . . Τορευτής Ἰαλουργός Φιλ . . . . . ς Χρυσόχοος . . . . . Dann folgt eine Erzählung von einem geraubten Gewand in 24 einzeiligen Sätzchen, die ebenfalls mit den Buchstaben des Alphabets beginnen: Ἀπόλλυταί μου . . . . . Βίαιος ὁ . . . πλ . . . Γεννέως (l. γενναῖος) ὦ (l. ὄ) ἄρας Δέκα στατήρων ἠγόραστε (l. ἠγόρασαι) Εἰ γὰρ ἦν τρίβων, οὐκ ἂν ἐλοιπήθην (l. ἐλυπήθην) Ζητῶ (sic) καὶ οὐχ εὐρίσκω (sic) Ἦρτε (l. ἦρται) ἀλόγως θυμοῦ περιπεσῖτε (l. περιπεσεῖται) Ἰσα οὕτω (sic) ἦρχε κάλλιστον ἱμάτιν (sic) Λέων ὁ ἄρας Μωρὸς ὁ ἀπολέσας Νυχτὶ ἦρται Ξένος ὁ ἄρας Οὐδὲν τηλικούτω Πνίξω ἐματόν (sic) Ριγῶ (sic) γάρ Σημένεται (l. σημαίνεται) μοι Τηρῖ (l. τηρεῖ) με γάρ Ἰποχάτω . . . ητε Φ . . . βωι Χιμῶν γὰρ ἐστι Ψυχὸς πολὺ Ὡς ἦν ἀτυχῆς τοῦ πάμπλου! Eine analoge Kunstlei, die aber mit höherem Anspruch auftritt, sind zwei in der griechischen Anthologie erhaltene Hymnen auf Dionysos und Apollo (AP IX 524 und 525), wo ein jeder Vers Epitheta auf den Gott enthält, die mit demselben Buchstaben beginnen, und so der Preis des Gottes durchs ganze Alphabet durchgeführt wird.

Anderer solche Schreibübungen geben Mythologisches (Ox. Pap. I 124 aus dem dritten Jahrhundert n. Chr.): Ἀδραστος ὁ τοῦ Ἄργου βασιλεὺς γήμας ἐκ τῶν ἁμῶν ἔσχεν θυγατέρας δύο, Δημήτην καὶ Αἰγιάλειαν, αἰτινες οὐκ ἄμορφοι τυγχάνουσαι περὶ τὸν γάμον ἐδυστόχουν, μηδενὸς αὐτὰς μνωμένου. πέμψας τοιγαροῦν ὁ Ἄδραστος εἰς Δελφοὺς ἐπυνθάνετο τὴν αἰτίαν. Ja auch hohe Lyrik, allerdings nicht grade von einem großen Dichter, ist vertreten, als Schulübung durch eine Reihe von Tintenflecken unter der letzten Zeile charakterisiert

(Ox. Pap. III 425 aus dem 2. oder 3. Jahrhundert n. Chr.): *Ναῦται βυθοκυματόδρομοι ἄλιων Τρίτωνες ὑδάτων καὶ Νιλῶτε (l. Νειλῶται) τὰ γελῶντα πλέοντες ὑδατῆ (l. ὑδατα) τὴν σύνκρισιν (sic) εἶπατε φίλοι πελάγους καὶ Νείλου γονίμου . . .*

Die Reihe dieser Übungen mag eine moralisierende, in einem Menandervers (Men. monost. 14: *ἄγει τὸ θεῖον τοὺς καχοὺς πρὸς τὴν δέκην*) auslaufende Erzählung beschließen, die, wie der Bearbeiter S. Sudhaus (Rh. Mus. 56 S. 309) mit Recht sagte, geeignet ist, mit ihrem vollen Dugend von Fehlern dem Pessimismus eines modernen Lehrerherzens zu steuern (Gronfell and Hunt, Greek Papyri II 84 aus dem Fayūm, 4. oder 5. Jahrhundert): *υἱὸς τὸν εἰδῶν πατέρα φωνεύσας καὶ τοὺς νόμους φοβηθεὶς ἔφυγεν εἰς ἐρημίαν καὶ διὰ τῶν ὄρεων παρερχόμενος ἐδιώχαιτο ὑπὸ λέωντος καὶ διωκόμενος ὑπὸ τοῦ λέωντος ἀνῆλθεν εἰς δένδρον καὶ τῦρών δράκοντα ἀνερχόμενος ἐπὶ τὸ δένδρον καὶ θηράμενος ἀνελεῖν διὰ τὸν δράκοντα (πάλιν) κατήλθε . . . κακουργία οὐ λαυθάνει θεῖον. ἀεὶ τὸν θεῖον τοὺς καχοὺς πρὸς τὴν δέκην.*

Natürlich werden viele von diesen Dingen nicht nur gelesen und geschrieben, sondern auch auswendig gelernt, vor allem die poetischen: plagen sich doch auch Kottalos' Eltern damit ab, ihm eine tragische *ῥῆσις* einzuprägen, wie das, nach ihrer Meinung für einen Duden paßt (v. 30). Zu Leseübungen hat die Holztafel gedient, deren erhaltener oberer Teil uns die wertvollen Reste von Kallimachos' *ἑτάλε* erhalten hat (herausg. von Gomperz, Wien 1893) und die zu der Sammlung des Erzherzogs Rainer gehört. Beklagt sich doch in einem Gedicht des Kallimachos (epigr. 48) eine als Weihgeschenk in der Schule aufgehängte tragische Maske, daß sie ewig das Geleier des euripideischen Verses: *ἱερὸς ὁ πλόκαμος* (Bacch. 494) anhören müsse. Da der aus einer Stichomythie stammt, wird sich hier wohl um Leseübungen handeln, aber die auf Papyri erhaltenen wirklichen *Ῥησεῖς* aus Tragödien dienen daneben wohl dem Auswendiglernen oder im höheren Unterricht als Vorbilder für eigene Ausarbeitungen im Sinne der Rhetorenschule, wie wir ja ein solches Stück auf einem Diptychon aus Kairo bereits kennen lernten. So fällt auch vielleicht ein Licht auf ein so eigenartiges Produkt der Poesie jener Zeiten wie *Ἐγκοφρὸν* Alexandra.

Nicht so hoch hinaus gehen einfache grammatische Übungen, wie wenn in den Papyri Erz. Rainer (Wessely, Stud. II p. LVIII) das Präsens und der Aorist Pass. von *γράφω* konjugiert vorliegen, wobei es an Fehlern nicht mangelt, heißt doch der Aorist *ἔγεγράφθην*! Dazu paßt das Fragment einer Elementargrammatik (Ox. Pap. VIII 469 aus dem Anfang des 3. Jahrhunderts n. Chr.), das die *Verba contracta* oder, wie der Verfasser sagt, *perispomena* behandelt und trotz des sehr elementaren Standpunktes die äolischen Formen *γέλαις* und *βόαις* freilich in seiner eigenen Orthographie heranzieht: . . . *τοῦ προσώπου διὰ τῆς αἰ διφθόγγου, προσγραφόμενον δὲ τοῦ ι, μὴ συνεχωνομένου δέ. οἶον γελῶ γελᾶς γελᾷ. οἱ μέντοιγε Ἄιολεῖς προσφωνοῦσι γέλευς καὶ βόεις λέγοντες. κατὰ δὲ τὸν παρατατικὸν κατὰ μὲν τὸ πρῶτον πρόσωπον διὰ τοῦ ων ἐκφέρεται, ἐπὶ δευτέρου καὶ τρίτου προσώπου διὰ τοῦ αἰ, οἶον ἐγέλου ἐγέλας ἐγέλα.*

ἡ δὲ τρίτη τῶν περισπωμένων ῥημάτων συζυγία ἐκφέρεται κατὰ τὸν ἐνε-  
στῶτα χρόνον ἐπὶ δευτέρου καὶ τρίτου προσώπου διὰ τῆς  $\bar{\omega}$  διφθόγγου. οἶον  
χρυσῶ [χρυσουῖς, χρυσοῖ].

Endlich noch Übersetzungsübungen aus dem Griechischen ins Lateinische.  
Dazu bedarf es vor allem eines Glossars, wovon eine ägyptische Probe der  
Papyrus des Britischen Museums n. 481 aus dem 4. Jahrhundert n. Chr.  
gibt, der folgendermaßen beginnt:

1	κολομβος	περιστερος
	ανσαρες	χινε[ς
	πασαρες	στρ[ουθοι
5	λουνα	5 σεληνη
	στηλας	αστερες
	σωλ	ηλιο[ς
	κηλως	ουραν[ος
	ειβερνος	χιμων
10	στι[βης]	10 θερεα
	βεντος	ανεμος
	ουας	σταφυλιν.

Mit Recht machen die Herausgeber darauf aufmerksam, daß die lateinischen  
Wörter mehrfach in der Akkusativform (stellas, caelos, uvas) auftreten, die ja  
auch den romanischen Wortbildungen zu Grunde liegt. Diese Literaturgattung,  
auch weitergeführt zur Parallelübersetzung ganzer Erzählungen, Erörterungen  
und vor allem Gespräche, die auch in den Schulbetrieb einführen, kannten wir  
längst unter dem Namen des Pseudodositheus, und sie füllen den dritten Band  
des Corpus Glossarum Latinorum. Welche Erfahrungen aber auf diesem Gebiet  
ein ägyptischer Lateinlehrer machen konnte, davon geben Zeugnis zwei lateinische  
Übersetzungen von Fabeln des Babrios (Amherst Pap. II n. 26, Rh. Mus. 57.  
142 (Kadernacher), Hermes 37. 147 (Jhm), von denen eine (Babr. XVI) samt  
der am Anfang verstümmelten Übersetzung den Schluß dieser Proben bilden mag:

Ἄγροικος ἠπειλησε νηπιῶ τίτθῃ  
κλαίοντε σίγα, μή σε τῷ λύκῳ ῥίψω.  
λύκος δ' ἀκούσας τὴν τε γρυῦν ἀληθεύειν  
νομίσας ἔμεινεν ὡς ἔτοιμα δειπνήσων,  
5 ἕως ὃ παῖς μὲν ἐσπέρας ἐκοιμήθη,  
αὐτὸς δὲ πινῶν καὶ χανῶν λύκος ὄντος (sic)  
ἀπῆλθε ψυχραῖς ἐλπίσιν ἐνεδρεύσας.  
λύκαινα δ' αὐτὸν ἢ σύνευνος ἠρώτα  
πῶς οὐδὲν ἤλθες ὕρας, ὡς πρὶν εἰώθεις;  
ὃ δ'  
10 κάκεινος εἶπεν· πῶς γάρ, ὅς γυναικὶ πιστεύω;

Luppus autem auditus anucellam vere dictum putatus mansit quasi  
parata cenaret, dum puer quidem sero dormisset, ipse porro esuriens

et luppus enectus vere redivit frigitis spebus frestigiatur. Luppia enim eum coniugalis interrogabat: quomodo nihil tulit venisti, sicut solebas? et ille dixit: quomodo enim, quis mulieri credo?

Auch hier kann man wie Sudhaus bei der vorhin angeführten Probe ausrufen: armer ägyptischer Kollege! Vorausgesetzt, daß der es selbst viel besser gekonnt hat. Jedenfalls hat der Schreiber keinen Grund zu der Selbstzufriedenheit, die der Schreiber des Papyrus Bouriant in einer Subscriptio ausdrückt, dem ersten, antiken Vorläufer der zahlreichen Schreiber-Ergüsse am Ende mittelalterlicher Handschriften: γένοιτο εὐτυχῶς τῷ τοῦτο ἔχοντι καὶ τῷ σπουδῇ ἀναγνώσκοντι, ἔτι μᾶλλον δὲ τῷ πάντα νοοῦντι. Eher würde da passen, was in einem griechisch-lateinischen Kolloquium eines codex Harleianus des 10. Jahrhunderts (CGL III 110 = 640) der Lehrer sagt *δείξον, ἴδω, πῶς ἔγραψας*; ostende, videam, quomodo scripsisti? *καλῶς λίαν*. bene valde (wohl ironisch, wie Lampriskos v. 62, denn er fährt fort:) *ἄξιως εἰ διαρῆναι*. dignus es vapulare.

Wir aber mögen uns, der augenblicklichen<sup>1)</sup> Situation entsprechend, zu Herzen nehmen, was er weiter sagt: *ἴδον, συγχωρῶ σοι*. ecce, concedo tibi. *σήμερον δὲ ὕπαγε*. hodie autem vade. *καὶ ἀρίστησον*. et prande. *καὶ ἀπὸ τοῦ ἀρίστου ταχέως ἐλθέ*. et a prandio citius veni. *καλὰς ὥρας*. bonas horas. *καλῶς σοι γένοιτο*. bene tibi sit.

Münster i. W.

P. E. Sonnenburg.

## Das Latein am Gymnasium.

### II.<sup>2)</sup>

Wir wollen den weiteren Gang der Lektüre nach aufwärts nicht im Einzelnen verfolgen, sondern nur zu den einzelnen Autoren Livius, Cicero, Vergil, Tacitus, Horaz einige Bemerkungen machen, wie sie uns aus langjährigem eigenem und fremdem Unterricht und aus gewissen Torheiten des Halbwissertums sich ergeben — welche Torheiten bei uns mittels des Lärms der Presse gleich zu Fragen zu werden pflegen.

Bei Livius würden wir das erste Buch (für Untersekunda), die vom 21. an, soweit man kommt, für Obersekunda, endlich für Prima zur Privatlektüre — zur wirklichen, individuellen und freien — Stücke aus den späteren Büchern, Partien, welche den Gegensatz des Römerstaats und der griechischen Halbmonarchie, auch etwa den Kampf der Republik mit der monarchischen Ordnung des Ostens vergegenwärtigen, zur Lesung vorschlagen. Beim ersten Buch treten die allgemeinen Vorzüge des Geschichtschreibers, in dessen Schmähung sich jetzt die Ignoranz besonders gefällt, deutlich ins Licht — die für den Historiker sehr notwendige und doch nicht sehr häufige Tugend, die geschilderte Vergangenheit

1) An den Vortrag schloß sich die Mittagspause.

2) Der erste Teil steht im vorigen Heft S. 149—156.

selbst als Gegenwart zu empfinden, *ceterum et mihi vetustas res scribenti nescio quo pacto antiquus fit animus*, sowie der poetische Sinn, den Lucian in seiner geistvollen Schrift „Wie man Geschichte schreiben soll“ und Macaulay in einer seiner kleinen Schriften mit vollem Recht vom Geschichtsdarsteller verlangt (*tulit et Romana regia tragici sceleris exemplum*). Außerdem lernt man hier die römische Königsgeschichte in der richtigen Form und Weise kennen: ihr historischer Wert besteht bekanntlich nicht im Faktischen, sondern darin, daß sie enthält, was von den Römern selbst als ihre Frühgeschichte geglaubt worden ist.

Auf Sallust lege ich nur insofern Wert, als man bei ihm eine ganz andere Art von Geschichtschreibung kennen lernt und als man hier, im *Catilina* zum mindesten, ein Abgeschlossenes, ein Ganzes vor sich hat, das man ganz bewältigen kann, und es in Verbindung bringen kann mit den oder einer der *catilinarischen* Reden Ciceros, was immer ein Vorteil ist: auch mag hier dem individuellen Geschmack oder Urteil des Lehrers nachgegeben werden. Ich würde für Sallust das Obersekundajahr wählen, nachdem der Schüler schon ein gutes Stück Livius gelesen hat. Von poetischer Lektüre muß man jetzt, *οἷοι ὡν βροτοὶ εἶναι*, die *Aeneis* vom Repertoire der Untersekunda streichen und dafür etwa einige Stücke aus Dvids *Fasten* setzen, z. B. im ersten Buch das *Janusfest*, das *Faunusfest* im zweiten, die *ludi Cereris* im vierten, die *Matralia* im sechsten, oder irgend welche passende Stücke anderer Dichter aus der Anthologie, die ganz ansprechende Bilder aus dem italischen Volksleben bieten. Schade, daß für Virgil nur die Obersekunda und zu wenig Zeit bleibt, um außer der *Aeneis* auch noch ein Buch der *Georgica* zu lesen, wo man den italischen Dichter auf seinem eigentlichen Feld und den italischen Mann in seinem Werktagsleben findet und wo der Gegenstand mit sichtbarer Liebe behandelt ist. Den Dienst, einen Dichter zu übersetzen und dabei den Unterschied der Stile, den poetischen, rhetorischen, historischen, den Abhandlungsstil praktisch kennen zu lernen, welcher Ausdruck, welche Wendung in dem einen und dem andern gestattet ist oder nicht — eine überaus wichtige Sache im Deutschen, m. H., — diesen Dienst leistet uns Virgil in jedem Falle.

Der große Prosaisker der Oberstufe ist noch immer Cicero, wenn er gleich aufgehört hat, der Heilige zu sein, wie er noch den vortrefflichen Männern der alten Zeit, einem Roth, Döderlein und Nögelsbach war. Das sprachliche Interesse übermög bei ihnen so sehr, daß wir von dem geschichtlichen Cicero, dem Staatsmann, allerdings so gut wie nichts zu sehen kriegten. Das ist nun etwas anders geworden, und wir müssen uns allerdings auch vom Standpunkt der Schule aus etwas um die allgemeinere Frage der Schätzung Ciceros bekümmern. Nach den heftigen Angriffen ist nun ein Versuch der Rehabilitierung gemacht, der auch zum Teil gelungen ist. Ich möchte Ihnen meine Ansicht, die sich auf ein lebenslanges historisches Interesse für den Mann stützt, nicht vorenthalten. Mommsen verfolgt ihn, der obersten Pflicht des Historikers vergessend, gleichsam mit persönlichem Hass, wie einen Zeitgenossen der Gegenpartei. Das ist leicht abzuwehren. Drumann, der gefährlichere Gegner, verhält ihn als strenger, doch die Wahrheit suchender Richter. Er, wie Mommsen, begeht aber den schweren

Fehler, sich nicht in das lebendige Getriebe jener Zeit, den Kampf des Tages, zu versetzen, der Vieles erklärt und entschuldigt, sondern vom weltgeschichtlichen Standpunkt einer abgeschlossenen Entwicklung zu urteilen, wobei der Besiegte immer schlecht fährt. Wir haben in unserer neuesten Geschichte eine sehr zutreffende Parallele zu der Gestalt und Politik Ciceros. Lesen Sie die Memoiren des Grafen Beust und seine „Erinnerungen aus drei Vierteljahrhunderten“, so haben Sie mutatis mutandis Cicero wie er leibt und lebt. Dieselbe glänzende Begabung, dieselbe Meisterschaft der Sprache, dieselbe Eitelkeit, die nicht das kleinste Gedicht oder Bonmot unkommen läßt, dieselbe Unklarheit und Ziellosigkeit der Politik im Großen bei vieler Geschicklichkeit im Einzelnen und Kleinen und auch dieselbe neidische Gesinnung gegenüber dem glücklicheren Großen — und die politische Laufbahn eines so interessanten Menschen in interessanter Zeit zu verfolgen, ist etwas, was schon die Jugend in ihrer Weise interessieren kann. Man braucht — fast ist es unnötig zu bemerken — nicht zu politisieren: das Belehrende für spätere Zeiten kommt von selbst.

Wir wollen hier nur kurz ein Repertoire aus Cicero für die verschiedenen Klassen zusammenstellen, — eines von vielen möglichen, wobei dann an solchen, die Philosophisches und Rhetorisches vorziehen, zu denen ich nicht gehöre, das Betreffende aus- und eingeschaltet werden mag. Von den Reden, der Hauptsache für unsern historischen Standpunkt, kommen stufenweise die pro Roscio Amerino, zwei fatilinarische, die de imperio Cn. Pompei, eine der vor Cäsar gehaltenen, pro Marcello, pro rege Deiotaro, die dritte oder vierte verrinische und noch eine der philippischen in Betracht. Dann haben wir mit den Schülern in drei oder vier Jahren eine höchst interessante Zeit projiziert auf das Leben eines nichts weniger als großen, aber höchst geistvollen Staatsmannes und der inmitten dieser Evolutionen und Revolutionen stand, sie quellenmäßig uns vergegenwärtigt und so unsere Schüler betrachten gelehrt. Ich erinnere mich, wie mir einst ein Philolog der alten G. Hermannschen Schule ein Gesicht voll Verachtung zuwandte, als ich die vierte verrinische de frumento als Klassenlektüre vorschlug: was denn die Jugend mit Getreideverhältnissen zu tun habe? Niemand dachte daran, daß man eben aus diesem Buch wirtschaftliche Zustände, die Regierung und Verwaltung einer wichtigen Provinz des römischen Reichs kennen lernt, daß es nur auf den Lehrer ankommt, auch dieses Stück uralten Lebens 18 jährigen jungen Männern interessant zu machen, und daß wir überhaupt mit diesem historischen Interesse den Zauberstab besitzen, mit dem wir nicht bloß träges Blei, sondern selbst offenes Blech in Gold verwandeln können. Dabei aber dürfen wir niemals vergessen, daß dieses sachliche Interesse eben daraus seine Kraft und ich möchte sagen sein Recht zieht, daß es mit dem Sprachlichen sich unmittelbar verbindet durch die Pflicht und Aufgabe, eine vollkommene Übersetzung herzustellen: Dies ist bei den Reden Ciceros ganz besonders lohnend und auch nicht zu schwer, und das rednerische Pathos zieht die Jugend an, namentlich wenn es getragen ist von einer so schönen volltönenden Sprache. Der Unterricht bleibt für den Lehrer frisch, weil diese Übersetzungspflicht immer neue Probleme stellt — selbst bei einfachen Wendungen: magnum videor dicere

d. h. was ich sage scheint Übertreibung, *Latine me scitote, non accusatorie loqui* = wohlgemerkt, ich spreche in schlichtem Latein, nicht in der Sprache des Anklägers, *o tempora o mores* = in welchen Zeiten leben wir! Man darf aber nicht allzulang mit dieser Lectüre von Ciceros Reden fortfahren, also z. B. nicht ein halbes Jahr an einer der verrinischen lesen, weil bei ihm die Rhetorik, die große Kunst der Rede sehr oft die Sache wegschwemmt und die Schwäche der Argumentation zu häufig beim Leser die Kritik hervorruft. Es ist eine unserer feineren Aufgaben, zu merken, wann das Interesse der Schüler an einer Schriftart erlahmt und also ein belebender Wechsel eintreten soll.

Was die philosophischen und rhetorischen Schriften betrifft, so gehöre ich zu den Unbefehrten. Von den letzteren verspreche ich mir nichts, weil sie in der That den Leser einigermaßen enttäuschen, und von dem, was man eigentlich von dem großen Redner erwartet, so gut wie nichts oder nur ganz Oberflächliches enthalten; und von den philosophischen kann ich nur etwa die Schrift *de senectute* für die II. Stufe empfehlen. Hier kommt der Popularphilosoph und Darsteller zu seinem Rechte. Die übrigen sind zum Teil oder meinetwegen alle ganz interessant für Erwachsene, nicht für Schüler, weil hier man selbst doch nur oberflächlich zu solchen sprechen würde, die noch nicht einmal die Oberfläche kennen. Ich selbst bin bei Versuchen gescheitert, was freilich auch an mir liegen konnte, und mein Urteil ist in jedem Fall ein stark subjektives. Die Briefe werden neuerdings sehr empfohlen, ich würde aus ihnen nur kurze Zeit zur Probe, damit man diesen wichtigen Literaturzweig auch kennen lernt, lesen, so unschätzbar auch für uns diese Korrespondenz ist; denn nicht überall auf geschichtlichem Boden haben wir eine Quelle wie diese, die uns so recht jene Vergangenheit als Gegenwart empfinden und erleben läßt. Man muß aber, um diesen Gewinn zu ziehen, eine Kenntnis der Zeit schon mitbringen, die der Schüler noch nicht haben kann.

Wie sich die Zeiten ändern! Es ist einmal in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts auf einer unserer rheinischen Ostersdienstagversammlungen eine große parlamentarische Schlacht geschlagen worden zwischen zwei Parteien, die ich die sprachlich-logische und die historische Schule nennen will, zwischen den philosophischen Schriften Ciceros und Tacitus, als dem Hauptautor der *Prima*, und die Ciceronianer erfochten damals einen großen parlamentarischen Sieg. Jetzt nimmt wohl überall *Tacitus* die erste Stelle ein, und wie mir scheint mit Recht: die *Germania*, mindestens der erste Teil, da das Buch für uns Deutsche klassisch ist, aus den *Annalen* ein oder zwei Bücher und noch einiges Ausgewählte, aus den *Historien* einzelne größere Abschnitte, also etwa der Aufstand der Bataver im vierten, die Abschnitte über den jüdischen Krieg im 5. Buche. Bei keinem Schriftsteller tritt die bildende Kraft des Übersetzens aus der antiken in die moderne Sprache so einleuchtend zu Tage, wie bei Tacitus, — und damit auch die Wahrheit, daß Form zugleich Inhalt ist. Hier in der That tritt der geistige Ringkampf mit der fremden Sprache, auf dem der erziehende Wert des Lateinischen auf dem Gymnasium beruht, in sein höchstes Stadium, weil die zu bewältigende Sprache gehandhabt wird von einem mächtigen Schriftsteller, der

sie, diese Sprache, in genialer Weise seiner Eigenart dienstbar gemacht hat. Der reisende Jüngling erkennt hier, was Stil ist, weil der Stil hier allerdings zur Manier wird, die nur der große Schriftsteller sich erlauben darf, wenn er sein Eigenes nicht anders geltend machen zu können glaubt: man kann unter den Neueren etwa an den mächtigen englischen Schriftsteller Thomas Carlyle erinnern, der, wie Tacitus in seinem Dialogus, in seinem Leben Schillers schreibt wie andere Leute, dann aber, wie Tacitus, in seinen größeren Werken, der Geschichte der französischen Revolution, Cromwells und Friedrichs des Großen, seinen eigenen Stil oder seine eigene Manier sich geschaffen hat, — die man, eben weil Form zugleich Inhalt und Geist ist, wie die des Tacitus oder die des alternden Goethe, respektieren muß, aber nicht nachahmen darf. Bei der Germania mag zuweilen zur Erklärung einer Stelle ein längerer Exkurs nötig sein, sonst aber heißt gerade bei Tacitus Übersetzen zugleich Erklären, gibt die zutreffende Übersetzung die Wahrheit des Originals und verleibt sie dem Bewußtsein des Übersetzenden ein. Wir haben eine vortreffliche Übersetzung von C. L. Roth, der Lehrer mag und wird sie benützen und vergleichen; die eigene Arbeit aber erspart sie ihm nicht und auch die eigene Freude raubt sie ihm nicht. Es ist im Gegenteil eine der Freuden, die, glaube ich, auf unserem Boden und auch schon auf dem der gereiften Schüler reichlicher sprießen als auf jedem andern, Ergebnisse eigenen Nachdenkens mit denen eines anderen zu vergleichen. Nehmen Sie das erste Blatt der Annalen, den ersten Satz des zweiten Kapitels, um zu sehen, was hier die Übersetzung Bildendes mit sich führt: *postquam Bruto et Cassio caesis nulla iam publica arma. als nach dem gewaltsamen Tode des Brutus und Cassius kein Heer der Republik mehr im Felde stand, Pompeius apud Siciliam oppressus exsutoquo Lepido, interfecto Antonio ne Julianis quidem partibus nisi Caesar dux reliquus, Pompejus in Sicilien überwältigt und nach Beseitigung des Lepidus und Tötung des Antonius selbst für die julische Sache nur der Eine Cäsar als führendes Haupt übrig war; im selben Satz ceteri nobilium quanto quis servitio promptior, je wie er sich zum Herrendienst bereitwillig finden ließ, novis ex rebus aucti tuta et praesentia quam vetera et periculosa mallent, in Folge einer neuen Ordnung der Dinge in die Höhe gekommen, zogen sie die sichere Gegenwart einer Vergangenheit voll Gefahren vor.* Hier darf man auch — denn wir sind auf der obersten Sprosse angelangt — einiges Kritische über die Art der Taciteischen Geschichtschreibung sagen, ein Positives, die eigentümliche und in dieser Art vielleicht nie wieder erreichte Art, wie Tacitus charakterisiert, worüber Macaulay sehr fein und richtig gesprochen hat: er gebe von Tiberius kein Porträt, keine Photographie, aber überall beherrschte seine furchtbare, aber hochbedeutende Gestalt den ganzen Horizont der Darstellung, man sehe ihn überall. Dabei aber auch ein anderes, das man wohl auch vor Schülern betonen darf: Tacitus selbst behandelt den Tiberius offenbar ungerecht, zieht alles ins Schlechte; daß er aber ein großer Historiker ist, beweist er dadurch, daß er uns selbst die Mittel reicht, ihn zu berichtigen. Und hier darf der Lehrer Kritik üben und seine Schüler Kritik üben lassen: er soll darauf hinweisen, daß für die Regierungsmaßregeln, für die der Geschicht-

schreiber uns nur verwerfliche Motive gibt, sich nach seiner eigenen Darstellung auch sehr gute Gründe geltend machen lassen, die der Lehrer mit den Schülern finden mag. Lesen Sie z. B. das 53. Kapitel des 3. Buches der Annalen, wo Tacitus ein Schreiben des Princeps an den Senat über die allgemeine Lage im Jahre 22 n. Chr. mitteilt.

Als Dichter für die Prima lasse ich nur Horaz und zwar in 2 stündiger ununterbrochener Lektüre gelten. Das Dogma, nur einen Schriftsteller zugleich zu lesen, soweit es überhaupt durchführbar ist, hat hier keine Geltung, da hier das Gymnasium seiner Bestimmung, studieren zu lehren, schon in einer sehr wirksamen und augenfälligen Weise nachkommen kann. Ich habe über Horaz im Gymnasialunterricht geschrieben und muß, was ich ungern tue, bei der ungeheuren Reichhaltigkeit des Gegenstands darauf verweisen: zum Studium wird diese Lektüre, indem man neben der Erklärung und erklärenden Übersetzung des Einzelnen ein wertvolles Gesamtinteresse schafft. Als solches kann man z. B. das biographische nehmen. Horaz ist der einzige Dichter des Altertums, bei dem wir dem Ziel einer Erklärung der Werke durch die Persönlichkeit, der Persönlichkeit durch die Werke nahekommen oder wenigstens nachstreben können. Wir sind über seine Lebensgeschichte so weit unterrichtet, daß wir sie durch die politischen Ereignisse im Hintergrund und durch seine Dichtungen, die alle einen subjektiven Charakter tragen, Gelegenheitsgedichte und Selbstbekenntnisse im Goetheschen Sinne sind, zu einem farbigen aber nicht aufgeputzten Lebensbild gestalten können: sie gestalten sich dem Schüler von selbst dazu. Ich kann in der uns und diesem Fach zugemessenen Zeit unmöglich alle Momente, die bei der Horazlektüre in Frage kommen, durchnehmen, und Sie würden auch für den Augenblick wenig Nutzen daraus ziehen können: die Behandlung des Metrischen z. B., wo über lauter metrischer Gelehrsamkeit die wirkliche Musik der Sprache und ihr verschiedener Charakter in den verschiedenen Strophen gar nicht zur Wirkung kommt, die Textkritik und ihre bei sachgemäßer und vernünftiger Beschränkung bildenden Momente, die abgeschmackten Titel und Aufschriften, mit denen man die einzelnen Gedichte beklebt, und anderes. Sie bemerken wohl, daß ich auch bei Horaz den historischen Gesichtspunkt walten lasse, ihn als Geschichtsquelle behandle, was die poetische Würdigung nicht aus-, sondern einschließt. Indes ist dies nicht das einzige mögliche, das dem Unterricht ein zentrales Interesse zu verleihen geeignet ist: man kann auch andere Gesichtspunkte, sprachliche, ästhetische u. s. w. finden, wem das näher liegt.

Nur zwei Bemerkungen unter jenem Gesichtspunkte, der übrigens ja die genaue Behandlung der sprachlichen Seite gleichfalls nicht aus-, sondern einschließt. Horaz gibt uns eine Fülle von Lebensbildern und Lebensschicksalen, gesellschaftlichen, literarischen Stellungen in jener antik-modernen Zeit und Welt, und vielleicht das interessanteste dieser Lebensbilder ist er selbst, der grundgescheite einzige Sohn eines strebsamen Freigelassenen, — dessen Jugend das Ideal der Republik noch berührt hat, der dann durch die Schlacht bei Philippi und wohl auch durch das, was ihr unmittelbar vorausging, belehrt und ernüchtert, sich mit scharfer, klarer Resignation in die neue Ordnung fügte und sich dann,

in die Nähe der regierenden Kreise getragen, doch jene Freiheit zu bewahren weiß, die unter jedem Regimente möglich ist, die Freiheit nämlich des gebildeten Mannes, der sich in den äußeren Dingen zu bescheiden weiß. Man lernt aus diesen Gedichten seinen Lebensgang, seine persönliche Erscheinung, sein Studenten-, Krieger-, Schreiber-, Dichterleben, seine Verbindung mit Mäcenas, sein Verhältnis zu Augustus und zum „System“, wie weit er Politiker war, seine Selbstschätzung, seinen Humor: es gäbe eine fast endlose Reihe kleiner Studien. Ein zweites aber möchte ich noch hervorheben und der Beachtung der Historiker unter Ihnen empfehlen. Man kennt eine Periode nicht, wenn man bloß das Leben ihrer Heroen und der oberen Zehntausend kennt, man empfindet sie als Gegenwart und Wirklichkeit, also wie der Historiker soll, nur, wenn man auch das Leben der Millionen, das Tagesleben der namenlosen Menge betrachtet, und in dieser Beziehung gibt es für die augusteische Zeit keine reicher strömende Quelle als Horaz' Satiren und Episteln. Versuchen Sie doch einmal, sich aus den paar Zeilen, die Horaz seinem Vater gewidmet hat, ein Lebensbild dieses braven Mannes zu konstruieren, oder das Leben eines Mannes aus dem Volke, des Voltejus Mena, in der 7. Epistel des ersten Buchs sich auszubilden. Das kostet keine Zeit und nicht einmal viel Phantasie und bringt doch ohne viel Geräusch an großen Worten seinen Beitrag zur allgemeinen Bildung.

Diese Art, den Horaz zu lesen, hat eben die fortschreitende Wissenschaft einerseits und die pädagogisch-didaktische Arbeitserfahrung andererseits möglich gemacht und — verstaten Sie diese allgemeine Bemerkung — das ist eben an diesem Beispiel der Horazlektüre deutlich, daß die Beschäftigung mit der altklassischen Literatur uns, der heutigen Generation, weit mehr sein und bieten kann, als sie den letzten zehn Generationen geboten hat, und daß es eine große Torheit, aber freilich der Lauf der Welt ist, jetzt wo der richtige Weg gefunden und gangbar gemacht ist, uns durchaus auf andere Wege und andere Unterrichtsfächer zu verweisen, wo schon jetzt ebenso viel didaktisch und pädagogisch Besseres geleistet wird, als im altklassischen Unterricht je geleistet worden ist, z. B. die Übertragung der Lautphysiologie in den französischen Elementarunterricht. Nicht mehr ein falscher Idealismus, sondern ein gesunder Realismus, die Voraussetzung jedes wirksamen Idealismus, strömt uns jetzt aus der antiken Quelle.

### III.

Wir haben uns aber hier noch in Kürze mit der modischen Polemik gegen die tote, dürre, trockene Grammatik und gegen das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische auseinanderzusetzen, und es ist von großer Bedeutung, daß Sie m. H. vor Antritt des Lehramts über diese Seite des Lateinunterrichts sich eine klare Überzeugung gebildet haben: um so mehr, als der Byzantinismus und die Schmeichelei gegenüber einer gedankenlosen Tagesmeinung und ihren Organen hier ihr Wesen treiben und daran sind, das Abiturientenexamen wiederum um ein wesentliches Stück durch Wegschaffung des lateinischen Skriptums zu erleichtern.

Studieren, m. S., und folglich namentlich studieren lernen ist ein ernsthaftes Ding, und so wollen wir unsere Apologie dieser Übungen kühn mit einem Angriffsstoß beginnen. Wir verlangen diese grammatisch-stilistischen Übungen schriftlich und mündlich durch alle Klassen bis zur obersten hinauf, weil sie schwer und den Schülern unbequem sind, weil sie ferner von allem Marktbedürfnis und unmittelbar einleuchtenden Nutzen weit abliegen, und weil sie ein Muß oder Soll ernsthaftester Art involvieren. Die alte Zeit hat nur darin gefehlt, daß sie, was bloß Mittel war, als höchsten Zweck behandelte, wie in meiner Jugend und Heimat Württemberg, wo man geneigt war, das lateinische Skriptum zum Hauptmesser des Wertes eines Schülers überhaupt zu machen. Worin aber liegt die Schwierigkeit und worin mithin das Bildende ihrer Überwindung? Der fleißigste und begeistertste Vertreter jener alten süddeutschen, bayrisch-württembergischen Schule, C. Fr. Nögelsbach, hat, so viel ich sehe, das Verdienst in seiner Stilistik (1896, 1. Aufl., S. 9 ff.), dies zuerst zu einem völlig klaren Ausdruck gebracht zu haben. Er sagt: um die lateinische Sprache vollständig zu lernen und den entsprechenden Gewinn aus ihrer Vergleichen mit der eigenen zu ziehen, genügt es nicht, aus ihr in die eigene zu übersetzen, d. h. mit den Mitteln einer relativ reichen Sprache, der deutschen des neunzehnten Jahrhunderts, wiederzugeben, was in einer relativ armen Sprache, der lateinischen des ersten oder zweiten Jahrhunderts vor oder nach Christus, gedacht und gesagt worden ist, sondern die andere Tätigkeit muß hinzukommen, daß ich deutsch Gedachtes, d. h. mit den Mitteln der durch die Entwicklung zweier Jahrtausende reicheren Sprache Gedachtes und Gesagtes, zu decken suche mit den Mitteln der ärmeren anderen. Die Muttersprache, nachsichtig, schwach, wie alle Mütter, läßt mit sich reden und gibt sich zuweilen auch mit der ungefähren Deckung, einer Umschreibung zufrieden, muß es sogar mitunter, während die fremde Sprache unerbittlich ist, nichts Falsches, auch nichts nur Halbrichtiges duldet. Und so kommt hier ein fundamentales Gesetz alles wissenschaftlichen Arbeitens mit voller Deutlichkeit und Strenge zur Geltung, nämlich daß dieses Arbeiten in Prinzip und Idee nichts Halbrichtiges duldet, entweder richtig oder nicht, kein Mittleres zwischen wahr und falsch, wo es gilt, Wahrheit zu finden, indem man sie schafft; und dies führt uns ganz unmittelbar zu dem, was wir vielleicht weiterhin als höchstes Prinzip aller Gymnasialerziehung erkennen werden und was sich auch sehr einfach aussprechen läßt: „durch Gewöhnung an das Vollständige das Streben nach dem Vollkommenen zu pflanzen!“

Das würde sicher zur Rechtfertigung genügen — aber noch eine Frage: Ist denn diese Übung in der Tat ohne ein wirkliches, intensives, den Schülern, ich meine denen der obersten Stufe, einleuchtendes Interesse? Ich antworte, was Ihnen vielleicht im Augenblick etwas paradox vorkommt: das Übersetzen in und aus dem Deutschen ins Lateinische ist ein sehr intensives geschichtliches Studium.

Nicht anders: es liegt in dem, was wir soeben von Nögelsbach über den Nutzen des Lateinschreibens gehört haben, was aber er und jene würdige und verdiente Schule, deren starke Seite die Geschichte nicht war, sich selbst und

anderen nicht deutlich gemacht hat, obgleich sie die schönsten Beispiele dazu lieferten. Lesen Sie z. B. den Artikel religio bei Nägelsbach und denken Sie sich einen Fall, wo ich in einem deutschen Text das Wort Gewissensbedenken, Gewissenhaftigkeit, Frömmigkeit, Aberglaube, Heiligtum, heiliger Charakter u. s. w. in bestimmtem Zusammenhang zu übersetzen habe, und nach einigem Überlegen finde, daß es in diesem Zusammenhang mit religio zu übersetzen ist, so bin ich genötigt gewesen und habe meine Primaner veranlaßt, an einem höchst wichtigen Punkte antike römische Denkweise mit moderner, germanischer zu vergleichen. Und indem ich das Wort fremd, Fremdling, Ausländer vorfinde und übersetzen soll, muß ich mich mit den Synonymen externus, peregrinus, advena, hospes, barbarus auseinandersetzen. Ist das nicht Geschichte? und was kann es interessanteres geben, als die Geschichte des letztgenannten kulturgeschichtlich so wichtigen Wortes von dem βαρβαρόφωνος Homers bis zu Goethes

Denn wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt,  
...Ist ein Barbar, er sei auch, wer er set.

Indem ich, um noch ein sehr drastisches Beispiel zu nehmen, das Wort Sklave vorfinde und übersetzen soll, ob mit mancipium, servus, famulus, verna, puer, minister, ist der Lehrer genötigt, mit seinen Schülern in Kürze dies ganz ungeheuer wichtige Gebiet alter Geschichte zu durchlaufen, nach seiner barbarischen, seiner rechtlichen und sozialen, seiner humanen Seite. Indem ich den Ausdruck Recht schaffen jus reddere übersehe, wird mir und wohl auch den Schülern klar, daß dem Ausdruck die Anschauung zu Grunde liegt, daß der Richter nur etwas zurückgibt, was dem Rechtsuchenden an sich gehört, nicht etwas Neues schafft oder gibt. Es wäre nicht richtig, einzuwenden, daß das ebensogut bei der Lektüre, wenn das betreffende Wort vorkommt, geschehen könne: denn das leuchtet doch wohl von selbst ein, daß die dabei in Frage kommenden Begriffe, eben weil eine produktive Tätigkeit sich mit ihnen verbindet, sich ganz anders einwurzeln, als wenn ich bei der Lektüre einen Exkurs über das Wesen der Sklaverei bei den Römern vortrage. Die Belehrung hängt hier unmittelbar mit einer zu lösenden Aufgabe zusammen. In diesem Sinne, nicht in der ganz geistlosen Weise, die uns der preussische Lehrplan von 1892 ansinnt, ist auch das lateinische Skriptum zu behandeln: modern gefaßter Text aus dem Gedankenkreise der Schüler. Dem lateinischen Aufsatz weine auch ich keine Träne nach. Die Zeit, in der die lateinischen Aufsätze eine Haus- und Mußaufgabe waren, war die Zeit, in der das Lateinische noch eine lebende Sprache in trivialem Sinne war: sie ist es für uns in einem viel höheren oder tieferen Sinn. Durch sie stehen wir im Zusammenhang mit der Lebensarbeit längst vergangener Generationen, und indem die Jugend unserer leitenden Klassen neun Jahre lang diese Sprache, ein rein wissenschaftliches Objekt, von allen Seiten her bearbeitet, lebt sie sich ein in den Humanitätsgedanken, daß nicht die Lebenden allein die Menschheit bilden, sondern daß auch sie als Glieder sich anreihen an eine sittliche Gemeinschaft, welche die Jahrhunderte und Jahrtausende umfaßt, einen Gedanken, der den Menschen zugleich erhebt und demütigt macht.

C. Jäger.

## Das Gymnasium und die neue Zeit.<sup>1)</sup>

Es ist nicht das erste Mal, daß das Verhältnis des humanistischen Gymnasiums zur neuen Zeit auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner behandelt wird; erst jüngst hat in Basel Viktor Thumser in der pädagogischen Sektion über die Anforderungen der Gegenwart an die Mittelschulen einsichtig und treffend gesprochen. Aber das Thema ist so wichtig, daß es vor unsere allgemeine Versammlung gehört und eine wiederholte Beleuchtung verdient. Die Wiener Schulenquete, die Abänderung der Prüfungsordnung und die neuen Lehrpläne haben auch in diesem uns so gastlichen Lande die Diskussion über Schulreformen von neuem eröffnet und das Interesse aller Gebildeten mächtig erregt. Allerdings schneide ich aus dem Gebiete der schulpolitischen Fragen nur ein Stück heraus, wenn ich Sie einlade, mit mir zu erwägen, ob das alte, das humanistische Gymnasium noch in unsere Zeit hineingehört. Ich beabsichtige nicht, die Berechtigung des Humanismus überhaupt nachzuweisen, über die vor wenigen Monaten drei reichsdeutsche Gelehrte ersten Ranges in Wien unter stürmischem Beifall gesprochen haben. Ich greife aus der Fülle der Gegengründe, die man immer wieder zu hören und zu lesen Gelegenheit hat, denjenigen heraus, der mir, wenn er berechtigt ist, das meiste Gewicht zu haben scheint, den Vorwurf, daß unser Gymnasium für die moderne Zeit nichts leistet. Man meint, das Jahrhundert des Automobils und des Luftschiffs, des Telephons und der sonstigen Errungenschaften einer hochentwickelten Technik, die Zeit der sozialen Reformen und weltumgestaltenden Kolonialbestrebungen bedürfe einer Schule nicht mehr, die ihren Blick in vielen Dingen rückwärts richte und die Kultur einer längstvergangenen Zeit künstlich galvanisiere. Wohl gemerkt, man begnügt sich nicht, für die genannten Interessen eigene Schulen zu fordern — diese sind bekanntlich in reichem Maße vorhanden —, man will die historische Weltbetrachtung, die Pflege der Tradition im Erziehungsgebiet überhaupt ausschalten und mit Bolldampf das in geheimnisvollem Dunkel verborgene Ziel der Entwicklung erschließen. Es fehlt nicht viel, daß dieser Drang sich in einem Schlagwort verkörpert, wie es seinerzeit gegen eine andere geistige Macht geprägt wurde, die man aus der Welt schaffen wollte: *Écrasez l'infame!* Es zeigt sich hier, zu Anfang unserer Untersuchung, ein Merkmal der neuzeitlichen Richtung, das jeden wissenschaftlich Denkenden mit Mißtrauen erfüllen muß, der Mangel an Toleranz und die damit verbundene Neigung zum Fanatismus und zur Monopolisierung.

Wenn Sokrates heute unter uns aufstünde und das Problem der Schulreform zu behandeln sich anschickte, so würde der wunderliche Weise sicherlich mit der Frage beginnen: „Sage, mein Lieber, was ist das eigentlich: die neue Zeit?“

1) Der folgende Vortrag ist von Gymnasialdirektor Dr. Aly am 28. September in der ersten allgemeinen Sitzung der Grazer Philologenversammlung gehalten worden, aus deren Verhandlungen wir im ersten Heft des nächsten Jahres weitere Mitteilungen bringen werden, Auszüge aus den Vorträgen über die akademische Vorbildung der Lehrer des Deutschen und der Geographie, über Studenten im Dienste der Volksbildung, über die höhere Schule und die Presse und Anderes.

Ist es die Welt- und Lebensanschauung der Kirche, deiner Konfession? Ist es die der jeweiligen Regierung? Ist es die Ansicht des Lehrstandes vom Wesen der Dinge, oder die des Wehrstandes, oder die des Nährstandes? Oder ist es gar die Weltanschauung des Café «Größenwahn», wo die Führer der literarischen Bewegung über ihren künftigen Taten brüten? Denn die Presse kannst du doch nicht als Maßstab ansehen, die ja nach allen Richtungen der politischen Windrose auseinandergeht. Was ist also die neue Zeit? Ich weiß es nicht.“ Und ein anderer Großer würde vielleicht, wie einst, antworten: „Was ihr den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grund der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln“. Derselbe meinte, daß, wer nicht von 3000 Jahren sich Rechenschaft ablegen könnte, nur kümmerlich von Tag zu Tage dahinleben müßte. Oder paßt auch Goethe nicht mehr in die neue Zeit, so wenig wie Homer und Sokrates und Cicero? Man könnte so etwas glauben, wenn man aus der Feder eines namhaften Journalisten liest, daß die „säuselnde Unnatur“ der Iphigenie und Hermann und Dorotheas zu verbannen sei, oder wenn man hört, daß ein junges Mädchen, das die Reifeprüfung an einem Gymnasium ablegte, auf eine Frage nach Goethe antwortete: Ich kenne nichts von Goethe, moderne Menschen lesen Ibsen. Diese vielversprechende Jungfrau hatte wenigstens den Mut der Konsequenz, muß aber doch demnächst auf die Lektüre Ibsens verzichten, der nun auch allmählich zum alten Eisen geworfen wird. Dann bleibt ihr vorläufig als Trost der „Prinz Kuckuck“ des Herrn Otto Julius Bierbaum.

Was ist die neue Zeit? Können wir diese schwankende Vorstellung nicht nach ihrem Inhalt definieren, so versuchen wir es einmal mit ihrem Umfang und entdecken dabei zu unserer Überraschung, daß wir, die vielgeschmähten Bedanten, sozusagen auch zur neuen Zeit gehören, geradeso wie Fürst Bismarck einmal den erregten Volksvertretern die verblüffende Bemerkung entgegenschleuderte, er gehöre doch auch zum Volke. Wir wollen es uns doch ausbitten, daß wir nicht bloß als Spukgeister am lichten Tage herumspazieren, sondern als leibhaftige Zeitgenossen, die an den Freuden und Leiden unseres Volkes, unserer Kirche, unserer Literatur und Kunst den herzlichsten, tatkräftigsten Anteil nehmen. Wir fahren so gut Automobil wie die Modernen, benutzen das Telephon, und einer der Unserigen, der Rektor einer der berühmtesten Schulen Sachsens, ist ein rühmlichst bekannter Luftschiffer und erklärt doch seinen Sophokles und Platon. Unser Altmeister Jäger ist nicht nur stets ein feuriger Befenner humanistischer Bildung, sondern seinerzeit auch ein angesehenener politischer Parteiführer gewesen, und in den Festsälen unserer älteren Gymnasien bezeugen ehrende Gedächtnistafeln, wie viel Jünglinge von der Schulbank direkt ausgezogen sind, um für König und Vaterland zu fechten und zu sterben. Wir sind also hinreichend kompetent, die Bedürfnisse der neuen Zeit zu beurteilen, und fragen nun ernstlich: Ist die Kluft zwischen unserem Tun und unserer Zeit wirklich so groß? Sind unsere Schüler so hilflos, wenn sie ins Leben hinaustreten? Wir könnten ja antworten, daß sie deutsche Literatur und deutschen Stil, Französisch und Englisch, Geschichte und Erdkunde, Mathematik und Physik, Zoologie und Botanik, Rechnen und Zeichnen getrieben haben, Dinge, die die neue Zeit mehr

oder weniger hoch wertet; aber wir dürfen nicht leugnen, daß sie viel Latein und Griechisch getrieben haben, zwar nicht soviel, wie wir in unserer Jugend, aber immer noch genug, um einen namhaften Ertrag daraus zu gewinnen. Wozu, warum? Hier die Antwort:

Das Gymnasium soll eine Bildung vermitteln, die unsere Jugend befähigt, unsere Kultur zu verstehen und unser Denken, Empfinden und Handeln zu begreifen, und zwar dadurch, daß es sie lehrt, an den einfacheren und typischen Formen des Altertums das Wesen jeder allgemein menschlichen Kultur überhaupt zu erkennen. Damit hängt untrennbar ein Doppeltes zusammen. Unsere Schüler sollen zur echten, wahren Toleranz erzogen werden. Das geschieht unmerklich ohne aufdringliche Tendenz, wenn sie sehen, wie schon vor mehr als 2000 Jahren die besten ihres Volkes sich auf allen Gebieten des geistigen Lebens um dieselben Fragen und Probleme abgemüht haben, an deren Lösung die neue Zeit so mühsam arbeitet. Wenn sie erkennen, daß der Mensch, dieser Proteus unter den Geschöpfen, für alles dies keine bleibende Lösung finden kann, sondern jede Generation diese von ihren Bedingungen aus sich neu suchen muß, so werden sie sich bescheiden lernen und vor dem Dünkel bewahrt bleiben, den Goethe in seinem Wagner so ergötlich verkörpert hat, als hätte die jeweilig neue Zeit es so herrlich weit gebracht. Zugleich aber soll die uns anvertraute Jugend unter sachkundiger Anleitung in dem großen Wundergarten der antiken Kultur Früchte ernten, die für Geist und Gemüt ein unverlierbarer Schatz sind. Aber man meint, der Weg über Hellas und Rom sei zu weit, er sei ein Umweg, und man könne schneller die Jugend zu verständnisvoller Erkenntnis unserer Kultur und zu Weiterarbeit an ihr erziehen. Demgegenüber müssen wir immer wieder aufs neue zu erweisen suchen, daß unser Weg ein sicherer, ja der sicherste ist, und so will auch ich heute in dieser kurzen Vortrage anzudeuten versuchen, wie das Gymnasium unmittelbar zum Verständnis unserer heutigen Kultur hinführt auf politischem und wirtschaftlichem, literarischem und künstlerischem, sittlichem und religiösem Gebiet.

Das politische Leben ist stets der Ausgangspunkt aller Kultur gewesen; die politischen Begriffe aber sind dieselben wie in alter Zeit. Hat doch Aristoteles zum ersten Mal in seiner Politik die Typen der Verfassungsformen charakterisiert und definiert. Insbesondere ist die Entwicklung der athenischen Verfassung von dem patriarchalischen Königtum bis zur entfesselten Pöbelherrschaft vorbildlich und lehrreich, die Grundlage der politischen Bildung für die Jugend der Schule. Gleich zu Anfang steht die hoheitsvolle Gestalt des Solon, der es versuchte, seine Mitbürger aus der Gebundenheit der alten Zeit mit weiser Mäßigung zu freierer Entwicklung hinaufzuführen. Seine Abstufung der Bürgerrechte nach dem Maßstabe des Besitzes erinnert an die Kämpfe um das Wahlrecht in unserer Zeit; insbesondere dürfte das vielfach empfohlene Pluralwahlrecht den Bestimmungen der solonischen Verfassung nahe kommen. Ihm folgt der glänzende Aufschwung unter der Gewaltherrschaft der Pisistratiden, die, wie in der jüngsten Vergangenheit der dritte Napoleon, an dem Widerspruch scheiterten, die materielle und künstlerische Freiheit zu entfesseln und die politische zu binden.

Die Entwicklung der Demokratie, ihre kurze Blüte unter der Leitung genialer Staatsmänner wie ihr jäher Verfall durch den unheilvollen Einfluß selbstfüchtiger Demagogen, zeigt Vorgänge, die sich im wesentlichen stets wiederholen werden, so oft ein großes, machtbegehrendes Volk dem Phantom der reinen Volksherrschaft nachjagt. Die Wichtigkeit der politischen Einteilung bezeugt die Verfassung des Kleisthenes, der durch die kunstvolle Zusammensetzung der neuen Phylen die Macht des grundbesitzenden Adels brach und durch die Einführung des Scherengerichts bewies, wie die reine Volksherrschaft ihre Großen fürchtet, so daß man die Fähigsten vom Amte gelegentlich ausschließt, aus Furcht, daß ihre Talente der Republik gefährlich werden möchten. Schon hier zeigt es sich, daß die Gleichheit stets der größte Feind der Freiheit gewesen ist und daß die geistige Mittelmäßigkeit das Endziel jeder konsequenten republikanischen Staatsform sein muß. Perikles, ein König unter der Hülle eines Demagogen, geht entschlossen bis an das äußerste Ziel, als er das System der Diäten einführt, eine Grundforderung liberaler Staatstheorie, die noch in unseren Tagen zu lebhaften Debatten und großen Kämpfen Anlaß gegeben hat. Und nun der Niedergang, als die verkörperte Selbstsucht in der Person des getreuesten Schülers der Sophistik, in Alkibiades, die Art an die Wurzel des Staates legte. Die sizilische Expedition zeigt die Gefahr eines großen, weltumspannenden Eroberungskrieges für eine Republik, die in diesem Falle nur zwischen Untergang und Tyrannis zu wählen hat. Es erfolgte ein letzter Aufschwung in Demosthenes' machtvoller Beredsamkeit, die noch einmal von athenischer Bürgertüchtigkeit und politischer Freiheit ein glänzendes Zeugnis ablegte. Man kann, um ein Wort Lessings zu gebrauchen, keinen Nadelknopf in die athenische Verfassungsgeschichte einsetzen, ohne zahlreiche Beziehungen zu unserer Zeit zu finden. Es ist immer das alte Lied vom Widerspruch der Freiheit und Ordnung. Ihr Kampf und ihre Versöhnung bilden das Thema jeder politischen Entwicklung, und es ist erzieherlich wichtiger, an einem fremden Volkstum die Beispiele typischer Gesetzmäßigkeit nachzuweisen, als die Jugend in die politischen Kämpfe unserer Zeit einzuführen. Wie wäre das auch möglich in diesem, aber auch in unserem Staate, wo der innere Zwist so das Urteil verblendet hat, daß selbst die Volksgenossen einander nicht mehr verstehen? Das ist jener Unterricht in der Bürgerkunde, von dem so manche unserer Zeitgenossen sich so viel versprechen und den sie gern als neues Fach dem Schulorganismus einfügen möchten, während er doch so leicht mit der Lektüre und Geschichte der Griechen und Römer verbunden werden kann. Denn die erstere bietet in der Fülle ihrer Erscheinungen neben Athen in Sparta das Bild des organisierten Kriegerstaates unter aristokratischer Führung, aber mit monarchischer Spitze, eine Verfassung von so imposanter Größe, daß sie selbst Platon bestrikt und ihm als Vorbild für seinen Idealstaat gedient hat. Nicht mit Unrecht hat man einmal das alte Preußen, das Land der Schulen und Kasernen, mit dieser eigenartigen Staatenbildung verglichen. Dabei werden wir aber, in starkem Gegensatz zu Preußen, auf die innere Unwahrheit des spartanischen Königtums hinweisen, die einen Pausanias zum Verrat führte, bis schließlich Könige sich selbst an die Spitze der Revolution stellten. Daß daneben

auch die radikalsten Versuche, wie die konsequente Frauenemanzipation, wenigstens von Denkern und Dichtern dem Prinzipie nach erörtert sind, muß den Schülern wenigstens gesagt werden, wenn man ihnen auch die Ekklisiazusen des Aristophanes nicht vorlegen kann, damit sie erkennen, daß die Ideale unserer modernen Weltverbesserer alle Kamellen sind.

Noch fruchtbarer ist die römische Geschichte mit ihrer ehernen Staatsgesinnung als leuchtendes Vorbild politischer Einsicht. Die Einbeziehung der Plebs in das Bürgertum, der zähe Kampf der Alt- und Neubürger, die schrittweise Ausgleichung der Stände, die kraftvolle Regierung des Senats und seiner Exekutive begründen eine gesunde Entwicklung bis zu dem ersten punischen Kriege, während die patriotische Tendenz Erzählung des Livius zwar keine exakte Geschichte bietet, dafür aber ausgezeichnete Beispiele kernhafter Männlichkeit und opferfreudiger Vaterlandsliebe. Kein Volk der Erde kennt so wenig Vaterlandsverräter, als das römische, und daher bietet gerade die Lektüre römischer Historiker eine Fülle der Vorbilder, die auf eine empfängliche Jugend ihres Eindrucks nicht verfehlen werden. Man wende nicht ein, daß die Geschichte des eigenen Volkes eine mehr als genügende Anzahl solcher Helden bietet. Die Pflege des Patriotismus ist eine sehr delikate Aufgabe, da ein Übermaß leicht Widerspruch und Abneigung erzeugt, während das Typische bei dem fremden Volke reiner herauskommt. Aber auch die Schattenseiten der römischen Geschichte sind heilsam für die lernende Jugend: die verkehrte Provinzialverwaltung, die schöne Analogien bietet zur alten und neuen Kolonialpolitik, die sozialpolitische Revolution der Gracchen, das Ringen um die Monarchie. Das sind nicht längst vergangene Geschichten, die niemand etwas angehen, es sind Vorgänge, die sich unter gleichen Bedingungen immer wiederholen werden, wie Thukydides einmal so treffend bei Schilderung der athenischen Pest bemerkt. Hier die Beziehungen zu unserer Zeit aufzufinden und taktvoll darzulegen, ist die Aufgabe des Geschichtslehrers wie derer, die historische Schriftsteller erklären. Man kann nicht an den *leges tabellariae* vorbeigehen, ohne die Bedeutung der geheimen und öffentlichen Stimmabgabe zu erörtern, die ja im Deutschen Reiche bis zu dem sogenannten Klostergesetz geführt hat. Bei der Marianischen Heeresform ist der Gedanke zu erörtern, wie die Ausdehnung des Reiches zum stehenden Heere führen mußte und wie so der Gegensatz von Wehrstand und Nährstand in die Geschichte Roms hineingetragen wurde. Überhaupt kann man Kriegsgeschichte nicht besser treiben, als nach Cäsars Kommentarien, Xenophons Anabasis und auf der obersten Stufe nach dem 6. und 7. Buch des Thukydides. Überall ist frisches Leben, sodaß man das Paradoxon wagen dürfte, die Gymnasien müßten Realschulen des klassischen Altertums sein. Selbst so scheinbar rein moderne Fragen, wie die Bedeutung der Flotte und der Kolonien, die Organisation des Heeres und seines Offizierkorps, die Fortschritte der Belagerungstechnik, all das läßt sich in der Verbindung mit der Lektüre dem Verständnis der Schüler annähern. Am Schluß der Entwicklung steht für uns der Prinzipat des Augustus und seine weitere Entwicklung. Die Begründung und Festigung der Weltmonarchie bietet an der Hand der Tacituslektüre aller Orten Gelegenheit zu fruchtbarer Behand-

lung politischer Begriffe, während eine ausschließliche Behandlung vaterländischer Geschichte leicht zur Einseitigkeit führen kann. Die Geschichte unseres engeren Vaterlands hat einen breiten Platz in unseren Lehrplänen, aber die der Griechen und Römer bietet dazu eine wünschenswerte Ergänzung als eine Vorschule politischer Begriffe und fordert darum gebieterisch das zweite Jahr zurück, das ihm in Preußen wenigstens die neuen Lehrpläne geraubt haben. Ceterum censeo rebus Graecis et Romanis alterum annum esse reddendum.

Politische und wirtschaftliche Fragen stehen einander nahe, und so scheidet auch hier keine unüberbrückbare Kluft alte und neue Zeit. Durch Handel und Schiffahrt sind die Hellenen geworden, was sie uns sind, und bieten so das schönste Beispiel zu dem Spruch, der heute in der ganzen Welt einen so starken Klang hat: Navigare necesse est, vivere non est necesse. Antikes und modernes Schifferleben, griechischer und deutscher Handel und Erwerbssinn, gewerbliche Tätigkeit und Geldwesen hier und dort bieten massenhafte Parallelen. In der *σεισάχθεια* des Solon wird das Problem eines Eingriffs des Staates in die Besitzverhältnisse gründlich zu behandeln sein. Das auf babylonische Erfindung zurückgehende Münzen-, Maß- und Gewichtssystem hat für uns aktuelle Bedeutung. Erfüllt es doch den Schüler mit Erstaunen, wenn ihm zum ersten Mal gesagt wird, daß das orientalische Sexagesimalsystem sich in den sechzig Minuten unserer Zeitrechnung ebenso erhalten hat, wie in dem preussischen Taler, der zwar schon einmal totgesagt ist, der aber jetzt wieder munter auflebt. Das athenische Leben in Gewerbe und Industrie kommt bei Kleon und Demosthenes oder bei den Reden des Lysias zur Sprache. Die Steuergesetzgebung gibt Anlaß, die Bevorzugung der indirekten Abgaben, allen modernen demokratischen Prinzipien zum Trotz, und die seltsame Einrichtung der *leitουργίαι* zu behandeln, jener freiwilligen Leistungen der wohlhabendsten Bürger, die in unseren Tagen eine so merkwürdige Auferstehung in Nordamerika feiert in den großartigen Stiftungen der Multimillionäre, während das deutsche Volk es nicht Wort haben will, daß es Bürgerpflicht und Bürgerehre ist, seine Steuern freudig zu zahlen und im Notfall freiwillig dem Staate etwas Namhaftes zu leisten. In Sparta tritt uns eine Eigentumsbeschränkung entgegen, die an gewisse allermodernste Bestrebungen phantastischer Gesellschaftsreter erinnert und die beweist, daß in wirtschaftlicher ebenso wie in politischer Hinsicht die *égalité* der größte Feind der *liberté* ist. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die schöne Abhandlung des Frankfurter Direktors Liermann, die im Humanistischen Gymnasium zu finden ist, wo im Anschluß an Pöhlmanns bekanntes Werk eine Reihe ähnlicher Beziehungen in ansprechender Weise aufgezeigt werden, während Paul Cauer in seiner *Palaestra vitae* den Rahmen seiner vergleichenden Betrachtung weiter spannt und eine überraschende Fülle und Mannigfaltigkeit von Analogien zwischen alter und neuer Zeit nachweist.

Eine noch größere Rolle als in Griechenland spielt die Wirtschaftsgeschichte in Rom, wo das berbe Bauernvolk mit lebendiger Staatsgesinnung einen ausgeprägten Erwerbssinn verband. Es gibt zu denken, daß der Zinsfuß von 12% als mäßig und normal galt, während die 48%, die der ehrenwerte Brutus den

Salaminern auf Cypern abknöpfte unter Gefahr für Leib und Leben der Unglücklichen, wenigstens von Cicero, einem der humansten Charaktere der römischen Geschichte, scharf getadelt und bekämpft wurden. Kämpfe um die Staatsdomänen, um die gerechte Verteilung des Grundbesitzes, Schutz der wirtschaftlich Schwachen gegen den Übermut der haute finance füllen die Spalten der römischen Geschichte. Die Pompeiana Ciceros ruht ganz auf wirtschaftlichen Interessen, da der Lord Obrichter — das war Cicero damals — für die bedrohten Geldanlagen der römischen Kapitalisten einzutreten für geraten hielt. Das sind Themata, die in analoger Weise unsere Zeit ebenso beschäftigen, wie das Altertum, wenn wir die grüne Weide erblicken wollen, die überall zu finden ist. Dann kommen die Ackeranweisungen, Enteignungen, wie man es heute nennt, nur mit dem Unterschied, daß man heute reichlich entschädigt, während man damals Hab und Gut ohne Entgelt wegnahm. Überhaupt nimmt in der römischen Geschichte einen breiten Raum die Frage ein, wie ein lebensfähiger Kleingrundbesitz zu erhalten oder wieder neu zu schaffen sei. Und diese Frage beschäftigt auch unsere Tage. Eng damit hängt die Frage der Armenunterstützung zusammen, der *leges frumentariae*, und die Frage nach Beschäftigung der Arbeitslosen. Schulden und Zinsen, sogar der studentische Wechsel des Sohnes, spielen in Ciceros Korrespondenz eine große Rolle, einer Sammlung von *documents humains* ersten Ranges, an deren Hand wir mit dem lebenden Altertum verkehren können. Denn tot sind Griechisch und Latein nur für den, der diese Sprachen nicht kennt, für uns leben sie. Mit Staunen ersehen wir, daß ein Einnehmer, wie Horazens Vater, ein recht behagliches Dasein führte, daß Horaz selbst bei Tisch von drei Sklaven bedient wurde, daß Cicero acht schöne Landhäuser besaß, Tatsachen, die auf die wirtschaftlichen Verhältnisse der Zeit ein helles Licht werfen und zu mancherlei Vergleichen Anlaß geben. Die Kaiserzeit bringt neue Errungenschaften, Amtsdauer und Gehalt für Beamte, sogar unter Vespasian den ersten besoldeten Professor der Beredsamkeit, den Rhetor Quintilian, während Platon noch für die Honorare der Sophisten nur verächtlichen Spott übrig hatte. Die allmähliche Verödung Italiens, das Vordringen der Weidewirtschaft, der Sklavenbetrieb reicher Plantagenbesitzer, dann wieder der Kampf des Christentums auch auf wirtschaftlichem Gebiet, alles das beweist, daß das Altertum reichen Ertrag auch hier für unsere Zeit abwirft. Auch in den Reichtum des Papyri wollen wir unsere Schüler einen Blick tun lassen, etwa an der Hand des Buches von Deißmann, das die hellenistische Zeit in ihrer Ähnlichkeit mit modernen Verhältnissen hell beleuchtet. So können wir aus den Erfahrungen früherer Zeiten lernen, wenn wir nur wollen, und den Schülern die Augen öffnen für die bunte Mannigfaltigkeit des wirtschaftlichen-sozialen Lebens.

Aber die Literatur ist nicht modern, die wir den Schülern in vielen Stunden vorsezen. Freilich, wer seine geistigen Interessen nur aus dem letzten Weihnachtskatalog zu bestreiten gewohnt ist, wer in dem neuesten Moderoman oder Sensationsstück das Schiboleth echter Geistesbildung erblickt, der wird bei den Alten Aktualitäten vermissen. Da wird noch nicht von Automobilen und Suggestionen erzählt, da waren auch die Nerven noch nicht so verfeinert, wie

es in gewissen Kreisen gelungen sein soll, da galten auch noch nicht geheimnisvoll andeutende Symbole für Gedanken. Aber es gibt noch glücklicherweise eine große Anzahl Männer und Frauen, die in ihren Mußestunden nach einem Band Goethe oder Grillparzer greifen, denen neben diesen Homer und Sophokles für echte Poesie gelten. Und es ist ein erfreuliches Sympton eines leise sich anbahnenden Umschwungs, daß die besseren Verleger der Modernen je und je darauf ausgehen, die Meisterwerke der Alten in geschmackvoller Übersetzung und würdiger Ausstattung dem weiteren Publikum näher zu bringen, wie ja auch das vornehmste Theater Wiens jüngst eine musterhafte Aufführung der äschyleischen Orestie darbot und die Pariser Comédie française eine wunderbar erhebende Darstellung der sophokleischen Antigone. Und um wieviel mehr hat der von diesen großen Offenbarungen hellenischen Dichtergeistes, der zu den Quellen, zu den Originalen durchdringen kann! Als Lessing das Wesen der Dichtung seiner irregeleiteten Zeit erklären wollte, ging er von Homer aus, und Gustav Freytag bei seinen Versuchen über das Wesen des Dramas von Sophokles. Die schönsten Werke unserer Weimarer Dioskuren kann niemand ohne gründliche Kenntnis ihrer hellenischen Vorbilder würdigen, und Goethe selbst hat in Fausts Vermählung mit Helena diese innige Durchdringung von klassischem Formgefühl und deutscher Gemütstiefe herrlich verkörpert. Und so spinnen sich die Fäden von Homer zu Lessing und zu Goethe, von Sophokles und Euripides zu Schiller und Grillparzer, und Aristoteles ist auch für uns heute noch nach Schillers Ausdruck ein Hölle Richter. An Thukydides können wir den Schülern zeigen, wie man wissenschaftlich Geschichte schreibt, an Demosthenes, wie man eine unruhige Menge durch die Kunst der Rede in seinen Bann zieht, an Platon, wie er für alle Philosophie unserer Tage der Ausgang und Anfang ist. Alle diese Werke sind nicht tot, sondern stehen in unmittelbarer Verbindung mit unserer Zeit. Man kann nicht den Gorgias oder den Anfang des Staates lesen, ohne von Nietzsche zu sprechen, nicht den Phädon, ohne die Bedeutung Platons für die Begründung der christlichen Weltanschauung zu erörtern. Und was gar Cicero für die Nachwelt bedeutet, hat uns Zielinski in seinem Buche „Cicero im Wandel der Jahrhunderte“ gelehrt. Die Kirchenväter, die Renaissance, die Aufklärung, ja die französische Revolution sind so von dem großartigen Sprachmeister beeinflusst worden, daß niemand diese Phasen menschlicher Entwicklung verstehen kann, der ihn nicht gründlich kennt. Überall lassen sich ungesucht Verbindungslinien ziehen, wenn man seine rhetorischen und philosophischen Schriften als Dokumente der menschlichen Bildungsgeschichte behandelt.

Aber, wendet man ein, die Grammatik! Ja, die ist nun einmal nötig, wenn man Lektüre treiben will, und sie ist nicht bloß um dieser willen, sondern um ihrer selbst willen nötig, da die Sprache das feinste und lehrreichste Produkt des menschlichen Geistes ist, mit dem er sich das Denken ermöglicht und vervollkommnet. Wer Latein ohne Grammatik treiben will, will malen, ohne zu zeichnen, will Schlachten schlagen, ohne vorher reglementsmäßig zu exerzieren. Unsere eigene Sprache lernen wir am besten kennen, wenn wir sie mit einer fremden, wenn wir sie mit der lateinischen oder der griechischen Sprache vergleichen. Aber

wir gewinnen noch mehr Vorteile aus der Beschäftigung mit der Grammatik. Auf keinem Gebiete kommen wir dem modernen Entwicklungsgedanken näher, als auf sprachlichem Gebiete, wenn wir uns bemühen, die Veränderung der Sprachformen von Homer bis zu *κοινή*, von dem Altlatein in Citaten bei Cicero bis auf Tacitus den Schülern je und je aufzuzeigen. Ja, die Erklärung der syntaktischen Vorgänge nach psychologisch-logischen Gesetzen hat eine höchst wohlthätige Wirkung auf das irrlichterierende Geistesleben der Jugend, und der jüngst verstorbene Paulsen, gewiß kein einseitiger Philologe, rühmt aus seiner Schulzeit die Zucht des grammatischen Unterrichts. Daß dieser Unterricht nicht immer gewinnbringend betrieben ist, kann zugegeben werden. Wir reden davon, wie der Unterricht erteilt werden kann und soll. Menschliches, allzu Menschliches wird auch in der Zukunftschule passieren, und vollkommen ist nichts auf Erden. Nun, die Griechen läßt man uns noch mit einer höflichen Verbeugung gelten, aber die Römer, die einst so gewaltig in der Schule herrschten, will man exmitieren, da sie nur von den Griechen abgeschrieben hätten. Diese Übertreibungen sind reichlich *vieux jeu*, und ernsthafte Leute diskutieren heute die Originalität der römischen Literatur. Welche Fülle von Anregungen für unsere Zeit bietet z. B. die Lektüre der Cicero-Briefe, die den Vergleich mit der berühmten Briefliteratur der Franzosen des 18. Jahrhunderts leicht aushalten! Von ihnen gilt das Wort, das jüngst Gerhart Hauptmann in seiner Reiseerzählung über den Wert geschichtlicher Studien gesprochen hat: „Wenn etwas vorüber ist, so ist es am Ende für unsere Vorstellungskraft gleichgültig, ob es gestern geschah oder vor mehr als 2000 Jahren, besonders wenn es menschlich vollbegreifliche Dinge sind.“ Und so will ich mich kurz fassen und es unterlassen, an die tausend und abertausend Beziehungen zu erinnern, die zwischen alter und neuer Zeit auch auf literarischem Gebiete hinüber und herüber fließen. Die Alten sind nicht nur eine gesunde, sondern auch eine die moderne Jugend interessierende Lektüre, wenn man sie richtig erklärt und mit der Jetztzeit in Verbindung setzt.

Die bildende Kunst ist nicht unmittelbar ein Gegenstand des Gymnasiums, aber es gibt doch wohl jetzt keine Schule mehr, in der nicht Abbildungen hellenischer und römischer Bild- und Bauwerke vorgezeigt und besprochen werden, wo nicht versucht wird, den Schülern die Augen für die schlichte Größe griechischer Kunst zu öffnen und ihnen zu zeigen, daß die Gestalten der Dichter aus dem gleichen Geiste geboren sind, aus dem Gefühl für das schöne Maß. So ziehen wir bei der Lektüre des ersten Buches der Ilias den Apoll von Belvedere und den Zeus von Otricoli heran, bei Horaz die klagende Erde vom Fries des pergamenischen Altars und den Augustus von Prima Porta, nicht als ablenkende Illustrationen, wie so oft in modernen Büchern, sondern im Geist der wahren Konzentration; denn die Kenntnis der Antike in ihrer Gesamtheit ist unser Ziel. Der stete Umgang mit den Göttern der Hellenen muß unzweifelhaft einen Einfluß auf die Phantasie des Schülers üben. Es fragt sich, ob die Neuzeit eine solche Beeinflussung wünschenswert findet. Man kann wohl nicht durch die Linden der deutschen Reichshauptstadt oder die Ringstraße Wiens gehen, ohne auf Schritt und Tritt an griechische Formschönheit erinnert zu werden. Ist doch auch die

Archäologie gerade eine Lieblingswissenschaft unserer Zeit, deren Errungenschaften unseren Schulen zu gute kommen, und ohne die Plastik der Hellenen läßt sich eine geschichtliche Entwicklung und ein Verständnis der Kunst nicht ausdenken. Nur teutonische Schwarmgeisterei kann in den gestaltlosen Produkten nordischer Phantasie einen Ersatz für die Klarheit und Bestimmtheit der Griechengötter finden. Die Beschränkung auf das eigene Volk führt hier wie überall zur chauvinistischen Einseitigkeit, zur nationalen Selbstvergötterung. Freilich, zur Einführung in die Geheimnisse des Impressionismus und Symbolismus kann diese Kunstbetrachtung nicht dienen. Aber es dürfte doch mißlich erscheinen, gerade auf diesem Gebiete der Jugend nur das Neueste, Allerneueste zu bieten, insbesondere weil auch dieses gar schnell veraltet, während die Schule das Bewährte und Dauerhafte vorziehen muß. Eine nur ästhetische Ausbildung aber erscheint dem besonnenen Erzieher mehr als fragwürdig, wie sie gelegentlich von den Führern des Ästhetentums verlangt wird. Bildende Kunst ist gar zu eng mit der Sinnlichkeit verwachsen, als daß sie vorzugsweise Erzieherin und Leiterin unmündiger Jugend sein könnte. Wenn schon Goethe einmal warnt, daß die Muse zu geleiten, doch zu leiten nicht versteht, so gilt das von der bildenden Kunst noch mehr als von der dichtenden. Die Einwirkung auf Denk- und Willensvermögen ist und bleibt die wichtigste Aufgabe der Schulerziehung, das Gebiet des Ästhetischen ist für sie, was der Sonntag mit seiner Ruhe und Sammlung für das tätige Leben sein soll. Drum hat L. v. Sybel in seinem Marburger Vortrag sehr treffend das Wort vom ästhetischen Sonntag geprägt, der das Arbeitsleben der Schule erhellend und belebend unterbricht. So wird das Altertum auch auf diesem Gebiete an die Neuzeit angeschlossen.

Aber wichtiger ist doch das Gebiet, das nun zu erörtern ist, das der sittlichen Erziehung. Es fragt sich nur, ob wir dies überhaupt der Schule überweisen. In Basel hat jüngst Ad. Harnack mit Nachdruck die Schule als Unterrichtsanstalt bezeichnet, während Herbart bekanntlich seiner Zeit gerade umgekehrt die Lehre vom erziehenden Unterricht in den Vordergrund gestellt hat. Es wäre eine interessante Aufgabe, beide Auffassungen mit einander zu vergleichen. Hier müssen wir uns kurz fassen. Die Familie hat unzweifelhaft die ältesten, heiligsten und wichtigsten Rechte der Erziehung zu eigen, zugleich aber auch die wichtigsten Pflichten. Da sie nun nicht imstande ist, die ganze Erziehung, zu der auch der Unterricht gehört, allein zu leiten, jetzt weniger als je, so delegiert sie einen Teil ihrer Rechte und Pflichten an die Schule, deren Autorität sie sich anzuerkennen verpflichtet. Die Schule hat die Verpflichtung, die Erziehung der Familie zu ergänzen und zu fördern, gelegentlich nach Möglichkeit zu berichtigen. Was leistet nun auf diesem Gebiete das Gymnasium? Sind die ethischen Werte und Werturteile einer längst vergangenen Zeit vielleicht ungültig geworden oder gar schädlich der Jugend unserer Zeit? Nun, das ist gerade ein Gebiet, wo es die Vertreter der modernen Sprachen und Literaturen schwer haben, gleichwertige Lektüre nachzuweisen. Von Homer bis Platon, von Cicero bis Tacitus durchzieht ein ethischer Strom von gewaltiger Stärke die Literatur, die wir der Jugend vorsehen, und alle Tugenden, die den Menschen zieren, kommen in großen Reprä-

jentanten zur Geltung, freilich auch manche Schwächen, aber diese ohne jene Bemäntelung, die unsere Zeit so liebt. Gewiß hat das Altertum auch unsittliche Schriftsteller aufzuweisen, aber wir können sie ohne Schaden für den Gesamteindruck ausscheiden und haben die Wahl unter einer stattlichen Anzahl ethisch orientierter Jugendschriften zu treffen. Die Versenkung in diese Schätze muß der Sittlichkeit unserer Jugend förderlich sein. Die Fülle der gehaltreichen Sentenzen bei Homer, die vom tiefsten sittlichen Ernst erfüllten Chorlieder des Sophokles, die Reinheit ethischen Empfindens in der Apologie, im Kriton, Gorgias und anderen für die Schule geeigneten Schriften Platons suchen ihresgleichen in der Weltliteratur, und auch Ciceros echte Humanität und Horazens lebenskundige Weisheit prägen sich tief einem empfänglichen Herzen ein. Einen starken Eindruck macht es auf die Schüler, wenn sie aus Sokrates' Mund das erhabene Wort hören, daß Unrecht leiden besser sei als Unrecht tun und Strafe leiden besser als der Strafe entgehen. Mit ungeheurem Ernst geht gerade Platon dem Irrwahn unserer Tage zu Leibe, daß der Genuß um jeden Preis das Glück des Lebens bedinge, daß der Herrenmensch sich ausleben müsse auf Kosten der Vielen, allzu Vielen. Nicht Vergangenheit, sondern Gegenwart, nicht alt, sondern jung sind uns die Alten, nicht tot ihre Sprache, sondern lebendig dem, der sich in sie nachschaffend und nachempfindend versenkt. Man sage nicht, daß all dergleichen die vaterländische Literatur in Hülle und Fülle darbietet. Gewiß, Goethe und Schiller, Lessing und Herder, Kleist und Grillparzer wirken in Segen und sollen unserer Jugend ein köstlicher und eifrig gepflegter Besitz werden. Aber eine quantitative Steigerung ihrer Lektüre, wie es die wunderlichen Schwärmer vom Weimarer Erziehungstage wollen, würde ihrem Einfluß eher gefährlich werden und die eigene Vertiefung einschränken. Ein normaler und geweckter Jüngling liest am liebsten seinen Faust und die Räuber für sich, ohne daß sich der Lehrer störend zwischen ihn und den Dichter drängt. Welch unerträgliche Pedanten sind doch die Reformers, die am liebsten täglich ein oder zwei Stunden Deutsch dem Gymnasium aufdrängen möchten! Kennen sie nicht den Spruch, daß die Hälfte mehr ist als das Ganze? Aber Sophokles und Horaz kann man nicht ohne Hilfe lesen, und hier wird der Lehrer auch den ethischen Ertrag zu vermitteln haben. Auch sage man nicht, daß die Ethik der Alten von der unsrigen verschieden sei. Gewiß dachten sie über die Frauen, die Sklaverei, die Arbeit nicht so wie wir, und überall steht hier die christliche Lebensanschauung über der hellenisch-römischen. Aber im übrigen gibt es so überschwänglich viel des Guten, daß nur die Voreingenommenheit eine ungünstige Beeinflussung befürchten kann.

Wenn ich am Schluß auf das Gebiet der kirchlichen und religiösen Interessen übergehe, so beschränke ich mich zunächst auf die protestantische Anschauungsweise. Seit Luther und Melancthon ist es undenkbar, daß das Gymnasium auf die Lektüre des griechischen Originals des Neuen Testaments verzichten sollte; der Protestantismus würde seine Lebensader unterbinden, wenn er die Betrachtung der historischen Grundlage preisgeben oder diese nur einem kleinen Kreise von Eingeweihten überlassen wollte. Aber auch sonst ist evangelisches Christentum ohne direkte Beziehung zum Hellenentum undenkbar, wie es

Wendland in seinem schönen Buche „Die hellenisch-römische Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum“ gezeigt hat. Die Lektüre platonischer Dialoge und der auf griechischen Quellen fußenden Schriften Ciceros tritt auch in den Dienst religiöser Ideen, und man kann Platon wohl nach einem Ausdruck des Apostels Paulus einen *παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν* nennen. Seine Apologie des Sokrates ist ein leuchtender Beweis felsenfesten Gottvertrauens, besonders in den Schlußworten, die den Ausgang des Prozesses dem göttlichen Willen anheimstellen, so daß wir unwillkürlich an Christi Wort erinnert werden: Dein Wille geschehe im Himmel, also auch auf Erden. Es ist daher zu verstehen, daß die theologischen Fakultäten sich die gymnastiale Vorbildung als ihr gutes Recht vorbehalten, und eine historische Bildung läßt sich auch auf diesem Gebiet ohne Kenntnis des Griechischen nicht gut denken. Ad fontes! war das Feldgeschrei des Humanismus wie der Reformation, und von diesen Quellen darf sich der Protestantismus nicht abdrängen lassen, wenn er nicht verdorren will. Wie sich der Katholizismus dazu stellt, wage ich nicht mit Gewißheit zu behaupten; ich glaube aber feststellen zu dürfen, daß auch die katholische Weltanschauung die Bekanntschaft des Klerus mit den Originalen der heiligen Schrift fordert. In höherem Grade freilich wird ihr die Erhaltung des Lateinischen am Herzen liegen, das in Wahrheit für sie eine lebende Sprache ist, da sie in ihm die ökumenische Kirchensprache verehrt; es ist aber auch die Sprache der Vulgata, der Kirchenväter, der Scholastik. Ohne das Latein wäre der Katholizismus ebensowenig denkbar, wie der Protestantismus ohne das Griechische. Aber auch abgesehen von der konfessionellen Auswägung bedarf ein jeder, der religiöses Leben ehrt und pflegt, der Erhaltung des Verständnisses der heiligen Urkunden, wenn er nicht in das uferlose Meer religiöser Phantastereien sich verlieren will. Daß im einzelnen zahlreiche Beziehungen unterlaufen, bedarf nur der Andeutung. Die Griechen wie die Römer waren ein frommes Volk. Ein Dichter, der den schönen Vers prägte: *Ὅς κε θεοῖς ἐπιπείθεται, μάλα τ' ἔκλυον αὐτοῦ*, ist ein Apostel der Gottesfurcht, und das berühmte Chorlied des Sophokles: *Ἐἰ μοι ζυνεῖη φέρουσι* in König Oidipus preist in unvergänglicher Schöne die Bedingungen und Wirkungen des religiösen Lebens. Und ein Theologe ist Platon nicht minder, als ein Philosoph und Dichter.

So habe ich an einigen Beispielen nachzuweisen gesucht, daß auf keinem in Betracht kommenden Gebiet eine Kluft zwischen alter und neuer Zeit besteht, daß im Gegenteil die Fäden hinüber und herüber fließen.

Ich habe mir den schwerwiegendsten Einwand bis zuletzt aufgespart. Ist eine solche Betrachtung der Antike wissenschaftlich zu rechtfertigen? Tragen wir nicht in die Alten hinein, was nicht in ihnen ist, und verfallen so der Gefahr tendenziöser Entstellung? Darauf ist zu erwidern, daß diese Gefahr, wenn sie überhaupt denkbar ist, dadurch vermieden werden kann, daß die Schule in engerer Fühlung mit der Wissenschaft bleibt. Der Lehrer hat sich und seinen Schülern in erster Linie klar zu machen, was der Autor für seine Zeit bedeutet; erst an zweiter Stelle ist es nicht nur sein Recht, sondern auch seine Pflicht, zu sagen, was er für uns bedeutet. Das erste ist die wissenschaftliche Betrachtung der

Alttertumswissenschaft, das zweite die pädagogische des Humanismus. Beide sind berechtigt auf ihrem Gebiete, dort der Historismus, hier der Humanismus, beide nicht ausschließende Gegensätze, sondern verschiedene Betrachtungsweisen, die durch die Eigenart der lernenden Jugend bedingt sind. Die Universität hat die Verpflichtung, das Objekt der Forschung in seiner Reinheit zu ergründen und darzustellen, die Schule macht sich die Ergebnisse der Forschung zu nütze und verwendet sie zur Erziehung der Jugend. Der Lehrer muß beide Arten der Betrachtung beherrschen. Die historische Betrachtung ist der Jungbrunnen, aus dem er seine Kraft schöpft, um sie in den Dienst des Humanismus zu stellen, d. h. der Erziehung unserer Jugend durch Griechen und Römer.

Friedrich Aly.

## Die 18. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins am 27. September 1909 zu Graz.

Am Vormittag des 27. September wurde die besonders auch von Österreichern zahlreich besuchte Generalversammlung des Gymnasialvereins durch den derzeitigen ersten Vorsitzenden Gymnasialdirektor Dr. Aly von Marburg i. S. mit folgenden Worten eröffnet:

„Meine hochgeehrten Herren! Im Namen des Vorstandes begrüße ich unsere Mitglieder und Gäste auf das herzlichste. Es ist ein bedeutungsvoller Augenblick, in dem wir unsere Beratungen hier beginnen. Zum ersten Male betritt unser Verein österreichischen Boden. Als vor nunmehr 19 Jahren Männer verschiedenster Berufssphären in Berlin zum Schutze des humanistischen Gymnasiums unsern Verein gründeten, da beschlossen sie in vorausschauender Einsicht, den Wirkungskreis ihrer Bestrebungen auf alle Länder deutscher Zunge zu erstrecken, in der Überzeugung, daß die Erhaltung humanistischer Bildung eine Vorbedingung deutscher Kultur, daß sie eine nationale Aufgabe sei, die nicht an den politischen Grenzen Halt mache. Das Volk Goethes und Kants ist ohne enge Fühlung mit Hellas und Rom nicht denkbar. In der ersten Zeit haben unsere Versammlungen abwechselnd im Norden und Süden des deutschen Reiches stattgefunden, solange es sich darum handelte, dem reorganisierten Gymnasium die humanistische Grundlage zu erhalten. Dies ist in den preussischen Lehrplänen von 1901 im wesentlichen gelungen, und auch in den übrigen deutschen Staaten sind die zwei gesunden Grundgedanken der preussischen Reform anerkannt, die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen und die Betonung ihrer Eigenart in ihrer organischen Weiterentwicklung. Freilich wurde der Schulfriede damit nicht hergestellt, der Kampf wurde von radikalen Schwärmern wieder aufgenommen und mit einer fanatischen Gehässigkeit geführt, die dem wissenschaftlichen Sinn der Gegner ein übles Zeugnis ausstellte. Um so freudiger wurde von uns die Tatsache bewillkommenet, daß in den beiden Kaiserstädten Vereine der Freunde des humanistischen Gymnasiums begründet wurden, die mit jugendfrischer Energie und unter dem Beistand unserer ersten Männer das Bekenntnis ihrer humanistischen Gesinnung betätigten. Wir haben beiden Schwesternvereinen von Anfang an treue Bundesgenossenschaft gehalten und können uns freuen, daß unsere gute Sache jetzt von drei großen Vereinen kraftvoll vertreten wird. Es ist kein Zufall, daß wir gerade diesmal in den dem deutschen Reiche eng verbündeten Staat gezogen sind. Ist doch auch hier der Kampf um die Schule heiß entbrannt, hat doch auch Österreich seine Schulkonferenz, eine neue Prüfungsordnung und neue Lehrpläne erlebt. Wir

haben daher die freundliche Einladung des Präsidiums der 50. Philologen- und Schulmännerversammlung mit geziemendem Dank und aufrichtigster Freude willkommen geheißen und hoffen, uns gerade mit den österreichischen Freunden über die Lebensprinzipien der humanistischen Schule leicht zu verständigen. Möchte diese Versammlung uns, vor allem aber der nationalen Sache, die wir mit aller Hingebung vertreten, reichen Gewinn bringen.“

Im Besonderen wurden von dem Vorsitzenden die Vertreter der beiden Schwestervereine begrüßt, Dr. Frankfurter, „der unermüdlische, opferfreudige Schriftführer des Wiener Vereins, dessen Mitteilungen auch den Mitgliedern des Gymnasialvereins stets wertvoll und lehrreich sind“, und Herr Direktor Dr. Lück von Steglitz, der zweite Vorsitzende der Berliner Vereinigung. Ihr erster Vorsitzender, Pastor Professor D. Scholz in Berlin, der uns vor zwei Jahren in Basel ebenfalls mit seiner Anwesenheit erfreute, war diesmal leider am Erscheinen gehindert. Ferner dankte Direktor Aln dem Herrn Präsidenten der Philologenversammlung für sein freundliches Entgegenkommen in der Bestimmung des Termins unserer Zusammenkunft, Seiner Magnifizenz dem Herrn Rektor der Grazer Universität für die gütige Überlassung des Versammlungsraumes und Herrn Regierungsrat Adamek für die liebenswürdige und ungemein förderliche Unterstützung in der Vorbereitung unserer Sitzung. Sehr günstig lauteten die Mitteilungen des Vorsitzenden über den Personal- und den Rassenbestand des Vereins, die er unserem rührigen, höchst verdienten Schatzmeister, Herrn Oberlehrer Dr. Lisco, verdankte, der leider abgehalten war nach Graz zu kommen. Die Mitgliederzahl war am 4. Juni 1908 (an welchem Tage unsere vorjährige Generalversammlung stattfand) 2511. Durch Tod oder Austritt verloren wir seitdem 125, neu eingetreten aber sind 284, so daß sich gegenwärtig die Zahl auf 2620 beläuft. Der günstige Stand unserer Finanzen aber mag dadurch bezeugt werden, daß vonseiten der Vereinsleitung der von der Versammlung mit lautem Beifall angenommene Antrag gestellt werden konnte, der Jubiläumsstiftung, über deren Verwendung die 50. Philologenversammlung beschließen sollte, die Summe von 500 Mark zu überweisen. Den Schluß der eröffnenden Ansprache bildete die Verlesung der Namen, deren Träger dem Verein seit dem vorigen Jahr durch den Tod entzogen worden sind. Es sind folgende:

Schulvorsteher J. Mars, Kristiania. — Gymnasialdirektor Joh. Akenz, Emmenrich. — Gymn.-Direktor Prof. Dr. Franz Albracht, Naumburg. — Gymn.-Direktor Dr. Julius Alsbach, Düsseldorf. — Gymn.-Professor Ad. Uydarn, Leobsdorf. — Prov. Schultat Professor Dr. Christian Baier, Rassel. — Studienrat Professor Dr. Bauer, Augsburg. — Oberstudienrat A. Bergmann, Gymnasial-Rektor a. D., Würzburg. — Rentner Karl Berle, Frankfurt a. M. — Gymn.-Prof. Dr. Ernst Bielig, Züllichau. — Gymn.-Professor Bunkofer, Wertheim. — Gymn.-Professor Dr. Paul Deuticke, Berlin. — Konrektor a. D. Professor Dr. Diestel, Dresden. — Pfarrer Dr. Driesen, Cleve. — Gymn.-Professor Dr. Erdmann, Charlottenburg. — Gymn.-Prof. Dr. Freye, Hannover. — Gymn.-Professor Jul. Fröling, Homburg v. d. Höhe. — Gymn.-Professor Dr. Fügner, Hannover. — Gymn.-Professor Arthur Goldbach, Danzig. — Gymn.-Professor Dr. Albert Gombert, Breslau. — Oberlandesgerichtsrat Dr. Gopler, Hamburg. — Gymn.-Professor Franz Gottschalk, Patschkau. — Gymn.-Direktor Heinr. Guhrauer, Wittenberg. — Gymn.-Professor Haccius, Colmar. — Gymn.-Professor a. D. Dr. Henke, Göttingen. — Gymn.-Professor a. D. Ernst Hermann, Baden-Baden. — Gymn.-Professor Dr. Hiemer, Stuttgart. — Gymn.-Professor Alois Hofmann, Göß b. Leoben. — Gymn.-Professor Dr. Bernh. Hübner, Köln. — Geh. Regierungsrat R. von Hymmen, Bonn-Endenich. — Gymn.-Professor a. D. Rähler, Weimar. — Geh. Sanitätsrat Dr. Kalischer, Berlin. — Gymn.-Professor Koupisch, Stade. — Gymn.-Professor Dr. Paul Knapp, Lüdingen. — Gymn.-Professor Dr. Rud. Kohnmann, Quedlinburg. — Schulinspektor a. D. Dr. Konze, Frankfurt a. M. —

Geh. Hofrat Kraentel, Konstanz. — Regierungsbaumeister Lütjje, Berlin. — Gymn.-Professor Theodor Merklein, Halle. — Gymn.-Direktor a. D. Professor Dr. Heinr. Milz, Bonn. — Gymn.-Professor Heinrich Müller, Frankfurt a. M. — Gymn.-Direktor Professor Naber, Lemgo. — Amtsgerichtsrat Dr. Niepold, Gera. — Gymn.-Professor a. D. Dr. Pfaff, Heidelberg. — Pastor Richter, Waltersdorf. — Gymn.-Oberlehrer und Bibliothekar Röttinger, Münnerstadt. — Stadtrat Th. Schmidt, Höxter. — Gymn.-Direktor Professor Dr. Bomberg, Dillenburg. — Gymn.-Professor Dr. Karl Wenzig, Breslau. — Kaufmann W. Wesselmann, Hamburg.

Hierauf folgte der Vortrag des Gymnasialdirektor Dr. Polaschek aus Wien **Über die für erfolgreichen Betrieb des lateinischen und griechischen Unterrichts erforderlichen Stundenzahlen und über die Mittel, durch die man deren Verminderung gutmachen zu können glaubt.**

M. H., wenn es noch eines Beweises bedürfte, daß auf geistigem Gebiete zwischen Österreich und Deutschland eine innige Wechselwirkung besteht, so wird er ohne weiteres erbracht durch die Vorgänge auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. Nur sind wir hierzulande insofern in einer schlimmeren Lage, als die Vorbedingungen, die draußen im Reiche Anlaß zum Ansturm geben, durchaus nicht immer in allen Teilen bei uns stimmen.

Ich erinnere an die Kämpfe um die Gleichberechtigung der Realschulabsolventen mit denen der Gymnasien. Weil sie draußen ausgesprochen wurde, wollte man sie auch hier haben, was übrigens begreiflich ist. Daß aber draußen die Realschüler gerade so lange die Schulbank drücken müssen wie die Gymnasiasten, bei uns dagegen sie um ein ganzes Jahr damit früher fertig werden, das hat man durch allerlei Berechnungen und Vergleichen als harmlos und irrelevant hinstellen wollen.

Diese Berechtigungskämpfe der Realschule waren deswegen für unser Mittelschulwesen von ganz besonderer Bedeutung, weil sie den Kampf gegen das Gymnasium verschärften, ja ihn geradezu zu einer Heze gegen das gymnastiale Studium überhaupt und gegen die Hauptvertreter der gymnastialen Eigenart, die klassischen Philologen insbesondere, gestalteten. Aber auch sie hatten ihre ursprüngliche Nahrung in Vorgängen draußen im Reiche, wo der Kampf um das humanistische Gymnasium besonders in den 80er und 90er Jahren wogte, und bis heute trotz der ausgesprochenen Gleichberechtigung aller Vollenanstalten, wenn auch vermindert, weiterdauert.

Nun und worum handelte es sich in erster Linie? Um die angebliche Überwucherung des altsprachlichen Unterrichtes, der womöglich eingeschränkt oder zum Teile oder gar ganz abgeschafft werden sollte. In diesem Sinne wurde und wird auch bei uns der Kampf geführt. Nur vergessen diese Himmelsstürmer, daß diese Überwucherung der alten Sprachen in dem Maße wie in Deutschland, zumal in Sachsen oder Württemberg, bei uns gar nie bestand, sondern daß seit dem Inslebentreten des reorganisierten Gymnasiums (1849) ein billiger Ausgleich zwischen den realen und humanistischen Fächern getroffen wurde. Trotzdem wurden alle möglichen Tonarten angeschlagen, die immer dasselbe Thema variierten, die Überwucherung des altsprachlichen Unterrichtes müsse fallen; man sprach zwar nicht von seiner angeblich entnationalisierenden Eigenschaft wie

draußen im Reiche; aber daß der Junge nach Absolvierung des Gymnasiums und Übersetzung über die unbedingt abzuschaffende Eiselsbrücke, die da Reifeprüfung heißt, als halber oder ganzer Kretin, noch dazu mit sahlfärbigen eingefallenen Wangen, in vorgebeugter Haltung und mit schlotternden Knien und einem mächtigen Brett vor den Augen seine Anstalt verlasse, das war so ziemlich das Amen dieses antigymnasialen Gebetes.

Es kamen die sogenannten Enqueten von Vereinen, die neben Sachlichem reichlich Persönliches sonder Skrupel vorbrachten, es flatterten Flugschriften auf mit liebenswürdigen Titeln wie „Gymnasium oder Zuchtthaus?“ — den Namen dieses edelmütigen Verfassers will ich nicht der verdienten Vergessenheit entreißen — es kamen Artikel über Artikel in allen möglichen gelesenen und ungelesenen Zeitungen und Zeitschriften, Angriffe auch in parlamentarischen Körperschaften selbst von philologischen Kollegen gegen das humanistische Gymnasium und im besonderen selbstverständlich gegen die Philologen als die Träger und in manchen Augen auch als die Urheber allen gymnasialen Elends.

Die berufenen Vertreter der gymnasialen Sache taten so gut wie nichts. Es wiederholte sich bei uns genau derselbe Vorgang wie draußen im Reich. Die Angriffe waren zum größeren Teil so rüd, die Übertreibungen so flachliegend, die Behauptungen, die mit dem bekannten Brustton der Überzeugung vorgetragen wurden, vielfach so unsachlich und so wenig die Kenntnis des gegenwärtigen Gymnasiums verratend, daß es tatsächlich nicht die Mühe zu lohnen schien, in einem mit solchen Mitteln geführten Kampfe zur Ab- oder Gegenwehr zu schreiten. Man unterschätzte also, wie einst außerhalb der schwarzen Pfähle, diese gegen den Bestand des Gymnasiums gerichtete Bewegung. Erst als bereits das Dach über unserem Hause zu brennen anfing, da kam einige Abwehr, da trat auch die bedeutendste Schutzgründung ins Werden, der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien“.

Inzwischen hatten es aber die Reformfreunde verstanden, fast die ganze Presse und einen bedeutenden Teil unserer Parlamentarier für sich zu gewinnen, sodaß z. B. sogar ein Führer einer großen parlamentarischen Partei selbst unter die Reformler ging und Lehrpläne für einen Mittelschultypus ausarbeitete.

Der größte Erfolg der Reformmänner aller Schattierungen lag aber darin, daß der damalige Unterrichtsminister die bekannte, im Januar des Vorjahres abgehaltene „Mittelschul-Enquete“ einberief. — Die Zwischenzeit zwischen der Ankündigung und der Abhaltung dieser Beratungen von Männern, die zumeist Nichtfachmänner und führende Personen innerhalb der antigymnasialen Bewegung waren, war für das Gymnasium eine wahre Leidenszeit. Die Ungewißheit, was die Zukunft bringen werde, übte einen fühlbar mächtigen Druck und, je näher der Zeitpunkt rückte, da die Enquete abgehalten werden sollte, desto unheimlicher wurde es: eine gewisse Nervosität hielt Schüler, Lehrer und Schülereckern in Atem. Wir Philologen hatten das Gefühl, daß unser oberster Chef nicht unser Freund sei, was sich auch später bestätigte, da er die Philologie und ihren Bestand am Gymnasium von den Philologen selbst abhängig machen wollte, von den Philologen, die trotz der Verunglimpfungen, die vielleicht einzelne, aber

doch niemals den ganzen Stand treffen konnten, kein Wort der Abwehr bei ihrem obersten Vorgesetzten fanden. Der Bestand des alten humanistischen Gymnasiums schien nur mehr nach Wochen oder, wenn es gut ging, nach Monaten zu zählen. Daß der griechische Unterricht völlig abgeschafft oder zum Wahlfach erklärt würde, schien ausgemacht. Bezüglich des Lateins, das sich merkwürdigerweise einer gewissen Schonzeit auch bei den starren Schulreformern zu erfreuen schien, erwartete man, daß es beschränkt und das deutsch-lateinische Skriptum fallen gelassen würde. Und die Aussichten wurden noch um so trüber, als es fast täglich in dem einen oder anderen größeren Blatte Anrempelungen gab und Sitzungen der verschiedenen interessierten Vereine abgehalten wurden, um ja die dort herrschende Meinung der demnächst stattfindenden Konferenz zu suggerieren. Man denke sich die Einwirkung auf den inneren Schulbetrieb. Ich erinnere mich dessen genau, wie mich ein anerkannt tüchtiger und ernster Kollege gelegentlich fragte: „Ja, sage mir, lernen bei Euch die Buben noch etwas?“ Ich denke: daß eine solche Frage überhaupt möglich war, das sagt alles.

Nun kam die Enquete.

Was da alles durchsickerte, schien nicht besonders erbaulich. Baron Gautsch z. B., der zweimalige Unterrichtsminister, der seinerzeit machtvoll in die ganze innere Organisation des Mittelschulwesens eingegriffen hatte, „der mächtigste Mann der Enquete“, wie er von Höfler (öiterr. Rundschau 1908, S. 378) genannt wurde, der sich übrigens unzweideutig als Freund des klassischen Gymnasiums gab und dieses und seine Lehrer warm verteidigte, er schlug vor, je 6 Stunden Latein im Untergymnasium, je 5 im Obergymnasium, dazu Beseitigung der Hinübersetzungen auf allen Stufen; dem Griechischen, das ohnehin unter der geringen Stundenzahl seufzte, wollte er in der III. und VII. Klasse gar je eine Stunde wegnehmen. Sektionschef Baron Bidoll, der ehemalige Direktor des Theresianums, hatte in einer bemerkenswerten Rede die Behauptung aufgestellt, der bisherige Unterrichtserfolg auf der Unterstufe und die Kenntnisse der Antike auf der Oberstufe des Gymnasiums stünden in gar keinem Verhältnisse zur aufgewendeten Zeit. Nun, statt zu schließen: „Man muß das Stundenausmaß erhöhen, damit mehr geleistet werde“, machte er den Vorschlag, mit dem Lateinischen in der V., mit dem Griechischen in der VI. Klasse zu beginnen, wobei er überdies nur die bisher üblichen Stundenzahlen bewilligte, dabei aber an den bisherigen Zielen festhalten wollte. Reichsratspräsident Pattai, ein warmer und überzeugter Freund der Antike, der am liebsten auch die Realschule der antiken Bildung zuführen möchte, sprach sich für die Hinaufrückung des Griechischen in die V. Klasse aus und weiter hieß es, Univ.-Prof. Ortina aus Prag habe in einer geistvollen Rede — das sind ganz besonders gefährliche Reden, die geistvoll — den Antrag gestellt, das Lateinische in die III., das Griechische in die V., allerdings mit größerer Stundenzahl als bisher, zu verlegen. Andere Vorschläge übergehe ich.

War es da ein Wunder, wenn man in Philologenkreisen den schließlichen Entscheidungen mit sehr gemischten Gefühlen entgegen sah? Man war auf alles gefaßt, selbst auf ein Zurückschrauben unserer Gymnasien etwa auf den russischen

Standpunkt. Ich selbst fühlte mich gedrängt, in einem im Februar des Vorjahres in der Wiener Mittelschule gehaltenen Vortrage: „Die Mittelschulenquete und die Zukunft der klassischen Philologie, insbesondere des Lateinischen, am Gymnasium“ (österreich. Mittelschule 1908, S. 258 ff.) den mit apodiktischer Sicherheit ins Publikum getragenen angeblichen Plänen der Unterrichtsverwaltung, nämlich nebst dem deutsch-lateinischen Skriptum bei der Reifeprüfung auch die Hinübersetzungen in den Oberklassen aufzulassen, in der Weise entgegenzutreten, daß ich vorschlug, diese Übersetzungen, wenn es schon so im 12-Rat der Himmlichen beschlossen sein sollte, doch erst im 2. Semester der VIII. Klasse aufzugeben. Da wären höchstens 2 Arbeiten verloren gewesen oder eigentlich gar nichts, weil nach der damals noch zu Recht bestehenden Reifeprüfungsordnung die schriftlichen Arbeiten bereits anfangs Mai stattzufinden hatten und darauf vielfach nach Gewohnheitsrecht keine Schularbeiten mehr gegeben zu werden pflegten.

Man sieht aber, welche Spannung in der Schulatmosphäre geherrscht haben muß. Eine Lösung dieser Spannung brachte allerdings die Schlußrede des Ministers insoferne, als er die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums als ein Ergebnis der Mittelschulenquete hinstellte: denn es sei für die nächste Zeit der heftig geführte Streit um das humanistische Gymnasium jedenfalls in der Weise entschieden, daß dasselbe nicht verschwinden solle. Man vergleiche hierzu das im Auftrage des Unterrichtsministeriums herausgegebene Protokoll der Enquete (Wien, Hölder 1908, pp. XIII + 760, gr. 8<sup>o</sup>). Die unmittelbaren Folgen der Enquete stellten sich bald ein. Es kam zunächst der bekannte Prüfungs- und Klassifikationserlaß, der von allen beteiligten Faktoren, soweit sie nicht voreingenommen sind, mit Genugtuung begrüßt wurde. Es kam der Reifeprüfungserlaß, der allerdings bei der Schwierigkeit der Sache nicht diese weitgehende Billigung finden konnte. Es kamen dann die Lehrpläne für die neu eingeführten Typen des Real- und Reformrealgymnasiums — für das letztere allerdings nur ein Stundenziffernschema —, eine Entlehnung aus dem deutschen Mittelschulwesen, von deren Notwendigkeit man eben nicht überzeugt sein mußte.

Der historische Berdeprozeß unseres Mittelschulwesens drängte vielmehr zu einer Lösung, wie ich sie zuerst und nach mir besonders Thumser gefordert hatte und wie sie auch im großen Ganzen von unserem Wiener Gymnasialverein als notwendig verlangt wurde: Erweiterung des Realschulstudiums auf 8 Jahre mit Freiegebung des Hochschulstudiums für beide Typen, Ausgestaltung der Bürgerschule behufs Entlastung der Mittelschulen, Errichtung möglichst vieler Fachschulen und Regelung des Berechtigungswesens. Aber es kam anders. Statt der alten bewährten 2 Wege sollen von nun an 4 oder, wenn man den Letzterer Typus dazunimmt, 5 Wege zum Hochschulstudium und zu gewissen sonstigen Berechtigungen führen.

Man kann am Ende auch mit dieser Entwicklung einverstanden sein. Es ist dies ja auch ein Standpunkt, in dieser Art den naturnotwendig verschiedenen Befähigungen der Jugend entgegenzukommen. Was aber bei dieser Neuregelung zu bedauern ist und bleibt, ist der Umstand, daß die notwendigste Reform, der

Urgrund der ganzen antigymnasialen Bewegung, die Erweiterung der 7klassigen Realschule in eine mit den andern vollständig gleichberechtigte 8jährige Vollanstalt, nicht durchgeführt wurde. Nicht als ob mir um den Bestand des humanistischen Gymnasiums bangte, wenn auch die Zahl der reinen Gymnasien ganz bedeutend durch Druck von oben<sup>1)</sup> und durch Sonderwünsche von Gemeinden und Korporationen nach neuen Typen — und ferner infolge der Berechtigungen des neuen Realgymnasiums, die viel weitergehen als in Deutschland, sinken wird. Denn das war von vornherein klar, und wir brauchen es auch im Interesse der altehrwürdigen und doch immer, wenn es notwendig wird, wieder sich erneuernden Lateinschule und ihrer Schüler meines Erachtens gar nicht zu bedauern. Allein das Bedenkliche an dieser Regelung liegt darin, daß der Kampf der Realschule um die Gleichberechtigung, der Kampf der die klassischen Gymnasien so sehr mitnahm, wieder und zwar um so intensiver aufleben wird, wie das schon in Wort und Schrift angekündigt wird, von den Schulreformern nicht zu reden, die erst im Juli dieses Jahres anlässlich ihrer Tagung in Gmunden wieder zeigten, daß sie mit dieser Art der Regelung der Mittelschulfrage nicht einverstanden sind, d. h. also, daß der Kampf zumal gegen das alte Gymnasium fort-dauern werde. Man sieht aber auch hier, daß die reichsdeutschen Verhältnisse Patendienste leisteten, wenn es auch nicht zur Anfügung des Schlußgliedes an der Neuregelungskette, zur Erweiterung der Realschule auf 8 Jahre kam.

Die Erwartung konnte nun wohl ihre Berechtigung haben, daß bei der demnächst zu erwartenden Neuregelung der Lehrpläne für das humanistische Gymnasium auch das deutsche Muster erhalten und daß demnach auch die innerhalb 5 Mittelschultypen schwieriger gewordene Behauptung des alten Gymnasiums durch autoritative Betonung seiner Eigenart erleichtert werde. Dazu kam der wichtige Umstand, daß der bisherige Präsident des „Vereines der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ in Wien Graf Stürgkh auf den in dieser Zeit ganz besonders verantwortungsvollen Posten eines Unterrichtsministers berufen wurde. Wir Freunde der klassischen Studien schöpften neue Hoffnung. Vor allem lebte in uns die Überzeugung, daß nunmehr eine Herabminderung der Stundenzahl, sei es im Lateinischen oder im Griechischen, nicht erfolgen werde, wenn wir auch erwarten zu müssen glaubten, daß eine stärkere Betonung der realistischen Gegenstände erfolgen würde.

Der neue Lehrplan erschien. Der Einführungserlaß sprach tatsächlich davon, daß die „Eigenart“ des humanistischen Gymnasiums — ein Schlagwort, das auch draußen im Reiche eine ganze Literatur auslöste — gewahrt werden müsse. Das war endlich eine freudige Genugtuung. Man erwartete jetzt, daß nicht nur keine Stunden aufgegeben werden, sondern daß wahrscheinlich, da die Eigenart des Gymnasiums gewahrt werden müsse, endlich auch eine Stundenvermehrung erfolgen werde.

1) Minister Marchet forderte geradezu zu Typenänderungen auf; man vergleiche die Einführungsverordnung betreffend die Errichtung von Realgymnasien und Reformrealgymnasien.

Als man aber einen Blick in den Lehrplan selbst warf, da fiel zunächst die Verminderung der Gesamt-Stundenzahl von 230, bzw. 233<sup>1)</sup> auf 224, bzw. 226 auf — und siehe da! unter den reduzierten Gegenständen befand sich das Latein, das in der II. Klasse von 8 auf 7 Stunden gesetzt wurde. Das war allerdings eine Enttäuschung. Das Neue der Verordnung, daß das Griechische in der VII. Klasse, allerdings nur „auf Antrag der Landeschulbehörden im Einvernehmen mit den Lehrkörpern“ und „je nach dem Verhältnis der Gesamtzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden“ — an mehrsprachigen Anstalten geht das natürlich nicht — „auch die Erweiterung auf 5 Stunden gestattet werden“ könne, konnte keine Freude mehr bereiten, weil es keine allgemeine Geltung haben konnte.

Man kann sich nun einen Begriff davon machen, welchem Drucke der jetzige Unterrichtsminister ausgesetzt gewesen sein möchte, wenn er, der seine überzeugungstreue Anhänglichkeit an das klassische Gymnasium wiederholt schon bewiesen hat, unter dessen Präsidentschaft in der an seinen Vorgänger gerichteten Denkschrift des Vereines der Freunde des humanistischen Gymnasiums (vgl. 8. Heft der Mitteilungen S. 5 ff.) die Forderung aufgestellt wurde, an der Stundenzahl des Lateinischen im humanistischen Gymnasium nichts zu ändern, im Griechischen dagegen in der IV. und VII. Klasse je eine Stunde zuzugeben, wenn er, sage ich, diese Stundenverkürzung nicht mehr verhindern konnte, die Vermehrung der Griechisch-Stunden in der VII. Klasse aber gar so verlausulieren zu müssen glaubte. Trotzdem müssen wir ihm danken und zwar recht von Herzen danken, daß er, wenn er uns auch nicht alles zu Dank tun konnte, von uns ein noch größeres Unheil abwehrte, dessen letzte Konsequenz jedenfalls eine Herabsetzung des Lehrzieles in den klassischen Sprachen gewesen wäre.

Ein Laie war es, allerdings ein mächtiger Laie, der es zuerst bei der Enquete ausgesprochen hatte, daß 6 Stunden Latein auf den 2 untersten Stufen genug wären. Und merkwürdigerweise, ohne daß hiesfür in der Fachliteratur auch nur irgend ein Anhaltspunkt gegeben gewesen wäre, daß dem so ist, und wiewohl sich die Fachmänner nie dahin geäußert hatten, daß die 8 Stunden Latein in der ersten und zweiten Klasse mehr als genug seien, weil die Formen den Zungen so überfest säßen, daß man das ganze grammatische Pensum in viel kürzerer Zeit in Sicherheit bringen könnte, fanden sich auch Schulmänner, die dieses neue Evangelium mitpredigten und es beinahe verschuldet hätten, daß man ihren Wünschen, die man als Wünsche aller Beteiligten auffassen konnte, schon so gut wie nachgab. Die Rettung der 3 von den aufzugebenden 4 Lateinstunden haben wir jedenfalls dem jetzigen Minister zu danken. Es ist aber begreiflich, daß wir den Verlust auch nur einer Stunde nicht verwinden können, weil dieser Verlust eine Stufe traf, wo man auch nur einer Stunde wegen der Befestigung und Sicherung der grammatischen Kenntnisse (denn sie diente niemals der Vornahme eines neuen Stoffes) gar nicht entraten kann.

1) nämlich wenn man das jetzt überall obligate Schreiben, Turnen und Zeichnen auch in den früheren Lehrplan einbezieht, denn es waren diese Gegenstände an vielen Gymnasien obligatorisch.

Ich wäre, m. G., gewiß der letzte, der da im Zeitalter des Dampfes, der Elektrizität, der Zeppeline und Aeroplane, verlangen möchte, es solle die Eigenart des Gymnasiums dadurch zum Ausdruck kommen, daß man vor allem oder nur die klassischen Sprachen betreiben solle. Die realistischen Fächer sollen gewiß zu ihrem Rechte kommen, der junge Mensch unserer Zeit verträgt nicht mehr die einseitig idealistische Bildung; sie bestand aber auch seit unserem Organisationsplan nicht mehr, und noch heute ist der realistische Einschlag im gymnasialen Unterricht bei uns relativ stärker als z. B. in Deutschland (man vgl. meinen genannten Vortrag S. 258, Anm.). Aber wenn schon von der Eigenart des Gymnasiums ex cathedra gesprochen wird (und es lag in der Luft, daß davon gesprochen werden mußte, weil neben die 2 alten bisherigen Mittelschultypen 2, bzw. 3 neue Typen mit fast gleichen Berechtigungen, wie sie das alte Gymnasium hatte, traten) und wenn weiter die Tatsache schon feststand, daß das neue Realgymnasium für Latein 45 Stunden aufwies, so mußte man notwendigerweise erwarten, daß die bisher dem Gymnasium zugewiesene Stundenzahl nicht nur nicht gekürzt, sondern unbedingt erhöht werde.

Ich will hier von reichsdeutschen Verhältnissen nicht reden, aber unter Eigenart der Gymnasien kann ich doch nur das verstehen, daß innerhalb der humanistischen Unterrichtsfächer die klassischen Sprachen wirklich ganz besonders überwiegen sollen, weil doch sie dem humanistischen Gymnasium das Zeichen ausdrücken. Wenn ich nun von der an allen Anstalten gelehrten Religion und den technischen Fächern (Schreiben, Zeichnen und Turnen) absehe, so stellt sich das Verhältnis der humanistischen, d. h. der sprachlich-historischen, Fächer gegenüber den realistischen in dem bisherigen vielfach schon reformierten Lehrplan des Gymnasiums ungefähr wie  $2 \cdot 1 : 1$  oder mit Berücksichtigung der möglichen Erweiterungen fast wie  $2 : 1$ ; im neuen Lehrplan, der die Eigenart des Gymnasiums zu wahren verspricht, haben wir genau dasselbe Verhältnis von  $2 \cdot 1 : 1$ , bzw. mit Einrechnung der möglichen Erweiterungen von  $2 : 1$ , während z. B. in Württemberg das Verhältnis  $2 \cdot 4 : 1$ , in Preußen  $2 \cdot 7 : 1$ , in Sachsen  $2 \cdot 9 : 1$  oder mit erhöhter Stundenzahl gar  $3 : 1$  ausmacht. Bedenkt man ferner, daß im neuen Realschullehrplane das genannte Verhältnis  $1 : 1 \cdot 05$  lautet, was uns sagen will, daß diese für die Pflege der realistischen Fächer geradezu vorherbestimmte Anstalt die humanistischen Fächer so sehr achtet, daß sie dieselben fast in gleichem Ausmaße wie die realistischen pflegt, so müssen wir wohl zu dem Schlusse gelangen, daß durch die Neuregelung die Eigenart des Gymnasiums nicht in dem Maße gewahrt wurde, wie es wünschenswert gewesen wäre. Sie könnte nur gewahrt werden, wenn man sich endlich entschloße — und man muß es aussprechen trotz des zu erwartenden Steinigungstodes durch die Schulreformer und Schulhygieniker —, die Stundenzahl in den alten Sprachen entsprechend zu vermehren.

Ich weiß, daß es sicherlich einen Vorzug bedeutet, wenn die wöchentliche Stundenzahl so bemessen ist, daß einem halbwegs veranlagten Schüler noch immer Zeit bleibt, neben den Schulfächern so manches auf dem Gebiete des Schönen zu lernen. Allein schon ein Vergleich mit dem Realschüler belehrt

uns, daß er an der Oberrealschule um 4—5 Stunden wöchentlich mehr hat als der Obergymnasiast und auch in der Unterrealschule ist die I. und II. Klasse um je 1, die IV. Klasse um 2 Stunden mehr belastet. Ich will nun nicht die Abgeschmacktheit begehen und sagen: dafür hat der Realschüler bei fast gleichen Berechtigungen um 1 Jahr weniger Studium; denn dieses 1 Jahr muß er hereinbringen, wenn er gewisse Universitätsfächer (allerdings nur diese) studieren will. Wenn wir aber erwägen, daß im benachbarten deutschen Reiche — und da sind wir gewiß zu einem Vergleich berechtigt, da es sich um gleichaltrige Jungen handelt —, daß also da die Schüler bis zu 37 Stunden zu tragen haben, dann wird meine Forderung nach Stundenmehrung nicht mehr den Gedanken an Utopien aufkommen lassen.

Es kommt aber noch etwas anderes hinzu. Die moderne Pädagogik verlangt die Verlegung der Hauptarbeit in die Schule. Dieser Gedanke ist auch im Einführungserlasse zum Normallehrplan des Gymnasiums berührt (vgl. auch die Denkschrift des Vereines der Freunde des humanistischen Gymnasiums S. 7 f.). Daß man bei der jetzt verkürzten Stundenzahl und bei derselben Zielleistung so wie bisher auf eine intensive häusliche Arbeit der Schüler nicht wird verzichten können, scheint mir weiter keines Beweises zu bedürfen; denn jede Stunde Wenigerarbeit in der Schule muß selbstverständlich die häusliche Arbeit steigern, wie umgekehrt durch Mehrarbeit in der Schule weniger Arbeit daheim bedingt wird, — selbstverständlich immer unter Voraussetzung der nicht geänderten Zielleistung.

Und schließlich noch etwas. Die neuen Lehrpläne haben den Lektürefanon erweitert, was wieder im Interesse des Unterrichts nur zu begrüßen ist. Was haben aber die Schüler von dieser Erweiterung, wenn die Stundenzahl dieselbe geblieben ist? Wir haben z. B. jetzt die Möglichkeit, in der VII. Klasse die Plinius-Briefe zu lesen. Ich leugne nicht, daß so manche davon wirklich lesenswert sind, aber lese ich sie mit meinen Schülern, dann finde ich nicht mehr die Zeit, die weit ursprünglicheren und in vieler Hinsicht wertvolleren Briefe Ciceros zu lesen.

Man sieht also, die Eigenart des Gymnasiums und noch so manche anderen Rücksichten fordern geradezu die Vermehrung der Stunden in den klassischen Sprachen.

Nun entsteht die Frage, wie groß diese Vermehrung sein müßte.

Die Stundenzahl in einem Unterrichtsgegenstande hängt wohl in erster Linie von der Zielsetzung ab. Wenn es sich da bloß um „Ziele“ handelte, weil es überhaupt bei jedem Unterricht ein Ziel geben müsse, nun da gäbe es allerdings sehr verschiedene Ansätze. Es ginge z. B. auch, daß wir in der Mathematik als Ziel ansetzen: Kenntnis der 4 Rechnungsarten, aber nicht bloß in ganzen, sondern auch in gebrochenen Zahlen. Weiter nichts. Dem würde im Lateinischen und Griechischen entsprechen etwa die Kunst des Deklinierens und Konjugierens, allerdings mit etwaigen Ausnahmen. Während aber der in der ange deuteten Art ausgebildete Mathematiker für das Leben so ziemlich genügende Kenntnisse besäße, würde man bei dieser Art der Zielsetzung in der Philologie

sofort auf den Gedanken kommen: „Das ist überflüssig und unnütz, weg damit!“ Es wäre denn, daß man zu sprachlichen Leistungen käme, wie ich es heuer in der alten Patriarchalkirche zu Grado erlebt habe, wo ein mir dort bekannt gewordener Herr den Anfang einer Mosaikinschrift: „servus XPI Paulus diaconus . . . .“ mit: „Sei gegrüßt, Christus!“ deuten zu dürfen glaubte. Von dieser Art der Zielfetzung mag auch der Latein-Unterricht in Japan sein, wo man ihn in sage zwei und dazu noch wahlfreien Stunden in einer einzigen Klasse betreibt.

Die Stellung der Alt Sprachen im Gymnasialunterricht aber erfordert eine viel höhere Zielfetzung, wenn er erfolgreich sein, d. h. das leisten soll, was man billigerweise von diesem Bildungsmittel der Jugend als Ertrag verlangen muß. Die klassischen Sprachen dienen neben den realistischen und hier namentlich den mathematischen Disziplinen in der gerade ihnen eigentümlichen Art der Übung und Ausbildung des Intellekts, der Weckung des Sinnes für die wissenschaftliche Erfassung der Sprache und hier wieder nicht in letzter Linie der eigenen Muttersprache, der Erweiterung und Befestigung des sprachlich-historischen Wissens; sie lehren uns durch die Einsicht in die Kultur der Völker, die sie gesprochen haben, unsere eigene Kultur, die ihnen im ersten Belang ihre Grundlagen verdankt, erkennen und verstehen; sie vor allem mit ihrem Reichtum auf allen Gebieten des Wahren, Guten und Schönen wirken im höchsten Maße wissenschaftsfördernd, ethisch und ästhetisch, sodaß man sich nicht wundern darf, daß es Zeiten gab, in denen man wahre Bildung einzig durch das Studium dieser beiden Sprachen und der in ihnen niedergelegten literarischen Schätze erwerben zu können glaubte; kurz sie sind, wie das v. Arnim bei der Mittelschul-Enquete ebenso wahr als überzeugend ausführte (Mittelschul-Enquete S. 169), in überragendem Maße „Kulturunterricht, wenn sie richtig gelehrt werden“.

Darum ist es nicht die richtige Wertschätzung dieses gymnastischen Unterrichts, wenn Baron Gautsch (Mittelschul-Enquete S. 159) zu folgenden Schlussfolgerungen kommt: „Das Ziel des philologischen Unterrichtes kann, wenn es sich nicht um Heranbildung von Philologen handelt, niemals das sein, die jungen Leute so weit zu bringen, daß sie einen Aufsatz oder eine Übersetzung aus der Unterrichtssprache in eine der klassischen Sprachen machen, sondern lediglich das, einen leichteren Autor mit Hilfe eines Lexikons allein zu lesen.“ Wenn dies das wahre Ziel wäre, dann wäre es schade auch um manche der Stunden, die an unserem österreichischen Gymnasium diesen Gegenständen ohnehin in gar zu geringem Maße zugewiesen sind, vielleicht auch um alle; denn auf diese Art wäre es nicht einmal möglich, auch nur zum Wasserspiegel des mächtigen Kulturbrunnens vorzudringen, aus dem wir doch unsere Jugend recht ausgiebig trinken lassen sollen.

Hiezu gehört aber vor allem die grammatische Beherrschung der Sprachen, um auf diesem sichereren Untergrunde die zielsichere Lektüre aufbauen zu können. Hat doch die Lektüre jezt wie auch früher schon an unserem österreichischen Gymnasium eine herrschende Stellung bezogen. Und gewiß ist der Umstand, daß man sie in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichtes gerückt hat, ganz in

Ordnung: denn nur durch die richtig betriebene Lektüre heben wir die Kulturschätze in dem früher angedeuteten Sinne. Freilich ist's mit dieser Einrückung der Lektüre in den Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichtes wie mit vielen Dingen in unseren Zeitläuften. Die Sache wird zum Schlagwort. Weil Lektüre die Hauptsache ist, wird sofort behauptet, das grammatische Wissen und dessen Erweiterung und Befestigung durch unausgesetztes, weil die notwendige Sicherheit beförderndes, mündliches und schriftliches Üben, eine Beschäftigung also, die dem Sprachstudium erst den rechten wissenschaftlichen Wert verleiht, sei nicht notwendig und daher möglichst einzudämmen. Ja, wer den Kuchen haben will, muß sich erst das hiezu notwendige Mehl und die zugehörigen Zutaten beschaffen. Will man eine gedeihliche Lektüre mit dem ihr innewohnendem Nutzen haben, muß man auch die unangenehmere Arbeit, die Beschaffung sicherer grammatischer Grundlagen, leisten, ohne die es einfach nicht geht. Drum kann die Zielsetzung im altsprachlichen Unterricht, sofern er wissenschaftlich bildend sein soll, nicht korkartig auf der Oberfläche schwimmen, sie muß etwas tiefgründig sein und dazu gehört vor allem ausreichende Unterrichtszeit.

Ich will übrigens durchaus nicht verhehlen, daß das Lehrziel es nicht allein ist, das eine entsprechende Unterrichtszeit erfordert, es kann auch noch gewiß andere Rücksichten geben, die da zu beachten wären. In Ländern beispielweise, die eine Tochtersprache des Lateinischen sprechen, könnte vielleicht eine geringere Stundenzahl zur Erreichung desselben Lehrzieles wie bei uns in dieser Sprache ausreichen, weil Grammatik und Vokabelschatz geringere Anforderungen an den Schüler stellen. Anderwärts sind noch andere Hemmnisse zu nehmen, so z. B. in Rußland, wo angeblich eine gewisse, im Volkscharakter selbst gelegene Abneigung gegen die klassischen Sprachen Schuld daran ist, daß man dem Lateinischen in nur mehr 6 Jahrgängen 29, dem Griechischen, das sich aber nur an einigen wenigen Gymnasien noch erhalten hat, 28 Stunden zugeteilt hat.

Nun sei dem, wie ihm wolle, uns liegen die Verhältnisse des deutschen Reiches am nächsten, weil hien und drüben den klassischen Sprachen im erzieherischen Unterrichte der höheren Schulen so ziemlich ganz dieselben Aufgaben zugewiesen sind. Somit wird auch die Festsetzung der Lehrziele in diesen zwei Staaten eine für die Gymnasien beider Staaten grundlegende Bedeutung haben.

Das Lehrziel für das Lateinische lautet bei uns nunmehr so: „Unterstufe: Aneignung der zu gründlicher Lektüre notwendigen grammatischen Kenntnisse; Fertigkeit im Übersetzen eines leichten lateinischen Schriftstellers; Oberstufe: durch gründliche Lektüre erworbene Bekanntschaft mit dem Bedeutendsten aus der römischen Literatur und dadurch Einführung in das Verständnis römischen Kulturlebens; Fertigkeit im Lesen eines nicht besonders schwierigen lateinischen Textes; Weckung des Sinnes für stilistische Formgebung.“ In Preußen lautet das Lehrziel für das Lateinische folgendermaßen: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums.“

Für das Griechische stellt der österreichische Lehrplan folgende Forderungen: „Unterstufe: Grammatische Kenntnis der Formenlehre des attischen Dialektes nebst den notwendigsten und wesentlichsten Punkten der Syntax; Oberstufe: Gründliche Lektüre aus dem Bedeutendsten der griechischen Literatur, soweit es die dem Gegenstand zugemessene beschränkte Zeit zuläßt.“ Der letzte Satz nimmt sich in einem Lehrplan merkwürdig genug aus. Er hätte füglich wegfallen können, wenn er auch in einer etwas veränderten Form im Organisationsentwurf enthalten war. Denn mehr lesen als man Zeit dazu hat, könnte wohl auch ein Tausendkünstler nicht. Wichtiger und ersprießlicher wäre wohl die Angabe des Zweckes der griechischen Lektüre gewesen. Für die preussischen Gymnasien finden wir folgendes Lehrziel: „Auf ausreichende Sprachkenntnis gegründete Bekanntschaft mit einigen, nach Inhalt und Form besonders hervorragenden, Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums.“ Wenn man da genau liest, findet man, daß wir in Österreich in den 8 Jahren altsprachlichen Unterrichtes so ziemlich dasselbe leisten müssen wie unsere reichsdeutschen Kollegen in 9 Jahren. Bei so bewandten Umständen können wir mit Fug und Recht die reichsdeutschen Verhältnisse vergleichen, um unsere diesbezüglichen Einrichtungen ins Licht zu setzen und richtig zu beurteilen. Der einzige, noch mögliche, Einwand, daß wir es draußen mit 9, bei uns mit 8 Stufen zu tun haben, verliert wesentlich an Gewicht, wenn bedacht wird, daß draußen der Junge mit 9, bei uns erst mit 10 Jahren, also um ein ganzes Jahr körperlich und geistig entwickelter, die Schulräume des Gymnasiums betritt.

Wenn wir also die Stundenzahlen hersehen, so würden die auf 6 Jahre verteilten 36 Griechisch-Stunden in Preußen, bzw. fast in ganz Deutschland, bei uns einfach zu übernehmen sein, weil wir auch 6 griechische Jahrgänge haben. Den 68 Lateinstunden, draußen auf 9 Jahre verteilt, würden bei uns für 8 Jahre ungefähr 60 Stunden entsprechen. Das gäbe gegenüber dem jetzigen Stande um 11 Latein- und um 8 Griechisch-Stunden mehr oder mit anderen Worten, die Belastung des Gymnasiasten würde 3 Stunden täglich mehr betragen.

Soviel Realpolitik habe ich mir, m. G., aus meinen langjährigen Kämpfen auf dem Gebiete der Standes- und Schulfragen bewahrt, daß ich weiß, daß diese Vermehrung bei uns ganz undurchführbar ist. Auf diesen Standpunkt stellt sich auch unser Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums, wenn er in seiner schon genannten Denkschrift für Latein die Belassung der vorhandenen Stundenzahl verlangt (und das war damals aus taktischen Gründen berechtigt, weil man darauf gefaßt sein mußte, daß das Latein Stunden werde abgeben müssen), für das Griechische dagegen die Erhöhung der Stundenzahl in der IV. und VII. Klasse von 4 auf 5 als wünschenswert bezeichnete. Wie man aber sieht, wurden bei der Neuregelung auch diese gewiß sehr bescheidenen Forderungen nicht berücksichtigt; denn das Latein verlor 1 Stunde, das Griechische dagegen gewann nur eine ziemlich verlausulierte Quasistunde.

M. G., an Stelle der bekannten Theorie von der warmen Türklinke ist seit längerer Zeit der Pausenerlaß gekommen, der zwischen jeder Unterrichtsstunde eine 10 Minuten-Pause anordnet. Ich bin beileibe diesem Erlasse nicht gram,

die Jungen sollen ihre Erholung haben und ich habe auch meinen kleinen Teil daran. Aber was für Wunden dieser Erlaß der eigentlichen Unterrichtszeit schlägt, können Sie aus einer einfachen Rechnung ermessen. Die 8 lateinischen Wochenstunden werden auf 6 Stunden 40 Minuten reduziert, die 6 Lateinstunden auf 5; im ganzen philologischen Unterrichte, der jetzt 77 (78) Stunden beträgt, sind es fast 13 Vollstunden oder, auf 50 Minuten gebracht, über 15 Schulstunden die Woche. Und hier, m. H., möchte ich ansetzen. Man gebe uns von diesen Stunden nur 6 zurück und ich bin zufrieden und mit mir wahrscheinlich alle, die es mit dem philologischen Unterrichte ernst meinen. 3 Stunden davon bekäme das Lateinische und somit die II. Klasse ihre 8. Stunde wieder, die VII. und VIII. brächten es auf 6 Wochenstunden und hätten so Gelegenheit, wie das nach der Stellung des Lateinischen im Unterrichtshaushalt des Gymnasiums nur ganz in Ordnung wäre, sich täglich mit diesem Gegenstande zu beschäftigen. Die übrigen 3 Stunden kämen dem Griechischen zugute und zwar je 1 der III., IV. und V., ev. VI. Klasse; in den zwei erstgenannten Klassen würde nicht bloß die Möglichkeit geschaffen, die grammatischen Kenntnisse zu vertiefen, sondern auch die Lektüre wirklich zu beginnen, in der V. Klasse käme die Mehrstunde der Homer-, in der VI. der Herodotlektüre, die gar zu stiefmütterlich bei uns bedacht ist, zugute. Die wöchentliche Stundenzahl würde sich sodann in der II. Klasse von 27 auf 28 erhöhen, in der III. und IV. von 29 auf 30, in der VII. und ev. VI. von 28 (29) auf 29 (30), in der V. und VIII. von 28 auf 29. Das Kalksburger Jesuitengymnasium hat heute schon mit ministerieller Bewilligung je 1 Stunde mehr im Griechischen der IV. und VII. Klasse. Wenn es aber dort geht, geht es vermutlich anderswo auch.

Hiermit könnte ich eigentlich schließen; denn bekämen wir diese Erhöhungen, dann, glaube ich, wäre auch der Unterrichtserfolg in den beiden Alt Sprachen gesichert. Indes es lassen sich leicht Einwände ausfindig machen — und sie sind auch offen ausgesprochen worden —, durch die man uns die Mittel an die Hand gibt, die Stundenverminderung, bzw. -Nichterhöhung im altsprachlichen Unterrichte gutmachen zu können.

Man sagt zunächst: Seid mit Einem Stundenausmaß zufrieden; denn eine Stundenvermehrung ist deswegen unmöglich, weil sie mit gleichem Rechte auch alle anderen Gegenstände verlangen könnten. — Zweitens hat Minister Marchet in seiner Einführungsrede zur Mittelschulenquete ausdrücklich betont, daß der grammatische Lehrstoff in den klassischen Sprachen noch mehr eingeschränkt werden solle (Mittelschul-Enquete S. 3). Treibt also weniger Grammatik! — Drittens: Die deutsch-lateinische Übersetzung bei der Reifeprüfung ist entfallen und die schriftlichen Hinüberübersetzungen wurden eingeschränkt. Seid also mit der so gewonnenen Zeit zufrieden! — Viertens: Die Einführungsverordnung zum neuen Lehrplan spricht vom Ausbau des Unterrichtsverfahrens durch die Lehrerschaft. Ändert also Euere Methode! — Fünftens: Habt vorläufig Geduld! Denn der früher genannte Minister hat eine wissenschaftlich und pädagogisch vertiefte Heranbildung der Lehrerschaft versprochen (Mittelschul-Enquete S. 6); dann wird es von selbst besser gehen, denn es hängt das ganze Um und Auf

der Philologie von den Philologen selbst ab. Denn das ist doch ungefähr der Sinn der Worte des genannten Ministers, wenn er sagte: „Ob dieser Streit (um das humanistische Gymnasium) wieder aufblodert, wird auf die Philologen selbst ankommen.“ Oder wie sich Reichsratspräsident Pattai, ein, wie schon gesagt, aufrichtiger Freund der klassischen Studien, ausdrückte, man müsse die Philologie vor den Philologen schützen (Mittelschul-Enquete S. 237).

Es gibt gewiß noch ein Sechstens und Siebentens. Doch ich breche ab und wende mich zur ganz kurzen Besprechung dieser Deckmittel der Stundenverkürzung.

Was den Punkt 1 betrifft, daß auch andere Unterrichtsfächer eine Stundenvermehrung verlangen könnten, so erledigt er sich von selbst mit dem Hinweis auf den Umstand, daß die antiken Sprachen dem Gymnasium seine Eigenart aufprägen und daß sie daher eine besondere Pflege erheischen, die, wie gezeigt wurde, bisher im wünschenswerten Ausmaße nicht möglich war.

2. „Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes.“ Ich fürchte, das ist wieder wie so manches im schulreformerischen Modernismus ein Schlagwort. Es ist wirklich merkwürdig, was für Ansichten über den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen im großen Publikum noch immer verbreitet sind, wiewohl schon gewiß wenigstens eine Generation herangewachsen ist, die die sogenannte bloß grammatistische Unterrichtsmethode im gesamt-sprachlichen Unterricht nicht mehr mitgemacht hat. Selbst Reichsratspräsident Pattai versicherte unter allgemeiner Heiterkeit die Teilnehmer an der Mittelschul-Enquete, daß man noch immer amussis — in der Sonderausgabe seiner Rede ersetzt er das genannte Wort durch *buris* — und *vannus*, die Futterschwinge, die Schüler lehre. Das tut man längst nicht mehr. Im Gegenteil, an der Einschränkung, bzw. am Mundgerechtmachen des unumgänglich notwendigen grammatischen Lehrstoffes arbeiten gerade die Philologen schon lange genug und daß ihre Bestrebungen doch irgendeinen Erfolg gehabt haben müssen, dafür zeugt die Schwindsucht unserer meisten Schulgrammatiken, die oft bis zum Skelett abgemagert sind. Dabei bin auch ich der Meinung, daß man hier vielleicht doch noch ein wenig weiter gehen könnte, aber worauf kann sich vernünftigerweise diese weitere Kürzungsmöglichkeit beziehen? Die ganz seltenen Nomina und Verba, die den Geschlechtsregeln oder der Regelmäßigkeit in der Deklination und Konjugation widerstrebten, sind längst beseitigt. Es würde sich also noch um die selteneren Vokabeln und Formen handeln. Kommen sie einmal vor, werden sie eben lexikalisch behandelt, gerade, so wie wir das bei der Homer-Lektüre tun (vgl. meinen genannten Vortrag D. M. S. XXII, S. 289 f.). In der Kasusyntax, also in der Phraselogie, ließen sich Vereinfachungen erzielen in der Art, wie es Heidrich in der Debatte zu meinem Vortrag (ebenda 289 f.) angedeutet hat, daß man nämlich die Schüler der III. und IV. Klasse nicht Konstruktionen lernen lasse, „die in der gleichzeitigen und folgenden Lektüre gar keine oder nur sehr geringe Stütze finden (S. 290)“, was vielfach bereits geschieht. Man könnte in der Vereinfachung der Kasusyntax durch möglichste Angleichung an die Rektion in der Muttersprache noch weiter gehen, indem man, wenn die als erste vom Schüler zu lernende Grundbedeutung der muttersprachlichen Rektion widerspricht, eine syno-

nyme, die gleiche Reaktion wiedergebende Bedeutung in erster Linie einprägen ließe, die ich im Gegensatz zur Grundbedeutung Konstruktionsbedeutung nennen möchte; also, wenn man bei iubeo als erste Bedeutung „heißen“ oder „auffordern“ lernen läßt, könnte man für veto etwa „hindern“ als erste Bedeutung ansetzen. Dieses mnemotechnische Hilfsmittel darf natürlich nicht zum Anlaß genommen werden, uns vorzuwerfen, daß wir durch solche Ausgleichungen gerade das in der Verschiedenheit der Arbeit in den verschiedenen Sprachwerkstätten liegende und von uns so oft betonte und hochgehaltene Bildungsmittel nicht voll ausnützen, und zwar deswegen nicht, weil das nur die erste Hilfegebung ist, ein methodischer Kunstgriff, der in der Folge gerade durch die Angleichung den sprachlichen Differenzierungen, die unausbleiblich sind, vorarbeitet. Weiter könnte diese Einschränkung kaum getrieben werden, weil die Lektüre, der die grammatische Schulung den unentbehrlichsten, weil wichtigsten, Vorspann leistet, in wirklich fühlbare Bedrängnis geraten müßte. Und die Lektüre soll doch im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichtes stehen. Nun, wie dem auch sein mag, durch diese angedeuteten, mehr oder minder unwesentlichen, Ersparungen im Betrieb des grammatischen Unterrichtes kann jedenfalls nie so viel gewonnen werden, daß damit eine Stundenvermehrung in den Alt Sprachen als unnötig erwiesen oder gar eine Stundenfürzung als gerechtfertigt erscheinen könnte. Freilich, wenn man unter „Treibt weniger Grammatik!“ verstehen sollte „Treibt gar keine Grammatik!“ dann sind wir nicht mehr in der Lage, diesem Gedankenflug zu folgen.

Ad 3. Daß die deutsch-lateinische Arbeit bei der Reifeprüfung gefallen ist, ist richtig, wenn auch sehr bedauerlich. Ich möchte nur wünschen, daß die Verwirklichung gleicher Bestrebungen draußen im Reiche unseren reichsdeutschen Kollegen erspart bliebe. Allein einen Grund zur Stundenfürzung oder zur Regierung einer Stundenvermehrung hieraus abzuleiten, geht schon deswegen nicht an, weil doch nur die Zielleistung im grammatisch-stilistischen Unterricht als solche, die deutsch-lateinische Reifeprüfungsarbeit, aufgelassen wurde, dagegen die methodischen Übungen selbst geblieben sind.

Ferner „Einschränkung der schriftlichen Arbeiten! Da springt doch die Zeitersparnis sofort in die Augen; denn die Stunden, in denen sonst die schriftlichen Arbeiten gegeben wurden, die werden jetzt für den mündlichen Unterricht frei.“ Diese Schlussfolgerung könnte richtig sein, wenn der Beweis zu führen wäre, daß die schriftlichen Arbeiten überflüssig oder gar unnütz wären. Ich habe über die Wichtigkeit dieser Arbeiten in meinem Vortrage: „Die Mittelschulenquete u. s. w.“ (a. a. O. S. 265 ff.) gehandelt; es ist in diesen Kreisen auch nicht notwendig, all das zum tausendsten Male zu wiederholen, was für sie spricht. Ich will nur einiges Wenige bemerken. Bei schriftlichen Arbeiten, ich meine da in erster Linie die Schularbeiten, wird das gewissermaßen potenziell aufgespeicherte Wissen aktuell, d. h. das vom Schüler bis dahin erworbene Wissen wird oder soll wenigstens in ein Können umgewandelt werden und zwar an einem Vorwurf, der für alle der gleiche ist. Das gibt doch wenigstens einen relativ richtigen Maßstab für die geistige Potenz; und vorausgesetzt, daß es bei der schriftlichen Arbeit

auch mit rechten Dingen zugeht, ist es nur zu sehr begreiflich, daß man ihr seiner Zeit mehr Gewicht beilegte als der mündlichen Leistung, die sich unter Umständen mehr oder weniger als eine Memorierübung von gestern her entpuppt. Es ist daher nicht ganz logisch, wenn auch unter den herrschenden Verhältnissen begreiflich, daß unsere Vorschriften sich so sehr anstrengen, immer wieder und das letzte Mal im Prüfungserlasse vom 11. Juni 1908 sogar „mit allem Nachdruck in Erinnerung“ zu bringen, daß die schriftlichen Leistungen nicht höher bewertet werden dürfen als die mündlichen. Man merkt eben auch in diesen Maßnahmen eine Verbeugung vor dem besonders jetzt modern gewordenen Schlagwort „Alles fürs Kind!“ Nur nicht zu viel verlangen, es könnte ihm schaden. Sollte ja doch die Mittelschulenquete neben der „Modernisierung“ der Mittelschule auch der „Erleichterung“ des Studiums dienen. Wie sich das wohl reimen mag? Der bekümmerte Vater, der seinen Sohn durch die Reifeprüfung hindurch gelotst hat, weiß nicht, was er mit ihm anfangen soll, weil alles, aber auch schon alles — nur kleine Nasen gibt es — überfüllt ist. Und man denke, diese Überfüllung konnte eintreten trotz des bisherigen, Geist und Körper angeblich zerrüttenden, überdies von zahlreichen Mädchen bewältigten, Studiums, das jetzt selbstverständlich erleichtert werden mußte. Altmeister D. Jäger hat da ganz Recht, wenn er vom „weibischen Geist“ spricht, der unsere Pädagogik beherrsche (Hum. Gymn. 1907, 4); „endlich ist man“, sagt er, „auch zur Verkürzung der Unterrichtsstunden gekommen. Welch ein Verlust! Die Gegenstände, die es wesentlich mit Aufnahme und Wiedergabe des Unterrichtsstoffes zu tun haben, die fühlen es allerdings nicht so sehr, als diejenigen Gegenstände, wo es auch auf produktive Arbeit ankommt, und das sind eben unter andern auch die klassischen Sprachen.“

M. H., vor unseren Hygienikern allen Respekt; sie haben viel für die Schuljugend geleistet, auch viel erreicht. Aber sie scheinen mir doch in ihrem an sich löblichen Streben, die Schuljugend gegen gewisse, fast unabänderliche, nennen wir es, Schulunannehmlichkeiten zu schützen, mitunter gar zu weit zu gehen. Man vergißt nur gar zu leicht, daß das Leben selbst eine Schule ist, und zwar in der Regel eine sehr harte Schule und daß gar zu oft nur derjenige diese Schule mit Erfolg absolvieren kann, der in jungen Jahren in der wirklichen Schule es kennen gelernt und es vorgeahnt hat, wie ernst das Leben ist. Wir nehmen der Jugend einen Teil ihrer Kraft, die sie für das praktische Leben braucht, wenn wir in der Schule für alle möglichen Erleichterungen sorgen und jede etwaige Erschwerung ängstlich vermeiden. Dabei will auch ich nicht das bekannte *ὁ μὴ δαρὲις ἀνδρῶπος οὐ παιδεύεται* wörtlich nehmen, will auch nicht ganz das für allein richtig ansehen, was der sozialdemokratische Abgeordnete Pernerstorfer gelegentlich einmal bei Erörterung unserer Schulzustände von seinen Gymnasiastenzeiten bei den Schotten in Wien erzählt hat: „Unsere Professoren“, sagte er, „haben uns geschunden, daß uns die Haut in Fetzen herunterhing; aber sie ist uns wieder nachgewachsen und, was die Hauptsache ist, wir haben was gelernt“.

Verzeihen Sie, m. H., diese Abschweifung, auch die lag in der Luft. Nun wieder zu den schriftlichen Arbeiten. Es liegt gar nicht im Interesse der Jugend, wenn man sie gar zu sehr einschränkt; denn auf je längere Zeiträume sie sich erstrecken, desto schwieriger müssen sie werden; und das, was man diesen Arbeiten als das größte Übel nachsagen zu müssen glaubt, daß sie ein Schrecken für den Schüler sind und seine Nerven zerstören — ich leugne diese Eigenschaft der genannten Arbeiten, sofern sie richtig gegeben und gewertet werden — das wird zweifellos auf diese Art nicht beseitigt. Im Interesse des altsprachlichen Unterrichtes liegt diese Einschränkung erst recht nicht, weil diese Arbeiten notwendig sind, um das erworbene grammatische Wissen aufzufrischen, es zu heben und zu sichern, es im Interesse rascher und nur auf diese Weise ihre Aufgabe erfüllender Lektüre zu verwerten. Jedes Minus an schriftlichen Arbeiten ergibt ein Minus an geistigem Exerzitium, und der erwartete Enderfolg muß notwendigerweise ausbleiben. Die Einschränkung dieser Arbeiten im altsprachlichen Unterricht bedeutet also durchaus keinen Zeitgewinn, sondern unter Umständen sogar einen Zeitverlust, weil dann doppelt kräftig die mündliche Arbeit einsetzen muß, um den auf die schriftlichen Ausarbeitungen so heilsamen Zwang, den Stoff bereit zu halten, auch nur einigermaßen wettzumachen.

Ich komme zu Punkt 4: „Wir sollen die Methode ändern.“ Methode! das ist auch so ein Steckenpferd, das von unseren Gegnern, aber auch von unseren Freunden mit Vorliebe geritten wird. Daß die philologische Methode veraltet ist, das betet so ziemlich der eine dem andern nach. Es wäre wahrhaftig an der Zeit, daß man uns mit diesen ungerechten Vorwürfen endlich einmal verschonen möchte. Das Studium, nein nur ein ganz oberflächlicher Blick in unsere altsprachliche Schulbücherliteratur, in der so reiche methodologische Schätze aufgespeichert sind, müßte diese ewig sich wiederholenden Behauptungen bei nur einigermaßen unbefangener Prüfung doch endlich verstummen machen. Wie man es besser machen soll, das sagen unsere Kritiker gewöhnlich nicht, und sagen sie es, dann ist es gewiß nichts Neues für uns, weil wir das ohnehin so machen, wie sie es verlangen. Wenn der Czernowitzer Pädagogikprofessor z. B. (M.-E. 60 f.) uns zuruft: „Lassen Sie die Methode durchweg heuristisch sein!“ und wenn er dann erläuternd dazu setzt: „Nach der heuristischen Methode übersezt man ein paar lateinische Sätze, in welchen dasselbe Hauptwort z. B. in verschiedenen Fällen vorkommt: aquila volat und video aquilam (der Adler fliegt — ich sehe den Adler), und läßt den Zögling das zu jeder Übersetzung gehörige Formelement finden, sich merken und sich selbst seine Formensammlung anlegen“, so sagen wir ihm, es gibt heute keinen vernünftigen Lehrer, der die Sache anders machen würde. Auch wir sind von der großen Wichtigkeit der heuristischen Methode überzeugt, und wir wenden sie an, wo immer sie nur möglich ist; sie ist aber nicht überall möglich. Abgesehen von dem Zeitaufwand, den sie erfordert, für den wir bei der mäßigen Stundenzahl gar nicht die Vorbedingungen haben, sind ihr Grenzen gesteckt, die man oft genug gar nicht überschreiten kann. Wie soll z. B. der Schüler heuristisch herausarbeiten das cum mit dem Indikativ und mit dem Konjunktiv? und die verschiedenartigen Funktionen anderer

Konjunktionen wie z. B. des ut? Und in der Formenlehre widerstreben ganze Partien diesem methodischen Kunstgriff. Und genau so steht es mit der Um- und Fortbildung dieser Methode seit Herbart und seiner Schule, die da gewiß Großes geleistet haben. Also nicht nur heuristisch, nicht nur analytisch oder induktiv: oft genug ist man gezwungen, deduktiv vorzugehen, d. h. nicht immer kann der Schüler im Unterrichte alles selbst finden, selbst erarbeiten, oft, auch auf den oberen Unterrichtsstufen, muß der Lehrer ihm sagen, was er zu finden, was er zu erarbeiten hat. Der Schüler fällt dann seine Urteile per analogiam.

Damit sind wir auch schon bei den Forderungen der neuesten Pädagogik angelangt. Die Schulreformer sagen: „Nicht die öde erotematische Methode, wo bloß der Lehrer arbeitet, der Schüler nur nachbetet, ist die richtige, sondern das Arbeitsprinzip muß durchweg in den Unterrichtsbetrieb, also auch in den altsprachlichen, eingeführt werden. Der Schüler soll arbeiten, der Lehrer ist nur so weit notwendig, als er den Schüler auf gemachte Fehler aufmerksam macht. Reden also soll der Schüler, nicht der Lehrer.“

Soweit hier Wahres und Richtiges beisammen ist, sind auch wir mit von der Partie. Bei unserer Präpariermethode, besonders wenn wir einen Autor mit den Schülern zu lesen beginnen, wo wir ihnen eine Anweisung geben wollen, wie sie die Sache daheim ohne Hilfe des Lehrers machen sollen, da lassen wir fort und fort den Schüler und nur den Schüler arbeiten: er muß die Satz- und Gedankenzusammenhänge finden, er arbeitet heuristisch, er leistet in der Tat eine wirkliche geistige Arbeit. Und wenn er Neues dann zum selbständigen Präparieren aufbekommt, ist das nicht Selbstarbeit? Oder wenn wir Stegreif- lektüre pflegen, ist das nicht Eigenarbeit des Schülers, von den schriftlichen Arbeiten gar nicht zu reden, in denen dieses sogenannte Arbeitsprinzip wohl am reinsten zur Geltung kommt? Man sieht also, auch hier ist es nicht ein neues Arcanum, das wir erst zu erfassen hätten. Freilich möchten wir sehr wünschen, daß die Männer, die diese unsere Leistungen negieren, uns selbst einmal zeigen möchten, und zwar nicht bloß theoretisierend, sondern ganz praktisch, wie die Sache durch den ganzen Sprachunterricht — das wollen sie ja von uns haben — durchzuführen wäre.

Noch andere wieder rufen uns zu: „Es ist unvernünftig, durch Jahre zuerst Grammatik treiben und dann erst den Autor beginnen. Heute, da die Autorenlektüre im Mittelpunkte des Fremdsprachenunterrichtes steht, beginnt diesen Unterricht mit dem Autor und im Dienste des Autors.“ Ja, ist denn das etwas Neues? Das hat ja schon der alte Ahrens so gemacht und seine Adepten machen es heute vielfach nicht bloß in Deutschland, sondern auch in Österreich so, nur beginnen nicht alle mit Homer — wenn das auch augenscheinlich dem modernen gewordenen Entwicklungsprinzip zu entsprechen scheint — sondern mit Xenophon, Cäsar oder der lateinischen Fibel von Herrn Gurlitt. A. Döhring (Königsberger Progr. 1909 Koll. Fried.) möchte sogar mit Ovid beginnen. Das ist allerdings richtig, daß diese Methode noch nicht allgemein durchgegriffen hat. Das Für und Wider geht noch zu sehr auseinander. Es wird ihr viel Schönes nachgerühmt von ihren Verehrern. Bloch hat z. B. in der Debatte zu meinem

Wiener Vortrag (S. Ms. XXII 287 f.) ihr helltönende Hymnen gesungen, so daß er im Verein mit ihr auch noch auf einige von unseren wenigen Stunden verzichten und dabei doch noch das uns gesteckte Lehrziel erreichen möchte.

Ich will diese wenigen Andeutungen abschließen; sie haben wohl gezeigt, daß der Ruf „Ändert Eure Methode!“ doch nicht am Platze ist; denn so wenig nur ein Weg nach Rom führt, ebenso wenig ist es nur eine Methode, die wir zu ändern hätten; es wäre denn, daß man darunter die psychologische verstehen würde, denn insofern gibt es wirklich nur eine Methode, aber die werden uns auch unsere Gegner nicht nehmen wollen, weil sie sich so selbst den Boden unter den Füßen abgraben würden. Also auch hier kein Mittel, das Manko an Stundenverkürzung zu decken.

Zu 5. Der 5. Einwand, der eine Ausgleichung in der Zeit von der entsprechenden Vorbildung der Lehrer erwartet, ist gewiß sehr wichtig; er hat auch seine Berechtigung; denn von der Lehrerpersönlichkeit hängt doch viel, fast alles ab, aber in jedem Unterricht, nicht bloß in der Philologie. Ich kann mir wohl sparen, über die Sache weiter zu reden, weil im Anschlusse an meinen schon öfter genannten Wiener Vortrag in mehreren Sitzungen der Wiener „Mittelschule“ die Vorbildung der Lehrer nach den einzelnen Disziplinen von Hochschul- und Mittelschullehrern besprochen wurde und diese Erörterungen gesammelt den Teilnehmern am Philologentage zugänglich gemacht sind.

Man könnte schließlich auch auf Dinge zu sprechen kommen, die unsere reichsdeutschen Kollegen bedrücken und die ebenfalls der Verkürzung der Stunden im altsprachlichen Unterricht am Gymnasium dienen; es ist das die sogenannte freiere Gestaltung des Unterrichtes in den obersten zwei Klassen in Preußen, in Wirklichkeit, wie es scheint, nichts anderes als eine von mächtiger Seite geförderte Verletzung der durchaus berechtigten gleichen Anforderungen an Schüler, die gleichen Zielen zustreben, und zweitens die von Minister Holle mit Erlaß vom 19. März 1908 verfügte Einführung des biologischen Unterrichtes in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten, bei dem auch die klassischen Sprachen so manche Stunden einbüßen müssen. Indes eine sachliche Aussprache hierüber bleibt wohl besser unseren reichsdeutschen Kollegen überlassen.

Ich eile zum Schlusse.

Zusammenfassend kann man sagen: Es führen nunmehr bei uns in Österreich nicht mehr 2, sondern 5 Wege zum höheren Studium. Wenn nun der Satz von der Wahrung der Eigenart des Gymnasiums ernst gemeint ist — und man hat vorläufig keinen Grund, gegenteiliges anzunehmen — dann muß man auch die Mittel, durch die diese Eigenart gewahrt werden kann, bereit stellen. Und hiezu gehört, wenn auch nicht einzig, so doch in erster Linie ausreichende Zeit. Die zu gewinnen, wird lange, voraussichtlich recht schwere Kämpfe kosten. Denn wohin unser Blick kreist, stehen Feinde und mächtige Feinde und darunter der mächtigste — die Presse. Die große Überzahl unserer Mitmenschen sind nun einmal Sklaven des Tags, daher die suggestive Macht der Presse, die fast ganz im gegnerischen Lager steht. Nichtsdestoweniger müssen wir Freunde der klassischen Studien, die wir tief davon überzeugt sind — und

Zielinski hat es uns in seinem herrlichen Buche „Die Antike und wir“ ebenso schön als wahr gewiesen — was wir, was die ganze europäische Menschheit dem Klassizismus verdankt, den Kampf aufnehmen und ausharren, um unserer Jugend dieses kostbare und wenn es richtig gehegt und gepflegt wird, nie alternde Kleinod zu wahren. Aber nicht einen bloßen Kampf gilt es, es gilt eine kraftvolle, zielsichere, methodisch gefestigte, unsere Jugend gefangen nehmende Arbeit, auf daß diese selbst, wenn es zur Entscheidung kommt, auf den Plan treten könne, um für unsere, für ihre Ideale zu kämpfen. *In hoc signo vincemus!*

Die Leitsätze, die der Versammlung von dem Redner zum Zweck der Diskussion vorgelegt waren, lauteten:

1. Infolge der Errichtung von Konkurrenzanstalten (in Österreich 5), die höhere Bildung vermitteln sollen, erheischt die Eigenart des humanistischen Gymnasiums, damit es im allgemeinen Wettbewerb mit Ehren bestehen könne, eine besondere Pflege.

2. Die Eigenart des humanistischen Gymnasiums kann sich nur auf die besondere Pflege der in den altklassischen Sprachen gelegenen Bildungsmittel beziehen.

3. Um die Pflege dieser Bildungsmittel erfolgreich zu gestalten, ist die bisherige Stundenzahl, die den beiden Alt Sprachen zugemessen ist, nicht ausreichend; sie ist es umso weniger, als auf der Unterstufe das Lateinische um 1 Stunde gekürzt und daher der Befestigung der grammatischen Kenntnisse und der Vertiefung des grammatischen Unterrichtes, den unumgänglich notwendigen Vorbedingungen einer ergebnisreichen Lektüre, eine wertvolle Stütze entzogen ist. Die lehrplanmäßig zugestandene Möglichkeit einer Stundenerhöhung im Griechischen ist so verklusuliert, daß sie mitunter gar nicht in Wirklichkeit umgesetzt werden kann; daher kann sie auch nicht allgemeinen Wert beanspruchen.

4. Auch der erweiterte Lektürefanon verlangt dringend eine Stundenerhöhung, weil die Erweiterung keinen Sinn hat, wenn die Zeit für die Möglichkeit der Durchnahme dieser erweiterten Lektüre oder auch nur eines Teiles derselben fehlt.

5. Der vermeintliche merkliche Zeitgewinn für die intensivere Pflege der Lektüre kann weder dadurch erreicht werden, daß man

a) den grammatischen Unterricht allzusehr einschränkt, wodurch erfahrungsgemäß die Lektüre nicht gefördert, sondern geschädigt wird (die zugegebene Möglichkeit von Kürzungen in dieser Hinsicht wirkt nicht viel Zeitgewinn ab); noch dadurch

b) daß man die schriftlichen Hinübersetzungen allzusehr einschränkt, weil hierdurch ein wertvolles Mittel zur wissenschaftlichen Erfassung und Beherrschung einer Sprache verloren geht, wodurch in erster Linie wieder die mit Recht in den Mittelpunkt des Fremdsprachunterrichtes gerückte Lektüre geschädigt wird.

6. Daß durch Verbesserung der methodischen Vor- und Durchbildung des Lehrerstandes der Unterricht in den Alt Sprachen nur gewinnen kann, ist ohne weiteres zuzugeben; nur ist der Ruf nach Verbesserung der Methode in dem Sinne, daß dadurch wesentlich viel Zeit zu sparen wäre, solange ein Schlagwort, solange nicht der Beweis geführt wird, daß nie und nirgends im philologischen

Unterricht alle Mittel und Mittelchen der Didaktik, Methodik und Pädagogik angewendet wurden und werden, um trotz beschränkter Zeit noch Ersprießliches zu leisten.

7. Wünschenswert sind a) erweiterte Versuche mit der direkten Methode und b) Studien, inwieweit das sogenannte Arbeitsprinzip der modernen Pädagogik im altsprachlichen Unterricht Anwendung finden könnte.

Nach Eröffnung der Debatte über den mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag wurden die zwei ersten Thesen ohne jede Beanstandung angenommen. Bei der dritten wurde zunächst mit allgemeiner Zustimmung beantragt, daß im Anfang hinter Bildungsmittel der Zusatz an den österreichischen Gymnasien gemacht werde. Ferner wurden Ausstellungen gemacht an den begründenden Sätzen von „ste ist es um so weniger“ an. Universitätsprofessor Dr. Martinak wies auf die außerordentlichen Schwierigkeiten hin, die an den österreichischen Anstalten einer durchaus rationellen Gestaltung des Stundenplans durch die in vielen Landesteilen herrschende Vielsprachigkeit entgegenträten, und meinte, daß darum die Verkläuterung der geringen Stundenerhöhung für das Griechische doch guten Grund habe. Dr. Frankfurter führte aus: er stimme zwar mit dem Vortragenden darin überein, daß durch den neuen Gymnasiallehrplan die berechtigten Wünsche bezüglich der Stundenzahl für den klassischen Unterricht nicht durchaus erfüllt worden seien; andererseits aber müsse er sich doch gegen die, wie ihm scheine, allzu pessimistische Beurteilung der Sachlage durch den Vortragenden wenden. Er könne auch dem an sich begründeten und sympathischen Vorschlag des Herrn Polaschek für Stundenvermehrung nicht das Wort reden, weil er leider praktisch kaum verwirklicht werden könne. Auch sei nicht zu übersehen, daß mit ganz demselben Recht die Vertreter anderer Lehrfächer für diese den Ersatz des durch die gegenwärtigen größeren Pausen entstehenden Verlustes an Unterrichtszeit durch eine entsprechende Stundenvermehrung verlangen könnten und bei Erfüllung der Wünsche der Philologen sicher verlangen würden. Das Beispiel des Gymnasiums in Kalksburg beweise nichts, weil es sich da um ein Internat und eine Privatanstalt handle. Auch Landeschulinspektor Dr. Loos äußerte Zweifel gegen den gemachten Vorschlag und betonte die besonderen Schwierigkeiten, die in Österreich einer durchaus befriedigenden Gestaltung des Gymnasiallehrplans entgegenstünden.

Direktor Polaschek erklärte, daß ihn bei seiner Auseinandersetzung vor allem der Wunsch geleitet habe, von den reichsdeutschen Kollegen auf Grund der von jenen gemachten Erfahrungen in seinen Urteilen und Forderungen unterstützt zu werden. Direktor Dr. Lück bemerkte hierauf, wie es auch für das reichsdeutsche Gymnasialwesen wichtig sei, daß das österreichische Stundenmaß für die klassischen Sprachen als unzureichend anerkannt werde und daß man keine Gelegenheit vorübergehen lassen sollte, um das Verlangen nach Ausprägung der Eigenart des Gymnasiums zum Ausdruck zu bringen: nachdem die Gleichberechtigung der Realschulabiturienten zur Tatsache geworden, sei die Periode der Kompromisse als abgeschlossen zu betrachten.

Bei der Abstimmung trat trotz der von Einzelnen geäußerten Bedenken die große Mehrheit für These 3 ein.

Zu These 4 wurde von Prof. Dr. Martinak geltend gemacht, daß die Erweiterung des Lektürefanons den Gymnasien keineswegs eine Verpflichtung auferlege, sondern nur eine Möglichkeit gewähre und daß deshalb mit dieser Neuerung nicht wohl die Forderung der Stundenvermehrung begründet werden könne. Landeschulinspektor Dr. Lumlitz und Dr. Frankfurter beanstandeten den Ausdruck „keinen Sinn hat“, und der erstere schlug vor, dafür zu setzen: „erst dann fruchtbar sein wird“. Mit dieser Änderung fand die These die Bestimmung der Majorität.

Keinerlei Einwendung wurde erhoben gegen Nr. 5 a) und b). Bei Nr. 6 wurden vor der Annahme die Worte „und Mittelchen“ und „Methodik“ gestrichen und vor „ein Schlagwort“ eingeschoben „lediglich“. Eine längere Diskussion veranlaßte endlich noch die These 7.

Vom Landeschulinspektor Dr. Scheindler wurde sie entschieden befürwortet als Ausdruck des bisweilen, allerdings mit vollkommenem Unrecht, bezweifelten guten Willens der Gymnasialpädagogen, Versuche mit neuen Methoden zu machen. Von anderer Seite wurde eingewandt, daß durch diesen Satz der falsche Eindruck hervorgerufen werden könne, als ob die Gymnasien sich bisher gegen die sogenannte direkte Methode und das sogenannte Arbeitsprinzip der modernen Pädagogik ziemlich ablehnend verhalten hätten und in dieser Hinsicht recht rückständig seien, während doch in Wahrheit beide Verfahrensweisen oft angewandt worden und sogar mehrfach in einer das richtige Maß überschreitenden und durch die Unterrichtsergebnisse schlecht belohnten Weise. Es wurde nun vorgeschlagen, einem der Wirklichkeit nicht entsprechenden Eindruck durch Zusätze, wie ein „noch mehr“ vor „Anwendung“, oder durch Umgestaltung des ganzen Satzes in eine Periode mit „Obwohl schon . . . so doch“ vorzubeugen; doch schließlich hielt die (allerdings diesmal nicht große) Mehrheit für besser, die letzte These abzulehnen.

Nachdem der Vorsitzende Herr Direktor Polajchek besten Dank für seine Darlegungen ausgesprochen und hervorgehoben hatte, wie dieselben die anwesenden nichtösterreichischen Mitglieder des Vereins über Manches belehrt hätten, dessen Kenntnis auch für die reichsdeutsche Gymnasialwelt von praktischem Wert sei, folgte der Vortrag des Gymnasialdirektors **Wiesenthal** von Löben (in Ostpreußen) über das Thema **„Was kann das heutige Gymnasium für Charakterbildung seiner Zöglinge tun?“** Die ungemein gedankenreichen Erörterungen des Redners werden das erste Heft unseres nächsten Jahrgangs eröffnen. Aus den geschäftlichen Mitteilungen, die den Schluß unserer Verhandlungen bildeten, heben wir hervor, daß der bisherige Vorstand durch Akklamation wiedergewählt wurde und daß man sich für Hannover als Ort der nächstjährigen Versammlung und für einen Tag der Pfingstwoche als Termin entschied. Das Programm soll im ersten Heft des nächsten Jahres veröffentlicht werden. Das auf die Verhandlungen folgende gesellige Zusammensein aber zeigte uns durch manches gute Wort, das für alle gesprochen wurde, und durch manche Unterredung, in welcher nahem Verhältnis wir zu unseren österreichischen Kollegen stehen und daß, wenn Meinungsverschiedenheiten in gedruckten Äußerungen zu Tage getreten sind, diese ohne Bedeutung für das geschlossene Zusammenwirken zur Lösung der uns allen am Herzen liegenden, hochwichtigen Aufgabe sind. Unter lauter Zustimmung aller Anwesenden kam der Gedanke zum Ausdruck, daß wie die treue politische Bundesgenossenschaft Österreichs und des deutschen Reiches in jüngster Vergangenheit überaus segensvoll gewirkt habe, so auch dem Zusammenhalten der Verteidiger des Humanismus in beiden Reichen der erwünschte Erfolg nicht fehlen werde.

Nicht unerwähnt wollen wir auch lassen, daß nicht wenige abwesende Mitglieder unseres Vereins durch Brief oder Depesche uns ihre treue Gesinnung bezeugten, so unser früherer Vorsitzender, der auf telegraphische Begrüßung von unserer Seite antwortete: „Herzlichen Dank für Freundesgruß. Gesund und arbeitslustig, aber nicht mehr reisefähig Jäger“, so die Geheimräte Seeliger in Dresden und Rodnagel in Darmstadt, so der bayerische Gymnasiallehrerverein. Der k. k. Unterrichtsminister Graf Stürgkh hatte brieflich und telegraphisch sein lebhaftes Bedauern darüber ausgedrückt, daß er durch dienstliche Obliegenheiten an dem Besuch unserer Versammlung verhindert sei, und hatte seine wärmsten Wünsche für den Erfolg unserer Verhandlungen ausgesprochen.

Endlich seien uns noch einige Bemerkungen zu dem Vortrag des Herrn Direktor Polajchek und zu der daran angeschlossenen Debatte gestattet.

Es kann zweifellos behauptet werden, daß das wiederholt auch in Österreich von den Freunden des Gymnasiums anerkannte Prinzip, daß die Eigenart der humanistischen Schule stärker ausprägen sei, in dem neuen österreichischen Lehrplan noch nicht verwirklicht ist. Denn ein Zuwachs von altklassischen Unterrichtsstunden ist nicht eingetreten: das Latein hat sogar 1 Stunde in II verloren, obgleich die Festhaltung von 8 wöchentlichen Lateinstunden in dieser wie in der untersten Klasse auch in der Denkschrift des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums unbedingt gefordert worden war; und das

Griechische hat dafür nur 1 und zwar eine nicht allgemeinverbindliche Stunde gewonnen, die nur „auf Antrag der Landes Schulbehörden im Einvernehmen mit den Lehrkörpern je nach Verhältnis der Gesamtzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden“ gestattet wird. Und doch war nicht bloß in der eben genannten Denkschrift dringend gewünscht worden, daß die Stundenzahl des Griechischen in den Klassen, wo sie jetzt nur 4 beträgt, auf 5 erhöht werden möchte, sondern vorher schon hatten Bonitz, der sich im Organisationsentwurf mit 28 griechischen Stunden im ganzen begnügt hatte, und Hartel klar erkannt, daß diese Zahl unzureichend sei.<sup>1)</sup> Auch die vom Landes Schulinspektor Dr. Loos in der Enquete-Versammlung mitgeteilte Erfahrung über geringe Erfolge der Sophokleslektüre in der obersten Klasse bewies, daß die Summe der griechischen Stunden wesentlich erhöht werden müsse, wenn die nicht aufzugebenden Ziele des griechischen Unterrichts erreicht werden sollen.

Andererseits finden wir ein Mehr von Stunden in dem neuen Lehrplan der Geschichte und Geographie, sowie den Naturwissenschaften zugewiesen. Waren den beiden erstgenannten Fächern zusammen früher 27 Stunden zugeteilt, so sind sie jetzt auf 29, im ersten Semester der Jahreskurse sogar auf 30 gekommen; und hatten Naturgeschichte und Physik vordem 19, so haben sie jetzt 21, im zweiten Semester sogar 22 Stunden; ja unter den Bedingungen, unter denen die fünfte griechische Stunde in der VII. Klasse gestattet wird, kann in der VI. eine dritte naturgeschichtliche Stunde zugelassen werden, wodurch dann die Zahl der naturwissenschaftlichen Stunden im zweiten Semester auf 23 steigt. Die jüngste Umformung des österreichischen Gymnasiallehrplans hat sich nach alle dem nicht in humanistischer, sondern in realistischer Richtung bewegt.

Es drängt sich die Frage auf, warum wohl, wenn man sich in Österreich, wie billig, dazu entschloß die Gesamtstundenzahl in den verschiedenen Gymnasialklassen zu erhöhen, man nicht in erster Linie den Unterrichtsgegenstand mit mehr Zeit bedacht hat, der das Gymnasium zur humanistischen Schule macht und sich nach dem Urteil der erfahrensten Fachmänner in einer Notlage befindet, und nach dem Griechischen etwa auch den lateinischen Unterricht. Die preussische Neuordnung des höheren Schulwesens hat in Bezug auf die Berechtigungen der Realschulabiturienten entschieden vorbildlich auf Österreich gewirkt, aber die jüngste Gestaltung des österreichischen Gymnasiallehrplans kann man unmöglich aus einem durch die preussische Ordnung geübten Einfluß erklären.

Bekanntlich ist den drei obersten Gymnasialklassen in Preußen die 7te wöchentliche Lateinstunde, die ihnen durch das Reglement vom Jahr 1892 genommen war, durch den Lehrplan vom Jahr 1901 zurückgegeben worden, weil man eingesehen hatte, daß mit der Reduktion der Lateinstunden in Obersekunda, Unter- und Oberprima auf 6 ein Fehler begangen worden sei. Da nun die Zahlen der Lateinstunden in den untern und mittleren Klassen der preussischen Gymnasien 8. 8. 8. 8. 8. 7 sind, so stand das Latein an den österreichischen Anstalten schon bisher um 18 Stunden gegenüber den preussischen zurück, und jetzt sind es 19 geworden. Im Griechischen aber haben die preussischen Gymnasien im allgemeinen 8 Stunden mehr als die in Österreich, eine Differenz, die sich nur im Fall der besonderen Bewilligung einer fünften Stunde Griechisch für Klasse VII um 1 Stunde verringert und umgekehrt sich erhöht, wenn preussische Gymnasien von der ihnen durch den neuesten Lehrplan gewährten Erlaubnis Gebrauch machen und in einer oder mehreren der drei oberen Klassen eine siebente Wochenstunde nicht dem Latein, sondern dem Griechischen zulegen, was tatsächlich an verschiedenen Anstalten geschehen, auch von Paulsen öfter dringend empfohlen ist.

Für Geschichte und Geographie dagegen und für Naturwissenschaften hatte das preussische Gymnasium schon vor der österreichischen Neuordnung weniger Stunden, und jetzt ist nun die Differenz zwischen ihm und dem österreichischen Gymnasium noch stärker geworden. Betrug sie früher für jenes Fächerspaar ebenso wie für den naturwissenschaftlichen Unterricht drei Stunden, so beträgt sie jetzt für Geschichte und Geographie im ersten Semester 6, im zweiten 5, für die Naturwissenschaften im ersten Semester 5, im zweiten 6, ja eventuell (bei Gestaltung

1) Siehe hierüber im vorigen Heft dieser Zeitschrift S. 186 fg

der dritten naturgeschichtlichen Stunde in VI) 7 Stunden.<sup>1)</sup> Und ebenso wie in Preußen zeigen in Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden auch die neuesten Gymnasiallehrpläne ein Minus, z. T. ein starkes Minus von Stunden für diese Unterrichtsfächer nicht erst gegenüber dem gegenwärtigen österreichischen Stundenplan, sondern schon gegenüber dem bisher geltenden.

Also von einer Anlehnung an die Unterrichtsorganisation Preußens oder eines andern deutschen Staates bei der jetzigen Erhöhung der Stundenzahl für Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften in Österreich kann nicht die Rede sein. Was ist nun die Veranlassung zu ihr gewesen? Ein besonderer Notstand, der sich gerade in Österreich herausstellte? Wenn wir nicht irren, ist es vielmehr die Anlehnung an den vor dem neuen Gymnasiallehrplan unter dem Ministerium Marchet verordneten Lehrplan für die Realgymnasien in den Fächern, die beiden Schulgattungen gemeinsam sind; und wäre dies der Fall, so würden wir darin allerdings ein Abweichen von dem richtigen Prinzip sehen, das nach unserer Meinung, wenn neue Schultypen mit gleicher Berechtigung der Abiturienten geschaffen werden, nicht Angleichung, sondern Differenzierung ist. Denn jedenfalls kann nur dann die Eigenart der einzelnen Typen klar ausgeprägt werden.

Wird dies Prinzip anerkannt, dann ist ja wohl die Hoffnung nicht eitel, daß es in den nächsten Zeiten noch gelingen wird, den gymnastalen Lehrplan in Österreich humanistischer zu gestalten, dem Gymnasium ebenso zu geben, was des Gymnasiums ist, wie den realistischen Anstalten das, was ihnen gebührt, eine Hoffnung, die sich uns in erster Linie auf die tiefe Einsicht und die warme humanistische Gesinnung des jetzigen Unterrichtsministers gründet.

G. Uhlig.

## Festversammlung der deutschen Gymnasialvereine in Wien.

Der Plan, im Anschluß an die Grazer Philologenversammlung in Wien eine gemeinsame Sitzung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, des Deutschen Gymnasialvereins und der Berliner Vereinigung gleichen Strebens zu veranstalten, war schon auf der Baseler Philologenversammlung von dem Sekretär des Wiener Vereins Dr. Frankfurter geäußert worden. Er wurde in glücklicher Weise am 2. Oktober verwirklicht und zwar zuerst in der Form einer Gedenkfeier für Wilhelm von Hartel, den Philologen, Schulmann und mehrjährigen obersten Leiter des österreichischen Unterrichtswesens. Die im großen Festsaal der Wiener Universität zahlreich Versammelten begrüßte Professor von Arnim im Namen des Wiener Vereins, zugleich törichte Angriffe abfertigend, die das humanistische Gymnasium in jüngster Zeit erfahren habe. Sodann sprach für die Universität der gegenwärtige Rektor, Professor der Theologie Dr. S w o b o d a, der sein Bekenntnis zum humanistischen Gymnasium mit den Worten schloß: „Dazu beizutragen, daß in einer Zeit, wo man körperlich zu fliegen beginnt, der Hochflug der Gedanken nicht erlahme, sondern dauernde Förderung erfahre, das ist ein Ziel der humanistischen Lehranstalten und der für sie eintretenden Vereine, ein Ziel, dem unsere vollste Sympathie gehört.“

1) Bei diesen Lehrfächern ist natürlich die unterste Klasse der neunjährigen preussischen Anstalten nicht mitgerechnet. Nebenbei sei bemerkt, daß auch nach den Lehrplänen von den Jahren 1882 und 1892 die preussischen Gymnasien für den geographisch-geschichtlichen und den naturwissenschaftlichen Unterricht nicht mehr Stunden hatten als jetzt. Auch mag es interessieren, daß der Historiker H. von Treitschke in seiner 1883 gedruckten und 1890 wiedergedruckten Schrift „über die Zukunft des deutschen Gymnasiums“ die Ansicht aussprach, von den drei historischen Lehrstunden für die oberen Klassen könne eine ohne Schaden entbehrt werden.

Unterrichtsminister Graf Stürgkh führte dann aus, daß die gegenwärtige Feier die Krönung der erfolgreichen Grazer Philologenversammlung sei. Die in ihren Bestrebungen geeinigten Vereine seien heute zusammengetreten, um neuerlich ein Bekenntnis abzulegen für das humanistische Bildungsideal und um des Mannes zu gedenken, der auf dem Wege der humanistischen Bestrebungen in Oesterreich Führer gewesen. Noch einmal, wie schon in Graz, wollte Redner versichern, daß er den Zielen der Gymnasialvereine, mit deren einem er als sein früherer Vorsitzender eng verknüpft sei, auch in seiner amtlichen Eigenschaft mit Sympathie und zu jeder Unterstützung bereit gegenüberstehe. Er sei dabei überzeugt, daß diese Vereine, fern von aller gegnerischen Tendenz gegen Schulen anderer Art bloß die Eigenart des Gymnasiums zu schützen und weiter auszuprägen bestrebt seien. Sodann würdigte der Minister die ausgedehnte und eingreifende Wirksamkeit von Hartel als Schulmann und Staatsmann und sprach seine Ueberzeugung aus, daß der Gefeierte aus seiner Beschäftigung mit der Antike, mit den Griechen die lebendige Kraft geschöpft habe, um als Forscher, Lehrer und Organisator so Großes zu leisten.

Die eigentliche Gedenkrede auf Hartel hielt Geheimrat Prof. Diels aus Berlin, der dem Verstorbenen eng befreundet gewesen ist. In meisterhafter Weise schilderte er dessen Eigenart zunächst in der philologischen Forschung, wie er nicht weltabgewandt, sondern voll politischer Interessen für manche Erscheinung des Altertums ein ungleich reiferes Verständnis als viele Mitforscher gehabt und uns die Augen für die athenische Politik des vierten Jahrhunderts und für Demosthenes erst geöffnet habe; wie er mit offenem Sinn für die sprachvergleichenden Forschungen und mit der Erkenntnis des Wertes genauer sprachlicher Statistik auf dem Gebiet homerischer Forschung neue Wege eingeschlagen; wie er bahnbrechend auch für die Papyrusforschungen gewesen und wie nicht minder die lateinische Philologie ihm ungemein viel verdanke durch seine erfolgreiche Beteiligung an dem Wiener Kirchenväter-Unternehmen. Dann charakterisierte Diels die Tätigkeit Hartels als akademischen Lehrers, seine epochemachende Wirksamkeit in dem Amt des Direktors der Kaiserlichen Hofbibliothek und die Gabe des vermittelnden Organisators, die er in glänzender Weise bei Schöpfung der Assoziation einer größeren Reihe von Akademien der Wissenschaften und bei der Gründung des großen Unternehmens eines Thesaurus linguae latinae gezeigt habe. Redner schloß mit den vollberechtigten Worten: *vixit, vivit, vivet.*

An diese Hartelfeier schloß sich ein zweiter Teil der Verhandlungen, der sich speziell auf die Zwecke der drei vertretenen Vereine bezog. Der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins, Gymnasialdirektor Dr. Aly von Marburg i. S., und der zweite Präsident der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, Gymnasialdirektor Dr. Lück von Steglitz erwiderten die begrüßenden Worte, die Prof. von Arnim an die Vertreter der Brudervereine gerichtet hatte, mit Ansprachen, welche die volle Uebereinstimmung mit den Bestrebungen des Wiener Vereins und treue Bundesgenossenschaft bekundeten. Dann sprach der Unterzeichnete auf Wunsch des Vorstandes der Wiener Humanisten über „die Entwicklung des Kampfes gegen das Gymnasium“.

Ausgegangen wurde von der Aeußerung eines Philanthropinisten des 18. Jahrhunderts und von Ansichten, die im Dresdener Gymnasialverein um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gehört worden sind. Dann wurden zunächst die Anfeindungen des Gymnasiums durch Vertreter realistischer Anstalten ins Auge gefaßt, die im Kampfe für die Gleichberechtigung ihrer Abi-

turienten über die Darlegung der vortrefflichen Eigenschaften ihrer Anstalten hinausgehend die starke Minderwertigkeit der humanistischen glaublich zu machen suchten, — in zweiter Linie die Bemühungen des „Vereins für Schulreform“ und des „Allgemeinen Vereins für Schulreform“, der aus einer Minorität derjenigen bestand, die 1888 die Massenpetition um durchgreifende Schulreform unterzeichnet hatten. Ferner wurde der gegenwärtige Stand der sogen. Reformgymnasien besprochen und scharf geschieden zwischen zwei Richtungen, die bei den Vertretern dieser Schulreform hinsichtlich ihres Verhaltens zum altklassischen Unterricht zu finden sind. Endlich wurde eingegangen auf diejenigen Bestrebungen, welche in jüngster Zeit den altklassischen Unterricht ganz aus dem höheren Schulunterricht auszuschalten beabsichtigen und ein von fremden Einflüssen gänzlich freies Deutschum als Ziel auch des höheren Unterrichts ins Auge fassen. Wir schlossen mit dem Ausdruck unserer festen Ueberzeugung, daß irgend welche Sorge um den Fortbestand des humanistischen Gymnasiums unbegründet sei in Anbetracht besonders des engen Zusammenhaltens der großen Zahl urteilsfähiger und angesehenen Männer in Oesterreich und Deutschland, die unbeirrt durch die gegnerischen Anstrengungen an der vollen humanistischen Bildung festhalten, eine Verbindung, in der sich auch scharfe politische und konfessionelle Gegner einträchtig um eine Fahne geschart haben.

Einen wortgetreuen Bericht über diese Verhandlungen wird das nächste Heft der Mitteilungen des Wiener Vereins bringen. Der Vortrag von Diels ist schon abgedruckt in der Wiener Zeitung vom 17. Oktober.

Der Nachmittag des 2. Oktober vereinte viele Teilnehmer der Zusammenkunft bei einem Mahl, bei dem außer den ernstesten Trinksprüchen auf das Zusammenwirken der Hochschule und Mittelschule (von Regierungsrat Dr. Thumser), auf die Treue der humanistischen Bundesgenossen an der Spree, der Donau und im ganzen Deutschen Reich (von Sektionschef Dr. Cwiklinski), auf die Rührigkeit des Wiener Vereins und seinen Sekretär, die Seele des Vereins (von Geheimrat Diels) — auch der humoristische, von Prof. Grünwald aus Berlin auf die Frauen ausgebrachte Toast in aller Erinnerung sein wird, vor allem die Mitteilung eines Zeitungsinserts, in dem eine Dame nach einem Lebensgefährten ausschaut und nach Aufzählung aller erforderlichen Eigenschaften hinzugesetzt hat: „Oberlehrer bevorzugt“, ein eklatanter Beweis für den Erfolg der Bemühungen um Hebung des Standes.

Am Abend des gleichen Tages aber wurde zu Ehren der nach Wien gekommenen Philologen und Schulmänner im Burgtheater Goethes Egmont in teilweiser Neubesezung gegeben. Die Liberalität der Hoftheaterintendanz stellte eine große Anzahl von Logen und Parkettsitzen zur Verfügung. Wir haben das Drama nie in solcher Vollendung dargestellt gesehen, insbesondere die Volksszenen. Das erste Bild gleich, das sich uns bot, war nach Szenerie, Gruppierung und Trachten so vollkommen, daß es ein vortrefflicher Vorwurf für ein Gemälde gewesen wäre. In allen Auftritten aber entzückte uns wieder, wie früher im Burgtheater, die dort traditionelle wohlklingende, überaus feine und von allem Dialektischen freie Sprechweise. Das war Musik, wie Margarete von Parma und Egmont sprachen, der man lauschte, wie einer schönen Melodie.

Und die Reihe der Belehrungen und Ergötzungen war mit diesem Tage noch nicht zu Ende. An den darauf folgenden fuhren wir mit einem Extrazug nach Carnuntum, und der Minister beehrte uns mit seiner Begleitung. Die unter uns, welche 1893 bei Gelegenheit der Wiener Philologenversamm-

lung die dortigen Ausgrabungen gesehen hatten, bewunderten jetzt die großen in 16 Jahren hier gemachten Fortschritte, so besonders das im höchsten Maße belehrend eingerichtete, 1904 vom Kaiser feierlich eröffnete Museum mit reichen Ausgrabungsschätzen der verschiedensten Art, ein Verdienst vor anderen des in nächster Nähe wohnenden Großgrundbesizers Freiherrn von Ludwigs-torff, der uns auf der Eisenbahnstation empfing und bis zu unserer Abfahrt in liebenswürdigster Weise geleitete und unterrichtete. Wie sehr auch der deutsche Kaiser die erfolgreichen Bestrebungen um die Bloßlegung der Reste des römischen Lagers schätzt, in dem einst Marc Aurel einen Teil seiner Selbstbetrachtungen geschrieben hat, zeigt ein im Empfangszimmer des Freiherrn befindliches Portrait des Fürsten, unter dem von dessen Hand die Worte stehen: „Dem Erforscher von Carnuntum der Wiederhersteller der Saalburg.“ Gewissermaßen den Glanzpunkt unseres Aufenthalts auf dem Trümmerfeld aber bildete eine uns zu Freud' und Ehr' veranstaltete Ausgrabung, nicht eine wiederholte Ausgrabung, wie sie öfter in Gegenwart von gekrönten Häuptern vorgekommen ist, indes einer solchen doch auch nicht ganz unähnlich. Einige Tage vorher war man auf einen etwas versprechenden großen Stein gestoßen, ein Knabe mußte in eine Höhlung unter demselben kriechen und kam mit der Nachricht zurück: „Ich habe Buchstaben gesehen!“ Jetzt wurde im Hinblick auf unseren Besuch wieder zugeschüttet, und der nun in unserer Gegenwart mit ziemlicher Anstrengung gehobene mächtige Würfel erwies sich durch Inschrift als der einem Legionar von einem Kameraden gesetzte Grabstein. Die dies ergebende Entzifferung aber war ein Akt, den schwerlich einer der dabei Anwesenden vergessen wird. Hofrat Bormann stellte mit der ihm eigenen Rührigkeit alsbald eine seminaristische inschriftliche Uebung an, in die Alte wie Jüngere, Damen wie Herren hineingezogen wurden. Manche Aeltere, die auf die Frage nach Buchstaben, Abkürzungen, Bedeutungen nicht richtig zu antworten verstanden, verzogen sich allmählich in den Hintergrund; die Damen, die keine Beschämung zu fürchten hatten, blieben im Vordergrund. In der That ein genuß- und lehrreicher Tag, und die Ovation, die dem Minister, den Herren Bormann und Frankfurter nach der Heimkehr auf dem Wiener Bahnhof gebracht wurde, kam aus aufrichtigem Herzen; sie galt aber bei dem Minister und dem Sekretär des Wiener Vereins nicht bloß den Erlebnissen dieses Tages, sondern war bei dem ersteren der Ausdruck herzlicher und erhebender Freude über die uns von ihm in Graz und Wien gegebenen Beweise tiefen Verständnisses und warmer Sympathie für unsere Bestrebungen und bei Dr. Frankfurter der Dank für die unermüdliche Rührigkeit und das große Geschick, mit denen er seit Jahren die Ziele der Freunde des humanistischen Gymnasiums zu fördern weiß.

Die sich von Reichsdeutschen am Abend des Tages mit österreichischen Schulmännern in dem gastlichen Haus unseres ausgezeichneten Kampfgenossen Scheindler zusammensanden, waren alle der Ansicht, daß die Grazer und Wiener Tage vortrefflich verlaufen sind und unsere Sache wesentlich gefördert haben. Auch ein Rest von Festteilnehmern sprach sich am Abend des nächsten Tages in gleicher Weise aus, darunter ein preussischer Realschuldirektor, der aber immer zu uns gehalten hat und sogar bei der Gründung des Gymnasialvereins beteiligt gewesen ist. Wenn er in einer flotten lateinischen Ansprache seinen Gefühlen Ausdruck gab, so lief dabei selbstverständlich auch mancher Modernismus unter, den der Redner auf Zuruf immer mit den Worten entschuldigte: „Ich bin ja nur Direktor einer lateinlosen Realschule.“ So wollen wir annehmen, daß auch das Hoch auf die klassischen Philologen am Schluß

der oratio: atque sinamus eos vivere, ein Modernismus ist und nicht bloß ein Widerspruch gegen die blutdürstigen Absichten der Herren Barow, Schwend und Genossen. G. Uhlig.

## Die 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins

fand am 16. und 17. April in Augsburg unter Vorsitz des Herrn Konrektor Flierle von Ingolstadt statt und erfreute sich zahlreichen Besuchs von Kollegen und der ehrenben Anwesenheit von Gästen aus den Kreisen der Regierung, der Geistlichkeit und der Stadtverwaltung. Im Namen des „zu seinem lebhaften Bedauern“ am Erscheinen verhinderten Kultusministers sprach nach den begrüßenden Worten des Vorsitzenden am zweiten Tage Oberregierungsrat Dr. Melber, der mit Hinweis auf das jetzt 25 jährige Bestehen des Vereins einen Rückblick auf dessen erfolgreiches Wirken in Fragen des Gymnasialunterrichts und des Gymnasiallehrerstandes warf, eine Betrachtung, zu der der Sprechende in besonderem Grade berufen war, da er selbst aus den Reihen der Gymnasiallehrer und der Vereinsmitglieder hervorgegangen ist. Wie wesentlich bei der Feststellung des neuen Gehaltsregulativs in jüngster Zeit erreicht worden war, hatte der Vorsitzende bereits den Tag vorher in seinem Rechenschaftsbericht über die Jahre 1907—1909 auseinandergesetzt.

Für weitere Kreise sehr interessant waren zwei Vorträge in den öffentlichen Sitzungen des 17. April. Gymnasialprofessor Dr. Wunderer von München sprach „Über Schülerführungen“. Dem eingehenden Bericht darüber, den die „Augsburger Abendzeitung“ vom 19. April Nr. 108 brachte, entnehmen wir folgendes:

„Der Wert der Anschauung, des physischen und geistigen Sehens wurde schon frühzeitig erkannt. Die bedeutendsten Bahnbrecher auf diesem Gebiete waren Hermann August Franke, Rousseau, die Philanthropinisten und vor allem Pestalozzi, wie auch Goethe (Dichtung und Wahrheit) manch treffendes Wort hierüber gesprochen hat. In neuerer Zeit waren es besonders die pädagogischen Seminare in Leipzig und Jena, die dem Anschauungsprinzip zum Siege verhelfen und damit auch den Schülerwanderungen zahlreiche Anhänger gewannen. Der Redner hat an 50 deutsche, österreichische und schweizerische Gymnasien Fragebogen geschickt, aus deren Beantwortung sich ein deutliches Bild über den gegenwärtigen Stand der Sache ergab. Das regste Leben herrschte in Österreich, von wo 1903 auf 1904 2336 Wanderungen teils mit, teils ohne wissenschaftlichen Zweck unternommen wurden. Meistens dienten sie dem Unterrichte in der Heimat- und Naturkunde, sowie geographischen und geschichtlichen Studien. Eigentliche Mittelschülerreisen sind selten. Doch pflegt solche das Gymnasium in Kronstadt (Siebenbürgen). In Deutschland verhält sich Bayern am reserviertesten. Viele große Städte dagegen, wie Berlin, Dresden, Karlsruhe, Bremen u. a. leisten auf diesem Gebiete ganz Hervorragendes. Fahrten zwischen acht und vierzehn Tagen unternimmt zum Beispiel das Katharinen-Gymnasium in Lübeck. Manche Wanderungen erstreckten sich sogar bis nach Italien. Die Führung und Teilnahme war meistens freiwillig. — Der Redner wirft nun die Frage auf: Haben die bayerischen Gymnasien irgend einen Grund, sich so ablehnend zu verhalten? Er weist hin auf das Beispiel der Münchener Volksschulen, die sich unter Dr. Kerschensteiners Leitung eines wohlverdienten glänzenden Rufes erfreuen. Hier wurden z. B. 1903 4674 und 1907 6303 Schülerführungen unternommen. Die Stadt gab dazu 7000 bzw. 9500 Mk. Das Resultat war ein ausgezeichnetes. Dr. Wunderer hat an den eigenen Kindern gemerkt, wie auf diesen Wanderungen die Beobachtungsgabe geschärft und besonders die Kenntnisse in der Heimatkunde spielend gewonnen wurden. Das alles muß uns nachdenklich stimmen. Wir müssen uns die Vorteile zu sichern trachten, die hier auf pädagogischem und didaktischem Gebiete zu holen sind. — Diese Wanderungen, die als Belohnungen dienen, bringen Freude

ins alltägliche Leben. Es ist besser, durch Belohnung, als durch Strafe zu erziehen. Mit einer faulen Klasse wird nie gewandert. Die Schülerführungen sind auch das beste Mittel, das Elternhaus zu gewinnen. Es ist, als sei auf der Fahrt ein hemmender Bann von den Schülern genommen. Sie treten dem Lehrer näher, und letzterer gewinnt hierbei tiefere Einblicke in das Gemüts- und Geistesleben, als oft in jahrelanger Schularbeit. Die hygienischen Vorteile können ferner nicht hoch genug bewertet werden, und dieselbe Wertschätzung verdienen die Vorteile in bezug auf geistige Hygiene. Die Eltern schleppen in der Regel am Sonntag ihre Kinder zu Genüssen mit, die der kindlichen Psyche durchaus widerstreben. Hier ist ein Gegengewicht zu schaffen und vorbildlich zu wirken. Gegenüber den modernen Anschauungsmitteln müssen wir uns vor Überschätzung hüten. Besonders dürfen die Lichtbilder nicht als Allheilmittel betrachtet werden. — Speziell der Geographieunterricht läßt sich auf der Schülerfahrt am interessantesten gestalten und ergänzen. Das Kartenlesen und Entwerfen von Skizzen sei dabei besonders zu üben. Der Besuch benachbarter Schlachtfelder sei dem Geschichtsunterrichte in geeigneter Weise dienstbar zu machen. Wenn auch Naturkunde, Geographie und Geschichte am meisten bei den Schülerführungen profitieren, so gehen doch auch die anderen Fächer nicht leer aus. Der deutsche Aufsatz kann hierbei recht wohl fruchtbare Themata gewinnen, der freie Vortrag gepflegt und künstlerischer Anschauungen verbreitet werden. Zu erhöhter Wirksamkeit sind die Zeichenlehrer in ihrer doppelten Eigenschaft als Lehrer und Künstler heranzuziehen. Sollen solche Führungen überhaupt Wert haben, so müssen sie sich an den Gang des Unterrichts anschließen und durch den Unterricht vorbereitet werden. Ganz besonders gilt es, sich zu beschränken und dem Fassungsvermögen nicht zu viel zuzumuten. Nicht ganze Museen, sondern einzelne Säle, kleine, wohl umgrenzte Gebiete sind zu Studienzwecken zu wählen. Darans ergibt sich, was von größeren Reisen zu halten ist. Jedenfalls sind sie verfrühte, dem kindlichen Gemüte schädliche Unternehmungen. Die vom Flottenverein arrangierten Schülerfahrten an die Wasserkante bilden übrigens eine rühmliche Ausnahme. Die bei den Museumsbesuchen häufig sich ergebenden Schwierigkeiten könnten durch Informationskurse behoben werden. Die staatlichen und städtischen Sammlungen sollten fleißiger mit den Klassen besucht werden können und man hierbei nicht immer an die vorgeschriebenen Besuchszeiten gebunden sein. Die neue Schulordnung sollte enthalten, daß Führungen als Unterrichtsstunden gelten. Bei Ausflügen müsse es auch den unbemittelten Schülern möglich sein, mitzukommen. Die Kosten könnten auf mancherlei Art aufgebracht werden. Die Verantwortlichkeit, die Haftpflicht dürfe nicht ängstliche Bedenken erregen. Bei den vielen Ausflügen der Münchener Schulen seien nur wenige ganz unbedeutende Unfälle vorgekommen. Übrigens sei hier die Selbstversicherung anzuraten.“

Den zweiten Vortrag, den wir hoffentlich seinem Wortlaut nach in der Zeitschrift des Bayerischen Gymnasiallehrervereins werden lesen können, hielt Gymnasialprofessor Dr. Stadler, Honorarprofessor an der Technischen Hochschule in München über „Biologie jetzt und einst“.

In trefflicher Weise ist hier vor allem die teleologische Biologie des Aristoteles durch Vorführung einzelner Beispiele seiner Naturbetrachtung charakterisiert. Wenngleich der Redner diese Forschung nach den Zwecken der Natur oder des Schöpfers ablehnt, so ist er doch weit entfernt, den großen Denker, wie es jüngst von dilettantischer Seite in sehr naiver Weise geschehen ist, gering zu achten, sondern er erklärte, wie wir in der genannten Zeitung lesen, seine vollständige Übereinstimmung mit den Worten des der Wissenschaft leider so früh ent-rissenen Rud. Burckhardt: „In gleicher Vollkommenheit ist nie mehr die Absicht durchgeführt worden, die Biologie als Teil der Allgemeinwissenschaft einzugliedern, sie aber auch ander-seits als Ganzes aus den Erscheinungen systematisch durch eigene Beobachtung, Aufnahme fremder mündlich und literarisch überlieferter Angaben aufzubauen, der Mannigfaltigkeit der Natur ebenso gerecht zu werden, wie ihrer Einheit, und dadurch zwischen Realismus und Idealismus eine Mitte einzuhalten, wie sie bei gleicher Stofffülle nie mehr wieder gewonnen worden ist“. Weiterhin zeigte Redner die Fortpflanzung der aristotelischen Anschauung in die Neuzeit hinein auch bei hochbedeutenden und hochverdienten Forschern und den Unter-

schied zwischen ihr und der modernen Deszendenztheorie. Die Frage, ob auch mit den Schülern diese Theorie behandelt werden solle, verneinte er: denn sie stehe kaum in ihren Grundzügen fest und verlange so gründliche Kenntnisse in vergleichender Anatomie, Embryologie, Morphologie und Paläontologie, daß es lächerlich wäre, mit derartigen Problemen vor die Schuljugend zu treten. Höchstens der Oberstufe gehöre die Biologie in diesem Sinne an. Aber auch auf der Unterstufe sei es möglich, in wissenschaftlich richtigem Sinne Biologie zu treiben, den Weg zeige die experimentelle Morphologie. Als Beispiele wurden angeführt die Tatsachen, daß die Färbung und Zeichnung der Raupen und Schmetterlinge durch Futter, reflektiertes Licht und Temperatur kausal beeinflusst werden kann, und daß die Gestaltung der Blüten wie der Vegetationsorgane der Pflanzen von den Bedingungen, unter denen diese angelegt werden, abhängt.

## Erinnerungen an die 350jährige Jubiläumsfeier des Gymnasiums zu Zweibrücken.

Mitten in den Stürmen, von denen der ehrwürdige, ruhmreiche Bau der alten Gelehrtenschule, das humanistische Gymnasium, in unseren Tagen umtost ist, rüsten sich von Jahr zu Jahr zahlreiche Schulen, um, stolz auf ihre Vergangenheit, in der Überzeugung ihrer hohen kulturellen Aufgaben zu neuen Pflichten gestärkt und darum unverzagt der Zukunft entgegen sehend, bedeutsame Jubiläen festlich zu begehen. Das humanistische Gymnasium ist trotz seiner hohen Vergangenheit keine Antiquität. Seine Geschichte ist der beste Beweis für seine Fähigkeit, auch nach den Forderungen der Zeit sich umzuformen, ohne sein hohes Ziel, Bildung auf der Grundlage antiker Geisteskultur, aus dem Auge zu verlieren. Hier ruht die Bürgerschaft auch für künftige Lebenskräfte, denn die Keime, die befruchtend durch die Jahrhunderte gewirkt, in ihrem ewigen geistigen Werte durch unsere eigene Kultur bestätigt sind, finden, so lange innere Bildung überhaupt noch Bedeutung hat, auch da einen empfänglichen Boden, wo bereits andere noch junge Wurzeln zu neuen Früchten empordrängen und unter dem warmen Sonnenlichte allgemeiner Bildung Raum zur freien Entfaltung beanspruchen.

Von solchen Betrachtungen über Vergangenheit und Zukunft war auch das Jubiläum erfüllt, das in den Tagen vom 14.—16. Juli dieses Jahres das Gymnasium Bipontinum gefeiert hat. In allen Festreden und Festschriften kam dies zum Ausdruck. Auf das ehrwürdige Alter von 350 Jahren schaut diese gelehrte Schule zurück. Ein ganzes Stück deutscher Geschichte im oft stürmischen Wechsel der politischen Welt durchzieht die Annalen dieser Schola illustris und alle Gedanken über Erziehung und Unterricht, wie sie die Köpfe hervorragender Geister bewegten, alte Formen zerstörten und neue aufrichten halfen, haben auch auf dem Boden des Zweibrücker Gymnasiums einen für uns so inhaltreichen und außerordentlich lehrreichen Ausdruck gefunden. Wie die berühmten Fürstenschulen zu Schulpforta, Meissen und Grimma oder das von dem großen Schulmeister Johannes Sturm geschaffene protestantische Gymnasium in Straßburg, so ward auch die Schule von Zweibrücken aus dem Geiste des reformatorischen Zeitalters geboren und aus den reichen Mitteln einer geistlichen mittelalterlichen Stiftung lebenskräftig gemacht. Nicht die Stadt Zweibrücken, sondern das nahegelegene ehrwürdige von seinen Mönchen verlassene Benediktinerkloster Hornbach war die erste Heimat der von Herzog Wolfgang von Zweibrücken 1559 nach dem Vorbilde des Straßburger Gymnasiums ins Leben gerufenen Stiftung. Als erster Rektor wirkte hier nur kurze Zeit J m m a n u e l T r e m e l l i u s, der gelehrte Hebräer, auf seinem von merkwürdigen Schicksalen begleiteten Wanderleben. In meisterhafter Kürze, den großen Hintergrund politischer und kultureller Verhältnisse im Auge behaltend, hat uns im Rahmen einer am 15. Juli gehaltenen Festrede

der Rektor des Gymnasiums Dr. Stich die Geschichte dieser von ihm geleiteten Anstalt geschildert.<sup>1)</sup> Zeitige und frühere Lehrer, meist selber alte Bipontiner, haben als Jubiläumsgabe in einer besonderen Festschrift oder in einzelnen gelehrten Abhandlungen die Kenntnis dieser Zweibrücker Schule gefördert.<sup>2)</sup> Wir können die Jahrhunderte auf Grund dieser lehrreichen auch für die allgemeine Geschichte des deutschen Unterrichtswesens wertvollen Studien nicht eingehend hier verfolgen. Im schicksalvollen Wechsel der politischen Verhältnisse, im unerfreulichen Streite konfessioneller Anschauungen ein Auf- und Absteigen der geistigen Kräfte und Erfolge, wie der wirtschaftlichen Mittel. Bis zum Ableben erschöpft schleppt sich zu Zeiten dieses ehrwürdige Schulwesen fort, während der dreißigjährige Krieg und die Brandfackeln der französischen Raubzüge verheerend auch im Zweibrücker Ländchen um sich greifen. Doch wie der Phönix aus der eigenen Asche steigt auch diese Schöpfung immer wieder zu neuem Leben empor. Mitten im Niedergang tauchen großzügige Pläne und Reformen auf, wie in den Zeiten der Personalunion von Schweden und Pfalz-Zweibrücken, da unter schwedischer Statthaltschaft sogar eine Akademie ins Leben gerufen werden sollte. Kein Geringerer, als der gelehrte Polyhistor Georg Christian Joannis stand, vom Statthalter dem Grafen Ogenstierna berufen, an der Spitze des gesamten Unterrichtswesens im Herzogtum, wirkte in Zweibrücken als Professor der Geschichte und schönen Wissenschaften, schrieb hier seine heute noch viel gesuchten Werke, treu der neuen Heimat, von der ihn selbst glänzende Berufungen an Universitäten hinwegzunehmen nicht im Stande waren.

Seine Blütezeit aber erlebte das Gymnasium erst unter der Herrschaft der Birkenfelder Linie, da gleich den beiden Pitt die beiden Gelehrten Johann Philipp und Georg Christian Crollius, Vater und Sohn, nacheinander (1721 bis 1790) die Schule regierten. Aus der Enge kirchlicher Gebundenheit und Rücksicht wie aus der altgewohnten unbeugsamen Herrschaft einseitiger lateinischer Schulpolitik heraus kommen vorab unter des jüngeren Crollius Regiment neue frische Gedanken zum Durchbruch. Wissenschaftlich ernst, aber auch glänzend und vornehm spiegelt sich in dieser Zweibrücker Schule geistige Kultur und soziale Weltanschauungen der neuen Zeit wieder. Man verspürt vor allem die Einwirkung von Staatsleitung und Hof, da Herzog Christian IV. regiert, dessen Bild voll Güte und Freundlichkeit, feingeistiger Bildung und sicherem Kunstverständnis erst neuerdings durch die Erinnerungen seines Hofmalers Christian v. Mannlich uns nahe gerückt ist und seinen Zauber, der die Zeitgenossen fesselte, auch auf uns ausströmen läßt. Es ist kein bedeutungsloser Zufall, daß Herzog Christian den jüngeren Crollius als seinen Historiographen und Bibliothekar in seine Nähe gezogen, und nicht ohne Bedeutung, daß der neue Rektor seine Studien in Göttingen gemacht hat, dem Hochsitz historischer und staatswissenschaftlicher Gedanken, dem Vorbilde für alle künftigen akademischen Schöpfungen im modernen freien Geiste. Als ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit, dem unsere heimatische Geschichtsforschung grundlegende Werke verdankt, als Mitglied mehrerer Akademien, zugleich von freier Bildung und weltgewandten Lebensformen, teilte er unverkennbar von seinem reichen Wesen auch seiner Schule mit. Keine weltfremde klösterliche oder klosterähnliche Abgeschlossenheit mehr! Die Schule steht mitten im Interesse des sie umgebenden Lebens. Der glänzende Hof, die vornehme Gesellschaft der Residenz, ein kleines Abbild französischer Kultur mit ihrem feingeistigen, aber auch leichtlebigen Inhalt wie auch das gehorsame Bürgertum, das in seinen traulichen alten Gassen sitzt, teilen den Stolz des Rektors auf seine Schule. Neben Crollius wirken der gelehrte Exter, Emser u. a. Die von ihnen besorgten Ausgaben der griechischen und lateinischen Klassiker, die Editiones Bipontinae, heute noch auch in ihrer sauberen, geschmackvollen

1) Gedruckt bei Alb. Becker. Zum Zweibrücker Gymnasialjubiläum 1559—1909. (Sonderdruck des „Pfälzischen Museums“ XXVI 1909).

2) Zusammengestellt bei A. Becker a. a. O.

Ausstattung die Freude der Bibliophilen, haben dem Gymnasium illustre einen dauernden Ehrenplatz in der Geschichte der Philologie geschaffen. Dieser Blütezeit folgte unter den Stürmen der Revolution ein rascher Niedergang, ein Sinken bis zur unbedeutenden französischen Sekundärschule. Erst die Rückkehr der angestammten Herrschaft, deren Zweibrücken-Birkenfelder Zweig das Erbe Bayerns empfing, erlöste dieses Collège de Deuxponte aus nichtsflegendem, inhaltslosem Betrieb und der Geist des großen bayerischen Schulreformators Thiersch gibt auch der gesunkenen Schule im Neuhumanismus neue Lebenskräfte. Nicht die Form der Rhetorik und Bersefunkst, sondern der geistige Inhalt der antiken Kultur aus dem tiefen Urquell der literarischen und künstlerischen Werke vorab aus Hellas geschöpft, sollte im Mittelpunkte von Unterricht und Erziehung stehen, zur wissenschaftlichen Erkenntnis und Arbeit und idealer Lebensauffassung emporzuführen. Diese Aufgabe hat das Gymnasium Bipontinum bis in unsere Tage zu erfüllen gesucht, doch nicht gehemmt und gefesselt durch antike Tradition, sondern durch sie und mit ihr erst frei gemacht, die eigenen nationalen geistigen Güter zu pflegen und auf „diesem lohnendem Umwege“, wie Rektor Stich in seiner Festrede überzeugungsvoll gesagt hat, „auch für den Kampfplatz des Lebens vorzubereiten.“

Viele Männer, die an dieser Aufgabe redlich mitgewirkt haben, deckt längst das Grab. Doch in den Tagen des Jubiläums sind sie alle lebendig geworden im Ernst und in der Strenge ihrer Lehre, wie im frohen Humor ihrer Eigenart. Wie viele haben da dankbar unseres Georg Autenrieth gedacht! Sie belebten sich wieder, seine in gedankenreicher Arbeit so scharf und charaktervoll geformten Züge. Milde und freundlich lächelnd stand das Bild des edlen, geistvollen und tiefgelehrten Mannes vor uns, dessen Einführung in das Verständnis der antiken Geisteswelt in mir wenigstens so lebenskräftige Wurzeln geschlagen hat, daß ich ihn zu hören glaube, wenn ich von Zeit zu Zeit in Erinnerung an glückselige Schuljahre in die vergilbten Blätter meiner Horazausgabe hineinschauen, wo seine eigenen Worte den Rand des Textes bedecken. Daß freudige und dankbare Erinnerung an diese ehrwürdige Schule in den Herzen gar vieler lebt, dafür waren die Festtage des 350jährigen Jubiläums ein glänzendes und erhebendes Zeugnis. Zu Hunderten waren sie herbeigeströmt die alten Schüler, unter denen wohl der älteste der Hallenser Jurist Hermann Fitting noch im Revolutionsjahre 1848 das friedliche alte Haus am Berge als Abiturient verlassen hat. Neben ernstern, in des Lebens Erfahrungen abgeklärten, doch festlich gestimmten Männern saß die hoffnungsvoll stürmische Jugend, erst vor ein par Tagen zum freien Studentenleben entlassen. Kein schriller und roher Mißton, wie er damals aus Nürnberg zu uns herüberklang, störte diese ehmütige Huldigung für unsere Schule. Es war, dank den Mühen und der Arbeit des eingeseffenen Festausschusses, eine schöne, wohlgelungene Feier, die allen, die sie genießen durften, eine erhebende und beglückende Erinnerung fürs Leben bleiben wird. Dem Jungbrunnen gleich wirkte mit Zauberkraft dieses Studienfest. Man vergaß der Jahrzehnte, die rückwärts liegen seit dem Abschied von der Schule. Im Austausch der Gedanken über die Vergangenheit erschien diese uns in die Gegenwart verwandelt. Ein gutes Zeugnis für die alma mater selbst, um die wir uns versammelt hatten, denn unangenehme Erinnerungen frischt niemand gerne auf, um dieselben gar noch festlich zu begehen. Gar mancher, der den Ernst des Lebens gelostet, mußte bekennen — und es ist im Sinne der Studiengenossen öffentlich bekannt worden —, daß der Schulfack, der uns zu drücken schien, doch nur eine kleine, leichte und notwendige Bürde am Anfang der Reise durchs Leben war.

In schönen, würdigen Formen hat sich das Festprogramm abgespielt. Am ersten Tage eine Aufführung von „Wallensteins Lager“ durch die Schüler des Gymnasiums. Am Abend eine Begrüßungsfeier, erhebend und ergreifend in dem mannigfachen Ausdruck des Wiedersehens und Wiedererkennens, in dem Gefühle alter, durch die Zeit und Trennung nicht gelockerter Zusammengehörigkeit zu einer großen, gemeinsamen Familie.

Unter Beteiligung der offiziellen Vertreter von Staat, Kirche und Stadt, auch auswärtiger und benachbarter Schwesteranstalten, wie Saarbrücken und Saargemünd, vollzog sich nach vorangegangenen Gottesdiensten der Hauptfestakt an diesem bedeutsamen historischen Feste, in sinniger Weise verbunden mit der Entlassungsfeier der Abiturienten. Eine stimmungsvolle Weihe für Vergangenheit und Zukunft. Im Mittelpunkt des Tages aber stand die schon erwähnte Festrede des Rektors Dr. Stich, der seine Zuhörer durch die schicksalsvollen Jahrhunderte der Zweibrücker Schulgeschichte hindurch führte und es weiten Kreisen erst möglich machte, diese Feier auch mit historischem Auge zu betrachten und ihre Bedeutung nicht allein im schnellverrauschenden Festesjubiläum der Gegenwart zu verstehen und zu würdigen. Festmahl und Bankett, Ausflüge in die Umgebung der Stadt ließen zu rasch die frohen Stunden vergehen; doch schöne Erinnerungen bleiben zurück, und wenn diese ins Grab gesunken sind, so soll doch eine von dankbaren ehemaligen Schülern gestiftete, in ihrem Namen durch Geh. Justizrat Fitting aus Halle mit einer Ansprache übergebene monumentale Jubiläumsgabe an das bedeutsame Fest erinnern. Am Ende des hallenartigen lichten Hauptganges des neuen Gymnasiums steht jetzt weithin sichtbar die hoheitsvolle gewaltige Statue der Athene Gustiniani, auf das fröhliche Treiben der Jugend herabschauend. Möge unter dieser erhabenen Schutzgöttin unserer humanistischen Gymnasien auch die alte Schola Bipontina in immer jugendlicher Blüte ihrem vierhundertjährigen Jubiläum entgegengehen.

Heidelberg.

Prof. Dr. Wille.

### Literarische Anzeigen.

**Der junge Goethe.** Neue Ausgabe in sechs Bänden besorgt von **Max Morris**. Erster Band. Erschienen im Injelverlag. Leipzig 1909. XLVIII. 442 S. 8.

Seit dem J. 1875 hat der junge Goethe die gemeinsame Arbeit von S. Hirzel und M. Bernays', die sichere Grundlage aller wissenschaftlichen Arbeit über Goethes Jugendentwicklung gebildet; als eine klassische Leistung der deutschen Philologie wurde sie von einem Jahrzehnt ins andere als unantastbare Erbschaft übernommen, auch als das Weimarer Goethearchiv seine Pforten öffnete, als uns die Fülle der Studentenbriefe an Cornelia, und der unvergleichlichen, dramatisch belebten Beichten an Freund Behrisch zufielen, als glückliche Funderhand den „Urfauft“ und das „Liederbuch Annette“ entdeckte, als die Fülle der neuen Gaben im 37.—39. Bande der Weimarer Goetheausgabe und in den Briefbänden des gleichen Werkes geborgen wurde; es wäre falsche Pietät gewesen, dem Werke bei einem abermaligen Neudrucke diese Errungenschaften fern zu halten, oder die Texte einfach zu übernehmen, anstatt sie auf Grund der zahlreich zutage getretenen, ältesten Handschriften zu bessern; und manche wichtige Einzelheit, wie Goethes Notizbuch aus seiner Straßburger Zeit, die „Ephemeriden“, hatten die ersten Herausgeber des „Jungen Goethe“ willkürlich fortgelassen. Kurz, hier mußte gründlich Wandel geschaffen werden, der

„junge Goethe“ mußte in der vollkommensten Form in die Welt gehen, die moderne Goetheforschung, Herausgebertechnik und — nicht zuletzt — wirklich vornehme Buchausstattung zu leisten vermögen. Und tatsächlich ist dies Ideal erreicht, soweit wir nach dem vorliegenden ersten Bande urteilen können.

Die Neubearbeitung hat der rühmlich bekannte Goetheforscher Max Morris in Berlin übernommen, der von der Medizin her zur Philologie gekommen ist und vieles mit „frischen Augen“ angesehen, daneben aber die eigentlich literarisch-historische Methode W. Scherers sich anzueignen gewußt hat. Seinen Spüreifer und seine Sorgfalt haben Freunde von fern und nah willig unterstützt und so ist das Werk von dreien auf fünf Bände angewachsen, denen sich ein sechster mit kurzem Kommentar und mit den unsichern Stücken anschließen soll. Wir finden hier alle irgendwie überlieferten Leistungen und Betätigungen des jungen Goethe: außer seinen Briefen und Schriften auch labores juveniles, Tagebücher, öffentliche Erklärungen und Anzeigen, Buchwidmungen, Einträge in Stammbücher und Matrikeln, ferner Radierungen und Zeichnungen, endlich Gespräche“. Nur die Zeichnungen von der Schweizer Reise werden auf eine Auswahl beschränkt mit Rücksicht auf ihre vollständige Publikation in den „Schriften der Goethegesellschaft“ (Band 22). Der Fülle des Materials aber

entspricht auch seine Behandlung. Wer Goethische Gedichte in ihren ältesten Fassungen nach dem früheren „jungen Goethe“ oder nach den ersten Bänden der Weimarer Ausgabe studiert und einige Stücke mit den Handschriften verglichen hat, kennt die Unzuverlässigkeit dieser älteren Arbeiten und weiß Morris' exakte Nachprüfung zu schätzen. „Es ist kaum irgend eine Handschrift von einigem Umfang ganz ohne Gewinn herangezogen worden“, und manche Texte, wie die „Laune des Verliebten“ oder die Farce „Götter, Helden und Wieland“ stehen hier zum ersten Mal in ihrer ältesten Gestalt.

Die Einleitung des Herausgebers ist ein Muster der Präzision und zeugt von wohlthuender Reife des Urteils; nur der Frankfurter Verkehr mit Fräulein v. Klettenberg kommt nicht zu seinem Rechte und Morris' Spezialstudien scheinen durch, wenn er Goethes Beziehungen zu Swedenborg einen gar zu breiten Raum gönnt. Im übrigen hält er sich fast ganz an die rein literarische Entwicklung, arbeitet aber bei der Analyse der Hauptwerke vor allem den Gehalt heraus, ohne Stoff und Form zu übersehen. Ja er behält am Schlusse noch Raum übrig für genauere Angaben über die Geniesprache des jungen Dichters, über sein Verhältnis zur bildenden Kunst usw.

Die ganze Ausgabe macht also den Eindruck äußerster Gediegenheit und Vornehmheit. Dazu trägt der illustrative Schmuck nicht wenig bei. Die Handschriftenproben hätten wir gern noch vermehrt gesehen, besonders um Einiges aus der Leipziger Zeit, wo der Dichter seine Handschrift so entschieden vernachlässigte; dafür erhalten wir in sauberer Wiedergabe alles, was von Goethes Zeichnungen und Radierungen aus der Zeit erhalten ist, die der 1. Band umfaßt (1749 bis März 1770), im ganzen 10 Tafeln. Wir sehen dem Fortgang der trefflichen Ausgabe mit dankbarer Erwartung entgegen und werden unsre Leser darüber auf dem Laufenden erhalten.

Heidelberg.

Robert Petsch.

**Goethe und seine Freunde im Briefwechsel.** Herausgegeben und eingeleitet von **Richard M. Meyer**, Professor an der Universität Berlin (Verlag von Georg Bondi, Berlin). Brosch. Mk. 6.—, in Leinen geb. Mk. 7.50, in Leder Mk. 12.50.

Eine köstliche Weihnachtsgabe für den Goetheverehrer aus dem rühmlich bekannten Berliner Verlag. Die durch Auswahl und Erläuterungen verdienstlichen Ausgaben von Goethes Briefen, welche uns von der Hellen und Stein geschenkt haben, bringen doch nur Goethes eigne Briefe ohne die

Antworten, deren Inhalt allenfalls in den Notizen kurz zusammengefaßt wird. Die moderne Literaturforschung aber kann sich mit solchen trocknen Daten unmöglich begnügen; sie verlangt, die Persönlichkeit als ein in der Reibung mit verwandten Wesen sich entwickelndes Ganze zu erfassen, sie will den Lebensprozeß selbst beobachten, durch den das Genie der Vollendung entgegenreift; und da verläßt uns selbst die vollständige, wenn auch noch nicht abgeschlossene Weimarer Briefausgabe und nicht von allen Korrespondenzen Goethes stehen uns so bequeme Ausgaben zur Verfügung, wie von der freilich bedeutsamsten Sammlung: Goethe-Schiller. Weit verstreut ist das Material und in seiner Fülle fast unübersehbar. Da hat sich ein gewiegter Goethekenner wie R. Meyer ein wirkliches Verdienst erworben, indem er das Wesentliche aus den vorhandenen Briefwechseln zu dieser einheitlich durchgeführten Sammlung zusammenfaßte; so weit wir gesehen haben, ist überall das Wichtige getroffen und dem Lehrer wird es leicht möglich sein, zu Unterrichtszwecken das immerhin noch überreiche Material wiederum zu sichten: so bedeutsame Briefwechsel wie diejenigen Goethes mit Klopstock und Herder sollten doch der Jugend nicht vorenthalten werden. Meyer hat aber auch durch ganz knappe Einführungen und Anmerkungen für das Verständnis der Briefe von innen her gesorgt. In der unaufdringlichen Kürze des Ausdrucks und in der Schärfe der Umrisse liegt das Verdienst dieser Erläuterungen; das Bild einer so komplizierten Natur wie J. G. Merck z. B. ist meisterhaft geraten und prägt sich fest in die Erinnerung ein. Der erste Band bringt die Briefwechsel Goethes mit der Mutter, der Schwester, den Jugendfreunden (Riese, Behrisch, Deser, Rätchen Schönkopf u. a.), mit Merck, Herder, Kestner, Sophie La Roche, Lavater, F. G. Jacobi, Bürger, Klopstock, Knebel, der Gräfin Auguste Stolberg, dem Herzog Carl August, dem Komponisten Kayser und Wieland. Die von M. Vehter geschaffene und überwachte Ausstattung ist des höchsten Lobes würdig: es ist ein Genuß, die Goethebriefe in dieser Ausstattung zu lesen. Mögen sie auch unsern Schülerbibliotheken nicht fern bleiben!

Heidelberg.

Robert Petsch.

**Griechische und deutsche Lyriker** von Prof. Dr. **R. Glaser** (Wensheim), G. Roth, Sieben 1908. (67 S. 8. 1 Mk.)

Obwohl der Verfasser im Vorworte seines aus Vorträgen entstandenen Büchleins mit zu großer Bescheidenheit bemerkt, für

Fachgenossen sei es nicht geschrieben, sei dennoch auf diesen ebenso knappen wie anregenden Abriss der griechischen Lyrik hingewiesen. Weniger wird sich ein Bedürfnis für die „deutschen Lyriker“ geltend machen. Der Lehrer dagegen, der im Anschluß an bekannte Anthologien, etwa die Biese's oder Bucherer's, einige griechische Stunden für griechische Lyrik verwenden kann oder ein zusammenfassendes Wort über ihre bedeutendsten Vertreter sagen möchte, wird sich gewiß nicht ohne Befriedigung dieses Büchleins bedienen. Denn was zu einer rasch orientierenden Uebersicht nötig ist, wird man hier finden. Zahlreiche Proben älterer und neuerer Uebersetzungen, denen in einer Neuauflage die interessanten Bearbeitungen Herders und Mörikes in passender Auswahl beigegeben werden könnten — auch Ibykos darf dann nicht mehr fehlen! — erhöhen die Brauchbarkeit und künstlerische Belebung dieses Hilfsmittels, zumal erfahrungsgemäß nicht überall Geibels Liederbuch oder neue Anthologien zur Hand sind. Dabei hält den Verf. die stetige Fühlung mit der modernen Literatur — Crusius, Biese, v. Wilamowitz u. a. — durchaus auf der Höhe der neuen Betrachtungsweise griechischer Dichtung. Auch in der Hand des Schülers, der den griechischen Text nicht lesen kann, wird das Büchlein nur Nutzen stiften. Es sei deshalb hier, wie schon anderwärts (Lit. Zentralbl. 1909) verdienstermaßen zur weiten Verbreitung empfohlen; um so mehr, als mir ein ähnlich praktisch verwendbares u. zugleich geschmackvoll geschriebenes Hilfsmittel kaum bekannt ist.

Heidelberg Dr. K. Preisendanz.

**Hellasfahrten von Julius Sirschberg.**  
Leipzig, Zeit u. Comp. 1910. VIII und 264 S. 8°. Mf. 5.

Kein Philologe, kein Archäologe, kein Berufsreisender, kein Dichter hat das Buch geschrieben, sondern einer, der sich bescheiden einen „Philhellenen“, höchstens einen „gebildeten und empfindenden Betrachter“ nennt, der aber überall den begeistertsten Kenner und Verehrer der altgriechischen Literatur verrät, an ihrer Hand was er sieht und hört belebt und beleuchtet, nicht sklavisch dem Reiseführer folgt, vieler Menschen Städte gesehen und Sinn erkannt hat.

Auf vier Reisen, deren erste und letzte 23 Jahre auseinanderliegen, hat der Verfasser Land und Leute von Hellas studiert: seine auf oder nach jeder Reise sorgfältig festgehaltenen Beobachtungen und Erlebnisse hat er entweder ineinander verarbeitet oder nebeneinander gestellt, was den Vorteil hat, daß die Fortschritte, die Neu-

Griechenland und die der Verfasser selbst in der Reiselust gemacht hat, deutlich zu Tage treten. Künftige Hellasfahrer werden gut tun, sich des Verfassers Erfahrungen und Winke zu nütze zu machen. Zu diesen rechne ich vor allem die Empfehlung, sich mit der Landessprache vertraut zu machen: ihre Kenntnis hat den Verfasser vor mancher Uebervorteilung bewahrt, hat ihm interessante und nützliche Bekanntschaften vermittelt und ihm die Volksseele erschlossen, so daß er wertvolle Streiflichter auf die politische Lage und Entwicklung des modernen Griechenland fallen lassen kann. Er hält gelegentlich mit seinem Mißfallen und strenger Kritik nicht hinter dem Berge, ist aber im ganzen ein nachsichtiger und wohlwollender Beurteiler des von ihm geliebten Landes und Volkes: er rühmt die Sicherheit des Reisens, gibt reichliche Proben der schönen Gastfreundschaft und des liebenswürdigen Entgegenkommens besonders der gebildeten Klassen und ergötzt uns durch eine Fülle kleiner Abenteuer und Anekdoten, auch solche aus der ihm oft aufgezwungenen Ausübung seines ärztlichen Berufs. Trockene Preisangaben verstärken die persönliche Note, die die Darstellung zeigt, sind aber für die praktischen Zwecke seiner Leser und Nachfolger wertvoll. Der Gelehrte wird ja manche historische und archäologische Bemerkung für eine überflüssige Unterbrechung des Berichts halten, aber für den gebildeten Laien sind sie eine willkommene Auffrischung oder Ergänzung verblaßten Schulwissens. Wohlthuend berührt die Pietät, mit der der Verfasser so oft seiner verstorbenen Gattin gedenkt, die die zweite Reise mitmachte und der das Buch gewidmet ist. Der Stoff ist auf vier Bücher verteilt: das erste behandelt Athen, das zweite Ausflüge von Athen aus (auch solche nach einigen ionischen Inseln — leider finden wir nichts über Ithaka und Leukas), das dritte Nord- und Mittelgriechenland, das vierte die Peloponnes. Einige Schönheitsfehler, die dem interessanten Buche anhaften, möchte ich im Hinblick auf eine ihm hoffentlich beschiedene zweite Auflage nicht unterdrücken. Sie und da finden sich Widersprüche in den Angaben (vergl. z. B. S. 41 mit 55; 91 mit 98; 155 mit 158); in der Schreibung der griechischen Namen ist der Verfasser nicht konsequent (so stehen S. 197 nebeneinander: Prötos, Acrisios, Lykien); auch an Druckfehlern fehlt es nicht (erwiedere, Peloponnes öfter; S. 79 steht ein falsches Geburtsjahr des Aischylos). Das Triptolemosrelief (S. 82 f.) wird von Furtwängler etwas anders gedeutet; Dörpfelds Leukas-Hypothese hat doch beachtenswerte Gegner (s. Rothes Jahresberichte des Philologischen Vereins über Homer); daß

in Delphoi die Nise des Paionios stand, (S. 160) ist wohl ein bloßes Versehen.

Alles in allem: sein Hauptbestreben hat der Verfasser jedenfalls erreicht, dem Leser Land und Leute recht anschaulich nahe zu bringen und ihm Lust zu machen, auf der Akropolis zu träumen, aus dem kastalischen Quell zu trinken und am schilfreichen Eurotas Aristophanes' Preislied auf Sparta zu lesen; meint doch der Verfasser, daß mit Vollendung der Eisenbahnstrecke nach Saloniki Griechenland als Reiseziel Italien den Rang streitig machen werde.

E. Grünwald.

**Julius Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des Unterrichts an höheren Schulen.** Vierte Auflage. Marburg. Clwert, 1909.

Es ist mir eine besondere Freude, eine Schrift anzuzeigen, die nicht nur ein vorzügliches Hilfsmittel für die Ausbildung der Lehramtskandidaten ist, sondern auch jedem Schulmann reiche Anregung und Belehrung bietet. Freilich ist es kein neues Buch, das uns vorliegt, aber es ist nicht nur umgearbeitet, sondern auch namhaft vermehrt. Aus den 155 Seiten der 3. Auflage sind 238 bei der 4. Auflage geworden. Verf. hat den bisherigen 4 Abschnitten (Syntaxis ornata, Konstruieren, Extemporieren, Präparieren) 4 neue Abschnitte (Interpretieren, Examinieren, Korrigieren, Reperieren) hinzugefügt, auch die anderen sprachlichen Fächer gelegentlich berücksichtigt.

Verfasser hat es sich zur Aufgabe gesetzt, die mangelhafte Sicherheit in der Syntax ornata und den Mangel an Gewandtheit, einen lateinischen Autor glatt zu lesen (extemporieren), zu bekämpfen. Der erste und wichtigste Abschnitt stellt die dem Fachmann wohl bekannte Tatsache fest, daß lateinische Extemporalia häufig wohl grammatisch fehlerfrei, aber stilistisch unzureichend sind. An 5 sehr fein ausgearbeiteten Beispielen wird der Nachweis erbracht und damit die Forderung begründet, bereits von Sexta aufwärts die Schüler an gutes, echtes Latein zu gewöhnen. Eine Elementarstilistik, die methodisch nicht nur gelegentlich geübt wird, ist durchaus notwendig. Wir pflichten dem Verf. aus vollster Ueberzeugung bei und verweisen zu diesem Zwecke auf die Arbeiten des Provinzialschulrats Heynacher. Es kann nicht schwer sein, etwa in einem Programm, die wichtigsten Tatsachen zusammenzustellen. Verf. gibt für zwei Einzelfälle sehr lehrreiche Anweisungen, die natürlich für Schüler zu kürzen sind. Er erklärt sich gegen die Notensstilistik, die den Schüler zu mechanischem Arbeiten verführe.

Vortrefflich! Ich glaube, daß der Verf. vielen Schulmännern aus dem Herzen spricht, die sich nach anderen Übungsbüchern sehnen, als nach denen von Ostermann-Müller und Süpfle. Namentlich die ersteren dürften ihre Aufgabe erfüllt haben; sie können ihren Ursprung aus der Zeit der schweren Not nicht verleugnen. Aber auch die gelehrte Unterkellerung der Bücher von Süpfle beruht, ungeachtet ihrer unbestreitbaren Vorzüge, auf falschen Prinzipien. Wir empfehlen allen Schulmännern, denen die Zukunft des Gymnasiums am Herzen liegt, die Ausführungen des im praktischen Schuldienste vielerfahrenen Verfassers. Nur Eins sei noch bemerkt. Das Latein seiner Beispiele zeigt uns gar deutlich, was das Gymnasium früher geleistet hat und was es wieder leisten muß, wenn wir die richtigen Wege gehen. Wir sind durch die unseligen Lehrpläne von 1892 heruntergekommen und haben trotz der gesunden Reaktion von 1901 noch immer nicht den Standpunkt vor 1892 wieder erreicht. Einen Weg nach dem Ziel weisen uns die Winke des Verf. Wer schreibt uns Übungsbücher ohne Noten und Hülsen, aber in anständigem Deutsch? Wer schenkt uns eine Grammatik auf wissenschaftlicher Grundlage, aber unter verständiger Berücksichtigung der Schulzwecke? — Nicht minder kann ich mich mit dem zweiten Abschnitt einverstanden erklären, der vom Konstruieren handelt, ein Abschnitt, der nicht genug den Kandidaten und jungen Lehrern zur gewissenhaften Beachtung empfohlen werden muß. Verf. hat sogar selbst in der Analyse des schwierigsten Kapitels im bellum Gallicum ein treffliches Musterbeispiel geliefert. Hingegen nötigt mich der dritte Abschnitt (vom Extemporieren) zu mehrfachem Widerspruch. Ich leugne es nicht, daß das Extemporieren gelegentlich geübt werden muß, aber einen so großen Wert kann ich diesen Übungen nicht beimessen, wie der Verf. Ich habe stets gefunden, daß die Schüler am besten im Examen extemporierten, die am regelmäßigsten früher präpariert hatten. Auch darin widerspreche ich dem Verf., wenn er in den Lehrplänen von 1901 eine organische Weiterentwicklung derer von 1892 sieht. Mag auch der sprachliche Ausdruck sehr vorsichtig gewählt sein, der Unterschied im Ton und im Geist ist unverkennbar. Man vergleiche nur auf S. 84: die Äußerungen beider Lehrpläne sind toto caelo von einander verschieden. Das anbefohlene Extemporieren sollte eins jener Mittel sein, durch die man den Verlust an Stunden ausgleichen wollte, genau so wie in Oesterreich die obligatorische Privatlektüre. Ich nehme es nach meiner Kenntnis der Jugend als sicher an, daß ein regelmäßiges und

erfolgreiches Extemporieren den Hausfleiß der begabteren Schüler beeinträchtigt; auch lähmt es den Fortschritt in der Lektüre. Ich bin ein großer Freund der häuslichen Vorbereitung und glaube, daß die Einführung der Präparation der Schriftsteller durch die Berliner Rektoren Gedike und Meierotto einer der größten Fortschritte der Pädagogik gewesen ist. In diesem Punkte wird der Verfasser mir zustimmen, aber in Einzelheiten abweichen, vor allem in dem Gebrauch des Lexikons, das der Verf. im Latein erst dem Obertertianer, im Griechischen dem Untersekundaner bewilligen will. An Stelle des Lexikons wünscht er nach Kapiteln getrennte Vokabulare, d. h. wenn ich ihn recht verstehe, gedruckte Schülerpräparationen. Verf. hält das Wälzen des Lexikons für zeitraubend und unersprießlich. Auch fürchtet er die Konkurrenz der Eselsbrücken. Um mit letzteren anzufangen, so sind sie vollkommen unschädlich, wenn man sich vor der berühmten guten Uebersetzung hütet, die uns 1892 so angepriesen wurde, und gewissenhaft den fremdsprachlichen Text übersehen läßt. Der „Präsentierteller des Vokabulars“, ein Ausdruck, den Verf. selbst braucht, ist mir nicht ausreichend, um die jugendliche Kraft zu stählen. Ich gebe dem Quartaner zum Repos ein kleines, alphabetisches Lexikon in die Hand, wie es Lattmann zu seiner Ausgabe zusammengestellt hat. Aber von Untertextia tritt das vortreffliche Schulwörterbuch von Georges ein, zu dessen Gebrauch natürlich angeleitet wird. Das Hantieren mit dem Lexikon ist die elementarste Form wissenschaftlicher Tätigkeit. Mißgriffe können den Wert dieser Übung nicht herabsetzen. Von der obligatorischen Privatlektüre halte ich rein gar nichts, weil sie mehr oder minder zum Pfschen verführt. Ich kenne weder statarische noch cursorische Lektüre, sondern nur ein und dieselbe Lektüre, die auf gründliches Verständnis der Sprache das Verständnis des Inhalts aufbaut. Auch läßt sich mit Hilfe der Präparation eine eben so große lexikalische Wohlhabenheit erzielen, wie mit dem Vokabular.

Habe ich dem Verfasser mehrfach widersprechen müssen, so freut es mich umso mehr, ihm in den folgenden Kapiteln durchweg zustimmen zu können. Das Kapitel vom Interpretieren hätte ich sogar noch umfangreicher gewünscht. Ich halte es für reichlich so wichtig wie das Uebersetzen. Vortrefflich ist der Abschnitt vom Examinieren, der auch die Tätigkeit der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen berücksichtigt. Diesen Ausführungen möchte ich die weiteste Verbreitung wünschen. Ein vielerfahrener Schulmann von altem Schrot und Korn bietet der jüngeren Generation

den Ertrag seiner reichen Erfahrungen in Aphorismen, wie er sie selbst bescheiden nennt; denn auch dies war ein Vorzug der alten Zeit. Heute freilich ist ein anderer Ton Mode. Unfre modernen Schulpolitiker gleichen auf ein Haar dem Famulus Faustens, der sich in dem Dünkel bläht, wie herrlich weit wir es gebracht haben. Ja, bis an die Sterne weit. Dem hochverehrten Herrn Verfasser aber setzen wir unter sein schönes Buch den Wahlspruch: *Res severa verum gaudium.*

Marburg i. S.

Fr. Uly.

**Geschichte der römischen Kaiser** von Alfred v. Domaszewski, Prof. an der Universität Heidelberg. I. Band mit 6 Portraits auf Tafeln und 8 Kartenbildern, 324 S. — II. Band mit 6 Portraits, 328 S. 1909. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. Geh. je 8 Mk., geb. je 9 Mk.

„Durch das Nachdenken langer Jahre erwachsen diese Kaiser der Römer in dem Gefängnis des Bücherzimmers zu lebendigen Erscheinungen. Da saßen sie nun auf den Borden, den Stühlen, selbst an meinem Schreibtisch, bis mir die gespenstige Umgebung zur Qual wurde. So habe ich denn geschrieben, um mich selbst zu befreien.“ So bezeichnet der Verfasser die subjektive Ursache seines Werkes im Geleitwort, und schon durch diese Worte gewinnt er verständige Leser für sich. Denn in der Tat zu den besten Büchern der schönen und wissenschaftlichen Literatur pflegen solche zu gehören, die geschrieben sind, um den Autor zu befreien. Wärme der Empfindung jedenfalls erwarten wir in solchem Buch zu finden, und sie zeigt sich fast auf jeder Seite dieser Kaisergeschichte. Bewunderung und Beurteilung tragen hier den Charakter einer gegenüber Mitlebenden geübten Kritik. Was aber zu dieser Wärme hinzukommt, gibt dem Werk einen Wert, der weit hinaus ragt über das, was man von einem Buch erwartet, welches durch die Widmung die popularisierende Tendenz kundgibt.

Fachmänner wissen, daß Domaszewski auf dem Gebiete der römischen Kriegs- und Religionsaltertümer eine Autorität ersten Ranges ist und daß alles, was er über die Kultur Roms und über Ereignisse seiner Geschichte schreibt, durch genaueste, alle Denkmäler erschöpfende Forschung begründet ist. So viele und verschiedenartige Quellen aber auch für die römische Kaiserzeit fließen, sie lassen den Forscher doch häufig böß im Stich, und es bedarf oft der Fähigkeit einer aus den Ruinen das Ganze rekonstruierenden Tätigkeit bei der Schilderung von Personen, Zuständen und Begebenheiten. Doch auch diese Gabe besitzt der Verf. in glücklichstem Maß, und manches Stück seiner Darstellung besitzt eine Anschaulichkeit, die bisher bei Behandlung dieses Stoffes vermißt wurde. Die

Begründung seiner Konstruktionen wird er gewiß, so weit sie noch nicht früher von ihm ihm gegeben, anderwärts bringen; hier entsprach sie nicht der Absicht, etwas zu leisten, das in weiteste Kreise die Kenntnis einer Periode zu tragen vermöchte, die auch für die Gegenwart noch hohe Bedeutung hat.

Deshalb auch die Wahl einer Schreibweise, die allen sympathisch sein wird, mit charakteristischem, gefeiltem Ausdruck Einfachheit des Satzbaus verbindet und wahrhaft spannend ist, wo gewaltige Ereignisse geschildert werden. Auch darauf hat der Verf. sein Augenmerk gerichtet, ohne ödem Purismus zu verfallen, doch Fremdwörter zu vermeiden, wenn in ihnen keine Bedeutungsnuance steckt. Die Worte auf der dritten Seite „Deutschen Lesern gewidmet“ besagen aber noch ein Anderes. Mit der höchsten Bewunderung für Herrschergestalten, wie Cäsar, Augustus, Trajan, Marc Aurel, und für die gewaltige, weltbezwingende und weltordnende Macht des römischen Volkes vereinigt sich bei D. und bricht wiederholt hervor das stolze Bewußtsein von der Auserwähltheit des Germanentums, eine Empfindung, die wir bei einem Manne polnischen Namens und polnischer Herkunft um so höher zu schätzen haben, als die meisten seiner Stammesverwandten gegenwärtig blinder Eifer gegen die Segnungen deutscher Kultur beiseit. Indes nicht etwa in törichter, deutschümelnder Weise tritt uns dieses Gefühl bei D. entgegen, sondern verbunden mit der Einsicht, daß die Größe des Germanentums recht sehr auch darauf beruht, daß der Deutsche fähig ist, die ewigen Weltkulturelemente des Griechentums und des Römertums mit vollem Verständnis in sich aufzunehmen und dauernd auf sich wirken zu lassen.

In der preussischen Kabinettsordre vom 26. November 1900 wird gesagt, daß im Geschichtsunterricht der höheren Schulen noch zwei Lücken bemerkbar seien, und als eine wird die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte bezeichnet. Es kann kaum einem Zweifel unterliegen, daß dabei besonders an die Zeiten der römischen Kaiser gedacht ist. Das vorliegende Buch wird jetzt ganz wesentlich dazu beitragen, dem Geschichtslehrer eine wahrhaft wirkungsvolle Behandlung dieses hochwichtigen Abschnitts der Geschichte der Menschheit zu ermöglichen, und so wird es nicht bloß für viele, sehr viele Erwachsene, sondern auch für unsere Schulen eine Quelle anregendster Belehrung sein. G. U.

**Paul Schubring, Hilfsbuch zur Kunstgeschichte.** Heiligenlegende, Mythologie, Technik, Zeittafeln. St. Curtius, Berlin 1909.

Ich glaube allen Berufsgenossen, die sich mit Kunstgeschichte befassen, einen Gefallen zu tun, wenn ich sie auf dies kleine, 165 Seiten umfassende Hilfsbuch hinweise.

Wer einmal Versuche gemacht hat, selbständig Bildwerke zu erklären, weiß, wie zeitraubend es oft ist, das nötige Handwerkszeug zur Stelle zu schaffen, und wie lange man vielfach nachschlagen und nach dem Ikonograph. Rüstzeug suchen muß, um einen Heiligen zu bestimmen oder ein Attribut zu erklären. Dies Hilfsbuch, das einer zwölfjährigen Lehrtätigkeit seinen Ursprung verdankt, bietet das Gewünschte in reichem Maße. Zu seiner Empfehlung brauche ich weiter nichts zu tun, als einen kurzen Ueberblick über seinen Inhalt zu geben. Auf 58 Seiten bietet zunächst der Verfasser in alphabet. Ordnung Ikonographisches über Gott, Engel, Heilige, Symbole, die besonderen Patrone der Künste und Gewerbe und einzelner Städte. Weiter erklärt er die altchristlichen Symbole und stellt in Zeittafeln das Zahlenmaterial und die wichtigsten Geschichtsdaten, deren der Kunsthistoriker bedarf, geschildert zusammen. Es folgt eine ganz knappe Uebersicht über die Geschichte der Renaissance in Italien, eine Stammtafel der Mediceer, eine Zusammenstellung der berühmtesten außerdeutschen Museen und Galerien, ferner auf 67 Seiten ein alphabetisches Verzeichnis der wichtigsten technischen und mytholog. Kunstausdrücke. Zum Schluß stellt der Verf. eine Anzahl häufig wiederkehrender klassischer und bibl. Zitate zusammen und bietet endlich 6 geograph. Skizzen, die einen leichten Ueberblick über die europäischen Kunststätten ermöglichen. — Paul Schubring, der übrigens jetzt einem Ruf an die Baseler Hochschule folgt, hat sich durch das kleine Schriftchen sicher den Dank nicht nur seiner Zuhörer, denen er es gewidmet hat, sondern vieler anderer Kunstbessener erworben, insbesondere auch der Teilnehmer des Florentiner Kurses 1908, denen er als sachkundiger, unermüdlicher und lebenswürdiger Lehrer und Führer in der angenehmsten Erinnerung steht.

Rassel.

Paulus,

Professor am Friedrichsgymnasium.

**Sven Hedin, Transhimalaja.** Entdeckungen und Abenteuer in Tibet. Zwei Bände. XVIII und 405, X und 406 Seiten. Mit 397 Abbild. nach photogr. Aufnahmen, Aquarellen und Zeichnungen des Verfassers und mit 10 Karten. Leipzig, 1909, F. A. Brockhaus. Gebd. Mk. 20.—

Nicht Abenteuer sind es, die Hedin in den eisigen, wüsten Hochsteppen Südtibets gesucht hat, sondern eine brennende Sehnsucht, ein nie erlahmender Wille, all das unbekanntes Land dort zu schauen als erster Europäer. Seine reiche geographische Arbeit hat allezeit als erstes Ziel gehabt, jene großen weißen Flecke der Landkarte auszufüllen, die auf ihn

wirken, wie auf das Eisen der Magnet. Trotz unendlicher Mühen und Entbehrungen, die er erduldet, treibt es ihn immer wieder in jenes gewaltige Gebirgsland, das sich nordwärts des oberen Brahmaputra und Indus hinzieht, parallel dem Himalaja. Nicht weniger als acht Mal hat Hedins auf Pässen, deren mittlere Höhe über 5600 m beträgt, dieses massigste Hochgebirge der Welt, den Transhimalaja, gekreuzt; er hat die meisten großen Züge dieses Gebirges festgelegt und eine Umsumme von Einzelheiten aufgenommen.

Selten ist mir ein Buch begegnet, das so sehr die Persönlichkeit des Verfassers widerspiegelt. Ueberall steht uns die lebendige und kraftvolle Art Hedins vor Augen, diese seltene Vereinigung höchster körperlicher Leistungsfähigkeit mit all dem reichen Wissen und Können, mit dieser Fülle vielseitiger Talente, die nötig sind, um seine vorbildlichen Forschungsreisen durchzuführen. Hedins ist ein diplomatisches Genie. Und wie spannend schildert er all diese schwierigen Verhandlungen mit den Machthabern des Landes. Sein ausgezeichnetes Sprachtalent kommt ihm überall zu Gute. Wie reizend weiß er zu plaudern über Mensch und Tier. Meisterhaft wird die direkte Rede verwandt. Das Buch stellt auch rein literarisch genommen eine hervorragende Leistung dar. Und obwohl Hedins eigenartige Redeweise, viele höchst plastische Vergleiche deutlich als von ihm erdacht zu erkennen sind, muß man doch auch der Kunst des Uebersetzers (ins Deutsche) Achtung zollen. Er hätte es verdient, genannt zu werden.

Hedins Talent im schnellen Skizzieren der Landschaften, der Menschen, vor allem des menschlichen Gesichtsausdrucks, ist bekannt.

Was sein Zeichenstift auch festgehalten, alles macht den Eindruck großer Naturtreue. Aber wozu, fragte ich mich, sind dem Buch Zeichnungen anderer Herkunft einverleibt? Vergleicht jemand beispielsweise die Bilder Nummer 262 und 263, so könnte er auf die Idee kommen, daß das von Hedins herrührende Bild durch eine Kontrastwirkung gehoben werden soll, ein Gedanke, der aber Hedins natürlich ganz fern lag. Ausgezeichnet sind auch Hedins photographische Aufnahmen. Doch sei mir auch hier eine Ausstellung gestattet. Schade, daß manche gute Bilder so klein reproduziert sind, oft drei auf einer Seite. Eine gute Anzahl von ihnen hätte wegbleiben, andere größer wiedergegeben werden können.

Was Hedins Verehrer an diesem Buch besonders erfreuen muß, ist eine neue Seite des Forschers, die hier eigentlich zum ersten Male so scharf zum Ausdruck kommt. Ich meine das Zusammenfassen einzelner neuer geographischer Tatsachen zu einem Gesamtbild. Fast alle Vorstellungen, die man sich bisher von Form und Anordnung jener hohen Gebirgsketten nördlich des Himalajas machte, sind durch Hedins Forschungen umgestürzt worden. Und als vornehmstes geographisches Ergebnis seiner gefährlichen Züge wird uns der Begriff des Transhimalaja gegeben, dessen nördliche Grenze die großen, abflußlosen Seen des östlichen Mitteltibet bilden. Der Name Transhimalaja wird zweifellos alle älteren Bezeichnungen verdrängen, weil er sachlich richtiger, bequemer und klangvoller ist.

Auch der Schule und der Jugend kann dies neue Buch Hedins auf das wärmste empfohlen werden.

Berlin.

Prof. Dr. Carl Uhlig.

## Neuerdings eingesandte Bücher

mit und ohne Kritik.

Dieser Teil des Heftes sollte viel umfangreicher werden. Was die Ausführung unserer Absicht hinderte, war die plötzliche Erkrankung zweier Setzer unserer Druckerei, für die ein Ersatz im Augenblick nicht gefunden werden konnte. Eine Verzögerung aber der Ausgabe dieses Heftes schien uns noch ein größeres Uebel, als die Verschiebung der Anzeige beachtenswerter Einsendungen auf das 1. Heft des nächsten Jahres. Nur folgende Bücher gelang es noch, zu verzeichnen.

Von der 2. Auflage des **Encyclopädischen Handbuchs der Pädagogik**, herausgegeben von W. Rein bei S. Beyer u. S. in Langensalza erschien jetzt der 9. Band, die Artikel „Strafe“ bis „Vortrag, mündlicher“ umfassend. Wir haben wiederholt, zuletzt auf der zweiten Seite des Umschlags von Heft VI des vorigen Jahrgangs darauf hingewiesen, welche Fortschritte in der 2. Auflage des Werks gemacht sind. Das Gleiche gilt von dem vorliegenden Band, in dem ganz neu beispielsweise der interessante Artikel über Süd- und Mittelamerikanisches Unterrichtswesen und aus der Geschichte der Pädagogik z. B. der Art. über Begius ist. Aber auch in den alten Artikeln findet sich viel Neues und Gutes, z. T. infolge der Neubearbeitung durch Männer, die an Stelle von Verstorbenen getreten sind. Nun ist noch ein Band übrig, der in einem Nachtrag auch Mancherlei bringen wird, auf das jetzt schon im Inhaltsverzeichnis hingewiesen, z. B. Artikel über Ungarisches und über Türkisches Schulwesen (durch ein türkisches Setzersehen heißt es da allerdings „Türkisches Schulwesen“).

**Deutsche Charakterköpfe.** Denkmäler deutscher Persönlichkeiten aus ihren Schriften begründet von Wilh. Capelle. II. **Albrecht Dürer** in seinen Briefen. Von Oberbiblio-

thekar **Markus Zucher**. Mit 20 Abbildungen im Text und auf 12 Tafeln. Bei Teubner. 128 S. 1 Mk. — Treffliche Abhandlung über Dürers Leben und Schaffen geht voraus. Den größten Raum nehmen ein die Briefe an Pirtheimer. Auch erhalten wir in deutscher Uebersetzung die Worte, mit denen Pirtheimer Dürern seine Ausgabe der Charaktere des Theophrast widmet.

**Geographisches Namenbuch.** Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung. Von Edmund **Oppermann**, Schulinspektor in Braunschweig. Zweite verbesserte und stark vermehrte Auflage. Nebst alphabetischem Namenverzeichnis. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 248 S., brosch. 3 Mk., geb. 3,60 Mk. Ein für Jedermann nütliches Buch, für Lehrer der Geographie zweckmäßiger als irgend ein anderes gleichen Inhalts wegen der Anordnung nach Ländern. Verfasser gibt in dem Vorwort Kenntnis von seinen Quellen und hebt diejenigen Forscher hervor, die bisher auf diesem Gebiet mit Erfolg tätig gewesen sind, einem Gebiet, das weit entfernt ist, nur einen nebensächlichen Wert zu besitzen, vielmehr eine große Bedeutung auch für Geschichte, insbesondere Kulturgeschichte, und für Sprachkunde hat.

Von der ausgezeichneten Neubearbeitung des **Deutschen Wörterbuchs** von Fr. L. **Wiegand**, die von Prof. Hermann **Sirt** (Leipzig) im Verlag von Alfred Töpelmann (Gießen) in Verbindung mit Karl von Bahdor und Karl Kant herausgegeben wurde, ist dieses Jahr der erste Band, bis Kyrie eleison reichend, fertiggestellt worden. Wir werden auf dieses bedeutende Werk zurückkommen.

Von dem hochwichtigen Werk, dessen Veröffentlichung Carl Winter's Universitäts-Buchhandlung in Heidelberg 1899 begonnen hatte, „**Die große Heidelberger Liederhandschrift**, in getreuem Textabdruck herausgegeben von Dr. **Friedrich Pfaff**“, ist jetzt mit Abtheilung 5 der Schluß des Textabdruckes erschienen. Für die dem Inhalt entsprechende glänzende typographische Ausstattung ist der Preis der 5 Abtheilungen sehr gering.

**Jesus im Urteil der Jahrhunderte.** Die bedeutendsten Auffassungen Jesu in Theologie, Philosophie, Literatur und Kunst bis zur Gegenwart. Von **Gustav Pfannmüller**. Teubner. 578 S. geb. 5 Mk.

**Der Sieg des Christentums über die Welt der Antike.** Von Dr. **Gg. Grützmacher**, a. o. Prof. der Theologie a. d. Univ. Heidelberg. Berlin, Trowitsch. 44 S. 70 Pf. Ein auch Philologen sehr zu empfehlendes, aus Vorträgen entstandenes Schriftchen vom Biographen des **S. Hieronymus**.

**Der Entwicklungsgedanke und das Christentum.** Von D. Dr. **Karl Bath**, o. Prof. der Theologie in Wien. Groß-Lichterfelde bei Berlin, Edw. Runge 1909. 272 S. geb. 3,75 Mk., geb. 4,75 Mk.

## Weihnachtsgeschenke für Jüngere.

Im Interesse derer, denen das 20. Jahrhundert gehört, machen wir darauf aufmerksam, daß eine neue Serie der **Teubner'schen Künstler-Modellierbogen** erschienen ist, die den bereits erschienenen, weitverbreiteten in keiner Weise nachstehen. Wir kennen keine Publikation, die so geeignet wäre, auf Kinder des ersten und auch späterer schulpflichtiger Jahre bildend zu wirken, sie keineswegs nur zu ergözen, sondern auch zu belehren und zugleich zu sauberer Handarbeit anzuhalten; und wir sind überzeugt, daß oft auch ältere Mitglieder einer Familie sich an dem Aufbau der Bilder beteiligen und freuen werden. Voran tritt diesmal die Kaiserjacht Hohenzollern, deren Herstellung die jungen Baumeister in alle Einzelheiten des Prachtschiffes, soweit es über Wasser ragt, unterrichten wird. Dazu sind gekommen die wiederhergestellte Saalburg, die Burg Eichhof, Großstadtleben, ein Geflügelhof in Schwaben, ein Puppentheater und als ein dort aufzuführendes Stück das Märchenpiel *Undine*, endlich zwei Ergänzungsbogen zu dem früher gebotenen Schattentheater, das tapfere Schneiderlein und das Tischlein „deck' dich“ darstellend. Ueberall sind genaue Anweisungen für die Fabrikanten gegeben und zur Aufführung der *Undine* noch ein vollständiger Text: „Romantische Sage in sechs Akten mit Gesang“. Der Preis der einzelnen Bogen (von denen allerdings manchmal 2—3 zu einer Darstellung gehören) ist merkwürdig billig: 40 Pfg.

Bei Georg Callwey in München erscheint eine Sammlung von Bändchen, die den Titel „**Der deutsche Sptelmann**“ trägt und von **Crnst Weber** herausgegeben wird. Es ist ein dichterisches Sammelwerk für Jugend und Volk, wo das Beste der deutschen Literatur, insofern die Stücke für Kinder passend und vollständig heißen können, geboten wird. Die Sammlung gliedert sich in Einzelbände, von denen jeder ein geschlossenes Ganzes bildet und von einem Künstler illustriert ist. Was wir davon gesehen, eignet sich in der That vortrefflich zur Jugendliteratur: es sind die Bände *Vaterland* (das neue deutsche Reich, wie es ge-

worden ist und was es uns sein soll), Tierwelt (springendes und singendes Leben in deutschen Landen, von Dichtern geschaut und erlauscht), Italien (das Land der deutschen Sehnsucht, wie es unsere Dichter schauten und besungen), Hellas (Griechisches Leben und altklassischer Geist in deutscher Wiedergeburt), Fremde Zonen (der wilde West, Wüste und Morgenland im Spiegel deutscher Dichtung). Der Preis der einzelnen elegant kartonierten Bändchen ist nur 1 Mk.

Von der mit Recht weit verbreiteten Sammlung belehrender **Unterhaltungsschriften** für die deutsche Jugend, herausgegeben von **Hans Vollmer** sind jetzt erschienen Bd. 30: **Bilder aus Deutsch-Ostafrika** von Willy Scheel (Mk. 1.50), Bd. 31: **Was da krecht und fleucht**. Ein Tierbuch von Hermann Löns (Mk. 1.75), Bd. 32 und 33: **An indischen Fürstenhöfen** von Otto E. Ehlers mit 15 prächtigen Illustrationen und einer Karte (jeder Bd. Mk. 1.75)

### Geschenke von Kindern.

Als solche haben wir immer **amüsante Kinderantworten** angesehen. Diese haben aber durch die gegenwärtigen Untersuchungen der Kinderseele erhöhte Bedeutung bekommen, und vielleicht noch mehr die weibliche, als die männliche Kinderseele wird heute auf Beachtung rechnen dürfen. So seien denn am Schluß des Jahrganges teils zur Ergözung, teils zur Belehrung folgende Schulgeschichten mitgeteilt, die uns von einer durchaus glaubwürdigen norddeutschen Lehrerin erzählt sind.

Wir haben gestern die rückbezüglichen Zeitwörter besprochen, nun wollen wir heute eines abwandeln. Wie heißt von sich setzen die erste Person der Einzahl in der Gegenwart? Luise: „Ich setze mir.“ Nein, das ist falsch. Wie sprichst du, Marie? „Ich setze mir.“ Und nicht anders Julie, Else, Anna. „Kann denn keine von Euch es besser sagen?“ Emma meldet sich. „Nun?“ „Ich bin so frei und setze mir.“

Nach einer Stunde, in der die Geschichte von Jesu Geburt im biblischen Lesebuch gelesen war, fragt ein Kind: „Fräulein, was heißt das, Maria gebar einen Sohn?“ „Mein Kind, das ist so viel, wie sie bekam einen Sohn.“ Einige Tage danach kommt das Kind recht gepuht in die Schule. „Warum hat denn die Mama dich heute so gepuht?“ „Meine Schwester hat heute Geburtstag.“ „Nun, da hat sie wohl auch etwas geschenkt bekommen.“ „Ja, sie gebar einen Kanarienvogel.“

Bei der Besprechung der 10 Gebote in einer untersten Klasse will die Lehrerin über das sechste hinweggehen. „Das lassen wir aus. Das versteht ihr noch nicht, Kinder.“ Aber eine hebt den Finger. „Was willst du, Josephine?“ „Ich weiß es.“ „Nun, wie lautet's denn?“ „Du sollst dich nicht erbrechen.“

Für die letzte Geschichte ist es bedauerlich, daß wir noch nicht die phonetische Schreibweise eingeführt haben. Ein Mädchen erzählt: „Und Eva eßte den Apfel.“ Die Lehrerin: „aß, aß“. Aber das Mädchen noch einmal: „Und Eva eßte den Apfel.“ Und ebenso ein zweites, drittes, obgleich die Lehrerin immer „aß“ dazwischen ruft, bis endlich eine es begriffen hat und, allerdings etwas verlegen, herausbringt: „Und Eva, det Nas, eßte den Apfel.“

Beweisen diese Vorkommnisse nicht zugleich deutlich, daß die Stundenzahl für den deutschen Unterricht erhöht werden muß?

Damit es nicht übersehen wird, bringen wir an dieser Stelle die an die Mitglieder des Gymnasial-Vereins gerichtete Einladung, doch auch dem **Wiener Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums** beizutreten. Es genügt hierzu die Mitteilung an unseren Schatzmeister Dr. Visco und daß an ihn statt zwei Mark jährlich vier eingezahlt werden. Dafür aber gehen den Eingetretenen regelmäßig die Mitteilungen jenes Vereins zu, auf deren für unsere Bestrebungen ungemein wertvollen Inhalt wir wiederholt aufmerksam gemacht haben. — Ferner bitten wir auch an dieser Stelle unsere Mitglieder, die Bestrebungen des Gymnasialvereins durch **Werbung** in ihren Kreisen, besonders unter Nichtschulmännern, zu unterstützen, damit die Zahl der Mitglieder sich stetig mehre. Jedem stehen zu diesem Zweck **weitere Exemplare des vorliegenden Festes** zur Verfügung, in die dann ein Blatt mit kurzer Orientierung über unsere Ziele eingelegt ist.

Abgeschlossen Anfang Dezember 1909.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Herbig in Heidelberg.









