

Warum lernen wir die alten Sprachen?

Von

Oberlehrer Dr. Max Eichner.

Beilage zum 48. Jahresbericht

des

Königlichen Gymnasiums

zu

Fraustadt.

Ostern 1901.

Fraustadt.

V. G. Pücher's Buchdruckerei,
1901.

1901. Prog. Nr. 167.



94
25 (1901)

167 6



Warum lernen wir die alten Sprachen?

Einleitung.

In magnis voluisse sat est.

Wenn man die begeisterten Reden las, welche im Laufe des letzten Winters (1899/1900) in dem Landtage über und für die altklassische Bildung gehalten wurden, wenn man sich dabei an das energische Eintreten der Dezenberkonferenz für dieselbe erinnerte und wenn man schließlich den Berichten über die Juniokonferenz folgte, dann konnte man leicht zu der Ansicht kommen, die alten Sprachen seien im Unterrichte bei der Ausbildung der für die leitenden Kreise bestimmten Jugend so fest und sicher fundiert, daß es vollständig unnötig sei, überhaupt noch ein Wort darüber zu verlieren. Zeugten doch die Reden davon, wie tief eingewurzelt die Überzeugung von dem Bildungswerte des klassischen Altertums in dem Innersten der einzelnen Redner war, atmeten sie doch einen Geist von idealer Gesinnung und Wertschätzung unserer gymnastischen Bildung, daß jeder Lehrer der alten Sprachen sich glücklich schätzen konnte in dem Gedanken, daß auch er vielleicht dazu beigetragen habe oder noch dazu beitragen könne, in den Herzen seiner Schüler eine gleiche oder wenigstens eine ähnliche Gesinnung hervorzurufen! Selbst von denjenigen Abgeordneten bzw. Mitgliedern des Herrenhauses, welche für eine Erweiterung der Rechte der Realgymnasien und Oberrealschulen eintraten, hat sich keiner gegen die altklassische Bildung an sich ausgesprochen. Ganz ungerechtfertigter Weise sind sie also vielleicht in den Verdacht gekommen, zu „den mächtigen bildungsfeindlichen Elementen zu gehören, denen Widerstand zu leisten unsere Regierung zu schwach wäre.“ Denn der eine erklärt, er wäre der letzte, der verlangen wollte, daß auf unseren Gymnasien der Unterricht in den alten Sprachen heruntergeschraubt werden sollte, ein anderer betont, es liege ihm absolut fern, den griechischen Unterricht abzuschaffen oder ihn anzufechten, während ein dritter „unsere ehrwürdigen klassischen Gymnasien in ihrem alten Glanze erhalten wissen möchte“. Und in der Sitzung vom 30. März 1900 wurde im Herrenhause vom Minister-tische aus das erlösende Wort gesprochen, „daß es nicht die Absicht der Unterrichtsverwaltung sei, an den wesentlichen Grundlagen des humanistischen Gymnasiums zu rütteln“ und daß eine Folge der Reform der höheren Schulen nicht etwa die Beseitigung der humanistischen Gymnasien oder derjenigen Grundsätze sei, die bisher die Eigenartigkeit und den Stolz unseres deutschen Unterrichts gebildet hätten. Nicht lange nachher, in der zweiten Juniwoche, tagte im Kultusministerium die Schulkonferenz. Zu den

Hauptfragen, mit denen sie sich zu beschäftigen hatte, gehörte die Umgestaltung des griechischen Unterrichts. Als hierbei „zwei Gelehrte die Debatte über diesen Lehrgegenstand auf eine geistige Höhe hoben, wie es selten in pädagogischen Dingen geschieht“¹⁾ und das Griechische keine quantitative Einbuße erleiden, wohl aber eine qualitative Verstärkung erfahren sollte, da fehlte es nicht an Stimmen, die alles im rosigsten Lichte erblickten, und schon tauchten in Zeitungsnotizen Mitteilungen auf, daß sogar der lateinische Aufsatz wieder eingeführt werden sollte. Waren aber alle diese Annahmen richtig und über allen Zweifel erhaben? Täuschte man sich nicht vielleicht gerade deshalb, weil man gern glaubte, was man gern wollte?

Inzwischen ist die Entscheidung gefallen, und sie hat mit einem Schlage allem Hangen und Bangen ein Ende gemacht! Ob freilich zu allseitiger Befriedigung, das dürfte billig zu bezweifeln sein. Hatte sich doch noch kurz vor der Konferenz „ein Warnruf in zwölfter Stunde“ vernehmen lassen; »Finis Gymnasii« lautet die elegische Überschrift dieses Artikels der Preussischen Jahrbücher.²⁾ Es ist aber jetzt nicht nur das als eingetreten zu bezeichnen, was der Verfasser befürchtet und gern noch verhüten möchte, daß nämlich das Realgymnasium zu einer „erstklassigen“ Schule werde und das Griechische fakultativ werden könne, auch was noch gar nicht in den Bereich der Möglichkeit gezogen wird, daß die Oberrealschule teil haben könnte an den Berechtigungen der Realgymnasien, ist jetzt als fait accompli zu betrachten. Die Oberrealschule, „die Schule der Zukunft“, ist somit nicht erst „in einen erbitterten Kampf ums Dasein, und das heißt hier um Berechtigungen hineingedrängt worden.“ Das sind Tatsachen, mit denen man nun rechnen muß, nachdem die Allerhöchste Ordre über die Weiterführung der Schulreform vom 26. 11. 1900 ausdrücklich erklärt hat: „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufswege noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört.“ Sollten wir aber deshalb mit einstimmen in die Trauerklage »finis Gymnasii«? Ein Kaufmann müßte schlechte Waren führen oder wenigstens von dem Werte derselben wenig überzeugt sein, würde er meinen, seine Kunden kämen zu ihm nur, so lange sie auf ihn angewiesen sind, er würde sein Geschäft aber schließen können, sobald er Konkurrenz erhielte! Jetzt, da das Gymnasium Konkurrenz bekommen hat, wird es sich zeigen, nicht ob, sondern daß es imstande ist, mit den anderen gleichberechtigten Schulen zu konkurrieren, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen den Bildungswert besitzt, den man ihnen seit über hundert Jahren nachgerühmt hat. Wohl wird, das unterliegt mir keinem Zweifel, die Zahl der Gymnasien geringer werden, ebenso wird die Schülerfrequenz auf manchem Gymnasium abnehmen — das letztere aber hat man ja schon lange erstrebt — doch ist die notwendige Folge davon nicht, daß auch die Zahl derjenigen geringer wird, die mit einem Zeugnisse eines Gymnasiums zur Universität übergehen.

Ich verkenne indessen nicht, daß es vielleicht etwas optimistisch klingen wird, wenn ich dem finis Gymnasii ein renovatum Gymnasium entgegen zu stellen wage und der Überzeugung Ausdruck gebe, daß die Gymnasien jetzt noch unter den besten Auspicien in diese neue Epoche der Entwicklung des höheren Unterrichtswesens eintreten können; denn noch sind weite und maßgebende Kreise von dem Bildungswerte der alten Sprachen durchdrungen. Nur wird es Sache der Gymnasien sein, dafür zu sorgen, daß diese Überzeugung nicht abnimmt, daß man nicht aufhört, „die humanistische Bildung zur Vornehmeren zu stempeln“³⁾ und daß die früheren Angriffe, denen das Gymnasium fast von Anfang an

1) National-Zeitung, Morgen-Ausgabe vom 23. Juni 1900.

2) Heft III. 1900.

3) Verhandlungen des Herrenhauses vom 30. März 1900.

ausgesetzt war, nicht wieder aufgenommen werden. Sägen wir also nicht selbst den Zweig ab, auf dem wir sitzen, und hüten wir uns vor der schweren Selbstanklage *nos desumus!* Wie die Erfahrung gelehrt hat, haben früher die häufigen Anklagen den Gymnasien mit ihrer humanistischen Grundlage wenig zu schaden vermocht; denn trotz der veränderten Lehrpläne von 1882 und 1891 haben die alten Sprachen noch immer einen großen Teil der Unterrichtsstunden behauptet, und nur die deutsche Sprache ist dafür in die Stelle eingerückt worden, die sie schon längst hätte einnehmen sollen. Freilich ist der lateinische Aufsatz gefallen, nachdem so lange Zeit an seinem Sturze gearbeitet worden war. Hatte doch schon in der Direktoren-Versammlung in Posen 1867 ein Gymnasialdirektor — ich darf wohl sagen — die Kühnheit, die These aufzustellen: „Die freien lateinischen Aufsätze bleiben aus dem Unterrichte weg und werden auch beim Abiturientenexamen nicht mehr gefordert — an ihre Stelle tritt Übersetzung eines Abschnittes aus einem Klassiker mit einem Kommentar in deutscher Sprache.“ Über Gebühr mag man den Aufsatz bisweilen angegriffen und herabgezogen haben — manch einer hat wohl seine Freude daran gehabt — aber ebenso hat man ihn ungebührlich gepriesen und sogar als Blüte des Gymnasialunterrichts gefeiert. Die taube Blüte ist nun abgefallen, „klanglos ist der lateinische Aufsatz zum Orkus hinabgesunken.“¹⁾

Indessen bin ich weit davon entfernt, wenn auch die Stundenzahl etwas vermindert und das freie Lateinschreiben aufgehoben worden ist, deshalb zu glauben, daß der humanistische Unterricht wirklich in seinem Innersten erschüttert und gefährdet worden ist. Vielmehr rechne ich mich zu den „gefälligen Leuten, die in Fachschriften und Tagesblättern nachzuweisen unternehmen, daß es gar nicht so schlimm sei und daß, wenn sich nur die Lehrer in den neuen Lehrplan hineindächten, mit ihm daselbe, wo nicht gar Besseres erreicht werden könne als mit dem früheren.“²⁾ Als ob die klassische Bildung nur ein *noli me tangere* wäre, ein Kartenhaus, welches bei der leisesten Berührung einfällt! Ein festes Gebäude ist sie oder soll sie vielmehr sein, dem es nicht schadet, wenn hier oder da ein paar Steine weggeschlagen werden! Und kein Gebäude ist so fest, daß nicht der Zahn der Zeit an ihm nagt. Deshalb vermag ich nicht einzustimmen in den Ruf: *Ceterum censeo latinam linguam esse restituendam*,³⁾ ich würde es vielmehr für eine große Gefahr halten, wenn dieser Wunsch in Erfüllung ginge. Dann würde nach einiger Zeit nur eine um so stärkere Gegenströmung eintreten, die in der Lage wäre, vielleicht die ganze humanistische Bildung mit einem Schlage in unseren Schulen zu vernichten. Da aber diese Gefahr nicht völlig ausgeschlossen ist, halte ich es für die Pflicht aller, die es mit der alten Bildung ehrlich meinen, die Augen nicht zu verschließen, sondern Vorkehrungen zu treffen, daß die alten Klagen, denen das Gymnasium bisher Widerstand zu leisten vermochte, sich nicht in verstärktem Maße wiederholen. Die Klagen wegen der Überbürdung können wir hier füglich übergehen, weil sie nicht das Gymnasium allein betreffen, sondern auch gegen andere Schulen in gleicher Weise vorgebracht werden können. Eine andere Klage richtete sich dagegen, daß das Gymnasium nicht junge Deutsche, sondern junge Griechen und Römer heranbilden wolle, daß es mit den Einrichtungen und Gesetzen und der Geschichte der alten Kulturvölker genügend bekannt mache, dagegen blutwenig oder gar nichts über die heutigen Zustände des Landes seinen Zöglingen beibringe, dem sie angehören und an dessen Leitung sie später teilzunehmen berufen seien. Einer Wiederholung solcher Vorwürfe dürfte durch die Lehrpläne von 1891 vorgebeugt sein. Eine dritte Anklage aber richtete sich gegen den Übereifer der Philologen, die aus dem Gymnasium eine Vorschule für künftige Philologen machten, die die Grammatik der beiden alten Sprachen zur Haupt-

1) Lehrproben und Lehrgänge. Heft 63. S. 105.

2) Preussische Jahrbücher. S. 514.

3) 22. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulfürher in Köln.

sache erhoben und die Lektüre der Schriftsteller über Gebühr vernachlässigten.¹⁾ Und ich wage zu fürchten, daß wir Gefahr laufen, uns wiederum dieser Anklage auszusetzen. Fehlt es doch nicht an Beweisen, daß wir auf dem besten Wege dazu sind, wieder in die Zeiten zurückzukehren, von denen die Lehrpläne von 1882 und 1891 die Gymnasien endlich hatten frei machen wollen. Wenn hier nicht völlige Klarheit geschaffen wird, dann zieht der alte philologische Schulbetrieb, der dem Gymnasium so viel Feinde gemacht hat, wieder mit klingendem Spiel und mit fliegenden Fahnen durch das Hinterpförtchen ein, welches die neuen Lehrpläne bzw. die späteren Erläuterungen dazu gelassen haben. Die Lektüre war vorher, so können wir wohl unbeanstandet sagen, die Magd der Grammatik, und die neuen Lehrpläne haben die Grammatik zur Dienerin der Lektüre machen wollen; aber die Dienerin fängt nachgerade an, wieder Präensionen zu machen, daß sie die Gebieterin bald in Schatten stellen möchte. Hat man doch aus den Bemerkungen²⁾ schließen zu müssen geglaubt, daß die neuen Lehrpläne durch sie in Bezug auf die lateinischen Übersetzungen in den Oberklassen geradezu aufgehoben seien, und man hat sie als neue Bestimmungen den „früheren Bestimmungen“ entgegenzusetzen versucht. Ich vermag nicht zu behaupten, daß ich diesen Eindruck aus der Ministerialverfügung (Centralblatt S. 432) gehabt habe, schließe vielmehr mit dem Verfasser des Aufsatzes „Zur Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums“,³⁾ daß die Lehrpläne durch diese Bestimmungen nur erläutert werden sollten und einige Mißverständnisse, durch welche die Prüfungsarbeiten den Wert selbständiger Leistungen verloren hatten, richtig gestellt wurden. Ferner erklärt es die Abhandlung über den „Grundirrtum im Sprachunterricht nach den Lehrplänen des Jahres 1892“ für „geradezu unbegreiflich, daß man sich im Jahre 1892 dazu entschlossen hat, die vollkommenste Form der lateinischen Komposition, nämlich den lateinischen Aufsatz, zu unterzagen.“ (Lehrproben v. Heft 65.) Noch größere Besorgnis beschleicht mich, was die reaktionären Bestrebungen gegen die Lehrpläne betrifft, wenn ich die grammatischen Zukunftsgebanken (Neue Jahrbücher für d. kl. Altertum. 1900 Band 5/6 S. 154) lese mit ihrer Kritik über einige neue lateinische Grammatiken und dann den neuen Vorschlag selbst: „Der eigentliche Konjunktiv dient zum Ausdruck der seelischen Depression. Zu ihm griff der Römer, wenn er von Furcht, Angst, Besorgnis, Kleinmut, Verzagttheit erfüllt war, wenn ihn quälende Ungewißheit, bange Zweifel, Verzweiflung erfaßten, wenn er sich über etwas staunend verwunderte, was er nicht verstand und begriff, wenn ihn das Gefühl der Schwäche einem andern gegenüber beherrschte, kurz, wenn er sich in irgend einer fatalen, unangenehmen, unbehaglichen Lage befand, also niedergeschlagen, seelisch gebunden war.“ Und dann folgen die depressiven Wunschsätze, die depressiven Aufforderungssätze u. s. w. Wenn wir allgemein so verfahren wollten, dann müßte ich sagen: die Tage des alten Gymnasiums sind gezählt! Auch die beiden folgenden Abschnitte, die einem 1899 erschienenen Übungsstoffe⁴⁾ für die oberen Klassen ent-

1) Schleiermacher: „— daß das große Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen gebe, die übrigen Jüglinge dagegen, welche sich einem anderen Berufe widmen wollen, sehr viel nur in spem futurae oblivionis lernen.“ Bei Kertlich, das Dogma des klassischen Altertums. S. 252.

von Naumer: „Mit vollem Recht haben sich schon Schulmänner dagegen ausgesprochen, daß man auf Schulen häufig so unterrichtet, als wären alle Schüler bestimmt, Philologen zu werden, oder vielmehr, als wären sie es schon.“ Geschichte der Pädagogik. III. S. 57.

Ziegler: „Unsere Gymnasien sind keine speziellen Vorbereitungsanstalten für Philologen, keine philologischen Fachschulen. Dazu haben sie leider Gottes allzu eifrige und allzu einseitig gebildete philologische Lehrer machen wollen und oft genug auch wirklich gemacht; was diese dadurch erreicht oder vielmehr welches Unheil sie damit angerichtet haben, das wissen wir alle; und noch schlimmer als der wirkliche Schaden ist der böse Ruf, in den sie unsere Gymnasien gebracht haben.“ Die Fragen der Schulreform. S. 28.

Nylhorn: „Darin liegt die Hauptschädigung, daß unsere Bildung eine einseitig philologisch-grammatische ist, während sie eine historische sein sollte.“ Deutscherkongress S. 132.

„Formalismus und Grammatizismus, der, wenn irgend etwas, die klassischen Studien schließlich vernichten muß und wird.“ Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben Heft 30, S. 2.

2) Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung. 1897. S. 431 ff.

3) Lehrproben v. Heft 58, S. 45 ff.

4) „— Diese Gefahr wird noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren Zweck verfehlende Abfassung nicht weniger Übungsbücher, welche womöglich jedes Wort zu einem Anlaß des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen und durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschließende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudeigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen.“ Centralblatt 1882 S. 239.

nommen sind, lassen mich an die Zeiten zurückdenken, welche weit vor den neuen Lehrplänen lagen und in denen man dem Gymnasium vorwarf, daß sie dazu beigetragen hätten, den deutschen Stil statt zu verbessern, zu verschlechtern. „Es ist zweifelhaft, ob dies geschehen wäre, wenn nicht Cicero, der damals im 40. Lebensjahre stand, dem Volke zur Annahme jenes Gesetzes geraten hätte. Es ist fraglich, ob er dies gethan haben würde, wenn er gewußt hätte, was in Zukunft geschehen würde, da wir wissen, daß er später gesagt hat, er bereue, jenen Vorschlag dem Volke empfohlen zu haben. — Um seine Mitbürger von der Notwendigkeit zu überzeugen, den Pompejus zum Oberfeldherrn im Mithridatischen Kriege zu erwählen, erinnert sie Cicero daran, daß sie im früheren Kriege große Schande erlitten hätten, was, wie wir wohl wissen, nicht geschehen wäre, wenn schon damals einem Manne die Leitung des Krieges übertragen worden wäre, von dem man hätte hoffen können, daß es ihm gelingen würde, an Mithridates Rache zu nehmen.“ Noch weiter! Eine neue lateinische Grammatik hat den neuen Lehrplänen insofern Rechnung getragen, daß sie einen großen Teil von dem wegließ, was man als traditionellen Ballast, oder wie die Ausdrücke noch lauten mögen, bezeichnet hat. Aber in dem Übungsbuche dazu für Obersekunda und Prima erscheint das, was vorher weggeblieben war, als Anmerkungen unter dem Texte und bei den Phrasen wieder, weil der Verfasser „das Vermißte der Kenntnis des Schülers keineswegs vorenthalten will“, und so ist der Stoff nicht nur nicht vermindert, sondern, wenn ich recht sehe, eher noch vermehrt worden und zwar mit einer Menge von synonymischen Feinheiten. Und auf diese kann man doch besonders das Wort Goethes anwenden: „Im Auslegen seid frisch und munter! Legt ihr's nicht aus, so legt was unter.“ Schon Schrader warnte in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (1868 S. 370) vor „solchen Sonderungen, welche in dem Sprachgebrauch sich nicht genügend ausgedrückt finden, nur den lebendigen Leib der Sprache abtöten und deshalb als ein müßiges und jedesfalls unpädagogisches Spiel des Scharffsinns unterbleiben müssen.“ So ist nun alles hier und dort beim Alten geblieben¹⁾, bis auf die geringere Stundenzahl. Da man aber im Wesentlichen dasselbe noch erreichen will als früher — nur die neuen Lehrpläne und die späteren Erläuterungen wollen es nicht — so ist die Folge davon ein Hasten und Zagen, ein Stürmen und Drängen, unsere Schulen werden nervös²⁾, Schüler sowohl wie Lehrer! Von diesem Gesichtspunkte aus trage ich auch Bedenken, mich über die 3 Stunden zu freuen, um die jetzt der lateinische Unterricht in den Gymnasien vermehrt werden soll, und zwar in Quarta und den beiden Tertien um je eine Stunde. Denn ich vermag nicht einzusehen, in welcher Weise diese Mehrstunden dem wichtigsten Teile des lateinischen Unterrichts, der Lektüre, nützlich sein können. Wenn immer über grammatische Unsicherheit geklagt wird, so beziehen sich die Klagen sicherlich zum größten Teile schon auf die elementarsten lateinischen Grundlagen; zu einer größeren Sicherheit und zu größerer Ruhe würde darum meines Erachtens eine Verstärkung der Lateinstunden in den beiden untersten Klassen beigetragen haben. So aber kann ich mich der Befürchtung nicht erwehren, die Mehrstunden könnten für die Gymnasien zu einem Danaergeschenke werden. Man wird wieder mehr Grammatik treiben, man wird den Lehrstoff nicht weiter einschränken, vielmehr ihn wieder vermehren zu müssen glauben und dies in Klassen, wo eine Einschränkung des Stoffes durch Weglassung alles dessen, was im Deutschen und Lateinischen gleich ist, eher wünschenswert ist. Ich begnüge mich an dieser Stelle über diesen Punkt Worte Schillers anzuführen, die den Verhandlungen der Dezeremberkonferenz entnommen sind (S. 99): „Eine Beschränkung ist hier sehr wohl möglich, ja der Lehrer würde gezwungen sein, gerade in dieser Klasse (in Untertertia) den Unterricht von unnützen und verwirrenden Einzelheiten zu entlasten; gerade die Modus- und Tempuslehre bringt den Lehrer in Ge-

1) Schrader, Erfahrungen und Befremtnisse. 1900, S. 32 sagt: „— das Arbeitsgemisch ist so bunt wie früher geblieben und auch die Arbeitsmasse kaum verringert.“

2) Landtagsverhandlungen 1900 über höheres Schulwesen von Rammengießer. S. 59.

fahr, eine Unmasse von Einzelheiten in den Unterricht einzuführen. Diese Möglichkeit wird beseitigt, wenn die Zahl der Stunden beschränkt wird.“ Und was von der Untertertia gilt, das gilt mutatis mutandis auch von der Quarta und Obertertia! Wir müssen vielmehr doch alles thun, um zu verhindern, daß wir wieder in den Verdacht kommen, als ob wir dem lateinischen Stil vorarbeiten wollten, nachdem in den Erläuterungen zu den Lehrplänen „auf stilistische Fertigkeit nach den jetzigen Lehrzielen bestimmt verzichtet wird.“ (Centralblatt. 1897. S. 436) „Und wer es wagt, jetzt an das philologische Palladium des lateinischen Stils die Axt zu legen, handelt in Wirklichkeit konservativ; denn er sucht zu erhalten, was allein zu erhalten ist und was zu erhalten allein sich der Mühe lohnt.“¹⁾

Auch was die griechische Grammatik betrifft, fürchte ich, sind wir auf einem bedenklichen und gefährlichen Wege angelangt. Man sollte sich doch darüber klar sein, daß wir auf unsern Schulen in den griechischen Stunden nicht griechische Sprachwissenschaft treiben wollen. Was für einen Zweck sollen also die sprachwissenschaftlichen Änderungen haben, die sich in den neueren Grammatiken Eingang verschafft haben? Die alten Meister der Philologie haben nur die Form *τέθειρα* genannt, wie sie sich auch in den alten Grammatiken findet, jetzt heißt die Form *τέθηρα*. Der Plural des Plusquamperfectums lautete sonst *ἐπεπαιδευέμεν* u., jetzt *ἐπεπαιδευέμεν*, früher lernte man *ἥδεμεν* u., jetzt *ἥδεμεν*, früher hieß das Verbum *μύρνυμι*, jetzt *μείρνυμι*, früher *ἔτισα*, jetzt *ἔτεισα*, früher schrieb man *μυρνήσω*, *σώσω*, jetzt muß unter dem *η* und *ω* ein Jota subscriptum stehen. Und das ließe sich alles ertragen, wenn wenigstens Einheit herrschte, aber die Texte der Klassiker richten sich danach nicht, auch nicht alle Grammatiken! Eine bekannte Homerausgabe für die Schulen schreibt in der letzten Ausgabe *θεῖοιο*, vorher einfach, wie es bisher üblich war, *θειοιο* u. s. w. Dem Commentar einer neuen Anabasis-Ausgabe ist ein synonymischer Anhang, der als ein Versuch anzusehen ist, angefügt werden. Bis jetzt war man ohne griechische Synonymik ausgekommen. Daß ein solcher Versuch für einen Philologen ganz interessant ist, dürfte unbestritten bleiben, ob aber eine Schülerausgabe ihn aufnehmen soll, möchte ich unbedingt bezweifeln. Nachdem wir uns seit einiger Zeit daran gewöhnt hatten, die Dualformen in den Paradigmen der Nomina und Verba nicht mehr regelmäßig mitlernen zu lassen, erschien vor kurzem in einer Fachzeitschrift ein kleiner Artikel, der die Notwendigkeit hervorhob, diese Formen wieder lernen zu lassen, weil sich ein paar solcher Formen doch in der Anabasis vorfinden. Es wäre ein leichtes, noch mehr Beispiele anzuführen, aber ich glaube, dies genügt, um zu zeigen, in welchem Maße sich bei uns jetzt der Epigonismus auszuprägen anfängt: im Großen sind wir klein geworden, im Kleinen wollen wir groß werden! Wenn wir auf diesem Wege weiter unbefümmert fortwandeln, dann werden wir dem Gymnasium keine neuen Freunde erwerben und die Freundschaft der alten uns bald verschmerzen! Noch ist es Zeit zur Umkehr. Machen wir die Worte Jägers wahr, mit denen er im Deutschen Gymnasialverein am 5. Juni 1900 seine Rede schloß: „daß das Gymnasium seine bedeutende Stellung daher hat, daß es sich stets fähig erwiesen hat, den wirklichen Zeitbedürfnissen sich anzupassen, ohne sein Lebensprinzip zu verleugnen.“²⁾ Thun wir das, bleiben wir diesem Lebensprinzip des Gymnasiums treu oder werden wir ihm treu, sondern wir den Weizen von der Spreu, sondern wir das Bleibende von dem Vergänglichen, schätzen wir den Kern und nicht die Schale, dann wird es um das Gymnasium nicht schlecht bestellt sein, dann wird die schöne Morgenröte, welche die weite Teilnahme an unserer Schule uns auch heute noch aufgehen läßt, einen schönen, heiteren Tag heraufführen, andernfalls Sturm und Unwetter.

1) Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben Heft 30. S. 5.

2) Nationalzeitung, Abendausgabe vom 6. Juni.

I.

Der einzelne, welcher an der gemeinsamen Geistesbildung teil nimmt, ist nicht nur durch seine Zeitgenossen, sondern noch mehr durch verfloßene Jahrhunderte und Jahrtausende bestimmt und von ihnen abhängig im Denken und Fühlen und Wollen.

(Steinthal. Einleitende Gedanken über Völkerverpsychologie. S. 4.)

Des Meeres Wogen brausen noch heute am breiten Hellespont so wie zu der Zeit, da Priamus und das Volk des lanzenkundigen Königs die heilige Ilios gegen die hellumschienten Achäer verteidigte. Mit gleicher Gewalt wüten noch heute die Winde und erschüttern die Bäume des Waldes, „daß sie wild aneinander die ragenden Äste zerschlagen mit grauenvollem Getöse und Sturz der zerbrochnen umherfracht“. So wenig wie zu den Zeiten Achills nimmt der große Bär, schon damals als Himmelswagen bezeichnet, heute teil an dem Bade im Okeanos, und die Sonne Homers leuchtet unentwegt den Sterblichen weiter, und sie lächelt auch uns! Es grünen und blühen jahraus, jahrein die Blätter und Blüten, und die Getreidefelder senken die Ähren, wenn der Sturmwind darüber hinwegfegt, und von der Frucht belastet, neigt der Mohn sein Haupt zur Seite. Und wie die Blätter vom Sturme des Herbstes verweht werden und der kommende Frühling wieder alles neu belebt, „so der Menschen Geschlecht; das wächst und jenes verschwindet“. Die *νηπια τέκνα* unterscheiden sich in nichts von den kleinen Kindern von heute; der Mensch ist nach seiner Geburt jetzt so hilflos wie ehemals und bedarf der schützenden Pflege. Der kleine Astyanax fürchtet sich vor dem gewaltig wehenden Helmbusch Hektors und läßt sich dann von dem Vater, nachdem er den Helm abgesetzt hat, auf den Armen wiegen und kehrt wieder freudig zurück an der Andromache Brust; das kleine Mädchen hält sich fest an das Gewand der Mutter, um aufgenommen zu werden und läßt nicht eher los, als bis des weinenden Kindes Bitte erfüllt ist. Und die Helden Homers gleichen uns noch in Liebe und Verachtung, in Furcht und Mitleid; sie hassen den, der anders redet und anders denkt, sie streiten sich vor Gericht und „es betheuerte dieser, alles hab' er bezahlt, ihm leugnete jener die Zahlung“; der Weingenuß erfrischt zur rechten Zeit den müden Helden, während er sonst seine Thätigkeit zu lähmen vermag; sie sind leicht geneigt, die Schuld auf einen andern zu schieben und lassen sich gern durch den Rat des Freundes belehren während der Thor erst durch Schaden klug wird. Schon sie waren überzeugt, daß

„Nimmer Gedeihn bringt Vielherrschaft; nur Einer sei Herrscher,

„Einer nur Fürst, dem schenkte der Sohn des verborgenen Kronos

„Scepter zugleich und Geseße, damit er gebiete den Andern“;

und die schwere Verantwortung des fürstlichen Amtes bezeichnen die Worte:

„Nicht muß ganz durchschlafen die Nacht ein beratender Vormann,

„Dem zur Hut sich die Völker vertraut und so mancherlei obliegt.“

Glühendste Vaterlandsliebe aber verrät Hektors Ausruf: „Ein Wahrzeichen nur gilt: das Vaterland zu erretten.“ Einst alles wie heut! Aber welcher Unterschied zwischen Pandaros, der den Bogen zur Erde setzt und die Sehne befestigt, dann vom Köcher den Deckel abhebt, den geflügelten Pfeil, den Bringer bitterer Schmerzen, herausholt und auf die Sehne legt, die Sehne der Brust und das Eisen an des Pfeiles Spitze dem Bogen nähert, zielt und endlich zum Schuß kommt, und den Schnellfeuergeschützen der Neuzeit! Welch ein Unterschied zwischen den hölzernen Schiffen der Hellenen, die auf den Strand gezogen sind und zwischen stützenden Balken aufrecht gehalten werden, und den eisernen Riesen-

dampfern der Kriegs- und Handelsflotte! Welch ein Unterschied ferner zwischen Aias, der auf eine Scherbe als Loos ein Zeichen kriegt, das nur er als das seinige erkennen kann, und unseren kleinen Abschnitzern und den Rotationspressen unserer Druckereien! Welch ein Unterschied zwischen den Feuerzeichen der Alten und unserer Telegraphie und Telephonie! Welch ein Unterschied zwischen den Ärzten im Lager der Griechen, die heilende Kräuter auf die Wunden legten, und dem Kehlkopfspiegel! — Während wir so bei der Entwicklung der Menschheit einen gewaltigen Fortschritt erblicken, steht es fest, daß die Tiere eines solchen nicht fähig sind. Die Ameisen bauen heute noch genau so wie vor tausenden von Jahren ihre Haufen und Gänge; ebenso tragen die Bienen mit gleichem Eifer den Honigseim aus den Blüten zusammen, fertigen ihre Waben und füllen sie mit Honig an, und sie werden es nach Jahrtausenden noch ebenso weiter thun. Dasselbe gilt von allen anderen Tieren, sie alle vermögen nur nach Instinkt zu wirken, der für uns allerdings immer „eine noch dunklere Erklärung für eine dunkle Sache“¹⁾ ist und bleiben wird. Indessen hat es sicherlich auch eine Zeit gegeben, in der die Menschen ebenso sich lediglich des Instinktes bedienten, den auch sie ursprünglich besaßen und noch besitzen. Von diesen ältesten Zeiten, von den Kinderjahren der Menschheit wissen wir natürlich nichts — von ihr gilt dasselbe wie von dem einzelnen Menschen: *vivit et est vitae nescius ipse suae* — von ihr schweigt die Geschichte, von ihr meldet uns keine Sage. Nur die Phantasie ist im Stande, uns in diese Periode der Vorgeschichte zurückzuversetzen, nur sie kann uns Bilder ausmalen von dem frühesten Leben der Menschen, Bilder, die mit der Wirklichkeit vielleicht nichts weiter gemein haben als die groben Umrisse. Doch dürfte es kaum einem Zweifel unterliegen, daß die Erfahrung es war, durch welche die Menschen von der Mutter Natur lernten vermöge ihrer Fähigkeit zu fühlen und zu sehen. Aber sobald sie anfangen nicht allein mit den ihnen gegebenen fertigen Kräften zu wirken, sondern sich eines Werkzeuges²⁾ bedienten, mag dies nun ein Stein oder ein Knochen oder ein Ast oder eine Muschel oder sonst etwas anderes gewesen sein, da hörten sie auf allein nach Instinkt zu wirken, da begannen sie zu schaffen und zu handeln. Das Werkzeug nun, dessen sich ein Vater durch Zufall oder durch Eingabe des Augenblicks bedient hatte, zeigte er seinem Sohne, und dieser sah es und machte es nach, hatte also nicht erst nötig an sich selbst die Erfahrung zu machen, durch welche jener gelernt hatte; er machte sie sich schon durch den bloßen Umgang zu eigen. Und so waren es Erfahrung und Umgang, welche die Menschen weiter bildeten. Sicherlich aber werden nicht alle Väter dieselbe Erfahrung gemacht haben, wird nicht jeder Sohn bloß von seinem Vater gelernt haben, sondern der eine vielmehr hier, der andere da. Nur langsam aber und allmählich wird durch diese nur durch das Sehen vermittelte Erfahrung der Mensch gefördert worden sein. Fehlte es ihnen doch noch an der Sprache. Wohl konnten sie Laute von sich geben, die artikulirter waren als die der Tiere, die sie umgaben, doch sprachen sie noch nicht. Erst als sie Wahrnehmungen in sich aufgenommen hatten und aus diesen sich Begriffe bildeten, da bezeichneten sie diese mit besonderen Lauten, mit Wörtern, es entwickelte sich die Sprache. „Alle liefen wir noch in Wäldern umher“, sagt Herder, „wenn nicht dieser göttliche Odem uns angehaucht hätte und wie ein Zauberton auf unsern Lippen schwebte.“³⁾ Jetzt waren die Menschen in den Besitz des wichtigsten Mittels gelangt, vermöge dessen sie einander ihre Erfahrungen mittheilen konnten, ohne unmittelbar auf das Sehen allein angewiesen zu sein. Anfänglich dürfte die Zahl der Begriffe nur gering gewesen sein, ebenso die Zahl ihrer Worte, mit der Zunahme ihrer Erfahrungen aber wuchs auch stetig der Wortreichtum. Hiermit kommen wir in Zeiten, von denen uns zwar auch noch keine Geschichte berichtet, doch sind wir für diese Epoche nicht lediglich auf

1) Lazarus: Über den Ursprung der Sitten. S. 447.

2) Ebenda. S. 449.

3) Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Buch IX. S. 117.

die Gebilde der Phantasie beschränkt. Die Sprachenvergleichung war es, welche in einer früher ungeahnten Weise in diese entlegenen Zeiten Licht gebracht hat. Der indogermanische Stamm wohnte noch ungetrennt beisammen — „der Grieche und der Italiker sind Brüder, der Kelte, der Deutsche und der Slave ihnen Vettern“¹⁾ — als er bereits einen durch seinen Wortschatz jetzt ermittelten gewissen Kulturgrad erreicht hatte. Außer für die allgemeinsten Begriffe des Seins und Thuns hatten die Indogermanen bereits Bezeichnungen für die von ihnen gezähmten Haustiere, sie bedienten sich bereits des Salzes und hatten die wohlthätige Macht des Feuers erkannt, auch der Wert einiger Metalle war ihnen nicht fremd geblieben, aus denen sie sich Waffen verfertigten. Die ersten Stadien der Jäger- und Fischerepoche hatten sie somit bereits überwunden. Sie waren ein Hirtenvolk geworden, welches sich für seine Angehörigen Hütten zu bauen verstand, den kostbaren Wert der Frucht der Ähren kannte, sich in Nachen aufs Wasser wagte und den Körper zu umhüllen gelernt hatte. In diesem Kulturzustande trennten sich die Stämme, die deutsch-slavischen von den griechisch-italischen, um viele Jahrhunderte oder auch Jahrtausende lang miteinander in keine Berührung zu kommen. Wiederum ist es nun die Sprachvergleichende Wissenschaft, welche uns zeigt, daß die späteren Griechen und Italiker noch längere, unbestimmbare Zeit beisammen waren und gemeinsame Kulturfortschritte machten. Aus dem Hirtenvolke wurde ein ackerbautreibendes Volk, welches sich um den Herd ein festes Haus baute, durch Spinnen und Weben aus Wolle sich Kleider verfertigte und durch mannigfache Waffen sich mannhaft bewehrte, dem auch das Keltern des sorgenlösenden Weines nicht unbekannt blieb. Als auch hier wieder eine Trennung der Stämme eintrat, suchte sich der eine Teil in Italien seine Wohnsitze, der andere aber kam nach dem Lande, in dem die Hellenen das Volk werden sollten, „auf dem von den Tagen Homers bis auf unsere Zeit die geistige Entwicklung der Menschheit beruht.“²⁾ Wenn auch, wie Curtius sagt,³⁾ die Geschichte eines Volkes nicht als ein Produkt der natürlichen Beschaffenheit seiner Wohnsitze zu betrachten ist, so steht doch andrerseits unbestritten fest, daß die Völker in ihren Jugendjahren durch die Länder, in denen sie sich festgesetzt hatten, im wesentlichen beeinflusst worden sind und es noch werden. Die Eskimos wären ebensowenig wie einige Stämme der Südseeinsulaner in Griechenland zu Hellenen geworden, aber in den Landstrichen, die sie jetzt bewohnen, sind sie geworden und geblieben, was sie seit unvorstelllichen Zeiten sind. Schon ein flüchtiger Blick auf die Karte zeigt uns die Vorzüge der Lage Griechenlands. Den Schauplatz der alten Geschichte bildeten die Länder, die um das weite Becken des Mittelländischen Meeres herum liegen. Die drei Erdteile, welche es einschließen, zeigen hier eine ganz verschiedene Gestaltung. Afrika ist fast ohne Küstengliederung, eine große Landmasse, welche nur durch einen namhaften Fluß durchschnitten wird, und nur zwei Vorsprünge neigen, der eine nach Griechenland, der andere nach Italien hin. Von Asien erstreckt sich eine mächtige Halbinsel in das Mittelmeer hinein, deren westliche Küste durch kleine Einbuchtungen mannigfach gegliedert ist, von Europa aber gehen drei Halbinseln weit ins Meer. Was ferner die vorgelagerten Inseln betrifft, welche in früheren Zeiten den gegenseitigen Verkehr der Nationen so ungemein erleichterten und förderten, so finden wir vor Afrika kaum eine Insel, einen Kranz von Inseln vor der Westküste Kleasiens und eine Fülle von Inseln um das südliche Europa. Und sehen wir nun noch die drei europäischen Halbinseln im besondern daraufhin an, so fällt uns sofort in die Augen, daß Spanien fast ohne Küstengliederung und ohne Inseln ist, Italien einige Gliederung und einige Inseln besitzt, während sich in Griechenland eine außerordentliche Fülle von Einschnitten und vorgelagerten Inseln findet. Diese Hinweise dürften genügen, um zu zeigen, wie die Lage des Landes an sich schon so recht

1) Mommsen, Röm. Geschichte I. S. 13.

2) Ebenda. S. 16.

3) Griechische Geschichte I. S. 11.

geeignet war, nicht nur für einen regen Verkehr der einzelnen griechischen Stämme untereinander, sondern auch mit den durch ein leicht befahrbares Meer nicht sowohl getrennten als vielmehr verbundenen Nachbarländern. Hierzu kommt dann die Beschaffenheit des Landes selbst, welches auf einem verhältnismäßig geringen Gebiete sich der größten Abwechslung zu erfreuen hat. „So reicht innerhalb eines Raumes von zwei Breitengraden das griechische Land von den Buchenständen des Pindus bis in das Palmenklima hinein, und es giebt auf der bekannten Erdoberfläche keine Gegend, wo die verschiedenen Zonen des Klimas und der Pflanzenwelt sich in so rascher Folge begegnen. Dadurch erzeugt sich eine Mannigfaltigkeit in den Lebensformen der Natur und ihren Produkten, welche das Gemüt der Menschen anregen, ihre Betriedsamkeit erwecken und den austauschenden Verkehr unter ihnen ins Leben rufen mußte.“¹⁾ In gleichmäßig weiten ebenen Landmassen dagegen, in denen die Völker ungetrennt nebeneinander wohnten, konnten wohl manche Umwälzungen vorkommen, indem die einen über die andern siegten und sie sich unterwarfen, aber es gab keine Entwicklung. Das gilt von den Völkern, welche mehr im nördlichen Europa wohnten, ebenso wie von den Völkern in den großen Ebenen Asiens und von den Bewohnern Ägyptens, die mumienartig Jahrhunderte lang ohne Fortschritte weiter lebten; bei ihnen gab es nur eine Chronologie, aber keine Geschichte im vollen Sinne des Wortes.²⁾ Bei den Griechen wirkten sonach die Beschaffenheit des Landes und seine geographische Lage zusammen, daß das geistig³⁾ und körperlich frische Volk nicht allein selbst produktiver als die anderen auftrat, sondern auch die kulturellen Errungenschaften anderer Völker in sich aufnahm und in seiner Weise weiter vervollkommnete. Als das Wichtigste sei hier nur die Schrift erwähnt, welche nach einer alten Sage Kadmos aus Phönizien nach Griechenland gebracht haben soll. Sie war ein neues Moment zur rascheren Entwicklung und Verbreitung der Kultur überhaupt. Als ein Gott unter den Menschen wirkte nach Herder⁴⁾ der Sterbliche, der dies Mittel erfand, den flüchtigen Geist nicht nur in Worte, sondern in Buchstaben zu fesseln. Die Kenntnis der Schrift erst ermöglichte eine höhere geistige Bildung, sie schuf eine Litteratur, sie wurde die Vermittlerin der Gesamtkultur eines Volkes oder einer Zeitperiode für spätere Generationen und für andere Völker. Doch ist auch bei den Griechen kein Meister vom Himmel gefallen, sondern in einer langsamen, aber stetigen Weiterentwicklung gelangten alle Künste, alle Wissenschaften und staatlichen Einrichtungen zu hoher und höchster Blüte. Doch es wäre überflüssig an dieser Stelle noch weiter die Reihe der Männer aufzuführen, welche in Griechenland sich in Künsten und Wissenschaften einen bleibenden Namen, aere perennius, erworben haben und nicht nur unserm Volke allein, sondern allen Kulturvölkern zu nachahmungswerten Vorbildern geworden sind. Aber auch in Hellas war dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wuchsen; nachdem Aristoteles die Gesamtheit des Wissens aller seiner Vorgänger in seinem gewaltigen Geiste umfaßt hatte, trat eine Stagnation ein, so daß keiner seiner Nachfolger ihn zu erreichen, geschweige denn zu überholen vermochte. — Inzwischen hatten sich die Römer, das wichtigste Volk des gräko-italischen Stammes in Italien, in langer Abgeschiedenheit von den Nachbarstaaten in sich gekräftigt und durch kriegerische Tüchtigkeit auf ihren Beruf vorbereitet, den Anchises in der Unterwelt dem Aeneas verkündet mit den Worten:⁵⁾ „Du sollst, Römer, beherrschen des Erbreichs Völker mit Obmacht, „(Dies sein Künste für dich!) und Zucht anordnen des Friedens, „Mild dem Ergebenen sein und matt ihn kämpfen, den Trotzer!“

1) Curtius, Griech. Geschichte I. S. 4.

2) Ebenda S. 11. ff.

3) Horaz. Epist. II. 3. 323. Grais ingenium, Grais dedit ore rotundo Musa loqui, praeter laudem nullius avaris.

4) Ebenda Buch IX. S. 124.

5) Virgil. Aeneis VI 851 ff.

Nach vielen Kämpfen unterlagen ihnen auch die Hellenen und verloren ihre politische Selbstständigkeit. Doch die rauen Sieger erkannten alsbald die geistige Überlegenheit der Besiegten, und deshalb vernichteten sie auch die griechische Kultur nicht, sondern gewannen es über sich, von den Unterworfenen zu lernen und sich ihre Kultur zu eigen zu machen: *Graecia capta ferum victorem cepit et artis Intulit agresti Latio.*¹⁾ Ein neues geistiges Leben erblühte nun in Rom, als man nach Athen und anderen Pflanzstätten der griechischen Bildung ging, um dort an den Quellen selbst sich an den Vorbildern der Gegenwart und Vergangenheit zu bilden,²⁾ und so wurde Griechenland die Hochschule für Rom. Wie lange andauernd aber der belebende Einfluß der Griechen blieb, das zeigt die Mahnung Horazens (Epist. II. 3. 268) an seine Zeitgenossen: *vos exemplaria Graeca nocturna versate manu, versate diurna!* Mit Ausnahme des römischen Rechts gab es wohl kein Gebiet in Kunst und Wissenschaft, auf dem jene ihnen nicht Muster der Nachahmung wurden, aber auch die Redner vor Gericht erblickten zu allen Zeiten ihr Ideal in Demosthenes.³⁾ Als jedoch der römische Staat nach außen hin seine größte Macht erreichte und Kunst und Wissenschaft in hoher Blüte standen, da begann er auch schon im Innern zu kränken, um allmählich immer mehr und mehr in geistiger und politischer Beziehung abzunehmen. Nur vereinzelte Geister überragten noch die große Masse der Epigonen, die sich an dem Glanze der Vorzeit sonnen konnten. Das große künstliche Gebäude hielt zwar noch Jahrhunderte stand und bot jedem Ansturm Trotz, der wie der kalte Nordwind nach Italien hinwehte. Schon zur Zeit der Republik waren zwei germanische Stämme in Italien eingebrochen, hatten aber der überlegenen römischen Kriegskunst unterliegen müssen. Lange Zeit hindurch blieben dann Römer und Germanen in fast fortwährendem Kampfe, und der lange Widerstand, den mehrere Völker Germaniens gegen die Römer zu leisten hatten, stärkte in ihnen notwendig ihre inneren Kräfte und den Haß gegen einen Erbfeind, der sich der Triumphe über sie mehr als anderer Siege rühmte.⁴⁾ Prophetischen Geistes sah Tacitus die Gefahr voraus, die Rom von ihnen drohte, und er hatte nur den einen Wunsch, daß die Götter die Zwietracht unter den Feinden erhalten möchten: *maneant, quaeso, duretque gentibus, si non amor nostri, at certe odium sui, quando urgentibus inde imperii fati nihil iam praestare fortuna maius potest quam hostium discordiam.*⁵⁾ Noch sollte eine geraume Zeit darüber vergehen. Der *limes Romanus*, der inzwischen von den Römern gegen den nördlichen Nachbar errichtet worden war, hinderte jedoch nicht einen friedlichen Verkehr seitens römischer Kaufleute, durch welche die Germanen römische Kultur kennen lernten. Die Lehnwörter in der deutschen Sprache, welche unsere Vorfahren von den Römern übernommen und ihrer Sprache angepaßt haben, zeigen dies klar; denn nicht nur die Worte empfingen sie von ihnen, sondern auch das, was jene damit bezeichnet hatten. Die wichtigste Errungenschaft dürfte der Bau von steinernen Häusern sein, wodurch die Germanen erst wirklich zu einem sesshaften Volke wurden, außerdem erhielten sie von ihnen verschiedene Obstsorten und Gartenfrüchte aller Art, auch die Weinrebe und erlernten ferner noch einige Handwerke, „wodurch eine vollständige Umwälzung des wirtschaftlichen und häuslichen Lebens herbeigeführt wurde; aus den ganze Tage am Herdfeuer zubringenden Recken wurden fleißige Arbeiter, doch ohne für Fälle, wo es darauf ankam, die alte Heldenhaftigkeit einzubüßen. — Der römischen Zivilisation also verdanken wir nicht nur den Anstoß zu materieller Entwicklung, sondern auch die Ausbreitung, ja den Bestand unseres Volkes.“⁶⁾

1) Horaz, Epist. II. 1. 156.

2) Cic. de oratore I. 4. *auditis oratoribus Graecis cognitisque eorum litteris adhibitisque doctoribus incredibili quodam nostri homines dicendi studio flagrauerunt.*

3) Brutus. cap. 9. *Nam plane quidem perfectum, et cui nihil admodum desit, Demosthenem facile dixeris.*

4) Herder, ebenda Buch XVI. S. 17.

5) Germania. cap. 33.

6) Seiler: Der deutsche Sprachschatz und die deutsche Kultur. Preuß. Jahrb. 100. Band. Heft II. S. 223 ff.

Um so intensiver wird natürlich der Einfluß der Römer auf das ganze Volksleben der Germanen geworden sein, je mehr von den Stämmen, die dem römischen Reiche den Todesstoß versetzten, sich auf ihrem Gebiete ansiedelten teils für längere, teils für kürzere Dauer. Als sich dann die Wogen der Völkerwanderung beruhigt hatten und der Schwerpunkt der Geschichte nach den Ländern jenseits der Alpen verlegt ward, da hatten sich die alten germanischen Völker von Grund aus verändert. Mit dem Christentum aber eng verbunden war das Lateinische die Sprache der Kirche, und das wenige, was von Künsten und Wissenschaften sich während des Mittelalters erhielt, ward zumeist nur hinter den verschlossenen Klostermauern gepflegt, und alles nur im Dienste der Kirche. Die Schulen waren fast ausschließlich ebenfalls zur Heranbildung der Klerici bestimmt, und außer diesen gab es nur sehr wenige, die in der Lage waren, auch nur zu lesen, von höherer Bildung ganz zu schweigen. Aber auch in den Klöstern war die Kenntnis des Altertums und seiner Geistesprodukte verhältnismäßig dürftig; Virgil zwar war das ganze Mittelalter hindurch bekannt, und Aristoteles wurde in der Übersetzung der Araber studiert und bot den wesentlichsten Stoff für die Spekulationen der Scholastik. Daß von den andern Klassikern nur wenig bekannt war, zeigt die Pariser Bibliothek, die zu Anfang des 14. Jahrhunderts nur vier von ihnen besaß.¹⁾ Die Ansichten über den geistigen Stand des Mittelalters sind freilich verschieden, aber mit Herder²⁾ werden wir wohl mit Recht sagen können, daß es dem hohen Gebäude gotthischer Bauart sicherlich an einem fehlte — am Licht. Das aber ward ihm von den Alten gebracht. Nachdem ihre Schriften Jahrhunderte lang so verborgen gelegen oder nur in ganz beschränktem Kreise und in noch beschränkterem Umfange bekannt geblieben waren, da erblühte in Italien der Humanismus, die Zeit der Renaissance. Nicht nur die Schriften der alten Römer aber wurden mit Eifer aufgesucht — „wie Jagdhunde schnüffelten und suchten die Gelehrten aller Orten“³⁾ — mehr noch wurden die der Griechen geschätzt, nachdem aus Konstantinopel die dortigen Gelehrten, die den Zusammenhang mit den alten Mustern nicht ganz verloren hatten, besonders nach dem Eindringen der Türken, nach Italien gekommen und die kostbaren Werke mitgebracht hatten. Diese Schriften sollten jetzt die Lehrmeister für die Völker des Abendlandes werden, und eine glückliche Fügung war es, daß ihnen dabei die Erfindung der Buchdruckerkunst zu statten kam. Ein neues Leben erwachte! Wie anders war die Sprache des klassischen Latein gegenüber der Sprache der Kirche und Scholastik; welche Fülle von Kenntnissen, welche Erhabenheit der Gedanken fand man in den Werken vor; wie erfreute man sich an dem, was des Menschen Geist zu leisten vermocht hatte! Es war eine Lust zu leben! Alles konnte man aus den Schriften der Alten lernen, Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Anatomieren, Botanik ohne Botanisieren, Physik ohne Experimentieren — aus Aristoteles, Plinius, Aratus, Galenus u. a.⁴⁾ Die heilige Schrift konnte man jetzt in den Ursprachen lesen, nur dadurch ward auch die Reformation ermöglicht, nachdem der Humanismus ihr vorgearbeitet und „mit feurigem Schwert die Finsternis des Mittelalters verscheucht hatte.“⁵⁾ So las man die Alten und lernte aus ihnen in allen Künsten und Wissenschaften. Die geistige Entwicklung der Völker der Neuzeit wäre zweifelsohne weit langsamer gegangen, wir würden vielleicht noch um Jahrhunderte zurück sein, wenn nicht die Alten durch ihre Schriften zu uns gesprochen und uns ihre Kultur als Erbe zur Weiterentwicklung übergeben hätten. Auf die Zeiten des verbalen Realismus folgte, um die Bezeichnungen v. Raumers zu gebrauchen, der reale Realismus, in dem man nicht mehr allein aus den Alten schöpfte, sondern an der ewig frischen Quelle der Natur. Immer aber bediente man sich dabei beim Lehren und

1) v. Raumer, Geschichte der Pädagogik I. S. 5.

2) Ebenda Buch XIX. S. 133.

3) Bei v. Raumer S. 35.

4) v. Raumer, ebenda I. S. 330.

5) Glöckel, Die Erziehung der deutschen Jugend. S. 97.

Lernen der lateinischen Sprache, mündlich sowohl wie schriftlich. Von dem Umfange, in dem man sie anwendete, legen die Meßkataloge Zeugnis ab, nach denen z. B. in den Jahren 1564—1600 fast dreimal mehr lateinische als deutsche Schriften gedruckt wurden. Jetzt haben sich freilich die Verhältnisse längst geändert, so daß sich in den Jahren 1841—1846 fast sechzehnmal mehr deutsche als lateinische angegeben finden.¹⁾ Seit Thomafius zuerst 1688 es unternahm, in deutscher Sprache Vorlesungen an der Universität zu halten, fing die Geringschätzung der deutschen Sprache bei den Gelehrten aller Fächer an abzunehmen, aber doch nur sehr langsam, so daß Boß ungefähr 100 Jahre später noch sagen konnte: „Glückliche Stadt, wo ein deutscher Lehrer deutscher Zöglinge vor einer deutschen Versammlung auch deutsch reden darf!“²⁾ Längst aber sind die Zeiten vorbei, da Trogendorf in seiner Schule in Goldberg den Gebrauch der Muttersprache geradezu untersagte:

»Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,
Turpe ut haberetur Teutonico ore loqui;«³⁾

und vorbei sind auch die Zeiten, da, wie Nägelsbach sagt, Schullektoren das Deutsche als die Sprache der Höckerweiber bezeichneten, die man vor allem vergessen müsse.⁴⁾

So haben denn die Kulturvölker der Neuzeit zuerst von den alten Griechen und Römern gelernt und zwar auf allen den weiten Gebieten menschlichen Wissens und menschlicher Erkenntnis, sodann haben sie auf dieser sicheren Grundlage weiter gebaut und die Alten erreicht und schließlich auch überflügelt. „Daß wir mehr leisten können und sollen,“ sagte Herbart, „ist keine Frage — wir sollen die Alten hinter uns finden,“⁵⁾ und Kant erklärt: „Die Alten so übermäßig schätzen, heißt, den Verstand in seine Kinderjahre zurückführen.“⁶⁾ Vor jetzt 11 Jahren schrieb ich, und ich will dieselben Worte hier wiederholen: „Die blinde Bewunderung alles dessen, was in lateinischer oder griechischer Sprache geschrieben ist, dürfte jetzt wohl ein überwundener Standpunkt sein. Wir bewundern und verehren die alten Autoren, aber wir folgen ihnen nicht blindlings und urteilslos.“⁷⁾

II.

Vor allem müssen wir uns klar werden, was das Erlernen der alten Sprachen uns sein soll. Es ist an keine richtige Methode des Unterrichts zu denken, bevor wir nicht das richtige Ziel des Weges — das letzte Ziel und das zunächst auf der Schule erreichbare — fest ins Auge gefaßt haben. v. Raumer. 8)

Schon lange, bevor unsere höheren Schulen die erste feste Organisation erhielten, wogte der Kampf um die alten Sprachen, nicht als ob man ihre Existenzberechtigung an sich in den höheren Schulen angefochten hätte, vielmehr handelte es sich fast ausschließlich um die Frage, weshalb man die alten Sprachen treiben müsse und wie man sie in den Schulen behandeln solle. Denn das war unzweifelhaft immer mehr und mehr klar geworden, daß man sie nicht mehr aus denselben Gründen zu erlernen habe, die früher maßgebend gewesen waren. Latein war die einzige Weltsprache gewesen, Latein war die Sprache der Kirche, Latein die Sprache der Juristen, Latein die Sprache der Diplomaten; jeder, der sich über die große Masse, die im allgemeinen ohne viel Schulbildung geblieben war, erheben

1) Nach Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes Beilage I.

2) Harrlich, a. a. D. S. 215.

3) v. Raumer, a. a. D. I. S. 218. Anm.

4) Gymnasialpädagogik S. 81.

5) Pädagogische Schriften II. S. 482.

6) Logik, von v. Kirchmann S. 88 bei den Vorurteilen.

7) Über die lateinische Lektüre in Quarta. Mejeritz 1890 Programm S. 3.

8) Geschichte der Pädagogik III. S. 109.

wollte, mußte Lateinisch sprechen können; aus römischen Schriftstellern hatte man Naturgeschichte und Jurisprudenz, Medizin und Philosophie gelernt, während das Griechische mehr eine untergeordnete Rolle spielte. Die Zeiten aber waren andere geworden, die deutsche Sprache war zur Geltung gekommen, und die deutsche Litteratur begann ihren zweiten Höhepunkt zu erreichen. Hatte mithin das Lateinische aufgehört, recht eigentlich Mittel zum Zweck zu sein, so hatte man es zum Selbstzweck erhoben; nicht mehr um in lateinischen Schriften zu lesen und in ihren Geist einzudringen und praktisch im Leben zu verwerten, lernte man die Sprache, sondern um Latein zu schreiben, lateinisch zu disputieren und lateinische Verse zu machen, und zwar alles in einem Latein, wie es Cicero geschrieben hatte; ein Ciceronianus zu werden, das war das Ideal für Lehrer und Schüler. Natürlich fehlte es dieser Richtung nicht an Gegnern. Schon Erasmus schwang die Geißel seiner scharfen und witzigen Satire in dem Dialoge Ciceronianus sive de optimo dicendi genere über eine „Sekte“, die damals aufgekomen und sich Ciceronianer nannte, „die mit unerträglicher Anmaßung alle Schriften verwerfe, welche nicht Ciceros Züge trügen, die Jugend vom Lesen anderer Autoren zurückschrecke und sie zur abergläubischen Nachahmung des einzigen Tullius zwänge.“¹⁾ Dementsprechend war auch der Unterricht in den Gymnasien, um diese allgemeine Bezeichnung hier anzuwenden, „meist in reinem Schlendrian erstarrt“, und es hatte eine höchst unfruchtbare und geistlose Pedanterie Platz gegriffen.²⁾ Es zeigte sich immer mehr und mehr, wie sehr die Schulen hinter den Anforderungen der Zeit zurückgeblieben waren, wie notwendig eine Reform erscheinen mußte. Fast über das ganze 18. Jahrhundert erstrecken sich die Angriffe, welche drei „reformatorische Philologen“ gegen den hergebrachten Schulbetrieb unternahmen, um eine Änderung zum Bessern durchzuführen. Zuerst war es Gesner, der dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegenstellte und „zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gab.“³⁾ Sollte durch den alten Betrieb Fertigkeit in der Imitation der Alten erlangt werden, so sollten jetzt durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht gebildet werden; jedoch unterschieden sich auch hierbei sehr bald zwei Richtungen, von denen die eine durch die Sprache an sich, durch die Grammatik eine formale Bildung, die andere durch den Inhalt der Klassiker eine mehr materielle Bildung erzielen wollte — zwei Richtungen, in denen sich später die Sachphilologen und Sprachphilologen schroff gegenüberstanden. Leider, so sagt Gesner,⁴⁾ seien tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, denen die Grammatik, d. h. das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient habe, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu anderen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen. Und wie könnte jemand seinem Unwillen und seinem Haße gegen ein solches Treiben energischeren Ausdruck geben, als dies Gesner gethan hat, wenn er berichtet, daß ein großer Fürst den Hofmeistern seines Sohnes einen Eid abgenommen habe, sie sollten ihn nicht Latein lernen lassen, und dann seine Ansicht darüber hinzufügt, wenn man das Latein nicht anders lernen könne als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lerne, so wäre es gut, man beedigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen.⁵⁾ Ferner weist Ernesti in seiner Prolusio Academica⁶⁾ darauf hin, daß es wichtiger sei, die alten Schriftsteller zu verstehen als leidlich Latein zu schreiben, und gießt seinen Hohn über die aus, die bei jedem Worte und bei

1) Raumer. a. a. D. I. S. 100.

2) Raegelsbach, Gymnasialpädagogik. S. 2.

3) Paulsen, Gelehrt. Unterricht. S. 428.

4) Raumer. III. S. 68.

5) Paulsen. a. a. D. S. 429.

6) Prolusio Academica, qua demonstratur maius meliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere et plerumque illud non posse qui hoc possint. 1738.

jeder Phrase erst in dem *Antibarbarus* nachsuchen, ob sie sich mit Stellen aus Cicero auch belegen lassen, (S. 6) und die zehn und mehr Jahre damit hinbringen, um weiter nichts zu lernen, als einige Phrasen aus den alten Klassikern aneinander zu reihen. (S. 15). Als dritten Gewährsmann führe ich Gedike an mit seiner Schrift: „*Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen*“ (1778), in der er sich gegen die wendet, die das Mittel für den Zweck nehmen, die bloß essen, um zu essen, nicht um satt zu werden. (S. 133). Die Erlernung einer Sprache, fährt er fort, sei immer nur Mittel — sollte es wenigstens immer nur sein — nie Zweck. Aber diese leidige Verwechslung der Begriffe sei die wahre Quelle des Widerwillens, den so viele Leute gegen alles hätten, was wie Sprachstudium aussähe. Daher komme es, daß man sich nachmals mit Grauen in die Jahre zurückdenke, da Cornel und Zizero unschuldiger Weise die Seele der Schüler auf die Folter spannten. Kein Wunder, daß alsdann dem erwachsenen Manne vor der Speise ekele, die ihm in seinen Knabenjahren verleidet wäre, daß er die unsterblichen Werke Pedanten und Mäusen überlasse! (S. 134) Und was habe man nach den langen Schuljahren erreicht? Daß nur selten einer es so weit gebracht habe, um eine halbe Seite — nicht etwa dem Genius der Sprache gemäß — sondern bloß ohne grobe grammatische Fehler schreiben zu können! (S. 137). An einer anderen Stelle, bei Gelegenheit der Vergleichung der lateinischen und griechischen Sprache in Bezug auf den Vorrang erklärt er, daß wir schwerlich hoffen dürfen, daß die griechische Sprache ihre begründeten Präntensionen ausfechten und den Usurpator entthronen werde. Aber desto mehr sei zu befürchten, daß er von den lebenden Sprachen verdrängt werde und daß diese alsdann das Reich, das ehemals nur Eins war, in kleine unzusammenhängende Fürstentümer zerstückeln würden. (S. 160). Natürlich müsse Latein getrieben werden, aber nicht des formalen Nutzens wegen, sondern wegen des Inhaltes der Klassiker. Doch müsse man die Methode umkehren. „Die Sprache war eher als die Grammatik. Warum will man beim Unterricht die Methode umkehren?“ (S. 183). Später indessen neigte der eifrige Verfechter des materialen Nutzens der andern Seite zu und betont in dem Programm des Friedrichswerderschen Gymnasiums 1788, S. 37 z. B. „daß die Lateinstunden teils materiellen, teils vornehmlich formellen Nutzen zur Ausbildung des Geistes gewähren“. Noch mehr thut er dies in späteren Schriften, „so daß er mit seinen früher geäußerten Ansichten einigermaßen in Gegensatz tritt.“ (Paulsen, S. 462). Feste Normen für den Stundenplan gab es zu dieser Zeit, wie schon gesagt, noch nicht, sondern die eine Schule entwickelte sich nach dieser, die andere nach jener Richtung, je nach der Tradition oder dem Ermessen des jeweiligen Leiters.

Parallel mit diesen Angriffen gegen den althumanistischen Schulbetrieb gehen die Bestrebungen um Errichtung von Realschulen und dann später der Philanthropinismus. Gab es doch außer den Lateinschulen und den mit Waisenhäusern verbundenen Elementarschulen keine Stätte, wo diejenigen einen ihrer späteren Lebensstellung angemessenen Unterricht hätten erhalten können, welche sich wohl über die unterste Klasse erhoben, ohne es indessen auf eine gelehrte Laufbahn abgesehen zu haben. Als noch im Jahre 1742 der Dresdner Rektor Schöttgen den Vorschlag machte, doch auch für die Kinder Sorge zu tragen, „welche unlateinisch bleiben wollten“, sah er sich genötigt, an dem Erfolge verzweifelnd, hinzu zu fügen, daß sein Vorschlag schon verworfen sei, ehe er noch ans Tageslicht gekommen. „Aber was liegt daran; ist er jeztund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt.“ (v. Raumer II. S. 172). Und wie sollte dieser Wunsch in der Folgezeit in Erfüllung gehen!¹⁾ Die Philanthropen

1) Allerdings verging noch immerhin eine geraume Zeit, ehe die Verhältnisse geregelt waren. „In der Lateinschule saßen nebeneinander Bürger- und barfüßige Bettlerkinder. Das neue Gymnasium hat die letzteren ausgestoßen. Der Rektor Adler rühmt im Progr. des Sorauer Gymnasiums [1832], daß die Schule nach und nach von rohen Barfüßlern, welche im Sommer über die Schule versäumten, bleichten, Feldarbeiten verrichteten, zu Markte fuhren, Ähren lasen, Holz sammelten und ähnliche Dienste lieber verrichteten, gesäubert worden sei“. Paulsen S. 595

wollten zwar von den alten Sprachen nicht viel wissen, sie behielten sie jedoch bei, vielleicht nur um den alten herkömmlichen Ansprüchen zu genügen und „weil das Philanthropin demohne nicht existieren konnte“. (v. Raumer II. S. 300). Da sie aber im wesentlichen darauf ausgingen, wenigstens die lateinische Sprache recht schnell lesen und schreiben und sprechen zu lehren, von dem grammatischen Unterrichte nichts hielten und den Wert der neuen Zeit dem klassischen Altertum gegenüber hervorzuheben wagten — „wir schauen“, sagt Trapp,¹⁾ „in das Altertum mit einem Fernrohr, kehren dies aber um, sobald wir neue Schriften betrachten wollen“ — so sind sie deshalb vielleicht mehr lächerlich gemacht worden, „von Hyperphilologen“, wie Raumer sie nennt (II. S. 261), als wegen des oft Wunderlichen und Kindischen ihrer Methode. Aber auch andere erkannten schon den Wert der neuen Literatur an, so Sulzer in seiner Schrift „Gedanken über die beste Art die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen“ 1784, wenn er sagt, daß man die Alten lesen solle, „ob wir gleich verschiedene haben, die ebenso nützlich könnten dazu gebraucht werden.“ (S. 7). Überhaupt zeigen die vielen Schriften, welche in damaliger Zeit über die alten Sprachen geschrieben wurden, und die vielen Gründe, welche man für die Notwendigkeit ihrer Erlernung anführen zu müssen glaubte, recht deutlich, wie berechtigt damals die Frage war, die Junk aufwirft, ob man nicht allmählich die alten Sprachen völlig werde entbehren können.²⁾ Daß dies vor der Hand unmöglich sei, stand ihm unzweifelhaft fest, aber die drohende Gefahr war doch zu befürchten. Eine Reform wenigstens schien deshalb unabweislich. Darum wird auch J. A. Wolf als der Retter und Begründer des humanistischen Gymnasiums gefeiert, „der es verschmähen durfte sich im Kampfe für klassische Bildung hinter dem Herkommen zu verschanzten.“ (v. Raumer II. S. 309.)

Während so viele Zeichen dafür sprachen, daß das Interesse für das Latein allmählich schwächer zu werden anfing, begann um die Mitte des 18. Jahrhunderts eine Begeisterung für das griechische Altertum, wie sie bis dahin kaum bekannt gewesen war. Allerdings dürfte es nicht gerechtfertigt erscheinen, dieselbe auf das damalige Schulwesen zurückzuführen, vielmehr stellte sie sich bei den Führern dieser Bewegung erst in späteren Lebensjahren ein, und sie unterschied sich insofern wesentlich von der Begeisterung für das Lateinische, als man es nicht auf die Sprache an sich abgesehen hatte, sondern auf das, was man vermittelt der Schriftsteller aus dem Griechentum lernen konnte, und man beschränkte sich auch nicht auf diese. Alles vielmehr, was in Denkmälern der Kunst und Literatur sich erhalten hatte, wurde als maßgebendes Vorbild hingestellt, Sinn für das Schöne in der Kunst, Geschmack und Geist wurden bei den Griechen geübt und gebildet, auch die Mythologie fand begeisterte Anhänger:

„Wie ganz anders, anders war es da!

Da man deine Tempel noch bekränzte,

Venus Amathusia!“

Die Trennung von der Schule zeigte sich aber auch darin, daß man der griechischen Sprache entraten zu können glaubte. So ist von Schiller bekannt, daß er seine Kenntnis des griechischen Geistes nicht den Quellen, sondern den Übersetzungen vornehmlich zu verdanken hatte, daß er von der griechischen Sprache nur wenig noch wußte, als er seine bedeutendsten Schriften verfaßte, welche auf dem Griechentum fußten.³⁾ „1789 bekennt er, nicht Griechisch genug gelernt zu haben, um den Xenophon und Thucydides zu lesen, 1795 gesteht er Humboldt, so ziemlich alle griechischen Regeln vergessen zu haben.“⁴⁾ Und als er sich einmal wieder an das Erlernen der Sprache wagen wollte, da sagte Goethe, daß er

1) Herrlich. S. 212.

2) G. B. Junk's Schriften. Berlin 1820. S. 276.

3) Hierdurch wird die Äußerung Elabys (Herrenhaus, 30. März 1900) etwas modifiziert, daß „Schiller kein Wort Griechisch verstand.“

4) Herrlich. S. 261.

sich wenig daran erbauen würde. Doch soll nicht vergessen bleiben, daß Schiller erklärt, er wolle die Alten in guten Übersetzungen studieren und dann erst, wenn er sie fast auswendig wisse, die Originale lesen (ebenda S. 261). In gegenseitiger Wechselwirkung wurde also unsere Litteratur an den griechischen Mustern gebildet, und durch die Litteratur wieder wurde der Blick auf jene hingewendet und die Bekanntschaft mit ihnen als für die Gebildeten erforderlich erachtet.

Um diese Zeit wirkten an der Universität Halle gleichzeitig zwei Männer, auf die wir hier etwas näher eingehen müssen, neben J. A. Wolf, der sich zuerst gegen allen Brauch in Göttingen als studiosus philologiae hatte immatriculieren lassen und dann durch seine Darstellung der Altertumswissenschaft den alten Sprachen die Aufnahme in das neuhumanistische Gymnasium als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts sicherte, und Niemeyer, der ebenfalls einen philologischen Lehrstuhl innehatte,¹⁾ als Leiter der Franckeschen Stiftung sich als praktischer Schulmann bewährte und die erste bedeutende Schrift über Erziehung und Unterricht herausgab, von welcher ich nicht anstehe zu behaupten, daß in ihr schon fast alles das explicite oder implicite enthalten ist, was in der Folgezeit über die alten Sprachen geschrieben wurde, abgesehen von zwei extremen Ansichten, über die die Geschichte indessen so gleich zur Tagesordnung übergegangen ist. In dem geschichtlichen Überblick über die Pädagogik unterscheidet er unter den humanistischen Pädagogen die „der strikten Observanz“ und die „der gemäßigteren Grundsätze“. ²⁾ Die Ansichten der ersteren dürften sich in folgenden Sätzen zusammenfassen lassen: Außer der philologischen giebt es überall keine gründliche Bildung der Gelehrten. Das Sprachstudium ist schon an sich betrachtet ein Bildungsmittel des Kopfes. Recht getriebene Philologie setzt die mannigfaltigsten Seelenkräfte in Thätigkeit. Neben dem formalen Nutzen hat das Erlernen der alten Sprachen auch noch einen praktischen Nutzen. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die ersten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie, die Theorien und Muster der Rhetorik und Poesie, die Geschichte, alles ist aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine Nation dem Studium der Alten geblieben ist, desto schöner hat sich die Blüte ihres eigenen Geschmacks entwickelt. Unwissenheit darin rächt sich immer auf irgend eine Art an ihren Verächtern. — Die Gemäßigteren pflichten im allgemeinen zwar diesen Sätzen bei, doch wollen sie manches modifiziert wissen. Lateinische Schulen solle es nur für künftige Gelehrte geben; man könne ein sehr nützlicher Prediger, Jurist, Arzt, selbst Schulmann sein, ohne gerade eine tiefe philologische Gelehrsamkeit zu besitzen. Einige Bekanntschaft mit der alten Litteratur sei aber für alle Studierende wünschenswert. Der Hauptzweck bleibe, daß die Jugend mit dem Geist der Alten vertraut gemacht werde. Die Sprachen mögen die Hauptsache auf Schulen bleiben, aber noch andere Wissenschaften gehören in den Cyklus. Der größte Philologe könne ein sehr schlechter Schulmann sein. Für diesen seien universelle Kenntnisse nötig und vor allem — Methode.

Niemeyer selbst macht bei dem Erlernen von Sprachen einen Unterschied zwischen denen, die nur aus irgend einem Bedürfnis eine Sprache erlernen, und denen, welchen ein höherer Zweck vor-schwebt und die die Sprachkenntnis entweder als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachten oder durch sie zum Besitz und Genuß alles dessen gelangen wollen, was der menschliche Geist zu den verschiedenen Zeiten und unter den verschiedensten Völkern von Ideen, Empfindungen und Kenntnissen in ihnen ausgesprochen und durch sie der Mit- und Nachwelt in Denkmälern mitgeteilt habe, und die sich überzeugt haben, daß alle unsere höhere Wissenschaft, Bildung und Kunst zuerst von den Griechen

1) „Der ehrenwerte Mann hat auf geeigneteren Bahnen sich Kränze zu erringen gewußt“, Worte: Leben und Studien Fr. Aug. Wolf's des Philologen. S. 149. Anm.

2) Niemeyer. Teil III. S. 358 ff.

und sodann von den Römern ausgegangen ist. Und gewiß, so schließt er, wird die neue Welt ebenso ehrenvoll von ihnen denken, je höher ihre geistige Kultur steigen wird. Wer dagegen die Kenntnis der alten Sprachen nur als ein Mittel zur Erreichung gewisser äußerer notwendiger Zwecke betrachte und keinen andern Nutzen von ihnen kenne, als manche unentbehrliche Schriften, Urkunden und Gesetze in den Grundtexten zu lesen, gangbar gewordene Terminologien verstehen und bei gewissen Gelegenheiten sich in ihnen ausdrücken zu können, der könne leicht dahin kommen, sie in die Reihe der notwendigen Übel zu stellen. In Bezug auf die Priorität der beiden alten Sprachen erklärt er, daß dieselbe unzweifelhaft der griechischen zukommen würde, aber es sei das notwendige Resultat des unabänderlichen Kulturganges der Menschheit, daß man mit dem Latein anfangen müsse, und daran ließe sich nichts abändern, wenn es auch noch so wünschenswert wäre. Die alten Sprachen wissen gilt ihm nicht als letzter Zweck, sondern als Mittel zu dem wichtigeren Zwecke, die klassischen Werke verstehen zu können. — Dies wenige dürfte aus der Fülle von Gedanken hinreichen, um zu zeigen, daß Niemeyer unzweifelhaft unter die Effektiker zu zählen ist, wenn schon er sich selbst nicht in die Reihe derselben aufnimmt, die das Gute hernehmen, wo sie es finden, die sich an keinen bestimmten Vorkämpfer anschließen, die mehr im Stillen wirken, weniger an die Öffentlichkeit treten und das Andenken an sich mehr in den Herzen dankbarer Schüler als in pädagogischen Schriften zurücklassen. Er war aber auch darin Effektiker, daß er sich mit diesem stillen Verdienste der Schulmänner nicht begnügte, sondern auch seine „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner“ herausgab, die nachher immer noch in vielen Auflagen erschienen sind und ihm ein bleibendes Andenken sichern sollen, wie sein Biograph in Schmidts Encyclopädie schreibt,¹⁾ so sicher, daß sein Name in den Schriften der Neuzeit über die Pädagogik seiner Zeit fast kaum noch genannt wird. Es ist ein charakteristisches Zeichen der Zeit, daß man den Pädagogen über den Philologen vergessen hat, daß man den Philologen als den Vater des humanistischen Gymnasiums gefeiert hat, auf dem doch die praktische Pädagogik zur Anwendung kommen sollte, den Philologen, der von der Pädagogik so wenig wissen wollte, daß, als das damalige Oberschulkollegium ihm gegenüber das Zutrauen ausdrückte, er werde auf seinem Seminarium den Zweck, geschickte Schulmänner zu bilden, dem andern, große Philologen zu bilden, nicht aufopfern, (Paulsen S. 546) er diese Forderung in Form eines Entlassungsgefuches ablehnte. Aus einem Aggregat von Sprachkenntnissen und antiquarischen Notizen erhob Wolf das Studium der alten Sprachen zu einer organisch gebildeten Wissenschaft und gewann ihr eine abgeschlossene Existenz; aus der Vereinigung von Inhalt und Form sollte der Geist des Altertums hervorgehen. Die neue Wissenschaft sollte einen Teil der Geschichte der Menschheit bilden.²⁾ Als das Organon der gesamten Wissenschaft betrachtete er aber die Sprache, deren sichere Handhabung die Bedingung gründlicher und das Kennzeichen selbst-erworbener Einsicht in das Altertum sei. In diesem Sinne und dieser Form fanden die alten Sprachen Eingang in die neukonstituierten Gymnasien und durch seine Schüler eine sichere Stütze und Förderung. Aber nur zu rasch trat eine Verschiebung der Verhältnisse ein. Konnte man Wolf tadeln, so fragt Körte, (II. S. 12. 13.) daß er besondere Sorgfalt auf das Sprachstudium verwendet wissen wollte, da doch jeder Baumeister auf den Haupteingang den größten Fleiß verwendet? Wenn man nur nicht schließlich das Portal zur Hauptsache am ganzen Gebäude gemacht hätte, und durch den umfangreichen und steilen Vorbau der Zugang zu dem Gebäude selbst unnötig erschwert oder auch sogar unmöglich geworden wäre! Daß dies so wurde, ist indessen nicht Wolfs Schuld allein; er hat freilich den Anlaß dazu gegeben, aber er ist nicht dafür verantwortlich zu machen, was die Späteren in ihrem Übereifer

1) Band V. S. 226.

2) Körte. S. 188 ff.

daraus gemacht haben! So wollte er doch nichts von einer Trennung von Sach- und Sprachphilologen wissen. „Sachkenntnis eben wie Sprachkenntnis, jedes als ein ausschließliches Besitztum einer besonderen Philologenklasse, war ihm ein durchaus gräuliches Ünding.“¹⁾ Als Thiersch dem Vorkämpfer der striktesten Observanz Gottfried Hermann mitteilte, wie es in dem philologischen Seminar bei Wolf zugehe, daß er keine Konjekturen machen lasse und von Textkritik nicht viel wissen wolle, da soll dieser sich gekreuzt und gesegnet haben!²⁾

Wolf aber ist auch deshalb als Begründer des Gymnasiums zu bezeichnen, weil er die Theologen, die vorher allein die Lateinschule beherrschten, bis sie anderswo angestellt wurden, und oft das Lehrfach nur als ein Übergangsstadium ansahen, abschaffte und dafür die Philologen zu Lehrern³⁾ an den Gymnasien machte, leider nicht auch zugleich zu Pädagogen.⁴⁾ An diesem letzten Fehler trifft die Schuld aber auch mehr die späteren Anhänger der Sprachphilologie, welche eine Zeitlang fast allein die Situation beherrschten. So konnte es kommen, daß Spilleke klagen mußte, die Gymnasien wären trotz des Aufschwungs der Didaktik und Methodik in den letzten Jahrzehnten durchaus unbeweglich geblieben und hätten gar keine oder nur sehr geringe Notiz davon genommen. Ja, es wäre schon soweit gekommen, daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheue, und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten müsse, wenn er sich soweit herablasse, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur pädagogisches Interesse zu zeigen. (Merrlich, S. 360). Und so konnte es andererseits auch kommen, daß die Philologen sich im Vollbewußtsein ihrer uneingeschränkten Macht fühlten — gab es doch noch keine Rivalenanstalten, die zu fürchten gewesen wären — und erklärten, die Philologen seien als Säulen und Stützen aller Kultur anzusehen, als die Inhaber desjenigen, auf welchem alle Kultur beruhe. (Merrlich, S. 318.) Dies würde allerdings sehr schön klingen, wenn es andere von ihnen, nicht sie selbst von sich gesagt hätten. Den berühmten Führern dieser Richtung hat das Gymnasium seine Anfechtungen während langer Jahrzehnte allein zu verdanken gehabt, daß sein Ansehen mehr und mehr angefochten wurde und schließlich auch aufhörte, die Anstalt zu sein, welche allein das Recht hatte, zur Universität zu entlassen. Doch was schadete ihnen dies? Ihnen war ihre Welt die Welt, ihre Wissenschaft die hohe himmlische Göttin, während sie doch dem, der zu ihren Füßen saß, eine tüchtige Kuh werden sollte, „die ihn mit Butter versorgt“! Ebenso wie Wolf schon von dem Brotstudium nichts wissen wollte, so dünkten sich die späteren Philologen an den Universitäten vielfach in seltsamer Verfernung der einen ihrer beiden Aufgaben, des Forschens und des Unterrichtens, zu vornehmen und zu gut, Gymnasiallehrer auszubilden.⁵⁾ Noch im Jahre 1892 soll von Wilamowitz-Möllendorf in einer Rede „Philologie und Schulreform“, wie Ziegler sagt, ganz schroff diesen Standpunkt vertreten haben.

Wolf hatte im Wesentlichen nur schon Bestehendes neu befestigt, er fand die alten Sprachen im Mittelpunkt des Unterrichts in den Lateinschulen vor und rettete sie ebenfalls als Mittelpunkt des Unterrichts in die Gymnasien hinüber. Er ging von dem Vorhandenen aus und deduzierte so die Notwendigkeit, die alten Sprachen zu treiben. Den umgekehrten Weg schlug der Pädagoge Herbart ein und gelangte durch Induktion dahin, daß er die Kenntnis der alten Sprachen für notwendig fand. Naturgeschichte und Menschengeschichte sind die beiden Gebiete, auf denen den Schülern in den Schulen

1) Körte, S. 199.

2) Paulsen, S. 546.

3) „Der Zweck der Anstalt [des philologischen Seminars] geht nun dahin, dem jetzt immer mehr sinkenden Geschmac an gründlicher klassischer Bildung abzuhehlen und zugleich tüchtige Subjekte zu erlangen, welche einmal als öffentliche Lehrer in gelehrten Schulen angestellt werden können.“ [Körte, S. 217.]

4) „Den Lehrern an unsern Gymnasien und Realschulen darf niemand den Vorwurf machen, daß sie „durch pädagogische Schulweisheit geblödet sein“. Bei Stoy, Encyclopädie der Pädagogik I, S. 70.

5) Ziegler, Geschichte der Pädagogik. S. 347.

Umgang und Erfahrung ersetzt werden sollen. Der Zusammenhang unserer Kultur nun mit der der beiden Kulturvölker des Altertums macht eine eingehende Kenntnis beider Völker nötig, eine solche kann man aber nur erlangen, wenn man ihre Sprachen kennt. Somit haben wir uns im weiten Rahmen der Geschichte mit der Sprache und durch diese mit den Geisteserzeugnissen der Alten bekannt zu machen. In Bezug auf die Frage, die uns hier angeht, erklärt er: „Die alte Geschichte ist der einzig mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.“ Deshalb wendet sich Herbart auch gegen die formale Seite der Philologie; die Grammatik ist ihm nur Mittel zum Zweck, und er bestreitet überhaupt den formal bildenden Einfluß der alten Sprachen. Und da das Griechische in höherem Grade unsere gesamten Kulturverhältnisse beeinflusst hat, will er auch mit diesem den Unterricht begonnen wissen. In diesem Punkte stimmt er mit seinem Zeitgenossen Passow überein, der sich jedoch energisch dagegen wehrt und ängstlich besorgt ist, er könne in den Verdacht kommen, mit Herbart derselben Ansicht zu sein (Paulsen. S. 561) — Passow, von dem die meisten nur noch wissen, daß er das berühmte Lexikon herausgegeben hat, und Herbart, dessen Wirken je später je mehr zur richtigen Würdigung gekommen ist, wenn er auch noch keinen nachhaltigen Einfluß auf unser höheres Schulwesen auszuüben vermocht hat. Mit energischen Worten trat Passow für das Erlernen der griechischen Sprache ein. Es galt damals das gedemütigte Preußen wieder von neuem zu erheben, ein neuer Geist sollte in das Volk kommen, und das Mittel dazu hoffte Passow in der griechischen Sprache gefunden zu haben. Aber nicht etwa des Inhaltes, der Gedanken wegen, die man aus den Werken der alten Griechen hätte schöpfen können, sollte die griechische Sprache erlernt werden, sondern lediglich um ihrer selbst willen. Unser ganzes Volk, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung sollte Griechisch lernen, um mit der neuen Sprache auch neuen Geist in sich aufzunehmen. Mit der formreichen Konjugation sollte man beginnen, und wenn diese in mühereicher Arbeit erlernt wäre, dann sollte zur Erholung die leichtere Deklination nachfolgen. Wollte man die Schriftsteller nur des Inhaltes wegen lesen, so brauche man ja nur zu den vorhandenen Übersetzungen zu greifen, die zum Teil so vorzüglich wären, daß schwerlich einer unter 100 000 Lehrern und Schülern sie übertreffen würde. (Paulsen. S. 557. ff.) Niemeyer rechnet Passow dieser Ansichten wegen zu den überspannten Philologen — solchen unparlamentarischen Ausdrücken begegnet man oft, wenn man liest, wie damals die Geister aufeinander plagten. In ein anderes Extrem, wenn auch nicht in dieser krassen Form, verfiel ungefähr ein halbes Jahrhundert später M. Seyffert in seiner kleinen Schrift „Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung“, wenn er behauptet, man dürfe das Latein nicht des Inhaltes der Klassiker wegen lernen, das wäre eine Versündigung an der geistvollsten Sprache der Welt. Der Inhalt ließe sich auch aus Übersetzungen schon ansehen, und die Schüler griffen ja schon „wie von einem dunklen Instinkte getrieben nach dem näheren und bequemeren Mittel der Übersetzungen“ (S. 23). Nur um ihrer selbst willen dürfe man die lateinische Sprache treiben. Durch die Grammatik nur dringe man in den Geist der Sprache ein, und das liberalste Bildungsmittel sei die lateinische Versifikation; in dem Distichon sei für den Schüler die ganze Welt enthalten. Ich mußte es mir aus Raummangel hier leider versagen, die Stelle anzuführen, an der Seyffert wie mit Engelszungen den Wert desselben preist. Und das Aufgeben dieser Beschäftigung soll den Verfall der Gymnasien unvermeidlich zur Folge haben. — Die lateinische Versifikation ist seit langen Jahren nicht mehr ein Bestandteil des lateinischen Unterrichts, und ebenso ist es dem lateinischen Aufsatz ergangen, der so lange als Bollwerk der alten Sprachen angesehen wurde.

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen!“

Unter den pädagogischen Schriftstellern, die ungefähr seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auftraten, ist keiner, der sich in irgend einer Beziehung so extremen Anschauungen genähert hätte. Im allgemeinen tritt immer mehr und mehr die Forderung auf, unter Einschränkung der Grammatik die Lektüre als Hauptzweck in den Mittelpunkt des altklassischen Unterrichts zu stellen. So bezeichnet von Raumer ¹⁾ als letztes Ziel der klassischen Studien ein gründliches Verständnis der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachstum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß — Bildung. Er erklärt sich gegen das Lateinsprechen und das Lateinschreiben, soweit es nicht zur Exemplifikation der Grammatik dient. Man könne mit dem Altertum bekannt sein, ohne im Stande zu sein, lateinisch zu schreiben. v. Raumer ist gegen den *abusus* der Grammatik, nicht gegen den *usus*. Er empfiehlt das Übersetzen aus der Fremdsprache ins Deutsche als beste Technik des Deutschschreibens. Bei Waiz ²⁾ stehen formales und materiales Ziel nebeneinander, so jedoch, daß beide nie getrennt, sondern immer nur mit- und durcheinander erreicht werden können und sollen (S. 374.) Die Forderung eines streng grammatischen Erlernens der alten Sprachen bedeute doch nicht, daß man zuerst einen ganzen Kursus der Formenlehre und Syntax durchnehmen lasse, um sich dann erst zu zusammenhängendem Lesen zu wenden (S. 391), eine solche Behandlung sei vielmehr „eine Plage für den Schüler, wie der Unterricht glücklicher Weise keine zweite mehr aufzuweisen hat.“ Eine dringende pädagogische Aufgabe sei es, den grammatischen Lernstoff auf das unumgänglich nötige Maß besonders zu Anfang zurückzuführen. Alles was um der sogenannten Gründlichkeit und Vollständigkeit wegen gelernt zu werden pflege, in der Praxis des Schülers aber teils gar nicht, teils nur dann vorkomme, wenn es wieder vergessen sei, namentlich ein großer Teil der Anomalien der Genusregeln, der Deklination und Konjugation sei deshalb auszuschließen. Waiz warnt vor dem Entgeistigen der Autoren, wenn man sie zu bloßen Paradigmenträgern der Grammatik mache. „Allein die Art ihrer Behandlung in den Schulen wird sie zu schützen und für diese zu erhalten vermögen.“ (S. 401). Daß man an Gymnasien so wenig lehre, die Schriftsteller zu lesen, so läßt sich Naegelsbach ³⁾ vernehmen, sei der Grund von dem Mißkredit, in dem seiner Zeit die klassischen Studien standen (S. 80). Das Ziel sei nicht das Sprechen und Schreiben der alten Sprachen, wohl aber sei das letztere Probe und Maßstab und Mittel zum Zweck. Denn man müsse in einer Sprache geschrieben haben, um einen Autor derselben lesen zu können. Die Autoren seien dagegen immer Zweck (S. 114). Ferner spricht er von der mit Grammatik geplagten Jugend (S. 95) und will allen unnötigen Ballast weggelassen wissen (S. 97). „Man mache nur ja von der Partikel *εἰ* und dergleichen Dingen nicht viel Wesens (S. 141).“ Der berühmte Philologe G. Hermann hatte ein Werk in drei Büchern darüber geschrieben. Ganz auf Herbart'schem Standpunkt steht Stoy, ⁴⁾ er spricht nur von dem „tiefeingewurzelten Aberglauben von der Gymnastik des Geistes und der formalen Bildung“ (S. 64) und bedauert es, daß man Kenntnis des klassischen Altertums und philologische Tüchtigkeit in den alten Sprachen als identisch setze (S. 310). Ebenso ist bei Roth ⁵⁾ die Lektüre das wichtigere. „Wir haben in den Klassikern lauter Geschichte vor uns, auch wenn wir nur mit Dichtern und Philosophen umgingen, und dieser unser Verkehr mit den Alten wird für unsern Geist nur dann fruchtbar werden, wenn deren geschichtlicher Gehalt in unsern geistigen Besitz übergeht.“ (S. 233). Menschliches Wesen, Wollen, Empfinden, Thun und Treiben, wie es jederzeit war, ist und sein wird, solle der Schüler aus den Werken der Alten ungefähr so erkennen lernen, wie man das Innere des animalischen Körpers durch Abbildungen erkenne. Was er in der Schule zu

1) a. a. O. III. S. 57 ff.

2) Allgemeine Pädagogik. 1852.

3) Gymnasialpädagogik.

4) Encyclopädie der Pädagogik.

5) Gymnasialpädagogik.

lesen angehalten werde, solle ihm statt der Erfahrungen dienen, die auch der Erwachsene und Gereifte nur in Ausnahmefällen machen könne. (S. 234). Schrader¹⁾ faßt seine Darlegungen über die alten Sprachen zusammen in den Worten: „Ein gründliches und von geschichtlicher Kenntnis unterstütztes Verständnis der wichtigsten Schriftsteller, soweit sie sich für die Schule eignen, allgemeine Würdigung der klassischen Perioden, Sicherheit in der Auffassung der Sprachgesetze und ausreichende Fertigkeit in ihrer Handhabung sind das Ziel, welchem unsere Gymnasien bei dem Unterricht in den alten Sprachen zustreben müssen.“ (S. 338.) Hirzel²⁾ zählt vier Gründe auf, welche das Erlernen der alten Sprachen notwendig erscheinen lassen. Die Hauptbedeutung liegt nach seiner Ausführung in dem Gehalt der alten Sprachen, nicht in ihrem praktischen Nutzen, der gleich Null sei, nicht in dem formellen Wert, der mindestens soweit problematisch sei, als ihre Bevorzugung vor den modernen Sprachen und ihrer Litteratur dadurch nicht begründet sei (S. 25); denn es frage sich, ob nicht auch den modernen Sprachen, wenn ihnen dieselbe ausgedehnte Zeit gewidmet würde wie den antiken, wenn sie sich derselben in Jahrhunderten ausgebildeten methodischen Behandlung zu erfreuen hätten, wie die antiken, eine gleiche Bedeutung für die formale geistige Bildung abgewonnen werden könnte. (S. 9). Aus diesem Gesichtspunkte würde man also das Latein und das Griechische in unsern Schulen nicht festhalten können. (S. 12). Der wichtigste seiner vier Gründe ist die Möglichkeit, durch die alten Sprachen den Kulturzusammenhang der Gegenwart mit der alten Welt aufrecht zu erhalten. Dieses Princip hatte vorher, wenn auch nicht als erster, doch am entschiedensten, wie Ziegler sagt,³⁾ 1848 Koechly auf einer Leipziger Philologen-Versammlung ausgesprochen. Ausgehend von dem weitverbreiteten Irrtum, als ob klassische Bildung mit Lateinschreiben und -sprechen identisch sei, da dies doch viele könnten, ohne von jener eine Spur zu besitzen, wandte er sich gegen den formalen Nutzen und erklärte als Zweck der altklassischen Studien die Erkenntnis des Griechen- und Römertums in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung aus und durch die Quellen; wenn das nicht erreicht werden könne, dann sei es an der Zeit, den altklassischen Unterricht aufzugeben. Er ging noch weiter und forderte die Gleichstellung des Griechischen als gleichwertig mit dem Lateinischen und die Heraufschiebung des Anfangs in diesen Sprachen bis zum 14. Lebensjahre, während man mit den neueren Sprachen beginnen solle. Den Mittelpunkt des ganzen Gymnasialunterrichts solle fortan das Deutsche bilden. Um dem Verdacht entgegenzutreten, als könnten solche von dem gewöhnlichen Herkommen so abweichende Ansichten nur in den Revolutionsjahren in einem revolutionären Kopfe entstanden sein, stellt Paulsen (S. 693) diesen Äußerungen, die zum Teil oben angeführte Meinung v. Raumers gegenüber, der doch über einen derartigen Verdacht sicher erhaben wäre. Ganz im Gegenteil dazu erklärte Eckstein auf der Philologen-Versammlung in Leipzig 1872, mit dem lateinischen Aufsatz stehe und falle unser altes Gymnasium. (Paulsen S. 736). Er sollte es nicht mehr erleben, daß der Aufsatz fiel und das Gymnasium weiter bestand. Es werden nur wenige dem Aufsatz eine Thräne nachgeweiht haben. Ebenfalls im Anfange der siebziger Jahre erschienen noch zwei Schriften „Über nationale Erziehung“ und „Grundriß der Pädagogik“ von Kern. Ausgehend von dem Mangel an eigener Initiative zum Arbeiten und dem Mangel an Denkfähigkeit, wie sie sich bei den Schülern auf der Schule und dann häufig noch im späteren Leben zeigten (S. 27), bespricht der anonyme Verfasser der nationalen Erziehung die auf den Gymnasien übliche falsche Methode. Nach Erlernung der elementaren Formenlehre solle man die Grammatik beiseite legen und die Schüler die Grammatik sich selbst machen lassen. Dadurch, glaubt er, werde die Denktätigkeit vermehrt und somit die Denkfähigkeit erhöht werden. Die Lektüre müsse reicher ausgestattet und umfassender werden.

1) Erziehungs- und Unterrichtslehre.

2) Vorlesungen über Gymnasialpädagogik.

3) Geschichte der Pädagogik. S. 332.

Einigen eingefleischten Pedanten dürfe man es überlassen, fort und fort die Behauptung zu wagen, niemand sei wissenschaftlich gebildet, der nicht Latein schreiben könne. (S. 43). Als Anhänger Herbarts hebt Kern¹⁾ mehr den kulturellen Zusammenhang bei der Erlernung der alten Sprachen hervor und bezweifelt die allgemein formal bildende Kraft derselben. (S. 46. 259). Der nächste Zweck des grammatischen Unterrichts liegt in dem klaren Verständnisse des Gelesenen, nicht in einer Vollständigkeit anstrebenden Erkenntnis der Sprachformen, wie sie die grammatische Wissenschaft als ihr Ziel ansieht. Die alten Sprachen gehörten zu den historischen Wissenschaften, durch die wir uns die Kenntnis der alten Kulturvölker zu verschaffen im Stande wären. Jedes tiefere Verständnis aber der Geschichte eines Volkes setze die Kenntnis seiner Sprache voraus. (S. 44). Der erste, der nach Einführung der revidierten Lehrpläne ein größeres Werk über Pädagogik schrieb, ist Schiller: „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“. Auch er steht ganz auf dem Boden Herbarts. Ohne auf einen Streit mit denen sich einzulassen, welche die Berechtigung der alten Sprachen anfechten wollten, bemerkt er nur, daß die leitenden Stände der historischen Bildung bedürften, und diese setze eine nähere Kenntnis derjenigen Kulturvölker voraus, durch welche unsere eigene Bildung bestimmt worden sei. Wer also zu einem eigenen und begründeten Urteile über das Jetzt gelangen wolle, müsse das Einst kennen. Deshalb habe der Unterricht in den alten Sprachen sich an die Geschichte anzulehnen (S. 389 ff.) Außerdem aber werde durch eine fremde Sprache eine Übung im Denkvermögen erzielt, die um so größer sei, je weiter diese in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt stehe und je reicher diese Formen selbst seien. Doch ist dies nur ein nebensächlicher Nutzen, denn es ist ihm ausgemachte Sache, daß auch ohne Kenntnis einer fremden Sprache die grammatischen Gesetze der Muttersprache sich erlernen lassen. (S. 390.) Von den freien lateinischen Aufsätzen hielt Schiller nicht viel und nannte die oben angeführte emphatische Erklärung Ecksteins „eine Phrase, so übertrieben, wie viele andere“. (S. 451.) Er hat sie wohl auch nur noch verteidigt, weil das Handbuch für die Praxis dienen sollte und in den Lehrplänen sie damals noch beibehalten wurden.

Aus der nächsten Folgezeit interessiert uns dann zunächst die Schrift von Güßfeldt: „Die Erziehung der deutschen Jugend“; ein erfreuliches Zeichen von dem allgemeinen Interesse, welches auch von Nichtfachleuten unsern höheren Schulen entgegengebracht wird, auf denen doch diejenigen herangebildet werden sollen, die in den späteren Lebensjahren zur Leitung des Staatsorganismus mit berufen sind — *fundamentum rei publicae recta adulescentum educatio!* Er verehrt die alten Klassiker und hält es für nötig, daß unsere Jugend in die bald naive, bald vornehme Denkweise des klassischen Altertums eingeführt werde. (S. 94). Ein Feind des ciceronianischen Lateins „mit seinen abgeschmackten, gehäuften Superlativen, seinen Kilometerperioden, seinem Einschachtelungssystem und seinen verdrehten Wortstellungen“ (S. 79), ein Feind des lateinischen Aufsatzes, „einer Duell- der Eitelkeit für sterile Köpfe“ (S. 86), will er von der „grammatikalischen Folterkammer“ (S. 95) nichts wissen; nur die Fundamente des Griechischen und Lateinischen sollten auf der Schule gelernt werden, eine Anzahl Vokabeln, die Deklinationen, Konjugationen und Präpositionen; ein systematisches Durcharbeiten der Grammatik sollte unterbleiben, die Erläuterungen während der Lektüre dürften die Grammatik streifen; gelegentlich geübtes Auswendiglernen eines Abschnitts aus einem Originaltext sei empfehlenswert (S. 95). Mit Begeisterung spricht er von Xenophon und Caesar und von Horazens Gedichten, die für viele noch im Alter eine Freude seien. Das Formale der beiden alten Sprachen ist nur insoweit zu lehren und dem Gedächtnis einzuprägen, als es zu einem Verständnis der alten Klassiker — unter dem Beistande deutscher Übersetzungen erforderlich sei. (S. 94). Dadurch würde es ermöglicht, daß der Nachdruck von

1) Grundriß der Pädagogik.

der nie begriffenen Form auf den begreifbaren Inhalt gelegt werde. In derselben Zeit, die man bisher auf das Durcharbeiten eines Kapitels verwandt habe, könne nunmehr ein ganzes Buch so gelesen werden, daß der Inhalt lebhaft vor der Seele des Schülers stehe. (S. 95.) Dadurch werde den Schülern ganz von selbst soviel Sprachkenntnis beigebracht, als für das spätere Leben zu besitzen erwünscht sei. (S. 94.)

Die beiden nächsten Gewährsmänner haben nach der Dezemberkonferenz geschrieben, sie könnten also mit den vorhandenen geänderten Verhältnissen anders rechnen, als dies Schiller noch thun konnte. In seinen Vorlesungen über „Die Fragen der Schulreform“ faßt Ziegler sich über Bedeutung und Recht, Nutzen und Wert der klassischen Sprachen nur kurz, „wie jemand der über ein ihm unzweifelhaft Feststehendes nicht allzuviel Worte macht.“ Daß Lateinsprechen und -schreiben keine Existenzberechtigung mehr hätten, dies sei seine öffentlich ausgesprochene Meinung schon vor der Konferenz gewesen. Um die eigene Sprache sprechen und schreiben, in ihr frei und gewandt sich bewegen zu lernen und sich heimisch und zu Hause zu fühlen (S. 30), sollen die Schüler sprachliche Schulung in einer fremden Sprache erhalten; keine Sprache eigne sich besser als die lateinische zum grammatischen Knecht. Deshalb solle sie nicht gelernt werden wie die französische, nicht nach der analytischen und nicht nach der sogenannten Pertheschen Methode, sondern auf die alte Weise, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch; denn sie solle das sprachliche Rückgrat werden und bleiben für all das lebendige Fleisch und Blut, mit dem es im andern Sprachunterrichte umkleidet werde. (S. 31.) So solle das Lateinische von unten bis Tertia getrieben werden zum Behuf zwar nicht formaler, aber grundlegender sprachlich-grammatischer Schulung. Indessen sollen auch in den Oberklassen die grammatischen Übungen nie ganz aufhören, bis zum Schluß der Prima sollen schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische angefertigt werden, aber nicht in der virtuosen Weise der württembergischen Komposition, sondern in bescheidenem Anschluß an das Gelesene, wie es in Baden schon längst Sitte sei. Die Schriftsteller der alten Römer werden wegen des Zusammenhanges unserer Kultur mit der römischen gelesen: „denn die Kultur erschöpft sich nicht in Bacillen und meteorologischen Beobachtungen, nicht in Eisenbahnen und Maschinen; auch die geistigen Potenzen und die Wissenschaften des Geistes haben ihre Geschichte, und gerade ihre Wurzeln reichen zurück ins klassische Altertum. Und daher genügt das grammatische und sprachliche Erlernen des Latein allerdings nicht, sondern wir müssen auch den Geist Roms kennen lernen, und dazu dient die Lektüre seiner Historiker, Redner und Dichter.“ (S. 33.) Während die lateinische Grammatik im gewissen Sinne noch als Selbstzweck behandelt wird, wird die griechische Grammatik nur gelernt, soweit ihre Kenntnis zum Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist. Da nun die römische Kultur ganz auf der griechischen ruhe und nur in ihrer vielfachen Abhängigkeit von dieser ganz verstanden werden könne, so sei es zwar vorteilhaft und historisch wertvoll den Schritt von Rom nach Griechenland zurückzuthun (S. 32), aber durch diesen Hinweis auf den Kulturzusammenhang, fürchtet Ziegler, werde sich auf die Dauer das Griechische nicht halten und stützen lassen; „denn mit denselben und ähnlichen Gründen könnte man uns dann schließlich noch weiter, nach Indien zum Sanskrit zurücktreiben, wie das ja in den Tagen der Sprachvergleichenden Hochflut auch wirklich geschehen ist.“ (S. 35.) Zum Griechentum will Ziegler also die sich bildende Jugend deshalb geführt wissen, weil es ein an sich Wertvolles ist und für die deutsche Geistesbildung, auch ganz unabhängig von der historischen Continuität durchs Römertum hindurch, wiederholt von geradezu unerseßlichem Werte gewesen ist. Ein Strahl von der Sonne Homers sei in unsere Geisteswelt hineingefallen, und unsere großen Dichter und Kunstkenner und Philosophen seien von ihm inspiriert worden. Dieser Lichtstrahl heiße Schönheit und heiße Freiheit oder mit dem Sammelnamen „Idealismus“. „Nicht weil wir junge Griechen erziehen wollen,“ so schließt Ziegler, „sondern weil wir unserm deutschen Volke den

idealen und humanen Sinn, den Geist der Freiheit und der Schönheit nicht wollen verkümmern und verloren gehen lassen, deshalb verteidigen wir das Griechische — vorausgesetzt natürlich, daß es richtig und im rechten Geiste betrieben wird und daß auch hier — das wird immer mein ceterum censeo sein, der Unterricht ein guter ist.“ (S. 35. 36.) Dem „Handbuch für Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“ hat der Herausgeber Baumeister eine allgemeine Einleitung vorausgeschickt, in der er in großen Umrissen seine Ansicht besonders über die alten Sprachen zum Ausdruck bringt. Nachdem des Philosophen Herbart Stimme fast verhallt gewesen, habe es der allgemeinen Notlage bedurft, um seine Gedanken in weitere Kreise zu tragen, sie populär zu machen und ihren bleibenden Wert erkennen zu lassen (S. XLVII.) Grammatik habe aufgehört Selbstzweck zu sein, Lateinschreiben sei außerhalb der Schule eine brotlose Kunst geworden, innerhalb der Schule aber würde es eine Zeit und Kraft vergeudende Spielerei sein. Das glänzend scharfe Formengepräge der alten Sprachen, die logische Strenge ihrer Satzbildung und der künstlerisch gefügte Periodenbau sollten studiert und bei der Uebersetzung in ihrer formalen Überlegenheit über die neueren Sprachen zum Bewußtsein gebracht werden. „Hauptsächlich oder eigentlich nur um der Orientierung willen, zur Überschau über das Weltganze“ lerne man heute noch die alten toten Sprachen, die Versenkung in das tüchtige Fremde erfrische den Geist, sowie die Rassenkreuzung das Blut. So lange daher die höher gebildeten Kreise unserer Nation und der übrigen Kulturvölker Europas den geistigen Zusammenhang mit dem klassischen Altertum noch lebendig fühlten, müßten seine Sprache und Geschichte einen Teil der höheren Jugendbildung ausmachen. Zum Beweise dafür könne man das junge Amerika anführen, welches das Mutterland Europa in technischen Fertigkeiten zwar vielfach schon überflügelt habe, doch gerade jetzt das Bedürfnis fühle, die höhere Geistesbildung Europas sich anzueignen und, auf die Quellen zurückgehend, die klassischen Sprachen zu studieren anfangen. „Sollten wir undankbar genug sein, den Lehrern, die uns auf ihre Schultern hoben, mit dem Fußtritte zu vergelten? Das war bis jetzt nicht deutsche Art!“ (S. XVI ff.)

III.

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb' es, um es zu besitzen!

In einer Gesellschaft, so erzählt Herbart (II. S. 483), wurde einst die Frage aufgeworfen, weshalb man die alten Sprachen noch lerne. Da erklärte einer der Anwesenden: „Wer klassische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urteilen,“ und damit war der Disput abgeschnitten. So einfach dürfte sich die Frage jetzt nicht mehr erledigen lassen — das zeigen die langen Reden und eine Legion von Schriften. Wir leben ja nicht nur in einer kritischen Zeit, sondern auch in einer Zeit der Kritik, wo wir uns bei der Verteidigung des alten Gymnasiums hinter dem Herkommen nicht mehr verschanzen dürfen. Deshalb dürfen wir nicht mehr sagen: Da die Koryphäen in Künsten und Wissenschaften, auf die Deutschland stolz ist, da die Männer, die unser Vaterland groß gemacht haben, den Unterrichtsgang durch die alten Sprachen genommen haben, so müssen wir ihn beibehalten! Denn es ist damit noch keineswegs bewiesen, daß diese Männer nur gerade infolge dieses Unterrichtsganges das geworden sind, was sie waren und noch sind, und daß sie bei einer anderen Vorbildung nicht in gleicher Weise so Großes geleistet haben würden. Ebensovienig dürfen wir sagen: Da die Mehrzahl der Männer, die 1870 unsere Truppen geführt und selbst auf den Schlachtfeldern Frankreichs geblutet haben, in diesem Bildungsgange groß geworden sind, so dürfen wir ihn jetzt nicht als veraltet und unbrauchbar verschließen (Preuß. Jahrb. a. a. D. S. 516)! Hiergegen läßt sich nicht

nur der gleiche Einwand erheben, sondern es läßt sich auch beweisen, daß ohne eine so eingehende Kenntnis der alten Sprachen dasselbe geleistet wurde. Denn sicherlich haben die Heldenmänner und Heldenjünglinge, die 1813 Deutschland retteten, nicht weniger Opfermut und Tapferkeit besessen als die von 1870, ihre Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen aber waren meistens weit, weit geringer, oft fast gleich null.

Wem soll nun die letzte Entscheidung über diese wichtige Frage überhaupt zustehen, über diese Lebensfrage unseres Gymnasiums, die Lebensfrage unserer gesamten wissenschaftlichen Bildung? „Den Philologen nicht,“ erklärt ein Redner im Herrenhause am 31. März 1900. Es handele sich um eine Frage, die selbstverständlich nur von der Erfahrung beantwortet und entschieden werden könne, und wenn klassische Philologen die Erklärung abgegeben hätten, daß lediglich die Gymnasien diejenige geistige Reife und dasjenige Denkvermögen mitgebe, welches für alle Fächer des Staatsdienstes und sonstige wissenschaftliche Stellungen nötig sei, so müsse er ihnen die Kompetenz zur Abgabe eines solchen Urteils bestreiten, weil es seiner Meinung nach ihnen an der nötigen Erfahrung darüber mangle, was auf dem Wege einer anderen Vorbildung zu erreichen sei. Wenn ich mir dabei vergegenwärtige, daß ein bekannter Schulmann (Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrproben 30. Heft, S. 2) auf einer Philologen-Versammlung sich zu der Äußerung hinreißen ließ, seinetwegen könne auch das Professische zum Hauptsache im Gymnasium werden an Stelle des Lateinischen, nur müsse es mit allen seinen mannigfaltigen Übungen immer und immer wieder reichlich gedrillt werden, denn die Hauptsache sei das ständige Konstruieren, das Umdenken und Nachdenken, die formale Bildung — dann kann ich der oben angegebenen Erklärung nur aus vollstem Herzen beipflichten, denn ich möchte die klassische Bildung nicht der Beurteilung und dem Schutze der Philologen „des ausgearteten Humanismus“ überlassen wissen, welche „die verständigen Ansichten Volks so entstellen und mißbilden konnten“. Dann wäre es bald um das Gymnasium geschehen, um das „philologisch-konstruierte“ sowohl wie um das „Gymnasium als humanistische Bildungsanstalt überhaupt“. Im allgemeinen, glaube ich, ist auch in Philologenkreisen immer mehr die Überzeugung im Zunehmen begriffen, daß über die Meinung, nur durch das Lateinische lasse sich eine allgemeine formale Geistesbildung erlangen, nur um dieser formalen Bildung wegen lerne man die alten Sprachen, endgiltig der Stab gebrochen ist, nachdem seit Beginn des vorigen Jahrhunderts bis in die letzte Tagung des Landtages hinein dagegen gekämpft und daran gerüttelt worden war. Und man würde sich in einem gewaltigen Irrtum befinden, wollte man meinen, diese Angriffe seien nur von Gegnern der gymnasialen Bildung ausgegangen, die besten Freunde des Gymnasiums haben vielmehr diese Meinung vertreten. Ich weiß nicht, ob ich einen klassischeren Zeugen dafür anführen könnte als Bonitz. Als in der Oktober-Konferenz 1873, die über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens verhandelte, als ein Hauptvorzug der Gymnasialbildung das grammatische Studium des Lateinischen und die dadurch bewirkte Bildung des logischen Denkens bezeichnet wurde, erklärte Bonitz, daß der Wert des Lateinischen auch in der letztgedachten Hinsicht nicht verkannt werden könne, allein die Meinung, daß das Latein das beste Mittel sei, um konsequentes Denken zu lehren, sei von gründlichen Denkern bereits genügend widerlegt worden. Wo man von einer Wirkung des Lateins spreche, sei es unmöglich, alles das abzuziehen, was außer dem Latein bei dem Erfolg mitgewirkt habe.¹⁾

Ebenso wenig wird man natürlich die Entscheidung den andern Lehrern an den Gymnasien überlassen wollen, den Deutschlehrern, Naturwissenschaftlern, Neusprachlern, ebenso wenig den anderen Ständen, die auf dem Gymnasium ihre Vorbildung erhalten haben, den Architekten, Juristen, Medicinern,

1) Centralblatt 1874. S. 16.

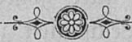
Militärs, Naturforschern, Theologen: sie alle laufen bei der Beantwortung dieser Frage naturgemäß zu leicht Gefahr, nach dem praktischen Nutzen zu fragen, der ihnen für ihre spätere Stellung bzw. schon bei der Vorbereitung für dieselbe durch die alten Sprachen erwachsen sein könnte. Und so haben Mediziner erklärt, daß ein praktisches Bedürfnis, sie zu lernen, für sie nicht vorhanden sei, in ähnlicher Weise lauten Äußerungen aus Juristenkreisen, wenigstens in betreff des Griechischen, und dasselbe gilt sicherlich auch von den meisten anderen leitenden Ständen, vielleicht bis auf Theologen und Philologen; ein praktisches Bedürfnis werden jetzt die wenigsten noch haben. Aber darauf kann es hierbei auch gar nicht ankommen. Es wäre eine Verkennung der Aufgabe unserer Gymnasien, wollte man sagen, es solle dort das gelehrt und gelernt werden, was für Juristen oder Mediziner oder Militärs oder Philologen später von praktischem Nutzen sein könnte. Die Aufgabe des Gymnasiums ist vielmehr, seine Schüler „durch geistige und sittliche Bildung zu erziehen, indem es zwischen ihnen und den geistigen und sittlichen Gütern der Menschheit, insbesondere der Vergangenheit vermittelt, nicht zwischen ihnen und ihrer Sonderstellung im Leben“; das letztere ist Sache der Hochschulen. Das Gymnasium hat Menschen zu bilden, nicht Juristen, nicht Philologen, nicht Mathematiker u. s. w. (Nägelsbach a. a. O. S. 12). Es hat solche Kenntnisse zu vermitteln, welche unsere Zeit ohne Berücksichtigung irgend eines künftigen Berufsstudiums als die Grundpfeiler aller höheren Bildung anerkannt hat und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem höheren Studium übergehen kann. (v. Mühler bei Wiese I. S. 491). Sollten aber die Männer, die ihren Bildungsgang hinter sich haben und in der Praxis in den leitenden Lebensstellungen sich darüber ein Urteil gebildet haben, etwa gar nicht darüber gehört werden? Unzweifelhaft soll dies geschehen, und es geschieht auch. Und sobald sich da zeigen würde, daß diese Vorbildung auf den Gymnasien für den weiteren Fortgang der Ausbildung auf Universitäten oder anderswo unzureichend, ja vielleicht nachteilig gewesen wäre, dann wäre es höchste Zeit, an durchgreifende Änderungen im Unterrichtsweisen zu denken. Aber meines Wissens ist nirgends die Behauptung aufgestellt worden, daß der Gymnasialunterricht mit der klassischen Bildung für irgend ein Fach hinderlich oder gar schädlich gewesen wäre. Und als im Herrenhause am 30. März 1900 von einem Redner der Versuch gemacht wurde zu zeigen, daß die Gymnasialabiturienten auf die technischen Hochschulen unzureichend vorbereitet kämen, da wurde von berufenster Seite erwidert, es werde in den Ausführungen der Nachweis vermißt, daß die aus den humanistischen Gymnasien hervorgegangenen Studierenden eine besondere Erschwerung für die Erledigung der den technischen Hochschulen obliegenden Aufgaben gewesen seien; und ein anderer Redner erklärte, wenn ein Studierender der technischen Hochschulen, der sich der klassischen Bildung zu erfreuen hätte, auch wirklich etwas langsamer, vielleicht um ein Semester später in sein Fach eindringe, so habe er davon doch einen solchen Gewinn, daß man nicht zu wünschen brauche, diese Richtung der Bildung darum einzuschränken.

Es giebt aber einen neutralen Boden, von dem aus diese Frage zu beantworten ist, und das ist die Pädagogik. Sie fragt nicht nach dem praktischen Nutzen, sondern nach dem allgemeinen Bedürfnis; sie lehrt, daß durch den Unterricht Erfahrung und Umgang ersetzt werden; sie lehrt, „daß der Zögling in seinen Lehrjahren das nachholen muß, was der menschliche Geist vor ihm und für ihn geleistet hat, um später selbst in der Gegenwart stehen und mitarbeiten zu können“;¹⁾ sie lehrt aber auch, daß nicht alle Menschen in gleicher Weise berufen sind, an der Weiterentwicklung der Kultur mitzuarbeiten, daß die „Geleiteten“ nicht derselben Vorbildung bedürfen wie die „Leiter“, daß es aber eine Anzahl von Konservatoren geben müsse, die für die Fortbildung des Kulturstandes Sorge tragen und deren Aufgabe es zugleich ist, den Zusammenhang mit den alten Kulturvölkern nicht aus den Augen

1) von Mölne, Das Unterrichtsweisen des Preussischen Staates I. S. 3.

zu verlieren, „die als Wächter den heiligen Gral hüten und den durch unreine Zuflüsse getrübbten Strom der Bildung durch fortwährende Ergüsse aus der Quelle wieder reinigen.“ (Hirzel, a. a. D. S. 16).

Das ist, wie ich oben gezeigt habe, das Bleibende in dem Wechsel der Meinungen der Pädagogen geblieben, von hier aus werden sich die alten Sprachen, wird sich die altklassische Bildung allein sicher schützen lassen, zumal da auch alle andern Gründe, die man zu ihrer Verteidigung vorgebracht hat, sämtlich darin enthalten sind.* Es ist aber nicht genug, daß solche Ansichten in den pädagogischen Schriften niedergelegt sind und dort weiter unbeachtet ruhen bleiben; die Theorie muß in die Praxis umgesetzt werden, um an des Lebens goldnem Baum zu grünen! Wiegen wir uns nicht in dem *laissez faire, laissez aller*, halten wir uns vielmehr immer wie ein Mene Tekel den Ausspruch Uhlhorns vor Augen, den er in der Dezenberkonferenz (S. 261) that: „Mit dem Sint ut sunt ist nichts zu machen. Sonst könnte die andere Alternative zur schaurigen Wahrheit werden: aut non sint!“



*) Die Abhandlung hatte einen so großen Umfang angenommen, daß es unmöglich wurde, sie ganz in dieser Programm-Beilage zum Abdruck zu bringen. Zwei größere Abschnitte mußten ganz wegbleiben, ebenso die Schlussfolgerungen. Um aber den vorliegenden Teil wenigstens zu einem gewissen Abschluß zu bringen, ist, wenn auch in sehr verkürzter Form, als Schluß Teil III. angefügt worden. Das Ganze wird demnächst in dem Verlage der Verlagsbuchhandlung Velhagen & Klasing in Bielefeld vollständig erscheinen.

zu verlieren, „die als Wächter den heiligen Gral hüten und den durch unreine Zuflüsse getrübbten Strom der Bildung durch fortwährende Ergüsse a. D. S. 16).

Das ist, wie ich oben gezeigt habe, da Pädagogen geblieben, von hier aus werden sich allein sicher schützen lassen, zumal da auch alle gebracht hat, sämtlich darin enthalten sind.*) G pädagogischen Schriften niedergelegt sind und dort die Praxis umgesetzt werden, um an des Lebens dem *laissez faire, laissez aller*, halten wir uns Hhlhorn's vor Augen, den er in der Dezembert nichts zu machen. Sonst könnte die andere Altern

Die Abhandlung hatte einen so großen ganz in dieser Programm-Beilage zum Abdruck zu bleiben, ebenso die Schlussfolgerungen. Um aber

Abchluß zu bringen, ist, wenn auch in sehr ver Das Ganze wird demnächst in dem Verlage der Berl vollständig erscheinen.

*) Die Abhandlung hatte einen so großen ganz in dieser Programm-Beilage zum Abdruck zu bleiben, ebenso die Schlussfolgerungen. Um aber

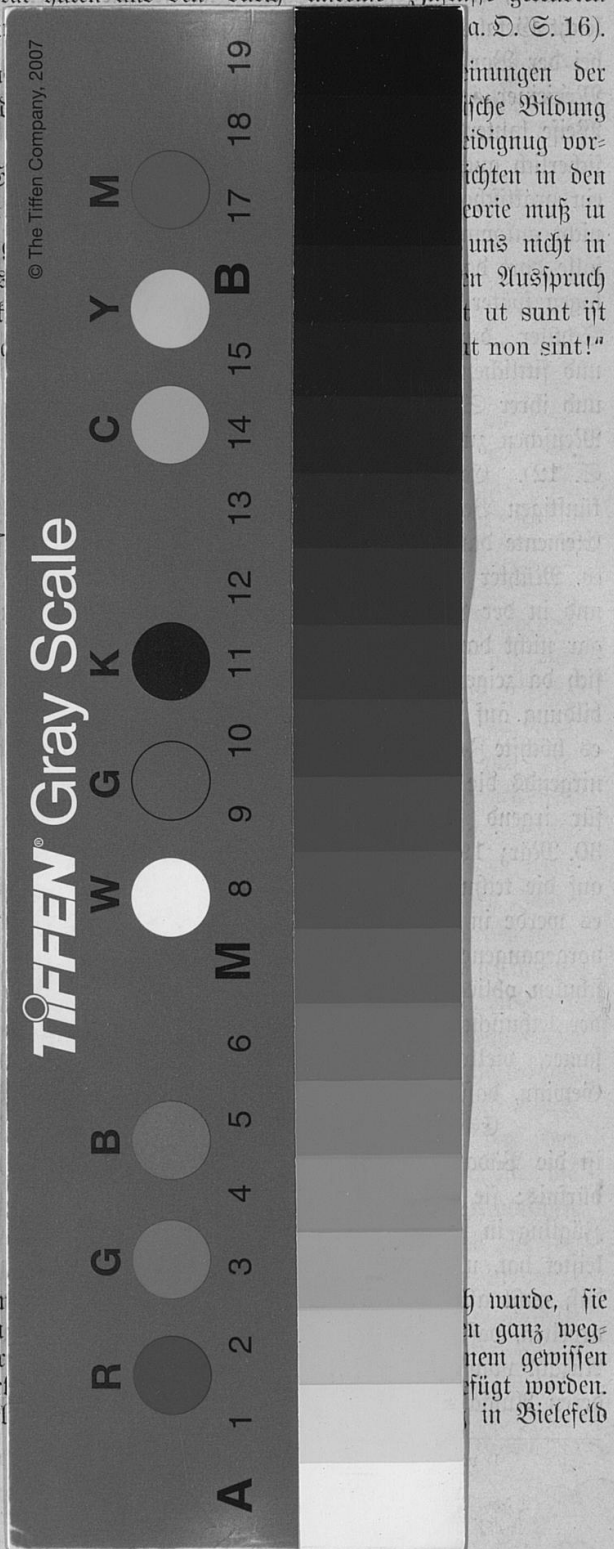
Abchluß zu bringen, ist, wenn auch in sehr ver Das Ganze wird demnächst in dem Verlage der Berl vollständig erscheinen.

*) Die Abhandlung hatte einen so großen ganz in dieser Programm-Beilage zum Abdruck zu bleiben, ebenso die Schlussfolgerungen. Um aber

Abchluß zu bringen, ist, wenn auch in sehr ver Das Ganze wird demnächst in dem Verlage der Berl vollständig erscheinen.

*) Die Abhandlung hatte einen so großen ganz in dieser Programm-Beilage zum Abdruck zu bleiben, ebenso die Schlussfolgerungen. Um aber

Abchluß zu bringen, ist, wenn auch in sehr ver Das Ganze wird demnächst in dem Verlage der Berl vollständig erscheinen.



h wurde, sie
n ganz weg-
nen gewissen
fügt worden.
in Bielefeld