

XVIII.

Königliches Gymnasium zu Wohlau.

Bericht

über das Schuljahr 1890—91

erstattet

von

Dr. Oskar Altenburg,
Gymnasial-Direktor.



Hierzu als Beilage die wissenschaftliche Abhandlung des Direktors Dr. Oskar Altenburg über das Thema:
Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums.

Wohlau.
„Schleifische Dorfzeitung“
(Dr. Schulze).

1891. Programm-Nr. 207.

9wo
1

2078



Z. 1117

Königliches Gymnasium zu Düsseldorf

Acta

über das Schuljahr 1890-91

erschienen

von

Dr. Johann Albrecht

Lehrer am Gymnasium

— 1891 —

Dr. Johann Albrecht, Lehrer am Gymnasium zu Düsseldorf, hat die Acta des Schuljahres 1890-91 veröffentlicht.



Verlag:
Schöningh'sche Buchhandlung
Düsseldorf

Preis 20 Pf.

Schulnachrichten.

I. Allgemeiner Lehrplan.

A. Die Stundenverteilung.

	I	II	IIIa	IIIb	IV	V	VI	Summa
Religion, ev.	2	2	2		2	2	3	13
Religion, kath.	2				2			4
Deutsch	3	2	2	2	2	2	3	16
Lateinisch	8	8	9	9	9	9	9	61
Griechisch	6	7	7	7				27
Französisch	2	2	2	2	5	4		17
Geschichte mit Geogr.	3 mit Geogr.	2	2	2	2	1	1	13
Geographie s. Gesch.	1	1	1	1	2	2	2	9
Mathematik und Rechnen	4	4	3	3	4	4	4	26
Naturkunde und Physik	2	2	2	2	2	2	2	14
Hebräisch, lat.	2	2						4
Schreiben						2		2
Zeichnen	2				2	2	2	8
Singen	1				1			4
					1			
Turnen	2				2			4

Summa: 222.

B. Verteilung der Lehrgegenstände unter die Lehrer im Schuljahre 1890/91.

	Lehrer	Ordinarius von	Prima	Sekunda	Ober-Tertia	Unter-Tertia	Quarta	Quinta	Sexta	Zahl der Stunden	
1	Dr. Altenburg, Direktor.	I.	Religion 2 Deutsch 3 Latein. 8	Religion 2						15	
2	Prof. Dr. Köhne, ¹⁾ erster Oberlehrer.	IIIa.			Religion 2 Latein. 9 Deutsch 2 Griech. 7					20	
3	Dr. Wenzel, ²⁾ zweiter Oberlehrer.		Math. 4 Physik 2	Math. 4 Physik 2	Math. 3 Naturf. 2		Math. 4			21	
4	Friedrich, dritter Oberlehrer.	V.	Gesch. u. Geogr. 3		Deutsch 2 Gesch. 2 Geogr. 1	Gesch. 2 Geogr. 1		Gesch. 1 Latein. 9		21 + 4 Turnen	
			Turnen 2				Turnen 2				
5	Dr. Hartmann, Oberlehrer, erster ordentl. Lehrer.	II.	Griech. 6	Deutsch 2 Latein. 8 Homer 2 Gesch. u. Geogr. 3						21	
6	Reimann, zweiter ordentl. Lehrer.	IIIb	Franz. 2	Franz. 2	Franz. 2	Latein. 9 Franz. 2		Franz. 4		21	
7	Artt, dritter ordentl. Lehrer.	IV.		Griech. 5	Griech. 7		Deutsch 2 Latein. 9			23	
8	Dr. Hofe, vierter ordentl. Lehrer.	VI.	Hebr. 2	Hebr. 2			Religion 2 Gesch. 2 Geogr. 2		Religion 3 Gesch. 1 Latein. 9	23	
9	Schwarz, Gymn.-Element.-und techn. Lehrer.			Zeichnen 2 Singen 1			Zeichnen 2	Religion 2 Deutsch 2 Geogr. 2 Zeichnen 2 Schreiben 2 Singen 1	Deutsch 3 Geogr. 2 Zeichnen 2	25	
			Singen 1								
10	Schoefnius, wissenschaftlicher Hilfslehrer.					Math. 3 Naturf. 2	Franz. 5 Naturf. 2	Rechnen 4 Naturf. 2	Rechnen 4 Naturf. 2	24	
11	Hauke, Stadtpfarrer, kath. Rel.-Lehrer.		Religion 2				Religion 2				4

¹⁾ Die Vertretungen im zweiten Vierteljahr siehe bei der speziellen Übersicht.

²⁾ Vertreten im ersten Vierteljahr durch Schulamtskandidat Dr. Krüger.

C. Übersicht über die absolvierten Benja im Schuljahre 1890/91. *)

Prima. Ordinarius: Direktor Dr. Altenburg.

Religion, ev. 2 St. S. Neuere Kirchengeschichte. Belegstellen. W. Jakobus, 1 Petr. und 1 Johannis-Brief. **Altenburg.** — Religion, kath. 2 St. mit II bis IIIb. Allgemeine Glaubenslehre. Kirchengeschichte I Teil bis Gregor VII. **Hauke.** — Deutsch, 3 St. Die klassische Periode der deutschen Dichtung, Schiller und Goethe; die Dichter der Befreiungskriege. **Altenburg.** — Lateinisch, 8 St. Lektüre: S. Tac. Annalen XIII—XV nach Leseplan: Die Geschichte Neros. Sal. Jugurtha ex tempore. Hor. Od. I. III und Sat. I. I nach Leseplan. W. Cic. Brutus und kleinere Reden Ciceros. Hor. Od. I. IV und Epist. I. I nach Leseplan. **Altenburg.** — Griechisch, 6 St. Lektüre: S. Thucyd. I. II nach Leseplan, Hom. Il. I. 6—12. W. Demosth. or. Olynth. 1—3. Soph. Oed. R. und Hom. Il. 13—18. **Hartmann.** — Französisch, 2 St. S. Molière l'Avare. W. Ampère Voyages et Littérature. **Reimann.** — Geschichte, 3 St. Deutsche und preussische Geschichte bis zur Gegenwart. **Friedrich.** — Mathematik, 4 St. Arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszinsrechnung, Kombinationslehre, binomischer Satz; quadratische Gleichungen mit 2 Unbekannten. Stereometrie. Wiederholungen und Aufgaben aus dem Gesamtgebiet. **Wenzel** (bis Anfang Juli 90 **Arüger**). — Physik, 2 St. Mechanik; das Wichtigste aus der mathematischen Geographie. **Wenzel** (bis Anfang Juli 90 **Arüger**). — Hebräisch, fak., 2 St. 1 Buch der Könige und ausgewählte Psalmen. **Rose.**

Secunda (Ober- und Unter-). Ordinarius: Oberlehrer Dr. Hartmann.

Religion, ev., 2 St. S. Apostelgeschichte. W. Bergpredigt und Pastoralbriefe. **Altenburg.** — Religion, kath., j. Prima. — Deutsch, 2 St. Epik: S. Nibelungen und Gudrun, W. Voß' Luise, Goethes Hermann und Dorothea, Herders Eid; klassische Balladen. **Hartmann.** — Lateinisch, 8 St. Lektüre: S. Livius 7—9 nach Leseplan. W. Sal. Catil. und Cic. in Catil. or. 1 und 2, Verg. Aen. I. 9—12 nach Leseplan. **Hartmann.** — Griechisch, 7 St. S. Herodot I. 7, Thermopylenschlacht; Xen. Anab. 4—5 ex tempore. W. Xen. Hell. I. 2 nach Leseplan, Lys. or. in Agorat. und in Eratosthen. **Arst.** Homer Odyssee I. 1—12. **Hartmann.** — Französisch, 2 St. Lektüre: S. u. W. Duruy Histoire de France I. **Reimann.** — Geschichte, 2 St. Römische Geschichte. **Hartmann.** — Geographie, 1 St. Allgemeine Wiederholung. Europa. **Hartmann.** — Mathematik, 4 St. Proportionslehre, Potenzen, Wurzeln, Logarithmen; Gleichungen I Grades mit mehreren, II Grades mit einer Unbekannten. Proportionalität gerader Linien, Ähnlichkeit der Figuren, Rektifikation des Kreises, rechnende Geometrie. Für IIa Wiederholung aus der Trigonometrie. **Wenzel** (bis Anf. Juli 90 **Arüger**). — Physik, 2 St. Einleitung; Lehre vom Schall und der Wärme. **Wenzel** (bis Anf. Juli 90 **Arüger**). — Hebräisch, 2 St. Elemente. **Rose.**

*) Mit Rücksicht auf den Umfang der wissenschaftlichen Abhandlung und unter Bezugnahme auf ihren Inhalt erfolgt diese Übersicht in abgekürzter Form.

Ober-Tertia. Ordinarius: Professor Dr. Hoehne (Aug.-Sept. 1890 Arlt).

Religion, ev., 2 St., mit IIIb. Altes Testament, besonders Psalmen und Propheten. 5. Hauptstück. **Hoehne** (Aug.-Sept. 90 **Rose**). — Religion, kath., 1. Prima. — Deutsch, 2 St. Lesestoff aus Hopf u. Paulsied. Sprachstoff im Anschluß an die Lektüre. **Friedrich**. — Lateinisch, 9 St. Lektüre: S. und W. Caes. bell. gall. I. 4 bis Ende. **Hoehne** (Aug.-Sept. 90 **Hartmann**). Ovid: Die griechisch-römischen Sagen nach Leseplan. **Hoehne** (Aug.-Sept. 90 komb. mit IIIb. **Reimann**). Grammatik und schriftliche Übungen. **Hoehne** (Aug.-Sept. 90 **Arlt**). — Griechisch, 7 St. Unregelmäßige Formenlehre, wichtigste syntaktische Gesetze. Lektüre: Xen. Anab. I. 1–3 Auswahl. **Arlt**. — Französisch, 2 St. Artikel, Kasus und Kasuspräpositionen. Lamé-Fleury, Histoire de la découverte de l'Amérique. Lafontaine 60 Fabeln. **Reimann**. — Geschichte, 2 St. Brandenburg-Preussische Geschichte bis zur Neuzeit. **Friedrich**. — Geographie, 1 St. Die außerdeutschen Länder Europas. **Friedrich**. — Mathematik, 3 St. Gleichungen I Grades mit 1 Unbekannten. Kreislehre zu Ende, Flächeninhalt der Figuren. **Wenzel** (bis Juli 90 **Krüger**). — Naturlehre 2 St. Mineralogie. **Wenzel** (bis Juli 90 **Krüger**).

Unter-Tertia. Ordinarius: Kollege Reimann.

Religion, ev., 2 St., mit IIIa. — Religion, kath., 2 St., siehe I. — Deutsch, 2 St. Poetische und prosaische Lesestücke aus dem Lesebuche. Schwierigere Gesetze der Orthographie und Interpunktion. Adverbium, Adverbialsätze, abhängige Rede und Frage. **Hoehne** (August-Sept. 90 **Reimann**). — Lateinisch, 9 St. Erweiterung der Kasuslehre, die Moduslehre nach Harre für IIIb. Oftermann. Caes. bell. gall. I. 1–3. Ovid Metam. II 1–38, III 14–130, IV 430–542, 563–603. **Reimann**. — Griechisch, 7 St. Regelmäßige Formenlehre. Wesener I. **Hoehne** (Aug.-Sept. 90 **Rose**). — Französisch, 2 St. Unregelmäßige Verba. Systematische Formenlehre. Guizot Récits historiques. **Reimann**. — Geschichte, 2 St. Deutsche Geschichte von Anfang bis 1648. **Friedrich**. — Geographie, 1 St. Die außereuropäischen Erdteile. **Friedrich**. — Mathematik, 3 St. Die algebraischen Grundoperationen bis zur Division algebr. Summen. Viereck, Vieleck, Kreis. **Schoefnius**. — Naturlehre, 2 St. S. Pflanzenkunde; Kryptogamen, Abschluß des Systems. W. Tierkunde; die wirbellosen Tiere; Übersicht über das System. **Schoefnius**.

Quarta. Ordinarius: Kollege Arlt.

Religion, ev., 2 St. Biblische Geschichten A. T.s bis zum Exil. Messianische Weissagungen und 5 Psalmen. Bibellunde. III Hauptstück. Lieder und Sprüche. **Rose**. — Religion, kath., 2 St., mit V und VI. Biblische Geschichten von Saul bis Christus. Perikopen. II Hauptstück. **Hauke**. — Deutsch, 2 St. Lesestücke aus dem Lesebuch; orthographische und Interpunktionsübungen. Die wichtigsten Nebensätze und einfachere Formen der abhängigen Rede. **Arlt**. — Lateinisch, 9 St. Kasuslehre und wichtigste Regeln von den Modi und Tempora nach Harre für IV. Oftermann. Nepos v. Alcib., Thrasyb.; Dion, Timoleon; Epam., Pelop.; Agesil. **Arlt**. — Französisch, 5 St. Probst Vorschule III–V. Methodische Übungen. **Schoefnius**. — Geschichte, 2 St. S. Geschichte der Griechen bis Alexanders d. Gr. Tod, W. der Römer bis Aetium. **Rose** (Aug.-Sept. 90 **Friedrich**). — Geographie, 2 St. Oesterreich und Deutschland. **Rose**. — Mathematik, 4 St. Dezimalbrüche, Regel de tri mit Dez.-Brüchen, Aufgaben aus der Prozentrechnung. Anfangsgründe der Planimetrie, Dreieckslehre. Aufgaben. **Wenzel** (bis Juli 90 **Krüger**). — Naturlehre, 2 St. S. Pflanzenkunde: Schwierigere Familien, wichtigere Kulturgewächse. Linnés System im Zusammenhang. W. Tierkunde. Die Gliedertiere. **Schoefnius**.

Quinta. Ordinarius: Oberlehrer Friedrich.

Religion, ev., 2 St. Biblische Geschichten N. T.s. II Hauptstück. Sprüche und Lieder. Schwarz. — Religion, kath., j. IV. — Deutsch, 2 St. Lesestücke. Orthographie und Interpunktion. Formenlehre (starke und schwache Flexion), Formen des Hauptsatzes, wichtigste Formen des Nebensatzes. Diktate und Aufsätze. Schwarz. — Lateinisch, 9 St. Hauptsachen der unregelmäßigen Formenlehre; die gebräuchlichsten syntaktischen Konstruktionen. Ostermann. Friedrich. — Französisch, 4 St. Methodische Übungen. Elemente nach Probst Vorschule I—II. Reimann. — Geschichte, 1 St. Geschichten aus der deutschen Sage und der deutschen und preussischen Geschichte bis Kaiser Wilhelm I. Friedrich. — Geographie, 2 St. Grundbegriffe, Anschauungsübungen; Europa außer Oesterreich und Deutschland. Schwarz. — Rechnen, 4 St. Einfache und zusammengesetzte Regel de tri mit gewöhnlichen Brüchen und einfacheren Dezimalbrüchen. Im W. 1 St. geometrische Anschauung. Schoesnius. — Naturlehre, 2 St. S. Pflanzenkunde: einheimische Pflanzen; morphologische Erscheinungen. Der Gattungsbegriff. W. Tierkunde. Vögel zu Ende, Reptilien, Amphibien, Fische. Schoesnius.

Sexta. Ordinarius: Kollege Dr. Rose.

Religion, ev., 3 St. Biblische Geschichten N. T.s; in der Advents- und der Passionszeit Geburts- und Leidensgeschichte Jesu. I Hauptstück. Sprüche und Lieder. Rose (Aug.-Sept. 90 komb. mit V 2 St. Schwarz). — Religion, kath., j. IV. — Deutsch, 3 St. Lesestücke. Orthographie und Interpunktion. Wortklassen und Satztheile. Regelmäßige Flexion. Diktate. Schwarz. — Lateinisch, 9 St. Regelmäßige Formenlehre bis Deponens incl. Ostermann. Rose. — Geschichte, 1 St. Geschichten aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte. Rose. — Geographie, 2 St. Anschauungsübungen. Grundbegriffe. Übersicht über die außereuropäischen Erdtheile. Schwarz. — Rechnen, 4 St. Die 4 Grundoperationen; Zerlegung in Factoren; Bruchrechnung mit den 4 Species. Das deutsche Münz-, Maß- und Gewichtssystem. Schoesnius. — Naturlehre, 2 St. S. Pflanzenkunde: heimische Pflanzenindividuen. W. Tierkunde: die heimischen Säugetiere in Haus, Hof, Feld und Wald. Die wichtigsten heimischen Vögel. Schoesnius.

Der technische Unterricht.

1. Schreiben. VI und V kombiniert. 2 St. Deutsche und lateinische Schrift nach Vorlage und Vorschrift. Schwarz.

2. Zeichnen. VI. Massenunterricht. 2 St. Strichübungen bis zu Flachornamenten aus geraden Linien. V. Massenunterricht. 2 St. Gebilde aus krummen Linien. IV. 2 St. Ornamente und Figurengruppen mit einfacher und schwierigerer Schattierung. Gebrauch der Reißfeder. Einzelunterricht. Im Massenunterricht Elemente der Perspektive. IIIb—I fakultativ, 2 St. 41 Teilnehmer. Fortsetzung der Perspektive. Zeichnen von Ornamenten, Tieren, Köpfen, Landschaften nach Vorlagen, Zeichnen nach Gypsmodellen. Schwarz.

3. Singen. VI und V. 1 St. Notenkenntnis, Treßübungen, Choräle und einstimmige Volkslieder. VI bis IIIa Knabenstimmen, 1 St. Dur- und Molltonleitern, methodische Übungen. Choräle und zweistimmige Volkslieder. IIIb—Ia Männerstimmen, 1 St. Methodische, rhythmische und dynamische Übungen. Einfache Lieder für den Männergesang. Sängerkhor ausgewählter Sänger aus VI—I, 1 St. Choräle, Motetten, Volkslieder und einfachere klassische Tondichtungen für gemischten Chor. Schwarz.

4. Turnen. S. 3 Abteilungen. VI 2 St., V—IIIa 2 St., IIb—Ia 2 St. W. 2 Abteilungen. V—IIIa 2 St., II—I 2 St. Es nahmen teil 138 Schüler, dispensiert waren 12 Schüler, 10 wegen körperlicher Gebrechen, 2 wegen Entfernung vom Schulort. Geturnt wurde teils auf dem neuen Turnplatz, teils in der Turnhalle. Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen. Friedrich.

Von der Teilnahme am Religionsunterricht waren nur die Konfirmanden dispensiert.

Die eingeführten Schulbücher

f. vorjähriges Programm.

Themata für die deutschen und lateinischen Aufsätze in Prima und Sekunda.

Prima. Deutsch. 1. a. In welchem dramatischen Zusammenhange stehen die beiden *παράγωνα* Lear und Gloster in Shakespeares König Lear? b. Rato als Greis nach Cic. de senect. — 2. Das Wirkliche und das Allgemeine in Goethes a. Wandrer, b. Mahomets Gefang. — 3. Wie erweitert Schiller die Güter der Freundschaft und Beschäftigung aus dem Lied „Die Ideale“ in dem „Euseischen Feste“? (Klausur.) — 4. Merkmale der Arbeit nach Schillers „Glode“. — 5. In welcher Weise bringt Goethes „Woh von Verdingen“ den Glauben an das Walten der Gerechtigkeit siegreich zur Geltung? (Klausur.) — 6. Welche Erwartungen inbezug auf den Verlauf der dramatischen Handlung erweckt das Auftreten Iphigeniens im ersten Akt? — 7. Wie erfüllt Iphigenie im fünften Akte die im ersten Akte angeregten Erwartungen? — 8. „Zwei Männer sind's, ich hab' es lang gefühlt die darum Feinde sind, weil die Natur nicht Einen Mann aus ihnen formte.“ Goethes Tasso. (Klausur.) — 9. Stadt- und Landleben ein Spiegelbild des Kultur- und Naturlebens nach Horazens Briefen. — 10. Klausur.

Lateinisch. 1. Claudia gens quomodo liberae reipublicae temporibus se gesserit. — 2. Neronis quam lubrica fuerit aetas (Tac. Ann. XIII 2). — 3. Rectene laudentur Athenienses, quod bene de sua patria, melius de cuncta Graecia, optime de universo genere humano meriti sint. (Klausur.) — 4. Quas maiorum virtutes Horatius Romanis imitandas proposuerit. — 5. Discordia quam pernicio sit civitatibus exemplis ex antiqua memoria petitis doceatur. (Klausur.) — 6. De Tantalidarum genere quae fabulis traduntur. — 7. Singulae artes quantum valeant ad celebrandas magnorum virorum laudes. — 8. Oedipus Sophocleus quomodo cognoverit, se esse illum diris execrandum. (Klausur.) — 9. Qualem Cicero ad summam eloquentiam confecerit cursum eo ipso autore enarretur. — 10. Klausur.

Sekunda. Deutsch. 1. Was kann der Schüler selbst zur Ausbildung seiner Körperkraft thun? — 2. Welche Zeitabschnitte in der Geschichte des deutschen Volkes sehen wir in der Person Siegfrieds vereinigt? — 3. Telemachs Stellung im Haus und Reich des Odysseus. (Klassenarbeit.) — 4. Welche Mittel wandten im Ständekampfe die Patrizier gegen die Plebejer an? — 5. Warum verschmähte Gudrun den Normannenfürsten und was war die Folge davon? (Klassenarbeit.) — 6. Frankreichs Wohlhabenheit aus der Natur des Landes nachgewiesen. — 7. Warum konnte Hermann den Lieblingswunsch seines Vaters nicht erfüllen? — 8. Warum ließ Cicero den Catilina nicht töten? — 9. Wie gelingt es dem Dichter, unser Interesse für den Eid gleich von Anfang an zu erregen? — 10. Klausur.

Lateinisch (nur für IIa). 1. Romanos filiorum caritatem posthabuisse utilitati reipublicae. — 2. Alexandri exercitus cum Romanorum copiis comparetur secundum Liv. IX 19. — 3. De Ulixi apud Phaeaces hospitio. — 4. De Cicerone consule et exule.

Themata der Abiturienten-Arbeiten.

I. Michaelis 1890. 1. Deutscher Aufsatz: Die Athener nach der Schilderung des Perikles und ihre drohende Entartung seit der Pest. 2. Lateinischer Aufsatz: Quas maiorum virtutes Horatius Romanis imitandas proposuerit. 3. Griechisch-deutsche Übersetzung: Isokrates Panegyricus § 90—95. 4. Hebräische Arbeit: II Reg. 23, 1—3. 5. Mathematische Arbeit: 1. Die Gleichungen aufzulösen: $x = y + 2, \frac{x}{y} + \frac{x^2}{y^2} + \frac{y}{x} + \frac{y^2}{x^2} = 6\frac{3}{4}$. 2. Die Winkel eines Dreiecks zu berechnen, von dem gegeben ist: Der Radius des Inkreises, der Radius des Umkreises zu einer Seite und die Differenz der Abschnitte, welche die Winkel halbierende auf jener Seite bildet. $\varphi = 52, \varphi_3 = 156, u - v = 13$. 3. Wie groß ist das spezifische Gewicht eines Kugelsektors, der mit der Spitze nach oben gestellt bis zum Grundkreise in Wasser einsinkt, wenn sein Inhalt $\frac{1}{4}$ der Vollkugel beträgt? 4. Ein rechtwinkliges Dreieck zu zeichnen aus den beiden Abschnitten, in welche eine Kathete durch die Halbierungslinie des Gegenwinkels geteilt wird.

II. Ostern 1891. 1. Deutscher Aufsatz: Durch welche Verdienste haben die Hohenzollern seit dem großen Kurfürsten Preußen nach innen stark, nach außen groß gemacht? 2. Griechisch-deutsche Übersetzung: Isokrat. ad Dem. § 45 ad fin. 3. Hebräische Arbeit: 2 Reg. 23, 19—23. 4. Mathematische Arbeit: 1. Ein Dreieck zu zeichnen aus dem Verhältnis zweier Seiten, der Transversale nach einer dieser Seiten und der Transversale nach der dritten Seite. 2. Von einem Dreieck sind gegeben: Die Differenz zweier Seiten, die Differenz ihrer Gegenwinkel und der Radius des eingeschriebenen Kreises. Wie groß sind die Winkel und jene beiden Seiten? $a-b = 91$, $\angle A-B = 75^\circ 45'$, $\rho = 39$. 3. Die zehnfache Summe einer geometrischen Reihe von 6 Gliedern ist gleich der 21fachen Summe der 4 mittleren Glieder. Welches ist der Exponent der Reihe? Welches sind die Reihen, die obiger Bedingung genügen und reelle Glieder haben, wenn das Anfangsglied derselben 5 ist? 4. Eine Kugel, deren Radius r ist, berührt den Mantel eines geraden Kegels in seinem Grundkreis. Wie weit ist die Spitze des Kegels vom Mittelpunkt der Kugel entfernt, wenn der Kegelmantel der Gesamtoberfläche des innerhalb des Kegels liegenden Kugelsegments gleich ist?

Verordnungen der vorgesetzten Behörde von allgemeinem Interesse.

23. IV. 90. K. P. S. K. übersendet Anweisung zu ausgiebiger Verwendung der Dauerlaufübungen beim Turnunterricht.
16. V. 90. K. P. S. K. ordnet an, daß zur Aufnahme von Schülern ohne Versetzungszeugnis in die Ib oder Ia eine förmliche Prüfung erforderlich sei; Zeitgewinn darf solchen Schülern im Verhältnis zu denen, welche die Ia regelrecht absolvieren, in keiner Weise erwachsen.
23. V. 90. K. P. S. K. übersendet eine Allerhöchst verliehene Denkmünze zur Erinnerung an die Einweihung des Friedrichdenkmals in Berlin behufs Überreichung an einen durch seine geschichtlichen Kenntnisse hervorragenden Primaner.
3. VI. 90. K. P. S. K. übersendet die Verordnung betr. die praktische Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt vom 15. März 1890.
26. VI. 90. K. P. S. K. lenkt die Aufmerksamkeit auf die zweckmäßigste Verwendung des Zeichenunterrichts für die einzelnen Unterrichtsfächer.
9. VII. 90. K. P. S. K. mahnt im Auftrage des Herrn Ministers angesichts gewisser Erfahrungen bei den Jahrendruchsprüfungen zu besondrer Strenge bei der Versetzung nach und bei der Prüfung für Ib.
18. X. 90. K. P. S. K. ordnet auf Allerhöchsten Befehl eine Schulfeier zu Moltkes neunzigstem Geburtstag an.
6. XI. 90. K. P. S. K. ordnet die Ferien für das Jahr 1891:
- | | Ostern, | Pfingsten, | Sommerferien, | Michaelis, | Weihnachten, |
|--------------|-----------|------------|---------------|------------|--------------|
| Schulschluß: | 21. III., | 15. V., | 3. VII., | 26. IX., | 23. XII., |
| Schulanfang: | 6. IV., | 21. V., | 5. VIII., | 8. X. | 7. I. 92. |
16. XII. 90. K. P. S. K. erteilt eingehende Anweisungen in bezug auf die Hygiene in den Schulanstalten.
27. XII. 90. K. P. S. K. teilt den Ministerial-Erlaß U II 10331 mit, wonach schon für den nächsten Reifeprüfungs- und Versetzungstermin der lateinische Aufsatz resp. die deutsch-griechische Übersetzung wegfallen.

Chronik.

A. Aus dem Schuljahre 1889—90.

Am 20. März 1890 revidierte Herr Generalsuperintendent Dr. Erdmann den evangelischen Religionsunterricht und den Choralgesang. Wir sprechen dem Herrn Revisor auch an dieser Stelle den verbindlichsten Dank für das uns in reichem Maße entgegengebrachte Wohlwollen aus.

Am 29. März, dem Tage des Schuljahrschlusses, entließ der Direktor die Abiturienten mit einer Ansprache, in welcher er im Anschluß an Psalm 84, 7—13 die Erfolge der an der Anstalt durchgeführten Unterrichtsorganisation und die ihr zugrunde liegenden pädagogischen Gedanken darlegte.

B. Aus dem Schuljahre 1890—91.

Nach Schluß des abgelaufenen Schuljahres schied der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Balthaser aus der Anstalt, um in das Gymnasium zu Lauban als Hilfslehrer einzutreten. Ich spreche ihm auch an dieser Stelle den Dank der Anstalt für die treuen Dienste aus, welche er hier geleistet hat.

Oberlehrer Dr. Wenzel erhielt zur Kräftigung seiner Gesundheit einen ferneren Urlaub; bis zu seinem Wiedereintritt in den Dienst (zweites Vierteljahr) vertrat ihn mit großem Eifer der Schulanwärtler Herr Dr. Krüger.

Das neue Schuljahr wurde am 14. April früh 7 Uhr in der üblichen Weise eröffnet.

Am 31. Mai, als dem Tage, an welchem vor 150 Jahren Friedrich der Große die Regierung antrat, überreichte der Direktor vor versammelten Lehrern und Schülern im Auftrage der hohen vorgesetzten Behörden die von Seiner Majestät dem Kaiser gespendete Denkmünze zur Erinnerung an die Einweihung des Friedrichs-Denkmales in Berlin dem Oberprimaner Kurt Meißner mit einer Ansprache, in welcher er zu eifrigstem Betriebe des Studiums der vaterländischen Geschichte aufforderte.

Am 16. Juni in der Morgenandacht gedachte Kollege Dr. Rose des Todestages des hochseligen Kaiser Friedrichs, dessen rege Beziehungen zu Kunst, Wissenschaft und Jugendbildung er würdigte.

Die Sommerferien mußten infolge einer im Schulgebäude zum Ausbruch gekommenen Scharlachkrankung schon am 4. Juli angetreten werden.

Wenige Tage nach Wiederbeginn des Unterrichts erkrankte Kollege Prof. Dr. Hoehne und wurde bis zum Schluß des Sommerhalbjahres durch das Kollegium vertreten.

Am 2. September früh 8 Uhr wurde die zwanzigjährige Wiederkehr des Tages von Sedan durch einen Aktus mit Gesängen und einer Ansprache gefeiert, in welcher Kollege Artt die Freude an der Gefangennahme Napoleón's III. aus dem langgenährten Ingrain des Volkes gegen Napoleón's I. Brutalität erklärte. Die Ansprache endigte mit einem begeisterten dreimaligen Hoch auf Seine Majestät unseren Kaiser. Des Nachmittags beteiligten sich Lehrer und Schüler an dem festlichen Auszuge und dem patriotischen Volksfeste im Stadtpark.

Am 3. September nachmittags 3 Uhr fand unter dem Voritze des Herrn Provinzial-Schulrat Hoppe die mündliche Reifeprüfung statt; Oberprimaner Jedler erhielt das Zeugnis der Reife, den Oberprimanern Lauschner und Heisler mußte es versagt werden.

Der Schluß des Sommer- und die Eröffnung des Winterhalbjahres erfolgten in der herkömmlichen Weise.

Am 18. Oktober wurde um 11 Uhr in der Aula der Geburtstag des hochseligen Kaiser Friedrich durch Gesänge und eine Ansprache gefeiert, in welcher Oberlehrer Dr. Hartmann des Vereinigten reges und vielseitiges künstlerisches Interesse als in Seiner wohlgeleiteten Jugendzucht begründet darstellte.

Am 25. Oktober früh 9 Uhr fand die auf Allerhöchsten Befehl angeordnete Moltke-Schulfeier statt. Gesänge wechselten ab mit Deklamation (Primaner Hankow: An Moltke zum 26. Oktober 1890 von Felix Dahn) und Rede des Direktors über Moltke als leuchtendes Vorbild patriotischer Pflichterfüllung, persönlicher Größe und Bescheidenheit.

Am 1. November fand die Abendmahlsfeier für die evangelischen Mitglieder unserer Schulgemeinde statt. Die vorbereitende Andacht hielt Tags zuvor Professor Dr. Hoehne über Psalm 51.

Am 11. November revidierte der fürstbischöfliche Kommissarius, Herr Kanonikus Södel, den katholischen Religionsunterricht.

Am 23. Dezember starb der Pastor prim. Herr Emil Rauch hiersebst, tiefbetrauert von seiner evangelischen Gemeinde in Stadt und Land. Die hier anwesenden Lehrer und Schüler gaben dem teuren Entschlafenen am 27. Dezember das letzte Geleit.

Am 27. Januar 1891 wurde der Geburtstag Seiner Majestät unsres Kaisers und Königs vormittags 10³/₄ Uhr in der Aula durch einen Aktus gefeiert, in welchem nach religiösen und patriotischen Gesängen und nach der Verlesung einer Psalmenstelle der Direktor im Zusammenhange mit den kaiserlichen Reformbestrebungen über den christlichen Kern der sozialen Frage sprach. Ein dreimaliges Hoch auf Seine Majestät endete die ernste Feier.

Am 5. Februar c. weilte Herr Geheimen Regierungs- und Provinzial-Schulrat Tschadert, welcher das Decernat über unsere Anstalt seit Beginn des Jahres übernommen hatte, hier, um dem Unterrichte in allen Klassen beizuwohnen. Am 6. Februar fand unter seinem Voritz die mündliche Reifeprüfung statt, in welcher sämtliche 3 Abiturienten für reif erklärt wurden, Meißner unter Entbindung von der mündlichen Prüfung.

Statistische Mitteilungen.

A. Frequenz-Tabelle für das Schuljahr 1890—91.

	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII	IV	V	VI	Summa
1. Bestand am 1. Februar 1890	9	7	18	18	20	21	17	24	11	145
1a. Zugang seit dem 1. Februar 1890	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2. Abgang bis zum Schluß des Schuljahres 1889/90	7	0	2	7	0	3	1	2	1	23
3a. Zugang durch Veretzung zu Ostern 1890	5	13	5	16	18	14	19	9	0	99
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern 1890	1	1	0	4	2	2	3	4	13	30
4. Frequenz am Anfang des Schuljahres 1890/91	8	16	9	26	24	16	24	16	14	153
5. Zugang im Sommersemester	0	0	1	0	0	1	0	2	1	5
6. Abgang im Sommersemester	1	1	2	2	1	0	1	0	0	8
7a. Zugang durch Veretzung zu Michaelis 1890	1	0	5	0	0	0	0	0	0	6
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis 1890	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
8. Frequenz am Anfang des Wintersemesters 1890/91	8	14	14	19	24	17	23	18	15	152
9. Zugang im Wintersemester	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Abgang im Wintersemester	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3
11. Frequenz am 1. Februar 1891	8	14	14	18	23	17	22	18	15	149
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1891	20 ₈	18 ₈	17 ₉	17 ₉	15 ₁₀	14 ₈	13 ₈	12 ₄	11 ₁	

B. Religions- und Heimats-Verhältnisse der Schüler.

	Ev.	Kath.	Diff.	Jüd.	Einb.	Ansiv.	Ausl.
1. Am Anfang des Sommersemesters	130	19	0	4	45	108	0
2. Am Anfang des Wintersemesters	130	20	0	2	46	106	0
3. Am 1. Februar 1891	127	20	0	2	45	104	0

Das Zeugnis für den Einjährig-Freiwilligen Militärdienst haben erhalten Ostern 1890 11, Michaelis 1890 7 Schüler; davon gingen zu einem praktischen Berufe Ostern 5, Michaelis 2 Schüler.

Die Abiturienten.

Michaelis 1890.

82. Hedler Fritz, 18³/₄ J. alt, ev., Sohn des Gutsbesizers Herrn J. in Schmollen, Kr. Dels, seit Nov. 89 auf der Schule, ¹/₂ J. in Ia, studiert Medizin.

Ostern 1891.

83. Lauschner Martin, 21 J. alt, ev., Sohn des Herrn Superintendents und Pastor L. in Steinau a. D., seit D. 82 auf der Schule, 3 J. in I, ¹/₂ in Ia, studiert Theologie.

84. Meißner Kurt, 20¹/₂ J. alt, ev., Sohn des Herrn Gerichtsvollzieher M. in Steinau a. D., seit D. 84 auf der Schule, 2 J. in I, 1 J. in Ia, studiert Jura und Kameralia.

85. Wimmer Arthur, 18¹/₄ J. alt, ev., Sohn des Herrn Kaufmann G. in Polnischdorf bei Wohlau, seit D. 82 auf der Schule, 2 J. in I, 1 J. in Ia, studiert Jura und Kameralia.

Stand des Lehrapparates.

A. Die Lehrerbibliothek wurde durch folgende Anschaffungen vermehrt:

1. Durch Ankauf: Zeitschrift für Gesch. u. Altert. Schlesiens. 24. Bd. Bresl. 90. — Codex diplomaticus Silesiae. 15. Bd. Bresl. 90. — v. Sybel Die Begründung des deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm I. 3.—5. Bd. Münch.-Leipz. 90. — Fried.-Nichter Lehrproben und Lehrgänge Hft. 24—26, Halle 90—91. — Nissen Italice Landeskunde. 1. Bd. Berl. 83. — Thümen Ciceros Rede de imperio Pompei nach pädag. Gesichtsp. erklärt. Berl. 90. — Schroeder Vom papiernen Stil. Berl. 89. — v. Moltke Briefe über Zustände u. Begebenh. in der Türkei. Berl. 82. — Rosbach-Westphal Theorie der musischen Künste der Hellenen. III 1—2. Leipz. 87, 89. — Birch-Hirschfeld Geschichte der französl. Litteratur. 1. Bd. Stuttgart 89. — Vollmöller Romanische Studien 1.—3. Bd. Erlangen. — Grimm J. und W. Deutsches Wörterbuch, mehrere Lieferungen. — Centralblatt für das gesamte Unterrichtsweisen Preussens. Jahrg. 90. — Jarnde Litterarisches Centralblatt. Jahrg. 90. — Fleckstein-Masius Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. Jahrg. 90. — Kern-Müller Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Jahrg. 90. — Fauth-Köster Zeitschrift für den evangelischen Religions-Unterricht. 2. Jahrg. 90. — Biedow Germania, zweitausend Jahre vaterl. Geschichte. Berl. 90. — Verhandlungen über Fragen des Unterrichts der höheren Schulen. Berl. 91. — Außerdem wurden 20 Gypsmodelle von Weiskes-Dresden, sowie die Langl'schen Gesichtsbilder aus Holzels Verlag in Wien angeschafft, ferner die Hilfsbibliothek durch einige Anschaffungen erweitert.

2. Durch Geschenke: Vom hohen Ministerium der geistlichen u. Angelegenheiten: Allgemeine Litteraturzeitung. Jahrgang 1891. — Von der Generalverwaltung der königlichen Museen in Berlin: Panofka Gemmeninschriften in den königl. Museen zu Berlin. Berl. 52. — Vom königlichen Provinzial-Schul-Kollegium zu Breslau: Richter Jahresbericht des Vereins zur Förderung von Handfertigkeit und Jugendspiel zu Goerlitz. — Citner Die Jugendspiele in Goerlitz. — Kämmer Deutsche Geschichte. Dresden 89. — Vom Direktor Dr. Altenburg und Kollegen Dr. Hofe: Fauth-Köster Zeitschr. f. ev. Rel.-Unterricht. 1. Jahrg. — Außerdem übersandten mehrere Verlagsbuchhandlungen, besonders G. Freytag in Leipzig und Prag Werke ihres Verlages.

Ich erlaube mir für alle Zuwendungen im Namen der Anstalt verbindlichsten Dank auszusprechen.

B. Die Schülerbibliothek erhielt folgenden Zuwachs:

Dehler Bilderatlas zu Caes. bell. gall. Leipz. 90. 4 Exempl. für IIb—II. — Prima: Kämmer Deutsche Geschichte. Dresd. 89. — Jordan Rede bei der Trauerfeier f. Kaiser Friedrich. Berl. 88. — Müller-Vohn Unser Fritz. Berl. 88. — Berner Geschichte des preuß. Staates. Münch.-Berl. 90—91. Bg. 1—2. — Minor Schillers Leben. Prag 90. — Sekunda: Rodb Kaiser Friedrich. Berl. 88. — Unter-Tertia: Vohmayer Deutsche Jugend. Jahrg. 1890.

C. Die naturwissenschaftlichen Sammlungen.

Geschenkt wurde eine Sammlung einheimischer Schmetterlinge (von Herrn Pastor Venner in Wolsan); angeschafft wurde eine Sammlung von Mineralien aus dem Geschäft von Dr. Franz in Bonn und von Glasstrahlmodellen aus dem Geschäft von Thomas in Siegen; ferner Savart's gezahnte Räder; Pendel zur Demonstration der Pendelgesetze; Franklin'sche Tafel.

Stiftungen.

Der im Wohlauer Sparkassenbuch Nr. 2617 angelegte Stipendienfond beträgt gegenwärtig 390 Mk. 37 Pf.

Die Einnahmen aus der am 28. Februar 1891 abgehaltenen musikalisch-deklamatorischen Abendunterhaltung betrugen 307 Mk. 25 Pf.; nach Abzug der Kosten wird der Reinertrag zu gleichen Teilen an die hiesige Diakonissen-Anstalt und das St. Josefs-Stift verteilt werden.

Der Flügel war aus dem Magazin von Großpietsch-Breslau wieder mit dankeswerthestem Entgegenkommen unentgeltlich zur Verfügung gestellt.

Das Programm war folgendes: 1. L'Africaine, Duo brillant für Harmon. u. Pste. von Ketterer und Durand. 2. Sängers Gebet, Chorgesang von Kössporer. 3. Volkers Nachtgesang, von Geibel; Deklamation (Heisler Ia). 4. Schäfers Sonntagslied, Chorgesang von Kreuzer. 5. Die Krönung des ersten preussischen Königs, von Hesekiel; Deklamation (G. Graf von Roedern IIb). 6. Der

Soldat, Chorgesang von Silcher. 7. Hans Euler, von Seidl; Deklamation (Graf v. d. Recke-Volmerstein IIIa). 8. Méditation sur le premier prélude de J. S. Bach, für Violine und Pfte., von Gounod (Lischke Ia, Pauckert IIa, v. Gellhorn IIIa, Lauschner, Hein, Ruhnert IV). 9. Meister Erwins Heerschau, von Hörth; Deklamation (Hankow Ib). 10. Scheidegruß, Chorgesang von Mendelssohn-Bartholdy. 11. Der große Kurfürst zur See, von Gruppe; Deklamation (Goehne IIIb). 12. Schwertlied, Chorlied von C. M. v. Weber. 13. Dietrich von Wacknitz, von v. Blomberg; Deklamation (Pohl IIIa). 14. Der Torgauer Marsch, als Chorgesang eingerichtet von Proke. 15. Duo für Harmonium und Pfte. über Gounod's Faust von Ketterer und Durand. 16. Auf der Wacht, Chorgesang, Volkslied. 17. Prinz Heinrich von England und der Richter, von Viehoff; Deklamation (v. Seidlitz V). 18. Wie ein stolzer Adler, Chorgesang von Spohr. 19. Der Freund, von Lang; Deklamation (Kurt Miede IV). 20. Ungarischer Marsch für Violine und Pfte. von Schubert (s. Nr. 8). 21. Bestrafte Ungenügsamkeit, von Rückert; Deklamation (Rauch IV). 22. Schlittensfahrt in der Stube, Lied von Reinecke (Walter IIIb und Schulze VI). 23. Maikäferwalzer, Lied von Weinberger (Wermelskirch V). 24. Häschen im Schnee, von Bone; Deklamation (Urban V). 25. Eine kleine Geige möcht' ich haben, Lied von Reinecke (Wermelskirch V). 26. Wie ein Junker deutsch reden lernte, von Bauer; Deklamation (Schmidt VI). 27. Der kleine Geiger, Lied von Rheinberger (Wermelskirch V). 28. Des Liedes Heimat, Chorgesang mit Pianofortebegleitung von Pache.

Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern.

Das neue Schuljahr beginnt Montag den 6. April c. früh 7 Uhr. Die Aufnahme resp. die Aufnahmeprüfungen finden statt Sonnabend den 4. April c. früh von 9 Uhr ab im Konferenzzimmer. In die Sexta werden Schüler in der Regel nur nach vollendetem neunten Lebensjahre aufgenommen; zum Eintritt in die Sexta und zum gedeihlichen Fortkommen in dieser Klasse ist die Sicherheit in den Elementen des Deutschen und des Rechnens unbedingt erforderlich. Schul- und Impfzeugnisse sind sogleich im Aufnahmetermine vorzulegen. Der Direktor ist zum Nachweis geeigneter Pensionen sowie zur Erteilung jeder dienstlichen Auskunft gern bereit.

Wohlau, im März 1891.

Der Königliche Gymnasialdirektor.

Dr. Oskar Altenburg.

Soldat, Chorgesang von Silcher
merstein IIIa). 8. Méditation
Gounod (Lischke Ia, Pauckert II
Heerschau, von Hörth; Deklamation
Bartholdy. 11. Der große Run
lied, Chorlied von C. M. v. S.
(Pohl IIIa). 14. Der Torgauer
monium und Pste. über Gouno
fang, Volkslied. 17. Prinz He
Seidlitz V). 18. Wie ein stolze
mation (Kurt Miede IV). 20.
21. Bestrafte Ungenügsamkeit,
Stube, Lied von Reinecke (Walt
(Vermelskirch V). 24. Häschen
Geige möcht' ich haben, Lied vo
lernte, von Bauer; Deklamation
melskirch V). 28. Des Liedes S

Mitteilungen

Das neue Schuljahr be
Aufnahmeprüfungen finden statt
ferenzzimmer. In die Sexta wer
jahre aufgenommen; zum Eintritt
die Sicherheit in den Elementen
Impfzeugnisse sind sogleich im A
neter Pensionen sowie zur Erteilu

Wohlau, im März 189

12

nation (Graf v. d. Recke-Vol
, für Violine und Pste., von
hnert IV). 9. Meister Erwins
Chorgesang von Mendelssohn
(Hoehne IIIb). 12. Schwert
n v. Blomberg; Deklamation
on Proge. 15. Duo für Har
16. Auf der Wacht, Chorge
von Viehoff; Deklamation (v.
Der Freund, von Lang; Dekla
Pste. von Schubert (J. Nr. 8).
22. Schlittensfahrt in der
Walzer, Lied von Weinberger
(Urban V). 25. Eine kleine
ein Junker deutsch reden
Lied von Rheinberger (Wer
itung von Pache.

n Eltern.

hr. Die Aufnahme resp. die
von 9 Uhr ab im Kon
vollendetem neunten Lebens
erkommen in dieser Klasse ist
ngt erforderlich. Schul- und
tor ist zum Nachweis geeig
eit.

ulldirektor.

g.



XVIII.
PROGRAMM

des

Königlichen Gymnasiums
zu Wohlau.

Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums.

Von

Dr. Oskar Altenburg,
Gymnasial-Direktor.



1891. Programm-No. 207. *a*

Wohlau.
Buchdruckerei „Schlesische Dorfzeitung“. (Dr. Schulze.)
1891.

960
1
(1891)

207a



Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums.

... Platonis vox: omnem doctrinam
harum ingenuarum et humanarum
artium uno quodam societatis vin-
culo contineri.

Cic. de orat. III 21.

... Suspicio, te non tam de sapi-
ente quam de te ipso quaerere.

Cic. Tusc. IV 58.

Im Folgenden will ich der Frage näher treten, ob die Organisation des Lehrplans der Prima als der die Gymnasialbildung abschliessenden Klasse einen einheitlichen Gedankenkreis und als Inhalt desselben die Grundlagen einer sittlichen Welt- und Lebensanschauung möglich mache. — Ich wähle als Ausgangspunkt einen beliebigen Gegenstand aus dem praktischen Unterricht.

Jeder Horazausleger hat vor der Frage gestanden, worauf sich das allgemeine, auch nach Jahrhunderten gleich rege Interesse an dem 14. Briefe des ersten Buches gründe; ist doch der Inhalt eine verhältnismässig wenig wichtige Sache, die sich in unserem praktischen Leben täglich wiederholt, nämlich die Kündigung eines arbeitsscheuen, missvergüteten und ungezogenen Dienstboten. Horaz hat von der Sache selbst kein Aufhebens gemacht, aber er hat in dem vilicus den Typus der grossen Masse der Menschen überhaupt gesehen, den Typus eines launischen, wetterwendischen, in sich selbst haltlosen Menschen, der aber die Ursachen seines Missbehagens in den Verhältnissen sucht, nicht in sich selbst. Das Gedicht ist sonach ein Gelegenheitsgedicht, es trägt alle Züge eines solchen an sich, besonders den, dass der einzelne Fall in Beziehung gesetzt ist zu einem Allgemeinen, einer Idee; durch diese Beziehung wird die Anwendung auf jeden möglichen einzelnen Fall möglich, also auch — natürlich nur unter veränderten Verhältnissen auf jeden Leser, auf uns selbst. — Der 8. Brief des ersten Buches zeigt uns das Bild eines ähnlichen Menschen, nur dass Horaz mit seinem feinen und neckischen Humor sich zum Spiegel macht, in dem Celsus sein Bild erkennen soll. Erweitertes und vertieftes Horazstudium zeigt, wie der Dichter voll des Humors, der das Zeichen geistiger Gesundheit ist, und mit allen Waffen der Ironie gerade der inconstantia hominum unausgesetzt und energisch zu Leibe rückt. Nicht nur den einzelnen Menschen, die grosse Masse, die eine so vornehm angelegte Natur so recht gleichgültig lässt (Od. II 16, 39), ist ihm eine Summe von homines inconstantes, als Ganzes gerade so urteils- und planlos, launisch und wetterwendisch wie der einzelne Mensch; die grosse Masse ist ihm ein vielköpfiges Ungeheuer (Ep. I 1, 76).

Steht Horaz mit diesem Urteil allein da? Der Sekundaner hat schon den alten Cato eifern hören über die *stultitiae inconstantia atque perversitas* (Cic. de sen. § 4); der Primaner beherzigt hoffentlich für sich selbst die Mahnung des Socrates in Platos Kriton (c. 6 ff.), nicht auf Jedermann, sondern nur auf den Kundigen, vor allem auf die Stimme der Wahrheit und des Gewissens zu hören. Hat der Unterricht im Sinne des Vaters unseres Horaz (Sat. I 4) den Blick des Schülers für das praktische Leben geschärft, so wird die alltäglich sich wiederholende *inconstantia* vollauf gewürdigt worden sein, welche in den sich widerstreitenden Worten liegt: „Was werden die Leute sagen?“ und „Was gehen mich die Leute an“. Aber gewiss werden Beispiele der *inconstantia* aus dem Umkreis der dichterischen Lektüre (nach Hor. Ep. I 2) und des geschichtlichen Wissens dem feinen psychologischen Blick und dem ungetrübten und unbestochenen sittlichen Urteil in Hülle und Fülle zu Gebote stehen.

Zweifelsobne ist diese innere Haltlosigkeit die Wirkung eines sittlichen Gesamtzustandes des Menschen, den wir als Zerrissenheit, als Widerspruch, als ein sich bekämpfendes zwei Richtungen des inneren Lebens bezeichnen können. Der Sekundaner bringt aus Sal. Cat. 1 die Vorstellung solcher Zweiheit mit, und zwar wie sie sein soll (*corporis servitium, ingenii imperium*), und wie sie in Wirklichkeit nicht ist. Aus den Tuskulanen erfährt er das rechte Verhältnis: II 47, *vel ut dominus servo, vel ut imperator militi, vel ut parens filio*; er hört an mehr denn einem Beispiel, dass *distrahuntur in contrarias partes impotentium cupiditates* (Tusc. V 60); der christliche Religionsunterricht wendet gerade diesem sittlichen Zustande der Menschen seine besondere Aufmerksamkeit zu (Matth. 26, 41, Röm. 7, 14, 1. Petr. 2, 11, Gal. 5, 17); ja selbst die kirchengeschichtlichen Besprechungen werden in den Verhandlungen der Konzilien über die zwei Naturen und über die zwei Willen in Christo diesen Gegenstand weiter zu verfolgen haben.

Den Schlüssel zum Verständnis gewährt das 4. Buch der Tuskulanen; ich möchte geradezu die Leidenschaftslehre selbstredend jedes philosophischen Sektenwesens entkleidet als den Mittelpunkt des einheitlichen sittlichen Gedankenkreises bezeichnen; hier werden die ersten Elemente einer sittlichen Weltanschauung gewonnen. Da hebe ich 1) hervor den Zusammenhang mit und die Abkehr von der Vernunft. Es eröffnet sich zugleich der Blick dahin, ob nicht das *vivere secundum naturam* und das *parere atque obtemperare rationi* zusammenfallen. Wenn nun die Planmässigkeit und Folgerichtigkeit des Wollens als das Merkmal des Menschen zu bezeichnen ist (Cic. d. off. I 4, 11), so wird die *constantia* als das Ergebnis der Einsicht, die Haltlosigkeit, die Leidenschaft als das der Einsichtslosigkeit anzusehen sein (Cic. Tusc. IV 80). Es ist auch in unseren Tagen kein Fehler, den Egoismus als Borniertheit begreifen zu lernen. Das ist Catos und Horazens *stultitia*, hervorgegangen aus dem *error*, nämlich *opinionis* inbezug auf das, was die Menschen Güter oder Übel nennen. Es ist wiederum gerade in unseren Tagen kein Fehler, die Fahne des Idealismus unentwegt hochzuhalten und die Jugend nicht nur zur Würdigung idealer Werte und Güter zu erziehen, sondern diese auch im Sinne Kants und Platos (de rep. II 358 D, 366 E) als Güter begreifen zu lehren, die um ihrer selbst willen erstrebt werden müssen (Kants autonome Motive). Der Kern der Leidenschaftslehre liegt also in dem Gedanken, dass die Dinge ausser uns nicht an sich selbst, sondern durch unser Verhältnis zu ihnen zu Gütern oder Übeln werden. Es ist eine sittliche Kopernikusthat, deren Bedeutung der Jugend zumal aus Horazens Dichtungen nahe tritt, zu lehren, dass die Menschen sich nicht um die Dinge, sondern die Dinge sich um den Menschen drehen sollen (Ep. I 1, 19, I 10, 48, Sat. I 6, 23, Ep. I 11, 26). Der religiöse Gedankenkreis verfolgt dem entsprechend den Polytheismus des Herzens nach Matth. 6, 19 ff, die „Götzen“ aus M. Claudius' güldenem A B C. Es lenkt sich also der Blick des Schülers auf die Einsichtslosigkeit, auf die Selbstknechtung unter die „Güter“ und „Übel“, auf den Verlust der Herrschaft über sich selbst da ists der Verlust alles inneren

Haltes (Tusc. IV 22, 41), da ists das Umsichgreifen des Bösen in uns (Tusc. IV 24, 42, Hor. Od. II 2, 13, III 16, 18 u. a.); da ists vorbei mit dem Glück, da entwickelt sich der Gegensatz: *magnas inter opes inops* (Od. III 16, 28), der Gegensatz: reich und doch arm, arm und doch reich; da versteht sich der weitere Gedanke, für welchen Leben, Geschichte, Dichtung eine Fülle bestätigender Beispiele darreichen, dass der von der Leidenschaft Beherrschte sich unglücklich macht und so und so viele andere mit ihm (Hor. Ep. I 2, 14). Die Thorheit, der Egoismus, die Leidenschaft zieht weite, weite Kreise um sich her. Sind dem Schüler diese Gedanken im Grunde von Kindheit auf und auch aus der religiösen Unterweisung (Jacob. I, 14) geläufig, so wird ihre vertiefte Betrachtung doch im Schüler die Erkenntnis aufdämmern lassen, dass *Sua res agitur*. Und wie nun aus den Gruppen: *scientia—constantia (virtus), error, stultitia—inconstantia, perturbatio (vitium)* der Zusammenhang zwischen dem Guten und Wahren erkennbar wird, so wird auch deren Einheit mit dem Schönen zutage treten. Abgesehen davon, dass die Alten bei ihrem lebhaften Schönheitsgefühl sich des entstellenden Eindruckes jeder Leidenschaft, wie Zorn, Furcht, Angst, ausgelassener Freude vollauf bewusst waren, wussten sie, dass Schönheit zunächst wohl Harmonie der Teile sei, also zunächst der Körperteile, des weiteren solche Harmonie zwischen Geist und Körper, endlich Harmonie des gesamten geistigen Lebens (Plat. Lach. c. 14, de rep. I 404 E). Die Leidenschaften bedeuten aber Disharmonie, inneren Widerstreit, Zerreissung: da liegt also die Quelle des Hässlichen im Unwahren und im Unguten (Cic. de off. I c 27 ff. Less. Laok. Abschn. 23 ff.).

Unsere Schulstudien führen auf das zu allen Zeiten gefühlte Bedürfnis nach Heilung von solcher Krankheit des geistigen Lebens; das Übel sei am besten mit der Wurzel auszurotten (Tusc. IV 24; Hor. Od. II 2, 14, III 24, 51), ein jeder habe seine Heilung in der Hand (Tusc. IV 65), er müsse nur wollen und den Mut haben, gescheut zu sein (Hor. Ep. I 1, 40), anzufangen und ohne Verzug (Ep. I 2, 35) durch das Studium der Philosophie (die *socratica medicina*) und der Dichter in sich den Trieb fördern, seiner Vernunft zu folgen. Meister Horaz ist eine solche glückliche Natur, die jede Stunde segnet (Ep. I 1, 20 f), wo er den Bestrebungen sittlicher Selbstzucht verbunden mit strengster Selbstprüfung (Sat. I 4, 133 f) mit ganzem Herzen sich widmet, insofern besser als „die Gesunden, die des Arztes nicht bedürfen“ (Mark. 2, 17), aber — so setzt der christliche Religionsunterricht den Gedanken weiter fort —, wenn die Philosophie und die Dichtung die Wirkung hätte ausüben können, den Menschen die innere Einheit, den Frieden wiederzugeben, wovon Horaz (Ep. I 18, 112, cf. Cic. de deor. nat. III 36, 86) fest überzeugt ist, so wäre wohl das Christentum mit dem Ruf an alle Mühseligen und Beladenen, mit der frohen Botschaft von der erbarmenden und gnadenreichen Liebe Gottes und von der Erlösung nicht nötig gewesen. Aber erst das Christentum hat die Gedanken der erleuchteten Heiden verklärt und zur Thatsache gemacht durch den Ruf zur Busse, durch die Idee der Umgestaltung des ganzen inneren Lebens (Röm. 6), in der Überwindung des Fleisches durch den Geist, der Selbstsucht durch die Liebe. Gewiss aber hilft es das Christentum um so völliger verstehen und als die lebensvolle Kraft (1. Cor. 2, 4) auf sich einwirken lassen, wenn wir das Ahnen und Sehnen der vorchristlichen Welt gründlich haben würdigen lernen.

Der Kern des tiefsinnigen 6. Kapitels des Römerbriefes liegt darin, dass im Gegensatz zu den an Christo erfüllten Thatsachen des Sterbens und Auferstehens die sittlich-religiöse Metamorphose des Menschen so wie der Menschheit als ein Werden, nicht als ein Sein aufzufassen ist, ich könnte (nach Joh. 3, 8) hinzufügen, als ein Werden, dessen Anfänge und letzte Ziele sich menschlicher Vorhersagung und Berechnung entziehen. Als ein werdender ist der einzelne Mensch, als eine werdende die gesamte Menschheit zu begreifen. Handelt es sich also um die wesentlichsten sittlichen Gedanken, um die Abkehr von ihnen und die Hinkehr zu ihnen, so muss der

Jugend zugleich mit dem Blick in das Werden einzelner Männer der in den Werdegang der Menschheit, in ihr ewiges Steigen und Fallen eröffnet werden. Es ergibt sich, dass, diesen Gedanken unterrichtlich zur Thatsache zu machen, der Schüler ein geschichtlich vermitteltes Verständnis für das Kulturleben der Menschheit nach den am meisten kennzeichnenden Erscheinungen gewinnen muss.

Der Unterricht wird Gelegenheit finden, vom Wesen der Kultur eine Vorstellung zu gewähren. Wo der Mensch mit seinem Geist und seiner Hand nach eigenen Zwecken die Natur umzugestalten beginnt, da hebt die Kultur an. Der gespitzte Stein, der ausgehöhlte Baumstamm, die Hütte, das Fell im einfachsten Schmuck (Tac. Germ. 17) sind Anfänge der Kultur. Vielleicht knüpft sich das Weitere am leichtesten an die 4 Fragen, wie sich der Mensch sein Heim gründet, wie er es sich sichert, wie er es sich verschönert, endlich wie er sich und die Welt begreifen lernt. Es ist lehrreich, Reihen zu bilden, z. B. die Scythen (Hor. Od. III 24, 10), der Unterschlupf des Odysseus (Od. VI), die Höhle des Cyklopen, die Hütte des Eumaios, der Palast des Odysseus, des Phaeakenkönigs, des Priamus, des Menelaos; wieder: die germanische Hütte (Tac. Germ. 16; cf. Tac. Dial. d. or. 22), Horazens bescheidenes Haus, die Paläste der römischen Grossen bis zu den Monumentalbauten der Neuzeit; ferner: von den Wurzeln, Beeren fort bis zur Luxusküche Roms und den Wundern moderner Speise- und Getränkebereitung, vom Speer bis zum Gewehr M. 88 und dem rauchlosen Pulver und dem Panzerthurm, von der wilden Kriegshorde bis zu der wohlgegliederten Heeresorganisation unserer Tage; ferner: von dem schlichten, aber blank geputzten Hausgerät (Hor. Ep. I 5, 22) bis zu den erstaunlichen Werken des Luxus, der Kunst und des Kunsthandwerkes. Welcher Blick thut sich gar nun auf, wenn wir erst vor der Philosophie Halt zu machen hätten, die die Welt als Ganzes zu begreifen sucht!

Denken wir aber weiter an die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft in Gemeinde, Staat, an alle ihre Gliederungen, Sorgen und Fragen, bis wir vor der „socialen“ Frage bangend stehen bleiben! Schritt für Schritt erinnert der Menschenggeist an all das Grosse, das er geschaffen, an alles Herrliche, das ihm entsprossen. Und zu allen Zeiten nötigt alles zu dem staunenden Ruf Fischarts: Arbeit und Fleiss das sind die Flügel, so führen über Strom und Hügel. Und ich möchte glauben, schon mit Rücksicht auf ihre kulturgeschichtlichen Beziehungen gehören Naturwissenschaft und Physik in unseren Lehrplan hinein.

Nun aber — die Kultur trägt ein Doppelgesicht! Hinter der Civilisation lauert die Überkultur, die zur Unnatur wird. Was der Kopf gewinnt, verliert das Herz; hinter jedem Segen lauert ein Fluch (Hor. Od. I 3, 25 f.). Die Kultur macht das Leben reifer, bequemer, vielfach leichter, aber der Kampf ums Dasein wird immer schwerer. Die Kultur befriedigt Bedürfnisse, sie schafft neue, sie macht den Menschen mit seiner Intelligenz freier, aber sie macht ihn zum Sklaven der Dinge, es ist der Chor der Leidenschaften, der auf dem prunkenden Boden der Kultur seine bertückenden, unschmeichelnden, seine zu Tode hetzenden Tänze aufführt. Und je näher die Menschen sich rücken, desto fremder werden sie sich, die Selbstsucht wächst, die hingebende Liebe verhüllt ihr Haupt — wartend, bis ihre Zeit kommt. Das körperliche und geistige Leben gestaltet sich contra naturam, die Wahrheit wird nur zu oft ein leeres Wort (Cic. Tusc. V 119), die Heuchelei in gröberen und feineren Formen (Il. Tim. 3, 1—5) macht sich breit (Plat. de rep. I 334 C, 361 II A). Wie ists nun? schreitet mit der Kultur die Menschheit vorwärts oder rückwärts? Zweifelsohne beides; aber erst die Vertiefung in das geschichtliche Werden zeigt uns die auf- und absteigende, die Wellenlinie, den Aufgang, die Höhepunkte, den Verfall, die Verrohung, das Aufsteigen neuer, unverbrauchter Elemente; zeigt aber auch die immer wiederkehrende Sehnsucht nach und den immer dringlicher werdenden Ruf: zurück zur Natur, lehrt endlich das Christentum als die Macht, die Natur und Kultur, Ideal und Wirklichkeit wahrhaft

zu versöhnen vermag, erst recht verstehen; zumal dies, wie die, die „die Welt“ (d. i. die Kulturwelt) durchsalzen und durchleuchten sollen, werden sollen wie die Kinder.

Also wir werden zum Verständnis dieser Thaten zunächst an die Geschichte verwiesen. Es ist ein grosser Irrtum zu glauben, die im geschichtlichen Lehrbuch aufgeführten Thaten des Geschehens im Leben der Völker seien Geschichte; es sind nur die rohesten Umrisse. Nur im Zusammenhang mit dem Kampf ums Dasein, um die Sicherung oder den Erwerb der allernächsten, dann auch der idealen Güter der Kultur und wiederum mit dem Kampf wider die das Leben vergiftenden Kulturtübel begreift man, was Geschichte heisst. Gar oft dreht es sich um Magenfragen, um die einfachsten Bedingungen einer wirtschaftlichen Existenz, oft um die idealen Güter; aber selbst das Heimatgefühl, der Patriotismus, der Götterglaube und die Freiheit sie wurzeln schliesslich alle in den besonderen Bedingungen eines wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Daseins. Unwillkürlich weist uns die Geschichte auf die geeignetste Lektüre, damit wir diejenigen Völker zunächst in ihrem Leben gründlich verstehen lernen, deren socialen Verhältnisse weniger verwickelte, daher leichter übersichtbare sind. Wohlgeleitete Lektüre, gute Anschauungsmittel und die Pflege der Phantasie werden zu tieferem Eindringen in das Kulturleben der Völker führen und vor Allem dem Glauben begegnen, als ob die grossen geschichtlichen Thaten das Resultat eines beliebigen Wollens dieses oder jenes grossen Mannes wären. Und wenn mit Recht der Enthusiasmus ein Ergebnis geschichtlicher Studien sein soll, so hat doch der Gedanke von der *cos virtutis* (Cic. Tusc. IV 39 ff) etwas Berechtigtes. — Und wie wir nun in den höchsten künstlerischen und wissenschaftlichen Schöpfungen der Kultur Erleuchtungen des Menschengestes überhaupt sehen, so muss der Blick geöffnet werden für die im Stillen keimenden und dann üppig aufschliessenden Erscheinungen der Entartung; aber es geht nicht ab mit ein paar hingeworfenen Notizen. Ein Beispiel: die Griechen der Perserzeit, die Athener in ihrem idealen Wollen nach der Leichenrede, der leichte Sinn; nun aber die Griechen der Römerzeit, diese vielverachteten *Graeculi*, diese Meineidsgesellen (Cic. pro Flacco § 9 f; Ep. ad Qu. fr. I 1, 16); wo liegt der Schlüssel? in der *controversia verborum* (Cic. de or. I 47), in der *ostentatio scientiae* (Cic. Tusc. II 11), sind es die Freunde des Wortes, nicht der That und der Wahrheit, von denen im Leben das Justinus Martyr die Rede ist? Gewiss ist der Widerstreit zwischen Denken und Thun, zwischen Wort und That — und die Reden des Demosthenes in solchem Geiste ausgelegt werden alle psychologischen und ethischen Züge des Entartungsprocesses aufdecken. —

Nicht minder bedürfen die Entartungszustände Roms durch die Verbindung von Geschichte und Lektüre gründlicher Betrachtung, denn sie sind Typen. Und wer versteht nicht unter den ähnlichen Gesichtspunkten die beweglichen Klagen Walters v. d. Vogelweide? Ja wir werden die Wiederkehr ähnlicher Zustände in den verschiedensten Zeiten wie ein unvermeidliches Naturgesetz betrachten lernen. — Nun taucht in des Schülers Seele ab und zu ein Bedauern auf über solchen Niedergang eines Volkes; es kleidet sich in gedankenarme Formen, z. B. Philipp ist der grosse Bösewicht, der die Griechen ohne einen Schimmer von Recht um ihre Freiheit bringt; man fragt nicht nach dem Recht einer wirtschaftlichen Existenz Mazedoniens an den Flussmündungen wie dem Preussens an der Oder, Weichsel oder Weser oder dem Russlands am schwarzen Meer. Dann wieder malt man das Schreckensgespenst der Deutschen in der römischen Geschichte aus, wenn es auch erst nach Jahrhunderten kommt. Wieder steht die Jugend zweifelnd vor Erscheinungen wie den Galliern vor Rom, den Cimbriern in Italien, den Ungarn in Deutschland, den Mongolen in Schlesien, oder gar den Hussiten, den Bauern, den Freiheitsaposteln der französischen Revolution. Und die Angst vor einer slavischen Ueberflutung liegt unserem ganzen Geschlecht in allen Gliedern. Solche Erscheinungen nehmen sich einzeln aus wie ein geschicht-

liches Ungefähr; wer in der Geschichte die Entwicklung der Menschheit sucht, steht vor Gesetzen geschichtlichen Werdens, vor dem Walten einer geschichtlichen Vorsehung, vor den unerforschlichen und unergründlichen Gottesgerichten (Röm. 11 am Ende). Es wäre lohnend, den weltgeschichtlichen Folgen der Entartungsprozesse nachzugehen. Da sind die Juden und der Hellenismus, da sind die Griechen und die römische Kultur, da sind die Römer in Deutschland und dem Westen. Jene kulturgeschichtliche Spirale bricht eben doch nirgends ab. Ein entartetes Volk dient doch noch besonderen weltgeschichtlichen Zwecken; wer schaute z. B. ohne Bewegung den Übergang der römischen „Kultur“ in die westliche Welt (Tac. Agric. 21, Germ. 5, 16, 19, 22, 23 f.), bis das Christentum auch dort siegreich das Kreuz aufstellt! Ganz ähnlich ist es mit dem Humanismus, mit dem Franzosentum, nur dass die Zergliederung moderner Daseinsformen über die Aufgaben der Schule hinausgeht. Aber soviel ist wahr, wo in den Wandlungen der Geschichte die Ahnung aufgeht, dass in ihr das Allgemeinmenschliche sich Daseinsformen schafft, da entsteht das Gefühl *homo sum*, da ahnt der einzelne Mensch seinen Zusammenhang mit und seine Stellung in diesem grossen Ganzen. (Cic. Tusc. V 68–72, Serv. Sulp. Ep. ad Cic. [ad Fam. IV 5, 4; Cic. Somn. Scipionis.]

Wir haben nun noch einen Blick zu werfen auf den Zusammenhang der Dichtung mit den obigen Gedankengängen. Wie mit sittlichen Gedanken die Dichter gelesen werden sollen, dafür ist Hor. Ep. I 2 mustergültig, und die dort gegebenen Anregungen lassen sich bei aller Dichterauslegung wohl verwerten. Wie die *virtus* so das *vitium*, die *stultitia* ist in aller Dichtung abgespiegelt. Horaz sieht z. B. in den Ruderern des Odysseus, den Phäaken, den Freiern ganz bestimmte Typen der menschlichen Gesellschaft; die einen haben auf ihren Lebenswegen vielleicht weite Ziele vor Augen, aber sie können sich auch in mislichen Lagen keinen Genuss versagen, sie erreichen das Ziel ihres Lebens nicht; die anderen sind Nullen, sie leben im eigenen Besitz, thun niemandem Schaden, aber die Welt hat von ihrem Dasein nichts; die dritten prassen und schlemmen von fremder Leute Gut; das sind die, welche Demosth. Olynth. 3, 26, 29 so eindringlich verklagt (cf. Isokr. Paneg. 76), die, an deren Geld der Schweiß und das Blut unschuldig Gedrückter klebt, die, die (nach Cic. Tusc. V. 102) auf ihren Villen ihre Kunstschätze nicht betrachten können, ohne im Gewissen sich selbst anklagen zu müssen ob ihrer grossen Schuld.

Und nun vollends die „Bretter, die die Welt bedeuten“, sollen sie nicht die reinste Quelle sittlicher Erhebung und Läuterung sein und dem Glauben an die Macht des Idealen zum Siege verhelfen?

Aber abgesehen von dieser mehr abstrakten ethischen Gedankenrichtung haben wir mit geschichtlichem Sinne die Dichtung in engeren Zusammenhang zu bringen mit dem kulturgeschichtlichen Kämpfen, Streben und Wollen der Völker wie der Menschheit im ganzen. Im Volkslied und im Volksepos jauchzt und klagt, kämpft und leidet, siegt und triumphiert des ganzen Volkes Seele. Und so ist es der unschätzbare Gewinn, den der Unterricht aus Schillers „naiver und sentimentaler Dichtung“ zieht, dass die Dichtung verstanden wird als das Spiegelbild der grossen kulturgeschichtlichen Werdeprozesse der Menschheit. Wir müssen nur solchen Anregungen nachgehen, sie nachher nicht wieder wie einen ungehobenen und unhebbaren Schatz liegen lassen. Was macht Homer immer wieder so ursprünglich und frisch? Warum erhebt zu allen Zeiten, wo die Überkultur zu sittlicher Barbarei zu werden droht, die Dichtung mit dem Ruf zur Natur ihre eindringlich mahnende, klagende, lachende und belehrende Stimme? Es handelt sich hier darum, sich des Wesens und der Bedeutung sogenannter Typen bewusst zu werden. Typen sind Einzelne, aber nicht als Einzelne, sondern als besonders charakteristische Erscheinungen innerhalb einer nach allgemeinen Gesetzen ablaufenden Entwicklungsreihe, wo also die Wiederkehr ähnlicher Erscheinungen von vornherein feststeht; je mehr ein Einzelnes die Merkmale des Allge-

meinen in individueller Ausprägung an sich trägt, desto mehr eignet es sich dazu, als Typus zu gelten. Horaz ist ein solcher Typus; nirgends so sehr als bei ihm treten die Merkmale einer Dichtung so deutlich hervor, welche den Geist eines ganzen Zeitalters abspiegelt; nirgends tritt die Individualität eines Dichters selbst inmitten des Kampfes wider verderbliche Zeitströmungen und um die Neugestaltung des gesamten Lebens seiner Zeit so greifbar vor das geistige Auge (z. B. aus Od. III 16, 18f., III 1, 45 f, III 2, 28, II 16, 37, II 18, I 31, IV 2, 45 u. s. w.). Die gesamte Auslegung dieses Dichters wirkt um so fruchtbarer, anregender und begeisternder, je mehr sie dieses typische Verhältnis Schritt für Schritt zu vollstem Verständnis zu bringen vermag; die Vergleichspunkte bald sachlicher, bald persönlicher Art finden sich bald bei Walter v. d. Vogelweide, bald bei den Satirikern des ausgehenden MA's, bald bei M. Claudius, bei Goethe u. s. w. in Hülle und Fülle. Und wenn überhaupt die Vereinzelung der Vorstellungen den Tod des geistigen Lebens bedeutet, so habe ich aus langjähriger Praxis es erfahren, dass wir in der Schule da auf dem Boden eines regen, wirklichen Lebens stehen und lebendig zu wirken vermögen, wo wir die Dichtung in solchem engen Zusammenhang mit der Kulturentwicklung der Menschheit erhalten.

Aber auch die Prosalektüre möchte ich nach Wahl und Auslegung auf den festen Boden dieses durch die Geschichte vermittelten kulturgeschichtlichen Interesses gestellt wissen. Es liegen in ihr die Formen des Lebens und der Lebensbethätigung der Völker niedergelegt. Worin liegt wohl der Reiz des *bellum gallicum*, der *Germania*, des *Agricola*, selbst der *Anabasis*? zunächst wohl in der Berührung von Griechen oder Römern einer- und „Barbaren“ andererseits; mag auch immerhin sich eine gewisse Voreingenommenheit geltend machen (z. B. für die Römer in *Caes. bell. gall.*), oder das nationale Interesse mit Recht sich liebevoll in das Leben der deutschen Altvorden versenken. Aber das Entscheidende bleibt doch die Berührung auf- und absteigender Kulturen, hoch- und bis zur Überkultur entwickelter Kulturvölker und der „rohen“ Naturvölker, wobei das Interesse sich notwendig drehen muss um das grosse Mass noch unentwickelter, ungeschulter und unplanmässig geleiteter Naturkraft, andererseits die Formen der Überlegenheit des „civilisierteren“ Gegners.

Worin liegt das Interesse an Herodots Erzählungen aus dem persischen Krieg, Livius' Erzählungen aus den Kämpfen von der Königsvertreibung bis in die Samniterkriege hinein, welche dem Autor das stolze Kapitel IX 17 eingegeben haben, als in der Entfaltung der Kraft, der Idealität im Kampf um alle Güter des Lebens, materielle wie ideelle, im Kampf schliesslich um die Begründung eines weltgeschichtlichen Daseins? Worin liegt ferner das Interesse an *Salustius Catilina*, am *Jugurtha*, selbst an den öden Klopffechtereien eines *P. Clodius*, worin das an den Sykophantenreden des *Lysias*, woran das an den philippischen Reden des *Demosthenes*? Zweifellos an der Erkenntnis der Symptome des Verfalles, der auch trotz des Entgegenstehens patriotischer Männer nicht aufzuhalten ist. Nun denke man solche von dem geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Interesse getragene Lesestoffe zugleich in planmässige Beziehung gesetzt zu den eingangs erörterten ethischen Gesichtspunkten, vermittelt durch das Studium geeigneter philosophischer Schriften, und ich sollte meinen, es müsste doch ein einheitlicher Gedankenkreis, vor allem ein klares sittliches Urteil sich entwickeln, dessen Bedeutung für sein eigenes Leben, sein individuelles wie dienstliches, sociales u. s. w. der Schüler sich schwerlich auf die Dauer entziehen kann. War es ferner, wie oben vorausgesetzt, gelungen, der Dichtung die rechte Beziehung zu den kulturgeschichtlichen Wandlungen der Menschheit zu sichern, gelingt es schliesslich, recht viele und enge Fäden zu finden zur Anknüpfung an die Bedeutung des Christentums als der die Welt immer wieder erneuernden, Versöhnung und Frieden stiftenden Religion, was klagen wir dann doch über die Dürftigkeit geistiger Nahrung und über die Blutleere unsres jungen

Geschlechts? Sollte nicht in der Kopf und Herz gleichermassen bewegenden Frische solches Unterrichtes das gesamte Können der Jugend, sofern es sich in Wort und Schrift zu äussern hat, sich gehoben fühlen? Ist es nicht so, dass *rerum copia verborum copiam gignit* (Cic. de or. III 123), oder dass *verbaque provisam rem non invita sequentur* (Hor. Ep. II 3, 311), endlich dass *si est honestas in rebus ipsis, de quibus dicitur, existit ex re naturalis quidam splendor in verbis*? Meine Leser werden herausfühlen, dass es sich in der Jugendbildung erst um den Inhalt handeln muss. Unsre formale Bildung fusst nicht planmässig und grundsätzlich und nun noch viel weniger in einer durchgebildeten unterrichtlichen Ordnung auf einer einheitlichen, inhaltlichen Gedankenwelt, auf einem geistigen Material, welches, gegründet auf den einfachen Satz, dass jeder Mensch sich selbst nur in der Menschheit verstehen kann, mittels des geschichtlichen und kulturgeschichtlichen, sowie des sittlich-religiösen Interesses der Jugend nach Cic. de or. II 355 nicht in die Ohren geträufelt, sondern ins Herz hineingeschrieben sein soll.

Jede Lektüre mag an sich interessant und wertvoll sein, aber für den Erzieher bestimmt sich ihr Wert weder nach einem fachwissenschaftlichen noch nach einem formal-stilistischen Interesse, sondern nach dem Ort, der Zeit, dem Zusammenhang mit allen weiteren Gedankenkreisen des Unterrichts, nach der Sicherheit, mit welcher auf das Verständnis jener Wechselbeziehung der einzelnen werdenden Menschen und der Menschheit in ihrem Gesamtwerden gerechnet werden kann. Dass man einen Kanon der Lektüre feststellt, ist recht, aber es ist nur ein vorbereitender Schritt für die entscheidendere Frage, in welchem Zusammenhang mit dem Ganzen die Jugend aus den Lesestoffen dies oder jenes nicht nur einmal gesehen, sondern gründlich geschaut, nicht einmal angedacht, sondern gründlich durchdacht, nicht einen vorübergehenden Eindruck empfangen, sondern ein sicheres, festes und nachhaltig wirkendes sittliches Urteil gewonnen haben kann.

Gliedert sich nun die Lektüre der Prima in geschichtliche, philosophische und rednerische, so entspricht es der Bedeutung des geschichtlichen Interesses als des Rückgrates für den Gesamtkörper der höheren Schulbildung, wenn der geschichtlichen Lektüre ein breiter Spielraum zu gewähren ist. Ihre vertiefte Behandlung hat den Wert, für den genetisch-induktiven Gang des Unterrichts die analytischen Haltepunkte darzubieten. Stoffsammlungen, Gruppierungen, Vergleichen mit Rücksicht auf die Erkenntnis des Individuellen im Leben der Völker, im Charakter einzelner Zeitepochen, zugleich aber doch mit Rücksicht auf das Typische, also das im Besonderen zutage tretende allgemeine Gesetz müssen im nötigen Umfange angestellt werden können.

Allseitig gilt nun die Germania des Tacitus schon aus nationalem Interesse als einer der wichtigsten Lesestoffe der Prima. Sie steht im I. Semester der Prima ungezwungen im Zusammenhang mit dem ersten Teile der deutschen Geschichte, der des MA.'s. Wie keine andre Schrift bietet sie zu solch analytischer Behandlung den anregendsten Anhalt. Sie hat weitere Halte- und Stützpunkte zu erwarten von dem deutschen Unterricht, welcher die Hauptperioden der vaterländischen Litteratur im MA. in ihren bedeutendsten Schöpfungen zu behandeln hat. Gleichzeitig lehnt der Religionsunterricht mit der Geschichte des Christentums seit dem Zeitalter der Apostel passend an und bietet zahlreiche Berührungspunkte bei dem Übergange des Christentums in die germanische Welt dar. Endlich wird der französische Unterricht aus dem Vorrat recht brauchbarer geschichtlich-kulturgeschichtlicher Darstellungen moderner Geschichtsschreiber (Michaud, Duruy, Guizot) geeignete Lesestoffe zur Geschichte der Civilisation im MA. bereit zu halten haben.

Bleiben wir einmal bei der Germania stehen. Das nationale Interesse verbindet sich leicht mit dem allgemein menschlichen: es handelt sich um ein Naturvolk, ein in aufsteigender Kultur begriffenes. Der Gegensatz, wie er durch Tacitus selbst Schritt für Schritt nahe gelegt wird, der zu dem in absteigender Kultur begriffenen, dem Verfall entgegengehenden Römervolk liegt nahe. Ähnlichen Gegensätzen ist der Schüler von IV ab öfter begegnet, jetzt aber giebt er Anlass zu gründlicherer Vertiefung. Man stelle nur mit der Germania die Feldzüge des Germanicus in Deutschland nach Ann. I und II (diese Partien sind besonders herauszuschälen) zusammen. Man lernt nun zunächst die Formen der deutschen Kultur kennen, die Frage liegt nahe, ob im heutigen Wesen des Deutschen noch Taciteische Grundzüge zu erkennen sind? Man wird ferner sicheren Blickes finden, wo das deutsche Leben mit dem Christentum sich berührt, auch wo das Christentum auf das deutsche Leben umgestaltend und fördernd eingewirkt hat. Nun lenkt sich der Blick auf den Gegensatz: Deutsche — Römer; was ist von römischer Kultur schon nach Deutschland gebracht, auf welchen Gebieten hat römische Zuchtlosigkeit noch nicht ansteckend gewirkt? Der Blick muss auch mit Tac. Agric. 21 sich auf die nächsten Zwecke der römischen Kulturmission richten: *id quod apud imperitos humanitas vocabatur, cum pars servitutis esset*, wobei aber doch im Geiste der geschichtlichen Vorsehung daran zu erinnern, dass „meine Wege nicht eure Wege sind“.

Das nächste Interesse knüpft sich aber doch an die Frage an, werden die Deutschen ihrer Eigenart nach mit den Römern fertig werden, oder warum hat dies frische Naturvolk (Ann. II 88) keinen entscheidenden Erfolg über die Römer, so wenig wie die Römer über die Deutschen (Germ. 37)? Selbst im eignen Lande gelingt den Deutschen kein rechter Erfolg; da ist die Analyse der Partie Ann. I 55 ff. besonders lehrreich. Es finden sich Züge im Leben der Deutschen, die ihnen immer wieder verhängnisvoll wurden, Planlosigkeit, Mangel an Einheit, Mangel an Neigung, die individuelle Meinung und Stimmung dem Ganzen unterzuordnen oder zum Opfer zu bringen; dort die staunenswerte, sichere Disciplin eines Cäcina (I 64) selbst in so misslichen Umständen wie I 61 ff; kurz der im Unterrichte so oft nur angedachte Gedanke, die entartenden Römer werden ein Opfer der Barbaren, der Deutschen werden (Hor. Epod. 16), erhält bei solcher Analyse die Vertiefung, so eilig gehts mit Roms Überwindung noch nicht, das Heer ist noch auf lange Zeit hinaus der feste Punkt, aber auch die überlegene Planmässigkeit, Klugheit, List und Kunst des Kulturmenschen unterliegt nicht so rasch der naiven, aber allzu ehrlichen, tölpelhaften und zu wenig folgerichtigen Thätigkeit der Naturmenschen. Es liegt im Wesen des einmal erweckten Interesses (Cic. Tusc. IV 68), nun auch den Blick in weitere geschichtliche Fernen zu richten und dem Schicksal der Deutschen in Italien seit der Völkerwanderung, der Beziehung der Deutschen zu den romanischen Völkern, Italienern, Spaniern, vor allem den Franzosen nachzuspüren, um so erst für die seit 1870/71 wieder errungene nationale Selbständigkeit und Grösse Verständnis zu gewinnen.

Das parallel zu studierende Gegenstück liegt in Isocr. Panegyricus. Diese Schrift ist unter dem Eindruck angeregten geschichtlichen, nicht rhetorischen Interesses zu lesen; sie bedeutet eine Analyse des im Kampf gegen die Barbaren errungenen und festbegründeten Kulturlebens des athenischen Volkes; von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet werden die ersten Lebensgüter eines Volkes (§ 28 f), die ersten Gesellschaftsgüter (§ 38 f), die ersten sittlichen Güter (§ 47 ff), werden die Kämpfe um solche Güter gegen die Barbaren (66 f, 85 f), wird das Wesen der Barbarei (§ 137 f, 150 f), die Idealität des athenischen Staatsbürgertums (§ 75 f), und dagegen der Unsegen inneren Unfriedens unter gleissendem Namen (§ 115 ff), der Druck einer selbststüchtigen und zentrifugalen Macht im Innern selbst (125 f), die Macht der Einheit

unter Leitung eines grossen Gemeinwesens (§ 103 f) als typische Erscheinungen der Weltgeschichte und nicht ohne unseres eignen Volkslebens zu gedenken gewürdigt werden.

Doch kehren wir zu den Germanen zurück. Die Jugendzeit der Deutschen weist wie überall poetisch auf das Heldenlied hin (Tac. Ann. II 88). Hierin liegt die Begründung des Interesses an der episch-lyrischen Form der nationalen — Volks- — Poesie. Das gleichzeitig beginnende Studium der Ilias wird beim rechten Ineinandergreifen der Fächer anregende Parallelen beibringen. Aber nun tritt der Schüler mit dem beginnenden Studium des Horaz in eine neue Welt: Der verbindende Faden ist nicht schwer zu finden. Der Dichter stelle sich I 6 selbst vor, nicht als Epiker, nicht als Dramatiker, sondern als Dichter des sangbaren Liedes. Die Beziehung zu Agrippa und Aktium, also zu hellen Zeiten der Geschichte deutet das Bedürfnis nach dichterischer Verklärung geschichtlicher Grossthaten an; aber keine geschichtliche Grossthat lebt im Epos fort; das geschichtliche Epos ist ein Treibhausgewächs; kein Held der Perserkriege, kein Alexander oder Cäsar, kein Friedrich, kein Held von 1813 oder 1870 lebt im volkstümlichen Epos fort. Das hat Horaz sehr wohl gefühlt. Es wird nun aus dem I. Buch der Lieder nach geordnetem Plan (z. B. I 6, 15, 3, 24, 4, 22, 17, 20, 18, 9, 14 (Epod. 7, 16), 37 (Epod. 1, 9), 31, 32, 1) ein Einblick in die Natur der lyrischen Dichtung, in das Empfindungsleben des lyrischen Dichters, in die Beziehungen zur Geschichte und zum Leben zu gewinnen sein. Parallelen zu Walter v. d. Vogelweide liegen oft recht nahe. Die Strophen und Metren der Ode und Epode weisen auf bestimmte Kunstformen hin, wie die der Lyrik des MA.; sie weisen nach Griechenland hin (I 32). Da liegt nun nahe, analytisch von dem Charakter der griechisch-römischen Dichtung ein Bild entstehen zu lassen, deren Einfluss auf die deutsche Literatur seit dem Humanismus bis zum Aufgange des Dreigestirnes Heine, Winkelmann, Lessing ja sicherlich kein geringer war. Aber die griechisch-römische Dichtung ist ja nur ein Zweig der griechisch-römischen Bildung, und diese wieder nur ein Glied in der grossen Kette: Orient, Griechenland, Hellenismus, Griechenland, Rom, griechisch-römische Bildung, Rom, Deutschland, christlich-germanische Kultur u. s. f.

Also so entlegen liegen die Gedankenreihen des I. Semesters nicht; Aktium und die Monarchie, der feste Halt des imperium romanum durch das Heer, die Deutschen und die Römer politisch und kulturgeschichtlich. Nun liegt noch ein Gedanke nahe: die Sittenreinheit des Naturvolkes, die entartende römische Welt (Tac. Germ. 19), sie fordern dazu auf zu suchen nach Zügen von Sehnsucht nach Einfachheit und Anspruchslosigkeit, nach wahrer Natürlichkeit. Hier werden Dichtungen mit idyllischen Zügen gut am Platze sein (Hor. Sat. II 6, II 2, Epod. 2). Tieferes über die Satire und ihre kulturgeschichtliche Bedeutung lehrt die Parallele aus der Geschichte der deutschen Dichtung, Seb. Brant, Fischart, Hans Sachs' Fastnachtsspiele. Es reicht aus, wenn einstweilen die Stellung der satirischen Dichtung in Zeiten grosser geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Wendepunkte im Grossen und Ganzen gekennzeichnet wird.

Das zweite Semester wird mit der philosophischen Lektüre einzusetzen haben. Philosophie lehrt Gott, Welt und Natur begreifen; sie führt das Einzelne auf das Allgemeine zurück; ohne diesen Zusammenhang des Einzelnen mit dem Allgemeinen sich bewusst zu sein, ist die gesamte Bildung nichts als eine Summe von Einzelnotizen, aus welcher kein Verständnis für grosse Lebensfragen hervorgehen kann, keine Möglichkeit, in sich selbst Grundsätze und Zwecke des Handelns zur festen Macht werden zu lassen. Für die sittliche Bildung der Jugend kommt inbetracht die Erkenntnis des sittlichen Verhaltens des Einzelmenschen und die Stellung des Einzelmenschen zur menschlichen Gesellschaft in engerem und weiterem Kreise. Da gilt als typische Lektüre Cic. Tusc. IV, auch V und de off. I. Die lose Aneinanderreihung der 5 Bücher der Tuskulanen verpflichtet nicht, sie der Reihe nach zu lesen; B. I—III erhalten ihr rechtes

Licht erst aus B. IV; es können ausgewählte Stellen *ex tempore* gelesen werden. Das IV. Buch der Tuskulanen ist natürlich zu höheren Zwecken da, als um lateinische Synonyma daraus zu gewinnen. Die Einleitung zu B. I und V führt zunächst die im ersten Semester begonnene Reihe von griechisch-römischer Bildung weiter fort, sie reiht die Philosophie an die Dichtung, Cicero zu Horaz; nur ist der nationale Dünkel in I 1, 2 f. auf sein objektives Mass zurückzuführen. Ferner wird die Bedeutung philosophischer Studien für die sittliche Bildung des Menschen nach II 11, V 5 im Allgemeinen, im Besonderen nach IV 58, II 10, IV 82 (cf. Hor. Ep. I 1) zum Bewusstsein zu bringen sein. Dann ist der Leseplan so einzurichten, dass unter Ausscheidung alles Nebensächlichen, Zweifelhafte und Strittigen das entscheidende Problem, die Leidenschaftslehre und ihre Bedeutung für das gesamte Leben des Menschen, also auch des eigenen dem Schüler klar und deutlich vor die Seele trete. Dichtung, Geschichte und Leben reichen Beispiele zum Verständnis und zur Vertiefung dar. Parallel wird zu behandeln sein Platos Apologie und Kriton, allenfalls die erzählenden Partien aus Phaenon. Das Lebensbild des Sokrates als des Mannes, der seine Philosophie lebt, dessen Grundzug die *constantia* (Ap. III. Teil, Krit. 15), die Harmonie ist, prägt sich erst in diesem Gedankenzusammenhang, wo Licht und Schatten ergänzend wirken, tief und nachhaltig ein. Nicht minder reihen sich passend die Oden des II. Buches an. Die Dichtung des *bell. civile* II 1 bildet das Anknüpfungsmaterial aus dem I. Semester, die Beziehung zu des Dichters Studien- und Kriegskameraden in II 7, 6, 3 den natürlichen Ausgangspunkt, um die sittlichen Grundsätze z. B. aus II 2, 10, 16 (opp. 18, 15) im Zusammenhang mit der durch die Tuskulanen entwickelten sittlichen Einsicht würdigen zu lernen; schliesslich tritt in II 17, II 13 und II 20 des Dichters eigene Persönlichkeit mit seinem unverwundlichen Glauben an seinen Dichterberuf deutlich hervor. Ich kann mir nun überhaupt nicht denken, dass Horaz, der zwischen 44 und 42 in Athen Philosophie studierte, Ciceros philosophische Schriften nicht sollte als das Neueste auf dem Büchermarkte gelesen und studiert haben; es wäre doch manche Beziehung nachzuweisen, die unmöglich rein zufällig sein kann, so in Sat. II 6, 72–75, so der Wortlaut Tusc. IV 42 und Carm. II 2, 13, in dem Bilde des Hydrops; so in den *falsae voces* II 2, 19 und der *opinio* Tusc. IV 11, der Beziehung zu Dionysius Tusc. V 20, 51 und Carm. III 1, 17, zu den Scythen Tusc. V 32, 90 und Carm. III 24, 9 f. u. v. a. Somit würde erst recht die Parallelität der Lektüre begründet sein.

Damit nun aber die Fruchtbarkeit der Leidenschaftslehre nicht nur bei dem Einzelmenschen stehen bleibe, sondern auf die Völker (so aufs römische z. B. nach Carm. II 15) und auf die Menschheit bezogen werde, möge wiederum der französische Unterricht aus dem modernen Gedankenkreis eine der Betrachtung auf- und absteigender Kulturentwicklung gewidmete Schrift auslegen, am besten wohl Montesquieu *Considérations*. — Vor allem aber hat der Religionsunterricht jetzt wirksam einzugreifen. Passend liegt zwischen der älteren (I. Sem.) und der neueren (III. Sem.) Kirchengeschichte mitten inne der Römerbrief; so wie der Begründer der Reformation durch diesen Brief am meisten in sich gefestigt, vertieft ward und die grossen Thatfachen der göttlichen, freien Gnade verstehen lernte, so bereite er auf die neuere Kirchengeschichte wirksam vor. Da steht nun der Römerbrief neben den Tuskulanen und neben Horaz' schönsten Oden, und wieder neben Platos Sokrates. Günstiger kann eine Organisation sich nicht finden, um Heidentum und Christentum in ihrem Verhältnis zu einander verstehen zu lehren. Denn auch abgesehen von den sittlichen Verirrungen des ersteren (Röm. 1, 18 ff.) reichen selbst die schönsten Ahnungen einer höheren geistigen Macht und eines tieferen inneren Friedens (Röm. 2, 14 f.) nicht aus, ihnen solchen Frieden in Wahrheit zu bringen, wie er in den schlichtesten Worten sich ausspricht Röm. 5, 1. Man mache einmal den Versuch, aus der mehr induktiven Erörterung des Apostels eine deduktive zu machen, etwa in folgender Reihenfolge: 7, 14 ff der innere Wider-

spruch (der Tuskulanen Abkehr von der rechten Vernunft), c. 1, 18–3, 23 die allgemeine sittliche Unzulänglichkeit, ja Entartung der Völker und einzelnen Menschen, c. 3, 24 f. die Erlösungsthat als Akt der freien Gnade Gottes, c. 6 die Metamorphose, der Process des in jedem Menschen sich unausgesetzt wiederholenden Sterbens (der Tuskul. *radicitus evelli*), Auferstehens und Lebens Jesu, c. 5, 1 f. der Friede mit Gott und mit sich selbst, c. 8 die Gottessohnschaft. Die Berührungspunkte liegen ja wohl nahe, aber von Gottes Initiative im Aufrichten des Dienstes der Versöhnung (2. Cor. 5, 19), von Jesu Erscheinen, von der Macht des Glaubens als der Heilsempfänglichkeit weiss eben doch das heidnische Bewusstsein aus sich selbst noch nichts. Je engeren Zusammenhang zwischen solchen Gedankenreihen wir herzustellen vermögen, desto reichere und fruchtbare Beziehungen werden sich ergeben. Es ergibt sich aber aus allem, dass der Jüngling nicht blos über sich selbst nachzudenken, sich seiner eigenen Verantwortung bewusst zu werden und an der eigenen Besserung zu arbeiten gelernt haben muss, sondern auch sein Verhältnis zur menschlichen Gesellschaft zu verstehen angefangen haben muss, Vollends der Zug der heutigen Zeit mit ihrer Steigerung des nationalen, des staatlichen, des socialen Bewusstseins führt dazu, auch die sittlichen Grundlagen der Gesellschaft und des Staates verstehen zu helfen. Erfolgreich wird dies im Rahmen der hier dargestellten Unterrichtsordnung geschehen können. Der zweite Teil des Römerbriefes von Kap. 12 ab gilt recht eigentlich der Gesellschaft und dem Staate; Platons Kriton von Kap. 12 ab giebt die fruchtbarste Parallele; soll nun die Entwicklung der Gesellschaft vom Engeren ins Weitere und die hieraus sich ergebende Pflichtenerfüllung ins Bewusstsein gelangen, so wird Cic. de off. I, besonders c. 16 ff. recht gute Dienste thun; diese Schrift wird allein für sich den Schülern leicht schwierig und — langweilig; nach den Tuskulanen aber und im Zusammenhang dieser Gedankenreihen in hohem Grade anregend. Wollen wir nun aber auf die Idee der Liebe und der Gerechtigkeit die Vorstellungen von Staat und Gesellschaft aufbauen, so mögen Cic. de off. I, Röm. 12/13 und Plato de rep. II erste Hälfte sich brüderlich die Hand reichen.

Es entspricht dem oben berührten Gedanken von der Einheit des Wahren, Guten und Schönen, wenn nun auch die ästhetische Seite der Bildung zu ihrem Rechte kommen soll. Horazens Lyrik brachte sittliche Ideen in individuell ausgeprägten Formen; freilich bleibt die Lyrik als der Ausdruck des Seelenlebens des einzelnen Dichters die am schwersten zu verstehende Dichtgattung. Daher hat denn auch die Lyrik Schillers und Goethes in zusammenhängender Betrachtung erst in späteren Semestern ihre geeignete Stelle. Die Vorstufe bildet jetzt die nationale und religiöse Lyrik Klopstocks in ausgewählten Erscheinungen, an welchen das Wiederaufleben des deutschen Geistes, der neu erwachte Glaube an ein eignes, selbständiges Schaffen zu verstehen ist. Aber als Bilder des Lebens mit seinen Kämpfen um Wahrheit und Lüge, um Recht und Unrecht kommen vor allem Epos und Drama in Betracht. Ersteres ist durch Homer und die deutschen volkstümlichen und höfischen epischen Dichtungen bereits bekannt geworden. Nun handelt es sich aber vor allem darum, sich in die Gesetze des künstlerischen Schaffens zu vertiefen. Hierzu bildet Lessings Laokoon den Ausgangspunkt. Diese Schrift hat den unbezahlbaren Vorzug, ein Musterbild für die induktive und deduktive Behandlung einer wissenschaftlichen Frage zu sein. Schritt für Schritt ist mit dem fortschreitenden Verständnis des Inhaltes das Verständnis für das Fortschreiten der methodischen Behandlung zu fördern. Der heutige Schüler, der sich nach der Universität sehnt, kann nicht eindringlich genug für die wissenschaftliche Arbeit gewonnen und vorbereitet werden. Es würde mancher Student nicht so lange Zeit zwecklos studieren, wenn er von der Art wissenschaftlicher Arbeit eine klare Vorstellung schon mit ins akademische Leben brächte. Ich darf nun wohl weiter annehmen, dass jeder Homererklärer dem deutschen Lehrer so wirksam mit künstlerischem Gewissen in die Hände arbeitet, dass die Schüler

keine Zeile mehr bei Homer oder sonstigen Dichtern anders als mit einem durch Lessings Laokoon künstlerisch geschulten Auge zu lesen vermögen. Die Erarbeitung aber des Hauptproblems, der Frage nach dem Wesen des poetischen Gemäldes ist im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Objektivem und Subjektivem, sowie auf die Thätigkeit der Phantasie des Lesers, welche die einzelnen Züge zu einem Gesamtbild vereinigt, ein recht deutliches Beispiel dafür, wie unsren Schulen nicht Unterricht in der Philosophie, sondern Philosophie im Unterricht nottut. Nur so kommt die Fruchtbarkeit der Lessingschen Schrift zu vollem Verständnis und bewirkt — den vollen Genuss an aller Dichtung. — Die Hamburger Dramaturgie verzettelt sich ohne einen geordneten Leseplan zu wirkungslosen Einzelheiten. Aber der Lehrer wird doch über Lessing hinaus der Frage gründlich näher treten müssen, weshalb man eigentlich das Theater besucht; er wird die Stufenleiter der Empfindungen zu verfolgen haben von der Neugierde, der Wissbegierde, dem erwachenden Interesse an den handelnden und leidenden Personen, dem zugleich mit erregten Interesse an den mutmasslichen Schicksalen der eigenen Person in ähnlichen Lagen, Kämpfen und Wirrnissen im Leben, zu den Gefühlen des Druckes auf die Seele des Zuschauers bis zu denen der Befreiung, der Entlastung, des Glaubens an den Sieg des Guten, der Macht der Idealität, die wir als bestes Teil aus dem Theater mit ins Leben nehmen sollen; es wird so zugleich der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem Schönen und Guten verstanden werden; und hierin liegt wirklich ein Schatz idealer Bildungswerte. Dass man nur nicht mit unbestimmten Eindrücken rechne! Je exakter die methodische Behandlung der Sache, desto mehr zerstreuen sich die Nebel!

Parallel ist Horaz' *Ars poetica* zu behandeln. Aber ohne einen Leseplan bleibt der Erfolg dieser Lektüre in der überlieferten Reihenfolge dürftig. In richtiger, übersichtlicher Gruppierung des Stoffes bietet sie eine anregende Ergänzung zur Dramaturgie dar. Freilich müssen dramatische Dichtungen im Zusammenhange mit diesen Belehrungen studiert werden. Der griechische Unterricht wird sonach eine Tragödie in ihren wesentlicheren Bestandteilen (mit Ausschcheidung weniger wichtiger Chöre) zu erklären haben. Von typischem Wert ist Soph. Antigone, deren tragische Konflikte aus den philosophischen Gedankenreihen dieses Semesters das rechte Licht empfangen. Neben einer altklassischen Tragödie (zur Abwechslung und als Typen andrer Gattung rat am Oed. Tyr. und Eur. Medea), wird aber auch eine leichtere Tragödie Shakespeares im Umkreise der Studien liegen; litterargeschichtlich trifft Shakespeares gesteigerter Einfluss auf die wiedererwachende deutsche Dichtung im vorigen Jahrhundert zusammen mit dem Homers seit Heine, Lessing und Winkelmann. Der Ring würde sich schliessen, wenn auch der französische Unterricht Zeit fände, parallel eines der französischen Dramen vorzuführen. Und an Lessings eignen Dramen ist schliesslich die Probe auf die Wirksamkeit der dramatischen Gesetze zu machen. Es kann am Erfolge nicht fehlen, wenn so viele Fäden kunstgerecht verschlungen planvoll sich zu einem einheitlichen Gewebe vereinigen.

Auch für das zweite Schuljahr der Prima bildet die Geschichte und zwar die der neuen und neuesten Zeit das feste Gefüge für unsere Unterrichtseinrichtung. Auflösung alter, Kampf um neue Formen des Lebens in Politik, Religion, Gesellschaft das ist das Kennzeichen dieser Periode. Aber die Formen selbst werden immer verwickelter, teils auf philosophischen Theorien beruhend, teils an so viel tausend einzelne Daseinserscheinungen anknüpfend, dass wenigstens der Schüler immer wieder auf einfachere, durchsichtigere geschichtliche Lebensverhältnisse hinführen ist, von wo aus er dereinst in dem Wirrsal moderner Lebensformen sich zurechtzufinden vermag. Aber wenn die Schulbildung den Schüler gleich in die Vergangenheit zurückführt und ihn dort sicheres Verständnis gewinnen lässt, so soll sie doch dessen sich immer bewusst bleiben, dass sie den Schüler nicht welt- und lebenentfremdet in das gegenwärtige Leben

hineinschicken will, sondern ausgerüstet mit festem Blick und sichrer Hand, um als ganzer Mann sich in den Dienst des Staates, der Gesellschaft und der Kirche seiner Zeit zu stellen. Auf Halbheiten kann es die Schule zumal unsrer Tage sicherlich nicht abgesehen haben. — Zunächst sind es religiöse Fragen, welche bestimmend auf das Leben der letzten Jahrhunderte einwirken, mögen es nun zunächst Glaubens-, wie in den ersten Jahrhunderten seit der Reformation, oder mehr Fragen der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden (sociale) sein, wie in unsren ernsten Tagen; da fällt dem Religionsunterricht des dritten Semesters die Aufgabe zu, das Ringen nach einem christlichen Glaubens- und Liebesleben, das Streben nach Beseelung aller gesellschaftlichen Beziehungen durch den Geist christlicher Liebesthätigkeit als in dem Wesen des Christentums selbst begründet verstehen zu helfen. Die Schule sieht mit Recht von jeder systematischen Glaubens- und Sittenlehre ab; die unbefangene und von jedem Ballast theologischer Gelehrsamkeit sich freihaltende Auslegung der biblischen Schriften führt notwendig auf den neuen Geist, der die menschliche Gesellschaft durchleuchtet, durchsalzt, durch und durch in ihren Grundlagen hinauf bis in ihre Spitzen erneuert hat und immer wieder erneuern will. Hat nun im vorigen Semester der Römerbrief das Verständnis für den Erneuerungsprocess angebahnt, so wird die Auslegung des Jakobus-, 1. Petrus- und 1. Johannes-Briefes konkrete Entfaltungen des christlichen Geistes und Lebens gerade inbezug auf die Gestaltung aller socialen Verhältnisse nachweisen. Hand in Hand hiermit führe die Religionsgeschichte die Schüler vor die wichtigsten Erscheinungen der Kirche bis zur Union als dem religiösen Ergebnis der grossen Befreiungszeit, aber auch bis zu den wesentlichsten Erscheinungen der äusseren und inneren Mission unsrer Tage.

Neben den religiösen Fragen drängt alles im Staat zu neuen Formen. Die alte Kaiser-macht geht zu Grabe, das alte Königtum zeigt keine organisatorische Kraft mehr, aus dem Ringen der Revolution tritt aber doch mit neuer Kraft, aber nach neuen Formen ringend der monarchische Gedanke in den Vordergrund. Der Ruf zur Natur hat sich vernehmbar genug gemacht, dann kamen Zeiten der Besinnung und des Sichaufraffens; da ist in der Stille der Schreibstube mancher schöpferische Gedanke zur Entfaltung gebracht worden; dann galts, dem Ringen der Nationen nach Selbständigkeit und Einheit entgegenzukommen und nun stehen wir vor der herrlichsten Aufgabe der modernen Monarchie, der Versöhnung der Stände, dem organischen In-einandergreifen christlicher, politischer und socialer Gedanken. Es ist durchaus richtig, dass der Geschichtsunterricht gefördert wird bis in die Geschichte unsrer Tage; wir bedürfen eines lebendig erregten und erregbaren Gefühles für Heimat, Vaterland, staatliche und sociale Ordnung, um so mehr, wenn es mehr und mehr verstanden wird, wie unter unsrer zielbewussten, thatkräftigen und frisch zupackenden Monarchie der politischen und socialen Induktion, dem Rechte des wirklichen und geschichtlich sich gestaltenden Lebens auch unabhängig von theoretischen Doktrinen Geltung verschafft wird. Und gerade angesichts dieses Bedürfnisses nach Verständnis des Lebens hat die Schule für geeignete Typen zu sorgen. Ich wüsste keine besseren als erstens Perikles und sein Zeitalter nach Thukydides II; unter den Formen der Republik führt die überlegene Macht eines Mannes die griechische Kultur auf ihren Höhepunkt, wenn auch Keime des drohenden Herab-Sinkens dem Blicke nicht verborgen bleiben können. Die Auslegung der Leichenrede des Perikles halte ich nicht für allzuschwer, wenn der Lehrer nur an sich höhere Anforderungen als an die Schüler stellt; es giebt nichts Packenderes als die Leichenrede, nichts Erschütterndes als die Pestschilderung bis zum Ende des grossen Perikles, der doch auch Verkennung und den Unverstand der Menge erleben und erfahren sollte. Hoffentlich giebt sich das moderne Gymnasium nicht das Armutszeugnis, solcher Aufgabe nicht mehr gewachsen zu sein. — Wiederum das augusteische Zeitalter führt den Schüler vor einen bedeutungsvollen

Wendepunkt der Geschichte; die Monarchie wird als der feste Fels begriffen, auf dem sich die alte Welt etwa noch aufzurichten vermag (Hor. Carm. III 24, 25 ff), die Monarchie von Kraft mit Mass (III 4, 66), Milde (III 4, 41), ohne Überhebung (III 1, 6). Es ist zugleich das Bedürfnis nach einer sittlichen Erneuerung der Welt, welches aus den bekannten Liedern des III. Buches der Oden sich ausspricht. Das der gesamten und modernen Menschheit aufgegangene Verständnis für die realen Verhältnisse des Lebens hat auch die Bedeutung des Dichter Horaz besser würdigen lehren, der unter dem Einfluss eines gewissen vormärzlichen Liberalismus als feiler Fürstendiener galt, wenn er dem monarchischen Gedanken Ausdruck gab. Lieder wie III 1, III 6, III 2, III 4, III 24, III 16, III 29 werden den Blick in das kulturgeschichtliche Leben Roms vertiefen, Lieder wie III 13, III 18, III 29, 1–16 u. s. w. werden in Horazens Freude am Landleben und seiner Sehnsucht nach Natur den Zusammenhang mit dem Kulturleben seiner Zeit auffinden lassen (III 1, 25 ff; III 16, 17 ff. u. a. m.). Es entspricht aber auch den im ersten Teil gewonnenen Gesichtspunkten, wenn wir im Zusammenhang mit dem kulturgeschichtlichen Wendepunkte dieses Zeitalters die Satire gebührend beachten, und zwar nunmehr die geisselnde, also etwa I 1, I 6, I 9, wobei aber auch nach II 1 der Frage nahezutreten ist, ob die Geissel der Satire als Beleidigung aufgefasst werden müsse, vor allem aber nach I 4 der Frage nach dem sittlichen Rechte des Dichters zur Satire begründet in seiner sittlichen Selbstzucht und seinem Selbsthumor. So kommen denn auch die lebenswürdig schelmischen Züge im Charakter unsres Dichters zur Geltung und Würdigung. Zu gleichmässiger Verteilung von Licht und Schatten nun wüsste ich kein besseres Gegenbild zu bieten als den Nero nach Tac. Ann. Man scheide zunächst alles Überflüssige aus und halte das persönliche Bild des Herrschers fest, wie es von Tacitus mit meisterhafter psychologischer Kunst dargestellt ist: es ist das Bild immer zunehmender sittlicher Verworfenheit, für welche die Hauptstationen bilden die Ermordung des Claudius, des Britannicus, der Fluch des bösen Gewissens (13, 25 f.), die Verbindung mit Poppaea, für welche ähnliche Zeiten der Weltgeschichte frappierende Ähnlichkeiten bieten, die Ermordung der Mutter, der Bruch mit Seneka, die Beseitigung der Oktavia, der Brand Roms, die Christenverfolgung, die Verschwörung; Bilder voll erschreckender Greifbarkeit; dabei das Bild des römischen Volkes mit seinem richtigen sittlichen Urteil und doch der sich überstürzenden Schmeichelei, dabei endlich doch das feste Gefüge der staatlichen Ordnung (13, 28), aber die immer deutlicher zutage tretende Macht des Heeres (12, 69; 13, 14; 13, 18 u. s. w.). Und wenn in solchen Zeiten sittlicher Verworfenheit nach grossen, tüchtigen und selbstlosen Männern gefragt wird, so studiere man hierauf den Agrikola des Tacitus; mag auch das Herz des Schwiegersohnes an dieser Schilderung einen grossen Anteil haben, so bleiben doch so viel Züge übrig, um mit Achtung und Ehrfurcht vor dem Bilde einer Persönlichkeit stehen zu bleiben, welche für die Macht des Persönlichen, also der *autoritas* als typisch bezeichnet werden kann.

Endlich fiel dem französischen Unterricht die Aufgabe zu, aus dem modernen Gedankenkreis heraus die Entwicklung der Civilisation unter den Fittichen der Monarchie an kennzeichnenden Beispielen darzustellen; ich stelle anheim, etwa aus den Schriften Friedrichs des Grossen die geeignete Auswahl zu treffen. — Der deutsche Unterricht hat jetzt auf die Entwicklung des deutschen Geistes zu seinen klassischen Höhepunkten näher einzugehen. Klopstock hatte den Glauben an solche Erhebung ausgesprochen, Lessings Kritik führte auf die griechische Dichtung, vor allem die Homers als eine unversiegbliche Quelle dichterischen Schaffens, Herder fügte das Volkslied als den treffenden Ausdruck des Empfindungslebens der Volksseele und zugleich die Vertiefung in die Aufgaben der Geschichte hinzu; nun reifen Goethe und Schiller heran. Es ist nicht gut gethan, jedem ein Semester für sich zuzuweisen; wie auf dem Weimarer Standbilde, wie im Bewusstsein unsres Volkes so gehören sie auch für unsre

Zwecke zusammen. In solcher gemeinschaftlichen Betrachtung lassen sie die Entwicklungsformen des deutschen Geistes, ich möchte wieder sagen dessen induktive und deduktive Seiten mit frischer Deutlichkeit erkennen. Ihr dichterisches Werden bis zum Beginn der gemeinsamen Arbeit bilde den Inhalt des dritten Semesters. Man versuche es nur, Goethes Lieder mit ihrem ideendurchsättigten Wirklichkeitsgefühl und die Schillers mit ihrem nach festem Boden in der Wirklichkeit ringenden Idealitätsbewusstsein vergleichend neben einander zu erklären, der Gegensatz hat unwillkürlich etwas Packendes und das Bild der dichterischen Persönlichkeiten prägt sich mit festen und deutlichen Zügen aus. Denn auch der Schüler begreift das frische, volle Leben, aus welchem Goethe heraus zum echten und wahrsten Gelegenheitsdichter ward, er verspürt mit teilnehmendem Interesse die Fülle von Lebensbeziehungen, mit denen jede seiner Dichtungen so eng verflochten ist; aber der Schüler versteht ebenso auch die Armut der äusseren Lebensbeziehungen, dafür die grosse Tiefe der Innerlichkeit, die Idealität, die mit der Wirklichkeit im schroffen Gegensatze steht. Und wie in den Liedern so ists in ihren Dramen; der Götz schafft sich sein tragisches Schicksal durch sein Zupacken im Leben, die Räuber haben nur in den böhmischen Wäldern, fern von der Wirklichkeit des gegebenen Lebens Raum für ihr Thun. Und wie im Drama so in der Lyrik; Schiller wird immer ‚wirklicher‘, Goethe immer mehr Idee und Phantasie. Diese entgegengesetzten Entwicklungsgänge zu verfolgen ist die lohnendste Arbeit des deutschen Unterrichts. Wenn dann beider Lebensläufe sich berühren, wenn beide sich zu innigster Freundschaft und zu gemeinsamer Arbeit verbinden, dann hat das deutsche Volk der Vorsehung zu danken für die beiden ‚grossen Kerle‘, ohne noch viel zu fragen, wer von beiden grösser sei. Und wenn die Sättigung der Jugend mit idealem Empfinden der köstlichste Erfolg dieser Betrachtungsweise ist, so spiegelt sich in diesem Hin und Her des Lebens zwischen den beiden Polen des Idealen und Wirklichen mehr oder minder jedes Menschen Leben und Streben wieder, das der Jugend, zumal der deutschen am allermeisten; es ist der Punkt, der für die Erziehung der Jugend zu aller Idealität der wichtigste ist: in dem Geiste ihrer beiden grössten Dichter sieht die Jugend schliesslich ihre eigenen Ideale sich verkörpern.

Die Zeit kommt heran, wo dem Primaner das Ideal der eigenen Entwicklung im Zusammenhange mit dem der modernen Menschheit deutlich vor die Seele tritt; es ist das Ideal des Mannes, qui sapere et fari possit quae sentiat (Hor. Ep. I 4, 9); dieses Ideal ihm zu deutlicherem Bewusstsein zu bringen ist die Aufgabe des vierten Semesters. Es war schon darauf hingewiesen, wie der Religionsunterricht an der Hand der geschichtlichen Thatsachen und der Auslegung gut gewählter Schriften N. T.'s das Christentum als die Macht des ‚Glaubens, der durch die Liebe sich thätig erweist‘ (Gal. 5, 6), in das Herz des Schülers hineinwachsen lassen muss. Zugleich ist es Zeit, auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion näher einzugehen; wenn die eine von den Thatsachen der Erfahrung ausgehend die Erfassung der Welt als Ganzes und ihres letzten Grundes im Absoluten, in Gott als ihr letztes Ziel vor Augen hat, begreift die andre ausgehend von dem Gottesbewusstsein im Herzen und Gewissen Gott in der Welt waltend, die Welt in Gott ruhend und sich bewegend (Akt. 17, 27). Nur das klarste Auseinanderhalten dieser beiden entgegengesetzten Wege verhütet jenes unklare Durcheinander, jenes laienhafte und leichtfertige Absprechen, jene Scheinwissenschaft, aber auch andererseits jene dünnliche Verachtung aller Wissenschaft, dergleichen heutzutage oft genug Zeichen der Zeit ist. Neben diese Idee der Versöhnung von Wissenschaft und Religion auf dem Boden energischer Liebesthätigkeit stellen wir Zeugnisse tiefster Welt- und Lebensweisheit aus der altklassischen und unsrer eigenen Litteratur, ich meine eine wohlgeordnete Auswahl aus Horazens Briefen und Schiller und Goethe in ihrer klassischen Periode. Horazens sapientia, das Ergebnis einer in sich gefestigten Welt- und Lebensanschauung, die reifste Frucht eines an äusseren

Schicksalen zwar armen, aber an Früchten einer fröhlichen und auf höchste Ziele menschlichen Strebens gerichteten sittlichen Erfahrung, tritt in Briefen wie I 6, I 2, I 10, I 14, I 11, I 1, I 16 dem Schüler ohne zu grosse Schwierigkeit nahe, vorausgesetzt dass der Lehrer sein philologisches Wissen in den Dienst erzieherischer Ideale zu stellen Neigung und Kraft hat. Für die Behandlung unsrer beiden Klassiker lasse ich die Frage nach dem ‚Christlichen‘ in ihren Dichtungen als zwecklos und im Grunde nur auf oberflächlicher Schätzung beider beruhend bei Seite; 1. Cor. 12, 7 f. giebt Anhalte, auch solche Geister verstehen zu lernen, und schliesslich Worte thuen es nicht, sondern der Geist, sozusagen die dichterische Intuition. Ich habe gefunden, dass z. B. die Einführung in Goethes Iphigenie mit Hilfe der Frage, weshalb nach Euripides nochmals derselbe Stoff, und mit Hilfe einer Zergliederung der sittlich-religiösen Probleme Menschenopfer, Opferdienst, Lüge, Herzensreinheit das Verständnis für die Lösung des Konfliktes wirksam anbahnt durch das Ideal eines Weibes, welches ich möchte sagen Zug für Zug nach 1. Petr. 3, 1 f. gezeichnet ist; ich habe auch gefunden, dass die Zergliederung der Glocke uns vor das klassische Hohelied der Arbeit im Geiste des Christentums und seiner socialen Macht stellt und zwar so deutlich, dass selbst der weniger empfängliche Schüler unwillkürlich Zuneigung zu der christlichen Gesinnungswelt gewinnt. Wenn wir also jetzt aus Horaz und unsren Klassikern Früchte der Lebensweisheit und tiefsten Einsicht in das Menschenleben ernten, so darf es nicht geschehen, ohne dass der ‚Spaziergang‘ und über ‚naive und sentimentale Dichtung‘ die künstlerischen Mittel zur Zusammenfassung der bisherigen Gedankenreihen werden. Wie beide Werke nur im Zusammenhange der geistigen Entwicklung des Dichters begriffen werden, so zeigen sie uns den grossen Werdeprocess der gesamten Menschheit und wie in einem Spiegel die Entwicklung des einzelnen Menschen. Die geschichtliche Bildung der Jugend verbunden mit der Zergliederung ‚typischer‘ Litteraturwerke der verschiedensten Perioden der Menschheitsentwicklung in einer Gruppierung, welche eine gegenseitige Aufeinanderbeziehung möglich, ja notwendig macht, ist sonach, scheint mir, auf eine so sichere sittlich-religiöse Grundlage gestellt, dass der Schüler nicht mehr verwundert aufzuschauen Grund hat, wenn man ihn leise daran erinnert, dass in allem dem sua res agitur.

Zweitens aber erscheint die Bildung eines Menschen abgeschlossen durch das *fari posse quae sentiat*. Die gesamte Entwicklung unsres modernen Lebens in Staat, Gesellschaft und Verkehr bedingt, so sagt man nicht mit Unrecht, die gesteigerte Pflege des *fari posse*. Noch viel mehr ist es der Gradmesser einer innerlich angeeigneten, in Fleisch und Blut übergegangenen Bildung, über das, was man wirklich versteht, sich klar und geordnet auszusprechen. Über mehr ist Dilettanterei und eitel Dunst und Selbsttäuschung; ich glaube, es bleibt bei Horazens *verba provisam rem non invita sequuntur*. Und wenn nach Cic. de or. I 150 *stilus optimus et praestantissimus dicendi effector et magister* ist, so dürfte die *adsidua* und *diligens scriptura* natürlich nicht über alles Mögliche und Beliebige, sondern im Rahmen unsrer Unterrichtsorganisation über Fragen, über die es sich auch wirklich verlohnt, zu Hause eindringend weiter nachzudenken, sich auch in Zukunft noch als recht heilsam erweisen. Ich fürchte, die Wahl der Themata ist immer noch ein Bild ungeordneter und unzusammenhängender Gedankenreihen; und inbezug auf das *fari posse* fürchte ich, trifft auf uns selbst zu Cic. d. or. II 76: *hoc mihi facere videntur omnes isti, qui de arte dicendi praecipiant, quod enim ipsi experti non sunt, id docent ceteros*, und es ist kein Milderungsgrund, *quod non te, non Hannibalem, sed pueros aut adolescentulos docere conantur* (cf. Tac. Dial. 33, 17 f.). Also das vierte Semester ist die rechte Zeit, die Schüler in die rednerische Lektüre einzuführen. Ich glaube nur, das humanistische Gymnasium auch noch der Gegenwart kann seinen ursprünglichen Zusammenhang mit dem Humanismus und der römischen Rhetorenschule nicht so ganz verleugnen, wenn es mehr die formalen Gesichts-

punkte der Rhetorenschule (Tac. Dial. 31 init; 35; Cic. de or. III 61) zur Geltung bringt als die inhaltlichen, das Herauswachsen der Beredsamkeit aus der gesamten Bildung, worauf mit klarer Deutlichkeit der geschichtliche Zusammenhang zwischen Beredsamkeit und Philosophie hinweist. Es liegt doch z. B. nicht so fern ab, den anscheinenden Widerspruch in den drei Stellen Hor. Ep. II 3, 391—400, Cic. Tusc. V 5 und Cic. de or. I 35—6 durch die Idee einer höheren Bildung und Gesittung zu lösen, letztere aber als eine Knospe zu betrachten, aus welcher die Blüte der Poesie, Philosophie und Beredsamkeit sich entfaltet, also gerade das, worauf es uns für unsre erzieherischen Zwecke wesentlich ankommt. Daher kann es uns jetzt nicht darauf ankommen, die rhetorischen Studien in den versteckten oder offenen Dienst des lateinischen oder deutschen Aufsatzes zu stellen, sondern in den Dienst der jetzt zum Abschluss zu bringenden Gesamtschulbildung. Die Alten weisen doch deutlich genug hin auf den Zusammenhang zwischen der rednerischen Form und der philosophischen Bildung (Cic. de off. I § 4, Tusc. I § 7), wie auch auf den zwischen der philosophischen Bildung und der Beredsamkeit. Da reicht es auch nicht aus, nach solchen Stellen zu suchen, wo eine Rede etwa mit philosophischen Gemeinplätzen gespickt ist, wie pro Mur. 29, pro Sest. 96 ff, pro Caelio 39 ff (cf. Tac. Dial. 19), Dinge, die selbst da zur Hand sein können, wo der Redner accusatorie oder defensorie spricht, sondern es kann sich nur um die in der Rede sich kundthuende Gesamtbildung, vor allem um die sittliche Gesinnung handeln, von der sie getragen ist.

Der geschichtliche Geist, welcher unsere Unterrichtsorganisation so wesentlich beherrscht, wird die Entwicklung der Beredsamkeit im Zusammenhang mit grossen auf- und absteigenden Kulturperioden beobachten lehren (Tac. Dial. 18, 19, 21), die Geschichte Griechenlands von Perikles bis Demosthenes, die Roms von den Gracchen bis zu den Kaisern (Tac. Ann. 13, 3) giebt die zunächst bereit liegenden Muster, die Geschichte der neueren Zeit von der französischen Revolution bis in unsere Tage giebt lehrreiche Parallelen. In diesem Sinne betrieben hat Cic. Brutus jedenfalls Wert (cf. Tac. Dial. 30); wer nach dieser Lektüre an Parteen aus Tac. Dial. zu führen wagt, wird reiche Anregungen zu bieten imstande sein. — Fast noch wichtiger aber ist es, das Ideal der Beredsamkeit selbst entwickelt zu sehen. Hierzu dient ein wohlgeordneter Leseplan aus Cic. de or. I und III unter Ausscheidung alles weniger Wertvollen; das Ideal des L. Crassus im I. Buch, die Vielseitigkeit der Bildung, ist auch heute das Ideal der Bildung, nur dass die Vielseitigkeit nicht als Vielwisserei, sondern als vielseitiges und selbstthätiges Interesse verstanden wird (Cic. Tusc. V 68, de or. I 134, I 154 ff., Tac. Dial. 30—32, 37: *erescit eum amplitudine rerum vis ingenii*). In ähnlichem Sinne verdient Quintil. I. X. noch immer Beachtung; seine ersten Bücher mit den wertvollen pädagogischen Winken seien dem Studium des Lehrers dringend anempfohlen.

Als drittes ist zu beachten das Studium gediegener Muster jener sittlichen Gesinnung, ohne welche die Rede zur Phrase wird. Gerade unsrer Zeit thut es not, sich des Unterschiedes zwischen Rede und Phrase bewusst zu bleiben. Die Leichenrede des Perikles erhält jetzt noch retrospektiven Wert; in die vorderste Linie aber ist in der griechischen Lektüre Demosthenes zu stellen. Es ist des Redners Tragik, dass die Weltgeschichte mit ihren weiteren und tieferen Plänen seinem Willen und Streben eine unmittelbare Folge nicht gegeben hat. Aber die sittliche Kraft ist doch ächt, aus reinster Überzeugung und patriotischer Hingebung hervorgegangen. Bei der nachempfindenden Versenkung in die sittlichen Gedankenkreise des Redners (cf. Tac. Dial. 32) haben die 1. philippische, 1. olynthische, 3. philippische und 3. olynthische Rede etwas Packendes. Man lasse nur heraustreten das Bild des Philipp; sein geschichtliches Recht ist eine Sache für sich, aber das Bild rücksichtsloser Energie, Thatkraft (Phil. I 5), der brutalen Geringschätzung der phrasenreichen Schwäche, der überlegenen List muss sich Zug für Zug einprägen;

die Parallele mit Napoléon, dessen Geschichte zeitlich mit dieser Lektüre zusammentrifft, ist nicht von der Hand zu weisen. Zweitens aber muss das Treiben der athenischen Staatslenker und das unbegreifliche Treiben der Athener mit Hilfe einer geordneten Stoffsammlung in mehr als unbestimmten Eindrücken hervortreten; es handelt sich um die Symptome eines Zersetzungsprocesses, welche als typische gelten können. Da ist es der Widerstreit zwischen Einsicht und Wollen, Wort und That, die kleinstädtische Neugier und das politische Kannegiessern, der Streit um kleine Interessen, wo die grössten auf dem Spiel stehen, der Mangel an Opferwilligkeit, da ist das hochmütige Richten über die Führer draussen, wenn man selbst weit vom Schuss ist, kurz man gewinnt einen Einblick in ein Volksleben so klar, dass der Schüler von selbst darauf kommen muss, bei solch einem Treiben in unseres Volkes Geschicken wäre ein Leipzig wie ein Sedan unmöglich gewesen. Und erst aus dem Gegensatz zwischen des Redners patriotischem Wollen und dem würdelosen Treiben des herabgekommenen Volkes wird das sittliche Pathos des Redners in dem Herzen des Schülers einen Widerhall finden. Aber um diesen Weg ins Herz zu bahnen, muss der Weg durchs Ohr (cf. Tac. Dial. 34) viel mehr betreten werden. Das gesprochene Wort zündete und packte oder wurde — tauben Ohren gepredigt. Der Schule fehlt — vielleicht vor lauter formalen Gesichtspunkten — die aus einem nachempfindenden Herzen zu erzeugende rhetorische Kraft und Wärme und die Scheu vor einer lebenswahren Äusserung der sittlichen Empfindung, ich will nicht sagen, dass der Schule die Ursprünglichkeit grossen Empfindens und — Nachempfindens abhanden gekommen sei. Und so müsste, wenn die erziehlche Wirkung vollauf erzielt werden soll, bis in den Vortrag hinein *pectus disertum facere*. — Schon wenn ich aus der römischen Beredsamkeit nach wirklichen Mustern suche, ohne nebenbei auch stilistische Rücksichten gelten zu lassen, komme ich in Verlegenheit. Dass Cicero die philosophischen und rhetorischen Gedanken der bisherigen Zeit in schöner Form gemeinverständlich behandelt und so dem allgemein menschlichen Bewusstsein näher geführt hat, macht seine philosophischen und rhetorischen Schriften zum Schulstudium besonders geeignet. Aber mit den Reden? mit dem sittlichen Pathos der Gerichtsrede ist es selten sehr weit her, unter den Staatsreden (cf. Tac. Dial. 37) tritt vielleicht nur die Sestiana mit ihrer köstlichen Schilderung des Optimaten als ein beachtenswertes Denkmal aus einer Zeit hervor, wo sich alles zur Überleitung zur Alleinherrschaft anlässt; man kann also die berührten Zeitverhältnisse als Symptome des Verfalls besprechen; fruchtbar an politischen Gedanken ist die Rede für M. Marcellus, ein rührendes Denkmal patriotischer wie persönlicher Dankbarkeit die 9. philippische Rede.

Aber wenn ich nun auch nach modernen Mustern zu parallelem Studium im deutschen und im französischen Unterrichte suchen soll, da weiss ich ausser Fichtes Reden an die deutsche Nation wenig beizubringen; Fichtes Reden reihensich recht gut ein da, wo der deutsche Unterricht noch eine Übersicht über die Richtungen unsrer Poesie giebt, welche von dem universaleren Klassizismus zu nationaleren Stimmungen überleiten. Aber sowie es sich um Proben moderner Beredsamkeit handelt, zeigt es sich, dass die socialen, politischen, staatsrechtlichen oder diplomatischen Beziehungen so verwickelter, so für die Schule undurchsichtiger Art sind, dass die nötige Fülle des interpretierenden Materiales den frischen Genuss wesentlich beeinträchtigen würde. Man mache die Probe etwa mit Reden Mirabeau's oder etwa mit Bismarcks grosser Reichstagsrede vom Februar 87!

Kurz ich möchte den übertreibenden Eiferern für alles Moderne in der Schule unsrer Tage die Aufgabe stellen, mit greifbaren Organisationsentwürfen hervorzutreten. Vielleicht geben

sie die Ideenentwicklung, wie sie hier durchgeführt ist, als die geeignete Grundlage des Abschlusses der Jugendbildung zu, setzen aber überall moderne Stoffe ein, gelingt's, dann . . . nova cupientium nudus castra peto.

Wohrlau im Juni 1890.

Dr. Oskar Altenburg.



Wohlau im Juni 1862

