R G B WH GR BL

Grey Scale #13

C M Y K

Part Code ST1316

DANES-PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

DANES-PICTA .COM

Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Darmstadt), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Köln), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Koblenz), **Münch** (Berlin), **Plew** (Strassburg), **Schimmelpfeng** (Ilfeld), **Simon** (Strassburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Wickenhagen** (Rendsburg), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Strassburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Dritter Band.

Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. I.

München 1898
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Didaktik und Methodik

der

einzelnen Lehrfächer.

Erste Hälfte.

Evangelischer Religionsunterricht — Katholische Religionslehre — Lateinisch — Griechisch — Französisch — Englisch — Deutsch — Geschichte

von

Dr. Friedrich Zange,
Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.

J. N. Brunner,
Religionslehrer an der kgl. Luitpold-Kreisrealschule in München.

Dr. P. Dettweiler,
Oberschulrat in Darmstadt.

Dr. Wilhelm Münch,
Geh. Regierungsrat und Universitätsprofessor in Berlin.

Dr. Friedrich Glauning,
Stadtschulrat in Nürnberg.

Dr. Gustav Wendt,
Geheimrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe.

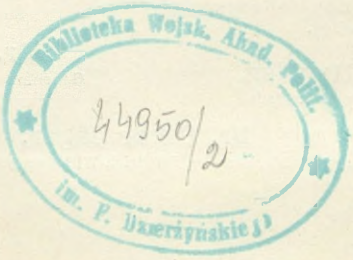
Dr. Oskar Jäger,
Geheimrat und Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Köln.

A. 38.

KGL. REALPROGYMNASIUM zu BRIESEN, Westpr.

München 1898
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Alle Rechte vorbehalten.





C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

Vorwort des Herausgebers zu Band III und IV,

zugleich als Schlusswort zum ganzen Werke.

Die Bearbeitung des Griechischen Unterrichts, mit deren Herausgabe gegenwärtig das ganze Werk zum Abschluss gelangt, hat ein eigentümliches Schicksal gehabt. Im Dezember 1892 wurde der Gegenstand nach einigem Zögern von Herrn Direktor Dr. Chr. Muff, damals in Stettin, übernommen und auch nach seiner Versetzung nach Kassel das Versprechen aufrecht erhalten, bis ein schweres Leiden denselben zum Rücktritt veranlasste. Der von ihm empfohlene Nachfolger, Herr Direktor Dr. R. Arnoldt, damals in Prenzlau, legte infolge seiner Versetzung nach Altona die Feder nieder. Am 24. August 1894 erklärte der von ihm empfohlene Herr Direktor Dr. Brocks in Marienwerder seine Bereitwilligkeit; derselbe kam auch trotz mancherlei Hindernissen soweit, dass ich aus einer brieflichen Wendung von ihm zu Anfang 1897 glaubte schliessen zu dürfen, die Vollendung des Ganzen sei nicht fern. Noch am 5. Juni 1897 kam die Versicherung „Alles zu thun, damit die Arbeit noch in diesem Jahre erscheinen" könne. Allein nach seiner darauf erfolgten Erhebung zum Provinzial-Schulrat in Schleswig erklärte Herr Dr. Brocks gegen Ende 1897, in Anbetracht der Umstände sich auf Setzung eines Termins nicht einlassen zu können. So gänzlich verlassen gerade bei demjenigen Unterrichtsgegenstande, welchen selbst zu übernehmen mich nur die langjährige Entfremdung von der Schulpraxis gehindert hatte, wandte ich mich in der elften Stunde an den allzeit bereiten Freund, den ich zuerst im Mai 1879 in dem von Herman Schiller in Giessen gegründeten Pädagogischen Seminar als hoffnungsvollen jungen

Lehrer in seinem Amte thätig gesehen und seitdem nicht aus den Augen verloren hatte, und dessen Arbeit über den Lateinunterricht von Herrn Brocks selbst als ein Vorbild aufgestellt war, „hinter dem er nicht allzusehr zurückzustehen wünsche“. Obgleich nun Herr Dr. Dettweiler erst eben seit Herbst 1897 sein Direktorat in Bensheim mit einem weit grösseren und schwierigeren in Darmstadt vertauscht hatte, ging er doch auf meine Bitte ein und versprach dazu freiwillig am 2. Januar 1898, noch vor Herbst, also in weniger als neun Monaten, fertig zu sein. Und er hat sein Wort gehalten, obwohl er mitten in der Arbeit durch die Ernennung zum vortragenden Rat im Ministerium sich vor eine neue und ebenso schwere als ehrenvolle Aufgabe gestellt sah! Solche Probe unermüdlichen Eifers und hervorragender Arbeitskraft an diesem Orte in ehrender Weise zu bezeugen und mit dem aufrichtigsten Ausdruck der Dankbarkeit gegen den verehrten Freund zu begleiten, durfte ich mir um so weniger versagen, als vielleicht ein gemächlicher Recensent es auffallend finden wird, dass das Griechische von demselben Verfasser weit kürzer behandelt ist, als das Lateinische. Dem gegenüber sei, abgesehen von den im Vorworte des Herrn Verfassers gemachten Andeutungen, auch darauf hingewiesen, dass in der Methode des Lateinunterrichts viel mehr Streitfragen vorliegen und zu behandeln sind, als beim Griechischen, dessen Lehrpraxis im ganzen seit zwei Menschenaltern ziemlich konstant geblieben ist und der Natur der Sache nach bleiben muss.

Weiter ist zu erwähnen, dass Herr Dr. C. Lion in Leipzig, der die Methodik für Turnen und Spiele übernommen hatte zu schreiben, nach einigen Jahren davon zurücktrat; sein Nachfolger, Herr Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim, wurde auch bald durch Amtsgeschäfte verhindert, worauf wir so glücklich waren, in Herrn Dr. Wickenhagen, Oberlehrer in Rendsburg, den rechten Mann in jeder Beziehung zu finden, der ebenfalls in der kurzen Frist von neun Monaten uns eine Schrift geliefert hat, die an innerer Gediegenheit und an Wärme des Tones in dem Bereiche dieses hochwichtigen Unterrichtsfaches ihres Gleichen sucht.

Bei der Erwähnung der ehrenvollen Beförderung unseres Mitarbeiters für zwei Hauptfächer dürfte es nicht unschicklich erscheinen, auch gelegentlich allen Interessenten dieses Werkes die Mitteilung zu machen, dass in gleicher Weise mehrere andere Herren Verfasser

seit dem Drucke ihrer Arbeiten von den Staatsbehörden ausgezeichnet worden sind.

Herr Provinzialschulrat Dr. Münch ist als Geheimer Regierungsrat von Coblenz nach Berlin versetzt und mit dem Auftrage betraut, an der dortigen Universität Vorträge über Pädagogik zu halten.

Einen gleichen Auftrag für die Universität Halle hat Herr Dr. Fries, Direktor der Franke'schen Stiftungen daselbst, erhalten.

Herr Direktor Dr. Matthias ist als Provinzialschulrat nach Coblenz berufen worden.

Herr Direktor Dr. Oscar Jaeger in Köln ist durch Verleihung des Titels eines Geheimen Regierungsrates ausgezeichnet worden.

Eine andre bevorstehende Beförderung in ein bedeutendes Amt kann zur Zeit noch nicht näher bezeichnet werden.

Aus allen diesen Thatsachen dürfte sich ergeben, dass meine Bemerkung am Schlusse der 1894 gedruckten Einleitung S. LXVIII über die Auswahl der Mitarbeiter durchaus keine Prahlerei war und dass jeder Anfänger im Lehramte in unserem Werke bewährte und anerkannte Führer findet.

Zum Schlusse des Ganzen aber darf und will ich auch nicht verschweigen, dass der erste Gedanke zur Anlage dieses Handbuches und der wesentliche Umriss seiner Gestaltung von dem jetzigen Inhaber der Verlagshandlung, Herrn Commerzienrat Oskar Beck selbst herrührt. Im Oktober 1892 hat derselbe auf Anregung meines verehrten Freundes, Geh. Rat Professor W. von Christ mir die Redaktion angetragen, und ich darf mit freudiger Genugthuung erklären, dass unser Zusammenwirken während sechs Jahren der Erreichung des nunmehr gewonnenen Zieles ungestört gewidmet war.

Und so möge denn das Werk, welches anstatt des ursprünglich geplanten Umfanges von 150 Druckbogen jetzt auf 254 gestiegen ist, seiner Bestimmung gemäss in den Kreisen der jüngeren Gymnasial- und Reallehrer seine Wirkung üben, ihnen leitende und führende Hinweise beim Unterricht und in der Erziehung der Jugend bieten, sie mittels der (theoretischen) Wissenschaft von der Erziehung zu der (praktischen) Kunst des Erziehens hinüberleiten und dem jungen Gelehrten, der vorerst bewandert ist in der Bücherbehandlung, auch die Technik der Menschenbehandlung übermitteln. Wenn diesem allmählich klar wird, dass weder Philologe noch Theologe, weder Germanist

noch Historiker, weder Mathematiker noch Naturkundiger an sich schon synonym ist mit einem echten Pädagogen, so möge das Buch ihm zeigen, wie nur Wissenschaft (oder Theorie) und Übung (oder Routine) zusammengefasst den gewöhnlichen Menschen zur sicheren Ausübung seiner Kunst befähigen, und dass auch den blitzartig leuchtenden Genius noch kein „trockenes Schema“ beim Lesen zu ertöten vermocht hat. Mag in den nächsten Zeiten des kommenden Jahrhunderts die unvermeidliche „Schulreform“ richtige oder auch ganz verkehrte Pfade einschlagen, sie wird immer via ac ratione vorgehen müssen und durch die Truggespinste der Sophistik wird dennoch die echte (induktive) Methode des Sokrates, sollte sie auch ihrem Meister den Kopf kosten, wiederum siegreich sich Bahn brechen und endlich triumphieren!

München, Ende September 1898.

Dr. A. Baumeister.

Inhaltsübersicht des III. und IV. Bandes.

Dritter Band.

I. Evangelischer Religionsunterricht.

Von Prof. Dr. Friedrich Zange, Direktor des Realgymnasiums in Erfurt.

Erster Hauptabschnitt: Die Aufgabe. I. Seite

A. Die Aufgabe im allgemeinen (Stellung des Religionsunterrichts im Organismus der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit, oder die Religion als Bildungs- und Erziehungsprinzip) 5

I. Die Aufgabe des Religionsunterrichts, verglichen mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts überhaupt 5

II. Der Anteil der gesamten Schularbeit an der religiösen Erziehung und Unterweisung 14

a) Allgemeine Erörterung 14 — b) Die Einwirkung des Hauses und der Gemeinde 16 — c) Die Einwirkung der Schule 17 — α) des Schullebens 17 — β) des Unterrichts 18 (1. Die ethischen Fächer 19; 2. die übrigen Fächer 25) — d) Die Bedingungen dieser Mitarbeit der ganzen Schule 26.

III. Die allgemeine Aufgabe des Religionsunterrichts in seinem Verhältnis zum übrigen Unterricht 27

B. Die Aufgabe des Religionsunterrichts für sich 28

I. Auf allen Schulen (Wissen und Religion) 28

II. Auf den höheren Schulen 35

C. Die Stellung des Religionsunterrichts zum kirchlichen Bekenntnis 42

Zweiter Hauptabschnitt: Die Mittel.

A. Der Religionslehrer und seine Helfer 46

a) Der Religionslehrer 46 — 1. Seine persönliche Ausrüstung 46 — 2. Seine wissenschaftliche Ausrüstung und seine Stellung im Lehrkörper 48 — b) Die Helfer des Religionslehrers 51 — 1. Der Schulleiter und die Amtsgenossen 51 — 2. Die Eltern und Pfleger 54 — 3. Der Geistliche 55 — 4. Die Aufsichtsbehörde 57.

B. Die sachlichen Mittel 57

I. Religiöses Leben 57

a) Ausser der Schule 57 — b) In der Schule 62.

II. Unterricht 64

a) Die nötige Zeit 64 — b) Der allgemeine Ckarakter des Religionsunterrichts 69 — c) Der Lehrstoff. Seine Abgrenzung und Verteilung 73.

α) Allgemeine Erörterungen. Grundsätze 74 — β) Die Lehraufgaben für die einzelnen Stufen 85 — 1. Die Lehraufgabe für das erste Schuljahr 85 — 2. Die Lehraufgabe für das zweite bis vierte Schuljahr oder

I, Seite

das Sextapensum und seine Vorbereitung 91 — 3. Die Lehraufgabe für das fünfte Schuljahr, Quinta 95 — 4. Die Lehraufgabe für das sechste Schuljahr, Quarta 99 — 5. Die Lehraufgabe für das siebente und achte Schuljahr, Unter- und Obertertia 105 — 6. Die Lehraufgabe fürs neunte Schuljahr, Untersekunda 116 — 7. Die Verteilung der Sprüche und Lieder auf die Klassen der Elementarstufe bis Untersekunda 123 — 8. Die Lehraufgabe der Oberstufe, Obersekunda bis Oberprima 127 — 9. Übersicht über die Verteilung der Lehraufgaben auf die einzelnen Klassen 140.

d) Das Lehrverfahren 142

α) Das Lehrverfahren im allgemeinen 142.

1. Allgemeine Erörterungen über Methode im Religionsunterricht 142 — 2. Der Grundsatz der Freiwilligkeit 147 — 3. Die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts 149 — 4. Der Grundsatz der Wahrhaftigkeit 158 — 5. Das Individualisieren oder die Seelsorge 161 — 6. Die Begründung eines sicheren Wissens 161 — 7. Die Zurüstung des Lehrstoffs 166.

β) Das Lehrverfahren auf den einzelnen Stufen und in den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichts 167.

aa) Das Unterrichtsverfahren auf der Unterstufe. Biblische Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied 167 (1. Der Katechismusunterricht in seinem Verhältnis zur biblischen Geschichte 168 — 2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte 177) — bb) Das Lehrverfahren auf der Mittelstufe. Bibellesen, Kirchengeschichte, Katechismus, Lied 198 (1. Das erste Bibellesen 198 — 2. Der Katechismusunterricht auf der Mittelstufe 202 — 3. Sprüche und Kirchenlied 209 — 4. Der kirchengeschichtliche Unterricht auf der Mittelstufe 214 — 5. Bibellesen auf der Mittelstufe. Fortsetzung: Das Alte Testament auf der Mittelstufe 219 — 6. Das Lehrverfahren in der Abschlussklasse, Untersekunda 227) — cc) Das Unterrichtsverfahren auf der Oberstufe 241 (1. In Obersekunda 242 — 2. In Unterprima 250 — 3. In Oberprima 260.

III. Bücher 269

1. Schulbücher 269 — 2. Lesebücher, Schülerbibliothek 271 — 3. Lehrerbibliothek 272.

II. Katholische Religionslehre.

Von J. N. Brunner, Religionslehrer an der Kgl. Luitpold-Kreisrealschule in München.

II, Seite

§ 1. Kultur und Bildung 3
§ 2. Christentum und Bildung 5
§ 3. Bildungskraft der christlichen Religion 7
§ 4. Die höheren Bildungsanstalten und der Religionsunterricht 10
§ 5. Der Lehrstoff des Religionsunterrichts im allgemeinen 11
§ 6. Die Glaubenslehre 13
§ 7. Die Sittenlehre 18
§ 8. Die biblische Geschichte 21
§ 9. Die Kirchengeschichte 23
§ 10. Die Liturgik 26
§ 11. Das Lehrverfahren des Religionsunterrichts im allgemeinen 29
§ 12. Der Katechismus 33
§ 13. Das Lehrbuch 40
§ 14. Die biblische Geschichte 45
§ 15. Die Kirchengeschichte 49
§ 16. Die Liturgik 52
§ 17. Die Disziplin 55
§ 18. Der Gottesdienst 58
§ 19. Die Schülerbibliothek 62
§ 20. Lehrerkollegium und Eltern 64

III. Lateinisch.

Von Oberschulrat Dr. P. Dettweiler, vortr. Rat am Grossh. hess. Ministerium des Innern, Abt. für Schulangelegenheiten, in Darmstadt.

III, Seite

Vorwort 3

A. Allgemeiner Teil 5

Einleitung 5

Einwirkung der Zeit 5 — Rechtfertigung einer neuen Behandlung 6 — Bedingungen dafür 7.

I. Die geschichtliche Entwicklung des lat. Unterrichts . . . 7

Mittelalter 7 — Humanismus 8 — Reformation 9 — Aufklärung 10 — F. A. Wolf 10 — 19. Jahrhundert 11 — Neue Lehrpläne 13.

II. Wert und Stellung des Latein im erziehenden Unterricht . . 14

Überlieferung 14 — Geschichtliche Bildung 15 — Allgemeiner Gehalt der röm. Litteratur 16 — Wert des Erarbeitens aus einer fremden Sprache 17 Geistiges Zuchtmittel 18 — Bildung des Sprachbewusstseins 20 — Ein Völker einigendes Band 22 — Praktischer Nutzen 22 — Ergebnis 22.

III. Allgemeine Grundsätze für den Lateinunterricht, Lehrbücher und Lehrer 23

Der Lehrstoff als Mittelpunkt 23 — Selbstthätigkeit und induktive Methode 24 — Apperzeption 25 — Anschauung 26 — Konzentration 27 — Grundsätze für die Auswahl der Lektüre 28 — Klassenlehrer nicht Fachlehrer 29 — Beschränkung der Lehrbücher 31 — Grundsätze für die Beschaffenheit des gramm. Lehrbuchs 32 — Übungsbücher 37 — Vokabularien und Phraseologien 38.

IV. Das Übersetzen hinüber und herüber 39

Notwendigkeit einer veränderten Anschauung 39.

a) Die Übersetzungen in das Lateinische 40

Allgemeine Bestimmungen 40 — Unterstützung für das Erlernen der Sprache 41 — Allgemeines Erziehungsmittel 44 — Herrschaft über die Sprache 47 — Gewöhnung an Genauigkeit 47 — Förderung der Muttersprache 48 — Ergebnis 49.

b) Das Übersetzen aus dem Lat. ins Deutsche 51

Notwendigkeit schriftlicher Arbeiten 51 — Förderung der Lektüre 52 — Ein Stück deutschen Unterrichts 54 — Denkübung 55 — Möglichkeit, eine vollständige Arbeit zu thun 56 — Mangelhafte Vorbildung der Lehrer hierfür 57.

B. Besonderer Teil 58

Das Lehrverfahren in dem Gymnasium 58

Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen 58 — Fortführung derselben Klasse durch denselben Lehrer 60 — Feststellung des Lesestoffes und der inhaltlichen Begriffe 60.

I. Der lat. Unterricht in den zwei unteren Gymnasialklassen . 61

a) Der Lehrstoff 61

Der Lesestoff Mittelpunkt 61 — Grundsätze für das Lesebuch 62 — Zusammenhängender Lesestoff 62 — Grammatischer Lehrstoff für Sexta 66 — für Quinta 67 — Elementare Stilistik 68.

b) Die Darbietung und Bearbeitung des Lehrstoffs 68

Aussprache 68 — Die erste Einführung im allgemeinen 69 — Die ersten Lateinstunden 71 — Die erste Deklination 76 — Die 2. Deklination 77 — Die 3. Deklination 78 — Geschlechtsregeln 79 — Die Konjugation 79 — Komparation, Zahlwörter u. s. w. 83 — Quinta 83 — Wortbildungslehre 84 — Syntaktische Erscheinungen 85 — Partizipialkonstruktionen 87 — Der sogen. Abl. absol. 88 — Der Accus. c. Inf. 89 — Behandlung eines Lesestückes 90 — Kleinere Einheiten 92 — Erwerbung eines Wortschatzes 93 — Synonyme 96 — Erklärung der Begriffe 96 — Wörterheft 97 — Das Konstruieren 98 — Das Übersetzen 100 — Verständnis des Über-

III, Seite

setzten 102 — Herausarbeitung des Inhalts 103 — Das Lesen 105 — Pflege der Anschauung 105.

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs 106
Bedeutung des Übens 106 — Mündliche Einübung der Formen 107 — Einübung der Vokabeln 107 — Sprechübungen 110 — Wiederholung der Übersetzung 111 — Retroversion und Variation 112 — Memorieren 114 — Die schriftlichen Übungen 114 — an der Wandtafel 115 — im Heft 116 — aus dem Lateinischen 116 — in das Lateinische 118 — Häusliche schriftl. Übersetzungen 120 — Kleine deutsche Ausarbeitungen über sprachliche Thatsachen nebst Beispielen dafür 121 — Inhaltliche Arbeiten 123 — Korrektur und Rückgabe 124 — Die Hausarbeit 125.

d) Gewinn und Verknüpfung 128

II. Das Lehrverfahren in den drei mittleren Gymnasialklassen . 131

a) Der Lehrstoff 132

1. Die Schriftsteller 132
Allgemeines 132 — Cornelius Nepos 133 — Auszüge aus Curtius Rufus 134 — Caesar 135 — Beispiele für eine Auswahl aus Caes. b. Gall. 138 — Poetische Lektüre 140 — Phaedrus 141 — Ovid 141.

2. Die sprachliche Aufgabe 144
Verteilung und Beschränkung 144 — Die Kasuslehre 146 — Die Syntax des Verbums 148 — Stilistisches 150 — Die poetische Sprache und die Metrik 150.

b) Die Darbietung und Behandlung des Lehrstoffs 151
Verhältnis von Grammatik und Lektüre 151.

1. Die Schriftstellerlektüre 153
Natürlicher Gang einer Lektürestunde 153 — Einführung 154 — Zerlegung in Gedankeneinheiten 155 — Hervorhebung des Wesentlichen 156 — Häusliche Vorbereitung 157 — Konstruieren 158 — Zerlegen 159 — Extemporieren 160 — Schulausgaben 160 — Verdeutschung 161 — Musterübersetzung und Lesen 163 — Besonderes für die Dichter 163 — Herausarbeiten des Gedankengehalts 165 — Beispiele und Richtlinien für Zusammenfassungen für Nepos 166 — für Caesar 167 — für Ovid 177 — Verwertung von Forschungsmitteln 168.

2. Die Grammatik 169
Art der Induktion 169 — Gang für die Entwickelung einer grammat. Regel im allgemeinen 170 — Beispiel dafür 172.

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs 173
Anschluss an den Lehrstoff und doch Trennung der sprachlichen und inhaltlichen Übungen 173 — Verlauf einer Wiederholung 174 — Rückblick 174 — Mündliche Übungen 175 — Schriftliche Übertragungen ins Deutsche 178 — Das Extemporieren 179 — Die Übersetzungen in das Lat. 179 — Übungsbücher 182 — Bildung von Beispielen durch die Schüler 183 — Freie deutsche Ausarbeitungen und Themata dafür 183 — Hausarbeit 186.

d) Gewinn und Verknüpfung 187

III. Das Lehrverfahren in den vier oberen Gymnasialklassen . . 191

a) Der Lehrstoff 192

1. Die Schriftsteller 192
Grundsätze für eine Auswahl 192 — α) Cicero 193 — Seine allgemeine Bedeutung 194 — Reden 194 — Briefe 197 — Rhetorische und philosophische Schriften 199 — β) Die Historiker 202 — Allgemeine Bedeutung 202 — Livius 202 — Tacitus 204 — Curtius Rufus 208 — Sallust 209 — Nachklassische Schriftsteller 210 — Privatlektion 211 — γ) Die Dichter 212 — Vergil 212 — Horaz 213.

2. Die sprachliche Aufgabe 218
Grammatik und Stil 218 — Dichterische Mittel 221.

b) Die Darbietung und Behandlung des Lehrstoffs 222

III, Seite

1. Die Schriftstellerlektüre 222
Einführung 223 — Vorbereitung 224 — Extemporieren 225 — Übersetzung 226 — Sachliche Erklärung 227 — Sammelheft 228 — Anschauungsmittel 228.
2. Die Behandlung der sprachlichen Aufgabe 229
Grammatische Wiederholungen und Erweiterungen 229 — Ableitung der stilistischen Eigentümlichkeiten 230 — Sprachgeschichtliches 232 — Metrik 233.

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs 234
Selbsttätigkeit 234 — Lesen und Memorieren 234 — Tägliche und abschließende Zusammenfassungen in zusammenhängender Rede 235 — Schriftliche Ausarbeitungen und Themata dafür 237 — Schriftliche Übersetzungen in das Deutsche 239 — Übersetzungen in das Lat. nebst Beispielen 239 — Der lat. Aufsatz und lat. Inhaltsangaben 243 — Hausarbeit 243.

d) Gewinn und Verknüpfung 244

Das Lehrverfahren am Realgymnasium 247
Stellung des Lat. in dem Unterrichtsplan 249 — Sprachliche Aufgabe 251 — Schriftliche Arbeiten 252 — Lektüre 252 — Caesar 253 — Livius 213 — Cicero 254 — Ovid, Vergil, Horaz 254.

IV. Griechisch.

Von Oberschulrat Dr. P. Dettweiler in Darmstadt.

IV, Seite

A. Allgemeiner Teil 3

1. Einleitung 3
Einschränkung 3 — Gefährdung des griechischen Unterrichts 4.
2. Die geschichtliche Entwickelung des griechischen Unterrichts . 7
Auffassung des Humanismus von dem typischen Wert der griechischen Literatur 7 — Eindringen des sprachlich-formalen Geistes 8 — Reaktion und neue Lehrpläne 9 — Heutige Aufgabe 10.
3. Wert und Stellung des Griechischen im heutigen Unterricht . 11
4. Allgemeine Grundsätze für die Methode des griechischen Unterrichts 14

B. Besonderer Teil: Das Lehrverfahren 24

I. Der vorbereitende Unterricht in der Tertia 24

a) Der Lehrstoff 24
Verteilung des grammatischen Lehrstoffs 24 — Die Accentlehre 25 — Beschränkung auf dem Gebiete der Deklination und Konjugation 26 — Syntax 27 — Lesestoff 27 — Xenophons Anabasis 28 — Odyssee 29.

b) Die Behandlung des Lehrstoffs 30
Die drei Tätigkeiten des Anschauens, Denkens und Übens im Grammatikunterricht 30 — Erlernen der Vokabeln 31 — Ob Grammatik und Lesestoff getrennt zu behandeln sind 31 — Anfangsunterricht 32 — Beschränkung des induktiven Weges 33 — Behandlung des Lesestoffs 35 — Einübung 36 — Extemporale 37.

II. Der Unterricht in den vier oberen Klassen 38

a) Der Lehrstoff 38

1. Die sprachliche Aufgabe 38
Kein buchmäßiger Unterricht in der griechischen Syntax 38 — Sammlung von Beispielen 40 — Beschränkungen der syntaktischen Aufgabe 41 — Stilistische Eigentümlichkeiten 42 — Besonderheiten der Dialekte und historische Syntax 44 — Metrische Aufgabe 45.
2. Die Schriftsteller 45
Grundsätze für die Auswahl 45 — Xenophon 47 — Herodot 50 —

b) Die Behandlung des Lehrstoffs 69

1. Die Grammatik 69

IV, Seite

Beschränkung und Vertiefung 69 — Methode für einzelne Gruppen 70 — Einübung und Wiederholung 72 — Selbsttätigkeit 73.

2. Die Behandlung der Lektüre 74

Erreichbares Ziel 75 — Drei Fehler zu vermeiden 76 — Ratschläge für die Lektüre 77 — Einleitungen 78 — Ausgaben 78 — Vorbereitung 80 — Gang einer Lektürestunde 81 — Einiges über das Übersetzen 81 — Erklärung 84 — Anschauungsmittel 85 — Wiederholung 86 — Konzentrationsaufgaben 87 — Lesen 88 — Auswendiglernen 88 — Zusammenfassungen 89 — Schriftliche Übersetzungen ins Deutsche 90 — Aufsätze und kleinere Ausarbeitungen im Anschluß an die griechische Lektüre 92

V. Französisch.

Von Geheimrat Dr. Wilhelm Münch, Professor an der Universität Berlin.
Zweite umgearbeitete Auflage 1902.

V, Seite

I. Einleitende Betrachtungen.

A. Grundsätzliches über Fach und Behandlung. §§ 1–12 . . . 1

Wertschätzung des Gegenstandes 1 — Schätzung in der Vergangenheit 1 — Veränderte Auffassung 2 — Zusammenhang von Methode und Ziel 3 — Das Gleichgewicht der didaktischen Zwecke 4 — Der stofflich-utilitarische Gesichtspunkt 4 — Der Gesichtspunkt der formalen Schulung 5 — Der Gesichtspunkt der idealen Bildung 6 — Die Natur des Faches 8 — Notwendige Beschränkung 8 — Art und Weise der Beschränkung 9 — Bedürfnis der Konzentration 10.

B. Der tatsächliche Kampf um die Methode. §§ 13—18 . . . 10

Ältere Unterrichtswege 10 — Neuere didaktische Anschauungen 11 — Der Methodenstreit der Gegenwart 12 — Wert und Gegenwert 13 — Hoffnungen und Bedenken 14 — Schwebende Einzelfragen 15.

II. Die einzelnen Gebiete des Unterrichts.

A. Die Aussprache. §§ 19—32 21

Ehemalige Behandlung 21 — Wandlung der Auffassung 21 — Notwendige Bescheidung 22 — Das erreichbare Ziel 23 — Richtigkeit der Einzellaute 24 — Familiär oder akademisch? 27 — Entscheidung 28 — Zusammenhang und Betonung 29 — Dauer 30 — Wege zur Aneignung 30 — Die beste Einführung 30 — Umschrift und Phonetik 32 — Weitere Normen 33 — Bewahrung und Vervollkommnung 35.

B. Das Sprechen. §§ 33—45 37

Berechtigung und Begrenzung des Ziels 37 — Irrende und rechte Methode 38 — Lautliche Erfordernisse 38 — Art der Übungen 39 — Weitere Schwierigkeiten und Fragen 40 — Die materielle Seite der Sprechübungen 41 — Beziehung zur Lektüre 42 — Das Französische als Unterrichtssprache 43 — Das mögliche Ergebnis 44 — Höher gehende Forderungen 45 — Mögliche Verwirklichung 46 — Bedenken und Bedingungen 47 — Planvolle Durchführung 49

C. Der Anschauungsunterricht. §§ 46—51 50

Allgemeiner Wert 50 — Anschluß an Umgebung und Schulleben 51 — Anschluß an Bilder 52 — Verfahren bei der Besprechung 53 — Besondere Anforderung 54 — Grenzen für Wert und Ziele 55.

D. Grammatik nebst mündlichen Übungen. §§ 52—63 56

Wandel in der pädagogischen Schätzung 56 — Unmöglichkeit der Preisgebung 57 — Beschränkungen 57 — Die mögliche sonstige Erleichterung 59 — Die rechte Unterscheidung 60 — Zentrales und Peripherisches 60 — Besondere Hilfen 62 — Kurse und Kreise 63 — Unerläßliches und Wünschenswertes 65 — Grammatische Lehrbücher 66 — Veranschaulichung durch Beispiele 67 — Übungssätze und Übungsstücke 68 — Freiere Übungen 69.

E. Schriftliche Arbeiten. §§ 64—72 70

Verschiebung des Zieles 70 — Beginn und erstes Stadium 71 — Übungen

V, Seite

der folgenden Stufen 72 — Briefe 73 — Ergänzende Normen und Gesichtspunkte 74 — Das Ziel des Aufsatzes 75 — Wahl der Themata 76 — Unterstützung durch Briefschreiben 79 — Wertsmaßstäbe für den Aufsatz 80.

F. Die Auswahl der Lektüre. §§ 73—88 81
Überlieferung und Grundsätze 81 — Schwierigkeit der Beschränkung 82 — Mögliche Prinzipien für die Auswahl 84 — Sieg neuerer Gesichtspunkte 86 — Beziehung zum Aktuellen 88 — Fortwirken älterer Gesichtspunkte 89 — Abwägung und Ausgleich 90 — Pädagogische Maßstäbe 91 — Berechtigte Rücksichten 92 — Überschreitungen und Mißgriffe 93 — Geschichtliche Lektüre 94 — Memoiren, Reden und Briefe 97 — Wissenschaftliches 98 — Erzählungsliteratur 98 — Dramatische Lektüre 99 — Sonstige Dichtungen 101.

G. Die Behandlung der Lektüre. §§ 89—101 102
Stellung der Lektüre im Unterricht 102 — Natürliche Teilung der Aufgabe 103 — Das Lesen 104 — Die Deutung. Übersetzen oder Umsetzen? 107 — Bedingungen des Verzichts 108 — Vermittlung 108 — Ansprüche an das Übersetzen 109 — Ergänzende Winke für die Pflege der Übersetzung 113 — Die Erklärung 115 — Entbehrliches und Unentbehrliches 116 — Die Verwertung 117 — Behandlung der Poesie 119 — Übertragung von Poesie 120.

H. Der Wortschatz. §§ 102—104. 122
Bedeutung und Maß 122 — Die Aneignung 123 — Erweiterung der Aufgabe 125.

I. Nebengebiete des Unterrichts. §§ 105—123.
a) Synonymik. §§ 105—109 126
b) Stilistik. §§ 110—113 129
c) Verslehre. §§ 114, 115 133
d) Literaturgeschichte. §§ 116—118 134
e) Sprachgeschichte. §§ 119—121 137
f) Kulturgeschichte und Landeskunde. §§ 122, 123 . . . 139

III. Die Organisation des Unterrichts.

A. Grundsätzliches. §§ 124—128 141
Wesen des Organisation 141 — Anwendung auf das Einzelne 141 — Lebensalter der Anfänger 142 — Priorität, Anschlüsse, Zusammenhang 143 — Stellung an den verschiedenen Schularten 144.

B. Bestimmteres über die Schularten. §§ 129—133 145
Lateinlose Anstalten 145 — Realschulen im engeren Sinn 146 — Humanistische Gymnasien 147 — Anstalten vermittelnden Charakters 148 — Höhere Mädchenschulen 149.

C. Die amtliche Organisation in verschiedenen Staaten. §§ 134—140 150
Verschiedenes Verhalten der Behörden 150 — Preußen 150 — Bayern 152 — Sachsen 153 — Andere deutsche Staaten 153 — Österreich 154 — Weiterer Umblick 156.

D. Anhang. Die Person des Lehrers. §§ 141—144 158
Das Gewicht der Ansprüche 158 — Das Mögliche und das Notwendige 159 — Gefahren und Hoffnungen 160.

IV. Hilfsmittel für den Unterricht, Fachliteratur. §§ 145—168 . . . 161

VI. Englisch.

Von Professor Dr. Friedrich Glauning, Schulrat in Nürnberg.
Zweite umgearbeitete Auflage 1903.

VI, Seite

I. Einleitung. §§ 1—8 1
Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts 1 — Charakter der englischen Sprache 1 — Beginn und Ausdehnung des englischen Unterrichts in den verschiedenen Schulen 2 — Formale und ethische Bildung 3 — Konzentration des Unterrichts 5 — Apperzeption 7 — Anschauung 8.

II. Aussprache. §§ 9—18 11
Phonetik in der Schule? 11 — Zwei Wege des Anfangsunterrichts 12 —

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.

Lautbild und Schriftbild 13 — Bezeichnung der Aussprache 14 — Lautschriftliche Texte 18 — Bedenken gegen die Lautschrift 20 — Aussprache-regeln 21 — Macht des heimatlichen Dialekts 21 — Aussprache der Wörter im Satzzusammenhange 23 — Fortgesetzte Pflege der Aussprache 24.

III. **Lesen.** §§ 19—35 25

Beginn und Aufgabe der Lektüre 25 — Form und Inhalt 25 — Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf die Form 26 — Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf den Inhalt 27 — Die geschichtliche Prosa 28 — Anderweitige Prosalektüre 29 — Die poetische Lektüre 30 — Das Lesebuch neben der Schriftstellerlektüre 32 — Verschiedene Bedürfnisse in Behandlung und Wahl der Lektüre 32 — Die häusliche Vorbereitung 33 — Das Notizheft bei der Lektüre 35 — Behandlung der Aussprache 36 — Sprachliche und sachliche Erklärung 36 — Übersetzung ins Deutsche 37 — Lektüre ohne Übersetzung ins Deutsche 38 — Aneignung des Inhalts 40 — Pflege der Lesefertigkeit 41.

IV. **Wortschatz.** §§ 36—43 41

Pflege des Wortschatzes 41 — Quellen desselben 42 — Mittel zur Aneignung 43 — Der Satzzusammenhang 44 — Etymologische Erklärung 45 — Englische Wortgruppen 46 — Bedeutungsentwicklung englischer Wörter 47 — Idiomatische Wendungen 47.

V. **Grammatik.** §§ 44—53 48

Die Grammatik im englischen Unterricht 48 — Lektüre ohne Grammatik 49 — Grammatik neben der Lektüre 50 — Auswahl und Anordnung des grammatischen Stoffs 51 — Beispielsätze 52 — Vergleichung mit dem Deutschen und Französischen 53 — Sprachgeschichtliche Belehrungen 54 — Notwendigkeit des grammatischen Lehrbuchs 56 — Beispiel und Regel 56 — Stellung der Grammatik im Schulunterricht. Das Sprachgefühl 57.

VI. **Übersetzen.** §§ 54—62 58

Übersetzung aus dem Dialekt in die Schriftsprache 58 — Macht der Muttersprache 59 — Die Methode Berlitz 59 — Die Methode Gouin 67 — Die Unterrichtsprache 62 — Bilder zum Ersatz der Übersetzung 63 — Die Übersetzung in die Fremdsprache 65 — Die Übersetzung in die Fremdsprache als Probe 68 — Amtliche Bestimmungen 69.

VII. **Sprechen.** §§ 63—76 70

Sprechübungen in der Schule. Amtliche Bestimmungen 70 — Schwierigkeit der Sprechübungen 72 — Beginn, Inhalt und Methode derselben 73 — Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens 74 — Bildliche Darstellungen 75 — Gouins Serien 75 — Sprechübungen im Anschluß an die Grammatik 77 — an ein Vokabular 78 — an die Lektüre 78 — Freie Gestaltung der Sprechübungen 79 — Gedruckte Questions 80 — Sprechübungen zwischen Schüler und Schüler 81 — Gleichmäßige Schulung der ganzen Klasse 81 — Aufgabe der Muttersprache bei den Sprechübungen 82.

VIII. **Schreiben.** §§ 77—87 82

Wert und Berechtigung des Englischschreibens 82 — Verschiedene Stufen der Übung 84 — Niederschrift von Texten aus dem Gedächtnis 84 — Diktat 84 — Der englische Aufsatz 85 — Umformung und Bildung von Sätzen 86 — Schriftliche Beantwortung von Fragen 87 — Themata 88 — Vorbereitung und Ausarbeitung 88 — Briefe 89.

IX. **Schlusswort.** § 88 90

X. **Hilfsmittel für den englischen Unterricht.** §§ 89—95 91

VII. Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik

Von Dr. Gustav Wendt, Geheimrat und Direktor des Großh. Gymnasiums in Karlsruhe.

VII, Seite

Einleitung 4

In welchem Sinn der deutsche Unterricht als Mittelpunkt des Lehrplans anzusehen sei 4 — In welchem Sinn er es nicht sein kann 5 — Die Zahl der deutschen Stunden bedarf keiner erheblichen Vermehrung 6 — Begeisternd wirken soll auch andrer Unterricht 7 — Allzu breite Behandlung würde seine

VII, Seite

Wirkung abschwächen 7 — Die Gymnasien sollen an der humanistischen Bildung festhalten, daneben aber die realistische gelten lassen 8 — Auf der obersten und der untern Stufe sind vier Stunden erwünscht; nirgends soll der Unterricht einen encyklopädischen Charakter annehmen 9 — Verhältnis zur philosophischen Propädeutik — am Gymnasium ist der Zusammenhang mit dem klassischen Altertum festzuhalten 10; worin die Realschulen dafür Ersatz finden 10.

I. Aus der Geschichte des deutschen Unterrichts 10

Frühere Zeit bis 19. Jahrhundert 10 — Späte Erstarkung des deutschen Nationalgefühls 10 — innere Einigung 11 — Herrschaft des Lateinischen — erst seit Luther sprachliche Einigung — eigentlich deutscher Unterricht ist im 16. und 17. Jahrhundert kaum vorhanden 12 — deutsche Redeübungen und Aufführungen — Anregungen durch Thomasius und Leibniz — Ratichius, Comenius — Einfluss des Religionsunterrichts, der populären Litteratur 13 — Gottsched 14 — Französischer Einfluss — Allmählicher Übergang zum Neuhumanismus 15, dessen Einfluss auf die deutsche Sprache — Bedeutung der alten Litteratur für die deutsche 16 — Anfänge eines Unterrichts in deutscher Grammatik 17 — Übungen in deutschen Gedichten 18 — Anfänge von Stilübungen — Anregungen Friedrichs II. und des Ministers Zedlitz 18. 19 — deutscher Unterricht im späteren Sinne existierte noch nicht.

Neunzehntes Jahrhundert. F. A. Wolf und die Romantik 20 — Ansätze zur Heranziehung mittelhochdeutscher Poesie 21 — J. Grimms Standpunkt — Beckers Sprachdenklehre — Hiecke 22 — Rudolf von Raumer 24 — Ph. Wackernagel 25 — Laas 26 — Lehmann und R. Hildebrand 27 — Einfluss der Herbartschen Pädagogik 29 — Einteilung des Stoffs 30.

II. Die deutsche Grammatik 30

Grimm geht zu weit — Verbindung der deutschen Sprachlehre mit der fremdsprachlichen, am besten der lateinischen 32 — gelegentlich Zusammenfassung der deutschen Erscheinungen — Ablaut — Umlaut — Deklination — Konjugation — Grundbegriffe der Satzlehre — Präpositionen 33 — Die Neuerungen F. Kerns 34 — Verteilung des grammatischen Pensums 35 — gelegentliche Besprechung von Eigennamen — Berücksichtigung der Dialekte 36 — das Mittelhochdeutsche 36 — Methode dieses Unterrichts 37 — Einführung in die deutsche Metrik 38 — Stellung des Mittelhochdeutschen im Lehrplan 39.

III. Der Lesestoff 39

Allgemeines über die Art des Lesens 39 — Beschaffenheit des Lesebuchs 40.

Untere Klassen 39 — Märchen, Sagen 39; Erzählungen, Darstellungen aus der Natur 41 — Fabeln — poetische Erzählungen — Balladen (Uhland) Lyrik 41.

Mittlere Klassen 41 — Uhland 42 — Schiller — Lyrik der Freiheitskriege — Dramen von Uhland — Colberg von Heyse — Ottokar von Grillparzer 42 — prosaische Bearbeitung mittelalterlicher Poesie 42 — neuere historische Litteratur 43 — Peter Schlemihl 43.

Obere Klassen — der litterar-historische Gesichtspunkt 43.

Mittelhochdeutsche Lektüre — Methode 43 — Nibelungen, Walther (Gudrun, Reinhart, Vridanc) 44.

Schriften des XVI. bis XVIII. Jahrhunderts 45 — Luther, Hans Sachs — Klopstock, Wieland, Herder 45.

Lessing 46 — Dramen — Prosa 47 (Fabeln 47) — Laokoon 48 — Dramaturgie 49 — Theologische Streitschriften 52 — Herders prosaische Schriften 52.

Goethe und Schiller — Goethes poetische Werke, Götz, Clavigo, Egmont, Iphigenie, Tasso 53 — Faust, Hermann und Dorothea — kleinere Gedichte 54 — Dichtung und Wahrheit 54 — Abhandlungen 55 — Schillers Prosa 55 — Balladen, Gedankenlyrik 55 — Dramen: Jugendstücke, klassische

VII, Seite

Dramen 56 — Briefe, Schriften über beide Dichter, Kleist und Grillparzer 57 — neuere Prosa 57.

Behandlung der Lektüre 57 — das Lesen selbst 58 — Erklärung des Gelesenen 59 — Wechsel der Methode, Sprachliches 60 — Zusammenhang des Gelesenen — nicht zu viel oder unrichtige Erklärungen 61 — Rücksicht auf Einprägung des Inhalts 66 — nicht alles ist im Unterricht zu lesen 66 — die Schulausgaben und die Vorbereitung des Lehrers 67 — Behandlung sittlich bedenklicher Stellen 68 — wie weit auf die Quellen zurückzugehen sei 69 — Verhältnis der Poesie zur Geschichte 70 — Persönliches in Gedichten und Dramen 70 — Erläuterung dramatischer Werke 71 — deren Entstehungsgeschichte 72 — wirkliche oder vermeintliche Fehler oder Widersprüche in verschiedenen Dichtungen — Privatlektüre 77.

Schulmässige Erläuternng von Goethes Iphigenie in Prima 77.

IV. Die Litteraturgeschichte auf der Schule 86

Keine eingehende Darstellung 86 — wohl aber Übersicht 87 — Behandlung des Mittelalters 87 — Reformationszeitalter 88 — 18. Jahrhundert, Klopstock, Lessing, Herder, Sturm und Drang 88 — Goethe und Schiller 89 — Romantik 89 — Neueste Poesie 90 — Einteilung des Stoffs 90 — Kompendien 91.

Metrik und Poetik: Metrik 94—96 — Poetik 96.

V. Aufsätze und mündliche Vorträge 98

Untere Klassen — Vortrag von gelernten Gedichten 98 — freie Nacherzählung 99 — angeschlossene Besprechung — allmähliche Vorbereitung schriftlicher Übungen 100 — Übung der Orthographie, schriftliche Nacherzählung 101 — Beschreibung 102.

Mittlere Klassen — Darstellung eigener Erlebnisse — Umarbeitung des fremdsprachlichen Lesestoffs 103 — Aufsätze über Gedichte nebst deren Vergleichung — Schilderungen 104 — Aufgaben aus der altklassischen Lektüre.

Obere Klassen — Alle Stilübungen können nur Reproduktionen, nicht Produktionen sein 105 — Anschluss an andere Lehrfächer — die sogenannten allgemeinen Themata 106 — deren Behandlung bei Laas — Giesebrechts Methode — Urteil über diese Art der Aufgaben 107 — Anschluss an alte Schriftsteller und Dichter 109 — die Realschulen 111 — Anknüpfung an altdeutsche Poesie 113 — Bedenken gegen allzu häufige Aufsätze über die neuere Litteratur 114 — Gefahr der Verstiegenheit in manchen Aufgaben 117 — der verfrühten Kritik 118 — Gedruckte Hilfsbücher 120 — Vorbereitung eines Aufsatzes — Disposition zu fordern 121 — Disposition ohne folgende Ausarbeitung — Chrie — Behandlung polemischer Schriften 124 — Massstab der Beurteilung, namentlich auch des Abiturientenaufsatzes.

Korrektur der Aufsätze 124 — Nachbesserung durch die Schüler 125 — Behandlung der Sprachdummheiten 126 — der Fremdwörter 127 — Vermeidung abstrakter Wendungen 128.

Rückgabe und Zahl der Aufsätze 129 — Wichtigkeit der Rückgabe — dabei ist die ganze Klasse zu beschäftigen 130 — Wechsel von längeren und kürzeren Aufsätzen 130 — mündliche Vorträge 131 — Ausbildung der freien Rede 131 — Anknüpfung von Vorträgen an die Privatlektüre 132 — Redefertigkeit an sich hat wenig Wert 133 — Zusammenfassung der in der vorangegangenen Darstellung vorwaltenden Absichten 134.

VI. Die philosophische Propädeutik 134

Geschichtlicher Überblick, Zeit bis zum 18. Jahrhundert 134 — Friedrich der Grosse und Zedlitz 134 — die spätere preussische Schulverwaltung 135 — Hegels Ansichten 135 — spätere Vernachlässigung des Gegenstands in Preussen 137 — Behandlung der Sache in Bayern und Württemberg 137 — Österreich 138 — Laas, R. Lehmann, Paulsen, Leuchtenberger 138 — Polle 139 — Rechtfertigung dieses Unterrichts 139 — Zusammenhang mit andern Lehrfächern 140 — Ausscheidung entbehrlicher Dinge 141 — der Unterricht

VII, Seite
soll nur vorbereiten 142 — die Hauptgebiete 143 — die Psychologie 143 — nur empirisch zu behandeln 143 — Anordnung des Lehrstoffs 144 — seine Behandlung 145 — die Logik 146 — Trendelenburg 146 — Behandlung der Logik 148 — logische Übungen 149 — Geschichte der Philosophie 150 — alte Philosophie 151 — Einiges aus der neueren 153 — Bacon, Descartes, Spinoza 153 — Leibniz, Kant 154 — Verbindung mit der Lektüre von Prosaaufsätzen 156 — wer den Unterricht geben soll 156 — wie er mit dem Deutschen verbunden werden kann 157.

VIII. Geschichte.

Von Oskar Jäger, Geheimrat und Direktor am K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln.

VIII, Seite
Einleitendes 3

Begriffsbestimmung 5 — Zweimalige Wanderung durch das Gesamtgebiet; Quellen und Zuflüsse beim Geschichtsunterricht 8 — Mit welcher Klasse beginnt er 9.

I. Vorstufe (Sexta und Quinta) 9

Beginnende Bildung des Geschichtssinns 3 — Hauptquelle 9 — Lateinisch 9. 10 — Deutscher Unterricht, Sagen 10. 11. 12 — Religionsunterricht erster Geschichtsunterricht, wiefern 13. 14 — Geographie: ihr enges Verhältnis zum Geschichtsunterricht; Geographie von Deutschland nicht Hauptpensum für Quinta 15 — Realschule 15.

II. Mittelstufe (Quarta bis Untersekunda) 16

Beginn des eigentlichen Geschichtsunterrichts 16 — Projekt, die Geschichte von rückwärts zu behandeln 17 — Warum griechische und römische Geschichte notwendig die erste Stufe bilden 18 — Quarta: Charakter der Klasse 18 — Bedeutung der übrigen Fächer für den geschichtlichen Unterricht 18. 19 — Aufgabe in Quarta: Begrenzung, Geschichten aus der griechischen und römischen Geschichte, nicht „griechische, römische Geschichte“ 20 — Doppelter Zweck 21 — Das Lehrbuch und der Lehrer 21. 22 — Vortrag 23 — Repetition, doppelte: Abfragen des Thatsächlichen und der nächstfolgenden Studien 24 — Gesamtrepetition am Ende eines Abschnitts, Motive 25. 26 — Restliche Aufarbeitung des Pensums 27 — Alte Geschichte auf lateinlosen Schulen 27 — Tertia 27—44 — Charakter der Klasse 28 — Früherer Lehrplan für preussische Gymnasien: Rückschritt 28. 29 — Elemente historischer Bildung in den übrigen Fächern: im Griechischen 29 — Lateinischen: geschichtliche Quellenlektüre: Cäsar, Xenophon 30. 31 — Französisch 32. 33 — Deutsch 33. 34. — Religionsunterricht: neutestamentliche Lektüre 34. 35 — Der eigentliche Geschichtsunterricht: Pensum deutsche Geschichte, also Hauptpensum des geographischen Unterrichts: Geographie von Deutschland 35 — Die Verteilung des Stoffs auf die 3 Klassen Untertertia, Obertertia, Untersekunda 37 — Lehrbuch 37 — Lehrvortrag, kein falsches Pathos 38 — Mittelalter 39 — Schwierigkeiten: Behandlung der kirchengeschichtlichen Elemente 41 — Neuere Geschichte 41—43 — Konfessionelle Bedenklichkeiten — wenig berechtigt 42. 43 — Repetition: von Stunde zu Stunde 43 — Gesamtrepetionen 44 — Unterricht an Realanstalten 44.

Untersekunda 44—55.

Die Klasse als Abschlussklasse 45 — Verhältnis der verschiedenen Fächer zum Geschichtsunterricht 45 — insbesondere des Deutschen 46. 47 — Geschichte und Geographie: Unterricht in Geographie, im utilitarischen Charakter: realistisches Element im Gymnasialunterricht 48. 49 — Geschichtsunterricht: Einteilung des Stoffes und Behandlung der einzelnen Perioden 49. 50 — Endpunkt der Erzählung, erzählende Darbietung 1871 51 — Vortrag, Ton, Lehrton 52 — Repetition, Nachschreiben: wie weit zulässig 52 — Repetition grösserer Abschnitte 53 — Wiedererzählen, Abfragen 54 — Realschulen 54 — Förderung durch häusliche Lektüre 54. 55.

VIII, Seite

III. Obere Stufe (Obersekunda, Unterprima, Oberprima) 55

Wendepunkt mit Absolvierung Untersekunda, zweite Wanderung durch das Gebiet 55 — (Obersekunda 55—65) — Wichtigkeit des Religionsunterrichts — des deutschen Unterrichts für geschichtliche Bildung 56. 57 — Des Französischen, Lateinischen, Griechischen 58. 59 — Der geographische Unterricht als „angewandte Erdkunde" 59 — Besonderer Geschichtsunterricht: Sichtung des Stoffs der alten Geschichte auf ein Jahr beschränkt 60 — Etwas über Anschauungsmittel 61 — Häusliche Lektüre 62 — Vortrag, sogenannter freier 63 — Repetition, die sogenannten kleinen Ausarbeitungen des preussischen Lehrplans 65.

Prima 65—92 — Pensum: europäische Geschichte von 476—1871 65 — Zuflüsse des Geschichtsunterrichts: andere Fragestellung 66 — Mathematik und Naturwissenschaft 67 — Deutsch 68 — Religion 68. 69 — Sprechen 69 — Über sogenannte Quellenbücher: alte, sprachlicher Unterricht historische Quellenlektüre 70 — Beispiele: Horaz 70. 71 — Geschichtlicher Wert des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische 71 — Neuere Sprachen: Französisch 72 — Englisch 73 — Geographisches Moment 73 — Geschichtsunterricht im besonderen 74 — Die wirtschaftlichen und sozialen Belehrungen des preussischen Lehrplans 75 — Endpunkt 1871 75 — Lehrbuch, Lehrbuchstil, Art der Benützung 76 — Vortrag, freier Vortrag 76. 77 — Skizzierung des zweijährigen Kursus: Unterprima 77—83 — Mittelalter: Vorgeschichte des germanischen Volkes 78 — Die verschiedenen Perioden 79 — 4te 1273 bis 1517: Schwierigkeit, Beispiel: Prozess Huss und Konzilienbewegung 81 — Neuere Geschichte: Anfangspunkt 1453? 1492? 1517 81. 82 — Veränderter Gesichtspunkt: neuere Geschichte kann nur als europäische behandelt werden 83 — Die einzelnen Perioden. Oberprima 83—90 — Gliederung des Stoffs und Behandlung der einzelnen Abschnitte 84. 85 — 1740—1871 86 — Die Revolutionszeit 87 — Zeit von 1815—1848 87 — 1848—1871: Schwierigkeit der Behandlung der grossen Krisis von 1848—52 88 — Letztere Zeit: Gesichtspunkte; Schlusspunkt 1871 89 — Repetition: „Wiederholung in zusammenhängender Rede", Vorträge, Cum grano salis 90 — Laufende Repetition, Gesamtrepetitionen, Motive für solche 90 — Geist des gesamten Unterrichts 91 Ertrag des Unterrichts, Schluss 92.

Anhang 92—110 92

Vortrag, in Quarta: Nach der Schlacht bei Cannä 93—96 — Untertertia: Die Vorgänge in Canossa und ihre Folgen 1076. 1077 96—100 — Obertertia: Motive für Gesamtrepetitionen 100. 101 — Untersekunda: Skizzierung der Zustände des Deutschen Reichs gegen Ende des 18. Jahrhunderts 101—106 — Prima: Fragen und Repetitionsmotive 106—110.

Vierter Band.

IX. Rechnen und Mathematik.

Von Professor Dr. Max Simon, Oberlehrer am Lyzeum in Strassburg.

IX, Seite

I. Zur historischen Entwickelung des mathematischen Unterrichts . . 3

Betonung des geschichtlichen Elements im Unterricht. Der Einblick in das historische Werden der Erkenntnis vermittelt zugleich das beste Verständnis für die gewordene. Hinweis auf den Zusammenhang aller Kulturarbeit. Die Werke der alten Meister, eine Fundgrube für Aufgaben 3 und 4 — Die Mathemathik war im Unterricht stärker vertreten als die Lehrpläne zeigen, weil 1. das Rechnen mit der Musik, die Geometrie mit der „Actio sphärica (elementaren Astron.) verknüpft wurde 5 u. 6 und 2. Die oberen Klassen unseres heutigen Gymnasiums als „Artistenfakultät" mit der Universität. Jungius, Weil, Sturm Reformatoren im 17. Jahrh., Ernesti, Gessner im 18.; französische Revolution und Napoleon mit Beginn des 19. 7 und 8.

IX, Seite

II. Allgemeine Methodik 12

Viel Material in den Programmen, besonders Fr. Meyer, Stadtgymnasium zu Halle 1891 13. Rechenunterricht; soll denken und anschauen „Denken im Anschauen“ lehren. Mathematik von Schellbach, Begründer einer eigentl. Schule von Mathematik-Lehrern 14 — Das Märchen von der besondern math. Begabung, eine Folge ungenügender Vorbildung der Lehrer 15 — Gründe des mangelnden Lehrerfolges: a) nicht ausreichende Befähigung des Schülers, b) zu weite Ausdehnung des Pensums und daher zu schneller Fortschritt, c) mangelnde Klarheit des Lehrers, besonders in Betreff der Grundlagen 16 — Wandlung muss a) durch die Universitäten geschaffen werden, welche die Elementarmathematik mehr als bisher berücksichtigen müssen, b) durch gründlichere praktische Anleitung 19 — Besondere Zwecke des mathemat. Unterrichts: a) Nutzen für die Logik, b) Erziehung zur Kritik und geistigen Unabhängigkeit, c) Verständnis für die Naturgesetze, d) freie schöpferische Selbstthätigkeit (Konstruktionsaufgaben etc.), e) Anregung der künstlerischen Phantasie 19—25 — Zusammenhang der Mathematik mit den andern Fächern, welche sie teils durch den Gegensatz beeinflusst — Geschichte und Religion — teils direkt fördert, wie Physik, Deutsch, Philosophie und das Zeichnen 25—30 — Mathematik wird auch für die höhere Mädchenschule gefordert 30 — Die Auswahl des Lehrstoffes: sie kann keine bleibende sein, weil a) der Begriff Elementarmathematik sich durch fortgesetztes „Elementarisieren“ der höheren Mathematik stets ändert, b) die Bedeutung der Mathematik für das praktische Leben in stetem Steigen begriffen ist, c) die Bedeutung einzelner Disziplinen wechselt (Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kegelschnitt, Kettenbrüche), d) der Lehrer muss Abwechslung haben 31—33. Über die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen lassen sich keine festen Regeln geben, aber das Prinzip muss sein: thunlichst vorsichtiger Aufbau; da das Abstraktionsvermögen sich von selbst mit zunehmendem Alter erhöht, ist anfangs äusserst langsam vorzugehen und die oberste Stufe der Prima am stärksten zu beanspruchen; gewisse natürliche Grenzen sind in Arithmetik die Buchstabenrechnung, der Begriff des Verhältnisses, der Grenzbegriff (Irrationnalität), in der Geometrie die verschiedene Methode der Aufgabenlösung 33—36.

III. Der Rechenunterricht 36

3 Ziele: Die für das Leben unentbehrliche Fertigkeit, Ausbildung der Vernunft, Vorbereitung für die Mathematik, alle 3 fest verbunden 36 — Die Vorschule. Betonung der Anschauung, auch für alle Beispiele in allen Klassen, Warnung vor zu frühem Rechnen mit Ziffern, niemals soll der Rechner mechanisch rechnen. Die Division nicht vor Septima 38 — Die Zahl ist von Zeit und Raum unabhängig; die Rechenoperation soll das Zählen abkürzen, Rechenkunst, die Kunst nicht zu rechnen, sondern zu denken 39 — Die Arithmetik ist eine reine Vernunftwissenschaft; oberster Grundsatz: Einheit und Vielheit sind subjektive Begriffe; die Zahl entspringt aus der logischen Funktion des Vergleiches 40 — Sexta, Tertia: Zählen; (was, warum, wie zählen wir. Addition, Subtraktion: Keine Operation wird so in ihrem Wesen verkannt, und macht infolge dessen so viel Schwierigkeit, sie umfasst 3 dem Begriffe nach verschiedene in der Ausführung verbundene Operationen; Vergleichung (der Kern der Subtraktion), Trennung, Verminderung 41 — Einführung der Null: Prinzip aller Erweiterung des Zahlbegriffs. Die neuen Glieder der Zahlenreihe gehorchen den alten Gesetzen. Null 3 Begriffe: Ausdruck für nichts; für die Beziehung: Gleicheit, für das Normale 44 — Die negativen oder gestrichenen Zahlen, dem Begriffe nach Ausdruck für die Abstufungen der Beziehung: minder (kleiner) 45 — Beweis dass $-a \cdot -b = ab$ ist. Die 3 Methoden zur Berechnung von $a - b$ entsprechen der dreifachen Auffassung der Subtraktion 45 — Multiplikation. Division: Das Pensum der III soll nicht durch Regel de tri, Bruchrechnung und Dezimalbruchrechnung erweitert werden. Es werden 7 Gründe gegen die Voranstellung der Dezimalbruchrechnung vor der gewöhn-

IX, Seite

lichen angeführt 41—48 — Quinta, gemeine Brüche: zunächst Repetition der Masse und des Dividierens. Gestützt auf das oberste Prinzip der Arithmetik: Einführung der Teileinheit, Definition der Bruchzahl a/b ist die Zahl a erzählt aus b'eln, Haupt-, ja einziger Satz der Bruchrechnung a/b ist a: 48 — Regel de tri-Aufgaben auf das einfachste Beispiel zu beschränken, die sog. bürgerlichen Rechnungsarten sind aus Quinta völlig auszuschliessen 49 — Quarta, Dezimalbrüche: Zunächst gründliche Repetition des Pensums der VI und V, Regel de tri (auch umgekehrte), aber mit grösster Vorsicht. Von IV an verflicht sich das Rechnen mit der Arithmetik und Algebra (Gleichungslehre).

IV. **Arithmetik und Algebra** (allgemeine) 51

Es gibt keine feste Grenze zwischen Arithmetik und Rechnen., selbst in Prima muss das num. Rechnen die Arithmetik begleiten. Der Unterricht leidet hauptsächlich an der Zersplitterung auf der obersten Stufe, und bedarf einer völligen Umänderung. Die Arithmetik muss philosophisch behandelt werden, als philosophische Propädeutik, die elementare Arithmetik ist das einzige Beispiel einer in sich abgeschlossenen Wissenschaft auf der Schule; sie hat zu zeigen, wie der Zahlbegriff allmählich von den ihm anhaftenden unwesentlichen Beschränkungen befreit wird. Damit ist der Umfang des Pensums gesetzt: seine Grenze die Leibniz-Gregorysche Reihe, sein Ziel: Die Vorbereitung auf die Funktionentheorie, sein Zweck: die Erziehung zu wirklich strenger Wissenschaftlichkeit 53 — Alle rein formalen Algorithmen (u. a. Determinanten, Invarianten) sind daher auszuschliessen, Wahrscheinlichkeitsrechnung zu lehren, auch die Grundbegriffe der Analysis (nicht diese selber). Die Sprache der Algebra ist die Formel, der Lehrer muss erreichen, dass die Formel für den Schüler Sprache hat 57.

V. **Didaktik der Arithmetik und Algebra** 57

Quarta hat bei 2 Stunden für Arithmetik keine Zeit, doch kann man die Gesetze des Rechnens in Formeln kleiden. UIII von der Bruchrechnung aus via Regel de tri zu Gleichungen, zunächst einfachste Art, später Mischungsaufgaben, in Verbindung damit mässig Buchstabenrechnung 58 — OIII Repetition der 4 Spezies in Zahlen und Buchstaben, Synthesis von Gleichungen (Legierungsaufgaben etc.) Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Je mehr Unbekannte, je leichter der Ansatz, negative Zahlen, a^1, a^0, a^{-1} 59 — UIII Systematische Behandlung der 4 Spezies in voller wissenschaftl, Strenge. Zusammeufassung der 4 Spezies in den Gleichungen 1. Grades, Potenzen, Quadratwurzel an der Hand der Geometrie 61 — OII Repetition und Erweiterung der Potenzlehre anknüpfend an die Korrespondenz der arithmetischen Reihe der Exponenten mit den geometrischen der Potenzen. Logarithmen (vorher Existenzbeweis) 63 — Einübung im Zinseszins und Rentenrechnung. Dazu Quadrate, Gleichungen 1., die Gleichung von mehr als einem Grade ist stets allgemeiner als das Problem, welches zu ihr geführt hat 64 — Prima: Kombination angewandt auf Wahrscheinlichkeitsrechnung bis zur Anwendung auf das Versicherungswesen inkl. via Binom für beliebige Expanenten 68 — Anwendung auf unendliches Rechnen.

VI. **Geometrie** (allgemeine) 69

Betonung des experimentellen Elementes in unserer Raumanschauung. Geometr. Erfahrungswissenschaft. Nicht-Euklidische Geometrie 70 — Warnung vor übertriebener Schätzung der Anschauung hinter der sich fast stets Hypothesen über den Raum verstecken 70 — Beweis in der Geometrie. Geometrie chemische Verbindung von Anschauung und Logik, in jedem Satz und jedem Beweis beide, wenn auch beim Beweis das anschauliche Element meist als selbstverständlich mit Stillschweigen übergangen wird. Euklidische Methode durch die neuere verdrängt, welche die gegenseitige Abhängigkeit der Figuren in den Vordergrund stellt (Axiale Symmetrie etc.) 70 — Prinzipien der Geometrie, d. h. die Thatsachen, welche dem Aufbau der Geometrie zu Grunde liegen. Grundbegriffe, es empfiehlt sich die Folge: Körper, Fläche, Linie,

IX, Seite

Punkt 74 — Benützung der Bewegung für die Schule anzuraten. Die 4 Konstruktionsmethoden. Ökonomie der Konstruktionen (häufig mit möglichst wenigen Hilfsmitteln, insbesondere Kreisen) 78 — Bedeutung des Pythagoras 79 — Stellung der Stereometrie, Kegelschnitte (synthet. Behandlung vorzuziehen) — Analytische Geometrie nur möglich, wenn d. Funktionsbegriff feststeht.

VII. Spezielle Didaktik der Geometrie 81

Quarta: Gerade Linie. Kreis geometrischer Ort; Winkel der Kern des Pensums 83. — Grenzbegriff, das mathematische Unendliche. Der Grenzbegriff ist der Notanker, den wir in der rastlosen Flucht der Vorstellungen auswerfen, um nicht ins Unendliche getrieben zu werden 83. — Dreieck, Konstruktion der Fundamental- (Hilfs-)Aufgaben, die ersten 3 Kongruenzsätze. UIII 85 — Axiale Symmetrie, Parallelentheorie 87 — der Lehrer muss wissen, dass das Par. ax. nicht zu beweisen ist. Parallelogramme, leichte indirekte Aufgaben im Rechnen. UIII Pythagoras 88 — OIII Repetition, Pythagoras; Teilungen, Messungen, Proportionalität, der Begriff des Verhältnisses für die Schüler äusserst schwierig, sehr sorgsam zu erörtern 89, 90 — Inkommensurabilität, die Ähnlichkeitslehre im wesentlichen auf den einen Satz zu stützen: In je zwei Streifen stehen je zwei entsprechende Querstrecken in gleichem Verhältnis 91, 92 — UII Flächen-Ähnlichkeit, Inkommensurabilität, Ähnlichkeitspunkte als Abbildung im veränderten Massstabe, Feuerbach, Goldener Schnitt, Kreisberechnung, 94 — OII Trigonometrie 95—100 — Ihr erster Zweck, eine Tabelle herzustellen, aus der die gegenseitige Abhängigkeit der Verhältnisse der Seiten und der Winkel abgelesen wird, führt sofort auf die Additionstheorieen, rechtwinklige, gleichschenklige, allgemeines Dreieck — harmonische Teilung. — UPrima Stereometrie, der Hauptwert auf die eigentlich räumlichen Betrachtungen zu legen und nicht auf die Körperberechnung — Dimension, die Reihenfolge der Sätze mit Rücksicht auf das Parallelenaxiom (Nichteuklidische Geometrie) 105 — Dreiseitige Ecke bzw. sphärisches Dreieck; sphär. Trigonometrie 105 — Körperberechnung einzig auf die Integration (Cavalieri) zu stützen. OPrima Kegelschnitte in synthet. Behandlung, Wahlfreie Lehrstoffe, Elemente der darstellenden Geometrie — Abänderung des Pensums durch Kombination von 2 Jahreskursen 108.

VIII. Unterrichtsführung 109

Extemporalien (für untere u. mittlere Klassen zu verwerfen). Abiturientenaufgaben (zwei ganz leichte Reproduktionen) 110 — Hausarbeiten, Abschreiben, Arbeitszeit 112 — Numerische Rechnung 113 — Vermeidung von Fehlern, häufige Fehler (Verwechslung von 0 und 1 etc.) 113—116: Aufmerksamkeit (in den untern Klassen ist die starke Anspannung eine Stunde lang gesundheitsschädigend), Kopfgeometrie 117 — Repetition 118 — zurückgebliebene, vorgeschrittene Schüler 118 — Form der Antworten und Arbeiten, Form der Analyse 119 — Beweis; der indirekte Beweis durch das Drobisch-Möbius'sche Prinzip zu vermeiden; der Beweis muss den zureichenden Erkenntnisgrund aufdecken. Purismus (darf nicht zu weit getrieben werden) Bezeichnung und historischer Überblick ihrer Entwicklung 120—124 — Stundenzahl, Verteilung der Zeit auf beide Fächer (gleiche Zeit).

IX. Lehrbücher und Aufgabensammlungen 125

Standpunkt des Vf. gekennzeichnet durch Mayers Ausspruch. Lehrern aber ein Exerzier-Reglement vorschlagen zu wollen, ist eine Albernheit, deren ich mich nicht schuldig machen will. An einer grossen Anstalt ist es zweckmässig, einen kurzen Leitfaden als programme officiel einzuführen. Es werden dann eine Anzahl Lehrbücher und Aufgabensammlungen angegeben.

X. Physik.

Von Dr. J. Kiessling, Professor an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg.

I. Stellung, Zweck und Ziel des physikalischen Unterrichts. X, Seite

1. Allgemeine Bedeutung des höheren Schulunterrichts 3

X, Seite

2. Zweck und Ziel des physikalischen Unterrichts 4
3. Besondere Stellung auf den realistischen Lehranstalten 5
4. Stellung zum sprachwissenschaftlichen Unterricht 7

II. Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts.

a) Der Lehrapparat.

5. Lehrzimmer und Apparatensammlung 8
6. Normalverzeichnis 9
7. Anordnung der Sammlung 10
8. Praktische Vorbereitung auf den Unterricht. Experimentierbuch . . 10
9. Litterarische Hilfsmittel 12

b) Die Stoffauswahl; das Lehrbuch.

10. Allgemeine Grundsätze für die Stoffauswahl, Teilung in zwei Stufen . 13
11. Beispiele einer Stoffauswahl beim Abschluss der Unterstufe mit Untersekunda bezw. Obersekunda 16
12. Das Lehrbuch 18

c) Der Lehrvorgang.

1. Die Lehrform.

13. Verhältnis zwischen induktiver und deduktiver Behandlung. Anlehnung an den Gang der historischen Entwicklung 19
14. Didaktische Ausnutzung des Unterrichtsstoffes 21
15. Bedenken gegen eine dogmatische Darstellung, Behandlung der Hypothese 22

2. Das Experiment.

16. Allgemeine Gesichtspunkte für die Behandlung des Experiments . . 24
17. Beispiel der Ausführung auf der Unterstufe 25

3. Die praktische Selbstthätigkeit der Schüler.

18. Anleitung zur häuslichen Beschäftigung 26
19. Schülerexperimente als fakultativer Unterrichtsgegenstand 27

4. Das Verhältnis zum mathematischen Unterricht.

20. Konzentration des Unterrichts 27
21. Die physikalischen Rechenaufgaben 28
22. Das mathematische Element in physikalischen Entwicklungen . . . 28

III. Bemerkungen zu den einzelnen Erscheinungsgebieten.

a) Mechanik.

23. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper 31
24. Die Molekularhypothese 33
25. Mustergültige Darstellungen der Mechanik für die Unterstufe . . . 34
26. Schwierigkeit bei der Aneignung mechanischer Grundbegriffe . . . 34
27. Definition durch mathematische Gleichungen 35
28. Einführung des Vektorbegriffs 36
29. Das statische und dynamische Kraftmass 36
30. Das Drehungsmoment 37
31. Arbeit und lebendige Kraft 38
32. Zentralbewegung 40
33. Die schwingenden Bewegungen 42

b) Wärmelehre.

34. Die Hypothese vom Wesen der Wärme 44
35. Entwicklung der Begriffe Temperatur und Wärmemenge 44
36. Die meteorologischen Vorgänge 46
37. Das mechanische Wärmeäquivalent 46

c) Wellenlehre und Akustik.

38. Notwendigkeit, die Wellenlehre von der Akustik zu trennen . . . 47
39. Darstellung der Wellenbewegungen 47
40. Methodisch geordnete Übersicht des Lehrstoffes der Akustik . . . 49

d) Optik.

41. Lichtquelle zu objektiven Darstellungen 52
42. Behandlung der Anschauungen vom Wesen des Lichts 52
43. Bestimmung der Wellenlänge 53

X, Seite

44. Die Doppelbrechung 55
45. Allgemeine Gesichtspunkte für die Stoffauswahl 56
46. Methodisch geordnete Übersicht 56

e) Magnetismus und Elektrizität.

47. Die magnetischen Erscheinungen auf der Unterstufe 59
48. Spezifische Schwierigkeiten in der schulmässigen Behandlung der elektrostatischen Erscheinungen 59
49. Methodisch geordnete Stoffauswahl für die Unterstufe 60
50. Behandlung des Potentialbegriffs 64
51. Ausscheidung der Kontakttheorie aus dem Schulunterricht 66
52. Übereinstimmung in den Wirkungen des Entladungsvorganges bei der Elektrisiermaschine und beim galvanischen Element 67
53. Anordnung des Lehrstoffes 68
54. Das Ohm'sche Gesetz 69
55. Die magnetischen Kraftlinien 69
56. Das magnetitche Feld des elektrischen Stromes 70
57. Darstellung der Reduktionserscheinungen mittels der magnetischen Kraftlinien 71
58. Die Erdleitung 72
59. Verwendung von Analogieen aus anderen Erscheinungsgebieten . . 72

f) Abschluss.

60. Gesamtübersicht über den einheitlichen Zusammenhang aller physikalischen Vorgänge 73

XI. Mathematische Geographie.

Von Dr. Siegmund Günther, Professor an der technischen Hochschule in München.

XI, Seite

1. Wesen und Begriff der mathematischen Geographie 3
2. Didaktik der mathematischen Geographie in früherer Zeit 5
3. Gegensatz der dogmatischen und genetischen Lehrmethode 9
4. Stufen im mathematisch-geographischen Unterrichte 12
5. Die erste Orientierung an der Himmelskugel 15
6. Die Bewegungen der Sonne, des Mondes und der Planeten 18
7. Elementare sphärische Aufgaben 20
8. Die Gestalt der Erde 24
9. Erdmessung und geographische Ortsbestimmung 28
10. Die verschiedenen Entfernungen der Himmelskörper 31
11. Das ptolemaeische Weltsystem 33
12. Das coppernicanische Weltsystem 34
13. Kosmische Physik 37
14. Chronologie 38
15. Demonstrationsapparate zur mathematischen Geographie 39

Litterarische Angaben 44

XII. Geographie.

Von Dr. Alfred Kirchhoff, ord. Professor der Erdkunde an der Universität Halle a/S.

(Mit 2 Karten.)

XII, Seite

I. Begriff, Zweiteilung und unterrichtliche Bedeutung der Geographie . 3

Aufgabe der Erdkunde 3 — ihre Beziehung zu Geologie, Geschichte, Völkerkunde 3 — Abgrenzung gegen andere Wissensgebiete 4 — Einteilung in allgemeine Erdkunde und Länderkunde 4, 5 — Erdkunde als das einzige Fach, das alle übrigen auf unseren Schulen gelehrten Wissenschaften innerlich verbindet, darf auf keiner Klassenstufe fehlen 7 — Vielverkannter Vorrang der Erdkunde vor der Geschichte 8 — Ihr unterschätzter Einfluss auf die Gesamtbildung des Schülers 8.

II. Heimatkunde 9

XII, Seite

Der erdkundliche Unterricht sollte mit allgemeiner Erdkunde beginnen und kann es doch nicht 9 — Darum ist Heimatskunde unentbehrlich als Induktion der erdkundlichen Grundbegriffe aus den heimatlichen Beobachtungen 10.

1. Einführung in die erdkundlichen Grundanschauungen . . . 10

Die Heimatkunde hat nicht die Topographie der Heimat zum Ziel 10 — Klassische Bearbeitungen der Heimatskunde im Sinn einer Propädeutik der Erdkunde 11 — Aufgabe der Heimatskunde in Sexta 11 — Himmelserscheinungen 12 — Boden und Gewässer, elementare Übungen im Messen 13 — Geologische Beobachtungen 14 — Pflanzen und Tierwelt 15 — Wechselbeziehung zwischen Mensch und Erde — Was von Staatskunde hierher gehört und was nicht 16.

2. Einführung in das Kartenverständnis 17

Nur aus der Karte der mit eigenem Auge geschauten Heimat gewinnt der Schüler klares Verständnis für das Wesen von Landkarten überhaupt 17 — Jede Schule sollte für eine gute Karte der Schulortumgebung sorgen 18 — Eigenhändiger Entwurf des Lehrers, ausgehend vom Plan des Klassenzimmers 18 — Ausdruck der Bodenplastik 19 — Wert der Reliefkarte 20.

III. Länderkunde 21

1. Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs 21

Topische Elemente der Länderkunde von jedem Gebildeten gefordert 21 — Globuslehre hat nur die unentbehrlichsten Grundlehren von der Gestalt der Erde, ihrer Doppelbewegung, der Einteilung ihrer Oberfläche in Zonen und Gradstreifen zu vermitteln 22 — Der Erstlingskursus der Länderkunde in Sexta hat sich auf das Grundgerüst der Topik zu beschränken 22 — Zahlenbegriffe von Höhen-, Flächengrössen und Einwohnermengen durch möglichst anschauliche Vergleiche eindrucksvoll zu machen 22 — Vorführung einiger Typen von Landschaften, Völkern, Städten im Bild 26 — Stoffanordnung im einzelnen 26 — Ausgehen von Mitteleuropa, ehe man zur etwas ausführlicheren Darstellung von Deutschland fortschreitet 27 — Die ferneren Kurse der Länderkunde brauchen nicht „in konzentrischen Kreisen" die Lehre vom Heimatsstaat oder der Heimatsprovinz zu erweitern 27 — Nicht der deutsche Teilstaat, dem der Schüler angehört, sondern ganz Deutschland beginne in Quinta, dann mögen die übrigen Länder Europas, zuletzt die aussereuropäischen Erdteile folgen, vor deren Durchnahme die Unterweisung in einigen Lehren der allgemeinen physischen Erdkunde unerlässlich ist 28 — Länderkundliche Stoffauswahl, nicht unnütze Gedächtnisbeschwerung mit Zahlen und Namen 29 — Topik, bildnerische Veranschaulichung, Einführung in ursächliches Begreifen 30 — Dazu hilft für die Staatenkunde die Geschichte 30 — für die Erklärung des Bodenbaus die Geologie 31 — Jedes Land ist nach der Gesamtheit seiner physischen und kulturellen Merkmale einheitlich zu schildern 33 — Die deutsche Vaterlandskunde nicht widernatürlich in physische und politische zu zerreissen 34.

2. Einige Seiten des Lehrverfahrens 35

a. Kartenzeichnen der Schüler 35

Notwendigkeit und Durchführbarkeit desselben 35 — Verfahrungsweise 36.

b. Anschauungsmittel 38

Karten 38 — Reliefkarten 41 — Landschafts- und Völkerbilder, Landeserzeugnisse, ethnographische Gegenstände 42.

c. Litterarische Quellen für den Lehrer 42

Solche im allgemeinen 42 — Chrestomathien 43 — Supans Litteratur-Bericht 44 — Wagners Geographisches Jahrbuch 45 — Statistische Uebersichten 45.

d. Namenaussprache 46

Sprachlieher Ausdruck beim erdkundlichen Unterricht, unnütze und nützliche Fremdwörter 46 — Grundsätzliches über Aussprache geographischer Eigennamen 47 — Litterarischer Anhalt 49.

XII Seite

3. Landeskunde von Thüringen und dem Harz als Lehrbeispiel . 49
Rückblick auf frühere schulmässige Behandlung des Gegenstandes 49.
a. Darstellung für Sexta (bei Überschau der Länderkunde) 53
b. Darstellung für Quinta (in der deutschen Vaterlandskunde) . . . 54
c. Darstellung für Tertia (beim Wiederholungskursus über Deutschland) 1) Bodenbau und Gewässer 56 — 2) Klima und Landschaft 59 — 3) Bevölkerung, Staaten und Städte 60.

IV. Allgemeine Erdkunde 64
In ihrem physischen Teil inhaltlich nächstverwandt der Physik 64 — Stellung des Lehrers der Physik zu diesem Unterricht 65 — Anthropogeographie 66.

Ob die Erdkunde auf unseren höheren Schulen ihre jetzige Vernachlässigung überwinden wird? 66.

XIII. Naturbeschreibung.

Von Dr. Ernst Loew, Professor am königl. Realgymnasium in Berlin.

XIII, Seite

I. Der naturbeschreibende Unterricht im allgemeinen.
A. Historisches 4
B. Lehrziel 5
C. Lehrverfahren 9

II. Der Unterricht in Botanik.
A. Allgemeine Richtung des Lehrverfahrens 13
B. Das Beobachtungsmaterial 13
a. Auswahl und Beschaffung der Demonstrationspflanzen 13 — b. Ergänzendes Beobachtungsmaterial 15 — c. Exkursionen 17.
C. Formale Gesichtspunkte für die Materialbearbeitung 20
a. Unterricht im Beobachten 20 — b. Beobachtungen auf der Unterseite 21 — c. Untersuchung von Pflanzenreihen auf der Mittelstufe 23 — d. Das botanische Zeichnen 27 — e. Das Pflanzenbeschreiben 28 — f. Herbarienbenutzung 29 — g. Anwendung künstlicher Anschauungsmittel 30 — h. Art und Verwendung des Lehrbuchs 31 — i. Biologische Betrachtungsweise auf der Unter- und Mittelstufe 33 — k. Das Lehrverfahren auf der Oberstufe 34.
D. Stoffauswahl, Stoffverteilung und einzelne Klassenziele 36
a. Morphologie und Systematik im Schulunterricht 36 — b. Lehrstoff der Oberstufe (Pflanzenanatomie, Kulturpflanzen 37 — c. Lehrstoff der mittleren und unteren Stufe 44 — d. Uebersicht der einzelnen Klassenziele 50.

III. Der Unterricht in Zoologie.
A. Das zoologische Anschauungsmaterial 51
a. Die Lehrmittelsammlung 51 — b. Beschaffung und Beobachtung lebender Tiere 52.
B. Methodische Fragen. — Biozentrisches Lehrprinzip 56
C. Der Unterricht der verschiedenen Lehrstufen 59
a. Unterstufe 59 — b. Mittelstufe 65 — c. Oberstufe (Anthropologie) 71 — d. Uebersicht der einzelnen Klassenziele 80.

IV. Der mineralogische Unterricht.
A. Einleitendes 82
B. Stellung der Mineralogie im Lehrplan und Verbindung derselben mit anderen naturwissenschaftlichen Lehrfächern 84
C. Lehrverfahren und Stoffverteilung des mineralogisch-geologischen Unterrichts 88

XIV. Chemie.

Von Dr. Rudolf Arendt, Professor an der Öffentl. Handelslehranstalt zu Leipzig und Redakteur des Chemischen Centralblatts.

XIV, Seite

Einleitung 3
I. Anorganische Chemie 14

XIV, Seite

Erste Stufe: Metalle, deren Oxyde, Sulfide und Haloide 14
Zweite Stufe: Reduktionen 19
Dritte Stufe: Hydrate und Salze 26
Vierte Stufe: Partielle Reduktionen, Spaltung in Radikal (Rest). Rationelle Formeln 34
Fünfte Stufe: Wasserstoffverbindungen oder Hydrüne 38
Sechste Stufe: Theoretische Schlussbetrachtungen über Atom- und Molekulargewicht und Atom- und Molekularvolum. Physikalische Chemie 39

II. Organische Chemie 51
III. Andere methodische Bearbeitungen der Chemie 55

XV. Zeichnen und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen.

Von Dr. Adelbert Matthaei, a.o. Professor der Kunstgeschichte an der Universität Kiel.
(Mit Abbildungen.)

XV, Seite

Einleitung 3

I. Die Berechtigung und die Ziele des Zeichenunterrichts an höheren Schulen.
1. Die Ausbildung des Beobachtungsvermögens 8
2. Die Ausbildung der ästhetischen Gefühle 20
3. Die Ausbildung der Handfertigkeit 28
4. Ausdruck dieser Ziele in den neuen Lehrplänen 32

II. Der Lehrplan.
1. Allgemeiner Teil 35
2. Ausgeführter Lehrplan für Gymnasien 61
a) Beispiel der ersten Gruppe von Lehrplänen unter Zugrundelegung der für das Grossherzogtum Hessen getroffenen Massnahmen als Durchschnittsplan, mit dem sich eine Anzahl deutscher Staaten ungefähr deckt 61 — b) Beispiel der zweiten Gruppe von Lehrplänen unter Zugrundelegung der neuen preussischen Pläne, denen sich eine Anzahl anderer nähert 77.
3. Ausgeführter Lehrplan für Realgymnasien 80

III. Das Lehrverfahren.
Massen- und Einzelunterricht 84
Der Lehrgang einer Stunde mit Beispielen 84
Disziplin 89
Ausstellungen 89
Der Unterrichtsraum 89
Aufstellung und Auswahl der Modelle 90
Gelegentliche Einführung in die Kunstgeschichte 91
Die Verknüpfung des Zeichenunterrichts mit anderen Fächern 94

XVI. Der Gesangunterricht.

Von † Dr. Johannes Plew, Professor am Lyzeum in Strassburg i. E.

XVI, Seite

1. Zur Geschichte des Schulgesanges 3
2. Zweck und Ziel des Gesangunterrichts 10
3. Der Lehrplan für den Gesangunterricht 12
4. Lehrmittel für den Gesangunterricht 16
5. Welche Anforderungen stellt der Gesangunterricht an den Gesanglehrer? . . 20
6. Der Lehrstoff und die Klassenpensa 23
I. Das Pensum der Sexta 24
a. Das Tonsystem. Solfeggien. Treff- und Intonationsübungen 27 — b. Die Lehre vom Rhythmus und Takt 29 — c. Die Textaussprache 34 — d. Choräle und Lieder in der Sexta und Quinta 39.
II. Das Pensum der Quinta 41
III. Der Chor 46

XVII. Turnen und Jugendspiele und die körperliche Erziehung in höheren Schulen.

Von Hermann Wickenhagen, Gymnasialoberlehrer in Rendsburg, Mitherausgeber der „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel". (Mit Abbildungen).

XVII, Seite

Einleitung 3

Turnen:

I. Lehrplan 12

1. Zweck des Turnunterrichts und Übersicht über die Stoffverteilung . . 13
2. Gesundheit 13
3. Wesen der turnerischen Übungen 18

A. Die einfachen Übungen 22 — B. Die zusammengesetzten Übungen 27.

4. Stoffverteilung 31
5. Beispiel für den Aufbau des Lehrplans 33

II. Lehrbetrieb 41

1. Der Turnlehrer 41 41
2. Gemein- und Riegenturnen. Vorturnerwesen. Riegeneinteilung . . 44
3. Lehrbeispiel: Eine Turnstunde der Oberstufe 48
4. Mittel zur Erhöhung der Turnlust: Musik. Turnkür. Schauturnen. Wanderung. Turnzeugnis 53

Spiele:

I. Stoffsichtung und Lehrplan 57

1. Wesen und erziehlicher Wert des Spiels und der Spiele 57

A. Einzelspiel 59, 68 — B. Parteispiel 64, 69.

2. Allgemeine Übersicht und Beispiel eines Sommerspielplans . . . 72

II. Lehrbetrieb 73

1. Zurüstung 73
2. Der Betrieb 83

I.

Evangelischer Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. Friedrich Zange,
Direktor des Königlichen Realgymnasiums zu Erfurt.

Inhaltsverzeichnis.

Erster Hauptabschnitt: Die Aufgabe.

A. **Die Aufgabe im allgemeinen** (Stellung des Religionsunterrichts im Organismus der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit, oder die Religion als Bildungs- und Erziehungsprinzip).

I. Die Aufgabe des Religionsunterrichts, verglichen mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts überhaupt S. 5—14.

II. Der Anteil der gesamten Schularbeit an der religiösen Erziehung und Unterweisung.

a. *Allgemeine Erörterung* S. 14—16.

b. *Die Einwirkung des Hauses und der Gemeinde* S. 16—17.

c. *Die Einwirkung der Schule*,

α. des Schullebens S. 17—18;

β. des Unterrichts S. 18—26 (1. Die ethischen Fächer S. 19—25; 2. die übrigen Fächer S. 25—26).

d. *Die Bedingungen dieser Mitarbeit der ganzen Schule* S. 26—27.

III. Die allgemeine Aufgabe des Religionsunterrichts in seinem Verhältnis zum übrigen Unterricht S. 27—28.

B. **Die Aufgabe des Religionsunterrichts für sich.**

I. Auf allen Schulen (Wissen und Religion S. 28—35).

II. Auf den höheren Schulen S. 35—42.

C. **Die Stellung des Religionsunterrichts zum kirchlichen Bekenntnis** S. 42—45.

Zweiter Hauptabschnitt: Die Mittel.

A. **Der Religionslehrer und seine Helfer.**

a. *Der Religionslehrer* S. 46—57.

1. Seine persönliche Ausrüstung S. 46—48. 2. Seine wissenschaftliche Ausrüstung und seine Stellung im Lehrkörper S. 48—51.

b. *Die Helfer des Religionslehrers* S. 51—57.

1. Der Schulleiter und die Amtsgenossen S. 51—54. 2. Die Eltern und Pfleger S. 54—55. 3. Der Geistliche S. 55—56. 4. Die Aufsichtsbehörde S. 57.

B. **Die sachlichen Mittel.**

I. Religiöses Leben S. 57—64.

a. *Ausser der Schule* S. 57—62.

b. *In der Schule* S. 62—64.

II. Unterricht S. 64—269.

a. *Die nötige Zeit* S. 64—69.

b. *Der allgemeine Charakter des Religionsunterrichts* S. 69—73.

c. *Der Lehrstoff. Seine Abgrenzung und Verteilung* S. 73—142.

α. Allgemeine Erörterungen. Grundsätze S. 74—85.

β. Die Lehraufgaben für die einzelnen Stufen S. 85—142.

1. Die Lehraufgabe für das erste Schuljahr S. 85—90. 2. Die Lehraufgabe für das zweite bis vierte Schuljahr oder das Sextapensum und seine Vorbereitung S. 91—95. 3. Die Lehraufgabe für das fünfte Schuljahr, Quinta S. 95—98. 4. Die Lehraufgabe für das sechste Schuljahr, Quarta S. 99—105. 5. Die Lehraufgabe für das siebente und achte Schuljahr, Unter- und Obertertia S. 105—116. 6. Die Lehraufgabe fürs neunte Schuljahr, Untersekunda S. 116—123. 7. Die Verteilung der Sprüche und Lieder auf die Klassen der Elementarstufe bis Untersekunda S. 123—127. 8. Die Lehraufgabe der Oberstufe, Obersekunda bis Oberprima S. 127—139. 9. Übersicht über die Verteilung der Lehraufgaben auf die einzelnen Klassen S. 140—142.

d. *Das Lehrverfahren* S. 142—269.

α. Das Lehrverfahren im allgemeinen S. 142—167.

1. Allgemeine Erörterungen über Methode im Religionsunterricht S. 142—147 2. Der Grundsatz der Freiwilligkeit S. 147—149. 3. Die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts S. 149—158. 4. Der Grundsatz der Wahrhaftigkeit S. 158—160. 5. Das Individualisieren oder die Seelsorge S. 161. 6. Die Begründung eines sicheren Wissens S. 161—166. 7. Die Zurüstung des Lehrstoffs S. 166—167.

β. Das Lehrverfahren auf den einzelnen Stufen und in den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichts S. 167—241.

aa. Das Unterrichtsverfahren auf der Unterstufe. Biblische Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied S. 167—198. (*1.* Der Katechismusunterricht in seinem Verhältnis zur biblischen Geschichte S. 168—177. 2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte S. 177—198).

bb. Das Lehrverfahren auf der Mittelstufe. Bibellesen, Kirchengeschichte, Katechismus, Lied S. 198—241. (*1.* Das erste Bibellesen S. 198—202. 2. Der Katechismusunterricht auf der Mittelstufe S. 202—209. *3.* Sprüche und Kirchenlied S. 209—214. *4.* Der kirchengeschichtliche Unterricht auf der Mittelstufe S. 214—219. *5.* Bibellesen auf der Mittelstufe. Fortsetzung: Das Alte Testament auf der Mittelstufe S. 219—227. *6.* Das Lehrverfahren in der Abschlussklasse, Untersekunda S. 227—241.)

cc. Das Unterrichtsverfahren auf der Oberstufe S. 241—269. (*1.* In Obersekunda S. 242—250. 2. In Unterprima S. 250—260. *3.* In Oberprima S. 260—269.)

III. Bücher S. 269—273.

1. Schulbücher S. 269—271. 2. Lesebücher. Schülerbibliothek. S. 271—272. 3. Lehrerbibliothek S. 272—273.

Vorwort.

Es ist eine schwere Aufgabe, welche ich mit der nachfolgenden Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts übernommen habe. Schwer ist sie schon deshalb, weil die thatsächlich bestehenden Zustände, welche nach Vereinbarung diesen Darlegungen zu Grunde gelegt werden sollen, auf keinem Gebiete so vielgestaltig und verworren sind, wie auf dem des evangelischen Religionsunterrichts der höheren Schulen. Nicht nur die Ansichten der Pädagogen gehen, wiewohl in dem letzten Jahrzehnt sich manche Einigung vollzogen hat, in Bezug auf Lehrplan und Lehrweise noch vielfältig und zum Teil schroff auseinander; auch die Lehrprogramme oder Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten weichen sehr voneinander ab, so sehr wie in keinem Unterrichtsfach, zum Teil ganz unvereinbar. Angesichts dieser Zustände war es nicht möglich, einfach den thatsächlichen Brauch zu verzeichnen und die entsprechenden Lehrweisen darzustellen. Das hätte zu unerträglichen Wiederholungen und einem unerquicklichem Mosaik geführt, wie es den sonstigen Grundsätzen dieses Handbuches nicht entsprochen hätte. Es musste eine Gestaltung des Lehrplans und der Lehrweise dargeboten und gerechtfertigt werden, wie sie von der für dieses Handbuch angenommenen Grundlage aus dem Verfasser nach allseitiger Prüfung als die beste erschienen war, und wie sie sich ihm in langjähriger Praxis bewährt hatte. Das machte etwas mehr grundsätzliche Erörterungen und Auseinandersetzungen nötig, als sie im allgemeinen für diesen besondren Teil des Handbuches vereinbart waren.

Noch schwieriger und zugleich gewagt ist die Aufgabe deshalb, weil in keinem Unterricht so sehr wie im Religionsunterricht alles von der Persönlichkeit des Unterrichtenden abhängt. Ist der Lehrer eine wirklich geistgesalbte Persönlichkeit mit einigem natürlichen Lehrgeschick, so wird er über allerlei Schwierigkeiten, die dieser Unterricht bietet, unbewusst hinweggehoben werden. Viele Schwierigkeiten, die den Geringeren grosse Not machen, werden für ihn gar nicht existieren und Fehler, die er macht, werden durch die Tugenden seines Unterrichtes aufgewogen werden. Er wird bei jedem Lehrplan, er wird auch ohne Didaktik reiche Frucht schaffen. Und umgekehrt: fehlt die Geistessalbung, so wird keine Didaktik und Methodik sie bringen. Und macht sich auch ein Bedürfnis nach didaktischen und methodischen Erwägungen geltend, so findet doch nirgends häufiger als in diesem Fache das Goethische Wort Anwendung: „Eines schickt sich nicht für alle“. Denn auf diesem Gebiete, wo sich alles um das persönliche Innenleben dreht, fordert die Persönlichkeit des Lehrers sowohl wie die der Schüler auch im einzelnen ihr besondres Recht.

Andrerseits muss anerkannt werden, dass jenseits der Grenze wirklich berechtigter Eigentümlichkeiten ein grosses Feld des Gemeinsamen liegt und dass der ernst Strebende auch bei einem reichlichen Mass natürlicher Lehrbegabung immer neue Erwägung der zweckmässigsten Mittel und Wege zu seiner Vervollkommnung nicht verschmäht. Darf ich von meiner persönlichen Erfahrung reden, so muss ich bekennen, dass ich in meinem Unterricht durch Beispiel und Rat andrer, sowie durch didaktische Studien und immer erneute Selbstprüfung viel Förderung erfahren habe, dass ich einst als Anfänger vielen Aufgaben ziemlich ratlos gegenübergestanden, eine Menge dringlicher Aufgaben wie zweckdienlicher Mittel überhaupt erst im Laufe der Zeit entdeckt und beklagt habe, sie nicht früher erkannt und beachtet zu haben. Vielleicht geht es dem einen oder andern Kandidaten oder angehenden Lehrer auch so, und dann dient vielleicht, was ich im Laufe einer 25jährigen Wirksamkeit als Religionslehrer unter sehr verschiedenen Verhältnissen durch mancherlei Versuche hindurch für richtig erkannt habe, wenigstens zur Anregung. Dass ich das Glück hatte, im Laufe dieser Zeit den gesamten Religionsunterricht nicht nur von Sexta, sondern vom ersten Schuljahre ab bis zur Reifeprüfung zu erteilen und selbst in späteren Jahren bis heute immer noch wieder auch die unteren Jahrgänge zu unterweisen, das hat mir Mut gemacht, mich der schwierigen Aufgabe zu unterziehen. Mögen die Kräfte nicht zu weit hinter dem Willen zurückgeblieben sein!

Die Abhandlung hat einen Umfang angenommen, wie er weder im Plane des Herausgebers und Verlegers gelegen, noch von mir selbst geahnt und beabsichtigt war. Erst im Laufe der Arbeit stellte es sich heraus, dass eine so weitgehende Überschreitung des vorher vereinbarten Umfangs aus den oben dargelegten Gründen nicht zu umgehen war, wenn die oberste Absicht dieses Handbuches doch erreicht werden sollte. Möge das Werk auch so mit Gottes Hilfe einigen Segen stiften!

Erfurt, Weihnachten 1896.

F. Zange.

Erster Hauptabschnitt.

Die Aufgabe.

A. Die Aufgabe im allgemeinen:

Stellung des Religionsunterrichts im Organismus der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit, oder die Religion als Bildungs- und Erziehungs-Prinzip.

I. Die Aufgabe des Religionsunterrichts, verglichen mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts überhaupt.

„Zum Bilde Gottes schuf Er ihn."
(1. Mose 1, 27.)

Die Aufgabe des einzelnen Lehrfachs wird bestimmt durch die Gesamtaufgabe der Schule. Für die meisten Fächer lässt sich nach dieser Richtschnur in der Regel ohne grosse Schwierigkeiten feststellen, was sie im ganzen und im einzelnen zu leisten haben. Nicht so einfach ist dies Geschäft beim Religionsunterricht. Dieser Unterricht ist zu sehr an der Formulierung der Hauptaufgabe selbst beteiligt. Je nach der verschiedenen Wertschätzung der Religion und Religionslehre für die gesamte Bildungsarbeit fällt diese Formulierung der Hauptaufgabe schon sehr verschieden aus. Zwar steht in den Lehrplänen, Zeugnisformularen u. dgl. in der Regel die Religionslehre an der Spitze, so dass es scheint, als ob in den meisten deutschen Staaten diesem Lehrgegenstand eine dominierende Stellung beigemessen werde, als ob er allein oder doch wenigstens in besonderem Masse der ganzen Schularbeit den Stempel aufdrücken, ihr die Richtung geben, den Weg vorschreiben solle. Aber wie es die vorherrschende Auffassung der ganzen ersten Hälfte des zu Ende gehenden Jahrhunderts war, dass von den Griechen allein alles Gute, alles Schöne, alles Wahre gekommen sei, so gibt es noch heute trotz starken Wandels der Bildungsideale Schulmänner genug, für welche jene Rangstellung der Religionslehre nicht viel mehr als eine ornamentale Bedeutung hat. Und wenn seit der Mitte des Jahrhunderts in den Lehrbüchern der Pädagogik mit jener Voranstellung der Religion mehr Ernst gemacht wird, die höheren Schulen allgemein nicht mehr bloss als Unterrichts- und Bildungsanstalten, in

welchen sog. „formale Bildung und Geistesgymnastik“ als Hauptaufgabe gilt, sondern auch als Erziehungsanstalten angesehen werden, so fehlt doch noch viel, dass dem Religionsunterricht wirklich eine solche Hauptstellung in des Wortes vollster Bedeutung eingeräumt würde, wie es äusserlich den Anschein hat. Teils nämlich stellt man die Aufgabe zu erziehen neben die des Unterrichts, ohne eine innere Verbindung herzustellen, und misst dann dem Religionsunterricht wie den religiösen Andachtsübungen zwar einen wesentlichen Einfluss auf die Erziehung bei, aber nicht auf den Unterricht; teils erkennt man zwar, besonders je mehr die Herbart'sche Pädagogik zur Anerkennung gelangt, die sittliche oder Charakterbildung als die höchste Aufgabe alles Unterrichtens und Bildens an, der sich die verschiedenen Zwecke des Unterrichts als dem Endzweck unterzuordnen haben,[1]) man spricht von „erziehendem Unterricht“,[2]) man stellt die „Bildung des Willens“[3]) oder die „Mitarbeit an der Bildung des Willens“[4]) als die höchste Aufgabe der Schule hin, aber viele erwarten die Aufstellung der ethischen Ziele, zu welchen alle unterrichtliche und erzieherische Arbeit der Schule hinzuführen habe, nicht von der Religion, auch nicht von der christlichen, sondern von der Philosophie oder von der jeweiligen Kultur. Man muss zwar zugestehen, dass „das Bildungsideal, welches das Christentum aufstellt, bei seiner Schlichtheit doch den tiefsten Gehalt birgt und bei der geistigen Freiheit, mit der es der wissenschaftlichen Erkenntnis Raum lässt, zugleich die höchsten sittlichen Grundsätze enthält,“ aber man stösst sich daran, dass „diese Grundsätze selbst innerhalb des Christentums bezüglich der Auffassung im einzelnen im Laufe der Zeit mehrfach geschwankt hätten,“ und erklärt, „weil sie in dieser Hinsicht nie unveränderlich sein würden,“ „es gebe schlechthin kein Bildungsideal, welches für alle Zeiten das völlig gleiche sein könne.“[5]) Definitionen wie diese, dass die Erziehung die Aufgabe habe „den Menschen Gott ähnlich zu machen,“[6]) werden als unbrauchbar abgelehnt, nicht etwa weil das Ziel zu hoch gesteckt sei, sondern „weil der Gottesbegriff weder zu allen Zeiten, noch bei allen Menschen einer Zeit derselbe, noch überhaupt klar und scharf genug zu fassen sei“. „Den Menschen für die Mitarbeit an dem Kulturleben seiner Zeit und an der Lösung der Aufgaben, welche dieses stellt, zu befähigen,“ das erscheint als die einzige brauchbare Definition der Bildungs- und Erziehungsarbeit. Aber wer genauer zusieht, der muss, meinen wir, erkennen, dass diese Definition erst recht keine klaren und scharfen Begriffe enthält. Was ist Kultur überhaupt? Worin besteht das Wesen der jeweiligen Stufe der Kulturentwicklung? Welches sind die wahren Aufgaben derselben? Wie gehen die Meinungen darüber auseinander! Wird doch zur Kultur von dem einen als notwendiges Ingrediens gerechnet, was von dem anderen mit aller Entschiedenheit verworfen und bekämpft wird. Wie viele Kulturkämpfer

[1]) Toischer, Theoretische Pädagogik, Handbuch II, 1 S. 79.

[2]) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom „erziehenden Unterricht“. (Vgl. besonders S. 17 ff.!)

[3]) Wiese, Die Bildung des Willens. (Vgl. besonders S. 65, 86, 87.)

[4]) Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik S. 4.

[5]) Schiller a. a. O. S. 4 f.

[6]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 2.

lehnen mit suffisanter Geringschätzung schon die Behauptung ab, welche die Verfechter der gekennzeichneten Auffassung immer noch vertreten, dass „nur ein sittlich-religiöser Charakter auf allen Gebieten des Lebens den von der Kulturarbeit des Geschlechts geforderten Aufgaben vollauf zu entsprechen vermöge“ (Schiller)! Kultur ist ein zufälliger, ebenso unbestimmter wie zusammengesetzter Begriff, dessen Inhalt alles, nur keine Einheit bietet.

Und so kommt man denn auf diesem Wege überhaupt nicht zu einem einheitlichen Ziel für die gesamte Schularbeit, geschweige für die gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Schule, Haus und Leben, sondern zu einem mixtum compositum, als welches ja der Kulturbegriff jedem erscheinen muss, der nicht alles, auch die jeweilige Kultur, von einer höheren Warte zu betrachten, an einem höheren Begriffe zu messen gelernt hat. Altertum, Christentum und „der moderne Realismus der Naturwissenschaften und der Technik, welcher die materiellen Verhältnisse umgestaltet, Annäherung der Menschen, Abhängigkeit ihrer gegenseitigen Interessen herbeigeführt hat und eine Fülle von idealen Gestaltungen in seinem Schosse tragen“ soll,[1]) werden als selbständige Faktoren nebeneinandergestellt und auf jedes einheitliche Ziel der vielgeteilten Bildungsarbeit verzichtet. Die „Hauptwillensrichtung, wie sie der später gewählte Beruf erzeugt,“ ist die einzige Einheit, welche übrig bleibt. Jeder Lehrer geht seinen Weg, unbekümmert um den Widerspruch, der so in der Seele des Schülers entsteht; jeder Stand verfolgt schon von der Schulbank aus sein Ziel, unbekümmert um die Zerklüftung, welche so ins ganze Volksleben reisst.

Bei solcher Auffassung von der Gesamtaufgabe der Schule erscheint der Religionsunterricht bestenfalls als ein gleichberechtigter Faktor neben andern, aber nicht als Mittelpunkt, zu dem sich alle übrige Arbeit in Beziehung zu setzen hat. Man erkennt ihm im Volksunterricht eine zentrale Stellung und Bedeutung zu, fordert dort, dass „der gesamte Unterricht dem sittlich-religiösen Ziele zugewandt sei,“ im höheren Unterricht aber steht er, wenn's hoch kommt, nur gleichwichtig neben Altertum und Volkstum,[2]) neben Kunstunterricht und Naturwissenschaft.[3]) Und in der Regel wird er entsprechend der geringen Stundenzahl, welche ihm zufällt, als ein Nebenfach behandelt wie Naturbeschreibung oder Geographie. Nur „weil die bestehenden kirchlichen Verhältnisse bei den pädagogischen Erwägungen nicht unbeachtet (!) bleiben dürfen, wie die gesellschaftlichen und staatlichen, bedarf die Pädagogik auch einiger Kenntnis des religiösen Gebiets, wie des politischen und sozialen.“[4])

Es ist klar, dass je nach der einen oder andern Auffassung der Dinge die Bestimmung gerade der Aufgabe des Religionsunterrichtes sehr verschieden ausfallen muss. Es ist nicht minder klar, dass der Vertreter des christlichen Religionsunterrichts von der höheren Warte aus, auf die ihn seine christliche Erkenntnis stellt, sich nur zu jener Auffassung der Dinge bekennen kann, welche auch auf den höheren Schulen in der christlichen Religion den Mittel-, Einheits- und Beziehungspunkt für alle Unterrichts-

[1]) F. Schultze, Über deutsche Erziehung.
[2]) Toischer a. a. O. S. 48.
[3]) Schultze a. a. O.
[4]) Schiller a. a. O. S. 1.

und Erziehungsarbeit erkennt. Er kennt den Ausgang wie das Ziel aller menschlichen Kulturentwicklung. Er sieht in ihr die Wege Gottes. Mit dem Evangelium in der Hand weiss er die Zeichen der Zeit zu deuten. Dieser Schlüssel erschliesst ihm das Verständnis jeder Stufe der Kulturentwickelung. Er weiss, es ist das Kommen des Reiches Gottes, dem alles dienen muss, Altertum wie eignes Volkstum, Kunst und Naturwissenschaft, Erfindungen und Entdeckungen. Ihm ist auch der Gottesbegriff weder schwankend noch unklar. Denn der Gott des Evangeliums, der Gott der Christenheit ist nicht ein Gedanke, nicht zweifelhaftes und viel bestrittenes Ergebnis philosophischen Nachdenkens, es ist der lebendige Gott, der nicht nur durch die Natur, sondern durch die Propheten und zuletzt durch den Sohn zu uns geredet hat,[1]) ja der in Christo erschienen ist, sein innerstes Wesen uns geoffenbart hat,[2]) so dass über die notwendigen Merkmale seines Wesens wie seines Ebenbildes, soweit es Menschen überhaupt offenbar werden kann, nicht der geringste Zweifel besteht. Wie man sich diese Thatsachen wissenschaftlich zurechtzulegen habe, darüber ist Streit gewesen und wird Streit sein bis ans Ende der Tage, nicht über die Thatsachen selbst. Die sittlichen Grundsätze des Christentums sind zu Zeiten verdunkelt gewesen, zu jenen Zeiten, als das Evangelium verdeckt war; aber sie sind klar wie das Licht der Sonne, fest und unveränderlich wie die ewigen Gesetze Gottes für den, der das Evangelium kennt, der sich an das Evangelium hält. Wie wogte und wogt bis diesen Tag bei den Philosophen und ihrem Gefolge der Streit zwischen den verschiedenen Auffassungen des Sittlichen, zwischen Epikureismus und Stoicismus, Eudämonismus und Idealismus, Egoismus und Altruismus, Empirismus und Transcendentalismus, Evolutionismus und Absolutismus. Die Sittenlehre des Evangeliums ist dieselbe bis diesen Tag; ein zwar nicht in der Form, aber sachlich festgefügtes System auf dem unabänderlichen Grunde des Glaubens, der Gemeinschaft in Gott mit Christo, ausgebaut oder leicht und sicher auszubauen nach allen Richtungen für alle Verhältnisse des menschlichen Lebens, auch für die Fülle von Gestaltungen, welche die Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften, der Erfindungen und Entdeckungen unsrer Tage in ihrem Schosse tragen.[3]) Selbst der Streit über die Grundlagen der Sittlichkeit muss vor den Thoren dieses Tempels Halt machen. Denn diese Sittlichkeit ist keine natürliche im einzelnen Menschen oder im einzelnen Volke von selbst wachsende, so dass es wie vom Menschen selbst fraglich wäre, woher sie stamme, wie sie entstanden, sondern es ist eine übernatürliche und darum doch nicht minder reale; denn sie erwächst fortwährend auf dem Grunde der realen Thatsache des Kreuzestodes Christi, so lange und so weit die Predigt vom Kreuz erschallt. Und Religion und Sittlichkeit sind hier nicht auseinandergerissen, wie in der Philosophie und gewissen modernen „Kulturbestrebungen", sondern aufs innigste verbunden. Der Glaube ist der Grund aller Sittlichkeit. Erkennt man also an, dass zur Sittlichkeit zu erziehen durch Unterricht und Zucht die höchste Aufgabe der Schule ist: hier ist fester Grund, alle anderen

[1]) Ebr. 1, 1. 2.
[2]) Matth. 11, 27; Joh. 14, 7. 9 u. ö.
[3]) Vgl. Ziller a. a. O. und dessen Ethik.

Unterlagen schwanken, eine stürzt die andere. Und das ist der Grund, auf welchen die Reformatoren die höheren Schulen gestellt haben. Sie sollten „Werkstätten des heiligen Geistes" sein. „Wo das Wort Gottes nicht in einer Schule regiert," sagt Luther, „da rate ich niemand sein Kind hinzugeben. Ich habe grosse Sorge, die hohen Schulen sind Pforten der Hölle, wo sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk." Christliche Schulen zu gründen hat er den Bürgermeistern und Ratsherren ans Herz gelegt und noch Herder, der Begründer des Neuhumanismus, klagt: „Die Welt hat des Wortes Gottes satt, sie möchte die Schulen lieber als Tempel des Apollo, der Musen und der Grazien sehn" und fleht: „O kehre zurück, Geist, Geist Gottes der alten Zeit, als die Weisheit noch Übung, das Lernen noch Weisheit war; kehre insonderheit in die Schulen zurück!" Das Evangelium ist der Hort der Einheit der Schule wie des Volkes. Es ist das edelste Kleinod, das das ganze christliche Volk gemein hat. Stellen die höheren Schulen sich mit Ernst und Konsequenz auf diesen Boden, so ist die Kluft überbrückt, welche unser Volk verhängnisvoll in Gebildete und Ungebildete, mit Hochmut auf der einen, Neid und Hass auf der anderen Seite auseinanderreist. Sind die höheren Schulen Werkstätten des heiligen Geistes, regiert in ihnen das Wort Gottes, regiert es alle Arbeit, so ist die Einheit der Schule, der Volks- und der höheren Schule, die Einheit des Lehrerstandes, des höheren und des niederen, gewahrt und die Einheit des Volkes tiefer und fester begründet, als es durch die Pflege des Patriotismus oder die Einheit der Methode[1]) in der Schule geschehen kann.

Es war daher ebenso patriotisch wie christlich und weise, wenn der erste der vielen preussischen Schulgesetzentwürfe, von denen noch keiner das Glück gehabt hat, Gesetz zu werden, der von Altensteinsche unter Friedrich Wilhelm III im Jahre 1819 bestimmte: „Jede Schule muss als ihre höchste und wichtigste Aufgabe betrachten, zu helfen, dass die Jugend für ihre ewige Bestimmung so erzogen werde, dass das Gefühl derselben mit der Einsicht in ihre Beschaffenheit und in das Verhältnis des Menschen zu Gott, worauf sie gegründet ist, im Geiste des Christentums lebendig in ihr wirken, damit sie Kraft gewinnen, dieser Bestimmung gemäss zu leben und alle Zwecke und Bestrebungen ihr unterzuordnen."[2])

So oder ähnlich muss sich für den, der im Evangelium steht, für den Vertreter der christlichen Lehre die Gesamtaufgabe der höheren Schule, sie heisse Gymnasium oder Realgymnasium oder Realschule oder höhere Bürgerschule, gestalten. Jede Schule hat noch ihre besondere Aufgabe, aber sie hat diese der allgemeinen höchsten Aufgabe unterzuordnen, in allen Stücken dienstbar zu machen.

Man kann bei der Bestimmung des letzten Zieles aller Bildungs- und Erziehungsarbeit von den verschiedensten Gesichtspunkten ausgehen. Man kann sich prinzipiell, theoretisch von allgemeinen Ideen oder praktisch von den besondren Bedürfnissen der jeweiligen Zeitumstände leiten lassen, man

[1]) Vgl. O. Frick, Die Einheit der Schule in Abhandlungen (Halle 1893) I S. 41 ff.

[2]) Bei Wiese, Der evangelische Religionsunterricht S. 21.

kann individualistisch den Zögling für sich als Menschen, sein Wesen und seine urbildliche Bestimmung oder sozialistisch seine Bedeutung für die Gesellschaft, für Staat und Kirche ins Auge fassen, man kann sich auf den Standpunkt des Staates oder auf den Standpunkt der Kirche stellen. In allen Fällen führt eine gründliche Erörterung des Zieles der Bildungsarbeit darauf, dass die christliche Religionslehre allein der gesamten Schularbeit Einheit, inneren Zusammenhang, Licht, höheres Leben, höhere Weihe zu geben vermag. Ist, auf den Menschen für sich gesehen, nicht Wissen als solches, weder um die Natur noch um den Geist, schon Bildung, wie jeder Einsichtige weiss, sondern muss die Weisheit hinzutreten, die Fähigkeit das Einzelne im Ganzen zu sehen und zu würdigen, nicht bloss nach dem Wie der Dinge, sondern auch nach dem Woher und Wohin zu fragen, die Kunst von allem Besitz, auch dem Wissensbesitz, weisen Gebrauch zu machen: wo würde tiefer der Dinge letzter Grund und letztes Ziel, wo höhere Weisheit gelehrt als in der Schrift? „In Christo Jesu liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis“ (Kol. 2, 3). Hält man harmonische Entwicklung aller geistigen Kräfte im Menschen, Erweckung des Strebens nach höchster Vollendung der Persönlichkeit, Führung zur Freiheit, zur Natur- und Weltbeherrschung, zum wahren Menschentum, zur Humanität für das Ziel aller Unterrichtsarbeit, nun in Christo haben wir das Vorbild der Menschheit wie das Ebenbild Gottes (Kol. 1, 15), in ihm allein haben wir wahre Freiheit: „So euch der Sohn frei macht, seid ihr recht frei“ (Joh. 8, 36). Er ist uns gemacht zur Weisheit und zur Gerechtigkeit und zur Heiligkeit und zur Erlösung (1. Kor. 1, 30), zur Erlösung aus aller Gebundenheit, aus den Banden der Unvollkommenheit und der Sünde, aus der Knechtschaft des eigenen Fleisches wie aus der Knechtschaft der Menschen. Diesem Urbild also den Zögling nachzubilden, das ist das höchste Ziel unserer Arbeit, vom theoretisch-individualistischen Standpunkt. Soll, praktisch angesehen, die Schule „die Jugend befähigen, sich wacker und tüchtig im Leben zu bewähren, die Güter der Gesittung und Bildung der Vergangenheit für die Zukunft zu erhalten,“ [1]) so entsteht die Frage, welches sind die echten aufbewahrenswerten Güter? was ist wahre Bildung und wahre Gesittung? wofür sollen diese Güter aufbewahrt werden? welches ist das Ziel der Geschichte, für welche unsre Zeit nur ein Durchgangspunkt ist? Und welcher Art soll die Bewährung sein? Soll's eine Bewährung nur für die Zeit, nur für Menschenaugen, oder eine Bewährung vor Gott und für die Ewigkeit sein? — Die heilige Schrift allein gibt befriedigende Antwort. Christus ist nicht nur der Mittelpunkt, er ist auch der Zielpunkt der Geschichte. Es sollen einst alle Zungen bekennen, dass er der Herr sei (Phil. 2, 8 ff.), es soll alles ihm unterthan, auch der letzte Feind seiner Herrschaft, der Tod, aufgehoben sein (1. Kor. 15, 25 f.). Und für die Bewährung gilt die Mahnung des Herrn: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach Gottes Gerechtigkeit, so wird euch alles, was ihr für diese Zeit braucht, als Geschenk hinzugegeben werden“ (Matth. 6, 33). „Die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze und

[1]) Toischer a. a. O. S. 13.

hat die Verheissung dieses und des zukünftigen Lebens" (1. Tim. 4, 8). „Alle Schrift von Gott eingegeben ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, dass ein Mensch Gottes sei vollkommen zu allem guten Werke geschickt" (2. Tim, 3, 16 f.).

Sieht man endlich auf die Bedürfnisse des Staates, heisst die Losung „nationale Erziehung", sollen „nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche" erzogen werden, wie Kaiser Wilhelm II auf der Dezember-Konferenz im Jahre 1890 forderte, so ist die erste Frage, die aufgeworfen werden muss, was ist deutsch-national? Gehen wir dem nach, so finden wir, dass es die Eigentümlichkeit, der grosse Vorzug deutschen Wesens und Geistes wie die Aufgabe jeder Nationalität ist, sich nicht spröde nach aussen abzuschliessen, sondern mit offener Empfänglichkeit die Errungenschaften andrer Nationen in sich aufzunehmen und durch gründliche innerliche Verarbeitung sich zum Eigentum, zum lebendigen Eigenbesitz zu machen. Mehr aber als von der griechisch-römischen Geisteswelt, die immer nur ein kleiner Teil der Nation so aufnehmen kann, gilt dies von der grössten geistigen Macht, welche sich unter Menschenkindern geltend gemacht hat, dem Christentum. Schon im Mittelalter wurden die heiligen Gestalten und Geschichten der christlichen Kirche der Eigenbesitz des ganzen deutschen Volkes. Seit Luther dem deutschen Volke die deutsche Bibel schenkte, so deutsch, als ob die heiligen Männer Alten und Neuen Testamentes unter uns gelebt, unsre Sprache gesprochen, wie wir empfunden hätten, seitdem die deutsche Bibel das Universal-Haus- und Schulbuch des deutschen Volkes geworden ist, seitdem der Reformator durch dieses sein grösstes Werk die neuhochdeutsche Schriftsprache geschaffen und durch die Bibelübersetzung wie durch seine freien deutschen Schriften und Lieder die neuhochdeutsche Litteratur begründet hat, seitdem ist der teuerste nationale Schatz des deutschen Volkes eben die Bibel und die unermessliche Ideenwelt, der unvergleichliche Thaten- und Gedankenschatz dieses Buches. Und die Verschmelzung deutschen und christlichen Wesens ist eine so innige, dass der nationalsten Dichter einer, E. M. Arndt, von „deutscher Freiheit, deutschem Gott, deutschem Glauben ohne Spott" reden und den christlichen Gott und den christlichen Glauben meinen kann. Christlicher Glaube und deutscher Glaube, christliche Sitte und deutsche Sitte, christliche Namen und deutsche Namen sind eins. Und es ruht diese Thatsache nicht bloss auf dem Zufall, dass das Christentum zu uns gekommen ist, sondern auf der tiefen Verwandtschaft, in welcher ursprünglich deutsches Wesen mit dem christlichen steht. Das Evangelium hat das deutsche Wesen verklärt, es hat uns erst zu dem gemacht, was wir nach unserer Anlage sein konnten, sein sollten. Ist also nationale Bildung Losung des Tages, so muss christliche, evangelisch-christliche Bildung Feldgeschrei sein.

Es kommt dazu, dass die Bibel somit, wie schon angedeutet, das Panier der geistigen Einheit des deutschen Volkes in allen seinen Stämmen und Ständen ist. Sie allein bewahrt uns auch wie vor dem Wissens- und Standesdünkel so vor dem Nationalitätsdünkel, und wie vor dem Volkstumshochmut so vor seinem Gegenteil, dem falschen verwerflichen Kosmo-

politismus, welcher nicht, wie das echte christliche Weltbürgertum, alle Völker achtet und alle Menschen Brüder nennt, sondern den Wert des eigenen Volkstums, wie der verschiedenen Völkereigentümlichkeiten überhaupt verkennt.

Aus allen diesen Gründen muss christliche, deutsch-christliche Bildung zu vermitteln als die höchste, als die Hauptaufgabe der höheren wie der niederen Schulen hingestellt werden.

Und ob der Religionslehrer mit dieser Auffassung der Gesamtaufgabe der Schule in seinem Wirkungskreise allein stände, er müsste sich an diese Zielbestimmung halten und an seinem Platze mit allen Kräften der Erreichung dieses Zieles zustreben, seine ganze Arbeit, seine ganze Haltung, sein ganzes Auftreten danach einrichten.

Aber wir stehen nicht allein. Die angesehensten und einflussreichsten Schulmänner der zweiten Hälfte unsres Jahrhunderts stehen hinter uns. Schon im Jahre 1842 protestierte Klopsch in seiner Schrift über „Gymnasium und Kirche" gegen Gleichstellung des klassischen Altertums mit dem Christentum in den Gymnasien, gegen die Schwärmerei, als ob die sog. klassische Bildung allein ausreiche, alle Befriedigung für Geist und Herz im Leben und im Sterben bieten könne, gegen einen Humanismus ohne Erlöser, welcher der durch Kirche und Vaterland gegebenen Lebensbestimmungen vergass.

Auf der deutschen Philologen- und Schulmännerversammlung zu Erlangen im Jahre 1851 bekannte man sich einmütig zu dem Satze, dass in der gelehrten Schule, im Gymnasium, der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts, dass er die Norm sein solle, an welcher das andre in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen werde. Nicht nur der Religionsunterricht solle dieser Forderung entsprechen, sondern alle Teile des Unterrichts müssten möglichst hinstreben zu einem Anschluss an die Wahrheit des christlichen Glaubens. Als erste Forderung an einen christlichen Gymnasiallehrer wurde hingestellt, dass das Christentum in ihm lebendig sei.[1]) So sahen es Männer wie Nägelsbach, Roth, Deinhard, Heiland, Wiese, Frick an; und in richtiger Konsequenz forderten besonders die erstgenannten, dass wenigstens in den unteren und mittleren Klassen der Ordinarius zugleich der Religionslehrer seiner Klasse sei und dass er und in der obersten Klasse der Direktor im Religionsunterricht den eigentlichen Mittelpunkt finde, von dem aus seine bildende und erziehende Thätigkeit auf die Jugend ausströme. „Das Ideal der christlichen Bildung, sagt Deinhard,[2]) ist der Mensch gewordne Gott, dessen Bild in den Evangelien und im ganzen Neuen Testament in reiner Ursprünglichkeit und voller Wahrheit dargestellt ist; daher aber auch der mit allen seinen Daseinsformen

[1]) Es ist sehr nötig, in der gegenwärtigen Zeit auf diese Thatsachen wieder hinzuweisen; denn man ist in der Verkennung des christlichen Charakters der höheren Schulen bereits so weit gekommen, dass Juden, wenn sie nur die entsprechende fachwissenschaftliche Ausrüstung aufweisen, für befähigt gehalten werden als Lehrer an jeder höheren Schule zu fungieren, ja an christlichen Staatsschulen angestellt werden. Der Religionslehrer kann unter solchen Verhältnissen seiner Aufgabe nicht voll gerecht werden.

[2]) Schmid-Palmer, Encyclopädie, unter „Bildungsideale".

— Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben, Nationalität, Denken und Dichten, Kunst und Wissenschaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geiste durchdrungene und verklärte Mensch. Dieses Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erstreben und daher die christliche Gesinnung zum Elemente ihres Daseins zu machen und durch ein zweckmässig geordnetes Studium der Bibel christliche Erkenntnis und christliches Leben zu bewirken, aber daneben die notwendigen Stufen der natürlich-menschlichen Entwickelung den Schüler gründlich durchlaufen zu lassen, damit er in seiner individuellen Entwickelung ein Mikrokosmus sei, in welchem sich der Makrokosmus der Entwickelung der ganzen Menschheit wiederhole."

Und wie sehr die Schule Herbarts, die in den jüngsten Zeiten gerade auf dem Gebiet des höheren Unterrichts zu grösserem Einfluss gelangt ist, den gesamten Unterricht in den Dienst der Charakterbildung, der Erziehung stellt, das ist bekannt und oben schon hervorgehoben worden. Sie stellt mit allem Nachdruck den Gesinnungs- und damit den Religionsunterricht nicht nur an die Spitze, sondern auch in den Mittelpunkt aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit. „Der Religionsunterricht" (sagt Willmann, Didaktik als Bildungslehre etc. II, S. 195) „hat eine zentrale Stellung. Der Weltanschauung, welche er begründet, sollen sich die andren Lehrfächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden. In diesem Sinne ist die Religionslehre nicht ein Lehrzweig neben den andren, sondern ein Stamm, der alle Zweige trägt. Auch der philosophische Unterricht hat die theozentrische Stufe zu ersteigen und seine Ergebnisse bei der Religionslehre niederzulegen."[1])

Und wenn Toischer in unsrem Handbuch II, 1 S. 48, wie schon bemerkt, auch Christentum und Altertum als gleichbedeutend neben einander ordnet, so hat doch auch er S. 38 bekannt, dass das Christentum eine noch viel wichtigere Macht ist als das Altertum, insofern es noch tiefer eingewirkt habe auf die modernen Kulturvölker und noch fortwirke auf alle die neuen Generationen. Der Herausgeber des Handbuchs aber, Dr. A. Baumeister, spricht S. XVIII die Überzeugung aus, dass „bei fortwährender Vergleichung der beiden Weltalter sich die Bedeutung der christlichen Lehre in ihrer weltumspannenden Grösse, in ihrer sittlich zeugenden Macht entfalten, . . . das klassische Altertum zum überwundenen Standpunkt werden muss." Das Christentum ist eben nicht bloss Altertum, sondern mächtige weltumspannende und weltdurchdringende Gegenwart, von der Wiege bis zum Grabe täglich spürbar in Gottes- und Nächstendienst, allerorten wahrnehmbar in Redewendungen, Gebräuchen und Sinnbildern, ja in der Datierung von Gebäuden, Büchern, Kalendern, Briefen, Rechnungen sich ankündigend mitten im materiellsten Alltagsleben. Und ihm gehört die

[1]) A. F. C. Vilmar leitet in seiner Abhandlung über den evangel. Religionsunterricht, ed. Haussleiter, Marburg 1888, S. 10 ff. die beherrschende Stellung des Religionsunterrichts im Gymnasiallehrplan aus dem historischen Prinzip des Gymnasiums, dass es geschichtliche Bildung vermitteln wolle, her. Diese Begründung ist richtig, aber zu eng und zu einseitig. Schon aus dem Erziehungsprinzip ergibt sich die zentrale Stellung des Religionsunterrichts in allen Schulen. Immerhin ergibt sich aus Vilmars Ableitung die doppelte Berechtigung dieser Auffassung für die Gymnasien.

Zukunft. Es ist beides, zeitlich und ewig, irdisch und himmlisch, menschlich und göttlich.

Ist dem nun so, so ergeben sich zwei Folgerungen, welche für die Gestaltung der ganzen Arbeit, um die es sich hier handelt, von der grössten Bedeutung sind:

1. Erstlich: Im ganzen betrachtet und aufs Ziel gesehen, fällt auf den höheren Schulen so gut wie auf den niederen die Aufgabe des Religionsunterrichts mit der obersten Aufgabe der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit zusammen. Christliche Persönlichkeiten nach Erkenntnis, Denkweise, Gesinnung und Bethätigung in allen Lebensverhältnissen, für sich, im Verhältnis zur Natur, zur Familie, zu den Nebenmenschen, zur Gesellschaft, zu Stand, Staat, Verkehr, Kunst, Wissenschaft u. s. w. heranzubilden oder wenigstens den Grund zu dieser Charakterbildung zu legen, das ist die Aufgabe der gesamten Schularbeit, das ist auch, allgemein gefasst, die Aufgabe des Religionsunterrichts. Denn der Religionsunterricht kann und darf sich noch weniger als jeder andre mit bloss theoretischer Unterweisung oder gar bloss mit der Übermittelung eines toten Wissens begnügen. Muss schon jeder andere Unterricht von der Erfahrung zur Erkenntnis, von der Erkenntnis zum Hunger und Durst nach weiterer und tieferer Erkenntnis (Herbarts „Interesse"), vom Wissen zum Können, von der Theorie zur praktischen Bewährung führen, — vom Religionsunterricht erwartet es heute jeder von vornherein und in höherem Grade, dass er den Schüler zur Einsicht führe, dass er für alle sittlichen, religiösen, kirchlichen Fragen ein lebendiges Interesse in ihm erwecke, dass er durch die Erkenntnis auf sein Gefühl, durchs Gefühl auf den Willen und auf die Bethätigung der Erkenntnisse und Grundsätze im Leben wirke, dass er die Hauptarbeit an der Begründung der Charakterbildung thue. Mehr als von jedem andren Unterrichte gilt es vom Religionsunterrichte: non scholae sed vitae.

2. Weiter ergibt sich aus den obigen Darlegungen: Wie das Deutsche den formalen, so bildet die Religion den materialen Mittelpunkt der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Sie ist nicht bloss Unterrichtsfach, sondern Unterrichtsprinzip. Wie alle Lehrer Deutschlehrer, so müssen alle Lehrer Religionslehrer sein. Was der Religionslehrer durch Unterricht und Zucht unmittelbar erstrebt, das muss auch jedem andren Lehrer als letztes Ziel vorschweben, dem er die Schüler mittelbar durch seinen Unterricht und gleichfalls unmittelbar durch seine erzieherische Einwirkung zuzuführen bemüht ist.

II. Der Anteil der gesamten Schularbeit an der religiösen Erziehung und Unterweisung.

„Alles ist euer." (1. Kor. 3, 21.)

a. Allgemeine Erörterung.

Alle Lehrer Religionslehrer; die ganze Schularbeit im Dienste der religiös-sittlichen Ausbildung: So sehen es auch die neuen preussischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 an, wenn sie es auch nicht mit der gleichen Deutlichkeit wie beim deutschen Unter-

richte (S. 71) aussprechen. „Der evangelische Religionsunterricht an höheren Schulen, so heisst es S. 9, verfolgt, unterstützt von der Gesamtthätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, dass sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe." Und in den Erläuterungen wird gefordert (S. 69 f.), dass der Religionsunterricht nicht als ein vereinzeltes Fach behandelt, sondern ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, in engste Beziehung gesetzt werde, worauf hinzuwirken besonders Sache der Direktoren und Schulräte sei. Und wie ernst dies gemeint ist, das zeigen die unmittelbar folgenden weiteren Erläuterungen: „Eng verbunden damit ist die hier anzuschliessende erziehliche Pflicht der Schule. Soll die höhere Schule auch nach dieser Seite ihre Aufgabe lösen, so hat sie äussere Zucht und Ordnung zu halten, Gehorsam, Fleiss, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung zu pflegen und aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele."

Von dem Ernst dieser Anweisungen zeugt auch die Anerkennung der Schwierigkeit dieser Aufgabe: „Die dem Lehrer damit gestellte Aufgabe ist eine ebenso schwierige als lohnende und muss immer von neuem zu lösen versucht werden" ... „Erste Voraussetzung für eine auch nur annähernde Lösung der Aufgabe ... ist eine ernste und gewissenhafte Vorbereitung des Lehrers auch auf seinen Erzieherberuf. Wie der angehende Schulmann jetzt zu einem methodischen Unterricht angeleitet wird, so wird er auch für seine erziehliche Aufgabe durch Benutzung aller auf der Universität und in der praktischen Vorbereitungszeit gebotenen Hilfsmittel, sowie durch eigne Beobachtung und Übung sich mehr und mehr selbst befähigen müssen. Dass sein Beispiel in erster Linie von entscheidendem Einfluss auf seinen Erfolg ist, hat er sich stets gegenwärtig zu halten. Eine weitere Voraussetzung ist, dass das gesamte Lehrerkollegium einmütig nach demselben Ziele hinstrebt und so dem Geist der Schule eine bestimmte Richtung gibt. Nicht minder hängt die Erreichung dieses Zieles von der Stärkung des Einflusses und der gesamten Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer, besonders auf den unteren und mittleren Klassen ab."

So die preussischen Lehrpläne. Es ist klar ersichtlich, einen wie grossen Teil der zu lösenden Aufgabe, der christlichen Charakterbildung sie dem gesamten Lehrerkollegium und im besondern den Ordinarien und dem Leiter der Schule zuweisen. Und es muss so sein. Gerade die wichtigste Aufgabe der religiösen und sittlichen Ausbildung, die Einwirkung auf den Willen, auf den Charakter, kann und darf nicht dem Religionsunterricht allein aufgebürdet werden, die ganze Schularbeit, das ganze Schulleben muss hier helfend miteintreten.

Und wir müssen noch einen Schritt weiter gehen. Auch die Schule wieder mit aller ihrer Arbeit an dem Geist der ihr vertrauten Jugend darf nicht allein verantwortlich gemacht werden für die sittlichen und religiösen Gebrechen des von ihr gebildeten Geschlechts, wie umgekehrt die Schule nicht die tüchtigen Leistungen einer Generation allein als die Frucht ihres Wirkens in Anspruch nehmen darf. Es muss gegenüber allerlei Übertreibungen, zu welchen sich auch in letzter Zeit wieder Schulmänner wie Laien, Freunde und Feinde des Religionsunterrichts im Eifer für die gute Sache haben hinreissen lassen, klar herausgestellt und mit allem Nachdruck hervorgehoben werden, was man vom Religionsunterricht erwarten darf und was nicht, was der Schularbeit überhaupt zugewiesen, was dem Hause, der Kirche, dem Leben überlassen werden muss.

b. Die Einwirkung des Hauses und der Gemeinde.

Fangen wir mit dem weitesten Kreise an, so ist es keinem Einsichtigen verborgen, dass gerade Religion und eine edle sittliche Willensrichtung am wenigsten von der Schule allein ins Herz gepflanzt werden kann. Viel mächtiger als die Schule ist darin das Haus und die Gesellschaft, in der die Kinder aufwachsen, so gewiss das Leben, das Beispiel, die Gewöhnung mächtiger ist als die Lehre. Das Haus, das gute Beispiel einer frommen Mutter, die in Einfalt dem Kinde die Hände zum Gebet zusammenlegt und ihm zum erstenmal die heilige Geschichte erzählt, oder eines ehrsamen christlichen Hausvaters, der des Rechtes und der Pflicht des allgemeinen Priestertums in Treue an den Seinen waltet, vermag mehr als alle Lehren der Schule. Und umgekehrt: ein Tag in einer häuslichen oder öffentlichen Umgebung verlebt, welche in offenbarem Widerspruche zu den Lehren der Schule steht, reisst bei den empfänglichen Kleinen mehr ein, als hundert Tage in der Schule aufbauen. Dazu setzt die Schule erst verhältnismässig spät mit ihren Lehren ein, nachdem das Haus lange im guten oder im schlimmen Sinne die entscheidende Richtung gegeben hat.

Und nicht minder mächtig ist das Leben, das den Schüler in weiterem Kreise umgibt, besonders während der Jahre des Schulbesuchs. Ob in der Gemeinde, in der er aufwächst, der geistliche Tod die Herrschaft hat, oder ein reges kirchliches und christliches Leben, ob der Schüler volle oder leere Kirchen sieht, ob ihm selbst Gelegenheit gegeben ist, sich rechtzeitig mit Nutzen daran zu beteiligen oder nicht, ob die Kreuze auf dem Friedhof in kräftigem Bibelwort vom ewigen Leben zeugen oder in weinerlichen Versen nur über die Trennung klagen, ob er etwas zu spüren bekommt von einer regen christlichen Vereinsthätigkeit, ob Missionsfeste seine Aufmerksamkeit auf die Ausbreitung des Evangeliums unter den Heiden, Sammlungen für die Gustav-Adolf-Stiftung seine Teilnahme auf die Not der evangelischen Brüder in der Zerstreuung lenken, ob er hört von Rettungs-, Diakonissen-, Waisen-, Blinden-, Taubstummen-, Siechen-Häusern, von Kirchen-, Bibel-, Jünglings-, Jungfrauen-, Arbeiter-, Gefängnis-Vereinen und wie man sich da um Christi willen der Not der Brüder erbarme, oder ob dergleichen Wellen christlicher Liebesthätigkeit und Gemeinschaftslebens nie die allzeit hungrig in die umgebende Welt sich aus-

streckenden Wurzeln der kindlichen Seele bespülen, es ist von grösster Bedeutung für die sittliche und religiöse Bildung, vor allem für die Willensbildung der Jugend, und um so wirksamer je entschiedener sich das Haus dazu stellte, je mehr Vater und Mutter, Geschwister und Hausgenossen aktiv an diesem Leben teilnehmen.[1])

c. Die Einwirkung der Schule.

α. Schulleben.

Und wie mit dem Leben draussen in Haus und Gemeinde, so ist es nun auch mit dem eigentümlich abgeschlossenen Leben drinnen innerhalb des Bannkreises der Schule. Soll gelingen, was die Schularbeit im ganzen, was der Religionsunterricht im besondren leisten will, so musss in der ganzen Schulgemeinde ein der Lehre entsprechendes religiöses Leben herrschen. Die Schüler müssen da echt christliche Luft atmen. Der ganze Geist, der in der Schule weht, muss unvermerkt aber nur um so sicherer zum Ziele mit hintragen helfen.

Obenan steht da natürlich die unmittelbar leitende und erziehende Thätigkeit, wie sie bewusst und unbewusst, durch Wort und Beispiel, gelegentlich und ordnungsgemäss am Anfang und Ende grösserer oder kleinerer Zeitabschnitte, dem einzelnen Schüler und der Gesamtheit gegenüber von jedem einzelnen Lehrer und insbesondere von den Klassenlehrern und Schulleitern ausgeübt werden muss, und wie sie durch die Ordnung und den Geist des ganzen Schullebens getragen und gefördert wird. Denn handelt es sich um Willensbildung, so gibt es keinen mächtigeren Hebel als das Vorbild, keinen erfolgreicheren Lehrmeister als das Leben und die Gewöhnung, nichts Förderlicheres als die Harmonie zwischen Lehre und Leben, und umgekehrt keinen grösseren Hemmschuh als das schlechte Beispiel, als den Widerspruch zwischen Lehre und Leben, keinen ärgeren Feind einer gedeihlichen Entwickelung als die Uneinigkeit und den Widerstreit der am Erziehungswerk Beteiligten. Wird eine Schule im christlichen Geiste geleitet, wird gelebt, was im Religionsunterricht gelehrt wird, wird der Unterricht jeden Morgen mit einer gemeinsamen Andacht begonnen und wenn nicht jeder Tag, so doch die Woche ebenso geschlossen, werden alle bedeutsamen Abschnitte wie Quartal-, Semester-, Jahresschluss, alle Fest- und Gedenktage, kirchliche, vaterländische Schulfeiern mit der entsprechenden religiösen Weihe begangen, wird auf alle Vorkommnisse im kirchlichen Leben, auf die regelmässigen im Ablauf des

[1]) Das erleichtert das Geschäft der religiösen Jugendbildung so sehr in der Herrnhuter Brüder-Gemeinschaft, dass das Gemeindeleben so reich ist, die Gemeinde selbst so sorgfältig gegliedert, die gottesdienstlichen Übungen und der Gemeindeunterricht so mannigfaltig gestaltet, die grossen Aufgaben des Reiches Gottes, wie die Mission, zu einer Angelegenheit der ganzen Gemeinde gemacht, an der sich alle, alt und jung, beteiligen. Und welche Sorgfalt die Brüder-Unität der religiösen Kindererziehung im besonderen in Haus und Gemeinde zuwendet, das kann man aus einem 1776 in Barby erschienenen Büchlein „Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder“ (bis zu den Jahren der Mündigkeit, von Paul Eugen Laynitz?) ersehen, das mir durch die Güte des derzeitigen Rektors des Pädagogiums in Niesky, Herrn H. Bauer, zugängig gemacht wurde. Auch das Schriftchen „Einige Gedanken über Erziehung von einem alten Erzieher“ (Bautzen 1839) verdient Beachtung.

ZBIORNICA Księgozbiorów Zabezpieczonych

Kirchenjahrs wie auf aussergewöhnliche, als Missions-, Gustav-Adolf- und andere Feste oder auf den Schülern zugängliche Versammlungen, Vorträge u. dgl. gebührend Rücksicht genommen, werden die Schüler nicht bloss vom Religionslehrer, sondern vom Leiter und vom Ordinarius darauf hingewiesen, gelegentlich auch nach dem Gewinn gefragt, beteiligen sich die Lehrer, im besondern die Ordinarien und Schulleiter selbst an allen diesen Veranstaltungen des kirchlichen Lebens in Schule und Gemeinde, werden die Schulandachten nicht bloss vom Religionslehrer, sondern auch von anderen Lehrern und vor allem auch vom Schulvorsteher geleitet, mit wirklicher innerer Teilnahme geleitet, werden alle religiösen Veranstaltungen so eingerichtet, dass auch die Schüler selbst sich wenigstens singend aktiv daran beteiligen können, so ist viel geschehen, so ist ein grosser Teil der Aufgabe gelöst, die dem Religionslehrer besonders aufs Gewissen gelegt ist, und es wird weniger über Mangel an Zeit für die Erledigung der dem Religionsunterricht gestellten Aufgabe geklagt werden als jetzt vielfach geschieht, geschehen muss. Und umgekehrt: fehlt es an diesen Anregungen, fehlt es an diesem Leben, an dieser religiösen Atmosphäre, so wird der Religionslehrer auch bei einer ansehnlichen Vermehrung der seinem Unterrichte zugemessenen Zeit nicht erreichen können, was er soll.[1])

β. Unterricht.

Auf diesem Wege und in dieser Form hilft jeder Lehrer und das Lehrerkollegium als Ganzes unmittelbar mit zur Erreichung des grossen Zieles der sittlichen und religiösen Ausbildung der Jugend. Aber es soll auch noch mittelbar geschehen durch den Unterricht. Besteht hinsichtlich der direkt erziehlichen Beeinflussung der Jugend theoretisch wenigstens kaum eine Meinungsverschiedenheit, wie denn die Lehrpläne und die Instruktionen für die Lehrer an den höheren Schulen nicht nur in Preussen, sondern auch in anderen deutschen Staaten die beschriebenen Erzieherpflichten, hier mehr dort weniger vollständig und eindringlich, auferlegen, so kann bezüglich der mittelbaren Beihilfe zur Lösung der allgemeinen Aufgabe des Religionsunterrichtes durch den übrigen Unterricht nicht dieselbe Übereinstimmung der Ansichten, nicht dieselbe Klarheit und Bestimmtheit in den offiziellen Anweisungen bezeugt werden. Auch die preussischen Lehrpläne setzen hierüber nicht völlig ins Klare.

Der evangelische Religionsunterricht soll „von der Gesamtthätigkeit der höheren Schulen unterstützt“ werden, gewiss also auch von der sonstigen unterrichtlichen Thätigkeit. Er soll „nicht als vereinzeltes Fach behandelt, sondern zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen in engste Beziehung gesetzt werden“. Da dies besonders als eine Aufgabe der Direktoren und Schulräte bezeichnet wird (S. 70), so soll jene Verbindung offenbar nicht bloss vom Religionsunterricht, sondern auch von den übrigen Unterrichts-

[1]) Die Bedeutung dieses Faktors für die religiöse Bildung hat richtig erkannt und nachdrücklich dargelegt Horst Keferstein, „Religionsunterricht und Erziehung zur Religion“, Hamburg 1892, S. 24 ff. Mit andren Aufstellungen in demselben Schriftchen können wir uns, wie wir unten sehen werden, nicht befreunden.

fächern aus gesucht und hergestellt werden. Wie dies aber geschehen soll, darüber wird keine genauere Anweisung gegeben. Wir lesen nur noch auf derselben Seite, dass „aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben entwickelt" werden sollen. „Indem so der jugendliche Geist, heisst es weiter, mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele."

1. Die ethischen Fächer.

Es kann hiernach scheinen, als solle der übrige Unterricht, besonders der über ethische Stoffe, also der geschichtliche und sprachliche vor allem, nur an den da auftretenden sittlichen Gedanken, Thaten, Verhältnissen, nicht achtlos vorübergehen, sondern darauf hinweisen, das Interesse der Schüler dafür anregen, sie anleiten, sich daraus für ihre Charakterbildung zu entnehmen, was eben geboten wird. Zu einer Vergleichung der auf diesem Wege gefundenen sittlichen Gedanken, Grundsätze, Ideale mit der christlichen Welt- und Lebensanschauung und einer Beurteilung vom christlichen Standpunkt aus brauchte es dann noch nicht zu kommen. Wohl muss aber zu einer solchen Vergleichung und Beurteilung geschritten werden, wenn erfüllt werden soll, was die preussischen Lehrpläne auf derselben Seite noch vom gesamten Lehrerkollegium fordern, dass es nämlich „einmütig nach demselben Ziele hinstrebe und so dem Geist der Schule eine bestimmte Richtung gebe". Wird hiermit Ernst gemacht, so ist es offenbar, dass von einer Vergleichung, einer Kritik nicht abgesehen werden kann. Denn dieses eine Ziel, nach welchem alle Lehrer einmütig hinstreben sollen, kann nur die einheitliche christliche Welt- und Lebensauffassung, die bestimmte Richtung des Geistes nur die christliche sein. Und auch Charakterbildung ist, streng genommen, ohne die Wahrung dieser Einheit ja nicht möglich.

Die fremdsprachliche und die deutsche Litteratur.

Hier gehen nun die Ansichten schroff auseinander: Die einen verwerfen jede Vergleichung und Kritik, die andern fordern sie. Trosien in der Schmid-Palmer'schen Encyklopädie[1]) fordert: „Die Schriftsteller Homer, Sophocles, Horaz, Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller sollen nur durch sich auf den Schüler wirken, aus sich selbst erklärt werden, ohne Kritik nach einem ausser ihnen gewonnenen Massstab." — Heiland sagt in derselben Encyklopädie[2]): „Die Gymnasien haben von einer Vergleichung des Heidentums mit dem Christentum nicht zu abstrahieren, sondern der altklassischen Bildung diejenige Stellung anzuweisen, die ihr als einer Vorstufe zur christlichen Wahrheit zukommt." Beide haben Namen von gutem Klang auf ihrer Seite.

So steht Autorität wider Autorität. Wir müssen uns entscheiden. Vielleicht ist der Gegensatz nicht so gross, wie er scheint. Trosien verwirft nicht durchaus eine Vergleichung und Kritik. Aber er verlegt sie

[1]) in dem Artikel über den Religionsunterricht an höheren Schulen, S. 43.

[2]) in dem Artikel über Gymnasium und Christentum.

in den Religionsunterricht. Von hier aus lässt sich der Grund seiner Ablehnung einer kritischen Behandlung der antiken und der deutschen Klassiker im klassischen und deutschen Unterricht erraten. Trosien besorgt offenbar eine voreilige, unruhige, den genuinen Eindruck störende, die grossen Männer des Altertums und unsrer modernen Litteratur mit raschem Aburteilen meisternde Kritik, wie sie an sich und vollends für den noch unreifen Standpunkt auch eines Primaners unangemessen ist. Und dieses Bedenken muss man anerkennen. Der Grundsatz muss unbedingt gelten, dass die ausserbiblischen Schriftsteller „aus sich selbst erklärt werden müssen, ohne Kritik nach einem ausser ihnen gewonnenen Standpunkt". Diese Objektivität und Ruhe der Betrachtung ist gerade so notwendig, wie eine nüchterne Naturerklärung ohne jede Einmischung vorgefasster teleologischer Meinungen, wie sie aus einer religiösen Naturbetrachtung und aus gewissen biblischen Überlieferungen dem Kurzsichtigen sich aufdrängen mögen. Einer der grössten und wichtigsten Vorteile des Studiums der Alten aus den Quellen in der Ursprache, das Stillewerden, das Hören- und Sehenlernen, die Objektivität, die Gerechtigkeit, die Ruhe und Kaltblütigkeit im Denken und Urteilen, die die zukünftigen Jünger der Wissenschaft und Führer des Volks in niedrigerer oder höherer Stellung so notwendig brauchen, würde verloren gehen, wenn das Verständnis der Schriftsteller durch eine voreilig sich eindrängende Kritik gestört würde. Die Schriftsteller müssen zunächst einmal „nur durch sich auf den Schüler wirken."

Aber eine nicht minder grosse Gefahr entsteht, wenn dieser Grundsatz einseitig betont, wenn von einer Vergleichung und Kritik überhaupt Abstand genommen, oder wenn dieselbe lediglich dem Religionsunterricht zugewiesen wird. Nicht nur hören, auch urteilen müssen die zukünftigen Führer des Volkes lernen, ja dieses ist das Höhere und Wichtigere. Jenes ist nur das unentbehrliche Mittel zu diesem. Frei urteilen und entscheiden können, über den Dingen stehen, sich durch nichts gefangen nehmen lassen, weder durch einen hohen Namen, noch durch den Glanz der Darstellung, die Dinge beherrschen, mit dem erworbenen Wissensschatz frei schalten und walten können, das erst macht den gebildeten Mann. Durchs Vergleichen, Verknüpfen und Scheiden gelangen wir zu Begriffen, zu Gesetzen, zu Grundsätzen, durch die wir die Welt beherrschen. „Von einer Scienz fleissig in die andre hinüberschauen lassen," wie Lessing sagt, das bringt Einheit in die Gedankenwelt, das erzeugt Genie, wie es der Mann in verantwortungsvoller Stellung braucht. Die Ausbildung in dieser Kunst muss gleichen Schritt halten mit dem Aufnehmen- und Hörenlernen. Sie ist auf jeder Stufe nötig, aber sie muss mit jedem Jahre mehr zur Geltung gelangen und sich auf immer grössere Gebiete erstrecken. Sie wird auf der untersten Stufe schon geübt an den einfachsten Verhältnissen zur Gewinnung der elementarsten Begriffe, Gesetze und Regeln, im Religionsunterricht so gut, wie in den Sprachen und in der Naturbeschreibung. Aber die Übung in dieser Kunst ist erst recht nötig, je reicher und mannigfaltiger die Gedankenwelt wird, in die wir die Schüler einführen, und sie muss sich immer mehr dem Inhalt, den Ideen zuwenden und die Ver-

bindungsbrücke zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern schlagen, je mehr die äusseren Schwierigkeiten überwunden sind und der bedeutungsvolle Inhalt der Schriftsteller an sich, wie durch die tiefer dringende grammatische Erklärung, die Aufmerksamkeit des schon reiferen Jünglings auf sich zieht. Da hiesse es zur Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit erziehen, wenn der Schüler nicht angehalten würde, gleichartige, übereinstimmende oder widersprechende Erscheinungen, Gedanken, Lehren, Grundsätze, von vielleicht grösster Bedeutung und höchstem Interesse, die er in andren Unterrichtsfächern und im Leben kennen, ja in der Regel zum Teil bereits bekennen gelernt hat, sich ins Gedächtnis zu rufen und zur Vergleichung heranzuziehen.

Es heisst auch an die Kraft der Jünglinge unerfüllbare Anforderungen stellen, wenn man, wie manche wollen und thun, dieses schwierigste Geschäft der Vergleichung und Kritik ihnen selbst überlässt. Innerer Zwiespalt, Zerrissenheit, fanatische Verwerfung des einen oder andren, wo es auch noch am rechten christlichen Leben in Schule, Haus und Gemeinde fehlt, in der Regel des Christentums, oder charakterloses Hin- und Herschwanken, Pantheismus, Materialismus, Pessimismus, oder Gleichgültigkeit, Indifferentismus, das wird je nach der verschiedenen Begabung, dem verschiedenen Temperament und den verschiedenen gleichzeitigen oder späteren Erfahrungen die traurige Folge sein. Wer, der eine etwas längere Erfahrung hinter sich hat, wüsste nicht davon zu erzählen?

Es kommt hinzu, dass gerade aus dieser Vergleichung für die noch unerfahrenen Jünglinge die kräftigste Unterstützung der sittlichen und religiösen Ausbildung erwächst.

„Findet sich, sagt Basilius d. Gr. zu seinen Jünglingen, einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und den christlichen Ansichten, so wird die Kenntnis der ersteren euch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Vergleichung der Verschiedenheiten euch im Besseren nicht wenig befestigen können." Und bei C. L. Roth (Kleine Schriften II S. 22 ff.) lesen wir: „Ohne eine solche Vergleichung wird der Wert der geoffenbarten Religion in dem Alter, welches noch keine Herzenserfahrungen darüber gemacht hat, gar nicht oder nur halb anerkannt. Die Vorstellungen der alten Welt von den wichtigsten Angelegenheiten des Menschen können nur dazu dienen, jedem Denkenden und auch schon der Jugend die Notwendigkeit der Offenbarung klar zu machen und die einzelnen geoffenbarten Lehren in ein helleres Licht zu stellen." Des zum Beweise stellt er der christlichen Lehre von der Einheit Gottes und den göttlichen Eigenschaften die sittlichen Verirrungen des Polytheismus gegenüber, die allmählich allen wirklich religiösen Gehalt aus den alten Religionen ausgetrieben haben, so dass nichts mehr übrig blieb, als die Meinung von der blinden Macht des Zufalls. Ebenso thut er mit den antiken Volksmeinungen über den Zweck des Menschenlebens, über das höchste Gut, die Unsterblichkeit, das Wesen der Tugend, Kapitel, in denen von den Meinungen des Altertums das Verlangen der Menschennatur nach göttlicher Erleuchtung, sowie an den entsprechenden Lehren der Offenbarung, die Erfüllung dieses Verlangens klar gemacht werden kann. „Auch da, wo

die Tugend als ein durchaus geistiges Vermögen des Menschen betrachtet wird, ist sie nichts andres als eine im Menschen durch seine eigene Natur erwachsene und gemehrte Kraft; es gehört zu dieser Tugend kein Entschluss, keine Überwindung der eignen Neigungen, keine Hilfe des göttlichen Geistes, sondern sie ist da durch die Geburt und wächst durch den eignen inneren Drang, und der Stolz ist eins ihrer Elemente. Mag Horaz in jenen merkwürdigen gnomischen Oden des III. Buchs, wodurch er die römische virtus anpreist, auch solche einzelne Tugenden anempfehlen, welche einzelnen christlichen Tugenden entsprechen, wie die Beschränkung der Wünsche in Ansehung des Lebensgenusses, des Besitzes und des Ranges, die Unterordnung des einzelnen unter die Zwecke des Ganzen, die Beharrlichkeit in dem, was man als Recht erkannt hat, die Heilighaltung der Ehe, seine virtus im ganzen ist doch nur ein Baum, der auf dem Boden der natürlichen Affekte steht, und wenn er Ideale dieser virtus aufsucht, so sind es wieder nur solche, die im Verlangen nach eigner Erhebung ein bedeutendes Mass von Kraft dargelegt haben."[1])

Diese Darlegungen C. L. Roths enthalten zugleich beachtenswerte Winke über die Art der anzustellenden Kritik. Nur eine so auf den Grund gehende Vergleichung, die sich nicht durch scheinbare Übereinstimmungen täuschen lässt, führt zn völliger Klarheit und Sicherheit im Urteil. Sie liefert zu den positiven Lehren des Christentums eine höchst schätzenswerte Ergänzung, deren der gebildete Mann in den Kämpfen um die Weltanschauung, wie sie in unsren Tagen wieder so heftig entbrannt sind, nicht entraten kann.

Aber nicht nur eine gründliche Kritik ist nötig, sondern auch Anerkennung. Anerkennung der altklassischen Bildung als einer Vorstufe zur christlichen Wahrheit, wie das Altertum bewusst und unbewusst hinstrebt zum Mittelpunkt der Weltgeschichte, Christus, wie die edelsten Geister, Dichter und Philosophen sehnsüchtig nach der Wahrheit geforscht, die Gottesvorstellungen des Volkes geläutert, die Sittlichkeit veredelt haben, wie nahe sie vielfach an die christliche Wahrheit herangekommen sind, ein Sokrates, ein Plato, die Stoiker. Es muss hingewiesen werden auf den Ernst der heidnischen Frömmigkeit bei allem Irrtum und aller Verkehrtheit, auf den Eifer und die Sorge, mit der sie sich bemühen, durch Gebete und Opfer die Götter zu versöhnen, durch Orakel und Zeichendeutung ihren Willen zu erfragen, durch Libationen selbst das tägliche Mahl zu weihen, auf die sittlich erhabene Lebensauffassung, die wir bei den grossen Tragikern sonderlich dem gelesensten, Sophokles, finden, auf den tiefen Sinn einer ganzen Reihe von Mythen, über den Fluch, über das Scheinglück der Menschen, über ihr vergebliches Mühen, über die Tod und Verderben bringende Sinnenlust u. dgl., auf die Bedeutung der Mysterien.

Wie reich sind vollends unsere deutschen Dichter und Schriftsteller an christlichen Ideen. Und werden diese ehrlich und mit Fleiss herausgehoben und ihre dichterische und litterarische Grösse dazu, so leidet ihr

[1]) Vgl. Schmid und Palmer, Encyclopädie, unter „Gymnasium und Christentum".

Ansehen durch einen vorsichtigen Hinweis auf Abweichungen von der christlichen Heilslehre nicht die geringste Einbusse.

Diese Vergleichungen aber lediglich dem Religionsunterricht zuzuweisen, das erscheint doch aus verschiedenen Gründen bedenklich. Zunächst und vor allem heisst das den Religionslehrer überbürden. Er kann in der äusserst knapp bemessenen Zeit diese Vergleichungen nicht erst vornehmen. Er kann sie verwerten, ins System einordnen, aber er kann sie die Schüler nicht zum erstenmal anstellen lassen. Dazu steht er auch, wenn er nicht selbst zugleich den klassischen und deutschen Unterricht gibt, viel zu wenig mitten in der entsprechenden Arbeit und Gedankenbewegung. Und recht wirksam sind diese Vergleichungen nur, wenn sie an der Hand der betreffenden Schriftsteller selbst, im Anschluss an ihre eigenen Worte, im eben bei der Lektüre warm empfundenen Zusammenhang angestellt werden. Das kann nur in dem Lektüre-Unterricht selbst geschehen. Endlich hiesse es auch dem Lehrer der Antike und des Deutschen, wenn er nicht an der Schale kleben zu bleiben, sondern in den Kern zu dringen befähigt und gewöhnt ist, die Krone seines Berufes rauben, ihn um die schönsten Erntestunden bringen, wenn man ihm diese Erörterungen verwehren wollte. Es geht auch gar nicht. Wer kann Sophokles' „Aiax" und vielleicht gleichzeitig oder kurz vorher oder kurz nachher auch noch Goethes „Tasso" und Schillers „Wallenstein" mit seinen Primanern lesen, ohne den Ehrbegriff zu erörtern? Wer Sophokles' „Oedipus rex" und Schillers „Braut" und Goethes „Iphigenie", ohne das Fluch- und Sühneproblem, die Freiheits- und Schicksalsfrage, das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit (ich erinnere an das ἔρρει δὲ τὰ θεῖα des Sophokles und an das Parzenlied Goethes) zu besprechen? Wer Sophokles „Antigone" und Schillers „Kampf mit dem Drachen", ohne des durch die ganze Menschengeschichte sich ziehenden Kampfes zwischen der kirchlichen und der Staatsgewalt zu gedenken? Und wem wird, wenn der Religionsunterricht einigermassen seine Schuldigkeit gethan hat, nicht wenigstens der eine oder andre gewecktere Schüler hier das „Gebet dem Kaiser was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist" (Matth. 22, 21), dort eine Reminiscenz aus Röm. 1, 18—32 und 8, 28, und im ersten Falle Jesu Gebot vom Streich auf den rechten und linken Backen (Matth. 5, 39), oder Jesu majestätische Ruhe gegenüber der Verdächtigung, mit dem Teufel im Bunde zu stehen (Matth. 12, 24 ff.), entgegentragen? Soll der Lehrer dergleichen abweisen, als nicht in sein Fach gehörig? Welchen Eindruck würde das machen? Ich meine, er darf dergleichen nicht abweisen, er muss es hervorlocken, wenns nicht von selber kommt. Ja, der ganze Unterrichtsplan muss so eingerichtet sein, dass die Gedankenfäden von selber herüber und hinüberschiessen und jeder Lehrer muss wissen, was der andre neben ihm für Ideen in das jugendliche Gemüt hineinträgt und muss als weiser Baumeister seine Steine eng an die des andern fügen und Klammern legen, damit es zu einem einheitlichen Bau komme und nicht ein wildes, ungeordnetes Durcheinander entstehe.

Der wichtigste Grund aber für diese Übertragung eines Teiles der Aufgabe des Religionsunterrichtes auf den übrigen Unterricht ist mir der,

dass solche Vergleichungen, solche Hinweise auf die christliche Lehre, sie seien noch so knapp und keusch, — sie müssen knapp und keusch sein, — viel wirksamer sind als alle direkten Lehren im Religionsunterrichte selbst. Das gelegentlich Hingeworfene, nicht unmittelbar zur Sache Gehörige prägt sich durch die Überraschung, durch den Gegensatz an sich schon tiefer ein. Es kommt dazu, dass solche Erinnerungen, Hinweise, Belehrungen etwas Praktisches an sich tragen. Sie sind Anwendungen eines bis dahin mehr toten Eigentums, das nun „erworben" wird, zum „Besitz" wird. Was für den mathematischen Unterricht das Lösen von Aufgaben, was für den fremdsprachlichen Unterricht die Exerzitien, Extemporalien und freien Kompositionen, das sind für den Religionsunterricht diese Vergleichungen: Übung des im Religionsunterricht Gelernten. Oder sind es neue Lehren, die bei solcher Vergleichung herausspringen, so schmecken sie nach Leben; sie gleichen dem weisen Rat, den der Vater daheim oder auf dem Markte, mitten in der Arbeit oder beim Feiern, in Freude und Leid dem Sohne an seiner Hand in unmittelbarer Anknüpfung an das Erlebte gibt. Das sitzt. Und solche Vergleichungen, als Gegenstände für Vorträge im deutschen Unterricht benutzt, würden mehr Segen bringen, als willkürlich gewählte Stoffe, welche mit dem Unterricht in gar keiner oder nur sehr entfernter Beziehung stehen. Sie würden vor der Zersplitterung, vor dem didaktischen Materialismus bewahren helfen, würden sammeln, würden zu jener Durcharbeitung und inneren Verknüpfung des Gedankenschatzes führen, welcher für die Charakterbildung von so hervorragender Bedeutung ist. Und was vom deutschen und klassischen Unterrichte gilt, das gilt m. m. von allem Unterricht.

Die Geschichte.

Es gilt nächst dem Lektüre-Unterricht am meisten vom Geschichtsunterricht. Zu einem Teil fällt ja, äusserlich besehen, die Aufgabe des Religionsunterrichts mit dem der Geschichte zusammen. Ich brauche nur an die Geschichte Israels, an den Wendepunkt der ganzen Menschengeschichte, an die Kreuzzüge, an die Reformation zu erinnern. Und wie entschieden da der Lehrer selbst vor einer konfessionell gemischten Schülerschar bekennen darf, wie vorsichtig und massvoll er es aber auch thun muss, das hat in diesem Handbuch bereits O. Jäger gezeigt. Vergleiche besonders VIII S. 80 ff. Aber auch wo keine solchen direkten Beziehungen bestehen, welche sorgfältigste Vereinbarung über Stoffverteilung und Behandlungsweise als Pflicht auferlegen, fehlt es nicht an der innigsten Beziehung dieses Faches zur Aufgabe des Religionsunterrichtes. Jäger formuliert diese Beziehung vom Geschichtsunterricht aus (S. 5) so: „Geschichte und mithin Geschichtsunterricht setzt voraus, dass die Menschheit ein ethisches Ganze sei und die von Gott gesetzte Aufgabe habe, ihren Begriff, den Menschen- und Menschheitsbegriff in stufenweisem und allmählichem Fortschreiten zu realisieren. Das ists, was man unter Menschengeschichte versteht." Und vom Religionsunterricht aus (S. 69): „Der Religionsunterricht gibt dem Schüler der obersten Stufe eine, seine Philosophie der Geschichte, — das philosophische Moment oder Ferment zu seinem geschichtlichen Wissen." Wir erkannten oben (S. 9) die Aufrich-

tung, die Ausbreitung und Vollendung des Reiches Gottes (S. 9), der Herrschaft Christi (S. 17) als das Ziel der Geschichte. Wird dieser Auffassung, die die Geschichtsbetrachtung wahrlich nicht herabwürdigt, sie werde so oder so gefasst, Rechnung getragen, so wird der grossen Aufgabe der sittlichen und religiösen Ausbildung der Jugend auch in diesem Fache oft durch einen einzigen Fingerzeig, ein einziges Schlaglicht ein Dienst geleistet, wie er vom Religionsunterricht selbst nicht erwartet werden kann.

2. Die übrigen Unterrichtsfächer.

Der Mathematiker und der Naturlehrer werden seltener Veranlassung haben, ihren Unterricht zur christlichen Lehre in Beziehung zu setzen; aber auch ihnen fehlt die Gelegenheit nicht und je seltener und je knapper und ungekünstelter es geschieht, desto mehr wird es Eindruck machen. Der Gesanglehrer kann ein Fluch und ein Segen sein für das junge Geschlecht und für das ganze Volk, je nachdem er seinen Dienst auffasst und thut. Wohl der Schule, deren Gesanglehrer entweder selbst zugleich Religionslehrer ist, oder sich als Religionslehrer in dem oben beschriebenen weiteren Sinne weiss. Er wird dem Religionsunterricht zunächst direkt einen guten Teil seiner Aufgabe abnehmen: er wird den Text der Kirchenlieder zugleich mit der Singweise einüben, indem er nicht immer bloss den ersten Vers singen lässt, sondern auch die andern, ja in den Ruhepausen vielleicht sogar einmal nach dem Sinne dieses oder jenes schwierigeren Ausdrucks fragt, und er wird in den Chorstunden Proben unsrer grossen kirchlichen Tondichter singen lassen und über die Komponisten und ihre Werke selbst die nötigsten Mitteilungen machen. Aber er wird auch den noch grösseren Dienst leisten, den kein Religionslehrer in seinem Unterrichte zu leisten im stande ist, dass die frommen Lieder bei solchem Betrieb sich durch die Macht der Töne dem Schüler tief ins Gemüt einsenken, dass er sie überhaupt ganz zu eigen bekommt. Denn Vilmar hat recht, wenn er ungefähr sagt, „das Kirchenlied wie das Volkslied ist nichts, oder es ist nur halb, was es ist, ohne die Melodie. Die Kirchenlieder sollten nicht auswendig gelernt, sondern nur gesungen und so eingeprägt werden. Das muss ja vor allen Dingen im Gottesdienst und in wohlgeordneten Schulandachten und Schulfeiern geschehen, damit auch die übrigen Elemente dieser Veranstaltungen, in deren Kranz die Liedverse eingeflochten werden, Gebet, Wort Gottes, Symbole, bei der Einprägung mitwirken, aber der unmittelbarste Vermittler der Gedanken des Liedes für das Gefühl und das gesamte Gemüt ist doch die Tonweise, die der Gesanglehrer einzuüben hat."

Wie der Gesanglehrer mit der kirchlichen Tonkunst, so macht der Zeichenlehrer mit der kirchlichen Bau- und Bildkunst vertraut. Geschieht es mit der gehörigen Pietät und ausreichendem Verständnis, wieviel kann auch er dem Religionslehrer von seiner Aufgabe abnehmen und wie segensreich kann auch diese mehr praktische Einwirkung für die religiöse Ausbildung der Jugend werden.

Und selbst der Turnlehrer kann sein Scherflein mit beitragen, und kein zu verachtendes, wenn er über all den weltlichen Volksweisen,

den Natur-, Vaterlands-, und lustigen Wander- und Gesellschaftsliedern, welche eine Turnfahrt verschönern helfen müssen, nicht das geistliche Lied vergisst, mit welchem die Turnfahrt schicklicher Weise am Morgen eröffnet und, wenn man unterwegs über Nacht bleibt, am Abend geschlossen wird und wenn er bei etwaigem gemeinsamen Mahl zuvor auch ein kurzes andächtiges Tischgebet spricht.[1])

d. Die Bedingungen dieser Mitarbeit der ganzen Schule an der religiösen Ausbildung.

So können, so müssen alle Unterrichtsfächer, so muss die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule im Bunde mit Haus und Leben die grosse Aufgabe, welche dem Religionslehrer im besondern aufs Gewissen gelegt ist, mit lösen helfen. Wir wissen, es fehlt viel daran, dass es so ist. Wir müssen heute noch mit Tholuck klagen: „Weit trauriger aber ist noch ein anderer Mangel unseres philologischen Gymnasialunterrichtes! Ich meine die Sorglosigkeit um die christliche Bildung der Schüler, mit der er behandelt zu werden pflegt. Wie selten bedenken es die Lehrer dabei recht ernstlich, dass es eben junge Christen sind, welche sie zu unterrichten haben! Wie sorglos wird die Forderung, dass man sich in den Geist des alten Schriftstellers versetzen müsse, wenn man ihn verstehn wolle, den jungen Leuten vorgehalten, ohne dass sie zugleich zur Prüfung und Beurteilung des Gelesenen vom christlichen Standpunkte aus anleitende Aufforderung erhalten, wodurch das christliche Bewusstsein in ihnen rein erhalten und auch geschärft werden könnte! Wie unverantwortlich pflegt man beim Lesen heidnischer Schriftsteller von ernster Vergleichung des Heidentums mit dem Christentum, des Geistes beider zu abstrahieren, wodurch doch, wenn es in rechter Weise geschähe, die Produkte der Alten nicht der Verachtung preisgegeben, wohl aber für die der Offenbarung schuldige Ehrfurcht und das Heil der Schulen gesorgt werden würde!“ Und dieselbe Klage muss bezüglich der übrigen Unterrichtsfächer und die direkte erziehliche Einwirkung auf die Jugend der höheren Schulen erhoben werden. Es ist besser geworden seit den dreissiger Jahren, wie wir bereits oben anerkannt haben, aber es ist noch lange nicht überall und in jeder Hinsicht so, wie es sein sollte. Es fehlt dazu in der Regel schon an der nötigen Vorbereitung der Lehrer vor ihrem Eintritt ins Amt, wie die preussischen Lehrpläne (S. 70) deutlich durchblicken lassen, es fehlt in der Regel die nötige praktische, die ethisch-religiöse Durchbildung.[2]) Es ist etwas ganz Gewöhnliches, dass ein Philologe, oder Hi-

[1]) Vgl. hiezu H. Keferstein a.a.O. S. 28 ff.

[2]) Begnügt sich doch die sächsische Prüfungsordnung mit der Forderung: „Jeder Kandidat ohne Unterschied des Studiengebiets hat in einer Unterredung zu erweisen, dass er in der heiligen Schrift und den Hauptlehren seiner Konfession, sowie auch der Geschichte der christlichen Kirche in ihren hauptsächlichsten Begebenheiten nicht fremd geworden und der religiösen Grundlage der Pädagogik sich bewusst ist.“ Was also jedes Christen heiligste Pflicht ist, dass er das Wort Gottes seine tägliche Speise sein lasse, dass er forsche in der Schrift und dass er so täglich in der christlichen Erkenntnis wachse, das wagt man nicht vom zukünftigen Jugendbildner zu fordern. Es genügt, wenn er der Sache nicht fremd geworden, wenn er das in der Schule gelernte Abc noch kann. Und die sächsische Prüfungsordnung zeichnet sich mit dieser Forderung noch vor andern aus. Nur das preussische

storiker, oder Mathematiker, wenn er um einen pädagogischen Vortrag ersucht wird, es mit der Erklärung ablehnt: mit pädagogischen Fragen habe er sich zu wenig beschäftigt.

Dass unsre höheren Schulen mehr Erziehungsschulen werden möchten, das wurde auch auf der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 im Anschluss an die zwölfte Frage „Durch welche Mittel vermögen die höheren Lehranstalten auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken?" von verschiedenen Seiten mit Nachdruck gefordert.[1]) Diese Forderung muss unausgesetzt bei jeder Gelegenheit erhoben werden, bis sie erfüllt ist. Die Forderung wird aber nur erfüllt werden, wenn die ethische und religiöse Vorbereitung der Lehrer eine bessere wird, wenn die bezügliche Vorschrift des preussischen Lehrerbildungsreglements (siehe unten!) gewissenhaft erfüllt wird, wenn an den Universitäten die Möglichkeit dazu geboten wird, wenn besonders seitens der theologischen Fakultäten ausgiebiger als bisher für Vorlesungen und Übungen gesorgt wird, durch welche sich die zukünftigen Schulmänner der philologischen wie der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung besser auf ihre erzieherische Thätigkeit vorbereiten können.[2])

III. Die allgemeine Aufgabe des Religionsunterrichts in seinem Verhältnis zum übrigen Unterricht.

Ist demnach der oben dargelegte Anteil der gesamten Schularbeit an der hier zu besprechenden Aufgabe mehr ein Zukunftsbild als Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes, ja als der gegenwärtig möglichen Leistung, so durfte doch von dieser Darlegung auch an diesem Orte nicht Abstand genommen werden. Sie war nötig, damit wir zu voller Klarheit gelangten, wie das grosse Ziel allein erreicht werden kann, und was man vom Religionsunterricht selbst erwarten darf und was nicht.

Es ergibt sich als Aufgabe des Religionsunterrichts in seinem Verhältnis zu den übrigen Fächern: Was allem Unterricht als höchstes und letztes Ziel vorschweben, was er mittelbar erstreben muss, das muss der Religionsunterricht unmittelbar verfolgen. Der Religionsunterricht hat für die gesamte Erziehungsarbeit den Grund zu legen, die höchsten Normen aufzustellen. Der Religionsunterricht hat zu sammeln, was im übrigen Unterricht vereinzelt an religiös-sittlicher Anregung geboten wird; er hat es in das System der christlichen Lehre einzugliedern, er hat es zu dem Urquell alles christlichen Glaubens und Lebens in die rechte Beziehung zu setzen. Der Religionsunterricht hat alles, was der Unterricht und das Leben an das Gemüt des Zöglings heranbringt, soweit es religiöser oder

Lehrerprüfungsreglement fordert auch von denjenigen, welche in der Religion nicht unterrichten wollen, die Bekanntschaft mit dem Inhalt der heiligen Schrift und die Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre sowie der bestehenden kirchlichen Verhältnisse, welche nach dem Standpunkt ihrer übrigen Bildung zu erwarten ist.

[1]) Verhandlungen, Berlin 1891, S. 622 f. Wie sehr sich Behauptung und Wirklichkeit bezüglich des Religionsunterrichtes widersprechen, das hat eingehend auch Wiese dargelegt in seiner Schrift: „Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen", Berlin 1890, S. 1 ff.

[2]) Vorlesungen wie die des Professors G. A. Fricke und des verstorbenen G. Baur in Leipzig für Studenten aller Fakultäten über wichtige religiöse und ethische Fragen stehen sehr vereinzelt da.

sittlicher Natur ist, unter das Licht der christlichen Wahrheit zu rücken. Der Religionsunterricht muss vor allem anderen Unterricht dafür einstehen, dass in den Schülern der Grund zu einer geschlossenen Weltanschauung und einer idealen Lebensauffassung gelegt, Einheit und Festigkeit des Willens, Regsamkeit des scheidenden und verbindenden Urteils in allen sittlichen und religiösen Fragen erzielt werde. In der Kunst, alles zu prüfen und das Gute zu behalten, soll aller Unterricht bei jeder sich bietenden Gelegenheit die Schüler üben, und was so gelegentlich nicht im unmittelbaren Dienst der religiösen Erkenntnis, gleichsam mitten in der Welt, gethan, geübt wird, das wirkt mächtiger und nachhaltiger als aller unmittelbare Religionsunterricht. Aber es kann da übersehen werden und wird leider heute noch viel zu viel übersehen; es kann es nicht jeder. Der Religionslehrer muss es können und muss es thun. Er muss durch häufige Seitenblicke auf die Gedankenkreise, in welche der Schüler im übrigen Unterricht eingeführt wird, in ihm christliche Wachsamkeit begründen, die Neigung zu prüfen, auch da, wo er nicht direkt dazu angeleitet wird. Der Religionsunterricht muss, wie Schrader[1]) sagt, „die Summe der gesamten Erziehung ziehen und gestalten". „Im Religionsunterricht werden nach Vilmars Urteil[2]) alle in den übrigen Lehrgegenständen zerstreuten Strahlen in ihren Brennpunkt zusammengefasst; alle anderen sonst nur halb verstandenen Lektionen bekommen erst im Religionsunterrichte ihr volles Verständnis und eben damit auch ihren gemeinschaftlichen Einigungspunkt.

B. Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts für sich.

„Die Güte des Religionsunterrichts erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen." (Kehr.)

I. Auf allen Schulen.

Wissen und Religion.

Treten wir nunmehr an die Bestimmung der Aufgabe des Religionsunterrichtes für sich heran, so gehen die Meinungen wieder sehr, ja scheinbar unversöhnlich auseinander auch bei den Wohlwollenden. Sagten wir oben, seine wie der ganzen Schularbeit Aufgabe sei es, christliche Persönlichkeiten, christliche Charaktere zu bilden oder wenigstens den Grund dazu zu legen, den ersten Anfang damit zu machen, so erklären andre: das ist gar nicht möglich. Religion lehren kann man so wenig wie Tugend lehren. „Frömmigkeit ins Herz zu pflanzen vermag kein Unterricht", sagt selbst ein Mann wie Heiland, der es gewiss mit der erzieherischen Aufgabe der Schule und des Unterrichts ernst genommen hat. Und diese Auffassung ist keineswegs heute schon überwunden, wie Reukauf meint,[3]) auch in der Theorie nicht einmal. Im 22. der Hefte zur „Christlichen

[1]) Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 321.

[2]) A. F. C. Vilmar, „Über den evangelischen Religionsunterricht" etc., Marburg 1888, S. 11 f.

[3]) Reukauf, Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen, Langensalza 1892, S. 48.

Welt" schreibt Pfarrer A. Hoffmann[1]: „Es handelt sich im Religionsunterricht gar nicht darum, die Kinder zu überzeugen, sondern ihnen Kenntnisse beizubringen. Denn wenn man die Schulfächer in Fertigkeits- und Kenntnisfächer einteilt, so gehört der Religionsunterricht zweifellos in die Klasse der letzteren; er soll den Schüler orientieren über das Christentum, weil er ein Christ ist, wie über deutsche Geschichte und Geographie der Schüler belehrt wird, sofern er ein Deutscher ist. Wenn man dieser Fassung des Religionsunterrichtes Intellektualismus vorwirft, so ist vielmehr das Intellektualismus, vom Unterricht die Bildung zur Religion zu erwarten. Durch die Beiziehung der Bibel als Lehrbuch erhellt das (mit dem rein theoretischen Unterricht allerdings noch verbundene) mehr praktisch-erbauliche Bestreben: es sollen dadurch die Zöglinge fürs spätere Leben zum steten Rekurrieren auf diese Glaubensquelle veranlasst werden, und sofern dieses nicht im vollen Umfang zu erwarten ist, wird in den Memoriersprüchen ihnen ein Auszug aus der Bibel im Gedächtnis mit auf den Weg gegeben."

Und was hier überhaupt vom Unterricht in der Religion behauptet wird, das machen andre wenigstens zum Kennzeichen des Schulreligionsunterrichts im Unterschied vom Konfirmandenunterricht. Jener habe den nötigen Wissensstoff zu vermitteln und sich auf einfache Erklärung und Einprägung zu beschränken, der Konfirmanden-Unterricht erst habe für die persönliche Aneignung zu sorgen, eine innere Entscheidung herbeizuführen. Dieser müsse daher mehr erbaulicher, jener rein schulmässiger Art sein.[2] Von dieser Überzeugung geleitet protestieren auch heute noch viele Lehrer und Direktoren gegen die Bezeichnung „Religion" für das erste Fach im Lehrplan und in den Zeugnissen und fordern dafür den Ausdruck „Religionslehre".

Dieser Auffassung steht schroff die andre gegenüber, nach welcher der Religionsunterricht die Aufgabe hat, den ganzen Menschen zu ergreifen, ihn zu Gott, zu Christo zu führen,[3] Herz und Willen aufs Ewige zu richten, Glauben zu entzünden, ein „persönliches Verhältnis zu Christo im Schüler zu erzeugen, welches zu den unterscheidendsten Merkmalen des Christentums gegenüber allen anderen Religionen, die in Lehre und Kultus befasst sind, gehöre",[4] die Herzens- und Lebensgemeinschaft mit Gott, mit Christo zu begründen, oder zu befestigen, zu pflegen, zu fördern, den Zögling dahin zu bringen, dass er mit Bewusstsein bekenne, mit Luther: „dass Christus mein Herr, ich sein eigen sei, auf dass ich in seinem Reiche unter ihm lebe und ihm diene in ewiger Gerechtigkeit, Unschuld und Seligkeit" oder mit dem Heidelberger Katechismus: „dass ich nicht mein, sondern meines getreuen Heilandes Jesu Christi bin." Man klagt die Schule und im besondern den evangelischen Religionsunterricht gerade dessen an, dass er nicht einmal die bisher von ihm erwarteten

[1]) A. Hoffmann, Über Erziehung zur Religion, Leipzig (F. W. Grunow) 1895, S. 9 f.

[2]) Vgl. Wiese a. a. O. S. 42.

[3]) Trosien, Über den Religionsunterricht an evangel. Gymnasien, Halle a/S. (Strien) 1889, S. 1 f. Ähnlich die Philologenversammlung vom Jahre 1851 in Erlangen: „Zweck des Religionsunterrichts sei Religiosität, nicht bloss religiöse Kenntnisse". Bei Wiese a. a. O. S. 26.

[4]) Wiese a. a. O. S. 58.

Früchte bringe, als: freudige Teilnahme an gottesdienstlichen Gebräuchen, Verlangen nach der Predigt und nach dem Sakrament, oder Pflege der häuslichen Andacht oder offenkundige Bekenntnistreue gegenüber allen Verächtern der Religion, geschweige wirkliche Religion. Wissen und abermals Wissen und noch dazu ein vorwiegend gedächtnismässiges Wissen ohne inneres Verständnis und Interesse, das sei das Resultat und an den rechten Früchten eines lebendigen Glaubens, eines wirklichen religiösen Sinnes, an Geist und Leben fehle es. Der Religionsunterricht sei nicht erbaulich genug.[1]) „Es handelt sich am Schluss nicht nur um das, was der Schüler in dem Religionsunterricht gelernt hat, sondern was aus ihm geworden ist", sagt Schrader.[2]) Am entschiedensten gestellt und am solidesten begründet hat die Forderung, dass sich aller Unterricht, am meisten aber der Religions- oder Gesinnungsunterricht, an den ganzen Menschen zu wenden und durch das Denken auch das Fühlen und Wollen und damit das Handeln des Zöglings zu bestimmen habe, Herbart und seine Schule. Und vortrefflich hat die Sache in diesem Sinne Reukauf in seiner Schrift über den „Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichtes an höheren Schulen" im I. und II. Teile ausgeführt (vgl. besonders S. 47 ff.). Hiernach ist das Ziel, das der gesamte erziehende Unterricht und in erster Linie der in Religion zu verfolgen hat, die Herausbildung eines durch die sittlichen Ideen bestimmten Handelns[3]) oder der Herrschaft der sittlichen Ideen auf Grund eines Glaubens aus freier Überzeugung. Auch die neuen preussischen Lehrpläne bestimmen das Ziel des Religionsunterrichtes in diesem praktischen Sinne nur enger und realistischer. Nach ihnen soll die Jugend „in Gottes Wort erzogen und befähigt werden, dass sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe." Die bayerischen Schulordnungen fordern von der Gesamtarbeit der höheren Schulen „Erziehung zu religiössittlicher Tüchtigkeit"; vom Religionsunterricht „Erweckung und Belebung des christlich religiösen Sinnes und feste Begründung evangelischen Glaubens", der sächsische Lehrplan für den Unterricht in der Religions- und Sittenlehre „Entwicklung und Förderung des sittlich-religiösen Sinnes der Jugend durch Einführung in Geschichte und Lehre der christlichen Religion" und ähnlich andre.

Wie sollen wir uns nun in diesem bis heute bestehenden Widerstreit der Meinungen entscheiden? Sehe ich recht, so haben wirs auf beiden Seiten und am meisten im ersten Falle mit der Überspannung eines an sich richtigen Grundsatzes zu thun. Das lehrt die Erfahrung wie die Psychologie.

Was ist das Christentum? Was ist die christliche Religion? — Es ist das „Evangelium", und was es in aller Welt unter den Menschenkindern ausrichtet, d. h. die frohe Botschaft, die Predigt von Christo

---

[1]) H. Keferstein a. a. O. S. 4 ff., 28.

[2]) Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, Berlin 1882, § 95 ff. Schumann in der Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts, Gotha 1890, stellt „die selbstbewusste, frei gewollte, lebendige Mitgliedschaft am Leibe Christi" als Ziel des Religionsunterrichts hin.

[3]) Hartmann, Sächs. Schulzeitung 1877 Nr. 14—18, bei Reukauf a. a. O. S. 17 Anm.

und was sie bewirkt: die Wiedergeburt, die Erneuerung des einzelnen Menschen wie ganzer Geschlechter und Völker. Christus trat selber auf, lebte und lehrte und seine Jünger sahen seine Herrlichkeit voller Gnade und Wahrheit und sie glaubten an ihn. Die Apostel traten auf, verkündigten und lehrten, was sie gesehen und gehört hatten, und das schnitt den Zuhörern durch Herz und es rumorte also in ihnen, dass sie erkannten: „es muss anders mit uns werden", und fragten: „was sollen wir thun?" (Act. 2, 37). Paulus reiste von Ort zu Ort und lehrte. Und wenn er Christum den Gekreuzigten mit Worten vors geistige Auge malte, so bekehrten sich die Menschen, fühlten sich selig in der Liebe Gottes und liebten die Brüder (Gal. 3, 1; 4, 15; 1. Kor. 2, 1—5). Und so ist es gegangen bis diesen Tag. Und das geschah nicht zufällig und ungewollt, sondern dazu zog Paulus aus und lehrte er, damit er so viele als möglich (*τοὺς πλείονας*) gewänne und rettete" (1. Kor. 9, 19 ff.); „dazu", erklärt Johannes im ersten Briefe c. 1 seinen Lesern, „verkündige er ihnen, was er gesehen und gehört hätte, „auf dass sie mit ihm Gemeinschaft hätten und ihre Gemeinschaft sei mit dem Vater und mit seinem Sohne Jesu Christo". „Der Glaube kommt aus der Predigt, das Predigen durch das Wort Gottes," Röm. 10, 17, das ist Pauli Erfahrung. Und ob bei Hunderttausenden Christi und seiner Apostel Wort den Glauben nicht gewirkt hat, bei andern hat es gewirkt; und ohne das Wort wären diese nicht zum Glauben gekommen. Und so gehts bis diesen Tag.

Das ist die Erfahrung bezüglich der Möglichkeit der Erweckung des Glaubens, der Pflanzung der Frömmigkeit durchs Wort. Und wie es das Bestreben der Apostel war, zu überzeugen und nichts als zu überzeugen, dass Jesus der Christ sei und in ihm das Heil, so wird es das ernstliche Bestreben aller, die es treu und redlich meinen, bis diesen Tag sein, nicht nur den Kindern Kenntnisse beizubringen, sondern sie zu überzeugen, ja ihnen nach Möglichkeit auch die „Fertigkeit" beizubringen, zu glauben, christlich, gottwohlgefällig zu leben. Schon jeder andre Lehrer gibt sich Mühe, nicht bloss einzuprägen, sondern auch von der Wahrheit des zu Lernenden zu überzeugen, wie sollte der Religionslehrer allein es nicht für seine Aufgabe halten?

So lehrt es die Erfahrung. Und die Psychologie führt zu keinem andren Ergebnis. In der Theorie scheiden wir Vorstellungen, Gefühle, Begierden, Verstand, Gefühl, Begehrungsvermögen. In der Wirklichkeit, das lehrt jede Psychologie, sie behaupte oder bestreite getrennte Seelenvermögen, treten diese Seelenthätigkeiten und -erscheinungen so gut wie nie getrennt auf. Mit den Vorstellungen verbinden sich Gefühle, diese erwecken Neigungen, Begierden, Entschlüsse. Und umgekehrt, wer wüsste nicht, welche Herrschaft der Wille über die Gefühle erlangen kann, wie sehr die Vorstellungswelt abhängig ist von der Willensrichtung, welche Rolle dieses Verhältnis im Kampfe der Parteien, der Konfessionen, der Völker spielt, wie sehr die Weltanschauung der Geschlechter, der Altersstufen, der Nationen dadurch bestimmt wird. Wir können nichts lehren, ohne auf Gefühl und Willen, wir können nicht handeln vor unsern Schülern, ohne auf ihre Gedankenwelt einzuwirken, verwirrend, lähmend, störend,

wenn es disharmonisch, klärend, ordnend, stärkend, wenn es harmonisch geschieht. Dem entsprechend fordert Herbart mit Recht, dass Charakterbildung nicht bloss auf dem Wege unmittelbarer erzieherischer Einwirkung durch Befehl und blinden Gehorsam, durch Vorbild und willige unbewusste oder bewusste Nachahmung, durch willkürliche und unwillkürliche Gewöhnung, sondern auch durch planmässige Ordnung und Ausbildung der Gedankenwelt angestrebt werde, welche zu Einsicht, Überzeugung, Grundsätzen, freier Selbstentscheidung, zur Harmonie des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns, auf die Höhe der Charakterentwicklung führt. Und von der Zuversicht, dass man durchs Wort, durch die Lehre auf Gefühl und Willen wirken könne, lässt sich nicht nur der eifrig strebende und ernst besorgte Religionslehrer, sondern auch der Lehrer des Deutschen und der Geschichte leiten. Er weiss, dass es kein besseres Mittel zur Erzeugung einer reinen und besonnenen Vaterlandsliebe gibt als die sachgemässe Einführung in des deutschen Volkes Land, Geschichte, Sitte, Kunst, Litteratur, keine zuverlässigere Begründung königstreuer Gesinnung, als die einfältige Belehrung über die Verdienste des Herrscherhauses um das Vaterland, als die Erzählung von den gemeinsamen Geschicken und Erfolgen, welche Fürst und Volk zusammen erduldet und errungen haben, durch welche sie zusammengewachsen sind wie die Glieder einer Familie. (Gegen Hofmann, a. a. O. S. 9.)

Wir müssen also sagen: Durchs lehrende Wort lässt sich wohl Religion, Frömmigkeit und Sittlichkeit pflanzen.

Aber auch nach der andern Seite fehlt es nicht an Übertreibung. Der Ausspruch „Religion lässt sich nicht lehren", „kein Unterricht vermag Frömmigkeit ins Herz zu pflanzen", birgt doch auch viel Wahrheit in sich, die auf der Gegenseite nicht ausser acht gelassen werden darf.

Schon die Misserfolge der grössten Meister des Worts, Christi und seiner Apostel, legen deutliches Zeugnis dafür ab. „Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme" (Joh. 18, 37), „Wer von Gott ist, der höret Gottes Wort"; „darum höret ihr nicht, denn ihr seid nicht von Gott", sagt der Herr zu den Juden (Joh. 8, 47); „So jemand will des Vaters Willen thun, der wird inne werden, ob meine Lehre von Gott sei", Joh. 7, 17. Das Johannes-Evangelium prägt diese Lehren von c. 5—16 fast in jedem Abschnitt ein. Und von der Verstockung redet Jesus bei den Synoptikern (vgl. Matth. 11. 12. 13) so gut wie bei Johannes und nicht erst Paulus (Röm. 9—11), sondern schon Jesajas (c. 6), ja Noah (1. Mose 6, 3) musste sich mit diesem Geheimnis auseinandersetzen. Hiernach hat Heiland recht, wenn er sagt, „der Unterricht kann nur Erkenntnis mitteilen, die im stande ist, den Glauben zu beleben". Es ist demnach verstiegen und überspannt, zu wähnen, man könne durch einen planmässigen, in allen seinen Teilen, Mitteln und Wegen auf das Ziel berechneten Unterricht, Herrschaft der sittlichen Ideen, Glaubensleben, Gemeinschaft mit Gott und Christus, Liebe zur Gemeinde der Heiligen und zu allem, was sie angeht, erzwingen. Ja, selbst wenn alles, was wir oben für eine erfolgreiche Erziehung für nötig erklärten, Übereinstimmung von Leben und Lehre, Eintracht aller an der Erziehung Beteiligten, Vollkommenheit der

mittelbar und unbewusst fördernden Einrichtungen, vorhanden wäre, wir hätten den Erfolg nicht in der Hand. Auch die zufälligen äusseren Umstände und Verhältnisse, unter denen ein Kind vom ersten Atemzug an aufwächst, in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit wirken mit. Und endlich die Seele selbst, sie ist auch in dem Augenblick, wo das Kind zur Welt geboren wird, keine tabula rasa, sondern ein schon sehr bestimmtes Individuum, das seine Freiheit hat, ich meine nicht das windige liberum arbitrium indifferentiae, sondern das eigene Urgesetz seiner Entwickelung, nach dem es nicht erst als Mann, sondern schon als Kind sich entscheidet. Und davon hängt es im letzten Grunde ab, wann und wie sich im einzelnen jener Vorgang vollzieht, den die Schrift Wiedergeburt nennt, durch welchen „der religiöse Gedankenkreis aus seiner Isolierung heraustritt, den Streit mit unversöhnlichen andren Gedankenkreisen überwindet und in den Mittelpunkt des Lebens der Persönlichkeit tritt" (Reukauf a. a. O. S. 24), durch welchen die religiöse, die göttliche Gesinnung, der aufs Ewige gerichtete Wille, die sittlichen Ideen die Herrschaft im Menschen erlangen. Wir können viel Apperceptionshilfen für den jeweiligen Lehrstoff im Kinde aufdecken, für viel Anknüpfungen selbst sorgen, viel nach dieser Richtung berechnen und organisieren, aber es bleibt immer nur ein Ausschnitt und die stärkste Assimilationskraft, die in der gesamten Naturanlage, in der eigentümlichen uranfänglichen Bestimmtheit des Individuums liegt, bleibt uns verborgen. Sie verrät sich wohl in überraschenden Erfolgen und Misserfolgen, enthüllt aber ihr Wesen auch dem scharfsichtigsten Geisterunterscheider nur bruchstückweise.

Da heisst es also sich bescheiden; und P. Hoffmann Gruibingen, dessen Schriftchen „über die Erziehung zur Religion" doch viele feinsinnige Bemerkungen enthält, hat ganz gewiss recht, wenn er S. 28 sagt: „Erweckung kann nicht dadurch erzeugt werden, dass ich das religiöse Ziel als normalen Abschluss meiner intellektuellen, sozialen, sittlichen Interessen nachgewiesen erhalte."

„Die Umwandlung des Willens in dem Sinne, dass er sich von der Zersplitterung auf Einzelnes, vielmehr auf ein über ihm liegendes Endziel richte", kann nicht erreicht, ... „das Problem der Seligkeit kann nicht gelöst werden durch einen Gedanken, einen Vorsatz, eine That meinerseits, sondern durch ein Ereignis, das mir meine Stellung zur Weltleitung veranschaulicht" (oder vielmehr die Stellung der Weltleitung, des gnädigen Gottes, zu mir). Nur muss beachtet werden, dass ein Ereignis für mich doch auch wieder nur Ereignis von solch umwälzender Kraft wird, wenn es in mein Gemüt eingreift, wenn es mich so, zu solcher Stunde, in solcher Verfassung trifft, dass mein Innres einer solchen Umwälzung fähig ist. Viele Tausende lernten Jesum kennen, so gut wie die Jünger, seine gewaltige Predigt, seine Wunder, ja seinen Tod, und sie blieben kalt, wie der Stein, zum Spotten bereit, statt zum Glauben. Mancher wohl erfuhr die Heilandshilfe am eigenen Leibe und wurde doch nicht bekehrt (Joh. 9, 14). „Das Licht ist in die Welt gekommen", und „wer die Wahrheit thut, der kommt an das Licht, wer Arges thut, der hasset das Licht" (Joh. 3, 19—21).

Und andrerseits, was für mich zu einem solchen grossen, den ganzen innren Menschen umwälzenden Ereignis wird, das braucht in der Welt, äusserlich besehen, gar kein grosses Ereignis zu sein, es kann ein sehr unscheinbarer Vorgang, es kann ein einziges Wort sein, ein Wort mitten im Unterricht geredet, im Kind schon wirkend, vom Lehrer unbemerkt, von den Kameraden unbemerkt, von den Eltern unbemerkt, denn davon redet man nicht, davon redet am wenigsten das Kind; und wer viel davon redet, bald davon redet, bei dem hat man alle Ursache zu zweifeln, ob er wirklich tief ergriffen worden sei. Es bleibt dabei: Wie der Wind nach Ursprung und Herkunft, so ist der Wiedergeborene (Joh. 3, 7). Da lässt sich nichts berechnen, nichts behaupten. Da müssen die Anklagen verstummen; da wird der Ruhm zu nichte.

Aber wenn auch der Erfolg sich im einzelnen Falle nicht berechnen lässt, wenn wir keine Erfolge uns als Verdienst anrechnen können, wenn es ungerecht ist, Eltern, Lehrer, Haus, Schule ohne weiteres für Misserfolge in der Erziehung verantwortlich zu machen; sind wir deshalb der Aufgabe enthoben, zu überzeugen, zum Glauben, zu Gott, zu Christo zu führen, allen Unterricht, all unser Arbeiten an den jungen Seelen so einzurichten, dass der Wille sich dem Ewigen zuwende, dass es je eher je lieber zu einer Entscheidung auch schon in den jungen Seelen komme? Weil Saulus wohl vorbereitet war, wenn auch in ganz verkehrter Richtung, in der Schule der Schriftgelehrten und Pharisäer, darum genügte das einzige Ereignis auf dem Wege nach Damaskus, das „Ergriffenwerden von Christo“ selbst (Phil. 3, 12), die „Offenbarung Jesu als des Sohnes Gottes“ (Gal. 1, 15 f.), um ihn nicht nur zum Christen umzuschaffen, sondern ihn sofort zum Apostel geschickt zu machen (Gal. 1, 16). Wir haben zu arbeiten, zu pflanzen, zu giessen, zu jäten, zu beschneiden, zu stützen, zu ziehen, zu pfropfen, zu bestäuben mit aller Zielstrebigkeit, als hinge alles von unsrem Schaffen ab. Den Segen aber, das Gedeihen gibt der Allmächtige. Philosophisch geredet: Zum Durchbruch der alles sich unterwerfenden und alles durchdringenden idealen Gesinnung kommt es zur rechten Stunde in der grossen Schule des Lebens nur, wenn die rechte Bereitung des gesamten Seelenlebens vorangegangen ist; der wichtigste Faktor bei dieser Bereitung nicht überhaupt, sondern für uns Lehrer und Erzieher, der nämlich, den wir allein in der Hand haben, ist die planmässige Bearbeitung der Gedanken, Gefühle, Neigungen, Gesinnungen unsrer Schüler.

Verkehrt ist es, auf methodistischem Wege das Resultat der Überzeugung und Bekehrung durch unmittelbare Bestürmung des Gefühls erzwingen, bei jedem Menschen es in Gestalt eines Busskrampfes erwarten und aufweisen zu wollen; nicht minder verfehlt aber ist es auch, kühl bis ans Herz hinan, nur Kenntnisse, nur ein Wissen beibringen zu wollen. „Kommet her zu mir, ihr Mühseligen und Beladenen, ich will euch erquicken, euch Ruhe, Frieden geben“ (ἀναπαύσω), hat der Herr gerufen, nicht: „ich will euch Kenntnisse beibringen.“

Und durfte der Herr, durften die Apostel, dürfen die Missionare bis diesen Tag hoffen, mit Gottes Hilfe solches an Erwachsenen zu erreichen, wieviel mehr die Schule bei den, wenn auch schon vielfach be-

stimmten, so doch noch viel mehr einer planmässigen Einwirkung zugänglichen Kindern, Knaben und Jünglingen.

Die Aufgabe des christlichen Religionsunterrichtes ist also erstlich, den Schülern die christliche Wahrheit an sich in ihren Grundlinien mit allem Eifer und mit aller Treue so zu verkündigen, dass sie überzeugt werden, dass sie früher oder später, wann Gott will und wie Gott will, zum Glauben, zum neuen Leben durchdringen. Die Aufgabe ist zweitens, die christliche Wahrheit zu der gesamten Gedanken-, Gefühls- und Willenswelt der Schüler in Beziehung zu setzen, sie zum Sauerteig zu machen, der das ganze innere Leben durchdringt, eine geschlossene Welt- und Lebensauffassung zu erzeugen. Die Aufgabe ist drittens, sie zur Selbständigkeit zu führen, dass sie ihre eignen Lehrer, Führer, Erzieher im Leben werden, wenn die Leitung durch die Schule ihr Ende erreicht.

Dazu gilt es vor allem alle praktischen Vorstellungen über Natur und Geschick, Glück und Unglück, Fluch und Segen, Pflicht und Neigung, Schuld und Sühne, Zweck des Daseins, über soziale Unterschiede und Mächte, als Beruf und Arbeit, Ehre und irdisches Gut, Stand und Stellung, Volk und Menschheit, Verkehr, Kunst und Wissenschaft, Erfindungen und Entdeckungen, wie sie im Unterricht und im Leben an sie herantreten, aus der trüben Atmosphäre natürlicher Triebe und Begehrungen in das helle Licht christlicher Begriffe zu erheben, vor dem alle Nebel des Aberglaubens und Unglaubens wie eines kurzsichtigen Egoismus und oberflächlichen Eudämonismus in Nichts zerfliessen. Also nicht nur zur Anschauung ist die christliche Wahrheit zu bringen, sondern auch begrifflich durchzuarbeiten ist sie. Es gilt weiter die Schüler gründlich einzuführen in die unerschöpfliche Rüstkammer der christlichen Kirche, in das Wort Gottes vor allem, in den Helden- und Zeugensaal der Kirche (Ebraer 11. 12, 1—3), aber auch in die kurze Zusammenfassung des Wortes Gottes, den Katechismus, und in seine poetische Wiedergabe, das Gesangbuch, die Laienbibel, welche die Wahrheit unmittelbar ins fühlende Herz hinein singt und klingt, in die zahlreichen Einrichtungen, Gepflogenheiten und Bestrebungen endlich des christlichen Gemeinschaftslebens, in Ordnung, Sinn und Bedeutung der mannigfaltigen Gottesdienste und heiligen Handlungen, in die christliche Zeitordnung, in die Erbauungslitteratur, in die vielen Sondermissionen, äussere und innere Mission, Vereine, Anstalten, Stiftungen. Und nicht nur mit dem allen bekannt zu machen sind die Zöglinge, sondern, soweit irgend möglich, auch zum rechten gesegneten Gebrauch derselben, bezw. zur lebendigen Beteiligung an denselben anzuregen und anzuleiten.

II. Auf den höheren Schulen.

Das hat aller christliche Religionsunterricht auf allen Schulen zu thun. Je nach der besondren Art und Bestimmung der einzelnen Schulgattungen, fallen ihm aber auch noch besondre Aufgaben zu. Andre in

der Dorfschule, andre in der Stadtschule, andre auf der niederen, andre auf der höheren Schule, andre auf der Realschule, andre auf den Gymnasien. Der zukünftige Beruf und die Herkunft der Schüler entscheiden. Der zukünftige Beruf entscheidet schon über Art und Umfang der sonstigen Bildungsmittel. Die religiöse Ausbildung muss entsprechend sein. Es ist schier unbegreiflich, wie man hat meinen können, für den Gymnasiasten genüge dieselbe religiöse Ausbildung wie für den Volksschüler; was zur Konfirmation erforderlich sei, das genüge auch hier.

Ein grösseres Gewicht weltlicher Bildung fordert ein entsprechend grösseres Gegengewicht religiöser Bildung. Die umfassendere Weltbildung birgt Gefahren, welche dem einfachen Bauers- und Bürgersmann erspart bleiben. Soll die göttliche Gesinnung allbeherrschend werden, so muss sie zu allem in Beziehung gesetzt werden. Und das macht sich nicht so von selbst, wie wir oben gezeigt haben. Je höher hinauf, je schärfer das Denken, je zarter das Empfinden, je verflochtener und mannigfaltiger die Lebensinteressen, desto schwieriger die Auseinandersetzung mit den christlichen Glaubenssätzen und Lebensgrundsätzen. Und je grösser die Bildung, je höher die Stellung, desto grösser die Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft, wo es gilt zum gemeinen Besten zu wirken. Das gilt doch vom kirchlichen Leben nicht weniger als vom bürgerlichen. Und wo es nicht gilt, da ist es ein trauriges Zeichen versäumter heiligster Pflichten. Wem viel gegeben ist, von dem wird man viel fordern. Haben die Gymnasien und Realgymnasien die Aufgabe, ihre Schüler mittelbar oder unmittelbar für die höheren und höchsten führenden Stellungen in Staat und Kirche und im sonstigen Getriebe der modernen Gesellschaft heranzubilden, so müssen sie sie nicht nur mit einem tieferen Verständnis für das öffentliche, staatliche und soziale Leben, sondern auch mit einer gründlicheren Kenntnis der religiösen Gemeinschaft ausrüsten, der sie angehören und der sie mit ihren Gaben nicht minder willig als dem Staate in allerlei Vertrauensstellungen dienen sollen. Die Schüler der höheren Lehranstalten müssen mit dem Wesen der Kirche, ihrer Verfassung, ihren Gaben und Aufgaben, ihren Kämpfen und Gefahren, ihrer inneren und äusseren Entwickelung gründlicher vertraut gemacht werden. Sie müssen aber auch für ihre bürgerliche Führerstellung im Amt und ausser dem Amt mit den edleren Massstäben des christlichen Geistes ausgerüstet werden, damit sie nicht entweder durch den übermässigen Einfluss der Antike in eine heidnische Beurteilung der bürgerlichen Ordnungen und Pflichten oder durch eine einseitige naturwissenschaftliche Ausbildung in eine ungeistige, ja wohl direkt materialistische Weltauffassung geraten. Über Weltanschauungen wie Pantheismus, Materialismus, Atheismus, Optimus und Pessimismus, Pelagianismus, Deismus, Rationalismus, Kriticismus und ihr Gegenteil, über naturwissenschaftliche und religiöse Welterklärung, kritische, dogmatische und religiöse Deutung der geschichtlichen Überlieferung und ihr Verhältnis zu einander, Dinge, die den gebildeten Menschen täglich entgegentreten, müssen sie eine elementare Unterweisung, über die grossen kirchlichen Erscheinungen wie Katholicismus, Protestantismus, Papsttum, Kirchenreformation und wie sich diese unterscheidet von

der politischen Revolution, über Scholasticismus und Mysticismus, Orthodoxie und Pietismus, über so bedeutungsvolle Begriffe wie Freiheit, Gewissen, bürgerliche Gerechtigkeit und Gerechtigkeit vor und von Gott, Rechtfertigung, Erlösung, Versöhnung, Busse, Wiedergeburt, Glaube, Bekenntnis, Kirche, Humanität, Fanatismus, Toleranz, Auferstehung und Unsterblichkeit, über das Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit, Glauben und Werke, Selbst- und Endgericht, Glück und Unglück, Bedeutung des Leidens in der Welt, Glauben und Wissen, Staat und Kirche, über wichtige Zeitfragen wie die sozialen und politischen vom Herrschen und Dienen, von Gleichheit und Brüderlichkeit, Verteilung der Güter, Kampf um die Ehre, Kampf ums Recht, vom Krieg, von der Familie und ihrer Bedeutung für Staat, Kirche und Gesellschaft, von der Sonntagsheiligung, von der Stellung des gläubigen Christen zu den Juden u. s. w. müssen Gymnasiasten und Realgymnasiasten gründlicher unterrichtet werden, als es in den niederen Schulen möglich ist.

Die Sonderaufgabe des Gymnasiums wieder ist, mittels des Studiums der Quellen in der Ursprache in die Grundlagen unsrer modernen Kultur einzuführen, historische, „gelehrte" Bildung zu vermitteln. Dem entsprechend ist die Sonderaufgabe des Religionsunterrichts am Gymnasium, einerseits (material) für die tieferen Probleme und letzten Ziele der Weltgeschichte und im besondern für die centrale Stellung und universale Wirkung und Bedeutung des Christentums in der Geschichte die Augen zu öffnen, „die Philosophie für die Geschichtsbetrachtung zu liefern" (O. Jaeger), andrerseits (formal) der Erkenntnis der christlichen Religion mit allem, was als Vorbereitung und Folgeerscheinung dazu gehört, mit demselben Ernst einer gründlichen Versenkung in die Quellen nachzugehen, wie der Erkenntnis der andren geschichtlichen Erscheinungen. Dazu gehört eine ausgebreitetere Lesung der heiligen Schrift überhaupt und Zurückgehen auf den Grundtext, wo es nötig und möglich ist, im besondren also im Neuen Testament bei Stellen, deren richtige Auffassung unbedingt eine genauere Übersetzung und Erklärung erfordert, als sie die Lutherische Übersetzung an die Hand gibt.[1]) Das Realgymnasium hat dieselbe Grundlage wie das alte Gymnasium, und verwendet, abgesehen von der griechischen Sprache, dieselben Bildungsmittel in demselben wissenschaftlichen Geiste. Nur was zur Vorbildung auf besondre, mehr durch Reden als durch praktisches Handeln sich bethätigende Berufsarten, auf die nicht bloss wissenschaftlichen, sondern gelehrten Studien, der klassischen Philologie, der Theologie, der Jurisprudenz, unentbehrlich ist, wie eben die griechische Sprache, und weitergehende grammatische, stilistische und rhetorische Übungen muss es beiseite stellen, um dafür Zeit zu gewinnen zu einer eingehenderen Vorbereitung auf die zwar auch führenden, aber mehr praktischen, der Gegenwart in Natur und Völkerverkehr zugewandten Berufsarten."[2]) Dem entsprechend hat der Religionsunterricht an Real-

[1]) Die IX. rheinische Religionslehrerversammlung nahm 1881 auf Anregung des Provinzialschulrats Dr. Höpfner als erste These den Satz an: „Die Idee des evangelischen Gymnasiums erfordert die Benutzung des Neuen Testamentes im Urtext"; gegen Vilmar a. a. O. S. 41 f.

[2]) Vgl. des Verfassers Schrift „Real-

gymnasien im wesentlichen keine andre Aufgabe als am Gymnasium; nur muss das Zurückgehen auf den Urtext an entscheidenden Stellen durch Angabe einer genauen Wortübersetzung des Urtextes ins Deutsche und durch Heranziehen analoger Spracherscheinungen im Lateinischen, bezw. Übersetzung ins Lateinische[1]) ersetzt werden. Auch steht dem Realgymnasiasten, zumal in Preussen seit der starken Verkürzung des lateinischen Unterrichts durch die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 keine so umfangreiche und tiefbegründete Kenntnis des Altertums zu Gebote, wie umgekehrt dem Gymnasiasten nicht eine gleich ausgebreitete naturwissenschaftliche Ausrüstung wie dem Realgymnasiasten. Durch diese Unterschiede wird aber weniger die Aufgabe als die Methode beeinflusst. In dem einen Falle findet der Religionslehrer in der Gymnasialprima eine kräftigere Resonanz, in dem andern in der des Realgymnasiums und dem entsprechend grössere Freudigkeit, rascheres Verständnis, flotteren Fortschritt.

Bezüglich der eigentlichen Realschulen, der einfachen und der Ober-Realschule, fehlt mir die Erfahrung. So viel aber lässt sich wohl aus der Natur dieser Schulen schliessen, 1. dass der Wucht gegenüber, mit welcher hier die Naturwissenschaft und die Rücksicht auf die Gegenwart mit ihren zeitlichen praktischen Bedürfnissen auftritt, gerade der Religionsunterricht eine besonders schwierige und wichtige Aufgabe zu lösen hat. Er hat mit besondrem Nachdruck die ideale Lebensauffassung des Christentums zu vertreten. Das könnte dazu verführen, den idealen Stoff in möglichster Fülle und Breite an die Schüler heranzuführen, direkt ersetzen zu wollen, was die andren Schulen sonst an idealischen Anregungen voraus haben. Aber gerade das wäre gewiss das Verfehlteste. Vieles, wozu die historische Schulung und ausgebreitete klassische Lektüre auf den Gymnasien geradezu nötigt, muss gänzlich beiseite gelassen werden, besonders aus der Kirchengeschichte und dem Geistesleben der Alten. Im kleinsten Umfang gilt es die grösste Kraft zu sammeln, auf alles nicht unbedingt Notwendige zu verzichten. Notwendig ist gründliche Einführung in die heilige Schrift und positive Verteidigung der christlichen Lehre gegenüber den Einwürfen und Dogmen einer durch und durch unkritischen materialistischen Scheinwissenschaft. Wohl sind auch (negativ) die Schranken des naturwissenschaftlichen Erkennens nachzuweisen, wie der rein religiöse Charakter der Bibel, dass sie nicht für naturwissenschaftliche und äusserliche geschichtliche Erkenntnis, sondern nur für religiöse Wahrheiten untrügliche Norm ist und sein will, woraus die Unerheblichkeit der auf diesen Gebieten liegenden Widersprüche folgt; aber wichtiger ist sorgfältige positive Grenzregulierung: Positiver Hinweis auf die ganz ver-

gymnasium und Gymnasium gegenüber den grossen Aufgaben der Gegenwart", Gotha (Schloessmann) 1895, S. 17 ff., wo diese Gedanken weiter ausgeführt sind.

[1]) Ich erinnere nur an die berühmte Stelle Röm. 3, 28, wo auch der Realgymnasiast erkennt, dass im Lateinischen wie im Griechischen der Zusatz sola bei fide wegen des folgenden *χωρὶς ἔργων νόμου* überflüssig, ja unzulässig ist, der Deutsche dagegen das Bedürfnis hat, den Gegensatz auch noch durch die Partikel „nur" zum Ausdruck zu bringen, ähnlich wie bei semel und andren ähnlichen Worten, welche den Begriff der Beschränkung schon in sich tragen.

schiedenen Weisen und Ziele der naturwissenschaftlichen und der religiösen Weltbetrachtung und auf die Berechtigung und Notwendigkeit beider je an ihrem Platze, kräftige positive Bezeugung der unermesslichen Erfahrungswelt des christlichen Glaubenslebens als einer Welt für sich neben und über den Thatsachen der sinnlichen Erfahrungswelt, welche allein Gegenstand einer ernsten, ihrer Grenzen sich bewussten Naturwissenschaft ist, sorgfältige Einprägung des Unterschiedes zwischen dem Historienglauben, dem Für-wahr-halten, welches da anfängt, wo das Wissen aufhört, und dem christlichen, selig machenden Glauben, der, selbst Gewissheit, durch kein Wissen begrenzt wird oder aufgehoben werden kann, sondern mit Liebe und Hoffnung im Bunde ewiglich bleibt, auch wenn alle Lichter zeitlichen Wissens vor der vollkommenen Erkenntnis verblasst sein werden (1. Kor. 13, 13). Mehr noch als an den Gymnasien muss der Unterricht an den Realschulen praktischer Natur sein und doch auch die solide wissenschaftliche Unterlage erkennen lassen.[1])

Aber, das sei zum Schluss dieser Ausführung über die Sonderaufgaben der höheren Schulen noch besonders hervorgehoben, praktisch oder elementarer Natur muss der Religionsunterricht auch auf den Gymnasien sein, wie aller Unterricht.[2]) Die Gefahr liegt auf den Gymnasien sehr nahe, akademisch zu werden, und viele Mängel des Gymnasialunterrichts in allen Fächern beruhen auf diesem bis heute noch sehr üblichen Fehler. Was ich oben (S. 36 u. 37) im einzelnen in langer Reihe als Aufgaben des Religionsunterrichts aufgezählt habe, das hätte ich kürzer unter dem Titel „Glaubens- und Sittenlehre" befassen können. Früher nannte man's noch akademischer Dogmatik und Ethik. Ich habe es nicht gethan. Denn weder eine auf sich gestellte systematische Glaubens- und Sittenlehre noch gar Dogmatik oder Ethik gehören in die höheren Schulen. Das hat bereits im Jahre 1841 Vilmar in seiner Abhandlung „Über den evangel. Religionsunterricht" etc. S. 35 f. und 46 ff. so überzeugend nachgewiesen, dass ich darauf verweisen und mich hier kurz fassen kann. Ein willkürliches, für sich auftretendes System der christlichen Lehre ist Theologie. Und Theologie gehört, wie jetzt immer allgemeiner anerkannt wird, nicht auf die Schule. Es ist auch überflüssig. Es bringt nichts Neues, was nicht an der Hand der Schriftlektüre, der kirchengeschichtlichen Erörterungen und des Katechismus, wenn die Behandlung einigermassen methodisch richtig war, bereits gewonnen wäre. Das gilt selbst vom inneren Zusammenhang der christlichen Lehre. Ich erinnere nur an den Römerbrief, welcher selbst die organische Einheit von Glaubens- und Sittenlehre besser wahrt als die meisten Religionslehrbücher mit ihrer obligaten Glaubens- und Sittenlehre. Ein solches System bringt auch nichts Besseres. An der Hand der Schriftlektüre und des Katechismus lernen die Schüler die christ-

[1]) Vgl. im übrigen H. Marx, Der evangelische Religionsunterricht. Progr. der Wöhlerschule in Frankfurt a. M. 1880. Nr. 343.

[2]) Nach Thaulow, Gymnasialpädagogik, ist es „für die Erfassung des Begriffes Gymnasium und besonders für die Darstellung des Gymnasialunterrichts und der Gymnasialdisziplin ein unendlich einflussreiches Resultat, dass das Gymnasium nur eine Elementarschule ist, und dies eher mehr als weniger als die Volksschule und die gewöhnliche Bürgerschule." (Schmid, Encyclopädie, unter Gymnasium.)

liche Lehre in innigster Verknüpfung mit den Thatsachen der Offenbarung mit dem nacherlebten göttlichen Leben. Das bleibt fürs Leben. Durch einen systematischen Unterricht erscheinen diese Thatsachen leicht „als blosse Lehren", sagt Vilmar mit Recht, als abgelöste tote Begriffswesen, „sie existieren nach der Fassungsgabe des Schülers lediglich in und mit dem Systeme und da dieses ein notwendig vergängliches, bloss der Schule angehöriges ist, so werden in der Folge nur zu leicht mit dem Systeme auch die Lehren veralten, werden gering geschätzt und vergessen werden". Nach Vilmars eigener Erfahrung war „auch der gläubigste Vortrag des tüchtigsten Systems nicht im stande den Anschein zu vermeiden, als seien die Lehren desselben auf selbständig verfolgtem Wege von den Gelehrten (den Verfassern der zufällig gebrauchten Kompendien!) oder dem Lehrer gefunden worden, und es werde sich nur zur Bestätigung derselben auf die Schrift oder auf die Kirchenlehre berufen". Bei dem historischen Verfahren „sieht und erkennt der Schüler von Stufe zu Stufe mit eigenen Augen, dass ihm nicht Ansichten, nicht heute auftauchende, morgen wieder verschwindende Doktrinen, nicht ein Aggregat künstlich geordneter und mühsam bewiesener Sätze dargeboten wurde, sondern dass die Geschichte selbst, dass die Kirche zu ihm redet, und dass er die Thatsachen leugnen, die Geschichte verwerfen und von der Kirche sich lossagen müsse, wenn er dereinst das in der Schule Gelernte sollte beseitigen wollen". — Thatsächlich werden auf diesem Wege die augenblicklichen theologischen Systeme direkt in die Schulen getragen, ehe sie sich in dem Feuer der theologischen Kämpfe bewährt haben und gross ist die Versuchung für den Lehrer, subjektive Meinungen statt der objektiven Lehren vorzutragen, wie sie die Kirche der Gegenwart allgemein anerkennen kann. Ich kann es nach meinen Erfahrungen an Gymnasien und Realgymnasien nicht zugestehen, dass die Schüler ein Bedürfnis nach einem solchen System hätten. Die das meinen, dürften ihr eigenes Bedürfnis mit dem der Schüler verwechseln. Das Bedürfnis der Schüler ist, über einzelne wichtige religiöse und sittliche Fragen ins Reine zu kommen. Das Bedürfnis nach Systematik erwächst erst auf der Universität. Endlich und vor allem kostet eine für sich auftretende Glaubens- und Sittenlehre zu viel Zeit. Und die haben wir nicht und können wir nicht bekommen. Darum schreiben die preussischen Lehrpläne (S. 12 f.) auch nur eine „Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Artikel I—XVI, XVIII und XX der Confessio Augustana nach vorangeschickter kurzer Einleitung über die drei alten Symbole" vor. Ist da auch der Boden dem Wortlaut nach etwas eng begrenzt, so liegt doch der Römerbrief und mit ihm, wenn er recht gelesen ist, noch so vieles andre der Confessio Augustana so nahe, dass es an einem wirksamen, auf das geschichtliche Material sich stützenden repetitorischen Generalabschluss, der allerdings notwendig ist, nicht fehlen kann.

Theologie ist auch Kirchengeschichte als solche, wie sie an der Universität gelehrt wird.[1]) Nur die für die Gegenwart und ihr Verständ-

[1]) Dasselbe gilt natürlich von der Symbolik. Gewiss „muss das kirchliche Bewusstsein zu vollständiger Bestimmtheit erhoben werden" (Vilmar a. a. O. S. 45 f.), aber das

nis bedeutsamsten, epochemachenden Vorgänge, nur die Hauptträger der kirchengeschichtlichen Entwicklung gehören in den Schulunterricht, nur „was für die religiös-kirchliche Bildung der Jugend von unmittelbarer Bedeutung ist". (Preuss. Lehrpl. S. 12).

Theologie ist es, wenn statt einer Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament eine Geschichte der christlichen Religion, der Entwickelung der Alt- und Neutestamentlichen Gottesvorstellung, wie sie sich die jeweilige Theologie des Tags zurechtlegt, vorgetragen wird. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Schüler vom Wesentlichen auf Nebensächliches und Zufälliges abgelenkt, nicht Glauben und Glaubensleben geweckt, sondern die Neugier befriedigt.

Theologie ist die ganze Einleitungswissenschaft oder „biblische Litterärgeschichte" mit ihrer Kritik und deren mehr oder weniger unsicheren Resultaten. Sie überliefert dem Schüler eine Menge gelehrter Notizen, die er auf Treu und Glauben hinnehmen muss, wiewohl ihm nicht verborgen bleiben kann, dass hier Meinung wider Meinung steht und er, der Schüler, selber nicht im stande ist, selbst zu prüfen und zu entscheiden. Das ist keine Bildungsarbeit. Darüber wird das Wichtigere, das Lesen der Schriften selbst, versäumt. Der Schüler wird verführt, sich mit allgemeinen Inhaltsangaben und Urteilen *über* die heiligen Schriften zu begnügen, statt sie selbst zu lesen, die Schale für wichtiger zu halten als den Kern, fremde Urteile nachzusprechen, ohne selbst untersucht zu haben, oder den Schein einer Untersuchung für eine wirkliche zu nehmen, die traurigste Mitgift, die er aus der Schule mitnehmen kann. Was wir im deutschen und fremdsprachlichen, in allem Unterricht schon aus sittlichen Gründen so ernst bekämpfen, die Vielwisserei, die Neugier, die Unselbständigkeit im Urteil, das dürfen wir am wenigsten im Religionsunterricht festhalten. Was der Schüler beim Lesen der heiligen Schriften aus diesen selbst über die Verfasser, Adressaten und Orts- und Zeitumstände entnimmt, das mag er mitnehmen; zur Ergänzung wird man auch das eine oder andre zum Verständnis Notwendige zugeben.[1]) Wo offenbare oder scheinbare Widersprüche zu einer kritischen Erörterung nötigen, da muss auch Kritik geübt werden, soweit sie dem Schüler ohne Überhebung und Leichtfertigkeit möglich ist. Und da kann wieder manches zur Aufklärung Nötige hinzugegeben werden. Und es schadet gar nichts, wenn die Primaner und Sekundaner bei solchen Gelegenheiten auf die Probleme, welche der Wissenschaft gestellt sind, auch auf den bestehenden Streit der theologischen Meinungen aufmerksam gemacht werden. Im Gegenteil, wenn es so geschieht, dass die Kritik und die Gelehrsamkeit nicht als die Hauptsache erscheint, so ist es nützlich und nötig. Es erzeugt das Gefühl wissenschaftlicher Solidität.

Auch eigentliche Lektüre des Neuen Testaments im Urtext, wie sie Schoeler will, mit allem exegetischen Apparat, entsprechend der Behandlung der antiken Klassiker, ist keine Aufgabe für die Schule. Es gibt andere Mittel, durch welche „der Religionslehrer den Bibelunterricht zu

muss an der Hand der Schriftlektüre und der Kirchengeschichte, besonders mittels der Confessio Augustana geschehen.

[1]) Vgl. Vilmar a. a. O. S. 25 ff.

geistig mindestens gleicher Wirkung bringen kann, wie der Philologe seine Litteraturen".[1]) Heimisch in der Schrift wird der Schüler nur, und lieb wird sie ihm nur, wenn er viel liest, wenn er dasselbe wiederholt liest, wenn er durch keine Schwierigkeiten oder Fremdheiten eines anderen Sprachidioms, keinen gelehrten Apparat vom Inhalt abgezogen wird. Der den sonstigen Gymnasialstudien eigene wissenschaftliche Charakter wird hinlänglich gewahrt, wenn, wo es nötig ist, auf den Grundtext zurückgegangen wird, den die Schüler der oberen Klassen natürlich mit zur Stelle haben müssen. So ordnen es auch die preussischen Lehrpläne vom Jahre 1892 S. 13.

Endlich stellt die Herkunft der Schüler auf den verschiedenen Schulen dem Religionsunterricht noch eigentümliche Aufgaben. Andre Vorurteile, Neigungen, Fehler sind in der Dorf-, andre in der Stadtbevölkerung, andre in dem Arbeiter-, andre in dem einfachen Bürgerstande, andre bei den sog. „oberen Zehntausend" zu bekämpfen, wie umgekehrt auch die Tugenden, die positiven Anknüpfungen für das Evangelium verschiedene sind. Diese Voraussetzungen hat der Religionsunterricht sorgsam im Auge zu behalten. Er hat auf den höheren Schulen vor allem das Auge zu öffnen für die den Bevorzugten zustehenden Pflichten: was der Gebildete dem Ungebildeten, der Reiche dem Armen, der Höherstehende dem Niedrigen, der Vorgesetzte dem Untergebenen, aber auch der Untergebene bis in die höchsten Regionen noch dem höheren Vorgesetzten schuldig ist, welchen grossen Einfluss das von den oberen Ständen gegebene Beispiel auf das ganze Volk hat. Es ist jede günstige Gelegenheit zu benutzen, um sie zur Erkenntlichkeit gegen Gott und ihre Eltern für den Vorzug, den sie geniessen, zur Beschränkung ihrer Freiheit um der Schwachen willen (1. Kor. 8—10; Röm. 14. 15), zur Demut zu mahnen, vor dem Bildungsstolz zu warnen u. a.[2])

C. Die Stellung des Religionsunterrichts zum kirchlichen Bekenntnis.

Noch ist zu erwägen, in welcher Ausgestaltung die christliche Wahrheit in der Schule an die Zöglinge heranzubringen ist, ob in konfessioneller oder in allgemeinerer Form. Gar mancher auch unter denen, die es ernst und redlich meinen, ist gegen den Katechismus in der Schule. Der gehöre in den Konfirmandenunterricht. In der Schule solle man sich mit Bibel und biblischer Geschichte begnügen.

Die offizielle Regelung und Abgrenzung der Aufgaben in manchen Landeskirchen, wie z. B. in Bayern, scheint diese Ansicht zu begünstigen. Allein vom pädagogischen wie vom Rechtsstandpunkt ist sie zu verwerfen. Nur ein kirchlicher Religionsunterricht ist statthaft, nur ein konfessioneller ist möglich.

Nur ein konfessioneller Unterricht ist möglich: Es ist eitel Selbsttäuschung, wenn man von konfessionslosem Religionsunterricht spricht.

[1]) Schoeler a. a. O. S. 26.

[2]) Vgl. hiezu Hoffmann a. a. O. S. 24 ff.

Aus Überzeugung und um Überzeugung zu erzielen, wird, wie wir gesehen haben, in Religion unterrichtet, wo's recht zugeht. Das heisst bekennen, das heisst zu einem Bekenntnis führen. Es mag sich mancher einbilden, konfessionslos zu unterrichten oder unterrichten zu können. Thatsächlich wird jeder unwillkürlich konfessionell unterrichten, sei's auch in der abgeblasstesten Form. Es kann niemand seine Herkunft verleugnen.

Konfessioneller Religionsunterricht entspricht aber auch allein der obersten Forderung einer ernsten Pädagogik, der der Charakterbildung, nach welcher nicht nur der Religionsunterricht, sondern die gesamte Schularbeit einen konfessionellen Charakter tragen muss, Simultanschulen nur traurige Notbehelfe sind, wo die Mittel zur Einrichtung besondrer nach Konfessionen getrennter Schulen fehlen. Die Einheit des Erziehungszieles, die Notwendigkeit, alle Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu diesem einheitlichen Ziele in Beziehung zu setzen, fordert unabweislich konfessionelle Schulen, im höheren wie im niederen Unterrichtswesen, erst recht einen konfessionellen Religionsunterricht. Die Schule muss in Harmonie mit dem Hause, mit der Gemeinde wirken, der die Kinder angehören. Denn Übereinstimmung aller an der Erziehung Beteiligten ist die Grundforderung einer gesunden Pädagogik. Am allermeisten gilt das von den höchsten Zielen, der ethischen und religiösen Bildung. Die Schule bekommt ihre Schüler nicht nur sittlich, sondern auch religiös bereits sehr bestimmt aus der Hand der Eltern und die Schüler stehen auch während der Schulzeit fortwährend unter der religiösen Einwirkung des Elternhauses und der Gemeinde, der die Eltern angehören. Die kirchliche Konfirmation schliesst den Schulunterricht ab, oder greift mitten in ihn hinein! Es ist eine unvollziehbare Forderung, dass sich Haus und Gemeinde nach der Schule oder gar nach dem einzelnen Lehrer richten sollen! Der Lehrer ist vielmehr der Konfession der Eltern entsprechend zu wählen.

So ist es auch allein Rechtens. Das erste Anrecht auf die Kinder haben die Eltern. Ihr oberstes Recht und ihre oberste Pflicht ist es, ihre Kinder nach ihrer besten Überzeugung zu erziehen. Sie betrachten es auch in der Regel, selbst da, wo es mancher nicht annehmen zu können glaubt, als ihr heiligstes Anliegen, die religiöse und sittliche Entwickelung ihrer Kinder zu bestimmen. Die Taufe, mit welcher sie ihr Kind dem Schoss der Gemeinde ihres Bekenntnisses anvertrauen, ist das erste deutliche Kennzeichen ihrer Gesinnung, ihrer Fürsorge, ihres Pflicht- und Rechtsbewusstseins. Mit diesem Akte tritt aber auch die betreffende Religionsgemeinschaft in ihre Rechte und Pflichten gegenüber dem Kinde. Und dies sind wesentlich Erzieherpflichten und -rechte. Es ist nicht nur unpädagogisch, es ist Unrecht, es ist eine Vergewaltigung der Gewissen, wenn die Schule diese Rechte und Pflichten von Haus und Gemeinde nicht achten will.[1]) Der Staat, als die oberste Aufsichtsbehörde der Schule, will auch keinen andren Religionsunterricht als einen kirchlich bestimmten,

[1]) Vgl. Ziller, Grundlegung S. 509; Allgemeine Pädagogik S. 83 f. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde, Gütersloh 1863; Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen, Elberfeld 1869; und vor allem sein abschliessendes Werk: Fundamental-

konfessionellen; und er kann keinen andern wollen. Denn er muss die Rechte der Familie, der Kirche wahren.

Auch das köstlichste Gut, das er zu hüten hat, der innere Frieden, kann nur gesichert werden, wenn jedem das Seine gegeben, wenn sonderlich in den heiligsten Angelegenheiten des Gewissens jede Vergewaltigung vermieden wird. Wer eine konfessionelle Ausbildung seiner Kinder mit seinem Gewissen nicht vereinigen kann, dem muss der Weg offen gehalten werden, seine Kinder anders erziehen zu lassen und wenn er es nicht allein aus eignem Vermögen kann, auch die Möglichkeit, sich mit Gesinnungsgenossen zum besagten Erziehungszweck zusammenzuschliessen. Aber er kann nicht verlangen, dass um seinetwillen die andren ihres Rechtes auf kirchliche Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder beraubt werden. Er darf es auch nicht, weil er etwa der Meinung ist, die kirchlich unbestimmte Form der Religion sei die höhere. Denn das kann ihm von den mehr oder weniger kirchlich Gesinnten nicht zugestanden werden. Nach ihrer Überzeugung ist nicht das Allgemeine, Unbestimmte das Höhere, sondern das Besondre, das Bestimmte. Auch gilt hier wie sonst der Satz: beneficia non obtruduntur. Dazu kommt: je gewissenhafter und durchgebildeter einer in seiner religiösen Überzeugung ist, desto mehr Achtung hat er vor der Überzeugung des andern, desto duldsamer im guten Sinne ist er, je oberflächlicher, desto unduldsamer.

Der Staat kann auch zur Erreichung seiner sonstigen Zwecke nichts mehr wünschen als eine konfessionelle Erziehung. Denn je charaktervoller seine Bürger, desto sicherer erreicht er alle seine Ziele nach aussen und nach innen. Charakter und konkret ausgestaltete bis ins einzelnste bestimmte sittliche und religiöse Überzeugung aber gehen zusammen. Gleichgültigkeit und Oberflächlichkeit in den heiligsten Angelegenheiten verträgt sich nicht mit charaktervoller Gesinnung.[1])

Dem entsprechen im allgemeinen auch die staatlichen Ordnungen bezüglich des Schulwesens. Seit der Reformation sind die Schulen mehr und mehr aus der Hand der Kirche in die des Staats übergegangen. Das preussische Landrecht erklärt die Schulen schlechthin für Veranstaltungen des Staats; aber es garantiert zugleich jedem Schüler den Unterricht in seiner Konfession (§ 11). In einem Promemoria vom Jahre 1832 konnte der Minister von Altenstein erklären: „Überall sind von mir die nötigen Anordnungen getroffen, um in der die Gymnasien besuchenden Jugend nicht nur den christlich religiösen, sondern auch den kirchlichen Sinn zu wecken und das kirchliche Element zum Bewusstsein zu bringen.“[2]) Seit dem Jahre 1825 ist zwar das höhere Schulwesen in Preussen nicht mehr den Provinzialkonsistorien übertragen, sondern den Provinzialschul-

---

stück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung, Hilgenbach 1892. Auch Reukauf a. a. O. S. 26 ff.

[1]) Sehr richtig sagt Wiese a. a. O. S. 29: „Mit einem allgemeinen, von bestimmten kirchlichen Bekenntnissen gelösten Religionsunterricht, der auch die Willkür jeder individuellen Auffassung zuliesse, würde dem Staate nicht gedient. Er kennt keine allgemeine Religion, sondern nur die bestimmten Konfessionen, und so will er auch in seinen Schulen die Jugend nur in deren Lehre erzogen wissen. Die daraus für die Schulleitung entstehende Aufgabe ist bisher nur unvollkommen gelöst worden.“

[2]) Bei Wiese a. a. O. S. 22.

kollegien, d. i. rein staatlichen Behörden, aber die Anstellung der Religionslehrer soll nach vorgängigem Benehmen mit den betreffenden geistlichen Behörden und Bericht an den Kultusminister erfolgen (vgl. Min.-Verf. vom 7. Juli 1844 und Ausführungsverordnung vom 2. Januar 1863 bei Wiese-Kübler I S. 13). Bei den evangelischen höheren Schulen wird die geistliche Beaufsichtigung durch die k. General-Superintendenten geübt gemäss der für sie bestehenden Instruktion vom 14. Mai 1829. Religionslehrbücher werden nicht ohne Gutachten des Konsistoriums eingeführt. Auch auf die Gestaltung der Lehrpläne ist dem evangelischen Oberkirchenrat der preussischen Landeskirche, nach Aussage seines Präsidenten D. Barkhausen auf der Generalsynode des Jahres 1891, die entsprechende Einwirkung gewährt und von ihm geübt worden. Und ähnlich steht es in andren Landeskirchen. Für den Religionsunterricht bestehen (wie in Bayern, Hessen) in der Regel besondre mit der kirchlichen Behörde vereinbarte Bestimmungen.

Die schon einmal angezogene Philologen- und Schulmännerversammlung vom Jahre 1851 in Erlangen erklärte: „Die Liebe zum Christentum schliesse auch die Liebe zur Kirche in sich, der wir es verdanken; der Lehrer könne sie nicht ignorieren, sich nicht eigenmächtig von ihr lösen, ohne besorgen zu müssen, dass das Band mit dem Christentum selbst gelöst werde." (Bei Wiese a. a. O. S. 26.) Was vom Lehrer überhaupt, das gilt natürlich erst recht vom Religionslehrer und seinem Unterricht.

Der evangelische Religionsunterricht der höheren wie der niederen Schulen hat also die Aufgabe, die Schüler in das Bekenntnis ihrer Kirchengemeinschaft einzuführen, seine Schriftgemässheit und historische Berechtigung nachzuweisen und seine Übereinstimmung mit der Lehre der katholischen Kirche wie seinen Gegensatz gegen dieselbe aufzuzeigen, auch mit den Bekenntnisunterschieden innerhalb der protestantischen Christenheit in elementarer Weise vertraut zu machen.

Zweiter Hauptabschnitt.

Die Mittel.

Fragen wir nunmehr nach den Mitteln, durch welche das gesteckte hohe Ziel erreicht werden kann, so steht obenan wie bei allem Unterricht und aller Erziehung die unterrichtende und erziehende Persönlichkeit.

A. Der Lehrer und seine Helfer.

a. Der Religionslehrer.

1. Seine persönliche Ausrüstung.

„Die Tugenden des Lehrers — der beste Unterricht."
(Dalberg.)

In der christlichen Erziehungsschule muss an jeden Lehrer, er vertrete welches Fach er wolle, ausser und über einer sorgfältigen wissenschaftlichen Fachbildung, die selbstverständlich ist, als oberste Forderung, wie wir oben gesehen haben, die einer gründlichen religiös-sittlichen Durchbildung, eines christlichen Charakters, einer vorbildlichen Lebensführung in und ausser der Schule gestellt werden. Doppelt dringlich ist diese Forderung beim Religionslehrer. Treffend sagt Wiese a. a. O. S. 34:

„Bei keinem anderen Gegenstande ist die Wirkung des Unterrichts so sehr durch die Persönlichkeit des Lehrenden bedingt, wie bei diesem. Was er lehrt, muss in ihm selbst Geist und Leben geworden sein, und die Schüler müssen den Eindruck haben, dass es aus tiefster Überzeugung von einer heiligen und der für ihn selbst allerwichtigsten Angelegenheit mit ihnen redet. Wo es an der Wärme dieses persönlichen Anteils fehlt, wird eine kalte Objektivität auch des gründlichsten Wissens und des geschicktesten Vortrags den Zweck des Unterrichts verfehlen. Es ist damit wie mit der im Altertum vielerörterten Frage der Lehrbarkeit der Tugend. Auch Religiosität, auf die es doch hauptsächlich abgesehen ist, ist nicht lehrbar durch Demonstrationen, die sich an den Verstand wenden, und nicht ohne weiteres auch den Willen in Bewegung setzen: Es verhält sich vielmehr ebenso, wie auch Tugend lehrbar nur durch Tugend ist."

Das macht Jesum Christum zum Meister aller Meister, dass er lebte, was er lehrte, dass er nichts lehrte, als was er selber that und war. Das verlieh den Aposteln die Gewalt über die Zuhörer, dass sie, selbst von

Christo im heiligen Geist „ergriffen", lehrten, dass sie aus Erfahrung redeten, aus einer Erfahrung, so triebkräftig, dass sie „es gar nicht lassen konnten zu reden von dem, was sie gesehen und gehört hatten" (Act. 4,20). Darum wirkte die einfache Thatsachenverkündigung Pauli, seine „thörichte Predigt vom Kreuz" trotz aller Unscheinbarkeit seines Auftretens, ja trotz Leibesschwachheit (1. Kor. 9,18—2,5; 2. Kor. 10,10; Gal. 3,1. 4,13 ff.) so unwiderstehlich, weil er erlebt hatte, was er verkündigte, weil er selbst das felsenfeste Vertrauen auf die Gnade Gottes in Christo, das er predigte, die alles opfernde, duldende, glaubende, hoffende Liebe (1. Kor. 13 u. ö.), die er forderte, die fröhliche Christenhoffnung, die er schilderte (Röm. 8 u. ö.), bewährte, vorlebte. (Vgl. 1. Thess. 2. 3 u. ä. St.!)

Reiches Wissen, Geist, klare Begriffe sind wertvoll. Aber wertvoller ist für den Unterricht der Jugend das dahinterstehende Leben, das sich unmittelbar dem Gefühle bezeugt, ohne erst den Umweg über den Kopf zu machen. Es ist klar, es ist selbstverständlich, dass der Religionslehrer das, was er lehren will, die christliche Wahrheit und alles, wodurch sie sich massgebend bezeugt hat, die heilige Schrift, die Geschichte des Reiches Gottes, die Bekenntnisse seiner Kirche gründlich kennt; ja er muss eingeweiht sein in das System der christlichen Lehre, nicht um es an den Mann zu bringen, es den Schülern vorzutragen, sondern um einen festen Grund unter den Füssen zu haben, um über den wichtigen Zusammenhang aller der himmlischen und irdischen Dinge, um die es sich in der Religion handelt, stets im klaren zu sein, um für alle Fälle, sonderlich für Zweiflerfragen und -Angriffe gerüstet zu sein. Er muss einem guten Hausvater gleichen, der jederzeit in der Lage ist, altes und neues aus seinem Schatz hervorzutragen (Matth. 13). Aber das ist nicht die Hauptsache. Was die Schüler haben wollen, das ist Leben. Daran lernen sie dann auch gern den Begriff. Aber der tote Begriff ohne Leben, die Gelehrsamkeit, das System an sich lässt sie kalt. Darum ist noch wichtiger als Gelehrsamkeit für einen Religionslehrer Erfahrung. Die muss er haben. Und ob er noch jung ist, noch wenig äusserlich erlebt, noch wenig von der Welt gesehen hat, so muss er doch die innere Erfahrung haben, auf die es hier ankommt. Es handelt sich nicht darum, dass er ein fertiger Christ, oder gar ein fertiger Theologe sei, der über alle die grossen Fragen, welche die theologische Wissenschaft durch die 18 Jahrhunderte bewegt haben, mit sich ins Klare gekommen sei. Wer wäre so weit, wenn er ins Amt berufen wird? Wer hätte nicht, wenn er es ernst nimmt, sein Leben lang damit zu thun? — Darum handelt es sich vielmehr, dass er von Christo, dass er von dem Reichtum und Ernst des ewigen Lebens und Lichtes, das, in ihm als im Brennpunkt zusammengefasst, der Welt erschienen ist, ergriffen sei. Diese Erfahrung kann er haben, wenn es ihm nur heiliger Ernst ist um alles, wovon er vor der Jugend zeugen soll, um Gottes Wort, um die Liebe zu den Brüdern, um die Erkenntnis des Herzens auf allen Wegen, um die Rettung der eignen Seele, um die eigne Heiligung, um das Verständnis des göttlichen Gnadenrats und der göttlichen Gnadenwege im ganzen und in der eignen Lebensführung. Diese Erfahrung, ein merkbarer Anfang dieser Erfahrung darf keinem fehlen,

der andre lehren, vor andren zeugen will, der für andre ein Lebensquell, ein Mann sein will, „von des Leibe Ströme lebendigen Wassers fliessen" (Joh. 7, 38). Ein Mangel theologischer Einsicht oder der Fähigkeit, auf gewisse schwierige Fragen zu antworten, wird ihm viel leichter verziehen werden, wenn er das Unvermögen nur offen und ohne jede Ängstlichkeit eingesteht, als auch nur der Schein, dass es ihm um die heilige Sache nicht ernst sei, dass er nur aus den Büchern nicht aus der Erfahrung rede.

Darum ist die Entscheidung für den Religionslehrerberuf vor allem eine Gewissensfrage, nicht mehr aber auch nicht minder als die für den geistlichen Beruf überhaupt; und es ist eine der bedenklichsten Selbsttäuschungen, wenn jemand meint, aus Mangel an innerem Beruf zwar die Kanzel nicht besteigen zu können, wohl aber die empfängliche Jugend die christliche Wahrheit lehren, sie zum Glauben führen zu können. Es gibt theoretische, theologische Bedenken, welche man dort wie hier, ohne unwahr zu werden, zurückstellen kann, in Anbetracht der eigenen Unfertigkeit bescheiden zurückstellen muss, um nicht unter das Gericht des bekannten Wortes vom Ärgernis (Matth. 18, 6) zu fallen. Jene Grundbedingung der rechten Herzensstellung zu Gott und Christo dagegen kann nicht erlassen werden, weder hier noch dort. Und aus der rechten Herzensstellung wird die rechte Lebensführung folgen, die nicht minder wirksam und darum nicht minder notwendig ist. Was der Religionslehrer lehrt, das muss er üben. Zunächst den Schülern selbst gegenüber, die Treue, die Gerechtigkeit, die Geduld, die Sanftmut, die Demut, die Idealität des Denkens und Strebens, die Selbstlosigkeit, die sich aufopfernde, nichts nach Vorteil und Bequemlichkeit fragende Liebe, die er predigt, aber auch im Leben draussen, die Sittenreinheit, die Charakterfestigkeit, die Bekenntnisfreudigkeit, die Versöhnlichkeit, die Friedfertigkeit, die Beteiligung an allem, was das Reich Gottes angeht, nicht bloss an den regelmässigen Gottesdiensten, sondern auch an den Werken der äusseren und inneren Mission und was des mehr ist.

2. Die wissenschaftliche Ausrüstung und Stellung im Lehrerkollegium.

Sind diese persönlichen Grundbedingungen vorhanden und fehlt es nicht an der nötigen Sachkenntnis, so ist es zunächst für die unteren Klassen an sich gleichgültig, ob der Lehrer seine wissenschaftliche Ausrüstung auf der Universität oder auf einem Seminar erhalten hat. Direkt pflegt das Seminar auf den Elementarunterricht bis zu einem gewissen Grade besser vorzubereiten, grössere Vertrautheit mit biblischer Geschichte und Katechismus, mehr methodische Schulung mitzugeben. Auch fällt der seminaristisch gebildete Lehrer nicht so leicht in die Versuchung, vor Sextanern und Quintanern schon die jüngsten Resultate der wissenschaftlichen Forschung auszukramen, oder durch weitausgesponnene Betrachtungen die Kinder zu langweilen, anstatt sie durch gute Erzählung der heiligen Geschichten zu erwärmen und durch flotte Heraushebung der praktischen Lehre sie klar und gewiss zu machen. Besonders günstig

kann die Verbindung mit dem Gesangunterricht in solcher Hand wirken. (Vgl. oben S. 25!)

Auch Lehrer, die bei vorwiegend philologischer Ausrüstung nur eine Nebenberechtigung in Religion haben, sind unter Voraussetzung der Erfüllung der obigen Grundforderungen bei ernstlicher Vorbereitung geeignet, den Religionsunterricht in den drei unteren Klassen zu geben. Ja, wie wir oben gezeigt haben, kann der Religionsunterricht in der Hand eines dazu geeigneten Ordinarius, der auf Gymnasien ja in der Regel aus der Zahl der Philologen genommen wird, von besondrem Segen sein. Und wäre im höheren Schulwesen und sonderlich in der Vorbereitung auf dasselbe alles in Ordnung, so würde in den unteren Klassen mindestens jeder Ordinarius den evangelischen Religionsunterricht geradeso für das Herz und die Krone seines ganzen Unterrichts halten, wie es der gute Volksschullehrer thut. Denn bei keinem Unterricht können die Herzen so zusammenwachsen, wie bei diesem; und manche Ungeduld, Rauheit und Härte, die bei eifrigen jungen Lehrern so häufig ist, würde überwunden, ein fürsorglich pädagogisches Verfahren gefördert durch die unwillkürliche Rückwirkung eines einigermassen gewissenhaft erteilten Religionsunterrichtes auf den Lehrer. Aber freilich es bedarf hier doppelter Vorsicht in der Wahl seitens der Leiter, doppelter Gewissenhaftigkeit bei der Entscheidung seitens der Aspiranten. Denn leider ist allerdings der Fall nicht selten, den Wiese a. a. O. S. 35 beklagt, „dass Schulamtskandidaten, nur um eine ausgedehntere facultas docendi aufweisen zu können, sich ohne inneren Beruf und Neigung dazu auch für den Religionsunterricht die formelle Qualifikation erworben haben." „Es wird zum Frevel an der Jugend" nicht nur, sondern auch an der Familie, Gemeinde, Volk, Kirche und Staat, „wenn solche Männer sich auch wirklich herbeilassen oder wenn sie gar von der Leitung gezwungen werden, einen Glauben zu lehren, den sie selber nicht haben."

Fehlt es an den geeigneten Persönlichkeiten unter den Ordinarien, was leider infolge der unvollkommenen Vorbereitung auf das höhere Schulamt gegenwärtig die Regel ist, so ist es freilich von Wichtigkeit, dass, wie die meisten Lehrpläne es vorschreiben, der Unterricht in möglichst wenigen Händen liege, damit durch Kontinuität, wie sie durch den längeren Einfluss desselben Lehrers erzeugt wird, wenigstens einiger Ersatz geschafft werde für die Einbusse der besten Einrichtung, bei welcher der Klassenlehrer, als der Haupterzieher des Knaben, auch den erziehungskräftigsten Unterricht erteilt, und wenn er seinen Jahrgang durch mehrere Klassen emporführt, auch noch den Vorteil der Kontinuität bietet.

Für die mittleren und oberen Klassen muss man Lehrer mit voller theologischer Durchbildung fordern. Die sächsische Prüfungsordnung für das höhere Schulamt fordert für den Unterricht in den mittleren Klassen „das Hauptsächliche aus der biblischen Einleitung und Archäologie, Geschichte der apostolischen und Reformationszeit und die Unterscheidungslehren der evangelischen Kirche auf Grund ihrer Bekenntnisse". Das ist, auch wenn man den Begriff biblische Einleitung sehr prägnant fasst, sehr wenig. Es müsste mindestens noch hinzugefügt werden biblische Theo-

logie oder Glaubens- und Sittenlehre, und wenn auf der mittleren Stufe gerade ein tüchtiger Anfang mit der Lesung der Bibel gemacht werden soll, wie kann man auf einer höheren Schule beim Lehrer absehen von der Kenntnis der biblischen Schriften in der Ursprache, welche diese Prüfungsordnung ebenfalls erst von dem Lehrer für die oberen Klassen fordert? Auch das „Verständnis der praktischen Aufgaben und Ziele der evangelischen Kirche" kann schon dem Lehrer in den mittleren Klassen nicht erlassen werden. Die grosse Aufgabe, welche gelöst werden soll, gelöst werden soll bei dem denkbar geringsten Zeitmass, erfordert unbedingt die vollkommenste fachliche Ausrüstung, eine souveräne Herrschaft über den Stoff, wie sie nur erwächst aus einem gründlichen Studium der Theologie in allen ihren Teilen, die praktische Theologie nicht ausgeschlossen. Wer diese Herrschaft nicht hat, der wird schon bei einer so schwierigen Aufgabe wie Einführung ins Alte Testament und in die Geschichte des Reiches Gottes im Alten Bunde ratlos dastehen. Er wird blind und darum unsicher irgend einem Lehrbuch folgen und zum Geleiteten herabsinken, statt selber Leiter zu sein, oder er wird, wie mancher Vater mit Trauer und Entrüstung erfahren hat, die isoliert von den übrigen theologischen Wissenschaften studierte und darum einseitig aufgefasste Einleitungswissenschaft vielleicht negativster Tendenz in abgerissenen Fetzen bereits den unreifen Tertianern vorwerfen und nichts als Verwirrung, aber Verwirrung von den schädlichsten Folgen anrichten.

Die Eisenacher Kirchenkonferenz hat in diesem Jahre in ihrem 5. Beschlusse behufs erziehlicher Einwirkung der Kirche auf die konfirmierte Jugend gefordert: „Die religiöse Einwirkung auf die gebildete Jugend in den höheren Schulen, insbesondre in den Gymnasien ist durch Anstellung tüchtiger theologischer Kräfte, durch angemessene Sicherung ihres Einflusses und durch geordnete kirchliche Aufsicht möglichst intensiv zu gestalten." Nicht nur überhaupt Theologen fordert die Konferenz für das Amt der Religionslehrer an höheren Schulen, sondern tüchtige theologische Kräfte. Es gilt dies schon von den mittleren Klassen, noch mehr natürlich von den oberen. Schon aus der unerschöpflichen Fülle des Stoffes, aus welcher die Bildungsmittel auszuwählen sind, die geeignetsten herauszufinden und an der rechten Stelle zu verwerten, welche Herrschaft über das ganze Gebiet, welche Selbständigkeit, welche Weisheit setzt es voraus! Es kommt dazu, dass der Religionslehrer, wie wir oben gezeigt haben, besonders in den oberen Klassen zu den übrigen Wissensgebieten, in die die Schüler eingeführt werden, vor allem zum fremdsprachlichen und deutschen Litteraturunterricht sich unausgesetzt in Beziehung setzen muss. Er muss „die Leuchte des göttlichen Wortes tief hineinscheinen lassen in alle andre Bildung, muss alle weltliche Bildung durch das Licht des Evangeliums verklären" (Heiland a. a. O.). Er muss die Brücke schlagen zwischen der dem ganzen Volke als höchstes Gemeingut eigentümlichen sittlich-religiösen Lebensauffassung und der Geisteswelt der grossen Denker und Dichter des Altertums wie der Gegenwart, im besondern des eigenen Volkes. Er muss die Dichter, Philosophen und Geschichtsschreiber des Altertums wie des deutschen Volkes nicht

nur gelesen haben, sondern gründlich kennen. Er muss auch mit den naturwissenschaftlichen Errungenschaften und Theorien der neuesten Zeit einigermassen vertraut sein.

Wiese hat daher recht, wenn er a. a. O. S. 35 sagt: „Die Aufgabe ist besonders in den oberen Klassen von der Art, dass sie zu lösen weder ein theologischer Universitäts-Dozent, noch ein Geistlicher ohne weiteres für befähigt gehalten werden kann." Und es gilt dies nicht nur gegenüber der Materie, die zu bewältigen ist, sondern auch gegenüber der Form, in welcher der Unterricht erteilt werden muss. „Wie die entgegengesetzten Extreme, der Einfachheit des Katechisierens und der Höhe des akademischen Vortrags, vermieden werden müssen, so darf auch keine Erbauungsstunde aus der Lehrstunde gemacht werden, worin Beredsamkeit in biblischen Citaten leicht ihren Zweck verfehlt und das ‚Predigen zur Unzeit' (2. Tim. 4) nicht gutgeheissen werden kann." (Wiese a. a. O.)

Ziemlich allgemein ist daher heute die Erkenntnis durchgedrungen, dass ein Unterricht, der solche Aufgaben stellt, schon aus diesem Grunde nicht von einem Geistlichen im Nebenamt erteilt werden kann, ausser gewöhnliche Fälle besondrer Ausrüstung, Begabung und Musse selbstverständlich abgerechnet. Und so wichtig und segensreich es auch auf der andern Seite für die seelsorgerischen Aufgaben und die praktische Gestaltung des Unterrichts überhaupt ist, wenn der Religionslehrer entweder vorher eine Zeitlang im geistlichen Amte thätig war, oder gleichzeitig etwa in freiwilligen Hilfeleistungen, durch Predigen, Vorträge, Leitung von Vereinen, als Gemeinde-Vertreter oder -Ältester, oder Synodale sich an der Arbeit an der Gemeinde beteiligt, so muss doch für die beste Ordnung die gehalten werden, wenn der Religionslehrer, schon der mittleren aber besonders der der oberen Klassen, vollbeschäftigter, ordentlicher Lehrer der Anstalt ist und auch in anderen Fächern unterrichtet. Denn es thuts auch noch nicht die Bekanntschaft mit der Geisteswelt, in die die Schüler eingeführt werden, an und für sich; der Lehrer muss auch aus Erfahrung wissen, wie sie auf die Jugend wirkt. Und das günstigste Verhältnis ist dieses, wenn der Religionslehrer wenigstens in Prima zugleich Lehrer des Deutschen und wenn möglich auch des Griechischen ist. Dann hat er die wichtigsten Bildungsfäden in der Hand und kann sie spielend in einander leiten zu erfreulichen Erfolgen.

b. Die Helfer des Religionslehrers.

1. Der Schulleiter und die Amtsgenossen.

Wie wichtig für eine gedeihliche, religiöse und sittliche Ausbildung der Schuljugend die Beihilfe des Leiters und der übrigen Lehrer der Anstalt ist, darauf ist bereits oben (S. 14—27) hingewiesen worden. Dort ist auch entwickelt, welchen Beitrag sie zur Lösung der Aufgabe zu leisten haben und unter welchen Voraussetzungen dies allein geschehen kann. Hier sei nur noch einmal daran erinnert, dass der Erfolg des Religionsunterrichts und aller religiösen Übungen und Anregungen der Schule wesentlich von dem Beispiel abhängt, welches nicht bloss der Religionslehrer, sondern alle Lehrer, voran der Leiter, geben. Bethätigen sie, was

gelehrt wird, Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Geduld, Sanftmut, ideales Streben, Selbstlosigkeit, sich aufopfernde Liebe, Vertrauen in der Schule, führen sie einen reinen charaktervollen Wandel draussen, beteiligen sie sich nicht nur an allen religiösen Übungen der Schule, sondern auch an den Gottesdiensten, Missions-, Gustav-Adolf- und anderen Festen und Veranstaltungen der Gemeinde, so übt das eine Wirkung, die durch nichts zu ersetzen ist; und das Gegenteil richtet auch beim besten Religionsunterricht und treuesten Religionslehrer einen Schaden an, der durch nichts zu bessern ist. Ein Wort von ihnen zu gunsten der christlichen Wahrheit am rechten Ort gesprochen, wiegt Stunden des besten Religionsunterrichtes auf.

Auch darauf sei deshalb noch einmal hingewiesen, dass, soweit die Schule in Betracht kommt, hier der Punkt ist, wo der Hebel eingesetzt werden muss, wenn die Last, die alle wahren Freunde unsres Volkes drückt, endlich in Bewegung kommen soll. Alle Mahnungen, „dem Volke die Religion zu erhalten", „eine kräftige Generation heranzubilden", das junge Geschlecht „auf der gesunden Grundlage von Gottesfurcht und einfacher Sitte heranwachsen zu lassen", sind in den Wind geredet, alle Erklärungen, dass die christliche Religion „das Herz der gesamten Schulthätigkeit", „das Fundament des wissenschaftlichen Baues sein müsse, den die Schule aufführt", bleiben hochtönende Redensarten ohne Wert, wenn nicht dafür gesorgt wird, dass der Grundsatz: „es hängt alles von den unterrichtenden und erziehenden Persönlichkeiten ab", der auf dem sittlichen und religiösen Gebiete seine tiefe Berechtigung hat, aus dem Bereiche der Schlagworte und Theorien in den Bereich der Thaten erhoben wird, wenn nicht für die Heranbildung entsprechender Persönlichkeiten gesorgt wird. Nicht nur die Entscheidung für den Religionslehrerberuf ist eine Gewissensfrage, auch die für den Lehrerberuf überhaupt, an den höheren wie an den niederen Schulen ist eine Gewissensfrage, ähnlich der für den geistlichen Beruf. „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie! Sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben." Das gilt von den Künstlern, welche ihre Kunst am denkbar zartesten Stoff bethätigen, das Ebenbild der Gottheit herausbilden, zur Entfaltung bringen sollen, mehr als von irgendwelchen sonstigen Künstlern. Die Geistlichen thun ihre mühevolle Arbeit, wenn wir von den mehr oder weniger kurzen Akten der Taufe und der Konfirmation absehen, an den im wesentlichen fertigen Menschen. Wie begrenzt ist da ihr Einfluss, wie vergeblich oft ihr jahrelanges Mühen. Es ist schwer einen verwahrlosten oder verzogenen Menschen wieder zurechtzubringen, am schwersten, wenn er durch viel Kenntnisse und Geschick sich in der sogenannten „guten Gesellschaft" zur schwersten Selbsttäuschung zu halten vermag. Die Eltern und Lehrer sind es, welche entweder ein sittlich und religiös verwahrlostes, verwirrtes, verzogenes oder ein sittlich und religiös klares und entschiedenes Geschlecht heranbilden. Ihr Beruf ist viel mehr Gewissen belastend als der der Geistlichen. Über ihnen schwebt viel drohender als über jenen der Ausspruch des Herrn: „Wer einen dieser Geringsten auf den Weg des Verderbens leitet durch ein Wort oder

durchs Beispiel oder auch nur durch eine Unterlassungssünde, dem wäre besser, dass ihm ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist.“ Matth. 18, 6. Sehen wir also darauf, so müssen wir sagen: Die Entscheidung für den Lehrerberuf ist in noch höherem Grade eine Gewissensfrage, als selbst die für den geistlichen Beruf.

Und entsprechend ernst sollte es mit der Vorbereitung auf diesen Beruf genommen werden. Wer das theologische Studium erwählt, der sieht aufs Ende. Er sagt sich: du wirst Pastor, du musst auf die Kanzel treten, du must bekennen, du musst die heiligsten Angelegenheiten der Menschen verwalten. Und tritt er sein Studium an, so wird ihm in einer Encyklopädie der Ernst des erwählten Berufs so nachdrücklich eingeprägt, dass er es nicht leicht wieder vergisst. Die praktische Theologie wird nach dem Urteil des grössten Gottesgelehrten des letzten Jahrhunderts, als die Krone der Theologie angesehen. — Wie steht es mit der akademischen Vorbereitung der zukünftigen Schulmänner? Werden sie auch von vornherein von einem so praktischen und doch zugleich idealen Ziele gepackt?

In dem Bereiche der Bildungs- oder Schulwissenschaften, die man etwa unter dem Titel der philosophischen Fakultät zusammenfassen kann, sucht man bis heute vergeblich nach einer solchen Krone oder wenigstens vergeblich nach der Anerkennung einer solchen Krone. Begeisterung, edle Begeisterung fürs klassische, fürs germanische Altertum, für Geschichte, für Mathematik, für Naturwissenschaften, ist der einzige Beweggrund, Studium dieser Wissenschaften ohne jede praktische Rücksicht, ist das einzige Ziel der idealistisch Gerichteten, welche sich diesen Wissenschaften in edlem Streben, ohne den Gedanken ans Brot, zuwenden. Eine praktische und doch nicht minder edle und selbstlose Absicht wie etwa die des Mediziners, einst mit seiner Wissenschaft und Kunst der leidenden Menschheit helfen zu wollen, liegt ihnen in der Regel fern und wird auch nicht in ihnen geweckt oder wenn ja, so doch nur in der Beschränkung, einst die Jugend für die Antike oder fürs deutsche Altertum oder für Naturwissenschaft so zu begeistern, als ob es nichts Höheres darüber oder nichts andres daneben gebe.

Es ist klar, dass die Krone der Schulwissenschaften, die praktische Bildungswissenschaft, die Pädagogik sein müsste. Aber sie ist bis jetzt das Aschenbrödel der Philologen und Mathematiker, nicht wegen ihrer Schwierigkeit, sondern wegen ihrer Geringschätzung ganz ans Ende geschoben bis zum Herunterfallen von der Bank. Und doch ist klar, dass das ganze schulwissenschaftliche Studium, das philologisch-historische voran, aber auch das mathematisch-naturwissenschaftliche, sofort eine andre Gestalt annehmen würde, wenn es eine solche alle Strahlen sammelnde, Richtung bestimmende Spitze hätte. Nicht nur würde die Pädagogik so zu grösserem Ansehen gelangen, die Wichtigkeit religiöser und ethischer Studien und vor allem der heiligen Schrift würde sich sofort aufdrängen, und die fachwissenschaftlichen Disziplinen selbst würden reiche Anregung empfangen, vor allem die Exegese, die Litteraturgeschichte, die

Mythologie. Der Geist der Antike würde fleissiger in Vergleich gestellt werden mit dem des Christentums und so in seiner wahren Natur nur noch klarer und schärfer heraustreten. Theologie und Philologie würden sich versöhnt wieder die Hände reichen, nachdem sie ein Jahrhundertlang fremd, oft wie feindliche Brüder neben einander hergegangen sind.

Die Loslösung der Naturwissenschaften und der Philologie von der Theologie hat den genannten Wissenschaften zu schier unermesslichen Fortschritten verholfen, hat auch dem Betrieb dieser Fächer auf den höheren Schulen durch die grössere Herrschaft über den wissenschaftlichen Stoff grossen Vorteil gebracht. Aber grösser dürfte der Schaden sein, den diese Trennung durch Verrückung der Ziele der Schule gebracht hat. Es ist höchste Zeit, die alte Verbindung wieder aufzusuchen, wieder aufzunehmen, was man zu eilig über Bord geworfen, natürlich in neuer, den veränderten Verhältnissen entsprechender Form. Die neuen preussischen Lehrpläne zeigen von ferne den Weg mit dem bereits oben erwähnten Hinweis auf die „Benutzung aller auf der Universität und in der praktischen Vorbereitungszeit gebotenen Hilfsmittel für das Verständnis seiner erziehlichen Aufgabe". Die Universität selbst wird den zaghaften Hinweis in kräftige That umsetzen, die Studien der zukünftigen Schulmänner, unbeschadet der Freiheit, besser organisieren müssen.

2. Die Eltern und Pfleger.

Noch einflussreicher ist Beispiel und Anleitung der Eltern und ihrer Vertreter, wenn sie nicht selbst am Orte wohnen. Auch hierüber ist oben (S. 16 ff.) bereits das Notwendigste gesagt. Wir fügen hier hinzu: Wäre in der evangelischen Christenheit alles in Ordnung, wäre nicht soviel Theorie und so wenig Praxis, nicht soviel Predigens und Deklamierens und so wenig Handeln, nicht so viel Prinzipienreiterei und so wenig Ausführung, so würde der Religionsunterricht gerade vom Hause die allerbeträchtlichste Hilfe erfahren. Wäre das Wort vom „allgemeinen Priestertum" nicht zur hohlen Phrase geworden, willkommen, wenn sichs um Rechte, ungekannt wenn sichs um Pflichten handelt, wären wir nicht, trotz aller Hilfsmittel, die wir seit Luther haben, in dieser Hinsicht unter das Niveau alttestamentlicher Haus- und Lebensordnung herabgesunken, so würde jeder Hausvater nach dem Beispiel Abrahams 1. Mose 18, 19 und gemäss der mosaischen Forderung 5. Mose 6, 7. 20 ff. und der apostolischen Mahnung Eph. 6, 4 in täglicher Hausandacht mit seinen Kindern das Wort Gottes lesen, den Katechismus treiben, wie es Luther geordnet, fromme Lieder singen und sie so lehren, dass sie „des Herrn Wege halten und thun, was recht und gut ist". Aber daran fehlt es in der Regel in den Häusern der Gebildeten, obwohl sie es doch leichter könnten, sogut wie in denen der Ungebildeten; und das „Amt" (Eph. 4, 12) (die „Kirche", wie man auch unter Evangelischen heute verkehrterweise lieber sagt) thut nichts, um diesen Krebsschaden, der die Schule so belastet und die meisten Arbeiten auch der „Inneren Mission" erst nötig macht, zu heilen. Solange wir diese Hilfe entbehren müssen, müssen wir wenigstens derjenigen Hilfe der Eltern uns versichern, die wir noch haben können. Ein

reichlicher Verkehr mit ihnen behufs Erzielung einer harmonischen Einwirkung auf die Zöglinge ist eine ebenso allgemein anerkannte, wie fast allgemein vernachlässigte Forderung. Verfasser hat durch einen Zeitraum von nun bald 10 Jahren erprobt, dass „Elternabende", Zusammenkünfte der Lehrer mit den Eltern, welche er drei bis viermal im Jahre veranstaltet, segensreich wirken. Aufgabe derselben ist, Eltern und Lehrer einander näher zu bringen und dadurch die so notwendige wechselseitige Hochachtung zu pflegen, zur persönlichen Aussprache über die Zöglinge Gelegenheit zu geben und durch Vorträge oder Ansprachen möglichste Übereinstimmung in wichtigen Fragen des Unterrichts und der Erziehung herbeizuführen. Die Ansprachen halten der Leiter und die Lehrer. Die Eltern beteiligen sich verhältnismässig rege und sind sehr dankbar für diesen anregenden Verkehr. Bei ihnen und bei den Lehrern selbst wächst das Verständnis und das Interesse für die Fragen der Erziehung. Die günstige Wirkung auf die Schüler war deutlich spürbar.

Der Religionslehrer wird diese Fühlung mit den Eltern zu suchen als eine seiner wichtigsten seelsorgerischen Pflichten ansehen. Leiter und Lehrer können durch Veranstaltung solcher Zusammenkünfte die erziehliche Aufgabe des Religionsunterrichtes in hohem Masse fördern. Schon das Bewusstsein, dass Eltern und Lehrer zusammenkommen, zusammenhalten, wirkt günstig auf das Verhalten der Schüler ein.

3. Der Geistliche.

Die kräftigste Hilfe für die religiöse Ausbildung leistet der Geistliche, wie er umgekehrt der nachdrücklichsten Unterstützung des Schulreligionsunterrichts für seinen Konfirmandenunterricht bedarf. Religionslehrer und Ordinarius müssen nur von dieser Hülfe den entsprechenden Gebrauch machen. Damit ist unter Umständen mehr gewonnen als mit einer Vermehrung der Unterrichtsstunden für den Religionsunterricht. Die Schüler müssen von Quarta oder Tertia an allmählich dazu angeleitet werden, die Gottesdienste mit Nutzen zu besuchen, von jedem Gottesdienste einen positiven Schatz in Gestalt einer bestimmten ihnen besonders verständlichen Mahnung oder eines Spruches oder einer Geschichte oder einer Predigtdisposition mit fortzunehmen. Es empfiehlt sich, sie zu diesem Zwecke, etwa von Obertertia an, ein Heftchen („Predigtheft") führen zu lassen, in welches sie sich gute Dispositionen und andre Notizen sammeln, oder zur Führung eines solchen Heftchens anzuregen, denn selbstverständlich darf dergleichen wie alle Beteiligung am religiösen Leben der Gemeinde nicht erzwungen werden. Wird aber durch solche Anregung zum Sammeln und durch immer wiederholte Nachfrage im Unterricht der Schüler veranlasst, die Lehrwirksamkeit des Pastors sich zu nutze zu machen, so wird das früher oder später auch dem Religionsunterricht zu gute kommen, und ausserdem werden die Schüler so für die Gemeindegottesdienste interessiert und an einen nutzbringenden Besuch derselben gewöhnt.

Auch der Konfirmandenunterricht unterstützt, wenn alles in Ordnung ist, den Schulreligionsunterricht, um so mehr, wenn Pfarrer und

Lehrer Hand in Hand gehen, wenn sie sich z. B. über den Memorierstoff einigen. Nach dieser Richtung geschieht noch zu wenig. Im selben Ort werden oft im Konfirmandenunterricht und in der Schule verschiedene Katechismen gebraucht. Und ist's auch derselbe, so sind doch der Sprüche zu viel. Es muss also eine Auslese getroffen werden. Die zu lernenden Sprüche und Lieder sollten durchaus vereinbart werden.

Umgekehrt kann nun freilich auch der Konfirmandenunterricht dem Schulreligionsunterricht grossen Schaden bringen, wenn nämlich dieser, solange jener dauert, ausgesetzt wird. Leider ist nämlich in Preussen unter Minister Falk die Bestimmung erlassen worden, dass die Schüler während des Konfirmandenunterrichts nicht gehalten seien, an dem Schulreligionsunterricht teilzunehmen. Das war gut gemeint. Man wollte keine religiöse Überfütterung, die man damals mehr fürchtete als Verarmung, aber man bedachte nicht, dass die Konfirmation nicht für alle Schüler in dieselbe Klasse fällt, dass sie von Quarta bis Untersekunda reicht, dass also von einer gleichmässigen Ausbildung der Schüler keine Rede mehr sein konnte, dass der Lehrer auf den folgenden Stufen nichts bei allen Schülern voraussetzen konnte. Dem einen fehlte das Quarta-, dem andern das Untertertia-, dem dritten das Obertertia-, dem vierten das Untersekundapensum. Es war kurzsichtig, dass man dem Memoriermaterialismus, wie er unter den Stiehl'schen Regulativen wohl nicht erst aufgekommen, aber vorhanden war, in der Volksschule durch Verkürzung der Religionsstunden begegnen wollte. Ein gewisses und nicht geringes Mass von Kenntnissen verlangt die christliche Religion, die nicht Zeremoniendienst, sondern Erkenntnis, Geist und Wahrheit ist; und fehlt dazu die nötige Zeit, so wird gepaukt, gedrillt, statt zur Erkenntnis zu führen. Zur Versenkung, zur gemütvollen Erfassung gehört Zeit. Gut Ding will Weile haben. Noch kurzsichtiger war diese Behandlung des Religionsunterrichts auf den höheren Schulen, als ob sich's da um religiöse Plaudereien ohne bestimmte Ziele handle, wobei ein bischen mehr oder ein bischen weniger nicht schade. Wenn von dieser Verfügung des Ministers Falk Gebrauch gemacht wird, — und leider wird bei den Schwierigkeiten, die die Befreiung der Konfirmanden für den Pfarrunterricht im Stundenplan macht, bei der auch heute noch häufigen Gleichgültigkeit gegen den Religionsunterricht und seine Resultate und bei dem Wechsel der Religionslehrer in den Klassen, infolgedessen keiner von ihnen auf den Schaden recht acht hat, sehr viel von ihr Gebrauch gemacht, — so kann der Religionsunterricht nicht gedeihen. Die Religionslehrer müssen mit allem Fleiss dahin wirken, dass erstlich der Religionsunterricht nicht gleichzeitig mit dem Konfirmandenunterricht gelegt wird, — es gibt Fächer, die das viel eher oder wenigstens mit geringerem Nachteil vertragen, wie Turnen, eine Stunde Zeichnen, eine Stunde Deutsch[1]) — und dass die Eltern von ihrem Rechte keinen Gebrauch machen. Eine neuere Verfügung schärft auch den Direktoren ein, dass keinem Schüler die Möglichkeit benommen werden darf, neben dem Pfarrunterricht auch den Schulreligionsunterricht zu besuchen.

[1]) Das ist ganz unbedenklich, wenn jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde ist.

4. Die geistliche Aufsichtsbehörde.

Endlich kann dem Religionsunterricht eine Hilfe kommen von der Aufsichtsbehörde. Die Eisenacher Kirchenkonferenz hat, wie wir oben (S. 49 f.) berichteten, eine geordnete kirchliche Aufsicht für eins der Mittel erklärt, durch welche die religiöse Einwirkung auf die gebildete Jugend möglichst intensiv gestaltet werden könne. Es ist so. Es macht an sich schon einen erhebenden Eindruck auf die Schüler, den sie ihr Lebenlang nicht vergessen, wenn der Oberhirte der Provinzialkirche einmal durch sein Erscheinen den gewohnten Gang der Schularbeit unterbricht. So viel auch dabei gefragt und geistig gearbeitet wird, ja ob auch die übrige Schularbeit daneben ihren geregelten Gang weiter geht, diese relative Unterbrechung gestaltet sich zum Fest, zumal wenn sich's der Generalsuperintendent auch noch gefallen lässt, nicht nur in der regelmässigen Andacht zu beobachten, wie die ganze Schulgemeinde betet und singt, sondern auch anzuhören, was der Chor an geistlicher Musik zu bieten vermag. Der Schüler bekommt weiter das lebhafte Gefühl und Bewusstsein, dass er nicht nur einer Lokalgemeinde, sondern einem grösseren kirchlichen Organismus angehört, und dass dieser durch seine Vertreter sich um alle seine Glieder kümmert. Natürlich wird der Religionslehrer durch die Besprechung des Ereignisses dafür sorgen, dass dieses den Schülern wirklich zum Bewusstsein kommt. Endlich wird der Generalsuperintendent nicht verfehlen, an jede Klasse oder Abteilung oder an die Gesamtheit in längerer oder kürzerer Unterredung denkwürdige Worte zu richten, welche durch die Ungewöhnlichkeit des Ereignisses und mehr noch durch den Mund, aus dem sie kommen, sich besonders tief in die Seelen eingraben. Die Religionslehrer aber werden durch direkte oder indirekte Winke wesentlich gefördert werden können. Dies wird der wahre Vorteil solcher Revisionen sein. Dass durch dieselben die thatsächlichen Leistungen des Religionsunterrichts, der Geist, in welchem er gegeben wird und in welchem die ganze Schule auf ihre Zöglinge einwirkt, festgestellt werden könne, das darf man billig bezweifeln und auf die Berichte über solche Revisionen positive Urteile zu gründen, ist sehr gewagt.

B. Die sachlichen Mittel.

Fragen wir nunmehr nach den sachlichen Mitteln, durch welche die religiöse Ausbildung der Jugend bewirkt und gefördert wird, so steht obenan

I. Religiöses Leben.

Das Leben ist mächtiger als alle Lehre.

a. Ausser der Schule.

Die Wichtigkeit dieses Mittels haben wir bereits oben (S. 16—18) gebührend herausgestrichen. Hier gilt es festzustellen, wie das religiöse Leben, das den Schüler ausserhalb der Schule berührt, verwertet, und wie das religiöse Leben in der Schule im einzelnen gestaltet werden kann und muss, um bei der beschränkten Zeit, die dem Religionsunterricht zur Verfügung steht, so viel als möglich Nutzen auch aus diesem Mittel zu ziehen.

Das religiöse Leben, von welchem der Schüler ausser der Schule berührt wird, ist, wie wir oben gesehen haben, teils häusliches, teils öffentliches, teils gebundenes, teils freies. Teils ist es erstarrt in Symbolen, Bildern, Sitten, Grussformeln, in Strassen-, Platz-, Tages-, Wochennamen, und muss erst wieder in Leben umgesetzt werden, teils umflutet's ihn in lebendigem Fluss, in Hausgottesdiensten, Morgen-, Abend-, Tischgebet und Gemeindegottesdiensten, in regelmässigen Sonntags-, Wochen-, Festgottesdiensten und in aussergewöhnlichen als Taufen, Kommunionen, Beerdigungen, Konfirmation, in Vereinen und Stiftungen und ihren Versammlungen und Festen, an denen sie selbst schon teilnehmen (als Missions-, Gustav-Adolf-, Kirchenvereine, Kindergottesdienste oder Sonntagsschulen), oder an welchen sie Eltern und ältere Geschwister oder Hausgenossen teilnehmen sehen, oder auf welche Anzeigen in den Blättern hinweisen, wie alle Arten und Zweige der christlichen Liebesthätigkeit, die Werke der inneren Mission. Dazu kommt die Bethätigung des christlichen Geistes in den Wechselfällen des Lebens, des persönlichen und des nationalen, in Glück und Unglück, mit den entsprechenden Dank- und Bittgebeten, Busstagen und Friedens- und Erinnerungsfesten.

Dass aus diesem Leben dem Religionsunterricht reiche Hilfe kommen kann, das liegt auf der Hand, wie umgekehrt, dass er die Jugend zum Verständnis und zur richtigen Beteiligung an diesem Leben anzuleiten hat. Und Leistung und Vorteil gehen hier Hand in Hand. Nutzt der Unterricht die dem Schüler auf diesem Wege zuströmenden Erfahrungen, so belebt er damit das Interesse für jene Lebenserscheinungen und die Teilnahme an ihnen; und aus dieser interessierten Teilnahme erwächst wieder reichere tiefere Erfahrung, welche sich belebend in den Unterricht zurückergiesst. Es kann nichts Segensreicheres geben als diesen Wechselzug aus dem Leben in die Lehre, aus der Lehre in das Leben. Was erlebt, was mit Erlebtem in innige Verbindung gebracht ist, das sitzt fest, das wird wieder zu Leben.

Die nächste Veranlassung, für diese Wechselbeziehung zu sorgen, hat der Religionsunterricht selbst allemal auf der ersten und letzten der sogenannten „formalen Stufen", wenn er für die Behandlung des gerade vorliegenden Gegenstandes feststellt, was die Schüler bereits über die Sache wissen (man denke z. B. an die Lehre von der Taufe oder vom rechten Gottesdienst und seinen Ordnungen oder vom Auferstehungsglauben), um dann im Unterricht daran anzuknüpfen, und auf der Stufe der Übung und Paränese, wenn es gilt, von der erkannten Wahrheit Anwendung zu machen, Beispiele zu einer Geschichte, einem Spruche, einem Verse im religiösen Leben nachzuweisen, zur Bewährung in gegebenen Fällen und zu neuen Beobachtungen mittels der reiferen Erkenntnis anzuregen. Dies ist auch die beste, weil organischste und am meisten zu freiwilliger Bethätigung anreizende Form.

Aber auch die direkte Einwirkung auf möglichst rege Beteiligung am kirchlichen Leben ausser der Schule ist nicht zu entbehren und bei dem väterlichen Verhältnis der Lehrer zu den Schülern durchaus statthaft, wenn nur das Prinzip der Freiwilligkeit, welches bei allen religiösen

Angelegenheiten oberstes Gesetz sein muss, gewahrt wird. Die einfachste und zugleich wirksamste Form der direkten Anregung zum Wichtigsten zunächst, zum sonntäglichen Kirchenbesuch dürfte diese sein:

Die Ordinarien erkundigen sich von Zeit zu Zeit in väterlich freundlicher Weise nach der Beteiligung ihrer Schüler am Gottesdienst oder in den untersten Klassen am Kindergottesdienst, wenn ein solcher in geeigneter Form am Ort geboten wird, und ermuntern zur Beteiligung durch freundliches Zureden. Die rechte Zeit ist für sie ihre letzte Stunde am Sonnabend und die erste am Montag, wo Ermahnungen sich so wie so nahe legen. Die Religionslehrer aber reizen am meisten durch Nachfragen nach dem, was der Gottesdienst den einzelnen gebracht hat, eine Form, die sich natürlich auch für die Einwirkung der Ordinarien am meisten empfiehlt. Schon um der beschränkten Zeit willen, aber auch, um kein Joch aufzulegen, begnügt man sich mit den spärlichsten Angaben, das Beispiel derer, welche eingehender Bescheid zu geben wissen, wirkt anspornend auf die anderen. Am meisten muss dies auf den Stufen geschehen, wo die Gewöhnung an die regelmässigen Gottesdienste zuerst zur Pflicht wird, in den Jahren kurz vor, während und unmittelbar nach der Konfirmation, in der Zeit, wo es gilt, dementsprechend auch allmählich in das Verständnis des christlichen Gottesdienstes einzuführen. Wir thun dies nicht auf einmal, sondern allmählich, in Quarta beginnend, bis Obertertia, ja Untersekunda die Unterweisung ausdehnend. Wir thun es im Anschluss an den dritten Glaubensartikel und die ihm zu Grunde gelegten ersten Geschichten der Apostelgeschichte,[1]) aber auf induktivem Wege, indem wir die Schüler berichten lassen, was sie, ein jeder in seiner Kirche, vom ersten Liede bis zum Schlusse erlebt haben. Das kommt nun nicht bei Einem Berichte alles zusammen; am wenigsten beim ersten. Die ersten sehr lückenhaften Berichte dienen vielmehr nur dazu, die Augen und Ohren aufzuschliessen für den Gottesdienst, die Aufmerksamkeit zu erwecken und zunächst auf die wichtigsten Bestandteile zu richten; allmählich sehen und hören sie immer mehr, aber in Unter-, nach den neuen preussischen Lehrplänen in Obertertia erst kommt es zu einem ersten Abschluss, zu einer vollständigen und klar disponierten Übersicht über den Gang eines vollkommenen christlichen Hauptgottesdienstes mit Abendmahl. Den Ausgang bilden die drei Grundbestandteile des Gottesdienstes nach Apostelgesch. 2, 42: Wort Gottes („Apostellehre"), Gebet, Abendmahl. Bald werden auch die fünf Hauptstücke des heutigen Gottesdienstes: Sündenbekenntnis, Verkündigung des Wortes Gottes (Perikopen und Predigt), Glaubensbekenntnis, Gebet (Bitte, Danksagung, Fürbitte), Abendmahl erkannt, und schliesslich jedes dieser Stücke in sich wieder gegliedert, bezw. (das Gebet) durch den ganzen Gottesdienst verfolgt. Dadurch, dass wir so die Schüler selbst die Bestandteile des Gottesdienstes aus ihrer Erfahrung zusammentragen lassen, erreichen wir nicht nur den Vorteil, dass sie sich in der Kirche andächtig und aufmerksam verhalten, sondern auch den,

[1]) Vgl. des Verfassers Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht, Gütersloh 1893, 2. Heft S. 36.

dass sie sich an die Kirche gewöhnen, die Gottesdienste gern aufsuchen, auch jeden Teil derselben gleichmässig schätzen und lieben lernen. Natürlich fehlt es auch nicht an unmittelbarer freundlicher Ermahnung derer, welche sich durch das beschriebene Vorgehen vielleicht infolge übler Gewohnheit des Hauses doch noch nicht reizen lassen. Am nachhaltigsten wirkt aber auch bei diesen ihre Heranziehung zum Bericht, wenn sie sich endlich auf Zureden doch entschlossen haben.

Auch auf den späteren Stufen, wo in unserem unkirchlichen Geschlecht, das mit aller Macht des Beispiels ans Kirchenmeiden gewöhnt wird, trotz Konfirmation der Kirchenbesuch immer wieder nachlässt, suchen wir mehr indirekt aus Veranlassung des Unterrichts als direkt zu kontrollieren, z. B. durch Fragen, wie es in diesem oder jenem Punkte in der einzelnen Gemeinde gehalten werde, oder worüber gepredigt worden sei u. dgl., weil alles direkte Inquirieren leicht wie ein Zwang empfunden wird. Aber wir lassen es auch auf den höheren Stufen nicht an direkten Mahnungen fehlen. Wo irgend der Unterricht Gelegenheit bietet, legen wir den Segen, die Herrlichkeit, das Glück des christlichen Gottesdienstes und nicht minder die Notwendigkeit und die Pflicht der Teilnahme ans Herz. Veranlassung gibt besonders die öfter wiederkehrende Lehre von der Kirche an der Hand der Apostelgeschichte und der apostolischen Schriften wie Röm. 12; 1. Kor. 10. 12—14; Eph. 4; 1. Petri 1. 2; Joh. 1, über ihr Wesen, als Gemeinschaft mit dem Herrn und mit den Brüdern, ihre Gliederung (allgemeines Priestertum als Recht und Pflicht!), ihren Zweck (Beseligung, Heiligung, Vervollkommnung der Gläubigen, Überwindung der Welt), ihren unvergleichlichen Wert als derjenigen Gemeinschaft, welche alle andern Güter und Gemeinschaften erst verklärt. (Vgl. meinen Leitfaden, Heft IV, Untersekunda, S. 6 ff.) Auch die Wochenschlussandachten werden oft dazu benutzt, und wäre es nur im Gebet, durch Bezugnahme auf die Schönheit der Gottesdienste oder auf die uns in denselben geschenkte Gnade. (Vgl. Ps. 84 u. ö.!) Das Lied: „So ist die Woche nun geschlossen", das wir oft singen, thut auch sein Teil mit seinem 8. Verse: „Und wenn ich morgen früh aufs neue" etc.

So viel über die Einwirkung auf den Besuch der regelmässigen Gottesdienste und ihre Verwertung im Unterricht.

Auch sonst suchen wir auf alle Weise die Beteiligung am kirchlichen Leben zu begünstigen. In der Sonnabendsmorgenandacht wird stets das Evangelium, in der des Montags die Epistel des betreffenden Sonntags gelesen; die Texte der übrigen Wochentage schliessen sich meist den Hauptgedanken der Epistel an, so dass jedes Jahr das Kirchenjahr auch in den Andachten, in den Texten und Liedern, mit durchlebt wird. Auch auf jedes besondre Fest wird eigens in den Andachten aufmerksam gemacht und ausserdem im Religionsunterricht lehrhaft darauf Bezug genommen; so auf Missions-, Gustav-Adolf-Vereinsfeste, Jubelfeiern u. dgl., auch dies unter Zuhilfenahme von Berichten der Schüler.

Die neu Konfirmierten werden in der ersten Religionsstunde nach der Konfirmation besonders durch Handschlag begrüsst und beglückwünscht, auf den Adel aufmerksam gemacht, den sie als mündige Christen tragen,

und zu treuer Erfüllung aller kirchlichen Pflichten ermahnt, eine Forderung, die auch Wiese in seiner bekannten Schrift über den evangelischen Religionsunterricht (Berl. 1890 S. 31) mit Recht stellt, nur dass er zu weit geht und den Konfirmanden auch im Lernen eine Ausnahmestellung einräumen will. Konfirmanden lernen sehr gerne weiter mit.

So gewöhnen wir die Schüler an das kirchliche Leben. Die Gewöhnung ist am leichtesten, wo eine gute und starke Gewohnheit des Hauses, der Schule, der Gemeinde, der Gesellschaft vorhanden ist. Wer daher die Jugend zu den Gottesdiensten und zum kirchlichen Leben überhaupt gewöhnen will, dem muss jedes gute kirchliche Herkommen, jede gute kirchliche Gewohnheit, jede gute kirchliche Sitte, Ordnung, Zucht lieb sein wie sein Augapfel. Unserm Reformator Luther, der rumoren und aufräumen musste mit altem Sauerteig und schlechten Überlieferungen wie irgend einer, war gute Gewöhnung und selbst an sich gleichgültige Sitte so wertvoll für Pflege kirchlichen Lebens, dass er sogar die Beseitigung der mittelalterlichen Hostie im heiligen Abendmahl für verwerfliche Stürmerei hielt, die den Schwachen zu schwerem Ärgernis gereichen könne; daher wir sie in der lutherischen Kirche bis heute haben. Wer, der auch nur spärliche Hauche kirchlicher Gewöhnung in seiner Kindheit verspürt hat, müsste sich beim Besinnen auf die Mächte, welche seine Gemüts- und Charakterbildung am meisten beeinflusst haben, nicht gestehen, dass er solcher Gewöhnung tiefgehende, vielleicht die tiefsten, wenn auch unbewussten Einwirkungen verdankt?

Unsre Zeit ist eine revolutionäre, freigeistische Zeit. Wieviel altes Erbgut hat sie über den Haufen geworfen, wieviel altes Erbgut namentlich an religiösen Einrichtungen, Ordnungen, Sitten, Vorstellungen. Und diese umwälzende Strömung hat sich noch nicht verlaufen, wenn sie auch wesentlich schwächer geworden ist und dem Erhalten, ja dem Streben, Altes wieder hervorzusuchen, wieder mehr Platz gemacht hat. Falsch wäre es, wirklich Veraltetes mit Gewalt festhalten oder gar wieder ins Leben rufen zu wollen. Aber noch viel verkehrter und gänzlich wider Christi Sinn ist es, mit Gewalt abschaffen zu wollen, was nicht mehr zeitgemäss scheint, ohne auch nur zu fragen, w e m es so scheint, ob das Urteil der Umstürzenden auch berechtigten Anspruch hat, massgebend zu sein. Bei solchem revolutionären, gewaltsamen Aufräumen wird so leicht das Kind mitsamt dem Bade ausgeschüttet, manches Gute, manche wertvolle Stütze, die der schwache Mensch noch lange nicht entbehren kann, unbesehen beiseite geworfen. Solchem Gebahren gegenüber hat der Religionslehrer und alle, die die religiöse und sittliche Erziehung fördern wollen, stets das Sprichwort zur Geltung zu bringen: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen drin."

An allen Überlieferungen, überkommenen Einrichtungen, Ordnungen, Sitten, welche der Pflege der Religiosität dienen, wie gemeinsamer Kirchgang, Schulkommunion, Abbitte der Konfirmierten und Beichtenden bei Eltern und Lehrern, Mitwirken im Gottesdienst als Chorsänger, Kurrendesingen, Feiern von Gedenktagen, wie Luthers Geburtstag oder Reformationstag halte zähe fest! Und sind Mängel daran, so prüfe, was wirk-

lich veraltet daran ist, was vor der reineren christlichen Erkenntnis der Gegenwart nicht mehr bestehen kann, und das schneide vorsichtig schonend wie ein Gärtner ab, gib der Pflanze neue Erde, neue Luft, neues Licht! Sorge dafür, dass kein direkter Zwang die Sitte missliebig mache! Das Beispiel, freundliches Zureden, ein guter Gemeingeist, Pflege treuer Gesinnung thue immer das Meiste! Sorge aber auch dafür, dass die Sitte verstanden und dadurch wertgeschätzt werde. Reicher Gewinn für den Religionsunterricht, für die religiöse Bildung und Erziehung überhaupt wird der Lohn sein.

b. Religiöses Leben in der Schule.

Und wie die Beteiligung am religiösen Leben ausser der Schule, so will das religiöse Leben in der Schule als eine Hauptquelle und Hilfe religiöser Erkenntnis und Erziehung gepflegt sein. Wie ich durch Auswahl der in Morgenandachten am Montag und Sonnabend zu verlesenden Schrifttexte an meiner Schule dafür sorge, dass die Schulgemeinde das Kirchenjahr mitdurchlebt, das habe ich oben gezeigt. Die täglichen Andachten können auch direkt sehr wesentlich an der Lösung der rein unterrichtlichen Aufgabe mithelfen, wenn sie zweckentsprechend eingerichtet werden. Ich habe deshalb an meiner Anstalt erstens die Schriftvorlesung in diesen Andachten so eingerichtet, dass sie in Geschichte und Lehre ergänzend eingreift, dass alljährig das Leben Jesu (Weihnachten bis Pfingsten) und die Grundlehren des Christentums (Pfingsten bis Weihnachten) in den treffendsten Abschnitten Alten und Neuen Testamentes wiederkehren. Dazu wird täglich, also sechsmal in der Woche ein zu den Wochentexten passend ausgewählter Kernspruch als Wochenspruch oder Wochenlosung gesagt. Und endlich sind die Gesänge so gewählt, dass sie nicht nur zum Schrifttext passen, sondern auch der ganze Reichtum des evangelischen Kirchenlieds in den besten Proben jedes Jahr einmal feiernd durchlebt wird. Damit aber davon auch eine greifbare Frucht bleibt, wird von Zeit zu Zeit in den Religionsstunden nach dem Gehörten und Gesungenen gefragt, was den Zweck der Erbauung im rechten Sinne nicht stört, sondern fördert. Wie nach den Erfahrungen im Gemeindegottesdienst oder bei Festen und Versammlungen in der nächsten, also in der Regel der ersten Religionsstunde der Woche, so fragen wir nach dem Wochenspruch möglichst ständig in der letzten, nachdem er oft genug gehört worden ist. Wir feiern auch jedes Jahr einmal das heilige Abendmahl zusammen. Auf diese Feier bereiten wir die Schüler mit allem Ernst vor. Die Texte für die Morgenandachten der der Kommunion voraufgehenden Woche werden sämtlich mit Bezug auf die Feier gewählt, darunter regelmässig auch das entsprechende Stück des Katechismus vom Sakrament des Altars und von der Beichte; am Tage vorher wird in besondrer Versammlung kurze Anleitung zu würdiger Vorbereitung gegeben, und unmittelbar vor dem Gang eine besondre Vorbereitungsandacht in der Schule gehalten. Ausserdem wird die Lehre von Beichte und Abendmahl im Unterricht durchgenommen. Wir halten uns immer an denselben Altar, was der Aufrechterhaltung einer guten Ordnung, auf die für eine würdige

und gesegnete Feier so viel ankommt, günstig ist. Die Ordnung wird stets vorher bekannt gemacht. Jede uns bekannt gewordene Misshelligkeit zwischen Lehrern und Schülern oder Schülern und Schülern wird vorher ausgeglichen. Günstig wirkt die rege Beteiligung der Lehrer und ihrer Familien.

Auch auf die Wechselfälle des persönlichen oder öffentlichen Lebens, soweit sie in die Schule hereinragen, muss die Schule durch entsprechende religiöse Veranstaltungen reagieren; und auf das religiöse Gefühl nicht nur, sondern auch auf die Gesinnung und die Erkenntnis wird gerade durch solche Feiern wegen des Heraustretens aus dem gewohnten Geleise, eingewirkt werden können, wenn sie zweckentsprechend eingerichtet werden. Wie zahlreich sind die Parallelen zwischen der deutschen Geschichte und der Geschichte Israels. Zieht man nun an Erinnerungstagen, wie am 2. September oder am 18. Oktober oder an den Gedenktagen für die Kaiser Wilhelm I und Friedrich III entsprechende Schriftstellen, z. B. Ps. 129, 1—4; 126, 3; 33, 16—18; 100; 76; 9, 2—12; 103, 1. 2. 17—19; Josua 23 u. 24; 1. Sam. 2, 1—10; 2. Sam. 22, 1—7. 28—30; Jesaja 10, 5—15, heran, so fällt Licht herüber und hinüber; desgleichen wenn bei Todesfällen in der Schulgemeinde wie jedes Jahr vor dem Totenfest ein bestimmter Kranz von Bibelstellen immer wieder gelesen, die entsprechenden Liedverse immer wieder gesungen werden. Dasselbe gilt von Kaisers Geburtstag, von Jubel- und Abschiedsfeiern für Lehrer u. a. Wird auch in diesen Fällen in der nächsten Religionsstunde der Text noch einmal aufgeschlagen, an das Lied noch einmal erinnert, so entsteht zum mindesten allmählich eine praktische Bibelkenntnis und Vertrautheit mit dem Gesangbuch, die fürs Leben von grösserem Wert ist, als viele theologische Notizen, mit welchen die Schüler oft beladen werden; und auch das Verständnis wird durch die praktische Verwendung unmittelbar gefördert.

Wir ziehen deshalb in den Andachten und religiösen Festfeiern eine ständig wiederkehrende Auswahl besonders wichtiger Schriftstellen und der besten Liedverse einem häufigeren Wechsel vor. Dieser mag einem gewissen Bedürfnis der Lehrer nach Abwechslung entsprechen. Für die Schüler dagegen hat es grösseren Segen, wenn sie dieselben wichtigen Texte sechs- oder auch neunmal im Laufe der Schulzeit wiederhören, desgleichen dieselben Kernsprüche als Wochenlosung. Sie prägen sich so allmählich fest ein und zwar mit dem der Seele wohlthuenden Begleitgefühl, wie es die Erinnerung nicht an saure Arbeit sondern an liebliches Feiern erzeugt. Und wenn die Schüler zu diesen Bibelworten eben so oft dieselben Liederverse singen, so werden sie, zumal wenn auch der Unterricht bei jeder günstigen Gelegenheit immer wieder ausdrücklich aufmerksam darauf macht, zugleich inne, wie unsere evangelischen Kirchenlieder aus der Bibel herausgedichtet sind, wie unser Gesangbuch gleich dem Psalter nichts anderes ist als die Antwort des neuen Bundesvolkes auf die Gnadenerweisungen und Gnadenoffenbarungen des heiligen Bundesgottes, ja, dass es das Wort Gottes in Liedern, die rechte Volks- oder Laienbibel ist.

Aus diesem Grunde überlassen wir auch die Auswahl der Liedverse nicht dem Zufall, nur das Gebet muss der freien Wahl dessen anheim

gestellt werden, der die Andacht hält. Am besten erwächst es frei aus der persönlichen Versenkung in den Text. Aber Muster müssen zur Stelle sein.[1]) Dass wir für die Zeit von Pfingsten bis zum Ende des Kirchenjahrs fast nur lehrhafte Stellen wählen, hat darin seinen Grund, dass die geschichtlichen Partien sich hinreichend durch den Unterricht einprägen, und an sich leichter gemerkt werden. Die Lehren dagegen müssen oft gehört werden. Nur die Grundthatsachen des Heils, das Erlösungs-, Versöhnungs- und Heiligungswerk des dreieinigen Gottes vor allem, das Bild des Heilandes in seinen Hauptzügen muss auch jedes Jahr von neuem feiernd den jungen Seelen nahegebracht werden. Dafür ist im ersten Teile entsprechend der ersten Hälfte des Kirchenjahrs gesorgt. Das Evangelium wird mit Vorteil immer auf den Sonnabend gelegt, zur Vorbereitung auf den Sonntag. Da es Geschichte ist, so prägt es sich besser dem Gedächtnis ein als die Epistel und allmählich entsteht unbewusst eine Vertrautheit mit den Evangelien und dem Charakter, welchen sie den einzelnen Sonntagen aufprägen, und das hat wie alles Einleben seinen Segen; es erzeugt Liebe und Wertschätzung.

So oder ähnlich kann man das religiöse Leben in der Schule gestalten. Es wird immer in erster Linie Sache des Religionslehrers sein, dafür zu sorgen, dass es so praktisch wie möglich geschieht. Und wird zugleich alles religiöse Leben in und ausser der Schule, wie wir gezeigt, im Unterricht verwertet, so wird die religiöse Bildung wesentlich gefördert, direkt und indirekt. Die Schüler werden an das kirchliche Leben, an eine religiöse Lebensführung überhaupt gewöhnt und zugleich über die blosse Gewöhnung hinausgehoben, zu einer verständigen, nachdenkenden Teilnahme, die den Unterricht befruchtet und in das Leben wirkt, erzogen.

II. Unterricht.

a. Die nötige Zeit.

So allein wird es auch möglich sein, für die religiöse Ausbildung diejenige Ergänzung zu schaffen, welche bei der für den Religionsunterricht im Verhältnis zu seiner grossen Aufgabe so knapp bemessenen Zeit dringend nötig ist. Es ist in den letzten Jahren auf Religionslehrerversammlungen und auf der preussischen Generalsynode sehr energisch eine Vermehrung der Religionsstunden auf den höheren Schulen gefordert worden.[2]) Andre, auch solche, denen die religiöse Ausbildung der Gebildeten nicht weniger ernst am Herzen lag, sind der Forderung entgegengetreten. Wie haben wir uns dazu zu stellen?

Ablehnen müssen wir von vornherein die Urteile derjenigen, welche sich mehr von allgemeinen Erwägungen oder gar von einem blossen „Sentiment“ leiten lassen, weil sie weder Erfahrung haben, noch sich gemüssigt sehen, zunächst einmal die dem Religionsunterricht gestellten Auf-

[1]) Besondre Empfehlung verdient nach dieser Richtung die Schulagende von Palmié, in welche viele der besten Gebete aus allen Zeiten der Kirche aufgenommen sind.

[2]) Vgl. Schoeler, Die religiöse Erziehung etc. Gütersloh 1891.

gaben ernstlich zu erwägen. Sie reden von Überfütterung, Übersättigung, Verekelung, wo man eher von Aushungerung, von Verkümmerung reden sollte. Sie tragen vielleicht in der Erinnerung einen recht traurigen Religionsunterricht, in welchem sie mit Memorierstoff überladen wurden und das Herz kalt blieb, meinen nun nach der bekannten fehlerhaften Verallgemeinerung des einzelnen Falles, so sei es überall und wissen kein besseres Mittel als Beschneidung nicht des Memorierstoffs — das wäre verständig, — sondern der Zeit, ohne zu bedenken, dass das Übel dadurch nur grösser wird. Denn gelernt werden muss nun einmal in der christlichen Religion; dafür ist sie Lehre, Wahrheitserkenntnis, nicht Zeremoniendienst und Aberglaube oder Schwärmerei und Gefühlsschwelgerei. Je beschränkter aber die Zeit, desto grösser die Gefahr, dass eben nur „gepaukt", aufgegeben und abgefragt wird, statt ruhiger Versenkung, Erwägung, innerer Aneignung. Wären diese Gegner einer Vermehrung des Religionsunterrichtes konsequent, so müssten sie lieber Abschaffung des Religionsunterrichts überhaupt fordern. Paul Cauer hat recht, wenn er (Preuss. Jahrbücher 1894 S. 238 f.) sagt: „Lehrer, die im stande sind in Religion oder im Deutschen so zu unterrrichten, dass die Gemüter gepackt werden, müssen allezeit die Ausnahme eher als die Regel bilden. Die Mehrzahl ist von mittlerer Begabung. Der Lehrplan muss so eingerichtet sein, dass auch diese Gelegenheit finden, etwas Tüchtiges zu wirken. Sophokles, Tacitus, Molière und Shakespeare so zu behandeln, dass sie den Schülern nicht verleidet werden, ist viel leichter, als die Besprechung eines Goethe'schen Werkes oder 1. Kor. 13; und auf welcher Seite, wenn die schlimme Wirkung eintritt, der Verlust an geistigem Gut grösser ist, darüber sind alle einig." Wenn er aber daraus folgert: Darum müsse das tägliche Brot des Unterrichts ein Gegenstand bilden, der das Allerheiligste in dem Leben der jugendlichen Seele nicht unmittelbar berührt, so scheint uns das nicht ganz richtig. Denn für die Gestaltung des Lehrplans kann doch nicht die Leistungsfähigkeit der Lehrer, sondern nur das Bedürfnis der Schüler massgebend sein. Es dürfte also aus den Vordersätzen nur gefolgert werden, dass für den Religions- und deutschen Unterricht die Lehrer mit besondrer Sorgfalt, nicht bloss nach ihrer fachwissenschaftlichen Tüchtigkeit ausgesucht werden müssen, wie wir das bezüglich des ersteren bereits oben nachgewiesen haben. Auch gibt es zwischen einem geradezu „packenden" und einem langweiligen, den Gegenstand verekelnden Unterricht noch viele Zwischenstufen; und einfältige Treue und Wahrhaftigkeit, unterstützt von einem vorbildlichen Wandel wirkt auf dem Gebiete der Religion oft mehr als „Geist", der zu augenblicklicher Begeisterung hinreisst, aber leicht die nachhaltige Wirkung vermissen lässt. Vor allem aber muss man, wie in allen Dingen, so auch hier, die Mittel genau zur Aufgabe in Verhältnis setzen, im ganzen und im einzelnen und nicht generalisieren. Es gilt manches wohl so im allgemeinen, aber nicht im besondern, manches auf oberen Stufen, was auf den unteren ganz und gar nicht gilt.

Ist es so, wie Cauer a. a. O. weiter sagt, dass „jeder Unterricht, der nicht ein blosses Aggregat von Lehrfächern sein, sondern als ein Ganzes

bildend und erziehend wirken soll, auf einer einheitlichen Weltanschauung beruhen muss, so muss auch die nötige Zeit dazu gewährt werden, dass zu dieser Weltanschauung ein gediegener Grund gelegt werde. Und das muss, wie wir gesehen haben, im Religionsunterricht geschehen. Und wenn nun auf einem Gebiete, wo auf der elementaren Stufe wenigstens die Begabung keine so hervorragende Rolle spielt, dem Schüler der höheren Lehranstalten bis zu seinem 14. Lebensjahre nur rund die Hälfte der Zeit zugebilligt wird, welche man für den Volksschüler während desselben Zeitraums für nötig hält, so gibt das doch zu denken. Es darf nicht auf die Fortsetzung des Religionsunterrichtes in den oberen Klassen verwiesen werden.[1]) Denn da handelt es sich um eine Vertiefung und Erweiterung der religiösen Bildung, wie sie der übrigen höheren Ausbildung entspricht, um eine Auseinandersetzung mit dieser zu ihrer Klärung und Beherrschung. Auch das kann nicht geltend gemacht werden, dass schon auf der Unter- und Mittelstufe dem Zögling der höheren Schulen mehr ideale Stoffe zugeführt würden, welche den Religionsunterricht fördern oder gar ersetzen könnten.[1]) Das Gegenteil ist der Fall, zumal, seitdem man auch Sexta und Quinta schon mit einer Menge geschichtlichen Stoffs belegt hat. Rechnet man zusammen, was im deutschen, Geschichts- und lateinischen Unterricht an mythologischem und geschichtlichem Stoff an die kleinen Sextaner und Quintaner herangebracht wird, so muss man bei einiger pädagogischen Einsicht anerkennen, dass hier überhaupt eine Überladung des zarten Gehirns stattfindet, wie sie grösser nicht gedacht werden kann und dass im besondern der Religionsunterricht durch diese Stoffmassen, die zum Teil viel mehr im Gegensatz als im Einklang mit ihm stehen, empfindlich gedrückt wird. In einem Alter, für welches Einfalt, ruhige und stetige Einführung in eine möglichst geschlossene und einfache Gedankenwelt nötiger ist, als auf jeder folgenden Stufe, haben wir eine Zerstreuung und Zerreissung ohnegleichen, die von den verhängnisvollsten Folgen für die Charakterentwickelung ist. Jedenfalls kann der Religionsunterricht schon in Sexta den übrigen Stoffmassen nicht die Wage halten geschweige sie beherrschen, noch viel weniger in Quinta mit seinen 2 Stunden und infolgedessen auch nicht in Quarta.

Besonders in Quinta wird dies von jedem ernsten Religionslehrer tief empfunden. Man spürt, es fehlt die Kontinuität. Man kommt zu selten mit den Schülern an den wichtigen Gegenstand (Leben Jesu — es kann nicht wohl etwas andres sein —) heran. Und es muss der Quinta, wie wir sehen werden, ein Pensum zugewiesen werden, das bei einiger Ruhe und Pünktlichkeit in den 2 Stunden nicht wohl erledigt werden kann, und das gerade am meisten Gemächlichkeit und Gründlichkeit fordert. Auf dieser Stufe fliesst auch dem Zögling noch nicht soviel religiöse Nahrung zu wie auf den späteren. Er geht noch nicht zur Kirche, oder versteht doch nur wenig vom Gemeindegottesdienst, selbst von den Schulandachten hat er auch bei weisester Einrichtung doch noch einen verhältnismässig geringen Gewinn. Für ihn ist die Religionsstunde noch wesentlich Gottes-

[1]) Vgl. Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht I S. 63.

dienst. Dazu ist der Unterrichtsstoff auf dieser Stufe so konkret, wesentlich aus Geschichten bestehend, dass auch bei einem mittelmässigen Unterricht eine Ermüdung oder gar Verekelung, vor der man so besorgt ist, nicht zu fürchten ist.

Um der so notwendigen Sammlung willen also, um der Breite willen, welche die erste elementare Einführung, besonders in die biblische Geschichte, fordert, um der Bedeutung des Religionsunterrichtes auf dieser Stufe an sich und um der grundlegenden Bedeutung für den Geschichtsunterricht[1]) willen kann ich nicht anders, als immer wieder die Stimme dafür erheben, dass dem Religionsunterricht in sämtlichen drei unteren Klassen, mindestens aber in Sexta und Quinta wieder 3 wöchentliche Stunden zugebilligt werden, wie es früher in Preussen war, ehe der Ruf erscholl, „dem Volke müsse die Religion erhalten werden"(!) und wie es im Königreich Sachsen heute noch ist.

Im übrigen aber stimme ich denen zu, welche trotz der Wichtigkeit des Gegenstandes nicht in der Vermehrung der Stundenzahl, sondern in der Art des Unterrichts und in der Persönlichkeit des Religionslehrers das Heil sehen.

Wie im Leben die Arbeit den grösseren Teil, $^6/_7$ der Zeit, in Anspruch nimmt, und nur der kleinste Teil, $^1/_7$, auf das Feiern und auf die Erhebung zu Gott, auf die Stärkung der Seele mit Kräften der Ewigkeit kommt, und ebenso an jedem Tage nur kleine Abschnitte dem Gebet, die bei weitem meiste Zeit der Arbeit gewidmet werden muss, und wie trotzdem nicht die Arbeit, sondern das Leben in Gott, nicht die Besorgung der irdischen Geschäfte, sondern das Trachten nach Gottes Reich und nach Gottes Gerechtigkeit die Hauptsache ist, vor allem, über allem, in allem sonstigen Streben, so auch in der Schule. Die Religionsstunden sind zwar auch Unterrichtsstunden, nicht Erbauungsstunden, und doch sind sie in Vergleich zu den übrigen Unterrichtsstunden Feierstunden. Der übrige Unterricht gleicht dem Thale mit seinen Fabriken und Schornsteinen. Die Religionsstunde stellt den Schüler auf die Höhe. Aller Unterricht soll erziehen, soll zu Christo, zu Gott führen, aber nur mittelbar, oft sehr mittelbar. Die Religionsstunde stellt den Schüler in die unmittelbare Nähe Gottes und seiner Offenbarung im Wort, in Christo. Sie wirft die Strahlen des göttlichen Lichts auf alles Geschehen in Natur und Geschichte, sie krönt alles Wissen und alles Können, das sonst in Schule und Leben erworben wird, mit der deutlichen Antwort auf die Frage: Woher? Wozu? Es liegt in der Natur der Sache, dass solche Stunden nicht die häufigeren sind, sondern die seltensten im Vergleich zu den eigentlichen Arbeitsstunden. Sie brauchen durch ihre Seltenheit aber nichts an ihrem Gewicht zu verlieren, im Gegenteil, sie können dadurch gewinnen. Wenn es also irgend möglich ist, so wird es an sich durchaus kein Missverhältnis sein, wenn in den mittleren und oberen Klassen von den 28 oder 30 wöchentlichen Stunden nur 2 dem Religionsunterricht

[1]) Vgl. O. Jaeger, „Bemerkungen zum Geschichtsunterricht" und in diesem Handbuch VIII S. 13, meinen Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht, Heft 1 und 2.

zufallen, und bei den Ansprüchen, die in den übrigen Fächern gestellt werden müssen, besonders in den Fremdsprachen und in der Mathematik, wo es ohne viel Übung gar nicht möglich ist etwas zu leisten, muss man wünschen, mit den herkömmlichen 2 Stunden auszureichen, wenn irgend das unumgänglich notwendige Pensum dabei erledigt werden kann. Um so wichtiger aber ist gerade für diesen Unterricht die Verwertung aller religiösen Anregungen, welche dem Schüler im übrigen Unterricht, im Schulleben, im Gemeindeleben, im gesamten Leben ausser der Schule zufliessen.

Auch in den vorigen Jahrhunderten, selbst im Reformationsjahrhundert war es nicht ein grösseres Mass eigentlichen Religionsunterrichtes, wodurch die religiöse Bildung gesichert war, sondern das religiöse Leben, die starke Beteiligung der Schüler namentlich am kirchlichen Leben. Früh, abends, bei Tisch, zum Beginn und zum Schluss des Unterrichts wurde jeden Tag gebetet, Sonntags, Mittwochs, Freitags wurde der Gottesdienst besucht. Die Schüler wurden angehalten, fleissig mitzusingen, auf die Predigt zu hören, sie zu Herzen zu nehmen, aufzuschreiben. Sie gingen oft zur Beichte und zum heiligen Abendmahl. So war es bei Trotzendorf, ähnlich bei Neander und Sturm. Dazu wurde Griechisch am Neuen Testament selbst gelernt. Die Religion galt wirklich als die Leuchte alles Wissens. Früchte wollte Trotzendorf sehen. „Wir müssen lernen, dass jeder an seinem Platze die Verbreitung des Evangeliums fördere in Kirche, Staat, Schule, Haus.“ Das Leben, die ganze Schule war auf die Kraft des Evangeliums gegründet, das Christentum wurde von Lehrern und Schülern gemeinsam durchlebt.

Das ist heute leider nicht mehr so. Die Aufgabe besteht zwar noch. Die höheren Schulen haben heute so gut wie einst die zukünftigen Führer des christlichen Volks auf allen Gebieten des Lebens heranzubilden, und dass diese den Geist und die Kraft des Evangeliums überall ins Leben hineintragen, das ist heute noch, wenns recht zugeht, ihre oberste Pflicht. Aber die Erkenntnis dieser Verpflichtung ist den meisten, die die Ausbildung und Erziehung dieser Jugend zu besorgen haben, ja selbst vielen von denen, welche die massgebenden Ordnungen und Bestimmungen zu treffen haben, verloren gegangen. Und das religiöse Leben selbst hat die Herrschaft verloren, die es früher im öffentlichen Leben einnahm.

Das verkennen diejenigen, welche sich für ihre Behauptung, dass 2 Stunden Religionsunterricht wöchentlich genügen, auf das Beispiel der früheren Zeit berufen. Wenn wir, sei es auch in andrer, zeitgemässerer Form wiedergewinnen, was wir an religiösem Leben in und ausser der Schule verloren haben, und wenn wir's, wie oben gezeigt, benutzen, wenn alle im höheren Schulwesen thätigen Personen vom einfachen Lehrer bis zum Universitätsprofessor und bis zur obersten Aufsichtsbehörde jener obersten Pflicht und Aufgabe, dass der Geist des Evangeliums in alle Lebenskreise hineingetragen werde, wieder zur Anerkennung verhelfen, dann wollen wir ohne weiteres anerkennen, dass 2 Stunden wöchentlichen Unterrichts vollkommen ausreichend sind, wiewohl auch dann noch gegenüber den gesteigerten Anforderungen des unermesslich reichen Lebens der

Gegenwart an die Lehrerpersönlichkeit und an die Kunst des Unterrichts viel höhere Ansprüche gestellt werden müssen als früher. Solange wir nicht so günstig gestellt sind, muss anerkannt werden, dass Aufgabe und Mittel beim Religionsunterricht im allerungünstigsten Verhältnis stehen. Mehr als in jedem anderen Fache muss hier auch aus diesem Grunde für tüchtige Lehrer gesorgt werden. Mehr als in jedem andern Fach muss im Religionsunterricht nach Vervollkommnung der Einrichtung und Gestaltung des Unterrichts getrachtet werden.

b. Der allgemeine Charakter des Religionsunterrichts.

Die unmittelbar praktische Bedeutung des Religionsunterrichts und sein ernster, heiliger Stoff legen den Gedanken nahe, ob sich dieser Unterricht nicht auch schon in seinem ganzen äusseren Habitus und Charakter wesentlich vom übrigen Unterricht unterscheiden, ob er nicht mehr erbaulich als unterrichtlich geartet sein müsse. Manche fordern es, andre stellen sich dieser Forderung schroff entgegen und verwerfen selbst den Beginn mit Gebet, zum mindesten wenn die Religionsstunde, wie es in der Regel sein wird, sich unmittelbar an die gemeinsame Andacht anschliesst. Unvoreingenommene, sachliche Erwägung wird zum Richtigen leiten.

Wahrheit, Wahrhaftigkeit muss oberster Grundsatz sein, wie wir gesehen haben, in allem, was die Religion angeht. Alles Gemachte, auch jede künstlich angestrebte Erregung (Trosien a. a. O.) muss dem Religionsunterrichte fern bleiben. Und fühlt sich ein Lehrer nicht zum Gebet getrieben, kann er es nicht als notwendig erkennen, so bete er nicht und lasse er nicht beten. Versteht er unter Andacht nicht jene ernste Sammlung, wie sie sich jeder ernsten Sache, und am meisten dem Heiligen gegenüber ziemt, sondern mehr so etwas wie Schwärmerei und unter Erbauung nicht mehr als eine vorübergehende Erregung frommer Gefühle, so hüte er sich mit allem Fleiss, seine Religionsstunde zu einer Erbauungsstunde oder Andacht werden zu lassen. Ist aber Andacht jenes ernste Hinan- und Hinaufdenken zum Höchsten, jenes sursum corda, jenes Streben, alle Kräfte des Geistes und Gemüts zu sammeln und unter Zurücklassung aller kleinlichen Gedanken und selbstischen Gesinnungen emporzuschwingen, dass sie den erhabenen Gedanken der Ewigkeit, der Offenbarung Gottes selbst in seinem Wort, in Christo, gerecht werden, ist es jenes fromme Bewusstsein: „Hier handelt sich's nicht bloss um irdische, sondern um ewige Dinge, nicht bloss um Kenntnisse, ja auch nicht bloss um Erkenntnisse, sondern um den Willen, um die Gesinnung, nicht bloss um schöne Reden, sondern um Thaten“ (Matth. 7, 21 ff.; Jak. 1, 22), wo wäre diese andächtige Stimmung mehr am Platze, mehr nötig als im Religionsunterrichte? Jeder Schüler fühlt unwillkürlich, dass es sich so ziemt. Kein Religionslehrer, der weiss, was er will, wird dieser Gemütsverfassung für seine wichtige Arbeit entraten wollen.

Und zu demselben Ende kommen wir, wenn wir das Wort „Erbauung“ in seinem ursprünglichen biblischen Sinne nehmen, wo das Bild noch zu seinem Rechte kommt. Unter „erbaut werden“ versteht der Apostel

Paulus (Eph. 4, 12) in Übereinstimmung mit Petrus (I, 2, 5) das Wachsen in der Erkenntnis, im Glauben, in der Liebe, in allen Stücken, bis wir alle hinankommen zu der Vollkommenheit Christi (Eph. 4, 13). In diesem Sinne muss freilich die Religionsstunde eine Erbauungsstunde sein. Sie wird es schon ganz von selbst, wenn nie die fünfte der Ziller'schen „Formalstufen", die Anwendung, unterlassen wird. Denn dann heisst es immer wieder direkt oder indirekt: „de te fabula narratur," „du bist der Mann" (2. Sam. 12, 7), „das ist nicht geschrieben um seinetwillen, sondern um unsertwillen, uns zur Lehre" (Röm. 4, 23 f.; 15, 4). Nicht also vom wirklichen Leben ab in nebelige Höhen und Fernen zieht ein solcher erbaulicher Religionsunterricht im rechten Sinne, sondern mitten ins Leben, ins alltäglichste Leben hinein, nur nicht zerstreuend, sondern mit heiligem Ernst.

Als ich dergleichen einst, bekümmert über mangelhaftes Gelingen, mangelnden Ernst bei einzelnen Schülern, im Gebet erwog und mir dazu das Wort des Täufers Joh. 3, 27: „Ein Mensch kann nichts nehmen, es werde ihm denn gegeben vom Himmel" und ähnliche Aussprüche des Herrn selbst (Joh. 6, 37. 44. 45) auf der Seele brannten, da entschloss ich mich, hinfort nicht nur für mich daheim um Gottes Segen für meinen Unterricht zu bitten, sondern auch meine Schüler beim Beginn der Stunde jedesmal zu einem kurzen Gebet mit mir einzuladen. Ich empfand zuerst dieses Bedürfnis für Religionsstunden in Prima, welche nicht die ersten des Tages bildeten, sondern die letzten des Vormittagsunterrichts. Hier war offenbar schon eine Sammlung der Gemüter vor Beginn des Unterrichts selbst unbedingt nötig. Bald aber dehnte ich diese Ordnung auch auf die Religionsstunden aus, welche sich unmittelbar an die gemeinsame Schulandacht anschlossen. Dass nicht nur ich etwas geben, sondern jeder meiner Schüler etwas nehmen wollte, was ihm nur von oben gegeben werden konnte, das war der Gedanke, der mich dabei leitete. Ich sagte es meinen Schülern. Sie verstanden mich. Ich thue bis heute so, und ich habe das Gefühl, dass es bis heute verstanden und gewürdigt wird, was ich thue. Natürlich erinnere ich immer wieder an den Zweck dieses Gebets, natürlich gestalte ich es immer kurz, sehr kurz, zumal nach der Andacht, und so, dass Zweck und Bedeutung dieses Gebets im Unterschied von der auf die gesamte Arbeit gerichteten gemeinsamen Andacht ins Bewusstsein treten.

Ich bete selbst und ich lasse die Schüler beten, wenigstens in den unteren Klassen, wo die Scheu aus sich herauszugehen auch in religiösen Dingen noch kein Hindernis in den Weg legt. Die Schüler lasse ich erst beten, wenn sie es eine Zeitlang von mir gehört haben, eine Zeitlang einzeln, bis es alle einmal gethan haben, dann alle zusammen mit mir. Ich ziehe auf den unteren Stufen ein formelhaftes Gebet vor; auf den oberen wechsle ich zwischen freiem und formelhaftem. Mein seminaristisch gebildeter Kollege pflegte die Schüler abwechselnd einzeln beten zu lassen und sie ihr Gebetchen selber wählen zu lassen. Das hat die Belebung des Interesses, wahrscheinlich in vielen Fällen sogar die Beteiligung der Angehörigen beim Suchen für sich. Aber es hat auch seine Bedenken. Die Wahl kann irre gehen, die Aufgabe ist wohl überhaupt

für Sextaner und Quintaner noch zu hoch. Ich ziehe ein ständiges Gebet vor. Auf Sexta z. B. den ersten Vers von „Liebster Jesu, wir sind hier", unter der Voraussetzung natürlich, dass es die Schüler wissen, dass es der Herr ist, der durch die Lehrer und alle Schriftworte lehrt. Erst wenn die Lehre vom heiligen Geiste, von seiner erleuchtenden d. h. zur Wahrheit führenden Kraft den Schülern nahegetreten ist, lasse ich den zweiten Vers des genannten Liedes mitbeten. Auch in den mittleren und oberen Klassen bediene ich mich gerne noch bekannter Liedverse, solcher, welche zum Gegenstand in naher Beziehung stehen, wie „Ach bleib mit Deiner Gnade" bei Behandlung der Reformationsgeschichte, „Zieh mich, o Vater, zu dem Sohne" bei Lesung des Johannes-Evangeliums, „Liebster Jesu," bei Behandlung der Bergpredigt und der Reden Jesu überhaupt, „O heil'ger Geist", „Nun bitten wir" bei der Lehre vom heil'gen Geist, oder auch zum Gebet sich eignende Stücke des Katechismus, wenn sie voll erfasst sind. Die Benutzung der Gebetsformel hat den Vorteil der Gewöhnung an gewählte, weihevolle Ausdrucksweise, das freie Gebet den der Gefühlsunmittelbarkeit und unwillkürlichen Wärme. Von der Gebetsformel kennen und können die Schüler den Wortlaut und vermögen sie daher leicht mit Bewusstsein und Gefühl mitzusprechen; das freie Gebet kennen sie nicht, sie können also nur nachkommen, es ist nicht so ihr eignes wie jenes. Das Sprechen der Gebetsformel kann leicht mechanisch werden, was beim freien Gebet ausgeschlossen ist. Das stets lebendige Bewusstsein von diesen Vorteilen und Gefahren muss zur Verhütung dieser und zur Wahrung jener antreiben. Einfachheit, enge Fühlung mit dem Stoff und dem Vermögen der Schüler und Annäherung des freien Gebets an das Formelhafte wird hier, Hinweis auf die Bedeutung des Liedverses und den Zusammenhang mit dem Stoff sowie vor allem das Beispiel des mitbetenden Lehrers wird dort helfen, Abwechslung sich empfehlen. Das Beten bekannter wertvoller Liedstrophen hat noch den Vorteil, dass sie sich so, ähnlich wie durch Gesang dem Gemüte tiefer einprägen und für den Gebrauch locker werden.[1])

Erbaulich wird der Charakter der Religionsstunde auch durch den väterlich herzlichen Ton, in welchem der Lehrer mit den Schülern redet. Der Geist väterlicher Milde, Freundlichkeit, Sanftmut und Geduld, der Geist eines herzlichen Vertrauens zur Aufrichtigkeit und Redlichkeit der Gesinnung der Schüler bei aller Vorsicht soll ja den Lehrer in allen Stunden beseelen; aber nirgends wirkt Härte, Unfreundlichkeit, Ungeduld, Barschheit, Misstrauen so lähmend, ja zerstörend wie im Religionsunterricht. Wo von Liebe und Vertrauen soviel geredet wird, da muss auch Liebe und Vertrauen regieren. Auch jede Art von Zwang oder äusseren Antrieben wie Belohnungen, Strafen, Lob, Tadel, Rangplätze, Prämien verträgt sich nicht mit diesem Unterricht. Das hat Wiese a. a. O. S. 32 ff. so nachdrücklich hervorgehoben. Nur gilt das für den Religionsunterricht vor der Konfirmation ebensogut, wie für den nach der Konfirmation, ja

[1]) Vgl. Rheinthaler, Deutsche Liederbibel, Erfurt (Martinsstift, von Leipzig durch Dörffling & Franke): „Die christlichen Lehren müssen in die Herzen gebetet und gesungen werden".

wie für allen Unterricht. Es ist nur in manchem andren Fach schwerer zu bewähren als im Religionsunterricht mit seinen schönen Geschichten, Sprüchen und Liedern. Und selbstverständlich wird der Zwang in späteren Jahren noch unangenehmer empfunden als in früheren, aber das gilt wieder nicht bloss von der Religion, sondern von ihr nur in höherem Grade. Das Prinzip der Freiwilligkeit, der Freude am Gegenstand, der Freiheit von allen heteronomen Antrieben muss die Arbeit in allem erziehenden Unterricht beherrschen. In keinem Fach ist es leichter als in Religion und im Deutschen, in keinem notwendiger als in der Religion. Geben wir nichts zu lernen auf, als was gründlich erklärt, dem Herzen nahegebracht, im Unterricht schon fast angeeignet ist, und halten wir Mass, so wird das wenige mit Freuden gelernt. Stellen wir in den oberen Klassen die Aufgaben so, dass der Geist zum Nachdenken angeregt wird, und auch hier nicht, ohne im Unterricht gründlich vorgearbeitet zu haben, so dass das Denken leicht von statten geht, so wird auch da gerne gearbeitet. Ich appelliere so oft wie möglich direkt an die Freiwilligkeit, indem ich nach der Erweckung der Empfindung für die Schönheit, oder die Wichtigkeit eines Spruches, eines Liedes, eines Gebietes des Glaubenslebens die Frage an die Schüler richte: „Wer will das lernen?“ „wer will das zu Hause aufschreiben, zusammenstellen?“ Und in der Regel ist die ganze Klasse bereit. Es gilt die Aufgaben, welche allen Schülern gestellt werden müssen, auf das denkbar geringste Mass einzuschränken und diese sorgfältigst in der Schule vorzubereiten, aber sich nicht mit diesen zu begnügen, sondern auch reichlich Anregung zu einem Mehr zu geben, welches von den Begabteren mit Freuden übernommen wird. Ausdrücklich hebe ich stets bei solchen Aufgaben hervor: „Ich werde mich freuen, wenn mich der eine oder andre damit erfreut, aber ich fordre es von keinem.“ So kommt freie Regung, Leben in den Unterricht, auch in die Arbeit, die oft die Freude so lähmt; und der Lehrer gewöhnt sich, das wenige, was unerlässlich ist, zwar mit aller Promptheit vorbringen zu lassen, schon um der Zucht und Ordnung, noch mehr um der Sache willen, die, wie die Schüler wohl verstehen, keine Liederlichkeit verträgt, aber im übrigen nachsichtig und geduldig zu sein, mehr durch Zureden und konsequente Wiederholung der notwendigen Forderung zu wirken als durch drohen und strafen, schelten und klagen. Jenes erbaut, dieses reisst ein.

Diese erbauliche Gestaltung des Religionsunterrichtes im rechten Sinne, dieser würdige Ernst gegenüber der ernsten Sache, diese Verwendung des Gelernten zum Gebet, das Vorbild des Lehrers, sein Ernst und sein gewinnendes Verfahren, diese Freude an der Sache, wenn sie der Lehrer zu erwecken versteht, das ist auch noch ein Stück Leben, Leben mitten im Unterricht und auch da mehr wirkend als alles Lehren.

Leben im Unterrichte ist es auch, wenn derselbe, wie wir oben schon gefordert, zu allem, was sonst in die Erfahrung des Schülers fällt, wenn es eine religiöse Seite hat, sei es auch mit noch so kurzen Worten Stellung nimmt. Auf den unteren Stufen knüpfe ich selbst an alles Erlebte, in und ausser der Schule an. Auf den oberen Stufen verabrede ich zum Beginn jedes Jahres mit den Schülern, dass wir zu allem, was vorkommt,

Stellung nehmen, dass sie selbst durch ihren Führer (Sprecher, Ersten) daran erinnern wollen. Ebenso ermuntre ich dazu, Fragen schwierigerer Natur, welche sie beschäftigen, oder Zweifel in irgend einer Form, vor oder nach dem Unterricht, persönlich oder schriftlich, mit oder ohne Namen vertrauensvoll an mich zu bringen und verspreche ihnen, soweit meine Kraft reiche, zur Lösung verhelfen zu wollen. Durch die Anerkennung, welche ich dem ernst Suchenden zolle, wehre ich dem Argwohn, als ob der redliche Zweifler von mir geringer angesehen werde, als ob er Schaden davon haben werde. Auch während des Unterrichts freimütig aufgeworfene Fragen werden freundlich aufgenommen und, wenn zur Sache gehörig, nach Möglichkeit sofort beantwortet, wenn ablenkend und die Erreichung des Ziels der Stunde gefährdend, zur Kenntnis genommen, um bei günstigerer Gelegenheit, oder in der Pause beantwortet zu werden. Das gegenteilige Verhalten, barsche argwöhnische Zurückweisung, Mangel an Mut, das eigne Unvermögen einzugestehen gegenüber Fragen, wo es wahrlich keine Schande ist, hat, wie mancher an sich erfahren hat, zu traurige Folgen nach sich.

Freilich stellt eine solche Gestaltung des Unterrichts hohe Anforderungen an die Weisheit und Umsicht des Lehrers, wie sie nur mit den Jahren erworben wird. Leicht kommt durch die Fülle des so zuströmenden zufälligen Unterrichtsstoffes die Erreichung des vorgeschriebenen Zieles in grosse Bedrängnis. Da heisst es sich einschränken und doch dem oft lebhaften Bedürfnis der Schüler gerecht werden. Mancher wird angesichts der grossen Aufgabe, die an sich schon in den vorgeschriebenen Pensen dem Unterricht gesteckt ist, das Eingehen auf solche Dinge, als auf Allotria, überhaupt ablehnen. Und wenn er es ablehnt, weil er es nicht kann, oder weil er eine Schädigung statt einer Förderung des Unterrichts befürchtet, so ist nichts dagegen einzuwenden. Wer aber durch Ausscheidung alles Unnötigen den Hauptunterrichtsstoff zu beschränken, oder das Zufällige durch glückliche Verbindung mit dem Hauptstoff unterzubringen vermag, der wird Segen stiften. Denn was so aus dem Leben in die Lehre und aus der Lehre wieder ins Leben geht, das pflegt tieferen Eindruck zu machen und leichter auch später noch nachzuwirken. Die Möglichkeit, das Zufällige zum Hauptgegenstand in Beziehung zu setzen, hängt sehr von der Verteilung des Lehrstoffes, wie die Möglichkeit, überhaupt Zeit dafür zu gewinnen, von der Beschränkung desselben ab, worüber nunmehr zu verhandeln ist.

c. Der Lehrstoff. Seine Abgrenzung und Verteilung.

Langsames und stetiges Fortschreiten — das ist ein Hauptgeheimnis der Unterrichtskunst.

v. Ortenberg, Lehrziel und Lehrgang des evangel. Religionsunterrichts. Salzwedel 1888. — Reukauf, Der Lehrplan des evangel. Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza 1892. — R. Heidrich, Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht in den höheren Schulen. Berlin (Heine) 1892. (Knapp, ohne eingehende Begründung, sehr mosaikartig, ohne Rücksicht auf den übrigen Unterricht.) — L. Schultze, Entwurf eines neuen Lehrplans für den Religionsunterricht etc. Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht IV, S. 10 ff. — W. Baltzer, ebenda III, S. 196. — Fügner, ebenda S. 203. — Leuchtenberger, Die Vereinfachung des

evangel. Religionsunterrichts auf Gymnasien. Ebenda III, S. 159, und Zeitschr. f. Gymnasialw. 1889. — Des Verfassers Abhandlung in der Zeitschr. f. Gymnasialw. 1892 S. 38 ff., woraus einige Abschnitte wörtlich in die nachfolgende Darstellung aufgenommen sind. Dasselbe gilt von des Verfassers Schriftchen: Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. Langensalza 1895. — Ziller, Wie sind die Ergebnisse der Gymnasialbildung im Religionsunterricht der Prima zu verwerten? Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht 1893. — O. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans etc. Lehrproben Heft 5, S. 1 ff. — Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Ebenda Heft 12, S. 1 ff. — O. Altenburg, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Grundzüge einer Lehrplan-Organisation für die oberen Gymnasialklassen. Ebenda Heft 10, S. 1 ff. — Windel, Der neue (preussische) Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht. Ebenda Heft 34, S. 69 ff. — Hirt, Die Stellung des religiösen Geschichtsunterrichts in der Erziehungsschule und die Reform seines Lehrplans. Jahrb. f. wissenschaftl. Pädag. 1886, S. 109 ff. — Thrändorf, Beitr. z. Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen. Ebenda 1888, S. 60 ff.; 1889, S. 257 ff.

α. Allgemeine Erörterungen. Grundsätze.

Vielerlei ist schon Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts gewesen, vieles auch, wie wir oben gesehen haben, was heute nach dem Urteil der Sachverständigen überhaupt nicht auf die Schule gehört, wie Dogmatik, Ethik, Isagogik, Symbolik u. s. w.; gross ist die Mannigfaltigkeit des Lehrstoffs auch heute noch, wie ein Durchblick durch die Programme der höheren Schulen Deutschlands von einem Jahre zeigt. Selbst Dogmatik und Ethik treten vereinzelt noch auf. Häufiger die Einleitungswissenschaft unter dem Namen „Einleitung in das Schrifttum des Alten Testaments und des Neuen Testaments“ oder „Religions- und Litteraturgeschichte (!) des Christentums“, Kirchengeschichte in breiter Ausdehnung, ziemlich allgemein „Geographie Palästinas“, als ob es keine Geographiestunden gäbe. Dazu kommen „allgemeine Religionsgeschichte“, „Geschichte der indogermanischen Religionen“, „Symbolik des Gotteshauses“ u. dgl., Glaubens- und Sittenlehre als selbständige Aufgabe. Und noch grösser sind die Abweichungen in der Verteilung auf die einzelnen Klassen. Schier alle denkbaren Kombinationen sind vertreten. Auf der andern Seite arbeitet die pädagogische Kritik so rührig wie nie gerade an der Dezimierung des Stoffes und gibt es kaum einen Gegenstand, der nicht bis in die letzte Zeit angefochten worden wäre. Zwar bilden biblische Geschichte, Bibel, Katechismus, Gesangbuch, Kirchengeschichte noch den Stamm fast aller Lehrpläne; aber nicht bloss Gesangbuchslieder und Bibelsprüche haben im letzten Menschenalter eine immer grössere Einschränkung erfahren, auch biblische Geschichte, Bibel und Katechismus sind ganz oder teilweise in Frage gestellt worden. Der von gründlichen Kennern nicht nur des Katechismus und seiner Geschichte, sondern auch des Christentums und seiner Geschichte als ein Werk höchster pädagogischer Weisheit wie tiefster Erfassung des Evangeliums gerühmte Katechismus Luthers wird von andern als unbrauchbar verworfen, weil er nicht bloss in der Form, sondern auch nach seinem Inhalt veraltet sei. An Stelle der Vollbibel werden nicht nur Schulbibeln gefordert, welche alles für die Schüler „Anstössige“ weglassen, sondern auch biblische Lesebücher, welche weiter gehen und bei der Beschneidung neben pädagogischen sich auch von dogmatischen Bedenken leiten lassen (die Glarner Familienbibel zeigt sich schon in verschiedenen Lehrplänen), ja das Alte Testament wollen manche ganz, viele bis auf eine Auswahl aus den Propheten, Psalmen und Hiob aus dem Schulunter-

richte ausgeschieden sehen und dem entsprechend auch die alttestamentlichen Geschichten aus dem Unterricht der unteren Klassen.[1])

Es ist nicht leicht, in diesem Wirrwarr der Meinungen und sich widersprechenden Forderungen zu einer klaren Entscheidung zu gelangen. Die offiziellen Lehrpläne enthalten in der Regel keine Begründung. Nur zwischen den Zeilen der Bemerkungen zu den preussischen Lehrplänen von 1892 kann man einige Andeutungen lesen. Eine klare und gewisse Entscheidung kann nur gelingen, wenn man sich bezüglich der Verteilung des Lehrstoffes nicht nach akademischer Gewöhnung lediglich oder in erster Linie durch theoretische Erwägungen, durch die Natur des Stoffes, sondern vor allem durch pädagogische Grundsätze, durch das Bedürfnis der Schülerseele leiten lässt.[2]) Suchen wir diese Grundsätze zu gewinnen!

Schon oben haben wir festgestellt, dass die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes nicht theoretischer, sondern praktischer Natur ist, dass nicht Theologie, nicht Wissenschaft oder überhaupt nur ein Wissen zu vermitteln ist, sondern auf Erzeugung von Religion in den jugendlichen Gemütern hinzuwirken ist, dass es, auch im Unterricht, mittels des Wortes, gilt, zur christlichen Charakterbildung den Grund zu legen, dass es sich handelt um das rechte Verhältnis der Schüler zu Gott und zu den Nebenmenschen, um Einwirkung auf den Willen, um Erziehung. Das ist also der oberste Grundsatz: Nur was erziehend wirkt, nur was im besonderen ins rechte Verhältnis zu Gott und zu den Menschen bringt, das gehört in den Unterricht. Damit scheidet schon von vornherein viel aus, nicht nur ganze Wissenschaften, wie wir sie oben schon verworfen (S. 39 ff.), sondern auch vieles aus der Kirchengeschichte, vieles auch aus der Bibel und vieles, was über die Bibel gelehrt wird. Andere Beschränkungen ergeben sich aus den Folgerungen, welche aus dem ersten Grundsatz gezogen werden müssen.

„Begriffe ohne Anschauungen sind leer." Lehren ohne Leben sind lahm. Und nicht ein flüchtiges, oberflächliches Bekanntwerden mit vorbildlichen Personen, es sei lebenden oder nur vorgestellten, wirkt erziehend, sondern nur ein länger anhaltender intimer Umgang mit ihnen in der Wirklichkeit oder im Geist, wie überhaupt nur „grosse, unzerstückte Gedankenmassen" (Herbart). Daraus folgen die weiteren Grundsätze: 1. Nicht einzelne Geschichten, bald aus diesem, bald aus jenem Zusammenhang gerissen, sondern möglichst vollständige Lebensbilder im Zusammenhang, und 2. nur so viel, dass eine eingehende Besprechung, ein gemütvolles Verweilen möglich ist. Bei Beachtung dieser Grundsätze scheidet noch vieles aus dem geschichtlichen Stoffe aus, was für sich wertvoll und zur

[1]) Vgl. das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung von einem christlichen Theologen. Leipzig (Grunow) 1893, dagegen: Ingman, Tyska reform strafvanden på religions undervisningens område in Teologisk Tidskrift för 1896; und die sonstige dadurch hervorgerufene Litteratur in Zeitschriften und Broschüren.

[2]) Zum erstenmal, soviel ich sehe, hat Reukauf in der bereits oben citierten Schrift „über den Lehrplan des evangel. Religionsunterrichts an höheren Schulen" die Aufgabe auf psychologischem Wege zu lösen in Angriff genommen. Eine tüchtige Arbeit, wenn auch mangelnde Erfahrung manches übersehen, die Wege überhaupt sich kürzer vorstellen liess.

Erziehung brauchbar, aber nicht unbedingt nötig ist. Vor allem aber leiten diese Grundsätze zu einer richtigen Stoffverteilung mit an, wie wir weiter unten noch sehen werden.

Aber auch die begriffliche Durcharbeitung des Stoffes ist nötig, wie wir erkannt haben, die christliche Wahrheit muss zu der gesamten Gedanken-, Gefühls- und Willenswelt der Schüler in Beziehung gesetzt, das Angeschaute und Erlebte zu einer geschlossenen Welt- und Lebensauffassung verdichtet werden. Durch die begriffliche Verarbeitung gelangt das Angeschaute, das Erlebte erst zur rechten Würdigung, zur vollen Wirkung. „Anschauungen ohne Begriffe sind blind." Daraus folgt, dass sich der Religionslehrer nicht mit Geschichtserzählungen begnügen darf, sondern auch zur bewussten Erfassung derselben, zur begrifflich kurz gefassten Lehre seine Schüler emporführen muss, und dass er, soll es zu einer Totalwirkung kommen, schliesslich allerdings auch die gesamten Lehren zusammenfassen, überschauen, den Gewinn aus dem Ganzen ziehen lassen muss. Den Gewinn aus dem, was zur Anschauung gebracht und begrifflich durchgearbeitet worden ist, nicht mehr. Das schützt vor der Überladung mit Theorien, wie sie das Streben nach wissenschaftlicher Vollständigkeit in der üblichen selbständigen Glaubens- und Sittenlehre mit sich führt.

Weiter sind die Schüler nicht für sich zu einem abgezogenen menschlichen Ideale zu erziehen, sondern zum Leben und Wirken in dem Ausschnitt der Menschheit, welchem sie angehören; zunächst für eine bestimmte Glaubensgemeinschaft, in unsrem Falle für die evangelische, reformierte oder lutherische oder unierte, sodann für den Staat und die Gesellschaft in ihren übrigen Beziehungen.

Aus der ersten Rücksicht folgt einerseits, dass nicht nur musterbildliche Persönlichkeiten aus der biblischen und der Kirchengeschichte zum Gegenstand des Unterrichts zu machen sind und die daraus abzuleitenden Lehren, sondern auch diejenigen geschichtlichen Vorgänge, welche zum Verständnis der gegenwärtigen kirchlichen Zustände, Ordnungen und Einrichtungen nötig sind, anderseits, dass die Lehren möglichst in die Form des Bekenntnisses zu kleiden sind, welches nächst der Bibel das wichtigste Gemeingut der betreffenden Glaubensgemeinschaft ist. Das führt zum Katechismus. Es ist für ein Volk ein Glück von gar nicht hoch genug zu schätzender Bedeutung, wenn es den gemeinsamen Glauben und die gemeinsame Lebensanschauung in einer bündigen, volkstümlichen und doch zugleich in die Tiefe führenden Fassung besitzt, so dass sie allen Bildungsgraden Genüge thut, wie dies vor allem anderen mit dem Lutherischen Katechismus der Fall ist. Er bildet nebst Bibel und Gesangbuch das kräftigste Band, das alle Volkskreise evangelischen Glaubens verbindet. Aus demselben Grundsatz folgt die Einführung in das Verständnis aller gottesdienstlichen Bräuche und kirchlichen Ordnungen bis zur Kirchenverfassung. Aber auch für die bürgerliche Gemeinschaft, den Staat und die Gesellschaft in ihren übrigen Beziehungen sind die Schüler auszubilden. Dieser Aufgabe dient auch der übrige Unterricht. Der Re-

ligionsunterricht hat, wie wir gesehen haben, die sittliche und religiöse Seite dieser Beziehungen zu behandeln. Hieraus ergibt sich nicht nur der oben schon abgeleitete methodische Grundsatz, zu allem, was sonst an die Schülerseele herantritt, sich bei jeder günstigen Gelegenheit in Beziehung zu setzen, sondern auch der Lehrplan-Grundsatz auf den oberen Stufen, wo im Natur- und Litteratur-Unterricht zufällige, auf ausserchristlichem oder gemischtem Boden erwachsene Welt- und Lebensansichten in grösseren Massen auftreten, entsprechende christliche Lehrentwickelungen entgegenzustellen, welchen die nötige klärende und beherrschende Kraft innewohnt. Das nötigt zur selbständigen Behandlung grösserer Lehrganze, wie Jesu und der Propheten Reden und der Apostel Briefe.

Endlich bildet die Schule ihre Zöglinge für eine bestimmte Zeit; und jede Zeit hat ihre eigentümlichen Bedürfnisse, welche besondere Berücksichtigung verdienen, auch im Lehrplan der Schulen. „Treibe am meisten das Gebot und Stück, sagt Luther, das bei deinem Volk am meisten leidet.“ Die sozialen Fragen fordern heute eine stärkere Berücksichtigung als früher. Noch mehr Sorgfalt muss in der evangelischen Kirche auf die Pflege des Gemeinbewusstseins und Gemeingefühls verwendet werden; die Lehre von der Kirche, ihrem Wesen, ihren Gaben, ihren Aufgaben, ihrem Segen, ihren Verheissungen, der dritte Glaubensartikel und alles, was in seinem Dienste steht, fordern gebieterisch einen breiteren Raum im Unterricht der Gegenwart, namentlich dem höheren, als bisher.

Die Verteilung der Lehrstoffe auf die verschiedenen Stufen muss sich in erster Linie von dem psychologischen Gesetze der Apperception leiten lassen. Das heisst, es muss stets dafür gesorgt werden, dass für das Neue, das der Unterricht dem Schüler zu eigen machen will, in seiner Seele hinreichende Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Neues will der Schüler hören. Neues muss der Unterricht bringen, um den Schüler weiter zu fördern. Aber der Schüler muss in seinem Geiste etwas tragen, womit er das Neue vergleichen, wodurch er es sich „einverleiben“, zu einem organischen Teile seines Geistes machen, es beherrschen kann. Gelingt dieses, dann entsteht ein Wohlgefühl, das Wohlgefühl des Interesses, des Darinnenseins, des Heimischseins, das auch den Willen auslöst, darin zu bleiben, darin immer heimischer zu werden und entsprechend zu handeln. Verwandte, qualitativ gleiche oder ähnliche Vorstellungen müssen in nicht zu geringer Menge vorhanden sein, wenn's zu jenem Erfolge kommen soll. Und je inniger nun diese appercipierenden Vorstellungen mit dem geistigen Kern und Wesen des Schülers verknüpft sind, desto inniger verschmelzen auch die neuen mit seinem Geist und Wesen. Die herrschenden, die Grundvorstellungen in jedes Menschen Gemüt, das sind die heimatlichen, die mächtigsten die der engsten Heimat, in die wir uns einleben in den ersten sechs Jahren, ehe wir die Schwelle der Schule überschreiten. Haus, Wohnort, Flur, Eltern, Geschwister, Nachbarschaft, Gemeinde liefern die zentrale geistige Welt, an die sich alles Neue anschliessen, anschmiegen muss, wenn es unser eigen werden soll. So ergibt sich einerseits für die Methode der Grundsatz, nichts Neues zu bieten ohne die

appercipierenden Vorstellungen und Gefühle, besonders die der ersten heimatlichen Welt wachzurufen (Analyse), andererseits für den Lehrplan der Grundsatz, auf jeder Stufe einen neuen Unterrichtsstoff zu bringen, aber keinen Unterrichtsstoff eher zu bringen, als bis in der Seele der Schüler hinreichende Anknüpfungspunkte dafür vorhanden sind, und den ganzen Lehrplan so einzurichten, dass sich um den innersten Kern der heimatlichen religiösen Welt in inniger Anschmiegung gleichsam wachstümlich ein Ring um den anderen lege, dass jede vorausgehende Stufe für die nachfolgende die nötigen aneignenden (appercipierenden) Vorstellungsmassen beschaffe und zubereite.

Diesem Zwecke dienen einerseits, wenn man von der Kindesseele ausgeht, die Grundsätze: Aus der Enge in die Weite, vom Nahen zum Fernen, andrerseits, auf den Stoff gesehen, der historische, der geschichtlichen Entwickelung folgende Gang. Dieser scheint zu jenen Grundsätzen im Widerspruch zu stehen, sofern die Anfänge der geschichtlichen Entwickelung gerade das Fernstliegende, das Ende derselben das Nächstliegende ist. Aber das zeitlich Fernliegende ist keineswegs auch immer sachlich oder für das kindliche Verständnis das Fernliegende. Die Entwickelung geht aus dem Einfachen zum Verwickelten und immer Verwickelteren. Das Einfache liegt dem noch unentwickelten Fassungsvermögen des Kindes näher als das Verwickelte. Der Lehrgang muss sich deshalb auch von dem Grundsatz leiten lassen: Vom Einfachen zum Verwickelten, vom Leichteren zum Schwereren und so kommen der psychologische und der historische Grundsatz zusammen. Ist die Patriarchengeschichte im wesentlichen Familiengeschichte mit den einfachen Verhältnissen und einfachen sittlichen und religiösen Lebensgrundsätzen, wie sie dem Familienleben eigen sind, so liegt sie dem Kinde nahe, ob auch Jahrtausende zwischen damals und heute, ob auch ungemessene Länderstrecken zwischen dem Schauplatz jener Ereignisse und der Heimat der Kinder liegen.

Man hat endlich noch den Grundsatz der sogenannten „kulturhistorischen Stufen" aufgestellt. Mit viel Vorsicht und Umsicht hat Reukauf a. a. O. S. 79 ff. diesen Grundsatz für unseren Gegenstand zu verwenden gesucht. Aber soviel Wahrheitsmomente auch dieser Theorie zu Grunde liegen, sie hat zu viel Irreführendes. Der Begriff schon ist zu kompliziert, als dass man von ihm ohne weiteres Anwendung machen könnte. Die Ansichten darüber sind noch nicht hinreichend geklärt. Was davon richtig ist und unbedingt beachtet werden muss, ist dieses, dass sich allerdings der Mensch durch gewisse Entwickelungsstufen hindurchbewegt, die wir im grossen Ganzen auch bei der Entwickelung ganzer Völker, ja Völkergruppen, wie der europäischen, unter gewissen Einschränkungen beobachten können. Aber eine für den Lehrplan verwendbare Parallele lässt sich daraus nicht gewinnen. Das sieht man auch aus den Reukauf'schen Darlegungen wieder. Schon an der Person Jesu und ihrer alles beherrschenden Stellung im christlichen Religionsunterricht bricht der ganze künstliche Bau zusammen. Christus, das Ziel der ganzen menschheitlichen Entwickelung und doch auch wieder der Mittelpunkt der Menschengeschichte,

ja der Ausgangspunkt der neuen Menschheit, er lässt sich nicht in das Prokrustesbett der „kulturhistorischen Stufen" zwängen.

Wir müssen uns also damit begnügen, die verschiedenen Stufen der Charakterentwickelung unsrer Schüler für sich anzuerkennen, die Kindheits-, die Knaben-, die Jünglingsstufe. Sie sind sehr wichtig gerade für den Religionsunterricht, der am meisten auf Charakterbildung ausgeht, der am meisten auch mit den eigentümlichen Gefühlen und Willensrichtungen der verschiedenen Entwickelungsstufen rechnen muss. Die stille Einfalt und der blinde Glaube der noch nach allen Richtungen leicht bestimmbaren Kinder, stellt andre Forderungen als der sich schon selbständiger regende, für alles Heldenhafte, für Willensstärke und Opfermut am leichtesten sich begeisternde trotzige Sinn des Knaben, bei dem sich allerdings, wie O. Jäger sagt, auch schon die Lust zum Kritisieren regt, dessen Kritik sich aber doch noch wesentlich auf Äusserlichkeiten richtet. Und wieder andre Forderungen stellt der zu tieferem Nachdenken und bewusstem Erfassen der ihn umgebenden Welt geneigte, immer mehr auf Freiheit und Selbständigkeit sich richtende kritische Sinn des angehenden Jünglings. Gewiss hat nicht nur die Methode, sondern auch die Stoffauswahl sich von der Rücksicht auf diese Eigenheiten mit leiten zu lassen. Es leuchtet ohne weiteres ein, dass das Geschichtliche in seiner einfachsten Darbietung die Hauptnahrung für das Kindheits- und Knabenalter, das Lehrhafte, die Betrachtung der Geschichte und der sie treibenden geistigen Mächte und Ziele im Grossen der rechte Gegenstand für die angehenden Jünglinge ist, dass jene Altersstufe mehr das Einzelne in Geschichte und Lehre, diese mehr die grossen Zusammenhänge und die Haupt- und Kernfragen des Menschenlebens interessieren. Hierin liegt das Berechtigte jenes Einschnitts oder relativen Abschlusses, wie ihn die süddeutschen Gymnasien schon lange vor den letzten 4 Jahren, die preussischen seit 1892 vor den letzten 3 Jahren haben. Und vergleichen wir Kindheits- und Knabenstufe unter einander, so muss auf der Kindheitsstufe der Schüler noch mehr bevormundet werden; er ist noch ganz abhängig vom Lehrer; er nimmt alles aus des Lehrers Mund. Der geschichtliche Stoff wird ihm lediglich in Form von Erzählungen zugeführt. Den Knaben kann man, muss man schon etwas mehr auf sich selbst stellen; ihm das Buch in die Hand geben, Buch und Feder freier benutzen lehren. An die Stelle der Erzählung tritt die zusammenhängende Lektüre. So wird es richtig sein, in Sexta und Quinta noch die biblischen Geschichten zu erzählen, von Quarta ab dagegen schon in der Bibel oder einem biblischen Lesebuch lesen zu lassen. Dem Tertianer muss man imponieren, wie O. Jäger sagt, ihm starke Autoritäten vor Augen stellen, also Männer wie Paulus, Luther, und rückwärtsschauend, Samuel, David, Elias, Jesajas (7. 36. 37), Daniel, Serubabel, Nehemia, Maccabäer neben Cäsar, Ariovist, Kyros, mehr Thaten und Unternehmungen als Gedanken und Reflexionen.

Soviel dürfte sich aus der Berücksichtigung der verschiedenen Altersstufen ergeben. Fügen wir nun noch hinzu, dass es schon aus rein technischen Gründen von grosser Wichtigkeit ist, dass das Pensum einer Klasse immer ein möglichst geschlossenes Ganze bilde, dass ferner, wie

die preussischen Lehrpläne S. 12 mit Recht fordern, alle Teile des Unterrichts: Geschichte, Lehre, Spruch, Lied in lebendige Beziehung gesetzt werden, so dürften wir die wesentlichsten allgemeinen pädagogischen Grundsätze aufgeführt haben, welche bei Auswahl und Verteilung des Stoffes bestimmend sein müssen. Es fragt sich nun noch, welche Forderungen sich aus dem Stoffe selbst, aus der inhaltlichen Zielbestimmung ergeben.

Den Menschen in das rechte Verhältnis zu Gott, zu sich selbst und zu den Nebenmenschen zu bringen, christlich ausgedrückt: ihn zum Frieden mit Gott, mit dem eigenen Gewissen und mit den Nebenmenschen, den die Sünde gestört hat, wieder zurückzuführen, die Gemeinschaft mit dem lebendigen Gott, dem Quell alles Lebens, aller Liebe und alles Friedens und dadurch die friedliche Lebens- und Liebesgemeinschaft mit den Brüdern wiederherzustellen oder das Reich Gottes aufzurichten, das ist die Aufgabe wie aller christlichen Amtsthätigkeit so auch alles christlichen Religionsunterrichts. Christus ist der Bürge und Mittler dieses Friedens, dieser Liebes- und Lebensgemeinschaft, der Bringer des Reiches Gottes (1. Joh. 1, 1—2, 12; Matth. 12, 28). Daraus ergibt sich: Das wichtigste und notwendigste Stück für den ganzen christlichen Religionsunterricht ist Christus selbst. Christum und sein Wort bis auf unsre Tage immer genauer kennen zu lehren (Eph. 4, 13), mit ihm auf diesem Wege immer inniger zu verbinden, das ist die eine grosse Hauptaufgabe, die gestellt ist. Aber sein Werk reicht bis an Ende der Tage und weder seine Person noch sein Werk ist verständlich ohne seine Vorbereitung in der Menschengeschichte. So gehört die Kirchengeschichte, so gehört das Alte Testament notwendig in den christlichen Religionsunterricht, von der Dorfschule bis zum Gymnasium. Aber nur was davon Christum lehrt, zu Christo führt, das hat ein Recht im christlichen Religionsunterricht. Nicht nur der Katechismusunterricht, aller christliche Unterricht muss christocentrisch sein.

Und nicht bloss als Voraussetzung und Folge gehören Altes Testament und Kirchengeschichte in den Unterricht, nicht bloss wegen der appercipierenden Vorstellungen, welche jenes liefert (Reukauf), nicht bloss wegen des immer wachsenden Verständnisses der Person und des Werkes Christi, wie es die Geschichte der Kirche von Geschlecht zu Geschlecht, von Zeitalter zu Zeitalter mit sich bringt, sondern auch deshalb, weil sich das Licht, das in seiner ganzen Fülle in Christo erschienen ist, hier wie dort, vor wie nach Christo gleichsam in einzelne einfachere Strahlen zerlegt zeigt, und weil diese Strahlen in der Vereinzelung zunächst leichter gefasst werden. Wie ein Gotteskind lebt, das zeigt uns in der ganzen Fülle und Vollkommenheit auf der Höhe menschlicher Kulturentwickelung unter den verwickeltsten und schwierigsten Verhältnissen der einziggeborene Sohn vom Vater. Aber die Verhältnisse sind meist zu gross für das ungeübte, nur an die einfachsten Verhältnisse gewöhnte Kindesauge. Nur eine beschränkte Zahl der Geschichten vom Heiland vermag es zu fassen. Da tritt der Umgang mit den Alttestamentlichen Frommen, welche unter einfacheren Verhältnissen Glauben bewährt und

die Gnadenerweisungen Gottes erfahren haben, propädeutisch ein. Trotz aller Fehler, die ihnen anhaften, wird an ihnen klar, wie Gottes Kinder leben oder leben sollen, wie Gott sich an ihnen bezeugt. Und die Kirchengeschichte liefert Beispiele zum Verständnis der Lehren Christi und seiner Apostel vom Reiche Gottes, seinem Segen, seiner Geschichte, seinen Gesetzen.

Mustern wir an der Hand dieser Grundsätze die offiziellen Lehrpläne, so entspricht es den aufgestellten Forderungen, wenn überall mit den biblischen Geschichten begonnen, zur Schriftlektüre fortgeschritten, Lesung schwierigerer Schriften sowie Einführung in den Entwickelungsgang der christlichen Kirche und eine abschliessende Glaubens- und Sittenlehre auf die obersten Stufen verschoben zu werden pflegt. Nur die Einteilung in drei besondre Kurse, von denen der erste durch die 2 oder 3 untersten, der zweite durch die 2 oder 3 oder 4 mittleren und der dritte durch die oberen Klassen gebildet wird, erscheint mehr mechanisch aus andren Erwägungen hereingetragen zu sein und bringt jedenfalls viele Übelstände mit sich. Man will so zu sagen dreimal, in drei konzentrischen Kreisen durch den gesamten Stoff der christlichen Lehre hindurchführen, jedenfalls bis zum relativen Abschluss am Ende der viert- oder fünftletzten Klasse zweimal. Das führt zu einer Überladung in beiden unteren Kursen. In der Sexta müssen sämtliche alttestamentlichen, in Quinta sämtliche neutestamentlichen Geschichten und das ganze zweite Hauptstück erledigt werden, in Tertia die Einführung in die ganze Bibel Alten und Neuen Testaments (Sachsen) oder in die ganze Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament und noch Reformationsgeschichte dazu (Preussen). Das ist zu viel, man besehe es von welchem Standpunkt man wolle. Da kann es zu keinem ruhigen Sich-einleben kommen. Der Übergang von einzelnen biblischen Geschichtserzählungen zur Schriftlektüre scheint ja eine solche Teilung nahezulegen. Aber man sollte bedenken, dass dieser Fortschritt nur ein formaler ist. Sehen wir auf das Sachverständnis, so ist die Erfassung der christlichen Lehre auf der dritten, vierten und fünften Gymnasialstufe so elementar wie auf der ersten und zweiten. Erst von der sechsten und siebenten Stufe (Sekunda) an macht sich eine mehr wissenschaftliche Behandlung nötig, entsprechend dem in diesen Jahren sich vollziehenden Übertritt ins erste Jünglingsalter, wie wir oben gezeigt haben. Man sollte demnach nur zwei Hauptstufen unterscheiden, die mehr elementare und die mehr wissenschaftliche, und sollte jene bis ans Ende der 5. oder 6. Gymnasialklasse (Obertertia oder Untersekunda) ausdehnen und den Lehrstoff der Quinta vorwärts und den der Sexta rückwärts auf mehrere Jahre verteilen, den geschichtlichen sowohl wie den Katechismusstoff.

Auch sonst entsprechen die herkömmlichen offiziellen und privaten Lehrpläne vielfach den oben aufgestellten Grundsätzen nicht. Sie reissen die verschiedenen Teile des Unterrichts, besonders Geschichte und Katechismus, ja selbst diese und das Lied auseinander, stellen einen selbständigen Katechismusunterricht neben den in der biblischen Geschichte und auf der mittleren Stufe neben das Bibellesen, auf der oberen Stufe gar Glaubens-

und Sittenlehre neben Bibellesen und Kirchengeschichte,[1]) bringen auf verschiedenen Stufen dasselbe, nur erweitert, wieder, fordern vorläufige mechanische Einprägung des nur notdürftig nach dem Wortlaut erklärten Stoffes u. dgl.

Einen Vorzug jedoch haben die Lehrpläne der meisten höheren Schulen vor denen der meisten Volksschulen, dass sie das Zusammengehörige in der biblischen Geschichte nicht so auseinanderreissen, wie es dort bei dem Gang in jährlich sich erneuernden konzentrischen Kreisen der Fall ist, sondern dass sie in geradlinigem Gang in Sexta ununterbrochen die alttestamentlichen, in Quinta ununterbrochen die neutestamentlichen Geschichten behandeln lassen. Das gibt doch einige Stetigkeit und ermöglicht doch einigermassen ein gemütvolles Sich-einleben in das Leben der einzelnen Glaubenszeugen. Aber auch hiergegen sind Stimmen laut geworden. Man fordert,[2]) auch der erste Unterricht soll in erster Linie Katechismusunterricht sein und die biblischen Geschichten sollen als Beispiele willkürlich dazu ausgewählt werden, bald aus dem Alten, bald aus dem Neuen Testament. Dass dadurch ein ähnliches unruhiges Hin- und Herfahren im geschichtlichen Stoff erzeugt wird wie bei dem Gang in jährlich sich erneuernden „konzentrischen Kreisen", ein Mangel an Stetigkeit und Neigung, sich in persönliches Leben zu versenken, liegt auf der Hand. Es ist auch ein ganz unbegründetes Vorurteil, wenn v. Ortenberg meint, die Methode, von der biblischen Geschichte auszugehen, entspringe einer Abneigung gegen den Katechismus. Das ist nicht der Fall. Der Katechismus ist ja das Ziel, zu welchem aller Unterricht in der biblischen Geschichte hinstrebt und zu ihm kehrt auch später aller Unterricht im Bibellesen und in der Kirchengeschichte zurück. Der Katechismus wird, auch wenn man ihn an die Geschichte anschliesst, zur rechten Zeit im Zusammenhang besprochen, so dass er zeitweise der einzige Gegenstand ist. Der Katechismus kommt bei diesem induktiven Verfahren viel mehr zu seinem Rechte als bei dem herkömmlichen deduktiven.

Ist der Katechismus die kurze Zusammenfassung der Heilsthatsachen (Vilmar, von Ortenberg u. a.), so gehört er eben nicht an den Anfang, sondern ans Ende. Das gilt vom Ganzen wie vom einzelnen Katechismusstück. Dieses gehört ans Ende des entsprechenden Geschichtsstückes, der Überblick über das Ganze ans Ende des ganzen Ganges durch die ausgewählten Geschichten. In allen Dingen, wenn man das einzelne sich gründlich angesehen hat, dann fasst man's zusammen, dann zieht man die Summa. Man fängt nicht mit der Summa an. An den Anfang gestellt ist sie unverständliche und tote Lehre; am Ende hat sie Verstand, Kraft und Leben. Haben die Kinder an Abraham gesehen, wie Furcht vor den Gefahren der Reise durch die Furcht Gottes, die Liebe zu Vaterland, Freundschaft und Vaterhaus und zum einzigen Sohn und Unterpfand der Verheissung durch die Liebe zu Gott, das Rechnen der Vernunft mit den Fährlichkeiten der Reise oder mit der Unmöglichkeit, noch wieder einen Sohn zu bekommen,

[1]) Vgl. Schoeler a. a. O. S. 37.

[2]) Vgl. von Ortenberg, Lehrziel und Lehrgang des evangel. Religionsunterrichts auf Gymnasien, Salzwedel 1888. Auch Leuchtenberger in der Zeitschr. f. Gymn. 1889 S. 193 ff.

durch das Vertrauen auf den allmächtigen Gott und sein Wort überwunden wird, dann geht's ihnen leicht ein, was im Katechismus steht: „Du sollst keine andren Götter haben neben mir", „Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen". So und durch Heranziehung von ähnlichen Beispielen aus dem täglichen Leben will jedes Stück des Katechismus erst erlebt sein, ehe es erklärt und gelernt wird. Haben die Schüler so im einzelnen nach und nach alle Haupt-Gottesgebote durchs Beispiel klar und deutlich erfasst, dann ist es ihnen, angelangt am Berge Sinai, eine Lust, Heerschau zu halten und das Gewonnene nach der heiligen dort geoffenbarten Ordnung zusammenzustellen und nach 5. Mose 6,5 und 3. Mose 19,18 zu gliedern. Dasselbe gilt von den anderen Hauptstücken der christlichen Lehre. Das gibt fröhliche, gesegnete Katechismusstunden.

Und weil eine solche Erfassung der einzelnen Lehren für sich erst nötig ist, ehe das Ganze zusammengefasst, überschaut, gegliedert, geordnet werden kann, weil die Kinder zunächst auch fürs System und seinen Zusammenhang überhaupt noch gar kein Verständnis und keinen Sinn haben, darum ist auch die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Katechismuslehren zunächst an sie herantreten, fürs erste gleichgültig. Nicht gleichgültig ist es aber, in welcher Reihenfolge die Geschichten herangebracht werden. Bei der Kraft, welche das Persönliche vor der abstrakten Lehre voraus hat, bei der Abhängigkeit späterer geschichtlicher Vorgänge und Zustände von den früheren im Laufe einer einheitlichen Entwickelung ist es von grösster Wichtigkeit, dass die zusammengehörigen Geschichten hinter einander behandelt werden. So allein wird der Schüler auf dem betreffenden Boden heimisch und mit den Personen vertraut, so geht überhaupt das ganze Geschäft leichter von statten.[1])

Es ist also erstlich wünschenswert, dass die höheren Schulen an ihrem Grundsatz, auf der Elementarstufe die wichtigsten alt- und neutestamentlichen Geschichten zum erstenmal im ununterbrochenen geschichtlichen Zusammenhange zu behandeln, festhalten. Dieser Gang steht auch mit Luthers Grundsätzen keineswegs im Widerspruch. Nur auf einen längeren Zeitraum müssen sie verteilt werden. Und es muss zweitens auf der Elementarstufe der Katechismusunterricht eng an den Geschichtsunterricht angeschlossen und dem entsprechend auf die einzelnen Klassen verteilt werden.

Gehen wir nunmehr auf die Verteilung im einzelnen ein, so entspricht von den vorhandenen offiziellen Lehrplänen, soviel ich sehe, der neue preussische Lehrplan vom 6. Januar 1892 unsren oben aufgestellten Grundsätzen am meisten. Die wenigen Grundsätze, auf die er seine einzelnen Forderungen wiederholt ausdrücklich zurückführt, stimmen mit den unsrigen: „Der Gedächtnisstoff soll auf das Notwendigste beschränkt werden, damit die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in den Vordergrund treten könne": das ist die erziehliche Seite. „Was nicht von unmittelbarer Bedeutung für die religiös-kirchliche Bildung der Jugend ist," soll ausgeschieden werden: alles Theologische! „Alle Teile

[1]) Weiter ausgeführt habe ich diese Gedanken in der Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht I S. 175 ff.

des Unterrichts sollen in lebendige Beziehung gesetzt werden": wie wir gefordert haben. Und wenn diesen Grundsätzen in der Ausführung auch noch nicht überall in der wünschenswerten Weise Rechnung getragen wird, so genügen doch verhältnismässig geringe Veränderungen, die sich überdies aus dem Geist und den Grundforderungen dieses Planes selbst ergeben, um ihn mit unsren Grundsätzen in Harmonie zu bringen. Mit diesem Plane haben wir uns also vor allen andern auseinanderzusetzen.

Zunächst kann ich es nicht mit Reukauf für einen Fehler halten, wenn bedeutungsvolle Stoffe, wie vor allem Leben und Lehre Jesu oder die Lehre von Christo in einem zwölfjährigen Kursus wiederholt auftreten. Und da Person und Werk Jesu Christi den Mittel- und Beziehungspunkt des ganzen christlichen Religionsunterrichtes bilden, so wird es die Lehrplanfrage wesentlich fördern, wenn wir über Notwendigkeit und Art der Wiederkehr gerade dieses Stoffes vor allem zur Klarheit gelangen.

Die Erkenntnis Jesu Christi und erst recht das völlige Einswerden mit ihm im Glauben ist schon für die ganze Gemeinde der Christenheit auf Erden eine unendliche Aufgabe (Eph. 4, 13), wie viel mehr für den einzelnen. Wir steigen, wenn wir treu sind, das ganze Leben hindurch von einer Klarheit zur andern (2. Kor. 3, 18). Auch die Schulzeit, schon die beschränkte der Volksschule, noch mehr die der höheren 12klassigen Schule, umfasst mehrere Stufen des Verständnisses und der Erkenntnis. Anders sieht das 6—7jährige Kind, anders der 10—12jährige Knabe, wieder anders der sich zur Mannbarkeit entfaltende 14—16jährige Jüngling und noch einmal anders der 18—20jährige Abiturient die Dinge an. Es gibt Lehrstoffe, die passen nur für eine Stufe; das Leben Jesu passt auf alle Stufen. Es wird vom Kind auf der Mutter Schoss verstanden und der Greis ist noch nicht fertig damit. Es ist immer wieder neu. Man kann streiten, ob das Leben Jesu, wie es die preussischen Lehrpläne von 1892 vorschreiben, viermal, oder bloss dreimal, oder gar bloss zweimal im Laufe der ganzen 12jährigen Schulzeit der höheren Schulen auftreten soll. Einmal, wie es der Lehrplan nach kulturhistorischen Stufen vorschreibt, ist auf keinen Fall richtig, auch nicht wenn zwei Jahre hinter einander darauf verwendet werden, so gewiss der hinter der Mannbarkeit stehende Jüngling eine ganz andere Stellung zu den Dingen überhaupt, ganz besonders aber zu allem persönlichen Leben nimmt als der vor der Mannbarkeit stehende Knabe. Er versteht vieles, was dem Knaben, der Knabe vieles, was dem Kinde noch verschlossen ist. Zu diesen zwei Stufen des Knaben- und Jünglingsalters tritt als notwendig noch die Kindesstufe hinzu.

In der allergröbsten Holzschnittmanier wird der liebe, heilige, fromme Christ dem Kinde vorgeführt, ein flüchtiger und doch herzgewinnender Schattenriss von dem treuen Heiland, den der liebe Gott der lieben Maria in den Schoss gelegt, der allen Menschen geholfen hat, den die bösen Menschen zwar ans Kreuz geschlagen haben, der aber wieder auferstanden und gen Himmel gefahren ist, der in jedes reine Herz einkehren will, den wir täglich zu Gaste laden dürfen. — Als leuchtendes Vorbild und Urbild alles Guten, als aller Frommen Krone, als der Fürst aller Glaubenshelden,

als das einzige, rechte, gehorsame Gotteskind, als Heiland und Erlöser der sündigen Menschheit, als Gottes eingeborner Sohn muss er dem für das einfache persönliche Heldentum erschlossenen Sinn des Knaben erscheinen. — Als der Bringer des sehnlich erwarteten Reiches Gottes, das alle Lebensverhältnisse durchsäuert und erneuert, als der Prophet einer neuen, tieferen Auffassung alles Sittlichen (Bergpredigt) und einer geistigeren (evangelischen) Vorstellung vom Reiche Gottes und seinen Ordnungen und Mitteln überhaupt, als der Erz-Märtyrer dieser seiner Wahrheit im Kampfe mit der Welt, als der Herr seiner Kreuzgemeinde, der Kirche, durch die das Reich Gottes kommt (Gleichnisreden), in der er fortwährend durch den heiligen Geist Vergebung der Sünden, Leben und Seligkeit spendet, zur Heiligkeit und Vollkommenheit führt, die Welt überwindet, als unser einiger Mittler, als der Bürge unsrer Auferstehung zum ewigen Leben kann er erst vom angehenden Jüngling erfasst werden, der durch Erfahrung und Geschichtsunterricht schon mehr vom wirklichen Leben überhaupt und von den Verirrungen religiösen Lebens im besondren weiss. — Das tiefere Verständnis endlich für den „Eingeborenen vom Vater voller Gnade und Wahrheit", für den Hort der wahren Freiheit, für seine Bedeutung als Licht der Welt, mit dessen Kommen in die Welt die Weltgeschichte zum Weltgerichte wird, die Einsicht in die Notwendigkeit seines Versöhnungs- und Erlösungsleidens, das Verständnis für den neuen Adam, für das Haupt der neuen Menschheit und seine Bedeutung als Mittelpunkt und Ziel der ganzen Weltgeschichte erschliesst sich erst dem gereifteren Jüngling, dessen Sinn auch durch Sophokles und Plato, Thucydides und Tacitus, Schiller und Goethe auf die tieferen Zusammenhänge und Probleme des Menschenlebens und der Menschengeschichte gelenkt wird.

β. Die Aufgaben für die einzelnen Stufen.

1. Die Lehraufgabe für das erste Schuljahr.

Die ersten und besten Wegweiser zu Jesu sind die Eltern und die allerbeste die in selbstverleugnender Liebe sich opfernde Mutter. Vater und Mutter haben die Aufgabe, durch Erzählung, Gebet, Gesang und fortwährenden Hinweis mitten in der Arbeit und dem häuslichen Verkehr ihren Kindern den ersten Unterricht über das Leben Jesu zu geben. Es ist dies ihre heiligste Aufgabe, die keine Schule, kein öffentlicher oder Privatunterricht ihnen abnehmen kann, ihnen abnehmen darf. Kein Lehrer holt wieder ein, was in den fürs ganze Leben bestimmendsten Jahren versäumt worden ist. Dass diese Aufgabe so vielfach versäumt wird, das ist der grösste Schaden. Einschlafen und Erwachen, die Sammlung um den gemeinsamen Tisch, die Dämmerung, das sind die gebotenen Tagesstunden. Weihnachten mit der vorbereitenden Adventszeit, Ostern mit der vorhergehenden Passionszeit, Himmelfahrt, Pfingsten, das sind die Jahreszeiten, welche diesen Unterricht nahelegen und den fruchtbarsten wie tiefsten Eindruck verbürgen. Einfaches Erzählen und Antworten auf des Kindes Fragen, gemeinsames Singen und Beten, das sind die Formen dieses ersten Unterrichts im Leben Jesu, einfach, aber wirksamer als alle noch so fein ersonnene Kunst des Unterrichts, wenn es nur nicht am

rechten Glauben fehlt. Die Festgeschichten, die Kindheitsgeschichten, die einfachsten Heilungs- und Speisungswunder sind der gebotene Stoff. Soll es wieder besser werden, hier muss vor allem eingesetzt werden. Und es gibt keine brennendere Aufgabe für die Kirche und ihre Diener, die Pastoren, als diesen Unterricht in allen Häusern zu erhalten, bez. wieder ins Leben zu rufen, für christliches Familienleben zu sorgen. Kein Lehrer kann wieder gut machen, was hier versäumt wird. Die Aufgabe ist auch nicht zu schwer oder zu fernliegend. Worin die Familie lebt und webt, was ihr Feste bringt, Feierkleid und Festesschmuck, regelmässigen oder aussergewöhnlichen, das liegt dem Kinde nahe, danach fragt es; und die Mutter findet leicht das rechte, einfältige Wort.

Schon wegen der Anknüpfung an die heimatliche Vorstellungswelt, die für allen und namentlich für den Religionsunterricht von so grosser Wichtigkeit ist, dürften wir diese allerunterste Unterrichtsstufe, obwohl sie, äusserlich besehen, aus dem Rahmen unsrer Betrachtung hinausfällt, nicht übergehen. Und treten wir nun in die Schule selbst ein, so muss auch hier der Anfang aller religiössittlichen Unterweisung mit dem Leben Jesu gemacht werden. Dass die Kinder bereits im ersten Schuljahr einen propädeutischen Unterricht über das Leben Jesu bekommen müssen, erhellt aus folgenden Gründen. Erstlich und vor allem: es gibt ausser der unmittelbaren Liebesgewalt des Lehrers nichts was leichter und rascher ein inniges Herzensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler herstellen könnte, als ein gemeinsamer trauter Umgang mit dem, der uns alle, auch die kleinen Kinder, liebend zu sich gerufen und gezogen hat und noch zieht, von dem die Liebste auf Erden, die Mutter, ihm schon in trauten Stunden erzählt hat. Das Kind lebt überhaupt in christlicher Umgebung, wenn es gut steht, in christlicher Luft. Kirche, Kirchgang der eigenen Angehörigen, der Nachbarn, die religiösen Übungen der Schule, die christlichen Feste, die kirchlichen Handlungen der Taufe, Konfirmation, Trauung, Beerdigungen, das Dasein eines Pastors, die Kreuze auf dem Friedhof, das sind alles Dinge, die zur nächsten Heimat gehören, von der aller gute Unterricht ausgehen muss. Sie drängen zu einem positiven Unterricht in christlicher Religion, schon in dem ersten Schuljahre nach dem psychologischen Grundsatz der Apperception und nach dem pädagogischen Grundsatz, dass aller Unterricht zum Leben in Beziehung zu setzen, in Leben (Interesse) umzusetzen ist. Es wäre unnatürlich, wenn der Lehrer in der Adventszeit, wenn überall die Weihnachtslieder gesungen werden, mit dem Kinde im Religionsunterrichte nicht von Jesu reden, ihm nicht geben wollte, was zum Verständnis der Lieder und des Festes nötig ist.

Andrerseits ist leider allerdings gerade auf religiösem Gebiete der Umfang des Vorstellungsmateriales bei den in die Schule eintretenden Kindern der allerverschiedenste, je nachdem sie aus einem religiös mehr oder weniger gleichgültigen oder aus einem religiös mehr oder weniger angeregten Hause kommen. Aber von selbst wird das auch nicht anders. Darum muss hier am frühesten mit der Bemühung eingesetzt werden, die Unterschiede auszugleichen, allen die Augen für das sie umgebende kirch-

liche Leben, so weit es für sie verständlich ist, zu öffnen und so für den Massenunterricht, auf den wir nun einmal angewiesen sind, einen möglichst gleichmässigen Vorrat von Apperceptionshilfen zu schaffen. Jedenfalls aber, wie verschieden auch die Voraussetzungen bei den einzelnen Kindern sind, es gibt doch keinen sittlichreligiösen Stoff, für den bei allen Kindern von vornherein so viel Apperceptionshilfen bereit lägen, als die Person Jesu.[1])

Endlich! Das Leben Jesu ist wohl zu seinem grösseren Teile dem Kinde noch unverständlich, aber nicht in seinen Hauptstücken: Geburt und Kindheit, Leiden und Sterben (Judas' Verrat, Kreuztragung, Kreuzigung), letzte Worte, Tod, Grablegung, Auferstehung, Himmelfahrt, wenn man sie in ihrer einfältigsten Form und dogmatischen Bedeutung[2]) fasst und gibt. Dazu treten eine ganze Reihe sonstiger Geschichten, welche sich auf dem Boden einfachster Kulturverhältnisse bewegen, die dem Kinde verständlich sind, als Petri Fischzug, Heilung der Schwieger Petri, Stillung des Sturmes, Heilung des Taubstummen (Mark. 7), des Blinden (Mark. 10), des Sohns des Königischen, (Joh. 4, 47—54 ohne Vers 48) Auferweckung des Jünglings zu Nain, auch des Töchterlein des Jairus, von der wunderbaren Speisung, wie er die Kinder segnet, wie er die Mühseligen und Beladenen zu sich ruft, die Gleichnisse vom verlornen Schaf und Groschen.[3]) Nichts also hindert, diese Geschichten, oder eine Auswahl daraus, schon im ersten Schuljahre den Kindern zu erzählen, sie mit ihnen einfältig zu besprechen, durch dieselben die erste Liebe zum Heiland in ihnen zu entzünden, dem sie durch die Taufe angehören.

Aus dem Alten Testamente aber passen am besten dazu die Urgeschichten von der Schöpfung, von dem Leben im Paradies, vom Sündenfall und seinen Folgen. Zunächst inhaltlich: sie bieten die einfachste Einleitung zu den Jesusgeschichten. Sie lenken zuerst das Auge auf Gott den Vater im Himmel, den Schöpfer aller Dinge und seine Liebe zu den Menschen, sodann geben sie die erste denkbar einfältigste geschichtliche Einführung in der Menschen Sünde und Elend an die Hand, um dessentwillen der gnädige Gott seinen Sohn auf die Erde sandte. Werden diese Geschichten im ersten halben Jahre besprochen, so ist die nötige Voraussetzung für das erste kindliche Verständnis der einfachsten Jesusge-

[1]) Dies erkennt jetzt auch Lange in seinem verdienstlichen Buch „über Apperception" an, während Thrändorf in seiner „Behandlung des Religionsunterrichts" S. 29 die Behauptung Langes, dass die ernste Lebensführung einer christlichen Familie dem Kinde starke, gefühlswarme und geläuterte sittlich-religiöse Vorstellungen übermittle, nach unsrer Meinung mit Unrecht bestreitet.

[2]) Die dogmatische Bedeutung des Kreuzestodes, die Versöhnung und Erlösung ist gewiss das Schwerste, was es für den menschlichen Verstand gibt, und die Gelehrten werden an diesem Geheimnis buchstabieren bis ans Ende der Tage. Aber es gibt ein einfältiges Erfassen des Geheimnisses im Glauben und dieses wird dem Kinde leichter als dem Erwachsenen. Es ist Autoritätsglaube, gewiss, aber der berechtigtste, den es gibt, an den, der voller Gnade und Wahrheit ist, an den, an den die höchsten Autoritäten der Kinder, Eltern und Lehrer, glauben.

[3]) Weitere Geschichten aus dem Leben Jesu dürften nicht auf dieser Stufe am Platze sein. Manche, die Sperber in seinem „Religionsbüchlein" etc., 5. Aufl., Breslau 1883, und die ihm gefolgt sind, noch für das erste Schuljahr aufgenommen haben, wie der zwölfjährige Jesus im Tempel, Heilung des Knechtes des Hauptmanns, des Gichtbrüchigen, u. a., gehen über das Verständnis dieser Stufe hinaus.

schichten geschaffen, mit deren Erzählung beim Nahen der Adventszeit, wenn zu Hause bereits vom „Christkindchen“ geredet wird und Weihnachtslieder gesungen werden, begonnen wird.

Weiter stehen aber diese Urgeschichten in ihrer geradezu klassischen kindlichen Einfachheit dem Kinde näher als irgend welche andre Geschichten. Himmel, Erde, Pflanzen, Sonne, Mond und Sterne, Vögel, Fische, Landtiere und der Mensch als Krone der Geschöpfe, Allmacht und Fürsorge Gottes, Mann und Weib, Benennung der Tiere, Gut und Böse, Gehorsam und Ungehorsam, Strafe, böses Gewissen, Reue, Sehnsucht nach Vergebung, das sind die Begriffe und Gefühle, um die sich alles dreht. Wie nahe sind sie dem Kinde. Nichts wie Natur und die allereinfachsten menschlichen Verhältnisse, die einfachsten religiösen, sittlichen und kulturellen Verhältnisse; selbst die Kleidung wird erst erfunden. Das ist ein Lehrstoff wie gemacht für die Kinder. Er müsste erfunden werden, wenn wir ihn nicht hätten. Auch die Eigenschaft fehlt ihm nicht, um derentwillen Ziller das epische Märchen für den geeignetsten Hauptlehrstoff des ersten Schuljahres hielt, dass er die in diesem Alter überwiegende Einbildungskraft beschäftigt, der Phantasie hinlänglich freien Raum gestattet.[1]) Der Namen sind wenige. Keine örtliche oder zeitliche Bestimmung engt bei den Urgeschichten die Einbildungskraft ein, sie bewegen sich ganz auf dem dem Kinde vertrauten Boden des einfachsten Natur- und Familienlebens. Und auch die wenigen in den Jesusgeschichten auftretenden Ortsnamen und Zeitbestimmungen spielen für diese Altersstufe keine Rolle. Es wird nicht gefragt, wo Bethlehem, Jerusalem, der Ölberg liegen, wann der Kaiser Augustus regiert hat und wo. Der See Genezaret ist dem Kinde irgend ein See (oder Teich); es ist gleichgültig, wo er zu suchen ist. Der Taubstumme, der Blinde, der im Fieber liegende Sohn des Königischen, der Jüngling zu Nain, sie sind namenlos, wie die Personen des Märchens, Nain ist irgend eine kleine oder grössere Stadt, wie das Kind sie sich vorstellt nach seinem Heimatsort. Nichts bindet dem Kinde die Flügel der Phantasie, sich ein Bild zu machen nach seinen Kräften. Der ethische, der religiöse Inhalt der Geschichte ist alles. Die örtlichen und zeitlichen Bestimmungen sind für das Verständnis der Hauptsache auf dieser Stufe völlig gleichgültig. Auch stösst sich das Kind nicht an den fremden Namen, denn obschon fremd für Vorstellung und Begriff, sind sie meist dem Gefühle nahe aus den Kinderliedern, durch die Verbindung mit dem heiligen Gegenstand, mit der geliebten Person, um die sich alles dreht.

Was unser Stoff aber vor den Märchen als Gesinnungsstoff voraus hat, das sind erstlich die religiös und sittlich so klaren und einfachen Verhältnisse: In den Urgeschichten: Gottes Allmacht und Fürsorge für alle Geschöpfe, Gott als Vater, die Menschen als seine Kinder, seine Fürsorge und seine strafende Gerechtigkeit; der Menschen Pflicht zu gehorchen und ihr Ungehorsam und seine Folgen, das einfachste sittliche Verhältnis

[1]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik I S. 2 f. Grundlegung, 2. Aufl., S. 457 ff. Allgem. Pädag. S. 191 f.

zwischen Ehegatten und zwischen Geschwistern, der denkbar einfachste Begriff von Sünde als Ungehorsam, wie er dem Kinde in diesem Alter allein zugänglich ist, der denkbar einfachste Begriff von Übel, als Entbehrung, Mühe, Schmerz, Tod; die sinnfälligste Art zu beten (Opfer) — und in den Jesusgeschichten: die Liebe Gottes des Vaters, der seinen Sohn den Menschen als Heiland und Helfer schenkt, und das unerschöpfliche Wohlwollen, die unbegrenzte erbarmungsvolle Liebe des Gottessohnes. Und das alles legt sich unmittelbar nahe; es braucht nicht erst willkürlich gesucht zu werden. Sodann schliessen sich diese Stoffe, altwie neutestamentliche, wie oben gezeigt, aufs innigste an die Erlebnisse des Kindes im Hause an, an sein Verhältnis zu Eltern und Geschwistern, an seinen Sinn für Natur, besonders für die Tierwelt, die zu unterscheiden und zu benennen auch s e i n e vornehmlichste Freude ist. Fabeln wie die Hey'schen mögen zur Ergänzung herangezogen werden! Denn wir verwerfen nicht prinzipiell Märchen und Fabeln. Leisten sie, was geleistet werden muss, so sind sie willkommen. „Alles ist euer!“ [1])

Endlich bieten unsre Geschichten, was die Märchen sehr vermissen lassen, — vorwärts gesehen, die notwendigen Voraussetzungen und Apperceptionshilfen für die Lehrstoffe, welche in den folgenden Schuljahren notwendig folgen müssen, — davon nachher — und sie werden, rückwärts gesehen, der Verfassung und dem Anspruch mehr gerecht, mit welchem das Kind die Schule betritt. Ein Märchenunterricht als Religionsunterricht oder Propädeutik des Religionsunterrichts schraubt unsre Kinder auf einen tieferen Standpunkt zurück, als der ist, auf dem sie alle stehen sollten und die meisten auch thatsächlich stehen. Als Christenkinder, die durch die heilige Taufe und mehr oder weniger christliche Einflüsse des Hauses bereits Christi Eigentum und Eigentum der christlichen Gemeinde sind, treten sie ein. Mit dieser Thatsache muss ein christlicher Religionsunterricht vom ersten Tage an rechnen. Und er darf sich auch nicht mit erbaulichen Betrachtungen in Kindergottesdiensten oder -andachten begnügen. Unterrichtliche Behandlung ist nötig.[2])

Vom Katechismus oder der christlichen Lehre gehört auf diese Stufe nicht mehr, als die Geschichten und das sonstige religiöse Bedürfnis des Kindes an die Hand geben: Vom ersten Hauptstück des Luther'schen Katechismus die Erklärung des 1. Gebots: „Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen“ (nicht das Gebot selbst, da Abgötterei noch nicht zur Anschauung gelangt ist), das 4. Gebot, ohne Verheissung, mit der Erklärung ohne den Eingang „Wir sollen Gott fürchten und lieben, dass“, das 5. Gebot mit Erklärung ohne Eingang, das 8. Gebot

[1]) Vgl. zur Sache „Christliche Welt“ 1896 Nr. 30, 34, 35!

[2]) Damit ist natürlich nicht gesagt, dass wir gegen die Verwendung des Märchens im Schulunterricht überhaupt wären. Wir halten eine vorsichtige Auswahl für einen wohl geeigneten Unterrichtsstoff, und zwar gerade der ersten Schuljahre, nicht der späteren, auf welche die meisten Lesebücher im Widerspruch mit dem Bedürfnis der Knaben sie noch verzetteln. Vgl. zu der ganzen Frage die feinsinnigen Ausführungen Zillers im Jahrbuch I für wissenschaftliche Pädagogik, denen ich nur nicht in ihren Konsequenzen für die religiöse Unterweisung folgen kann.

ohne Erklärung, das 9. und 10. in der Form: „Du sollst nicht neidisch sein.“ Vom zweiten Hauptstück, dem Glauben, der erste Artikel mit einigen Stücken der Erklärung in selbständigen Sätzen, wie: „Gott hat auch mich geschaffen“, „Gott hat mir einen Leib gegeben“ mit Aufzählung der dem Kinde bewussten Glieder. Das Übrige ist noch zu schwer. Der zweite Artikel ist in der Katechismusfassung für das Kind zu schwer, zu fremdartig, so dass seine Aneignung nur in einem mechanischen Einpauken bestehen könnte. Und wenn irgend etwas ausser dem schlechten Beispiele noch den religiösen Sinn ertöten kann, so ist es das mechanische Eintrichtern unverstandener,[1]) nach Form oder Inhalt dem Gemüte noch fremdartiger Religionslehrstoffe. In allem Unterricht, besonders aber im Religionsunterricht, muss alles mit Liebe, mit Begeisterung erfasst werden, muss alles, was aufgesagt wird, wie ein freies, selbsteigenes Bekenntnis, wie ein inniges Gebet des Herzens erklingen. Das Bekenntnis, zu welchem dieser erste Unterricht über das Leben Jesu führt, kann und darf demnach nur die denkbar einfachste kindliche Form haben, etwa folgender Art: „Hast du Jesum lieb?“ Antwort: Ja. Warum? „Weil er der Heiland ist, von Gott gesandt, Gottes lieber Sohn, der allen Menschen hilft, aus allen, die ihm folgen, gute Gotteskinder macht, der zuletzt sogar für sie am Kreuz gestorben ist, damit ihnen ihre Sünden vergeben würden und sie alle wie er zu Gott kämen, ins Paradies, und ewig selig würden, der auch vom Tode auferstanden und gen Himmel gefahren ist und heute noch lebt, der alle Menschen, auch mich, liebt und auch mich zu einem guten Kinde und ewig selig machen will.“ Ähnlich wird man mit ihnen auch zunächst von Gott dem Vater reden. Hast du ihn lieb? — Warum? — Weil er die schöne Welt geschaffen, mich erschaffen, mich erhält, für mich sorgt. Im übrigen wird auf dieser Stufe das Bekenntnis am besten in Form von Gebeten und Liedversen zum Ausdruck gebracht. Morgen-, Mittag-, Abend-, Schulgebete. So viel vom dritten Hauptstück. Das Gebet des Herrn ist noch zu hoch. Zu weiterem in Geschichte und Lehre ist im ersten Schuljahre keine Zeit, wenn nicht gehastet, mechanisch eingeprägt, überbürdet werden soll. Auch um der Konzentration willen, dass nicht durch ein Zuvielerlei Zerstreuung entstehe, müssen Bruchstücke aus der Patriarchen- oder gar Richter- und Königsgeschichte als Zugabe abgelehnt werden.[2]) Auch dürfen die genannten Jesusgeschichten nicht auf mehrere Jahre verteilt werden, sondern sie müssen mit der Urgeschichte als der Voraussetzung und mit der bekenntnismässigen Zusammenfassung als Abschluss einem Jahre, dem ersten Schuljahre, zugewiesen werden. Soll es zu einem innigen Verhältnis zum Heiland kommen, so dürfen überhaupt nie, besonders nicht auf den elementaren Stufen, blosse Bruchstücke gegeben werden, sondern immer ein relativ vollständiges Bild, wenn auch in noch so engem Rahmen.

---

[1]) Ich rede natürlich nur vom elementarsten Kinderverständnis. Aber auch dieses ist auf dieser Stufe für den zweiten Glaubensartikel, wenigstens in seiner Form und einzelnen Ausdrücken, noch nicht vorhanden.

[2]) Auch hier gehen Sperber und die ihm folgen, wie Schneider, Grundig u. a., zu weit. Auch manche von seinen Gebetchen und Liedern sind noch verfrüht, andre vortrefflich.

2. Die Lehraufgabe für das zweite bis vierte Schuljahr oder das Sextapensum und seine Vorbereitung.

Ist so der erste Grund zum Bund zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schule und Haus auch auf dem Gebiete des Unterrichts in der Liebe zum Heiland gelegt, der Grund zugleich zum täglichen gemeinschaftlichen Leben in ihm, so gilt es nunmehr einerseits die sehr allgemeinen religiösen und sittlichen Vorstellungen weiter auszubauen, das Kind, das sich als Gotteskind weiss, mit dem Leben der Gotteskinder, wie Gott sie führt und was er von ihnen fordert, mit dem ersten Glaubensartikel und den zehn Geboten und was dazu gehört, im einzelnen vertraut zu machen, andrerseits für eine zweite eingehendere und umfassendere elementare Behandlung des Lebens Jesu wie der neutestamentlichen Geschichten überhaupt die nötigen Voraussetzungen, die Apperceptionshilfen in religiöser, sittlicher und kultureller Hinsicht zu beschaffen.

Beides kann nicht leichter und nicht besser geschehen als an der Hand der leichtesten und zugleich wichtigsten alttestamentlichen Geschichten von Abraham bis Salomo und in kurzem Überblick bis zur babylonischen Gefangenschaft, bezw. bis zur Rückkehr aus derselben. Nicht nur weisen sie alle auf Christum hin, so dass die Kinder das letzte Ziel immer im Auge behalten, so dass auch dieser alttestamentliche Unterricht stets Unterricht von Christo ist; sie sind auch nach ihrer ganzen Natur wie gemacht für diese Altersstufen, wie gemacht, um die Kinder ganz allmählich, Schritt für Schritt von den einfachsten Verhältnissen und Erkenntnissen zu immer zusammengesetzteren, bedeutsameren und vollkommeneren emporzuführen und sie endlich durch die erneute, umfassendere Vorführung des Lebens Jesu und seines Werkes auf die Höhe zu stellen. Voran stehen die Patriarchengeschichten. Sie sind von solcher Einfachheit und Durchsichtigkeit der sittlichen und religiösen Verhältnisse, dass für die erste Einführung in die Sitten- und Glaubenslehre gar keine geeigneteren Geschichten gefunden werden können. Und folgt man weiter den sich anschliessenden Geschichten, so steigt man ganz allmählich immer höher empor, von der patriarchalischen Einfachheit zu der Bildung eines Volkes und zur Ausrüstung desselben mit dem Nötigsten, dann zum Stammesheldentum mit der wechselnden Stammesführerschaft in der Richterzeit von Mose bis zu Samuel; dann zum Nationalheldentum der ersten Könige, Saul, David; endlich zur organisierten Monarchie der Davididen. Zugleich wird der gesamte Bereich der elementaren Sittlichkeit und Religiosität an einfachen, durchsichtigen Beispielen durchlaufen und das Kind erstarkt von Schritt zu Schritt zur Auffassung immer komplizierterer sittlicher und religiöser Verhältnisse, vom Umgang einzelner mit Gott am Altar zum Umgang eines ganzen Volkes mit Gott im Tempel, von den sittlichen Aufgaben einzelner Individuen zu den sittlichen Aufgaben einer ganzen Volksgemeinschaft und seiner Führer und Propheten. So wächst das Kind ganz allmählich in die Auffassung und Verarbeitung immer mannigfaltiger werdender Kulturverhältnisse und immer schwierigerer sittlichen Lehren hinein, und erlebt zugleich mit den alttestamentlichen Frommen das immer dringender werdende Verlangen nach einem

Heiland, wie es durch die Verheissungen auf eine erneute und eingehende Versenkung in das Leben des Heilandes vorbereitet und gespannt wird.

Wird aber eingewandt, dass von den alttestamentlichen Frommen so manches berichtet werde, was für den Christen keineswegs nachahmungswert, ja zum Teil entschieden verwerflich sei, so ist zu erwidern, dass eine Sammlung lediglich guter Beispiele keineswegs das beste Erziehungsmittel ist. Und selbst im Leben Jesu fehlt es ja nicht an Ehrgeiz, Neid, Verleugnung, Verrat; denn seine Jünger sind Menschen. Und nehmen wir die Feinde Jesu und die Volksmassen hinzu, so breitet sich auch über diesem Heiligtum des Lebens Jesu, ja hier mehr und greller als sonst, die ganze Hölle mit ihren Lastern aus. Gerade das Nebeneinander aber von Gut und Böse zwischen den Menschen und im einzelnen wirkt bei unserem sündigen Geschlechte erziehend, vorausgesetzt nur, dass der Böse seine Strafe findet. Wenn nur die Sünde gerügt wird, wenn sie nur als das, was sie ist, als Sünde offenbar gemacht wird, dann wirkt auch sie erziehend durch den Gegensatz. Im wirklichen Leben stehen neben den guten auch die bösen Beispiele. Und nur das wirkliche Leben hat bildende Kraft, nicht das gemachte mit lauter guten Beispielen, sie seien erfunden oder künstlich ausgewählt. Darum ist die Bibel das beste Erziehungsbuch, die ganze Bibel, das Alte und das Neue Testament. Denn sie lügt nicht ein Leben eitel Heiliger oder eitel guter Thaten, sondern zeichnet die Menschen so, wie sie sind, auch die besten nicht ohne Sünde, ja nicht ohne die schwersten Fehltritte, ausser dem Einen, der aller Welt Sünde tragen und wegnehmen sollte. Und muss zugestanden werden, dass in einigen Geschichten des Alten Testamentes, besonders in solchen der Richterzeit, die hohe sittliche Lebensauffassung vermisst wird, welche allein zur Geltung kommen darf und in allem ungetrübt zur Geltung kommen muss, was wir sonderlich im Religionsunterricht an die Kinder heranbringen, so sind diese Geschichten eben für diese Stufe auszuscheiden, wie man sie denn in den guten biblischen Geschichtsbüchern vergeblich sucht.[1])

Die besten und für das Verständnis des Lebens Jesu notwendigen alttestamentlichen Geschichten bilden also den wie von selbst gebotenen günstigsten Lehrstoff für die nächste Schulzeit. Aber der Stoff ist zu umfangreich, äusserlich wie innerlich, als dass er in einem oder auch nur in zwei Jahren mit den Kleinen erledigt werden könnte. Soll es zu einer Aneignung nicht nur der äusserlichen Vorgänge, sondern auch des sittlichen und religiösen Lebens, der Fülle sittlicher und religiöser Begriffe[2]) kommen, die doch

[1]) C. A. Vilmar verlangt (a. a. O. S. 14), dass die Personen des Alten Testaments nicht als Tugendmuster, sondern als Träger unverdienter göttlicher Barmherzigkeit hingestellt werden. Daran ist richtig die Warnung vor jener unwahren Schönmalerei, mit der man im Widerspruch mit der heiligen Schrift selbst die alttestamentlichen Personen von sittlichen Fehlern, die sie zumal für ein christliches Gewissen offensichtlich an sich tragen, reinzuwaschen suchte. Aber es wäre nicht richtig, wenn man im Alten Testament nur „dem Gang der Verheissung" nachgehen, nicht auch das Vorbildliche an jenen Personen aufzeigen wollte. Sie sind doch nicht bloss Träger der Verheissungen, sie sind auch Glaubenshelden und Glaubenszeugen. Und sie sollen auch als solche hingestellt, vorgemalt werden. (Vgl. Ebr. 11 und 12, 1–3!)

[2]) Einen Überblick über die durch die

die Hauptsache sind, sollen die Geschichten und Lehren der vorhergehenden Stufen, die alt- wie die neutestamentlichen Geschichten, wie es dringend nötig ist, auf jeder folgenden wiederholt werden, so sind mindestens drei Jahre nötig, um den vorbezeichneten Stoff zu erledigen. Und zwar wird derselbe am besten so verteilt, dass dem zweiten Schuljahre die Abrahams- und Isaaks- und höchstens noch die ersten Jakobsgeschichten nebst Wiederholung und Ergänzung der Urgeschichten, dem dritten die Jakobs- und Josephs- und höchstens noch die ersten Mosesgeschichten nebst Wiederholung der Abrahams- und Isaaksgeschichten, dem vierten Schuljahre, der Sexta, die übrigen alttestamentlichen Geschichten und Repetition der früheren zugewiesen werden.

Auch innerhalb der Patriarchengeschichte wird am besten die historische Reihenfolge eingehalten und nicht, wie in den Volksschulen vielfach geschieht, die Josephsgeschichte vorausgenommen. Denn die sittlichen und die Kulturverhältnisse der Josephsgeschichten sind durchaus nicht einfacher als die der Abrahams- und Jakobsgeschichten. Diese bewegen sich noch auf dem Boden des Nomadenlebens und der reinsten patriarchalischen Verhältnisse. Nicht mehr so ganz die Josephsgeschichte. Man lässt sich durch den familiären Charakter des Anfangs täuschen. Aber der Fortgang und das Ende führen weiter, zu einer höheren Kulturstufe. Man denke an den Pharao, den Hof, Hofmeister, Landesvater, die Sklaverei, Gefängnis, Kronbauern u. s. w. Ich habe selbst die Patriarchengeschichten mit Knaben von sieben bis acht Jahren in der historischen Folge behandelt und bin auf keine Schwierigkeiten gestossen.

Ein gründlicher Unterricht wird bei dieser Verteilung auf keiner Stufe über Mangel an Stoff klagen, geschweige noch Zeit finden für kompliziertere Geschichten wie die von Samuel und David.

Neue Heilandsgeschichten zwischen die alttestamentlichen einzustreuen empfiehlt sich nicht. Erstlich aus den schon angeführten Gründen. Die Kinder sind noch nicht reif dazu. Aber auch um der Konzentration willen. Die Kinder müssen sich in die Glaubenshelden des Alten Testaments ruhig einleben. Ein Gang in konzentrischen Kreisen, derart, dass von den verschiedenen Stoffen jedes Jahr ein Stückchen mehr verabreicht wird, ist entschieden zu verwerfen. Die Liebe zu jeder Person, aber besonders die zum Heiland, auf die alles ankommt, erwächst nicht durch tropfenweises Zumessen, sondern durch ernstliche Versenkung, durch ununterbrochenen längeren innigen Umgang mit ihm, auch schon auf den untersten Stufen. Es ist daher zu einer ergänzenden oder erweiternden und vertiefenden Betrachtung des Lebens Jesu immer erst dann zurückzukehren, wenn die Kindesseele eine neue Entwickelungsstufe erreicht hat, welche eine neue eingehende, mindestens auf ein Jahr sich erstreckende Betrachtung möglich macht. Eine solche ist erreicht, wenn mit Vertrautheit mit den wichtigsten alttestamentlichen Geschichten und mit den Ge-

---

alttestamentlichen Geschichten zur Anschauung kommenden religiösen, sittlichen und Kulturbegriffe habe ich in meinem Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht, 1. Heft S. 31 ff., gegeben.

boten der elementaren Sittlichkeit (erstes Hauptstück) das Verständnis für die meisten Heilandsgeschichten hinlänglich vorbereitet ist. Man begnüge sich mit Wiederholung der bereits behandelten Jesusgeschichten und erweitere nur die Festgeschichten, Kindheitsgeschichten und Festlieder.

Sollte jemand einwenden, dass der vorgeschlagene geradlinige Gang ja eine viel grössere Unterbrechung des Umgangs mit Jesu bringe, so ist zu erwidern, dass der Umgang mit Jesu während der Zeit des Unterrichts über die alttestamentlichen Geschichten durchaus nicht unterbrochen wird. Denn erstlich und vor allem wird er gepflegt durch die täglichen Andachten, Gesänge und Gebete in der Schule und zu Hause, welchen das Kind infolge des eingehenderen Unterrichts über Jesu Person und Werk im ersten Jahre so viel Verständnis entgegenbringt, dass sie ihm wirklich zu einem Umgang mit Jesu werden, zu einer Übung und Anwendung dessen, was es im ersten Jahre gelernt hat, was ohne solchen zusammenhängenden Unterricht im ersten Schuljahre nicht in dem Masse möglich wäre. Sodann ist eben durch diesen ersten Unterricht das grosse Hauptziel des christlichen Religionsunterrichts, zu Christo zu führen, nachdrücklich hingestellt. Alles was nachkommt, fällt nun unter diese Beleuchtung. Von der ersten Geschichte Abrahams bis zur letzten von Salomo und den Propheten weisen die Verheissungen auf den hin, der da kommen soll, und den die Kinder schon kennen und lieben. Mit Freuden wird er erkannt in dem, durch den alle Völker gesegnet werden sollen, wie in dem Davidssohn, wie in dem Schlangentreter. Und diese Art, die alttestamentlichen Geschichten zu behandeln, ist auf dieser Stufe die einzig richtige. Es entspricht nicht den Anforderungen, welche an den christlichen Religionsunterricht zu stellen sind, wenn die alttestamentlichen Geschichten um ihrer selbst willen als jüdische Geschichten oder bloss als Fundstätten für sittliche Begriffe und Lehren oder gar unter dem Gesichtswinkel einer Entwickelungslehre auf dem Gebiete der Religion betrachtet und behandelt werden, am wenigsten auf dieser Stufe.

Aus dem Katechismus gehören in den Unterricht dieser drei Jahrgänge vor allem, wie schon gesagt (S. 91), die zehn Gebote (erstes Hauptstück des Luther'schen, Frage 92—113 des Heidelberger Katechismus) und die Lehre von Gott, dem Vater (erster Glaubensartikel mit Erklärung, Frage 26—28 des Heidelberger Katechismus). Fast für jede der weiteren Ausführungen der zehn Gebote in Luthers Katechismus findet sich in den dieser Stufe zugewiesenen Geschichten ein Beispiel oder mehrere. Diese Katechismusstücke müssen also am Ende der Sexta festes Eigentum der Schüler sein.

Aber auch nicht mehr. Es stimmt nicht mit dem Geist und den ausgesprochenen Grundsätzen der neuen preussischen Lehrpläne, wenn der Sexta das ganze zweite und dritte Hauptstück zugewiesen wird, wenn auch nur mit „einfacher Worterklärung". Eben diese Forderung einer „einfachen Worterklärung" wie auch das in Quarta geforderte einfache „Auswendiglernen des vierten und fünften Hauptstückes" scheint noch eine Reminiscenz aus jener Unterrichtsweise zu sein, nach der man den Katechismus für sich behandelte, sich zunächst mit der notwendigsten

Worterklärung begnügte und nur dafür sorgte, dass einstweilen der Wortlaut sich fest einprägte in der Hoffnung, dass das Verständnis später nachkommen werde. Diese Unterrichtsweise, deren Resultat ist, dass der „Gedächtnisstoff" zwar fest, aber nicht zugleich locker sitzt, wie Generalsuperintendent Schultze in seinen trefflichen „Katechetischen Bausteinen" sagt, dass er auswendig, aber nicht inwendig gelernt ist, und dass die Jugend nicht für die Religion erwärmt, sondern stumpf gemacht wird (Wiese, Der evangel. Religionsunterricht S. 10), darf heute als überwunden gelten und ist auch offenbar nicht diejenige, welche die neuen preussischen Lehrpläne im Auge haben. Höchstens könnte man noch den zweiten Glaubensartikel ohne Luthers Erklärung lernen lassen, weil er durch seinen rein historischen Inhalt, durch die zur Weihnachts- und Osterzeit immer wieder erzählten Hauptgeschichten bis auf zwei Ausdrücke verständlich ist. Aber mit dem dritten Glaubensartikel, der mit Ausnahme des letzten Stückes für den Sextaner lauter mehr oder weniger unfassbare Dinge enthält, sollte man ihn verschonen, desgleichen sollte man mit einer Besprechung des Gebetes des Herrn, wenn auch nur des Wortlautes, warten bis Quinta, wo das Leben Jesu den Schlüssel dazu bietet. Man lasse den kleinen Sextaner dieses Gebet des Hauses, der Gemeinde und der Schule ruhig noch ein Jahr weiter mit lallen und sei um das Wohlgefallen Gottes an diesem unmündigen, aber darum nicht weniger fröhlichen Lallen nicht allzu besorgt. Vom ersten Glaubensartikel dagegen muss (auch nach den Grundsätzen der neuen Lehrpläne) unbedingt auch schon die Erklärung Luthers mit behandelt werden. Nirgends findet sich bessere Gelegenheit, diese herrliche Erklärung die Kinder mit erleben und nicht auswendig lernen — sondern aus dem innersten Herzen und bestem Verständnis mit bekennen zu lassen, als wenn sie in den Erzählungen vom Auszug der Kinder Israel aus Ägypten staunende Zeugen der grossen rettenden und erhaltenden Wunderthaten Gottes an seinem Volke werden, die wieder aufs natürlichste zurückführen zur Schöpfungsgeschichte, als der Erklärung dieser Allmacht Gottes über die Elemente und alles Geschaffene und so alle Unterlagen für eine „lebendige Annahme und Aneignung dieser Heilsthatsache" an die Hand geben, zumal wenn man es auch an der praktischen Anwendung auf die Erfahrung des Kindes nicht fehlen lässt.[1])

3. Die Lehraufgabe für das fünfte Schuljahr (Quinta).

Nach dieser Vorbereitung ist abermals, wie im ersten Schuljahre, ein abgeschlossenes, nicht in den Einzelheiten, aber in den Hauptabschnitten vollständiges Bild vom Heiland den Kindern vor die Seele zu malen, nach allen vier Evangelien, von der Krippe bis zur Himmelfahrt und Geistausgiessung. Nur auch für dieses Alter noch zu schwierige Geschichten, wie besonders die Verwickelung mit den Feinden vor dem Ende, sind wegzulassen oder doch nur kurz anzudeuten, desgleichen die meisten Lehren

[1]) Im einzelnen nachgewiesen habe ich dies in dem Aufsatz: „Wie ich auf der Unterstufe den Katechismus mit dem Unterricht in der biblischen Geschichte verbinde", Zeitschrift f. d. evangel. Religionsunterricht I 1890 S. 189 ff.

Jesu, weil sie ebenfalls noch zu schwierig sind, die Geheimnisse des Reiches Gottes (Matth. 13, 11) in Gleichnissen und direkten Reden. Im übrigen wird die Auswahl bestimmt durch den Zweck. Nächster Zweck ist, in Jesu Bilde das vollkommene Leben in Gott zu zeigen, so wie es auf dieser Stufe möglich ist, die sittliche Erkenntnis auf ihrer elementaren Stufe (der Knabenstufe) zur Vollendung, zu der in diesem Alter möglichen höchsten Höhe gelangen zu lassen, die aus den alttestamentlichen Geschichten gewonnene sittliche Erkenntnis zu ergänzen, die ganze Sittlichkeit, das vollkommene göttliche Leben, wie es Gott von jedem Menschen erwartet, in einem Menschenbilde vereint zu zeigen, kurz in Christo das vollkommene Gotteskind, den „einzig geborenen Sohn vom Vater, voller Gnade und Wahrheit" schauen zu lassen, der gehorsam ward bis zum Tod, ja bis zum Tod am Kreuz und der darum auch erhöht ist zur Rechten Gottes, so dass sich in seinem Namen alle Knie beugen müssen.

Die Erreichung dieses Zweckes bringt mit sich die Erreichung des andern, höheren, die Kinder auf dem Wege der Einsicht inniger mit dem Heiland zu verbinden, als es auf der propädeutischen Stufe möglich war. Denn es ist vor allem sein im freiwilligen Opfertode gipfelndes Liebeswirken, wodurch er sich von allen alttestamentlichen Frommen unterscheidet und welches auf dieser Stufe durch ein vollständiges und möglichst lebendiges, farbenfrisches Zeugnis von seiner Heil- und Wunderwirksamkeit und seinem Leiden und Sterben, wie es biblische Geschichten, besonders nach Markus, ermöglichen, tief in die jungen Seelen eingeprägt werden muss.[1])

Zum Leben Jesu gehört aus dem Katechismus der zweite Glaubensartikel. Die neuen preussischen Lehrpläne legen in die Quinta, abgesehen von Katechismussprüchen und Liedern biblische Geschichten nicht bloss des Lebens Jesu, sondern des Neuen Testamentes überhaupt und Erklärung des ganzen zweiten Hauptstückes, also des ersten, zweiten und dritten Artikels mit Luthers Erklärung (!), sowie Wiederholung der Katechismusaufgabe der vorigen Klasse (erstes Hauptstück). — Das ist zu viel. — Wer diesen Unterricht erteilt hat, der weiss, dass es ohne Hasten und Drängen nicht gemacht werden kann, dass Gründlichkeit und stille Versenkung bei diesem Pensum für nur zwei wöchentliche Stunden ganz und gar nicht möglich ist. Und doch ist ruhige und liebevolle Hingabe nirgends nötiger als bei diesem heiligsten und hehrsten Stoff und auf dieser so wichtigen Stufe, wo die Kinder sich noch so leicht und so ganz und so tief ergreifen lassen. Der Stoff ist auch nicht einheitlicher Natur, wie man's für jeden Jahrgang wünschen muss. Die Lehre vom heiligen Geist setzt eine ganz andre Vorstellungswelt in Bewegung, eine Welt, die dem Kinde noch ferner liegt, weil sie nicht so greifbar persönlich ist, wie das Leben Jesu und doch so ausgedehnt, dass sie die Lehre von Christo bei der beschränkten Zeit sehr bedrängt und selbst nicht zu ihrem Rechte kommt, was bei ihrer Wichtigkeit sehr bedenklich ist.

---

[1]) Welche Geschichten im einzelnen zu wählen sind, habe ich in meinem „Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht", Heft 2, gezeigt.

Man sollte sich in Quinta durchaus auf die Geschichten von Jesu und den zweiten Glaubensartikel beschränken. Die Erkenntnis und das Bekenntnis, zu welchem diese Behandlung des Lebens Jesu zunächst führt, ist sogar nur das des zweiten Glaubensartikels selbst ohne Luthers Erklärung. Luthers Erklärung springt nicht unmittelbar aus der einfachen elementaren Behandlung der Jesusgeschichte heraus, sondern erwächst erst aus einer über Grund und Zweck des Lebens, Leidens und Sterbens Jesu wie über das Erlösungsbedürfnis der Menschheit und jedes einzelnen angestellten Betrachtung mittels der Fragen: warum? wozu? für wen? Sie bedarf besondrer Apperceptionshilfen, wie sie bis dahin noch nicht zur Genüge erwachsen sind. Worte wie die: „mich verlorenen und verdammten Menschen", „von allen Sünden, vom Tod und von der Gewalt des Teufels", „erlöset, erworben und gewonnen", liegen auch nach der Besprechung aller Jesusgeschichten den Kindern durchaus noch nicht so nahe. Es bedarf einer besonderen eingehenden Besprechung über die Macht der Sünde, über den Zusammenhang zwischen Sünde und Tod, über die Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit aller Menschen von Natur bis diesen Tag, wenn diese Worte persönlichster Natur den Kindern nicht als etwas Fremdes aufgedrängt, wenn sie nicht von ihnen nur mit dem Munde unwahr nachgeplappert werden sollen. Zu dieser Besprechung sind wohl die Apperceptionshilfen vorhanden in den alttestamentlichen Geschichten, von den Urgeschichten bis zur Exilierung des ungehorsamen Volkes der Erwählung, in dem Verhalten der Juden und Heiden, ja der eigenen Jünger Jesu gegen ihn in seinem Leiden. Aber damit es zu einem herzlichen Bekenntnis der obigen ernsten Worte komme, müssen diese Erfahrungen eben erst in einer Besprechung zusammengestellt und schliesslich zu dem eigenen Herzen und den eigenen entsprechenden, wenn auch kleinen Erfahrungen des Kindes in Beziehung gesetzt werden.

Dazu gehört Zeit. Und diese schon haben wir in Quinta nicht mehr, geschweige zu den Geschichten und schwierigen Lehren vom heiligen Geiste. Wo man mindestens drei Stunden wöchentlich zur Verfügung hat, wie im Königreich Sachsen, da mag man Luthers Erklärung zum zweiten Artikel in Quinta noch erledigen können. Die Lehre vom heiligen Geist muss man auch da der folgenden Klasse zuweisen, wenn sie zu ihrem Rechte kommen soll. Auf den höheren Schulen Preussens aber, wo seit 1882 trotz der bekannten ernsten Mahnung des edlen Kaisers Wilhelm I nach den ruchlosen Attentaten auf sein Leben der Quinta nur noch zwei wöchentliche Religionsstunden gegönnt sind, ist es nicht mehr möglich, auch nur noch die Erklärung des zweiten Glaubensartikels auf der Quintastufe zu erledigen. Dass die Zahl der Religionsstunden in Quinta wieder auf drei erhöht werde, ist auch aus diesem Grunde dringendes Bedürfnis.

Kann dann die Erklärung des zweiten Glaubensartikels, wie es im Interesse des Abschlusses, der Geschlossenheit des Quintapensums liegt, in Quinta noch erledigt werden, so fügt sich, wie aus obiger Darstellung ersichtlich, die Repetition alttestamentlicher Geschichten im Überblick und Wiederholung des ersten Hauptstücks organisch ein; sie dient der Be-

förderung der Erkenntnis der Sünde und der Erlösungsbedürftigkeit aller Menschen.

Sonst bietet noch das Charakterbild Jesu selbst Gelegenheit zur Repetition der Gebote im einzelnen. Es empfiehlt sich, besonders zum Schluss der Erzählungen von Jesu, sein ganzes Leben einmal an der Hand der zehn Gebote zu überschauen, wie es der verstorbene Generalsuperintendent Schultze in seinen „Katechetischen Bausteinen" gezeigt hat. Das ist neben einer repetitorischen Zusammenstellung dessen, „was er im besondren gethan hat", seiner prophetischen Helfer- und Heilandsarbeit, wie dessen, was die Menschen und Gott ihm dafür gethan haben, die beste Vorbereitung auf die Gewinnung des Bekenntnisses des zweiten Glaubensartikels. Aber auch dazu braucht man Zeit. Verfasser hat gerade der Stoffverteilung auf diesen untersten Stufen jahrelang die grösste Sorgfalt zugewendet und behufs sicherer Feststellung, was ohne Überbürdung möglich sei, diesen Unterricht selbst wieder neben dem in den oberen Klassen übernommen und muss in Übereinstimmung mit den Kollegen, welche vor ihm und neben ihm denselben Unterricht gegeben haben, bezeugen, dass bei solider Arbeit, wenn entsprechend den Grundsätzen der neuen Lehrpläne für eine „lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten" gesorgt und Überbürdung mit totem Gedächtnisstoff vermieden werden soll, nicht mehr geschafft werden kann als die Aneignung der wichtigsten Geschichten des Lebens Jesu bis zu seiner Himmelfahrt und die Zusammenfassung in dem Bekenntnis des zweiten Glaubensartikels ohne Luthers Erklärung. Die Erklärung des zweiten Artikels muss also auf den preussischen Schulen nach Quarta verschoben werden. Da die Erklärung Luthers, wie wir gezeigt, eigentlich etwas Neues, eine Erwägung der Bedeutung des Lebens, Leidens und Sterbens Christi im ganzen für die Menschheit und jeden einzelnen bietet, so ist eine solche Verschiebung auch gerechtfertigt. Man darf sagen, dass dieser Stoff dem übrigen, der nach Quarta verschoben werden muss, der Lehre und den Geschichten vom heiligen Geist, wie auch dem dritten Hauptstück so nahe liegt, wie dem Leben Jesu selbst. Er bildet den Übergang. Petri Pfingstpredigt, seine Reden vor dem Volk und vor dem Hohenrat nach der Heilung des Lahmen (Apostelgesch. 2, 23. 24. 38; 3, 18 f.; 4, 11. 12), sie handeln alle von der Erlösung und Versöhnung durch Christi Tod. Ebenso das erste Kapitel seines ersten Briefes, das man herzuzieht.

Dagegen drängt die Lehre Jesu vom Gebet, die in ihren einfachsten Stücken schon in Quinta, in den Geschichten von Jesu, behandelt werden muss, zu einer ersten einfachen Besprechung des Textes des Vaterunsers in derselben Klasse, wie die Predigt Jesu vom Himmelreich und von der Sündenvergebung, deren Elemente auch schon notwendig in das Leben Jesu der Quinta gehören, eine solche einfache Auslegung des Gebetes des Herrn unmittelbar nahelegt und in hohem Grade erleichtert. Ebenso gehören die Einsetzungsworte für Taufe und heiliges Abendmahl mit dem einfachen Hinweis auf ihre gottesdienstliche Verwendung schon in die Quinta als Bestandteile der entsprechenden biblischen Geschichten, natürlich ohne Luthers Erklärung.

4. Die Lehraufgabe für das sechste Schuljahr (Quarta).

Dem sechsten Schuljahre oder der Quarta fallen demnach in konsequentem Fortschritt (neben dem Abschluss der Lehre von Christo auf preussischen und gleich verfassten Schulen) als Hauptaufgabe die Geschichten und die Lehre vom heiligen Geiste oder die Geschichte der ersten Christengemeinde und ihres Hauptvertreters Petrus, Apostelgeschichte c. 1—12, und der dritte Glaubensartikel zu. Und wie sich dem Leben Jesu in Quinta organisch die Wiederholung des Sextapensums, der zehn Gebote und alttestamentlicher Geschichten, einfügt, so gliedert sich den Geschichten und der Lehre vom heiligen Geist in Quarta organisch das Quintapensum, das Evangelium von Jesu Christo, ein, durch das der heilige Geist die Christengemeinde beruft, sammelt, erleuchtet, heiliget und bei Jesu Christo erhält. Auch zur Ergänzung des Lebensbildes Petri, das im Mittelpunkt des ersten Teils der Apostelgeschichte steht, ist es nötig, auf die Evangelien zurückzugreifen, wie das Markusevangelium selbst nach der Überlieferung auf Petri Auctorität beruht.

So haben wir auch für Quarta eine geschlossene Aufgabe. Und das Band braucht auch nicht gesprengt zu werden, wenn es, und wir glauben mit Recht, für angezeigt gehalten wird, nunmehr an die Einführung der Kinder in die heilige Schrift selbst zu denken. Denn es kann dann kein glücklicherer, stufenmässigerer Übergang gedacht werden, als wenn man die Quartaner die Geschichte von dem heiligen Geist und von der ersten Christengemeinde nicht mehr in dem biblischen Geschichtsbuch, sondern in der Apostelgeschichte selbst nachlesen lässt, bezw. sie mit ihnen liest; denn während im Alten Testament und auch für das Leben Jesu die Geschichten aus verschiedenen Büchern der heiligen Schrift ausgesucht, zusammengestellt und zurechtgelegt werden mussten, ist hier zum erstenmal eine einheitliche Quelle vorhanden, die mit Übergehung weniger und kurzer Redestücke schwierigerer Natur von Kapitel zu Kapitel gelesen werden kann. Und auch die Repetition und Ergänzung über das Leben Jesu kann nunmehr, nachdem der Überblick in Quinta gewonnen ist, statt aus der biblischen Geschichte durch Lesung ausgewählter Stücke aus den Evangelien (bekannter aus dem Markusevangelium, neuer aus den übrigen) geschehen, ohne in ein zerstreuendes oder gar verwirrendes Vielerlei zu führen. Dass die Lehre vom heiligen Geist würdig ist, die Hauptaufgabe einer neuen Klasse zu bilden, dass der dritte Glaubensartikel nicht, wie viele meinen, in Quinta miterledigt werden kann, dafür sei es gestattet, noch auf Folgendes hinzuweisen.

Wenn irgend ein Katechismusstück für Kleine und Grosse der Aufhellung durch die Thatsachen der heiligen Geschichte bedarf, so ist es der dritte Artikel und seine Erklärung. Was soll das Kind anfangen mit den Begriffen „allgemeine christliche Kirche“, „Gemeinschaft der Heiligen“, „durch das Evangelium berufen“, „mit seinen Gaben erleuchtet“, „im rechten Glauben geheiliget und erhalten“ u. s. w., oder mit der zwar vortrefflichen, aber nicht minder schwierigen 54. Frage des Heidelberger Katechismus, wenn ihm keine Anschauung dafür geboten, wenn sie ihm nicht aus der Geschichte lebendig und greifbar gemacht werden? Man

rede darum herum, so viel man will, man gebe „Worterklärungen", so viel man will, es bleiben tote Schemen, leere Schalen, wie sie es uns geblieben sind, die wir den Katechismusunterricht getrennt von der biblischen Geschichte empfangen haben. Die Erinnerung an die Quälerei mit diesem toten „Gedächtnisstoff" war das einzige, was haften blieb, und die von allen Enden zur dogmatischen Bewährung herbeigeschleppten Bibelsprüche haben ihn nicht zu beleben gewusst.

Kein Stück der christlichen Lehre scheint mir überhaupt bei den meisten evangelischen Christen mehr in Dunkelheit gehüllt, mehr ein toter Gedächtnisballast zu sein als die wichtige Lehre vom heiligen Geiste. Aber man gestalte den Unterricht nach den Grundsätzen der neuen preussischen Lehrpläne, man gönne den Knaben Zeit und führe sie, nachdem sie sich ein Jahr lang mit Jesu und seinen Jüngern im Geist erfreut haben, an der Hand der Geschichten des ersten Teils der Apostelgeschichte in den vom heiligen Geist erfüllten und bewegten Kreis der Jünger ein, zeige ihnen das Wirken des heiligen Geistes an dem Zungenreden, den Wunderthaten, dem Bekenner- und Märtyrermut der Apostel, Evangelisten und Almosenpfleger, wie an dem Geist der Liebe, des Gebets, der Gemeinschaft der gesamten Jüngerschaft, zeige, wie der heilige Geist durch das Evangelium in Petri Mund (erste Skizze der „Evangelien"!) gewaltig wirkend die ersten Gläubigen ruft, wie sie erleuchtet werden und Busse thun, d. i. sich bekehren („was sollen wir thun?"), wie sie gesammelt werden zu einer Gemeinde, der Gemeinde des Herrn („Kirche"), der Gemeinde der Heiligen, wie sie im rechten Glauben geheiligt und erhalten werden durch der Apostel Lehre, durch die Gemeinschaft der Liebe, des Gebets, des Brotbrechens u. s. w. und der dritte Artikel wird ihnen lebendig werden samt der Erklärung; die Überbürdung mit „Gedächtnisstoff" wird wegfallen, die Schüler werden nicht auswendig lernen, sondern Schritt für Schritt inwendig bekennen lernen die grossen Heilsthatsachen des dritten Artikels, eine nach der andern und schliesslich alle zusammen. Ich versichere, wir brauchen nichts fürs Haus aufzugeben weder von diesem noch von den vorhergehenden Artikeln, sondern wenn die Erklärung zu Ende ist, ist auch der Wortlaut da, als ein ebenso lockerer wie fester Innenbesitz; und leuchtende Augen und das brennende Verlangen, so weiter geführt zu werden, erst in raschem Zuge (in kursorischer Lektüre) eins der ausgeführten Evangelien kennen zu lernen, durch welches der heilige Geist von den ersten Zeiten der Christenheit bis heute aus dem Munde der Apostel, der Eltern, Lehrer, Hirten zu Jesu ruft (in Quarta), dann die weitere Geschichte der christlichen Gemeinde (in Tertia), ist unser Lohn. (Das Interesse im Sinne Herbarts!)

Zu der Lehre vom heiligen Geist und von der Kirche gehört die Lehre vom Gebet und von den Sakramenten. „Die nun das Wort annahmen, liessen sich taufen und beharrten in der Lehre der Apostel und der Gemeinschaft, im Brotbrechen und den Gebeten" (Apostelgesch. 2, 41 f.). Die heilige Taufe pflanzt ein in die Gemeinde der Heiligen, in die Gemeinschaft des dreieinigen Gottes, das heilige Abendmahl erhält darin und lässt schmecken die Gemeinschaft des verklärten Leibes und Blutes Christi.

Das Gebet ist das Atemholen wie jeder wiedergeborenen Seele so der Versammlung der Gläubigen im heiligen Geist. So könnte es, auch wenn man den dritten Glaubensartikel nach Quarta zu legen sich genötigt sieht, angezeigt erscheinen, den preussischen Lehrplänen ohne weiteres zu folgen, welche drittes, viertes und fünftes Hauptstück nach Quarta verlegen. Die beiden letzten sollen wenigstens „auswendig gelernt" werden. Aber auch das ist zu viel auf einmal, einerlei ob es der Einführung in die „Einteilung der ganzen Bibel und die Reihenfolge der biblischen Bücher" nebst „Lesung wichtiger Abschnitte des Alten und Neuen Testamentes behufs Wiederholung der biblischen Geschichten", wie die preussischen Lehrpläne wollen, oder der Lesung des ersten Teils der Apostelgeschichte und ausgewählter Abschnitte aus den Evangelien zur Seite tritt. Nur eins von diesen Hauptstücken kann noch in Frage kommen, zumal wenn, wie wir gesehen haben, schon der dritte Glaubensartikel unbedingt der Quarta zugeschoben werden muss. Und es kann keine Frage sein, dass das dritte Hauptstück, das Vaterunser, die Lehre vom Gebet, dem Quartaner näher liegt als die Sakramentslehre. Man darf den Quartaner, wenn er die Lehre vom heiligen Geist begriffen hat, für stark genug halten, ihm zum erstenmal die Erklärung des Katechismus zum Gebete des Herrn nahe zu bringen. Es gelingt auch mit der schwierigen Erklärung Luthers, wenigstens dann gewiss, wie ich aus eigener Erfahrung versichern kann, wenn man nicht vom Wortlaut ausgeht, sondern zu ihm hinführt, ihn durch selbständiges Nachdenken, wie es mit allen Katechismuslehren geschehen sollte, gewinnen lässt, wenn man manche altertümliche, fremdartig klingende und schwerfällige Wendungen vorläufig oder für immer etwas moderner und verständlicher fassen, längere Perioden wie die im „Wie geschieht das?" der dritten Bitte zunächst in selbständige Sätze zerlegen, sie auch in verschiedener Form, besonders in Gebetsform, sagen lässt. Und es lässt sich auch für dieses Hauptstück nicht leicht eine bessere Anknüpfung finden als an die Geschichten des ersten Teils der Apostelgeschichte. Die zweite Bitte ist die Centralbitte des ganzen Vaterunsers. Um das Kommen des Reiches Gottes drehen sich aber handgreiflich alle jene Geschichten. Die Schüler sehen, wie „Gott allen bösen Rat und Willen bricht" (Bekehrung Pauli u. a.), wie das Kommen des Reiches Gottes gefährdet wird, wenn wir „nicht heilig als die Kinder Gottes nach seinem Worte leben" (Ananias und Sapphira), sie hören, dass „es der Satan war, der das Herz der Heuchler erfüllte, betrog, in Schande und Laster führte" (Apostelgesch. 5, 3) u. s. w. Das dritte Hauptstück fügt sich also trefflich ein.

So viel lässt sich in dem einen Jahre der Quarta leisten. Aber nicht mehr. Es ist sehr zu wünschen, dass in Quarta von Einführung in die ganze Bibel oder doch wenigstens von einer ausgedehnteren Lesung alttestamentlicher Schriftabschnitte, Repetition der alttestamentlichen Geschichten und Einprägung sämtlicher alttestamentlichen Bücher noch Abstand genommen wird. Selbst in Sachsen, wo man doch in Quinta und Quarta drei wöchentliche Unterrichtsstunden zur Verfügung hat, werden die Schüler erst von Untertertia (dem siebenten Schuljahre) ab in die Vollbibel eingeführt.

Diese Beschränkung des Quartapensums empfiehlt sich auch aus vielen anderen Gründen. Solange wir keine allgemein anerkannte Schulbibel haben, ist es an und für sich bedenklich, den Quartanern schon die ganze Bibel in die Hand zu geben. Wären die Kinder alle unschuldig, so hätte es nichts zu bedeuten, aber es fehlt selten ganz an unsauberen Elementen, und ein einziges räudiges Schaf ist rasch bereit, den goldenen Schatz zu missbrauchen und die ganze Herde anzustecken. Wer einige Erfahrung hat, der gibt sich hierüber keinen Illusionen hin. Und wie leicht fördert auch der edelste Lehrer, wenn er ungeschickt ist, oder auch nur einmal nicht vorsichtig genug im Nachschlagenlassen, den Missbrauch. Möchten die Geistgesalbten, denen alles möglich ist, in diesem Punkte ihre besonderen Erfahrungen nicht verallgemeinern, sondern ein klein wenig an ihre schwächeren Amtsgenossen denken! Wie oft ist der Religionsunterricht dieser Klasse noch in sehr junger Lehrer Händen; und nur Erfahrung bringt dem Durchschnitt und vollends dem Schwachen Weisheit.

Dazu kommt, dass es ein zu grosser Schritt ist, dem Schüler, der bis dahin nur die knapp zugeschnittene biblische Geschichte und auch sonst nur sehr beschränkte Lese- und Lehrbücher in der Hand gehabt hat, auf einmal die ganze Bibel mit ihrem unübersehbaren Reichtum von Büchern vorzulegen. Man sollte sich zunächst mit dem Neuen Testamente begnügen. Das ist handlich, und obgleich es auch schon eine grosse Zahl von Schriften und Namen darbietet, so stehen doch diejenigen, in welche der Schüler zunächst einen Einblick gewinnen soll, voran. Man kann die Einführung in die Schriftlektüre gar nicht besser beginnen als mit dem ersten Teile der Apostelgeschichte und mit repetitorischer und ergänzender Lektüre aus den Evangelien. Man lasse auch noch bei der Zusammenstellung des Lebens Petri und Johannis einige der goldenen Sprüche in ihren Briefen nachschlagen oder 1. Petri 1 und 2, Joh. 3 und 4 kursorisch lesen, die Zahl dieser Briefe, auch den Jakobus- und Judasbrief und die Offenbarung noch merken: aber mehr sollte man beim ersten Schritt in die heilige Schrift dem Schüler nicht zumuten. Für diese Teile hat er Interesse gewonnen und soweit er Interesse gewonnen hat, ist ihm alles eine Lust, wofür er aber noch kein Interesse, ja noch nicht einmal ein Verständnis, eine Ahnung hat, das ist ihm eine Last, die ihn nicht erwärmt, sondern abstumpft. Nötigen wir den kleinen Quartaner, schon die Namen und Reihenfolge auch nur aller neutestamentlichen Bücher auswendig zu lernen, so geraten wir wieder in den didaktischen Materialismus, den Dörpfeld so trefflich in seiner gleichnamigen Schrift gegeisselt hat, in die Überbürdung mit totem „Gedächtnisstoff", gegen welchen die neuen Lehrpläne, getreu der Willensmeinung Kaiser Wilhelms II, so energisch zu Felde ziehen. Nehmen wir uns doch Zeit! Und sollte uns so ein lieber Quartaner unter den Händen in die Ewigkeit abgerufen werden, so wird ihm ganz gewiss die ewige Seligkeit darum nicht verloren gehen, weil er die Reihenfolge der biblischen Bücher nicht im Gedächtnis trägt. Dass er seinen Heiland im Herzen trägt, das ist die einzige Bedingnis. Wohl aber sind wir in Gefahr, durch eine solche Verfrühung und durch

ein solches mechanisches Verfahren bei der ersten Einführung in den heiligsten und hehrsten Schatz für Leben und Sterben der natürlichen Ehrfurcht bei den Kleinen Abbruch zu thun und die keimende Liebe und Begeisterung zu ersticken. Und auch die Rücksicht auf die Konfirmation nötigt nicht zu solcher Eile. Denn dass ein Quartaner schon konfirmiert werde, das ist eine Ausnahme; und welcher Schüler dieses Missgeschick hat, nun der mag ausnahmsweise die Reihenfolge der biblischen Bücher mechanisch auswendig lernen, aber man wird um seinetwillen die Ausnahme nicht zur Regel machen und allen seinen Kameraden auferlegen, was für ihn ein notwendiges Übel ist.

Verfasser hat es an seiner Schule zuerst auch in Quarta mit der Einführung in die ganze heilige Schrift an der Hand der Repetition der biblischen Geschichten Alten und Neuen Testamentes versucht, und zwar wiederholt und auf verschiedene Weise; aber das Resultat war immer ein höchst unerfreuliches. Wurde mit Geist gearbeitet und auf lebendige, innerliche Aneignung der Heilsthatsachen und Christenpflichten, wie die preussischen Lehrpläne fordern, der Nachdruck gelegt, so wurde das Pensum nicht erledigt und keine Sicherheit erzielt, und wurde das Ziel eines sicheren äusserlichen Besitzes erreicht, so geschah es auf Kosten der Lebensweckung, durch mechanisches Drillen zu noch grösserer Trauer, weil grösserem Schaden. Man sollte in Quarta nicht mehr anstreben als Einführung in die Einteilung des Neuen Testaments im Grossen, so etwa: Am Anfang die geschichtlichen Bücher, die vier Evangelien Matthäi, Marci, Lucae und Johannis und die Apostelgeschichte. Am Ende die Briefe Petri, Johannis, Jakobi, Judae und die Offenbarung Johannis, dazwischen, hinter Johannes und vor Jakobus, der Ebräerbrief. In der Mitte die Briefe des Apostels Paulus, „die ihr in Tertia kennen lernen werdet, wenn wir das Leben und Wirken des grossen Heidenapostels lesen". Das Aufschlagen wird so geübt, dass die geschichtlichen Bücher immer von vorn, die katholischen Briefe von hinten gesucht werden, wie sich das ja an sich aus rein praktischen Gründen schon empfiehlt.

Meint man aber darauf bestehen zu müssen, dass den Quartanern schon die ganze Bibel in die Hand gegeben werde, oder kann die Einführung mittels eines entsprechend eingerichteten biblischen Lesebuches geschehen, nun so begnüge man sich auch bezüglich des Alten Testamentes in der Hauptsache mit einer allgemeinen Orientierung und präge nur die Reihenfolge der geschichtlichen und der ersten Lehrbücher ein, für welche reichliche Apperceptionshilfen von den alttestamentlichen biblischen Geschichten her bereit liegen, lasse aber Propheten und Apokryphen nur im ganzen als Bestandteile des Alten Testamentes merken. Zu einer solchen allgemeinen Orientierung wird sich auch noch die Zeit finden, auch dazu, die Namen derjenigen Propheten einstweilen einzuprägen, welche im Leben Jesu und in der Apostelgeschichte durch Citate bereits in den Gesichtskreis der Schüler getreten sind: Micha, Sacharja, Joel, Jesaja, die auch in den Morgenandachten oft genug genannt werden. Endlich legt es sich bei der Besprechung des Kreuzestodes und Erlösungswerkes Christi nahe, besonders bei Apostelg. 8, 32 ff.: Jes. 53 und Ps. 22, im Anschluss an Apostel-

gesch. 2—4: Joel 3 (vielleicht auch Ps. 2. 16. 110) aufschlagen und lesen zu lassen. Ein Mehr aber würde nur zerstreuend, von dem Hauptgegenstande ablenkend wirken.

Überhaupt empfiehlt es sich nicht, die Schüler, nachdem man sie erst ein Jahr zusammenhängend mit neutestamentlichen Stoffen beschäftigt hat, schon wieder ins Alte Testament zu führen. Man lasse sie doch nun erst in dem wichtigeren Neuen Testamente etwas heimisch werden. Dass man im weltgeschichtlichen Unterricht in Quarta von vorn anfängt, kann für den Religionsunterricht so wenig massgebend sein wie für pädagogische Erwägungen der Umstand, dass in der Bibel das Alte Testament voransteht. Dem weltgeschichtlichen Unterricht hat der Religionsunterricht durch die alttestamentlichen Geschichten die Wege bereitet, er braucht um seinetwillen nicht nochmals von vorn anzufangen. Übrigens wird, wenn Apostelgesch. 1—12 in Quarta gelesen wird, damit nicht nur ein pädagogisch geschickt vermittelnder Übergang von dem biblischen Geschichtenbuch zur Bibel, sondern in gewissem Sinne auch von Einzelgeschichten zu Geschichte gewonnen, indem eben nicht mehr ausgewählt, aus dem Zusammenhang gerissen, sondern im Zusammenhang das erste Stück Kirchengeschichte gelesen und besprochen wird, wie man dies mit Recht auch bezüglich der Weltgeschichte auf dieser Stufe für angemessen hält.

Das vierte und das fünfte Hauptstück aber müssen, abgesehen von den Einsetzungsworten, die schon nach Quinta gehören und in Quarta nur repetiert werden, der Tertia zugeschoben werden, wo sich, wie wir zeigen werden, in den übrigen Lehrstoffen, welche dieser Stufe zugewiesen werden müssen, die besten Anknüpfungen dafür bieten.

Was also der Quarta als äusserstes Mass zugemutet werden darf, ist dieses: Petrus und die erste Christengemeinde, Apostelgesch. 1—12, mit dem dritten Glaubensartikel und Erklärung; Wiederholung des Lebens Jesu mit dem zweiten Glaubensartikel (besonders der Luther'schen Erklärung) und dem dritten Hauptstück (Gebet des Herrn) und Lesung wichtiger Stücke in den Evangelien (im Matthäusevangelium besonders c. 6, 1—15 vom Almosengeben und Gebet, 10, 16—33 zu Apostelgesch. 3—8 und 18, 21—35 zur fünften Bitte; im Lukasevangelium c. 15; im Johannesevangelium c. 3, 1—6. 14—16, 4, 1—24, 10, 12—16 und kursorisch zur Repetition das Meiste im Markusevangelium) und der Citate aus dem Alten Testament an Ort und Stelle; endlich Orientierung über die Einteilung der Bibel im allgemeinen und Einprägung der Namen und der Reihenfolge der durch den geschichtlichen Unterricht bis dahin in das Gesichtsfeld der Schüler getretenen alt- und neutestamentlichen Schriften (aller ausser den Propheten, Apokryphen und den Paulinischen Briefen). Auch mit den Grundelementen des christlichen Gottesdienstes werden die Quartaner im Anschluss an Apostelgesch. 1, 42—47 zum erstenmal bekannt gemacht und zu einer verständigen Teilnahme am Gottesdienst durch entsprechende Fragen zum erstenmal angeregt und angeleitet.

Übersicht über die nach unserm Plan in Quarta zu lesenden Schriftabschnitte.

Aus dem Neuen Testamente.

Apostelgesch. 1—12.
Markusevang. kursorisch, zur Repetition (zu Apostelgesch. 2).
Matth. 5, 1—16 (zu Apostelgesch. 4. 5. 8); 7, 7—11 (zur Lehre vom Gebet); 10, 17—20. 23. 33. 38. 39 (zu Apostelgesch. 4. 5. 7, 52 ff. 8); 25, 31—46 (zu Apostelgesch. 4, 32—37; 6, 1—6).
Luk. 15 (zu Apostelgesch. 10 und drittem Hauptstück, Anrede).
Joh. 1, 14 (zu Apostelgesch. 4, 20); 4, 1—24 (zu Apostelgesch. 6, 14); 10, 12—16; 27—30 (zu Luk. 15, 1—7); 13, 1. 2. 6. 16—23. 26. 27; 15, 1. 2. 5. 26. 27; 17, 1. 5. 9. 17. 20—24 (zum dritten Artikel).
Röm. 13, 1. 2 (zu Apostelgesch. 4, 3).
1. Petri 1. 2 kursorisch; 2, 20. 21; 4, 12—16 (zu Apostelgesch. 4. 5); 1, 18. 19 (zum zweiten Artikel); 2, 5—10 (zu Apostelgesch. 4, 11. 12); 2, 20. 21, 4, 8 (zu Apostelgesch. 3, 17).
2. Petri 1, 14—21 (zu Apostelgesch. 4, 20).
1. Joh. 3. 4 kursorisch; 3, 8—12 (zu Apostelgesch. 5, 3a „Satan"!); 3, 16—18 (zu Apostelgesch. 4, 32—37); 4, 7—21 (zu Apostelgesch. 2, 42—47; 4, 32—37).
Ebr. 10, 31 (zu Apostelgesch. 5, 1—11); 13, 16 (zu Apostelgesch. 3).
Jak. 4, 7. 8 (zu Apostelgesch. 5, 3).
Offenb. 2, 10 (zu Apostelgesch. 7, 55—59).

Aus dem Alten Testamente.

Psalm 2 (zu Apostelgesch. 4, 25 f.; 4, 4; 5, 12 ff. 41 f. u. a.); 22, 1—19 (zum zweiten Artikel); 23 (zu Luk. 15, 3 ff.; Joh. 10, 12 ff.); 26, 8; 27, 4; 92, 2 (zu Apostelgesch. 2, 42—47; 4, 24 ff. u. ä.); 51 (vor dem Busstag); 110 (zu Apostelgesch. 2, 41; 4, 4; 5, 14; 9); 118 v. 6—9. 13 (zu Apostelgesch. 4, 3), v. 14—17 (zu Apostelgesch. 4, 24), v. 22—29 (zu Apostelgesch. 4, 11).

Wenn die ganze Bibel in die Hand gegeben wird: 1. Mose 2, 17; 3, 1—15 (zum zweiten Artikel!); 12, 1—3; 5. Mose 18, 15—19; 2. Sam. 7, 12—14 (zu Apostelgesch. 3); 1. Sam. 16, 7 (zu Apostelgesch. 10); Jes. 53 (zum zweiten Artikel und Apostelgesch. 2. 8); Jer. 29, 13. 14 (zu Apostelgesch. 8 Philipp.); Joel 3 (zu Apostelgesch. 2).

Dazu Hinweis auf die Evangelienperikopen, welche am besten in der Sonnabends-Morgenandacht gelesen werden und Nachlesen der leichteren.

5. Die Lehraufgaben für das siebente und achte Schuljahr (Unter- und Obertertia).

Folgen wir dem Interesse, welches der Unterricht der Quarta erweckt, so können wir auch in Untertertia die Schüler noch nicht wieder ins Alte Testament zurückführen. Wie wir oben gezeigt haben, wird durch Behandlung der Geschichten im ersten Teile der Apostelgeschichte in den Herzen der Schüler der lebhafte Wunsch erregt, die Geschicke der ersten Christenheit weiter zu verfolgen und im besondren den grossen Heidenapostel Paulus kennen zu lernen. So kann es keinen naturgemässeren Fortschritt geben, als in Untertertia das Leben Pauli nach dem zweiten Teile der Apostelgeschichte als Hauptgegenstand zu behandeln. Und sind die Schüler auf dieser Stufe mit Pauli Leben und Werk wie überhaupt mit der Urkirche hinlänglich bekannt geworden, so weist das in Obertertia durch Geschichtsunterricht (vom Ausgang des Mittelalters bis zu Friedrich dem Grossen) erweckte Interesse und die nun immer reger werdende Beteiligung am kirchlichen Leben, besonders die nahende oder bei manchen sogar schon vollzogene Konfirmation weiter auf Luther und die Reformation der Kirche als die geeignetste Hauptaufgabe für Obertertia.

Das Leben Pauli zieht die Einführung in die Paulinischen Briefe und damit die Vollendung der Einführung in die biblischen Schriften Neuen Testaments (Namen, Reihenfolge, Gruppierung) wie in die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testamente überhaupt nach sich.

Und Geschichten wie die Taufe der Johannesjünger in Ephesus (Apostelgesch. 19) mit ihrer Geistmitteilung, und Stellen wie Röm. 6, 3. 4 und Tit. 3, 4—8 erregen das Interesse am Sakrament der Taufe, also am vierten Hauptstück des Luther'schen Katechismus. Die Einrichtung und Ordnung der Gemeinden endlich durch Paulus Apostelgesch. 14, 23 u. ö. und die vielen Gemeindeversammlungen, von welchen in der Apostelgeschichte erzählt wird, lenken die Aufmerksamkeit auch im Unterricht auf die gottesdienstlichen Ordnungen, für welche durch die immer ständiger werdende Teilnahme am Gemeindegottesdienst schon so das Interesse erwacht ist.

Als Wiederholungsstoff aber legt sich, wenn sich die Hauptaufgabe der Untertertia so gestaltet, auch hier wieder äusserlich und innerlich der Lehrstoff der unmittelbar vorhergehenden Klasse nahe: der erste Teil der Apostelgeschichte mit dem dritten Glaubensartikel und die verwandten Geschichten und Lehren Jesu mit dem zweiten Glaubensartikel. Die Thaten und Erlebnisse des Apostels Paulus bieten Gelegenheit, die Geschichten von Jesu (ich erinnere an Matth. 8, 5—13; 15, 21—28; Luk. 4, 16—30) und besonders die Lehren Jesu zu ergänzen, namentlich alle diejenigen nachzuholen oder von neuem zu betrachten, welche von der Ausbreitung und dem Geschick des Reiches Gottes und der Arbeit an ihm handeln. Die hierauf bezüglichen Gleichnisse (besonders Matth. 13; 22, 1—14; Luk. 14) werden an der Hand ihrer Erfüllung in der wirklichen Geschichte der Kirche erst recht verstanden und finden daher ebenfalls hier ihre beste Stelle.

Macht man also das Leben Pauli zum Hauptgegenstand des Untertertiapensums, so ergibt sich nicht nur der naturgemässeste Fortschritt, sondern man hat auch einen vorzüglichen Kristallisationspunkt, an welchen wie von selbst nach allen Richtungen gerade diejenigen alten und neuen Elemente anschiessen, für welche in diesem Alter und auf dieser Stufe sich Bedürfnis und Interesse regt.

Und ähnlich, wenn auch nicht ganz so einfach ist es mit Luther und der Reformation der Kirche, wenn man sie zum Hauptgegenstand des Unterrichts in Obertertia macht. Luthers Kampf mit Rom (ich erinnere im besondern an die Schrift von der babylonischen Gefangenschaft) und mit Zwingli drängt zur Behandlung der Abendmahlslehre, des fünften Hauptstücks Luthers. Seine reformatorische Thätigkeit weist auf die entsprechende Thätigkeit der alttestamentlichen Propheten, seine Einführung des Gemeindegesangs in den Gottesdienst und seine Verdienste ums evangelische Gesangbuch, mit welchem die Schüler nunmehr im ganzen vertraut gemacht werden müssen, lenken die Aufmerksamkeit auf David und den Psalter. Was der Schüler, nachdem er mit dem Neuen Testamente ordentlich bekannt worden ist, nunmehr wünschen muss, auch im Alten Testamente noch besser Bescheid zu wissen, besonders in den Propheten und den Psalmen und der entsprechenden späteren alttestamentlichen Geschichte, das legt sich also auch vom Leben Luthers aus nahe. Und wenn so die spätere alttestamentliche Geschichte nicht wie die frühere als Hauptsache in den Vordergrund tritt, sondern nur eine dienende, untergeordnete Stelle einnimmt, so ist auch das dem Stoffe durchaus ent-

sprechend. Es sind nicht Männer vorbildlicher That, die hier in erster Linie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sondern die gewaltigen Reden der Propheten und die Antwort auf ihre Gottesoffenbarungen, die Lieder der hartgeprüften Frommen. Und das alles stellt sich am besten dienend um den grossen Reformator und seine prophetische Wirksamkeit. Wiederholt aber und ergänzt werden muss zum rechten Verständnis dieses neuen Stoffes wieder das Pensum der gerade vorhergehenden Klasse, Leben und Lehre des geistverwandten Paulus, Einrichtung des Gottesdienstes, Lehre von der Taufe (ich erinnere an den Kampf mit den Wiedertäufern).

So würde die in Sexta begonnene elementare Unterweisung, die einfache lebensvolle Einführung in das Leben der Hauptheldeu der heiligen Geschichte, mit Ableitung der in ihrem Leben zur Anschauung gekommenen Hauptbegriffe und Hauptlehren in einfacher bekennender Form, ohne weitere Reflexionen fortgesetzt bis auf Luther. Und von Quinta an würde sich in jeder Klasse, ganz entsprechend der Knabennatur das Interesse um einen Hauptzeugen und Glaubenshelden der christlichen Kirche sammeln, in Quinta und Quarta um den Anfänger und Vollender unseres Glaubens, Jesus Christus, in Quarta um Petrus, in Untertertia um Paulus, in Obertertia um Luther. In Untersekunda könnte sich, ebenfalls dem Bedürfnis entsprechend, daran ein kurzer Unterricht über die letzten grossen Gotteszeugen und Nachfolger Christi bis in unser Jahrhundert, besonders auf dem Gebiete der äusseren und inneren Mission schliessen. Immer würde man so der geschichtlichen Entwicklung folgen, der Horizont der Schüler würde sich ganz allmählich erweitern und das Verständnis erleichtern. Dieser Gang würde auch zu dem auf der höheren Schule im Geschichtsunterricht vorgezeichneten vortrefflich passen, ihm genau entsprechen. Und die Form der einfachen anschaulichen Darbietung der Thatsachen mit den aus ihnen hervorspringenden Lehren entspricht ganz der Natur der Knaben auf diesen Altersstufen.

Auch den preussischen Lehrplänen schwebt offenbar eine solche Fortführung der elementaren Unterweisung in der Geschichte des Reiches Gottes in Einzelbildern bis auf Luther vor. Sie legen deshalb nach Obertertia vor dem Abschluss in Untersekunda „Reformationsgeschichte im Anschluss an ein Bild aus dem Leben Luthers“. Aber ein andres Bedürfnis drängte sich dazwischen. Nicht bloss in die heilige Geschichte ist ein evangelischer Christ einzuführen, sondern auch in die litterarischen Quellen der christlichen Lehre und Erkenntnis, in die göttlichen Zeugnisse vom Bunde Gottes mit den Menschen, dem Alten wie dem Neuen, ins Wort Gottes, in die heilige Schrift.

Diesem Bedürfnis zu genügen legen die neuen preussischen Lehrpläne, indem sie die Einführung in die heilige Geschichte mit Quinta für hinreichend abgeschlossen halten und mit Quarta einen neuen Kursus beginnen, in die Quarta Einführung in die ganze Bibel, unter Repetition der ganzen neu- und alttestamentlichen Geschichten, nach Untertertia die Geschichte des Reiches Gottes im Alten Testament, mit Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, nach Obertertia die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament, ebenfalls mit Lesung verschiedener entsprechender

biblischer Abschnitte, und nach Untersekunda Ergänzung der in Unter- und Obertertia gelesenen Abschnitte und Erklärung eines der synoptischen Evangelien.

Es ist keine Frage, dass das alles nötig ist; aber es muss als sehr fraglich bezeichnet werden, ob dies der einzig mögliche und besonders, ob es der beste Weg ist, in die Bibel einzuführen, mit den biblischen Schriften und ihrem wichtigsten Inhalt auf der elementaren Stufe bekannt zu machen. Da die biblischen Geschichten aus demselben Buch genommen sind, in welches eingeführt werden soll, so ist es selbstverständlich, dass es zu dieser Einführung nicht eines selbständigen geschichtlichen Kurses bedarf, um so weniger, wenn die Geschichten nicht wie in den Volksschulen in konzentrischen Kreisen, sondern in der chronologischen Folge vorgeführt werden, wie es auf den höheren Schulen Brauch ist, und wenn die Schriften, wenigstens die historischen, ebenfalls chronologisch geordnet sind. Und da die Bibel in zwei völlig selbständige Teile zerfällt und der zweite, das Neue Testament, in seinem Gang für das Laien- oder elementare Verständnis, um das es sich hier handelt, sehr wohl verständlich ist ohne das Alte Testament, so liegt auch gar kein Grund vor, die Einführung in die Bibel gerade mit dem Alten Testamente zu beginnen. Ist es bequemer oder praktischer, wird vor allem Zeit gespart, so hindert nichts, zuerst in das Neue Testament einzuführen. Und empfiehlt es sich aus pädagogischen Gründen, zunächst auch nur in einen Teil des Neuen oder Alten Testaments einzuführen, so liegt auch hierfür kein Hindernis vor. Es nötigt nichts, in einem Jahre durch die ganze Bibel oder auch nur durch das ganze Alte oder Neue Testament zu führen. Wie wir bei Quarta gesehen haben, geht es sogar sehr gut, in einer Klasse zunächst von vorn und von hinten anzupacken und die Mitte für die folgende Klasse aufzusparen. Die vornehmlichste Absicht der preussischen Lehrpläne ist offenbar die, mit den einzelnen Schriften Alten und Neuen Testaments und ihrem Hauptinhalt genauer bekannt zu machen, wie denn der sächsische Lehrplan den Tertien einerseits ebenfalls zusammenhängende Wiederholung des ganzen Katechismus, anderseits „Einführung ins Alte und Neue Testament und in die Kenntnis der biblischen Schriften selbst“ zuweist. Um aber Verirrungen, wie Litterargeschichte oder gelehrte „Einleitung in die biblischen Bücher“ fernzuhalten, soll dieser Einführung in die biblischen Bücher „eine in ihrem Zusammenhange übersichtliche Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testamente“ zu Grunde gelegt werden. Aber auch eine solche Einführung in den inneren Zusammenhang der alt- wie der neutestamentlichen Heilsgeschichte dürfte auf dieser Stufe noch verfrüht sein. Für den weltgeschichtlichen Unterricht fordern dieselben Lehrpläne eine Einführung in den Zusammenhang der geschichtlichen Erscheinungen mit vollem Rechte erst auf der Oberstufe, von Obersekunda ab. Doppelt wünschenswert ist diese Verschiebung im Religionsunterricht bei dem gegenwärtigen Stand der Bibelforschung, besonders der alttestamentlichen, wo die herkömmliche Auffassung über den Entwicklungsgang der alttestamentlichen Heilsgeschichte so sehr in Frage gezogen wird und so viel Gefahr vorliegt, die noch un-

reifen Knaben auf dieser Stufe schon mit kritischen Fragen zu beunruhigen, oder sie in Reflexionen über die Entwicklung der alttestamentlichen Gottesvorstellung hineinzuziehen, die an sich gewagt und noch unabgeklärt, die Knaben in eine ganz verkehrte Stellung zur heiligen Schrift und ihrem Inhalt bringen.[1])

Vor allem aber entsteht durch diese Einrichtung eines neuen Kurses eine starke Überlastung der einzelnen Klassen. Wie sehr durch die Forderung der Einführung in die ganze Bibel in Quarta bereits auf der Unterstufe so wichtige Belehrungen wie die über Person und Werk Christi und über den heiligen Geist in die Enge gebracht werden, das haben wir oben schon gezeigt. Nicht minder gross ist beim Gang nach dem preussischen Lehrplan die Bedrängnis in den Tertien. In die Untertertia legt der neue preussische Lehrplan „das Reich Gottes im Alten Testamente: Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, dazu auch Psalmen und Stellen aus Hiob und Wiederholung des in VI, V und IV gelernten Katechismus, d. h. aller fünf Hauptstücke nebst den dazu eingeprägten Sprüchen". Dazu „Wiederholung der früher gelernten Kirchenlieder und Einprägung einiger neuer (2—4) und wertvoller Liederstrophen". Endlich „Belehrungen über das Kirchenjahr und die Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen".

Wer's einmal ernstlich versucht hat, der weiss, dass das eine unerfüllbare Aufgabe ist. Nur bei einem ganz mechanischen äusserlichen Verfahren ohne jede Erwärmung mag es gelingen, dem Buchstaben der Forderung genug zu thun.

Dasselbe gilt von der Aufgabe für Obertertia: „Das Reich Gottes im Neuen Testamente: Lesung entsprechender biblischer Abschnitte. Eingehend (!) die Bergpredigt; auch Gleichnisse. Sicherung der erworbenen Kenntnisse des Katechismus (also wieder aller Hauptstücke) und des in den vorangegangenen Klassen angeeigneten Spruch- und Liederschatzes. Erklärung einiger Psalmen." Endlich „Reformationsgeschichte im Anschluss an ein Bild aus dem Leben Luthers".

Und die Aufgaben für diese beiden Klassen sind nicht nur zu gross; man vermisst auch in jeder von beiden das einigende, geistige Band, einen Mittelpunkt, um den sich das einzelne gruppierte und der das Interesse der Schüler auf sich zöge, sie packte. Sie werden durch eine Vielheit der Erscheinungen hindurchgeführt, die sie in der knappen Zeit zweier wöchentlichen Stunden zu überschauen und zu beherrschen nicht im stande sind. Alle diese Übelstände werden vermieden, wenn wir die elementare Einführung in die Geschichte des Reiches Gottes bis auf Luther und die neueste Zeit in Einzelbildern fortsetzen und die Einführung in die heiligen Geschichten, diesem Geschichtsstoff entsprechend, auf mehrere Stufen verteilen. Für die Verlegung im besondern des Lebens Pauli und seiner Briefe und damit des Abschlusses der Geschichte des Reiches

[1]) Wie weit Steudel (Der religiöse Jugendunterricht, Heilbronn 1896) auf diesem Wege sogar für die Volksschule gegangen ist, ist bekannt. Aber auch der sonst so besonnene Fauth-Christlieb hat diese Klippe in seinem „Lehrbuch der evangelischen Religion für höhere Schulen" nicht ganz zu umschiffen vermocht.

Gottes im Neuen Testamente nach Untertertia sprechen noch folgende Gründe.

Erstlich und vor allem: Wenn man den ganzen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht überblickt, so vermisst man für die Klassen bis inkl. Untersekunda zwei Lehrgegenstände, auf welche im Sinn und Geist auch des preussischen Lehrplans keinesfalls verzichtet werden kann. Der eine ist die Apostelgeschichte mit den wichtigsten Thatsachen der Geschichte des Urchristentums überhaupt, der andre — die Haupterscheinungen des kirchlichen Lebens der Gegenwart. Zwar erscheint in der Aufgabe der Obersekunda die „Erklärung der ganzen Apostelgeschichte" neben „Lesung andrer neutestamentlicher Schriften". Aber am Schluss der Untersekunda soll mit Rücksicht auf die vielen Abgehenden ein „erster Abschluss der Vorbildung" erreicht werden, und es ist doch nicht anzunehmen, dass ein wenn auch noch so relativer Abschluss erreicht sein soll ohne Kenntnis der grundlegenden Thatsachen der Apostelgeschichte, wie gleichfalls nicht ohne ein Verständnis der Missions- und Liebesthätigkeit und andrer wichtiger Lebensbethätigungen der Kirche der Gegenwart. Sodann sind die einfachen geschichtlichen Thatsachen der Apostelgeschichte, welche den weitaus grössten Teil ihres Inhalts ausmachen, als solche kein würdiger Gegenstand für Obersekunda, sondern wie die „methodischen Bemerkungen" ausführen, sollen diese Thatsachen auf dieser Stufe nur von neuem genauer betrachtet werden, um eine (quellenhafte) Einleitung in die Geschichte der Kirche abzugeben, welche dann in Prima ein Hauptlehrgegenstand sein soll. Endlich deutet auch das Beiwort „ganze" darauf hin, dass in Obersekunda dieses wichtige Stück des christlichen Unterrichts nur zum Abschluss gebracht, dass nur die schwierigeren Stücke, besonders die zum Teil sehr bedeutsamen Reden, welche auf früheren Stufen noch nicht das nötige Verständnis finden konnten, als Vorbereitung auf die schwierigeren Briefe Pauli erstmals erklärt, die leichteren nur in neues Licht gerückt werden sollen. Aber eben damit ist auch deutlich angezeigt, dass die leichter verständlichen, rein geschichtlichen Stücke der Apostelgeschichte bereits Lehrgegenstand auf einer früheren Stufe sein sollen. Die Quinta kann nicht gemeint sein. Das gäbe eine Überbürdung ohnegleichen. Also kann nur an die Quarta und Tertia gedacht werden. Und was ist denn Heilsgeschichte oder Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testamente, wenn die elementare Einführung in das Leben Jesu in Quinta erledigt ist, viel andres, als was die Apostelgeschichte überliefert? Wie kann man besser mit den Briefen des Apostels Paulus bekannt machen, als wenn man die Berichte von seinen Missionsreisen und seiner Gefangenschaft in der Apostelgeschichte liest, die an Einfachheit und Anschaulichkeit nichts zu wünschen übrig lassen und somit der Auffassungskraft des Untertertianers durchaus angemessen sind?

Und wie trefflich schliesst sich nun diese Aufgabe: Leben und Wirken Pauli nach der Apostelgeschichte und den biographisch denkwürdigen Stellen seiner Briefe und damit Abschluss der Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testamente und der Kenntnis der Schriften des Neuen Testamentes an das Pensum der Quarta an! Wie schön verteilt

sich die grosse Aufgabe auf zwei Klassen! Ich habe schon berichtet, dass, wo in Quarta der Lehre vom heiligen Geiste der erste Teil der Apostelgeschichte zu Grunde gelegt wird, bei den Schülern ein wahres Verlangen danach entsteht, nun bald von den weiteren Schicksalen der christlichen Kirche und vor allem von dem grossen Heidenapostel Genaueres zu hören. Ein grösseres Glück kann es für den Lehrer nicht geben, als wenn er mit jedem neuen Jahre seinen Schülern etwas Neues in Aussicht stellen kann und wenn ihm das Interesse seiner Zöglinge dabei so entgegenkommt.

Auch der Hinblick auf die erste Hauptaufgabe, welche der Unterstufe gestellt ist: Einführung in die Hauptthatsachen der Heilsgeschichte, fordert diesen Fortschritt. Denn wie gezeigt, ist es einem Unterricht, der nicht überbürden, der nicht toten Gedächtnisstoff bringen, die verschiedenen Teile des Lehrgegenstandes, Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied, organisch verbinden will, gar nicht möglich, in den drei unteren Klassen weiter zu kommen als bis an die Schwelle der grossen Heidenmission, d. h. bis zum 12. Kapitel der Apostelgeschichte. Es ist das dringendste Bedürfnis und zugleich der natürlichste Fortschritt, den Schülern nunmehr die Ausbreitung des Reiches Gottes unter den Heiden vorzuführen, und wie könnte das besser geschehen als an der Hand von Apostelgesch. 13—28? Und wie natürlich und, weil es allmählich an der entsprechenden Stelle im Leben Pauli geschieht, wie ruhig und sicher zugleich werden die Schüler so mit den neutestamentlichen Schriften vertraut! Ja, sie lernen sie lieb gewinnen, weil nicht nur das empirische, sondern zugleich das sympathetische Interesse sie ihnen ins Herz schliesst. Reisst man dagegen beim Übergang von Quarta nach Untertertia auf einmal den Faden ab und schiebt das Alte Testament dazwischen, so muss nicht nur für diesen Gegenstand das Interesse erst willkürlich erweckt werden, sondern es geht auch für die spätere Behandlung der neutestamentlichen Heilsgeschichte der Vorteil, den man an der Schwelle der Untertertia hatte, verloren, während umgekehrt am Ende der Untertertia ein Ruhepunkt erreicht wird und das einfache Bewusstsein, im Neuen Testamente nunmehr einigermassen heimisch zu sein in Verbindung mit der Erinnerung an die vielen alttestamentlichen Citate, welche in der Apostelgeschichte vorgekommen sind, leicht das Verlangen erzeugt, nunmehr auch im Alten Testamente sich umzusehen. Und weiter ergibt sich dann auch wieder von der Obertertia zur Untersekunda ein sehr passender organischer Fortschritt, der von der nun tiefer erfassten Weissagung, Sehnsucht, Erwartung zur Erfüllung im ebenfalls tiefer zu erfassenden Leben Jesu führt.

Für diese Ordnung sprechen aber auch noch manche andre Gründe. Vor allem der pädagogische Grundsatz, nicht dem System zu folgen, nach welchem natürlich die Geschichte des Reiches Gottes im Alten Bunde vor der im Neuen Bunde kommt — das ist akademisch —, sondern vom Näheren zum Ferneren, vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten u. dgl., wie die neuen preussischen Lehrpläne sonst auch thun. Das Neue Testament ist aber von beschränkterem Umfang und auch die Geschichte

des Reiches Gottes im Neuen Bunde einfacher und ungleich leichter zu verstehen und zu überschauen als das Alte Testament. Auf diesem bequemeren Boden, den sie in Quarta betreten haben, muss man sie erst recht heimisch werden lassen, ehe man zu dem ferner liegenden, schwerer zu übersehenden Alten Testamente übergeht. Auch ist es für die Schüler wichtiger und notwendiger, so bald wie möglich im Neuen Testamente heimisch zu werden, weil es die nächste, eigentliche und Haupturkunde des Christentums ist.

Auch der Grundsatz der Konzentration legt diese Ordnung in hohem Grade nahe. Das der Obertertia schon wegen des Geschichtspensums dieser Klasse unter allen Umständen zuzuweisende Leben Luthers wird erst recht verständlich, wenn das Leben des Apostels Paulus nicht nur überhaupt vorangegangen ist — dafür könnte man ja auch in Obertertia noch sorgen, wiewohl das Leben dieser beiden grossen Glaubensmänner für eine Klasse überhaupt zu viel ist, — sondern wenn das Paulinische Christentum in seinen wichtigsten Grundlehren, ich betone: „in seinen wichtigsten Grundlehren“ (so viel ist möglich!) bereits zum völlig sicheren und abgeschlossenen Besitz des Schülers geworden ist, was nur gut möglich ist, wenn dieser Gegenstand bereits in der vorhergehenden Klasse abgeschlossen ist und nun in der folgenden Klasse behufs Anknüpfung des neuen wiederholt wird. Auch die Belehrungen über das Kirchenjahr und vor allem die gottesdienstlichen Ordnungen (und das christliche Leben überhaupt), welche der neue Lehrplan wegen der nahe bevorstehenden Konfirmation der meisten Schüler mit Recht der Untertertia zuweist, schliessen sich besser an die Apostelgeschichte als an das Alte Testament an. Man denke an Apostelgesch. 2, 42 ff. 6. 8. 13. 20 u. s. w.! Umgekehrt liegen, wie schon oben hervorgehoben, in dem Wirken Luthers wie in der Reformation überhaupt viele Anknüpfungen für die Behandlung des Alten Testamentes (der Propheten, des Psalters) vor, die in Untertertia fehlen. Ich erinnere noch an die reformatorische Thätigkeit der Richter, besonders Samuels, an die Prophetenschulen zur Erhaltung und Verbreitung des Wortes Gottes im Lande, an die Verwendung der Musik in diesen Genossenschaften. Da finden sich überall goldene Brücken, die nur betreten zu werden brauchen und alle Teile des Unterrichts sind in lebendige Beziehung gesetzt. Und wie organisch Katechismus und Wiederholung des vorhergehenden Pensums sich bei dieser Ordnung einfügen, darauf habe ich ebenfalls schon hingewiesen.

Endlich empfiehlt aber auch noch die Rücksicht auf den übrigen Unterricht die Verlegung der neutestamentlichen Heilsgeschichte nach Unter- und der alttestamentlichen nach Obertertia. Das Leben Pauli führt durch die ganze römisch-griechische Welt vom äussersten Osten bis zum äussersten Westen. Der Geschichtsunterricht der Quarta (griechische und römische Geschichte) hat die Schüler auf diesem Boden heimisch gemacht. Es ist ein grosser Vorteil, wenn an diese Errungenschaft sofort in Untertertia angeknüpft wird. Ebenso wie es der Reformationsgeschichte in Obertertia zu gute kommt, dass in Untertertia die vorausliegende deutsche Geschichte des Mittelalters angeeignet ist. Eine ungezählte

Menge Apperceptionshilfen fördert so dort wie hier das Geschäft und umgekehrt bringt diese Anordnung reichliche Gelegenheit zu immanenter Repetition der vorher behandelten geschichtlichen und geographischen Thatsachen.

Und innerhalb der Klassen selbst ergibt sich sehr willkommene Konzentration. Nach Untertertia fällt 1. ein kurzer Überblick über die römische Kaisergeschichte von Augustus an und 2. deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. Die Beziehungen der neutestamentlichen Heilsgeschichte zu jener ersten Aufgabe des Geschichtsunterrichts liegen auf der Hand. Und zu den packendsten und wichtigsten Partien der mittelalterlichen Geschichte gehören die Kreuzzüge. Sie bewegen sich auf demselben Boden wie die Reisen des Apostels Paulus. Und werden in der Geographie von den aussereuropäischen Erdteilen, wie sich noch aus andern Gründen nahelegt, in Untertertia vor allem Asien und Afrika behandelt, Amerika und Australien dagegen schon wegen der nach Obertertia fallenden Geschichte der Entdeckungen nach Obertertia geschoben, so haben wir in Untertertia zwischen den drei genannten Unterrichtsfächern die reichsten wechselseitigen Beziehungen. Ich erinnere wegen Afrikas noch an den Kämmerer aus dem Mohrenlande, Äthiopien (abessynische Kirche), sowie an die Rolle, welche Nordafrika bei der Wanderung der Vandalen, der Ausbreitung des Islam, sowie endlich in den Kreuzzügen spielt.[1])

Die preussischen Lehrpläne schreiben für Obertertia neben der neutestamentlichen Heilsgeschichte und Reformationsgeschichte noch eingehende Besprechung der Bergpredigt, auch Gleichnisse vor. Die Gleichnisse von der Ausbreitung des Reiches Gottes und andre auf die Mission bezügliche Reden Jesu (Matth. 10) gliedern sich, wie oben gezeigt, bequem in die Hauptaufgabe ein. Auch Matth. 5, 13—16. Aber ein grosser Teil der Bergpredigt und die Predigt als Ganzes vor allem liegt ferner, ist für diese Stufe überhaupt noch zu abstrakt und kostet so viel Zeit, dass es unmöglich ist, neben der Hauptaufgabe auch noch dieser Forderung gerecht zu werden. Es geht weder in Unter- noch in Obertertia. Nach unsrer Erfahrung findet sich erst in Untersekunda das rechte Verständnis für diese gedrängte, ins praktische Leben hinausführende, christliche Sittenlehre. Auch passt die Bergpredigt vortrefflich zu dem übrigen Pensum der Untersekunda, erstlich und vor allem zu einer tieferen Erfassung der Person, der Lehre und des Werkes Jesu und dann zu der Wiederholung des Katechismus und der Aufzeigung der inneren Gliederung desselben. Luthers Erklärung der Gebote wird nun im Lichte der Bergpredigt erst recht gewürdigt, aber ebenso die Notwendigkeit des Glaubens, der Gnade, der Wiedergeburt angesichts der alles natürlich-menschliche Vermögen übersteigenden, den natürlichen, unwiedergeborenen

[1]) Schon Hieronymus in seiner Anweisung an Laeta lässt zwar den Anfang der häuslichen Unterweisung mit den Psalmen und der Spruchweisheit (Sprüche, Prediger, Hiob) machen, lässt dann aber zuerst Evangelien und Apostelgeschichte und neutestamentliche Briefe lesen und zum Schluss erst in die alttestamentliche Geschichte und Prophetie einführen (Propheten, Pentateuch, Könige, Chronika, Esra, Nehemia).

Herzen im Innersten widerstreitenden erhabenen Forderungen dieses neuen Gesetzes für den neuen „Israel, der aus dem Geist geboren ist“. Und ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Bergpredigt als Ganzes nirgends wirksamer ist als auf dieser Stufe, wo eine nicht kleine Zahl der Zöglinge schon mit einem Fusse sozusagen auf der Schwelle der Schule steht, um sie für immer zu verlassen. Das Vorgefühl des praktischen Lebens macht sie für diese praktischen Fragen besonders empfänglich und der Lehrer gibt im Bewusstsein der besonders ernsten Aufgabe, im Hinblick auf die Gefahren, welche den bald scheidenden Jünglingen bevorstehen, gerade hier sein Bestes, er findet Beziehungen, die sonst ferner liegen.

Wird aber die Bergpredigt als Ganzes auch erst der Untersekunda zugewiesen, so werden doch diejenigen Stücke derselben, welche auch schon auf früheren Stufen fassbar sind, nicht bis Untersekunda verschoben, sondern die einzelnen Sprüche dieses durchaus gnomologischen Redeganzen werden von Sexta an in jeder Klasse als kurzer schlagender Ausdruck erkannter Wahrheiten angezogen, für sich erklärt und fest eingeprägt, so dass die Schüler einen grossen Teil der Rede schon als sicheres Eigentum nach Untersekunda mitbringen (Matth. 5, 1—16. 23—26. 37. 43—48; 6, 1—15. 24. (25—32); 7, 7. 13. 14). Sprüche wollen so, allmählich, angeeignet sein, nicht auf einmal, und müssen oft wiederholt werden.

Wird einer Klasse, es sei Unter- oder Obertertia, die ganze neutestamentliche Heilsgeschichte zugewiesen, mit der Bergpredigt, so ist die gewöhnliche Erfahrung die, dass man in den Anfängen, Vorbereitung des Neuen Bundes in den letzten 400 Jahren vor Christo, Evangelien, Bergpredigt, Gleichnisse, stecken bleibt, und zu einer ernstlichen Einführung in das Leben Pauli und die Lehrbücher des Neuen Testaments kommt es gar nicht. Manche Lehrbücher wie das Wegener'sche „Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Lehranstalten“ (Berlin 1892 f., Mittler & Sohn), das nicht nur an Kadettenschulen, sondern auch an Gymnasien und Realschulen gebraucht wird, beschränken das Pensum der Obertertia geradezu auf „das Leben des Herrn nach den vier Evangelien“, so dass in der That bis zur Untersekunda die Apostelgeschichte so gut wie ganz ausfällt. Denn der Quinta fällt nur „die Himmelfahrt Jesu Christi“, „die Ausgiessung des heiligen Geistes“ und „die Bekehrung des Paulus“ zu.

Ebenso pflegt es im Alten Testamente zu gehen, wenn man eine vollständige Geschichte des Reiches Gottes im Alten Testamente in einem Jahre anstrebt. Man bleibt in den fünf Büchern Mose, den Richter- und ersten Königsgeschichten stecken und findet für die wichtige Periode der Schriftpropheten keine Zeit mehr, geschweige für die prophetischen Schriften selbst, aus denen doch vieles auch schon von Tertianern mit viel Segen gelesen werden kann.

Bezüglich der Verwendung des Alten Testaments im Unterricht sind in den letzten Jahren sehr radikale Forderungen gestellt worden. Ur-, Patriarchen- und Mosesgeschichten sollten gänzlich ausgeschieden werden, auch aus dem ersten Unterricht. Das sind Übereilungen auch in den Augen streng kritischer Forscher, wenn sie sich noch einige Besonnenheit

bewahrt haben. Aber sehr berechtigt ist die Klage, dass die Schriftpropheten des Alten Testamentes im Jugendunterrichte nicht zu ihrem Rechte kommen. Wir werden der Forderung „mehr Propheten!“ gerecht, wenn wir in Tertia mit der Königszeit einsetzen und uns mit einem kurzen Rückblick auf die vorausliegenden Perioden begnügen. Der Inhalt der fünf Bücher Mose, des Buches Josua und der Richter wird, wenn der erste alttestamentliche Unterricht in Sexta seine Schuldigkeit gethan hat, rasch mittels einfachen Durchblätterns an der Hand der Kapitelüberschriften erkannt, um so leichter, wenn die Bibel auch in Bezug auf die Überschriften für den Schulgebrauch eingerichtet ist. (Die durchgesehene Ausgabe der Luther'schen Bibelübersetzung kann aber auch schon genügen, da sie bereits zutreffende Kapitelüberschriften hat.) — Nur Kapitel wie Josua 1. 23. 24, Richter 2 müssen im Dienst des kurzen Rückblicks und wegen ihrer grossen praktischen Bedeutung gelesen werden, aus dem ersten Samuelisbuch c. 1—3 und 7 zur Würdigung Samuels. Aber so bald als möglich muss man zur Geschichte der Könige kommen, um die Schüler wirklich einmal bis ans Ende des Alten Testaments, bis an die Schwelle des Neuen führen und reichlich Proben aus den Propheten und den Psalmen lesen zu können.

Und ebenso gilt es im Neuen Testament, es werde nach Unter- oder Obertertia verlegt, nicht von vorn anzufangen, sondern bei Paulus einzusetzen und statt der Bergpredigt lieber einige leichtere Paulinische Briefe, wie den ersten Thessalonicher-, den Philipperbrief ganz und alle biographischen Partien aus den übrigen Briefen, auch Stücke des ersten und zweiten an Timotheus lesen zu lassen, welche durch die persönlichen Beziehungen viel mehr packen, einen Einblick in das treue Vaterherz des Apostels ermöglichen und durch ihre Beziehung zum Mittelpunkt des Interesses sammeln und vertiefen.

Besondre Schwierigkeiten macht auf dieser Stufe die Auswahl der Lektüre. Was sich dem Verfasser und seinen Kollegen erprobt hat, stehe hier.

Übersicht über die nach unserm Plan in den Tertien zu lesenden Schriftabschnitte.

Aus dem Neuen Testamente:

Apostelgesch. 9 und 13—28.
Röm. 1, 1—17; 6, 3. 4; 12, 9—21; 13, 1—10; 15, 14—33; 16.
1. Kor. 1, 1—17; 3, 11; 13, 1—10. 13; 15, 1—10; 16 (in Obertertia 10, 16 f.; 11, 18—32: Abendmahl).
2. Kor. 4, 17. 18; 5, 10. 17; 11, 21—13, 13.
Gal. 1; 3, 26—28; 4, 1—20; 5, 22. 24; 6, 7—10.
Eph. 2, 8; 4, 1—6; 6, 1—9.
Phil. 1; 2; 3, 12—14. 20. 21; 4.
Kol. 2, 9.
1. Thess. ganz.
2. Thess. 2, 1—6; 3, 6—10.
1. Tim. 1, 1. 2; 2, 1—6; 4, 8; 6, 6—12.
2. Tim. 1, 1—10; 3, 14—17; 4, 7. 8.
Philemon.
Matth. 5, 1—16. 43—48 (W.); 10, 16—33; 13, 1—9. 18—23. 31. 32; 16, 21—26; 21, 28—32; 22, 1—14.
Luk. 4, 16—30; 15.[1])

Dazu Hinweis auf die Epistelperikopen, welche am besten am Montag in der Morgenandacht gelesen werden, und Nachlesen der leichteren im Unterricht.

[1]) Die Einordnung dieser Abschnitte in die Hauptaufgabe: Leben Pauli, habe ich in meinem Leitfaden Heft 3 im einzelnen angegeben.

Aus dem Alten Testamente:

Mose I. 1, 26. 27; 2, 9. 16. 17; 3, 1–15 (zu Ostern: Gott = Leben, Sünde = Tod); 12, 1–3; 28, 14; 49, 10; II. 15; 19; III. 19, 2. 18; 32, 7–14. 31–35; 33, 11—34, 10; IV. 6, 24–26; V. 6, 1–9 (der Bund, Pfingsten).
Josua 1; 23; 24 (der Bund).
Richter 2, 6–23; (6; 7).[1])
Samuelis I. (1—3); 7; (8—31); II. 1, 17–27; (5. 6); 7; (15—19); (22 = Ps. 18).
Könige I. (3; 4, 21–34; 5—7; 12; 17—22); II. (5; 9—12; 14—25).
Chronika II. (24, 17–22; 26; 33—36).
Esra (1, 1–5; 3, 10–13; 6, 13–18; 7, 1. 6. 10).
Nehemia (1; 2; 4; 8, 1–6; 9; 10).
Hiob (1; 2).
Sprüche 1, 1–4. 7. 8. 10; 3, 5. 12; 6, 6; 10, 22; 11, 22; 13, 7; 14, 34; 16, 6; 19, 17; 23, 26; 25, 21. 22; 31, 30.
Prediger 1, 2; 3, 1 ff.; 4, 17; 12, 13. 14.
Hohes Lied 8, 6. 7.
Psalmen: 1. 16. 36 (Ostern: Leben!); 47. 110 (Himmelfahrt); 96—98. 19, 9 ff. 119 (Pfingsten); 6. 32. 51. 103. 130 (Busstag); 8. 19. 65. 104. 147 (Naturpsalmen im Sommer); 33. 100. 111—118. 144—150 (allgemeine Lobpsalmen); 18. 22. 23. 27. 37. 42. 43. 46. 52. 73. 90. 91. 121 (Trost-, Trutz- und Triumphpsalmen); 24. 26. 84. 63 (gottesdienstliche Psalmen); 21. 46. 48. 87. 89. 118. 122. 126. 127, 1. 2. 137 (Königs-, National- oder Bundes-Lobpsalmen, Jerusalempsalmen); 2. 72 (messianische).
Propheten: Jesaja 1; 5; (6); 7; 9, 1–7; 11, 1. 2; (36; 37; 38); 40, 1–11. 31; 42, 1–8; 43, 1. 11. 24. 25; 48, 22; 49, 6–18; 53 (W.); 54, 10; 55, 8–11; 60, 1–3; 61, 1. 2; 65, 17. — Jeremia (1; 21); 29, 11–14; 31, 3. 31–34; (38). — Klagel. 2, 22–24. 31–33. 39. — Ezechiel 1, 1–3; 3, 7–9. 15–19; (9; 34); 36, 26 f. (Pfingsten). — Daniel (1—7). — Hosea 2, 19. 20; 6, 6; (8). — Joel 1—4. — Amos 5; (7); 9, 7–15. — Jona (1—4). — Micha 3, 9—4, 5; 5, 1; 6, 6–8. — Habakuk 2, 3 f. 20. — Haggai 1, 1—2, 10. — Sacharja 1, 1; 6, 12; 9, 9 (W.). — Maleachi 1, 1; 3, 1–3; 4, 5. 6.
Aus den Apokryphen: Tobias 4, 6. — Jesus Sirach 3, 11; 50, 24–26. — (Gebet Assarja. — Gesang der drei Männer im Feuer. — Gebet Manasses.)[2])

Die Lesung der Propheten wird am besten im Anschluss ans Pfingstfest mit dem Buche Joel begonnen, das im ganzen so leicht fasslich und so leicht übersehbar ist und alle wesentlichen Elemente der Schriftprophetie enthält.

6. Die Lehraufgabe fürs neunte Schuljahr (Untersekunda).

Nach Untersekunda legen die neuen preussischen Lehrpläne: „Bibellesen behufs Ergänzung der in Unter- und Obertertia gelesenen Abschnitte. Erklärung eines der synoptischen Evangelien." Dazu „Wiederholung des Katechismus und Aufzeigung seiner inneren Gliederung. Wiederholung von Sprüchen, Liedern, Psalmen."

Diese Aufgabe muss, wenn wir auf den Charakter dieser Klasse als Abschlussklasse sehen, als sehr passend bezeichnet werden. Denn womit könnten wir besser den vorläufigen Abschluss machen, die scheidenden Zöglinge glücklicher ins Leben entlassen als mit einem Überblick über die christliche Lehre an der Hand des unter höhere Beleuchtung gerückten Katechismus und mit einem tieferen Einblick in das treue Herz, das vollkommene Leben und das unschuldige und liebewarme Erlösungsleiden und -sterben ihres hochgelobten Heilandes! Nur wird man sich dabei natürlich nicht an ein Evangelium binden, sondern wichtige Ergänzungen aus den andern, wie so manche Gleichnisse aus dem Lukasevangelium, wenn man dem leichter übersehbaren Matthäusevangelium folgt, oder Bergpredigt und letzte Kampfreden, wenn man Lukas zu Grunde legt,

[1]) Die eingeklammerten Kapitel an der Hand einer Disposition kursorisch zur Wiederholung zu Hause. In der Schule nur Bericht.

[2]) Wie wir diese Lesestücke unter einander und zum Hauptunterrichtsstoff in Beziehung setzen und auf das Jahr verteilen, das habe ich in meinem Leitfaden Heft 3 gezeigt.

und vor allem die ersten vier Kapitel des Johannesevangeliums sowie die Abschiedsreden in eben diesem Evangelium in beiden Fällen, wenn auch nur ganz kurz, mit heranziehen, wie das ja die allgemein gehaltene Bestimmung: „Ergänzung der in Unter- und Obertertia gelesenen Abschnitte" zulässt.

Nur eins vermissen wir. Zu diesem ersten Abschluss gehört unsres Erachtens auch noch ein Einblick in die gegenwärtige Lage der Gemeinde des Herrn auf Erden, der Kirche, und ihrer vorzüglichsten Lebensbethätigungen, ausgehend von einer ernstlichen Versenkung in Begriff, Wesen, Eigenschaften, Wert der christlichen Gemeinschaft, der Kirche, welche wir nie und nirgends versäumen sollten. Sie thut uns Evangelischen in dieser Zeit ganz besonders not. Wir leiden an keinem Gebrechen mehr als an der Zerfahrenheit, dem Einspännertum, der Verkennung des hohen Wertes der Gemeinschaft überhaupt und der mit den höchsten Gnaden und Gaben ausgerüsteten kirchlichen Gemeinschaft im besonderen. Dieses Stück treibe man also mit allem Fleiss nach Luthers Rat! Ein Überblick über die Geschichte der äusseren und der inneren Mission im weitesten Sinne mit allen ihren Verzweigungen, Werke, wie die Gustav-Adolf-Stiftung, den kirchlichen Hilfsverein u. dgl. mit eingeschlossen, und ein Einblick in die Verfassung der Kirche sollte immer denen mitgegeben werden, welche ins praktische Leben übertreten, damit sie wissen, wo und wie sie ihr christliches Gemeinschaftsbewusstsein und ihre Bruderpflicht zu bethätigen haben.

Das wird dann auch auf die soziale Frage führen und es kann doch keinem Zweifel unterliegen, dass der Religionsunterricht noch viel mehr als der Geschichtsunterricht berechtigt und verpflichtet ist, über diese Dinge die rechten Lichter aufzustecken, ohne sich deshalb zu tief in die Parteifragen des Tages einzulassen. Ohne eine gründliche Einführung in die christliche Anschauung über des Lebens Güter und ihren Wert, über Eigentum und Arbeit, Gütergemeinschaft (Kommunismus), Herren- und Dienerverhältnis, Vaterlandsliebe und Verhalten gegen die Obrigkeit sollten wir keinen Schüler aus Untersekunda entlassen; eher kann an der Vollständigkeit des Überblicks über die christliche Lehre etwas nachgelassen werden. Der preussische Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht gedenkt dieser Dinge nicht im besonderen; offenbar überlässt er es dem Geschick des Lehrers, sie an der rechten Stelle, besonders in Untersekunda, einzufügen, bezw. abzuleiten. Die Belehrungen über Kirche und neueste Kirchengeschichte schliessen sich am besten an die Besprechung des dritten Glaubensartikels um die Pfingstzeit an, die Besprechung der sozialen Fragen an das Leben Jesu an verschiedenen Punkten, wie Bergpredigt Matth. 6, 19—34: vom Schätzesammeln; 5, 27—32, 19, 3—9, Eph. 5, 22 bis 6, 9: von Ehe und Familie; Matth. 4: Versuchungsgeschichte (erste Versuchung); Joh. 6: Speisung der Fünftausend; Matth. 12: Sabbatheiligung; Joh. 13: Fusswaschung; Matth. 26, 26 ff.: Abendmahl[1]) u. ä. St.

Was man von den Grundsätzen aus, zu denen wir uns oben bekannt

[1]) Vgl. meine Zusammenstellung in der Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterr. VI S. 188 ff.

haben, gegen diese Lehraufgabe für Untersekunda geltend macht, ist vor allem dieses, dass eine solche Wiederholung desselben Stoffs, besonders des geschichtlichen, des Lebens Jesu, überhaupt zu verwerfen sei, weil da entweder „des Alten zu überwiegend viel sein werde gegen das wenige Neue“ oder bei Beschränkung auf die Hauptgeschichten auf der unteren Stufe die erste Behandlung zu kurz komme. Die einzelnen Erzählungen ständen dann nicht in festem Zusammenhang unter einander und so könnten keine festgeschlossenen, unzerstückten Gedankenmassen im Geiste des Schülers auftreten,[1]) wie Herbart mit Recht gefordert hat.

Gegen den zweiten Einwurf brauchen wir bloss auf unsre obigen Ausführungen zu verweisen. Wir haben jeder Klasse eine neue Aufgabe, ein geschlossenes Lebensganze, einen unzerstückten Gedankenstoff mit einheitlichem persönlichen Mittelpunkt zugewiesen und selbst solche neue Aufgaben wie elementare Einführung in die Bibel oder in den Gang des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testamente wie auch die Repetition bereits erledigter Unterrichtsstoffe organisch in die Hauptaufgabe eingegliedert. Was ein Quintaner und Quartaner vom Leben Jesu verstehen kann, das haben wir dem Unterricht auf dieser Stufe alles zugewiesen; und es kann auch nicht behauptet werden, dass das kein einheitliches, in sich zusammenhängends Ganze ergäbe. Von der Krippe bis zum Kreuz, bis zur Himmelfahrt und Geistausgiessung wird jede Stufe der irdischen und überirdischen Wirksamkeit Jesu in Quinta und Quarta durchlaufen und selbst die Erfassung der tieferen Bedeutung des Lebens und Sterbens Jesu, Versöhnung und Erlösung, haben wir dem Quartaner, soweit er's fassen kann, nicht vorenthalten zu dürfen geglaubt. Aber wie schon jede bedeutendere Persönlichkeit, so hat erst recht die des Gottmenschen so viel Seiten, dass sie für den Betrachter auf jeder neuen Entwickelungsstufe als eine ganz neue erscheint, so wohl bekannt und vertraut man auch schon mit den Grundzügen seines Wesens ist. Alle die neuen Züge oder die neuen Beziehungen der bereits bekannten Grundzüge, für die dem Gereifteren durch die Erfahrung die Augen geöffnet sind, sind dem Unentwickelten verborgen. Er sieht sie nicht, selbst wenn sie ihm mit den verständlichen entgegentreten und der weise Lehrer wird keine unnützen Anstrengungen machen, das Kind in Dinge einzuführen, für die ihm mangels entsprechender Erfahrung die appercipierenden Vorstellungen, Auge und Massstab fehlen. Und dennoch erscheint ihm die betreffende Person durchaus als ein Ganzes, wie das im Wesen der Person liegt.

Damit ist zugleich der andre Einwand erledigt, dass bei der Vorführung desselben bedeutungsvollen Stoffes auf einer späteren Stufe des Neuen zu wenig sei, da die Personen der Geschichte nicht, wie die des wirklichen Umgangs, dem Schüler in stets verschiedenen Situationen, in verschiedenen Handlungen vor Augen träten, sondern immer wieder in denselben wie das erstemal. Wir brauchen bloss auf den inneren Gang der Geschichte Jesu, auf seine schweren Scheidungen und Entscheidungen, auf den Zusammenhang dieser mit der Zeitgeschichte, wie er besonders im Matthäus-

[1]) Vgl. Reukauf a. a. O. S. 66.

und Lukasevangelium zu Tage tritt, auf die Kämpfe mit den Gegnern, vor allem aber auf die Reden Jesu, zusammenhängende, wie einzelne Aussprüche aus besondren Situationen oder Handlungen heraus, aufmerksam zu machen, um eine nochmalige Rückkehr zum Leben Jesu, und zwar in der Form des Bibellesens, auf einer gereifteren Stufe, als durchaus nötig erscheinen zu lassen. Die meisten Reden, auch der synoptischen Evangelien, liegen für das Verständnis nicht nur des Quartaners, sondern auch des Tertianers zu hoch, vor allem diejenigen, welche sich auf das Geschick des Reiches Gottes und die Arbeit in ihm, auf den heiligen Geist und die Kirche und ihren Kampf mit der Welt beziehen; aber auch die von der christlichen Sittlichkeit und Frömmigkeit, im Unterschied von der jüdisch-gesetzlichen, d. h. der grösste Teil von der Bergpredigt und die Kampfreden, auch die synoptischen. Der Sekundaner hat die entsprechende Reife. Durch den Geschichtsunterricht, Lektüre und Erfahrung hat sich in den zwei Tertiajahren der Gesichtskreis der Schüler bedeutend erweitert. Der Blick für das praktische Leben ist offener geworden. Im besonderen hat der Religionsunterricht durch die Fortsetzung in den Lebensbildern, vor allem durch die Erzählungen von der Missionsarbeit Pauli und von der Reformationsarbeit Luthers, aber auch durch den Durchblick durch die Geschichte des Reiches Gottes im Alten Testament dafür gesorgt, dass nunmehr die unmittelbar brauchbaren Beispiele zu den schwierigeren Reden Jesu im Gedankenkreis der Schüler bereitliegen, so dass in Untersekunda nun ein neuer Gang durch das Leben Jesu mit besonderer Beachtung der Reden und der Kämpfe Jesu mit Frucht unternommen werden kann.

Und der Untersekundaner *kann* nicht nur einen neuen tiefer dringenden Gang durchs Leben Jesu machen; die vorangegangene Unterweisung legt auch diesen wie die übrigen oben bezeichneten Lehrstoffe für diese Klasse als den natürlichsten Fortschritt nahe. Die elementare Einführung in die *Geschichte des Reiches Gottes*, welche in Obertertia bis Luther gediehen ist, findet ihren Abschluss in den Bildern aus der Geschichte der evangelischen Kirche seit der Reformation. (Siehe oben S. 107.) Vom *Katechismus* ist in Obertertia das letzte Hauptstück erledigt worden; eine zusammenfassende Rückschau auf den ganzen Inhalt des Katechismus und Einführung in seine innere Gliederung ist der gebotene Katechismusstoff für die neue Klasse, Untersekunda. Einführung in die heilige Schrift, in die Quellen der christlichen Religion, das ist das formell Neue, das von Quarta an neben die Fortsetzung der Geschichtsbilder getreten ist. Es dient zur Überleitung und Vorbereitung auf die mehr reflektierende, abstrahierende und vertiefende Arbeit, welche auf der Oberstufe zu thun ist. Wir mussten raten, sich im Neuen Testamente in Quarta und Tertia auf Apostelgeschichte und die neutestamentlichen Lehrbücher zu beschränken. So erübrigt denn von der Bibelkunde noch die Einführung in die Evangelien. Alle vier handeln von Jesu. Jedes in seiner Weise. Es ist keine Frage, dass schon um deswillen die Einführung in diesen Teil der Bibel schwieriger ist als in die andren historischen Schriften Alten und Neuen Testaments und schon reichliche

Übung im Bibellesen wie eine gewisse Fähigkeit zu kombinieren voraussetzt. Mit Recht steht also dieser Teil der elementaren Einführung in die Bibel am Ende des Kursus. In Untersekunda sind die genannten Voraussetzungen vorhanden. Und wenn manche geneigt sind, die Untersekunda lieber als Anfangs- als als Abschlussklasse gelten zu lassen, als erste Stufe des oberen Kursus, so ist dagegen nichts einzuwenden. Es ist eben eine Übergangsstufe in jeder Hinsicht, wir mögen auf das Alter, die leibliche und geistige Entwickelung der Schüler oder auf die Aufgaben sehen, welche ihnen im übrigen Unterricht, besonders in der Schriftstellerlektüre, aber auch in Mathematik und Naturwissenschaften folgerichtig gestellt werden müssen. Es fängt eine mehr wissenschaftliche, in die Zusammenhänge der Dinge eindringende, mit Urteil scheidende und verknüpfende Betrachtung an Platz zu greifen. Aber damit ist nicht gesagt, dass um dessentwillen auch auf dieser Stufe wieder die Heilsgeschichte von vorn angefangen werden müsste, dass sich die Fähigkeiten der Schüler dieser Stufe nun wieder zuerst am Alten Testament versuchen müssten,[1]) womöglich an der Genesis, um darin stecken zu bleiben. Wie wir in Quarta und Untertertia uns nicht von dieser äusserlichen oder im besten Fall akademischen Erwägung leiten lassen durften, so auch hier nicht. Ein Leben Jesu nach einer der vorhandenen Quellen mit den nötigen Ergänzungen aus den übrigen, in grossen Schritten, das Bekannte im ganzen überschauend, nur in die auf dieser reiferen Stufe interessierenden Vorgänge und Belehrungen sich tiefer einlassend, ist hier ganz am Platze.

Ist es andrerseits doch auch wohl berechtigt, am Ende der Untersekunda einen relativen Abschluss herbeizuführen, — und die Natur der Zöglinge, wie das Leben, das mit seinen Bedürfnissen stärker ist als die bestgemeinte Theorie, lässt ihn berechtigt erscheinen, – so gibt es für den evangelischen Religionsunterricht kaum einen besseren Abschluss als diesen. Nicht nur wird so das Beste und Wichtigste, was der christliche Unterricht überhaupt zu geben hat, noch einmal tief den jungen Seelen eingeprägt, ehe sie scheiden oder sich auf der Oberstufe einer andern Betrachtung wie aller so auch der religiösen Dinge hingeben, sondern es bietet auch das Leben Jesu nach einem synoptischen Evangelium mit den nötigen Ergänzungen aus den andren Evangelien in der oben angedeuteten Form, unter Bevorzugung der Reden, die beste Gelegenheit, die gesamte christliche Lehre, soweit sie in den vorhergehenden Klassen erledigt ist, zu repetieren und zu ergänzen, das letztere besonders hinsichtlich der Sittenlehre und der Lehre von der Kirche.

Die Geschichte und Lehre von Auferstehung, Himmelfahrt, Ausgiessung und Wirksamkeit des heiligen Geistes Matth. 28, ergänzt durch Matth. 5, 13—16; 6, 19—34; 10; 13 und Joh. 14—17, erweitert durch 1. Kor. 15 und 12; Eph. 4; 1. Petri 2, womit wegen der Zeit im Kirchenjahr in Fühlung mit dem gottesdienstlichen Leben der Gemeinde am besten begonnen wird, nötigt zur Wiederholung, Ergänzung und Vertiefung der

[1]) wie denn manche Lehrpläne (z. B. Württemberg, Weimar, Eisenach, Jena, vor 1892 auch viele preussische Schulen, manche heute noch) alttestamentliche Bibelkunde oder Litterargeschichte oder Einleitung ins Alte Testament für diese Stufe ansetzen.

Lehre von Christi und unserer Auferstehung zum ewigen Leben, von der Mission, von der Taufe, vom heiligen Geist, von der Kirche, der Sündenvergebung, d. i. des dritten Glaubensartikels und des vierten Hauptstücks. — Matth. 3, 4 und 5, 1–13 mit der notwendigen Ergänzung aus dem Johannesevangelium c. 1, 19–4, 54 führt besonders durch Joh. 3 zur Vertiefung der Lehre von der Busse und Wiedergeburt, — Matth. 5, 17–48 und 7, 1–5 zur Wiederholung und Vertiefung des ersten Hauptstückes, der zehn Gebote, — Matth. 6 nebst den Sabbatheilungen Jesu und den darüber entstehenden Kämpfen zur Wiederholung und Vertiefung des dritten Hauptstückes wie der Lehre vom rechten Gottesdienst überhaupt, — Matth. 6, 25–34 und 10, 21–31 nebst den wunderbaren Speisungen 14; 15 zur Wiederholung und neuen Beleuchtung des ersten Glaubensartikels von der Schöpfung und der Erhaltung, das ganze Leben Jesu aber, sonderlich das Leiden und Sterben, der zweite Teil des Evangeliums Matthäi c. 16—27, zur Wiederholung und Vertiefung des zweiten Glaubensartikels, von der Versöhnung und Erlösung, und des fünften Hauptstücks, vom heiligen Abendmahl.

So wird der ganze Katechismus wiederholt mitsamt den zugehörigen Bibelsprüchen und Liedversen und, was der grosse Vorteil dieses Anschlusses an die erneute Betrachtung des Lebens Jesu ist, es geschieht nicht mechanisch, nicht dogmatisch, was so leicht zum Theologisieren führt, sondern unter neuer Beleuchtung, ja in ungewohnter Folge, abermals durch die Geschichte nahegelegt, aus dem Leben lebensvoll gewonnen, nur jetzt nicht mehr in einzelnen, sondern in grossen Zügen. Gerade auch das Ausgehen vom Ende, wie es die so wichtige stete Fühlung mit dem Gemeindeleben nahelegt, ist uns dabei immer sehr vorteilhaft erschienen. Dadurch tritt die Lehre vom Reiche Gottes, in dessen Geschichte im Alten und Neuen Testamente einzuführen ja die Hauptaufgabe der vorhergehenden biblischen Unterweisung war, an die Spitze und wird zur alles beherrschenden. Von den zu seiner Begründung getroffenen göttlichen Veranstaltungen, von Taufe und Mission, von der durch Christi Auferstehung und Himmelfahrt ermöglichten Geistmitteilung und Gründung der Kirche, vom dritten Artikel und vierten Hauptstück, deren nahe Beziehung so leicht erkannt wird, wird ausgegangen; zur Beschreibung der christlichen Sittlichkeit und des christlichen Gottesdienstes oder des neuen Lebens im Reiche Gottes und seiner Pflege (erstes und drittes Hauptstück und erster Glaubensartikel) wird fortgeschritten; und mit der Versöhnung und Erlösung, welche uns dieses herrlichen Besitzes im Glauben gewiss macht, dem zweiten Artikel und fünften Hauptstück, oder mit der eindringlichen Predigt vom Kreuz, welche den Glauben erweckt, die Wiedergeburt bewirkt, die Rechtfertigung bringt und so den Besitz aller himmlischen Güter in Christo verbürgt, wird geschlossen. Auch mit dem Leben und Feiern der Gemeinde, das ja auch in den gemeinsamen Morgenandachten sich spiegeln muss, bleiben wir so bis ans Ende in stetigem Zusammenhang.

Der reiche Stoff, der hiermit der Untersekunda zugewiesen wird, kann natürlich nur bewältigt werden, wenn Nebensächliches nebensächlich

behandelt, Bekanntes, wie die meisten Geschichten des Lebens Jesu, nicht von neuem im einzelnen besprochen, sondern nur unter neue Beleuchtung gerückt werden. Ganze Kapitel müssen behufs Repetition des Bekannten von den Schülern zu Hause gelesen werden und diese Aufgabe, die am besten in der Regel über Sonntag aufgegeben wird, muss nicht und wird nicht als Bürde erscheinen; sie wird vielmehr, wenn nur der Lehrer die Schüler richtig anzufassen und zu begeistern vermag, gerne erfüllt und gar nicht als eigentliche Arbeit sondern als Mittel zur sonntäglichen oder täglichen Erbauung (in Abschnitten) angesehen, zumal wenn sie der Lehrer ausdrücklich als solches bezeichnet. Wir haben die heilige Pflicht, die Schüler allmählich an das Lesen der Bibel auch zu Hause zu gewöhnen. Schon von Unter-Tertia an muss damit allmählich vorgegangen und die entsprechende Anleitung gegeben werden. Und geschieht dies mit der von Wiese in seiner bekannten Schrift so nachdrücklich geforderten Freiheit von allem Zwang, so ist nicht zu befürchten, dass der Gegenstand den Schülern verleidet werde. Nur muss zu diesem Zweck keineswegs der Religionsunterricht fakultativ gemacht werden, sondern der Lehrer braucht nur im Religionsunterricht mit besondrem Ernst auf alle jene äusseren Gewaltmittel wie Zertieren, Lozieren, strenges Zensieren, oder gar Zanken, Drohen und Strafen, die in keinem Unterricht lobenswert oder auch nur nötig sind, zu verzichten und sich treulich des Lockens mit Reizen der Liebe zu befleissigen, so wird die Bibel mit Freuden auch zu Hause und für die Schule gelesen. Es muss aber auch die Berichterstattung über solche häusliche Lektüre erleichtert werden. Dies geschieht durch Einteilung in Abschnitte und, wo es den Schülern schwer wird, die Hauptsache zu erkennen oder den rechten Ausdruck dafür zu finden, durch kurze Fragen, welche die Schüler dann aus den zu lesenden Abschnitten beantworten. Bei solcher Erleichterung thun die Schüler die Arbeit mit Lust und im Unterricht wird keine Zeit vergeudet mit ungeschickten Berichten und deren Richtigstellung. Ich pflege die häusliche Lektüre von Obertertia so einzuteilen, dass auf jeden der zwischen den Unterrichtsstunden liegenden Tage ein Abschnitt zu liegen kommt, und ermahne, jeden Abend vor Schlafengehen einen Abschnitt zu lesen, damit sich die Schüler gewöhnen, jeden Tag die Bibel aufzuschlagen, ohne ein Bibelwort nie zu Bette zu gehen. Nur durch Einhaltung einer festen Ordnung kommt's zu einer heilsamen Gewöhnung. Das halte ich meinen Schülern öfter vor, besonders in Untersekunda. Bei vielen, vielleicht den meisten, wird's vergeblich sein. Das weiss ich. Aber erreiche ich mein Ziel auch nur bei einem oder zwei unter dreissig, so habe ich etwas Wertvolles erreicht.

Übersicht über die nach unserm Plan in Untersekunda zu lesenden Schriftabschnitte.

Aus dem Neuen Testamente:

Matthäus (1—3); 4—7; (8; 9); 10; (11, 1–24); 11, 25–30; 12; 13; (14—16, 12); 16, 13–28; (17); 18—25; (26—28).

Lukas (1—3); 6, 20–26; 7, 36–50; 8, 1–3; 9, 51–62; (10); 10, 17–25; 15; 16, 1–12; (16, 19–31); 18, 1–14; (22—24).

Johannes (1—4); 5, 28 f.; 6, 14 f. 22–26. 53–69; 11, 25 f. 46–57; (13—21); 14, 1–6. 12–24; 15, 1–8; 13. 26 f.; 16, 7–15; 17, 3–5. 9. 11. 17. 20–23.

Röm. 6, 4–8; 8, 11 (Auferstehung); 12, 3–6 (Kirche).
1. Kor. 12; 13; 15 (heiliger Geist, Kirche, Auferstehung); 10, 16; 11, 18–34.
2. Kor. 5, 1–10 (Auferstehung).
Gal. 5, 18–24 (heiliger Geist).
Eph. 2, 8; 4, 1–16; (4, 17—6, 24) (Kirche).
Phil. 3, 17–21.
1. Thess. 4, 13–18 (Auferstehung).
2. Tim. 1, 10 (Auferstehung).
1. Petri 1; 2 (Kirche).
Jak. 1, 22–27 (Gottesdienst).
Offenb. 7, 9–17; 14, 13; 21, 1–7 (Eschatologie).

Aus dem Alten Testament zur Repetition: Joël; Hesekiel 36, 26 f.; Ps. 51, 12 f.; 2. Mose 19, 4–6 (zu 1. Petri 2, 9).

Die Aufgabe, welche wir so in Übereinstimmung mit den neuen preussischen Lehrplänen der Untersekunda zugewiesen haben, ist sehr ähnlich der, die der Konfirmandenunterricht zu lösen hat. Nur dass in diesem keine Zeit ist, noch ein Evangelium mit den Konfirmanden zu lesen [1]). Auch erscheint der Katechismus in ihm nicht als Abschluss des Unterrichts, die Katechismuslehren werden nicht gesammelt und als Ergebnis des gesamten induktiven Unterrichts geordnet und überschaut, sondern der Konfirmandenunterricht geht vom Katechismus aus. Sein Verfahren ist von vornherein und lediglich deduktiv, wie er mehr betrachtender, vorwiegend seelsorgerlicher Natur ist und als Hauptziel sich stellen muss: Besinnung auf den Wert und die Bedeutung, sowie auf die Pflichten des allgemeinen Priestertums, persönliche Fühlung mit dem Pastor, Fühlung mit der Gemeinde, Einführung in die Ordnungen der Gemeinde, direkte Vorbereitung auf Bekenntnis und Gelübde. Der pfarramtliche Unterricht ruht auf dem Schulunterricht. Er kann nur Erfolg haben, ist nur möglich, wenn der Schulunterricht die ganzen Jahre hindurch seine Schuldigkeit gethan hat, auch in der Katechismuslehre. Diese lediglich dem pfarramtlichen Religionsunterricht zuweisen heisst dem Schulreligionsunterricht seine Krone, dem pfarramtlichen die solide Unterlage rauben, die Aneignung des Katechismus zu einer flüchtigen, vergeblichen machen, wenn nicht nach der Konfirmation noch viel, noch das meiste geschieht. Der Konfirmationsunterricht kann den der Schule, dieser jenen nicht ersetzen. Sie müssen neben einander bestehen, aber im Frieden gefördert werden durch Vereinbarung, wie oben schon hervorgehoben.

7. Verteilung der Sprüche und Lieder auf die Klassen der Elementarstufe, Sexta bis Untersekunda.

Spruch- und Lieder-Kanon für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen, aufgestellt von dem Verbande niederrheinischer Religionslehrer zu Düsseldorf. 1885. Duisburg (Ewig), besonders zu empfehlen für Schulen mit starkem Prozentsatz reformierter Schüler, wo der lutherische Katechismus dem Unterrichte nicht zu Grunde gelegt werden kann. — Perthes, 45 Wünsche betreffs des religiösen Memorierstoffs auf den höheren Schulen. Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht V.

Soviel über die Lehraufgaben für die Klassen von Sexta bis Untersekunda! Nur über die zu lernenden Lieder und Sprüche noch ein kurzes Wort. Die preussischen Lehrpläne fordern als Aufgabe für Sexta „eine

[1]) Nur wo der Konfirmandenunterricht zwei Jahre dauert, ist es möglich, ein Jahr der Induktion, der Bibellektüre, zu widmen. Vgl. Spiess und Armstroff, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts in Schule und Kirche. Bielefeld (in Sammlung pädagogischer Vorträge von W. Meyer-Markau VIII, 2. 3). — Potz und Hahn, Der Religionsunterricht in der Volksschule und der pfarramtliche Religionsunterricht in der Denkschrift des VI. Deutschen Evangel. Schulkongresses zu Erfurt. Berlin 1891. Verlag und Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung.

mässige Zahl von Katechismussprüchen und von vier Liedern, zunächst im Anschluss an die Festzeiten des Kirchenjahres" einzuprägen. Das ist nun, was die Lieder anlangt, gewiss nicht so ängstlich zu nehmen, wie man gethan hat, als ob durchaus nur Festlieder und nur ganze Lieder zu lernen seien. Es wäre ganz gegen den Geist der neuen Lehrpläne, wollte man von einem Festliede auch diejenigen Verse lernen lassen, welche dem Kinde unverständlich sind oder um dieser willen auch die verständlichen Verse nicht lernen lassen. Auch sollen nicht bloss Festlieder gelernt werden, sondern nur „zunächst". Nach dem Geist der preussischen Lehrpläne und unsern Grundsätzen müssen auch solche Lieder oder Liedverse gelernt werden, welche zu dem geschichtlichen Stoff, z. B. in Sexta zu den alttestamentlichen Geschichten, passen, denn „die Teile sollen in lebendige Beziehung gesetzt werden", und die Angabe von vier Liedern soll offenbar nur ein ungefähres Maximum festsetzen, über welches man auch bei der Einprägung von Einzelversen in Summa nicht hinausgehen soll.

Übrigens sollte man doch im Hinblick auf die Aufgaben für den deutschen Unterricht, wo dem Auswendiglernen von Gedichten keine bestimmte Grenze gesetzt ist, sondern nur im allgemeinen gemahnt wird, Mass zu halten, sowie im Hinblick auf die verbreitetsten Festsetzungen in den vielgebrauchten Lesebüchern von Paulsiek oder Kohts, Meyer, Schuster u. a., die in der Regel 10 (!) Gedichte für jede Klasse vorschreiben und noch eine weitere Zahl zur Auswahl darüber hinaus hinzufügen, wohl bedenken, dass im Vergleich dazu die im höchsten Falle 16 Kirchenlieder, welche auf der ganzen Schule gelernt werden sollen, recht bescheiden erscheinen. Es ist dabei ferner wohl zu beachten, dass von den deutschen Gedichten mit Ausnahme der Volkslieder im Leben kein Gebrauch gemacht wird, die Kirchenlieder dagegen im Munde der singenden Gemeinde leben und leben sollen und dass diese an bedeutungsvollem Inhalt die meisten der gewöhnlich memorierten deutschen Gedichte weit übertreffen, ohne ihnen an Formvollendung etwas nachzugeben. Wer thätigen Anteil an dem Gemeindeleben bei gar manchen Feierlichkeiten nehmen will, wo man kein Gesangbuch zur Hand haben kann, muss die bekanntesten und verbreitetsten Lieder können. Sie sind auch für den einzelnen ein Stecken und Stab in Lagen, wo das Bücheraufschlagen und Lesen ein Ende hat. Die Schlachtfelder, Kranken- und Sterbebetten wissen davon zu erzählen, und manchem ist die dunkle schlaflose Nacht durch diese Lichter erhellt und der Feind abgetrieben worden. Man sollte überhaupt im Bezug auf das Lernen in der Religion auch nicht allzu ängstlich sein. Die christliche Religion ist nicht eine Natur-Religion, sondern eine Religion der Thatsachen und unerschöpflicher Gottesgedanken. Da gehts nicht ohne Lernen, ohne fleissiges Lernen. Und nicht das Lernen an sich verleidet den Gegenstand, sondern nur das geistlose, mechanische Lernen, wie es bisher immer noch sehr üblich war. Wo man sonst dem Geiste der neuen preussischen Lehrpläne gerecht wird und allen zufälligen blossen Gedächtnisstoff fern hält, alle Teile in lebendige Beziehung setzt, nichts behandelt, was nicht für das praktische religiös-kirchliche Leben wichtig

ist, und so die Lust zum Lernen allezeit frisch erhält, da lasse man doch lernen, so viel man kann; nur mache man sich's zum Gesetz, dass alles zunächst in der Schule gelernt wird und dem Hause nur ein nochmaliges Ansehen verbleibt; dann wird schon des Gedächtnisstoffes von selbst nicht zu viel werden. Es fehlt im Unterrichte selbst dann die Zeit dazu.

Dasselbe gilt von den Bibel- oder Katechismussprüchen. Wie die letztere Bezeichnung besagt, sollen sie im Anschluss und im Dienst des Katechismusunterrichtes gelernt werden. Dieser soll wieder in innige Beziehung zum Geschichtsstoff gesetzt werden. Geschieht dies und wird auch kein Bibelspruch zu lernen aufgegeben, der nicht im Unterricht genügend erklärt worden ist, oder noch besser: der nicht aus der Besprechung der heiligen Geschichten als Erkenntnis und Wahrheitsgewinn herausgewachsen ist und nur noch der dauernden Aneignung seiner Form bedarf, so entsteht bei der knapp bemessenen Unterrichtszeit schon von selbst keine Überbürdung. Die preussischen Lehrpläne setzen daher auch kein bestimmtes Mass oder gar eine bestimmte Zahl von Sprüchen fest. Solche gesetzliche, mechanische Festsetzungen sind nur am Platz gegenüber einem mechanischen Unterricht, der auf einen toten Gedächtnisstoff mehr Gewicht legt, als auf einen lebendigen Innenbesitz. Wie gute Lieder und Liedstrophen, so sind Wahrheiten, Mahnungen, Lebensregeln, Grundsätze in klassischer Spruchform angeeignet, festgehalten und durch möglichst häufige Anwendung handbereit gemacht, treue Lebensgefährten. Durch sie erhellen wir den eignen Lebensweg; in ihnen haben wir ein Salz zur Bewahrung und Aufrichtung der Brüder. Wohl dem, der solchen Salzes einen reichlichen Vorrat mit auf den Weg nimmt (Mark. 9, 50)! Auch vor jenem Kanonsmechanismus sollte man sich auf diesem Gebiete, wo alles Leben sein muss, hüten, dass man von allen alles, von keinem etwas besonderes fordert. Man redet viel von Individualisieren und wie sehr wird schablonisiert, wo man am meisten individualisieren sollte! So viel verschiedene Gaben, so viel verschiedene Anregung vom Hause her, so viel verschiedene Lust: so viel verschiedene Spruch- und Liedversschätze müssen die Schüler derselben Klasse aufweisen. Erwecke Freude an einem Spruch, Begeisterung für ein Lied, lehre es wertschätzen und achten und dann ermuntere zum festen Einprägen daheim und frage in der nächsten Stunde: „Wer hat den schönen Liedvers, wer hat den wichtigen Spruch gelernt?“ und viele werden sich melden und, durchs gute Beispiel gereizt, das nächstemal noch mehr.

Summa! Hast du in einer Geschichte oder zu einer Geschichte oder zu einem Katechismusstück einen guten Spruch, einen schönen Liedvers gefunden, so biete ihn deinen Schülern dar, führe ihn ihnen zum Verständnis, lass sie sich an demselben freuen, freue dich mit ihnen daran, frage ihn, wenn es ein zusammengesetzter ist, stückweise ab, fasse zusammen, sage ihn selbst mit guter Betonung noch einmal vor, lass ihn der begabtesten einen ebenso nachsagen, noch einen, die ganze Klasse; und dann gib ihn getrost zu repetieren auf! Findest du mehrere dergleichen Sprüche oder Liedverse, so thue ebenso mit dem besten und, wenn du Zeit findest, mit noch einem zweiten oder dritten! Aber da wird

die Zeit schon knapp werden; und wird sie knapp, so halte zurück! Oder sag an, weise hin, aber fordre nicht die Einprägung, wenigstens nicht von allen! — Frage fleissig nach den gelernten Sprüchen und Liedern bei jeder passenden Gelegenheit, damit sie handbereit, handgerecht werden! So richte dich ein als ein echter Pädagoge und sorge nicht, weder um ein zu viel, noch um ein zu wenig, wie die Vögel unter dem Himmel und die Gotteskinder! Und sei gewiss, es wird dir gegeben werden, was du brauchst, und gelingen, was dir als Wichtigstes befohlen ist. Gesetzliche Zwangsjacken aber lass dir nicht überwerfen! Erfülle, was bei gutem pädagogischen Gewissen möglich ist; das Übrige lege ehrerbietig zur Seite! Du sollst nicht Menschen, sondern Gott gefallen.

Welche Sprüche und Lieder aus diesem Gesichtspunkt am besten in den einzelnen Klassen gelernt und wie sie am besten in den übrigen Unterricht eingegliedert werden, das habe ich in meinem Leitfaden I, 1—4 gezeigt. Der Überblick über die Verteilung der Lieder stehe noch hier:

Aus der Vorschule pflegen die Kinder mitzubringen: Lobet den Herren, Nun danket alle Gott v. 1. 2, Gelobet seist du, Jesu Christ (oder: Lobt Gott, ihr Christen), O Lamm Gottes, und die Verse: Ach bleib mit deiner Gnade v. 1. 4. 5. 6, Alles ist an Gottes Segen v. 1, Breit aus die Flügel, Auch euch, ihr meine Lieben, Ein reines Herz, Herr v. 1. 2, Jesus lebt v. 1, Liebster Jesu v. 1.

Dazu kommen:

In Sexta. Ganz: Befiehl du deine Wege, Sei Lob und Ehr, Lobt Gott, ihr Christen (oder: Gelobet seist du) — und die Verse: Ein' feste Burg v. 1—3, Es sind ja Gott sehr schlechte Sachen, Ich und mein Haus, Vater, kröne du mit Segen v. 1, Gott des Himmels v. 1. 2. 5, O Haupt voll Blut v. 1—3, Wie soll ich dich empfangen v. 1. 2. — Wiederholung der in der Vorschule gelernten.

In Quinta. Ganz: O Haupt voll Blut und Wunden, Jesus lebt v. 2—6 — und die einzelnen Verse: Dies ist der Tag v. 2. 6, Mir nach, spricht Christus v. 1. 5—7, Warum sollt ich mich denn grämen v. 7. 11. 12, Mit Ernst, o Menschenkinder v. 1. 2. 3, Jesus, meine Zuversicht v. 1—4 — (freiwillig für begabtere und lernlustige: Vom Himmel hoch, Ein Lämmlein geht v. 1—4, Der beste Freund v. 1, Meinen Jesum lass ich nicht v. 1. 2. 3. 6, O selig Haus v. 1, Heil'gster Jesu v. 4. 5, Ich bete an v. 1. 2, Ein reines Herz v. 3. 4, Wie schön leuchtet v. 1. 3, Dank sei Gott in der Höh' v. 7 [Wir sind die zarten Reben], Wachet auf, ruft uns die Stimme). — Wiederholung: Lobe den Herren, Nun danket, Befiehl du, Sei Lob, Ach bleib, Gelobet seist, Wie soll ich v. 1. 2, Ein reines Herz v. 1. 2, Jesus lebt v. 1, Liebster Jesu, Alles ist an Gottes Segen v. 1, Ein' feste Burg v. 1—3.

In Quarta. Ganz: Allein Gott in der Höh', Wie soll ich dich empfangen v. 3—10. Auf Christi Himmelfahrt, O heil'ger Geist — und die einzelnen Verse: Liebster Jesu v. 2 Ach bleib mit v. 2. 3, Christus, der ist mein Leben v. 1—3, Herz und Herz v. 1. 3. 5. 6, Ein' feste Burg v. 4 — (freiwillig: Dies ist der Tag, Nun bitten wir den heil'gen Geist, Heil'gster Jesu, zum Teil, Herz und Herz, vereint zusammen). — Wiederholung der Lieder der Quinta und Befiehl du deine Wege.

In Untertertia (Paulus. Apostelgesch. 13—28). Neu die Verse: Warum sollt' ich v. 1. 4, Herz und Herz v. 9. 10 (Liebe hast — Lass uns), Aus tiefer Not v. 1. 2. 5, Ich habe nun den Grund v. 1—5. 10, Ist Gott für mich v. 1—3. 14. 15, Jesu, geh voran v. 2, Jesus, meine Zuversicht v. 9—10 (NB. „meine Glieder"!) zu 1. Thess. 4, 13 ff., Gott des Himmels v. 4, Eins ist not v. 1. 2. 10, Wach auf, du Geist v. 1. 2, Jerusalem, du hochgebaute v. 1. 5. 6. — Wiederholt werden: Jesus lebt, Jesus, meine Zuversicht v. 1—4, Allein Gott, Mir nach v. 1—3. 6. 7, Wie soll ich v. 9, Befiehl v. 5, Ein' feste Burg, Alles ist an v. 1, Christus, der ist, Wachet auf, Herz und Herz, Ach bleib mit, Ein Lämmlein v. 1—4, O Lamm, Gelobet seist du.

In Obertertia (Luther, Kirchenlied, Propheten, Psalmen). Neu die Verse: Jesus, meine Zuversicht 5—7, Himmelan geht unsre Bahn 1—3, Auf Christi Himmelfahrt 1—3, Aus tiefer Not 3. 4, Ein reines Herz 3. 4, Unsern Ausgang, Christe, du Lamm Gottes, Was Gott thut 1—6 — (freiwillig: In allen meinen Thaten, Auf Gott und nicht auf meinen Rat, Wer nur den lieben Gott, Wenn ich ihn nur habe). Wiederholt werden: Jesus, meine Zuversicht v. 1—4. 8—10, O heil'ger Geist, Aus tiefer Not v. 1. 2. 5, Allein Gott, Warum

sollt ich v. 1. 4. 7. 11. 12, Ich und mein Haus v. 1, Ein' feste Burg, Lobe den Herren, O Lamm Gottes, Wachet auf, Ich habe nun den Grund v. 2.

In Untersekunda. Wiederholung der gelernten Lieder im Anschluss ans Kirchenjahr und einzelner Verse im Anschluss an den Unterricht. Ergänzung mancher früher nur zum Teil gelernter Lieder wie: Ist Gott für mich v. 4—6. 13, Jerusalem, du hochgebaute Stadt v. 2—4. 7. (Freiwillig: Liebe, die du mich zum Bilde, Jesu, geh voran, Zeuch ein zu deinen Thoren u. a.)

8. Die Lehraufgabe der Oberstufe (Obersekunda bis Oberprima).

Der Oberstufe weist der preussische Lehrplan Erweiterung der Kenntnis der neutestamentlichen Schriften, Kirchengeschichte und Glaubens- und Sittenlehre im Anschluss an die evangelischen und apostolischen Schriften, wie S. 12 ff. genauer ausgeführt wird, und an die Augustana, insbesondere Artikel I—XVI bezw. XVIII und XX des ersten Teils dieser Bekenntnisschrift, zu. Ähnlich andere Lehrpläne.

Absolut neu ist keiner von diesen Lehrstoffen. „Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament" in Tertia ist Kirchengeschichte, und wenn sich irgend die Zeit finden lässt, was freilich nur bei der Verlegung dieser Aufgabe nach Untertertia möglich sein dürfte, so wird diese Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament abgeschlossen mit einem Überblick über die Ausbreitung und das Geschick der Kirche in den ersten drei Jahrhunderten, namentlich über die Christenverfolgungen[1]). Kirchengeschichte ist auch die Reformationsgeschichte in Obertertia und was wir aus der Geschichte der evangelischen Kirche in Untersekunda meinten ergänzend hinzufügen zu müssen (vgl. S. 107 u. 117). Und die Überschau über den Katechismus, die Einführung in seine innere Gliederung im Anschluss an ein Leben Jesu nach einem synoptischen Evangelium in Untersekunda, was ist es anders, als eine elementare christliche Glaubens- und Sittenlehre? Die Erweiterung endlich der Kenntnis der neutestamentlichen Schriften ist eben blosse Erweiterung und Vertiefung der schon von Tertia an den Schülern nahegebrachten Predigt der Apostel von Christo in ihren Briefen.

Und es ist recht so. Denn, wie wir schon oben ausgesprochen haben, können wir uns der Forderung Reukaufs (a. a. O. S. 88 ff.) nicht anschliessen, dass bis in die oberste Klasse auf jeder Stufe immer ein absolut neuer Stoff, ein neuer Abschnitt der Geschichte des Reiches Gottes geboten werden müsse. Durch die mechanische Einhaltung des an sich richtigen Grundsatzes, in jedem neuen Jahrgang auch einen neuen Stoff zu bieten, kommt es bei Reukauf dahin, dass in Sekunda überhaupt erst Kirchengeschichte auftritt und zwar in Untersekunda alte und mittelalterliche, in Obersekunda erst Reformations- und in Prima erst neuere Kirchengeschichte. Wer in der Praxis steht, wer die wirklichen Bedürfnisse der im Gemeindeleben stehenden Schüler kennt, der weiss, der fühlt es ohne weiteres, dass man ihnen unmöglich so lange die Geschichte der Reformation, auch die innere, die in den Religionsunterricht gehört, vorenthalten kann, dass sie schon früher auch mit den wichtigsten Thatsachen der nachreformatorischen Kirchengeschichte, mit den Propheten der christ-

[1]) Vgl. meinen Leitfaden, Heft III.

lichen Liebesthätigkeit von August H. Francke bis Wichern und von Bodelschwingh, mit der Begründung der Union, des Gustav-Adolf-Vereins, dem Aufschwung der Mission, mit der Dogmatisierung der Unfehlbarkeit des Papstes bekannt gemacht werden müssen. Und eine Zusammenstellung des gesamten Katechismusstoffes legt ja auch Reukauf schon nach Obertertia.

Neues muss auf jeder Stufe geboten werden, aber nicht ein neuer Abschnitt der Geschichte des Reiches Gottes. Neues muss die ganze Oberstufe von Unter- oder Obersekunda bis Oberprima im Vergleich mit der ganzen Unterstufe von Sexta bis Obertertia bieten, nämlich eine neue Erfassung desselben Stoffes, wie sie dem Gebildeten ziemt, wie sie der in die Geistesgeschichte der Menschheit tiefer einzuführende zukünftige Führer des Volks im engeren oder weiteren Sinn braucht. Religion ist wie die Heimatskunde, wie das Deutsche nicht bloss Unterrichtsfach, sondern auch Unterrichtsprinzip und wird dies namentlich auf den oberen Stufen. Der Schüler muss einen Massstab haben, mit dem er die sittlichen und religiösen Anschauungen der Dichter und Denker, die er kennen lernt, messen kann.

Es treten ihm im Geschichts-, Litteratur- und Naturunterricht Probleme entgegen, welche mit der einfachen elementaren Erfassung der christlichen Lehre nicht befriedigend zu lösen sind, welche ein Zurückgehen auf die tiefer liegenden Wurzeln und Zusammenhänge der christlichen Heilslehre und ihrer Geschichte bis heute nötig machen.

Fällt in der Geschichte der Oberstufe „die ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung des auf der Unterstufe Gelernten nach verschiedenen Gesichtspunkten“ zu, die Einführung in „das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Erweckung der Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit“ (Preuss. Lehrpläne vom Jahre 1892 S. 42), so darf auch im Religionsunterricht eine solche denkende Erwägung der Heilsgeschichte als Ganzes „im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen“ nicht ausbleiben. Hier gilt es erst recht das „höhere Walten“ zu zeigen, in den wunderbaren Heilsplan Gottes zur Erlösung der Menschheit, soweit er uns in der heiligen Schrift offenbart und bis jetzt verständlich ist, einzuführen, die Bedeutung eines Abraham, Moses, Samuel, David, Jerusalems, des Tempels, der Reichsspaltung, der Gefangenschaft, der alttestamentlichen Propheten, die Fülle der Zeiten (Gal. 4,4; Apostelgesch. 14,16; 17,26 f.), den Übergang vom Judenchristentum zum Heidenchristentum, die Entstehung und Bedeutung der katholischen, der Bischofs- und endlich der Papstkirche, neben der morgenländischen orthodoxen, die Reformation und ihre Wirkungen auf das ganze moderne Staats-, Gesellschafts- und Geistesleben wie ihre eigne Weiterentwickelung durch Pietismus, Rationalismus, Kriticismus, Supranaturalismus, Historicismus, Evolutionismus hindurch tiefer erfassen zu lehren und endlich den Zusammenhang aller dieser Erscheinungen mit dem Mittelpunkt der heiligen und Profangeschichte, der Person und dem Werke Jesu Christi, den Schülern nahe-

zubringen. Das sind keine Tertianer-Aufgaben, soweit sie auch in der Geschichte zurückgreifen.

Und regt der naturwissenschaftliche, der deutsche, der griechische, der lateinische Litteraturunterricht das Nachdenken über allerlei schwierige religiöse und sittliche Fragen an, so muss der Religionsunterricht aus dem unerschöpflichen Wahrheitsquell der heiligen Schrift, aus der alle Höhen menschlicher Weisheit hinter sich lassenden Weisheit des Evangeliums zur rechten Zeit die entsprechenden Lichter hervorholen, um entstehende Zweifel zu zerstreuen oder für ihre Überwindung den rechten Weg zu zeigen.

Der Frage nach dem Recht der heliozentrischen oder geozentrischen, mechanischen oder teleologischen Weltbetrachtung muss ein erneutes Studium der Naturpsalmen und der Schöpfungsgeschichte mit der Erwägung des Rechtes der anthropozentrischen und theozentrischen Weltbetrachtung, wie andrerseits der theistischen statt der deistischen zur Seite treten. Vgl. Schiller, Götter Griechenlands. Das Nachdenken über Polytheismus und Monotheismus und über den Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und Religion, wozu einerseits der in der griechischen und römischen Litteratur zutagetretende hohe sittliche Ernst, das Bewusstsein von ewigen sittlichen Gesetzen göttlichen Ursprungs, von der Sündhaftigkeit aller Menschen, das für sich ebenso unbegreifliche wie ergreifende Schuld- und Verantwortlichkeitsgefühl, der Erinnyenmythus (vgl. Oedipus rex, Antigone, Römeroden u. s. w.) und andrerseits die selbst im götterreichen Homer immer wieder durchbrechende monotheistische Grundanschauung, wie das Streben der edelsten griechischen Dichter und Denker nach reineren Gottesvorstellungen von Aeschylus bis Plato und im besonderen die verschiedene, zum Teil entgegengesetzte Behandlung dieses Problems vom Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit in Lessings „Nathan", in Goethes „Iphigenie" anregt, muss durch Betrachtung von Schriftstellen wie **Röm.** 1—3; 6—7 zu seinem Ziel geführt werden. Das Problem von sich vererbendem Fluch und seiner Sühnung, wie es den Schülern in den geheimnisvollsten Sagen und in den Werken der bedeutendsten Denker und Dichter, in Aeschylus' Orestie, Sophokles' Electra und Oedipus, Euripides' Iphigenien, Goethes Iphigenie, Schillers „Braut" entgegentritt, legen eine neue tiefere Erörterung der Lehre von der Versöhnung und Erlösung nahe, wie sie der **Römerbrief** c. 3—8 in Verbindung mit den entsprechenden Stellen der Evangelien und Briefe an die Hand gibt. Die Fragen nach dem Ursprung des Übels in der Welt, nach der Bedeutung scheinbar oder wirklich unverdienten schweren Leidens (Laokoon, Schillers „Ideal und Leben"), nach dem Grund und Recht des Missverhältnisses zwischen Schuld und Vergeltung überhaupt, wie es ergreifend in Sagen, Dichtungen und Philosophemen vom grauesten Altertum bis auf den heutigen Tag den Schülern entgegentritt (vgl. Aeschylus' Prometheus, Horaz' Carm. I, 3, Sophokles' Oedipus und Antigone, Platos Staat II, Lessings Emilia Galotti, Schillers Resignation, Ideal und Leben, Goethes Faust und verwandte Gedichte!), diese Fragen fordern gebieterisch eine

erneute gründliche Erwägung der Lehre der heiligen Schrift vom Leiden, wie sie nur möglich ist an der Hand der schwierigeren Schriften und Schriftabschnitte wie Hiob, Ps. 73 (37); Jes. c. 6; 53 u. a.; Ev. Matth. 16, 21—26; 20, 20—28; (10, 34—39); Luk. 12, 49—53; 13, 1—8; **Joh.** 3, 17—21; 6; 12, 20—36; 13, 31 f.; **Röm.** 2, 3—10; 5, 3—5; 8, 18—39; 2. Kor. 4—6; 1. Petr. 2, 20; Offenb. 7, 9—11. Die Tragödien verletzten oder bedrohten Ehrgefühls (vgl. den Zorn des Achill, Sophokles' Ajax, Goethes Tasso, Schillers Wallenstein, Maria Stuart) wollen ergänzt sein durch Christi Lehre von der Ehre und ihrer Wahrung und nötigen zur erneuten, bezw. erstmaligen Erwägung so schwieriger Stellen wie Matth. 5, 39; 12, 22—45; **Joh.** 5. 8. Die Tragik des alle Mächte und Leiden dieser Zeit überwindenden sittlichen Willens, des Glaubens an die Macht der Wahrheit (Sophokles' Philoktet, Antigone, Lessings Emilia Galotti und Minna von Barnhelm, Goethes Iphigenie, Schillers „Braut", Maria Stuart, Ideal und Leben, Wallenstein, Max!) führt zur Erwägung der Selbständigkeit oder Absolutheit der unsichtbaren, sittlich-geistigen Welt, der Lehre von den ewigen Gesetzen und ihrer Bezeugung im Gewissen: **Röm.** 2; Hiob; Luk. 13, 1—8 (Schuldfrage); Ebr. 11 (Glaube als Gewissheit von der unsichtbaren Welt und ihrer Unwandelbarkeit 2 Kor. 4, 17. 18).

Der Behandlung des Problems der Freiheit in Schillers Wallenstein, Ideal und Leben, Goethes Iphigenie, Tasso muss zur Seite treten: Luthers Lehre von der Freiheit eines Christenmenschen und **Joh.** 8; **Röm.** 6—8; Lessings Nathan: die erneute oder erstmalige Erwägung von a) Matth. 5, 21—48; 6; 7, 15—27; **Röm.** 2, 6—12; 6; 7; nebst Jos. 24, 19; Jes. 1. 5; Joël 2, 13; Am. 4. 5; Micha 6, 6—8; Ps. 51, 19 u. a. (Christentum als Religion der Gesinnung und der That); b) Luk. 9, 51—56; 10, 29—37; 23, 34; Matth. 5, 42—48; Christi Tod, Pauli Wandel vor und nach seiner Bekehrung (als Beweis für den Toleranzcharakter des Christentums); c) **Röm.** 2. 6. 7; 2. Kor. 3; Matth. 5. 6 (Fortschritt vom Judentum zum Christentum); — Platos Phädon: die christliche Auferstehungslehre; Matth. 22, 23—33; **Joh.** 5. 6. 11. 14; 1. Kor. 15; 2. Kor. 5; 1. Thess. 4, 13—18; Phil. 3, 20. 21; Offenb. 7, 9—16; 14, 13; 21, 1—7; — Sophokles' Antigone und Goethes Iphigenie: die christliche Lehre von der Kirche und vom Staat, für sich und von ihrem Verhältnis zu einander, Matth. 5, 27—32; 19, 1—9; 22, 15—22; **Joh.** 18, 36 f.; Eph. 4; **Röm.** 12, 1—6; 13; 1. Petr. 2 und Luthers Schriften vom Amt des Schwerts; — dem Rationalismus und Pelagianismus in Stücken wie Lessings Nathan und Goethes Iphigenie: Jes. 6; Jer. 1; 2; Mose 3; 4 (der Propheten Ausweichen bei der Berufung zu dem undankbaren Amt, den Menschen die Wahrheit zu sagen), **Röm.** 5. — Den Behauptungen von der Unmöglichkeit einer Charakterveränderung (in Goethes Tasso, Faust, Schillers Wallenstein): eine erneute, tiefere, kritische Erwägung der Lehre von der Wiedergeburt Matth. 18, 1 ff.; **Joh.** 3; **Röm.** 8, 5 ff.; 2. Kor. 5, 17; Gal. 3, 26 f.; Tit. 3, 4—7; — den Erörterungen über die goldene Zeit in Goethes Tasso (Schillers Resignation) und über die Säkularfeiern zu Horaz' carmen saeculare und Vergils IV. Ecloge: 1. Mose 1—3; Jes. 2, 2—4; 11; Offenb. 21 u. ä. —

Überblicken wir diese durch den übrigen gleichzeitigen Unterricht auf der Oberstufe nahegelegten religiösen Unterrichtsstoffe, so sind es,

abgesehen von den bereits zusammengestellten kirchengeschichtlichen, die Lehren

1. von Gott und seinem Verhältnis zur Welt (Polytheismus, Monotheismus, Atheismus, Theismus, Deismus, Fatalismus, Materialismus),
2. von des Menschen Wesen und Bestimmung, von seiner natürlichen Gotteserkenntnis und natürlichen Sittlichkeit, vom Gewissen, Verantwortlichkeitsgefühl, Willensfreiheit, von der Unbedingtheit der sittlichen Gesetze u. s. w.,
3. von des Menschen Elend und Erlösung, d. h. von Sünde, Übel, Fluch, Leiden, Erbsünde — Versöhnung, Erlösung (Pelagianismus, Rationalismus, Augustinismus),
4. von Wiedergeburt und Rechtfertigung, Glauben, Glauben und Werken, von der wahren Sittlichkeit oder Gerechtigkeit vor Gott (jüdischer, muhammedanischer, buddhistischer, christlicher),
5. von der sittlichen Freiheit, Humanität u. dgl.,
6. vom ewigen Leben,
7. von der Kirche,
8. vom Staat, irdischem Gut, Recht, Ehre, Krieg, Intoleranz, Indifferentismus u. dgl.,
9. von Selbst-, Welt- und Endgericht.

Und von der heiligen Schrift sind es vor allem: der Römerbrief und das Johannesevangelium. Dazu treten einige schwierigere Partien aus den synoptischen Evangelien, vor allem eine erneute tiefere Erfassung der Bergpredigt Matth. 5—7 sowie einige andere schwierigere Stücke: Matth. 10, 34—39; 12; 16, 21—26; 19, 1—9; 20, 20—28; 22; 25; Luk. 9; 10; 12, 49—53; 13, 1—8; 23, 34 und aus den Briefen, abgesehen von einzelnen Sprüchen: neu: 2. Kor. 3—6; Ebr. 11; und als Wiederholung: 1. Kor. 15; Eph. 4; 1. Thess. 4; 5; 1. Petri 2; Offenb. 7; 21 und aus dem Alten Testament 1. Mose 1; 3; 2. Mose 3; 4; Jos. 24; Jes. 1; 5; 6; 53; Am. 4; 5; Micha 6; Ps. 37; 51; 73; Naturpsalmen; Hiob. —

Dies ist der notwendigste Unterrichtsstoff für die oberen Klassen. Für ihn bringen die Schüler aus dem übrigen Unterricht und dem Leben reges Interesse mit. Er ist im wesentlichen nicht neu. Es ist noch einmal die Person Jesu Christi (Johannesevangelium), noch einmal die christliche Heilslehre in ihren Hauptstücken (Römerbrief) und es ist doch alles neu. Es sind neue Beziehungen, neue Beleuchtungen, in die der alte Stoff tritt, eine neue tiefere Erfassung der Begriffe. Dieser Stoff ist auch im wesentlichen in den Forderungen der neuen preussischen Lehrpläne enthalten. Und soweit diese sich mit ihm decken, müssen wir gegen Reukauf für diese eintreten.

Prüfen wir nunmehr auch die übrigen Forderungen der preussischen Lehrpläne, so verdient vor allem die energische Beschränkung der kirchengeschichtlichen Unterweisung auf die grossen Haupterscheinungen, welche bis heute fortwirken und für die religiöskirchliche Bildung von unmittelbarer Bedeutung sind, die höchste Anerkennung, desgleichen, dass kritische Untersuchungen über die biblischen Bücher ausgeschlossen werden und, dass eine besondere Glaubens- und Sittenlehre nach einem theologischen

System und Hilfsbuch verworfen und dafür der Anschluss des Überblicks über die ganze christliche Lehre, in welchem selbstverständlich der gesammte Unterricht gipfeln muss, an die evangelischen und apostolischen Schriften und an die Augustana gefordert wird.

Doch scheint die Beschränkung, wenn man sich an den Wortlaut hält, bei dem einen und andern Stoff etwas zu weit zu gehen. Was zunächst die Kirchengeschichte anlangt, so vermisst man doch manches, was für die kirchlich-religiöse Bildung der evangelischen Jugend in unsrer Zeit notwendig erscheint. Ich meine nicht die Ausbreitung, die Verfolgung und den äusseren Sieg des Christentums über das Heidentum. Dieses über alles wichtige Stück der Kirchengeschichte, wo die weltüberwindende Macht des christlichen Glaubens mit Händen zu greifen ist, kann zwar nicht gänzlich dem Unterricht in der Weltgeschichte überlassen werden, wiewohl auch er auf diese gewaltigste und folgenreichste Thatsache der Menschengeschichte gründlich eingehen muss und nach dem neuen Lehrplan es schon in Untertertia bei dem Überblick über die weströmische Kaisergeschichte kann und soll; aber auch im Religionsunterricht muss ja dieser Gegenstand schon in Tertia zum Abschluss der Geschichte des Reiches Gottes im neuen Bunde behandelt werden; und die grossen Thatsachen, um die es sich hier handelt, sind ja auch dem Verständnis des Tertianers durchaus zugänglich. Auch die Ausbreitung des Christentums unter den Deutschen und in Europa überhaupt, auf welche z. B. Heidrich in seinem sonst trefflichen Handbuch für den Religionsunterricht I (Berlin, Heines Verlag, 1888) 10 Stunden rechnet, gehört teils in den weltgeschichtlichen Unterricht, teils auf eine frühere Stufe des Religionsunterrichts, am besten nach Obertertia als Einleitung zur Reformationsgeschichte, nur auch da viel kürzer als bei Heidrich. Aber die innere Überwindung des Heidentums durch das Christentum, einiges aus den Apologeten bis auf Augustin ist doch ein sehr naheliegender und apologetisch wichtiger Stoff (vgl. Uhlhorn: „Der Kampf des Christentums mit dem Heidentum") und die Verfassung der Urkirche, die Entstehung der katholischen (nicht römisch-katholischen) Kirche, des Kanons, der ökumenischen Glaubensbekenntnisse und damit die christologischen und trinitarischen Streitigkeiten dürfen doch denen, welche einst so oder so in beschränkterem oder ausgedehnterem Masse eine führende Stellung im Volke einnehmen sollen, nicht vorenthalten werden. Zwar gibt es gewiss keinen Gegenstand, bei welchem die Gefahr, sich in theologische Erörterungen einzulassen und den praktischen Zweck der Schule aus dem Auge zu verlieren, so gross wäre, als bei der Behandlung jener dogmatischen Streitigkeiten, welche den tiefsten Grund der Kirche Jahrhunderte lang aufgewühlt und sie selbst immer wieder in zwei feindliche Heerlager auseinandergerissen haben; — und auch Heidrich verstattet ihnen wohl noch etwas zu viel Raum; (von den Streitigkeiten über die beiden Naturen und die beiden Willen in Christo braucht nicht viel mehr als der Name gegeben zu werden). — Aber diese Streitigkeiten spielen einerseits eine so grosse Rolle in der Geschichte überhaupt und geraten im weltgeschichtlichen Unterricht so leicht in ein schiefes Licht; — ich erinnere an den Arianismus bei den

germanischen Stämmen; — und sie sind andererseits so lehrreich auch noch für die Gegenwart, so wichtig für das Verständnis der ökumenischen Bekenntnisse und ihrer Bedeutung in der katholischen Kirche, wie für den Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Auffassung des Glaubens und des Wesens des Christentums überhaupt, ja selbst für das Verständnis der reformatorischen Bekenntnisse und vieler Kirchenlieder, dass der evangelischen Jugend doch ein Unterrichtsstoff entginge, der für die kirchlich-religiöse Bildung von der grösten Bedeutung ist.

Auch aus der neueren Zeit mag mancher manches vermissen wie Union, Mission u. dergl., die man nicht gut unter „Richtungen in der Fortentwickelung der evangelischen Kirche" unterbringen kann. Aber hier gerade wird es recht deutlich, dass der neue Lehrplan offenbar gar keine vollständige Aufzählung auch nur der Haupterscheinungen der Kirchengeschichte, die zu behandeln sind, geben will. Die paar Namen Herrnhuter, Spener, Wichern, deuten nur an. Auch hier gilt gewiss, was in den „methodischen Bemerkungen" S. 12 von der Lesung neutestamentlicher Schriften gesagt wird, dass dem Lehrer im einzelnen freie Bewegung gelassen werden soll. Nur der Grundsatz muss streng festgehalten werden, dass alles auszuscheiden ist, was nicht von unmittelbarer Bedeutung für die religiös-kirchliche Bildung ist.

In Bezug auf die neutestamentlichen Schriften ist bei der Wahl freie Bewegung gelassen. Ausdrücklich genannt sind nur Apostelgeschichte, der Brief an die Römer, der erste an die Korinther, der an die Galater, der an die Philipper, der an Philemon, der Jakobusbrief und das Johannesevangelium. Dass diese Schriften sämtlich, wenn auch nicht jede ganz, einmal gelesen werden müssen, liegt auf der Hand; denn jede bildet ein oder mehrere eigentümliche für die Grundlage der religiös-kirchlichen Bildung hochbedeutsame Lehrstoffe; aber ich vermisse noch andere, die nicht minder bedeutsam sind, und die ich deshalb gleichfalls zu dem eisernen Bestand rechnen möchte, welcher nicht der Willkür preisgegeben werden darf, vor allem die schon oben als besonders naheliegend erwiesenen: den Epheserbrief mit seinem unentbehrlichen Kapitel 4 von der Kirche und 5 und 6 von der „christlichen Haustafel", den ersten Petrusbrief mit seinen nicht minder notwendigen Kapiteln 1 und 2 von dem allgemeinen Priestertum und vom Leiden um der Gerechtigkeit willen, den zweiten Korintherbrief mit seiner Lehre von des Christen Stellung zur Trübsal, 4.—6. Kapitel, und den biographisch so wichtigen Kapiteln 11 und 12, weiter: Ebr. $10,_{32}$—$13,_{21}$ mit der Lehre vom Glauben und auch den in unserer Zeit so besonders wichtigen 1. Johannesbrief[1]) mit seiner Lehre von der Liebe, endlich, um hier auch gleich den Wunsch anzuschliessen, welchen wir im Bezug auf das Alte Testament haben, Proben aus den Propheten. Mit Nachdruck ist für diese letzte Forderung auch Trosien in seiner Schrift über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien S. 14 eingetreten. Sie sind auf dieser Stufe nicht bloss, ja nicht einmal

[1]) Auch Trosien a. a. O. S. 16 fordert nachdrücklich die Lesung des 1. Johannes-, 1. Petrus- und des Jakobusbriefes.

in erster Linie, als Weissager, sondern was sie vor allem waren, als Buss- und Gerichtsprediger, als das Gewissen des Volks und der Könige vorzuführen. Und es würde eine der empfindlichsten Lücken in der religiös-sittlichen Bildung gelassen, wollte man die reiferen Schüler nicht wenigstens mit der Person und dem Wirken eines Propheten wie Jesaja genauer bekannt machen, von dem Münch in seinen vermischten Aufsätzen etc. Berlin 1888 S. 280 ebenso richtig wie schön sagt: „Hier ist nicht eine aus geheimnisvollem Dunkel hervorgegangene Rolle von Orakeln, hier ist das Lebenswerk, und nicht bloss das schriftstellerische, eines gewaltigen Mannes, der zugleich Volksredner, Reformator, Staatsmann, Weiser, Dichter und noch etwas über das alles hinaus war, geweiht durch die Kraft des Blickes in die Tiefe der Herzen und in die Fernen der Weltentwickelung! Hier ist Macht der Rede, wie sie von einem menschlichen Munde wohl nie imponierender ausgegangen ist; hier ist ein Wahrheitsmut gegenüber der Welt und allen ihren Höhen, wie ihn nur die gotterfüllte Brust beweisen kann; hier ist ein Herz, das vom Grolle um Missethat und Frevel schwillt und bricht vor Erbarmen mit dem Elend der Verlassenen und Gezüchtigten, ein Blick, der gleichsam in den Himmel dringt und sieht, was die göttliche Strafgerechtigkeit niederreissen muss und was dann doch die Gnade immer wieder aufrichten wird. Und von ihm sollte unsere zu erziehende, religiös zu erziehende Jugend nichts wirklich erfahren? Oder bedarf es zum Verständnis etwa zu vielen theologischen oder kulturgeschichtlichen Kommentars? Bei ihm, dessen Rede so viel unmittelbarer verständlich ist als die Kunstleistungen antiker Musterredner, dessen Donner in jedem Herzen vernehmlich wiederhallen? Ein ansehnlicher Teil dieses Buches, die Kapitel 1—12 durchaus, und nicht weniges aus dem Deuterojesajas von c. 40 an kann empfunden werden; es wird wirken nicht als blosser Gedanke, sondern als Ergiessung eines in Gottes Dienst stehenden Geistes und Herzens."

Aber wie soll das alles bewältigt werden? Nur durch eine sorgsame und umsichtige Verteilung auf die Klassen, nicht nur die oberen sondern auch schon die mittleren, ist es möglich.

9. Verteilung des Lehrstoffs der Oberstufe auf die einzelnen Klassen.

Zunächst zeigt ein vergleichender Blick auf den preussischen Lehrplan, dass die Unterprima viel zu stark belastet ist. Ausser der Apostelgeschichte, welche der Obersekunda, und dem Römerbrief, welcher der Oberprima zugewiesen ist, fallen sämtliche genannte neutestamentliche Schriften der Unterprima zu: Neben dem umfangreichen und schwierigen Johannesevangelium fünf Briefe: 1. Korinther-, Galater-, Philipper-, Philemon-, Jakobusbrief. Und dazu kommt die ganze Kirchengeschichte. Das ist zu viel für einen gründlichen auf lebendige Aneignung hinarbeitenden Unterricht. Wie also entlasten und auch noch Platz schaffen für noch Notwendigeres?

Nun zuerst ein klein wenig nach oben. Hat man sich endlich glücklich losgemacht von der alten mehr akademischen als pädagogischen Forderung eines zusammenhängenden und mehr oder weniger vollständigen

Vortrags der Kirchengeschichte und sich beschränkt auf eine Auswahl der bedeutsamsten und für die Gegenwart noch lehrreichen Stoffe, so liegt auch kein Hindernis vor, diese Stoffe auf verschiedene Stufen zu verteilen und auch hier dem Grundsatz der Konzentration oder inneren Verknüpfung der Teile des Unterrichts Rechnung zu tragen. Es empfiehlt sich aus der Kirchengeschichte die „Paulinische Auffassung über Person und Werk Christi", „Augustins Gnadenlehre", sowie „die Reformation" und deren Entwickelung und Wirkung bis heute der Oberprima zuzuweisen, wo diese Stoffe bei der Lektüre des Römerbriefs und der Confessio Augustana so wie so nicht umgangen werden können; ebenso das zweite Kapitel des Jakobusbriefs und Ebräer 10—12 zur Lehre von Glauben und Werken. — Die Geschichte der Urgemeinde aber und der Übergang vom Judenchristentum zum Heidenchristentum, wie die Briefe Pauli an die Korinther, Galater, Philipper und Philemon, soweit sie nicht schon früher behandelt sind, gehören nach Obersekunda, wo sie zur Illustration des auf dieser Stufe tiefer zu erfassenden Lebensbildes des Apostels Paulus und seines Wirkens in seinen Gemeinden beim zweiten Teil der Apostelgeschichte gar nicht entbehrt werden können.

So bleiben dann für Unterprima nur übrig aus der Kirchengeschichte: der Sieg des Christentums über das Heidentum, die Apologeten, die Entstehung der regula fidei, des Kanons, der altkatholischen Kirche (Cyprian, Augustin als Kirchenmann), der drei alten Symbole mit dem Arianischen Streit, die Entstehung des Papsttums, die Haupterscheinungen der mittelalterlichen Kirche: Mönchstum, Scholastik, Mystik, Kunst, Wesen und Bedeutung der Kreuzzüge und von den neutestamentlichen Schriften das Johannesevangelium, der erste Johannesbrief und als Repetition Eph. 4 und 1. Petri 2, woran sich die vorgenannten kirchengeschichtlichen Stoffe ebenso natürlich anlehnen, wie die der Oberprima zugewiesenen an den Römerbrief. Denn einerseits erweckt das Johannesevangelium von neuem das Interesse an der Person Christi und zwar an seiner göttlichen Würde und damit an den zu den alten Symbolen führenden Kämpfen, andererseits durch die letzten Reden das Interesse an der Kirche, ihrer Einheit und dem Hort ihrer Einheit (Joh. 17), wie auch an den Wegen und Mitteln der Erkenntnis (Scholastik, Mystik, beachte besonders Joh. 14, 21. 23, vgl. mit 1. Kor. 8, 1—3; 13, 12; Phil. 3, 12).

Durch eine solche Verteilung entlasten wir also nicht nur die Unterprima, sondern es finden auch so wichtige Schriftpartien wie Eph. 4, 1. Johannesbr., Ebr. 10—12; 2. Kor. 4—6 ihren richtigen Platz. Nur die tiefere Einführung in die alttestamentliche Prophetie, besonders Jesajas, wie in den Heilsplan des Alten Testaments überhaupt ist noch unterzubringen. Aber weder in Ober- noch in Unterprima ist Raum dafür. Es bleibt nur Obersekunda. Und da ist auch der rechte Ort, die beste Anknüpfung, wenn eine tiefere Versenkung in den Inhalt der Apostelgeschichte in diese Klasse gehört. Denn die Beziehungen der Apostelgeschichte auf das Alte Testament sind besonders zahlreich und zwar gleich im Anfang, so dass man, wenn man auch Apostelgeschichte und damit Anfang der Kirchengeschichte überhaupt als den Hauptlehrstoff der Ober-

sekunda bezeichnet, diesen Lehrgang nicht oft und an empfindlicher Stelle zu unterbrechen braucht, sondern gleich nach dem Eingang, ehe man sich tiefer in die Geschichte des Urchristentums selbst eingelassen hat, auf das Alte Testament zurückgreifen und eine Würdigung der alttestamentlichen Prophetie nebst einer tieferen Einführung in den alttestamentlichen Heilsplan überhaupt gewissermassen als Einleitung voraufschicken kann.

So kommt das Alte Testament auf der Oberstufe in durchaus organischer Weise noch einmal zu seinem Rechte. Sollte man aber einwenden, dass bei dieser Verteilung zwar Unterprima entlastet, aber Obersekunda und Oberprima wieder zu stark belastet würden, so mache ich zunächst bezüglich der Obersekunda darauf aufmerksam, dass ein gut Teil der Paulinischen Briefe schon in Tertia und Sekunda behandelt sind, in Obersekunda also nur repetiert zu werden brauchen, in Tertia die einfachsten biographischen Stellen dieser Briefe: 2. Kor. 11—13; Gal. 1; 4, 1—20, der 1. Thessalonicherbrief, Phil. 1; 2; 4, in Untersekunda 1. Kor. 12—15. Auch der rein geschichtliche Inhalt der Apostelgeschichte, soweit er elementarer Natur ist, Wachstum, Leben, Schicksale der Urgemeinde, der äussere Gang des Lebens und Wirkens Pauli, ist bereits in Quarta und Tertia angeeignet. Ebenso sind die Schüler in Tertia bereits einmal durchs Alte Testament geführt und mit dem äusseren Verlauf des letzten Abschnitts der alttestamentlichen Geschichte, ja auch schon mit einigen leichteren Proben aus der alttestamentlichen Prophetie bekannt gemacht worden. Hat der Unterricht in Sexta und Tertia seine Schuldigkeit gethan, so kann man in Obersekunda bald zu den schwierigeren Kapiteln in den Propheten und zu den grossen Hauptfragen der alttestamentlichen Heilsgeschichte kommen.[1])

Das Pensum der Oberprima aber ist nur dann zu gross im Vergleich zu den andern, wenn an eine selbständige und in allen Stücken gleichmässig ausgeführte Glaubens- und Sittenlehre gedacht wird. Eine solche würde aber überhaupt gar keinen anderen Unterrichtsstoff neben sich dulden, auch nicht die „Erklärung des Römerbriefs und noch anderer neutestamentlicher Briefe", wie die preussischen Lehrpläne vorschreiben. Die eingehende Erörterung der Hauptstücke der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, sonderlich der oben zusammengestellten grossen Fragen, welche vor andern das Interesse der reiferen Schüler erregen, erfolgt am besten im engen Anschluss an die Schriftstellen und die geschichtlichen Ereignisse, aus denen sie den Schülern zum erstenmal mit Nachdruck entgegentreten. Geschieht dies in Obersekunda und Unterprima, so bedarf es in Oberprima in Bezug auf die in den vorhergehenden Klassen erledigten Lehrstücke nur eines allgemeinen repetitorischen Rückblicks und

[1]) Dabei ist natürlich vorausgesetzt, dass nicht, wie es in Preussen leider immer noch statthaft ist und vielfach geschieht, der eine Teil der Schüler in Quarta, der andre in Unter-, der dritte in Obertertia, der vierte Teil in Untersekunda wegen Konfirmandenunterrichts vom Schulreligionsunterrichte dispensiert worden ist. Dass bei solcher Unordnung überhaupt nichts Ordentliches erreicht werden kann, liegt auf der Hand. Es ist traurig, dass bei der grossen Aufgabe und der geringen Zeit, die schon so zur Verfügung steht, noch solche Lizenzen bestehen dürfen, die alle die notwendigen Voraussetzungen eines gedeihlichen Unterrichts aufheben.

der Eingliederung ins System am entsprechenden Ort und nur die durch die Behandlung des Römerbriefs und der Geschichte der evangelischen Kirche nahegelegten Lehren werden eben in diesem Zusammenhang eingehender erörtert.

Der grosse Vorteil, welcher bei dieser Verteilung erwächst, ist der einer organischen Gliederung, welche ebenso dem Gedächtnis wie dem Verständnis zugute kommt. Jedes Jahr hat so seinen durchaus organisch geordneten Lehrstoff. Im Mittelpunkt steht jedesmal eine der wichtigsten neutestamentlichen Schriften, in Obersekunda Apostelgeschichte, in Unterprima das Johannesevangelium, in Oberprima der Römerbrief, und eine hervorragende Geschichtsperiode, in Obersekunda Geschichte der Urkirche, in Unterprima Geschichte der altkatholischen und mittelalterlichen oder Papstkirche und in Oberprima Geschichte der Reformation bis auf die Gegenwart. Die Geschichte der Urkirche ist nicht verständlich ohne die Apostelgeschichte, die der altkatholischen Kirche nicht ohne das Johannesevangelium, die der Reformation und der evangelischen Kirche bis heute nicht ohne den Römerbrief. Um diese zentralen Stoffe aber legen sich einerseits als notwendige Ergänzung andere biblische Schriften, in Obersekunda besonders Propheten, Psalmen und leichtere Paulinische Briefe, in Unterprima 1. Johannesbrief, Eph. 4 und schwierige Stellen der synoptischen Evangelien, in Oberprima Jakobus 2, Ebr. 10—12 und 2. Kor. 3—6, andererseits als Lehrgewinn die entsprechenden Kapitel der christlichen Glaubens- und Sittenlehre.

In Obersekunda sind es hauptsächlich folgende Stücke der christlichen Lehre, zu deren tieferer Erwägung Lektüre und Geschichte nötigen: 1. Vom rechten Gottesdienst, mit dem Herzen, durch die That, im Unterschied vom Götzen- und Zeremoniendienst (Abraham: 1. Mose 18, 19; Josua: 24, 19; 1. Sam. 15, 22; Joel: 2, 13; Jesaja: 1. 5; Amos: 4. 5; vgl. mit Matth. 6. 7). — 2. Vom Sündenverderben, Gefahr glücklicher Zeiten, Verstockung, Notwendigkeit der Strafgerichte, von wahrer Busse (Propheten, besonders Jes. 2—4. 6). — 3. Vom Endziel der Wege Gottes, nicht verderben, sondern retten, erhalten, bauen (Elias, 1. Kön. 19; vgl. mit 1. Tim. 2, 4). — 4. Von der grenzenlosen Barmherzigkeit Gottes gegen alle Menschen ohne Ansehen der Person (Jonas, Cornelius, Apostelgesch. 10; Pauli Wirksamkeit), von der universalen Bestimmung des Christentums und dem entsprechend von wahrer und falscher Toleranz (Luk. 9, 51—56 u. a.). — 5. Von der Notwendigkeit des Leidens des Gerechten in der sündigen Menschenwelt, stellvertretendes Leiden (Prophetenberuf, der Gekreuzigte als der Hauptinhalt des Evangeliums). — 6. Von der Überwindung der Welt durch das Christentum von innen heraus. Friede als Frucht der Gerechtigkeit, zwischen den Völkern, wie zwischen den einzelnen (Jes. 2, 2—4; 11; 1. Kor. 9, 20—22). — 7. Von der christlichen Freiheit und der christlichen Gebundenheit (Apostelgesch. 15. 21; Gal. 2; 1. Kor. 8—10; Röm. 14 f.). — 8. Von der christlichen εὐσχημοσύνη (Apostelgesch. 17, 22; Röm. 1, 8 ff. u. a. St.) von falscher und richtiger Menschengefälligkeit (Gal. 1, 10; 2, 5; 1. Kor. 9; Apostelgesch. 21). — 9. Von der Kirchenzucht (1. Kor. 5). — 10. Von den verschiedenen Arten der christlichen Liebesthätigkeit oder Gütergemeinschaft (Apostelgesch. 2, 42 ff.; 4, 32 ff.; 11, 29

Röm. 15 u. a. St.). — 11. Vom heiligen Abendmahl (Apostelgesch. 2, 42 f.; 1. Kor. 10. 11). — 12. Von der Offenbarung, in Natur, Geschichte, Prophetenwort, Christo, — von Bibel und Naturwissenschaft, Bibel und Geschichtswissenschaft (im Anschluss an die Feststellung des Wesens der wahren Prophetie). — 13. Von der Wiederkunft Christi und der Welterneuerung (Jes. 2, 2—4; 11. 65, 17; 1. Thess. 4. 5; 2. Thess. 2; Offenb. 21). — Dazu Wiederholung und Vertiefung der Lehren von der Bedeutung der Auferstehung und Himmelfahrt Christi (Petri Reden, Pauli Selbstzeugnis von seinem Apostolat und seinem Evangelium [Gal. 1]), von unserer Auferstehung, ihrer Gewissheit, Art und Bedingung (1. Kor. 15), von den Wirkungen des heiligen Geistes und weitere Erklärung geschichtlicher Begriffe, wie Apostel, Messias, Prophet, Tempel, Diakonie, Simonie u. dgl. Vom Katechismus werden also namentlich das 2. und 5. Hauptstück mit der Lehre von der Busse wiederholt und zu tieferem Verständnis gebracht, wie aus der Lektüre der früheren Klassen namentlich die in Quarta und Sexta gelesenen alt- und neutestamentlichen Schriften oder Schriftabschnitte repetiert werden.

In Unterprima kommen zu eingehender Behandlung die Lehren: 1. Von Person und Werk Jesu Christi. — 2. Vom heiligen Geiste (Joh. 3. 14—16; Tit. 3, 3—8 u. a. St.). — 3. Vom Reich Gottes und der Kirche (Joh. 17 u. 2, 21). — 4. Von der Gemeinschaft mit Christo, mit Gott, mit den Brüdern durch den Glauben, in der Liebe, als dem Ziel aller evangelischen Predigt (1. Johannesbrief). — 5. Vom Glauben, seinen Arten und seinen Stufen (Joh. 1, 12-31; 2, 11. 23—25; 3, 15—21; 5, 44; 6, 29. 36. 40. 44 ff.; 8, 31—36. 57; 10, 12—16 etc. bis 20, 31). — 6. Vom Gebet (Joh. 14, 12—14; 16, 23. 24; Matth. 6, 5—15; 7, 7 ff.). — 7. Von der Offenbarung (Joh. 1, 1—18; 5; 6; 14, 21 ff.; Ebr. 1, 1 ff.; Matth. 11, 25—27). — 8. Von der christlichen Erkenntnis (Joh. 5, 37—47; 7, 17; 14, 21—24; vgl. mit 1. Kor. 8, 1—3 (Obersekunda) u. a.). — 9. Von der Wiedergeburt und der christlichen Sittlichkeit und Freiheit (Joh. 3, 1—12; 5, 17—19; 8, 34—36 in Verbindung mit der Bergpredigt Matth. 5—7 als dem Spiegel des Wiedergebornen). — 10. Im besondern von der Anbetung im Geist und in der Wahrheit (Joh. 4), von der rechten Sabbatheiligung und der Erfüllung der göttlichen Gebote überhaupt im Geist und in der Wahrheit (1. Joh. 5, 17 ff. in Verbindung mit der Bergpredigt, besonders 5, 20—48; 6, 1—18; 12, 1—14 und Parall.). — 11. Vom Verhältnis der Christen zur Welt, d. h. a) zu den Ungläubigen (Joh. 15) und b) zu ungöttlichen Begierden (1. Joh. 2). — 12. Vom Verhältnis des Christen zu den Gütern dieser Zeit und zu den Bedürfnissen dieses Lebens (Joh. 6 in Verbindung mit Matth. 4, 1—4; 6, 19—34; auch 1. Tim. 6, 6—12). — 13. Von der allgemeinen Liebe und von der Bruderliebe (Joh. 13, 34 f. und 1. Joh. 3. 4 in Verbindung mit Matth. 5, 42—48). — 14. Vom Herrschen und Dienen (Joh. 13, 1—17; Matth. 20, 20—28). — 15. Vom Selbstgericht und Endgericht (Weltgeschichte = Weltgericht) (Joh. 3, 17—21; 1. Joh. 4, 17 f. in Verbindung mit Matth. 7, 21—23. 25 u. a. St.). — 16. Von Auferstehung und ewigem Leben (Joh. 5. 6. 11. 14).

Vom Katechismus werden also namentlich das erste Hauptstück, der zweite und dritte Glaubensartikel und das dritte und vierte Hauptstück

wiederholt und zu tieferem Verständnis gebracht, wie aus der früheren Lektüre hauptsächlich die synoptischen Evangelien, aus der Geschichte das Leben Jesu nach diesen Evangelien wieder aufgefrischt wird.

In Oberprima endlich werden die Schüler an der Hand des Römerbriefes und Luthers Hauptschriften tiefer eingeführt in die Lehren: 1. Von der natürlichen Gotteserkenntnis, von Gott und seinem Verhältnis zur Welt, von den verschiedenen Gottes- und Weltanschauungen (Röm. 1). — 2. Von der natürlichen Sittlichkeit, vom Gewissen, Zurechnung, Willensfreiheit, von der Unbedingtheit der sittlichen Gesetze (Röm. 1—2). — 3. Von des Menschen Elend, der Sünde, der Erbsünde, dem Tode (Röm. 1—3, 20; 5; 7). — 4. Von der Versöhnung und Erlösung (Röm. 3, 21—26; 5, 1—21; 8, 1—3; 31—39 u. a. St.). — 5. Von Rechtfertigung und Wiedergeburt, Glauben und Werken (Röm. 3, 21—26; 6—8 u. a. St.; Jakob. 2; Ebr. 11). — 6. Von der christlichen Sittlichkeit oder der Gerechtigkeit vor Gott, von der Freiheit eines Christenmenschen, vom Thun des Guten um des Guten willen, aus Dankbarkeit, aus dem Geist (Röm. 6—8. 12, 1. 2; zusammengehalten mit der Bergpredigt). — 7. Von des Christen Glück oder Seligkeit (Röm. 8). — 8. Von der Bedeutung der Leiden und Trübsale für die Christen (Röm. 5. 8). — 9. Von des Christen Verhalten im einzelnen gegen die Brüder und ihre verschiedenen Bedürfnisse, gegen alle Menschen, auch die Feinde, gegen die Obrigkeit, gegen die Schwachen (Röm. 12—15). — 10. Vom Recht des Kriegs, vom Verhältnis zwischen Staat und Kirche (Röm. 13, Luthers Schriften). — 11. Vom Gericht (Röm. 2) und dem Ende der Wege Gottes (Röm. 11; vgl. mit 1. Kor. 15). — 12. Die Unterscheidungslehren (Luthers Schriften).

Dazu kommt ein Überblick über die ganze Glaubens- und Sittenlehre.

Die Erfahrung hat mich gelehrt, dass es gar keine bessere Vorbereitung auf diesen Überblick gibt, als den Römerbrief. Für die Glaubenslehre ist das bekannt. Es fehlt ausser der Lehre von der Kirche und vom heiligen Abendmahl im Grunde kein wesentliches Stück derselben in diesem Briefe, wenn auch manches nur eben gestreift wird. Aber auch für die Sittenlehre ist in ihm, ganz abgesehen von dem reichen ermahnenden Teile c. 12—15, der Grund so tief gelegt wie irgendwo im Neuen Testament. Ich verweise auf c. 6—8 und 12, 1. 2 in Verbindung mit dem Ergebnis des ersten Unterteils 1, 18—3, 20. Was hier aus dem Leben und fürs Leben mit unmittelbar packender Gewalt geschrieben ist, das bekommt (wenn auch nur zum Teil) in der Augustana seine dogmatische Formulierung und seine kirchengeschichtliche Beleuchtung; und werden dazu diejenigen Lehren, welche teils in Unterprima, teils in Sekunda aus den Evangelien, besonders aus dem Johannesevangelium, und aus den sonstigen Briefen in breiterer Ausführung gewonnen worden sind, wie besonders die von der Person Christi, dem heiligen Geiste, der Wiedergeburt, dem Gericht, der Auferstehung von den Toten, den Sakramenten, dem Reiche Gottes, der Kirche und von den christlichen Tugenden (Bergpredigt), an der entsprechenden Stelle repetiert, so ist ein gewiss befriedigender Abschluss gegeben.

10. Übersicht über die Verteilung der Lehraufgaben auf die einzelnen Klassen.

Erstes Schuljahr. Propädeutischer Unterricht von Gott, gut und böse, Sünde und Strafe im Anschluss an die Urgeschichten (Schöpfung, Paradies, Kain und Abel, Sintflut, Turmbau zu Babel, Hey'sche Fabeln, Märchen, Gebetchen, Kinderverschen) und von Jesu Christo mittels der einfachsten Erzählungen (Geburt, Kindheit, einfache Wunder, Tod, Auferstehung, Himmelfahrt).

Zweites bis viertes Schuljahr (Sexta). Biblische Geschichten des Alten Testaments (von **Abraham bis Salomo** und, im Überblick, bis zur Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft). — **Erstes Hauptstück** (die zehn Gebote) und **erster Glaubensartikel** mit entsprechenden Sprüchen und Liedern.

Fünftes Schuljahr (Quinta). **Leben Jesu** an der Hand der biblischen Geschichte bis zur Himmelfahrt. **Zweiter Glaubensartikel.** Drittes Hauptstück, Gebet des Herrn, ohne Luthers Erklärung. Entsprechende Sprüche und Lieder. Vom vierten und fünften Hauptstück die Einsetzungsworte. Wiederholung des Sextapensums, soweit die Quintaaufgabe Veranlassung bietet, besonders des ersten Hauptstückes.

Sechstes Schuljahr (Quarta). **Petrus** und die Urapostel oder Geschichte der Urkirche in und um Jerusalem. Apostelgeschichte 1—12. Erste Einführung in die Bibel, zunächst ins Neue Testament. Markusevangelium (kursorisch), wichtige leichte Stellen aus den anderen Evangelien, aus den Briefen Petri, Johannis, Jakobi und aus der Offenbarung Johannis. Reihenfolge der neutestamentlichen Schriften ausser den Paulinischen Briefen. (Überblick über die geschichtlichen Bücher des Alten Testaments.) — **Dritter Glaubensartikel,** Erklärung zum zweiten, **drittes Hauptstück** mit Luthers Erklärung. Sprüche, Lieder. Wiederholung des Quintapensums, soweit es die Lehraufgabe der Quarta nahelegt. Das Kirchenjahr im grossen. Erste Anregung zum Besuch des Gemeindegottesdienstes und Anleitung zum Verständnis seines Ganges im grossen. Hinweisung auf die Evangelienperikopen.

Siebentes Schuljahr (Untertertia). **Paulus** oder die Ausbreitung der christlichen Kirche im römischen Weltreich mit einem Ausblick bis auf Konstantin. Apostelgeschichte 13—28. Weitere Einführung ins Neue Testament, die Briefe des Apostels Paulus (1. Thess. ganz, aus den übrigen die biographisch-wichtigen Stellen, besonders Phil. 1. 2. 4; Gal. 1. 4; 2. Kor. 11. 12; 2. Tim. 1, 1—10; 3, 14—17), weitere Stücke aus den Evangelien, besonders die Reden und Gleichnisse Jesu von der Ausbreitung des Reiches Gottes Matth. 5, 13—16; 7, 13—22; 10; 13. Die Reihenfolge der neutestamentlichen Schriften („Reich Gottes im Neuen Testament"). — **Viertes Hauptstück.** Das Kirchenjahr genauer, Hinweisung auf die Sonntagsevangelien und -episteln. Der Gang des Gottesdienstes in seinen Hauptstücken. Erste Anleitung zum Behalten der Predigt. Sprüche, Lieder. Wiederholung des Quinta- und Quartapensums, soweit es die Lehraufgabe der Untertertia an die Hand gibt, besonders des zweiten und dritten Hauptstücks.

Achtes Schuljahr (Obertertia). **Luther** oder die Reformation der Kirche. Das evangelische Kirchenlied. Propheten, Psalmen leichteren Inhalts (vgl. oben S. 116). Weitere Einführung ins Alte Testament, besonders in die Lehrschriften („Reich Gottes im Alten Testament"). Reihenfolge der alttestamentlichen Bücher. — **Fünftes Hauptstück.** Sprüche, Lieder. Wiederholung des Pensums der Untertertia und der Sexta, soweit es die Aufgabe der Obertertia nahelegt, besonders erstes und viertes Hauptstück. Der Gang des christlichen Gottesdienstes und des Kirchenjahres im einzelnen.

Neuntes Schuljahr (Untersekunda). Bilder aus der Geschichte der evangelischen Kirche bis auf die Gegenwart. Erster repetitorischer **Abschluss** der christlichen Unterweisung: Tiefere Einführung in Person und Werk **Jesu Christi,** sowie in Wesen und Aufgabe seiner Gemeinde, der **Kirche,** an der Hand des Matthäusevangeliums, besonders der Reden Jesu (Bergpredigt, Gleichnisse, letzte Unterredungen mit seinen Jüngern), sowie wichtiger Abschnitte aus den andern Evangelien (Luk. 7. 10. 15; Joh. 14—17) und den neutestamentlichen Briefen (1. Kor. 12—15; Eph. 4—6; 1. Petri 1. 2). Wiederholung des **ganzen Katechismus** und Einführung in seine innere Gliederung. Wiederholung der gelernten Sprüche, Lieder, je nach Bedürfnis, sowie des Kirchenjahrs, der gottesdienstlichen Ordnungen und Vertiefung des Verständnisses.

Zehntes Schuljahr (Obersekunda). Die **apostolische Kirche** oder das Urchristentum und seine Vorbereitung im Alten Testament an der Hand einer tieferen Einführung in die Apostelgeschichte und wichtige Abschnitte aus den Paulinischen Briefen (besonders 1. Kor. 1—11; 2. Kor. 4—6; Gal. 1. 2. 4—6; Phil., Philemon) einerseits, sowie in das Verständnis der alttestamentlichen Propheten (besonders Jes. 1—12. 40—43. 53; Jer. 31. 52; die messianischen, die Jerusalems- und Tempelpsalmen) andererseits. Übergang vom Judenchristentum zum Heidenchristentum, Verhältnis beider zu einander, Geschichte der christlichen Liebesthätigkeit bis heute. Die entsprechenden Stücke der christlichen Lehre, besonders vom rechten Gottesdienst, Sündenverderben, Gottes Barmherzigkeit, Toleranz, stellvertretendem Leiden, christlicher Freiheit und Gebundenheit, Gütergemeinschaft, Abendmahl, Offenbarung, Gericht (siehe oben S. 137 f.). Wiederholung des zweiten und fünften Hauptstücks und entsprechender Psalmen, Lieder und Sprüche und Vertiefung des Verständnisses.

Elftes Schuljahr (Unterprima). Die **mittelalterliche Kirche,** altkatholische und römisch-katholische. Johannesevangelium, 1. Johannesbrief, 1. Petri 1—2, Epheser 4. Die entsprechenden Stücke der christlichen Lehre (tiefste Erfassung der Person und des Werkes Jesu Christi, vom heiligen Geist, Kirche, Konfessionen, Glaube, Wiedergeburt, Stellung des Christen zur Welt, Selbst- und Endgericht). Wiederholung des zweiten und dritten Glaubensartikels und des ersten, dritten und vierten Hauptstücks und Vertiefung des Verständnisses.

Zwölftes Schuljahr (Oberprima). Die **Reformation** und die Entwickelung der evangelischen Kirche bis heute. Augustins Gnadenlehre. Römerbrief; Jak. 2, 14—26; Ebr. 10—13. Confessio Augustana. Die entsprechenden Stücke der christlichen Lehre, besonders von der natürlichen Gotteserkenntnis und Sittlichkeit, Sünde und Tod, Versöhnung und Erlösung, Rechtfertigung, Wiedergeburt, Glauben, Werken, christlicher Sittlichkeit, von des Christen Glück, von seinem Verhältnis zum Staat, zur Welt, vom Gericht. Überblick über die gesamte Glaubens- und Sittenlehre an der Hand des Römerbriefes und des Augsburgischen Glaubensbekenntnisses. Wiederholung des ganzen Katechismus und Vertiefung des Verständnisses.

d. Das Lehrverfahren.

α. Das Lehrverfahren im allgemeinen.

„Ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbass, ein Virtuose ohne Takt."
Thilo.

Von grösseren allgemein kirchlichen Werken sind besonders zu beachten: Palmer, Evangelische Katechetik. 1. Aufl. 1844. — v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. 1863—1872. — Buchrucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik. Berlin 1889. — Von Monographien: Palmer, Die Pädagogik im Neuen Testamente. — Aus der Herbart'schen Schule: Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Ziller'scher Methode. Langensalza 1877. 3. Aufl. 1896. — v. Sallwürck, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1877. — Berger, Die Herbart-Ziller'schen Grundsätze in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht. Altenburg 1888. — Im besondren Absehen auf die Volksschule: Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in den Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg 1885. — Reichliche Litteraturnachweise bietet Schumann-Sperber, Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule. Gotha 1890.

1. Allgemeine Erörterungen über Methode im Religionsunterricht.

Ist der Unterrichtsstoff sachgemäss, d. h. dem jeweiligen Bedürfnis und Vermögen der Schüler entsprechend auf die einzelnen Stufen verteilt, so ist schon viel für einen wirksamen Unterricht geschehen. Der heilige Stoff an sich, in welcher Weise immer an den Schüler herangebracht, vermag schon etwas über die jungen Seelen, wenn er ihnen nur nicht geradezu verleidet wird. Aber seine volle Wirkung thut er erst, wenn er in der rechten Weise behandelt, nicht zufällig, sondern methodisch zur Unterweisung verwendet wird. Es gibt ja Lehrer, besonders an höheren Schulen, bei welchen das Wort Methode keinen guten Klang hat. Kritik, Exegese, Geschichte, Naturforschung, alles bedarf der Methode, der strengsten Methode. Beim Bildungs- und Erziehungsgeschäft meint man ihrer entraten zu können. Mancher, dem von Natur eine glückliche pädagogische Anlage verliehen ward und vieles als Autodidakt gelungen ist, kokettiert geradezu mit der Geringschätzung methodischer Bestrebungen. Andre wieder erhoffen gerade von der Methode alles Heil. Das sind Extreme. Medio tutissimus ibis.

Wie wir bereits oben nachdrücklich hervorgehoben haben: wenn in irgend einem Unterricht, so ist im Religionsunterricht die Persönlichkeit des Lehrers das Allerwichtigste, und Grosses richtet der Lehrstoff dieses Unterrichts, heilige Geschichte, das Wort Gottes, an sich aus. Aber schon

eine richtige Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes ist Methode. Und das Talent allein macht noch nicht den Künstler. Es will geformt sein durch viele Regeln, in manchem Atelier. Und wenn ein Turm gebaut, ein Krieg glücklich geführt werden soll, so genügt doch noch nicht ein wohlbedachter Grundriss, ein fein berechneter Feldzugsplan, auch nicht ein genialer Baumeister und Feldherr; es will auch im einzelnen richtig und genau Stein auf Stein gefügt, jede Operation bis zur untergeordnetsten Marsch- und Gewehrübung sorgfältig ausgeführt sein, wenn das Unternehmen zu einem glücklichen Ende geführt werden soll. Und gerade die erleuchtetsten Geister haben es auch in der Erziehungs- und Unterrichtskunst nicht verschmäht, die einzelnen Schritte wohl zu erwägen und sich für ihr Handeln klare und feste Grundsätze zu bilden. Unsre Aufgabe ist gross, grösser als alle Unternehmungen, und knapp ist die Zeit, und zahlreich sind die Hindernisse, die zu überwinden sind. Da gilt es, alle Mittel wohl ausnützen, keine Hilfe verschmähen. Ebenso ernst wie zur Selbstprüfung bei der Übernahme des verantwortungsvollen Religionslehreramtes müssen wir daher zu gewissenhafter Ausbildung und unablässiger Vervollkommnung in der Methode mahnen. Aber woher nehmen?

Wie in der Kunst überhaupt, so schreitet auch in der Erziehungs- und Unterrichtskunst das Genie und Talent mit seinen Versuchen, Erfahrungen, Beispielen voran, die Theorie folgt sammelnd und begründend nach, um wieder der Praxis die Arbeit zu erleichtern. Beide, Erfahrung und Theorie, fördern sich gegenseitig, wachsen fortwährend mit einander. Von beiden gilt es fortwährend zu lernen, aus der Theorie sowohl wie aus der Erfahrung. Erfahrung ohne Theorie ist dunkel. Theorie ohne Erfahrung ist grau. Der angehende Schulmann, nicht bloss der Kandidat, auch der junge Lehrer im Amt, kann sich und seinen Schülern keinen besseren Dienst leisten, als wenn er oft bei gereifteren Amtsgenossen hospitiert. Es geschieht viel zu wenig an höheren Schulen. Ja, es gibt wohl wenig Berufsarten, wo so viel Gelegenheit geboten ist, sich wechselseitig durchs Beispiel anzuregen, und wo so wenig Gebrauch davon gemacht wird wie im höheren Schulwesen. Und wie jedem Lehrer an höheren Schulen, kann besonders dem Religionslehrer nicht dringend genug geraten werden, sich auch den Unterricht der Elementarlehrer, an den Gymnasien nicht nur, sondern auch in Volksschulen und Seminarien, anzusehen. Wir haben gar keine Ursache, uns dessen zu schämen. Die Methodik muss in diesen Kreisen wegen der besondren Aufgaben mehr als anderswo gepflegt werden, sie ist da nach vielen Richtungen besonders entwickelt. Der Kluge kauft Weisheit, wo er sie findet.

Aber zu einem erfolgreichen Hospitieren gehört Besprechung, gehört Kenntnis der Theorie. Sie erst öffnet dem Unerfahrenen die Augen. Ohne sie sieht er vielfach weder das Gute noch das Schlechte. Es fehlt der Massstab. Dieser erwächst nicht aus einigen zufälligen Proben, sondern aus Nachdenken, aus Besinnung aufs Wesentliche, Notwendige, Zweckmässige, auf dem Wege des Scheidens, Urteilens, Schliessens nach Gründen. Und es fehlt nicht an Theorie, an Methodik auf unsrem Gebiete. In keinem andren Fache ist wohl seit den ersten Zeiten des Christentums

mit so viel Eifer nach dem besten Verfahren gestrebt worden als auf dem des Religionsunterrichtes, von dessen Erfolg so viel abhing. Alle möglichen Wege sind seit Clemens dem Alexandriner und früher versucht worden; und bis in unsre Tage geht die Arbeit fort. Und haben wir's in den verschiedenen Methoden der vergangenen Jahrhunderte, abgesehen von Luthers, Comenius' und Franckes tiefgründigen Arbeiten, mehr mit den Resultaten zufälliger praktischer Versuche zu thun, so zeichnet die Arbeit unsres Jahrhunderts einerseits das Streben nach wissenschaftlicher Begründung, andrerseits nach allseitiger Verwertung früherer Erfahrungen und Unterrichtsweisen aus. Es ist das Verdienst Herbarts, wie allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts, so auch denen des Religions- oder Gesinnungsunterrichts auf den Grund gegangen zu sein und, wenn nicht selbst ihn allseitig fundamentiert, so doch zu einer wissenschaftlich haltbaren und durch die Praxis sich bewährenden umsichtigen Grundlegung desselben den nachhaltigsten Anstoss gegeben zu haben. Und auf der andern Seite haben Männer wie v. Zezschwitz u. a. mit treuem Fleiss und Umsicht zusammengestellt, was in den vergangenen Zeiten für Wege eingeschlagen worden sind, um von dieser geschichtlichen Grundlage aus dem Religionsunterrichte neue vollkommnere Wege zu weisen. Eine reiche Litteratur, insbesondre auf dem Gebiete der kirchlichen Katechetik wie der Methodik des Volksschulunterrichts in biblischer Geschichte, Katechismus und Kirchenlied, aber auch des höheren Unterrichts ist aus diesen Anregungen erwachsen. Von diesen reichen Mitteln gilt es Gebrauch machen. Die wissenschaftliche Pädagogik hilft wie ein Ariadnefaden durch das Labyrinth der zahllosen Vorschläge hindurch, lehrt jeden in seiner Weise würdigen und am rechten Ort verwerten.

Wie aber die Poetik, will sie nicht irre gehen, sich nicht bloss auf ihre Abstraktionen und Schlüsse verlassen, sondern immer wieder auf die grossen Meister der Dichtkunst und ihre Werke, als die berufensten Lehrmeister, sehen muss, so muss das Auge der Erzieher, sonderlich der Religionslehrer sich immer wieder auf das Vorbild der grossen Lehrer der Menschheit, vor allem Christi und seiner Apostel richten.

Wir Religionslehrer dürfen keinen Rat verachten, er komme von Herbart oder Pastalozzi oder Basedow oder Comenius oder woher er wolle. Denn es stehet geschrieben: „Alles ist euer." „Prüfet alles, behaltet das Gute!" Aber zu dem „Alles ist euer" gehört: „Ihr aber seid Christi." Unser Erzlehrmeister ist Christus, der Herr. Bei ihm, der gewaltig predigte und nicht wie die Schriftgelehrten, der unumschränkte Macht über die Gemüter hatte, finden wir den besten Rat und was seinem Rate widerspricht, bei ernster gründlicher Prüfung widerspricht, das werden wir bei Seite schieben, es habe den berühmtesten Namen zur Stütze und Empfehlung. Freilich kann Christus uns nicht direkt Lehrmeister sein, sondern nur indirekt. Er hat zu allerlei Leuten geredet, zum Volk, zu Gelehrten, zu Feinden, zu vertrauten Freunden. Nur Kinderreden oder Kinderlehren gerade haben wir nicht von ihm. Aber wie er mit Kindern am Verständnis, wie er mit dem Volk, wie er mit aufrichtig fragenden und suchenden Seelen geredet hat, davon können wir abnehmen, wie wir mit der Jugend

zu reden haben. Und er hat anders mit Gelehrten, anders mit dem Volk, anders mit den noch Fernstehenden, anders mit bereits Gewonnenen, anders mit den noch Unreifen, anders mit Gereifteren gesprochen (Joh. 16, 25 ff.). Das ist besonders für die Religionslehrer an höheren Schulen von hohem Wert und will sorgfältig beachtet sein. Denn auch wir haben anders zu reden mit Sekundanern und Primanern als mit Sextanern und Quintanern. Aber wie gesagt, nicht unmittelbar leuchtet uns das Beispiel Christi vor. Er war nicht Kinder-, nicht Jugendlehrer. Wie fürs ganze Leben, so geben Christus und seine Apostel auch für die Erziehungs- und Unterrichtslehre nur Lebenskeime, die zur Entfaltung gebracht, nur Prinzipien, die an verschiedenem Ort, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Verhältnissen auf verschiedene Weise bethätigt, zur Ausführung gebracht sein wollen. Der Arbeit, des eignen Nachdenkens, Versuchens und Prüfens sollen wir nirgends überhoben sein.

Viele Mittel und Wege führen zu Christo, zum Christentum: Geschichte, Lehre, Vorbild, Gewöhnung; — vorwärts-, rückwärtsschreitende Bewegung durch die Geschichte, geradliniger Gang (Herbart-Ziller), Gang in sogenannten konzentrischen Kreisen, in Anlehnung ans Kirchenjahr (Zahn), oder nach anderen Gesichtspunkten; — wissenschaftlicher Vortrag, Predigt, Homilie, Bibelbesprechung; — direkte Lehre, Gleichnisrede, Spruch, Beispiel, dialektische Erörterung; — biblische Lehrstücke, Katechismus, Gesangbuch; — von der Erkenntnis des Elends zur Erlösung, zur Dankbarkeit (Heidelberger Katechismus), vom Gesetz zum Glauben, zum Gebet, zum Sakrament (lutherischer Katechismus) — Katechisieren, Sokratisieren, artikulierter Unterricht u. s. w. — Alles gut. Nichts an sich zu verwerfen. Aber alles an seinem Platze! Vorbild, Gewöhnung überall, in Kirche, Haus und Schule, — aber im übrigen: starke Speise den Starken, Milch den Schwachen: wissenschaftlicher, systematischer Vortrag im akademischen Hörsaal, — Predigt, Homilie, Bibelbesprechung in Kirche, Bibelstunden, Vereinen vor und mit Erwachsenen, — Katechismus, rascher, in die Tiefen und auf die Höhen führender Überblick über das Ganze der christlichen Lehre im Konfirmandenunterricht. — Aber was in der Schule? Was in der höheren Schule? Systematischer Vortrag und Predigt scheiden ja selbstverständlich aus. Wie aber steht's mit den übrigen Mitteln und Wegen? Sind sie alle brauchbar, alle gangbar? Sollen wir immer nur Milch geben? oder auch feste Speise? Immer Geschichte? und Lehre nur in Anknüpfung an sie? oder immer Lehre, Katechismus, Dogmatik und Ethik? und Geschichte nur zu ihrer Beleuchtung? Schulmässig methodisch oder frei, dem zufälligen Geistesantrieb oder Bedürfnis folgend? Immer gebunden oder von einer gewissen Zeit an freiwillig? Nur artikulierten Unterricht nach den sogenannten Formalstufen mit absoluter Verwerfung der katechetischen Methode? oder nur katechetische Unterrichtsweise mit Verwerfung der Stufentheorie? Nur Bibel und Gesangbuch ohne Katechismus? oder nur Katechismus mit einer Auswahl von biblischen Geschichten? Nur heilige Geschichte? oder auch Erzählungen und Gedichte aus der Profangeschichte und Profanlitteratur? — Alle diese Mittel und Methoden und mehr sind, ausgeführt oder gefordert, vertreten in der Geschichte der

Methodik des evangelischen Religionsunterrichts bis auf diesen Tag. Wohin sollen wir uns schlagen? Ich denke: auch hier muss der christliche Wahlspruch gelten: „Alles ist euer." Und die Entscheidung muss getroffen werden nach dem Wahlspruch: „Alles an seinem Platze!" Nicht darauf kommt es an, eine Methode vor der anderen herauszustreichen oder alle anzuerkennen, die Wahl aber lediglich dem Zufall, dem wechselnden subjektiven Gutdünken der Lehrerindividualität zu überlassen, sondern jeden Weg, jedes Mittel in seiner Art zu würdigen und den Ort zu bestimmen, wo es hingehört. Suchen wir uns zunächst über die allgemeinen Grundsätze klar zu werden, von welchen sich der Religionsunterricht auf allen Stufen und in allen Zweigen leiten lassen muss!

Fragen wir, anknüpfend an unsre obigen Ausführungen über die Persönlichkeit des Religionslehrers (S. 45 ff.), in welchem Geiste überhaupt aller Religionsunterricht erteilt werden muss, so wissen wir: die Kinder sind „Gottes Ackerwerk, Gottes Tempel, Gottes Eigentum", und wir Lehrer und Erzieher alle, sonderlich aber die Religionslehrer sind „Gottes Mitarbeiter" (1. Kor. 3, 5—17). Wir dienen dem Herrn. Unsre ganze Arbeit ist ein Gottesdienst. Es ist heiliger Boden, auf dem wir stehen. „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, dass ihm ein Mühlstein an seinen Hals gehänget und er ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist." (Matth. 18, 5. 6.) „Wehe dem, der den Tempel Gottes verderbet!" „Wehe dem, der dieser Kleinen eines ärgert!" — Und: „Ohne Ihn können wir nichts thun (Joh. 15, 5), nichts von dem ausrichten, was uns zuoberst befohlen ist, die Jugend zu Christo, zu Gott zu führen. Wir können uns nichts nehmen, keinen wahren Erfolg in unsrer Arbeit, er werde uns denn von oben gegeben" (Joh. 3, 27). In diesem Bewusstsein, in heiliger Scheu vor jedem Kinde, das vor uns sitzt, und im steten Aufblick zu dem Geber alles, sonderlich des höchsten Guten, haben wir alle unsre Arbeit zu thun, die vorbereitende zu Hause, wie die ausführende in der Schule. Geschieht es, so wird der Plan, so wird die Ausführung, so wird der ganze Ton, in dem wir mit den Schülern verhandeln, ein ganz andrer als im Gegenfalle. Alle jene Verirrungen, zu welchen die einzigartige Gewalt gegenüber den seiner Hand anvertrauten Unmündigen und Ungeschützten den Lehrer so leicht verführt, sie sind unmöglich, alles Schelten, Drohen, Zwingen, alles mechanische Hinarbeiten auf äusserliche, scheinende Erfolge, wie es der Eigennutz, die Furcht vor der Aufsicht, der Ehrgeiz nahelegt, ist ausgethan. Die Liebe regiert, die Liebe zu dem Herrn, die Liebe zu den Kindern, seinem Eigentum. Wechselseitiges Vertrauen fördert einen herzlichen Verkehr. So muss es sein. Das ist die Grundbedingung alles erziehenden Unterrichts. „Kinder brauchen Liebe," wie Lessing im „Nathan" sagt, und herrscht wirklich ein solcher Geist hingebender Liebe und Vertrauens, so stellen sich auch die andren Tugenden, welche für allen erziehenden Unterricht, vornehmlich aber für den Religionsunterricht unerlässlich sind, unabsichtlich wie von selber ein, oder werden doch, wenn sie sich nicht von selber einstellen, wert geachtet und gern mit allen Mitteln erstrebt: 1. die Frei-

willigkeit und Freudigkeit der Schüler zu lernen, das Interesse, die Begründung einer inneren Gewissheit und Überzeugung, — 2. der praktische Erfolg, die Einwirkung auf den Willen, auf das Gemüt, auf das ganze Leben der Schüler, — 3. die Wahrhaftigkeit, — 4. die weise, individuell seelsorgerliche Behandlung und Leitung der Schüler, — 5. die Begründung eines sicheren Wissens.

2. Der Grundsatz der Freiwilligkeit.

Für die Freiwilligkeit hat Wiese in seiner bekannten Schrift über den evangelischen Religionsunterricht eine Lanze gebrochen. Und, so viel Widerspruch seine Aufstellungen gerade nach dieser Richtung erfahren haben, es ist verdienstlich, dass der würdige Nestor des höheren Unterrichts, der sich eines so grossen Ansehens erfreut, mit so grossem Ernst und Nachdruck für das Prinzip der Freiwilligkeit, für die Beseitigung jeden Zwangs im Religionsunterricht eingetreten ist. Nur hinsichtlich der Beschränkung seiner Forderung, sowie hinsichtlich der Mittel, durch welche er innerhalb der gezogenen Grenzen ihre Erfüllung herbeigeführt sehen will, können wir ihm nicht zustimmen. Wiese erhebt die Forderung der Freiwilligkeit bloss gegenüber den bereits konfirmierten Schülern und will den Schulreligionsunterricht überhaupt von der Konfirmation ab fakultativ machen. Er meint, die konfirmierten Schüler hielten es für eine Versagung der ihnen gebührenden Anerkennung, wenn sie veranlasst würden, auch nach der Konfirmation noch mit ihren Klassengenossen einfach weiter zu lernen. Das trifft nicht zu, wäre auch ein schlechtes Zeichen, für den Konfirmandenunterricht so gut wie für den Schulunterricht und den ganzen Geist der Schüler und der Schule überhaupt. Wie wir bereits oben erwähnt, achten wir den Akt der Konfirmation nicht gering. Wir heben ihn hervor und geben unsrer Wertschätzung offenkundigen Ausdruck, indem wir die Konfirmierten stets in der nächsten Stunde nach der Konfirmation mit Glückwunsch, Händedruck und Ansprache vor den Mitschülern begrüssen. Aber weit entfernt auch nur den Gedanken an einen solchen Anspruch auf eine Ausnahmestellung in Bezug auf die Anforderungen der Schule aufkommen zu lassen, machen wir ihnen im Gegenteil klar, wie wir nicht nur von ihrer Demut, zu der sie sich vor dem Altar bekannt haben, erwarten, dass sie sich vor andern willig in alle Ordnung fügen, sondern vor allem von ihrer Liebe zum Herrn, dem sie die Treue gelobt haben, dass sie ihn und seines Reiches Ordnungen und Herrlichkeiten immer besser kennen lernen wollen und sich deshalb im Lernen vor den andern auszeichnen. Und es bedarf keiner grossen Anstrengungen, sie zu der Einsicht zu bringen, dass sie beides doch noch recht mangelhaft kennen, und dass jedes ernsten Christen aufrichtigstes Bestreben sein muss, in allen Stücken reich zu werden, auch in Erkenntnis und Glauben, nach Eph. 4.

Aber wir würden tauben Ohren predigen und doch Qual anstatt Freude, Verdruss anstatt Genuss, Abneigung statt Anhänglichkeit erzeugen, wenn unsre Thaten unsre freundlich lockenden Einladungen Lügen straften. Darum ist wichtiger als diese Begrüssung der Konfirmierten

und dieser Appell an ihre Ehre die Begründung alles Lernens überhaupt auf den Grundsatz der Freiwilligkeit.

Wie aber diesen vereinigen mit dem des Gebundenseins an bestimmte Stunden, Ordnungen, Aufgaben? Nun, erstlich: den Befehl oder sagen wir lieber, weil richtiger, die Ordnung, den Religionsunterricht überhaupt zu besuchen, empfindet der einzelne Schüler so lange nicht als Zwang, so lange alle Schüler an demselben teilnehmen, so lange er dem übrigen Unterricht eingeordnet ist. Nur in jenen Ausnahmefällen, die freilich in unsrer wirren Zeit vorkommen, dass einer Schiffbruch am Glauben gelitten hätte, und zwar dermassen, dass er auch den überzeugtesten und überzeugendsten Religionsunterricht verachtete, ohne doch seine Gesinnung durch offenen Austritt zu bethätigen, was denn doch wieder eine recht seltene Ausnahme sein dürfte, könnte von einem unerträglichen Zwange geredet werden. Was aber das Lernen anlangt, nun, so ist es eben eine Grundforderung an allen erziehenden Unterricht, nicht erst von der Konfirmation ab, sondern vom ersten Schuljahre bis zum letzten, dass das Lernen schon durch die Wärme und Begeisterung des Lehrers, besonders aber auch durch eine geschickte, Interesse erzeugende, Leben und Selbstthätigkeit weckende Methode zur Lust gemacht, dass Lernbegier erweckt wird. Mechanisches Aufgeben und Abhören, Zwingen durch Drohen und Strafen, Reizen durch Belohnungen und Auszeichnungen, Anstachelung des Ehrgeizes durch Locieren, Certieren, Prämiieren gehört in keinen erziehenden Unterricht, am wenigsten in den Religionsunterricht. Begeisterung für die Sache, Liebe zu den Personen, dem Lehrer und Erzieher, dem Heiland, der immer unsichtbar im Mittel steht, muss alles thun. Sonst ist's Taglöhner-, Sklavenarbeit. Und alles, was danach aussieht, muss dem Religionsunterricht fernbleiben.

Auch das mechanische Lernen unverstandener Geschichten, Sprüche, Lieder, Katechismusstücke unter der Voraussetzung, dass später das Verständnis nachkommen werde, ist zu verpönen. Wenn in irgendeinem Unterricht auf Einsicht, Erkenntnis, Überzeugung hinzuarbeiten ist, so im Religionsunterricht, und zwar vom zartesten Alter an. Zwar die Wahrheiten der christlichen Religion bergen durchweg eine Tiefe, in die das unerfahrene und unentwickelte Kind noch nicht hinabtauchen kann, und insofern lernt es viel, was es nicht versteht. Aber das gilt von allen Wahrheiten, die wir ihm übermitteln: es kann die Tragweite und Bedeutung der hohen Gottesgedanken noch nicht ermessen. Aber kann's denn der Primaner? Können wir Erwachsenen und Gelehrten es? Auch unser Wissen ist Stückwerk. Wir steigen aber von einer Klarheit zur andern, von einer Stufe des Verständnisses zur andern. Und die Kinder haben ihr Kinderverständnis. Was in dieses eingeht, das trage man ihnen vor. Wovon sie sich aber keinen Begriff nach Kinderart machen können, das halte man ihnen ferne. Aller Verbalismus, alles gedankenlose Hersagen sei verbannt.

Und ähnlich steht's mit der Überzeugung. Selbstverständlich kann das unmündige Kind keine Überzeugung haben wie der Jüngling oder gar der Mann, durch allerlei Reflexionen, Zweifel, Kritik hindurchgegangen,

keine selbständige, wie wir wohl sagen, wiewohl sie auch bei uns Gereifteren nicht selbständig ist; denn was haben wir, das wir nicht empfangen hätten? und nie abgeschlossen, denn sie wächst und wechselt mit der Einsicht. Unsere Schüler stehen bis zur Konfirmation, bis zur Untersekunda mehr oder weniger auf dem Auktoritätsstandpunkt. Das Kind glaubt an den Lehrer, wie es an die Eltern glaubt, und um ihretwillen an Christus und an Gott, wie die Apostel zuerst auf Johannis Zeugnis hin, die Samariter um der Rede des Weibes willen an Jesum glaubten, bis sie selber seine Herrlichkeit gesehen. Und vom Auktoritätsglauben geht es auch heute noch wie einst bei den Aposteln erst noch durch den Wunderglauben hindurch um der Werke, um des Erfolges willen, ehe es zur völlig freien Überzeugung um der Worte willen kommt (Joh. 14, 11). Aber immer muss es Überzeugung sein, die wir durch unsren Unterricht wecken. Geschieht dies, wird bleibendes Interesse, Überzeugung, Freude am Gegenstand, Wissenstrieb, Lernlust, dauerndes Interesse erzeugt, dann fehlt es auch nie an Willigkeit, die gestellten Aufgaben zu erfüllen, auch häusliche Aufgaben werden gern erfüllt, um so gewisser, wenn auch in der Form der Forderung die Freiwilligkeit zur Anerkennung kommt, wenn an Stelle des zwingenden „du sollst“ das begeistert einladende, ermunternde „wir wollen“ oder „wer will?“ tritt, wie wir oben bereits empfohlen (S. 71 f.).

3. Die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts.

Und praktisch soll der Unterricht sein, auf das Gemüt, auf den Willen, auf die ganze Persönlichkeit, auf das Leben der Schüler soll er wirken. Schon das eben geforderte Interesse, die Überzeugung wird dazu helfen. Mehr noch die Verwebung des ganzen Ideenkreises der Schüler auf der jeweiligen Stufe mit den Thatsachen und Lehren der Religion. Was macht den Einzelunterricht, die gelegentliche Unterweisung des Knaben an des Vaters Hand im Hause, auf dem Markte, auf der Reise so viel wirksamer als allen Schulunterricht? Dass er nicht isoliert, nicht abgezogen vom Leben stattfindet, sondern mitten im Leben, im Erleben und Handeln vor sich geht, mit dem Erlebten so innig verknüpft ist. Jede Wiederkehr des Erlebten oder eines Stückes davon, einer leisen Erinnerung daran oder ein ähnlicher Vorgang ruft die Lehre kräftig und nachhaltig wieder ins Gedächtnis. Dieser Vorteil ist dem Schul-, dem Massenunterricht versagt. Darum ist er oft so unfruchtbar, darum lässt sich oft so wenig von ihm im Leben verspüren. Es muss alles aufgeboten werden, was jenen Mangel ersetzen kann, nirgends mehr als im Religionsunterricht, der mehr als jeder andre ins Leben wirken soll. Es muss ans Leben angeknüpft werden, nicht bloss so, wie wir oben zeigten, dass von allem Bedeutsamen, was die Schüler zufällig in Haus, Kirche, Gemeinde, Volk, Staat erleben, im Unterricht geredet, zu dem gerade Erlebten sofort Stellung genommen wird (S. 57 ff.), sondern umgekehrt auch so, dass im geregelten Gang des Unterrichts stets Umschau gehalten wird nach allem, was sich in dem vorhandenen Ideenkreis der Schüler mit dem betreffenden Lehrgegenstand in Verbindung setzen lässt. Es gilt, „das ganze

Vorstellungsleben des Schülers derart zu bearbeiten, wie Herbart sagt, dass ein reicher, weitverzweigter und innig verknüpfter Gedankenkreis entsteht, aus dessen Hintergrund die Gottesidee stetig hervorschimmere, und gleichzeitig von dem sittlichen Ideale beherrscht wird." „Nie wird die Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht und wenn er nicht vertraut, verschmolzen wird mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückliess."

Will der Religionslehrer diesen Erfolg erzielen, so muss er mit der Vorstellungswelt seiner Schüler stets wohl vertraut sein, sowohl mit derjenigen, welche ihm aus dem Leben wie mit derjenigen, welche ihm aus dem sonstigen Unterricht erwachsen ist. Er muss seine Lesebücher, er muss den Lehrstoff der übrigen Unterrichtsfächer kennen. Er muss es nicht bloss um der Apperceptionshilfen willen, welche ihm von dort zur Förderung seines Unterrichtes selbst, für Interesse, Verständnis und Gedächtnis erwachsen, sondern ebenso um der praktischen Wirkung willen, die er über die Schule hinaus ins Leben hervorbringen soll. Und nicht nur auf den oberen Stufen ist der Ort für diese vorknüpfende konzentrierende Arbeit, wie Trosien a. a. O. meint, sondern auch schon in den unteren Klassen. In den oberen drängt sich diese Arbeit nur mehr auf, liegt sie für jeden sichtbar am Wege. Schon vom Knaben sagt Lessing im zehnten seiner Litteraturbriefe: „Ein Knabe, dem man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wusste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lässt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besondren zu dem Allgemeinen zu erheben, als vom Allgemeinen zu dem Besondren sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden oder man kann nichts in der Welt werden." Wir bilden uns nicht ein, Genies im Vollsinn des Wortes, grosse, bahnbrechende Geister, aus unsren Schülern machen zu können. Aber was Lessing hier meint, Menschen, die ihre sieben Sachen, wie man zu sagen pflegt, allezeit beisammen haben und zur rechten Zeit und am rechten Ort davon Gebrauch zu machen wissen, sollen und wollen wir allerdings bilden, vor allem im Religionsunterricht.

Und wir werden einigen Erfolg haben, wenn wir beides, was Lessing empfiehlt, die Verknüpfung oder Association der Gedanken und die Denkübung der Abstraktion und Deduktion von unten auf fleissig mit den Schülern pflegen. Das letztere ist das, was Herbart mit der dritten und vierten seiner Formalstufen meint, der Stufe des Systems, d. h. der Gewinnung und Zusammenordnung allgemeiner Wahrheiten, und der Stufe der Methode oder der Anwendung der erkannten Wahrheiten und angenommenen Grundsätze auf einzelne Fälle. „Keine bessere Seelenübung," sagt Lessing a. a. O. weiter, „als wenn man junge Leute bald aus besondren Wissenschaften allgemeine fruchtbare Wahrheiten abstrahieren,

bald allgemeine Wahrheiten auf besondre Fälle mit Nutzen anwenden lehrt und ihnen dadurch alle ihre Fähigkeiten erhöht, den Verstand aufklärt und den Weg zu grossen nützlichen Erfindungen bahnt. Nur die Fertigkeit, sich bei einem jedem Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den grossen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Künsten und Wissenschaften." Nicht grosse Geister, nicht Erfinder in Künsten und Wissenschaften sollen wir erziehen, wohl aber sollen wir den Grund legen zur Bewährung in der Tugend und Frömmigkeit, zum Heldentum des Glaubens in allen Versuchungen und Anfechtungen dieses Lebens; und dazu müssen wir allerdings von den besagten Mitteln Gebrauch machen. Es genügt keineswegs, wie manche meinen, weder im Geschichts- noch im Religionsunterricht, die Geschichten oder die Geschichte einfach vorzutragen. Die Thatsachen wollen besprochen, verglichen, beurteilt, das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden, die Hauptsache ins Licht gestellt, die Lehre gezogen sein. Und nicht erst auf den oberen, sondern auch schon auf den unteren Stufen. Nur auf diesen natürlich einfacher als auf jenen.

In Bibelsprüchen, Katechismussätzen und -systemen liegt in der Regel das Wesentliche, die Bedeutung der heilsgeschichtlichen Thatsachen, die allgemeine Wahrheit in klassischem, für alle Zeiten mustergültigem Ausdruck, in Liedversen oft in poetisch vollendeter Form vor. Dieser klassische Ausdruck, diese poetische Form senkt die Hauptsache, die wesenhafte, die allgemeine Wahrheit tiefer in Geist und Gemüt ein, erleichtert das Behalten. Davon gilt es Gebrauch zu machen von den untersten Stufen an, sobald die Sprachgewandtheit der Schüler dem Ausdruck gewachsen ist. So ergibt sich auch aus dem methodischen Gesichtspunkt die Notwendigkeit einer innigen Verknüpfung der einzelnen Disziplinen des Religionsunterrichts, der heiligen Geschichte, der Bibelsprüche, des Katechismus, der Lieder. Und werden die Schüler von unten auf gewöhnt, zur einzelnen Geschichte den passenden Spruch, den entsprechenden Katechismussatz, den poetischen Ausdruck im Lied zu finden und umgekehrt den Liedvers, das Katechismusstück, den klassischen Spruch durch Beispiele aus den besprochenen Geschichten zu illustrieren, und lernen sie endlich von klein auf, nicht bloss die in der Schule kennen gelernten Geschichten, sondern auch die Vorkommnisse des alltäglichen Lebens, soweit es in ihren Gesichtskreis fällt, zur Illustration heranzuziehen, so wird die günstige Wirkung aufs Leben nicht ausbleiben.

Und nicht bloss so direkt, durch Verknüpfung der Lehre mit dem gegenwärtigen Leben, und durch Anwendung auf das wirkliche Leben wird der Unterricht praktisch; er kann es auch werden durch die zweckentsprechende Aneignung des Lehrstoffes selbst, wenn wir auch da nicht von der Lehre ausgehen, sondern vom Leben, von der Geschichte, und wenn wir das Leben der Geschichte so an die Schüler heranbringen, dass es bis zu einem gewissen Grade als Ersatz für das wirkliche Leben gelten kann. Praecepta docent, exempla trahunt. Das Beispiel zieht mit unmittelbar zwingender Gewalt. Das Mächtigste im Reiche der Erziehung

wie des Lebens überhaupt ist die Persönlichkeit. Der Umgang mit musterbildlichen Persönlichkeiten ist bildungskräftiger als alle Lehre. Daher die alles überbietende Bedeutung von Vater und Mutter für die Erziehung. Sie umgeben das Kind die längste Zeit, am frühesten und nie bloss lehrend, sondern lebend, handelnd, handelnd mit ihm selbst, handelnd auch auf verhältnismässig tiefer Stufe religiös-sittlicher Entwickelung in Liebe, in reiner Liebe, wenn's einigermassen gut steht, die sich selbst vergisst, die alles trägt, alles hoffet, alles glaubet, alles duldet (1. Kor. 13, 7). Das Beste, was wir Lehrer daher (abgesehen vom eignen guten Beispiel) bei all unserm Handeln an den Schülern und sonst im Unterricht thun können, ist, dass wir ihnen im Geist einen Umgang mit Persönlichkeiten ermöglichen, von deren Leben eine ähnliche ziehende Gewalt ausgehen kann. Dies geschieht, wenn wir nicht bloss von der Geschichte ausgehen, sondern wenn wir die Personen der heiligen Geschichte so lebhaft vor ihre Seelen malen, dass es ihnen ist, als ob sie sie vor sich sähen, als ob sie mit ihnen lebten, ihren Herzschlag hörten, dass sie mit ihnen denken, mit ihnen fühlen, mit ihnen klagen, mit ihnen beten, mit ihnen planen, mit ihnen streben, mit ihnen dulden, leiden, mit ihnen glauben, hoffen, lieben, mit ihnen siegen, jubeln, jauchzen, triumphieren. So hat Paulus den Galatern und allen, denen er das Evangelium brachte, aller Vorbilder Vorbild vor das Auge der Seele gemalt, so dass es ihnen war, „als wäre Christus mitten unter ihnen gekreuzigt" (Gal. 3, 1). „Wie waret ihr dazumal so selig!" ruft er in Erinnerung an die schönen Stunden aus. „Ich bin euer Zeuge, dass, wenn es möglich gewesen wäre, ihr hättet eure Augen ausgerissen und mir gegeben" (Gal. 4, 15). Welche Seligkeit, wenn es uns gelänge, in unsrer Arbeit an der Jugend es dem Apostel ein wenig gleich zu thun! welcher Erfolg fürs Leben!

Die Aufgabe ist lockend und schön; aber sie ist nicht leicht. „Unterrichte anschaulich!" heisst der Befehl. Der Befehl ist einleuchtend. Die Ausführung ist schwieriger, als mancher denkt. Was für Fehler in dieser Richtung, nachdem Pestalozzi diesen Ton kräftig angeschlagen hatte, auch von bewunderten Meistern zu ihrer Zeit gemacht worden sind, kann man in den Geschichten der Pädagogik, für den Religionsunterricht besonders bei v. Zezschwitz und Schumann nachlesen. Es ist die erste der sogenannten Formalstufen Herbarts, um die es sich handelt, die Stufe der Klarheit, die der Vertiefung und dadurch der Pflege der Vielseitigkeit der Persönlichkeit dienen soll. Ziller hat diese Stufe in zwei Unterstufen, die der sogenannten Analyse, d. i. der Vor- und Zubereitung der Gemüter für den neuen Lehrstoff, und die der sogenannten Synthese, d. i. der Darbietung des neuen Stoffes, zerlegt. Mit Recht. Es genügt nicht, den neuen Stoff wohl zu gliedern, die äusseren und inneren Verhältnisse, Zeitumstände, Örtlichkeit, persönliche Beziehungen, Stimmungen, Beweggründe der Personen u. dgl. möglichst klarzulegen und farbenfrisch zu schildern. Es gilt, auch in den Gemütern den Boden für eine erfolgreiche Aufnahme wohl zu bereiten. Dazu muss zunächst der neue Stoff selbst nicht nur auf die Jahrgänge, sondern auch auf die einzelnen Jahresabschnitte so verteilt werden, dass das vorausgehende Pensum dem fol-

genden dient, es vorbereitet, wie wir oben gethan haben, sondern es müssen auch jedesmal vor der Darbietung eines Neuen die in der Seele bereits vorhandenen entgegenkommenden appercipierenden Vorstellungen wachgerufen werden.

Wenn der Apostel Paulus zu Heiden kam, so begann er nicht gleich von dem neuen Gott zu reden, den er ihnen verkündigen wollte, geschweige von Jesu, sondern er knüpfte an an die ihnen geläufigen Vorstellungen. Er erkannte ihren Eifer an, die Götter zu ehren, erinnerte an ihre Weise, Gott zu dienen, an ihre Tempel, ihre Altäre, an ihre Ahnung von einem ihnen noch unbekannten Gott, und nachdem er so ihr Herz gewonnen, ihren Geist gesammelt, ihr Gemüt auf das Ziel gespannt hatte, dann brach er hervor mit dem Neuen, was er ihnen zu bringen hatte (Apostelgesch. 17). Und ehe er mit den Juden von Jesu redete, führte er sie durch ihre heilige Geschichte, deckte auf, was auf den Erlöser hin wies, stellte ihre Messiashoffnung richtig und dann erst verkündigte er ihnen die Erfüllung der Verheissungen, die den Vätern geworden war. Diese Pflügearbeit, ehe wir säen, dürfen auch wir nicht versäumen. Noch weniger als der Apostel. Paulus sprach zu Erwachsenen; wir sind an Kinder, Knaben, Jünglinge gewiesen. Jenen stehen Erfahrungen zu Gebote, die diesen abgehen. Auch bei den Schülern haben wir wieder verschiedene Stufen der Entwickelung und dem entsprechend ein sehr verschiedenes Mass der Aufnahmefähigkeit und des Bedürfnisses. Vorbereitung und anschaulich ausführende Darbietung des Geschichtlichen wird in der Regel einen breiteren Raum in Anspruch nehmen auf den unteren Stufen, begriffliche Verarbeitung. (Association, System) und Anwendung aufs Leben einen breiteren auf den höheren Stufen, aber wie diese dort nicht ganz fehlen darf, so lebensvolle Darbietung nicht in den oberen Klassen. Die wichtige Lehre von der christlichen Freiheit und von der christlichen Selbstbeschränkung um der Brüder willen, ja um der Ungläubigen willen, die man fürs Reich Gottes gewinnen will, kann man in abstracto im wissenschaftlich wohl geordneten System einer christlichen Sittenlehre lehren. Und auf der Universität ist das gewiss der richtige Weg. Aber in der Erziehungsschule, wo auf den Willen und durch den Willen aufs ganze Leben eingewirkt werden soll, da führe man die Schüler in die denkwürdigen Kämpfe ein, welche Paulus einerseits mit den Gesetzeseiferern für die christliche Freiheit und andrerseits mit den Libertinisten für den Grundsatz der sich selbst verleugnenden und sich freiwillig beschränkenden Liebe zu kämpfen hatte, und man wird einen ungleich grösseren Erfolg erzielen, einen um so grösseren und bleibenderen, wenn man es zum Schluss auch nicht an der Anwendung der erkannten christlichen Grundsätze aufs gegenwärtige Leben in der Christenheit wie draussen unter den Heiden, es sei in Kamerun oder China, hat fehlen lassen. Und dasselbe gilt von der ganzen Glaubens- und Sittenlehre. Herausgeboren aus dem von neuem angeschauten Leben Jesu Christi und den Lebenserfahrungen der Apostel, aus den Bewegungen und Kämpfen, von denen die Kirchengeschichte erzählt, schlagen die Lehren zündender ein in die jungen Seelen und wirken sie kräftiger und nachhaltiger über die Schule

hinaus. Auch aus dem Gesichtspunkt der Methode im einzelnen ist also eine selbständige Glaubens- und Sittenlehre, selbst wenn sie auf die in der Lektüre gemachten Beobachtungen zurückgreift, sich auf Bibelstellen beruft, zu beanstanden. Von der Quelle, vom Leben muss nach Möglichkeit immer wieder ausgegangen werden, auch auf der obersten Stufe, wenn es gilt, die letzten Summen der Erkenntnis zu ziehen, Antwort auf die schwierigeren Fragen des Lebens zu geben, und ins Leben muss mit den letzten Begriffen wieder hineingeleuchtet werden. Dann wird der Unterricht praktisch, dann wirkt er erziehend. Dann wird die Forderung erfüllt: non scholae sed vitae, die an keinen Unterricht mehr erhoben wird als an den Religionsunterricht.

Es sind die sogenannten Formalstufen, welche, wie wir gesehen, zur Erreichung dieses Zieles die besten Dienste leisten. Sollen wir diesen Dienst verschmähen? Wo man etwas auf methodischen Unterricht gibt, da hat gerade dieser Teil der Herbart'schen Pädagogik am meisten Anerkennung und Nachachtung gefunden. Im höheren Unterricht, sonderlich im Religionsunterricht, sträuben sich noch viele dagegen. Man fürchtet Formalismus, Schematismus, Schablonentum. Und das wäre in der That der Tod eines guten Religionsunterrichts. Das wäre das Gegenteil der Lehrweise Christi und seiner Apostel, die überall voll Leben ist. Aber die Formalstufen haben nichts mit Formalismus oder Schematismus zu thun. Sie sind, recht erfasst, der Tod alles Schematismus, sie schaffen Leben, wie wir in den obigen Erörterungen ja gerade durch das Suchen nach einem lebensvollen, ins Leben wirkenden Unterricht auf die Grundsätze der Formalstufentheorie geführt wurden. Nur wer nicht in den Geist dieser Theorie eingedrungen ist, und wem dazu die nötigen wissenschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen fehlen, wird, wenn er sich dieses Weges bedient, in schablonenhaften Formalismus fallen. Und mancher schnellfertige Koch, der diese Theorie lediglich wie ein Rezept benutzte, hat sie durch seine Lehrproben nur in Misskredit gebracht. „Die Anwendung der formalen Stufen ist eine Kunst, welche neben tüchtiger Kenntnis des betreffenden Unterrichtsfaches ein gründliches Studium der Psychologie voraussetzt, aus welcher dann bei fortgesetzter Übung der pädagogische Takt hervorwächst, der in dem gegebenen Falle das Rechte zu finden und zu treffen weiss. Ohne diese psychologische Kenntnis werden die formalen Stufen zur Schablone, die den Geist tötet, anstatt ihn lebendig zu machen." (Just in Reins Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik II, 284.)

Man hat auch den Vorwurf erhoben, dass bei diesem Verfahren die Begriffsarbeit zu sehr betont, der Verstand auf Kosten der andren Gemütskräfte, des Gefühls vor allem und der Phantasie, gepflegt werde. Auf die herkömmliche Katechisier- und Sokratisiermethode passt dieser Vorwurf, auf die Formalstufenmethode nimmermehr. Das Gegenteil ist der Fall. Sie gerade führt zur gleichmässigen Bethätigung aller Gemütskräfte, zur Erzeugung eines vielseitigen Interesses.

Und wie wenig die begriffliche Durchbildung fehlen darf, das kann man an Pauli Erfahrungen mit den Galatern sehen. So begeistert sie die

erste Darbietung der christlichen Lehre aufgenommen hatten, es gelang Irrlehrern bald, sie von dem Paulinischen Evangelium wieder abwendig zu machen zu einem anderen sogenannten Evangelium, das doch keins war. Und Paulus musste ihnen in seinem Briefe erst noch begrifflich klar legen, worin das Wesen des neuen Weges im Unterschied vom alten liege. Ähnlich musste er die Korinther und Römer, ja wohl alle Gemeinden, nachdem er als ein weiser Baumeister den Grund gelegt, mündlich und schriftlich weiter belehren und sie in Bezug auf die Haupt- wie auf Einzellehren durch Vergleichen und Unterscheiden zur völligen Klarheit und Gewissheit führen, um sie vor Verirrung, Verführung und Abfall zu bewahren. Und wir haben's heute fürwahr nicht weniger nötig.

Natürlich werden wir auch das Berechtigte in der herkömmlichen, aus der Zeit des Rationalismus stammenden Katechisier- oder Sokratisiermethode nicht verkennen oder blind verwerfen. Die Betrachtung dieser Unterrichtsweise führt auf die Bedeutung der Frage. Sie ist gerade im Jugendunterricht ein Hauptmittel der Erziehung zur Selbständigkeit und geistigen Regsamkeit. Nur darf sich der Unterrichtende, wenn er dieses Ziel erreichen will, nicht auf die sog. sokratische oder mäeutische Frage beschränken und nicht meinen, er habe Grosses erreicht, wenn es ihm gelungen ist, lauter solche Fragen zu stellen, bei welchen alle Finger fliegen, die auch der schwächste Schüler beantworten kann. Ein solches Kunststück mag dem Laien imponieren. Dem Sachverständigen legt sich da als erste kritische Frage die nahe: Findet bei solchem Verfahren der begabte, ja auch nur der mittelmässig beanlagte Schüler seine Rechnung? Er fragt weiter: Wird diese Methode nicht überhaupt vielmehr zu einem Faulbett für das Denken? Wo soll Selbständigkeit im Denken bei den Schülern herkommen, wenn der Lehrer den Denkprozess bis in die kleinsten Akte vorweggenommen hat?

Bedeutet katechisieren die Kunst zu fragen — in diesem Sinne reden wir hier davon —, so ist auch dieses eine der schwersten Künste, auf die sich der Pädagog verstehen muss. Die Frage steht zwar nur im Dienst der Arbeit, die in einem wohl artikulierten Unterricht überhaupt zu thun ist, sie muss ihre Dienste thun auf jeder Stufe, aber ihre Verwendung, ihre richtige, zweckentsprechende Gestaltung auf jeder Stufe setzt nicht weniger praktische Psychologie und pädagogischen Takt voraus, als die gesamte formale Gestaltung des Unterrichtes überhaupt. Es ist hier nicht der Ort, die ganze Theorie der Frage zu erörtern. Nur weil sie in dem herkömmlichen Religionsunterricht, besonders dem Pfarr- und Volksschulunterricht seit der Zeit des Rationalismus eine so hervorragende, aber ebenso einseitige Rolle gespielt hat und vielfach noch spielt, musste überhaupt auf diesen dem ganzen Unterricht gemeinsamen Gegenstand eingegangen werden. Es genügt, auf das Notwendigste hinzuweisen.

Nicht diejenige Frage ist die beste, welche die Antwort am meisten erleichtert und das glänzendste äusserlich sichtbare Resultat verspricht, sondern diejenige, welche das Denken, die Selbstthätigkeit der Schüler, den Willen am meisten anregt. Das ist nie die, welche die Antwort,

wenig versteckt, schon enthält und sie dem Gefragten in den Mund legt, sondern diejenige, deren Beantwortung zwar dem Gefragten möglich ist, ihm aber doch noch zu schaffen macht. Sie darf weder zu schwer noch zu leicht sein. Und sie muss je nach Bedürfnis sehr verschieden sein. In einem guten Unterricht wechseln Reproduktions- und Denkfragen, Haupt- oder Ziel- und Unter- oder Entwickelungsfragen, Fragen, welche sich an das Gedächtnis, Fragen, welche sich an das Nachdenken und die Urteilskraft wenden, Fragen, welche für eine längere Gedankenbewegung das Ziel stecken und diese Gedankenbewegung anregen, ohne deshalb sofort die volle Antwort oder überhaupt eine Antwort zu erwarten, und Fragen, welche, nachdem das Ziel gesteckt ist, der Gedankenbewegung Schritt für Schritt vorwärts helfen, Fragen, welche eine längere zusammenhängende Darlegung oder ein grösseres Stück der Erzählung als Antwort herausfordern, in der Regel oder oft durch einen Imperativ ersetzt: Schildere! Lege dar! Erzähle! und Zwischenfragen, welche auf Einzelheiten den Sinn richten und in kurzen einfachen Sätzen beantwortet werden. Von grösster Wichtigkeit sind jene Hauptfragen, welche der ganzen Gedankenbewegung, einer längeren oder kürzeren, den Weg weisen, die Richtung der Erzählung andeuten. Sie leisten denselben Dienst, wie die Hinstellung des Zieles überhaupt, zu welchem die Schüler in einer Stunde oder in einer grösseren Reihe von Stunden geführt werden sollen. Die Schüler werden dann nicht blind und willenlos geführt, worin der schlimmste Fehler der Sokratisiermethode bestand, sondern es entfaltet sich von Anfang an ein Interesse, ein zielbewusstes Streben.

Die übrigen Regeln über richtige Fragestellung bietet jede Pädagogik. Hier sei nur die vortreffliche Abhandlung von Just über „die Form des Unterrichts“ im 15. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik noch besondrer Beachtung empfohlen. Ein weiteres Mittel zur Weckung der Selbstthätigkeit und lebendigen Erfassung, besonders fernliegender Dinge und Vorgänge, ist der sog. „darstellende“ oder entwickelnde Unterricht. Er ist verwandt mit der sokratischen Methode. Er wendet sich sonderlich an die Phantasie des Kindes und tritt am besten in allen den Fällen ein, wo es gilt, das Ferne zu vergegenwärtigen, wo die Schüler im stande sind, die Vorgänge in den Gemütern der handelnden Personen selbst auszudenken und den Fortgang der Handlung selbst zu erschliessen.

Auch die Verwendung dieses Mittels ist nicht leicht. Es setzt eine innige Vertrautheit mit dem Seelenleben der Schüler voraus, mit ihrer Erfahrung, ihrem Vorrat an Vorstellungen, Gefühlen und Strebungen. Schon die Entscheidung, in welchem Falle die selbst findende und erfindende Thätigkeit der Schüler an die Stelle der einfachen Darbietung durch den Lehrer zu treten hat, ist schwer. Nur durch viel Übung kommt es hier wie in der zweckmässigen Fragestellung, wie in der richtigen Anwendung der sog. Formalstufen zu einem sicheren Takt. Und es genügt nicht die Übung am Platze, vor den Schülern. Wer sich auf glückliche Eingebung im Augenblicke des Bedarfs verlässt, der wird zuweilen das Rechte treffen, der eine öfter, der andre seltener, je nach dem Mass der natürlichen Begabung, aber zu einer festen Gewöhnung, zu einem sicheren Takt wird's

nie kommen. Dazu bedarf es fleissiger Vorbereitung, schriftlicher Vorbereitung, im grossen wie im kleinen, bis auf die einzelne Frage. Wie der Prediger, will er nicht in die üble Gewohnheit des planlosen Schwätzens und Salbaderns, in Seichtigkeit und Oberflächlichkeit verfallen, seine Predigten viele Jahre wörtlich ausarbeiten muss, ehe er frei nach Entwurf sprechen darf, so muss der Lehrer lange Jahre seine Präparationen schriftlich ausarbeiten, um in der Anwendung aller Mittel ausreichende Sicherheit und Gewandtheit zu erlangen und nicht in Nachlässigkeit zu verfallen. Nirgends wirkt der Schlendrian abstossender als im Religionsunterricht. Es gilt in vielen Sätteln gerecht zu sein, um nicht nur wie ein rechter Schriftgelehrter nach Hausvaterart inhaltlich allezeit Altes und Neues hervortragen zu können, sondern auch in der Form den mannigfaltigen Bedürfnissen und Anforderungen eines wirklich erziehenden Unterrichts immer neu gerecht werden zu können.

In welchem Umfang der Herr von diesem oder jenem Verfahren Gebrauch gemacht hat, wissen wir nicht. Aber das wissen wir gewiss, dass er sich nicht mit einerlei Weg begnügt, sondern alle möglichen Mittel angewandt hat, um seinen Lehren Eingang zu verschaffen. Wir finden alle Formen des Unterrichts bei ihm, Monolog wie Dialog und Frage, ausführliche Darlegung und knappe Spruchform, Lehre und Mahnung, direkte Belehrung und Gleichnisrede und jede wieder in allen Formen. Er hat gegeben und er hat wie Sokrates gefragt und entwickeln lassen. Er hat erzählt und einfach dargeboten, er hat aber auch verknüpft, verglichen, geschieden, die Summa gezogen, Systeme gebildet, sie angewendet, das Urteil herausgefordert, zum Üben Gelegenheit, Rat, methodische Winke gegeben.

Bekannt und viel bewundert ist seine ebenso einfache und klare wie lebensvolle Darbietung, die durchsichtige Gliederung seiner Reden und ihr unerschöpflicher Reichtum an veranschaulichenden, lebensvollen Gleichnissen. Aber nicht minder bewundernswert ist seine Anknüpfung an die seinen Lehren entgegenkommenden appercipierenden Vorstellungen, sei's dass er an eben Erlebtes anknüpft, ans stehende Wasser, an die spriessende Saat, Joh. 4, ans Plätzewählen, Luk. 14, an seine Heilungen und seine Erfahrungen in seiner Wirksamkeit bis ans Kreuz, die naturgemäss häufigste Form für den Lehrer auf dem Markte des Lebens, oder dass er an Allbekanntes erinnert (Sodom und Gomorra, Jonas, Elias, Abel u. s. w.) und auf allgemein verbreitete stets bereitliegende Vorstellungen, Wünsche, Hoffnungen, wie die Messias- und Himmelreichshoffnung, sich bezieht. In seinen vielen Gleichnissen hat er die alltäglichen Vorkommnisse seinen Zuhörern nicht nur ins Gedächtnis gerufen, sondern sie auch in knapperer oder ausführlicherer Darstellung wohl geordnet, um seine Lehre daran anzuschliessen, daraus zu entwickeln, sie ihnen damit nahe zu führen.

So hat der Herr für Klarheit und Anschaulichkeit seiner Lehre und für eine erfolgreiche Aufnahme derselben gesorgt. Und wie er verknüpft, verglichen, Begriffe klar gestellt und zu Reihen geordnet hat, das sieht man gleichfalls an den Gleichnissen und ihrer Auslegung.

Geistliche Vorgänge und Thatsachen werden mit dem entsprechenden leiblichen, himmlische mit irdischen verglichen. Oft stellt der Herr selbst das Gleiche oder Verwandte heraus, bei anderem, Leichterem überlässt er es als eine Übung dem eignen Nachdenken der Zuhörer. Ähnlich ist's mit den Beispielen, die um ihrer Gleichartigkeit oder um ihres Gegensatzes willen zusammengestellt werden, wie der Einsturz des Turmes zu Siloah und die Ermordung der Galiläer, das Verhalten der Einwohner von Kapernaum und derer von Gomorra oder das der Pharisäer und der Nineviten, des Pharisäers und des Zöllners im Tempel. — Verglichen hat er aber auch seine Lehren mit denen des Alten Testaments und der Ältesten (Matth. 5), seine und die seiner Gegner (Matth. 6,1—15; 7,1), den Sinn der Gotteskinder und der Kinder dieser Welt (Luk. 16; Matth. 6,19 ff. u. ö.) u. s. w. — Der Klarstellung des Begriffes der Gerechtigkeit dient die Bergpredigt, des Begriffes des wahren Gottesdienstes Matth. 6. 12. 15., der religiösen Reinigkeit Matth. 15. Systemartige Zusammenstellungen haben wir in den Seligpreisungen, in der Bergpredigt überhaupt, in der Aussendungspredigt Matth. 10, in den Gleichnissen von der Ausbreitung des Reiches Gottes Matth. 13, die schwerlich bloss auf Rechnung des Evangelisten zu setzen sind. Ratschläge und methodische Winke für die praktische Übung in der Gottseligkeit erteilt er Matth. 5, 23—25. 29. 30. Seinen Aposteln hat er Gelegenheit zur Übung des Gelernten gegeben, indem er sie schon während der Lehrzeit aussandte, dass sie wie er das Reich Gottes predigten und Wunder und Zeichen thäten. Wie das Gesetz im Geist und in der Wahrheit zu befolgen sei, zeigt er an ein paar Beispielen Matth. 5, 21—48. Die Auslegung der übrigen Gebote überlässt er der selbständigen Anwendung des Prinzips, der Übung.

4. Der Grundsatz der Wahrhaftigkeit.

Aller Unterricht soll wahr sein. Wem gälte diese Mahnung mehr als dem Religionslehrer? Dass er selbst überzeugt sei von allem, was er lehrt, das haben wir oben schon als die erste Voraussetzung eines gedeihlichen Religionsunterrichtes hingestellt. Aber wie schwer ist dem Theologen heutzutage vielfach gerade die Erfüllung dieser Forderung gemacht! Wie schwer ist die Sache für den angehenden Lehrer, der noch ganz warm ist von den wissenschaftlichen Erörterungen der Universität mit ihrer weitgehenden, auch vor dem Bibelwort nicht haltmachenden Kritik, ja der oft noch mitten in tiefgehender Gährung steckt! Wie gross ist da die Gefahr, scheinbar wahr und doch in hohem Grade unwahr zu sein! Unwahr wird ein Lehrer nicht nur, wenn er etwas als eine geschichtliche Thatsache hinstellt, was er nicht für eine solche hält; unwahr wird er auch und unweise zugleich, wenn er dem Schüler, der nichts als Religion erwartet, Theologie, Geschichte der Religion, Theorien über Religion vorträgt. Unwahr wird er, wenn er den Schülern, die allgemeingültige Wahrheit kennen lernen wollen und erwarten, als ausgemachte Wahrheit Hypothesen darbietet, die noch nicht allgemeine Anerkennung gefunden haben, oder gar subjektive Meinungen. Unwahr wird er aber auch und unweise zugleich, wenn er den Schülern vorgerückteren Alters

und weiteren Blicks die Schwierigkeiten und Rätsel verhehlt, welche die heilige Überlieferung und die christliche Offenbarung dem wissenschaftlichen Denken bietet und geflissentlich die Theorien verheimlicht, durch welche die Wissenschaft die Rätsel zu lösen sucht.

Da liegen Schwierigkeiten für den Religionslehrer, die nicht minder gross sind als die der unterrichtlichen Formgebung. Nur durch viel Übung, durch stetige ernste Selbstprüfung und vorsichtige Selbstbescheidung wird auch in dieser Hinsicht mit den Jahren ein sicherer Takt erlangt. Unnötige Schwierigkeiten entstehen, wenn Dinge in die Schule getragen werden, die nicht hineingehören, „Hadersachen", die man nach Luthers Rat der Schule überhaupt fern halten soll; oder wenn Nebensachen zu Hauptsachen gemacht werden, wie es dem angehenden Lehrer, der sich bis zu seiner Anstellung fast nur auf theoretischem, wissenschaftlichem Boden bewegt hat, so leicht begegnet, auch in andren Fächern. Es gilt, herabzusteigen und Ernst zu machen mit dem schon oben aufgestellten Grundsatz: Nicht Theologie, sondern Religion. Nicht Geschichte der Prophetie, sondern Prophetie und was sie lehrt. Nicht angebliche Entwickelung der wahren Prophetie aus der falschen, sondern Unterscheidung der wahren von der falschen. Nicht was Abraham und die übrigen Patriarchen in der natürlichen Geschichte bedeuten mögen, sondern was sie nach der Propheten erleuchtetem Seherblick, nach der Offenbarung für die Bereitung des Heils bedeuten und wodurch sie das bedeuten. Nicht Entwickelung Jesu Christi, sondern Jesus Christus und sein Werk. Nicht wie die heiligen Schriften entstanden sind, sondern was sie von Gott und seinem heiligen Willen lehren. Was der Christ braucht in des Lebens Not und Kampf zur Erfüllung seines himmlischen Berufs, zu seinem Heil, die Offenbarung Christi, der Propheten, der Apostel Wort, das Evangelium, das Heil in Christo, seine Bereitung im Alten und Neuen Testamente, seine Ausbreitung und Aneignung in der Geschichte der christlichen Kirche, das ist der Gegenstand des christlichen Religionsunterrichtes der höheren wie der niederen Schulen, das ist auch noch in den oberen Klassen der höheren Schulen die Hauptsache, nicht Religionsgeschichte oder gar biblische Litterärgeschichte. Denn diese ist, wie die alt- und neutestamentliche Forschung unsres Jahrhunderts erweist, ein Streitobjekt der theologischen Wissenschaft, das nie zur Ruhe kommen wird, bis alle Rätsel abgethan sein werden (1. Kor. 13). Sie auf der höheren Schule oder gar in der Volksschule vortragen, wie F. Steudel[1]) will, oder auf den oberen Gymnasialklassen zur Hauptsache machen, das heisst die Theologie in die Schule tragen, die Kirche auf die jüngsten Tagesmeinungen gründen, das Volk bis in seine untersten Schichten in feindliche Lager auseinanderreissen, in Lager, von denen nicht gesagt werden kann: Hie Gotteswort, hie Menschenwort, hie Christus, hie Antichristus, sondern hie konservativ, hie liberal, hie dieses, hie jenes Menschenlicht.[2]) Und was noch schlimmer ist: den Fragen der Kritik und theo-

[1]) Der religiöse Jugendunterricht. Heilbronn (Kielmann) 1895. Richtiger wäre der Titel: „Theologischer Jugendunterricht."

[2]) Steudels Buch ist das Äusserste von Übereilung, von Verkennung des Schul- und Volksbedürfnisses, wie der Grenzen der wissen-

logischen Forschung kann in der Schule gar nicht ernstlich nachgegangen werden, nicht einmal auf den obersten Stufen der Gymnasien. Es fehlt das Handwerkszeug, es fehlt die Kraft, es fehlt die Zeit. Werden nun doch die Resultate der neuesten Forschung mitgeteilt, ja vielleicht an einigen Proben scheinbar unter Anleitung des Lehrers gefunden, so wird ein Scheinwissen oder gar ein Scheinkönnen erzielt, welches das gerade Gegenteil von Wahrhaftigkeit ist; und naseweises Absprechen über das Heiligste ist die traurige Frucht. Ob die berühmte Weissagung von der Weltherrschaft der von Jerusalem ausgehenden Offenbarung und dem allgemeinen Völkerfrieden in ihrem Gefolge Jes. 2, 2—5 von Jesaja oder Micha oder einem älteren Propheten herrührt, oder ob Jes. 2, 2 ff.; 11, 10 ff.; Micha 4, 2 ff., wie Steudel S. 40 seines Lehrbuchs für die Hand der Lehrer und Schüler sämtlicher evangelischen Lehranstalten lehrt, „nach der neuesten Kritik spätere Zusätze" sind, — es ist für den Laien gänzlich gleichgültig, sie verliert weder so noch so irgend etwas von ihrer Grossartigkeit, sie bleibt so wie so ein Wunder ohnegleichen, das ohne göttliche Eingebung so wenig zu begreifen ist, wie seine Erfüllung ohne Gottes wunderbare Weltregierung. Quieta non movere! Machen wir mit der Ausscheidung oder Zurückstellung alles Theologischen Ernst, wie es die Eiferer für die moderne oder modernste Theologie selber wünschen, wenigstens wenn sich's um die bekämpfte alte Dogmatik im Katechismus- und Bibelunterricht handelt, halten wir uns ferner an Goethes Grundsatz: „nicht kritisieren, sondern ponieren", und befolgen wir dazu auch bezüglich unsrer Kritik an Bibel- und Glaubenslehre in gebührender Vorsicht und Bescheidenheit die alte Schriftstellerregel: nonum prematur in annum, so wird es gelingen, wissenschaftlich und wahrhaftig und weise zugleich zu sein, nicht nur dem eignen Gewissen, sondern auch dem Bedürfnis der Schüler und den Ansprüchen der Eltern gerecht zu werden.

Der Herr Christus sei auch nach dieser Richtung unser Vorbild! Er kennt die Künste der Schriftgelehrten. Er ist ihnen gewachsen. Er weiss ihre Vexierfragen zu überbieten, so, dass sie ihm kein Wort antworten können, ihn auch nicht weiter zu fragen wagen. Und doch, wo findest du bei ihm theologische oder gar Litterärkritik? Wie wenig überhaupt Kritik! Nicht auflösen, sondern erfüllen! Das war seine, das war seiner Apostel, auch des freisinnigen Paulus Losung. Die alte Rinde, die alten Blätter fallen von selber, wenn neues Leben spriesst. Von dem Herrn und seinen Aposteln wollen wir lernen, wahrhaft wahrhaftig — und weise zu sein.

---

schaftlichen Forschung. Aber auch die meisten neueren Religionslehrbücher für höhere Schulen enthalten noch viel zu viel Theologisches oder messen doch den wissenschaftlichen Notizen, besonders über Entstehung und Abfassungszeit der heiligen Schriften ein viel zu grosses Gewicht bei. Auch R. Schmid in seiner sonst besonnenen und umsichtigen Schrift „Der alttestamentliche Religionsunterricht" überschätzt die Bedeutung des Litterargeschichtlichen für den Jugendunterricht. Zu solchen Untersuchungen, wie er sie fordert, haben wir keine Zeit, oder viel Wichtigeres wird darüber versäumt. Es ist ein falscher Inspirationsbegriff, dessen Bekämpfung die Anhänger der neueren Auffassung zu einer so weitgehenden Belastung der Schüler mit theologischen Notizen verführt. Aber man treibt den Teufel durch Beelzebub aus.

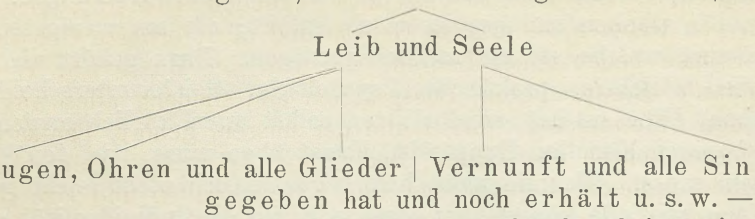
5. Das Individualisieren oder die Seelsorge.

Der Unterricht, sonderlich der in Religion, soll endlich individualisieren, soll der Eigentümlichkeit des einzelnen Schülers gerecht werden, soll seelsorgerisch sein. Das ist die schwerste aller Forderungen. Sie wird viel mehr erhoben und gepriesen als erfüllt; oft am wenigsten erfüllt von denen, welche sie am meisten predigen. Dazu gehört viel Begabung, viel Weisheit, praktische Psychologie, Geisterunterscheidung. Seltene Gaben! Wer sie hat, wird sie von selbst unwillkürlich anwenden, wie ein geborener Künstler Kunst übt, Kunst üben muss, wie der Vogel fliegt, fliegen muss. Wer sie nicht hat, wird sie sich nicht leicht geben können. Was wir alle können, ist, dass wir, wo die Individualität eines Schülers sich in Form eines Bedürfnisses, einer Frage, einer Verirrung, einer Schwäche deutlich offenbart, entsprechend mit Antwort, Rat, Warnung, Zurechthelfen einwirken, nicht zurückstossen, nicht vernachlässigen, zum Fragen, Bekennen, Hilfesuchen Mut machen, auffordern, und dass wir schliesslich, was wir beobachtet haben, zum Anhalt nehmen, um bei der Konfirmation oder bei der Entlassung aus der Schule den rechten Spruch fürs Stammbuch, das rechte Abschiedswort zu finden. Nur bei verhältnismässig wenig Schülern wird, wenn sonst alles in Ordnung ist, jene Gelegenheit, direkt einzuwirken, sich häufig bieten, wird der Seelsorger rasch über den zu wählenden Spruch im Klaren sein. Die Masse ist weder besonders verkehrt noch besonders gut, weder ungewöhnlich wissbegierig und ernst noch träge und unzugänglich. Da tröste man sich, man kann es und darf es, damit, dass die Individualität sich aus sich selbst zum Charakter entwickelt, wenn ihr nur gleichmässig wie den anderen Licht und Luft und, wo es nötig ist, wo eine Gefahr sichtbar zu Tage tritt, die helfende Gärtnerhand gegönnt wird, welche das junge Bäumchen vor zu grossem Sturm oder zu frühzeitigem Fruchttragen schützt und Wildlinge und Schmarotzerpflanzen ausschneidet. Man streue fleissig den Samen des Wortes Gottes über alle aus, passend ausgewählt und zubereitet, wie es für die betreffende Entwickelungsstufe überhaupt nötig und zuträglich erscheint, und suche den auftretenden besonderen Bedürfnissen zu entsprechen, so gut man kann; das Übrige aber, was aufgehen wird, wie und wann es aufgehen wird, das überlasse man in blindem Vertrauen dem, der Segen und Gedeihen allein in der Hand hat, und rechne auf die Erfüllung der Verheissung Ps. 127, 2.

6. Die Begründung eines sicheren Wissens.

Memorieren und Repetieren. Wie oben bereits nachgewiesen, kann im christlichen Religionsunterrichte auf ein sicheres und möglichst reiches Wissen nicht verzichtet werden. Es geht nicht ohne Memorieren, und repetitio ist auch hier die mater studiorum. Wie überall, so ist erst recht im Religionsunterricht das judiciöse Memorieren dem mechanischen vorzuziehen. Die erste wörtliche Einprägung von Kernsprüchen, Katechismusstücken, soweit sie von allen gefordert wird, soll stets in der Unterrichtsstunde selbst vor sich gehen, aus sorgfältiger Erklärung Stück für Stück, wie oben beschrieben, herauswachsen. Von allen Gedächtnishilfen, die

sich ungezwungen und ungekünstelt nahelegen, ist sorgsam Gebrauch zu machen: Klare Disposition und Gruppenbildung, auch übersichtlich fürs Auge, z. B. im ersten Glaubensartikel:



Striche im Text, z. B. Gal. 5, 22: „Die Frucht des Geistes ist 1. Liebe, 2. Freude, 3. Friede | 4. Geduld, 5. Freundlichkeit, 6. Gütigkeit | 7. Glaube, 8. Sanftmut, 9. Keuschheit." | Liebe = Königin, Mutter, 1—3 = christliches Glück, 4—6 Tugenden im Verhältnis zu den Nebenmenschen u. s. w. — Die Gegensätze in dem Liede „Gelobet seist du, Jesu Christ", — die chiastische Stellung der Gegensätze in diesem Liede oder in dem Spruch Matth. 6, 24: hassen, lieben, anhangen, verachten.

Für Namen, die keinen inneren Zusammenhang haben, wie die der Fastensonntage u. dgl. (In Richters Ofen liegen junge Palmen) sind ingeniöse Hilfen nicht zu verschmähen.

Auch das Repetieren muss vorwiegend judiciös geschehen. Die beste Repetition ist die immanente, in und mit dem Neuen. Aber auch die selbständige, planmässige, um ihrer selbst willen, kann nicht entbehrt werden. Jede Stunde beginne mit Repetition des in der vorigen Stunde Gelernten! Jede methodische Einheit, jeder in sich geschlossene kleinere oder grössere Abschnitt, schliesse mit einer Wiederholung, schon diese nicht bloss mechanisch, sondern in Form einer Zusammenstellung des ganzen Gewinns nach verschiedenen Gesichtspunkten: des Geschichtlichen, der Charakteristiken, der Lehren, Sprüche, Lieder und Eintragung ganz kurzer Notizen in ein Merkheft. Jedes Viertel-, bezw. Dritteljahr schliesse mit einer Gesamtrepetition und übersichtlichen Zusammenstellung alles Gelernten, die späteren mit einer zweiten Repetition über das ganze von Anfang an erledigte Pensum unter Beihilfe des Merkheftes. Je weiter die erste Darbietung zurückliegt, desto mehr beschränke sich die Repetition auf die Hauptsachen, desto mehr geschehe sie judiciös nach immer neuen Gesichtspunkten! So repetiere man z. B., wenn man die Apostelgeschichte liest, nicht bloss Kapitel um Kapitel, nicht bloss die Thatsachen des Lebens Pauli in ihrer chronologischen Folge, sondern nach neuen Gesichtspunkten wie die folgenden: 1. Hauptabschnitte seines Lebens. 2. Sein Werk: a) äussere Ausdehnung, geographisch, Gemeinden; b) seine Predigt, vor Juden, vor Heiden; c) seine Briefe. 3. Seine Wunderthaten. 4. Seine Leiden. 5. Seine Freuden. 6. Seine Charaktereigenschaften. 7. Quellen für seine Lebensbeschreibung. Man lasse aber auch Verwandtes, Gleichartiges und Entgegengesetztes zusammenstellen, z. B. Pauli Gefangenschaften, Gerichtsverhöre, Leiden überhaupt, Freuden, Erfolge und der andern Apostel, Christi entsprechende Erfahrungen, — Abschieds-

scenen (z. B. Moses', Josuas, Jesu, Pauli, Luthers, Sokrates' Ende), — oder gleichartige Persönlichkeiten, als Propheten, Psalmisten und Liederdichter, Reformatoren von Samuel bis Luther, Missionare von der Apostel Zeit bis auf unsre Zeiten, — Beispiele zu einzelnen Tugenden, Übertretungen und Erfüllungen von Geboten, — erhörte Gebete und nicht erhörte Gebete, — verstreute Stücke bedeutsamer Lehren, wie von der Busse (ihr Wesen, ihre Bestandteile, Busspredigten, Busspsalmen und -lieder), alles was zur Lehre von der Auferstehung, Christi und der unsren, gehört, Thatsachen, Schriftzeugnisse, Lehren über Grund, Bedingung, Art unsrer Auferstehung u. s. w. Solche judiciöse Repetitionen (die Extemporalien und Exercitien des Religionsunterrichtes), welche immer neue Schlaglichter werfen, sind von grosser Wichtigkeit, nicht nur wegen der Befestigung der Kenntnisse, sondern vor allem wegen der Freude, welche dadurch am Gegenstande erweckt wird. Die ganze Klasse arbeitet mit. Die Lust und Liebe zur Sache wächst mit dem Gefühle der Herrschaft über den Stoff, mit jedem Fortschritt in der Fähigkeit, ihn nach verschiedenen Seiten zu drehen und zu wenden, ihm neue Lichtblicke abzugewinnen, ihn mit andren lieben Erkenntnis- und Erfahrungsschätzen in Beziehung zu bringen. Und die Kenntnisse werden so nicht nur fest, sondern durch die wechselseitige Verknüpfung werden sie auch so zu sagen locker, so dass „ein Schlag tausend Verbindungen hebt". Und sind sie auch, wie wir oben gefordert, reichlich mit den Erfahrungen des alltäglichen Lebens verknüpft, so gewinnen sie durch ihre Beweglichkeit zugleich einen kräftigen Einfluss aufs Leben. Wenn das Leben mit seinen verwandten Ereignissen, Bedingungen, Forderungen, Hoffnungen, Befürchtungen dann hineinschlägt in das empfindliche Instrument des Geistes, so klingen alle verwandten Saiten mit und es entsteht ein lebhafter Austausch zwischen Innen- und Aussenwelt, zwischen Lehre und Leben.[1])

Die kräftigste, nachhaltigste wie angenehmste Wiederholung ist aber die immanente, in und mit dem Neuen, das wir den Schülern bringen. Was die judiciöse leistet, das leistet die immanente in erhöhtem Masse. Denn die Vorstellungswelt, in welche da das Alte hineingeflochten wird, ist in diesem Falle noch nicht erkaltet, noch nicht im Begriff gewissermassen erstorben, sondern voll frischen jungen Lebens, wenn anders, wie wir gefordert, immer vom Konkreten, von geschichtlichen Thatsachen ausgegangen wird. Und reich ist die Gelegenheit zu solcher immanenten Repetition. Es kann nicht leicht ein biblisches, bezw. christliches Lebensbild oder ein bedeutsamer Vorgang der Heilsgeschichte mitgeteilt und besprochen werden, ohne dass eine ganze Anzahl verwandter Saiten aus andren Lebensbildern oder Vorgängen von selbst mit anklingt, oder leicht in Schwingung versetzt werden kann. Meist werden es nur einzelne Züge sein, die zum Vergleich herangezogen und so auf die angenehmste Art

[1]) Es ist für den praktischen Bedarf von grossem Werte, eine möglichst reiche Fülle solcher judiciösen Repetitionsaufgaben zur Verfügung zu haben. In meinem Leitfaden habe ich in der Regel am Schluss einer methodischen Einheit eine Anzahl zusammengestellt. Sehr wertvolle Aufgaben findet man auch in G. Voigts Evangelischem Religionsbuch I am Schluss jedes Paragraphen. Schönbeck 1893.

wiederholt werden. Zahlreich sind aber auch die Fälle, wo durch das Neue eine umfassende Repetition nahegelegt wird. Wenn die Schüler z. B. angeleitet werden, sich in die Lage des zwei Jahre und länger in Caesarea gefangen gehaltenen Apostels Paulus zu versetzen, mit welcher Freude suchen sie da die Freunde zusammen, welche den Gefangenen besucht haben mögen (Apostelgesch. 24, 23), die Brüder in Caesarea, vor allem Philippus, den Evangelisten (21, 8) und Almosenpfleger (6) und seine vier Töchter, die Prophetinnen (21, 9); aus Jerusalem die Brüder, Ältesten, Apostel, Jacobus insonderheit; endlich seine Begleiter, die neun der dritten Reise, welche gewiss für ihn die gegründeten Gemeinden, namentlich die zuletzt gegründeten und besuchten, Ephesus, Kolossae, Laodicea u. s. w. bereisten und Briefe hin und wieder trugen. Wie angenehm vollzieht sich da die Wiederholung über die Almosenpfleger, über Philippus im besondern, über die letzten Stationen der dritten Missionsreise, die rührenden Abschiedsscenen in Milet, Tyrus, Caesarea. die Begleiter auf den Reisen, der ersten (1), zweiten (3), dritten (9), endlich über die Briefe, a) während des längeren Aufenthalts in Korinth (an die Thessalonicher), b) in Ephesus (an die Galater, Korinther), c) in Macedonien und Achaja (an die Korinther, Römer). So verbindet sich planmässige und immanente Repetition. Und es ist immer gut, wenn auch die planmässige, um ihrer selbst willen angestellte, durch Anknüpfung an einen passenden Zug des laufenden Unterrichts, wie hier, oder an Ereignisse, welche dem Repetitionsgegenstande das Interesse zuwenden, wie Feste, ungewöhnliche Erlebnisse, belebt, angenehm und wirksamer gemacht wird. Alles Mechanische steht zur christlichen Religion im Widerspruch, erwärmt nicht, sondern erkältet, bringt nicht Leben, sondern Tod. Die Busspsalmen um ihrer selbst willen nach ihrem Inhalt zu wiederholen, die Stücke der Busse ohne besondern Anlass, bloss um der Befestigung willen zu repetieren, langweilt, setzt den Gegenstand herab. Aber gelegentlich des Busstags oder der Vorbereitung zur Beichte nach den Hilfsmitteln solcher Feier oder Vorbereitung fragen, aus den einzelnen Busspsalmen oder Busspredigten oder Bussliedern die Stücke der Busse, oder ein andermal im Unterricht über die Reformation gegenüber den Verirrungen der mittelalterlichen Busspraxis das Wesen der wahren Busse von neuem gewinnen und mit dem früher im biblischen Geschichts- oder Bibelleseunterricht Gewonnenen vergleichen, das macht Freude, das belebt. Ich lasse kein Fest vorübergehen, ohne durch eine Repetition der entsprechenden Thatsachen, Lehren und Lieder, soweit sie bekannt, darauf vorbereitet oder nachträglich darauf Bezug genommen zu haben. Die Nachfrage nach der Verwendung der entsprechenden Texte, Lehren, Lieder im Gottesdienst hilft zugleich die Teilnahme am kirchlichen Leben fördern.

Dass in solchen immanenten Repetitionen von grösserer Ausdehnung auch eine Gefahr liegt, die Gefahr, den laufenden Unterricht zu sehr zu unterbrechen, das Interesse von ihm abzulenken oder doch zu schwächen, liegt auf der Hand. Auch von diesem Mittel muss also mit Weisheit und Vorsicht Gebrauch gemacht werden. Das Neue muss zu seinem Rechte kommen, die betreffende methodische Einheit (die sachliche, historische)

muss erst zu ihrem Ziel geführt, das Gemüt für Seitenbetrachtungen frei geworden sein.

Andrerseits kann man auch zu ängstlich sein im Hinschauen auf das Hauptziel, in der Ablehnung alles dessen, was nicht unmittelbar zur Sache gehört. Es gilt eben auch hier, die rechte Mitte zu halten. Dies wird aber nicht gelingen, wenn man sich dem Zufall, der Eingebung des Augenblicks überlässt. Es ist zwar sehr richtig, was O. Jaeger (in diesem Handbuch VIII S. 23) sagt: „Der Geist ist niemals mehr in schöpferischer, produktiver Verfassung als beim Lehren." Die besten Gedanken kommen uns in der That oft im Unterrichte selbst, wenn wir im lebhaften Gedankenaustausch mit den Schülern über dem Stoffe warm geworden sind. Und es kann daher angehenden Lehrern gar kein besserer Rat gegeben werden, als ein Tagebuch zu führen oder ihr Präparationsheft mit leeren Blättern zu durchschiessen, um glückliche Eingebungen und Griffe des Augenblicks für spätere Fälle am rechten Orte anzumerken. Aber wer sich auf solche Eingebungen verlassen wollte, der wäre betrogen, sie würden sich auch immer seltener einstellen; denn auch sie setzen eine gute Vorbereitung voraus. Das Gefährlichste an ihnen ist aber immer, dass sie leicht ins Planlose abführen. Ein fester bis ins einzelne durchgearbeiteter Entwurf muss ihnen die Wage halten.

Eine Art immanenter Repetition ist endlich das Wiedererkennen des früher Gelernten, wenn es in andrem Zusammenhang oder andrer Form auftritt. Die Grundlehren besonders des Evangeliums kehren in den verschiedenen neu- und alttestamentlichen Schriften in verschiedenem Zusammenhang, in derselben oder in neuer Form wieder, die einen mehr, die andren weniger oft. Es ist von grossem Wert für die Sicherung des einmal Gelernten, wenn der Lehrer auf der späteren Stufe genau weiss, was die Schüler früher gelesen und gelernt haben, und jede Gelegenheit zur Wiedererkennung des Alten und damit zur Befestigung des früher erworbenen Wissens benutzt. In neuer Form treten die bereits erkannten Wahrheiten am häufigsten in den Kirchenliedern wieder auf, und es macht den Schülern in der Regel viel Freude, da die altbekannten Bibelworte wieder zu erkennen. Schon auf der untersten Stufe, in Sexta und Quinta, machen wir einen kleinen Anfang damit, die Schüler auf diese biblischen Reminiscenzen in den Kirchenliedern aufmerksam zu machen. Lieder wie „Befiehl du deine Wege" und „Vom Himmel hoch, da komm ich her" bieten den ersten erwünschten Anlass. Von Quarta oder Untertertia ab, sobald die Schüler mit der Bibel oder dem Neuen Testament etwas hantieren gelernt haben, veranlassen wir sie, sich die Schriftstellen neben die entsprechenden Liedverse im Gesangbuch zu notieren. Bis Untersekunda haben sie bereits so viel beigeschrieben, dass sie es deutlich erkennen und lebhaft empfinden, wie das evangelische Gesangbuch aus der Bibel heraus erwachsen ist, wie es die Antwort des menschlichen Herzens auf das Wort Gottes, wie es eine Bibel in Liedern ist. Der Erfolg ist nicht nur die Befestigung der so repetierten biblischen Geschichten und Worte, sondern zugleich ein tieferes Verständnis beider, der Lieder und der Offenbarungsworte, und eine tiefere Wertschätzung unsrer heiligen

Poesie, zu welcher zu führen zum erstenmal in Obertertia bei der Reformationsgeschichte und in Untersekunda im Anschluss an die Lehre von Kirche und rechtem Gottesdienst Veranlassung gegeben ist. Jede Morgenandacht bietet Gelegenheit zu solchem Wiederkennen, um so mehr, wenn sie wohl geordnet ist, wenn die zum Bibeltext passenden Liedverse gesungen werden.[1]) Natürlich muss man durch wiederholte Nachfrage immer wieder zu diesen Beobachtungen anregen.

7. Die Zurüstung des Lehrstoffs.

Soll allen diesen Forderungen, der Freiwilligkeit, des Interesses, der praktischen Gestaltung, der Begründung eines sicheren Wissens u. s. w. genügt werden, so ist erste Bedingnis eine sorgfältige Zurüstung des Lehrstoffs. Es handelt sich zunächst um Gliederung des Jahrespensums, um Verteilung auf die Abschnitte des Jahres. Wie bei der Verteilung auf die ganzen Jahre, so ist auch bei der auf die Jahresabschnitte darauf zu sehen, dass jedem Zeitabschnitt möglichst ein geschlossenes Gedankenganze zufalle. Dieses ist wieder auf Monate, Wochen, Stunden zu verteilen, indem man zu immer kleineren, aber auch hier immer möglichst geschlossenen Einheiten herabsteigt. Sind die letzten („methodischen") Einheiten gefunden, so gilt es nunmehr, diese wieder in ihre Teile zu zerlegen und endlich nach allen den Hilfsmitteln Umschau zu halten, welche geeignet sind, das Darzubietende a) den Kindern zum vollen Verständnis zu bringen, b) in ihren Gedankenschatz als ein vielseitig verknüpftes und somit lebendiges Element einzugliedern und endlich c) es womöglich auch unmittelbar zu ihrem Willensleben in Beziehung zu bringen. Diesem Zwecke dient 1. die durchsichtige Gliederung des neuen Stoffes selbst, 2. die Zusammenstellung der Vorstellungen aus der Erfahrung des Schülers und dem früheren Unterricht, welche einerseits auf den neuen Stoff vorbereiten, andrerseits zur Verknüpfung und Vergleichung herangezogen werden müssen, 3. die Feststellung der Begriffe und Lehren, welche aus dem neuen Stoff gezogen werden sollen, endlich 4. die Aufstellung von Aufgaben zu Übungen und von Anregungen zu weitern Studien oder Beobachtungen auf dem betreffenden Gebiet.[2]) So quillt der Stoff; und erst wenn derselbe so ausgestaltet ist, ist es möglich zu ermessen, wie viel im Jahresabschnitt, wie viel endlich im ganzen Jahre erreicht werden kann, was von dem Gesamtstoff gestrichen werden muss, um einen gediegenen, wirklich pädagogischen Unterricht erteilen zu können. Dem einen wird mehr, dem andern weniger möglich sein. Dem entsprechend muss man sich seine Grenzen ziehen.

---

[1]) In meiner Schulagende, Gütersloh 1893, habe ich diesem Bedürfnis Rechnung getragen. Wie die ausgewählten Texte direkt dem Unterricht in die Hände arbeiten, so mittelbar auch die Harmonie zwischen Text und Lied. Reichlich mit biblischen Quellennachweisen ist das Schulgesangbuch von Walter und Karow, Potsdam, ausgerüstet.

[2]) Dem entsprechen ungefähr in meinem Leitfaden die Rubriken: 1. Geschichte und Lektüre (Gliederung). 2. Bekanntes und Verwandtes, a. aus dem früheren Religionsunterricht, b. aus der Erfahrung (Heimat) und dem sonstigen Unterricht. 3. Neue Lehren und Lieder. 4. Weiterführende Anregungen, Aufgaben. Besondre Beachtung verdienen zu Nr. 4 die Aufgaben in G. Voigts Evangelischem Religionsbuch I.

Lässt sich aber der Lehrer lediglich von diesem Gesichtspunkt leiten, so gerät besonders der geistreichere oder zum Reflektieren geneigte leicht in die Gefahr, den neuen Stoff zu sehr zu beschränken, die Ausführung zu breit zu gestalten auf Kosten des Interesses der Schüler, wie umgekehrt, wer weniger Gedanken hat, zwar viel „fertig bringt" zur Freude mancher mehr auf äussere als auf innere Erfolge sehenden Inspektoren, aber eine zu geringe Einwirkung auf das Gemüts- und Willensleben der Schüler ausübt. So schwanken wir zwischen zwei Extremen, zwischen einer Überfülle des Neuen ohne die nötige Verarbeitung und einer zu weit gehenden Reflexion, welche es zu keinem dem Bedürfnis des Kindes entsprechenden flotten Fortschreiten zu Neuem kommen lässt. Beiden Gefahren gilt es zu entgehen. Der eine wird mehr gegen die erste, der andre mehr gegen die zweite Verirrung zu kämpfen haben. „Sehe jeder, wie er's treibe, sehe jeder, wo er bleibe!" Auch hier bringt Erfahrung und Übung, Beobachtung der Weise andrer, reger Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit andern und sorgfältige Vorbereitung allmählich den sicheren Takt.[1])

β. Das Lehrverfahren auf den einzelnen Stufen und in den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichts.

aa. Das Unterrichtsverfahren auf der Unterstufe. Biblische Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied. (Vgl. S. 91—98.)

Nur wer Kind mit den Kindern wird,
kann Kinder lehren.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte ist in neuerer Zeit besonders gefördert worden durch folgende Hilfsmittel: Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Osnabrück. — F. W. Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte, Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. 18. Aufl. 1896. Gütersloh. — Derselbe, Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens „Enchiridion" etc. 3. Aufl. 1881. Gütersloh. — Durch die Erklärungen oder Anleitungen von Höchstetter, Lenz, Zuck, Schomberg („Gedanken" etc.), Schaarschmidt, Schumacher („Gesammelte Gedanken") und (aus der Herbart-Ziller'schen Schule) von R. Staude (Präparationen zu den biblischen Geschichten, Dresden, Bleyel & Kaemmerer), Thraendorf (Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule, ebenda). Auch in Rein, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Die acht Schuljahre, Religion von Staude. — Preesting, Die biblischen Geschichten des Neuen Testaments in Bildern (NB. fürs geistige Auge). Gotha, Schloessmann, 1893. — Preuss, Bemerkungen etc., neu bearbeitet von Lackner und Lettau. Königsberg, Ostpr. Bon. — Kratz, Kommentar zur biblischen Geschichte. Berlin, L. Heuser, 1896. — Von biblischen Geschichten, welche den lehrhaften Apparat mit bieten, sind Hechtenbergs Biblische Geschichten mit Sprüchen, Katechismussätzen, Liedversen, Worterklärungen (Gütersloh 1893); Armstroff, Evangelisches Religionsbuch (Langensalza 1892); Grundig, Einheitliches Religionsbuch, zu nennen. — Von älteren Werken geben Anregung Nissens Unterredungen über die biblischen Geschichten.

Der Katechismusunterricht ist bis in die neueste Zeit Gegenstand besonders lebhafter Auseinandersetzungen, an welchen nicht nur Schulmänner, sondern auch Geistliche und Universitätsprofessoren reichlich beteiligt sind. Die Zahl der Katechismusbearbeitungen ist Legion. Es verdienen genannt zu werden die praktischen „Erklärungen" oder „Entwürfe" etc. von Mehliss, Kahle, Fricke, Prof. D. Cremer, Unterweisung im Christentum nach Ordnung des Katechismus (Gütersloh 1885), Schumann, Zuck, Kübel, Jacob, Wangemann, Joh. Kolbe (Breslau 1894), Schultze, Katechetische Bausteine (Magdeburg), Bänsch, Kaftan, — B. Dörries, „Der Glaube" (Göttingen, 2. Aufl. 1895, vom ausgesprochen Ritschl'schen Stand-

[1]) Von Einzelarbeiten sind hier besonders hervorzuheben Staudes verdienstliche „Präparationen zu den biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments", Dresden 1888 ff. Sie enthalten mehr, als bewältigt werden kann, wie auch mein Leitfaden. Es gilt eben nach Bedarf auszuwählen.

punkt), Bornemann, Der zweite Artikel (Leipzig 1893, desgl.). Zum Heidelberger Katechismus: Thelemanns Handreichung (Detmold) und Haussen, Der Heilsweg (Gotha 1892). Das wissenschaftliche Verständnis des lutherischen Katechismus ist besonders gefördert worden durch G. v. Zezschwitz, Luthers kleiner Katechismus (Leipzig, Hinrichs, 1881), J. Gottschick, Luther als Katechet (Giessen 1883), Buchwald, Geschichte des Textes des Luther'schen Katechismus (1894), Locke, Katechismusstudien (Gotha, Schloessmann), Kolbe, Beiträge zur Würdigung der deutschen Bibel und des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers (Treptow 1891, Progr. des Gymnasiums Bugenh.), Rich. Sommermeyer, Die drei ersten Hauptstücke nach Luthers grossem Katechismus (1895, Progr. des Gymnasiums zu Schleiz). — Auch die „Biblische Auslegung und Kritik des Kleinen Katechismus Lutheri von einem Veteranen" (Königsberg 1883), wiewohl zum Teil sehr gewagt, enthält manchen beachtenswerten Wink.

Einer fruchtbareren Behandlung wollen die Wege bereiten die Arbeiten von Cremer (s. oben!), v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage (Gotha 1889), Katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi (Gotha, Thienemann, 1893), Heimerdinger, Zur Reform des Katechismusunterrichts (Gotha, Behrend, 1890), S. Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts (Leipzig, Wunderlich, 1895), Bornemann, Der erste Glaubensartikel (Magdeburg, Progr. des Klostergymnasiums), Der zweite Artikel (Leipzig, Grunow, 1893), und mancherlei Abhandlungen in verschiedenen Zeitschriften, besonders in der Zeitschrift für den evangel. Religionsunterr.: III, S. 57 ff. v. Rohden, Der erste Artikel. Ein katechetischer Entwurf — S. 110 ff. Derselbe, „Wie ist der Religionsunterricht auf die verschiedenen Schuljahre zu verteilen?" — III S. 294 ff. H. Malo, „Was zeigt uns v. Rohdens Entwurf zum ersten Artikel?" etc. — IV, S. 36 ff. Derselbe, Bemerkungen zur Katechismusfrage — S. 108 ff. Derselbe, Zur Gliederung des lutherischen Katechismus. — P. Malo, Der Vorschlag des Herrn Prof. Bornemann — VI, 278 ff. Halfmann, Die christocentrische Behandlung des Katechismus. — Die Frage nach der Verwendung der heiligen Schrift zum Beweise für die Katechismuswahrheiten erörtert gründlich Buchrucker in seinem „Schriftbeweis im Katechismusunterrichte" (Gotha, G. Schloessmann, 1893).

Die Verbindung des Katechismusunterrichts mit dem in der biblischen Geschichte zeigen Staude a. a. O., Thraendorf a. a. O., Zange im „Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht" (1892 f., Bertelsmann, Gütersloh) und in verschiedenen Abhandlungen in der Zeitschrift für den evangel. Religionsunterr. I S. 175: „Wie ich auf der Unterstufe, Sexta bis Quarta, den Katechismusunterricht mit dem Unterricht in der biblischen Geschichte verbinde", in Frick-Meier, Lehrproben XII S. 81 ff.: „Wie ist der Religionsunterricht auf den unteren Stufen der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhang zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, andrerseits der Vorarbeit in den Elementar- und Volksschulen die gebührende Beachtung zu Teil wird?"

1. Der Katechismusunterricht in seinem Verhältnis zur biblischen Geschichte.

Der allgemeine und Grundcharakter der Unterweisung auf der ganzen Unterstufe vom ersten bis zum achten oder neunten Schuljahr, bis zur Konfirmation ist elementare Einführung in die christliche Heilswahrheit durch ebenso eindringliche wie einfältige Bezeugung der christlichen Heilsthatsachen. „Die Heilswahrheit in konzentriertester, lebendigster Gestalt", sagt Prof. Cremer in seiner „Unterweisung" etc. a. a. O. S. XVII f., „also nicht in der Gestalt von Dogmen und Gedanken, sondern in der Gestalt des Lebens und der Lebenswahrheit, in der Form der Geschichte und des Spruches, — das ist notwendig die Grundlegung des Unterrichts." . . . Die heilige Geschichte ist ihm „die grosse Geschichte, die sich zwischen Gott und den Menschen begeben hat". „Sie wiederholt sich in jedem Menschenleben, sie ist das Urbild der Geschichte des einzelnen Christen. Darin liegt ihre einzigartige Fassbarkeit. Es gibt kein Stück Geschichte, welches so leicht erfasst wird, so allgemein interessiert und verstanden wird als die heilige Geschichte. Sie wird innerlich durchlebt und mitgelebt wie keine andre Geschichte. Darum ist die Forderung, der Lehrer solle die heilige Geschichte mit den Kindern durchleben und erleben, nicht unter dem Vorwande, sie sei zu ideal gestellt, abzulehnen. Die Wahrheit

dürfte sein, dass diese Forderung nicht immer bequem ist." „Aus der heiligen Geschichte ergibt sich die Heilswahrheit." „Deutung der heiligen Geschichte ist das Wesen des Unterrichts in der christlichen Heilswahrheit." „Die Katechismussätze sind kurze, gedrängte, kräftige, körnige Zusammenfassungen der Wahrheit, die nicht als Grundlage, sondern als Abschluss des Unterrichts behandelt sein wollen und dann die Grundlage der Wiederholung bilden, den Prüfstein, ob die Sache verstanden und behalten wird." „An die Geschichte ist die Heilswahrheit anzuschliessen in dem Katechismusunterricht, welcher in der Anordnung des kleinen Katechismus (Luthers), wie auch speziell in dem apostolischen Symbolum unwillkürlich dem Gang der Geschichte zu folgen nötigt."

Diese Sätze, die sich sichtlich frei halten von jeder Schulmeinung, bezeichnen deutlich den Weg, den der elementare Religionsunterricht einzuschlagen hat. Geschichts- und Katechismusunterricht gehören zusammen und sind stets in inniger Beziehung zu einander zu halten. Keiner ist selbständig, d. h. isoliert vom andern zu geben. Je inniger sie verknüpft, auf einander bezogen werden, desto besser. Über die äussere Form, ob in besondren Stunden neben einander, oder in besondren Zeiten nach einander, oder ob ineinander, darüber ist damit noch nichts gesagt. Nur so viel ist klar und über allem Zweifel erhaben, dass der Unterricht in der heiligen Geschichte stets voranzugehen, dem Katechismusunterricht den Weg zu bereiten hat. Die Antwort auf die Frage nach dem In- oder Neben- oder Nacheinander ergiebt sich lediglich aus den Erwägungen der Zweckmässigkeit und kann nur zum Teil allgemein ausfallen.

Die Katechismussätze sind sehr verschieden, die einen mehr besondrer, die andren mehr allgemeiner Natur. Die einen umspannen ein ganzes Leben, ja die ganze Heilsgeschichte, die andren reden von einer einzelnen Handlung oder einer einzelnen Pflicht. Dem entsprechend legen sich manche Katechismussätze wie einzelne Gebote, oder Bitten, oder Einsetzungsworte sofort bei einer einzelnen Geschichte nahe, manchmal mehrere in einer einzigen Geschichte; andre Katechismussätze werden erst mit Geist und Leben erfasst, nachdem ein ganzes Buch von Geschichten ein ganzes Jahr oder noch länger die Schüler beschäftigt hat, wie der zweite Artikel, sonderlich Luthers Erklärung dazu, die die ganze Heilsgeschichte von der Schöpfung des Menschen bis zur Wiederkunft Christi umspannt. Es wäre unweise, jene Einzelwahrheiten für besondre Katechismusstunden oder gar für einen späteren sog. selbständigen, d. h. isolierten Katechismusunterricht aufzusparen. Man schmiedet das Eisen, wenn es warm ist. Man pflückt die Frucht, wenn sie reif ist, und birgt sie sorgfältig am passenden Ort neben gleichen. In Verbindung mit dem Leben, aus dem sie erwachsen ist, erfasst, behält die Wahrheit etwas von dem Duft und der Regsamkeit des Lebens, ohne es ist sie tot und unfruchtbar. Fassen die Katechismussätze kurz, gedrängt und körnig die Wahrheit einer Geschichte oder einer Reihe von Geschichten zusammen, so lasse ich sie aussprechen und festhalten, sowie sie in der Geschichte erlebt sind. Damit ist ein Ineinander von Geschichts- und Katechismusunterricht durch die Natur der Sache geboten. Das Nebeneinander mag

„bequemer“ sein, wie Aufgeben und Abhören bequemer ist als Unterrichten, die Geschichte lesen lassen bequemer als sie frei erzählen, Überlieferung des Stoffes bequemer als Durcharbeitung, Versenkung, Durchlebenlassen. Aber das andre ist fruchtbarer und auch befriedigender. Und wir sind nicht dazu da, es uns bequem zu machen.

Die Behandlung andrer Katechismusstücke hinwiederum von umfassenderer Bedeutung, wie die der Erklärung des zweiten Glaubensartikels und vollends die Zusammenordnung vieler Einzelsätze zu einem ganzen Hauptstück wie der zehn Gebote oder der Bitten, und die Erwägung der Gliederung eines solchen Hauptstücks oder seines Zusammenhangs mit andren oder gar die Erwägung der Gliederung des ganzen Katechismus führt natürlich zu einem Nacheinander, zu einem zusammenhängenden Katechismusunterricht, der eine ganze Zeit lang allein das Feld beherrscht. So wird man schon in Sexta am geschicktesten wohl im Anschluss an die wunderbare Errettung, Erhaltung und Beschirmung des aus Agypten geführten Volkes Israel (vgl. Exod. 19, 4–6; Jer. 31, 3) in mehreren Stunden den ersten Glaubensartikel mit Erklärung besprechen und im Anschluss an die Gesetzgebung das erste Hauptstück, die zehn Gebote im Zusammenhang überschauen, am Ende des Quinta- oder am Anfang des Quartaunterrichtes nach der Behandlung der Heilandsgeschichten den zweiten Glaubensartikel mit Erklärung behandeln, wie nach Lesung der Geschichten vom Wirken des heiligen Geistes in Quarta den dritten Glaubensartikel und das Vaterunser. So in Untertertia das vierte, in Obertertia das fünfte Hauptstück und in Untersekunda „die innere Gliederung des ganzen Katechismus“ wie die preussischen Lehrpläne fordern. Während dieses Katechismusunterrichtes wird der fortschreitende Geschichtsunterricht ausgesetzt. Der Unterricht ist lediglich Katechismusunterricht. Nur die bereits bekannten Geschichten werden zur Gewinnung der Heilswahrheit oder zur erneuten Beleuchtung der bereits erkannten herangezogen, wieder aufgefrischt. Es ist die Arbeit der Stufe des Systems und der Anwendung im grossen.

Es gibt Teile des Katechismus, das hat Bang (a. a. O. S. 51 ff.) richtig gesehen, welche nicht zu ihrem Rechte kommen, wenn man nur sammelt, was die einzelnen Geschichten oder Geschichtskomplexe an Einzelwahrheiten enthalten. Dahin gehört vor allem die vorzügliche Erklärung Luthers zum zweiten Glaubensartikel. Wie ich schon oben hervorgehoben habe (S. 250 f.), erwächst dieses Stück nicht unmittelbar aus der einfachen elementaren Behandlung der Jesusgeschichten, sondern aus einer Betrachtung über Grund und Zweck des Lebens, Leidens und Sterbens Jesu wie über das Erlösungsbedürfnis der Menschheit und jedes einzelnen Menschen. Es bedarf dazu einer besondren, eingehenden Unterredung über die Macht der Sünde, über den Zusammenhang zwischen Sünde und Tod u. s. w. Nur ein universaler Rückblick auf die gesamte Heilsgeschichte als Ganzes schafft da die nötigen Apperceptionshilfen, das nötige Verständnis. So kommt es schon in Quarta zu einem Katechismusunterricht über dieses wesentlichste Stück unsres Christenglaubens, der in hohem Masse einen selbständigen Charakter trägt. Auch mit dem Gebet des Herrn und der

Lehre von den Sakramenten in Tertia steht es ähnlich. Auch bei ihnen ist es zwar sehr förderlich, wenn durch bedeutsame geschichtliche Vorgänge erst ein lebhafteres Interesse an ihnen erweckt wird, wie wir oben gezeigt haben, aber die Versenkung selbst in diese Materien trägt doch einen sehr selbständigen Charakter. Sie nimmt ihre illustrierenden Beispiele aus der gesamten Heilsgeschichte, ja sie muss zum grossen Teil auch rein deduktiv die einzelnen Lehren aus den Hauptbegriffen, aus dem Wesen der Sache, des Gebets, der Taufe, der Abendmahlsfeier herleiten. Noch mehr tritt die Selbständigkeit der Katechismusbetrachtung auf der Abschlussstufe zu Tage, wenn der ganze Katechismus, die gesamte Heilswahrheit im ganzen überschaut wird. Da kommt dann beides, die Einheit der biblischen oder Heilsgeschichten, als Einer grossen Geschichte, und die entsprechende Einheit der Deutung dieser grossen Geschichte zwischen Gott und den Menschen, der Heilswahrheit, zu ihrem Rechte.[1])

Da hört also das Ineinander beider Unterrichtszweige auf. Auch da Induktion, Gang nach den Formalstufen fordern, wäre schablonenhaft. Nur ein Nebeneinander ist damit noch nicht geboten, geschweige ein mechanisches Einprägen. Das Bessere ist vielmehr das Nacheinander, im einzelnen, innerhalb eines Jahreskursus durch Einschiebung, Unterbrechung, wie im ganzen, indem man das Abschlussjahr vorwiegend dem Katechismus widmet. Gegen das Nebeneinander spricht schon die knappe Zeit, die zur Verfügung steht. Zwei Stunden in der Woche! Soll die eine ganz dem Katechismus, die andre der Geschichte gewidmet werden, so geht der Zusammenhang gar verloren. Man hat Not, wieder aufzufrischen, was vor acht Tagen besprochen wurde, um anknüpfen zu können. Und soll in derselben Stunde, innerhalb 50 oder gar bloss 45 Minuten gewechselt werden zwischen einer biblischen Geschichte und einem Katechismusstück, die innerlich nichts mit einander zu thun haben, sondern nur durch den Zufall zusammengeschneit werden, so werden die Schüler in keinem warm; während umgekehrt, wenn Geschichte und Katechismusstück mit Beziehung auf einander gewählt werden, eine innige Verschmelzung und wechselseitige Förderung entsteht, die Stunde von einem einheitlichen Gedankenzug getragen wird.[2]) Soviel über das wechselseitige Verhältnis zwischen Katechismus- und Geschichtsunterricht.

Christozentrisch soll ferner der Katechismus behandelt werden, schon das erste Hauptstück und der erste Glaubensartikel. Es sind hauptsächlich Pastoren und Professoren der Theologie, im besondern der Ritschl'schen Schule, welche diese Forderung stellen. Die Betonung der zentralen Stellung Christi für die gesamte christliche Heilslehre nach dem Vorbilde Schleiermachers, gehört neben der Pflege des rechten Glaubensbegriffes zu den berechtigtsten und wertvollsten Eigentümlichkeiten dieser Schule. Und auch der Religionsunterricht muss davon Nutzen ziehen. Aber in

---

[1]) Bang hat Recht, wenn er (a. a. O. S. 49) sagt, bei Thraendorf komme die Person Christi und sein Erlösungswerk durch sein Leiden nicht zu ihrem vollen Rechte. Aber das liegt nicht an dem Lehrverfahren, sondern an der Stellung des Verfassers zur Versöhnungslehre.

[2]) Eingehender habe ich dies ausgeführt in der Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht I S. 18 ff.

dem Vollsinne, wie von Rohden, Gottschick, Bornemann u. a. die Forderung nehmen, kann davon nur im Konfirmandenunterricht, den die Genannten offenbar auch zunächst nur im Auge haben, und auf der entsprechenden späteren Stufe des Schulunterrichtes, also in Untersekunda, im abschliessenden Unterricht die Rede sein, dann erst, wenn der Katechismus im ganzen überschaut, das eine Hauptstück zum andern in Beziehung gesetzt wird.

Zunächst will in der Geschichte wie im Katechismus bescheiden und ruhig jedes Stück, eins nach dem andern, für sich genommen sein. Nur in dem weiteren Sinne also, in dem wir's schon oben gethan, schliessen wir uns auch in Bezug auf den ersten Unterricht der Forderung an. Mit Jesu muss der gesamte Unterricht, wenn auch in der allereinfältigsten Weise, beginnen, wie wir gezeigt. Zu dem Heiland der Welt muss aller Religionsunterricht in Beziehung gesetzt werden. Nach welchen Grundsätzen auch sonst die Geschichten z. B. im Alten Testamente ausgewählt werden, der oberste materiale Gesichtspunkt der Auswahl muss die Bedeutung für Christus, das Heil der Welt, sein. Und den allmächtigen Schöpfer und Erhalter der Welt lernen die unmündigen Kinder in den ersten Schuljahren gar nicht anders kennen, als wie ihn ihre Eltern und Lehrer, die ganze gläubige Christenheit kennt, als den lieben Vater im Himmel, der für alles sorgt, wie er alles geschaffen, ja seinen einigen Sohn uns geschenkt hat. Von metaphysischen Erörterungen, Gottesbeweisen oder Auseinandersetzungen mit den Naturwissenschaften kann ja ohnedies auf dieser Stufe nicht die Rede sein. Auch bei der Schöpfungsgeschichte nicht, die in ihrer kindlichen Einfalt gerade für diese Stufe die geeignetste Einführung wie in das schöpferische allmächtige Wirken des Vaters, so in die grosse Welt der Schöpfung selber ist. Wird der Widerspruch, der für den Kenner der Kopernikanischen Weltauffassung in der Unterscheidung von Nacht und Tag schon beim ersten Tagewerk und der Schöpfung der Sonne am vierten Tage liegt, nicht mit Fleiss vom Lehrer hervorgekehrt, so bleibt er dem Kinde so unbewusst, wie der Widerspruch der Auffassung der meteorischen Verhältnisse beim zweiten Tagewerke oder der Himmelskörper als Lichter beim vierten mit unsrer heutigen Anschauung. Die Tagewerke dienen nur zum Zählen, zum Auseinanderhalten, zur Veranschaulichung der weisen Ordnung in der Schöpfung.

In diesem weiteren Sinne wird auch das erste Hauptstück schon auf den untersten Stufen christozentrisch gelehrt. Wie Gotteskinder leben, leben sollen nach Gottes heiligem, gutem, gnädigem Willen, das wird an den Alttestamentlichen Frommen schon und in der Vollendung an Jesu beobachtet. Nicht was die theologische oder Geschichtswissenschaft als jüdische Sittlichkeit und Entwickelung dieser Sittlichkeit aus den verschiedenen Überlieferungen des Dekalogs und den übrigen alten Ordnungen herausliest, gehört in den christlichen Religionsunterricht, zumal der Unterstufe, sondern der tiefere Inhalt, welcher in diesen Keimen nach Jesu vollendeter Auslegung (Matth. 5) enthalten ist, die christliche Auffassung der Gebote. Dass wir in das rechte Kindesverhältnis, aus welchem die Gebote allein richtig aufgefasst und erfüllt werden, erst durch Christus wieder eingesetzt sind, das ist der selbstverständliche Untergrund, auf

welchem sich der ganze Unterricht über das erste Hauptstück bewegt, der aber den Kindern erst auf einer späteren Stufe zum Bewusstsein gebracht werden kann. Das Grundverhältnis aber der christozentrischen Behandlung der zehn Gebote, dass es nämlich Gottes zuvorkommende Gnade, seine unaussprechliche Liebe zu uns, „ohne all unser Verdienst und Würdigkeit", ist, welche uns überwindet, dass wir ihn von Herzen fürchten und lieben müssen und aus solcher Ehrfurcht und Liebe seine Gebote halten, dass wir auch in seinen Geboten seinen guten, gnädigen Willen erkennen, diese freie Kindesstellung zu den Geboten kommt gleichwohl den Kindern schon auf der unteren Stufe zum Bewusstsein, wenn nach unsrem Verfahren biblischer Geschichts- und Katechismusunterricht innig mit einander verknüpft werden, wenn wir den ersten Glaubensartikel nach den Geschichten von dem Auszug der Kinder Israel aus Ägypten und ihrer wunderbaren Führung zum Sinai und darnach die zehn Gebote als Ganzes im Anschluss an den Bundesschluss am Sinai betrachten.

Der Gang ist dann folgender: die Wunder und Plagen bei dem Auszug offenbaren die Allmacht Gottes, seine Gewalt über die Gewässer, über die Tiere, über die Krankheiten, über die Wolken, über die Sonne, über Wind und Meer. Das zählen die Kinder auf. Die Frage: „Woher diese Macht?" führt zur Repetition der Schöpfungsgeschichte. Die Versorgung in der Wüste mit Man und Wachteln und Wasser aus dem Felsen, gemahnt an die väterliche Fürsorge Gottes für die Seinen, an die Erhaltung, die Errettung aus der Ägypter und Amalekiter Hand an das „wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret", und auch der Mangel an Verdienst und Würdigkeit tritt an dem murrenden Volke deutlich zu Tage, wie andererseits es nicht an Lob und Dank gefehlt hat (Ex. 15). So sind die Hauptstücke des ersten Glaubensartikels, an lebendigen, ergreifenden Beispielen zur Anschauung gebracht. Die Kinder haben mit Mose in entscheidender Stunde erwogen, wie wunderbar der liebe Gott den Menschen in der Schöpfung ausgerüstet hat. „Wer hat dem Menschen den Mund geschaffen," fragt der Herr den fliehenden Mose, „oder wer hat den Stummen oder Tauben oder Sehenden oder Blinden gemacht?" (Ex. 4, 11. Die Historienbücher lassen freilich in merkwürdiger Kurzsichtigkeit die Worte „oder Sehenden oder Blinden" weg!) Sie haben mit Staunen Gottes Macht über die übrige Schöpfung gesehen, haben mit den fliehenden Israeliten ums Leben gebangt, und den Schirm und die Hut des Allmächtigen mit erfahren, sie haben dem Hungertod mit ins Antlitz gesehen und mitgeschmeckt, wie freundlich der Herr ist, haben mit den Kindern Israel unter Paukenschall Gott für Errettung und Wohlthat gelobt und gepriesen mit Mosis Gesang und J. Neanders „Lobe den Herren" etc. und haben gleicherweise sich mit dem schwachen Volke ihrer Unwürdigkeit geschämt. Und das alles rasch hintereinander. Mit Leichtigkeit prägen sich jetzt die Kinder den klar disponierten und der Sache nach in seinen einzelnen Teilen einzeln nacheinander erlebten Text der wunderbar innigen Lutherischen Erklärung ein. Einige Stunden genügen, dieses sonst wegen seiner langen Periode schwierige Katechismusstück fest einzuprägen, und zugleich sitzt es locker, denn es ist von vornherein

innig mit dem Leben verwachsen. Der darauf folgenden Geschichte vom Bundesschluss am Sinai aber leistet diese Verbindung der vorhergehenden Geschichten mit dem Katechismus den denkbar besten Dienst. Denn mächtig und tief wird nun von den Kindern empfunden, was der Herr dem auserwählten Volke zu bedenken gibt mit den Worten: „Ihr habt gesehen, wie ich euch getragen habe auf Adlers Flügeln und habe euch zu mir gebracht!“ Und nehmen wir dazu das Wort des Jeremias c. 31, 3: „Ich habe dich je und je geliebet, darum habe ich dich zu mir gezogen aus lauter Güte“, so ist nur noch ein Schritt zu dem Ausruf der Dankbarkeit: „Lasset uns ihn lieben; denn er hat uns zuerst geliebt“ (Joh. 4, 19). Ja er ist der Herr, dein Gott! Fürchte und liebe ihn, und halte des zum Beweise seine Gebote, „gehorche seiner Stimme“ u. s. w. Der alte Bund als Ausfluss der zuvorlaufenden Gnade Gottes ist der Typus des neuen Bundes und thut so seine propädeutische Wirkung an den Kleinen, die den neuen noch nicht fassen können.

So führe ich meine Schüler zum erstenmal in die Erklärung des ersten Glaubensartikels und in die zehn Gebote oder das erste Hauptstück als Ganzes ein. Aber das geht nur, wenn das Einzelne bereits bekannt ist, wenn die einzelnen Pflichten der Gotteskinder bereits im einzelnen zur Erfahrung gekommen, die einzelnen sittlichen Begriffe ihnen bereits geläufig sind. Diese Vorarbeit thue ich an der Hand der vorausgehenden alttestamentlichen Geschichten. Bei der Ankunft Abrahams in Kanaan z. B. lernen die Schüler: „Wir sollen Gott in allen Nöten anrufen, beten, loben, danken, seinen Namen predigen“, — bei der Wegschleppung und Errettung Lots: „Wir sollen unserm Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid thun“ (wie die Elamiterkönige), „sondern ihm helfen und fördern in allen Leibesnöten“ (wie Abraham) und „Wir sollen unserm Nächsten sein Geld oder Gut nicht nehmen, sondern ihm sein Gut und Nahrung helfen bessern und behüten“, — an der Geschichte: Wie Esau dem Jakob sein Erstgeburtsrecht verkauft: „Wir sollen unserm Nächsten nicht mit List nach seinem Erbe oder Hause stehen, noch mit einem Schein des Rechten an uns bringen, sondern ihm dasselbe zu behalten förderlich und dienstlich sein“ (wie Abraham dem Lot), auch „Wir sollen Gottes Namen nicht missbrauchen zum Schwören“, — bei der Überlistung Isaaks durch Rebekka und Jakob: „Wir sollen unsern Nächsten nicht fälschlich belügen“, „Wir sollen Gottes Namen nicht missbrauchen zum Lügen und Betrügen“, „Wir sollen das (Geld und) Gut unsers Nächsten nicht mit falscher Ware oder Handel an uns bringen“, „Wir sollen unsre Eltern und Herren nicht verachten noch erzürnen, sondern sie in Ehren halten“, — an der Bestattung der Sarah: „Ein jeglicher soll sein Gemahl lieben und ehren“, — an Joseph in Potiphars Hause: „Wir sollen keusch und züchtig leben in Worten und Werken“, „Wir sollen unsern Nächsten nicht fälschlich belügen (verraten), afterreden oder bösen Leumund machen“.

So treten die vielen einzelnen Bestandteile der zehn Gebote, die besondren Pflichten, in welche sie Luther zerlegt, die vielen für die Kinder noch neuen und zum Teil schwierigen Begriffe allmählich an sie heran.

Fast alle, wie bereits oben gesagt, kommen schon in den Geschichten vor der Gesetzgebung vor, viele wiederholt.[1])

Sind sämtliche oder die wichtigsten zu einem Gebote gehörenden sittlichen Begriffe oder Einzelpflichten gewonnen, so werden sie nach der Ordnung in Luthers Katechismus zusammengestellt bezw. ergänzt und von da ab immer in dieser Ordnung mit dem Gebote selbst wiederholt. Das erste Gebot kann sofort bei der Beschäftigung mit Abraham abgeschlossen werden; schon bei der Berufung, noch mehr bei Isaaks Opferung kann Luthers Erklärung in helles Licht gesetzt werden, das Gebot selbst schon beim Auszug (Gegensatz zu Tharas Vielgötterei). Der Abschluss des zweiten Gebotes dagegen muss bis auf die Jakobsgeschichten aufgespart werden. Den positiven Teil, das „beten, loben, danken" und die ergänzenden Begriffe predigen, Altäre, Tempel bauen u. s. w. lernen sie zwar schon von Abraham, aber das hässliche negative Gegenteil tritt ihnen erst bei Jakob entgegen, wo er seinem alten Vater vorlügt: „Der Herr, dein Gott bescherte mirs" (fehlt leider in Zahns u. a. Historienbüchern). Zu diesem Missbrauch des Namens Gottes zum Lügen und Trügen setzen wir das Fluchen und Zaubern, weil die biblischen Geschichten so bald kein Beispiel bieten (erst bei Saul tritt eine Zauberin entgegen) synthetisch hinzu, da das erste wenigstens leider leicht aus der Erfahrung des Kindes belegt, von ihm erfragt werden kann, wie auch das Schwören und der Begriff Zaubern ohnedies frei gegeben werden muss. So wird auch das bei Abraham und Lot begonnene fünfte und siebente Gebot bei Jakob und Joseph abgeschlossen, desgleichen das bei Elieser begonnene vierte u. s. w. Je früher ein relativer Abschluss einer Pflichteneinheit gefunden werden kann, desto besser. Und man darf sich auch, wie gezeigt, nicht scheuen, zu diesem Zweck hie und da frei zu ergänzen. Nur kein engherziges Prinzipienreiten! Es muss auch nicht, wie manche im Widerspruch mit der Herbart'schen Auffassung vom Sittlichen meinen, erst eine grössere Reihe von Beispielen vorliegen, ehe man die Verallgemeinerung vornehmen dürfe. Das ist richtig für die Gesetze der äusseren Erfahrung, aber nicht für die des sittlichen, des Glaubenslebens. Diese drängen sich dem „inwendigen Menschen", der „sich des rechten Weges wohl bewusst" ist, dem νοῦς, der „Stimme im Innersten" (ich erinnere an Röm. 7), in begierdefreier Andachtsstimmung unwillkürlich von selbst auf, sobald sie oder ihr Gegenteil nur an einem klaren Beispiel vor die Seele treten. Die so gefundenen Katechismussätze werden mit den entsprechenden Geboten, die die Kinder im einfachen Wortlaut in der Regel schon aus der Elementarschule mitbringen, bei jeder Gelegenheit repetiert, mitsamt dem Beispiel, so dass sie den Schülern für sich bereits geläufig sind, wenn die zehn Gebote als Ganzes auftreten.

Da nun auf diesem Wege den Schülern immer zuerst die Sache, das Beispiel vorgeführt, die betreffende pflichtgemässe oder pflichtwidrige Handlung an der Geschichte erlebt, der Name aber erst hinterher genannt wird, so lernen die Kinder die an sich sie fremd anmutenden Ausdrücke

[1]) Siehe den Nachweis im einzelnen in meinem Leitfaden Heft I!

in Luthers Erklärungen spielend. Ich kann nach meiner Erfahrung nicht zugestehen, was v. Rohden (Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterr. III S. 112) behauptet, dass die Erklärungen Luthers, namentlich die zum zweiten, sechsten, achten bis zehnten Gebot die Fassungskraft der neun- und zehnjährigen Schüler übersteigen. Ganz gewiss sind sie ein Ballast, wenn man, wie im isolierten Katechismusunterricht zu geschehen pflegt und nicht gut anders geschehen kann, vom Namen, vom Begriff ausgeht, eine blosse Worterklärung gibt und höchstens ein willkürlich gewähltes Beispiel zur Beleuchtung zugibt. Lassen wir die Handlungen zuerst erleben, führen wir von der Sache zum Namen, so fallen die Schwierigkeiten hin.

Wir prägen auch die einzelnen Pflichten nicht gleich nach dem vollen Wortlaut der Lutherischen Erklärung ein, wir verzichten zunächst auf die stets wiederkehrende Formel „Wir sollen Gott fürchten und lieben". Aus demselben Grunde. Der Inhalt dieser Formel ist noch nicht erlebt. Erst nach dem Bundesschluss am Sinai ist die Sache gewonnen, wie oben gezeigt. Von da ab erst lehren wir die Schüler sich der Formel bedienen und nach und nach jede erlernte Pflicht ihr unterordnen. Die Schüler stellen nun selbst den Wortlaut der Lutherischen Erklärung her, eine gute und freudig ausgeführte Übung des Gelernten. Und erst wenn sie die Erklärungen der Gebote so selbst gebildet haben, wird der Katechismus aufgeschlagen und der Wortlaut nachgelesen (ebenso beim ersten Glaubensartikel). So haben die Schüler bereits den Wortlaut als einen geläufigen Besitz; und der Katechismus dient nur zur Repetition des allmählich durch eigne Arbeit Erworbenen.

Selbst die Form „Wir sollen —" ist nicht die erste, zu der wir gelangen, sondern wenn die Schüler in lebendiger Anteilnahme unter der Leitung des Lehrers über die guten Thaten ihren Beifall, über die bösen ihr Missfallen geäussert haben, so werden sie zunächst zu dem Gelübde: „Ich will auch" —, „wir wollen auch". „Ich will nicht" —, „wir wollen nicht" — geführt. Dann erst wird gelehrt, dass es so auch allein Gottes heiliger Wille sei, und nun folgt die Katechismusform „Wir sollen" —. So wird die imperative Form von vornherein von der freien Zustimmung des Herzens begleitet. Die Gebote werden als der Wille Gottes erkannt und doch nicht als ein dem „inwendigen Menschen", dem νοῦς (Röm. 7), der praktischen Vernunft, fremdes Gesetz empfunden, solange das Herz, wie es in der Stunde der Betrachtung der Fall zu sein pflegt, unter der Zucht des Geistes Gottes steht, „im Geiste lebt" (Gal. 5, 25).[1] Auch das ist, wenn wir nicht auf den Namen, sondern auf die Sache sehen, christozentrisch.

Zum Busse wirkenden „Hammer" wird das Gesetz erst, wenn vor der Behandlung der Erklärung des zweiten Glaubensartikels, der Schüler angeleitet wird, sich auf die Verfassung seines Herzens ausser der religiösen Betrachtung, wenn er nicht „im Geiste lebt", sondern sich seinen natürlichen Neigungen und Gelüsten überlässt, zu besinnen. Dann erkennt

[1]) Vgl. hierzu des Verfassers Abhandlung: Über das Fundament der Ethik, Leipzig 1872, besonders S. 215 f. Anmerkung.

er, dass „im Geiste leben" noch nicht „im Geiste wandeln" ist, dass dem menschlichen Herzen von Natur eine böse Macht innewohnt, die zu dem Aufschrei treibt: „Wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?" (Röm. 7, 24). — Also gewiss! wir werden das Gesetz nicht „lediglich als Sündenspiegel, als Zuchtmittel auf Christum hinstellen";[1]) aber wir werden diese Bedeutung des Gesetzes auch nicht vergessen, sondern ihr am rechten Platze ebenfalls gerecht werden. Das eine thun, das andre nicht lassen! In die Sexta jedenfalls gehört diese „propädeutische" Behandlung noch nicht.

Ist der Katechismustext so gewonnen, so geht nun der fortschreitende Geschichtsunterricht wieder seinen Gang und bietet mit seinen neuen Beispielen immer wieder Gelegenheit, den erworbenen Schatz anzuwenden, Urteile mit den Ausdrücken aus den Erklärungen der Gebote fällen zu lassen und sie so zu befestigen und flott zu erhalten. Um den Besitz zu einem beweglichen, nach allen Richtungen leicht verfügbaren zu machen und in solcher Frische zu erhalten, gilt es ihn nur von Zeit zu Zeit einmal mechanisch im genauen Wortlaut aufsagen zu lassen, in der Regel aber ihn in freier, immer wieder neuer Form citieren zu lassen. Fragen wie „Wer versündigt sich gegen das achte Gebot?" (Wer einen Meineid schwört, einen Eid bricht, bösen Leumund macht, u. s. w.) „Wer hält das achte Gebot?" oder „Wodurch wird das zweite Gebot a) übertreten, b) gehalten?" „Was heisst den Namen Gottes unnützlich führen?" „Welche Arten von Diebstahl gibt es?" „Wie kann ein Kind schon sich gegen das sechste Gebot versündigen?" Gegen welches Gebot, gegen welche besondre Pflicht ist hier, ist da gefehlt? müssen abwechseln mit den Fragen nach dem einfachen Wortlaut und müssen zu andrer Zeit wieder ersetzt werden durch Befehle, wie: Nenne mir Beispiele, in welchen das fünfte, das neunte Gebot u. s. w. übertreten, befolgt wurde u. s. w. Jedenfalls sind solche Übungen bildender und förderlicher im Sittlichen als mechanisches Aufsagen des Textes in seiner gewöhnlichen Folge oder das Abfragen künstlicher Definitionen der Begriffe.

Wird Katechismus- und biblischer Geschichtsunterricht so in Beziehung gesetzt, so kommt jedes zu seinem vollen Rechte, keines beeinträchtigt das andre, der Unterricht trägt stets einen einheitlichen Charakter und die Kinder folgen mit Begeisterung, haben an beidem, Geschichte und Katechismus ihre herzliche Freude.

2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte.

Dass der Katechismusunterricht so gewinnt, wird leicht zugegeben. Aber man wendet ein, der biblische Geschichtsunterricht büsse auf diesem Wege ein, was der Katechismusunterricht gewinne. Durch ein unzeitiges Reflektieren werde die Wirkung der Geschichte aufgehoben. „Der liebliche Eindruck, welchen inniges Vorerzählen hervorrufe, werde zunichte gemacht. Die Geschichte rede im Herzen der Kinder laut und deutlich, sobald ihr religiöses Gefühl nur recht rege geworden sei. Die Rede im Kinderherzen werde aber nicht laut und deutlich und ihm verständlich,

[1]) v. Rohden a. a. O. S. 59.

wenn es nicht still, ruhig und hingebend sich der Regung seines Gefühls überlassen könne. Man störe die stille Ruhe der Hingebung im Gemüte des Schülers und töte alle einfältige Bilderempfängnis durch das unzeitigste, widerwärtigste Reflektieren. Das Herz komme nicht zum Sprechen. Statt dessen pfropfe man auf die Lippen des Schülers einige nüchterne Sätze, Lehren genannt, von welchen das Herz nicht berührt werde und welche es daher bald wieder vergesse, während es von einem einfachen innigen Vorerzählen den Eindruck und die innere laute und deutliche Rede nicht nur mit nach Hause nehmen, sondern auch bleibend in sich bewahren würde."

Diese Kritik Vormbaums setzt Bang (a. a. O. S. 52) neben andren andrer angesehenen Pädagogen oder Theologen dem Verfahren Thraendorfs entgegen, der zwar theoretisch das Christentum nicht in erster Linie als Lehre fasse, wie Rationalismus und Orthodoxismus, dessen Praxis aber doch schliesslich zu dieser Konsequenz treibe. Und mit Thraendorf wird zugleich Staude getroffen (vgl. Bang a. a. O. S. 49!) und die ganze von ihnen vertretene Methode, den Katechismus lediglich aus dem biblischen Geschichtsunterricht erwachsen zu lassen. Dass der Katechismus bei Thraendorf wenigstens nicht ganz zu seinem Rechte komme, haben wir schon zugestanden. Aber wie schon dieser Mangel nicht den von ihm befolgten methodischen Grundsätzen zuzuschreiben ist, sondern der dogmatischen Anschauungsweise Thraendorfs, so dürfte diese Folgerung auch in Bezug auf die Behandlung der biblischen Geschichte nicht gezogen werden. Und überhaupt trifft Vormbaums, Buchruckers u. a. Kritik nicht die Behandlung der biblischen Geschichte im Geist der Herbart-Ziller'schen Pädagogik. Vormbaum hat das alte rationalistisch-katechetische Verfahren im Auge, jene umständlichen Katechisationen, wie sie, wenn auch von andrem theologischen Standpunkt aus, auch noch in Nissens „Unterredungen" vertreten sind. Inniges Vorerzählen, stille, ruhige Hingebung der Kinder an die Erzählung, so, dass sie nicht nur einfältige, sondern lebhafte, farbenfrische Bilder und tiefe Eindrücke auf ihr religiöses Gefühl empfangen, steht nicht im Widerspruch mit der Behandlung der biblischen Geschichten im wahren Sinn und Geist der sogenannten Formalstufen, sondern wird durch sie gerade am meisten gefördert. Darum geht nach Zillers Theorie der Synthese, der Erzählung der neuen Geschichte die Analyse, die Vorbereitung, die Spannung aufs Ziel, die Hinwegräumung aller Hindernisse, welche sich in der Seele des Kindes der stillen, ruhigen, das Gefühl und die Phantasie ergreifenden Aufnahme der Erzählung in den Weg stellen könnten, und die Erweckung aller der Vorstellungen, welche eine solche günstige Aufnahme fördern, voraus. Darum wird die Gedanken verknüpfende und Lehren heraushebende und anwendende Arbeit als eine besondere Stufe von dem Vortrag des Neuen getrennt. Darum wird gegenüber der Lebhaftigkeit, mit welcher sich die Kinder auf der Stufe der Analyse an dem Zusammentragen des schon Bekannten beteiligen, für die Stufe der Synthese eine besondre Stille und und Weihe gefordert.

Und auch die Arbeit der Verknüpfung, des Systems und der Übung

braucht nicht in Gestalt eines unzeitigen, d. h. dem kindlichen Geiste widerstrebenden, breiten und öden Reflektierens zu geschehen, sondern die Rede, welche eine gute Erzählung der Geschichte im Kinderherzen erweckt, wird nur, wie aus den oben aufgeführten Beispielen ersichtlich, einfach durch eine passende Frage hervorgelockt und dadurch eben deutlich und verständlich, was keinesfalls immer geschieht, wenn der Lehrer gar nichts weiter thut, als erzählt und wieder erzählen lässt. Der Schüler will sich aussprechen über das Vernommene, um so mehr, je besser erzählt ist. Es thut's schon das Kind auf der Mutter Schoss. Willkommen ist dem erwärmten Schüler die Frage: Was hat euch in dieser Geschichte an Abraham gefallen? was war nicht schön von Jakob in dieser Geschichte? wie war die Potiphar gegen ihren Mann, da sie den Joseph lieber zum Mann haben mochte? wie muss ein Weib gegen ihren Mann, wie ein Mann gegen sein Weib gesinnt sein? u. s. w. Und die auf solchem Wege durch ein paar kurze, knappe Fragen gewonnenen Sprüche oder Katechismussätze sind keine aufgedrängten nüchternen Lehren, „von welchen das Herz nicht berührt würde"; sie sind vielmehr aus bewegtem Herzen geboren und werden nicht so leicht wieder vergessen.

Aber gewiss kurz und knapp müssen diese Erwägungen sein. Der Vortrag und die Besprechung der Geschichte muss so gestaltet sein, dass die Lehrsätze sich aufdrängen, dass es die Sprache des Herzens, des erweckten religiösen und sittlichen Gefühls ist, welchem der Lehrer in ihnen zum Ausdruck und damit zur Deutlichkeit verhilft. Es kann nicht bestritten werden, dass die Formalstufen den unerfahrenen und noch wenig umsichtigen und wenig gewandten Anfänger im Unterrichten dazu verführen können, das Kind mit Reflexionen zu langweilen, für welche es noch keine Kraft und darum keinen Sinn hat, und ihm so die Geschichten zu verleiden, statt sie ihm lieb zu machen. Die Präparationen Staudes und auch die Thraendorfs enthalten viel mehr, als auf der Unterstufe geboten, bezw. erarbeitet werden darf. Thraendorf bestimmt auch seine Präparationen ausdrücklich für die Oberstufe der Volksschule und Staude will seine Präparationen nicht als Musterpräparationen aufgefasst sehen, „welche den Anspruch auf getreue Nachahmung und unveränderte Übertragung in die Praxis erheben, sondern als eine methodisch durchdachte und geordnete Stoff- und Gedankensammlung, die sich dem Lehrer nur als Hilfe zur selbständigen Vorbereitung auf den Unterricht und zur Auswahl des für seine Verhältnisse Passenden anbietet" (3. Teil S. IV). Dasselbe gilt, wiewohl ich mir grössere Beschränkung auferlegt habe, auch noch von meinem Leitfaden, besonders in den Spalten, welche Verwandtes und Bekanntes aus Unterricht und Erfahrung notieren. Sie sollen nur anregen, Beispiel und Andeutung sein. Alle örtlichen Beziehungen müssen ja so wie so an jedem andren Orte anders werden.

Jedenfalls hat der angehende Lehrer, der an sich noch mehr zum Reflektieren neigt, sich sorgfältig zu hüten, dass er nach dieser Richtung nicht zu viel thue. Die Stufe der Klarheit, die anschauliche, lebensvolle, klare und durchsichtige Darbietung muss auf der Unterstufe, wo die Schüler die Geschichte zum erstenmal kennen lernen, bei weitem den

breitesten Raum einnehmen. Der grösste Ruhm des Lehrers auf dieser Stufe, in den ersten Schuljahren und auch noch in Sexta und Quinta, ist der, gut erzählen zu können. Dörpfeld hat gewiss Recht, wenn er (Zwei Worte über das Enchiridion S. 115) sagt: es handle sich hier um eine der höchsten Leistungen theologischer Einsicht und praktischer Lehrkunst.

Die Geschichten müssen erzählt werden. Man darf sie, wenn man sie den Schülern zum erstenmal bietet, weder von diesen lesen lassen noch sie ihnen vorlesen, sondern muss sie ihnen frei erzählen. Sehr richtig sagt Schüren a. a. O., 3. Aufl., S. 10:[1]) „Das Erzählen geschieht frei (d. h. hier auch ohne Buch). Was der Lehrer von den Kindern fordert, muss er erst von sich selbst fordern. Wie widerwärtig ist es doch, wenn der Lehrer zu den Kindern sagt: Ihr müsst das wissen, obgleich ich es nicht weiss. Er sagt das aber mit dem Vorlesen. Nicht einmal Notizen auf einem Blatte darf er bei sich haben, weil er das ja bei den Kindern nicht leidet, wenn er repetiert. Viel grösser als dieser durch das böse Beispiel für den Fleiss bewirkte Nachteil ist der, den das Vorlesen für die gute Zucht im Unterrichte und für die Lebendigkeit der Mitteilung hat. Kinder müssen sich fortwährend beobachtet wissen, wenn sie anders in der nötigen Ordnung bleiben sollen. Der vorlesende Lehrer kann die Kinder nicht beobachten, kann den Anfängen zur Störung nicht vorbeugen, die gerade bei ihm häufig vorkommen werden, weil ein so toter Unterricht keinen Reiz für die Kinder hat. Soll Leben im Unterricht sein, so muss die Sache im Lehrer leben, muss nicht bloss im Buche stehn. Der Buchstabe ist tot. Bei dem Vortragen muss ausser der Stimme vieles andere, namentlich das Auge mitreden. Es ist gar nicht zu sagen, was ein seelenvolles, auf den Hörer gerichtetes Auge auf diesen vermag. Das Auge des Lehrers muss im Auge der Kinder, das Auge der Kinder im Auge des Lehrers ruhen. Der Mund wird oft vergebens nach dem Worte suchen, was ein Auge zu sagen vermag: Also, frei, ohne Buch in allem, was auch die Kinder ohne Buch wissen sollen."

„Solch ein freies Erzählen ist auch nötig der anderen Forderung wegen: es muss anschaulich erzählt werden. Bei der biblischen Geschichte die Karte von Palästina gebrauchen, das ist noch kein anschaulicher Unterricht in biblischer Geschichte. Wenn das Kind beim Erzählen der Historie mit seinen geistigen Augen sieht, was es mit den leiblichen Ohren hört, wenn der äussere Vorgang bei dem Kinde zu einem inneren wird, dann ist der Unterricht anschaulich. Man kann nicht bloss mit Pinsel und Farbe malen, mit Meisel und Hammer formen, man kann es auch mit Worten. Es gibt eine Plastik der Rede. Solche Plastik ist ein angeborenes Talent. Man kann in Beziehung auf ein solches plastisches Erzählen viel lernen, wenn man Personen beobachtet, welche recht anschaulich erzählen können; wenn man beim Erzählen recht achtsam ist, an welchen Stellen die Kinder besonders achtsam oder unachtsam sind; wenn man den Rat des Freundes, der das Erzählen angehört hat, zu

[1]) Angeführt bei Dörpfeld a. a. O. S. 45.

benutzen versteht, vor allem aber, wenn man sich recht in die Geschichte hineinlebt, sich in dieselbe vertieft. Was so dem Herzen recht lieb geworden ist, das wird dem Verstande immer klarer, immer durchsichtiger; und durch beides wird man immer geschickter, anschaulich erzählen zu können, anschaulich und eindringlich." Und ähnlich Schurig in Schmids Encyklopädie, 2. Aufl., S. 687: „Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so dass es der sich vertiefenden Betrachtung sich auseinanderlegt und die reiche Fülle seines Inhaltes lebendig vor die Anschauung tritt. In welcher Weise sich der Lehrer hierfür vorbereiten muss, zeigt Nissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt. — Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der biblischen Geschichten durchgeistigt sein, so dass sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar teil hat an der tieferen Auffassung der Sache, weil sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, dass ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, Äusseres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze."

Das sind goldene Worte, sichtbar aus reicher Erfahrung geschöpft. Mit diesen Mahnungen muss der Lehrer auf der Unterstufe Ernst machen, sie sich immer wieder vorhalten und ihrer Erfüllung ohne Ermüden nachstreben. Denn ihre Befolgung ist in der That nicht leicht. Auch wer ein Talent zum Erzählen hat, wird ohne treuen Fleiss den Forderungen nicht zu entsprechen vermögen. Denn es genügt nicht Phantasie und die Gabe plastischer Darstellung. Die biblischen Geschichten wollen auch treu erzählt sein, und keusch. Leicht wird gerade das Talent über diese Grenze geführt, indes es andre an Anschaulichkeit und Leben fehlen lassen. Die ernstliche Versenkung in das Schriftwort ist das erste. Sie muss erfolgen mit allen Hilfsmitteln, nicht nur den Nissen'schen Unterredungen oder ähnlichen direkten Erklärungen, sondern auch den selbständigen Arbeiten über das biblische Altertum, wie sie heute in Wörterbüchern, z. B. dem Riehm'schen und Zeller'schen, in Reisebeschreibungen, wie Strauss, „Länder und Stätten der heiligen Schrift", Schneller, „Kennst du das Land", „Evangelien- und Apostel-Fahrten" u. a. so reichlich zu Gebote stehen. Dann aber will der Text der Erzählung selbst gestaltet und endlich so eingeprägt sein, dass der Vortrag frei und fliessend erfolgen kann. Ja, wer mit Ernst den Anforderungen gerecht zu werden gesucht hat, der weiss es, man muss den gewonnenen Text auch der Form nach sich einprägen, wenn man bestehen will.

Bei der Gestaltung des Textes gilt es aber doch sich so nahe wie möglich an den Wortlaut der Bibel halten. Denn es ist allerdings so, wie Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 111 sagt[1]): „Es gibt keine klarere,

[1]) Das Citat ist der Schmid'schen Encyclopädie I S. 686 entnommen.

keine einfachere, keine sinnvollere Fassung der heiligen Geschichte als die biblische. Jedes Wort ist gebraucht in der Wahrheit seiner Bedeutung" (meist in der ursprünglichen, dem Kinde allein verständlichen, sinnlichen Bedeutung); „der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge anschaulich; die Verbindung der Sätze ist durch die einfachsten Mittel herbeigeführt. Dadurch wird die biblische Darstellungsform auch für das Kind durchaus zugänglich." Es gilt dies vom Urtext wie von der meisterhaften, durch und durch volkstümlichen Übersetzung Luthers. Aber es gibt doch Stellen genug, wo knappe Andeutungen weiter ausgeführt, zu schwierige Konstruktionen aufgelöst, über notwendige Ausscheidungen die Brücke geschlagen werden muss. Da muss sich das Geschick, der Takt beweisen. Da gilt es den schlichten, kindlich einfachen, kernigen Ton der heiligen Schrift selbst zu treffen. Alles Gekünstelte, Gesuchte, Rhetorische, Schönrednerische aber muss fern bleiben.

Die gangbaren Historienbücher der neueren Zeit seit Zahns Vorgang halten sich in der Regel ziemlich treu an das Bibelwort, manchmal zu eng. Oft zeigen sie aber auch Abweichungen, welche ebenso der biblischen Erzählweise wie dem Bedürfnis des kindlichen Geistes widersprechen. Es sind besonders Auslassungen konkreter Züge, welche hier zu tadeln sind. „Von mancher kenntnisarmen Mutter," sagt Schüren, „könnten kenntnisreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muss. Die Mutter beachtet die kleinen Züge: (z. B. Abraham bückte sich; lasset euch die Füsse waschen; hier bin ich mein Sohn etc.). Sie überschlägt nichts. (Bei Abrahams wiederholter Bitte für Sodom wird nicht gesagt: Er hat mehrmal gebetet, sondern es werden die sechs Bitten ganz genau einzeln angegeben. Das Kind wird nicht müde zu hören, seine Teilnahme wächst vielmehr mit jeder Zahl)." Sehr richtig. Darum ist es eben falsch, wenn die Historienbücher in dem Streben nach Kürze, in der Angst vor Überbürdung solche konkrete Züge weglassen wie „Der Herr, dein Gott, bescherte mir's" (S. 256) oder „Joseph war schön und hübsch von Angesicht. Und es begab sich, dass seines Herrn Weib ihre Augen auf Joseph warf". Es genügt nicht, wenn Zahn erzählt: „Und Jakob wählte Geschenke aus seinen Herden und sandte sie Esau entgegen"; auch nicht wenn Hechtenberg erzählt: „Und Jakob nahm von dem, was er hatte, Geschenke für seinen Bruder Esau: Ziegen und Schafe, Kühe, Eselinnen und Kamele" etc.; sondern wie die Schrift thut, muss man den Kindern genau sagen, wieviel Ziegen, Böcke, Schafe, Widder, Kamele, Kühe, Farren, Esel Jakob seinem Bruder Esau entgegenschickte. So entsteht eine viel anschaulichere Vorstellung von dem Reichtum Jakobs als durch die allgemeinen Angaben; das demütige Dankgebet Jakobs wird tiefer empfunden. Die Kinder haben lediglich Interesse am Besondren. Das Allgemeine lässt sie kalt. Und sie fühlen unbewusst die Treue, die Pietät, die Innigkeit der Hingabe an die Sache, wenn sie nicht so in Bausch und Bogen, so kühl verstandesmässig abgemacht, sondern treu im Kleinen berichtet wird. Wie das Kind seine Spielpferde, Marmelsteine, Scherben zählt, so zählt es gerne auch die Gaben Jakobs im Geist. Es hängt noch am einzelnen. Keiner der individuellen Züge in den biblischen Berichten darf übergangen

werden. Durch sie wird ebenso die Phantasie, wie die Innigkeit, die Sinnigkeit, die Treue im Kleinen gepflegt.

Selbst von der Form gilt dies. An einem einzigen Sätzlein in Abrahams Geschichte erkenne ich, wes Geistes Kind der Erzähler ist. Da stehen in der berühmten Geschichte von Isaaks Opferung 1. Mose 22 zweimal, v. 6 und v. 8, die Worte: „und gingen die beide mit einander." Ein unvergleichlich schöner echt epischer Zug der Darstellung, den jeder Kenner homerischer Kunst zu schätzen weiss bis auf die Wortstellung. Ausser bei Zahn und Römheld habe ich diesen Zug selten so in einem Historienbuch wiedergefunden. Die Einen lassen den Satz ganz weg, die andern bringen ihn bloss einmal, und mit veränderter Wortstellung „Und die beiden gingen mit einander" (Hechtenberg), wodurch schon der Duft verwischt wird, oder man verdirbt's gar und schreibt: „und so gingen die beiden miteinander" (Grundig u. a.). Auch die Übersetzung von Kautzsch hat ja diese Form, das einemal mit, das andremal ohne „und". Aber diese Übersetzung verfolgt ein andres Ziel und dient einem andren Zweck als die Lutherische. Sie ist für den Nichtkenner des Hebräischen sehr wichtig, als ein gewisser Ersatz für das Urbild; aber wie wir zum Volk, wie vollends zu den Kindern reden sollen, das lernen wir nicht aus diesen neuen genaueren Übersetzungen; das ist auch gar nicht die Meinung ihrer Verfasser; sondern das lernen wir von dem, der das Wiegenliedlein dichtete „Vom Himmel hoch da komm ich her", der den „Kleinen Katechismus" schrieb und dem noch jeder neue Übersetzer, ehe er's wagte, die Frucht seiner treuesten Arbeit an die Öffentlichkeit zu bringen, zuvor die Palme reichte mit der Erklärung: „Nicht dass ich meinte, in Form und Geist es dir gleichthun zu können."

Aus dem Gesagten geht hervor, dass sich der Lehrer nicht mit dem von andren zurecht gemachten Text der biblischen Geschichten begnügen darf, sondern dass jeder Lehrer unter gründlichem Bibelstudium sich seinen eignen Text zu bilden hat, wie der Lehrer der Weltgeschichte dasselbe thut mittels klassischer Darstellungen von Herodot, Livius, Archenholz u. a.

Ist der Text festgestellt, so gilt es nunmehr weiter das einfache Verständnis, die sichere Aneignung, die Heraushebung der Heilswahrheit, die Verknüpfung mit dem sonstigen Vorstellungsschatz der Schüler aus Unterricht und Erfahrung, endlich die Übung vorzubereiten. Ich habe es praktisch gefunden, mir zu diesem Zweck Tabellen anzulegen mit den besagten Rubriken (siehe meinen Leitfaden!). Sie erleichtern den Überblick über die Stoffsammlung und damit das ganze Geschäft der Präparation, zumal wenn man dasselbe Pensum ein zweites oder drittes Mal zu erledigen hat.

Das Erste und Notwendigste ist die Gliederung der Geschichte selbst. Je sorgfältiger und durchsichtiger diese, desto leichter das Merken, desto sichrer das Erzählen, desto zuverlässiger die Auffassung seitens der Schüler. Vortreffliche Dienste leisten dabei zwei Mittel. Erstens: Fragen in der Art, wie sie Dörpfeld in seinem Enchiridion zusammengestellt hat. Fasst man die bis ins einzelnste gehende Disposition in solche Fragen, so

erleichtert man sich und den Kindern zugleich das Geschäft der Wiedergabe der Erzählung. Das andre Mittel ist die Festhaltung der Hauptvorgänge in abgeschlossenen stehenden Bildern, wie das Preesting a. a. O. an den Jesusgeschichten gezeigt hat. Hier ein Beispiel aus der Apostelgeschichte: Petri erste Gefangennahme mit Johannes Apostelgesch. 3 und 4: Erstes Bild: Die Heilung des Lahmen, — zweites Bild: Die Predigt im Tempel, — drittes Bild: Die Wegführung durch die Tempelpolizei (ohne Sträuben seitens der Apostel!), — viertes Bild: Vor'm hohen Rat. — Das macht den Kindern Freude und erleichtert ihnen das Merken.

Für das Verständnis ist es von grosser Wichtigkeit, dass wir zu den Kindern heruntersteigen, uns in ihre noch eng begrenzte Gedankenwelt, ihre noch sehr lückenhafte Erfahrung versetzen. Das wird vielen, besonders von den akademisch gebildeten Lehrern, sehr, sehr schwer. Es gilt durch fleissigen Umgang und viel Nachfrage sich klar werden, was die Kinder wissen, was nicht. Und da ist ein grosser Unterschied zwischen Stadt- und Dorfkindern, zwischen denen grosser und denen kleiner Städte. Wer auf dem Lande aufgewachsen ist oder in einer kleinen noch reichlich Ackerbau treibenden Landstadt, der macht sich in der Regel gar keine Vorstellung, wie eng begrenzt in allem, was sich auf den Ackerbau und die niederen Gewerbe bezieht, der Horizont der Grossstadtkinder ist. Und wie zahlreich sind in der Bibel die Geschichten und Gleichnisse, welche sich gerade auf diesem Boden bewegen. Wurfschaufel, Tenne, Sonderung von Spreu und Weizen mit Hilfe des künstlich durchs Zugloch erzeugten Windes sind auf dem Dorfe und in der kleinen Stadt (trotz Dreschmaschine heute noch) jedem Kinde geläufige Vorstellungen. Das Grossstadtkind weiss nichts davon. Da gilt es womöglich durch einen Spaziergang aufs nächste Dorf oder ans Ende der Stadt zur gegebenen Zeit Aufklärung verschaffen. Aber auch, was wir oft mit Recht glauben voraussetzen zu können, ist keineswegs den Kindern geläufig und klar. Wir sehen uns wohl gemüssigt, altertümliche, uns Modernen überhaupt fremde Begriffe, wie Landpfleger, Vierfürst u. dgl. zu erklären, vielleicht auch, wenn wir etwas pädagogische Einsicht und Takt gewonnen haben, durch Erinnerung an entsprechende moderne Begriffe zu veranschaulichen, aber wir setzen voraus, dass diese modernen Begriffe auch schon den Kindern vertraut sind. Über Worte wie Apostelgesch. 9, 2: „Und Saulus bat um Briefe gen Damaskus" u. s. w. eilen wir hinweg. Weil wir gleich an Vollmachtsbriefe denken, fällt es uns gar nicht ein, danach zu fragen, ob dem Kinde diese Einrichtung ebenso bekannt sei, und so bleibt die Sache für die Kinder unaufgeklärt. Gewiss an sich kein Unglück für ihr Seelenheil, aber ein Hemmnis für die lebensvolle Erfassung der Geschichte und damit ein Hemmnis für ihre Wirkung aufs Gemüt. Die Erklärung dieses einen Wortes „Briefe" nötigt dazu, die Kinder in die Situation zu versetzen: die Christen aus Jerusalem vertrieben; hier das Ziel der Ausrottung erreicht. Was nun? Ausrottung auch aus den Städten, in die sie geflohen. Wer wird sich das zum Ziele setzen? der Saulus. — Das alles bringen die Kinder in der analytischen Vorbesprechung. Aber wie? Werden denn die Christen in Damaskus sich so einfach gefangen nehmen lassen? Werden

sie nicht fragen: „Wer bist du? wie kommst du dazu?“ Solche Fragen und Erwägungen, nicht bloss vom Lehrer angestellt, sondern aus den Kindern selbst herausgelockt, — ich brauche sie gewiss nicht weiter auszuführen — leiten zu dem den Quartanern noch gänzlich fremden Begriffe Vollmacht und Vollmachtsbrief. Aber thun sie nur dies? Führen sie nicht tief in die Sache hinein? Zeigen sie nicht deutlicher und eindringlicher als die blosse Allgemeinheit, „Saulus schnaubte noch mit Dräuen und Morden“, wie ernst es der „alt böse Feind“ meinte, wie „grosse Macht und wie viel List“ er anwandte, um die kleine Herde auszurotten? Ist's nicht vorteilhaft, dass so auch die fortgesetzte Feindschaft desselben alten Feindes, des Hohenrats, der schon die Apostel und Stephanus verfolgte, gehörig ins Licht tritt? und wird danach dann der Eindruck von dem Eingreifen Gottes, wie er „allen bösen Rat und Willen bricht und hindert, die sein Reich nicht kommen lassen wollen“, nicht noch grösser und ergreifender?

Solcher Breviloquenzen gibt es viele. Ich erinnere an das „er trieb die Juden ein“ (rev. Ausg. „in die Enge“) und bewährte es, dass „dieser ist der Christ“ in demselben Zusammenhang (Apostelgesch. 9, 22). Die ganze Predigtwirksamkeit Pauli in Damaskus, seine Disputationen mit den dortigen Juden, was diese, was Paulus gesagt haben mögen, das alles muss in der Form des darstellenden, analytischen Unterrichts mit den Schülern in der Phantasie ergänzt werden. Dann wird das Wort verstanden und der sehr zusammengesetzte Hergang, der hinter ihm steckt, erlebt. Für Erwachsene hat die heilige Schrift genug gethan mit dem einen Worte „Briefe“ oder „eintreiben“. Erklären wir den Kindern diese Worte nicht, so folgen wir dem Beispiel der Bibel nicht. Dazu kommt, dass an sich schon jede Dunkelheit lähmend, jede Aufklärung eines unverständlichen Wortes oder Vorgangs erhebend und belebend auf das Gemüt wirkt, so dass es sich auch der Hauptsache ungebundener, aufgeschlossener hingeben kann. Das sind weder „unzeitige noch widerwärtige“ Reflexionen. Das zeigen die munteren Augen der Schüler, wenn man sie sich so in den Hergang hineindenken lässt.

Auf solche Worte und Begriffe also müssen wir in unsrer Vorbereitung fahnden und uns wohl überlegen, wie und wo wir ihre Erklärung am besten anbringen, ob in der vorbereitenden Unterredung (Analyse), oder nach der Erzählung, oder während derselben. Es sei gleich hier bemerkt, dass an sich keine der drei Möglichkeiten ausgeschlossen ist. In welchem Falle aber die eine oder andre Weise vorzuziehen ist, das ist schwer im allgemeinen mit Bestimmtheit zu sagen. Eine zusammenhängende, ruhig und gleichmässig dahinfliessende Erzählung hat den Vorzug vor einer zerrissenen, viel unterbrochenen. Aber sie darf auch nicht zu lang dauern, sonst ermüden ein gut Teil der Kinder, oder sie verlieren doch den Überblick. Es müssen also Pausen gemacht werden, da, wo sich die Hauptteile der Geschichte an einander fügen. Hier kann man kurze Erklärungen einfügen (wie das „wider den Stachel löken“ nach dem ersten Teil der „Bekehrung“ hinter v. 9), Erklärungen solcher Begriffe, die, im Dunkeln gelassen, beim Fortgang der Erzählung hemmend im

Gemüte wirken würden, deren Erfassung aber auch nicht viel Mühe und Zeit erfordert. Mitten im Fluss der Erzählung aber eine Erklärung einfügen wollen, ist störend, wirkt zerstreuend. Der beste Platz für Erklärungen ist immer am Anfang und Ende der ganzen Erzählung, in der Vor- und in der Nachbesprechung. In die Vorbesprechung gehört die Aufklärung derjenigen Begriffe, welche schon durch die Angabe des Zieles, die nie versäumt werden darf, die den Gang der Vorbesprechung bestimmt, nahe gelegt werden. So werden in der angezogenen Geschichte von Paulus' Bekehrung die beiden ersten Verse (9, 1. 2) am besten in die analytische Vorbesprechung mit hineingenommen. Die Erwägung, was wird nun der Hoherat, was Saulus weiter thun, nachdem die Mehrzahl der Christen aus Jerusalem in die nächsten Städte geflohen? führt auf den Gedanken an Verfolgungen ausser Jerusalem. Zu Judäa und Samarien wird Syrien mit Damaskus hinzugethan. Hier tritt die Erwägung von Vollmachten auf. Die Frage: wie wird sich der allmächtige Gott, der im Himmel sitzet und ihrer lachet (Apostelgesch. 4), seiner armen, verfolgten Christen annehmen? leitet zum Ziel und Thema: Wie der grimmigste Christenverfolger bezwungen wird. Ans Ende der Erzählung gehören mehr diejenigen Erklärungen, welche der Verknüpfung mit bereits bekannten ähnlichen Vorgängen und der Heraushebung der Heilswahrheit die Wege ebnen.

Hat die Erzählung, hat die das Verständnis und die gemütliche Erfassung vertiefende Nachbesprechung ihre Schuldigkeit gethan, so wird die Heilswahrheit der Geschichte leicht, wie Pallas aus dem Haupte des Zeus, hervorspringen. Wir haben in der Präparation nur dafür zu sorgen, dass wir einen treffenden Spruch oder Katechismussatz bereit haben, in den sie gefasst, und womöglich einen Liedvers, in dem sie besungen, ins Gemüt tiefer eingesenkt werden kann. Je glücklicher die Wahl, desto glatter geht das Geschäft. Es bedarf in der Regel gar keiner besonderen Erklärung des Lehrsatzes. Und je knapper und schlagender diese Heraushebung, desto wirkungsvoller. Es empfiehlt sich auch nicht, zu vielerlei an einer Geschichte lehren zu wollen, jedenfalls muss man die Hauptsache gehörig herausheben. Diese ist nicht auf jeder Stufe dieselbe. In Quarta sehen die Kinder an Saulus' Bekehrung, „wie Gott allen bösen Rat und Willen bricht und hindert, die uns sein Reich nicht kommen lassen wollen". Denn sie kommen von dem Kampfe des Hohenrats gegen die Christen, von Stephanus' Märtyrertod und der Zerstreuung der Christen. Die Gewissheit, dass „Christus auferstanden ist von den Toten, dass er lebet und regieret", ist nichts Neues für sie. Diese Gewissheit wird nur in ihnen bestärkt, dieses Bekenntnis wird repetiert. — Auf der Tertiastufe, wo Leben und Lehre Pauli behandelt wird, ist's eine andre Wahrheit, die aus dieser Geschichte herausgehoben wird. Da lautet das Thema der Geschichte nicht: „Wie wird der grimmigste Verfolger der Christen von Gott überwunden", sondern: „Wie kam Paulus zum Glauben an Jesum Christum?" Und die Antwort ist: „Gott offenbarte ihm seinen Sohn" (Gal. 1, 15). „Er wurde von Christo ergriffen" (Phil. 3, 12), „Von Gottes Gnade bin ich, das ich

bin“ (1. Kor. 15, 8), und „Aus Gnaden seid ihr selig geworden“ (Eph. 2, 8), das ist nun die Heilswahrheit. Dafür ist in Quarta noch keine Zeit und kein Verständnis. Es würde auch von dem Hauptsach- und Hauptlehrziel (Petrus und die erste Christengemeinde und dritter Glaubensartikel) abführen. — Und noch einmal anders gestaltet sich die Zielbestimmung und die Fassung der Heilswahrheit auf der Oberstufe in Obersekunda. Da handelt sich's um den Apostolat Pauli, um den göttlichen Ursprung seines Evangeliums in der Geschichte des Kampfes zwischen dem freien und dem Pharisäerchristentum oder des Übergangs vom Judenchristentum zum Heidenchristentum; und Sprüche wie 2. Kor. 4, 6; 1. Kor. 2, 9 f. (in Verbindung mit 2. Petri 1, 16—21; Joh. 1, 14) fassen nun die Heilswahrheit derselben Geschichte in klassische Worte. — (Auch ein Beleg, nebenbei bemerkt, wie notwendig die Rückkehr zu denselben Stoffen auf verschiedenen Stufen ist.) Bei Staude stehen, abgesehen vom letzten, diese Wahrheiten zusammen. Das darf (nach seiner eigenen Andeutung in der Vorrede) nicht dazu verführen, sie alle auf derselben Stufe anzubringen. Entsprechend wird aber natürlich auch die ganze Besprechung auf den verschiedenen Stufen eine andre. Staude bietet Stoff, allgemein pädagogisch gesichtet und geordnet, aber er muss weiter gesichtet und zerlegt werden für die verschiedenen Stufen.

Allerlei Sprüche und Lieder, die in näherer oder fernerer Verwandtschaft stehen, zu einer Geschichte heranzuziehen, etwa in der Weise des alten Zahn, ist nicht schwer; aber es hat wenig Nutzen. Zu grosse Fülle erstickt mehr, als sie nährt und belebt. Nur die passende Nahrung, eben zureichend gespendet, fördert das Wachstum, erhält gesund.

Noch schwieriger ist die praktische Anwendung des Erfahrenen und Gelernten. Zwar die Übungen, welche die Beherrschung des theoretischen Besitzes des Schulwissens anstreben, diese Exercitien und Extemporalien des Religionsunterrichts, sind noch nicht besonders schwer; und Staude namentlich liefert dem Suchenden reiches Material, auch für die Unterstufe, allemal unter Nr. V. Aber die Anwendung auf das Leben ist schwieriger, denn die Erfahrung des Schülers ist gering; und es ist schwer, solche Beispiele zu wählen, für welche der Sinn des Knaben schon erschlossen ist. Es thut unfehlbar seine Wirkung, wenn wir im Anschluss an die von Abraham geforderte Opferung seines Sohnes daran erinnern, wie lieb ein Vater seinen Sohn, eine Mutter ihr Kind hat, und wie doch Gott auch heute noch von gar manchen Eltern ihr Liebstes fordert. Es wirkt auch, wenn wir ihnen da wohl ein Beispiel vom Gegenteil Abrahamischer Gesinnung, von Murren und Verzweiflung vorführen und sie fühlen lassen, wie viel edler die Gottergebenheit ist, wie viel richtiger mit Hiob zu sprechen: „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen. Der Name des Herrn sei gelobet.“ Auch zu den übrigen Geboten wird's meist nicht an Beispielen aus dem alltäglichen Leben fehlen. (Auch aus diesem Grunde beginnt der Religionsunterricht auf den unteren Stufen am besten mit den Geboten und den sie am einfachsten illustrierenden Geschichten.) Aber oft, sobald es sich besonders mehr ums Innenleben handelt, ist es doch recht schwer, das Rechte zu finden.

Und da ist es geratener, ganz zu verzichten, als nach Beispielen zu greifen, die den Kindern zu fern liegen.

Besonders wichtig und wirksam ist aber der Hinweis auf ihre eigenen, wenn auch noch so kleinen und scheinbar unbedeutenden Lebenserfahrungen, nicht nur im Hause im Verkehr mit Eltern und Geschwistern, sondern auch in der Schule mit Lehrern und Kameraden. Das ist ihre Welt. Wie sie sich in dieser führen, so werden sie sich einst im Leben zeigen. Den Eltern ist ihr Kind das Liebste, dem Kinde sein Spiel, dieser oder jener sinnliche Genuss. Da hat es zu zeigen, dass es Eltern und Lehrer und in ihnen Gott, den diese an den Kindern vertreten, über alles fürchten, lieben und vertrauen. Das erste, zweite und dritte Gebot stecken für das Kind im vierten. Hic Rhodus, hic salta! Und die Nächsten des Kindes, das sind seine Geschwister und Kameraden. Deren Leib, Habe, Gut, Ehre haben sie zunächst zu respektieren. An ihnen haben sie zunächst echten christlichen Gemeinschaftssinn zu beweisen, ihnen gegenüber haben sie zunächst auch Liebe, Geduld, Verträglichkeit, Versöhnlichkeit, aber auch Glauben und Märtyrermut zu zeigen. Für die Friedfertigkeit, Uneigennützigkeit, Grossmut, Hilfsbereitschaft, Tapferkeit, Fürbitte, die sie an Abraham bewundern, fehlen die Beispiele nicht aus der Knaben Leben und Verhältnissen. Das Verhältnis Josephs zu seinen Brüdern und umgekehrt und das beider zum Vater ist wie geschaffen zum Spiegel für die Knaben in ihrem Verhältnis unter einander, zu den Eltern, zu den Lehrern. (Eine Kurzsichtigkeit ohnegleichen, diesen einzigartigen Lehrstoff für Knaben aus dem Jugendunterricht verbannen zu wollen!) Aber auch wenn ich mit den Quartanern das Auftreten der Apostel vor dem Volke, öffentlich im Tempel und vor dem Hohenrate betrachte, lenke ich am liebsten ihr Nachdenken auf ihre eigenen Verhältnisse und Erfahrungen. Petrus lehnt demütig das Verdienst der Heilung des Lahmen ab: „Nicht wir haben diesen wandeln gemacht, durch unsre eigne Kraft oder Verdienst u. s. w.“ Jesus, Gott hat's gethan. (Apostelgesch. 3, 12 f.) Auch wir, auch ihr, sage ich da, bringt schon manches fertig, Kleines und Grosses, die tägliche Arbeit, die Versetzung am Ende des Jahres, Erlernung von Sprachen u. dgl. Aber auch ihr müsst bekennen: Nicht aus eigner Kraft oder Verdienst. Die Eltern schicken euch auf die Schule, Gott gibt euch Gesundheit, Gaben und Lehrer. Wie leicht kann euch Gott das alles nehmen! — Daher bekennen auch wir, wenn wir fromm sind: „Mit unsrer Macht ist's nicht gethan“, und wenn wir an ein Werk gehen: „Mit Gottes Hilfe will ich es thun“, „In Gottes Namen fang ich an“ u. s. w. — Die Kinder bewundern den Mut, mit welchem die Apostel trotz des Aufpassens der Tempelpolizei im Tempel die Wahrheit sagen, und sie erkennen leicht, wie auch sie solchen Mut bewähren können, wenn sie, anstatt mitzumachen oder heimlich anzuklagen, dem Kameraden, der auf bösem Wege ist, offen entgegentreten, ihn warnen, bedrohen u. s. w.

Die Aneignung der biblischen Geschichten. Die wichtigste Aneignung ist die, die sich von selbst vollzieht durch die beschriebene eindringende Behandlung. Wenn es dem Lehrer gelingt, durch Erzählung

und Besprechung die Toten aus dem Grabe zu erwecken, die Schüler im Geist in die fernen Länder und Zeiten zu entrücken, sie in die Haut eines Abraham, Moses, David, Petrus, Paulus fahren und im Innersten erleben zu lassen, was jene nach den Berichten durchgemacht haben, wenn die Schüler mit diesen Glaubensmännern gebebt, geklagt, gefleht, gerungen, gesiegt, triumphiert, gedankt, gelobt, gepriesen, bekannt, gekämpft, vergeben, geholfen, gerettet haben, dann sitzt die Geschichte fest, nicht bloss im Kopf, sondern im Herzen, in Gefühl und Willen, als eine Kraft, lange vielleicht verborgen, aber endlich einmal, wer weiss, wann und wo, unter Gottes Segen Frucht tragend, unbewusst. Und mancher Schüler, mit dessen Kopfgedächtnis wir vielleicht hier schlecht zufrieden waren, wird einst vor Gottes Thron uns zur Seite treten und Früchte niederlegen mit dem Stempel eines Tags und einer Stunde, die wir längst vergessen haben.

Aber es ist keine Frage, man darf über dieser Zuversicht und Hoffnung die Augen nicht verschliessen vor den Gefahren eines raschen Vergessens trotz innigster Aufnahme. Bei der stündlich Neues aufnehmenden und geistig wie leiblich wachsenden Jugend ist solches Vergessen das Natürliche und es erstreckt sich auch auf die tiefsten Eindrücke. Da bringt ein treues Festhalten des Erworbenen im Gedächtnis Vorteile, die wir nicht unterschätzen dürfen. Es muss ein Rückgrat, ein fester Knochenbau für die religiöse Bildung geschaffen werden. Und dieser besteht nicht bloss in der festen, unvergesslichen Aneignung der Sprüche, Katechismussätze und Lieder, sondern auch der heiligen Geschichte. Aber es ist eine Überspannung ohnegleichen, wenn Schurig a. a. O. fordert: „Alle behandelten Geschichten müssen von der bei weitem grössten Mehrzahl der Schüler am Schlusse des Schuljahres erzählt werden können“; und wenn er hinzusetzt: „Diese Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar angesehen werden, weil (!) sie den gesegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt und die einzige (!) Bürgschaft für einen fortwirkenden Einfluss der biblischen Geschichte ist.“ Es ist von grossem Werte, wenn die Schüler in der nächsten Stunde und auch noch einige Zeit nachher eine behandelte Geschichte im Zusammenhang erzählen können, von grossem Wert für das innige Vertrautwerden mit der Geschichte wie für die Sprachfertigkeit, aber es führt zum ödesten Memoriermaterialismus, wenn man eine solche Vertrautheit mit dem Gang im einzelnen noch nach so langer Zeit, nachdem so viel anderes dazwischengetreten ist, verlangt. Das Memorieren und Repetieren muss dann einen so breiten Raum einnehmen, dass nichts andres mehr daneben Platz hat. Man wird gut thun, sich damit zu begnügen, dass die Schüler, nachdem der Lehrer gut erzählt und durch einige Fragen die Gliederung der Geschichte wohl kenntlich gemacht hat, die begabteren Schüler mittels Fragen in Dörpfelds Manier Stück für Stück die Geschichte nacherzählen, dass man nach der Besprechung sie auch noch einmal ebenso Stück für Stück als Antwort auf die von neuem gestellten Fragen lesen und in der nächsten Stunde sie in derselben Weise frei erzählen lässt. Und wenn dies auch bei den Schwächeren mittels eingeworfener Fragen der besagten Art sicher von statten

geht, so müssen wir zufrieden sein. Schon dazu reicht in der Regel auf den höheren Schulen die Zeit kaum hin; und es ist, da das Lesen der biblischen Geschichte, zumal das sinngemässe, wie es hier nach der gründlichen Besprechung möglich ist, dem deutschen Unterricht in hohem Masse zu statten kommt, auf alle Weise danach zu streben, dass diese Leseübung in der deutschen Stunde vorgenommen wird, wo sie hingehört, auch wenn das Deutsche in einer anderen Hand liegt. Die meisten Direktoren werden gewiss dazu behilflich sein, wenn sie nur darum angegangen werden. Dörpfelds Enchiridion ist dabei sehr förderlich. Diese Manier zu fragen ist zugleich eins der sichersten Mittel, dass die Geschichten nicht mechanisch auswendig gelernt, sondern mit Verständnis frei nacherzählt werden. Hat der Lehrer gut erzählt, sich im Ton möglichst eng an die auch von den Schülern benutzte Vorlage angeschlossen, so treffen die Schüler, denen die Sprache der Luther'schen Bibel durchaus geistverwandt ist, den richtigen Ton, auch wenn sie frei erzählen. Und das ist das Beste.

Im übrigen genügt das oben über Memorieren und Repetieren im allgemeinen Gesagte. Am Ende des Jahres, wie am Ende der Hauptabschnitte schon des Jahres ist wichtiger als wörtliches Erzählen der Geschichten die Zusammenstellung des Durchlebten und Gelernten nach verschiedenen Gesichtspunkten, wie wir oben dargelegt haben. Jedenfalls können auch in Sexta und Quinta schon am Ende eines grösseren Abschnittes ausser den Überschriften der einzelnen Geschichten die Hauptcharakterzüge der Glaubenshelden zusammengestellt und ihre Bedeutung klargelegt werden. So entsteht auf dieser Stufe schon das Knochengerüst der später im ganzen zu überschauenden Heilsgeschichte. Es ist ganz und gar nicht zu viel verlangt, wenn man die Sextaner z. B. nach den Josuageschichten sich darauf besinnen lässt und mit ihnen zusammenstellt, was Josua alles war: Feldherr, Kundschafter, Führer, Eroberer, Richter, Erneuerer des Bundes; wie auch seine Tugenden: Tapferkeit, Klugheit, Furcht, Liebe und Vertrauen zu Gott, Dankbarkeit, Weisheit, Fürsorge bis in den Tod. Und so mit allen Glaubenshelden. Das macht den Kindern Freude. Und wenn sie zu den einzelnen Ständen und Tugenden der begnadeten Gotteszeugen frei erzählend die Belege beibringen, so ist das mehr wert und verbindet inniger mit dem Helden, als wenn sie auf Kommando eine Geschichte nach der andern hersagen. Und wenn das Knochengerüst der Heilsgeschichte, welches so entsteht, in dieser einfältigen Form am Ende des Jahres und Kurses zusammengestellt und fest eingeprägt wird, wenn es auf den späteren Stufen festgehalten und auf diesem Grunde weiter gebaut wird, so werden die Erfolge in den oberen Klassen bei richtigem Verfahren zufriedenstellende sein, auch ohne Vermehrung der Unterrichtsstunden. Man kann rascher zu den eigentümlichen Aufgaben dieser Klassen schreiten, wenn man nicht erst noch viel mit der Nachholung dessen zu thun hat, was auf früheren Stufen nach gründlicher Versenkung so einfach als reife Frucht gepflückt werden konnte. Es ist von grossem Vorteil, wenn die Lehrer der mittleren und oberen Klassen mit denen der unteren nicht bloss die Sprüche und Lieder,

sondern auch die Hauptthatsachen der Heilsgeschichte vereinbaren, welche die Schüler aus der Unterstufe mitbringen müssen. Ich kann bezeugen, dass uns die in meinem Leitfaden fixierte Vereinbarung reichen Segen gebracht hat.

Die Auswahl der Geschichten. Soll dies alles erreicht werden, soll, wie es dazu unumgänglich nötig ist, ein wirklicher Umgang mit den Personen der heiligen Geschichte zu stande kommen, so dass die Geschichten mit erlebt und durchlebt werden, wie wir forderten, so ist grosse Beschränkung nötig. Diese Beschränkung darf sich aber nicht, wie wir gesehen, im einzelnen, in der Ausscheidung der konkreten Züge innerhalb der Geschichten bewähren, sondern sie muss sich in der Auswahl der Geschichten selbst zeigen. Wir können nun nicht jede Geschichte hier bestimmen, aber die Grundsätze, nach welchen man auswählen soll, müssen wir festzulegen suchen. Der oberste und allgemeinste Grundsatz ist auch hier wieder: Nur was der religiösen und sittlichen Ausbildung förderlich ist, gehört in den Religionsunterricht, ganz besonders auf der unteren Stufe. Dieser Grundsatz ist besonders wichtig für die Auswahl alttestamentlicher Geschichten in Sexta, wo die Stoffbedrängnis zugleich am grössten ist. Mag daher z. B. für die natürliche Volksgeschichte Israels überhaupt eine Gestalt wie die Simsons in der Richterzeit noch so typisch sein,[1]) bei der geringen Ausbeute, welche seine Geschichte für die religiöse Unterweisung bietet, muss sie aus dem Lehrstoff unbedingt ausgeschieden und der Privatlektüre zugewiesen werden. Und so vieles andre aus der Richter- und Königszeit, auch viele Geschichten von Josua, Mose und den Patriarchen. Erst recht ist auf der Unterstufe im Alten Testament auf alles zu verzichten, was mit der christlichen Lehre nicht übereinstimmt, oder doch keine der christlichen Lehre entsprechende Korrektur findet. Eine Gestalt wie Deborah mit ihrem Liede ist so wenig für die Kinder wie der 137. Psalm. Man begnüge sich für die ganze Richterzeit mit den zwei Gestalten Gideon und Samuel. Sauls Ungehorsam zeige man an 1. Sam. 13. Die Geschichte 1. Sam. 15 ist selbst für Tertianer noch ein bedenklicher religiöser Lehrstoff. Auf Obersekunda mag man dergleichen im apologetischen Interesse besprechen. Die Verirrungen eines Jakob dagegen richten so deutlich sich selbst, haben so sichtlich ihre Strafe im Gefolge und werden durch so wichtige positive religiöse Züge aufgewogen, dass diese auch sonst für die Heilsgeschichte und ihr Verständnis bis auf diese Tage so wichtige Gestalt (vgl. 1. Mose 32; Röm. 9; Luthers „Israel rechter Art“ u. s. w.) auch schon auf der unteren Stufe nicht fehlen darf.

Aber auch aus dem, was religiös lehrhaft und, allgemein angesehen, brauchbar ist, gilt es noch wieder auszuscheiden. Zunächst alles, was dem Kinde noch zu hoch und zu fern liegt und für die unmittelbar folgende Stufe nicht als Voraussetzung unbedingt notwendig ist. So kann man und muss man sich darauf beschränken, auf der Unterstufe bis zu Salomo zu führen, über die nachfolgende Zeit nur einen kurzen Überblick zu geben.

[1]) Vgl. Palmié in Frick-Meier, Lehrproben etc. Heft 15.

Denn die Verhältnisse und Kämpfe der späteren Königszeit sind meist zu verwickelt und zu schwer. Zum ersten elementaren Verständnis der neutestamentlichen Geschichten genügt auch die Kenntnis der alttestamentlichen Geschichte bis David und Salomo. Nur für die erhabene Gestalt des Elias, die sich dem Bewusstsein des auserwählten Volkes so tief eingeprägt hat wie irgend eine nächst Moses und David, müssen noch einige Stunden gewonnen werden.

Endlich muss sich die Beschränkung leiten lassen von der Rücksicht auf das Typische. Und zwar in doppeltem Sinne. Zunächst in dem auf dem Gebiete der alttestamentlichen Heilsgeschichte geläufigen engeren, des Vorbildes auf Christum. Gestalten wie Adam, Noah, Abraham, Melchisedek, Mose, Josua, David, Geschichten wie Isaaks Opferung, der Bund am Sinai, Nathans Weissagung vom ewigen Königreich Davids und der Gottessohnschaft seiner Nachfolger (2. Sam. 7), Elias Verfolgung dürfen nicht fehlen, müssen schon auf der elementaren Stufe den Schülern nahe gebracht werden, wo es geht, wie bei Josua, David, Elias, auch mit dem kurzen einfältig kindlichen Hinweis auf die Vollendung und Ausfüllung des Schattenrisses in Christo. Die alttestamentlichen Vorbilder dieser Art hat Palmié in Frick-Meiers Lehrproben Heft 15 und 18 zusammengestellt. Doch geht er vielfach zu weit. Vieles, worin er ein Vorbild auf Christum sieht, wird andern nicht so erscheinen. Andres vermisst man. Vorsicht und Nüchternheit und Umsicht in der Verwendung thut not.

Aber auch in dem weiteren Sinne des Musters für eine Klasse von Erscheinungen muss der Begriff des Typischen uns bei der Auswahl leiten. Personen und Vorgänge, „welche die wesentlichen Kennzeichen der Species sichtbar ausgezeichnet an sich tragen", sollen nach Pestalozzis Rat den Schülern immer zuerst dargeboten werden.[1]) Bei der knapp zugemessenen Zeit müssen wir uns im Religionsunterricht möglichst ganz auf solche Typen beschränken. Typisch in diesem weiteren Sinne sind alle Personen und Geschichten, in welchen entweder eine sittliche Lehre besonders deutlich und greifbar zur Anschauung gelangt, es sei durch ihre Bewährung oder durch das Gegenteil und die entsprechende Reaktion, oder in welchen und durch welche der Heilsratschluss Gottes und die Mittel und Wege zu seiner Verwirklichung in besonders helles Licht treten. Die Kernsprüche, Katechismussätze, Charakteristiken, zu welchen die Versenkung in die betreffende Person oder Geschichte führt, sind der Niederschlag der typischen Eigenschaften derselben.

Typisch in diesem weiteren Sinne sind z. B. auch die Josephsgeschichten. Joseph selbst ist ein Vorbild auf Christum im engeren Sinne: seine Verkaufung, seine Erniedrigung, sein unschuldiges Leiden, seine Erhöhung (vgl. Apostelgesch. 7, 9 ff.). Es ist auffallend, dass Palmié ihn nicht mit aufzählt. Typisch im weiteren Sinn ist Josephs Geschichte für die durch die ganze Heilsgeschichte sich hindurchziehende Grundwahrheit: „Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen; aber Gott gedachte es gut zu machen" (1. Mose 50, 20). Typisch für die Heilsgeschichte zur Zeit der

[1]) Vgl. O. Frick in den „Lehrproben" etc. 9. Heft S. 4.

Richter ist nicht Simson, denn dieser zeigt nicht alle Züge der damaligen Retter, oder jedenfalls die für die Heilsgeschichte wesentlichen verkrüppelt oder entstellt; typisch für die Heilsgeschichte unter den Richtern ist Gideon, der beides, religiöser Reformator und durch den Glauben siegender Retter ist.

Auf die Typen müssen wir uns beschränken. Samuel ist, was Gideon ist, aber er ist mehr. Er ist Prophet im engeren Sinn, mit besonderen Gottesoffenbarungen ausgerüsteter Prediger, Begründer eines Prophetenstandes durch Prophetengenossenschaften oder -schulen, Begründer des Königtums, gewaltiger Vertreter der Theokratie unter dem Königtum. Darum können wir neben Gideon ihn nicht entbehren, wie diesen als Feldherrn nicht neben Samuel. Freilich darf dann weder bei Gideon die Zerstörung des Baalsaltars noch bei Samuel seine prophetische und richterliche Thätigkeit übergangen werden. Beides fehlt selbst bei Zahn; und Römheld, der sonst gut ergänzt, hat nur bei Gideon das Nötige. Typisch sind auch Einzelzüge, z. B. 1. Mose 18, 19; Jos. 24, 15–19 für den lehrhaften und sittlich praktischen Charakter der biblischen Religion schon bei ihren ersten Vertretern (Vorbild zu Matth, 6, 19–34; Jak. 1, 22. 27 u. a.). Sie dürfen daher nicht ausgelassen werden, wie in vielen Historienbüchern geschieht.

Dieser Rücksicht auf das Typische, besonders der Rücksicht auf die Bedeutung der einzelnen Geschichte für die Heilsgeschichte tragen die aus der Ziller'schen Schule kommenden Zusammenstellungen zu wenig Rechnung, weil man an die Stelle der Heilsgeschichte, die im Religionsunterrichte zunächst massgebend sein muss, die Kulturgeschichte stellt. Im Widerspruch mit dem hohen Werte, welchen die Herbart-Ziller'sche Schule grossen unzerstückten Gedankenmassen, grossen geschichtlichen Zusammenhängen für den erziehenden Unterricht beimisst, wird die erhabenste Geschichtseinheit, die es gibt, die der Heilsgeschichte, wie sie die prophetischen Geschichtsschreiber des Alten Testamentes mit erleuchtetem Blick geschaut und in wunderbarer Einfachheit und Klarheit zur Darstellung gebracht haben und deren Richtigkeit auch die besonneneren unter den modernen Kritikern nicht verkennen, übersehen und vernachlässigt. Die Bibel wird, mit v. Rhoden zu reden, mehr wie eine Anekdotensammlung behandelt, welche das Anschauungsmaterial für die Glaubens- und Sittenlehre bietet, ähnlich wie man sie früher als eine zusammenhangslose Sammlung von Belegstellen für die Dogmatik ansah. Auch Geschichten wie die von Melchisedek, die ich selbst früher, wie Staude, ausgelassen habe, dürften doch richtiger auch auf der Unterstufe schon darzubieten sein. Haben wir in dieser Geschichte doch einen Zug, der mit zu den lieblichsten und zugleich erhabensten der Abrahamsgeschichten zählt und für die Schüler der Unterstufe so verständlich ist wie die übrigen.

Doch die Rücksicht auf das Typische sollte vor allem zur Einschränkung verhelfen. Geschichten wie die von Bileam, von Achans Diebstahl kann man ganz entbehren. Die Führung der Kinder Israel über den Jordan und Josuas Siege brauchen nicht ausführlich erzählt und eingehend behandelt zu werden. Zu sehen, wie der Allmächtige die Elemente der Durchführung seines Heilsratschlusses dienstbar macht, haben die

Schüler bei Mose und Samuel Gelegenheit genug. Nicht gern jedoch verzichte ich auf eine Geschichte wie den Bund mit den Gibeoniten, weil sie einerseits typisch ist für das Gebot: „Du sollst Gott deinen Eid halten", oder noch genauer für das Psalmwort 15, 1. 4 „Herr, wer wird wohnen in deiner Hütte? Wer sich zum Schaden schwört und hält es",[1]) andrerseits kulturgeschichtlich für die Entstehung der Leibeigenschaft, wie für die Entwickelung des Verhältnisses zwischen Eingeborenen und Eroberervolk überhaupt, vorbereitend das Verständnis für die entsprechenden Verhältnisse bei andren Völkern im Geschichtsunterricht.

Diese Rücksicht auf den übrigen Unterricht muss, wie wir schon oben im allgemeinen ausgeführt, auch bei der Auswahl der einzelnen Geschichten massgebend sein. Wie zahlreich besonders die Parallelen zur deutschen Geschichte sind, habe ich in meinem Leitfaden, Heft 3, unter der Rubrik „Verwandtes aus Erfahrung und Unterricht" aufgedeckt. Einige Parallelen, wie die zwischen den Denksteinen Josuas und unsren Kriegsdenkmälern, zwischen Gideon und Bonifatius einer- und Gideon und Heinrich I andrerseits, lassen sich bei dem gegenwärtigen Geschichtspensum schon in Sexta ziehen, andre erst in Tertia oder Obersekunda. Aber auf diesen Stufen ist nicht mehr Zeit, in die biblischen Typen erst einzuführen. Das muss bereits auf der Unterstufe geschehen sein.

Sehr förderlich ist es, wenn auch im Lehrbuch die einzelnen Geschichten, entsprechend den oben aufgestellten Forderungen, wirklich methodische Einheiten bilden und diese Einheit auch schon durch die Überschrift deutlich gekennzeichnet wird. Zahn und ihm nach viele andre bringen oft ganz Verschiedenartiges unter derselben Überschrift, z. B. unter „Abrahams Berufung" auch die Auseinandersetzung mit Lot und die Errettung Lots, unter „Abraham harrt und glaubt" auch den Bund und die wunderbare Einkehr. Die Überschrift sollte auch immer einen möglichst kindlich-epischen, volkstümlichen Ton haben, also etwa „Wie Abraham berufen ward", „Wie sich Lot von Abraham scheidet", „Wie Abraham den Lot errettet" etc.

Endlich gilt es, das Pensum der Sexta, wie schon oben hervorgehoben, durch Beachtung und Verwertung der Vorarbeit in der Vor- oder Elementarschule zu erleichtern. Die Ur- und Patriarchengeschichte mindestens können und müssen als Eigentum der in Sexta eintretenden Schüler angesehen werden. Der Unterricht in Sexta darf nicht, wie vielfach geschieht, ab ovo anfangen, als ob die Kinder vorher nichts von Religion gehört hätten. Es ist an sich durchaus unpädagogisch, so zu verfahren. Denn behandle ich Bekanntes wie etwas Neues, so ist Langeweile die notwendige Folge. Umgekehrt erweckt es Freudigkeit und Interesse, wenn der vorhandene Wissensbesitz anerkannt, hervorgelockt und neue Ziele gesteckt werden. Nach meiner Erfahrung kann auch nicht behauptet werden, dass die in Sexta eintretenden Schüler nach dieser Richtung zu ungleich vorgebildet wären. Mit der Ur- und Patriarchengeschichte gerade sind in der Regel die meisten bekannt. Nur

[1]) Revidierte Übersetzung!

einzelne Geschichten fehlen wohl diesem oder jenem. Und die Durchdenkung lässt allerdings oft zu wünschen übrig. — Durch diese Geschichten muss daher ein flotterer, mehr repetitorischer und ergänzender Gang genommen werden, der durch Ableitung der wichtigsten Katechismuswahrheiten und Heranziehung passender Liedverse sowie durch gegliederte Überblicke über den geschichtlichen Stoff zu einem ersten Abschluss führt. Diese Geschichten erzählt nicht der Lehrer zuerst, sondern er lässt sie die Schüler zu Hause wieder lesen und in der Schule erzählen und schreitet schnell zur Betrachtung. Es empfiehlt sich, diese häusliche Repetition durch eine vorweg gegebene Disposition, wie in meinem Leitfaden geschehen, und entsprechende Striche im Lehrbuch zu erleichtern. Nur wenn es auf diese Weise gelingt, mit dem Rückblick auf die Ur- und Patriarchengeschichte bis Johanni fertig zu werden, ist es möglich, die Schüler in den übrigen drei Vierteljahren bei Mose, Josua, Gideon, Samuel, David einigermassen warm werden zu lassen, wie das dringend nötig ist. Die höheren Schulen sollten deshalb unermüdlich darauf dringen, dass die Schüler bei ihrem Eintritt in die Sexta mit der Ur- und Patriarchengeschichte wohl vertraut sind. Das Programm des Königlichen Realgymnasiums zu Erfurt enthält zu diesem Behuf unter dem VII. Abschnitt, „Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern", neben der Angabe der Forderungen im Lesen, Schreiben, Deutschen, Rechnen für die Aufnahme in Sexta stets auch die Forderung in Religion: „Bekanntschaft mit den leichtesten Geschichten des Alten und Neuen Testaments, besonders denen des ersten Buchs Mose, Ur- und Patriarchengeschichte." Die Schüler werden auch bei der Aufnahme darin geprüft, so gut wie im Lesen, Schreiben, Deutschen und Rechnen. Diese Forderung ist durchaus berechtigt. Sie stimmt auch mit den gewöhnlichen Anforderungen an die ersten Jahre der Volksschule, z. B. mit den „Allgemeinen Bestimmungen" für die preussischen Volksschulen vom Jahre 1872.

Dem entsprechend thut man gut, in Sexta Jahresziel und Unterziel gleich so zu stecken, dass jene Vorgeschichten als untergeordnete Voraussetzung erscheinen, als Jahresziel also etwa hinzustellen: „Wie das Volk Israel, aus dem der Heiland kommen sollte, entstanden, wie es aus Ägypten nach Kanaan gekommen und was Gott dort weiter an ihm gethan hat, damit der Heiland aus ihm kommen könnte," und als erstes Unterziel: „Woher die Kinder Israel stammen, wie sie nach Ägypten kamen und warum sie nach Kanaan wollten?" (Vgl. meinen Lehrplan.) So bekommt die Behandlung von vornherein einen grösseren Zug, auch die schon bekannten Geschichten, die nun unter dem heilsgeschichtlichen Gesichtspunkt, wenn auch in kindlichster Fassung erscheinen, bekommen ein neues Interesse. Die Verheissungen werden zusammengestellt, ihre Wiederholung beachtet, auf ihre allmähliche Erfüllung wird gespannt und jede mit Triumph notiert, von dem Reichtum Abrahams, dem „Segen", und dem einen Sohne bis zu dem „grossen Volk", das aus Ägypten zieht, und der Eroberung des „Landes" unter Josua und seiner Ausdehnung unter David und Salomo bis an den Euphrat. Dieser Faden wird immer wieder aufgenommen, wenn er über den ein-

zelnen religiösen und sittlichen Erwägungen zeitweilig den Augen entschwunden ist. Dieses zielbewusste und zielstrebige Arbeiten entspricht dem christozentrischen Charakter, den der evangelische Religionsunterricht tragen muss, wie den Ansprüchen, welche Herbart an einen erziehenden Unterricht stellt, und — es macht den Kindern grosse Freude. Bei solcher Behandlung erscheinen die einzelnen Geschichten nicht als Anekdoten, als blosse Mittel, um die Katechismuswahrheiten abzuleiten, sondern als Glieder eines grossen Ganzen, der Ausführung des Heilsplans Gottes, die um ihrer selbst willen betrachtet und gelernt werden, nicht als Mittel zum Zweck.

Auch im Neuen Testamente gilt es, auf diese Weise Zeit zu sparen. Auch in Quinta stelle man von vornherein das grosse Jahresziel, nun den Heiland selbst recht gründlich kennen zu lernen, nachdrücklich hin. Auch hier gönne man den Kindern die Freude, in fröhlichem Wetteifer selbst zu erzählen, was sie schon wissen, und trage es nicht wieder wie etwas Neues vor. Gewiss, wenn's geschickt gemacht wird, werden sie es ganz gerne sich auch noch einmal erzählen lassen. Aber wir haben keine Zeit dazu, und es schafft mehr Frucht, wenn man die Kinder alles, was sie selber können, auch selber thun lässt. Über schon oft mit ihnen behandelte Geschichten gehe man schneller hinweg und versenke sich um so sorgfältiger in die noch ganz neuen Geschichten.

Auch in Quinta ist die Auswahl der einzelnen Geschichten nicht leicht. Die gangbarsten Historienbücher enthalten viel mehr, als auf dieser Stufe in zwei wöchentlichen Stunden erledigt werden kann. Die Rücksicht auf die Kraft und das Bedürfnis der Schüler auf dieser Stufe, sowie auf das Typische und das Hauptziel dieser Klasse zeigt auch hier den Weg.

Von der Lehre Christi übersteigt das Meiste noch die Fassungskraft der Schüler. Doch wird man so typische Erscheinungen wie Nikodemus und die Samariterin nicht (mit Staude) ganz übergehen dürfen; und einige der mit diesen geredeten Worte sind auch wohl verständlich. Ist doch die Wiedergeburt nichts andres als die Busse, die μετάνοια, und die Lehre von der Anbetung Gottes im Geist für Christenkinder so verständlich wie wichtig, Joh. 3, 16 aber der Kernspruch aller Kernsprüche. Auch bereitet das Gespräch mit der Samariterin vorzüglich den Weg zum Verständnis des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter. Allerdings in der Ausdehnung, in welcher diese Gespräche in den Historienbüchern mitgeteilt zu werden pflegen, sind sie für den Quintaner noch nicht brauchbar; auf die oben bezeichneten Sprüche wird man sich beschränken müssen. Längere Reden sind überhaupt noch nicht für diese Stufe, wenn sie auch nicht so schwer wie diese sind. Einige Typen müssen genügen. Einiges wenige aus der Bergpredigt, wie die Seligpreisungen, die Lehre vom Gebet, von der Feindesliebe und sonst noch eine Anzahl gelegentlicher Aussprüche, einiges aus den letzten Reden Jesu mit seinen Jüngern, die sieben Worte am Kreuz, die sieben Worte des Auferstandenen, einige Gleichnisse. Was der Quintaner verlangt, das sind Geschichten. Erst in Quarta wird man etwas mehr von den Reden Jesu nachholen können. Ein Überblick über

die gesamte Lehre Jesu, abgesehen von den schwierigeren Reden im Johannesevangelium, und ein tieferes Eindringen in die wichtigsten Reden ist erst in Untersekunda wirklich am Platze. Was in Quinta an Reden Jesu geboten wird, das muss sich anlehnen an Geschichten. Selbst die Seligpreisungen habe ich deshalb in meinem Leitfaden mit passenden Geschichten verbunden. Es ist zu viel rein Lehrhaftes auf einmal, wenn man eine ganze Stunde oder mehrere hintereinander lediglich auf solche allgemeine Aussprüche verwendet. Jede Stunde eine oder höchstens zwei Seligpreisungen und eine passende Geschichte dazu, das ist erquickend für den elfjährigen Knaben.

Auch von den Wundern genügt je ein typisches. Die Leidensgeschichte muss möglichst vollständig erzählt werden und gerade die individuellen Züge wollen treu überliefert sein, vor allem nach Markus, wie die ganze Geschichte Jesu in erster Linie aus diesem anschaulichsten, farbenfrischesten aller Evangelien zu schöpfen ist. Aber auch das Johannesevangelium bietet, und sonderlich von dem Leiden Jesu, so konkrete Züge, dass man es stets zu Rate ziehen muss. Da ist noch viel zu thun. Selbst so ein lebensvoller, individueller Zug, wie die Anfrage des Petrus durch Johannes, wer der Verräter sei, den Lionardo so schön verewigt hat, fehlt bei Zahn und bei den meisten (auch bei Staude). Römheld hat ihn; aber auch er lässt noch manchen solchen individuellen Zug vermissen, wie in demselben Zusammenhang: „da sahen sich die Jünger unter einander an und ward ihnen bange," u. a.

Auch die Geschichte Jesu gilt es zu gliedern und die Schüler mit Interesse von Stufe zu Stufe zu führen. Und zwar empfiehlt es sich, genau dieselbe Disposition zu wählen, welche später in Untersekunda eingehalten wird, so dass auch für diesen wichtigen Stoff von Anfang der feste Stamm gewonnen wird, an welchen sich später die Nebenzweige mit Sicherheit ansetzen. Alle vier Evangelien sind dabei zu beachten, besonders auch das vierte mit seinen Berichten von der Jerusalemischen Wirksamkeit. Selbst Joh. 7 pflege ich in einem kurzen Auszug zu geben. Gerade bezüglich der historischen Gliederung der Wirksamkeit Jesu ist ja auch nach dem Urteil sonst sehr kritischer Forscher die Johanneische Überlieferung sehr zuverlässig. Ich unterscheide A. Die Vor- und Kindheitsgeschichten. B. Die Vorbereitung der Wirksamkeit Jesu. C. Das Werk Jesu: I. Sein erstes Auftreten in Galiläa, Judäa, Samaria; II. seine grosse galiläische Wirksamkeit: 1. die grundlegende Wirksamkeit (Matth. 4—9), 2. die weitere Ausdehnung der Wirksamkeit und ihre Folgen (Matth. 10—18); III. Wanderungen; IV. das Ende in Jerusalem: 1. die letzten öffentlichen Thaten, Kämpfe und Reden, 2. der Abschied, 3. das Leiden und Sterben. D. Die Auferstehung und Himmelfahrt.

Weil ich aus oben dargelegten Gründen viel Wert auf möglichsten Anschluss an das die Schüler berührende kirchliche Leben lege, so beginne ich zu Ostern nicht mit der Geburt, sondern mit der Auferstehung und Himmelfahrt. Das Jahresziel fordert zu einer Besinnung auf die Bedeutung Jesu auf, die teils aus seinen Namen, teils aus dem von den alttestamentlichen Geschichten, namentlich den messianischen Weissagungen

her Bekannten, besonders wirksam aber aus Auferstehung, Himmelfahrt und Geistausgiessung abgeleitet wird. So wird auch hier von vornherein ein besondres, einheitliches Interesse erweckt, welches dem ganzen Unterricht sehr zu gute kommt. In der Passionszeit, in welche bei dieser Verteilung gerade die Leidensgeschichte fällt, braucht nicht zu den Auferstehungs- und Himmelfahrtsgeschichten geeilt zu werden, sondern der Unterricht kann ruhig und gründlich bei der so wichtigen Leidensgeschichte verweilen und wird zugleich wesentlich durch die Texte und Lieder in den täglichen Morgenandachten unterstützt. Nur die Geburts- und Kindheitsgeschichten fallen so nicht in die entsprechende Zeit des Kirchenjahrs. Sie stehen aber in der Quinta überhaupt nicht mehr im Vordergrund. Sie sind eigentlich Pensum der früheren Klassen und werden hier nur wiederholt. Wie oben schon betont, muss man, abgesehen von dem „Zwölfjährigen Jesus im Tempel" möglichst rasch über sie hinweggehen zu den Geschichten von Jesu Wirksamkeit.

Über die Behandlung der Sprüche und Lieder auf dieser Stufe ist oben S. 123 ff. bereits das Nötige gesagt.

bb. Das Lehrverfahren auf der Mittelstufe. Bibellesen. Kirchengeschichte. Katechismus. Lied. (Vgl. S. 99—123.)

„Fülle die Jugend mit würdigem Stoff,
Und in froher Begeisterung lehre sie glühen.
Die Kritik kommt mit den Jahren von selbst."
Geibel.

1. Das erste Bibellesen.

Mit Quarta setzt das **Bibellesen** ein, einerlei, ob wir uns zunächst mit dem Neuen Testament begnügen, oder den Schülern gleich die ganze Bibel in die Hand geben, oder ein den Organismus der ganzen heiligen Schrift vergegenwärtigendes biblisches Lesebuch. Es ist nach unsrem Gange so das Naturgemässe. Es fehlt noch die elementare Einführung in die Geschichte und Lehre vom Wirken des heiligen Geistes, in das Leben und Wirken der ersten grossen Zeugen Christi, sowie in die Bedeutung des Werkes Christi. Zum erstenmal bietet die heilige Schrift selbst einen für den Unterricht unmittelbar brauchbaren Text in dem einheitlichen Bericht der Apostelgeschichte von der besagten Geschichte und Lehre. Alle Anforderungen, welche wir vorher an die Gestaltung der biblischen Geschichten stellen mussten: Einheitliches Ziel für den ganzen Lehrgang in Geschichte und Lehre, Beschränkung auf typische Gestalten und Vorgänge, lebensvolle, wohl gegliederte Darstellung, Angemessenheit an Bedürfnis und Fassungskraft der Schüler, alles ist vorhanden: Zwei grosse Geschichtsganze, c. 1—12 und 13—28, jeder mit dem zugehörigen lehrhaften Stoff gerade einen Jahreskursus füllend, alle einzelnen Geschichten in jedem Gang bezogen auf eine grosse typische Persönlichkeit, Petrus, Paulus, fast jede einzelne Geschichte und Rede wieder typisch für sich, das Ganze wie das Einzelne wohl gegliedert, so dass man nur die Überschriften daneben zu schreiben braucht, für alles im vorhergehenden Unterricht der Boden wohl bereitet, die appercipierenden Vorstellungen beschafft, und zu dem allen der vorzüglich passende Ideengehalt dieser

Geschichten, so dass gerade die noch fehlenden Lehren vom Erlösungswerke Christi (Erklärung des zweiten Artikels, vgl. die Reden der Apostel und Evangelisten, besonders c. 2; 3; 4; 8, diese Urtypen der Evangelien!), vom heiligen Geiste (dritter Artikel mit Erklärung) und vom Gebete (drittes Hauptstück) sich aus den Geschichten unmittelbar aufdrängen, in ihnen greifbar veranschaulicht sind. So bietet sich ungezwungen, wie von selbst, der Fortschritt zur heiligen Schrift durch Lesen der Apostelgeschichte in Quarta und Untertertia.

Auch der Schein wird so vermieden, als ob es sich beim Bibellesen nur um ein willkürliches Auswählen handle, wobei bald hier, bald dort ein Spruch oder eine Spruchreihe aus dem Zusammenhang gerissen wird, nach Gesichtspunkten, die ausser dem Zusammenhang liegen. Ich sage „nur"; denn dass die Bibel ein Buch ist, welches den Text zu jedem Christenleben enthält, den Grundriss, nach welchem jeder sein Leben bauen muss, und in den er daher auch je nach dem Bedürfnis des Lebens bald hier, bald dort hineinschauen muss, das müssen die Schüler freilich auch lernen, und zu solchem Lesen müssen sie auch auf der Schule die erste Anleitung erhalten. Aber ehe das geschehen kann, will der Grundriss selbst für sich einmal studiert sein. Und wenn dazu auch ein erster Überblick, eine erste oberflächliche Orientierung ein ganz guter Anfang ist, so kommt es zu einem rechten Verständnis doch nur, wenn zunächst an einer bedeutsamen Stelle fest zugefasst und von da aus die nächst anstossenden Teile kennen gelernt werden. So lernen die Schüler von vornherein, dass es von Segen ist, wenn man die einzelnen biblischen Schriften im Zusammenhang liest. So nur liest man sich wirklich ein, so nur wird man nach und nach wirklich heimisch. Und ist man heimisch geworden, dann lässt sich auch leicht willkürlich nach Bedürfnis nachschlagen. So legt es das Hauptpensum, welches, wie oben nachgewiesen, unumgänglich der Quarta zufällt, nahe. Aber auch der Repetitionsstoff führt zur Schrift. Zu wiederholen ist in Quarta vor allem das Quintapensum, die Geschichten von Jesu. Es ist immer von Vorteil, für das Geschäft der Wiederholung selbst wie für den Erfolg, wenn der Gegenstand nicht ganz in derselben Form wieder erscheint, sondern in einem neuen Gewande auftritt. Die Wiederholung wird dadurch reizvoller, die Herrschaft über den Stoff eine vielseitigere. Legen wir den Schülern zum erstenmal die Bibel oder auch nur das Neue Testament in die Hände und sagen ihnen: Die ersten Bücher, die Evangelien, enthalten die Geschichten von Jesu, so folgen sie gern der Einladung, nun einmal zuzusehen, ob die Geschichten da auch so erzählt sind wie in der biblischen Geschichte. So geschieht dann auch die Repetition aus der Schrift. Das Bibellesen wird gleich ernstlich in Angriff genommen.

Gehen wir den vorgeschlagenen Weg, so wird der Unterricht in Quarta und Untertertia im wesentlichen noch dieselbe Form tragen wie in Sexta und Quinta. Zum Teil sind deshalb im Vorhergehenden die Beispiele schon aus diesem Pensum gewählt. Der einzige Unterschied ist der, dass an Stelle der biblischen Geschichte nunmehr die Bibel oder das Neue Testament benutzt wird, dass die Abschnitte und Überschriften von

den Schülern unter Anleitung des Lehrers selbst gefunden und festgesetzt werden. Denn die gewöhnliche Kapiteleinteilung ist so wenig brauchbar wie die Überschriften.[1]) Die Sprüche, in welchen sich die Heilswahrheiten der Geschichte zusammenfassen lassen, besonders die von Petrus und Paulus und aus dem Neuen Testament überhaupt, werden in der Bibel aufgesucht und aus ihr gelernt. Endlich wird an Stelle der freien Erzählung, so oft es geht und rätlich ist, die Lesung der Geschichte durch die Schüler treten.

So oft es geht und rätlich ist. Ich bin nicht der Meinung Thraendorfs, dass das Erzählen durch den Lehrer sofort aufhören müsse, sobald die Schüler die entsprechende Fertigkeit im Lesen erlangt haben, um die Geschichte selbst lesen zu können. Dann müssten wir es schon in Sexta, im vierten Schuljahre, mindestens im fünften, in Quinta, thun. Ich habe aber die Erfahrung gemacht, dass es selbst in Quarta oft noch wünschenswert ist, die Geschichte erst einmal den Schülern zu erzählen und sie dann erst lesen zu lassen. Auch hier gilt es, sich nicht auf Prinzipien zu versteifen, sondern von Fall zu Fall die rechte Entscheidung zu treffen, das Beste zu wählen. Gewiss! was der Schüler leisten kann, das soll ihm der Lehrer nicht vorwegnehmen, sondern das soll er ihn um der Selbständigkeit und um der Übung willen selbst thun lassen. So leicht verständliche Geschichten, wie die Heilung des Aeneas in Lydda und die Auferweckung der Tabea in Joppe, c. 9, lasse ich die Schüler selbst lesen, ja ich lasse sie gleich zum erstenmal zu Hause lesen und in der Schule einfach wieder erzählen. Denn die Kinder verstehen sie ohne weiteres, und wir haben keine Zeit, uns tiefer auf sie einzulassen. Sie sind nicht typisch. Aber Geschichten, wie die Erwählung der ersten Diakonen, oder die Anklage des Stephanus, c. 6, die so viel Neues in so knapper Darstellung enthalten, erzähle ich auch den Quartanern noch lieber erst frei und lasse den Text erst hinterher lesen, nach der Erzählung, Besprechung und Gliederung. Die Regel wird's jedenfalls auf dieser Stufe sein müssen, dass man, nach der entsprechenden längeren oder kürzeren analytischen Vorbereitung mit Aufsteckung des Zieles, den Text zum erstenmal in der Schule lesen und gliedern und dann erst zu Hause zur Repetition von neuem lesen lässt. Um diese Repetition und zugleich das Nacherzählen oder Abfragen in der Schule zu erleichtern, thut man gut, die Disposition der Geschichte durch Zahlen und Buchstaben neben den entsprechenden Versen notieren zu lassen. Denn die Kunst, mit Gewinn zu lesen, ist noch sehr gering. Die Überschriften aber, welche die Schüler unter Anleitung des Lehrers für die einzelnen Geschichten gefunden haben, nebst den Stellen und Anfangsworten der Kernsprüche empfiehlt es sich die Schüler in ein Merkheft eintragen zu lassen. Dadurch erleichtert man die schliessliche Überschau und die Wiederholung nicht nur auf dieser, sondern auch auf den späteren Stufen. Und solche selbst zusammengestellten Notizen haben einen grösseren Wert als gedruckte Kompendien.

[1]) Damit ist nicht gesagt, dass nicht bei der Repetition der Stoff auch einmal nach der überlieferten Kapiteleinteilung wiederholt wird. Das muss auch geschehen.

Die Schriftpartien, welche oben (S. 74) neben der Apostelgeschichte als zum Lesen geeignet bezeichnet worden sind, können natürlich nur kursorisch oder auszugsweise gelesen werden. Die Petrusgeschichten sind zu vielen Stellen des ersten Petrusbriefs der einfachste Kommentar. Vgl. 1. Petri 2, 1—5 mit Apostelgesch. 2, 38; 5—8 mit 4, 11; 2, 9 mit 2, 39 und 3, 25; 2, 11 ff. mit 5, 1 ff.; 2, 13 ff. mit 4, 1 ff. und 5, 18 ff.; 2, 19—25, 3, 9. 13 ff., 4, 13 ff. mit 3 und 4; 4, 8 mit 3, 17 u. a. — Kann man auch nicht die ganzen Kapitel lesen, so doch die bezeichneten Abschnitte und die Kernsprüche daraus lernen lassen. Aus dem ersten Johannesbrief wird man nur die bekanntesten Stellen nachschlagen und die Kernsprüche, welche die Schüler schon aus Quinta und Sexta kennen, repetieren lassen. Es genügt auch, die Schüler auf dieser Stufe und in diesem Zusammenhang einstweilen mit dem Fundort dieser köstlichen Schätze bekannt gemacht, ihnen ein Interesse an diesen Briefen beigebracht zu haben. Dasselbe gilt in Untertertia von den aus den Paulinischen Briefen zu lesenden Stellen. Die Hauptsache ist auf dieser Stufe in Quarta und Tertia noch das Geschichtliche, in den Briefen wie in der Apostelgeschichte.

Aus den Evangelien wird man in Quarta auch nur einige wenige Stücke neu besprechen, wie vor allem Luk. 15, Joh. 10, 12—16. 27—30. Auch zur Repetition wird man, zum Teil zu Hause, nur so viel lesen lassen, als eben die knappe Zeit gestattet. Eine Überlastung, wie v. Rhoden (a. a. O.) von meiner Aufstellung für Quarta befürchtet, kann dabei nicht eintreten, selbst dann nicht, wenn man das ganze Markusevangelium lesen lässt. Denn es geschieht dies ja, wenn die Zeit vorhanden ist, lediglich zur Repetition, kursorisch, in raschem Zuge, da fast der ganze Stoff des Markusevangeliums bereits in Quinta eingehend behandelt ist. Selbst die Darstellung der Geschichten von Jesu hat sich ja in Quinta, wie oben hervorgehoben, nach unsrer Auffassung vor allem nach Markus zu richten. Nur wenn an eine neue, selbständige Lesung dieses Evangeliums mit eingehender Erklärung des Einzelnen gedacht wäre, die ja aber gar nicht mehr am Platze ist, könnte eine Überbürdung entstehen. Zum grössten Teil kann das Markusevangelium sogar von den Schülern zu Hause gelesen werden. Dazu haben die Schüler vollauf Zeit in dem Abschnitt des Jahres, welcher dem Katechismus gewidmet ist. Der Katechismustext wird im Unterricht gewonnen und so allmählich, dass er sich im Unterricht selbst vollständig festsetzt, so dass für diesen Zweig fast gar keine häuslichen Aufgaben zu stellen sind. Mit Freuden lesen die Schüler da von Stunde zu Stunde je nach dem Umfang ein ganzes oder ein halbes Kapitel des ihnen bereits vertrauten Stoffes. Man sorge nur durch Striche und Zahlen dafür, dass sie auch den Inhalt leicht übersehen und so flott ohne viel Zeitaufwand berichten können. Auch solche selbständige kursorische Lektüre hat ihren Wert. Es ist gut, wenn die Schüler von Anfang an die Bibel auch zu Hause aufschlagen und lesen.

Nach Möglichkeit wird man diese kursorische Lektüre dem übrigen Unterricht eingliedern. Die Apostelgeschichte beginnt mit dem Rückblick auf die Erscheinungen des Auferstandenen. Auch die Zeit, in welcher der Unterricht beginnt, die Osterzeit, legt ein Eingehen auf diese Thatsachen

nahe. Da passt das letzte, bezw. die letzten Kapitel der Evangelien. Mit Freuden stellen die Schüler die verschiedenen Erscheinungen zusammen, mit Freuden suchen sie sie in den Evangelien auf. Vom Markusevangelium mit seiner in diesem Falle einmal summarischen Berichterstattung geht man aus, es ruft die andren Erscheinungen in die Erinnerung. So wird mit einem Schlage 1. ausgelegt, die Worte: „er liess sich sehen unter ihnen vierzig Tage" u. s. w., 2. repetiert, die Erscheinungen, und 3. die Bibel an einem wichtigen Ende kennen und jede einzelne der vorgenommenen Schriften schon ein wenig in ihrem Werte würdigen gelehrt.

Apostelgesch. 2 führt auf das Evangelium Petri: v. 22—36, den Typus aller Evangelien und auf seine weitere Ausführung im Markusevangelium. Die Schüler finden bald unter der Führung des Lehrers die vier Hauptteile: Thaten, Leiden, Auferstehung, Himmelfahrt, heraus und lassen sich gerne reizen, die kürzeste Ausführung privatim zu Hause zu lesen. Andrerseits weist die Rede (v. 23. 38) deutlich auf die Bedeutung des Werkes Christi hin und leitet so zur Besprechung der Erklärung des zweiten Artikels, neben welcher das Evangelium Marci wenigstens zum Teil gelesen werden kann.

Das ist Ein Weg. Man kann aber auch die kursorische Lesung des Markusevangeliums bis zur Besprechung des dritten Artikels und dritten Hauptstücks verschieben, wozu man am besten nach Absolvierung des ersten Teils der Apostelgeschichte schreitet und es neben dieser Katechismuserklärung lesen lassen, die ebenfalls Musse dazu lässt. Dieser Weg ist deshalb vorzuziehen, weil man dann Zeit hat, neben der Besprechung der Erklärung des zweiten Artikels, die wegen der Behandlung der Jesusgeschichten in Quinta doch immer am besten gleich am Anfang des Quartakurses eintritt, die unmittelbarer zur Bedeutung des Todes Jesu leitenden Stücke, Luk. 15 und Joh. 10, 12—16. 27—30 zu lesen. Erneuten Anstoss zur kursorischen Lektüre des Markusevangeliums gibt dann der Rückblick auf den erledigten ersten Teil der Apostelgeschichte, wenn bei der Wiederholung nach verschiedenen Gesichtspunkten auch die Reden zusammengestellt und die evangelienartigen Bekehrungsreden hervorgehoben werden und wenn dem Bedürfnis, die Thaten, Reden, Leiden, Freuden Petri rückwärts aus den Evangelien zu ergänzen, Rechnung getragen wird.

2. Der Katechismusunterricht auf der Mittelstufe.

Die Ableitung der Katechismuswahrheiten des dritten Glaubensartikels und des dritten Hauptstücks erfolgt auf demselben Wege, wie in Sexta die des ersten Hauptstücks und des ersten Glaubensartikels. Zuerst wird nach jeder Geschichte nach den Wirkungen des heiligen Geistes gefragt. Bei jeder folgenden werden die früheren mit wiederholt. Am Schluss wird alles Gewonnene zunächst frei zusammengestellt. (Siehe meinen Leitfaden Heft 2 S. 43!) Dann erst werden die Stücke nach der Reihenfolge des Katechismus geordnet, die fünf Stücke des Artikels und der Erklärung gewonnen, und endlich wird die deduktive Anwendung rückwärts auf die

bekannten Geschichten sowie auch auf die Gegenwart, auf das Wirken des heiligen Geistes in der Gemeinde und in der ganzen Christenheit, in äusserer und innerer Mission, gemacht, vor allem auch auf des eigne Leben der Schüler, auf die Arbeit des heiligen Geistes durch Eltern, Lehrer, Pastoren an ihrem eignen Herzen, so dass die Schüler schliesslich in persönlicher Aneignung, dem Beispiele des Lehrers folgend, mit Luthers Erklärung frei bekennend sprechen können: „Ich glaube, dass ich nicht aus eigner Vernunft" u. s. w.[1]) und danach ebenso den Artikel selbst in seiner kürzeren Fassung. Der Lehrer spricht das Bekenntnis zunächst in guter Betonung vor, einer oder zwei der begabteren Schüler wiederholen, endlich spricht die ganze Klasse das Bekenntnis im Chor. Und wie früher schon in Sexta und immer wieder einmal in Quinta die Erklärung des ersten Artikels, in Quarta zu Anfang die des zweiten, so wird von nun ab die Erklärung des dritten Artikels längere Zeit zu Anfang jeder Stunde als Dankgebet gebetet, von einem oder allen, immer mit der Erklärung: Wir wollen danken für das, was Gott der heilige Geist an uns und an der ganzen Christenheit gethan hat, wie beim zweiten: „wir wollen dem Herrn Jesus danken für das, was er an uns gethan hat" u. s. w.

Darauf folgt Repetition des ganzen Glaubensbekenntnisses mit Erklärungen und nun erst aus diesen Erklärungen abgeleitet die Erklärung des Begriffes „Glauben an" als 1. felsenfeste Gewissheit der Überzeugung von dem unsichtbaren Gott, Vater, Sohn und heiligen Geist und seinem Wirken (Ebr. 11, 1), 2. Vertrauen auf ihn für dieses und für jenes Leben (Ebr. 11, 1), 3. dankbare Hingabe an ihn in treuem Dienst (Schluss der Erklärung zum ersten und zweiten Artikel).

Auch zum dritten Hauptstück sind an den Geschichten vom heiligen Geist die wesentlichsten Stücke gewonnen, wie oben (S. 101. 185 f.) gezeigt, so dass auch dieses nun in ähnlicher Weise zusammengestellt wird. Nur dass, was von den Erklärungen noch nicht gewonnen ist, nunmehr von den bereits hinreichend bekannten und geläufigen Bitten des Vaterunsers selbst deduktiv abgeleitet wird.

Die Erklärungen Luthers zum Vaterunser gehören zu dem Schwierigsten, was die Schüler zu lernen haben. Auch hier gelingt es daher nur dann, den schwierigen Text den Schülern geläufig zu machen und sicher einzuprägen, wenn man, wie beim ersten und zweiten Hauptstück, nicht vom Text ausgeht, sondern durch einfache Fragen zu ihm hinführt und jede Erklärung Stück für Stück die Schüler sozusagen selbst erobern lässt, ehe man den Text aufschlägt.

Von der zweiten und dritten Bitte gehen wir aus. Denn um das Kommen des Reiches Gottes durch das Wort Gottes und den Glauben an dasselbe, — um das Aufhalten desselben seitens der ungläubigen Welt, des Hohenrates und des Saulus, ja des Teufels selbst inmitten der Gläubigen (Ananias und Sapphira c. 5, 3, Simon der Zauberer c. 8) durch falschen Glauben, Fleischeslust, Entheiligung des Namens Gottes, und um das Brechen dieses bösen Rats und Willens, so dass Gottes

[1]) Diese erste Aneignung geht also von der Geschichte zur Erklärung des Artikels und dann erst zum Abstraktesten, dem Artikel selbst. So fordert's die Psychologie.

Wille geschieht und sein Reich kommt trotz der Feinde Toben, ohne deren Gebet, aber nicht bei und zu ihnen, sondern bei und zu den betenden Gläubigen, darum drehte sich der ganze geschichtliche Unterricht in Quarta. Diese Thatsachen werden zusammengestellt und jede in die Worte der Luther'schen Erklärung gefasst.

Dann wird mit Hilfe der so gefundenen Ausdrücke auf die Fragen geantwortet, welche direkter zu Luthers Erklärungen führen, als: 1. Was ist Gottes guter und gnädiger Wille? Antwort: Dass sein Reich zu uns komme. — 2. Inwiefern ist das etwas Gutes? was ist das Gegenteil? — 3. Was muss in jedem Reiche mit dem Namen, dem Wort und Willen des Herrschers geschehen? Wodurch wird der Name des Herrschers, ja jedes Vaters, Lehrers schon entehrt? Wenn man auf sein Wort nicht hört, es nicht oder nicht richtig lehrt, nicht danach thut. Wodurch geehrt? Wodurch wird Gottes Name also entehrt oder entheiligt? (Erste Bitte.) Aber auch der Hoherat, Saulus und alle Feinde der Christen haben ja das Wort Gottes von Jesu und den Aposteln gehört. Warum gehorchten sie doch nicht? Sie hatten keinen Glauben. Wer hat diesen Glauben bei den 3000 gewirkt, die am Pfingsttag gläubig wurden und bei Cornelius und den anderen? Der heilige Geist. Den hatten diese zwar auch nicht verdient, aber aus welchem Beweggrund gab ihnen Gott seinen Geist und dadurch den Glauben? Aus Gnaden. Warum? Weil sie darum baten. So empfingen sie durch Gottes Gnade den heiligen Geist und durch den heiligen Geist den Glauben an Gottes Wort; und nun folgten sie auch dem Worte Gottes und führten ein göttliches Leben; und was war nun zu ihnen gekommen? Zu wem kommt also das Reich Gottes? oder wie? oder in welchem Falle kommt das Reich Gottes zu uns? (Zweite Bitte.) Zu wem aber kommt es nicht? oder bei wem ist es nicht? — Wer will das Reich Gottes nicht kommen und somit auch seinen Namen nicht heiligen lassen? Teufel, Welt, Fleisch. Wie ist deren Wille? Gegen wessen Willen gerichtet? Was muss mit diesem bösen Rat und Willen geschehen, wenn Gottes guter und gnädiger Wille geschehen soll? Was muss dagegen mit den Gläubigen geschehen? (Dritte Bitte.)

Das ist der zweite Gang. Und nun folgt der dritte:

Die Anwendung auf die Gegenwart und das eigne Herz der Schüler, welche beim Gebet nicht minder wichtig ist als beim Glauben: Wie das Reich Gottes aus Gnaden durch den heiligen Geist mittels des Wortes Gottes aus treuer Eltern, Lehrer, Pastoren Mund zu ihnen gekommen ist, wie ihnen das Wort Gottes lauter und rein gelehrt worden ist und sie angehalten worden sind, heilig als die Kinder Gottes danach zu leben, und wie das noch fort und fort geschieht, wie sie aber und alle Christen auch fortwährend noch bedroht sind von dem bösen Rat und Willen des Teufels, der Welt und des eigenen Fleisches, der bösen Lust, und nur dann siegen können, wenn sie Gott durch seinen heiligen Geist in seinem Wort und Glauben bestärkt und erhält. Diese Anwendung drängt das Gebet um diese Stärkung auf die Lippen und führt zum Wortlaut der Erklärungen Luthers.

Von Wichtigkeit ist es, dass die Schüler auch angeleitet werden, geradezu statt mit den Worten des Vaterunsers mit den Worten Luthers zu bitten. Wird so der Text der Luther'schen Erklärungen in den verschiedensten Formen zur Anwendung gebracht, so sitzt er fest im Gedächtnis der Knaben, ehe sie noch den Katechismus aufschlagen, was denn auch nun erst geschieht.

So habe ich ohne grosse Schwierigkeiten die anerkannt schwierigsten Stücke meinen Quartanern beigebracht; und es ist mir keine Weise bekannt, in der es besser ginge. Und nicht nur die Schwierigkeiten werden so leicht überwunden, auch der hohe Wert der Luther'schen Erklärungen, den manche bezweifelt haben,[1]) springt so in die Augen. Auch das ein Beweis, wie passend es ist, in Quarta den ersten Teil der Apostelgeschichte zu lesen, wenn man in dieser Klasse gern noch das dritte Hauptstück behandeln möchte. Die Apostelgeschichte enthält den geschichtlichen Stoff, durch dessen Darbietung (Synthese) nicht nur der dritte Glaubensartikel, sondern auch die Wahrheiten des Vaterunsers zur Anschauung gebracht werden, von dem sie auf dem Wege der Vergleichung und Abstraktion (Association, System) abgeleitet und auf den sie auch wieder angewendet werden (Methode), bis sie endlich durch die Anwendung auf die eigne alltägliche Erfahrung sich in die Gebetsform kleiden.

Die übrigen Bitten werden ähnlich behandelt. Wie sehr die letzten drei mit den ersten korrespondieren, ist bekannt. Sind diese also richtig erfasst und angeeignet, so ist auch für jene schon ein gut Teil der Arbeit gethan und die übrige wesentlich erleichtert.[2]) Nur dass man auch da ja nicht von dem Text der Luther'schen Erklärungen ausgehe, sondern zu ihnen hin führe und jedes einzelne Sätzchen zunächst für sich gewinne und übe. Auch die Stücke, welche zum täglichen Brod gehören, werden von den Schülern selbst gefunden. Vgl. im übrigen die weiteren Ausführungen in meinem Leitfaden, Heft 2 S. 48 ff., sachlich die neueren Erörterungen von Locke a. a. O. und Th. Kaftan.[3])

Ebenso empfiehlt es sich in Untertertia das vierte, in Obertertia das fünfte Hauptstück zu behandeln, nicht mit Luthers Erklärung, also

---

[1]) Z. B. O. Perthes in der Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterr. V, S. 136 ff. Seine Erörterungen enthalten gleichwohl gute Gedanken, die auf höherer Stufe zu verwerten sind. Auf die elementare Stufe passt nur Luthers einfältige Auslegung.

[2]) O. Perthes' Auffassung a. a. O., dass, wie die drei ersten Bitten der Ausdruck für die Liebe zu Gott, so die vier letzten der Ausdruck für die Liebe zum Nächsten seien, kann ich nicht teilen. Auf den Nächsten wird unser Sinn in allen Bitten gerichtet, und zwar durch das Pronomen der ersten Person der Mehrzahl gleich in der Anrede: „Unser Vater" und durch die Allgemeinheit der ersten Bitten, die für sich ein Ganzes bilden mit dem Schluss: „auf Erden." Aber auch so nicht bloss auf den Nächsten, sondern zugleich auf uns selbst. Auch hier enthält übrigens Perthes' Darlegung wichtige Winke, die auf höherer Stufe, wenn dem Schüler der Blick schon etwas geweitet ist, wohl zu beachten sind. Aber für die erste elementare Einführung in den Reichtum des Gebetes des Herrn ist es richtiger, sich auf die einfachere, näher liegende Gruppierung in: 1. Bitten, welche das Reich Gottes herzubitten, 2. Bitten, welche hinwegbitten, was es aufhält, zu beschränken und nur dafür zu sorgen, dass in der That der Schüler bei allen Bitten, sonderlich den letzten vier, nicht bloss an sich, sondern auch an die andern denke und sich liebend mit ihnen zusammenfasse.

[3]) Auslegung des luther. Katechismus, 2. Aufl., Schleswig 1894.

der Antwort auf die erste Frage, zu beginnen, sondern mit den Einsetzungsworten, oder noch besser mit der Schilderung der h. Handlungen selbst. Sie sind hier der geschichtliche Stoff, welcher zunächst dargeboten werden muss (Synthese). Also bei der Taufe beginnen wir mit der Schilderung der Taufhandlung, welche am besten von den Schülern selbst, von denen, die schon einmal einer Taufe aufmerksam beigewohnt haben, vollzogen wird, indem jeder sein Scherflein beiträgt: Wasserbesprengung, verbunden mit Worten des taufenden Pastors, a) dem Taufbefehl, „Gebot" und b) der Taufformel, dem „Wort", c) die Verheissung Mark. 16, 16. — So springt Luthers erstes Lehrstück, welches einfach die äusseren, mit den Sinnen wahrnehmbaren Bestandteile der Taufe aufzählt, von selbst aus der Schilderung, aus der Anschauung heraus. Ebenso der Nutzen der Taufe aus den Verheissungsworten. Zunächst die Seligkeit. Die Besinnung auf die Hindernisse der Seligkeit, zu der wir anleiten, führt zur Erwägung der Bedingung der Taufwirkung: „Wenn sie von Sünde und Tod erlöst," und so zum Wortlaut der Luther'schen Erklärung, welche vor einer abergläubischen Auffassung der Taufe als einer Handlung mit magischer Wirkung behütet. Um so mehr drängt sich die Frage auf: „Wie kann Wasser solche grosse Dinge thun?" Dass das Wort, und zwar das Wort der Verheissung allein jene Wirkung verbürgt, wird leicht gefunden, desgleichen die Bedingung der Wirkung des Wortes, der Glaube und die Erkenntnis, dass es nur der durch Wort und Glauben den Menschen umwandelnde, erneuernde, wiedergebärende heilige Geist sein kann, dem so Grosses gelingt. Damit ist auch die Brücke zur vierten Hauptfrage geschlagen. Die Antwort ergibt sich, wenn die beiden Seiten der Wiedergeburt, die negative und die positive, auseinander gelegt werden. So finden die Schüler auch hier die Erklärungen selbst und prägen sich leicht ein, was andre mit viel Mühe und Not und ohne wahre Frucht mechanisch auswendig lernen.

Beim fünften Hauptstück hat Luther in die erste Erklärung schon das himmlische Gnadengut mit hineingenommen, weil die Einsetzungsworte es bereits an die Hand geben, was bei der Taufe nicht der Fall ist oder doch nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Auch hier erwächst also die Erklärung leicht und mit Sicherheit aus der Schilderung der Handlung, aus den Einsetzungsworten, aus der Anschauung. Ja, die lebendige Vergegenwärtigung nicht nur der heutigen Sakramentsfeier, sondern des Hergangs bei der Einsetzung selbst sichert allein von vorn herein das richtige Verständnis. Der Umstand, dass Jesus mit seinem irdischen, unverklärten Leibe noch mitten unter seinen Jüngern sass, bewahrt vor einer grobsinnlichen Auffassung. Und die Beachtung des Umstandes, dass es von dem gebrochenen Brode nicht bloss heisst „Das ist mein Leib", sondern auch „nehmet, esset", und umgekehret, dass nicht mehr wie bei dem vorhergehenden Essen und Trinken bloss einfach Brod und Wein zum Geniessen dargereicht wird, sondern ausdrücklich jetzt „Leib und Blut Christi" als zu nehmende und zu geniessende Dinge bezeichnet werden, schützt vor der Verflüchtigung der Feier zu einem blossen Gedächtnismahle oder einem bloss psychologischen Vorgang. Es wird als

Gemeinschaftsmahl erkannt auf Grund der realen Gegenwart und Selbstmitteilung Christi in seiner verklärten Leiblichkeit. (1. Kor. 10, 16! Matth. 28, 20.)

Die Erklärung des Wesens des Abendmahls wird mit der der Taufe verglichen, bei der Taufe das himmlische Gnadengut, der heilige Geist, ergänzt, ferner in den Worten „in Gottes Gebot gefasst" die Einsetzung erkannt, die im fünften Hauptstück wörtlich vertreten ist, der Ausdruck „Wasser" zu Wassertaufen oder Wasserbesprengung erweitert und so die Definition von Sakrament überhaupt gewonnen, die die Auffassung der Luther'schen Auslegung klärt und das Merken erleichtert.

Auch die Antworten auf die Fragen nach dem Nutzen der Feier und der Möglichkeit dieses Nutzens lehnen sich eng an die Einsetzungsworte an, und wo sie abweichen, da folgt die Rechtfertigung sofort nach: „Denn wo Vergebung der Sünden ist, da ist auch Leben und Seligkeit." Wir brauchen es also nur Luther nachzuthun, so leiten die Schüler selbst seine Erklärungsworte aus den Einsetzungsworten ab. Denn wie bei der Taufe zur „Seligkeit" leicht die Voraussetzung „Vergebung der Sünden, Erlösung von Tod und Teufel", so wird hier zur „Vergebung der Sünden" die glückliche Folge, „Leben und Seligkeit", ergänzt. Und ebenso wird auch hier leicht das Wort, das Verheissungswort, als die Hauptsache und der lebendige Glaube an dasselbe als die Bedingung seiner Heilswirkung erkannt wie bei der Taufe. Wie wenig in der Regel die Schüler zum rechten Verständnis aus den Einsetzungsworten heraus angeleitet werden, das kann man an der häufigen Betonung „só da stéhen" statt „so dá stehen" (quae hic ponuntur) merken. Bei der Ableitung aus den Einsetzungsworten ist solcher Unsinn unmöglich. Wie die vorhergehenden Antworten aus den Einsetzungsworten, so wird die Antwort auf die letzte Frage wieder aus dem Verlauf der Handlung, aus der vorangehenden Beichte abgeleitet. Rechtschaffene Busse: Erkenntnis, Bereuung, Bekenntnis der Sünde und Glaube an die Vergebung, ist die rechte Vorbereitung. Fasten und leiblich sich bereiten wird als eine an sich äusserliche, aber wegen der Förderung des Bussgeschäftes doch auch „feine" Zucht erkannt. Und ist dies geschehen, und wird nun erst Luthers Erklärung formuliert und vorgelegt, so verliert sie alles Fremdartige, das sie bei unvermittelter Darbietung für die Knaben hat.

Damit es zu einer völlig freien Beherrschung dieses Lehrstoffes komme, ist es nötig, nicht immer mit Luthers Worten zu fragen, sondern auch in allerlei anderen Wendungen, statt „Welches sind denn solch Wort Gottes?" oder „Wo stehet das geschrieben?": Wie lauten die Einsetzungsworte der heiligen Taufe, des heiligen Abendmahls? oder das „Gebot"? oder der Taufbefehl? oder die Stiftungsworte? wo finden wir sie aufgezeichnet? u. s. w. und ähnlich bei den anderen Fragen, z. B. „Wie lautet die Verheissung?" „Welches ist das Gnadengut, das uns mitgeteilt wird?" „Welche Wirkung thut es?" „Was ist die Hauptsache bei der Taufe, beim heiligen Abendmahl?" „Warum kommt aber dort Wasser, hier Brod und Wein dazu?" „Worin liegt doch das unterscheidende Merkmal des Sakraments im Unterschied von der gewöhnlichen, alltäglichen

Mitteilung himmlischer Gnadengüter durchs blosse Wort?" „Warum das?" „Wodurch werden noch himmlische Gnadengüter mitgeteilt?" Durchs Beispiel, durch die Gemeinschaft. „Was gibt's für himmlische Gnadengüter?" u. s. w. Durch solche Vergleiche zwischen beiden Sakramenten und diesen und andren heiligen Handlungen wird der Sakramentsbegriff erst zu völliger Klarheit erhoben. (Association, System!)

Wichtig ist auch der Unterricht über die Beichte, oder die genauere Unterweisung über die Mittel und Wege einer würdigen und erfolgreichen Vorbereitung auf Beichte und heiliges Abendmahl. Die Lehre „Wie man die Einfältigen soll lehren beichten" ist ja allerdings nicht von Luther, aber es zeugt von Verständnis für das praktische Bedürfnis der Beichtenden, dass man sie ins Konkordienbuch aufnahm. Wo man noch die segensreiche, für viele nötige, Einrichtung der Privatbeichte hat, ist dieses Stück kaum zu entbehren. Aber auch wo dies nicht der Fall ist, leistet diese kurze Anleitung gute Dienste, besonders die zur Sündenerkenntnis: „Da siehe deinen Stand an nach den zehn Geboten" etc. Gewiss ist diese Form zu eng. Sie will so gut weiter ergänzt sein wie die Erklärungen der Gebote, der Artikel und der Bitten. Aber sie regt wie jene zum Nachdenken in der gegebenen Richtung an, zum Nachdenken also hier über den bei der Selbstprüfung einzuschlagenden Weg. Es ist überhaupt eine willkommene Gelegenheit, auf die mannigfaltigen Stände hinzuweisen, in welche jeder Christ zugleich gestellt zu sein pflegt, als Vater, Herr, Gatte, Untergebener, kirchliches, bürgerliches Gemeindeglied, Staatsbürger, in seiner Stellung im besondren Lebensberuf u. s. w., und im besondren die Schüler an ihre verschiedenen Stände, als Söhne, Brüder, Schüler, Kameraden u. s. w. und die daraus erwachsenden Pflichten zu erinnern. Auch mit dem Hinweis auf die zehn Gebote und ihre Auslegung in der Bergpredigt und bei Luther pflege ich mich nicht zu begnügen. Sie führen zur rechten Erkenntnis der Sünden, dem ersten Stück einer rechtschaffenen Busse. Zum zweiten Stück, der ernsten und tiefgehenden Reue, führt die rechte Schätzung der Sünden. Dazu dienen einerseits die Busspsalmen, wie besonders der 51., andrerseits die Erwägung alles des Guten, was der gnädige Gott, an dem wir uns versündigt haben (Ps. 51, 6), an uns gethan hat. (Vergehungen gegen die Eltern schmerzen am meisten. Warum?) Das zweite Hauptstück ruft uns Gottes Liebe ins Gedächtnis, sonderlich in der unser Innerstes ergreifenden Auslegung Luthers. Und das dritte Hauptstück und Busspsalmen und Busslieder helfen uns unser Sündenbekenntnis (Ps. 51), unsre Bussklage (Ps. 6. 38), unser Bussgelübde (fünfte Bitte), unsere Busssehnsucht (Ps. 51, 12 f.), unser Vertrauen (Ps. 130 „Aus tiefer Not"), unsern Buss- oder Absolutionstriumph (Ps. 32) in die rechten Worte fassen. Auf die Einsetzungsworte der Absolution Joh. 20, 22 darf nicht vergessen werden hinzuweisen.

Das kann ja alles auch im Anschluss an die vierte Frage der Taufleh re: „Was bedeutet" u. s. w. oder an die vierte der Abendmahlslehre: „Wer empfängt solches Sakrament würdiglich?" geschehen: aber die Lehre von der Beichte oder dem Amt der Schlüssel regt unmittelbar dazu an. Und der Kampf Luthers gegen den Ablass gibt den Anstoss zu dieser

Lehrentwickelung, wie seine Kämpfe mit den Papisten und Zwingli über das heilige Abendmahl und über die Sakramente überhaupt („Babylonische Gefangenschaft") den Anstoss zur Betrachtung dieses Sakraments.

Besteht an einer Schule eine Schulkommunion, so ist der gemeinsame Gang zum heiligen Abendmahl die passendste Gelegenheit zu einer wirksamen Wiederholung wie des fünften Hauptstücks so der Lehre von der Beichte und wenn dies in der oben geschilderten Weise geschieht, so wird es zu einer Wiederholung des ganzen Katechismus unter diesem Gesichtspunkt. Die Untersekunda wird in der Regel die Klasse sein, in welcher diese Repetition zu diesem praktischen Zweck zum erstenmal nötig ist. Und es entspricht so der Aufgabe dieser „Abschluss"-Klasse, in welcher ja zum erstenmal eine Gesamtrückschau gehalten, der Katechismus als Ganzes nach seiner inneren Gliederung besprochen werden soll.

3. Sprüche und Kirchenlied.

Wir sind vorgeeilt und haben das Verfahren bei der ersten Aneignung des Katechismus gleich bis ans Ende verfolgt. Es ist noch einiges nachzuholen über Spruch und Lied auf der Mittelstufe und über Kirchengeschichte und Bibellesen in Obertertia und Untersekunda.

Bezüglich der Sprüche gilt in der Hauptsache auf der Mittelstufe dasselbe wie auf der unteren. Die Aneignung erfolgt im innigen Anschluss an den geschichtlichen Unterricht. Was die Auswahl der Sprüche anlangt, so bieten ja die neueren biblischen Geschichten, die Katechismen und, wo man sich nicht an den Katechismus halten kann, besondre Spruchbücher, wie das der rheinischen Religionslehrerkonferenz, reichen Stoff. Doch hat O. Perthes a. a. O.[1]) richtig auf eine gewisse Einseitigkeit dieser Sammlungen hingewiesen. Es fehlen namentlich viel wichtige Kernsprüche für eine praktische Bewährung des Christentums. Ich muss mich begnügen, auf diesen Nachweis hier nachdrücklich hingewiesen zu haben. Zum grössten Teil sind die von O. Perthes vermissten Sprüche in meinem Leitfaden als zu memorierende ausgezeichnet, aber sie ziehen sich bis Prima hin. Denn es sind viele darunter, die erst auf höherer Stufe das entsprechende oder überhaupt Verständnis finden, wie wir das schon zu Perthes' kritischen Bemerkungen über Luthers Auslegung zum Vaterunser oben hervorheben mussten. Dass jeder Spruch als notwendige Frucht aus dem übrigen Unterricht herauswachsen muss, ist schon oben gesagt. Geschieht dies, so stellen sich die meisten der von Perthes gewünschten Sprüche am rechten Ort von selber ein, ohne in der Regel einer besonderen Erklärung zu bedürfen. Für die Repetition und einen organischen Aufbau des gesamten Unterrichts überhaupt ist es aber von Wichtigkeit, dass auf jeder Schule ein eiserner Bestand festgestellt, wo möglich auch mit den Pastoren des Orts vereinbart und auf die einzelnen Klassen verteilt wird. Aber wie bei den Liedern (vgl. oben S. 123 ff.) so lasse man auch in Bezug auf die Sprüche Freiheit walten und fordere von allen nur einen mässigen Vorrat.

[1]) O. Perthes, 45 Wünsche betreffs des religiösen Memorierstoffs. Zeitschrift f. d. evangel. Religionsunterr. V.

Die Lieder wollen manche gar nicht erklärt haben, wie Vilmar auch das Auswendiglernen derselben verwirft. Das sind Verstiegenheiten, die ebenso abzulehnen sind, wie ihr Gegenteil: breite, verstandesmässige Zerfaserung und mechanische Einprägung, wobei aller poetische Duft und gemütliche Aneignung verloren geht. Viele Liedverse und manche Lieder sind ja ohne weiteres verständlich, wenn sie am rechten Orte angezogen werden. „Hoff, o du arme Seele" u. s. w., in lebendiger selbstvergessener Anteilnahme dem Joseph in seinem Gefängnis zugerufen, ist erklärt, desgleichen „Ihn, ihn lass thun und walten", „Weg hast du aller Wegen", „Er wird zwar eine Weile", „Wird's aber sich befinden", „Wohl dir, du Kind der Treue", wenn die wunderbare Führung im Leben des Joseph aufgedeckt wird. Doch wollen selbst in diesen Versen, deren allgemeiner Sinn ohne weiteres gefasst wird, manche einzelne Ausdrücke erklärt sein, wenn nicht eben im einzelnen durch Missverständnis doch recht bedenklicher Unsinn sich festsetzen soll, wie die „Wonnegans" in „Heil dir im Siegerkranz" u. a. Wir überschätzen in der Regel auch hier, und nirgends mehr als gerade bei Gedichten, die Fassungskraft der Schüler. Bei der freien Wiedergabe prosaischer Erzählungen deckt sich der Mangel an Verständnis in der Regel leichter auf durch den Anstoss, den der Schüler selber nimmt, oder durch verkehrte Wiedergabe gibt. Beim Lied verdecken Reim und Rhythmus, die das Lernen erleichtern, die Anstösse und Hindernisse des Verständnisses. Da gilt es also wieder sich an der Kinder Stelle versetzen und nachempfinden, was ihnen wohl noch fremd sein mag. Augen und Ohren offen halten für die Kennzeichen mangelnden Verständnisses.

Ausdrücke, wie „er wird thun an seinem Teile, als hätt' in seinem Sinn er deiner sich begeben", „er wird dich entbinden", „dem, der dein Leid gewandt" sind dem Sextaner fremd und müssen erklärt werden. Im zuletzt genannten Falle merkt man es wohl an dem unsinnigen „gewann", welches gewöhnlich an Stelle des noch fremden „gewandt" gesetzt wird. Der dritte Vers des genannten Liedes ist für die Kinder ganz unverständlich und bleibt es, bis sie mit Joseph und seinen Brüdern und dem hart geprüften Jakob am Ende der Josephsgeschichte die in diesem Verse niedergelegte Wahrheit mit erfahren haben. Eher wird man also auch diesen Vers nicht bieten, und da das Verständnis der folgenden Verse nicht davon abhängt, so ist diese Verschiebung unbedenklich. Es ist gerade bei diesem Liede ja schön, dass die Kinder schon in Sexta und verhältnismässig rasch hintereinander in dem geschichtlichen Unterricht alle die Erfahrungen machen, welche zum Verständnis jedes Verses dieses Liedes nötig sind, weil es ein akrostichisches Lied ist, bei dem schliesslich die Versanfänge das Merken im ganzen erleichtern. Im übrigen kann nicht genug davor gewarnt werden, immer gleich die Lieder ganz lernen zu lassen. Sind die in einem Verse ausgesprochenen Erfahrungen noch nicht gemacht, so lege man denselben bei Seite und verspare ihn auf gelegenere Zeit und wäre es Jahre lang. Sonst fördert man nicht nur die Gedankenlosigkeit, sondern auch die Unwahrhaftigkeit. Von „Jesus, meine Zuversicht" lasse ich v. 1—4 in Untertertia lernen. Man kann es noch früher,

wenn man nicht das leichtere „Jesus lebt" auf den unteren Stufen vorzieht. Aber die übrigen Verse 5—10 lasse ich nicht eher lernen, als bis durch das 15. Kapitel des 1. Korintherbriefs (und 2. Thess. 4, 13 ff.) der nötige Grund dazu gelegt ist, das ist nach meinem Plane in Untersekunda. Man hat dann nicht nur den Vorteil, einer ganzen Anzahl Erklärungen überhaupt überhoben zu sein, bei Liedern immer ein grosser Vorteil, sondern man kann auch die doch noch nötigen Erklärungen auf dem Wege des Beispiels, der Veranschaulichung geben, statt auf dem allem Poetischen widerstreitenden einer begrifflichen Zergliederung. „Was konnte man denken, dass Gott mit Joseph gethan hätte, als er ins Gefängnis geworfen wurde?" Antwort: Gott hätte ihn im Stiche gelassen, hätte ihn aufgegeben. Ja, oder „sich seiner begeben". Das ist eine wirksamere Erklärung, als eine blosse Worterklärung. Das evangelische Schutz- und Trutzlied „Ein feste Burg ist unser Gott" lernen die Kinder in einer Lutherstadt wie Erfurt, schon, ehe sie auf die höhere Schule kommen, kennen, singen's auf der Strasse mit. Man kann von den ersten drei Versen auch schon in Sexta Gebrauch machen, wie manche Historienbücher thun, aber doch nur, indem man vieles und den eigentlichen Hauptsinn übergeht. In Quarta, wenn man nach unsrem Vorschlage den ersten Teil der Apostelgeschichte in dieser Klasse liest, ist die erste gebotene Gelegenheit zur eigentlichen Erklärung. Denn da kann sie geschehen mit Hilfe der Erfahrungen der verfolgten und bedrängten ersten Christen, die denen Luthers so sehr gleichen. Mit Freuden weisen die Knaben nach, worin die „grosse Macht und List" des Satans damals bestanden habe, wo er sich sauer (grimmig) gezeigt, wie „der rechte Mann" aber für die Christen „gestritten", wie er „das Feld behalten habe", welche Gedanken des Liedes die Christen in diesem und jenem Falle gehabt und auch ausgesprochen haben werden, wenn auch mit andren Worten (Apostelgesch. 4, 24 ff.).

So werden die meisten Lieder durch den geschichtlichen Unterricht nahe gelegt und zugleich am leichtesten und passendsten erklärt. Zur Behandlung mancher ladet aber auch das Leben ein. Dahin gehören vor allen die Festlieder. Schmiegt man sich übrigens, soweit es irgend geht, auch mit dem sonstigen Unterricht dem Kirchenjahre an, so wird gleichwohl die Einheit des Unterrichts nicht gestört. Jedenfalls sind die Lieder derjenige Unterrichtsstoff, welcher am geeignetsten ist, auch wenn der Unterrichtsgang im übrigen nicht auf das Kirchenjahr Rücksicht nehmen kann, die Fühlung mit dem kirchlichen Leben immer wiederherzustellen, und dann hilft das kirchliche Leben, die Perikope, die Predigt erklären, Interesse erwecken. Bis in Oberprima empfiehlt es sich, vor oder nach dem Fest die entsprechenden Lieder zu repetieren und neue hinzulernen zu lassen, das letztere in den oberen Klassen mehr freiwillig. Ich pflege schon vor dem Fest auf die Lieder aufmerksam zu machen, ihre Aneignung oder Wiedereinprägung gelegentlich des Singens im Gottesdienst und in den Andachten anzuempfehlen und sie nach dem Feste abzuhören. Die Gelegenheit wird, soweit es die Zeit erlaubt, benutzt, um das Verständnis zu vertiefen.

Je höher hinauf desto mehr Gewicht wird auf die Erfassung des Gedankengangs und des Hauptgedankens, sowie auf die Biblizität und die eigentümlichen Schönheiten aufmerksam gemacht, zur selbständigen Beobachtung nach diesen und andren Richtungen angeregt. Vgl. oben S. 165 f. Zu viel Verstandesübung an poetischen Schöpfungen ist gewiss vom Übel. Aber den Gedankengang eines lyrischen Gedichtes und die „Eine Empfindung, von der das Herz des Dichters voll war" (Goethe) aufzufinden, vertieft immer die Auffassung und erhöht den Genuss und die Wertschätzung. Ein Lied wie „Jesus meine Zuversicht" offenbart seinen Reichtum viel mehr, wenn der Inhalt gegliedert wird, als wenn es bloss in seinen schwierigen Ausdrücken dürftig erklärt und memoriert wird. Ein Vers wie „Allein Gott in der Höh sei Ehr" wird viel nachdrucks- und empfindungsvoller deklamiert, wenn er nicht bloss als Paraphrase des engelischen Lobgesangs (Luk. 2, 14), sondern als eine Summa des Evangeliums, und, wenn das ganze Lied als Trinitatislied erklärt wird, als Lob des dreieinigen Gottes überhaupt erfasst wird, das sich nachher in v. 2, 3 und 4 in seine Teile zerlegt. Das Werk des dreieinigen Gottes, des Gottes der „Gnade", ist es, welches im ersten Verse gepriesen wird: Dass Gott seinen Sohn gab und der Sohn „Friede" machte zwischen Gott und uns und dass der heilige Geist uns zu Christo führte, uns in den Besitz der Erlösung setzte, so dass wir nun in persönlicher Aneignung sprechen können: „Ein Wohlgefallen Gott an uns hat", das sagt in der Summa der erste Vers, während jede einzelne Person der Gottheit in je einem der folgenden Verse besungen wird.

Von Untersekunda an, wenn in der an das Evangelium von Jesu sich anlehnenden allgemeinen Rückschau auf die gesamte christliche Lehre („Christus und seine Kirche") das innige Verhältnis Christi zu seiner Gemeinde auf Erden erkannt ist, wird auch auf den Grundakkord des ganzen evangelischen Kirchenliedes „Ich bin dein, du bist mein; niemand kann uns scheiden" aufmerksam gemacht, zum erstenmal im Anschluss an Eph. 5, 23 ff., und dieser Grundakkord von den Schülern selbst in den verschiedenen Liedern, soweit ihre Kraft reicht, nachgewiesen, eine in der Regel sehr freudig vollzogene Arbeit, die wieder einen Schritt tiefer in das Verständnis der einzelnen Lieder, wie in die Natur des ganzen Kirchenliedes hineinführt und zugleich ein geistreiches Mittel zu einer repetitorischen Überschau über den ganzen bis dahin mit Gedächtnis oder Einsicht angeeigneten Liederschatz ist.

Auch sich weiter in dem wunderbar reichen Liederschatz der evangelischen Christenheit, sonderlich der deutschen, umzusehen, ihr Kirchengesangbuch wenigstens in den Pausen des Gottesdienstes zu studieren, werden die Schüler von Sekunda an angeregt. Ich pflege nicht ein bestimmtes Lied zur Repetition aufzugeben, sondern frei wählen zu lassen, von einer Materie, von welcher die Schüler in der Regel mehr als ein Lied kennen, wie von Weihnachts-, Oster-, Pfingst-, Lob-, Wiederkunftsliedern, jeden nicht bloss eins repetieren zu lassen, sondern für eine neue Stunde noch ein zweites. Ich lasse weiter berichten über die Lieder, welche sie aus der betreffenden Gruppe kennen. Aus dem Leben der

Dichter und der Entstehungsgeschichte der einzelnen Lieder viel mitzuteilen fehlt es in der Regel an der nötigen Zeit; auch sind ja viele Entstehungsgeschichten mit grosser Vorsicht aufzunehmen. Nur in einem gesonderten Unterricht über die Kirchenlieder, wie er zu Zeiten in der Volksschule behandelt worden ist, ist übrigens dazu ein Bedürfnis vorhanden. Das Bedürfnis fällt weg, wenn die Lieder mit dem übrigen Unterricht organisch verknüpft werden. Dieser liefert die nötige Erfahrung. Die Lieder gehören der Gemeinde. Sie hat sie von Anfang erlebt und erlebt sie noch täglich. Nur über die hervorragendsten Liederdichter wie Luther, P. Gerhardt, A. H. Francke, Zinzendorf, die auch sonst noch eine Rolle in der Kirchengeschichte spielen, die an sich typisch sind in der Heilsgeschichte, und deren Hauptlieder wieder typisch für ihr eigentümliches Glaubensleben sind, müssen den Schülern mit einigen charakteristischen Zügen aus ihrem Leben vorgeführt werden. Abgesehen von Luther genügt es, wenn es zum erstenmal in Untersekunda geschieht, in welcher Klasse ja nach unsrem Plane überhaupt einige Lebensbilder aus der Geschichte der evangelischen Kirche nach der Reformation dargeboten werden sollen.

Noch einige Worte über die Aneignung der Lieder. Die wichtigste Aneignung ist auch hier und hier ganz besonders die durch das ganze Gemüt. Sie ist gesichert, wenn das Lied oder der Vers auf der Höhe der gemachten entsprechenden Erfahrung in gehobener Stimmung dargeboten wird, wenn es zum erstenmal vom Lehrer selbst, womöglich ohne Buch, frei mit der ganzen Wärme der entsprechenden Empfindung, vorgetragen wird, auf den unteren Stufen zunächst nicht mehr als ein oder, wenn sie sich nicht trennen lassen, zwei oder drei Verse auf einmal, wenn sodann durch einige knappe Fragen und Erklärungen für die richtige Auffassung gesorgt und die Schüler durch kurze treffende Fragen nach dem Inhalt und Gedankengang veranlasst werden, eine Aussage des Verses nach der andern frei wiederzugeben, wenn endlich nach einem nochmaligen das einzelne wieder zusammenfassenden Vortrag des Verses durch den Lehrer, die Schüler selbst ihn aus dem Buche vorlesen oder auch gleich aus dem Kopfe nachsagen. Bei dem Vortragen der Schüler ist, sobald die etwa noch vorhandenen Leseschwierigkeiten überwunden sind, streng darauf zu halten, dass sie stets gut, sinngemäss betonen, dass sie ebenfalls je nach ihrem Vermögen mit der entsprechenden Empfindung vortragen, einerlei, ob sie lesen oder frei aufsagen. Die Scheu davor, welche besonders in den mittleren Klassen bei vielen einzutreten pflegt, muss durch alle Mittel, welche die Natur der Sache gestattet, überwunden werden. Wird das Lied oder der Vers so übermittelt, so ist er in der Regel schon am Schluss dieses Prozesses wirkliches Eigentum der Schüler. Die meisten können ihn schon frei aufsagen. Die häusliche Wiederholung verursacht keine Schwierigkeiten. Für das Merken ganzer Lieder, besonders auch der Versanfänge, ist die Erfassung der Disposition des Liedes von grossem Werte; und wenn die Schüler sich beim Aufsagen nicht besinnen können, so empfiehlt es sich sehr, nicht durch Anfangen des Verses, sondern durch eine Frage nach dem betreffenden Teil einzuhelfen. Es wird dadurch gleichzeitig eine bloss äusserliche, mechanische Wiedergabe verhütet. Bei

der Wiederholung von Liedern, deren erste Aneignung weit zurückliegt, liegt die Gefahr eines mechanischen, geistlosen Hersagens besonders nahe. Es ist nie zuzulassen, sondern streng auf eine gute, sinngemässe Betonung und andächtiges Aufsagen zu halten.

Von grösseren hymnologischen Werken sind wichtig für die richtige Gestaltung des Textes und damit oft für sein Verständnis: Ph. Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von Luther bis N. Hermann und A. Blaurer, Stuttgart 1841; — Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts, 1862 ff.; — Mützell, Geistliche Lieder der evangelischen Kirche aus dem 16. und aus dem 17. Jahrhundert, Frankfurt 1858. — Für die Geschichte der Dichter und ihrer Lieder sowie deren Wirkungen: Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges, 8 Bde, Stuttgart 1866 ff.; — ferner: Palmer, Evangelische Hymnologie, Stuttgart 1865; — von Bearbeitungen für Schulzwecke: Sperber, Die Entwickelung des deutschen evangelischen Kirchenliedes, Gütersloh 1882; — Geschichte des evangelischen Kirchenliedes für Schule und Haus, Wiesbaden 1855; — von methodischen Bearbeitungen: Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands, Berlin 1855. — Fr. Schulz und Rob. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert, Breslau 1890. — Vgl. im übrigen Sperber, Geschichte der Behandlung des Kirchenliedes in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 2. Aufl., VI. A., Gotha (Thienemann) 1890, wo auch ausführliche Litteraturangaben.

4. Der kirchengeschichtliche Unterricht auf der Mittelstufe.

Die Auswahl. Die neuen preussischen Lehrpläne ordnen für Obertertia Reformationsgeschichte an. Das ist Kirchengeschichte im eminenten Sinne des Worts, und der Zusatz „im Anschluss an ein Lebensbild Luthers" ändert nichts daran. Wie wir oben nachgewiesen haben, ist es auch durchaus in der Ordnung, dass schon auf der elementaren Stufe die notwendigste kirchengeschichtliche Belehrung gegeben wird. Aber auch für diesen Zweig ist Beschränkung auf das Typische und zum elementaren Verständnis Notwendige geboten. Geboten ist aber auch wegen der knappen Zeit wie um des Charakters der Religionsstunde willen Beschränkung auf die innerlichen Vorgänge, auf das spezifisch Religiöse. Diese Beschränkung ist auch deshalb wohl berechtigt, weil der allgemeine Geschichtsunterricht für die christliche Ära die Aufgabe hat, die äusseren Vorgänge der Kirchengeschichte zu behandeln. Und es kann der Religionsunterricht seine spezifische Aufgabe nur lösen, wenn er alle mehr äusseren Geschehnisse, wie Christenverfolgungen, Sieg des Christentums unter Konstantin, Erhebung zur alleinberechtigten Staatsreligion unter seinen Nachfolgern, die Verdienste des Mönchtums und seine äussere Geschichte, die Bekehrung der Germanen und Slaven, den Kampf zwischen Papst und Kaiser, die Kreuzzüge, die mittelalterliche Kunst, den Einfluss der Mauren auf die mittelalterliche Wissenschaft, den Verfall des Papsttums, die vergeblichen Bemühungen der Kaiser, Päpste und Konzilien um eine Reformation der Kirche, den äusseren Verlauf der wirklichen Reformation wie der Gegenreformation und die daran sich schliessenden Kriege, vom Schmalkaldischen bis zum Dreissigjährigen nebst Friedensschlüssen und kirchlichen Rechtsordnungen durchaus dem allgemeinen Geschichtsunterricht zuschiebt. Natürlich muss darüber mit dem Geschichtslehrer, unter Umständen unter Beihilfe des Direktors, die nötige Vereinbarung getroffen und auch im einzelnen über die einzuprägenden Thatsachen Verständigung

herbeigeführt werden. Der Religionslehrer muss dem Geschichtslehrer sagen, welche Kenntnisse er für seinen Unterricht voraussetzen muss und der Geschichtslehrer dem Religionslehrer, was er nach dieser Richtung leisten kann. Ist diese Verständigung erzielt, dann kann sich der Religionslehrer unbesorgt seiner spezifischen Aufgabe widmen.

Und richten wir nach dieser Klärung unsern Blick auf das Typische, so bleibt für die elementare Behandlung in der That nicht viel mehr übrig als die Reformationsgeschichte und einige Charakterbilder aus der nachreformatorischen Geschichte der evangelischen Kirche bis heute. Denn was die Kirchenväter, Scholastiker, Mystiker geleistet haben, und was sie heute noch bedeuten, das liegt zu hoch für die Knaben und zu fern. Für Mission, Verfolgung und Bewährung in der Verfolgung haben sie die besten Typen in der Apostelgeschichte gehabt. Selbst die Mission der Waldenser Laienchristen hat ihren Typus in der Evangelisation jener gemeinen ersten Christen, welche, aus Jerusalem vertrieben, bis Phönizien und Cypern und Antiochien das Wort von Christo redeten, gewiss auch, indem sie sonst ihren Geschäften nachgingen (Apostelgesch. 8, 4; 11, 19). Das Leben der ersten Christen in ihren Versammlungen wie im Verkehr mit den Brüdern und der Welt lernen die Schüler ebenfalls am besten aus dem Neuen Testamente kennen, desgleichen die Verfolgungen und wie sich gläubige Christen darin verhalten. Es genügt wenigstens durchaus, wenn im Anschluss an Pauli Leben und Wirken über die Verfolgungen der Christen bis Konstantin ein kurzer Überblick und einige typische Beispiele gegeben werden, wie von dem greisen Polykarp in Smyrna, der fünfzehnjährigen Magd Blandina in Lyon, der schönen Potamiäna in Alexandria und der jungen Frau, Mutter und Tochter Perpetua in Karthago. Die sogenannten Reformatoren vor der Reformation wie die übrigen Reformatoren neben Luther haben in Luther ihren Typus. Es genügt von ihm, von seinem religiösen Werden, Kämpfen und Bauen ein möglichst farbenfrisches Bild den Schülern vor die Seele zu malen. Was von der mittelalterlichen Kirche heute noch einem einfachen evangelischen Christen zu wissen notthut, vom Mönchswesen, von der mittelalterlichen Buss- und Ablasspraxis, vom Papsttum, von den Sakramenten, dem Gottesdienst, der Heiligenverehrung u. s. w., das findet unwillkürlich und ungesucht alles in diesem Bilde einer weltgeschichtlichen Persönlichkeit ersten Ranges seinen Platz. Und nur die neuen Antriebe zur christlichen Liebesthätigkeit, die Arbeiten der inneren Mission von A. H. Francke bis Wichern und v. Bodelschwingh, der neue Aufschwung der äusseren Mission und die herrliche Entfaltung des evangelischen Kirchenliedes müssen den Schülern, wie oben schon hervorgehoben, noch ernstlich nahe gebracht werden, damit sie an dem christlichen und kirchlichen Leben der Gegenwart verständnisvollen Anteil nehmen können. Nur ist für diese Lebensbilder in Obertertia keine Zeit mehr, sie müssen nach Untersekunda geschoben werden und sind dort auch sehr wohl am Platze.

Die Gliederung und Darbietung des Stoffs. Haben wir uns so den eigentlichen Gegenstand des Religionsunterrichtes herausgeschält, so gilt es nunmehr, ihn zu gliedern, wie wir die biblischen Geschichts-

stoffe gegliedert, in kleinere methodische Einheiten zerlegt haben. Luther, der Reformator der christlichen Kirche, das ist das grosse Hauptziel. Als erster Unterteil könnte sich nahelegen die Frage: Welche Irrtümer und Missbräuche waren zu reformieren? Aber eine solche selbständige Schilderung der Verirrungen der mittelalterlichen Kirche dürfte für dieses Alter zu abstrakt sein, zu viel Gleichartiges auf einmal bringen. Wie die Reformation nicht mit einem Schritt ins Leben getreten, sondern ein Schaden nach dem andern ans Licht gezogen worden ist, so wird es sich empfehlen, in die Verkehrtheiten des damaligen Kirchentums allmählich an der Hand des Lebens Luthers einzuweihen. Wohl ist es aber von Wert, Wahrheiten, welche für die gute Sache der Reformation von grosser Wichtigkeit sind und von ihren Gegnern immer wieder verdunkelt werden, von Anfang an klar und deutlich hervortreten zu lassen. Dahin gehört die Ursache der Reformation. Es gilt von vornherein, die Auffassung unmöglich zu machen, als ob Luther willkürlich, als ein „unruhiger Kopf", „aus Neuerungssucht und Überhebung" sein Werk begonnen habe. Darum stelle ich gerne für den ersten Hauptteil als Ziel die Frage hin: A. Wie es zu einer Reformation der Kirche kam, mit den Unterzielen: I. Wie Luther zum Reformator geschickt wurde und inwiefern eine Reformation nötig war, oder Luthers Leben bis 1517; — II. der Anlass zur Reformation und die ersten Kämpfe, oder Luthers Leben bis 1520; — und wähle erst für den zweiten Hauptteil die Überschrift: B. Die Reformation, oder Luthers Leben von 1520—1529, mit den Unterzielen: I. Die Grundlegung oder Luthers reformatorische Schriften, Bibelübersetzung u. s. w., 1520—1522; — II. die Ausführung der Reformation während der Abwesenheit des Kaisers, 1522—1529. Als dritter Hauptteil verbleibt dann: C. Die Verteidigung und weitere Ausbreitung des Evangeliums, oder Luthers letzte Lebensjahre, 1530—1546, mit den Unterteilen: I. der Verteidigungskampf für das Evangelium bis 1546; II. Luthers letzte Lebensjahre, seine letzten Thaten und Kämpfe, sein seliger und vorbildlicher Heimgang; III. (im Überblick) der Kampf für das Evangelium bis 1648.

Auch diese Teile zerlegen wir wieder in noch kleinere methodische Einheiten wie A I in 1. Luthers Jugend, 2. Luther als Mönch oder als rechter Katholik, 3. Luther als Professor und Ordensvikar (mit der Reise nach Rom und der Beaufsichtigung des Augustinerordens), A II in 1. das Ablassunwesen, 2. Luthers 95 Sätze u. s. w.[1]) — Den grössten Teil des Verderbens der Kirche, und zwar die Hauptverirrungen und Hauptschäden erlebt so der Schüler, schon ehe die reformatorische Bewegung selbst beginnt, mit Luther; sie werden ihm nicht aufgedrängt. Mit ihm trachtet er im Geiste auf den Wegen der mittelalterlichen Kirche nach dem höchsten Grade der Heiligkeit, mit ihm ringt er durch Gesetzeswerke vergeblich nach dem vollen Genuss des Friedens mit Gott, mit ihm schaut er in Rom in den Herd des Verderbens der Kirche. Das ist wirksamer als eine abstrakte Herzählung der Schäden. Und was noch fehlt, das

[1]) Vgl. meinen Leitfaden Heft 3 S. 49 ff.

tritt ebenso im Laufe der weiteren Erzählung wie ein Erlebnis in die Erfahrung der Schüler, die Verstocktheit des Papsttums und seiner Anhänger in dem Streit über die Thesen, die Grundirrlehren und die Missbräuche im Gottesdienst an der Hand der reformatorischen Grundschriften u. s. w. Was aber der Hauptvorteil dieses Verfahrens ist, die Schüler erkennen in Luther den treuen Sohn der Kirche, den strengen Katholiken, der eben dadurch zum Reformator geschickt wurde, dass er zunächst aller Ordnung unterthan war, dass er mit allem Ernst auf dem von der damaligen Kirche gewiesenen Wege den Frieden suchte, und dass er andrerseits aber auch die Reformation zunächst in sich erlebte, die Friedlosigkeit eines unversöhnten Gewissens, die Nichtigkeit der Werkgerechtigkeit und die beseligende und heiligende Kraft der Gottesgerechtigkeit aus Gnaden, ehe er auch nur einen Missbrauch angriff. Auch was ihn antrieb, überhaupt hervorzutreten, dass es die Fürsorge für die ihm befohlenen Beichtkinder war und die Pflicht, als Doktor der heiligen Schrift überall für die Wahrheit und die reine Lehre der Kirche einzutreten, wird klar ans Licht gestellt, desgleichen wie er von den Gegnern selbst von Schritt zu Schritt gedrängt, von Gott „wie ein Gaul nolens volens hinangetrieben" wurde.

Verknüpfung und Gewinn. Das ist jedenfalls die besondere Aufgabe des Religionsunterrichts, bei diesem auch dem Geschichtsunterricht zugehörigen Stoff, die inneren Triebfedern der Handlungen blosszulegen und die Verwerflichkeit der bekämpften Lehren und Gebräuche und die Schriftgemässheit der ihnen entgegengestellten Lehren und Ordnungen nachzuweisen. Dieser kirchengeschichtliche Unterricht darf sich also so wenig wie der biblische Geschichtsunterricht mit blossem Erzählen und einem unbestimmten Eindruck oder einer vorübergehenden gemütlichen Anregung begnügen. Den Verlauf der Thatsachen kann der Obertertianer zur Repetition in einer guten, volkstümlichen Biographie von Luther nachlesen. Besonders geeignet ist das treffliche Büchlein von Disselhoff,[1]) das man in Partien zu 23 Pfennigen bekommt. Im Unterricht müssen durch die Erzählung wie durch die Besprechung vor allem die springenden Punkte der Geschichte herausgehoben und die Schüler durch den Gegensatz der römischen Irrlehre zur klareren und tieferen Erfassung der evangelischen Lehre geführt werden. Wie bei den biblischen Geschichten ist am Ende jedes Abschnittes durch sammelnde Rückblicke nach verschiedenen Gesichtspunkten der Gewinn zu ziehen und so allmählich nicht nur ein elementares Charakterbild Luthers, ein Überblick über seine Verdienste und über seine wichtigsten Schriften zu gewinnen, sondern auch die Kenntnis der Hauptstufen der Reformationsgeschichte überhaupt, der wichtigsten Unterscheidungslehren der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche, sowie der wichtigsten Bekenntnisschriften. Und auch was episodisch über die Geschichte des Mönchtums, des Papsttums u. dgl. gelehrt worden ist, thut man gut, zusammenzustellen und

[1]) Disselhoff, Jubelbüchlein zu Dr. M. Luthers 400jährigem Geburtstage in Wort und Bild (!) für alt und jung, Kaiserswerth, Verlag der Diakonissenanstalt.

so dem Unterricht auf der Oberstufe vorzuarbeiten, was bei der knapp bemessenen Zeit so notwendig ist und hier mit so leichter Mühe geschehen kann.

Ebenso versteht es sich, dass man auch, was aus dem früheren Religions- oder andren Unterricht oder aus der Erfahrung zur Aufhellung oder Apperception dienen kann, gewissenhaft heranzieht. Die Gegenwart, wie sie das mit dem Leben schon vertrautere Auge des Obertertianers sieht, ist ja voll der Beziehungen zu diesem uns verhältnismässig noch so nahen weltgeschichtlichen Vorgang. Die Namen von Strassen, Plätzen, Häusern, Kirchen in jeder etwas grösseren und älteren Stadt erzählen ja stummberedt von der Bedeutung des Mönchtums im Mittelalter. Meist findet sich auch Gelegenheit, einmal einem katholischen Gottesdienst beizuwohnen. Die Macht der Predigt und des evangelischen Kirchengesangs bekommt jeder jeden Sonntag, ja jeden Tag in der Morgenandacht zu spüren. Bibel, Katechismus, Gesangbuch hat er in der Hand. Und steht kein Lutherdenkmal im Ort, so hängt wohl das Wormser im Nachbild an der Wand, in der Schule oder zu Hause. Der Geschichtsunterricht hat direkt vorgearbeitet, desgleichen der deutsche mit seinen Fabeln von Luther und, wo die charakterlose Gleichmacherei und Simultanisierungssucht die Lesebücher noch nicht ganz verdorben hat, mit Gedichten von und über ihn. Vor allem aber muss herangezogen werden, was die Schüler von der von Luther wiederhergestellten reinen evangelischen Lehre schon gelernt haben. Und es ist ja fast alles, nur dass die Lehren jetzt durch den Gegensatz in hellere Beleuchtung treten. Neu gewonnen wird, wie oben betont, eigentlich nur die Lehre vom heiligen Abendmahl.

Was diese, was die Unterscheidungslehren überhaupt anlangt zwischen Katholiken und Lutheranern, wie zwischen Lutheranern und Reformierten, so ist der Unterschied, so weit es auf dieser Stufe möglich ist, um der Wahrheit willen mit aller Klarheit und Schärfe herauszustellen. Aber wie scharf es auch geschehe, nie darf die Liebe fehlen und der aufrichtige Wahrheitssinn, welcher auch dem Gegner gerecht wird. Stets muss auch das hervorgehoben werden, was die Streitenden immer noch gemein haben, stets muss von dem andren Teile mit der gebührenden Achtung gesprochen werden. Nichts ist bei Kindern und namentlich bei Knaben in diesem Alter häufiger und natürlicher, als dass sie lebhaft Partei ergreifen, ja zur Verlachung sich geneigt zeigen. Eine grosse Gefahr für den Lehrer. Er muss ruhig bleiben, zur Besonnenheit, zur Achtung mahnen, zu gerechter Würdigung führen und zeigen, dass nur der ein Recht hat zu tadeln, der den Gegner und seine Meinung wohl versteht, dass nur der gehört wird, der nicht nur das Verkehrte sieht, sondern auch für das Gute Anerkennung hat, wie sie das schon an Paulus gelernt haben. Wer dem Marburger Luther zürnt, ohne sich gründlich um das Verständnis seines bekannten Wortes gemüht zu haben: „Ihr habt einen andern Geist als wir", der fehlt ebenso wie der, der Zwingli einfach der Oberflächlichkeit zeiht. Und dass es sich in der katholischen Kirche bei der Elevation und dem Fronleichnamsfest nicht bloss um die Opferlehre und grobsinnliche Verwandlungslehre, sondern auch um die Realpräsenz des erhöhten

Christus handelt, das sollten die Evangelischen bei allem Protest gegen Opfer, Transsubstantiation und Materialisierung der ganzen heiligen Handlung nicht verkennen.

5. Bibellesen auf der Mittelstufe. Fortsetzung: Das Alte Testament auf der Mittelstufe.

Reich Gottes im Alten Testamente: Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, dazu auch Psalmen und Stellen aus Hiob ist nach den preussischen Lehrplänen, Einführung in die Bücher des Alten Testaments ist nach andren Lehrplänen eine Hauptaufgabe der Mittelstufe, der Unter- oder Obertertia oder auch der Untersekunda. Welche Verlegenheiten dieser ungeheure Stoff bereitet, wie man gewöhnlich in den Anfängen, oder besten Falls in der Mitte stecken bleibt, d. h. in dem, wovon die Schüler doch schon einige Kenntnis haben, und gerade zu denjenigen Büchern und Partien der alttestamentlichen Heilsgeschichte gar nicht kommt, welche die Schüler noch nicht kennen und welche doch fürs Leben von der grössten Wichtigkeit sind, zu den Psalmen und Schriftpropheten und deren Zeitgeschichte, das haben wir oben bereits hervorgehoben. Wir haben deshalb die Geschichte des Reiches Gottes unter den Königen, mit Psalmen und Propheten als den eigentlichen alttestamentlichen Unterrichtsstoff für die Mittelstufe bezeichnet und wegen der nahen Verwandtschaft, in welcher diese Gegenstände zur Reformation stehen, sie der Obertertia, der Luther-Klasse zugewiesen.

Es geht dies auch sehr gut, wenn in der Sexta so über die alttestamentlichen biblischen Geschichten unterrichtet worden ist, wie wir oben S. 177 ff. beschrieben haben, wenn durch repetitorische Rückblicke die Bedeutung der einzelnen Glaubenshelden festgestellt und dem Gedächtnis eingeprägt worden ist. Schon die erste Orientierung über den alttestamentlichen Kanon, oder wenigstens über die geschichtlichen und ersten Lehrbücher in Quarta ist dann ein Leichtes. Noch wichtiger ist dieser Gewinn der Sexta für den alttestamentlichen Unterricht in Tertia. Man kann nun wirklich gleich mit Samuel, dem ersten Propheten im engeren Sinne (Apostelgesch. 3, 24), dem geistigen Vater des Königtums, dem grossen Reformator des Alten Bundes, aus dessen Wirken sich so viel Parallelen zum Wirken Luthers aufstellen lassen, beginnen. Ist das Jahresziel, Luther, oder die Reformation der christlichen Kirche, und Altes Testament hingestellt, so führt eine einfältige Erwägung des Begriffes Reformation, wenn der Sexta-Unterricht einigermassen seine Schuldigkeit gethan hat, auf die von dorther bekannten ähnlichen Vorgänge in Israel unter den Richtern, speziell unter und durch Samuel. Und der Begriff Abfall führt auf den Begriff Bund und zu einer flotten Repetition der voraufliegenden Geschichte des Bundes, 1. wodurch er nötig wurde (Sündenfall), 2. wie er zustandegekommen (1. Mose 12, 1—3; 49, 10; 2. Mose 15. 19), 3. wie er gehalten wurde, a) von Gott: Gesetzgebung, 2. Mose 20; 5. Mose 6, 1—15 und ihre Bedeutung, 3. Mose 19, 2, Offenbarungen, Verheissungen: 2. Mose 33, 11—34, 35; 4. Mose 6, 24—26, Land, Jos. 1, Nachfolger von Mose Art: 5. Mose 18; Jos. 23. 24. (Erneuerung des Bundes) Josua, Gideon, Samuel, Saul, David, Salomo, Psalmisten,

Propheten. b) vom Volke: 2. Mose 32, 7–14, 31–35, 5. Mose 32; Richter 2, 9–23; 7.

Alle diese Dinge sind bekannt und brauchen nur wiederholt und in den angedeuteten Zusammenhang gebracht, durch die herausgehobenen Schriftstellen beleuchtet zu werden. Mehr als die ausgezeichneten Stellen können und brauchen aus diesem Bereiche nicht in der Klasse gelesen zu werden. Auf die Repetition des Geschichtlichen bereiten sich die Schüler am besten mittels ihres biblischen Geschichtsbuches vor. Nur wenn der Gebrauch eines biblischen Lesebuches gestattet ist, welches die Einrichtung der Bibel vergegenwärtigt,[1]) im übrigen aber nur eine umsichtige Auswahl bietet, wie das der Bremischen Bibelgesellschaft, thut man gut, die entsprechenden Kapitel daraus zu Hause lesen zu lassen. Einen Überblick über den Inhalt der fünf Bücher Mose erlangen die Schüler leicht durch Lesen der Kapitelüberschriften. Auch bei Josua und weiter muss man sich damit helfen.

Mit dieser repetitorischen Arbeit muss man suchen unter allen Umständen bis Pfingsten fertig zu werden, auch mit der zugehörigen Schriftkenntnis, wo die Urgeschichten, wo die Patriarchengeschichten zu finden sind, was die folgenden Bücher Mose enthalten, was das Buch Josua, das Buch der Richter, die zwei Bücher Samuelis, in welchem Sinne diese Bücher diese Namen tragen, und dann sofort an die Betrachtung der Propheten- und Reformationswirksamkeit Samuels herantreten. Sich tiefer auf die Gesetzgebung oder auf den Schöpfungs- oder den Sündenfallbericht einzulassen ist auf dieser Stufe bei der beschränkten Zeit nicht möglich und auch in anbetracht der Bedürfnisse dieser Altersstufe noch nicht wieder am Platze, geschweige dass man sich auf solche Details einlassen dürfte, wie sie Metzger in seinem für Gereiftere sehr beachtenswerten Hilfsbuch[2]) geboten hat. Bekannt ist die Welt von Fragen des Zweifels, der Wissbegier und der Neugier, welche speziell über die ersten elf Kapitel der Genesis und auch über spätere aufgeworfen werden, bekannt aber auch, wie wenig die meisten dieser Fragen mit der Kern- und Hauptfrage nach dem Heil der Menschheit zu thun haben. Es gilt diese Fragen nicht erst anzuregen, von den Schülern selbst aufgeworfene dagegen freundlich, aber so knapp wie möglich zu beantworten. Das genannte Buch von Metzger leistet dabei dem Anfänger gute Hilfe. Je flotter man die unreifen Knaben, die Haupt- und Nebensachen noch schlecht zu scheiden wissen, über diese Gebiete hinwegführt, desto besser. Die grosse Bedeutung zumal der ersten drei Kapitel der Genesis kann dabei gleichwohl zu ihrem vollen Rechte kommen.

Wie man dabei der Rücksicht auf das Kirchenjahr Rechnung tragen kann, habe ich in meinem Leitfaden 3, S. 27 f. gezeigt. Ostern ist das Fest des Lebens. Gott ist der Quell alles Lebens, Ps. 36. Die Sünde oder Losreissung von Gott bringt den Tod, wie Ps. 1, 1. Mose 1, 26 f., 2, 9. 16 f., 3, 15 ff. lehrt, die Gemeinschaft mit Gott das Leben, wie Christi Auf-

[1]) Das ist neben der Ausscheidung des für Kinder Anstössigen und einer sinngemässen Gliederung des Textes das Haupterfordernis eines biblischen Lesebuchs.

[2]) Metzger, Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel. Gotha, Perthes, 1879.

erstehung zeigt. So führt die Beachtung des Ostergedankens zu der Erkenntnis, dass die Erlösung von Sünde und Tod zu Gerechtigkeit und Leben durch Rückkehr zur Gemeinschaft mit Gott, zu welcher der Mensch geschaffen ist, der Kampf des Glaubens mit dem Unglauben, das einzige grösste und tiefste Thema der ganzen Welt- und Menschengeschichte ist (Goethe), und dass es eben der Sündenfall ist, durch welchen die Auserwählung eines Gottesvolkes, aus dem der Retter kommen sollte, ein Bund mit Abraham und seinen Nachkommen nötig wurde. So führen wir an allen Abgründen metaphysischer, mythologischer, historisch-kritischer Erörterungen sicher vorbei und mitten in die christozentrische Betrachtung des Alten Testamentes hinein. Ebenso nahe liegt der Vergleich der Gesetzgebung mit der Ausgiessung des heiligen Geistes, wie ich eben dort gezeigt habe. Der von mir zusammengestellte Stoff muss allerdings stark gekürzt, auf die Hauptgedanken beschränkt werden, wenn das Ziel rechtzeitig erreicht werden soll. Von Ps. 16, Hiob 19, 25—27, die zur Auferstehung, von Henoch, Elias etc., die zur Himmelfahrt Christi angezogen sind, muss ganz abgesehen, die Mitteilungen aus dem Gesetze müssen noch mehr beschränkt werden.

Bei dem Bundesschluss ist vor allem die zuvorlaufende Gnade Gottes (vgl. 2. Mose 19, 4) und die vom Volk als Gegenleistung erforderte Heiligkeit hervorzuheben und ein sorgfältiger Vergleich mit dem Neuen Bunde anzustellen auf Grund der Hauptstellen 2. Mose 19, 4—6, Jer. 31, 3. 31, Joh. 3, 16, 1. Petri 2, 5. 9. — Die Offenbarung des neuen Gottesnamens Jahweh ist nicht zu übergehen; aber ein tieferes Eingehen entspricht nicht dem Bedürfnis dieses der Reflexion noch abgeneigten Alters. Noch weniger ist es am Platze, die Betrachtungen über diesen Gegenstand unter den religionsgeschichtlichen Gesichtspunkt zu stellen: „Moses, der Gründer der Religion Jahwehs." Das ist nach meiner Überzeugung unstatthafte und noch dazu verfrühte Eintragung theologischer Theorien, wie so manche andre Sätze in Fauths Lehrbuch der evangelischen Religion.

Wie zahlreich zu der Geschichte des Bundes unter Josua und den Richtern bis incl. Samuel und Saul die Parallelen in der deutschen Geschichte sind, — man denke an die Einfälle der Ungarn, den dreissigjährigen Krieg, die Despotie Napoleons infolge Annahme französischen Unglaubens und Unsitte (Jos. 23, 12 f.), die Befreiungskriege und ihre Propheten und Richter, die Einigung der deutschen Stämme unter Wilhelm I — habe ich oben schon hervorgehoben. Werden sie herangezogen, so rücken die alten und frommen Geschichten der Bibel nahe, die Schüler fühlen, dass diese Geschichten der Bibel als Typen für alle Zeiten geschrieben sind. Für diese praktische Anwendung der heiligen Geschichte auf die eigne Volksgeschichte haben die Schüler in diesem Alter mehr Sinn als für religiöse Reflexionen oder religionsgeschichtliche Theorien; und sie sind für unser Volksleben, für die Erzeugung einer reinen edlen Vaterlandsliebe von grosser Wichtigkeit.

Auch Davids Leben muss mittels häuslicher Lektüre der biblischen Geschichte oder eines biblischen Lesebuchs wiederholt werden. Nur 2. Sam. 1, 17—27 und 7 wird man natürlich in der Schule lesen. Neben

dem durch viele Stunden sich ziehenden repetitorischen Bericht über Davids Leben werden aber am besten Psalmen gelesen, welche sich in dieses Leben eingliedern lassen, wie man zu 1. Mose 1—3 bereits Ps. 36 und 1, zur Bundesgeschichte die Psalmen 105. 106. 99. 119. 19, 8—15 heranziehen wird. Denn wie sich auch die Kritik zu der Überlieferung über die Herkunft der einzelnen Psalmen stellen mag, David lebte in der Erinnerung des jüdischen Volkes nicht nur als das Ideal des theokratischen Königtums, sondern auch als der Begründer und Hauptvertreter der Psalmenpoesie und des kirchlichen Festgesangs fort, und die schwierige Frage, welcher Person und Zeit die einzelnen Psalmen zuzuschreiben seien, gehört nicht in die Tertia, überhaupt nicht auf die Schule. Der Inhalt ist die Hauptsache. Das Leben Davids bildet aber einen vorzüglichen Rahmen für einen grossen Teil der Psalmen und eignet sich daher sehr wohl dazu, ihm eine für Tertianer brauchbare Auswahl einzugliedern. Ich habe deshalb in meinem Leitfaden mit der Wiederholung der ersten glücklichen Jugendzeit Davids, die er teils als Hirte auf den Bergen Judas, teils als Sänger und Harfenspieler an Sauls Hof verlebte, die Einführung in die lehrreichsten und schönsten Naturpsalmen zusammengelegt: 8 (am Abend), 19 (am Morgen), 65 (zur Sommerszeit), dazu 104 als Seitenstück zur Schöpfungsgeschichte, die hier herangezogen werden kann, natürlich ohne auf die Schwierigkeiten einzugehen. Nur die Ordnung und ihre freie Behandlung im 104. Psalm wird beachtet. 8 und 19 müssen auf Grund einer genauen Übersetzung sorgfältig erklärt werden. Ihnen schliessen sich allgemeine Lobpsalmen an, wie 33. 100. 111—117. 144—150, die mehr kursorisch gelesen werden können unter Anmerkung besonders schöner und wichtiger Verse. Der schweren Jugendzeit Davids, den Gefahren seiner Hirtenzeit, der Verfolgung durch Saul, wozu gleich die spätere durch Absalom herangezogen wird, treten die Not-, Kreuz-, Trost-, Trutz- und Triumphpsalmen zur Seite, zuerst die Fluchtpsalmen 52. 55, dann die Klage- und Bittpsalmen, besonders 22, weiter die Trost- und Trutz- oder Vertrauenspsalmen wie 23 (vgl. 2. Sam. 17, 24 ff.) 27. 37, dazu 42. 43. 46. 73. 90. 91. 121, endlich die Triumphpsalmen wie 18. Zu der Einholung der Bundeslade und der Einrichtung des Nationalgottesdienstes in Jerusalem passen die gottesdienstlichen Psalmen, besonders 24. 26. 63. (Morgenpsalm), auch 84, — zu seiner Krönung, der Erhebung Jerusalems zum politischen und religiösen Mittelpunkt und Nathans Weissagung 2. Sam. 7: die Königs- und National- oder Bundespsalmen, als 21. (König), 46. 48. 87. 122. 137 (Jerusalem), 2. 72. 110 (messianische), zu seinem Fall die Busspsalmen, besonders 6. 32. 38. 51. 103. 136.

Wie mit der Geschichte die deutsche Geschichte, so werden mit den Psalmen die deutschen evangelischen Kirchenlieder, mit dem Psalter das Gesangbuch verglichen und gleichzeitig dessen inhaltliche Gliederung, wie sein Vorzug besonders in den Kreuz- und Trost- und den Bundes-, d. i. Festliedern nachgewiesen. Auch geistliche Volkslieder, wie „Goldne Abendsonne“ zu Ps. 8, „Weisst du, wieviel Sternlein“ zu 147, 4 (Jes. 40, 26) werden herangezogen.

Wie zu den Psalmen im Anschluss an Davids Leben, so führen wir zu den Sprüchen im Anschluss an die Repetition der Geschichten von Salomo aus demselben Grunde. Nur einige wenige, die dem Bedürfnis und Verständnis der Knaben naheliegen, können aufgesucht und gelesen werden. Siehe oben S. 116!

Mit dieser Aufgabe müssen wir aber, wenn wir das Alte Testament nach Obertertia legen, im Sommer durchaus fertig zu werden suchen, um nun das dritte Quartal auf Luther und die Reformation verwenden zu können. Diesen Stoff hier zwischenzuschieben empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Erstlich aus Rücksicht auf die Zeit. Das Reformationsfest fällt in diese Zeit und Luthers Geburtstag. Dieser oder jener Tag wird an vielen Schulen mit einer Festfeier begangen, vielfach mit Erzählungen aus Luthers Leben und passenden Gedichten und Gesängen.[1]) Da ist eine Vorbereitung im Unterricht von Wert. Die Schüler haben dann mehr von der Feier. In Obertertia macht sich das leicht, wenn Luthers Leben eben um diese Zeit behandelt wird. Weiter spricht für diese Zeit der Vorteil, dass die Schüler dann im allgemeinen Geschichtsunterricht so weit gediehen sind, dass dem Verständnis der Reformationsgeschichte keine Hindernisse im Wege stehen. Endlich schliesst sich an die Reformationsgeschichte der Rest der alttestamentlichen Heilsgeschichte, die Wirksamkeit der Propheten, die dann in das vierte Quartal fällt, am besten an. Haben wir doch hier wie dort denselben Kampf gegen einen äusserlichen Scheingottesdienst, Gesetzlichkeit, Werkheiligkeit, Glaubenslosigkeit, Unbussfertigkeit, Aussaugung des Volkes, hier wie dort das ernste Eintreten für wahre Busse, heldenhaftes Vertrauen auf Gottes Gnade, für Glauben, Liebe, für heilige Gesinnung, aus der die guten Werke von selbst fliessen, hier wie dort den Trost des Evangeliums auf den Leuchter gestellt, bei den Propheten geweissagt, bei Luther wieder aufgedeckt. Während des Unterrichts über die Reformation empfiehlt es sich, die Psalmen zu wiederholen.

Wie der Unterricht über Luther und die Reformation am besten zu gestalten sein dürfte, ist bereits beschrieben. Es erübrigt die Einführung in die prophetischen Bücher des Alten Testaments und in die entsprechende Zeitgeschichte.

Auch hier muss die Lektüre der geschichtlichen Bücher vorwiegend der häuslichen Vorbereitung zugewiesen werden. Von der Reichsspaltung 1. Könige 12 wird ausgegangen. Der Vergleich der Zerreissung des deutschen Volkes durch die Gegenreformation mit der Verewigung des Risses in Israel durch den Kälberdienst und der beiderseitigen traurigen Folgen liegt nahe, desgleichen die Lehre, dass nur die Wahrheit wahrhaftig und dauernd einen kann, wie Christus alle Ernstgesinnten in Israel wieder vereinigt hat, ja allein imstande ist, auch Juden und Heiden, alle Völker zu einigen. Die Kapitel 1. Könige 13—16 werden überschlagen

[1]) Ich habe zu diesem Zweck das Leben Luthers in sechs Abschnitte geteilt für sechs Jahre. Die Programme habe ich in meiner Schulagende, Gütersloh 1893, mit veröffentlicht. Von Gedichtsammlungen empfehlen sich die von Hagenbach, Zürich 1839, F. Braun, Stuttgart 1883, Müller, München (Poessl) 1893.

und durch einen summarischen Bericht des Lehrers ersetzt. Die Kapitel 17—22 lesen die Schüler zu Hause und berichten von Stunde zu Stunde über je ein Kapitel. Wenig Fingerzeige genügen, um alle Hindernisse für ein erstes einfältiges Verständnis aus dem Wege zu räumen. Nur Kapitel 19 muss in der Schule gelesen und besprochen werden. Es dient neben 18, 4 dazu, das furchtbare Vorgehen des Elias zu würdigen, aber auch, die rechte christliche Auffassung zu sichern (vgl. 19, 12!). Die Zeitverhältnisse, der Verzweiflungskampf zweier Religionen, um den es sich handelt, die Notwendigkeit göttlicher Gerichte gegenüber dem sündigen Menschengeschlechte, ehe die sanfte Heil-, Pflege- und Bauarbeit beginnen kann, der Charakter des Ahab, der des Elias, der als Gewissen des Königs Ahab mit Samuel und Nathan verglichen wird, der dämonische Einfluss der Isebel muss in möglichst klares Licht gestellt werden.

Auch über die ersten Kapitel des zweiten Buchs der Könige muss mit summarischem Bericht hinweggegangen werden. Elisa ist keine typische Gestalt für den Unterricht. Nur über c. 2, (5 wegen Luk. 4) und 9—11 berichten die Schüler. Die furchtbaren Folgen der Verehelichung Ahabs mit einem abgöttischen Weibe, verglichen mit dem Unheil, das die vielen ausländischen Weiber Salomos anrichteten, und der Ausblick auf die Verbannung des so geschwächten Volkes (Association) belehrt die Schüler über die Richtigkeit und Wichtigkeit der Mahnung Josuas 23, 12 f. nicht nur für Israel, sondern für alle Völker (Deutschland 1806—12!) und für jeden einzelnen (System).

Von da ab tritt im Unterricht Lesung prophetischer Abschnitte leichterer Natur in den Vordergrund. Aus den Geschichtsbüchern lesen die Schüler so viel, als zum Verständnis nötig ist, und berichten. Natürlich erfolgt die Lesung der Propheten in chronologischer Reihenfolge. Joël, den ich immer noch für den ältesten Schriftpropheten halte, ist bereits von Pfingsten, von Apostelgesch. 2, her bekannt. Konnte er dort nicht gelesen werden, so thue ich es jetzt im Anschluss an 2. Könige 12 (König Joas). Ich fange am liebsten mit ihm an, weil er, abgesehen von c. 4, keine besondren Schwierigkeiten bietet, leicht ganz gelesen und an ihm sogleich, wenn auch noch in nationaler Beschränkung, der Grundtypus alttestamentlicher Prophetie: Buss-, Straf-, Gerichtspredigt infolge vorhandenen oder bevorstehenden Nationalunglücks mit dem nachfolgenden Trost messianischer Weissagung, erfasst werden kann. Ich nehme dann zusammen die Propheten in Israel, Jonas, Amos, Hosea, von denen der erstere, da er wesentlich Geschichte, leicht fassliche Geschichte, enthält, auch gerne zu Hause gelesen wird, und zwar ebenfalls ganz, während aus Amos und Hosea nur ein paar Proben gelesen werden (S. 116), um dann zu den ersten Schriftpropheten in Juda fortzuschreiten. Welche Kapitel aus Jesaja I, welche Stellen aus Micha, Nahum ich für möglich und rätlich halte mit den Schülern zu lesen, habe ich oben (S. 116) angegeben. Die Besprechung muss sich auf die Heraushebung der Hauptlehren, des typischen Inhalts, beschränken. Die Geschichte ist in Tertia immer noch die Hauptsache, wenn sie auch in der Schullektüre nicht mehr im Vordergrund steht. Aus den Propheten werden nur Proben gelesen, um die Art

ihrer Wirksamkeit und ihrer Predigt zu veranschaulichen. Wieviel Verwandtes sich aus Unterricht und Erfahrung zum Vergleich bietet, habe ich schon hervorgehoben.

Ähnlich verfahre ich mit den Propheten kurz vor und zur Zeit der Wegführung in die babylonische Gefangenschaft, unter denen Jeremia bevorzugt wird, und mit denen des Exils, von denen Daniel 1—6 wieder der häuslichen Lektüre zugewiesen, Jesaja II durch Lesung einer grösseren Zahl seiner vielen zum Teil schon bekannten Trostsprüche und vor allem des 53. Kapitels hervorgehoben wird. Über die Auswahl aus dem zweiten Buch der Chronika, Esra, Nehemia und den letzten drei Propheten siehe oben S. 166!

Unsere Auswahl wird manchem zu knapp erscheinen. Ich halte das für einen Vorzug. Ich glaube nicht, dass man ein grösseres Pensum mit Frucht erledigen kann, auch nicht, wenn das Alte Testament als einziger Gegenstand der Untertertia zugewiesen wird, was übrigens die preussischen Lehrpläne doch auch nicht thun; denn sie fordern daneben die Repetition des gesamten Katechismus nebst Sprüchen und Liedern und auch noch Belehrungen über das Kirchenjahr und die Bedeutung der gottesdienstlichen Ordnungen, während wir der Obertertia nur noch Reformation und fünftes Hauptstück, und Repetition des ersten und vierten Hauptstücks, welche zum Hauptstoff in Beziehung stehen, ohne Sprüche zuweisen. Wäre aber auch das Alte Testament und dieser beschränktere Katechismusstoff Pensum der Untertertia, so würde man doch auch nicht mehr bewältigen können, als wir für Obertertia neben Reformationsgeschichte vorgezeichnet haben. Denn der Untertertianer hat noch nicht die Gewandtheit, zumal im selbständigen Bibellesen wie der Obertertianer, überhaupt noch nicht dieselbe allgemeine Reife wie dieser, um der Erklärung des Alten Testamentes ebenso rasch folgen zu können.

Wenn ich die grossen Speisezettel sehe, welche von andrer Seite zusammengestellt worden sind, so muss ich mich immer wieder eines Wortes des verstorbenen ehrwürdigen J. T. Beck erinnern, das er mir in meinen ersten Lehrerjahren einst bei einem Besuch entgegenwarf: „Lassen Sie doch für das Leben auch noch etwas übrig!“ — Er hatte Recht. Wir sollen die Jungen nicht satt, sondern hungrig machen. Wir können ihnen überhaupt nur das gelobte Land zeigen, erobern müssen sie es selbst. Wir können sie, wie ich meinen Schülern oft sage, nur das ABC lehren, dass sie sich überhaupt in der Bibel zurechtfinden, natürlich nicht bloss äusserlich, sondern auch innerlich in ihrem Inhalt. Das Leben erst reicht ihnen den Schlüssel des tieferen, des praktischen Verständnisses. Wir müssen zufrieden sein, wenn es uns gelungen ist, ihnen die Fähigkeit, das Wort Gottes verständig zu lesen und die Lust, wenn möglich die Gewohnheit, die heilige Ordnung, es täglich zu lesen mitzugeben. Dazu genügt es, vor allem im Alten Testament, das Bedeutsamste, das Typische ihnen nahe zu bringen. Und ob wir auch die Geschichtsbücher zum grössten Teil zu Hause lesen lassen, so muss der geschichtliche Stoff, zumal von der Reichsspaltung an, der neu ist, im Unterrichte durchgesprochen, zum rechten Verständnis erhoben werden und am Schluss jedes grösseren Abschnitts

muss durch repetitorische Rückschau, Vergleichung, systematische Ordnung der Gewinn gezogen und fest eingeprägt werden, der Gewinn in der Heilsgeschichte, in der Bibelkunde, in der Heilslehre. Das alles erfordert Zeit und nötigt zur Beschränkung.

So viel über die Auswahl. Auch in der Anordnung bin ich dem Vorgang einiger neueren Lehrbücher nicht gefolgt. Nicht bloss Joël, über dessen Abfassungszeit die Meinungen immer noch sehr auseinandergehen, auch Jona, Daniel, über die schon grössere Übereinstimmung herrscht, die Psalmen werden unter dem Einfluss der neuesten Forschungen in andren neueren Lehrbüchern entsprechend ihrer mutmasslichen Entstehung später gebracht. Geschähe es in Obersekunda, so möchte es, wenn da überhaupt Zeit dafür ist, noch gehen. Für Tertia, wo alles darauf ankommt, dass zunächst der äussere Gang der Geschichte im gemeinen Sinn treu aufgenommen und in den Hauptinhalt der Schriften ein Einblick verschafft, nicht über ihre Abfassungszeit und Geschick reflektiert werde, müssen die Bücher an der Stelle des geschichtlichen Verlaufs gelesen und besprochen werden, an die sie nach ihrem Inhalt passen. Lesen die Tertianer 2. Kön. 14, 25 von der Weissagung des Propheten Jona, des Sohns Amithais, über die Wiedereroberung des Ostjordanlandes, so ist es, meine ich, das Naturgemässe und Nächstliegende, im Anschluss daran sofort das Buch Jona lesen zu lassen. Assyrien ist um diese Zeit die Weltmacht, von der die nächste Gefahr droht. Dass Jona ihr gepredigt habe und was er dabei hat lernen müssen und wir an ihm lernen müssen, von Gottes Allgegenwart (Ps. 139!), von seiner Gnade und Barmherzigkeit gegen jeden bussfertigen Sünder, welcher Nation und Konfession er auch sei, vom rechten Patriotismus, der sich nicht in Verachtung und Neid gegen andre Völker offenbaren darf, das ist die Hauptsache. Wann das geschehen sei, wie der Aufenthalt in des Fisches Bauch zu verstehen sei u. s. w., das ist vor diesem Forum gänzlich gleichgültig. Nicht anders steht es mit Daniel. Der litterargeschichtliche Gesichtspunkt ist zum mindesten für den Tertiaunterricht nach unsrer Überzeugung gänzlich zurückzustellen. Er kann da nur verwirrend wirken wie der religionsgeschichtliche.

Etwas anders steht es mit den Psalmen. Ein grosser Teil der tiefst empfundenen, trostmächtigsten und mahnungskräftigsten gehört offenbar der exilischen und nachexilischen Zeit an, spiegelt die Bedürfnisse, die Klagen, die Sorgen, den Glauben, die Treue, die Hoffnung des edlen Restes wieder, der Jerusalems und der grossen Verheissungen der Propheten nicht vergass (Ps. 137), das gottinnige Leben des Typus des gehorsamen Gottesknechtes. Sie werden auch am besten verstanden und ihre Wahrheit am tiefsten empfunden im Zusammenhang mit der Geschichte dieses heiligen Restes: die meisten von 114—151, vor allem der herrliche Tempelweihpsalm **118**, der Lieblingspsalm Luthers, mit seinen auch den Kindern schon vertrauten Klängen v. 6. 8. 9. 22. 24. 25 f. (Hosiannah!) 29, ferner der **121.** 122. 124. **126.** 127. 129. **130.** 133. **137.** Es ist keine Frage, dass diese Psalmen in diesem Zusammenhang gelesen und die verwandten aus den früheren Büchern, besonders **22.** 26. 27. 42. 43. 46. **91. 92.** 94.

96 (Pfingsten). 98 (Pfingsten). 100. 119. 19 in diesem geschichtlichen Zusammenhang ebenfalls zum erstenmal oder wiederholt gelesen werden müssen, dass auch der Psalter als Ganzes hier erst recht gewürdigt, als aller Heiligen Büchlein empfunden wird. Nur ist es nicht ratsam, ja nicht möglich, den ganzen Reichtum an dieser Stelle, wo auch die Propheten ihr Recht fordern, oder gar ganz am Ende, wo die Zeit zu drängen pflegt, zu bewältigen, wenn man sich auch, wie bei den Liedern, selbstverständlich auf die allernötigsten Erklärungen beschränkt. Es ist auch gerade bezüglich der Psalmen wünschenswert, dass sie nicht bloss einmal, sondern wiederholt gelesen werden. Wie die Lieder begleiten sie am besten den ganzen Unterricht (vgl. meinen Leitfaden), so dass am Ende nur die Zusammenstellung, Ergänzung und Vergleichung nötig ist.

6. Das Verfahren in der Abschlussklasse (Untersekunda).

In ein neues Stadium tritt das Bibellesen in der Untersekunda. Es wird Quellenstudium. Die Beziehung auf das praktische Leben tritt stärker als bisher hervor. Der gesamte Katechismus, nach seiner inneren Gliederung, d. h. die ganze christliche Lehre in Überschau soll daneben treten. Es ist zum erstenmal kein ganz neuer Gegenstand, sondern ein verhältnismässig vertrauter, um den sich's handelt, das Zeugnis von Jesu. Vertiefung des ersten Verständnisses, allseitigere Erfassung des Gegenstandes, das ist die Signatur dieses Unterrichts.

„Erklärung eines der synoptischen Evangelien", so lautet die Aufgabe in den preussischen Lehrplänen. Dieser Wortlaut könnte zu einer Art akademischer Behandlung der Sache verführen, zu einer Auslegung (Exegese) von Vers zu Vers, von Geschichte zu Geschichte, mehr oder weniger gelehrt, mehr oder weniger geistreich. Aber dazu ist weder Zeit, noch entspricht so etwas dem Bedürfnis und der Natur der Jugend in diesem Alter. Warum noch einmal das Zeugnis von Jesu? Soll's blosse Wiederholung des wichtigen Stoffes sein? — Ist das nötig? Haben wir nicht Wichtigeres zu thun? — Warum in der Form der „Erklärung eines der synoptischen Evangelien"? Das Johannesevangelium ist zu schwer. Wohl! Aber ist's gleichgültig, welches von den synoptischen wir wählen? Soll's das Markusevangelium sein? Wenn der Quintaunterricht seine Schuldigkeit gethan hat, so hätten wir fast nichts als eine einfache Repetition, wie wir sie schon für Quarta empfohlen haben; nur dass sie in Quarta grössere Wirkung thut bei geringerem Zeitaufwand wegen der noch frischen Erinnerung von Quinta her. Ja, wenn es aus den anderen Evangelien ergänzt wird, dann kann es zu einem die Untersekundaner hinlänglich interessierenden Unterricht kommen. Aber dann wird man besser thun, gleich zu einem der grösseren, Matthäus- oder Lukasevangelium, zu greifen.

Was für den Untersekundaner Bedürfnis ist, warum es nötig ist, dass die Schüler, ehe sie ins Obergymnasium über- oder in die Welt hinaustreten, sich noch einmal eingehend mit diesem hehren Gegenstand beschäftigen, das hat zu entscheiden. In der kindlichen Form einzelner Geschichten kennen sie das Zeugnis von Jesu, in der Beschränkung der

Markusform. Aber wie viel fehlt da noch! Jetzt handelt sich's um das Neue, um den weiteren Rahmen, in dem sich die andren Evangelien bewegen, um die grösseren Zusammenhänge, um die grossen Kristallisationspunkte, um die sich die einzelnen Geschichten und Reden gruppieren und um die schwierigeren Vorgänge, Reden und Redegruppen, die noch jenseits des Horizontes des Quintaners und Quartaners liegen. Dazu ist nach meiner Erfahrung aber am besten das Matthäusevangelium geeignet mit seiner durchsichtigen, leicht fasslichen Disposition und seinen grossen Redeganzen: Bergpredigt, Missionslehre (c. 10), Gleichnisse (13), Kampfreden (12. 21—23), Weissagungen (24. 25). Welch ein Reichtum des Neuen thut sich da dem Auge des schon reiferen Schülers im neunten Schuljahre auf! Auch das Lukasevangelium enthält noch viel Neues, manches auch, was wir bei Matthäus vermissen, aber nicht so viel wie Matthäus und nicht so in die Augen fallend und zur Beschäftigung reizend durch Zusammenordnung, wie das hier der Fall ist.[1])

Von einem Evangelium ausgehen, was die andren daneben haben, wenn auch nur in Form kursorischer Lektüre, zur Ergänzung heranziehen, auch die verständlichen Partien des Johannesevangeliums, besonders c. 1—4 und 13—21, und so auf synoptischem Wege allmählich einen Überblick über den ganzen Reichtum der Zeugnisse von Jesu gewinnen und einen tieferen Einblick über den Gang seines Erlösungswerkes, das reizt den Untersekundaner. Ein solcher Gewinn hebt ihn. Mit einem tiefen Eindruck von der Fülle der Offenbarung in Christo und mit der Empfindung, wieviel da fürs ganze Leben zu thun bleibt, scheidet er aus dem elementaren Lehrgang. Mit Freuden erfüllen auch die Untersekundaner die dazu nötigen häuslichen Arbeiten. Sie lesen gern die zur Ergänzung nötigen Kapitel aus den andren Evangelien und berichten mit Leichtigkeit und Sicherheit über das Gelesene, wenn man ihnen die Disposition vorher durch Kennzeichnung der Abschnitte andeutet (vgl. oben S. 122!).

Es macht den Schülern auch Freude, sich selbst eine schriftliche Überschau zusammenzustellen, wenn man sie anleitet, sich dabei mit ganz kurzen Andeutungen, meist blossen Stichworten, zu begnügen. Und solche von Schritt zu Schritt mit ganz geringem Zeitaufwand allmählich zusammengestellte Synopsis hat viel mehr Wert für den Schüler als ein gedruckter Leitfaden. Es hängt ein Stück vom eigenen Selbst daran, eine Menge persönlicher Erinnerungen verknüpfen sich unbewusst mit jeder Zeile. Es ist überhaupt verkehrt, alles Schreiben aus dem Realunterricht zu verbannen und nur mit den fertigen Leitfäden zu operieren. Die Flucht vor der früheren Verirrung des Hefte-Diktierens hat uns ins entgegengesetzte Extrem getrieben, auf alle Verwendung schriftlicher Aufzeichnungen zu verzichten. Aber nicht das Schreiben an sich, sondern die Art, wie man schreiben liess, war verwerflich. Ein Merkheft, in welches sich die Schüler unter Leitung des Lehrers ganz kurze, von ihnen selbst formu-

[1]) Ein organisch geordneter Lehrplan wird das Lukasevangelium im Urtext als kursorische Lektüre zur Übung dem griechischen Unterricht in Untersekunda zuweisen. So etwas als Profanation zu bezeichnen ist das traurigste Zeugnis, welches man der Erziehungsschule ausstellen kann.

lierte Notizen als Schlussgewinn eintragen, gehört zu den wertvollsten Beihilfen des Unterrichts und kann bei vorsichtiger Behandlung ohne Überbürdung geführt werden. Einen kleinen Anfang dazu kann man schon in Quarta und Untertertia machen, indem man den Hauptinhalt der Apostelgeschichte von Kapitel zu Kapitel in kurzen Worten fixieren und ein Verzeichnis der Thaten und Reden der Apostel Petrus und Paulus aufzeichnen lässt. Setzt man diese Arbeit in Obertertia und Untersekunda fort, so schafft man sich nicht nur eine wertvolle Unterlage für den Unterricht in den oberen Klassen, sondern die Schüler bekommen auch allmählich eine sehr dankenswerte Fertigkeit, sich selbständig kurze Notizen zu machen. Diese Fertigkeit ist an sich wertvoll und man kann ihrer in den oberen Klassen nicht gut entraten.

Ebenso halte ich die Schüler an, sich ein Verzeichnis über die Gleichnisse anzulegen in Spalten mit den Überschriften: „Bild, Sache, Lehre", sich zum Schluss auch die Bilder nach den Natur- und Lebensbereichen zu ordnen, denen sie angehören. Eine derartige Zusammenstellung hat den Vorteil, dass sich fester einprägt und geläufiger reproduziert wird, sowohl, was uns Christus alles zum Gleichnis hingestellt hat, als was uns die alltäglichen Dinge lehren sollen. Ich halte dies für wichtiger als eine Theorie der Gleichnisse oder eine Einteilung nach formalen Gesichtspunkten, wozu ohnedies im Religionsunterricht keine Zeit ist. Wir können das dem deutschen Unterricht überlassen. Die letzten Jahre haben uns tüchtige wissenschaftliche und praktische Arbeiten über die Gleichnisse gebracht, wie die von Weiss, Jülicher, Coesfeld, H. Schmidt. Ihr Studium kann dem Unterricht nur förderlich sein, aber wir müssen uns hier wie sonst hüten, den wissenschaftlichen Apparat selbst in die Schule zu tragen statt der Frucht.[1])

Auch über gewisse besonders wichtige Lehren, über welche der Katechismus nicht unterrichtet, wie über die Auferstehung und Himmelfahrt Christi, über unsre Auferstehung, über die Kirche, ihr Wesen, ihre Gliederung, ihre Gaben, Ämter, ihren Wert u. s. w., über den Inhalt hervorragender Reden (Bergpredigt, letzte Reden Jesu mit seinen Jüngern) und bedeutsamer Kapitel aus den Briefen, z. B. 1. Kor. 12. 13. 15, Eph. 4—6, habe ich von Untersekunda an Notizen sammeln lassen, wenn es die Zeit und Begabung hergab. Die Arbeit in Prima ging dann mit solchen Jahrgängen viel flotter von statten.

Sonst aber habe ich auf dem Untergymnasium von der Einrichtung eines sogenannten Systemhefts keinen Gebrauch gemacht. Der Katechismus ersetzte es mir. Es war zu schriftlichen Niedersetzungen, zumal bei den noch ungewandten Sextanern, Quintanern und Quartanern, keine Zeit dazu. Waren die Lehren gesammelt, so wurden sie in die Form des Katechismus gebracht und so gleich für immer im Gedächtnis festgehalten. Auf den oberen Stufen aber, wo es sich noch um andre Lehrsätze als

[1]) Für die Schule hat M. Evers reichlich Material über die Gleichnisse zusammengetragen in den „Hilfsmitteln zum evangelischen Religionsunterricht" Heft 2 und 3. Doch geht vieles davon über das Bedürfnis des Religionsunterrichts hinaus.

die des Katechismus handelt, sind, wie gesagt, auch Notizen über gewonnene Begriffe und Lehren wertvoll und bei der grösseren Gewandtheit der Schüler auch ohne Überbürdung und ohne zu starke Verkürzung der Unterrichtszeit wohl möglich.

Kommen wir nun zum einzelnen, so halte ich es, wie oben (S. 130) bereits angedeutet auch in Untersekunda für das Geratenste, nach Ankündigung der Jahresaufgabe wieder mit der Geschichte und Lehre von der Auferstehung, Himmelfahrt, Ausgiessung und Wirksamkeit des heiligen Geistes, also dem letzten Kapitel des Evangeliums, zu beginnen (Matth. 28; Joh. 14—21;[1]) 1. Kor. 12. 13. 15). Noch viel mehr als auf den früheren Stufen wird dann der Unterricht durch Gottesdienst und Andacht unterstützt; denn die Schüler folgen den Textverlesungen und Predigten schon mit mehr Verständnis. Sie haben aber auch schon ein grösseres Interesse an den bedeutsamen Fragen, welche durch diese Materien nahe gelegt werden, als Gewissheit, Art, Bedingung der Auferstehung überhaupt (Joh. 14; 1. Kor. 15),[1]) Bedeutung der Auferstehung und Himmelfahrt Christi (Matth. 28, 18—20; Joh. 14. 16). Sie haben mehr Verständnis für das Wirken des heiligen Geistes, das ihnen mit Hilfe von 1. Kor. 12. 13; Gal. 5, 22; Eph. 4, 7 ff. noch mehr zergliedert und zur Sittenlehre in innigere Beziehung gesetzt werden kann, und welches zugleich die Grundlage für die so wichtige Lehre von der Kirche bildet, die wir in unsren Tagen nicht versäumen dürfen.

Es gilt, die Schüler, die teils ins Leben treten, teils einem tiefer dringenden Geschichtsunterricht entgegengehen, an der Hand von Stellen wie Matth. 28, 19 (εἰς τὸ ὄνομα, in die Gemeinschaft des dreieinigen Gottes hinein!), 5, 13—16, Joh. 17, Röm. 12, 4—6, Eph. 4, 1. Petri 1. 2 zu einer richtigen Vorstellung von der Kirche anzuleiten, sie von vornherein zu bewahren vor dem katholischen Kirchenbegriff, der auch in protestantischen Geschichtsdarstellungen und vor allem im politischen Leben so gern angewendet wird, der die Kirche ungefähr mit der Hierarchie, mit dem Amt identifiziert und die heilloseste Verwirrung anrichtet. Die Lehre vom allgemeinen Priestertum aller Gläubigen muss ja auch schon in Obertertia bei der Reformationsgeschichte behandelt werden. Aber bei diesem ersten Anhieb dringen die Schüler noch nicht zum vollen Verständnis dieser schwierigen Lehre durch. Der dortige Zusammenhang duldet auch nicht ein so tiefes Eingehen auf diese eine, wenn auch sehr wichtige, Reformationsfrage. Die Frage nach dem rechten Wege zum persönlichen Heil steht dort noch mehr im Vordergrund. Für die Erwägung weitergehender Fragen wie die unsre ist nun, nach Erledigung der Reformationsgeschichte, erst die rechte Kraft vorhanden. Und während dort mehr das Recht, muss nunmehr nachdrücklicher die Pflicht ins Auge gefasst werden, wozu eben Matth. 5, 13—16 in Verbindung mit 1. Petri 2 die beste Anleitung gibt. Sehr wichtig sind

[1]) Natürlich fehlt es auf dieser Stufe an Zeit und auch noch an der nötigen Kraft, um auf diese Kapitel tiefer einzugehen. Sie werden nur kursorisch gelesen und die Hauptlehren herausgehoben, als 1. Kor. 15, 1—20. 32. 42—44. 50; Joh. 14, 2 f. 6; 11, 25.

aber noch drei weitere Fragen von der Kirche, die von der Einheit (man denke an das katholische Blatt „Ut omnes unum“ und seine Absichten!), die von der Verfassung und die vom Wert der Kirche.

Auf Grund der Hauptstellen des 17. Kapitels im Johannesevangelium, das wir kursorisch lesen, wird der Ernst der letztwilligen Forderung der Einheit der Kirche tief eingeprägt, aber auch zugleich unter Zuhilfenahme von 1. Kor. 12 als der wahre Mittelpunkt, als die wahre Zentralkraft, die allein dauernd einigen kann, die Wahrheit, der Herr Christus, der heilige Geist aufgewiesen. Jn die dieser Forderung schnurstracks widersprechende beklagenswerte Zerrissenheit der Kirche wird mit Schmerz, aber festen und hellen Auges hineingeschaut. Es wird nachgewiesen, wie viel doch bei allem Widerstreit die christlichen Kirchen immer noch gemein haben: das im wesentlichen gleiche Glaubensbekenntnis, „Ein Glaube“ (nicänisches bei den Morgenländischen und apostolisches bei den Abendländern werden verglichen) und dem entsprechend dieselbe „Eine Taufe“, dieselbe „Eine Hoffnung“, dasselbe Gebet (zum Vater ums Kommen seines Reiches durch Sündenvergebung und Erlösung vom Bösen), dieselben Hauptfeiertage (des Vaters, des Sohnes und des Geistes), dieselben Symbole, dieselben Lieder (das Gloria, das Agnus dei, das Kyrie in jedem Vollgottesdienst!), ja im letzten Grunde denselben Gottesdienst, auch in der katholischen Kirche noch das Wort Gottes, das heilige Abendmahl, wenn auch vielfach gefangen, verkürzt, verdunkelt. Diese Überschau thut stets grosse Wirkung und ich halte sie für über die Massen wichtig, ebenso gegenüber unchristlicher Verkennung, Abneigung, ja Hass derer, die doch Glieder eines Leibes sind und sich bei allem Streit, der um der Wahrheit und des Heiles willen ausgefochten werden muss, lieben sollen, Joh. 13, 34 f., wie gegenüber der Verzagtheit, die sich angesichts des furchtbaren Schadens immer wieder ernster Gemüter bemächtigt. Ihren Abschluss findet diese Erwägung der thatsächlichen Verhältnisse mit Eph. 4, 1—6 und 7—16, woraus beides: die Einheit als Grundlage und die Einigkeit in Erkenntnis, Glaube, Bekenntnis als Ziel der Kirchengeschichte erkannt wird.

In die Verfassung der Kirche einzuführen, das wird in unsrer für alle praktischen Lebensfragen mehr erschlossenen Zeit ziemlich allgemein als Pflicht des Religionsunterrichts erkannt. Es nötigt aber auch schon die Sache selbst dazu, der Einblick in das Wesen, in die Gliederung der kirchlichen Gemeinschaft, in ihre Ausrüstung mit Wort, Sakrament, Gaben, die Lehre vom allgemeinen Priestertum. Es muss klargestellt werden, worin denn nun die Aufgabe jedes Gliedes der Kirche besteht; — dazu pflege ich auch Matth. 6, 19—34 heranzuziehen, d. h. Jesu Lehre vom Gottesdienst im Leben (beachte die Orientierungsverse 24. 32 *ταῦτα τὰ ἔθνη ἐπιζητοῦσιν.* 33!) — und worin die besondre des auf besondre Gaben sich gründenden Amtes. (Vgl. Eph. 4, 7 ff.; 1. Kor. 12!) Aber nicht nur die offizielle, durch Statuten geordnete, Gliederung der Ämter und Vertretungen der Kirche, sondern auch die freie Thätigkeit in innerer und äusserer Mission muss hier durch Wiederholung, Ergänzung und Ordnung der früher gegebenen Einzelheiten beschrieben werden.

So wird nicht ein dürrer Begriff von Kirche aufgedrängt, sondern die ganze unermessliche Fülle der ewigen Kräfte, des sichtbaren und unsichtbaren Lebens und Wirkens, die sich mit diesem Namen deckt, tritt den Schülern vor das geistige Auge. Und wird nun diese Gemeinschaft mit andren bedeutsamen natürlichen Gemeinschaften wie Familie, bürgerliche Gemeinde, Volksgemeinschaft, Staat verglichen, so wird leicht der unvergleichlich hohe Wert der kirchlichen Gemeinschaft erkannt, als derjenigen, welche, als Gemeinschaft mit dem heiligen dreieinigen Gott, zeitliches und ewiges Heil verbürgt, welche allen andren Gemeinschaften erst die Weihe, Gesundheit, sittliche Kraft, höheren Wert verleiht, in alle sozialen Verhältnisse allein dauernden Frieden und Versöhnung tragen kann.

Wie dieser erste Abschnitt des Untersekunda-Unterrichts das Verständnis des dritten Glaubensartikels in allen fünf Stücken und teilweise auch schon des zweiten Artikels und des vierten Hauptstücks vertieft und diese Stücke des Katechismus zugleich unter einander in eine Beziehung bringt, ist ohne weiteres ersichtlich. Auch Artikel 7 der Confessio Augustana wird natürlich herangezogen.

Zugleich erweckt aber diese Lehre von der Kirche auch das Interesse an dem wesentlichen Unterschied der Einzelkirchen. Es genügt nicht, einzelne Differenzpunkte, die zum Teil sehr untergeordneter Natur sind, aufzuzählen, sondern es muss aus dem Fundament der Unterschied des katholischen von dem gewonnenen evangelischen Kirchenbegriff und im besondren der Unterschied zwischen dem altkatholischen und „neukatholischen", dem römischkatholischen und griechischkatholischen nachgewiesen werden. Dabei ist es von grösster Wichtigkeit, dass jede Übertreibung, zu der sich die Liebe zur eignen Kirche so leicht hinreissen lässt, aufs sorgfältigste gemieden wird. Wir müssen die Schüler gewöhnen, sich keine zu geringen, aber auch keine ungetümlichen Vorstellungen von der päpstlichen Unfehlbarkeit zu machen; — die Verirrung bleibt gross genug auch bei dem „ex cathedra"; — überhaupt die katholische Lehre immer von der günstigsten Seite zu nehmen. Desto besser sind sie gerüstet. Überdies fordert's die christliche Bruderliebe so.

Wie wichtig es in unsren Tagen gegenüber ultramontanen Ansprüchen und Hoffnungen ist, über diese wichtigen Dinge den Gebildeten zu voller Klarheit zu verhelfen, darüber ist wohl niemand mehr im Zweifel. Auch diese Aufgabe ist ja in Obertertia schon angeschnitten, aber es ist dort nicht die Zeit und noch nicht die Reife, um sie allseitig zu lösen, soweit dies in dem elementaren Kursus überhaupt möglich ist. Auch ist sie so wichtig, dass ihr wiederholt, mit neuen Kräften nahe getreten werden muss. Was das unfehlbare Papsttum zu bedeuten hat, muss zu völliger Klarheit erhoben, die Nichtigkeit der biblischen Begründung auf Matth. 16, 18 f. u. a. St., nicht nur durch richtige Auslegung dieser Stellen, sondern auch aus dem Geist des Evangeliums gründlich nachgewiesen, die Faktoren der wirklichen Entstehung des römischen Primats müssen deutlich aufgezeigt werden, auch auf dieser Stufe schon, wenigstens die leicht fassbaren Hauptfaktoren. Diese Aufgaben sind dringend, sie dürfen

nicht verabsäumt, auch nicht bis Prima verschoben werden. Was katholisch, altkatholisch, neukatholisch, griechischkatholisch, römischkatholisch, was unfehlbar, alleinseligmachend heisst, in welchem Sinne diese Begriffe evangelisch, in welchem sie widerchristlich sind, das müssen unsere Schüler, wenn sie aus dem Untergymnasium ins Obergymnasium oder in die Welt treten, so gut wissen, wie was lutherisch, reformiert, uniert heisst. Sollte es darüber an besondrer Zeit für Paul Gerhardt, A. H. Francke, Zinzendorf, Friedrich Wilhelm III, Fliedner, Wichern fehlen, so muss man sich begnügen, gelegentlich, beim Kirchenlied, bei der Lehre vom heiligen Abendmahl, bei Mitteilungen aus der Arbeit der inneren Mission das Nötige zu erzählen.

Hat bis dahin das Evangelium mit einzelnen denkwürdigen Worten, deren tieferes Verständnis erst auf dieser Stufe möglich ist, mehr den Ausgangspunkt und die erste Unterlage für weitergehende Besprechungen gebildet, so wird es nunmehr als solches von vorn in Angriff genommen. Auch hier können, wie bei Genesis 1–11, allerlei Fragen der Neugier und des Zweifels aufgeworfen werden. Sie sind unfruchtbar. Wir müssen uns begnügen, die bekannten Anfangsgeschichten, die Vorgeschichten und Kindheitsgeschichten, einfach durch kursorische Lektüre zu repetieren. Diese Repetition dient dazu, 1) über den verschiedenen Anfang der Evangelien zu orientieren, und die wechselseitige Ergänzung, die schon bei den Auferstehungsgeschichten schätzen gelernt wurde, von neuem zu erkennen, 2) im besonderen den eigentümlichen Charakter und Wert des Matthäus- und des Lukasevangeliums zum erstenmal zu beobachten, den für Juden wertvollen Hinweis auf alttestamentliche Weissagungen im Matthäus-, die urchristlichen Gesänge (der Maria, des Zacharias, der Engel, des Simeon), ihre Bedeutung für Heiden, und das Leben der stillen Hoffer im Lukas-Evangelium.[1]) Diese Beobachtungen werden später fortgesetzt, so dass die Schüler sich selbst allmählich eine konkrete Vorstellung von dem bilden, was wir jedem einzelnen Evangelisten im besondren zu verdanken haben, was gewiss mehr wert ist, als wenn die Schüler einige entsprechende Notizen aus einem Leitfaden auswendig lernen.

Der summarische Bericht Matth. 4, 12 f., Luk. 4, 14 f. treibt zum Aufsuchen der entsprechenden, den Schülern von Quinta her bekannten, nur zu repetierenden Ergänzungen im Johannesevangelium, c. 1, 19–4, welche ebenso die auffallender Weise schon Matth. 4 und Luk. 5 erfolgende Berufung der zwei Fischer-Brüderpaare zu Aposteln, wie überhaupt die raschen Erfolge in Galiläa erklären. Ein tieferes Eingehen aber auf diese Kapitel wird nach Prima verschoben. Nur die Lehre von der Neugeburt heben wir heraus und decken ihre Verwandtschaft mit der Forderung der Busse, d. i. Sinnesänderung auf, welche Johannes der Täufer und Jesus dem Volke gegenüber als Bedingung für den Eintritt in das Reich Gottes hingestellt haben. Auch der Ort für die bekannten Sprüche von der Erlösung 3, 16 und von der Anbetung im Geist und in der Wahrheit 4, 24

[1]) Das muss genügen und genügt. Es kann nicht eindringlich genug davor gewarnt werden, sich auf diese Anfangsberichte, Geschlechtsregister, Geburtsjahr Jesu, Stern, Chronologie, lauter Theologika, tiefer einzulassen. Wir brauchen die Zeit zu Wichtigerem.

wird gern gemerkt und das schöne Verhältnis Johannes des Täufers zu Jesu nach 3, 22 ff. knapp erklärt. Auf die Anbetung im Geist aber kommen wir nicht nur bei der Lehre vom Gebet, im Anschluss an Matth. 6, 9 ff. zurück, sondern sie erhellt mit der Lehre von der Sinnesänderung den Weg durch die ganze Bergpredigt, zu der wir so schnell als möglich zu kommen suchen. Ist diese doch nichts andres als eine Beschreibung der neuen Gerechtigkeit, der Gerechtigkeit im Geist und in der Wahrheit, der Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, der Gerechtigkeit nicht äusserlicher Gesetzeswerke, sondern der Gesinnung, des Glaubens, wie ihn allein die Neugeburt aus Gott mit sich bringt.

Ein Überblick über den Inhalt der c. 4—18 im Matthäusevangelium an der Hand der Kapitelüberschriften lässt die Schüler erkennen, dass dieses Evangelium unter Übergehung des ersten Auftretens Jesu, von dem Johannes berichtet, schleunigst zu der grossen, das Volk ergreifenden galiläischen Wirksamkeit führen will und c. 4, 23 ff. (verglichen mit 10, 1) lehrt, dass diese zunächst eine einfache, persönliche, grundlegende ist und sich in eine Lehrwirksamkeit und Heilwirksamkeit auseinanderlegt, sowie, dass wir c. 5—7 zunächst eine Probe der Lehrwirksamkeit bekommen, wie in 8 und 9 eine solche der Heilwirksamkeit.

So treten wir an die Bergpredigt heran, die wir, wie oben dargelegt, überhaupt als Ganzes der Untersekunda vorbehalten zu sehen wünschen, die aber, auch wenn sie ganz oder zum Teil schon in Tertia erklärt ist, hier noch einmal als Ganzes, eben als Predigt von der neuen Gerechtigkeit, gewürdigt werden muss.

Für die Auslegung kann man sich ausser in den Gesamtkommentaren zu Matthäus und den Werken über das Leben Jesu in der Monographie von Achelis über die Bergpredigt (Bielefeld und Leipzig 1878) Rats erholen.[1]) Für die Schule haben das Material Henke (Die Bergrede Jesu, Gotha 1895) und besonders reichlich Evers in den „Hülfsmitteln etc." Heft 1 zurechtgelegt. Bei Evers findet man auch verschiedene Dispositionen, welche versucht worden sind, verzeichnet. Wie die Auslegung der Bergpredigt sich zu dem übrigen Religions- und sonstigen Unterricht, besonders aber zum ganzen Evangelium von Christo in Beziehung setzen lässt, habe ich im vierten Heft meines Leitfadens gezeigt.

Bei der Einzelerklärung ist es von Wichtigkeit, dass man die einzelnen schwierigeren Begriffe nicht trocken definiere, sondern, dass man sie je durch ein schlagendes Beispiel illustriere und die Schüler dann weitere Beispiele suchen lasse. „Geistliche Armut", begrifflich definiert, lässt kalt, wird bald wieder vergessen. Man rufe das Verhalten des Zöllners im Tempel (Luk. 18) und das Verhalten seines Gegenteils, des Pharisäers, ins Gedächtnis zurück, ziehe die verwandten Begriffe Bussfertigkeit, Demut hinzu und die Schüler sind mit einem Schlag im Klaren und vergessen's nicht wieder. Das ist der Grundunterschied des Unterrichts über Lehrsätze von dem über geschichtliche Vorgänge, um die es

[1]) Nur wird in diesen Auslegungen über den vielen gelehrten Einzelheiten leicht der Überblick über das Ganze, der Grundgedanke vernachlässigt.

sich bisher vorwiegend handelte. Dieser führte durch Anschauung, Induktion, Abstraktion zur Heilswahrheit, zum Grundsatz. Der Unterricht über Lehrsätze muss deduktiv sein, muss seine Stärke in der Anwendung zeigen. Er ist am Platze, nachdem die Schüler reichlich mit konkretem Material ausgerüstet sind, auf der Abschlussstufe. Auch an Kapiteln wie 1. Kor. 13 muss diese Auslegungskunst geübt werden.

Wichtig ist aber auch hier die Vergleichung, besonders mit dem Gegenteil. Erst durch den Gegensatz gelangt jeder Begriff zur vollen Klarheit. Die Seligpreisungen beschreiben die Tugenden, die zum Himmelreich geschickt machen, die Gesinnungen der aus Gott Geborenen. Erst wenn diesen Gesinnungen die entgegengesetzten Neigungen des natürlichen, nicht wiedergeborenen Herzens, wenn dem Hergang im Reiche Gottes der Lauf der Welt gegenübergestellt wird, wie ich es in meinem Leitfaden, 4. Heft S. 25 ff., angedeutet habe, entsteht volle Klarheit, Befriedigung und Sicherheit.

Endlich gilt es den bereits angedeuteten Grundgedanken, der sich durch alle einzelnen Lehren hindurchzieht, klar zu erfassen und nachdrücklich hervorzuheben; er hilft jede einzelne Lehre wieder schärfer und tiefer erfassen, in den Geist des Ganzen eindringen. Es ist wichtig und notwendig mit Henke das *μεριμνᾶν* Matth. 6, 25—34 wohl zu unterscheiden vom *προνοεῖν* und diesem sein Recht zu wahren, wie der Verwerfung des *θησαυρίζειν* (6, 19 ff.) gegenüber die Notwendigkeit des *ἐργάζεσθαι* sicher zu stellen; aber es reicht nicht hin, um den Kern der ganzen Stelle Matth. 6, 19—34 zu erfassen. Das sind nicht die Gegensätze, um die es sich hier handelt. Tiefer geht schon Evers a. a. O. S. 29 ff., der den Zusammenhang der Verse 19—24 unter sich richtig erkannt hat, den eigentlichen Gegensatz, um den es sich hier handelt, klarer heraushebt und auch das *διὰ τοῦτο* v. 25 beachtet. Nur wird der innere Zusammenhang zwischen beiden Gedankenreihen, 19—24 und 25—34, auch von ihm noch nicht genügend ins Licht gestellt, die schroffen Gegensätze heidnischen Strebens (NB. *ἐπιζητεῖν* nicht bloss *μεριμνᾶν*!) und christlichen Trachtens (*ζητεῖτε*!), die ganz dem unvereinbaren Gegensatz von Mammonsdienst und Gottesdienst entsprechen, werden aus ganz unberechtigter Furcht, der „Weltflucht" das Wort zu reden, zu wenig beachtet, noch weniger der Zusammenhang des ganzen sechsten Kapitels, das, so viel ich sehe, von der Gerechtigkeit im Gottesdienst, wie das fünfte, von v. 21 an, von der Gerechtigkeit im Nächstendienst handelt. (Vgl. meinen Leitfaden a. a. O.)

Nicht nur das Sorgen um Nahrung und Kleidung, auch schon das Trachten danach, anstatt es sich als Gottes Gabe hinzugeben zu lassen (*προστεθήσεται*!), widerspricht dem Wesen der Gotteskindschaft, wie dem Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit. Denn dieser darf nicht bloss in den besonderen Übungen des Almosengebens, Betens und Fastens bestehen, selbst wenn diese an sich nach 6, 1—18 im Geist und in der Wahrheit vollbracht werden, sondern der vollkommene Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit zeigt sich darin, dass all unser Streben auch im alltäglichen Berufsleben im letzten Sinne und Absehen, statt auf irdische Schätze oder auch nur auf des Lebens Notdurft, allein auf Gott

gerichtet ist, so dass unser ganzes Leben Ein praktischer Gottesdienst wird. (Vgl. Jes. 1, 10—18, die erste Versuchung Jesu und Joh. 6, 26 ff.!)

Das ist der Sinn von Matth. 6. Und ähnlich steht es in c. 5. Wie der das fünfte Gebot noch nicht im Geist und in der Wahrheit hält, der zwar die That des Totschlags (vielleicht aus Klugheit) meidet, aber mit seinem Groll im Herzen den Nächsten täglich hundertmal mordet, so überwindet der nicht im Geist und in der Wahrheit das Unrecht, der es von aussen her mit Gewalt unterdrückt oder abwehrt, indem er es selbst ahndet, oder es ahnden lässt, 5, 40, oder indem er nichts leistet, was man kein Recht hat von ihm zu fordern, 5, 41. 42, — damit wird es nur gemehrt! — sondern der allein überwindet es wirklich, der es durch grossmütiges Erdulden (5, 39—40) und durch Verstopfen der Quellen des Unrechts (5, 41. 42) ganz aus der Welt schafft, der das Böse mit Gutem überwindet, von innen heraus, bei sich durch die Selbstüberwindung, beim Gegner durch Beschämung (Röm. 12!), bei den anderen durchs Beispiel. Das ist die Meinung des fünften Kapitels. Dabei wird es den Schülern auch klar, dass sichs hier nicht um ein Nachgeben aus Schwäche handelt, sondern dass sich auch hier das Christentum als das wahre und höchste Heldentum erweist, eine Thatsache, die für die allem Kraftvollen zufallende, allem Schwächlichen abholde Jugend an sich von grosser Wichtigkeit ist, auf die wir aber auch ausserdem gerade in unserer Zeit alle Ursache haben, mit grossem Nachdruck hinzuweisen, nicht nur blinden Eiferern fürs Duell gegenüber, sondern auch gegenüber principiellen Gegnern des Christentums, welche in grober Unkenntnis vermeinen, das Christentum thue einem gesunden Deutschtum Abbruch. Es ist bei jeder passenden Gelegenheit zu zeigen, wie das Christentum auch im Leiden und Dulden die Religion der That ist, dass es alle guten Züge des deutschen Volkscharakters vielmehr hervorzieht und veredelt, dass es nicht mönchische Weltflucht, sondern Weltüberwindung, Weltverklärung ist.

Diese Beispiele mögen genügen, anzudeuten wie wichtig für die ganze Erklärung der Bergpredigt die Erfassung des Grundgedankens ist. Für das Übrige muss ich auf die weitere Ausführung in meinem Leitfaden verweisen. Dort ist auch gezeigt, wie und mit welcher Frucht das erste und dritte Hauptstück des Katechismus im Lichte dieses neuen Gesetzes des Geistes repetiert, tiefer gewürdigt und mit dem dritten Glaubensartikel und dem vierten Hauptstück in Beziehung gesetzt werden.

Die Ordnung der Bergpredigt, welche das Merken sehr erleichtert und auf die Höhe des Verständnisses hebt, wird am Ende jedes Abschnitts unter Leitung des Lehrers von den Schülern selbst gewonnen und ins Merkheft eingetragen (Association!). Unter Zuziehung der vorausgegangenen Lehre von den Früchten des heiligen Geistes bekommen sie so eine christliche Sittenlehre im kleinen. Nicht nur die Grundforderungen der Sittlichkeit, auch so wichtige Einzelfragen wie über die Ehe (und Familie), Eid, Kampf ums Recht, Duell, Beruf, Lohn, über bürgerliche Gerechtigkeit und Sittlichkeit und christliche Gerechtigkeit und Sittlichkeit werden besprochen und die letzten Principien der Sittlichkeit 7, 12, 6, 33; Gal. 5, 22; 1. Kor. 12 werden aufgedeckt. Dadurch wird nicht nur ein vortrefflicher

Abschluss nach dieser Richtung erzielt, sondern auch eine wertvolle Unterlage für den Unterricht in Prima beschafft. Joh. 3 und Röm. 6. 7 bekommen durch diese konkreten Ausführungen der Bergpredigt ein Licht, wie es keine begriffliche Entwickelung zu ersetzen vermag. Ist die Bergpredigt in Untersekunda so aus dem Fundament erklärt, so springt bei ihrer Repetition in Prima an den bezeichneten Stellen die Übereinstimmung der Lehre Pauli und des Johannesevangeliums mit der der Bergpredigt in die Augen.

Dies ist um so sicherer zu erwarten, wenn die Erklärung der Bergpredigt in Untersekunda mit den nahe liegenden Erwägungen abschliesst 1) über den fundamentalen Unterschied zwischen bürgerlicher Ehrbarkeit oder Rechtbeschaffenheit vor Menschen und der Rechtbeschaffenheit oder Gerechtigkeit, die vor Gott gilt (1. Sam. 16, 7), zwischen heidnischer und jüdischer Sittlichkeit und christlicher Sittlichkeit, 2) wie schwer, ja wie unmöglich für den natürlichen Menschen die Erfüllung der christlichen Forderungen ist, wie sehr sie dem natürlichen menschlichen Fühlen und Begehren widerstreiten, wie viel mehr daher dieses neue Gesetz geeignet ist, Erkenntnis der Sünde, unsrer sündigen Natur, zu wirken als das alte, 3) wie es nur von Jesu erfüllt worden ist, weil er eben aus Gott geboren war und wie es auch uns nur möglich ist, wenn wir ebenfalls „aus dem Wasser und Geist“ wiedergeboren werden (viertes Hauptstück, dritter Artikel!).

Neben der Besprechung der Bergpredigt, die nur langsam fortschreiten kann, geht in Form kursorischer häuslicher Lektüre (jeden Sonntag ein Kapitel) die Repetition über seine Heilandsarbeit her. Sie liefert zugleich die besten Beispiele zu den Lehren der Bergpredigt. Die Schüler sehen den Heiland nach allen Richtungen bewähren, was er lehrt, sie werden schon beim Lesen der Kapitel 8 und 9 Zeugen seiner Barmherzigkeit (9, 35 f.), seiner unermüdlichen schweren Heilandsarbeit, so dass er vor Müdigkeit im Sturme schläft, aber auch seiner Armut und Bedürfnislosigkeit (8, 20; Mark. 4, 38), sie sehen wie er nie für sich arbeitet, sondern immer nur für die andern, wie er immer nur nach Gottes Reich trachtet und sein Brot, ja seine Erhaltung im Seesturm als selbstverständliche Gottesgabe erwartet, wie die Vögel des Himmels; sie sehen seine Demut und Sanftmut in der Herablassung zu den verachteten Zöllnern und Sündern, und sie erfahren im weiteren Verlauf, c. 15, wie er selbst bei aller Unterthänigkeit unter die um der Menschen willen nötigen Ordnungen, wie die Sabbatsheiligung durch Besuch der Schule „nach seiner Gewohnheit“, doch allen äusseren Satzungen frei gegenüber steht und sie im Geist und in der Wahrheit erfüllt. Sie werden Zeugen seiner Ruhe und Grossmut im Kampf, wie er die schimpflichste Verleumdung und Verdächtigung, als ob er mit dem Teufel im Bunde stehe, ohne Zorn gelassen widerlegt und seine Feinde noch warnt, dass sie nicht in die furchtbare Sünde wider den heiligen Geist fallen möchten, aber auch heldenmütig tapfer ihnen die Wahrheit sagt, ihr Inneres aufdeckt. Diese Vergleichung des Lebens des Heilandes mit seiner Lehre ist jedenfalls wichtiger als allerlei Reflexionen über seine Wunder, ihre Möglichkeit u. dgl.

Auch diese Kapitel enthalten ja noch manche gewichtige Lehre. Aber nur die schwierigeren und besonders bedeutsamen wie 8, 20; 9, 14—17; 10, 34—39; 11, 25—30; 12, 25—32 können erklärt werden und bedürfen der Erklärung.

Ist die Erklärung der Bergpredigt beendigt, so tritt nunmehr der Gang des Erlösungswerkes in den Vordergrund: zunächst die weitere Ausdehnung der Wirksamkeit Jesu und ihre Folgen bis zum Bekenntnis Petri und der Ankündigung des Leidens und Sterbens in Jerusalem: wie die Gegensätze sich verschärfen, eine Scheidung nach der andern sich vollzieht, oder vielmehr von Jesu vollzogen wird bis zur Zurückweisung der Volksmassen, als sie ihn nach der Speisung zum König machen wollen (Joh. 6, 14 ff. muss notwendig mit zugezogen werden), wie aber auch die Erkenntnis der Jünger wächst bis zur klaren, festen Erkenntnis in der Einsamkeit von Caesarea Philippi, so dass nunmehr der letzte entscheidende Gang nach Jerusalem angekündigt und schliesslich unternommen werden kann. Das alles, sowie die letzten Thaten, Kämpfe, Reden, welche direkt zum Ende führen, und endlich das Leiden und Sterben selbst muss möglichst lebendig aber treu nach dem Evangelium Matthaei vergegenwärtigt werden. Denn daraus und aus den letzten Reden im Kreis der Jünger, incl. 20, 20—28, in Gethsemane und am Kreuz erwächst vor allem das rechte Verständnis für das Werk und die Person Jesu wie das rechte Verhältnis zu ihm. Es ist das Herz des Evangeliums, durch welches der heilige Geist den Glauben, die Wiedergeburt wirkt.

Treu nach dem Evangelium. Es ist nötig, diese Mahnung zu wiederholen, nötig gegenüber gewissen Partien der modernen Leben-Jesu-Forschung seit Keim, nötig im besondren gegenüber gewissen Bestrebungen auf unsrem Gebiet, welche von der Volksschule ausgehend, auch in den Kreisen der Religionslehrer an höheren Schulen hie und da Anklang gefunden haben. Man will dem Mangel an Glaubensleben in unsrem Volke durch eine bessere Methode des Religionsunterrichtes begegnen und verspricht sich besondren Erfolg von einer neuen Art, „das Leben Jesu" in der Schule zu lehren, von einem „historisch-pragmatischen Lebensbild Jesu" auf der Stufe, die unsrer Untersekunda entspricht.[1])

Wenn man unter einem historisch-pragmatischen Lebensbild Jesu nur eine „lebensvolle, zusammenhängende und vollständige Darbietung" der Geschichten von Jesu verstände, derart, dass es durch dieselbe zu einem „lebensvollen, anhaltenden, immer wachsende Teilnahme erzielenden Umgang mit Christo" käme, so würden wir nichts einzuwenden haben, sondern nur hoch erfreut zustimmen können. Denn in der That gibt es nichts, was auf das Innenleben der Menschen einen tieferen und nachhaltigeren Eindruck machte, als die Persönlichkeit. Und vollends ein rechter Christ wird nur der, der in Christo lebt, und in dem Christus selbst Gestalt gewinnt. Darum heissen die Christen in der Schrift geradezu „die in Christo", oder „die Christo eigen sind". Paulus wurde ein Christ, als „Gott seinen Sohn in ihm offenbarte" (Gal. 1, 16), als er „von

[1]) Vgl. Bang, Das Leben Jesu, seine unterrichtliche Behandlung, Leipzig 1893.

Christus (persönlich) ergriffen" wurde (Phil. 3, 12). Und Johannes erklärt, dass die Apostel das Evangelium vom Wort des Lebens, von Christo, nur verkündigen, auf dass die Hörer „mit ihnen Gemeinschaft hätten und ihre Gemeinschaft sei mit dem Vater und mit seinem Sohn, Jesu Christo" (1. Joh. 1, 3).

Wenn dagegen unter „historisch-pragmatischem" Lebensbild Jesu ein solches verstanden wird, welches Jesum als werdenden, noch während seines öffentlichen Wirkens werdenden (!), von den Verhältnissen bestimmten, durch Enttäuschungen gewitzigten, erscheinen lässt, als einen, der seinen ursprünglichen Plan, weil er sich nicht durchführen liess, geändert, und durch Leiden wenigstens noch zu erreichen gesucht habe, was sich durch die That nicht durchsetzen liess u. dgl., wenn das pragmatisch heisst, so müssen wir ein solches Lebensbild für die Schule unbedingt ablehnen. Denn erstlich ist es mit nichten die werdende Persönlichkeit, welche ergreift, sondern die fertige, geschlossene, feste, nicht die, die unter der Macht der Verhältnisse (πράγματα) steht, sondern die herrschend über ihnen waltet, nicht die, die von den Ereignissen bestimmt wird, sondern die die Umstände in den Dienst ihrer Zwecke zwingt, die freie Persönlichkeit. Sodann muss die Richtigkeit einer solchen Auffassung des Lebens Jesu, oder vielmehr der Wirksamkeit Jesu, überhaupt aufs entschiedenste bestritten werden. Sie widerstreitet der Überlieferung, die wir von Jesu haben, wie der Auffassung der gesamten neutestamentlichen Schriften.

Es gibt nur einen Pragmatismus des Lebens Jesu, der verbürgt ist. Das ist jener grosse Zusammenhang zwischen Schuld und Elend der Menschheit auf der einen Seite und dem freiwilligen Versöhnungsleiden Jesu auf der andern (Matth. 20, 28) und wiederum der Zusammenhang zwischen dieser Erniedrigung des eingeborenen Sohnes zur Rechtfertigung und Erlösung der Menschheit einer- und seiner Erhöhung und ewigen Herrschaft andrerseits (Röm. 4, 25; Phil. 2, 5–11). Was man weiter von Pragmatismus im Leben Jesu gefunden hat, das ist entweder im Vergleich zu jenem Hauptpragmatismus sehr untergeordneter Natur wie die Entwickelung der Dinge seit dem letzten Aufbruch nach Jerusalem, nachdem Jesu Stunde gekommen war und er den Menschen über sich Macht gab, oder es beruht lediglich auf Vermutung. Und alle Aufstellungen, welche diesen Charakter tragen, sind nicht zuverlässig genug, um auf sie die grosse Wirkung zu bauen, welche man sich mit Recht von einer richtigen zweckentsprechenden Behandlung des Zeugnisses von Jesu verspricht. Eine steht wider die andre — von David F. Strauss bis Willibald Beyschlag. Manche hebt geradezu die Versöhnung und Erlösung als freie That auf und erniedrigt Jesu Tod zu einem unvermeidlichen Geschick. Damit fällt aber nicht nur die zentrale Lehre des Christentums, sondern die Persönlichkeit Jesu selbst sinkt herab unter die des Johannes, des Täufers, ja selbst unter die der erleuchtetsten alttestamentlichen Propheten, welche wussten, dass Einer die Schuld der andern auf sich nehmen musste, um sie zu erlösen (Jes. 53), dass es überhaupt nicht das Kennzeichen der Gottgesandten sei, in diesem Geschlechte Triumphe zu feiern, sondern zu

leiden. Dass es gar nicht anders gehen könne, dass der Gerechte unter diesem sündigen Geschlechte gegeisselt, gefoltert, gefesselt, geblendet und nach Erduldung aller erdenkbaren Qualen aufgepfählt werde, das wusste selbst der Heide Plato (Staat 361. E.). Man macht sich ein falsches Bild von Jesu, wenn man ihn auf Triumphe in diesem Leben rechnen lässt, wenn er das Kreuz nicht von vornherein in seinen Plan mit eingerechnet hat. Er würde unter sein eignes Richturteil fallen, wenn er es so wenig verstanden hätte, die Kosten seines Unternehmens zu überschlagen! (Luk. 14, 28—33.)

Was Christus war und was er that, das hat die Jünger bewogen, zu bekennen: „Du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes," nicht, dass er wurde, nicht, dass er sich entwickelte, nicht, dass er duldete, was sich nicht ändern liess. Sein Leiden war eine That. Nicht eine abgedrungene, sondern eine freie That, eine von Anfang an beschlossene That, die freieste und grösste That, die je geschehen, als solche deutlich gekennzeichnet und schliesslich besiegelt durch den Ruf: „Es ist vollbracht." Diese Überlieferung der Evangelien haben wir den Schülern zu bringen, so treu und keusch wie möglich, nicht die subjektiven Vermutungen dieses oder jenes Leben-Jesu-Forschers, die uns vielleicht zur Beseitigung gewisser „Differenzen, Lücken, Schwierigkeiten" in der Folge der Ereignisse geeignet erscheinen mögen. Das ist, wie W. Beyschlag (I S. XIX) selbst zugesteht, „ein Stück christlicher Theologie", welche „nicht sowohl bezweckt, Menschen zum Christenglauben zu bekehren, als vielmehr diesen Christenglauben zu wissenschaftlicher Erkenntnis und kirchlicher Lehrtüchtigkeit auszubilden". Gewiss fallen dem Primaner wie jedem „Gebildeten, der über den Inhalt der heiligen Schrift reflektiert", „Differenzen, Lücken, Schwierigkeiten" in den Berichten der Evangelien auf, die der einfache Christenmensch übersieht, und wenn er nicht gewöhnt ist, auf die Hauptsache zu sehen, die Schrift vor allem als die Antwort auf die Frage nach dem Heil zu lesen, so mag er jene Schwierigkeiten auch „peinlich empfinden", ja an der Klippe seiner eignen Weisheit und Klugheit Schiffbruch leiden, mit den Schriftgelehrten Jesum verwerfen, indes das ungebildete Volk (Joh. 7), die Unmündigen trotz vieler unzutreffender Vorstellungen im Äusserlichen zum Glauben, zur Offenbarung der Wahrheit, zum Heil gelangen (Matth. 11, 25). Aber zwischen Hebung solcher Schwierigkeiten und subjektiven Vermutungen über Jesu Erlösungsplan ist ein grosser Unterschied. Diesen gegenüber ist die allergrösste Vorsicht geboten. Wird doch in ihnen in der Regel der Einzige, der selbst das Mass alles Menschlichen ist, mit fremdem, ach oft sehr fremdem, oder mindestens sehr untergeordnetem Massstab gemessen. „Jeder treibt die Philosophie, zu der er geboren", hat Fichte gesagt. Das gilt auch von den Darstellungen des Lebens Jesu. Der Opportunist liefert ein andres Bild als der konsequente Charakter, der Pessimist ein andres als der Optimist, der Gelehrte ein andres als der Mann der That. Denn nur wenige werden stille vor Ihm und Seinem Wort.

Drum ist Vorsicht nötig, was auch unsre wissenschaftliche Meinung sein mag, Vorsicht in Prima und erst recht Vorsicht in Untersekunda, wo

es sich um nichts handelt, als um den Weg der Einfältigen zu Christo. Soweit der thatsächliche Zusammenhang, in welchem Jesus eine That gethan, ein Wort gesprochen, eine Rede gehalten hat, geeignet ist, die That, das Wort, die Rede besser zu verstehen, in die Liebesabsichten des Heilandes einen tieferen Einblick zu eröffnen, ihn uns näher zu bringen, muss er beachtet, zum Verständnis gebracht, zur Erklärung und Veranschaulichung ausgenutzt werden; und was da die Leben-Jesu-Forschung samt Orts- und Zeitgeschichte bis diesen Tag zur Aufklärung der Verhältnisse beigetragen hat, das muss uns willkommen sein, muss treulich benutzt werden. Auch für allerlei Fragen des Zweifels, der Wissbegier und Neugier mag man sich mit Hilfe der besagten Forschungen rüsten wie für die, die über der Lektüre des Alten Testamentes aufgeworfen werden, und sie knapp beantworten, wie jene, so dass sie erscheinen als das, was sie sind, als Nebensache. Aber was den Evangelien widerstreitet, ja wohl die reine Umkehr derselben ist, das hat kein Recht, in der Schule so wenig wie in der christlichen Gemeinde. Denn das hiesse, sie der Willkür, Menschenwitz und Menschenmeinungen ausliefern.

Von besondrer Wichtigkeit ist es, dass ausreichend Zeit bleibe für eine ernstliche Versenkung ins Leiden und Sterben Jesu selbst, für ein Ermessen der Zahl und der Schwere der Leiden, wie für das Verhalten Jesu in diesem Leiden und für das Verhalten der Menschen dabei von den Hohenpriestern und Pilatus bis zum gemeinen Volk und zu den eignen Jüngern Jesu, für eine Vergleichung unsrer Herzensbeschaffenheit mit der dieser aller, damit solche Lieder wie „O Haupt", „Herzliebster Jesu", „Ein Lämmlein" von neuem erfahren werden, Verse wie „Nun, was Du, Herr, erduldet", „Ach, meine Sünden haben dich geschlagen" nicht ein toter, herzloser Schall seien, wenn sie gesungen werden, und die uns vertraute Jugend nicht durch unsre Schuld unter das Urteil falle: „Thue nur weg von mir das Geplärr deiner Lieder, denn ich mag deines Psalterspiels nicht hören" (Amos 5, 23). Wie im Anschluss an diese Betrachtungen und direkt durch sie das Verständnis des zweiten Glaubensartikels, das fünfte Hauptstück und die letzte Frage des vierten vertieft und schliesslich das Verhältnis aller Hauptstücke unter einander im raschen Überblick erkannt wird, braucht nicht erst ausgeführt zu werden.

cc. Das Unterrichtsverfahren auf der Oberstufe. (Vgl. S. 127 ff.)

„Alles soll in einander greifen,
Eins durchs andre gedeih'n und reifen."
Novalis.

L. Wiese hat vorgeschlagen, den konfirmierten Schülern die Teilnahme am Religionsunterricht freizustellen. Was an diesem Vorschlag berechtigt ist, was unberechtigt, ist bereits oben nachgewiesen. Es ist keine Frage, dass dem berechtigten Verlangen, allen Zwang aus der Beschäftigung mit dem Heiligsten zu beseitigen, um so ernstlicher Rechnung getragen werden muss, je gefährlicher der Zwang ist. Dieser wird aber immer gefährlicher, je mehr sich das Freiheits- und Selbständigkeitsgefühl regt, am gefährlichsten also in den obersten Klassen. Daraus erwächst die Mahnung, schon von Untersekunda an, aus welcher Klasse

bereits viele ins Leben treten und eines letzten tiefen Eindrucks bedürfen, besonders aber von Obersekunda an, wo die Schüler bereits ein ganz andres Gesicht zeigen, einen immer vertraulicheren Ton anzuschlagen, Mut zu offener Aussprache zu machen, wohl zu sondieren, was die Schüler packt, ihrem Geiste reichlich neue Nahrung zuzuführen, keine Aufgaben fürs Haus zu stellen, ohne ein besondres Interesse für sie erweckt zu haben, auch bei den sonst Laueren, im besondren die Repetition früherer Pensen, Lieder, Sprüche, Katechismusstücke, Bibelkunde durch Einkleidung in eine der Stufe entsprechende Form, Freilassung der Wahl u. dgl. schmackhaft zu machen. Wie ich den Schülern Gelegenheit gebe, sich über Vorgänge im kirchlichen oder sonstigen Leben auszusprechen, habe ich oben S. 60. 72 f. gezeigt. Für immer neue Nahrung sorgt unsre Stoff-Auswahl und Verteilung. Die Repetitionen werden schmackhaft, indem sie meist mit dem Neuen in Verbindung gesetzt und so dem Altbekannten ein neues Interesse abgewonnen wird. Andre lehnen sich an die Erlebnisse, besonders die Feste, an. Ich pflege dann die Wahl der Lieder, welche sie repetieren wollen, freizustellen, zu freiwilliger Aneignung auch neue, welche Eindruck gemacht, zu empfehlen und zugleich eine Überschau über die gesamte Schrift- und Liederlitteratur der betreffenden Materie, soweit sie den Schülern zugänglich ist, zu veranstalten.

Im laufenden Unterricht handelt es sich, wie oben S. 128 besprochen, um „ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung des auf der Elementarstufe Gelernten nach verschiedenen Gesichtspunkten", um das „Verständnis des pragmatischen Zusammenhangs der Ereignisse und eines höheren Waltens in der Geschichte", um das „Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit". Wie man dazu führen kann, ist zum Teil schon oben bei der Stoffverteilung gesagt. Hier noch einige Andeutungen.

1. In Obersekunda

wird nach den preussischen Lehrplänen Apostelgeschichte gelesen, aber, wie wir oben gezeigt haben, nicht zum erstenmal behufs Bekanntmachung mit den einfachen Thatsachen, sondern behufs tieferer Erfassung der Geschichte des Urchristentums im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen. Diese erneute Lesung der Apostelgeschichte unter diesem Gesichtspunkt gibt auch, wie wir ebendort S. 135 gezeigt haben, erwünschte Gelegenheit, noch einmal in das Alte Testament zurückzuführen behufs gründlicherer Würdigung der alttestamentlichen Prophetie und der alttestamentlichen Heilsgeschichte überhaupt.

Ich pflege es so zu machen. Die grossen Feste, Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten legen zu Beginn des Schuljahres die Betrachtung der ersten Kapitel der Apostelgeschichte als Anfangsaufgabe nahe, welche nicht nur die Erzählung der Himmelfahrt und Geistausgiessung bieten (c. 1 und 2), sondern auch die Würdigung der Gewissheit und der Bedeutung der Auferstehung und Himmelfahrt Christi (direkt c. 1, 3 und indirekt in den ersten Reden Petri c. 1—4) nahelegen. — Nach einer flotten Repetition über Auferstehung (Gewissheit, Bedeutung, Art der Auferstehung Christi und unsrer eigenen Auferstehung, Himmelfahrt und Geistausgiessung)

(Untersekundapensum!) im Anschluss an c. 1 und 2 und einer tieferen Würdigung der Bedeutung der Auferstehung und Himmelfahrt Christi für der Apostel Wirken (Glaubensgewissheit, 1. Kor. 15, 14. 17, Allgegenwart Christi, Sendung des Geistes, vgl. Joh. 16, 7—11) wird der geschichtliche Inhalt der Kapitel 3—7 mittels häuslicher Lektüre repetiert und aus den Reden in diesen Kapiteln die Bedeutung der alttestamentlichen Prophetie und Geschichte für das Evangelium, seine Verkündigung und Aufnahme erkannt.

Wie das Citat aus Joël im 2. Kapitel die Repetition dieses Propheten, so legt bereits im 1. Kapitel die Frage der Jünger v. 6: *εἰ ἐν τῷ χρόνῳ τούτῳ ἀποκαθιστάνεις τὴν βασιλείαν τῷ Ἰσραήλ*; „Richtest du in dieser Zeit wieder auf (nicht „das Reich Israel", sondern) die Herrschaft dem Volke Israel?" die Erwägung nahe, was für eine Herrschaft denn die Jünger für das Volk Israel erwarteten. Die Antwort geben lediglich die Propheten. Voran ein Jesajas, nicht nur mit den bekannten Weissagungen c. 9, 6. 7; 11, 1. 2, sondern vor allem mit der alten, von ihm vielleicht nur citierten Verheissung c. 2, 2—4 = Micha 4, 1—4 von der Wanderung oder Hinrichtung aller Völker nach Jerusalem, damit die von dort ausgehende Offenbarung ein Gemeingut aller Völker der Erde werde und durch die Aufrichtung dieser Weltherrschaft ein allgemeiner Völkerfriede herbeigeführt werde. — Diese wunderbare Weissagung, die bis heute noch nicht erfüllt ist, aber seit Christo fortwährend in Erfüllung geht, lockt, in Jesaja tiefer einzudringen. Die ersten 12 Kapitel werden (wenn die Zeit drängt mit Ausnahme von 9, 8 — 10, 5) gelesen und aus der Zeitgeschichte, welche sich die Schüler durch häusliche Lektüre der entsprechenden Kapitel in den Königsbüchern (2. Kön. 9—20) wieder ins Gedächtnis rufen, erklärt.

Dabei wird unter Zuziehung von Joël und einigen Kapiteln aus Amos (3—5. 9, 11 f.), auf den die Zeitgeschichte führt, der allgemeine Charakter der Prophetie von neuem erkannt, als Buss-, Straf- und Gerichtspredigt mit der Verheissung des Heils nach dem Gericht und zu dem Kampf gegen den äusserlichen Werkgottesdienst das 2. Kapitel der Bergpredigt (Matth. 6) wiederholt. Sodann werden die messianischen Psalmen 2. 72. 110, auf welche durch Apostelgesch. 2, 34 f. und 4, 25 f. ebenfalls schon die Aufmerksamkeit gelenkt ist, zur Ergänzung zugezogen. Endlich werden mittels eines repetitorischen Rückblicks alle Züge dieser Verheissungen zu einem Bilde zusammengetragen.

Ist auf diesem Wege ein Einblick in die Vorstellungen gewonnen, welche sich die Apostel mit den Besten ihres Volkes von dem messianischen Reiche machten, dessen Aufrichtung sie von Jesu erwarteten: Gericht über alle Völker mit Rettung durch Geistausgiessung auf Zion (Joël), — Befreiung von der Feinde Gewalt, — Aufrichtung einer herrlichen Herrschaft, wie sie David und Salomo besessen, — Weltherrschaft unter einem Priesterkönige, der ebenso Gerechtigkeit und Erbarmen mit den Elenden übt, wie er mit unwiderstehlicher Gewalt alle Feinde niederwirft, — allgemeiner Völkerfriede auf Grund der Annahme des von Jerusalem ausgehenden Gesetzes durch alle Völker, mit Aufhebung alles

Kampfes selbst in der unbegeisteten Natur — (Jes. 1—12. 35. 60, 1—6; Ps. 2. 72. 110), so erhebt sich die zweite Hauptfrage: Wie war es möglich, wie konnte es dazu kommen, dass ein Prophet, ein Psalmdichter von seinem kleinen, verachteten, bald zertretenen Winkelvölkchen, dem er zunächst selbst vielmehr Erniedrigung, Dezimierung, Schmach, Deportation ankündigen musste, so Grosses zu weissagen vermochte?

Den nächsten Schlüssel zur Lösung dieses Rätsels bietet ja die Gestalt Davids, seine Erfolge, seine Macht, die sich dem Volksbewusstsein tief eingeprägt hatte, mit der Weissagung des Nathan 2. Sam. 7. Aber es wird rasch erkannt, dass sie für sich allein nicht zureicht angesichts der gegenteiligen Erfahrungen. Sie treibt in Anschluss an Apostelgesch. 3, 12—26 selbst nur weiter hinauf zu einer Betrachtung der gesamten Vorgeschichte Israels von Abraham bis Jesaja, der Geschichte der Erwählung, des Bundes, welche neben der unmittelbaren Offenbarung, die den Propheten und Psalmisten zuteil wurde, allein das unaustilgbare Vertrauen der heiligen Gottesmänner zu dem welterlösenden Berufe Israels auch in der tiefsten Schmach erklärt. Dass die Erwählung, der Bund auf dem Wege der Geschichte zustande kommt, sagt die Offenbarung selbst. (Vgl. besonders 2. Mose 19, 4—6; Jes. 31, 3.) Jesaja 5, die berühmte Weinbergspredigt, weist dieser Betrachtung den Weg. Die Bedeutung Abrahams, Josuas, der Richter, Davids, Samuels, Nathans, des Elias muss repetiert, ihr Verständnis an der Hand besonders bedeutsamer Stellen, wie 1. Mose 18, 19; Jos. 24, 19; 2. Mose 3, 14; 19, 4—6 (vgl. Jer. 31, 3); 1. Sam. 3, 19—4, 1; 7, 3 f.; 15, 22; 19, 20 f.; 2. Sam. 7; — 1. Kön. 19 (wahres Wesen Gottes, Bedeutung und Notwendigkeit der Gerichte) vertieft werden. Die natürlichen Faktoren, deren sich Gott in der Führung des Volkes bedient, und über die die neuesten kritisch-historischen Forschungen so viel Licht verbreitet haben, werden dabei natürlich ebenso gewissenhaft wie vorsichtig verwendet; und die Schüler bringen diesen Nachweisen auf dieser Stufe ein besonders lebhaftes Interesse entgegen. Die griechische Geschichte, Schillers kulturhistorische Gedichte regen ja ähnliche Gedanken an. Aber die Schüler werden um so sorgfältiger angeleitet, darüber den irrationalen Faktor nicht zu übersehen, welcher trotz gleich oder ähnlich liegender natürlicher Faktoren, hier und hier allein eine Entwickelung hervorbringt, welche sich von der bei allen andern Völkern toto genere unterscheidet: die besondre Pflege dieses Weinbergs durch besondre Behandlung (Geschichte) und ausserordentliche Gesandte mit ausserordentlichen Offenbarungen von Abraham an.

Endlich wird auf Grund der Erwägung, welche Schritte die Jünger wohl, nach ihrer Frage, Apostelgesch. 1, 6 zu urteilen, von dem „Herrn" erwartet haben, die dritte Hauptfrage aufgeworfen: auf welchem Wege nach der alttestamentlichen Weissagung das messianische Reich kommen sollte. Diese Frage führt zunächst zu einer Musterung der Hauptweissagungen von der allgemeinsten 1. Mose 3, 15 bis zu der von einem mit göttlichen Eigenschaften ausgerüsteten König und Priester aus Davids Geschlecht (Jesaja I, Psalmen). Die „Gott-mit-uns"-Reden des

Jesaja, verbunden mit Jes. 36 und 37, führen zu den ersten, bis auf diesen Tag so wichtigen Jerusalemspsalmen 46. 48. 87 (vgl. unsre Jerusalems- und Zionslieder, Offenb. 21. 22!) und ihr tieferes Verständnis zu dem Rätsel der widerstreitenden Weissagung von Jerusalems Zerstörung durch Jeremia und seiner richtigen Lösung und damit überhaupt zu der zweiten Epoche der Prophetie, zu den Trostpredigten von einem neuen Bunde, von dem guten Hirten (Jer. 31; Ez. 34. 36), von dem Knecht Jahwehs (Jes. 42. 49. 53), von dem Menschensohn, der in den Wolken des Himmels kommt (Dan. 7). Ein repetitorischer Überblick ergibt den Fortschritt von einem allgemeinen siegreichen, aber mit schwerem Verlust erkauften Kampfe des Weibessamens mit dem Urheber des Bösen zum Samen Abrahams, zum Helden aus Juda, zum Priesterkönig aus Davids Geschlecht, von der Rettung auf kriegerischem Wege (Ps. 2. 110; Jes. 1) zur Rettung auf friedlichem Wege durch geistige Überwindung (Jes. 42. 49), zur Erlösung auf dem Wege stellvertretenden Leidens, zum Menschensohn, der in den Wolken kommt (Dan. 7).

Das ist ein heilsgeschichtlicher Gang durchs Alte Testament. Er hat vor einem religionsgeschichtlichen und vollends einem litterärgeschichtlichen den Vorzug, dass er in die Sache selbst hineinführt, dass immer die Religion selbst, ihr Inhalt, nicht ihre Geschichte, das Heil der Menschheit, unser Heil im Vordergrund steht. Der heilsgeschichtliche Gang ist nicht möglich ohne eine tüchtige theologische Ausrüstung des Lehrers. Diese muss sich reichlich bewähren. Die Schüler werden's spüren, ob ihr Lehrer mit der wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiete vertraut ist. Je weniger er sich aber damit vor- und aufdrängt, je mehr er sein Wissen nur dazu benutzt, um das offenbarte Wort an der rechten Stelle seine volle Wirkung thun zu lassen, desto grösser wird sein Erfolg sein, desto mehr werden ihm die Schüler vertrauen. Sie werden statt allerlei theologische Brocken, die sie doch nicht verdauen können, die Kraft des Wortes Gottes zu schmecken bekommen, werden in der religiösen Erkenntnis, im Glauben, in der Busse, im praktischen Gebrauche des Wortes Gottes, auch im Alten Testamente, wachsen.

Ist dieser Gang gethan, was bis zum Herbst geschehen sein kann und muss, so nehmen wir nun, nachdem auch der Geschichtsunterricht mit Einführung in die Zusammenhänge der alten orientalischen und griechischen Geschichte den Grund gelegt,

das Studium der Apostelgeschichte selbst wieder auf. Zunächst wird noch einmal in die alttestamentlichen Citate in den Reden der Apostel und Evangelisten hineingeschaut und die Einsicht der Apostel vor und nach der Geistausgiessung gewürdigt. Die Schüler erraten, dass die Jünger wohl auf Grund der Danielischen Weissagung eine raschere und mehr äusserliche Aufrichtung der „Herrschaft für Israel" und „Wiederbringung aller Dinge" (3, 21) erwartet haben, erkennen aber auch, dass sie infolge der Geistausgiessung, unterstützt durch die letzten Weissagungen vor Daniel Jes. 42. 49. 53 und durch die Erinnerung an die Unterweisung Jesu selbst (Luk. 9, 51–54; Matth. 20, 20–28 u. a.) die Notwendigkeit des Leidens Christi und seiner Jünger (Luk. 24, 26; Apostelgesch. 2, 28; 3, 18. 22; 7, 9. 35. 52 f.)

und dann auch die ganze Bedeutung des Wortes Apostelgesch. 1, 7–8 begriffen haben, wonach es sich zunächst, ehe an das Reich der Herrlichkeit gedacht werden kann, um eine geistige, sittlich-religiöse Überwindung der ganzen Welt von innen heraus durch die Predigt von Christo handle.

Damit ist das grosse Ziel der ganzen Kirchengeschichte, die Aufgabe der Kirche bis an den jüngsten Tag, gründlich erfasst. Das 2. Kapitel eröffnet den Einblick in die Ausrüstung zur Lösung dieser Aufgabe (Repetition der Lehre vom heiligen Geist: 1. Kor. 12 f.; Eph. 4 u. a., Untersekundapensum) und mit dem 2. Kapitel beginnt auch zugleich der Bericht über den gewaltigen ersten Akt der Ausführung der Aufgabe zu der Apostel Zeiten (Apostelgesch. 2—28).

Es ist von Wichtigkeit, so über Aufgabe, Ausrüstung und Weg von vornherein volle Klarheit zu verbreiten, dass es sich also darum handelt, durch die im Evangelium von Christo liegenden Kräfte, die Gaben und Tugenden des heiligen Geistes auf dem Wege der Wiedergeburt und Heiligung der ganzen Menschheit von innen heraus den Frieden, zeitliches und ewiges Heil zu bringen; dass das Christentum demnach zwar die allerausgedehnteste und tiefgehendste Umwälzung bringt, die man sich denken kann, aber nicht wie die politischen Revolutionen auf dem Wege der Gewalt, auf dem Wege einer plötzlichen Aufhebung oder Umstürzung der bestehenden äusseren Verhältnisse, sondern auf geistigem, friedlichem Wege durch wachstümliche Neuschöpfung von innen heraus. Dass also nicht nur alle nationalen, Geschlechts-, Vermögens-, Standesunterschiede, sondern auch alle menschlichen Staats- und Gesellschaftsordnungen zunächst als zufällig, als an sich gleichgültig für wahres Wohlsein bestehen bleiben und die Überwindung alles dessen, was daran verkehrt, unmenschlich (inhuman) und widergöttlich ist, als sich von selbst einstellende Frucht der Umwandlung der Herzen der Menschen erwartet wird (Matth. 6, 33!). — Gern greife ich hier vor und lasse den Philemonbrief, dieses köstliche Beispiel, das mehr sagt als alle Theorie, und 1. Kor. 7, 20—24 lesen, um den obersten Gesichtspunkt, um welchen es sich in der Kirchengeschichte handelt, von vornherein mit allem Nachdruck hervorzuheben. Er wird festgehalten und sichert von vornherein ein richtiges Verständnis vieler Vorgänge, welche die Apostelgeschichte erzählt, besonders im Wirken Pauli.

Gehen wir dann an das Studium des ersten Aktes der Ausführung der grossen Aufgabe, so eröffnet die Völkertafel in c. 2 einen Einblick in den damaligen Stand der Kulturentwickelung und den grossen Dienst, den sie der Ausbreitung des Evangeliums leisten musste, die Verstreuung sowohl der Juden in alle Länder wie die Erleichterung des Verkehrs seit Alexander dem Grossen und der Errichtung des Römerreichs (Geschichtspensum der Obersekunda!); und ein Seitenblick auf den ungewöhnlichen Aufschwung der Mission in unsrem Jahrhundert (Ingenieur-Missionar Alex. Mackay!) führt zu der Erkenntnis, wie alle Kulturentwickelung der Gründung und Ausbreitung des Reiches Gottes dienen muss, und darin erst ihren eigentlichen Wert hat. Auch dieser Gesichtspunkt wird festgehalten durch die ganze Apostelgeschichte, die die erste und vorbild-

liche Missionsgeschichte ist, wie die in ihr erzählte Ausbreitung des Evangeliums das Vorbild aller Missionsthätigkeit bis heute.

Kennen die Schüler, wie es nach unsrem Plane der Fall ist, bereits den Inhalt der Apostelgeschichte, so wird diese Thatsache der äusseren Ausbreitung, der unabsichtlichen (c. 8—11), wie der späteren absichtlichen durch Paulus (c. 13—21), sogleich bis ans Ende verfolgt. So entspricht es dem Bedürfnis und dem Vermögen der Schüler auf der reiferen Stufe, wo es gilt einen bereits bekannten Stoff nach neuen höheren Gesichtspunkten durchzudenken.

Aus c. 2 lernen die Schüler weiter den Inhalt der Predigt der Apostel, des Evangeliums und seine Gliederung kennen. Auch hier vergleichen wir sofort die übrigen Bekehrungspredigten, die direkten c. 3. 8. 10, sowie die indirekten, in die die Verteidigungsreden umschlagen, c. 4. 5. 7 (vgl. v. 37. 51!), die der Urapostel und Evangelisten, wie die Pauli, vor Juden (c. 14. 17, 3) und Heiden (17, 20—31).

Besondere Aufmerksamkeit wird aber der inneren Entwickelung der Kirche oder Gemeinde des Herrn gewidmet. Wir wiederholen, was in Untersekunda über Wesen, Gliederung, Mittel, Eigenschaften der Kirche (wie vorher bei dem Ziel der Kirchengeschichte was über den Wert der Kirche) gelernt ist und verfolgen nun, wieder von c. 2 ausgehend und c. 4. 5. 6, sowie auch das bekannte c. 12 des 1. Korintherbriefs sofort hineinziehend, das innere Leben der Gemeinde, den Gottesdienst, incl. Liebes- und Abendmahl, das Verhältnis der Glieder unter einander, die Einigkeit im Geist, die Liebesthätigkeit oder Gütergemeinschaft und das Verhältnis zu den Unbekehrten. Auch die Liebesthätigkeit verfolgen wir gleich weiter, wenigstens bis zur ersten Kollekte einer Heidenchristengemeinde für die judenchristliche Muttergemeinde (c. 11). Schon um den Begriff der Gütergemeinschaft völlig klarzustellen, ist dies nötig, wie auch ein Rückblick auf die socialen Ordnungen des Alten Testaments und ein kurzer Ausblick auf die späteren Formen der christlichen Liebesthätigkeit, der mittelalterlichen und der protestantischen, wie ich dies in der Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht VI S. 256 ff. gezeigt habe.

Bei dem furchtbaren Gericht über Ananias und Sapphira (c. 5) muss mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, wie viel grösseres Verderben der Kirche aus der Heuchelei erwächst als aus aller Verfolgung durch äussere Feinde. Über Leiden und Freuden der ersten Christengemeinde (c. 1—12), innre und äussre, geben die Schüler selbständig einen Überblick.

Dagegen bedarf einer besonders sorgfältigen Betrachtung der allmähliche Übergang vom Judenchristentum zum Heidenchristentum und das Verhältnis beider zu einander. Ein richtiges Verständnis des letzteren ergibt sich nur aus einer eindringenden Untersuchung eben jenes allmählichen Übergangs von noch gänzlicher Gebundenheit an Tempeldienst und väterliche Satzungen durch die verschiedenen Stadien der Loslösung (Hellenisten und Proselyten im Schoss der Urgemeinde Matth. 8, 10? Joh. 12, 20 ff., Apostelgesch. 2, Diakonen c. 6, Stephanus c. 6. 7, Vertreibung aus Jerusalem c. 8, Sauli Bekehrung c. 9, die erste Heidenbekehrung, Cornelius,

c. 10. 11, Judenchristengemeinden in der Zerstreuung, in Phönizien, Syrien, Antiochia c. 11,19, erste Heidenchristengemeinde c. 11,20, Bekehrung Sauli 9) hindurch bis zur völligen Freiheit und aus der Beachtung des zu Anfang erkannten Grundsatzes: Schonung der bestehenden äusseren Ordnungen, auch der religiösen, zumal der durch Offenbarung geheiligten alttestamentlichen, bis sie durch das Erblühen des neuen inneren Lebens und die veränderten Verhältnisse von selbst fallen. Dabei ist einerseits die freie Mission ohne Amt nachdrücklich hervorzuheben und zur Nachahmung zu empfehlen (Matth. 5, 13—16), andrerseits der Person des Stephanus und seiner Lehrwirksamkeit, wie sie aus seiner Verteidigungsrede und den (nur verdrehenden) falschen Zeugenaussagen unter Erinnerung an Joh. 2, 19; 4, 22 ff.; Matth. 24, 2 gewonnen wird, besondre Beachtung zu schenken. Denn seine Predigtwirksamkeit und sein Geschick mit dessen weiteren Folgen bezeichnet offenbar einen wichtigen Schritt auf dem Wege der Loslösung vom Tempel. Zugleich werden die verschiedenen Anschauungen vom alten Tempel, die prophetische, 1. Könige 8, 27; Jes. 66, 1 ff., wie die traditionelle, gesetzliche klar- und die Lehre von dem neuen Tempel, Christus, entgegengestellt. Durch 1. Petri 2, 5—9, Apostelgesch. 4, 11 sind die Schüler von Untersekunda her hinlänglich darauf vorbereitet. Und diese Besprechung in Obersekunda dient wieder zur Vorbereitung auf die letzte, welche in Unterprima im Anschluss an Joh. 2, 19 erfolgt und noch weitere Ausblicke eröffnet.

Im Anschluss an c. 10, 34 stelle ich gerne schon auf dieser Stufe, wenn's die Zeit erlaubt, zum erstenmal den Toleranzgedanken im weiteren Sinne, im Gegensatz zur „Menschenmäkelei" klar. Auf den früheren Stufen konnte nur die einfachste, elementarste Form, der Vermeidung aller Gewalt in Religionssachen, gewonnen werden (Luk. 9, 51—54). Hier handelt es sich um die Schätzung der Menschen, um den Massstab und um die Relation dieser Schätzung. Und es ist wichtig, dass im Anschluss an das viel missbrauchte Wort, c. 10, 34, rechtzeitig auf das Berechtigte, aber auch auf das Irreführende in Lessings „Nathan", so wie auf den noch verkehrteren Missbrauch hingewiesen wird, welchen die Schauspieler und ihr Publikum mit diesem Tendenzdrama zu treiben pflegen. Denn die meisten Obersekundaner haben Lessings „Nathan" um diese Zeit schon gelesen oder gesehen. Eine völlige Würdigung der ganzen Frage ist natürlich erst in Prima im Anschluss an Röm. 2 und 6—7, 6 möglich. Aber sie gehört zu denjenigen Fragen, welche wegen ihrer Wichtigkeit und ihrer Schwierigkeit wiederholt und aus verschiedenen Anlässen unter verschiedener Beleuchtung behandelt werden müssen.

Zum endgültigen Abschluss kommt die Frage nach dem Verhältnis zwischen Judenchristentum und Heidenchristentum erst bei Pauli Kampf für die Freiheit des Evangeliums gegenüber den in die Gemeinde eingedrungenen pharisäischen Eiferern fürs Gesetz. Das Studium dieses Kampfes gehört zu den interessantesten und lehrreichsten, die es gibt, wenn es mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit angestellt wird. Die erste Unterlage zu einer besonnenen Behandlung dieses von der älteren Kritik viel missverstandenen, und viel missbrauchten Kampfes liefert der

bereits hervorgehobene Übergang vom Judenchristentum zum Heidenchristentum, die zweite, nicht minder wichtige, eine richtige Würdigung der Person und der Wirksamkeit Pauli. Unter Herzuziehung aller Quellen gilt es eine richtige Vorstellung 1) von seiner Herkunft und Bildung und deren Bedeutung für seinen ganzen Lebensgang und Missionsberuf zu gewinnen (Gal. 1, 15 ἐκ κοιλίας μητρός μου!) — 2) von dem inneren Hergang bei seiner Bekehrung, wie er auf Grund seiner gründlichen alttestamentlichen Bildung durch die blosse Offenbarung Jesu als des erhöhten Sohnes Gottes im Handumdrehen ein vollkommen überzeugter Christ, ja fertiger Apostel sein konnte (Gal. 1; Phil. 3; 1. Kor. 9, 1; 15, 8—20), 3. von seiner Missionspraxis: a) äusserlich: α) in die grossen Mittelpunkte der Bildung und des Verkehrs, β) erst zu den Juden, dann zu den Heiden; b) innerlich: α) verschiedene Predigt vor Juden und vor Heiden und β) doch nach demselben Grundsatz der Anpassung, der Achtung vor ihren Gewohnheiten, Sitten, Ordnungen, soweit sie dem Evangelium nicht direkt entgegen oder im Wege waren, den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche, alles meidend, was dem Evangelium den Eingang versperren, alles thuend, was die Thüren öffnen kann, um der Juden willen sogar die zur Seligkeit unnötige Beschneidung an seinem Gehilfen vollziehend (Apostelgesch. 16, 1—3; 1. Kor. 9, 20—23 u. a. St.).

Ist dieser Grund gelegt, dann werden auch die Vorgänge auf dem sog. Apostelkonzil und in Antiochia (Gal. 2), wie der scheinbar widersprechende bei der Gefangennahme, Apostelgesch. 21, richtig verstanden und gerecht beurteilt. Und werden zu dem Beschluss des Apostelkonzils die entsprechenden Weisungen des Apostels an die Korinther 1. Kor. 8—10 und an die Römer c. 14. 15 herangezogen, so kommt es auch zu einer gerechten Beurteilung nicht nur des Verhaltens Petri, sondern auch des Jakobus. Und was wichtiger als das alles, die Schüler lernen den Apostel Paulus in seiner ganzen Grösse kennen und schätzen, als den eisenfesten Charakter, der von der Wahrheit (was zur Seligkeit nötig ist) auch nicht ein Jota sich abhandeln lässt, nicht einen Augenblick weicht oder wankt, und als den milden, weitherzigen, umsichtigen, weisen Mann der in wahrhaft mütterlicher Liebe (1. Thess. 2, 7), alles duldend, alles tragend, alles glaubend, alles hoffend, sich zu den Schwächsten herablässt, um sie zu gewinnen, und die Starken in die Schranken zarter Rücksicht weist, um die Schwachen vor der Verirrung der Nachahmung einer ihrem Gewissen noch nicht entsprechenden Freiheit zu bewahren, und doch auch die Starken wieder, wo es nötig ist, gegen das Richten der Unfreien in Schutz nimmt, ja der, um auch den Schein eines rücksichtslosen Revolutionärs zu zerstreuen, Gesetzesleistungen freiwillig auf sich nimmt, zu denen er nicht verpflichtet ist (Apostelgesch. 21).

Wie lehrreich aber dieses Beispiel für die Gegenwart, wie wichtig gerade für unsre Schüler, für die zukünftigen Gebildeten, die Starken durch Bildung, Stellung, Besitz ist, das braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. Nur muss der Unterricht dafür sorgen, dass reichlich Anwendung auf die Gegenwart gemacht wird. Bei einiger Anleitung bringen die Schüler selber Beispiele aus dem praktischen Leben. Es müssen ihnen

bei dieser Gelegenheit in aller Ruhe, aber mit heiligem Ernst die Pflichten klar gemacht werden, die sie einst in ihrer mehr oder weniger bevorzugten Stellung im Leben zu erfüllen haben, wie viel gerade von ihrem Beispiel abhängt, welche Verantwortung sie trifft.

Auch bei allen übrigen Aufgaben, die noch zu erledigen sind, wie vor allem Pauli Verhältnis zu seinen Gemeinden nach den für Obersekunda ausgewählten Briefen, muss ja immer das letzte Absehen auf die praktische Anwendung gerichtet sein. „Du bist der Mann!" „Das ist geschrieben um unsertwillen." Zahlreich und mannigfaltig sind die Beziehungen nicht nur der Geschichte der Urgemeinde, sondern des Urchristentums überhaupt zur Gegenwart.[1])

Überhaupt gelten natürlich für die Behandlung im einzelnen auf der Oberstufe dieselben allgemeinen Grundsätze wie auf der Mittel- und Unterstufe: Aufstellung des Ziels, der Haupt- und Unterziele, klare Darbietung, Verwebung mit dem übrigen Gedankenkreis, Gewinnung der Heilswahrheiten, Anwendung. Welche Hauptheilswahrheiten aus dem Obersekundastoff abzuleiten sind und an welchen Stellen, ist oben gezeigt (S. 137 f.).

2. In Unterprima.

Der Hauptgegenstand der Unterprima ist nach den preussischen Lehrplänen: Kirchengeschichte, Johannesevangelium und andre neutestamentliche Schriften. Wir haben den Stoff oben (S. 134 ff.) beschränkt auf die wichtigsten Thatsachen der alten Kirchengeschichte mit Ausschluss des Pelagianischen Streits und das Johannesevangelium nebst erstem Johannesbrief. Wiederholt werden dabei und zu tieferem Verständnis gebracht 1. Petri 1. 2, Eph. 4 und der Inhalt und Gang der synoptischen Evangelien, besonders die Bergpredigt, gewonnen die oben (S. 138 ff.) aufgeführten Hauptlehren.

Das Wichtigste über die Behandlung im einzelnen ist durch die oben aufgedeckten Beziehungen zwischen den ausgewählten Schriftpartien, kirchengeschichtlichen Vorgängen und Kapiteln der Glaubens- und Sittenlehre einerseits (S. 134 ff. 138 f.) und zwischen diesen Religionslehrstoffen und dem sonstigen Unterricht anderseits (S. 128 ff.) bereits angedeutet. Der Erfolg wie die Klarheit und Sicherheit des Unterrichtsganges hängt, wenn verschiedene Unterrichtszweige in so nahen Beziehungen zu einander stehen, natürlich sehr von der ganzen Unterrichtsordnung ab. Es ist das Naturgemässe, dass man diejenigen Partien der heiligen Schrift, und diejenigen Lehren, um welche es sich in den kirchengeschichtlichen Vorgängen handelt, oder durch welche diese beleuchtet werden, über sie ein klares, sicheres Urteil ermöglicht wird, vorwegnimmt und den Unter-

[1]) Anregend ist in dieser Hinsicht das von F. Hupfeld besorgte 4. Heft der „Hilfsmittel" von Evers und Fauth. Aber es will sehr mit Vorsicht gebraucht sein. In die Hände der Schüler kann es gar nicht gelegt werden. Dazu enthält es zu viel Theologie, zum Teil sehr anfechtbarer Natur und in einer Form, die in einem Schulbuche nimmermehr zulässig ist. Auch die kirchengeschichtlichen Parallelen bedürfen sehr der Prüfung und Sichtung. An den wichtigsten Stellen springt ja der Herausgeber, Direktor Evers, mit seinen ebenso gründlichen wie durchsichtigen Anmerkungen ergänzend ein; aber die Form hat dadurch nicht gewonnen.

richt in der Kirchengeschichte nachfolgen lässt. Das hat der Religionslehrer in der Hand.

Schwieriger ist die Regelung bezüglich des sonstigen Unterrichts. Aber es gehört ohne Frage zu den wichtigsten Aufgaben der Direktoren und der Konferenzen, dass nicht nur in jedem Fach für sich die Lehraufgabe festgestellt wird, sondern dass dabei ein Fach auf das andre Rücksicht nimmt, dass man von akademischen Sonderaufstellungen zu pädagogischen, d. i. organisch nach erzieherischen Gesichtspunkten geordneten Lehrplänen kommt, die des Namens „Plan" würdig sind. Und auch bei der Feststellung der Jahresaufgaben in solchem pädagogischen Geiste darf es sein Bewenden noch nicht haben. Wenn es zu einer organischen Arbeit kommen, wenn ein Rad ins andre greifen, ein Unterricht dem andern helfen soll, so müssen die Kollegen auch über die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Teilpensen behandelt werden sollen, sich mit einander ins Einvernehmen setzen.

In Obersekunda leistet die Haupthilfe der Geschichtsunterricht, die Vergillektüre und etwa noch das Deutsche, wenn Schillers kulturhistorische Dichtungen gelesen werden. Wie durch die Einschiebung des Ganges durch die alttestamentliche Prophetie der Religionsunterricht selbst dafür sorgt, dass der Unterricht in der Geschichte die nötige Vorarbeit für die tiefere Einführung in das Verständnis der Apostelgeschichte bereits gethan hat, ehe diese beginnt, ist gezeigt. Es ist wünschenswert, dass auch der Vergilunterricht wenigstens die Vaticinien der ersten Gesänge und die vierte Ecloge bereits im Sommer erledigt hat.

In Prima haben wir uns so eingerichtet, dass

in Unterprima neben dem Johannesevangelium im Deutschen: Klopstocks Messiade und Oden mit Rückblicken auf Heliand, Schillers Resignation (zu Joh. 3, 17–21), Wallenstein, Goethes Tasso, Lessings Emilia Galotti (zu Joh. 5. 8. Ehrbegriff!), privatim im Kränzchen Goethes Faust (Osterbotschaft Joh. 1, 1, „Im Anfang war das Wort," Wiedergeburt etc.), — im Griechischen: Platos Phaedon (zu Joh. 5. 6. 11. 14 u. a. St. über die Auferstehung und ewiges Leben), Sophokles' Aiax gelesen wurde,

in Oberprima neben dem Römerbrief, dem Pelagianischen Streit und der Kirchengeschichte seit der Reformation im Deutschen: Luthers Schriften An den christlichen Adel, Von der Freiheit eines Christenmenschen, Von weltlicher Überkeit, Vom Amt des Schwerts, Lessings Nathan, Goethes Iphigenie, Schillers Braut von Messina, Ideal und Leben, Götter Griechenlands, das Volks- und Kirchenlied — im Griechischen: Sophokles' Oedipus rex, Antigone — im Lateinischen: Horaz Römeroden und carmen saeculare (Jubeljahr!) erklärt wurden.

Der weltgeschichtliche Unterricht läuft nach unsrem Plane dem kirchengeschichtlichen parallel, in Unterprima mittelalterliche, in Oberprima neuere, so zwar, dass immer der weltgeschichtliche voraus ist, dem Religionsunterricht den Weg bereitet wie in Obersekunda. Denn wir schicken auch in Prima am naturgemässesten immer die Schriftlektüre voran.

Was aber die Verteilung der einzelnen Lehrstoffe aufs Jahr und die Behandlung im einzelnen anlangt, so setzen wir in Unterprima wegen der Osterzeit im Religionsunterricht wieder mit den letzten Kapiteln des **Johannesevangeliums** von der Auferstehung ein, und ebenso im Deutschen mit dem XIV. Gesang der Klopstockschen Messiade. Denn so ist es nicht nur vorteilhaft für die Konzentration, sondern auch für das Einlesen in Klopstock. Der erste Gesang ist zu schwer. Fängt man da an, so rückt man langsam vor. Zu dem: was Klopstock an epischer Kunst besitzt, kommt einfacher und schneller zur Erkenntnis am 14. Gesang mit seiner Söllerschau, seiner trefflichen Charakteristik der Jünger und der behaglich breiten und anschaulichen Schilderung des Ganges nach Emmaus. Das meiste können die Schüler da sofort zu Hause lesen, indes die Klassenlektüre sorgfältig in das Proömium einführt und so den ersten Gesang allmählich aufschliesst. Die Lektüre des 14. Gesangs wie der Messiade überhaupt und des Heliand gibt die beste Repetition der den Schülern schon bekannten evangelischen Überlieferung, in einer neuen interessanten Form, was, wie bereits oben hervorgehoben, immer von Wert ist. Der Religionsunterricht kann sich sofort an seine eigentliche Aufgabe begeben, die wichtigeren Partien des Johannesevangeliums zu besprechen und zu würdigen, wie die anschauliche Schilderung der Auferstehungsgeschichten, die wertvolle Ergänzung der Synoptiker schon in diesem Stück, die bedeutsamen Worte des Auferstandenen, die erneute tiefere Würdigung der ganzen Auferstehungs- und Himmelfahrtsfrage unter Wiederholung des früher Gelernten und im Hinblick auf die philosophischen Erörterungen, welche durch Platons Phaedon der Schüler warten. Zu diesem Zweck nehmen wir sofort das 14. Kapitel des Johannesevangeliums, sowie die Erinnerung an Jesu Totenerweckungen und seine darauf und auf die Enderweckung bezüglichen Aussprüche wie Joh. 6, 40. 44. 50; 11, 25 f., von den Morgenandachten her bekannt, mit zu Hilfe und schaffen Klarheit über die eigentümliche, autoritative und praktische, Beweisführung Jesu (14, 2 εἶπον ἂν ὑμῖν, so hätte ich es euch gesagt, hätte euch ganz anders gelehrt und geführt = 1. Kor. 15, 19) im Unterschied von der theoretischen der Philosophen (z. B. in Platos Phaedon), sowie über die zwischen beiden stehende des Apostels Paulus. Das 15. Kapitel des 1. Korintherbriefs wird auf dieser Stufe, wo es zum erstenmal überhaupt möglich ist, gründlicher nach Inhalt und Form gewürdigt und für eine abschliessende Lehre vom Leben nach dem Tode ausgebeutet. Die Auferstehungslieder, wie besonders „Jesus meine Zuversicht" nötigen auch noch andre bedeutsame Stellen wie 1. Thess. 4, 13—18 und für die Bedeutung der Auferstehung Christi bedeutsame Sprüche wie Röm. 4, 25, 6, 9; 2. Tim. 1, 10, die als Wochensprüche längst vertraut sind, mit heranzuziehen und so zu einem systematischen Abschluss der richtigen Auferstehungs- und Unsterblichkeitslehre durchzudringen.

Dasselbe gilt von der nicht minder wichtigen Lehre vom heiligen Geist und der christlichen Erkenntnis. Die erste Materie, von der Auferstehung, führt von selbst auf diesen Gegenstand, vgl. Joh. 20, 22, 14, 16 ff. Es ist das Nächstliegende, die letzten Reden Jesu Joh. 14—16 sogleich bis zu

Ende zu lesen. Die Sonntagsevangelien und die entsprechend gewählten Texte und Lieder für die Morgenandachten, das bevorstehende oder schon begangene Pfingstfest legen gleichfalls diese Lehre nahe. Ist sie doch durch diese günstigen Umstände der besten Repetition oder Vorbereitung, und zugleich der gemütlichen Erfahrung im gottesdienstlichen Leben sicher. Auch diese Lehre wird durch Heranziehung aller den Schülern bereits bekannten Schriftstellen, Lieder und Katechismusstücke, sowie durch Hinzufügung neuer aufklärender Stellen wie Röm. 8, 4—17. 26 f.; Joh. 3, 3—8; Titus 3, 3—7, des dritten Glaubensartikels, des vierten Hauptstücks sofort zum Abschluss gebracht, auch die Differenz der römisch-katholischen und griechisch-katholischen Kirche über die Frage des Ausgangs hier schon als einfache Thatsache mit Nennung der entscheidenden Synode gegeben.

Und ebenso fügt sich, wie in Untersekunda, an dieser Stelle wieder am einfachsten

die Lehre von der Kirche ein. Der heilige Geist beruft, sammelt, erleuchtet, heiligt sie ja (dritter Artikel) durch Wort und Sakrament (C. A. VII), rüstet sie mit Gaben und Ämtern aus, einigt sie. An Joh. 14—16 schliesst sich naturgemäss noch c. 17 an mit seiner Bitte um Einigkeit und seinem Hinweis auf den einzigen Grund der Einheit und Einigkeit der Kirche und die Ergänzung der Lehre vom heiligen Geist aus 1. Kor. 12—14, Eph. 4 führt ja ebenso zu der Lehre von der Kirche. Das ebenfalls wieder herzugezogene zweite Kapitel des 1. Petrusbriefs mit seinem Gleichnis von den lebendigen Bausteinen, dem geistlichen Hause und seinem Eckstein ruft die in Obersekunda bereits angezogene Stelle Joh. 2, 19 vom „Tempel seines Leibes“ ins Gedächtnis und leitet so an den Anfang des Evangeliums, zu welchem der Unterricht übergeht, sobald auch diese Lehre von der Kirche abgeschlossen ist.

So gleicht der Unterricht der Unterprima im ersten Vierteljahr bezw. Dritteljahr sehr dem in Untersekunda. Neu ist aber das Ausgehen vom Johannesevangelium und die eingehendere dialektische Erörterung der Hauptfragen unter Berücksichtigung der verwandten Ideen im übrigen Unterricht. In Untersekunda wurde das Johannesevangelium nur zur Ergänzung herangezogen in kursorischer Lektüre, so, dass nur die wichtigsten Erzählungen und Aussagen verwendet wurden, ohne tiefer einzuführen. Der Unterricht in Unterprima würdigt, wie schon hervorgehoben, den eigentümlichen Wert der Johanneischen Auferstehungsgeschichten, ihren Inhalt und ihre Form neben den übrigen Berichten der Evangelien und Pauli; er behandelt auch den Gesamtinhalt der c. 14—17, und ist auch keine Zeit für eine gleichmässige Einzelexegese von Vers zu Vers, die auf die Universität gehört, so werden doch besonders wichtige und schwierige Stellen, wie 14, 1—3, 6—12, 17—24 (unter Heranziehung von 2. Kor. 3, 17. 18; 1. Kor. 2, 9; 8, 1—3; Phil. 3, 12 — vorläufiger Hinweis auf die Mystik —) 15, 1—10. 19; 16, 7—11; 17, 11. 20—26 eingehend besprochen, wesentlich allerdings nur solche Stellen, welche auf die ins Auge gefassten Hauptlehren vom Leben nach dem Tode, heiligen Geist und Kirche Bezug haben.

Auf die Hauptfrage des Textes selbst, die letzte und höchste Selbstoffenbarung Jesu im Wort und die wachsende Erkenntnis der Jünger kann

bei diesem ersten Gang durch die letzten Kapitel nur hingewiesen werden mit dem Bemerken, dass ihr volles Verständnis erst im Zusammenhang mit den vorhergehenden Offenbarungen möglich ist. Die betreffenden Aussagen werden nur einstweilen angemerkt. Sie bilden aber Ausgangspunkt und Ziel für

die Besprechung des Johannesevangeliums, wenn es nun von vorne in Angriff genommen wird. c. 20, 31 ist der Leitstern für die Besprechung. Lautete beim Beginn des Unterrichts das Ziel ganz allgemein: Tiefere Erkenntnis Jesu Christi an der Hand des schwierigsten und tiefsinnigsten der Evangelien und alte Kirchengeschichte, so heisst es nunmehr, nachdem die Schüler bei dem vorläufigen Gang durch die letzten Kapitel, sowohl c. 16, 29 f. als 20, 28 und 31 das Ziel des Johannesevangeliums selber kennen gelernt haben: „Wie offenbart sich nach dem Johannesevangelium Jesus als der Christ, als der Sohn Gottes?" und „Wie sind die Apostel nach diesem Evangelium zu einem solchen Glauben an ihn gelangt, durch den sie das Leben haben?" [1]) Daraus ergeben sich dann die einzelnen Unterziele von der ersten Offenbarung durch einen vertrauenswerten Zeugen und dem ersten Glauben, dem Autoritätsglauben (c. 1), bis zu der letzten Offenbarung nach der Auferstehung, die auch einen Zweifler wie Thomas überwand und von dem Fortleben und der Erhöhung des Gekreuzigten überzeugte, so dass er ausrief: „Mein Herr und mein Gott" (c. 20).

Es ist hier nicht der Ort, diese Unterziele alle einzeln aufzuführen, sie ergeben sich, sowie das Hauptziel richtig erfasst ist, dem aufmerksamen Leser leicht, werden zum Teil schon von den Schülern selbst gefunden. Nur so viel sei hier noch gesagt: Die Aufstellung dieser Ziele, die Hinrichtung der Aufmerksamkeit auf die Hauptaufgabe des Evangeliums hat den grossen Vorteil, dass sie davor bewahrt, sich ins einzelne zu verlieren und, wie es so leicht geschieht, in der Fülle des Stoffes zu ertrinken. Es kann auf der Schule nur mit grossen Schritten durch diesen herrlichen Wald geschritten werden. Aber auch dieser leichtgeschürzte Gang ist so erhebend, so kräftigend, bringt für Geist und Willen so reiche Frucht und so notwendigen Gewinn, dass ich ihn nie in Prima unterlassen möchte, schon um der Aufklärung willen nicht, die er für so wichtige Erscheinungen in der Profanlitteratur bringt, wie wir sie oben S. 129 ff. aufgeführt haben. Wie wichtig ist aber auch an sich schon für den reiferen, gebildeteren Christen z. B. die Einsicht in die Entwickelung des Glaubens, vom Autoritätsglauben (c. 1) zum historischen oder Wunderglauben (c. 2), zum Wiedergeburt wirkenden und durch die Wiedergeburt weiter geläuterten Glauben (c. 3), zu dem durch die Anfechtungen, Kämpfe, Enttäuschungen, Zweifel an der Hand des sich immer deutlicher offenbarenden Meisters hindurch geretteten, bewährten, vertieften und verklärten Glauben (c, 5 ff.), wie ernüchternd solche Abwehr wie c. 2, 23—25;

[1]) Vgl. den vortrefflichen Kommentar zum Johannesevangelium von Godet, deutsch von Wunderlich. Hannover, C. Meyer, 2. Aufl. 1876, auch Luthardt, Nürnberg 1876 und in Strack-Zöckler, Kurzgef. Kommentar zum A. und N. Testament.

6, 15 ff.; 7, 6 ff., wie erwecklich solche Erklärung des Unglaubens wie c. 3, 18—21; 5, 37 ff., 44 ff.; 6, 26 ff.; 8, 37 ff. und solche Begründung des Glaubens wie c. 3, 16—21; 6, 44; 7, 17; wie wertvoll die Lösung der Sabbatfrage aus dem tiefsten Wesen der Sache und Gottes 5, 17 ff., desgleichen die Lehren von der Freiheit c. 8 und vom Herrschen und Dienen, von der Aufhebung der Standesunterschiede im Dienen und der Aufrechterhaltung derselben bei allem Dienen c. 13; wie wertvoll im besondren alle diese und die weiter S. 138 ff. aufgezählten Lehren für die zukünftigen Gebildeten. Wie starke Anregungen aus diesen und verwandten Lehren des Evangeliums für eine tiefer dringende Beurteilung socialer Verhältnisse und Schwierigkeiten gewonnen werden, habe ich in der Zeitschrift für den evangel. Religionsunterr. VI S. 261 gezeigt. Auch die übrigen litterarischen Stoffe, wie Schillers Resignation und Wallenstein, Goethes Tasso, auch Sophokles' Aiax lassen sich zum Teil wenigstens so legen, dass der Religionsunterricht darauf Bezug nehmen kann. Soweit es nicht möglich ist, muss sich der Religionsunterricht begnügen im voraus darauf hinzuweisen und bei der Repetition am Schluss des Jahres nachzuholen, was sich an der entsprechenden Stelle noch nicht erreichen liess. Jedenfalls dürfen diese Beziehungen nie ganz aus dem Auge gelassen werden.

Reichlich ist Gelegenheit geboten, frühere Pensen zu wiederholen, namentlich das Untersekundapensum, nicht nur das Geschichtliche, sondern auch die lehrhaften Partien, vor allem die Bergpredigt, 1. Kor. 13, Gal. 5, 22, Eph. 6 zur Illustration der nun tiefer erfassten Lehre von der Wiedergeburt c. 3, weiter die Gleichnisse und Lieder von den jüngsten Dingen (Matth. 25) zu Joh. 5. 6. u. s. w. Denn es ist bei allen lehrhaften Stellen von der grössten Wichtigkeit, dass man sich nicht mit begrifflicher Zergliederung begnüge, sondern dass man sie durch das entsprechende Leben beleuchte. Also bei der Neugeburt aus dem Geist, Joh. 3, wird man ja schon behufs Auseinandersetzung mit Goethes Tasso I 2, 86, Faust: „Du bist am Ende was du bist" etc. feststellen, was sich denn eigentlich ändere, dass es nicht die Naturanlage, die Gemütsart, das Temperament, die geistige Begabung und entsprechende Neigung, sondern der Wille, die Willensrichtung ist, und dass diese allerdings, aber nur allmählich und nur verklärend, auch auf den ganzen übrigen Menschen einwirkt; aber man wird vor allem diese Veränderung der Willensrichtung im einzelnen beschreiben müssen oder vielmehr beschreiben lassen müssen mit all den Tugenden z. B., welche der Herr Matth. 5—7 von den Himmelsbürgern fordert, und ihrem Gegenteil, mit all den Früchten des heiligen Geistes Gal. 5, 22 und dem Gefolge der Liebe, 1. Kor. 13, und ihrem Gegenteil. Wie sieht der Wiedergeborne, wie der Unwiedergeborne aus nach Matth. 5. 6. 7? Woran kannst du spüren, dass du den heiligen Geist hast? noch nicht hast? Das gibt eine Repetition, wie sie sein soll, lustig, eindringend, Herrschaft gebend, frei machend, aufs Gefühl und damit auf den Willen wirkend, eine wahrhaft pädagogische Repetition, die durch keine mechanische Wiederholung ersetzt werden kann. Nicht nur der Wortlaut, das Verständnis, die Auslegung wird so mit wiederholt und kontrolliert.

Kirchengeschichte. Am Ende der Besprechung des Johannesevangeliums wird die Summa gezogen. Und mit besondrer Sorgfalt wird zusammengestellt, was das Evangelium von Christo lehrt. Zur Ergänzung werden die entsprechenden Lehren der andren Evangelien hinzugefügt, auch das Notwendigste aus der Apostelgeschichte und den Briefen, besonders dem 1. Johannesbrief, der allerdings nur kursorisch gelesen werden kann. Und ist dies geschehen, so bedarfs nur der Frage, wie sich das alles mit der Lehre von Einem Gott, dem Monotheismus vertrage, um das Interesse an den christologischen Streitigkeiten der ersten Jahrhunderte und allem was dazu gehört, zu erwecken.

Und damit sind wir bei der Kirchengeschichte, und zwar bei demjenigen Vorgang, welcher für die ganze mittelalterliche Kirche, der ersten wie der späteren Jahrhunderte, am meisten bestimmend gewesen ist. Denn selbst der Primat des römischen Bischofs, der so kennzeichnend für die spätere Zeit ist, hat aus jenen Streitigkeiten und den Wirren, die sie im Morgenlande hervorriefen, einen guten Teil seiner Kraft gezogen. Und die morgenländische Kirche hat ihren Namen von dem „rechtgläubigen" Beharren bei den dogmatischen Entscheidungen, zu welchen jene Kämpfe führten.

Mehr als jeder andre Lehrstoff bedarf die Kirchengeschichte der Sichtung nach pädagogischen Gesichtspunkten. Sie gelingt nur, wenn wir uns auch hier nach einem Hauptziel umsehen, dem sich die übrigen unterordnen. Denn lässt man sich nur von dem allgemeinen Gesichtspunkte leiten, was für das Verständnis der Gegenwart noch von Bedeutung ist, so kann man sich noch sehr in Einzelheiten verlieren und Untergeordnetes dem Bedeutungsvolleren, weniger Ausgeprägtes dem Typischen gleichsetzen.

Die **mittelalterliche Kirche,** mit der sich die Reformatoren auseinanderzusetzen hatten, und die trotz der Reformation in ihren beiden Grundformen noch in die Gegenwart hereinragt, die mittelalterliche Kirche, nicht mit allen ihren mehr oder weniger zufälligen Ausgestaltungen, sondern in ihren wesentlichen Eigenschaften, und nicht wie sie war oder ist, sondern wie sie geworden ist, das ist das Hauptthema, welches wir, nachdem wir auf den ersten, bedeutsamsten Vorgang geführt haben, an die Spitze stellen. Wie sie geworden ist! Die mittelalterliche Kirche war schon einmal Gegenstand des Unterrichts in Obertertia und Untersekunda. Aber dort handelte sich's um den Zustand; — auch nicht bloss um den zufälligen, wie sie zu Luthers Zeit gerade war, sondern um den wesentlichen; unterscheidet sich doch dadurch die Reformation von allen vorangegangenen reformatorischen Bewegungen, dass sie eine principielle Auseinandersetzung (in des Wortes vollster Bedeutung) mit der mittelalterlichen Kirche ist; — dort handelte sich's um den Zustand; hier handelt sich's um das Werden. In den Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen soll der Geschichtsunterricht auf der oberen Stufe einführen.

Deshalb mussten wir auch oben schon eine Ergänzung des preussischen Lehrplans dahin befürworten, dass „der Sieg des Christentums

über das Heidentum" mit aufgenommen werde, wobei ich nicht verkenne, dass ein gründlicher Unterricht bei der Unterweisung über die „Entwickelung der römisch-katholischen Kirche", die dieser Lehrplan fordert, auf die genannte Unteraufgabe so gut geführt wird, wie auf die christologischen Streitigkeiten.

Worauf es aber bei diesem ersten Unterthema in der Ausführung auf dieser Stufe ankommt, das ist einerseits ein objektives, ruhiges Verständnis für die verschiedenen Ursachen der Verfolgungen, bei Juden und bei Heiden, bei Einzel- wie bei Gesamtverfolgungen, eine Behandlung, welche ebenso der römischen Staatsgewalt die gebührende Gerechtigkeit widerfahren lässt, wie sie die verhängnisvolle Vermischung religiöser und politischer Ordnungen, die Scheingerechtigkeit, den unvermeidlichen Zusammenstoss der neuen Lebensmacht mit dem Heidentum in seiner geschlossensten Erscheinung und äussersten Verirrung aufdeckt, und nur um so heller den Welt und Tod überwindenden Glaubensmut der Märtyrer hervorleuchten lässt.[1]) Und anderseits müssen die äusserlich vorteilhaften und blendenden, aber für die innere Entwickelung verhängnisvollen Folgen aufgewiesen werden, welche der Sieg des Christentums und seine schliessliche Erhebung zur alleinigen Staatsreligion mit sich führte. Es muss die Wahrheit des Walther'schen Wortes über diesen Sieg zur Anschauung gebracht werden:

„Ô wê, ô wê, zen dritten wê!
ê stuond diu Kristenheit mit züchten schône.
der ist nû ein vergift gevallen,
ir honec ist worden z'einer gallen:
daz wird der werlt her nâch vil leit,"

die bestehen bleibt auch ohne Konstantinische Schenkung.[2]) Sie erklärt nicht nur die Ausdehnung und Bedeutung des Mönchtums, dieser hervorragenden Erscheinung der mittelalterlichen Kirche, sondern beeinflusst wesentlich die gesamte fernere Entwickelung derselben bis diesen Tag. Natürlich muss auch der Vorteil, welchen der äussere Glanz der mittelalterlichen Kirche einerseits, wie das ihm notwendig zur Seite tretende Mönchtum andrerseits für die Bekehrung noch uncivilisierter Völker, namentlich der germanischen, bot, nachgewiesen werden.

Ist dieses erste Kapitel gewissermassen als Einleitung erledigt, so wird nunmehr zu der bereits angekündigten Aufgabe: Der Kampf um die Gottheit Christi geschritten. Welche Beschränkung wir uns ganz besonders bezüglich der dogmatischen Streitigkeiten aufzuerlegen haben, ist oben S. 132 f. schon hervorgehoben. Auch die Ausführung im einzelnen muss sich von dem Grundsatz leiten lassen, nur soviel zu bieten, als zum Verständnis der wesentlichen Eigentümlichkeiten der mittelalterlichen Kirche und ihren Nachwirkungen in der Gegenwart unbedingt nötig ist. Die Entscheidung ist nicht immer so ganz einfach. Man kann leicht zu viel, leicht aber auch zu wenig zugestehen. Fordern z. B. die preussischen

[1]) Vgl. Uhlhorn, Der Kampf des Christentums mit dem Heidentum. 3. Aufl. 1879. — Sohm, Kirchengeschichte im Grundriss. Leipzig 1888.

[2]) Vgl. die trefflichen Ausführungen bei Sohm a. a. O. S. 15 f., 33 f.; auch Kahnis, Die deutsche Reformation.

Lehrpläne als Einleitung zur Besprechung des Augsburgischen Bekenntnisses einen Unterricht über die drei alten Symbole, so könnte die Besprechung des Athanasianums doch sehr verleiten, sich zur Aufklärung tiefer in die trinitarischen und christologischen Streitigkeiten einzulassen, auch wohl noch in die monophysitischen und monotheletischen. Dem Theologen mag dieses Geschäft auch wichtig und interessant erscheinen und es mag ihm gelingen, auch die Schüler dafür zu interessieren. Was gelingt nicht alles, oder scheint wenigstens zu gelingen. Aber eine unvoreingenommene Erwägung des Bedürfnisses und des Vermögens der Schüler muss doch dahin führen, dass diese Theologumena, die zwar den Verstand beschäftigen, aber das Herz kalt lassen, nicht in die Erziehungsschule gehören, auch nicht in die oberste Klasse. Sie sind nicht zu umgehen für die theologische Wissenschaft; aber sie sind nicht geeignet, den Glauben zu gründen, sie rufen eher die Zweifel wach. Dagegen wäre es anderseits gewiss ebenfalls zu weit gegangen, wenn wir an den besagten Kämpfen ganz vorübergehen wollten. Nicht nur die Geschichte, wenn sie vom Arianismus der germanischen Völkerschaften redet, zwingt dem Religionsunterricht die Besprechung wenigstens des Arianischen Streites auf, nicht bloss der Eingang der Confessio Augustana, Art. I und III, welche nach Behandlung des Streits zu würdigen sind, auch der Katechismus thut es mit Luthers Erklärung zum zweiten Artikel und so manches Lied, wie „Gelobet seist du Jesu Christ", „Lobt Gott ihr Christen allzugleich". Es gilt eben auch hier sich einzuschränken auf die typische Erscheinung. Und diese haben wir in dem Arianischen Streit, der zugleich in der Geschichte, der äusseren wie der inneren, des kirchlichen und christlichen Lebens die stärksten bis heute sich fühlbar machenden Spuren hinterlassen hat. Aber selbst innerhalb dieses Rahmens müssen wir uns wieder auf das Notwendigste beschränken. Haben wir ausgehend von der Lehre des Johannesevangeliums und den den Schülern vertrauten Ausdrücken des Katechismus und der Kirchenlieder die Aufgabe, welche die Theologie zu lösen hatte, klargestellt, so genügt es, wenn wir die Formeln, welche die beiden streitenden Parteien einander entgegenstellten, in ihrer präzisesten Gestalt vortragen, erklären und gegen einander und gegen die Schriftlehre abwägen, im übrigen aber uns mit einer kurzen Übersicht über die Folgen des Streites, die äusseren wie die inneren (Symbole, neue Streitigkeiten, Verflachung des Glaubensbegriffs — Athanasianum — Exkommunikationen, Ketzergerichte) begnügen. Wofür aber unter allen Umständen durch eine besonnene und umsichtige Behandlung zu sorgen ist, das ist dieses, dass die Schüler die Bedeutung dieser Kämpfe weder über- noch unterschätzen.

Hat man Zeit, so mögen sich die Lebensbilder des Ambrosius und Augustinus anschliessen, die ja in einander greifen. Viel Zeit wird nicht dafür bleiben. Den Streit mit Pelagius, der sich um ein ganz andres Problem dreht, mussten wir ohnedies der Oberprima zuweisen.

Der Arianische Streit wie der Sieg der Kirche führt die Kirche bereits in ihrer bischöflichen Organisation vor Augen. So wird die Aufmerksamkeit auf die dritte grosse Hauptaufgabe des kirchengeschicht-

lichen Unterrichts der Unterprima gelenkt, zu zeigen, wie es zu dem imponierenden Verfassungsbau der mittelalterlichen Kirche kam. Dabei ist es wichtig, zu zeigen, wie notwendig zu einer Zeit, wo man noch keinen Kanon hatte, gegenüber den verschiedenartigsten Verquickungen der christlichen Lehre mit andren religiösen Anschauungen und Philosophien der Zusammenschluss um die Häupter der Gemeinden, die Bischöfe, wie wichtig eine gute Tradition war, wie natürlich das Hervortreten der sedes apostolicae und das Hervortreten der Hauptstädte. Aber ein Eingehen auf die gnostischen Systeme ist weder nötig noch möglich.

Am sorgfältigsten ist wegen der Bedeutung noch für unsre Tage die Entstehung des römischen Primats mit der Trennung der morgenländischen von der abendländischen Kirche darzulegen. Die Zuversicht, mit welcher sich die päpstlich Gesinnten bis diesen Tag auf die bekannte Stelle Matth. 16, 18 f. berufen und mit einem Schein der Berechtigung darauf berufen, macht es zu einer dringenden Pflicht, nicht nur diese Berufung selbst im einzelnen von neuem mit der vor Primanern möglichen Gründlichkeit zu widerlegen (die in Obersekunda erlangte Kenntnis des Urchristentums erleichtert bedeutend das Geschäft), sondern auch den Gegenbeweis eingehend aus der Entwickelung der Kirche in Lehre und Verfassung zu liefern, welches die wirklichen Grundlagen des Vorrangs des römischen Bischofs im Mittelalter sind, wie sich der römische Primat naturgemäss aus der Verfassung der alten katholischen Kirche entwickelte und durch welche günstigen Umstände das Ansehen des römischen Stuhls durchs ganze Mittelalter hindurch von Stufe zu Stufe bis zu den höchsten Ansprüchen, auch in weltlichen Dingen, wuchs. Hier finden Cyprian, Leo I, Gregor I, die Streitigkeiten im Orient mit den sieben ökumenischen Konzilien, der Islam, Bonifatius, Karl der Grosse, Pseudoisidor, Nicolaus I, Gregor VII, Innocenz III, Bonifatius VIII, die Kreuzzüge ihre Stelle, nicht in ausführlicher Behandlung, sondern in kurzer Kennzeichnung ihrer Bedeutung für die Entwickelung der Dinge.

Ein Überblick über die äussere Herrlichkeit der mittelalterlichen Kirche, ihre Kunst, ihre Wissenschaft, ihre Orden, ihre Beherrschung des gesamten Lebens bildet den Schluss dieses Ganges. Der Verfall des Papsttums, die in den Ablassunfug auslaufende Busspraxis, der Gottesdienst mit Messe und Fronleichnamsfest, Heiligen-, Reliquienverehrung und die reformatorischen Bestrebungen vor der Reformation müssen wir mit der Reformationsgeschichte der Oberprima zuweisen. Eine so eingehende Behandlung der mittelalterlichen Kirchengeschichte, wie sie Heidrich im ersten Teil seines Handbuchs für den Religionsunterricht[1]) gibt, ist nach meiner Erfahrung nicht möglich, noch weniger, was viele andre Lehrbücher bieten. Denn Heidrich hat schon, von durchaus richtigen Grundsätzen ausgehend, eine weitgehende Sichtung eintreten lassen. Es ist durchaus richtig, was er in der Vorrede zu seiner trefflichen Kirchengeschichte sagt: „Wenn der Schüler so manche Dinge gar nicht kennen lernt, die sogar in seinem Hilfsbuch stehen, so ist das kein Unglück,

[1]) Berlin, Heine, 1888.

lieber wenig, aber das wenige gründlich wissen, darauf kommt es an." Gewiss! und es verarbeiten, zum übrigen Wissen in Beziehung bringen, wie es ein erziehender Unterricht erheischt. Und ich meine eben, dass wir in anbetracht der knappen Zeit, die uns zur Verfügung steht, uns immer noch mehr beschränken müssen, und dass wir es auch können, dass wir es dürfen. Dadurch werden aber solche Bücher wie das Heidrich'sche nicht überflüssig. Im Gegenteil, sie sind als Begleiter eines solchen Unterrichts in hohem Grade erwünscht. Ein Buch wie das Heidrich'sche, — von Einzelheiten, namentlich manchen Urteilen, die ich nicht unterschreiben kann, natürlich abgesehen, — oder Kahnis, Gang der Kirche in Lebensbildern, Leipzig 1881, oder, wo es die Mittel erlauben, Baum-Geyers Kirchengeschichte für das evangelische Haus mit ihren zahlreichen vorzüglichen Illustrationen muss man in der Hand jedes Primaners, ja schon jedes Sekundaners wünschen, so gut wie die grössere deutsche Geschichte von Müller-Jung, damit er sich über vieles, wozu eben im Unterricht keine Zeit ist, wie über Märtyrerlegenden, Ausbreitung des Christentums im Mittelalter u. dgl., selbständig aus freiem Antrieb nach Belieben unterrichte, was eine freundliche Anregung nicht ausschliesst. Kirchengeschichtliche Darstellungen, welche sich wie die Heidrich'sche auf das Wichtigste beschränken, aber ausführlich und gut erzählen, machen solche häusliche Lektüre zu einer angenehmen Beschäftigung. Sie wird so wenig als eine Überbürdung empfunden wie häusliche Lesung historischer Abschnitte der Bibel. Solche Bücher sind bessere Schulbücher als trockene Leitfäden und Hilfsbücher mit abgerissenen, oft nicht einmal in Satzform gekleideten Notizen. Notizen und Übersichten stellt sich der Schüler besser selbst zusammen.

3. In Oberprima.

In Oberprima empfiehlt es sich, ebenfalls mit der Schriftlektüre zu beginnen, also mit dem Römerbrief. Auf ihm und der aus ihm zu entwickelnden Lehre beruht die Reformation, steht die evangelische Kirche. Wenigstens die ersten acht Kapitel muss man suchen im Sommer zu bewältigen. Ist das Semester kurz, so reichen auch die sieben ersten hin, um für das tiefere Verständnis der Reformation den Grund zu legen. Mit dem Beginn des Wintersemesters muss man jedenfalls zur Reformation kommen. Im letzten Quartal kann dann der Römerbrief in hurtigerem Schritt, besonders hinsichtlich der Kapitel 9—16, abgeschlossen und neben der Confessio Augustana, zu welcher die Reformationsgeschichte geführt hat, zu einem Überblick über die gesamte Glaubens- und Sittenlehre benutzt werden.

Ist dies die dem Zweck am meisten entsprechende Ordnung des Ganges im Religionsunterricht selbst, so wird von den Nebenfächern am meisten Unterstützung kommen und auf sie am meisten Licht fallen, wenn im Sommer im Deutschen Schillers „Braut von Messina", „das Ideal und das Leben" („Götter Griechenlands") und Goethes „Iphigenie" und womöglich noch Lessings „Nathan", im Griechischen Sophokles' „Oedipus rex", im Lateinischen die Römeroden, besonders die dritte (zu Röm. 2) und sechste (zu Röm. 1), — im Herbst im Deutschen Luthers Schriften, im Griechischen „Antigone" gelesen werden können.

Die Erklärung des Römerbriefs in Prima hat ihre Schwierigkeiten. Aber sie lassen sich heben. Man darf nur nicht mit Thiele[1]) noch mehr ins Allgemeine gehen und sich nicht mit begrifflicher Klar- und Darlegung begnügen, sondern muss auch bei diesem im eminenten Sinne lehrhaften Stoff reichlich konkretes Material zur Veranschaulichung heranziehen, vor allem das Leben, die Erfahrungen des Apostels selbst, aus denen heraus der Brief geschrieben ist, die ihn also auch am besten beleuchten. Eine Probe habe ich in Frick-Richters Lehrproben und Lehrgängen III S. 7 ff. in Bezug auf den Eingang, c. 1, 1—15, gegeben. Diese Probe bedarf der Kürzung; aber im wesentlichen habe ich diese Form bis heute beibehalten und mich wohl dabei befunden. Die gedrungenen Gedankengänge bekommen Leben; und das Leben Pauli, in diesem Falle seine Herkunft und Bildung, seine Bekehrung und Berufung (der innere Hergang!), sein Missionswerk, seine Gefangenschaft, Dinge, die alle auf Rom als letztes Ziel hinweisen, werden auf eine bedeutungsvolle Weise wiederholt, dazu, was die Schüler über die römischen Christen wissen, um aus dem allen zu erschliessen einerseits, was diese bedürfen, anderseits, inwiefern Paulus gerade der rechte Mann für sie ist, und zu erkennen, wie dies alles in dem wunderbar prägnanten Eingang zum Ausdruck kommt.

Ebenso wird man zu der Lehre von der Gerechtigkeit aus dem Glauben ohne des Gesetzes Werke seinen Kampf gegen die „neben eingedrungenen falschen Brüder“ (Gal. 2) wiederholen. Die Kapitel 6 und 7 wie den Begriff der neuen oder Gottesgerechtigkeit wird man durch die Bergpredigt illustrieren, die nach Untersekunda nie wieder aus dem Auge gelassen werden darf, wie sie vorher auf jeder Stufe in Einzelsprüchen vertreten ist. Das Thema des theoretischen Teils, c. 1, 16. 17, in Verbindung mit 1, 1—4, vom Wert, Inhalt, Geschichte (ὃ προεπηγγείλατο) des Evangeliums führt einerseits zur Repetition der alttestamentlichen Verheissungen, wie des Themas des Johannesevangeliums (20, 30) und aller Paulinischen Predigt 1. Kor. 2, 2 und andrerseits in Verbindung mit 1, 14. 15 und 1. Kor. 1, 22 f., 2, 4 durch den Begriff οὐκ ἐπαισχύνομαι auf das Fragen der Griechen nach Weisheit, auf die Sophisten und ihre Überredungskunst, auf die Philosophie überhaupt, um durch diesen Gegensatz den Charakter des Evangeliums als Thatsachenpredigt von Rettung und Leben schaffender Kraft zu kennzeichnen. Zu dem grauenhaften Sittengemälde 1, 18—32 ziehe ich Horaz' Carm. III, 6 heran mit einem Hinweis auf die noch grauenvolleren Schilderungen der späteren Satiriker wie Juvenal.

Die Behauptung von der Möglichkeit der natürlichen Gotteserkenntnis und dem Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit veranlasst einerseits zu einer Repetition der alttestamentlichen Naturpsalmen und andrerseits zu einer Rückschau auf die Homerische Mythologie, die ebenso die Verirrungen der Abgötterei wie den Zusammenhang derselben mit dem Sittenverfall, wie das durch alle Verirrungen sich hindurchziehende „Bedürfnis nach monotheistischer Weltanschauung“,[2]) ja man darf sagen,

[1]) Der Römerbrief in der Gymnasialprima. Progr. Barmen 1877.

[2]) Vgl. Naegelsbach, Homerische Theologie. Nürnberg 1861. S. 143.

die dunkle Ahnung von Einer über allen Wesen stehenden, ewigen, allmächtigen, allwissenden, für alles sorgenden Macht offenbart, von der alle Wesen ausgegangen sind und erhalten werden. Auch das Trachten aller edleren Geister von Äschylus bis Plato nach einer würdigeren Gottesvorstellung wie eine Würdigung der philosophischen Gottesbeweise gehört hierher, desgleichen eine Auseinandersetzung mit der naturwissenschaftlichen Auffassung der Welt und ihrem Recht, solange sie nicht unter Verkennung ihrer Grenzen in Materialismus und Atheismus, Pantheismus und Deismus („Götter Griechenlands"!) ausartet.

Der Nachweis von der Verschuldung aller Menschen 1, 18—3, 20, von der Macht der Sünde 7, 7 ff. und von dem Verflochtensein in eine gemeinsame Urschuld 5, 12 ff. erinnert an das auffallende Schuldgefühl des Ödipus auch bei unbewusst gethanen Übelthaten und die zahlreichen Einzelzeugnisse bei den alten Schriftstellern für die allgemeine Sündhaftigkeit des ganzen Menschengeschlechts (vgl. Soph. Antig. 1011 ff., Ovid metam. VII, 19), wie die Lehre von dem in die Herzen geschriebenen Gottesgesetz an das bekannte Chorlied im Oedipus rex von den *νόμοι ὑψίποδες, οὐρανίαν δι' αἰθέρα τεκνωθέντες, ὧν Ὄλυμπος πατὴρ μόνος* (v. 865 ff.) u. a. St.

Es fehlt ja nicht an Arbeiten, welche auch nach dieser Richtung dem Religionsunterricht die Wege bereitet haben.[1]) Nur muss sich der Unterricht auf eine bescheidene Auslese aus dem Reichtum der aufgedeckten Beziehungen des klassischen Altertums zur christlichen Lehre beschränken und vor allem sich solcher Stellen bedienen, welche die Schüler bereits kennen oder welche ihnen doch in ihren Schulschriftstellern zur Hand sind.[2]) Nur ganz besonders beweiskräftige und leichtfassliche Stellen aus andren Schriftstellern wird man Zeit und Grund haben noch mitzuteilen. Und sehr wichtig ist dabei eine umsichtige und gerechte Abwägung, welche weder nach der positiven noch nach der negativen Seite übertreibt und einen Ausspruch wie den bekannten Augustinischen „Selbst die Tugenden der Heiden sind glänzende Laster" weder übernoch unterschätzt, ihn nicht als einen Lehrsatz behandelt, sondern als das, was er ist, als ein vielsagendes Oxymoron.

Wichtiger als alle Einzelparallelen ist die Erfassung des Geistes der alten Völker nach der religiösen Seite: Ihre grosse Götterfurcht bei aller Verirrung, ihre Verkehrtheit bei aller Religiosität, in der sie die meisten modernen Christen beschämen, ihre richtige Einsicht vom Wesen der Gottheit, wie sie sich in den, allen Göttern und sonderlich dem höch-

[1]) Neben Naegelsbachs schon genannter Homerischen und seiner Nachhomerischen Theologie, Werke, die in der Bibliothek eines Religionslehrers in den oberen Klassen nicht fehlen dürfen, ist besonders zu nennen: R. Schneider, Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern, Gotha 1865. Wehrmann, Griechentum und Christentum, 1888. Spiess, logos spermatikos, 1871. Victor v. Strauss und Torney, Essays zur allgemeinen Religionswissenschaft, Heidelberg 1879. Kahnis, Das Verhältnis der alten Philosophie zum Christentum, 1884. In der Zeitschr. f. Gymnasialw., 46. Jahrg. S. 419 ff., hat A. Rieder Parallelen zu Stellen der heiligen Schrift veröffentlicht, im Evangel. Monatsblatt für deutsche Erziehung etc., Treptow 1893, S. 113 ff., Dr. Lüttgert Betrachtungen über den ersten Gesang der Ilias angestellt.

[2]) Treffend hat dies schon Salkowski in der Zeitschr. f. Gymnasialw. 1894 S. 674 f. dargelegt.

sten beigelegten, guten Eigenschaften kundgibt, und ihre dieser Einsicht schnurstracks widersprechenden unwürdigen, die Gottheit zum Geschöpf ja in die Sünde herabziehenden polytheistischen Vorstellungen, ihr sicheres und feines Urteil in vielen sittlichen Dingen, bei aller Blindheit und Gefühllosigkeit in andren, ja ihr Eifern fürs Sittliche in gewissen Grenzen auch noch in Zeiten schrecklichster Sittenverderbnis. Eben der erste Teil des Römerbriefs regt zu solcher eindringenden gerechten Betrachtung und Vergleichung an. Salkowski a. a. O. S. 677 hat nach meiner Einsicht nicht recht, wenn er meint, Paulus habe Röm. 1 die Farben zu stark aufgetragen, ein zu ungünstiges Bild von der griechischen Sittlichkeit entworfen. Er hat da gar kein Bild von der griechischen Sittlichkeit entworfen, sondern von den sittlichen Verirrungen, in welche die Menschen überhaupt (*ἀδικίαν ἀνθρώπων*!) durch die Herabwürdigung der Gottheit geraten sind.

Doch diese Andeutungen müssen an dieser Stelle genügen, um klar zu machen, wie die Erklärung des Römerbriefs mit konkretem Material zu erfüllen und die tiefsinnige Schrift den Schülern nahe zu bringen ist.

Was den Beweisgang selbst anlangt, so ist mir die Einführung in den ersten Unterteil, der besondre Schwierigkeiten macht, am besten auf folgendem Wege gelungen. Nach Ableitung des Hauptthemas aus 1, 16. 17: Wert der Heilsbotschaft von Christo, sofern sie Gerechtigkeit offenbart und damit vom Verderben rettet (*εἰς σωτηρίαν*), für alle darauf Bauenden, und zwar für gebildete Griechen (vgl. v. 14) und mit Offenbarung versehene Juden noch mehr als für andre (*πρῶτον*)[1]) — habe ich den ganzen Abschnitt 1, 18—3, 20 zu Hause auf einmal lesen lassen, damit die Schüler einen Überblick über das Ganze bekamen, ohne welchen das einzelne gar nicht zu verstehen ist. So wurde vor allem das Ziel der Beweisführung erkannt 3, 20. 23: Ungerechtigkeit und damit Unseligkeit aller Menschen, voran der bevorzugten Juden und Griechen. Dann bin ich vom Ende rückwärts geschritten, habe zuerst den leichtesten Abschnitt 3, 9—20 erledigt, dann (unter Übergehung der Parenthese 3, 1—8) 2, 17—29, dann Röm. 1, 18—2, 16 im ganzen und zum Schluss erst 1, 18—32, 2, 1—10 und 2, 11—16 für sich. So wurde die Schlusskette mit ihren Seitengängen vollkommen klar. Und nachdem dies geschehen, wurden die Einzelbehauptungen illustriert, wie oben gezeigt, und die Heilswahrheiten abgeleitet und angewendet.

Nicht minder als 1, 1—7 bedarf der knappe innerste Kern des Römerbriefs 3, 21—26 von der *δικαιοσύνη θεοῦ* einer konkreten Ausführung, wobei besonders der Kommentar von J. T. Beck gute Dienste leistet. Die Begriffe *ἀπολύτρωσις* und *ἱλαστήριον* sind klar auseinanderzuhalten, der letztere Begriff mittels Zurückgreifen auf Jes. 53 und Joh. 1, 29 nach Möglichkeit zur Anschauung zu bringen! Auch die Etymologie des deutschen Wortes Sühne leistet dabei gute Hilfe. Zur vollen Klarheit aber gelangt

[1]) Dies halte ich immer noch für die einzig richtige Auslegung. Vgl. meine Abhandlung „Zur Auslegung des ersten Abschnitts des Römerbriefs 1, 16—3, 20“ in der „Festgabe für W. Crecelius“, Elberfeld 1881, S. 273 ff.

der Schüler über diese schwierigste und wichtigste Stelle des Römerbriefs erst durch ein tieferes Eindringen in die folgenden Abschnitte, welche 1. die subjektive Bedingung der δικαιοσύνη θεοῦ, den Glauben 3, 27—4, 25, 2. die objektive Bedingung (c. 5), Christi Eintreten für die ganze Menschheit (5, 12—21) durch seinen Kreuzestod (5, 1—11) und 3. die durch diese beiden Faktoren bewirkte Wiedergeburt (c. 6—7, 6) beschreiben. Nr. 3 hellt die ἀπολύτρωσις, Nr. 2 das ἱλαστήριον, Nr. 1—3 die ganze Lehre von der Gottesgerechtigkeit auf. Die entsprechenden Artikel der Confessio Augustana: II, IV, VI, XVIII, XX dienen zur Repetition in neuer Form und zum Abschluss.

Die Lehre von der Sünde gelangt erst mit c. 7, 7—25 zu ihrem Abschluss, die vom Werte des Evangeliums erst mit der Schilderung des Glückes des über alle feindlichen Mächte der sichtbaren und unsichtbaren Welt triumphierenden Christen, c. 8. Die Auseinandersetzung mit dem Pelagianismus und Rationalismus wie mit dem Optimismus und Pessimismus, wie er in den oben aufgeführten Dichtungen den Schülern entgegentritt, desgleichen mit den Fluch- und Sühne-Theorien oder -Mythen in Dichtungen, Sagen und heiligen Bräuchen, kann also bis dahin aufgeschoben werden, was den Vorteil hat, dass die entsprechenden Dichtungen bis dahin gelesen sein können. Dasselbe gilt von der Forderung der Bewährung der Religion durch die That c. 2, welche erst mit c. 6 und 7, ja erst mit 8, 5—14 zum vollen Abschluss gelangt, und ihrer rationalistisch-pelagianischen Vertretung in Lessings „Nathan".

Kirchengeschichte. Durch diese Behandlung des Römerbriefes, diese Illustration, Herausarbeitung, Systematisierung und Anwendung der schwierigen Lehren werden die Schüler mit der Sache, um die es sich in dem Pelagianischen Streite handelt, sowie mit den Grundfragen der Reformation bereits so vertraut, dass diese schwierigen Partien der Kirchengeschichte nunmehr leicht gefasst und sicher beurteilt werden. Nur um die schwierigeren Fragen handelt es sich auch bei der Geschichte der Reformation und der evangelischen Kirche auf dieser Stufe. Ich setze sofort mit den Thesen wider den Ablass ein. Luthers Recht und Beruf wird natürlich von neuem hervorgehoben. Neue Aufgabe für die gereifteren Primaner aber ist die Einführung in das tiefere Verständnis der Ablasslehre und des Ablassunwesens, dieses Knäuels von Irrlehren und Missbräuchen. Aufzudecken wie dieser Schaden mit den meisten übrigen Irrlehren und Missbräuchen zusammenhing, wie in dieser Beule das ganze Gift, das in den heiligen Körper der Christenheit eingedrungen war, zu Tage trat, wie daher der Kampf gegen diese Verirrung zu einem Kampf gegen das ganze System, vor allem auch gegen das Papsttum, zu einer Reformation an Haupt und Gliedern führen musste, das ist nötig und eine würdige Aufgabe für Oberprimaner. Eine richtige Vorstellung vom Ablass zu erzeugen, in der Theorie (nicht „Sündenerlass für Geld"!) und in der Praxis (doch Sündenvergebung gegen pure Geldleistung) eine klare Widerlegung aus der heiligen Schrift durch die Schüler veranstalten zu lassen, das ist, wenn auch kurz, mit Beschränkung auf das Notwendigste, schon Aufgabe der Obertertia, in Oberprima muss ausser der

tieferen Einführung in die Lehre selbst[1]) und ihre Widerlegung eine Darlegung hinzutreten, wie es zu diesen Irrlehren und Missbräuchen kam. Dazu dient ein Durchblick durch die geschichtliche Entwickelung der Busspraxis von den ältesten Zeiten bis auf die Reformation. Erst wenn ich auch die Genesis des Schadens erkannt habe, bin ich voll überzeugt, bin ich im Kampfe dem Vertreter desselben gewachsen.

Dasselbe gilt von dem göttlichen Rechte des Papsttums und der Unfehlbarkeit der Konzilien. Die Widerlegung im Princip und die Geschichte der wirklichen Entstehung und Entwickelung des Papsttums, die bereits in Unterprima gegeben ist, muss wiederholt werden. Die Disputation mit Eck und der erste Teil der Schrift „An den christlichen Adel etc." drängt dazu. Wie wir bereits oben hervorgehoben haben, gehört die eingehende Lesung dieser und andrer lutherischer Schriften in den deutschen Unterricht, und seit wir die mit vortrefflichen Einleitungen und sprachlichen Anmerkungen versehene Auswahl von Boetticher in den „Denkmälern altdeutscher Litteratur" von Bötticher und Kinzel[2]) haben, steht dieser Lesung gar kein Hindernis mehr im Wege. Der Religionsunterricht muss sich mit der Besprechung des Inhalts des ersten Teils dieser Schrift und der Hauptpartien der Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen" begnügen, desgleichen mit dem Hauptinhalt der dritten Schrift De captivitate etc. Die Materie mitsamt den wichtigsten Schriftstellen, welche zur Beweisführung dienen, ist den Schülern aus dem früheren Unterricht, zum Teil schon von Untersekunda her (1. Kor. 12; 1. Petri 2, 5–9) wohl vertraut, so dass wir auch hier wieder viel Wiederholung haben, aber in der angenehmen Form immanenter Repetition, und das Erklärungsgeschäft leicht von statten geht. Ein Überblick über die kirchlichen Missbräuche wird an der Hand der letzten Artikel der Confessio Augustana XXI—XXVIII gegeben.

Besondrer Sorgfalt bedarf die Behandlung der Exkommunikation. Es ist die Thatsache zu voller Klarheit zu erheben und fest einzuprägen, dass nicht Luther sich von der römischen Kirche getrennt hat, sondern dass der Papst den Schnitt vollzogen und Luther die Trennung nur angenommen hat, indem er über die Scheineinheit die Wahrheit setzte, welche allein die wahre Einheit verbürgt (Repetition des Sekundapensums Joh. 17!), desgleichen, dass er wohl aus der Papstkirche ausgeschieden werden konnte, aber nicht aus der wirklichen Kirche, der Gemeinschaft der Gläubigen mit Christo (Untersekundapensum).

Ebenso ist später in der Vorrede zur Augsburgischen Konfession klarzulegen, dass die Protestanten keine Spaltung, sondern lediglich Einigung angestrebt haben. Wir haben viel Ursache, diese Thatsachen tüchtig zu treiben und einzuschärfen, um der falschen Darstellung, der man auch bei Protestanten, ja auch in protestantischen Geschichtswerken viel begegnet, entgegenzutreten, als ob Luther oder die Reformation die abendländische Kirche und damit auch das deutsche Volk gespalten hätte. Die

[1]) Gute Dienste leistet dabei die eingehende Studie von Bratke, „Luthers 95 Thesen", Göttingen 1884.

[2]) Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1890.

Reformation hat nicht gespalten, sondern diejenigen, die sie nicht wollten, sie mochte von oben oder von unten kommen, und die, nachdem neunzehntel des deutschen Volkes bis tief in die österreichischen Lande hinein der Reformation zugefallen waren, das Evangelium mit Gewalt und List wieder ausgerottet haben, wo sie konnten. Die Reformation konnte die Kirche nur einen (Joh. 17). Und zur deutschen Einheit, der geistigen, sozialen und politischen, hat Luther durch seine Bibelübersetzung und durch die Reformation, welche seiner Bibelübersetzung und Sprache erst die Ausbreitung sicherte, die sie fand, den tiefsten Grund gelegt. Das muss ja vor allem im deutschen und Geschichtsunterricht nachgewiesen werden; aber gut ist es, wenn auch im Religionsunterricht auf diesen Segen hingewiesen wird, welchen Gott seinem Streiter hinzugegeben hat (Matth. 6, 33). Denn in jenem Unterricht wird's leider oft vergessen.

Nicht minder ernst ist es mit Luthers Verhalten zu den Schwarmgeistern zu nehmen. Wir verfolgen bei dieser Gelegenheit die wiedertäuferische Bewegung gleich bis an ihr Ende[1]) und schliessen eine allgemeine Erörterung über Sektenbildung an, da für eine besondre Behandlung dieser Materie nicht Zeit ist. Die nicht mit einzelnen Bibelstellen, sondern aus dem Fundament, aus dem Wesen der Sache, der Taufe und der christlichen Gemeinschaft, auf Grund von Apostelgesch. 2, 39 zu erweisende Berechtigung der Kindertaufe führt in Verbindung mit Röm. 6, 3 ff. zur letzten abschliessenden Würdigung des vierten Hauptstücks und zum 9. Artikel der Confessio Augustana. Der Streit mit Zwingli über das heilige Abendmahl zur abschliessenden Behandlung des fünften Hauptstücks und zum 10. und 13. Artikel der Confessio Augustana. Auch diese Materie führen wir sogleich zu Ende, indem wir Calvins vermittelnde Auffassung darlegen und über die Unionsversuche bis in unser Jahrhundert einen Überblick geben. Der Verteidigungskampf für das Evangelium und die Ausbreitung desselben gehört in den allgemeinen Geschichtsunterricht. Es kann im Religionsunterricht nur ein Überblick repetiert werden; desgleichen die Geschichte der Gegenreformation. Nur das Augsburgische Bekenntnis, der Jesuitenorden, der Pietismus und die Aufklärung können und müssen im Religionsunterricht noch gewürdigt werden, und auch diese Erscheinungen nur unter Beschränkung auf das zum Verständnis ihres Wesens und ihrer Bedeutung Notwendigste. In der Breite, wie Thrändorf den letzten dieser Stoffe und weitere, wie die Gründung des Rauhen Hauses, den Verein für innere Mission, den Gustav Adolf-Verein in seinen sonst sehr beachtenswerten Präparationen in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik behandelt hat, ist es auf den höheren Schulen unmöglich, wenn nicht wichtigere Aufgaben vernachlässigt werden sollen. Es wird sich auch die Notwendigkeit einer breiteren Behandlung der genannten weiteren Stoffe und einer so breiten Behandlung, wie sie

[1]) Dazu sind die verdienstvollen Forschungen von Ludwig Keller: Geschichte der Wiedertäufer und ihres Reiches etc., Münster 1880, — Ein Apostel der Wiedertäufer (Denk), 1884, zu beachten, wenn auch die gezogenen Folgerungen sehr mit Vorsicht aufzunehmen sind.

Thrändorf namentlich der Aufklärungszeit hat zu teil werden lassen, schwerlich nachweisen lassen. Der Gustav-Adolf-Verein, die Werke der inneren Mission von den Verdiensten einer Elisabeth Fry um das Gefängniswesen und der Begründung von Diakonissenmutterhäusern bis zu den Arbeiterkolonien, die christliche Liebesarbeit der Gegenwart überhaupt, die äussere Mission in ihrem gegenwärtigen Bestand und Betrieb, das alles ist ein wesentlicher Teil der Heimatskunde nach der religiösen Seite. Die Heimatskunde kann auf den mittleren und oberen Stufen nur Unterrichtsprincip sein. Alle diese Dinge müssen fortwährend als Beispiele herangezogen und so immer wieder die Aufmerksamkeit auf sie gelenkt werden. Das ist mehr, als wenn sie nur einmal nach allen Regeln der Didaktik behandelt werden.

Besondre Schwierigkeiten machen die letzten beiden Aufgaben der Oberprima, der Unterricht über das Augsburgische Bekenntnis und die Glaubens- und Sittenlehre. Aber nach meiner Erfahrung nur, wenn man sie als selbständige Unterrichtsgegenstände behandelt, was nimmermehr im Sinne eines erziehenden Unterrichts ist. Sehr richtig sagt W. Bornemann in seinem trefflichen Aufsatz: „Die Confessio Augustana und die evangelische Glaubens- und Sittenlehre auf der Oberstufe der höheren Schulen“ in der Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht IV S. 29 ff. und S. 97 ff. „Die Confessio Augustana hat mir nie den Eindruck einer für den Unterricht geeigneten Grundlage gemacht.“ „Sie ist nie ein für pädagogische Zwecke bestimmtes Kompendium der evangel. Glaubens- und Sittenlehre gewesen und hat das auch nie sein wollen.“ „Die von den neuen (preussischen) Lehrplänen als Grundlage (für die Glaubens- und Sittenlehre) hingestellten Artikel der Augustana sind als Abriss der evangel. Glaubens- und Sittenlehre unvollständig.“ „Sie müssen ergänzt werden. Da ist dringend zu wünschen, dass diese Ergänzung nicht bei den theoretischen Gedankenreihen der späteren orthodoxen Dogmatik, sondern in den Ausführungen der Augustana selbst und besonders in der praktischen Lebensfülle der heiligen Schrift und der Kirchengeschichte gesucht werde, und zwar unter stetem Hinweis auf den volkstümlichen lutherischen Katechismus und unter steter Berücksichtigung aller in dem modernen Leben wichtigen religiösen und sittlichen Probleme. Denn wir wollen im Religionsunterricht nicht einen grossen Toten feierlich begraben, sondern für die Wirklichkeit des Erdenlebens uns und andre mit der Lebenskraft Gottes erfüllen lassen.“ Ich unterschreibe diese ganze Ausführung. Nur eins lehne ich aus all den von B. angeführten schlagenden Gründen und noch manchem andren ab, eben die Ergänzung, oder vielmehr die Hineinarbeitung der Glaubens- und Sittenlehre in die Confessio Augustana oder die Herausarbeitung aus derselben. Hat der voraufgegangene biblische und kirchengeschichtliche Unterricht seine Schuldigkeit gethan, war er von unten auf und namentlich von Untersekunda ab so organisiert, wie wir's in unsren obigen Ausführungen beschrieben und angedeutet haben, so bedarf es keiner aus der Augustana erst abzuleitenden Glaubens- und Sittenlehre, die Schüler haben sie, haben sie als einen um so sichreren Besitz, weil sie sie nicht auf einmal vor-

getragen bekommen, sondern sie sich von Sekunda an Stück für Stück gewonnen haben, gewonnen haben eben aus der „praktischen Lebensfülle der heiligen Schrift und der Kirchengeschichte in steter Berührung mit der Wirklichkeit des Erdenlebens“ (Anknüpfung an, Anwendung auf die Erfahrung und den sonstigen Unterricht!) und unter stetem Hinweis auf den volkstümlichen lutherischen Katechismus“. Wir haben also nur nötig zu sammeln, noch einmal zu überblicken und dabei die entsprechenden Artikel der Confessio Augustana heranzuziehen. Nur so wird man auch der Gefahr entgehen, sich auf allerlei Einzelerklärungen einzulassen, die nichts weniger als erbaulich sind. Nur so wird der falsche Schein vermieden, als ob das Augsburgische Bekenntnis doch so etwas wie ein Kompendium der Glaubens- und Sittenlehre sei. Nur wenn die Confessio Augustana zunächst als das, was sie ist, gelesen wird, als ein den damaligen Bedürfnissen entsprechendes Instrument, um beides, die Wahrheit des Evangeliums und die Einheit der Kirche zu retten, und zwar ohne Düfteleien, erscheint sie im rechten Lichte, werden ihre Lücken, wie ihre Wiederholungen, wird die ungleichmässige Behandlung der verschiedenen Lehren verständlich. Gewiss muss sie deshalb auch den Schülern ganz zugänglich gemacht werden, nicht bloss der erste Teil, sondern auch der zweite und die Vorrede. Wird die Schrift so gelesen, so erkennen die Schüler wieder, was sie im bisherigen Unterricht gelernt haben, so wird die Lesung zu einer Repetition in der angenehmen Form der Abwechslung, des Neuen, mit dem wohlthuenden Gefühl der Herrschaft über den Stoff und dem Bewusstsein, doch wieder einen Schritt weiter zu kommen. Diese Lesung kann sofort erfolgen, wenn von dem Augsburger Reichstag berichtet wird, zum mindesten die Vorrede und der Schluss müssen an dieser Stelle gelesen und ein Überblick über den Gesamtinhalt erzielt werden. Im einzelnen sind die wichtigsten Artikel, wie wir oben gezeigt, schon im biblischen und kirchengeschichtlichen Unterricht angezogen worden, der VII. Artikel schon in Untersekunda, der I. und III. und wieder der VII. in Unterprima, der II., IV., VI., IX.—XIII., XVIII.—XXVIII. in Oberprima.

Vom 8. Kapitel des Römerbriefs, welches alles umspannt vom Sündenfall, ja vom ewigen Ratschluss Gottes bis zur vollkommenen Herrlichkeit in der neuen Welt, gehen naturgemäss die Schlussbetrachtungen im letzten Vierteljahre aus. Diese führen zu einem Überblick über die gesamte Glaubenslehre. Der Anfang des 12. Kapitels v. 1 u. 2, zusammengehalten mit c. 6 u. 7, führt zur Erörterung des Zusammenhangs zwischen Glaubens- und Sittenlehre, und die Ergänzung der aus dem früheren Unterricht schon bekannten Ermahnungen der letzten Kapitel XII—XV, durch die aus der Bergpredigt, 1. Kor. 13, Eph. 5. 6 gezogenen sittlichen Lehren zu einem Überblick über die gesamte Sittenlehre. Wie auf den Katechismus, so wird bei diesem Rückblick auch auf die entsprechenden Artikel der Augustana Bezug genommen. So kommt dieses wichtige Bekenntnis hinreichend zur Geltung und es wird vermieden, was bei einem selbständigen dogmatischen Unterricht über dasselbe sogar sonst geistvolle und tüchtige Religionslehrer nicht vermeiden können, „eine gewisse Mattigkeit und

Verödung".[1]) Und Schlimmeres kann uns nicht, kann unsren Schülern nicht widerfahren als ein solcher Schlusseindruck. Ende gut, alles gut. Wenn von gewisser Seite, selbst von angesehenen Vertretern der Wissenschaft, gegen eine Fortsetzung des Religionsunterrichts auf der Oberstufe überhaupt eingetreten worden ist, so geschah es, wie man aus den zum Beweis für die Entbehrlichkeit angezogenen Beispielen ersehen konnte, wesentlich infolge der Erinnerung an gleich traurige oder wahrscheinlich noch viel traurigere Eindrücke, wie sie aus einem trockenen Unterricht über die Augustana oder einer aus ihr gesponnenen ebenso trockenen Glaubenslehre, um nicht zu sagen Dogmatik, zurückgeblieben waren. „Aus den Quellen", das ist die Losung des Gymnasiums in allen Unterrichtsfächern bis zur letzten Stunde. „Aus den Quellen", das muss die Losung sein auch für den Religionsunterricht bis zur letzten Stunde. Die Confessio Augustana ist eine Quelle für die historische Forschung, aber nicht für die Religion, die in ihr nur zu einem besondren, beschränkten Niederschlag gekommen ist. Die heilige Schrift ist die Quelle auch für sie. Von ihr muss aller Unterricht ausgehen und bestimmt werden bis zum Schluss. Es geschieht für die Glaubens- und Sittenlehre durch den alles umspannenden Römerbrief. Da ist beides, Leben und Lehre, Einzellehre und System, in wunderbarer Vereinigung — und Grundlage noch ausserdem für die neuere Kirchengeschichte, voran die Augustana.

Und auch in Preussen darf man diesen Weg einschlagen. Denn, wie schon oben dargelegt, die „methodischen Bemerkungen" der neuen Lehrpläne fordern S. 12 f. in erster Linie Anschluss der christlichen Glaubens- und Sittenlehre an die evangelischen und apostolischen Schriften und erst in zweiter an die Augustana.

III. Bücher.

1. Schulbücher.

Das wichtigste und notwendigste Buch für den evangelischen Religionsunterricht ist die Bibel. Ihr treten als Hilfsmittel zur Seite der Katechismus, das Gesangbuch und die biblischen Geschichten oder Historien. Wünschenswert ist ausserdem noch eine ähnliche Sammlung von Geschichten aus der Kirchengeschichte.

Über die Notwendigkeit der biblischen Geschichten und ihre Einrichtung ist oben S. 180 ff. das Nötige gesagt. Es braucht nur noch hinzugefügt zu werden, dass das Geschäft ihrer Aneignung nicht nur durch passende Überschriften über die letzten methodischen Einheiten sehr gefördert wird, sondern auch durch Hauptüberschriften, welche die Einzelgeschichten zu grösseren Ganzen zusammenordnen. Dadurch wird der Überblick und das Behalten im ganzen erleichtert und dem späteren Unterricht wirksam vorgearbeitet. — Auch die entsprechenden Sprüche, Liedverse und Katechismussätze sollten jeder Geschichte beigegeben sein.

Über den Katechismus ist das Notwendigste ebenfalls bereits oben gesagt. Ebeling und Leuchtenberger haben den Text der heutigen Sprache mehr anzugleichen gesucht, nachdem die Eisenacher Konferenz auf diesem Wege vorangegangen war. Wie grosse Vorsicht dabei geboten ist, hat der verstorbene Gymnasialdirektor Kolbe in dem oben citierten Programm gezeigt. Eine Einigung ist bis jetzt nicht erzielt. Das Geschäft kann nur bei sorgfältiger Untersuchung des ursprünglichen Textes, seines Sinnes und seiner Geschichte gelingen. (Vgl. Buchwald a. a. O.) — Gewöhnlich sind die Katechismen mit Bibelsprüchen ausgestattet. Über Recht und Schranken dieses Verfahrens vgl. Buchrucker, Der Schriftbeweis etc. Die neuere Methodik legt das Bedürfnis nahe, nicht nur zu den Bibelsprüchen, sondern auch zu den biblischen Geschichten die Brücke zu schlagen, wie die biblischen

[1]) Vgl. Bornemann a. a. O. S. 100.

Geschichten mit ihren Anhängen sie vorwärts zum Katechismus schlagen. Ein Katechismus dieser Art fehlt uns noch. Doch hat Johannes Kolbe in seinen „ausgeführten Katechesen" diesen Weg mit Konsequenz betreten. (Breslau 1894.)

Die Bibel. Dass dem Gebrauch der Vollbibel auch in den mittleren Klassen noch Bedenken im Wege stehen, ist ebenfalls oben schon hervorgehoben. Das vornehmlichste Bedenken erregen die für Kinder „anstössigen" Stellen. Darunter können aber bei kühler und umsichtiger Erwägung nur solche verstanden werden, wo geschlechtliche Dinge in ausführlicher Breite und derber Nacktheit berichtet werden. Wo eine Sünde wie Hurerei einfach mit Namen genannt und gestraft wird, liegt kein Grund vor zu ändern. Die meisten Schulbibeln und biblischen Lesebücher, auch das Bremer, gehen darin zu weit. Es sind aber nicht nur diese Anstösse, welche den Wunsch nach einem biblischen Lesebuche an Stelle der Vollbibel in den mittleren Klassen nahelegen. Es kommen methodische Schwierigkeiten hinzu. Schon der grosse Umfang erschwert die Arbeit. Ein handlicheres Buch als Übergang ist wünschenswert. Ganz besonders aber ist es die Verschiedenheit des Textes, namentlich seit die revidierte Bibel mehr und mehr in Gebrauch kommt, bezw. die oft nötig werdende Verbesserung des Textes, und die unzutreffende Kapiteleinteilung mit den oft ebenso wenig entsprechenden Überschriften, welche viel Schwierigkeiten und Hemmnisse bereitet. Mit der Einführung einer Schulbibel oder eines biblischen Lesebuchs würde man mit einem Schlage dieser Schwierigkeiten überhoben. Und ist das Lesebuch so eingerichtet, dass es, ohne den Schein zu erwecken, als ob es die Vollbibel ersetzen könnte, doch die Einrichtung der Vollbibel nach jeder Richtung hin vergegenwärtigt, — auch die Angabe der Perikopen rechnen wir dazu, müssen wir in lutherischen Schulen dazu rechnen —, so steht nach unsrem Bedünken seinem Gebrauche an sich kein Hindernis im Wege. Es wird die Arbeit sehr fördern, zumal, wenn es noch mit Karten und ähnlichen Anschauungsmitteln ausgestattet ist. Und diese Förderung ist höchst erwünscht bei dem knappen Zeitmass, das dem Religionsunterrichte zugebilligt werden kann.

Nur Ein Bedenken steht im Wege, das man nicht unterschätzen sollte. Die Bibel ist kein Buch, das absolviert werden soll, um, wie der Caesar, nach dem Verlassen der Schule für immer beiseite gelegt zu werden. Die Schule soll vielmehr nur die Einführung in die Bibel besorgen. Ist es also schon falsch, nicht mehr in die Schulbibel aufnehmen zu wollen, als die Schule „erledigen" kann, so muss weiter die Frage erhoben werden, ob es nicht von grösster Wichtigkeit ist, dass der Schüler von Anfang an dasjenige Exemplar benutze, dessen er sich auch im ferneren Leben bedienen soll. Er soll in der Bibel, er soll in seiner Bibel heimisch werden; ja, durch allerlei Zeichen, die er sich darin macht, soll er mit ihr verwachsen. Sie soll ein Stück von seinem Selbst werden. Alte, liebe, wertvolle Erinnerungen sollen erwachen, wenn er später seine Bibel zu Hause wieder in die Hand nimmt, im Kämmerlein sie wieder aufschlägt. Dieses Bedenken gegen die Schulbibel ist mir so wichtig, dass ich nicht weiss, ob es nicht geeignet ist, alle andren aus dem Felde zu schlagen, zumal wenn man die beklagten Übelstände, welche gegen die Vollbibel sprechen, auf andrem Wege heben könnte, wie durch Einführung der revidierten Bibel, die schon viele Anstösse aus dem Wege geräumt hat, und durch Regelung ihres Gebrauchs, so dass dem Missbrauch nach Kräften vorgebeugt würde. — Jedenfalls ist zu wünschen, dass man, auch wenn ein biblisches Lesebuch oder eine Schulbibel gebraucht wird, daneben den Gebrauch eines Neuen Testaments revidierter Ausgabe mit gutem Druck, festem Einband, nebst Psalmen gestatte, empfehle, ja vielleicht fordere, — sie sind ja billig zu haben, — so oft aus dem Neuen Testamente gelesen wird. Dann wird dieses Büchlein das teuerste Vademecum fürs Leben, wenn Gott seinen Segen gibt und wir's nicht verderben. Von meinen Schülern gebrauchen die meisten noch ein Neues Testament neben der Vollbibel, ohne jede Nötigung oder Empfehlung, vermutlich weil sie die Vollbibel in der Schule lassen dürfen. Zu den Wegen, durch welche man den Missbrauch der Vollbibel verhindern kann, gehört eben dieser, dass die Vollbibel in der Schule bleibt und nur in Gegenwart des Lehrers aufgeschlagen wird, dass die Schüler nie ohne Lehrer in ihren Schulzimmern weilen, in den Pausen stets auf dem Hofe sind, bei Regenwetter sorgsam beaufsichtigt werden. Im Unterricht werden keine Stellen aufgeschlagen, welche eine unlautere Phantasie abziehen können, oder wo dergleichen Ausführungen in der Nähe stehen, so dass das Auge unwillkürlich darauf fallen könnte. Aus den geschichtlichen Büchern hat man ja so keine Zeit viel zu lesen. Nur Lehrhaftes kann vorgenommen werden. Alles andre wird nur repetiert; und dies kann aus den biblischen Geschichten geschehen. Diese müssen so eingerichtet sein, dass man auf der Mittelstufe bedeutsame Stellen wie z. B. 2. Sam. 11 und 12 nicht in der Bibel nachlesen zu lassen braucht. Sie müssen auch einen guten Auszug aus den späteren Geschichtsbüchern enthalten. Zu Matth. 5, 38 ff. wird man nicht Ex. 21, 24, sondern Lev. 24, 20 nachschlagen lassen. Der Lehrer muss natürlich seine Bibel kennen und muss sich so vorbereiten, dass er nicht unversehens an gefährliche Örter führt.

Richtet man sich so ein, so kann man ohne Schulbibel auskommen. Von den Schulbibeln gebe ich aber der Bremer, die jetzt auch unter dem Titel „Biblisches Lesebuch" erschienen ist, den Vorzug.

Die Lieder werden am besten aus dem Gemeindegesangbuch gelernt und gesungen. Aus demselben Grunde: damit die Schüler auch in diesem Lebensbuche heimisch werden. Aber auch hier stehen äusserliche Gründe im Wege. Die Schüler haben zu grosse Lasten zur Schule zu tragen, zumal wenn auch noch eine Bibel oder auch nur ein biblisches Lesebuch dazu kommt. Darum wird man doch meist ein besondres Schulgesangbuch vorziehen, zumal dafür auch noch weitere Gründe sprechen. Erstlich: die Gefahr, dass die Schüler im Gemeindegesangbuch nicht heimisch werden, ist weniger gross als bei der Bibel, weil sie ja das Gemeindegesangbuch jeden Sonntag und Feiertag in der Kirche brauchen. Sodann kann ein Schulgesangbuch noch mit allerlei lehrhaften Anhängen und Anmerkungen ausgestattet werden, als mit Verfassernamen und Jahreszahlen, mit Dichterverzeichnis und biographischen Notizen, mit alten griechischen und lateinischen Hymnen, Gottesdienstordnung u. dgl. Das reichste Schulgesangbuch dieser Art ist meines Wissens das von Walther und Karow, Potsdam, 2. Aufl. 1878. Nächst ihm ist das „Lobet den Herrn" des Elberfelder Gymnasiums zu nennen. Nur die Beisetzung der Bibelstellen würde ich lieber missen, so verdienstlich diese Arbeit an sich und so wertvoll sie für den angehenden Lehrer ist. Ich halte es aber, wie schon oben bemerkt, für wertvoller, wenn die Schüler sich ihr Gesangbuch allmählich selber so ausstatten. Endlich leistet ein Schulgesangbuch noch einen ganz besondren Nebendienst. Es liefert, wenn es die Noten mit bietet, das bequemste Unterrichtsmittel für den Gesangunterricht und schafft so rückwärts wieder dem Religionsunterricht sehr bedeutsame Vorteile, wie wir oben auseinandergesetzt haben. Ein Teil der Gesangstunde wird so selbst zur Religionsstunde, wenn der Gesanglehrer der rechte Mann ist.

Endlich bedarf der Religionsunterricht noch eines Hilfsbuches für den kirchengeschichtlichen Unterricht. Das beste ist nicht ein dürrer Leitfaden mit trocknen Notizen und Jahreszahlen, sondern ein Buch, welches von den mächtigsten Persönlichkeiten und bedeutsamsten Vorgängen der Kirchengeschichte ausführlich und mit Wärme erzählt, mit derselben epischen Ruhe und Anschaulichkeit wie die Bibel. Zu solchen Darstellungen sind Anfänge gemacht. Das beste speziell für die Schule berechnete Buch ist wohl bis jetzt Heidrichs Kirchengeschichte. Nur ist es noch nicht lediglich für den Schüler zurecht gemacht und zu teuer. Es soll in erster Linie dem Lehrer dienen. Sonst sind vorläufig zu empfehlen: A. Bender, Übersicht etc., Bremen (0,40 Mark); F. Baessler, Abriss der Kirchengesch. für Gymnasien; und das kirchengeschichtliche Lesebuch von Noack, auch Auerbach, Quellensätze zur Kirchengesch., Gera; als Anschauungsmittel: Baum-Geyer, Kirchengesch. für das evangel. Haus, 2. Aufl.; für die Reformationsgeschichte insbesondere: Disselhoff, Jubelbüchlein (Tertia); Neubauer, Luthers Schriften, Auswahl in dem Sammelwerk von Boetticher und Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur, durch seine zahlreichen sprachlichen Anmerkungen zugleich ein vorzügliches Hilfsmittel für den deutschen Unterricht in Prima; für die neueste Zeit Thrändorfs Lesebuch.

2. Lesebücher. Schülerbibliothek.

Endlich sind zu erwähnen Lesebücher, welche den Eltern zu Geschenken für ihre Kinder zu empfehlen sind und mit welchen auf alle Fälle die Schülerbibliothek auszurüsten ist. In den Zusammenstellungen, welche man in den Zeitschriften für das höhere Schulwesen findet, vermisst man sehr diese Abteilung, so sehr, dass man zweifeln möchte, ob das Bibliotheken für christliche, für evangelische Knaben und Jünglinge seien. Der Religionslehrer muss dafür sorgen, dass diejenige Seite des Unterrichts und der Erziehung, die er zu vertreten hat, in der Schülerbibliothek die entsprechende Beachtung findet.

Ich mache auf folgende Bücher, die mir zu diesem Zweck geeignet erschienen sind, aufmerksam:

Zur Kirchengeschichte.

Augustinus, Bekenntnisse, — Baehring, Chr. K. J. Frhr. v. Bunsen, — Baessler, Altchristliche Geschichten und Sagen, — Basilius, d. Gr., Rede an christliche Jünglinge, — Baum, Fr., Kirchengesch. fürs evangel. Haus, — Baur, W., Alexander Mackay, der Missionar, — Baur, W., Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens in den deutschen Befreiungskriegen, — Beyschlag, W., Aus dem Leben eines Frühvollendeten, — Berger, A. E., Martin Luther in kulturgeschichtlicher Darstellung, — Dörpfeld, Adolf Clarenbach, der Reformator des bergischen Landes, — Disselhoff, Jubelbüchlein zu Luthers 400jährigem Geburtstage, — Eckstein, A. H. Francke, der Armen- und Waisenfreund, Volksausgabe, — Frick-Fries, Geschichten und Bilder aus der Mission, — Frommel, E., Bilder aus Luthers Leben, — Gennrich, P., Das Evangelium in Deutsch-Österreich, — Glaubrecht, O., Zinzendorf in der Wetterau, — Gundert, H., Die evangel. Mission, — Hagenbach, Kirchengeschichte in Vorlesungen, — Hase, K. A., Neue Propheten, — Ders., Franz von Assisi, —

Heppe, Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands, — Hesse, M., Livingstone, — Ders., Jakob Hannington, ein Märtyrer für Uganda, — Kahnis, Der Gang der Kirche in Lebensbildern, — Ders., Die deutsche Reformation, — Hottinger, Christus und seine Kirche, Bilder, — Knapp, Leben von Ludwig Hofacker, — Köstlin, Luthers Leben, kleine Ausg., — Kopp, W., Kathol. Zeugen evangel. Wahrheit, — Krafft, Erinnerungen an Daniel Herrmann zu Elberfeld, — Ders., Adolf Clarenbach, — Kramer, A. H. Francke, — Lenz, Martin Luther, — Luthardt, Kahnis und Brückner, Die Kirche nach ihrem Ursprung, ihrer Geschichte und Gegenwart, — Meurer, Luthers Leben aus den Quellen erzählt, — Ders., Ph. Melanchthons Leben, — Oldenberg, J. H. Wichern, — Oberheim, Die Einführung der Reformation in der Mark Brandenburg, — Ostertag, Graf von Zinzendorf, — Pasig, Melanchthon (IV), — Perthes, Fr. Perthes' Leben, — Petrich, Melanchthon (VI), — Rade, Luthers Leben, Thaten und Meinungen, — Richter, A., M. Luther, — Rogge, B., Lutherbüchlein, — Schaefer, R., Ph. Melanchthons Leben aus den Quellen (I), — Scheibe, Luther und die Aufrührer im Jahre 1525, — Schottmüller, Luther, ein deutsches Heldenleben, — Schnyder, J. H. Wichern und das rauhe Haus, — Seyfarth, H., Weckrufe für die Arbeit der inneren Mission, — Sohm, R., Kirchengeschichte im Grundriss (I), — Stein, A., Martin Luther und der Graf von Erbach, — Kath. von Bora, — A. H. Francke, — Joh. Falk, — Kardinal Albrecht, — Georg Friedrich Händel, — Chr. F. Gellert, — Joh. Hus, — Das Buch vom Dr. Luther, — Chr. F. Schwartz, der Apostel Indiens, — Ph. Melanchthon (III), — Sturm, H., Bonifatius, — Uhlhorn, G., Der Kampf des Christentums mit dem Heidentum, — Wallmann, Missionslesestücke (V), — Weitbrecht, Heilig ist die Jugendzeit (II), — Wurm, Joh. Val. Andreä, ein Glaubenszeuge aus der Zeit des dreissigjährigen Kriegs.

Von Sammlungen sind zu beachten die „Schriften für das Volk", herausgegeben vom Verein für Reformationsgeschichte,[1]) Halle a/S., — die Flugschriften „Für die Feste und Freunde des Gustav-Adolf-Vereins", Barmen, H. Klein, — die rheinischen Missionstraktate, Barmen, — die Flugschriften des evangelischen Bundes.

Zur Bibelkunde und Glaubenslehre.

Arndt, Die Bibel ein Volksbuch, — Cornill, Der Prophet Jeremia und seine Zeit, — Drummond, Das Beste in der Welt, — Das Schönste in der Welt, — Pax vobiscum, — Frick, O., Mythus und Evangelium, — Frohnmeyer, J., Biblische Geographie, — Gerok, K., Vor Feierabend, — Palmblätter, — K. Geroks letzte Predigten, — Heine, Briefe über Fragen der christl. Religion, — Kinzler, A., Die biblischen Altertümer, — Biblische Naturgeschichte, — Luthardt, E., Apologetische Vorträge, — Marti, Der Prophet Jeremia, — Schlatter, A., Der Römerbrief, u. a., — Schneller, Th., Kennst du das Land? — Evangelienfahrten, — Apostelfahrten, — Strauss, F. A. und O., Die Länder und Stätten der heiligen Schrift, — Uhlhorn, G., Das Leben Jesu in seinen neueren Darstellungen, — Weber-Deinzer, Kurzgefasste Einleitung in die heiligen Schriften.

3. Lehrerbibliothek.

Der Bücherschatz des Religionslehrers ist der eines mit der Wissenschaft und dem Leben stetig fortschreitenden Theologen. Es würde zu weit führen und ist nicht nötig, ihn hier aufzuführen. Nur auf einige Nachschlagewerke, die im Gedränge, so oft es zu selbständigen, zusammenhängenden Studien an Zeit gebricht, zur Hand sein müssen, die auch in keiner Lehrerbibliothek fehlen dürfen und im Lehrerzimmer aufzustellen sind, soll hier noch hingewiesen werden. Dazu gehören ein Kommentar zur heiligen Schrift A. und N. Testaments wie die älteren und umfassenderen von Keil und Delitzsch zum A. Testament, Meyer zum N. Testament oder die neueren von Dillmann u. G., A. Testament, Grau, Bibelwerk für die Gemeinde, N. Testament, Strack und Zöckler, Kurzgefasster Kommentar zum A. und N. Testament (mit viel Vorsicht den neueren Forschungen Rechnung tragend) oder Holtzmann, N. Testament (sehr knapp und sehr kritisch), — ferner ein Handwörterbuch des biblischen Altertums wie das Riehm'sche (oder das Winer'sche), eine biblische Real- und Verbalkonkordanz wie die Büchner'sche, — endlich eine Kirchengeschichte wie die von H. Kurtz, Lehrbuch, oder Hagenbach, Vorlesungen, oder K. A. Hase, Lehrbuch, ausführlicher: Vorlesungen, oder Möller, — zur Veranschaulichung: Ebers-Guthe, Palästina, — Bilderbibeln, biblische Anschauungsbilder (vgl. H. Grosse, Pädag. Warte I, 14 ff.!) — Baum-Geyer, Kirchengeschichte mit Abbildungen, Bilderbibeln, Biblische Anschauungsbilder.

Für die Andachten verdienen Beachtung die Lektionarien von P. Reinthaler, Progr., Cöslin 1881, — Bertling, Progr., Torgau 1890, — Giebe, Progr., Naumburg 1889, — L. Schulze, Vier Jahrgänge in Anlehnung an Evangelien und Episteln, — und die Schulagenden von Bornemann, Berlin 1889, — Grosse, Gotha 1895, — Palmié, Halle 1888.

---

[1]) An evangelischen Schulen oder an paritätischen mit vorwiegend evangelischen Schülern wird am einfachsten die Schulbibliothek Mitglied des Vereins für Reformationsgeschichte.

Zum Schluss seien noch einige litterarische Veröffentlichungen genannt, welche in vorstehender Abhandlung nicht angeführt sind, aber Beachtung verdienen:

In den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik: Friedrich, Sophokles' Philoktet, 1884. 85. 88, — Hollenberg und Reiche, Zum Unterricht in der bibl. Geschichte, 1871, — Lindner, Das ethisch religiöse Material der Königszeit, 1878, — Ritter, Goethes Iphigenie, 1886, — Thraendorf, Patriarchenzeit, 1876 f., — Viertes Schuljahr, 1880, — Propheten, 1884, — Leben Jesu, 1885 f., — Der Apostel Paulus, 1882 f., — Zur neueren Kirchengeschichte, 1890—96, — Glaubens- und Sittenlehre, 1889. — In den Lehrproben etc. von Frick-Meier-Fries: Gaudig, Die Pharisäer, Heft 19. — Heberholz, Behandlung des Kirchenlieds, H. 45, — A. Richter, Paulus in Athen, H. 1 — Lehrweisheit Jesu Christi, H. 5, — Windel, Die Unterscheidungslehren, H. 47, — Zange, Sammel- oder Konzentrationsrepetition über die Busse, H. 28. — Ferner: Die Programmabhandlungen von Boetticher, Die Erfüllung der Alttestamentlichen Weissagungen als Gesichtspunkt für die Behandlung des Matthäusevangeliums, Berlin, Lessing-Gymn., 1890, — Euler, Die vorchristl. Religions- und Sittengesch. als Einleitung zur Kirchengesch., Landau 1887, — Greeven, Die Bergpredigt in den oberen Klassen, Reydt 1883, — Hollenberg, J., Zur Methodik des biblischen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen, Bielefeld 1889, — Hoppe, Der Galaterbrief, Hildesheim, — Hörich, Der Philipperbrief, Prenzlau 1881, — Mertens, Die Bergpredigt, Lübeck 1883, — v. Ortenberg, Das Gebet des Herrn, — Luthers Katechismus, Salzwedel 1881. 82, — Pansch, Bibellektüre und Lehrbücher für bibl. Geschichte, Buxtehude 1887, — Niemann, Das mosaische Gesetz in Sekunda, Waren 1883, — Rambeau, Apostelgeschichte, Burg 1890, — Reinthaler, Paulin. Heilslehre, Sorau 1882, — Schmidt, Die Apokryphen, Breslau, Realgymn. am Zwinger, 1886, — Schneider, Die Bergpredigt, Friedberg i. N., 1885, — Steyer, Messian. Weissagungen, Stendal 1888, — Wienandt, Lektüre des A. T., Neumünster 1886, — Witting, Die Entwickelung der Taufgnade bei der religiösen Erziehung, Bromberg 1890. — — Endlich die selbständigen Veröffentlichungen: Boese, Die Reform der religiösen Jugenderziehung, Jena 1877, — Heilmann, Der Missionsunterricht, Missionskarte nebst Text, — Krahe, Das Bewusstsein der Sünde und der Erlösungsbedürftigkeit bei Griechen und Römern, Düsseldorf 1844, — Schaefer, Die Innere Mission in der Schule, 1895, — Schnaase, Bildung und Christentum, Berlin 1861, — Schneider, Hellenische Welt- und Lebensanschauungen, Gera, — Verbeek, J. W., Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen der Brüdergemeine, Gnadau 1867, — Vilmar, Schulreden über Fragen der Zeit, Marburg 1846, — Warneck, Die Mission in der Schule, — Wehrmann, Griechentum und Christentum, Breslau 1888.

Im übrigen sei auf die seit 1890 bei H. Reuther in Berlin erscheinende „Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht", herausgegeben von F. Fauth und J. Köster, hingewiesen, welche zahlreiche Aufsätze über alle einschlagenden Fragen und in allen Heften reiche Litteraturnachweise bietet, und auf Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen.

II.

Katholische Religionslehre.

Von

J. N. Brunner,
Religionslehrer an der Kgl. Luitpold-Kreisrealschule in München.

Inhalt:

§ 1. Kultur und Bildung.
§ 2. Christentum und Bildung.
§ 3. Bildungskraft der christlichen Religion.
§ 4. Die höheren Bildungsanstalten und der Religionsunterricht.
§ 5. Der Lehrstoff des Religionsunterrichts im allgemeinen.
§ 6. Die Glaubenslehre.
§ 7. Die Sittenlehre.
§ 8. Die biblische Geschichte.
§ 9. Die Kirchengeschichte.
§ 10. Die Liturgik.
§ 11. Das Lehrverfahren des Religionsunterrichts im allgemeinen.
§ 12. Der Katechismus.
§ 13. Das Lehrbuch.
§ 14. Die biblische Geschichte.
§ 15. Die Kirchengeschichte.
§ 16. Die Liturgik.
§ 17. Die Disziplin.
§ 18. Der Gottesdienst.
§ 19. Die Schülerbibliothek.
§ 20. Lehrerkollegium und Eltern.

§ 1. Kultur und Bildung.

Die Jugend ist der Erbe der Kultur, der ethischen und ästhetischen, der materiellen und sozialen. Aber der Antritt dieser Erbschaft erfolgt nicht durch eine passive Willensthätigkeit, sondern durch eine energische Aktion der Persönlichkeit. Diese Aneignung des jeweiligen Kulturgehaltes, diese Erhebung auf die zeitliche Kulturstufe, diese Einführung in den Kulturinhalt ist eine Arbeit, die den auszeichnenden Namen Bildung führt. Alle jene Anstalten, welche sich mit dieser Vermittlung, mit der planmässigen Vermittlung der Kultur an die Jugend befassen, heissen Bildungsanstalten. Ihre Unterschiede in niedere, elementäre und höhere, in allgemeine und fachliche leiten sich nicht her aus dem im Grunde gemeinsamen Ziele, sondern aus dem Umfange, aus den Mitteln, aus den Zwecken, welche sie bestimmen. Die Kultur ist ja begrifflich eine einheitliche Grösse, aber sie erfährt eine individuelle Abstufung, je nach dem Eindringen in die Tiefe und Weite ihres Inhaltes.

Die Kultur ist nicht etwas Fertiges, sondern etwas immerfort Werdendes. Sie hat eine geschichtliche Vergangenheit, aber keine beharrende Gegenwart, heute trachtet sie schon nach dem Morgen. Sie ist wie das Meer mit seinen auf- und niederwogenden Wellen, wie der Mensch selbst, von dem sie ausgeht und in den sie zurückkehrt, in dem Hoch- und Tiefgang seines Lebens. Aber während ihr Wesen ein fluktuierendes ist, hinterlässt sie fassbare und greifbare Spuren ihres Wirkens, schafft sie Güter, welche ihr hastendes Vorwärts überdauern, errichtet sie Monumente, welche ihren Werdeprozess für alle Zeiten dokumentieren. Das sind die Steine, aus welchen sich die Geschichte der Kultur aufbaut. Aber das Studium und die Kenntnis der Geschichte der Kultur ist noch nicht die Aufnahme und Aneignung derselben. Die Bildung als die systematische, geistige Besitzergreifung derselben kann des historischen Elementes, wenn sie eine wissenschaftliche sein soll, nicht entbehren, aber ihr Weg führt durch eine andere Betrachtungsweise zum gesteckten Ziele. Sie schaut zunächst nicht hinter sich, sondern um sich und erblickt hier den Menschen als den lebenden Mittelpunkt im Kulturleben, der von ihm empfängt und an denselben abgibt.

Jede menschliche Kulturentwicklung bewegt sich um die drei Begriffe Natur, Mensch und Gott. Indem der Mensch in seinem Körper die

stoffliche Natur besitzt und mit seiner Seele das Wesen Gottes berührt, ist er ein Wesen, welches zwischen Gott und Natur steht und den Beruf hat, von den materiellen Interessen bis zur Gemeinschaft mit Gott emporzusteigen, eine sich stets steigernde und veredelnde Kulturentwicklung durchzumachen. Diese Entwicklung ist gekennzeichnet durch die drei schon genannten Beziehungen zur Natur, zum Mitmenschen und zu Gott. In den Beziehungen zur Natur werden die materiellen Interessen des Menschen, die Sorge für Nahrung, Kleidung, Wohnung und Selbsterhaltung bethätigt. In den Beziehungen zum Mitmenschen liegen die Triebfedern zur politisch-sozialen Entwicklung und in den Beziehungen zu Gott liegen die Anregungen zu den höheren geistigen Interessen des Schönen, Wahren und Guten als den drei Grundtrieben unserer von Gott stammenden Seele.[1]) Eine solche Analyse der Kultur ergibt drei Faktoren, durch deren Zusammenwirken die Kultur sich ergibt. Ihre Isolierung würde ein Resultat liefern ähnlich dem der forciertesten Entwicklung eines Sinnesorganes unter Verkümmerung der übrigen. Indes wenn nur von dem Ineinandergreifen aller drei Faktoren ein ausgeglichenes Gebilde erwartet werden darf, so kommt doch einem von ihnen eine besondere, prädominierende, sie gleichmässig durchsetzende Eigenart zu, während die beiden andern sich mehr parallel neben einander bethätigen. Die christliche Kultur — und nur von ihr kann in diesen Blättern die Rede sein — weist dem ethischen, dem religiösen Faktor die Rolle des Sauerteiges zu, der den materiellen und sozialen durchdringt, der nicht abstrakt, berührungslos über ihnen steht, aber auch nicht von ihnen absorbiert wird, sondern auf sie einwirkend weder seine Selbständigkeit aufgibt, noch dem andern sie nimmt. Die Religion bildet bei der Kulturaufnahme ein Mischungselement, dessen nicht entbehrt werden kann, wenn die Legierung eine vollwichtige sein soll.[2]) Der politisch-soziale und der materielle Faktor lassen eine stärkere oder schwächere Betonung zu, je nachdem das bildungsuchende Individuum für eine materiell-produktive oder eine die geistigen und sozialen Interessen wahrende Berufsart sich vorbereiten will. Dadurch scheiden sich die Bildungsanstalten von einander, die gern in die Gegensätze von humanistischen und realistischen gefasst werden. Aber es sind doch weniger solche, als zwei verschiedene Wege, welche demselben Ziele zustreben. „Die naturwissenschaftliche oder realische Bildung ist an sich nicht minder geeignet, die Gymnasialschule für den Idealismus zu werden, wie die altsprachlich-humanistische Gymnasialbildung.“ [3]) Die Kultur ist eine Schöpfung des Geistes und deshalb deren planmässige Vermittlung eine Geistesarbeit und trägt in sich die Befriedigung, den Geist zu entwickeln und zu bereichern. Die Accentuierung des einen oder anderen Kulturfaktors differenziert nicht das Endergebnis, schafft nur eine praktische Überlegenheit zur Arbeit in dem einen oder andern Kulturkreise ohne den Nachteil einer absoluten Ex-

---

[1]) Nusser, Gymnasialpädagogik, S. 74.
[2]) Vergl. Willmann, Didaktik, I. Bd., S. 209 ff. (1. Aufl.).
[3]) Schell, Der Katholizismus als Prinzip des Fortschritts, S. 22.

klusive. Das Gemeinsame zweier, für den oberflächlichen Blick divergierender Studiengänge zu betonen ist eine verdienstlichere Sache, als das Trennende mit Parteifanatismus zu urgieren. Indes ob Humanismus oder Realismus das Feldgeschrei bildet, eines steht in beider Programm: religiös-sittliche Bildung.

§ 2. Christentum und Bildung.

Die Bildung bestimmt sich in ihrer äussern Erscheinung nach jener kulturellen Bethätigung, welche die vorwiegende und wegweisende ist. Wenn das Leben eines Volkes vorzugsweise von dem religiösen Elemente gestaltet und erfüllt ist, so gibt dies naturgemäss auch für dessen Bildung die Grundlage ab. Lehren und Lernen dienen alsdann in erster Linie der Erhaltung einer geheiligten Überlieferung; die Pflege der geistigen Interessen steht der Priesterschaft zu. Das Hieratische ist hier Signatur. Ihr Völkertypus waren die Israeliten. Gegensätzlich dazu verhält sich die ästhetische Bildung, wo der Künstler und der Meister der Rede das Lehrgut verwalten, wo es den Gebildeten charakterisiert, ihre Schöpfungen nicht bloss zu geniessen, sondern auch beurteilen zu können. Das eignet dem Charakter der griechischen Bildung, dem Humanismus der Rennaissance. Wo das Interesse für Wissenschaft und Forschung sich zu einem bestimmenden Element des Lebens erhoben hat, da kommt es zur gelehrten Bildung, deren Betrieb sich von dem elementaren, dem propädeutischen, dem populären Kenntniserwerbe, der Weltbildung und Vulgärbildung überhebend sich abscheidet. Das sind die Bildungstypen der modernen Zeit.[1]) Aber welche Denominationen immer die Bildung nach ihren treibenden Faktoren oder ihrem Betriebe bezeichnen mögen, eines ist aller und jeder gemeinsam, einem kann sich keine entziehen, zu einem steht jede in einer Beziehung, zum ethischen, religiösen Moment. Ganz abgesehen von dem religiösen Moment in der Antike, welches, wenn es auch eine mehr nebensächliche und äusserliche Bedeutung hatte, doch nirgends fehlte, darf im Rahmen dieser Darstellung der Hinweis darauf genügen, welchen Einfluss der christliche Gedankenkreis auf die heidnisch-römische Bildung ausübte, umsomehr, weil „die Christianisierung der griechisch-römischen Geisteskultur eine grundlegende Bedeutung für alle nachfolgenden Schöpfungen auf dem Gebiete des Bildungswesens hat.“ [2]) Das Evangelium schuf nicht ein neues Bildungssystem in Opposition zu dem, welches es als ein historisch gegebenes antraf, sondern es trat an dasselbe mit einem wesentlich neuen Ideenkreise heran, der ebenso fern war von abstrakter Unbestimmtheit und poetischer Gestaltenüberfülle wie leerer Buchstabenkrämerei, das eine die unheilvolle Signatur der Antike, das andere die der jüdischen Schriftgelehrsamkeit, vielmehr eine ganz bestimmte, persönliche Einheit besass, die das Alpha und Omega seines Evangeliums ist, Jesus Christus. Damit hat das Christentum eine nicht umstürzende, sondern eine gestaltende Macht auf die Bildung, welche es bei seinem Eintritt in die Welt antraf, geübt, dass es den Inhalt des

[1]) Vergl. Willmann l. c. S. 106. 107. | [2]) Willmann l. c. S. 209.

religiös-sittlichen Bewusstseins berichtigte, erweiterte, ergänzte und erhöhte. Insbesondere ist es eine Idee, welche das Wertmass der Bildung wesentlich änderte: die Hoffnung auf ein ewiges Leben, die Auffassung des irdischen Lebens als ein Durchgangs- und Übergangsstadium zu einem persönlichen, himmlischen Leben. Das war dem Lebensgefühl des antiken Menschen, für den das „Diesseits als die Stätte menschenwürdigen Handelns, Schaffens, Geniessens" eine exklusive Bedeutung hatte, eine ganz neue Betrachtungsweise. Mit der Aufnahme dieses transcendenten Gedankens fiel der Rangunterschied, auf den die Antike stolz war, zwischen den Werken der edlen Muse und den beruflichen Leistungen oder wenigstens verlor der Gegensatz zwischen freien und unfreien Künsten seine Schärfe. Diese Wandlung kam in der Jugendbildung zur praktischen Realisierung, von welcher es vor allem den Fluch der schöngeistigen, moralischen, sozialen Unfruchtbarkeit und die feindliche Exklusivität nahm; denn „die lehrende Kirche gab und gibt jedem, unangesehen der Unterschiede des Geschlechts, der Abstammung, einen idealen Kern des innern Lebens, für den das Altertum nur auf dem langen Weg der Studien ein immer noch unvollkommenes Äquivalent erlangen konnte."[1]) Indes bedeutet die Heraushebung des Spirituellen im Gegensatz zu den mehr „sinnlichen Strebungen" keine Verkürzung des Intellektes, vielmehr wird ihm eine neue Aufgabe zugewiesen. Das Christentum ist kein sacrifizio dell' intelleto, sondern der Intellekt ist mit berufen zur Weckung und Stärkung des Glaubenslebens, namentlich auf dem Felde des Kampfes des Sinnlichen gegen das Geistige. „So erhält der Drang der antiken Bildung nach Durchgeistigung seine Stelle in einem höheren Zusammenhange, . . . aus dem spirituellen Zuge erwachsen neue, wenngleich mittelbare Antriebe, das Intellektuelle im Menschen zu fördern und zu heben."[2])

Aber indem das Christentum tiefer hineindrang in das Leben und es zugleich höher hob als die Antike, trat die äussere, anmutsvolle Formung des Lebens zunächst in den Hintergrund: „das christliche Ideal weist dringender auf die Umgestaltung als auf die allseitige Ausgestaltung der Persönlichkeit hin; die aus ihm erquellende Lehre und Weisung will mehr ein Ferment des Innern darstellen, als dessen geschmackvollem Ausbau obliegen."[3]) Das ästhetische Element ist in der christlichen Bildung nicht für immer begraben, sondern es behält Leben dadurch, „dass die Kirche die Künste in umfassender Weise zum Dienste des Kultus heranzog, und der christliche Geist die ästhetischen Formen mit einem ihm homogenen Inhalt erfüllte."[4]) Die Kunst verlor in der christlichen Kultur die dominierende Stellung, welche sie in der Bildung der Antike einnahm. Aber diese Einbusse an Herrschaft stellt keinen wesentlichen Verlust dar: „der edle Spieltrieb im Menschen konnte nicht mehr die leitenden Motive der inneren Gestaltung hergeben."[5])

Mit dieser Rektifikation der Grenzlinien der Ästhetik im Leben hat

---

[1]) Willmann l. c. S. 212.
[2]) Willmann l. c. S. 213.
[3]) Willmann l. c. S. 213.
[4]) Willmann l. c. S. 213.
[5]) Willmann l. c. S. 214.

das Christentum die Universalität der Bildung nicht eingeschränkt; denn „der universale Charakter des Christentums führte unvermeidlich auf die Aufgabe, seinen Inhalt mit der ganzen Breite des menschlichen Könnens und Wissens in Beziehung zu setzen,“[1]) aber mit dem einen grossen Unterschiede, dass „der christlichen Universalität mehr der Zug auf das Ganze eigen als der auf das Viele“. Was der Antike mangelte, eine einheitliche Gottes- und Weltanschauung und eine darauf erbaute leitende Disziplin, das brachte das Christentum und damit der Wissenschaft den „Charakter eines einheitlichen Organismus“. Die Universalität prägte sich am schärfsten der historischen Forschung dadurch auf, „dass die Bibel das Weltbuch wurde und die morgenländische wie griechisch-römische Geschichtskunde in einem Becken vereinigte, indem sie die leitenden Ideen einer Geschichte des Menschengeschlechtes hergab.“[2]) Wie dieser Zug ins Universelle den Grund legte zur Geschichtsphilosophie, hat ebenderselbe den Anstoss gegeben zur Sprachwissenschaft, da ja zur Verkündigung des Evangeliums alle Sprachen herangezogen wurden. Die Deposition der Götter aus der Natur öffnete der Naturwissenschaft freie Bahn; denn nur „die dem Monotheismus gehörende Idee einer einheitlichen Schöpfungsthat war im stande, die Einheit der Natur zu konstituieren, und erst der christliche Monotheismus hat ihre Kraft zur Wirkung gebracht, die im alttestamentlichen noch unverwendet geblieben war.“[3]) Alle diese Momente in ihrer Zusammenfassung bieten einen festen Untergrund für die Auffassung, dass das Christentum, auch nach seiner rein geschichtlichen Erscheinung, für die Bildung nicht nur kein hemmender oder erschlaffender Faktor war, vielmehr derselben nicht nur neue Bahnen erschloss, sondern auch ihr geistiges Niveau erhöhte. Darauf gründet sich der Anspruch, dass auch die moderne Bildung in ihrer Vermittlung an die Jugend den christlichen Charakter voll zu wahren habe; denn was der Apostel von der Persönlichkeit Christi schreibt: „einen andern Grund kann niemand legen, als der gelegt ist, und dieser ist Jesus Christus“ (1. Kor. 30, 11), gilt auch für alle Zeiten von der Sache desselben, seiner Wahrheits- und Gnadenerbschaft, dem Christentume.

§ 3. Bildungskraft der christlichen Religion.

Die Mittel zur vollständigen Geistesbildung sind mannigfaltig und wie der Art so dem Werte nach sehr verschieden. Einige dienen mehr zur formellen, andere zur materiellen Bildung; einige fördern mehr die Kultur des Erkenntnisvermögens, noch andere des Begehrungsvermögens. Die Religion allein erhebt sich als Erziehungsmittel über alle andere, ohne jedoch diese zwecklos und überflüssig zu machen.[4]) Der Grund dafür liegt nicht weit abseits. „Das Christentum vereinigt in sich das Wesen aller echten Wissenschaft, Kunst und Disziplin, gibt demselben eine höhere Weihe und Kraft.“[5]) Dadurch tritt die griechische Bildung hinter die

[1]) Willmann l. c. S. 214.
[2]) Willmann l. c. S. 215.
[3]) Willmann l. c. S. 215.
[4]) Katholik „Über christliche Erziehung überhaupt und über christlichen Religionsunterricht in höheren Bürgerschulen insbesondere. 1829 Jahrg. 9 S. 2.
[5]) Katholik a. a. O. S. 3.

christliche unmessbar zurück. Die griechische Paideia, obgleich sie Geist und Gemüt umfasste, steht doch an Allseitigkeit und Reichtum der christlichen Geistesbildung weit nach. Mochte der Grieche in seiner Litteratur noch so gut unterrichtet, sein Sinn für das Schöne durch ästhetische Formen jeder Art geweckt und ausgebildet sein, das Herz blieb ihm dennoch leer und unbefriedigt, weil es an der Erkenntnis unsres höchsten Zieles und an zuverlässiger Anleitung, es zu erreichen, fehlte. Das Licht der vielfach getrübten Vernunft, welches für die Heiden die einzige Leuchte war, gleicht dem Schimmer des Mondes, der zwar in seiner Art lieblich scheint, aber weder klar ist noch erwärmt. Wie nun das Licht des Mondes sich zu dem der Sonne verhält, so verhält sich das Heidentum zum Christentum. In der Lehre des letzteren ist Klarheit, in seinen Verheissungen und Gnadenmitteln eine erwärmende Kraft, wie in keiner andern Religion. Und so ist auch die christliche Bildung die mannigfaltigste und vollkommenste, die es gibt; sie umfasst alle Seelenkräfte und erstreckt sich nicht weniger auf die ewigen als die zeitlichen Zwecke unseres Daseins.[1]) Um nur an einen sittlichen Defekt der antiken Bildung zu erinnern, so hatten die Heiden von der Tugend der Demut, die im christlichen Leben fundamentale Bedeutung hat, keinen Begriff; denn es gibt im Lateinischen und Griechischen kein Wort dafür. Die Griechen und Römer haben wohl genug Ausdrücke für Masshalten und für Bescheidenheit. Aber wenn sie auch in ihren Unternehmungen noch so sehr die Abhängigkeit des Erfolges von höheren Mächten fühlten, ist ihnen doch der Sinn für Anerkennung der eigenen Fehlerhaftigkeit, für ernstliche Geringschätzung unseres Wertes und Verdienstes beinahe spurlos abhanden gekommen; sie hatten daher auch kein Bedürfnis, ein besonderes Wort für eine Tugend zu bilden, die ihrem Bewusstsein ferne lag.[2]) Ganz anders in der christlichen Religion mit ihrer vollen unverfälschten Lehre, mit dem ganzen Schatz göttlicher Geheimnisse, welche in der Einen und wahren Kirche niedergelegt ist. Wegen dieser Wahrheitskraft der christlichen Religion, deren Stifter mit Ausschluss aller Denker vor und nach ihm sagen durfte: ego sum via, veritas et vita, eignet ihr ein unvergleichlicher Bildungswert. Es ist wahr, aber es ist zu wenig gesagt mit dem Bekenntnisse: „Die Religionskenntnisse greifen in die Tiefen des Herzens und lassen die unendlichen Fernen der Ewigkeit ahnungsvoll auftauchen".[3]) Ahnungen haben keine weitreichende Kraft. Da hat Hettinger[4]) die volle Wahrheit ausgesprochen: „Durch die Religion gewinnen wir erst die wahre Humanität. Was wäre denn alle Humanität ohne Religion, die auf Gott hinweist, zu dem alle Erziehung und Bildung hinstrebt, die den Geist des Jünglings mit höherem Lichte erleuchtet, sein Gemüt erhebt und erwärmt, seinem Willen Ziele, Halt, Impulse gibt und so wahrhaft männliche, ernste, starke Charaktere bildet? Was ist alle Humanität ohne Gott, unsern Ursprung und unser Ziel? Humanität ohne Divinität wird notwendig früher oder später Bestialität."

[1]) Katholik, Briefe eines katholischen Schulmanns an einen Kollegen. 1878, Jahrg. 58, Bd. 40, S. 430.

[2]) Katholik, 1879, Jahrg. 59, Bd. 41, S. 660.

[3]) Nusser, Gymnasialpädagogik, S. 316.

[4]) Timotheus, S. 110.

Damit ist die prinzipielle Bedeutung der christlichen Religion für die Bildung anerkannt. Aber ihre Kraft ist noch viel weitgreifender. Wenn Wissenschaft, Kunst und Disziplin die wesentlichsten Mittel sind, die verschiedenen Anlagen des menschlichen Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens zu entwickeln und harmonisch auszubilden, wo finden sich diese Bildungsmittel von ihren untersten bis zu ihren obersten Stufen in allen ihren wesentlichen Arten so vollkommen vereinigt wie eben im Christentum? Die Philologie, Archäologie und Geschichte hat eine gleichwertige Parallele des formellen Bildungsgehaltes in jenen Disziplinen, in welchen die wissenschaftliche Vermittlung des Christentums sich darstellt. Die Künste haben im Christentum einen unerschöpflichen Reichtum der herrlichsten, schönsten und erhabensten Ideen. Die Kirche, die gottbestimmte Anstalt zur Vermittlung des Christentums an die Menschheit, hat ja alle Künste in ihre Dienste genommen, mit höherem Anhauch belebt, durch Ideen bereichert und in den edelsten Formen zur Vollendung gebracht. Und endlich, ist dasselbe nicht durch alle seine Elemente echt disziplinarisch im edelsten Sinne des Wortes? Seine Exegese und Geschichte, seine Wissenschaft und Künste, seine Liturgie und Kirchenordnung, alles ihm wahrhaft Angehörige atmet den Geist der vollkommensten Disziplin und trägt in seinem Wesen die Kraft, in den christlichen Zögling alles Erkennen, Fühlen und Begehren der Leitung der erleuchteten Vernunft unterzuordnen und so alle Kräfte des Geistes und der Sinnlichkeit in ihrer wahren, rechtmässigen Sphäre wirksam zu machen und zu erhalten.[1]) Namentlich ist eine Seite des Lebens, welche auch für die irdischen Zwecke desselben von grösster Wichtigkeit ist, die gute Entwicklung der Gemütsanlagen, welche im Christentum aus seinen tröstlichen Lehren und erbaulichen Tugendbildern reichlichen Stoff empfängt, welcher mehr als alles andere die Brust auszufüllen und mächtig zu heben im stande ist.[2])

Nach allen diesen Seiten kann das Christentum seine bildende Kraft entfalten dort, wo die Höhe der Bildung eines Volkes nicht in der Abrichtung auf eine möglichst grosse Summe von Kenntnissen gesucht wird, sondern in der Veredlung des Gefühlsvermögens, in der Festigung des Willens, in der Übung der Thatkraft. Dort aber zeitigt es auch seine schönste Frucht, den Charakter. Charakter haben heisst die volle Wahrheit im Herzen tragen und vor aller Welt bekennen, ob man gefalle oder missfalle.[3]) Was könnte förderlicher sein zur Entwicklung und Befestigung des Charakters als gerade die Pflege und Übung der christlichen Religion, welche anerkanntermassen eine ungleich bessere Sittenlehre hat als jede andere, und uns in allen Verhältnissen des Lebens und für alle Fälle mit Bestimmtheit den Weg zeigt? Sobald wir entschlossen sind, nach den Vorschriften des Christentums unser ganzes Thun und Lassen einzurichten, so ist der erste grosse Schritt zur Aneignung eines guten, festen Charakters geschehen; und wenn wir auf dieser Bahn vorwärts

[1]) Katholik, Über christl. Bildung u. s. w. 1829, Bd. 21, Jahrg. 9, S. 5.

[2]) Katholik, Briefe eines katholischen Schulmannes an einen Kollegen. 1879, S. 429.

[3]) Pachtler, Reform unserer Gymnasien. 1883, S. 325.

gehen, indem wir das thun, was nach dem christlichen Gebot jedesmal Pflicht ist, so werden wir, da die christliche Glaubens- und Sittenlehre nirgends einen Widerspruch enthält, auch niemals inkonsequent handeln. In dieser Zuverlässigkeit der Pflichterfüllung aber und in der Konsequenz des Verfahrens nach bestimmten Grundsätzen besteht ja gerade die Gediegenheit des Charakters.[1])

Im Christentum ruht eine Bildungskraft für den ganzen Menschen, die aber einer Transfusionskunst bedarf. Hettinger entwirft davon eine Skizze.[2]) Stellet das Christentum dar, wie es ist, als die höchste, gemeinsamste, segenbringende Macht für Erkenntnis und That, für Irdisches und Überirdisches. Führet vor ihre Seele die Vorbilder von idealer Schönheit, welche die christliche Religion uns gegeben, die unsterblich ist und nicht vergeht. . . Rufet die Wissenschaften auf, und sie werden Zeugnis geben für ihre Wahrheit, führet sie hin durch die Jahrhunderte der Geschichte, auf dass sie schauen und staunen ob all des Grossen und Herrlichen, was die Religion geschaffen. Geleitet eure Schüler zu den Stätten des Todes, wo die Religion allein Worte des Lebens hat, wenn die menschliche Weisheit ihr Haupt verhüllt und schweigt. . . . Wie wecken die grossen Gedanken von Gott, Ewigkeit, von der Liebe Christi in dem Leben seiner Heiligen einen mächtigen Widerhall in der reinen Jünglingsseele. Wie ist diese so entzündet von einem heiligen Feuer und bereit, den Weg der heiligen Jünglinge zu gehen! Dieser Appel ist ein klassisches Zeugnis für die Bildungskraft des Christentums von seiten eines Mannes, der sie an sich selbst erfahren und sie in seinen zahlreichen Werken auch litterarisch dokumentiert hat.

§ 4. Die höheren Bildungsanstalten und der Religionsunterricht.

Wenn die formale und materielle Bildungskraft der christlichen Religion anerkannt wird, so ist die Forderung eine ganz selbstverständliche, dass sie in den Unterrichtsplan der Bildungsanstalten, welche mit dem Lehrzweck unmittelbar den Erziehungszweck verbinden, eingegliedert werde. Das ist auch im grossen und ganzen der Fall, die Religionslehre zählt nicht zu den Wahlfächern, sondern zu den Pflichtfächern, nimmt fast regelmässig die erste Stelle ein, wirkt mitbestimmend beim Ascens, beim Urteil über das Reifezeugnis, fehlt nicht in den Semester- und Jahreszeugnissen. Und doch ertönt dieser äusseren auszeichnenden Stellung gegenüber die Klage: „In unsern heutigen Lehrplänen figuriert die Religion als blosses Fach neben den andern, eine Arabeske am Gebäude, so dass die Erziehung rein menschlich und nur gelegentlich christlich zu nennen ist.“[3]) Die universale Machtstellung, in welcher die Religion den gesamten Bildungsgang des alten Jesuitengymnasiums beherrschte, nimmt in der modernen Anstalt dieselbe nicht mehr ein. Aber die zentrale Stellung, welche dem Religionsunterricht wesentlich innewohnt, ging nicht verloren und konnte nicht verloren gehen, solange die Hallen der modernen

[1]) Katholik, Briefe eines kathol. Schulmannes. 1879, S. 429.

[2]) Timotheus, S. 113.

[3]) Pachtler, Reform, S. 319.

Bildungsanstalten nicht überhaupt demselben sich verschlossen. Der Religionsunterricht ist die Gelegenheit, wo der Studierende mit jenen göttlichen Gedanken und Impulsen und Kräften erfüllt wird, welche ihn durch das weitgedehnte Feld der andern Disziplinen geleiten sollen, wo er für diese selbst die richtige Gesamtauffassung ihres sittlichen Wertes untereinander und ihres Verhältnisses zu dem Endzweck des menschlichen Lebens empfängt und so die harmonische Entwicklung seiner geistigen und sittlichen Kräfte zur Vollendung und zum Abschluss bringt. Diese zentrale Wirksamkeit des Religionsunterrichtes, wie sie mit den wachsenden Jahren und Graden der Bildungsarbeit immer intensiver und extensiver nutzbar gemacht werden kann, ist freilich nicht von jener elementaren Wuchtigkeit, dass sie nicht durch Gegenströmungen innerhalb und ausserhalb der Schule und des Schülers gehemmt, ja paralysiert werden könnte. Indessen erschüttern solche Schädigungen die prinzipielle Stellung des Religionsunterrichts nicht, sie bleiben immer in gewissen, individuellen Grenzen. Der Religionslehrer freilich darf sich ihrer Wahrnehmung nicht entschlagen, um an der rechten Stelle und zur rechten Zeit Sicherung und Vorkehr zu treffen. Wenn gegenwärtig der simultane Charakter der Mittelschulen nicht in gleich günstiger Weise das religiöse Moment fördern kann, wie dies der christlich-konfessionelle gewährt, so bietet die Parität die Garantie auf die Erziehung in jenem religiösen Bekenntnisse, welchem der Zögling bereits angehörte, ehe er die neue Bildungsstätte betrat. Ganz abgesehen von den rechtlichen Konsequenzen, wie sie sich aus derselben ergeben und wie sie der Staat auch für die Unterrichtsverwaltung draus gezogen hat, legt dieselbe dem einzelnen Lehrer die Reserve auf, mit all dem bei Gelegenheit seines Unterrichts zurückzuhalten, was der religiösen Stellung seiner Schüler entgegen ist. In der pflichtmässigen Einhaltung des religiösen Taktes liegt ein mächtiger Faktor der Religion, ihren zentralen Einfluss an den höheren Lehranstalten zu erhalten und zu sichern.

§ 5. Der Lehrstoff des Religionsunterrichts im allgemeinen.

Aller Religionsunterricht verfolgt den Zweck, die Jugend in so festen und innigen Besitz der christlichen Heilslehren und Heilsthatschen zu setzen, dass sie in denselben für ihr ganzes Leben eine Quelle des Gottvertrauens, Schutz gegen Anfechtung und die Gewissheit ihrer Erlösung habe. Dies ist das gemeinsame Ziel für niedere wie für höhere Schulen.[1]) In dieser Zweckbestimmung ist bereits der Stoff namhaft gemacht, welcher Gegenstand des religiösen Unterrichtes sein muss. Es handelt sich darum, den Zögling in die Heilslehren und Heilsthatsachen einzuführen, ihn mit denselben genügend vertraut zu machen, ihm dieselben zu Eigenbesitz seines Geistes und Willens zu machen. Der gesamte Unterrichtsstoff lässt sich zum Zwecke der theoretischen Besprechung in zwei Gruppen teilen, welche zwar parallel nebeneinander laufen, aber auch ineinander übergehen, voneinander schöpfen. Die Präparandenschule, die Realschule,

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl., S. 301.

das Gymnasium empfängt seinen Zögling nicht als einen Neophyten, sondern als einen Katechumenen, welcher bereits mit den ersten und unentbehrlichen Elementen des christ-katholischen Glaubens und Lebens vertraut gemacht ist. Nur um die Erhaltung und weitere Entwicklung dessen kann es sich an der höheren Schule handeln, was bereits die Elementarschule Grund gelegt hat, entsprechend dem erhöhten geistigen Niveau, dem gesteigerten psychisch-moralischen Bedürfnisse und dem Masse an weltlicher Wissenschaft. Nicht eine Wanderung durch ganz neue Gebiete wird angetreten, sondern eine Wanderung durch ein im allgemeinen bekanntes Terrain, aber mit verschärfter Beobachtung und gesteigerter Rezeption. Die Volksschule hat das kleine Bübchen aufgeklärt über den Zweck seines jungen Lebens. Indem sie ihm Antwort gab auf die fundamentale Frage: Wozu bist du auf Erden, hat sie ihm zugleich die Mittel und Wege gewiesen, dieses Ziel zu erstreben und zu erreichen. Der Kleine kennt das einzige Lebensgesetz: von Gott, durch Gott, zu Gott, und er kennt diesen Gott nicht als einen abstrakten, philosophischen Begriff, als welcher er ihm unfassbar und unfruchtbar wäre, sondern er hat diesen Gott kennen und lieben gelernt als seinen Schöpfer, Erlöser und Heiliger, er weiss von diesem Gott, dass er im Laufe der Zeiten durch die Patriarchen, die Propheten und zuletzt durch seinen eingeborenen Sohn Jesus Christus unantastbare, heilige Wahrheiten zu den Menschen geredet hat, dass er sein heiliges Gesetz mit seinen Segens- und Straffolgen deutlich verkündet hat, dass er in seiner Liebe und Güte die Gnadenmittel gereicht hat, um den Weg des Glaubens und der Gebote zu finden und zu gehen, dass er eine eigene Anstalt gegründet hat, die heilige Kirche, um in ihr für alle Zeiten und alle Völker diesen Schatz göttlicher Wahrheiten, Gesetze und Heilsmittel aufzubewahren und auszuspenden, selbst die gottesdienstlichen Formen sind dem angehenden Studenten durch frühzeitige Teilnahme und Erklärung kein unverständliches Geschehen. Ja, er kennt auch den geschichtlichen Verlauf der Grossthaten Gottes an die Menschen, aber auch der Übelthaten der Menschen gegen Gott, von der ersten Sünde im Paradiese bis zu dem entsetzlichen Frevel auf dem Kalvarienberge, vielleicht sogar die Geschichte der Kirche Jesu Christi in den allgemeinsten Zügen oder in einzelnen Lebensbildern. In dieser Summa summae der Theologie, welche schon die Elementarschule vermittelt, liegt das Lehrprogramm für den Religionsunterricht an den höheren Bildungsanstalten vorgezeichnet. Im Prinzip ist und muss es dasselbe sein: denn derselbe eine Christus hat gelehrt und gelitten für das einfältige Kind und für den gelehrten Mann. Aber die Mittelschule kann und muss weiter ausgreifen, entsprechend der geistigen, sittlichen und physischen Entwicklung ihrer Zöglinge, sie geht weiter in die Breite, indem sie die Glaubens- und Sittenlehre in ihre feineren Verästelungen vom Stamme aus verfolgt, sie geht in die Tiefe und Höhe, indem sie hinabsteigt zu den Offenbarungsquellen und hinaufsteigt zur Sonne der Vernunfterkenntnis, um zur Autorität eine Art von wissenschaftlicher Überzeugung hinzuzufügen. Und ein Neues fällt in ihre Sphäre, sie hat die Schutz- und Trutzwälle aufzurichten und zu

festigen, hinter welchen die kommenden und sich mehrenden Anfechtungen, wie sie dem heranreifenden Jünglinge aus dem schwellenden Geistesstolze und der erwachenden Sinnlichkeit in der eigenen Brust und von der Aussenwelt erstehen, abgewehrt und überwunden werden können. Die Apologetik setzt da ein, um die religiöse Überzeugung nicht nur in der Richtung der Dogmatik, sondern auch der Moral, nicht nur in ihren Fundamenten, sondern auch in ihrem Detail zu schützen und zu sichern. In dieser Richtung leistet beinahe unentbehrliche Dienste das Studium der Kirchengeschichte, „welches unstreitig sehr geeignet ist, schwache und bedenkliche Gemüter im Glauben zu befestigen".[1]) Ja für die Kirchengeschichte wird gerade erst an höheren Bildungsanstalten der Boden bereitet durch den historischen Charakter des dortigen Bildungswesens, durch die Beschäftigung mit der Profangeschichte. Eine Behandlung der Weltgeschichte aber, ohne dass ihr die Religions- und Kirchengeschichte zur Seite tritt, ist eine Halbheit und eine Oberflächlichkeit, ist eine Vorenthaltung der vollen Wahrheit. Geschichtlich zu erfahren, welch ein entscheidender Faktor die Religion im Gesamtleben der Völker ist, ist kein blindes Mittel, um diesen Faktor auch für das eigene individuelle Leben unerschütterlich zu festigen. Zudem wäre es doch kein Gleichgewicht der Bildung mehr, nur zu kennen die Helden und Thaten der materiellen Kultur, die Träger und die Ereignisse der geistig-sittlichen zu ignorieren, die zudem eine viel edlere Menschlichkeit zeigen und den idealen Zug des jugendlichen Lebens sympathischer treffen und vorteilhafter nähren.

Indes mit der Aufstellung und Motivierung des skizzierten Lehrprogramms ist die Aufgabe der Mittelschule für die Religion nicht erschöpft. Die Religion will und darf nicht bloss Lehre sein, sie muss Leben sein. Justus ex fide vivit. Die reichsten und klarsten Religionskenntnisse sind noch nicht im stande, den Widerstreit zwischen Geist und Fleisch niederzuhalten. Ihn fühlte der antike Mensch: video meliora proboque, deteriora sequor, er ist nicht fremd dem Christen: spiritus quidem promptus, caro autem infirma. Aber während jener in diesem Widerspiele sich selbst überlassen war, kennt der Christ eine Kraft, durch welche er Sieger bleibt, wo jener unterlag, die Gnade. Zur Nutzbarmachung derselben, wie sie aus dem heiligen Messopfer, aus den heiligen Sakramenten, aus dem Gebete gewonnen wird, anzumahnen und anzuleiten, Ansporn und Gelegenheit zu geben, ist nicht der untergeordnetste Punkt im Programm der katholischen Religionslehre; denn eine höhere Aufgabe als eine theologische Schulung ist ihr sittlich-religiös gestählte Jünglinge auf die Hochschulen und ins Leben zu entsenden.

§ 6. Die Glaubenslehre.

„Eins ist das Höchste und Beste, der Urgrund und Mittelpunkt alles Seins, der lebendige Gott der Offenbarung, jener überweltliche, unendliche Geist, der sich selber denkend, den Logos als das wesensgleiche

[1]) Siemers-Hölscher, Geschichte der christlichen Kirche, 9. Aufl., Münster (Theising) 1888, pag. VII.

Abbild seiner selbst, als die zweite Person der Gottheit von Ewigkeit erzeugt. Und diese beiden göttlichen Personen, der Erzeuger und der Erzeugte, atmen gegeneinander die innige Liebe, die selbst wieder nicht ein vorübergehender Affekt, sondern, von Vater und Sohn ausgehend, ebenso wesenhaft und wirklich und göttlich ist, wie die beiden, nämlich der heilige Geist, als dritte Person. Dieser dreieinige Gott ist der Ursprung und das Endziel alles Seins, der erste und letzte, von welchem losgerissen die Dinge, so herrlich sie sein mögen, und auch die vernünftigen Menschen blosse Nullen sind. Mit ihm vereinigt zu sein, ist unser letztes Ziel, ihm anzuhangen, ist des Menschen Glück."[1]) Dieser dreieinige Gott, wie er nach seinem innern Wesen und seinen äussern Werken aus der Offenbarung uns entgegentritt, ist die summa summae des christlichen Glaubens und deshalb auch das Lehrobjekt der Glaubenslehre, seitdem und solange das Wort Bestand hat: „Gehet hin und lehret alle Völker und taufet sie im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes" (Matth. 28, 19). Und wie nicht in einem einzelnen, zeitlichen Moment und auf einem einzigen Blatte der Offenbarung, sondern allmählich, gleichsam Zug um Zug das Bild dieser ewigen, dreifaltigen Majestät sich entfaltete, so arbeitet auf dem Fundamente der Trinität die Glaubenslehre die einzelnen Züge und Thaten derselben, soweit sie menschlicher Fassung zugänglich sind, heraus und unternimmt, beziehungsweise übernimmt diese Arbeit und führt sie fort an den Zöglingen der höheren Bildungsanstalten, welcher Denomination sie immer angehören mögen, mit ihren schüchternen Anfängern bis hinauf zu ihren selbstbewussten Abiturienten. Das ist die allgemeine Formel, welche in ihrem vollen Inhalt, in ihrer Begründung und ihren Konsequenzen zu entwickeln ist, welche das Thema für den Unterricht von unten bis oben bildet, das Thema, welches in gleicher Weise Eigentum des Geistes, des Gemütes und des Willens werden soll, das Thema, welches den ganzen dogmatischen und moralischen Inhalt des Lebens von der Wiege bis zum Grabe für den gemeinen Mann wie für den Höchstgebildeten umschliesst, welches sich nicht wesentlich differenziert, ob es in der einfachen Sprache des Volkes oder im Jargon der Wissenschaft ausgesprochen und behandelt wird. Auch die höhere Schule ist keine Lehranstalt der Theologie, aber sie hat immerhin dasjenige religiöse Erkennen und Wissen zu vermitteln, welches hinausgreifend über die rudimenta fidei der Elementarschule ihrem Zögling für seine künftige soziale Stellung als Mitglied der gebildeten Welt mit dem entsprechenden Inhalt und Halt im religiös-sittlichen Leben nach Überzeugung, Urteilsvermögen und Bethätigung ausstattet. Der dreieinige Gott in seinem innern Wesen und Leben, seiner Offenbarung nach aussen in der Schöpfung, in der Erlösung, in der Beseligungsthätigkeit durch seine sichtbare Heilsanstalt und konkreten Heilsmittel bildet die einheitlich geschlossene und doch unendlich weite und breite Lehraufgabe für die Vermittlung des Glaubensgutes. In der Sprache, in welcher diese Ideen und Thatsachen an unsere Anfänger

[1]) Pachtler, Reform, S. 320.

vermittelt wird, lässt sich dafür vielleicht diese Skizze des Details entwerfen:

Es ist zu lehren und zu lernen:

I. In Bezug auf Gott:
   a) Gott ist einfach in der Wesenheit,
   b) dreifach in den Personen, der Vater, der Sohn und der heilige Geist. Jede der drei Personen ist Gott. Alle drei Personen sind nur ein Gott.
   c) Gott ist allmächtig,
   d) der Schöpfer Himmels und der Erde.

II. In Bezug auf Christus den Erlöser:
   a) Jesus Christus ist seiner Natur nach der eingeborene Sohn Gottes, der Gottmensch, unser Herr.
   b) Als Mensch ist er empfangen vom heiligen Geiste, geboren aus Maria der Jungfrau.
   c) Er hat gelitten und ist für uns am Kreuze gestorben.
   d) Er ist aus eigener Kraft auferstanden von den Toten.
   e) Er ist in den Himmel aufgefahren und herrscht dort als König der Herrlichkeit.
   f) Am Ende der Zeiten wird er von dannen wiederkommen zum Gericht.

III. In Bezug auf den heiligen Geist:
   Der heilige Geist ist die dritte Person der heiligsten Dreifaltigkeit, gleicher Wesenheit mit dem Vater und dem Sohne.

IV. In Bezug auf die Kirche:
   a) Christus hat für alle Menschen eine Kirche gestiftet, deren Gemeinschaft man angehören muss.
   b) Vermöge der Gemeinschaft der Heiligen können wir den armen Seelen zu Hilfe kommen und die Heiligen durch ihre Fürbitte uns nützen.
   c) Die Kirche hat die Gewalt, Sünden nachzulassen.

V. In Bezug auf den Menschen:
   Es gibt eine Auferstehung des menschlichen Leibes und ein ewiges Leben.

VI. In Bezug auf die heiligen Sakramente ist zu wissen und zu glauben:
   a) Die Taufe ist unumgänglich notwendig, und sie bewirkt Vergebung der Sünden.
   b) Das Sakrament der Busse ist ein notwendiges und wirksames Mittel zur Tilgung der Sünden, die man nach der Taufe begangen hat.
   c) Jesus Christus ist im heiligsten Sakramente des Altars wirklich, wahrhaft und wesentlich gegenwärtig und die Vollziehung dieses Sakramentes hat den Charakter des Opfers.[1])

In dieser Skizze, aus welcher recht merkbar das apostolische Symbolum durchscheint, ist wohl kein wesentlicher Punkt übergangen und

[1]) Noser, Katechetik, 2. Aufl., S. 12, 13.

wird noch manches vermisst werden. Aber erst das Notwendige und dann das Nützliche und Wünschenswerte. Unsere Abiturienten werden manchmal so viel mit Religionsphilosophie und philosophischer Religion ausstaffiert, dass ihnen der Kopf zu hoch steht, um sich noch nach den Elementen des Glaubens umzusehen. Ein junger civis academicus, der in den letzteren gut fundiert ist, nimmt ein viel haltbareres Glaubensgut mit ins Leben hinaus, als wenn er letztiglich in eine Region der Spekulation hineinverleitet wurde, wo er sich weder heimisch noch behaglich findet und von der er, das Abiturium in der Hand, in der Regel schleunigst wieder in die Niederungen des konkreten Lebens sich herablässt. Aber mit dieser Bemerkung soll keineswegs ein Abstrich gemacht werden an dem, was bis jetzt an Deutschlands höheren Schulen für ihre geistig reiferen Schüler zu dem Elementaren hinzu und darüber hinaus im Einverständnis, ja wohl auf Anordnung der höchst massgebenden Autoritäten zu lehren und zu lernen war. Schon die Parallele, wohl auch die Konkurrenz mit den übrigen Disziplinen und das geistige Niveau des Schülers ruft nach einer detailierten Auseinandersetzung, einer tieferen Begründung und nach einem Erschliessen des inneren Zusammenhangs des Glaubensinhaltes, wie es in den Elementen festgelegt wurde, und führt dazu, der besonderen Glaubenslehre eine allgemeine anzugliedern, ja selbst eine systematische Apologetik auszubauen. Ob aber die kluge Absicht, einen neunjährigen Studienplan gut und geschickt auszufüllen, nicht geschäftiger an der Arbeit war, als das objektive Bedürfnis verlangte, mag eine offene Frage bleiben. Diese Blätter schreiben nicht pro lege ferenda, sondern pro lege lata, und es liegt ihnen alles ferner, als mit dem sensus communis sich in Gegensatz zu stellen. Aber die Beobachtung, dass das alte Gymnasium mit seiner dogmatischen Anspruchslosigkeit religiös tüchtigere Männer ins Leben schickte als das moderne mit seiner Miniaturtheologie, ist die Mutter manchen Zweifels. Nun, was ehedem die religiöse Disziplin that, soll heute die religiöse Doktrin leisten.

Indes andere Zeiten, andere Verhältnisse, andere Bedürfnisse. Wenn in früherer Zeit heftiger und langer Streit um das kirchliche Dogma war, so charakterisiert den Ausgang des neunzehnten Jahrhunderts das Wanken der religiösen Grundbegriffe. Der Angriff richtet sich nicht mehr auf das eine und andere bestimmte Objekt, sondern die Fundamente des christlichen Glaubens werden auszuheben, zu sprengen versucht. Diese Bemühungen nehmen intensiv eine Wucht und extensiv eine Breite an, welche die ernstliche Befürchtung um den Bestand des christlichen Gedankens rechtfertigten, wenn nicht das untrügliche Wort des göttlichen Stifters des Christentums aufrichtenden Mut einflösse: „Portae inferi non praevalebunt“ (Matth. 16, 18). Es gibt beinahe keine Seite der modernen Kultur, welche nicht an der Unterwühlung des christlichen Gedankenbodens beteiligt ist. Nicht nur die Feder und der Zeichenstift, sondern auch Pinsel und Meisel, nicht nur spekulierende Philosophie, sondern auch die empirische Naturwissenschaft, nicht nur das oberflächliche Werk der Belletristik, sondern auch die ernste Sprache der Wissenschaft stellt sich in den einen Dienst der Umwertung und Entwertung der christlichen

Idee. Das alles miteinander erzeugt eine antichristliche Atmosphäre, deren zersetzender Einwirkung nur ein ganz kräftiger, klarer Geist widerstehen kann. Deshalb ist es notwendig, dass die studierende Jugend mit der historischen und intellektuellen Wahrheit der Grundlagen des von den Vätern ererbten katholischen Glaubens vertraut gemacht werde, um so der anmassenden und unwahren, antireligiösen Phrase ihrer Zeit mit klarem, überzeugtem Urteil sich gegenüberstellen zu können. Darum ist es heute eine unabweisbare Forderung der speziellen Glaubenslehre eine allgemeine an die Seite zu setzen, welche zwar mit der Sintflut moderner Schlagwörter sich nicht beschäftigen kann, welche aber die Wahrheit der göttlichen Offenbarung, aus deren Boden der christliche Glaube entspriesst, als geschichtliche Erscheinung und als Erkenntnisinhalt feststellt.

Diese allgemeine Glaubenslehre wird einleitend die Begriffe von Religion und Offenbarung, ihr Verhältnis zu einander, die Einteilung und Quellen der Offenbarung, die Hüterin und Verwalterin des Offenbarungsschatzes, das Lehramt der Kirche zu behandeln haben. Daran kann sich die Geschichte der Offenbarung reihen, welche in ihrem bibliographischen Teile die Bestandteile derselben mit dem Nachweis ihrer Echtheit, Glaubwürdigkeit und Inspiration und in ihrem pragmatischen den vorbereitenden und vorbildlichen Charakter des Alten Testamentes für das Neue zur Darstellung bringt.[1]) Vielfach begegnet man in der allgemeinen Glaubenslehre den Gottesbeweisen, der Anthropologie, der Kosmogonie. Allein diese Materien erschweren an dieser Stelle die Übersichtlichkeit und veranlassen eine Überladung, durch welche der Gewinn einer klaren und sicheren Auffassung der Offenbarungsprinzipien leicht beeinträchtigt wird. Wenn es sich um eine Apologetik ex professo handeln würde, dann freilich wäre für diese Gegenstände die erste Stelle zu wählen. Ausgeschieden von der Offenbarungslehre finden sie ihren Platz im sachlichen Zusammenhang mit der positiven Gottes- und Schöpfungslehre.

Abgesehen von der apologetischen Tendenz, welche die allgemeine Glaubenslehre verfolgt, ist sie noch aus einem anderen Umstande an den höheren Bildungsanstalten gar wohl am Platze. Die christ-katholische Religion ist wesentlich Offenbarungsreligion. Zum vollen Verständnis ihres Wesens gehört die Einsicht und das Verständnis ihrer Quelle, der Offenbarung. Dadurch aber unterscheidet sich ja der Religionsunterricht an den Gymnasien, Realschulen und Lehrerseminarien von der Elementarschule, dass er seinen Schülern eine Art von wissenschaftlichem Verständnisse für Geschichte und Inhalt ihrer Religion vermittelt.

Diese Erschliessung wissenschaftlichen Verständnisses kann aber selbstverständlich nicht auf die allgemeine Glaubenslehre eingeschränkt bleiben. Wenn nun weiter oben der Inhalt der besonderen Glaubenslehre nur in seinen Elementen skizziert wurde, so sollte damit nur das allgemeinste Niveau der Glaubenskenntnisse markiert werden. Eben die Bemühung, ein wissenschaftliches Verständnis zu erzielen, wird durch den

[1]) Vgl. hiezu König, Lehrbuch der Kathol. Religion, I. Kursus, und von demselben Handbuch, I. Buch; Dreher, Lehrbuch der Kathol. Religion, I. Teil; Wilmers, Kurzgefasstes Handbuch der Kathol. Religion, I. Teil.

modus procedendi manchen Stoff hereinführen, welcher bei einer rein elementären Behandlung abseits liegen bleibt. Insofern kann das hiedurch zu erschliessende Material bei einer anderen Gelegenheit besprochen werden.

§ 7. Die Sittenlehre.

„Die Glaubenslehre zeigt uns, was wir auf Grund der göttlichen Offenbarung und der Kirchenlehre für wahr halten, also glauben sollen. Die Sittenlehre aber zieht aus diesen Wahrheiten die Schlüsse für das Leben und sagt uns, was wir thun müssen, um selig zu werden."[1]) Diese Sätze bestimmen in etwas den Zusammenhang zwischen Dogma und Moral, aber sie erfassen denselben nicht vollständig. Die Moral ist doch wohl mehr als blosse Ausstrahlung des Dogmas auf das Wollen und Handeln des Menschen. Dieselbe hat ihr eigenes, abgegrenztes Gebiet, für welches sie die verpflichtende Autorität, die antreibenden Motive und die unterstützende Kraft aus dem Dogma empfängt. Nicht zwei parallele, voneinander unabhängige Objekte stellen sie für das religiöse Erkennen dar, sondern die Moral steht in Unterordnung unter das Dogma. Es gibt keine unabhängige, christliche Moral, sondern dieselbe ist wie in ihrem Ausgange und Ziele, in ihren Beweggründen und Hilfsmitteln durchaus auf das Dogma fundiert. Ihr Zusammenhang ist ein organischer. Sie sind Kinder einer und derselben Mutter, geboren, genährt, gebildet von der positiven, christlichen Offenbarung. In diesem Verhältnisse liegt der eine theoretische Grund, warum die katholische Religionslehre dem Unterricht im Glauben die Sittenlehre an die Seite setzt. „Zuerst die Autorität des Gesetzgebers, dann erst der Akt der Gesetzgebung."[2]) Der zweite Grund ist praktischer Art. Vom Religionsunterrichte gilt im höchsten Sinne das Wort „non scholae, sed vitae discimus". Nicht Gottesgelehrte wollen die höheren Unterrichtsanstalten bilden, sondern Gottesgedanken nachdenkende und nachlebende Glieder der Gesellschaft. Wenn die Trinitätsidee in ihrer unendlichen Erhabenheit und Unermesslichkeit die Zentrale des christlichen Denkens bildet, so ist der Dekalog die magna charta des christlichen Lebens. Der dogmatische Wissensschatz der Studierenden wird sich in seinen Details mehr und mehr verflüchtigen und als dauerndes Residuum die gefestigte religiöse Überzeugung mit seinem „Scio cui credidi" zurücklassen, ein anderer und längerer Bestand aber ist der Moral bestimmt, deren Sätze Tag für Tag sich im Leben ins Leben umsetzen. Die feiner gestaltete Form des Lebens eines Mannes von Bildung verlangt auch ein feiner entwickeltes, sittlich-religiöses Bewusstsein und dem entsprechendes Handeln. Deshalb ist an den höheren Bildungsanstalten eine eingehendere, tiefere, sittliche Belehrung, aber auch eine energische, konsequente, sittliche Gewöhnung unerlässlich.

Dieser Sittenlehre aber begegnet der angehende Student an der neuen Stätte seines Lernens nicht als einem Novum. Längst hat er das Wort gehört und verstanden: „Willst du zum Leben eingehen, halte die

[1]) König, Lehrbuch des kathol. Religionsunterrichtes, IV. Kursus, die Sittenlehre. 4. Aufl. S. 1.

[2]) Schöberl, Katechetik, S. 377.

Gebote" (Matth. 19, 17) und diese Gebote kennen und üben gelernt als die Richtschnur seines Lebens. Was ihn hier erwartet, ist ein weiterer Ausbau nach der Höhe und Breite und Tiefe und eine fortgesetzte Beobachtung. Seine Kenntnisse aus der Elementarschule genügen den zwei Anforderungen:

a) Jeder Christ soll die zehn Gebote, wenigstens dem Hauptinhalte nach, auswendig wissen und als Gottes Wort und Wille glauben.

b) Jeder Christ muss wissen und glauben, dass die Kirche die Gewalt hat, Gebote zu geben, und die allgemeinen Gebote der Kirche soll er dem Hauptinhalt nach kennen.[1])

Das sind die gegebenen festen Punkte, an welche die Lehraufgabe der Mittelschule anknüpft, um von neuem das Studium des Dekaloges zu beginnen; denn in diesem, „dieser Summe des Sittengesetzes, der die wesentlichsten Pflichten gegen Gott und den Menschen enthält, der Basis des religiösen, sozialen, Familien- und Privatlebens, das der Herr in seiner Erscheinung in höchster Weise zu erfüllen gekommen war, hat die Kirche die Grundlinien ihrer Gebote empfangen."[2]) Diese Grundlinien sind fürs erste ausreichend, um den dreifachen konzentrischen Pflichtenkreis, in welchem das Leben des Christen sich bewegt, zu umschreiben, die Pflichten der Religion, der Pietät, der Gerechtigkeit.[3]) Diese Weisungen rufen unüberhörbar in das Gewissen: „Thue das Gute, meide das Böse!" Die Betonung der letzteren Mahnung hat vom Anfange der christlichen Lehre dazu geführt, des Bösen, der Übertretung des göttlichen Gesetzes, im Unterrichte zu gedenken. Die Lehre von der Sünde als dem Gegensatz des von Gott und von der Kirche Gebotenen und Verbotenen bildet ein praktisch notwendiges Pendant zur Lehre von den Pflichten gegen Gott, gegen den Nächsten, gegen uns selbst. Die Sünde ist nun einmal da, nicht als ein notwendiges Übel, wohl aber als etwas Thatsächliches. „Ecce enim in inquitatibus conceptus sum et in peccatis concipit me mater mea — peccatum meum contra me est semper" (Ps. 50). Es kann sich dabei nicht nur darum handeln, durch die Darlegung der Verwerflichkeit und Strafwürdigkeit der Sünde im allgemeinen ein Gewissensgegengewicht gegen die Hinneigung zur Sünde als Wirkung der Concupiscenz zu schaffen, sondern um Erkenntnis der Sünde als Einzelübertretung der göttlichen und kirchlichen Satzung zum Zwecke des Bekenntnisses beim Empfange des heiligen Busssakramentes.

Die Nachtseite des menschlichen Lebens ist die Sünde, die strahlende Lichtseite desselben die Tugend und Vollkommenheit. Wenn sich die Sittenlehre mit dem praktischen Menschenleben beschäftigt, so darf sie es nicht unterlassen, dasselbe auch in seiner Erhebung zu schildern und anziehend zu machen. Nicht nur die Möglichkeit, das Gute, ja das Bessere anzustreben und zu thun, ist mit seinen psychologischen und dogmatischen Gründen aufzuzeigen, sondern auch die Verwirklichung desselben in den edlen Gestalten der Heiligen, wie dieselben seit dem Bestande des Christentums aus jedem Alter, Geschlechte und Stande hervorgegangen sind. Wie

[1]) Noser, Katechetik, 3. Aufl., S. 3.
[2]) Hettinger, Apologie, 6. Aufl., 2. Bd., 3. Abt., S. 273.
[3]) Schöberl, Katechetik, S. 384, 385.

die Sünden zu ihrer konkreten Erfassung in bestimmte Kategorien zusammengefasst sind, so auch die Tugenden. Aber wie jenes nicht ausarten darf in ein leeres Schema, so können auch bei der Lehre von den Tugenden nur jene Platz finden, welchen eine prinzipielle Bedeutung fürs christliche und prinzipielle Leben zukommt; denn es handelt sich wie bei der Glaubens-, so auch bei der Sittenlehre primär um die Prinzipien.[1])

Für die untere und mittlere Stufe wird die Sittenlehre in dieser stofflichen Abgrenzung das erreichen können, was sie in erster Linie zu erreichen hat. Auf der obern Stufe werden die Ansprüche noch etwas höher gestellt werden müssen. Nicht als ob jetzt nach dem Vertrautsein mit den Prinzipien etwa eine Moralkasuistik einzurichten wäre, sondern jetzt ist in Anbetracht der geistigen Entwicklung einigermassen der Boden vorhanden zum Eingehen auf die prinzipiellen und generellen Grundlagen der Moral und so apologetisch dieselbe zu begründen gegenüber den systematischen Angriffen auf dieselbe, wie sie im modernen Gedanken zur Aussprache kommen durch Schlagwörter wie ethische Kultur, dogmenfreie Moral, jenseits von gut und bös. Aus denselben Motiven wie bei der Glaubenslehre tritt der speziellen Sittenlehre eine allgemeine an die Seite. Freilich gewisse Partien derselben mussten schon früher berührt werden, aber wenn sich diese jetzt wiederholen, so können sie nunmehr unter eine apologetische Tendenz gestellt werden. Übrig sind aber noch tiefergehende Erörterungen über die Sittlichkeit in ihren Grundlagen, über das Gewissen als subjektive Richtschnur der Handlungen, über die Sittlichkeit in ihrer Voraussetzung und ihrem begrifflichen Inhalte[2]) und über den prinzipiellen Unterschied zwischen katholischer Moral und akatholischer und philosophischer; denn gerade über den letzteren Punkt herrscht auch in gebildeten Kreisen keine geringe Begriffsverwirrung.

Wenn die Schüler mit dem hier skizzierten Material der Glaubens- und Sittenlehre in seiner Beschränkung, aber auch in seiner Ausdehnung in stufenförmigem Aufbau vertraut gemacht sind, so liegen darin wohl die Keime, welche geeignet sind, jene Früchte fürs Leben erspriessen zu lassen, welche die Kraft des katholischen Dogmas und der auf ihm ruhenden Moral in sich schliessen gemäss den Parabeln des Herrn vom Senfkörnlein und Sauerteig (Matth. 13, 31 ff.) und vom Säemann (Luk. 8, 4 ff.), Gleichnisse, welche den Erfolg des göttlichen Wortes mit der Beweiskraft göttlicher Erkenntnis schildern, aber auch mit den Gründen des Misserfolges nicht zurückhalten.

Mit der Einführung in die Glaubens- und Sittenlehre ist in der Hauptsache der Gedankengehalt der Offenbarung als Führerin und Leiterin für und durch das Leben erschöpft.[3]) Was weiterhin noch dem christlichen Unterricht zur Seite tritt, ist sekundärer Natur und hat die Aufgabe von Hilfsleistungen, welche allerdings nicht wenig die Hauptarbeit unterstützen und fördern, theoretisch und praktisch, die biblische Geschichte, die Kirchengeschichte und die Liturgik.

---

[1]) Vgl. Schöberl, Katechetik, S. 412.
[2]) Wilmers, Handbuch der kathol. Religion, 3. Aufl., S. 473—483.
[3]) Wilmers a. a. O. S. 472.

§ 8. Die biblische Geschichte.

„Zum Katechismus gehört auch die biblische Geschichte wie das Heft zum Messer.“[1]) Mit diesem Ausspruch ist nicht nur die Unentbehrlichkeit des biblischen Geschichtsunterrichts, sondern auch dessen Verhältnis zum Katechismus getroffen. Doch lässt das in der Sentenz gebrauchte Bild den dienenden Charakter der biblischen Geschichte nicht deutlich genug zum Ausdruck kommen. „Der Katechismus ist das normgebende Lehrbuch des katholischen Religionsunterrichts und die biblische Geschichte ein Hilfsmittel zur Belebung, Begründung und Fruchtbarmachung des Katechismusunterrichtes.“[2]) Der Katechismus steht über der biblischen Geschichte. Nicht darum handelt es sich beim biblischen Geschichtsunterricht, die Schüler aus einem Schriftauszuge Dogma und Moral erheben zu lassen, die biblische Geschichte ist nicht der Weg dazu, sondern deren Kommentar und Illustration. Aber die biblische Geschichte ist auch nicht bloss eine Art von dogmatischer und moralischer Beispielsammlung, sondern sie ist das Arsenal für die teilweise Begründung derselben unter der Führung des kirchlichen Lehramts. Ihr geschichtlicher Charakter geht darüber nicht unter, da sie dabei „über die religiösen Veranstaltungen Gottes, wie sie nach Raum und Zeit in die Erscheinung getreten sind, wenigstens im allgemeinen einen historischen Überblick verschafft.“[3]) Die biblische Geschichte ist ein didaktisches und historisches Hilfsmittel, aber auch und nicht zuletzt ein pädagogisches. „Durch die biblische Geschichte wird der Religionsunterricht belebt, anschaulicher und fasslicher gemacht, seine Kraft, auf Herz und Willen einzuwirken, wird erhöht; durch sie wird vorzugsweise die Trockenheit der religiösen Unterweisung beseitigt, die Lust an letzterer vermehrt und ein Verständnis inniger Teilnahme am kirchlichen Leben ermöglicht.“[4])

Diese Gründe machen den biblischen Geschichtsunterricht unabweisbar überall da, wo der Katechismus das Religionslehrbuch bildet. Die Mittelschule nun übernimmt ihren Zögling aus der Elementarschule mit seinem Katechismus und lässt denselben noch lange in seinen Händen und damit muss sie mit hinübernehmen und weiter pflegen auch die ihm schon bekannte und liebgewordene, biblische Geschichte. Aber nicht nur das Gesetz der Kontinuität verlangt dies, sondern die neue Schule erhebt aus sich diese Forderung. „Die Schüler sollen selbstverständlich nicht bloss die Geschichte des römischen, griechischen, deutschen, bayerischen Volkes kennen, sondern besonders auch die des auserwählten Volkes der Offenbarung. Sie sollen nicht bloss die Biographien berühmter Männer der klassischen Kulturvölker, sondern vor allem auch das Leben Christi, des Stifters unserer heiligen Religion, wissen.[5]) Gerade für die höheren Bildungsanstalten wird ohne Bedenken die Frage zu bejahen sein: „Sollte es nicht von ziemlich allgemeinem Werte sein, die tiefen, religiös-sittlichen Schätze, welche die heilige Geschichte in sich birgt, wenigstens in ihrem grössten

[1]) Schöberl, Katechetik, S. 319.
[2]) Knecht, Kommentar, 11. Aufl., S. 5.
[3]) Schöberl, l. c. S. 449.
[4]) Knecht, l. c. S. 9.
[5]) Walter, Der kathol. Religionsunterricht, S. 13.

Teile in möglichst kurzer Fassung gehoben, den Pragmatismus dieser und damit aller Geschichte, den Satz, dass Jesus Christus und seine Kirche ihr geistiger Brennpunkt ist, recht überzeugend dargelegt, vor allem aber den Glauben an die Daten der heiligen Geschichte an dem Lichte der neuesten Forschungen auf allen Gebieten des menschlichen Wissens glänzend beleuchtet zu sehen?[1]) Hierin ist der biblischen Geschichte eine Aufgabe angedeutet, für deren Lösung in der Elementarschule noch kein Boden, an welche aber das höhere geistige Niveau der höheren Schule herantreten kann. Apologetische Erörterungen und Offenbarungsgeschichte sind die Kulminationspunkte, zu welchen jetzt der biblische Geschichtsunterricht sich erhebt und abschliesst.

In den Gründen, welche der biblischen Geschichte ihre Stellung im religiösen Unterrichte auch an der höheren Bildungsanstalt sichern, ist zugleich ihre sachliche Umgrenzung ausgesprochen: die biblische Geschichte in ihrem ganzen Umfange, das Alte wie das Neue Testament sind Gegenstand der Behandlung.

Man kann nach dem Vorgange des heiligen Thomas von Aquin[2]) den Inhalt der biblischen Geschichte unter drei Gesichtspunkten betrachten:

1. Partien, welche keinen articulus fidei bilden, aber zur Unterlage für moralische Lehren dienen.

2. Partien, welche neben der historischen Wahrheit auch einen mystischen Sinn haben, der gewisse dogmatische und sittliche Wahrheiten in sich birgt.[3])

3. Partien, welche rein um ihrer selbst willen da und schon als solche Gegenstand des Glaubens sind.

Diese letzteren nun bilden „Grund- und Aufbau", während die übrigen wie „Masswerk und Strebepfeiler" sich verhalten.

Eine solche Gruppierung lässt eine Scheidung in absolut und relativ notwendige Elemente im Organismus der biblischen Geschichte zu, aber sie befürwortet keinen gleichgültigen Verzicht auf die letzteren, wo es sich um die Erfassung und das Verständnis des ganzen Organismus handelt. Weil die biblische Geschichte nicht bloss eine zweckmässig angelegte Sammlung von Geschichten ist, sondern organische Geschichte, würde ein bloss eklektisches Verfahren mit derselben ihrer Bedeutung nicht gerecht werden. Es besteht eben zwischen dem apostolischen Symbolum, der allgemeinsten Grundlage des christlichen Unterrichtes, und der biblischen Geschichte ein organischer Zusammenhang, ein Gedanke, welchen bereits Zezschwitz und hier seiner Spur folgend Schöberl ausgesprochen hat, ein Zusammenhang, der weiterhin durch den ganzen Katechismus sich fortspinnt. „Der Katechismus ist jenes Prinzip, welches die ganze biblische Geschichte durchherrscht und die Vielheit der Geschichten zur höheren Einheit verbindet.[4])

[1]) Schuster-Holzammer, Handbuch zur bibl. Geschichte, 5. Aufl. [V].

[2]) Thom. II², quaest. 1, art. 6 ad 1 bei Schöberl, l. c. S. 451.

[3]) Interessant in dieser Richtung ist die Studie von J. Schäfer, Das Reich Gottes im Lichte der Parabeln des Herrn (Mainz, Kirchheim, 1897), welche aus diesen den Satz begründet: Die katholische Kirche ist die Kirche der Parabeln und darum die wahre Kirche Jesu Christi.

[4]) Schöberl, l. c. S. 453.

Die Sache so angesehen, wird die Forderung bestehen können, dass die Schule den gesamten Inhalt der biblischen Geschichte mitteile, eine Forderung, welche für die höhere Schule umsomehr dann zu recht bestehen muss.

Die höhere Schule hat es in ihren unteren vier, fünf Klassen mit dem Katechismus zu thun und diese Jahre genügen ausreichend, um die biblische Geschichte von Anfang bis zum Schluss zu durchwandern. Die Schüler stehen nicht mehr vor einem für sie bisher versiegelten Buche, sondern sie haben vielleicht einen ersten, orientierenden Rundgang durch dasselbe gemacht, und so können jetzt nach der Breite und der Tiefe die erstgewonnenen Kenntnisse ausgebaut werden. Eine Beschäftigung mit der biblischen Geschichte an einer neunklassigen Anstalt in den ersten vier Jahren wird gründlich das volle Pensum derselben erschöpfen, um die Arbeit im fünften Jahre mit der Offenbarungsgeschichte krönen zu können. Eine nur sechsklassige Anstalt wird das biblische Geschichtsthema freilich in der halben Zeit abmachen müssen, indem sie das Alte und Neue Testament auf den Rahmen von zwei Jahren zusammendrängt, um in einem dritten Jahre in der Form der Repetition die offenbarungsgeschichtlichen Momente herauszuheben und zusammenzufassen. Weiter zu gehen läge hier wie ausser der zeitlichen so auch der psychologischen Möglichkeit. Offenbarungsgeschichte ex professo und apologetische Erörterungen bleiben im grossen und ganzen jenen Anstalten vorbehalten, welche auch eine gründlichere und weitere Bildung vorbereiten. Aber hier wie dort lässt sich der eine grosse Zweck des biblischen Unterrichts erreichen, welchen der Völkerapostel in seinem zweiten Brief an Timotheus 3, 16. 17 ausgesprochen hat.

§ 9. Die Kirchengeschichte.

Der Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre läuft parallel neben dem in der biblischen Geschichte, ja sie greifen vielfach ineinander ein und aufeinander über. Die biblische Geschichte hat an sich keinen exklusiv historischen Charakter, sie bietet Dogma und Moral in historischer Form und die Glaubens- und Sittenlehre ist, zumal auf der oberen Stufe, von zahlreichen historischen Elementen durchsetzt. Beide miteinander reichen aus, um den Menschen nach Erkenntnis und Wille für sein letztes Ziel zu befähigen, aber sie sind unzulänglich, sobald die Frage nach dem Werdeprozess der Formen und Einrichtungen des Glaubens und des Glaubenslebens erhoben wird. Hier kann nur eine historische Antwort befriedigenden Aufschluss geben und die Disziplin, welche diese besorgt, ist die Kirchengeschichte. Sie tritt nicht als ein dritter, neuer, fremdartiger Faktor im Gesamtreligionsunterricht auf, sondern sie entrollt das Fertige, Gewordene in den verschiedenen Stadien seines Werdens mit den Fördernissen und Hemmnissen, mit dem Zuwachsen und dem Ausscheiden, wie es bedingt wurde durch persönliche, sachliche und zeitliche Verhältnisse, sie zeigt auf, wie das Senfkörnchen zum Bäumchen und zum Baume nach und nach sich ausgewachsen, sie weist nach, wie der Sauerteig des christlichen Gedankens nach und nach in alle Verhältnisse des Menschheits-

lebens eingedrungen ist. Keimartige Ansätze hiezu liegen ja schon in der biblischen Geschichte vor. Aber „während die biblische Geschichte in ihrem Vorbilde und in ihrer Gründung die Kirche darstellt, schildert die Kirchengeschichte die Ausbreitung der Kirche unter den Völkern des Erdkreises, ihre harten Kämpfe und glorreichen Siege, ihre segenspendende Wirksamkeit im Laufe der Jahrhunderte bis auf unsere Zeiten. Ihrem Inhalte nach ist sie also die Fortsetzung und Vervollständigung der biblischen Geschichte.“[1]) Damit ist zugleich die Abhängigkeit und die Selbständigkeit der Kirchengeschichte gegenüber der biblischen Geschichte ausgesprochen. Und Ähnliches gilt von dem Verhältnis zur Glaubens- und Sittenlehre. „Die Geschichte hat nicht die Aufgabe, die Beweisgründe für die Wahrheit der christlichen Religion, für die Göttlichkeit ihres Stifters und für die Wahrheit der katholischen Religion vorzutragen; auch soll sie nicht die Glaubens- und Sittenlehre der Kirche aus den Erkenntnisquellen nachweisen und entwickeln, alles dies ist Gegenstand der Religionslehre. Die Geschichte befasst sich mit der Darlegung der Thatsachen und muss daher Aufschlüsse geben über die Stiftung der Kirche Christi, über ihre innere und äussere Gestaltung, ihre Ausbreitung und Wirksamkeit und über alle Schicksale, die sie im Laufe der Zeiten erfahren hat. Die Gesamtheit dieser Aufschlüsse macht die christliche Kirchengeschichte aus.“[2]) Die Kirchengeschichte bereitet nicht erst den Boden für Dogma und Moral, sondern sie steht auf dem Boden derselben und setzt deren Kenntnis und Verständnis voraus.

Aus dieser Verhältnisbestimmung zwischen Kirchengeschichte und der Glaubens- und Sittenlehre ergibt sich, dass dieselbe keine absolute Notwendigkeit im Religionsunterricht ist. Die Kirchengeschichte kann erst da am Platze sein, wo Verständnis für Geschichte vorhanden ist. Wo nur „Geschichten“ verstanden werden, ist noch kein Platz für Geschichte. Die Kirchengeschichte ist nicht eine enger oder weiter zu nehmende Summe von Geschichten. Ein Herausgreifen einzelner Personen und Episoden mag gewiss den Zweck erreichen, den Glauben zu befestigen und das christliche Leben zu fördern, aber Kirchengeschichte ist das nicht. Deshalb ist auch in der Volksschule der Ort nicht hiefür, sondern sie bleibt der höheren Schule vorbehalten für die Stufe, auf welcher der historische Sinn erwacht ist. Dort kann sie das leisten, was sie ihrer Natur nach für Geist und Willen zu geben vermag. „Der Einblick in die treibenden Kräfte aller Ereignisse führt dazu, die geheimnisvollen Wege und die unergründlichen Ratschlüsse der Vorsehung zu ehren und zu bewundern, lehrt die treue und gewissenhafte, opferfreudige und ausdauernde Mitarbeit der Menschen anzuerkennen und für das eigene Leben zum ermunternden Vorbilde zu nehmen, mahnt, die verhängnisvollen Wirkungen der Gleichgültigkeit oder gar des Widerstrebens gegen Gottes Absichten nicht bloss bei andern zu beklagen, sondern dieselben auch durch Wachsamkeit sowie durch Entschiedenheit und Treue in Erfüllung der religiösen Pflichten bei sich selbst zu verhüten. Neben diesem pädagogischen Zwecke

[1]) Noser, l. c. S. 108.
[2]) Siemers-Hölscher, Geschichte der christlichen Kirche, 9. Aufl., S. 1, 2.

wird auch ein anderes erreicht, nämlich das geistige Auge der Jugend zu schärfen und ihre Urteilskraft wie im allgemeinen, so im besonderen für religiöse Fragen und Verhältnisse anzuregen und auszubilden.[1])

Diese Zwecke realisieren sich aus dem Wesen der Kirchengeschichte. Aber die Kirchengeschichte steht in der Schule direkt unter dem erzieherischen Gesichtspunkte. Nicht als Wissenschaft wird sie gelehrt, sondern als religiöses Bildungselement und von diesem Gesichtspunkte aus muss ihr Stoff ausgewählt und angeordnet werden. Der festliegende Zentralpunkt, von dem alles ausgeht und auf den alles zustrebt, ist die Kirche als gottgewollte und gottbegründete Institution zum Heile der Menschheit. So wird die Kirchengeschichte zur „Darstellung des Lebens- und Entwicklungsganges der von Jesus Christus gestifteten Kirche und ihres Einflusses auf die menschlichen Verhältnisse". Die Kirche als dogmatische Institution hat die Glaubenslehre aufgezeigt, als historisches Gebilde schildert sie die Kirchengeschichte, um „die Jugend dahin zu führen, dass sie der Kirche in aufrichtiger Hochachtung und Verehrung, in wahrer und inniger Liebe ergeben ist."[2]) Für diesen didaktischen Zweck scheint aber jene sachliche Anordnung am passendsten zu sein, welche den Werdeprozess der Kirche durch die Jahrhunderte verfolgt in der Bethätigung des ihr zukommenden dreifachen Amtes, des Lehr-, Priester- und Hirtenamtes. In dieser Anordnung wird die Kirchengeschichte erzählen, wie die Kirche das Lehramt ausgeübt hat durch die Verbreitung der Lehre Jesu. Mit der Schilderung dieser Thätigkeit verbindet sich von selbst die Darstellung einerseits der Hindernisse, welche der Ausbreitung der Kirche im Wege stehen, andererseits der Mittel, welche neben der Predigt des göttlichen Wortes hauptsächlich zur Verteidigung des Glaubens dienen. Das Haupthindernis der Kirche sind die Häresien, die Hauptwaffe zu ihrer Verteidigung ist die kirchliche Wissenschaft. Im Priesteramt kommt die immer herrlichere und reichere Entwicklung des Kultus zur Sprache und im Zusammenhange damit die kirchliche Kunst, welche als „Teppich unter die Füsse des einziehenden Himmelskönigs" gebreitet ist. Das Hirtenamt stellt dar die Ausbildung der kirchlichen Verfassung und die Handhabung der Kirchenzucht.[3]) Diese Anordnung ist freilich nicht einwandfrei und hat unleugbare Mängel. Allein für den didaktischen Zweck des kirchengeschichtlichen Unterrichtes an der Mittelschule, ein historisches Verständnis für die bereits begrifflich festgelegte Institution zu gewinnen, ist dieser Weg wohl der gangbarste, weil diese Wirkungsformen der Schüler bereits aus der Glaubenslehre kennt, und ihm das Bekannte nunmehr im neuen Lichte der Geschichte vorgeführt wird. Wo die Kirchengeschichte vorwiegend wissenschaftliche Zwecke verfolgt, wird sie andere Wege einschlagen können.

Wie die Kirchengeschichte zu ihrem Verständnis ein sachlich vollständiges Bild verlangt, so auch ein zeitlich vollständiges. Ohne Sprünge muss der historische Gang durch alle Jahrhunderte gemacht werden mit

[1]) Vgl. dazu Münsterer Katechet. Monatsschrift 1897 Nr. 5.

[2]) Münsterer Katechet. Monatschrift a. a. O.

[3]) Vgl. dazu Wedewer, Grundriss der Kirchengeschichte, 5. Aufl., und Lüdtke, Geschichte der Kirche Jesu Christi, I. Abt., 2. Aufl.

den bekannten Haupt-Cäsuren des christlichen Altertums, des Mittelalters, der Neuzeit, deren jede wiederum in zwei oder drei Perioden zerlegt werden kann. Eine weitergehende Zerteilung würde den Überblick stören und es könnte das Missgeschick eintreten, dass die Schüler vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen. Nicht die Vermittlung einer Menge rasch sich verlierender Detailkenntnisse ist die Hauptsache, sondern grosse und klare Züge, die die Gesamtentwicklung markieren.

In diesem sachlichen und zeitlichen Umfange wird die Kirchengeschichte das Pensum von zwei oder drei Studienjahren bilden und soll jedenfalls nicht früher einsetzen, als bis auch im profanen Unterricht nicht mehr bloss Geschichten erzählt, sondern Geschichte betrieben wird. Ihren geeignetsten Platz hat die Kirchengeschichte im parallelen Gang zur Weltgeschichte, zu welcher sie ja nicht bloss ein passendes Pendant ist, sondern geradezu den letzten Schlüssel bietet; denn auch die Weltgeschichte ist nichts anderes als die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden und ihre gemeinsame Bewegungsachse und Bewegungsgrund ist Jesus Christus, Gottessohn von Ewigkeit und Mensch geworden in der Zeit und für die Zeit, „heri et hodie, ipse et in saecula".[1])

§ 10. Die Liturgik.

Liturgik ist die Darstellung der Liturgie oder des Kultus der katholischen Kirche. Die Liturgie selbst bezeichnet die Gesamtheit der priesteramtlichen Handlungen in der katholischen Kirche. Dazu zählen in erster Linie die Feier des heiligen Messopfers, sodann das liturgische Stundengebet, ferner die Sakramente und Sakramentalien, endlich die Feier des liturgischen Jahres, gewöhnlich Kirchenjahr genannt.[2]) An der Liturgik kann die Katechese nicht achtlos vorübergehen, ohne sich einer schweren Unterlassung schuldig zu machen, selbst den Zweck der katechetischen Unterweisung zu gefährden. Ohne Verständnis der Liturgie würde der Gläubige einem wesentlichen Teile praktischen Christentums verständnislos und damit auch interesselos gegenüberstehen, ja geradezu reicher Gnadenwirkungen verlustig gehen. Wenn nun schon die Elementarschule ihren Zöglingen Anleitung zur Einführung in das gottesdienstliche Leben der Kirche gibt, so wird die höhere Schule das Grundgelegte erhalten und weiterführen müssen. Das liegt schon in dem historischen Begriffe von catechizare, eine Thätigkeit, welche nicht einseitig ein bloss theoretisches Unterrichten, sondern zugleich die praktische Einführung in das christliche Sittengesetz und in das Gnadenleben der Kirche bedeutet. Das Katechetenamt war nicht nur Lehramt, sondern war Hirten- und Priesteramt zugleich. Darauf gründet sich das Hinübergreifen der Katechetik in die Gebiete der Liturgik.[3])

Wenn von Liturgik im Religionsunterricht einer niederen oder höheren Stufe die Rede ist, so ist dieselbe nicht gedacht als eine Disziplin, welche für sich behandelt werden soll, wie etwa die Kirchengeschichte, sondern sie tritt accessorisch der Glaubens- und Sittenlehre

[1]) Hebr. 13, 8.
[2]) Vgl. hiezu den Artikel „Liturgik" im Kirchenlexikon, 2. Aufl.
[3]) Vgl. dazu Schöberl, Katechetik, S. 4.

hinzu, zeigend, wie diese in bestimmte liturgische Formen sich umsetzt und umgekehrt im Kultus Dogma und Moral sich wiederspiegelt. Nicht die Liturgik als ein Zweig der Pastoraltheologie kommt zur Behandlung, sondern nur eine Auswahl dessen, was praktisches und aktuelles Interesse hat, was zu wissen notwendig ist, um die Kultusformen und Kultushandlungen zu verstehen. Das diesbezügliche Material lässt sich in zwei Gruppen zusammenfassen. Zu der einen führt die systematische Ordnung des Unterrichtes selbst, die andere begegnet uns ausserhalb derselben. Die Lehre von den Sakramenten, den Sakramentalien und dem Gebete ist die nächste Gelegenheit, die Liturgik zu unterrichtlicher Behandlung heranzuziehen durch die Beschreibung des Ritus nach seinem Wie, Wozu und Warum. Überall ist ja die Wirksamkeit der Gnade an sinnfällige Zeichen geknüpft und die Explikation dieser sinnfälligen Zeichen, wie sie einerseits durch das Dogma unabänderlich fixiert sind, anderseits durch die schöpferische Kraft der Kirche mit einem reichen, sinnvollen Zeremoniell umrankt sind, ist in jedem einzelnen Falle liturgische Erörterung. Die so oft wiederkehrende Frage des Katechismus „Welches ist das sichtbare Zeichen?" weist zu ihrer Beantwortung auch auf die Liturgik hin. Ein Thema aber hat liturgischen Charakter im ausgezeichneten und eminenten Sinne des Wortes, die Erklärung der heiligen Messe. Hier handelt es sich um die Analyse jenes wunderbaren Gebildes, das da auf felsenfestem dogmatischem Fundamente aus Mystizismus und Symbolismus sich entwickelt hat, von solcher Konstruktion, dass es in seinem Grundrisse auch von dem Einfältigen erfasst werden kann und in seinen Details auch dem gebildeten Geiste befriedigendes Interesse gewährt. Die heilige Messe ist ja in der katholischen Kirche das Zentrum und der Höhepunkt des Gottesdienstes, dem gegenüber alles Übrige, was sonst der Devotion gilt, in zweiter Linie steht. Dieser Stellung der heiligen Messe entspricht es denn auch, wenn die Liturgik in ihrer Erklärung ihr bevorzugtes Thema hat, welches sie nicht nur, dem direkten Lehrauftrage des kirchlichen Lehramtes folgend, in rhetorischer Form von der Kanzel aus einem grösseren Auditorium vorlegt, sondern mit besonderer Liebe und Herablassung zur Schulkatechese macht. Diese Bevorzugung kommt auch in dem Reichtum der Litteratur über diesen Gegenstand zum Ausdruck, angefangen von dem „Messbüchlein für fromme Kinder" bis zu den wissenschaftlichen Arbeiten eines Kössing und Gihr. Diese Thatsachen unterstützen doch wohl den Satz, dass der liturgischen Erklärung der heiligen Messe in der Schulkatechese die vollste Aufmerksamkeit zuzuwenden ist und zwar auf jeder Stufe des Unterrichtes. Wenn man sich auf der Unterstufe im grossen und ganzen mit dem verständigen Erfassen des äusseren Verlaufs zufrieden geben muss, kann eine höhere Stufe in das dogmatisch-asketische Material auch historische Elemente verweben. Aber so viel bleibt immer gewiss, dass, wenn schon die Elementarschule sorgfältig darauf bedacht ist, die Ihrigen nicht ohne Verständnis für Wesen und Ritus der heiligen Messe zu entlassen, die höhere Schule die grössere Gereiftheit und bessere geistige Entwicklung ihrer Zöglinge diesem heiligen Gegenstande ernsthaft dienstbar machen muss, eine Aufgabe, welche sie um

so leichter und bereitwilliger lösen wird, da ihr ja auch hier schon vorgearbeitet ist.

Aus der Gruppe von liturgischen Erörterungen, zu welchen bestimmte Unterrichtsmaterien von selbst führen, ist die Messerklärung besonders hervorgehoben worden, weil ihr eben eine alles überragende Bedeutung für das gottesdienstliche Leben der Gläubigen zukommt. Indes soll diese Bevorzugung doch nicht geschehen auf Kosten anderer Materien oder gar unter Zurücksetzung derselben. Sie haben auch ein Recht auf Berücksichtigung, entsprechend ihrer Bedeutung im Kultus. Neben dem Ritus der Sakramente, der Sakramentalien und des kirchlichen Gebetes, zu dessen Erklärung der Unterrichtsstoff von selbst führt, weist das reiche Feld des katholischen Kultus noch vieles auf, für welches der Schlüssel des Verständnisses geboten werden soll, das aber nur schwer und notdürftig im System untergebracht werden kann. In den grösseren Lehrbüchern fehlen sie zwar in der Regel nicht und ihre Autoren sind bemüht, mit mehr oder weniger Glück ein reserviertes Plätzchen dafür ausfindig zu machen, aber auch als „Anhang" müssen sie sich behandelt sehen. Aber gleichviel, es besteht das Bedürfnis, diese Gruppe von liturgischen Erörterungen nicht ganz zu umgehen, hier keine unberechtigte Lücke zu lassen, ja eine selbständige Litteratur für die niedere und höhere Schule ist darüber entstanden. Es sind das die Erläuterungen über die liturgischen Zeiten, die liturgischen Orte, die liturgischen Gegenstände. Die Kirche heiligt die Zeit und giesst über sie einen mannigfaltigen und doch wieder einheitlichen Gedankeninhalt aus, die Kirche sondert bestimmte Räumlichkeiten nicht nur durch eigene, architektonische Formen, sondern durch einen speziellen Weiheakt vom profanen Gebrauche aus zu ausschliesslich gottesdienstlichen Zwecken und thut dasselbe in analoger Weise mit allen Gerätschaften, welche bei Abhaltung des Gottesdienstes in Betracht kommen. Es ist aber billig, dass der Katholik in diesen Dingen Bescheid wisse, dass der gebildete Katholik nicht bloss in dem antiken Tempelwesen bewandert sei, sondern auch in dem kein Fremdling sei, was er tagtäglich bei seiner eigenen Kirche vor Augen hat. Damit fällt aber der Anstalt, an welcher er seine Bildung empfängt, die Aufgabe zu, diesen Anspruch zu erfüllen und so viel hierüber an Belehrung zu erteilen, als seinem sonstigen Bildungsniveau entspricht.

Wie nun in der ersten Gruppe der Erklärung des heiligen Messopfers eine hervorragende Rolle zukommt, so in der zweiten Gruppe der Einführung in das Kirchenjahr. „Das Kirchenjahr in seinem Wechsel der Zeiten und Feste ist die feierliche Vergegenwärtigung und lebendige Erinnerung an die Geheimnisse unseres Heils. Was Gott der Vater, der Sohn und der heilige Geist zum Heile des Menschen gethan, das führt die Kirche in den heiligen Zeiten und Festen lebendig vor die Augen der Gläubigen."[1]) Aber die Kirche stellt uns nicht bloss die Geheimnisse der Erlösung vor, damit wir sie geistig erleben, sie erneuert auch das Andenken der Heiligen, damit wir sie anrufen und nachahmen.[2]) Das sind

[1]) Noser, Katechetik, 2. Aufl., S. 134. | [2]) Dreher, Das Kirchenjahr, 4. Aufl., S. 1.

die Grundgedanken, welche in den Phasen und den Festen des Kirchenjahres zur geordneten Entwicklung kommen. Ohne dieses prinzipielle Verständnis aber verrinnt dem Christen nutzlos die Zeit, innerhalb welcher nicht nur sein natürliches, sondern auch sein übernatürliches Leben verläuft. Die dogmatische und historische Unterlage für ihre heiligen Zeiten und Feste aber bietet die Kirche selbst dar in ihrer Auswahl des biblischen Textes für die wechselnden Teile der Liturgie. Das ist auch die erste Quelle, aus welcher eine objektive Erklärung zu schöpfen hat. Aber nicht auf jeder Stufe des Unterrichtes kann unmittelbar aus dieser Quelle geschöpft werden, doch muss überall die Erklärung in sachlicher Kongruenz damit stehen. Damit ist dann für eine höhere Unterrichtsstufe ein solides Fundament gelegt. Erst der einfache Lichtstrahl und dann dessen mannigfaltige Brechung und Färbung im Prisma! Die Schule hat für das Prinzipielle Klarheit und Festigkeit und Interesse zu gewinnen. Der Lehrsaal ist nicht das Gotteshaus und der Katheder nicht die Kanzel. Über mehr als Orientierung kann die Schule auch in der Behandlung des Kirchenjahres und der dasselbe füllenden Feste nicht hinauskommen, aber sie hat auch schon das Ihrige gethan, wenn sie mit dogmatischem und historischem Lichte seine Geleise verfolgt und gewiesen hat.

§ 11. Das Lehrverfahren des Religionsunterrichts im allgemeinen.

„Jeder Unterricht hat zwei Aufgaben zu leisten, er soll in erster Linie belehren, indem er sich an die Anschauung und an den Verstand wendet, er soll aber auch zweitens erziehen, indem er den Lehrstoff auch dem Gemüte und dem Willen zukommen lässt.“ [1]) Damit ist freilich ein wesentlich neuer Gedanke nicht ausgesprochen; denselben enthält bereits das bekannte Augustinische Wort in seiner doctrina christiana: veritas pateat, veritas placeat, veritas moveat, aber die neuere Zeit hat denselben neu formuliert und betont. Die Losung lautet jetzt „erziehlicher Unterricht“, und ihr schliesst sich auch der Religionsunterricht an. Für ihn ist dieselbe etwas ganz Selbstverständliches, bei ihm hat naturgemäss die praktische Tendenz geradezu die Praeponderanz, er hat mit der vollen Persönlichkeit zu arbeiten, darin liegt seine Auszeichnung, aber auch seine grössere Schwierigkeit vor den übrigen Disciplinen. „Der katholische Religionsunterricht an höheren Schulen hat, als wesentlicher Bestandteil des Gesamtorganismus der Schule . . . . die besondere fachunterrichtliche Aufgabe, die Jugend nach Massgabe ihrer geistigen Entwicklung mit den Lehren und Vorschriften, wie mit dem innern und äussern Leben und Wirken der katholischen Kirche bekannt zu machen, dieselbe in der Überzeugung von der Wahrheit und dem göttlichen Ursprunge des Christentums und der Kirche zu befestigen und sie anzuleiten, diese Überzeugung durch das Leben in und mit Christus und seiner Kirche treu zu bewahren und sorgfältig zu pflegen und stets unverbrüchlich zu bekennen.[2]) Für

[1]) Nusser a. a. O. S. 310.
[2]) Münsterer katechet. Monatsschrift 1897 S. 6.

die menschliche Erreichung dieser Lehrziele und Lehraufgabe sind jene Wege gewiesen, welche die empirische Psychologie kennt, um das unterrichtliche Wort befruchtend in das Erdreich der Erkenntnis und des Willens überzuleiten. Es erhebt sich damit die Doppelfrage, wie ist der Stoff des Religionsunterrichtes zu verarbeiten, um denselben dem Verstande zugänglich zu machen, wie, um denselben als Motive und Strebepunkte in den Willen einzuführen. Aber Verstand und Wille sind nicht zwei gleich empfängliche Brüder, der letztere ist ungleich spröder, zurückhaltender, geheimnisvoller. Es ist nicht an dem, dass der Wille sich sofort das Erkenntnisgut zu lebendigem Eigengut mache, sondern zur Transfusion von dem einen zum andern bedarf es für die Regel eines Mediums, und dieses Medium ist das Gemüt, „wo die Gefühle den Wert der Erkenntnisse bestimmen. Die Gefühle wirken deshalb am stärksten und unmittelbarsten auf den Willen und drängen ihn zum Entschluss und zur That. Was man liebt, das thut man willig. Der Lehrer muss also die Liebe zum Guten in die Seele senken, dann hat er eine Gewähr, dass die vom Verstand erkannten Wahrheiten auch ihre Verwirklichung finden. Er muss Gesinnung gründen, d. h. Erkenntnis und Liebe vereinen, um die Quelle der Thaten zu erschliessen.“ [1]) Deshalb hat schon St. Augustin zwischen sein pateat und moveat das placeat gestellt. So werden sich denn die allgemeinen Bemerkungen über didaktische Formgebung und Technik nicht unbegründet ordnen lassen nach den drei Vermögen der menschlichen Psyche, an welche sich der Unterricht, der erziehliche Unterricht der Religion zu wenden hat.[2])

„Wer andere unterrichtet, muss dabei vor Augen haben, dass er das, was er zu lehren beabsichtigt, so lange sie ihn nicht verstehen, ihnen noch gar nichts gesagt hat. Denn, wenn er gleich Gedanken, die er selbst versteht, vor ihnen ausgesprochen hat, so kann das doch keineswegs für ebensoviel gelten, als ob er ihnen dieselben gesagt hätte, weil sie ihn ja nicht verstanden haben.“ [3]) Der Weg zur Erkenntnis ist das Verständnis. Um dies zu erzielen, sind alle jene Mittel zu verwenden, welche die Katechetik in der didaktischen Technik an die Hand gibt, Mittel, welche im wesentlichen dieselben sind für alle Stufen und Materien des Unterrichts und in deren Handhabung der Religionslehrer an der Mittelschule gewandt sein muss, routiniert genug, um sie in ihrer Mannigfaltigkeit für die Unter-, Mittel- und Oberstufe mutatis mutandis geeignet verwenden zu können, sich dabei kontrollierend und fortbildend durch das Studium guter Kommentare und die Lektüre der Fachlitteratur. Mit der Zunahme der katechetischen Fertigkeit aber wächst die Gefahr, Breite mit Tiefe, Weitspurigkeit mit Gründlichkeit zu verwechseln. Dieselbe wird aber dadurch hintangehalten, dass nie die verschiedenen Grade des zu erreichenden Verständnisses aus dem Auge verloren werden. „Wie das Sonnenlicht wächst vom Morgengrauen bis zur Morgendämmerung, vom Morgenrot bis zum Sonnenaufgang und von Stunde zu Stunde höher steigend bis zum

[1]) Nusser a. a. O. S. 306.
[2]) Vgl. dazu Willmann a. a. O. Bd. 2 die §§ 70, 78—83.
[3]) August. de doctrina christiana IV 12.

vollen Mittag: ebenso schreitet auch das Verständnis einer Wahrheit voran von Licht zu Licht, von Klarheit zu Klarheit bis zum vollen Wissen und Begreifen."[1]) Das wird den richtigen Mittelweg darstellen: „Nur nicht zuviel, nicht zu vielerlei, nicht in unentwickelter Reihenfolge, nichts, was den geistigen Bildungsgrad der Jugend übersteigt, nur das Notwendige, dies aber gefasst, soweit es angeht, in der Form des bisher Gelernten, gründlich nach den verschiedensten Seiten beleuchtet und besprochen, alles soweit möglich aus den Schülern heraus und mit denselben."[2])

Indessen wenn auch durch eine anschauliche und gründliche, einfache und knappe Erklärung das Verständnis erschlossen ist, wäre damit doch nur ein rasch vorübergehender Erfolg gewonnen, wenn derselbe nicht durch Einprägung im Gedächtnis gesichert würde. Es müssen die Heilswahrheiten zum bleibenden Eigentum gemacht werden. „Es ist zwar richtig, dass man eine Wahrheit noch keineswegs weiss, weil man den Ausdruck derselben ausschliesslich im Gedächtnis bewahrt; aber ebenso wahr ist es, dass man eine Wahrheit nur so lange besitzt, als man sie im Gedächtnis bewahrt."[3]) Daher muss von unten bis oben auf eine genaue Einprägung der Hauptlehrsätze in dem dogmatischen-moralischen und der Hauptthatsachen in dem historischen Teile des Religionsunterrichtes gedrungen werden; denn „sämtliche Studierende sollen jenen Grad von Kenntnissen unserer hl. Religion sich aneignen, welchen man von gebildeten Laien mit Recht verlangen kann."[4]) Blosse Religionsbesprechungen und Religionsvorträge rentieren nicht die Zeit, welche darauf verwendet wurde, wenn denselben nicht der häusliche Fleiss des Memorierens hinzutritt. Von der untersten Klasse an gewöhnt, seinen Unterricht zu lernen, empfindet es auch der Schüler der obern Klassen nicht als eine unbillige Härte und umsoweniger, wenn ihm durch Anleitung zum Studium, durch lichte Erklärung und mässige, indossierte Auflage die halbe Last abgenommen wird. Dazu kommt noch der Satz: repetitio est mater studiorum. Es ist wohl gut, nie vorwärts zu gehen, ohne das zunächst Vorausgehende in examinierender Weise mit den Schülern wiederholt zu haben, jedenfalls aber sind solche Repetitionen am Platze nach Durchnahme eines geschlossenen Thema, sind gut für Lehrer und Schüler, indem sie den letzteren Gelegenheit geben, eine Materie im Zusammenhange vorzutragen, dem ersteren aber da und dort noch ergänzend oder aufklärend nachzuhelfen, ihn über Befähigung und Fleiss des Schülers ein sichereres Urteil fällen lassen.

In der gemeinsamen, gegenseitigen Arbeit des Lehrers, welcher da in Klarheit und Bestimmtheit, in gewählter, gewandter sprachlicher Darstellung, in geschicktem Wechsel der methodischen Mittel seinen heiligen Lehrstoff gibt, und des Schülers, welcher unter dem milden, geistigen Banne seines Lehrers stehend, sich dazu nicht bloss passiv receptiv verhält, kann das nächste Ziel des Religionsunterrichtes die Gewinnung des Verstandes für seinen erhabenen Inhalt nicht verloren gehen. Und doch

[1]) Schöberl a. a. O. S. 516.
[2]) Walter a. a. O. S. 104.
[3]) Noser a. a. O. S. 63.
[4]) Oberhirtl. Instruktion im Amtsblatt für die Erzdiöc. München-Freising 1885 S. 112.

wäre das erste halbe Arbeit. Die ganze Arbeit ist erst geschehen, wenn auch der Wille gewonnen ist.

Damit ist aber der Lehrer vor ein Problem gestellt, für dessen Lösung er sich vergeblich nach Regeln, Lehrbüchern, Schablonen umsieht. Eine direkte, unmittelbare Einwirkung auf den Willen steht nicht in menschlicher Gewalt; denn der Wille ist frei. Und doch hat der Religionsunterricht seinen Endzweck nicht erreicht, wenn er mit seinen Ideen nicht bestimmend auf denselben einzuwirken vermag. Aber wo ein direkter Weg nicht zum Ziele führt, kann ein indirekter es leisten. Die Brücke, welche von der Erkenntnis zum Willen führt, heisst Gemüt. Die Kenntnisse wirken dann willensbestimmend, also erzieherisch, „wenn sie durch die Empfindungen des Gemütes hindurch zu Entschlüssen und Grundsätzen, d. h. zu Antrieben des Willens werden. Der Verstand nämlich setzt sich in den Besitz der äussern Erscheinungen, das Gemüt verwandelt diesen Besitz in Individualität und der Wille steigert ihn zur Kraft, welche wiederum auf die objektive Welt zurückwirkt.“[1]) An diesen psychologischen Entwicklungsgang ist auch der Religionsunterricht gebunden. Darum lautet auch seine Marschroute; „Gehe aus von der ebenen Strasse der Anschauung und leite hinein in den steilen Pfad des Verständnisses. Lenke von da hinüber in die erquickenden Auen des Gemütes und betrete zuletzt mit rüstigem Schritte die Heerstrasse der Willensentschlüsse.“[2]) Das gemeinsame Vehikel hiefür ist der mündliche Vortrag. Derselbe ist eine Kunst, insofern als man in wohlgeordneter, wohlberechneter Rede, überzeugungsvollem Tone und bezeichnender Geberde sich mitteilt. Aber das ist doch nur die äusserliche Seite, sein Wesen ist Mitteilung der geistigen Persönlichkeit, Ausfluss der „Gabe, sich in die Seele des Zöglings hineinzuversetzen und Vorstellungen und Gedanken nicht sowohl aus der eigenen als der Vorstellungs- und Gefühlswelt desselben zn holen.“[3]) Diese Gabe aber wirkt nicht blindlings. „Wenn irgend eine Wahrheit oder Thatsache der Religion das Gemüt in Bewegung zu setzen geeignet ist, so muss sie ihre Wirkung vor allem an dem Katecheten selbst gethan haben und thun. Er muss aus eigener Erfahrung wissen, was und wodurch sie wirkt. Die Seite dann, von welcher aus dieselbe auf ihn selbst den lebhaftesten Eindruck gemacht hat und macht, diese wird er auch seinen Katechumenen vorhalten. Und es wird wirksam sein, weil er es so gegeben hat, wie es bereits gewirkt hat.“[4]) Der Vortrag erreicht sein Ziel, das Gemüt, wenn die natürliche Begabung von Studium und Selbstbeobachtung geleitet wird.

Wenn nun so durch Klarheit und Bestimmtheit, Wärme und Herzlichkeit des unterrichtenden Wortes der Intellekt erschlossen, das Gemüt in eine Art von elektrischer Spannung versetzt wird, deren Funken zündend auf den Willen einschlagen, so ist damit das erste Stadium des Erfolges erreicht. Aber dieser Erfolg muss nun für die Zukunft gesichert

[1]) Nusser a. a. O. S. 313.
[2]) Nusser a. a. O. S. 315.
[3]) Krieg, Lehrbuch der Pädagogik S. 56.
[4]) Hinscher, Katechetik, III. Aufl. mitgeteilt bei Schöberl a. a. O. S. 549.

werden durch die Übung, durch die Anhaltung zur Realisierung der Willensentschlüsse. Diese Willensentschlüsse haben dem Dogma gegenüber die Form einer freudigen Hingabe an die Glaubenswahrheiten, eines mutvollen Bekenntnisses und einer entschiedenen Verteidigung derselben, dem Dekaloge gegenüber einer Gestaltung des Lebens nach Massgabe der Gebote Gottes und der Kirche, den Sakramenten gegenüber einer Nutzbarmachung dieser Mysterien zum Eintritt in die Gnadengemeinschaft mit Gott oder, um es mit einem kürzeren Worte zu sagen, diese entwickelten Willensentschlüsse sind eine theoretische und praktische Anerkennung Christi als unseres Lehrers im Glauben, als unseres Königs in den Geboten, als unseres Hohenpriesters in den Gnadenmitteln. Dem lodernden Feuer muss fort und fort anfachende Luft und verbrennbares Material zugeführt werden. Jede Unterrichtsstunde wird den entflammten Willen durch den Geist, welcher dem Religionslehrer entströmt, in Bewegung halten und durch neues Material neuen Brennstoff zuführen und ausserhalb derselben ihn erhalten durch die Übung des regelmässigen Gebetes, geordneten Sakramentsempfanges, gewissenhafter Erfüllung der Standespflichten, durch Fernhaltung abträglicher Einflüsse aus litterarischem und persönlichem Verkehr.

Das Lehrverfahren nach diesen psychologischen Grund- und Erfahrungsgesetzen, wie sie für alle Stufen des Alters und der Erkenntnis für die Schulen aller Art, ob realen oder humanistischen Charakters gelten, geübt, soweit es im Rahmen dieser Blätter zur Darstellung kommen konnte, wird wohl nicht ungeeignet sein, „die Studierenden zu festen Charakteren und überzeugungstreuen Katholiken heranzubilden, die allen Gefahren und Stürmen des Lebens stand halten werden."[1]) Freilich ein Arcanum gibt es nicht, mit der fragilitas humana und mit caro infirma ist auf beiden Seiten zu rechnen, aber auch nicht zu vergessen: „Deus incrementum dat."

§ 12. Der Katechismus.

Die Behandlung des Katechismus ist durch zwei Gesichtspunkte bestimmt. Der eine ist der Charakter, der andere der Zweck desselben. „Der katholische Katechismus ist von der kirchlichen Autorität zunächst vorgeschrieben für die Katecheten, damit dieselben ein offizielles, nach Inhalt und Form dem kirchlichen Geist entsprechendes Lehrbuch für den Unterricht hätten."[2]) Dieser offizielle Charakter eignet dem Katechismus nicht nur für die Volksschule, sondern er verbleibt demselben, wo immer er in Gebrauch genommen wird. Auch für die Mittelschule ist damit der engste Anschluss an denselben geboten. Der Katechismus ist das „heilige, autoritative Lehrbuch der Kirche".[3]) Wenn dem so ist, dann fällt dem Katecheten die Aufgabe eines Exegeten, eines Kommentators zu, der strikte an einen bestimmten Text gebunden ist, von dem abzuweichen oder über den hinauszugehen er nicht befugt ist. Wenn der Charakter des Katechismus diese Grenzen zieht, so sind das die Linien, innerhalb

[1]) Oberhirtl. Instruktion a. a. O. S. 116.
[2]) Schöberl a. a. O. S. 263.
[3]) a. a. O. S. 517.

deren der Katechet sich zu bewegen hat, um seine Hauptaufgabe zu leisten. „Der Katechismunterricht will 1. eine gründliche und feste Erkenntnis der im Katechismus enthaltenen Lehrsätze vermitteln; 2. die Katechumenen zu lebendigem Glauben an die Heilswahrheiten und zu christlichem Leben erziehen.“[1]) Und dem ist noch hinzuzufügen, er soll den Unterbau liefern, auf dem wie auf einem soliden Fundament der spätere, höhere Religionsunterricht sich fortsetzt. Für die Erreichung dieser Zwecke gibt es aber einen anderen Weg nicht, als „dass die Schüler die Lehrsätze des Katechismus gründlich auffassen, mit dem Gedächtnis fest sich aneignen und zur Richtschnur ihres Herzens, Willens und Lebens machen“.[2]) Daraus ergeben sich für den Katechismusunterricht zwei Funktionen, Einführung des Katechismusinhalts in Verständnis und Gedächtnis einerseits, in Gemüt und Wille anderseits. Nur die Bethätigung beider erreicht ihren Endzweck. „Der Katechet bewegt sich noch im Vorhof, solange er nur das Gedächtnis übt; er befindet sich im Heiligtum, wenn er beschäftigt ist, als Lehrer auch den Verstand zu erleuchten; aber in das Allerheiligste tritt er erst dann ein, wenn er den Willen und das Herz mit opferwilliger Hingabe an Gott und die heilige Religion erfüllt.“[3]) Die Operation für Verstand und Gedächtnis lässt sich füglich als explicatio, die für Gemüt und Wille als applicatio bezeichnen.

Man unterscheidet eine zweifache Explikation des Katechismus, die eine ist im Katechismus selbst enthalten und gehört zur Substanz desselben; die andere wird vom Katecheten über den Text und Kontext des Katechismus mündlich gegeben. Diese mündliche Erklärung ist eine Wort- und eine Sacherklärung. Die eine beschäftigt sich damit, einzelne Worte klar zu machen, Redeweisen zu erklären, die Satzverbindungen sprachlich zu zerlegen und die logische Beziehung der Satzteile zu einander zum Bewusstsein zu bringen, die andere hat es mit der Begriffsbildung und Beweisführung zu thun. Die eine arbeitet hauptsächlich dem memorativen Einprägen vor, während die Sacherklärung zum Zweck hat, das für das Gedächtnis Vorbereitete und von demselben Aufgenommene dem Verstande klar und immer klarer zu machen. Die Mittel hiefür sind keine andern als jene, deren sich der Religionslehrer schon als Katechet an der Volksschule zu bedienen gelernt hat. „Bei dem Erklären oder dem Einführen in das Verständnis bediene sich der Lehrer aller jener methodischen Kunstgriffe, welche auch die Katechese in der Volksschule anwendet.“[4]) Die Routine möchte nur dazu verleiten, allzu reichlichen Gebrauch zu machen. Aber davon kann abhalten die Warnungstafel: Omne nimium vertitur in vitium — in medio virtus, und die knappe Zeit selbst wird masshaltend wirken. Näher liegt die Versuchung für den Religionslehrer der höheren Bildungsanstalt, dass er die fragende Lehrform der Elementarschule verlasse und überwiegend der vortragenden sich zuwende. Aber das Publikum, welches noch das Lehrmittel des Katechismus in den Händen hat, wird geistig sehr überschätzt, wenn es mit Vorträgen gespeist werden will.

[1]) Noser a. a. O. S. 54.
[2]) eod. loco.
[3]) Schöberl a. a. O. S. 546.
[4]) Walter a. a. O. S. 15.

Die Frage ist das Vehikel, welches am sichersten dem Ziele zusteuert. Das erotematische Verfahren ist ja jenes, welches die Form, in welcher der Katechismus abgefasst ist, selbst nahelegt, die Fragen durch Fragen zu erläutern, und es hat seine Stelle sowohl bei der Veranschaulichung einer Sache wie der Entwicklung eines Begriffes, hier beherrscht sie sogar den ganzen Vortrag des Katecheten, dort schliesst es sich an den vorausgehenden mündlichen Vortrag an. Wer gut frägt, der lehrt gut. Nur die eine Klippe ist zu vermeiden, dass das erotematische Verfahren nicht in einen öden Sokratismus, in eine rationalistische Heuristik ausarte, und darunter der autoritative Charakter der Katechese Schaden nehme. Der christliche Lehrgehalt wird nicht aus der Vernunft geschöpft. „Die Kirche verlangt von uns, dass wir alles glauben, was Gott sagt, und weil er es sagt. So hat es Gott, die höchste Wahrheit, geoffenbart, so hat es Gott, der höchste König, befohlen, so hat es Gott, der höchste Gnadenspender, angeordnet: also musst du glauben, halten, üben. Das ist katholische Lehrform, das allein ist die richtige Art, wie die unfehlbare Mutter, die Kirche, ihre Kinder im Katechismus unterrichtet.“[1]) Wenn dieser Autoritätsgedanke über der Katechese schwebt, verhindert er manchen Abweg und weist die rechten Geleise. Der Frage kommt in der Katechese keine Wahrheit schöpfende Kraft, sondern nur eine Wahrheit erschliessende zu. Deshalb tritt sie auch in den Dienst jeder Methode. Ja während die Methoden in einer Art von Konkurrenzkampf stehen, bietet sie friedlich jeder ihre unentbehrlichen Dienste an.

Wenn auch die Katechese ihrem Wesen nach Autoritätscharakter trägt und die Autorität mit ihrem positiv gegebenen Inhalt die Analyse begünstigt, ist doch damit kein Urteil gesprochen über die Berechtigung oder die Bevorzugung der einen oder andern Methode in der explicatio. „Es gilt wohl als unbestrittene Wahrheit, dass die synthetische Methode der Natur der Kinder in höherem Grade angemessen erscheint. Denn indem das Kind von Natur aus vor allem auf die sinnliche Wahrnehmung angewiesen ist, hat es zugleich zur Beförderung dieser Art von Thätigkeit von Natur aus grosse Vorliebe für Mannigfaltigkeit und Vielheit und wird nicht ohne Mühe zur verstandesmässigen Auffassung des Einheitlichen und Gemeinsamen in den sich darbietenden Erscheinungen geführt, aber im einzelnen hängt indes das Urteil über die grössere Zweckmässigkeit der einen oder andern Lehrmethode wesentlich auch sowohl von der persönlichen Veranlagung des Lehrers als auch von der Natur des jeweiligen Gegenstandes ab.“[2]) Ohne über die Analyse den Stab zu brechen und die Synthese zu monopolisieren, wird man sagen dürfen: „Der Katechet kann bei der mündlichen Explikation bald analytisch, bald synthetisch verfahren oder auch beide Methoden verbinden.“[3]) Der Katechismus selbst wechselt zwischen Synthese und Analyse und gibt damit auch dem Katecheten Fingerzeige für sein Verfahren. Wenn die Analyse dem jugendlichen Geiste grössere Schwierigkeiten bietet, so birgt die Synthese eine

[1]) Schöberl a. a. O. S. 261.
[2]) Münsterer katechet. Monatsschr. 1897 Nr. 3 S. 38. 39.
[3]) Schöberl a. a. O. S. 523.

pädagogische Gefahr. „Diese Methode gibt der Täuschung Raum, als hätte das Kind durch sein kluges Denken und Antworten den Glaubensbegriff selbst gefunden.“[1])

Wenn nun auch die abwägende Auswahl einer rationellen Methode für ein immer klarer und klarer werdendes Verständnis der christlichen Lehre gefordert ist, so erwachsen doch von selbst hier gewisse Schranken, über die hinweg zu kommen nicht möglich ist, und das ist die Erkenntnisfähigkeit des jugendlichen Geistes. Ja, gerade je breiter und gründlicher die Explikation wird, desto mehr sinkt das Interesse an derselben, eine knappe, aber auch anschauliche Form fesselt mehr in einem Stadium der Entwicklung, wo die Sinnenauffassung die Abstraktion weit überwiegt, und das trifft bei den Katechismusschülern zu. Für die noch nicht reife Einsicht tritt hier die Autorität ein, sie suppliert hier in Richtung des Willens die unvollkommene Beweisführung. „Die Autorität des christlichen Vaters, der christlichen Mutter, des christlichen Lehrers und Katecheten sind für das Kind ein vollgültiger Beweis und überzeugender als eine syllogistische Demonstration, für welche der kindliche Geist noch nicht reif genug ist.“[2]) Freilich von allen Beweisen abzusehen wäre ebenfalls verfehlt und würde auch im Widerspruche mit dem Lehrmittel des Katechismus stehen, der selbst da und dort Ansätze zu solchen bietet. Aber sanguinische Hoffnungen dürfen sich nicht daran knüpfen einerseits und anderseits sollen sie sich auf das Mass beschränken, in welchem der Katechismus sie anregt. Wo aber einmal ein Beweis angetreten wird, soll er in der richtigen Ordnung der Qualität der Beweisgründe und überzeugender Klarheit gebracht werden, um als Vorschule für eine folgende Unterrichtsstufe, auf welcher er eine dominierende Stelle einnimmt, zu dienen.

Die Explikation will durch Veranschaulichung und Entwicklung der Begriffe, durch beweisende Beleuchtung „mit der Fackel der göttlichen und kirchlichen Autorität“ unter Hinzunahme „menschlicher Beweistümer“ durch Gleichnisse, Analogien, Gegensätze den religiösen Lehrstoff zum Verständnis bringen, aber nicht bloss zum momentanen, flüchtigen, sondern zum dauernden. Zu diesem Zweck muss derselbe dem Gedächtnis zugeführt und dort behalten werden. Die Explikation hat dem Gedächtnis vorgearbeitet, aber auch für dasselbe gearbeitet. In dem Magazin des Gedächtnisses soll das Produkt aufgespeichert werden, welches die Technik der Erklärung gewonnen hat. Das ist nun die subjektive Thätigkeit des Memorierens für den Schüler, welche in der Schule beginnt und zu Hause vollendet wird. Dieses Memorieren ist aber nicht bloss ein „Auswendiglernen des erklärten Katechismusstoffes, sondern auch das geistige Festhalten alles desjenigen, was man beim katechetischen Unterricht gehört, gesehen, empfunden und geübt hat, um es später immer wieder in der Erinnerung aufleben zu lassen.“[3]) Dieses Memorieren kann aus den triftigsten Gründen nicht umgangen werden. „Die religiösen Grundbegriffe müssen in den untersten

[1]) Schöberl a. a. O. S. 530.
[2]) Schöberl a. a. O. S. 519.
[3]) Schöberl a. a. O. S. 509.

Klassen zum klarsten Verständnis gebracht werden und mit dem Wortlaute des Katechismus im Gedächtnisse der Schüler haften bleiben und zwar mit der Treue und Sicherheit des arithmetischen Einmaleins und der Paradigmen der Deklination und Konjugation. Es sind ja dieselben die Hauptformen, mit denen der Lehrer im Unterricht immer zu operieren hat, aus welchen er entwickelt und ableitet, um welche im Laufe der Jahre neue Kenntnisse in immer grösser und weiter werdenden konzentrischen Kreisen sich anlegen sollen."[1]) Aber nicht nur die Didaktik, auch die Pädagogik verlangt das Memorieren. „Bei dem zum Knaben gereiften Kinde pflegt ein gewisser Zug nach Veräusserlichung und Leichtfertigkeit überhandzunehmen; hingegen wirkt die von aussen geübte Nötigung wie eine zwangsweise Zurückweisung des Knaben in seine Innerlichkeit. Ausserdem wird der natürliche Hang nach Ungebundenheit durch die dreifache Autorität des Katecheten, der Kirche und Gottes streng in Zucht genommen und so mittels des wörtlichen Auswendiglernens eines gottgegebenen Stoffes der jugendlichen Flüchtigkeit entgegengearbeitet."[2]) Wenn nun das Memorieren einerseits unerlässlich und unentbehrlich ist und anderseits dem jugendlichen Geiste weniger nach dem Können als nach dem Wollen schwer ankommt, so liegt es bei dem Religionslehrer, daraus ein onus leve, ja ein jugum suave zu machen. Eine verständliche und ansprechende Erklärung war die Vorarbeit hiezu, welche gerade mit Bezug hierauf den logischen Zusammenhang der einzelnen Satzteile und Satzgefüge klargestellt hat. Dann wird der Lernstoff in kleinen Dosen, welche ein Teilganzes darbieten sollen, dem Schüler zum Einprägen zugewiesen. Über die thatsächliche Erlernung wird in der nächsten Stunde durch Abfragen Probe abgenommen. An diese erste Dosis reiht sich dann eine zweite an, welche die erste repetitionsweise mit sich nimmt und so setzt sich das Verfahren fort, bis ein Abschnitt des Katechismus von selbst eine Cäsur bringt, welche ein grösseres Ganze auf einmal wiederholen lässt, und daneben laufen jene Repetitionen, die sich ergeben durch die Anknüpfung des Laufenden an das Frühere. Diese Heranziehung und Heranbildung des Gedächtnisses unter Anleitung und Kontrolle des Religionslehrers darf in der höheren Schule nicht hintangesetzt, sondern muss energisch gepflegt werden, weil bei dem heutigen übertreibenden, spielenden Anschauungsunterricht der Elementarschule dem ernsten Memorieren der junge Student nicht gerade geneigt ist, vielfach unbeholfen gegenübersteht. Die Aufgaben aber, welche des Studierenden noch warten, können nicht ohne starke Inanspruchnahme des Gedächtnisses, bloss mit dem Anschauungsvermögen bewältigt werden.

Verständnis und Gedächtnis sind die Domäne der Explikation. Aber der Katechismus begehrt auch noch Einlass in das Gemüt und den Willen. Diese Nutzbarmachung des Katechismus bezeichneten wir eingangs als applicatio. „In der applicatio liegt das eigentlich pädagogische Moment des katechetischen Unterrichts."[3]) Sie ist die Krönung der ganzen kate-

[1]) Walter a. a. O. S. 12.
[2]) Schöberl a. a. O. S. 511.
[3]) Schöberl a. a. O. S. 550.

chetischen Arbeit, weil sie den Willen des Schülers in das Interesse zieht und zeigt, wie man die verstandene Religionswahrheit in That und Leben umsetzen kann und soll. Ja sie ist der Abschluss jeder explicatio im einzelnen, sie schliesst sich an dieselbe an wie die Wirkung an die Ursache, die applicatio will durch die vorausgehende explicatio impulsiv auf den Willen wirken. Nicht dadurch kann das Wollen verwirklicht werden, dass man einen ganzen Wolkenbruch von Motiven darauf ausschüttet, dass man es planlos für alles Mögliche anspannt, wodurch zum mindesten nur Verwirrung und Abspannung hervorgerufen wird. Nicht eine applicatio en gros ist das zielführende, sondern nur eine en detail, das heisst an jeden entwickelten Begriff, an jeden geführten Beweis schliesst sich in logischer Form die Nutzanwendung. Das sind die Tautröpfchen, welche anregend in das Mark des Willens einzudringen vermögen. Solche einzelne, schon an sich nicht an Unbestimmtheit leidende Willensakte müssen doch noch ganz konkret geformt werden. Um das an einem Beispiele zu beleuchten, würde die Anwendung vom Leiden des Heilandes auf das eigene Leben „ihr sollt in allen Leiden und Trübsalen geduldig sein" noch zu allgemein sein und würde eine praktische Spitze erst haben in der Form: „Wenn ihr eine Versuchung zur Ungeduld in den täglichen Widerwärtigkeiten habet, fasset den festen Vorsatz, in eurem Leid den leidenden Heiland zu betrachten und seine Geduld nachzuahmen."[1]) Eine noch schärfere Pointe würde gegeben sein, wenn das Adjektiv täglich durch das Adverbial heute ersetzt wird. Dann wird sie ein act de praesenti, welcher einen höheren Wert hat als der blosse gute, wenn auch konkrete Vorsatz, in Zukunft etwas Bestimmtes zu thun. Der Grund dafür ist leicht einzusehen. „Zwar wird der Wille durch jeden immanenten Akt perfektioniert, sofern derselbe auf das Gute gerichtet ist; allein der Vorsatz als solcher hat immer noch etwas Unvollkommenes an sich, weil die gute That noch nicht eingetreten ist, vielleicht nie eintreten wird. Dagegen wird der menschliche Wille durch jede religiös-sittliche Handlung, welche sich in der Gegenwart vollzieht, nicht bloss formell vervollkommnet, sondern auch unter Mitwirkung der Gnade real geheiligt und in verdienstlicher Weise der himmlischen Glorie näher geführt."[2]) Aber über aller Mannigfaltigkeit der Willensbewegungen darf die Einheit nicht verloren gehen. Alle religiösen Einzelbewegungen des Willens sind nur Schrittchen nach dem einheitlichen Ziele Gott. Im Anschluss an das Augustinische Wort: „Quidquid narras, ita narra, ut ille, cui loquimur, credat, credendo speret, sperando amet" führt die Katechetik von Schöberl als „übernatürliches τέλος" der ganzen katechetischen Thätigkeit die Erziehung des Willens zur Übung der göttlichen Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe aus. Es ist wahr, die Ausführung ist so geistreich wie das Wort, welches derselben als Folie dient, aber sie outriert das Augustinische Diktum. Glauben und Hoffen sind nur Durchgangsstadien, die einmal in Schauen und Erfüllung ausmünden. Das ewig Bleibende ist die Liebe. Maior autem caritas. An der Liebe hängt das Gesetz und die Propheten.

[1]) Noser a. a. O. S. 77.

[2]) Schöberl a. a. O. S. 548.

Wenn darum die Liebe in Gott das letzte Ziel des Menschen ist, so kann auch wohl nur die Liebe zu Gott das oberste einheitliche, religiöse Erziehungsziel sein.

Das gemeinsame Mittel, welches dem Religionslehrer zur Verfügung steht, um Intellekt und Affekt für den christlichen Lehrgehalt zu gewinnen, ist die Sprache. Sie ist die sinnliche Form, in welcher die Geistthätigkeit gegenüber anderen Individuen mitteilsam und erkennbar wird. Sie untersteht dem Gesetze der Entwicklung: anders die Sprache des Kindes, anders die des Mannes. Darin liegt nun die Schwierigkeit, dass derjenige, welcher auf höherer Sprachstufe sich befindet, auf ein tieferes Niveau herabsteigen soll, um sich verständlich zu machen. Das trifft für den Religionslehrer zu, welcher mit dem erhabenen Inhalt seines Gegenstandes mitteilend an Kinder herantreten soll, deren Erkenntnisfähigkeit von der eigenen so sehr differenziert. Und dem Kindesalter gehören noch alle an, welche an dem Leitfaden des Katechismus in die Mysterien des christlichen Gedankens eingeführt werden. Doch die allerersten Schwierigkeiten wenigstens sind für den überwunden, welcher mit Schülern eines Gymnasiums, einer Realschule den Katechismus zu behandeln hat, da die vorausgehende Elementarschule die angehenden Studenten schon in religiöse Behandlung genommen hat. Aber er muss sich doch auf den Ton der Volksschule verstehen, ihre Sprache sprechen zu den neuen Ankömmlingen. Ihre Anforderung lässt sich auf zwei Qualitäten zurückführen, Natürlichkeit und Affekt. Die Sprache, welche das Kind führt und versteht, ist einfach und anschaulich, einfach in der Satzform, anschaulich in der Ausdrucksform. Es heisst dem Katechismusschüler Steine vorsetzen, ihm mit komplizierten, unrichtig gebauten Sätzen, mit abstrakten Wendungen zu kommen. Aber auch ausserdem „werden die Heilswahrheiten keinen nachhaltigen Eindruck auf das Gemüt machen, wenn sie in allgemeinen Sätzen, tot und farblos dem Verstande vorgelegt werden.“[1]) Es ist ja richtig, „die Erzeugung heilsamer Gefühle hängt in erster Linie von der Wirksamkeit des heiligen Geistes ab.“[2]) Aber die Gnade knüpft doch an die natürlichen Mittel an, und wenn die Rede des Katecheten von keinem Affekt getragen ist, wird sie auch keinen erwecken. Jungmann verwendet in seiner Theorie der geistlichen Beredsamkeit ein langes Kapitel (Bd. I, Abschn. III, Kap. 7), um die affektive Wirksamkeit des Vortrages zu entwickeln. Dieses Kapitel ist schon des Studiums wert, um daraus zu erlernen, wie die Gefühle nicht nur durch die sprachliche Darstellung zum Ausdruck zu bringen sind, sondern auch durch Tönung und Dynamik der Stimme, selbst durch die Geberde. Im Gebrauch der rhetorischen Mittel aber ist jene Grenze einzuhalten, welche Örtlichkeit und Auditorium ziehen. Der Katheder ist nicht die Kanzel und die Schule nicht die Versammlung der Gemeinde. Der richtige Ton, Ausdruck und Wechsel der Stimme verfehlt nicht seinen Eindruck auf das Gemüt, in welchem die gesteigerte Empfindung, die daraus spricht, wie ein Echo widerhallt. Ein Zuviel wird süsslich und sentimental, ein

[1]) Noser a. a. O. S. 73.

[2]) eod. loco S. 72.

Zuwenig trocken und kalt, die goldene Mitte macht ansprechend und anziehend, packt das Gemüt, „den Träger des ethischen Lebens im Menschen.“ [1])

§ 13. Das Lehrbuch.

Das Lehrbuch dient als Unterrichtsmittel auf jener Stufe der Mittelschulen, welche über das Mass des Elementarkatechismus hinaus religiöse Kenntnisse vermitteln kann und soll, welche in Parallele zur profanen Bildung auch der religiösen das entsprechende Niveau geben will. Eine solche Verbreiterung und Vertiefung kennt erst die moderne Zeit. Das alte Gymnasium legte da eine grosse Kargheit an den Tag: wöchentlich nur einmalige, und zwar halbstündige Erklärung des Katechismus, der summa doctrinae christianae des sel. Petrus Canisius.[2]) Die Forderung nach einem qualitativen und quantitativen Mehr an religiöser Belehrung liess sich nicht mehr im bescheidenen Rahmen jenes Katechismus befriedigen und führte zur Abfassung der modernen Religionslehrbücher. Die ersten Versuche waren stark vom rationalisierenden Geiste der Zeitphilosophie angehaucht, und als ein kräftigerer, positiver Zug hineinkam, da überwucherte das gelehrte Element und schuf voluminöse Lehrbücher einer Miniaturtheologie. Eine Reaktion dagegen ging vom bayerischen Episkopate anfangs der fünfziger Jahre aus, in dessen Auftrag der Jesuit Deharbe einen grossen Katechismus verfasste, mit dessen inhaltlicher Aneignung die Gymnasiasten fürs Leben ausreichen konnten. Aber zu einer allgemeinen Annahme kam er nicht. Die Form konvenierte nicht; manche wollten ein Lehrbuch ohne die Form des Katechismus, aber mit der Grundlage desselben und mit Erweiterung und Vertiefung seines Lehrstoffes. Dieser Anforderung kam wenigstens in Bayern entgegen einmal das „Lehrbuch der katholischen Religion, zunächst für die Gymnasien in Bayern“ mit der Approbation sämtlicher Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns vom Jahre 1885 und das „Lehrbuch der katholischen Religion, zunächst für die oberen Kurse der Schullehrerbildungsanstalten und Realschulen“ vom Jahre 1894 mit dem Imprimatur des Ordinariates München. Während diese beiden Lehrbücher jede Systematik und theologische Entwicklung vermeiden und sich an die äussere Anordnung des Katechismus und seinen gesamten Lehrgehalt streng anschliessen, blieb im übrigen Deutschland das systematische, wenn auch reduzierte Lehrbuch grösstenteils im Schwange, welches nicht nur im sprachlichen Ausdruck, sondern auch im stofflichen Aufbau auf jede Kontinuität mit der Unterstufe verzichtete. Dort wo ein formeller und materieller Ausbau des Elementarkatechismus den Ansprüchen reiferer Studenten genügen wollte, konnte nicht zugleich der ganze Vorteil, welcher in einer guten Systematik liegt, einbezogen werden, aber dafür der andere grosse, welcher in einer streng konzentrischen Anlage des Unterrichts durch den ganzen Studiengang hindurch liegt.

Dieser Unterschied in den Lehrbüchern, wie ihn diese geschichtlichen Bemerkungen andeuteten, spielt auch herein in das Lehrverfahren.

---

[1]) Jungmann, Theorie der geistlichen Beredsamkeit, 1. Aufl., Bd. I S. 29.

[2]) Pachtler, Die Reform unserer Gymnasien, S. 330.

Dasselbe ist dort ein erleichtertes, wo der Unterricht an das auch seiner Fassung nach bereits Bekannte anknüpfen kann, als hier, wo aus der neuen sprachlichen Form erst der alte Kern herausgeschält werden muss. Nichtsdestoweniger aber gelten doch für beide gewisse allgemeine Regeln, welche mutatis mutandis dem Wesen nach auch keine andern sein können als jene, welche für die Katechismuserklärung gelten.

Das Religionshandbuch ist für den Lehrer ein Lehrbuch, welches das autoritative Wort des kirchlichen Lehramtes, die regula fidei des katholischen Christen enthält, aber auch ein Führer und Wegweiser, um den Schülern die summa doctrinae christianae beizubringen, nach welcher er sich kraft der missio canonica zu richten hat.[1]) Aber trotz dieser dominierenden Stellung des Lehrbuches darf dasselbe nicht die Schule beherrschen, sondern das lebendige Wort aus dem Munde des Lehrers. Dies greift hier erst recht Platz, wo die überwundene sprachliche Unbeholfenheit der Schüler eine freiere Diktion gewährt. Freilich soll auch hier nicht die Erläuterung ins Masslose sich verlieren und den Boden des Lehrtextes nicht allzuweit hinter sich lassen, so dass der Vortrag vollständig den Charakter des Kommentares abstreift. Das Gewicht liegt nicht darauf, die einzelnen Lehrsätze ins Breite zu exegesieren, sondern in der Begriffssicherung und Beweisführung. „Was auf der Katechismusstufe mit dem Gedächtnisse und einem mehr oberflächlichen Verständnisse festgehalten worden, wird dadurch zu einer intensiveren innerlichen Erkenntnis gebracht, dass die religiösen Wahrheiten in ihren einzelnen Worten, in ihren Begriffen und in den Merkmalen, welche die Begriffe bilden, mit der Kraft des Verstandes erfasst werden.“[2]) Und „klar bestimmt, übersichtlich müssen auch die Beweise und Begründungen gegeben werden.“[3]) Ein paar Stellen der heiligen Schrift oder einige Citate aus Kirchenvätern anzuführen, ist keine Beweisführung. Es ist die Beweiskraft der angezogenen Stellen für den Schüler überzeugend darzulegen. Wo das nicht geschieht, wird nicht verdauliches Brot, sondern unverdauliche Steine gereicht. Aber neben den einzelnen, womöglich in die Form des Syllogismus gefassten Beweisen stehen jene Nachweise, welche die Wahrheiten der christlichen Religion in ihrem inneren organischen Zusammenhange zeigen. „Gerade die genetische Entwicklung der einzelnen Wahrheiten, der einen aus der andern, der innere organische Zusammenhang, die Beziehung zu den Fundamentalwahrheiten, zu den Grundgesetzen des sittlichen Lebens sollen betont werden.“[4]) Das ist konstruktive, aufbauende Arbeit, dazu kommt noch eine abwehrende. „Der Unterricht stelle die grosse Wichtigkeit und eminente Bedeutung der christlichen Wahrheit dar, indem er alte und moderne Irrtümer zur Vergleichung und Gegenüberstellung heranzieht, indem er an den Einfluss auf das praktische Leben für den einzelnen und die Gesellschaft erinnert.“[5]) Das ist ein gut Stück Apologie der wichtigsten Wahrheiten der katholischen Kirche. Freilich ist damit nicht der eingehende Nachweis erlassen,

[1]) Walter a. a. O. S. 137.
[2]) Walter a. a. O. S. 21.
[3]) eodem l. S. 137.
[4]) loco cit.
[5]) Walter a. a. O. S. 23.

dass das Christentum die von Gott geoffenbarte, absolute Religion ist, welche in der katholischen Kirche erscheint, verkündet, bewahrt und dem gesamten Geschlechte vermittelt wird. Diese demonstratio christiana und catholica wird gerne in eigenen apologetischen Lehrbüchern geliefert, aber auch und nicht ohne Geschick in der allgemeinen Glaubenslehre untergebracht wie beispielsweise im ersten Kursus des Lehrbuches von Dr. A. König. Die bayerischen Lehrbücher überweisen es dem Religionslehrer, den Stoff nach den Grundsätzen der Apologetik zu disponieren.

Bei der zweifachen Thätigkeit des Lehrverfahrens, der Erklärung und der Begründung, darf die führende Bedeutung des Lehrbuches nicht in den Hintergrund treten. Andere Wege und anderes Material soll der Lehrer nicht wählen, sondern eben diese Wege und dieses Material seinen Schülern bieten. Dasselbe ist eben für den Schüler „ein Lernbuch, eine Schatzkammer seines religiösen Wissens, ein Hilfsmittel und eine Unterstützung seines Gedächtnisses".[1]) Extrawege wirken deshalb für den Schüler verwirrend, da er losgelöst vom Handbuch sich nicht mehr orientieren kann, und übergreifendes Material wird nur zu leicht als Ballast von ihm behandelt. Freilich wenn die Religionslehre den lebendigen Kontakt mit andern Wissensgebieten ihres Schülers nicht verlieren will, wird sie auf dieselben gelegentlich ihre Schlaglichter werfen, bezw. sie für ihre Zwecke heranziehen. „Um den Gegenstand des Religionsunterrichtes in seiner Erhabenheit und Tiefe, in seiner Wichtigkeit und Bedeutung zu zeigen, vielfach auch um erst ein volles Verständnis zu erzielen, um dann das Alte, das früher Gelehrte und Gelernte in einem neuen Lichte erscheinen zu lassen, um endlich das intensivste Interesse, die gespannteste Aufmerksamkeit zu wecken, um den Unterricht anziehend zu machen, wird jeder Gymnasiallehrer dieses und jenes Wissenswerte und Instruktive aus andern Wissenschaften herbeiziehen."[2]) Aber diese Heranziehung soll im Lehrbuche selbst schon vorgesehen sein, so dass es nur des erschliessenden Wortes des Lehrers bedarf. Die meisten Lehrbücher sind in dieser Hinsicht sparsam und von theologischer Trockenheit. „Der Unterricht thut zu wenig, um die inneren Beziehungen des Christentums zum klassischen Altertum zur Geltung zu bringen. Eine Zusammenstellung christlicher und antiker Aussprüche, welche geeignet sind, einerseits die Übereinstimmung, anderseits die Unterschiede der beiden Grundanschauungen zum Verständnis zu bringen, sollte den Anhang jedes Religionslehrbuches bilden."[3]) Bei solchem Mangel kommt es nun leicht dazu, dass der Religionslehrer, von seiner subjektiven Überzeugung gedrängt, auf eigene Faust vorgeht und Sprache und Sprachwissenschaft, Sage und Mythologie, Litteratur und Kunst, Naturwissenschaft und Kulturgeschichte ausbeutet, um den Unterricht und vielleicht ein wenig auch sich selbst interessant zu machen. Gewiss wird bei seinem Auditorium gespannte Aufmerksamkeit herrschen, aber dem grossen Aufwand an Fleiss und Zeit entspricht nur ein geringer dauernder Erfolg, weil und

[1]) Walter a. a. O. S. 138.
[2]) Watter a. a. O. S. 37.
[3]) Willmann a. a. O. Bd. 2 S. 196.

wenn der Schüler für die Dinge, welche ihn da im Vortrage seines Lehrers fesselten, keine Gedächtnisstütze an seinem Lernbuch hat, welches gleichsam „Unterrichtsprotokoll" sein soll. Weit über die Andeutungen und Hinweise des gebrauchten Lehrbuches hinauszugreifen, lassen auch pädagogische Rücksichten nicht zu, da diese durch die Vorlage des Lehrbuches selbst nicht veranlassten Disgressionen doch mehr oder weniger den Charakter einer Verbesserung, einer nachhelfenden Korrektur tragen.

Wenn die Explicatio mit so reichlichem Material arbeiten kann, so ist damit nicht gesagt, dass nunmehr bei jedem einzelnen Lehrsatze ausser der der Theologie entnommenen Erläuterung und Begründung eine ganze Batterie von profanen Beleuchtungseffekten verschwendet werde. Dadurch könnte leicht der Fall eintreten, dass unter der Überflutung mit profanem Lichte der stille Glanz der göttlichen Wahrheit zurücktrete. Es muss aber immer der Satz die Oberhand behalten, dass der letzte Gewissheitsgrund unseres Glaubens nicht die Vernunft, sondern die Autorität Gottes und der Kirche ist und dass dieser Glaube aber auch das Licht der Vernunft in seinen verschiedenen Brechungen der Wissenschaft und Kunst nicht zu scheuen hat. Deshalb darf die spekulative Begründung und Beleuchtung die aus Schrift und Tradition und Geschichte der Kirche nicht überbieten. Zudem ist nicht Religionsphilosophie, sondern die positive Glaubens- und Sittenlehre zu tradieren. Eine wohlbedachte Selbstbeschränkung des Lehrers ist da am Platze, weil gerade gegenüber den entwickelteren Schülern der obern Klasse die Versuchung besteht, ihrem erwachenden philosophierenden Geiste Konzessionen zu machen, welche mit dem Zweck des Religionsunterrichtes nicht mehr harmonieren. Nebenbei geht dabei viel von der knappen, kostbaren Zeit verloren und die Schüler, einmal zu so leckerer und leichter Kost geführt, sind schwer zum ernsten Studium des Stoffs zu bringen, welcher ihnen nicht bloss zur Aufnahme in die Erkenntnis, sondern auch in das Gedächtnis zurechtgelegt wurde.

Wenn der Religionslehrer grosse Anforderungen an sich selbst stellt, um seinen heiligen Stoff den Schülern zu produzieren, so sind um so geringer die Anforderungen, welche er an die Schüler bei der Reproduktion des Stoffes macht. Wenn der Schüler mit reger Aufmerksamkeit dem Unterrichte gefolgt ist und mit freudigem Interesse den behandelten Gegenstand aufgenommen hat, so wird diese Freude sehr beeinträchtigt, wenn er zu Hause noch stark mit Memorieren des Lehrbuches angestrengt wird. Aber deshalb soll ihm dasselbe nicht erlassen, sondern nur auf ein geringeres Mass beschränkt werden. Vielfach bezeichnen die Lehrbücher selbst durch verschiedenen Druck, Sternchen u. dgl., was zur unterrichtlichen Durchnahme und was zum Erlernen bestimmt ist. Diesen Fingerzeigen kann sich wohl auch der Religionslehrer anschliessen, ohne gerade dieselben für sich als verbindlich zu erachten; denn die Meinungen zwischen dem Notwendigen und Notwendigen können wohl auseinandergehen. Als die früher erwähnten bayerischen Lehrbücher zur Einführung kamen, da erschien mit ihnen zugleich eine offizielle Instruk-

tion[1]) an die Religionslehrer und diese normierte auch das, was genau zu memorieren war, während dasselbe zugleich im Buche selbst durch Anwendung verschiedener Typen kenntlich gemacht war. Mit Grossdruck waren ausgezeichnet „jene Sätze der katholischen Glaubens- und Sittenlehre, die jedem wohlunterrichteten Katholiken geläufig sein sollen". Von diesen Lehrsätzen wird verlangt, sie „möglichst wortgetreu dem Gedächtnisse einzuprägen". Im Kleindruck erschienen „teils nähere Erläuterungen der Lehrsätze zum umfassenderen Verständnisse ihres wahren Sinnes, teils Beweisführungen, teils Darlegungen und Zurückweisungen von falschen Lehren, teils geschichtliche und andere Notizen, welche zur vollständigeren Darstellung und besseren Beleuchtung der katholischen Lehre und des kirchlichen Lebens dienen". Nur für die ersten zwei Arten von Zusätzen wird „wegen ihrer grösseren Wichtigkeit" ziemlich getreues Memorieren verlangt, aber mit der Modifikation, dass von den Schrifts- und Traditionszeugnissen nur jene dem Gedächtnisse eingeprägt werden, „welche für den betreffenden Lehrsatz am schlagendsten sind oder auch für andere Lehrsätze sich verwenden lassen". Bei letzteren zwei Arten von Zusätzen genügt es, „wenn die Schüler den Sinn derselben sich aneignen". Die Tendenz, welche aus dieser bayerischen Maxime spricht, kann wohl allgemein acceptiert werden. Die Resignation wird der Religionslehrer immer haben müssen, dass ihm nicht das volle Kapital, das er hingegeben, in barer Münze refundiert werde. Vieles von dem, was er hingegeben, wollte er nicht einmal dem Geiste allein leihen, sondern noch viel wucherischer im Gemüte seiner Gläubigen anlegen, da ihm hier Zinsen besser und reicher gesichert sind. Indes bei aller Bescheidenheit der Ansprüche an das Gedächtnis entspricht die Forderung dem Geistesniveau der obern Klassen, über ein Thema im Zusammenhang Rechenschaft geben zu können, ohne dass eine weiterleitende Frage von seiten des Lehrers dazwischen tritt. Dazu können sie angeleitet werden, indem man sie aufmerksam macht, erst das Gerippe der Disposition sich anzueignen und, sobald dieses im Gedächtnis festsitzt, darum nun ohne sklavische Abhängigkeit vom Worte die Ausführung zu reihen. So viel Gewandtheit des sprachlichen Ausdruckes darf doch wohl in den obersten Klassen erwartet werden, dass diese Operation keine grossen Schwierigkeiten mehr bietet. Es wird durch solche Übungen zugleich der geistlose Verbalismus und Formalismus eingedämmt, diese Krebsschäden eines nachhaltigen Studiums.

Während der Religionslehrer bestrebt war, mit allen zugänglichen Mitteln die religiösen Wahrheiten zum Eigengut des Verstandes und Gedächtnisses seiner Schüler zu machen, versäumte er dabei auch nicht, deren Gemüt zu gewinnen, um durch dessen Anregung den Willen geneigt zu machen, den Geist des Katholicismus auch auf sich wirken zu lassen in der Richtung des Gesamtlebens und in den Einzelfragen des Tages und der Stunde. Hier kennt auch die mittlere und obere Stufe des Unterrichtes, vom Einfluss der göttlichen Gnade abgesehen, kein anderes Mittel

[1]) Amtsblatt für die Erzdiöcese München-Freising 1885 S. 112—115; 1895 S. 105—107.

als die gewinnende, rhetorische Form des Vortrages, welcher die Katechese nicht weniger wie die Predigt sich bedienen muss. Je entwickelter beim Schüler der Sinn für Formenschönheit wird, desto grösseres Gewicht hat auch der Religionslehrer in seiner Disziplin darauf zu legen. Und wenn derselbe jede Gelegenheit wahrnimmt, um das Geistbefriedigende und Herzerhebende der katholischen Religion vorzuführen, so muss diesem Inhalte auch eine schöne Form, eine anziehende Sprache entsprechen. Die Kirche selbst macht sich die Kunst dienstbar, um ihre göttlichen Ideen auszusprechen. Die Kunst der Beredsamkeit trägt den fruchtbringenden Gedanken in Geist und Herz. Wenn der Religionslehrer die Mittel der Beredsamkeit verwertet, so darf er doch nicht vergessen, dass er nicht auf der Kanzel, sondern auf dem Katheder steht, dass er nicht eine Predigt zu halten hat, sondern eine Katechese, welche nur einen reduzierten und modifizierten Gebrauch der Rhetorik gestattet. Er soll ja nicht allein zum Worte kommen, sondern auch diejenigen, vor welchen und für welche er spricht. Die erfolgreiche Methode hält die Mitte zwischen rein rhetorischem und rein katechetischem Unterricht im engsten Sinne. „Nur dann hat sittliche Bildung und Tüchtigkeit eine feste Begründung, eine Erstarkung zum Charakter, wenn ein allseitig gründlicher Unterricht die Gesetze der Sittlichkeit in der Pflichtenlehre vorgeführt und dieselbe auf das unerschütterliche Fundament der religiösen Wahrheiten und der göttlichen Gnadenhilfe gestellt hat,“[1]) geleitet von der Macht über die Herzen, der Beredsamkeit.

§ 14. Die biblische Geschichte.

Die biblische Geschichte hat einen doppelten Charakter. Sie ist in erster Linie „Hilfslehrmittel“ für den Katechismus, welchem sie erläuternd, begründend, veranschaulichend zur Seite tritt. Sie ist aber auch Geschichtsbuch, welches „einen Einblick in den Entwicklungsgang der göttlichen Offenbarung und in den Zusammenhang zwischen Altem und Neuem Testamente“[2]) gibt. Wenn eine solche Doppelaufgabe vorgesehen ist, so hat das Lehrverfahren sich so zu gestalten, dass es derselben auch gerecht werden kann. Dasselbe wird also einerseits den dogmatisch-moralischen, anderseits den historisch-pragmatischen Gehalt herauszuarbeiten haben. Dabei können keine anderen Funktionen in Betracht kommen als jene bei der Behandlung des Katechismus und Lehrbuches, die Erschliessung des Verständnisses durch die Explicatio und die Befruchtung des Willens durch die Applicatio. Gewöhnlich werden deren mehrere aufgezählt.[3]) Näher zugesehen sind es doch nur Operationen in demselben Kreise. Oder was sind Erklärung, Verknüpfung, Auslegung anders als Thätigkeiten zum Zwecke der Explicatio? Und „fruchtbringende Anwendung“ deckt sich doch mit Applicatio. Das Lehrverfahren beschreibt ja nur den Weg, auf welchem ein gegebener Lehrstoff in die Psyche des zu zu Unterweisenden eingeführt, seiner Erkenntnis und seinem

[1]) Walter a. a. O. S. 19.
[2]) Walter a. a. O. S. 13.
[3]) Vgl. dazu Knecht a. a. O. S. 19; im Anschluss daran Schöberl S. 455; Noser S. 87.

Willen vertraut gemacht werden kann. Das können nur jene erstgenannten Funktionen sein, deren jeder eine Nebenfunktion zur Seite geht, die eine, um das Verstandene im Magazin des Gedächtnisses aufzuspeichern, das Memorieren, die andere, um den Willen auf das Erkenntnisgut reagieren zu lassen, das Augustinische „veritas placeat", die Gemütsbewegung. Aber diese einheitliche Zusammenfassung des Lehrverfahrens ist keine Beschneidung, keine Verkürzung der Mannigfaltigkeit, welche innerhalb dieser psychologischen Einheit sich entrollt. Die katechetische Thätigkeit gegenüber der biblischen Geschichte ist eine viel reichere als gegenüber dem Katechismus. Die Explicatio des Katechismus deckt sich wohl mit dem, was man unter Exegese versteht, aber bei der biblischen Geschichte liegt über die sprachliche und sachliche hinaus jene, welche sich vielleicht als pragmatisierende bezeichnen lässt. Sie besteht darin, einerseits „die Beziehungen nachzuweisen, welche fast jede Lektion sowohl des Alten wie des Neuen Testamentes zur Glaubens- und Sittenlehre, dem Kultus und den Einrichtungen der Kirche hat,"[1]) anderseits zur klaren Erkenntnis zu bringen, „dass der Alte Bund die Vorbereitung auf Christus ist, und dass in Christus und in dem mit dem Blute Christi besiegelten Neuen Bunde, näherhin in der katholischen Kirche alles in Erfüllung gegangen ist, was im Alten Bunde verheissen und angedeutet war. Christus, welcher das Zentrum der ganzen Weltgeschichte ist, muss schon im alttestamentlichen Unterrichte als der Mittelpunkt der biblischen Geschichte hervortreten."[2]) Diese Herausschälung und Herausfindung des mystischen und historischen Pragmatismus macht den biblischen Geschichtsunterricht besonders anziehend und gewinnend. Es wäre gewiss zu viel verlangt, dass jede biblische Thatsache nach ihrer pragmatischen Bedeutung im Offenbarungsganzen dargestellt und erkannt werden sollte. Aber jener Pragmatismus ist möglich, welcher zu verstehen anleitet, „dass das Neue Testament als Erfüllung des vorbildlichen Alten Testamentes aufgefasst wird."[3]) Vielleicht konnte gerade nach dieser Richtung hin die Volksschule noch weniger thun. Aber jetzt an der höheren Schule, wo der Zögling von neuem seine Wanderung durch die biblische Geschichte beginnt, ist der Ort und die Zeit, wo diese weiter ausgreifende, höher gehende Erklärung mit Nachdruck betrieben wird. Wenn irgendwo, so ist gerade hier die heuristische Methode am Platze, um die didaktischen und historischen Verknüpfungspunkte herauszufinden, wirkt sie hier Überzeugung bildend. Die überlegene, geschickte Führung des Lehrers wird Phantastereien, Absurditäten den Weg verlegen.

Wie diese pragmatisierenden Tendenzen ein Neues sind, welches das Lehrverfahren in der biblischen Geschichte auszeichnet, so bietet auch die Applicatio eine Seite, welche im Katechismusunterricht nicht so hervortritt. Es ist nicht die Bemühung, aus der behandelten Geschichte eine Lehre oder Regel für das sittlich-religiöse Leben zu ziehen und dieselbe den Schülern zur Nachahmung vorzuhalten. Diese Abstraktion von sitt-

[1]) Knecht a. a. O. S. 29.
[2]) l. c. S. 31.
[3]) Schöberl a. a. O. S. 451.

lichen Lebensregeln fällt noch in den Bereich der Explicatio. Das Neue in der Applicatio besteht vielmehr darin, „dass die Schüler angeleitet werden, die biblischen Geschichten nicht als etwas Fremdes, ihnen Fernliegendes zu betrachten, sondern in ihnen ein Stück ihres eigenen inneren und äusseren Lebens zu erkennen.“[1]) Die epische Ruhe der objektiven biblischen Erzählung wird in subjektive Willensbewegungskraft umgesetzt. Die Explicatio ist vom Konkreten zur Abstraktion vorgeschritten, indem sie eine allgemeine Wahrheit aus einem individuellen Falle ableitete, jetzt tritt die rückläufige Bewegung von der Abstraktion zum Konkreten ein, indem die erkannte allgemeine Wahrheit auf individuelle Verhältnisse, nämlich die der Schüler, angewendet und fruchtbar gemacht wird. Die Form dieser Anwendung wird sich immer in die rhetorisch wirksamen Fragen bringen lassen: Wie hättest du dich dieser Wahrheit gegenüber verhalten sollen? wie hast du dich wirklich verhalten? wie willst du dich künftig verhalten? Sie fordern zu einem Vergleich des eigenen, subjektiven Verhaltens mit der objektiven Glaubens- und Sittennorm auf. Hier setzt die Paränese ein als Schlussoperation der Applicatio, indem sie den angeregten Willen zu einem actus de praesenti fortleitet dadurch, dass die Gesinnungen und Gefühle, welche die Vergleichung in der Seele des Schülers erzeugt hat, in bestimmten und eindringlichen Worten zum klaren Bewusstsein gefördert werden.[2])

Die Zeit, welche der Durchnahme der biblischen Geschichte in der Mittelschule zur Verfügung steht, ist keine so reichliche wie an der Elementarschule. Aber wenn die Explicatio darauf verzichtet, das noch einmal breitzuschlagen, was als Erwerb und Besitz des früheren Unterrichts vorausgesetzt werden kann und den Accent auf den Pragmatismus legt und die Applicatio den Fehler langen Moralisierens und Vorpredigens vermeidet, so könnte das der Weg sein, dass die Schüler die biblischen Geschichten nicht nur verstehen und behalten, sondern auch in Verbindung mit ihrem Herzen und Willen bringen.

Es wird so gern ein Unterschied gemacht zwischen statarischem und kursorischem Betriebe der biblischen Geschichte, und Angaben darüber finden sich auch in den offiziellen Jahresberichten, so wie man von kursorischer und statarischer Lektüre der Klassiker spricht. Dieser Unterschied ist freilich ein sehr bedeutender, so bedeutend wie der der Anstrebung und der Vereitelung eines gesetzten Zweckes. Was heisst denn, die biblische Geschichte statarisch durchnehmen? „Die biblischen Geschichten müssen nicht nur erzählt, erläutert, gelernt und nacherzählt, sondern auch ausgelegt und als Richtschnur für das sittlich-religiöse Verhalten verwertet werden.“[3]) Was muss nun von all dem abgezogen werden, bis die kursorische Behandlung übrig bleibt? Gerade das, um dessen willen die biblische Geschichte in den Organismus des Unterrichts eingegliedert ist, das Auslegen und Anwenden. Gerade der religiös bildende und erziehende Faktor wird brach liegen gelassen, wenn sich der

[1]) Knecht a. a. O. S. 32.
[2]) Knecht a. a. O. S. 33.
[3]) Knecht a. a. O. S. 19.

biblische Unterricht auf das Lesen oder Erzählen mit den unentbehrlichsten sprachlichen und sachlichen Erläuterungen, mit einer flüchtigen „Nutzanwendung“ beschränken will. Die biblische Geschichte ist doch kein profanes „Geschichtenbüchlein“, dessen einzelnen Nummern eine schöne „Moral“ angehängt wird, sondern ein Auszug, eine pädagogische Bearbeitung des Buches der Bücher, der Offenbarungsurkunde. Kursorischer Betrieb ist Ungerechtigkeit und Grausamkeit gegen die Schüler, welche an den Ufern des Stromes des Lebens vorbeigeführt werden, ohne dass ihnen aus seinen heiligen Fluten geschöpft wird oder sie selbst schöpfen dürfen. Glücklicherweise versteckt sich nicht überall Gedanken- und Herzensöde hinter dem Schilde „kursorisch“. Zuweilen sind alle statarischen Operationen mit einbegriffen, nur eine wird feierlich und explicite und amtlich ausgeschlossen, das Memorieren. Die Überbürdungsfrage ist geschickt auch in die biblische Geschichtssphäre hineingetragen worden. Es fehlt zwar nicht an Autoritäten, welche strikte ein Einprägen der biblischen Geschichte fordern, weil wir nur so viel wissen, als wir im Gedächtnisse haben und weil ohne die Anstrengung des Gedächtnisses die Arbeit des Lehrers keine dauernde Frucht zeitigt. Aber gegenwärtig schulmeistert die Hygiene die Pädagogik und die letztere opfert nur zu leicht ihre älteren und heiligen Interessen den modernen Ansprüchen. Der Vorwurf der Überlastung trifft aber gar nicht zu, wenn die Mittelschule den Stoff der biblischen Geschichte, wenigstens in seinen wichtigsten Partien, auch für das Gedächtnis requiriert. Vor allem ist es ja überhaupt keine neue Materie. Es ist nur ein erneutes, gründlicheres Durchnehmen eines schon bekannten und vertrauten Stoffes nicht nur vor, sondern auch mit dem Schüler, so dass, was als häusliche Auflage nach wiederholtem Anhören und Lesen und Anleitung zum Memorieren noch übrig bleibt, wahrhaftig nur ein Minimum für das doch noch jugendfrische Gedächtnis ist. Wo die richtige Behandlung in der Klasse Geist und Herz für die biblische Geschichte interessiert hat, da wirkt dieses Interesse ohne zwanghaften Antrieb nach, ihren Inhalt auch selbständig zu kennen und zu wissen.

Explicatio und Applicatio reichen einander die Hand zum Bunde, jede hat ihr eigenes Arbeitsfeld, aber keine führt für sich allein zum Ziele. Eine Explicatio ohne Applicatio hiesse einen Baum pflanzen, der zur Unfruchtbarkeit verurteilt ist und eine Applicatio ohne Explicatio wäre das thörichte Erwarten einer Ernte ohne Aussaat. Das gemeinsame Instrument, mit welchem beide arbeiten, ist die Sprache, die Sprache in Wort und Ton, durch das Auge und die Geberde. Sie wird, wenn sie den Verstand treffen will, einfach, bestimmt, klar, wenn sie sich an das Herz wendet, warm, lebhaft, eindringlich sein, begleitet von ernstem oder anziehendem Blick, von hinweisender oder zurückweisender, bittender oder beschwörender Geste, aber immer mit den Beschränkungen, wie sie schon früher angedeutet wurden.

Der biblische Geschichtsunterricht steht dem Katechismusunterricht an Schwierigkeit nicht nach, er ist auch zugleich auch Katechismuskatechese, aber er gewährt dafür auch reichere innere und äussere Be-

friedigung und hat in seinen Fortwirkungen eine längere Dauer. Was am Nagel der Geschichte aufgehängt ist, trägt besser als was vorwiegend an einem Ideensystem haftet. Wenn der Katechismus längst aus der Hand gelegt ist, wird der Religionslehrer auch noch in den höheren Klassen auf die biblische Geschichte rekurrieren können, ja auch sollen.[1])

§ 15. Die Kirchengeschichte.

Die Bedeutung, welche die Kirchengeschichte für den Religionsunterricht an den höheren Bildungsanstalten hat, deckt sich nicht mit der Stellung, welche dieselbe im Rahmen der theologischen Disziplinen einnimmt. Die Kirchengeschichte als Wissenschaft steht nicht im unmittelbaren Dienste der Dogmatik und Moral, aber als Unterrichtsgegenstand an der Mittelschule steht sie in lebensvollem Kontakte mit der Glaubens- und Sittenlehre. Sie zeigt die Kirche auf als Herold christlichen Glaubens und christlicher Sitte durch die Jahrhunderte, der seinen Fuss überall hinsetzt, wo Menschenkinder hausen, hier mit diesen, dort mit jenen Schwierigkeiten kämpfend, keine scheuend, alle überwindend, hier eine Position gewinnend, dort eine verlierend, den Fluch der Sünde tauschend mit dem Segen der Gnade, eine untergehende Kultur rettend, auf einer verschütteten über den Ruinen eine neue aufbauend. „Wenn der Katechismusunterricht Glauben und Gebote dem Lernenden unmittelbar eigen zu geben hat, so soll ein höherer Religionsunterricht dies noch einmal thun, aber er hat vor jenem voraus, dass er zeigen kann, wie jene Lehren im grossen gewirkt haben, wie die ‚Worte des ewigen Lebens' ihre Resonanz gefunden haben im Völkerleben und in der Geschichte."[2]) Die Vorschule für die Lösung dieser Aufgabe ist die biblische Geschichte, denn „sie weckt das historische Interesse und weist es auf das Grosse und Bleibende hin; sie führt die Einbildungskraft über das Jetzt und Hier hinaus und lässt sie die Zeitfernen durchfliegen."[3]) Aber in den Jahren, wo die biblische Geschichte unter die Bank gelegt und die Kirchengeschichte heraufgenommen wird, ist das historische Interesse noch nicht zum historischen Verständnisse ausgewachsen. „Die Kinder von 10—14 Jahren sind in ihrer Geistesbildung zu wenig fortgeschritten, dass man ihnen mit Nutzen eine zusammenhängende Darstellung der Ereignisse der Zeitenfolge nach darbietet."[4]) Diese Erfahrungsthatsache führt dazu, ein wechselndes Verfahren in der Kirchengeschichte einzuschlagen, welches dem Geistesniveau entspricht, mit dem der Unterricht zu rechnen hat. Das eine für die untere Stufe geeignete lässt sich vielleicht als das repräsentative, das für die höhere als das genetische bezeichnen. Das repräsentative Verfahren führt den kirchengeschichtlichen Stoff in abgerundeten Bildern vor, welche einen Blick über eine ganze Periode, eine ganze Gruppe verwandter Erscheinungen gewähren. Dabei kommt dem biographischen Element eine führende Rolle zu; denn Schülern bis zu 14 Jahren ist es „eigen, alle Ereignisse an die Personen zu

[1]) Instruktion für die Religionslehrer an den Realschulen (Amtsbl. f. d. Erzdiözese München-Freising 1895 S. 108).

[2]) Willmann a. a. O. Bd. 2 S. 149.

[3]) eod. loco S. 147.

[4]) Noser a. a. O. S. 110.

knüpfen".[1]) Doch müssen „die Lebensbilder Repräsentanten ihrer Zeit und ihres Standes sein. Das Bild eines Martyrers zeigt, was alle Martyrer für Christus und seine Kirche geopfert und gelitten haben. Im Bild eines Kirchenvaters erscheint der Glaubenseifer, die Heiligkeit und Gelehrsamkeit aller Kirchenväter."[2]) Diese Weise tritt hier noch als Ersatz ein für die Generalisation, ohne welche ein Geschichtsunterricht nicht ganz auszukommen vermag. Freilich hat er es „mit Konkretem zu thun, aber er kann es nicht vermeiden, dasselbe in Ausdrücken darzustellen, welche vieles zusammenfassen und darum der Anschaulichkeit entbehren."[3]) Nur die rein biographische Form ist abzulehnen. „Davor sollte schon der Umstand warnen, dass die Biographie überall eine spät entwickelte Form der Geschichtschreibung ist und bei der mehr oder weniger künstlichen Gruppierung der Thatsachen um Personen, die sie vornimmt, füglich auch sein muss."[4]) Also kirchengeschichtliche Bilder, welche Persönlichkeiten, Zustände, Ereignisse zum Gegenstande haben, sind es, in welchen auf der untern Stufe der kirchengeschichtliche Stoff dargeboten wird, verbunden mit einander durch das äussere Band der zeitlichen Aufeinanderfolge. Der Fortschritt der nächsten Stufe liegt dann darin, dass der innere Werdeprozess dieses zeitlichen Nacheinander aufgezeigt wird, dass nunmehr dargelegt wird, wie eine vorangehende Periode die Entwicklungsbedingung bildet für die nachfolgende, wie die Wachstumsgesetze, welche der göttliche Stifter in sein Werk gelegt hat, wirksam werden, bald rascher, bald langsamer, bald fast mit Händen greifbar, bald mehr latent, aber immer ihrem gottgesetzten Ziele zusteuernd. Das bringt wie vorausgehend in der Dogmatik des neunten Artikels des apostolischen Glaubensbekenntnisses hier historisch „die Struktur und Funktion des Leibes der Kirche" zur Anschauung und zum Bewusstsein und darin liegt ja „der Bildungsgehalt der Kirchengeschichte".[5]) Die Darstellung auf der obern Stufe wird sich also weniger durch grössere Breite des Details als vielmehr durch Erweiterung und Vertiefung des Inhaltes auszeichnen, insbesondere aber durch den Hinweis, „wie die vorgeführten Ereignisse bis zur Gegenwart fortwirken, welche Denkstätten, Denkmäler und sonstige Erinnerungen an sie gemahnen."[6])

Wie der geographische Unterricht durch die blosse Vorführung und Erklärung der besten Anschauungsmittel resultatlos verläuft, wenn das im Bild Gezeigte nicht auch im Gedanken festgehalten wird, so hat dasselbe Schicksal der geschichtliche Unterricht, der sich bloss erzählend gibt, ohne dem Gedächtnis sich vertraut zu machen. Nicht als ob der Lehrvortrag wie ein Gedicht sollte memoriert werden. Gar vieles steckt ja darin, welches Stimmungszweck hat, also auf das Gemüt wirken soll, weil ja auch die Kirchengeschichte unter dem religiös-pädagogischen Gesichtspunkte gelehrt wird. Aber Gewisses muss doch gedächtnismässig behalten werden. Das Minimum ist wohl, dass die Schüler die wichtigsten Persön-

[1]) Noser, eod. loco.
[2]) Baumgartner, Unterrichtslehre, 2. Aufl. S. 140.
[3]) Willmann a. a. O. S. 332.
[4]) Willmann, eod. loco.
[5]) Willmann a. a. O. S. 148.
[6]) Willmann a. a. O. S. 357.

lichkeiten und Ereignisse eines Jahrhunderts vorführen und eine kurze Charakteristik der einzelnen Perioden geben, dass sie die Ursachen grosser Ereignisse, z. B. der Zerstörung Jerusalems, der Christenverfolgungen, des Islams, der Reformation, der französischen Revolution, und die Wahrheiten, welche die Geschichte lehrt, anzugeben vermögen.[1]) Und eine weitere Forderung wird die sein können, der Nebeneinanderstellung der profan- und kirchengeschichtlichen Ereignisse, der freilich die Religionslehrer vorarbeiten sollen, indem sie „sich bemühen, möglichst an den Stufengang der Profangeschichte sich anzuschliessen".[2])

Wenn der christliche Lehrinhalt seiner Natur nach auf erzählende Darstellung hinweist,[3]) so wird diese Form der Mitteilung dort ihren ersten Platz haben, wo das Christentum als geschichtliche Erscheinung betrachtet wird. Die Erzählung ist die natürlichste Art, Kirchengeschichte zu geben. Damit aber diese nicht nur das Ohr, sondern auch das Herz des lauschenden Schülers treffe, wird sie nicht nur frei und fliessend, langsam und deutlich, anschaulich und schlicht, sondern auch warm und begeistert, wahr und treu sein müssen.[4]) Das Manco der ersteren Eigenschaften verhindert das Erfassen durch den Geist, das der letzteren die Spannung und Erregung des Gemütes. Dabei darf freilich Wärme und Begeisterung nicht loslegen auf Kosten der Wahrheit und Treue. „Die geschichtliche Wahrheit schliesst Fälschung und die Treue Schönfärberei aus." Die katholische Kirche erträgt schon das volle Licht der Wahrheit. So wenig die Sonne an Glanz und Wärme verloren hat, seitdem die Sonnenflecken entdeckt sind, so wenig hat die göttliche Institution der Kirche eine Erschütterung erfahren durch das Hinzeigen auf dunkle Punkte an ihr, selbst an den menschlichen Trägern der Tiara. Sprach nicht der göttliche Heiland selbst von dem Netze mit den guten und faulen Fischen, und war nicht unter den Zwölfen selbst ein käufliches, verworfenes Element? Besser aus dem Munde des Religionslehrers eine Kritik an kirchlichen Persönlichkeiten und Verhältnissen als eine tendenziöse „Aufklärung" aus anderer Quelle. Doch im allgemeinen gelte die Regel, die Thatsachen für sich sprechen zu lassen, statt die eigenen Betrachtungen und Urteile ihnen aufzudrängen.[5]) Durch häufige und breite Raisonnements erzieht man nur Kritikaster, deren Stärke mehr in der Negation als im Besitze positiven Wissens beruht.

Der kirchengeschichtliche Unterricht hat seine eigenartigen Schwierigkeiten. Die primären Voraussetzungen zur Überwindung derselben sind vollständige Beherrschung des Materiales und strikte Einhaltung des Lehrprogrammes. Ohne dies kommt es zu einem ziel- und resultatlosen Fabulieren. Ein ausgezeichnetes Muster, wie Kirchengeschichte behandelt werden soll, hat die mehrfach angezogene Didaktik von Willmann im zweiten Bande S. 356—376 gegeben, eine wahrhaft klassische „Lehrprobe für den darstellenden Unterricht", welche nicht nur praktisch „die Einführung des Christentums in Deutschland" vorführt, sondern auch die

[1]) Walter a. a. O. S. 16.
[2]) Instruktion für die Religionslehrer im Amtsbl. f. d. Erzdiöz. München 1895 S. 108.
[3]) Willmann a. a. O. Bd. 1 S. 220.
[4]) Vgl. dazu Noser a. a. O. S. 111. 112
[5]) Noser a. a. O. S. 112.

theoretischen Winke nicht nur für den Vortrag selbst, sondern auch für die Einprägung, die memorative Aneignung des Dargebotenen gibt. Ihr Studium kann und wird zur Nachbildung anregen und anleiten. Ein anderes praktisches Hilfsmittel, welches zeigt, wie der gegebene Stoff eines Lehrbuches unterrichtlich ausgearbeitet werden kann, liegt in dem Kommentar vor, welchen P. Deharbe zum „Abriss der Religionsgeschichte" seines mittleren Katechismus geschrieben hat.

§ 16. Die Liturgik.

Neben dem historischen und dogmatisch-ethischen Elemente beansprucht in einem theologischen Bildungsunterrichte auch das liturgische seine Stelle. Im Gottesdienste wird die Andacht schöpferisch, sie ergreift den Stein, die Farbe, die Bewegung, den Ton, das Wort, um sich körperlich zu geben. Der nämliche Inhalt, dessen geistige Durchdringung die Gottesgelehrtheit unternimmt, ist hier Gegenstand der Künste und reflektiert sich je nach deren Stoff anders und anders und bleibt doch immer derselbe. Diesen Einklang bei der Verschiedenheit der Ausgestaltung zum Bewusstsein zu bringen, ist die Aufgabe der Liturgik, welcher die Symbolik im Sinne der Lehre von der symbolischen Bezeichnung zur Seite steht.[1]) Wie hier die Liturgik nach ihrer Stellung und Aufgabe umschrieben ist, lässt sich daraus ihre Behandlung im Unterrichte ableiten. Da „die Liturgie der Kirche der konkrete Ausdruck und die anschauliche Darstellung der religiösen Wahrheiten ist,"[2]) so ist es von selbst gegeben, dass dieselbe in möglichst enger Verbindung mit den einzelnen Lehren behandelt werde. Wo immer ein Satz, ein Gedanke der Glaubens- oder Sittenlehre in eine liturgisch-symbolische Form sich transformiert hat, wird der Lehrer nach dieser Perle greifen und sie als das poetische, mystische Gebilde des christlichen Ideenkreises vorführen und umgekehrt die liturgischen Formen, welchen der Unterricht bei seinem Gange begegnet, in ihren dogmatischen, moralischen, mystischen Elementen analysieren. Gewiss wird damit das Gebiet der Liturgik nicht erschöpfend behandelt, aber der Schüler mit all jenen Elementen derselben zunächst vertraut gemacht, welche im unmittelbaren Kontakte mit seinem Lernstoffe stehen, welche ihm die Gedankenwelt der Dogmatik und Moral in der Kristallisation der Liturgie zeigen. Diesen Zusammenhang hergestellt und gewonnen zu haben, ist ein nicht zu unterschätzender Gewinn im Unterricht. „Gerade das Verständnis der Liturgie und die Begeisterung für dieselbe ist für den gebildeten Katholiken eine festbindende Kette an den Glauben und die Sitte seiner heiligen Religion."[3]) Aber an der Liturgie haftet ein Element, welches zu ihrem Verständnis nicht übersehen werden darf. Sie ist nicht ein totes Kristallgebilde, sondern trägt in sich das Leben eines historischen Gebildes, wie ja die Gedanken selbst, welche in ihr sinnenfällige Form angenommen haben, lebendige Wahrheit sind. Nach dieser Seite hin fällt sie in den Bereich der Kirchengeschichte,

---

[1]) Willmann a. a. O. S. 150. 151.
[2]) Waldeck, Lehrbuch der kathol. Religion, 2. Aufl., S. VI.
[3]) Walter a. a. O. S. 91.

welche ihren Werdeprozess durch den Lauf der Jahrhunderte verfolgt. Während Dogmatik und Moral, wo sie mit der Liturgie zusammentreffen, dieselbe einer Ideenanalyse unterstellen, weist die Geschichte die Quellen nach für die wechselnde Form, in welche sie ihre stetigen Gedanken gekleidet hat.

Mag der Religionslehrer vor einer Schülerschaft stehen, welche noch aus Katechismus und biblischer Geschichte gespeist wird, oder steht sie schon auf einem höheren Niveau, immer folgt er an der Hand seines Lehrmittels den Spuren der Liturgie, beziehungsweise deckt sie auf, und ohne das künstliche Hilfsmittel eines ausgedachten Systems entfaltet er ihren ganzen Reichtum und ihre Mannigfaltigkeit. Ja, indem er von der Unterlage, welche der jeweiligen Unterrichtsstufe entspricht, ausgeht, legt sich ihm die didaktische Form der Mitteilung von selbst in die Hände und er vergreift sich nicht so leicht weder in der Breite, noch Tiefe, noch Höhe. Und sollte er misstrauisch sein in das eigene Können, so mangelt es wahrlich nicht an Litteratur, welche ihm an die Hand gehen will, vom bescheidenen Büchlein in Frag und Antwort bis zur systematischen Darstellung.

Bei dieser Art von Verfahren, welches die Liturgie mit ihrem Quellgebiet in unmittelbare Berührung bringt, wird ihr Unterricht wohl am einfachsten und gründlichsten und bleibt keine trockene Theorie, wie es dort der Fall ist, wo systematisierende Versuche die Interessenten gleichsam an den Sammelkästen eines wohlgeordneten Museums demonstrierend vorüberführen. Es wird kein wesentlicher Punkt sein, welcher dabei nicht einmal aufgegriffen und besprochen werden kann. Und der Schüler kann erst recht zum Mitdenken, zum Mitarbeiten herangezogen werden. Die Liturgie ist ihm ja kein völlig fremdes Gebiet, im Gegenteil viele ihrer Formen kennt er gar wohl aus Anschauung und Erfahrung und es gewährt ihm eine Befriedigung, den Gedanken mitzufinden, welcher in ihr zum sinnlichen Ausdruck gekommen ist. Das erzeugt auch gesunde, bewusste Andacht, welche nicht nur mit unbestimmten religiösen Gefühlen und Stimmungen den liturgischen Vorgängen folgt, sondern mit jenen Empfindungen und Gedanken sie begleitet, welche ihrem sachlichen Inhalte entsprechen. Ohne der Meinung zu sein, dass die Liturgik mit trockener Gelehrsamkeit behandelt werden solle, darf vielleicht die Mahnung am Platze sein, dass das rein erbauliche Moment dabei nicht überwuchere. Nicht alles, was in die Liturgik hineingelegt wird, ist auch Auslegung derselben. Namentlich gewisse „Messerklärungen" möchten da abschreckende Beispiele sein. Wissenschaftliche Nüchternheit darf nicht als Gedankenarmut und Herzensdürre gebrandmarkt werden. Der Heiland hat einst leeres Wasser in köstlichen Wein verwandelt, aber manche der dispensatores mysteriorum Dei verstehen es, den göttlichen Wein der Liturgie in fades Zuckerwasser zu destillieren. Es ist freilich keine leichte Aufgabe, über alles in der Liturgik sich klar zu sein, um dann anderen in der entsprechenden Zurechtlegung etwas Reelles bieten zu können, denn ihre historischen Wurzeln sind noch nicht in allweg zu Tag gegraben. Aber wer es nicht verschmäht, aus den Werken eines Kössing, Gihr, Probst,

Thalhofer zu schöpfen oder sich wenigstens aus einer neueren Pastoraltheologie in der einschlägigen Partie zu orientieren, der verfügt über jene sana doctrina, aus welcher er Milch für die Kleinen und kernhafte Speise für die Grösseren gewinnt.

Je nach Anlage der höheren Bildungsanstalt durchwandert der Religionslehrer zwei- oder dreimal in sich erweiternden, konzentrischen Kreisen die das Leben bestimmende christliche Gedankenwelt in dogmatischer und historischer Form. Ebenso oft hat er Veranlassung und Gelegenheit, seine Schüler in die Heiligtümer der Liturgie einzuführen und er wird es thun mit jener Zunahme von Breite und Tiefe, welche die wachsende Intelligenz derselben zulässt und verlangt. Wenn er unten angefangen hat, die liturgische Form nach ihrer sinnlich wahrnehmbaren Seite zu erklären, so wird er oben abschliessen können, indem er in ihre dogmatische und mystische Tiefe und in ihre historische Vergangenheit blicken lässt.

Die Liturgik wird nicht überall in dem Sinne, wie sie hier als Disziplin des Religionsunterrichtes in prinzipiellen Grundlinien gezeichnet wurde, aufgefasst. Die hier zu Grunde gelegte Auffassung wäre da wohl als die weitere anzusehen, als „eine planmässige Darstellung der gottesdienstlichen Handlungen, Gebräuche und Gesetze der Kirche", im Gegensatz zu der engern als „eine planmässige Anleitung zu einer gedeihlichen Einführung der Kinder in den Gottesdienst und in das christliche Leben".[1]) Das heisst aber doch einen wissenschaftlich fixierten Begriff pressen. Was dabei dann alles in die „Liturgik" zusammengezogen wird: das Gebet im Hause, in Schule und Kirche, die Teilnahme am Gottesdienste, der Empfang der heiligen Sakramente, das Kirchenlied, die Verehrung der Heiligen, das wird wohl treffender als „kirchliche Erziehung" bezeichnet.[2]) Diese in einem besondern Kapitel zu schildern als jene Thätigkeit, welche die gesamte Katechese auf allen ihren Stufen umranken muss, das mag wohl angehen. So trifft es sich, dass in der mehrfach angezogenen Katechetik von Schöberl ein ganzer Abschnitt „der technischen Anleitung zur gedeihlichen Ausübung des Katechetenamtes" dieser Materie unter der Überschrift „die Methode des Katecheten, wiefern er Priester ist" zugewiesen ist. Darauf kann ein Werk sich einlassen, das auf so breiter Anlage sich entwickeln durfte. Wo nur ein Grundriss aufgezeichnet werden kann, ist ein Eingehen darauf ex professo nicht möglich. Aber es ist auch nicht notwendig. Das wäre eine sehr graue Theorie, welche nur eine Anleitung sein wollte zum Lehren in der Religionsstunde und nicht auch zum Erziehen. Alles, was vorausgegangen ist über Gegenstand und Verfahren in den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichts, bietet auch die Fingerzeige zur individuellen und dauernden Nutzbarmachung für die Erkenntnis durch die Wiederholung, für den Willen durch die Gewöhnung. Und die Liturgik selbst, von der zuletzt die Rede war, ist nicht nur Anleitung zum theoretischen Verständnis der liturgischen Formen, sondern zur praktischen Mitfeier

[1]) Noser a. a. O. S. 114.

[2]) Vgl. dazu Schöberl a. a. O. S. 585.

und Teilnahme an der Liturgie mit Kopf und Herz, jener Liturgie, durch welche der Geist und das Leben Christi strömt, welche dem Ton und dem Stein und der Farbe, der leblosen Materie ein mystisches Leben einhaucht, welche durch Materielles das Transzendente vermittelt.

§ 17. Die Disziplin.

Die ganze Didaktik und Methodik bleibt eine graue Theorie, wenn sie nicht an der Hand einer guten Disziplin realisiert wird. Was helfen alle Gesetze und Regeln über das Was und Wie des Lehrens, wenn es daran fehlt, den Erfolg derselben zu gewährleisten? Eine solche Garantie schafft die Disziplin als Inbegriff „all der Massregeln, welche der Lehrer anwendet zum Zweck, die Schüler an Ordnung, Ruhe, Aufmerksamkeit, Fleiss und Gehorsam zu gewöhnen.“[1]) Die Disziplin erstrebt jenes äussere und innere Verhalten der Schüler beim Unterricht, wodurch einerseits der Misserfolg verhindert und der Erfolg gesichert wird. Sie stellt ein Stück Erziehung im Unterricht dar, ja sie arbeitet dieser selbst in die Hand. Jeder Unterricht, im eminenten Sinne aber der Religionsunterricht, soll ein erziehlicher sein. Aber eine Erziehung durch den Unterricht ist schlechterdings undenkbar ohne Disziplin, ohne jene Ruhe und Ordnung, jene Aufmerksamkeit und jenen Fleiss, welche dem unterrichtenden, erziehlichen Worte den Weg zu Geist und Willen des Schülers ebnet. Wo die Zunge kein unverbrüchliches, heiliges Schweigen für sich und die Nebenleute kennt, wo ein gewohnheitsmässiges Zuspätekommen und Hinauslaufen stört, wo eigenmächtig wechselnde Sitzordnungen und unausgerichtete Sitzreihen den Umblick und Überblick erschweren, wo die Gedanken abseits vom Unterrichtsgegenstand umherschwirren, wo die Geneigtheit mangelt, das unterrichtlich Dargebotene sich anzueignen, wird da mehr als die Schallwelle der Worte des Lehrers an das Ohr des Schülers dringen, um hier zu zerplatzen wie eine Seifenblase, werden da mehr als unbrauchbare Bruchstücke die Resonanz des Geistes erreichen? Der arme Lehrer wäre hier wirklich eine vox clamantis in deserto. Aber solche Zustände hält die Disziplin hintan, „eine äusserliche, welche die Haltung und Bewegung des Körpers reguliert, und eine innerliche, welche die Seelenthätigkeit unter ihre Botmässigkeit zu bringen sucht.“[2])

Die Macht, welche die unentbehrliche Disziplin schafft, heisst Autorität. Sie äussert sich in der milden Form der Zurede, der Belehrung, welche in Gebot und Verbot ein praktisches Regulativ schafft, oder in der empfindlicheren, der Bestrafung. Wenn in der ganzen Art und Weise des Unterrichtes die Geistesautorität des Lehrers sich ausprägt, so kommt in der Einhaltung und Erhaltung der Disziplin die Willensautorität desselben zur Geltung. Je intensiver die erstere durch Weckung und Belebung des Interesses am Unterrichte sich geltend zu machen versteht, desto weniger Not und Mühe wird die andere haben. Im Religionsunterrichte, wenn sein erhabener und erhebender Stoff in einer einiger-

[1]) Noser a. a. O. S. 36. | [2]) Nusser a. a. O. S. 318.

massen entsprechenden Form dargeboten wird, möchten die Ausdrucksmittel der Willensautorität am ehesten entbehrlich erscheinen. Und doch „reichen erfahrungsmässig der jetzigen Natur des Menschen, seinem geschwächten und gelähmten Willen gegenüber die ordentlichen Erziehungsmittel nicht aus: es bedarf vielmehr ausserordentlicher Hilfs-, gleichsam Reservemittel als Hebel, um dem Geiste des Zöglings zum Siege über die Sinnlichkeit zu verhelfen.“[1]) Schon der Katechet in der Elementarschule macht diese Erfahrung, und wenn der Student mit der Gymnasial- oder Realschule anfängt, hat er mit der Bank nicht den Menschen gewechselt, und wenn es ihm erst dunkel und dann immer heller zum Bewusstsein kommt, dass er auf eine höhere Bildung aspiriert, so bedarf er bei dem fortdauernden Kampfe zwischen Sinnenlust und Seelenfrieden der Anspornung zu Ordnung und Ruhe, zu Aufmerksamkeit und Fleiss. Hat eine stramme, konsequente Zucht von den unteren Jahren an Ruhe in die beweglichen Glieder und Sammlung in den flatterhaften Geist gebracht, so stürmen in spätern Jahren wieder dagegen an jene Ungeschlachtheit der Haltung und Sitte, welche gern als Ausdruck der Genialität gilt, und jene Zerstreuung, welche hervorquillt aus einem abnehmenden Interesse an dem transzendenten Gegenstande bei hervorbrechender Sinnlichkeit. Der Blick der scharfen, gleichmässigen Überwachung, die Rede und Geberde der Mahnung, Warnung, Drohung, die Strafe als Beugung oder Ahndung der missbrauchten oder sich auflehnenden Willensfreiheit können von unten bis oben nicht ausser Funktion treten. Freilich „in dem Grade als der Mensch zur sittlichen Persönlichkeit heranwächst, müssen die Zuchtmittel zurücktreten.“[2]) Sie vermindern sich quantitativ und qualitativ, sie werden seltener und nehmen feinere Formen an, sie werden entbehrlicher, weil Ehrgefühl und Pflichtbewusstsein erstarkt sind. An diese kann nunmehr mit besserem Erfolge appelliert werden. Diesen Wechsel der autoritativen Mittel darf der Religionslehrer nicht übersehen. Er tritt freilich nicht von heute auf morgen ein. Unordnung und Unanständigkeit, Unfleiss und Unaufmerksamkeit kommen immer vor. Aber es wird eine andere Art sein, dieselben zu ahnden gegenüber einem Sextaner und gegenüber einem Primaner. Nur zwei moralisch und physisch derbe Zuchtmittel sollen an einer höheren Schule immer ausgeschlossen bleiben, Mittel, zu denen eine starke Erregung zu greifen versucht ist, Schimpfnamen und Schläge. Letztere sind ohnehin in der Regel schon durch die Disziplinarsatzungen ausgeschlossen. Beide können sehr fatale Situationen herbeiführen, denen am allerwenigsten der Religionslehrer sich aussetzen soll. Diese drastischen Mittel richten in der Regel eine erschütterte Autorität nicht mehr auf, geben der Ahndung eines Fehlers einen leidenschaftlichen, rachesüchtigen Charakter und benehmen ihr jeden erzieherischen Wert; denn „die Strafe in der Schule ist nicht ein Akt der Vergeltung, sondern sie soll zur sittlichen Besserung des Schülers dienen, darauf berechnet, den Willen desselben zu unterstützen oder umzulenken.“[3]) Aber diese Warnung vor einem Missgriff in den Disziplinar-

[1]) Krieg a. a. O. S. 167. 168.
[2]) Krieg a. a. O. S. 179.
[3]) Schrader a. a. O. S. 155.

mitteln kann nicht den Sinn haben, die durch die Schulsatzungen zulässigen nicht zu gebrauchen. Den Satz: „Als Religionslehrer darf ich diese Mittel (scil. die Strafen), um meinen Unterricht nicht odios zu machen, nicht oft, nur in den seltensten Ausnahmsfällen anwenden“[1]) hat ein etwas zu optimistischer Idealismus ausgesprochen. Schülern gegenüber, welche es im Religionsunterricht durch Unordnung, Unfleiss, Ungehorsam so weit haben kommen lassen, dass Mahnung und Warnung in Güte oder Strenge nicht mehr wirkt, ist die Disziplin eben strammer anzuziehen, um wenigstens die Autorität für die Allgemeinheit nicht zu Schaden kommen zu lassen. Ein anderes Verfahren würde als Schwäche oder wenigstens schwächliche Güte interpretiert werden und würde leicht zur Lockerung der Klassendisziplin führen.

Es mag sein, dass etwas wie ein Odium in die Seele des bestraften Schülers einfliesst. Aber dieses Giftelement richtet keine dauernde Wirkung an unter den zwei Voraussetzungen, dass die Strafe in justitia und sine ira verhängt wurde und dass nach verfügter und gebüsster Strafe das alte Vertrauensverhältnis wieder eintritt. „Hat sich die Autorität Geltung verschafft, so steige man wieder zur gewöhnten Freundlichkeit herab und suche das Herz des Schülers für das Wohlwollen empfänglich zu machen.“[2]) Wenn im vorhinein zwischen dem Religionslehrer und seinen Schülern das richtige Vertrauensverhältnis besteht, so richtet der Ausnahmefall einer Bestrafung keinen Schaden an, sondern sie zeigt, dass ein väterlicher Freund vor ihnen steht, der an ihrem Wohle mit ganzem Herzen interessiert ist, der aber auch einen schlimmen Auswuchs einmal mit energischem Willen abzuschneiden vermag, und stärkt die Autorität. Das Vertrauensverhältnis wächst heraus aus der gegenseitigen Liebe und Achtung. Sind diese nicht vorhanden, dann steht der Religionslehrer den Schülern mit hohler, unfruchtbarer Autorität gegenüber, die in höheren Klassen gar nichts mehr erreicht. Im Religionslehrer wirkt sie wirksam als „wohlwollende Autorität“, welche bei aller Würde und allem Ernste des Auftretens freundlich und herablassend im Umgang ist, an Freud und Leid seiner Zöglinge teilnimmt, Unparteilichkeit und Gerechtigkeit allen gegenüber ohne Unterschied übt, mit Ernst ohne Bitterkeit und Härte rügt und straft.[3]) Wie nun diese Autorität des Wohlwollens männlich genug ist, auch Rüge und Strafe als „letzte Reservemittel“ nicht zu scheuen, so versperrt sie sich auch der Belohnung nicht, wo es gilt, den guten Willen, das beharrliche fleissige Streben, Wohlverhalten, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit u. dgl. anzuerkennen. Freilich „die Belohnung darf immer nur in der Bedeutung und mit dem Zwecke, Aufmunterung und Ansporn des Willens zu sein, in der Erziehung eine Stelle finden.“[4]) So kann hier genügen als Lohn für längere Pflichttreue ein freundlicher Blick, ein anerkennendes Wort, ein gutes Zeugnis. Darüber hinaus soll die höhere Schule nicht gehen, schon wegen des „pädagogischen Kanons“ rücksichtlich der Belohnung in der religiösen Erziehung: „Belohne selten,

[1]) Walter a. a. O. S. 95.
[2]) Nusser a. a. O. S. 320.
[3]) Vgl. dazu Noser a. a. O. S. 44 ff.
[4]) Krieg a. a. O. S. 169.

mässig, mit weiser Besonnenheit und Abwägung, und lieber zu wenig als zu viel."[1])

„Während der Unterricht eine organische Erziehung der Seele von innen heraus aus ihren eigenen Kräften und Trieben anstrebt, beabsichtigt die Zucht eine gewaltsame Einwirkung von aussen, um durch Gebote und Verbote, durch Lohn und Strafe dem Willen des Zöglings die vom Erzieher gewünschte Richtung zu geben."[2]) Dieser Gedanke auch vom Religionslehrer im Auge behalten, wird dann nicht vergessen lassen, dass die Disziplin nicht Selbstzweck, sondern dass sie geleitet von der Autorität des Gemütes und des Willens einen integrierenden Faktor der Erziehung im und durch den Unterricht bildet. So wird sie eine unentbehrliche Garantie für das, was der Religionsunterricht erreichen soll in Bildung des Geistes, Gemütes und Willens.

§ 18. Der Gottesdienst.

Eine Didaktik und Methodik des katholischen Religionsunterrichtes wäre nicht vollständig, wenn sie sich nicht auch über den Gottesdienst aussprechen würde. Die altchristliche Zeit behandelte ja dieses Thema in eigenen, mystagogischen Katechesen, denen sich heute der besondere Vorbereitungsunterricht über die Busse, die Firmung, das Altarssakrament als Parallele zur Seite stellen lässt. Und die neueste Litteratur hat dem Gegenstand nicht weniger Aufmerksamkeit zugewendet. Das „Lehrbuch der katholischen Katechetik" von Schöberl spricht in seinem dritten Teile von der „katechetischen Methode" in zwei Kapiteln über die Erziehung zum andächtigen Kirchenbesuch und über die Einführung in den öffentlichen Gottesdienst (Kap. 13 und 14) und Nosers „Katechetik" handelt darüber im vierten Abschnitte, „die Religionsübung", in vier Paragraphen: die Teilnahme am Gottesdienste im allgemeinen, am heiligen Messopfer, an der Predigt und Christenlehre und an den übrigen Andachten und Segnungen der Kirche (§§ 40—43). Nur die Arbeit Walters, „der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien", hat das Thema gar nicht berührt, eine Unterlassung, welche gerade bei diesem Autor besonders zu beklagen ist.

Was kompetente Federn über diesen Gegenstand geschrieben, wollen diese Zeilen weder wiederholen noch besser zu machen sich vornehmen, sondern sie wollen nur spezialisieren, andeuten, wie im besondern der Gottesdienst für Studierende etwa einzurichten wäre. Die Verhältnisse haben nun einmal dazu geführt, eigene „Studiengottesdienste" abzuhalten neben den pfarrlichen, freilich nicht in dem Sinne, als ob hier ein Sonderkultus gepflegt werden sollte. Der katholische Gottesdienst ist und muss seinem Wesen nach für alle, jung und alt, hoch und nieder, gebildet und ungebildet, derselbe sein: Teilnahme an der Verkündigung des göttlichen Wortes und an der Darbringung des heiligen Opfers. Wenn die Kirche die Studierenden für sich um Kanzel und Altar versammelt, so thut sie es aus warmer Fürsorge für dieselben, weil ihr das Seelenheil dieser

[1]) Krieg a. a. O. S. 173. | [2]) Nusser a. a. O. S. 317.

modernen Neophyten gar sehr am Herzen liegt. Sie hat einen besonderen Religionsunterricht für dieselben eingerichtet und in Konsequenz dazu gottesdienstliche Versammlungen, in welchen ihren eigentümlichen Standes- und Altersbedürfnissen Rechnung getragen werden kann.

Jeder Katholik ist verpflichtet, alle Sonn- und Festtage der heiligen Messe und, womöglich, auch der Predigt und dem Nachmittagsgottesdienste beizuwohnen. Unter diesem Gesetze steht auch der Student, so dass für ihn der komplete Pflichtgottesdienst aus Predigt und heiliger Messe besteht.

In erster Linie ist es hier die Predigt, welche dem Auditorium der Studentenschaft angepasst wird. Jede Woche bringt dem Studenten ein, zwei, drei Stunden religiösen Unterrichts, welcher ihn in geordneter Reihenfolge in den christlichen Gedankenkreis einführt. Aber während dieser Unterricht mit der einen Klasse die Glaubenslehre, mit einer andern die Sittenlehre erörtert, hier die biblische Geschichte erläutert, dort die Kirchengeschichte erzählt wird, legt der Sonntag, der Feiertag allen ein gemeinsames Thema zur religiösen Betrachtung, den Abschnitt aus der kirchlichen Perikope, vor. Sie bildet den gemeinsamen Sammelpunkt und Ausgangspunkt, die Unterlage für die Predigt. Nach ihrer historischen Entwicklung hat dieselbe in ihrer ältesten Form an einen bestimmten biblischen Abschnitt angeknüpft, um daran exegetische und paränetische Ausführungen zu reihen. Die Homilie ist nun keine veraltete Form, sondern ihre Pflege erscheint vor einem Publikum, welches mit ihrem Substrate bereits bekannt ist, als sehr angezeigt, um in rhetorischer Form den unerschöpflichen Gehalt ihrer göttlichen Wahrheiten darzubieten und zwar nicht nur der moralischen, sondern auch der dogmatischen. Systematische Dogmatik und Moral lernt der Student aus seinem Katechismus und seinem Lehrbuche. Aber diese mehr sentenzenhafte Wiedergabe frischt auf, regt an. Selbst die Apologie geht nicht leer aus. Eine Homilie, welche ihr Thema nach bestimmten logischen oder dialektischen oder sachlichen Gesichtspunkten ordnet, ist eine grössere, aber auch fruchtbarere Arbeit als eine thematische Predigt, welche in dem ausgelaufenen Geleise der Eloquenz mit allem Pathos leicht über die Köpfe hinwegfährt. Um für eine solche allgemeines Interesse zu erwarten, muss dieselbe sehr verständig und fasslich gegliedert sein. Für die Studenten, welche schon ein wenig in die Geheimnisse der Redekunst eingeweiht sind, sind sie halbverdauliches Brot, die grosse Masse der jüngeren lässt sich passiv „anpredigen". Varietas delectat! Die thematische Predigt mag immerhin mit der Homilie wechseln, namentlich dann, wenn sie durch einen einheitlichen Gedanken der Perikope oder des Textes nahegelegt ist. Aber wie sie gut vorbereitet sein muss von seiten des Redners, so sollen auch die Studenten bis zu den jüngsten hinab dabei nicht ohne formale Vorbereitung zuhören. „Damit aber die Schüler dazu kommen, muss ihnen die Bedeutung des biblischen Vorspruches, des Eingangs, der Einteilung und der Durchführung des Themas, dann des paränetischen Schlusses klar gemacht werden."[1]) Fernab und ohne Bezugnahme auf

[1]) Schöberl a. a. O. S. 598.

den Tagesgedanken oder den perikopischen Abschnitt zu reden, kann verwirrend wirken, weil die Zuhörerschaft leicht geweckt genug ist, sich zu fragen, wozu denn Epistel und Evangelium verlesen wird, wenn der Prediger sie ganz unbeachtet beiseite liegen lässt. Ein Abweichen oder Ausweichen aus dem naheliegenden Gedankenkreise darf nicht der Motivierung entbehren, um als begründete Ausnahme verstanden zu werden. Selbst bei cyklischen Predigten soll die Brücke nicht fehlen, welche von der Epistel, dem Evangelium hinüberführt zu dem gewählten Thema oder es soll wenigstens ein Gedanke daraus wie ein Echo hineinklingen. Ein prächtiges Muster hiefür sind die Kanzelvorträge über „die Kreuzfahrt des Lebens" von dem ehemaligen Augsburger Domprediger Steigenberger. Apologetische wie dogmatische Predigten knüpfen mit Geschick an an die Kenntnisse aus dem Religionsunterrichte wie katechetische Predigten durch solche Reminiscenzen einen neuen Reiz empfangen. Um so Abwechslung in die Form des Kanzelvortrages zu bringen, fehlt es nicht an Material. Aber sie soll nicht ein Spiel des Zufalles sein, sondern berechnende Überlegung.

Das Amt, welches der Religionslehrer auf der Kanzel ausübt, ist nicht eine Nebenfunktion, sondern die Fortsetzung seiner Thätigkeit vom Katheder aus, aber an heiligem Orte und in feierlicher Stunde, und erheischt darum eine Vorbereitung, welche nicht erst sozusagen auf dem Wege zur Kanzel gemacht wird, sondern von langer Hand das Material sammelt und den Plan anlegt, welcher mit dem Wissen und dem Bedürfnis und dem Interesse seiner unfreiwilligen Zuhörerschaft rechnet. Sie kann ihn ja nicht ablehnen, indem sie seinen Vortrag meidet. Darum ist es für sie eine Seelenmarter, wenn dort, wo die frische Quelle des himmlischen Heilsbrunnens fliessen soll, sie nur abgestandenes Cisternenwasser erwartet. In der Schule ein lebhafter Katechet und in der Kirche ein langweiliger Prediger sein, heisst mit dem Fusse wieder niedertreten, was die Hand sorgsam gepflanzt. Die Ausbeutung der marktläufigen Predigtlitteratur kommt da wenig zu statten, mehr das Studium einzelner einheimischer und ausländischer Redner, tüchtiger Kommentare zu den Evangelien und den apostolischen Briefen, wissenschaftlicher Monographien über das Leben Jesu, der Apologien eines Hettinger, Weiss und Schanz und gewiss nicht zuletzt des Homilienschatzes der Kirchenväter neben der Vertrautheit mit den rhetorischen Mitteln und Formen. Es ist gewiss dankenswert, dass Fachgenossen selbst ihre Elaborate, ihre „reifen Früchte" anbieten, um „allen das so schwierige Predigtamt zu erleichtern", wie die „Exhorten" von David Mark, die „Erbauungsreden für die studierende Jugend" von W. J. Penker, die „religiös-pädagogischen Vorträge" von M. Treppner, um auch von ihnen zu lernen, sich selbst daran zu kontrollieren.

Eine gewisse Selbstkontrolle, aber auch der Zuhörerschaft, liegt darin, wenn der Religionslehrer von Zeit zu Zeit in der Klasse über die vorausgegangene Predigt Umfrage hält in den untern und obern Klassen. Unwillkürlich kann er manchesmal eine Kritik hören, welche ihm deutlich eine falsche Fährte zeigt, aber er schärft dabei auch die Achtsamkeit

seines Publikums, welches sich doch nicht gerne dabei betreten lässt, mit totaler Unwissenheit dazustehen.

Und noch eines: nicht das letzte Gute an einer Predigt ist die Kürze, aber wehe der Predigt, die das Urteil trifft: das Beste an ihr war ihre Kürze!

Das homiletische Element des Gottesdienstes besitzt die grösste materielle und formelle Anpassungsfähigkeit an das Geistesniveau und die besondern Bedürfnisse der Zuhörerschaft. Etwas Stationäres hingegen ist die heilige Messe, welche zwar in ihrem Ritus mit grösserer oder geringerer Feierlichkeit celebriert werden kann, aber in ihren wesentlichen Formen und Akten keiner Modifikation sich unterzieht. Diese Kultushandlung kann als etwas nach Form und Inhalt göttlich Bestimmtes dem Gläubigen sich nicht adaptieren, sondern hier liegt es auf seiten der Gläubigen, dem Opfergedanken und dem Opfervollzuge mit ihrem Verstande und Herzen sich anzuschmiegen. Hier greift die katechetische Thätigkeit ein, die Gläubigen nach Massgabe ihrer Auffassungsgabe zur Teilnahme am heiligen Messopfer anzuleiten. Davon aber war bereits an anderer Stelle die Rede. Hier handelt es sich um die Frage, inwiefern die Studierenden, indem sie pflichtmässig demselben beiwohnen, zur Hebung der äusseren Solemnität beitragen können und dadurch zur intensiveren Beteiligung herangezogen werden. Die Begleitung durch Gesang und Musik ist es, durch welche dies angestrebt wird. Die Kirche will gerade den Sonn- und Festtagsgottesdienst dadurch ausgezeichnet haben und das ist ein deutlicher Wink, dass auch der Studiengottesdienst dessen nicht entbehren soll. Musik und Gesang wird ja gemeiniglich an jeder Mittelschule gepflegt und so können auch deren Leistungen nicht bloss in den Dienst des Profanen, sondern auch des Heiligtums sich stellen. In jenen Zeiten, als noch der tägliche, gemeinsame Besuch der heiligen Messe für die Studierenden obligat war, hat an dem einen und andern Tag auch während der Woche Chor- oder Massengesang die stille Feier umklungen. Jetzt, wo für die Regel nur mehr an Sonn- und Festtagen der allgemeine Besuch des Gottesdienstes vorgeschrieben ist, muss erst recht der gemeinsamen Pflichterfüllung ein feierliches Gepräge verliehen werden. Volksgesang mag mit liturgischem Gesange wechseln, nicht nur der Abwechslung halber, sondern um mit beiden Formen des Kirchengesanges die Studenten vertraut zu machen. In dieser Richtung hat sich allmählich eine eigene Litteratur herausgebildet. Es gibt eine stattliche Anzahl von „Gebet- und Gesangbüchlein für höhere Lehranstalten", welche der Pflege des deutschen und des lateinischen Gesanges dienen. Wo der Choralgesang auf so breiter Basis in Übung ist, dass er von der Allgemeinheit gesungen werden kann, da ist das eine ganz besonders anerkennenswerte That. Der Choral ist nun einmal der historische und liturgische Gesang bei der heiligen Messe. Aber auch die deutschen Kirchenlieder dürfen zu Ehren kommen, um vor allem mit jenen vertraut zu werden, welche einer bestimmten Gegend, einer bestimmten Diözese zu eigen sind. So kommt in die Feier des Studiengottesdienstes ein anregender Wechsel, wenn etwa die Missa privata des einfachen Sonntages das heimische, deutsche Kirchen-

lied begleitet, an die missa cantata der Festtage der Choral sich anschliesst und endlich gar noch die missa solemnis durch einen mehrstimmigen Gesang gehoben wird. Bei einer sangesfreudigen und sangeskundigen Studentenschaft wird dann auch keine Verlegenheit sein für die würdige Abhaltung von Nachmittagsgottesdiensten, wo und wann solche noch üblich sind.

Gesang ist potenziertes Gebet, und wo Studenten mit Mund und Herz zu singen verstehen, ergibt sich von selbst jene äussere Haltung und jenes würdige Verhalten, welches der Aufrechthaltung der Disziplin durch den aufsichtführenden Lehrer keine Schwierigkeiten bereitet. Jeder Schüler hat seinen fest angewiesenen Platz, welchen er zur rechten Zeit einnimmt und in der vorgeschriebenen Ordnung wieder verlässt.

Kanzel und Altar bilden eine innere Einheit als Quellen göttlicher Wahrheit und Gnade, zu welchen der Studierende hingeleitet wird, um daraus als Wissender und Bedürftiger Labsal für seine Seele zu schöpfen.

§ 19. Die Schülerbibliothek.

„Die Lektüre ist ein unumgänglich notwendiges Belehrungs- und Bildungsmittel, das bei dem tüchtigen Studenten nicht fehlen darf.“[1]) Es gibt keinen Gegenstand an den höheren Lehranstalten, welcher nicht durch sie gefördert werden könnte, und auch die Religionslehre partizipiert an dieser Notwendigkeit. Um diesem Bedürfnisse entgegenzukommen und zugleich es zu regulieren, bestehen die Schülerbibliotheken. „Sie sollen die geeigneten Mittel liefern, um den Schüler auf angemessene Weise in der Ergänzung des Schulunterrichtes zu unterstützen.“[2]) Natürlich ist hier nicht der Ort, um über die Anlage und Einrichtung derselben sich zu verbreiten. Es kann sich nur darum handeln, mit ein paar Bemerkungen anzudeuten, in welcher Weise die Interessen des Religionsunterrichtes dabei gewahrt werden sollen.

Da die Bildung, welche die Mittelschulen vermitteln, nicht eine exklusiv intellektuelle ist, sondern eine sittlich-religiöse, so begreift es sich von selbst, dass auch für sie die Lektüre ein unterstützender, fördernder Faktor ist, welcher aus der Quelle gespeist wird, aus welcher der Student, um vor Fehlgriffen bewahrt zu bleiben, sein Lesematerial beziehen soll. Einer Verkümmerung der religiösen Interessen müsste es gleich kommen, wenn dafür aus der Schülerbibliothek nichts zu beziehen wäre. Wie der Litteratur-, der Geschichts-, der naturwissenschaftliche Unterricht oft und oft zu weiterer Information auf dieses oder jenes Werk hinweist, so hat die Religionslehre nicht weniger selten Veranlassung zu solchen Hinweisen. Aber mit der Nennung und Empfehlung des Buches ist wenig geschehen. Dem Schüler zumuten, es sich selbst zu beschaffen, erlaubt in der Regel schon die Unzulänglichkeit seiner Mittel nicht, und bis er in die Lage kommt, aus andern Büchereien es zu beziehen, ist es wieder vergessen oder das Interesse erkaltet und erloschen. Hinweise auf die

[1]) Krier, Studium u. Privatlektüre, 4. Aufl. S. 200.

[2]) Schrader a. a. O. S. 467.

Litteratur haben einen praktischen Wert nur dann, wenn dieselbe auch zugänglich ist. Die Privatbibliothek des Lehrers kann auch nicht alle Werke umspannen, deren er im Unterricht im Interesse der Schüler gedenkt, ganz abgesehen von andern Bedenken, welche ein regelmässiges Ausleihen gegen sich hat. Der regelmässige Fund- und Bezugsort für den Schüler ist die Schülerbibliothek. Nun bestehen freilich für die Beschaffung der im Interesse des Religionsunterrichtes liegenden Litteratur Schwierigkeiten, die bei andern Sparten weniger sich geltend machen. Dass der Bibliothekar auf eigene Faust, ohne sich um die Wünsche und Anregungen des Lehrerkollegiums zu kümmern, Anschaffungen macht, ist im voraus als ausgeschlossen anzunehmen. Im grossen und ganzen stellt er doch nur das Vollzugsorgan für die litterarischen Bedürfnisse der Anstalt dar. Aber andererseits wird man ihm auch nicht zumuten können, in verantwortlicher Weise die Litteratur jeder Unterrichtssparte zu kennen und er ist hier auf den Rat und die Winke der Fachmänner mehr oder weniger angewiesen. Und gerade die in den Religionsunterricht einschlagende Litteratur erfreut sich in der Regel am wenigsten allgemeiner Kenntnis, und hier kommt es dem Religionslehrer zu, mit seinen Wünschen sich bemerklich zu machen. Aber seine Gerechtsame und sein Pflichtmass greift noch etwas weiter aus, was sich in zwei Sätze formulieren lässt: Hintanhaltung von Werken, welche das Interesse des Religionsunterrichtes gefährden, Beschaffung solcher, welche dasselbe fördern. Die religiös-sittliche Bildung wird an unsern höheren Lehranstalten im Rahmen der Konfession ausschlaggebend bethätigt, nicht ein allgemeiner philosophischer, interkonfessioneller Religionsunterricht wird erteilt, sondern trotz des simultanen Charakters der überwiegenden Zahl derselben wird die religiöse Bildung und Erziehung nach den Maximen der einzelnen in den Schülern vertretenen Konfessionen geleitet. Der Schüler hat ein natürliches Recht darauf, als Glied der Konfession, welcher er bei seinem Eintritte in die Anstalt zugehört, weiter erzogen und gebildet zu werden, und der Schule erwächst daraus die Verpflichtung des Schutzes und der Förderung der konfessionellen Überzeugung. Wenn im allgemeinen der Unterricht alles fernzuhalten hat, wodurch das konfessionelle Bewusstsein verletzt und beeinträchtigt wird, so wäre es doch nur Inkonsequenz, wenn die Schule dem, was sie sonst ängstlich vermeidet, durch das Hinterpförtchen der von ihr dargebotenen Lektüre Einlass gäbe. Es fehlt nicht an objektiven Schriftstellern, die sich von aller konfessionellen Verhetzung freihalten, aber auch jene sind nicht gar selten, welche unter harmlosem Titel mit den Haaren herbeigezogene, plumpe Angriffe auf Glaube, Christentum, Kirchentum bringen, wie das, um nur ein einziges Beispiel anzuführen, in dem dicken Buche von Dr. Schleiden „Das Meer“ noch in der zweiten Auflage der Fall ist. Die Litteratur katholischer Autoren für die studierende Jugend erstreckt sich auf alle Gebiete der Unterhaltung und des Wissens so mannigfaltig und entsprechend, dass keine Verlegenheit besteht, katholische Schüler aus katholischer Quelle in ihrem Lesebedürfnis zu befriedigen. Schüler höherer Klassen, welche früh zu Charakteren reifen, haben da oft eine feine Empfindung und kommen

mit ihren Wünschen und Klagen an ihren Religionslehrer heran, selbst Eltern werden vorstellig. Bei einer gewissenhaft geleiteten, paritätisch und mit pädagogischem Takte angelegten Schülerbibliothek bleiben solche Verlegenheiten erspart. Die Bibliothek darf nicht erschüttern oder niederreissen, was der Religionsunterricht aufbaut, sondern sie soll ihm eine verlässige Stätte, an welche er die Bedürfnisse seiner Schüler verweisen kann, sein. Neben diesen allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten greifen hier noch die Bestimmungen der päpstlichen Konstitution „Officiorum ac munerum" vom 24. Januar 1897 prohibitiv ein.

§ 20. Lehrerkollegium und Eltern.

Die ganze Arbeit des Religionsunterrichtes wäre eine Sisyphosarbeit, wenn feindselige Tendenzen aus dem Lehrerkollegium, aus dem Elternhause sich ihr entgegenstellen würden, vielmehr ist ihr voller und sicherer Erfolg nicht wenig bedingt von einem einheitlichen Zusammenwirken der Schule und des Hauses. Neben der Geistesbildung ist die sittlich-religiöse Erziehung das Band, welches die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände zu einer höheren Einheit verbindet. Den sittlich-religiösen Zweck der Bildungsanstalten zu realisieren einzig dem Religionsunterricht zu überweisen, wäre einerseits Ablehnung der Mitarbeit an einem wesentlichen Programmpunkt derselben, anderseits eine totale Verkennung der Bedeutung des Religionsunterrichtes in der Bildungsarbeit. „Der Religionsunterricht hat eine zentrale Stellung; der Weltanschauung, welche er begründet, sollen sich die andern Lehrfächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden. In diesem Sinne ist die Religionslehre nicht ein Lehrzweig neben andern, sondern ein Stamm, der alle Zweige trägt."[1]) Aus diesem Gesichtspunkte heraus darf und soll der Religionslehrer im Lehrerkollegium seine Mitarbeiter erblicken. Die Anerkennung dieses objektiven Sachverhaltes bildet die solide Grundlage für die Entwicklung eines echt kollegialen Verhältnisses, das da beruht auf gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Vertrauen.

Das Amt bringt den Religionslehrer täglich in Verkehr mit dem Kollegium und bietet ihm so ununterbrochene Gelegenheit, nicht nur jene gesellschaftlichen Tugenden zu üben, welche ihn auch als Mensch liebenswürdig machen, sondern auch in den Angelegenheiten seiner Schüler mit den übrigen Lehrern stets in Fühlung zu bleiben. Aber dieser so notwendige und wirksame Kontakt fehlt zumeist bei jenem Faktor, welcher mit einem tiefer liegenden Interesse als das berufliche den Schülern gegenübersteht. Die Eltern übergeben der Anstalt ihre Söhne in der stillen, passiven Erwartung, dass der grosse Apparat nunmehr mit notwendigem Erfolge seine Schleif- und Polierarbeit thun werde. Aus ihrer Sorglosigkeit erwachen sie oft erst, wenn die Ausweise über intellektuelle oder moralische Misserfolge ihnen vor die Augen und Ohren treten. Dann ist der Religionslehrer, vorher kaum gekannt oder gar ignoriert, nicht

[1]) Willmann a. a. O. Bd. 2 S. 195.

die letzte Adresse, die bestürmt wird, um drohendes Unheil abzuwenden; dann wird ihm eine Art Wundermacht zugemutet, um eine durch die Achtlosigkeit des Hauses verdorbene Pflanze wieder zur Gesundung zu bringen. Wo die notwendige, lebendige Verbindung zwischen Eltern und Lehrern mangelt, soll von der Schule durch rechtzeitige Verständigung auf das Haus impulsiv eingewirkt werden, und der Fälle werden es nicht wenige sein, namentlich wo es sich um moralische Schäden handelt, wo die Initiative zur Weckung der elterlichen Autorität dem Religionslehrer zufällt, ja gerade zugewiesen wird. Besser freilich, wo ohne eine solche Zwangslage das elterliche Interesse durch wiederholte Erkundigungen und Besprechungen sich manifestiert, wo dann durch den gewonnenen Einblick in die spezifischen Verhältnisse nicht nur das Urteil über den Schüler ein objektiv vollkommeneres wird, sondern auch für dessen Behandlung neue Momente sich ergeben auf seiten der Lehrer und der Eltern, beziehungsweise deren Stellvertreter. Die Eltern sollen aus solchen Besprechungen, in welchen nur pädagogischer und gesellschaftlicher Takt die Überlegenheit sichern, die Überzeugung gewinnen, dass es der Schule um das wahre und ganze Wohl ihrer Söhne zu thun ist, sollen angeregt, ermutigt werden, das erweckte Interesse dauernd zu bethätigen.

Vertrauen knüpft und erhält die segensreiche Verbindung des Religionslehrers mit dem Kollegium und mit dem Hause und sichert ihm jenen notwendigen Einfluss in den Fragen der Erziehung, welcher ihm zukommt auf Grund seines Amtes. Freilich bei Mangel an Übereinstimmung in den religiösen Erziehungsgrundsätzen werden sich gegensätzliche Anschauungen und Äusserungen nicht vermeiden lassen. Indes alle Berge abgraben und alle Thäler ausfüllen kann auch der beste Religionslehrer nicht und er wird sich manchmal mit dem Bewusstsein zufrieden geben müssen, nach seiner Überzeugung das Beste gewollt zu haben.

III.

Lateinisch.

Von

Prof. **Dr. P. Dettweiler,**
Direktor des grossh. hessischen Gymnasiums zu Bensheim.

Inhalt:

Vorwort.

A. Allgemeiner Teil.

Einleitung. §§ 1—3.

I. Geschichtliche Entwickelung. §§ 4—9.

II. Wert und Stellung des Latein im erziehenden Unterricht. §§ 10—17.

III. Allgemeine Grundsätze. Lehrbücher und Lehrer. §§ 18—26.

IV. Das Übersetzen. §§ 27—38.

B. Besonderer Teil.

Das Lehrverfahren am Gymnasium. §§ 39—120.

I. In den zwei untersten Klassen. §§ 41—68.

a) Der Lehrstoff. §§ 41—43.

b) Die Darbietung und Behandlung. §§ 44—59.

c) Die Einübung und Anwendung. §§ 60—67.

d) Gewinn und Verknüpfung. § 68.

II. In den drei mittleren Klassen. §§ 69—90.

a) Der Lehrstoff. §§ 69—77.

b) Die Darbietung und Behandlung. §§ 78—84.

c) Die Einübung und Anwendung. §§ 85—89.

d) Gewinn und Verknüpfung. § 90.

III. In den vier oberen Klassen. §§ 91—120.

a) Der Lehrstoff. §§ 91—105.

b) Die Darbietung und Behandlung. §§ 106—112.

c) Die Einübung und Anwendung. §§ 113—119.

d) Gewinn und Verknüpfung. §§ 120.

Das Lehrverfahren am Realgymnasium. §§ 121—123.

Vorwort.

In der folgenden Arbeit ist der Versuch gemacht, den lateinischen Unterricht so darzustellen, wie er sich nach meinen und gesinnungsverwandter Freunde und Kollegen Erfahrungen bewährt hat, und wie er etwa unserer Überzeugung nach auch in der Neuzeit mit den teilweise veränderten Zielen seine hohe Bedeutung im Jugendunterricht behaupten kann. Als langjähriger Schüler und Mitarbeiter von Herman Schiller in Giessen, dessen persönlicher und litterarischer Anregung ich seit 17 Jahren vielen und gerne bekundeten Dank schulde, habe ich mich bemüht, allezeit die Grundsätze, nach denen ich selbst Unterricht erteile und nach denen ich als Leiter einer Anstalt pflichtmässig meinen Kollegen Anregung und jüngeren Lehrern Anleitung für ihre Unterrichtsgestaltung zu geben habe, in praktischer und litterarischer Thätigkeit darauf zu prüfen, ob sie den Forderungen eines Unterrichts nahe kommen, der nicht äusserliche Kenntnisse erwirken, sondern im Verein mit den ausserhalb der Schule liegenden Faktoren zur Liebe zum schönen Altertum, zu vaterländischer und religiöser Gesinnung und zur Lust am eigenen Schaffen erziehen will. Deshalb wird der unbefangene Beurteiler, hoffe ich, auch in dieser Darstellung das Bemühen erkennen, frei zu werden von manchen im Lateinunterricht herrschenden Meinungen, die vielleicht Vorurteile genannt werden dürfen, und ohne Imperativ freiere Wege einzuschlagen und zu zeigen, die ihr einheitliches Ziel nur in der Richtung auf die Selbstthätigkeit der Schüler haben.

Besonders glaubte ich der freundlichen Aufforderung des Herrn Herausgebers deshalb folgen zu sollen, weil ich hoffe, dass bei dem jetzt vielfach in Gymnasialkreisen herrschenden Pessimismus meine Arbeit mit dazu beitragen kann, das Vertrauen gegenüber den neuen Aufgaben, die in einzelnen Staaten mehr oder weniger gerade an den Lateinlehrer gestellt werden, zu wecken und zu stärken. Denn es wird vielleicht nicht wertlos sein, wenn jemand, der seit langen Jahren und durchaus nicht der Not gehorchend in dem allgemeinen Geiste der neueren Lehrpläne unterrichtet und wirkt, mit der Unbefangenheit eines in freieren Schulverhältnissen Lebenden aus seiner Erfahrung heraus zeigt, wie die oft angefochtenen leitenden und gesunden Gedanken jener Neuerungen sehr wohl auch im Lateinunterricht durchführbar sind. Nähern sich deshalb in diesen Grundgedanken, nicht im einzelnen, meine Ausführungen oft den neuen preussischen Lehrplänen, so ist doch überall versucht worden, das Allgemeine und Bleibende aller inneren und äusseren Lehrpläne in der Wirkung des Lehrstoffs und der Methode auf die Schüler zu suchen und auch ausdrücklich die Pläne der einzelnen Staatengruppen zu berücksichtigen.

Der lateinische Unterricht muss, meine ich, in der quellenmässigen Lektüre und den durch diese bestimmten Übungen, in einem rationelleren, zu einer wirklichen Schulung im Denken führenden und dadurch äusserlich eingeschränkten Betrieb der Grammatik sein Heil suchen. Die Übersetzungen in das Lateinische überwuchern jetzt mehr, als man sich selbst eingestehen möchte, immer noch den ganzen Unterricht, da sie auch ohne die Absicht des Lehrers durch ihre dominierende Stellung thatsächlich oft didaktisch Wertvolleres zurücktreten lassen. Ich glaube, dass wir viel mehr darauf hinarbeiten müssen, den Schüler dahin zu bringen, dass er seine Schriftsteller lesen kann, so auch in dem lateinischen Unterricht einmal eine ganze Arbeit leistet und dadurch die Vorbedingung aller wissenschaftlichen Leistungen, die Freude am Gelingen, schätzen lernt. Deshalb wird man verzeihen, wenn ich diejenigen Seiten des Lateinunterrichts, die ich, wenn auch gegen manches Herkommen, als die erzieherisch wertvolleren oder als die augenblicklich gerade in Frage stehenden ansehe, eingehender behandle.

Die pädagogische Theorie und Litteratur schätze ich sehr hoch, aber über ihre praktische Verwertung entscheidet nur die Erprobung und Bewährung. Wer von didaktischem

Bewusstsein durchdrungen ist, wird aus der Litteratur Anregung schöpfen und schöpfen müssen, um dem eigenen Suchen und Prüfen, das den wissenschaftlich gebildeten Mann kennzeichnet, die Richtung zu geben. Da die Litteratur in H. Schillers vortrefflichem Handbuch der praktischen Pädagogik und in den von C. Rethwisch herausgegebenen Jahresberichten für das höhere Schulwesen fast erschöpfend angegeben ist, habe ich mich, auch dem Plan dieses Werkes entsprechend, darauf beschränkt, aus der Fülle der Erscheinungen, die mir vorliegt, das Allerwesentlichste anzugeben und nur da über ein knappes Mass hinauszugehen, wo es sich um Fragen handelt, die sonst weniger im Zusammenhang behandelt sind.

Wenn meine Arbeit, die eben nur zeigen will, wie man es machen kann, nicht, wie man es machen muss, einigen Anklang finden sollte, so dürfte ich den Hauptanteil an einem solchen Erfolg der Anregung und Nötigung zu steter Prüfung des Zwecks und der Stellung der Lehrfächer und Lehrmethoden zuschreiben, wie sie mit der Anleitung junger Lehrer in pädagogischen Seminarien verknüpft ist.

Bensheim, Weihnachten 1894.

P. Dettweiler.

A. Allgemeiner Teil.

Einleitung.

1. Ein geistvoller Mitarbeiter an dem vorliegenden Gesamtwerk hat einmal gesagt: „Die Zuversicht mancher Philologen, dass die Schule der Gegenwart die rechte und gute sei und darum bleiben müsse wie sie sei, dass sie auch nur von frivolen Händen angetastet werden könne, dass für den Geist so gewisse und unveränderliche Nahrungsmittel gefunden seien, wie für den Körper Eiweissstoffe, Stärkemehl und Fette, diese Zuversicht erinnert sehr an die Antwort, welche Chidher in Rückerts Gedicht erhält: ‚Die Stadt steht ewig an diesem Ort — Und wird so stehen immerfort.' So und ähnlich. Und wer nach fünfhundert Jahren desselbigen Weges führe?" Auch wir haben stets die Überzeugung vertreten, dass in der Erziehung und im Unterricht sowohl in Bezug auf Lehrstoffe wie Lehrweisen viele Wege möglich sind, dass es hier keine Unfehlbarkeit und kein Allheilmittel gibt. Wenn wir trotzdem auf dem Standpunkt stehen, dass die altklassischen Sprachen ein vortreffliches und vielseitiges Bildungsmittel im besten Sinne sind, so wollen und können wir doch nicht verkennen, dass dieselben wie alle Bildungsmittel hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihres Zweckes stets in Wechselwirkung standen und stehen müssen mit dem „Zeitgeist", mag man diesen auch als laudator temporis acti oder futuri verdammen. Die Geschichte der Pädagogik lehrt unwiderleglich, dass jede Zeit das geheiligte Recht hat, die ihr passenden und ihr angepassten Bildungsstoffe teils schöpferisch umzuwandeln, teils solche ganz neu zu schaffen. Wenn man die Unterrichtsstoffe und die Art ihrer Verwertung in den verschiedenen Zeiten verfolgt, so wird man wohl ein möglichst allgemein ausgedrücktes gemeinsames Bildungsideal erkennen, aber eine grosse Verschiedenheit in den Mitteln, die zu diesem Ideale hinführen sollen. Hier haben die Philosophie wie die Politik, die Religion wie die praktische Volkswirtschaft zu allen Zeiten mächtig eingewirkt. Nicht immer, ja selten sind es die Lehrenden selbst gewesen, die als leuchtende Sonnen neue Wege gewiesen haben; aber insofern sind diese neuen Wege doch nicht ohne Zusammenhang mit der Schule eingeschlagen worden, als ja die leitenden, die Wege weisenden Persönlichkeiten durch diese Schule gegangen waren und das, was sie dort gesehen

und gehört, als veränderungsbedürftig oder verbesserungsfähig erkannt hatten. Sie sahen oft besser und schärfer als der Lehrende selbst. Denn dieser ist von sich aus so erfüllt von dem Bilde, das er zeigen soll, dass er unwillkürlich die eigene Anschauung auf die der Schüler überträgt und so in den Spiegel, den er der Jugend vorhält, nicht klar zu sehen vermag. Es wird freilich immer für den Lehrenden eine Art Kampf mit seinem berechtigten Selbstgefühl kosten, um zu erkennen, dass das, was er kann und weiss und geleistet hat, den Ansprüchen derer, für die er arbeitet, der lernenden Menschheit, nicht genügen will. Allein mag ihn dieser Kampf mehr oder weniger Überwindung kosten, sich durchzuringen zu der Erkenntnis, dass auch im Schulleben Wandlungen ihre Berechtigung haben, dass wir allezeit Sünder sind und oft auch in dieser Beziehung des Ruhmes ermangelten, und dass namentlich der Betrieb des Lateinischen in den letzten Dezennien oft nicht einwandfrei gewesen ist,das sollte man nicht als feige Rückzugstaktik gegenüber dem Zeitgeist oder einer mächtig einwirkenden Persönlichkeit schelten dürfen. Man wird ein warmer Freund des Altertums, ein überzeugter Anhänger des altklassischen Unterrichts sein können, ohne sich deshalb aus geschichtlichen Gründen und pädagogischen Erfahrungen auf eine bestimmte Stundenzahl, auf eine bestimmte Unterrichtsmanier oder auf bestimmte Übungen, die sich erst allmählich und in den einzelnen Ländern wieder verschieden herausgearbeitet haben, festnageln zu lassen.

2. Aus der Thatsache, dass in der jüngsten Zeit fast alle deutschen Staaten in ihren Unterrichtsplänen wesentliche Anderungen haben eintreten lassen, und dass dabei, wie man sich oft ausgedrückt hat, das Lateinische in erster Linie die Zeche bezahlen musste, rechtfertigt sich von selbst die erneute Behandlung des lateinischen Unterrichts. Denn wenn man darüber einig ist, dass schon im Hinblick auf die stark verminderte Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden die seitherigen Ziele nicht mehr erreicht werden können, so ist es durchaus nötig, dass man sich recht ernst die Frage vorlege, ob überhaupt der derzeitige Betrieb noch einen Erfolg haben kann und welchen. Vielleicht wird das Ergebnis der folgenden Erörterungen nicht so unbefriedigend lauten, wie man vielfach jetzt in einer Zeit der allgemeinen Missstimmung annehmen möchte. Vielleicht wird sich auch ergeben, dass die seitherigen Ergebnisse dem Aufwand an Kraft gar nicht entsprechen, dass man deshalb nach den hier gemachten Erfahrungen statt der Vielheit der Ziele ein einheitliches suchen muss und auch erreichen kann. Es soll nicht behauptet werden, dass die Methode alles ersetzen könne, was etwa an Wertschätzung und an Zeit für das Lateinische verloren gegangen ist. Allein wenn es wahr ist, wie vielfach behauptet wird, dass bei uns, ich will nicht sagen, ein erschreckender Mangel an Methode, aber doch an Fähigkeit des Besinnens auf Zweck und Ziel des Thuns, ein Mangel an didaktischem Bewusstsein nicht zu den Seltenheiten gehört, so lässt sich doch zum mindesten erwarten, dass eine Milderung dieser Mängel nicht ohne Gewinn für die Schule und ihre Fächer bleibt. Endlich wird man doch auch die Bedeutung einer rechten Konzentration im Unterricht für

den Betrieb jedes einzelnen Faches und für seine erzieherische Wirkung nicht gering anschlagen dürfen. Denn wie in der Kriegführung, so knüpft sich auch wohl in der Pädagogik der Erfolg vielfach an ein planvolles Ineinandergreifen der Einzelkräfte zu einem Ganzen.

3. Die Behandlung eines jeden Unterrichtsgegenstandes ist in allererster und allerletzter Linie bedingt durch seine Stellung in dem Unterrichtsplan und gegenüber dem Bildungsziel selbst. Diese Stellung heutzutage fest zu bestimmen, dürfte für kein anderes Fach des gymnasialen Unterrichts so schwer sein, als für das Lateinische, das jenen so lange beherrschte. Man müsste denn den theoretisch bequemsten Standpunkt des sint ut sunt vertreten. Mit den Schlagwörtern, es sei das Rückgrat, oder das Zentrum oder die Grundlage dieses Unterrichts oder alles Unterrichts oder aller Wissenschaft, dürfte ebensowenig anzufangen sein, wie mit seiner Verwerfung als einer toten Sprache ohne selbständige Litteratur und genügenden Gehalt, oder mit der ihm heute wohl auch vorgeworfenen Inferiorität gegenüber allen nationalen, heimatlichen, vaterländischen Bildungselementen. Wir werden uns, um auf festen Boden zu gelangen, in aller Kürze die historische Entwickelung des höheren Unterrichts überhaupt und des lateinischen Unterrichts im besonderen zu vergegenwärtigen, den Wert oder Unwert der Tradition auf diesem Gebiete, sowie die mehr oder weniger berechtigte Einwirkung anderweitiger Faktoren auf die Gestaltung des Unterrichts abzuwägen, die dem Lateinischen vor anderen und im Vergleich mit anderen Stoffen innewohnende spezifische Energie festzustellen und danach seine Behandlung in der Schule nach Methode, Umfang und Auswahl dem gesteckten Ziele anzupassen haben.

I. Die geschichtliche Entwickelung des lateinischen Unterrichts.

4. Der lateinische Unterricht ist nicht das Ergebnis pädagogisch-psychologischer Erwägungen, sondern eine notwendige Folge der historischen Entwickelung.[1]) Seitdem man in den Kulturländern Europas von einem über die Elemente hinausgehenden Unterricht sprechen kann, ist es der lateinische, der vor allen anderen Unterrichtsstoffen nach Alter, Umfang und Wertschätzung den ersten Rang eingenommen hat. In Deutschland im besonderen hat sich diese Wertschätzung fast ausschliesslich auf die Sprache des feingebildeten Römers bezogen, während die lingua rustica oder vulgaris, aus der sich die romanischen Sprachen entwickelten, hier verachtet war. Die lateinisch gebildete Geistlichkeit war die Ursache zu dieser Erscheinung, wie überhaupt der Betrieb des Lateinischen lange Zeit ganz auf die Kirche und ihre Zwecke zurückgeht. Die Entwickelung der litterarischen, kirchlichen und politischen Verhältnisse brachte es mit sich, dass die lateinische Bildung für die Kirche wie für die oberen Schichten der Gesellschaft im Mittelalter

[1]) Vgl. hierüber die vortreffliche, scharfe Darlegung in: Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrpr. 28, 89 ff.

ganz unentbehrlich wurde. So strebte der lateinische Unterricht in den Klosterschulen dieser Zeit und den ihnen nachgebildeten Einrichtungen ganz konsequent eine vollkommene Herrschaft über die Sprache an, die zugleich Sprache des Unterrichts und des Klosterverkehrs war. Die Unterweisung in der Anfertigung von lateinischen Geschäftsaufsätzen, namentlich Briefen und Urkunden, wie sie der Staats- und Kirchendienst erforderte, nahm eine Hauptstelle ein. Demnach waren die Klassiker auch fast nur Lehrbücher des Lateinischen, ohne dass ihr Inhalt, abgesehen von äusserlichen praktischen Rücksichten, in Betracht kam. Dem ganzen Mittelalter fehlte die Fähigkeit und der Wille, sich die Vorstellungswelt einer fremden Kultur, also auch das, was wir so gern „Geist" des klassischen Altertums nennen, anzupassen. Die Erlernung der Sprache zum Gebrauch war hier alles, und danach richtete sich die Methode, die in ihrer für ihre Zeit und Zwecke berechtigten Mechanisierung ihre Schatten bis in die Gymnasien der allerneuesten Zeit wirft. Dahin gehören namentlich die Vokabularien der Klöster, die man zur Erleichterung jüngerer Schüler, wenn auch unvollkommen, zusammenstellte. Denn den zur Umgangssprache notwendigen Sprachstoff fand man damals nicht in den Schriftstellern. Auch das rein mechanische, tonlose Lesen des Lateinischen, das von allem Anfang des Unterrichts an getrieben wurde, ehe die Knaben auch nur eine Ahnung von dem Inhalt hatten und an dem wir heute noch kranken, hat hier seinen Ursprung, da aller Gottesdienst und alles Beten natürlich nur in lateinischer Sprache erfolgte. Eine rein gedächtnismässige Manier herrschte bei dem Erlernen der grammatischen Erscheinungen wie des künstlichen Gebäudes von Analogieen und Tropen, das man um den freien jugendlichen Geist errichtet hatte und das man für den zukünftigen Prediger als nützlich erachtete. Nach Hrabanus Maurus ist übrigens die Grammatik nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel, und sie soll praktisch, d. h. an der Lektüre gelernt werden. Wie sehr aber die klassische Form vernachlässigt wurde, zeigen die geschmacklosen und von Fehlern strotzenden mittelalterlichen Schulbücher, die meist in Versen, oft in Reimen die Hauptpunkte der Formenlehre, Syntax, Metrik, Accentuation und Tropenlehre enthalten, und bis in das 15. Jahrhundert in Gebrauch waren.

5. So war während des ganzen Mittelalters das gesprochene, geschriebene und gelernte Latein zwar eine unreine, barbarische, misshandelte, aber doch eine lebende Sprache. Die unter dem Namen des Humanismus bekannte Reaktion, welche an Stelle der scholastisch-kirchlichen, einseitigen Pflege des Lateinischen die Schätze der altklassischen Litteraturen zur Grundlage einer neuen Bildung machen wollte, musste naturgemäss auch den Unterricht treffen. Man fing an, sich seiner Barbarei zu schämen und begeisterte sich für die Form der klassischen Sprachen und die antike Litteratur mit einem Terrorismus, wie er vielleicht auf diesem Gebiet zu keiner anderen Zeit weder vorher noch nachher geübt worden ist. Das Latein wurde jetzt erst eine tote Sprache. Die Nachahmung eleganter Latinität und damit die Entstehung des Ciceronianismus, den man erst in diesen Tagen abzulegen beginnt, ist das

schulpolitische Kennzeichen dieser Zeit. Die besten Lehrbücher konnten demnach nur die Klassiker selbst sein; sie mit Nachdenken zu lesen und logisch zu zergliedern, führt nach den humanistischen Pädagogen am sichersten zu jenem Ziele. Die Erlangung eines richtigen Urteiles soll damit ohne weiteres untrennbar verbunden sein. Die Sprachbildung wird gefördert durch Anlage von Sammlungen und durch die selbständige Variation von Originalvorlagen. Das *eandem sententiam variatis verbis ac figuris offerre,* das Erasmus (1467—1536) empfiehlt, hat sich ebenso bis in unsere Zeit trotz veränderter Ziele erhalten, wie die gegen früher sprachlich verbesserten, grundsätzlich aber gleichen Lehrbücher, so das lateinisch-deutsche Vokabular des Murmellius. Von der Grammatik wird zwar ausgegangen, aber es gilt als unverständig, die Schüler längere Zeit bei den Regeln fest zu halten; vielmehr soll möglichst bald an die Lektüre gegangen werden, die zugleich das Interesse des jugendlichen Geistes erregen soll. Nicht zu vergessen ist dabei, dass die Alten, allerdings die Griechen in erster Linie, alle Sachkenntnisse boten, deren die Gebildeten bedurften.

6. Die Reformation fand das Latein noch vor als die Weltsprache des ganzen christlichen Abendlandes, die Amtssprache der Kirche und der Politik, die Sprache des vornehmsten Gesetzbuchs und als die alleinige Sprache aller Wissenschaft. Darum, vom Standpunkt der Nützlichkeit aus, sind auch ihre höheren Schulen noch reine Lateinschulen. Aber auch das Prinzip der formalen Bildung wird von Melanchthon aufgestellt und mit feinem psychologischen Verständnis der Wert der Grammatik, der Gedächtnisübungen, der Stilübungen, Disputationen und Deklamationen für die logische Bildung begründet. Aus der Erziehung zu lateinischer Formgewandtheit soll sich *prudentia* und *humanitas* entwickeln. Indessen musste von jetzt ab das Lateinische einen steten Kampf mit dem Griechischen einerseits und mit dem unabweisbaren Bedürfnis nach Sachkenntnissen aus Natur und Menschenwelt aufnehmen. Auch das durch die Folgen der Reformation erwachende nationale Gefühl, der gesunde Menschenverstand, das dämmernde Bewusstsein von der Notwendigkeit eines psychologischen Unterrichtsverfahrens und einer Prüfung der Unterrichtsgegenstände nach ihrer Wirkung auf den zu bildenden Geist machte doch ab und zu schüchterne Versuche der Gegenwehr gegen die unnachahmlich zielbewusste Pädagogik, wie sie namentlich Sturm ausgebildet hatte. Hier sollten deutsche Knaben zu lateinischen Rednern nach Ciceros Muster erzogen werden, und so wurden die Regeln der Imitation und zwar ausschliesslich der rednerischen Imitation mit ihren Stilübungen, ihrer konsequenten Verwertung des in der Lektüre erarbeiteten Sprachstoffes zu einem später fast kanonisch gewordenen System ausgebildet. Für die Entwickelung des lateinischen Unterrichts sind lehrreich die methodischen Reformbestrebungen eines Ratichius (1571—1635) und Comenius. Denn wenn wir nicht irren, so zeigen sie uns in vieler Beziehung den Weg, den die heutige Pädagogik wieder zurückfinden muss, wenn sie uns auf die Dauer die Segnungen der Antike erhalten will. Dies gilt namentlich für die Durchführung des Grundsatzes, dass der grammatische Unterricht, wie es

psychologisch allein richtig ist, hauptsächlich auf Induktion und heuristische Methode begründet wird und sich auf die Hauptregeln und auf das von der Muttersprache Abweichende beschränkt, dass alle Stilübungen sich an den gerade behandelten Schriftsteller anschliessen, dass nichts rein gedächtnismässig behandelt wird, sondern dass es überall nur auf volles Verständnis ankommt. In jedem Unterricht soll der Schüler sehen, denken und arbeiten lernen. Deshalb fordert Ratichius: „Omnia primum in Germanico!" Aber wenn auch manche Stimmen laut wurden, welche den Widerwillen gegen die lateinische Gelehrsamkeit bekundeten, die für die grosse Welt immer mehr ihre Bedeutung verloren hatte, so dauerte auch in den praktischeren Ritterakademieen und Francke'schen Schulen in Halle und noch mehr in den Jesuitenschulen der lateinische Betrieb mit seinen nun einmal überkommenen poetischen und prosaischen Imitationen ruhig fort. Die alten Autoren dienten doch fast immer nur zur Sprach-erlernung.

7. Die Aufklärung, die mit der Regierung Friedrichs des Grossen zum Siege gelangt, musste ihrem ganzen Wesen nach einer Beschränkung des Lateinunterrichts und einer Heraushebung der Realien günstig sein. Der ganze altklassische Schulbetrieb mit seiner Richtung auf die lateinische Imitation wurde nun ebenso verworfen, wie ja alles Bestehende sich vor dem Richterstuhl der „Vernunft" eine Prüfung gefallen lassen musste. Mit ihrer Überschätzung der modernen Kultur im Gegensatz zu der antiken stehen die Philanthropinisten, die Hauptvertreter dieser Richtung, auf demselben Standpunkte wie die radikalen Reformer des Tages. Es mag dahingestellt bleiben, ob nicht auch heute vielfach ein verknöcherter Schulbetrieb, der nicht gleichen Schritt hielt mit den geistigen Bedürfnissen der Gegenwart, den Neuerern in gleicher oder ähnlicher Weise das Recht einer Reaktionsbewegung gab, wie es damals der reformatorischen Schulbildung gegenüber unzweifelhaft der Fall war. In der Kabinetsordre Friedrichs des Grossen von 1779 wird als Grund für die Erlernung des Lateinischen die Nützlichkeit angeführt, „es muss nur darauf raffinieret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen." Zu diesem Behufe wurden alle fremdsprachlichen Schriftsteller ins Deutsche übersetzt, und umgekehrt sollten auch an den Übertragungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache Vergleichungen mit dem Deutschen angestellt werden. Die allgemeine Bildung, mit der es jetzt die Schule zu thun hat, die Aufklärung der Geister, die jetzt als Unterrichtsziel aufgestellt wird, „dass sie sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen wage," die Erkenntnis, dass zum Selbstdenken und zur Selbstthätigkeit jede Erziehung führen müsse, sind hervorstechende Merkmale der Fridericianischen Schulpolitik, die sich ganz auf den Grundsatz stützt, dass der Staatszweck als der oberste unter allen den Wert jeder Lebensthätigkeit bestimme.

8. Sobald die Sprache des öffentlichen Lebens deutsch war und die Wissenschaft sich mehr und mehr der französischen Sprache bediente, konnte das Unterrichtsprinzip des Nutzens nicht mehr ausreichen, um die klassischen Sprachen in ihrer Stellung zu erhalten. Mit dem Aufschwung

der deutschen Poesie, mit Klopstocks Messias, mit Goethes Iphigenie, mit Winckelmanns Geschichte der Kunst hatte ein neues Bildungsideal gesiegt: die Erkenntnis der antiken Völker in allen ihren Lebensäusserungen sollte das verlorene Menschheitsideal wiedererringen helfen. „Denn", so zitiert F. A. Wolf, der mit Herder die unter dem Namen Neu-Humanismus bekannte neue Richtung in ein System brachte, „die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der grossen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme." Dem stupor paedagogicus, der schon damals von einsichtigen Männern vielbeklagten Erfolglosigkeit des klassischen Unterrichts, zu der man den Grund mit Recht damals wie heute in dem Suchen nach Wörtern und Phrasen und der fast ausschliesslich stilistisch-sprachlichen Behandlung der Schriftsteller suchte, wurde nun sehr energisch zu Leibe gegangen. Es wird wertvoll sein, heute daran zu erinnern, dass nicht nur Herder, sondern auch F. A. Wolf, der Vater der klassischen Philologie, der Begründer der bis in unsere Zeit herrschenden Unterrichtsweise, in seinen letzten Zielen die Imitation verwarf, das Lesen der Klassiker, für die er eine planmässige Auswahl nach dem Inhalt verlangte, in den Mittelpunkt stellte, den grammatischen Unterricht auf das Notwendigste beschränkt wissen wollte, die Syntax meist aus der Lektüre durch die Schüler selbst finden zu lassen empfahl, also das, was viele heute für eine Ketzerei ansehen, die induktive Behandlung der Syntax forderte, die Schreibübungen sehr zurücktreten liess.[1]) Er stellte daneben, im Kampfeseifer gegen die allzu utilitaristische Auffassung der Philanthropinisten, den Grundsatz auf, dass das Studium der alten Sprachen und namentlich des Lateinischen, die Einübung der Formen und des Wortschatzes vorzügliche Übungen des Denkvermögens bietet, dass Grammatik die beste angewandte Logik ist. So ist Wolf auf der einen Seite der folgerichtigste Vertreter des Neu-Humanismus, der in dem selbsterarbeiteten Geistesschatz der alten Litteratur das Kriterium höherer Bildung erblickt, auf der anderen Seite der eigentliche Begründer der Hypothese von der formal bildenden Kraft des altklassischen Unterrichts.

9. Die Weiterentwickelung des lateinischen Unterrichts und seiner Stellung erfolgte im 19. Jahrhundert im wesentlichen so, dass diese Wolf'schen Grundsätze die Grundlage bildeten, auf der nun der weitere Ausbau in verschiedener Weise erfolgte. Galt doch auch hier das Wort: „Wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu thun." Als Typus[2]) für die stärkere Betonung des mehr ästhetischen und auf Verwertung des Inhalts, des geschichtlichen Lebens gerichteten Unterrichtsprinzips, das den formalistischen Lateinbetrieb verwirft und bei aller Anerkennung der relativen Nützlichkeit des Lateinschreibens die Gegenwart mit ihren neuen Anforderungen zu ihrem Rechte kommen lässt, kann man die von Herder

[1]) Vgl. den sehr glücklichen Hinweis auf diese oft vergessenen Thatsachen in: Aus Schulbesichtigungsberichten, Lehrpr. 30, 1 ff.

[2]) Ich folge hier teilweise den klaren Zusammenfassungen von C. Rethwisch, Deutchlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert S. 19 ff.

an dem Gymnasium zu Weimar zuerst begründete Einrichtung ansehen. Auf der anderen Seite zeigt in dieser Zeit Schulpforta am reinsten das formale Prinzip in seiner folgerichtigen Ausbildung straffer Geisteszucht. Hierbei fand allmählich eine merkwürdige Vertauschung der Rollen statt. In Norddeutschland, in Baden und Hessen überwog zuerst die Betonung des Lateinbetriebs nach der inhaltlich-ästhetischen Seite, in Süddeutschland hatte sonst durch die Hinterlassenschaft der Jesuiten, die auch im 19. Jahrhundert noch fast unverändert auf dem Standpunkt der alten Ratio studiorum stehen, und durch die altwürttembergische Schulordnung der mehr formale Betrieb die Oberhand. Im Verlaufe der Zeit rücken zwar diese Schultypen einander näher; allein die spezialistische, kritische, mikrologische Ausbildung der philologischen Wissenschaft, das Eindringen von immer neuen Unterrichtsgegenständen, welche eine allseitige, erschöpfende Wirkung und Ausbeutung der klassischen Sprachen nicht zuliessen, der Mangel an einer allgemeinen praktischen Lehrerbildung, wohl auch vielfach politische Gründe haben allmählich dazu geführt, dass von den Wolf'schen Grundsätzen immer mehr die verstandesbildende Kraft des lateinischen Unterrichts betont wurde. Die zahllosen Grammatiken, Übungsbücher, Vokabularien, .die erklärenden Klassikerausgaben mit ihren philologisch-sprachlichen Anmerkungen und Hinweisen, endlich die unaufhörlichen behördlichen Mahnungen gegen allzustarke Betonung des Formalismus und Grammatizismus würden hier jedermann den Beweis für das zeitweise Überwiegen dieser Richtung bieten müssen, der dies noch leugnen wollte. Es ist selbstverständlich, dass einzelne Schulen und Länder noch erhebliche Abweichungen von einander aufweisen; allein der Trieb nach Gleichmacherei, nach bureaukratisch-festen Bestimmungen, der sich auf dem Gebiete des Schullebens nach Möglichkeit in mathematisch sicheren Noten und Zensuren Ausdruck verschafft, also unverkennbar praktische Gesichtspunkte, die auch aus der notwendigen Erleichterung des Übertritts von einer Anstalt in die andere entspringen, haben hier manche Verschmelzung und Ausgleichung herbeigeführt, die mehr nach der leichter, ziffermässig messbaren formalen Seite gravitierte. Die lateinische Stilübung, die ihrer Entwickelung nach eigentlich nur Geltung da hatte, wo es auf Imitation ankam, und die dazu notwendigen Thätigkeiten galten für das beste Zuchtmittel für den jugendlichen Geist und seine Klärung. Es war nur eine natürliche Folge, dass der buchmässige Beweis für die Bildung, den man vorzugsweise durch dieses Mittel erbringen zu können glaubte, unverhältnismässige Anforderungen an Zeit und Kraft des Unterrichts stellte, und dass an vielen Schulen das lateinische Skriptum mit und ohne Geist, mit und ohne didaktisches Bewusstsein als „Zielleistung" *κατ' ἐξοχήν* des deutschen Gymnasiums aufgestellt und geehrt wurde. Durch die Entschiedenheit, mit welcher man jetzt das Gymnasium thatsächlich auf das Evangelium von der formalen Bildung aufbaute, setzte man sich in Gegensatz zu den ersten und berufensten Begründern des Neu-Humanismus. Die Unterströmung der die überwiegende Mehrzahl bildenden Masse von Schulmännern, welche deshalb thatsächlich und grundsätzlich an der Imitation und dem ihr dienenden Unterrichtsbetrieb festhalten, hat sich bis in die

neueste Zeit, früher sieghaft, jetzt mehr mit grollendem Wellenschlage, mächtiger erwiesen als die entschiedenen Ansichten der sonst so hoch geschätzten Autoritäten.[1])

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, dass scheinbar eine recht grosse Anzahl unserer Schulmänner es als eine Art von persönlicher Kränkung ansehen will, wenn man den Rückschlag, der in unseren Jahren erfolgt ist und leider auch die wertvollsten Seiten der humanistischen Bildung mitbedroht, abgesehen von den Gründen, die in der Zeit und ihren veränderten Anschauungen und Anforderungen liegen, auch wenigstens zum Teil diesem Betrieb des Lateinischen zuschreibt. Es ist dies nicht bloss ein übles Zeichen für den geschichtlichen Sinn dieser Empfindlichen, sondern der passive Widerstand, der allen zurücklenkenden Bestrebungen entgegengesetzt wird, ist für das humanistische Gymnasium eine viel grössere Gefahr, als der „Zeitgeist" oder hochstehende Persönlichkeiten. Wir meinen, dass die teilweise sehr erhebliche Verminderung der Lateinstunden für das Fach selbst eine sehr erhebliche Einbusse bedeutet, dass diese Verminderung jedoch unausbleiblich war.[2]) Dazu zwangen Gründe der Hygiene und namentlich ein Unterrichtsprinzip, das nicht Gelehrsamkeit, sondern Volkswohl im Auge hat, das bei der Auswahl der Lehrgegenstände und Unterrichtsmittel die Frage nach ihrem didaktischen Wert stellt, das nach ihrer Beziehung zum Leben, zur Gegenwart frägt, und zum Mittelpunkt aller Bildungsarbeit die Seele des zu Bildenden macht, die in allen ihren Erscheinungen, nicht bloss nach der verstandesmässigen Seite, gleichmässig auszubilden ist. Das Lateinische muss es sich nun gefallen lassen, nach denselben Gesichtspunkten wie jeder andere Unterrichtsgegenstand auf seinen Wert für die Allgemeinbildung geprüft zu werden. Als Ergebnis des vorstehenden Überblicks dürfen wir schon feststellen, dass das formale Prinzip im Lateinunterricht eine eigentlich historische Berechtigung nicht hat, sondern eine rein sekundäre Erscheinung ist. Fast alle Staaten Deutschlands also haben in den letzten Jahren neue Bestimmungen über die Lehrverfassung ihrer höheren Schulen ergehen lassen, die jenen Bedürfnissen, und zwar über die Kreise utilitaristisch oder amerikanistisch gerichteter Persönlichkeiten hinaus gefühlten Bedürfnissen entsprangen, Bestimmungen, die mit Verschiedenheiten im Einzelnen doch das Alte dem Neuen, das Fremdländische dem Deutschen, das Sprachliche dem Sachlichen nachsetzen, die auf Erziehung mehr Wert legen, als auf Wissen. Nachdem man infolge dessen überall die Lateinstunden beschnitten hat, wird es nun einmal jedermann von uns mit jenem englischen Staatsmann halten müssen, der schrieb: „Ein guter Patriot und ein wahrer Politiker sucht stets, was er aus dem vorhandenen Stoff als Bestes zu gestalten vermag."

---

[1]) In einer verdienstlichen Zusammenstellung zeigt A. Richter („Der Einfluss, welchen der latein. Gymnasialunterricht auf d. mathematischen vermittelst der Hypothese von der formalen Bildung ausgeübt hat." Prgr. Wandsbeck 1894) die Verschiebung, die allmählich in dieser Frage stattgefunden hat.

[2]) Damit soll von vornherein nicht gesagt sein, dass wir die Stundenansätze der preussischen Lehrpläne für unanfechtbar halten.

F. A. Eckstein, Lateinischer Unterricht, in der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Herausgegeben von Schmid und Schrader. Leipzig 1876 bis 1887; auch als besondere Schrift erschienen: Lat. u. griech. Unterr. Leipz. 1887. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. — H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. 3. A. Leipzig 1894. — Eine gute Orientierung über die Entwickelung des Unterrichts geben die Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Conrad Rethwisch, bis jetzt 8 Jahrgänge. Namentlich Bd. VI gibt ebenso wie desselben Verfassers: Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh. Berlin 1893, einen trefflichen Überblick; vielleicht werden hier nur manchmal die guten Einwirkungen des altklassischen Unterrichts und namentlich dessen wirklicher Bildungsgehalt, der nicht identifiziert werden kann mit dem oft öden und nicht kongenialen Betrieb, zu gering gewertet.

II. Wert und Stellung des Lateinischen im erziehenden Unterricht.[1])

10. Der Betrieb des Lateinischen im Jugendunterricht beruht zunächst auf der Überlieferung von Jahrhunderten. Wenn auch die früheren Zeiten in erster Linie, wie wir sahen, im Lateinunterricht Ziele erstrebten und erreichten, die uns jetzt nicht mehr massgebend sein dürfen, so ergossen sich doch aus jener intensiven Beschäftigung mit der lateinischen Sprache in breiten Kanälen nicht minder wie in kleinen unscheinbaren Bächlein befruchtende Wasser über die breitesten Schichten des Volkes. Die Spuren, die sie hinterliessen, und die Früchte, die sie zeitigten, wenn diese auch das befruchtende Element vielfach nicht mehr anerkennen und aus Mangel an Bewusstsein kaum anerkennen können, sind vorhanden in unserem Volke überall, bei Hoch und Niedrig, in der Sprache, in der Litteratur des Tages wie auf den Höhen unserer klassischen Blütezeit, in Denkmälern der Kunst, in der Politik, in allen Wissenschaften, in der Kirche, in vaterländischen Einrichtungen. Kann man diese starke Kette, die uns bis in unsere Tage zu der Sprache des Römertums hinzwingt, durchhauen, ohne einen Riss zwischen Alt und Jung zu schaffen, der sofort zur unüberbrückbaren Kluft würde? Eine Schule, die vornehmlich zur Hochschule vorbereitet — und das ist doch noch das Gymnasium —, müsste daher Gelegenheit zum Lateinlernen bieten, auch wenn nicht noch andere gewichtigere Gründe dafür sprächen. Wollte man anders verfahren, so wäre das eine geistige Revolution, die planlos und aussichtslos unternommen würde. Es wäre besonders jetzt Vermessenheit, wollte man zu den ungeheuren Erschütterungen der Zeit noch einen Bruch mit der ältesten Bildungstradition unseres Volkes hinzufügen. Niemals hat die menschliche Entwickelung Dauerndes und Tüchtiges geschaffen, ohne dass der Fortschreitende das Vorhandene beherrschen lernte. Dieser Gesichtspunkt mag manchem modernen, bilderstürmenden Reformer untergeordnet erscheinen und dem Vorwurf des Misoneismus anheimfallen; er ist ja auch nicht neu, nicht sensationell und entspricht deshalb wenig dem wilden Streben nach Auffallendem, wie es die Zeit auf vielen Gebieten

[1]) Über die neueren Erscheinungen, die sich hiermit beschäftigen, orientiert vortrefflich H. Ziemer als Berichterstatter über das Latein in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch.

zu lieben scheint. Aber der Arbeit der Schule entspricht es durchaus, dass man ihn nicht ohne zwingende Gründe unbeachtet lasse.

11. Die Aufrechterhaltung einer solchen Verbindung, die eine organische sein muss, wenn sie für die Erziehung Wert haben soll, wird aber auch bedingt durch die Wichtigkeit historischer Bildung überhaupt. Jeder Versuch, sich selbständig auf irgend einem Gebiete zu orientieren, setzt Latein voraus. Es ist bezeichnend, dass die auf dem Boden der Opposition gegen die humanistische Bildung erwachsenen Realgymnasien durch ihre ernstesten Vorkämpfer diese Stellung des Latein hochhalten lassen und dadurch ihre eigene zu decken suchen. „Die grosse geschichtliche Thatsache, dass die abendländische Welt durch Rom in die Kreise der antiken Kulturwelt hineingezogen worden ist," sagt Fr. Paulsen (Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. S. 61), „hat jedem Blatt unserer Geschichte ihre Spuren eingegraben. Wie der Wanderer im Süden und Westen unseres Vaterlandes überall die Spuren römischer Bauten, wie er an Rhein und Donau alten Römerstädten begegnet, so begegnet, wer unsere Geschichte durchwandert, überall den Spuren und Nachwirkungen römischer Einrichtungen." Erinnern mag man hier auch an das noch treffende Wort Schopenhauers, Parerga II, 606: „Der Mensch, der kein Latein versteht, gleicht Einem, der sich in einer schönen Gegend bei nebligem Wetter befindet: sein Horizont ist äusserst beschränkt; nur das Nächste sieht er deutlich, wenige Schritte darüber hinaus verliert er sich ins Unbestimmte. . . Wer kein Latein kann, gehört zum Volke, auch wenn er ein grosser Virtuose auf der Elektrisiermaschine wäre und das Radikal der Flussspatsäure im Tiegel hätte." Wenn nun Oberflächlichkeit und Unwissenschaftlichkeit vielfach wirklich ein Zeichen unserer Zeit ist, so thut ihr not eben jene wahrhaft historische Bildung, die geschichtlich Gewordenes durch Zurückgehen auf die Quelle gründlich d. h. wissenschaftlich zu verstehen sucht. Freilich darf schon deshalb der Lateinunterricht dies Ziel nun auch nicht aus dem Auge lassen, sondern er muss von vornherein durch Methode und Auswahl darauf lossteuern, gerade dieser vornehmen Aufgabe, die Gegenwart auf allen Gebieten selbständig arbeitend zu verstehen, gerecht zu werden. Hier kann der Freund klassischer Bildung, der nicht nur auf dem Papier jenem Ziele zustrebt, sondern in tüchtiger Gedankenarbeit durch einen Sachunterricht ein rechtes Verständnis erzielt, wahrlich eine nationalere That vollbringen, als diejenigen sich vermessen, welche in eitler Deutschtümelei und thörichtem Chauvinismus den alten Sprachen jede Berechtigung in einer „nationalen" Schule absprechen möchten. Der oft ausgesprochene Grundsatz Herbarts, dass man Sprachen nur lernt, weil die Notwendigkeit sie zu verstehen, es rechtfertigt, muss auch für das Lateinische so zur That in der Schule werden, dass eine künftige Generation diese Rechtfertigung als unumstösslich aus ihrer Schulzeit mit ins Leben nimmt.[1]) Also Herstellung des Zusammenhangs, der zwischen dem Inhalt

[1]) Auf die oft vergessene Thatsache, dass die Gestaltung des altklassischen Unterrichts wesentlich von den Eindrücken abhängt, die wir unseren Schülern mitgeben,

des Latein und den uns umgebenden Verhältnissen besteht, historisches Bewusstsein unseres Gymnasialunterrichts ist die Bedingung, unter der allein der Satz von der historischen Bildung, der sonst leicht zur fable convenue werden mag und ganz gewiss oft geworden ist, seine Geltung bewahren kann.

12. Denn der Lateinunterricht kann uns nicht nur historisch gewordene Zustände und Einrichtungen, wie es ein wahres politisches Verständnis verlangt, leichter und wegen der eigenen Arbeit, die wir an dem fremdsprachlichen Gewand zu leisten haben, nachhaltiger erfassen lernen. Die römische Litteratur ist auch neben der griechischen bei rechter Auswahl durchtränkt und gesättigt mit Thaten der Tapferkeit und der Hingebung an das Vaterland, des Stolzes auf die höhere geschichtliche Bestimmung und der Kühnheit im Kampfe mit der ganzen Welt. Deshalb lehrt ja auch Augustinus de civitate dei 7, c. 12 ff., dass die Römer von Gott deshalb die Weltherrschaft empfangen haben, weil sie den höchsten irdischen Leidenschaften, vor allem der Begierde des Nachruhmes, „durch welchen sie auch nach dem Tode gleichsam fortleben wollten," alle niederen Leidenschaften unterordneten. Ihre Aufopferung für den irdischen Staat ist nach ihm für den Christen das Vorbild der Aufopferung, welche dieser dem himmlischen schuldig ist. So lange es daher eine Bildung gibt, die eine Gesittung aller durch die Einzelkraft entfalten will, und so lange der einzelne Geist in seiner schweren auf sich selbst gestellten Arbeit der Erhebung durch das Anschauen derer bedarf, die ganz den Mut haben, auch dann sie selber zu sein, „*si fractus illabatur orbis*",[1]) so lange menschliche Verhältnisse teilnehmend verstehen und dadurch menschliche Tugenden durch geistiges Miterleben zu erwerben Ziel der Jugendbildung sein wird, so lange wird auch schon die lateinische Litteratur die Stellung des Lateinischen im Unterricht rechtfertigen. Freilich muss eine solche Bildung dem Kinde wie dem Jüngling mehr bieten als Kenntnisse, die ihn an Umfang nur scheinbar gewinnen lassen, was an Tiefe verloren geht, und dadurch betrügen. Wo nicht die todesverachtende Virtus des starken Römers quellenmässig kennen zu lernen als eine Hauptsache oder vielleicht auch als die Hauptsache des Lateinunterrichts erscheint, sondern das einfache Mass des Angelernten, das mühsame Übersetzen in das Latein, der vielfach starre Formalismus, da wird auch der Lateinunterricht nicht bloss das geistig schöpferische, sondern auch sein sittliches Element verlieren. Das Symptom und die erste Gefahr eines solchen Zustandes besteht zu allen Zeiten und bei allen Völkern darin, dass der Schulerfolg als die Hauptsache der Schule angesehen wird. Es wird Sache der folgenden Ausführungen sein, aus dem inhaltlichen, sachlichen Lernstoff das herauszuheben, was von Wert ist nicht nur für den Einzelnen, der bei jedem Mass von Angelerntem sich leicht als Zweck seiner selbst setzt, sondern auch für den

---

habe ich 1891 auf der Münchener, G. Uhlig 1893 auf der Wiener Philologenversammlung hingewiesen.

[1]) Nach Lorenz v. Stein, das Bildungswesen I² S. 156 f.

Nebenmenschen, für das Vaterland, was durch Erarbeitung und Inhalt den Lernenden tüchtig macht für seine Aufgabe als Mensch und Bürger.

13. Denn nicht Übersetzungen können diese Kenntnis des Inhalts vermitteln, sondern nur die schwerere Arbeit, wie sie jede fremde Sprache auferlegt. Es liegt nun einmal im Wesen alles Lernens einerseits und der muttersprachlichen Litteratur andererseits, dass ein um so tieferes Eindringen in den innersten Gedankeninhalt erreicht wird, je schärfer wir zusehen müssen, um diesen Inhalt allmählich heben zu können. Und wenn die Lust am Lernen und die Fähigkeit zu selbständiger Arbeit wirklich das wissenschaftlich Beste ist, was der Student von der Schule auf die Universität und von dieser ins Leben mitbringen kann, etwas, hinter dem das Erfordernis positiver Kenntnisse bestimmter Art weit zurückbleibt, so kann bei richtigem Betrieb kaum irgend ein Gebiet gefunden werden, das mit grösserer Sicherheit jene Vorbildung gewährleistet. Denn menschlich wichtige Sachen durch Sprachkenntnis erst gewinnen und erarbeiten ist doch im höchsten Sinne geistige Erziehung. Nur wenn die Bekanntschaft mit der alten Kultur eine selbstgewonnene ist, können die Wörter, die Sätze, die Gedanken zu Merkmalen und Fäden werden, durch die wir uns der Befangenheit in der uns umgebenden Gestaltung des Lebens und der Vorstellungen zu entziehen vermögen. Hier sollen wir lehren und lernen die Fähigkeit, verwickelte Gedanken zu verstehen und zu analysieren, angespannt zu beobachten, Erhebliches und Unerhebliches sicher zu unterscheiden, das Gewonnene auszusprechen, kurz das alte *sapere et fari.* Naturwissenschaftlicher Chauvinismus will diese Wirkung der Mathematik und den Naturwissenschaften zuschreiben. Allein wenn es wahr ist, dass der abziehende Geist unseres technischen Jahrhunderts eines starken Gegengewichts bedarf, dass der Mensch selbst und seine eigentlich menschlichen Lebensaufgaben nicht durch die Natur, sondern durch seine geschichtliche Umgebung bedingt werden, dass der Wert des Lebens in der Teilnahme an dem Gemeinschaftsleben besteht, so wird man dem Studium der Sprachen, in denen der Mensch das Höchste, was er besitzt, ausdrückt, eine allseitigere, unmittelbarere Förderung zuschreiben müssen als dem der Mathematik und Naturwissenschaft.

14. Das Schlagwort von der „formalen Bildung", welche durch die vielseitige Inanspruchnahme des jugendlichen Geistes bei dem Sprachunterricht erzielt werden soll, hat sich deshalb vorzugsweise auf das Lateinische bezogen. Mit vielem Geschick wurde bewiesen, dass eine geheimnisvolle Kraft, die der Laie nicht verstand und der Eingeweihte wohl meist auch nicht ganz erfasst hatte, aber doch um so eifriger verteidigte, je mehr sie durch Überlieferung geheiligt und durch ein paar autoritative Männer gestützt war, — dass also eine Zaubermacht dem Lateinunterricht an und für sich und vor allen anderen Unterrichtsfächern innewohne. „Lateinlernen heisst wissenschaftlich arbeiten lernen", wurde immer wieder in allen Tonarten gepredigt und dabei diejenige Richtung gestützt, wenn auch oft wider Willen, die als die Blüte des Lateinunterrichts die Übersetzung aus dem Deutschen, die Aneignung zahlloser grammatischer und stilistischer, auf die puristische Latinität Ciceros allein passender Regeln

ansah. Und doch hat kein schlechterer Mann als H. Bonitz schon erklärt, dass die formale Bildung an jeder Sprache gewonnen, aber nie und nimmer an der Sprache allein für alle Gebiete geistiger Arbeit erworben werden könne. Thatsache ist es auch, dass man aus berufenen Kreisen täglich mehr Klagen über die Urteilslosigkeit der Gymnasiasten hört und diese Klagen anerkennen muss; und oft bewähren sich gerade diejenigen am schlechtesten, welche die Übungen, die vorzugsweise dem formalistischen Betrieb ihre Pflege verdanken, durchaus befriedigend leisteten. So ist man jetzt infolge der einseitigen Übertreibung eines verständigen Grundsatzes, namentlich durch die grosse Menge derer, die gedankenlos die leichtere Manier der Schreibübungen und des Regelpaukens pflegten, so weit gekommen, dass man vielfach jene Übungen überhaupt nicht als wirksame Übung im folgerichtigen Denken anerkennen will.[1]) Dem gegenüber wird man dabei verharren dürfen, dass man unter der logischen Schulung, die der ganze Gymnasialunterricht anstrebt, weniger die Übung im streng folgerichtigen Denken nach bestimmten logischen Gesetzen als im richtigen Denken durch Bildung und Schärfung des Urteils versteht. Die Übersetzungen ins Lateinische sind freilich nur ein untergeordneter Teil dieses Unterrichts. Mag man die Thätigkeiten, die wir beim Konstruieren, beim Vergleichen und Unterscheiden, beim Aufdecken des Gedankenzusammenhangs, auch nicht immer in irgend einer Kategorie der schulmässigen Logik unterbringen können, unzweifelhaft sind sie doch Mittel zur Schärfung des Verstandes und zur Bildung der Urteilskraft. Nur müssen sie der Gefahr entgehen, dass das Gedächtnisleben in seiner niedrigsten Form, die am Worte hängen bleibt, statt in das Wesen einzudringen, alle höhere, judiziöse Thätigkeit überwuchert und so das Ziel alles Unterrichts, die Selbstthätigkeit, erstickt. Dann, aber auch nur dann, ist gerade der Lateinunterricht ein geistiges Zuchtmittel ersten Ranges, eine Vorbereitung für wissenschaftliche Arbeit jeder Art. Denn wenn wir auch denken, studieren, wissenschaftlich arbeiten zu lernen vermögen auf anderen Gebieten, so bringt es die Notwendigkeit, gerade das Latein aus Gründen der historischen Bildung zu lernen, mit sich, dass wir, um uns das Mass von Sprachkenntnissen, die für ihre Gewinnung notwendig sind, anzueignen, eine Menge gründlicher Übungen anstellen, die zugleich der formalen oder sprachlichen Bildung dienen. Aber nicht auf sichtbare Schlussleistungen in Regeln und Exerzitien kommt es an, sondern auf die Ausbildung aller geistigen Kräfte, die auf dem Wege zum Ziele stattfindet. Nur dadurch, dass der Schüler die Gedanken grosser Männer nachdenken lernt, lernt er selbst richtig und inhaltsvoll denken; deshalb kann sich die Unterrichtsthätigkeit in erster Linie nur auf die Erkenntnis des Gedankenzusammenhangs richten, soweit sie formalbildende Kraft haben will. Wenn wir die Überlegenheit des wissenschaftlich gebildeten Mannes unserer Tage nicht zum mindesten aus der Beschäftigung mit den alten Sprachen und namentlich aus der strengen Zucht

[1]) Wohl am schärfsten G. Neudecker: Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Eine kritische Untersuchung. Würzb. 1890.

durch das Lateinische ableiten dürfen, so beruht diese sicher nicht in der grammatischen Erfassung der Sprache, die bei den Wenigsten bis zur allein geistbildenden Erkenntnis gehen konnte, sondern auf der Gewöhnung, in fremde Gedanken objektiv arbeitend einzudringen, sie aus ihrer Eigenart zu beurteilen und zu verstehen. Es mag in unserer Zeit auch nicht gleichgültig sein, dass die Beschäftigung mit dem Latein zunächst ein selbstloses, ideales Interesse voraussetzt. Immerhin dürfte dieser Gesichtspunkt, den wir Lehrer erst hineintragen, für das eigentliche Ziel, die Bildung der jugendlichen Seele, kaum wirksam werden. Für den kleinen Knaben gibt es eben gar kein ganz selbstloses Interesse; die Freude an neuem Besitz auf irgend einem Gebiete, also auch auf dem lateinischer Erzählungen und Übungen, erweckt, wenn der Lehrer dazu die rechte Persönlichkeit ist, schon Interesse genug.

Wichtiger für die Bedeutung des Lateinunterrichts als einer rechten Schule richtigen Denkens dürfte sein, dass gerade diese Sprache methodisch so ausgearbeitet ist, wie keine andere. Der Mensch muss aber frühzeitig zum Denken angewiesen werden. Man hat diesem Zwecke den mathematischen Unterricht in hervorragendem Masse dienstbar zu machen gesucht, aber ohne entsprechenden Erfolg, wie selbst Mathematiker aussprechen.[1]) Denn wenn die Verstandesübung in ihrer strengsten Form eine gewisse Empfänglichkeit voraussetzt, so kann sie nur gelingen, wenn die thatsächliche Erkenntnis zu dem logischen Aufwand in einem günstigeren Verhältnis steht als bei den Anfängen der Mathematik. Bei dem rechten Lateinunterricht dagegen erkennt der Schüler täglich, stündlich, warum er lernt. Denn seine Arbeit erschliesst ihm einen vorher fremden Gedanken durch geistige Thätigkeit und beobachtendes Anschauen. Die dabei aufgewendete Arbeit ist viel zu ernst und zu schwierig, als dass man ihre stärkere Betonung derjenigen Thätigkeit gegenüber, die bei den Stil- und Schreibübungen eine Rolle spielt, wie es wohl geschehen ist, als eine Liebkinddidaktik hätte bezeichnen sollen. Hier ist wirklich formale Bildung in hervorragendem Masse vorhanden. Es bedarf, um diese Funktion des Lateinunterrichts zu erweisen, gar nicht des Hinweises auf die besondere Geschlossenheit und Festigkeit der lateinischen Sprache, die auf den durchsichtigsten logischen Gesetzen beruhende Grammatik und die Strenge der Ciceronianischen Periode. Denn alle diese Vorzüge, wenn sie überhaupt allgemein vorhanden sind, kommen dem Lernenden kaum oder doch erst spät zum Bewusstsein. Es genügt, dass fremde Sprachen ein natürliches Mittel sind, den Menschen, der durch die Sprachen denkt, zum Denken zu erziehen, und dass das Latein als die Sprache, die uns die historisch bedeutendste Vergangenheit quellenmässig aufschliesst, den modernen Sprachen, wenn sie auch durch fortgesetzte methodische Behandlung ähnlich für den Jugendunterricht hergerichtet werden könnten, deshalb vorzuziehen ist. Warum aber die Muttersprache diesen Dienst nicht leisten kann, lese man in dem vortrefflichen Buche von

[1]) Über den Bildungswert der Mathematik. Rektoratsrede von Dr. Moritz Pasch, o. ö. Prof. d. Math. Giessen 1894, S. 7 f.

R. Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht, S. 3 f., nach, der hierfür gewiss Zeuge sein kann. Es würde das erfrischende Gefühl fehlen, dass der Schüler sich etwas Neues erwirbt, dass dem Umkreis, den er im Geiste überschauen und beherrschen lernt, ein neues Feld hinzugefügt wird, das Gefühl, eine Eroberung zu machen.

15. Mit dem Werte des Lateinischen als eines geistigen Zuchtmittels hängt eng zusammen seine Bedeutung als Grundlage der allgemeinen grammatikalischen Bildung überhaupt. Wenn wir diese geistige Zucht in dem ganzen Betrieb der Lektüre gewinnen wollen und sogar den vielfach herrschenden grammatischen Formalismus als geisttötend ansehen, so soll doch nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Erkenntnis grammatischer Funktionen und sprachlicher Kategorieen in den meisten Lehrplänen mit Recht dem Lateinischen zugewiesen wird. Z. B. die neuen preussischen Lehrpläne von 1892 stellen als allgemeines Lehrziel für das Lateinische neben dem Verständnis der bedeutenderen klassischen Schulschriftsteller die sprachlich-logische Schulung hin. Das bekannte Wort Goethes, dass, wer keine fremde Sprache versteht, die eigene nicht versteht, findet hier Anwendung, wenn auch nicht ganz ohne Einschränkung. Ohne Zweifel hat die Sprachlehre[1]) nicht bloss als Schlüssel zum Verständnis von Sprachwerken Bedeutung, sondern sie ist auch an und für sich nicht ohne Bildungsgehalt. Denn indem sie den Sprachbau, den Wortschatz, die Mittel des Gedankenausdrucks verstehen lernt, erhebt sich die unbewusste Thätigkeit zur bewussten, die Gewohnheit zum Gesetz. Es sollte nicht geleugnet werden, dass ein solches „reflektiertes Sprachbewusstsein", das erst den Gedanken aus seiner sprachlichen Einkleidung herauszuheben weiss, auch an der Muttersprache gewonnen werden kann. Aber es liegt in dem Wesen des menschlichen Geistes, dass die Muttersprache dem Schüler in ihren feineren Unterscheidungen niemals so sehr Gegenstand des Interesses wird als eine fremde. Die Erfahrung in den höheren Schulen zeigt dies alltäglich. Das Gefühl des Gewinns, des Neugelernten ist, wie gesagt, zu gering, um dem Unterricht auf die Dauer die Frische und Lebendigkeit zu erhalten, die mit ihrem begleitenden Gefühl der Lust zu jedem gedeihlichen Unterricht notwendige Vorbedingung ist. Eine Belehrung über Dinge, die der Schüler schon kann — in seinem Sinn —, ist zu wenig gegenständlich, zu abstrakt, und der Wert des abstrakten Denkens auf den unteren und mittleren Jahresstufen ist nicht zu überschätzen. Schon hieraus folgt also, dass auch das grammatische Studium fremder Sprachen für die Aneignung eines höheren Sprachbewusstseins erzieherisch wertvoller ist als das der Muttersprache. Denn hier ist die Aufmerksamkeit des jugendlichen Geistes um so williger, weil, im Gegensatz zu der Muttersprache, die exegetische Sprachkunde, die Erschliessung des Gedankeninhalts, Hand in Hand mit der grammatischen geht und auch dadurch schon mit dem Gedankenkreise des Lernenden so-

[1]) Vortrefflich handelt darüber O. Willmann in seiner Erörterung über das philologische Element der Bildung: Didaktik II, 84 ff. (zum Teil schon in Zeitschr. Gymnw. 1886, 65 ff.).

fort in befruchtende Berührung gebracht wird. Aber es folgt auch daraus, dass beide Seiten der Sprachenkunde, die Lektüre und die Grammatik, nicht von einander zu trennen sind, wenn die seither entwickelten Sätze richtig sind und das Mass von Aufnahmefähigkeit und Aufnahmelust bei dem Schüler nicht als gleichgültig angesehen wird. Wenn wir also verlangen, dass die Grammatik in den Dienst der Lektüre gestellt werde, so soll dies nicht etwa den Wert sprachlicher Einsicht herabsetzen, es soll nur die Grenze zeigen, bis zu der diese sprachliche Einsicht zu gewähren ist; es soll bloss einen allgemeinen psychologischen und deshalb erzieherisch wertvollen Grundsatz befolgen helfen, dass nämlich die Vorstellungen um so bleibendere Eindrücke hinterlassen, je mehr sie sich gegenseitig berühren und stützen, und dass bei der heute nun einmal vorhandenen Vielheit von Unterrichtsstoffen überall da, wo es möglich ist, eine Verbindung derselben, wie hier zwischen dem Gedankeninhalt und dem sprachlichen Gewand, hergestellt werden muss.

Wenn diese Aufgabe an den Gymnasien bis jetzt dem lateinischen Unterricht zufiel und zufällt, so ist dies gewiss in erster Linie der Tradition zuzuschreiben. Dabei ist sicher, dass, wenn das Lateinische einige Jahre hindurch sprachliche Schulung herbeigeführt hat, das Französische und Griechische, auch ohne grammatistische Betreibung, ihm einen recht grossen Teil der Arbeit abnehmen. Dadurch kann die einst für das Lateinische in hohem Masse zum Zwecke grammatischer Schulung beanspruchte Zeit heute in bestimmten Grenzen vermindert werden. Es mag zugegeben werden, dass manche schulpolitischen Gründe den Anfang mit einer anderen Sprache begünstigen. Diejenigen, welche, und mit Recht, in den besonderen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache, in ihren knappen Formensystemen, ihrer scharfen, in klare und einfache Regeln zu kleidenden Syntax, in ihrem pädagogisch richtigen Verhältnis zu unserer Muttersprache[1]) einen unersetzbaren Vorzug sehen, werden sich bemühen müssen, den zweifellos innewohnenden hohen Bildungsgehalt schmackhafter, erziehlich wirksamer zu machen und so zu erneuter Anerkennung zu bringen. Der oft gehörte Einwand, dass es eine psychologische Thorheit sei, „den zehnjährigen Jungen bereits den gewaltigen Sprung vom Deutschen zu dem einem völlig anderen Sprachstamm angehörigen Latein machen zu lassen," dass „die meisten Schüler, die nicht gerade ein besonderes Sprachtalent besitzen, sich masslos abmühen, während die Eltern in Verzweiflung zusehen müssen,"[2]) ist in seinem ersten Teil wissenschaftlich unhaltbar und in seinem zweiten nur ein Ausfluss verkehrter Methode oder falscher Verallgemeinerung. Jeder, der sich bemüht, mit Rücksicht auf die jugendliche Auffassung und auf psychologische Gesetze zu unterrichten,

---

[1]) O. Willmann, Didaktik II, 114: „Zur Umbildung des Sprachbewusstseins haben die beiden alten Sprachen besondere Eignung, weil sie unseren modernen Sprachen nahe genug stehen, um in ein auf diesen erwachsenes Sprachbewusstsein eingreifen zu können, und doch zugleich fern genug stehen, um eine wirkliche Umbildung von jenem zu veranlassen."

[2]) So in dem sonst lesenswerten Buch von Prof. Dr. Fritz Schultze, deutsche Erziehung S. 294. Ueberhaupt aber kehrt dieser Einwand in fast allen Reformschriften wieder.

an Bekanntes anzuknüpfen, die Hauptarbeit mit allen ihren Thätigkeiten, auch mit der des Übens in den Unterricht zu verlegen, auch im lateinischen Elementarunterricht nicht bloss auf grammatische Exerzitien und auf ein stetes Zerpflücken, Vergleichen, Überlegen des Kleinen und Einzelnen hinzuarbeiten, sondern aus der Last Lust zu schaffen, der weiss, dass wenigstens diese Einwände gegen den früheren Beginn des Lateinischen völlig hinfällig sind. Und dann sollte man nicht vergessen, dass gerade in dem Erkennen der scharfen Abweichung der begrifflichen Ordnung im Lateinischen von der im Deutschen, welche beim Übersetzen in der Wahl der richtigen Worte und Sätze hervortritt, doch wohl das eigentlich Stählende des lateinischen Unterrichts überhaupt liegt. Je weiter man aber den Beginn hinausschiebt, um so weniger kann diese Wirkung eintreten.[1]) Wir wollen diese Ziele allerdings nicht durch Einpauken der lateinischen Grammatik mit allen Einzelheiten philologischer und mikrologischer Beobachtung und durch unablässiges Übersetzen in das Lateinische erreichen, sondern durch stetes Vergleichen mit der Muttersprache, durch eine viel umfangreichere Verwendung der Übersetzung in diese, als dies seither geschehen ist. Thun wir dies nicht, so wird es bei der jetzigen Halbheit bleiben, bei der die Einbildung hinsichtlich des Bildungswertes mit dem Erfolg oft in gar keinem Verhältnis stand.

Also der lateinische Unterricht kann vortrefflich das allgemeine Sprachbewusstsein fördern, besser, sicherer als die Muttersprache oder die modernen Sprachen, thut es aber nicht schlechthin. Über die besonderen Übungen, Übersetzungen, über den Zusammenhang und die Einwirkung des fremden Sprachstudiums auf die Muttersprache wird später zu handeln sein.

16. Endlich bildet der Lateinunterricht aber auch ein einigendes Band der Völker. Kein Kulturvolk der Erde gibt es, bei dem nicht die lateinische Sprache eine relative Gleichartigkeit der Jugendbildung hervorbringt, weil ihr Studium für alle Zeiten und für alle Völker einen gleichen und hohen Wert besitzt. Und daneben wollen wir, wenn dies auch für Menschenbildung an und für sich nicht massgebend sein kann, den praktischen Nutzen nicht unterschätzen, den eingestandenermassen für das Studium aller fremden Sprachen der geniesst, welcher seine Sprachfähigkeit an dem Lateinischen gründlich geübt hat. Ein eigentlich geschichtliches Verständnis der modernen Sprachen ist ohne das Lateinische überhaupt nicht möglich.

17. Als Ergebnis dieser natürlich nur skizzenhaften Erwägungen dürfen wir feststellen, dass die vornehmste Grundlage des Lateinunterrichts die Lektüre als eine für den Gebildeten unentbehrliche und dabei in selbstthätiger Arbeit zu erschliessende historische Quelle für wichtige Thatsachen der Geschichte, des Menschenlebens und der Wissenschaft ist. Es

[1]) Die Überlegenheit des Lateinischen in Bezug auf pädagogische Ergiebigkeit gegenüber dem Französischen sucht mit guten Gründen nachzuweisen H. Planck, das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel, Wiesbaden 1890. Freilich dürfte eine Wertabschätzung der klassischen und modernen Sprachen, die auf ihrer Vergleichung beruht, im strengen Sinne des Wortes unmöglich sein.

ist ein günstiger Nebenumstand, dass die lateinische Sprache durch Tradition, methodische Bearbeitung und besondere Eigenart eine vortreffliche Grundlage für sprachliche Erkenntnis überhaupt abgibt. Schon ihre Schwierigkeit macht es erforderlich, dass sie früh begonnen, ihre spezifische Energie, dass sie gründlich betrieben werde. Alle Methoden, alle Übungen müssen nun darauf geprüft werden, ob sie geeignet sind, allgemein erziehend zu wirken. Hierunter ist nicht bloss die Pflichtarbeit zu verstehen, sondern vielmehr das muss gefragt werden, ob sie den Schüler befähigen und ermutigen auf eigenen Füssen zu stehen, selbst zu schaffen und nicht bloss zu empfangen. Wenn wir den Schüler in dem Gymnasium nicht dahin bringen, Schriftsteller ohne besondere Anstösse zu lesen, ist unsere Position verloren. Denn da seit vielen Jahrzehnten auch unter Verhältnissen, die dem Lateinunterricht günstiger waren, begründete Klagen über mangelhafte stilistische und grammatische Leistungen nie verstummten, so muss sich die Erkenntnis Bahn brechen, dass solche für uns in wirklich befriedigender Weise überhaupt nicht möglich sind, abgesehen davon, dass sie, wie wir meinen, erzieherisch wenigstens minderwertig sind. Eine mangelhafte Leistung aber schliesslich als ausreichend anzusehen, bedeutet eine sehr schlimme Gewöhnung für das Leben.

Uns gelten die Worte, mit denen H. Schiller, Zeitschr. Gymnw. 1891, 102, die Besprechung eines geistreichen, aber pädagogisch verstiegenen Buches schliesst: „Der Wert des Lateinischen und Griechischen in unserem höheren Schulwesen wird schwerlich unendlich sein, wenn sie auch noch für lange Zeit als unersetzlich gelten dürfen. Die Dauer dieser Geltung wird zum grössten Teile davon abhängen, in welchem Masse es gelingen wird, den Betrieb neu zu gestalten und zu veredeln. Nichts würde sicherlich den Prozess in gleichem Masse beschleunigen, als die Rückkehr zur alten Lateinschule, in welcher der Betrieb des altsprachlichen Unterrichts von der Verwirklichung seiner Idee sehr weit entfernt, die von ihm gepflegte geistige Schulung lange nicht vielseitig genug war."

III. Allgemeine Grundsätze für den Lateinunterricht. Lehrbücher und Lehrer.

H. Schiller, über Konzentration im lat. Unterricht. Zeitschr. Gymnw. 1884, 193 ff. — A. Waldeck, prakt. Anleitung zum Unterricht in der lat. Gramm. Halle 1892 (gibt auch im einzelnen vortreffliche Winke). — J. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen, 3. Aufl. Marburg 1893. — J. Lattmann, die Verirrungen des deutschen u. lat. Elementarunterr. Göttingen 1892.

18. Schon der vornehmste Zweck des Lateinunterrichts, den wir in dem auf eigener, schwerer, quellenmässiger Arbeit beruhenden und dadurch schon erzieherisch höchst wertvollen Verständnis der römischen Litteratur erkennen, fordert es, dass alle Übungen sich an den Lesestoff anschliessen. Nur insoweit sie den Schüler befähigen, sich diesen gründlich, wissenschaftlich anzueignen, haben sie zunächst Berechtigung. Da aber jeder Unterricht und auf dem Gymnasium der lateinische vorzüglich die geistigen Kräfte des Schülers entwickeln und bereichern soll, so müssen wieder die auf jenes inhaltliche Ziel gerichteten Übungen, so muss die Methode derart sein, dass sie überall und unablässig, der

Altersstufe der Schüler entsprechend, diese selbst thätig werden, selbst denken, selbst finden lässt. Es kann nur das als erzieherisch wertvoll gelten, was nach der Erfahrung und nach psychologischen Gesetzen die Energie des Denkens und der geistigen Arbeit steigert und der gedankenlosen und mechanischen Thätigkeit entgegentritt, die oft den Lateinunterricht kennzeichnete. Demgemäss muss die sogenannte induktive Methode, so weit es die Unterrichtspraxis zulässt, vorherrschen. Denn sobald das gedächtnismässige Wissen, dessen Ausbreitung so wie so schon durch die Entfaltung der übrigen Fächer bedenklich zugenommen hat, überwiegend geschätzt wird, kann man von einer wirklichen geistigen Zucht durch den Unterricht doch eigentlich nicht reden. Es ist eine sonderbare Erscheinung, dass oft gerade diejenigen Schulmänner, welche die mehr verstandesmässige, formale Seite des lateinischen Unterrichts am stärksten betonen, diesen notwendigen Zusammenhang ausser Acht lassen und über Gebühr lange Jahre Übungen pflegen, durch die zwar äussere Kenntnisse erzielt, aber der Geist stets zu mehr negativem Verhalten, zu mehr mechanischer, eingeengter Lohnarbeit genötigt wird. „Der grammatische Schematismus muss deshalb durch ein auf dem eigenen Urteil und der selbstthätigen Einsicht der Schüler beruhendes Verständnis je weiter nach oben, desto mehr ersetzt werden.“ [1]) Aller Zuwachs an neuem Wissen muss in gemeinsamer, wechselnder, das Interesse im Sinne der Lernlust wie des „Heimischseins“ (*inter-esse*) fördernder Geistesarbeit des Schülers und des Lehrers erarbeitet, aus den vorhandenen Anschauungen heraus entwickelt oder wenigstens durch planmässige Überlegung an diese angeknüpft werden. Es liegt im Wesen einer rechten Unterrichtsarbeit, dass sie frei schaffend wirkt. Deshalb genügt es, dass der Lateinlehrer, ohne etwa einseitig auf didaktische Schlagwörter zu schwören, im allgemeinen und je nach der Praxis wechselnd diese obersten Grundsätze, die bisher gerade für den Lateinunterricht oft nicht gegolten haben, festhält. So wird sich auch im einzelnen herausstellen, dass wir die Deduktion durchaus nicht aus dem Lateinunterricht verbannen wollen. Aber sie muss für die Erkenntnis eine untergeordnete Rolle spielen, denn sie ist für die Stärkung, Bildung und Veredelung des Geistes von vorneherein minderwertig, da sie zu wenig Denkarbeit gegenüber der leidigen Sitzarbeit erfordert. Wenn wir also behaupten, dass die nicht ausschliesslich, aber vorwiegend induktive oder entwickelnde oder apperzeptivgenetische Methode die geistbildendere und zugleich die hygienisch zuträglichere sei, so sind wir weit davon entfernt, den unvergleichlich höchsten Wert des Unterrichts, die Erziehung zur Arbeit, gering zu schätzen. Wir meinen nur, dass man unter Arbeit oft Verschiedenes versteht. Wir verstehen unter einer segensreich wirkenden Arbeit nicht die mit dem Stundenzeiger gemessene; diese muss eingeschränkt werden, weil sie körperlich schwächt und geistig abstumpft. Diese schädlichen Wirkungen hat man mit und ohne Unrecht vorzugsweise dem Lateinunterricht oder vielmehr der ganzen Art, wie er erteilt wurde, zugeschrieben, und

[1]) H. Schiller. Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl. S. 239.

nicht zum wenigsten haben die so Unterrichteten, als sie sich später besannen auf Ursache und Wirkung, auf das Verhältnis von Arbeit und Erfolg, kräftige Worte gegen das Latein überhaupt gesprochen. Gerade durch die vielfach vorherrschende Einpaukmethode im Lateinunterricht konnte sich die Meinung verbreiten, unsere Gymnasialbildung sei eigentlich etwas dem Leben ganz Entgegengesetztes. Dazu trug noch die in der Schule zu wenig gewürdigte Erscheinung bei, dass die sogen. „guten Schüler" im Leben an gesundem Empfinden, an Lebensfrische und Schaffenskraft oft weit zurückstanden. Wenn nun der Unterricht allgemeiner als bis jetzt geschieht entwickelnd, mehr nach den Grundsätzen der empirischen Psychologie verfährt, wenn er die wichtigste Triebfeder für die Entwickelung des Willens, das Interesse, weckt und durch mannigfache und doch ineinandergreifende Denkübungen erhält, so wird er ohne Zweifel dem Fortbestehen der humanistischen Bildung selbst einen Dienst erweisen. So ist jene Methode auch ein Gebot der schulpolitischen Klugheit. Aber es liegen auch längst Erfahrungen[1]) vor, die zeigen, dass die äusseren Kenntnisse im Latein nicht Not leiden durch eine solche Methode. Dies muss man immer wieder betonen gegenüber den Stimmen, das Latein müsse „grammatisch", nach alter Art gelehrt werden; anders erreiche man keine Sicherheit und auch keine auf Genauigkeit, Sorgfalt, Wahrhaftigkeit beruhende erzieherische Wirkung. Jene Erfahrungen zeigen auch, dass zu der Ableitung der Regeln aus dem Lesestoff durchaus nicht die Zeit fehlt, wofern man auf rein sprachlichem Gebiet nur Ernst macht mit der alten Forderung *non multa, sed multum*. Die ausdrücklichen Weisungen der meisten neuen Lehrpläne, die sich alle in dieser Richtung bewegen, bedeuten daher einen gewaltigen Fortschritt, mit dem nur das didaktische Bewusstsein von uns Lehrern gleichen Schritt zu halten hat.

19. Mag man nun streng induktiv verfahren oder, wie es vielfach sich als praktisch herausstellen wird, die deduktive Methode damit kombinieren,[2]) jedenfalls muss die Apperzeption ausnahmslos zu ihrem Rechte kommen.[3]) Der Lateinunterricht hat dies häufig genug versäumt und sich dadurch seine Aufgabe erschwert. Denn er stand da als ein *ἀνύπαρκτος*, das sich um nichts zu kümmern habe. Und doch lehrt eine Betrachtung des einfachsten physio-psychologischen Vorgangs, dass jeder geistige Inhalt angeeignet wird mit Hilfe der bereits vorhandenen Bestände desselben und dass die Apperzeption deshalb die treibende Kraft ist, die alle Stufen des Lernens durchdringt. Es ergeben sich daraus für den Anfangsunterricht, für die Aneignung jeder neuen Erscheinung der Formenlehre, der Syntax und Stilistik, für die Erlernung der Vokabeln, für jeden neuen Schriftsteller in Bezug auf seine Eigenart und seinen Inhalt im grossen

---

[1]) Ich verweise nur auf den vorurteilsfreien Vortrag von H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Berlin 1891 S. 26 f. und mein Zeugnis darüber in Uhligs human. Gymn. 1891, 149 ff. Ich selbst habe niemals als Lehrer ein anderes Unterrichtsprinzip geübt, aber oft mit viel Mühe für Lehrer und Schüler und mit wenig Erfolg anders unterrichten sehen.

[2]) Wie J. Lattmann a. a. O. gezeigt hat.

[3]) Darüber handelt die vortreffliche Abhandlung von O. Frick: Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffs für den Unterr. Lehrpr. 8, 1 ff.

wie im einzelnen, für die Auswahl der Schriftsteller und ihrer Teile unausgesetzt neue Forderungen, deren Verkennung sich sofort rächt und gerächt hat. Es ergibt sich daraus namentlich auch, dass alles Grammatische von der Muttersprache auszugehen hat und auf diese wieder zurückzuführen ist, dass die Übertragung in die Muttersprache ein Hauptziel sein muss, soweit sprachliche Beziehungen in Betracht kommen, dass nicht die abstrakte Grammatik Ausgangspunkt und Grundlage des lateinischen Unterrichts sein kann, sondern dass nur ein rechter Sachunterricht fruchtbar werden kann. Es ergibt sich daraus ferner, dass zur Erklärung in dem Schriftstellerunterricht immer auf heimatliche Verhältnisse Bezug zu nehmen ist, dass alte Einrichtungen, Anschauungen, politische, religiöse, allgemein menschliche Verhältnisse immer wieder auf das Medium der modernen Zustände, des Heimatlichen zu beziehen sind. Nur so wird das Altertum wirklich zum Verständnis der Gegenwart dienen und durch seinen hinsichtlich seiner Übertragbarkeit oft falsch geschätzten „Geist" auch die Nachwelt zur Humanität führen können. Es ist dabei wohl zu beachten, dass man, um das Fremde zu lehren, oft erst das Deutsche klären muss. Der Lateinunterricht darf diese Mühe nicht scheuen, sonst ist er unwahr, denn er lehrt Wörter und Phrasen statt Gedanken. So findet sich in den unteren Klassen täglich Gelegenheit und Pflicht, ein Wort, das der Knabe gedankenlos auswendig lernt, ohne eigentlich einen Begriff damit zu verbinden, zu erklären.[1]) Und die Klage, dass unsere Primaner Wörter und nicht Worte übersetzen, hat nur ihren Grund darin, dass wir sie von Jugend auf nicht stets gewöhnt haben, sich das Fremdsprachliche und namentlich das Lateinische in ihrer Weise zurechtzulegen und darüber sich auszusprechen, dass wir nicht ausgingen vom Geistesleben des Schülers, nicht Apperzeptionsstützen in seiner Seele und seiner Erfahrung suchten, sondern die lateinische Sprache als etwas Starres, Fremdes betrachteten. So übersetzt der kleine Sextaner Wörter wie *innocentia* = Uneigennützigkeit, *pertinere* = sich beziehen, *dos* = „Mitgift" ganz korrekt, und doch lässt jede Frage, was er sich darunter denke, meist ein für uns Lehrer eigentlich tief beschämendes Ergebnis, nämlich völlige Gedankenlosigkeit, zu Tage treten.

20. Dass der Lateinlehrer bewusste Sprach- und Sachkenntnis ausbilde und nicht sich begnüge mit irgend einem äusserlichen Erfolg, fordert auch das Unterrichtsprinzip der Anschauung, wie es schon Comenius formuliert hat. Denn durch die Thore der Sinne zieht zumeist das Neue in unser Bewusstsein ein. Sie liefern dem Denken seinen Stoff und seine sichere Grundlage. Wir wahren im Lateinunterricht diesen Grundsatz zunächst in Bezug auf äussere Anschauung, indem wir Formen und Sprachgesetze vor die Augen der Schüler an der Wandtafel, deren Benutzung noch lange nicht häufig genug ist, entstehen, das Neue erst anschauen und dann als abstraktes Gesetz ableiten lassen; indem wir Reihen und Gruppen, Verwandtes, Gleichartiges und Ungleichartiges als solches fleissig

[1]) Darüber liegt jetzt eine sehr lehrreiche Programmarbeit vor von Th. Becker: Das Deutsche im altsprachlichen Unterricht. Neu-Strelitz 1894.

zusammenstellen und zusammenstellen lassen; indem wir uns graphischer Mittel in mannigfachster Weise bedienen; indem wir endlich die Denkmäler des Altertums im Bilde vorführen und so Klarheit, Liebe und Interesse und die Fähigkeit zu sehen zugleich entwickeln. Die innere Anschauung andererseits ist das Vermögen, auch die durchdachte Welt des Abstrakten zur Durchsichtigkeit zu erheben, und soll dazu führen, eine fruchtbare, edle Phantasie zu wecken. Wie diese, wenn sie unklar ist, krankhaft sentimental wird, so ist ihre rechte Pflege und Heranbildung nur möglich, wenn alles, was wir dem jugendlichen Alter bieten, alle Wörter und Konstruktionen, alle Begriffe, Gedanken und Ereignisse, um die sich die Lektüre dreht, so klar gemacht, so übersichtlich und durchsichtig werden, dass ein „plastisches" Bild, ein Beherrschen des Gegenstandes die Folge ist. Dies geschieht namentlich dadurch, dass der Schüler zur Aussprache über das Erarbeitete erzogen und genötigt wird. Es ist ein verbreiteter Irrtum, zu glauben, ein solches anschauendes Denken vollziehe sich von selbst, und es ist ein Verkennen des allgemein erzieherischen Charakters des Lateinunterrichts, wenn man fürchtet, bei der Berührung anderer Fragen wisse man oft gar nicht, dass man in einer Lateinstunde sei. Freilich handelt es sich hier nur um solche Erklärungen, die ihrem Wortlaut nach wirklich dazu dienen, den Schriftsteller klar zu machen, nicht um die früher oft üblichen Abschweifungen.

21. Es hängt dies eng zusammen mit dem pädagogisch so wertvollen Begriff der Konzentration, der möglichsten Zusammenfassung des Zusammengehörigen. Diese tritt im Lateinunterricht zuerst so ein, dass der Schüler fortwährend seinen Sprachschatz und die in der Sprache gewonnenen Begriffe und Gedanken wieder auffrischt, dass Lehrbücher, Grammatiken und Schriftsteller in ihrer Beschaffenheit eine solche vertiefende Konzentration ermöglichen, dass sie also nach einem einheitlichen Plane verfasst bezw. ausgewählt sind, dass wiederum alle Übungen sich um denselben bekannten Sprachstoff gruppieren und diesen dadurch um so sicherer aneignen helfen. Hierdurch allein wird der aus anderen Gründen nun einmal notwendigen Verkürzung der lateinischen Unterrichtsstunden ein Gegengewicht geboten werden können. Denn so wird eine Menge von Vokabeln und Konstruktionen ausgeschieden werden, die seither mit viel Zeitaufwand und nur in futuram oblivionem gelernt wurden. Andererseits lehrt die Erfahrung derjenigen Schulmänner,[1]) die seit Jahren mit ihren Lehrerkollegien an der praktischen Verwertung des Konzentrationsgedankens, der ja auch durch die Physiologie mit ihrer Lehre von den „Gedankenfäden" verlangt wird, gearbeitet haben, dass die neuen preussischen Lehrpläne vollständig Recht haben, wenn sie von dieser sprachlichen Zusammenfassung des lateinischen Unterrichts sagen: „Durch eine solche Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die daraus sich ergebende geistige Zucht wird gleichzeitig ein gründliches Verständnis der Schrift-

[1]) Zu diesen muss in erster Linie H. Schiller gerechnet werden; aus seinen steten Anregungen sind eine Reihe von Einzelabhandlungen seiner Schüler und Mitarbeiter entstanden, die für einzelne Klassen das ausgeführt haben, wozu jener die grossen Gesichtspunkte aufgestellt hat.

steller gefördert". Allein der lateinische Unterricht muss sich auch nach anderer Richtung konzentrieren. Wenn aller Unterricht, auch der formalbildende, wie wir ihn verstehen, in letzter Linie Sachunterricht sein muss, so kann dieser nur fruchtbar sein, wenn jedes Unterrichtsfach den anderen Fächern gegenüber nur als ein einzelnes Glied in der grossen Kette von Elementen, die den Menschen zum Menschen bilden sollen, betrachtet wird. Demnach soll auch der Lateinunterricht nicht etwa von den anderen Lehrgegenständen abhängig gemacht werden, sondern alle einzelnen Stoffe sollen sich zu einander inhaltlich in Beziehung setzen, so zwar, dass gewisse bedeutsame Begriffe, geschichtliche, wirtschaftliche Thatsachen oder allgemein menschliche Eigenschaften, Gegenstände, deren selbständige Erarbeitung dem Gymnasium zukommt, planmässig in den verschiedenen Stunden und Jahren sei es nebeneinander, sei es nacheinander zur Behandlung gebracht werden. Diesem Grundsatz soll sich der Stoff des Lateinunterrichts in seiner besonderen Auswahl fügen und so helfen darauf „hinzuarbeiten, das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen."[1]) Es kann im allgemeinen nicht zweifelhaft erscheinen, dass aus der alten Geschichte im Lateinunterricht das oberste und nächste inhaltliche Konzentrationsprinzip abgeleitet werden muss. Sodann aber wird die rechte Auswahl aus der Masse lateinischen Lesestoffes eine der wichtigsten Aufgaben für jede einzelne Lehranstalt sein müssen. Nichts wird der Einzelanstalt einen besseren, individuelleren, freiheitlicheren, selbständigeren Charakter aufprägen, als ein in gemeinsamer Arbeit unter Anregung des Leiters zuerst in grossen Zügen festgestellter und dann klassenweise sich aufbauender Konzentrationsplan. Aber bei aller Freiheit wird doch auch die lateinische Lektüre sich im grossen und ganzen gewissen allgemeinen Gesetzen für ihre Auswahl unterwerfen müssen. Es dürften wohl folgende Gesichtspunkte am wichtigsten sein: 1. Der lateinische Lesestoff ist auf möglichst grosse, in sich zusammenhängende Gruppen zu beschränken; 2. er ist so auszuwählen, dass aus ihm das geschichtliche Leben der Römer, dann das geschichtliche Leben überhaupt in seinen Elementen quellenmässig kennen gelernt und erarbeitet wird. Dabei sind hervorzuheben die politisch, geschichtlich und pädagogisch wertvolleren, bedeutsameren, typischen Zeiten, Verhältnisse und Männer (Helden); 3. dabei ist stets die Beziehung der antiken Welt und des antiken Menschen zur Gegenwart zu berücksichtigen; je mehr der Lesestoff die Gegenwart verstehen lehrt und in diese ausmündet, je mehr die Heimat aus der alten Quelle erkannt wird, und je mehr allgemein menschenbildende und hier wiederum der Knaben- oder Jünglingsseele verwandte und zu ihr recht gestimmte ideale, erhebende, schöne Elemente er enthält, um so mehr ist er zu bevorzugen; 4. da schliesslich jeder Unterricht, der wissenschaftlich (in bescheidenstem Sinne) sein will, eine philosophische Richtung haben d. h. danach streben wird, alle Vorstellungen und Ergebnisse leitenden Begriffen unterzuordnen und so in systematischen Zusammenhang zu bringen, so ist auch der lateinische

[1]) O. Willmann, pädag. Vorträge 2. Aufl. S. 117.

Lesestoff darauf zu prüfen, inwieweit er diesem Gebot genügt, inwieweit er als Litteraturgattung, als bezeichnendes Werk eines bedeutenden Mannes, als Darstellung bedeutsamer Begriffe typisch genannt werden kann. Alle besonderen Grundsätze, welche für die Auswahl der lateinischen Lektüre wichtig werden könnten, lassen sich diesen Hauptgesichtspunkten leicht unterordnen.[1])

Die hauptsächlich in Betracht kommenden Arbeiten sind ausser den bez. Teilen in H. Schillers Handb. d. prakt. Päd.: O. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassen-Lektüre der Gymnasial-Prima, Lehrpr. 5, 1 ff. H. Schiller, die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterr. Halle 1890. Die Giessener Programme von L. Hüter, Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in Untertertia 1889; K. Maurer, die Fabeln des Phaedrus in der Quarta des Gymnasiums innerhalb der Konzentration 1891; K. Schmitt, der Unterricht in Quinta nach dem Konzentrationsprinzip 1893 u. 1894. Die Bensheimer Programme von G. Ihm, die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymn. 1889; A. Ahlheim, die Schriftstellerlektüre der Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration 1893 u. 1894. Die Jenenser Programme: Systematische Zusammenordnung der verwandten Unterrichtsstoffe der Sexta und Quinta 1891; für Quarta 1892. Die wohldurchdachten Arbeiten von O. Altenburg, die sich auf eine verbindende Lektüre in Prima beziehen: Lehrpr. 10, 1 ff. und das Progr. Wohlau 1891. Josef Loos, der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892.

Alle diese Arbeiten sollen nur Versuche sein und Erfahrungen darüber veröffentlichen, wie man es bei rechter Erwägung machen kann und gemacht hat. Die oben ausgesprochene Forderung, dass jede höhere Lehranstalt sich selbst einen solchen Plan zu machen habe, und die ich in meinem Buche: Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften II, 136 formuliert habe, wird von H. Hornemann in seiner Besprechung Zeitschr. f. Gymnasialw. 1893, 129 ff. dringend empfohlen; die nun einmal unumgängliche Vielheit der Lehrgegenstände fordere gebieterisch eine solche Arbeit, so schwierig sie sein möge.

22. Eine rechte Konzentration ist also bedingt durch einen nach ihren Grundsätzen in grossen Zügen abgefassten, für die Anstalt geltenden Lehrplan. Aber da die Persönlichkeit des Lehrers doch schliesslich in gesunden Verhältnissen die Hauptsache für die Einwirkung auf den Schüler sein muss, so wird die wirksamste vertiefende Beschränkung und Verknüpfung durch nichts besser verbürgt, als wenn eine Persönlichkeit auch äusserlich in der Lage ist, die Fäden zusammenzuknüpfen, dadurch Zeit zu ersparen, die Gefahr der Zerstreuung, die der jugendlichen Seele nun einmal anhaftet und durch das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände und ihre Geschiedenheit im Unterrichtsplane von der Schule selbst gefördert wird, zu vermindern. Der Lateinlehrer darf nicht Fachlehrer sein, er muss, da das Lateinische im Gymnasium noch die grösste Anzahl der Unterrichtsstunden hat und seinem Wesen und seinen Schwierigkeiten nach behalten muss, so weit dies nur thunlich ist, möglichst viele von den sprachlich-historischen Fächern in seiner Hand vereinigen, er muss zugleich mehr Klassenlehrer werden. Alle Bedenken, die man gegen diese Forderung geltend gemacht hat, sind praktisch ganz hinfällig, wenn man sich nur darauf beschränkt, nun nicht blind jedem beliebigen Gymnasiallehrer alle möglichen Gegenstände aufzubürden. Dafür gibt es überall Mittelmässigkeiten und Leute unter uns, die man einer so energischen

[1]) Ich habe, wie H. Hornemann in seiner Besprechung sagt, diese Gesichtspunkte in meinen beiden Abhandlungen über den didaktischen Wert der Rede pro Roscio Am. und der philippischen Reden (Halle 1889 u. 1892) durchzuführen gesucht. Vgl. auch O. Frick, Beantwortung der Kaiserfragen, Lehrpr. 27, 42 ff.

und dauernden Einwirkung auf die Schüler entziehen muss, weil sie eben nicht energisch einwirken können. Man wird dies immer wieder betonen müssen, da die Vertreter des Fachlehrertums eine solche Übertreibung des historisch und pädagogisch ganz unanfechtbaren Prinzips, sei es aus Unkenntnis, sei es aus andern Gründen, unterstellen. Es wird bei der Verteilung der Ordinariate, d. h. der Fächer, die in dem Unterricht einer Klasse überwiegen sollen, stets geprüft werden müssen, ob ein Lehrer zugleich eine rechte Persönlichkeit ist; hat diese zugleich wissenschaftliches Streben und wissenschaftliche Methode, vereint mit erzieherischer Gabe und didaktischem, freischaffendem und doch in der Rückwirkung vereinfachendem Bewusstsein, so wird man auch mit einem Manne wie v. Treitschke[1]) dem Vorwurf begegnen können, dass Unwissenschaftlichkeit, Verflachung, veraltete, wissenschaftlich überwundene Anschauungen durch das Klassenlehrertum gepflegt und weiter vermittelt würden. Wenn der Lateinlehrer je nach seiner Individualität zugleich Deutsch, Geographie, Geschichte, später Griechisch erteilt, wird der Unterricht schon in sprachlicher Hinsicht belebt, das Gemeinsame und Trennende wird erst durch diese Vereinigung recht hervorgehoben und zu klarem Bewusstsein kommen; und inhaltlich wird eine solche Vereinfachung und zugleich Vertiefung des ganzen sprachlichen, geschichtlichen oder allgemein menschlich bildenden Lehrstoffes erzielt werden, dass alle Einschränkungen, die der lateinische Unterricht in den letzten Jahren hat erfahren müssen, dagegen verschwinden werden. Gerade die Isoliertheit und dadurch eintretende enge Gebundenheit des Lateinischen schadet ihm selbst äusserlich und innerlich, in Bezug auf die Wertschätzung des Faches, die doch wahrlich nicht gering zu achten ist, wie in Bezug auf die erzieherische Wirkung.[2]) Die neuesten Lehrpläne zeigen überall ein Hinneigen zu unserem Grundsatz. So heisst es für Preussen S. 65: „Ein wirksames Mittel zur Verminderung der Hausarbeit ist die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes. Diese sind aber nur zu erreichen, wenn wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen die sprachlich-geschichtlichen Fächer einerseits und die mathematisch-naturwissenschaftlichen andererseits in jeder Klasse thunlichst in eine Hand gelegt werden." Für Bayern S. 47: „Jede Klasse hat ihren besonderen Ordinarius, d. h. Hauptlehrer, welcher

[1]) Die Schule der Zukunft S. 16: „Ein tüchtiger Gymnasiallehrer muss im stande sein, den grössten Teil des Unterrichts oder doch mindestens des humanistischen Unterrichts in seiner Klasse selbst zu erteilen und also die einzelnen Fächer im Einklang zu halten."

[2]) H. Schiller, die einheitliche Gestaltung u. s. w. hat die praktische Gestaltung des Klassenlehrertums gezeigt. Es sei mir gestattet, die Art und Weise, wie in dem laufenden Jahre an meiner Anstalt die sprachlich-historischen Fächer in einer Hand vereinigt sind, zu zeigen. Es ist dabei durchaus der Individualität des einzelnen Lehrers und äusseren Hemmnissen Rechnung getragen. Es liegen z. Z. in einer Hand in I A: Latein, Griechisch, Deutsch, in I B: Latein, Griech., Deutsch, Gesch., in II A ebenso nebst Turnen, in II B: Latein u. Griechisch, in III A: Lat., Griech., Deutsch, Gesch. u. Geogr., Franz., Turnen, in III B ebenso ausser Franz., in V Lat., Deutsch, Geogr., in VI Lat. u. Deutsch. Ich kann nur sagen, dass gegenüber früheren Verteilungen nach einstimmigem Urteil aller Beteiligten die besten Erfolge, wissenschaftlich, erzieherisch, gesundheitlich, durch unser ursprünglich auf freiem Entschluss beruhendes Verfahren erreicht sind. Seine völlige Durchführung ist freilich kaum möglich.

in der Klasse die sämtlichen oder doch die meisten Stunden in den Hauptgegenständen erteilt". Auch in den Lehrplänen für Württemberg und Hessen finden sich ähnliche Bestimmungen. Eine Durchsicht der Programme zeigt freilich, dass es auch hier heist: *Quid leges sine moribus vanae proficiunt?* Eine sehr bezeichnende Thatsache ist z. B., dass an zahlreichen Orten trotz entsprechender Warnungen durch die Lehrpläne für das Lateinische Dichter- und Prosalektüre in verschiedenen Händen liegen. Horaz ohne die prosaische Primalektüre ist ja fast ein Privilegium der Direktoren geworden, und es ist bekannt, dass manche Folgerungen daran geknüpft worden sind. Jedenfalls ist es pädagogisch und didaktisch verkehrt, selbst in einem und demselben Fache noch eine Trennung und Zersplitterung dadurch herbeizuführen, dass man zwei Persönlichkeiten — und man betont doch heute so gerne und im allgemeinen mit Recht den Wert des freien, selbständigen, naiven, individuellen Schaffens im Lehrerberuf — daran beteiligt und so, wohl oft unbewusst, der Schülerwelt zeigt, dass das römische Altertum mit seinem Geist, der sich ja für den Schüler an Horaz am sichtbarsten erweist, etwas anderes ist als die dann erst recht grammatisch zerpflückte Prosa des Cicero oder Tacitus mit allen Stilübungen. Der Fehler wird um so augenfälliger, je weniger Stunden überhaupt der Lateinunterricht hat, wie z. B. jetzt in Preussen. Also keine Lateinlehrer, sondern Leute mit tüchtigen Sprachkenntnissen, die Bescheid wissen in den Schulschriftstellern! Die Universität wird in Zukunft mehr dazu beitragen müssen, dass wir solche Lehrer von ihr erhalten, wenn auch der oder jener gelehrte Herr dagegen wettert. Leute brauchen wir, die gründlich in einem Fach geschult und doch auf mehreren Gebieten des Gymnasialunterrichts ausreichend zu Hause sind, mit Sinn für das Schöne und Ideale im Altertum und mit Verständnis für die Aufgaben der Gegenwart, und endlich solche, denen nicht das Fach oder die Fächer, sondern die Schüler als Ausgangspunkt und Endziel aller Thätigkeit gelten. Solche Lehrer, aber nur solche, verdienen es allerdings, dass ihnen nicht jede Stunde ihrer Thätigkeit, die nicht „naiv", sondern schöpferisch sein soll, jeder Schriftsteller und jede Übung bis ins Kleinste vorgemessen wird.

23. Bei einem solchen Lehrer wird Lehrbuch und Grammatik eine untergeordnete Rolle spielen. Denn wenn es darauf ankommt, die sprachlichen Thatsachen durch einheitliche Zusammenfassung des Verwandten gründlich zu erfassen und die Lektüre im gesamten Sprachunterricht, Geschichte, Geographie, ja auch Naturwissenschaft und Zeichenunterricht, wie es wohl geschehen kann, auf einander zu beziehen, so spielen Lehrbücher fast gar keine Rolle dabei. Denn diese Verknüpfungsarbeit kann nur durch die selbständige Thätigkeit des Lehrers und Schülers von Mund zu Munde im Unterricht geleistet werden. Nur hierdurch kommen Lehrer wie Schüler zu ihrem Rechte, nur so erreicht der lateinische Unterricht die Frische des wirklichen Lebens, deren er zu weiterer Blüte bedarf, und nur so kann der rechte Lehrer sich als frei schaffende Persönlichkeit zeigen, wenn er auf Grund der gegebenen Verhältnisse und im Anschluss an die Unterrichtsprinzipien seiner Anstalt,

die durchaus einheitlich sein müssen, natürlich mit dem nötigen Wissen ausgestattet, im einzelnen nach seinem Plan, an Stelle der Buchlehre die Jeden erfassende, die Augen zugleich schonende, dafür aber den Geist umsomehr anregende und weckende mündliche Weise setzt. Allein für die Fixierung des Gelernten bedarf es nun einmal mancherlei Lehrbücher; denn das menschliche Gedächtnis bedarf der Stütze, und die Schreibarbeit in der Schule soll nicht übermässig vermehrt werden. Zugleich bedürfen auch die in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeiten unverhältnismässig oft wechselnden Verhältnisse unserer höheren Lehranstalten eines sichtbaren, feststehenden Haltepunkts, auf dass nicht Kollege X. das zerstöre, was Kollege Z. aufgebaut hat. Ferner bedarf das grammatische Pensum, das in seiner Ausdehnung unendlichen Spielraum bietet, einer wenigstens für ein und dieselbe Anstalt bindenden Festlegung in Bezug auf Umfang und Art. Endlich lehrt die Erfahrung,[1]) dass nun einmal für die menschliche Natur, deren Schwachheit sich auch der geistig gewiss hochstehende Lehrerstand nicht entziehen kann, gewisse Stützen und Leitfäden nötig sind. Vielleicht werden wir uns mit zunehmender didaktischer Schulung noch einmal mehr von allem Buchlernen — abgesehen von dem Schöpfen aus dem Schriftsteller — entfernen, als es jetzt geschehen zu können scheint.

24. Für die lateinische Grammatik ist ja jetzt wohl ziemlich allgemein angenommen, dass sie den Sprachgebrauch, dessen Verständnis zu einem gründlichen Verständnis der Lektüre nötig ist, behandeln soll. Dabei kann es sich in der Schule nicht um Festhaltung eines Unterrichtsverfahrens handeln, das, wie es in den letzten Jahrzehnten der Fall war, vorwiegend von dem Streben nach systematischer Vollständigkeit des Lehrstoffs beherrscht wird. Nach unseren Grundsätzen hat der Schüler zunächst aus der Lektüre die sprachlichen Erscheinungen kennen zu lernen, oft anzuschauen und dann erst in einem Rücklick auf eine möglichst grosse Anzahl lebendig erfasster Vorstellungen Ordnung, Übersicht, kurz ein abstraktes grammatisches System in bescheidenem Sinne zu gewinnen. So wird ebenso ein gewandtes, sicheres, behaltbares grammatisches Wissen erreicht, wie schliesslich diejenigen befriedigt werden, welche gerade in dem systematischen Überblick über die Sprachlehre als „der geordneten Analyse der obersten und reichsten Geistesschöpfung, des feinsten und vollständigsten, ja in dieser Hinsicht des einzig möglichen Abdrucks des volksartig und geschichtlich gewordenen Menschengeistes“[2]) mehr sehen als ein schönes, grosses Wort, das für die Schule in seiner wirklichen Bedeutung leicht überschätzt wird. Die lateinische gedruckte Grammatik hat also den Hauptzweck, das in der Schule am Lesestoff Gefundene zu wiederholen und zu fixieren, den Entwicklungsgang des sprachlichen Gesetzes nochmals zu vergegenwärtigen und es aneignen zu helfen; daneben hat sie die Aufgabe, „dem Lernenden eine Ahnung davon zu ver-

[1]) Vgl. J. Lattmann, die Vereinigung des lat. u. deutschen Elementarunterrichts S. 92 ff.

[2]) W. Schrader in Zeitschr. f. Gymnw. 1894, S. 111.

mitteln, dass die Grammatik eine bewundernswerte Wissenschaft ist, ebenso gross als andere Wissenschaften neben ihr; sie muss ihn hineinschauen lassen in das geheime Getriebe und in die Werkstätte des sprachschaffenden Geistes.[1]) Hieraus dürften sich einige Gesichtspunkte ergeben für ihre Beschaffenheit:

1. Sie hat zunächst gar nichts zu thun mit den Übersetzungen ins Deutsche. Einmal sind diese selbst, wie später auszuführen sein wird, nur Nebenzweck, und wenn sie diesen ihren bescheidenen Zweck erfüllen sollen, so muss das Exerzitium eine selbständige Prüfungsleistung sein, bei der alles Nachschlagen vom Übel ist. Es ist damit geradeso wie mit dem deutsch-lateinischen Wörterbuch, für dessen Benutzung man in der That auch nur den Wert der Sesshaftigkeit geltend machen kann. Daraus folgt unwiderleglich, dass die Grammatik in keiner Weise sich aufzubauen hat auf dem, was man im Gegensatz zu den klassischen Schriftstellern „Schullatein“[2]) nennt, auf einem sogenannten Ciceronianischen Sprachgebrauch, den man in den Grammatiken für das „Schullatein“ erst selbst wieder gewissermassen gereinigt und auf die unbestrittenste klassische Form zurückgeführt hat, und wobei ganz individuelle Eigentümlichkeiten Ciceros fälschlich zu Gesetzen erhoben wurden. Auf diese Weise hat der lateinische Unterricht eine der grössten Lächerlichkeiten auf sich genommen, ja eine Unwahrhaftigkeit grossgezogen. Denn was wollte es anders heissen, wenn auf jeder Seite schon bei den Historikern, auch oft bei Cicero selbst dem Schüler gesagt wurde: „das und das ist nicht klassisch, das ist nicht gutes Latein, das dürft Ihr nicht nachahmen, das ist gegen die Regel“? Wir waren so wirklich oft römischer als die Römer selbst. Was auch der Schüler in den Schulschriftstellern findet, ist für ihn richtiges Latein.

2. Demnach hat die Grammatik in ihrer Behandlung sich auf die Grundgesetze der lateinischen Sprache zu beschränken, welche für alle Schriftsteller gelten, und alle Einzelbeobachtungen den Philologen zu überlassen. Dadurch wird sie von selbst kürzer, als dies unter der Herrschaft des Ciceronianismus der Fall war. Es soll hier gar nicht einseitig zu gunsten der kurzen und kürzesten Grammatiken entschieden werden; aber richtig scheint doch, dass, je enger der Kreis einer Sprache gezogen wird, um so grösser die Zahl der Regeln werden wird, und dass eine lateinische Schulgrammatik, welche den bezeichneten zwei Zwecken in die Hände arbeiten soll, nur die Hauptregeln deutlich und klar zur Anschauung zu bringen und nicht die Eigentümlichkeiten als eine Fülle von Ausnahmen und Besonderheiten vorzuführen hat. Man hat nicht mit Unrecht gesagt, die römische Syntax mache den Eindruck des Festen, Geschlossenen, Energischen, Straffen, es herrsche strengste Subordination, und diese Eigenschaften der Sprache spiegelten deutlich den römischen Geist mit seinem Gehorsam gegen Gesetz und Recht.[3]) Allein dieser Eindruck wird durch-

[1]) H. Ziemer in der Vorrede der von ihm besorgten, gänzlich umgearbeiteten Auflage der Schulgrammatik von W. Gillhausen.

[2]) Darüber spricht sehr verständig G. v. Kobilinski in Zeitschr. f. Gymnasialw. 1891 S. 399 ff.

[3]) H. Ziemer S. 206 f. der angeführten Grammatik. Diese ist das weitaus hervor-

aus nicht gewonnen an einem Heer von Ausnahmen und von sprachlichen Beobachtungen, die nur für einen Schriftsteller gelten, sondern gerade der denkende Schüler erhält den entgegengesetzten Eindruck, wenn man nicht den Reichtum der Sprache in Ausdrücken und Wendungen, in Abweichungen, die doch wieder auf die Grundgesetze zurückgehen, nur am Schriftsteller selbst, wo es allein geschehen kann, nachweisen, beobachten und auffassen lässt, statt ihn als Gesetz systematisch zu lehren.

3. Nach dem Grundsatz, dass aller Unterricht in das Heimatliche auszumünden hat, muss auch die lateinische Grammatik in deutschen Schulen eine solche für Deutsche sein, d. h. sie hat nur davon auszugehen, worin der lateinische Sprachgebrauch vom Deutschen abweicht, so durch Vergleichung Wissenschaftlichkeit, Sprachgefühl und Erleichterung zugleich zu fördern und sich dadurch einen neuen Boden der Wertschätzung in dem Kreise der Gebildeten zu gewinnen. Aber auch die anderen Sprachen, welche auf dem Gymnasium gelehrt werden, mindestens das Griechische, müssten in dem Buch zur Vergleichung herangezogen werden. Namentlich müsste in der Fassung der gleichartigen grammatischen Begriffe völlige Übereinstimmung herrschen. Sind doch alle Grundbestandteile dieselben.[1]) Dabei sollten in der Grammatik die Sätze nicht bloss nach der äusserlichen formal-grammatischen Seite, sondern vornehmlich nach dem Inhalt behandelt werden. Denn nicht auf die oft zufällige und bei den Schriftstellern wechselnde Form kommt es uns an, sondern auf den Inhalt, den diese Form erschliesst. So wird wieder durch denkende Auffassung, durch scharfe Gegenüberstellung des Gleichen und Abweichenden der grammatische Unterricht sich zugleich vereinfachen und vertiefen.[2]) Denn wenn die Muttersprache den einheitlichen Grund abgiebt, so lässt sich für alle Teile der Grammatik eine Vergleichung der Schulsprachen durchführen. Dadurch wird der Stoff innerhalb der Einzelsprache in unerwarteter Weise vermindert. Und doch wird durch diesen Vergleich eine ganz andere Einsicht in den Bau der Sprachen erwachsen als bei der jetzt so disparaten Behandlung.

4. Wenn gegenwärtig wieder ein Streit der Meinungen herrscht, ob die lateinische Grammatik ein „Lernbuch" oder ein „Lehrbuch" sein, ob das mnemonistische oder das rationell-wissenschaftliche Prinzip darin herrschen solle, so lässt sich nicht ohne weiteres das eine oder das andere verwerfen. Es ist gewiss nicht von geringer Bedeutung, wenn der Schüler,

---

ragendste Beispiel für die Berücksichtigung des psychologischen Moments in der latein. Sprachlehre und deshalb m. E. für den Lehrer unentbehrlich und für seine Behandlung vorbildlich. Ob sie dem Schüler unterer Stufen nach den heutigen Zeitverhältnissen nicht zu viel bietet, mag dahingestellt sein.

[1]) Dem Gedanken einer Parallelgrammatik ist namentlich F. Hornemann, Gedanken u. Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der 5 Schulsprachen, Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft 3, Hannover 1888, näher getreten. Dazu vgl. die lehrreiche Besprechung von F. Heussner in Lehrpr. 17, 99 ff. Dann Hornemann's vortreffliche Aufsätze über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen in Lehrpr. 20, 46 ff.; 22, 20 ff.

[2]) Dies führt ausser in seiner „Anleitung" u. seiner lat. u. griech. Schulgrammatik in einem sehr gehaltvollen Aufsatz: „Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen" aus A. Waldeck, Lehrpr. 37, 18 ff.

nachdem er das Wesen der sprachlichen Erscheinung in den Schriftstellern angeschaut, mit Hilfe des Lehrers das Gesetz erkannt und abgeleitet hat, sich nunmehr die Regel nach seinem Buche genau nach dem Wortlaut einprägt. Es wird nicht ganz unrichtig sein, wenn man sagt, das jugendliche Gedächtnis behalte leicht auch Dinge, für die volles Verständnis und Interesse noch fehle, und an dem festsitzenden Wortlaut habe der Lehrer immer eine Grundlage, auf der er vorkommenden Falles von neuem aufbauen könne. Es versteht sich von selbst, dass durch diesen Grundsatz der bessere Betrieb des Sprachunterrichts selbst gar nicht berührt wird. In diesem Falle enthält eben die Grammatik nur das zum Dogma gewordene knappe Ergebnis einer vorhergegangenen wirklichen Geistesarbeit. Eine solche kurze, scharf die Regel zum Ausdruck bringende Grammatik bewahrt auch vor der leider nun einmal nicht wegzuleugnenden Gefahr, dass immer wieder Lehrer sich versucht fühlen, alle längeren Ausführungen, die durchaus nicht zu wörtlicher Aneignung bestimmt sind und oft nur der Vollständigkeit wegen dastehen, mit geisttötendem Drill zu behandeln. Andererseits ist es sicherlich von Hause aus richtiger und wertvoller, ja auf allen oberen Stufen allein vernunftgemäss und pädagogisch richtig, wenn die Grammatik nicht eine auswendig zu lernende, nackte Regel bietet, sondern die Wege selbst aufweist, auf denen das Gesetz gewonnen wird, also die Spracherscheinungen erklärt und so, wie es der Unterricht immer thun muss, selbst wieder ableiten und denken lehrt. Ob die sprachliche Regel dann nach diesem oder jenem Wortlaut gesagt wird, muss allerdings gleichgültig sein, die Hauptsache ist Verständnis, und das Verstandene muss dann der Schüler auch mit seinen eigenen Worten wiedergeben können. Ein solches Wissen wird weniger blenden, da nicht auf jede Frage sofort die oft gedankenlos gegebene, aber merkwürdigerweise nicht bloss dem Laien imponierende „glatte“ Antwort erfolgt; dagegen wird dies freiere Verfahren an Stelle einer falschen Schlagfertigkeit ein wissenschaftliches Studium, eine selbständige Denkthätigkeit wohl mit bilden helfen.[1]) Ob freilich eine solche Grammatik, und wäre sie die beste, wirklich als Nachschlagebuch viel benützt wird, wie viele fordern und erwarten, ist fraglich. Denn nach der Kürzung des lateinischen Unterrichts muss das Grammatikstudium als solches zurücktreten, und die Lektüre bietet, auch wenn sie noch so gründlich betrieben wird, an und für sich fast gar keine Veranlassung, sich mit dem Gefühl der Fülle, das der Schüler nach manchen bei seiner Grammatik haben soll, mehr als platonisch abzufinden. Jedenfalls aber darf auch eine Schulgrammatik sich nicht der sprachwissenschaftlich und historisch richtigen Fassung entschlagen, soweit gesicherte Resultate vorliegen und, wie es wohl geschehen kann, geradezu eine Erleichterung durch bessere Erkenntnis der grammatischen Erscheinungen erreicht wird. Es sei hier nur an die Lehre vom Accusativ mit dem Infinitiv und Ablativus absolutus erinnert. Hier darf man in Zukunft nicht von deutschen Neben-

[1]) J. Lattmann, „Kürzung der Grammatik“ als ein Ergebnis der „Reform des höheren Schulwesens“. Lehrpr. 29, 102 ff.

sätzen ausgehen, sondern muss mit ihnen schliessen. Also: weniger Gedächtnisstoff, dafür kausale Verknüpfung der Thatsachen!

5. Man darf wohl verlangen, dass nur eine Grammatik, nicht eine kürzere und eine erweiterte in Gebrauch sei. Denn wenn sie überhaupt zur Verwendung kommen soll, so muss der Knabe in ihr heimisch werden, ganz abgesehen davon, dass man doch keinen Grund hat, die Reihe der Schulbücher irgendwie zu vermehren. Das lokale Gedächtnis als Hilfe der inneren Anschauung ist auch hier nicht gering anzuschlagen. Es wird bei dem Anfangsunterricht zu entwickeln sein, dass die Sextaner und Quintaner überhaupt noch keiner Grammatik bedürfen. Die auf dieser Stufe gebrauchten Lehrbücher müssen, wenn der kleine Knabe heimisch werden soll in dem neuen Unterricht, möglichst alles enthalten, was er gedruckt neben dem lebendigen Wort des Lehrers braucht. Dabei ist natürlich darauf zu achten, dass die von Quarta ab etwa einzuführende Grammatik sich in ihrer Anlage, ihrem Sprachgebrauch u. s. w. mit dem Lehrbuch des Anfangsunterrichts deckt.

6. Die Grammatik soll zur Beleuchtung ihrer Regeln Beispiele aus den Schriftstellern enthalten. Man hat oft einen müssigen Streit darüber geführt, ob diese vor oder nach der Regel, die sie veranschaulichen sollen, ihren Platz finden sollen. Denn dies ist nur eine Geschmacksfrage. Die grammatischen Regeln sind ja doch aus dem Lesestoff der Klasse induktiv zu entwickeln. Es wäre ein idealer Zustand, wenn die betreffenden von dem Lehrer zur Ableitung verwendeten Stellen auch in der Grammatik, dann selbstverständlich vor der Regel, stünden. Aber da die Freiheit doch wohl auch bei den ängstlichen Gemütern — und deren scheint es im Lehrerstand mehr zu geben, als dem Unterricht gut ist — noch weit genug geht, um sich Reihenfolge der Regeln und Lehrstoff im einzelnen nicht von oben dekretieren lassen zu wollen, so sind die meisten Beispiele bei dem jetzt herrschenden oder wenigstens angestrebten entwickelnden Betriebe ein totes Kapital und nur eine Tradition des früheren selbständigen Grammatikbetriebs, schon weil sie, willkürlich aus irgendeinem Zusammenhang herausgerissen, in einem lebendigen Sachunterricht und in der Erziehung zur Selbstthätigkeit gar keinen Raum haben. So verspreche ich mir von dieser Sitte — mehr ist es nicht — nur Nutzen, wenn es sich um einen kurzen, leicht behaltbaren Satz allgemeinen Inhalts handelt; am besten freilich wäre ein Vers, der gut ins Ohr fiele und zugleich recht deutlich die sprachliche Erscheinung enthielte.[1]) Indessen dies ist für das Lateinische noch ein frommer Wunsch. Der Unterricht selbst bedarf statt solcher Einzelsätze, die irgendwoher entnommen sind, mehr einer Zusammenstellung der betreffenden Verbindungen, der hauptsächlichsten Phrasen namentlich in der Kasuslehre und ganz kurzer Sätze, die die im Lehrstoff oft etwas komplizierter erscheinende Sprachform auf das Elementare, Typische zurückführen.

---

[1]) Im griechischen Unterricht habe ich für die Syntax nie etwas anderes benützt, als eine solche auf 6 kleinen Seiten gedruckte, vielleicht noch Überflüssiges enthaltende Sammlung metrischer Beispiele, denen ganz kurz die Regel beigefügt ist.

Da aber alles Selbstgefundene und dadurch als wertvoll Erkannte grösseren Reiz hat und man ja auch sonst, vielleicht oft zu weitgehend, aber doch mit guten Erfolgen bei rechter Beschränkung, die Anlegung eigener Sammlungen fordert, so empfiehlt es sich, die Syntax des Schülers mit Schreibpapier durchschiessen zu lassen. In sein Exemplar hat er dann die aus der Lektüre selbst erarbeiteten Beispiele mit Angabe der Stelle zunächst nach Anleitung des Lehrers, späterhin mit selbständiger Auswahl einzutragen. Das würde doch auch den grammatischen Unterricht frisch beleben und auf einem Gebiete die Selbstthätigkeit anregen, auf dem man sie nicht allzuhäufig findet. Der Einwand, dass ein unsauberes Geschmiere herauskomme, will gar nichts heissen, wenn man die ordentliche Überwachung eintreten lässt. Im Geschichtsunterricht, wo es viel schwerer ist, da es sich ja dort nicht um Sätze handelt, die einfach sauber abzuschreiben sind, macht man es auch so.[1])

7. Es ist wünschenswert, dass die Schulgrammatik in einem stilistischen Anhang die Hauptthatsachen des lateinischen Stils, d. h. die durchgreifenden Unterschiede zwischen der deutschen und lateinischen Sprache in Bezug auf Wortstellung, Periodenbau, namentlich die rhetorischen Formen, mit denen der Lateiner seine Diktion belebt und zum Verständnis bringt, zusammenstelle. Dies geschieht nicht, damit die lateinischen Exerzitien danach gefertigt werden, sondern um die Übertragungen in die Muttersprache, die das wichtigste äussere Ziel des lateinischen Unterrichts werden müssen, bei aller freien Gestaltung, die gerade diese Übung mit sich führt, dennoch in grossen Gesichtspunkten einheitlich zu gestalten. Ein solcher Anhang soll natürlich in derselben Weise behandelt werden wie die Grammatik selbst.

Dass ich darauf verzichten muss, die grosse Anzahl von Grammatiken aufzuführen und im einzelnen zu besprechen, zu verwerfen oder zu empfehlen, wird man begreiflich finden. Ich verweise auch hier wieder auf die vortrefflichen, dem Lateinlehrer unentbehrlichen Jahresberichte für das höhere Schulwesen. Die allgemeinen Urteile des Berichterstatters für Latein, H. Ziemer, decken sich fast durchgehend mit diesen Ausführungen.

25. Die Übungsbücher mit Stoff zum Übersetzen ins Lateinische, die an den meisten Anstalten noch in Gebrauch sind und auch durch die neuen Lehrpläne nicht verworfen werden, leisten eigentlich nur eine Arbeit, die bei rechter Konzentration der Lehrer selbst vorzunehmen hat und ohne jeden Schaden für den Lateinunterricht vorgenommen hat. Sie selbst und ihre Einrichtung hängen noch mit der Frage des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische zusammen, bedürfen also hier keiner eingehenderen Behandlung. Es genügt hier, für Schulen, die solche Bücher gebrauchen, als unumstössliche Forderung auszusprechen, dass diese sich eben jener Konzentration halber im Sprachschatz an den lateinischen Lesestoff anzuschliessen haben. Denn diesen Sprachstoff sollen sie ja durchdringen und sicherer aneignen helfen. Es ist selbstverständlich, dass sie, wenn sie nicht ziel- und gedankenlos gebraucht werden — bezeichnenderweise richtet sich der „nachhelfende" Privatunterricht, diese tollste päda-

[1]) Ich finde dasselbe Verfahren in dem 1893er Elberfelder Gymnasialprogramm von A. Braam: „Welche Anforderungen sind an eine latein. Schulgrammatik zu stellen?" empfohlen.

gogische Ungeheuerlichkeit der Neuzeit, fast immer in erster Linie auf das Übersetzen aus Übungsbüchern —, dem Lehrer den Plan seines Unterrichts vorschreiben müssen, und ob eine solche Gebundenheit der so oft verlangten Freiheit im Unterricht Vorschub leistet, ist doch mehr als fraglich. Wir halten den Nutzen dieser Übungsbücher für eine der vielen Illusionen, die in unserem Schulwesen eine so verhängnisvolle Rolle spielen, und hoffen, dass sie allmählich von jedem selbständig denkenden und frei schaffenden Lateinlehrer verworfen werden. Am meisten werden sie geschützt durch die Meinung, lateinische Hausarbeiten auf diesem Gebiete seien nötig. Wir wissen aus Erfahrung, dass diese entbehrt werden können, ohne dass die lateinischen Kenntnisse geringer werden, wir wissen ebenso, dass diese häuslichen Übersetzungen aus Übungsbüchern eine fortgesetzte Quelle von Täuschungen sind, und wir glauben endlich, dass der häusliche Fleiss würdigere, die Selbstthätigkeit mehr in Anspruch nehmende Gegenstände findet und gefunden hat. Und dabei hat es sogar nicht an Stimmen gefehlt, die das miserable Deutsch dieser Bücher noch für einen Vorzug halten, weil durch das lateinische Kolorit der deutschen Übungsstücke die Schüler am leichtesten zum lateinischen Denken angeleitet würden. Wir halten die wachsende Zahl dieser Übungsbücher nicht für ein Zeichen des nötigen didaktischen Bewusstseins und empfehlen jedem, der anderer Meinung ist, einmal einen ehrlichen Versuch ohne solche zu machen.[1])

26. Alle anderen Bücher, wie sie dutzendweise der Markt hervorbringt, besonders Vokabularien, Phraseologieen und wie sie heissen, darf ein konzentrierender und dadurch mehr leistender Unterricht nicht kennen. Es mag dies oft unbequem erscheinen, namentlich auch dem Privatunterricht manche Gelegenheit entziehen. Aber wenn wir in Wahrheit einen Sachunterricht erstreben und ein Ziel überhaupt erreichen wollen, so muss auch endlich Ernst gemacht werden mit dem Grundsatz, der Lesestoff solle der Mittelpunkt sein und die formale Bildung bestehe in ernster, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmender Gedankenarbeit. Die Gruppenbildungen und Reihenbildungen müssen aus dem Sprachstoff selbst erarbeitet werden. Sowie dies nicht geschieht, geht der eigentliche Nutzen des alten Sprachunterrichts, die Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit, verloren. Es ist doch auch psychologisch undenkbar, dass man Schriftsteller lesen lernt durch solche Lehrbücher. „Inhalt und Form, Kern und Schale müssen sich finden, das Erfassen ist dann ein kleiner Schöpfungsakt," sagt R. Hildebrand einmal. Die Not der beschränkten Zeit wird allmählich da, wo die Schule, wie es in Verordnungen längst gefordert wird, die Erziehungsarbeit — nicht zu verwechseln mit Abrichtung — selbst übernimmt, mit diesem Schlendrian aufräumen. Hat doch kein Geringerer als Goethe schon gesagt: „Wehe jener Art von Bildung, welche das wirksamste Mittel wahrer Bildung zerstört und auf das Ende hinweist, anstatt uns auf dem Wege selbst zu beglücken!"

---

[1]) Verf. bekennt, dass er nur ein Jahr lang, als junger Lehrer, ein Übungsbuch gebraucht hat und niemals wieder.

IV. Das Übersetzen hinüber und herüber.

27. Wenn nicht alle Zeichen trügen, so gibt es für die nächste Zeit keinen Punkt in dem Latein- und überhaupt in dem Gymnasialunterricht, dessen Klarstellung in Bezug auf didaktischen Wert und praktische Wertschätzung vielleicht auf lange Zeit hin die Stellung des klassischen Altertums in der Jugenderziehung mehr zu bestimmen geeignet ist, als die Beantwortung und Behandlung der Frage: Wird der äussere, messbare und daher bei dem Gros der Lehrer wie Schüler und Eltern naturgemäss am meisten in die Augen fallende Erfolg des Lateinunterrichts, die Versetzung, das Bestehen von Abschluss- und Reifeprüfung, vorzugsweise auf die Übersetzungen in das Lateinische, auf die sogenannten Extemporalien, Exerzitien, Klassenarbeiten, Kompositionen, Stilübungen begründet, oder auf eine von inhaltlichem Verständnis zeugende, auf grammatischer und lexikalischer Genauigkeit beruhende Übertragung in das Deutsche, wobei zugleich ein gewisser Grad von Geschmack hinsichtlich der Handhabung der sprachlichen Mittel und eine durch langjährige Schulung und Übung erzielte bewusste Einsicht in die den beiden Sprachen in Ausdruck, Stil und Konstruktion eigentümlichen Unterschiede das Ziel sein muss? Bis jetzt sind die Ansichten hierüber noch nicht geklärt. Die Thatsache, dass die Rücksicht auf das Übersetzen in das Lateinische bislang noch in ausgedehntem Masse den ganzen Unterricht beeinflusst, ist jetzt unbestreitbar. Es ist ebenso unbestreitbar, dass die humanistischen Studien seit langen Jahrzehnten nicht so heftigen Angriffen ausgesetzt wären, wenn nicht gerade diese Übung trotz allen entgegenstehenden Weisungen immer und immer wieder zum Ausgangspunkte der Beurteilung genommen worden wäre. Es ist doch immer noch mehr Regel als Ausnahme, dass der Lehrer, nach dem Wert eines Schülers gefragt, sein Taschenbuch öffnet und nach den letzten lateinischen Extemporalien als den einzigen oder doch wesentlichsten Kriterien sein Urteil abgibt. „Es ist ein Satan, das Extemporale! selbst wenn man seine fehlerhafte Überschätzung richtig erkennt, bringen wir ihm unbewusst doch wieder seinen Tribut.“ [1]) Gegenüber dieser zum Teil durch gewichtige Stimmen begründeten, hinsichtlich ihres „unvergleichlichen“ Wertes ebenso theoretisch hochgestellten wie im Leben der Schule fast vornehmsten Übung betont man in neuerer Zeit den Wert des Übersetzens in die Muttersprache mit wachsender Wärme. Immerhin aber hat man diese Leistung mehr als selbstverständlich angesehen und ihren didaktischen Wert weniger entwickelt. Kurz, diese Übung ist noch lange nicht als vollwertig, als ebenbürtig anerkannt. Die Rotstriche am Rand, die sich so artig am Schlusse summieren lassen, um mit mathematischer Genauigkeit eine der üblichen Zensurnummern zu ergeben, fehlen ja auch dabei ganz. Man hat auch gesagt,[1]) die Einführung des Übersetzens

[1]) So H. Lattmann, N. Jahrb. Phil. u. Päd. 1889, 422. Er zeigt, wie A. Waldeck trotz ausdrücklichen Widerspruchs gegen jene Überschätzung eine Lehrprobe doch wieder nur darauf zuschneidet, den Schüler im Lateinschreiben gewandt zu machen.

[1]) O. Kübler, Zeitschr. Gymnw. 1891, 729.

in das Deutsche als eigentliche Leistung belaste den Lateinunterricht mit etwas nicht Zugehörigem. Sie suche wenigstens eines seiner Ziele in einer Stilleistung, die ausserhalb des Lateinischen liege.

Da die Methodik des Lateinunterrichts im einzelnen und auf allen Stufen, wenn auch nicht in gleichem Masse, von der Stellungnahme zu dieser Frage abhängt, so unterziehen wir sie einer kurzen zusammenfassenden Behandlung.

a) Die Übersetzungen in das Lateinische.

Ausser den betr. Stellen bei F. A. Eckstein, W. Schrader u. H. Schiller und den verschiedenen Lehrplänen vgl. von besonderen Arbeiten darüber H. Schiller, der lat. Stil im Gymn. Progr. Giessen 1877. Hier findet man alle Hauptgründe für das Lateinschreiben. Starke Angriffe gegen das Lateinschreiben richtet G. Neudecker in seinen beiden Arbeiten: der klass. Unterricht u. d. Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, und: Grammatik oder Logik? Würzburg 1890. Ebenso Chr. Wirth, 36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Uebersetzen an humanistischen Gymnasien, zu der die Anzeige von Chr. Muff in Zeitschr. Gymnw. 1891, 679 ff. zu vergleichen ist.

28. Wenn schon seit dem 16. Jahrhundert Klagen und amtliche Einwirkungen gegen die Extemporalemanie überliefert sind, so hat in diesem Jahrhundert der Widerspruch gegen die Zweckmässigkeit des Übersetzens in die lateinische Sprache allmählich stark zugenommen. Nichtsdestoweniger gibt es keine Schulordnung, welche nicht mit und ohne ausdrückliche Begründung diese Übung anordnet und für die Reifeprüfung der Gymnasien eine Übersetzung in das Lateinische verlangt. In den neuen preussischen Lehrplänen werden auf allen Stufen derartige Übungen gefordert, die alle im Anschluss an Gelesenes anzustellen sind. Die schriftlichen Übungen sind nur „nach dem allgemeinen Lehrziel zu bemessen", auf den oberen Stufen sollen sie, wie die grammatischen Zusammenfassungen, nur dazu dienen, „die erworbene Sicherheit festzuhalten und die Lektüre von störendem grammatischen Beiwerk frei zu machen." „Allen Versuchen ist energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, diese den schriftlichen Übungen gezogenen Grenzen zu überschreiten." (S. 72.) Die Übersetzungen haben demnach nur eine dienende Stellung, sie sind nur Mittel für den allgemeinen Zweck des Lateinunterrichts.

Der bayerische Lehrplan von 1891 S. 13 bestimmt: „Dem Unterricht im Lateinischen ist das Ziel gesetzt, den Schülern einerseits eine derartige Kenntnis der lateinischen Sprache beizubringen, dass sie einen deutschen, jedoch im Gedankenkreise der alten Schriftsteller liegenden Text zu übersetzen vermögen" u. s. w. Bayern nennt also diese Übersetzung sogar als erstes Ziel des Lateinunterrichts, das mit der Einführung in die hauptsächlichsten Werke der römischen Litteratur in einer Linie steht. Von einem Anschlusse an die Lektüre wird dabei nichts gesagt.

In dem königlich sächsischen Lehrplan von 1892 wird für die in den Oberklassen zu schreibenden Skripta und Extemporalien verlangt, dass das Augenmerk mehr auf die proprietas sermonis, die Klarheit und Schärfe des Ausdrucks, als auf rednerischen Schmuck gelegt werde.

Die Württemberger Lehrpläne von 1891 bestimmen unter den Weisungen über den Betrieb des Lateinischen, nachdem sie vor einer einseitigen stilistischen Schulung gewarnt haben: „Insbesondere hat in den

Oberklassen . . der Betrieb der Komposition zurückzutreten, und es ist letztere vorherrschend unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung der grammatischen Sicherheit und erst in zweiter Linie als Übung in der stilistischen Gewandtheit zu behandeln". „Bei der lateinischen Komposition, welche bis zur Klasse X (Oberprima) beizubehalten ist, wird schon in den mittleren Klassen darauf zu achten sein, dass den Schülern einerseits Übersetzungsstücke geboten werden, welche durch ihren Inhalt das Interesse derselben anzuregen geeignet sind, andererseits aber für die Übertragung in die lateinische Sprache keine zu grossen Schwierigkeiten bieten."

Die Lehrpläne der übrigen Staaten nähern sich mehr den preussischen Bestimmungen.

29. Es ist klar, dass man übereinstimmend von den Übersetzungsübungen, und zwar von den mündlichen wie schriftlichen, eine Unterstützung für das Erlernen der Sprache selbst, für das letzte Ziel, also für das Verständnis der Lektüre erwartet. Es wird auch gar nicht zu bezweifeln sein, dass jeder gründliche Sprachunterricht, also namentlich der lateinische, der im Gymnasium die grammatische Schulung und ein gründliches Sprachverständnis überhaupt herbeizuführen bestimmt ist, einer wechselnden Reihe von Übungsmitteln bedarf, welche vom kostenden Übersetzenkönnen zu einer wirklichen Herrschaft über die fremdsprachlichen Formen und Verbindungen durchdringen lassen, und dass eine dieser Übungen das Übersetzen in die fremde Sprache ist. Wie der Schüler zuerst wohl die Wörter und Formen in einer bestimmten Reihenfolge sich aneignet, sie dann ausserhalb derselben aufsagen lernt und endlich seine volle Herrschaft dadurch beweist, dass er zu der deutschen Bedeutung die entsprechende lateinische Form ausserhalb der gewöhnlichen Apperzeptionsstützen sofort anzugeben weiss, so wird das fremdsprachliche Übersetzen immer ein gutes, wenn auch oft übertriebenes Mittel der Einübung oder richtiger der Prüfung über Eingeübtes sein. Es dient also, auf den einzelnen Stufen verschieden, der allmählich sicherer werdenden Herrschaft über den lateinischen Sprachstoff selbst. Wo es gilt, bestimmte grammatische Regeln einzuüben, ist es einfach das Erklimmen einer weiteren Stufe zur grammatischen Sicherheit und zur Erkenntnis der betreffenden Erscheinung, dass der Schüler sie auch beim Übersetzen in die fremde Sprache anwendet. Aber freilich muss man sich gegenwärtig halten, dass diese Übung doch eben nichts anderes sein kann, als die meist gedächtnismässige oder auch verstandesmässige Anwendung von etwas Gewusstem, und dass das erzieherisch wertvolle freie Können, wenn man den Klagen aller Pädagogen und seinen eigenen Erfahrungen trauen darf, hierbei keine Rolle spielt, soweit es sich nicht etwa um Deklinationen, Konjugationen, Konstruktionen und eine beschränkte Zahl syntaktischer Hauptregeln handelt. „Man arbeitete mit einem viel zu grossen Apparat von Regeln nebst Ausnahmen, deren Aneignung durchaus den Löwenanteil der Zeit verlangte, und auf deren Grundlage es nur zu einem unter tausend Ängsten abwägenden, wesentlich schriftlichen Können kam, dessen die Schüler nicht froh werden konnten und der Lehrer im Grunde erst

recht nicht."[1]) Erst wenn ein allseitiges Einüben auf den unteren und mittleren Stufen stattgefunden hat, erreicht man auf der oberen bei sehr grosser Sorgfalt und steten Übungen eine Arbeit in leidlichem Latein. Es wäre jedoch eine Selbsttäuschung und ist eine solche, wenn man diesen steten Übungen im weiteren Verlauf des Unterrichts einen irgendwie nennenswerten, fördernden, direkten Einfluss auf die Lektüre zuschreiben wollte. Denn es ist etwas ganz anderes und erfordert eine viel intensivere besondere Übung, etwa alle vom Deutschen in der Kasusrektion abweichenden Verben sofort zur Verbindung mit dem richtigen lateinischen Kasus zur Hand zu haben, als wenn der Schüler etwa *persuasit Atheniensibus* ins Deutsche richtig übersetzen und erkennen soll. Das Letztere wird ihm bei rechter Anweisung ohne Ausnahme gelingen, er wird auch auf Befragen den Grund für den Dativ angeben können, während Fehler im Lateinischen, wenn nicht beständige Übung eintritt, immer wieder gemacht werden. Ebenso ist gar kein unmittelbarer Nutzen für die Lektüre erkennbar, wenn der Schüler etwa die zahlreichen Übersetzungen der „Dass"-Sätze mühsam und mit Kraftaufwand in seinen lateinischen Arbeiten nachbilden kann. Auch hier steht das Mass von Arbeit, das zur Anwendung, zum Wissen, das doch auch allein „wissenschaftlich" ist, nötig ist oder nötig wäre, in gar keinem Verhältnis zu dem Gewinn, den die Lektüre, selbstverständlich die verständnisvolle Lektüre hat. Man lasse nur denselben Tertianer von mittlerem, also menschlich normalem Schlage seinen Cäsar übersetzen, fordere ihm auch die übliche Rechenschaft ab, warum er da so und da so übersetzt habe, wenn man sich mit dem in der Übersetzung gezeigten Verständnis noch nicht beruhigen will. In fast allen Fällen weiss er gut Bescheid, ohne dass er oft den umgekehrten Prozess, die Übersetzung in das Lateinische, durchmachen kann. Also sind für eine verständnisvolle Lektüre die lateinischen Übersetzungen doch nicht so ohne weiteres erforderlich. Die Erfahrung lehrt auch, dass in oberen Klassen, nachdem einmal das sachliche Interesse überwiegt, Schüler ganz vortrefflich, wie man es nur haben will, ihre Schriftsteller verstehen und übertragen, während sie uns durch Fehler in ihren lateinischen Arbeiten zur Verzweiflung bringen. Man prüfe doch einmal Tacitus und Horaz darauf, wie oft, d. h. wie selten die in den Skripten üblichen grammatischen Erscheinungen dort zur Anschauung kommen! Das Ergebnis wird sein, dass jene gar keinen Einfluss mehr auf das Erkennen des Lesestoffes haben. Also ist der Wert der lateinischen Übersetzungen für das Erlernen der Sprache zwar im allgemeinen unleugbar, allein er hat seine Grenzen. Sie helfen einen festen Grund legen durch Einübung der Grundbegriffe in Formenlehre und Syntax und sind hierfür gar nicht zu entbehren, verlieren aber ihre unmittelbare Einwirkung auf die Erkenntnis der lateinischen Schriftsteller alsbald nach oben. Freilich darf dabei eine mittelbare Förderung der allgemeinen Ziele des Lateinunterrichts, bei richtigem Betriebe, nicht verkannt werden. Wenn sich die Arbeiten, wie es ja wenig-

[1]) W. Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1893 S. 95.

stens in dieser Beziehung selbstverständlich ist, an die Lektüre anschliessen, so wird sich der Schüler den Sprachschatz nach jeder Richtung um so intensiver aneignen, je sicherer er weiss, dass seine schriftliche Arbeit davon Zeugnis ablegen wird. Auf diese Weise wird das Eindringen in den Schriftsteller von Seiten des Lehrers wie Schülers zum oft heilsamen Zwang und schützt vor oberflächlicher Lektüre. Allein auch dieser Vorteil wird nicht zu überschätzen sein in seiner praktischen Gestaltung, namentlich in den oberen Klassen. Wenn man in Bezug auf Aneignung des Sprachstoffs im einzelnen dem Schüler nicht eine ungemein schwere Belastung, die zudem vorwiegend das Gedächtnis trifft, zumuten oder den ganzen Unterricht durch zeitraubende Einübung in erster Linie auf das Übersetzen in das Lateinische zuschneiden will, so wird nach den oberen Klassenstufen hin ein solches Durcharbeiten des gesamten Lesestoffes zur Verwendung zum Hinübersetzen nicht möglich sein und also auch der Wert dieser Übungen für seine intensivere Durchdringung nur in sehr beschränktem Masse gelten dürfen. Endlich sollen die grammatisch-stilistischen Übungen die Lektüre gerade in den obersten Klassen entlasten, weil diese, wie man meint, sonst durch die Nötigung, fortwährend elementare grammatische Dinge zu erörtern, aufs Empfindlichste geschädigt werde.[1]) Die Triftigkeit auch dieses Grundes wird nicht ganz abzuleugnen sein. Immerhin werden wir hier Erfahrungen erst zu sammeln haben. Es wird noch als fraglich angesehen werden können, ob bei gesteigerter und doch intensiver Lektüre und in Berücksichtigung des thatsächlich geringen Zusammenhangs zwischen Leistungen im lateinischen Stil und verständnisvollen Übertragen des Schriftstellers die Menge an Zeit, die wir jetzt in Prima noch nötig haben, um mit einer leidlichen Stilübung in der Reifeprüfung vor uns und den Schülern selbst zu bestehen, die Beibehaltung bis zur letzten Gymnasialstufe rechtfertigt, zumal wenn wir bei der nun einmal beschnittenen Stundenzahl die anderen Aufgaben des Lateinunterrichts darüber vernachlässigen müssten. Selbst sehr besonnene, konservative Latinisten äussern sich dahin, dass das Lateinschreiben zwar das Verständnis der Schriftsteller in oberen Klassen fördere, aber doch als eigenartig sich von den übrigen Aufgaben des Unterrichts sondere und sozusagen einer Pflege für sich bedürfe.[2]) Demnach steht der Wert dieser Übungen für die Förderung der lateinischen Lektüre fest für die unteren, im beschränkten Masse für die mittleren Klassen, für die oberen ist er jedenfalls nicht unbestreitbar. Also wünschenswert, aber nicht unbedingt nötig!

Ein Erfolg in der besprochenen Richtung ist jedoch auf alle Fälle nur möglich bei dem schon durch die Konzentration geforderten An-

[1]) Wiederholt macht darauf aufmerksam G. Uhlig in seinem „hum. Gymn.“, z. B. Jahrg. 1891 S. 167. Er weist öfters auch darauf hin, dass man im griechischen Unterricht entschieden dort weniger (quantitativ und qualitativ) lesen könne, wo man die deutsch-griechischen Übersetzungen nicht bis zum Abschluss des Gymnasiums fortsetze. Meine Erfahrungen decken sich nicht mit den seinigen. Ich weiss nur, dass vor wie nach Formfehler gemacht werden, sie lassen sich aber ohne weiteres beseitigen. Im ganzen lese ich jetzt ohne griech. Skriptum, dessen befriedigende Pflege stets besondere Uebungen erheischte, mehr als früher.

[2]) W. Fries, Lehrpr. 35, 19—21.

schluss aller dieser Übungen an die Lektüre hinsichtlich des Sprachstoffes. „Die Momente des Auffassens, Verstehens und Anwendens können nur richtig ineinandergreifen, wenn sie dieselbe stoffliche Unterlage haben.“ [1]) Es kann sich dann nur darum handeln, die an dem Schriftsteller geschauten, erklärten und eingeübten sprachlichen und stilistischen Erscheinungen zum dauernden Besitz zu machen, damit ohne weiteres später gleiche oder ähnliche Erscheinungen verstanden werden, und das Vorhandensein dieses Besitzes zu erweisen. Selbstverständlich können danach nur solche Erscheinungen ausgewählt werden, deren genaueste Erkenntnis das Verständnis der Lektüre wirklich fördert. Dass bis jetzt traditionell oft Jahr für Jahr Dinge eingeübt werden, die in der Lektüre fast gar keine Stütze haben, weiss jeder.[2]) Dass ein Übungsbuch hier keine Stelle haben kann, wenn es nicht im Zusammenhang mit der Lektüre steht, dass es ein „Schmarotzer“ ist, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Aber auch solche, die sich an die Lektüre anschliessen, müssen, wenn sie nicht an Stelle des Lehrers in Bezug auf Übersetzung der besonderen Wendungen, auf Reihenfolge der näher zu betrachtenden und einzuübenden sprachlichen Erscheinungen den Unterrichtsgang bestimmen sollen, verworfen werden. Dass häufiges Rückübersetzen der Texte eine Übung ist, welche ganz besonders das praktische Interesse der Schüler dem Lesestoff zuführt, oft freilich nur zuzwingt, ist bekannt. In der zweimaligen Umbildung desselben Inhalts gewinnt das Sprachbewusstsein eine ausserordentliche Steigerung. „Es ist gleichsam ein doppelter Kampf der beiden Sprachen mit vertauschten Rollen; was die Muttersprache der fremden entrissen hat, erobert sich diese zurück.“ Wenn es demnach im Interesse der Lektüre zu empfehlen ist, dass der Rückübersetzung im Unterricht ein weit grösserer Raum gegeben werde, so soll doch auch nicht verkannt werden, dass ein solcher auf unteren Stufen leicht zu einem gedankenlosen, mechanischen Auswendiglernen führen und auf oberen dem Fluch der Langweiligkeit und Eintönigkeit verfallen kann.

30. Nicht gering braucht man den Wert der Übersetzungen in das Lateinische als allgemeines Erziehungsmittel anzuschlagen. Als solches kommt es dann auch der Lektüre wohl zu gut. Der kleine Knabe, der einen Satz in das Lateinische übersetzt, muss immerhin eine Menge von Denkoperationen vornehmen, die den kindlichen Geist in jene straffe Zucht nehmen, die man vielfach als das Charakteristische des Gymnasialunterrichts ansieht. Er muss sich zunächst das Satzverhältnis klar machen. Die stete Nötigung, hierauf zu achten, ist nicht nur ein Mittel zu sprachlicher Erkenntnis überhaupt, sie wirkt auch bildend auf das Urteil ein, das überall sich gewöhnt nach dem Wie? und Warum? zu fragen. Zweitens muss er die nötigen lateinischen Vokabeln herbeischaffen; drittens die Formen dieser Vokabeln bilden und viertens alles dies zu einem wohlgeordneten lateinischen Satze zusammenfügen. Diese ganze Thätigkeit ist

[1]) Nach O. Willmann, Didaktik II, 271.

[2]) Vgl. namentlich Heynacher, Beiträge zur zeitgemässen Behandlung der lat. Grammatik auf statistischer Grundlage. Progr. Norden 1892.

also allerdings eine Schule des Denkens, der geistigen Zucht. Allein sie wird erfahrungsgemäss leicht einseitig; denn sie lässt unwillkürlich mehr auf die Formen achten, als auf den Inhalt. Noch der Primaner übersetzt ganz ruhig grammatisch richtig und doch logisch unsinnig, wenn er etwa bei dem Diktieren des deutschen Textes ein Wort falsch verstanden hat. Dies beweist, dass ihn der Inhalt der Form gegenüber gleichgültig lässt. Die lateinischen Übersetzungen sind also nach der logisch bildenden Seite nicht ganz unanfechtbar, sie beruhen oft nur auf gutem Gedächtnis, auf der Fähigkeit sich zusammenzunehmen, und sind gar kein Beweis dafür, dass der gut lateinisch schreibende Knabe die logischen Denkgesetze befriedigend vollzieht. Es darf bei dem denkenden Lateinlehrer nicht unbeachtet bleiben, dass Schüler von lebhaftem Geist und reger Phantasie, welche im Sachunterricht, z. B. im Geschichtsunterricht, ohne weiteres die rechten, oft recht schweren Schlüsse ziehen und ihre Schriftsteller durchaus gut übersetzen, im „Extemporale" bedenklich nachhinken. Denn dieses erfordert Wissen, aber verhältnismässig nur wenig Können, wenigstens sobald man über die ersten Anfänge hinaus ist.[1]) Ob

[1]) Einige von einander ganz unabhängigen, aus der Erfahrung geschöpften Bemerkungen mögen für die vorstehenden Ausführungen eintreten. Jahrb. f. Phil. u. Pädagogik 1887, II, 245 schreibt ein Gymnasialdirektor: „Wohl schwerlich hat irgend ein Lehrer die Erfahrung nicht gemacht, dass nicht selten recht schlechte Extemporaleschreiber gute Uebersetzer und sichere Extemporaleschreiber häufig ungeschickte und urteils- und verständnislose Übersetzer sind. Gerade die flachen und oberflächlichen Schüler erreichen bei einigem Fleiss am ehesten das Mass von Routine, welches in der Regel für jene Art von Übungen ausreicht. Auch sehr unfähige schreiben sich bei eisernem Fleiss bis zur Abgangsprüfung durch und bleiben in der Lektüre wie in den meisten anderen Fächern auf einer Stufe stehen, zu der Urteil und allgemeine Bildung nicht herabzusteigen pflegen." — O. Frick, Lehrpr. 27, 97: Die Extemporalestunde . . in welcher schliesslich nicht einmal die wirklich tüchtigen, sinnigen und sinnenden Schüler das Beste leisten, sondern gewisse, äusserlich abgerichtete Paradenaturen, die je weiter nach oben, d. h. je mehr in den Klassen die Anwendung selbstständigen Urteils verlangt wird, destomehr zu versagen und abzufallen pflegen." — Der erfahrene Verfasser der Abhandlungen „Aus Schulbesichtigungs-Berichten" Lehrpr. 28, 93: „Schüler, sie mögen noch so gut sonst gebildet sein, gelten nicht für voll, weil sie den lateinischen Drill nicht haben, der doch so leicht zu erwerben und selbst von dem Gedankenarmen und Urteilslosen bei regelmässigem Schulbesuch, normalem Fleisse, verhältnismässig gutem Gedächtnisse und ruhigem, gleichmässigem Temperamente zu gewinnen ist. Erfahrene Schulmänner von unbefangenem Urteile, die Selbstthätigkeit u. gedankenlose Auswendiglernerei und Reproduktion zu scheiden und nach Wert und Unwert zu schätzen vermögen, wissen längst, dass man zu befriedigenden sog. stilistischen Leistungen im Lateinischen alljährlich eine Menge Menschen zu bringen vermag, die nicht im stande sind, den Gedankeninhalt eines fremdsprachlichen alten oder neuen Schriftstellers nachzudenken, selbständig zu erfassen u. in gutes Deutsch zu übertragen, Wesentliches und Unwesentliches in einer Gedankenentwickelung zu scheiden, Zusammenhänge in der Geschichte zu verstehen, geschweige selbständig zu finden oder verwickelte Bestände von Thatsachen genau aufzufassen, sicher und sachgemäss zu analysieren und event. auf einfache Gesetze zurückzuführen." — Einer der unermüdlichsten Vertreter desjenigen Verfahrens im Lateinunterricht, das in den letzten Jahrzehnten herkömmlich geworden ist, O. Weissenfels, sagt dagegen Zeitschr. f. Gymnw. 1892, 721: „Wenn man diese Übungen für die grosse Masse der heutigen Schüler zu schwer nennen will, so lässt sich nichts dagegen sagen: sie wirkten in der That auf die Unbefähigten mit einer bedeutend (sic!) abschreckenden Kraft. Jetzt, wo sie für die beiden alten Sprachen fast abgeschafft sind, wird nur selten noch einer sich seiner unzurechnenden Kraft mit hinlänglicher Deutlichkeit bewusst werden, um nicht auch das Abiturientenexamen wagen zu wollen." Ich bedauere, diese Ansicht, und wenn sie heutzutage in Lehrerkreisen noch so verbreitet ist, für ganz verkehrt halten zu müssen. Ich bin seit 1879 Mitglied der Reifeprüfungskommission und prüfe selbst seit 1882 jährlich meist zweimal Abiturienten in der lateinischen Sprache. Da-

eine solche in ihrer Art berechtigte Übung die Bezeichnung „wissenschaftlich" verdient, darf man bezweifeln. Es handelt sich fast immer um Operationen des Gedächtnisses, weniger um verstandesmässige Deduktion und am allerwenigsten um Gedanken. Es ist allerdings sicher, dass eine feinere Behandlung dieser Übung, ein stetes Vergleichen der beiden Sprachen nach allen Richtungen hin, eine vortreffliche Geistesübung sein kann. Allein eine solche erfordert von dem Schüler eine Belesenheit und Sicherheit, die er nie hat und selten gehabt hat. So bewegen wir uns, weil wir doch ein greifbares, vorlegbares Ergebnis haben wollen, in einem kleinen Kreise stilistischer Regeln. Sobald diese einmal eingeübt sind, werden sie ohne nennenswerte Geistesarbeit angewandt und büssen so wieder vieles oder alles von ihrem Wert für die Erziehung zum logischen Denken ein. Je weniger der Schüler — und namentlich muss dies bei dem aus Gründen der Konzentration notwendigen Anschluss an das Gelesene eintreten — von weiteren Überlegungen und eigenen Begründungen, von Nachdenken beirrt wird, um so sicherer wird er in dem bald fast mechanischen Brettspiel den richtigen Stein ziehen. Dazu hilft ihm die beständige, notwendige Erinnerung durch den Unterricht.

Gesetzt aber auch, es wäre sicher, dass durch einen geschickten Unterricht, der hier nicht selten ist, mit der Verwandlung des Deutschen in das Lateinische ein geschärftes Aufmerken, ein energisches Denken und genaues Verknüpfen anerzogen und die Denkkraft besonders entwickelt werde, so wird jedes richtig, methodisch, wissenschaftlich betriebene Unterrichtsfach mit dem gleichen Rechte denselben Anspruch erheben können. Es würde dann gefragt werden müssen, ob ausser dieser formalbildenden Kraft, ihr Vorhandensein vorausgesetzt, in dem Lateinschreiben noch andere Bildungselemente liegen, welche eine so lange dauernde, Kraft verzehrende Übung in der seitherigen Ausdehnung rechtfertigen; ob zudem nicht auf dem Gebiete des Lateinischen selbst das Übersetzen in die Muttersprache, die Aufdeckung des Zusammenhangs, das Erfassen des Inhalts in ähnlicher Weise scharfe und deshalb übende Anforderungen an das Denkvermögen stellt. Mit der Hypothese von der formalen Bildung kann man eben alles beweisen, wenn der Beweisende oder der, dem etwas bewiesen werden soll, im voraus davon überzeugt ist. Für den Unbefangenen wird aber auch hier das Ergebnis sein, dass eine ursprünglich aus rein formalen Gründen, zur Einübung des Sprachlichen und zur Erlernung der Sprache zu mündlichem wie schriftlichem Gebrauch hervorge-

---

neben prüfe ich seit 1890 als Direktor eines normalen Gymnasiums von durchschnittlich 30 Schülern in jeder Klasse sämtliche Schüler am Ende des Schuljahres persönlich mündlich und schriftlich. Ich habe aber in dieser immerhin manche Beobachtungen ergebenden Zeit noch niemals einen Jahrgang gehabt, in dem nicht Schüler waren, die ohne jeden Zweifel völlig „unbefähigt" für alle selbstständigen Denkoperationen waren, die aber wegen durchaus ausreichender positiver Leistungen in den lateinischen Skripten zu meinem und meist meiner Kollegen Bedauern ihr äusseres Ziel erreichten. Denn schliesslich trägt man dem falschen Vorurteil, dass, wer lateinische Extemporalien schreiben könne, den Anforderungen des Gymnasiums genüge, doch immer insoweit Rechnung, dass man sich nach dem Worte *in dubio pro reo* gegen bessere Überzeugung zu einem „genügend" entschliesst. Noten wie: „Latein: mündlich bezw. Lektüre ungenügend, schriftlich im ganzen gut" sind in meinem Schulleben seit langen Jahren nichts Unerhörtes.

gangene Übung erst nachträglich durch Schlagworte wie „wissenschaftlich", „formalbildend" u. ä. von ihrem ursprünglichen, beschränkten und an und für sich richtigen Ziel abgedrängt worden ist. Eine bessere Erkenntnis würde hier den Betrieb einschränken, Zeit für andere, bildendere, selbständiger machende Übungen gewinnen lassen und dadurch eine richtigere Beurteilung der Schüler bewirken.

31. Ähnlich wie mit dieser formalbildenden Kraft der lateinischen Schreibübungen steht es mit anderen angeblichen Vorzügen derselben. Sie treffen entweder nur in beschränktem Masse zu oder sind mindestens unbewiesen oder stehen nicht in Verbindung mit dem Gesamtziel des ganzen Unterrichts, oder sie haben speziell mit dem lateinischen Unterricht nichts zu thun.

So hat man und zwar von einer für uns sehr ins Gewicht fallenden Stelle aus [1]) gesagt, die Gymnasiasten müssten deshalb Latein schreiben, damit sie das Gefühl bekämen, die Sprache zu beherrschen. Dieses Gefühl werden sie aber doch in ganz anderem Umfang haben, wenn sie die Schriftsteller ordentlich ins Deutsche übersetzen und verstehen können. Überdies bringen es die allerwenigsten zu diesem Gefühl; sonst hörte man nicht so viele Klagen über die unbefriedigenden Leistungen. Im Gegenteil, in keinem Fach gewöhnt sich der Knabe allmählich mehr an das Genügen auch fehlerhafter Leistungen, als in den lateinischen Übersetzungen, und verliert dadurch leicht den rechten Massstab. Wenn der Grund, dessen Triftigkeit an und für sich ich um so mehr anerkenne, weil er von dem Gefühlsleben des Schülers ausgeht, ausschlaggebend und thatsächlich wirksam wäre, so hätte man nimmer den lateinischen Aufsatz fallen lassen dürfen. Denn die wirkliche Herrschaft in dem bezeichneten Sinne zeigt sich doch in dem freien Gebrauch der Sprache, nicht in dem Übersetzen eines mehr oder weniger zugestutzten Textes, bei dem es sich mehr darum handelt, Fehler zu vermeiden, als Beherrschung der Sprache zu beweisen. Der heutige Schüler, auch der beste, kommt bei der zeitlichen Einschränkung der Übung ganz gewiss nicht zu diesem stolzen Gefühl, durch ein Exerzitium die „Herrschaft über die lateinische Sprache" darzuthun.

Die Gewöhnung an Genauigkeit und Wahrhaftigkeit, die man den lateinischen Schreibübungen mit Recht zuschreibt, wird wohl jedem Unterrichtszweig einer höheren Schule und besonders auch dem Übersetzen aus dem Lateinischen zugebilligt werden müssen und ist in keiner Weise eine Sondereigentümlichkeit derselben. Bei unrichtigem Betrieb kann vielmehr dieser sekundäre Vorzug leicht hinfällig werden. Denn wenn man mit starker Übertreibung sagt,[2]) die Übung, einen deutschen Satz lateinisch wiederzugeben, zwinge den Schüler, das schlechthin Richtige, das möglichst Gute zu finden, sich nicht mit dem Halbrichtigen oder zur Not Richtigen zu begnügen, so passt dies wohl zu dem Eifer des philologisch gebildeten Lehrers, aber nicht zu dem nirgends so wenig als bei dieser Übung den-

[1]) Geheimrat Th. Vogel in Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1891, II S. 4.

[2]) O. Jäger, das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform.

kenden Schüler. Er kommt in den meisten Fällen gar nicht zu dem Gefühl, er habe mehr als das „Halbrichtige". Denn dafür fehlt ihm wieder das, wie wir meinen, Vornehmere, nämlich eine breite, verständnisvolle Lektüre. Ständen wir noch auf dem Standpunkt, dass das Lateinische die Hauptsache im Gymnasium wäre, dann könnte freilich gegen alle diese Übungen und ihre Begründung wenig eingewendet werden. Aber eine solche Abwendung von greifbaren Bedürfnissen der Neuzeit würde die humanistischen Studien ganz wegraffen.

Die lateinischen Übersetzungen sollen auch die Muttersprache selbst fördern, indem sie dazu zwingen, in den unteren Klassen scharf auf die grammatischen Kategorieen zu achten und später mit wachsendem Verständnis den Inhalt und die logischen Beziehungen zu erfassen. Die Besten unter uns haben gewiss, wie ihren ganzen Unterricht, so auch die lateinischen Übersetzungsübungen so eingerichtet, dass das Sprachbewusstsein im allgemeinen auch dadurch geschärft wird. Es liegt jedoch im Charakter jener Übungen, dass sie immer wieder auf schliesslich mehr mechanisch gehandhabte Gesetze zurückgeführt werden und somit ihre Rückwirkung auf das allgemeine sprachliche Urteil verlieren. Die logische Analyse der Satzverhältnisse, die hier in erster Linie in Betracht käme, vollzieht sich für den Schüler, der mit seinen paar Konjunktionen und dem Relativum eine oft nur scheinbare Denkoperation vorgenommen hat, selten mit der Klarheit und Genauigkeit, die wir theoretisch denkenden Lehrer voraussetzen. Der Schüler gesteht uns, wenn er ehrlich ist, auf unsere Frage: „Mensch, wie kommen Sie dazu, einen solchen Unsinn zu schreiben! Sie müssen sich ja gar nichts dabei gedacht haben!" offen ein, er habe sich auch gar nichts dabei gedacht. Endlich: sind die guten Lateinschreiber wirklich gute deutsche Stilisten? Wir meinen, der Einfluss der lateinischen Übungen auf den deutschen Ausdruck sei nach beiden Richtungen überschätzt. Es wird nicht vor der Erfahrung bestehen können, wenn man behauptet, sie hätten ihm vielfach zur Klarheit, Schärfe, Geschmeidigkeit geholfen, oder gar, sie hätten den deutschen Stil erst geschaffen; wir hätten ohne sie einen logisch korrekten und durchsichtigen Satzbau überhaupt nicht erworben.[1]) Und es ist ganz die gleiche Übertreibung und Überschätzung, wenn man aus dem gezwungenen Deutsch der didaktischen Fehlgeburten, der Übungsbücher, den Schluss zieht, der durch seine häufige Wiederholung nicht zwingender wird, jene Übungen hätten den deutschen Stil verdorben. Das Letztere könnte eintreten, wenn die Übersetzungen nicht von unten auf darauf hinarbeiten, aus gutem Deutsch den lateinischen color herauszuarbeiten. Diesen Fehler kann man ja vermeiden. Die mündlichen Übersetzungen müssen dann allerdings überwiegen, überall die naturgemäss geringwertigen deutschen Texte der Übungsbücher beseitigt und durch gute deutsche Variationen, die von dem Lehrer im engsten Anschluss an den Lesestoff und an daran erarbeitete Gesetze der vergleichenden Stilistik verfasst

[1]) So W. Schrader in seinem sehr lesenswerten Aufsatze: Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben in Zeitschr. Gymnw. 1892, 529 ff. S. namentlich S. 540.

sind, ersetzt werden. In diesem Fall bieten die Übungen einen nicht zu verachtenden und doch auch nicht allzu wirksamen Beitrag für die Muttersprache. Diese kann jedenfalls nicht in dem oben behaupteten Masse durch das Lateinische beeinflusst werden, weil den wenigen lateinischen Stunden, mögen es nun 9 oder 6 wöchentlich sein, die vielfache Zahl nichtlateinischer gegenübersteht und die Pflege des unbewussten Sprachgefühls durch Haus und Umgang sicherlich einen obsiegenden Einfluss hat.[1]) Und ebenso wird es sich doch auch in den lateinischen Unterrichtsstunden selbst nicht wesentlich darum handeln dürfen, aus dem Deutschen in das Lateinische zu übersetzen. Denn diese Übung kann nun und nimmer Selbstzweck sein, wenn auch die meisten Lehrer unbewusst durch die ganze Art des Unterrichts diesen Anschein erwecken. Anstalten und Lehrer, die die Hälfte ihrer Lateinstunden zu mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen verwenden, in der richtigen Erkenntnis, dass befriedigende Leistungen auf diesem Gebiete sonst nicht erzielt werden, sind in Unklarheit über Soll und Haben der einzelnen Unterrichtsfächer. Ihnen fehlt das didaktische Bewusstsein ebenso wie denen, welche die überwuchernde Pflege der Stilübungen durch die Begründung stützen, dadurch halte man den Schüler zu regelmässigem Fleiss an, und so ihren Unterricht unter die Rubrik der Strafe und des Zwangs versetzen.

32. Als Ergebnis dürfen wir feststellen: Die Übersetzungen aus dem Deutschen dienen vorwiegend dem Spracherwerb. Alle anderen Vorzüge und Nachteile hängen nicht notwendig und unzertrennlich mit dem lateinischen Unterricht im besonderen zusammen und kämen überhaupt nur in Betracht, wenn der lateinische Unterricht die Aufgabe hätte, alle oder doch die hauptsächlichsten Elemente der Bildung und Erziehung zu übermitteln. Die Übungen müssen jenem Charakter entsprechend vorzugsweise in der Schule angestellt werden. Sie sind daher zunächst vorwiegend mündlich. Als solche sind sie für die lexikalische Sicherheit unentbehrlich auf allen Stufen. In ihrer schriftlichen Form sind sie schliesslich die reife, sich ganz von selbst ergebende Frucht aller der Übungen, über die der lateinische Unterricht zum Erwerb der Sprachkenntnisse verfügt. Demnach sind die schriftlichen Übersetzungen überall da, wo es sich um nötigen Zuwachs von neuen Spracherscheinungen handelt, ein ausgezeichnetes letztes Prüfungsmittel für Lehrer wie Schüler und haben für beide Teile rückwirkende Kraft auf die vorhergehende Unterrichts- und Lernarbeit. Sie dürfen erst und müssen dann eintreten, wenn das Einzuübende Eigentum der Klasse geworden ist, und verschaffen dem Lehrer die Gewissheit, wie weit die allgemeine Aneignung des Sprachlichen gediehen ist. In dieser Eigenschaft müssen sie mit berücksichtigt werden für die Beurteilung des Schülers, und zwar sind sie in unteren Klassen

[1]) Darüber spricht gut H. Schiller in seinem Aufsatz: Sind zur rednerischen Ausbildung besondere Uebungen notwendig? Zeitschr. f. Gymnw. 1890, 1 ff., namentlich S. 8-10. — Chr. Wirth a. a. O. S. 33: Die Jungen „denken doch immer nur deutsch . . ., sie retten sich nur dadurch vor noch grösserer Zerfahrenheit des Geistes, dass sie eben nicht fremdländisch denken und daher schlecht in fremde Sprachen übersetzen."

ein Hauptkriterium. Allmählich aber, mit den wachsenden Aufgaben des lateinischen Unterrichts, tritt ihre Bedeutung für den Erweis der lateinischen Sprachkenntnisse des Schülers zurück. Sie zeigen uns nur, ob der Schüler Sicherheit in der Anwendung der Grammatik, d. h. einer bestimmten Reihe von Regeln hat, geben aber keinen Aufschluss, ob er ohne fremde Hilfe den Schriftsteller versteht und überträgt. Die üblichen Schreibübungen sind also allmählich mehr zu einem Prüfungsmittel über Rezeption als über Produktion geworden. Mittelbar werden sie auch ein Übungsmittel, was sie an und für sich nicht sind, schon weil sie heutzutage nicht allzu häufig angestellt werden können. In dieser Beschränkung ihres sicheren Wertes und ihrer Notwendigkeit liegt zugleich eine Beschränkung ihrer Schwierigkeit und Ausdehnung, sowie ihrer Wertung. Auf den oberen Stufen, wo der lateinische Unterricht unbestritten als letztes Ziel die verständnisvolle Lektüre der Schriftsteller in bescheidenem Sinne erreicht haben muss, wo es sich also weniger um Erwerb neuer, zum Verständnis notwendiger Sprachformen, als um eine Erarbeitung neuer Gedanken handelt, tritt jener erste Zweck fast zurück, wenn eine ordentliche Vorbildung bei den Schülern vorhanden ist. Hier können sie, wenn man die Zeit dazu hat, aber nur dann, selbständigen Wert für das Sprachgefühl erringen, wenn man sie auf eine höhere Stufe erhebt und überall neue Aufgaben hineinträgt, welche die Unterschiede der beiden Sprachen als erfasst erkennen lassen. Fehlt die Zeit zu einer derartigen Behandlung und legt man den Übersetzungen auch in Prima nur noch den Zweck bei, die grammatischen Kenntnisse zu erhalten, so ist ihre bildende Kraft hinfällig. Sie werden abschmeckig und verfallen alsbald der völligen Nichtachtung der Schüler. Ihre Stellung kann man sich wohl vorstellen, wenn man sich der bescheidenen Leistungen, die sonst tüchtige Schüler in den seltener angefertigten griechischen Schreibübungen in Prima aufwiesen, erinnert. Die aufgewendete Geistesarbeit steht auch bei so ganz bescheidenen Ansprüchen gar nicht im Einklang mit dem, was man sonst von einem Primaner verlangen muss. Und diese Anforderungen an das Urteil des Primaners wollen wir in Zukunft nicht heruntersetzen, sondern steigern. Wer aber glaubt oder weiss — wir Menschen haben ja ein Recht verschieden zu sein, und so müssten auch wir Lehrer mit gewissen Beschränkungen auf verschiedene Weise unser Ziel erreichen dürfen —, dass durch die Beibehaltung auch solcher bescheidenen Schreibübungen, wie sie z. B. bei sechs Stunden Latein in I. (Preussen) sein müssen, die Lektüre eine Erleichterung oder Förderung erfahre, dem müsste es immerhin gestattet sein, nach seinem eigenen Lehrergewissen sich ihrer ebenso zu bedienen, wie der eine diese, der andere jene Hilfe wohl nach seinem Ermessen anwenden mag. Nur darf das allgemeine Mass der Lektüre, die Fähigkeit, den Lesestoff selbständig zu verstehen und zu übertragen, dadurch nicht mehr eingeschränkt werden. Dass der Unterricht durch ein solches Zurücktreten der lateinischen Schreibübungen ein oberflächlicher werde, dafür fehlt jede Spur von Beweis oder begründeter Befürchtung. Dafür sorgt auch die Gewissenhaftigkeit des philologisch, d. h. doch wohl wissenschaftlich gebildeten Leh-

rers. Die verständnisvolle Lektüre eines Horaz und Tacitus kann niemals oberflächlich werden, mit oder ohne Übersetzungen aus dem Deutschen, die gerade diese Schriftsteller niemals besser verstehen lassen.

Es wird bei den einzelnen Klassen zu zeigen sein, wie der Hauptzweck der Übungen verschieden erreicht, und wie zugleich auch diese Thätigkeit möglichst einen allgemein bildenden und das Ganze des Unterrichts stützenden, von Selbstthätigkeit wenigstens nicht ganz freien Charakter annehmen kann.

b) Das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche.

J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. — Vortreffliche Winke gibt auch W. Münch, zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen, in „Vermischte Aufsätze" S. 165 ff. — Ebenso Th. Becker, das Übersetzen aus dem Lateinischen, besonders in den mittleren Klassen. Lehrpr. 21, 69 ff., wo auch die ältere Litteratur besprochen ist. Derselbe in seinem sehr lehrreichen Neu-Strelitzer Progr. 1894, das Deutsche im altsprachlichen Unterricht. — Ed. Moll, Ciceros Aratea. Progr. Schlettstadt 1892. — J. Krassnig, ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klass. Lektüre unentbehrlich? Lehrpr. 33, 87 ff. eifert gegen ein wortgetreues Übersetzen und will, einen gewiss vorhandenen Missstand verallgemeinernd, die eigentliche Übersetzung überhaupt möglichst ausgeschlossen sehen. — Jul. Keller, die Grenzen der Übersetzungskunst. Progr. Karlsruhe 1892 zeigt die grosse Schwierigkeit des Übersetzens und bietet für einige wichtigen Elemente im grammatischen und logischen Bau der Sprachen Anhaltspunkte zur Übertragung. Seine Befürchtung (S. 41), dass die heutige Richtung dem Anlernen mechanischer Fertigkeiten des Übersetzens Vorschub leisten werde, können wir aus unserer Erfahrung wenigstens nicht teilen. — P. Cauer, die Kunst des Übersetzens, Berlin 1894, enthält eine Reihe feiner Beobachtungen. Sein einseitiger Standpunkt in allen Schulfragen verführt ihn nur zu dem merkwürdigen Widerspruch, dass er auf der einen Seite die hohe Bedeutung des Übersetzens aus seiner Schulthätigkeit heraus als einer rechten Kunstleistung vortrefflich darlegt und anderseits doch behauptet, der Mechanisierung des Übersetzens werde dadurch Vorschub geleistet, dass schriftliche Übertragungen ins Deutsche unter die vorschriftsmässigen Klassenarbeiten aufgenommen seien und auch bei den Prüfungen eine wichtige Rolle spielten. Die Behauptung, diese Einrichtung müsse dazu drängen, dass ein fester Schatz von Formeln und Kunstgriffen ausgebildet und angewöhnt werde, passt wohl mehr auf die deutsch-lateinischen Arbeiten. Längere Erfahrung und Befreiung von Vorurteilen werden die Nichtigkeit dieser Befürchtung, soweit nicht Lehrer in Betracht kommen, die alles mechanisieren, erweisen. Lässt sich überhaupt — Cauers Buch selbst beweist das Gegenteil — die Übersetzung ins Deutsche „mechanisieren", wenn man sich einmal von dem allerdings vielfach noch herrschenden, aber deshalb nicht berechtigteren Übersetzungsdrill frei macht?

33. Wenn nicht alle Gymnasialpädagogen von Quintilian und Melanchthon, von Gesner, Wolf und Reisig bis auf die Urheber der neuen Lehrpläne in allen deutschen Staaten in einem schweren Irrtum befangen waren, so ist die Lektüre die Hauptsache im Gymnasialunterrichte. Sie bildet auch die pièce de résistance in allen Überlieferungen von der veredelnden Pflege der Altertumsstudien. Dies macht aber ohne weiteres die Fähigkeit, die lateinischen Schriftsteller ohne erheblichen Anstoss zu lesen, zu einem Unterrichtsziel ersten Ranges. Und da man dies, wenn Genuss und Belehrung erreicht werden sollen, nur durch ein recht umfangreiches Lesen erlernt und das Verständnis des Gelesenen nur erreicht und vor allem, was für die Schule nun doch einmal notwendig ist, nur erwiesen wird durch die Übersetzung in die Muttersprache, so ergiebt sich aus dieser selbstverständlichen Übung und Prüfung für den schulmässigen Betrieb schon die Notwendigkeit, die Aneignung jener Fähigkeit auch in schriftlichen Arbeiten erweisen zu lassen. Wenn dagegen die amtliche Einführung der schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche mit weni-

gen Ausnahmen [1]) erst neuerdings erfolgt ist, so ist diese Massregel nicht nur auf die eben ausgesprochene allgemeine Begründung zurückzuführen. Denn schliesslich hätten nach wie vor auch mündliche Übungen genügt. Vielmehr handelt es sich wohl in erster Linie darum, den seither die Beurteilung der Schüler allein beherrschenden lateinischen Schreibübungen einen ebenbürtigen Rivalen gegenüberzustellen und durch diese äusserliche Anerkennung den grammatistischen, d. h. den auf Extemporalienschreiben hinauslaufenden Betrieb, der nun einmal im Blut der heutigen Philologengeneration steckt, zu stürzen oder doch einzuschränken. Diese Übersetzungsarbeit verdient aber auch noch aus anderen Gründen gehoben zu werden. Selbstverständlich handelt es sich hier nur um besondere Übungen, nicht um die stündlich geleisteten mündlichen gemeinsamen Übertragungen. Über den Wert dieser verhältnismässig also neuen [2]) Einrichtung wird man wohl folgendermassen denken dürfen.

34. Solche schriftlichen Übertragungen ins Deutsche kommen bei richtiger Wahl und Vorbereitung der lateinischen Lektüre ungemein zu gute. Die Übersetzung in die Muttersprache vollzieht durch das Gegeneinanderhalten der fremden und der eigenen Sprache die Umbildung des Sprachbewusstseins in fruchtbarer Weise und macht das Verständnis einer Stelle erst klar und bewusst. Denn man hat doch nur das richtig verstanden, was man in der Sprache, in der man lebt — und das ist für den Schüler nur die Muttersprache — wiedergiebt und dadurch das in der fremden Sprache Gedachte in die eigene Denkweise umsetzt. Ein anderes Mittel, sich einen Hergang und eine Gedankenentwickelung deutlich vorzustellen, giebt es gar nicht. Jenes geheimnisvolle Einwirken der Schriftsteller, das man sich vielfach konstruierte und unter dem man sich meist nicht viel dachte, ist mit dem Augenblick, in dem man mit der Realität unseres Zeitalters rücksichtslos eine Einlösung des Scheines auf allen Schulgebieten verlangte, nicht mehr zugkräftig genug, um geglaubt zu werden. Wenn jene Voraussetzung richtig ist, so muss jede Veranstaltung, welche sich darauf richtet, eine wirklich gute Übersetzung aus dem Lateinischen zu gewinnen und ihr dann auch einen rechten Wert bei der Beurteilung des Schülers beizulegen, das inhaltliche Verständnis mit fördern. Der Schüler kann einen zusammenhängenden Abschnitt — um einen solchen wird es sich mit wechselndem Umfange handeln — nicht übertragen, wenn er sich nicht daran gewöhnt hat und daran gewöhnt worden ist, einen Abschnitt, vom Satz angefangen, als ein Gedankenganzes zu überschauen, Gedanken zu erfassen und danach erst die Worte zu suchen. Bei dem mündlichen Übersetzen geht oft — es wäre allerdings nicht nötig — dieser Zusammenhang verloren. Liegt aber ein grösserer Abschnitt vor, so muss auf den Zusammenhang geachtet werden,

[1]) Nur Baden verlangt seit 1869 unter den schriftlichen Reifeprüfungsarbeiten eine Übersetzung aus einem lateinischen Schriftsteller neben dem lat. Skriptum. Solche Arbeiten wurden aber, wenigstens seither, auch dort nur in oberen Klassen gefordert.

[2]) d. h. soweit es sich um eine durch die Lehrpläne gebotene Leistung handelt. Aus eigenem Entschluss heraus haben wir in den beiden klassischen Sprachen seit Jahren in angemessenen Zeiträumen auch Übersetzungen ins Deutsche anfertigen lassen.

sonst wird es eine Stümperei, ein Übersetzen von Wörtern, das aufs strengste zurückzuweisen ist. Der Schüler lernt auch, indem er seine Übersetzung als ein Ganzes fertig vor sich sieht, sich selbst kontrollieren, ob er hier Wörter oder Gedanken übersetzt hat. So schützt sie viel mehr vor der so oft bei einer Einschränkung der deutsch-lateinischen Arbeiten befürchteten Oberflächlichkeit als die noch so ausgedehnte Pflege dieser. Nur muss die deutsche Übersetzung nicht bloss den Sinn wiedergeben, sondern das durchgehende Bestreben zeigen, im Bilde, in der Wortstellung das lateinische Vorbild in seiner Eigenheit wiederzugeben und keine Partikel, keine noch so feine Nüancierung des Gedankens durch die lateinische Sprache unbeachtet zu lassen. Mag es auch unmöglich sein, den fremdsprachlichen Gedanken in allen seinen Schattierungen wiederzugeben — hat doch Moritz Haupt erklärt, „das Übersetzen sei der Tod des Verständnisses“ —, so hat die Schule doch nie darauf verzichten können, die wesentlichen Merkmale des fremden Autors durch ein wohl irrationales, aber doch künstlerisches Schaffen umbildend dem Verständnis näher zu bringen. Und wenn unzweifelhaft die Lateinlehrer[1]) sich durch die Furcht vor grammatischen Fehlern in den Exerzitien unzähligemal haben bestimmen lassen, die Lateinstunden vorzugsweise dazu zu verwenden, dass die Schüler befähigt wurden, lateinisch gedachte und ebenso ausgedrückte deutsche Sätze zu übertragen, so wird nunmehr umgekehrt das Bestreben der Schule darauf gerichtet ein, den Schriftsteller ordentlich zu übertragen, die Leistungen der Schüler durch stärkere Berücksichtigung dieser Übungen auf ein Gebiet, das ihnen viel mehr Freude, Interesse und Gewinn bietet und in dem sie viel mehr „schaffen“ werden, hinzuweisen und es dadurch allmählich in didaktische Einzelaufgaben bewusst zu teilen und zu gliedern. Bekanntlich heisst es überall: honos alit artes! Wenn aber alles dies auch nicht zutreffend wäre, so müsste schon um der Hochhaltung ehrlicher Arbeit willen das Zeitalter der gedruckten Übersetzungen und all der mannigfaltigen Eselsbrücken solche unzweifelhaft selbständigen Arbeiten verlangen. Denn hier zeigt sich unwiderleglich, welcher Schüler nun wirklich ordentlich mitgearbeitet und etwas erarbeitet hat. Es darf nicht verkannt werden, wie eine verhältnismässig grosse Anzahl — man darf hier gewiss nicht allzu optimistisch sein — allein durch die alsbald klar gewordene Thatsache, dass nur der stetig, selbständig und mit Einsicht lesende Schüler die lateinisch-deutschen Übersetzungen machen kann, auf die traditionellen „Freunde“ verzichtet.

Wenn man also auch die Begründung dieser Übungen, die beste Erklärung sei und bleibe „eine gute deutsche Übersetzung des Schrifstellers (in der Schule)“,[2]) nicht für ganz richtig ansehen mag, so wird die ungemein hohe Förderung der Lektüre durch sie doch sicher bald zu Tage treten.

[1]) Zeitschr. f. Gymnw. 1890, 513 heisst es, gerade die eifrigen Lehrer machten es, allen Theorieen zum Trotz, im allgemeinen so, u. ebenda S. 104, kein Unterricht bringe bei auch nur mittelmässigem Geschick so reiche Früchte ein und sei durch offenbare Ungeschicklichkeit so schwer völlig zu verderben als der grammatische. Die „eifrigen“ Lehrer werden sich nun wohl anders einrichten müssen, und auf „ungeschickte“ Lehrer wird man wohl bei aller Bescheidenheit keinen Lehrplan aufbauen.

[2]) Neue preuss. Lehrpläne S. 24.

35. Zur ernstlichen Pflege dieser Übungen sollte aber namentlich die Rücksicht auf das Recht der Muttersprache anregen, wenn anders das viel gebrauchte und noch viel öfter nicht beachtete Wort, dass jede Unterrichtsstunde eine deutsche sei, zur Wahrheit werden soll. Freilich ist dafür Erfordernis, dass von der untersten Klasse ab kein Lehrer des Lateinischen mehr meine, die lateinische Sprache komme zu kurz, wenn man der Übertragung, der Herausarbeitung eines guten Ausdrucks Rechnung trage, und man müsse daher der „Genauigkeit" oder der Einübung des rein Sprachlichen halber Wörter und Formen ohne Inhalt übersetzen lassen. Bei der mechanischen, undeutschen oder halbdeutschen Übertragung, der man das lateinische Original meilenweit ansieht, darf niemals stehen geblieben werden. *Et — et* darf bei Verbindung von zwei Sätzen nicht durch „sowohl — als auch" gegeben werden, sondern es muss oft die einfache Verbindung genügen; *bellum parare* heisse nicht „Krieg rüsten", sondern „sich zum Kriege rüsten"; *dominatio maximarum nationum* nicht „die Herrschaft der grössten Völker", sondern „über"; *eius* darf nicht „desselben" heissen, wie man ja doch nur mit Rücksicht auf das lateinische Extemporale übersetzt hat, sondern wird stets durch „sein" wiedergegeben; *quicunque* darf nicht mehr mit dem undeutschen „wer auch immer" übersetzt werden, sondern wird oft heissen „jeder der"; *persuasit Atheniensibus, ut muris ligneis se defenderent* nicht „dass sie sich verteidigten", sondern „sich zu verteidigen"; *exercitum in Graeciam traduxit, ut Graecos in potestatem suam redigeret* nicht „damit er die Griechen in seine Gewalt brächte", sondern „um sie zu bringen"; *hi cum minus valerent* nicht „diese, da sie weniger vermochten", sondern „da diese nicht stark genug waren" u. s. w. Die Partizipialkonstruktionen sind von vornherein in der mannigfachsten Weise in deutsche Form zu giessen, durch Koordination, durch Anwendung von präpositionaler Ausdrucksweise, seltener durch Nebensätze, statt dass sie blindlings durch „indem" oder „nachdem" aufgelöst werden. Die richtige Behandlung aller dieser und noch vieler anderen Dinge könnte einen ganz gewaltigen Einfluss auf den deutschen Stil haben. Gerade die lateinische Sprache liegt in ihren gesamten Ausdrucksmitteln von der unsrigen so weit ab, dass das Gestalten der Übersetzung eine stilbildende Kraft in Anspruch nimmt, deren Anwendung und Übertragung auf die Schüler in Zukunft eine der vornehmsten Aufgaben der deutschen Gymnasiallehrer bilden muss. Die Erfahrungen in anderen Ländern, auf die man ja heute gern hinweist, dürfen hier auch benützt werden. In Frankreich und Belgien sieht man die Übersetzungen aus dem Lateinischen für eine ausgezeichnete Stilübung an.[1]) In England schreibt man die vortreffliche Ausdrucksweise der Gentry in weitesten Kreisen den ausgedehnten Übersetzungsübungen zu. Und von Cicero, dem Meister des Stils, ist es ja bekannt, wie er durch schriftliche Übertragung der Griechen seinen Stil gebildet hat. „Die Übersetzung aus der fremden Sprache",

[1]) F. Collard in seinem an vorurteilslosen Beobachtungen reichen Buche: La pédagogie à Giessen. Louvain 1893 S. 64: Les Allemands ont, sous ce rapport, une défiance que je ne partage en aucune façon. La version écrite est un excellent exercice de style. On aurait grand tort de le dédaigner ou de le donner à dose-homéopathique.

sagt einer der erfahrensten Schulbeamten,[1]) „ist ein Stück deutschen Unterrichts, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann und leider Gottes vielfach noch zu sehr vernachlässigt wird. Durch eine gute, dem Genius der deutschen Sprache entsprechende Übersetzung wird der deutsche Unterricht am zweckmässigsten unterstützt." Hier ist der Lehrer wirklich schöpferisch. Keine gedruckte Übersetzung kann ihm jemals den Rang streitig machen. Denn wenn irgend eine Seite des lateinischen Unterrichts einen subjektiven Charakter mit Recht und mit Nutzen trägt, so ist es die Färbung der Übersetzung, wie sie der Lehrer leitet. Ist es doch das Recht jedes frei denkenden, selbstthätigen Menschen, in der Muttersprache zu bilden und zu schaffen.

Wenn der Unterricht viel mehr Zeit als seither zur Herausarbeitung einer solchen guten Übersetzung in Anspruch nimmt, so müssen die schriftlichen Übersetzungen die Probe darauf geben, ob Lehrer und Schüler ihre Schuldigkeit auf diesem Gebiete gethan haben. Deshalb darf auch keine Arbeit geduldet werden, die nicht wenigstens ein Bemühen zeigt, den Forderungen der deutschen Sprache gerecht zu werden. Sie sind also ein Prüfungsmittel für deutschen Ausdruck und Stil wie die Extemporalien für die lateinischen grammatischen und stilistischen Kenntnisse. Sie sind nur mehr: denn sie verlangen ausser dem gründlichsten Verständnis des Lateinischen einen fast schrankenlosen Einblick in die Unterschiede der beiden Sprachen und eine weitgehende Beherrschung des Deutschen. Wer geübt und genötigt wird hierauf zu achten, wird reiche Früchte davon tragen. So treten diese Arbeiten auch in Wettbewerb mit dem deutschen Aufsatz, dem sie nachstehen, insofern dieser eine inventio verlangt, und den sie übertreffen, weil der Schüler für sie in viel ausgedehnterem Masse die Muttersprache beherrschen muss. Was aber der Lehrer schwarz auf weiss als Arbeit des Schülers vor sich hat, nötigt ihn auch zu einem ganz anderen Eingehen als die mündlichen Übersetzungen, bei denen vieles durchgeht.

36. Diesem Nachweis und allen Vorbereitungen dazu muss bei den Übersetzungen in die Muttersprache eine Denkübung vorausgehen, welche gar keiner anderen nachsteht oder nachzustehen braucht. Der Übersetzende muss folgende Denkthätigkeiten vollziehen: Er muss die lateinischen Vokabeln und ihre besondere grammatische Form wissen, er muss den Sinn des ganzen Satzes an und für sich und in seinem Zusammenhang mit dem Ganzen überschauen und erfassen, die einzelnen Teile, welche zumal bei der lateinischen Periode oft sehr vielfach und vielgestaltet sind, in ihrer logischen Beziehung aufs allergenaueste untersuchen und endlich im einzelnen Ausdruck wie gegenüber dem lateinischen Satzbau den möglichst entsprechenden deutschen Ausdruck und deutschen Satzbau einsetzen. Diese Denkoperationen fallen allerdings in ihren wichtigsten Teilen da fort, wo das leidige Wörterübersetzen durch eine zu weitgehende Genügsamkeit, an die sich viele Lehrer auf diesem Gebiet gewöhnt haben, oder durch Ober-

[1]) Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Stauder in den Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz S. 210.

flächlichkeit und Planlosigkeit[1]) noch blüht und dadurch in einem eigentümlichen Gegensatz zu der Gründlichkeit und Gebundenheit steht, mit der die Übersetzung in die fremde Sprache gepflegt wird. Wenn sich aber das Bewusstsein in unserer Lehrerwelt mehr Bahn bricht, dass auch als formal-bildende Übung die rechte Übersetzung ins Deutsche ihren Wert hat, so ist nicht zu bezweifeln, dass auch hier mit der besseren Erkenntnis grösserer Erfolg erzielt wird. Bei den lateinischen Stilübungen wird, wenn man genauer zusieht, sogar ein geringerer Grad von Selbstthätigkeit in Anwendung gebracht. Denn dort handelt es sich immer um Anwendung von Gesetzen und Regeln, die auf einen ganz beschränkten Kreis zusammengezogen sind, also um eine Gebundenheit, die erfahrungsgemäss zur Mechanisierung führt. Die Denkarbeit beim Herübersetzen ist ungleich freier, mannigfaltiger, schöpferischer. Sie ist gebunden an die Erfassung von Gedanken, die von bedeutenden und typischen Schriftstellern gedacht sind und deren Nachdenkung viel mehr zu den charakteristischen Merkmalen des Gymnasiums gehört, als die umgekehrte, gebundene Übung. Der Kreis dieser Gedanken ist doch wohl ohne Zweifel weiter, formal und inhaltlich reicher. Während dort Hilfe von allen Seiten gereicht werden muss, um ein erträgliches Ergebnis zu stande zu bringen, nicht weil grössere Begabung, sondern weil längere, unausgesetzte, besondere Übung zur fremdsprachlichen Übersetzung gehört, wird hier allmählich eine sichere, gewandte Beweglichkeit des Geistes erzielt, welche der schulmässigen Gründlichkeit und Gesetzlichkeit, die für die Mittelmässigkeit zu allen Zeiten das Bequemste war, nicht entbehrt, und doch der freien Gestaltung aus dem nicht erratenen, sondern durch den Vergleich erarbeiteten, unerschöpflichen Schatz der Muttersprache heraus ihr gutes Recht lässt. Wer jemals gesehen hat, welche Anforderungen an Wissen und Urteil das rechte, gemeinschaftliche Herausarbeiten einer leidlichen Übertragung erheischt, wird von Oberflächlichkeit und Mangel an strammer Zucht nicht reden. Die verhältnismässig wenigen allgemeinen Gesichtspunkte, die sich der Schüler allmählich als Stütze aneignet, halten auf die Dauer nicht stand, sie genügen nicht für alle Fälle. Gerade darin liegt wieder ein Vorzug. Nur regelmässige schriftliche Übersetzungen mit ihren individuellen Verschiedenheiten, die glücklicherweise nicht ausbleiben, zeigen beweisend, wie die Schüler geübt sind, einen lateinischen Schriftsteller denkend zu erfassen.

37. So ist diese Übung gewiss erziehend, denn sie gewöhnt die Schüler „in redlicher Arbeit das Richtige zu finden; sie lernen dadurch das Rechte thun.“[2]) Sie gewöhnt sie auch an das Vollständige, das die Vorstufe des Vollkommenen ist. Denn wir können die tüchtigen, denkenden Schüler dazu bringen, hier auch im Lateinischen eine vollständige Arbeit zu thun. Der Wert des Lateinlernens ist

[1]) Nach W. Münch, zur Kunst des Übersetzens u. s. w. S. 169 wird die Übersetzungsarbeit im allgemeinen noch mit diesen Mängeln geübt.

[2]) O. Jäger aus der Praxis S. 18 sieht ja darin das Hauptprinzip alles Lehrens und lehrenden Erziehens.

sicher nicht in dem greifbaren Resultat allein und nicht einmal vorzugsweise begründet, aber von einer halben und oberflächlichen Sprachbildung ist niemals ein Interesse für eigene Arbeit, ein Trieb selbst zu schaffen ausgegangen. Deshalb, und weil der lateinische Unterricht nicht etwa durch die neuesten Beschränkungen, sondern seit der Zeit, wo er die Alleinherrschaft überhaupt abgetreten hat, fast stets Bruchstücke oder ein ungenaues, halbes Wissen erzielt, weil unsere Schüler seit geraumer Zeit zum grossen Teil weder Latein schreiben noch lateinische Schriftsteller lesen können, ist es so ungemein wichtig, ein Gebiet zu pflegen, das das näher liegende ist, die Freudigkeit des Lernens erhöht, die Bemühung fruchtbarer macht und nur durch ein philologisches Vorurteil nicht in seinem geistbildenden Wert erkannt wird; deshalb also ist es nötig, dass die Übersetzungen ins Deutsche einen breiteren Platz im Gymnasialunterricht einnehmen und in oberen Klassen ebenso überwiegen, wie die Lektüre selbst auf Grund der früher erworbenen Sprachkenntnisse überwiegen muss. Nebenbei bemerkt, werden sie, nicht durch ihre Leichtigkeit, die ich durchaus bestreite, sondern durch die Wirkung auf den Unterrichtsbetrieb, mit dazu beitragen, das Interesse des guten, auf ernstliche Bildung seiner Söhne wohl bedachten, urteilenden Elternpublikums dem Altertumsunterricht wieder zuzuwenden. Es wird so nicht schwer halten, Eltern und Schüler, die ja auch ihr Urteil haben, ohne viele Worte zu überzeugen, *cui bono* die Schule das Lateinische mit all seinen Übungen betreibt. Bei der einseitigen Betonung der umgekehrten Übung war dies weniger möglich.

38. Ein Haupthindernis der rechten Pflege dieser Übungen will man oft in der mangelhaften Gewandtheit im Übersetzen sehen, die sich bei unseren Lehrern noch findet. Ein eigentlicher Grund kann dies nicht sein. Wenn der Einwand auch nicht ganz unrichtig ist, so wird der deutsche Gymnasiallehrerstand, dessen Arbeitsfreudigkeit unerreicht ist, auch aus eigener Kraft diese Schwierigkeit überwinden. Denn die Universität hilft ihm oder half ihm bisher wenig dazu. Die spätere Generation, die vielleicht einen Unterricht mehr nach dieser Richtung genossen hat, wird wohl besser darin gestellt sein. Vorläufig trifft man, wenn auch nur vereinzelt, auch schon an den pädagogischen Seminarien Veranstaltungen, um den Lateinlehrer zu der dringenden Aufgabe, die deutschen Übersetzungen zu leiten, heranzubilden.[1])

[1]) Darüber berichtet L. Hüter: Altphilologische didaktische Übungen. Lehrpr. 35, 23 ff. — Ich habe in der Zeitschr. Gymnw. 1888, 193 ff. in einer Erörterung über „den lat. Stil auf den Universitäten" S. 210—212 verlangt, dass es Aufgabe von proseminarartigen Einrichtungen werden möge, Anleitung zu einer Übertragung der lat. Schriftsteller zu geben.

B. Besonderer Teil.

Das Lehrverfahren in dem Gymnasium.

Von zusammenhängenden Darstellungen kommen hauptsächlich in Betracht: F. A. Eckstein, lateinischer Unterricht in Schmids pädagogischer Encyklopädie, besonders herausgegeben von Heyden. Leipzig 1887. — Die einschlägigen Teile in W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 5. Aufl. Berl. 1889, nebst einem Nachtrag 1893, der die Stellung des Verf. zu den neuen preuss. Lehrplänen behandelt. — Am meisten deckt sich unsere Auffassung mit H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 3. Aufl. Leipz. 1894, 413 ff. Hier findet sich auch fast erschöpfend die Litteratur angegeben. — Alle neueren Erscheinungen sind mit meist sehr treffendem Urteile besprochen von H. Ziemer in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen, herausgegeben von C. Rethwisch, bis jetzt 8 Jahrgänge. — Die Lehrpläne der einzelnen Staaten enthalten ausser den Lehraufgaben zum Teil auch methodische Winke, besonders auch die für Preussen von 1891. Sehr eingehend sind auch die Instruktionen für die Gymnasien Oesterreichs. Für den Betrieb in Baden ist noch massgebend das Karlsruher Programm von G. Wendt, zum Lehrplan des Gymnasiums, 1877. — Mit den neuen Lehrplänen setzen sich für das Lateinische auseinander: W. Fries, Bemerkungen zu dem neuen preuss. Lehrplan für den lat. Unterricht. Lehrpr. 33, 63 ff., 34, 1 ff., 35, 1 ff., 37, 64 ff. O. Lutsch, der lat. Unterricht am Gymnasium nach den neuen preuss. Lehrplänen. Progr. Kreuznach 1893. Beide Arbeiten im wesentlichen zustimmend. Abfällig werden die Neuerungen beurteilt von O. Weissenfels, die neuen Lehrpläne für den lat. Unterricht. Zeitschr. Gymnw. 1892, 691 ff., 753 ff. — Wertvolle, weil sehr vorurteilslose Winke für die Behandlung im allgemeinen enthalten die Aufsätze: Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrpr. 28, 89 ff., 30, 1 ff. Vgl. auch F. Heussner, das Lateinische in der Einheitsschule (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins IV. Heft).

39. Es ist herkömmlich, dass die Lehrpläne der einzelnen Staaten den einzelnen Klassen ihre Pensen in grossen Zügen zuweisen. Das Bestreben, an den Anstalten eines Landes die für den Übertritt, soweit er durch Freizügigkeit und Wechsel der Staatsdiener nötig wird, notwendige Gleichförmigkeit herbeizuführen, also ein mit dem Unterricht selbst gar nicht in Beziehung stehender Gesichtspunkt, hat in erster Linie hierzu geführt und wird auch den real denkenden Schulpolitiker in dem Zeitalter der Berechtigungen, die auf dem erfolgreichen Besuch bestimmter Klassen beruhen, auf lange noch bestimmen müssen.

Ein ähnlicher, äusserlicher Gesichtspunkt führte dazu, dass die Anstalten selbst wieder namentlich die grammatischen Pensen genau auf die einzelnen Klassen nach den von der Behörde gegebenen grösseren Gesichtspunkten verteilten. Denn der Wechsel der Lehrer macht es nötig, dass in einem geordneten Organismus, in dem alles ineinandergreift und der eine dem anderen selbstlos in die Hände arbeitet, jeder möglichst genau weiss, welche Arbeit schon geleistet ist. Diese Stoffverteilungen, die man also

zunächst meist auf die Grammatik ausgedehnt hat, dienen dann weiter auch der Beschränkung; denn jede Durcharbeitung eines Lehrstoffes, jede denkende Heerschau über das Vielerlei muss von selbst dazu führen, dass mancher Ballast über Bord geworfen und dadurch Raum für Besseres geschaffen wird. Dadurch steuern solche Stoffverteilungen auch indirekt einer Überlastung des Schülers, die namentlich in den Jahren der Entwickelung nicht ohne Schaden bleibt. In diesem letzteren Sinne frug wohl der Kaiser bei der Berliner Schulkonferenz: „Sind die Lehrpläne klassenweise für die einzelnen Fächer festgelegt“? [1]) Nötig scheint diese Massregel auch, um in den oft allzu regellosen Unterrichtsbetrieb von Lehrern, die unter der Phrase der Individualität in den Tag hinein unterrichten, ein Stückchen heilsamer Ordnung zu bringen. Allein diese herkömmliche Verteilung der grammatischen Pensen hat doch auch für den Sprachunterricht selbst eine Schattenseite, die sich im lateinischen Unterrichte sehr bemerkbar gemacht hat.[2]) Denn sobald der Schüler ein zusammenhängendes Lesestück in ordentlichem Latein in die Hände bekommt — und wir verlangen, dass dies möglichst bald geschieht —, so ist es klar, dass sich Schriftsteller und Lesestück nicht in dies System der kapitelweisen Erlernung des Lateinischen fügen können. Das Ergebnis war die verhängnisvolle Trennung von Grammatik und Lektüre, bei der keiner von beiden Teilen zum Erfolg gelangte. Wenn wir nun im folgenden trotzdem die Lehrpensen gesondert behandeln, so ist damit durchaus nicht ausgeschlossen, dass der Schüler, der etwa in Quarta die Kasuslehre erlernen soll, schon von Anfang an Konstruktionen wie *se praestare peritissimum belli, persuadere alicui, uti aliquo* liest und lernt. Er wird ebenso von Sexta an die beiden *ut, ne*, irreale Bedingungssätze, von Quinta ab Accus. c. Inf., Partizipialkonstruktionen und so fort vieles andere gelegentlich im Zusammenhang anschauen und verstehen lernen, auch in bescheidenem Sinne reproduzieren, kurz, er wird hier den Grund legen zu dem, was man in seiner Endwirkung als Sprachgefühl bezeichnet. Wenn nun die vorgeschriebene oder herkömmliche Stufe für die eigentliche Durchnahme des betreffenden Pensums kommt, so hat man auf dieser um so leichtere Arbeit. Der Lehrer, der allerdings den Lesestoff der vorhergehenden Klassenstufen aufs genaueste kennen muss, braucht dann nur das Zerstreute, teils unbewusst durch das Sprachgefühl Angeeignete, meist aber klar, weil aus konkreter Anschauung Erfasste zu sammeln, die gleichartigen Einzelerscheinungen in die Regel fassen und so das erarbeiten zu lassen, was man wohl systematische Aneignung der Grammatik nennt. Mag man der Systematik nun viel oder wenig Wert beimessen, auf diese Weise kommen beide pädagogischen Anschauungen zu ihrem Rechte. Das „System“ wird nur etwas kleiner und baut sich von selbst, durch die eigene Thätigkeit des Schülers auf. Es ist jedenfalls weder unrichtig noch, wie wir aus Erfahrung wissen, unpraktisch und eigentlich auch gar keine Ketzerei gegen das Schema und System, dessen absoluter Wert gewiss

[1]) Vgl. dazu die weitblickende Beantwortung von O. Frick. Lehrpr. 27, 42 ff.

[2]) Vgl. Aus Schulbesichtigungs-Berichten Lehrpr. 28, 99 ff.

nicht über allen Zweifel erhaben ist, wenn man in die bisher nur stückweise geordnete Masse durch einen Rückblick auf eine grosse Anzahl lebendig erfasster Vorstellungen Ordnung bringt. Es ist dies auch leichter, als einem vorher sorgsam eingeprägten System hinterher erst lebendige Anschaulichkeit zu geben.[1])

Ein Mittel, welches besser ist, als die genauesten Verteilungen der grammatischen Pensen, besteht in der Fortführung derselben Klasse durch denselben Lehrer durch mehrere Jahrgänge hindurch. Praktisch erweist sich dies bei tüchtigen Lehrern als vortrefflich. Dann kann je nach dem Stand der Klasse, nach Kürze und Länge des Schuljahrs, nach unvorhergesehenen Hemmnissen, im folgenden Jahrgang ohne Schwierigkeit etwas nachgeholt, die äusserlich starre Ordnung in den Pensen freier gehandhabt werden. Auch wird durch eine solche in beschränktem Masse überall durchzuführende Massregel, gegen die sich nur aus ¡Bequemlichkeit oder aus dem Hochmut des „glücklichen Besitzes" heraus manche Lehrer noch sträuben, viel Zeit gewonnen, da die Anknüpfung durch jeden neuen Lehrer auch in den allergünstigsten Verhältnissen und auch bei einem die Anstalt noch so straff zusammenhaltenden Leiter erschwert wird. Es empfiehlt sich jedenfalls, denselben Lehrer durch die beiden untersten Klassen, die den Grund legen, dann wieder einen anderen durch die Klassen Quarta und Tertia, da, wo ein wichtiger Abschluss mit Untersekunda erzielt und erreicht wird, auch bis zu dieser Klasse einschliesslich mit aufrücken zu lassen, damit der speziell syntaktische und systematische Unterricht gehörig konzentriert werde. Und für die obersten Klassen, wo einige, wenn auch bescheidene stilistische Kenntnis aus der Lektüre erarbeitet wird und somit weniger auf buchmässigem, paragraphenweisem Wissen ruht und in Zukunft hoffentlich noch weniger beruhen wird, wo anderseits noch mehr als früher der Unterricht typische Persönlichkeiten und grosse litterarische, geschichtliche, sittliche Begriffe durch ein rechtes Nebeneinander und Nacheinander aus dem Lesestoff erarbeiten lässt, müsste die Durchführung eines Jahrganges aus demselben Grunde geradezu Regel sein, aus dem man jetzt für diese Klassen dem Wandertrieb fahrender Schüler von Amts wegen einen Damm entgegensetzt.

40. An und für sich wichtiger, weil auf dem eigentlichen Inhalt des lateinischen Unterrichts beruhend, ist die klassenweise Feststellung des Lesestoffes und der grossen geschichtlichen und allgemein menschlichen Begriffe, die die inhaltliche Frucht der Lesearbeit sein sollen. Über dem Universalmittel der sogenannten „Normalexemplare" für die lateinischen Regeln und durch eine viel zu weitgehende Begünstigung persönlicher Liebhabereien hat man diese wichtigere Arbeit vielfach vernachlässigt. Man wird mehr darauf ausgehen müssen, die herkömmlichen Schulschriftsteller, wenn sie beibehalten werden sollen, wenigstens derart zu behandeln, dass eine rechte Auswahl nach den oben skizzierten Grundsätzen der Konzentration erfolgt. Dadurch wird jeder Zersplitterung,

[1]) Der entgegengesetzten Ansicht ist O. Weissenfels, die natürliche und die künstliche Spracherwerbung. Zeitschr. Gymnw. 1890, 84 ff.

jedem Verzetteln von Zeit und Kraft gesteuert. Es wird aber auch erreicht, dass die Herstellung der für jede Unterrichtsstunde notwendigen didaktischen Einheiten leichter vollzogen wird und dass das einer Kontinuität des Unterrichts und der Einheit der Gedankenkreise hinderliche „Fachwerk" der Klasseneinteilung, der Lehrstunden, der Lehrgegenstände weniger lästig fällt. Auch dies muss zunächst klassenweise geschehen und sich dann nach leitenden Gesichtspunkten für die ganze Unterrichtszeit in höhere Einheiten zusammenfassen lassen. Wir sind nicht der Meinung, dass auf diesem Gebiete im einzelnen genaue Vorschriften für alle Anstalten zu geben seien. Vielmehr entspricht es den Forderungen der Unterrichts- und Menschenfreiheit, wenn die einzelne Anstalt für sich einen solchen klassenweis sich aufbauenden Plan aufstellt und dadurch die frei schaffende Thätigkeit ihrer Mitglieder weckt und erhält. Wenn wir daher im folgenden eine solche Auswahl zu Grunde legen und dabei die nötigen Verbindungen und Anknüpfungen suchen, so möge dies nur als ein Beispiel dafür angesehen werden, wie man es unter den bestehenden Verhältnissen machen kann, als die Darlegung von Grundsätzen und Unterrichtsmitteln, die sich nach unserer Erfahrung und wiederholter Prüfung und kollegialer Beratung bewährt haben. Dass aber eine solche Auswahl überhaupt stattfinde, fordert ebenso die Rücksicht auf die Schüler, für die nur das Beste gut genug ist, wie auf die thatsächlichen Verhältnisse in unserem Stande selbst. Jede Beschränkung der Individualität könnte nur bei idealen Lehrerverhältnissen unterbleiben.[1])

I. Der lateinische Unterricht in den zwei unteren Gymnasialklassen.

Die Zahl der Einzelarbeiten (H. Schiller a. a. O. S. 413 f.) ist hier geradezu Legion. Als besonders lehrreich oder typisch für besondere Richtungen erscheinen: H. Perthes, zur Reform des lat. Unterrichts. 2. Aufl. Berlin 1885/86, nebst der Prüfung von dessen Vorschlägen durch Dir Konf. W. XIX. — G. Richter, der lat. Elementarunterr. Progr. Jena 1881. — J. Lattmann, die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts. Göttingen 1892, zugleich die Ergebnisse mehrerer früheren Arbeiten desselben Verfassers enthaltend. — A. Waldeck, Zur Methode des Elementarunterrichts in VI. Lehrpr. 22, 75 ff., 24, 23 ff., 25, 20 ff. — V. Müller, über Reform des lat. Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des lat. Anfangsunterrichts. Progr. Altenburg 1887. — Dohmen, der lat. Unterr. in VI u. V. Progr. Château-Salins 1889. — Recht wertvolle Erörterungen bringt Günther, der Lateinunterricht im Seminar. Jahrb. V. wiss. Päd. 13, 149 ff.

a) Der Lehrstoff.

41. Die Lehrpläne sind jetzt darin einig, dass die beiden unteren Klassen im Anschluss an ein geeignetes Lesebuch eine sichere sprachliche Grundlage zu geben haben für die Schriftstellerlektüre, welche in den folgenden Klassen einzutreten hat. Dies geschieht nur dann, wenn der Lesestoff Gelegenheit bietet, diejenigen sprachlichen Thatsachen, auch in lexikalischer Hinsicht, ohne die sich eine geordnete und

[1]) Eine Erklärung für die manchen mit Recht befremdende genaue Pensenverteilung in den neuen preuss. Lehrpl. liegt vielleicht in der verbürgten Thatsache, dass ein Lehrer z. B., nur weil er darin arbeitete, in einem Jahr Liv. B. 21, 22, im 2. Jahr 23, 24 und so fort bis B. 29, 30 las.

schulmässige, erziehlich wirkende Behandlung der Schriftsteller nicht denken lässt, anzuschauen und einzuüben. Unter diesen Thatsachen versteht man die Formenlehre und diejenigen syntaktischen Verhältnisse, ohne die die lateinische Sprache überhaupt keine Gedanken zum Ausdruck bringt, und einen hinreichenden Vokabelschatz, dessen ganz sichere Aneignung das Verständnis jener Schriftsteller ermöglicht. Der Lesestoff muss zugleich die Fähigkeit entwickeln helfen, Satzgefüge überhaupt und im besonderen die von dem Deutschen abweichenden lateinischen Satzgefüge, immer in ihren einfachsten Elementen, zu überschauen und in ihren Bestandteilen zu begreifen. Da aber kein Schriftsteller der Welt seine Gedanken in Einzelsätzen niederlegt, anderseits aber das Gymnasium seinen Endzweck darin sucht, wissenswerte Gedanken durch ernste, eigene Arbeit sich aneignen und dadurch etwas von jener antiken Gedankenfülle in die Seele der Schüler überfluten zu lassen, so muss hier schon in bescheidenen Grenzen der Grund gelegt werden zu der oft vermissten Fähigkeit, über den einzelnen Satz hinaus ein grösseres, lateinisch geschriebenes und gedachtes Ganze in seinen inhaltlichen Elementen nach der ersten sprachlichen Erfassung zu überschauen, der eigenen Erfahrungswelt anzupassen und als äusseres Zeichen hierfür mit den eigenen Worten auszudrücken; es muss der Grund gelegt werden zu der Gewöhnung an das Gesetz, dass überall, im muttersprachlichen wie im lateinischen Unterricht, die sprachliche Form nur die Einkleidung zu dem dahinter verborgenen Geistesinhalt ist, dass die Sprache doch zuletzt nur dazu dient, die Sache allseitig zu beleuchten. Die sprachlich-logische Schulung wird eine Frucht des hierbei anzuwendenden Lehrverfahrens sein, das in planvoller Aufeinanderfolge an dem Lehrstoff ein Sprachbewusstsein, wieder zunächst nur in bescheidenstem Sinne, herbeiführen wird.

42. Es ist danach klar, dass abgesehen von dem Lehrer, auf dem hier noch mehr als sonst der ganze Schwerpunkt des Unterrichts liegen sollte, allerdings nicht in dem Sinne des gewöhnlichen Buchunterrichts, sondern eines frischen, fröhlichen, Lust und Liebe weckenden und dadurch Willen und Kraft erregenden Unterrichts, dass ausser dem Lehrer das Lesebuch den hervorragendsten Anteil an der Darbietung des Lehrstoffs haben muss. Inwieweit es sich in Beziehung zu setzen hat mit der einübenden Thätigkeit des Lehrers (Übungsbuch) oder zugleich die Grammatik ersetzt (Lehrbuch), soll später erörtert werden. Hier wird es sich nur darum handeln, einige leitenden Grundsätze für seine zweckmässigste Einrichtung, über die man sehr verschiedener Meinung ist, aufzustellen.

Zunächst darf man wohl jetzt mehr als früher mit den neuen preussischen Lehrplänen verlangen, dass das Lesebuch „möglichst viel zusammenhängenden Inhalt“ biete. Ein solcher bringt zunächst Erleichterung der Lernarbeit durch Erweckung von Lust und durch das Gefühl der Kraft nach Bewältigung eines Ganzen, das sich überschauen lässt und den Gewinn einer scharfen Gedankenarbeit auch wirklich zur Anschauung bringt. Man hat gesagt, für den Schüler, so gut wie für den Erwachsenen, sei schliesslich alles interessant innerhalb seines Zusammenhangs. Aber die sprachliche Form, um die es sich hier handelt, tritt

in ihrem eigentlichen Zusammenhang, d. h. als Ausdruck eines Gedankens und eines Urteils, nicht in zerkrümpelten Einzelsätzen zu Tage, sondern erst in einem kleinen, übersehbaren, dem Schüleralter angemessenen Inhalt, in einer kleinen Geschichte, die zugleich die Vorstellungs- und Erfahrungswelt des Knaben bereichert und allein die lateinische Form in ihrer wirklich vorkommenden und deshalb allein zulässigen Gestalt bietet. Wenn man dagegen einwendet, die oft mit Recht gegeisselten trivialen Einzelsätze seien nur Ausfluss einer fehlerhaften Methode und auch in Einzelsätzen könne ein passender Inhalt geboten werden, so ist dies ebenso richtig, wie die Thatsache, dass namentlich im Anfang, wo der Sprachschatz noch mangelhaft ist, auch die zusammenhängenden Lesestücke „nicht immer geistreich" sind. Es kommt gar nicht darauf an, dass diese „geistreich" sind, nur sollen sie einen Inhalt haben, der die Mühe des Übersetzens und Erarbeitens verlohnt. Wenn übrigens die Einzelsätze innerhalb jedes Stücks nach dem Inhalt gruppiert sind oder sich wenigstens von dem Lehrer unter Beihilfe der Schüler so gruppieren lassen, dass der Schüler sich beim Übersetzen derselben möglichst in geschlossenen Vorstellungsreihen bewegt und zugleich die darin enthaltenen mythologischen und geschichtlichen Thatsachen versteht oder leicht verstehen lernt, so dürfte auch hier den Einzelsätzen gegenüber, aber nur auf der untersten Stufe und auch da in beschränktem Masse, wegen der noch vielfach herrschenden Ansicht von ihrer Unentbehrlichkeit bei Einübung der grammatischen Formen zur Not ein tolerari posse zugegeben werden. Denn die neuen grammatischen Formen soll der Schüler möglichst oft und deutlich an dem Lesestoff anschauen; und man glaubt vielfach, dies könne nicht ohne Zwang an einem zusammenhängenden Lesestück geschehen. Diese Ansicht verwechselt allerdings, vorausgesetzt, dass hinsichtlich des Sprachstoffs die technische Frage eines von unten auf gute Stücke bietenden Lesebuchs gelöst oder lösbar ist, die Thätigkeit des Einübens mit der des Anschauens. Die Einübung wird stets dem Lehrer zufallen und ist stets in die Schule und in den mündlichen Unterricht zu verlegen; hier allein kann auf unteren Stufen diese Thätigkeit des Lernens geleistet werden, wenn man nicht etwa den erzieherisch wertlosen Privatunterricht fördern will. Die zahlreichen Variationen, die sich an einem durchgearbeiteten Sprachstoff anstellen lassen, können vom Gesichtspunkte der Konzentration, der selbständigen Arbeit und eines Interesse erweckenden Unterrichts allein als einübende Thätigkeit erachtet werden. Also von diesem Standpunkt aus lässt sich kein Grund gegen durchaus freie, zusammenhängende Lesestücke finden. Es ist übrigens Thatsache, dass die „Einzelsätze" nicht entstanden sind, damit der Schüler dadurch in die alte Welt eingeführt werde, dass sie vielmehr seit ihrem Entstehen in den 40er Jahren ein charakteristisches Zeichen des Übungsbuches waren, das vor allem darauf ausging, mit Hilfe des Gedächtnisses grammatische Erscheinungen und genau abgemessene Pensen bis zu schriftlicher Anwendung beizubringen, kurz, dass sie dem Bestreben entsprungen sind, die Persönlichkeit des Lehrers, dessen Sache das Üben früher war, zurücktreten zu lassen.

Es lässt sich erwarten, dass das didaktische Bewusstsein des Lehrer-

standes sich das verloren gegebene Feld wieder zurückerobert und die frische Lust höher wertet, die der Sextaner und Quintaner empfindet, wenn er am Ende einer Tages- oder auch Wochenarbeit durch eine rückblickende Thätigkeit, die man heute vielfach noch unterlässt, einen Ruhepunkt findet, wo er seine Geschichte von Herkules oder von Romulus oder von wem sonst, auch einmal aus der neuen Fremdsprache heraus glatt und gut übersetzt.

Wenn man über die Möglichkeit, die Formen auch an und mit zusammenhängenden Stücken einzuüben, durch fortschreitende Versuche besser denkt, so wird man einen grossen Gewinn erzielen, der gar nicht hoch genug anzuschlagen ist. Aus der Diszentration der Gedanken, die dann entstehen muss, wenn jeder Satz in neue Vorstellungsgebiete führt, entstehen zwei Schwierigkeiten. Entweder verliert der Lehrer, wenn er nicht bloss die nackte Form einpauken, sondern auch Gedanken lesen, erarbeiten und aussprechen lassen will, eine Unmenge Zeit. Denn er muss ja alle Augenblicke die Gedanken der Jungen auf neue Gebiete führen, das kaum erwachte Interesse wieder ablenken, und dies ist natürlich unendlich schwieriger und zeitraubender, als wenn ein Mittelpunkt des Interesses von vornherein gegeben ist. Oder, und dieser Fall dürfte am häufigsten sein, der Lehrer achtet gar nicht weiter darauf, ob und was sich der Schüler unter dem richtig konstruierten und leidlich übersetzten Satz denkt, und die Folge davon ist der erschreckende Mangel an selbständigem Denken, die Unfähigkeit Gelesenes oder Gehörtes denkend zu erfassen, die Gewöhnung, fast fürs Leben, Wörter, höchstens Worte zu lesen, statt Gedanken zu beurteilen, also die heutige Urteilslosigkeit, welche doch nicht ganz wegzuleugnen ist und für welche wir eine Manier wie die bezeichnete wohl mit verantwortlich machen können.

Den ersten Lesestoff in möglichst vielen zusammenhängenden Stücken zu geben fordert noch eine andere Erwägung. Wenn der lateinische und der gymnasiale Unterricht nicht ausschliesslich Sprachunterricht, sondern Sachunterricht mit Zuhilfenahme des Sprachunterrichts ist, so folgt daraus, dass ein Lehrgegenstand, der so überwiegend die Geistesthätigkeit der 9- und 10jährigen Knaben beschäftigt, zugleich darauf gerichtet sein muss, nicht bloss die Form gedächtnismässig und durch selbstthätiges Mitwirken des Verstandes zu erarbeiten, sondern auch auf die übrige Vorstellungswelt des Schülers zu wirken und so auch an sich einen Inhalt und zwar einen spezifischen Inhalt zu haben. Bei der Frage nach dem Stoff, den das Lehrbuch demnach zu bieten hat, sind theoretisch zwei Erwägungen richtig. Entweder entnimmt es diesen Stoff der vorhandenen oder durch den sonstigen Unterricht gestützten Vorstellungswelt des Schülers und setzt sich so in Beziehung mit der Heimat, wie es namentlich H. Meurer in seinem Pauli Sextani liber gethan hat. Indessen darf der Versuch als praktisch gescheitert angesehen werden. Denn es steht dem Erfolg vor allem der lateinische Sprachstoff entgegen. Man wird fordern müssen, dass ein Grundübel des fremdsprachlichen Unterrichts, der Mangel an Vokabelkenntnis, an der Wurzel gefasst werde. Dies geschieht nur dadurch, dass von unten auf eine Beschränkung und dadurch eine Vertiefung

hinsichtlich des Vokabelschatzes angestrebt werde. Die zur Verwendung kommenden Vokabeln müssen der ersten Schriftstellerlektüre wieder zu gute kommen und so durch ein planmässiges Nacheinander eine wahrhafte Konzentration herbeiführen.[1]) Ein moderner Stoff lässt sich dazu, wenigstens nach den seitherigen Erfahrungen, nicht verwerten. Und doch ist der Gesichtspunkt einer solchen beschränkenden, vereinfachenden Konzentration einer der wichtigsten für eine trotz der äusserlichen Beschränkung des Unterrichts erfolgreichere Unterrichtsarbeit im Lateinischen. Man wird bei aller Anerkennung der Versuche, für jede Klasse inhaltliche Konzentrationspunkte zu schaffen, auch sagen dürfen, dass der lateinische Unterricht sich zunächst in sich selbst konzentrieren muss, um überhaupt einen ordentlichen Platz in der Reihe der Unterrichtsfächer zu behaupten.

War man also auf diesen Weg durch eine übermässige Betonung des Apperzeptionsbegriffs gekommen, so führt eine nicht minder wertvolle psychologische Thatsache darauf, die Lesestoffe möglichst denjenigen Stoffen zu entnehmen, die in das Altertum überhaupt einführen. Deshalb fordern die neuen preussischen Lehrpläne mit Recht, dass das Lesebuch seinen Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte nehme. Nur wird es sich nicht empfehlen,[2]) dass nun etwa das Lesebuch für die beiden unteren Klassen in abgeschwächter, erleichterter Form das vorausnimmt, was nachher in Quarta und Tertia im Zusammenhang gelesen wird. Das hiesse allerdings den Schüler gegen die Lektüre abstumpfen. Vielmehr eignen sich namentlich die sagenhafte Vorgeschichte Griechenlands, die Königsgeschichte Roms, für die später doch kaum Zeit bleibt und deren didaktischer Wert feststeht,[3]) einige elementaren Erörterungen über die Orakel, die Kolonieen, einige anekdotenhaften Geschichten über den oder jenen Hauptheldeu zu einer solchen inhaltlichen Vorbereitung, auch Fabeln. Jedenfalls dürfen die in dem Lesebuch behandelten Gestalten dem Schüler nicht leere Namen bleiben, deshalb ist auch hier eine Gruppierung um wenige Hauptheldeu angebracht. Diese Stoffe treten dann in Beziehung zu der griechischen und römischen Sage und zu den ersten Anfängen der deutschen Geschichte (Geschichtsbilder und germanische Sagen), je nachdem sie in den Lehrplänen der einzelnen Staaten einer dieser beiden Klassen zugewiesen sind.[4]) Es ist nicht unwichtig dabei zu fordern, dass die zusammenhängenden Stücke gutes Latein zu bringen haben. Von vornherein muss der Zusammenhang zwischen den einzelnen Hauptsätzen durch sinngemässe Konjunktionen hergestellt werden. Denn die häufig üblichen, zerhackten Lesestücke sind weder lateinisch noch eigentlich zusammenhängend.

[1]) Am konsequentesten findet sich wohl dieser Grundsatz durchgeführt in den Lehrbüchern von W. Wartenberg. Leider enthält das Sextabuch noch zu viele Einzelsätze, während das Quintabuch nur zusammenhängende Stücke bietet. Dem noch vorhandenen Mangel hinsichtlich des ersteren wird der verdienstvolle Verf. gewiss bei einer Neuauflage abhelfen.

[2]) J. Lattmann a. a. O. S. 150 ff.

[3]) O. Frick, Lehrpr. 21, 1 ff.

[4]) Der hessische Lehrplan macht diesen Anschluss leichter. Denn er weist dem deutschen Unterricht der Sexta griech. und römische Sage, dem der Quinta eine Einführung in die vaterländische Sage und Geschichte zu.

So ist also das Lesebuch ein für die Übungen grundlegendes Lehrbuch der Sprache (Formen und Vokabeln), vermittelt die erste quellenmässige Einführung in die alte, dem Jungen noch fremde Welt, bietet die Gelegenheit, fremdsprachliche und deshalb für die Erziehung wertvollere Spracherscheinungen induktiv zu entwickeln, lehrt grössere Ganze, wieder aus fremdem Gewande, herausarbeiten und überschauen und wirkt hierdurch nach allen Seiten auf die seelischen Thätigkeiten des Schülers befruchtend und kräftigend. Das Lesebuch im Anfangsunterricht kann so wesentlich dazu beitragen, bei Eltern und Schülern die Unlust, die für jedes Thun ein Hemmschuh ist, dem lateinischen Unterricht gegenüber zu mindern.

43. An einem geeigneten Lesestoff sollen die Elemente der Grammatik in den beiden unteren Klassen zur Anschauung gebracht werden. Der Sexta fällt jetzt allgemein die regelmässige Formenlehre zu, während der Quinta das übrige verbleibt. Indessen herrschen über das Mass dessen, was die Schule zu lehren hat, noch gar verschiedene Vorstellungen. Die äusserste Beschränkung auf das Regelmässige in Sexta und auf das Notwendigste in Quinta wird jezt immer und immer wieder gefordert. Dies beweist schon, wenn man es nicht wüsste, dass der systematischen Vollständigkeit zu Liebe auch Dinge gelernt wurden, die in ihrer formalen Überfülle über die geistige Fassungskraft eines 9jährigen Sextaners hinausgingen, der Gründlichkeit gerade dadurch Abbruch thaten und in der Lektüre und ihren Bedürfnissen keine Berechtigung fanden. Mag man noch so überzeugt sein von der bildenden Kraft eines allumfassenden grammatischen Wissens, seine Grenze wird es doch haben müssen in dem Masse der Verwendung bei den Schriftstellern. Die Schulgrammatik bietet mit Recht eine Vollständigkeit, deren die Schule selbst nicht bedarf, wenigstens nicht zur schulmässigen, sicheren Einübung. Aber gerade aus diesem Grunde ziehen wir für diese Stufe immer ein Lehrbuch vor, welches alles in sich vereinigt, das also Lesebuch, Grammatik und Wörterbuch zugleich ist. Die Erfahrung spricht unbedingt für dieses Konzentrationsmittel. Wir wollen so ein klareres, festeres, unverlierbareres Wissen erreichen. Wenn man dem Sextaner drei verschiedene Bücher (Lesebuch, Vokabular und Grammatik) in die Hand giebt, so wird er in keinem heimisch, abgesehen von der äusseren Belastung, die dadurch herbeigeführt wird.

Sexta soll also nur das Regelmässige sich aneignen. Wir setzen hinzu, nur das, was zur Verwendung im Unterricht kommt. Die Vollständigkeit kann um so weniger Grund sein, als — wenigstens bei einem Betrieb, der, wie in einem solchen Fall natürlich wäre, nicht entwickelnd verfährt — das Erlernen der Formenlehre nur zur Gedächtnissache wird. Übrigens wird bei der herrschenden wissenschaftlichen Methode vieles als regelmässig seiner Bildung nach gelten müssen, was früher unter die berüchtigten Ausnahmen fiel. Hierunter fällt z. B. die thörichte Regel von dem weiblichen Geschlecht der Städtenamen, während es in Wirklichkeit bei fast allen durch die Endung bestimmt wird. Nur die auf *-us* sind Fe-

minina, weil sie aus dem Griechischen kommen.[1]) Die scheinbare Unregelmässigkeit *-ubus* statt *-ibus* in der 4. Deklination ist nur eine orthographische Verschiedenheit, ebenso wie *optumus* — *optimus*, und ist sicher nur bei *tribus* ausschliesslich angewandt. Dass die Geschlechtsregeln vereinfacht werden müssen, soll nur angedeutet sein. Bei dem Verbum ist nicht zu lernen die 3. Person des Imperativs und der ganze passive Imperativ. Denn diese Formen kommen in der Lektüre so gut wie nicht vor. Auch diejenigen Partizipien und Infinitive, für die der Deutsche gar keinen wörtlichen Ersatz hat, bleiben einstweilen besser fort und werden erst da, wo die Partizipialkonstruktionen und der Acc. c. Inf. im Lesebuch vorkommen, mühelos gelernt und verstanden.

Eine gleiche Beschränkung kann der grammatische Lehrstoff der Quinta erfahren. Es handelt sich hier um eine Ergänzung des Elementaren bis zur annähernden Vollständigkeit, immer wieder an dem Massstab der durch Wissenschaft und Lektüre festgestellten Richtigkeit und der Verwendung in der Lektüre gemessen.

Wenn es auch für ein rechtes Weiterbauen des Unterrichts Voraussetzung ist, dass eine sichere Kenntnis der Formenlehre das Ergebnis werde, so macht doch der Grundsatz, dass die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll, es nötig, von unten auf gewisse syntaktische Erscheinungen mit einzuüben. Denn ohne sie giebt es überhaupt keine lateinische Lektüre, und bei rechter Methode macht ihr Erfassen auch dem Knaben keine übermässigen Schwierigkeiten. Sie gehören also mit zu dem Lehrstoff der beiden unteren Klassen. Es handelt sich zunächst um die gebräuchlichsten Konjunktionen, namentlich auch um diejenigen, die den Konjunktiv regieren. Denn diesen Modus wird man auf andere Weise ja kaum zur Anschauung bringen. Ferner um einige elementaren Kasusregeln, z. B. den Ablativ auf die Frage „wodurch? wann?“, den Akkusativ auf die Frage „wie lange?“ (schon für die Zahlwörter).

In Quinta kommen hinzu die Partizipialkonstruktionen, ohne deren Behandlung man die meisten Partizipia gar nicht mit der deutschen Sprache vereinigen kann, die also ganz in der Luft schweben würden, der Acc. c. Inf. und die Behandlung der Städtenamen. Bei der Erlernung vieler Verba wird es ein Gebot selbstverständicher Konzentration sein, wenn zu ihnen, die zum Pensum der Quinta gehören, auch sofort der Kasus, den sie bei sich haben, gelernt wird. Also *persuadeo alicui*, *utor aliqua re* und später *se praestare* mit dem doppelten Akkusativ wird gleich miterlernt. So wird sich eine Menge von Einzelerscheinungen allmählich und ohne Grammatik ergeben, die von selbst ein Fundament bilden, auf dem sich die eigentliche Behandlung der Grammatik leicht aufbauen kann. Bei dem Lehrstoff der unregelmässigen Verba wird eine Sichtung und Beschränkung der Sicherheit des Erlernens nur förderlich sein. Auch hier wird die Kenntnis des Lehrers von dem, was für die Lektüre nötig ist, am besten vor erdrückendem, unnützem Beiwerk bewahren. Von *eo* die perfektischen Formen

[1]) Vgl. H. Müller, Bemerkungen zum Unterr. in d. lat. Formenlehre. Progr. des Realgymn. Stettin 1889.

mit *v* lernen zu lassen, ist unpädagogisch und auch durch die Wissenschaft verworfen. Denn in Wirklichkeit wird es immer ausgestossen und wenn auf *ii* ein *s* folgt, tritt immer Kontraktion ein. Die Behandlung der griechischen Wörter der 1. Deklination kann ebenso ganz bedeutend eingeschränkt werden, nur der abweichende Nominativ (*as*, *es*) ist zu erwähnen und sonst der gewöhnliche Gebrauch als mustergültig anzusehen. Formen wie *pater familias*, *deabus* und *filiabus*, *subus*, der ganze Ballast der nach einem künstlichen Schematismus gegebenen Regeln über die Endungsausnahmen (*caelebs*, *sospes* u. s. w.), *munificentior* bleiben dem Quintastoff ebenso fern, wie unzählige andere Erscheinungen, die der „Vollständigkeit der Systems" zu Liebe das Gedächtnis belasteten und sehr bald wieder vergessen waren. Es sei nur an die Zahlwörter erinnert! Auch die mühsamste, natürlich nur rein gedächtnismässige Erlernung derselben hat sie nicht vor Vergessenheit schützen können. Wenn man auch Kardinalia und Ordinalia möglichst vollständig dem Lehrstoff der Klassen belässt, so wäre es doch Zeitvergeudung, die Distributiva und Zahladverbia anders zu behandeln, als sie es ihrem Vorkommen nach verdienen, nämlich als Vokabeln.

Auch elementare stilistische Thatsachen, wie die einfachsten Grundsätze der Wortstellung, die Stellung des gemeinschaftlichen Subjekts von Haupt- und Nebensatz, die relative Anknüpfung, die Verbindung bei drei Gliedern, die Unterschiede in dem Gebrauch der deutschen und lateinischen Pronomina possessiva und andere gehören hieher. Denn ihre Aneignung ist schon durch die Forderung einer rechten Übertragung ins Deutsche bedingt. Ebenso ist es mit synonymischen Unterscheidungen. Den Massstab für ihren Umfang bietet ihr Vorkommen im Lesestoff; scharf scheidende Übersetzungen (z. B. *diligens* sorgfältig, *assiduus* fleissig) oder, wo es angeht, Erklärung der Ableitung sind die beste Art der Belehrung.

b) Die Darbietung und Bearbeitung des Lehrstoffs.

44. Die **Aussprache** des Lateinischen ist gegenwärtig keine einheitliche in Deutschland. Wissenschaftliche Ergebnisse, philologische Hypothesen, die zum Teil zu Wahrscheinlichkeiten geworden sein mögen, der *usus tyrannus* und didaktische Erwägungen bestimmen mehr oder weniger das Feld. Ganz unbestritten dürfte jetzt wohl sein, dass die Aussprache der Vokale nach ihren Quantitäten die Hauptsache ist, und dass hier mit unerbittlicher Strenge von der ersten Stunde an das allein Richtige gelehrt und vorbildlich gesprochen werden muss. Denn wo dies geschieht, ist die Einführung in die Metrik von selbst gegeben. Diese letztere kann ja so wie so dem entwickelnden Charakter des Unterrichts gemäss nicht auf Grund von subtilen Regeln über die Quantität erfolgen. Schwierigkeiten ergeben sich nach dieser Richtung namentlich an den noch zahlreichen Anstalten mehr ländlichen Charakters, welche viele Schüler in mittleren Klassen aus Privatunterricht übernehmen. Vielleicht lässt sich hier erst recht durch strenge Observanz, die allmählich auch den Privatunterricht ergreift, Besserung schaffen. Im einzelnen lehrt die Erfahrung

täglich — und dies wird nicht zuletzt der schlechten Gewöhnung der Lehrer zuzuschreiben sein —, dass unter den Endsilben, auf die sonst am meisten Gewicht gelegt wird, das lange *e* in den Adverbien, welche von Adjektiven der zweiten Deklination hergeleitet sind, noch lange nicht zu seiner Geltung kommt; dass es schon für die richtige Erfassung des Gedankens nicht gleichgültig ist, ob es lang oder, wie jetzt noch allzu häufig, kurz gesprochen wird, lehrt das bekannte *Angustam amice pauperiem pati.*[1]) Eine oberflächliche Quantitierung erfahren namentlich auch noch die zweisilbigen Wörter in Bezug auf die Paenultima; hier wird häufig nach dem Gebrauch des Deutschen ein kurzer Vokal lang gesprochen, so fälschlich *tŭli, lŏcus, ăger, cădo, lĕvis* nicht von *lēvis* geschieden, ebenso auch die offene drittletzte Silbe, falls sie den Ton hat, so häufig *mŏneo, pŏsui, săpiens.* Solche Nachlässigkeiten sind also nirgends mehr zu dulden.

Verschiedener Beurteilung kann dagegen die Quantitierung vor Doppelkonsonanz unterliegen. Hier ist noch vieles unsicher. Es dürfte am Platze sein, die Beschränkung, die die neuen preussischen Lehrpläne S. 23 auferlegen, zu befolgen: „die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache empfiehlt sich nicht." Denn diese Mahnung bezieht sich gewiss nur auf Subtilitäten wie *trīstis, ōrno, ōrdo* u. a., wohl auch auf Dinge, wie *cōnsul, mēnsa, amāns* und andere, mag es auch feststehen, dass *ns, nf, gn* den vorhergehenden Vokal verlängern, *nt* und *nd* kürzen.[2])

In Bezug auf die Aussprache der Konsonanten gilt es jetzt wohl allgemein, dass *gn* nicht = *ngn* (*ma-gnus*, nicht *mangnus*) und *s* vor *t* und *p* nicht wie *sch* auszusprechen ist, wenn auch die Praxis der richtigen Gewöhnung oft noch ermangelt. Die scharfe Aussprache des *s* im Anlaut schon von Sexta ab ist wohl zu befürworten, da sie dem Französischen vorarbeitet; die Lehrer des Französischen finden heutzutage so wie so bei ihren ersten Lautierübungen keinerlei Vorübungen vor. Unrichtig ist die Trennung von *s-ch* und *c-ch* (*schola, Bacchus*), da die betreffenden Wörter nur selten sind und durch den Übergang ins Deutsche ihre nun einmal feststehende Aussprache haben. Mehr bestritten ist die Aussprache von *ti* und *c*; im Vergleich zu der Quantität und Betonung ist sie von untergeordneter Bedeutung. Es kann gewiss nicht bezweifelt werden, dass in der für die Orthoëpie massgebenden ciceronianisch-augusteischen Zeit *ti* ohne Zischlaut und *c* durchweg wie *k* gesprochen wurde. Wichtiger als diese wissenschaftlich gesicherte Thatsache erscheint das didaktische Moment, dass durch die Einführung der ursprünglichen Aussprache einem Bedürfnisse des Knaben, der dann nicht mehr für denselben Laut zwei Arten von Aussprache zu lernen hat, entgegengekommen wird (*locus-loci*), dass Unzuträglichkeiten in der Orthographie vermieden werden (*nuntius-*

[1]) Ich kenne kein drastischeres Beispiel, um Lehrern wie Schülern das Unpraktische der falschen Aussprache begreiflich zu machen. Bei falscher Aussprache übersetzen die Schüler stets „o Freund".

[2]) W. Schrader fürchtet allerdings Zeitschr. Gymnw. 1892, 541, jene Warnung könne leicht missverstanden werden, so dass man gar geradezu Falsches, wie das oft gehörte *hōminēs*, dulde.

nuncius), dass die Etymologie leichter ins Ohr fällt und besonders Kompositum und Stammwort (*cado*, *occido*) leichter erkannt werden. Wenn diese Aussprache ohne grossen Widerspruch in Bezug auf *ti*, das immer rein zu sprechen ist, eingeführt werden kann und eingeführt worden ist, so kann dies nicht von der Aussprache des $c = k$ gesagt werden. Hier ist es nur bei einzelnen Versuchen geblieben, die gerade wegen ihrer Vereinzelung nicht günstig aufgefallen sind. Hier scheint deshalb ein wenig konservative Richtung am Platze. Die öffentliche Meinung klassisch gebildeter und humanistisch gerichteter Männer, die wir als wertschätzendes Element nicht für eine bei Seite zu schiebende Macht halten, hat die Aussprache von *Kikero*, *kekidi* u. s. w. fast durchweg verurteilt und in ihr ein weiteres, unnötiges Zeichen der Entfremdung vom Hergebrachten erblickt. Wenn gerade die heutige Pädagogik vielfach eine Rückbildung ist, so darf sie hier von einer praktisch nutzlosen Änderung ruhig absehen. Man darf ja auch darauf hinweisen, dass seit dem Mittelalter die jetzt allgemein übliche Aussprache uns in Fleisch und Blut übergegangen ist, und dass es sich vielfach um Wörter handelt, die in die deutsche Sprache selbst übergegangen sind. Es empfiehlt sich also die Beseitigung des Zischlautes in *ti*, aber nicht die Aussprache des $c = k$.

Die Frage ist behandelt Dir.Konf. P. II, Schl. VIII. Ebenso liegt eine gründliche und vorurteilslose Erörterung derselben vor von J. H. Schmalz in den Verhandlungen der 4. badischen Direktorenkonferenz 1887. Ihr bin ich im wesentlichen gefolgt. W. Fries, Lehrpr. 33, 85 f. meint nicht mit Unrecht, die gewöhnliche Aussprache sei uns durch die traditionelle Praxis der Schule und durch unsere Fremdwörter so natürlich geworden, dass uns ein Zurückgreifen auf den römischen Gebrauch geziert erscheine. — Anders lehrt und verfährt H. Schiller, Handb. 3. A. S. 418 f.

45. Die erste Einführung in den lateinischen Unterricht unterscheidet sich jetzt vielleicht am meisten von der lange üblichen Manier. Man beobachtet im allgemeinen dieselben Grundsätze für die Darbietung dieses ganz neuen Unterrichtsstoffes wie bei allen anderen, so dass man auch hier nichts Neues beginnt, ohne in der Vorstellungswelt des Schülers nach vorhandenen Apperzeptionsstützen zu suchen. Wie F. A. Wolf gesagt hat, es sei eine lumpige Methode, die mit der Regel anfange, so wird man nun dies Wort wohl anwenden dürfen auf das Verfahren eines Lehrers, der noch vermeint, gerade dass es eine ganz neue Welt sei, in die der 9jährige Sextaner jetzt trete, müsse ihm in der ersten Stunde so recht zum Bewusstsein gebracht werden. Es ist kein Zweifel, dass dem kleinen Knaben, der mit noch nicht ganz befestigten Kenntnissen in der deutschen Sprache in das Gymnasium tritt und dort die Wucht von der Zahl nach schon sehr gesteigerten nnd nun auch noch inhaltlich ganz fremdartigen Unterrichtsstunden zu spüren hat, eine Last auferlegt wird, die wir erleichtern müssen, wenn wir den Beginn des Gymnasialunterrichts mit Latein fernerhin aufrecht erhalten wollen. Wir wissen aber auch, dass dieser Fortbestand durchaus angängig und richtig ist, wenn wir uns nur in dem Anfangsunterricht jener allgemeinen pädagogischen Grundsätze, namentlich dass immer wieder an Bekanntes angeknüpft werde, bewusst bleiben. Auf diese Weise bleibt uns der Wert, den gerade dieser fremdsprachliche

Unterricht für den Anfangsunterricht hat, erhalten, und wir haben Zeit, eine feste Grundlage mit bewährten Bausteinen zu legen. Vielleicht veranlasst diese Erwägung gegenüber neueren Versuchen und Vorschlägen manche Lehrer zu stetigerer Beobachtung des entwickelnden Verfahrens;[1]) dieses ist zwar auch für den Sextaner kein Amüsement, aber seiner Entwickelungsstufe der vorherrschenden Anschauung und phantasierenden Thätigkeit, seinem berechtigten Hunger nach realen, konkreten Dingen und seinem Bedürfnis nach Belohnung durch die verständnisvolle Erarbeitung kleiner Geschichten in fremder Sprache kommt es ebenso entgegen, wie der Reiz alles Selbstgefundenen und die Sicherheit dieses eigenen Erwerbes nicht hoch genug anzuschlagen ist. Wenn man dem gegenüber behauptet, die Frage nach einer guten Methode sei für die unterste Stufe gar nicht von einschneidender Wichtigkeit, es handle sich gar nicht um leichteres Beibringen von Latein, sondern darum, die Kinder in ihrer Art wissenschaftlich arbeiten zu lehren, so heisst dieser Einwand alle guten Gründe psychologischer und schulpolitischer Natur verkennen, welche wir geltend machen zu sollen glaubten. Das als Dogma gesagte Paradigma und das weitere mechanische Arbeiten ist eben kein „wissenschaftliches" Arbeiten, da die eigene Denkarbeit des Knaben dabei fast nur als mechanische Gedächtnisarbeit in Betracht kommt. Also nicht, weil eine allmähliche Einführung in das Lateinische leichter ist, wird sie hier gefordert, sondern vornehmlich, weil so der Erfolg aus der ganzen geistigen Thätigkeit des Schülers entspringt, und weil hier Forderung und Können erst in das rechte, Unlust am Arbeiten ausschliessende Verhältnis gesetzt wird.

Als praktisches Beispiel, wie sich die ersten und für den weiteren Erfolg so wichtigen Lateinstunden gestalten können, mag aus langjährigen Beobachtungen folgender Gang empfohlen werden.[2]) Einer besonderen Einführung in die lateinische Orthoëpie und Orthographie bedarf es nicht. Alle vorherigen Belehrungen über die Aussprache sind verkehrt, weil dem Schüler das Material noch fehlt. Es handelt sich in dieser Beziehung also nur darum, dass der Lehrer von dem ersten lateinischen Wort ab stets mit deutlichster Betonung und Aussprache jedes neue Wort und jede neue Form vorspricht, sofort von einzelnen Schülern und

[1]) Es ist bekannt, dass neben schulpolitischen Gründen nicht zuletzt die Ansicht, das Latein sei für den neunjährigen Knaben zu schwer, die Hinausschiebung dieses Unterrichts nach dem Frankfurt-Altonaer System bewirkt hat. Aber auch andere Pädagogen, z. B. der vortreffliche O. Frick, haben die Hinausschiebung des lat. Anfangsunterrichts um 1 Jahr befürwortet. An vielen Orten, z. B. nach einer privaten Mitteilung von zuständiger Stelle im Königreich Sachsen, ist es Brauch, dass man den Eintritt in das Gymnasium mit dem 4. Schuljahr erschwert. Allein eine solche Hinausschiebung des Gymnasialbesuchs und dadurch eine Erweiterung des Schulbesuchs überhaupt dürfte aus national-ökonomischen wie gesundheitlichen Rücksichten nicht empfehlenswert sein.

[2]) Weitere Beispiele s.: H. Perthes, Zur Reform des lat. Unterr. 4. Art. S. 160 ff. — J. Lattmann, Zur Methodik des gramm. Unterr. Göttingen 1866 S. 32 ff. — H. Schiller, Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl. S. 415 ff. — Heilmann, Die ersten Lektionen im Lat. in VI. Lehrpr. 5, 86 ff — J. Lattmann, desgl. Lehrpr. 7, 13 ff. — Waldeck, Prakt. Anleitung zum Unterr. in d. lat. Gramm. Halle 1892, S. 86 ff. — Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien Oesterreichs S. 32 ff.

dann von der Klasse im Chor nachsprechen und keinen Fehler unverbessert hingehen lässt. Dann wird sich zeigen, dass das gute Beispiel hier mehr wert ist als alle Erörterung. Die erste Aufgabe ist vielmehr, ohne Übungsbuch durch gemeinsame Arbeit, die die Schultafel zur Anschauung zu bringen hat, das äusserlich Gemeinsame und Trennende der deutschen und lateinischen Sprache klar zu machen und daran die Erklärung der Deklinationsformen aus ihrer Bedeutung im Satze heraus zu entwickeln.[1])

Man pflegt dabei einen Unterschied zu machen zwischen Schülern, welche aus Vorschulen kommen, die in ihrem letzten Kursus eine direkte Vorbereitung für den ersten Lateinunterricht durch gute Behandlung der Flexionsformen und ihrer Bedeutung in der Muttersprache geben, und solchen, die diese Schulung noch nicht oder doch wenigstens nur unbewusst haben. Wir glauben, in beiden Fällen wird es richtig sein, zuerst wenigstens die Vorstellung über die Bedeutung der Kasusformen ins Gedächtnis zurückzurufen; also kann die Behandlung in beiden Fällen gleich sein. Regel ist, dass hierbei stets das Deutsche zum Ausgangspunkt für das Verständnis genommen werde. In der ersten Stunde verschafft sich der Lehrer aus dem Erfahrungskreise des Schülers etwa folgende Reihe von Vokabeln, die mit einer Ausnahme der ersten Deklination angehören, aus der allernächsten Umgebung herauswachsen und durch ihre Ähnlichkeit mit dem Deutschen leicht zu behalten sind. Hierzu dienen: *gymnasium, schola, tabula, creta, fenestra, sella, porta.* Diese werden lateinisch und deutsch angeschrieben und die in die Augen fallenden kleinen Abweichungen vom Deutschen dabei unterstrichen, so creta Kreide, tabula Tafel. Aus der Frage: „Wer ist in der Schule?“ werden noch als Vokabeln *est, sunt, in* hinzugefügt. Nun werden von selbst durch die Schüler kleinere Sätzchen gebildet, wie: *gymnasium est schola. In schola est tabula*, oder *in schola sunt tabula, creta* etc. Dann fügt man noch das Wort *mensa* hinzu, damit die Hauptgegenstände des Schulzimmers für die kleinen Sprechübungen vorhanden sind. Eine Betrachtung der an der Tafel stehenden Worte ergiebt nun den selbst gefundenen Gewinn: 1. Im Lateinischen fehlt das Geschlechtswort, 2. auch die Dingwörter (Begriff nochmals festzustellen) werden klein geschrieben, 3. mit Ausnahme von *gymnasium* gehen alle Wörter auf *a* aus, 4. das deutsche Geschlechtswort ist in allen seinen drei Formen in diesen Wörtern auf *a*, die einstweilen allein für uns in Betracht kommen, enthalten: „der Stuhl, die Schule, das Fenster“. Die Tafel wird dann verdeckt oder das Angeschriebene ausgelöscht und das Gefundene gleich zur Einübung gebracht, wobei sich erfahrungsgemäss eine rege Mitarbeit der Schüler entwickelt. Sofort werden die Schüler auch zum Anschreiben an die Tafel aufgerufen. Die Fragen werden deutsch

[1]) Neue preuss. Lehrpläne: „Als Ausgangspunkt für d. ersten Unterricht in VI empfiehlt sich im allgemeinen nicht die Regel, sondern der von dem Lehrer vorzuübersetzende und von dem Schüler in der Übersetzung zu wiederholende lateinische Satz. Erst dann, wenn eine Reihe nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählter Sätze eingeübt, die Deklinationsformen daraus erklärt und vergleichend zusammengestellt sind, schliesst sich jedesmal die gedächtnismässig einzuprägende Regel an.“

gestellt, z. B.: „Was ist hier im Zimmer?", zuerst deutsch und dann lateinisch beantwortet. Ist man sicher, dass alles ordentlich sitzt und verstanden ist, so schreitet man zu begrifflichen Erweiterungen, die aber alle noch in dem Anschauungskreis des Sextaners liegen. Wir wählen dafür zunächst die Namen der Länder und Erdteile, weil diese den ersten Sprachstoff in unserem Lehrbuch abgeben. So entstehen zu weiterer Verknüpfung die Worte *Europa, Italia, Africa, Asia, Germania, Gallia, Hispania.* Wenn hierzu noch als ganz neues Wort *terra* gesetzt wird, so ist am Ende der Stunde der Fortschritt erreicht, dass die Schüler den Begriff der Eigennamen und ihre Grossschreibung gefunden und nun auch mit *terra* weiter operieren können. Nun werden Sätze gebildet, immer durch Herauslocken aus dem Schüler, wie *Germania est terra. In Europa sunt Germania, Hispania* u. s. w.

Die zweite Stunde hat als Ziel die Bildung der Mehrzahl. Es wird ausgegangen von der Umgebung und dem Deutschen und festgestellt, dass nicht ein Fenster, nicht ein Stuhl im Zimmer ist, sondern mehrere, ebenso dass wir nicht ein Land gestern kennen lernten, sondern mehrere. Einzahl — *Singularis*, Mehrzahl — *Pluralis* wird an der Tafel so angeschrieben, dass eine parallele Gegenüberstellung möglich ist (Mittel der äusseren Anschauung zur Erreichung der inneren). Nun bildet man zuerst deutsch „die Tische", „die Bänke", „Länder", „Schulen", ruft die deutsche Mehrzahlbildung aus der deutschen Stunde ins Gedächtnis zurück und zeigt dann die lateinische Bildung *mensae, terrae* u. s. w. Die erste Regel, die der Lehrer aus der Gegenüberstellung durch die Anschauung entwickelt, ist, dass der lateinische Pluralis sich von dem Singularis durch ein angehängtes *e* unterscheidet, entsprechend dem deutschen *e* in „Tische, Bänke", woraus dann das allgemeine Gesetz hervorgeht, dass in der Mehrzahl das *a* des Singularis in *ae* verwandelt wird. Sätzchen, die aus dem vorhandenen Sprachstoff durch die Schüler gebildet werden, bringen den Gewinn zum Besitz. Als Hausaufgabe kann neben einer Wiederholung der Vokabeln — einerlei ob sie mittlerweile im Lehrbuch aufgesucht oder in das Heft eingetragen worden sind — schon die mündliche und, wenn man seiner Sache sicher ist, die schriftliche Bildung kleiner Sätzchen nach dem gegebenen Muster gefordert werden, eine kleine, das Sprachgefühl und die bescheidene Selbstthätigkeit der Sextaner besser übende Aufgabe, als Hinüber- und Herübersetzungen von Buchsätzen.

Die dritte Stunde hat zum Ziel die Bildung der Kasus. In dem deutschen Unterricht[1]) ist hierzu, sei es aus einer reinen Sprachstunde, sei es aus den Sätzen eines Lesestücks, die Bedeutung der einzelnen Kasus, auch die Bezeichnung selbst deutlich gemacht und das längst Bekannte zu derjenigen Klarheit gebracht worden, die wir im lateinischen Unterricht oft fälschlich voraussetzen, und ohne die unsere Deklinationsarbeit zu einem mechanischen, schwierigen, öden Auswendiglernen wird. Der Schüler muss also zunächst im Deutschen richtig und im Satze fragen können Wer? Wessen (was vorläufig auf Schwierigkeiten stossen wird)? Wem? Wen?

[1]) Der ja regelmässig mit dem lateinischen in der Hand desselben Lehrers zu liegen hat.

und sich so gewöhnt haben, die Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, da er im Lateinischen vorerst nur nach dieser die Form bestimmen kann, nicht nach den Endungen. Nun lässt man ihn von den verschiedenen schon bekannten Wörtern deutsche Sätzchen bilden, in denen das Wort auf die Frage Wessen? vorkommt, z. B. die Platte des Tisches ist braun, die Bewohner des Landes sind gutmütig, Deutschlands Kaiser heisst Wilhelm. Dann schreibe ich den Satz an: *Germania terra Europae est* und lasse finden, was nicht allzuschwer hält, dass *Europae* dem Inhalt des Satzes nach nur auf die Frage Wessen? stehen kann. Regel: auf die Frage Wessen? verwandelt der Lateiner *a* in *ae*, und sofortige Anwendung auf die vorhandenen Vokabeln. Für den Dativ lässt man ebenso zunächst beliebige Verba zur Satzbildung verwenden, da mit *est* und *sunt* die Bedeutung ungezwungen nicht zu Tage tritt. Wir wählen dazu mit Zuhilfenahme des neugelernten *non* den Satz *terrae non est silva* „dem Lande fehlt der Wald", was wir z. B. an unserer Provinz Rheinhessen klar machen. Regel: Auf die Frage Wem? verwandelt der Lateiner *a* in *ae*, und Analogiebildungen, wobei es nichts verschlägt, ob Sätze gebildet werden, zu denen das entsprechende lateinische Verbum noch fehlt. Die Gleichheit des Auslauts im Genetiv und Dativ zeigt sich auch bei den deutschen Femininen, was das Auffällige dieser Erscheinung mildert. Für die Darbietung des Akkusativs muss gleich eine Verbalform gebracht werden. Wir wählen zunächst das leichteste *habet* und lassen den deutschen Satz bilden „Das Land hat einen Wald": *terra habet silvam.* Wieder Ergebnis: Auf die Frage Wen? oder Was? steht *am.* Nun erfolgt die Einordnung aus den noch an der Tafel stehenden (Endungen unterstrichen) Sätzchen untereinander:

Wer? — a
Wessen? — ae
Wem? — ae
Wen? — am

Durch Hinzufügung von *in scholā, in terrā*, die schon dutzendmale geübt sind, kann der Ablativ hinzugefügt werden. Sein Gebrauch mit *in* genügt vorläufig, da er sonst noch nicht zur Verwendung kommen kann. Diesen der lateinischen Sprache eigentümlichen und als solchen auch den Schülern hinzustellenden Kasus durch das übliche „von" zu übertragen ist verkehrt: *mensā* = von dem Tische ist ebenso sinnlos, wie *incolā* = von dem Bewohner unlateinisch ist. Es ist dieser offenbare Fehler nur aus dem Streben nach einem Schema hervorgegangen. Deshalb also verbinde man den Kasus zunächst nur mit Präpositionen. Der Vokativ kann ganz fortbleiben. Der nun vollständig auf induktivem Weg gefundenen Endungstabelle des Singulars werden nun noch die lateinischen Kasus-Namen beigefügt und das ganze Schema des Auslauts unter Aufsicht des Lehrers in das Heft eingetragen. In diesem Sammelheftchen wird sich allmählich, ohne dass die leidige Schreibarbeit dadurch allzusehr erweitert wird, ein Bild des Erarbeiteten im Kleinen befinden, durch das die Wiederholung wesentlich erleichtert und Lehrer wie Schüler vom Buchunterricht freigemacht werden. Mit der Bildung von Sätzchen, bei denen immer gefragt wird: Wessen Land u. s. w.? ist die Darbietung abgeschlossen, und die selbst-

ständige Bildung von Sätzchen mit je einem Kasus kann nun schon wieder zu Hause vor sich gehen.

In der vierten Stunde wird das volle Verständnis und die Aneignung der Singular-Endungen konstatiert, die ersten Konstruktionsübungen werden an den Elementarsätzen befestigt. Dann erst werden in gleicher Weise wie bei dem Singular die Plural-Endungen an einfachen, stets angeschriebenen Sätzchen nach Form und Bedeutung abgeleitet. Mittlerweile hat sich die Vokabelkenntnis etwas erweitert, so dass Sätze wie *Asia patria Pers***arum** *est, silv***is** *incolae non sunt, terra habet incol***as**, *schola habet mens***as** etc. wohl gebildet werden können. Das Ergebnis dieser Stunden ist also Ableitung der 1. Deklination (Begriff erläutern, Wort anschreiben!) nach Numerus und Kasus durch die Mitarbeit des Schülers unter Zuhilfenahme eines frei erarbeiteten, aus der Vorstellungswelt des Knaben entnommenen Wortvorrats. Der Sextaner hat jetzt schon sein eigenes Wissen „umgelernt", hat „zugelernt", sein Sprachbewusstsein befestigt. Ob das Übungsbuch hierzu die nötige Anleitung giebt oder nicht, ist gleichgültig. Der Schüler bildet auch sofort Reihen und Gruppen und wird hierdurch zu einer der wichtigsten Denkoperationen herangewöhnt. So stellt er die gleich endenden Kasus zusammen, giebt umgekehrt, zunächst nur in ganzen Sätzen, da sonst vor Festlegung der Begriffe nur gedankenloses Formenherschnattern erzielt wird, an, was z. B. *terrae* alles sein und heissen kann, und ähnliches. Wer solche Stunden einmal giebt, wird seine helle Freude an der regen Beteiligung und an der Sicherheit haben, mit der diese kleinen Denkoperationen vor sich gehen.

Ist so ein bewusster Gebrauch der Deklinationsformen und ihre Bedeutung festgelegt, wozu man noch etwa zwei Stunden verwenden mag, und wobei auch die üblichen ersten Sätze des Lehrbuchs konstruiert, übersetzt, zurückübersetzt und variiert werden können, so nimmt man passend die Behandlung der Adjektiv-Attribute mit ihrer wichtigen und oft — bei nicht sehr glücklicher Darbietung — sehr schwer fallenden Übereinstimmung mit dem Substantiv vor. Auch hier wird vom Deutschen ausgegangen. Zunächst muss der Begriff des Geschlechtes festgestellt und etwa an den drei Worten: der Tisch, die Tafel, das Land gegenüber der gleichen Endung *a* festgestellt werden, dass alle Wörter der behandelten Art, genannt A-Deklination, im Lateinischen, mit den selbstverständlichen, vorderhand wegzulassenden Ausnahmen, weiblichen Geschlechts sind, und dass man dies Geschlecht im Lateinischen an der Endung erkennt. Dann wird an Adjektiven mit dem unbestimmten Artikel an der Tafel klar gemacht, dass diese sich auch im Deutschen je nach dem Geschlecht des zugehörigen Substantivs ändert: „ein grosser Tisch, eine grosse Tafel, ein grosses Fenster". Ähnlich ist es, wenn ich statt „der Tisch ist gross" setze: „der Tisch ist ein grosser" u. s. w. Aus dem gefundenen deutsch-grammatischen Ergebnis: „Die Eigenschaftswörter richten sich — zunächst in Geschlecht und Zahl — nach dem zugehörigen Dingwort" gelangen wir von selbst zu dem lateinischen *terra magna* — das Wort wird vorher angeschrieben — und *terrae magnae* und dann zu dem Satz *terra magna est, terrae magnae sunt.* Nun wird der Schüler auf den Unterschied vom

Deutschen aufmerksam gemacht. Er leitet aus diesen Sätzen ab, dass 1. das Adjektivum, das einem Substantivum beigeordnet ist (Attribut wird ihm noch nicht gesagt), gewöhnlich nachsteht, 2. Wörter wie *est, sunt* am Ende des Satzes zu stehen pflegen. Es wird nun Sache reichlicher mündlicher Übung sein müssen, diese stete Übereinstimmung in Fleisch und Blut übergehen zu lassen. Jede Vernachlässigung, jede Oberflächlichkeit rächt sich auf lange hin. Der Begriff des Subjekts und Prädikats, mit dem die ganze Zeit über operiert wurde, wird jetzt ebenfalls festgelegt. Dabei ist es sinnlos, den Begriff des Prädikats, d. h. dessen, was ausgesagt wird, in *est, sunt* zu suchen. Vielmehr füge man dazu das zugehörige Substantiv oder Adjektiv. Also schon jetzt: Was wird ausgesagt? „Ist gross." Wer ist gross? „Das Land ist gross." Eine Grammatik ist völlig unnötig und für die ganze Formenlehre nicht einmal wünschenswert.[1]) Zunächst entwickelt sich alles an der Wandtafel, und nur wenn das Lehrbuch nicht über den betreffenden Lesestücken das Schema (am besten die Form so entwickelt, wie sie gefunden wurde, also nach Endungen, nicht nach Paradigmen) bietet, müsste man zu einem weiteren Buch, einer Grammatik oder Formenzusammenstellung für die häusliche Einprägung greifen. Je weniger Bücher, desto besser! Je mehr Grammatik aus der Sprache selbst gelernt wurde, um so wertvoller war ihre Erwerbung, um so sicherer ist ihr Besitz. Je mehr endlich die Jungen selbst erarbeitet haben, um so mehr werden sie zum Denken, zu Schlussfolgerungen genötigt, und um so mehr wird ihr Interesse, auch für die Sprache selbst, erweckt.

46. Für die Behandlung der übrigen Deklinationen ist eine Feststellung dessen, was wir für die Schule unter „Endung"[2]) verstehen, notwendig. In den eben geschilderten ersten Stunden hat der Schüler das Feste und Bewegliche, das Unveränderliche und Veränderliche herausgefunden, und hierin muss der Schwerpunkt liegen. Denn unsere Schüler sollen nach ihren Gesetzen die Formen aus dem Feststehenden (Stamm) und Beweglichen (Endung oder richtiger Auslaut) selbst bilden lernen, wenn die Lernarbeit auch auf diesem Gebiete nicht mechanisch und in den meisten Fällen dennoch oder deshalb unsicher im Erfolg werden soll. In der Blütezeit der Sprachwissenschaft, die jetzt vorüber zu sein scheint, legte man grossen Wert darauf, dass von vornherein die reine und unverfälschte Wissenschaft gelehrt werde. Danach heisst also der Stamm *mensă,* der Genetiv eigentlich *mensa-i,* Dativ Abl. Plur. *mensa-is.* Noch auffälliger wird der Vorgang bei der zweiten Deklination mit dem Stamm *servo.* Diese Methode hat ihre volle Berechtigung für das Griechische und für den reiferen Verstand des Homer lesenden Sekundaners; denn die homerischen Formen lassen sich gar nicht ohne dieses Curtius'sche Prinzip verstehen. Allein hier kann sie nicht empfohlen werden. Denn sie führt durch eine allzu starke Reflexionsarbeit hindurch, die für den Sextaner zu fern liegt. Dieser will die Dinge, wenn auch nicht mechanisch, so doch

[1]) Derselben Meinung ist W. Fries, Lehrpr. 33, 72. In den Lehrbüchern von Wartenberg finden wir nach dieser Seite für VI und V alles was wir brauchen.

[2]) Hierüber handelt gut A. Waldeck, Lehrpr. 22, 87 ff.

mehr unmittelbar und naiv auffassen.[1]) Der Knabe, der die Sprache selbst nicht kennt, kann nicht auch zugleich die Entwicklungsgeschichte derselben erfassen. Einer solchen Methode widerspricht auch die Forderung, dass aller Unterricht schliesslich elementar, dass er klar und einfach sein soll. Die Ergebnisse der Sprachwissenschaft haben hier nur Berechtigung, soweit sie im stande sind, das wirkliche Verständnis zu erleichtern und nach einfachen Gesetzen die Formen bilden zu helfen. Dies ist nach unseren Erfahrungen gegenüber der gedankenlosen Paradigmenlernerei allerdings der Fall, wenn der Knabe das, was er als wirkliche Endung kennen lernt, auch zur freien Verwendung sich aneignet; und diese Endung ist für ihn nur der veränderliche Auslaut, also -a, -ae, -ae, -am, -ā, -us (-r, -um), -i u. s. w. Dieser Auslaut ist stets zum vollständig sicheren Eigentum zu machen und wesentlich an den Beispielen des Lesebuchs abzuleiten; dies macht gar keinen Aufenthalt und bildet zugleich mit der Freude des Selbstgefundenen einen Teil der notwendigen Übung, die wir, wie wir wiederholen, auch zum grössten Teil der Schule und nicht dem Haus und dessen zufälliger privaten Nachhilfe zuweisen. Mit dieser seiner Endung operiert der Sextaner rasch und unbedingt sicher, sicherer als mit dem Paradigma. Denn er braucht sich nicht dieses bei jeder Neubildung zurückzurufen, sondern nur ohne diesen Umweg den ihm für jeden Kasus bekannten Auslaut anzuhängen. Deshalb empfiehlt es sich, bei einer neuen Deklination die ersten Stunden hindurch immer wieder die Endungen anschreiben und bei jeder Abweichung an diesem selbstgebildeten Anschauungsmittel die fehlenden Formen deduktiv richtig bilden zu lassen. Aber alle Formen, die nur sprachgeschichtlichen Wert haben, sind von dem lateinischen Elementarunterricht auszuschliessen. Das Verfahren ist deshalb nicht weniger „wissenschaftlich", wenn man nun einmal dies viel missbrauchte Wort für die Denkarbeit des Sextaners und Quintaners anwenden will.

Bei der zweiten Deklination handelt es sich nicht nur um die neuen Endungen, es tritt auch die Erweiterung des Geschlechts und damit erst die erweiterte Behandlung der Lehre von der Übereinstimmung des Adjektivs hinzu. Wenn auch die Übereinstimmung bei dem attributiven Gebrauch leichter wird, zumal wenn man streng darauf hält, dass das Adjektiv stets nachgestellt werde, so fällt es dem Schüler doch erfahrungsgemäss schwer, auch das prädikativ gebrauchte Adjektiv richtig einzusetzen. Eine gute Hilfe für den Anfang ist es, wenn man das Prädikat zunächst attributiv wenden lässt, damit der Schüler es gleich als zugehöriges Adjektiv erkennt, also *Graeci clari sunt* = es sind berühmte Griechen. Es ist üblich, dabei zu fragen: „Worauf bezieht sich *clari*, bezw. „berühmt"? Der Ausdruck ist dem Sextaner nicht geläufig. Vielmehr wird es stets heissen müssen: Wer ist berühmt? Hier ist auch die Stelle, und zwar nach der Einübung der Neutra, wo die Begriffe Masculinum, Femininum, Neutrum zu erklären und zugleich hinsichtlich ihres sprachrichtigen Gebrauchs zu behandeln sind. Denn sonst hört man oft

[1]) O. Frick, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 129.

die tollsten Sprachwidrigkeiten, wie: „*servus* ist Masculina“ und ähnliches. Dies wäre nicht möglich, wenn der Thatsache, dass diese grammatischen Begriffe lateinische Wörter sind wie andere und als solche wenigstens eine Singular- und eine Pluralform haben, allgemein Rechnung getragen würde. Übrigens wird man sagen dürfen, dass der Sextaner, der die Verbindung des Adjektivs mit dem Substantiv begriffen hat und herüber und hinüber im Satz richtig anwendet, schon eine ordentliche Leistung hinter sich hat. Die üblichen Regeln über „Einschieben“ oder „Auswerfen“ des *e* bei den Wörtern auf *-er* sind nicht nur unnütz, sondern auch falsch. Für die Erlernung und Unterscheidung ist das sicherste Mittel die Einprägung mit dem Genetiv, also stets *puer pueri*, *liber libri*, bezw. mit den weiteren Endungen *miser*, *misera*, *miserum* gegenüber *pulcher*, *pulchra*, *pulchrum*. Es mag dahin gestellt sein, ob der Schüler auf dieser Stufe schon ein Verständnis für den eigentlichen Grund erhalten kann, dass nämlich diese Lautveränderungen in der veränderten Stellung der Sprachorgane ihren Grund haben.[1]) Das wichtige Gesetz, das für die Erlernung der dritten Deklination das A und O bildet, dass der für die Formbildung festzustellende Stamm durch Abwerfung des Genetivauslauts erhalten werde, muss jetzt in Fleisch und Blut übergehen. Die Feststellung der Gleichheiten und Ähnlichkeiten der beiden Deklinationen ist ein nicht zu verachtendes Mittel des vergleichenden Gedächtnisses, also: Ablativ und Dativ Pluralis in beiden Deklinationen gleich, Analogie von *am-um*, *arum-orum*, *as-os*.

Bei der dritten Deklination werden an den konsonantischen Stämmen zunächst die Endungen abgeleitet. Da es sich nicht darum handelt, alle Formen aus dem Lesestoff induktiv abzuleiten, sondern diese Methode bei der Formenlehre nur da angewandt werden muss, wo, wie bei der ersten Einführung, Erleichterung, Gründlichkeit, Verständnis der Bedeutung und Erregung des Interesses in Betracht kommt, so kann hier ein kürzeres Verfahren eingeschlagen werden. Es wird hier zunächst an einigen im Nominativ und Genetiv an die Tafel geschriebenen Vokabeln gezeigt, dass der Nominativ ganz verschieden endigt und dann von einem Substantivum mit Zuhilfenahme des früher gelernten Gesetzes aus dem Genetiv der Stamm gefunden. Also *auctor*, *auctor-is* (Kürze des *is* im Gegensatz zu *-is* im Dativ und Ablativ der 1. und 2. Deklination zu betonen!). Die übrigen Kasus lässt man bilden, indem man die Endung angiebt. So ergiebt sich auch hier ein stetes Mitarbeiten der Schüler, zu dem alle einzeln und im Chor herangezogen werden. Man lässt sie dann sofort finden, dass im Plural wie in den schon bekannten Deklinationen Dativ und Ablativ, und ausserdem Nominativ und Akkusativ gleich sind. Die weitere Behandlung ergiebt sich dann aus dem Genetiv jedes Substantivs von selbst. Die besondere Bildung und Erklärung des Nominativus Singularis bietet Schwierigkeiten, deren Bewältigung mit dem Erfolg noch in keinem

[1]) K. Hoffmann, der lat. Unterr. in VI. Progr. Büdingen 1885 will, dass den Schülern Beispiele ähnlicher Lautverbindungen aus dem Deutschen, namentlich aus den Mundarten, angeführt werden, damit ihnen die Sache recht deutlich werde.

Verhältnis steht. Er wird daher einfach als etwas Gegebenes angesehen. Die Reihenfolge bestimmt sich nach dem Gang des Lehrbuchs. Die Abweichungen (Ablativ auf *i* und Genitiv Plural auf *ium*) lernt der Schüler zuerst als Einzelheiten kennen. Am Schlusse lässt man ihn selbst durch Zusammenstellung an der Wandtafel die Regel finden, dass die Adjektiva und die Neutra auf *e, al, ar* im Ablativus Singularis *i* und im Genetivus Pluralis *ium*, die entsprechenden Neutra im Nominativus und Accusativus Pluralis *ia* haben, sodann dass die gleichsilbigen Substantiva auf *es* und *is* und die auf zwei Konsonanten ausgehenden im Genetivus Pluralis *-ium* haben. Alle anderen Ausnahmen gehören nicht in die unterste Klasse.

Die 4. und 5. Deklination ergeben sich leicht aus einem Vergleich der übrigen. Jedes gelehrte Beiwerk unterbleibt.

Eine besondere Schwierigkeit macht die Behandlung der Geschlechtsregeln. Freilich wäre eine solche nicht vorhanden oder würde doch nicht sehr hervortreten, wenn das Hinübersetzen nicht aus den oben (S. 41 f.) angeführten Gründen auf den untersten Stufen eine grössere Rolle spielen müsste. Für Sexta, deren Aufgabe nun einmal die klare Auffassung des Regelmässigen ist, müssen auch hier alle Ausnahmen ausscheiden. Während für die 1. und 2. Deklination sich kaum eine Schwierigkeit ergiebt, ist für die 3. eine besondere Vorsicht geboten. Man nimmt jetzt wohl allgemein als sicher an, dass der Wert der üblichen Versregeln für die wirkliche Sicherheit im raschen Gebrauch weit überschätzt wurde. Zunächst wird das Geschlecht der einzelnen Wörter ohne jede Regel mitgelernt, wie ja überhaupt stets Nominativ, Genetiv, Geschlecht und deutsche Bedeutung ohne besondere Aufforderung gegebenenfalls von dem Schüler zu nennen sind. Die sofortige und wiederholte Verbindung mit einem Adjektivum, lautes Lesen und klare Anschauung werden sehr wesentlich mit dazu beitragen, jene unbewusste Sprachaneignung herbeizuführen, die hier — man vergleiche das Französische — wertvoller ist, als die schönsten Reimregeln mit ihren Ausnahmen. Schliesslich lässt man in wenigen Minuten durch die Schüler die Hauptregel aus den schon oft angeschauten und gehörten Einzelfällen ableiten. So schlägt man also auch hier ohne jeden Zeitverlust und unter Benutzung des bei der Wörtererlernung so sehr wirksamen instinktiven Sprachgefühls für diese Crux ein Verfahren ein, welches die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt. Ob die Regel schliesslich in einem geschmacklosen Reim oder in schlichter Form zur späteren Rekonstruktion zusammengestellt wird, ist für die Sache selbst gleichgültig.

47. Für die erste Darbietung der **Konjugation** gelten die gleichen allgemeinen Grundsätze wie für die der Deklination. Wann dieselbe zu erfolgen hat, darüber giebt es keine allgemein gültigen Gesetze. Wenn man jedoch bedenkt, dass ohne verbale Prädikate weder irgendwelche Sätze mit einigermassen Gehalt noch gar Stücke mit zusammenhängendem Inhalt gebildet werden können, dass ferner ohne sie die Anschauung mancher Kasus ganz unzulänglich und teilweise unmöglich bleiben muss, so ergiebt sich daraus, dass schon recht früh die teilweise Behandlung der Konjugation mindestens sehr wünschenswert ist. Der oft gemachte Einwand,

dass dies unsystematisch sei, kommt nach den hier geltenden Anschauungen natürlich gar nicht in Betracht. Aber auch der andere will nichts heissen, dass eine Verwirrung eintrete, wenn neben den Deklinationen oder vor ihrer völligen Durchnahme die formell und begrifflich schwere neue Flexionsübung eintrete. Denn die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Gerade wenn die ersten Deklinationsübungen vorüber sind, empfiehlt es sich durchaus nicht, mit Gleichartigem ohne Unterbrechung fortzufahren und etwa die Schwierigkeiten der 3. Deklination zu den vorhergehenden zu häufen. Man wird daher spätestens nach Durchnahme der 2. Deklination, vorausgesetzt, dass schon die gewöhnlichen Formen von *sum* (*est, sunt, fuit, fuerunt*) als Vokabeln gelernt sind, zur Konjugation übergehen und erst nachher, jedenfalls vor der konsonantischen Konjugation, die Deklination wieder aufnehmen. Der Sicherheit in der Deklination, die ja jetzt fortwährend immanent geübt wird, kommt ein solcher Gang sehr zu statten. Das Lehrbuch wird die Entscheidung geben müssen, in welcher Reihenfolge und in welchem Umfange die Konjugationsformen sowie die Konjugationen zu behandeln sind. Konsequent wäre es, wenn man die E-Konjugation als diejenige, welche die Endungen am regelmässigsten zeigt, zuerst durchnähme.[1]) Allein auf die Methode der Behandlung selbst hat dies keinen Einfluss.

Die einzelnen Formen erst aus den Sätzen des Lesestücks zusammenstellen zu lassen, wäre eine falsche Auffassung eines an sich richtigen Gedankens. Ohne unerträglichen Zwang kann kein Lesestück, geschweige denn eines mit zusammenhängendem Inhalt, alle Personen einer Zeitform enthalten. Es kommt allerdings in erster Linie darauf an, dass der Schüler mit der Form, die er erlernen soll, den rechten Begriff verbindet, dass er sich klar ist, was sie bedeutet. Dies kann hier nur mit Hilfe des Deutschen geschehen, das seinerseits von einer solchen vertiefenderen Behandlung wieder Gewinn zieht. Vor der Vorführung der lateinischen Konjugation wird daher an deutschen Sätzen die Verschiedenheit der Zeiten erklärt (zunächst mit „heute“ thue ich das, „gestern“, „morgen“ u. ähnlich) und dann zur Bildung des lateinischen Präsens, des sprachlichen Ausdrucks für das, was ich heute, jetzt, in der Gegenwart thue, übergegangen. Da ein Verbum an und für sich schon einen für den Sextaner vollständigen Gedanken ausdrückt, also ein „Satz“ ist, so kann ohne weiteres das Gesetz der Formenbildung durch Zusammensetzung des Stammes mit den Personalendungen aufgewiesen werden. Dies geschieht durch Anschreiben an der Wandtafel mit der deutschen Bedeutung. Sofort beginnt aber die Mitwirkung der Schüler und die Herausarbeitung des Gesetzes, das die Aneignung der meisten zukünftigen Verbalformen erleichtert. Man kann — vgl. 1. Deklination — zweifelhaft sein, ob man für das Schülerbewusstsein, namentlich wenn man mit der 1. Konjugation beginnt, den wirklichen Stamm auf *-a* als solchen nehmen oder das *a* noch zum Auslaut ziehen soll. Für das letztere Verfahren führt man den Zweckmässigkeitsgrund an, dass in *laudo* und *laudem* der Stamm

[1]) So geschieht es auch z. B. in dem Lehrbuche von Wartenberg.

lauda nicht hervortrete, und dass sich die volltönenderen Endungen *o as at amus atis ant* leichter einprägen als die zum Teil ganz vokallosen *o s t mus tis nt.*[1]) Allein das sprachlich Richtige ist hier auch das Zweckmässigste. Der volle Stamm *lauda* ist für die ganze Tempusbildung unentbehrlich, und bei der E- und I-Konjugation fällt ja jene Schwierigkeit weg. Wenn man also mit der A-Konjugation beginnt, so wird man zu jenen beiden Formen eine erklärende Bemerkung machen müssen. Jedenfalls muss der Schüler *lauda* ein für allemal als das Fesstehende erkennen; die Endungen kann er ohne Schaden auch mit dem Kennlaut *a, e, i* zum Besitz bringen. Bei der Darbietung leisten Analogieen mit dem Deutschen, die an der Tafel deutlich zur Anschauung zu bringen sind, gute Dienste für ein judiziöses Memorieren. So der vokalische Auslaut *laud***o** ich lobe, der S-Laut in *lauda***s** du lobst, der T-Laut in *lauda***t** er lobt und *lauda***t***is* ihr lobt, die Ähnlichkeit in *lauda***m***us* und namentlich in *lauda***nt** wir loben, sie loben. Unsere Erfahrung lehrt, dass bei jeder falschen Form jeder Schüler, den man recht vorsichtig und langsam auf diese Weise in die Konjugation eingeführt hat, ohne weiteres sich die richtige wieder bilden kann, wenn sie ihm abhanden gekommen ist. Für die erste Person Sing. dem Schüler sprachwissenschaftliche Erklärungen (*-m*) zu geben, ist eine ganz unnütze Belästigung. Sie bleibt ihm zunächst das Wandelbare auch in der Endung, und sie ist es, welche er in seinem nur durch gehäufte Anschauung gewordenen Sprachgefühl zuerst mit der Vorstellung der Bedeutung verbindet. Aus dem am Präsens Gewonnenen muss der Schüler mit ganz kleiner Nachhilfe des Lehrers die Formen des Imperfekts und Futurums aus der richtig angeschriebenen ersten Person bilden und so stets mitarbeiten und zu dem Gewussten zulernen. So wird *lauda-ba-m* als aus Stammzeichen *ba* und Personalendung *m* bestehend angeschrieben und dann sofort nach dem Präsens durchkonjugiert. Für die erste Darbietung wird die deutsche schwache Konjugation (ich lob-te) jenes *ba* wohl veranschaulichen helfen. Bei dem Futurum wird es einige Schwierigkeiten geben. Der Schüler merkt sich zwar leicht, dass das *i* in *ama-bi-s* ein der Aussprache zu Liebe eingeschobener Hilfsvokal ist, aber das *u* der 3. Plur. wird ihm lange Schwierigkeiten machen.

Auch die Formen des Passivs entstehen leicht durch Gegenüberstellung mit dem Aktiv. Überhaupt muss Gesetz werden, dass ebenso jede neue Zeitform wie jede neue Konjugation an das Gewusste und Erlernte angeknüpft und mit Hilfe des Alten entwickelt wird. Aus *laudat* entwickelt sich leicht *laudatur;* überhaupt wird *r* als ein Hauptzeichen der Passivbildung erkannt werden. Bieten so die Formen keine Schwierigkeiten, so bedarf einer unausgesetzten Sorgfalt die Behandlung des Passivs hinsichtlich seiner Bedeutung. Die Thatsache, dass keine Stunde in den unteren Klassen zu vergehen pflegt, ohne dass Verwechslungen des Praes. Pass. und des Fut. Act. vorkommen, ist notorisch. Hier muss wieder der deutsche Unterricht mit allen seinen Mitteln vor- und mitarbeiten. Die

[1]) So A. Waldeck, prakt. Anleitung S. 94 f.

üblichen Unterstützungen, z. B. dass der Schüler fragen soll, ob der Betreffende etwas leidet oder thut, sind in der Praxis nicht ausreichend, da bei vielen Verben die Begriffe gar nicht in diesem greifbaren Unterschied hervortreten. Man denke nur an die Verba des Empfangens oder der Affekte! Noch unnützer und sogar fehlerhaft sind die Hinweise auf die äussere Form des deutschen Partizipiums; eine Abhilfe lässt sich nur schaffen durch eine Kombination beider Merkmale und dadurch, dass der Schüler immer wieder genötigt wird, aus dem ganzen Inhalt des Satzes die Form zu bestimmen und sich stets die beiden verwechselten Formen im Deutschen gegenüberzustellen.

Der Bildung der passiven Perfektformen muss auf alle Fälle die Konjugation von *sum* vorausgehen, ohne viel sprachwissenschaftliches Rüstzeug. Alsdann werden, wenn das Partizipium als Adjektivform gebildet und erkannt ist, die neuen Formen leicht von dem Schüler zusammengesetzt. Auch hier thut der Hinweis auf äussere Ähnlichkeit der beiden Sprachen (*lauda-t-us* gelobt) für den Anfang gute Dienste.

Am schwierigsten sind diejenigen Formen, welche im Deutschen wenig Stütze finden. In verschiedenem Masse gilt dies von den aktiven Partizipien, den Infinitiven, dem Gerundium und Gerundivum, dem Supinum, den Imperativen und den Konjunktiven. Bezüglich einiger ist oben schon bemerkt worden, dass sie ganz aus dem Pensum der Sexta ausscheiden können, weil sie teils fast nicht (den Imper. Pass. lässt jetzt wohl niemand mehr lernen), teils nur in syntaktischen Konstruktionen vorkommen, deren Erkenntnis erst auf einer späteren Stufe erfolgt. Es ist also nicht nötig, nur um des lieben Systems willen jetzt viel Zeit mit ihnen zu verlieren und die Schüler geistig und sprachlich stupid zu machen mit Ausdrücken, wie „loben werdend“ und ähnlichen Sprachungeheuern. Dagegen wird man die Konjunktive zunächst an deutschen Sätzen, namentlich irrealen Bedingungssätzen klar machen und im übrigen stets in Verbindung mit *ut* (wie es ja auch im Französischen mit *que* geschieht) erlernen und anwenden lassen. In jeder Erzählung wird sich dazu alsbald *quum narrativum* gesellen und so reichliche Gelegenheit zum Anschauen von Konjunktivformen bieten. Die Umschreibungen mit „würde, möge, möchte“ sind dem lateinischen Unterricht mit Recht als sprachverderbend oft vorgeworfen worden. Man gewöhnte sich eben, die Formen in ihrer Vereinzelung, losgelöst vom Satze, zu behandeln und glaubte in jenen Umschreibungen eine für alle Zeitwörter brauchbare, kurze Ausdrucksform zu haben. Dieser unbestreitbare Mangel muss durch den steten Gebrauch der Konjunktivformen im Satze verschwinden, und damit auch eine berechtigte Anklage gegen den lateinischen Anfangsunterricht. Auch hier wird die Verbindung des deutschen und lateinischen Unterrichts gute Folgen haben.

Aus dem angegebenen, durch lange Erfahrung erprobten Verfahren geht hervor, dass alle schwierige Arbeit nur einmal, bei der ersten Darbietung der ersten Zeitform in der an den Anfang gestellten Konjugation, erfolgt. Ist dies einmal geschehen und sind die dabei angewandten Denkgesetze jedem in Fleisch und Blut übergegangen, so muss jede analoge

Form, also jede neue Konjugation nicht erst erlernt oder von dem Lehrer entwickelt, sondern mit dessen Hilfe unter kurzer Hervorhebung des Abweichenden von dem Schüler abgeleitet werden. Alsdann wird man auch von dieser notwendigen Lernarbeit nicht mehr sagen, dass sie mechanisch, geisttötend oder übermässig schwer sei, und dass sie ohne Selbstthätigkeit des Schülers erfolge. Nur so wird der Sextaner auch eine Ahnung von der Einheit der Konjugationen, also so etwas wie sprachliches oder grammatisches System erhalten, und manche kostbare Stunde, die mit geistloser Gedächtnisarbeit ausgefüllt war, wird einer geistbildenderen oder kräftigenderen Thätigkeit gewidmet werden können. Auch die wegen ihrer Mannigfaltigkeit schwierigere 3. Konjugation unterliegt einfachen Gesetzen. Wenn der Schüler nach Analogie von *laudabo* und *delebo* weiss, dass im Ind. Präs. der Kennlaut *i* und in der 3. Plur. *u* ist, so hat er die meisten Formen schon gebildet. In Bezug auf die sogenannten Unregelmässigkeiten der 3. Konjugation wird man nicht allzu engherzig zu sein brauchen, wenn man sich nur dem Umfang nach gehörig beschränkt.

48. Bei der Behandlung der Komparation, der Zahlwörter, Fürwörter, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen hat man sich ganz besonders vor Vollständigkeit und Häufung des Lehrstoffes zu hüten. Das praktische Bedürfnis, d. h. der Lesestoff, giebt das Kriterium für den Umfang ab. Das Wichtigste, das natürlich der Lehrer kennen und über das man sich an jeder Anstalt geeinigt haben muss, wird mehr hervortreten, wenn es vorläufig, wie so vieles, mehr vokabelartig gelernt als systematisch durchgenommen wird. Die Pronomina demonstrativa z. B. werden schon durch ihr häufiges Vorkommen in gut gemachten Lesestücken zu eingehender Behandlung nötigen. Das Relativum kann auch nicht entbehrt werden. Seine richtige Übertragung ins Deutsche macht erfahrungsgemäss beim Genetiv grosse Schwierigkeiten, weil bei dem üblichen Konstruieren und bei seiner Gleichheit mit dem Determinativum („dessen") die Eigenschaft des relativen Nebensatzes aus dem Auge zu kommen pflegt. Die Nebeneinanderstellung desselben Gedankens als Haupt- und dann als Relativsatz wird den für das Deutsche vielfach noch fehlenden rechten Einblick ebenso verschaffen wie das lateinische Pronomen richtig behandeln lassen. Jedenfalls muss stets auch das Substantivum, auf das sich das Pronomen bezieht, ausdrücklich und von vornherein festgestellt werden. Die gebräuchlichsten Zahlwörter lässt man am besten allmählich neben den übrigen Klassenpensen als Vokabeln erlernen. Ihre Erlernung wird erleichtert durch den Hinweis auf die verwandten deutschen Zahlwörter *unus, sex, octo,* durch die auch dem Schüler bekannten Massbezeichnungen wie Centimeter, Millimeter und durch die Namen der Klassen Sexta u. s. w.

49. Hat man auf diese Weise in Sexta einen rechten sprachlichen Grund gelegt und die Methode des Selbstfindens den Jungen beigebracht, so hat man in **Quinta** verhältnismässig leichtes Spiel, soweit die Formenlehre in Betracht kommt. Die Methode ergiebt sich von selbst. Man geht überall von dem aus Sexta bekannten Regelmässigen aus, befestigt die Kenntnis desselben und knüpft daran das Unregelmässige. Hier kann am

besten die Ableitung aus dem Lesestoff den natürlichen Weg der Sprach-erlernung angeben. Jedenfalls ist er überall da geboten, wo nur die Anschauung im Satze eine klare Erkenntnis der Sprachform gewährt. Dies ist besonders bei der Lehre vom Pronomen der Fall, das in der Sexta wohl meist nur elementar zur Einübung gekommen ist. Die rechte Bedeutung der zusammengesetzten Relativa, aber auch vieler Indefinita lernt man nur aus der Betrachtung im Zusammenhang kennen. Aber ein Gleiches gilt aus einem anderen Grunde auch von den zahlreichen unregelmässigen Verben dieser Stufe. Hier handelt es sich freilich nicht um einen erst neu zu fassenden Begriff, sondern nur um ein neues Wort und eine neue Art der Formbildung. Aber auch hier ist das Selbstgefundene an und für sich der wertvollere Besitz, und es erleichtert die Erfassung der Vokabel in ihrer deutschen Bedeutung, die oft für den kleinen Schüler gar nicht aus dem Vokabular hervorgeht, wenn er aus dem Zusammenhang diesen Sinn erkennt. So lässt man nach dem Abschluss eines Übungsstückes passend die vorkommenden Verbalformen zusammenstellen und unter bestimmte Gesichtspunkte bringen, zuerst an der Wandtafel, dann auch als eine Art von Hausarbeit, die wertvoller ist als das mühevolle, zeitraubende und deshalb meist nur durch gut bezahlte Mäeutik zu stande kommende Übersetzen aus dem Übungsbuch. Der Lehrer kann dann nach seiner Kenntnis, die er allerdings nicht aus dem philologischen Universitätsseminar mitbringt, die im Lesestück nicht vorkommenden, aber für den Sprachgebrauch des Gymnasiums notwendigen Verba gruppierend dazu lernen lassen. Übrigens muss auch hier für alle neuen Erscheinungen Regel sein, dass der Schüler nicht bloss mit dem Auge, sondern auch mit dem Ohr lernt, dass also der Lehrer jede neue Sprachform laut und deutlich vorspricht und je nach der lautlichen Schwierigkeit für die Knabenzunge wiederholen lässt.

50. Mit der Behandlung des grammatischen Pensums muss aber auch der Grund gelegt werden zu einer tiefer gehenden Betrachtung der Sprache, welche allen späteren Stufen ebenso zu gute kommt, wie sie den Blick im allgemeinen schärft und so erzieherischen Wert hat. Es müssen von dem Schüler selbst die Grundzüge der Wortbildungslehre[1]) erarbeitet werden. Der Unterricht, welcher nichts giebt, was die Schüler selbst finden können, wird den Zusammenhang von *multus — multitudo, vir — virtus, laus — laudare, gratus — ingratus, facilis — difficilis, scelus — sceleratus, servus — servire — servitus* u. s. w. ausdrücklich feststellen und so den Schüler gewöhnen die sprachbildende Kraft für seinen Gebrauch auszunützen und auch Neubildungen in ihrer Bedeutung rasch zu erkennen. Einige kurzen Belehrungen, die noch dazu durch die Mitarbeit der Schüler zu stande kommen, über die Bedeutung der Vorsilben und der hauptsächlichsten Endungen *-ilis, -osus* u. s. w. erleichtern die Einprägung, indem wesentliche Stützen für die Apperzeption gewährt werden, und zwingen zum Nachdenken bei neu auftretenden Wörtern, namentlich wenn man

[1]) Vgl. den gehaltvollen Aufsatz von O. Weise, die Etymologie im Dienste des lat. Unterrichts. Zeitschr. Gymnw. 1893, 385 ff.

deutsche Analogieen aufdeckt („thunlich, gefährlich = gefahrenreich" u. ä.). In Quinta wird man ganz besonders Gelegenheit zu dieser denkenden Sprachbetrachtung haben. Bei geschickter Behandlung wird sogar diese Betrachtung in bescheidenem Sinne Ausblicke in die Eigenart des Volkstums gewähren. So wird geachtet werden auf die zu Grunde liegende sinnliche Anschauung, welche den mit Präpositionen zusammengesetzten Verben gemeiniglich zu Grunde liegt. Der Lehrer wird schon auf dieser Stufe bei Zusammenstellung von *adspicere, conspicere, despicere* darauf hinweisen, dass *despicere* eigentlich heisst „von oben herabschauen", *e-rudire* = aus dem Rohen (*e rudi*) herausarbeiten, *e-venit* = es kommt dabei heraus, *in-venire* = auf etwas kommen, *pro-ficiscor* = sich fortmachen, und vieles andere. So müssen die Frequentativa und Inchoativa, die vielen Zusammensetzungen mit *re* (*red* vor Vokalen wie *prodire, prodesse*) oder anderen Bestandteilen viel mehr als verstand- und sprachbildende Erscheinungen betrachtet werden, als es scheinbar jetzt geschieht. Hat man die Reduplikation im Perfektum (*cecidi* u. s. w.) besprochen, so kann der Einblick in die reduplizierten Verba *si-sto, gi-gno* nur förderlich sein. Aber auch bestimmte, zum Teil gesetzmässige Vorgänge bei der Wortbildung treten dabei zu Tage. Es sei nur erinnert an die Zusammensetzungen von *cado* und *caedo*, verglichen mit *capio — excipio, habeo — cohibeo, quaero — requiro*, um das Selbstverständliche und Einleuchtende dieser etymologischen Behandlung darzuthun. Neben diesen Änderungen des Vokals in Zusammensetzungen lernt der Schüler auch die Assimilation (*intellego = inter-lego, appeto — adpeto, corripere = con-rapere*) kennen. In der Erkenntnis dieser Thatsachen liegt zum Teil ganz direkt, stets aber mittelbar eine Vorbereitung für das Griechische.

51. Eine grössere Anzahl von **syntaktischen Erscheinungen** enthält schon die Lektüre, wenn nicht in der Engherzigkeit der grammatischen Systemsucht jede Erscheinung, die „erst nach Quarta und Tertia gehört", ferngehalten wird. Wäre dies der Fall, so hätten allerdings alle die Recht, welche in der Forderung nach zusammenhängenden Lesestücken einen in Wirklichkeit gar nicht erfüllbaren Traum pädagogischer Theoretiker erblicken. Vielmehr muss der Quintaner am Ende seines Jahres geradezu in nuce die ganze lateinische Syntax in ihren Haupterscheinungen gut angeschaut und, soweit ihre Bedeutung im lateinischen Satze in Betracht kommt, auch bis zur Anwendung erfasst haben. Freilich kommt es dabei nicht darauf an, dass er eine Regel aufsagen kann, auch wird nicht das Ziel sein dürfen, dass er alle diese Erscheinungen dermassen erfasst und eingeübt habe, um auch in den Extemporalien schwarz auf weiss davon Rechenschaft ablegen zu können. Auch hier weist das Hauptziel des lateinischen Unterrichts, Verständnis der Lektüre, den richtigen Weg, dass nämlich zunächst an dieser und vor der systematischen Zusammenfassung eine unendliche Reihe von Einzelerscheinungen erlernt werden muss, dass erst aus vielen konkreten Sprachgebilden allmählich und stufenweise das abstrakte Gesetz erwachsen soll. Das System steht also nicht am Anfange, sondern am Ende des Unterrichts. Auf einzelnes ist schon früher verwiesen. Viele Eigentümlich-

keiten der Kasuslehre ergeben sich von selbst, wenn man die einzuübenden Verba im Zusammenhang, d. h. im Satze betrachtet. Denn ohne die Verbindung mit einem Kasus ist z. B. ein Satz mit *persuadere* nicht möglich. So verbindet schon der Quintaner, wenn die Lesestücke reichlich Gelegenheit zur Anschauung bieten, richtig mit dem Dativ: *persuadere, parcere, invidere,* mit dem Akkusativ: *sequi, deficere, iuvare, se praestare,* mit dem Ablativ: *utor, fruor, potior.* Die Verba mit dem Prädikativum sind ebenfalls gar nicht zu umgehen. Diese und viele anderen Verbindungen sind eine Frucht der Lektüre, die dem Schüler zunächst dadurch geniessbarer gemacht wird, dass man von der ursprünglichen Bedeutung ausgeht, diese Grundbedeutung möglichst der lateinischen Konstruktion anpasst (z. B. *iuvare* = unterstützen, *uti* = Gebrauch machen von etwas, *persuadere* = mit Erfolg raten) oder aus der Mannigfaltigkeit des deutschen Ausdrucks eine nur scheinbare Abweichung von der deutschen Rektion feststellt. Die unbewusste Aneignung thut hier erfahrungsgemäss oft mehr als alle Regeln und Fallstricke. Hierher gehören auch die meisten Zeit- und Ortsbestimmungen, ohne dass dabei irgendwie die Grammatik herangezogen wird. Die Einsicht in den syntaktischen Bau der Sätze, in die koordinierenden und subordinierenden Bezeichnungen des Grundes, der Zeit, der Absicht und Folge, des Gegensatzes könnte nur dann vernachlässigt werden, wenn der Lehrer Wörter und Formen statt Gedanken übersetzen liesse. Durch den Vergleich mit dem Deutschen lernt der Schüler hier schon *postquam* c. ind. perf., *quum, ut, ne* mit dem Konjunktiv verbinden. Auch eine Anzahl von Verben, nach denen stets *ut, ne* abweichend vom Deutschen stehen, merkt er sich schon. Denn er hat so und so oft gelesen *suasit ut* (im Deutschen mit dem Infinitiv), *metuit ne, factum est ut* und im Deutschen zum Teil abweichend wiedergegeben.

52. Während aber alle diese Dinge sich fast von selbst ergeben und keiner besonderen Behandlung und Einübung bedürfen, muss den Partizipialkonstruktionen und dem Akkusativ mit dem Infinitiv eine sehr sorgfältige, längere und wohl überlegte Beachtung zu teil werden.[1]) Denn sie sind wenigstens für den Schüler der lateinischen Sprache so eigentümlich und weichen von dem deutschen Sprachgebrauch so ungemein ab, dass der Mangel an Apperzeptionsstützen bei oberflächlicher Behandlung den Erfolg ganz zu nichte und aus diesem Kapitel eine Plage für Lehrer und Schüler macht. Hier handelt es sich nur um eine Darbietung und Einführung, welche den Schüler die Erscheinung selbst entwickeln und dieselbe in ihrer Eigenart verstehen lässt. Jede mechanische Erklärung und Einübung verwerfen wir, weil sie erzieherisch nicht bloss wertlos, sondern auch schädlich ist, und weil sie praktisch nur scheinbaren Erfolg aufweisen kann. Denn bei jeder kleinsten Abweichung von der Schablone, z. B. wenn man den Accus. c. inf. mit einem Kon-

[1]) Die durch die Praxis wie durch die jeden Versuch prüfende und bewährende Seminarthätigkeit zu empfehlende Methode hat eingehend gezeigt Dr. Schmitt im Giessener Progr. 1893.

junktivsatz, statt mit „dass", die Partizipien mit substantivischen Ausdrücken wiedergeben lässt, versagt der Schüler. Es empfiehlt sich zunächst, im Gegensatz zu der wohl zumeist herrschenden und durch die Übungsbücher beeinflussten Gewohnheit, die Durchnahme dieser Konstruktionen nicht bis zum Schluss des Quintakursus zu verschieben, sondern unabhängig von dem Buch frühzeitig mit ihrer Behandlung zu beginnen. Denn nur reichliche und fortgesetzte Übung wird Sicherheit erzeugen. Wir beginnen, falls das Übungsbuch nicht selbst zeitig einen andern Weg bedingt, mit den Partizipialkonstruktionen. Denn das Part. conjunctum findet sich auch ohne besondere Betonung seines vom deutschen Stil abweichenden Gebrauchs doch wohl in jedem Lesebuch häufig. Hier handelt es sich zunächst nur darum, an den Beispielen des Lesestoffs und durch stetes Zurückgreifen auf das Deutsche unter lebhafter Beteiligung der Klasse die Thatsache zu erarbeiten, dass wir im Deutschen statt eines Partizipiums häufig einen Nebensatz anwenden, dass es sich also nur um eine Variation im Ausdruck handelt, die nicht weniger auffällt als die zahlreichen übrigen Unterschiede, die beim Übersetzen in die Muttersprache beachtet werden müssen, wenn ein rechtes Deutsch erarbeitet werden soll. Nehmen wir folgende Beispiele,[1]) wie sie überall vorkommen werden: *Ephialtes argento corruptus Graecos prodidit. Galli ira inflammati ad urbem Romam profecti sunt. Graeci mirabili cupiditate pugnandi flagrantes fortissimo animo in hostes invaserunt.* Zunächst wird überall die wörtliche Übersetzung gegeben und dadurch die Grundlage zur Erkenntnis gelegt: „durch Geld bestochen, zornentbrannt, von Kampfbegier glühend." Und zwar lässt sich das Partizipium im Aktivum wie im Passivum attributiv übersetzen: „der bestochene Eph." u. s. w. Als einfachste Variation des deutschen Ausdrucks lässt man Relativsätze („der bestochen war") einsetzen. Aber bei andern Sätzen wird dann erkannt, dass diese farblose Verbindung, deren rein attributive Bedeutung aus dem deutschen Unterricht bekannt oder vorher nachgewiesen sein muss, oft zu nichtssagend ist. An Sätzen wie *Romani perterriti ne portas quidem urbis clauserunt* lässt man feststellen, dass das Partizipium den Grund zu der im Prädikat liegenden Handlung ausdrückt. Aus dem Deutschen wird nun festgestellt, wie man dies Verhältnis ausdrückt, und so gelangt man dazu, das Part. zu übersetzen: „weil, da sie erschrocken waren", oder auch: „sie waren erschrocken und hatten deshalb nicht einmal die Thore geschlossen." Der Satz: *Persas victos ac domitos Medi in potestatem suam redegerunt* erweitert den Kreis in zwiefacher Beziehung. Er zeigt formell die Konstruktion in einem anderen Kasus und ist inhaltlich der Vertreter eines Nebensatzes der Zeit. Den zeitlichen Unterschied von dem Inhalt dieses Beispiels zeigt: *decedentes divites fructum ex divitiis non consequuntur* = „wenn sie sterben". Hat man so an vielen Einzelfällen dieser Partizipialkonstruktion alles Auffallende genommen und an ihr die Sicher-

[1]) Aus W. Wartenbergs Lehrbuch für Quinta, das die Lehre vom Partizipium u. Acc. c. inf. hinter die ganze Formenlehre verlegt. Für das Part. conj. bieten jedoch viele Stücke Beispiele.

heit in der deutschen Ausdrucksweise gestärkt, so gelangt man in einer zusammenfassenden Betrachtung mit Hilfe der Wandtafel zu dem Gesetz, dass den deutschen Nebensätzen im Lateinischen oft ein Partizipium entspricht, das seiner Form als Adjektivum entsprechend sich als solches nach seinem Substantivum richtet. Hat der deutsche Unterricht seine Schuldigkeit gethan und gezeigt, wie dieselben syntaktischen Verhältnisse bald in koordinierender, bald in subordinierender Form ausgedrückt werden, so wird, aber zunächst nur für die Übersetzung aus dem Lateinischen, um die es sich hier überhaupt nur handelt, derselbe Gedanke oft statt in einem Nebensatz auch durch einen beigeordneten Satz ausgedrückt. Es ist ein weit verbreiteter Fehler, dass man sofort nun auch die Hinübersetzung fordern zu können meint. Die Fertigkeit dazu setzt jedoch lange Übungen voraus, die hier vorläufig nicht in Frage stehen. Es bleibt zu bedenken, ob man in dieser Beziehung nicht noch viel Kraft vergeudet. Denn die Verwendung der Partizipialkonstruktion in den lateinischen Arbeiten der folgenden Klassen ist nicht so umfangreich, dass damit der Aufwand an Zeit, der zur Einübung gehört, gerechtfertigt erscheint. Auch der Aufwand an geistiger Kraft ist nicht allzu gross, jedenfalls geringer als der, welcher zur jedesmal sinngemässen Übertragung des Partizipiums ins Deutsche gehört. Denn während es sich dort nur um die Wahl der Form handelt, muss hier scharf der ganze Gedankenzusammenhang ins Auge gefasst werden, damit danach der rechte deutsche Ausdruck gewählt werde. Die Erfahrung lehrt, dass die erste Arbeit nach gehöriger Übung, die zuletzt ganz mechanisch die Vorstellungsreihen verlaufen lässt, auch dem Unbegabtesten gelingt, während über die richtige Wahl des Nebensatzes und die Gründe dafür, die jedesmal aus dem Zusammenhang zu fordern sind, nur denkende Schüler Auskunft geben.

Auch der sogenannte Ablativus absolutus wird zunächst nur als Kasus, nicht mit dem früher allgemein üblichen Wortschwall als Satz betrachtet. Beispiele wie *milites destrictis gladiis in hostes invaserunt* bilden den natürlichen Ausgangspunkt. Man lässt die Schüler fragen: Wie griffen die Krieger an? Mit gezücktem Schwert. Welche andere Frage wäre noch am Platze? Die Frage: Wann thaten sie dies? Damit ist aus der Elementargrammatik die Berechtigung des Kasus erwiesen, und es handelt sich nur darum, ebenso wie bei dem Particípium coniunctum den richtig gefundenen Gedanken mit dem vorhandenen Sprachstoff verschieden zu übertragen. So entwickelt sich auf dem gegebenen Boden allmählich ganz von selbst „nachdem sie gezückt hatten“ und dann noch „sie zogen das Schwert und gingen auf den Feind los“. Auch hier muss zuerst lange die Übung aus dem Lateinischen ins Deutsche gemacht sein, ehe man die Umbildung deutscher Sätze ins Lateinische vornimmt. An und für sich, der Lektüre halber, wäre auch diese Anwendung nicht nötig, wenn nicht die Wichtigkeit der sprachlichen Erscheinung es wünschenswert machte, eine völlige Fertigkeit im Gebrauch zu erzielen. Und diese wird eben im höchsten Grad erreicht durch die Übersetzung aus der Muttersprache, die nur eine Steigerung in dem Nachweis der Sicherheit

im Kennen bedeutet. Für diese Hinübersetzung ist der sprachgeschichtlich und didaktisch, so lange sich nicht der Sprachprozess durch lange Übung von selbst vollzieht, richtige Weg der der Verkürzung des Ausdrucks auf den Standpunkt der lateinischen Sprache und bei dem Ablativus absolutus auf die bekannten Fälle des Ablativgebrauchs überhaupt. Deshalb wird ein eigentliches Erkennen des Ablativus absolutus auch erst dann möglich sein, wenn die Bedeutung des Ablativs selbst als Ablativus separativus, instrumenti, causae, modi, temporis klar geworden ist, also nach der üblichen Pensenabteilung erst in der 3. Klasse (Quarta).

Ganz in der gleichen Weise, aber wegen der Schwierigkeit der Sache nicht gerade dann, wenn etwa die Partizipialkonstruktionen neu geübt werden, wird der Accus. c. inf. behandelt. Auch hier kommt es darauf an, zunächst das Fremdartige dieser Verbindung durch Anknüpfung an das Deutsche zu mildern und sie so als eine nur das Sprachgefühl in Anspruch nehmende Erscheinung zu behandeln, für welche sich eben in den beiden Sprachen genau übereinstimmende Ausdrucksweisen selten finden. Man geht also passend vom Deutschen aus. Verbindungen wie „sie hörten, sahen die Feinde — kommen, sie fühlten ihre Kraft — schwinden, die Offiziere forderten die Soldaten auf tapfer zu sein“ werden deutsch und lateinisch an die Tafel geschrieben und übertragen. Was haben wir überall? Ein Verbum der Wahrnehmung und *iubere*, das zunächst für sich behandelt werden will, mit einem Akkusativ und einem Infinitiv. Aber diese Verbindung, der Akkusativ und der Infinitiv giebt eigentlich Antwort auf die Frage: Was sahen, hörten, fühlten sie? Diese Verbindung ist also selbst Objekt. Nun frägt man — eine Übung, die auch in der deutschen Stunde vorgenommen werden kann —, wie sich der gleiche Gedanke mit dem gleichen Wortvorrat deutsch anders wiedergeben lässt. Ohne Mühe wird gefunden, dass man auch sagen kann: „Sie hörten, sahen, dass die Feinde kamen oder kämen, sie fühlten, dass ihre Kräfte schwanden, sie befahlen (dies finden die Schüler aus der ihnen bekannten Bedeutung von *iubere*), dass die Soldaten tapfer seien.“ Auch diese Übersetzung wird angeschrieben. Nun fügt man ein Beispiel hinzu, das sich nur mit Hilfe dieser breiteren Übersetzungsweise im Deutschen wiedergeben lässt und auch sofort die verschiedenen Zeiten des Infinitivs enthält. Also etwa: *Audio imperatorem hodie venire*: „ich höre, dass der Kaiser heute kommt“, *heri venisse, mane venturum esse.*[1]) Daraus leitet man als Gesetz den Unterschied der beiden Sprachen ab. Der Deutsche hat hier eine Konjunktion und einen Aussagesatz mit Subjekt und Prädikat. Der Lateiner hat statt des deutschen Satzes nur einen Satzteil, gerade so wie bei den Partizipialkonstruktionen. Dem Deutschen gegenüber fehlt die Konjunktion, das Subjekt steht im Akkusativ und das Prädikat im Infinitiv, und zwar in dem der Zeit entsprechenden. All dies haben die Schüler selbst gefunden und können sich stets den gleichen Weg, den sie gegangen, ins Gedächtnis zurückrufen. In der Lektüre werden nun die Verba beachtet, nach denen eine

[1]) Solche Beispiele aus dem Leben — natürlich müssen sie zutreffen — sind rechte *crustula doctorum et discipulorum.*

solche Konstruktion steht, und nach einiger Zeit zusammengestellt, was zu einer passenden Hausaufgabe verwertet werden kann und zugleich eine Wiederholung von Vokabeln ist. Allmählich tritt hinzu die Übertragung durch einen Konjunktivsatz: „ich höre, der Kaiser werde kommen". Erst jetzt wird sich auch der Inf. Fut. zum Verständnis bringen lassen, weil sich für ihn eine andere Anwendung nicht findet. Ihn hier statt in Sexta erst zu lehren bedeutet also Gewinn an Zeit und Kraft. Wie bei dem Partizipium, so wird auch bei dem Acc. c. inf. das Hinübersetzen langer Übung bedürfen, weil das Deutsche, namentlich in grösseren Sätzen, den richtigen Ablauf der Vorstellungsreihen in dem Geist des noch nicht in solchem abstrahierenden, formalen Denken geschulten Knaben stört und so leicht im Anfang ein Durcheinander entsteht. Den Acc. c. inf. bei den Verben des Glaubens kann man übrigens leicht aus dem gewiss vorher, nicht aus der Grammatik, aber aus der Lektüre bekannten Prädikatsakkusativ ableiten lassen; aus Sätzen wie: *vitam suam miserrimam putabant* ergiebt sich leicht durch kleine Veränderungen, etwa *vitam suam in periculo esse putabant*, die vollständige Analogie. Wer die eine Konstruktion in ihrer Bedeutung erfasst hat, der erkennt auch in der andern nur eine formelle Erweiterung.

So wird die Kluft, die so scheinbar fremdartige Erscheinungen, wie die eben behandelten, von dem Sprachschatz und der Vorstellungswelt der Knaben bei einer früher üblichen Unterrichtsmanier trennte, überbrückt, der Weg zum Verständnis ist jetzt leichter und sicherer, und ihn betritt nicht bloss der in unserer realen Zeit selten gewordene, auf die Form gerichtete Grammaticus in der Klasse oder der mechanisch und gedächtnismässig das Pensum herunterarbeitende Schüler, dessen allzu häufige Erscheinung auf der Universität wir etwas eingeschränkt zu sehen wünschten. Nein, diesen Weg kann auch betreten der phantasievolle Knabe, der gerne selbst suchen und finden will, der jede bloss rezeptive Thätigkeit, jede Wörterdressur und Wörtertortur instinktiv und impulsiv zurückweist, derselbe, dem wir Schulmeister so oft Unrecht thun, weil er die enggezogene Pensenarbeit und die Extemporalien nicht immer so liefert, wie wir es gerne hätten, und der doch überall in der Schule, wo es sich um Finden, um Urteilsbildung, um jenen frischen, sokratischen und deshalb wissenschaftlichen Bildungserwerb handelt, die anderen führt, wenn ihm nicht die Flügel in thörichtem Vorurteil und in langer Quälerei beschnitten worden sind, der endlich im Leben so oft alle Weisheit der Schulmonarchie durch kräftiges Handeln oder durch wissenschaftliche Selbständigkeit zu Schanden macht und nachher mit Recht über den herrschenden Betrieb des Unterrichts den Stab bricht.

53. Die Behandlung **der Lesestücke** auf dieser Stufe hat, wie es mit verändertem Verhältnis in allen Klassen geschehen muss, zwei Ziele im Auge zu behalten. Der Lesestoff ist zu betrachten einmal und hier in erster Linie in Bezug auf seine Form. Er soll also, namentlich in lexikalischer Beziehung, den Stoff für die Erwerbung der Sprache bieten und ist danach die Grundlage aller sprachlichen Übungen. Dann aber soll er zugleich einen Inhalt erschliessen, der vor anderem das voraus hat,

dass er aus einer fremden Sprache herauszuarbeiten ist. Dabei gilt es mehrere notorisch vielverbreiteten Fehler zu vermeiden. Zunächst zeigt der Lehrer oft Gleichgültigkeit gegen den Inhalt des Lesestoffs. Er unterlässt es, durch eine Erklärung oder auch nur durch eine Frage den Gedanken zu klarem Verständnis zu bringen. Meist, namentlich bei jüngeren oder methodisch nicht sehr gut geschulten Lehrern, beruht dies auf einer falschen Vorstellung von dem Wissen und Denken der Schüler. Man meint auch, es ergebe sich das inhaltliche Verständnis der Worte und Begriffe von selbst. Es ist für den aufmerksamen Beobachter erschreckend, welche Fülle von Unsinn sich durch diese wurzellose Art des Übersetzens in dem Gehirn des Knaben, oft unausrottbar, festsetzt, und welche Gedankenlosigkeit gegenüber dem Inhalt von Gelesenem überhaupt dadurch grossgezogen wird. Daraus ergiebt sich, dass bei allem, was im einzelnen übersetzt wird, Rechenschaft von dem Schüler darüber zu fordern ist, ob er durch die Worte zur wirklichen Sachvorstellung gedrungen ist; dass gerade so wie die Form auch der Inhalt ihm nahe zu bringen ist, und dass dies nach denselben methodischen Grundsätzen zu geschehen hat wie auf allen anderen Stufen. Am häufigsten vermisst man dabei, übrigens auch in höheren Klassen, eine Zusammenfassung des Gewinns, überhaupt die nochmalige Darbietung des Ganzen nach der oft notwendigen mikrologischen Einzelbehandlung. Ein anderer, ebenso verbreiteter Fehler besteht darin, dass zwar eine Menge Erklärungen inhaltlicher Natur, über Geschichte, Litteratur, Mythologie u. s. w., gegeben werden, dass dabei jedoch nicht die unbedingt sichere psychologische Wahrheit beachtet wird, wie der menschliche Geist nicht im Stande ist, Vorstellungen, die in bunter, unvermittelter, ungeordneter Fülle sich darbieten, auseinanderzuhalten und festzuhalten. Es muss deshalb eine reinliche Scheidung der Unterrichtsthätigkeiten stattfinden, die der Form wie dem Inhalt gerecht wird. Wenn wir also ein Stück der Form nach erklären und behandeln, so ist dies eine Übung für sich. Handelt es sich nachher um Vertiefung des Inhalts, so ist diese wieder abzusondern. Nur so erweckt man Klarheit, während sonst auch bei zusammenhängenden Stücken derselbe Missstand begegnet wie bei Einzelsätzen, dass nämlich der Geist des Schülers von einer Vorstellung zur anderen gehetzt wird, dass der Acc. c. inf., die Verbalform, das Geschlecht der Substantiva, und was alles noch von sprachlichen Formen in einem Satz steht, immer wieder zusammengeworfen wird mit abziehenden Erklärungen über Realien. Man kann versichert sein — jede Probe lehrt dies —, dass eine solche Zersplitterung und die allmählich immer grösser werdende Anhäufung von Einzelvorstellungen ohne Zusammenhang nur Wirrköpfe macht und zur Nervosität unserer Schuljugend nicht zuletzt beiträgt.

Die formale Behandlung eines lateinischen Lesestücks erstreckt sich 1. auf die Erkenntnis der Vokabeln und der grammatischen Formen, 2. auf die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit und die daraus hervorgehende, aber durch ein vorläufiges Verständnis des Inhalts nicht mehr sinnlose,

wörtliche Übertragung ins Deutsche, 3. auf die sprachlich richtige, ohne ein Verständnis im allgemeinen unmögliche Musterübersetzung, 4. auf die Zusammenfassung und Hervorhebung des sprachlichen Gewinns.

Die inhaltliche Behandlung geht von der Angabe des allgemeinen Zieles (Überschrift) aus, stellt auf dieser Stufe noch durch die „eigenen Worte" des Schülers ausnahmslos das Verständnis jedes Satzes und dann mit Hilfe der verbindenden Konjunktionen das des Zusammenhangs im ganzen Abschnitt fest, hebt dann die handelnde Person, die Örtlichkeit u. s. w. hervor und schliesst wieder mit einer Zusammenfassung des Gewinns, wobei sich die Urteilsbildung wirksam zeigen muss. Bei richtiger Auswahl des Lesestoffes muss so eine Reihe von typischen Gestalten der alten Sage und Geschichte schon aus dem Elementarunterricht zum sicheren Besitz des Schülers herauswachsen. Mannigfache Übungen unterstützen und befestigen diesen Teil des Unterrichts.

Den äusseren Abschluss des Ganzen bildet sinngemässes Lesen und Übersetzen des Ganzen.

Dies Verfahren und dieser Gewinn ist nur möglich bei Lesestücken mit zusammenhängendem Inhalt. Ist dies nicht der Fall, so bleibt statt der inhaltlichen Bearbeitung des Ganzen nur die Aufgabe, das Gleichartige eines Abschnittes zusammenzustellen und möglichst gemeinsame Gesichtspunkte daraus finden zu lassen. Geschickte Lehrer finden sich auch hiermit befriedigend zurecht. Sie bilden eben selbst mit dem Schüler zusammen das, was das Lesebuch leisten sollte. Solche freiere Bildung von Zusammenhängen aus zerstreuten Sätzen kann zu einer vortrefflichen Übung werden.

Es ist nicht unnötig, daran zu erinnern; dass die Unsitte, ohne Rücksicht auf den Inhalt des vorliegenden Stücks einfach den Glockenschlag als äusserlichen Massstab für den Umfang des in einer Stunde bezw. an einem Tage zu erledigenden Lesestoffs zu nehmen, allem gesunden Menschenverstand Hohn spricht und deshalb trotz oder vielmehr wegen ihrer weitesten Verbreitung aufs schärfste zu bekämpfen ist. Es ist vielmehr stets von einem Ganzen auszugehen, grössere Stücke sind von vornherein in inhaltlich kleinere Einheiten zu zerlegen, die in sich einen abgeschlossenen Gedankenkreis enthalten. Da der lateinische Unterricht auf der untersten Stufe eine Fülle von Übungen an demselben Stoffe anzustellen hat, so ist die gewöhnliche Ausrede, man sei nicht zu Ende gekommen, gar nicht stichhaltig. Wenn man sich vorgenommen hat, einen bestimmten Abschnitt als Ganzes vorzuführen, so kann man für diese Stunde ja andere Übungen, die ohne Not zu anderer Zeit angestellt werden können, zurücktreten lassen. Man sollte doch das Übel der Auseinanderreissung der Lehrstunden, das nun einmal durch die Zersplitterung in den lehrenden Personen, durch die Notwendigkeit der häufigeren Erholungspausen und dazu noch durch die von Psychologie wie Medizin geforderte Abwechslung der Unterrichtsthätigkeit und zeitweise Ausspannung der leib-

lichen und geistigen Organe des Schülers bedingt ist, nicht noch grösser machen, als es schon ist.

54. Im einzelnen erheischen einige Punkte noch eine Erörterung. Die Notwendigkeit eines sicheren, unverlierbaren **Vokabel**schatzes und die nie verstummende Klage über die mangelnde Fertigkeit auf diesem Gebiete, ein Mangel, der alle Frucht des lateinischen Unterrichts und alles Interesse zu vernichten droht und bei ehrlichem Arbeiten eine wirkliche Überbürdung hervorruft, hat die verschiedensten Mittel ersinnen lassen, um diesem Krebsschaden abzuhelfen. Man hat dies namentlich auch durch besondere Vokabularien zu erreichen gesucht. Sie sind nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppenweise angelegt und haben ihr Muster in der Blütezeit des Humanismus mit ihrer unbedingten Konzentration auf das Lateinische in Schrift und Sprache; denn zum alltäglichen Gebrauch war der Erwerb durch die Lektüre, an der sonst alle Unterrichtsthätigkeiten vorgenommen wurden, zu langsam. Es konnte nicht ausbleiben, dass diese Versuche völlig erfolglos waren. Sie belasteten das allerdings auf dieser Stufe gar willige Gedächtnis des Knaben; da aber die auf diese Weise erworbenen Vokabeln ganz ohne Zusammenhang mit einem Gedankeninhalt angeschaut waren und auch später zum weitaus grössten Teil nicht zur Verwendung in dem Lesestoff kamen, so hafteten sie natürlich nicht nur nicht auf die Dauer, sondern ihre Masse störte auch die sichere Aneignung überhaupt. Jetzt kehrt man wohl meist zu dem einzig gangbaren Weg zurück. Der Lesestoff muss in seinem Vokabelschatz eine Beschränkung aufweisen.[1]) Diese wird bestimmt aus dem Sprachgebrauch der wichtigsten Schulschriftsteller, zunächst des Nepos und Cäsar, weil diese die erste Schriftstellerlektüre bilden. Dadurch, dass dieser bedeutend reduzierte Vorrat an Vokabeln im Zusammenhang angeschaut und erfasst wird und während mehrerer Jahre immer wieder zu neuer Verwendung kommt, erreichen wir durch ein Weniger im Umfang ein achtungswertes Mehr von Sicherheit. Wird dieses Verfahren, das Entbürdung und Vertiefung zugleich im Gefolge hat, dadurch unterstützt, dass wissende und denkende Lehrer das beständig im Auge behalten, was vielleicht mehr Schwierigkeiten macht und schliesslich doch wichtig genug ist, um nicht unter den Tisch zu fallen, dass sie also diese Dinge immer wieder vorführen, so muss das Ergebnis besser werden als seither.

Der Lehrer liest, nachdem er zur Konzentrierung des Interesses und zur Abwehr der hier regelmässig sonst eintretenden Gedankenlosigkeit kurz angegeben hat, um was es sich handelt, den neuen Satz mit guter Betonung vor. Die schon früher erlernten Vokabeln, die darin vorkommen, werden kurz ins Gedächtnis zurückgerufen, am sichersten, falls sie abhanden gekommen sind, durch Wiedergabe ihres Zusammenhangs. Bei der Mitarbeit der ganzen Klasse wird dies aber in den seltensten Fällen

[1]) Es wurde in den Verhandlungen d. Berl. Schulkonferenz (S. 424) darauf hingewiesen, dass von den Vokabeln, die das sonst methodisch so vortreffliche Lehrbuch von H. Schmidt enthält, ungefähr die Hälfte später nie wieder zur Verwendung kommt.

nötig sein. Es bedeutet grosse Arbeitserleichterung, wenn man hierbei sofort das Zusammengehörige auch zusammen behandelt, also nicht bloss sich der einen Vokabel oder, wie es wohl geschieht, der Form versichert, sondern diese sofort mit dem Nötigsten, was dazu gehört und was als zugehörig sofort ersichtlich ist, in ihrer Bedeutung feststellt. Dadurch wird die Arbeit des Konstruierens, die bald niemand zur Freude wird und oft überschätzt worden ist, erheblich gekürzt und der Schüler daran gewöhnt, jeden Ausdruck in seinem Zusammenhang zu betrachten und nicht Wörter ohne Sinn, wenn auch grammatisch richtig, aneinanderzureihen. Haben wir z. B. in Sexta den Satz: *Tum Alexander Thebanos et Athenienses repugnantes primo impetu profligavit et oppressit*, so ist neu das Wort *repugnantes*, die andern sind öfters dagewesen. Die Form *profligavit* wird kurz ins Gedächtnis zurückgerufen. Der Lehrer hat also den Satz vorgelesen, dabei *Thebanos et Athenienses repugnantes* im Ton als zusammengehörig vorgeführt, ebenso *primo impetu*. Wir können eine solche zerlegende Art der Vorführung, die wir in zweifelhaften Fällen bis zur obersten Stufe mit durchschlagendem Erfolg beibehalten, jedem Lehrer dringend empfehlen. Sie erzielt Kürzung und gute Gewöhnung. Nun Klärung des Satzes: *Alexander profligavit Thebanos* = A. hat die Th. niedergeschlagen. — *A. oppressit Thebanos et Athenienses* = A. hat die Th. und Athener unterdrückt. — Er hat dies *primo impetu* gethan. Was kann das an und für sich heissen? „Durch den ersten Angriff." Wer frägt besser? Denkt euch, es wolle ein Feind hier unsere Stadt angreifen, und ein lateinischer Brief darüber enthalte die Worte *primo impetu urbem oppressit!* Der Ablativ steht doch nicht bloss auf die Frage „wodurch?" Also: „Beim ersten Angriff." Was fehlt noch? *repugnantes*. Denkt euch das *re* weg. Was würde *Athenienses pugnantes* für eine Form sein? Die Frage wird nicht von allen beantwortet werden, da in Sexta wegen der seltenen Verwendung des Part. und namentlich des aktiven Partizipiums eine Sicherheit nur sehr schwer erzielt wird. Deshalb wird die Form ausdrücklich festgestellt und übersetzt: *Athenienses pugnantes* „die kämpfenden Athener". Nun haben wir aber noch ein *re* davor. Was heisst diese Vorsilbe in den Wörtern, die wir schon gehabt haben? „Wieder, zurück." Denkt euch nun in die Lage! Was that A.? Er wollte die Athener bekämpfen. Und was thaten die A. und Thebaner? Ich will es lateinisch sagen: *repugnabant*. „Sie kämpften wieder." Wie sagt man also da im Deutschen? „Sie leisteten Widerstand, widersetzten sich." Was heisst also *Thebanos repugnantes?* „Die Widerstand leistenden Thebaner." Das Wort unterstreicht euch als ein neues! — Nehmen wir an, *oppressit* trete in dem Satze ebenfalls zum erstenmale auf, so wäre zunächst festzustellen, dass es die 3. Pl. Perf. Ind. Akt. von *ob* = *op-primo* ist (getrennt anzuschreiben!), und dass das deutsche „pressen" (Gedächtnisstütze) damit zusammenhängt. Es wird kurz erfragt, dass man, wenn man jemand „presst", ihn „drückt", dass also „drücken" und „pressen" zwei ziemlich gleichbedeutende Worte sind. *Ob* heisst wörtlich „gegen". Nun denkt euch, zwei von euch ringen draussen miteinander, und man sage nachher: A hat den B *oppressit*. „Er hat ihn dagegen gedrückt." Gegen was denn? „Nun, gegen die Wand."

Nun wollen wir dies auf ein ganzes Volk übertragen. Ihr habt schon von dem Krieg 1870/71 gehört. Was wollten damals die Franzosen mit Deutschland machen? Gebraucht einmal unser Wort. „Sie wollten es unterdrücken." Jetzt: Was ist nun der Inhalt des ganzen Satzes? u. s. w. Diese Art des Vokabellernens erscheint wohl umständlich, allein in Wirklichkeit, wo Schlag auf Schlag Frage und Antwort sich folgen, ist dies gar nicht der Fall, zumal wenn man bedenkt, dass so das neue Wort zugleich in seiner richtigen Bedeutung im Satz wie im allgemeinen erkannt wird, dass es durch eine solche Behandlung zugleich schon fast eingeübt ist, dass dadurch die muttersprachlichen Begriffe und die Gedankenwelt überhaupt bereichert werden, dass der ganze Satz nun nicht die geringsten Schwierigkeiten bereitet, und dass die ganze Klärung der vorhandenen und Erzeugung der neuen Begriffe durch die Mitarbeit der Schüler zu stande gekommen ist.

Bei der Darbietung der neuen Vokabeln verschmähe man ja nicht die Anknüpfung an das Deutsche oder an bekannte Fremdwörter, damit dem Schüler das neue Sprachbild bald wie ein alter Bekannter erscheint. Die praktische Erwägung, dass das Neue so leichter behalten wird, wie die Thatsache, dass schon der Sextaner ein Stück Kulturgeschichte aus den Worten lernen kann, und dass die Verwandtschaft der Sprachen nicht zuletzt zu dieser Sextaner-Wissenschaft gehört, führen in gleicher Weise dazu. Deshalb erinnerten wir oben an „pressen" bei *premo, pressi, pressum*. Aus der Reihe der Wörter, die nicht so an der Oberfläche liegen wie etwa *fenestra, insula, pater, ager* u. s. w., seien einige hervorgehoben: *angustus, angustiae, ango, angor* — „eng", *scribere* — „schreiben", *videre* — „wissen", *magis-ter* — „Meister", *aes* — „Eisen, Erz" (*aer-is*), *aqua* — „Ache" (Laufach, Urach), *ars* — „Art", *auris* — „Ohr" (davon *au-dio* = „ins Ohr lassen"), *caput* — „Kopf, Haupt", *mare* — „Meer", *lux* — „Licht", *solum* — „Sohle", *princeps* — „Prinz", *pretium* — „Preis", *poena* — „Pein", *tegere* — „decken", dazu *tectum* und *toga, constare* — „kosten", *murus* — „Mauer", *porta* — „Pforte", *clarus* — „klar".

Und was die eigentlichen Fremdwörter, an die sich die lateinischen Wörter anschliessen lassen, anbetrifft, so ist eine solche Beziehung doppelt fruchtbar. Sie gewährt dem Neuen und Fremden Anknüpfung und bewirkt so, dass es leichter aufgenommen wird, andererseits weckt sie das für jeden Studierenden nötige, aber erschreckend wenig ausgebildete Bestreben, dem Sinn und der Herkunft eines jeden Fremdwortes nachzugehen und es nicht bloss daraufhin, sondern auch auf seine allgemeine Berechtigung und Notwendigkeit zu prüfen.[1]) So sind derartige ungezwungenen Anknüpfungen viel mehr als eine Spielerei, wie man oft meint, sie gewinnen nachhaltige Kraft und werden zu einem Bildungskeim für das Leben. Man kann schon von Sexta ab so verfahren. Es sei von solchen Elementen nur erinnert an: *iustitia* und Justiz, *fundamentum* und Fundament, *litterae* und Litteratur, *parere* und „parieren", *docere* und Doktor, *aequus* und egal, *confirmare* und Konfirmation, *transportare* und Transport, *apparare* und Apparat, *signum*

[1]) Vgl. O. Willmann, pädagogische Vorträge. 2. A. S. 73 f.

und Signal, *pretiosus* und Pretiosen, *munire* und Munition, *dicere* und diktieren, *honor* und „Honneur“ (machen), *civis* und Civil, *nobilis* und nobel, *studium*, *studiosus*, *studere* und Student u. s. w., *patiens* und Patient, *corrigere* und korrigieren, Korrektur, *industria* und Industrie, *credo* und Kredit. Die Beachtung dieser Gesichtspunkte durch alle Klassen erweist sich geradezu als dringende Notwendigkeit gegenüber der Gedankenlosigkeit, der man oft auch bei Erwachsenen Fremdwörtern gegenüber begegnet.

Aus der Gewöhnung, die neuen Vokabeln gleich so vorzuführen, wie sie in ihrer Grundbedeutung heissen, und sie auf ihre Abstammung hin zu betrachten, ergiebt sich auch sofort, dass die allergebräuchlichsten Synonyma unterschieden werden. So lernt der Sextaner schon den Unterschied von *assiduus — diligens*, *inimicus — hostis*, *gratus — iucundus*, *facilis difficilis — gravis levis*, *tam — ita*, *populus — natio — gens*, *imperium — dominatio*, *civitas — respublica*, *amare — diligere* ohne ausführliche Belehrung aus der Lektüre und durch fortgesetzte Beobachtung kennen. Auch hierdurch wird allmählich der Wortschatz gesicherter und ausgedehnter.

Es muss bei dieser Gelegenheit darauf hingewiesen werden, dass gerade in Bezug auf das Vokabellernen, wenn es ausserhalb des Zusammenhangs im Satz geschieht, noch massenhaft Unterlassungssünden begangen werden. Der Lehrer pflegt vorauszusetzen, dass das deutsche Wort, das in dem Vokabular hinter dem lateinischen steht, nun ohne weiteres verstanden werde. Dies ist aber, wie man fast in jeder Unterrichtsstunde in unteren Klassen dem ungeübteren Lehrer ad oculos demonstrieren muss, durchaus nicht der Fall. Es ist wohl ein gutes Drittel aller Wörter, die etwa in Sexta und Quinta gelernt werden sollen, für das dem 9- und 10jährigen Knaben jede Anschauung fehlt. Schon gleich die Abstrakta der A-Deklination „Enthaltsamkeit, Beredsamkeit“ sind ihm Wörter ohne Anschauung; *pertinere* „sich erstrecken, sich beziehen“ ist ihm völlig fremd. Noch in Quinta haben mir ganz ordentliche Schüler bei der von dem Lehrer ohne weitere Erklärung (selbst ohne Hinweis auf *durus*) gegebenen Übersetzung von *duritia* = „Abhärtung“ nicht angeben können, was das heisse. Einer riet „Abstammung“, die meisten schwiegen. Auf die Frage, was der Schüler sich unter „Niederlage“ (*clades*) denke, bekommt man Antworten, wie: „was niedrig liegt“. Begriffe wie „Kunst“ (*ars*) sind an und für sich vielen Knaben, in deren Familien nicht von solchen durchaus nicht alltäglichen Dingen gesprochen wird, völlig fremd. Und so lassen sich Beispiele dieser Art bis ins Unendliche häufen. Wir aber lassen alles dies tagtäglich hingehen und bekümmern uns im allgemeinen viel zu wenig darum, ob der Schüler mit dem Wort, das er in der fremden Sprache lernen soll, eine Anschauung verbindet oder nicht. Das ist, als ob ein Blinder einen Blinden führen wollte. Und ganz folgerichtig hat dieses Wirtschaften mit Wörtern ohne Inhalt die Fähigkeit klaren Denkens geschmälert und den Sprachunterricht nach innen geschädigt, nach aussen in Verruf gebracht. Hier kann nicht die Entschuldigung gelten, dass ein Eingehen auf solche Dinge von der eigentlichen Aufgabe ablenke. Jeder Unterricht soll die Vorstellungswelt des Schülers klären und darf

sie niemals verwirren.[1]) Mit dem Wortklang — jedes neue Wort muss von dem Lehrer vor- und von dem Schüler nachgesprochen werden — und der äusseren Anschauung muss sich sofort die Vorstellung des Dinges vermählen. Dann wird das Gedächtnis „nicht bloss die Vorratskammer des kühlen, trockenen, eigentlich interesselosen Verstandes, der wesentlich nur für sich selbst ein Interesse hat, sondern die Vorratskammer des ganzen lebendigen inneren Menschen, in dem Verstand und Phantasie und Gefühl einmal glücklich als ein lebendiges Eins wirksam sind.“[2])

Einiges Handwerkszeug ist dabei noch zu besprechen, das manchem Lehrer mehr Sorge macht, als nötig erscheint. Wie ist es mit dem Aufsuchen der Vokabeln und dem Aufschreiben in das Präparationsheft zu halten? Es ist wohl meist so, dass das Lesebuch ein Wörterverzeichnis, sei es zu jedem Stück, sei es im ganzen nach dem Alphabet oder nach Wortgruppen geordnet, enthält. Da man allmählich eingesehen hat, dass das Wörteraufschlagen auf keiner Stufe zu den geistbildenden Thätigkeiten gehört, und da deshalb auch längst von der Schulbuchindustrie, nicht ohne Schädigung der Wahrhaftigkeit des Schülers, die praktischen Konsequenzen daraus gezogen worden sind, so kann die „Einführung in den Gebrauch des Wörterbuchs“ nicht als bestimmend gelten. Denn dieses wird jetzt, wo die sogenannte Präparation, soweit sie im Lexikonwälzen bestehen kann, in den meisten Staaten Deutschlands in den Unterricht verlegt wird, nicht damit der Schüler sich besser amüsiere, sondern damit er Zeit und Lust zu besseren Arbeiten habe, nicht mehr zum täglichen Rüstzeug des Gymnasiasten gehören, sondern nur ergänzend und nachhelfend zu wirken haben. Das Nachschlagen und Aufzeichnen in das Wörterheft nimmt ausserdem viel Zeit weg und stört die Aneignung des Inhalts wie der grammatischen Formen. Wer in seinem Lehrbuch, wie wir es für die Sexta und ihre ungeübten Schüler sehr praktisch befunden haben, die neuen Vokabeln zu jedem Lesestücke oder zu jedem grösseren Ganzen vorgedruckt findet, lässt sie, nachdem sie am Lesestück in der oben beschriebenen Weise erarbeitet sind, am Schlusse der Stunde anstreichen, damit sie der Schüler bei seiner Wiederholung leichter findet. Wo dies nicht der Fall ist, wird man passend am Schlusse der Stunde die neugewonnenen Vokabeln von der Tafel ab und unter möglichst sorgfältiger Aufsicht des Lehrers in ein Heft eintragen lassen. Statt der üblichen Geschlechtsbezeichnung empfiehlt es sich, das etwa dabei stehende Adjektiv-Attribut miteinzutragen. Dies hilft das Geschlecht sicherer einprägen als das farb- und tonlose m. f. n. hinter dem Wort. Kann man auf diese Weise formale oder inhaltliche Gruppen bilden, so ist es ein Gewinn. Im übrigen zeigt jeder Blick in die Wörterheftchen der Schüler, dass sie stets Falsches aufschreiben und so sich von vornherein an ein falsches Wortbild gewöhnen. Ein Vergleich der schriftlichen Arbeiten und der Wörterheftchen zeigt oft in überraschender Weise die Quelle des Fehlers in dem falschen Eintrag.

[1]) Treffende Beobachtungen aus diesem Gebiet teilt Th. Becker im Neu-Strelitzer Progr. von 1894 S. 6 u. 7 mit.

[2]) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprach-Unterricht S. 9.

Etwas Besserung wird erreicht werden, wenn dieser erst erfolgt, nachdem das Wort schon mehreremale bei den verschiedenen Satzübungen angeschaut und ausgesprochen wurde und sich so Wortklang und Inhalt einigermassen mit einander in Beziehung gesetzt haben. Aber es wird immer zu den undankbarsten und doch unerlässlichen Aufgaben des Lehrers gehören, eine strenge Kontrolle des Wörterheftes recht häufig eintreten zu lassen. Andererseits ist es für das Ziel, das jetzt der lateinische Unterricht hauptsächlich verfolgen muss, wenn er sich die Achtung der gebildeten Welt wieder verschaffen und den Schüler mit dem Bewusstsein erfüllen will, dass „etwas dabei herauskommt", für das Ziel eines Verständnisses für die römische Litteratur meine ich, eine reichliche Zinsen tragende Arbeit, wenn ein sicherer Grundstock von Wörtern eingeprägt wird.

55. Die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit der Wörter und Formen vollzieht sich durch die Ordnung des Einzelnen nach seinen Beziehungen zu einander, durch das **Konstruieren.**[1]) Es ist dies der Teil des „Präparierens", der im Anfang zum unabänderlichen Gesetz erhoben werden muss, der aber leicht zu einer mechanischen Arbeit werden kann und wegen seines eintönigen Verlaufs allmählich einzuschränken, aber überall da als Hilfsmittel wieder hervorzuholen ist, wo die grammatischen Verhältnisse durch Oberflächlichkeit verwirrt oder durch Mangel an Übung im raschen Übersehen eines Satzganzen nicht erkannt werden. Jedenfalls muss der Tertianer, wenn er richtig vorgebildet ist, anders konstruieren wie der Sextaner, der ja erst lernen soll, einen Satz zu übersetzen. Dieser darf im Anfang, wo er in der Erfassung aller Satzteile noch befestigt werden soll, keinen derselben unerledigt lassen. Aber auf den späteren Stufen wäre die Einhaltung dieses Weges nicht bloss ein Zeitverlust, sondern auch ein Beweis dafür, dass die planmässige Anleitung zum Erfassen des Satzes nicht den gewünschten Erfolg gehabt habe.[2])

Der Lehrer hat also den Satz mit Betonung vorgelesen, wie oben auseinandergesetzt wurde, die einzelnen Wörter sind aufgeklärt. Nun muss in der Sexta jeder Schüler zu der steten Gewöhnung gebracht werden, sich auch ohne besondere Aufforderung laut die bestimmten, stets in ganzen Sätzen ausgesprochenen Fragen vorzulegen. Zunächst sucht er das Prädikat, das ihm fast immer einen halbwegs vollständigen Gedanken bietet und seinem Denken ganz anders die Richte giebt als der Beginn mit dem Subjekt; zudem ist dieses in zusammenhängender Rede unzähligemale ja gar nicht ausgedrückt. Hierzu giebt man nach dem Vorlesen des Satzes eine kurze Frist zur Überlegung, die sich reichlich lohnt durch die Ausscheidung manchen Unsinnes, den der Schüler bei sofortigem Beginn zu Tage fördert. Auch ein nochmaliges Vorlesen des Lehrers, falls zwischen dem ersten Lesen und der jetzt folgenden Übersetzungsarbeit durch Erschliessung der Vokabeln und Formen einige Zeit verflossen ist, mit Betonung des

[1]) Hierüber handelt ausführlich J. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachl. Unterrichts, insbesondere des lateinischen. 3. A. Marburg 1893, S. 50 ff.

[2]) Ähnlich spricht sich, wie ich nachträglich zu meiner Freude ersehe, H. Schiller in der 3. Aufl. seines Handb. d. prakt. Päd. S. 428 aus.

Zusammengehörigen ist durchaus kein Zeitverlust. Bei Sätzen wie: *praecipua fortitudine sua Romani ceteras gentes antiquorum temporum superaverunt* wird ein solches Verfahren viel mehr thun als alles übliche und allmählich entsetzlich öde Gefrage mit allen möglichen Sprachverrenkungen („Sie haben übertroffen". „Wer haben (!) übertroffen"? hört man häufig). Es ist viel empfehlenswerter für die sprachliche Ausbildung, für die Gründlichkeit des Denkens, für die rasche Auffassung und für die Lebendigkeit des Unterrichts, wenn die Schüler, nachdem sie einige Wochen hindurch die ganze Reihe der üblichen Fragen Wessen? Wem? Wen? und auch das meist falsche Wodurch? geübt haben, sofort nach Auffindung von Subjekt und Prädikat sich ohne jene Fragen zurecht finden lernen. Die Anleitung giebt eben das Lesen des Lehrers, die Zerlegung in die Elemente, welche schon die Vokabeln sicher stellen soll (s. oben S. 94), und — das doch auch wachsende Sprachgefühl des Schülers. Viel länger, oft noch in Tertia, notwendig ist das Konstruieren in dem erweiterten Satze, die deutliche Heraushebung des Hauptsatzes und die richtige Erfassung der Nebensätze, sobald diese in der Lektüre vorkommen. Natürlich muss der deutsche Unterricht hier kräftig mitarbeiten, an den deutschen Lesestücken das Wesen derselben und namentlich auch die Stellung des gebeugten Prädikats am Ende des Nebensatzes deutlich zum Bewusstsein bringen. Der Nebensatz wird zunächst dadurch ausgeschieden, dass er, erkennbar an einer Konjunktion oder dem Relativpronomen und namentlich im ersten Falle häufig an dem Konjunktiv, „an diesen beiden Enden gefasst wird". Es ist eine Erleichterung für den Anfangsunterricht, vor Beginn einer solchen Übersetzung die gebräuchlichsten Konjunktionen an die Tafel anschreiben zu lassen. Bei dem Satze: *Alexander, ut bellum cum Persis gereret, copias magnas contraxit,* wird zunächst gefragt: „Welchen Satz erkennst du als einen Nebensatz"? *Ut bellum gereret.* Ich erkenne dies an der Konjunktion *ut* „dass, damit" und dem davon abhängigen Verbum *gereret.* Dann wird erst der Hauptsatz, nachher der Nebensatz wörtlich übersetzt. Sind mehrere Prädikate zu Haupt- oder Nebensatz da, so müssen diese an der Gleichartigkeit des Modus und Tempus erkannt werden und werden sofort mit eingeordnet. Diese Anordnung wird ohne Ausnahme jedem Übersetzen in den beiden untersten Klassen vorangehen müssen. Bei allen längeren Sätzen kann der Überblick nur durch die Herausschälung der Prädikate und eintretenden Falls der Subjekte, geordnet nach Haupt- und Nebensätzen, erfolgen. Eine solche Zerlegung in kleinere Bestandteile ist wichtiger, als man nach der Seltenheit ihrer Anwendung meinen sollte. In dem Satze: *Tum princeps quidam Germanorum, nomine Arminius, complures nationes Germaniae, quae amore libertatis flagrabant, inter se coniunxit et impulit, ut patriam suam gravi dominatione alieni populi liberarent* lese ich zuerst mit genauer Scheidung im Ton bis *coniunxit.* Dann stelle ich heraus *Arminius complures nationes Germaniae coniunxit.* Es schliesst sich an der Relativsatz. Wird die Beziehung desselben nicht sogleich gefunden, so lasse ich zuerst herausheben *nationes flagrabant.* Dann wird der 2. Teil gelesen und zuerst festgestellt, dass man bei *impulit* frägt: „Wozu trieb er sie an,

veranlasste er sie?“ Zur Übersetzung gegeben: *A. impulit nationes, ut patriam liberarent.* Solches Verfahren zeigt dem Schüler besser den Weg, den er zu gehen hat, und lässt ihn eifriger mitarbeiten, als die am Wort haftenden endlosen Konstruktionsfragen es thun. Für die rechte Erkennung des Acc. c. inf. ist ein kleiner Hinweis wichtig. Hier wird jedesmal zur Bestimmung desselben als Subjekt oder Objekt die Frage aus dem regierenden Verbum lauten: „Was ist bekannt?“, bezw. „Was erzählt der Schriftsteller?“ Die Antwort muss die Infinitivkonstruktion mit dem Prädikat zuerst und dann mit dem Subjekt enthalten. In Quinta lässt man dieselbe vor der ganzen Übersetzung gut in einen direkten Hauptsatz verwandeln. So wird in dem Satze *constat summum magistratum, quem dicunt consulatum, post multa cum optimatibus certamina plebeis concessum esse,* nachdem man die Thatsache des Acc. c. inf. *magistratum concessum esse* festgestellt hat, dieser erst in den Hauptsatz *magistratus concessus est plebeis* verwandelt, wenn Klarheit hinein kommen soll. Der Ablat. absol. wird bei dem Konstruieren nicht nach alter Manier als Nebensatz, sondern als Satzteil behandelt, indem man nach seinem Verhältnis wie bei jedem andern Ablativ fragt (Wann? Wodurch? u. s. w.). Auf diese Weise gelangt man viel rascher und sicherer zu dem etwaigen Nebensatz, den man im Deutschen einzusetzen hat.

56. Wenn auch das erste **Übersetzen**, das sich nach Abschluss dieser Konstruktionsübungen oder besser nach diesen Zerlegungen in kleine Einheiten als reife Frucht ergiebt, ein wörtliches ist und sein soll, so muss doch auch hier sehr bald angestrebt und in Quinta erreicht werden, dass der Schüler in Wortstellung, Satzbau und zuletzt in der Wahl des Wortes sein gewonnenes Verständnis zeigt, ohne dass der Lehrer ihn dazu besonders zwingt. Das abscheuliche Deutsch, mit dem sich die Schule hier noch oft begnügt, das sich in die deutschen Hefte einschleicht, das mangelnde Verständnis des Schülers in den weitaus meisten Fällen dem befangenen Lehrer verhüllt und uns nicht zum wenigsten in Verruf gebracht hat, muss unbedingt mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden. Es darf nur bei den ersten Konstruktionsübungen geduldet werden. Man wird nicht fehl gehen, wenn man die weite Verbreitung dieser Missachtung gegenüber der Muttersprache auf Rechnung der Extemporalien setzt, die eben nur ein zurechtgemachtes Deutsch zulassen oder vielmehr zuzulassen scheinen. Da es sich aber nicht nur darum handelt, dem Direktor und Schulrat, die ja wohl auch allmählich liberaler werden, fehlerlose oder, da dies im allgemeinen nie erreicht wird, leidlich genügende Lateinarbeiten vorzulegen, sondern Verstand und Geschmack in sprachlichen Dingen unbeschadet der formalen Bildung vor allem der Muttersprache zu gute kommen zu lassen, so ist auch in der Sexta am Schlusse der Übersetzungsarbeit nur wirkliches Deutsch zulässig. Nun hört man freilich, der Schüler werde zur Ungenauigkeit, Oberflächlichkeit, zum Raten angehalten, wenn er nicht buchstäblich, wörtlich übersetze. Dieser Vorwurf mag zutreffen, wo der Lehrer die Schüler bei der Anleitung zum Übersetzen ins Deutsche, bei der Arbeit, die der Vergleich der beiden Sprachen erfordert, nicht in der Hand behält. Ein solcher wird auch in allen anderen

Dingen nichts taugen; und wenn man darauf hinweist, auch der schlechteste Lehrer könne zwar ins Lateinische übersetzen lassen aber nicht umgekehrt, so liegt darin ein Vorwurf gegen unser ganzes Lateinlernen, den wir zum Besten der humanistischen Sache lieber nicht berühren wollen. Die vergleichende Stilistik, die man so oft zu gunsten des Lateinischen in ihren Elementen schon für die untersten Klassen gefordert hat, muss zuerst der Muttersprache dienen können. So darf man nicht stehen bleiben bei der Übersetzung: „Er zog Truppen zusammen, damit er Krieg führte". Schon der Sextaner kann und muss lernen, dass der deutsche Absichtssatz dann mit „um — zu" gegeben wird, wenn das Subjekt mit dem des Hauptsatzes übereinstimmt. Dies wird sofort nach der ersten Übersetzung festgestellt und nachher unerbittlich festgehalten. Wenn übersetzt ist: *Populus Romanus dominationem maximarum nationum diu obtinebat* = „das römische Volk behauptete lange die Herrschaft der grössten Völker", so muss durch Fragen aus dem Erfahrungskreis des Schülers festgestellt werden, dass der Deutsche sagt: „die Herrschaft über", und dies darf allein als deutsche Übersetzung gelten. Lange Übung und fast täglicher Gebrauch bilden hier ein Sprachgefühl aus, das den Genetiv statt des deutschen präpositionalen Ausdrucks als selbstverständlich erscheinen lassen und so alle Erörterungen darüber in der Quarta fast überflüssig machen wird. Es ist viel weniger nachteilig, wenn wir in einem Extemporale lesen *dominatio de nationibus* — was übrigens, wie wir zeigen werden, gar nicht vorzukommen braucht —, als wenn wir den falschen deutschen Ausdruck sich festsetzen lassen. Es sei aus der Praxis des Unterrichts nur noch erinnert an *occasio orationis* „Gelegenheit der Rede" statt „zur Rede", *victores populorum* die Sieger über die Völker, *praemium laboris* „Lohn für die Arbeit". So halten wir auch schon von unten auf an der Forderung fest, dass der Schüler die Grundgesetze der Wortstellung gerade durch die Gegenüberstellung der Sprachen stets im deutschen Ausdruck anwendet. Viele Lehrer fordern zwar in den lateinischen Extemporalien die Voranstellung des Subjekts bei gleichem Subjekt in Haupt- und Nebensatz, missachten dagegen im Deutschen die diesem eigentümliche umgekehrte Stellung vollständig. Hat der deutsche Unterricht sofort bei der Behandlung der Nebensätze auf diesen grundsätzlichen Unterschied hingewiesen, so lässt sich hier mit leichter Mühe eine stilistische Sicherheit erreichen, die beiden Sprachen förderlich wird. Bisher ging aber alles Regelwerk nur darauf aus, ein Lateinschreiben zu begünstigen und nicht auch die deutsche Übersetzung zu fördern. Ein solches Festhalten an Unterrichtsweisen, die für andere Ziele aufgestellt worden waren, kann im 19. Jahrhundert nur der bewusst billigen, der die starr gewordene Ratio studiorum der Jesuiten als Vorbild verehrt.

Wenn nun diese kleinen Hilfen für die sinngetreue und richtig deutsche Übersetzung in den unteren Klassen bald erfasst und beobachtet werden, weil sie alle in kleine Gesetze zu bringen sind und mit einer gewissen Regelmässigkeit wiederkehren, so ist dies mit der Kleinarbeit im einzelnen Ausdruck gar nicht der Fall. Hier das Richtige zu leisten, ist

schwieriger, als es alle anderen Übungen des lateinischen Elementarunterrichts zusammen sind.[1]) Der Grundsatz, dass auch hier der Schüler aus dem ihm bekannten Sprachstoff durch eigene Kraft und durch neu apperzipierten Wortschatz das Gute selbst finde, muss auch hier gelten. Nur hüte man sich vor einer falschen, viel verbreiteten Meinung! Man glaubt vielfach, durch seine wortgetreue Übersetzung verstehe der kleine Knabe auch schon die im Satz enthaltenen Gedanken.[2]) Dies ist sicher ein Irrtum, und wer einen weiteren Umfang von verwirrenden Einzelsätzen im Lesebuch verteidigt, nimmt offenbar gar keine Rücksicht auf diese heikle Seite unserer Gymnasialpädagogik. Den Gedanken versteht der Knabe vielmehr nur, wenn es sich um eine ihm bekannte und vertraute Sache handelt, und darum verlangten wir ja auch, dass der Inhalt der Lesestücke in dem sonstigen Erfahrungskreis des Schülers eine Stütze finde. Sonst muss der neue Inhalt ihm eben erst nahe gebracht, äusserlich und innerlich anschaulich gemacht werden. So ergiebt sich daraus wieder, dass die Übersetzungskraft um so mehr sich steigert und sich steigern kann, dass der Schüler die Schwierigkeiten in der Form um so leichter überwindet, je lebendiger das Interesse für den Inhalt ist, je mehr er diesen nachzufühlen im stande ist. Ehe er sich aber auf das selbstthätige Suchen nach einer echt deutschen Ausdrucksweise begeben kann, muss er aus seinem kindlichen Vorstellungskreis heraus Auskunft geben, was der Satz bedeutet. Diese Forderung muss daher jedesmal der Herausarbeitung der Übersetzung vorausgehen. „Selbst eine schöne Übertragung verbürgt in vielen Fällen noch durchaus keine innere Anschauung des Inhalts, man sucht viel zu sehr die deutschen Worte aus den lateinischen Worten zu gewinnen, während der Weg zu eigentlicher Übersetzung durch die innere Anschauung des ausgedrückten Inhalts geht und erst von da aus zu der Darstellung in der Muttersprache.“ [3]) Dann erst, wenn der Gedanke klar dasteht, greift der Schüler hinein in den Schatz des ihm bekannten deutschen Sprachstoffs und Vorstellungsgehalts und findet den passenden Ausdruck. Nur muss darauf geachtet werden, dass sich dieser in jeder Beziehung möglichst eng an den lateinischen Ausdruck anschliesse. So schafft sich der Schüler die Phrasen selbst und behält sie, weil er weiss, wie sie zu stande gekommen sind. Zuerst also übersetzt er *Graeci bellum paraverunt Troianis:* „Die Griechen bereiteten den Trojanern Krieg.“ Wenn er jedoch weiss, was das heisst, so muss er diese wörtliche Übersetzung ändern in: „Sie rüsteten zum Kriege gegen die Trojaner“. Zuerst übersetzt er *Germani venationi operam dabant:* „Sie gaben der Jagd Mühe“. Daraus muss er erst finden „sich Mühe geben mit etwas“ und den Unterschied in beiden Sprachen feststellen. Daran knüpfen sich dann die zahlreichen Synonyma „sich beschäftigen, sich widmen, obliegen (was, beiläufig gesagt, ein Quintaner ohne weiteres nicht

---

[1]) Vgl. die sehr eingehenden Ausführungen von J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts S. 39 ff.

[2]) So auch J. Rothfuchs a. a. O. S. 59, H. Perthes folgend.

[3]) W. Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1893, S. 102.

kennen wird)". Auch die Gliederung der Begriffe mit *et-et* lasse man nicht allzusehr in die deutsche Sprache eindringen. Es wird dem Sextaner schon bewusst werden dürfen, dass der Lateiner hiermit nur Gleichwertiges als solches bezeichnet, ohne dass wir im Deutschen oft einen Ausdruck dafür haben. Kurz, der kleine Knabe muss stets angehalten werden, sich zuerst unter dem Gelesenen etwas zu denken und dann den deutschen passenden Ausdruck zu suchen. Geschieht dies, so wird man vielleicht erleben, dass diese Übungen für das sprachliche Können die allergrösste Bedeutung gewinnen. Dann erst wird das Übersetzen ein unvergleichliches Mittel zur Schärfung des Verstandes und führt zur vollen Herrschaft über die Muttersprache wie zur Erfassung von Gedanken. Die gefundene gute Übersetzung wird von einem Schüler sofort wiederholt und der ganze Abschnitt jetzt oder auch ganz zuletzt als ein Ganzes zusammenhängend von dem Lehrer langsam und mit Betonung nochmals übersetzt.

57. Ist alles Formale so gehoben und auch für den in den unteren Klassen notwendigerweise leichten Inhalt der einzelnen Sätze Klarheit erzielt, so folgt der Rückblick auf das Ganze, die Herausarbeitung des Inhalts als besondere Arbeit. Diese geschieht sowohl nach den einzelnen kleineren Abschnitten eines Lesestücks als namentlich am Schlusse jeder grösseren Erzählung, Schilderung oder dergleichen. Es scheint, dass dies häufig unterlassen wird, weil ja die Einübung der Formen die Hauptsache sei und die Erwerbung „realer Kenntnisse" nicht in den lateinischen Unterricht überhaupt und am allerwenigsten in den der unteren Klassen hineingehöre, sondern im Gegenteil jenen Hauptzweck hindere. Gewiss mag auf dieser Lehrstufe, die ja nur vorbereitend ist, die Form noch die Hauptsache sein, allein, wenn diese nur das Mittel zum Zweck sein soll, so darf man doch nicht warten, bis die Nötigung, auf den Inhalt zu achten, gewissermassen als gebratene Taube vom Himmel fällt. Das eine bleibt dann so gut aus wie das andere. Die Notwendigkeit, von unten auf daran zu gewöhnen, dass der Inhalt eines fremdsprachlichen Stücks nachempfunden werde; die Unmöglichkeit, für etwas nicht Verstandenes einen passenden Ausdruck zu finden; die damit verbundene Preisgabe der schönsten formalen Frucht des fremdsprachlichen Unterrichts, der Förderung in der Muttersprache; die Erscheinung, dass unsere Schüler selbst in oberen Klassen noch oft zu sehr an der Form kleben und die für alles Wissen und Können nötige Fähigkeit, grössere Einheiten in ihren wesentlichen Bestandteilen zu erfassen, in entsprechendem Masse nicht besitzen; endlich doch wohl auch das Bedürfnis des phantasievollen deutschen Knaben nach Sachen und Thaten und Helden[1]) zwingen dazu, ob mit oder ohne amtliche Weisung das, was die Lektüre inhaltlich bietet, zum Verständnis zu

[1]) Wenn auch der sonst vorurteilslose und erfahrene J. Rothfuchs, Bekenntnisse S. 139 meint, der Inhalt sei den Kleinen gleichgültig, dagegen mache es ihnen die grösste Freude, recht bald in Wörtern und in Formen sattelfest zu werden, so mag es für jeden lebendigen Unterricht überhaupt zutreffen, dass er den Knaben anregt; wo aber Gleichgültigkeit gegen den Inhalt vorhanden ist, da kann ich ebenso die Schuld nur in dem Unterricht, nicht in der Seele des Knaben suchen. Diese Gleichgültigkeit soll jedoch von vornherein vermieden werden.

bringen, zum Beweis dafür die Schüler sich darüber aussprechen zu lassen, und das Erarbeitete ebenso unter die realen Kenntnisse zu buchen wie das, was man ihnen sonst bietet. Hätte der lateinische Unterricht keinen Inhalt, so nähme man ihm seine vornehmste Berechtigung. Denn diese Berechtigung sehen wir in dem selbständigen, denkenden Herausarbeiten von Gedanken. Die springenden Punkte werden also jedesmal festgestellt, im Buche am besten unterstrichen, in ihrem Ergebnisse gleich in der Schule wiedergegeben und mit Gleichartigem und Ähnlichem aus den lateinischen und anderen Unterrichtsstunden verglichen. Wer wieder fürchtet, dass man da oft nicht wisse, ob man in einer lateinischen oder geschichtlichen oder deutschen Unterrichtsstunde sei, hat doch wohl noch nie einen solchen Unterricht gesehen; im übrigen wäre dies nicht einmal ein so grosser Vorwurf, da auch der lateinische Unterricht nicht isoliert stehen darf, wenn er die oft gerühmte „harmonische Bildung" erzeugen soll. Der lateinische Charakter wird ja dadurch gewahrt, dass der Kern sich aus der fremden Schale herausschält. Die lateinischen Sätze und Ausdrücke, welche in Betracht kommen, fügen sich zusammen, die Mittel des Ausdrucks vergleichen sich von selbst, und endlich wird unter den Übungen auch die nicht fehlen, einen solchen grösseren Abschnitt so zu bearbeiten, dass er von jedem Schüler, der im Deutschen den Inhalt verstanden hat, auch in kurzen, zusammenhängenden lateinischen Sätzen erzählt wird. Ist der Inhalt des Lesestoffes aus dem sonstigen Unterricht bekannt, so wird das Gemeinsame verglichen und das Abweichende oder der neue Zuwachs festgestellt.

Selbst bei einem Buche mit überwiegenden Einzelsätzen wird nicht darauf verzichtet werden dürfen, die schon auf dieser Stufe nötige allmähliche Einführung in die alte Welt durch Zusammenstellung des Gleichartigen in kurzen, charakteristischen Zügen herbeizuführen. Die Bekanntschaft mit den Hauptgestalten des Altertums wird dem Knaben auf diese Weise als eine verdiente und deshalb erzieherisch wertvolle Belohnung für die mit Recht schwere Lernarbeit erscheinen. Damit aber ein solches Heimischwerden erwirkt werde, muss eine Konzentration auf Weniges, Wertvolleres eintreten. Die Gestalten müssen ohne viel Beiwerk und ohne zerstörende und verwirrende Vielseitigkeit in der Erklärung, in der schlichten Grösse des Altertums, der schlichten, einfachen Sprache entsprechend herauswachsen. Zu viele Interessen wecken wollen, würde auf dieser Stufe alles verderben. Handelt es sich z. B. um ein Lesestück über Alexander d. Gr., so wird es sich nur darum handeln, herauszuschälen seine Person und seine Heimat, seine Hauptzüge, geordnet nach den Schauplätzen und Völkern, die an der grossen Erdkarte gezeigt werden, und sein Ende. In ganz ähnlich elementarer Weise erarbeiten sich schon unsere Sextaner die griechischen Freiheitskämpfe, gruppiert um ihre Hauptthelden Miltiades, Leonidas, Themistokles, die römische Königssage, die Bedeutung Ciceros als Redner, einiges über Hannibal, die Unterwerfung von Germanien, Spanien, Frankreich, Britannien und eines grossen Teils von Asien und Afrika durch Rom, die Freiheitskämpfe der Germanen unter Arminius. Und dass sie das lernen und zwar selbstthätig erarbeitet haben, kommt doch auch wieder dem Verständnis der lateinischen Sprache

als solcher zu gute, da dem Inhalt nach Verständliches auch sprachlich viel intensiver erfasst wird.

58. Über das Lesen des Textes herrschen, wenigstens in der Praxis, noch manche Zweifel. Wenn es auch unbestritten ist, dass es von hohem Wert für den Geschmack, für die Auffassung des fremden Idioms, für die Aneignung der darin enthaltenen sprachlichen Thatsachen ist, wenn jeder Schüler euphonisch richtig und mit rechter, sinngemässer Betonung liest, so ist doch die Wirklichkeit noch gar weit von der Verwirklichung dieser Forderung entfernt. Vielmehr ist es für jedermann eine wahre Qual, zu hören, wie so ganz ohne Verständnis der Text heruntergelesen wird. Der Grund liegt darin, dass man die Schüler lesen lässt, ehe sie den Text allseitig verstanden haben, und auch in einem Mangel an rechter Gewöhnung. Die erste Manier sucht man dadurch zu rechtfertigen, dass der Schüler sich dabei erst die Worte ansehe. Nichts falscher als dies! Die rein technische Schwierigkeit des Lesens auf der untersten Stufe ist gerade gross genug, um den Schüler dabei gar nicht auf irgend etwas anderes achten zu lassen als auf Buchstaben, Silben und höchstens einzelne Wörter. Der Zweck des ersten Überschauens wird viel besser dadurch erreicht, dass man sagt: Nun seht euch das Ganze einmal an und überlegt euch, wo Subjekt und Prädikat u. s. w. stecken! Alsdann ist aber auch zu bedenken, dass unsere Schüler überhaupt noch nicht recht wissen, wie sie lesen, was sie betonen, wo sie Atem holen sollen. Hier kann es nur besser werden, wenn auf dieser Stufe in der Schule stets zuerst der Lehrer liest, später nach Durcharbeitung des Satzes diesen nochmals wiederholt und dabei auf das, was zusammengehört, was durch den Gegensatz hervorgehoben wird, hinweist. Ein kleines Bleistiftzeichen, das man dem Schüler gestattet, erweist sich dabei als vorteilhaft. Erst dann kann und muss man von dem Schüler verlangen, dass er das allseitig Verstandene auch durch die Art seines Lesens als solches bekunde. Das laute Lesen wird somit zu einem Teil der Hausaufgabe. Allmählich wird sich die Hilfe des Lehrers etwas beschränken können. Niemals aber lassen wir einen lateinischen Text lesen, ehe er verstanden ist, also stets nur bei der Wiederholung oder als Wiederholung. Deshalb, weil das Lesen eine besondere Leistung ist, halten wir auch die alte Übung, dass jeder Schüler seinen Abschnitt oder (leider!) gar nur seinen Satz erst liest und dann übersetzt, für wenig empfehlenswert. Wir lassen immer grössere Abschnitte zusammenhängend lesen, und schon um die ganze Klasse möglichst heranzuziehen und in Thätigkeit zu halten, lassen wir den einen Schüler lesen, den anderen übersetzen.

58. Neben dem Ohr kann das Auge des Schülers nicht häufig genug in Anspruch genommen werden. Das vornehmste Mittel der Anschauung bleibt auf dieser Stufe die Wandtafel. An ihr sieht der Schüler die Formen entstehen, vergleicht sie, unbeirrt von allem Nebenwerk, mit einander nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten; die neuen Vokabeln, die Gruppen von Formen und Wörtern, das Gerippe des Lesestücks treten alle hier deutlich vor sein Auge. Ebenso bildet er selbst seine Sprachgewandtheit an ihr. Man hat wohl auch empfohlen, an grossen gedruckten Tafeln namentlich die Entstehung der Verbalformen klar zu machen und

an ihnen stets die Neubildung und Rückbildung leicht vornehmen zu lassen. Richtiger erscheint die stete Entwickelung anstatt der Darbietung des Fertigen. Eine grosse Hilfe kann ferner das Lehrbuch bieten, wenn es durch graphische Mittel die Bestandteile der Worte auseinanderhält und den Inhalt der Lesestücke durch Hervorhebung des Wichtigen, der Personen u. s. w. auch äusserlich näher bringt. Allein wenn wir oben dargelegt haben, wie der lateinische Unterricht die innere Anschauung durch Erklärung der Begriffe überhaupt pflegen müsse, so darf es auch hier nicht verschmäht werden, überall wo es möglich und, setzen wir für die hinzu, die immer über Mangel an Zeit jammern, wo es notwendig ist, eine Anschauung durch das Auge eintreten zu lassen. Der Schüler, der von Tempelbildern und Säulengängen, von Götterbildern und Dreiruderern, von Wällen, von Speeren und anderen Waffen lesen, reden und schreiben soll, muss auch wissen, was das ist. Die kurze Erklärung einer Abbildung oder Nachbildung wird ihm eine verdiente Belohnung nach anstrengenden Übungen, etwa nach dem Extemporale sein, den Unterricht nicht belasten, sondern durch wachsendes Verständnis der Schüler entlasten.

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs.

60. Die Art der Darbietung soll das erste Auffassen erleichtern. Sie geht deshalb darauf aus, den Schüler auch auf einer Stufe, auf der, wie man oft unrichtig glaubt, das rein mechanische Aufnehmen sonst vorwiegen soll, auf seine kindliche Art verstehen und begreifen zu lernen; sie ist deshalb induktiv, wo diese Methode ohne Zeitverlust angewandt werden kann, und ebenso auch als Deduktion stets entwickelnd, Schlüsse herausarbeitend, anknüpfend und den Geist zur Aussprache und zur Selbstthätigkeit nötigend. Nun handelt es sich darum, das Begriffene zu *behalten* und *anzuwenden*. Das erstere ist nötig, weil sonst jeder Aufbau im Lerngebäude und so die Entwickelung zur Vollendung, zum Können, unmöglich wird; das Anwenden dient wieder dem Behalten und ist zugleich für den Schüler die Bethätigung der Kraft, die Lust und Liebe zur Arbeit schafft, und für den Lehrer ein Prüfstein, ob der Unterrichtsinhalt genügend zur Aneignung gelangt ist. Alles dies hat vortrefflich Fr. Rückert[1]) in den Worten ausgedrückt:

> *Begriffen* hast du, doch damit ist's nicht gethan,
> Nun *lern'* es auch, dann erst gehört es ganz dir an,
> Das recht Begriffene ist leicht zu lernen nun,
> Doch lernen musst du es, sonst kannst du es nicht *thun*.

Daraus folgt für uns das unumstössliche Gesetz, dass alles *geübt* werden muss, ehe es gethan oder angewandt werden soll. Der Klageruf des Lehrers, den man oft bei Misserfolgen hört: „das ist doch alles dagewesen", zeugt stets von mangelnder Übung. Und die vielen Privatstunden, die der wohlhabende Mann zum Schaden der Schule und ihrer Glieder seinem Sohne geben lässt, zeugen in gleicher Weise davon, dass der Lehrer die Übung, die er geradeso gut wie die Darbietung in der Schule vorzunehmen hat, nicht ausreichend und oft gar nicht vollzogen hat. Eine

[1]) Nach O. Willmann, Lehrpr. 11, S. 5.

selbständige Arbeit liefert der kleine Knabe ohne Anleitung noch nicht und hat sie auch früher nicht geliefert. Also Deklination, Konjugation, syntaktische Regeln und neue Vokabeln werden in den unteren Klassen in der Unterrichtsstunde gelernt und zu Hause nur befestigt. Deshalb geht Darbietung und Einübung vielfach Hand in Hand. Keine neue Form wird vorgeführt, keine neue Vokabel erschlossen, kein neuer Satz konstruiert und übersetzt, keine Zusammenfassung sprachlicher und inhaltlicher Natur gegeben, ohne sofort wiederholt zu werden. Das erspart viel Arbeit und Verdruss. Denn es ist erwiesen, dass das Gedächtnis immer nur kleine Portionen auf einmal aufnimmt und dass diese in nicht langen Zwischenräumen wiederholt werden müssen. Aber mit der einmaligen Einübung der Formen und Vokabeln ist es nicht genug. Sie müssen immer und immer wiederkehren. Dazu kann ein gut angelegtes Lehrbuch, das den Wortschatz planmässig immer erweitert und dabei das früher Erlernte wieder bringt, verhelfen. Wichtiger jedoch ist, dass der Lehrer, nach seiner Kenntnis von dem Wissensstand seiner Klasse und durch sorgfältige Notizen unterstützt, diejenigen Vokabeln und Formen, auf die es ankommt, zur Anknüpfung des neuen Sprachstoffs verwendet, dadurch befestigt und zu neuem Leben erweckt, und dass er jetzt auch seine Schüler systematisch die Wörter wiederholen lässt, nicht in mechanisch-alphabetischer Reihenfolge, sondern nach sachlichen oder sprachlichen Gruppen.

61. Die mündlichen Formen der Einübung sind sehr mannigfaltig. Sie werden nicht alle zusammen angewandt. Das würde zu weit führen und brächte den Unterricht nicht vom Fleck; vielmehr dienen sie eben in ihrer Abwechslung dazu, Leben in die Übungen hineinzubringen. Denn wie es im reiferen Jünglingsalter richtig ist, längere Gedankenkreise stetig ausspinnen zu lassen, so verlangt das Kind nach wechselnden Formen der Thätigkeit, jedes längere Verweilen bei einer und derselben Form des Unterrichts ermüdet es und macht seinen Geist zur Aufnahme unfähig.

Handelt es sich um die Einübung einer Deklinations- oder Konjugationsform nebst ihrer Bedeutung, so ist die erste Stufe die regelmässige Bildung nach den erfassten Gesetzen. Damit diese jedoch bis zu fast unbewusster Aneignung gelangen, müssen nun die Formen ausserhalb ihrer Reihenfolge und von immer anderen Wörtern mit steigender Schwierigkeit rasch und sicher gebildet werden. Die Frage wird kurz und präzis gestellt, eine kurze Pause zum Besinnen gelassen, die allmählich wegfällt, und die ganze Klasse dadurch in Atem gehalten, dass nun erst der Schüler genannt wird; dieser hat schon der Selbst-Kontrolle halber stets nicht bloss die einfache Antwort zu geben, sondern auch vorher oder nachher hinzuzusetzen, wonach gefragt ist. Z. B. Frage: „Wir loben Gott." X! Antw.: *Deum laudamus,* „wir loben Gott". Ist die Antwort richtig, so wird ohne die unnötige und deshalb zeitverschwendende übliche Zustimmung („richtig", „setz dich!") oder Wiederholung, die nur auf Mangel an Selbstzucht bei dem Lehrer schliessen lässt, sofort Schlag auf Schlag weiter geübt, jede Minute ausgenützt und so Sicherheit der Formen, Schlagfertigkeit, Aufmerksamkeit in einer Weise erzielt, die

freilich von Gemütlichkeit, behaglichem Verweilen, vergnüglichen Zwiegesprächen nichts merken lässt, dafür aber besseres eingetauscht hat. Hier thut ein frischer, seiner Sache sicherer Lehrer alles, um auch einen Abzug in der Stundenzahl, den wir freilich für die untersten Klassen gerade wegen einer Entbürdung des Schülers nie befürwortet haben, mehr als auszugleichen. Jede verfehlte Antwort wird sofort durch die lebendige Mitarbeit der Klasse, die oft sicherer den Fehler entdeckt als der Lehrer, richtig gestellt und von dem unrichtig antwortenden Schüler wiederholt. Denn das Falsche prägt sich gerade so gut, oft noch besser ein als das Richtige. So oft es nötig scheint, wird die Form nach den Bildungsgesetzen neu gebildet.

Die Hauptformen für die verschiedenen Arten der Formenübung sind folgende:

1. Ein Wort wird in der ordentlichen Reihenfolge durchdekliniert oder konjugiert. Diese Übung hat am wenigsten Wert, da der Ablauf der Reihen sich sehr bald mechanisch vollzieht und so keine Gewähr für die Sicherheit in den Formen bietet. Da indessen für die allererste Aneignung nicht ganz darauf verzichtet werden kann, so kann man sie dadurch beleben, dass man möglichst viele Schüler daran teilnehmen lässt. Ein Schüler nennt z. B. den Kasus, ein zweiter die Form, ein dritter die deutsche Bedeutung, ein vierter schreibt an die Tafel. Auch empfiehlt es sich dringend, bei der Deklination stets ein Adjektivum, zuerst ein übereinstimmendes, dann ein solches mit anderer Deklination, mit flektieren zu lassen.

2. Einzelne vom Lehrer ausser der Reihe deutlich ausgesprochenen Formen werden aus dem Lateinischen ins Deutsche oder umgekehrt übersetzt. Das erstere wird merkwürdigerweise ebenso vernachlässigt, wie das Übersetzen ins Deutsche noch als minderwertig angesehen wird. Jedenfalls wird nach keiner lateinischen Form gefragt, ohne dass ihre deutsche Bedeutung mitgesagt wird. Von den Ablativ- und Konjunktivformen gilt dabei das oben (S. 74 u. 82) Gesagte. Dabei wird die betreffende Form zugleich nach ihrer Stellung im grammatischen System bestimmt, sei es vor der Wiedergabe oder nachher. Alle gleich oder ähnlich lautenden Formen und Vokabeln (*fugo — fugio, paro — pareo — pario, audeo — audio, cado — caedo* und andere) lässt man passend nebeneinander stellen.

3. Man macht die Aufgabe komplizierter, indem man gleich die Bildung von Reihen und Gruppen verlangt. Z. B. Frage: Die 3. Sing. Praes. Ind. im Activ und Passiv von *deleo*? Alle 3. Plur. im Ind. Act. von *audio*? Auch hier kann die Übung allgemeineren Nutzen haben durch Teilung der Aufgabe unter mehrere Schüler: Nr. 1 lateinische Form, Nr. 2 deutsche Bedeutung (oder umgekehrt), Nr. 3 Wandtafel.

4. Eine weitere Kombination, wobei die Schüler aus ihrem Wortvorrat selbstthätig mithelfen, bedeutet die Forderung, eine bestimmte Form, z. B. alle Partizipien Praes., die übrigens gewöhnlich wegen ihrer späten und dem Deutschen selten kongruenten Verwendung schlecht sitzen, von beliebigen Verben der vier Konjugationen nebeneinander zu nennen.

5. Selten, wie es scheint, aber unseres Erachtens vortrefflich für den Grundsatz, dass die Form nur etwas nach ihrem Inhalt bedeutet, sind

elementare Zusammenstellungen, wie sie im Satz vorkommen. Sicherheit hierin und rasche Auffassung eines Satzteils wird viel eher die rasche Auffassung des ganzen Satzes verbürgen als viele mechanischen Konstruierübungen. Denn es handelt sich hier um den Anfang des Extemporierens, unter dem wir nur das rasche Erfassen eines Satzgefüges verstehen möchten. Also Frage: *milites Caesaris* oder umgekehrt: „die Krieger Caesars" statt des Gen. allein, der ohne zugehöriges Substantivum dem Sextaner gar keine Vorstellung abnötigt. Ganz unbedingt möchten wir dies für die Konjugation verlangen, weil dadurch der Sinn der Form und die Rektion des Verbums zugleich vortrefflich und vielseitig geübt wird. Dabei ist nur zu beachten, dass für den Anfang das zur Sinnesergänzung gewählte Wort und seine Form möglichst wenig Schwierigkeiten bieten darf. Also ganz elementare Zusammenstellungen, zuerst aus dem Lateinischen, dann aus dem Deutschen, wie: *Amamus rosas, puer laudatur;* später: „Th. hat die Athener überredet", „er hat von einer List Gebrauch gemacht".

62. Die Einübung der Vokabeln geht allen diesen Übungen parallel. Das gute Vorsprechen durch den Lehrer und lautes, mehrmaliges Nachlesen durch den Schüler ist für den Anfangsunterricht die erste Stufe der Einübung. Erst allmählich kann dieses Verfahren zurücktreten. An Stelle des blossen Abfragens tritt bald die Verbindung mit Flexionsübungen in der eben besprochenen Weise. Die Vokabeln werden zu kleinen Sätzchen zusammengestellt, die zugleich den Lesestoff variieren und so zur Vorbereitung und Einübung der Lektüre gehören. Diese Lektüre ist an sich eine stete Wörterwiederholung, allein ein fester Wortschatz wird durch sie nicht gewonnen, sondern nur erhalten. Deshalb muss jede Gelegenheit benützt werden, um einen lexikalischen Schatz zu sammeln. Eine vortreffliche Übung besteht darin, dass man die Schüler selbst nach einem vorher genau feststehenden Plan, den nur der Banause oder der Hypergeniale oder der Faulenzer verschmähen wird, in einem bestimmten Zeitraum aus dem Lehrstoff die Wortfamilien zusammenstellen lässt, diese dann nach eingehender Vorbereitung wiederholt und dabei sichtet. Dies ist wertvoller als die Hilfe aller gedruckten Vokabularien, die dem selbständigen Lehrer selten das bieten, was er gerade braucht. Grundsatz ist hier überall, dass Gleichartiges zusammengefasst und dass dieses Gleichartige zunächst aus dem bereits bekannten Wissensgebiet entnommen werde. Einige Erweiterungen mag dann der Lehrer nach Gutdünken vornehmen. Die Art der Gruppierung und der dabei thätigen Apperzeption kann sehr verschieden sein. Es können z. B. zu einem Worte auf *a, us, o, io* u. s. w. andere Wörter derselben Endung zusammengestellt werden. Oder die Wörter werden nach ihrer Endung und Ableitung vereinigt. So zeigt *facilis* mit *difficilis* die Ableitung von *facere,* und der Vergleich mit anderen Adjektiven auf *-ilis* ruft die Ähnlichkeit der Bedeutung ins Gedächtnis und zeigt, dass dieselben die Möglichkeit der in dem Stamm bezeichneten Handlung ausdrücken.[1]) Es werden ausserdem die verschiedenartigen Verbindungen eines Wortes zusammengestellt. So *bellum parare, administrare, gerere,*

[1]) Dies setzt gut auseinander H. Perthes, Zur Reform I, S. 7 ff.

ducere, inferre. Endlich gruppiert man nach sachlichen Gesichtspunkten, z. B. alle Ausdrücke, die sich auf das Heer, auf den Krieg, auf den Staat, auf das Lernen u. s. w. beziehen. Es giebt kaum eine Seite des elementaren Lateinunterrichts, die fruchtbarer ist und bei der die Knaben grösseren Wetteifer im Suchen und Finden entwickeln. Es werden dann gleich kleine Sätzchen gebildet und so von selbst Sprechübungen angestellt, die die Freude des Besitzes und der Fähigkeit, das Gelernte auf irgend ein Lebensgebiet oder eine Lebensgemeinschaft anzuwenden, erhöhen.[1]) Als Beispiel nehmen wir das Bild einer Stadt, wie es im heimatkundlichen Unterricht als Grundlage alles geographischen Unterrichts vorkommt und so in schöner Weise eine Verknüpfung des lateinischen und heimatlichen Bildungselements zeigt. Die Zusammenstellung erfolgt im 3. Tertial des Sextakursus und kann auf die mannigfachste Weise belebt werden.

urbs, oppidum (Unterschied) die Stadt, *patria* Vaterstadt.

Wer wohnt darin? *incolae, homines, viri, feminae, senes, adulescentes, pueri, liberi.* Verba *incolere, habitare.*

Wie nennt man die Männer einer Stadt auch? *cives,* sie bilden eine *civitas.*

Nach Stand und Beruf? *agricolae, artifices, fabri, magistri, mercatores, milites, nuntii, sacerdotes, scriptores, servi.* Zu jedem dieser Substantiva werden gleich passende, charakteristische Adjektiva in grosser Auswahl gefunden, eine Übung, die den Knaben denken und urteilen und zugleich Umschau im Gebiete der Adjektiva halten lässt.

Obrigkeit? *magistratus* mit *postestas* (Amtsgewalt), *consilium* (Ratsversammlung). Dazu: *praeesse, regere, administrare, procurare.*

Haupterfordernisse *(munera, officia)* derselben? *iustitia, innocentia, virtus, diligentia, humanitas, ratio, religio, scientia, studium, voluntas, constantia, communitas* (Leutseligkeit). Dazu die Adjektiva: *iustus, aequus, diligens, impiger, firmus, constans, honestus, humanus, legitimus, fidelis, prudens, peritus, patiens, fortis, potens, severus, utilis, pius* und die hauptsächlichsten Gegenteile *iniustus, piger, infirmus, levis, malus, inhumanus, superbus, perfidus, imprudens, imperitus, stultus, ignavus, timidus, inutilis, impius.*

Hauptaufgaben *(munera, officia, negotia)*? *leges, instituta servare, praesidium esse, scelera prohibere, homines sceleratos punire.*

Stellung der Obrigkeit? *principatus, dignitas, auctoritas.*

Die Stadt selbst? *murus, moenia, porta, aditus, turris, domus, aedificia, sacellum, templa* und *arae, monumentum, statuae, simulacra; viae, flumen, fluvius, rivus, pontes.*

63. Alle diese Übungen haben keinen Selbstzweck, sie dienen nur dazu, den Schüler sicher und seines Besitzes froh werden zu lassen. Sie verdichten sich von selbst zu Sprechübungen, die mit dem sogenannten Lateinsprechen nichts gemeinsam haben. Während das letztere längst nur ein jämmerliches Radebrechen war, auch bei Studenten und selbst bei Professoren in philologischen Seminarien, machen sich die kleinen Sextaner mit ihrem bescheidenen, aber sicheren Sprachschatz von selbst einen Satz

[1]) Ein gutes Beispiel bei W. Fries, Lehrpr. 33, 75 ff.

aus den Vokabeln und aus den Sätzen ein zusammenhängendes Ganze, ein Aufsätzchen im Kleinen, das in dieser Form auch nichts mit demjenigen lateinischen Aufsatz zu thun hat, dem ungeschickte, undidaktische Behandlung sein Grab gegraben hat. So hören wir schon in Sexta nach einem Tertial aus zerstreuten Einzelsätzen hervorgegangene, kleine freie Erzählungen über die Siege der Römer. Ein Beispiel aus der Wirklichkeit sei hier notiert: *Germani, Galli, Graeci, Britanni, Poeni in dominatione populi Romani erant. Nam a Romanis superati sunt bellis multis. In Gallia Caesar imperator Romanorum erat. In Germania Varus copiis magnis praeerat. Sed post paucos annos Romani ab Arminio, duce Germanorum, in silva Teutoburgiensi superati et fugati sunt. Varus ibi necatus est.*

Häufiger stellt man solche Sprechübungen an den zusammenhängenden Lesestücken an, wo sie sprachlicher und inhaltlicher Übung zugleich dienen und zu den mannigfachen Arten der Wiederholung gehören. Ist ein solches durchgenommen, so frägt man die springenden Punkte knapp und präzis lateinisch ab. Die Schüler müssen das sprachliche Material jetzt völlig zur Hand haben, sie gewöhnen ihr Ohr an den lateinischen Klang und lernen dabei zugleich übersetzen, herüber und hinüber. Sind die Fragewörter dem Gang des Lehrbuchs entsprechend noch nicht eingeübt, so kann man sich zunächst mit *quis? quem? quando? ubi?* als Vokabeln begnügen. Der Übung haftet freilich leicht der Mangel an, dass in der Frage schon der ganze Sprachstoff enthalten ist, dass also die Antwort des Schülers lediglich eine Wiederholung des von dem Lehrer Gesprochenen ist. Dann fällt sie mit den nachher zu behandelnden Retroversionen zusammen. Ebenso kann sie sich bei kleineren Lesestücken leicht so eng an das Lesestück anschliessen, dass sie zur Memorierübung wird.

64. Der durchgearbeitete Lesestoff wird ausserdem noch in mannigfacher Weise zur Aneignung gebracht oder als angeeignet erwiesen. Es empfiehlt sich dringend, gerade so wie bei der Darbietung, die zuletzt die einzelnen Elemente in ihren Hauptergebnissen feststellte, eine rechte Scheidung zwischen den Übungen, die mehr den Sprachstoff, und solchen, die den Inhalt zur Anwendung bringen sollen, festzuhalten, schon deshalb, weil hierin der Knabe einen sicheren Anhalt für die Reihenfolge der häuslichen Thätigkeiten gewinnt. Dies ist für die Gewöhnung an ernste, geregelte Arbeit durchaus notwendig. Abgesehen von den behandelten Vokabeln und Formen ist das Nächste und Wichtigste die Wiederholung der Übersetzung in die Muttersprache. Ihr muss stets eine kurze Angabe des Gegenstandes, um den es sich handelt, vorausgehen, damit die übliche Gedankenlosigkeit wenigstens eingeschränkt werde. Da der Schüler Bescheid wissen muss, so kann die Übersetzung auch mit geschlossenem Buch vorgenommen werden. Entweder liest ein besserer Schüler den Satz vor und die anderen übersetzen, oder der Lehrer, der allein die Ruhepunkte beurteilen und die Satzglieder in der rechten Grösse auseinanderhalten kann, liest, und zwar gut mit kleinen Abänderungen, schon um die Aufmerksamkeit zu stärken und jedes Auswendiglernen zu unterbinden. Schon in den untersten Klassen muss nach Durchnahme eines Lesestücks zuletzt dieses einmal im ganzen übersetzt werden, denn der Schüler erhält so allein einen

Einblick in das Erarbeitete. Hat der vorhergehende Unterricht seine Schuldigkeit gethan und stellt man die übrigen Arbeiten für den betreffenden Tag zurück, so wird der Gefahr einer zeitweisen Belastung durch diese Aufgabe vorgebeugt. Die Übersetzung muss jetzt die gemeinsam erarbeitete gute, deutsche Form aufweisen. Nur wo etwas verfehlt wird, stellt man diese freiere Form durch vorheriges Zurückgehen auf die Elemente des Satzes und der Vokabeln wieder her.

Eine Steigerung bedeutet die in derselben Weise durch die Mithilfe der Schüler selbst angestellte umgekehrte Übung, da sie erweist, dass der Schüler die lateinische Form auch aus dem Deutschen zurückbilden kann, die Retroversion. Sie hat noch den besonderen Vorzug, dass der Schüler selbst an dem in seinem Besitz befindlichen Muster die Probe auf das Exempel machen kann und sich so an wirkliches Latein in Bezug auf Wortstellung und Sprachschatz gewöhnt. Auch sie kann übrigens bei kleineren Stücken fast mit der Memorierübung zusammenfallen und giebt daher keinen untrüglichen Prüfstein für das Können ab. Die vortrefflichste Form, den Sprachstoff allseitig einzuüben, ist die Variation des Gelesenen. Sie beginnt auf der alleruntersten Stufe mit der Verwandlung des Singularis in den Pluralis oder umgekehrt, des Activums in das Passivum, des Praesens in die anderen Zeiten u. ä. und entfernt sich allmählich weiter von dem Vorbild des Lesestückes. Hierbei werden die Formenlehre, die syntaktischen Verhältnisse, die stilistischen Unterschiede der beiden Sprachen und der Vokabelschatz zusammen eingeübt bezw. fortgesetzt wiederholt. Es ist das der rechte Ersatz für die Übungssätze, die nach einer in den letzten 50 Jahren herkömmlichen Manier den Inhalt der Übungsbücher gefüllt haben. Vor diesen haben sie jedoch, inhaltlich wie formal, die Konzentration auf den gegebenen Lesestoff und auf die jeweilige Aufgabe und die grössere Freiheit, die dem Lehrer dadurch je nach Schülern, Zeit und Wichtigkeit des Einzuübenden oder zu Wiederholenden geboten ist, voraus. Bietet so diese Übung wesentliche Vorteile, so scheint es, dass die Notwendigkeit, den deutsch gesprochenen Satz erst wiederholen zu lassen, und manche Weitläufigkeiten als Nachteile empfunden werden, die sich aus der mangelhaften Übung der Schüler, Vorgesprochenes genau zu behalten, ergeben. Indessen, selbst zugegeben, dass diese Einwände nicht ganz von der Hand zu weisen seien, obwohl sich bei richtiger Gewöhnung gar keine Schwierigkeiten ergeben, so überwiegen die Vorteile doch weit. Denn zu den erwähnten kommt noch unzweifelhaft der Vorzug, den jede unmittelbare Auffassung vor dem Buchlernen hat, die schärfere Erziehung zur Aufmerksamkeit, die dadurch erzielt wird, und vor allem das vollständige Zurücktreten eines Übelstandes, den man uns mit Recht oft zum Vorwurf gemacht hat. Denn kein Übungsbuch, selbst nicht das allerbeste, zeigt sich frei von groben Latinismen. Dies ist ganz natürlich. Denn der Schüler der unteren Klassen hat noch nicht die Übung, wenn er nicht ganz vortrefflich vorgebildet ist, den Unterschied der beiden Sprachen so zu beherrschen, dass er ohne weiteres die frei und gut deutsche Wendung ins Lateinische übertragen kann. Wenn der Lehrer dagegen mündlich die Übungssätze bildet — es ist nach langjähriger Erfahrung voraus-

gesetzt, dass jeder normale Lehrer bei gutem Willen dies befriedigend leistet —, so kennt er zunächst jedesmal das Mass von stilistischer Erkenntnis, das er voraussetzen darf. Dann aber kann er leicht durch einen kleinen Zusatz, durch die Betonung und endlich dadurch, dass er den Schüler, der den deutschen Übungssatz zu wiederholen hat, auffordert, den Satz „undeutsch" so zu wenden, wie er im Lateinischen aussieht, sein Ziel erreichen, ohne dass die verrufenen und schliesslich doch sprachschädigenden Wort- und Satzungeheuer der Übungsbücher fürderhin in den Angriffen gegen uns eine Rolle spielen. Es ist auch sicher, dass dies Verfahren eine fortgesetzte Schulung in der vergleichenden Stilistik bedeutet, die wir nach unseren Erfahrungen nicht gering anzuschlagen vermögen, dass es also zugleich von jedem, der sprachlich-logische Schulung als das Hauptziel ansieht, ganz besonders befürwortet werden müsste. Wenn ich z. B. den Satz sage: „Der Greis bat den Tod ihn nicht fortzuführen", so genügt schon bei den meisten unserer Sextaner die Mahnung: „Achtung! Was steht lateinisch nach „bitten"?, um das Richtige herbeizuführen. Anderenfalls wird der Schüler auf die Aufforderung, den Satz zum Übersetzen zurechtzustellen, ihn sicher wenden: „dass er ihn nicht fortführte". Auf diese Weise wird wenigstens bei niemand der Wahn erweckt, das letztere sei deutsch.

Wenn es demnach mindestens unnötig erscheint, mit Sextanern und Quintanern auch gedruckte deutsche Übungsstücke zu übersetzen, so widerspricht dem doch noch die herrschende Praxis. Freilich hat man jetzt wohl in grösserem Umfange [1]) gemäss der Ausscheidung des Lateinschreibens als eines Lehrziels diese Stücke entweder als Variationen des vorher bearbeiteten lateinischen Lesestücks und der damit zusammenhängenden Sprachformen angefertigt, oder man hat sie nach längeren Abschnitten, nach Durchnahme methodischer Einheiten in freierer Weise als ein Ergebnis aller vorhergegangenen Übungen bearbeitet. In diesem Sinne sind sie nicht zu verwerfen, und unselbständige Lehrer werden besonders gerne nach ihnen greifen. Sie sind alsdann in der Schule zu übersetzen. Dabei muss das Konstruieren anfangs in derselben Weise wie beim Hinübersetzen geübt werden, damit die Schüler sich genau daran gewöhnen, den Satz in seine grammatischen Bestandteile aufzulösen. Nur wird jetzt mit dem Subjekt begonnen, weil die Übereinstimmung des Prädikats sonst nicht gleich richtig erfolgt. Erfahrungsgemäss hält es anfangs schwer, die richtige Einsetzung des Objektsakkusativs bis zur Sicherheit im Gebrauch herbeizuführen. Aber wie dort, muss dies Konstruieren sich sehr bald selbst überflüssig machen und das Sprachgefühl dafür eintreten. Auf der Möglichkeit einer nochmaligen genauen Wiederholung zu Hause beruht wohl der Hauptvorzug und überhaupt die Berechtigung dieser gedruckten Variationen. Denn selbständig kann der Sextaner die Energie, die zu diesen Übersetzungen nötig ist, gar nicht leisten. Wer dies glaubt, befindet sich in einer Selbsttäuschung. Vielmehr hat er Wörter und Wort-

[1]) Neue preuss. Lehrpläne S. 19: „(Das Lesebuch) bietet . . zunächst und überwiegend lateinische Lesestücke, dann diesen entsprechende deutsche."

formen nur durch die Fragen des Lehrers zu stande gebracht. Mit dem Text des Übungsbuchs hat er nun Gelegenheit, die vorherige Arbeit in der Schule zu Hause zu wiederholen und dadurch zu vertiefen, und bekommt so eine reichlichere Übung auch im Hinübersetzen. Freilich wird diese Vertiefung für den Sextaner meist durch die gerade hierfür angenommene fremde Hilfe illusorisch; auch wird dadurch oft der falsche Schein erweckt, dass die Übersetzungen in das Lateinische die Blüte alles Lateinunterrichts seien. Jedenfalls darf die Behandlung dieser deutschen Stücke nicht übermässig in den Vordergrund treten gegenüber der viel wichtigeren Bearbeitung der lateinischen Lesestücke. Denn wir verlangen, dass mit einer verhältnismässig umfangreichen und doch gründlichen lateinischen Lektüre schon in den untersten Klassen der Grund zu den Mehrleistungen, die wir hierin sicher erwarten können, gelegt werde.[1]) Und wo man Mangel an Zeit hat oder zu haben glaubt, da sollte es nicht zweifelhaft sein, dass diese deutschen Übungsstücke, die nur ganz sekundären Wert haben und deren Erledigung durchaus nicht im Fluge geschehen kann, am ehesten zu entbehren sind.

Endlich werden einzelne Teile des Lesestoffs planmässig memoriert. In Bezug auf die Form müssten für jede hervorstechende Erscheinung, z. B. jedenfalls für die Partizipialkonstruktionen und den Acc. c. inf., sorgfältig Beispiele ausgewählt werden, aus denen die Erscheinung selbst viel besser als aus Regeln rekonstruiert werden kann. Es scheint, dass diese Übung mehr mit platonischer Liebe gepflegt wird. Und doch wird dadurch das Sprachgefühl geweckt und eine grössere Vertrautheit mit der Sprache erzielt. Sie ist nach dieser Richtung nur eine weitere Entwickelung der Retroversion, aber bei rechter Auswahl und an einem passenden Inhalt gewinnt der Schüler auch noch einen kleinen Schatz an realen Kenntnissen und ethischen Thatsachen, der, in diesem Alter ordentlich zur Aneignung gebracht und gehörig wiederholt, leicht zum bleibenden Besitz wird. In den späteren Klassen wird man vielfach Gelegenheit haben darauf zurückzukommen und apperzipierend Erweiterungen vorzunehmen. Selbstverständlich muss, damit dies geschehen könne, jeder Lateinlehrer oder richtiger jeder Lehrer der sprachlich-historischen Fächer Kenntnis von dem haben, was als geeignet festgesetzt ist und an der betreffenden Anstalt memoriert wird. Die Auswahl ergiebt sich natürlich nur aus dem Inhalt des Lehrbuchs. Bekannte Aussprüche, wie sie sich in die Erzählungen eingestreut finden oder auch als Einzelsätze figurieren, kleine, bezeichnende Anekdoten aus dem Leben grosser Männer werden den passenden Stoff bieten. Irgendwelche Belastung des Unterrichts oder des Schülers bildet diese Übung nicht.

65. Die schriftlichen Übungen sind nur eine Erweiterung der mündlichen, indem zu dem Ausdruck des Gewussten und Erlernten durch die Sprache der weitere durch die Schrift kommt. Es wird nicht immer

[1]) Anders H. Schiller, Handb. 3. Aufl. S. 431, der die Lektüre auf eine kleinere Anzahl von Lesestücken beschränken will. Gerade die von ihm so zielbewusst durchgeführte Konzentration der Übungen macht die Durcharbeitung eines erheblichen Lehrstoffs möglich, die aus anderen Gründen notwendig erscheint.

beachtet, dass dies doch ein Mehr von Produktion bedeutet. Man übersieht oft, dass alles sorgsame Schreiben, und zumal in unteren Klassen, an und für sich eine Leistung ist, die einen nicht ganz geringen Grad von Aufmerksamkeit beansprucht. Diese psychologische Thatsache und die rein technische Leistung müssen also für eine richtige Wertung wohl beachtet werden. Um so mehr, als wir doch auch jetzt noch, wenn wir auch die behagliche Kalligraphie früherer Zeiten in unserem hetzenden Leben nicht mehr erreichen werden, Sauberkeit beim Schreiben fordern müssen.

Über Zweck und Umfang der Übungen auf den verschiedenen Stufen haben wir oben (S. 40 ff.) eingehend gehandelt. Es bleibt hier also nur die besondere Methode, die für die unteren Klassenstufen anzuwenden sich empfiehlt, zu besprechen. Dabei ist nicht mit abstrakten Theorieen zu rechnen, sondern mit der Wirklichkeit, die uns gebietet, in dem frühen Kindesalter zwar die Erziehung zu Arbeit und Pflicht nicht zu vernachlässigen, aber dabei die gesundheitsschädlichen Wirkungen namentlich für die Sehkraft, welche hauptsächlich einer nicht vorsichtig abgemessenen Hausarbeit entspringen, von dem Standpunkte der nationalen Wohlfahrt aus scharf im Auge zu behalten.

Alle schriftlichen Arbeiten, die beurteilt werden, sollen nur die reife Frucht der vorhergehenden Arbeit sein, ein Prüfstein für Lehrer und Schüler. Daraus folgt, dass das Schreiben selbst, ehe man zu dieser Prüfung kommt, geübt werden muss. Dies geschieht am natürlichsten an der Wandtafel. Sie ist nicht bloss ein Mittel der Anschauung (S. 26), sondern auch das nie versagende Feld für fortgesetzte Schreibübungen. Wenn die Klagen, dass jetzt, wo die an vielen Anstalten, nicht an allen, häufigen schriftlichen Übungen der früheren Zeiten nicht mehr in dem seitherigen Umfang stattfinden sollen, die Sicherheit in den grammatischen Formen zurückgeht, immer lauter ertönen, so können wir unsererseits diese Thatsache nicht ganz bestreiten. Denn ohne sehr häufige Übung lernt der Knabe nichts, auch nicht Extemporalia schreiben. Allein wenn man näher zusieht, so findet man immer, dass von dem Ersatzmittel, das wir in der Wandtafel haben, viel zu wenig Gebrauch gemacht wird. Wir verlangen, dass im fremdsprachlichen Unterricht, sobald es sich um Einübung und Anwendung handelt, die Tafel stets von einem Schüler besetzt ist. Der eine hat Formen und Vokabeln anzuschreiben, der andere ganze Sätze, die übersetzt werden, wiederzugeben. Kein Übungssatz werde übersetzt, der nicht angeschrieben wird, sodass die Wandtafel das fertige Bild des Unterrichts in seinen Schlussergebnissen widerspiegelt und jeder Schüler so ziemlich jeden in Betracht kommenden Satz, jede neue Vokabel und Form, nicht bloss mit dem Ohr, sondern auch mit dem Auge erfasst hat und die meisten auch in jeder Stunde einmal zum Schreiben gekommen sind. Dies ist für die Sicherstellung des Erfolgs wertvoller als unkontrollierte Hausarbeiten, deren Wegfall für die Sicherheit in der Handhabung der lateinischen Sprache man zwar beklagen, aber nicht mehr beseitigen kann. Hier kann nur der mündliche Unterricht Ersatz bieten. Der zur Zeit in Bezug auf Ausdehnung und fruchtbare Ausnützung der

Wandtafel noch herrschende Mangel beruht auf schlechter Gewöhnung der Lehrer und Schüler. Bei einer solchen kann es allerdings, wie man eingewendet hat, nicht ausbleiben, dass durch das Anschreiben dem Unterricht viel Zeit verloren geht, dass Falsches angeschrieben und dadurch eingeprägt wird, dass der Schüler, der an die Tafel gerufen ist, sich dort zwecklos herumdrückt und den weitergehenden Unterricht verliert, dass der Unterricht in seinem Fortgang gestört wird, wenn er inzwischen weitergegangen ist und nun wieder zu einem verlassenen Gegenstand, der mittlerweile angeschrieben ist, zurückkehren muss, dass die Aufmerksamkeit der Klasse zwischen dem unterrichtenden Lehrer und dem anschreibenden Schüler geteilt ist. Das Haupterfordernis, um alle diese Mängel, die thatsächlich sehr häufig eintreten, zu beseitigen, ist die angespannteste Aufmerksamkeit des Lehrers. Die Tafel muss so gestellt sein, dass er sie mit einer Wendung übersieht und jedenfalls den anschreibenden Schüler im Auge behält. Die Schüler müssen, wie ja sonst auch, immer nur den Lehrer ansehen, der schon deshalb seinen Standpunkt vor der Klasse nicht verlassen darf, und dürfen sich um den anschreibenden Mitschüler nicht kümmern. Wenn etwa ein Satz ins Lateinische übersetzt ist, heisst es: X! an die Tafel! X hat nun, ehe er schreibt, schon im Hingehen die Aufgabe der Sicherheit halber zu wiederholen. Während er schreibt, stellt der Lehrer mit der Klasse vertiefende Deklinations- oder Konjugationsübungen an, lässt das Tempus, Genus Verbi, den Numerus verändern, um in demselben Gedankenkreis zu bleiben. Erst wenn der Schüler mit Anschreiben fertig ist, heisst es: An die Tafel sehen! Fehler? Aus der Klasse wird verbessert — es handelt sich meist um Schreibfehler — und dann weiter gegangen. Man nehme sich und die Klasse dabei nur in strenge Zucht und man wird wirklich schöne Erfolge haben.

Die Schüler gewöhnen sich hier auch am ersten an ein Zusammennehmen aller Denkthätigkeit, wie es später die ins Heft eingetragenen schriftlichen Übungen verlangen. Wenn diese den Zweck hätten, direkt die neuen Sprachformen einzuüben, so müssten sie sehr häufig erfolgen. In der alten Schola latina wurde trotz ihrer Einheitlichkeit im Lehrplan täglich geschrieben, ohne dass auch in dem vortrefflichsten Typus derselben, in Sturms Schule, ganz befriedigende Ergebnisse erreicht wurden. Da nun aber eine derartige Häufigkeit nicht mehr möglich ist, so handelt es sich nur darum, den bekannten Sprachstoff als solchen zu fixieren und dem Lehrer eine Richtschnur für seinen weiteren Unterricht zu geben. Inwiefern diese Arbeiten indirekt auch zur Einübung beitragen, ist oben (S. 42 f.) auseinandergesetzt. Sie finden auf den untersten Stufen zunächst nur in der Schule statt, haben folgerichtig zum Inhalt alle Thätigkeiten des mündlichen Unterrichts, da sie ja in erster Linie das durch diesen erreichte Können feststellen sollen, und sind erst allmählich und mit grosser Vorsicht in Bezug auf die Schwierigkeit und die Anforderungen, die sie an das Gestaltungsvermögen der Schüler stellen, zu steigern.

a) Übersetzungen aus dem Lateinischen sind lange Zeit gar nicht angefertigt worden, so dass man in ihrer allgemeineren Wiedereinführung durch die neuen preussischen Lehrpläne ein charakteristisches

Merkmal sehen darf. Sie dürfen auf keiner Stufe fehlen. Dazu nötigt uns der Wert der Leistung an sich und für die Muttersprache und die dadurch allein zu vertreibende einseitige Überschätzung des Extemporales durch Lehrer, Eltern und Schüler. Sie beginnen damit, dass der Lehrer einen bereits behandelten Satz lateinisch vorspricht, dass die Schüler diesen Satz zunächst als Ganzes zu erfassen, mündlich wiederzugeben und dann lateinisch und deutsch niederzuschreiben haben. Diese Übung ist allmählich in der Weise zu steigern, dass die vorgesprochenen Sätze gegenüber den schon behandelten kleine Veränderungen zeigen, z. B. den Singular statt des Plurals, das Activum statt des Passivums. So führen sie fast unmerklich zur Bildung neuer Sätze. Diese sind jedoch stets von einem oder mehreren Schülern zuerst nachzusprechen, da es unmöglich ist, dass der Satz sofort behalten wird. Zuletzt muss die Übung so weit gediehen sein, dass die Schüler, auch ohne Niederschrift des lateinischen Satzes, nach mehrmaligem Anhören und Überlegen die deutsche Übersetzung niederzuschreiben vermögen. Dabei sind allerdings auf den verschiedenen Stufen vor der Übersetzung einige Hilfen zu gewähren, z. B. ist anzugeben, worauf besonders zu achten sein wird; im Anfang wird man wohl den Satz erst kurz konstruieren lassen. Schon die Betonung des Lehrers thut hier das meiste zum Verständnis. Eine weitere Forderung ist die, dass die zu behandelnden Sätze einen dem Schüler verständlichen Inhalt haben. Denn bei dieser Übung, bei der ja schon die deutsche Sprache die Notwendigkeit, sich auch einen Inhalt, nicht bloss die Form vorzustellen, ergiebt, kommt es darauf an, ein verständnisvolles, rasches Auffassen fremdsprachlichen Textes zunächst im Kleinen zu erweisen; deshalb kann nur dann ein Erfolg erzielt werden, wenn der Schüler weiss, worum es sich handelt. Wenn sich also im Anfange kleine Variationen des Gelesenen am besten zu diesen Übungen eignen, so wird das höchste Ziel am Ende der Quinta die Übersetzung einer kurzen Zusammenfassung eines Lesestücks mit genauem Anschluss an dort behandelte Vokabeln und Konstruktionen sein. Wenn aber gefordert wurde, dass der Inhalt ein verständlicher sei, so ergiebt sich daraus die Folgerung, dass das Endziel eine wirkliche Verdeutschung sein muss. Es soll ja nur alles das einmal schriftlich erwiesen werden, was stündlich und mündlich erarbeitet wird. Auch hierbei mag stufenweise vorgegangen werden. Zunächst wird man die ersten Erörterungen, die bis zur wörtlichen Wiedergabe führen, gemeinschaftlich vornehmen und erst dann von dem Schüler in der oben (S. 100 ff.) beschriebenen Weise ein rechtes Deutsch verlangen. Der Erfolg hängt ganz davon ab, dass sich das hier Verlangte an reichlich Geübtes anschliesst, auch in der Form daran erinnert, und dass der vorhergehende Unterricht selbst schon das Rechte gethan hat. Dabei darf der Satz nie grösser sein, als dass er nicht leicht überschaut werden könnte. Es wird sich also im ganzen auf dieser Stufe um folgende Denkthätigkeiten und Nachweise handeln: 1. Durch das Niederschreiben des lateinischen Satzes bekundet der Schüler, dass er die einzelnen Wortbilder genau erfasst. Die Aussicht auf diese Aufgabe veranlasst ihn unwillkürlich, auf die Rechtschreibung von vornherein scharf zu achten. Diese Thätigkeit wird im Anfang so wie so die einzige schriftliche Übung bilden.

Dazu kommt 2. die scharfe Zusammenfassung und Nötigung hinsichtlich des Gedächtnisses; 3. die Kenntnis der Vokabeln und Formen; 4. das Verständnis der grammatischen Verhältnisse; 5. das Verständnis des Inhalts; 6. die Fähigkeit, mit der Muttersprache zu operieren; 7. die stete Nötigung, der tiefgreifenden Unterschiede der beiden Sprachen sich bewusst zu bleiben. Wenn Schlagfertigkeit und Nötigung zum Zusammennehmen als eine Hauptfrucht des Lateinunterrichts angesehen werden können, so wird dieser Art von Arbeiten kein geringer Wert zugesprochen werden dürfen. Dabei sind sie die beste, fast einzig sichere Vorbereitung für eine Lektüre, die sich möglichst bald über das Radebrechen von Wörtern und Formen zum Gedanken erhebt. Denn hier muss die Übung im mündlichen Unterricht, auf den jene Übersetzungen zurückwirken, mehr als bisher darauf ausgehen, den Satz als Ganzes zu erfassen und nicht an den einzelnen Wörtern hängen zu bleiben. Ihr vornehmster Wert aber wird darin bestehen, dass sich auch der Lehrer der Sexta schon darauf besinnt, wie der lateinische Unterricht nicht bloss in dem Hinarbeiten auf ein gutes Extemporale besteht. Hier ist der Weg, der zu einer entschiedenen Steigerung in den Ergebnissen des Lateinunterrichts führen wird, ohne dass an der sprachlich-logischen Schulung für einen Deut verloren geht.[1]) Hier wird ganz gewiss gezeigt, ob der Schüler lateinisch kann, und hier hat er in bescheidenem Sinn durch die Verdeutschung gegenüber dem Wörterübersetzen Selbstthätigkeit zu üben. Bis jetzt hat nur die Tradition und der Mangel einer durchgebildeten Methode für diese Übungen sie nicht aufkommen lassen. Die Erfahrungen der nächsten Jahre werden hier eines besseren belehren müssen. Die Zeit für eine solche Übung beträgt nicht mehr als eine halbe Stunde, da ein 9—10jähriger Knabe eine so intensive Aufmerksamkeit in derselben Richtung nicht länger wach erhält.

b) Die schriftlichen Übersetzungen in das Lateinische sind erst zu fordern, wenn die Übungen wochenlang mündlich angestellt sind und die Schüler sich einigermassen an den ihnen ganz neu gegenübertretenden Lehrstoff gewöhnt haben. Wir pflegen vor Pfingsten nicht damit zu beginnen. Der Beginn wird auch hier der sein, dass gelernte Vokabeln und ganz einfache Sätzchen, die erst mündlich übersetzt sind, in derselben Stunde niedergeschrieben werden. Allmählich verändern sich die Sätze mehr und mehr und entsprechen genau den besprochenen mündlichen Variationen. Dabei muss unbedingt von vornherein darauf gehalten werden, dass der Schüler, nachdem der deutsche Satz vorgesprochen und von einem Schüler wiederholt ist, zuerst, die Feder aus der Hand, nachdenke und dann erst schreibe. So werden die nachträglichen Verbesserungen verhältnismässig selten werden. Genau wie im mündlichen Unterricht muss dem Schüler, damit er nicht ins Träumen verfalle, Satz für Satz mehreremale vorgesprochen und dann sofort von ihm lateinisch wiedergegeben werden. Eine Arbeit nach einem gedruckten Buch oder ein Diktieren des ganzen Textes und nachheriges Übersetzen hat auf dieser Stufe gar

[1]) O. Perthes, die schriftl. Übungen im Anfang des fremdspr. Unterr. N. Jahrb. Phil. 1887, 509 ff.

keinen Sinn. Da es sich um den hinsichtlich der Formen und Vokabeln gesteigerten Erweis des Besitzes handelt, so wird diese Arbeit, Extemporale genannt, überall dann eintreten müssen, wo eine grössere methodische Einheit des Sprachpensums durchgearbeitet und eingeübt ist. Es ist üblich, dass dies wöchentlich einmal geschieht. Bezüglich der Zeit gilt das vorher Gesagte, dass nämlich eine halbe Stunde dabei nicht überschritten werde. Es erscheint richtiger, wenn wenigstens im ersten Jahr öfter als wöchentlich einmal und dafür kürzer geschrieben wird. Drei bis vier Sätzchen geschrieben, je nach Bedürfnis, d. h. zum Erweis, dass irgendetwas, eine Vokabelreihe, eine Deklination u. s. w. zum allgemeinen Besitz gelangt ist, wirken hier nützlicher, als das oft ganz unnötig mit einer gewissen Feierlichkeit umgebene Wochenexamen in der Gestalt des meist zu langen Extemporales. Zweckmässig wird der Grad der Aneignung, der Anfangsstufe entsprechend, jedesmal dadurch vorher festgestellt, dass Tags zuvor in einer Überschau das Gewonnene als solches nochmals vorgeführt und schwankendes Wissen befestigt wird. Der Stoff dieser Arbeiten läuft den oben behandelten mündlichen Übungen völlig parallel. Es handelt sich auf dieser Stufe also um einfache Sätze, die dem Lesestoff entnommen, je nach der Klassenstufe entsprechend verändert und in Vokabelschatz und Formen die Hauptsachen darzuthun geeignet sind. Alle Fussangeln sind ausgeschlossen, da es sich ja darum handelt, den Schüler vor Falschem zu bewahren, das sich erfahrungsgemäss so gut festsetzt — auch wenn man es hundertmal anstreicht — wie das Richtige, und andererseits das lateinische Vorbild von solcher Häufung von Schwierigkeiten frei ist. Inhaltlich wird das Extemporale am passendsten eine kurze Zusammenfassung sein. Für den Erweis des sprachlichen Könnens thut eine solche den gleichen Dienst wie Einzelsätze, und es lässt sich nun einmal nicht einsehen, warum sich auch hier nicht mit der Form irgend ein verständlicher Inhalt aus dem behandelten Gedankenkreise verbinden soll. Für die Satzverbindungen, an die sich der Schüler nicht früh genug gewöhnen kann, ist solches unbedingt notwendig. Wo das Lateinische sich nicht mit dem Deutschen deckt, verfahre man so, wie oben (S. 113) für die mündlichen Variationen angegeben ist. Jedenfalls sollte ein deutscher Lehrer niemals ohne weitere Bemerkung direkt falsches Deutsch gebrauchen. Während anfangs die Abweichung von dem Lateinischen vor dem Übersetzen durch entsprechende Fragen festgestellt wird, muss allmählich eine blosse Mahnung genügen und zuletzt bezüglich häufig wiederkehrender Erscheinungen solche Sicherheit herbeigeführt werden, dass ohne weiteres die lateinische Form gesetzt wird. Es sei hierbei nur erinnert an den Ersatz deutscher präpositionaler Ausdrücke durch den lateinischen Genitiv, an den deutschen Finalsatz mit „um — zu“ gegenüber *ut*, an die Wortstellung (Adjektiv nach, Prädikat am Ende, Stellung des gemeinschaftlichen Begriffs in Haupt- und Nebensatz: Als A. ein Heer gesammelt hatte, brach er auf — *Al. cum exercitum collegisset, profectus est*).

Eine besondere Beachtung verdienen dabei in Quinta die Konstruktionen der Partizipien und der Acc. c. inf. Man vergisst hier sehr häufig, dass solche Erscheinungen wochenlanger Einübung bedürfen, ehe der

Schüler von selbst und ohne die schrittweise Anleitung durch den Lehrer die Umsetzung des deutschen Satzes in den lateinischen Satzteil vollzieht. Es ist durchaus nicht die gleiche Stufe des Könnens, eine solche Konstruktion aus dem Lateinischen zu übersetzen und sie nun umgekehrt zu bilden. Wenn also überhaupt gefordert werden darf, dass in diesen Arbeiten nur das vorkomme, was die Mehrzahl einer normalen Klasse sich völlig angeeignet hat, so muss bei diesen Erscheinungen doppelte Zurückhaltung geboten erscheinen. Auch nachdem sie längere Zeit geübt sind, was ja doch immer nur mit Hilfe des Lehrers zu stande kommt, wird im Anfang die Erinnerung an die Abweichung vom Deutschen und die Mahnung an den vorzunehmenden Denkprozess vor dem Schreiben nicht fehlen dürfen.

An Stelle solcher Sätze und Stücke oder neben dieselben können auch, gerade wie im mündlichen Unterricht, einzelne Formen treten. Gerade wenn man auch, wie wir fordern, in den „Extemporalien" einen zusammenhängenden Inhalt als Muster zusammenhängender Gedanken zur Darstellung bringt, wird man oft das Bedürfnis haben, sich über die Aneignung von einzelnen Formen, namentlich der Konjugation, rasch zu vergewissern.[1])

Es seien hier gleich einige Worte über schriftliche Übersetzungen die zu Hause anzufertigen sind, gesagt. Während diese früher eine ungemein grosse Rolle spielten, hat man in neuester Zeit ihre Abschaffung gefordert. Die offiziellen Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten lassen die Frage teils offen, teils ordnen sie, wie die neuen preussischen, an, dass sie abwechselnd mit den Klassenarbeiten geschrieben werden. Der Hauptgrund, den man gegen sie vorbringt, ist der Praxis entnommen. Sie werden erschreckend oft, auf der alleruntersten Stufe fast regelmässig unselbständig angefertigt. Wo Vater und Bruder nicht helfen, tritt bei dem wohlhabenden Mann der Hauslehrer in der oder jener Gestalt ein. Die Schule mag nun zwar oft genug es nicht ungern gesehen haben, wenn ihre Thätigkeit auf diese Weise gefördert wurde, allein deshalb wird diese Unterstützung, wenn sie, wie jeder Sehende weiss, so allgemein ist, nicht gerechtfertigter. Ferner wird gegen sie eingewandt, dass sie das Einprägen von Falschem unterstützen. Endlich hat die ärztlich nachgewiesene Notwendigkeit, die Hausarbeit und namentlich die Naharbeit auf das notwendige Mindestmass zu beschränken, einen Hauptbeweggrund zu ihrer Verwerfung abgeben müssen.[2]) Wenn trotzdem z. B. die preussischen Lehrpläne, die den eben angeführten Grundsätzen durchaus Rechnung tragen, die schriftlichen Hausübersetzungen zwar beschränkt, aber nicht aufgegeben haben, so werden sie wohl bessere Gründe geleitet haben als die Tradition der letzten Jahrzehnte. Dass durch die Hausarbeiten die Gewöhnung an die fremden Formen häufiger eintrete, als dies in der Schule geschehe, wird man auch nicht für sie anführen können, wenigstens nicht,

[1]) Das ganze Verfahren zeigt W. Fries, d. lat. Extemporale in Sexta. Lehrpr. 1, 102 ff.

[2]) Besonders H. Schiller hat in jeder Weise die Abschaffung gefordert und durchgeführt. Vgl. namentlich ausser in s. Handb. d. prakt. Päd. seine Schrift „Schularbeit und Hausarbeit".

wenn jede schriftliche Arbeit, also auch jede häusliche Übersetzung vom Lehrer korrigiert werden muss, wie es in Hessen gerade zur Einschränkung derselben seit 1883 verordnet ist. Richtiger ist wohl, dass mancher Schüler in der Stille seines Hauses eher mit seinem Satz zurechtkommt, als in der scharfen Arbeit der Schule. In diesem Falle können die Hausarbeiten gewiss eine wertvolle Ergänzung der Schule bieten. Die Belastung ist bei vernünftigem Betrieb nicht allzugross, und gerade die Schüler der untersten Klassen machen sie oft sehr gern. Davon, dass Falsches eingeprägt werde, kann ebensowenig die Rede sein, wie bei den schriftlichen Übungen überhaupt. Da herrscht doch auch diese Gefahr. Man kann es also wohl billigen, wenn der Sextaner einige Sätze, die er in der Schule übersetzt hat, lediglich zur besseren Befestigung dieser schon gethanen Arbeit zu Hause auch schriftlich macht, natürlich nur in ganz bescheidenem Umfange. Deshalb werden in diesem Sinne in Preussen jetzt solche Arbeiten gegen Ende des ersten Schuljahres und im zweiten abwechselnd mit den Klassenarbeiten angefertigt. Hierzu können am besten die deutschen Übungsstücke des Buches dienen. Dadurch wird das auf der unteren Stufe besonders lästige und langwierige Diktieren erspart. Wäre es freilich wahr, was wir für die unteren Klassen mit ihrer Beschränkung des Lehrstoffs nicht zugeben, dass die Extemporalien mit ihren grossen Ansprüchen an scharfe Denkthätigkeit die Nervosität der Zeit steigern, so könnte man ohne Bedenken auch einer weiteren Ausdehnung häuslicher Übersetzungsarbeiten zustimmen. So können wir also nach unserer Erfahrung es nur für richtig halten, dass der Sextaner und Quintaner zu grösserer grammatischer und lexikalischer Sicherheit und zur Erlangung grösserer Schreibfertigkeit öfters ein paar durchgenommene Sätze zu Hause schriftlich macht, die vom Lehrer kontrolliert, aber der Gerechtigkeit halber nicht zur Beurteilung der Kenntnisse des Schülers verwandt werden. Jedes Mehr ist auf der untersten Stufe vom Übel.

c) Wenn die Beschäftigung mit einer fremden Sprache mehr wegen der an ihr vorgenommenen Denkthätigkeiten als hinsichtlich eingepaukter Kenntnisse von allgemein bildendem Werte ist, und wenn die Entwickelung und Erkenntnis grammatischer Gesetze vorzüglich jene feine logische Schulung herbeizuführen geeignet ist, die dem lateinischen Unterricht an den Gymnasien vor allen anderen Unterrichtsgegenständen obliegt, so wird die sprachlich verständliche und logisch klare Darstellung solcher Gesetze ganz gewiss den Beweis liefern können, inwieweit jene sprachlich-logische Schulung vorhanden ist. Gerade weil dieser Grundsatz nicht von der Hand zu weisen ist, fordern wir, dass solche sprachlichen Thatsachen auch zum Gegenstande kleiner „freier Arbeiten“ gemacht werden. Sie haben mit allen Übersetzungsübungen das gemeinsam, dass sie gewisse Kenntnisse erweisen. Indessen bringen die Übersetzungen ins Lateinische mehr nur Einzelwissen, einzelne Vokabeln, Formen und Konstruktionen zur Darstellung und haben als solche ihren spezifischen Wert, sie zeigen und verlangen aber nicht die ebenfalls notwendige, ja wichtigere Durchdenkung von Gedankenzusammenhängen, sie bedürfen auch auf Schritt und Tritt der stetigen Anleitung und sind in jeder Einzelheit gebunden.

Wer jedoch die Sprachgesetze zusammenhängend darstellen kann, erweist nicht nur ihre Kenntnis, sondern entwickelt auch die Fähigkeit, einen Gedankenprozess vollständig zu durchlaufen und zugleich in der Muttersprache darzustellen. Und während die Übersetzungsübungen eben wegen ihrer in Einzelvorstellungen sich bewegenden Thätigkeit, die die Heranziehung möglichst vieler Schüler gestattet, stündlich in dem mündlichen Unterricht vorgenommen werden können, ist dies für die noch vielfach mangelnde, auch schwierigere Darstellung eines Zusammenhangs, bei der nicht stets die durch Fragen helfende und leitende Persönlichkeit des Lehrers eingreift und es sich um eine sehr intensive, in mancher Hinsicht selbständige Thätigkeit handelt, nicht wohl möglich, wenigstens nicht in sehr grossem Umfange und nicht auf der untersten Stufe. Ist dadurch die Berechtigung und Notwendigkeit solcher Darstellungen für den lateinischen Unterricht erwiesen, so sage man nicht, es mangele an Zeit. Für die Klarheit der Begriffe und zugleich für die Fähigkeit, Gedanken aneinanderzureihen und richtig auszudrücken, haben diese Übungen einen Wert, den gerade die Freunde wahrer „formaler Bildung“ gar nicht hoch genug anschlagen sollten, und rechtfertigen reichlich durch sich selbst und durch die Rückwirkung auf den Unterricht die darauf verwendete Zeit. Diese kleinen Arbeiten sehen sehr bescheiden aus und erfordern und erweisen doch viel; sie lassen sich, da sie ja deutsche Sprache zugleich üben, ohne weiteres an geeigneter Stelle in den Unterricht einfügen, ebensowohl an Stelle einer deutschen Nacherzählung wie an Stelle einer lateinischen Übersetzung, und dürfen höchstens $^1/_2$ Stunde in Sexta, besser noch weniger in Anspruch nehmen. Da sie bis jetzt unbekannt zu sein scheinen,[1]) mögen hier einige Beispiele, die wörtlich Schülerheften entnommen sind, das Gesagte veranschaulichen und zu ähnlichen Versuchen und Verbesserungen aneifern.

Aus Sexta: 1. Die Komparation. Plan: 1) der Positiv, 2) der Komparativ, 3) der Superlativ. Bei der Komparation unterscheidet man drei Formen, die den Grad einer Eigenschaft bezeichnen. Der Positiv giebt uns einfach die Eigenschaft eines Gegenstandes an. Der Komparativ vergleicht zwei Gegenstände mit einander und drückt aus, dass der eine Gegenstand die Eigenschaft in höherem Grade besitzt als der andere. Der Superlativ vergleicht drei und mehr Gegenstände und drückt aus, dass einer von ihnen die Eigenschaft im höchsten Grade besitzt. Den Komparativ im Lateinischen bildet man dadurch, dass man in der 2. Deklination das i, in der 3. Deklination das is des Genetivs in ior, ius verwandelt. Der Superlativ wird gebildet, indem man dieselben Endungen in issimus, a, um verwandelt. Nur bei den Adjektiven auf er verwandelt man diese Endung in errimus, a, um.

2. Wodurch unterscheiden sich die erste und zweite Konjugation im Latein? Die erste und zweite Konjugation sind hauptsächlich durch den Stamm von einander verschieden. Dieser geht in der ersten Konjugation auf *a* aus und in der zweiten auf *e*. Die Endungen sind in beiden Konjugationen gleich. Nur steht im Conjunctivus Präsentis Activi der 2. Konj. *cam* u. s. w. statt *em* u. s. w. Im Perfectum Activi und den davon abgeleiteten Formen fällt in der 2. Konjugation bei den meisten Wörtern das *e* aus und die Endung *vi* u. s. w. wird zu *ui* u. s. w. Auch im Participium Perfecti Passivi und den davon gebildeten Formen ist das *e* meistens ausgefallen oder es steht dafür *i*.

3. Die Bedeutung des Averbo. Bei jedem lateinischen Zeitwort müssen wir uns das Averbo merken. Es besteht aus vier Formen, nämlich aus der ersten Person Singularis Indicativi Präsentis Activi, derselben Form des Perfectums, dem Supinum und dem

[1]) S. die Schulnachrichten in den Programmen der letzten Jahre der Gymnasien zu Giessen und Bensheim.

Infinitiv Präs. Act. Den letzteren brauchen wir, um zu sehen, nach welcher Konjugation das Verbum geht. Die übrigen Formen sind nötig, um die drei Stämme, welche jedes lateinische Verbum hat, bilden zu können. Diese Stämme sind der Präsensstamm, der Perfektstamm und der Partizipialstamm.

Aus Quinta: Oriens und occidens. Oriens, entis m. der Osten. Occidens, entis, m. der Westen. Oriens und Occidens sind eigentlich Participia Präsentis Activi von orior und occido. Sie heissen wörtlich „aufgehend" und „untergehend". Weil aber die Sonne im Osten aufgeht und im Westen untergeht, so bedeuten sie Osten und Westen. Sie sind Masculina, weil man sich dazu sol, solis m. die Sonne hinzudenkt. Denn die alten Griechen dachten sich darin einen Gott, namens Helios oder Apollo.

In ähnlicher Weise wurden bearbeitet: Ein Vergleich der vierten Deklination mit der zweiten (Geichheit und Ungleichheit). Das Konstruieren, durchgeführt an dem Satze: *maximae gentes orbis terrarum multos annos auctoritati populi Romani parebant.* Die Bildung der Adverbia. Die Bildung der lateinischen Verbalformen soll an einem Beispiel erläutert werden. Die Deponentia. Der Akkusativ mit dem Infinitiv. Angabe des Verfahrens bei der Anwendung einer Partizipialkonstruktion in einem angegebenen deutschen Satze und umgekehrt. Der Ablativus absolutus. Uebersetze und begründe: „Ihr müsst das Orakel befragen."

d) Wenn wir die Aneignung des Inhalts mit unter die Aufgaben des lateinischen Unterrichts auch für die unterste Stufe gerechnet haben, so erfordert es schon der Grundsatz der Gleichberechtigung der Disziplinen, dass auch darüber schriftlich Rechenschaft abgelegt werden mag. Der Schüler, der das Gelesene auf seinen Inhalt, den er miterarbeitet hat, zergliedern, das Wesentliche mit seinen Worten herausheben kann, hat ein Recht darauf, dass ihm dies Verständnis bei seiner Beurteilung angerechnet werde, und das geschieht nun einmal in unseren Schulen am sichersten durch eine Leistung „schwarz auf weiss". Aber wenn der lateinische Unterricht aus seiner Isoliertheit heraustreten soll, so ergiebt sich auch schon daraus ebenso wie aus der Nötigung, ein Lesestück auf seinen Inhalt zu betrachten, die Berechtigung und die Notwendigkeit, diese Art von Gewinn zu fixieren. Es geschieht dies wieder, ganz den mündlichen Übungen entsprechend, in der Gestalt kleiner deutscher „freier" Arbeiten, die in der Schule angefertigt werden. In erster Linie dienen diese allerdings der Gewandtheit in der deutschen Sprache und in der Darstellung von Gedankenreihen. Allein unsere Erfahrung lehrt uns auch, dass nicht bloss die Erfolge einer gesteigerten Gelegenheit zu deutscher Darstellung nach dieser Richtung ganz ausserordentlich sind, sondern dass auch alle Unterrichtsfächer, aus denen wir diese „freie Arbeiten" entnehmen, selbst eine inhaltliche Durchdringung erhalten, die eine Rückwirkung jener schriftlichen Quittungen über die Aneignung des Gedankeninhalts auf den ganzen Unterricht ist. Wenn schon der Sextaner sich darüber aussprechen muss, was sein Lesebuch ihm lateinisch erzählt, so wird in Zukunft eben jener Mythus, der allerdings oft Wirklichkeit war, nur noch als ein solcher bestehen bleiben, dass der Sextaunterricht überhaupt keinen Inhalt habe. Diese schriftliche Wiedergabe inhaltlichen Gewinns kann schon in der 2. Hälfte des Sextakursus ohne Schwierigkeit eintreten, zumal wenn der deutsche Unterricht Berührungen mit dem lateinischen Lesestoff hat. Selbstverständlich muss auch hier wieder der mündliche Unterricht ganz gleiche Übungen fortgesetzt angestellt haben. Dann will es wenig mehr heissen, wenn nun die Knaben statt eines deutschen Diktats niederschreiben, was sie von Alexander d. Gr., was sie von Arminius u. s. w. gelesen haben.

Eine Disposition, die an der Tafel steht, leitet und erleichtert im Anfang die Übung, wenn sie nicht einfach im Wiedererzählen besteht. Letzteres empfiehlt sich deshalb weniger, weil sich dann die Schüler gerne zu wörtlich an den lateinischen Lesestoff halten und schwer eine Grenze finden. Die Übung hat also den besonderen Vorzug einer direkten Berührung mit dem deutschen Unterricht, sie zeigt auch dem raisonnierenden Laien wie dem gerne nur formenpaukenden Lehrer, dass jeder Unterricht, und so auch der lateinische, Gedanken zum Gegenstand hat, deren Erfassung man nicht dem Ungefähr überlässt, sondern als ebenso gleichwertig behandelt wie die anderen üblichen Seiten des Lateinunterrichts. Für diese Arbeiten setzen wir höchstens $^3/_4$ Stunden an. In systematischer Weise wurden sie seither nur an wenigen Anstalten gepflegt. Wer die Übung jedoch, wie der Verfasser seit einer Reihe von Jahren, beobachtet hat, kann sie nur dringend empfehlen. Fürchtet man, dass dadurch dem streng lateinischen Unterricht Zeit verloren gehe, so kann man sie ohne weiteres in die deutschen Stunden verlegen. Denn um eine deutsche Arbeit handelt es sich ja auch, die nur aus dem lateinischen Unterricht herausgewachsen ist.

66. Die Korrektur der verschiedenen beschriebenen Arbeiten muss nach allen Richtungen dem Lehrer die Wege weisen. Viele Fehler gegen die Orthographie zeigen, dass die Laute nicht ordentlich ausgesprochen, dass Ähnliches nicht ausreichend geschieden, und dass die neuen Vokabeln und Formen nicht gehörig durch Benützung der Wandtafel angeschaut wurden. Der erfahrene Lehrer kennt freilich schon eine Anzahl stets sich wiederholender Fehler auf diesem Gebiet und sucht sie prophylaktisch zu vermeiden. Der angehende Lehrer muss auf alle Fälle aus der Korrektur lernen, dass immer er selbst die Schuld trägt, wenn Fehler in grösserer Anzahl in den ersten lateinischen Heften sich finden. Genaue Notizen darüber sind das einzige Mittel, durch das sich die Mängel sicher wieder heben lassen. Denn sie zeigen ihm nicht bloss die Thatsache der augenblicklichen Unsicherheit, sondern sollen ihm auch für die Zukunft zeigen, worauf er wiederholt im Unterricht zurückkommen muss.

Die Rückgabe sollte stets an dem auf die Anfertigung folgenden Tage erfolgen. Alles was man dagegen vorbringt, ist nur der Ausfluss einer bequemen Gewohnheit, die bei allem Fleiss auf diesem Gebiet oft noch hervortritt. Es ist hiermit gerade so wie mit dem Anschreiben an die Wandtafel. Geht man hier, ehe der betreffende Gedankenkreis beendet ist, mit der Klasse zu etwas anderem über, so ist das Interesse an dem früheren abgestumpft und der anzuschreibende Satz längst der Mehrzahl entfallen. So kann man auch von dem Schüler nicht verlangen, dass er noch nach Tagen für das, was er geschrieben hat, Interesse, dass er den Stoff noch vor Augen habe. Jeder Tag Säumens macht deshalb neue Arbeit, weil es dann um so schwerer hält, die Gedankenfäden wieder anzuknüpfen. Die Rückgabe selbst muss sich zu einer der fruchtbarsten Thätigkeiten gestalten, weil es sich hier darum handelt, so greifbar wie nie das Gewonnene herauszustellen und die Mängel aufzudecken. Damit dieser Gewinn aber erreicht und zugleich ein wirklicher Unterricht mit Heranziehung aller Schüler auch in dieser Stunde erteilt werde, bleiben

die Hefte zunächst auf dem Katheder. Nun werden zuerst solche Fehler besprochen, die in grösserer Anzahl gemacht sind, und die richtigen Formen und Vokabeln angeschrieben. Ist hierüber im allgemeinen Klarheit vorhanden, so wird der ganze Denkprozess, den der Schüler beim Schreiben durchzumachen hatte, wiederholt. Der zu übersetzende Satz wird vorgesprochen, konstruiert, übersetzt, angeschrieben, immer unter Heranziehung aller, namentlich der Schwächeren. Dabei muss der Lehrer, der seine Leute kennt und ihre Fehler notiert hat, alle Einzelheiten, die ihm etwa aufstiessen, zur Sprache und womöglich den betreffenden Schülern zum Bewusstsein bringen. Am Schlusse steht die ganze kleine Arbeit an der Wandtafel. Nun erst werden die Hefte, manchmal mit einer kurzen individualisierenden Bemerkung, den Schülern in die Hand gegeben. Im Anfang empfiehlt es sich, jetzt noch einmal etwa von einem besseren Schüler das Ganze lateinisch lesen zu lassen, damit auch die Schwächeren – jede gröbere Unaufmerksamkeit rächt sich hier bitter, fällt aber meist dem Lehrer zur Last — sich das Richtige ins Gedächtnis rufen. Eine Reinschrift ist nur bei Unsauberkeit und flüchtiger Schrift zu verlangen. Alle nicht genügenden Arbeiten sind nochmals anzufertigen, wobei der Lehrer freilich manchmal noch helfende Hand anlegen muss. Auch hierbei muss eine gewisse Thätigkeit des Denkens, nicht bloss die des Schreibens an und für sich in Anspruch genommen werden, indem Tags darauf der Lehrer sich durch wiederholende Fragen überzeugt, ob das Verfehlte nun auch wirklich beseitigt ist. Diese Kontrolle wird vielfach ausser Acht gelassen und so die unterrichtende Wirkung der Rückgabe vereitelt.[1])

Die Rückgabe der Arbeiten aus dem Lateinischen gestaltet sich ganz entsprechend, die der „freien Arbeiten" nach den im deutschen Unterricht geltenden Grundsätzen, nur mit steter Beziehung auf die Quelle.

67. Die Hausarbeit eines Sextaners und Quintaners ist nach ihrem Werte für die Erwerbung und Erweiterung des Wissens, soweit diese selbständig vor sich geht, oft überschätzt, nach ihrem sittlichen Einfluss selten vorurteilslos beurteilt und nach ihrer Schädlichkeit für die körperliche Entwicklung gerade auf dieser Altersstufe oft unterschätzt werden. Die Hausarbeit soll das in der Schule Dargebotene und zum Teil dadurch schon Eingeübte freilich befestigen. Diese Befestigungsarbeit soll aber so vorbereitet sein, dass sie der Knabe selbständig, ohne die leidige Dressur des Hauslehrertums zu beanspruchen, leisten kann. Sich ohne fremde Hilfe auf fremdsprachlichem Gebiet das Wissen zu erweitern, übersteigt seine Kräfte. Nach dieser Wahrheit ist zunächst jede häusliche Aufgabe im Lateinunterricht zu beurteilen. Jede Arbeit soll ferner erziehen. Man sehe aber dieses Ziel nicht einseitig in dem zwingenden: „Du musst!" So hoch wir den Faktor der Erziehung zur unbedingten Pflichterfüllung anschlagen, so darf er doch nicht allein in Betracht kommen. Der ganze Schulunterricht und die Schulzucht lässt den Knaben diese Pflicht be-

[1]) Vgl. W. Fries a. a. O. — Die hauptsächlichsten Fehler, die im Anfangsunterricht von den Schülern gemacht werden, stellt das Progr. von R. Hildebrand, Magdeburg 1892, zusammen.

thätigen. Deshalb ist es nicht nötig, dieses Moment über Gebühr auch für die Begründung einer weitergehenden Hausarbeit zu verwerten, wie es vielfach geschieht. Mindestens gleichberechtigt von dem Standpunkte des erziehenden Unterrichts ist doch auch, dass die Arbeit wissenschaftlichen Sinn erwecke. Deshalb zieht sich durch die bekannten Verhandlungen der Berliner Dezemberkonferenz wie ein roter Faden auch der Gedanke hindurch, dass den Schülern die Arbeit, die notwendige Pflicht- und Lernarbeit, auch zur Freude gemacht werden soll. Daraus folgt für uns als zweites Kriterium für die Hausarbeit im lateinischen Elementarunterricht, dass die Befestigung und Wiederholung zugleich von einer Denkthätigkeit begleitet und thunlichst nicht bloss Gedächtnisarbeit sei, dass sich Anschauung, Beobachtung und Urteil vereinigen. Jede Arbeit, die ein Suchen, ein Kombinieren, ein Operieren mit dem Gewonnenen voraussetzt, kommt einem natürlichen Verlangen des Knaben, der sich mit den Sinnen der Sachen bemächtigen und sie für seine Erfindungsgabe verwenden will, entgegen. Die Forderung, dass wir nicht bloss ein Volk der Denker, sondern Männer der That heranziehen, dass „die Männer", wie aus berufenstem Munde mit Recht ausgesprochen wurde, „nicht mit Brillen, sondern mit eigenen Augen die Welt ansehen" sollen, nötigt uns endlich, die mit dem Sitzzwang im Schulzimmer verbundene Minderung der körperlichen Ertüchtigung durch einen weiteren und oft schädlicheren Sitz- und namentlich Schreibzwang am häuslichen Tisch mit dem dabei üblichen Hinträumen und Hinbrüten nicht noch mehr zu vergrössern, als dies unter Berücksichtigung der eben ausgesprochenen Grundsätze zwingend erscheint.

Danach ergeben sich für Sexta und Quinta nur folgende lateinischen Hausaufgaben als zulässig: Wiederholung und Einprägung der im Satz in ihrer Bedeutung erkannten und lautlich verstandenen Vokabeln, der ebenso erkannten und nach ihrer Entstehung entwickelten Formen, sachliche Zusammenfassung des Gelesenen nach angegebenen und im Unterricht beobachteten Gesichtspunkten, Wiedergabe der gemeinschaftlich im Unterricht herausgearbeiteten Übersetzung, lautes sinngemässes Lesen des lateinischen Stoffes. Schriftliche Übersetzungen auf dieser Stufe sind nachweislich für die Einübung zu entbehren und nur unter den S. 123 bezeichneten Beschränkungen zu empfehlen. Kleine, Lust und Liebe weckende und zugleich Sprachsicherheit fördernde Übungen sind: Bildung von kleinen Sätzchen zu gegebenen Substantiven, Adjektiven oder Verben, Aufsuchen bestimmter Wortformen in einem Lesestücke, Gegenüberstellung gleichartiger und ungleichartiger Wortformen, z. B. der aktiven gegenüber den passiven Formen, der verschiedenen Deklinationen und Konjugationen mit Hervorhebung (Unterstreichen) der unterscheidenden Merkmale, Verwandlung einer bestimmten im Lesestück vorkommenden Wortform in eine andere. Im weiteren Fortschritt des Unterrichts können und müssen gerade diese Übungen zur Befestigung und zu einem Heimischwerden in Bezug auf die schwierigeren syntaktischen und stilistischen Unterschiede angestellt werden. Da hat der Schüler nach gehöriger Anleitung aus dem gegebenen Sprachstoff Partizipialkonstruktionen und Akkusative mit dem

Inf. in selbständige Sätze bezw. in entsprechende Nebensätze deutsch und lateinisch zu verwandeln und umgekehrt jene Konstruktionen zu bilden. Ein andermal wird ihm aufgegeben zusammenzustellen, in welchen Punkten das Lateinische von dem deutschen Sprachgebrauch abweicht. Alle diese Dinge trägt er kurz in sein Diarium ein. Oft genügt auch ein Unterstreichen mit dem Bleistift in dem Buch. Mehr inhaltlicher Natur, und ohne dass dazu die Feder nötig ist, sind Aufgaben wie Durchforschung eines Lesestücks oder auch einer Gruppe von Einzelsätzen nach den darin vorkommenden Personen, Orten und Zeiten; Versuche, ein grösseres Ganze in ganz kleinem Umfang wiederzugeben, deutsch und lateinisch (letzteres geschieht natürlich nur nach längeren Vorübungen, ist aber eine vortreffliche, erfrischende Leistung); Vergleiche eines lateinischen Lesestücks mit einem solchen gleichen Inhalts in dem deutschen Lesebuche nach ganz bestimmten Gesichtspunkten; Urteilsbildung über das Gelesene, sodass etwa gesucht wird, welche Eigenschaften der betreffende Held vorzüglich bethätigt hat, und wie diese Eigenschaft lateinisch ausgedrückt ist.

Es lag uns daran, zu zeigen, dass in diesen Blättern nicht davon die Rede ist, die Hausarbeit ganz abzuschaffen, und dass es eine urteilslose Übertreibung ist, wenn man behauptet, wer das Lernen möglichst in die Schule verlege, der falle der Gewöhnung zur Pflichterfüllung in den Arm. Vielmehr meinen wir, die häusliche Thätigkeit könne weniger extensiv sein und auch in den unteren Klassen bescheiden zur Selbstthätigkeit und dadurch zur Freude am Arbeiten hinleiten. Dazu aber helfen schriftliche fremdsprachliche Übersetzungen in Sexta und Quinta nur sehr wenig.

Nur als selbstverständlich sei erwähnt, dass der kleine Knabe von dem Lehrer angeleitet wird, wie er seine Vokabeln u. s. w. zu lernen, überhaupt wie er seine paar Aufgaben anzufassen hat. Die Reihenfolge giebt ein methodisch angelegter und daher die Unterrichtsthätigkeiten scheidender Unterricht von selbst an. Was aber zu Hause gearbeitet wird, muss in der Schule kontrolliert werden. Denn nur so wird der Schüler seiner Arbeit froh.

Endlich aber sei noch darauf hingewiesen, dass unsere Ziele nach wie vor nur durch reichliche Übung erreicht, dass diese Übung gewiss oft durch Konzentration und denkende Behandlung in kürzerer Zeit und doch intensiver vollzogen werden kann, als es häufig geschehen sein mag, dass aber jeder neue Lehrgegenstand und ganz besonders das Lateinische nach seiner Eigenart mit einem nicht geringen Stundenmass für den Anfangsunterricht ausgestattet werden darf. Jede nicht dringend gebotene Verminderung auf dieser Stufe muss eine Steigerung der häuslichen Arbeit, eine Vermehrung des Privatunterrichts herbeiführen, die kein Pädagog wünschen kann. Nur wenn dieser Thatsache Rechnung getragen wird, ist die Verlegung der hauptsächlichen Lernarbeit in die Schule und überhaupt ein Erfolg in unserem Sinne durchführbar, wofern etwas Erspriessliches geleistet und die notwendige allseitige Grundlage für die späteren Stufen mit ihren fruchtbaren Erziehungselementen gelegt werden soll. Gegenwärtig ist in den grösseren deutschen Staaten das Latein in den beiden untersten Klassen folgendermassen ausgestattet: In Württemberg

mit 10, in Sachsen, Baden und Hessen mit 9, in Preussen und Bayern mit 8 Stunden.

H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Dazu meine Besprechung im „humanist. Gymnasium“ 1891, S. 194 ff. — Die neuen preuss. Lehrpläne äussern sich über die Hausarbeit auf dieser Stufe: „Sämtliche Abschnitte werden . . . zum Nachübersetzen aufgegeben. Reinschrift der Klassenarbeiten und gegen Ende des Schuljahres statt dieser auch besondere, in der Klasse vorbereitete Uebersetzungen als Hausarbeiten.“ Für Quinta: „abwechselnd damit besondere, in der Klasse vorbereitete Uebersetzungen als Hausaufgaben“. (S. 19). „Alle Hausarbeiten dienen lediglich entweder der Anleitung zu Ordnung und Sauberkeit (Reinschriften) oder der Aneignung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes und der Befestigung des Gelehrten oder der Erziehung zu selbständiger geistiger Thätigkeit.“ „Ein Teil der bisherigen schriftlichen Hausarbeit kann bei richtiger methodischer Behandlung des Unterrichts in die Schule verlegt werden.“ „Die Hausarbeiten können eine gewisse Einschränkung erfahren, wenn in VI und V . . in den bezüglichen Fremdsprachen die Forderungen im wesentlichen zurückgeführt werden auf wiedergebende Reinschriften der in der Klasse, sei es in den Schülerheften, sei es an der Wandtafel, vorgenommenen schriftlichen Übungen.“ (S. 65.)

d) Gewinn und Verknüpfung.

68. Jeder Unterricht muss, wenn er dem Lehrer den Erweis einer breiteren, festeren Grundlage des Wissens und Könnens, dem Schüler einen Einblick in das Erlernte und das Gefühl der Kraft und dadurch die Lust zu weiterem Schaffen geben will, von Zeit zu Zeit Halt machen und Umschau und Rückschau halten. Es ist damit wie mit einer Heerschau. Auch da wird das in der mühsamen Detailausbildung stufenweise Geübte, oft scheinbar Unverbundene als einem grossen Ziele untergeordnet und zustrebend zu Tage treten. In dem Unterricht handelt es sich ebenso um Rückblicke auf das einzelne Fach, hier also um einen Einblick in das grammatische System und seine Erfassung als Ganzes, sodann um die Frage, ob das Gewonnene eine rechte Grundlage bietet, auf der weiter gebaut werden kann. Dabei aber muss die Rücksicht auf die Kräftigung des Faches selbst und namentlich die harmonische Entwickelung des Geistes, auf die aufzuklärende und leicht durch erdrückend viele Einzelvorstellungen verwirrte Schülerseele dazu veranlassen, Umschau zu halten nach dem, was in der Durchführung des Unterrichts neben das Spezialfach zu stehen kommt, ob und wie das Lateinische in Verknüpfung mit den anderen Fächern tritt. Solche Feststellungen, die nichts mit den ganz wertlosen, oft überbürdenden, früher mehr üblichen „Generalrepetitionen“ gemein haben,[1]) sollten in keinem Unterricht fehlen. Denn sie machen den Unterricht vornehmlich zu einem klaren, bewussten, gesammelten. Der Einwand, dass es an Zeit fehle, kann um so weniger gelten, als es sich hier durch Sichtung und Zusammenstellung des Gleichen in Wahrheit auch um eine Zeitersparnis handelt, und der Vorwurf der Künstelei trifft nur die Ausführung, nicht die Sache selbst, ist übrigens meist nur auf mangelnde Anschauung von wirklichen Versuchen gegründet. Aus Abhandlungen lernt man solche nicht kennen.

Was das Verhältnis des lateinischen Elementarunterrichts zu dem der späteren Klassen anbelangt, so handelt es sich darum, überall den Grund zu legen. Dies geschieht hier durch Kenntnis der Form nach allen

[1]) Es findet in jeder Stunde eine immanente Repetition statt.

ihren wesentlichen Teilen, durch Erwerbung eines beträchtlichen, später verwendbaren Vokabelschatzes, durch eine Einführung in die hauptsächlichsten syntaktischen Verhältnisse der lateinischen Sprache, durch ausreichende Übung in der Anwendung derselben, namentlich für die Übertragung in die Muttersprache. Ein kurzer Rückblick stellt für die Formenlehre ein grammatisches System her und weist die Gesetzmässigkeit und Geschlossenheit der lateinischen Sprache auf. Hierdurch wird zugleich etwas wie Sprachbewusstsein hervorgerufen. Auch das Sprachgefühl, ohne das ein erfolgreiches Weiterbauen nicht möglich ist, hat Nahrung gefunden. Zugleich hat die Methode des Selbstfindens, soweit dies thunlich war, die Vorbedingung für weitere sprachliche Erkenntnis geschaffen. Am Schlusse wird ganz gewiss der kleine Knabe heimisch geworden sein in der lateinischen Sprache, sie hat formell wie inhaltlich den ganz fremdartigen Charakter für ihn verloren. Wenn dies alles aber wirksam sein und bleiben soll, so ist notwendig, dass nach Ablauf des zweiten Gymnasialjahres eine strenge Sichtung der Leistungen eintrete. Wenn auch noch nach dem Sextajahr mit Rücksicht auf die immanent wiederholende Aufgabe der Quinta, auf die fortschreitende geistige Entwickelung des Schülers eine gewisse Konnivenz am Platze sein kann, so ist unerbittlich zu fordern, dass der abgehende Quintaner in Bezug auf Sicherheit in den Formen, auf Fähigkeit im Entwickeln, auf Erfassung des Sinnes und in den hierzu angestellten Übungen und Denkthätigkeiten vollkommen genüge. Freilich soll für die Beurteilung das sogenannte Extemporale nicht allein massgebend sein. Dafür ist es schon nicht häufig genug und hängt von zu vielen Zufälligkeiten ab. Aber es muss, wenn es, wie oben gefordert, getrieben wird, kräftig in die Wagschale fallen neben allen anderen mündlichen wie schriftlichen Übungen. Im allgemeinen wird sich auf der untersten Stufe ein auffallendes Missverhältnis hinsichtlich des Ausfalls der verschiedenen Übungs- und Prüfungsmittel nur selten ergeben, und meist wird den Lehrer die Schuld treffen, der dann eine oder die andere Seite des Unterrichts über Gebühr vernachlässigt hat. Die oft betonte, bei den meisten Schülern durch eine verständige, wohlwollende und freundliche Behandlung zu beseitigende Aufregung, die das Extemporale besonders hervorbringen soll, wird sich auch schon durch die mit in Betracht kommenden anderen Ausweisübungen legen. Die grosse Feierlichkeit, mit der manche Lehrer und prüfenden Direktoren diese Übung umgeben, ist allerdings fern zu halten.

Eine stete Verknüpfung findet zunächst in sprachlicher Hinsicht mit dem Deutschen statt. Dadurch dass jede neue lateinische Sprachform mit der entsprechenden im Deutschen verglichen wird, stützen und fördern sich beide Sprachen gegenseitig. Aber der lateinische und deutsche Unterricht müssen sich auch mit allem Bewusstsein gegenseitig erleichtern, indem der deutsche, ohne sich grammatisch irgendwie zu belasten, durch vorherige, zeitlich nach dem Bedürfnis des lateinischen Unterrichts geordnete Behandlung gewisser Erscheinungen die Apperzeptionsstütze für diesen bietet und alsdann die Befestigung und Einübung wieder dem letzteren abtritt. Auch syntaktische und stilistische Erscheinungen, z. B. die

Form und die Bedeutung der Nebensätze und die Wortstellung, werden in der Behandlung der beiden Sprachen nicht getrennt, sondern stets durch den Vergleich erkannt und eingeübt. Viele mündlichen und schriftlichen Übungen des lateinischen Unterrichts dienen zugleich dem sprachlichen Ausdruck im Deutschen. Aber auch inhaltlich können und müssen beide Fächer eine Beziehung miteinander eingehen. Wo die antike Sagengeschichte zu dem deutschen Pensum einer Klasse gehört, wird das lateinische Lesebuch nach Kräften zur Unterstützung herbeigezogen. Ist in der deutschen Stunde das Gerippe der römischen Königssage erzählt, so kann bei der Durchnahme entsprechender lateinischer Lesestücke daran angeknüpft werden. Ebenso wie die letzteren dann erweitern und befestigen, kann auch der deutsche Unterricht seine erste Anregung aus dem Lateinischen erhalten. Die Beziehungen dieser Natur können sehr mannigfaltig sein, und es wird sich nur darum handeln, dafür zu sorgen, dass sie ungekünstelt aufgesucht und verknüpft werden. Wenn wir z. B. in Quinta das Geschichtsbild „die Römer in Deutschland" geben, so liefert der lateinische Unterricht fast den gesamten Stoff dazu. Handelt es sich hierbei um ein planmässiges Nebeneinander, so arbeitet der lateinische Unterricht durch die zahlreichen Bilder aus der griechischen und römischen Geschichte, die wohl jedes Lehrbuch bietet, dem Geschichtsunterricht, der in Quarta beginnt, vor. Und wenn es richtig ist, dass es sich auch auf den untersten Stufen nicht bloss, wenn auch in erster Linie, um Thaten, sondern auch um gewisse elementare und typische geschichtliche Begriffe handeln soll, die namentlich aus den einfachen Verhältnissen des Altertums erkannt werden, so legt gerade der lateinische Unterricht die selbstverständliche, wenn auch oft nicht geübte, bei den alten Ostermann-Spiess-Sätzen auch gar nicht erfüllbare Pflicht auf, diese zu erklären und so den Grund zu legen für das Verständnis eines Staatswesens überhaupt. Diese elementaren Begriffe sind um so wertvoller, wenn sie sich um wenige Helden der alten Geschichte, die als Typen gelten und vorzugsweise aus dem lateinischen Lesestoff herausgehoben werden können, gruppieren. Auch der geographische Unterricht findet Stützen an dem lateinischen. Es war doch nur ein Mangel an didaktischem Bewusstsein, dass man die Schüler von den Stätten des klassischen Altertums zwar die Namen übersetzen liess, ihnen aber jede äussere und innere Anschauung davon vorenthielt. Es ist selbstverständlich, dass diese Hauptstätten, aber auch nur diese, auf der Karte aufgezeigt und so dem angehenden Lateiner, der sonst von der Erdkunde erst einen sehr allgemeinen Überblick erhält, nach ihrer Lage vertraut werden. Schon die erste Heimatkunde und nachher die Geographie von Deutschland wird auch manche Brücke zum Verständnis des Lateinischen schlagen. Der Limes in unserer Heimat, die sichtbaren Kastelle, der Drususstein und anderes werden im geographischen Unterricht behandelt und mit dem lateinischen Lesestoff verknüpft.

Alles dies darf aber hinsichtlich seiner Aneignung nicht dem gefälligen Zufall oder dem mystischen „Durch-sich-selbst-wirken" überlassen bleiben. Vielmehr muss an geeigneten Einschnitten und namentlich gegen Ende des Schuljahrs der Gewinn übersichtlich zusammengestellt werden.

Die rege Mitarbeit des Schülers sichert den Erfolg im voraus. Die lateinische Sprache braucht dabei nicht zu kurz zu kommen; denn die Fundstätten für die Begriffe werden dabei aufgesucht und übersetzt. Man wird dabei nach folgenden Gesichtspunkten (Tafel benutzen!) verfahren: Länder, Völker, Helden nach den Völkern geordnet, wichtige Ereignisse, typische Staatseinrichtungen, Lebensweise und Beschäftigungen, Kriegswesen, Gottesverehrung, sittliche Vorstellungen. Es werden durch das Urteil der Schüler Beispiele für Mut, Tapferkeit, Vaterlandsliebe, Freiheitsliebe, Gehorsam gegen die Gesetze, Treue, Dankbarkeit u. s. w. aus dem Lesestoff gesucht oder abgeleitet. Schon hier lernt der Knabe als die vornehmste Tugend des Altertums die unbedingte Hingabe an das Vaterland, an seine Einrichtungen und Gesetze kennen und in den ansprechenden, selbst erarbeiteten Beispielen lieb gewinnen. So mündet auch auf der untersten Stufe der lateinische Unterricht in die Wertschätzung der höchsten nationalen Güter aus.

Neben diesen im Stoff liegenden Wirkungen auf das Gemüt hat ein solcher zweijähriger Unterricht im Lateinischen durch die ganze Methode zu wissenschaftlicher Arbeit im elementarsten Sinne geschult. Er hat den Knaben scharf achten lassen auf sprachliche Erscheinungen, hat ihn induktiv und deduktiv Gesetze finden lassen, ihn an Sachen denken gelehrt. Die Gesetze der Sprache in zusammenhängender Gedankenfolge entwickeln heisst aber in bescheidenem Sinne wissenschaftlich denken. Und bei all dem ist ihm nichts Unbilliges zugemutet worden, denn der Unterricht hat auch das Schwere durch Anpassung an die kindliche Vorstellung, durch Anknüpfung an das Bekannte, Heimatliche, erleichtert und durch Abwechselung in den Mitteln der Lehre das Lernen belebt. Dadurch, dass dem Schüler der Gewinn des lateinischen Unterrichts möglichst oft und nicht bloss in lateinischen Vokabeln, sondern in lebendigen Gestalten und Thaten, die daraus erarbeitet wurden, vor Augen trat, dass man ihm nur Arbeiten zumutete, die er selbst machen konnte, hat er das Gefühl der Lust und das Bewusstsein der Kraft erworben, das von der Freude an der Arbeit nicht weit entfernt ist. Der stete Einblick in die Beziehungen der Fächer untereinander hat ihm eine Ahnung gebracht von der inneren Einheit alles Wissens, aus der nur unpädagogische Weisheit eine zerrissene und auseinandergefallene Vielheit machen konnte.

Beispiele und Gesichtspunkte für eine solche Verknüpfung bei H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung S. 36 ff. — G. Richter, systematische Zusammenordnung der verwandten Unterrichtsstoffe der VI u. V. Progr. Jena 1891. — J. Loos, der österr. Gymnasiallehrplan im Licht der Konzentration. Wien 1892. S. 13—26 für die beiden untersten Klassen.

II. Das Lehrverfahren in den drei mittleren Gymnasialklassen.

Die S. 58 genannten grösseren Werke bieten alle reichliche Belehrung. Dazu kommen die S. 29 genannten Programme von L. Hüter für III B, G. Ihm für III A. — M. Eichner, über die lat. Lektüre in Quarta. Progr. Meseritz 1890. — Wagenführ, zur Methode des lat. Unterrichts in der Tertia. Progr. Helmstedt 1886. 1887. — Lesenswert ist auch ein Aufsatz von O. Kuttner, die neuen Lehrpläne und der Latein-Unterr. in der III des Gymn. Zeitschr. Gymn. Wes. 1892, 777 ff.

Beispiele für die Behandlung: W. Böhme, eine Neposstunde. Lehrpr. 12, 66 ff. Wiederholung von Epamin. c. 2, Neubehandlung von c. 3. — Hachez, zwei Lhomondstunden in IV. Lehrpr. 8, 32 ff. Repetitorischer Rückblick nach Inhalt und Form. — A. Hempel. Behandlung einiger Punkte aus der lat. Kasuslehre (im Anschluss an Nepos, Epaminondas I, 1). Lehrpr. 2, 22 ff.

W. Fries, eine Cäsarlektion III A (b. G. IV, 12). Lehrpr. 3, 47 ff., im wesentlichen wiederholt Lehrpr. 34, 21 f. — G. Ihm, Entwurf zu einer Behandlung von Cäs. b. G. II, 25 in III B.

G. Richter, zwei Ovidstunden in III B. Lehrpr. 1. 36 ff. Eine inhaltlich und sprachlich zusammenfassende Betrachtung über „den Wunsch des Midas". — O. Friedel, Materialien zur Ovidlektüre. Progr. Wernigerode 1892. Sehr eingehende Behandlung von Philemon und Baucis. — Lehrreich ist auch die Lehrprobe über die Erzählung von Arion in Ovids Fasti bei O. Willmann, Didaktik II, 394 ff.

Für die Grammatik bietet ausser in seinem öfters genannten und im folgenden benutzten Buch (Praktische Anleitung über d. Unterr. in lat. Gramm.) A. Waldeck gute Beispiele der Behandlung Lehrpr. 17, 8 ff. (Kongruenz), 18, 15 ff. (Tempuslehre, Consecutio temporum), 19, 7 ff. (Moduslehre, Dass-Sätze).

a) Der Lehrstoff.

1. Die Schriftsteller.

69. Jede Auswahl in der Schriftstellerlektüre richtet sich ausser nach dem sprachlichen Können des Schülers und seiner Vorstellungswelt nach den Seite 28 und 29 skizzierten Grundsätzen der Konzentration. Man will wohl auch, da sich die Grammatik ja an den Lesestoff anschliessen soll, nach dem mehr oder weniger häufigen Vorkommen grammatischer Erscheinungen eine Auswahl treffen. Allein die Grammatik ist wegen der Lektüre da und nicht umgekehrt, und wenn man sich mit einem etwas engen, aber dafür um so übersichtlicheren, sicheren grammatischen Gebäude begnügt, so bietet keiner der lateinischen Schulschriftsteller irgendwelche Hindernisse in dieser Richtung. Es scheint uns nur richtig, noch zwei grundsätzliche Forderungen für diese Frage aufzustellen: Erstens liegt es in dem Wesen der Erziehung, dass nur die Arbeit Wert hat, die bis zu einem gewissen Grade abgeschlossen wird. Das Bewusstsein der Kraft weckt zugleich die Lust zum Weiterarbeiten. Daraus folgt, dass nicht eher eine Schrift und ein Schriftsteller bei Seite gelegt werden darf, ehe die Schüler wirklich darin heimisch geworden sind, ehe sie sich das Wertvollste daraus angeeignet haben und ihre Herrschaft über den fremden Stoff äusserlich dadurch erweisen, dass sie, auch ohne ständige Hilfe des Lehres, den Schriftsteller verstehen und übertragen können. Dies geschieht nur durch eine sehr intensive Behandlung je eines Schriftstellers. Die zweite Forderung ist teilweise eine Beschränkung der ersten. Der jugendliche Geist bedarf einer gut geregelten Abwechselung. Der Knabe, der längere Zeit ohne Unterbrechung nur von Schlachten und Märschen gehört hat, atmet auf, wenn er einmal auf einige Zeit in andere Verhältnisse geführt wird, und er kehrt nachher mit erneutem Interesse zu dem verlassenen Ausgangspunkt zurück. Auf dieser für mittlere Altersstufen unzweifelhaft zutreffenden Erwägung beruht schon die Berechtigung, ja für uns die Notwendigkeit der poetischen Lektüre für diese Stufen. Diese wollen wir deshalb — es werden auch andere Gründe dafür sprechen — auf keiner Klassenstufe missen, wenn auch die neuen preussischen Lehrpläne solche für Quarta und Untertertia ausschliessen. Wir unterbrechen die prosaische Lektüre überall — auf diesen Stufen etwa für 7—9 Wochen —

durch die poetische und haben damit nur gute Erfahrungen gemacht. Im allgemeinen weist die Schriftstellerlektüre der mittleren Klassen hinsichtlich der Autoren keine oder nur wenige grundsätzlichen Unterschiede auf. Überall handelt es sich um Nepos oder ein neposartiges Lesebuch und Cäsar, um Ovid und teilweise Phädrus. Die Unterschiede beziehen sich nur auf die klassenweise Verteilung und hier wieder auf eine passende Auswahl aus den Schriftstellern selbst.

70. Über den prosaischen Lesestoff der **Quarta** sollte eigentlich eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit ausgeschlossen sein. Denn hier bietet sich in den Vitae des Nepos ein vortrefflicher Stoff, mag man ihn nun den besonderen Zwecken des Gymnasiums durch Änderungen, Abstriche und Zusätze anzupassen suchen oder nicht. Zunächst handelt es sich dabei um abgeschlossene Bilder aus der alten Geschichte. Gerade diese Abgeschlossenheit und die verhältnismässige Kleinheit eines Ganzen gestattet auch eine enge Verbindung der Lektüre und Grammatik, ohne dass dabei Zusammengehöriges auseinandergerissen wird. Diese Bilder führen zugleich in das Leben des antiken Menschen ein und schliessen sich, erweiternd und in allmählichem Übergang zu Schwererem und Grösserem, an die Lehrstoffe der Elementarklassen an. Was Nepos und das, was etwa das Lesebuch noch bietet, dem Knaben sein soll, darf man ruhig und ohne Übertreibung auch als Quellenlektüre bezeichnen. Man hat oft getadelt, dass man die alten Schriftsteller vorzugsweise auf ihren Inhalt hin lese, und gesagt, diesen könne man auch aus Übersetzungen kennen lernen. Dieser Einwand verkennt immer wieder, was wir ebenso immer wieder betonen müssen, dass jeder Gedankens- und Wissensinhalt, den ich mir selbst an der Quelle erworben habe, an eigenartigem Wert jeden anderen weit übertrifft. Das biographische, anekdotenhafte Element, zu dem Nepos das Vorbild liefert, ist gerade dem jugendlichen Alter durchaus angemessen. Die Verbindung mit der alten Geschichte, die in den meisten Staaten in derselben Klasse gelehrt wird, ist ein besonderer Vorteil. Dabei soll nun nicht etwa, wie man gesagt hat, dem Schüler der Genuss am Inhalt der altsprachlichen Lektüre dadurch gestört und vernichtet werden, dass dieser in den besonderen Geschichtsstunden vorweg behandelt wird. Die Neposlektüre soll nicht geschichtliche Kenntnisse schlechthin übermitteln, sondern nur diese erweitern und mit dem Geschichtsunterricht gemeinschaftlich historische Bildung anbahnen. Die Hauptthaten des Helden und seine Stellung zu den grossen Ereignissen lernt der Quartaner in den eigentlichen Geschichtsstunden kennen, in der Neposstunde handelt es sich um eine Vertiefung, namentlich nach der allgemein menschlichen Seite hin, also um eine gegenseitige Stütze, um eine Arbeitsteilung, nicht um einen Ersatz. Der lateinische Unterricht giebt das lebendige Detail dazu. Es ist überhaupt eine seltsame Erscheinung in unserer heutigen Lehrerwelt, die nicht von didaktischem, auf die Erziehung des Schülers gerichtetem Bewusstsein zeugt, dass man bei solchen Beziehungen zwischen zwei und mehreren Lehrfächern ängstlich mit der Elle abwägen will, was dem einen und was dem anderen zukomme. Wir versichern aus Erfahrung, dass überall, wo die verwandten Fächer auch in der Hand eines

Lehrers vereint sind, wie es sein sollte, niemals eine solche Verlegenheit und Kleinlichkeit des Urteils aufgekommen ist. Selbst da, wo zufällige Verhältnisse eine solche Zusammenlegung einmal nicht möglich machten, führte die Durchdringung der Lehrstoffe und kollegialische Verständigung, im Notfall der mahnende und einende Hinweis des Direktors meist ein fruchtbares Miteinanderarbeiten, Ineinandergreifen, Lastabnehmen herbei. Gerade in einer freien Gestaltung des Unterrichts innerhalb einer Gruppe verwandter Unterrichtsstunden müssen die Lehrer die wahre Entfaltung der Individualität suchen, nicht in willkürlichem, vom Ganzen abgewendetem Fachlehrertum. Wenn nun eine solche stützende Wechselbeziehung, hier namentlich zwischen dem lateinischen und dem geschichtlichen Unterricht, stattzufinden hat, so ergiebt sich daraus auch die Auswahl. Diese kann sich nur auf Helden, auf typische Persönlichkeiten, die in der Geschichte selbst eine Behandlung verdienen, beziehen. Es ist gewiss ein erklärlicher Standpunkt, wenn man behauptet, für die Schule sei in erster Linie zu berücksichtigen, was uns das Innere des antiken Menschen enthülle, weil dadurch das Äussere des antiken Lebens erst sinnvolle Bedeutung gewinne. Allein da nun einmal und nicht bloss wegen und infolge der Strömung unserer Zeit der jugendliche Sinn sich mehr auf Gegenständliches, auf Persönliches richtet, so wird man auch sonst Wertvolles zurücktreten lassen, wenn die betreffende Persönlichkeit nicht durch anderweite Beziehungen Stütze und Festigkeit in dem Unterricht gewinnt. Weil aber kaum eine Gestalt aus der griechischen Geschichte für den Knaben anziehender und auch weltgeschichtlich bedeutender ist als Alexander, so erklärt sich daraus die Thatsache, dass Auszüge aus Curtius Rufus, welche charakteristische Züge aus dessen Leben bringen, den heutigen Neposausgaben vielfach beigegeben werden. Dass gerade die griechische Geschichte grössere Vertiefung durch den lateinischen Unterricht erhält als die römische, die in Nepos selbst, da man wohl von Attikus absehen wird, nur durch die Vitae des Hamilkar und des Hannibal gestützt wird, begreift sich leicht. Denn ebenso wie die römische Geschichte auf den oberen Stufen durch den unvergleichlich tiefen Einblick in das staatliche, rechtliche, sozialpolitische Leben weitaus grösseren Raum hinsichtlich der Behandlung verdient, ist dem jugendlichen Alter die Versenkung in das lange noch Sagenhafte und später auch stets mehr Persönliche der griechischen Geschichte angemessen. Ob dabei der Nepos selbst pure gebraucht wird, oder ob die Vorzüge desselben durch Erleichterung und reinigende Bearbeitung in sprachlicher, durch Ausscheidungen und Zusätze namentlich in sachlicher Hinsicht für die Jugend etwas didaktisch hergerichtet werden, scheint mir eine nicht allzu wichtige Frage. Sie wird sich jedes Lehrerkollegium an der Hand der zahlreichen Nepotes emendati selbst beantworten dürfen. Richtig erscheint wohl, dass das Ursprüngliche der Nepotischen Darstellung, das sichtliche Wohlgefallen, mit der er seine Helden betrachtet, möglichst wenig beeinträchtigt werde.

Die Auswahl dürfte sich also am passendsten zunächst an die drei Hauptabschnitte der griechischen Geschichte anlehnen, die im Nepos vertreten sind, damit auf diese Weise der grösste und wichtigste Teil der alten

Geschichte die erstrebte Vertiefung erhält. Die Perserkriege vertreten am besten Miltiades, Themistokles, Aristides und Pausanias, den peloponnesischen Krieg Alkibiades, natürlich nur mit Auslassung der anstössigen Stellen, und Lysander, die Hegemonie Thebens Epaminondas. Dazu kommt dann ein ziemlich ausführliches Lebensbild Alexanders, das wir unsererseits nie vermissen möchten. Die Verknüpfung mit der römischen Geschichte bewerkstelligen Hamilkar und Hannibal, dessen Vita zugleich die wichtigste Zeit der punischen Kriege vertiefen lässt. Dabei ergeben sich Reihen- und Gruppenbildungen, nicht bloss hinsichtlich der geschichtlichen Stellung der einzelnen Helden, sondern diese lassen auch die charakteristischen Merkmale ihrer Völker hervortreten und sind zugleich Typen für hervorragende sittliche Begriffe. Allen gemeinsam ist die unbedingte Hingabe an das Vaterland bis in den Tod. Verdienst wird oft mit Undank von dem eigenen Volk gelohnt. Miltiades ist der Feldherr zu Lande, Themistokles zur See und zeigt dabei, wie man sich im politischen Leben „nicht immer kinderrein erhalten kann". Aristides dagegen vertritt die unerschütterliche Gerechtigkeit und lässt sich vielfach mit dem Epaminondas vergleichen, ebenso wie Alkibiades manches mit Themistokles gemeinsam hat. Alexander vertritt das edle Königtum, aber die ὕβρις ist nun einmal der menschlichen Schwachheit als Gefährtin im Glück beigegeben und vernichtet ihn (Keime des Tragischen). Die Vaterlandsliebe der Spartaner und Karthager zeigt sich in unauslöschlichem Hass gegen den Erbfeind. Zahlreiche Züge aus dem Kulturleben der Alten erhöhen den didaktischen Wert dieser Lebensbilder. Das Mass der Lektüre schwankt sehr an den einzelnen Anstalten. Eine allzu sehr am Wort klaubende Behandlung kommt natürlich nicht vom Fleck und macht dabei die Gewöhnung an rasche und doch gründliche Erfassung des Lesestoffs hinfällig. Umgekehrt nötigt die sprachliche Seite des Unterrichts zu so vielen vertiefenden Übungen, dass schon dadurch die Lektüre vor einem allzu raschen Tempo bewahrt bleibt. W. Fries Lehrpr. 34, 5 will, um recht viele Lebensbilder zu lesen, minder wichtige Stellen kursorisch gelesen haben. Wir können ihm für eine Stufe, auf der es darauf ankommt, eine sehr gründliche Sprachbildung zu erzielen, darin nicht folgen. Lieber überschlage man Kapitel, die weniger didaktischen Wert haben. Wer etwa, wie es jetzt an unserer Anstalt geschieht, die Schülerausgabe von Fügner benützt, kann wegen der dort gebotenen Beschränkung und der fortlaufenden Inhaltsangaben am Rande nicht bloss Stellen ohne Störung des Zusammenhangs auslassen, sondern überhaupt die Lektüre noch wesentlich verbreitern.

Für den Nepos ohne jede Umgestaltung tritt namentlich Eckstein auf: Lat. Unterr. S. 609 ff. — M. Eichner a. a. O., eine in Jahresber. üb. d. höh. Schulwesen 1890, IV, 42 f., ausgezogene Progr.-Abhandlung aus Bistritz in Siebenbürgen von G. Daichendt, die Lektüre des Corn. Nepos mit Bezug auf die Charakterbildung der Schüler, und neuerdings Fr. Fügner in seiner Ausgabe des Corn. Nepos, Leipzig 1893, geben gute Gesichtspunkte.

71. Handelt es sich bei dem prosaischen Lesestoff der Quarta um ein den geschichtlichen Unterricht in grossen Ausprägungen verdichtendes Aggregat, so vertritt in Tertia **Cäsar** die eigentliche zusammenhängende

Quellenlektüre über wichtige Abschnitte der Geschichte; er hat im voraus den Vorzug der Autopsie für das, was er beschrieben hat. Ist also die Herausarbeitung von Geschehnissen aus der Quelle überhaupt ein erzieherisches Mittel, so ist dadurch schon der didaktische Wert der Cäsarlektüre gesichert. Es ist der grosse Römer, der summus auctorum divus Julius, dessen Berichte hier mit unmittelbarer Frische dem Knaben übermittelt werden. Dazu eignet sich der durchsichtige Satzbau und der einfache Stil vor allen andern für diese Stufe. Aber gerade weil wir in dem richtigen Betrieb der Cäsarlektüre und in einem Heimischwerden des Schülers in diesem Schriftsteller ein vortreffliches Mittel sehen und kennen, um Schüler und Laien für das klassische Altertum zu gewinnen und zu erhalten, ist es auch nicht gleichgültig, was und in welcher Reihenfolge gelesen wird.

Von der Lektüre des Bürgerkrieges sieht man zur Zeit mehr und mehr ab. Hierzu nötigt in erster Linie der Inhalt. Wenn unter den Schriftwerken des Altertums diejenigen den Vorzug verdienen, welche in unsere Gegenwart hineinragen, so kann hier ein Zweifel nicht obwalten. Der gallische Krieg ist in seinen Folgen ein solches Weltereignis, dass dagegen der Bürgerkrieg nicht aufkommen kann. Dazu kommen in Cäsars Werk über den ersteren die Beziehungen mit Deutschland, die älteste quellenmässige Kenntnis über unsere Ahnen, die hier leicht mögliche Konzentration aller Ereignisse um die eine, alle anderen überragende Persönlichkeit Cäsars. Die Verhältnisse des Bürgerkrieges liegen dem Schüler in jeder Hinsicht viel ferner. Wer es erfahren hat, welche Schwierigkeiten Ciceros Briefe in sachlicher Hinsicht noch dem Primaner bereiten, wird diese Epoche ruhig der späteren Cicerolektüre überlassen, wenn er sie der Behandlung im altklassischen Unterricht für wert hält. Für ergänzende Privatlektüre wird der Bürgerkrieg warm empfohlen von H. Ziemer im Jahresber. von 1893, VI, 59.

Der gallische Krieg, um den es sich also nur handeln kann, muss um seines Inhaltes und nicht um seiner grammatischen Konstruktionen willen gelesen werden. Es ist wirklich eine der gröbsten schulmeisterlichen Sünden, die unseren Gymnasien unendlich geschadet hat, dass, wie H. Perthes zur Reform IV, 70 auf Grund der Aussage eines erfahrenen preussischen Schulrats mitteilt, unter hundert Lehrern kaum einer sein soll, der bei der Durchnahme der Kommentarien Cäsars — abgesehen etwa von der Besprechung besonderer Schwierigkeiten — auf den Inhalt des Schriftstellers eingehe. Auch heute gilt in der Praxis, wie es scheint, gerade bei Cäsar der Inhalt oft als nebensächlich, und wir kennen ganze Schülergenerationen, die abgesehen von ganz gelegentlichen Bemerkungen, die niemals haften bleiben, nichts davon wissen, was in diesem 2 Jahre lang gelesenen Schriftsteller eigentlich steht. Namentlich fehlt oft der Überblick über das Ganze, die Einreihung der Einzelheiten in das System der grösseren Begebenheiten. „Und doch," sagt O. Jäger in einem vergriffenen Progr. von 1866, „soll und kann der Schüler hier bei dieser Quellenlektüre lernen, was er beim historischen Unterricht nicht lernt, was zur Bewegung eines Heeres gehört, welches die Mittel und Bedin-

gungen des Sieges sind, wie die Persönlichkeit eines grossen Führers auf die Soldaten wirkt (Cäsar b. G. 1, 38—40), warum und wie die disziplinierte Tapferkeit eines zivilisierten Heeres der rohen Tapferkeit von Barbaren überlegen ist.“ Auch Tertianer sollen hier in ihrer Art, die der spätere Unterricht weiter ausbilden muss, etwas von der weltgeschichtlichen Bedeutung der Unterwerfung Galliens kennen lernen. Dazu kommt die stete Beziehung zu dem Heimatlichen. Der Gegensatz der römischen Kultur und der germanischen Kraft, der sich in der Geschichte der folgenden Jahrhunderte und deshalb im Geschichtsunterricht der Tertianer immer wieder zeigt, bringt sogar, wie H. Perthes a. a. O. S. 86 ff. eingehend dargelegt hat, ein nationales Interesse wirksam zur Geltung. Deutsche Männer und Verhältnisse in alter Zeit werden doch immer zu den wichtigsten Gegenständen unseres Interesses gehören. Auch die steten Beziehungen, die unser Land zu Frankreich hat, ergeben wertvolle Berührungspunkte. Der keltische Nationalcharakter, die geographischen Verhältnisse, die eine Anknüpfung an die Schlachtfelder des deutschen Krieges, an die Marschlinien unserer Truppen zulassen, sind hier zu erwähnen. Besonders aber darf man hier an den alten Streit um die Rheingrenze denken. „Es unterliegt doch wohl kaum einem Zweifel“, sagt H. Perthes a. a. O. S. 93, „dass die so fest gewurzelte Meinung der Franzosen, der Rhein sei die natürliche Grenze Frankreichs, in einem gewissen Zusammenhange steht mit den Grenzbestimmungen, die sich unmittelbar aus den Thaten Cäsars ergeben und die mehrere Jahrhunderte hindurch massgebend waren.“ Kurz, überall bieten sich für einen verständigen Unterricht Thatsachen dar, die zeigen, welche Faktoren auf den Gang der Geschichte unseres Vaterlandes und unserer nächsten Nachbarn eingewirkt haben.

Also aus Cäsars bellum Gallicum wollen wir neben und mit sprachlicher Schulung geschichtliche Bildung erwerben, Heldentum, grossartige Begebenheiten, reiche Beziehungen zu dem nationalen Interesse und direkt zu der deutschen Geschichte, wichtige Begriffe quellenmässig herauslesen lassen. Die Erkenntnis, dass alle diese schönen Dinge oft auf dem Papier standen und der Schüler nichts davon merkte, zwingt zu einer Sichtung und Untersuchung des Stoffes nach dem Wertvollsten. So hofft man aus leichter übersichtlichen Teilganzen wenigstens einen Überblick über die Fülle des in seiner Masse scheinbar erdrückenden Werkes zu erzielen. Über das, was zu lesen ist und in welcher Reihenfolge, gehen die Meinungen auseinander. Ein zwingender Grund, den einen oder den anderen Weg zu gehen, liegt nicht vor, und auch hier wird eine Gelegenheit sein, wo sich die Individualität des Lehrers bethätigen kann, wenn sie es nur mit Grund und Bewusstsein thut und die Fäden, die jeder Unterricht zu der Schülerseele und den übrigen Unterrichtsstoffen zu ziehen hat, nicht fallen lässt. Darin sind jedenfalls alle denkenden Pädagogen einig, dass man nicht planlos nach schlechter alter Manier mit Kap. 1 beginnen und nun das Mass des zu Lesenden dem wechselnden Schülermaterial und Schulschluss überlassen darf. Denn das heisst thatsächlich, es dem Zufall überlassen, ob die besten Teile Cäsars — wie jeder Schriftsteller hat er auch Minder-

wertiges — nun nicht gerade ungelesen bleiben. Vielmehr kann es sich in jedem Unterricht, auch im deutschen, nur darum handeln, da, wo es nicht möglich ist, das ganze Werk zu lesen, untergeordnete Teile auszuscheiden und so doch wenigstens einen Durchblick durch das Ganze zu geben. Das Zusammengehörige wird zugleich in kleineren Gruppen zusammengefasst. Ein solches stückweises, nach inhaltlichen Einheiten geordnetes Lesen, bedeutet kein „Zerreissen der Lektüre," sondern gehört, wenn dadurch das Verständnis des Ganzen erleichtert wird, unter die allergewöhnlichsten Formen didaktischer Technik.

Bezeichnende Beispiele für eine Auswahl sind etwa folgende:

1. Nach W. Fries Lehrpr. 34, 6 f. werden die ersten drei Bücher der III B, die 4 letzten der III A zugeteilt. Dabei ist jedoch Voraussetzung, dass über minder Wichtiges rascher hinweggegangen und das Wichtigere herausgehoben werde. Jedenfalls wird alsdann manches überschlagen werden müssen, worüber sich von vornherein die Lehrer zu einigen hätten. Fries geht von dem richtigen Grundsatz aus, dass es möglich sein muss, ziemlich den ganzen Cäsar zu lesen, und dass sprachliche Gründe nicht, wie man vielfach glaubt, gegen die Beibehaltung des Ganges der Erzählung sprechen. Auch wir sind dieser Meinung. Aber gerade deshalb möchten wir es billigen, wenn das inhaltlich, geographisch und ethnographisch Zusammengehörige von vornherein lesebuchartig herausgehoben und so leichter zum Verständnis gebracht würde. Gerade das Memoirenartige des Werkes rechtfertigt ein solches Verfahren doppelt.

2. In einer Ausführung der von H. Schiller in seinem Handbuch aufgestellten Grundsätze hebt H. Hüter in seinem vortrefflichen Giessener Programm von 1889 für III B im engsten Anschluss an den Geschichtsunterricht dieser Klasse das heraus, was sich auf die Sitten der Germanen bezieht, und zeigt dann ebenso die Anfänge der Völkerwanderung. Im einzelnen gliedert sich dieser Plan für III B folgendermassen:

1. Tertial: VI, 21—28, die Sitten unserer Vorfahren; VI, 11—20, die Sitten der Gallier zum Vergleich mit jenen; I, 1, Schauplatz aller folgenden Ereignisse; I, 30—54, die Bewährung der Sitten unserer Vorfahren im Kriege und die Anfänge der Völkerwanderung.

3. Tertial:[1]) II, der Beginn der gallischen Kriege mit dem Belgieraufstand.

Der Obertertia fällt dann die Hauptaufgabe zu, den eigentlichen gallischen Krieg an B. III, IV, V, VII zum Abschluss zu bringen und zugleich ein geographisch-ethnographisches Bild jener Zeit im ganzen herausarbeiten zu lassen. Die Vorzüge dieses wohldurchdachten Planes beruhen auf dem engen Anschluss an den Unterricht in der deutschen Geschichte, der bei uns in Klasse III B beginnt. Allein diese Vorzüge schwinden doch bald, weil der Geschichtsunterricht vorauseilen muss und thatsächlich einer Unterstützung durch jene ersten Cäsarkapitel kaum teilhaftig wird. Diese sind übrigens für die wichtige sprachliche Einführung

[1]) Für das 2. ist dabei die Lektüre von Ovid angesetzt.

in den neuen Schriftsteller wegen der Schilderung und Abstraktion wenig geeignet. Dazu würde es nach jenem Grundsatz folgerichtig sein, wenn auch die übrigen Abschnitte aus B. IV und VI, welche über die Germanen handeln, zu dem Pensum der Untertertia gezogen würden. Dadurch würden die 9 Kapitel des 6. Buchs erst voll verständlich, und umgekehrt würde vermieden, dass jene Abschnitte in III A ohne Anschluss blieben.

3. Wir sind daher nach demselben Grundsatze eines planmässigen Neben- und Nacheinander, aber mit Berücksichtigung einer rechten sprachlichen Einführung und Eingewöhnung zu folgendem Plane gekommen. Ziel ist ähnlich wie für das grammatische Pensum der Tertia ein doppeltes Überschauen des ganzen Inhalts, ausgehend von dem Heimatlichen und ausmündend in dasselbe, geordnet nach den grossen Gesichtspunkten der einzelnen Völkergruppen unter Berücksichtigung der zeitlichen Aufeinanderfolge.

III B: Berührung der Römer mit den Germanen und Britanniern. I, 30—Schluss, Cäsars Sieg über die Germanen unter Ariovist; IV, 1—19, Sieg über die Usipeter und Tenkterer und erster Rheinübergang; IV, 20—36, 1. Heerfahrt nach Britannien, oder V, 1—23, 2. Heerfahrt dahin. In dem zweiten Zug tritt mehr eine heldenhafte Persönlichkeit (Cassivellaunus) hervor; VI, 9—10 und 29, 1—3, zweiter Rheinübergang; VI, 11—20, die politischen und sozialen Zustände in Gallien; VI, 21—28, Germanien und seine Bewohner.

III A: Freiheitskämpfe der Gallier. I, 1—29, Gallien. Die Wanderung der Helvetier und ihre Niederwerfung; II, die Unterwerfung der Belgier, Cäsar in der Defensive; III, 1—6, Kämpfe mit den Alpenvölkern, 7—19, die Besiegung der Seestaaten; V, 24—Schluss, Aufstand der Eburonen, Nervier, Treverer (Ambiorix, Indutiomarus); VI, 1—8, Züge gegen mehrere Stämme, besonders gegen Menapier und Treverer; VII, der Aufstand des Vercingetorix (mit einigen Auslassungen; jedenfalls aber Kap. 36—Schluss: die Kämpfe um Gergovia (höchste Gefahr) und Alesia (höchster Triumph).

Während also das erste Jahr den Grund zur Cäsarlektüre legt, wird im zweiten zugleich durch immanente Repetition — das im 1. Jahr Gelesene ist jedesmal durch Inhaltsgabe von Seiten der Schüler (sehr passende Hausaufgabe) wieder ins Gedächtnis zurückzurufen — der zeitliche Verlauf des ganzen Krieges klargestellt. Die scharfe Abgrenzung nach den Völkern ist der wirksamste Konzentrationspunkt, der so wie so irgendwo hervortreten müsste. Die schwierigen Schilderungen VI, 11—28 liegen am Ende des Untertertiakurses und entsprechen so dem allgemein didaktischen Grundsatz, dass zuerst das Konkrete, Besondere geschaut und dann das Allgemeine abstrahiert wird. Sie dienen also nicht minder der Verknüpfung. Der grosse Begriff des Freiheitskampfes lässt sich nun, da die gallischen Kämpfe auf die Obertertia konzentriert sind, um so fruchtbarer entwickeln, als der Geschichtsunterricht dieser Klasse besonders reich an solchen Kämpfen ist und so zahlreiche Berührungspunkte zulässt. In beiden Jahren wird dabei die Cäsarlektüre für etwa 30 Stunden durch Ovid unterbrochen. Auch für Anstalten, welche nur eine kombi-

nierte Tertia besitzen, dürfte sich dieser oder ein nach ähnlichen Gesichtspunkten aufgestellter Plan gerade empfehlen, da er immer wieder Gelegenheit bietet den grossen Zusammenhang herzustellen.

Der Einwand, dass wir mit einem sprachlich besonders schwierigen Teil, nämlich I, 30—Schluss, die Lektüre beginnen, wiegt nach unserer Erfahrung sehr leicht und ist nur ein Ausfluss grammatistischer Behandlung. Es handelt sich hier nämlich um zahlreiche Stellen mit indirekter Rede. Allein ihre durchaus verständnisvolle Übertragung ins Deutsche macht dem Schüler nach einer ganz kurzen Anleitung gar keine Schwierigkeiten. Auch in der Quartalektüre hat er doch diese Konstruktionen, wenn auch nicht in dem Umfange wie jetzt, übertragen können. Ausser der Konstruktion des Acc. c. inf. deckt sich ja alles mit dem Deutschen. Man verlange nur nicht in ganz falscher Anwendung des Grundsatzes, dass sich die Schreibübungen an die Lektüre anschliessen sollen, die sofortige Anwendung ins Lateinische. Für eine spätere eingehende Behandlung der oratio obliqua ist es übrigens durchaus vorteilhaft, wenn diese sich auf möglichst viele konkreten Beispiele beziehen kann und daraus die Gesetze abgeleitet werden, die der Schüler längst ohne Regel, gewissermassen unbewusst, kennen gelernt hat.

4. Für die Gymnasien Bayerns, die nur 1 Jahr auf Cäsars gallischen Krieg zu verwenden haben, empfiehlt sich ein Durchblick durch das ganze Werk in einfacheren Zügen, etwa I, mit Auslassung von Kap. 12, 13, 16—20; II, 16—28 (Vernichtung der Nervier); IV, 1—19; VI, 9—29, 3; VII, 36—90. Es sind dies etwa 150 Kapitel, die ausser der Dichterlektüre mit gründlicher sprachlicher Durcharbeitung in der dortigen 5. Klasse (III A) gewiss ohne Schwierigkeit bewältigt werden können; vielleicht lässt sich auch noch ein Zug nach Britannien IV, 20—36 oder V, 1—23 hinzunehmen.

72. Die poetische Lektüre ist zwar in Preussen nunmehr aus Quarta und Untertertia entfernt, sie hat jedoch unseres Erachtens ihren ungeschmälerten Wert auch für diese Stufen und trägt reichliche Frucht. Deshalb wird auch in den meisten deutschen Ländern Phädrus in IV, in Bayern in III B zugelassen und an vielen Anstalten gelesen, sowie die Ovidlektüre auf 2 Jahre verteilt und dadurch erweitert. Für die Zurückdrängung der poetischen Lektüre lassen sich weder der Mangel an Zeit noch sprachliche Rücksichten geltend machen. Ein anderer Gesichtspunkt, mag er wirklich in Betracht gekommen sein oder nicht, könnte allerdings die Beschränkung auf die Prosalektüre besser rechtfertigen. Es ist dies die Unmöglichkeit für unsere Schüler, sich in den Dichter so einzulesen, dass sie zu einem Können gelangen; das Bewusstsein aber der ausreichenden Kraft, schliesslich mit der erlangten Fertigkeit, den fremden Text auch ohne stete Hilfe des Lehrers oder „Freundes“ zu verstehen, scheint uns allerdings einer der wichtigsten Faktoren im Unterricht. Immerhin lässt sich auch dagegen sagen, dass, wenn andere Rücksichten für eine stärkere Betonung der poetischen Lektüre auch auf früheren Stufen sprechen, diese doch gerade aus dem angegebenen Grunde nicht

früh genug begonnen und nicht gründlich genug betrieben werden kann. Wir haben oben (S. 132) auch schon darauf hingewiesen, wie wir gerade für das jugendliche Alter eine Abwechslung verlangen. Der Quartaner, der lange Monde seinen Nepos, der Tertianer, der ebenso lange Cäsar behandelt hat, atmet geradezu auf, wenn er für eine Weile in die Welt der Poesie, der Fabel und der Sage geführt wird, und giebt sich nach unseren Erfahrungen mit dem grössten Eifer diesen neuen, ihn besonders anmutenden Lesestoffen hin. Auch in sprachlicher Hinsicht bieten sie kein Hindernis. Während ihrer Behandlung — wir halten die Lektüre von Prosaikern und Dichtern nebeneinander auf Stufen, wo es sich um gründliche Einübung und Einlesung handelt, für einen Unfug und auf oberen für einen Missgriff — ruht die Einübung neuer grammatischer Erscheinungen, und das schon Besprochene wird nur erhalten und befestigt.[1])

Was zunächst den **Phädrus** betrifft, so verwenden wir auf seine Behandlung 7—8 Wochen in der zweiten Hälfte des Quartakursus. Der Wert der Fabel für die Jugenderziehung steht längst ausser Zweifel. Das ewig Typische hat diese Dichtungsgattung vom Altertum bis auf die Neuzeit lebendig erhalten und sie stets auch im Schulunterricht verwenden lassen. Ja, das bekannte Lessing'sche Wort, dass man den Knaben beständig aus einer Szienz in die andere sehen lassen soll, ist gerade im Anschluss an die Fabeldichtung gesprochen. Die kurzen, zusammenhängenden Erzählungen mit einem Inhalt, der nicht nur das Interesse des gesundsinnigen Knaben erweckt, sondern auch durch seinen „heuristischen" Nutzen ein Gegenstand für die Selbstthätigkeit der Schüler ist, die lebendige Sprache mit häufiger Verwendung des Dialogs, der zugleich eine Anzahl von dem historischen Stil meist fremden und doch nicht leicht zu entbehrenden Verbalbildungen zur Anschauung bringt, die Stellung der Tierfabel als einer litterarischen Gattung, alles dies veranlasst uns sie nicht ohne Not fallen zu lassen. Auf dem Grunde, den man hier legt, lernt der Schüler erst in Prima Lessings Abhandlung über die Fabel würdigen. Es handelt sich aber auch zugleich um die Einführung in die poetische Sprache der Römer überhaupt, um Versmass und Wortstellung, um einen Einblick in den Unterschied zwischen prosaischer und poetischer Darstellung. Die Phädruslektüre geht auch eine fruchtbare Verbindung ein mit den Wahrheiten des Religionsunterrichts, mit dem geschichtlichen Leben der alten Welt und wird mit den Fabeln Lessings, Gellerts und Pfeffels in dem deutschen Lesebuch und auch mit fränzösischen Dichtungen verglichen.

Ovids Metamorphosen werden überall gelesen. Die Sage ist notwendig eine Ergänzung der Geschichte. In gewissem Sinne gilt noch heute das Wort des Aristoteles, dass die poetische Sage wahrer sei als

---

[1]) G. Uhlig, hum. Gymn. 1892, 33: „Unter den Autoren, welche die preuss. Schulordnung nennt, vermissen wir besonders den Phädrus. Thatsächlich passt er dem Inhalt nach vorzüglich für IV. . . Warum die poetische Lektüre nach dem preuss. u. bayer. Plan erst in III A begonnen werden soll, verstehen wir nicht."

die Geschichte. Denn sie bringt den Typus, den Charakter, das Allgemeine reiner zum Ausdruck als diese, die immer nur mehr Einzelnes erzählt und das Typische erst suchen lässt. Die Sage im besonderen ist ja die Geschichte von der Völker Kindheit und vermittelt dem Knaben durch Zuhilfenahme seiner eigentümlichen Gestaltungskraft zugleich historische, menschengeschichtliche Verhältnisse. Und wenn die Sage an und für sich nicht so hohen didaktischen Wert besässe, so müsste sie doch wegen ihrer auf alle künstlerische Gestaltung zu allen Zeiten wirkende Kraft eine grosse Rolle im Jugendunterricht spielen. Was zur Zeit der Renaissance Malern und Bildhauern Gegenstand des Schaffens war, was die wahre Kunst bis auf den heutigen Tag noch gestaltend nachahmt, was in der Litteratur aller Kulturvölker eine so grosse Rolle spielt, muss wert sein, auch im deutschen Gymnasium behandelt zu werden. Wer jemals an Stätten der schönen Kunst geweilt hat, wird mit Dankbarkeit der Ovidlektüre gedacht haben, die ihm eine Vorbereitung für das Verständnis hochstehender Werke gegeben hat. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Ovidlektüre nun in erster Linie dazu da sei, reale, mythologische Kenntnisse zu übermitteln. Dies könnte allerdings auch aus Übersetzungen und noch besser für die Schule aus mythologischen Jugendschriften geschehen. Allein wenn jeder fremdsprachliche Unterricht die quellenmässige und durch Selbstfinden erzeugte Erarbeitung eines wertvollen Inhalts als Kennzeichen hat, so darf doch auch für die Ovidlektüre dieser Grundsatz auf das mythologische Element angewandt werden. Man hat auch wohl der Ovidlektüre als Hauptzweck zugewiesen, dass die Schüler Hexameter richtig lesen und die lateinische Dichtersprache mit ihren Eigentümlichkeiten und ihrer Technik verstehen lernen sollen. Allein dies verstösst gegen den Grundsatz aller Pädagogik, wenn die thatsächliche Schulmanier auch oft damit übereinstimmt; die Beziehung auf den Lernenden, nicht das zu lehrende Objekt soll Ausgangspunkt sein. Unter den zahlreichen Arbeiten, die sich mit dem Zweck der Ovidlektüre und den daraus folgenden Grundsätzen für eine rechte Auswahl beschäftigen, ist grundsätzlich die wichtigste die von O. Frick, Zeitschr. Gymnw. 1884, 257 ff. Danach ist massgebend die Rücksicht auf den poetischen und sittlichen Gehalt der auszuwählenden Stücke und auf die Fähigkeit derselben, die Teilnahme und das Interesse der Schüler zu erregen; dies geschieht besonders, wenn die Stücke ihrem rein menschlichen Gehalt nach ihm sympathisch sind und ihn womöglich heimatlich anmuten. Dabei sollen sie ein kulturhistorisches Interesse enthalten und die Entwickelungsstufen der Menschheit in grossen Kreisen zur Darstellung bringen. Die „Verwandlungen“ stellen ja sozusagen die gesamte Welt und ihre geschichtliche Entwickelung als ein Werk der Metamorphose dar, die mit der Schöpfung aus dem Chaos beginnt und mit der Apotheose Cäsars schliesst. Daneben geben ganz allgemein didaktische Grundsätze Stücken mit überschaulichen, abgerundeten Einheiten, mit Beziehungen auf einander und auf später zu behandelnde Stoffe vor anderen den Vorzug. Ein nach diesen Gesichtspunkten aufgestellter Lehrplan für die beiden Jahre der Tertia kommt etwa zu folgenden in mehrjähriger Praxis geprüften Ergebnissen:

1. Daedalus und Ikarus. Bestimmter geographischer Hintergrund. Theseus und Labyrinth. Vater und Sohn. Flug zur Rettung unternommen (Vorbereitung auf Phaethon). Totenklage. Leicht.

2. Philemon und Baucis. Patriarchalisch-idyllische Zustände mit märchenhaftem Gehalt. Familienleben. Gattentreue bis in den Tod. Gastrecht. Anheimelnder örtlicher Hintergrund. Zeus, Hermes. Schon zahlreiche Vokabeln nötig.

3. Midas. Patriarchalisches Königtum. Bacchus, Silenus, Pan, Nymphen, Apollo Musagetes. Humor. Bestrafung der Goldgier und des unberufenen Urteils.

4. Die lykischen Bauern. Gegenstück zu 2 und 3. Strafe für Verletzung des Gastrechts gegenüber einer Gottheit. Heimatlich anmutendes Landschaftsbild. Mutter mit ihren hilflosen Kindlein. Latona. Vorbereitung auf Niobe.

5. Orpheus und Eurydice. Unterwelt. Gattenliebe bis über den Tod. Erweiterung von Nr. 2. Macht des Gesanges, zu verknüpfen mit zahlreichen deutschen Gedichten, die in der Klasse behandelt werden. Pluto und Persephone.

6. Perseus und Andromeda. Wechselnder Schauplatz. Reich des Atlas. Sternenhimmel. Heldentum, Aufopferung für das Wohl der Gesamtheit und Einsetzung des Lebens zur Linderung fremder Not, Erfolg mit Gott und durch eigene Kraft. Opfer. Medusa. Herkulessage berührt. Zahlreiche Verknüpfungen mit Beispielen von Opferung Unschuldiger für das Gemeinwohl und Kämpfen gegen Ungeheuer (z. B. Schillers „Kampf mit dem Drachen").

Dies Pensum für III B beträgt in der durch viele didaktischen Vorzüge ausgezeichneten Ausgabe von Fickelscherer 528 Verse. Für III A dürfen wir etwa 900 Verse annehmen, und zwar:

1. Die Sintflut. Deukalion und Pyrrha. Grossartiger, umfassender Hintergrund. Parnass-Ararat. Verknüpfung mit dem alten Testament. Gegensatz von *impietas* und *pietas*. Vgl. Philemon und Baucis. Göttliche Strafe und göttlicher Lohn. Zeus, Nereus, Triton, die Nereiden. Heraufführung eines neuen Geschlechts nnd einer neuen Kultur.

2. Kadmos gründet Theben. Stadtgründung mit bestimmtem lokalem Hintergrund. Belohntes Heldentum, Beziehung zur Perseussage, zu dem Kampf mit dem Drachen und zu altgermanischen Mythen. Phoebus Apollo.

3. Phaethon. Das Reich der Lüfte. Titanische Überhebung und ihre Bestrafung. Gegenstück zu 1 und 2. Verknüpfung mit zahlreichen, durch alle Klassenstufen wiederkehrenden Beispielen der *ὕβρις* vom „Glück von Edenhall" in III B bis zu Goethes „Prometheus" in I A. Beziehungen zu den hochfliegenden Plänen des Knabenalters. Prachtvolle Schilderungen des Sonnenpalastes, des Sonnenaufgangs, des Weltbrandes (altgermanische Sage). Totenklage. Vulkan, Sol, Aurora, Flussgötter.

4. Niobe. Schauplatz durch die Kadmossage, Inhalt teilweise durch Phaethon vorbereitet. Die Elemente des Tragischen und dadurch

Vorbereitung auf den Begriff des Tragischen überhaupt. ὕβρις gegenüber der Gottheit und Fall, Wechsel von höchstem Glück und tiefstem Leid. Mutterliebe. Erschütternde Schmerzensgestalt. Höchster Reichtum an psychologischen Motiven. Deutlichste Beziehung zur Kunst. Gegenstück zu den Beispielen der *pietas*. Apollo, Artemis, Latona.

5. Die Schöpfung aus dem Chaos und die 4 Weltalter. Klassische Parallele zur biblischen Schilderung. Zurückbeziehung auf die patriarchalisch-idyllischen Zustände, mit denen die Ovidlektüre begann.

Gestattet es die Zeit und die Fähigkeit der Klasse, so ergänzen wir noch an einigen Abschnitten aus den Elegieen, die in der genannten Ausgabe stehen, die Bilder aus dem Innenleben durch Orestes und Pylades (bestimmter lokaler Hintergrund, Freundschaft, Wiedererkennung, göttliche Führung, in kurzen Zügen Vorbereitung auf Goethes Iphigenie durch Darbietung des antiken Mythos). Auch die Apotheose Cäsars haben wir früher gelesen und zwar zu Anfang der Lektüre, weil die Anknüpfung an die Cäsarlektüre einen leichten Übergang schafft.

Endlich suchen wir je nach den Verhältnissen auch das Leben des Dichters an geeigneten Abschnitten aus den Tristien kurz vorzuführen. Dies kann nur am Schluss geschehen. Dann interessiert es den Knaben, den Schöpfer jener Dichtungen von sich selbst einiges berichten zu hören.

Behandlen wir also doch immerhin etwa 1400 Verse und mehr, so liegt es auf der Hand, dass da, wo für die Ovidlektüre nur ein Jahr angesetzt ist, noch eine grosse Beschneidung dieses Stoffes eintreten muss. Viel mehr als 800—900 Verse werden da kaum zu behandeln sein. Es empfiehlt sich also, hier die am meisten typischen Stücke, die den tiefsten inneren Gehalt haben, sozusagen die Kernstücke, aus dem eben Angeführten auszuwählen. In diesem Falle erscheint aus Gründen einer scharfen Konzentration folgende Reihenfolge und Wahl empfehlenswert: 1. Die Sintflut. Deukalion und Pyrrha, 2. Philemon und Baucis, 3. Orpheus und Eurydice, beides Beispiele von *pietas* und treuer Gattenliebe, bis in den Tod und bis über den Tod, 4. Phaethon und 5. Niobe, Beispiele der ὕβρις und des Falles, 6. Perseus als Beispiel des Heldentums.

Eine vortreffliche Orientierung über die für die Ovidlektüre geltend gemachten Gesichtspunkte und die Litteratur darüber bringt E. Bischoff, didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovidlektüre in Obertertia auf Grund der neuen Lehrpläne. Zeitschr. Gymnw. 1893, 397 ff. Für solche, die in jedem Jahre abwechseln wollen, bringt er auch einen passenden Wechsel-Kanon.

2. Die sprachliche Aufgabe.

73. Die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes, auf dessen Erwerb es hier neben der steten Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse und der steigenden Fähigkeit, zuletzt sicher lateinische Historiker zu übersehen, zu verstehen und zu übertragen, ankommt, folgt überall einem gleichen Herkommen. Die Quarta hat ausser einer Wiederholung der Formenlehre die Kasuslehre zu behandeln; die neuen preussischen Lehrpläne beschränken diese gleich auf „das Wesentlichste“. Die Syntax des Verbums wird nach dem Bedürfnis der Lektüre, mit Anknüpfung an das schon in den unteren Klassen Behandelte, weiter geführt. Die III B hat die Kasuslehre zu

wiederholen und die Tempus- und Moduslehre zu behandeln, die in Preussen wiederum auf die „Hauptregeln" beschränkt wird. In Bayern wird dabei besonders eine Einübung der Oratio obliqua vorgeschrieben. Wiederholung, Ergänzung, tiefere Begründung und Abschluss der Verbalsyntax (Preussen wieder: „in ihren Hauptregeln") fällt der III A zu.

Allein diese allgemein gehaltene Verteilung lässt, wie die Geschichte des lateinischen Unterrichts und vielleicht noch deutlicher die Schulgrammatiken und Übungsbücher zeigen, den weitesten Spielraum zu. Verkennung der Zwecke und Ziele des lateinischen Unterrichts, universitätische Gewöhnung an die kleinsten grammatischen Observationen, allmähliche Festsetzung des Glaubens, die massenhafte Erlernung und Übung grammatischer Regeln verbürge allein die deutsche „Gründlichkeit" des Unterrichts und sei an sich bildend, ja im fremdsprachlichen Unterricht vorzugsweise oder gar allein bildend, haben dazu geführt, dass die Regeln der Grammatik, die gerade auf dieser Stufe gelernt werden mussten, immer zahlreicher wurden. Und doch eignet sich gar keine Altersstufe weniger für eine solche Überfülle. So musste notwendig jener Zustand der Halbheit und Unsicherheit in den Zielen und Erfolgen herbeigeführt werden, dem jetzt zwar allmählich ein Ende gemacht werden soll, der aber so festgewurzelt ist, dass ihn erst künftige Lehrergenerationen endgültig und allgemein verschwinden lassen werden. Es ist hier wiederholt, namentlich S. 32 ff. darauf hingewiesen worden, dass grammatische Erkenntnis nicht gering anzuschlagen ist; nur verstehen wir darunter nicht ein Heer von Beobachtungen, die oft nur für einen Schriftsteller und eine Schrift gelten, sondern grosse Gesichtspunkte, die durch reichliche Anschauung aus dem Schriftsteller als bindend, als „Regel" abgeleitet sind und die Grundlage für die Lektüre einerseits und für die daran anzuschliessenden sprachlich-stilistischen Übungen andererseits bilden. Gerade wenn der grammatische Unterricht die Aufgabe einer sprachlich-logischen Schulung erfüllen soll, muss er seine Stärke in innerer Vertiefung, nicht in äusserer Breite suchen.

Eine Beschränkung des Stoffes auf grössere Gruppen ist deshalb geboten. Die Durchführung des Grundsatzes, dass die Grammatik ihre Beispiele möglichst aus dem Gelesenen zu entnehmen habe, führt schon eine solche herbei. Denn diese Methode fordert im allgemeinen Induktion, und wenn diese auch insofern sicherer zum Ziele führt, als sie das Gesetz durch Entwickelung verstehen, erkennen und ableiten lässt, statt es fertig darzubieten, so wäre sie doch, wenn sie auf das ganze in den Lehrbüchern vorliegende grammatische Gebiet angewandt würde, viel zu zeitraubend. Aber es zeigt sich auch, dass Cornelius Nepos und Cäsar dem nach vollständiger Durchnahme seiner Grammatik strebenden Lehrer gar nicht den Gefallen erweisen, dieses Streben zu unterstützen. Was aber den lateinischen Schriftstellern recht ist, muss dem Quartaner und Tertianer und auch dem Gymnasiasten oberer Klassen billig sein. Wenn einmal die Übungsbücher verschwunden sind, in denen die Regeln um so intensiver und extensiver zur Verwendung kommen, je seltener sie vorkommen, dann wird erst jene ruhige Besinnung in den grammatischen Unterricht kommen, die unterscheidet zwischen zwei Arten von grammatischen Belehrungen,

Es giebt eine Summe von Vorschriften, welche das Wesen, das Element des Lateinischen ausmachen. Diese müssen scharf erfasst und fleissig eingeübt, bis zur Fertigkeit angewandt werden. Anders ist es mit blossen Beobachtungen, die vortrefflich geeignet sind, das Verständnis einer Stelle im Schriftsteller zu fördern und namentlich gewisse Wort- und Satzverbindungen zu erklären, daran allgemeines Sprachgefühl und einen gewissen Einblick in den Volksgeist im besonderen zu wecken und so in etwa zugleich ästhetischen Zwecken zu dienen. Diese „beobachtende" Sprachbetrachtung möge ihre Stelle bei der Schriftstellererklärung behaupten, aber nicht zum Gegenstand der in ihrem Überwuchern geradezu leidig gewordenen Übersetzungs- und anderen Übungen gemacht werden. Wenn die Schulschriftsteller und nicht die Grammatiker das Mass grammatischen Lehrstoffs abgeben, wird also eine starke Beschränkung eintreten. Man denke z. B. nur daran, dass sich *piget, pudet* (nur in der nicht gelesenen praefatio), *taedet, miseret, interest, refert* im Nepos gar nicht, *paenitet* nur zweimal, und ebenso in Caesars bellum Gallicum von den genannten *paenitet* und *interest* sich nur je einmal in der für die Kasuslehre in Betracht kommenden Konstruktion finden. Und nun bedenke man, welche Masse von Kraft und welche Ströme roter Tinte an die Vorführung, Einübung und Erhaltung dieser Rektionen gewandt werden! Endlich werden wir uns um so eher deshalb von der Herrschaft des grammatischen Systems, das keine Unterlassung duldet, frei machen können, weil die Grammatiker unter sich selbst durchaus noch nicht einig sind über die einzelnen Kategorieen, über ihre Einordnung und über den Umfang. Der eigentliche grammatische Unterricht braucht mit besonderen Gesetzen und Betrachtungen niemals weiter zu gehen, als die Abweichung vom Deutschen es nötig macht. Ein Ausgehen von der Muttersprache, aber auch die Berücksichtigung der anderen fremden Sprachen, die wissenschaftliche Zusammenfassung der Syntax unter grössere Gesichtspunkte wird den Lehrstoff beschränkend und vertiefend beeinflussen.

Vortreffliches Material für eine solche Scheidung von sicher zu erlernenden und gelegentlich zu beobachtenden Regeln findet sich in dem Nordener Progr. (1892) von Heynacher, Beiträge zur zeitgemässen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage. An dem Sprachgebrauch des Nepos, Cäsar, Livius XXI—XXIII, Cicero (I. Catil., de imp. Cn. Pomp., pro Rosc. Am.) wird die Häufigkeit der einzelnen grammatischen Thatsachen festgestellt und unwiderleglich dargethan, wie vieles wir noch ohne jede Stütze im Schriftsteller einüben, wie viel Zeit wir also mit Unwichtigem vergeuden. Die Grammatik mag als Lehrbuch alle diese Erscheinungen enthalten, aber eine Einübung auf der seitherigen breiten Grundlage ist sinnlos. Eine jede Anstalt, die nicht ihre eigenen Beobachtungen verwerten will, kann an der Hand dieser verdienstvollen Zusammenstellungen jene Scheidung vornehmen und dadurch grössere Sicherheit im Notwendigen mit grosser Beschränkung erzielen. — Vgl. auch J. H. Schmalz, Erläuterungen zu meiner lat. Schulgrammatik. — Zwei Aufsätze von Joh. Gerstenecker, Bl. bayr. Gymnw. 1890, 18 ff. u. 1892, 1 ff. bringen teilweise sehr gute Ausführungen gegen die Einseitigkeit, welche ohne Rücksicht auf die Berechtigung mehrerer Ausdrucksweisen nur die gebräuchlichste oder bei einem bestimmten Schulschriftsteller bevorzugte Erscheinung als Regel hinstellt.

74. Die **Kasuslehre** ist nichts ganz Neues für den Quartaner, sondern schliesst sich an das in den unteren Klassen schon zum Teil angeschaute und angeeignete Material (S. 85 f.) an; so ist nur eine bewusste Einfügung in das System und die gründliche Einübung vorzunehmen. Dabei kann jedoch gegenüber den Schulgrammatiken auf Grund der vor-

hergehenden Erwägungen eine grosse Anzahl von Streichungen vorgenommen werden, soweit diejenigen Thatsachen in Betracht kommen, die gelernt und bis zur Anwendung eingeübt werden müssen. Es bleibt für IV aus der Grammatik nur: die Erweiterung des Prädikatsbegriffes auf die Verba mit doppeltem Nominativ und Akkusativ, Ortsbestimmungen, Zeitbestimmungen, Accus. bei *iuvo, adiuvo, deficio, sequor, fugio, copias Rhenum traducit;* Genet. possessoris, subjectivus und objectivus, Gen. und Abl. qualitatis, partitivus, (dafür öfter ex, de, inter), bei Adjectivis relativis (dazu *amans patriae*), bei *causa*, des Wertes; Dativus commodi, des Zweckes, bei *persuadeo, parco, studeo, invideo;* Abl. separativus, aber ohne grosse Ausführlichkeit darüber, ob mit oder ohne Präposition, instrumenti, dabei *utor, fruor, fungor, vescor*, causae, modi (*cum*), comparativus, mensurae, der Beziehung; Zusammenfassung der Präpositionen. Man wird gegen früher manches dabei vermissen. Allein die befehlende und einzuübende Grammatik hat Seltenheiten oder Sprachgesetze, die von trefflichen Schulschriftstellern gar nicht beachtet werden, nicht zu berücksichtigen. Unter diese Kategorie gehört z. B. aus dem Gebiet der Kasuslehre *potior*. Man lässt in der Schulpraxis zwar *rerum potiri* lernen, besteht aber in den schriftlichen Übungen unerbittlich auf dem Ablativ. Und doch findet sich der Genetiv bei Cäsar und Cicero, häufig bei Sallust und Livius. Dass ein solches Verfahren, das für die Behandlung vieler grammatischer und stilistischer Dinge typisch ist, ganz verkehrt ist, spricht treffend J. Gerstenecker Bl. bayr. Gymn. W. 1892, 31 aus, der als bayrischer Gymnasialrektor gewiss nicht in dem Verdachte steht, zu den sogenannten „Realpädagogen" zu gehören und Stilübungen gering zu schätzen. Ähnlich steht es mit *similis dissimilis, proprius, nudus, vacuus, egeo, indigeo, inesse* u. a. In anderen Fällen sind die Konstruktionen viel zu selten, um eine besondere Übung beanspruchen zu können. Vorkommenden Falls werden sie ex usu gelernt, ohne dass darum der ganze Apparat, der zu einem grammatischen Pensum gehört, in Bewegung gesetzt wird. Dahin rechnen wir namentlich die schon erwähnten *fallit* u. s. w., die Figura etymologica, die in den griechischen Unterricht gehört, *oleo* m. d. Acc., *docere, poscere* mit dem doppelten Acc., *natus* mit dem Acc., *mederi, supplicare, obtrectare, nubere* u. s. w., *refert* und *interest, opus est* c. abl. Viele anderen Erscheinungen erledigen sich durch eine ganz wörtliche und doch gute, dem Deutschen angepasste Übersetzung ohne jede grammatische Unterweisung. So die Verba des Erinnerns, der Genetiv der Schuld („des Diebstahls anklagen"), *donare alicui alqd.* und *alqm. aliqua re*, die Verba des Übertreffens, die Verba nützen und schaden, die Adjektiva nützlich, schädlich. Überhaupt muss dies Ausgehen von der wirklichen Bedeutung, namentlich auch bei sogenannten Phrasen, die Verbindung der Grammatik mit der Lektüre und dadurch das Verständnis der letzteren erleichtern. So bei *bellum parare* und *inferre, afficere, quaerere, petere.* Dies hilft mehr als alles Auswendiglernen aus der Grammatik. Die Hauptlehre von dem Gen. partitivus, namentlich nach Neutris, übernimmt das Französische, und die Lehre vom Accus. Graecus und der sogenannten Figura etymologica fällt später dem griechischen Unterricht zu.

75. Für die **Syntax des Verbums** hat der Tertianer schon von Sexta ab eine grosse Anzahl von Erscheinungen an dem Lesestoff angeschaut und zum Teil auch eingeübt. Jetzt handelt es sich wieder darum, diese disiecta membra zu ordnen und zu einer bewussten, allerdings auch logisch schulenden Erkenntnis zu bringen. W. Schrader hat in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre 3. A. S. 348 gefordert, bei getrennten Tertien die Modi in der unteren, die Tempora in der oberen Abteilung zu behandeln, da die Moduslehre einfacher sei, bestimmter ausgeprägten und deshalb leichter wahrnehmbaren Gesetzen folge und für die Lektüre wie für die Schreibübungen von grösserem Belang sei. Dagegen regele sich der Gebrauch der Zeiten nach feineren Unterscheidungen, welche ein geübteres Abstraktionsvermögen erforderten. Das letztere ist durchaus richtig für manche Erscheinungen, aber doch nicht für alle, und die Rücksicht auf die Schreibübungen können wir nicht gelten lassen. Es schien uns vielmehr stets richtig, im ersten Jahr der Tertia, mit den „Dass-Sätzen" beginnend, die wichtigsten, grundlegenden Erscheinungen der Verbalsyntax überhaupt durchzunehmen und im zweiten Jahre dieselben Gruppen zu vertiefen, zu ergänzen und wenig ganz Neues hinzuzufügen. Denn eine so genaue Scheidung lässt sich, wie übrigens Schrader a. a. O. gleich nachher selbst zugiebt, doch nicht ganz durchführen.

Eine grosse Vereinfachung lässt sich auch hier herbeiführen. Die neueren Grammatiken haben dies zum Teil gethan durch eine rationellere Einteilung und eine kausale Verknüpfung der Thatsachen, sowie durch die stete Rücksichtnahme auf den deutschen Sprachgebrauch. Wenn z. B. in der Moduslehre davon ausgegangen wird, dass der Indikativ Thatsachen, der Konjunktiv Vorstellungen ausdrückt, und diese Begriffe einmal an dem Deutschen erkannt sind, so hat man damit nicht nur das Gesetz für die innerlich abhängigen Nebensätze, sondern auch den Kern aller Spezialregeln für die einzelnen Konjunktionen und für die ganze Oratio obliqua. Als besondere grammatische Thatsache braucht dann nur der Konjunktiv in Folgesätzen und nach dem kausalen, konzessiven und erzählenden *cum* erlernt und geübt zu werden. Wird also im wesentlichen nicht die Form, sondern der Inhalt des Satzes betrachtet, so erreicht man durch eine Einteilung der Hauptsätze in Urteils- oder Aussage-, Begehrungs- und Fragesätze zugleich ein Verständnis für die verschiedensten Konstruktionen, ohne dass der Schüler eine Unsumme einzelner Verba zu lernen braucht, und erzielt so für die ganze Behandlung der Nebensätze einen gewaltigen Gewinn. Denn diese entwickeln sich in naturgemässer Weise aus den Hauptsätzen. Die Behandlung der einzelnen Arten von Nebensätzen ist dann meist nur die Anwendung des schon Verstandenen. Überall treten bei solchem Verfahren an Stelle seitenlanger Regeln kurze, sichere, grosse Gesichtspunkte, deren Erfassung zwar das Urteil im Anfang ungemein in Anspruch nimmt, aber das Gedächtnis, das auch seine Grenzen hat, entlastet. Der Erweiterungen oder Abweichungen giebt es dann verhältnismässig nur wenige. Die Eigentümlichkeiten des Relativums ergeben sich z. B. aus dem, was für die einzelnen Satzarten gesagt ist, die der Relativsatz vertritt, mit

der Massgabe, dass der kausale Relativsatz (der seltenere konzessive kann einstweilen wegbleiben) stets Sätze mit *cum* vertritt und deshalb im Konjunktiv steht.

Die Lehre von der Consecutio temporum entwickelt sich von selbst aus der Lehre von der Bedeutung der Tempora, und es genügt für die Zwecke der Schule vollständig, wenn gelehrt wird: Auf Haupttempora folgt im Nebensatz Conj. Praes. oder Perf., auf Nebentempora Conj. Imperf. oder Plusq. Das Praesens historicum gilt hierfür sowohl als Haupt- als auch als Nebentempus. Alles übrige ergiebt sich von selbst hieraus oder wird bei der Lektüre vorkommenden Falls erörtert; dahin rechnen wir auch den Ersatz des Conjunctivus Futuri.

Wegen mangelnder Stütze im Lesestoff der mittleren Klassen werden nicht behandelt oder doch nicht zum Hinübersetzen eingeübt, sondern meist nur gelegentlicher, „beobachtender", oder späterer Behandlung bei der Lektüre überlassen: alle Besonderheiten der direkten Fragesätze; die Abweichungen des lateinischen Indikativs vom Deutschen ausser bei Können und Müssen (schon wegen des Griechischen); die Besonderheiten des Imperativs (*velim, fac, cave*); *in eo est, ut, tantum abest, ut-ut; sequitur, proximum est, restat, reliquum est, extremum est, ut*; *adeo non, ita non, ut* (so wenig, dass); *ut* in direkten Fragen; *non quod, non quo, non quin c. conj.*; *cum coincidens, nedum, est* und *habeo quod c. conj.*; *ut* und *ne* in konzessiver Bedeutung; Besonderheiten der Bedingungssätze wie Conj. Perf. oder Conjug. periphrastica, *nisi quod, nisi vero* und *nisi forte, sin aliter* und *si minus*; *dignus, indignus, aptus, idoneus qui* (bei Cäsar nur 1 Stelle mit *idoneus*); die Assimilation des Prädikativums bei *licet*; *dubito an* und *nescio an*.

Einige Beispiele von Dingen, die unseren Grammatiken und unserem Unterricht im strikten Gegensatz zu dem Sprachgebrauch guter Schriftsteller als kraftvergeudender Ballast anhaften, sind noch: Die beliebte Regel über das Verbot von *hic* und *nunc* in der or. obl. beobachtet schon Cäsars Sprachgebrauch nicht, geschweige denn Tacitus. Wozu sie also festhalten? Die Regeln über die Verwandlung des Gerundiums in das Gerundivum dürfen nicht als Gesetz aufrecht erhalten bleiben, vielmehr sind nach den Schriftstellern beide Ausdrucksweisen anzuerkennen und, worauf es ja schliesslich praktisch ankommt, in den Arbeiten zu gestatten; ebenso steht es mit der angeblich notwendigen Vermeidung der „schwerfälligen" Genetivformen des Gerundivums auf orum, arum. Die allerbesten Schriftsteller haben sie nicht gescheut. Die Einrede, die man macht, die Praxis der Schule werde nicht konsequent bleiben, wenn sie eine „Mischsprache" dulde, ist ganz hinfällig. Denn einmal kann das, was die herrschende Schulpraxis als allein mustergültig festzustellen pflegt, oft nicht als solches bestehen. Dann aber haben wir gar nicht die Aufgabe, eine neue Ära einer „gereinigten" Latinität anzustreben, und endlich nimmt uns ein solches unwahres Verfahren Licht und Luft für Besseres weg. Der fortgesetzten Durchdringung der Schriftsteller und einer Lektüre, welche auch aus den feineren Wendungen des Ausdrucks den Gedankeninhalt herauszuarbeiten sucht, ist es gerade förderlich, wenn die eigentliche Gramma-

tikstufe sich immer mehr auf das Bleibende beschränkt. Mit diesem Grundsatz müssten sich auch die grammatistischen Schulmänner befreunden können. Wenn schon in einer Zeit, wo das Latein alleinherrschend war, im Anfange des 17. Jahrhunderts, geklagt wird, dass die Schüler mehr als 70 syntaktische Regeln mit ebenso viel Ausnahmen zu lernen hätten (nach O. Willmann, Didaktik I, 308), so haben wir heute dreifache Gründe zur Beschränkung einerseits und zur Vertiefung anderseits.

76. Die richtige deutsche Übertragung der Schriftsteller bringt es schon mit sich, dass eine grössere Anzahl von stilistischen Thatsachen derart zur Aneignung kommt, dass der Schüler sie allmählich bei der Übertragung der Schriftsteller auch ohne ausdrückliche „Regeln" anwendet. Ihre Auswahl richtet sich nicht, wie vielfach üblich, nach dem Bedürfnis des Lateinschreibens, sondern nach dem der Lektüre. Es handelt sich daher auf dieser Stufe um eine Reihe von wiederkehrenden Phrasen und Synonymen, um die planmässige Zerlegung und richtige Übertragung von Partizipialkonstruktionen und im Anschluss daran um den Unterschied der lateinischen und deutschen Periode. Hier muss durch zahlreiche Übungen und Vergleiche allmählich eine angehende Sicherheit im Auffassen der Unterschiede erreicht werden, so dass die historische Periode, allerdings ohne jede Künstelei, geradezu zu den Pensen der Tertia zu rechnen ist. Da die Behandlung der Nebensätze schon den Inhalt und nicht die Form betont, so ist es nur ein Schritt weiter, wenn man bei allen grösseren Sätzen den Schüler daran gewöhnt, anstatt der Unterordnung die Beiordnung zu wählen, natürlich nun nicht mechanisch einen Hauptsatz zu setzen, sondern die Konjunktion (denn, deshalb u. s. w.) hinzuzufügen, welche das Verhältnis des Nebensatzes oder der Partizipialkonstruktion beiordnend ausdrückt. Hierhin gehört weiter, dass der gemeinschaftliche Begriff im Lateinischen stets vorangeht, im Deutschen gewöhnlich nachsteht, dass also die lateinische Periode mit dem Hauptsatz, die Deutsche mit dem Nebensatz beginnt, eine Erscheinung, die schon der Quintaner und Sextaner an kleineren Sätzen begreifen muss, und die jetzt nur immer mehr als unerbittliches Gesetz, als Zeichen der Geschlossenheit der lateinischen Sprache erkannt wird. Die grossen Perioden werden dadurch erst übersichtlich, und es ist auch für den Tertianer schon etwas von der strengen Disziplin und dem Geiste der Unterordnung, der im Lateinischen waltet, zu erkennen. „Das Subjekt tritt an die Spitze der Periode gleichsam wie ein Feldherr, der seine Scharen mustert und sie mit scharfem Blicke überschauend regiert. Es duldet oftmals kein neues Subjekt in den Nebensätzen, sondern will mit seinem Geiste auch sie erfüllen und sich dienstbar machen" (Ziemer, Lat. Schulgr. S. 208). Die Satzverknüpfung durch Relativa, die in Cäsars b. Gallicum etwa 200mal vorkommen mag, hat auch ihren Grund in diesem Streben zu subordinieren. Auch hier ist das in den Elementarklassen oft Gesehene nur zu befestigen und einzuüben. Aus dem Gebiete der Negationen werden namentlich die Stellung von *non*, die Verbindungen mit *neque* und Ähnliches sich aus der Lektüre ergeben.

77. Aber auch die Eigentümlichkeiten der poetischen Sprache

und die Elemente der Metrik bilden einen Teil des Lehrstoffes. Zu den letzteren gehört die Erkenntnis des Hauptunterschieds zwischen deutscher und antiker Metrik. So muss dem Schüler aus der Lektüre des Phädrus der jambische Senar und an der des Ovid der daktylische Hexameter in ihren Bestandteilen klar werden. Das Ziel ist ein Verständnis des Versbaus in Bezug auf die gewöhnlichsten Auflösungen und die Kontraktion, und auf dieser Stufe nur ein skandierendes Lesen. Die Kenntnis der Cäsuren ist eine unnötige traditionelle Belastung des Unterrichts. Es ist eine der vielen Selbsttäuschungen in der Pädagogik, dass solche Beobachtungen irgend welchen Einfluss auf das Verständnis des Verses oder des poetischen Stils hätten. Viel wichtiger ist es, dass der Schüler hier in engster Verbindung mit dem deutschen Unterricht die elementarsten Eigentümlichkeiten der dichterischen Sprache und die Hauptunterschiede von der Prosa kennen lernt und so den Grund legt zu einer verständnisvollen Lektüre des Vergil und namentlich des Horaz. Freilich soll damit nicht, wie man wohl lange gemeint hat, eine Unterweisung in den Tropen und Figuren als notwendig oder auch nur als wünschenswert bezeichnet werden. Nur um die aus dem Dichter abzuleitende Sache, nicht um die Namen handelt es sich. Also um die Wahl des Ausdrucks, wie er sich nach den Grundsätzen der Abwechselung und des gewählten Stils von der Prosa oft unterscheidet; um Vorliebe für griechische Wörter und Formen, um schmückende Beiwörter, um Bilder und Vergleiche; um das Gesetz der Steigerung; um lebhaftes Versetzen in die Lage (Anrede an die 2. Person); um die grössere Freiheit und Ungebundenheit der Dichtersprache, namentlich auch in der Wortstellung.[1])

b) Die Darbietung und Behandlung des Lehrstoffs.

78. Nach den früher entwickelten Grundsätzen, auf die wir uns beziehen dürfen, handelt es sich auch hier um alle diejenigen Thätigkeiten, welche geeignet erscheinen, den lateinischen Text im einzelnen wie im ganzen, in Bezug auf seinen Gedankeninhalt wie auf die angewandten sprachlichen Mittel verstehen zu lernen, den Inhalt wie die Form, soweit beide typischen Wert für die Weiterführung des Unterrichts oder der Menschenbildung überhaupt haben, so herauszuschälen, dass sie für eine solche weitere Anwendung als Typen und Gesetze erscheinen. Inhalt und Form sind unzertrennlich verbunden. Der Grundsatz der Konzentration, die nicht künstlich vereinigen, sondern nur Zusammengehöriges zusammen behandeln, so Zeit und Kraft ersparen und doch eine gründliche Behandlung erzielen soll, verlangt, dass die formalen Gesetze aus dem Lesestoff abgeleitet werden. Für uns folgt daraus, dass eine äusserliche Scheidung nach bestimmten Stunden zwischen der Lektüre und Grammatik nicht richtig und nicht praktisch ist. Nicht jeder Lehrstoff ist gleich reich oder gleich arm an denjenigen Spracherscheinungen, die gerade zur Einübung kommen sollen. Der Plan, den jeder Lehrer sich an der Hand seiner Schriftsteller

[1]) Das Wesen der Dichtersprache ist, wie so manches andere, vortrefflich dargelegt bei O. Weise, Charakteristik der lat. Sprache. Leipzig 1891.

für eine gleichmässige Verteilung der grammatischen Pensen zu machen hat, verbürgt allein das rechte Verhältnis dieser beiden Seiten des lateinischen Unterrichts. Allerdings müssen beide Thätigkeiten im Unterricht aufs schärfste geschieden werden, aber ohne dass dazu eine von vornherein festgelegte Trennung nach Stunden nötig wäre. Wenn ein Stück seinem Inhalte nach erschlossen wird, haben grammatische Erörterungen fern zu bleiben. Diese bilden dann eine Thätigkeit für sich. Ist eine neue, schwere Spracherscheinung zu behandeln und einzuüben, so muss ein Ruhepunkt stattfinden, und das innere und äussere Interesse des Unterrichts konzentriert sich nur um diese. Ein andermal kann die Lektüre flotter vorwärts gehen und die rein sprachliche Behandlung zurücktreten. Die neuen preussischen Lehrpläne setzen für die einzelnen Klassen eine bestimmte Stundenzahl für Grammatik und Lektüre fest, so für IV im 1. Halbjahr 3 Stunden Lektüre, 4 Stunden Grammatik, im 2. Halbjahr wie für die Tertien umgekehrt 4 Stunden Lektüre, 3 Stunden Grammatik, und es ist, wie es scheint, fast allgemein daraus geschlossen worden, dass nun allwöchentlich genau so und so viel Stunden auf die Grammatik und so und so viel auf die Lektüre verwendet werden müssten. Es mag für manchen Lehrer bequem und auch heilsam sein, sich so stundenweise das Mass für seine Thätigkeit im einzelnen vorschreiben zu lassen; allein wir wissen, dass die Verfasser der Lehrpläne nur im allgemeinen und um offenbaren Ausschreitungen hinsichtlich einer Zurücksetzung der Lektüre zu begegnen, das äussere Verhältnis festsetzen wollten, in dem Lektüre und Grammatik zu einander stehen sollen. Jedenfalls liegt für uns kein Grund vor, getrennte Lektüre- und Grammatikstunden anzunehmen. Dass die Lektüre, wie behauptet worden ist, gerade dadurch mit Grammatik belastet werde, wenn ein Ineinsarbeiten stattfinde, und dass man so in den Fehler verfalle, den man gerade vermeiden wollte, ist eine Anschauung, die mit der uns seit siebzehn Jahren bekannten und von uns geübten Praxis in schroffstem Widerspruch steht. Wenn aber die systematische Einübung der syntaktischen Gesetze derartig erfolgen soll, dass „immer erst von einer Reihe möglichst aus der Lektüre entnommener Mustersätze für die betreffende Regel ausgegangen wird," so kann doch „eine solche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts" nur so ausgelegt werden, dass die Behandlung der grammatischen Regeln im engsten Anschluss erfolgt an das gerade Gelesene und noch frisch in der Anschauung Befindliche, welches auch sonst für das Verständnis und die Übertragung der Erklärung bedarf. Wäre diese „innige Verbindung" so gemeint, dass irgendwelche irgendeinmal, vielleicht zwei bis drei Jahre früher dagewesenen Sätze als Ausgangspunkt genommen werden sollten, so stünde sie nur auf dem Papier, und das Erlernen aus der Grammatik und aus ihren Beispielen wäre bei weitem einfacher und verständiger.

Herr Geheimrat Dr. Stauder, der doch den Hauptanteil an der Abfassung der neuen preuss. Lehrpläne hat, schreibt mir darüber: „Die Einführungs-Verfügung vom 6. Jan. 1892 ist bei der Ausarbeitung der Lehraufgaben durch die Lehrer vielfach unbeachtet geblieben; manche Klage wegen Beschränkung der Freiheit wäre unterblieben, hätte man jene kurze Bestimmung sich gegenwärtig gehalten. So ist auch die Verteilung der lateinischen St. in IV—II B nur als Anhaltspunkt gegeben, ohne dass damit ausgeschlossen werden sollte,

je nach Bedürfnis eine andere Verteilung vorzunehmen, oder, was in IV—III A so nahe liegt, hie und da Grammatik und Lektüre zeitweise zu verbinden."

Das Verhältnis der Grammatik zur Lektüre behandelt sehr gut der Ref. GRONAU, Dir.Konf. Pr. XL, 346 ff.

1. Die Schriftstellerlektüre.

79. Form und Inhalt sind die beiden grossen Faktoren der Lektüre. Das richtige Verhältnis zwischen beiden herzustellen, ist die Aufgabe der Methode. Zu oft hat man wohl, und in der Wirklichkeit noch weit mehr als in der Theorie, vorwiegend die Form ins Auge gefasst und den Inhalt weniger beachtet, andererseits liegt es in dem Wesen der fremdsprachlichen Lektüre, den Inhalt nicht an und für sich, nicht allein zu betrachten — dann wären wir von den Übersetzungen nicht weit entfernt, — sondern ihn aus der Quelle herausarbeiten, als einen Gewinn für eine ernste eigene Arbeit hervortreten zu lassen, die in sich selbst schon die Berechtigung eines wissenschaftlichen Bildungsfaktors hätte, auch wenn ihr nicht noch zahlreiche Elemente der Bildung und Erziehung anhafteten. Da nun die Form an sich betrachtet selten etwas besagt, so verschmilzt ihre Behandlung, soweit nicht besondere grammatische, stilistische und lexikalische Belehrungen in Frage stehen, in der Praxis des Unterrichts vielfach mit der des Inhalts. Der Schüler kann einen Satz grammatisch und lexikalisch vollständig richtig übersetzen, ohne dass er eine Ahnung von dem wirklichen Inhalt hat. Weil diese Erscheinung, die wir Wörterübersetzen nennen, viel häufiger ist, als man wohl gewöhnlich annimmt, verlangen wir als oberstes Gesetz für alle fremdsprachliche Lektüre, dass vor jedem Übersetzen, Konstruieren, Präparieren im allgemeinen der Schüler wisse, worum es sich handelt. Eine solche Feststellung gewöhnt an scharfes Aufpassen, verhindert oder mindert doch die Gedankenlosigkeit und das Kleben an der Form ohne Verständnis, nötigt zum Blick auf das Ganze, erleichtert zugleich das formale Verständnis, lässt ein Einleben in das Gelesene, eine innere Anschauung von den Vorgängen, Personen und Begriffen entstehen; endlich legt sie uns philologisch gebildeten Lehrern selbst den oft heilsamen Zwang auf, von den zwei Wegen des Verstehens, „dieser Geistesarbeit, die uns der Welt gegenüber gegeben ist", nicht einseitig den zu gehen, der von aussen nach innen geht, sondern vor allem auch den nicht zu verachten, der von innen nach aussen geht, der von der Sache aus auch die Form verstehen lässt. Diese Form besteht nun in fremden Vokabeln und ihrer syntaktischen Verwendung im Satz, in der Aneinanderreihung von mehreren Sätzen zu einem Satzganzen und wieder von mehreren Satzganzen zu einer Gedankeneinheit. Ihre volle Erkenntnis im ganzen und einzelnen ist das Ziel der Schriftstellerlektüre. Daraus ergiebt sich für jede Lektürestunde, in der ein Abschnitt neu behandelt wird, etwa folgender natürliche Gang:

I. Die vorläufige Erkenntnis oder Darbietung des Inhalts (Totalauffassung).

II. Die Herausarbeitung der Gedanken bis zur verständnisvollen Übertragung.

III. Die Durchdringung des Inhalts auf Grund des erarbeiteten sprachlichen Verständnisses und die Herausschälung des Gewinns.

So kehrt der Ausgang zu dem Anfang zurück, und die ganze Behandlung beschreibt einen Kreislauf, in welchem die Form ihre wohlberechtigte, aber doch nur eine dienende, vermittelnde, vertiefende Rolle spielt.

80. Zu der vorläufigen Totalauffassung gehört 1. ein orientierendes Wort, womöglich mit Anknüpfung an Bekanntes, über den Schriftsteller. über das vorliegende Werk und seinen Hauptinhalt, über die grössere methodische Einheit (eine Vita des Nepos, ein bestimmter Feldzug, eine Beschreibung der Sitten eines Volkes u. dgl.); 2. eine Hervorhebung der kleineren methodischen Einheit, um die es sich gerade handelt, nach ihrem allgemeinen Inhalt (Kapitelüberschriften); 3. im grösseren Satz (Periode) auch eine Heraushebung des Hauptgedankens.

Im einzelnen ist dazu folgendes zu bemerken:

Zu 1. Jede längere „Einleitung" in den Schriftsteller, wie sie unsere kommentierten Ausgaben, namentlich die früheren, enthalten, ist Zeitverschwendung. Das Charakteristische eines jeden Schriftstellers muss vielmehr erst allmählich aus der Lektüre herausgearbeitet werden. Hier handelt es sich nur darum, den Schriftsteller dem Schüler näher zu bringen, ihm und seinem Werke in der elementarsten Weise den rechten litterargeschichtlichen Platz zu geben. Dazu hilft z. B. in der Neposlektüre schon eine kurze Erklärung des Titelblattes. Aber, wie es wohl auch beliebt ist, einfach mit der Übersetzung des ersten Satzes anzufangen, ist denn doch eine Missachtung gegen allen Sachunterricht, zu dem auch der Schriftsteller und sein Werk gehört, und ein Ausfluss der Richtung, die nur die Sprache an und für sich als das dem Gymnasialunterricht Wert verleihende Prinzip ansah. Eine solche Unterlassung verkennt auch, dass der Knabe zu dem Schriftsteller in ein Interesse erregendes und benötigendes Verhältnis eintreten soll. Es wäre interessant zu erfahren, in wie vielen oder wie wenigen Gymnasien die Frage: „Was enthält denn nun das Buch, aus dem ihr in diesem Jahr übersetzt habt?" in aller Kürze von dem grössten Teil der ganzen Klasse richtig beantwortet wird. Der Schüler findet also unter der Leitung des Lehrers aus dem Titel, dass es sich um einen Mann Namens Cornelius Nepos handelt, dass dieser seiner Sprache nach ein Römer war und das Leben berühmter Männer beschrieben hat. Dazu giebt man ihm nur noch als runde Lebenszeit das erste Jahrhundert v. Chr. an. An seine geschichtlichen Kenntnisse aus VI und V wird durch Betrachtung der Überschriften angeknüpft und ihm gezeigt, dass die meisten Hauptthelden nicht ganz fremd sind, und dass es sich hauptsächlich um Griechen handelt, dass also der lateinische Unterricht und der Geschichtsunterricht sich jetzt gerade auf demselben allgemeinen Schauplatz bewegen. Vor dem Beginn einer jeden Vita wird kurz durch die Mitarbeit der Schüler in grossen Zügen wiederholt, was über den Helden bekannt ist.

Beim Beginn der Cäsarlektüre werden die Thatsachen zusammen-

gefasst, die aus dem Geschichtsunterricht über Cäsar bekannt sind, und daraus diejenigen des gallischen Krieges nebst seiner bis in die heutige Zeit ragenden Bedeutung (Erregung des Interesses) hervorgehoben. Der Feldherr selbst hat ihn beschrieben (*commentarii* zu erklären). Das Ziel, die quellenmässige Erarbeitung eines wichtigen Krieges, in dem es sich zugleich um Aufschlüsse über unsere Vorfahren handelt, wird sofort angegeben. Denn es ist nicht gleichgültig, auf keiner Stufe, ob der Schüler weiss, warum er dies oder das treibt. Auf diese erste Einführung erfolgt dann die Angabe des Teilziels, also nach unserem Plan: Cäsars Züge gegen die Germanen. Ein kurzer Rückblick wird auf die ersten Zusammenstösse der Römer mit Germanen — Cimbern und Teutonen — geworfen. Bei jedem Hauptabschnitt wird das neue Thema ausdrücklich im voraus hervorgehoben, auch wohl in ein „Systemheft", das späteren Zusammenfassungen dient und in nuce den ganzen Gewinn der betreffenden Lektüre enthält, kurz eingetragen. Trifft es sich, dass der Schriftsteller selbst das neue Thema hervorhebt, so fixiere man dasselbe mit seinen Worten und lasse diese auch im Text durch Unterstreichen hervortreten, so z. B. VI, 11 *de Galliae Germaniaeque moribus*. Es hat sich uns bewährt, namentlich bei längeren Einheiten, dass wir ein für allemal vor Beginn der Stunde durch einen Schüler solche zusammenfassenden Überschriften an die Tafel schreiben liessen. Denn der Zusammenhang geht unter den sprachlichen Ablenkungen und bei der natürlich anfangs nur langsam vorwärts kommenden Lektüre unglaublich oft verloren.

Bei dem Phädrus genügt ein kurzes Wort über den Dichter und die Gattung und eine Erinnerung an Tierfabeln aus den deutschen Lesebüchern oder dem lateinischen Elementarunterricht. Zugleich wird das metrisch und dichterisch Charakteristische aus dem Deutschen im voraus klar gemacht. Die inhaltlichen Überschriften sind hier schon gegeben.

Gesteigerte Sorgfalt bedarf die Einführung in Ovid. Ist er doch ein wirklicher Dichter, von dessen Stellung in der Litteratur seiner Zeit und der Welt der Schüler Kenntnis erhalten soll. Man knüpft passend an Cäsar an, ein Jahr nach dessen Ermordung ist Ovid geboren, lebte als Schriftsteller in Rom, gehörte zum Kreise der „Prinzessin" Julia, also Beziehungen zu Augustus. Sein Hauptwerk: Metamorphosen = Verwandlungen, d. h. eine Reihe von Sagen, die eine Verwandlung enthalten von der Erschaffung der Welt an bis auf die Verwandlung Cäsars in einen Stern. Damit ist sofort ein Gesichtspunkt für jede Erzählung gegeben, nämlich der Nachweis, inwiefern hier eine „Verwandlung" vorliege. Die Berührung mit der Sage giebt im voraus einen zweiten Gesichtspunkt. Für das Einzelne bieten jetzt die meisten Ausgaben durch passende Überschriften eine Hilfe.

Zu 2. Jeder methodische Unterricht muss auch im kleinen zerlegen und Gedankeneinheiten schaffen, die sich nicht immer und sogar nur selten nach der herkömmlichen Kapitel- und Verseinteilung richten. Ein solches Ganze muss stets zusammen behandelt, nicht in der nach dem Glockenschlag sich richtenden Manier mitten abgebrochen werden. Die oft übliche und sogar empfohlene Auseinanderreissung schlug aller Psychologie und aller Didaktik ins Gesicht. Unüberwindliche Schwierig-

keiten auf diesem Gebiete sind nur ein Ausfluss engherziger Gesinnung bei Lehrern und Direktoren oder Ungewandtheit in der Einteilung. Eine zunächst nur das Ganze betrachtende und das Einzelne vorbehaltende Behandlung und eine Zusammenlegung mehrerer Fächer in die Hand eines Lehrers, der dann in solchen Fällen durch ausgleichenden Tausch die durch andere Gründe bedingte Zerreissung der Unterrichtsgegenstände gut macht, kann hier Wandel schaffen. Wenn es nun auf den oberen Stufen eine gute Übung für die häusliche Vorbereitung sein kann, den leitenden Gedanken, die Hauptthatsache eines kleinen Abschnitts herauszufinden und so das Wesentliche aus dem Beiwerk herauszuschälen, so wird dies auf der mittleren Stufe passend noch dem Lehrer zufallen. Er giebt, am besten aus dem gerade zu behandelnden Pensum heraus und mit den lateinischen Worten, kurz die Hauptsache des als methodische Einheit angenommenen Abschnitts an und lässt sie, wenn es nicht schon in wünschenswerter Weise durch die Ausgabe geschieht, durch Unterstreichen fixieren, damit der Schüler stets in der Lage ist, sich die Sache, um die es sich wesentlich handelt, zurückzurufen. So würden also zu Miltiades Kap. 2 die Worte *Miltiades Lemnum insulam hoc modo cepit* vor der Durchnahme des Kapitels zu übersetzen und herauszuheben sein. Viele neueren Schulausgaben geben neben anderen Hilfen am Rande eine fortlaufende kurze Inhaltsangabe, und dies ist ein gutes Zeichen dafür, dass sich die Schule dem Sachunterricht mit allen Mitteln nähert. Allein hier scheint oft des Guten zu viel geboten, wenn wir auch für Quartaner und Tertianer ein Mehr zugeben wollen. Eine Hervorhebung des Wesentlichen im Text durch den Druck scheint uns sehr empfehlenswert. Denn sie nötigt zugleich dazu, die lateinische Form des betreffenden Gedankens ins Auge zu fassen und sich anzueignen, eine von selbst zu kleinen lateinischen Inhaltsangaben führende Thätigkeit, die für die sprachliche Übung nicht unwichtig ist. Vor dem Beginn jeder Übersetzung und jeder Bearbeitung wird jedenfalls durch die Schüler angegeben, worum es sich hier handelt. Die Einreihung des betreffenden Abschnittes in das Ganze geschieht dagegen meist passender nach Abschluss der Behandlung. Nicht nur der Vorbereitung, sondern zugleich dem schliesslichen Rückblick, dem Einblick in den Aufbau einer Schrift, eines Gedichts, eines Buches dient eine derartige Herausarbeitung von Einheiten.

Zu 3. Man hat nicht mit Unrecht gesagt, eine wirkliche Übertragung könne nur dann erfolgen, wenn sich der Übersetzende vollständig in die Lage hineinversetze, sie sozusagen miterlebe. Der erste Anfang hierzu wird dadurch gemacht, dass der Schüler bei jedem nicht ganz einfachen Satz vor dem Übersetzen mit seinen Worten, die allein ein solches Mitarbeiten, ein inter-esse beweisen, angiebt, was der Schriftsteller sagen will. Zu diesem Zweck gewöhne man den Schüler daran, den Hauptgedanken stets auch im Hauptsatz zu suchen. Dies bewahrt ihn vor vielem Raten und verhindert, dass er an Nebensächlichem klebt. Hier fällt die Gewinnung des Inhalts oft mit der formalen Behandlung, dem Konstruieren, zusammen. Ist der Hauptgedanke eines Satzes da, so reiht sich das andere unschwer und gestützt durch jene Besinnung daran.

81. Die verständnisvolle Umprägung der lateinischen Sätze in die deutsche Form erfolgt zwar nach denselben allgemeinen Grundsätzen wie in den unteren Klassen (S. 92 ff.), giebt jedoch entsprechend der höheren Stufe, der dadurch möglichen und notwendigen Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit und dem immer mehr hervortretenden sachlich-sprachlichen gegenüber dem früheren mehr sprachlich-sachlichen Prinzip zu einigen besonderen Erwägungen Veranlassung. Die Frage, inwieweit häusliche Vorbereitung zu verlangen sei, ist für die Methodik nicht grundsätzlich. Denn die Behandlung ist im grossen und ganzen in beiden Fällen gleich. Jedenfalls hat der hessische Lehrplan von 1893 völlig Recht, wenn er verlangt: „Die sogenannte Präparation gehört in die Schule." Darunter verstehen wir, dass man dem Schüler alle unnötige Arbeit, die ihn geistig nicht fördert, sondern nur länger sitzen, sich die Augen verderben und fremde Hilfe suchen lässt, abnehme. Dahin gehören neue Vokabeln. Der Gebrauch des Wörterbuchs darf auch in Tertia nur ein sehr spärlicher, ausnahmsweiser sein. Darunter verstehen wir weiter, dass der Lehrer alle schwierigeren Stellen (und was dem Schüler schwierig ist, muss er wissen) stets vorher selbst heraushebe und erkläre oder ausdrücklich von der Vorbereitung ausnehme, solche aber nie ohne weiteres zur häuslichen „Präparation" aufgebe. Es ist eine der seltsamsten Erscheinungen und ein nicht geringer Beweis für unsere Kurzsichtigkeit, dass wir selbst für jeden Schriftsteller alle möglichen Kommentare zu Hilfe nehmen, während wir in souveräner Omnipotenz dem Schüler oft eine Stelle „zu präparieren" aufgeben, die dessen wirkliche Kräfte weit übersteigt. Dadurch ist es allerdings oft vorgekommen, dass Lehrer und Schüler sich beständig über das, was diese wussten und konnten, täuschten. Räumt man im voraus die Schwierigkeiten für die betreffende Stufe aus dem Wege (in IV und III B vorheriges Konstruieren grösserer Sätze, Auffinden der regelmässigen Stellung, auch später noch Erklären von Ausdrücken, die sprachlich und inhaltlich nicht im Erfahrungskreis des Schülers liegen u. s. w.), so ist es ganz gleichgültig für die Lektüre des Schriftstellers, ob sich der Schüler nun zu Hause einen Abschnitt selbst zurechtlegt, oder ob man diesen ganz in der Schule durchnimmt. Es ist dies eine Frage, die sich nur im Zusammenhang mit der über das hygienisch zulässige Mass der Hausarbeit überhaupt beantworten lässt. Nach unserer Erfahrung giebt es für die hier in Betracht kommenden Stufen, etwa III A ausgeschlossen, reichlich Arbeiten, die von grösserem Werte sind für Schule und Schüler. Die neuen preussischen Lehrpläne verlangen, dass in IV die Vorbereitung der Lektüre im ersten Halbjahre in der Klasse stattfinde, und dass auch in den Tertien eine Anleitung zur Vorbereitung und zum Übersetzen gegeben werde. Diese geschieht aber am besten und erfolgreichsten, wenn der Unterricht im ganzen immer wieder denselben Gang einschlägt, der dem Schüler vorbildlich sein soll. Da also auf alle Fälle die erste Behandlung des Schriftstellers zum grossen Teile in die Klasse selbst fällt, so ist damit auch schon das „unvorbereitete Übersetzen", das in Zukunft fleissiger getrieben werden soll, in sein Recht eingetreten.

Jener Gang wird für die Vorbereitung in der Schule wie zu Hause

immer etwa folgender sein: Zuerst werden die Dinge herausgehoben, die voraussichtlich sonst den Verlauf der Arbeit nur aufhalten; neue Vokabeln werden in der Grundbedeutung aufgeschrieben, freilich womöglich in der schon früher geübten Weise gefunden, schwierigere Konstruktionen in aller Kürze auf einfache zurückgeführt. Alsdann liest der Lehrer den neuen Satz vor, gut betonend, das Zusammengehörige hervorhebend. Allmählich tritt an Stelle dieses Vorlesens die Weisung: „Nun seht euch den Satz ruhig an!“ Ist dies geschehen, so wird überall, wo die Leichtigkeit des Satzes dies nicht unnötig macht, als sicherstes Beweismittel für das Verständnis ein Schüler aufgefordert, den Inhalt des Satzes anzugeben; handelt es sich um grössere Sätze oder wird die Konstruktion offenkundig verfehlt, so wird der Satz „konstruiert“, der Hauptsatz gesucht, dann die Nebensätze in ihren durch die Konjunktionen kenntlichen Verhältnissen bezeichnet, die Partizipia nach dem zugehörigen Satz ebenfalls inhaltlich bestimmt und dann übersetzt.

Das Konstruieren ist dabei gewiss von grossem Wert, aber doch auch oft überschätzt worden. Es hat schliesslich doch die Aufgabe, sich selbst überflüssig zu machen und muss schon deshalb eine Grenze haben. Es geht auch nicht, wie wir hier verlangen, vom Inhalte aus, sondern von formal-grammatischen Kategorieen. Somit verbürgt es an und für sich gar nicht das Verständnis. Dazu verhilft wirklich nur das Hineinleben in den Inhalt, eine Totalauffassung, ein immer sicherer werdendes Sprachgefühl. Als regelmässige Übung muss es um so mehr wegfallen, als es immer nur eine schulmässige Leistung bleibt, die das Ziel eines freien Übersetzens gar nicht oder nur sehr beschränkt fördert und uns in einen starren Formalismus hineintreiben kann. Die Winke, die J. Rothfuchs, Bekenntnisse S. 51 f., dafür giebt, behalten deshalb doch ihren Wert, da sie für alle verwickelten Satzgebilde befolgt werden können und namentlich nachträglich, nach der ersten Übersetzung, zu scharfer Erfassung des Zusammenhangs führen. Sie gehen in der Hauptsache darauf hinaus:

1. Nebensätze an den beiden sich entsprechenden Enden zu fassen und das obere Ende an der wichtigen Stelle des übergeordneten Satzes zu befestigen.

2. Prädikate ohne unterordnende Konjunktion (bezw. ohne Relativpronomen oder indirektes Fragewort) als Hauptsätze zu betrachten.

3. Fragewörter (Pronomina oder Adverbia) und Prädikate im Indikativ als die Zeichen eines Hauptsatzes, im Konjunktiv als die Zeichen eines Nebensatzes anzusehen.

In IV kann die erste Übersetzung nur wörtlich sein, in III muss sie sich allmählich schon loslösen von dem Schuljargon. Bessere Leistungen hierin bleiben nicht aus, wenn eben der Schüler stets gezwungen wird, sich die Sache, die er übersetzt, vorzustellen, sich hineinzuversetzen und sich darüber auszusprechen. Wo dies nicht geschieht, kommen wir nie über das leidige Radebrechen hinaus. Namentlich auch bei häuslicher Vorbereitung hat der Schüler jedesmal anzugeben, was der Schriftsteller in dem betreffenden Abschnitt hat sagen wollen. Dies muss der Ausgangspunkt sein. Bei normalen Klassen wird es bei diesem im Anfang zeitraubenden Verfahren

trotzdem gelingen, ein leidliches Quantum zu bewältigen und bald ein um so befriedigenderes Einlesen zu erzielen. Kleine Hilfen, wie sie schon für die unteren Klassen beschrieben sind (S. 99 f.), wie Herausschälen von Einzelheiten, Loslösen der Phrasen aus dem Zusammenhang und Zurückführung auf ihre ursprünglichsten Bestandteile werden freilich stets nötig und auch nie schädlich sein. Hat man z. B. den Satz Milt. Kap. 3 (Fügner): *Sic enim facillime putavit se Graeca lingua loquentes, qui Asiam incolerent, sub sua retenturum potestate, si amicis suis oppida tuenda tradidisset, quibus se oppresso nulla spes salutis relinqueretur,* so kann man ihn dem angehenden Quartaner nicht besser zum Verständnis bringen, als wenn man ihm die noch fremden Bestandteile vor der Übersetzung klar macht. Also 1. *Graecā linguā loquor,* dann *loquentes,* 2. *oppida tradidit amicis,* dazu tritt erst *tuenda = ad tuendum,* 3. *amicis nulla spes relinquebatur Miltiade oppresso.* Erst wenn diese Teile formell und inhaltlich für sich erkannt sind, kann der Quartaner den Satz als Ganzes erkennen.

Aber eine solche Zerlegung in Einzelteile oder die vorläufige Zurückstellung von schwereren Verbindungen wird dem Schüler auch für etwaige häusliche Vorbereitung anerzogen. Es muss im Interesse der Wahrhaftigkeit Gewöhnung werden und ist es vielfach, dass der Schüler vor dem Übersetzen von selbst angiebt, das und das sei ihm noch nicht klar. Gerade die Beobachtung, dass die besten, gewissenhaftesten Schüler immer noch ein Häkchen finden, wenn man ihnen häusliche Vorbereitung aufgiebt, und dass sie sich dabei leicht in eine Schwierigkeit verbeissen, die eigentlich gar keine ist und von dem Lehrer mit einem einzigen Wort oft gelöst wird, warnt vor einer Überschätzung der Hausarbeit in dieser Beziehung, ganz abgesehen davon, dass sie in vielen Fällen nicht selbstständig ist. Hierzu liegt eben heutzutage die Versuchung viel zu nahe nach allen Richtungen. Dass wir eine Einschränkung derselben oder wenigstens eine unbefangene Prüfung auf ihren Wert befürworten, geschieht also nicht, oder wenigstens nicht in erster Linie, zur Erleichterung des Schülers, sondern nur aus einer nach bestem Wissen unbefangenen Erwägung der thatsächlichen Verhältnisse und nach dem Grundsatz, dass nicht jede Arbeit, zu der eine bestimmte Zeit erforderlich ist, in der Erziehung gleich schwer wiegt. Recht schwer wiegt uns dagegen die Erfahrung, dass erst seit der sehr grossen Einschränkung der häuslichen Präparation an unserer Schule und seit der dadurch allerdings sehr gesteigerten Intensivität der ganzen Übersetzungsarbeit ein bald befriedigendes rasches Verständnis und gutes Übersetzen allgemein eingetreten ist.[1]) Einen Massstab haben wir ja dafür in den schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche. Auf diese Weise wurde auch bald ein rascheres Tempo, das wir für die Lektüre dringend wünschen, erzielt. Die immer weiter um sich greifende Erkenntnis (s. Ziemers Jahresbericht 1891, 37 f.) von dem zweifelhaften

[1]) An den beiden Anstalten, die Verf. aus eigener Thätigkeit näher kennt, sind die Ordinarien gehalten, von Zeit zu Zeit zur Feststellung der wirklichen Arbeitszeit Schüler bei sich zu Hause arbeiten zu lassen. Die Ergebnisse sind nirgends so verblüffend und abweichend von der herrschenden Meinung, als wenn gewissenhafte Schüler unter Aufsicht des Lehrers Schriftsteller vorbereiten.

Werte des Präparierens hat auch den Vorschlag reifen lassen, der Lehrer solle nach dem Vorgange von Ratichius, Francke und Gesner die Schüler statt durch Konstruieren und Präparieren durch Vorübersetzen zur Fähigkeit gewandten Lesens hinleiten. Gerade dieses Verfahren soll die Selbständigkeit systematisch erst heranbilden. Allein wenn auch zuzugeben ist, dass bei wirklich schwierigen Dingen dies Verfahren das allereinfachste ist (wir machen es z. B. bei manchen Sophokleischen Chorliedern so), so wird doch auf unserer Stufe nur selten ein Vorteil dabei herauskommen. Schliesslich werden wir immer wieder darauf zurückkommen, dass wir schwerere, grössere Satzkomplexe vereinfachen und stückweise durch die Schüler übersetzen lassen. So muss schliesslich fast alle Übersetzungsarbeit auf ein Extemporieren hinauslaufen, nicht auf ein ratendes, oberflächliches Übertragen, sondern auf eine Erschliessung des lateinischen Textes, die ausgeht von einer Totalauffassung, dann die Gruppen und Sätzchen rasch erfasst und von da erst in die Tiefe, ins einzelne geht. Von irgendwelcher Oberflächlichkeit ist dabei durchaus nicht die Rede.

In neuester Zeit sucht man dieses raschere Erfassen, also die Fähigkeit lateinische Schriftsteller zu lesen durch mannigfache Einrichtungen und Ausgaben zu erleichtern. Die Verleger wetteifern heutzutage im Hervorbringen neuer Schulausgaben, die dazu dienen sollen, die verlorene Stundenzahl einzuholen. Es wird dabei oft der Grundsatz ausser Acht gelassen, dass nur die Kenntnisse rechten Wert haben, die durch Schlussfolgerungen aus vorhandenen Kenntnissen zu stande kommen, und dass deshalb die Erarbeitung von Kenntnissen wesentlich in den Unterricht verlegt, durch die intellektuelle Kraft der Schüler herbeigeführt und das gewonnene Ergebnis überall zum Ausgangspunkt für die folgenden Ziele gemacht werden muss. Ist letzteres richtig, so haben kommentierte Ausgaben und Präparationen keinen unbedingten Wert. Sie beziehen sich überhaupt vornehmlich auf die häusliche Vorbereitung, der sie entgegenkommen wollen. Daher sind sie, richtig angelegt, sehr gut und sehr empfehlenswert — Text und Anmerkungen getrennt — auf allen den Stufen, auf denen eine häusliche Vorbereitung stattfindet und zugleich der Schüler in der Lage ist mit einem Kommentar zu arbeiten. Die Quarta können wir gar nicht, die Tertia nur mit Einschränkung für reif hierzu ansehen. Wünschenswert ist uns hier nur alles, was die allein aufhaltende Schreibarbeit vermindert, also ganz besonders für Ovid eine kurze, bündige Präparation, die das Aufschreiben der Vokabeln unnötig macht. Dagegen haben wir stets verlangt, dass die Schulausgaben durch alle Mittel das rasche, lebendige Erfassen des Gedankens erleichtern, und nach dieser Richtung begrüssen wir manche modernen Unternehmungen freudig. Kapitelüberschriften, Gliederung des Textes in inhaltliche Abschnitte, Hervorhebung des Wesentlichen durch gesperrten Druck, graphische Kennzeichnung der Reden gegenüber der Erzählung, Andeutung des Hauptsatzes in längeren oder verwickelteren Sätzen, reichlichere Interpunktion — alles das sind Hilfen, die für diese Stufe besser sind als Kommentare, Zusammenstellungen und was sonst damit zusammenhängt.

82. Ist eine Gedankeneinheit, im Nepos und Cäsar ungefähr ein

Kapitel dem Umfang nach, im Phädrus eine Fabel, im Ovid ein geeigneter Abschnitt, der einen Gedankeneinschnitt zulässt, auf diese Weise übersetzt, so hoffen wir zwar, dass mit der strengen Erfüllung unserer Forderung, stets den Sinn mit den eigenen Worten des Schülers wiedergeben zu lassen, schon ein gut Teil jenes miserabelen, oft aus dem Konstruieren der Wörter entspringenden Lateinisch-Deutsch verschwindet, immerhin aber wird noch vieles fehlen, was zu einer wahren, sinngemässen Verdeutschung führt. Es müssen Satzkonstruktionen geändert, rein lateinische Bilder und Verbindungen in die deutsche Form umgegossen werden, und dieses ist die nächste wichtige Aufgabe. Sie ist nicht durch eine Übersetzung des Lehrers zu erfüllen, das wäre keine Lehre, sondern die Herausarbeitung ist eine der bildendsten, sprachlich, für das Lateinische wie Deutsche, wertvollsten, die Schüler zum Eindringen in den Unterschied der Sprachen vortrefflich hinleitenden und nötigenden Thätigkeiten. Für ihre Begründung verweisen wir auf das S. 51 ff. Auseinandergesetzte. Für die Methode auf dieser Stufe seien noch einige Bemerkungen hinzugefügt. Vorbedingung für den Erfolg ist ein Verfahren für die unteren Klassen, das auf eine rechte Verdeutschung abzielt, und die Erfassung des Inhalts. Kein Schüler wird während des Übersetzens im Satze unterbrochen, nur die offenbaren Fehler werden sogleich verbessert. Ist nun der ganze kleinere Abschnitt übersetzt, so nimmt der Lehrer, der die oft schülerhafte, ungelenke, fremde Form der Verdeutschung noch im Sinne hat, diese als gegeben vor und gewinnt, aber stets unter Mithilfe der Schüler, den guten, deutschen Ausdruck und die deutsche Periode, derart, dass der Schüler den Grund für die zuletzt herausgearbeitete gute Übertragung aus dem lateinischen Ausdruck heraus einsieht. Schon Luther hat einen guten Weg gezeigt, als er in seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“ sagte, man müsse nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, sondern die Kinder auf der Gasse. Ausser dem schon zu den Elementarklassen Bemerkten sei hier nur erinnert an die Übersetzung des Ablativs, Dativs (nicht: „es gereichte ihm zum Heil“), der Pronomina („jener“ ist meist undeutsch, *is* „derselbe“ müsste ganz verschwinden), des Superlativs, der Tempora, die die Vorzeitigkeit ausdrücken. Eine besondere Sorgfalt ist der Phrasenbildung zuzuwenden. Ausdrücke wie „in ihm war Tugend“, „er stand dem Heere vor“, „wurde vorgesetzt“, „führte die Sache schlecht“, „er brannte von Begierde des Kämpfens“, „er vermochte mehr“, „sie machten ein Lager“, „die Natur der Staaten“, „Ehre zuerteilen“, „die Gemüter der Soldaten“, „sich ergötzen“ sind Stilblüten, aus den ersten Kapiteln des Miltiades herausgegriffen, die zunächst auf die deutsche Weise zurückgeführt und allmählich ausgerottet werden müssen, so zwar, dass die Schüler sie von selbst vermeiden, wenn sie den Text richtig verstanden haben. Stets zuerst eine „wortgetreue“ Übersetzung zu verlangen ist ein Zopf, den man möglichst bald abschneide. Denn der Zopfträger vergisst, dass deutsche Knaben von ihrem Standpunkt aus den Schriftsteller verstehen sollen, nicht vom römischen. Die vielen „Dass“-Sätze sind auch eine solche Crux, die sich auf die deutschen Arbeiten überträgt. Sobald man nicht mehr den übertriebenen Wert auf die Exerzitien legt, werden

verschwinden: „er riet ihnen, dass sie Schiffe bauten", „er bat sie, dass", „er hoffte, dass er sie besiegen werde", oder gehäufte Sätze mit „dass". An ihre Stelle tritt der einfache Infinitiv oder ein Konjunktivsatz oder oft auch direkte Rede mit eingeschobenem Verbum („wie bekannt", „dies ist, fürchte ich, wahr"). Das letztere wird auch der Fall sein müssen bei dem relativischen Acc. c. inf., dessen Übertragung: „von dem er sah, dass er" dem deutschen Ausdruck: „der, wie er sah" u. s. w. weichen muss. Eigentümlich ist, dass viele Lehrer zwar im Lateinischen eine persönliche Konstruktion von *videri* einüben, es aber auch ins Deutsche stets persönlich übersetzen lassen, statt: „es scheint, dass", oder „scheinbar". Überhaupt ist es eine gar nicht wegzuleugnende und doch noch nicht genug beachtete Erscheinung, dass die für die Übersetzung in das Lateinische aufgestellten Regeln nur sehr selten auch für die Übersetzung ins Deutsche vom Schüler angewendet werden. Wer versucht etwa nur den Unterschied zwischen Imperf. und Perf. auszudrücken? Im Cäsar handelt es sich auch um die rechte Auflösung der Perioden. Wir haben oben bemerkt, dass ein guter syntaktischer Unterricht, der von dem Inhalt ausgeht, am besten die Satzungetüme beseitigen hilft. Denn er setzt stets die entsprechenden Hauptsätze anstatt der Nebensätze. Nach kurzer Zeit haben unsere Schüler sich einen nicht geringen Grad von Gewandtheit darin angeeignet, möglichst viele Hauptsätze zu bringen, selbst in kleineren Satzgefügen. Bei grösseren muss der Lehrer kleine Hilfen geben, etwa einige Punkte für die Haupteinschnitte einsetzen lassen.[1]) Eine sehr leidige Frucht übertriebenen Konstruierens ist, dass die Schüler meist die lateinische Wortstellung gar nicht beachten, sondern stets mit dem Subjekt beginnen. Damit gewöhnen sie sich daran, ein wichtiges Element des Stils und des Verständnisses zu vernachlässigen. Also die fremdsprachliche Wortstellung werde nie ohne Not geändert! Die Tonstellen treten oft nur dadurch hervor.

Hier ist auch allein der Platz, wo synonymische Unterscheidungen zu behandeln sind. Die Lehrbücher darüber bringen Subtilitäten, die weder durch den Sprachgebrauch der Schrifsteller, noch durch die Bedürfnisse des Unterrichts gerechtfertigt werden. Auch hier hat die Sucht nach abfragbaren Regeln die bessere Methode, die nur das Wort im Zusammenhang verstehen lehren will, oft verdrängt. Wie in den unteren Klassen, so ist es auch hier. Man beschränke sich auf die Dinge, deren kurze, am besten auf die Etymologie zurückgehende Behandlung sich als ein Bedürfnis für das Verständnis des Schrifstellers herausstellt! Eine unter-

[1]) P. Cauer in seinem oben S. 51 genannten Buch meint allerdings S. 106: „Wer den Periodenbau als undeutsch zu meiden sucht, gerät in Gefahr, auch die Kraft einzubüssen, die sich in ihm bethätigt . . Dieser Erschlaffung, die sich hier und da schon bemerkbar macht, kann wieder der philologische Unterricht entgegenwirken, indem er beim Übersetzen ins Deutsche nicht allzu freigebig ist, Perioden aufzulösen, vielmehr auch der eigenen Sprache in diesem Punkte etwas zumutet." Ich will nicht untersuchen, ob es wirklich unserer Sprache angemessen ist, lat. u. griechische, rethorisch gefärbte Perioden nachzuahmen; aber dass es unseren Schülern, aus deren und des Volkes Sprache wir doch nach des Verf. eigener Meinung (S. 10) schöpfen sollen, nicht entspricht, ist mir sicher. Als ob übrigens die rechte, den Zusammenhang deutlich zeigende Auflösung eines längeren Satzgefüges nicht auch eine „Zumutung" an die Kraft des Schülers wäre!

scheidende Übersetzung wird die beste Methode sein, und man braucht nur darauf zu halten, dass die gegebenen Hinweise in den Schülerübersetzungen ihren Ausdruck und ihre Verwertung finden.

Bei dieser gemeinschaftlichen Übersetzungsarbeit ist es vielfach üblich, dass die Schüler sich alles mögliche aufschreiben. Hier muss aus hygienischen und didaktischen Gründen eine Einschränkung stattfinden. Auf der mittleren Stufe kann der Lehrer geradezu bestimmen: „Das und das schreibt euch auf!", etwa zu den Vokabeln. Denn es kann nicht verlangt werden, dass die Schüler, die ja an dem Tage noch mehr Unterrichtsstunden mit Anforderungen an das Gedächtnis haben, ohne weiteres das Rechte behalten. Sind sie allerdings darin geübt, dass eine Übersetzung nichts Starres, unbedingt Feststehendes (O. Jäger sagt allerdings „aus der Praxis" S. 20 im Gegensatz zu unserer Auffassung: „Der Lehrer entscheidet über den Ausdruck souverän"), sondern etwas von ihnen selbst aus dem Schatze der Muttersprache Geschöpftes ist, so unterlassen die besseren allmählich diese Vielschreiberei, die durch die Stenographie noch gefördert wird, und sind um so eifriger mit dem Kopf bei der Sache. Freilich gehört dazu, dass der Lehrer nachher nicht mit falscher Pedanterie nur die eine Übersetzungsweise als unfehlbar feststehend verlangt. Die Musterübersetzung, die auf dieser Stufe der Lehrer stets, am besten am Schluss der Stunde, nachdem auch der Inhalt bearbeitet ist, zu geben hat, muss das Ergebnis der vorhergehenden gemeinsamen Arbeit sein, wenn diese dauernden Wert haben soll. Bei schwierigeren Stellen wird die gefundene gute Übertragung sofort in Teilen oder im ganzen von den Schülern wiederholt.

Erst zu der abschliessenden Leistung, die das jetzt gewonnene Verständnis nur befestigen soll, gehört das Lesen des Textes. Denn es ist ein Unding, mag es auch noch so verbreitet sein, Texte von Schülern lesen zu lassen, ehe sie gründlich verstanden sind. Auf dieser Stufe handelt es sich zunächst um ein gutes Vorlesen durch den Lehrer, das am Schlusse der Behandlung zunächst jedesmal, später nur bei geeigneten, eine besondere Betonung nötig machenden Stellen und bei Dichtern vorbildlich eintritt. Hier muss dem Schüler gezeigt werden, wo er Gegensätze zu betonen, Einheiten als solche hervortreten zu lassen, und wie er die Satzmelodie überhaupt zu beachten hat.

83. Bei den Dichtern handelt es sich im wesentlichen in Bezug auf diese Seite des Unterrichts um keine andere Methode. Nur dürfte hier eine häusliche Vorbereitung von vornherein noch ausgeschlossen sein. Denn so weit wird sich kein Tertianer in den Ovid einlesen, dass er die bilderreiche Sprache, die besonderen Konstruktionen und die freie Wortstellung ohne Hilfe verstünde. Hier wird der Unterricht nur erleichtert werden können durch ein Vokabular, das etwa auch einige Übersetzungen von schwereren Zusammenstellungen bietet, obwohl die Herausarbeitung der Musterübersetzung dem Unterricht zufällt. Bei der grossen Menge von fehlenden Vokabeln empfiehlt es sich, vor der Behandlung eines Abschnittes diese festzustellen und womöglich durch Zurückführung der Komposita auf die Simplicia, der abgeleiteten auf die Stammwörter die

Bedeutung finden zu lassen. Neu tritt bei dieser Lektüre hinzu die Einführung in die Metrik, mag dies nun an Phädrus, oder, wie es jetzt an den preussischen Gymnasien der Fall ist, an Ovid geschehen. Man geht dabei von dem Deutschen aus und lässt durch Induktion, also durch eine Selbstthätigkeit die Schüler die Unterschiede auffinden. Alles Beiwerk wird vermieden. Auf diese Weise findet der Schüler, dass der deutsche Vers auf dem regelmässigen Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben beruht, dass dagegen dem antiken Vers die Länge und Kürze der Silben zu Grunde liegt, dass im Deutschen die Tonstärke der Silben abhängig ist von der Bedeutung, welche sie für den Gedanken haben, dass also Wortton und Verston übereinstimmen müssen, während sie im Lateinischen auseinanderfallen können. Ein besonderer Unterricht in der Prosodie ist durch unermüdlich richtige Aussprache von unten herauf überflüssig gemacht und dazu wertlos. Das notwendige Neue wird in aller Kürze behandelt. Um den Begriff des Versfusses klar zu machen, geht man auf den Takt in der Musik zurück und gelangt so zu dem Verständnis des Jambus bezw. Daktylus (Jambus $^3/_4$-, Daktylus-Spondeus $^4/_4$-Takt) und von da zu dem des ganzen Verses. Nun geht es an das Skandieren. Am meisten empfiehlt sich hier Vorsprechen durch den Lehrer, damit die Schüler überhaupt in das Eigentümliche des Rhythmus hineinkommen, daraufhin Chorsprechen und dann erst das Zerlegen, das die weiteren Gesetze erschliessen soll. Eine vorsichtige Einführung ist um so wichtiger, als hier der Grund für alle späteren metrischen Belehrungen gelegt wird.

Was bei der Behandlung des Cäsar der Einblick in die logische Beziehung der Satzteile und Sätze ist, das bedeutet für Ovid das Verständnis seiner eigentümlichen Sprache. Aus dem Vergleich mit der Sprache des gewöhnlichen Lebens lässt der Lehrer diese Eigentümlichkeiten hervortreten, nicht dozierend, sondern nur den Weg durch geschickte Fragen weisend. Die Zusammenfassung nach wenigen Hauptgruppen erfolgt jedesmal nach der Durcharbeitung einer Sage. Es wird sich auf dieser Stufe namentlich der Vergleich mit deutschen Gedichten verwerten lassen, um die Poesie so recht als das Reich der Phantasie auch dem Tertianer zu zeigen. Er findet, dass diese es ist, welche *pinus* bald zum Fichtenkranze zusammenschrumpfen lässt, bald zu einem Fichtenwald erweitert und dann wieder für das ganze Schiff setzt. Auch das Wesen der Personifikation, durch die der Dichter das Unbelebte belebt, wird an hervorragenden Beispielen gefunden.

Auch daran sei gleich erinnert, dass jede Erzählung des Ovid am Schlusse nochmals als Ganzes betrachtet wird. Dass dabei wieder eine Übersetzung stattfinde, lässt sich für diese Stufe nicht immer, höchstens für ganz kleine Stücke empfehlen. Denn diese lässt eben den Tertianer wegen der vielen Schwierigkeiten im einzelnen leicht den Blick auf das Ganze verlieren. Aber der Aufbau, namentlich auch nach dem bei der Lektüre nachzuweisenden Grundsatz der Steigerung, die für eine sittliche Idee, für die Mythologie, für die Sprache gewonnenen Ergebnisse müssen herausgeschält werden, wenn überhaupt die Lektüre einen Zweck haben soll.

Der Zusammenhang geht gerade bei der Ovidlektüre sehr oft verloren, weil der Unterricht in den ersten Stunden nur wenige Verse bewältigt.

Sehr verständig spricht über die allgemeine Behandlung L. Heitkamp, über d. Lektüre der lat. Dichter auf d. Gymnasium. Progr. Göttingen 1885. — Das Verfahren für die erste Einführung in die Metrik ist eingehend geschildert von W. Böhme Lehrpr. 18, 48 ff., von K. Maurer a. a. O. S. 11 ff.

Die Totalauffassung hat schon im allgemeinen Klarheit geschaffen über das, worum es sich in dem betr. Abschnitt handelt; nach der Übersetzung gilt es, diese Auffassung zu vertiefen, auch im einzelnen zu klären, den Gewinn zu sammeln und zu sichten, in das Ganze einzureihen und mit Bekanntem und Verwandtem zu verknüpfen, Urteile zu bilden, kurz eine nicht allseitige, nicht immer noch nach Erklärungsbedürftigem suchende, sondern eine dem Gegenstand und der Schülerstufe angemessene Herausarbeitung des Gedankengehalts zu leiten. An dem Mass dessen, was der Lehrer hier bringt, und an der Art, wie er es etwa den Schüler finden lässt, erkennt man ganz besonders den methodisch geschulten Didaktiker. Früher vernachlässigte man diese Seite allzusehr, oder beschränkte sich auf gelegentliche Bemerkungen und Exkurse ohne inneren Zusammenhang. Heute scheint es oft, als wolle man an einem solchen Kapitel alles erklären; man tötet so das Interesse durch inhaltliche Überfülle. Jedenfalls erfordert es die einfachste psychologische Erwägung, dass auch hier Einheiten geschaffen werden und so in der Seele des Schülers klare, getrennte Vorstellungsbilder entstehen. Diese Einheiten brauchen nicht lange gesucht zu werden, es sind dieselben, die jeder Unterricht von der ersten deutschen Stunde an zu befolgen hat, und an die der Schüler deshalb schon gewöhnt sein muss, wenn er allmählich selbstthätig die Fülle des Stoffes ordnen soll. Dieses muss aber baldigst eintreten, wenn der Unterricht weiter eilen und andererseits gerade dieser ordnenden Thätigkeit und einem verweilenden Lesen, wie wir wünschen und durchführen, ein wesentlicher Teil der Hausarbeit an Stelle des Präparierens zufallen soll.

Ist also ein Abschnitt übersetzt und sprachlich erklärt, so wird zunächst der Gesamtinhalt festgestellt und in seine wesentlichsten Bestandteile zerlegt. Da es sich auf unserer Stufe meist um Erzählungen handelt, so sind die Hauptmomente einer Handlung im grossen immer nach Anfang — Mitte — Ende herauszuheben, und zwar geschieht dies womöglich mit den Worten des Schriftstellers. Z. B. Milt. Kap. 4, 1. Hälfte: Gesamtinhalt: Die Perser ziehen gegen Griechenland. Hauptmomente: Grund: *ut Graeciam redigeret in suam potestatem;* Veranlassung und Vorwand: *quod Atheniensium auxilio Iones Sardes expugnassent suaque praesidia interfecissent.* Vorbereitung: *classem comparavit.* Anfang: *Eretriam ceperunt; copias in campum Marathona deduxerunt.* Personen: *Darius, Datis* und *Artaphernes.* Örtlichkeiten: *Sardes, Euboea, Eretria, Attica, Marathon.* Die Urteilsbildung wird durch die Heraushebung des Gegensatzes zwischen innerem Grund und äusserem Vorwand für den Krieg und seines deutlichen Charakters als eines Eroberungskrieges gefördert. Für die von vornherein als Mittelpunkt des Interesses festgesetze Persönlichkeit des Miltiades zeigt der kleine Abschnitt die grosse Gefahr, die er von Griechenland abwendet.

Da Kenntnis der Thatsachen nicht ohne Kenntnis der Örtlichkeiten möglich ist, so müssen diese auf der Karte, die nie im Klassenzimmer fehlen darf und jetzt oft mit Recht den Ausgaben beigegeben wird, gezeigt werden. Übrigens genügt es nicht, wenn ein Abschnitt in dieser Weise behandelt wird, der Schüler soll das Gewonnene auch zusammenhängend aussprechen lernen, und dies muss ihm öfter vorgemacht werden. Sonst giebt er in der folgenden Stunde eine ganz wörtlich an den Text sich anschliessende Erzählung, die dann keine Geistesthätigkeit darstellt. Damit sich ferner die Erkenntnis des Einzelnen und der Einzelabschnitte in den Gesamtrahmen einfüge und nachher eine Rückschau über das Gewonnene ermöglicht werde, erfolgt jedesmal die Einreihung in das allmählich herauswachsende System, das der Lehrer sich für die Lektüre gebildet hat. Es empfiehlt sich nicht, die häusliche Schreibarbeit auf dieser Stufe durch Anlage grösserer „Systemhefte" zu vermehren, allein wenn man nicht etwa eine Ausgabe wie die Fügner'sche Cornelausgabe zu Grunde legt, wird man doch nicht darauf verzichten können, in aller Kürze den in der Schule festgestellten Gewinn unter bestimmte Rubriken eintragen zu lassen, aber ganz kurz, oft nur mit dem lateinischen Wort. In IV geschieht dies nur unter Anleitung, in III allmählich selbständiger, aber immer noch unter der Kontrolle des Lehrers. Solche knappen Aufzeichnungen bilden die Freude jedes Schülers und sind schliesslich doch im kleinen eine Grundbedingung wissenschaftlichen Studiums.

Ich setze einige Beispiele für die Anlage solcher die Selbstthätigkeit weckenden und für den Unterricht immer zu verwertenden Notizen hierher. In IV wird es sich um folgende Rubriken handeln, für deren jede eine oder mehrere Seiten im Heft frei gehalten werden:

I. Persönlichkeiten: a) Herkunft und Jugend, b) Thaten (Krieg, Frieden), c) Urteile über sie.

Beispiel: a) *Themistocles Atheniensis, generosus, liberius vivebat,* dann *summa industria.*

b) Krieg: *classis centum navium — bellum Aegineticum; totidem triremes — pugna Salaminia.* Friede: *triplex Piraei portus, muri; testularum suffragiis e civitate eiectus: Argos, Corcyra, Molossi, Ephesus, Magnesia.*

c) *totum se dedidit rei publicae, callidissimus, peritissimos belli navalis fecit Athenienses, universae Graeciae saluti fuit, Europae succubuit Asia,* rücksichtslose Entschlossenheit. Staatsmann und Feldherr zur See.

II. Bedeutsame Ereignisse.

III. Die Kriegführung (Bewaffnung, Arten des Kampfes, *pedestre, equestre, navale, ex essedis,* Sieger und Besiegte).

IV. Das Leben im Frieden: Gottesverehrung, Rechtswesen, Erziehung und Bildung, Handel und Wandel.

V. Die Hauptvölker und ihre Eigentümlichkeiten (Perser, Lazedämonier, Athener, Thebaner, Römer, Karthager).

VI. Bedeutsame Ortsbilder.

Überall handelt es sich nur um das Wesentliche. Für den Unterricht selbst ergeben sich mannigfache Verknüpfungen, namentlich durch Vergleiche der einzelnen Helden und Völker unter sich und mit anderen, Auf-

gaben, die allmählich der Hausarbeit zuzuweisen sind. Der Unterricht giebt nur die Anweisung. Eine schriftliche Fixierung ist nicht nötig, wenn nur die Hauptpunkte, auf die geachtet werden soll, feststehen. Nur wenn die Fäden immer wieder verknüpft werden, wird aus dem Vielerlei, das der Unterricht bringt, diejenige Klarheit der Begriffe hervorgehen, die unseren Gymnasiasten so not thut.

Dieser Grundsatz darf namentlich bei der breiteren Cäsarlektüre nicht vergessen werden. Durch die ganze Lektüre können etwa folgende grösseren Gesichtspunkte festgehalten werden:

I. Cäsar, mit dem Ziel, in ihm einen Feldherrntypus zu erarbeiten. Fortsetzung des in der Quarta Erarbeiteten, Vorbereitung auf das in der Pompeiana gezeichnete Feldherrnideal. Fortwährende Beziehungen zu den übrigen Feldherrn der Geschichte. Macht der Persönlichkeit.

II. Das Heerwesen. Fortsetzung der Quartalektüre, Vorbereitung für Xenophon und Tacitus, endlich Verknüpfung mit den modernen Verhältnissen. Zusammensetzung, Einteilung, Waffengattungen, Kampfesweise, Offizierkorps.

III. Die einzelnen Völker nach ihren Haupteigentümlichkeiten im Krieg und Frieden, im öffentlichen und Privatleben: a) Germanen, b) Gallier, c) Briten, d) Römer.

IV. Bedeutsame Ereignisse, Züge, Schlachten, zeitlich oder nach Gruppen geordnet.

V. Hervorragende Persönlichkeiten bei den einzelnen Völkern und ihre charakteristischen Merkmale.

Selbstverständlich ist damit lange nicht alles erschöpft; allein darum soll es sich ja auch gar nicht handeln, sondern nur um einige Sammelpunkte. Nach jedem Hauptabschnitt muss innegehalten werden und ein Rückblick unter der stets lebhaften Mitarbeit der Klasse stattfinden. Ein solcher gestaltet sich aber nicht nur zu einer Heerschau über den Inhalt, sondern auch zu einer energischen Übung in der Handhabung der lateinischen Sprache, da ja immer die lateinische Quelle aufgesucht, gelesen, immanent wiederholt und dadurch eingeprägt wird. Von der in jedem Unterricht wichtigen Typenbildung kann reichlichst Gebrauch gemacht werden. Denn überall handelt es sich in letzter Linie um solche, nicht bloss um individuelle Züge. Der Typus eines römischen Feldherrn, eines Germanenherzogs, die typischen Elemente eines Volkslebens, die Belagerung einer Stadt, der Krieg zu Lande und zur See, eine Völkerwanderung und vieles andere können dazu benützt werden. Auch hier werden nur die allerwesentlichsten Züge hervorgehoben, da der spätere Unterricht das Gewonnene stets weiter ausbauen wird. Auch sittliche Begriffe werden dabei festgestellt, wenn man aus den konkreten Beispielen von Treue, Vaterlandsliebe, Tapferkeit, Ehre jedesmal das Gemeinsame suchen lässt.

Für den Ovidunterricht stellt man ebenso nach dem oben (S. 142 ff.) Besprochenen Konzentrationspunkte für das Interesse auf, die sich allmählich aus dem Unterricht heraus ergänzen:

I. Kulturstufen der Entwickelung der Menschheit: a) Patriarchalisches Zeitalter, b) Heldenzeitalter, c) geschichtliche Zeit.

II. Die Götterwelt: a) Olympische, b) andere Gottheiten, geordnet nach den Elementen, die sie beleben.

III. Die Helden nach ihren Haupteigentümlichkeiten, nach ihrer pietas und impietas u. s. w.

IV. Die Eigentümlichkeiten der poetischen Sprache.

Geht so alles darauf aus, dem Schüler eine innere Anschauung und eine lebendige Vorstellung von dem Erarbeiteten zu verschaffen, so darf nicht vergessen werden, dass nichts eine solche wirksamer unterstützt als die äussere Anschauung. Von ihr muss überall Gebrauch gemacht werden, wo das Verständnis dadurch gefördert wird. Aber eine reichere Verwendung, als wohl meistens geschieht, rechtfertigt sich auch noch durch andere Gründe. Jeder Unterricht soll sehen und beobachten lernen. Diese viel zu sehr vernachlässigte „Kunst des Sehens“ übt man nicht an rein Sprachlichem, wenn dies auch behauptet werden mag. Und doch kann sie auch im altklassischen Unterricht geübt werden, eben weil und wenn sie jene innere Anschauung von antiken Personen und Schauplätzen, die wir erarbeiten wollen, unterstützt. Auf diesen Zusammenhang mit dem Unterricht hinzuweisen ist nicht unnötig, da man oft sagen hört, die Erklärung alter Bildwerke gehöre nicht hinein, natürlich schon weil die Zeit fehle. Und überdies ist gar nichts geeigneter, unseren Schülern eine rechte Liebe zu dem klassischen Altertum einzuflössen, als wenn sie im Bilde wenigstens etwas von jener schönen Wirklichkeit schauen und ahnen lernen, die uns Ältere mit ihrem ganzen Zauber erfüllt. Das hilft mehr als alle die panegyrischen Reden auf Schulfesten von den Schönheiten der Antike; der Schüler muss auch etwas davon zu sehen bekommen, ist das sein gutes Recht. Ausser der fleissigen Benützung der Karte, dem Entwurf und der Betrachtung von Schlachtenplänen wird es sich hier also zunächst um einige hervorragenden Landschaftsbilder handeln, wie sie jetzt überall zu haben sind. Diese kommen namentlich für IV in Betracht, wo die Bilder von Athen, Marathon, den Thermopylen u. a. nicht etwa bloss gezeigt, sondern gewissermassen von dem Schüler abgelesen werden müssen. Dazu bietet für die Alexanderlektüre das Mosaik aus Pompeji Gelegenheit, das Wesen einer antiken Schlacht, die Eigentümlichkeiten der beiden Völker und Heerführer, das Bild des einherstürmenden jugendlichen Königs den Schülern zu erklären und sie dabei mit einem Stücke alter Kunst bekannt zu machen.

In der Cäsarlektüre muss womöglich das Modell eines Legionars die Ausrüstung eines solchen klarstellen und überhaupt das ganze Kriegswesen in aller Kürze durch bezeichnende Bilder anschaulich gemacht werden. An die Verfertigung kleiner Pläne und Modelle für Alesia, für die Rheinbrücke u. a. wagen sich schon einige geschickteren Schüler. Bei der Ovidlektüre aber darf man ruhig einen Schritt weiter gehen und dem Obertertianer eine Niobe oder auch den Apollo von Belvedere zumuten. Das bildet und hebt ihn zugleich. Dem antiken Menschen schwebt doch un-

zähligemal bei mythischen Erzählungen der bestimmte Typus des Gottes oder des Helden vor. Schon deswegen, um mit dem Römer zu fühlen und den Dichter zu verstehen, können wir nicht frühe genug Werke der bildenden Kunst zur verständnisvollen Anschauung bringen. Es sei besonders betont, dass wir uns auf diesem Gebiete keinen Nutzen von einem bilderbuchmässigen Vielerlei versprechen, wie es jetzt wohl oft empfohlen wird, sondern von der Erklärung weniger, wirklicher Kunstwerke und nur an der Hand guter Bilder, am besten von Originalphotographieen, soweit Gipsabgüsse nicht vorhanden sind.

Beispiel: Niobe mit ihrer jüngsten Tochter. In Obertertia.

Vorbereitung: Welchen Augenblick haben wir bei der Niobe-Erzählung als besonders spannend und erregend, als den Höhepunkt hervorgehoben?

Den Augenblick, wo Niobe die Überlegenheit der Latona zugesteht, die jüngste Tochter zu schützen sucht und um Schonung für diese bittet.

Ultima restabat. Quam toto corpore mater
tota veste tegens: Unam minimamque relinque!
De multis minimam posco, clamavit, et unam!

Wenn also ein Künstler dies im Bilde darstellen wollte, was wäre seine Aufgabe?

Darzustellen, wie Niobe ihre jüngste Tochter schützt und für sie bittet.

Welchen seelischen Ausdruck müsste ihr Gesicht zeigen?

Den Ausdruck des Schmerzes und der Bitte.

Wenn aber der Künstler sie zugleich nach ihrer früheren Natur zeigen wollte?

Auch Stolz und Erbitterung.

Darbietung: Hier ist die Abbildung einer berühmten Niobestatue. Was seht ihr? (Allmählich herauszufragen.)

Ein Mädchen hilfesuchend vor der Mutter zusammengesunken. Die Mutter beugt sich über sie und hält mit der Linken ihr Gewand vor, um sie zu schützen. Das Antlitz der Tochter ist zum grossen Teil verdeckt. Das der Mutter zeigt den tiefsten Schmerz und scheint zu flehen (emporgezogene Augenbrauen, geöffneter Mund). Aber auch Stolz und Erbitterung, etwas Gebietendes zeigt die ganze Haltung und der Ausdruck. Es ist auch in dem Aufblick die Erkenntnis ausgedrückt, dass sie wohl weiss, woher das Leid kommt. Unterschied zwischen Ober- und Untergewand.

Weitere Auskunft: Dies ist nur ein Teil einer grossen Gruppe, die die Sage vom plötzlichen Tode der Söhne und Töchter der Niobe darstellt. Aus Marmor, gefunden im Bezirk eines Apollotempels (warum wohl?) in Rom, jetzt in Florenz.

Es bleibe dahingestellt, ob man nun auch einige weiteren Niobiden in dieser Weise behandeln will.[1])

Vgl. namentlich A. Baumeister, Gymnasialreform und Anschauung im klass. Unterr. München 1889.

2. Die Grammatik.

84. Nach den früher (S. 23 ff.) entwickelten Grundsätzen ist es ausgeschlossen, dass grammatischer Unterricht anders erteilt werde, als indem man ausgeht von der Spracherscheinung und aus dieser durch Vergleich mit dem Deutschen den Schüler das Gesetz ableiten lässt. In diesem Sinne ist also allerdings der syntaktische Unterricht wesentlich induktiv. Es ist ein ganz müssiger Streit, ob und wie nun alle Erscheinungen, die man „systematisch" erlernen lassen soll, in der Lektüre gerade vorkommen. In der Wirklichkeit hat der Verfasser niemals, auch nicht zu einer Zeit, wo man mehr Vollständigkeit in grammatischen Dingen anstrebte als jetzt, eine Schwierigkeit darin gefunden und die mit ihm wirkenden Lehrer auch nicht, gruppenweise das gram-

[1]) Die Skizze entspricht der Behandlung meines Kollegen Dr. Friedr. Schmidt bei Gelegenheit einer inhaltlichen Wiederholung der Niobesage im Ovid.

matische Pensum so über den Lesestoff zu verteilen, dass die meisten Fälle dieser Gruppe sich in dem betr. Abschnitt vorfanden, daran allmählich angeschaut und verstanden und am Schlusse zusammengefasst wurden. Was dabei aus anderen grammatischen Gebieten in dem Schriftsteller mit unterläuft, wird einstweilen nicht besonders mit dem ganzen grammatischen Apparat behandelt, nicht in seinem besonderen Wesen besprochen, nicht eingeübt und vor allem auch nicht in den schriftlichen Arbeiten verlangt. Will der Lehrer, der in IV gerade den Ablativ betrachtet, Fälle, die etwa nicht in der betreffenden Vita vorkommen, doch behandeln, um gleich einen Abschluss zu erreichen, so nimmt ihm kein Mensch übel, wenn er selbst den Schriftsteller spielt, d. h. an die Tafel aus dem vorhandenen Sprachstoff Sätze anschreibt, in denen gerade die betreffende Erscheinung recht deutlich zu Tage tritt, und daraus die Regel ableitet. Und ebensowenig schadet es dem „System", wenn er einen anderen Fall noch später nachträgt. So heisst es ja auch in den neuen preussischen Lehrplänen, die Ableitung solle aus Musterbeispielen stattfinden, die möglichst aus dem Gelesenen entnommen werden. Voraussetzung ist nur, dass der Lehrer seinen Lesestoff sich daraufhin genau angesehen, sich seinen grammatischen Lehrplan darnach eingerichtet hat, nicht aber jede in der Lektüre sich bietende Gelegenheit benützt, den Schüler auf allen Gebieten der Grammatik herumzuhetzen. Freilich setzt dies alles voraus, dass nun nicht in einer besonderen Grammatikstunde mit obligatem Übungsbuch, das dem nach Freiheit sonst so sehr verlangenden Lehrer sein grammatisches Pensum hübsch säuberlich vorschreibt, irgend eine Regel nun gerade vorgenommen werden muss.

Danach ergiebt sich folgender natürliche Gang für die Entwickelung einer grammatischen Regel:

1. Es werden Beispiele aus der Lektüre und zwar womöglich solche, die vor nicht zu langer Zeit gelesen sind, hervorgehoben, ihres Beiwerks entkleidet, angeschrieben, in Ermangelung von solchen kurze, bezeichnende Beispiele vom Lehrer auch selbst gebildet. Das, worauf es ankommt, wird besonders hervorgehoben, etwa unterstrichen und das Ziel angegeben.

2. Diese Beispiele werden durch die Schüler übersetzt.

3. Welche Konstruktion haben wir im Lateinischen? Welche im Deutschen?

4. Wie unterscheidet sich also das Lateinische vom Deutschen?

5. Versuch den Gewinn in ein Gesetz zu fassen, immer durch die Schüler, und Formulierung der Regel durch den Lehrer. Nun erst wird die Grammatik aufgeschlagen, die Regel gelesen, ihr allseitiges Verständnis nochmals festgestellt und für die bezeichnenden Fälle ein zu erlernendes Musterbeispiel angegeben (vgl. S. 36 f.).

6. Sofortige Übungen mit Gegenüberstellungen in den beiden Sprachen und Sicherung des allseitigen Verständnisses. Wie verfährt man also beim Übersetzen der lateinischen Spracherscheinung ins Deutsche? Wie umgekehrt beim Übersetzen ins Lateinische?

Dass eine rechte Anlehnung an das Deutsche, die man früher wohl geflissentlich mied, die erste Erfassung erleichtert und auch später, so

lange die Übung noch nicht bis zur völlig sicheren Herrschaft geführt hat, die Wiederherstellung des Richtigen fördert, ist teilweise schon bemerkt. Namentlich die Kasuslehre, das Gebiet der Verbalrektion, ist hierfür viel mehr durch solche Apperzeptionsstützen zu erleichtern und doch zu vertiefen. Der Schüler muss erkennen, dass es keine Willkür ist, wenn *persuadeo* „mit Erfolg raten" den Dativ regiert, sondern dass die Verschiedenheit nur in der deutschen Übersetzung liegt. So übertrage man zunächst auch das für die Übersetzung ins Lateinische gern als Fussangel verwandte schwierige *mihi persuadetur*: „mir wird die Überzeugung beigebracht", *studeo* „ich widme mich, liege ob", *faveo* „ich bin günstig", *utor* „mache Gebrauch von etwas", *vescor* „nähre mich von", *fruor* „habe Genuss von", was auch der wirklichen Bedeutung meistens viel mehr entspricht als „geniessen" (auch die Bedeutung der Deponentia als Passiva gehört hierher), *fugio* „scheuen, meiden", *iuvo* „unterstützen".

Die Fülle der mit Präpositionen zusammengesetzten Verba, die hier in Betracht kommen kann, ist überall zu vereinfachen, indem man an die erste Bedeutung der Präposition anknüpft und daraus den Bedeutungswechsel und die Rektion erklärt, aber nicht Massen von Wörtern als Regel auswendig lernen lässt. Es ist durchaus nicht Spielerei, wenn man dem Schüler die Bedeutung und Konstruktion von *invidere* durch den Hinweis auf den Aberglauben des bösen Blicks bei den Alten, der auch in unserer Zeit noch nicht verschwunden ist, klar macht. Denn dadurch schaffen wir zugleich eine ursächliche Erklärung, die sich fester einprägt und an Stelle des mechanischen Auswendiglernens innere Anschauung setzt, und kommen auch der oft für die Schule übertriebenen Thatsache nahe, dass eine Sprache verstehen in ihr die Anschauung und das Leben des Volkes selbst wiedererkennen heisst. Hier lässt sich das Einzelne nur durch Lektüre und Übung lernen.

Auch das Mittel der Gruppenbildung ist fleissig anzuwenden. So werden namentlich die einzelnen Ablativ-Konstruktionen, die Regeln von *esse* mit dem Dativ, mit dem Genetiv und Ablativ der Eigenschaft u. s. w. zusammengestellt und verglichen. Vortreffliche Winke über die Behandlung im einzelnen giebt A. Waldeck, prakt. Anleitung, S. 127 ff.

Einer ganz besonderen Sorgfalt bedarf der grammatische Unterricht in der Tertia, wenn er einen sprachbildenden, Sprachgefühl schärfenden und die Gesetze des Denkens übenden, also erzieherischen Wert haben soll. Denn hier muss mit wenigen Ausnahmen ausschliesslich eine denkende Darbietung des Grammatischen eintreten, die den Inhalt des Satzes allein zum Ausgangspunkt nimmt. Deshalb muss hier immer wieder der Nachweis gefordert werden, warum denn abweichend vom Deutschen die betreffende Konstruktion steht. Auf die Induktion bei der Durchnahme folgt die stete Deduktion im weiteren. Und wenn es auch eine Übertreibung ist, zu behaupten, ein solches Rechenschaft forderndes Verfahren verhelfe zu einer gerechten Beurteilung des Thuns und Denkens der Menschen, so giebt es doch, an wenigen hervorragenden Gruppen der lateinischen Syntax angewandt, Einsicht, Urteil und Wissen zugleich. Der Schüler hat für die Beurteilung von *ut, quod* und Acc. c. inf. stets zu fragen: Was ent-

hält dieser Satz? So allein sind auch die verschiedenen ut-Sätze auseinander zu halten und dabei die Negation (*ut non — ne*) bewusst anzuwenden. Denn wer weiss, dass der Befehl durch *ne* verneint wird, setzt nun auch selbst ohne weiteres in allen Sätzen, die ein Begehren enthalten, *ne* und nicht *ut non*.

Umgekehrt muss aber ein solches Zurückgehen auf den Inhalt, das oft eine Verwandlung des Nebensatzes in den entsprechenden Hauptsatz und die Wiederherstellung der ursprünglichen Beiordnung erfordert, die Übertragung in das Deutsche ganz anders fördern als das frühere Verfahren. Der grammatische Unterricht darf nicht vergessen, dass es sich in erster Linie gar nicht darum handelt, für eine Übersetzung in das Lateinische vorzubereiten, sondern die Übersetzung aus dem Lateinischen zu einer bewussten Leistung zu machen. Es ist z. B. viel wichtiger, dass der Schüler aus seiner Kenntnis von dem Unterschiede im Gebrauch der lateinischen und deutschen Tempora auch ohne Eingreifen des Lehrers die richtige deutsche Form trifft als umgekehrt. Und doch wird diese Anwendung des grammatischen Unterrichts auf die Übertragung der Schriftsteller nach allen Erfahrungen noch viel zu sehr unterlassen.

Beispiel für das grammatische Verfahren:

Es sollen im Anschluss an die abgeschlossene Lektüre von Cäs. b. G. VI, 11—20 die Gesetze über den Gebrauch der Tempora in indikativischen Nebensätzen der Zeit entwickelt werden, soweit er sich vom Deutschen unterscheidet. Zunächst werden aus c. 17 u. 19 durch die Schüler eine grössere Anzahl von Beispielen gesammelt, angeschrieben und übersetzt, die alle dem Muster in c. 19: *cum pater familiae decessit, eius propinqui conveniunt*, entsprechen, aber auch mit dem Relativum und mit *si* eingeleitet sind. Worin unterscheiden sich in allen diesen Beispielen die beiden Sprachen? Im Deutschen steht in Haupt- und Nebensatz das Präsens, im Lateinischen das Perfektum im Neben-, das Präsens im Hauptsatz. Die in Betracht kommenden Zeitformen werden unterstrichen. Aus der deutschen Stunde (Verbindung des deutschen und fremdsprachlichen Unterrichts) wird festgestellt, dass bei den Nebensätzen der Zeit darauf zu achten ist, ob die Handlung des Hauptsatzes oder die des Nebensatzes vorausgeht, oder ob beide Handlungen gleichzeitig sind, dass also das zeitliche Verhältnis zwischen den beiden Handlungen jedesmal ins Auge zu fassen ist. Die Anwendung auf die vorliegenden lateinischen Sätze ergiebt, dass die Handlung des Nebensatzes der des Hauptsatzes überall vorausgeht. Dies wird bei allen Sätzen von dem Schüler ausdrücklich festgestellt: „Erst muss der Hausvater gestorben sein, dann kommt erst die Sippe zusammen" u. s. w. Ergebnis: Das Verhältnis der Vorzeitigkeit hat der Lateiner im Nebensatz ausgedrückt, während wir es im Deutschen unbeachtet lassen. Nun werden die Sätze nach den verschiedenen Zeiten und Lagen, in die wir uns versetzen, variiert. In der Erzählung vergangener Zustände: „Wenn der Hausvater starb, kam seine Sippe zusammen," und für die Zukunft: „Wenn der Hausvater stirbt, wird die Familie zusammentreten" (oder auch „tritt zusammen"). Also auch hier tritt im Deutschen das Verhältnis der Vorzeitigkeit nicht hervor. Dagegen mit Anwendung des oben festgestellten Ergebnisses im Lateinischen: *decesserat — conveniebant, decesserit — convenient*, wie die Schüler selbst finden müssen. Sofortige Variation der übrigen Sätze mit steter, ausdrücklicher Begründung des zeitlichen Verhältnisses durch die Schüler.

Nun stellen wir gegenüber IV, 19: *Quod ubi Caesar comperit, se in Galliam recepit.* Im deutschen Nebensatz das Plusquamperfekt, im lateinischen das Perfekt. Und doch zeigt die Anwendung des vorher gefundenen Gesetzes, dass C. vorher die Nachricht empfangen hatte, ehe er sich zurückzog. Also abweichend von dem vorigen Fall. Nun Frage: Wie oft hat Cäsar die Nachricht erhalten? Einmal. Und was für Handlungen hatten wir vorher? Wiederholte, solche, die immer wieder eintreten. Wenn nun auch hierin eine Verschiedenheit im Gebrauche der Tempora begründet ist, wonach ist demnach bei jedem lateinischen und deutschen Nebensatz zu fragen? 1. Nach dem Verhältnis, in dem die Handlung des Nebensatzes zu der des Hauptsatzes steht; 2. ob die Handlung eine einmalige oder sich wiederholende ist. Also Regel: 1. Das Verhältnis der Vorzeitigkeit wird bei Angabe wiederholter Handlungen im Lateinischen abweichend vom Deutschen stets durch

die Tempora der vollendeten Handlung (Perf., Plusquamperf., Fut. II) im Nebensatz ausgedrückt. 2. Umgekehrt wird nach denselben Konjunktionen im Lateinischen das Verhältnis der Vorzeitigkeit nicht ausgedrückt, sobald eine einmalige Handlung vorliegt; im Deutschen folgt auf „nachdem, sobald als" Plusquamperf. oder Imperf., im Lateinischen das Perfektum.

Erst wenn diese Thatsachen an zahlreichen Beispielen klargestellt sind, wird die Grammatik aufgeschlagen. Aber auch alle folgende Behandlung und Einübung muss nun darauf ausgehen, stets für beide Sprachen den richtigen Gebrauch nach dem gefundenen Gesetz abzuleiten. Wer genötigt wird derartige Denkprozesse zu machen und auszusprechen, der erhält allerdings sprachlich-logische Schulung, aber nicht, wer Regeln auswendig lernt, um sie in lateinischen Übungssätzen zu verwenden. Das lateinische Perf. bei einmaligen Handlungen aus seinem selbständigen Gebrauch erklären zu wollen, ist nutzlos für die Schüler. Denn das wäre nur die Feststellung einer Thatsache, die zum Verständnis nichts beiträgt. Das Präsens nach *dum* „während" — damit hätten wir die ganze Lehre von den indikativischen Nebensätzen erschöpft — wird als stehend gewordenes Praesens historicum leicht aufgefasst. Ebenso wird ein kurzes Wort darüber am Platze sein, warum nun der Deutsche jenes Vorzeitigkeitsverhältnis gewöhnlich nicht ausdrückt, dass er nämlich überhaupt die schwerfälligeren zusammengesetzten Formen des Verbums nicht liebt, und dass diese erst späteren Ursprungs sind.

Über Musterbeispiele, die einzuprägen sind, vgl. S. 36 f. Es wäre ein Unding und eine übermässige Belastung des Gedächtnisses, wollte man zu jeder Regel ein solches lernen lassen. Hier, wo es sich um eine wichtige, in den beiden Sprachen verschieden behandelte Erscheinung handelt, empfiehlt es sich wohl, als stehendes Beispiel den ganzen Satz lernen zu lassen: *Apud Gallos cum pater familiae illustriore loco decessit, eius propinqui conveniunt et, de morte si res in suspicionem vēnit, de uxoribus in servilem modum quaestionem habent et si compertum est, igni atque omnibus tormentis excruciatas interficiunt.* Denn es liegt auch zugleich darin ein Stück Kulturgeschichte (Memorierarbeit).

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs.

85. Für die Begründung der einzelnen Unterrichtsformen, die für die wiederholende und anwendende Behandlung in Betracht kommen, verweisen wir auf unsere Ausführungen zu den unteren Klassen. Alle Übungen schliessen sich an den Lesestoff an, auch die Einübung der Grammatik. Mag man den Anschluss derselben an den Schriftsteller suchen wie man will, so wird darüber jetzt kein Zweifel sein dürfen, dass der Sprachstoff, der zur Einübung und Anwendung der gefundenen Gesetze dient, soweit er sich nicht in dem elementaren Wortvorrat und in dem Erfahrungskreis des täglichen Lebens bewegt, dem Schriftsteller entnommen wird. Jeder andere Weg würde einen so grossen Umweg bedeuten, dass ihn ein zusammenfassender Unterricht, der auf jedem Gebiet das möglichst Hohe erreichen will, nicht mitmachen kann. Ausser diesem Grundsatz muss wiederholt geltend gemacht werden, dass alle rein sprachlichen Übungen von denen, welche den Inhalt vertiefen sollen, zu scheiden sind. Auch hier soll der Nutzen methodischer Einheiten für die Klarheit der Begriffe, für die Konzentration der Interessen, für die Erleichterung der Hausarbeit beachtet und der Unrast und Zerfahrenheit unserer Zeit, die oft geradezu in Nervosität ausartet, durch abspringendes, unruhiges Hasten im Unterricht keinerlei Vorschub geleistet werden. Es braucht dabei nicht täglich und stündlich in derselben Weise verfahren zu werden. Das verbietet die Zeit und die leicht lähmende Einförmigkeit, die dadurch entstehen würde. Endlich muss sich der Lehrer besonders davor hüten, Übungen, die mehr mechanischer Natur sind und zwar Fleiss und Gedächtnis erfordern, das Urteil jedoch nicht oder fast nicht in Anspruch nehmen, zu hoch zu werten. Dies gilt von nichts mehr als von den Hausarbeiten, soweit diese nur in Wiederholung des Übersetzten oder

in einer oft auswendig gelernten „Inhaltsangabe" bestehen. Im ganzen wird alle Übung dem pädagogischen Prinzip entsprechen, dass im Knabenalter nichts nachhaltige Wirkung hat, was nicht wiederholt behandelt wird, was etwa bloss in akademischer Manier an die Schüler „herangeredet" und beiläufig bemerkt wird. Mit strengerer Scheidung verläuft daher dieser Teil des Unterrichts ungefähr folgendermassen:

Ziel: Allseitige Einübung einer vorher behandelten methodischen Einheit im Schriftsteller.

Verlauf. a) In sprachlich-sachlicher Beziehung: Bei geschlossenen Büchern Einübung der Vokabeln, Wortverbindungen und Konstruktionen, die die betreffende Stelle gerade zur Anschauung bringt. Dabei Operationen mit dem Sprachstoff durch Hineintragen grammatischer Erscheinungen, die entweder neu eingeübt werden sollen und ihre Anwendung an dem bis dahin unbekannten Sprachstoff erhalten oder immanent je nach ihrer Wichtigkeit und dem Grade, wie sie festsitzen, wiederholt werden. Retroversionen nach dem vorgesprochenen deutschen Text, in kleineren Satzteilen.

b) In sachlich-sprachlicher Beziehung: Bei geschlossenen Büchern Angabe des Hauptinhalts (stets zusammenfassend als Überschrift oder noch besser in einem kurzen Satz) und Erzählung der einzelnen Teile durch Schüler. Dabei muss ihnen durch Veränderung in den Forderungen Gelegenheit gegeben werden, frei zu sprechen und neue Gruppierungen nach den früher aufgestellten oder nach neuen Gesichtspunkten, die sich auch aus dem sonstigen Unterricht ergeben, vorzunehmen. Die blosse Inhaltsangabe ist erfahrungsgemäss meist zu äusserlich, zu wörtlich.

c) Lesen und vollständig korrektes Übersetzen ohne Unterbrechungen.

Während diese Übungen den Schüler in seinem Schriftsteller nach Inhalt und Sprache täglich und stündlich heimisch machen und alle geistigen Thätigkeiten in Anspruch nehmen, muss stets, wo ein grösseres Ganze bewältigt ist, wo ein wichtiger Abschnitt in der Grammatik oder Lektüre, eine Vita im Cornel, eine Sage im Ovid, ein Feldzug, eine Schilderung im Cäsar beendet ist, ein Rückblick stattfinden. Er wird erfordert durch die Rücksicht auf das Ganze gegenüber der so wie so überwuchernden, zersplitterten und oft zersplitternden Kleinarbeit, durch die Notwendigkeit, sprachlich und sachlich Sicherheit im Überblick und Bewusstsein eines Gewinnes zu erreichen, endlich auch durch hygienische Gründe, welche häufige Ruhepunkte für das Nervensystem erheischen. Diese Stunden gehören, wenn auch eine Reihe von Lehrern selten oder nie zu ihnen kommt — im Notfall muss auch hierfür die mangelnde Zeit den Sündenbock hergeben — nicht bloss zu den wichtigsten des Gymnasialunterrichts, sondern auch zu den schönsten für Lehrer wie Schüler. Denn wenn der Schüler das Bewusstsein des Könnens, das ihm viel zu selten nach dem heute oft noch herrschenden Betriebe zu teil wird, wenn er das Gefühl, einem bestimmten Ziele zuzustreben, irgendwo verspürt, so ist dies in solchen Stunden der Fall. Die unnützen Schätze des Gedächtnisses werden hier in Nahrung des Geistes verwandelt und das Gemütsleben des

Knaben für die Helden und ihre Schicksale, für die Völker und ihre Sitten in Bewegung gesetzt.

86. Wenn auch die meisten der früher gemachten Ausführungen sich leicht auf diese Stufe übertragen lassen, so mag die veränderte Stufe dennoch einige ergänzenden Worte begründen.

Mündliche Übungen. Schon auf der untersten Stufe wurde empfohlen, mit der Vokabelkunde sofort andere Übungen zu verbinden. Dies ist nicht nur belebender, sondern auch für die Aneignung sicherer und in Bezug auf allgemeine Sprachkenntnis nützlicher. Man wird daher selten die Vokabeln eines Kapitels schlechthin abhören, sondern sie in ihrem Zusammenhang vorführen und zugleich eine ständige Übung im Konstruieren, in Quarta auch noch im Konjugieren, das vielen recht nötig sein wird, damit verbinden. Meist wird sich also die Einübung der Vokabeln als eine kurze Variationsübung für den hauptsächlichsten neuen Sprachschatz, als eine stete Übung im Übersetzen ins Lateinische darstellen. Zugleich wird man aus den Verbindungen und Konstruktionen diejenigen besonders und immer wieder vorbringen, die, weil sie von dem Deutschen wesentlich abweichen, einer unermüdlichen Einübung bedürfen. Statt der Wörter wird es sich vielfach um „Phrasen", also um eigentümliche Wortverbindungen handeln. Man hat früher grösseres Gewicht darauf gelegt, solche reinlich gruppiert erlernen zu lassen, ist jedoch, wie es scheint wegen geringer Erfolge, davon abgekommen. Die einzige Phrasensammlung bleibt der Schriftsteller, und es ist nicht unnatürlich und nicht unbekannt, dass die Anwendung des im Phrasenheft Erlernten für die Übersetzung ins Lateinische und fast stets für die ins Deutsche sehr mangelhaft blieb. Isoliertes hat eben nirgends grosse Wirkung. Aber was der Schüler zu dem schon in unteren Klassen Gesammelten aus dem Schriftsteller heraus hinzuerwirbt, das muss ihm der Lehrer auch zum Bewusstsein bringen, und dies geschieht auch hier durch die gruppierende Methode. Ob nun viel dabei herauskommt, wenn man alles fein säuberlich in ein Phrasenheft eintragen lässt, mag dahingestellt bleiben. Die ständige Anwendung im Unterricht, die nur ein tüchtiger Lehrer verbürgt, ist jedenfalls sicherer. Aber ob mit oder ohne Phrasenheft, jedenfalls muss von Zeit zu Zeit über Vokabeln und Phrasen nach den verschiedenen Gebieten Heerschau gehalten werden. In der oben (S. 110) beschriebenen Weise angestellt und nach dem veränderten Standpunkt erweitert, können hier Vokabelkunde und inhaltliche Wiederholung vortrefflich verbunden werden. Allmählich soll sich der Schüler daran gewöhnen, die Ausdrücke in den beiden Sprachen nicht als etwas Starres anzusehen, sondern sich geschickt machen, den lateinischen Ausdruck zu verstehen und dann mannigfach zu übertragen. So wird sich die Einübung der Vokabeln und Phrasen in Variation und Retroversion zu einer eminent sprachbildenden Thätigkeit und auch zu einer Stilübung im kleinen gestalten. Denn wenn z. B. bei der Cäsarlektüre oft die deutsche Beiordnung statt der lateinischen Unterordnung und Partizipialkonstruktion eintreten soll, so muss die Sicherheit in der Anwendung dadurch gefördert werden, dass der Schüler an bekanntem Sprachstoff häufig auch den umgekehrten Weg geht.

Die Grammatik wollten wir im einzelnen beschränkt, im ganzen vertieft sehen. Dies geschieht, wenn an Stelle des Vokabel- und Phraseneinübens die bewusste Anwendung des gerade behandelten Sprachstoffs auf grammatische Gesetze so erfolgt, dass aus dem Sprachschatz des Schriftstellers, der so wie so einzuüben ist, zugleich grammatische Übungssätze vom Lehrer gebildet und vom Schüler übersetzt und angeschrieben werden. Es ist dies zugleich eine Art der Wiederholung des Schriftstellers. Schon die Thatsache, dass dann eine Übung die andere überflüssig macht, sollte für eine solche Konzentration sprechen. Aber hier kann noch mehr geschehen. An Stelle des stets nur mehr reproduzierenden Übersetzens kann verlangt werden, dass der Schüler, nachdem er genugsam in dem betreffenden Denkprozess geübt ist, Beispiele für die grammatische Erscheinung, deren Anwendung von ihm verlangt ist, selbst bildet.

Zu den mündlichen Übungen, die das Sachliche einprägen sollen, mögen zwei Bemerkungen genügen. Unser Unterricht ist im Grunde vorzugsweise erotematisch. Allein auch für das zusammenhängende Sprechen, für das vollständige Durchdenken von Gedankenreihen muss Raum vorhanden sein, und die Wiedergabe des Inhalts der Schriftsteller muss hierfür eine der vornehmsten Gelegenheiten werden. Deshalb wird bei dieser Übung der Schüler genötigt, ohne stete Zwischenfragen des Lehrers mindestens in einigen Sätzen Bescheid zu geben. Wo man hierauf verzichtet, werde wenigstens eine Ubung im Lateinischen damit verbunden. Sie besteht darin, dass der angegebene Inhalt, namentlich wenn es sich um einen Überblick handelt, sofort möglichst mit den Worten des Schriftstellers lateinisch wiedergegeben wird. Dann entwickelt sich diese Thätigkeit zu einer kleinen Sprechübung, die bei richtiger Zusammenfassung zu einer zusammenhängenden lateinischen Erzählung wird.

Der Gebrauch der Wandtafel pflegt, selbst wenn er auf der unteren Stufe ausreichend erfolgt ist, allmählich sehr nachzulassen, aber mit Unrecht. Denn wenn der Schüler nachher seine Fertigkeit, namentlich im Hinübersetzen, schriftlich erweisen soll, so muss er auch hierfür vorbereitet werden, nicht bloss mündlich. Ausserdem geht bei dem bloss mündlichen Unterricht, zumal bei dem nicht immer sehr korrekten Sprechen, manches verloren. Deshalb müssen auch für die Einübung grammatischer Regeln retrovertierte und sonstige Übungssätze fleissig von den Schülern angeschrieben und sofort aus der Klasse heraus verbessert werden. Bei guter Gewöhnung geht das Anschreiben durchaus ohne Zeitverlust vor sich, übt den Schüler, lässt die ganze Klasse das Gefundene nochmals sehen und zeigt dem Lehrer oft erstaunlich die Quelle vieler Fehler. Ebenso muss bei jedem inhaltlichen Überblick die Tafel das Bild desselben wiedergeben und die Gliederung eines Abschnittes zeigen. So wird diese Übung zugleich zu einem Stück deutschen Unterrichts und muss die Laien Lügen strafen, die fortwährend über Zurücksetzung des Deutschen im Unterricht klagen.

Das Lesen muss nach Quantität und Reinheit der Laute gut sein und die Beherrschung des Sinnes unzweifelhaft dokumentieren. Deshalb ist immer wieder zu mahnen, dass zu Hause der zu wiederholende Ab-

schnitt laut gelesen werde. Die Übersetzung, die passend den Schluss der wiederholenden Thätigkeiten bildet, muss auf dieser Stufe noch insoweit im Unterricht eingeübt sein, als sie, wofern nicht ganz leichte Teile vorliegen, gleich bei der ersten Behandlung nach der Herausarbeitung öfters schon wiederholt wird. Nunmehr darf daher verlangt werden, dass sie eine durchaus befriedigende, an der vorherigen Arbeit geschärftes Sprachbewusstsein zeigende Leistung werde, freilich nicht eine solche, an der nun das Wissen und Können des Schülers vorzugsweise gemessen werden darf. Dafür kann sie bei den thatsächlichen Verhältnissen noch zu sehr gedächtnismässig eingeprägt werden. Jedenfalls trage „sie das Gepräge der Eigenart, das ihr durch die individuelle Behandlung des Lehrers aufgedrückt wird". Sind alle Thätigkeiten, die dabei nötig sind, gehörig zu ihrem Recht gekommen, so hat es keinen Zweck, hier nochmals eine wörtliche Übersetzung zu verlangen. Diese, d. h. ein nochmaliges Durchwandern des ersten Weges, tritt nur dann ein, wenn der Lehrer bemerkt, dass seine erste Darbietung für das Gros der Klasse nicht ausreichend war. Dies muss um so mehr festgehalten werden, als philologische Gründlichkeit sich so wie so oft nicht genug thun kann und nun alle die Thätigkeiten des Unterrichts, die überhaupt möglich sind, an demselben Lesestoff anwendet. Hier muss allmählich der Schritt rascher werden und nach dem Bedürfnis der Stelle eine Auswahl in dem Mass der vertiefenden Übungen getroffen werden. Das Ziel einer rüstig vorwärts schreitenden Lektüre darf dabei nie ausser acht gelassen werden.

Die Memorierarbeit wird nicht vernachlässigt. Bei der Ovidlektüre wird es sich im Anfang, wo nur etwa fünf Verse in der Stunde gelesen werden, ganz von selbst machen, dass das Tagespensum auch auswendig gelernt wird. Aber auch später müssen bedeutsame Stellen dafür ausgewählt werden. Aus der Prosalektüre wird scheinbar nur wenig memoriert. Mit Unrecht! Man begiebt sich mit dieser Unterlassung eines sehr wichtigen Mittels der Spracherlernung. Hier kann eine Verbindung mit grammatischen Musterbeispielen sehr nützlich werden. Vgl. S. 114.

87. Der sicherste Beweis, inwieweit alle Belehrungen Eigentum des Schülers geworden sind, soll sich in den schriftlichen Arbeiten zeigen. Es ist eine berechtigte Sitte, dass wöchentlich einmal geschrieben wird. Da jede Arbeit von dem Lehrer korrigiert wird, so verbietet schon die Rücksicht auf ihn ein Mehr. Denn nur von dem Fernstehenden kann daran gezweifelt werden, dass er bei der ungemein gesteigerten Inanspruchnahme durch den hier geforderten Unterrichtsbetrieb unter Beibehaltung der jetzigen Stundenzahl masslos überbürdet ist. Indessen werden bei dem verschiedenen Temperament der Schüler, bei der nun einmal gebotenen grösseren Seltenheit der Anfertigung, bei den vielen im einzelnen hier nicht zu besprechenden Zufälligkeiten und namentlich bei der Verschiedenheit der geistigen Thätigkeiten, die dafür anzuwenden sind, nicht einseitig die sogenannten Extemporalien in Betracht gezogen, sondern alle schriftlichen Arbeiten zusammen. Nur dann findet eine gerechte, abwägende Beurteilung der Schülerleistungen statt. Und auch dazu muss der tägliche,

mündliche Unterricht mindestens als gleichwertiger Faktor für die Beurteilung treten.

a) Am natürlichsten ergeben sich aus dem ganzen Unterrichtsbetrieb, wie wir ihn befürworten, die schriftlichen Übertragungen ins Deutsche, die jetzt durch die Lehrpläne der meisten Staaten zu ihrem Recht gekommen sind und wenigstens in III schon eine steigende Bedeutung gewinnen, in demselben Masse, wie die Schriftstellerlektüre überhaupt hervortritt. Es sei hier auf das, was oben S. 51 ff. gesagt ist, verwiesen. Da wir auf die häusliche „Präparation" aus verschiedenen Gründen keinen grossen Wert legen konnten, so ist für uns die schriftliche Übersetzung von der täglichen mündlichen Arbeit nicht wesentlich verschieden; nur dass viel sorgfältiger als bei dem mündlichen Unterricht der deutsche Ausdruck von dem Schüler beachtet werden muss. Aber dem entsprechend dürfen auch einige Hilfen nicht fehlen, die stufenweise abnehmen können. In Quarta wird man ein paar leichte Sätze nehmen, mit den Schülern erst präparieren und dann ihnen die Aufgabe geben, das nun im Rohen Herausgebrachte in einen deutschen Ausdruck zu bringen, der den Satzbau und die Konstruktion des Lateinischen nicht verleugnet, aber doch zeigt, dass der „Schülerjargon", den wir ja gar nicht eindringen lassen wollen, vermieden und die Stelle wirklich auch verstanden ist. Hierin wird im Anfang der Hauptgewinn bestehen. Aber wie mit der zunehmenden Lektüre der Schüler befähigt werden muss, rasch den Satz zu übersehen, den Inhalt zu verstehen und den angemessenen sprachlichen Ausdruck zu finden, so müssen auch die schriftlichen Übersetzungen denselben Fortschritt aufweisen. Die Hilfe wird sich daher gerade wie bei der Lektüre nach Umfang und Art auf diejenigen Winke beschränken, die etwa auch eine kommentierte Ausgabe giebt. Die Auswahl der Stelle richtet sich nach ihrer Leichtigkeit und nach dem Verhältnis, in dem sie zu dem Lesestoff der Klasse steht. Irgend ein beliebiges Stück mitten herauszugreifen, das inhaltlich nicht in Zusammenhang mit der Klassenlektüre steht, empfiehlt sich nicht, da hier gerade das Einleben, das Hineinversetzen, also die Grundbedingung für eine sinngemässe Übertragung fehlen würde. Mit diesen schriftlichen Übungen wird erst begonnen, wenn die Methode des Übersetzens, der Sprachgebrauch des Schriftstellers und der Inhalt dem Schüler schon vertraut sind, also nicht etwa vor 6 Wochen nach Beginn der Quarta oder Untertertia. Denn es soll nicht gezeigt werden, was der Schüler nicht kann, sondern gerade was er kann. Der neue preussische Lehrplan verlangt für IV in jedem Halbjahr drei, für III und alle folgenden Klassen alle 6 Wochen eine schriftliche Übersetzung ins Deutsche statt der lateinischen Klassenarbeit. Gegen diese Festsetzung wird sich nichts einwenden lassen. Selbstverständlich werden diese Arbeiten nur an Prosaiker angeschlossen. Während der poetischen Lektüre haben sie eine ganz besondere Wichtigkeit und verdienen deshalb, alsdann auch häufiger betrieben zu werden. Denn diejenige selbstthätige Leistung, die im Übersetzen der Schriftsteller besteht, fällt ja bei den Dichtern mit ihrem abweichenden Sprachgebrauch zunächst ganz weg. Das häufige Zurückgreifen auf Cäsar bezw. Nepos lässt daher die gewonnene Fähigkeit

nicht einrosten. Für die Arbeit selbst werde der Schüler gewöhnt, sich immer erst einen Gesamtüberblick über das, was der Schriftsteller hat sagen wollen, zu verschaffen, nachher an den Ausdruck im einzelnen zu gehen und dann erst zu schreiben. Nur so erzielt man allmählich befriedigende, aus Erfahrung sagen wir, in Tertia auch sehr befriedigende Leistungen.

Es sei dabei ein Wort über das Extemporieren d. h. über das Übersetzen ohne vorhergegangene Präparation gesagt. Während es für die Schule früher nur mit sehr grosser Einschränkung als zulässig galt (F. A. Eckstein a. a. O. S. 662) und W. Schrader (a. a. O. 5. A. S. 400 und 600) darin gar eine „Fabrikarbeit" sieht, die zum Raten und zur Oberflächlichkeit verleite, schreiben die neuen Lehrpläne mehrerer Staaten fleissige und regelmässige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen vor. Da also die häusliche Präparation vielfach als regelmässig vorausgesetzt wird, so kann es sich dort nur darum handeln, eben die Fähigkeit, die wir für das Verständnis des Schriftstellers verlangen, die rasche Auffassung des lateinischen Textes, die Gewöhnung an Geistesgegenwart durch besondere Veranstaltungen anzuerziehen. Dies geschieht dadurch, dass man in besonderen Stunden einen geeigneten Abschnitt vornimmt, den allgemeinen Inhalt feststellt, im einzelnen einige Schwierigkeiten im voraus hebt und dann portionenweise den Abschnitt unter die Schüler verteilt. Hat jeder ein paar Minuten Zeit gehabt, sich ruhig den Text anzusehen und zu überlegen, so beginnt das Übersetzen. Von jetzt ab muss die ganze Klasse ihre Aufmerksamkeit auf die eine Stelle, die übersetzt wird, richten. Der aufgerufene Schüler sagt kurz: „Das habe ich nicht verstanden", wird ebenso kurz durch die Mitschüler, die dieselbe Stelle haben, auf den rechten Weg geleitet, giebt auf dieser Stufe noch ausnahmslos an, worum es sich in seinem Abschnitt handle, und übersetzt dann, ohne unterbrochen zu werden, sein Stück. Wieder ganz kurze Verbesserung aus der Klasse heraus und so weiter. Vor Schluss der Stunde wird der Gesamtinhalt festgestellt. Wie es sich dabei um Fabrikarbeit oder um Augenblicksversuche handeln kann, vermögen wir aus recht langer Erfahrung heraus nicht anzugeben. Wohl aber wissen wir mit unseren Kollegen, die es ebenso machten, dass nach sehr bescheidenen Anfängen sehr bald eine durchaus sichere und rasche Übersetzungsarbeit erreicht wird, dass die Leistungen sichtbarer und herzerfreuender ein Können beweisen als die langsame, oft im einzelnen aufgehende „Präparation" oder das lateinische Exerzitium, dass der Lehrer daraus ersieht, wie weit er in der wichtigsten Zielleistung gekommen ist, und endlich dass die schriftliche Extemporalübersetzung dem Schüler auch äusserlich zu Hilfe kommt, indem sie eine gerechtere Beurteilung im Gefolge hat.

Über das Extemporieren handelt ausführlich J. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachl. Unterr. S. 73—95.

b) Die Übersetzungen in das Lateinische haben auf dieser Stufe, wie dargelegt ist, den Zweck, grammatische Sicherheit zu erweisen, mittelbar auch, durch die gesteigerte Aufmerksamkeit auf diese Seite des Unterrichts, die grammatischen Thatsachen einüben zu helfen. Was sie

sonst noch leisten oder leisten können, geschieht mit mindestens gleichem Erfolg und vielseitigerem Gewinn durch die gesteigerte Thätigkeit, die wir für die Lektüre beanspruchen. Daraus ergiebt sich, dass sie die grammatische Unterweisung ständig begleiten, wie diese selbst ihren Stoff aus der Lektüre entnehmen und so zugleich zu einer intensiveren Aneignung des lexikalischen und stilistischen Elements dienen. Die Einübung selbst muss, wenn ein Erfolg überhaupt erzielt werden soll, dem mündlichen Unterricht zufallen. Wenn diese den schriftlichen Arbeiten zugewiesen werden sollte, müsste sie, da grammatische Sicherheit und Gewandtheit nur durch reichlichste Thätigkeit auf diesem Gebiete erreicht werden kann, sehr viel häufiger vorgenommen werden, als dies mit Rücksicht auf die Notwendigkeit der Korrektur durch den Lehrer und auf ihren stets nur untergeordneten, anderen Zwecken dienenden didaktischen Wert möglich und notwendig ist. Eine unbefangene Abwägung der Gründe für und wider wird die Wahrheit dieser Grundsätze immer mehr zu Tage treten und damit eine Einschränkung auf diesem Gebiete als einen nicht allzu grossen Verlust ertragen lassen. Jedenfalls häufen sich täglich, namentlich auch aus Süddeutschland, die Stimmen, welche in gleicher Weise betonen, dass Sprachrichtigkeit nicht Sachrichtigkeit ist, dass der formale Bildungswert der deutsch-lateinischen Übersetzungen weit über Verdienst geschätzt wird, und vor allem, dass über diesem Ziel trotz der theoretischen Behauptung von der Einführung in das Altertum durch eine verständnisvolle Lektüre diese selbst thatsächlich zurücktreten wird, wenn nicht eine quantitative und qualitative Einschränkung zum Durchbruch kommt.[1])

Zunächst und fast ausschliesslich kommen in Betracht die bekannten Exerzitien, Extemporalien, Klassenarbeiten, in Württemberg auch Kompositionen genannt. Über ihre Beschaffenheit sollte kein Zweifel mehr entstehen. Es handelt sich stets um eine nicht zu grosse, einen zusammenhängenden Inhalt bietende Reihe von lateinischen Sätzen, in denen sich, ohne Künstelei und ohne die vielfach in Übungsbüchern übliche Häufung, diejenigen lexikalischen und grammatischen Erscheinungen finden, deren Aneignung nach gründlichem vorausgegangenem Unterricht gerade erwiesen werden soll. Was sonst täglich in variierenden Sätzen mündlich und an der Tafel geübt wird, ist jetzt nur schriftlich und allgemein zu fixieren. Aber selbstverständlich ist es, dass, wie der ganze Unterricht immanent repetiert und das Frühere stets wieder verwertet, auch die Schreibübungen den gleichen Charakter tragen und, immer dem Gange des mündlichen Unterrichts entsprechend, ebenfalls das Gewonnene und Wichtige auffrischen und aufbewahren helfen. So wird weniger wegen der damit verbundenen geistigen Zucht, die überschätzt wird, als vielmehr infolge der nötigen besseren Aneignung des Lesestoffes die Lektüre selbst nicht ohne Gewinn bleiben. Aber wenn eine solche Ineinsarbeitung möglich sein soll, so muss der Lehrer die Texte zu allen diesen Arbeiten selbst entwerfen. Verfasser hat in allen seinen

[1]) Vgl. auch die Ausführungen des Gymnasialrektors A. Degerling zu G. Neudeckers Schrift: Grammatik oder Logik? Bl. bayr. Gymnw. 1891, 615.

Lehrerjahren an den Schulen, an denen er gewirkt hat, noch keinen Kollegen kennen gelernt, der dies nicht bald befriedigend geleistet hätte. Der Lehrer allein weiss, was eingeübt ist, und kein Übungsbuch, auch nicht das beste, wird es verdienen, ihm diese Freiheit in der Verteilung des Lehrstoffes zu rauben. Die Arbeiten sind inhaltlich auf dieser Stufe eine Zusammenfassung des Gelesenen, aber nicht eine paraphrasierende Wiederkäuung. Geschickte Lehrer können auch einen anderen Stoff zu Grunde legen und den Sprachschatz der Lektüre hineinarbeiten, immer unter der Voraussetzung, dass dieser so darin zur Anschauung kommt, dass das sprachliche Vorbild nicht verdunkelt wird. So kann in IV ein anderer Held, in III die deutsche Geschichte trefflich verwendet werden. Ob auch die Dichter, deren Lektüre eine Zeit lang ausschliesslich betrieben und nicht etwa neben der Prosalektüre durch das ganze Schuljahr hindurch verzettelt wird, in gleicher Weise Wörter und Inhalt für die Schreibübungen abgeben sollen, lässt sich nicht ohne weiteres entscheiden. Dagegen spricht gewiss nicht die Rücksicht auf den poetischen Gehalt, der dadurch gar nicht zerstört zu werden braucht, wohl aber die Erfahrung, dass ganz regelmässig die deutsch-lateinischen Übungen schlechter werden, wenn sie sich an die Dichter anschliessen und ihnen so das Vorbild fehlt. Deshalb empfiehlt es sich, namentlich während der Ovidlektüre den Anschluss an Cäsar beizubehalten, sei es an früher gelesene, sei es an diejenigen Abschnitte, die zu den gerade während der Dichterlektüre besonders nötigen (S. 178 f.) Extemporierübungen verwendet werden. Der Schüler muss vorher wissen, um welche Abschnitte es sich handelt, wenn jene mittelbare Durchdringung des Lesestoffs zugleich stattfinden soll. Wenn es darauf ankommt, die ganz sichere, gegenwärtige Kenntnis zu erweisen, so wird beim Schreiben jeder Satz der Arbeit erst vorgesprochen, dann in seinen Teilen wiederholt, besonders Abweichendes wenigstens durch den Ton hervorgehoben, freieres Deutsch wenigstens im Anfang (IV und teilweise III B) zuvor durch die Mitwirkung der Schüler zum Übersetzen mundgerecht gemacht und dann das Lateinische sofort niedergeschrieben. Diese Arbeiten (Extemporalien) haben den Vorzug, dass sie ein straffes Zusammennehmen aller Geisteskräfte und der Willensstärke von seiten des Schülers erfordern. Sie dürfen deshalb keine langen Sätze enthalten und die Zeit von $^3/_4$ Stunden niemals überschreiten. Handelt es sich darum, den Schüler grössere Satzganze (Perioden) übersehen zu lassen, so giebt man gewöhnlich zuerst den ganzen Text (Klassenarbeit). Die grössere Ruhe, die man davon erwartet, wird jedoch oft am Schlusse zu einem Hasten, da Schüler auf dieser Stufe die rechte Zeiteinteilung nicht kennen und namentlich die Bedächtigen kein Ende finden. Wenn man also auch die unausbleibliche Schmiererei beim flüchtigen Niederschreiben des Diktats durch hektographische Abdrücke (Verfasser hat diese jahrelang verfertigt) hindern kann, so empfehlen wir doch auf dieser Stufe, entgegen anderen Anschauungen, mehr das Extemporale. Die Hausarbeit für die schriftlichen deutsch-lateinischen Übersetzungen mit in Anspruch zu nehmen, empfiehlt sich unseres Erachtens mehr aus hygienischen als aus didaktischen Gründen. Denn nur in den häuslichen Arbeiten hat der Schüler Gelegenheit,

ruhig und ohne die mit der Schularbeit fast unzertrennliche Hast sein Wissen in lexikalischer und grammatischer Hinsicht zu prüfen. Obwohl also vieles dagegen spricht, obwohl sie unserer Erfahrung nach ganz entgegen der verbreiteten Meinung in Bezug auf die Vermehrung des Wissens wohl entbehrlich sind, und obwohl z. B. H. Schiller sie ganz verwirft, möchten wir doch für häusliche Exerzitien, aber in beschränkterem Umfange, als es in den preussischen Lehrplänen geschieht („abwechselnd alle acht Tage eine Klassenarbeit und eine häusliche Übersetzung"), eintreten. Der Tertianer ist ein mit Extemporalien wirklich recht belasteter Knabe. Oft ist jeder Tag (mathematische, griechische, französische, kleine deutsche Ausarbeitung aus allen Fächern und dazu noch lateinische Arbeit) damit besetzt. Diese scharfe Anspannung, diese intensive Geistesarbeit ertragen in diesem Alter nur ganz gesunde Jungen. Also nicht zur Belastung, sondern zur Entlastung diene die häusliche Übersetzung! Sie sei jedoch ganz nach denselben Grundsätzen gearbeitet, wie die Klassenarbeit! Dem Abschreiben und unverständiger Beihilfe beugt man dadurch vor, dass man die Hausarbeit zuerst nur ins Unreine machen und erst nach gründlicher Durchnahme sauber eintragen lässt. Die saubere Anfertigung schriftlicher Arbeiten schwindet so wie so aus dem Unterricht allzusehr. Im übrigen ist es gar nicht nötig, dass jedesmal eine grosse Arbeit daraus werde. Ein paar bezeichnende Übungssätze, am rechten Ort gegeben, thun oft bessere Dienste als jene. Eine entscheidende Beurteilung des Wissens nach den häuslichen Arbeiten ist von vornherein ausgeschlossen.

In diesem Zusammenhang sei noch ein Wort über den Gebrauch der Übungsbücher (vgl. S. 37 f.) gesagt. Die neuen preussischen Lehrpläne verlangen ausdrücklich von IV—III A Übersetzungen aus einem Übungsbuche, dessen Inhalt sich an das Gelesene anschliesst. Diese sollen dann die mündliche, durch den Lehrer selbst geregelte Variation des Lesestoffes ersetzen oder ergänzen. Da aber der grammatische Lehrstoff in seiner Reihenfolge nicht feststeht, so geht dadurch der Hauptzweck dieser Übungen, dass nämlich die Schüler Gelegenheit haben, ihren lexikalischen und grammatischen Sprachstoff miteinander zu verbinden, leicht verloren. So bewirken die Übungsbücher statt Erleichterung oft neue Schwierigkeiten, deren Hebung nur auf Kosten der Lektüre erfolgt, und begünstigen eine falsche Richtung des Unterrichts. Immerhin mögen folgende Zusammenfassungen der badischen Direktoren-Konferenz von 1886 beachtenswert erscheinen: „Das Übungsbuch beseitigt die Notwendigkeit der nochmaligen Wiederholung des vorgesprochenen Satzes und ist also Zeitgewinn. Es erleichtert Anschauung und Arbeit, was besonders bei zusammengesetzten Sätzen fühlbar wird. Man denke nur an die gewöhnlichsten ‚Dass'-, Temporal-Sätze etc. oder an die Consecutio temporum. Es bietet schwächeren Schülern die Möglichkeit, ihre Mängel durch häusliche Wiederholung und zwar an einem im Unterricht behandelten und jedenfalls auch im Unterricht wieder zur Verwendung kommenden Stoff zu ergänzen." Ihr Gebrauch wird jedoch nur für die mittleren Klassen als wünschenswert erachtet und für die Methode festgesetzt: „Der Gebrauch der Übungsbücher soll nur als Mittel zur Befestigung der gram-

matischen Kenntnisse, nicht als selbständiger Unterrichtsgegenstand dienen. Eine Präparation dafür soll nicht verlangt werden. Sie sollen nicht oder doch nur ausnahmsweise zu schriftlichen Übersetzungen gebraucht werden (Warum nicht?). Sie sollen sich möglichst an den in der Lektüre erworbenen Wortschatz anschliessen."

Eine vortreffliche, Selbstthätigkeit weckende Übung erlangt man, wenn man die Schüler nach gehöriger mündlicher Vorbereitung zu Hause aus ihrem Text Beispiele für eine bestimmte Spracherscheinung suchen oder selbst aus dem Sprachstoff der Lektüre bilden lässt. So verfahren wir z. B., um ganze Kasus in ihren besonderen Gebrauchsarten auseinander zu halten, um die verschiedenen Bedeutungen von *cum*, die verschiedenen Übersetzungen des deutschen „dass" u. a. nachhaltig einzuüben. Der Schüler bildet zu jeder Erscheinung selbst einen Satz, lernt dabei ruhig sachlich und inhaltlich denken (ohne den Satz verstanden zu haben, kann er ihn gar nicht bilden, was bekanntlich für die blossen Übersetzungen nicht zutrifft) und wird sprachlich sicher.

Beispiele aus III B. 1. Aufgabe: Für die verschiedenen Übersetzungen des deutschen „Dass" sind aus dem Lesestoff der letzten zwei Kapitel Cäsar (IV, 5. 6) lateinische Sätze zu bilden (Reihenfolge nach der Grammatik von A. Waldeck).

1. Caesar certior factus est Gallos incertis rumoribus servire.
2. Quod Galli novis rebus studebant, Caesarem perterruit.
3. Germani invitati sunt, ut ab Rheno discederent.
4. Quo factum est, ut Caesar ad exercitum proficisceretur.
5. Caesar veritus est, ne Galli infirmi se Germanis committerent.
6. C. Gallos impedire voluit, ne se cum Germanis coniungerent.
7. Principes Galliae non recusaverunt, quin ad Caesarem venirent.

Von einem mässigen Untertertianer im 1. Tertial gearbeitet.

2. Extemporale in III B über die Temporalsätze (s. oben S. 172 f.), anschliessend an Caes. b. G. VI, c. 12, 6—13. Geschrieben 10. X. 94.

Sobald Cäsar nach Gallien gekommen war, fand ein allgemeiner Umschwung in den Verhältnissen statt. Sein Ansehen war so gross, dass die Häduer ihre alten Schutzverhältnisse wiederherstellten und sich neue dazu erwarben. So kam es, dass die Sequaner ihre Vormachtstellung nicht aufrecht erhalten konnten. Nachdem sie dieselbe verloren hatten, traten die Römer an ihre Stelle, bevor das Ansehen der übrigen Stämme sich steigerte. Und da diese bei Cäsar in gleicher Gunst standen wie die Häduer, begaben sich in ihren Schutz alle, welche wegen alter Feindschaft auf keine Weise sich mit den Häduern verbinden zu können glaubten. Während dies vorging, nahmen sich die Druiden eifrig der Angelegenheiten Galliens an. Sobald irgend ein öffentlicher oder persönlicher Streitfall eintrat, kam diese Kaste an einem geweihten Ort zusammen, um Recht zu sprechen; und wenn eine Unthat oder ein Mord begangen wurde, setzten sie ebenfalls die Strafe fest. Denjenigen, welche sich ihrem Urteilsspruch nicht fügten, wurde die Teilnahme an den Opfern untersagt. An der Spitze aller Druiden stand einer, der das höchste Ansehen besass. Wenn dieser starb, wurde derjenige Nachfolger, der, wie alle glaubten, die übrigen an Würdigkeit überragte.

Über den zweiten Stand, der etwas zu bedeuten hatte, werde ich euch mehr sagen, sobald wir darüber einiges gelesen haben.

Für die Korrektur aller Arbeiten durch den Lehrer, die alle Schüler beschäftigende Rückgabe und die Verwertung der dabei gemachten Beobachtungen für Wiederholungen und Vertiefungen verweise ich auf das S. 124 f. Gesagte.

88. Für die freien deutschen Ausarbeitungen gilt hinsichtlich ihrer Begründung und Korrektur das oben (S. 121—125) Gesagte. Auch sie haben ihre Berechtigung, so gut, ja noch besser als die lateinischen Exerzitien. Denn sie verbürgen, dass der Unterricht immer mehr sich seiner Schwächen hinsichtlich des Blicks auf das Ganze bewusst und dem Ziel

der quellenmässigen Einführung in den Inhalt der Schriftsteller wirklich gerecht wird. Sie schlagen ausserdem die Brücke zu dem Sachunterricht in der Geschichte und dem deutschen Sprachunterricht. Abgesehen von etwaigen eigentlichen Aufsätzen, die wir ebenfalls zum Teil der lateinischen Lektüre entnehmen, lassen wir jährlich in IV und den Tertien 6—9 derartige Arbeiten in der Klasse anfertigen.

Einige Beispiele für solche Themata, die sich auf den Inhalt beziehen:

In IV (teilweise nach dem Lattmann'schen Nepos): Die Knabenerziehung bei den Spartanern. Durch welche Mittel suchte Lykurg die Kriegstüchtigkeit der Spartaner zu fördern? Die Thätigkeit des Miltiades auf dem Chersonnes. Der Prozess des Miltiades. Welches war die eigentliche Ursache für die Verurteilung des Miltiades? Die Rede des Leonidas vor dem Kampf bei den Thermopylen. Die Kämpfe bei den Thermopylen. Welchen grossen Männern haben die Athener mit Undank gelohnt? Inhaltliche Erläuterung des Satzes: Themistocles ter de republica Atheniensium optime meruit. Das Hervortreten Athens zur Zeit der Perserkriege. Bei welchen Ereignissen wirkte Alkibiades zum Schaden der Athener? Auf welche Weise gewannen die Thebaner die Führerschaft in Griechenland? Gedankengang der Vita des Epaminondas. Die Marschordnung in dem Heere des Darius Codomannus. Das Zusammentreffen des Alexander und Darius in der Schlacht bei Issus. Alexanders Umkehr am Hyphasis. Alexander und die königlichen Frauen. Welche Wege standen Hannibal für den Alpenübergang zu Gebote, und welche Hindernisse waren dabei zu überwinden? Die Schlacht an der Trebia. Die Aufstellung Hannibals bei Cannae. Der Tod des Ämilius Paullus. Durch welche Mittel hat Hannibal seine Siege erfochten? Hannibals Ende. Vergleich zwischen Alexander und Hannibal.

Was versteht man unter einer Fabel? Die Unterschiede der prosaischen und metrischen Darstellungen der Fabel von Wolf und Lamm. Fuchs und Rabe. Warum nennt Phaedrus den Fuchs: improba vulpecula? Die Fabel vom alten Löwen.

In III. Der hercynische Wald. Die Landwirtschaft der alten Germanen. Die Beschäftigungen der Germanen. Was erinnert noch heute an die Religion der alten Germanen? Über das Verhältnis zwischen Galliern nnd Germanen. Die Druiden. Die Religion der Gallier. Die Menschenopfer bei den Galliern. Der Streit um die Vormacht zwischen Häduern und Sequanern. Die Parteiverhältnisse in Gallien. Warum kam Cäsar nach Gallien? Charakteristik der Sueben. Eine Seeschlacht bei den Römern. Die Belagerung einer Stadt durch die Römer. Das Land der Belgier. Welche Gründe veranlassten die Belgier zum Aufstand? Die Stellung Cäsars an der Axona. Die Vorbereitungen Cäsars und Ariovists für den Entscheidungskampf. Weshalb unterlagen die Belgier Cäsar, während die Griechen ihre Freiheit gegen die Perser behaupteten? Aus welchen Gründen wanderten die Helvetier aus? Unterschied zwischen einer germanischen und einer asiatischen Wanderung. Die Gründe Cäsars für den Kampf mit den Helvetiern. Cäsars Kämpfe mit den Germanen. Wie verhält es sich mit dem Vorwurf der Hinterlist, den Cäsar den Usipetern und Tenkterern macht? Eine Scene aus dem Kampf der Usipeter und Tenkterer mit Cäsars Reiterei. Aus welchen Gründen musste der Angriff der Veneter und ihrer Verbündeten auf das Lager des Sabinus scheitern? Cäsars Vorbereitungen für den Venecterkrieg. Welche Vorbereitungen traf Cäsar für den britannischen Feldzug? Die Streitwagen bei den Britanniern. Die Carnuten nach Cäsar. Überfall und Vernichtung der Römer im Gebiet der Carnuten. Cäsars Rheinübergänge. Schilderung des Suebenvolks. Ambiorix. Der Untergang des Dumnorix. Die Massregeln des Vercingetorix zur Schaffung eines Heeres. Verbindung von Fuss- und Reiterkampf bei den Germanen. Cäsars Kämpfe mit den Germanen. Die römische Legion. Das römische Offizierkorps. Cäsars Reiterei. Die Bewaffnung der Legionare. Die weltgeschichtliche Bedeutung von Cäsars Kämpfen in Gallien. Cäsar und Friedrich d. Gr. Cäsar und Napoleon I.

Das Haus des Philemon. Weise in „Philemon und Baucis" planmässige Steigerung nach! Wettstreit des Apollo und des Pan. Die Macht des Gesanges in griechischen Sagen. Vorstellung der alten Griechen von der Unterwelt. Gedankengang der Rede der Niobe. Die Gründe für den Stolz der Niobe. Der Palast des Sol. Der Sonnenaufgang nach Ovid. Phaethons Empfindungen bei seiner Fahrt. Wie stellt Ovid in der Flut die Elemente dar? Phokis. Die Wohnungen der Götter. Weshalb spricht uns die Erzählung von den lykischen Bauern an? Die pietas bei Ovid. Die impietas.

Beispiele für Themata, die sich auf die Sprache beziehen:

In IV: Der Genetivus und Ablativus des Preises. Transitive und intransitive Verba im Deutschen und Lateinischen. Erkläre die Konstruktion von persuadeo und invideo, von utor und fruor. Begründeter Nachweis über die Arten des Ablativs an gegebenen Sätzen. Prädikative Bestimmungen im Nominativ und Akkusativ. Der iambische Senar. Die Betonung im Lateinischen.

In III. Der Unterschied im Gebrauch des lat. Perfekts und Imperfekts. Vergleich des lateinischen Perfekts mit dem Griechischen und Französischen. Beschreibung des Verfahrens bei der Übersetzung eines konjunktivischen Nebensatzes nach den Regeln der Consecutio temporum. Die verschiedenen Bedeutungen und Konstruktionen von *cum*. Die verschiedenen Arten, das Verhältnis von Grund und Folge auszudrücken. Welche lateinischen adverbialen Nebensätze können im Deutschen durch Hauptsätze wiedergegeben werden und wie? Der Gebrauch des Pron. refl. Der Gebrauch von antequam und priusquam, dum und quoad. Die konjunktivischen Relativsätze. Auf welche Weise kann das konzessive Verhältnis ausgedrückt werden? Die Arten der Hauptsätze und ihre Behandlung in der Oratio obliqua. Übertragung von Caes. b. g. VII, 77, 12 bis Schluss in deutsche abhängige Rede. Die verschiedenen Arten der Dass-Sätze und ihre Übersetzung in das Lateinische. Die Hauptunterschiede der lateinischen und deutschen Periode. Anwendung der Regeln über Gerundium und Gerundivum auf ein konkretes Beispiel. Wie kann der Lateiner die Absicht ausdrücken (mit Beispielen)? Die Satzverbindungen zwischen Hauptsätzen im Lateinischen und Griechischen.

Der daktylische Hexameter. Die Haupteigentümlichkeiten der dichterischen Sprache. Wie schildert Ovid? Die Abwechslung als Kunstmittel Ovids bei der Schilderung des Todes der Niobiden.

Diese kleinen Themata, die wir den Programmen der Gymnasien zu Giessen und Bensheim entnehmen, sind zugleich Beispiele für mannigfache Gruppenbildungen aus dem lateinischen Sprach- und Sachunterricht. Denn aus ihnen wird sich am besten auf den ganzen Unterricht schliessen lassen. Insbesondere mögen die sprachlichen Bearbeitungen zeigen, dass wir zwar eine Einschränkung des Lateinschreibens dringend befürworten, aber das sprachliche Element des Unterrichts durchaus nicht vernachlässigen. Wer solche Arbeiten, meist mit Beispielen, die der Schüler bildet, anfertigt, beweist besser als durch Extemporalien sprachliches Verständnis. Die Arbeitszeit beträgt $^1/_2$ Stunde, höchstens 50 Minuten. Je nach der Klasse und Schwierigkeit wird ein kurzer Plan an die Tafel geschrieben. Wissen und Verständnis muss der Schüler mitbringen, die stilistische Fertigkeit geht damit Hand in Hand. Während die Mehrzahl unserer Schüler infolge eines Unterrichts, der nicht zuletzt die freie Aussprache über Gelerntes, Gelesenes, Gehörtes erzwingen will, hierin Befriedigendes leistet, giebt es stets einige, die vollständig versagen. Es erscheint uns eher berechtigt, diesen die Fähigkeit für das Gymnasium abzusprechen, als solchen, die in deutsch-lateinischen Übersetzungen nicht immer Gutes leisten. Jedenfalls hält der, welcher eine Arbeit der besprochenen Art logisch richtig entwickelt und sprachlich korrekt darstellt, dem „Extemporaleschreiber" die Wagschale. Ein wörtlich einem Schülerheft entnommenes Beispiel sprachlicher Art möge hier ebenfalls seinen Platz finden, da gerade diese Übung weniger bekannt ist.

Der Gebrauch des Pronomen reflexivum, geschrieben in III B. 4. VIII. 94. Angegeben sind die Beispiele, teils deutsch, teils lateinisch.

Das Pronomen reflexivum (sui, sibi, se, a se, suus) kann sich beziehen 1. auf das Subjekt des eigenen Satzes, 2. auf das Subjekt des regierenden Satzes, aber nur in innerlich abhängigen Sätzen. Innerlich abhängig sind alle Akkusative mit dem Infinitiv und alle konjunktivischen Sätze; ausgenommen sind Sätze der Folge, des Grundes und cum narrativum und concessivum.

Beispiele.

1. Wir erkennen Gott aus seinen Werken: Agnoscimus Deum ex operibus eius. Hier muss eius stehen, weil das Pronomen sich nicht auf das Subjekt bezieht, sondern auf das Objekt des Satzes.

2. Gott wird aus seinen Werken erkannt: Deus ex operibus suis agnoscitur. Weil sich „sein" auf das Subjekt bezieht, wird es hier mit suus übersetzt.

3. Die Germanen wurden plötzlich von Cäsar überfallen, so dass ihnen keine Zeit gelassen wurde, einen Rat zu halten: Germani subito a Caesare oppressi sunt, ut iis spatium consilii habendi non daretur. „Ihnen" wird mit iis übersetzt, weil der Satz mit ut als Folgesatz kein innerlich abhängiger Satz ist.

4. Germani a Caesare petiverunt, ut sibi liceret apud eum remanere: Die Germanen baten Cäsar, es möge ihnen erlaubt sein, bei ihm zu bleiben. Sibi bezieht sich auf das Subjekt des Hauptsatzes. Weil der Satz mit ut ein Absichtssatz ist und ein solcher zu den innerlich abhängigen gehört, muss dieses Pronomen stehen. Dagegen bezieht sich „bei ihm" nicht auf das Subjekt des Hauptsatzes, also darf hier nicht das Pronomen reflexivum gebraucht werden.

5. Caesar iis, qui ab eo in castris retenti erant, potestatem fecit discedendi: Cäsar gab denen, die von ihm im Lager zurückgehalten worden waren, die Erlaubnis wegzugehen. „Von ihm" bezieht sich zwar auf das Subjekt des Hauptsatzes, aber der Nebensatz ist nicht innerlich abhängig, also wird is, ea, id gebraucht.

89. Die Grundsätze für die Hausarbeit ergeben sich aus dem Vorhergehenden. Aber wenn die lateinischen Hausaufgaben auf der untersten Stufe im wesentlichen doch nur Wiederholungen sein konnten, denen wir durch das S. 126 f. beschriebene Verfahren allerdings den vorwiegend mechanischen Charakter nehmen wollen, so muss allmählich doch eine erhebliche Steigerung in den Anforderungen eintreten. Freilich nicht quantitativ, denn dafür treten immer andere Fächer auf, die ebenfalls die Hausarbeit beanspruchen. Nein, der Lehrer, der sich gewöhnt hat, überall sein Verfahren und so auch die Aufgabenstellung zu begründen, wird nur jede Aufgabe unter dem Gesichtspunkt der Selbstthätigkeit betrachten, und dafür finden sich in den vorhergehenden Ausführungen reichliche Winke. So ist nicht bloss eine Regel auswendig zu lernen, sondern der Gang der Entwickelung aus dem Beispiel abzuleiten, und deduktiv sind neue Beispiele selbst zu bilden. Oder aus einem gelesenen Abschnitt sind die zutreffenden Fälle für eine bestimmte Spracherscheinung zusammenzustellen. Z. B.: Welche Arten des Ablativs kommen hierin vor? Hierdurch findet stets eine Nötigung zum denkenden Arbeiten statt. An Stelle der häuslichen Vorbereitung, deren Einschränkung wir wenigstens für IV und III B forderten, treten zahlreiche Arbeiten in Bezug auf die inhaltliche Durchdringung, die sich sehr bald wegen des Interesses, das aller Sachunterricht erweckt, recht frei gestalten können und dadurch von hohem erzieherischem Wert sind. So stellt der Quartaner aus einem Abschnitt alle Örtlichkeiten zusammen und giebt ihren Zusammenhang an. Aus den nebeneinandergestellten, bezeichnenden Adjektiven erwächst das Charakterbild eines Helden, u. ä. Da es sich auf dieser Stufe nicht darum handeln kann, allzugrosse Abschnitte zusammenhängend nochmals uno tenore zu übersetzen, so kann dafür z. B. eine Rückschau über eine Unternehmung dem Tertianer wohl zugemutet werden. Nur gebe man ihm dafür ganz bestimmte Anweisung, damit er weiss, wie er diese gern geleistete Arbeit anzufangen hat. Dazu gehört z. B., dass jeder kurz und nach der Gliederung, die ihm durch Unterstreichen in seinem Exemplar anschaulich wird, den Hergang erzählt und dann auf dies oder jenes achtet. Hier kann bei grösseren Abschnitten eine Teilung eintreten. Tertianer A. berichtet über die Truppen und ihre Bewegungen, B. über die Führer und ihre Haupteigentümlichkeiten, C. über die Schlachten nach typischen Gesichtspunkten, die er natürlich vorher kennen muss u. s. w. Hier bietet sich eine Fülle

von Aufgaben, die das Selbstfinden üben und reizen, und die aus dem Unterricht mit mehr Recht und grösserem Gewinn bald der Hausarbeit überlassen werden können, als die Präparation und auch wohl die deutsch-lateinischen Übersetzungen. Vielleicht erreichen wir durch fortgesetzte Beobachtungen auf diesem Gebiete doch noch ein Stück von dem, was wir als unterscheidendes Merkmal des Gymnasialunterrichts bezeichnen, etwas von der Lust an der selbständigen Arbeit und der Unlust an der mechanischen Arbeit. Das thut uns nicht zuletzt not. Da die wiederholte Übersetzung des Gelesenen, die auf dieser Stufe allerdings immer zu fordern ist, mit solchen Übungen verbunden wird, und da es darauf ankommt, Vokabeln und Phrasen aus ihrem Zusammenhang im Schriftsteller zu erlernen, so wird auch diesen nötigen Arbeiten der Charakter des Mechanischen thunlichst genommen.

d) Gewinn und Verknüpfung.

90. Der lateinische Unterricht auf der Mittelstufe ist in Bezug auf sprachliche Erkenntnis und den Inhalt und die Behandlung der Lektüre in allen Stücken die Fortsetzung der Arbeit in den Elementarklassen. Während dort für jedes Gebiet der Grund gelegt wurde, muss jetzt das sprachliche Ergebnis ein im allgemeinen die ganze Grammatik in ihren wesentlichsten Erscheinungen umfassender Überblick und Einblick sein. Der Satz ist der feste Konzentrationspunkt, um den sich alle sprachlichen Übungen gruppieren, und wenn auch der deutsche Unterricht hierin mit- und vorarbeitet, so ist es doch vorzugsweise der lateinische, der diese wichtigste Kenntnis erschliessen lässt. Die Verhältnisse von Grund und Folge, von Thatsache und Vorstellung u. s. w., die vorher nur mehr unbewusst ausgedrückt wurden, sind jetzt nach allen Seiten, durch den Vergleich und die Gegenüberstellung, nach den sprachlichen Mitteln wie nach ihrer inneren Bedeutung, klar geworden. Die mittleren Klassen sind demnach in sprachlicher Beziehung so recht eigentlich die Stufe grammatischer, nicht allseitiger, aber eindringender Erkenntnis und gewähren dadurch zugleich die Grundlage für eine verständnisvolle Lektüre, aber auch eine genügend breite Basis für Sprachbeobachtung und Sprachenerlernung überhaupt. Wie der lateinische Unterricht hierin ausser sich selbst vorzugsweise dem muttersprachlichen Unterricht, vorausgesetzt, dass wirklich auch ein denkender, vergleichender Betrieb stattfindet, zu gute kommt, so baut sich auf ihn das Französische und Griechische auf. Bei einer parallelen Behandlung ergeben sich unzählige Berührungspunkte, die zugleich Zeitersparnis und Vertiefung für alle Sprachen bedeuten, um so mehr Grund, immer wieder darauf hinzuarbeiten, dass die sprachlich-historischen Fächer in einer Hand vereinigt werden können, und dass der tüchtige Klassenlehrer seine Schüler durch mehrere, hier durch die drei in Rede stehenden Klassen hindurchführe. Dies ist die einzig sichere Bürgschaft für eine sammelnde, konzentrierende Behandlung. Denn es ist gar nicht zu erwarten, dass ohne eine solche Zusammenlegung der Fächer ein halbwegs wirksames Ineinandergreifen und Bezugnehmen einzelner Lehrer stattfindet. Nur so kann sich der lateinische Unterricht

in gewisser Beziehung noch als „Rückgrat“ des Gymnasiums erhalten und verdient es auch. Sowohl in Bezug auf ein planmässiges „Nacheinander“ wie „Nebeneinander“ kann das Lateinische alsdann die heutige Stellung als erste Sprache im Unterricht durchaus behaupten.

Aber auch inhaltlich entspricht das Ergebnis durchaus allen Anforderungen an einen Unterrichtsgegenstand. Sage und Geschichte und in dieser wieder hervorragende Persönlichkeiten, die für bedeutsame Ereignisse „einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund“ bilden, enthalten die für die Jugendbildung geeignetsten Stoffe. Hier lernt der Knabe für alles Menschliche und namentlich für das Heldenhafte sich erwärmen, hier gewinnt er Teilnahme an dem Gemeinschaftsleben. Und wenn unsere Bildung im besten Sinne historisch sein soll, wenn sie den Staat und die Menschheit in ihrem Werdegang begreifen lassen und menschliches Thun aus dem, was früher gethan wurde, beurteilen oder begründen will, so bietet die alte Geschichte die besten Muster; nicht bloss aus geschichtlichen und biologischen Gründen, und nicht bloss wegen der einfacheren, übersichtlicheren Verhältnisse und der Gruppierung der Thatsachen um wenige hervorragenden, überragenden Persönlichkeiten, um das, was man im besten Sinne den antiken Menschen nennt, sondern auch wegen der Unabsichtlichkeit des Verfahrens, wegen der grösseren Objektivität und endlich, wenn sie aus den Schriftstellern selbst geschöpft wird, wegen der quellenmässigen Erarbeitung, wegen der Schärfung des Sinnes für das, was man wohl im späteren Leben „wissenschaftliches Gewissen“ nennen mag. Deshalb ist mit Recht gesagt worden, der lat. Sprachunterricht könne sich nur durch den Anschluss an die alte Geschichte stützen, und „ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration überaus wichtiger Gesichtspunkt sei die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ (Neue preuss. Lehrpl. S. 25). Diese Verbindung wird in IV ganz unmittelbar hergestellt, und zwar in der Form, die die ursprünglichste alles Geschichtsunterrichts ist, in der biographischen. In dem Cornel oder dem dafür gebrauchten Lesebuch hat der Unterricht für wenige, aber in bedeutsamen Zeiten hervorragende Männer klare Bilder als Inhalt des lateinischen Unterrichts herauswachsen lassen. Die Tertia hat in der Cäsarlektüre für die deutsche Geschichte eine quellenmässige Grundlage, in der auch das Kulturhistorische eine Rolle spielt, geschaffen und in breiten Zügen für die weltbewegende Eroberung und Romanisierung Galliens das Verständnis eröffnet. So liegt der erste Quellenschriftsteller dem Vorstellungskreis des Knaben nahe und kommt in Bezug auf heimatliche, persönliche, sachliche und sittliche Begriffe seinem Interesse durchaus entgegen, ebenso wie auch der Ton der Erzählung der Seele des Knaben, seiner Phantasie durchaus angemessen ist. Die Art der Lektüre, wie wir sie empfahlen, bürgt dafür, dass alle diese Vorzüge nicht auf dem Papier stehen, sondern dem Schüler zum Bewusstsein kommen. Ebenso steht es mit der Dichterlektüre. Ihr Stoff ist die Sage und zeigt in konzentrischen Kreisen das Leben der Tiere, die Entwickelung des Menschengeschlechts und das Verhältnis des Menschen zur Gottheit. Stoff, Ton und Sprache sind geeignet, Interesse zu wecken und das Verständnis für die

römische und griechische Poesie und in mancher Beziehung in Verbindung mit deutschen Gedichten für die Poesie überhaupt und ihre Mittel anzubahnen. Durch die ganze Art des Verfahrens im Unterricht, das überall, wo es nur angeht, auf Erweckung und auf die Beihilfe der Selbstthätigkeit ausgeht, wird die Beschäftigung mit der lateinischen Grammatik und den Schriftstellern aber auch zu einer sozial wichtigen Aufgabe. Denn sie macht den Menschen tüchtig nicht bloss für die Arbeiten der Schule, sondern auch für das Leben. Nicht einseitig verstandesbildend wirkt dieser lateinische Unterricht; die Anteilnahme an dem Geschick der Menschen und Völker, der Reichtum an ethischen Begriffen, der erworben wird, das Urteilen über die Handlungen und Unterlassungen wirkt auf das Gemüt und auf die Phantasie. Der auch für die Schule wichtige und das religiöse, sittliche Urteil schärfende Begriff des Tragischen wird in der Ovidlektüre mit Bewusstsein vorbereitet. Geschichtliche Typen, deren Notwendigkeit nur Unverstand leugnet, wie die Begriffe: Wanderung, Befreiungskriege, Feldherr, Volkstum und andere, werden um die Cäsarlektüre gruppiert. Auch die Anschauung wird gepflegt und hier in den Dienst der Lektüre gestellt. Zum erstenmal lernt der Schüler Kunstwerke des Altertums, das Schönste und Beste auf diesem Gebiet sehen und übt dadurch nicht bloss die viel zu seltene Kunst des Sehens, sondern diese Kunst trägt auch dazu bei, dem Altertum neue Freunde zu werben, die uns recht not thun.

Die Verknüpfung mit der Geschichte und dem Geschichtsunterricht wurde als die hier natürlichste und wirksamste bezeichnet. Aber auch zu den übrigen Unterrichtszweigen ergeben sich durch die Konzentration der Fächer in einer Hand sehr viele Berührungspunkte, die zu Apperzeptionsstützen für die Aneignung von Neuem und zu vertiefenden Rückblicken über Gelerntes werden müssen. Sprachlich finden sich solche, wie gesagt, täglich. Der deutsche Satzbau hilft den lateinischen erklären und wird selbst so durchsichtiger, der griechische Unterricht baut sich, richtig angelegt, ganz auf diesen auf und ist darauf angewiesen, das sprachliche Wissen und die logische Schulung vorauszusetzen, die der lateinische gewährleistet, um rasch über Sextanerarbeit weg zur Lektüre zu kommen; und auch der französische Unterricht knüpft in Wortschatz, Kasuslehre und Satzbau mit Erfolg an den lateinischen an.

Inhaltlich helfen sich alle Unterrichtsgegenstände stützen, nicht dasselbe in anderer Form wiederbringend, sondern ergänzend, erweiternd, vertiefend. Dazu muss zunächst das deutsche Lesebuch Stoff bieten, indem es z. B. in seinen Lesestücken durch Vergleich, Zusammenfassung oder Erweiterung in bewusste Verbindung mit der lateinischen Lektüre gebracht wird. An den deutschen Gedichten mit den lateinischen zusammen wird nicht nur die poetische Sprache angeschaut, sondern auch sittliche Ideen werden als gemeinsam herausgeschält. Der Begriff der ὕβρις, der sich im „Glück von Edenhall“ und im „Belsazar“ findet, vertieft die Ovidischen Fälle. Für die Macht des Gesanges, ein Lieblingsthema unserer deutschen Poesie und ein Konzentrationspunkt des Pensums der III, bietet Orpheus das älteste Beispiel. Hand in Hand gehen kann auch oft der lateinische,

deutsche und geschichtliche Unterricht durch Parallelen, mögen sie mündlich ausgearbeitet und zu freier Aussprache benützt oder zu schriftlichen Aufsätzen ausgesponnen werden. Der siebenjährige Krieg, über den jedes Lesebuch für Tertia Stoff bringt, wenn man nicht das Werk von Archenholtz für die Schullektüre verwenden will, lässt sich ebenso mit dem gallischen vergleichen, wie Friedrich der Grosse mit dem grossen Römer. Diese Parallelen können erweitert werden nach rückwärts durch Alexander, nach vorwärts durch Napoleon I.[1]) Das französische Lesebuch enthält ebenfalls Stücke, die sich in den gleichen Gesichtskreisen bewegen und deren richtige Verknüpfung und Einschaltung an rechter Stelle wieder Arbeitsersparnis und Vertiefung zugleich herbeiführt. Man rede doch nicht immer davon, dass jedes Fach sein besonderes Recht habe. Gewiss! Aber kein Fach darf dieses sein Recht geltend machen, ohne sich vorher mit dem Gesamtunterricht auseinandergesetzt zu haben. Wer die Aufgabe des griechischen Anfangsunterrichts wie die irgend eines anderen nicht darin sieht, nur Formen einzuüben, sondern dem nach Sachen mit gutem Recht dürstenden Schüler diese notwendige Form in einem tüchtigen Inhalt zu geben, wird die Ergänzung der Ovidlektüre durch die Sagen des griechischen Lesebuchs vielleicht für wenig bedeutsam halten können, weil sie keine Quellenlektüre seien, immerhin aber darf er auch von ihnen, schon weil sie sich auf gleichem Boden bewegen, mindestens den Vorteil der Sammlung, der Konzentration auf ein gleiches Interesse erwarten. Viel mehr, als es meist geschieht, kann die in III A — auch später noch, wie viele von uns bezeugen können — oft gar zu öde Xenophonlektüre mit der des Cäsar verglichen und dadurch deutlicher und bedeutsamer gemacht werden. Die charakteristischen Züge des Söldnerheeres, des Perserheeres, der Legionen Cäsars, des rohen, aber tüchtigen germanischen und gallischen Heerbanns, der seine Heimat verteidigt, geben einen vortrefflichen Konzentrationspunkt ab, an dem sich die Selbstthätigkeit eines Obertertianers bei gehöriger Anleitung schon üben kann, wenn man sich nur immer auf die Elemente beschränkt.

Die Geographie und Naturgeschichte ziehen aus dem lateinischen Unterricht ebenso Nahrung. Im besonderen sei hier erinnert an die sternkundlichen Elemente in der Ovidlektüre, besonders in der Sage von Phaethon. „Es ist für die Weltanschauung der Alten charakteristisch, dass ihnen die Ereignisse am Sternenhimmel noch so vertraut sind, dass dieselben vom Dichter, der lebendige Anschauung braucht, verwendet werden können. Der Unterricht trifft hier zugleich auf eine der Fugen, in denen sich historisches und naturkundliches Wissen berühren, und auf solche acht zu geben, ist ein didaktisches Gesetz“ (O. Willmann, Lehrpr. 20, 21 f.). Die Erklärung hat auf die Lage der Sternbilder einzugehen und diese durch Heranziehung der Sternkarte, namentlich aber durch eigene Beobachtungen am Nachthimmel aufzudecken.

Es ist jedoch nötig, dass der Unterricht nun nicht dem Zufall diese für Verständnis und geistige Sammlung notwendigen Verknüpfungen über-

[1]) Vgl. darüber Wagenführ, zur Methode des lat. Unterr. in der Tertia des Gymnasiums II. Progr. Helmstedt 1887.

lässt, sondern das in den Einzelstunden Beobachtete, aber auch leicht Verlorene in angemessenen Zwischenräumen zusammenfasst. Hierbei leistet die Wandtafel gute Dienste dafür, das Interesse der Schüler zu konzentrieren und ihnen zugleich an einzelnen übersichtlichen Bildern, die sie notieren können, in aller Kürze Klarheit zu verschaffen. Dabei empfehlen sich bestimmte Einteilungsprinzipien, die natürlich nicht erst in den besonderen, zusammenfassenden Stunden zu Tage treten, sondern den führenden Hinweisen des Lehrers von vornherein zu Grunde gelegen haben: 1. Das Land. Die einzelnen Länder werden verglichen in Bezug auf Bodenbeschaffenheit, Kultur, Tier- und Pflanzenwelt. 2. Der Mensch. a) Die einzelnen Völker nach ihren Haupteigentümlichkeiten und Thaten. Ihre Entwickelung. b) Staatseinrichtungen. c) Kulturverhältnisse. d) Verkehr. e) Kriegswesen. f) Religiöse Vorstellungen und bedeutsame sittliche Begriffe.

Wie so das Lateinische einen rechten Mittelpunkt für allen gleichzeitigen Unterricht und in sich selbst eine wohlüberlegte, planvolle Einheit bildet, so beruht auf seinem richtigen Betrieb auf dieser Stufe auch der Erfolg auf den späteren Stufen. Wer die, nunmehr mit Recht beschränkten, Grundbegriffe der Grammatik nicht kennt und daran nicht gelernt hat, logisch zu denken und Ableitungen zu machen, wird in Sekunda und Prima ebenso ein Ballast für die Schule, wie derjenige, der nicht gelernt hat, Schriftsteller zu lesen, rasch einen lateinischen Satz zu erfassen, sich über den Inhalt Rechenschaft zu geben und auch grössere Ganze zu überschauen, ganz abgesehen davon, dass der Inhalt der Cäsar- und Ovidlektüre auf den oberen Stufen öfters als Ausgangspunkt für Erörterungen in Livius, Tacitus und Horaz genommen wird. Gerade dadurch muss das Gymnasium die Folgerichtigkeit seines Aufbaus erweisen, dass es stets wieder durch Anknüpfen an Früheres dieses auffrischt und zeigt, dass man nicht ungestraft ein Glied in der Kette auslässt.

III. Das Lehrverfahren in den vier oberen Gymnasialklassen.

Schulpolitische Verhältnisse haben dazu geführt, dass mit Untersekunda, der 6. Gymnasialklasse, ein gewisser Abschluss gesucht wird; ob mit oder ohne Recht und Erfolg, soll hier nicht gefragt werden. Ein solcher Abschluss, den man in Preussen durch eine besondere Prüfung bezeichnet, hat natürlich auch eine Sonderstellung dieser Klasse im Gefolge. Wir unsererseits möchten ihr nur die einer Übergangsklasse zuweisen und trennen sie in der Methodik und Didaktik nicht von den oberen Klassen. Denn nur zu diesen gehört der Tradition und Entwickelung nach auch die Untersekunda. Der Abschluss kann sich im Lateinischen auch nur auf dem Gebiet der Grammatik zeigen, die hier in ein gewisses System gebracht werden soll. Dagegen lässt sich die Schriftstellerlektüre der Klasse nur mit derjenigen der Oberstufe zusammen behandeln. Denn nur bei einem Gesamtüberblick über die Schriftsteller der vier oberen Jahresstufen wird es gelingen, dass man sich auf gemeinsame Grundsätze einigt.

Ausser den öfters genannten grösseren Werken und allgemeinen Arbeiten behandeln die Schriftstellerlektüre, besonders auch die Grundsätze für eine rechte Auswahl: O. Frick, Lehrpr. 5, 1 ff.; 12, 1 ff.; 27, 42 ff.; 28, 16 ff. Seiner Anregung ist vornehmlich das Streben nach Vervollkommnung auf diesem Gebiete zu verdanken. — H. Schiller, die einheitl. Gestaltung u. s. w. — O. Willmann, Didaktik II, 506 f. — Aus Schulbesichtigungsberichten, Lehrpr. 30, 1 ff. — In meinen Arbeiten über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften habe ich mich ebenfalls eingehend über die allgemeinen Grundsätze ausgesprochen. — Wesentlich anderer Meinung ist O. Weissenfels, Zeitschr. Gymnw. 1892, 691 ff., 753 ff. — Vgl. auch O. Altenburg, Lehrpr. 10, 1 ff., nur für Prima. — Lehrreich

ist C. Knaut, der lat. Unterricht in der Gymnasialprima. Zeitschr. Gymnw. 1883, 92 ff., 513 ff.

Beispiele für die Behandlung: J. Sander, eine Vergillektion in II A (Aen. V, 286—367). Lehrpr. 6, 40 ff.

H. Meier, die Bandusia-Ode. Lehrpr. 1, 44 ff. — R. Menge, einige Horazstunden in I B (Od. I, 6 u. 5). Lehrpr. 9, 65 ff. — G. Schimmelpfeng, Hor. Od. IV, 7. Lehrpr. 6, 101 ff. — F. Heussner, Hor. Od. III, 29 als Abschluss der ersten drei Bücher der Oden. Lehrpr. 37, 73 ff. — O. Weissenfels, die Urbanität (Begriffsbestimmung, gewonnen aus der Repetition von Hor. epist. I, 7). Lehrpr. 4, 24.

P. Dettweiler, eine Tacitusstunde (Germ. 2—4 mit anschliessender Stilübung). Lehrpr. 14, 57 ff.

Vogt, Lehrgang einer in I A gehaltenen Stunde in lat. Gramm. Beispiel für die Behandlung der Periodenlehre und für Wechselwirkung des fremdsprachl. Unterr. mit d. deutschen Gramm. Lehrpr. 17, 25 ff.

a) Der Lehrstoff.

1. Die Schriftsteller.

91. Schwieriger als für die mittleren Klassen ist eine didaktische Auswahl für die Lektüre der oberen Klassen. Oft hat hier eine falsche Tradition einen aus den Zeiten der Imitation stammenden Kanon für die Schulschriftsteller kritiklos hingenommen und weitergeführt. Hieraus erklärt sich z. B. die bis in die neueste Zeit herrschende Vorliebe für Ciceros Reden. Und doch ist neben dem rationelleren Betrieb des rein Sprachlichen und einer richtigeren Wertung der Übersetzungen ins Lateinische eine rechte Auswahl der Lektüre eine Lebensfrage für den Lateinunterricht. Die preussische Unterrichtsverwaltung hat zwar, gewiss aus guten Gründen, eine sehr genaue Verteilung des Lesestoffes in ihren Lehrplänen selbst vorgenommen, aber sie wird sicherlich jeder pädagogisch gerechtfertigten Abweichung ihre Zustimmung nicht versagen. Die einzelnen Anstalten müssten nur ihren Stolz darin suchen, durch einen planmässigen und doch eigentümlichen Leseplan sich von der Uniformität des Ganzen abzuheben.

Aus den S. 28 f. und 132 dargelegten Grundsätzen ziehen wir im voraus einige Schlussfolgerungen für die oberen Stufen. Wenn man zugiebt, dass die Schüler überall bis zu einem rechten Einlesen kommen müssen, so folgt daraus, dass die Lektüre von Ciceros Reden oder des Livius nicht etwa durch mehrere Klassen mit grossen Unterbrechungen verzettelt, sondern so lange beibehalten wird, bis für die Eigenart der Sprache und der Gattung ein wirkliches Verständnis erzielt ist. Dies gilt auch für die poetische Lektüre, für die wir Vertiefung erreichen, indem wir sie nicht neben der prosaischen herlaufen lassen, sondern ihr eine Zeit lang die volle Kraft widmen. Weil wir nur lesen, was aus irgend einem Grunde bedeutsam für alle Zeiten und geeignet ist, die Teilnahme des gesunden deutschen Knaben zu erregen und ihn mit Liebe zu dem Altertum zu erfüllen, verwerfen wir die ausgedehnte Lektüre von Ciceros Reden und wählen aus dem Guten das aus, was das Beste ist und zugleich überall, wo nicht ein ganzes Schriftwerk gelesen werden kann, eine abgeschlossene Gedankeneinheit darstellt oder einen Durchblick durch ein ganzes Werk zu geben geeignet erscheint. Daher die Auswahl aus den Historikern und aus Vergil. Historische Bildung und Quellenlektüre ist ein wesentliches Kennzeichen des Gymnasiums, und deshalb ist die Anlehnung

der lateinischen Prosa an die Geschichte naturgemäss. Aber wir verlangen, dass dieser Anschluss mehr planmässig geschehe. Einmal sucht die lateinische Lektüre in Obersekunda wie in IV direkte Fühlung mit dem Unterricht in der römischen Geschichte. Deshalb ist dort die Livius-lektüre in ausgedehntestem Masse am Platze. Dann aber verlangen wir, dass der Gesichtspunkt eines rechten geschichtlichen Nacheinander auf die ganze lateinische Lektüre der oberen Klassen angewandt werde, dass sie sich in geschlossenen grösseren Kreisen fortbewege und wichtige geschichtliche Ereignisse oder Zustände in geordneter Reihenfolge aufzeige. Dies geschieht für die römische Geschichte, indem wir einen Grund legen mit einigen Reden Ciceros und dann die Reihe Livius, Ciceros Briefe, Tacitus festhalten und miteinander verbinden. Ein desultorisches Lesen giebt kein klares Bild von der antiken Welt. Die Anlehnung an den übrigen Unterricht ergiebt ebenfalls bestimmende Gesichtspunkte. Wenn z. B. mit Recht die Beredsamkeit Ciceros auf die des Demosthenes, welche typisch ist für das Altertum, vorbereiten soll, so hat sie zurückzutreten, sobald das griechische Muster selbst gelesen werden kann. Ebenso wird die Auswahl aus Tacitus durch die Rücksicht auf das heimatliche Element bestimmt und die praktische Philosophie Ciceros mit den treibenden Fragen der Gegenwart in Verbindung gebracht.

Die Sprache der Schriftsteller ist nicht etwa gleichgültig, aber sie ist für die Auswahl nur insoweit wichtig, als sie grössere oder geringere Anforderungen an das Verständnis stellt und deshalb den Platz für einen Schriftsteller, z. B. für Tacitus, bestimmt. Die sogenannte klassische Form, die man vorzugsweise in Cicero und Cäsar fand, hat nur solange eine Rolle bei dieser Frage spielen können, als die Stilarbeiten den Unterricht bestimmten. Die Wirkung der mehr abgerundeten oder mehr „zerhackten" Form auf die Schüler ist niemals irgendwie nennenswert gewesen. Was man oft über eine solche Wirkung lehrt, beruht auf einer Selbsttäuschung oder auf einer Verwechselung dessen, was der Lehrer empfindet, mit dem Empfinden des Schülers. Das psychologische Element der Sprache kann diesem wohl nahe gebracht werden, allein in dem Sinne, dass etwa die zierlichen Perioden Ciceros ihm zu einer besonderen „seelischen Harmonie" verhelfen sollen, ist dies sicher niemals der Fall gewesen.

α) Cicero.

Vorurteilsfrei in der Auffassung und zutreffend in den meisten Einzelausführungen ist die schöne Arbeit von A. Deuerling, Cicero als Schulschriftsteller. S. A. aus Bl. bayr. Gymnw. 1893. — Tief durchdacht, aber unseres Erachtens nicht ganz frei von Einseitigkeit, z. B. in der Überschätzung der rhetorischen und philosophischen Schriften und namentlich in der unbegründeten Verwerfung der Briefe, die fast ohne Beifall geblieben ist: O. Weissenfels, Cicero als Schulschriftsteller. Leipzig 1892. Manches davon steht auch in seinem Aufsatze: Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule. Zeitschr. Gymnw. 1889, 321 ff. — Fr. Aly, die Bedeutung der Ciceronianischen Schriften für das Gymnasium. Zeitschr. Gymnw. 1888, 721 ff. behandelt die Frage mehr äusserlich, nach dem ganz untergeordneten Gesichtspunkte, ob Cicero als Mensch ein Jugendschriftsteller sei. Seine Arbeit hat auch nach A. Deuerling a. a. O. S. 19 „so gut wie alles noch zu thun übrig gelassen." — J. H. Schmalz, zur Ciceroleküre, südwestdeutsche Schulbl. 1893, 93 ff. — Für meine Auffassung im einzelnen muss ich verweisen auf meine „Untersuchungen über den didakt. Wert Ciceronianischer Schulschriften I. Die Rede pro Roscio Amerino. Halle 1889. II. Die philippischen Reden. Halle 1892. — Für einzelne Schriften

Ciceros: P. Salkowski, zur didakt. Behandlung der Rede Ciceros für den Dichter Archias. N. Jahrb. Phil. 1888, 369 ff. — F. Thümen, Ciceros Rede de imp. Cn. Pomp., nach pädagogischen Grundsätzen erklärt. Berlin 1890.

92. Die früher unumschränkte Herrschaft Ciceros in der Schule hatte ihren Grund in der Richtung des Unterrichts auf die Eloquenz und Imitation. Denn er ist der Meister der lateinischen Sprache, auf den „etwas übergeht von der Gewalt, die sie ausübt, und von der Pietät, die sie erweckt" (Th. Mommsen). Als solcher, als ein wirksamer Vermittler antiker Litteratur und antiker Gedankenwelt für sein Volk und dadurch für die ganze abendländische Welt bis in unsere Zeit, als ein durch die Vielseitigkeit und Schmiegsamkeit seiner Studien und seines Wissens in der ersten Reihe der Schriftsteller aller Zeiten stehender Mann hat er ein unveräusserliches Recht auf Beachtung in einer Schule, die historischen Sinn zu pflegen die Aufgabe hat. Aber wenn man ihn nach dem didaktischen Massstab misst, wenn man die Herausarbeitung von Gedanken und die Vertiefung in Thaten- und Innenleben grosser Persönlichkeiten als die Hauptsache auch der „formalen" Bildung und der scharfen Arbeit betrachtet, so muss seine Wertschätzung für die Schule sehr eingeschränkt werden. Sachlich bewegen sich seine Werke auf einem geschichtlich und pädagogisch oft untergeordneten und entlegenen Boden, Cicero selbst ist trotz redlichen Wollens infolge des aus dem Widerspruch von Wollen und Können hervorgehenden inneren Zwiespalts und seiner oft weinerlichen, eitlen Natur (vgl. Thiers) für die gesunde und nach kräftigen Persönlichkeiten dürstende Jugend als Mittelpunkt des Interesses ganz ungeeignet, und von den Persönlichkeiten seiner Werke entsprechen die wenigsten den Erfordernissen, die wir für die Schule aufstellen, im günstigsten Falle bleiben sie in unserem Unterricht isoliert. Wir betrachten 1. seine Reden, 2. seine Briefe, 3. die philosophischen und rhetorischen Schriften.

93. Die Reden sind die für Cicero bezeichnendste und eigentümlichste Litteraturgattung und werden in den neuesten preussischen Lehrplänen „wegen ihres sachlichen Hintergrundes" bevorzugt. Und doch scheint es uns, dass ihre Wertschätzung, die schon gesunken ist, noch mehr abnehmen müsse. Empfohlen sind sie für die Schule durch ihre klare Disposition, durch ihren verhältnismässig leicht übersehbaren Umfang, durch die Wichtigkeit der Rede im Altertum als eines ausschlaggebenden Faktors im öffentlichen Leben. Allein als eigentlicher Typus der antiken Beredsamkeit können die Reden Ciceros gar nicht gelten. Gewiss hat er für die Beredsamkeit den griechischen Geist im Römertum wiedererzeugt, aber die höchste Aufgabe aller Beredsamkeit, die Wirkung auf den sittlichen Willen der Hörer, von der dann etwas überfluten kann in die Seele des Lesers, offenbart er selten. Hier bieten Demosthenes und die Verteidigungsrede des Sokrates, auch die Reden bei Thukydides, namentlich die Leichenrede des Perikles, unendlich Höheres. Deshalb verlangen wir, dass Cicero uns nur den Weg bahne, die technischen Mittel lehre und dadurch zugleich in seiner Bedeutung erfasst werde. Dabei kann von einer eingehenderen Beschäftigung mit Reden nicht etwa ein besonderer Gewinn für die gewiss notwendige rednerische Gewöhnung der

Schüler erwartet werden. Eine solche kann nur in häufiger Nachbildung in der Muttersprache erfolgen, wenn auch nicht zu leugnen ist, dass fortgesetzte Einsicht in einen geordneten Zusammenhang eine wirksame Unterweisung in der Rhetorik und Logik ist. Als Geschichtsquellen sind die Ciceronianischen Reden zum weitaus grössten Teil wenig brauchbar. Denn von ihnen gilt vorzugsweise das Wort Carlyles: „Wenn der Redner überall sein Herz auf dem Ärmel trägt, sodass die Dohlen daran picken können, wird seine Rede nicht weit gehen." Cicero giebt uns oft Entstellungen der Wahrheit, die der Rede eigentümlich sein mögen, aber vor ihrer allzu starken Betonung im Jugendunterricht warnen lassen. Am allerleichtesten wird die Gerichtsrede in dem Unterricht vermisst werden dürfen. Wenn diese auch ein Mittel für den strebsamen Römer war, zu einer Stellung im Staate zu gelangen, so muss doch berücksichtigt werden, dass die Advokatenrede als Litteraturgattung überhaupt ein Unding ist. Gerade die Gerichtsreden sind auch meist bettelarm an Ausflüssen jenes alten, tugendhaften Römersinns, den wir sonst hochhalten, und an bedeutsamen Gestalten und Ereignissen und lassen sich am wenigsten in einen konzentrierten Unterricht einfügen.

Wenn man hiernach die Auswahl bemisst, so empfehlen sich in erster Linie de imperio Cn. Pompei, pro Archia und vielleicht eine oder zwei Catilinarische Reden.

Die Pompeiana vertritt das Genus laudativum und deliberativum zugleich und ist das Muster einer formvollendeten Rede, die für die Einführung in die Beredsamkeit als Litteraturgattung vortrefflich geeignet ist. Sie konzentriert sich auf einen wichtigen Vorläufer der Monarchie und behandelt einen nicht nur für die römische Geschichte, sondern allgemein bedeutsamen Vorgang, die Übertragung einer ausserordentlichen Gewalt. Damit enthält sie zugleich einen wichtigen politischen Begriff. Aber auch allgemein menschliche Verhältnisse und Tugenden erhalten wir in dem dort an der Person des Pompeius typisch bezeichneten Feldherrnideal mit seinen vier grossen Gesichtspunkten: der Kriegskenntnis, der allgemeinen Tüchtigkeit, die sich wieder zeigt in trefflichen Eigenschaften des Verstandes und sittlichen Wollens, dem Ansehen und dem Glück. Sie behandelt ferner den wichtigen Begriff der nationalen Ehre, die für die volkswirtschaftliche Bildung bedeutsamen Elemente des Steuer- und Geldwesens, die im Staate zu allen Zeiten einander gegenüberstehenden Faktoren der Demokratie und Aristokratie und ist dadurch besonders wertvoll für die Ausbildung politischen Sinns und für die Einführung in volkswirtschaftliche Begriffe, die ja jetzt in vielen Plänen gerade der Untersekunda zur Aufgabe gemacht ist. Ein Volk mit aristokratisch-republikanischen Einrichtungen strebt hier von selbst, von wenigen gewarnt, der Monarchie zu und erkennt ihre Bedeutung für die Sicherung nach aussen unbewusst an. Die Beziehungen dieser Rede nach vor- und rückwärts und zu dem gleichzeitigen Unterricht sind zahllos. Die allgemeinen Beziehungen lassen sich auf jeden Feldherrn übertragen, hier namentlich auf Cäsar, Alexander, Friedrich d. Gr., Wilhelm I. und die deutschen Heerführer, alles Gestalten, die, wenn wir die Rede in Untersekunda lesen, nicht weit abliegen. Der all-

gemeine geschichtliche Hintergrund ist dazu leicht verständlich, auch ohne dass Kenntnis der eigentlich römischen Geschichte dazu nötig ist. Der Schauplatz ist aus der griechischen Geschichte und der Xenophonlektüre bekannt, die orientalische Frage, die in der Rede schon angedeutet wird, ragt in die Neuzeit hinein. Durch den mannigfachen Anschluss an Cäsar und durch die zahlreichen allgemeinen Begriffe wird ihre Behandlung gerade auf dieser Stufe noch besonders gerechtfertigt.

Sobald aber für diese Rede die rechte Einfügung in Kl. II B gefunden ist, ist die Ciceronianische Beredsamkeit in derselben Klasse auch zu einem gewissen Abschluss zu bringen. Nach der Einlesung in einen einfachen Historiker (Cäsar) wird jetzt eine solche in einen leichteren Redner erreicht. Deshalb lesen wir in derselben Klasse etwa zwei (am besten die erste und dritte) Catilinarische Reden, wenn sie auch in mancher Beziehung, namentlich hinsichtlich der allgemeinen Bedeutung der behandelten Personen und Ereignisse, nicht reich an didaktisch wertvollen Begriffen sind. Allein sie können doch als typisch für die politische Invektivrede gelten und brauchen nicht viel Zeit wegzunehmen. Sie sind wenigstens in ihrer Art ein Meisterstück geschickten Drängens und Angreifens, haben stellenweise glänzenden Schwung und eine nicht unechte patriotische Begeisterung, sind subjektiv wahr und ehrlich, und endlich sind sie nun einmal im Kreise der akademisch Gebildeten wirklich populär geworden. Und so bringt mancher, der den Mangel an wahrem Heldentum hier ungern empfindet, doch dem sprichwörtlichen *Quousque tandem* ein sacrificium intellectus. Nur sollen mit diesen Reden die Bilder aus der Zeit der römischen Kommune abgeschlossen sein. Auch die Catilinarien haben übrigens ihren Platz gerade in der Untersekunda, weil sie die soziale Frage zum Hintergrund haben und den Typus der Revolution behandeln. So lassen sie sich leicht mit der neuesten Geschichte in Zusammenhang bringen und durch diese erklären. Dass sie dazu das Hauptereignis aus Ciceros politischem Leben bringen, dessen Kenntnis die Lektüre der Briefe erleichtert, mag sie auch noch rechtfertigen.

Die Rede für den Dichter Archias empfiehlt sich weniger als Typus einer kleinen Gerichtsrede, als wegen ihres warmen Preises aller Wissenschaft. Dem bis dahin an Thatsächliches gewöhnten Schüler mag es schwer halten, sich in die abstrakte Welt einzuleben. Aber wenn man zugiebt, dass unser Unterricht nicht bloss auf eine Vermehrung und Befestigung sprachlicher Thatsachen hinauslaufen, sondern eine Bereicherung des ganzen Innenlebens im Gefolge haben muss, so gehört dazu ganz gewiss auch, dass wir unsere Schüler in diesem Zeitalter der Realität zum Nachdenken über das einzeln Geschaute erheben, sie in bescheidenem Sinn philosophieren lehren, und dazu trägt diese Rede bei. Ein warmes Wort, von einem wahren Erzieher hinzugefügt, trifft ein unbefangenes Schülerherz doch mehr, als der Pessimist oft glaubt und der Grammatikus ahnt. Gerade dadurch, dass die Rede zeigt, was die Wissenschaft in dem harten, kämpfereichen Leben bedeutet, eignet sie sich zum Abschluss in einer Klasse, aus der ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schüler entlassen wird. Was dabei über den Ruhm gesagt wird, ist bezeichnend für die antike, aristokra-

tische Auffassung von der Unsterblichkeit und liefert auch einen Beitrag von dem im Menschen- und Völkerleben so fruchtbaren Begriff der Ehre. Hierdurch ergeben sich eine Menge von Berührungspunkten mit der gleichzeitigen und späteren Lektüre.

Der juristische Teil ist gewiss untergeordnet, giebt uns aber doch im kleinen ein deutliches Bild. Zudem handelt es sich wieder im ganzen um Verhältnisse, die auch ohne besondere Kenntnisse leicht erklärlich sind. Die Wichtigkeit des Bürgerrechts zu begreifen, gehört mit zu den staatlichen Pflichten, deren Elemente in der Schule aus den einfachen, übersichtlichen Verhältnissen des Altertums heraus sehr leicht begriffen werden.

Allenfalls empfiehlt sich auch die Rede pro Q. Ligario. Schwierig ist freilich der politische Hintergrund, den der Untersekundaner kaum verstehen wird. Bestimmend kann dafür nur sein die Person des Gnade spendenden Cäsar und die dadurch leichte Anknüpfung an das Pensum der Tertia. Wer sie liest, wird sie deshalb und wegen ihres geringen Umfangs an den Anfang der Klassenlektüre setzen.

Wenn so der Untersekundaner die Hauptgattungen der Ciceronianischen Rede kennen gelernt und erfasst hat, so können wir für die fast allgemeine Sitte, auf späteren Stufen und gar in Prima, ohne Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht, Reden Ciceros zu lesen, keinen anderen Grund finden, als weil es so herkömmlich ist. Denn den behaupteten Zusammenhang mit der römischen Geschichte können wir nicht anerkennen, da es sich meist um geschichtlich bedeutungslose Zeiten und Verhältnisse handelt. Dieser Cicerokultus hat den klassischen Studien ungemein geschadet. Der rechte Lehrer mag freilich auch mit einem untergeordneten Stoff seine Schüler erwärmen, vielleicht täuscht er sich jedoch auch darüber. Ich meinerseits habe Primanern, mit denen ich Tacitus, Horaz, Demosthenes und Plato lese, eine Rede Ciceros niemals geboten. Geradezu auszuschliessen sind nach unseren Grundsätzen die Rede pro Roscio Am. und die philippischen Reden, wenigstens zweifellos die zweite. Auch die Sestiana wird jetzt mit Recht meist verworfen. Wenn nun einmal in Prima eine grössere Rede gelesen werden muss, so empfiehlt sich am ersten die freilich oft überschätzte 4. Verrina, wenn man sie in Verbindung mit der alten Kunst und der sizilischen Expedition bei Thukydides bringt.

94. Die Briefe verdienen durchaus die Bevorzugung, die ihnen in der neuesten Zeit mehr und mehr zu teil wird. Sie vertreten eine ganz neue Gattung, die in der Litteratur bis in unsere Tage eine zunehmende Bedeutung gewinnt, und haben einen ungemein reichen didaktischen Gehalt. Denn sie erschliessen nicht bloss die geschichtliche Welt wahrer und deshalb für die Erziehung besser als Reden und oft auch als Geschichtswerke, sondern sie offenbaren auch treu, ungeschminkt und ursprünglich den antiken Menschen mit seinen Vorzügen und Mängeln, sie sind von grösstem kulturhistorischem Wert und erwecken dabei durch die politisch wie menschlich typischen Zustände und Stimmungen ein allgemein psychologisches Interesse. Jede Veröffentlichung über ihre Behandlung im Unterricht bestätigt die seit einem Dutzend Jahren für uns feststehende und bethätigte Ansicht, dass die Schüler, wahrlich nicht aus

Bequemlichkeit und Faulheit, diese Kost sehr gerne mögen. Freilich bedürfen die Briefe eines reiferen Verständnisses und gehören deshalb, wie auch die Lehrpläne Preussens ausdrücklich anordnen, nach Unterprima. Hier fügen sie sich vortrefflich in einen konzentrierenden Unterricht. Wir behandeln sie hinsichtlich ihres geschichtlichen Gehalts als Übergang zu der Kaiserzeit, wie sie Tacitus schildert. In den Briefen soll der Schüler den Niedergang der Republik und das Aufkommen der Monarchie quellenmässig kennen lernen. Hieran schliessen sich ohne jede Zwischenstufe die ersten Kapitel der Annalen des Tacitus an. So entspricht diese Lektüre vortrefflich dem Gebot, dass der lateinische Unterricht grössere zusammengehörige Kreise zu umfassen habe.

Für eine Auswahl habe ich in meiner Ausgabe (Gotha 1894), S. 5 f. der Einleitung, folgende Grundsätze ausgesprochen und durchzuführen gesucht. In erster Linie, dem geschichtlichen Zusammenhang entsprechend und weil didaktisch ein grosser Konzentrationspunkt von hohem Wert ist und nur ein für den Unterricht bedeutsamer Hintergrund geschichtlichen Werken Wert verleiht, sind solche Briefe ausgewählt, die am deutlichsten es erklären, wie die ganze innere und äussere Entwickelung Roms zu der Monarchie hindrängte, die also das Werden des römischen Kaisertums im besonderen oder einer kräftigen Monarchie im allgemeinen vor Augen führen. Die Stellung Ciceros zu diesem Werdegang mit seinen hemmenden und fördernden Elementen bildet, auch wenn er nicht der leitende Held war, doch einen festen Punkt, um den sich jene Vorgänge allmählich gruppieren. So kommt auch sein Leben und Wirken zu seinem Recht. Die Rücksicht auf seine Bedeutung als Schriftsteller legt es nahe, thunlichst zugleich seine litterarische Entwickelung zu berücksichtigen und in den ausgewählten Briefen eine Ergänzung oder Erklärung zu seinen sonstigen Schriften zu geben. Die hervorragenden, führenden Männer treten hervor, namentlich Cäsar und Octavian, der hier in seinem ersten Auftreten deutlich geschildert, und dessen Handlungsweise psychologisch erklärt wird. Bedeutsame Gehilfen und Gegner können als Typen damaliger Strömungen gelten. Nach dem Grundsatz, dass alle Kenntnis der Vergangenheit in letzter Linie nur die Gegenwart verstehen lehren soll, ist ein Hauptaugenmerk nicht nur auf die politischen, sondern auch auf die wirtschaftlichen Verhältnisse und im besonderen auf die Versuche, die soziale Frage zu lösen, bei der Auswahl gerichtet. Liegen hierin schon genug Ansätze, um den antiken Menschen zum Verständnis zu bringen, so sind doch auch manche Briefe nur aufgenommen, um allgemein menschliche Verhältnisse, wie Liebe und Treue, Trauer und Trost, Bande der Familie und Freundschaft vertiefen zu lassen. Endlich ist bei der Auswahl darauf geachtet, dass möglichst viele Fäden vorwärts und rückwärts führen.

Die Sprache der Briefe kann man gewiss nicht ungeeignet für die Schule finden. Sie ist ungezwungen, aber mit ganz wenigen Ausnahmen durchaus nicht barbarisch. Freiheiten und Abweichungen von dem strengen Purismus tadelt heute kein vernünftiger Mensch mehr.

Wenn man oft geltend gemacht hat, die Briefe bedürften so viele Einzelerklärungen, dass man nur schwer zu einem rechten und umfassen-

den Einlesen komme, so trifft dies nur zu für eine ungewandte Auswahl, und wenn man sich scheut, einen schulmässigen Kommentar, der hier nach allgemeiner Ansicht allerdings nötiger ist als irgendwo, zu Grunde zu legen und seine Aneignung der Hausarbeit zu übertragen.

Dem Umfang nach lesen wir im Unterricht selbst etwa die Hälfte von dem, was in meiner 64 Briefe enthaltenden Auswahl steht.

95. Die rhetorischen und philosophischen Schriften wurden früher, namentlich die letzteren, mehr gelesen. Die neuen preussischen Lehrpläne lassen sie ganz fallen, obwohl sie für Oberprima eine grössere Rede Ciceros fordern. Gewiss kann ohne weiteres und nach unseren Grundsätzen der lateinische Unterricht ein Zurücktreten Ciceros nicht bloss ertragen, sondern müsste ein solches sogar herbeiführen, wenn er nicht an der nun einmal nicht wegzuleugnenden Öde, die sich vorzugsweise in die Cicerostunden eingeschlichen zu haben scheint, zu Grunde gehen sollte. Allein gerade deshalb befürworten wir, dass eine freiere Auffassung der Lehrpläne, die nicht auf persönlicher Liebhaberei beruhen soll, an Stelle jener geforderten grösseren Rede den rhetorischen oder philosophischen Schriften wieder Eingang verschaffe. Denn auch diese werden nach sachlichen Gesichtspunkten gelesen, nach unserer Erfahrung viel mehr als die Reden mit ihren oft obskuren Persönlichkeiten, ihrem falschen Pathos und ihrer im Gesamtunterricht meist isolierten Stellung. Der preussische Kanon dürfte gerade in dieser Beziehung wenig Aussicht auf allgemeinen Beifall haben, und die Stimmen auch preussischer Schulmänner, welche unsere Meinung teilen, mehren sich auch nach dem Erlass.

Die rhetorischen Schriften haben freilich mit der Begründung, dass dadurch unsere jungen Leute im Reden und Schreiben gewandter würden, noch kein Recht, in der Schule behandelt zu werden. Denn eine Gewandtheit hierin erlangt man nur durch Übung und nicht durch eine Theorie, die dazu auf unsere Verhältnisse im ganzen gar nicht übertragbar ist und in ihrer Gebundenheit für die deutsche Schule wenig brauchbar wird. Auch die litterarischen Urteile etwa über die römischen Redner im Brutus, oder die Lehren über die kunstvolle Gestaltung der Form bei den Alten, wie sie sich im Orator finden, können sie nicht halten, da zahlreiche Namen nur Ballast sind und in dem übrigen Unterricht keinerlei Stütze finden. Dagegen ist richtig, dass die Beredsamkeit als ein ungemein wichtiges Lebenselement des ganzen Altertums eine begriffliche Zusammenfassung wohl verträgt, und dass daher für die obere Stufe das Wesen derselben zusammenzufassen zu den Aufgaben des Gymnasiums auf alle Fälle gehört, ebenso wie man versuchen wird die einzelnen Litteraturgattungen nach den konkreten Einzelerscheinungen begrifflich erfassen zu lassen. Daraus folgt, dass sich von den rhetorischen Schriften am meisten de oratore empfiehlt, wenn man überhaupt die lateinische Lektüre jener notwendigen Wesensbestimmung dienstbar macht und nicht vielmehr, was sehr wohl angeht, hier lediglich induktiv diese aus der Lektüre entwickeln lässt. Folgende Auswahl aus de oratore hat sich als zweckmässig erwiesen:

B. I: Kap. 1—7 als Einleitung und narratio. Kap. 8—21, 95, Aufgabe der Beredsamkeit, Gegensatz zwischen idealer und realer Ansicht

über diese wie über die Bildung überhaupt, namentlich die Forderung umfassender Sachkenntnis. Kap. 25—30, Erfordernisse zum Redner: natura atque ingenium, studium et ardor. Kap. 31—34, die Methode dafür (praecepta), stets im Zusammenhang mit der vorher erfolgten Lektüre der Pompeiana, der Livianischen Reden, des Demosthenes, eventuell der Reden bei Thukydides. § 260—Ende als Abschluss.

B. II: Aus den Abschnitten über die inventio Kap. 11, die laudatio, mit ethischen Ausblicken; Kap. 60—71 mit einigen Auslassungen, das Lächerliche, der Witz und Humor.

B. III: Kap. 1, 2, Einleitung und Verknüpfung mit I, Kap. 7, 8; Kap. 25; 26; 37, 149—43, 170, die Mittel für eine geschmackvolle Darstellung, Verknüpfung mit der Horazlektüre. Kap. 56—59, der Vortrag.

Daneben noch einzelne Episoden, die mit dem übrigen Unterricht in Verbindung stehen. So z. B. I, §§ 260, 261, Urteil über Demosthenes; II, §§ 22, 23, zu Hor. sat. II, 1; II, §§ 51—58, die Entwickelung der Geschichtsschreibung; II, §§ 75, 76, die berühmte typische Anekdote über Phormio u. a.

Haben wir die Wahl, so ziehen wir der Schrift vom Redner nach längeren eigenen Versuchen und Erfahrungen eine philosophische Schrift und unter diesen, von denen wohl nur die Tuscul. disput. und de officiis in Betracht kommen, das letztere Werk vor. Dass Ciceros Philosophie wissenschaftlich fast wertlos ist, macht sie noch nicht didaktisch ungeeignet, wie umgekehrt die beste Wissenschaft noch lange nicht für den Unterricht verwendbar ist. Ihren Platz verdienen die philosophischen Schriften vielmehr, weil sie gewissermassen abschliessend den Reinertrag des antiken Lebens geben, weil sie uns besser als irgend etwas zeigen, was die eigentliche Religion der Römer war, die mit ihrer Philosophie gleichbedeutend ist, und weil sie gerade durch ihre mehr populäre Art, philosophische Fragen zu behandeln, leichter verständlich und deshalb geeignet sind, auch unsere Jugend zu einem bescheidenen Philosophieren oder wenigstens zum Nachdenken über wichtige Lebensfragen hinzuleiten. So sind sie nicht bloss ebenso eine Vorschule für Plato wie Ciceros Reden auf Demosthenes, sondern sie fügen sich auch in jeden Unterricht, der „philosophiert", namentlich durch ihre Beziehungen zu dem deutschen und Religionsunterricht, gut ein. Ein solcher Unterricht kann oft den früher üblichen in philosophischer Propädeutik wohl ersetzen. In der „Pflichtenlehre" handelt es sich nicht um eine Verwässerung der christlichen Ethik, vielmehr wird gerade durch den Vergleich mit dieser die Grenze recht deutlich gezeigt, bis zu der das Altertum gehen konnte, und an der der antike Mensch mit seiner einseitigen Ethik Halt machen musste.[1]) Und wer es einmal versucht hat, wird finden, dass hier ein erfahrener Lehrer Gelegenheit findet, mit seinen Primanern eine Reihe von wichtigen Fragen zu besprechen, für die eigentlich im Jugendunterricht ein Platz

[1]) Ich habe diesen Grundsatz in meiner Ausgabe (Gotha 1890) im einzelnen durchzuführen gesucht und muss der Kürze halber auf den nach dieser Seite besonders eingehenden Kommentar verweisen. Auch Gegner der philosophischen Schriften Ciceros erkennen an, dass auf diesem Wege ein Gewinn erzielt werde. S. Lehrpr. 30, 11.

sonst leider fehlt. Gerade dass sich solche Beziehung auf die Gegenwart ungezwungen an die Interpretation eines alten Schriftstellers anschliesst, macht sie unserer in solchen Dingen oft etwas misstrauischen Jugend weniger abschmeckig und aufdringlich. Zahlreiche Anknüpfungen an die übrigen Schriftsteller in Prima, an Homer, Horaz und Plato, und an die mannigfachen ethischen und psychologischen Probleme, wie sie die deutsche Klassikerlektüre aufwerfen lässt, machen sie noch mehr geeignet.

Zu lesen wäre etwa:

B. I: Kap. 1—5 (Kap. 4 kann wegbleiben), Einleitung, Begriff und Einteilung der Pflichtenlehre. 6, die Tugend des Wissens und die Pflicht des Forschens. 7—17 (mit Auslassung von Kap. 9 u. 15), die Tugenden des Gesellschaftslebens und die Pflichten der Gerechtigkeit und Wohlthätigkeit. Begriff des Eigentums. Notstand. Kriegsrecht. Treue. Nächstenliebe. Vaterland. 18, 61—26, 92 (mit einigen Auslassungen), die Tapferkeit und ihre Pflichten. Unterdrückung unvernünftiger Begehrungen durch den vernünftigen Willen. Tapferkeit im Frieden und im Kriege. Gefahr der Ruhmsucht. Aus dem 4. Abschnitt, der von dem *decorum* handelt, lesen wir nur einige Teile, so §§ 101—106, Pflicht der Selbstbeherrschung gegenüber der Lust; §§ 107—114, Pflicht der Selbsterkenntnis zur Ausbildung der einem jeden eigentümlichen Beanlagung; Kap. 32, 33 Wahl des Berufs; Kap. 34, Verschiedenheit der Pflichten nach Alter und Stand; Kap. 36 bis 39, Pflichten, die sich aus dem Begriff des Schönen für Körperpflege, Sprache und Wohnung ergaben (vgl. Horaz).

B. II: Kap. 1, 2, Ciceros Philosophie nach Umfang und Methode. §§ 20—22, die Motive, welche die Menschen veranlassen, sich anderen nützlich zu erweisen. Kap. 7, 8, nur Liebe, nicht Furcht lässt eine Herrschaft bestehen. Wesen der Gewaltherrschaft. Kap. 9—14, das Motiv des Ruhmes und der Ehre (Verknüpfung mit allen sprachlich-historischen Fächern). Besonders wichtig § 44 für den Begriff der Familienehre und Kap. 14 über die Beredsamkeit. Kap. 15—24, 85 mit einigen Auslassungen, römische Begriffe von Wohlthätigkeit und Freigebigkeit. Unterschied dieser Art von Wohlthätigkeit, die immer an Vergeltung denkt, von der, welche Christus als die selbstlos hingebende Liebe gelehrt hat. Die soziale Frage wird im Anschluss an Cäsars Reformen §§ 78—84 behandelt (Erweiterung zunächst von Ciceros Briefen s. oben und Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht).

B. III: Kap. 1, Ciceros unfreiwillige Musse. §§ 19—32, Grundgesetz für das Verhalten in einem Konflikt zwischen Tugend und Nutzen, Idee des Gemeinschaftslebens. §§ 43—46, Pflicht und Freundschaft im Konflikt („Bürgschaft"). Kap. 11, Staatsraison und Pflichten gegen die gesamte Menschheit im Konflikt. § 121, Schlusswort. Selbstverständlich können je nach den Umständen Verkürzungen und Erweiterungen vorgenommen werden.

Die passendste Stelle, an der eine solche Auswahl aus de oratore oder aus de officiis in den Unterricht einzufügen ist, ist wohl der letzte Teil des Primakursus. Denn jeder Unterricht muss darauf ausgehen, die Einzelerscheinungen zu einem Gesamtbild zu vereinen und daraus das Wesen,

den Begriff abzuleiten. Dies geschieht nur, wenn der vorhergehende Unterricht reichliche Beispiele für die Ableitung des Wesens der Beredsamkeit oder für die Behandlung solcher allgemein menschlichen Fragen hat erarbeiten lassen. Voraussetzung ist dabei allerdings, dass der Raum durch Wegfall der für Prima vorgeschriebenen grösseren Rede Ciceros gewonnen wird.

β) Die Historiker.

H. Geist, was bieten die antiken Historiker der modernen Jugend? Posen 1891.

96. Die Lektüre der römischen Historiker tritt gegenüber der Ciceroleküre in unserer Zeit mehr in den Vordergrund. Der oberste Grund dafür ist wohl, dass sie gegenständlicher sind, dass sie bei richtiger Auswahl uns in typische, grosse Zeiten näher einführen, uns mit dem antiken Menschen in seiner Hauptaufgabe, dem völligen Aufgehen im Staatswesen, bekannt machen und so nicht bloss eine schmackhafte, sondern auch eine gesunde Kost für die Jugenderziehung bieten. Aber dazu kommen noch andere Erwägungen. Die Historiker bieten uns zunächst das beste Mittel, den Lateinunterricht vor der Isolierung zu bewahren, in die er bei einem übermässigen Hervortreten entlegener Reden leicht verfallen kann. Denn sie haben eine natürliche Anlehnung an den Geschichtsunterricht und dadurch als Quellenlektüre ohne weiteres ihre notwendige Berechtigung, sie sind so eine Fundgrube für Aufgaben, welche man der Selbstthätigkeit der Schüler wohl zumuten kann und muss. Wenn man ferner mit Recht die alte Geschichte mit ihren einfachen Verhältnissen als besonders geeignet bezeichnet hat, um die Gegenwart historisch verstehen zu lassen, so wird man jetzt, wo der Unterricht in der alten Geschichte vielfach eingeschränkt worden ist, erst recht einen Ersatz dafür in einer Bevorzugung der Historiker gegenüber anderen Litteraturgattungen suchen müssen. Denn jene Verhältnisse sind vielfach typisch und nicht bloss ästhetisch wertvoll, wie die frühere Zeit wohl mehr hervorhob. Deshalb müsste eine Auswahl gerade hier dem Bedürfnis der Gegenwart dienen. Die Lektüre der Historiker muss dazu beitragen können, das politische Urteil zu bilden. Denn die Kenntnis der vaterländischen Einrichtungen, die die Schüler schon als notwendige Erklärung des fremden Autors unter einem vorsichtigen, warmherzigen und allseitig gebildeten Lehrer im Unterricht herausarbeiten, die politischen Leitsätze, die sie aus der Vergangenheit ableiten, sind gerade, weil sie durch Selbstthätigkeit gewonnen sind, ein oft unverlierbares Gut für das Leben.

Auf allen deutschen Gymnasien werden Livius und Tacitus, in beschränktem Masse Sallust und Curtius Rufus gelesen.

97. Für Livius ist das Gymnasium in der günstigen Lage, die natürlichste Anlehnung an den Geschichtsunterricht zu besitzen. Die neuen preussischen wie die bayerischen Lehrpläne setzen ihn für Unter- und Obersekunda an. Uns scheint eine solche Zerreissung, wie wir oben S. 132, 192 auseinandergesetzt haben, nicht gut. Wie wir daher die leichteren Reden Ciceros, die sonst auf mehrere Klassen verteilt sind, nur nach II B verwiesen haben, so halten wir es im Interesse einer rechten Konzentration und eines Heimischwerdens in dem Schriftsteller für richtig, wenn Livius vorzugsweise Autor für II A ist, und zwar „mit besonderer Rücksicht

auf den Geschichtsunterricht" dieser Klasse, wie die preussischen Lehrpläne mit Recht vorschreiben.

Eine engere Auswahl beschränkt sich auf die Geschichte des zweiten punischen Krieges, welche nicht bloss eine quellenmässige Darstellung ist, sondern auch Roms Grösse im Unglück und die Mängel der römischen und republikanischen Verfassung deutlich erkennen lässt. Eine weitere Auswahl fügt hinzu die vielfach typische und trotz späterer Rekonstruktion doch didaktisch wertvolle Verfassungsgeschichte, die Entstehung und die Einrichtung eines Staates, wie sie uns in der ersten Dekade entgegentritt. Im einzelnen würde sich mit Anlehnung an den Geschichtsunterricht der Leseplan etwa so gestalten:

A. Aufbau des Staates und eines Staatswesens im allgemeinen.

B. I mit Auslassung untergeordneter Teile (etwa von Kap. 2—6, 3, 10—13, 14, 27, 28, 31, 37, 38, 1—4, 39, 5—41, 5, 50—58): Die Königsgeschichte und ihre Bedeutung für Rom, Sturz eines Despotismus, Topographie Roms. Vorbereitung für den Prinzipat und für die Tacituslektüre. B. II, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 41, 54—56, 61: Innere Kämpfe, Verschuldung der Bürger und damit Entstehung der sozialen Frage. Lösungsversuche (Vorbereitung auf C. Gracchus und Livius Drusus). B. III nach einigen orientierenden Sätzen: 30—38, 52—53, die Gesetzgebung. B. IV: 1, 6—8, 13—16, 54, 59, 60 Fortsetzung der Kämpfe um Gleichberechtigung. Ergänzend einige abschliessenden Kapitel aus den folgenden Büchern.

B. Der zweite punische Krieg.

B. XXI mit wenigen Ausnahmen besonders am Ende. B. XXII, 2—7, Schlacht am trasimenischen See; 34—36, 5, Aufrichtung und Konsulwahlen; 44—55, Schlacht bei Cannae. Aemilius Paullus (vgl. Hor. Od. I, 12, animae magnae prodigus). Auftreten des jungen Scipio, die unerschütterliche Haltung Roms. B. XXVII, 43—51, Schlacht bei Sena Gallica. Opferwilligkeit. B. XXVIII, 12, Charakteristik Hannibals. Nun tritt Scipio, auf dessen künftige Bedeutung schon in XXI, 46, 7, 8 hingewiesen war, in den Mittelpunkt des Interesses. Zur Vorbereitung werden gelesen B. XXVI, 18 und 19, 44—46, XXVIII, 38, XXIX, 24, 10—24, 27, 1—13. Alsdann B. XXX, 3—6, 19, 12—21, 2, 28—35, 43, 45.

Während der erste Teil der Liviuslektüre typisch ist für ein werdendes Volk mit Ständescheidung und Ständekampf, ist auch die Geschichte des zweiten punischen Krieges didaktisch wertvoll. Sie ist nicht bloss Kriegsgeschichte, sondern es handelt sich um den Typus eines Freiheitskriegs, einer Abwehr gegen fremden Überfall, um den Kampf zweier Kulturen. Damit hat zugleich die lateinische Lektüre mit der griechischen (Herodot) einen wichtigen Konzentrationspunkt gemeinsam. Sie zeigt weiter unwiderleglich die Notwendigkeit einer Persönlichkeit gegenüber einer halt- und kritiklosen, unschöpferischen Masse, den Wert einer gefesteten, einheitlichen, monarchischen Leitung gegenüber parlamentarischer Verzettelung und kleinlicher, formalistischer Nörgelei. Von der Betrachtung des Heerwesens, die an die Cäsarlektüre anknüpft, fallen starke Streiflichter auf unsere Heeresverhältnisse. Das unständige Heer, das nur für die Zeit der

Not und Gefahr ausgehoben wird, die Bürgermiliz, unterliegt den schlagfertigen Truppen Hannibals und erweist so die Notwendigkeit eines starken, stehenden Heeres für jedes Volk, dessen Lage und politische Stellung nicht jeden Angriff von aussen ausschliesst. Dazu kommt die Unfähigkeit der römischen Offiziere, die durch den Stimmkasten des souveränen Volkes nicht besser gemacht wird, und mit der sich der Ehrgeiz paart, um jeden Preis während des einen Kommandojahres etwas zu leisten. Die Aufstellung und Gliederung des Heeres ist ebenso geeignet, die Kenntnis des Heerwesens zu erweitern. Die römische Manipular- und Kohortentaktik mit dem Grundsatz der Beweglichkeit der Truppe, der Schaffung einer Reserve, der Fähigkeit zur Offensive wie Defensive zu gleicher Zeit findet sich im grossen und ganzen in unseren Kompagniekolonnen. Die Taktik aller Zeiten geht ja darauf hinaus, die jeweilige Waffe zur möglichsten Ausnutzung vor dem Feinde zu bringen.

Über eine zweckmässige Auswahl handeln: Haupt, über die Verwertung des Livius im Geschichtsunterricht. Progr. Wittenberg 1890. A. Ahlheim, Lehrpr. 31, 66 ff. und: die Schriftstellerlektüre in Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration. Progr. Bensheim I. 1893, II. 1894. Es scheint nicht unnütz, ausdrücklich zu bemerken, dass wir hier wie bei allen anderen Schriftstellern die Auswahl dem Lehrer überlassen und dem Schüler den ganzen Autor in die Hand geben wollen.

98. Tacitus ist der Historiker der Prima. Auf die quellenmässige Erkenntnis des Werdens, des Kämpfens und der Höhe der römischen Republik folgt zunächst als Zwischenglied das Bild der untergehenden Republik und der kommenden neuen Monarchie in Ciceros Briefen. Daran reiht sich, soweit römische Verhältnisse in Betracht kommen, die Geschichte des Kaisertums selbst und seiner Verfassung. Nur eine solche planmässige Aufeinanderfolge verbürgt, dass für bedeutsame Zeiten durch Quellenlektüre eine Vertiefung erreicht und der geschichtliche Zusammenhang festgehalten wird. Dabei hat aber die Tacituslektüre noch einen ganz besonderen Vorzug, der die Auswahl, wie es scheint, immer mehr bestimmt. Es ist dies die Beziehung auf die Heimat, die auch schon bei der Cäsarlektüre in Betracht kam. Das heimatliche Element ist unter allen Umständen zu bevorzugen. Denn es findet nicht nur die meisten Anknüpfungspunkte in dem übrigen Unterricht, da ja jeder sprachlich-historische Unterricht in das Verständnis des eigenen Volkstums ausmünden soll, sondern enthält auch die meisten menschlich bildenden Faktoren. Deshalb wird die Auswahl aus Tacitus sich im wesentlichen auf einen Durchblick beschränken durch die Teile, die sich auf Deutschland beziehen. Dass dies eine „Zerpflückung“ des Schriftstellers und eine „Versündigung“ an ihm sei, hat wohl nur aus Mangel an didaktischem Bewusstsein und an Erfahrung behauptet werden können. Gerade weil dem Schüler etwas Ganzes und Abgeschlossenes geboten werden soll, muss der didaktisch denkende Lehrer aus dem annalistischen Jahresbericht des Tacitus etwa so wie ein Geschichtschreiber der deutschen Urzeit und der Berührung der Germanen mit den Römern das Einschlägige sichten und auswählen.

Auch hier müssen wir es wieder für ein Gebot vernünftiger Konzentration halten, dass man, wenn einmal Tacitus begonnen ist, bei ihm

so lange ohne Unterbrechung verweile, bis die Bildungsstoffe, die er enthält, verarbeitet sind. Dies schliesst nicht aus, dass er in beiden Primen gelesen wird. Nur wird er dann passend in Unterprima an das Ende und in Oberprima an den Anfang gelegt. Liest man etwa im Sommertertial Ciceros Briefe, so wird Horaz die Zeit bis Weihnachten und länger in Anspruch nehmen, so dass in I B nur höchstens das letzte Tertial dem Tacitus verbliebe. Hier kann alsdann, zumal da man auch mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben wird, nur von einer langsamen Einführung die Rede sein, und das erste Tertial der Oberprima bringt erst die Lektüre in raschen Fluss und zum Abschluss.

Ob man dabei mit der Germania oder mit den Annalen beginnt, thut wenig zur Sache. An und für sich bietet die Kenntnis von Land und Leuten einen sehr wirksamen Hintergrund nicht nur für die gewaltigen, das römische Reich erschütternden Kämpfe, die in den Annalen und Historien beschrieben werden, sondern auch für die deutsche Geschichte, die ja so wie so die Germania als eine Hauptquelle für die ältesten Einrichtungen unseres Volkes heranziehen wird. So rechtfertigt es sich wohl, die Germania an den Anfang zu stellen. Andererseits möchte man den Genuss dieser einzigen Schrift mit ihrem Reichtum an Belehrungen und ethischem Gehalt nicht dadurch beeinträchtigen, dass die Schüler noch mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Wo daher die Tacituslektüre nur der Oberprima vorbehalten bleiben kann, bilde die Germania den würdigen Abschluss, sie bilde die Stufe der Vertiefung und Anwendung, der Wiederbesinnung, des Allgemeinen in Bezug auf die ganze Tacituslektüre! Sie tritt dadurch in eine Reihe mit den ebenfalls abschliessenden rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros. Wo dagegen die Lektüre auf die beiden Primen verteilt ist, da kann man wohl mit der Germania beginnen, schon um die Lektüre der Annalen nicht übermässig auseinanderzureissen.

Das, was bei der Lektüre der Germania besonders herauszuheben ist, sind die typischen Elemente eines Volkswesens im allgemeinen, die darin enthalten sind: die physisch-geographischen Verhältnisse, die sagengeschichtliche Überlieferung, die Flora und Fauna, das Kriegswesen, die Religion, die Regierung, die bürgerliche Gesellschaft und Organisation, das Gerichtswesen, die volkswirtschaftlichen Verhältnisse und das Lehenswesen, Volkscharakter und Sitte, Lebensordnung, Wohnung und Kleidung, Hausgenossenschaft, Verkehr untereinander, Erwerb und Landwirtschaft. Dazu kommt die Gegenüberstellung zwischen Römertum und Deutschtum. So wird namentlich die deutsche Treue einen wirksamen Mittelpunkt bieten für die Selbstthätigkeit und das sittliche Urteil der Schüler. Die Wiederaufnahme der Cäsarkapitel, in denen gallisches und germanisches Volkstum behandelt wird, sichert die Ergebnisse jener Lektüre und bildet eine im Gymnasialunterricht so oft vergessene Brücke zwischen den einzelnen Klassenstufen. Die Heranziehung unserer mittelalterlichen Poesie und des dort geschilderten Rittertums, der Nachweis, warum ein so geartetes Volk einen guten Nährboden für das Christentum lieferte, sind Gesichtspunkte, die die Lektüre nicht bloss interessant machen, son-

dern sie vertiefen und stützen und für die Gesamterziehung wirksam werden lassen. Ausser dem allgemeinen Teil lesen wir mit der Unterscheidung nach römischen und freien Germanen Kap. 28, 29 (auch als Einführung in den Bataveraufstand), 30—40 teils, weil es sich um Völker handelt, die in der alten Geschichte eine bedeutende Rolle spielen, teils auch aus allgemeinen Gründen. So Kap. 37 wegen der Geschichte der Zusammenstösse der Germanen mit den Römern, Kap. 40 wegen der Nerthussage.

Die Auswahl aus den Annalen ergiebt:

B. I: 1—15, Einführung in die Kaiserzeit und ihre Verfassung, ihre Mängel und ihre Vorzüge. Augustus. Kap. 16—49, die Soldatenmeutereien. Deutscher Boden, Donau und Rhein, namentlich Ara Ubiorum, Castra Vetera. Germanikus. Heerwesen und Offizierkorps. Kap. 49 m—52, Feldzug vom Jahre 14. Westfalen. Kap. 55—72, die Feldzüge vom Jahre 15. Taunus, Eder, Maden, das Hessenland, Lippe, Teutoburgerwald, Varusschlacht und fast Wiederholung derselben bei Cäcinas Rückzug. Arminius und Segest, Inguiomer, Thusnelda. Deutsche Parteiungen. Freiheitskämpfe.

B. II: 5—26, 41, der Feldzug vom Jahre 16. Rheindelta, Drususkanal (Yssel) und Zuydersee, Nordseeküste, die Weser und Ems, die nordischen Inseln. Schlacht bei Idistaviso. Arminius und Flavus. Die römische Politik in Deutschland. Der Ehrgeiz des Germanikus und die Besonnenheit des Tiberius (posse et Cheruscos ceterasque rebellium gentes internis discordiis relinqui). Triumphzug des Germanikus (vgl. Pilotys Bild). Kap. 44—46, 62, 63, 88, Erfolg der römischen Politik. Deutsche Bruderkriege. Zwei Versuche, Deutschlands Stämme zu einem Völkerbund zu vereinigen: Armins freiere, aber straffere Konzentrierung der Sachsenstämme, Marobods Militärstaat im Osten. Armins Ende und Charakteristik.

B. IV: 72—74 Anfang, XI, 16—19, XII, 27—30, XIII, 53—57, quellenmässiger Überblick über die Geschichte der Germanen bis in die Zeit des Nero unter dem Gesichtspunkte der deutschen Uneinigkeit.

In demselben Gedankenkreise liegen die Freiheitskämpfe der Germanen unter Vespasian, die unserer Auswahl aus den Historien zu Grunde liegen. Sie bilden die unmittelbare Fortsetzung der letzten Ereignisse aus den Annalen. So lesen wir Hist. IV, Kap. 12—37, 54—79, V, 14—26. Der Rhein von Mainz bis zur Mündung mit Mainz, Bingen, Köln mit Deutz, Neuss, Xanten. Die heutige Rheinprovinz und das westliche Gallien. Eine römisch-deutsche Provinz. Die Entstehung einer Lagerstadt (Köln IV, 63—65). Versuche zu romanisieren in Germanien misslungen, in Gallien geglückt. Die Erhebung scheitert ebenso wie früher an dem Mangel an Einheit. Civilis.

So lagert über dem Stück deutscher Geschichte, das wir aus Tacitus auswählen, in dem oft redlichen, aber unvollkommenen Wollen und Streben nach Freiheit ein tragischer Hauch. Namentlich Arminius ist eine geradezu tragische Gestalt und tritt als solche mit den Helden der griechischen und deutschen Lektüre in Beziehung. Es versteht sich leicht, dass in allen diesen Ereignissen durchaus nicht von reiner Kriegsgeschichte die Rede ist, wie man wohl gegen ihre eingehendere Lektüre eingewendet

hat. Vielmehr gehören die geschichtlichen Verhältnisse zu den wichtigen erfolglosen Kämpfen der Deutschen um die Freiheit und zeigen deutlich nach Ursachen und Wirkungen den Verlauf derselben. Selbst die Soldatenmeutereien bei dem Regierungsantritt des Tiberius wie später bei dem des Vespasian sind didaktisch sehr brauchbar, wenn man sie auch, wie überhaupt so manche Teile, rascher lesen wird. Denn es ergiebt sich daraus und zwar lediglich durch die allmählich sammelnde und vergleichende Mitarbeit der Schüler in einer abschliessenden Besprechung ein klares Bild von antikem und modernem Heerwesen. Man sollte doch in einer Zeit, wo wir in dem Heere eine Schule des Volks erkennen, wo der Militarismus nicht bloss die Steuerkraft anstrengt, sondern auch Grosses auf allen Gebieten menschlichen Denkens und Thuns vollbringt, wo unsere Jugend nicht aus eitler Spielerei, sondern dem Zuge der Zeit folgend kriegerische Tugenden gerne üben soll, von einer kräftigen Betonung dieses Bildungsfaktors nicht zu gering denken. Die That gilt auch hier mehr als schöne Worte. Ein Hauptgewinn der Tacituslektüre muss in der Erkenntnis liegen, dass überall deutsche Kraft unterlegen ist, nicht weil sie von den Römern besiegt, sondern weil sie durch innere, landsmannschaftliche oder persönliche Zwietracht gebrochen wurde. Eine solche Wahrheit aus Römermund wird viel ernster und wirksamer klingen als alle Reden und Gesänge. Denn diese Wahrheit trägt den Stempel der Unbestechlichkeit und Absichtslosigkeit.

Von der oft gehässigen und parteiischen psychologischen Analyse, die Tacitus den Monarchen gegenüber anwendet, ist im vorhergehenden keine Rede gewesen. Denn die Auswahl, die wir vorschlagen, wird nur selten von jenem offenbaren Mangel an objektiver Geschichtschreibung berührt. Wo es doch der Fall ist, wie an einigen Stellen der Annalen, da wird ein belehrendes Wort die Erklärung geben. Die Ungerechtigkeit des Tacitus gegen den Tiberius aufzudecken ist selbst für den Schüler schliesslich eine lösbare Aufgabe. Ebenso ist es mit der pessimistischen Lebensanschauung des Tacitus, die übrigens auch in der unvergleichlichen Germania recht deutlich zu Tage tritt. Sie verschwindet, wenigstens im Unterricht, unter der Fülle lebenswarmer Schilderungen und echt menschlicher Charakterisierung.

Die Sprache bedarf im Anfang einer sehr sorgsamen und eingehenden Belehrung. Dass aber die Schüler durch den „manierierten“ oder unrömischen Stil des Tacitus irgendwie stilistisch oder gar sittlich geschädigt worden sind, haben wir nie bemerkt. Solche Einwände beruhen auf gut gemeinten und fein empfundenen, aber für die Schule gar nicht vorhandenen, spitzfindigen Erwägungen. Die Thatsache, dass Tacitus alles weglässt, was unnötig scheint, dass er die Konzinnität verwirft u. a., nimmt der Schüler mit mehr teilnehmendem Verständnis hin, als die wortreiche, glatte Diktion Ciceros, die nur ein sehr sprachgewandter Geist in ihrer Vollendung erkennt.

Die Horazlektüre wird öfters für Augustus, Agrippa, Drusus und Tiberius, für die Reformgesetzgebung und für den Eindruck, den die Germanen auf die Römer machten, zur Illustration herangezogen. Aber auch

die gleichzeitige Demostheneslektüre lässt viele Verknüpfungen für die Behandlung der Freiheitskämpfe und des nationalen Ehrbegriffs zu. Aus der deutschen Litteratur bietet namentlich Wallenstein und sein Heer viele Vergleichspunkte mit Germanikus und seinen Legionen.

Der Agricola passt nicht in unseren Leseplan, weil die darin behandelte Persönlichkeit zu unbedeutend ist und die Romanisierung Britanniens in unserem übrigen Unterricht wenig Stützen findet.

Besser lässt sich der Dialogus de oratoribus in den Unterricht einfügen. Er kann sehr wohl dieselbe Stelle einnehmen wie eine rhetorische Schrift Ciceros. Freilich können wir die sprachliche Form nicht als einen Hauptvorzug betrachten, und die schlechte Überlieferung macht sie dem Schüler nicht leichter. Aber die kulturhistorische Bedeutung der Schrift ist unleugbar. Und wenn auch manche Urteile über Redner, die der Schüler nicht kennt und nicht zu kennen braucht, ihm etwas fremd bleiben werden, so findet doch namentlich die treffliche Darstellung der Bildung und Erziehung zum Redner in den allgemeinen Verhältnissen wie in der Geschichte des antiken Denkens und Thuns und im einzelnen auch in der Horazlektüre kräftige Stützen.

Mein Aufsatz über die Tacituslektüre. Lehrpr. 7, 93 ff. — Die auf das Heerwesen bezüglichen Fragen habe ich behandelt in einem Vortrage: „Die Erschliessung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums." Bielefeld 1889.

99. Die Lektüre des Curtius Rufus ist in den letzten Jahren mit zunehmender Wärme empfohlen und gefordert worden. Die nicht im einzelnen festgelegten Lehrpläne der deutschen Staaten nennen diesen Historiker unter den zulässigen Schriftstellern für Untersekunda, die neue Ordnung in Preussen enthält ihn nicht ausdrücklich, dürfte jedoch ihrem Geiste nach einer Einführung nicht im Wege stehen. Der didaktische Wert des Curtius beruht zunächst auf der mehr äusserlichen Thatsache, dass der Übergang von Cäsar zu Cicero in II B zu unvermittelt auftritt und deshalb grosse Schwierigkeiten bereitet, hauptsächlich aber darauf, dass der Grundsatz, die lateinische Lektüre an die Geschichte anzulehnen, den Gedanken nahe legt, für die gebietende, weltbewegende Gestalt Alexanders d. Gr., für eine Zeit, die das abendländische Interesse für lange auf den Osten zog und alle Formen des Denkens und Schaffens beeinflusste, die einzige für die Schule brauchbare Quellenschrift stärker heranzuziehen, als dies etwa in einem Auszug für Quarta geschehen kann. Wie die Liviuslektüre Anlehnung an die römische Geschichte sucht, so soll dies die Curtiuslektüre für die griechische. In der That teilt Curtius die Mängel seiner Geschichtschreibung, die Unklarheiten und Irrtümer in topographischen Angaben nud die nicht ganz vorurteilsfreie Benützung seiner Quellen, mit fast allen übrigen lateinischen Schriftstellern, ohne die Grenzen des Erlaubten zu überschreiten. Im ganzen wird er der Persönlichkeit seines Helden gerecht, wie er anderseits die Gegner und dabei die demoralisierenden Wirkungen des orientalischen Despotismus, auch die ausgeprägte Art von Volkscharakteren hervorzuheben versteht. Dass er als Fremder fremde Verhältnisse beschreibt, kann für die Schule, wenn sie nicht Wichtigeres darüber versäumt, kein Ablehnungsgrund sein. Die gewichtigen Bedenken

gegen seine verbindliche Lektüre liegen wohl nur in der Erwägung, dass sich der Raum für dieselbe schwer finden lassen will. In II B hindert sie leicht ein genügendes Einlesen in Ciceros Reden, die wir als die eigentliche Klassenlektüre dort festhalten müssen. In II A wird sie sich neben Livius nur schwer halten können. Dem Sallust ziehen wir jedoch Curtius wegen des grösseren Gegenstandes unter allen Umständen vor. Mit gut vorbereiteten Klassen haben wir daher einen sorgfältig ausgewählten Durchblick seit Jahren in II B gelesen. Dieser richtet sich auf die Persönlichkeit Alexanders, die Gegenüberstellung von mazedonischem und persischem Königtum und Heerwesen, die Verschmelzung von griechischer und orientalischer Kultur, den geographischen Hintergrund einer damals fast neuen Welt und die Verbindung mit der Xenophonlektüre.

Diese Ziele suchen wir ohne langen Aufenthalt und mit sehr starker Beschneidung des Stoffes zu erreichen durch etwa folgenden Leseplan:

B. III, Kap. 1, 2, 5, 7, 8, 10, 12. Charakteristik Alexanders in verschiedenen Lebenslagen, durchdringender Verstand (Rede vor der Schlacht bei Issus), aber gepaart mit grossartigem Selbstbewusstsein, Edelmut, vor allem aber ein eiserner Wille und feste Entschlossenheit. B. IV, Kap. 7, 8, 15. Anknüpfung an religiöse Vorstellungen. Kühne Züge. Städtegründungen. Zentren hellenischer Kultur. Szenen aus der Schlacht bei Arbela (das Mosaik aus Pompeji). B. V, Kap. 7. Höhe und Wendung. B. VI, Kap. 2, 6—8. Beginn einer üppigen Lebenshaltung und der Unzufriedenheit im eigenen Heere. B. VIII, aus Kap. 1 u. 2, 5—8. Schuld und Reue. Annahme des Persertums und Verschwörung im Heere. B. IX, Kap. 2, 3. Ende der Eroberungszüge. B. X, Kap. 5. Tod. Charakteristik.

Diese Auswahl bietet ein Bild tragischer Grösse, menschlicher Verfehlung und menschlichen Leides. Sie findet Anlehnung an den übrigen Unterricht im reichsten Masse. Sie reiht an den römischen Feldherrn Cäsar und dessen kulturhistorisch bedeutsame Züge nach Norden und Westen den hellenistischen Feldherrn und seinen Zug durch die ganze östliche Welt. Sie bereitet den Hintergrund für die Pompeiana vor. Sie erweitert den geographischen Gesichtskreis und giebt mit der in der Klasse beginnenden deutschen Dramenlektüre tieferen Einblick in die Motive menschlichen Thuns. Sie steht in engster Verbindung mit der Xenophonlektüre. Nach vorwärts giebt sie uns für Demosthenes und dessen Beurteilung der mazedonischen Dynastie einen festen Grund. Diese didaktischen Vorzüge scheinen uns einer genaueren Erwägung und zahlreicherer praktischer Versuche wert.

J. K. Fleischmann, Quintus Curtius Rufus als Schullektüre. Progr. Bamberg 1891. Erweiterung eines Vortrags in der päd. Sektion der 41. (München) Vers. deutscher Philol. und Schulmänner. S. Verhandl. S. 182 ff. — Vgl. dazu auch die zustimmenden wertvollen Bemerkungen von M. Schmidt, Jahresber. d. philol. Vereins in Zeitschr. Gymnw. 1894, 48 ff. — E. Sparig, Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius. Lehrpr. 35, 49 ff. Diese bedürfen, wenigstens für unsere Verhältnisse, einer starken Einschränkung, da wir in II B noch nicht durchschnittlich 1½ Textseiten in der Stunde gründlich durcharbeiten können.

100. Sallust gehört ganz unzweifelhaft hinsichtlich des Ernstes seiner Auffassung, seiner ethischen und idealen Darstellung, seiner ganzen über das Geschehene hinausblickenden, philosophischen, reflektierten, durchgeistigten Richtung zu den bedeutenden Denkern in der Geschichtschrei-

bung, und man kann nur bedauern, dass dieser Mann uns nicht Perioden beschrieben hat, die für den Jugendunterricht geeigneter wären als die wenig bedeutsame Zeit des jugurthinischen Kriegs und des sozialen Verfalls. Cicero führt schon genügend in diese Zeit ohne Halt und ohne Held ein. Deshalb darf man gerechte Zweifel hegen, ob Sallust in ein einfachen und gehaltvollen Lesestoffen zustrebendes Gymnasium gehört. Vorbedingung für seine Lektüre ist jedenfalls, dass die 2 Catilinarischen Reden, die man allenfalls und schon mehr aus Gründen der Tradition als aus innerer Berechtigung liest, mit der Catilinarischen Verschwörung Sallusts, die allein in Betracht kommen kann, in die engste Beziehung gesetzt werden. Dabei ist der Vorteil nicht zu unterschätzen, dass der geringe Umfang es gestattet und erheischt, dass das ganze Werk gelesen und als Ganzes gewürdigt werde. Aber es muss doch gesagt werden, dass der Zorn des Moralisten, der sich hier zeigt, für den Knaben der Sekunda kaum ein geeigneter Stoff ist, weil ihm jedes innere Verhältnis für diesen Standpunkt fehlt. Die Erwägungen Sallusts fesseln den Mann, prallen aber an dem frischen Sinn eines 15jährigen Knaben ganz wirkungslos ab. Zieht man jedoch dieses Beste, den Ausfluss reifster Erfahrung ab, so bleibt für den Knaben nur die Darstellung einer jener obskuren Zeiten übrig, die der Treppenwitz der Weltgeschichte weit über Verdienst überliefert und bekannt erhalten hat. Alle Erwägungen, die die Lektüre des Cäsar, des Livius und Tacitus, auch des Curtius rechtfertigen, die Verbindung mit dem Geschichtsunterricht und die quellenmässige Erarbeitung wichtiger Teile der alten Geschichte, treffen hier nicht zu. Und der Typus jener Art von Geschichtschreibung ist ja in der Person des Tacitus genügend vertreten. Hier wird das Gute dem Besseren weichen müssen und können.

101. Recht eigentlich dem Grundsatz einer Konzentration des lateinischen Unterrichts entspricht es an und für sich, wenn jetzt, wo die Rücksicht auf die schriftlichen Übungen im Lateinischen zurückgetreten ist und wohl noch mehr zurücktreten muss, eine Verbreiterung der Lektüre aus dem Bereiche der nachklassischen Schriftsteller gesucht wird. Hier kann eine gut angelegte Auslese des Gehaltreichen vortreffliche Verknüpfung finden. Eine solche liegt als neuestes Unternehmen auf Anregung von Th. Vogel in einer „Chrestomathie aus Schriftstellern der sogenannten silbernen Latinität“ von Th. Opitz und A. Weinhold Leipzig 1893 vor. Was hier aus Sueton, Velleius, Florus, Tacitus, Justinus, Curtius, Valerius Maximus, den beiden Plinius, Vitruv, Seneca, Celsus und Quintilian geboten und damit zur didaktischen Verwertung vorgeschlagen wird, ist nicht bloss allgemein kulturhistorisch interessant, sondern wirft auch eine Menge von Streiflichtern auf die Geschichte unseres Volks, auf die Darstellungen des Tacitus und Horaz, auf die Zeit des ersten Christentums. Alles dies wird, freilich noch in sehr grosser Beschränkung, die Jugend fesseln, den Unterricht vertiefen und die Selbstthätigkeit der Schüler wecken können. Die Zeit dafür würde aber erst dann gefunden werden, wenn die lateinischen Stilübungen auf den oberen Stufen verschwänden. Dagegen wird der Versuch, ausgewählte Abschnitte,

z. B. die Biographie des Augustus und des Horaz bei Sueton, die Beschreibung der Schlacht im Teutoburger Walde bei Florus, die Erzählung über Ciceros Tod bei Valerius Maximus, über des älteren Plinius Tod beim Ausbruch des Vesuv u. a., durch eine gut geleitete Privatlektüre an geeigneten Stellen zu verwerten, wohl zu machen sein.

Von einer solchen Privatlektüre erwartet man überhaupt im lateinischen Unterricht eine weitgehende Förderung und Ergänzung. Es ist durchaus richtig, dass eine frei schaffende Thätigkeit, die über die Pensenarbeit hinausgeht, das letzte Ziel des Gymnasiums sein muss, und wir haben uns in diesen Blättern bemüht, jede Übung diesem Zwecke dienstbar zu machen. Es wird von der Art dieses Unterrichts abhängen und zugleich sein schönster sichtbarer Erfolg sein, wenn die freie Thätigkeit der Schüler sich der lateinischen Lektüre zuwendet. Vorbedingung ist, dass wir unsere Schüler durch die Einrichtung des ganzen Unterrichts — durch vorzugsweise unvorbereitetes Übersetzen und durch endliche Durchführung eines Unterrichtsprinzips, das die Schriftstellerlektüre nicht bloss auf dem Papier als Hauptziel erscheinen lässt, während in Wirklichkeit alles auf das lateinische Exerzitium hinausläuft — dazu befähigen, lateinische Schriftsteller zwar verweilend und gründlich, aber doch in einem Tempo zu lesen, das allein die Freude wach erhält. Die preuss. Lehrpläne S. 66 sagen darüber mit Recht: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet auf den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit. Diese Lektüre ist zwar planmässig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu selbständiger, freier Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten.“ Daraus geht aber auch hervor, dass der Hinweis in demselben Lehrplan für I: „ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius“, verfehlt ist. Vielmehr wird der Unterricht gerade hierzu am wenigsten auffordern, weil die Liviuslektüre für die Prima stofflich meist zu weit abliegt und in ihren wertvollsten Teilen schon in der Schule behandelt ist. Die ermunternden Hinweise des Lehrers werden sich beschränken müssen nach dem Masse des Könnens der Schüler. In diesem Falle aber wird man stets solche finden, welche Gedankenfäden, die im Unterricht geknüpft worden sind, weiter spinnen. Deshalb sagt auch die bayerische Schulordnung S. 15 nur: „Zur freiwilligen Privatlektüre ist in den zwei obersten Klassen hiezu befähigten und strebsamen Schülern Anleitung zu geben.“ So eignen sich vortrefflich als Lesestoff Ciceros Briefe zur Ergänzung der Schullektüre und ganz besonders die Schriftsteller der silbernen Latinität in einer Auswahl, wie sie oben bezeichnet wurde. Dienen diese zur Belebung und Beleuchtung des übrigen Unterrichts, so ist es eine vortreffliche Belohnung für den Schüler und eine Übung im freien Sprechen, wenn er die Ergebnisse dieser Lektüre in der Schule kurz vorführt. Wenn man jedoch hierbei völlig selbständige Arbeiten, von selbständigem Umfange und nach eigener Methode, im Auge hat, wird, fürchte ich, Interesse von Schülern und auch von Lehrern, wenn in deren Hand die sprachlich-geschichtlichen Fächer vereinigt sind, sich

mehr der deutschen Litteratur zuwenden, die ja ohne Zweifel der Privatlektüre recht sehr bedarf. Bis jetzt hat, so weit ich sehe, der Primaner bei einem scharfen Unterricht nur selten Zeit, in fortlaufender Arbeit ein grösseres lateinisches Werk vorzunehmen. Täuschungen in Bezug auf die Selbständigkeit der geleisteten Arbeit sind auch hier nicht selten.

Sehr warm tritt für eine Privatlektüre ein: W. Schrader, auch im Nachtrag zur 5. Auflage seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 608 ff. — Eine realere Auffassung und Zweifel, die aus der Erfahrung entsprungen sind, äussert Fleischmann im „human. Gymn." 1893, 47 f. — Auch H. Schiller spricht sich wiederholt etwas kritisch darüber aus, zuletzt in der 3. A. seines Handbuchs. — Sehr verständig in der Begründung, aber zu weitgehend hinsichtlich der praktischen Verwirklichung ist R. Schenk, das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre. Zeitschr. Gymnw. 1891, 265 ff.

γ) Die Dichter.

102. Vergil hat bis jetzt seine historische Stellung als römischer Epiker im Gymnasium behauptet. Diese wird er auch behalten dürfen. Er vertritt die Gattung des römischen Epos und gegenüber Homer und den Nibelungen wieder das Kunstepos; er ist einer der wichtigsten Schriftsteller aus dem klassischen Zeitalter Augusts; er giebt uns in der Äneis „ein Weltbuch, aus dem die Generationen ohne Unterbrechung ihre Bildung gesogen haben" (O. Willmann), das dem Christentum des Mittelalters seine Hölle gegeben hat, und dessen eifrigem Studium Schiller zum grossen Teil das mächtige Pathos seiner Verse verdankt; er ist ein echt nationaler Dichter, dessen Epos einen Einblick gewährt in die römische Geschichte und in römische Denkweise überhaupt. Sollte schon hierdurch seine Stellung gesichert sein, so wird sie dies noch mehr durch den besonderen Stoff der Äneis. Denn die Fahrten eines Helden zu Wasser und zu Lande, der sich im fernen Westen, göttlicher Weisung vertrauend, eine neue Heimat sucht und gründet, sind in Bezug auf Helden, grossartigen Hintergrund, Thaten und Tugenden geeignet, die Jugend zu fesseln und gemütlich auf sie einzuwirken. Dazu kommt noch die enge Beziehung zu dem ganzen Gymnasialunterricht. Als poetische Nationalgeschichte steht die Äneis mit dem Geschichtsunterricht, als Sang von Abenteuern mit der Odyssee und den Nibelungen in Beziehung. Zugleich bildet sie inhaltlich und formell eine Vorstufe für Horaz, die man nur sehr ungern missen möchte. Endlich aber entspricht es auch dem Bedürfnis nach einer gewissen Ausspannung im Unterrichte, wenn die Wirkung poetischer Sage auch im lateinischen Unterrichte nie ganz vernachlässigt wird, sondern Vergil in den beiden Sekunden alljährlich für ein paar Wochen allein die Schüler beschäftigt. Man beklagt, dass er die Schüler ermüde. Unserer Erfahrung nach ist dies nur der Fall, wenn sich seine Lektüre das ganze Jahr hindurch schleppt und so die angeknüpften Fäden leicht wieder verloren gehen. Auch wird der Lehrer darauf achten müssen, dass die Sprödigkeit der Vergilischen Sprache, deren Übertragung recht grosse Schwierigkeiten macht, durch Anlehnung an die deutsche poetische Sprache gemildert werde.

Die Auswahl erstreckt sich auf das ganze Gedicht, um es in seinen Hauptteilen als eine kunstvolle Einheit hervortreten zu lassen. Dabei

sind zu bevorzugen diejenigen Teile, welche die Eigentümlichkeit des Dichters besonders zeigen, die also die Verherrlichung Roms, Naturereignisse und sittlich erhabene Begriffe, Ehre, Treue, pietas gegen Götter, Menschen und Vaterland vorzugsweise zum Gegenstand haben. Wir verwenden in jedem der beiden Schuljahre etwa 6, höchstens 7 Wochen darauf und lesen:

In II B: B. I, 1—209, Einleitung, Verwickelung, Sturm und Landung. 418—642, Karthago (Vorbereitung auf die römische Geschichte und Liviuslektüre) und Begegnung mit Dido. B. II, 1—369, Sinon, Laokoon (Lessing), Trojas Zerstörung. 505—560, Tod des Priamos. 634—804, Rettung des Äneas.

In II A: B. IV, 1—109, 173—295, 331—361, 437—449, 584—631, Äneas und Dido. Fama. Psychologisch erklärliche Verwandlung der Liebe in Rachsucht. Kampf zwischen Pflicht und Liebe, zwischen Gemeingefühl und Eigennutz. Göttliches Walten. Mythische Begründung für die punischen Kriege mit direktem Hinweis (622—629). B. V, 286—361, Landung bei Drepanum. Totenfeier (pietas). Der Wettlauf. Treue und Ehrliebe. B. VI, 751—Schluss, Landung in Italien bei Cumae. Unterwelt. Vision und Verheissung des Anchises. Namentlich Augustus und der Liebling des Volks Marcellus verherrlicht (Geschichte, Tacitus und Horaz). Die Litteratur im Dienste des monarchischen Gedankens. B. VIII, 608—731, der Schild des Äneas. Episode, Wesen derselben. Lessings Laokoon Kap. 16 bis 18. Beschreibung. Vergleiche mit dem Lied von der Glocke und Hermann und Dorothea IV, 1—59, später mit der Episode vom Schild des Achilles in der Ilias. B. IX, 176—449, Nisus und Euryalus im Kampfe um das trojanische Lager. Heldenthat. Treue gegen Fürst, Vaterland und Freund, Ehre, pietas, unsterblicher Ruhm, tragische Helden. B. X, 439—509, Kämpfe bei der Landung. Tod des Pallas. Bundestreue und Heldenehre. Mannentreue (vgl. der erschlagene Siegfried). B. XII, 614—790, 887—952, Äneas rächt den Tod des Pallas. Entscheidungsschlacht mit Zweikampf zwischen Äneas und Turnus. Charakter des Kunstepos ersichtlich durch Hereinragen der zeitgenössischen Verhältnisse. Vorbereitung auf die Zweikämpfe in der Ilias.

A. Papst, die Vergillektüre nach den neuen Lehrplänen. Lehrpr. 34, 42 ff. — A. Ahlheim, die Schriftstellerlektüre der II A nach den Grundsätzen der Konzentration. II. Teil. Progr. Bensheim 1894. — Auch das Programm von L. Heitkamp, über die Lektüre der lateinischen Dichter auf dem Gymnasium, Göttingen 1885, bietet gute Winke.

103. Horaz ist nach wie vor für die Schule fast unbestritten der Schriftsteller *κατ' ἐξοχήν*, oft der einzige alte Klassiker, der auch im späteren Leben noch zur Hand genommen wird, in mancher Beziehung in Form und Inhalt ein Gemeingut für fast alle Gebildeten der Welt und deshalb in dem Grade seiner Wertschätzung bei früheren Gymnasialschülern oft ein Massstab für die Behandlung des lateinischen Unterrichts in der Schule überhaupt. Niemand wird ihn mit Schülern lesen dürfen, der nicht gründlich vertraut ist mit dem Altertum und nicht minder mit den Regungen des menschlichen Herzens, der nicht Sinn hat für naive und heitere Lebensanschauung, der es nicht versteht, den warmen

Ton und sittlichen Ernst, den wir in diesem Dichter finden, zu vereinigen mit dem oft schalkhaften, leichten Sinn des Schülers Epikurs. Dass Horaz vielfach kein originaler Dichter ist, thut gar nichts zur Sache. Für die Schule behält er deshalb doch seinen Wert als einziger Vertreter der lyrischen Gattung im Altertum und der anmutigen Plauderei über wichtige Lebensfragen. Ja, die Fülle dessen, was sich aus ihm, selbstverständlich nach Ausscheidung des Ungehörigen und Minderwertigen, für die Bildung und Ertüchtigung in jeder Beziehung erarbeiten lässt, ist so gross, dass jedes Jahr neue Versuche und neue Erfahrungen bringt, dass jeder Horazlehrer immer wieder neue didaktische Vorzüge an ihm entdeckt und neue Fäden schlingt zwischen ihm und der alten und neuen Litteratur, der politischen und Kulturgeschichte, der Poetik und Philosophie, dem Innenleben des Menschen überhaupt, den Verhältnissen der Gegenwart, den Anschauungen über die verschiedenen Stände und Strebungen und über typische Mängel und Gebrechen. Dabei sei aber auch sein Einfluss auf die deutsche Litteratur nicht vergessen! Fischart, Opitz, Wieland, Gleim, Lange, Uz, Götz, Hagedorn, Ramler, Klopstock, Lessing, Schiller und in beschränktem Sinne auch Goethe sind von ihm befruchtet worden. Gerade Goethes Lyrik lässt sich in ihrer grösseren Tiefe nicht besser verstehen als durch eine vergleichende Gegenüberstellung mit Horaz. Und wenn antikes Leben und antike Anschauungen, wenn Liebe zu dem Altertum sich bis in unsere Zeit wirksam erweist, so wird man bei näherem Zusehen stets wieder finden, dass Horaz es ist, dessen Gedichte diese ewige Nachwirkung der Antike verursachen. Aus der griechischen Litteratur, so viel höher sie steht, giebt es nichts, was so allgemein menschlich anmutet, so traulich zu uns spricht, was uns also den antiken Menschen in gleichem Masse verwandt macht. So ragt Horaz über seine Zeit und sein Volk hinaus, und bleibt, wie er für Rom der Vermittler griechischer Schönheit, Anmut und Glätte war, auch für uns der Dichter nicht römischen, sondern antiken Gedankengehalts.

Hiermit ist auch der Grundsatz für eine rechte Auswahl und eine rechte didaktische Ordnung gegeben. Wenn bei Horaz der antike Mensch in seinen Schwächen und Vorzügen anschaulich geschildert wird, so ist es das ganze Denken und Trachten in seinen einzelnen Ausstrahlungen, dessen quellenmässige Herausarbeitung didaktisches Ziel der Horazlektüre ist. Die allgemeinen Grundsätze für den Unterricht sowie die Erfahrung legen es aber nahe, dass eine solche Erkenntnis nicht da erwächst, wo nun in der Reihenfolge der Überlieferung Gedicht für Gedicht gelesen wird. Denn damit wird, wie wohl die meisten von uns aus ihrer eigenen Schülerzeit bekennen werden, ein vereinzeltes Wissen, aber kein Gesamtbild von der Erfahrungswelt des Dichters, welche die des Lehrers und Schülers bereichern soll, gegeben. Die Schule selbst kann durch didaktische Umprägung, unbeschadet des Satzes: „anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius", ein Heimischwerden in dem Dichter herbeiführen. Wenn wir also die Gedichte des Horaz gruppenweise und zwar innerhalb der grossen Gruppen, in denen er sie selbst vereinigt und herausgegeben hat, nach den Beziehungen unserer Innenwelt zur Natur,

zum Menschenleben und zur göttlichen Welt lesen, so entspringt dies durchaus nicht einem Hang zum Schematisieren, sondern nur der Überzeugung, dass aller Unterricht im höchsten Sinne elementar, konzentrierend und einigend sein soll, und dass es auf einer Stufe, auf der das Wesen der Dinge, das philosophische Element den Unterricht durchdringen soll, um so mehr darauf ankommt, das Zerstreute so zu ordnen, dass es die Begründung einer inhaltvollen Lebensanschauung vorbereiten kann. Denn nicht eine ästhetisierende und deshalb den Willen wenig erregende Behandlung darf unser Ziel sein, sondern eine solche, die uns die Erfahrungswelt eines klugen, ehrlichen Menschen, wie Horaz war, nachempfinden lässt.

Aus den Epoden kommen wegen ihrer Beziehungen zur Zeitgeschichte (Ciceros Briefe, Anfang von Tacitus Annalen, die zerfallende Republik und die aufblühende Monarchie) und der typischen Entwicklung eines politischen Werdegangs, wie er sich an Horaz selbst vollzieht, wohl am besten in Betracht: XVI, Bitterkeit den verworrenen politischen Verhältnissen gegenüber, Sehnsucht nach einem Heim, wo die Leidenschaft der Menschen nicht hindringt. Elegie. Vgl. Schillers Spaziergang. VII, I, IX, Wachsende Hinneigung zu Augustus, gefördert durch Mäcenas, Stimmung den neuen Verhältnissen gegenüber, Begrüssung des Sieges von Actium. Dazu kommt epod. II mit ihren liebevoll ausgemalten Bildern des Landlebens (Chorlied in der Braut von Messina). Gegensatz zwischen Absicht und Vollbringen und deshalb zugleich Satire.

Die Oden lassen der Individualität des Lehrers den freiesten Spielraum in Bezug auf ihre Gruppierung. Alle aber werden zusammengehalten durch die Beziehung auf die in ihnen niedergelegte Lebensanschauung. Wir glaubten etwa durch folgende Einteilung das ungefähr Richtige zu treffen:

1. Anknüpfung an Naturleben und Naturbilder. I, 9, 4. IV, 7, 12. I, 17. III, 13, 18. Epod. 13. Die Jahreszeiten in Bildern. Verhältnis des Dichters zu der Natur. Sein Gefühls- und Empfindungsleben. Gedanken an die Vergänglichkeit, um so mehr Behagen an der Natur und der Gegenwart. Sinnige Beobachtung, tiefes, wahres, einfaches Naturgefühl. Vgl. Homer, Walther v. d. Vogelweide, Klopstock, Goethe in seinen Gedichten und in Werthers Leiden.

2. Menschenleben.

a) Die Liebe. I, 5, 8, 22, 23, 30. III, 9, 11, 12. Mit Ausnahme von III, 9, „der einzigen Perle horazischer Liebespoesie, eines vollendet harmonischen Kunstwerkes“ (O. Ribbeck) mehr kühle Beobachtung als inniges Gefühl. Stellung der Frau im Altertum. Gegensatz Tacitus Germania, Frauenminne bei Walther v. d. Vogelweide. Rasches Lesen!

b) Der Wein I, 18. III, 21 mit zahlreichen Ergänzungen aus anderen Gedichten. Einfach und gesund, aufrichtige und fröhliche Stimmung und Lob der „Gottesgabe“.

c) Die Freunde. Mäcenas II, 17. III, 8, 29. Muster eines Verhältnisses zwischen Künstler und Gönner. Dankbarkeit und Freundestreue und doch Wahrung der Selbständigkeit. Unsere klassischen Dichter und Karl August von Weimar.

Andere Freunde und Gönner. I, 3, 6, 24, 26, 29. II, 1, 2, 6, 7, 9. Individuelle Züge des Adressaten, aber stets Zurückführung auf allgemeine Fragen. Munterer Zuspruch und warme Teilnahme in Freud und Leid. Harmloser Spott und ernster Rat.

d) Das Vaterland, der Fürst und sein Haus. I, 2, 12, 14, 35, 37. II, 15. III, 1—6, 14 (?), 24. IV, 2, 4, 5, 14. Warme Vaterlandsliebe und Erkenntnis dessen, was ihm frommt. Sittliche Grundsätze und Ziele der kaiserlichen Regierung und zugleich jeder Regierung. Dadurch Beziehung auf die Gegenwart. Fürstenspiegel. Dringende Mahnung zu Einfachheit in der Lebensführung, kräftiger, kriegerischer Erziehung, Unabhängigkeit gegenüber der wankelmütigen Masse (vgl. Demosthenes), Treue, Charakterfestigkeit, Förderung von Kunst und Wissenschaft, sittlicher Wiedergeburt in Bezug auf Religion und Familie. Wichtigkeit einer guten Erziehung. Reinheit ungebildeter Naturvölker gegenüber den Lastern römischer Kultur (vgl. Tacitus Germania). Glänzende Würdigung des Augustus und damit der Segnungen der Monarchie (Beziehungen auf alle Zeiten). Die Heldenzeiten des römischen Volkes. Drusus und Tiberius. Siege nach innen und aussen. Dankbarkeit der Bürger für die sozialen Wohlthaten der Monarchie. Die Poesie in würdiger Weise, weil aus Überzeugung, im Dienste des Herrscherhauses. Zeitgeschichte. Werdegang (s. Epod.) einer gesunden Menschennatur von Schwärmerei für republikanisch-freiheitliche Jugendideale bis zu dichterisch-begeisterter Anerkennung der Monarchie. Vgl. Schiller (Räuber — Don Carlos — Wallenstein — Jungfrau) und die vaterländischen Dichter.

e) Die Person, die allgemeine Lebensanschauung des Dichters und sein Beruf: I, 1, 11, 31, 38. II, 3, 10, 13, 14, 18, 20. III, 16, 30. IV, 3, 8, 9. Bild eines massvollen Sohnes seiner Zeit, eines gesundsinnigen, braven, antiken Menschen, der fern ist von jeder Sucht nach Reichtum und in Gesundheit und Frische des Geistes das höchste Glück sieht: Zufriedenheit. Zugleich ein Dichterleben (Goethes Tasso, Zueignung, Schillers Pegasus im Joche, Teilung der Erde, Uhland u. s. w.). Allmähliche Anerkennung. Hochgefühl dichterischer Begabung und dichterischen Verdienstes.

3. Die Götter und das Göttliche. I, 10, 34. II, 19. III, 25. IV, 6. Carmen saeculare. Zwar Mangel an innerlich religiösem Gefühl, aber Erkenntnis des Götterglaubens als einer Grundlage für die Sittlichkeit und des Kultus als einer unersetzlichen Einrichtung zur Hebung des öffentlichen Lebens. Hymnus. Religiöse Feier. Die religiösen Schranken des Altertums.

Diese Ergebnisse werden in jeder Beziehung mit dem übrigen Unterricht vereinigt, wenn sie Wert haben sollen. Das Wesen der Lyrik wird abgeschlossen durch die Reihe: Walther v. d. Vogelweide, Klopstock, Horaz, Goethe. Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung bietet treffende Gesichtspunkte für eine Betrachtung des Horaz auch nach dieser Richtung.

Dabei lernen wir vortrefflich die Mittel der dichterischen Form kennen: Gesetzmässigkeit und Wohllaut des Verses, Ebenmass architekto-

nischer Gliederung, vollendete Durchbildung des sprachlichen Ausdruckes, poetische Bilder und rhetorische Figuren, Anschaulichkeit durch Spezialisierung, Zerlegung und mythologische Erinnerungen. Diese Dinge gehören gewiss ebenfalls zum Lehrstoff, allein man wird sich vor Übertreibungen nach dieser Richtung, wie sie philologische Mikrologie vielfach hervorgebracht hat, wohl hüten müssen. Die Versmasse und nun gar ihre konventionellen Namen sind ganz und gar nicht Hauptsache, wie man oft zu meinen scheint, sondern auf den Inhalt und die angewendeten Mittel des Ausdrucks kommt es allein an.

Ganz eigentlich schöpferisch als Dichter ist Horaz in seinen Satiren, jenen launigen Plaudereien und Vorbildern geistreicher Erörterungen überhaupt. Von ihnen bildet jede ein Ganzes für sich und wird als ein solches betrachtet. Ein guter Konzentrationspunkt für das Interesse ist die Person des Dichters und das Wesen dieser Dichtungsgattung. Auf die Reihenfolge ist kein Wert zu legen, wenn nur immer am Schluss für Zusammenstellung des Zusammengehörigen gesorgt wird. Wir lesen alle Satiren mit Ausnahme von I, 2, 5, 8. II, 2, 4, 7. Ihr didaktischer Wert besteht darin, dass sich in ihnen in greifbaren Zügen vortrefflich die damalige Zeit spiegelt, dass sie also ein kulturhistorisches, treues Bild bieten, wie wir es nirgends sonst finden; dass sie oft ein Stück von jener Konfession sind, die wir in Goethes Wahrheit und Dichtung würdigen; dass es sich um Typen aus dem Leben handelt, wie sie zu allen Zeiten sich finden; dass bei aller Laune doch ein Ernst und Adel der Gesinnung unverkennbar ist; dass die Form, in der Horaz ernste Lehren an den Mann bringt, geradezu pädagogisch ist. Denn Lehre und Beispiel, Ableitung aus konkreten Fällen, liebenswürdiger Ton machen solche Erörterungen, die sonst nirgends in dieser Weise an den Schüler herantreten, für diesen nicht bloss wertvoll, sondern auch leicht verständlich.

Dazu tritt nun noch die Gattung der poetischen Epistel. Dem Hauptinhalt nach den Satiren durchaus ähnlich, schlägt sie nur einen ernsteren, gereifteren Ton an und hat wenigstens zum Teil ein persönlicheres Gepräge. Ihre Lektüre wird uns zu einer Zusammenfassung der ganzen Lebensgestaltung, der Lebensauffassung und zugleich der Poetik des Horaz. Wir lesen zu diesem Zwecke I, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 16, $^{1-16}$, 18, $^{104-112}$, 19, 20. II, 1 und ausgewählte Stücke über die Hauptsätze der Poetik aus der Ars poetica.

Die Satiren und Episteln haben also mit der Lektüre von Cicero de officiis oder de oratore, mit den Platonischen Dialogen, mit Goethes Wahrheit und Dichtung, mit Lessings Laokon und Dramaturgie und zahlreichen Arbeiten aus der deutschen und griechischen Lektüre die Richtung auf begriffliche Zusammenfassung und philosophische Betrachtung gemeinsam. Auch die Lektüre des Tacitus und die des Demosthenes und Thukydides muss diesem Ziel zustreben. Sie muss sich stets über die engen Grenzen des einmal Geschehenen, des Zeitlichen, zum Allgemeinen, zum Gesetz, zum Typus erheben. Wir meinen, die Auswahl der lateinischen Lektüre, wie wir sie vorschlagen, könne zu einer ethisch-sozialen Ausrüstung, die unsere Jugend viel nötiger hat als ästhestisch-polyglotte Ausbildung, ihr

bescheiden Teil beitragen, namentlich auch weil sie sich überall in Beziehung setzt mit dem Erfahrungsleben des Schülers und Stützen findet in dem ganzen Unterricht.

Die Epoden und Oden lesen wir in Unterprima. Denn sie sind sprachlich und wegen des geringen Umfangs der einzelnen Stücke leichter und bereiten metrisch auf die Sophokleslektüre vor. Ihre Beziehungen zu der vorhergehenden Lektüre Walthers und der gleichzeitigen Klopstocks lassen das Wesen der Lyrik scharf hervortreten. Das Bild des Kaiserstaates, das sie bieten, ist eine Ergänzung des Geschichtspensums von II A, wird durch Tacitus Annalen I, 1—15 befestigt und bildet zugleich die sichere Grundlage für die weitere Tacituslektüre mit ihren Beziehungen auf Deutschland.

Die Satiren und Episteln bilden mit einigen Dialogen Platos und Ciceros Pflichtenlehre den passendsten Abschluss der antiken Gymnasiallektüre überhaupt. Denn sie enthalten die Summe aller aus dem lateinischen Unterricht geschöpften Lebensweisheit und zugleich des antiken Lebens überhaupt. Die Rücksicht auf die Reifeprüfung mit ihrer lateinischen Stilübung ist kein stichhaltiger Einwand gegen diese oder eine ähnliche Einrichtung.

Wenn man die volle Zeit auf Horaz allein verwendet, so bedarf man zur gründlichen Lektüre je drei Monate.

Eine vortreffliche Darlegung der Gedankenkreise des H. giebt O. Ribbeck, Geschichte der röm. Dichtung II, 107 ff. — Über die Auswahl handelt: W. Gebhardi, N. Jahrb. Phil. 1880. 161 ff. — Fleissige, wohl verwertbare Zusammenstellungen mit gutem Urteil bringen die Programme von Fr. Semisch: Leben und Dichten des Horaz. Friedeberg Nm. 1893. 1894. — Eingehende Lesepläne enthalten die Arbeiten von O. Altenburg: Winke zur Schulauslegung des Horaz in den Wohlauer Prgr. 1893 u. 1894 und Lehrpr. 36, 23 ff., 40, 49 ff.

2. Die sprachliche Aufgabe.

104. Der Sprachunterricht auf der oberen Stufe hat nur diejenigen Aufgaben zu vollziehen, deren Erfüllung der Sachunterricht nötig hat, um zu allseitigem, erzieherisch allein wertvollem Verständnis und zur Herrschaft über den Lesestoff durchzudringen. Was darüber hinausgeht, weisen wir zurück, weil wir das Bessere dem Guten vorziehen, und weil wir in einer weiteren Ausdehnung des sprachlichen Unterrichts, wenigstens wenn sich seine Ergebnisse in den an sich nicht wertlosen lateinischen Stilübungen zeigen sollen, ein heute unübersteigbares Hindernis für eine breite Schriftstellerlektüre und somit für die Erreichung des höchsten Zieles, des Könnens auf wenigstens einem Gebiete des Lateinunterrichts, erblicken.

In der Grammatik handelt es sich demnach um eine Befestigung des in den Tertien Erlernten und für ein weiteres Verständnis Notwendigen. Auch bietet die Lektüre des Cicero manche Erweiterung. Die Spracherscheinungen, welche nicht vereinzelt auftreten, sondern in der späteren Lektüre häufiger wiederkehren, müssen zur Aneignung gebracht werden. Die Untersekunda wird die Klasse sein, wo die eigentliche Grammatik durch die für die Cicerolektüre notwendigen Ergänzungen abgeschlossen wird. Das grammatische System, auf das man so viel Wert legt, wird insofern zu seinem Rechte kommen, als die Einfügung der Ergänzung schon aus allgemein didaktischen Gründen zugleich einen Rück-

blick über die entsprechende Sprachgruppe einschliesst. Die Vollständigkeit dem grammatischen Lehrbuch oder gar den Übungsbüchern gegenüber darf jedoch nicht Massstab sein, und hierin wird vielleicht noch manche Änderung eintreten müssen. Im einzelnen werden die Anstalten die Aufgabe haben, das, was nur gelegentlich besprochen zu werden verdient, von dem notwendig zu Erlernenden genauer zu scheiden. Die Forderung in den Exerzitien wird der äussere Gradmesser für das Eingeübte gegenüber dem beiläufig Beobachteten sein.

Wichtiger noch erscheint uns für diese Stufe das, was man wohl unter dem Gesamtausdruck Stil zusammenfasst. Hier darf es sich ebenfalls nicht handeln um die Bedürfnisse des Lateinschreibens, nach denen die meisten Lehrbücher eingerichtet sind, sondern lediglich, aber auch notwendig um eine scharfe Einsicht in diejenigen Eigentümlichkeiten des Schriftstellers und in diejenigen Eigentümlichkeiten des lateinischen Sprachgebrauchs, deren Erkenntnis zum Verständnis der lateinischen Sprache überhaupt, der Eigenart des Autors und der vorliegenden Stelle und zum Umprägen der lateinischen Münze in gangbare deutsche erforderlich ist.

Im allgemeinen muss sich daher die sprachliche Behandlung und Beobachtung dem phraseologischen und lexikalischen Gebiet, sowie der Wortstellung fortgesetzt zuwenden, aber vieles, was gar keiner langen Besprechung bedarf, weil es jedem Unbefangenen selbstverständlich erscheint und sich leicht dem deutschen Idiom anschmiegt, trotz Lehrbüchern der Stilistik und Synonymik bei Seite lassen. Sobald man nur von dem Bedürfnis der Lektüre und ihrer auf Verständnis beruhenden Übertragung ausgeht, ist Umfang und Mass sofort gefunden.

Auch die Synonymik fällt in dieses Gebiet. Gute Gewöhnung an richtige, scharfe Übertragung von unten auf thut hier das Beste. Auf welche Irrwege übrigens die Philologie und namentlich die Schulpraxis gelangt ist, indem sie in Gesetzen und Unterscheidungen römischer war als Rom selbst, hat trefflich J. Gerstenecker a. a. O. gezeigt. Man lässt den Schüler oft auf Grund einseitiger und enger stilistischer Beobachtungen Gesetze lernen, üben und anwenden, die seine eigenen Schulschriftsteller nicht beobachten. Es sei nur erinnert an den Gegensatz zwischen der weitgehenden Verwendung der Personifikation im Lateinischen und an die beengenden üblichen Gesetze des lateinischen Schulstils, der unterschiedslos konkrete Subjekte zu Thätigkeitsprädikaten verlangt; an den Gegensatz zwischen dem wirklichen Gebrauch von *accessit ut* und *quod* nebeneinander und der durch M. Seyffert weitverbreiteten Regel, dass nach dem Praeteritum nur *ut* stehe; an die von demselben gelehrte Regel über die Stellung von *constat* und *quis est qui nesciat*, die Ströme unschuldig vergossener roter Tinte auf dem Gewissen hat; an gesuchte Unterschiede in der Bedeutung uud im Gebrauch von *pater* und *parens*, von *reperire* und *invenire*, von *quamquam* und *quamvis* u. a., die die Lektüre hundertmal zurückweist.

Für den Einblick in den Zusammenhang der Schriftsteller und zunächst für die Cicerolektüre unentbehrlich ist die Behandlung der Mittel des Übergangs und des rhetorischen Beweises. Die Pompeiana bietet hierfür nicht bloss die Grundlage, sondern auch durchaus genügen-

den Stoff, der später kaum noch einer Erweiterung bedarf. Es handelt sich also zunächst um eine Betrachtung der koordinierenden Konjunktionen in ihrer eigentümlichen Bedeutung und ihrem Gebrauche. Indem der Schüler lernt, auf sie zu achten und danach den Zusammenhang der Gedanken ausdrücklich festzustellen, hat er jedesmal einen sehr intensiven Denkprozess zu vollziehen, der zugleich das Verständnis der Lektüre im engeren und weiteren Sinne ungemein fördert. Hieran reihen sich dann die besonders rhetorischen Übergangsformeln mit *Quid?* und *Age vero*, die dem durch sie eingeleiteten neuen Gedanken erst sein charakteristisches Gepräge geben und den wichtigen Grundsatz der Steigerung und des Fortschrittes in der Beweisführung erst erkennen lassen. Die Notwendigkeit ihrer sorgfältigen Behandlung ergiebt sich nicht nur aus dem Grundsatz der formal-logischen Bildung und dem Bedürfnis für das Verständnis der betreffenden Stelle und für die Gliederung der Rede, sondern auch aus ihrem häufigen Gebrauch in der ganzen lateinischen Litteratur, selbst bei den Dichtern. Sehr häufig ist auch der Gebrauch der rhetorischen Formen bei Demosthenes, wo das richtige Verständnis eines *τί δέ, φέρε δή, καὶ μήν* oft erst den sonst recht schwierigen Gedankenzusammenhang erklärt. Unter den Formen des Beweises verdient eine besondere Beachtung das sogenannte Argumentum ex contrario, das sich in den drei Schulreden de imp. Cn. Pomp., pro Archia und Cat. I allein siebzehnmal findet, und dessen richtige Behandlung fast zu einem Unterricht in der Logik werden muss. Die griechische Lektüre der Prima wird oft daran anknüpfen müssen. Dahin gehören noch die argumentierende Frage mit *an*, die Formen der Ironie (*nisi vero, nisi forte, quasi* (*vero*), *credo*), die des Einwands *at* (*enim*) und der Praeteritio. Auch hier giebt nur das Bedürfnis der lateinischen und griechischen Lektüre (*εἰ μή* und *εἰ μὴ ἄρα, οἶμαι, ἀλλὰ νὴ Δία* und ähnlich sehr häufig bei Demosthenes) den Massstab für Behandlung und Ausdehnung. Die üblichen Benennungen der Schulrhetorik haben wenig Zweck für den Unterricht. Auch die sonstigen, hier wohl oft mitbehandelten Formen, das Exemplum, die Fictio und Concessio, die Interrogatio und Percontatio bedürfen kaum einer besonderen Behandlung. Sie sind in die Schule nur durch das Bedürfnis des lateinischen Aufsatzes und später durch das Bestreben, neuen Stoff den lateinischen Stilübungen zuzuführen, eingedrungen. Im übrigen wird nichts besser als diese rhetorischen Effektmittel einen Einblick in den Gesamtgeist der römischen Sprache und somit des römischen Volkes vermitteln. Wie es in der eigentlichen Rede wirklich der Fall ist, so denkt sich der Römer, auch wenn er dichtet oder philosophische Abhandlungen schreibt, stets einen Gegner, mit dem er verhandelt, dem er Einwände macht, den er widerlegt und den er ironisiert. Aber den einsichtsvolleren Schülern wird hier auch folgendes nicht verhehlt werden dürfen: In dieser allen Widerspruch niederhaltenden Dialektik (vgl. die herrische, argumentierende Frage mit *an*, welche jede gegnerische Ansicht von vornherein ausschliesst, die das Gefühl über den Verstand setzenden Enthymeme), wie sie am vollkommensten Lessing nachgeahmt hat, ruht die Gefahr der Beredsamkeit überhaupt, dass nämlich der Redner sich leicht verführen lässt, durch seine Beredsamkeit und vor

einer nicht sehr urteilsfähigen Zuhörerschaft auch einer schlechten Sache zum Sieg zu verhelfen.[1]) Wie Cato einst für die römische Jugend fürchtete, sie werde den Preis der Rede dem der That und der kriegerischen Tüchtigkeit vorziehen, so müssen wir heute, wo glänzende Dialektik zu einer furchtbaren Waffe in der Hand der Führer einer bethörten Masse geworden ist, unserer Jugend zu einem Urteil über den rhetorischen Stil und seine allezeit gleichen Mittel verhelfen.

Kommen diese Dinge zunächst vorzugsweise bei der Cicerolektüre in Betracht, so handelt es sich in der Liviuslektüre hauptsächlich um einen Einblick in die Periodenlehre. Ihre Behandlung ist geboten durch das Bedürfnis eines Verständnisses des Schriftstellers schlechthin und einer guten Übertragung ins Deutsche, das die kunstmässige Länge derselben nicht nachahmen darf. Dabei wird der Schüler freilich nicht von selbst, sondern nur wenn man ihn dazu anleitet, einen Blick werfen in die gefeilte, bis ins Einzelne oft fein durchdachte und ausgeführte Kunstsprache und Sprachkunst der Römer. Eine gut geleitete Cäsarlektüre bietet hierzu eine gute Vorbereitung; nur ist jetzt, wo grammatische Schwierigkeiten so gut wie nicht mehr störend wirken, der Blick für die Zusammensetzung der Periode freier und schärfer.

Ciceros Briefe zeigen, wenn sie auch vielfach den Meister der Sprache verraten, doch einige Züge des sermo cotidianus, der das Hauptgewicht auf sinnliche Lebendigkeit, plastische Deutlichkeit und Wärme der Empfindung legt und dies in der lockeren Satzbildung und Satzverbindung, der Vorliebe für Deminutiva und Frequentativa, für Wortspiele und zahlreiche Ellipsen zum Ausdruck bringt.

Bei Tacitus wird schon das rasche Verständnis und die Übertragung eine kurze, aber das Wesen der Sache bezeichnende Behandlung des kernigen und gedrungenen Stils verlangen, der sich über den der grossen Masse erhebt und das Zeichen einer selbständigen Persönlichkeit ist. Die Sehnsucht nach der guten alten Zeit, die seine Werke durchzieht, zeigt sich in den einfachen Verben statt der Komposita und in dem schmuck- und kunstlosen Satzbau. Aber auch griechische Einflüsse, die schon im Livius selbst dem Schüler auffallen, und die sich zum Teil besonders bei den Dichtern finden, sind nicht zu verkennen. Dahin gehören zahlreiche Infinitivkonstruktionen nach den Verben der Willensäusserung, der ausgedehntere Gebrauch der Adjektiva relativa (*ambiguus, vetus* u. a.), des Konjunktivs bei wiederholten Handlungen entsprechend dem iterativen Optativ, der Akkusativ der Beziehung. Die Freiheit in der Kasuslehre, die Opposition gegen die ciceronianische dichotomische Gliederung der Rede und Konzinnität, die zahlreichen Ellipsen und überhaupt das Streben nach möglichster Kürze des Ausdrucks sind Eigentümlichkeiten, die den Mann in seinem Gegensatz zu dem herrschenden Brauch kennzeichnen.

105. An Vergil und Horaz wird das, was schon an Ovid und an den deutschen Dichtern gelehrt worden ist, dem reiferen Verständnis ent-

[1]) Vgl. die feinen Ausführungen hierüber bei O. Weise, Charakteristik der lat. Sprache. Leipzig 1891 S. 58–61; auch im Nachstehenden bin ich ihnen öfters gefolgt.

sprechend weiter geführt werden, so dass ein deutliches Bewusstsein über die Haupteigentümlichkeiten der dichterischen Mittel das Ergebnis ist. Wenn das rhetorische Element an Cicero verstanden ist, so kann an Vergil und auch an Horaz ebendasselbe rhetorische Pathos in der auffälligen Hinneigung zum Parallelismus bei Vergil und in dem namentlich bei Horaz überall hervortretenden Bestreben, einen Begriff in seine Teile, einen Vorgang in seine Momente zu zerlegen, nachgewiesen werden. Wenn Cic. de oratore gelesen wird, giebt er die allgemeinen Gesichtspunkte an, zu denen Horaz in seinen Oden die Beispiele liefert. Die Schönheit der dichterischen Sprache wird gezeigt in der Wahl der Wörter, die den alltäglichen Klang der gewöhnlichen Rede meiden. Die Anschaulichkeit erreicht der Dichter durch schmückende Beiwörter, in denen freilich die Griechen ein unerreichtes Muster bleiben mussten, weil die Sprödigkeit der lateinischen Sprache fast keine zusammengesetzten Adjektiva bildete, durch eine weiter ausgeführte Schilderung, durch Tropen, welche das Leblose beleben und die Phantasie anregen sollen, durch Metaphern und Vergleiche, durch die ungemein zahlreichen Allegoricen und Personifikationen, durch Steigerung und Kontrast. Dem Streben nach Natürlichkeit und Ursprünglichkeit der poetischen Diktion entspricht die Neigung zu einfachen, nicht verwickelten Konstruktionen. Die Beiordnung wird bevorzugt, schwerfällige Konstruktionen gemieden. Horaz freilich hat hier die Diktion der Prosa mehr angestrebt. Endlich hat der Dichter grössere Freiheit. Am meisten fällt hier ins Auge die Wortstellung; dazu kommen noch Freiheiten hinsichtlich der Wortbedeutung und der Syntax. Das Ziel wird eine Gegenüberstellung der Griechen und Römer sein, die die Eigenart der ganzen römischen Dichtung einem Primaner wohl zum Bewusstsein bringen kann.

Schwieriger erscheint uns die metrische Aufgabe. Denn wenn auch von der peinlich genauen Zergliederung der Metra des Horaz und von der Kenntnis ihrer Benennungen ein erzieherischer Wert nicht erwartet werden kann, so ist doch die Kunstform ein so charakteristisches Merkmal seiner poetischen Erzeugnisse, dass die Schule nicht an ihr vorübergehen darf. Man wird daher von allen Schülern verlangen können, dass sie auch lyrische Metra lesen und nach ihren Bestandteilen erklären. Auch das Verhältnis der lateinischen Metrik zur griechischen wird allen klar gemacht werden. Ob jedoch wirklich die „reizvolle Fülle der Rhythmen“ oder der „Gegensatz des männlichen und weiblichen Charakters“ in der alcäischen und sapphischen Strophe unseren Schülern zum Bewusstsein kommt, darf füglich bezweifelt werden. Man wird daher gut thun, sich vor grossen Worten in dieser Richtung zu hüten.

b) Die Darbietung und Behandlung des Lehrstoffs.

1. Die Schriftstellerlektüre.

106. Das für die mittleren Klassen (S. 153 ff.) eingehend geschilderte und begründete Verfahren namentlich auch für den Gang, der zweckmässig bei der Interpretation einzuschlagen ist, hat gemäss der Einheit

alles Unterrichts auch hier fast in allen Stücken Geltung. Ein Unterschied wird nur bedingt durch die in jeder Beziehung schwierigeren Schriftsteller, durch die Notwendigkeit und Möglichkeit einer jetzt viel umfassenderen Lektüre, durch die steten Beziehungen, die diese Lektüre immer reichlicher zu den übrigen Lehrgegenständen oder zu dem vorher Behandelten zulässt, und deren Aufdeckung im Wesen der einheitlichen Erziehung begründet ist, endlich in der bis dahin nur vorbereiteten, von jetzt ab aber immer deutlicher hervortretenden Richtung auf das Begriffliche, auf das Philosophische. Es gilt, das als wesentlich Erkannte, wofür wir in dem vorhergehenden Abschnitt einige Anregung geben wollten, nun zur Anschauung zu bringen. Der Selbstthätigkeit der Schüler sind Aufgaben zu stellen, die dieser Richtung entsprechen und so den Erfolg des quellenmässigen Lateinunterrichts als einer Schule zu wissenschaftlichem Denken sichern. Die stete Festhaltung dieses Ziels halten wir für das Hauptgesetz in der Didaktik für die oberen Klassen; die Wege können sehr mannigfaltig sein und lassen sich niemals nach einem imperativen Schema oder System festsetzen. Ganz verkehrt ist jedoch sicher ein sehr verbreitetes Verfahren, das nicht überall von einer methodischen Einheit ausgeht,[1]) und das dem Zufall die Sammlung des Vereinzelten überlässt. So kommt es, dass so viele Schüler jahrelang Schriftsteller lesen, ohne einen Einblick in das Wesentliche ihrer Lektüre zu bekommen. Es genügen also wenige Bemerkungen zu dem früher Gesagten.

Die Einführung in einen neuen Schriftsteller oder eine neue Schrift stellt in aller Kürze und stets unter Anknüpfung an Bekanntes nicht bloss die Stellung des Schriftstellers zu seiner Zeit und in seiner Gattung fest, sondern baut sich auch im voraus durch die Angabe des Zieles, durch die Würdigung des Werkes und seiner Bedeutung für die Bereicherung des Wissens und Könnens ein Fundament für die folgende Arbeit. In den meisten Fällen, namentlich bei vorgerückteren Schülern, werden gleich die Hauptpunkte festgestellt, auf die sich das Interesse der Lektüre konzentrieren wird, und an der Wandtafel wie im Sammelheft als Richtlinien fixiert. Die Einführung in Ciceros Pompeiana z. B. wird zunächst durch Zurückgreifen auf die Zeitgeschichte die allerdings unbedeutende politische Rolle des Redners feststellen, kurz das Wesen der Beredsamkeit durch Beziehungen auf die heutige Zeit nach ihren Zielen (Wirkung auf den sittlichen Willen), Arten (politische, gerichtliche, Prunkrede, wozu

[1]) Rektor H. Peter, im human. Gymn. 1893, S. 37 sagt sehr richtig: „Jede Stunde muss ein abgerundetes, abgeschlossenes Ganze bilden. . . Noch viel weniger aber als die Abgrenzung der Stundenaufgabe darf die der halbjährigen vom Zufall abhängen, und wenn der Lehrer auch die letzten Abschnitte selbst übersetzen muss, er muss zu Ende kommen und seine Schüler in den Stand setzen, von der Höhe des Schlusses aus alle die kleinen Kreise, innerhalb deren sie sich bis dahin bewegt haben, mit einem Blick zu überschauen. . . Man wende nicht ein, dass es nicht immer möglich sei, das Stück so auszuwählen, dass es in 50 Minuten erledigt werden kann. In Wahrheit fällt dies bei einiger Erfahrung nicht schwer. Man grenze nur zuerst die Stücke etwas knapp ab. Bleibt dann wirklich noch Zeit übrig, so benütze man sie zu Inhaltsübersichten, lateinischen oder deutschen."

bei uns noch die Kanzelrede kommt) und allgemeinsten Mitteln (Gründe aus den Gebieten des Nutzens, des Rechts, der Ehre) hervorheben und dann das Ziel der vorliegenden Rede bezeichnen. Daraus ergeben sich als Mittelpunkte des Interesses im voraus: 1. die Rede nach ihrer Art und den angewandten Mitteln; 2. die Persönlichkeit des Pompejus; 3. das Ideal eines Feldherrn; 4. Gründe und Gegengründe; 5. die thatsächlichen Verhältnisse (Geschichtsquelle). Alles übrige muss dann aus dem Unterricht selbst allmählich herauswachsen.

Nun gilt es, den Schüler so in die Lektüre einzuführen, dass er die ihm noch fremde Eigenart bald möglichst selbständig versteht und dann dieses Verständnis durch eine Übertragung erweist, die zwar jedes lateinische Wort berücksichtigt, aber doch das Eindringen in den Sinn durch Anpassung des Lateinischen an das eigene Idiom bezeugt. Hierfür muss so lange der Schriftsteller in der Klasse vorbereitet werden, bis nachweislich die Mehrzahl der Schüler, ohne mit unserer moralischen Mitschuld zu Übersetzungen greifen zu müssen, mit eigenen Mitteln die Aufgabe bewältigen kann. Deshalb wird sich die ganze Kunst des Lehrers, die ihm die an und für sich unentbehrliche Handwerkstechnik noch nicht verleiht, darin zeigen müssen, wie weit er volle innere, durch Erläuterung und Vertiefung erarbeitete Anschauung des Neuen, ein Einleben in den Schriftsteller bei den Schülern erreicht. Es wird hierbei stets von einem Ganzen ausgegangen, der Hauptgedanke des neuen Abschnitts zuerst herausgehoben und dann im einzelnen durch Zerlegung verwickelter Ausdrücke in ihre einfachen Bestandteile, durch Erklärung des neuen Sprachgebrauchs, Vereinfachung und Zurichtung der Wortstellung, Auffrischung alter und Angabe bezw. Auffindung und Ableitung neuer Vokabeln unter Mitarbeit der ganzen Klasse der neue Abschnitt so weit aufgeklärt, dass die Schüler nun, nach kurzem Durchlesen des Ganzen, übersetzen können, ohne dabei von dem Lehrer unterbrochen und dadurch zur Gedankenlosigkeit und Unselbständigkeit geradezu verführt zu werden. Glückt es dem Lehrer, die typischen, wiederkehrenden Spracherscheinungen recht anschaulich zu machen, so können sich die der ersten Übersetzung vorausgehenden Erklärungen je nach der Klassenstufe und dem Schriftsteller bald sehr beschränken.

107. Weil wir wertvollere Hausaufgaben zu haben glauben, stellen wir, wie oben schon (S. 157 ff.) dargelegt wurde, die sogenannte häusliche Präparation überhaupt zurück und verlegen für einen sehr grossen Teil der Lektüre das erste Übersetzen in die Schule. Aber auch da, wo wir nach gehörigem Einlesen in den Schriftsteller häusliche Vorbereitung verlangen, geben wir für diese diejenigen Hilfen, deren der Schüler nach unserer Erfahrung bedarf, und die ihn am wirksamsten gegen die Gefahr der Unwahrhaftigkeit schützen. Wir heben daher vorher schwierigere Stellen heraus, in derselben Weise, wie dies bei der Vorbereitung in der Schule geschieht, und geben auch die neuen Vokabeln an. Endlich fordern wir vor Beginn der Übersetzung die Schüler auf, Fragen zu stellen über das, was ihnen unklar geblieben sei, und zeigen ihnen in gemeinsamer Arbeit den rechten Weg. Anderen Erfahrungen gegenüber bemerken wir,

dass sich die guten, gewissenhaften Schüler stets melden mit Fragen über das, wofür sie keinen rechten Ausdruck hätten finden können, oder was ihnen im Zusammenhang unverständlich geblieben sei, nur ein Beweis für die Richtigkeit dieses Verfahrens. Es mag freilich manchem dieser Weg etwas gar umständlich erscheinen, allein eine recht lange Erfahrung hat uns gelehrt, dass Wahrheit und Gründlichkeit dadurch gefördert wird, und dass wir dennoch mindestens soviel lesen, als andere Anstalten mit weitergehender häuslicher Vorbereitung. Hier ist auch die Stelle, wo gute Schulausgaben mit geeignetem Kommentar (vgl. auch S. 160) durchaus am Platze sind. Denn sie können uns manche Bemerkung und den Schülern manche Schreibarbeit ersparen und sind für gewisse Schriften, z. B. für Ciceros Briefe, geradezu notwendig, wenn bei der Lektüre unter vielen sachlichen Einzelerklärungen die grossen Gesichtspunkte nicht ganz in den Hintergrund treten sollen. Nur muss dann darauf geachtet werden, dass die Schüler sich auch das Wissenswerte aus dem Kommentar angeeignet haben. Damit sie gezwungen sind, jedes gedankenlose Wörterlesen, wie es auch durch die gedruckten Übersetzungen unterstützt wird, zu vermeiden, verlangen wir unbedingt für jede häusliche Vorbereitung, dass die Schüler den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und den neuen Gedanken angeben, und stellen ihnen dafür jedesmal noch eine besondere Aufgabe, die sie nur durch denkende Thätigkeit lösen können. Sie haben z. B. auf eine bestimmte sprachliche Erscheinung zu achten, bedeutsame Züge für einen Helden hervorzuheben und namentlich durch Vergleich die Beziehungen zu einer anderen Stelle oder einem anderen Werke aufzusuchen.

Wenn sich bei diesem Verfahren sehr häufige Extemporierübungen von selbst ergeben, so müssen solche auch noch aus anderen Gründen eintreten. Einmal werden in jedem Schriftsteller Stellen vorkommen, für die eine sehr eingehende Erklärung der Tod des Interesses wäre. Dies ist namentlich bei Historikern der Fall. Hier muss oft ein rasches Lesen mit blosser Hervorhebung der Hauptergebnisse erfolgen, und gerade in dem Bewusstsein und dem Beweis, dies zu können, liegt für den Schüler kein geringer Reiz. Denn jede Lektüre, deren Inhalt uns interessieren soll, muss vom Flecke kommen; stets nur in der üblichen, urgründlichen und an sich gewiss wertvollen Weise lesen zu lassen, heisst von den Schülern eine grössere Selbstüberwindung fordern, als sie der Erwachsene übt, wenn er nicht gerade Konstruktionen zählender und Konjekturen machender Philolog ist. Die langsame Lektüre soll doch, soweit es sich nicht um besonders wichtige Stellen handelt, nur eine Vorstufe sein für die Art des Lesens, die allein auch über die engen Schranken der Unterrichtszeit hinaus Dauer hat, im hohen Grade Sicherheit, Bestimmtheit und Geistesgegenwart erfordert und noch lange nicht in Oberflächlichkeit auszuarten braucht. Hierfür ist aber die erste Grundbedingung eine ausreichende Vokabelkenntnis. Diese wird mehr unterstützt durch öfteres rasches Lesen als durch die Methode des Wörteraufschlagens oder durch das bequeme Mittel der gedruckten Übersetzung oder Präparation. Denn der Schüler, der weiss, dass er immer in die Notwendigkeit

kommt, rasch Vokabeln zur Hand zu haben, wird sich eifriger um diese bemühen und sich auch an raschere Ableitung aus dem Zusammenhang, der Grundbedeutung und der Etymologie gewöhnen, als derjenige, der sich nur zu Hause auf neuen Lesestoff vorzubereiten pflegt. Für eine solche raschere Lektüre, die natürlich erst dann eintreten kann, wenn ein rechtes Einlesen erreicht ist, gilt das S. 179 Ausgeführte. Wichtiges wird durch Unterstreichen vorläufig fixiert; zum Schlusse werden mit dieser Hilfe die Ergebnisse der vorgenommenen Einheit für die ganze Klasse herausgehoben. Gerade dadurch, dass hierzu jeder aufgerufen wird, erreicht man volle Aufmerksamkeit für das Ganze. Auf diese Weise übersetzen wir mit völliger Gründlichkeit im einzelnen Ausdruck sehr umfangreiche Teile namentlich im Tacitus. Die Gefahr der Ungründlichkeit, über die jetzt so viele Schulmänner zetern, liegt überall vor, wenn der Lehrer selbst ungründlich ist, bei unserem, übrigens ja nur zeitweise eingeschlagenen Verfahren nicht mehr als irgendwo sonst.

108. An der Art der Übersetzung erkennt der geübte Lehrer seinen Schüler. Da ist der brave, aber urteilslose Übersetzer der Wörter, der sinnlos, tonlos und mechanisch jede Vokabel, jede Konstruktion wiedergiebt und gar nicht weiss, was das nun eigentlich heissen soll, was er vor sich hat; denn er geht vom Worte und nicht vom Gedanken aus. Er besticht oft den „Gründlichkeits"-Philologen, der selbst an der Form hängt. Da ist sein Gegenteil, der leichtsinnige und oberflächliche, aber gewandte Bruder Luftikus, oft nobili loco natus, der mit der grössten Unverfrorenheit und ohne zu stocken Dinge übersetzt, die gar nicht da stehen. Er besticht nur den unwissenden und selbst langsamen Lehrer, auch oft die Zuhörer bei Reifeprüfungen. Da ist ferner der vom Raub, namentlich auch aus überschriebenen Texten, lebende Typus der Unwahrhaftigkeit, viel verbreiteter, als mancher Schulmann sich eingesteht, der jenes seltsame Mischmasch zwischen undeutschem Wörterübersetzen und richtiger Verdeutschung bringt, das nun einmal bei den vielseitigen Anforderungen die gedruckten Schülerübersetzungen auszuzeichnen scheint. Seine Leistung besticht die meisten von uns, die die häusliche Präparation ohne die oben gegebenen Beschränkungen als tägliches Pensum vorschreiben, auch diejenigen, welche durch einige allmählich fast stehend gewordenen Fragen über Grammatik u. s. w. sich von einer besseren Vorbereitung zu überzeugen glauben. Und da ist endlich der tüchtige, denkende Schüler, der wohl einmal eine uns ganz leicht scheinende Stelle sich nicht zu eigen gemacht hat, weil ihm die Zusammenhänge fehlen, der aber ohne Scheu dies eingesteht, und der Verständnis für den Sinn in der Wahl deutscher Ausdrücke, für deutsche Sprache in der Umwandlung des lateinischen Satzgefüges zeigt. Er betont die Gegensätze richtig, achtet auf die Formen des Übergangs und die Konjunktionen, löst die Partizipia nicht alle mit „nachdem" auf, sondern ordnet sie bei oder übersetzt sie durch präpositionale Ausdrücke und vergisst auch nicht bei einer solchen beiordnenden Auflösung durch ein „denn, deshalb, aber" u. s. w. den Beweis zu liefern, dass er bewusst übersetzt. Und bei richtiger Gewöhnung verschont er uns mit jenen hässlichen Übertragungen von *ille* und *illud*.

Er weiss, dass er uns sein Verständnis für den Zusammenhang nur beweist, wenn er zu dem aufnehmenden und hinweisenden Pronomen (*id, ea, hoc, haec, illud, illa* u. s. w.) das bezeichnende deutsche Substantivum unaufgefordert hinzufügt. Er weiss auch, dass wir ihm Dinge verübeln, wie: „niemand ist, der nicht" = „jeder", „von dem man glaubt, dass er" = „der, wie man glaubt", eine Häufung von Dass-Sätzen, ein stetes „nicht — einmal", oft = „auch nicht", „er stand vor" = „er befehligte" oder „stand an der Spitze", „in seiner Rede war Würde" = „er zeigte Würde", „er erinnerte ihn, was er in der Toga herrlich gethan habe" = „an seine glänzenden Erfolge in der inneren Politik" — er weiss, dass wir ihm solche und unzählige anderen groben Germanismen ebenso verübeln, als wenn er Wörter übersetzt, ohne sich den Sinn klar zu machen (vgl. S. 153). Deshalb wird, wo irgend ein Zweifel besteht, immer wieder vor dem Übersetzen gefordert, dass der Schüler kurz den Inhalt des betreffenden Abschnittes angebe. Dieser Arbeit Gründlichkeit abzusprechen, verrät Voreingenommenheit oder Mangel an Erfahrung. Wer freilich meint, ohne Wörteraufschlagen, Übungsbücher und „systematische" Grammatik gebe es keinen „gründlichen" Unterricht, muss folgerichtig alle, die anderer Meinung sind, für Revolutionäre oder für Ignoranten ausgeben.

Für manche Schriftsteller wird das Herausarbeiten einer Musterübersetzung, das ja gerade das selbständige Können der Schüler herbeiführen soll, nach gehörigem Einlesen oft unterbleiben oder wenigstens einen kleineren Raum einehmen können. In II B und für die Dichterlektüre wird diese Arbeit allerdings niemals ganz umgangen werden können. Dabei wird wenigstens das Bemühen darauf gerichtet sein müssen, der Eigenart des Schriftstellers gerecht zu werden und namentlich die Dichter frei zu halten von prosaischer Breite, die jede Plastik des dichterischen Ausdrucks zerstört.

109. Die sachliche Erklärung wird und darf gewiss sehr verschiedene Wege einschlagen. Aber man wird doch davor warnen dürfen, dass sie jene umständliche und ungeordnete Breite annehme, die bei jeder Zeile zu allen möglichen Exkursen führt. Andererseits beweisen manche Lehrproben der neuesten Zeit, wenn sie Wirklichkeitsbilder sind, dass man auch bei einer gehörigen Sichtung und Scheidung durch die Besorgnis, irgend ein bildendes Moment nicht gehörig ausgenützt zu haben, sich in ein Zuviel verirren kann. Deshalb stellen wir für die einzelnen Schriftsteller von vornherein wenige Richtlinien des Interesses auf, auf die jeder neue Abschnitt zu beziehen ist. Da wir die Erklärung als eine besondere Thätigkeit immer für einen ganzen Abschnitt, nicht für jeden Satz vornehmen, also stets uns selber nötigen, auch im kleinen ein abgeschlossenes Ganze zu behandeln, so glauben wir jener Gefahr der Zerstreuung und Zersplitterung allerdings leichter zu entgehen, als es sonst wohl der Fall sein mag. Oft genügt die Feststellung der leitenden Gedanken. Zur Erreichung klarer Begriffe scheuen wir nirgends die Beziehung auf die Gegenwart, die oft allein eine volle Anschauung von der Sache zu geben vermag. Auch in der von uns geforderten planmässigen Aufeinanderfolge der

Schriftsteller, in der gegenseitigen Beziehung aller Lateinlektüre auf einander und der steten Beziehung zu dem übrigen Unterricht, im besonderen in der Anlehnung der prosaischen Lektüre an die alte Geschichte liegen Anregungen und Beschränkungen für Mass und Richtung der sachlichen Erklärung. Die Schule braucht hier oft bloss Winke zu geben, der häuslichen Thätigkeit fällt immer mehr, wenn man sie sonst entlastet, jene Verarbeitung zu, die, auf sprachlichem Grunde und sprachlichem Wissen aufgebaut, die Schulerklärung selbständig zu vertiefen sucht. So muss überhaupt die ganze Methode der Erklärung stets die Schüler selbst finden lassen, die Münze des Wissens, die sie besitzen, nur umprägen und ihnen Genuss und Nutzen zugleich bringen. Geschieht dies im kleinen täglich, so kann man nach oben hin mit ausgezeichnetem Erfolg auch in grösserem Umfange die Schüler heranziehen. Die Hefte der „Gymnasialbibliothek" von Pohlmey und Hoffmann, längere Artikel in dem Reallexikon von Lübker, dessen Anschaffung allen Schülern dringend empfohlen wird, im allgemeinen, für die Lektüre von Ciceros Briefen im besonderen die ersten Abschnitte aus H. Schillers Geschichte der römischen Kaiserzeit, für Tacitus der 5. Band von Th. Mommsens römischer Geschichte, eine Anzahl von Einzelschriften, z. B. Arminius von Fischer u. a. bieten erwünschtes Material für eine vertiefende Betrachtung der Lektüre. Die Schüler lesen die ihnen bezeichneten Abschnitte und haben dann im Unterricht nach bestimmten Gesichtspunkten und unter steter Beziehung auf den gelesenen Schriftsteller zu berichten. Jedenfalls erhalten sie durch eine solche Arbeit den allerbesten Eindruck von dem Wert der lateinischen Lektüre als einer Geschichtsquelle.

Die Anlegung von kleinen Sammelheften, in die der Schüler, anfangs in der Schule nach Anleitung, nachher zu Hause nach bestimmten Kategorieen das Allerwesentlichste einträgt, ist zwar nicht unbedingt nötig, allein doch ein wichtiges Mittel der Selbstzucht und Selbstkontrolle für ihn. Was er hier einträgt, ist ausserdem sein eigenes Werk und erhöht die Freude an der Arbeit. Für die grösseren Zusammenfassungen, die zu den wichtigsten Unterrichtsthätigkeiten gehören und nach grösseren Abschnitten und am Schlusse eines Werkes immer eintreten müssen, wenn überhaupt eine ruhige Zusammenstellung des Gewinns und ein Überblick über den zurückgelegten Weg ein Vorteil ist, bilden sie die Grundlage. Vorträge und schriftliche Ausarbeitungen schliessen sich an sie an. Hier lernt der angehende Studierende schon ein wenig die Methode des wissenschaftlichen Studiums kennen und in seinem Wert schätzen.

Für den Gebrauch der Anschauungsmittel verweise ich auf das S. 168 f. Gesagte. Auf keiner Klassenstufe wird man versäumen, das, was die Freude jedes Altertumsfreundes ist, heranzuziehen. Überall werden ja jetzt Veranstaltungen getroffen, in Ferienkursen, in Studienreisen nach Italien und Griechenland die Lehrer im Original das Beste sehen zu lassen und sie mit neuem Mut für ihren Beruf, mit neuen Waffen gegenüber den Gegnern auszurüsten. An uns ist es nun, dafür zu sorgen, dass sich der rechte Raum findet, wo die Lektüre die Vorführung eines Kunstwerks, eines Bauwerks, eines Landschaftsbildes in Modell oder Bild heischt und

rechtfertigt. So wollen wir es doch so weit bringen, dass kein Schüler das Gymnasium verlässt, ohne von dem Besten eine lebendige Anschauung und ein durch die oben geschilderte Methode, die bei allen grösseren Kunstwerken im Grundsatz gleich bleibt, erworbenes, bescheidenes Verständnis für das Altertum und Kunstwerke überhaupt mitzunehmen. Die griechische und lateinische Lektüre, die ja bei normalen Verhältnissen in einer Hand liegen, erhalten beide Leben und Nahrung hieraus. Eine besonders gute Gelegenheit bietet die Horazlektüre. Wer das Gelesene erfassen lassen will, wird also nicht versäumen, Landschafts- und Tempelbilder, Göttertypen, hervorragende Porträtstatuen und -büsten (Cicero, Cäsar, Augustus), Modelle, z. B. das römische Haus, von dem jetzt ein vortreffliches Exemplar bei M. Diesterweg in Frankfurt a. M., angefertigt von Hensell, erschienen ist, zur Erklärung heranzuziehen. Die Zeit, die man darauf verwendet, kommt den Schriftstellern, der Kunst des Sehens und der Erwerbung des Kunstsinnes, dem Interesse des Schülers und der Wertschätzung des Altertums in gleicher Weise zu gute. Auch die Lektüre der ersten Bücher des Livius, für welche die Topographie von Rom in Betracht kommt, erhält durch anschauliche Vorführung der gewaltigen Reste erwünschte Belebung. Schon damit nicht unnütze Wiederholungen eintreten und andererseits auch eine gewisse Vollständigkeit in Bezug auf das Beste erreicht wird, werden die Einzelanstalten gut daran thun, für die Klassen bezw. für die Schriftsteller sich einen Plan über das, was wirklich zu erklären ist, und über die Klassenstufe, auf der dies geschieht, zu machen. Wo ein Museum ist, wird der Lehrer, wenn er es versteht, nicht versäumen, einmal in gründlicher Erörterung und namentlich mit Anlehnung an die gelesenen Schriftsteller, aber ohne archäologische Gelehrsamkeit, das Wesentliche zu zeigen. Aber auch jede einzelne Schule sollte bestrebt sein, sich an Gipsabgüssen, Modellen und grösseren Photographieen einen kleinen Schatz in dieser Beziehung anzulegen. Bei der namentlich auch von Archäologen oft empfohlenen mehr historischen Betrachtung, die das ganze antike Leben aus den Bildwerken erklären will und in manchen Bilderbüchern ihren oft wenig schönen Ausdruck findet, liegt die Gefahr nahe, dass minderwertige Kunstwerke, noch dazu in unzureichenden Nachbildungen, herangezogen werden. Nur das Vollkommenste aus Plastik und Architektur kann und muss seine Stelle im alten Sprachunterricht finden.

2. Die Behandlung der sprachlichen Aufgabe.

110. Es handelt sich einmal um Wiederholung und Befestigung, sowie in mässigen Grenzen um Erweiterung der Grammatik, und dann um die Erlernung einiger Mittel des lateinischen Stils und Erfassung der sprachlichen Eigenart des Schriftstellers.

Für neue grammatische Erscheinungen kann die Methode nur die früher (vgl. namentlich S. 170 ff.) dargelegte sein, mit dem einen Unterschied, der durch das jetzt reifere Verständnis des Schülers bedingt wird. Im grossen und ganzen wird diejenige Behandlung, welche mit dem Imperativ der Regel vorgeht, schon mit II B verschwinden können. Wo es sich noch um notwendige grammatische Begriffe handelt, wird auch hier am Sprachstoff

der Lektüre, aber losgelöst von der inhaltlichen Behandlung, die Erscheinung in ihrer Besonderheit angeschaut, verstanden und abgeleitet, jedesmal in rascher Zusammenfassung das Gleichartige zusammen behandelt und dann erst mit Hilfe des grammatischen Lehrbuchs fixiert. Die oben (S. 146) empfohlene Scheidung zwischen denjenigen Erscheinungen, die bis zur allseitigen Reproduktion einzuüben und in den schriftlichen Arbeiten zu fordern sind, und vereinzelten Dingen, deren Besprechung und Erklärung sehr lehrreich sein mag, aber jene zeitraubende Behandlung nicht erfordert, wird hier eine sehr wichtige Aufgabe sein, die oft vergessen wird. Denn wenn der Lehrer meint, was „dagewesen" sei, müsse nun der Schüler behalten und anwenden können, so ist diese Meinung zwar sehr häufig, aber deshalb nicht weniger thöricht. Vielleicht noch wichtiger als die Behandlung neuer grammatischer Erscheinungen ist auf dieser Stufe die Befestigung der vorhergehenden Pensen. Gerade deshalb können wir nicht eine einfache Wiederholung der Grammatikparagraphen befürworten, die vielleicht nur eine ganz besondere Folge der unnatürlichen Scheidung der lateinischen Lehrstunden in Grammatik- und Lektürestunden ist. Damit ist weder irgend welche Bürgschaft gegeben, dass die betreffenden Erscheinungen verstanden sind und stets angewandt werden können, noch hat diese Thätigkeit irgend einen bildenden Wert. Vielmehr muss auch hiermit stets eine Selbstthätigkeit verbunden werden. Dies kann dadurch geschehen, dass man in der Schriftstellerlektüre etwa eine Woche lang die Schüler Beispiele zu einem bestimmten Kapitel der Grammatik suchen oder sie auch den Stoff der Grammatik nach bestimmten, womöglich sachlichen Gesichtspunkten selbst ordnen und gruppieren oder endlich aus dem Sprachstoff selbst Beispiele für die zu wiederholende Erscheinung bilden lässt.

111. Ganz selbstverständlich müsste sein, dass diejenigen oben (S. 219 ff.) umschriebenen Erscheinungen der Stilistik, die wir zur Aneignung bringen wollen, nur aus dem Lesestoff abzuleiten, nur im Anschluss an die gelesenen Stellen einzuüben und zu wiederholen sind, und dass dabei stilistische Leitfäden und Lehrbücher in der Hand des Schülers diesem nicht das Geringste nützen. Die Klassenstufen, auf die es hier ankommt, machen ebenso wie die Sache selbst jede dogmatische Fassung in eine bestimmte Regel überflüssig und nach unseren gerade hierin recht langen Erfahrungen schädlich. Denn solche „Regeln" erzeugen Gedankenlosigkeit und verschleiern oft nur einen Mangel an Verständnis. Wenn es sich z. B. um die Formen des Übergangs, etwa in der Pompeiana, handelt, so werden diese zuerst einzeln im Zusammenhang abgeleitet, in ihrer Verschiedenheit aus demselben erkannt und am Schlusse am besten in ihrem Zusammenhang memoriert. Der kurze Eintrag eines Beispiels in ein kleines Heftchen, das etwa von II B ab den Unterricht begleitet, ist der beste, weil selbst erarbeitete Leitfaden. Bei dem Argumentum ex contrario auf derselben Klassenstufe geht man von dem Sinn der beiden zusammengehörigen Sätze aus. Sie wollen etwas beweisen. Wie beweist man sonst? Mathematik! Statt der hier nötigen drei Sätze (Urteile), die mit logischer Schärfe einen zwingenden Beweis bringen, haben wir

bei dem „Enthymem“ deren nur zwei, also einen formell verkürzten Beweis. Gründe findet der Schüler selbst. Der streng formal-logische Schluss klingt zu schulmässig, zu pedantisch, zu langweilig, zumal auf der Rednerbühne. Das Wesen der rhetorischen Frage! Dann wird die sprachliche Form näher betrachtet und der Zusatz eines deutschen „und“ zur Verbindung der beiden Urteile gefunden, auch mannigfache Versuche angestellt, statt der dem Deutschen mehr fremden rhetorischen Form eine ruhigere zu wählen (z. B. „unsere Vorfahren haben wegen geringfügiger Ursachen Kriege begonnen; um so mehr müssen wir jetzt . . .“, oder „da wäre es doch merkwürdig, ein Widerspruch gegen die Überlieferung, gegen die nationale Ehre, wenn wir jetzt nicht zu den Waffen griffen“). Endlich muss das mehr oder weniger Zwingende dieser Schlussform zum Verständnis gebracht werden. Sie wendet sich seltener an den Verstand, häufiger an das Gefühl, in der Pompeiana namentlich oft an das nationale Ehrgefühl.

Die Eigentümlichkeiten der Periodenlehre werden allmählich an Beispielen, namentlich aus der Liviuslektüre, und ihrer abweichenden Übertragung ins Deutsche abgeleitet. Praktisch erweist sich die Bezeichnung der Haupt- und Nebensätze, dieser nach dem Grade ihrer Zugehörigkeit zum Hauptsatz, mit Buchstaben (A a α 1) oder mit Klammern, z. B. a (b: A), nach dem Vorgang von Nägelsbach. Die Übersicht wird durch dieses Mittel der Anschauung sofort erreicht. Der beste Massstab für das Verständnis ist die gute, das Verhältnis der einzelnen Sätze zu einander durch die beiordnenden Konjunktionen richtig darstellende Übersetzung.

Auch abgesehen von diesen und ähnlichen grossen Gruppen bedarf es der Behandlung mancher Einzelerscheinungen, um den Unterschied der beiden Sprachen zum Verständnis zu bringen. Auch hierfür bieten die Lehrbücher meist nur vom Standpunkt des Lateinschreibenden zu viel oder zu wenig, während für uns in erster Linie das Bedürfnis des Übersetzens aus dem Lateinischen Ausgangspunkt sein darf. Die dann folgende Rückübertragung belebt nur die schriftlichen Übungen, giebt ihnen Ziel und Methode und lehrt den Blick scharf auf die betreffende Erscheinung richten. Auch hier wird man bei geschickter Behandlung allmählich zu gruppierenden Zusammenfassungen kommen, z. B. werden zusammengestellt, stets im Vergleich mit dem Deutschen und dann zur Übung auch in Übertragungen ins Lateinische, die Eigentümlichkeiten des Superlativs, des Relativums (womit man zugleich eine grammatische Wiederholung verbindet), das Verhältnis zwischen deutschen und lateinischen Substantiven u. s. w. Synonymische Erörterungen ergeben sich bei einer gründlichen Lektüre von selbst.

Gilt es, das zum Bewusstsein zu bringen, was wir als die Eigenart des Schriftstellers bezeichnet haben, so wird man, wie überhaupt bei dem ganzen an die Lektüre angelehnten Sprachunterricht, sich einen genauen Plan machen, der allmählich an einzelnen prägnanten Spracherscheinungen das Charakteristische zur Anschauung bringt. So stellen wir nach der Lektüre etwa von Tac. Ann. I, 1– 15 alles zusammen, was wir kapitelweise beobachtet haben. Vgl. S. 221. Es genügt vollständig. Ebenso geht es mit der Horazlektüre hinsichtlich der besonderen Eigen-

tümlichkeiten der poetischen Sprache. Niemals erhält der Schüler das Ergebnis fertig geliefert, immer hat er es sich selbst herauszuarbeiten. Da er von unten auf an diese Methode gewöhnt ist, so gelingen ihm in der Prima auch schwerere Arbeiten, ohne dass der Lehrer die Selbstthätigkeit allzusehr zur Lernarbeit herabzudrücken braucht.

So verlangen wir also auch in dem Unterricht der oberen Klassen nicht ein oberflächliches Lesen, sondern neben der gründlichen Erschliessung des Inhalts, die durch grammatisch richtiges Übersetzen allein nie erwiesen wird, ein recht gründliches Beobachten der Sprache. Ganz verschwinden muss jedoch die gemeinschädliche Manier, dass bis in die Prima hinein vor, während oder nach der Übersetzung eines Satzes durcheinander die vorkommenden Formen, Konstruktionen und Regeln abgefragt werden und dabei der Schüler den Eindruck bekommt, als sei der Schriftsteller nur ein Prüfungsmittel für dieselben, immer wiederkehrenden grammatischen Erscheinungen. Im übrigen sind wir auch durchaus nicht der Ansicht, dass nun immer das allernötigste Bedürfnis, etwa das des gerade vorliegenden Zusammenhangs, allein das Mass für sprachliche Erörterungen abgeben müsse. Das wäre eine falsche Einschränkung des tüchtigen Lehrers. Namentlich wird man in Prima nicht bloss ein aufmerksames Ohr finden, sondern auch eine Einsicht in die logische und psychologische Schaffenskraft der Sprache und der Sprachen erwirken, wenn man gewisse Erscheinungen, Wörter wie Konstruktionen, in den verschiedenen Sprachen verfolgt und das Gemeinsame aufschliesst. Es sei nur erinnert an die Verben mit verneinendem Sinn (*impedire ne, quominus, κωλύω μή, empêcher que ne*). Die Behandlung zeigt an zahlreichen Beispielen, auch aus der deutschen Volkssprache und dem Mittelhochdeutschen, die Verschwendung, die überall mit den Negationen getrieben wird, und erklärt ebenso jenen Gebrauch wie auch seine Unterlassung nach Zeiten und Schriftstellern. Die Entstehung der Hypotaxe aus der Parataxe wird oft erst von reiferen Schülern erfasst werden können. Aber von einer so wichtigen sprachgeschichtlichen Thatsache sollte man auch in der Schule einmal reden.

Aber freilich, wenn sich der Lehrer erst ängstlich fragen muss: „Darf ich dies denn auch in einer Lektürestunde besprechen?“, dann kann nichts dabei herauskommen. Mag also für diejenigen Lehrer und Schulen, die das rechte Mass von sprachlichen Erörterungen und Übungen nicht zu finden vermögen, und die es nicht anders haben wollen, genau vorgeschrieben sein, wie lange und wie oft wöchentlich sie dies und das thun dürfen. Deshalb fordern wir doch im Interesse der Sache selbst eine freiere Bewegung und nicht ein nach Minuten ängstlich zugewogenes Mass. Vgl. S. 152. Aber freilich gehört zur Freiheit auch, dass wir alle mit einem didaktischen Bewusstsein erfüllt werden, das sich über eine äusserliche Schlussleistung hinaus erhebt. Die Gefahr, dass die letztere allzusehr den Unterricht bestimme, scheint besonders für die Untersekunda da nahe zu liegen, wo mit dieser Klasse wie in Preussen eine Abschlussprüfung verbunden ist. Dadurch wird sie gerade für das Lateinische leicht zur Drillklasse in Bezug auf Regeln und schriftliche Anwendungen, ohne dass dadurch der eigentliche schulpolitische Zweck dieser Abschluss-

prüfung erreicht wird. Ganz Süddeutschland hat sich daher auch der Einführung dieser Prüfung widersetzt.

112. Die Behandlung der Metrik wird sich bei Vergil nur darauf richten, dass sie allmählich das Wesen seines Hexameters herauszuschälen sucht; vom mehr mechanischen, skandierenden Lesen, wie es bei der Ovidlektüre (S. 151 und 164) vorherrschen musste, geht man jetzt, wo auch die Homerlektüre die Vertiefung herbeiführen hilft, zu dem rhythmischen und sinngemässen Lesen über, das besser als alle theoretischen Belehrungen den Wohllaut der Vergilischen Sprache zur Geltung bringt. Das Verständnis für Tonmalerei durch fein berechnete Wahl von Daktylen und Spondeen und durch anklingende Wortanfänge wird hier leicht erreicht werden können.

Bei dem horazischen Hexameter wird gerade das, was dem Schüler beim Lesen Schwierigkeiten macht, besondere Beachtung zugleich deshalb erfahren müssen, weil es namentlich das der Satire charakteristische Merkmal einer teilweisen Nachbildung der Umgangssprache klar macht. Man wird daher von vornherein die dem römischen Ohr geläufige Verschleifung, die Horaz weder im Anlaut des Verses (*dum ex* sat. I, 1, 52), noch in wiederholter Häufung (*nullane habes vitia? immo alia et fortasse minora* sat. I, 3, 20) in demselben Verse meidet, und ähnliche Dinge finden lassen.

Die lyrischen Metra des Horaz machen nach unseren Erfahrungen keine Schwierigkeiten, wenn die hierfür charakteristischen und dem Schüler, falls er noch nicht Sophokles gelesen hat, teilweise neuen Elemente aus der Musik erklärt werden. Der Einblick in diesen Zusammenhang vermag, wie uns scheint, erst jetzt ein Verständnis in die antike Metrik überhaupt zu geben. Haben wir an den Epoden diese Begriffe (Auftakt, Pause und Dehnung, Kontraktion, kyklische und irrationale Messung) zum Verständnis gebracht, so hält es nicht schwer, auch die logaödischen Reihen der Oden daraus zu erklären. Die Einführung erfolgt in der Weise, dass für die hauptsächlichsten Metra nach Länge und Kürze das Schema aus dem Text heraus gefunden und daran das Gesetz für die Strophenbildung abgeleitet wird. Auch hier achten wir nur auf den allgemeinen Rhythmus und die Bestandteile des Verses, ohne uns auf die Gesetze für die Cäsuren, die nur für den Metriker Interesse haben, einzulassen. Die überkommenen Namen für einzelne Versreihen haben nur Wert als kurze Bezeichnungen. Wir halten nur darauf, dass die Schüler die Zusammensetzung des Verses selbst erkennen. Eine gute Stütze für die anfängliche Einführung in die metrischen Gesetze überhaupt und die später selbständige Erklärung der Metra, auch für Wiederholungen bietet auch dem Schüler H. Schiller, die lyrischen Versmasse des Horaz, 3. A. Leipzig 1891. Aber auch hiervon wird man vieles dem Schüler vorenthalten dürfen. Die metrische Behandlung verlegen wir stets hinter die Übersetzung des Gedichtes, da wir nicht dulden, dass irgendwelche Worte gelesen oder auch nur skandiert werden, ohne dass der Gedanke, den sie einkleiden, erfasst ist.

c) Die Einübung und Anwendung des Lehrstoffs.

113. In mancher Beziehung tritt in den oberen Klassen diese Stufe des auf Anschauung, Denken und Üben beruhenden Unterrichts zurück. Denn die recht anschauliche Behandlung eines Gegenstandes, das durch Angabe des Inhalts erwiesene volle Verständnis einer Stelle ist gewiss hier oft das Endziel, und eine eigentliche Anwendung als unablässig geforderte Quittung für die wirkliche Aneignung ist weder überall möglich, noch nötig, noch ratsam. Jedenfalls wird der rechte Lehrer gerade dadurch seine Herrschaft über die psychologischen Gesetze der Didaktik am besten zeigen, dass er sie je nach dem Lehrstoff und der Lehrstufe frei handhabt und nicht einer falschen Gründlichkeit zu Liebe alle die Wege mit gleichem Schrittmass einschlägt, die in ihrer Folge gewiss vortrefflich sind, aber eben deshalb das verdriessliche Gefühl des stets schulmässigen Geleitens und Gängelns erwecken und Unlust erzeugen. Im ganzen kann man fordern, dass alle Übungen und Anwendungen nach oben hin immer mehr zu fast selbständigen Verarbeitungen und Zusammenstellungen führen, dass sie zu jenem gründlichen Studium von Gedanken nach erschlossener sprachlicher Form vorbereiten, das man oft allzusehr in dem Gebiete der Formen und Regeln suchte. Die Durchdringung des Inhalts, die Aussprache darüber, die Weiterführung der im Unterricht und bei der Darbietung oft nur angedeuteten Aufgabe, die Zusammenstellung von Gleichartigem u. s. w., alles Dinge, die der Schüler in keiner gedruckten Übersetzung und Präparation findet, sind Gegenstände für die wirklich selbständige Thätigkeit. Je mehr diese Aufgaben in den Vordergrund der häuslichen Arbeit treten, um so weniger kann freilich die übliche „Präparation" dieser zufallen.

Deshalb kann von den herkömmlichen und oben (S. 173 ff.) eingehend erörterten Formen der Übung und Anwendung oft die Wiederholung der herausgearbeiteten Übersetzung ganz oder teilweise wegfallen, freilich nur da, wo die Schüler sich völlig in den Schriftsteller eingelesen haben, und wo gleich bei der ersten Behandlung nach dieser Richtung eine befriedigende Leistung erzielt wird. Dies ist oft der Fall bei den Historikern und der Cicerolektüre in Prima. Das Gefühl, etwas Ganzes zu leisten, hat der Schüler viel mehr bei der nach und nach hier recht gut erfolgenden unvorbereiteten Lektüre, wie wir sie oben (S. 179) geschildert haben, als bei der Wiederholung. Dagegen ist eine solche überall in Untersekunda und bei der poetischen Lektüre zu fordern, weil da der Schüler wie zu Anfang eines neuen Schriftstellers dem Stoff noch zu fremd gegenübersteht oder die gute Übertragung erst das Werk einer sehr eingehenden gemeinschaftlichen Arbeit ist.

Ausdrucksvolles Lesen, das auch hier erst nach der Durcharbeitung erfolgt, kann oft an Stelle der wiederholenden Übersetzung treten. Ein solches Lesen als eine besondere Leistung wird offenbar zu selten gefordert. Es wird stets eintreten müssen in der poetischen Lektüre, bei aller in Wirklichkeit gesprochenen Rede, die nur durch dieses Mittel einigermassen nahe gebracht werden kann, und sonst an geeigneten

Stellen. Solche werden denn auch recht reichlich memoriert. Man mag über die Vorliebe für Citate, wie sie früher herrschte, billig spötteln, die erlernten Horazischen Sprüche und Lieder haben doch kein geringes Ferment für die Liebe zum Altertum abgegeben, und es wird unserer Jugend nichts schaden, wenn sie auch hierin früheren Zeiten nicht nachsteht. Aus Horaz muss deshalb eine recht beträchtliche Anzahl von Oden ganz, aus Vergil, den Satiren und Episteln und den lyrischen Gedichten müssen hervorragende Stellen, Eingänge zu den betreffenden Gedichten und namentlich Merksprüche nicht bloss auswendig gelernt, sondern auch im Besitz erhalten werden. Denn mit der Aufstellung eines noch so schönen Kanons dafür ist es gar nicht gethan. Vielmehr muss der Unterricht selbst immer wieder darauf zurückkommen und hat dazu schon für die Erinnerung an sachliche und auch sprachliche Analogieen recht reichliche Gelegenheit. Auch hier wird der Erfolg am sichersten eintreten, wenn man die tüchtigen Lehrer ihre Klassen durchführen und so zu einem gewissen Abschluss bringen lässt. Für die rhetorische Form, für wichtige stilistische Erscheinungen und für inhaltlich Bedeutsames kann aus Cicero ein kleiner Schatz memoriert werden, der später immer wieder zur Anwendung kommt und so das recht wertvolle Gefühl von der Einheit und dem Ineinandergreifen des Gymnasialunterrichts nicht zur Illusion herabwürdigt.

114. Sehr reichlicher Gebrauch wird von mündlichen Übungen zur tieferen Erfassung des Inhalts gemacht. Über das Gelesene muss ausnahmslos der Schüler in zusammenhängender Rede, für die wir ihn sogar der Gewöhnung halber vor die Klasse treten lassen, Auskunft geben. Zunächst bezieht sich diese Auskunft nur auf eine zusammenfassende Angabe des Inhalts, die stets zugleich in den Zusammenhang des Ganzen einführen und überall auf die Gliederung der Rede, des Geschichtswerks, des Briefs oder des Gedichts eingehen muss. Aber allmählich wird der Schüler so weit gebracht, dass er sich in freierer Weise über das Gelesene ausspricht, ohne dass ihm dafür in der regelmässigen Wiederkehr der Inhaltsangaben eine ins Einzelne gehende Vorbereitung, die in solchem Fall leicht zum Auswendiglernen wird, möglich ist. Deshalb stellt man zwar Fragen über den gelesenen Inhalt, aber solche, die zugleich eine freie und neue Gruppierung durch den Schüler erfordern. Die Erfahrung, dass solche Aufgaben im Anfang oft schlecht gelingen wollen, beweist nur, wie nötig sie sind gegenüber der aufgegebenen und abgefragten Pensenarbeit und dem Drill der Frage und Antwort. Allmählich gewöhnen sich die fähigen Schüler — es sind nicht immer die guten Lateinschreiber — auch daran, sich zu Hause in den Lesestoff hineinzudenken, und leisten recht Gutes auf diesem Gebiete. Fragen nach den sprachlichen Mitteln verbürgen die Herausarbeitung aus der fremden Sprache. Die Richtung für eine solche vertiefende und selbstthätige Betrachtung geben dem Schüler diejenigen Gesichtspunkte an, die der Unterricht von vornherein oder allmählich als Gedankenzentren bezeichnet hat, und für die unter a) einige Vorschläge enthalten sind. Aber dabei sind auch ganz bestimmte Aufgaben zu stellen. Der Schulunterricht wird anfangs die Herausarbeitung von geschichtlichen Thatsachen, von Lehren der Lebensweisheit, von ästhetischen, litterarischen und ethi-

schen Begriffen selbst vorzunehmen haben. Aber allmählich giebt er bloss die Richtung an und überlässt die Ausarbeitung der häuslichen Thätigkeit. Die Schriftsteller, die oben vorgeschlagen sind, sind alle reich an Aufgaben dieser Art. Die Fähigkeit, sie zu lösen, muss bei der Beurteilung der Schüler viel mehr in die Wagschale fallen, als dies seither der Fall war, wo die Übersetzung in das Lateinische oft allein den Prüfstein abgab und abgiebt.

Kurze Notizen nach bestimmten Rubriken bilden die Brücke von diesen fast täglich wiederkehrenden Übungen zu den wichtigen abschliessenden Zusammenfassungen. Denn wenn wir auch verlangen, dass in jeder Unterrichtsstunde irgend etwas fertig gemacht und nicht mitten in einer Gedankeneinheit nur deshalb eingehalten werde, weil der Lehrer seine Zeit und seinen Stoff nicht eingeteilt hat — es geht dies stets, wenn man sich in Zucht nimmt —, so blieben doch die erlangten Vorstellungen vereinzelt, wenn man nicht an geeigneten Stellen Umschau hielte und das ganze Schriftwerk oder den ganzen Schriftsteller überblickte. Am wirksamsten geschieht dies in einer Übertragung uno tenore und darin sich anschliessenden Besprechungen und Vorträgen. So werden die kleineren Reden Ciceros, eingeschaltete Reden im Livius, die Germania des Tacitus — von allen, auch den grösseren Gedichten des Horaz versteht sich dies von selbst — bei uns nach ihrer Durcharbeitung im Zusammenhang einmal ganz übersetzt. Mit der Pompeiana, die dafür zu gross und auch noch zu schwierig ist, um in II B fliessend wiedergegeben zu werden, geschieht dies so, dass die Schüler sich in die ganze Aufgabe teilen. Da sie dies von vornherein wissen und bei unserem Klassenlehrersystem Zeit dafür in der Schule (natürlich mehrere Stunden hintereinander) wie zu Hause beschafft wird, so haben wir für diese Leistung stets auch guten Willen gefunden. Mit ihr und den Rückblicken, die wir damit verbinden, lernt und weiss der Schüler doch auch, warum er die Einzelarbeit geleistet hat, und das müsste jedem abgehenden Gymnasiasten zum Bewusstsein kommen. Deshalb ist die Lektüre gegenüber den schlechten Erfahrungen nach dieser Richtung so einzurichten, dass noch hinreichende Zeit zum Abschluss bleibt. Wo eine solche grössere Wiederholung der Übersetzung im ganzen nicht möglich ist, besteht die Zusammenfassung nur in den Besprechungen, die sich auf alle Konzentrationspunkte, auf die Sprache, die Kunstform, die Gliederung und den Inhalt nach seinen fruchtbarsten Beziehungen erstrecken. In den Sekunden werden diese Besprechungen zuerst den Charakter der mäeutischen Methode beibehalten, das Ergebnis wird dem Schüler dann zur nochmaligen Überlegung aufgegeben und nachher zum Gegenstand freier Vorträge gemacht. In Prima beschränken wir uns darauf, für einen solchen Abschluss zusammenfassende Themata mit kurzen Erläuterungen und Hinweisen auf die vorhergegangene Unterrichtsarbeit aufzustellen und sie unter die Schüler, aber möglichst nach ihrer freien Wahl, für kleine freie Vorträge (Zeit bis zu 10 Minuten) zu verteilen. Wenn mehrere zusammen denselben Vortrag haben, so werden diese natürlich zur Kritik und Ergänzung besonders herangezogen. Aber auch die ganze Klasse beteiligt sich

daran. Als Beispiele seien nur einige solcher Aufgaben genannt, wie wir sie nach Beendigung der Oden und Epoden des Horaz stellen. Die betreffenden Gedichte bezw. Stellen sind von dem Schüler zugleich zu wiederholen und je nach Verhältnissen auf Verlangen einzuschalten: 1. die dichterischen Eigentümlichkeiten des Horaz, mit kurzen Beispielen; 2. Persönliches; 3. Horaz und die Politik; 4. die Regierungsgrundsätze des Augustus; 5. Horaz und Mäcenas; 6. Horaz und seine sonstigen Freunde und Gönner; 7. die Lieder des Weins; 8. die Liebeslieder; 9. das religiöse Element; 10. die Lebensanschauung des Horaz im allgemeinen; 11. der Dichter und sein Beruf; 12. Horaz als Naturdichter; 13. Horaz und die antike Kunst; 14. Beziehungen zur deutschen Litteratur.

115. Bei solcher Behandlung ist es nur ein kleiner Schritt weiter, wenn wir solche Fragen, wie wir sie täglich behandeln lassen, auch schriftlich in Gestalt von „freien Arbeiten", die aus allen Gebieten angefertigt werden, fixieren. Sie werden nicht besonders vorbereitet, in höchstens 50 Minuten, etwa 6mal im Jahre für das Lateinische, ohne Phrasen niedergeschrieben und kommen nach unserer auf diesem Gebiete jetzt mindestens 10jährigen Erfahrung der Durchdringung des Lesestoffes durch den Lehrer, der denkenden und vertiefenden Betrachtung desselben durch den Schüler und somit dem lateinischen Unterricht ebenso zu gute wie dem deutschen knappen, zusammenfassenden Stil. Wie auf der Mittelstufe (S. 185), sind sprachliche Arbeiten dieser Art nicht ausgeschlossen, wenn sie auch der Natur der Sache entsprechend jetzt mehr zurücktreten. Einige Beispiele entnehme ich wieder den letztjährigen Programmen der früher genannten beiden Anstalten.

II B. Aus Curtius Rufus: Bildungsgang Alexanders. Ansprache Alexanders vor der Schlacht bei Issus. Verlauf der Schlacht bei Issus. Der Marsch nach der Ebene von Arbela und Gaugamela. Babylon zur Zeit Alexanders. Inwiefern war die Lage Alexanders bei Arbela kritischer als bei Issus? Das Heer Alexanders. Wie weist Alexander die Behauptung des Darius, er führe einen ungerechten Krieg, zurück? Die Bedeutung des Curtius Rufus für die Geschichte Alexanders. Alexander als Redner. Verfassung des Perserreichs.

Aus Cicero de imp. Cn. Pomp.: Inhalt und Zweck der Einleitung. Die römischen Steuerpächter. Die Blutsauger in den röm. Provinzen (proconsules — propraetores; publicani; faeneratores, negotiatores). Der Einfluss der mithradatischen Kriege auf den röm. Privatbesitz. Weshalb wünschen die Bundesgenossen in Asien, dass Pomp. mit dem Oberbefehl gegen Mithradates betraut wird? Welche Eigenschaften machen den Pomp. zum Muster eines Feldherrn? Die Virtus des Pomp. Ciceros Ansicht über die felicitas. Die Einwände des Hortensius und ihre Widerlegung. Pomp. und die lex Villia annalis. Die Bedeutung der lex Manilia. Warum muss man die Stellung des Pomp. als „ausserordentliche Gewalt" bezeichnen? Inwiefern forderte die nationale Ehre die Fortsetzung des Krieges gegen Mithradates? Der Seeräuberkrieg. Die Folgen des Seeräuberunwesens für Rom. Die beiden grossen Parteien in Rom zur Zeit Ciceros.

Aus Cic. pro Archia: Wie hatte sich A. das römische Bürgerrecht erworben? Das römische Bürgerrecht und seine Bedeutung. Weshalb empfiehlt Cicero die Pflege von Kunst und Wissenschaft? Das Urteil Ciceros über die Bedeutung der griech. Sprache. Gedankengang der Rede. Ciceros Lebensplan.

Aus Vergil: Trojas Vorgeschichte. Untergang des Laokoon und seiner Söhne. Welche Empfindungen erregt Laokoon? Unterschied der plastischen und poetischen Darstellung des Laokoon. Wie begründen es die Dichter der Odyssee und Äneis, dass ihre Helden Leiden zu erdulden haben? Die Flucht des Äneas aus Troja. Wie benutzt Sinon die Geschichte von dem Raube des Palladiums zu seinem Zwecke?

Sprachliches: Das Argumentum e contrario. Die Formen des Übergangs in der Rede de imp. Cn. Pomp. in ihren chararakteristischen Unterschieden an den einzelnen Unterteilen des 1. Hauptteils nachzuweisen. Wesen und Form der Präteritio. Unterschied zwischen

eximius — egregius, praeter — prae, ceteri — reliqui. Warum übersetzen wir „summus atque perfectus imperator“ mit „idealer Feldherr“? Die Bedeutung von disciplina.

II A. Aus Livius: Wie ist die Verurteilung des Sp. Cassius psychologisch zu erklären? Die Opposition der Patrizier gegen die Anträge des Canuleius. Zu welchen Bedenken giebt der Bericht des Livius über die Dezemvirn Veranlassung? Das imperium consulare zu Beginn des Ständekampfes nach II, 27. Die Geschäftsordnung des Senats nach III, 38—41. Die Rede des Hanno (Gedankengang u. Motive, durch die er auf den Willen der Karthager zu wirken sucht). Die Rechtsfrage zwischen Rom und Karthago zu Beginn des 2. pun. Kriegs. Wie steigert Liv. in dem Abschnitt von der Belagerung Sagunts die Spannung des Lesers? Die fördernden und hemmenden Momente bei Hannibals Zug von Spanien bis Italien. Gedankengang der Rede Hannibals vor der Schlacht am Tessin. Vergleich zwischen den Reden Scipios und Hannibals vor der Schlacht am Tessin. Die Schlacht an der Trebia. Welche Mängel in der römischen Heeresverfassung deckten die ersten Schlachten des 2. pun. Krieges auf? Hatte der Konsul Tib. Sempronius ein Recht zu sagen, Siciliam ac Sardiniam victis ademptas esse (XXI, 53, 4)? Gedankengang von Liv. XXII, 3—7. Die Ursachen der Niederlage am Trasimenus. Hannibals Verhalten nach der Schlacht bei Cannae. Kapua und Rom.

Aus Vergil: Inhalt des 4. Buchs der Äneis. Wodurch erweckt Nisus in dem Wettlauf unsere Teilnahme? Warum sind Nisus und Euryalus tragische Charaktere? Die Stimmung der Zuschauer während des Cästuskampfes. Die Freundestreue des Nisus. Die Weissagung des Anchises. Schillers Glocke und der Schild des Äneas. Ordnung und Zweck der Schildbeschreibung bei Vergil. Vergil im Dienste der Monarchie. Unterschiede zwischen homerischen und vergilischen Gleichnissen. Die Glaubwürdigkeit der Äneassage.

Sprachliches: Der lat. Periodenbau. Welche Formen verwendet man im Deutschen, Lat. u. Griech. zum Ausdruck der wiederholten Handlung? Erklärung der lat. Ausdrücke für „wählen“. Die Verbalia auf -tor und -sor und ihre Vertreter im Deutschen.

I. Aus Ciceros Briefen: Warum hielt Cäsar im J. 59 die Entfernung Ciceros für notwendig? Cäsars Stellung in Rom im J. 57. Inwiefern zeigt ad Att. IV, 3 die Notwendigkeit einer Reform Roms in monarchischem Sinne? Die Versuche zur Lösung der sozialen Frage in den 50er Jahren. Die Statthalterschaft Ciceros. M. Brutus nach den Briefen. Cn. Pompeius nach Ciceros Briefen. Cn. Pomp. in den Briefen und in der Rede über den Oberbefehl. Wie regierte Cäsar nach Cicero? Gedankengang in dem Trostbrief des Ser. Sulpicius. Die sozialen Reformen Cäsars. Oktavian in den Briefen. Die Gründe für die Misserfolge der Verschwörung. Was zeigt uns der Briefwechsel zwischen Cicero und Matius? Das Verhalten des Senats gegen Oktavian. Das Treffen bei Forum Gallorum.

Aus de oratore: Zusammenfassung der Erörterungen über die natürliche Begabung als Haupterfordernis zum Redner. Welche Anforderungen werden an den Redner gestellt? Die Einkleidung der Schrift. Die Allegorieen.

Aus de officiis: Ciceros Darstellung der ersten Kardinaltugend. Wie soll man Wohlthätigkeit üben? Die Wahl des Berufs. Worin zeigt sich die praktische Richtung von Ciceros Philosophie? Lassen sich die Ausführungen Ciceros über Cäsar durch seine eigene Pflichtenlehre rechtfertigen? Wie behandelt Cicero die soziale Frage? Das Wesen der Tapferkeit. Die Gewerbe in Rom. Die Bedeutung von Ciceros „Pflichtenlehre.“

Aus Tacitus Germania: Die Stammessagen der Germanen. Die Formen der Treue. Welche Eigenschaften und Anschauungen der alten Deutschen waren für die Einführung des Christentums günstig? Sollte die Germ. eine Art „Sittenspiegel“ für die Römer sein? Die Stellung der Frau. Warum ist die Germ. das Muster einer ethnographischen Darstellung?

Aus Tac. Annalen: Welche Grundzüge der Kaiserverfassung lernen wir aus I, 1—15 kennen? Wie beurteilt Tac. die Monarchie in I, 1—15? Die Gründe für die Soldatenmeutereien. Welche Mängel weist die römische Heeresverfassung gegenüber der unsrigen auf? Das Auftreten des Germanikus seinem Heere gegenüber. Die verschiedenen Phasen der Soldatenmeuterei am Rhein. Die Varusschlacht nach Tacitus. Die Ergebnisse der Züge des Germanikus. Wodurch wurde im J. 15 eine Wiederholung der Niederlage vom J. 9 verhütet? Nachweis, dass Tac. dem Tiberius gegenüber nicht sine ira et studio geurteilt hat. Welche Grundsätze vertritt Segest? Die Familie des Arminius. Beschreibung des Piloty'schen Bildes: Thusnelda im Triumphzug des Germanikus. Arminius nach den Annalen. Die Bedeutung Marobods. Welcher Gegensatz bestand nach Tacitus zwischen Arminius und Marobod? Welche Thatsachen aus den Ann. des Tac. erweisen die Richtigkeit der von Tib. gegen die Germanen II, 26 empfohlenen Politik?

Aus Tac. Hist.: Die Entwickelung von Köln im 1. chr. Jahrh. (mit Benutzung der Annalen). Woran scheiterte die Erhebung des Civilis? Was zeigt uns, dass die Romanisierung Galliens im 1. chr. Jahrh. schon weit vorgeschritten war? Welche Wirkungen haben die politischen Verhältnisse auf das Heer?

Aus Horaz (vgl. auch S. 215 ff., 237): Die 16. Epode und Schillers „Spaziergang". Welche politische Wandlung bei Horaz offenbaren die Epoden? Das Verhältnis zwischen Horaz und Mäcenas. Welche allgemeinen Fürstentugenden empfiehlt Hor. in den Römeroden? Nachweis einer planvollen Verknüpfung der Römeroden. Charakterisierung der naturbeschreibenden Oden. Vergleich zwischen Goethe und Horaz hinsichtlich der Betrachtung der Natur. Welche Bedeutung hat Od. III, 29 für die Charakteristik des Horaz? Der Epilog der Odenpoesie (III, 30) als Gegenstück zu dem Prolog (I, 1). Horaz, Goethe und Schiller über den Dichterberuf. Wie urteilt H. über seine Fähigkeit u. s. Erfolg? Kann dem H. mit Recht Schmeichelei gegen Augustus vorgeworfen werden? Welche Mittel empfiehlt H. der röm. Jugend zur geistigen Wiedergeburt des röm. Staates? — Wodurch sind die Satiren des Hor. für uns von Bedeutung? Was erfahren wir aus den Satiren über das Leben des Horaz? Gedankengang von sat. I, 6. Ein Tag im Leben des H. Eine Gesellschaft bei Horaz. Wie weiss sich Horaz von dem Verdacht des Strebertums gegenüber Mäc. zu rechtfertigen (sat. I, 9)? Die römische Satire vor Horaz. Wie verteidigt Horaz das Wesen seiner Satire gegen den Vorwurf, dass sie absichtlich verletze? Nachweis, das sat. II. 2 alle charakt. Merkmale der Gattung an sich trägt, sich aber doch in wesentlichen Punkten von den Satiren des I. Buchs unterscheidet. Das römische Gastmahl. Der Humor in der Satire. Horaz und Lucilius. — Welche Lebensanschauung zeigt Hor. epist. I, 1? Der Buchhandel zur Zeit des Hor. Wie sucht sich H. in epist. I, 19 seine Stellung in der zeitgenössischen Litteratur zu wahren? Wie urteilt H. über die Homerischen Gedichte? Unterschiede zwischen Satiren u. Episteln. Inwiefern ist H. Anhänger der stoischen Philosophie?

Sprachliches: Was heisst legatus? Die Bedeutung der Präteritio, der Frage mit *quid*?, der Occupatio und der mit *nisi forte* oder *quasi vero* eingeleiteten Behauptung für den rhetorischen Beweis. Die Haupteigentümlichkeiten des Taciteischen Sprachgebrauchs (nach Ann. I, 1—15). Was heisst ambitio? Der Bau der Periode in der letzten lat. Klassenarbeit.

116. Die schriftlichen Übersetzungen in das Deutsche sind ebenso nur die Konsequenz des ganzen mündlichen Unterrichts. Sie sind einerseits ein Prüfungsmittel dafür, dass die ganze Klasse sich in den Schriftsteller eingelesen und die Fähigkeit erworben hat, in deutschem Ausdruck die fremde Sprache selbständig wiederzugeben. Indem wir auf unsere früheren eingehenden Ausführungen verweisen, bemerken wir nur noch folgendes: Die zu übersetzende Stelle muss frei von grösseren Schwierigkeiten sein, der Zusammenhang wird stets angegeben, ebenso fremde Vokabeln. Der Stoff wird auch der Lektüre der vorhergehenden Klasse entnommen, so lange der Schüler in dem gerade gelesenen Schriftsteller noch nicht so heimisch geworden ist, dass er die Aufgabe befriedigend lösen kann. Später nimmt man Stellen, die inhaltlich den gerade behandelten Abschnitt ergänzen oder sonst lehrreiche Episoden enthalten. Wenn die preussischen Lehrpläne bestimmen, dass eine solche Übersetzung alle 6 Wochen angefertigt werde, so dürfte damit das ungefähre Mass richtig angegeben sein.

117. Nach unseren früheren Darlegungen (S. 40 ff.) können die Übersetzungen in das Lateinische auf den oberen Stufen zurücktreten, ohne dass die eigentlichen Zwecke des Unterrichts dadurch geschädigt werden. Denn wir meinen, dass sie die hauptsächliche Aufgabe haben, die Aneignung des notwendigen grammatischen und lexikalischen Stoffes zu erweisen, dadurch mittelbar ihn auch aneignen und die Lektüre, die mindestens den Sprachschatz liefert, vertiefen zu helfen. Dies gilt unzweifelhaft auch überall da, wo es sich um wichtige stilistische Erscheinungen handelt, und daraus folgt, dass sie jeden Unterricht, der diese in den Vordergrund rückt, zu begleiten haben. Jede selbständigere, von der Lektüre und den in ihr vorkommenden Spracherscheinungen los-

gelöste Stellung der Übersetzungsübungen ist heute unberechtigt und hat im günstigsten Falle einen untergeordneten, meist aber nur eingebildeten Wert. Es lässt sich voraussehen, dass die Zukunft nach dieser Richtung zuerst noch einschneidendere Änderungen vornimmt. Vorläufig haben wir mit der Thatsache zu rechnen, dass in allen deutschen Gymnasien auch in der Reifeprüfung Übersetzungen in das Lateinische angefertigt werden, und müssen versuchen, diese so rationell als möglich zu gestalten. Sie dürfen weder so leicht und selbstverständlich sein, (indem sie den Schriftsteller etwa nur geschmacklos paraphrasieren), dass sie zu den übrigen Geistesarbeiten eines Primaners in gar keinem Verhältnis stehen, noch dürfen sie derartige Schwierigkeiten aufweisen, dass ihre Lösung nur bei einer Unterrichtsgebung möglich ist, welche alles auf diese eine, in ihrem erzieherischen Wert doch sicher weit überschätzte Leistung zurückbezieht. Denn alle diese Übungen und Anwendungen erfordern Zeit zur Vorbereitung und fallen niemandem als reife Frucht in den Schoss. Die beste Vorbereitung aber ist die Behandlung des Schriftstellers, zunächst allerdings nur des Prosaikers. Wenn dort neue grammatische oder stilistische Eigentümlichkeiten als solche erschlossen sind, so dienen mündliche Übersetzungen, die inhaltlich zugleich einen Teil der Wiederholung ersetzen können und sich an den gelesenen Sprachstoff anschliessen, zur Einübung dieser Eigentümlichkeiten. Am Anfang jeder Stunde, in der ein Abschnitt wiederholt wird, lassen wir in Sekunda in breiterer, in Prima in viel kürzerer Ausdehnung einige wohlüberlegten Sätze dieser Art mündlich ins Lateinische übersetzen. Die wichtigsten grammatischen Erscheinungen werden auf diese Weise stets in Erinnerung behalten, und es wird zugleich in den Sekunden nach den oben (S. 220 ff.) behandelten Gruppen ein hübsches Mass lateinischer Stillehre erworben. Ein ganz passendes Übungsbuch kennen wir dafür nicht und wollen es auch nicht. Die Einfügung solcher Übersetzungsübungen in die Lektürestunden, von denen sie ja ein Teil sind, in die Wiederholung, an Stelle des Lesens oder der Inhaltsangabe, hat gar keine Schwierigkeiten, wie wir namentlich auch den preussischen Kollegen, die jetzt von Obersekunda ab für alle diese Arbeiten, für Vorbereitung, Anfertigung und Rückgabe nur 1 Stunde wöchentlich Zeit haben, versichern können. Vielleicht gewinnt man dort durch eine solche Konzentration auch wieder den Raum, den man offenbar für die Erreichung eines lohnenswerten Zieles sonst nicht hat. Neben diesen Übungssätzen lassen wir für alle neuen wichtigen Erscheinungen, also in II B vorzugsweise für die Formen des Übergangs nach dem Beispiel der Ciceronianischen Rede, in II A für die Periode, in I zur Befestigung dieser oder zur Einübung grösserer lexikalisch-stilistischer Gruppen zu Hause aus dem Sprachstoff Sätze durch die Schüler selbst bilden.

So vorbereitet gestaltet sich die schriftliche Übersetzung in das Lateinische zu einer zusammenfassenden Prüfung über wichtigen Sprachstoff. Es wird von neuen sprachlichen Erscheinungen nur das in der letzten Woche oder den letzten Wochen besonders Beachtete verlangt, ohne dass der Lehrer sich an den Schriftsteller sklavisch anlehnt. Inhaltlich wird man nicht gerne darauf verzichten, auch etwas Fesselndes,

Interessantes, Erklärendes hineinzubringen. Während der Anschluss an das Vorbild des Schriftstellers in Sekunda meist ziemlich eng sein wird, gestaltet er sich in Prima, wo der Schüler einen gewissen Sprachschatz zur Verfügung haben muss, freier und bezieht sich mehr auf grössere sprachliche Gruppen und die Verwertung des allgemeinen Inhalts. Deshalb hat es uns nie Bedenken gemacht, auch an die Vergil- und Horazlektüre unsere Arbeiten — dass sie der Lehrer selbst macht, erfordert unser ganzer Unterrichtsaufbau — anzuschliessen. Ein annähernd mustergültiges Deutsch muss eine Arbeit, die man Primanern giebt, kennzeichnen, ganz gewiss nicht grammatische Fallstricke. Die Verbindung der Sätze im Lateinischen durch die rechten Partikeln muss eine wichtige Aufgabe bleiben. Der Text wird vorher diktiert oder noch besser hektographiert, weil es sich in jeder Arbeit auf dieser Stufe um zahlreiche Umformungen des deutschen Idioms in das lateinische handelt, welche einer längeren Überlegung bedürfen. Gedruckte Übungsbücher wären nur dann eine Erleichterung, wenn sie genau den Anforderungen des Lehrers entsprächen. Die früher gebräuchlichen widersprachen meist der Konzentration des lateinischen Unterrichts, und was jetzt an paraphrasierenden, wiederkäuenden Stücken im engsten Anschluss an den Schriftsteller erscheint, ist denn doch meist gar zu banal und abschmeckig, als dass wir gerade darauf die Übersetzung in das Lateinische in den oberen Klassen als eine sprach- und geistbildende, den Inhalt vertiefende Übung länger begründen könnten. Die Korrektur der Arbeit zeigt am besten, wo etwa einzusetzen und nachzuholen ist, und die häusliche Verbesserung durch den Schüler muss nicht bloss lateinische Farbe aufweisen, sondern kann auch durch Bildung von Beispielen zu den verfehlten Erscheinungen nach der Besprechung in der Schule zu einer fruchtbaren Arbeit werden. Über die Zahl dieser Arbeiten enthalten die Einzellehrpläne teilweise genauere Bestimmungen. Im allgemeinen wird aus dem Gebiete des lateinischen Unterrichts überhaupt wöchentlich einmal bei uns geschrieben. Inwieweit Hausarbeiten, die nach denselben Grundsätzen angefertigt werden müssen, eine Entlastung der Schule herbeiführen können, wollen wir nicht entscheiden. Nötig sind sie nach unseren Erfahrungen sicherlich nicht, und wenn sie, wie in Preussen ausdrücklich vorgeschrieben ist, in den 3 oberen Klassen nur alle 4 Wochen eintreten, so ist eine Entlastung der Schule und eine Übung des Schülers durch sie ganz sicher ausgeschlossen.

Beispiele kurzer, einfacher Übersetzungsübungen für Prima in dem vorbesprochenen Sinne:

1. Anschluss an Tac. Germ. c. 2—4.

In den ersten Zeiten des Kaiserreichs widmete Rom unserem Volke ein Interesse, das aus den damaligen Verhältnissen leicht erklärlich ist. Abgesehen davon, dass die Kraft der Germanen seit ihrem Zusammenstoss mit Cäsar sich als höchst gefährlich, man möchte fast sagen als unbesieglich erwiesen hatte und daher, je nach der Eigenart eines jeden, teils als Ideal des Mannesmuts, teils als eine schwere Gefahr erschien, hatten namentlich die Kriege unter Augustus, Tiberius und Vespasian das noch fast unzugängliche Land dem Verkehr erschlossen und die ursprüngliche Unverdorbenheit seiner Bewohner dargethan. Im Winter 98 fasste Tacitus alles, was man von diesem Volke wusste, in seiner berühmten Germania zusammen. Die Wichtigkeit dieser Schrift nicht nur für die allgemeine Geschichte, sondern auch für uns ist gar nicht genug zu betonen. Ich habe jetzt nicht die Absicht diese Behauptung durch Beweisgründe zu erhärten; nur das eine möchte ich hervorheben, dass trotz mancher Irrtümer, die die Schrift, wie dies für ihre Zeit natürlich

war, enthält — z. B. glaubt heutzutage kein Mensch mehr an die Autochthonie der Germanen — wir der Meinung beitreten dürfen, Tacitus habe uns ein im grossen und ganzen wahrheitsgetreues Bild geliefert.

2. Anschluss an Horaz carm. III, 1—3.

Zu den schönsten und wichtigsten Liedern, die Horaz gedichtet hat, gehören wohl nach allgemeiner Ansicht die 6 ersten des 3. Buchs. Sie haben den Zweck, die Regierungsgrundsätze des August zu beleuchten und die Römer von ihrer Richtigkeit zu überzeugen.

Das 1. Gedicht zeigt die Vorzüge eines bescheidenen Lebens und die Nichtigkeit des Reichtums. Es ist bekannt, dass Horaz gerade die Notwendigkeit einer Rückkehr zu der guten alten Einfachheit immer und immer wieder betont hat.

Kriegerische Tüchtigkeit zu erwerben und den Tod für das Vaterland als eine Ehre anzusehen, dazu mahnt das 2. Gedicht die römische Jugend. Was Horaz in diesem herrlichen Lied ausgesprochen hat, sollte jeder beherzigen, der von wahrer Vaterlandsliebe erfüllt ist und in der Volksgunst nicht das höchste Gut sieht.

Das 3. Gedicht enthält den Preis der Gerechtigkeit und Charakterfestigkeit und spielt in feiner Weise auf die Bedingungen an, durch deren Befolgung Rom nach Ansicht des Horaz und seines Kreises sich auch in Zukunft der Huld der Götter erfreuen werde. Er warnt davor, den Sitz des Reiches in den Osten zu verlegen. Sonst werde es gerade so zu Grunde gehen wie einst Troja. Die Bedeutung dieser Stelle wird dadurch erklärlich, dass höchst wahrscheinlich Antonius die Absicht gehabt hatte, mit Kleopatra im Osten ein eigenes Reich zu gründen.

3. Anschluss an Cic. ad fam. XI, 27 u. 28.

Cassius an Cicero.

[Ich habe es nie jemanden zum Vorwurf gemacht, wenn er sich aus irgend einem Pflichtgefühl veranlasst sah, mit einem Manne zu verkehren, mit dem ich persönlich in Feindschaft lebte. Aber es empört mich, wenn jemand den Grundsatz, dass das allgemeine Wohl über persönliche Freundschaft zu stellen ist, ganz ausser Acht lässt, und es ist mir daher geradezu unmöglich, das, was unser Matius gethan hat, als einen Akt der Dankbarkeit und Menschlichkeit zu rechtfertigen. Periode.]

Dieser Mann hat erstens für ein Gesetz gestimmt, das man missbilligen muss, wenn man nicht jedes Pflicht- und Gerechtigkeitsgefühls für bar gehalten werden will, und zweitens hat er die Spiele besorgt, die der junge Cäsar zur Feier des Sieges bei Pharsalus veranstaltet hat. Freilich wirst du einwenden, jene Abstimmung gegen unsere Partei sei gar nicht erwiesen. Zeigt aber nicht sein späteres Verhalten, dass seine und unsere Neigungen sich nicht mehr verschmelzen lassen? In der heutigen Zeit kann ich auch nicht billigen, wenn ein so milder Mann wie du entschuldigend sagt, die Besorgung der Spiele sei einer Auslegung im doppelten Sinne fähig, und Matius habe zwar an der Sache Anstoss genommen, aber dennoch dem Andenken des mit ihm befreundeten Cäsar einen persönlichen Liebesdienst erweisen zu können geglaubt. Ich wenigstens kann mit Leuten, die den Sturz des Tyrannen beklagen, keinerlei Gemeinschaft haben.

Die in vieler Beziehung auch für mich vorbildlichen „Vorlagen zu lat. Stilübungen“ von Fr. Schulthess, Gotha 1882, sind meistens für heutige Verhältnisse zu schwer und stellen das rhetorische Gepränge oft über Gebühr in den Vordergrund. Beispiele von Texten für die einzelnen Klassen, sowie von entsprechenden Reifeprüfungsarbeiten, teilweise von mir angefertigt, stehen bei H. Schiller, die Vereinfachung u. s. w. S. 129 ff.

Die neuen preuss. Lehrpl. S. 24 bestimmen darüber: „Die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen ins Lateinische hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschluss an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzung ins Lateinische zu behandeln.“ Die Bestimmung des letzten Absatzes ist verständig, wenn sie vor den üblichen Schlingen bewahren soll, unausführbar, wenn sie wörtlich genommen wird.

Für Bayern heisst es dagegen S. 14: „In den folgenden vier Klassen (6—9) tritt die Lektüre der Schriftsteller mit erhöhter Bedeutung in den Vordergrund; doch sind auch die Übersetzungen in das Lateinische unter steter Wiederholung und Bezugnahme auf die Grammatik fortzusetzen und die Aufgaben in stilistischer Beziehung stufenweise zu steigern.“ Wenn man die Verbindung mit der Lektüre, welche die ganze Konzentration des Unterrichts und die Stellung der Schreibübungen überhaupt verlangt, hinzutreten liesse, so könnte man sich da, wo die Stundenzahl einigermassen ausreicht und diese Übungen gegenüber der Lektüre nicht allzusehr betont werden und dadurch den Unterricht beherrschen, diese Bestimmungen gefallen lassen.

Gegenüber der notwendig gewordenen Verminderung der lateinischen Unterrichtsstunden in oberen Klassen, namentlich in Preussen, mehren sich die Stimmen für den Wegfall der lateinischen Übersetzungsübung in oberen Klassen und in der Reifeprüfung über-

haupt. Das Nähere s. bei H. Ziemer im „Jahresbericht über d. höhere Schulwesen" 1891 IV, 49 ff.; 1892 VI, 42 ff.

118. Der lateinische Aufsatz ist allmählich aus allen Lehrplänen der deutschen Staaten verschwunden. Seine Geschichte ist für die Pädagogik im allgemeinen und für die Methodik des Lateinunterrichts im besonderen sehr lehrreich. Denn sie zeigt, wie wandelbar die Meinungen auch in solchen Schulfragen sind. Der Aufsatz wurde in Norddeutschland lange als das Element, mit dem das humanistische Gymnasium stehe und falle, angesehen, und nun ist er verschwunden, ohne dass ihm viele Thränen nachgeweint worden sind. Aber auch da, wo er, wie z. B. in Hessen seit 1876, längst als vorgeschriebene Leistung aufgegeben war, hat man doch noch, wenn auch mehr vereinzelt, an dem guten Kern, den er enthielt, festgehalten. Als einen solchen sehen wir einfache, zusammenfassende, lateinische Inhaltsangaben in schlichtem, erzählendem Stil ohne die verdächtige rhetorische Blumenlese an. Wir haben solche kleinen Arbeiten in der Schule stets machen lassen, auch unter Zustimmung solcher Pädagogen, die sonst grundsätzlich von lateinischen Aufsätzen nichts wissen mochten. Natürlich bedürfen sie der Vorbereitung. Aber diese ist schon gegeben in den ganz natürlichen Sprechübungen der unteren und mittleren Klassen, in der stets von dem Schüler selbst vorzunehmenden Bildung von Beispielen für sprachliche Erscheinungen, und es ist eine sehr heilsame Übung in der scharfen Zusammenfassung des Wesentlichsten und in der Handhabung der lateinischen Sprache, den Inhalt eines Gedichts, eines Briefes, eines Kapitels in einem lateinischen Satz wiederzugeben und so allmählich auch grössere Ganze zu behandeln. Die Verbindung der einzelnen zusammenfassenden Sätze ist dann die Hauptarbeit. So kann also diese Übung sehr wohl eintreten nach der Behandlung einer Schrift oder nach der Lektüre eines grösseren geschichtlichen Ereignisses. Sowohl der preussische (S. 21) als der sächsische Lehrplan empfehlen, „gelegentlich" eine solche Inhaltsangabe „lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen" anfertigen zu lassen.

Besonders warm redet dieser Übung, die ich Zeitschr. f. Gymnw. 1888, 198 geschildert habe, jetzt W. Schrader im Nachtrag zur 5. A. der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 607 f. das Wort.

119. Der lateinische Unterricht in den oberen Klassen legt dem Schüler für seine Hausarbeit keinerlei mechanische Thätigkeit auf. Gilt es, sich eine sprachliche Erscheinung anzueignen oder sie zu befestigen, so geschieht dies nicht durch Auswendiglernen, sondern durch Durcharbeitung des Sprachstoffes nach bestimmten grammatischen und stilistischen Gesichtspunkten und namentlich durch die freie Bildung von lat. Sätzen über diese Erscheinungen. Die blosse Wiederholung als ständige Hausaufgabe tritt zurück gegenüber der freien sprachlichen und sachlichen Durcharbeitung. Die Präparation auf die Schriftsteller verbürgt nicht selbständiges und noch viel weniger gründliches, auf den Zusammenhang und den Gedankeninhalt gerichtetes Arbeiten. Sie ist daher stets, wo sie verlangt wird, von den natürlichen Schwierigkeiten befreit und mit Aufgaben verbunden, welche eine Selbstthätigkeit unbedingt erfordern. Da für die Ge-

winn bringende Sichtung und Sammlung des Lehrstoffes nach seinen verschiedensten Seiten oft nur die grossen Gesichtspunkte gegeben werden, die nicht täglich abgefragt werden, aber bei grösseren Ruhepunkten zur Besprechung kommen, so ist damit ein guter Grund gelegt für das freiere wissenschaftliche Studium, das niemals tagelöhnerartige Pensenarbeit sein kann. Die verweilende Lektüre von ergänzenden und erweiternden Werken aus der Schülerbibliothek kommt dabei zu ihrem Rechte. Und wem harmlose dichterische Nachbildungen als Zeichen gesunden Interesses an dem naiven Altertum Freude machen, für den darf man auch die wohlgemeinten gereimten und ungereimten Übersetzungen Horazischer Oden, zu denen man immer einen oder den anderen Schüler geneigt sieht, hinzufügen. Lateinische Privatlektüre kann, aber nur in bescheidenem Umfange, dazu kommen.

d) Gewinn und Verknüpfung.

120. Die Ergebnisse des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen sichern seinen Fortbestand. Sie beruhen auf der sprachlichen und sachlichen Verknüpfung des lateinischen Unterrichts in sich selbst und mit den übrigen Unterrichtsfächern, auf der Bedeutung der durch Selbstthätigkeit erschlossenen Schriftsteller, sowie auf der wissenschaftlichen Methode.

In sprachlicher Beziehung bringt der Unterricht durch Ergänzung namentlich hinsichtlich der charakteristischen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache, der einzelnen Stilgattungen und Schriftsteller und der Wechselwirkung von Inhalt und Form eine ausreichende, weniger breite als tiefe Einsicht in das Wesen der Sprache und einer Sprache überhaupt zum Abschluss und wahrt sich damit eine Sonderstellung im höheren Unterricht. Die kräftigere Betonung der Übersetzungen in die Muttersprache, die stete Vergleichung der sprachlichen Mittel, das Ausgehen aller sprachlichen, stilistischen Regeln von den Unterschieden der beiden Sprachen, die Nötigung, den deutschen Sprachschatz zur passenden Anwendung zu durchsuchen und bereit zu haben, verbürgt, dass dieser Sprachunterricht zugleich der Fertigkeit in der Muttersprache zu gute komme. Für die besonderen Gebiete der Übergänge und der Periode bieten Cicero und Livius eine Fundgrube natürlicher deutscher Stillehre dadurch, dass das Abweichende wie das Gemeinsame des Deutschen und Lateinischen jedesmal herausgehoben und so das Richtige um so mehr befestigt wird. Aber zugleich muss diese Übersetzungsfähigkeit so weit gebracht werden, dass lateinische Texte, mögen sie nun in historischen und kirchlichen Urkunden, in juristischen Quellen oder in sonstigen Monumenten bestehen, von dem Studierenden und „Studierten“ nun auch ohne grosse Schwierigkeit gelesen werden können.

Eine innere Verknüpfung und Beziehung der gelesenen lateinischen Schriftsteller findet zunächst durch das historische Prinzip statt. In Untersekunda handelt es sich bei Ciceros Reden hierbei mehr um allgemeine typische Verhältnisse, die teilweise mit der vorausgehenden Cäsarlektüre (Pompeiana Feldherrnideal gegenüber dem konkreten Bild Cäsars) in Verbindung stehen oder im voraus für die römische und zwar mehr

für die innere Geschichte einige wertvolleren Züge mitteilen. Es kann dabei durch Curtius Rufus für die griechische Geschichte eine eigentliche Quelle geboten werden. In II A begleitet teilweise die lateinische Quellen lektüre den Geschichtsunterricht, indem Livius die Entstehung des römischen Reiches, die Verfassungskämpfe und namentlich die Heldenzeit Roms schildert und in Vergil eine Unterstützung findet. Hieran schliessen sich in Prima eine Auswahl von Ciceros Briefen, die den Untergang der Republik und die Entstehung der Monarchie erklären, und aus Tacitus diejenigen Teile, welche neben einem Bild der für Roms Geschichte nicht minder wie für uns wichtigen Kaiserzeit uns von dem Thun und Treiben unserer Vorfahren im ersten christlichen Jahrhundert urkundliche Belehrung geben. So mündet geschichtlich die lateinische Lektüre in die Erkenntnis unseres deutschen Volkstums aus. Sie zeigt, wie die Gegenwart von einer tausendjährigen Vergangenheit bedingt ist. Ein Kulturbild für diese Periode bietet Horaz. Es herrscht also ein planmässiges, ununterbrochenes, geschichtliches Nacheinander, das stets Beziehungen zu dem vorher Behandelten nicht bloss zulässt, sondern geradezu verlangt.

Allein das Höchste in dem Wissenswerten ist nicht das Geschehene an und für sich, sondern das Denken über das Geschehene, die Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart, das Herausfinden des allgemein Menschlichen in der antiken Welt, die Anbahnung einer Weltanschauung, wenigstens in den Grundlinien. Hierzu bieten die ausgewählten Schriftsteller gute Gelegenheit. Im besonderen sind es politische Begriffe, Staatsformen in ihren Vorzügen und Nachteilen, in ihrer Abhängigkeit von Kultur und politischer Lage, Mittel und Wege einer politischen Machtstellung, die in Betracht kommen. Die Notwendigkeit einer einheitlichen Leitung zeigt selbst die Heldenzeit der römischen Republik, Cicero führt uns unfreiwillig zu derselben Überzeugung, Horaz verherrlicht uns ein Fürstenideal, und auch Tacitus kann sich den unleugbaren Vorzügen einer kraftvollen Monarchie gegenüber selbst da nicht gleichgültig verhalten, wo sein selbständiger Sinn es anders möchte. Der Einblick in die Mittel aller Dialektik ist keine zu verachtende Mitgabe für die Beurteilung der politischen Redekämpfe unserer Zeit. Es liegt in der Natur der Sache, dass das kriegerische Element oft in den Vordergrund tritt. Allein das Heerwesen ist auch heute zu einem volksbildenden und staatserhaltenden Faktor geworden, so dass es notwendig scheint, aus dem Militarismus des römischen Altertums den der Gegenwart zu verstehen und zu würdigen. Die wichtigste Aufgabe der inneren Politik ist die soziale Frage. Auch sie wird durch die getroffene Auswahl vielfach zu teilnehmendem Verständnis gebracht, und sie geschichtlich verstehen heisst ja den Anfang zu ihrer Lösung machen. Damit aber das allgemein Menschliche mehr zur Geltung komme, stellen wir an den Schluss des Gymnasialunterrichts eine rhetorische oder besser eine philosophische Schrift Ciceros, sowie die Satiren und Episteln des Horaz. Sie vermitteln eine Zusammenfassung des Wissens und Denkens für die meisten Gebiete des Lebens und legen somit im Verein mit dem ganzen Unterricht, auch dem vorhergehenden latei-

nischen, den Grund zu einer bescheidenen philosophischen Betrachtung der Dinge.

Also sprachlich, geschichtlich und philosophisch wollen wir aus dem römischen Altertum durch stete Bezugnahme die Gegenwart erschliessen und verstehen helfen.

Die Schriftsteller sind zugleich hervorragende Vertreter ihrer Litteratur und ihrer Gattung. Neben der Geschichtschreibung kommt die Rede in ihren verschiedenen Arten, die Brieflitteratur, die philosophische oder wenigstens lehrhafte Abhandlung, das nationale Kunstepos, die Lyrik, die poetische Plauderei zur Anschauung. Es fehlt also von dem, was ein Volk in der Litteratur hervorbringt, nur das Drama aus naheliegenden Gründen.

Die Verknüpfung mit der alten Geschichte ist, wie oben gezeigt ist, am innigsten und natürlichsten. Alte Geschichte und lateinischer Unterricht müssten daher geradezu auch in der Hand desselben Lehrers liegen. Wer sich zu einer solchen Vereinigung nicht eignet, sollte von dem sprachlich-historischen Unterricht der betreffenden Klasse ausgeschlossen sein. Er kann sonst einen wesentlichen Teil der lateinischen Unterrichtsaufgabe nicht erfüllen. Mit Recht sagen die Instruktionen für die Gymnasien Österreichs S. 217: „Wenn für das gründliche Eindringen in die Geschichte einer Zeit und eines Volkes die Lektüre von Quellenschriftstellern eine notwendige Bedingung oder wenigstens eine wesentliche Förderung ist, so bietet das Gymnasium seinen Schülern diese Erleichterung für das Verständnis der griechischen und römischen Geschichte, sofern nur der geschichtliche Unterricht auf die gleichzeitige und nachfolgende Lektüre der Klassiker die nötige Rücksicht nimmt, und andererseits die Erklärung der Klassiker es sich zur Aufgabe macht, die Schüler anschaulich in die Zeit und den Gedankenkreis der Schriftsteller zu versetzen.“ Aber auch die deutsche Geschichte erhält zunächst in ihren Anfängen durch die vortreffliche Grundlage, die Tacitus in der vorgeschlagenen Auswahl für Ereignisse wie für die Einrichtungen und die ganze Kulturverfassung Germaniens bietet, eine feste, quellenmässige Stütze und wird in Bezug auf typischen Verlauf von inneren und äusseren Umwälzungen, auf Beleuchtung wirtschaftlicher und politischer Fragen, auf das Verständnis von Persönlichkeiten und Zeitstimmungen oft aus der lateinischen Lektüre Nahrung ziehen.

Der christliche Religionsunterricht wird abgesehen von unzähligen Gelegenheiten zu ernsten Hinweisen und Vergleichen (z. B. Hor. carm. III, 6) unterstützt durch die Pflichtenlehre Ciceros, und wesentliche Vorbedingungen für die Christianisierung Deutschlands werden in dem Volkscharakter, wie ihn Tacitus in der Germania überliefert, gefunden.

Der deutsche Unterricht hängt mit dem lateinischen nicht nur durch die besprochenen sprachlichen Beziehungen, durch schriftliche Arbeiten, die aus der lateinischen Lektüre hervorgegangen sind, und durch Lesestücke, die sich auf dieselbe beziehen, zusammen. Auch hier soll von zahlreichen Einzelbeziehungen abgesehen werden, die der Kundige überall findet. Aber wie die Lektüre des Curtius zu der gleichzeitigen von

Herders Cid in Bezug auf Thaten und Charakter der Helden beständige Vergleiche nahelegt, so ist der tragische Ausgang Hannibals durch die in II B vorausgegangene Lektüre von Uhlands „Ernst, Herzog zu Schwaben" verständlich. Die ganze Vergillektüre wird mit dem Nibelungenlied und Goethes Hermann und Dorothea, später mit Klopstocks Messias nach Form wie Inhalt in Beziehung gebracht und hilft so den Begriff des Epos zur Klarheit bringen. Für die Gesetze der epischen Dichtung wird Lessings Laokoon stets herangezogen, der auch später die Horazlektüre begleitet. Die psychologische Wandlung der Dido von Liebe zu Hass wird z. B. verglichen mit der Umstimmung der Kriemhilde im Nibelungenlied. Mit Horaz werden die Lieder Walthers v. d. Vogelweide, die vorher behandelt sind, die Lyrik Klopstocks, Goethes, Schillers und anderer Dichter derart verknüpft, dass das Wesen der Lyrik überhaupt nach Stoffen und Formen in Bezug auf das naive und sentimentale, humoristische und satirische Element daraus erkannt wird. Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung erhält in der Horazlektüre Halt und Beispiel. Der Lehrer, der in der deutschen Litteratur zu Hause ist, wird unzähligemal Horazverse durch bewusste wie unbewusste deutsche Nachdichtungen beleuchten und umgekehrt — es sei nur an die Braut von Messina, an Klopstocks Ode „Der Rheinwein" erinnert — deutsche Dichtung durch das Horazische Vorbild erläutern. Und für den geistvollen Feuilletonstil, für den sonst der deutsche Unterricht keine Stelle findet, und der doch im litterarischen Leben auch der Gegenwart eine so bedeutende Rolle spielt, findet man bei Horaz das Muster. Wenn das alte und unerschöpfliche Thema der Freiheit bei Goethe und namentlich bei Schiller behandelt wird, so bringen wir die Freiheitskämpfe der Germanen unter Arminius und Civilis mit ihrem tragischen Charakter damit in Beziehung. Wenn dem deutschen Unterricht die Einführung in eine Art philosophischer Propädeutik zufällt, so wird besonders die Logik ihre Nahrung aus dem lateinischen Unterricht schöpfen. Denn die Formen des Beweises und Schlusses, namentlich in der Cicerolektüre, sind hier so wie so aus Gründen der sprachlichen und inhaltlichen Interpretation nicht zu umgehen. Begriffliche Zusammenfassungen werden ebenso in dem lateinischen Unterricht der oberen Klassen ganz besonders häufig herbeigeführt.

Es ist natürlich, dass der lateinische Unterricht mit dem griechischen in sprachlicher, sachlicher und begrifflicher Hinsicht eine ganz besonders enge Verbindung einzugehen versuchen muss. Wenn der Geist der Antike in seiner schlichten Verständlichkeit für alle Gebiete des Menschen und in seiner Lehre von der freiwilligen Hingabe des Einzelnen an die Gesamtheit etwas für die Menschenbildung bedeutet, so wird diese Bedeutung nur hervortreten in einer nach oben gesteigerten Rücksicht auf diese gemeinsame Aufgabe der beiden alten Sprachen. Wenn die lateinische Grammatik durch eine Methode, die hervorragende Bedeutung für das selbstthätige Denken hat, bis zu einem bescheidenen System behandelt ist, so nimmt sie dadurch dem griechischen Unterricht eine Aufgabe als unnötig ab. Der grösste Teil der griechischen Syntax und Stilistik bedarf keiner eingehenden Behandlung, sondern wird durch den Hinweis auf die

gleiche oder ähnliche Erscheinung im Lateinischen genügend erklärt, um für die Schriftstellerlektüre Gründlichkeit des Verständnisses zu verbürgen. Die Formen des rhetorischen Beweises und Übergangs bei Cicero sind so gründlich behandelt, dass es bei Demosthenes und Plato nur eines kurzen Hinweises auf die lateinische Analogie bedarf. In Bezug auf die Litteraturgattungen ergänzen sich beide Sprachen fortwährend, und zwar so, dass der lateinische Schriftsteller meist mehr zur Einführung und Vorbereitung dient, während dem griechischen das tiefere Eindringen in Wesen und Gehalt obliegt. Dies trifft namentlich für die Cicerolektüre zu. Wie die Rede erst durch den eigentlichen Typus der antiken Beredsamkeit, durch Demosthenes, zum Abschluss gebracht wird, wobei die Cicerolektüre sicherlich gute vorbereitende Dienste thut, so bereitet die philosophische Darstellung Ciceros mit ihrem stets realen und deshalb propädeutischen Hintergrund vor auf die eigentliche antike Philosophie, wie sie Plato bietet. Wenn der Natur der Sache nach im lateinischen Unterricht die Geschichtschreibung eine überwiegende Stellung einnimmt, so kann sie dafür im griechischen zurücktreten und einer breiteren Behandlung der epischen und tragischen Dichtung Platz machen. Wenn wir in Homer, den wir mit einigen Auslassungen vollständig lesen, den eigentlichen und ewigen Typus des heroischen Volksepos haben, so genügt es, bei Vergil nur das Eigenartige, das Nationale und Persönliche dieses Kunstepos herauszuheben. Auch im einzelnen werden sich viele Berührungspunkte in allen Klassen finden, wenn man sie nur finden will.

Die französische Lektüre kann durch Montesquieus considérations und Abschnitte aus Rollin über den punischen Krieg mit den lateinischen Historikern in Verbindung treten und noch viel besser durch eine epideiktische Rede von Bossuet, Mirabeau, Desèze oder Thiers die Kenntnis des Wesens der Beredsamkeit ergänzen.

Dass der geographische Gesichtskreis auch durch ein stetes Eingehen auf die Schauplätze der lateinischen Lektüre erweitert, der landschaftliche Sinn durch Unterstützung guter Bilder gefördert wird, ist selbstverständlich; aber in der Germania des Tacitus wird sogar das Muster einer ethnographischen Darstellung gegeben. Die lebensvolle Erklärung der Schriftsteller giebt zugleich der Betrachtung antiker Bauten, Befestigungen (z. B. des Limes) und Kunstwerke in Wirklichkeit und im Bilde Stellung und Unterlage.

Auf die zahlreichen ethischen Begriffe der Treue und Ehre, des Pflichtgefühls und des Gehorsams u. s. w. ist hier mit Bedacht nicht hingewiesen. Diese aufzusuchen in dem ganzen Unterricht, für diese oder jene Klasse zu Mittelpunkten zu machen, das Gemeinsame derselben aus ihren konkreten Erscheinungen herauszuschälen und in gemeinsamer Erörterung dem Schüler nahe zu bringen, ist zu sehr Sache jedes Einzelnen unter uns, als dass wir uns nicht mit dem blossen Hinweis auf die Notwendigkeit solcher Art philosophischen Unterrichts begnügen müssten. Es gilt auch hier, wie überall, dass man im wirklichen Unterricht solche vertiefenden und einigenden Gesichtspunkte ins Auge nehmen will. Die Ausführung, zu der die ausgewählten lateinischen Schrift-

steller reichen Stoff bieten, darf nur nicht auf dem Papier stehen und in schönen Speziallehrplänen, in prunkvollen Schulreden ihr leider oft herkömmliches Grab finden.

Dass der lateinische Unterricht auf dem Gymnasium lebensvollen Inhalt haben kann, dürfte im Vorstehenden gezeigt sein; dass er ihn haben muss, wenn er sich in der heutigen Zeit halten will, wird nicht zweifelhaft sein; dass er ihn nur zur Wirkung bringt durch eine Methode, die mehr aus ihm zu machen sucht, als einen „grammatischen Knecht" für die übrigen Unterrichtsfächer, ist meine Herzensüberzeugung; dass ein Verfahren, wie es in diesem Buch, vielleicht mangelhaft, und jedenfalls oft nur andeutungsweise geschildert ist, allein gut und richtig sei, behaupte ich selbst am allerwenigsten; dass wir aber damit Lust und Liebe zur Arbeit, Vorbereitung zu gründlichem, wissenschaftlichem Studium als beste innere, verständnisvolles Einlesen in die Schulschriftsteller auch ohne Vorbereitung, oft geschmackvolle Übertragung in die Muttersprache und schliesslich, da dies ja immer noch ein Massstab ist, auch ausreichende Fähigkeit, die Unterschiede der beiden Sprachen in einer lateinichen Übersetzung zu erweisen, als messbare äussere Erfolge erreicht haben, dass man es also ohne Gefahr etwa so machen kann, darf ich wohl, ohne unbescheiden genannt werden zu müssen, getrost aussprechen.

Das Lehrverfahren an dem Realgymnasium.

121. Es kann hier nicht die alte Streitfrage behandelt werden, ob die Realgymnasien als humanistische Anstalten ohne Griechisch Berechtigung haben, und ob nicht die Einführung des Lateinischen ihrem ursprünglichen Charakter widerspricht. Die Thatsache, dass in Deutschland viele blühenden Schulen dieser Art bestehen, dass weite Kreise sie als ein Bedürfnis empfinden, dass auch die wichtigen Kadettenanstalten zu dieser Schulgattung gehören, dass sie die lateinische Sprache, wenn auch ursprünglich gewiss mehr aus schulpolitischen Gründen, aufgenommen haben, bedingt eine gesonderte Behandlung, die sich freilich nur darauf beschränken kann, das von dem Gymnasium Abweichende hervorzuheben. Im ganzen kann auf die früheren Darlegungen verwiesen werden. Die Vertreter der Realgymnasien begründen die Stellung des Lateinischen in dem Unterrichtsplan dieser Anstalten vornehmlich aus der Weltstellung desselben und seiner Bedeutung für das geschichtliche Leben, aus Nützlichkeitsgründen, unter denen sogar das Mitsingen des Gaudeamus nicht gefehlt hat, aus der Notwendigkeit, die lateinischen Elemente, die unser ganzes Leben enthält, zu verstehen. Für den Erwerb einer solchen „allgemeinen Bildung" würde schon ein Betrieb in bescheidenem Umfange ausreichen. Aber aus schulpolitischen Gründen, um einen gemeinsamen Unterbau zu erhalten, hat man wenigstens für die unteren Klassen in fast allen deutschen Staaten, so verschiedene Einrichtungen diese gerade in Bezug auf die Realgymnasien auch haben mögen, gleiche oder fast gleiche Stundenzahl für Gymnasien und Realgymnasien festgesetzt. Dann aber hat auch die Überzeugung nicht gefehlt, dass das Lateinische am

allerwenigsten eine nicht ganz gründliche Behandlung im Anfangsunterricht vertrage. So wird man also feststellen dürfen, dass das Lateinische an den Realgymnasien die Aufgabe hat, auf einer breiten Grundlage, die zugleich grammatischer Erkenntnis überhaupt dient, ein naturgemäss bescheideneres Mass von historischer Bildung zu vermitteln. Dazu gehört die Fähigkeit, lateinische leichtere Texte zu lesen, und dies schliesst wiederum die Einführung in einige Hauptvertreter der römischen Litteratur von selbst ein. Das Mass dieser Einführung und die Möglichkeit, ein gründliches Verständnis und bis zur Selbständigkeit reichendes Einlesen in den Schriftsteller zu erreichen, muss in den einzelnen Staaten grosse Unterschiede aufweisen. Denn wenn wir auch nicht meinen, dass von der Stundenzahl alles abhänge, so geht diese hier doch so weit auseinander, dass danach das Lehrverfahren und die Leistungen ganz verschieden sein müssen. Während die württembergischen Realgymnasien wöchentlich 74½, die bayerischen 60, die hessischen 55 und die sächsischen 54 Lateinstunden haben, sind die preussischen durch die neuen Lehrpläne auf nur 43 beschränkt worden, so dass sie in III nur 4, in II und I nur 3 Stunden dem Lateinischen zuweisen. Die ersteren sind also reine Lateingymnasien ohne Griechisch; sie unterscheiden sich in Bezug auf das ganze Lehrverfahren von den Gymnasien nur durch die Anderungen, die der Unterricht für die wechselseitigen Beziehungen und Verknüpfungen bedingt. Über eine solche organische Verbindung der Fächer sind allerdings aus der Praxis der Realgymnasien heraus keine Versuche bekannt geworden, und es scheint, dass diese noch eine Aufgabe der Zukunft sind. Es wird sich namentlich darum handeln, die lateinische Lektüre nach ähnlichen Grundsätzen, wie wir es für das Gymnasium in anderer Beziehung versuchen, mehr mit den neueren Sprachen in eine Verbindung zu bringen, die geschlossenere Gedankenkreise bewirkt. Ob auf der anderen Seite mit einer so geringen Stundenzahl, wie die preussischen Realgymnasien jetzt haben, noch nennenswerte Ergebnisse erreicht werden, entzieht sich heute der Beurteilung. Die früheren Erfahrungen lassen es bezweifeln. Jedenfalls haben diese Anstalten im lateinischen Unterricht eine schwere und wichtige Aufgabe zu lösen, wichtig, weil sie selbstverständlich aus gänzlichem Mangel an Zeit von Sekunda ab auf alle Übersetzungen in das Lateinische verzichten müssen. Gelänge es ihnen trotzdem, eine auch nur einigermassen ausreichende, nicht überall ratende und tastende Lektüre zu betreiben, so würden für den Betrieb an den Gymnasien die Folgen daraus nicht ausbleiben.

122. Nehmen wir also mittlere Verhältnisse an, so werden sich grundsätzlich um so weniger Abweichungen von dem Verfahren, das für die Gymnasien geschildert ist, ergeben, als wir uns auch dort schon bemüht haben, alle Übungen auf die Lektüre zu beziehen und nicht durch die Übersetzungen in das Lateinische bestimmen zu lassen. Die unerbittlichste Durchführung dieses Grundsatzes muss jeden Lateinunterricht am Realgymnasium kennzeichnen. Hier fällt ja auch die spätere Prüfungsleistung der lateinischen Stilübung weg. Wenn wir schon den Betrieb der Grammatik bei innerer Vertiefung äusserlich beschränkten, so muss

dies von unten auf an dem Realgymnasium um so zielbewusster geschehen, als bei der geringeren Stundenzahl alles nicht unbedingt Nötige alsbald unter den Tisch fiele. Es werde also nicht einem falschen System zu Liebe irgendeine Regel gelehrt, die aus der Lektüre nicht erkannt und nicht verstanden und zum Verständnis des Schrifstellers nicht durchaus nötig ist. Deshalb schreibt der Lehrplan für die bayrischen Realgymnasien ausdrücklich vor: „Der grammatische Unterricht soll wesentlich in den Dienst der Lektüre treten." Die sprachlich-logische Schulung, die auch hier der preussische Lehrplan neben dem Verständnis leichterer Schriftsteller als Lehrziel nennt, wird man nur in der Interpretation der Schriftsteller und den an diese angeschlossenen deutschen Übungen suchen müssen, die schriftlichen Übersetzungen in das Lateinische dienen nur der formalen und der lexikalischen Wohlhabenheit und dem Erweis, dass die wichtigsten syntaktischen Erscheinungen durch reichliche, mündliche Übungen angeeignet sind.

Daraus folgt, dass die sprachliche Aufgabe für die beiden untersten Klassen des Gymnasiums und des Realgymnasiums völlig gleich ist, und dass hier auch die mannigfachen Übungen, die füher besprochen sind, am Platze sind. Für IV empfiehlt sich dem Gymnasium gegenüber vielleicht noch eine grössere Beschränkung der Kasuslehre, weil diese, die didaktisch am wenigsten Wert hat, gegenüber der in jeder Beziehung wichtigeren Tempus- und Moduslehre sonst über Verdienst in den Vordergrund träte. Denn es wird nicht möglich sein, in den folgenden Klassen die letztere über das Allernotwendigste hinaus zu behandeln, wenn die Schüler zum Lesen und zu dem dazu nötigen Vokabelschatz gelangen sollen. Dabei müssen die sprachlichen Belehrungen möglichst auf das Französische Bezug nehmen und hier Stütze geben und empfangen. Aber auch späterhin, wo das Englische eintritt, wird die Etymologie öfters zu ihrem guten Rechte kommen müssen und so in mancher Beziehung etwas von jenem Sprachgefühl und Sprachbewusstsein bewirken können, das allem Sprachunterricht ein höheres Gepräge verleiht. Die Zurückführung gemeinsamer Wörter in den drei Sprachen auf ihre lautlichen Elemente und ihre Grundbedeutung wird allerdings mehr dem Unterricht in den neueren Sprachen zufallen; überhaupt ist zu fürchten, dass die Ineinsarbeitung, die einen Erfolg auf diesem Gebiet verbürgt, an dem hier noch mehr als sonst herrschenden Fachlehrersystem scheitert.

Die Behandlung der Tempus- und Moduslehre fällt den Klassen Untertertia bis Untersekunda zu. Bei der beschränkten Zeit kann es sich nur um grosse, grundlegende Gruppen handeln, um die strenge Scheidung von Aussage- und Begehrungssätzen mit ihren allerwichtigsten Ausdrucksweisen, um die adverbialen Nebensätze mit ihren Hauptformen, um die Eigentümlichkeiten des Gerundivums und wenig mehr. Die eingehende Behandlung aller abhängigen Sätze, des Reflexivums und der Fragesätze, auch der Bedingungssätze würde ich für das Realgymnasium streichen, weil das Bedürfnis der lateinischen Lektüre eine solche unter den Verhältnissen dieser Schule kaum erheischt. Es kann jeder die Probe machen, dass einem ordentlichen Quartaner schon die Übersetzung der abhängigen Rede

bei Cäsar gar keine Schwierigkeit macht, auch wenn er noch nie etwas von Oratio obliqua gehört hat. Die Tempuslehre bedarf schon deshalb keiner eingehenden Behandlung, weil diese dem französischen Unterricht überlassen werden kann.

Um irgend einen tieferen Einblick in den lateinischen Stil kann es sich hier nicht handeln. Man wird sich mit den ganz auffallenden Unterschieden begnügen müssen, deren Erkenntnis wir bereits für die unteren Klassen des Gymnasiums forderten.

Damit der Sprachstoff, namentlich auch in lexikalischer Beziehung, zur besseren Aneignung kommt, wird hier namentlich in den mittleren Klassen von dem Mittel einer vernünftigen Retroversion des Gelesenen häufig Gebrauch gemacht. Sie schützt auch einigermassen gegen ungründliche Lektüre. Dabei übt man in einfachster Weise durch eine kleine Variation des Sprachstoffs die wichtigsten syntaktischen Erscheinungen ein. Geeignete Stellen werden auswendig gelernt. Dies ist vielleicht hier, wo bei einem weniger umfangreichen Betrieb noch mehr auf unbewusste Aneignung gerechnet werden muss, viel wichtiger und notwendiger als am Gymnasium.

Die schriftlichen Übersetzungen in das Lateinische bedingen eine zu weitgehende Vorbereitung durch den ganzen Unterricht, um einen breiten Raum einnehmen zu können. Damit nicht halbe und deshalb pädagogisch nur schädliche Ergebnisse erzielt werden, begnügt man sich damit, solche in den Tertien den grammatischen Unterricht im Anschluss an die Lektüre begleiten zu lassen, entsprechend den eben genannten mündlichen Variationen.

Eine sicherere Grundlage für die Beurteilung und ein besseres Ziel für das Können der Realgymnasiasten sind die unvorbereiteten Übersetzungen in das Deutsche. Von ihnen gilt im allgemeinen alles, was für das Gymnasium dargelegt ist, nur dass sie hier von Sekunda ab neben den inhaltlichen Ausarbeitungen die einzige schriftliche Leistung bilden werden.

123. Die Behandlung der Lektüre muss von vornherein darauf ausgehen, den ganzen Gedanken zu erfassen. Daher müssen, wie für das Gymnasium gezeigt ist, erst die Schwierigkeiten (Vokabeln, Konstruktionen) beseitigt, dann der Sinn festgestellt und ausgesprochen und dann erst übersetzt werden. Die Erklärung hat sich lediglich auf die Herausarbeitung einer guten, von groben Latinismen freien Übersetzung, die von selbst das Eingehen auf die sprachlichen Mittel bedingt, aber nie in ein blödes Abfragen von Regeln ausarten darf, auf die Erfassung des Zusammenhangs und .die Herausschälung der leitenden Gedanken zu richten.

Der Lesestoff für die unteren Klassen muss sich noch mehr als in dem Gymnasium auf die Sprache der Schulschriftsteller, also hier fast nur auf Cäsars Wortschatz beschränken und so durch Konzentration eine grössere Vertiefung ermöglichen. Für die Quarta wird ebenso wie im Gymnasium ein dem Nepos ähnliches, sprachlich leichteres Lesebuch, in dem die Geschichte Alexanders des Grossen nicht fehlen darf, und das auch die römische Geschichte billig berücksichtigt, wie z. B. das von H. Müller, am geeignetsten sein, und die Verknüpfungen mit dem Unter-

richt in der alten Geschichte finden hier ebenso wie dort statt. Ein solches Lesebuch wird auch für Untertertia ausreichen, die Cäsarlektüre, die doch ein rascheres, zusammenhängenderes Lesen verlangt, vorbereiten und inhaltlich eine bescheiden quellenmässige Vertiefung der voraus behandelten römischen Geschichte bedeuten. Cäsar de bello Gallico ist die recht eigentliche Lektüre der Realgymnasien, die für Obertertia und Untersekunda verbindlich eintritt und auch später noch für mündliche und schriftliche Übungen im unvorbereiteten Übersetzen die Grundlage bildet. Zu den schon für die Gymnasien geltend gemachten Gründen kommt hier noch hinzu, dass es sich um die älteste Geschichte und um die Romanisierung der beiden Kulturvölker handelt, deren Sprachen und Sitten die Realgymnasien vorwiegend zu behandeln haben. Je nach der Stundenzahl wird sich der Umfang und die Auswahl bemessen. Aber geradezu notwendig ist, dass der Realgymnasiast die uralten eigentümlichen Charakterzüge unserer westlichen Nachbarn aus der Quelle kennen lerne, und dass ebenso nichts fehle, was ihm über Britannien und die eigene Heimat Aufschluss giebt und somit eine Verknüpfung mit gewohnten Vorstellungen eingeht. Nach diesen Grundsätzen empfiehlt sich etwa folgende Auswahl für die beiden Klassen; sie muss um so notwendiger einzelne abgeschlossene Bilder, wie sie Memoiren naturgemäss nicht geben können, enthalten, als die ganze Gestaltung des Lateinunterrichts an Realgymnasien die straffste Konzentration zur Erreichung eines nennenswerten Erfolges erfordert.

1. Leitender Gesichtspunkt: Römer und Germanen. I, 1. 30—54. Einführung. Cäsar schlägt die Germanen unter Ariovist. IV, 1—19. Cäsar schlägt die rechtsrheinischen Stämme und geht zum ersten Mal über den Rhein. VI, 9. 10. 29, 1—3. Zweiter Rheinübergang.

2. Leitender Gesichtspunkt: Römer und Gallier. II, 1—28. Cäsar besiegt die Belgier. VII, 69—90. Die endgültige Unterwerfung.

3. Leitender Gesichtspunkt: Sitten und Einrichtungen der Gallier und Germanen. VI, 12—28.

4. Leitender Gesichtspunkt: Römer und Britannier. IV, 20—36. Erster Zug nach Britannien. V, 8—23. Zweiter Zug nach Britannien.

Bei beschränkter Stundenzahl wird vielleicht nicht ganz soviel gelesen werden können, aber mit den später fortgesetzten, zurückgreifenden Übungen wird dies ungefähr das rechte Mass sein. Im übrigen wird es sich, wenn man in Obersekunda nur die Wahl hat zwischen dem bellum civile und dem b. Gallicum, unter Verhältnissen wie in Preussen immer noch empfehlen, in dem letzteren weiter lesen zu lassen, da die Verhältnisse des Bürgerkriegs dem Realgymnasiasten viel zu fern liegen. Aus demselben Grunde kann die Lektüre von Sallust nicht befürwortet werden. Zu einem Verständnis der tieferen, geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise wird der Schüler schon wegen der sprachlichen Schwierigkeiten nicht durchdringen, und das Stück Geschichte, um das es sich dort handelt, lohnt nicht die schwere quellenmässige Erarbeitung.

Für die Prima ist Livius der geeignetste Prosaiker. Freilich wird der Lehrer für die Vorbereitung reichliche Winke geben müssen, wenn

er nicht zu unredlichen Mitteln verführen will. In dieser Beziehung ist durchaus auf die früheren Darlegungen zu verweisen. Es kann kaum ein Zweifel sein, dass nur eine Auswahl aus der 3. Dekade, die sich im allgemeinen mit einigen Auslassungen an die des Gymnasiums anschliessen kann, hier in Betracht kommt. Die weltgeschichtliche Bedeutung des 2. punischen Krieges, die Schauplätze, der Alpenübergang (Verkehrswege nach Italien) finden auch in dem Unterricht der obersten Klasse des Realgymnasiums ausreichende Verknüpfung. Für leichtere Teile muss das Ziel ein selbständiges Erfassen sein.

Aus litterarhistorischen Gründen soll auch der Meister der Rede Cicero im Realgymnasium eine, wenn auch geringe Berücksichtigung finden. Da es sich nur darum handelt, in seine Eigenart einzuführen, so können nur Reden, und zwar der leichteren Übersicht halber nur kleinere Reden, gelesen werden. Die preussischen Lehrpläne schreiben dafür in Catil. I, II oder III vor. Bei dem geringen Erfolg, den die Cicerolektüre auf dem Realgymnasium haben kann, wird man sich damit zufrieden geben, da sie immerhin den Mann und seine Beredsamkeit charakterisieren. Für besser ausgestattete Anstalten ist natürlich die Pompeiana weit vorzuziehen.

Aber auch von der römischen Dichtung soll das Realgymnasium geeignete Proben behandeln. Ovids Metamorphosen werden in den Sekunden gelesen, und zwar kann der für die Tertien der Gymnasien aufgestellte Kanon mit einigen Abstrichen gelten. Eine hier noch nötigere Unterstützung werden dem Unterricht solche Kommentare bieten, welche das Schreibwerk in Bezug auf den fremden Wortschatz vermindern helfen. Die Ovidlektüre hat die besondere inhaltliche Aufgabe, den Sinn für mythologische Gestaltung, wie sie sich in der Kunst allenthalben zeigt, zu wecken und die poetischen Mittel zu zeigen. Für Prima ist Vergils Äneis bestimmt. Hier wie bei Ovid wird nur eine Vorbereitung in der Schule stattfinden können, so dass der häuslichen Thätigkeit nur die Befestigung zufällt. Mit den Sophokleischen Chorliedern ist es ja auf dem Gymnasium oft nicht viel anders. Bei der viel geringeren Stundenzahl und den ganz veränderten Lehrzielen des Realgymnasiums wird der Kanon sich nur auf die ersten Bücher erstrecken können und vor allem die Einleitung und die Zerstörung Trojas im 2. Buch berücksichtigen. Viel über 500 Verse werden nicht behandelt werden, wenn dies auch für das Realgymnasium, dem Vergil in etwas den Homer ersetzen müsste, bedauert werden kann. In den Staaten, welche den Realgymnasien einen breiteren Lateinunterricht zugestehen, werden auch leichtere Oden des Horaz gelesen. Sie machen gewiss nicht mehr Schwierigkeit als Vergil und sind aus allen Gründen wertvoller. Die Behandlung und Verwertung des Inhalts durch mündliche und schriftliche Ausarbeitungen, die abschliessenden Erörterungen und Zusammenfassungen des Gewinns hat das Realgymnasium mit dem Gymnasium gemein.

Jedenfalls kann die ganze poetische lateinische Lektüre und zum Teil auch die prosaische in dem Realgymnasium kaum sehr in die Tiefe dringen. Ihre Behandlung muss sich daher begnügen, in chrestomathischer

Weise den Schülern auch in den Originalschriftstellern einen Blick werfen zu lassen in die Welt des Altertums und dadurch, wie J. Lattmann Zeitschr. Gymn.Wes. 1894, 78 ff. ausführt, bestimmten Berufskategorieen, auch dem Offizierstande, „ein gewisses Übergewicht an allgemeiner Bildung der hochentwickelten Bourgeoisie gegenüber“ zu geben.

Die ältere Litteratur, die sich vorzugsweise auf preussische Verhältnisse bezieht und in H. Schillers Handb. S. 495 aufgezählt wird, ist durch die neueren Lehrpläne überholt. Ausser den Lehrplänen der einzelnen Staaten, die nachzusehen sind, und den „Jahresberichten über das höhere Schulwesen“ belehren über die Ziele und Einrichtungen des lat. Unterrichts an Realgymnasien die Berliner Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts 1890 S. 33 f., 279 f., 283—288, 304—306. — Fr. Paulsen, das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. — Eine knappe Berücksichtigung lässt W. Fries in seinen Aufsätzen: Bemerkungen zu dem neuen preuss. Lehrplane f. d. lat. Unterricht, Lehrpr. 34, 1 ff., 35, 1 ff. auch den Realgymnasien zu teil werden. — Die Cäsarlektüre behandelt gut und lehrreich Th. Matthias, N. Jahrb. Phil. 1888, 643 ff. — R. Eickhoff bespricht C. Org. Realsch. 1892, 721 ff. eine Vereinfachung und Beschränkung des Lehrstoffes, namentlich auch für die unteren Klassen.

IV.

Griechisch.

Von

Oberschulrat **Dr. P. Dettweiler,**
vortr. Rat im Grossh. hess. Ministerium des Innern, Abteilung für Schulangelegenheiten.

Vorwort.

Ueber der Behandlung des griechischen Unterrichts in diesem Handbuche schwebte ein eigentümlicher Unstern. Wiederholt haben namhafte Schulmänner diese Aufgabe übernommen, wurden aber durch widrige Umstände verhindert, rechtzeitig ihre Arbeit zu beenden, und verzögerten dadurch die Fertigstellung des ganzen Werkes in einer dem Herausgeber, dem Verleger und den zahlreichen Freunden des Unternehmens unliebsamen Weise. Zunächst um all diesen Beteiligten aus einer wirklichen Verlegenheit zu helfen, willigte ich in diesem Frühjahr auf eine liebenswürdige Anfrage des Herrn Herausgebers ein, in den ersten paar freien Wochen ohne Gelehrsamkeit und ohne Tüftelei einfach das Wesentliche von dem niederzuschreiben, was ich über die Verfassung des griechischen Unterrichts aus Erfahrung weiss und wünsche. Ich glaubte dies trotz aussergewöhnlicher Inanspruchnahme durch die Leitung einer Anstalt von 700 Schülern, des hiesigen Ludwig-Georgs-Gymnasiums nebst Vorschule, um so eher thun zu sollen, als ich für viele grundsätzliche Fragen auf meine eingehende Behandlung des lateinischen Unterrichts in diesem Handbuche einfach verweisen darf. Dabei schien es, selbst wenn es mir anders möglich gewesen wäre, nicht einmal nötig oder auch nur geraten, das Übermass von pädagogischer Litteratur, von dem ich ein recht gut Teil kenne, nochmals durchzuackern oder hier festzulegen. Von diesem Gesichtspunkte aus bitte ich die folgenden schlichten Darlegungen zu beurteilen und wohl auch teilweise zu erklären. Mitten in der Fertigstellung der Arbeit wurde ich aus der Lehrthätigkeit in die Schulverwaltung berufen und dadurch noch mehr verhindert, als dies vielleicht sonst der Fall gewesen wäre, in der Erörterung über das Mass dessen hinauszugehen, worin ich das Bleibende und Vergängliche im griechischen Unterricht erblicke, d. h. in dem wirklichen Unterricht, nicht in einem solchen, wie er sich in verstiegenen, die Grenzen der Schule verkennenden Lobreden auf das klassische Altertum oder auch in den Zerrbildern kritikloser Reformer darstellt.

Darmstadt, am 1. August 1898.

P. Dettweiler.

A. Allgemeiner Teil.

1. Einleitung.

1. Wer die Methodik und Didaktik irgend eines Unterrichtsgegenstandes darzustellen unternimmt, unterliegt dem vielleicht heilsamen Zwang einer natürlichen Einschränkung. Er muss stets bis zu einem gewissen Grade — Realpädagog sein. Es gilt da nicht, dass man in einem nach Individualität mehr oder minder schwungvollen Panegyrikus ideale Forderungen aufstellt oder einen noch so schönen Lehrplan aufbaut, für den das Jahrhundert noch nicht reif ist; es genügt nicht, dass man, wie es heute auf dem Gebiete der alten Sprachen ganz besonders Sitte ist und, weil es ja auch das leichteste ist, täglich mehr zum guten Ton unter uns Philologen zu gehören scheint, in erbarmungswürdigen Jeremiaden oder, wenn jemanden die Natur hierzu besonders ausgestattet hat, mit billigem, des Beifalls stets sicherem Spott die augenblicklichen Verhältnisse und Ergebnisse als ganz unzureichend kennzeichnet; es kann sich endlich auch nicht darum handeln, zu den vielen, meist unerprobten Rezepten, mit denen Kurpfuscher den höheren Schulen zu Leibe gehen, ein weiteres Heilmittel auf dem Papier zu fügen. Vielmehr kann hier nur der das Recht in Anspruch nehmen, eine solche Methodik zu schreiben, der auf Grund seiner eigenen, durch beständige Nachprüfung einigermassen gesicherten Erfahrung denen, die wissen wollen, wie es andere machen, und namentlich denen, die noch Anfänger in der Unterrichtskunst und schon um des kostbaren Versuchsstoffs, um unserer Kinder willen, vor gröberen Fehlgriffen zu bewahren sind, ohne Imperativ und ohne jeden Anspruch auf Unfehlbarkeit zeigt: Das und das haben wir, ehrlich suchende und menschlich irrende Lehrer gefunden, so ist's gegangen, die und die Fragen sind jetzt noch offen und bedürfen der Lösung. Es ist allerdings richtig, dass heute das Interesse für methodische Fragen auf mannigfache Weise wieder zurückgedämmt wird, und dass die gewiss sehr geistreichen Herabsetzungen methodischer und didaktischer Untersuchungen nicht ohne Erfolg geblieben sind; allein diese Zeit des Übergangs, nicht von einer alten zu einer neuen Methode, sondern von einer schulpolitischen Anschauung zu einer anderen, wird auch ihr Ende haben. Und besonders der griechische Unterricht bedarf zwar nicht einer durchgängigen Um-

gestaltung — ich habe zwanzig Jahre grundsätzlich, wenn auch natürlich nicht in Einzelheiten, in ganz demselben Geiste unterrichtet —, wohl aber müssen wir für ihn den Thatbeweis liefern, dass wir innerhalb der im allgemeinen in Deutschland ziemlich gleichen Grenzen noch etwas erreichen können, dass wir unsere Schüler auf dem hier besonders scharf begrenzten Gebiete, auf dem Gebiete der Schriftstellerlektüre, des auf ausreichende Sprachkenntnis gestützten und durch eigene Arbeit herbeigeführten Verständnisses der unerreichten litterarischen Muster aller Zeiten, noch zu einer ganzen, alle Teile befriedigenden wissenschaftlichen und zum Studieren, zum Denken, zum Fühlen, zum Wollen, also zum Leben mit vorbereitenden Leistung bringen. Denn — und darüber begegnet man in Lehrerkreisen merkwürdigen Illusionen — der griechische Unterricht ist heute aufs äusserste gefährdet; mit ihm aber, nicht mit dem lateinischen Aufsatz, wie man früher, und nicht mit den Übersetzungen in das Lateinische, wie man jetzt in unseren Kreisen so laut ruft, steht und fällt das humanistische Gymnasium. Das gymnasiale Bildungsprinzip beruht nur auf der Verbindung des Lateinischen mit dem Griechischen. Mit der Vernichtung des griechischen Unterrichts würde zunächst diejenige Bildungsanstalt, die von hoher Stelle aus als Zwitterding bezeichnet werden konnte, den leeren Platz einnehmen, um in absehbarer Zeit ganz folgerichtig den dünnen, dem Unbefangenen kaum bemerkbaren Faden, der sie noch mit dem klassischen Altertum und dadurch mit unserer eigenen klassischen Litteratur verbindet, ganz zu durchschneiden. Dann erst erscheint mir der Weheruf: *magna pugna victi sumus* begründet.

2. Diese Gefahr für den griechischen Unterricht liegt in den Zeitverhältnissen und Zeitanschauungen, in uns Lehrern, in den Schülern.

Der technische und wirtschaftliche Aufschwung und das Überwiegen der realpolitischen Interessen haben in dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein Geschlecht geschaffen, das äusserlich und innerlich nicht nur von der frivolen Leichtlebigkeit und Ärmlichkeit in der Lebenshaltung, sondern auch von dem edlen, aber weltentrückten Idealismus, wie ihn die 1. Hälfte, namentlich aber der Anfang des Jahrhunderts aufweist, durch eine weite Kluft getrennt ist. In dem unabsehbaren, schweren heutigen Kampf der Rassen und Völker um das wirtschaftliche und damit um das politische Dasein muss nun einmal das Edle, Schöne dem Nützlichen, dem Praktischen nachstehen. Auf die Überschätzung der reinen, in sich selbst ihren Zweck tragenden Wissenschaft ist eine Reaktion in der öffentlichen Meinung erfolgt, die vielleicht vom Standpunkte des Philologen und Idealisten zu beklagen ist, die aber der Erzieher nicht übersehen und, wenn er den Blick für die Wirklichkeit des Lebens nicht verloren hat, nicht einmal völlig missbilligen kann. Denn es verriete engherzige Kurzsichtigkeit, wollte man sich den gewaltigen Erfolgen der Neuzeit auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit verschliessen. Wer lehrt, lehrt doch für das Leben, und das heutige Leben stellt ohne Zweifel andere Anforderungen als früher; die Erziehung aber ist zu allen Zeiten unständig, den politischen, philosophischen und wirtschaftlichen Strömungen

folgend, nicht sie lenkend gewesen. Diese Thatsachen sind einer Pflege der Humanitätsstudien nicht günstig, und hier bedrohen sie wieder das Griechische mehr als das Lateinische. Dieses ist immer noch die Quellensprache der omnipotenten Juristen, die Sprache der Heilmittel und ihrer Verordnung, die der mächtigen katholischen Kirche, auf sie stösst auch der Bildungsphilister auf Schritt und Tritt, kurzum sie beweist ihre Daseinsberechtigung täglich und stündlich selbst dem, der einen tieferen Gehalt des Lateinischen, seinen Wert als Bildungsmittel leugnet oder gar nicht ahnt. Das Griechische dagegen tritt nicht so augenfällig in die Erscheinung, es erscheint mehr als ein vornehmer Luxusgegenstand, als ein Stück aristokratischer Geistesbildung, als vornehme Ergänzung eines ethisch-ästhetischen Bildungsideals, die zum Teil nicht notwendig, zum Teil heute aus näher liegenden Quellen zu schöpfen sei. Wie verbreitet trotz aller platonischen Erklärungen für den Bestand des heutigen Gymnasiums mit Beibehaltung des Griechischen diese Anschauung in Kreisen ist, die nun einmal hinsichtlich der Gestaltung des Schulwesens mehr zu sagen haben als wir ohnmächtigen Philologen, eine wie schwere Gefahr für den griechischen Unterricht sie in sich birgt, wird merkwürdigerweise am allermeisten in Schulkreisen verkannt. Wenn bei einer weiteren Entwickelung des höheren Schulwesens, bei einer weiteren, unabwendbaren scharfen Prüfung auf Erfolg und Misserfolg, wie es mir unzweifelhaft ist, das Griechische mit Wucht angegriffen wird und wir dabei nicht auf Unterrichtserfolge hinweisen könnten, die in ihrem Wert für die Erziehung zum modernen, im besten Sinne tüchtigen Menschen unanfechtbar sind, dann würde es fallen, von wenigen ausser Fachgenossen beweint, von den meisten unbeachtet, wie ein lange Jahre angesehener früherer Würdenträger, der in hohem Alter stirbt und dem Leute von Lebensart höchstens noch, weil es zum guten Ton gehört, die letzte Ehre erweisen. Man mag diese Auffassung als leere Vermutung hinstellen oder als feige Rückzugstaktik herabsetzen: sie entspricht genau den Mitteilungen und Beobachtungen ausgezeichneter, für das Altertum warm eintretender Schulmänner, die in den allerverantwortlichsten Stellungen sind und wohl am besten vorübergehende Alltagsstimmungen von gewaltigen Zeitströmungen zu unterscheiden vermögen.

3. Diese Gefahr wird aber noch verschärft durch uns Lehrer, heute am allermeisten durch die, welche immer wieder behaupten, bei der jetzt in den meisten Staaten feststehenden Stundenzahl oder bei der wenigstens in den Lehrplänen niedergelegten Veränderung in dem Lehrziele, bei der Einschränkung des Grammatischen könne nichts geleistet werden. Der Pessimismus ist ja überall und nicht zuletzt in der Schule der schlimmste Feind des Erfolges. Kann aber irgend ein Mensch, und wäre es auch ein von allen Lehrrezepten freier, selbständig-naiv schaffender Lehrer, mit Rücksicht auf die Stellung der alten Sprachen im Gymnasialunterricht glauben, der „Zeitpunkt sei wohl nicht allzufern, wo die heutigen Götzen (!) ihr schmetterndes Fanfarenthema (!) ausgespielt haben werden“? (So N. Jb. f. d. klass. Altertum 1898 S. 2.) Es scheint denn doch, dass hier im Unterricht recht viel gesündigt worden ist. „Im griechischen Unterricht wird es wohl am meisten

zu reformieren gegeben haben. Ich glaube in der That, dass die vielfach unlebendige und stroherne (!) Betreibung dieser Sprache hauptsächlich es gewesen ist, was dem Gymnasium das gesamte Barbarentum auf den Leib gehetzt hat, bis dieses die Erfahrung gemacht haben wird, wie auch auf anderem Felde mit Stroh gewirtschaftet werden kann; aber auch mir dreht sich der Magen um, wenn ich mich daran erinnere, wie ich — es ist gottlob lange her — durch einen sächsischen Stockphilologen, den die fehlgreifende Hand der Regierung zum Direktor des Gymnasiums in einer dem Besseren durchaus nicht unzugänglichen Handels- und Banausenstadt gemacht hatte, den Homer traktieren sah. . . . Es war, was man mit einem viel missbrauchten Worte einen „gründlichen" Unterricht nannte, keine Form, keine Partikel, die nicht zehn- oder zwanzigmal dozierend und katechesierend wiedergekaut wurde, von der Sprache als etwas Lebendigem, der Dichtung als einem der Seele eines lebenden Menschen entsprungenen, für denkende, empfindende, in Hass und Liebe bestimmbare Menschen Gedichteten keine Spur. Diese Art hat grossen Schaden angerichtet und ist auch noch keineswegs ausgestorben." So schreibt nicht etwa ein „Reformer" oder ein „gesinnungstüchtiger Streber" oder auch nur ein Vertreter der „sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik", für den man sofort den Vorwurf der „Übertreibung" bereit hat, nein, so klagt der gescheiteste, rührigste Führer der konservativen Schulmänner — Oskar Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 206 f., ein Mann, dessen Autorität wir hier als Kronzeugnis allen denen entgegenhalten, die gewohnt sind, ihn für die lautere Vortrefflichkeit der seitherigen Unterrichtsweise in Anspruch zu nehmen.

4. Thut also, wie es danach scheint, oder that wirklich eine Umkehr im griechischen Unterricht uns Lehrern not, so mahnt uns dazu noch lauter die Rücksicht auf die Schüler, an die man vielleicht allzulange zu wenig gedacht hat. Wie wir uns in ihnen durch Vorenthaltung des Besten zum Teil erbitterte Feinde oder doch nur laue Freunde des griechischen Unterrichts erzogen haben, so liegt es nur an uns, wenigstens den Verständigeren unter ihnen eine warme Freundschaft, die vollständig genügt, anstatt der oft gerühmten, aber selten wirklich vorhandenen „Begeisterung" für das klassische Altertum, für die griechische Litteratur und damit für den Fortbestand des griechischen Unterrichts einzuflössen. Dies geschieht nicht dadurch, dass wir mit viel schönen Reden die Herrlichkeit der Autoren preisen, sondern dass wir die Schüler in sie hineinführen, so bald und so tief in sie hineinführen, als dies nur möglich ist. Ich weiss wohl, was man dagegen einwendet, dass man allen denen, die eine breitere Lektüre fordern, und die, wie ich, einen systematischen Unterricht in der griechischen Syntax für einen allgemein abzuschneidenden Zopf halten, Oberflächlichkeit und Unwissenschaftlichkeit vorwirft; aber ich weiss ebensowohl, dass wir alles thun müssen, um dem Schüler, einem ganz verständigen, lenksamen, gar nicht so üblen Menschenkinde zu beweisen, dass alle die langwierigen Übungen der Tertia nur die notwendige Vorstufe sind, die ihn zur quellenmässigen, schweren, aber auch lohnenden Lektüre von Schriftstellern führt, deren Wert und

Schönheit wir ihm zugänglich zu machen haben. Unsere Jungen dürfen bei aller Arbeit wissen, welchem Zwecke diese Arbeit dient, sie müssen durch die Freude des Erfolges zugleich zu wissenschaftlicher Thätigkeit, nicht zu blosser Pensenarbeit und dadurch zu indolenter Blasiertheit, erzogen und wieder zu Freunden des Altertums gewonnen werden.

Nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten habe ich für meine Person unterrichtet, von ihnen aus suche ich den Unterricht anderer, soweit dies überhaupt möglich ist, zu bestimmen, und aus ihnen heraus will die folgende Darstellung des Unterrichts, die nirgends auf einer blossen Theorie beruht, beurteilt werden, als ein noch der Verbesserung fähiges Beispiel dafür, wie man ein Stück Verständnis für griechische Litteratur und klassisches Leben erarbeiten kann. Das schliesst nicht aus, dass andere auf anderen Wegen an das gleiche Ziel gelangen. Zu den wichtigsten schwebenden Fragen Stellung zu nehmen, ist dabei nicht umgangen worden.

Von älteren zusammenhängenden Darstellungen sind noch zu benützen, wenn auch mit zahlreichen Einschränkungen: Bäumlein-Schmid in K. A. Schmids Enzyklopädie des ges. Unterrichtswesens, 2. Aufl. 1880. Fr. A. Eckstein, lat. u. griech. Unterr. 1887. — Meist mit den neuen Forderungen wohl vereinbar ist die Behandlung des Faches in W. Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre, 5. Aufl. 1893, mit einem Nachtrag. — Am meisten verdanke ich, auch ohne dass es hier immer ausdrücklich angemerkt werden konnte, dem Handb. d. prakt. Pädagogik von H. Schiller, 3. Aufl. 1894, und mehr noch der jahrelangen persönlichen Anleitung und Anregung, die ich von dem Verf. empfing. — Wer sich über die Geschichte des griech. Unterrichts besser orientieren will als hier, wird in dem Artikel „Griech. Unterr." von O. Kohl in Reins „Enzyklop. Handb. d. Pädagogik" 1896 vortreffliche Belehrung finden, wie ich überhaupt grundsätzlich mit diesem meist übereinstimme. — Endlich hat O. Jäger in seinem neuesten Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk" auch den griech. Unterricht mit praktischem Blick, wie immer, verfolgt.

2. Die geschichtliche Entwickelung des griechischen Unterrichts.

5. Die Geschichte des griechischen Unterrichts gehört nicht wesentlich zu seiner Methodik und Didaktik. Hier sind vielmehr nur die grossen Gesichtspunkte und Wandlungen hervorzuheben, welche Wert und Stellung des Griechischen im Unterricht bestimmten, heute bestimmen und erklären, und deren Beachtung dazu dienen kann, Irrungen zu vermeiden.

Trotz Quintilian, der für die rechte Erkenntnis und stilistische Handhabung des Lateinischen das Griechische empfahl, gelang es erst der reformatorischen Pädagogik unter dem Einfluss des Humanismus, griechischen Unterricht, wenn auch noch in sehr beschränktem Masse und vereinzelt und ohne irgend welchen nachhaltigen Erfolg, in die Schule einzuführen. Aber auch für die bedeutendsten Humanisten ist die Kenntnis des Griechischen nicht Selbstzweck, sie wird nicht erstrebt, um die Schätze einer reichen, meist typischen Litteratur zu heben, sondern sie ist nur Hilfsmittel zum Verständnis des Neuen Testaments, sie geht also wahrhaftig auf den heute auf einmal so verrufenen Standpunkt zurück, dass jeder Unterricht auch irgend einen greifbaren Nutzen, einen sichtlichen Zweck haben müsse. Erst mit dem Neuhumanismus am Ende des 18. und am Anfange des 19. Jahrhunderts, als mit dem neuen Menschheitsideal auch ein neues Bildungsideal durchbrach, als in Kunst, Dichtung,

Geschichtschreibung und Philosophie die Griechen als die Meister erkannt und nachgeahmt wurden, wird allmählich das Griechische in den Gymnasien verbindliches Lehrfach für Universitätsstudien. Denn durch seine Erlernung führt der Weg zu dem ideellen Menschentum, das in den Griechen Fleisch und Blut geworden ist. „Ein griechischer Geist dieser nordischen Schöpfung zu sein" ist das höchste Lob, das Goethe von Schiller erhält und als zutreffende Charakteristik annimmt. Für die Methodik folgt daraus und datiert daher die Anerkennung des typischen Wertes der griechischen Litteratur für die Erziehung. Von dem Studium der Grammatik und von Schreibübungen hält und hört man nicht viel. Noch bis in die 2. Hälfte unseres Jahrhunderts kannte man in Süddeutschland und einem grossen Teile von Norddeutschland so gut wie kein griechisches Exerzitium; es wurde zunächst deklinieren und konjugieren gelernt, auf die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes gedrungen und dann fleissig gelesen, wenn auch wohl damals so wenig wie heute immer nach der Mahnung F. A. Wolfs, dass die Schüler nicht Wörter, sondern das Ganze zu lesen haben, und dass man ihnen deshalb, wenn die Absolvierung eines Ganzen im Original unmöglich sei, eine Übersetzung in die Hand geben möge. Die Lehrziele waren also bei aller Wertschätzung des Faches eng begrenzt und beschränkten sich fast nur auf die Übersetzung der Schriftsteller ins Deutsche. Einfache Schreibübungen, die nie Stilübungen sein sollten, dienten nur zur Einübung der grammatischen Grundbegriffe, Accente wurden sehr oft gar nicht gesetzt, Befreiungen vom griechischen Unterricht mit Rücksicht auf den zukünftigen Beruf fanden bis in die 2. Hälfte dieses Jahrhunderts an den Gymnasien mehrerer Staaten statt. Aber die stets nivellierende Einwirkung der staatlichen Examina mit ihrer unausbleiblichen Überschätzung eines möglichst leicht messbaren Wissens machte sich im Verein mit anderen Faktoren unheilvoll geltend. Der sprachlich-formale Geist, der in den 50er und 60er Jahren auf den deutschen Gymnasien zum Siege gelangte und durch die Behauptung von dem intellektuellen Bildungswert der Erlernung sprachlicher Formen den ursprünglichen Gedanken des altsprachlichen und namentlich des griechischen Unterrichts ganz verdunkelte, drang allmählich auch in den griechischen Unterricht ein und veränderte zunächst weniger nominell als thatsächlich Ziel und Methode. An Stelle der schriftlichen Übersetzung aus dem Griechischen trat in der Reifeprüfung zuerst 1857 in Preussen und dann in den übrigen deutschen Staaten ausser in Österreich eine schriftliche Übersetzung ins Griechische, „um die Sicherheit der Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln". Wie sehr und wie bald gerade diese Arbeit als „Zielleistung" angesehen wurde, zeigt die heute noch gar lehrreiche Klage Wieses schon 5 Jahre später (Runkels Preuss. Jahrb. 1861, 107 ff.), seitdem das griechische Extemporale wieder unter die Abiturientenarbeiten aufgenommen sei, würden diese Übungen auch in den oberen Klassen an mancher Schule so überwiegend getrieben, als ob nicht die Litteratur, das Verständnis der Autoren, sondern die Grammatik, die Exerzitien, die Extemporalien die Hauptsache wären, und dadurch gehe der Zweck des griechischen Unterrichts verloren. Über der Grammatik

wurde oft die Sprache und über der Sprache der Inhalt vernachlässigt, eine nüchterne schriftliche Korrektheit gab oft unbewusst, noch öfter auch mit dem Scharfsinn der Einseitigkeit verteidigt, den höchsten Wertmassstab für die erzielte Reife ab. „Man weiss das, und wenn es hie und da jemand nicht wissen will, die Berechtigung der Beschwerde leugnet, so mag das aus dem begründeten Bewusstsein heraus geschehen, dass er für seine Person sich stets hoch über jener Kläglichkeit gehalten und auch die seinem Einfluss Zugänglichen davor bewahrt hat, aber das wirkliche Verfahren der weitesten Kreise hat er dann wohl nicht zu beobachten vermocht" (W. Münch, Vermischte Aufsätze, 2. Aufl. S. 280 f.).

6. Anfangs der 80er Jahre erfolgte in den einzelnen Staaten mehr oder weniger eine Reaktion, die, zunächst von gesundheitlichen Rücksichten ausgehend und mit pseudo-nationalen Gedanken verquickt, in dem griechischen Abiturientenskriptum eine der Quellen eines die Schüler zwecklos überbürdenden Unterrichtsbetriebs zu sehen glaubte und sich von seiner Beseitigung deshalb eine wesentliche Erleichterung versprach. In Preussen wurde im Jahre 1882 dadurch, dass als Reifeprüfungsarbeit eine Übersetzung aus dem Griechischen und nur bei der Versetzung nach Prima eine Übersetzung in das Griechische verlangt wurde, bezeugt, dass die Unterrichtsbehörde jene griechischen Skripta nur als Mittel zum Zweck, als Vorbereitung zur Lektüre angesehen wissen wollte und mit der Ursache auch die Wirkung zu verhindern meinte. Die anderen deutschen Staaten verfolgten ähnliche Wege; zuletzt hat Württemberg 1891 in der Reifeprüfung die Übersetzung in das Griechische fallen gelassen. Gewiss handelt es sich bei allen diesen Anordnungen um eine äussere Frage. Aber die Beantwortung der äusseren Frage bedingt auch den inneren Betrieb. Und weil man in weiten Kreisen sah oder zu sehen glaubte, dass die schönste Frucht des griechischen Unterrichts, die quellenmässige Erkenntnis griechischen Geistes, unter lauter Formen- und Konstruktionserklärungen nicht zu ihrem Rechte kam, brachte die preussische Schulreform von 1892 für den griechischen Unterricht einen neuen Anstoss, sich auf sich selbst zu besinnen. Indem die preussischen Lehrpläne nur das „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen" als allgemeines Lehrziel hinstellten, die seitherige bei der Versetzung nach Prima geforderte Übersetzung ins Griechische strichen und die Erwartung aussprachen, dass durch die angeordnete weitere Beschränkung des grammatischen Unterrichts und der grammatischen Übungen die wirkliche Erreichung jenes alleinigen Zieles des griechischen Unterrichts gesichert sei, haben sie klipp und klar mit einer, kurz gesagt, mehr grammatistischen, thatsächlich vorherrschenden Richtung gebrochen, und zwar auf dem Gebiete des griechischen Unterrichts ohne den zweifelhaften Kompromiss, der sie hinsichtlich des Lateinischen kennzeichnet. Von irgend welcher sprachlich-logischen Schulung ist nicht mehr die Rede, wohl weil unter diesem Deckmantel ein geistloser Unterrichtsbetrieb geblüht hatte, der leider nicht bloss den Dilettantismus gegen den altsprachlichen Unterricht empört hat.

7. Wir sehen aus diesem natürlich nur ganz skizzenhaften Überblick,

dass der griechische Unterricht hinsichtlich seines wirklichen oder offiziellen Lehrziels einen Kreislauf zurückgelegt hat. Während zuerst nur von der Lektüre die Rede war, drangen aus einer verbreiteten, übrigens auch unendlich leichteren Unterrichtsmanier und einer allgemeinen formalistischen Richtung heraus die grammatischen Übungen so weit vor, dass sie als das Wesentliche angesehen wurden und häufig der Inhalt der „gründlich" gelesenen Litteraturwerke allzuweit zurücktrat. Heute haben wir die allgemein zugestandene einzige Aufgabe im griechischen Unterrichte, den Gymnasiasten das Schönste und Vollkommenste, was je gedichtet und geschrieben worden ist, ohne grosse Zuthaten quellenmässig zu erschliessen. Eine noch viel umstrittene Frage ist heute nur, in welchen Grenzen der grammatische, durch fortgesetzte Übersetzungen ins Griechische unterstützte Betrieb für dies als Zielleistung feststehende inhaltliche, möglichst allseitige Verständnis notwendig ist, oder inwieweit er dieses thatsächlich hemmt und in der Schule nicht zur Blüte kommen lässt, weil er für sich den Löwenanteil an Zeit und Kraft in Anspruch nimmt. Je nach der Beantwortung der Frage wird auch der Betrieb ein verschiedener sein. Als zwei typische Vertreter der beiden sich hier gegenüberstehenden Richtungen kann man heute etwa die preussischen und die bayerischen Lehrpläne bezeichnen. In Preussen einziges Lehrziel Verständnis der Schriftsteller, dabei äusserste Beschränkung alles Grammatischen, Übersetzungsübungen in das Griechische nur bis Unter-Sekunda in beschränktem Masse, und doch die Forderung einer umfassenderen Lektüre „unbeschadet der Gründlichkeit". Dieselbe Anschauung beherrscht heute den griechischen Unterricht in den übrigen norddeutschen Staaten (ausser Königreich Sachsen), in dem Grossherzogtum Hessen, in den Reichslanden, sowie in Österreich. In Bayern (Kgl. Allerhöchste Verordnung vom 23. Juli 1891. Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern. Ansbach 1891) daneben ausdrückliche Betonung des grammatischen Unterrichts, der nur „wesentlich in den Dienst der Hauptaufgabe treten und die Sicherheit der Interpretation vorbereiten" soll; auch noch „in den zwei obersten Klassen werden zur Erhaltung und Befestigung der sprachlichen Kenntnisse unter Rücksichtnahme auf die Lektüre Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische in mässiger Ausdehnung (eine Stunde wöchentlich) fortgesetzt". Bei der Lektüre „ist die Vertiefung und Sicherung der grammatischen Kenntnisse als unerlässliche Vorbedingung des richtigen Verständnisses stets in das Auge zu fassen." Nach ähnlichen Grundsätzen verfährt man im Königreich Sachsen, in Württemberg und Baden. In Württemberg werden heute noch moderne Texte, z. B. Stücke aus Schillers 30jährigem Krieg, ins Griechische übertragen, mit der Begründung allerdings, dass dadurch die Schüler zum Übersetzen aus dem Griechischen sicherer gemacht würden.

8. Die Befürchtungen, der griechische Unterricht werde ungründlich und oberflächlich und dadurch seines Wertes als geistiges Zuchtmittel beraubt werden, wenn nicht auch durch äussere Veranstaltungen die notwendige grammatische Grundlage erhalten und befestigt würde, hat am

eingehendsten begründet A. v. Bamberg in der Ztschr. f. Gymnw. 1893, 1 ff. Ich kann diese Befürchtungen auf Grund meiner Erfahrungen nicht teilen. Ich habe an Anstalten, an denen bis oben hin sehr viel systematische Grammatik getrieben wurde, eine völlige Unkenntnis in der Lektüre, ein Unvermögen, den griechischen Text rasch zu erfassen und zu übertragen, gesehen. Und ich habe an anderen Anstalten, die sich in der griechischen Syntax nur auf die gründliche Einübung weniger grosser Gruppen beschränken und als ein Hauptmittel, „an den Schülern geistige Zucht zu üben," eine täglich wachsende Herausarbeitung der Gedankenzusammenhänge im einzelnen Satz wie in ganzen Abschnitten, eine sich möglichst mit dem Wortlaut, dem Satzton, aber nicht mit der Periodisierung deckende, hör- und lesbare Übersetzung ansehen, sehr gute Leistungen kennen gelernt. Und ich bin überzeugt, dass dem Unterrichtsprinzip der zuletzt genannten Anstalten die Zukunft gehört, wenn wir uns überhaupt den griechischen Unterricht erhalten. Im übrigen sei auch daran erinnert, dass von dem preussischen Kultusminister auf die von den Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte den Erfolgen des griechischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen ausdrückliche Anerkennung gezollt wird (Centralbl. f. d. ges. Unterrichts-Verwaltg. in Preussen 1897, 437). Dies Urteil wiegt schwerer als etwa die Notstandsklagen des Berichterstatters der 7. sächsischen Direktoren-Konferenz (Verh. Dir.-Vers. Pr. 49. Bd. S. 71 ff., für das Griechische namentlich S. 142 ff.).

3. Wert und Stellung des Griechischen im heutigen Unterricht.

9. Das Griechische ist so recht eigentlich heute das einzige dem Gymnasium eigentümlich gebliebene Fach; in allen anderen Fächern hat eine Angleichung der einzelnen Schulgattungen stattgefunden, und wenn die Anschauung, die Bedürfnisse der Zeit duldeten nicht den allgemeinen Betrieb eines Unterrichtsfaches, für das nun einmal gar keine Nützlichkeitsgründe sprächen, noch grössere Geltung bekäme und damit die dann nur notdürftige Erlernung des Griechischen auf Theologen und Philologen beschränkt bliebe, wäre das Gymnasium allerdings tot. Und doch hoffen wir, dass wir davor bewahrt bleiben. Allerdings wird heute nicht wie vor hundert Jahren die Welt in dem Griechentum ihr verlorenes Menschheitsideal wieder finden wollen; allerdings kann auch der geradezu banausische Grund, dass wir vielen Fremdwörtern im allgemeinen und der Terminologie der Heilwissenschaft im besonderen ohne Griechisch ratlos gegenüberstünden, nicht ins Feld geführt werden; allerdings soll auch das unselige Phantom der „formalen Bildung" hier nicht als Helfer im Streit gerufen werden. Aber dennoch ist die Kenntnis des Griechischen gut und heilsam für viele, notwendig für jeden, der auf geschichtlichem Gebiete im weiteren Sinne, auch auf litterarisch-ästhetischem als wissenschaftlich, als im besten Sinne philosophisch gebildet gelten will. Die alten Griechen sind eben für uns nicht ein Kulturvolk schlechthin, sondern das Kulturvolk, das uns für alle Arten der Litteratur formell und inhaltlich die Muster gegeben hat, an denen wir uns immer wieder erneuern, an deren schlichter Einfalt und ewiger Grösse wir

den tollen Verirrungen der Neuzeit zum Trotz immer wieder Geschmack und Phantasie, Urteil und Willen prüfen und bilden dürfen. Man braucht den Einfluss des Unterrichts, namentlich des sogen. Gesinnungsunterrichts nicht, wie so oft geschieht, zu überschätzen und kann doch behaupten, dass die tägliche Beschäftigung mit den wichtigsten Fragen des persönlichen und sozialen Lebens, wie sie sich aus dem unterrichtlichen Herausarbeiten des Gedankengehalts der griechischen Schriftsteller ergibt, die Herzen höher schlagen, den Blick weiter schweifen lasse aus der beschränkten Enge, die uns umgibt allenthalben. Es bedarf nur eines Lehrers, der Geist hat und Geist zu wecken versteht, um die griechischen Unterrichtsstunden zu einer wahren Schule für das Leben, auch für das sogenannte deutschnationale Leben zu machen. Wie die Platonischen Dialoge die Methode des Selbstfindens, des selbständig Urteilens lehren, wie die Sophokleische Tragödie uns den Blick öffnet für die schwere Tragik und den tiefen Ernst des Menschenlebens, so ist Demosthenes geradezu ein Quell echter, hingebender Vaterlandsliebe, aus dem um so lieber geschöpft wird, als hier so viele Fragen der Neuzeit, Bürgerpflicht und Mannesmut in erster Linie, ohne die Aufdringlichkeit unserer Tagespolitik behandelt werden. Unvergessen bleibe auch, dass das Christentum mit den Waffen kämpfte und siegte, die in den griechischen Philosophenschulen geschmiedet waren. Nicht ohne Grund stehen gegenüber der Verherrlichung des christlichen Mysteriums in Raffaels Disputa die Weisen des Altertums in der Schule von Athen. Gewiss sind das Vorzüge, die an und für sich keinen Marktwert haben, die aber doch den Jüngling ertüchtigen lassen. Und ist es nicht, gerade in unserer realen Zeit, wichtig, dass in der Schule wenigstens ein Fach um seiner selbst willen gepflegt werde und sich so unbewusst in das Denken mancher Menschen ein Stück von dem Idealismus des Volkes der Träumer rette? Es kommt hinzu, dass unsere grossen Dichter überhaupt nicht verstanden werden ohne Griechentum. Lessing, Goethe und Schiller bleiben in ihren wesentlichsten Schöpfungen unverstanden ohne ein Verständnis der griechischen Litteratur.

10. Ist über diese, hiermit natürlich noch nicht erschöpften Vorzüge der griechischen Litteratur überhaupt vielleicht noch Übereinstimmung unter denkenden Menschen zu erzielen, so ist dies schwieriger hinsichtlich der Frage, ob einerseits der thatsächliche Erfolg des Unterrichts nicht ungenügend bleibe, so dass dieser nicht einmal entfernt bis zu einem wirklich verständigen Lesen der griechischen Schriftsteller gelange,[1]) und ob anderseits der zugestandene ideale Bildungsgehalt dieser Schriftsteller sich nicht kürzer und sicherer auch aus Übersetzungen herausschälen lasse. Darauf lässt sich nur antworten, dass das Gymnasium in erster Linie zu wissenschaftlichem Studium vorbereiten will, dass es das erste Zeichen jeder Wissenschaft ist, nicht aus einer sekundären Leitungsröhre zu schöpfen, sondern, soweit dies möglich ist, auf die Quelle selbst zurückzugehen. Auch die beste Übersetzung — angenommen, wir hätten oder erhielten

[1]) Diesen meiner Erfahrung nach nicht allgemein gerechtfertigten Standpunkt vertritt namentlich F. Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts.

solche — verhält sich doch zu dem Original wie der Öldruck zu dem Gemälde. Man verkennt dabei auch den Wert alles fremdsprachlichen Unterrichts mit seinen schärfenden und bereichernden Einwirkungen. Wer sich soviel von der reichen, durch feinste Schattierungen in Bezug auf Modalitäten des Ausdrucks gekennzeichneten griechischen Sprache angeeignet hat, dass er nicht nur im allgemeinen Wort und Sinn versteht, sondern auch tiefer in das Leben der Sprache eindringt, der hat doch auch des Gewinnes die Fülle an Sprachgefühl überhaupt und an Vorbereitung zu jeder, auch der schwierigsten wissenschaftlichen Arbeit. Wir sind mit vielen überzeugt, dass gerade der altsprachliche Unterricht auf diesem Gebiete eine wichtige Aufgabe leistet. Er würde sie aber mindestens mangelhaft lösen, wenn nicht dem Lateinischen das Griechische zugesellt bliebe. Es ist wahrhaftig mit nichten der griechische Unterricht, der die Beschäftigung mit dem Notwendigen, mit dem für ein armes Land, wie Deutschland ist, unumgänglich Notwendigen, die Ausstattung der jungen Männer mit den Fähigkeiten für die technischen Fächer, für das Verständnis der treibenden Fragen hindert oder doch hindern muss. Ich bin gar nicht geneigt, die Wichtigkeit dieser Ausstattung schon für ein frühes Alter zu verkennen, nicht etwa bloss, weil der Zug der Zeit dahin geht, oder weil diese Wichtigkeit aus hohem Munde betont wird. Allein nicht wir Philologen sind es, wenigstens nicht alle, die hier ein Hemmnis bilden, sondern ebenso oft gerade die Mathematiker auf Mittel- und noch mehr auf Hochschulen, die noch in den ausgefahrensten Geleisen wandeln und sich als die starrsten Spezialisten vielfach einen Betrieb ihres Faches erlauben dürfen, der viel mehr als bei uns auf ein Kennen und nicht ein Können abzielt. Darum brauchen wir nicht zu weichen und wollen nicht weichen, sondern zu retten suchen von dem einzigen gebliebenen idealistischen Fach, was zu retten ist. Und zwar müssen wir zeigen, dass wir wirklich noch, auch ohne Schreibübungen, ohne ständigen Blick auf Curtius'sche syntaktische Verstiegenheiten, das Wissenswerte lesen lehren, dass jeder normale Primaner seine Schriftsteller ohne häusliche „Freundes"arbeit und ewige Einhilfe versteht. Erst dann haben wir ein Recht und sogar eine Pflicht, den griechischen Unterricht aufzugeben, wenn uns trotz redlichen Bemühens nach dieser Richtung gesagt werden kann: Es ist umsonst — *ἐὰν εἰδῶμεν οὐδὲν ἑνόν*. Denn ein halbes Wissen und ein Scheinwissen zu ertragen und für genügend zu erklären, wäre gegen die Ehre des Gymnasiums.

Also wir treiben das Griechische, soweit das gegenüber den realen Bedürfnissen der Zeit möglich ist, um den geistigen Führern der Nation doch noch ein Wissens- und Arbeitsgebiet zu zeigen und zu eröffnen, in das sich der abgehetzte moderne Mensch flüchten mag, wenn er Feiertag hat, das dem jungen Mann auch aus dem Altertum heraus früh zum Bewusstsein bringt, dass es noch Hohes, Heiliges gibt, wenn es auch keinen Marktwert hat, das für unsere grössten Denker und Dichter der Hauptnährstoff war, und auf dem wir überall die eigene, moderne Welt wieder finden und verstehen lernen, auch die politische und nationale und soziale. Und wir führen unsere Jugend an die Quelle und begnügen uns nicht mit

dem schalen Abguss der Übersetzungen, weil dies allein dem sprachlich-geschichtlichen und wissenschaftlichen Grundzug des Gymnasiums als einer Vorbereitungsanstalt zur Universität entspricht.

4. Allgemeine Grundsätze für die Methode des griechischen Unterrichts. Lehrbücher und Lehrer. Stundenzahl und Unterrichtsanfang.

11. Aus dieser geschichtlich gewordenen Stellung des Griechischen ergeben sich zwingend gewisse Grundsätze, die einer kurzen Besprechung bedürfen, weil sie nicht immer alle beachtet worden sind und auch jetzt, wie es scheint, uns noch nicht so in Fleisch und Blut übergegangen sind, wie es heilsam wäre. Dies zeigen thatsächliche Zustände, in die der Sehende sich leicht Einblick verschaffen kann, auch die jährlichen Programme der Anstalten, endlich die reiche Fachlitteratur, über die, wer nicht selbst alles verfolgen kann, sich zuverlässigen Rat holen mag bei v. Bamberg in Rethwischs Jahresberichten über das höhere Schulwesen.

Der griechische Unterricht setzt überall erst ein, nachdem mindestens drei Jahre an der lateinischen und mindestens ein Jahr an der französischen Sprache der Geist für formal-sprachliche Dinge und namentlich für die grammatischen Kategorieen geübt ist. Diesen Vorteil muss die Methode oder, wie man jetzt vorsichtiger sagen will, ein bewusstes Unterrichtsverfahren nach einem bestimmten Ziel hin benutzen. Sie muss eine andere sein als bei dem lateinischen Anfangsunterricht. Handelt es sich dort um eine nicht zuletzt formal bildende erste Aneignung fremdsprachlicher Thatsachen überhaupt, so hier nur um eine beschleunigte Aneignung der vielen neuen Formen und der verhältnismässig wenigen syntaktischen Eigentümlichkeiten, sowie um den raschen Erwerb eines recht ausgedehnten Vokabelschatzes, damit das einzige Ziel, ein Einlesen, möglichst sicher und wirklich erreicht werde. Damit fallen von selbst weg die zahlreichen „Ausnahmen“ in der Formenlehre. Diese ist allerdings induktiv zu erlernen, aber weniger aus erzieherischen Gründen, als vielmehr weil das Entwickeln der Formen eine Erleichterung und zugleich einen ausgezeichneten Einblick in das Werden und Weben einer Sprache überhaupt bietet. Damit fällt auch, noch mehr als bei anderen Sprachen, wo ebenfalls noch eine Überschätzung nach dieser Richtung stattfindet, jeder sogenannte „systematische“ Betrieb der Syntax fort. Das meiste, über das noch lange Regeln in unseren Schulgrammatiken paradieren, versteht sich für jemanden, der die grundlegenden Erscheinungen überhaupt kennt, ganz von selbst. Es genügt hier nicht nur, sondern müsste geradezu als eine Forderung im Interesse der Erhaltung des griechischen Unterrichts erhoben werden, dass man an bezeichnenden Beispielen gruppenweise und allmählich mit geeigneten Zusammenfassungen das Unterscheidende entwickelt und nur dann darauf zurückkommt, wenn die Kenntnis davon so verdunkelt ist, dass dadurch das Verständnis der Lektüre verhindert wird. Ich habe in den mehr als zwanzig Jahren, die ich Griechisch lehre, noch nie eine der bei uns eingeführten Grammatiken (Curtius, Curtius-Gerth, Curtius-Hartel) für syntaktischen Unterricht be-

nützt, sondern nur eine vielleicht noch zu beschneidende kleine Sammlung meist metrischer Beispiele allgemeinen oder leicht verständlichen Inhalts, und hoffe, alljährlich mehr Lehrer zu diesem sehr probaten Mittel zu bekehren. Man erspart dadurch viel Zeit, entgeht der unausbleiblichen Gefahr der sogen. Vollständigkeit, die hier doch nie ganz vollständig wird, und erreicht für das, was man braucht, eine oft beneidete Sicherheit und Schlagfertigkeit. Freilich gehört dazu ein einheitlich arbeitendes Lehrerkollegium.

Demnach würde als grammatisches Lehrbuch mir am liebsten sein eine Formenlehre nach Art der Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre von P. Wesener, die die hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten auf dem Gebiete der Präpositionen enthält, und eine von dem betreffenden Lehrerkollegium selbst entworfene Sammlung syntaktischer Beispiele, die zum eisernen Bestand der Anstalt gehören müssten. Alle Grammatiken, so vortrefflich sie sein mögen, wenn sie sich auch wie die didaktisch tüchtige Arbeit von A. Waldeck in richtiger Weise an die lateinische anlehnen, bringen uns stets zu oft in Versuchung, in jene formale Masslosigkeit des Philologen zurückzufallen, die uns soviel geschadet hat. Dass irgend ein Schüler irgend eine Grammatik für syntaktische Erscheinungen bei der Schriftstellerlektüre aus Bedürfnis aufgeschlagen hat, habe ich zwar oft gehört und gelesen, aber noch nie erlebt. Das ist eine von den vielen Illusionen, die einer dem anderen überliefert.

12. Damit hängt zusammen, dass möglichst bald zusammenhängender Lesestoff dem Unterricht zu Grunde gelegt werden möge, und ein solcher kann nirgends besser gefunden werden, als in dem Schriftsteller selbst. Dies entspricht auch dem gereifteren Denk- und Sprachvermögen des Tertianers oder gar Reform-Sekundaners (an den sogenannten Reformgymnasien, auf deren eigentümliche Einrichtung hier nicht besonders eingegangen zu werden braucht, da der Betrieb des Griechischen mit ganz kleinen Änderungen wesentlich derselbe bleibt, tritt das Griechische erst mit Sekunda ein). Und zwar gibt es hier im grossen und ganzen drei Wege, um durch den dichten Zaun der Wörter und Formen allmählich zu dem wohlgepflegten Garten der klassischen Schriftsteller zu gelangen. Diese drei Wege sind gekennzeichnet durch Übungs- und Lesebücher, durch Homer, durch Xenophon.

Der fast allgemein übliche Weg ist der, dass dem ersten Unterricht ein geeignetes Lesebuch zu Grunde gelegt wird, das den allmählich sich erweiternden Stoff der Formenlehre begleitet und zu gleicher Zeit zu ihrer Einübung beiträgt. Die neuen preussischen Lehrpläne schreiben für III B vor, dass diese Lektüre möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken übergehe, dass der Stoff der griechischen Sage und Geschichte zu entnehmen und darauf zu achten sei, dass in den Lesestücken „nur solche Wörter vorkommen, die regelmässig in den Schriftstellern wiederkehren, und dass alle unregelmässigen Formen fernbleiben". Auch in III A wird die Lektüre „anfangs nach dem Lesebuch" getrieben, aber „bald Xenophons Anabasis" gebraucht. Auf demselben Standpunkt stehen die Lehrordnungen aller übrigen deutschen Staaten, nur dass in Württemberg Xenophon erst in Klasse VII (= II B) eintritt, während in Klasse VI (= III A) eine

Chrestomathie von Mezger und Schmid gebraucht wird. Noch weiter hinausgeschoben wird entsprechend der beschränkteren Stundenzahl die Schriftstellerlektüre in Österreich, wo auch im 3. Jahre des griechischen Unterrichts neben Xenophon eine Auswahl nach einer Chrestomathie zulässig ist. Nach jenen Grundsätzen sind die üblichen Übungs- und Lesebücher für den griechischen Anfangsunterricht gemacht; sie geben in verschiedener Anordnung zurechtgemachten Lesestoff, für den alles noch nicht Dagewesene aus der Formenlehre ausgemerzt ist, und bestimmen so in bequemer Weise, mehr oder weniger konzentrisch aufbauend oder streng systematisch fortführend, den Gang des Unterrichts selbst. Die meisten sind streng genommen nicht Lese-, sondern Übungsbücher, die deshalb auch deutsche Stücke zum Übersetzen in das Griechische bieten. Aus eigener Erfahrung kenne ich nur zwei: das Elementarbuch von P. Wesener I und II, das lange Zeit die Oberherrschaft hatte. Es enthält auch in der neuesten, „nach den Bestimmungen der preussischen Lehrpläne gearbeiteten" Ausgabe fast nur Einzelsätze, die in altherkömmlicher Weise die Paradigmen der Reihe nach einüben helfen, so dass der Untertertianer kaum ein zusammenhängendes Stück liest, also m. E. nach überhaupt keinen Lesestoff hat. Der ganze griechische Unterricht hat auf diese Weise und auf dieser Stufe keinen eigenen Inhalt, sondern ist rein formal-grammatisch und gefährdet dadurch auch den Unterricht auf den höheren Stufen. Denn die noch lange nicht überwundene Manier, Wörter und nicht Worte zu übersetzen, Formen und nicht Gedanken zu zergliedern, erhält dadurch Antrieb und Vorschub. Ein auch im schulkonservativem Sinne so „gründlicher" Schulmann wie Wendt äusserte sogar auf der Münchener Philologenversammlung 1891, Bücher, wie die von Wesener, sollten eigentlich polizeilich verboten werden. Die angedeuteten Mängel haften dem griechischen Elementarbuch von E. Bachof, 2. Aufl. 1894, dem zweiten von mir in der Praxis beobachteten Lehrbuche, nicht an. Denn es bietet fast nur zusammenhängende Lesestücke mit fruchtbarem Inhalt. Was die Jahre lang damit arbeitenden Kollegen daran mit Recht auszusetzen haben, ist ausser einigen sehr misslichen Schnitzern die Thatsache, dass die Stücke vielfach zu schwer sind, schwerer als Xenophon. Der kundige und verständige Verfasser ist eben auch nicht dem Fluche entgangen, der scheinbar allen solchen Zurechtmachungen anhaftet, dass es nämlich erst einer unsäglichen Künstelei bedarf, um einen den systematisch durchzunehmenden Flexionsformen entsprechenden, nur diese bringenden Lesestoff herzustellen. Der stets rührige J. Lattmann hat daher vielleicht nicht ganz mit Unrecht gesagt, dass diese ganze Art des zusammenhängenden Lesestoffs auf eine Täuschung hinauslaufe, dass es nur eine untergeschobene potenzierte grammatische Lektüre sei, und dass wir mit dieser Sorte einer versteckten Grammatistik sicherlich nicht die verlorene Hochschätzung der alten Sprachen wieder gewinnen könnten (Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1891, Göttingen 1893 S. 9). J. Lattmann selbst schlägt daher in dem Übungsbuche, das er mit D. Müller verfasst hat, einen ohne Zweifel folgerichtigeren Weg ein. Danach werden im 1. Vierteljahre der III B

die gewöhnlichen Deklinationsformen, die Paradigmen der Konjugation λύω und τύπτω gebildet, gelernt und an Einzelsätzen eingeübt. Mit diesem ersten Rüstzeug wird schon im 2. Vierteljahre zur Lektüre eines einfachen zusammenhängenden Textes in originalem Griechisch übergegangen. Zu den einzelnen Wörtern, welche die Schüler ihrer Form nach noch nicht entziffern können, sagt der Lehrer die wörtliche Übersetzung, die, wie dem Verfasser die Erfahrung gezeigt hat, die Schüler in dem Gedankenzusammenhange für die Nachübersetzung leicht behalten. Alle weiter hier zu lernenden Formen werden aus der Lektüre im eigentlichsten Sinne induktiv abgeleitet.

Da es hier nur darauf ankommt, die verbreitete Methode an einigen typischen Beispielen kurz zu kennzeichnen, so muss ich es mir versagen, auf die übrigen im ganzen grundsätzlich nicht sehr verschiedenen, zahlreichen und mit grossem Fleisse gearbeiteten Lehrmittel dieser Art irgendwie einzugehen. Eine erschöpfende Übersicht bringt O. Kohl a. a. O. Jedenfalls dürfen ziemlich alle derartigen Elementarbücher das Lob in Anspruch nehmen, dass lange Generationen auf diese Weise sich auch für die eigentliche Lektüre mit weniger oder mehr Erfolg vorbereitet haben. Es liegt also kein zwingender didaktischer Grund vor, andere Wege einzuschlagen.

13. Noch kein zwingender Grund also. Allein ich glaube, wenn wir in einigen Jahrzehnten noch Griechisch treiben, was wir hoffen und wünschen und erstreben, so wird entsprechend der heutigen Entwickelung des Sprachunterrichts, die nicht ohne Grund das rein Formale abstösst, doch die oben gekennzeichnete Methode Lattmanns den Sieg davontragen, und der didaktisch geschultere, denkende Lehrer — nur ein solcher wird es können — wird sich und die Schüler nicht lange mehr mit dem schalen Abguss der Elementarbücher plagen, sondern sie noch früher als jetzt in den Schriftsteller hineinführen. Schon jetzt liegen solche Versuche vor und verdienen alle Beachtung, wenn sie auch noch nicht als abgeschlossen gelten können. Neue Versuche sollte man doch auch in der Pädagogik nicht schelten, denn auch bei uns ist Stillstand Rückstand.

Zuerst verdient alle Beachtung der eigenartige Weg, den H. L. Ahrens in den 50er Jahren in Hannover eingeschlagen hat, der jedoch 1881 aufgegeben werden musste. Er ist eingehend dargelegt in dem Progr. zur Erinnerung an H. L. Ahrens, Hannover 1882. Wenn das Verfahren auch heute scheinbar nur mehr geschichtlichen Wert hat, so berechtigt uns doch das durchaus anerkennende Zeugnis tüchtiger Schulmänner, die es als Schüler und Lehrer kennen gelernt haben, und die oft ausgesprochene Hoffnung,[1]) dass man auf den Lehrgang von Ahrens zurückkommen werde, es hier zu besprechen. Er ging davon aus, dass vor dem peloponnesischen

[1]) Zuletzt in der Festschrift zur 550jähr. Jubelfeier: „Das städtische Lyceum zu Hannover“ von Dir. Prof. Dr. Capelle 1898, der ich hier der Kürze halber folge. Vgl. auch die grundsätzlich wohlwollende Stellung A. Baumeisters zu der Frage, L. P. 38, 106 ff. in seiner Anzeige von A. Müllers „Griech. Schulgrammatik auf Grund von H. L. Ahrens' griech. Formenlehre“, Göttingen 1893, und dessen im Anschluss an die Grammatik „zur Förderung des induktiven Elementarunterr.“ bearbeiteten Lese- und Uebungsbuch 5 für III B.

Krieg die griechische Litteratur wesentlich eine poetische (auch Herodot kann fast als epischer Dichter in prosaischer Rede betrachtet werden), nach ihr wesentlich eine prosaische ist, dass also hier eine bedeutungsvolle Epoche wie für das ganze griechische Leben, so für die Litteratur und Sprache vorliegt. Vorher herrscht die Mannigfaltigkeit der Dialekte, nachher die Einheit des Atticismus. In der Schule muss die Beschäftigung mit den beiden Epochen der griechischen Sprache und Litteratur im ganzen gleichzeitig sein. Aber für den Anfangsunterricht ist nur der Beginn mit Homer, dem geistigen Vater aller Dichter, oder der mit dem Attischen und hier nur mit dem weniger wertvollen Xenophon möglich, da sich die eigentlichen attischen Koryphäen wegen des in ihnen vorherrschenden verstandesmässigen Elements nur für die höhere Stufe des Unterrichts eignen. Nun ist aber Homer geeigneter für den Anfangsunterricht als Xenophon. Denn 1. Es wird dadurch ein besserer Grund in der Wörterkenntnis gelegt. 2. Die homerische Formenlehre geht naturgemäss als die ältere voraus, da in ihr der Organismus der Formen noch viel weniger gestört erscheint, einfacher, durchsichtiger, ursprünglicher ist. 3. Jeder Elementarunterricht in einer fremden Sprache muss auch im Verständnis zusammenhängender Rede ein gewisses Mass von Fertigkeit erzielen. Hierfür bietet namentlich das 9.—12. Buch der Odyssee einen Lesestoff, wie er mit aller Kunst für den geistigen Standpunkt des Anfängers nicht passender geschaffen werden könnte. 4. Bei dem Beginn mit Homer hat der griechische Anfangsunterricht nicht allein als Vorbereitung für die späteren Stufen, sondern auch an sich hohen Wert für den Hauptzweck des griechischen Unterrichts, weil der Schüler schon im ersten Jahre den reinsten Ausdruck des ursprünglichsten griechischen Geistes in der Odyssee schaut. 5. Bei dem homerischen Elementarunterrichte können erhebliche Massen mit grossem Nutzen memoriert werden. Aus diesen Gründen entschloss sich Ahrens zum Beginne des griechischen Unterrichts mit Homer und verfasste daher eine Formenlehre des homerischen Dialekts und ein Elementarbuch aus Homer, sowie eine an das Homerische sich eng anschliessende attische Formenlehre. Nach 30jährigem Betrieb wurde das Verfahren aufgegeben. F. Hornemann schreibt in der genannten Festschrift: „Das möchte ich aus meiner Schüler- und Lehrer-Erinnerung auch hier bezeugen, dass es kaum einen anregenderen und tiefer wirkenden Unterricht geben kann als den griechischen nach Ahrens' Methode. Ich bedaure deshalb sehr, dass dieselbe seit Ostern 1881 wieder aufgegeben werden musste. Zum Teil waren daran gewisse Eigenheiten der Formenlehre, besonders des 2., attischen Teiles schuld, zum Teil auch der Mangel eines zugehörigen Übungsbuches und einer entsprechend behandelten Syntax. Daneben erschwerte die Einführung der Methode an anderen Gymnasien der damals noch allgemein verbreitete Anfang des Griechischen in IV; vielleicht ist jetzt, da man überhaupt das Griechische erst in IIIB beginnt, die Hoffnung nicht ganz vergeblich, dass man auf Ahrens' Lehrgang zurückkommt, und dann würden sich auch zweifellos die geeigneten Männer finden, welche die fehlenden Hilfsbücher zu schreiben und Ahrens' griechische Grammatik nach den heutigen Anforderungen neu zu gestalten

geneigt wären." Wie weit die verbürgten Erfolge, die vereinzelt erzielt worden sind, auch für einen allgemeineren Schulunterricht erreichbar sind, insbesondere inwieweit bei dem unzweifelhaft nach jeder Richtung vorzüglichen homerischen Lesestoff eine sichere Aneignung der grammatischen Lehraufgabe erreicht wird, würde sich nur aus ehrlichen, zahlreicheren Proben durch Lehrer, die für die Sache begeistert sind, entscheiden lassen. Ein wirkliches Verdienst wäre hier zu erwerben. Vorläufig will es uns scheinen, als sei die Beweglichkeit und Mannigfaltigkeit der homerischen Formen ein Hindernis für den Anfänger, der zuerst einen festen Boden betreten muss.

14. Mehr Aussicht, allgemeiner betreten zu werden, hat ein Weg, der vorzüglich in dem Progymnasium in Schwetz von Dir. Gronau eingeschlagen wurde. Über ihn berichten die dortigen Programme: „Ein Versuch zur Änderung des griechischen Unterrichts I" von A. Gronau, 1893, und „Weiterer Bericht über den im Jahre 1892 begonnenen Versuch zur Änderung des griechischen Unterrichts" von M. Baltzer, 1896. Das von Gronau schon auf der 13. ost- und westpreussischen Direktorenversammlung begründete neue Verfahren gipfelt darin, dass der Elementarunterricht von vornherein an Xenophons Anabasis angeschlossen wird. Er geht von dem ohne Zweifel richtigen, durch die neuen Lehrpläne mindestens geförderten Gedanken aus, dass das Mass des grammatischen Pensums, zumal das der Formenlehre, aus der Lektüre zu entnehmen sei, dass die Erlernung der Verba und Verbalformen nach der Häufigkeit ihres Vorkommens zunächst in der Anabasis zu geschehen habe, wodurch eine sehr weitgehende Beschränkung der Formenlehre bedingt, überhaupt der bisherige systematische Grammatikunterricht beseitigt wird. Wenn es nun richtig ist, so folgert er weiter, dass wir die Kenntnis des Griechischen auf der Sprache der Anabasis aufbauen, und wenn ferner die Forderung der Lehrpläne nach vorzugsweise induktivem Grammatikunterricht befolgt werden soll, warum dann diese Induktion an einem besonderen Lehrbuche vornehmen? Ist das Lesebuch nicht aus der Anabasis zusammengestellt, sondern anderen Inhalts, so bietet es einen Sprachschatz, der von dem der Anabasis sehr abweicht, und es wird auf Vokabeln und Formen Zeit und Kraft verschwendet, die der heute zu fordernden sicheren Aneignung des Nötigen nutzlos entzogen wird. Wenn aber das Lesebuch ausschliesslich oder vorzugsweise Auszüge aus der Anabasis brächte, wäre sein Gebrauch anstatt der Anabasis zwecklos. Der Versicherung Gronaus, dass bei dem von ihm beschriebenen Verfahren Freude am Unterricht, grammatische Sicherheit und weitere Ausdehnung der Lektüre (III B: Anab. I, 1—5, 7. 8; III A: II. III. IV mit Auswahl und ein knapper Überblick über die letzten Bücher; II B: Hellenika und Odyssee 1600—2000, auch 2500 Verse), sowie dadurch bessere Vorbereitung für die weitere Lektüre (Einlesen) erreicht worden sei, dürfen wir gewiss Glauben schenken, um so mehr, als sein Nachfolger M. Baltzer a. a. O. diese Erfahrungen aus den Beobachtungen mehrerer Jahre vervollständigt und bestätigt. Jedenfalls liegt hier ein sehr beachtenswerter Versuch vor, den griechischen Anfangsunterricht von vornherein einen Gang einschlagen

zu lassen, der dem vorgeschrittenen Alter, der Reife und der Stärke des Tertianers ebenso entspricht, wie dem wirklichen Ziele des griechischen Unterrichts, das nicht im Erlernen der seltensten Wort- und Satzformen besteht. Für alle Einzelheiten verweisen wir auf die beiden Programme. Freilich verhehlen sich auch die Herren in Schwetz nicht, dass das eingeschlagene Verfahren besondere Anforderungen an den Lehrer stellt, und dass hierin eine Hauptschwierigkeit für eine allgemeinere Anwendung ihres Verfahrens besteht. Denn für den Erfolg ist es sicher sehr wesentlich, dass in den ersten Jahren ein Lehrerwechsel so gut wie ausgeschlossen bleibt, weil hier, wo die gerühmte Systematik so ziemlich fehlt, der Lehrer zu jeder Zeit das früher Besprochene in allen Einzelheiten kennen muss, um das Neue passend verknüpfen zu können. Ich kann jedoch diese Schwierigkeit nicht für unüberwindlich halten, so sehr ein heutiger Zug in der Lehrerwelt, der an und für sich höchst lobenswerte, aber oft falsch gerichtete Drang nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit, dem entgegenzustehen scheint. An einer einheitlich geleiteten, auch noch so grossen Anstalt, bei zunehmender Einsicht der heranwachsenden, praktisch besser als früher vorgebildeten Lehrer in die Mittel und Zwecke des Unterrichts, bei einer Erhebung der Lehrkunst über das Handwerksmässige hinaus wird es nicht unmöglich sein, die bequemere, auch für den Unselbständigen gehbare breite Landstrasse der zurechtgemachten Übungsbücher zu Gunsten des eigenen, schöneren, an Aussichten reicheren Weges der Spracherlernung, der durch die wirkliche Lektüre führt, zu verlassen.

15. Denn das scheint mir gerade ein Kennzeichen des rechten Lehrers zu sein, und darin scheint mir die erstrebenswerteste Selbständigmachung des Einzelnen wie unseres ganzen Standes gipfeln zu müssen, dass jeder, soweit es im Rahmen einer notwendigerweise einheitlich arbeitenden Körperschaft möglich ist, sich losmache von den Fesseln der Grammatik und des Übungsbuches, dass er durch seine frei schaffende Persönlichkeit selbst den wirksamsten Konzentrationspunkt für die Unterrichtsarbeit seiner Klasse abgibt. Freilich scheint dies unmöglich zu sein bei dem Wechsel der Lehrer, der bei dem Übergang von einer Klasse zur anderen noch häufig ist. Allein diese Hindernisse, die ihren Hauptgrund in Bequemlichkeit und Beharrungsvermögen haben, müssen und können, wie die Erfahrung lehrt, bei gutem Willen überwunden werden. In einigermassen gesunden Verhältnissen dürfte der normal aufsteigende Schüler im Griechischen nur zwei Lehrer haben. Der eine führt ihn von III B bis II B; er lehrt die Formen und das notwendigste Handwerkszeug aus der Syntax und leitet systematisch zur Lektüre an. Der zweite von II A bis zum Schluss ist der eigentliche Führer in den Geist der griechischen Antike, er allein ist im stande, die Fäden, die sich herüber und hinüber schlingen von Schriftsteller zu Schriftsteller, von Fach zu Fach, in der Hand zu behalten und zu einem einfachen, durchsichtigen Gewebe zu vereinigen. So habe ich es stets, auch unter schwierigen persönlichen Verhältnissen, gehalten und glaube, dass wir zwar nicht auf diese Weise allein, aber doch auf diese Weise sicherer diejenigen Früchte aus dem griechischen Unterrichte

ernten, die sonst viel öfter ungepflückt oder ungenossen bleiben. Jedenfalls habe ich allen Grund, überall da, wo ich von einem augenscheinlichen Erfolg gerade im griechischen Unterricht, von einer sprachlich sicheren und klare inhaltliche Begriffe herausarbeitenden Lektüre sprechen konnte, dieses Ergebnis auf solche fortlaufende, eindringende Konzentration zu setzen. Dass man, nach den Programmen zu urteilen, sich noch viel zu sehr scheut, diese theoretisch längst anerkannte Erleichterung und Sicherung allgemeiner durchzuführen, ist mir ebenso unverständlich, wie der Mangel an einer anderen äusseren, aber innerlich recht wirksamen Konzentration. Ich meine die Forderung, die sprachlich-geschichtlichen Fächer einer Klasse thunlichst in eine Hand zu legen. Zwar sagen z. B. die preussischen Lehrpläne S. 70: „Die jetzt vielfach vorkommende Zersplitterung des Unterrichts unter zu viele Lehrer ist ein Hindernis für jede nachhaltige erziehliche Einwirkung, ebenso der oft von Stufe zu Stufe eintretende Wechsel des Klassenlehrers.“ Aber jeder Blick in thatsächliche Verhältnisse zeigt, dass die Mahnung, diesem Übelstande mehr als bisher zu steuern, die Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer zu stärken, in den weitaus meisten deutschen Schulen nicht beachtet wird. Wie ich darüber denke, habe ich schon in meinem „Lat. Unterr.“ S. 29 ff. eingehend auseinandergesetzt. Ich begnüge mich, hier zu wiederholen, dass meiner Überzeugung nach eine Menge von Zeit und Kraft vergeudet wird, dass die notwendige Verknüpfung der grossen, erzieherisch wirksamen Begriffe nicht stattfindet, dass die von der Hygiene des Unterrichts mit Recht geforderte Vereinfachung, Sammlung des Zerstreuten, Zusammenfassung des Verwandten nicht erreicht, sondern entweder die Zeitkrankheit Nervosität gefördert oder die Bildung grosser Begriffe unendlich gehemmt wird, wenn wir nicht Lehrer haben oder erziehen, die im stande sind, in den mittleren Klassen wegen der Sprachformen, in den oberen Klassen wegen des Inhalts, das Griechische mit dem Lateinischen und namentlich auch mit dem Deutschen zusammen in einer Klasse zu geben. Mit dem Lateinischen gehört es zusammen, weil der in beiden enthaltene Sprach- und Gedankengehalt sich so recht zu einem harmonischen Ganzen vereinigt, sich gegenseitig stützt und erleichtert; mit dem Deutschen, weil diese Verbindung auf allen Stufen den antiken Gedankengehalt besser verwerten und vertiefen lässt, ganz besonders aber auf den oberen Stufen auf dem Gebiete der Poesie und der Philosophie in bescheidenem Sinne wegen des beständigen Ineinandergreifens geradezu ein natürliches Gesetz ist, wohl auch weil die heute infolge eines verirrten Universitätsunterrichts noch seltene Vereinigung von sprachlicher und ästhetisch-philosophischer Durchbildung für beide Fächer eine notwendige Vorbedingung des Lehrens ist. Dass auch die Verbindung des Griechischen mit der Geschichte von Vorteil ist, geht schon aus der Thatsache hervor, dass wir heute, wo der Unterricht in der alten Geschichte in manchen Staaten, z. B. in Preussen, sehr stark beschnitten ist, diesen Ausfall durch eine planmässige Ergänzung durch geschichtliche Quellenlektüre einigermassen wettmachen müssen. Freilich, so weit wird kein Anhänger der Konzentration gehen, dass er einen schlechten Lehrer — es gibt wirklich auch solche, wenn es heute auch für unkolle-

gialisch gilt, das auszusprechen — eine Klasse durch sehr ausgedehnten oder jahrelang fortgesetzten Unterricht verderben lässt. Auch hier soll es keine Schablone geben, auch hier soll es heissen: Suum cuique.[1])

Im ganzen wird man von dem Lehrer des Griechischen fordern müssen, dass er im Anfangsunterricht zwar ein tüchtiger Drillmeister der griechischen Formen und Vokabeln sei, dass er sich aber nach oben noch mehr als der Lateinlehrer freimache von dem philologischen Grammatizismus und der spezialistischen Mikrologie, dass er zwar ein sehr tüchtiger Sprachkenner sei, auch Dialekt- und Inschriftenforschungen getrieben haben möge, aber in erster Linie eine ausgedehnte Kenntnis von allem dem und ein Verständnis für alles das zu haben suche, was die Schriftsteller gedacht haben. Nachdem die ästhetisch-litterarische Erklärung etwas in den Ruf des Dilettantismus geraten war, wird es Zeit, dass wir bis zu einem gewissen Grade zu ihr zurückkehren, damit wir nicht das Gute des Besseren Feind sein lassen. So liegen die Anforderungen für unseren Griechischlehrer vielfach auf Gebieten, von denen das philologische Seminar heute kaum mehr etwas weiss. Er versuche zu sein ein feinfühlender, in die Kunst der Sprache, des Sprachgeistes und der Plastik, in die Tiefen menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens immer wieder von neuem eindringender Lehrer, ein immer neu lernender Mensch, ein in praktischem Sinne philosophierender, d. h. stets mit den Gesetzen der Logik, Psychologie und Ethik operierender, immer wieder zusammenfassender, Altertum und Gegenwart verbindender Schulmeister. Dann rettet er uns vielleicht auch aus diesem Widerstreit der Meinungen die Blüte und das Palladium der gymnasialen Bildung, das Verständnis für den wirklichen griechischen Original-Homer und -Sophokles, dann lässt er wohl aus seinem eigenen, von antiker Humanität im besten Sinne erfüllten Herzen etwas überfluten in die Seelen seiner Schüler und schafft in diesen dem deutschen Gymnasium nicht Feinde, sondern Freunde, denen die Gestalten und Gedanken der griechischen Litteratur nur ein tieferes Verständnis für die Menschen und Anschauungen der Gegenwart geöffnet haben. Aber gerade deswegen muss der Lehrer des Griechischen auch diese Gegenwart in politischer, sozialer, litterarischer und künstlerischer Beziehung kennen und die unendlich vielen, das Interesse erzwingenden Berührungspunkte aufzudecken sich nicht bloss nicht scheuen, sondern sich geradezu darum bemühen. Ich kenne Lehrer des Griechischen, bei denen die Schüler über beständigen, zwecklosen Zwischenfragen nach der oder jener sprachlichen Erscheinung sich gar nicht bewusst werden, was sie lesen, auch solche, die zwar von Glockenschlag zu Glockenschlag ihr Pensum ordentlich, methodisch übersetzen, ihre Schüler jedoch des Zusammenhangs nicht bewusst werden lassen; beide Arten haben uns noch nie Anhänger des Gymnasiums erzeugt. Ich kenne aber auch

[1]) Wie wenig Schwierigkeiten bei vernünftigen Leuten die weitere Durchführung dieser Art von Konzentration macht, zeigt folgende Zusammenstellung aus dem dermaligen Unterrichtsplan meiner seitherigen Anstalt, an der unter meinem Vorgänger fast die entgegengesetzten Anschauungen herrschten: Das Griechische ist verbunden in IIIbO, IIIaO, IIbH, IIIaH, IIaH, IIaO, IbO mit Lat., Deutsch, Geschichte, in IIIbH, IbH mit Lat. und Deutsch, in IaH mit Deutsch. Nur in 2 Klassen I bO und IaO ist es isoliert geblieben, aus besonderen, persönlichen oder zufälligen Gründen.

solche, deren griechische Stunden mitanzuhören eine Lust ist, bei denen selbst der Erwachsene in Anlehnung an das Übersetzte ständig neue Anregung empfängt, die stets den Blick auf das Ganze gerichtet halten und richten lassen, die das allgemein Menschliche, das Typische und deshalb Unvergängliche ohne Prunk und ohne Aufdringlichkeit hervorheben und deren Schüler noch nach Jahren von dem unauslöschlichen Gewinn aus den griechischen Stunden als treue Anhänger des Gymnasiums sprechen.

16. In allen normalen Gymnasien der deutschen Bundesstaaten beginnt das Griechische mit Unter-Tertia oder der dieser entsprechenden Klasse, wird also bis zum Ablauf des Gymnasialkursus sechs Jahre lang betrieben. Dass diese Hinaufschiebung gegenüber der früheren Gewohnheit, nach der es in Quarta begann, ein unzweifelhafter Gewinn ist und zugleich Erleichterung und Vertiefung bedeutet, wird heute kaum noch bestritten. Die meisten Staaten setzen jetzt 6 Stunden wöchentlich dafür an. Nur im Königreich Sachsen, in Württemberg und einigen thüringischen Staaten wird diese Stundenzahl für einzelne Klassen auf 7 erhöht. Dieser durchaus für die Ziele des Unterrichts ausreichenden Stundenzahl (36—42 wöchentlich) stehen in Österreich nur 4—5 Stunden für jede Klasse, zusammen 28 Stunden gegenüber. Unser griechischer Unterricht wird gut thun, sich nicht unter 6 Stunden wöchentlich für jede Klasse herunterdrücken zu lassen.

Anders liegen die Verhältnisse an den sogenannten Reformgymnasien, die allerdings noch unerprobt sind, aber doch Beachtung verdienen, auch wenn man ihren Grundsätzen nicht ganz zustimmt. Weil in ihnen aus mancherlei hier nicht zu besprechenden schulpolitischen Gründen das Lateinische erst später, nach dem bekanntesten Frankfurter System mit Unter-Tertia, beginnt, muss natürlich auch das Griechische später einsetzen, nämlich in Unter-Sekunda mit wöchentlich 8 Stunden. Das Minus von 4 Stunden wöchentlich (32 Stunden gegenüber 36 an den mit Unter-Tertia beginnenden Normalanstalten) hofft man durch die grössere Reife der Schüler ohne Einbusse des Unterrichtszieles wettmachen zu können. Wenn auch nicht daran zu zweifeln ist, dass ein gewisser äusserer Erfolg durchaus möglich ist, so wagt doch heute noch kaum jemand, das Experiment zu allgemeiner Anwendung und Einführung zu empfehlen. Ohne auf die zahlreichen auf anderen Gebieten liegenden Gegengründe eingehen zu wollen, weisen wir nur auf die einfache Schulmeisterweisheit hin, dass gewisse elementare Dinge, also auch die griechische Formenlehre, am sichersten und vielleicht allein sicher ein jugendlicheres Alter sich aneignet, dass also die Gefahr einer Ungründlichkeit, die man heute schon, oft übertreibend, dem altsprachlichen Unterricht vorhält, ganz gewiss bei dem Verfahren des Reformgymnasiums noch näher liegt. So sehr ich grundsätzlich den möglichst frühen und möglichst extensiven Betrieb der Lektüre betone, so sei doch nie vergessen, dass das Wie des Unterrichts mindestens ebensoviel, ja erzieherisch noch mehr von Bedeutung ist, als das Was. Es wird doch nicht ganz die Befürchtung von der Hand zu weisen sein, dass auf diese Weise hinausgeschoben und noch weiter hinausgeschoben das Griechische, soweit es sich nicht um so hervorragend

arbeitende Anstalten handelt, wie die jetzigen Reformgymnasien, die eben ihre ganze Kraft an die Durchführung ihrer neuen Ziele setzen, bald auf dem Standpunkt angelangt sein könne, den heute das Englische an den Gymnasien einnimmt. Wir verstehen und billigen es daher, wenn auf der jetzt in Stuttgart abgehaltenen 7. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins der Satz O. Jägers angenommen wurde, dass der Beginn des griechischen Unterrichts nicht weiter als ins 4. Gymnasialjahr herabgedrückt werden dürfe.

B. Besonderer Teil: Das Lehrverfahren.

I. Der vorbereitende Unterricht in der Tertia.

a) Der Lehrstoff.

17. Die in den meisten amtlichen Lehrplänen übliche, ziemlich genaue Zuteilung des grammatischen Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen entspricht zwar nicht dem heutigen Drang nach Freiheit der Bewegung, aber einem sehr fühlbaren Bedürfnis. Da wo nach unseren Grundsätzen (s. oben S. 20 f.) derselbe Lehrer dieselbe Klasse ein paar Jahre hindurch führt, könnte die strenge Pensenverteilung wohl entbehrlich scheinen, und man wird auch ohne Pedanterie je nach den besonderen Verhältnissen einigen Spielraum gestatten dürfen, wenn nur das Gesamtergebnis stimmt. Dies besteht darin, dass nach Ablauf der beiden vorbereitenden Klassen Unter- und Ober-Tertia der Schüler rasch und unbedingt sicher die in den Schriftstellern vorkommenden Formen mindestens des attischen Dialekts erkennt, dass er an einem geeigneten einführenden Lesestoff einen möglichst reichen Wortschatz gewonnen und, wenn auch ohne tiefere Begründung, die ganze Reihe derjenigen Spracherscheinungen und Eigentümlichkeiten hinsichtlich des Satzbaues und der Satzverknüpfung kennen gelernt und durch häufige Anschauung sich eingeprägt hat, die für jede Lektüre unausbleibliche Vorbedingung sind, übrigens zum Teil auch schon aus einer verständigen Einübung der Formenlehre sich von selbst ergeben. Im einzelnen ist die Aufgabe für die einzelnen Klassen wieder so geteilt, dass der Unter-Tertia die regelmässige Formenlehre des attischen Dialekts bis zu den Verba liquida einschliesslich (in Bayern und hie und da sonst ausschliesslich), der Ober-Tertia der Abschluss der gesamten Formenlehre zufällt. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers nach dieser Richtung ist den Grammatiken und auch vielen Lehrbüchern gegenüber, die ja im wesentlichen Gang und Umfang des Unterrichts bestimmen, eine weise Beschränkung. Man klagt heute nicht mit Unrecht an den Gymnasien über wachsende Unsicherheit in den Elementen. Die Gründe liegen nicht sowohl in den mangelnden Fähigkeiten der Schüler als vielmehr in den intensiv immer höher gesteigerten Anforderungen anderer Fächer, die Gehirnarbeit und Interesse ungemein mehr für sich in Anspruch nehmen als früher. Mit der hierdurch bedingten Herabsetzung der Stundenzahl und Haus- und Schreibarbeit für den griechischen Unterricht hat durchaus

noch nicht gleichen Schritt gehalten die Herabsetzung oder doch Minderung des grammatischen Lehrstoffes. Früher konnten wir uns den ja auch ganz hübschen Luxus gestatten, die entlegensten, zum Teil gar nicht in den Schriftstellern vorkommenden Ausnahmen zu bilden und einzupauken, heute müssen wir, übrigens ohne allzu grossen Schaden für die letzten Ziele des griechischen Unterrichts, uns damit begnügen, das zu lehren, was not thut, und alle Seltenheiten und Ausnahmen bei Seite lassen. Von einer solchen Beschränkung in der Einübung der Formen, die ich bis jetzt noch nicht für genügend durchgeführt halte, verspreche ich mir nicht eine Schädigung, sondern eine Förderung und Vertiefung des heutigen griechischen Unterrichts. Wenig, aber sicher! muss auch hier unsere Losung sein.

Ob zunächst die Accentlehre von dieser Beschränkung betroffen werden soll, ist noch strittig. Die Frage kann nicht so tumultuarisch entschieden werden, dass man jeden, der an dem pädagogischen oder wissenschaftlichen Wert der griechischen Accente zu zweifeln wagt, nach einer heute unter uns Altphilologen wieder üblich werdenden, m. E. recht gefährlichen Übung in Acht und Bann thut. Vielmehr kann sie nur so gestellt und danach beantwortet werden, ob ihr unzweifelhafter Wert einigermassen den ebenso unzweifelhaften Aufwand an Zeit und Kraft, dessen ihre Einübung bedarf, rechtfertigt. Es ist sicher richtig, dass wir eine Anzahl von Formen (*παιδεῦσαι — παίδευσαι — παιδεύσαι*, *θαρσεῖ — θάρσει*, *ὅμως — ὁμῶς* u. s. w.) durch die Differenzierung des Accentes mindestens leichter erkennen, ebenso, dass es nun einmal, so lange wir griechische Texte mit Accenten haben, ein Gebot der Gründlichkeit, der Zucht, also eine Aufgabe des Gymnasiums als einer wissenschaftlichen Erziehungsanstalt ist, auf diesen Teil der sprachlichen Äusserung zu achten und ihre Kenntnis zu fordern. Aber ein Urteil, wie das des besonnenen A. Baumeister, wird doch nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisen sein, wenn er in der allgemeinen Einleitung zu diesem Handbuch S. XLII Anm. sagt: „Ich kann nicht umhin, auf die Gefahr, als arger Ketzer zu erscheinen, hier nochmals im Druck laut zu wiederholen, was ich schon oft im Gespräch leise zu äussern gewagt habe: dass die griechische Accentlehre allen Mitwirkenden in der Schule nur Pein verursacht und gar keinen erzieherischen Wert besitzt. Diese Erfindung der alexandrinischen Grammatiker . . . hat erst der Neuhumanismus in den Schulunterricht eingeführt.“ Wer sich in den Heften der Tertianer umgesehen hat, weiss, dass es sich wirklich oft um eine Quälerei für Schüler und Lehrer handelt. Ich erinnere mich sonst ganz brauchbarer Schüler, die in den Schreibübungen fast alle Formen ganz fehlerfrei bildeten, aber in fast allen Wörtern falsche Accente setzten. Es wird sicher dem griechischen „Geist“ nichts schaden und uns im Unterricht rascher weiter helfen, wenn man auf ihre Setzung in den Schreibübungen, wenigstens in dem seitherigen Umfange und mit der seitherigen Strenge, verzichtet und dementsprechend auch die lange Zeit, die der gewissenhafte Lehrer immer wieder auf ihre Einübung verwendet, sehr wesentlich abkürzt und für Besseres erspart. Also Anschauung und Erklärung der Accente in den wichtigsten Erschei-

nungen ohne die sogenannten Ausnahmen und ohne die alexandrinische Benennung, Aussprache und Betonung nach hergebrachtem Anschluss an sie, aber nicht Einübung zum schriftlichem Gebrauche! Ein Gleiches gilt von dem Spiritus lenis. Die sogenannte „ehrwürdige Tradition", die der Berichterstatter auf der 7. Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen (Verh. S. 143) dagegen ins Feld führt, kann hier in keiner Weise geltend gemacht werden. Richtiger hat man sich auf der 6. Hann. Direktoren-Konferenz für Beseitigung des Gravis und der Enkliticae ausgesprochen, und selbst ein so konservativer Kenner des griechischen Unterrichts wie A. v. Bamberg sagt in seinem 9. Jahresbericht S. 26, es seien nur diejenigen Accentregeln hervorzuheben, welche Grundbestimmungen enthalten und über allen Zweifel erhaben seien. Vgl. auch Chr. Harder, der Accent als Gegenstand des griechischen Unterrichts. Progr. Neumünster 1894.

18. Wichtiger ist eine Beschränkung auf dem Gebiete der Deklination und Konjugation. Erfahrene Lehrer haben sich eine solche schon längst auferlegt. Aber es muss stets wieder daran erinnert werden, dass bei der Formenfülle der griechischen Sprache Elementarisierung, Zurückführung auf das häufig Vorkommende eine ganz überraschende Vertiefung und Sicherheit herbeiführt. Danach ist z. B. aus dem regelmässig zu erlernenden Lehrstoff auszuscheiden und gelegentlicher Erklärung bei der Lektüre zu überlassen: der Dual, der Vokativ mit wenigen Ausnahmen, die sogenannte attische Deklination, eine grosse Anzahl von Substantiv- und Adjektivformen, namentlich auch von solchen, die durch Kontraktion Eigentümlichkeiten haben (*κανοῦν, χρέος, τὸν ἥρω, σῶς, πρᾶος* u. a.), ebenso viele Komparativformen, die entweder gar nicht oder nur selten in Schriftstellern vorkommen, wie *ἀκρατέστερος, ἀσμενέστερος, ἰσαίτερος, λαλίστερος, μεσαίτερος, ὀψιαίτερος* u. a. (s. Kaegi, griech. Schulgrammatik S. V); aus dem Gebiete der Konjugation manche Seltenheiten der Augmentation und Reduplikation, die vorläufig das Gedächtnis übermässig belasten und dadurch Wichtigeres verdunkeln, z. B. die Perfekte von *ἀγείρω, ἀλείφω, ἀρόω, ἐγείρω* u. a.; Seltenheiten wie *ἅλασθαι, ἀλάμενος, ἆραι, ἄρας, ἐκάθαρα, ἐσίμανα;* manche Imperativformen, besonders die des Perfekts. Auf das Perfekt braucht überhaupt nicht die gleiche Sorgfalt verwendet zu werden wie auf die übrigen Verbalformen, z. B. auf den Aorist. E. Koch weist N. Jahrb. f. Phil. u. Paed. 1892, II, 409 ff. darauf hin, dass die Verwendung der schwierigen Perfektformen in den Übungsbüchern und damit auch die Mühe, die auf ihre Einübung verwendet wird, in gar keinem Verhältnis steht zu ihrem Vorkommen, dass man namentlich dem besonders seltenen aktiven Perfektum gegenüber sich darauf beschränken kann, die Formen zu erklären, welche wirklich vorkommen, und warnt davor, sie ins Blaue hinein bilden zu lassen. Umgekehrt sind alle die Formen und Verben, die ungewöhnlich häufig vorkommen, z. B. die Aoriste von *ἔρχομαι, γίγνομαι, λαμβάνω, ὁράω*, die in den ersten 4 Büchern von Xenophons Anabasis nach E. Koch mit 134, 116, 104, 48 = 402 Beispielen auftreten, ganz besonders in dem Lehrstoff hervorzuheben. — Es ist selbstverständlich, dass in einer Grammatik die vollständigen Formen ohne allzugrosse Rücksicht auf ihr Vorkommen zur Geltung kommen müssen, dass also diese den Gang und

den Accent des Unterrichts nicht bestimmen darf. Um so nötiger ist hier, dass an jeder Anstalt die eingeführte Grammatik daraufhin geprüft und in dem „Normalexemplar" festgesetzt werde, was von der Einübung ganz auszuscheiden, was nur gelegentlich zu erklären und was ganz besonders einzupauken sei. Manche Grammatiken geben schon durch verschiedenen Druck die geeigneten Hinweise.

19. Aus der Syntax gehören hierher alle diejenigen Erscheinungen, die zum Verständnisse eines einfachen griechischen Textes gehören. Wenn wir überhaupt der Meinung sind, dass sich die griechische Syntax, nachdem die Schüler eine sehr eingehende sprachlich-logische Schulung im Lateinischen erhalten haben und weiter erhalten, möglichst von aller Systematik frei zu halten habe, schon um der Gefahr zu entgehen, dass sie als Selbstzweck erscheine, so trifft dies für den vorbereitenden Kursus erst recht zu. Es handelt sich nur um die Dinge, die die Lektüre täglich bietet, die an ihr geschaut und aus ihr erlernt werden, und für die aller Buchunterricht, der überhaupt noch viel zu viel auf deutschen Gymnasien spukt, vom Übel ist. Vieles erklärt sich von selbst durch die Vorarbeit des Lateinischen und wird schon bei einer vernünftigen Einübung der Formenlehre miterlernt. Hierher gehören die Stellung des Adjektivs und dessen attributiver und prädikativer Gebrauch, der Konjunktiv und Optativ mit und ohne ἄν in Hauptsätzen, die wichtigsten Arten der Nebensätze und die darin angewandten Modi, eine grosse Anzahl von Eigentümlichkeiten der Kasuslehre, ohne die man die betreffenden Verba nie einüben kann, die Hauptthatsachen der griechischen Infinitiv- und Participialkonstruktionen, die Präpositionen zunächst in ihrer anschaulich machenden, meist von lokalen Vorstellungen ausgehenden Bedeutung, die koordinierenden und subordinierenden Satzverbindungen, der Unterschied zwischen deutscher und griechischer bezw. antiker Satz- und Periodenbildung, kurz in nuce fast die ganze Syntax.

20. Über die verschiedenen Wege, dem Schüler den ersten Lesestoff zu bieten und ihn so in die Lektüre einzuführen, sowie auch hieran die notwendigen grammatischen und stilistischen Eigentümlichkeiten der griechischen Sprache aufzudecken, ist oben S. 15 ff. schon gehandelt worden. Nach der üblichen Art wird man zunächst für das erste Jahr, vielfach auch noch für einen Teil des zweiten Jahres zu einem Lesebuch greifen, das zugleich Übungsbuch für die zu erlernenden sprachlichen Formen ist. Welche Schwierigkeiten die künstliche Anfertigung von geeigneten Lesestücken macht, ist ebenfalls a. a. O. dargelegt. Zweierlei wird man von diesen unbedingt fordern müssen: 1. dass sie in ihrem Wortschatz eine rechte Vorbereitung für die Schriftsteller der Schule bilden, und dass sie sich nicht, wie es auch in den besten geschieht, durch die seltensten Wörter ebenso unrühmlich von jenen unterscheiden, wie durch seltene, nur durch das Streben nach Häufung der gerade einzuübenden Sprachkategorieen gebildete Formen; 2. dass sie einen rechten Inhalt haben und so auch dem griechischen Elementarunterricht erst einen über Deklination und Konjugation hinausgehenden geistigen Gehalt geben. Deshalb verlangen die preussischen Lehrpläne ausdrücklich, dass die Lektüre mög-

lichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken übergehe, deren Stoff der griechischen Sage und Geschichte zu entnehmen sei; es sei darauf zu achten, dass in ihnen nur solche Wörter vorkämen, die regelmässig in den Schulschriftstellern wiederkehrten. Die üblichen Verrenkungen, die gemacht werden, um diesen Forderungen gerecht zu werden, würden vermieden werden, wenn man sich entschlösse, griechische Originalstücke mit kleinen Veränderungen und Erleichterungen aufzunehmen und sich dabei nicht zu scheuen, auch Formen, die noch nicht in den „systematischen" Betrieb passen, zu verwenden. Diese lassen sich ohne jede Schwierigkeit als Vokabeln lernen. Die Scheu hiervor zeigt, dass man den reiferen, mit Recht nach Inhalt, nach Sachen, nicht nach Formen dürstenden gesunden Tertianer in seinem Fortschritt gegenüber dem erst in eine fremde Sprache, überhaupt in die Sprache einzuführenden Sextaner nicht kennt, dass man also die Methode nicht nach dem Subjekt, dem Schüler, sondern nach dem Objekt bemisst. Und der Unfug geistloser, zum Nichtsdenken oft sogar bewusst verführender Einzelsätze sowie lang ausgedehnter sogenannter zusammenhängender Stücke, in denen immer wieder dieselbe Sprachform mit langweiliger Seiltänzerkunst zu Tode gehetzt wird, zeigt neben der gleichen Verkennung des veränderten Standpunkts auch noch eine Verwechselung der didaktischen Mittel. Denn diese Manier verwechselt die Anschauung und die Übung. Die Einübung der Sprachformen hat nicht oder doch nur unwesentlich durch das Buch zu geschehen, sondern durch den lebendigen, mündlichen Unterricht des Lehrers. Am meisten eignen sich anekdotenhafte Abschnitte aus Herodot (mit Umsetzung ins Attische natürlich), aus Plutarch, aus Arrians Anabasis u. a. für das Lesebuch, da sie Gebiete berühren, die dem Unterricht verwandt sind. Nicht zu billigen ist es, dass man etwa Xenophon in einem Abguss vorausgehen lässt und so das Interesse für die wirkliche Xenophon-Lektüre abstumpft.

Denn Xenophon wird doch wohl auf absehbare Zeit der erste Schriftsteller für den griechischen Unterricht bleiben. Seine Anabasis entspricht wie Caesars gallischer Krieg in unübertrefflicher Weise dem Gesichtskreis des 14jährigen Knaben, wenn man nicht Homer und damit überhaupt die poetische Lektüre unter Verzicht auf die mehr formale Erlernung des Atticismus vorziehen will. Ich verkenne nicht, was man gegen die traditionelle Anabasis-Lektüre vorbringt, und habe selbst wiederholt Bedenken dagegen gehegt und wohl auch in engerem Kreise geäussert. Da ist einmal der inhaltliche Gewinn oft — ich will niemanden zu nahe treten — gar gering, was man sehr gut nachprüfen kann, wenn man sich einmal gegen Ende des Schuljahrs die bescheidene Frage an die Schüler erlaubt, was sie denn eigentlich gelesen und behalten hätten. Das ist aber nicht Schuld des Schriftstellers, sondern des eifrigen, fast nur Formen paukenden Lehrers und kann leicht verbessert werden, wenn sich der Lehrer selbst zwingt, immer wieder den Zusammenhang zu beachten, und wenn man dem Schüler eine gerade hier, wo die Gefahr einer Zersplitterung, eines Verlorengehens der verbindenden Fäden besonders naheliegt, ganz besonders willkommene Ausgabe in die Hand gibt, die durch Kapitelüberschriften oder durch ganz knappe Inhaltsangaben am Rand eine gute

Förderung gibt. Da wird ferner geltend gemacht, der typische Wert Xenophons nach der Seite, dass er als Augenzeuge kriegerische Handlung schildert, sei gering, da schon Caesar diesen Typus vertrete, und der geschichtliche Stoff sei im besten Falle nur als unbedeutende Episode aufzufassen (Aus Schulbesichtigungsberichten L. P. 30, 15). Ganz richtig. Aber gerade diese Mängel sind für die betreffende Altersstufe und einen vorbereitenden, einführenden Unterricht Vorzüge. Man setzt den Knaben, der reiten lernen soll, ja auch nicht gleich auf ein edles Rennpferd. O. Willmann hat sicher Recht, wenn er in seiner Didaktik und Bildungslehre 2. A. S. 519 die Anabasis ein rechtes Jugendbuch und eine geeignete Vorstufe für Herodot nennt. Über eine Auswahl des didaktisch Wertvollsten wird bei II B die Rede sein. Wir haben gewöhnlich in III A etwa 6 Wochen nach Beginn des Schuljahrs die Anabasislektüre begonnen und in dieser Klasse das 1. Buch gelesen. Bei dem S. 19 beschriebenen Verfahren, das ich für sehr beachtenswert und wohl durchführbar halte, würde natürlich ganz erheblich mehr gelesen werden. Nach dem Bericht von M. Baltzer im Progr. v. Schwetz 1896 „bewältigten" die Untertertianer I, 1—5, 7, 8, die Obertertianer lasen das II., III., IV. Buch bis auf einen Rest, der etwa $^1/_5$ des Umfanges des 3. Buches betrug, und gewannen aus erlesenen Abschnitten, die zusammen etwa $^1/_{10}$ der Bücher V—VII ausmachten, einen Überblick über das gesamte Werk, so dass sie in Sekunda zu einer anderen Lektüre übergehen konnten.

Der Beginn der griechischen Lektüre mit Homers Odyssee, den wir oben S. 17—19 besprochen und der auch von dem erfahrenen Verfasser der Schulbesichtigungsberichte L. P. 36, 14 empfohlen wird, hat gewiss sehr vieles für sich und wurde mehr aus formalen Rücksichten auf die Schreibübungen gehindert als aus sachlichen. Immerhin braucht er hier nicht in Betracht gezogen zu werden, da es sich hier nur um Darstellung wirklicher Verhältnisse handelt. In dieser Hinsicht kann man zweifelhaft sein, ob nicht eine langsame, gründliche Einführung in Homer, den wichtigsten Schriftsteller des Gymnasiums, und namentlich in die homerische Sprache in Obertertia stattzufinden hat. In Baden und Hessen geschieht dies. So heisst es im Lehrplan für die Gymnasien des Grossherzogtums Hessen von 1893: „In Ober III tritt die Lektüre von Xenophons Anabasis und im 2. Semester von Homers Odyssee ein; letztere braucht nur ein kleines Pensum zu umfassen, hat aber zu erreichen, dass alle in dem gelesenen Abschnitte vorkommenden Formen den Schülern zu festem Besitze gebracht werden." Das Verfahren hat ohne Zweifel sehr grosse Vorzüge. Es wird in den letzten Wochen des Schuljahrs ein Stock von etwa 300 Versen so gründlich durchgearbeitet, dass wirklich von einer Einführung in das Verständnis des epischen Dialekts gesprochen werden kann; ich habe es wiederholt ohne Überbürdung erreicht, dass fast das ganze Pensum schliesslich auswendig gelernt war. Indessen bleibt dieser unbestreitbare Vorteil nur dann bestehen, wenn man sofort in Unter-Sekunda die eigentliche Homerlektüre anschlösse. Da dies aus naheliegenden Gründen fast nie geschieht und jene gewöhnlich frühestens nach 4—5 Monaten in der neuen Klasse aufgenommen wird, so ist das Ergebnis

der mühesamen Arbeit zum grössten Teil verloren; es fehlt eben in der Zwischenzeit an jeder ungekünstelten Auffrischung und Erhaltung der Homerkenntnisse. Somit wird es sich empfehlen, diese jetzt ziemlich in der Luft schwebende Einführung in Homer aus III A zu streichen, wie es auch die preussischen Lehrpläne thun.

b) Die Behandlung des Lehrstoffs.

A. Waldeck, die griech. Grammatik nach den neuen Lehrplänen. Lehrpr. 31, 81 ff. bietet vortreffliche Winke. — Verhandl. der 6. Hann. Dir.Konf.: Die griech. Grammatik in III und II nach Auswahl und Umfang des Lehrstoffes und Methode des Unterr. — J. Lattmann, über den griech. Unterr. nach den neuen Lehrplänen. 1893. — A. Müller, der griech. Elementarunterr. nach der induktiven Methode, Lehrpr. 40, 101 ff. — Beispiele für die Behandlung im einzelnen: F. Schmidt, zum griech. Anfangsunterr. Lehrpr. 43, 63 ff.; zur Behandlung der Verba auf $\mu\iota$, Lehrpr. 48, 13 ff. W. Schilling, eine Lektion über die enklitischen Wörter im Griechischen, Lehrpr. 43, 68 ff. G. Richter, der griech. Optativ, Lehrpr. 34, 62 ff. A. Arlt, die zweiten Aoriste nach Analogie der Verba auf $\mu\iota$, Lehrpr. 5, 70 ff. K. Schmuhl, eine Lektion in griech. Grammatik (III A), Lehrpr. 12, 74 ff. A. Matthias, das 1. Kap. des 1. Buches von Xenophons Anabasis in III A, Lehrpr. 4, 43 ff.

21. Man braucht nicht Anhänger der sogen. Formalstufen zu sein, ja sie nicht einmal zu kennen, und kann doch überzeugt sein, dass ein jeder Unterricht und eine jede Unterrichtsstunde für jede Unterrichtseinheit auf die 3 Thätigkeiten des Anschauens oder der anschaulichen Darbietung, des Denkens, d. h. der Einsicht schaffenden Bearbeitung, und des Übens, d. h. der zur dauernden Aneignung führenden Anwendung zurückzugehen hat. Denn sie beruhen nicht nur auf gesunden psychologischen Grundsätzen, sondern vielmehr auch auf Erfahrung, wie ja die Pädagogik in erster Linie gesunde Erfahrungswissenschaft ist. Häufig werden jene drei Thätigkeiten ohne scharfe Trennung Hand in Hand gehen, namentlich in diesem vorbereitenden Unterrichte. Aber keine darf vernachlässigt werden. Ist z. B. die grammatische Form nicht klar angeschaut, also etwa nicht nach Stamm, Endung, Tempus- und Moduszeichen, Hilfsvokal u. s. w. zerlegt und auf einfache Bildungsgesetze zurückgeführt, nicht mit gleichartigen und verschiedenen Formen vergleichend und differenzierend zusammengestellt und in ihrer eigenartigen Bedeutung erkannt, so wird die nötige Aneignung, die Einübung ungemein erschwert, und es liegt darin ein Grund zu oft beklagten mangelhaften Leistungen. Oder das leidige Hilfsmittel des Nachhilfeunterrichts, das trotz der vortrefflichsten behördlichen Verfügungen und trotz pharisäischer Proteste mancher Direktoren auch in unschuldigerer Form und unter anderem Namen im Übermass noch vorhanden ist, ersetzt dann die pflichtschuldige Thätigkeit des Lehrers und hilft den ganzen Gymnasialunterricht in Misskredit bringen. Häufiger findet man eine andere Unterlassung, die aus früheren Zeiten stammt und durch die damalige scharfe Konzentration auf wenige Hauptfächer gerechtfertigt wurde; man verkürzt nämlich die Thätigkeit des Einübens, des Einexerzierens zu sehr und überlässt sie dem Hause, man setzt ein Können, einen festen Besitz voraus und bethätigt diese falsche Voraussetzung durch Forderungen besonders in schriftlichen Arbeiten, ehe noch durch vielseitige Übung das richtig Begriffene bis zur sicheren Verwendung angeeignet ist. Es soll mit dieser Warnung nicht jenen Drillmeistern und Einpaukern das Wort geredet werden, die sogar

in völliger Verkennung einer gesunden, frischen Knabenseele meinen, nur eine rein mechanische Lehrweise bereite den Schülern Freude. Aber es ist richtig, dass es sich hier nicht wesentlich um den formalbildenden Weg der Aneignung handelt, wobei das richtig Begriffene schon Gewinn ist, sondern um Dinge, deren feste Aneignung Vorbedingung eines gedeihlichen Unterrichts in den griechischen Schriftstellern ist, und dazu gehört tüchtige, wiederholte Übung der Formen. Diese kann nur im Unterricht selbst durch rasches Abfragen in den mannigfachsten Gruppenbildungen erfolgen.

Ein Gleiches gilt von dem Erlernen der Vokabeln und der ersten Lektüre, aus der diese entnommen werden. Ein Wort wird zunächst begrifflich angeschaut, womöglich aus Bekanntem abgeleitet, und man wird auch gut thun, dabei deutsche Fremdwörter, die ja namentlich auf medizinischem Gebiete sehr häufig sind, zu gegenseitiger Erklärung und vertiefender Einsicht mit heranzuziehen. Hierbei sind ohne Systematik die Elemente der Wortbildungslehre mit Erfolg zu zeigen und zu verwerten. Die gebräuchlichsten Endungen zur Bildung von Substantiven, Adjektiven, Adverbien sind, soweit sie auffällige Bedeutung haben und verleihen, hier durchaus zu Hilfe zu ziehen. Ebenso ist ein kurzes Wort über die geläufigsten Gesetze der griechischen Zusammensetzung von guter Wirkung, wenn man bei der Vorführung neuer Wörter diese zur Anwendung bringen lässt. Dann aber muss ein Schatz und zwar ein möglichst reicher Schatz von ihnen zur Sicherung des griechischen Unterrichts geradezu einexerziert werden durch mannigfache Mittel, durch blosses Abfragen, Durchdeklinieren und — konjugieren, schriftliche Übungen u. s. w. Der erfahrene Lehrer muss aber auch wissen, welche Vokabeln besonders häufig vorkommen, und diese besonders beachten. Die ersten Lehrbücher müssen immer mehr diesem hochwichtigen Punkte Rechnung tragen und sich, wie es die Lehrpläne vorschreiben, viel mehr konzentrieren auf den Sprachgebrauch der Schulschriftsteller.

22. Die Frage, ob die Behandlung der Grammatik und des Lesestoffes zu trennen ist, lässt sich je nach der Auslegung mit Ja und Nein beantworten. Denn es kommen hier merkwürdige Verfehlungen und Verkennungen auch der bestgemeinten Vorschriften vor. So wird auf der einen Seite die Forderung einer Konzentration von Grammatik und Lesestoff so ausgelegt, als ob nun bei jedem Satz, vielfach auch mitten im Satz jede Form analysiert werden solle. Das hiesse allerdings den Lesestoff zum „Tummelplatz“ für grammatische Übungen machen und seines ganzen geist- und herzbildenden Inhalts entleeren. Andererseits wird die auf anderem Wege herbeizuführende notwendige Trennung von Grammatik und Lesestoff so bethätigt, dass in bestimmten Stunden Grammatik getrieben und in andern gelesen wird, im Anfang, wo das Lesebuch noch den Formenlehreunterricht begleitet, wenigstens noch in einem gewissen gegenseitigen Zusammenhang, dann, wenn die Schriftstellerlektüre beginnt, oft ohne eigentliche Beziehung zu einander. Das ist ebenso verkehrt. In Wirklichkeit erfordert die knapper gewordene Zeit, eine rechte Hygiene des Unterrichts, die jede Zersplitterung zu vermeiden befiehlt, das Streben nach ganzen Leistungen, die nur durch Vereinfachung

erzielt werden können, eine vernünftige Konzentration. Und diese zeigt sich darin, dass der Lesestoff teils die vorher erlernten Formen einüben hilft (Deduktion), teils diese in ihrer Anwendung zum erstenmale zeigt und dabei Veranlassung gibt, sie mit gleichartigen Erscheinungen mit Hilfe der Grammatik zur Aneignung zu bringen (Induktion). Im Unterricht selbst sind also Lektüre, die einen Inhalt hat, mit ihrer sachlichen Erklärung und grammatische Erörterungen durchaus und viel schärfer, als es nach meinen Beobachtungen geschieht, zu trennen, aber ohne dass man nun besondere Stunden für die eine und die andere Seite des Unterrichts ansetzt.

23. Für die Methode des griechischen Anfangsunterrichts im einzelnen kann ich zwar auf meine eingehende Darstellung für das Lateinische in diesem Handbuch verweisen. Namentlich lassen sich manche Mittel der Einübung ohne weiteres übertragen. Allein es ist doch zu beachten, dass es sich dort nicht bloss um die Elemente einer fremden Sprache zur Vorbereitung für eine verständnisvolle Lektüre handelt, sondern namentlich auch um die Einführung in das Wesen und Leben einer Sprache überhaupt, um den ersten, tieferen Einblick in die sprachlichen Kategorien schlechthin. Diese Rücksicht fällt hier ganz weg; hier handelt es sich nur um sichere Einführung und Vorbereitung, und deshalb ist die Methode vielfach verändert und leichter. Das Lateinische hat für viele Einzelheiten vorgearbeitet, und auch der Vergleich mit dem Deutschen bietet manche Erleichterung. Deshalb sagt H. Schiller in seiner „Praktischen Pädagogik“ mit vollem Recht, es handle sich hier nur um ein möglichst rasch zum Ziele führendes Verfahren. Nur aus diesem didaktischen, nicht wissenschaftlichen Grundsatz ergibt sich auch das Mass, in dem die Ergebnisse der Sprachwissenschaft auf dieser Stufe herangezogen werden; nämlich insoweit als sie geeignet sind, den Unterricht zu vereinfachen und das Verständnis der Form und damit ihre Aneignung zu erleichtern, also überall, wo es sich um grosse Gesetze handelt, deren Kenntnis die Vielheit der Formen zu einem übersichtlichen, durchsichtigen, geringeren Mass von Lernstoff zusammendrängt. Dies geschieht allerdings nicht etwa durch Einprägung der „wissenschaftlichen“, für den Schüler nicht existierenden Endungen, wenigstens zunächst nicht, sondern der wirklichen (*ω εις ει ομεν ετε ουσι*). Seitdem übrigens Georg Curtius und seine hauptsächlichen Schüler nicht mehr lehren, scheint eher die Gefahr vorhanden zu sein, dass die sprachwissenschaftliche, judiziöse Herleitung der Formen mehr als gebührlich zurücktritt gegenüber der rein gedächtnismässigen Aneignung.

Die erste Aufgabe des Anfangsunterrichts sind Schreib- und Leseübungen (in der Schule und zu Hause) mit den nötigsten Anweisungen über Accente und Spiritus (s. jedoch oben S. 25 f.). Dazu dienen am besten bekannte Eigennamen. Dass die Schüler, so lange noch die Accent-Lehre in ihrem heutigen Umfange aufrecht erhalten wird, mit der richtigen Betonung und Quantität auch gleich an das sogen. Accent-Schlagen gewöhnt werden, finde ich recht praktisch — ich habe es in meinem 20. Lehrerjahre hier (Darmstadt) zum erstenmale gesehen. Wenn die Schüler bei

jeder von ihnen beantworteten Form sich daran gewöhnen, mit dem Finger die betreffende Schreibbewegung zu machen, so sieht das zwar anfangs etwas sonderbar aus, aber thatsächlich achten sie dadurch mehr auf dieses Zuchtmittel, und der Fehler auf diesem Gebiete werden wenigstens nicht gerade unerträglich viele.

Den Gang des Unterrichts bestimmt das Lesebuch, das jedoch als unbrauchbar gelten kann, wenn es nicht sofort wenigstens durch Verwendung von Teilen des Verbums, etwa der Präsens- und Imperfektformen, die Möglichkeit für bescheidene Sätze mit vernünftigem Inhalt oder besser zusammenhängende Lesestücke bietet. Es schadet auch gar nichts, wenn manche Verbalformen zunächst nur als Vokabeln gelernt und erst nach einiger Zeit in gemeinsamer Arbeit zusammengestellt, erklärt und im System erlernt werden. Dass die sichere Aneignung etwa einer Deklination dadurch Not leidet, wenn gleichzeitig ein Teil des Verbums gelernt und geübt wird, ist ein Wahn pedantischer Schulmeister, dem meine und vieler Kollegen Erfahrung durchaus widerspricht.

Die induktive Methode ist gewiss die vornehmere und geistbildendere, denn sie beruht nur auf dem Selbstfinden, macht also das Gewonnene sicherer zum Eigentum, schärft und übt den Verstand und nicht bloss das Gedächtnis. Es wäre jedoch verkehrt, wenn man diese Methode nun urteilslos so verstünde, dass etwa die einzelnen Kasus- und Zeitformen erst dem Lesestücke entnommen werden sollen. Die neuen preussischen Lehrpläne, die auch die griechischen Formen „auf induktivem Wege aus dem Lesebuch zu gewinnen“ vorschreiben, sind hier gewiss zu korrigieren. Das Verfahren wäre zu zeitraubend und liesse die zurecht gemachten Lesestücke noch gekünstelter erscheinen. Vielmehr besteht die einzig rationelle Induktion hier darin, dass zunächst soviel wie möglich an der Tafel mit geschlossenem Buch die neue Sprachform entwickelt, gefunden, in ihren Endungen u. s. w. festgestellt wird. Bei jeder neuen Form, z. B. bei jeder besonderen Klasse der 3. Deklination, wird dann das schon Gewonnene zum Verständnis des Neuen herangezogen und so dem Unterricht auch in der Formenlehre das Mechanische, rein Gedächtnismässige, das Urteil nicht Fördernde genommen. Die Lautgesetze, die bei der Deklination gewonnen sind, lassen sich für viele Erscheinungen bei der Konjugation verwerten, z. B. *φύλαξι — τάξω, ἐλπίσι — πείσω, λέουσι — παιδεύουσι*. Dadurch wird Ordnung in das Wirrsal der Formen gebracht und zugleich gedacht.

Wie auch das Lateinische zur sofortigen Aneignung des Griechischen wirksam gemacht werden kann, zeigt A. Waldeck L. P. 48, 8 an der 2. Deklination, mit der, als der einfachsten und leichtesten, man überhaupt am besten beginnt. Hier ist ein natürliches Verfahren so, dass man, an die auch für den Tertianer auffällige Ähnlichkeit mit den Endungen der lateinischen zweiten Deklination anknüpfend, an die Tafel schreibt:

	Singular.		Plural.	
Nom.	us, um	*ος, ον*	i, ă	*οι, ᾰ*
Gen.	i	*ου*	orum	*ων*
Dat.	o	*ῳ*	is	*οις*
Acc.	um	*ον*	os, ă	*ους, ᾰ.*

Sind diese paar Endungen eingeprägt, was in wenigen Minuten geschieht, so kann man sofort unter steter Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit zur Einübung schreiten, teils durch Deklinationsübungen, teils durch Übersetzung der zugehörigen Lesestücke. Das Anschreiben an der Wandtafel, das gar nicht genug empfohlen werden kann, und das Nachsprechen aller neugefundenen Formen im Chor sind zwei Mittel zur Erhöhung der sinnlichen Stärke des Eindrucks, dadurch dass Gesichts- und Gehörvorstellung zusammenwirken.

24. Ungemein wichtig ist die Erkenntnis der Formen durch Analogiebildung bei dem Verbum, umsomehr als heute nur das Ziel zu erstreben ist, rasch die Formen aus ihren Bestandteilen zum Verständnis des griechischen Textes zu erkennen. Für den Unterricht wird daher die verstandesmässige Erarbeitung der für die griechische Flexion geltenden allgemeinen Regeln eine Hauptbedingung des Erfolgs sein. Es ist daher von einem meiner Mitarbeiter, Dr. Fr. Schmidt, L. P. 48, 55 ff. mit Recht darauf hingewiesen und an Beispielen erläutert worden, dass die Behandlung nach Tempusstämmen derjenigen nach Verbalstämmen, nach vokalischen, Liquida-, P-, T-, K-Stämmen entschieden vorzuziehen ist. Auf diese Weise erkennt der Schüler, dass es eine einheitliche Flexion ist, die alle O-Stämme trifft, dass alle Verschiedenheiten nur auf dem Unterschied von stark und schwach gebildeten Formen, sowie auf regelmässigen Veränderungen beim Zusammentreffen der Vokale und Konsonanten, auf Bildung mit oder ohne Bindevokal beruhen. Auch die sogen. Verba auf *μι* werden von vornherein nicht, wie es meist üblich ist, als etwas ganz Neues gebracht, sondern nach den für die Verba auf *ω* gültigen Gesetzen entwickelt. Dies geschieht z. B., wenn man von den bindevokallosen Aoristen *ἔγνων*, *ἔβην* ausgeht, daran das bindevokallose *δείκνυμι* anschliesst und nachher erst die schweren Verba *τίθημι*, *ἵημι*, *δίδωμι* und zuletzt die crux discipulorum *ἵστημι* behandelt. Überall ist so, wie O. Willmann, Didaktik² S. 418, in einer Lehrprobe über die Tempusbildung im Griechischen sagt, das Zerrissene zusammenzufügen, das Verschobene zurecht zu rücken. Gerade ein solcher Einblick in die Bildungsgesetze des griechischen Verbums erhöht den didaktischen Wert des griechischen Unterrichts bedeutend.

Von den sogen. Unregelmässigkeiten bei dem Verbum braucht sehr vieles, was die Schüler selbst finden können, für die Zukunft nicht dem mechanischen Gedächtnis aufgebürdet zu werden, da es nicht darauf ankommt, eine Nachbildung im Griechischen zu erzielen. Das bedeutet kein Zurückweichen von dem festen Ziel, sondern soll nur eine grössere Sicherheit und Geläufigkeit in der regelmässigen Flexion mit herbeiführen und ausserdem eine frühere und umfangreichere Lektüre, die jener Bildungen gar nicht bedarf, ermöglichen. Jedenfalls können die meisten dieser Verba an der Lektüre in allmählichem Fortschritt aufgezeigt werden. Ihretwegen die Schriftstellerlektüre zu verzögern, erscheint nicht richtig.

Gleich mit der Entwicklung und Einübung mancher Verbalformen und Verben muss man, weil uns die Form nur im Zusammenhang etwas bedeutet, eine Reihe von syntaktischen Erscheinungen und Eigentümlichkeiten zur Sprache bringen. Wer z. B. die eigentümliche Form

des Optativs nach seiner Bildung entwickelt, wird, wenn er nicht Formenpauker ist und nicht die thörichtsten, dem Deutschen fernliegendsten Übersetzungen hören will, auch die dem Griechischen besondere Bedeutung lehren, zunächst den Optativ in unabhängigen Sätzen als Wunschsatz, dann den Optativ mit ἄν als potentiales Urteil, aber nicht mit der ganz undeutschen, nur dem Schuljargon angehörenden Übertragung „er möchte wohl", sondern mit besserem Ausdruck („ich thäte dies", εἴποι τις ἄν „man könnte" oder „kann sagen" u. a.), endlich als Modus der indirekten Rede. Dass der Opt. fut. nur in der letzteren Bedeutung vorkommt, braucht nicht verhehlt zu werden, wenn es der Lehrer selbst weiss, was nicht immer der Fall ist.

25. Auf ähnliche Weise und ohne Grammatik werden zahlreiche syntaktische Verhältnisse, ohne die man keinen Schriftsteller lesen kann, aus dem Lesestoff abgeleitet. Es ist gar nicht nötig, dass überhaupt vieles in Regeln gefasst wird, auf dieser Stufe, wo das sprachliche Interesse sich fast ausschliesslich der Formenbildung oder Formenerkennung zuzuwenden hat, noch weniger als sonst; nicht weniges gibt es, was eigentlich nur an ein paar bezeichnenden Beispielen zur äusseren und inneren Anschauung gebracht zu werden braucht, um dadurch hinlänglich durchsichtig zu werden. Es genügt hier oft eine gelegentliche Anschauung und kurze Erklärung dessen, was von den schon bekannten Sprachen, namentlich von dem Lateinischen, abweicht; dem Sprachgedächtnis und Sprachgefühl im Verein mit der Gewohnheit darf man für alle häufig wiederkehrenden Erscheinungen auch etwas überlassen und zutrauen.

26. Die Behandlung des Lesestoffes macht dem methodisch geschulten Lehrer gar keine Schwierigkeiten. Auf dieser Stufe wird man, einerlei ob im Lesebuch oder im Xenophon, regelmässig von einem kleinen, eine inhaltliche Einheit bildenden Abschnitt die neuen Vokabeln herausheben, eintragen lassen — schon ein Teil der gerade für die Wörter notwendigen Einübung —, dabei die noch nicht erlernten oder noch nicht geübten Formen und Wendungen in ihrer allgemeinen Bedeutung suchen, festhalten und dann übersetzen lassen. Sind die Tertianer aus dem Caesar-Unterricht ordentlich geschult, so wird das abscheuliche Deutsch, das manche Lehrer pflegen, „weil erst wörtlich übersetzt werden müsse", gar nicht aufkommen. Namentlich wird man die Schüler von vornherein an häufigeren Gebrauch der Beiordnung für die Übersetzung der griechischen Partizipialkonstruktionen gewöhnen und nicht mit lauter „nachdem" und „indem" das deutsche Sprachgefühl ersticken. Die Übersetzung wird so in genauem Anschluss an den Text gemeinschaftlich erarbeitet, dann der Inhalt, wo nötig, erläutert, das Ganze nach seinem Hauptgedanken zusammengefasst und dann der häuslichen Arbeit regelmässig betontes Lesen, Erlernen der Vokabeln und fliessende Wiederholung der Übersetzung zugewiesen. Besonders empfehlen sich aber auch Aufgaben, die die Selbstthätigkeit anregen, also Zusammenstellung bestimmter Sprachformen aus einem grösseren Abschnitte, z. B. der Partizipien, wobei man die entsprechende Form in einem andern Genus Verbi hinzufügen lässt, der Konjunktionen und namentlich der Präpositionen; denn so notwendig und lehrreich ihre Kenntnis ist,

so trifft man doch ungemein oft Unsicherheit hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Rektion an. Ist eine grössere methodische Einheit, ein Lesestück, ein Kapitel oder ein grösserer Abschnitt im Xenophon durchgearbeitet, so wird man nochmals, um das inhaltliche Verständnis zu sichern und zugleich dem angehenden Griechen das Bewusstsein zu geben, dass er etwas gewonnen und einen ordentlichen Weg zurückgelegt hat, dieses Ganze nach Inhalt und Form überblicken, gliedern und einreihen lassen. Selbst für deutsche Aufsätze, namentlich für die schriftlichen kleineren Ausarbeitungen, sollte man sich die griechische Lektüre schon jetzt nicht entgehen lassen. Denn der Lehrer wie der Schüler und nicht zuletzt die Eltern, die von dem Gedankengehalt der griechischen Litteratur überzeugt sind, aber nun auch meinen, dass in absehbarer Zeit etwas davon in die Herzen des Knaben überfluten solle, können nicht häufig genug an dies eigentliche Ziel des griechischen Unterrichts erinnert werden.

27. Für die Einübung der Formen, Vokabeln und erarbeiteten Gedanken gelten im allgemeinen die verschiedenen von mir für den lateinischen Unterricht eingehend beschriebenen und begründeten Thätigkeiten. Ich hebe nur hervor, dass die Thätigkeit des Lehrers hierfür fast allein in Betracht kommt, die Grammatik bezw. das Paradigma fixiert nur das im Unterricht Gewonnene zur häuslichen Wiederholung. Nach unserer Auffassung des griechischen Unterrichts kommt es nicht darauf an, die Formen so zu lernen, dass sie ohne weiteres auch beim Übersetzen ins Griechische angewendet, sondern nur, dass sie in dem griechischen Texte sofort erkannt werden. Dadurch wird das früher übliche Einpauken zahlloser, für die Lektüre entbehrlicher Einzelheiten beseitigt und die Beobachtungsgabe für sprachliche Erscheinungen und dadurch die so oft mangelnde Kunst des Sehens um so schärfer entwickelt. Ein um so grösseres Gewicht ist aber nun zu legen auf die unbeirrt sichere Einprägung aller regelmässigen Grundformen. Diese sind wirklich einzupauken, auch so, dass die Schüler sie jederzeit rasch bilden können. Wenn die in der vorigen Stunde neu erklärten Formen mit Benutzung der Vokabeln des Lesestücks und unter beständiger immanenter Wiederholung des schon früher Eingeübten in raschem Tempo abgefragt und durch die mannigfachsten Zusammenstellungen (z. B. 3. Person Ind. Akt. durch alle Tempora in einer feststehenden Reihenfolge, die verschiedenen Infinitive, Partizipien etc. desselben Verbums, verschiedener Verbalklassen, der einzelnen μι-Gruppen) einexerziert werden, so gibt das ein fröhliches Leben in der Klasse und muss Lehrern wie Schülern warm machen. Damit aber auch die Bedeutung der Formen fortgesetzt geübt werde, bildet man kleine deutsche Sätze zur sofortigen Übertragung, die zugleich die beste Einübung der neuen Vokabeln bilden. Denn wenn diese vernachlässigt werden, kommt der ganze griechische Unterricht nicht zur Blüte. Sie sind deshalb auf dieser Stufe auch oft noch einfach abzufragen, deutsch und griechisch. Der Einübung des Lesestoffs dient seine regelmässige Wiederholung in dem vorher festgestellten guten Deutsch; erst jetzt, wenn der Inhalt ganz klar ist, wird — als eine besondere Aufgabe — auch der Text gelesen, gut und mit rechter Betonung gelesen. Dass das Lesen eines

noch ganz unverstandenen, fremdsprachlichen Textes oder besser das buchstabierende Radebrechen von Wörtern sich so lange gehalten hat, dass man sogar behauptet, dabei könne der Schüler den Satz überschauen, ist das Zeichen für einen unbegreiflichen Mangel an didaktischer Einsicht in der Lehrerwelt. Noch eine andere Mahnung scheint am Platze: Vor jeder solchen Wiederholung — bei noch geschlossenem Buch — muss der aufgerufene Schüler kurz das Wesentliche des Inhalts angeben, sei es eines Lesestücks, sei es eines Abschnittes im Xenophon. Voraussetzung ist natürlich, dass die Lehrer sich allgemeiner als bisher daran gewöhnen, immer, auch im Kleinen, eine inhaltliche Einheit zusammen zu behandeln und nicht nach dem Glockenschlag ihr Pensum zu begrenzen. Die nach meiner Erfahrung unbestrittene Thatsache — andere werden natürlich, wie üblich, behaupten, ich verunglimpfe damit den nur aus ausgezeichneten Pädagogen bestehenden Lehrerstand —, dass dies auf allen Stufen noch viel zu häufig unterlassen wird, hat uns eine Unkenntnis des Gelesenen und damit eine Gleichgültigkeit gegen das Gelesene bei den Schülern grossgezogen, die nicht zuletzt die Missstimmung weiter Kreise gegen den altklassischen Unterricht erklärt und — rechtfertigt. Experto credite! Mit dieser Inhaltsangabe, wie wir es schlicht nennen wollen, kann eine ausgezeichnete Übung zur Befestigung des Wortschatzes und zur Nötigung, auf den Text genau zu achten, verbunden werden, wenn man nämlich die Wiedergabe der wesentlichen Gedanken gleich mit den griechischen Worten und Eigentümlichkeiten verlangt.

28. Und nun die Plage von Lehrern und Schülern, und nicht zuletzt das Schreckbild der Eltern, das verrufene Extemporale oder wie man die übliche, in Tertia meist noch allwöchentliche, in Preussen alle 14 Tage anzufertigende schriftliche Arbeit sonst nennen mag! Hier kann bessere Einsicht in das Wesen dieser oft missbrauchten und überschätzten Einrichtung ohne Schaden für den Gesamtunterricht allmählich manches anders werden lassen. In Wirklichkeit können doch diese Arbeiten schliesslich nur eine gute, aber wegen der relativen Seltenheit und anderer Nebenumstände nicht unbedingt sichere Probe darauf sein, ob die mit allen Formen der Didaktik eingeübten und notwendig einzuprägenden grammatischen Formen wirklich sitzen. Daneben sind sie ein Mittel der Übung selbst, weil der heilsame Zwang des Ausweises auf die Intensität des Unterrichts und des Lernens und Behaltens einwirkt. Dass sie auch die Einübung des Vokabelschatzes befestigen und deshalb bis obenhin beizubehalten wären, ist zwar oft behauptet worden, aber schon wegen ihres stets geringen Umfanges und eben weil sie nicht allzu oft geschrieben werden können, nicht richtig oder wenigstens nur in recht beschränktem Masse richtig. Danach hängt ihr Erfolg lediglich von der Art ihrer Vorbereitung ab, und sie sind mehr ein Prüfstein für den Lehrer als für den Schüler. Aber gerade darin liegt die Gefahr, dass der Unterricht mehr oder weniger ganz auf sie zugeschnitten wird. Es ist deshalb festzuhalten, dass es für die eigentlichen Zwecke des Unterrichts durchaus genügt, wenn man in bescheidenem Umfange den Ausweis für die Aneignung dessen, was vorher mündlich und schriftlich (an der Wandtafel, die in jeder Stunde

dafür zu gebrauchen wäre, und in kleinen häuslichen Übungen, die nur diesem Zwecke zu dienen haben und nicht etwa nur Veranlassung zu Nachhilfeunterricht bieten sollen) eingeübt ist, schwarz auf weiss, ohne vorheriges Diktat, also nach vorgesprochenem Wort, verlangt. Auf die unbedingt genaue Accentsetzung wird man wohl allmählich verzichten müssen, da all das eine Zeit kostet, die zu Besserem zu verwenden wäre. Einfache Sätzchen, die den Lesestoff variieren und die oben besprochenen Grundformen enthalten, scheinen die besten Mittel hierzu zu sein. Aber auch das von O. Jäger (Lehrk. und Lehrhandw. S. 144) geschmähte Formenextemporale dient durchaus dem angegebenen Zweck kurzer, allgemeiner Orientierung über den Grad der Aneignung durch die ganze Klasse. Man halte sich nur als oberstes Gesetz vor Augen, nichts in diesen immerhin einen gewissen Grad von Wissen, Geistesgegenwart und Willensstärke erheischenden Arbeiten zu verlangen, was nicht vorher gründlich eingeübt ist.

Wenig gekannt, aber nach meiner Erfahrung wohl zu empfehlen sind knappe freie Darstellungen gewisser Bildungsgesetze für einzelne Tempora oder Modi, der Eigentümlichkeiten der Verba auf μι gegenüber den anderen Verben u. dgl., die mit Beispielen zu belegen sind. Sie verlangen ein sicheres Können und Urteil zugleich und erheben sich weit über die immer leicht mechanisch werdende Extemporalarbeit.

Ein gutes Muster für die Vorbereitung auf ein Extemporale gibt C. Schmuhl, L. P. 14, 74 ff.

II. Der Unterricht in den vier oberen Klassen.

Die jetzige Untersekunda ist eine Klasse des Uebergangs namentlich im Griechischen. Während sie aber hinsichtlich des grammatischen Pensums mehr den Abschluss der Tertien bildet und deshalb mit diesen zusammen behandelt werden könnte, kann sie in Bezug auf die Schriftstellerlektüre nicht von den oberen Klassen getrennt werden. Das verbietet schon die Thatsache, dass Homers Odyssee überall den beiden Sekunden zugewiesen ist. Weil ausserdem die Behandlung der Lektüre in den vier oberen Klassen im ganzen methodisch gleich ist, besprechen wir, wie bei der Methodik des lateinischen Unterrichts (S. 191), die vier oberen Jahresstufen zusammen.

a) Der Lehrstoff.

1. Die sprachliche Aufgabe.

29. Wenn in irgend einem fremdsprachlichen Unterricht, so sollte gerade in dem griechischen keinerlei Trennung zwischen Lektüre und Grammatik (in weitestem Sinne) stattfinden. Denn eine solche gibt stets zu einseitiger Betonung des Formalen, Untergeordneten, Regelhaften und Nebensächlichen, des Mittels, und zu übermässiger Unterschätzung oder wenigstens Beeinträchtigung des Gedanklichen, Inhaltlichen, der Hauptsache, des Zwecks Anlass: ἐπὶ τὸ ῥᾷστον ἡ φύσις αὐτὴ βαδιεῖται. Weil unsere Lehrpläne diese Scheidung wenigstens für die Sekunda noch beibehalten und es sogar nicht vermeiden, eine recht gefährliche Trennung nach besonders angesetzten Stunden, wenigstens dem Wortlaut nach, zu befürworten, wird es gerechtfertigt erscheinen, dass die beiden, praktisch eigentlich untrennbaren Seiten des Unterrichts hier gesondert besprochen werden. Es zeigt sich eben hier, dass wir jenen formalistischen, auf Regelwerk und Examensdrill und Extemporalien hinwirkenden Betrieb immer noch nicht überwunden haben, der uns nicht bloss „das

Heer der Dilettanten" oder „Halbwisser" auf den Hals geladen, sondern auch bei ehrlichen, kundigen Freunden tiefgehende Missstimmung gegen den griechischen Unterricht, begründetes Misstrauen gegen seine Erfolge wachgerufen hat. Auf keinem Gebiete des griechischen Unterrichts ist mehr zu ändern und zu bessern, wie ich meine, als hier. Es muss vollständig mit der übrigens verhältnismässig jungen Tradition gebrochen werden, dass ein eigentlicher, buchmässiger, systematischer Unterricht in der griechischen Syntax zum Verständnis des Griechischen, zur wissenschaftlichen Bildung und Erziehung, also zur Erfüllung der Aufgabe des humanistischen Gymnasiums nötig sei oder auch nur Wesentliches beitrage oder je beigetragen habe. So lange die übliche Syntax unserer grammatischen Lehrbücher durchgepeitscht wird, so lange paragraphenweise dem System zuliebe alles durchgenommen wird, was löbliche philologische Mikrologie gesammelt und unlöbliche philologische Pedanterie in Regeln gekleidet hat, so lange man sich nicht klar wird, dass von hundert Regeln der griechischen Syntax keine zehn zum wirklichen Verständnis einer Stelle beitragen, dass überhaupt noch niemand mit grammatischem Wissen Schriftsteller lesen lernte, und dass zu allem, was man treibt, Zeit notwendig ist, die wir nirgends im Überfluss haben, dass also hier nicht möglich ist, das eine zu thun und das andere nicht zu lassen — so lange wird der Erfolg des griechischen Unterrichts zweifelhaft sein, soweit nicht das Bessere unbewusst und unvermerkt sich Bahn bricht.

30. Die preussischen Lehrpläne bestimmen für IIB: „Die Syntax des Nomens (Artikel, Pronomen, Kasuslehre), sowie die notwendigsten Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. Die Durchnahme der Syntax erfolgt, soweit nötig, systematisch, indem im übrigen das bereits Vorgekommene zusammengefasst und an Beispiele angeknüpft wird." Für IIA: „Die Grammatik ist auf dieser Stufe zusammenfassend abzuschliessen. Weitere Einführung in die Syntax der Tempora und Modi, Lehre vom Infinitiv und Partizip, wobei auf das der griechischen Sprache Eigentümliche das Hauptgewicht fällt." Für I: „Grammatische Wiederholungen aus allen Gebieten je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich." Und unter den „Methodischen Bemerkungen" dazu: „Auszuscheiden aus dem grammatischen Unterricht ist alles, was im Lateinischen bereits vorweg genommen ist und nicht dem Zweck der Lektüre dient, insbesondere fallen fast alle allgemeinen Begriffsbestimmungen fort." Ganz richtige Grundsätze im allgemeinen. Vor allem auch deshalb, weil hier nicht der hergebrachten Manier zuliebe die weitaus wichtigsten Seiten der griechischen Syntax bis Obersekunda verschoben werden, sondern die Hauptsachen der Syntax überhaupt schon von Beginn der Lektüre an im Anschluss an diese und nach ihren Bedürfnissen und möglichst unter Berücksichtigung der lateinischen Grammatik induktiv gewonnen und festgehalten werden sollen.

Wer genau hiernach verfährt, wird in heilsamer Beschränkung seine Schüler alles lehren, was nötig und nützlich ist, aber auch ohne die für IIB angesetzten 2 Stunden Grammatik wöchentlich. Ich fürchte jedoch,

dass das Wörtchen „systematisch“ im Verein mit diesen besonderen 2 Stunden einer viel zu abstrakten Behandlung Vorschub leistet, bei der eine Menge von wenig wichtigen oder ganz wertlosen Dingen, weil sie in der Grammatik stehen, wie z. B. das meiste aus der Syntax des Nomens, Besseres in den Hintergrund treten lässt. Gewiss gehe ich nicht fehl, wenn ich diese, wenn nötig, „systematische“ Zusammenfassung so auslege, dass man, wenn eine grössere Anzahl von gleichartigen Erscheinungen, etwa die Eigentümlichkeiten des Partizips, der Bedingungssätze etc. im Schriftsteller vorgekommen sind, diese gruppenweise zusammenstellt. Aber andere interpretieren doch wohl anders. So sagt z. B. O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandw. S. 207; „Die Durchnahme der Syntax,“ sagt unser Lehrplan, „erfolgt, soweit nötig, systematisch“ — gewiss, wenn er irgendwie darauf Anspruch macht, wie er soll, den wissenschaftlichen Sinn und Geist bei den Schülern zu fördern, und es sollte auch nicht so schwer sein, bei dieser Sprache gerade auch für das rein Sprachliche Sinn und lebendiges Interesse bei 15jährigen Jünglingen zu wecken.“ Sei dem, wie ihm wolle, ich meine, wir haben in keiner Weise Zeit und Beruf und Anlass, alles das, was auch in den kürzesten Grammatiken steht, zur Aneignung zu bringen, und werden uns deshalb am besten unsere Syntax selbst machen; dies ist mit Anlehnung an die lateinische Grammatik, die gerade eingeführt ist, gar nicht so schwer und bewahrt uns erfahrungsgemäss am besten vor menschlich-philologischer Schwachheit. Diese Schul-Syntax besteht darin, dass wir eine Anzahl von leicht behaltbaren metrischen Beispielen mit einem allgemeinen oder doch leicht verständlichen, auch wohl geschichtlichen Inhalt gruppenweise mit ganz kurzen Bemerkungen über die Regel, die dadurch veranschaulicht werden soll, in gemeinsamer Beratung zusammenstellen, drucken lassen und allein dem syntaktischen Unterricht zu Grunde legen. Ich habe von Anfang meiner Lehrthätigkeit in Giessen unter H. Schiller so unterrichtet, habe dann als Direktor in Bensheim mit zahlreichen Abänderungen eine ähnliche Sammlung entworfen, die jetzt nach meinem Weggang als vergriffen wieder nach mancher Richtung verbessert und namentlich der vortrefflichen, dort von mir eingeführten lateinischen Grammatik von Waldeck angepasst worden ist, und an anderen Orten wird allmählich ebenso verfahren werden. Auch die konservativsten Lehrer haben die Vortrefflichkeit dieser Einrichtung für Vereinfachung und Vertiefung des syntaktischen Unterrichts anerkannt und sind bald die überzeugtesten Anhänger dieser „Syntax“, die sich auf 6 kleine Quartseiten beschränkt, geworden. Ein Beispiel diene zur Veranschaulichung. Die Eigentümlichkeiten des griechischen Akkusativs werden folgendermassen dargestellt:

βλάπτει τὸν ἄνδρα θυμὸς εἰς ὀργὴν πεσών (Gutes oder Böses zufügen durch Wort oder That, nützen, schaden, vergelten).

ζήσεις βίον κράτιστον, ἣν θυμοῦ κρατῇς (Akk. des Inhalts. Der im Akk. stehende Begriff ist schon unmittelbar oder mittelbar im Verbum enthalten).

τὸν πάντα δ' ὄλβον ἦμαρ ἓν μ' ἀφείλετο (doppelter Akk. bei ausziehen und berauben, lehren und verheimlichen).

βέλτιόν ἐστι σῶμά γ' ἢ ψυχὴν νοσεῖν (Akk. der Beziehung. Vgl. Abl. limitationis).

In ähnlicher Weise hat O. Henke (die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen II. 1892) die Syntax verkürzt zusammengestellt. Aber er bringt trotz sehr verständiger Beschränkung noch viele Einzelheiten, die sich von selbst verstehen oder dem System zuliebe aufgenommen worden sind, obwohl sie höchstens gelegentlich erklärt zu werden brauchen. Dahin gehört z. B. fast alles über die Bedeutung der Tempora Verbi. Dass auch A. Baumeister vor Jahren schon in ähnlicher Weise verfahren ist, teilt er Lehrpr. 38, 109 f. mit.

Schliessen die preussischen Lehrpläne die hierdurch erzwungene Beschränkung hinsichtlich des systematisch und dogmatisch zu Erlernenden sicherlich nicht aus, so erheischt dagegen die bayerische Schulordnung unbedingt einen „systematisch grammatischen Unterricht in Verbindung mit den nötigen Übersetzungsübungen".

31. Von welcher Art die Beschränkungen der griechischen Syntax sein müssen und können, hat sehr klar A. Waldeck in dem öfter angezogenen Aufsatz Lehrpr. 31 auseinandergesetzt; ich stimme ihm fast durchgehends bei. Voraussetzung ist, dass der lateinische Unterricht in Tertia seine volle Schuldigkeit gethan hat, nach rationellen Grundsätzen und nach einer vernünftigen Beschränkung, Vertiefung und Einteilung, die z. B. die Nebensätze nicht nach dem äusserlichen und in die Breite führenden Gesichtspunkt der einleitenden Konjunktionen behandelt, erteilt worden ist, und dass man mit dem Vorurteil bricht, dass sprachlich-logische Schulung auch das Prinzip des griechischen Grammatikunterrichts sein müsse, ja dass diese Schulung überhaupt vorzugsweise in einem solchen und nicht viel mehr in einer gründlichen Schriftstellerlektüre auch ohne systematische Grammatik erreicht werde. Danach bedarf die ganze Lehre vom Prädikativum, so auch die dahin gehörigen Verba mit doppeltem Akk. bezw. Nom. keine Minute der Erklärung, ebenso der Gen. possess., subject., object., explic., partit. Denn das ist alles in der lateinischen Grammatik gelernt. Dass an Stelle des Abl. instrum., modi, mensurae der Dativ, an Stelle des Abl. der Trennung und der Vergleichung, des Abl. absol. der Genetiv tritt, wird schon in dem Lesebuch für Untertertia hervortreten. Der Obertertianer kennt auch schon den Akk. der Beziehung aus seinem Ovid. Die mit Präpositionen zusammengesetzten Verba haben den Kasus der Präposition, was nur eines Hinweises bedarf. Die ganze Lehre von den Satzteilen und von der Kongruenz — ausgenommen, dass das Subjekt im Neutr. Plur. das Verbum im Sing. hat — erledigt sich ebenfalls von selbst. Tempus- und Satzlehre beschränkt sich im Gegensatz zu unseren Schulgrammatiken auf ganz wenig hervorstechende Eigentümlichkeiten; namentlich ist, was oft verfehlt wird, stets auch bei der Übersetzung der Schriftsteller auseinanderzuhalten das Perf., das mit dem Lateinischen verglichen nur Perf. Praes. ist, und der Aorist, der dem erzählenden und urteilenden lateinischen Perfekt gleicht, womöglich und wenigstens öfter, als nach meiner Erfahrung bis jetzt geschieht, auch das Imperfekt („Lat. Unterr." S. 172). Wenn in der lateinischen Grammatik alle Hauptsätze

scharf in Urteils- und Heisch- oder Begehrungssätze eingeteilt sind, so lässt sich an wenigen Beispielen das Charakteristische der griechischen Sprache, so namentlich der Optativ mit ἄν und die unterscheidende Bedeutung von οὐ und μή aufweisen; die abhängigen Urteils- und Begehrungssätze erledigen sich mit der einfachen Regel, dass letztere im Inf. stehen, erstere, wenn sie nicht im Inf. oder nach bestimmten Ausdrücken im Part. stehen, entweder unverändert bleiben oder den ganz eigenen griechischen Modus der abhängigen Rede nach historischer Zeitform, den Optativ, aufweisen. So wird mit kurzen Erläuterungen zu den adverbialen Nebensätzen, wobei die Sätze mit wiederholter Handlung im Vergleich mit dem Lat. sehr hervorzuheben sind, nur weniges systematisch erörtert zu werden brauchen, so namentlich die Bedingungssätze, die Attraktion bei dem Relativum, das Medium, der Infinitiv, besonders, wenn er substantiviert ist, und die eigentümliche, nicht genug zu betonende Eigenart des prädikativen Partizips, sowie die Besonderheiten des unpersönlichen absoluten Partizips, das man ganz gut mit dem Deutschen vergleichen kann (ausgenommen, abgesehen, vorbehalten u. s. w.), und der Zusätze mit ὡς u. a. Die Eigentümlichkeiten der Negationen erklären sich alle ohne grosses Regelwerk aus dem Pleonasmus, den wir auch noch im Deutschen, namentlich aber in dem Lateinischen und Französischen haben (κωλύω μή, *impedio ne* od. *quominus, empêcher que ne* u. ä.).

Diese Erscheinungen also gehören zu dem Pensum aller Klassen, werden vom Beginn des griechischen Unterrichts an dem Lesestück ohne lange Erklärung übersetzt und dann in der Sekunda gruppenweise nach Bedarf, nicht in eigentlichen Einpaukstunden und ohne dass irgend eine Grammatik gebraucht wird, zusammengefasst und, wenn man also will, in ein System gebracht.

32. Eine nicht minder wichtige Aufgabe, die bei der grammatischen Manier nicht selten vernachlässigt wird, ist die Erkenntnis gewisser stilistischer Eigentümlichkeiten, die notwendig ist zum gründlichen Verständnis des Schriftstellers, zu deren Erwerb man aber beileibe kein Lehrbuch öffne oder schreibe oder schreiben lasse. Dahin gehören für Homer vor allem die stehenden Beiwörter mit den Mitteln und Bedeutungsverschiedenheiten der Zusammensetzung, überhaupt die eigentümliche Kraft der Komposition, deren Erfassung auch für die Tragödie unumgänglich nötig ist, und an deren wortgerechter Übertragung man zunächst den urteilenden Lehrer erkennt. Freilich ist nicht alles, was die wissenschaftliche Forschung der Neuzeit auf diesem Gebiete geschaffen hat, auch didaktisch verwertbar. P. Cauer hat auf der Giessener Philologenversammlung (Verh. S. 67) mit Recht darauf hingewiesen, dass die Ἄρτεμις ἰοχέαιρα als die „Pfeile entsendende“ heute mit Recht auf χέω zurückgeführt wird, dass aber in sehr vielen Fällen, wo eine neue Etymologie vielleicht wahrscheinlicher, aber durchaus nicht gesichert ist, auch nur auf Umwegen verständlich wird, in der Schule am besten ohne weitere Erklärung an der Übertragung festzuhalten ist, die wenigstens den Vorzug der Tradition für sich hat.

Für das Verständnis mancher Schriftsteller, namentlich des Demo-

sthenes, aber auch der Reden bei Thuk., von Platos Apologie, auch mancher Reden bei Homer und zahlreicher Stellen bei den Tragikern ist eine vortreffliche Hilfe die Erkenntnis der Mittel, durch die die Schriftsteller die Zusammenhänge und namentlich auch die Gliederung grosser Teile andeuten. Es scheint mir, dass der Mangel an Fähigkeit, das Wesentlichste zusammenzufassen, der sich z. B. auch in unserem parlamentarischen Leben so abschreckend kundgibt, nicht zuletzt darauf beruht, dass die Schule noch nicht genug die grossen Gesichtspunkte in der Lektüre beachtet und festhält. Ich rede hier nicht jener didaktischen Hyperbel das Wort, die sich in minutiöser Zergliederung der kleinsten Einheiten, Horazischer Oden oder gar deutscher Gedichte mit Haupt-, Neben- und Unterteilen nicht genug thun kann und eine ebenso fernzuhaltende Mikrologie ist, wie das ewige Abfragen von Formen und Konstruktionen und Seltenheiten und Ausnahmen. Vielmehr meine ich, dass diejenigen Konjunktionen und Wendungen, ohne deren Beachtung z. B. Ciceros Reden, namentlich die Pompeiana, nicht halbwegs zu verstehen sind, als solche betont und in ihrem besonderen Wert aufgedeckt werden, so dass allmählich auch ohne den Lehrer ihre Bedeutung für den Zusammenhang gefunden wird. Hierher gehört im kleinen schon die Wortstellung, die auf dem Gegensatz beruht (man achte z. B. auf die häufige Voranstellung von *ἐθέλω* u. a. und verlange darnach eine kräftigere Übertragung, als durch das blosse Hilfsverbum „wollen"), die Gegenüberstellung mit *μὲν — δέ*, überhaupt eine richtige Übertragung der Konjunktionen. Dass z. B. *οὖν* stets eine Folgerung ausdrückt, wird oft nicht beachtet. Was weiter die Anwendung der lateinischen, meist Ciceronianischen Übergangsformen auf Demosthenes bedeutet und worum es sich hier handelt, zeige folgendes Beispiel: Dem. Phil. III, 10 ff. soll bewiesen werden, dass Philipp auch ohne förmliche Kriegserklärung Krieg führt. 4 Beispiele aus der Vergangenheit werden zum Beweis dafür vorgeführt, das 1. mit *τοῦτο μέν*, das 2. mit *τοῦτο δέ*, das 3. mit *καὶ μὴν καὶ* = iam vero, das 4. mit *τὰ τελευταῖα* = postremo. Dann wird in Gestalt des Enthymems = Arg. e contrario der für die vorliegenden Lage zwingende Schluss daraus gezogen. Andere Mittel des Übergangs sind *φέρε* (*γάρ*, *δή*) = age vero, *τί δέ* = quid? quid vero? Es erhellt hieraus namentlich auch die Bedeutung der rhetorischen Frage. Dahin gehört ferner die Praeteritio, die durch wirkliche oder nur scheinbare Übergehung eines Grundes einen andern um so stärker hervorhebt (*τὰ μὲν ἄλλ' ἐῶ*, *ἐάσω*, *παραλείψω* u. ä. — *ἀλλά*). Sehr häufig brauchen wir die Kenntnis der Form und Bedeutung des Einwands (occupatio) und der Widerlegung, z. B. Dem. Chers. 9: Einwand eingeführt mit *ἀλλὰ νὴ Δία* = at, at enim, Widerlegung mit einem Zugeständnis: *ἔστω*, *γιγνέσθω ταῦτα*, *οὐδὲν ἀντιλέγω* = esto, fateor, concedo u. ä. Endlich seien die Mittel der Ironie für die Beweisführung (*δήπου*, *εἰ μή* (*ἄρα*) = nisi forte, ironische Betonung) erwähnt. Die Lehre von den wichtigsten Synonyma wird sich am fruchtbarsten in einer scharf unterscheidenden Übersetzung zeigen. Demosthenes, aber auch Plato, z. B. im Kriton, liebt besonders die Verbindung zweier Synonyma, wo es ihn drängt, das Wissen, das Erkennen,

das Erwägen, die Beurteilung bei seinen Hörern zu einem energischen zu machen, wo wir logisch schärfer den einen Begriff als adverbialen Zusatz zu dem wichtigeren auszudrücken gewohnt sind. Der Kundige sieht sofort, dass es sich bei allen diesen und zahlreichen ähnlichen Erscheinungen nur darum handelt, gerade wie bei der Grammatik, die Ergebnisse des lateinischen Unterrichts fruchtbar zu machen, bei gegebener Gelegenheit darauf hinzuweisen und am Schlusse etwa einer Rede diese Mittel in ihrer besonderen Bedeutung zusammenzufassen. Ich hoffe, dass man dem, der die Behandlung dieser Dinge verlangt, nicht vorwirft, er achte das rein Sprachliche gering; wer das Regelpauken nach der Grammatik verwirft, braucht deshalb oder wird gerade deshalb erst recht nicht oberflächlicher Lektüre das Wort reden.

33. Aber, sagt man, das sind ja alles schöne Dinge: wo bleibt jedoch das rein Formale, das noch so schön in Tertia eingeübt, in der Sekunda und Prima zur Verzweiflung der Philologen so ganz verloren geht, dass selbst Universitätsprofessoren — quelle horreur! — noch Plusquamperfekte erklären müssen! Die Lehrpläne für Preussen schreiben für IIB Wiederholung und nach Bedürfnis der Prosalektüre Ergänzung der Formenlehre vor. Mit Recht, aber doch wohl nicht als besondere Aufgabe und nicht in der Weise jener noch nicht seltenen Lehrer, die sich nach O. Jägers (Lehrkunst und Lehrhandw. S. 206) Zeugnis gar nicht zufrieden geben können, wenn sie nicht jeden Augenblick sich überzeugen, ob ihre Schüler auch *βασιλεύς*, *γίγας*, *ναῦς* noch flott und korrekt deklinieren können, und die es wie eine Art Unglück betrachten, wenn Homer und Herodot das orthodoxe Attisch trüben und in den Hintergrund drängen. Hier genügt die Bemerkung, dass wir die erworbene Kenntnis der Grundformen bis oben hin zu erhalten haben.

Wichtig sind die Besonderheiten des homerischen und herodoteischen Dialekts für die Erkenntnis der Eigenart der Schriftsteller wie für die Einsicht in das Leben der Sprache überhaupt. Gerade hier werden die Ergebnisse der Sprachwissenschaft in weitestem Umfange verwertet werden können, um mit der für die Lektüre notwendigen Erlernung der Formen auch den Blick zu schärfen für ihre Entstehung und die Gesetze der Sprachbildung. Auch hier handelt es sich nicht um systematische Durchnahme, sondern zunächst um Beobachtung, Sammlung und Erklärung und nachher um Zusammenstellung der grossen Gruppen, aber stets nur unter Beschränkung auf die Erscheinungen der Lektüre. Sprachliche Erscheinungen, die nicht so häufig vorkommen, dass sie bei Gelegenheit der ausgedehnteren Lektüre sich von selbst dem Gedächtnis einprägen, verdienen überhaupt nicht eingehend behandelt zu werden.

Die sprachliche Aufgabe, die bei der Homerlektüre zu lösen ist, begreift auch die Anfangsgründe der historischen, vergleichenden Syntax in sich; auch darüber hat recht hübsch P. Cauer auf der Giessener Philologen-Versammlung (Verhandlungen S. 74 ff.) gesprochen. Dass alle Relativpronomina im Griechischen wie im Deutschen („der, dessen, die, das") ursprünglich Demonstrativa, die Relativsätze also parenthetisch eingeschobene selbständige Sätze gewesen sind, erklärt allein das in Relativ-

sätzen so häufig stehende und ebenso häufig unsinnig erklärte τε. Überhaupt tritt hier die Entstehung der Nebensätze aus Hauptsätzen deutlich hervor, d. h. wenn man es dem Schüler klar macht. Und dies trägt auch zu besserem Verständnis des Textes bei. Namentlich ist diese Anschauung fruchtbar zu machen für die Entstehung der Bedingungssätze, die ihrer eigentlichen Natur nach grossenteils Wunschsätze sind. Nicht nur an der griechischen, besonders der homerischen, sondern auch an der deutschen und lateinischen Sprache kann dies leicht gezeigt werden. Hier hat die moderne Wissenschaft wirklich einmal auch der Schule Dienste gethan, was nicht immer der Fall ist.

Die metrische Aufgabe besteht darin, dass die Schüler nicht bloss ihren Hexameter und die Versmasse der Tragödie mühsam lesen, sondern auch durch einen Vergleich mit den Taktteilen der Musik, mit den darin vorkommenden Pausen und Dehnungen und Verkürzungen einen Einblick bekommen in die so oft ganz unbegriffenen Geheimnisse der Katalexis und Anakrusis und anderer metrischer Termini. Hier muss also vereinfacht werden, indem man alle gelehrt klingenden Benennungen beiseite lässt und sich nur auf die Grundmetren und die grossen, aus der Musik zu erklärenden Veränderungen beschränkt. Ich habe stets gefunden, dass es den Primanern wie Schuppen von den Augen fiel und ihnen auch die schwierigeren lyrischen Metren mit Leichtigkeit erklären half, wenn man einmal in einer Stunde ihnen die sämtlichen Veränderungen des metrischen Schemas unter musikalisch-rhythmische Gesetze brachte.

2. Die Schriftsteller.

Zuletzt hat über die meisten hier in Frage kommenden grösseren Gesichtspunkte gesprochen auf der Dresdener Philologen-Versammlung 1897 K. Seeliger: die Aufgabe des griech. Unterr. in der Gegenwart, abgedruckt in den Neuen Jahrb. f. d. klass. Altertum 1898 2. Abt. 2. Heft S. 79 ff. — Lehrreiche Winke, wie stets, für eine passende Auswahl hat der vortreffliche O. Frick gegeben namentich in seinen Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, Lehrpr. 5, 1 ff., und in den „unmassgeblichen Vorschlägen zur Gestaltung des neuen Lehrplans", Lehrpr. 26, 16 ff. — Die reale Ausgestaltung, die dieser schönen Theorie eben nicht immer entsprechen kann, hat eingehend dargestellt H. Schiller in seiner Abhandlung: Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, Halle 1890. — Dass sich vortreffliche Erörterungen auch in den oben S. 7 genannten grösseren Arbeiten finden, braucht wohl nicht ausdrücklich hervorgehoben zu werden. — Wer sich eingehend über die seit 1886 erschienenen Arbeiten unterrichten will, muss die durch Gründlichkeit und Objektivität ausgezeichneten Jahresberichte von A. v. Bamberg einsehen.

34. In Bezug auf die Auswahl der Schriftsteller selbst ist der griechische Unterricht günstiger gestellt als der lateinische. Ihr Kanon steht seit lange im ganzen fest. Nur in Bezug auf den Umfang der Lektüre bestehen grosse Meinungsverschiedenheiten, aber auch hier bewegt man sich seit langer Zeit in guten Anstalten auf einer mittleren Linie, die eingehalten werden mag, damit auf der einen Seite grammatische und nörgelnde, langweilende Wortklauberei, auf der anderen Seite oberflächliches und deshalb wertloses Darüberhinweglesen vermieden werde. Die Auswahl aus den Schriftstellern selbst, soweit sie nicht vollständig gelesen werden können — und das wird bei den wenigsten der Fall sein —, kann meistens ohne Bedenken den Lehrerkollegien und selbst dem einzelnen Lehrer überlassen werden. Voraussetzung ist, dass diese freie Auswahl nicht nach einer gedankenlos übernommenen Tradition, auch nicht nach

einer persönlichen Liebhaberei oder einem „wissenschaftlichen", für den Lehrer vielleicht interessanten, aber dem Knaben ganz fernliegenden Gesichtspunkt getroffen werde. Vielmehr muss die Auswahl den grossen pädagogischen und didaktischen Grundsätzen entsprechen, an denen wir all unseren Unterricht prüfen und von jedermann prüfen lassen müssen. Es wird dabei zu beachten sein, dass innerhalb der griechischen Schriftsteller ein planvolles Nacheinander, ein Ineinandergreifen, ein Zusammenhang in sich stattfinde, der die Erarbeitung von abgeschlossenen Litteraturbildern, Geschichtsbildern, Persönlichkeitsbildern, Begriffsbildern nicht bloss ermöglicht, sondern bei richtigem Unterricht erzwingt. Nur was nach diesen Richtungen, nach der Zeit, der Begebenheit, dem philosophischen, sittlichen, religiösen Gehalt, der Litteraturgattung oder der Darstellung — die Pflege des ästhetischen Elements wird neben dem deutschen vorzugsweise dem griechischen Unterrichte zufallen — bedeutsam erscheint, worin wir also die weltbewegende, bis auf unsere Zeit fortwirkende Bedeutung des Griechentums erkennen, ist wert und geeignet, im Unterricht erhalten und bevorzugt zu werden. Aber auch das darf nicht ausser acht gelassen werden, dass die dargebotene Kost für das Knaben- und Jünglingsalter gesund sein muss, dass nicht bloss der Verstand, sondern Herz und Phantasie des Schülers sich an der griechischen Litteratur erwärme, dass er seine Schriftsteller gerne lese, nicht bloss Pflichtarbeit leiste und sich so erfülle mit guten, sittlich-religiösen und nationalen Gedanken für das Leben. Wer diesem Gesichtspunkt folgt, wird am besten die Forderung, dass das Altertum die Gegenwart und das eigene Volkstum verstehen lernen solle, annähernd erfüllen, auch ohne viele Worte. Endlich muss die Auswahl sich richten nach dem übrigen Unterricht, nach den Zielen und Ergebnissen verwandter Fächer. Eine solche vernünftige Konzentration — es gibt auch eine unvernünftige, glücklicherweise aber mehr auf dem Papier, in fleissigen Programmarbeiten, als im wirklichen Unterricht — lässt sich kaum anders herstellen als durch die Persönlichkeit eines und desselben Lehrers, der die Fäden der verschiedenen Fächer in der Hand behält und Verwandtes ohne Künstelei in Zusammenhang bringt. Das bedeutet wieder nur Vereinfachung, Krafterspamis und dadurch Krafterhaltung und Vertiefung. Wo die einende Persönlichkeit des fortführenden Klassenlehrers diese Einheit nicht schafft, kann ein Ersatz angestrebt und zum Teil erreicht werden durch eingehende Beratung und Einigung auf gewisse vorzugsweise zu betonende Gesichtspunkte. Die folgende kurze Besprechung soll nur ein Vorschlag sein und zeigt nur, wie ich es an verschiedenen Anstalten gesehen und geübt habe.

Doch halt! Die Sprache der Schriftsteller ist ja gar nicht als Kriterium für die Auswahl erwähnt. Daran erkennt man gewiss wieder den banausischen Realpädagogen, der das Höchste in dem alten Sprachunterricht, jenes Geheimnisvolle und doch so Gepriesene, das an sich Bildende, das rein Sprachliche nicht anerkennt. Jeder Sprachunterricht schärft den Sinn und die Anschauung, freilich nur, wenn er vernünftig gegeben wird. Aber wenn noch Fr. A. Eckstein in seinem griech. Unterr. S. 422 als obersten Grundsatz für die Auswahl der Schriftsteller aufstellt,

dass der Schüler in die reinsten Quellen der griechischen Sprache eingeführt werden müsse, so halte ich diesen Grundsatz entweder für selbstverständlich oder für eine fable convenue, wie wir Lehrer uns deren gar manche bilden und festhalten. Für selbstverständlich, wenn wir fordern, dass unsere Schulschriftsteller eine klare und verständliche Sprache schreiben, für ein Phantom, wenn wir überhaupt einen wesentlichen, erziehenden Einfluss von der Art des Stils erwarten. Ein solcher mystischer Einfluss hat nie stattgefunden. Ebenso sind jetzt — noch nicht lange, und vielleicht noch nicht völlig — die Zeiten vorüber, wo die Auswahl und Reihenfolge der Schriftsteller nach dem Gesichtspunkte bestimmt wurde, dass der reine Atticismus ängstlich vor dem Schaden zu behüten sei, den er durch die unbequeme Sprache der homerischen Gedichte und des Herodot zu nehmen Gefahr laufe; hat man diese Störenfriede doch in attische Form im Unterricht zu giessen sich nicht gescheut. Das waren Rücksichten, auf die man bloss durch die Überschätzung des formalen Prinzips kam. Sie bestehen für uns nicht mehr.

Es sind somit allgemein anerkannt als Schulschriftsteller für Tertia und Sekunda Xenophon, für Sekunda Homers Odyssee und Herodot, vereinzelt Lysias, vielleicht Arrian; für Prima Thukydides, Demothenes, Plato — vielleicht Plutarch —, Homers Ilias und Sophokles, vereinzelt Aeschylos, Euripides und Lyriker. Auf diese Weise sind alle Litteraturgattungen mit Ausnahme der Komödie, die sich für die Schule von selbst verbietet, übrigens auch zu schwer ist, vertreten.

α) Die Prosalektüre.

35. Xenophon kann nicht zu den vollendeten Autoren gerechnet werden, die gewissermassen den Kern der griechischen Weisheit verkörpern. Die Ereignisse, die er in seiner Anabasis, die zunächst in Betracht kommt, schildert, gehören nicht zu den bedeutsamen der Weltgeschichte. Aber er ist, wie schon oben S. 28 f. gezeigt wurde, ein vorbereitender Schriftsteller, wie wir ihn für die Jugend wohl brauchen können. Er bereitet zunächst sprachlich am besten für die eigentliche Schriftstellerlektüre, für ein Einlesen in einen grösseren Zusammenhang vor, da sein Inhalt keine wesentlichen Schwierigkeiten bietet; er bereitet ferner vor für die Historiker Herodot und Thukydides, da er in engerem Kreise selbsterlebte Thatsachen anschaulich und geordnet schildert und diese Thatsachen um eine geeignete Persönlichkeit und auf weltgeschichtlichem Hintergrund gruppiert (zuerst Kyros, dann Xenophon); er bereitet endlich durch die eingeschobenen Reden auf Demosthenes und die grossen Reden in Thukydides vor, da auch sie in engem Rahmen und in leicht verständlicher Sprache die ewig jungen Gedanken griechischen Freiheits- und Gemeingefühls enthalten. Seine Lektüre entspricht danach dem Prinzip eines rechten Nacheinander im Unterricht und der Forderung nach einem abgeschlossenen, bedeutsamen Inhalte. Aber er passt auch vortrefflich für den Standpunkt des 14—15jährigen Knaben. Ihn interessiert nur das Gegenständliche und am meisten wieder Kriegsgeschichtliches. So bietet diese Lektüre dem gesundsinnigen Knabeninteresse Gelegenheit, sich durch hartes, aber lohnendes Erarbeiten, durch

sammelnde Selbstthätigkeit ein gutes Stück von den Kriegsaltertümern anzueignen und eine im ganzen brave Schar unter einem unerschrockenen, tüchtigen Führer auf schwierigem Kriegsmarsche teilnehmend zu begleiten. Zur Erhöhung dieses Interesses trägt auch der humoristische Zug, der darin weht, bei. Endlich aber eignet sich Xenophons Anabasis wegen ihrer Verwandtschaft mit den übrigen Stoffen des Gymnasiums und des betreffenden Alters. Sie ist in fast allem das griechische Gegenstück zu Caesars „gallischem Krieg"; sie bietet ein geographisch-ethnographisches Kulturbild, aber mit dem stilistischen Vorzug, dass wir statt Beschreibung Handlung haben, auf demselben Schauplatz, auf den wir durch die biblische Geschichte, Apostelgeschichte, troische Sage, Herodot, die Alexandergeschichte (vielleicht durch Curtius Rufus), die Kreuzzüge immer wieder geführt werden. Weitere Verknüpfungen mit dem geschichtlichen und deutschen Unterricht werden sich ungezwungen finden, aber auch nur dann fruchtbar sein; Parallelen, wie sie Böhme, Lehrpr. 26, 55 f. findet („die Söldnerscharen Frundsberg-Wallensteins gegenüber den griechischen; Deutschland nach dem 30jährigen Krieg — Griechenland nach dem peloponnesischen Kriege; — der schwarze Herzog und seine kühne Heldenschar, ihr Zug mitten durch die Feinde bis zum Meere u. s. w.), können leicht zu den ausgeklügelten Konzentrationsgedanken werden, die dem gesunden Kern einer wirklichen Konzentration, die sich nur auf grosse Gebiete beziehen und jedem Ding seine Eigenart lassen wird, bis jetzt noch geschadet haben.

Der Umfang der Anabasislektüre und, da wir nun einmal nicht das ganze Werk ohne Auslassungen lesen können, die Auswahl richtet sich nach der Zeit, die man auf sie verwendet, nicht zuletzt auch danach, wie viel Zeit man der Odysseelektüre in derselben Klasse widmet. Erreicht muss auf alle Fälle werden, dass das Behandelte ein abgeschlossenes Ganze bildet, und dass man nicht in alter, schlechter Philologenmanier, die auch auf den Universitäten grossgezogen wird, sich durch den Schluss des Schuljahrs seine Aufgabe bestimmen lässt. Am würdigsten und richtigsten ist es, wenn die Individualität des Lehrers die Auswahl unter dieser Voraussetzung selbst trifft, und wenn deshalb nicht eine verkürzte Ausgabe in der Hand der Schüler ist, so grosse Vorzüge die von C. Bünger (Leipzig, Freytag), F. G. Sorof (Leipzig, Teubner) u. a. in anderer Hinsicht auch haben mögen. An den Anstalten, an denen ich als Lehrer und Direktor thätig war, liest man, etwa 6 Wochen nach Beginn der Obertertia, nach Einübung der Verba auf *μι*, anfangend, in dieser Klasse das 1. Buch gründlichst und mit reichen formal-sprachlichen Übungen. Ausgelassen werden nur wenige Stellen. Hauptperson ist Kyros, Hauptereignis die Schlacht von Kunaxa, im ganzen ein abgeschlossenes Geschichtsbild. In IIB lesen wir II—IV mit verhältnismässig wenig Auslassungen und aus V—VII in grossen Zügen die Teile, die sich auf Xenophon beziehen und die Hauptereignisse erzählen; Hauptpersönlichkeit ist Xenophon, Hauptthatsache und Ziel die Heimführung des Heeres.

Ich bezweifle, ob man, wenn man wirklich die Forderung, möglichst ganze Werke durchzuarbeiten, billigt, bei der üblichen Verteilung gut daran

thut, für IIB noch zu einer anderen Prosalektüre zu greifen. Das würde nur die Odysseelektüre beeinträchtigen, für die ich jede frei werdende Stunde jetzt, nachdem die Rücksicht auf die Schreibübungen für ihre Erweiterung kein Hindernis mehr sein kann, beanspruchen möchte. Der preussische Lehrplan sagt zwar für diese Klasse: Xenophons Anabasis und Hellenika mit Auswahl, und wir erkennen wohl mit Recht den Hauptgrund für diese Vorschrift in dem geschichtlichen Prinzip, das nach Einschränkung des Unterrichts in der alten Geschichte jetzt in der Lektüre mehr angewendet werden muss als früher. Deswegen liest man die Hellenika vielfach auch noch in IIA. Allein die übrigen Lehrpläne scheinen mir das Rechte zu treffen, wenn sie von dieser Schrift absehen. Die paar Bruchstücke, die aus ihr gelesen werden, scheinen manchem, nicht bloss mir, wenig geeignet, den Geschichtsunterricht zu vertiefen; doch das sind Geschmacksachen. Wichtiger ist, dass wir so immer mehr in eine chrestomathische Leserei hineingeraten, und einer solchen möchte ich wenigstens nicht das Wort reden. Empfohlen werden von O. Kohl „griech. Unterr." aus den Hellenika für IIB die ersten zwei Bücher mit wenig Auslassungen, also die Ereignisse bis zur Einnahme Athens, für IIA aus B. III—VII ausgewählte Abschnitte über Agesilaos, den Frieden des Antalkidas, Thebens Knechtung, Befreiung und Vorherrschaft, und zum Schluss die Schlacht bei Mantinea.

Für IIA sieht der preussische Lehrplan neben Herodot und Homer Xenophons Memorabilien vor; O. Kohl zieht der Beschäftigung mit dieser Schrift m. E. mit Recht eine vertiefende Behandlung der nun doch einmal begonnenen Hellenika vor. Über die Memorabilien sind die Ansichten sehr verschieden. M. Seyffert nannte sie vor langen Jahren das Johannesevangelium der griechischen Menschheit, uud auch in neuerer Zeit haben sie in P. Dörwald einen sehr beredten Verteidiger gefunden; aus ihnen soll die geschichtliche Bedeutung des Sokrates als des Reformators seines Volkstums und der Niedergang Athens klar werden, zugleich sollen sie das Bild Xenophons abschliessen und auf Plato vorbereiten — an sich ganz richtige didaktische Grundsätze. Dagegen wird andererseits geltend gemacht, dass eine solche Erkenntnis der Sokratischen Persönlichkeit und Lehre durch das zusammenhangslose und verschwommene Bild, das die Memorabilien bieten, nicht vermittelt und dass durch ihre Seltsamkeiten die natürliche Neigung der Schüler zur Krittelei nur künstlich genährt werde. Da ich niemals selbst die Memorabilien im Gymnasialunterricht behandelt habe, so masse ich mir kein Urteil über ihren didaktischen Wert an. Für mich genügt es, sie deshalb auszuscheiden, weil wir in Plato ein viel schöneres Bild von Sokrates haben und deshalb die mindestens anfechtbare und unklarere, langweiligere Zeichnung des Sokrates bei Xenophon mir ganz in der Luft zu schweben scheint. Ich kann es auch nicht für einen richtigen Grundsatz halten, das Interesse des Oberprimaners für Plato dadurch abzuschwächen, dass man in IIA einen im ganzen gleichen Gedankengehalt vorführt. Dies wäre kein didaktisches Nacheinander und auch keine Vertiefung, sondern ein Hin- und Herschwanken und eine Verwässerung. Herodot genügt vollständig für IIA. — Die Kyropädie wird heute nur selten gelesen und ist auch in keinem amtlichen Lehrplan

ausdrücklich genannt. Für ihre lehrhaften Wunderlichkeiten hat unser Gymnasium keinen Platz.

Was und wie zu lesen ist, bespricht höchst beachtenswert R. Hansen, methodischer Lehrer-Kommentar zu Xen. Anabasis, Gotha, Perthes, 1894. Eine Auswahl aus der Anabasis bietet ausser den verkürzten Ausgaben von Bünger, Sorof, v. Lindner W. Böhme, zur Anabasislektüre in III (Stoffauswahl), Lehrpr. 26, 40 ff., mit eingehender Begründung und recht guten Darlegungen über den didaktischen Gehalt, allerdings nur der ersten 4 Bücher.

Eine Auswahl aus den Hellenika geben die Ausgaben von Bünger, Vollbrecht, Sorof, Polthier, Rossberg.

Ebenso sind die Memorabilien in Auswahl herausgegeben von Vollbrecht, Klimek. Für sie und die übrigen philosophischen Schriften Xenophons ist besonders eingetreten P. Dörwald, der didaktische Wert des Xenophontischen Agesilaos im Zusammenhang mit der Cyropädie und den Memorabilien als Schullektüre untersucht. N. J. f. Phil. u. Paed. 1891 II, 331 ff., 369 ff., und: Xenophons Memorabilien II, 1 im Unterricht, Lehrpr. 40, 89 ff. In eingehender Begründung wird die Verwendung der Memorabilien als Schullektüre verworfen von A. Döring in dem Anhang seines Buches: die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem, München, Beck, 1895.

36. Herodot ist mir der einzige Prosaiker für Obersekunda. Es ist auch hier pädagogisch und didaktisch für den Schüler richtiger, in einem Schriftsteller heimisch zu werden, ihn in bescheidenem Sinne zu kennen und zu „können", als aus mehreren dilettantisch und lesebuchartig zu nippen. Herodot gehört zu den Typen in der griechischen Litteratur und der Litteratur überhaupt, er ist „der Vater der Geschichte, gleich sehr durch frommen Tiefsinn, durch glühende Vaterlandsliebe und hellen Blick ausgezeichnet". Schon die Eigenart seines Dialekts, in den man doch erst sorgfältig einführen muss, würde, wenn man ihn seines Inhalts wegen für wert hält, eine längere Beschäftigung mit ihm rechtfertigen. Wir widmen ihm deshalb etwa die Hälfte des Jahres, die andere Hälfte Homer, und lesen aus ihm das, was nach seiner eigenen Angabe das Hauptthema seines Werkes ist: *ἔργα μεγάλα τε καὶ θωυμαστά, τὰ μὲν Ἕλλησι τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα, τά τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι.* Es können danach und nach den didaktischen Grundsätzen, die wir oben (S. 45 f.) aufgestellt haben, gemessen heute fast nur die Abschnitte über die Perserkriege in Betracht kommen. Arbeiten wir diese durch, so hat der Schüler gewiss und nicht bloss in der schulmeisterlichen Einbildung ein gewaltiges Stück griechischer Geschichte und gerade das grossartigste, bezeichnendste und an innerem Leben reichste, ruhmvollste Stück der griechischen Geschichte aus der Quelle selbst erarbeitet, und darin muss doch das wesentlichste Kriterium des Gymnasiums als wissenschaftlicher Vorbereitungsanstalt gesucht werden, ja heute noch viel mehr als früher. In diesen Abschnitten finden wir, zumal da die Schüler sich rasch einlesen und alle sachlich schwierigeren Erklärungen fortfallen, all den Gewinn, den die Herodotlektüre bietet. Wir haben im Zusammenhang mit der überall wohl gleichzeitigen Liviuslektüre das Mittelmeer und seine Küste als den Hauptschauplatz, einen grossartigen Freiheitskampf, der sich in seinen Wirkungen bis auf die heutige Zeit erstreckt, einen Kampf zwischen zwei Kulturen und Weltanschauungen, asiatischer Unkultur und europäischer Kultur, zwischen Despotismus und Freiheitssinn, durchaus typische, auf die Geschichte aller Zeiten und auch auf die Gegenwart vielfach zu übertragende Verhältnisse, bedeutende Thaten grosser Männer

(Helden) einer unselbständigen, der Leitung bedürftigen Menge gegenüber, eine fromme, sittlich und naiv reine Weltanschauung bei dem Autor. Solange die Bürgertugenden des Altertums noch ihren Wert für die Jugenderziehung behalten, wird deshalb auch die Herodotlektüre unangefochten bleiben müssen. Und die zahlreichen Fäden, die von hier aus zu allen Unterrichtsfächern vorwärts und rückwärts laufen, sind unzerreissbar. Unser Leseplan umfasst demnach B. VI, 96 bis Ende des Werkes, wobei natürlich ohne Schaden des Zusammenhangs eine beträchtliche Anzahl von Kapiteln, deren Auswahl wir dem Lehrer überlassen möchten, namentlich aus dem 9. Buch, gestrichen werden kann. Übrigens sind kurze Inhaltsangaben oder Überschriften in den Ausgaben für die Herstellung des Zusammenhangs sehr förderlich. Jedenfalls aber verlangen wir, dass jeder Obersekundaner so viel gelesen habe, dass er alle wichtigen Thatsachen und Erwägungen, die Herodot über die Perserkriege bringt, erarbeitet hat, und so gründlich, dass ihm diese Lektüre im allgemeinen keine Schwierigkeit macht. Wenn A. v. Bamberg, Zeitschr. f. Gymnw. 1893, 13 meint, es sei unter den jetzigen Verhältnissen von der Lektüre des Herodot abzusehen, weil es zu schwierig sei, die Schüler in den Dialekt und den Wortschatz des Herodot einzugewöhnen, und das, was für die Bekanntschaft mit ihm spreche, auch durch gute Übersetzungen vermittelt werden könne, so kann ich das in keiner Weise anerkennen. Die Eingewöhnung macht dem schon an Homer dialektisch geschulten Schüler, sobald wir uns von der attischen Orthodoxie freimachen, gar keine grossen Schwierigkeiten, und Übersetzungen können wohl ergänzend, aber nie die quellenmässige Erarbeitung ersetzend eintreten.

Eine Auswahl findet sich in dem vortrefflichen Bensheimer Programme meines verdienten Mitarbeiters A. Ahlheim, die Schriftstellerlektüre der Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration I. 1893, S. 19 ff. — Ebenso bei P. Dörwald, die Herodotlektüre in Obersekunda, Lehrpr. 37, 55 ff.

Unter den eine Auswahl gebenden Ausgaben haben wir die von Karl Abicht (in Teubners Schülerausgaben) gern und mit Erfolg gebraucht. Sie hat u. a. den Vorteil, dass sie aus dem anekdotenhaften 1. Teil des Werkes eine Anzahl abgeschlossener Stücke bringt, von denen wir stets einige zu den Extemporal-Übersetzungen benutzen konnten. Die Auswahl von H. Kallenberg würde der „Schularzt“ als augenschädlich verbieten; ich habe dies deshalb lieber selbst gethan.

37. Auch von **Thukydides** als obligatorischem Schulschriftsteller möchte v. Bamberg a. a. O. absehen, ohne seinen didaktischen Gehalt und seine hohe Bedeutung irgendwie zu verkennen. Er will es dem Schüler nicht zumuten, sich in den eigenartigen, die Spuren des Ringens mit der Sprache noch so deutlich an sich tragenden Stil des Thukydides einzulesen. Auch der bayerische Lehrplan nennt ihn für die Oberprima nur mit Einschränkung, indem er ihn in Klammern setzt. Ich gestehe, dass auch mir diese Bedenken gewichtig erscheinen, allein sie werden durch die Thatsachen widerlegt; wenn allerdings die preussischen Lehrpläne Recht hätten, indem sie „schwierige Reden“ ausgeschlossen sehen wollen, so würde auch ich leichten Herzens verzichten. Denn das Beste und Höchste, was ein griechischer Historiker und politischer Denker geschrieben hat, vielleicht was auf diesem Gebiete gedacht worden ist, steckt in diesen Reden. Wer dem überall, früher wie jetzt, richtigen, wenn auch noch nicht befolgten

und ohne Grund als die Verweichlichung begünstigend gescholtenen Grundsatz folgt, dass die eigentliche Präparation im allgemeinen in der Schule vorzunehmen und der Hausarbeit bessere, selbständigere und bildendere Aufgaben zuzuweisen seien, wird den lediglich in ihrer sprachlichen Schwierigkeit liegenden Grund für die Ausschliessung der Reden nicht anerkennen. Unser Gymnasium braucht sich wahrhaftig deshalb nicht irgend einen Schriftsteller nehmen zu lassen, weil durch die Einschränkung der grammatischen Übungen die Schüler zu wenig dafür vorbereitet seien. Im Gegenteil wollen wir dadurch nur Raum gewinnen, um eine viel reichere und lebendigere Anschauung von dem gesamten Leben des Altertums zu erzielen.

Auch hier lesen wir den Schriftsteller ohne Trennung durch andere in einer Klasse so lange, bis wir an einem bestimmten Abschnitt ein Bild von dem erarbeitet haben, was wohl sein Wesen ausmacht; ein gutes Tertial bezw. ein Sommerhalbjahr wird dafür genügen, aber auch nötig sein. Die erzählenden Teile müssen zuletzt mit Ausnahme der hier so häufigen, die Hauptschwierigkeit hervorrufenden grösseren Anakoluthe ohne weiteres übersetzt werden. Ob Thukydides in Unter- oder Oberprima gelesen wird, wird nicht von grossem Belang sein. Ich habe gewöhnlich der geschichtlichen Reihenfolge zuliebe, die ja wohl auch als ein didaktisches Prinzip gelten darf, auf Herodot, den naiven, kindlichen Logographen der Obersekunda, gleich in Unterprima Thukydides als den modern pragmatischen, reflektierenden Historiographen folgen lassen. Dem entspricht es auch, wenn auf die bedeutsame That hellenischer ungeschwächter, natürlicher Kraft, die sich in den Perserkriegen zeigt, nunmehr das Gegenstück, das Ergebnis einer hochgesteigerten Kulturentwickelung, der peloponnesische πόλεμος ἐπιδήμιος folgt und aus der Quelle, wenigstens teilweise, kennen gelernt wird. Jedenfalls hat uns bis jetzt diese Frage nie Schwierigkeiten bereitet.

So liegt der didaktische Wert des Thukydides in dem bedeutsamen und zugleich vielfach typischen Weltereignis, um das es sich handelt, in der typischen, folgernden, philosophischen, ungemein anschaulichen Art der historischen Darstellung (Litteraturgattung), in der hinsichtlich des litterarischen Charakters wie des geschichtlichen Ereignisses dadurch gesicherten Befolgung eines gehörigen Nacheinander, in der Gruppierung um grosse Persönlichkeiten, in der kritischen Aufdeckung der den Glanz und die Zersetzung eines Volkes und einer Nation bedingenden Gründe, in der begrifflichen Bestimmung der Aufgabe der Geschichtschreibung, die Thukydides selbst gibt. Für die Förderung des geschichtlichen Sinnes bietet er vielleicht mehr als irgend ein anderer Schriftsteller, da er überall zwingt, aus den vorher und nachher wirkenden Faktoren die Wahrheit um so reiner und elementarer zu erkennen, als sie aus den fremden Sprachen zu erarbeiten ist, und so das geschichtliche Urteil zu schärfen. Dabei sind die Zeiten vorüber, wo der politische Radikalismus den Idealstaat in dem Bilde der Perikleischen Leichenrede fand und danach zu handeln strebte. Uns sind auch nach Thukydides die Griechen in ihrem politischen wie persönlichen Handeln Menschen wie wir; nur gingen ihnen

in all den Zeiten, die uns ihre Litteratur erschliesst, nie Männer aus, die ihnen die Gewissen schärften über die Pflicht der Hingabe an den Staat, an das Vaterland, und dafür wird man eher in der uns objektiv scheinenden Welt des Altertums für den Jüngling Stoff suchen, als in dem leicht im Unterricht versagenden Subjektivismus unserer Zeit. Unerbittlich sucht Thukydides menschliches Thun und Fehlen auf erklärliche Gründe zurückzuführen und schärft das sittliche Bewusstsein und das Gefühl der Verantwortlichkeit.

Ich habe gewöhnlich das 1. und 2. Buch mit Auswahl gelesen, insbesondere aus dem 1. Buch das Proömium 1—23 mit seiner gedrängten Darstellung der Entwickelung der politischen und sozialen Verhältnisse und Zustände Griechenlands und dem Selbstzeugnis des Thukydides über seine Auffassung von der Geschichtschreibung, dann das Wesentliche über die Veranlassung und die innere Ursache des Krieges, aber ohne die ermüdende Darstellung der Pentekontaetie, sowie über seine ersten Anfänge. Aus dem 2. Buch als genügendes Beispiel für den Archidamischen Krieg mindestens die Hauptstücke bis zur Charakteristik des Perikles und seiner Nachfolger c. 65, wie oben gesagt, einschliesslich der Reden, auf denen sogar der Hauptwert dieser Lektüre ruht. Konzentriert man die Lektüre auf einige leitende Gesichtspunkte, wie sie vorher angedeutet sind, so gelingt es wohl, das Ziel zu erreichen.

Auch die Darstellung der sizilischen Expedition mit Nikias und Alkibiades im 6. und 7. Buch wird häufig gelesen. So las O. Frick nach Lehrpr. 9, 28 f. folgende geschlossene Einheit, wobei er zugleich die Aufdeckung der Elemente des geschichtlichen Lebens als allgemeinen Gesichtspunkt festhielt: VI, 30—32, 47—49 (Vorspiel und Programm des Feldzugs mit Charakteristik der Feldherrn), VI, 96—104 (I. Abt. Nikias und Hermokrates), VII, 2—6, 21—24 (II. Abt. Nikias und Gylippos), VII, 42—50, 2. Hälfte, 69—72, 75—87 (III. Abt. Demosthenes und Nikias gegen Gylippos und Hermokrates).

Die jetzt üblichen gekürzten Ausgaben von Fr. Müller, Ch. Harder, E. Lange, H. Stein lassen natürlich die einen diesen, die andern jenen Abschnitt vermissen, und es wird immer am besten dem freien Ermessen des Lehrers zu überlassen sein, was er bevorzugt. Immerhin bieten sie dem Wählenden gute Richtlinien für seine Aufgabe, namentlich auch durch ihre Übersichten. Dies gilt auch von dem Aufsatz von Fr. Müller, Thuk. als Schullektüre, im „Gymnasium“ 1893 Nr. 19 u. 20, auch als Sep.-A. erschienen.

Eine gute Gliederung und Erklärung des nicht ganz leichten Proömiums gibt H. Stier, Lehrpr. 18, 29 ff. — Die Leichenrede wird eingehend behandelt von O. Altenburg, Jahrb. f. wissensch. Päd. X, 14 ff.

38. Nach dem didaktischen Gebot eines rechten Nacheinander lasse ich von Prosaikern in Oberprima den **Demosthenes** folgen. Denn er zeigt, wenn auch mit der Parteilichkeit des politischen Redners, so doch auch als Geschichtsquelle deutlich genug die Zeit des gänzlichen Niedergangs der Athener und der Griechen überhaupt, wie er schon in dem Thukydideischen Bilde angedeutet war. Seine Lektüre ist nach allen amtlichen Lehrplänen verbindlich. Allerdings habe ich nicht selten klagen hören über eine gewisse Einförmigkeit und Langweiligkeit, die auf seiner Lektüre laste, und ich bezweifle gar nicht die Richtigkeit dieser Wahrnehmungen. Ein trockener, pedantischer Philologe — deren wird es doch wohl auch

noch geben —, der nicht vom Fleck kommt, kann dem patriotischen Feuer des Redners nicht gerecht werden. Gerade um ihn nahe zu bringen, muss der Lehrer noch mehr als sonst sich und den Schülern die Lage der Athener und der griechischen Nation gegenüber einem politisch und militärisch überlegenen Feind lebendig machen, und gleichsam von selbst, ohne jede Künstelei drängt sich auf jeder Seite der Vergleich mit den heute treibenden Fragen des politischen und parlamentarischen Lebens auf. Hierdurch bekommt die Lektüre häufig, z. B. in Wahlzeiten, ein Interesse, das eher zu stark, zu „aktuell" ist als umgekehrt. Häufig fehlt es im Unterricht auch an einer rechten Sichtung des Stoffes nach grossen Gesichtspunkten. Aber ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich meine, dass unter allen Prosaikern des Altertums keiner einen so tiefen, politisch reifenden Eindruck auf die Schüler macht, als Demosthenes, den wir schon als Typus der ganzen, wichtigen antiken Beredsamkeit lesen müssten. Jetzt um so mehr, da Cicero als Redner nicht mit Unrecht (s. lat. Unterr. S. 192 ff.) zurückgetreten ist in der unterrichtlichen Wertschätzung und Behandlung. Die Vorzüge des Demosthenes für den Unterricht liegen hauptsächlich eben in dem über die engen Grenzen des Stadtstaates hinausragenden nationalen, allgemein patriotischen Ethos und Pathos, in der wahrhaftigen Begeisterung und Sorge, die ihn erfüllt, in der überzeugenden Erziehung zum opferwilligen, hingebenden Bürger, die er seinen Landsleuten und bei ihrer typischen Art jedem von uns gibt, in den Mitteln der politischen Beredsamkeit, die ihre Gründe, um auf den sittlichen Willen zwingend zu wirken, mehr oder weniger aus den drei grossen Gebieten des Rechts (*δίκαιον* und *ὅσιον*), des Nutzens (*συμφέρον*, *χρήσιμον*, *λυσιτελές*) und namentlich der Ehre (*καλόν*) nimmt, also darin, dass er uns in dem objektiven, klareren, einfacheren Spiegelbilde des Altertums eine Erziehung zum politischen Leben gibt. Der stets wiederkehrende Gegensatz zwischen zwecklosem Reden und dem, was allein not thut, der kühnen, entschlossenen That, die von allen Seiten beleuchtete Notwendigkeit eines rechten Entschlusses (*ἐθέλειν*) findet sich kaum wieder mit so packender Energie dargestellt, wenigstens in den für die Schule passenden fremdsprachlichen Schriftstellern. Hier werden die Begriffe der nationalen Ehre und der allgemeinen Bürgerpflichten und das Wesen der Beredsamkeit herausgearbeitet. Dazu handelt es sich um eine bedeutsame Zeit und Zeitverhältnisse (Ringen zwischen überlebter Demokratie und überlegener Militärmonarchie), um bedeutsame Güter (Freiheit einerseits, Mehrung des Reiches andererseits), um bedeutsame allgemein menschliche Gegensätze (Schlaffheit, Gleichgültigkeit, Krämersinn gegenüber rastloser Thätigkeit und schöpferischer Willenskraft), um geschichtlich bedeutsame Persönlichkeiten, um die sich zugleich das Interesse und der Unterricht konzentriert.

Denn natürlich können nur die politischen Reden in Betracht kommen. Die Gerichtsrede hat überhaupt keinen Raum in der Schule. Die Auswahl kann also nach dem oben Ausgeführten nicht schwer sein, sie kann sich nur auf die Reden gegen Philipp (im weiteren Sinne) beziehen, da nur in ihnen jene allgemeinen, bedeutsamen Merkmale sich finden. Die preussischen Lehrpläne nennen olynthische und philippische

Reden. Der Lehrer wird daraus wieder diejenigen auswählen, in denen sich jene didaktischen Werte am stärksten und häufigsten und deutlichsten finden. Wir pflegen eine olynthische, am besten die 1., weil einführende, und die 3. philippische, die gewaltigste, feurigste, nationalste, in der Ehre wurzelnde, den Schwanengesang des Demosthenes, jedesmal zu lesen, dazwischen mit Abwechselung aus manchen Gründen eine andere, meist die über die Angelegenheiten auf dem Chersonnes, die am meisten streng beweisende, oder auch die 1. oder 2. philippische. Eine weit verbreitete Sitte scheint es nach den Schulprogrammen zu sein, in den drei olynthischen Reden „die gewöhnliche Demosthenes lektüre" auf Gymnasien zu sehen, und man nennt sie auch wohl „die vorzüglichsten Erzeugnisse der Demosthenischen Beredsamkeit". Das darf man wohl für verfehlt halten. Dann tritt wirklich das ein, was manche mit Unrecht der Demosthenes lektüre zuschreiben, die Langweile. Denn der Hauptinhalt dieser drei Reden ist derselbe, da es sich unverändert um dieselben Verhältnisse ohne eigentlichen Fortschritt handelt. Eine von ihnen genügt vollständig und eignet sich auch schon wegen ihres kleinen Umfanges zur Einführung in Sprache, Beweisführung und Gedankengehalt des Demosthenes. Der Lehrer kann, wenn er will, unbeschadet des Zusammenhangs unter ihnen abwechseln, da jede ein Ganzes bildet. Übrigens weisen die Reden gegen Philipp in der geschichtlichen Reihenfolge auch eine Steigerung in Bezug auf den Einfluss des Demosthenes auf.

Die Frage einer Auswahl hat zuletzt behandelt K. Middendorf in dem Maiheft der diesjährigen Zeitschr. f. Gymnw.: die Auswahl der in Prima zu lesenden Reden des Demosthenes.

39. Die Philosophie hat in dem heutigen Gymnasium verhältnismässig wenig Raum, wenigstens äusserlich, amtlich, möchte man sagen. In einem realistischen Zeitalter ist die Geringschätzung der Philosophie auch nicht ungewöhnlich und nicht unnatürlich. Es gibt fast nirgends mehr einen Unterricht in der philosophischen Propädeutik, und die Lektüre der philosophischen Schriften Ciceros ist sehr erheblich eingeschränkt. Aber gewiss haben wir alle darum Recht und Pflicht, unseren Unterricht erst recht philosophisch zu machen, d. h. überall im Unterricht, in jedem Fach wichtige, grosse, bedeutsame Begriffe herauszuarbeiten, die Schüler zum Nachdenken über das Geschaute zu erheben. Denn wissenschaftlich arbeiten und philosophisch denken ist doch schliesslich dasselbe. Es wird nun in jedem Unterricht und namentlich bei der Lektüre in allen Schulsprachen, nicht zuletzt bei der deutschen, Gelegenheiten in Fülle geben, wo man sittliche, geschichtliche, soziale, religiöse Begriffe sammelt; das unterlässt nur der Banause und Grammatikus. Aber deswegen müssen wir, um der notwendigen Ausbreitung und Vertiefung philosophischer Bildung zu dienen, doch den Schüler auch einmal eigens hineinführen in die Werkstatt des wirklichen Philosophen, und der kann für uns nur Plato sein. Die Bedeutung der griechischen Philosophie für die christliche Lehre würde schon als Beweis für ihren didaktischen Wert genügen. Aber es handelt sich gerade bei Plato auch um die Persönlichkeit des Philosophenvaters Sokrates, von dem als einem *παιδαγωγὸς εἰς Χριστὸν* ein möglichst

klares Bild zu erarbeiten eine der selbstverständlichsten Aufgaben des Gymnasiums sein und bleiben muss. Zu dieser bedeutsamen Persönlichkeit kommt noch die bedeutsame Methode der Beweisführung und die bis in die Gegenwart zu Recht bestehende Art der Behandlung allgemein menschlicher Fragen. Man kann nur bedauern, dass der Unterricht meist nicht in ausgedehnterem Masse diese nach allen Seiten, für den Verstand, das Gemüt und den Willen gewinnreiche Lektüre pflegen kann. Wir pflegen mit Plato die Lektüre auf dem Gymnasium abzuschliessen, weil gerade hier die Abstraktion von dem Besonderen auf das Allgemeine an die Reife des jungen Menschen recht hohe Anforderungen stellt. In seiner Lektüre sehen wir die beste Art einer philosophischen Propädeutik, nicht in dem früher üblichen formalen Sinne, der sie zu Grunde richtete, sondern in dem Sinne, dass daraus ethische und psychologische Wahrheiten, systematisch dargestellt von einem Meister, abzuleiten sind. Allgemein gelesen wird wohl die Apologie, schon weil ohne sie die Persönlichkeit des Sokrates unverständlich bleiben muss. Dabei handelt es sich hauptsächlich um seine Stellung zu der Gottheit, seinen gereiften Glauben an eine Unsterblichkeit, sein Gottvertrauen, seine Berufstreue. Dazu wird meist gelesen der Kriton, weil er als Gegenstück zur Apologie die Stellung des Sokrates zu dem bürgerlichen Gesetz darstellt. Liest man dazu noch Anfang und Schluss des Phaedon, dann hat man wenigstens ein abgeschlossenes Lebensbild des Sokrates und seiner Grundlehre und Methode. Wünschenswert ist es, wenn irgend Zeit vorhanden ist, dass man noch andere ausgewählte Stücke aus dem Phaedon liest, so über den Selbstmord, den Unsterblichkeitsbeweis, das Wesen der menschlichen Seele, kurz *διὰ τί γίγνεται ἕκαστον καὶ διὰ τί ἀπόλλυται καὶ διὰ τί ἔστιν*. Zu einem anderen Dialog habe ich wenigstens nie Zeit gefunden. Empfohlen wird der Gorgias, Laches, Protagoras, Euthyphron, Hippias, Charmides. Mit der Politeia haben wir uns als Gymnasiasten unter dem verstorbenen Direktor Wiegand in Worms, einem guten Platokenner, beschäftigt, ich glaube, nicht ohne Frucht, und es bliebe zu erwägen, ob nicht eine rechte Auswahl davon gerade in die heutige Zeit mit ihren gesteigerten politischen und sozialen Pflichten und der damit zusammenhängenden stärkeren Behandlung der verfassungsrechtlichen Fragen hineinpasste. Von der Wirkung der Schulschriftsteller auf die Schüler soll man sich gewiss keine übertriebenen Vorstellungen machen. Aber als Grundlage für manche Erörterungen, die ein vertiefender, den Inhalt planmässig herausarbeitender Unterricht ganz natürlich verlangt, üben sie mittelbar keinen geringen und oft auch keinen vorübergehenden Einfluss aus. Hier käme es hauptsächlich darauf an, das Wesentliche und in den wechselnden politischen Verhältnissen Bleibende herauszuschälen, den Blick zu schärfen für dauernde Erscheinungen des Staatslebens, für den grossen Zwiespalt, der durch alle Zeiten geht, zwischen dem Staat in der Idee, der auf Gerechtigkeit gegründet ist, und dem Staat in der Wirklichkeit, den der Eigenwille der menschlichen Gesellschaft in ihren Dienst zu bringen sucht und wohl auch suchen muss. Die Frage, die allein durch die Probe entschieden werden kann, ist, wie Fr. Paulsen in seiner Empfehlung der Auswahl aus Platons Politeia von

C. Nohle, Halle 1898 (Deutsche Litteraturztg. 1898, 544 ff.) richtig hervorhebt, hier wie sonst nur die, ob man das Tempo der Lektüre rasch genug nehmen kann, um zu den Gedanken und zum Ganzen zu kommen.

40. Während man die besprochenen Prosaiker wohl ziemlich ausnahmslos als eisernen Bestand der Schullektüre bezeichnet, sind über eine Anzahl mehr accessorischer Schriftsteller die Meinungen geteilt. Am meisten wurde früher noch Lysias gelesen, der auch in Bayern für Unterprima zur Wahl gestellt und in dem württembergischen Kanon für Obersekunda hinter Xenophon in Klammern aufgeführt ist. Die preussischen Lehrpläne haben ihn jetzt gestrichen. In II A habe ich früher wiederholt die Rede gegen Eratosthenes gelesen und versucht, dabei ein Bild von den wirren Verhältnissen unter den 30 Tyrannen zu entwickeln. Im allgemeinen darf er jedoch, so lange wir Besseres, Wichtigeres haben, zurücktreten, um so mehr, wenn man endlich einmal daran geht, die Schüler in wenigen Schriftstellern ersten Rangs formell und inhaltlich heimisch zu machen, statt sie in vielen herumzuhetzen. Von der früher auf unseren Gymnasien herrschenden Behaglichkeit des Unterrichts muss das Gute, das ihr innewohnte, die Ruhe, die keine Nervosität kannte und verursachte, wenigstens durch einheitliche, konzentrierte Stoffe und Bücher erhalten werden. Wer Demosthenes als Typus des Redners hat, kann jeden anderen entbehren.

Dies gilt auch von Isokrates und Lykurgos, die in Bayern für Unterprima genannt sind.

Viel eher könnte man, wenn sich die Zeit fände — was mir für Prima unmöglich scheint —, Aristoteles in Betracht ziehen. Das Wesentliche aus seiner Poetik, wenigstens für die Tragödie, wird wohl jeder gründliche Lehrer des Deutschen heranziehen, nicht bloss in einer Übersetzung, sondern da, wo es, wie z. B. bei den tragischen Begriffen Mitleid, Furcht, Katharsis, auf den Wortlaut ankommt, auch in diesem. Aber seitdem die neu aufgefundene Schrift vom Staate der Athener uns so bedeutsame Aufschlüsse über manche Fragen der alten Rechts- und Staatslehre und damit der Geschichte gegeben hat, hat man allerdings ein Recht, zu fragen, ob sie nicht in den Kanon der Schulschriftsteller aufzunehmen sei. Der didaktische Wert kann nach Verfasser, Gehalt und Fühlung mit anderen Stoffen gar nicht bezweifelt werden. Freilich steht der fragmentarische Charakter, abgesehen von den Fragen der hohen Kritik, als ein Hindernis im Wege. Immerhin wird richtig sein, dass Aristoteles als der Fürst der Philosophen, der als Forscher das intellektuelle, als Schriftsteller das ästhetische und als Politiker das ethische Interesse so ungemein zu erregen geeignet ist, in den Schulkanon aufgenommen zu werden verdient. Zunächst wäre ein ehrlicher Versuch mit ihm zu machen von denen, welche Herodot als einzigen Prosaiker für Obersekunda verwerfen, etwa an Stelle der Hellenika oder Memorabilien.[1])

Plutarch und Arrian sind ebenso in dem mit Recht weiteren Spielraum gewährenden bayerischen Lehrplan, ersterer für Ober-, letzterer

[1]) Einige Litteratur über diese Frage ist von A. v. Bamberg in Rethwischs Jb. 1891, V, 8 f. verzeichnet.

für Untersekunda, genannt. Für beide sprechen didaktische Erwägungen durchaus. Es ist oft geklagt worden, dass eine nach allen Richtungen der Kultur und Politik so bedeutsame Gestalt wie Alexander der Grosse in der Schullektüre und überhaupt im Schulunterricht nicht nach ihrer Heldengrösse gewürdigt wird. Seitdem der griechischen Geschichte in fast allen deutschen Staaten auf der Oberstufe nur knapp 1/2 Jahr gewidmet wird, ist dieser Mangel noch schärfer hervorgetreten. In ganz wenigen Stunden — mehr pflegt, namentlich weil er am Ende des betreffenden Zeitabschnittes liegt, nicht übrig zu bleiben — wird Alexander in dem Geschichtsunterricht durchgepeitscht. Dies ist der Grund, weshalb man Curtius Rufus vielfach in die Lektüre der Untersekunda neben Cicero eingeführt hat. Allein wer ein wirkliches Einlesen in Ciceros Reden in dieser Klasse fordert (s. lat. Unterr. S. 192 ff., 208 f.), wird kaum zu einer intensiven Lektüre von Curtius Rufus kommen. Ich würde deshalb die Einführung von Arrians Anabasis unbedingt befürworten, falls es gelingt, Xenophons Anabasis in Tertia soweit zu lesen, dass wir ihrer in Untersekunda nur in geringerem Masse bedürfen. Dies ist möglich, wenn wir früher mit der Schriftstellerlektüre beginnen und das Elementarbuch bald bei Seite legen. Ich glaube, dass wir, je mehr wir uns von dem Grammatikunterricht entfernen und uns daran gewöhnen — was freilich nur ein sehr umsichtiger Lehrer kann —, auch die Formen aus dem Schriftsteller zu erlernen, diesen Weg wohl einschlagen können.

Auch für Plutarchs Biographieen spricht manches, nicht zuletzt ihre Bedeutung für unseren Friedrich Schiller, ihre didaktische Form mit der Konzentrierung auf die eine Persönlichkeit, ihr Wert als geschichtliche Quelle, ihr Vorzug für die Vertiefung in eine oder die andere grosse Persönlichkeit. Die sprachlichen Eigentümlichkeiten, die man früher gegen sie geltend machte, können heutzutage nicht mehr als ein ernstes Hindernis gelten. Besonders für die alte Geschichte wäre Plutarch ein vortreffliches Hilfsmittel. Ich würde anheimstellen, Plutarch an Stelle von Thukydides zu setzen, wenn man, wie in Preussen, dessen Reden als zu schwer streicht und ihm so das Beste nimmt. Vorläufig müssen auch hier längere Versuche in dem Unterrichte selbst zu gesicherteren Urteilen als jetzt führen. Alexander der Grosse und Brutus kommen in erster Linie in Betracht.

Die griechische Litteratur hat noch höchst interessante und auch für die Schüler lehrreiche Schriftsteller und Schriften. So wird Lucian in Bayern empfohlen und von anderen gepriesen, und für die Selbstbetrachtungen des Kaisers Mark Aurel, des Philosophenkönigs, sind ebenfalls gute Gründe angeführt worden. Indessen dürfen und müssen wir uns bescheiden und dem alten Schulkanon, der das Beste auswählte, im ganzen sein Recht lassen. Die Chrestomathieen, die man vielfach empfiehlt und auch hergestellt hat, und die von allem etwas enthalten sollen, können so lange unberücksichtigt bleiben, als wir unseren Schülern an wenigen Meistern das Beste der griechischen Prosa vorführen können. Es gilt hier derselbe Grundsatz, wie bei den deutschen Klassikern, was aber gar nicht ausschliesst, dass der Unterricht zu einer ergänzenden Lektüre, auch in Übersetzungen, anregt.

Die meisten Fragen, die hier aufgeworfen sind, behandelt Rich. Schenk, das Bildungsziel der Gymn. und die Privatlektüre. Zeitschr. f. Gymnw. 1891, 264 ff. — Eine schärfere Kritik an dem üblichen Leseplan und damit neue Vorschläge bringt Chr. Harder, ein Vorschlag zur Erweiterung der griech. Lektüre, ebenda 1896, 673 ff. — Recht beherzigenswert erscheint mir ein während der Korrektur erschienener Aufsatz von F. Schmidt, die Arrianlektüre in II B. Zeitschr. f. Gymnw. 1898, 519 ff.

β) Die poetische Lektüre.

41. Es ist ein glücklicher Stern, der über der poetischen Lektüre im griechischen Unterricht leuchtet. Nicht die Mikrologie der Philologen, die seit F. A. Wolf nach Echtheit und Unechtheit mit mehr Scharfsinn als Kongenialität forscht und grübelt, auch nicht der grammatische Betrieb, dem die epischen Formen mindestens etwas höllisch Unregelmässiges und Unbequemes waren, und der deshalb nicht versäumte, immer die „regelmässige Form" für jene unbequem-unregelmässige abzufragen und so das Beste im Keime zurückzuhalten, nicht die jetzt wieder eingeschränkte Sucht, auch in diesen Formen in erster Linie Stoff für sprachwissenschaftliche, vielfach nicht abgeklärte Theorieen zu sehen, auch nicht die löblicheren, aber auch oft verstiegenen Bestrebungen, die Schrifsteller auf Gesinnungsstoffe zu sezieren, haben es vermocht oder auch nur versucht, den didaktischen Wert des Poeta sovrano, des **Homer** — ein solcher war und ist er für uns — irgendwie anzufechten. Er bringt ewig anziehende und lebendige Stoffe, menschliches Leben, menschliches Seelenleben in heiterer Freude, mehr aber noch in schwerem, tragischem Leid, in einer für die grössten Dichter von dem Altertum an bis auf die Neuzeit fruchtbaren, teilweise dogmatisch gewordenen Form, in einer rührend einfachen, oft kindlich naiven, die Phantasie gesund erregenden und deshalb für uns nervöse Moderne unendlich heilsamen Sprache. Er ist ein Lehrer seines Volkes, des für uns Deutsche so hochwichtig gewordenen Griechenvolkes gewesen, ist also auf vielen Gebieten, für die Schule nachweisbar auf dem der Poesie, der Darstellung überhaupt, der Götterlehre und der plastischen Kunst, eine klare Quelle für das Leben dieses Volkes und damit mehrfach für unser eigenes Kulturleben. Er ist in den wichtigsten Epochen unserer Litteratur und für unsere grössten Dichter das Ferment zwischen der Antike und der modernen Auffassung gewesen. Er stellt erzählend und absichtslos uns ein typisches Volksleben nach allen Richtungen auf einer ursprünglichen, reinen Kulturstufe, ein Volk in seinen Anfängen dar und bietet durch die einfache Klarheit dieser Darstellung einen unschätzbaren Beitrag für die Erkenntnis eines Volkstums überhaupt. Er lässt uns, was zu allen Zeiten ein oder das Kriterium der Wissenschaft war, dies und noch vieles andere aus einer fremden, aber doch nicht zu schwer zugänglichen, die Lust des Geniessens nicht unter der Last dunkler Schwierigkeiten erstickenden Sprache selbst erringen, als eigensten Gewinn einheimsen. Aus der Art seiner Behandlung, aus der Grösse seiner Schätzung im Unterricht, aus seinem Verhältnis zu den übrigen Schulschriftstellern und den übrigen Aufgaben und Ergebnissen des Unterrichts, aus seiner Stellung in der Vorliebe der Jugend, aus dem, was sie davon mitnimmt, erkennt man nicht zuletzt den Charakter des Gymnasiums und die pädagogische Richtung seiner Lehrer und seines Leiters, soweit man

von dem letztgenannten Einfluss heute sprechen darf. Denn heutzutage, wo alles nivelliert werden soll und auch im Schulwesen oft zu viel schablonisiert wird, wird der Direktor in seinem bestimmenden, ausprägenden Einfluss mehr und mehr zurückgedrängt. Es muss aber ein officium nobile der Deutschen sein und bleiben, Homer in der Ursprache, so wie seine Lieder vor etwa 3000 Jahren entstanden, fortgepflanzt, fixiert worden sind, zu einer breiten Schicht unserer Gebildeten sprechen, ihn möglichst ganz auf sie wirken zu lassen, was nicht ausschliesst, dass Übersetzungen, die hier besser als anderswo vorhanden sind, manche Lücke ausfüllen und es dadurch erst recht zum Bewusstsein bringen, wie so vieles in ihnen nicht wiedergegeben werden kann. Hier muss im Unterricht möglichst viel gelesen, möglichst wenig im einzelnen erklärt und möglichst der grosse, einheitliche Zusammenhang aufgedeckt werden. Hier wird der gesunde Schüler mit seinen gesunden Eltern am meisten erkennen und als Besitz mitnehmen müssen, was uns das Altertum ist. Es scheint auch, dass hier im ganzen ein gesundes Streben den Unterricht beherrscht, aber Vorurteile mancherlei Art, die das Bessere nicht genug aufkommen lassen, gibt es doch noch in nicht geringer Zahl zu überwinden; und das, was die Universität uns für die „höhere Kritik“ mitgibt und weiter lehrt und leistet, kann der Schule für ihre didaktische Aufgabe meist beschämend wenig nützen. Für die Schule ist Homer, wenn auch noch so zahlreiche und kühne Untersuchungen über die Entstehung, über die Zuthaten, über die Widersprüche veröffentlicht werden, ein Dichter, und die beiden grossen Epen sind einheitliche Kunstwerke mit einer für jeden Unbefangenen immer deutlicher hervortretenden einheitlichen Komposition, einer merkwürdigen Konzentration im Thema bei aller märchenhaften und naiven, manchmal selbst kindlich breiten, verweilenden Ausmalung und auch Abschweifung. Die Schule hat schon als erziehende Anstalt — was nicht gleichbedeutend ist mit kritisierend — das Recht, das Wunder, dass wir am Anfange der griechischen Litteratur zwei Meisterwerke ersten Ranges finden, als eine natürliche Sache hinzunehmen und den Nachweis der Stufen und Schichten der Entstehung allerhöchstens anzudeuten, sonst aber ganz den Gelehrten zu überlassen. Wer in bündiger Kürze wissen will, was uns auch heute Homer noch sein kann, der hole sich die Antwort aus Horazens Epistel an Lollius Maximus: qui quid sit pulchrum, quid turpe, quid utile, quid non, planius ac melius Chrysippo et Crantore dicit. Wie aber die homerischen Gestalten und Handlungen noch wirken können auf ein empfängliches Gemüt der heutigen Zeit, das ersieht man aus H. Grimms Homers Ilias. Berlin 1890. 1895. Ich bekenne, dem Buche, so sehr es auch oft nicht den Homer, sondern den Verfasser in seiner Eigenart, Dinge zu betrachten, wiederspiegelt, eine Fülle von neuen Anregungen zu verdanken, und weiss, dass es auch anderen so ergangen ist. Für die Heraushebung des „rein Menschlichen“ aus Homer wird jeder für das Dichterische empfängliche Lehrer reichen, im Unterricht wohl verwertbaren Stoff in diesem schönen Werke finden.

42. Hieraus ergibt sich Reihenfolge und Umfang der Homerlektüre. Dass die Odyssee vor der Ilias, also in Sekunda, gelesen werde,

ist allgemein lehrplanmässig, ausser in Österreich. Man wird die übliche Einteilung für pädagogisch richtig erklären dürfen. Denn die Odyssee gerade in ihrem novellenartigen Charakter mit den verschiedensten, teilweise märchenhaften Abenteuern, die sich doch wieder alle auf den einen Mann beziehen, der durch keinerlei Lockungen und Hemmnisse von der Rückkehr in sein Vaterland und zu seinem treu ausharrenden Weibe, auf den schwer gefährdeten Fürstensitz zurückgehalten wird, entspricht besser dem früheren Knabenalter als die Ilias; man müsste denn gerade das Hauen und Stechen in dieser für ein Hauptthema erklären. Vielmehr handelt es sich in der Ilias, in der *μῆνις Ἀχιλλῆος*, in der Zeichnung des Achilleus selbst um ein Problem, um tiefere seelische Vorgänge, für deren Verständnis wir ebenso eine reifere Jugend brauchen wie für das des tragischen Zugs, der in dem tragischen Fall Hektors mit dem unabwendbaren und mannigfach angedeuteten Fall der Stadt, in dem Fall des Patroklus und dem Leid des Achill, „des armen Menschen", in die Sage hineingedichtet ist. Darum lesen wir die Ilias in der Prima.

Dass möglichst viel gelesen werden soll und doch nicht alles gelesen werden kann, wird nirgends bestritten. Unbedingt zu verwerfen ist die hier ausnahmsweise nicht gute alte Art, wonach einige wenige, oft nicht immer die bedeutendsten, fast nie die abschliessenden Gesänge nach dem Masse des Glockenschlags und Jahresschlusses behandelt werden. Das gab und gibt höchstens Einzelbilder, lässt aber das Beste, die Erkenntnis eines Kunstwerks, gar nicht einmal aufkommen. Man hat mit Recht deshalb einen „Durchblick" durch die Gedichte empfohlen, das Einzelne dem Ermessen des Lehrers überlassend. Dieser gute Gedanke wird wohl weniger durch die billigen Witzeleien über Durchblick, Rückblick, Ausblick zu nichte gemacht. Wenn vielmehr selbst vernünftige Lehrer — die unvernünftigen folgen nur dem alten Schlendrian — es nicht immer wagen, für die Lektüre grössere Ganze auszuwählen und dafür manches bei Seite zu lassen, so trägt die Hauptschuld daran die leidige Manier vieler, über dem Streben nach einem abgeschlossenen Ganzen nun mit dem Streichen der nicht unbedingt nötigen Stellen *πέρα τοῦ μειρίου* vorzugehen und so wirklich den Dichter in einer unverantwortlichen Weise zu zerreissen oder zu zerhacken. Dadurch wird nur der gedankenlosen Bequemlichkeit, die mit V. 1 beginnt und so weit liest, als sie eben kommt, Vorschub geleistet. Die Wahrheit wird auch hier in der Mitte liegen. Jeder Homerlehrer, der übrigens seinen ganzen Homer kennen muss — ich würde darauf dringen, dass während des Seminar- und Probejahrs zugleich unter didaktischen Gesichtspunkten hier das geschehe, was auf der Universität nicht geschieht —, hat sich zunächst selbst und ohne einen Kanon der Anstalt über einen Grundstock von Lektüre Klarheit zu verschaffen. Dabei werden ihm direktorialer Rat und vorhandene Auswahlen gute Dienste leisten dürfen, sollen ihn aber nicht binden. Es werden sich ihm dabei für die einheitliche Erzählung die Elemente der Handlung — Anfang, Mitte, Ende — als gute Richtlinien erweisen. Insbesondere wird man darauf hinweisen dürfen — *οὕτως ἂν ἀνεπίφθονον εἴη εἰπεῖν* —, dass das Ende, der Abschluss des Gedichts doch ja nicht vergessen oder „aus Mangel an

Zeit" ausser Acht gelassen werden möge. Dieser Hinweis ist wahrhaftig kein Problema. Steht ein solches Gerippe nach der überlieferten Reihenfolge der homerischen Gedichte fest, so wird es nach Massgabe der leidigen Zeit mehr oder weniger dicht und fest ausgefüllt werden können. Dabei werden oft grössere Teile, selbst ganze Gesänge ausfallen müssen. Das wird dem Dichter und uns allen nicht weh zu thun und den Schüler in seiner Hochachtung vor dem Kunstwerk auch nicht zu stören brauchen. Aber hier ein paar Verse lesen und dort ein paar überschlagen erscheint mir als eine Ungehörigkeit.

So wird die richtige Forderung der preussischen Lehrpläne, dass Ilias und Odyssee thunlichst ganz zu lesen und dass, soweit dies in der Ursprache nicht möglich sei, gute Übersetzungen heranzuziehen seien (von Voss, Jordan, Hubatsch und neuerdings eine eigenartige von dem früheren preussischen Justizminister v. Schelling), wohl erfüllt werden können. Auf Privatlektüre wird man aus guten Gründen dabei nicht oder fast nicht zu rechnen haben.

Nur als Beispiel, nicht als Gebot — ein tüchtiger Lehrer denkt gar nicht daran, jedes Jahr sklavisch bis auf den Vers dasselbe Pensum zu lesen, das ist eine Forderung der Pedanterie — führe ich einige Vorschläge für die Auswahl an, wobei jedesmal je zwei Jahreskurse für Odyssee und Ilias in Ansatz gebracht sind.

43. Die Odyssee muss es sich gefallen lassen, dass sie etwas kürzer wegkommt. Denn hier soll der Untersekundaner sich erst einlesen, und das bedarf Zeit; und selbst wenn wir über die ersten Schwierigkeiten hinweg sind und meinetwegen, wie wir in Hessen, noch in einem vorbereitenden Kursus am Ende der Obertertia (darüber s. oben S. 29 f.) das Nötigste vorweggenommen und, was schwieriger ist, auch festgehalten haben, so wird man doch auf Vorbereitung und Wiederholung und Einprägung so viel Zeit verwenden, dass man selbst am Schlusse dieser Klasse sich mit durchschnittlich 30—40 Versen für die Stunde begnügen muss. Dies kann gut gemacht werden dadurch, dass man der Homerlektüre eine grössere Zeit zuweist als dem Xenophon, die systematische Grammatik auf das wirklich Notwendige beschränkt und in Obersekunda annähernd die Hälfte des Jahres wieder dem Homer widmet. Angesichts der Wichtigkeit dieser Lektüre und der Erfahrung, dass unsere Schüler gerade von der Odyssee oft entsetzlich wenig mitnehmen — wie schon berufenere Pädagogen geklagt haben —, wird man diese Forderung zwar unphilologisch, aber nicht unvernünftig finden. Natürlich denken wir dabei an eine konzentrierte Homerlektüre ohne Nebengötter; Homer und einen Prosaiker in II neben einander zu lesen, ist ein grammatischer Zopf und ein didaktischer Unfug. Wir müssen es wirklich erreichen, dass wir, wenn die Schulfrage in einigen Jahren wieder einmal einen akuteren Charakter annimmt, mit einem besseren Ergebnis gerade für die Homerlektüre aufwarten können.

Ein wohlberechneter Vorschlag von Fr. Keim, Karlsruher Programm 1891, den ich habe erproben lassen, geht dahin, dass in IIB zu lesen ist: I, 1—95 die Götterversammlung als Ausgangspunkt für die ganze Hand-

lung, V, 43—XIII, 124 ohne XI Odysseus in der Fremde (Kalypso und Meersturm, Phäaken, Polyphem, Aeolus, Laestrygonen, Kirke, Sirenen, Skylla und Charybdis, Sonnenrinder, Heimkehr), ein vollkommen abgeschlossenes Stück für den abgehenden Untersekundaner, worin an und für sich schon ein Vorzug läge. In IIA: I, 96—IV (Telemachs Ausfahrt), XI (Unterwelt) — diese beiden Abschnitte können auch später passend eingelegt werden —, besonders aber XIII, 187—XXIV Odysseus in der Heimat (Vorbereitung, Vollstreckung, Folgen der Rache). In IIA wäre zugleich der Plan des jetzt vorliegenden Gedichtes zu zeigen. Durch Ausscheidungen, die den Zusammenhang nicht erheblich schädigen, ist das Pensum der IIB auf etwa 3000, das der IIA auf 5000 Verse beschränkt. Eine Zusammenstellung der ausgewählten Teile, von denen immerhin noch manches zur Not fallen mag, ergibt für die Odyssee im ganzen folgendes: I, 1—95, 96—324. II, 1—258, 361—376. III, 103—198, 253—312, 404—468. IV, 68—167, 315—350, 491—568, 679—695, 759—847. V, 43—499. VI, 1—327. VII, 1—347. VIII, 1—103, 131—200, 376—551, 577—586. IX, 1—566. X, 1—489. XI, 1—224, 385—640. XII, 23—38, 166—453. XIII, 1—124, 187—221, 329—440. XIV, 1—83, 109—408, 457—533. XV, 92—181, 300—493. XVI, 1—320. XVII, 1—51, 182—491. XVIII, 1—157, 257—280, 304—428. XIX, 53—394, 467—517, 535—558, 588—604. XX, 1—65, 79—121, 284—344. XXI, 1—14, 42—434. XXII, 1—202, 241—501. XXIII, 1—117, 165—240, 344—375. XXIV, 205—352, 450—486, 502—548.

Während diese Auswahl immerhin die von dem Dichter in künstlerischer Absicht geschaffene und im ganzen auch eigentlich unantastbare Reihenfolge festhält — die auf alle Fälle raschere Lektüre der Telemachie darf man als eine Sache für sich betrachten —, wollen andere aus didaktischen Erwägungen den Schüler mit dem historischen Anfangspunkt der Odyssee beginnen lassen und kommen so zu dem Vorschlag, von X, 39 auszugehen, das Wesentliche aus IX—XII und dann erst aus I, V—IX in IIB zu lesen. Einen solchen Leseplan hat aufgestellt und begründet R. Menge, Lehrpr. 28, 24 ff. Kursorische und statarische Lektüre wird dabei auseinandergehalten. Richtig wird darauf aufmerksam gemacht, dass ausser der Telemachie aus den beiden weiteren grossen Inhaltskreisen der Odyssee (Irrfahrt und Heimkehr) am leichtesten von grösseren Ganzen gemisst werden können fast das ganze XI. Buch (Unterwelt), das XVIII. Buch (Iros, Melantho) und das XXIV. Buch (Freier in der Unterwelt, Kämpfe des Odysseus mit den Ithakesiern auf dem Landgut des Laertes); ebenso dass kleinere Stücke, etwa im Anschluss an Kirchhoffs „Homerische Odyssee", auszuscheiden bedenklich ist, weil dann die Lektüre zu oft unterbrochen wird. Allein diesen letzteren Grund muss ich in vollerem Masse für jedes Kunstwerk überhaupt — und das ist doch ein homerisches Epos — in Anspruch nehmen. Man kann gewiss — der Not gehorchend — einzelne Teile überspringen, aber die Reihenfolge vollständig verkehren, das heisst doch eine ungebührliche Kritik an dem Werk üben. Ich meine, wir könnten froh sein, dass wir einigermassen die Liedertheoretiker überwunden haben; hüten wir uns, nun in die Schule eine neue Art des Zerpflückens hineinzutragen! Wer etwa aus einem Geschichtswerke von

Caesar oder Tacitus mit Rücksicht auf einen bestimmten Gedankenkreis eine Auswahl trifft, hat eher ein solches Recht. Dass gerade scheinbare Absichtslosigkeit bei der Anordnung und Ausführung der epischen Komposition ein Gesetz ist, betont A. Ahlheim in dem Bensheimer Programm von 1894 mit Recht gegenüber solchen Versuchen, die historische Reihenfolge der Ereignisse in der Schule gegen die Überlieferung herzustellen. Er hat daselbst auch denjenigen Gang dargestellt, den wir wiederholt und ohne Schwierigkeiten eingeschlagen haben.

Wir lesen danach in II B I—VIII mit bedeutenden Kürzungen in der Telemachie und natürlich mit Weglassung des Liebesabenteuers des Ares mit der Aphrodite VIII, 256—384. In II A: IX vollständig, X, 1—76 (Aeolus), XII, 260—453 (Aufwiegelung einer Menge durch Erregung der niedrigen Leidenschaften, Strafe für Frevel gegen die Götter), XIII, 1—249, 344—438 (Heimkehr — patriarchalisches Königtum, Plan zur Bestrafung der Freier); von XIV ab schreitet die Handlung unaufhaltsam der Katastrophe zu, weggelassen wird hier 199—320, 409—456; XV, 92—181 (nur dies ist für den Gang der Haupthandlung von Bedeutung, Landung Telemachs), XVI, 1—320 (Erkennung des Vaters, Charakterwandel Telemachs), XVII, 1—51, 182—491 (Telemachs Ankunft in der Stadt, ebenso die des Odysseus, Melanthios' Untreue — Gegenstück zu Eumäus, der Hund Argos), XVIII wird zum grössten Teil überschlagen, XIX fast vollständig gelesen (Vorbereitung des Freiermords), XX mit einigen Auslassungen (Notwendigkeit einer Entscheidung), XXI (Bogenwettkampf), XXII mit Auslassungen (Freiermord), XXIII, 1—111 (Penelopes Erscheinen), 164—232 (wichtigste *ἀναγνώρισις*), XXIV, 205—360 (Erkennung durch Laertes), 502—548 (letzter Kampf und versöhnlicher Ausgang). Andere Lehrpläne bieten u. a. A. Lange, Lehrpr. 43, 47 ff., O. Henke im Barmener Programm 1893, H. Schiller mit starker, m. E. nicht mehr durchzuführender Heranziehung der Privatlektüre in seiner ausgezeichneten Schrift: die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterr. Halle 1890.

Unbedingt festzuhalten ist daran, dass die Schüler den ganzen Homer in der Hand haben, nicht eine irgendwie verkürzte Ausgabe, wie sie heute leider angefertigt werden, so von Christ, Bach, Naumann, die zum Teil gerade das weglassen, was anderen als das Schönste erscheint.

44. Viel einfacher liegt die Sache bei der Ilias. Einmal kann hier viel mehr gelesen werden, und dann sind die Meinungen über die wegzulassenden Stellen viel übereinstimmender. Denn dass der Schiffskatalog und die Dolonie ganz, von den fortwährenden Einzelkämpfen, die das eigentliche, einheitliche Thema von der *μῆνις Ἀχιλλῆος* mit ihren unheilvollen Folgen zur *Ἰλιάς* erweitern, namentlich im 8., 11. und 12. Buch, ein Teil ohne grosse Einbusse übergangen werden kann, darüber brauchen nicht viele Worte verloren zu werden. Ebenso kann auch das 13. Buch ganz und vom 14., 17., 20. grosse Teile, vom 21. der Götterkampf wegbleiben. Im ganzen aber lässt sich die Ilias, selbst ohne diese Einschränkungen, gut in der Prima lesen, und es kann bei der Kontinuität dieser Klasse als ziemlich gleichgültig betrachtet werden, ob man nach alter Weise jedem Jahreskurs eine Hälfte des Werkes zuweist oder mit

dem 11. Buch der Gliederung der Handlung entsprechend den Oberprimakurs beginnt. Die Hauptsache ist, dass alle für das Hauptthema und die Hauptthelden Achill und Hektor bedeutsamen Stellen gelesen werden. Dass hierzu auch die Szenen mit Thersites, Helena, Andromache und namentlich auch die Patrokleia gehören, dürfte sich von selbst verstehen. Die Versuche, eine Zerreissung der Homerlektüre nach den zwei gesonderten Gruppen — Haupthandlung und „Episoden" — herbeizuführen, verdienen von vornherein abgewiesen zu werden.

Auch hierfür bieten die oben angeführten Programme von Fr. Keim und O. Henke ausser gut begründeten Vorschlägen für eine vernünftige Auswahl reiche Anregungen für die Gliederung des Inhalts nach methodischen Einheiten und dadurch auch für die Methode der Iliaslektüre.

45. Wenn die Tragödie ihrem Wesen nach, als ergreifende, erschütternde und doch wieder den Blick nach oben richtende, menschliche Teilnahme erregende Dichtung, die höchste Form des Ausdrucks für das Seelenleben und die Erhabenheit des sittlichen Willens ist, so gebührt ihr auch in dem Gymnasium, dessen letztes Ziel doch sein muss, Menschen zur Teilnahme an allem Menschlichen zu erziehen, ein vornehmer Platz. Im besonderen darf die griechische Tragödie trotz veränderter Zeitrichtung und trotz Lessing, Goethe und Schiller immer noch als Typus ihrer Gattung gelten. Haben doch eben unsere Dichter an ihnen Geschmack und Richtung gebildet und geläutert. Vielleicht thut uns Modernen ein vertiefendes Sichversenken in die grossen Lebensfragen, wie sie Sophokles in den erhaltenen Stücken einfach und deutlich dargestellt hat, noch mehr not als je. Das Stück antiken Denkens, das sich hier offenbart, tritt uns nirgends in gleicher Schärfe entgegen, und doch berührt sich dieses antike Denken in den wichtigsten Punkten mit dem unsrigen; ist doch das rein Menschliche ewig. Wie wir da, wo es sich ziemt, etwa das antike Heerwesen mit dem modernen vergleichen und eines aus dem andern verstehen lernen — dass ich dieses Verständnis in erster Linie als ein Unterrichtsprinzip aufgestellt haben soll, ist eine dreiste Verdrehung —, so ergibt sich schon aus dem einfachsten didaktischen Grund der Apperzeption, dass auch diese Lebensfragen aus dem antiken Gewand in ein modernes gekleidet werden müssen. Die wichtigsten Probleme der Ethik werden hier nicht gelöst — sie sind oft unlösbar in menschlichem Sinne —, aber durch die Erarbeitung aus der fremden Schale nahe gebracht. Über das, was wir religiöses Denken, Religion und Religiosität nennen, geben uns im Altertum im höchsten Sinne nur die Tragiker Aufschluss, während bei Plato-Sokrates das Spekulative überwiegt. So sind sie als Typen ihrer Gattung, als litteraturgeschichtliche Quellen, als ergreifende Darsteller menschlichen Seelenlebens von hohem didaktischen Wert an sich. Natürlich nicht alle in gleichem Masse. Aeschylus war zu allen Zeiten, auch wo man es sich nicht eingestehen wollte, für die Schule zu schwer. Der kühne Wortbildner, dessen Sprache überall ringt mit dem Gedanken, ist niemals auch nur annähernd von einem Schüler erfasst worden, und auch die Lehrer sind selten, die es vermögen, ihn zu erklären. Euripides dagegen ist in seiner sittlichen Auffassung vielfach zu leicht geschürzt.

vielleicht zu modern, um als echtester Vertreter griechischer Tragik zu gelten; wenigstens kann er billig gegenüber dem Grösseren zurücktreten, und es genügt, wenn ihn der Schüler in Schillers und anderen Übertragungen kennen lernt. Ich lasse z. B. bei der Lektüre von Goethes Iphigenie regelmässig das entsprechende Stück von Euripides in einer Übersetzung lesen und beide vergleichen. Aeschylus wie Euripides sind in Bayern und Württemberg an zweiter Stelle, sonst nur ganz ausnahmsweise zugelassen.

46. Für die Schule dürfen wir uns getrost auf **Sophokles** beschränken. Denn er zeigt im Verein und im Vergleich mit den deutschen Dichtern durchaus rein und klar das Wesen des Tragischen in dem Sinne, dass auch das beste Wollen edler Menschennaturen sich in Irrtum und Verschuldung befangen erweist und so durch allmähliche Schuldverstrickung ein übergewaltiges Leiden hervorruft. Nach dem Grade der Deutlichkeit, mit der dies Wesen hervortritt, oder nach der allgemeinen Bedeutung und dem didaktischen Gehalt der Güter, um die die Helden kämpfen und irrend leiden, oder nach Beziehungen zu anderen Unterrichtsstoffen, die dadurch gestützt werden, sowie zu den besonderen Regungen gesunder Jünglingsseelen richtet sich die Auswahl der Stücke. Darnach stellen wir in erste Linie Aias und Antigone, in zweite Philoktet und König Oedipus. Wünschenswert ist, dass man die Schüler veranlasst, die übrigen Stücke nach bestimmten Gesichtspunkten in metrischen Übersetzungen zu lesen.

Der Aias eignet sich ganz vortrefflich zur Einführung in Sophokles in IB, wo wir ihn fast regelmässig lasen. Denn das Hauptthema: „Verletzung der Heldenehre durch eigene Schuld und infolge eines allzu hoch gesteigerten Ehrbegriffs, Selbstvernichtung aus gekränkter Ehre und Wiederherstellung der Ehre“ ist ebenso fruchtbar an sich für den Unterricht, wie sich in den übrigen Unterrichtsstoffen zahlreiche Beziehungen gerade auch zu der Sophokleischen Durchführung finden; am meisten in Goethes Götz, mit dem Aias sehr viele Berührungspunkte gerade in dem Begriff der durch eigene Schuld verletzten Heldenehre und des dadurch hervorgerufenen Untergangs hat, aber auch namentlich in Minna v. Barnhelm, in der Ilias in Bezug auf die Fabel des Stücks, die Hauptpersonen und den Ort wie auch wieder hinsichtlich des Ehrbegriffs (Achill) und in den Reden des Demosthenes, in denen die nationale Ehre ein Hauptmotiv ist. Dabei ist im Aias deutlicher als in einem anderen antiken Stück die Gnade der Gottheit als eine die irrenden Menschen gerecht und weise bestimmende Macht als Leitmotiv angewandt.

Die Antigone ist wohl die überall gelesene Schultragödie *κατ' ἐξοχήν*. Sie weist in den beiden Hauptpersonen Kreon und Antigone die echt tragische Verschlingung von Recht und Schuld, von Wahrheit und Irrtum auf, dazu auf einem Gebiete, das für die Menschheit zu allen Zeiten hochbedeutsam war. Der tragische Konflikt zwischen dem Recht des Herzens, der Familie, der frommen, zum ungeschriebenen Gesetz gewordenen Sitte einerseits und dem der Staatsklugheit und der sozialen Zusammenhänge, dem harten staatlichen Gesetz, der Obrigkeit, die Gewalt über uns hat

(κράτος δ', ὅτῳ κράτος μέλει, παραβατὸν οὐδαμᾷ πέλει), anderseits, die aus den Charakteren hervorgehende Unmöglichkeit einer Verständigung und Ausgleichung, endlich die Mahnung zum σωφρονεῖν und die Warnung vor jeder ὕβρις — sind allerdings Motive und Fragen, die unser persönliches wie politisches Leben ungewöhnlich nahe berühren. Dabei ist das Nebenthema des Konfliktes zwischen Vater und Sohn, der sich in dem weiteren Sinne eines tragischen Gegensatzes in der Familie in allen Schiller'schen Dramen findet, geeignet, ein neues Licht auf die letzteren zu werfen. Ein Vergleich mit Schillers Don Carlos ist nicht nur deshalb, sondern auch wegen der Darstellung und Erklärung des Despotismus sehr lehrreich.[1])

Sehr wohl fügt sich auch der Philoktet in einen konzentrierten Leseplan ein, namentlich wegen der besonderen Beziehung auf das eigene innere Erfahrungsleben der Schüler, die in dem Charakter des Neoptolemos liegt. Denn das Thema, wie eine edle Jünglingsseele im Kampfe liegt mit der durch Aussicht auf Ehre lockenden Versuchung zur Schuld, diese überwindet und zu der ursprünglichen Wahrhaftigkeit, selbst unter Gefahren, zurückkehrt, ist vortrefflich passend für das Jünglingsalter. Übrigens findet sich ja auch ein ähnlicher seelischer Vorgang in Goethes Iphigenie. Dazu kommt die eingehende Erläuterung der wichtigeren ästhetischen und dramaturgischen Fragen, die sich an das Stück knüpfen und nach allgemeinen Gesetzen beantwortet werden, in Lessings Laokoon. Ich empfehle deshalb das Stück zeitweise als Ersatz für Aias in IB.

Wieder andere Erwägungen sprechen für den König Oedipus, der in IA gelesen wird. Schon die Thatsache, dass Fr. v. Schiller in der Braut v. Messina in einer Fülle von Motiven von ihm abhängig ist, namentlich aber auch die ganze analytische Entwicklung daraus entlehnt hat, würde die Lektüre rechtfertigen, und zwar wird man am richtigsten so verfahren, dass die „Braut v. M." nachher gelesen und aus dem „König Oedipus" heraus teilweise erklärt wird. Dass Aristoteles und nach ihm Lessing die dichterischen Gesetze für die Tragödie hauptsächlich auf dies Stück gründen, kommt auch für das Gymnasium in Betracht. Denn mag auch die Poetik heute andere Gesetze lehren, so wird doch kein Unterricht sich mit dem Wesen des Tragischen beschäftigen, ohne auf jene zurückzukommen oder von ihnen auszugehen. Aber auch der Grundgedanke des Stückes, den namentlich Feinde der Humanitätsbildung oft falsch wiedergegeben und so gegen das Gymnasium ausgespielt haben, ist durchaus passend, um ebenso die Grenze der Gotteserkenntnis zu zeigen, bis zu der das Altertum gelangen konnte, als auch in weiterem Sinne darzuthun, dass ungestraft niemand, auch wenn er innerlich schuldlos ist, die sittliche Weltordnung übertreten darf. Es ist auch nicht richtig, dass der Held das willenlose Werkzeug einer grausamen Schicksalsmacht sei. Vielmehr ist diese nur die in die Menschengeschicke eingreifende sittliche

[1]) Als Kuriosum sei erwähnt, dass mir einmal in einem Aufsatze: „Wie hat Soph. in der Ant. den Widerstreit des Gehorsams gegen die Obrigkeit und gegen die Pflicht der frommen Sitte dargestellt?" ein übereifriger Schüler aus dem Stücke, namentlich auch aus dem ungerechten Benehmen Kreons gegen Teiresias, „den gottgeweihten, heiligen Priester", das „Sündhafte" des Kulturkampfs nachzuweisen suchte.

Macht der strafenden göttlichen Gerechtigkeit, „der Ausdruck der immanenten Naturgesetzlichkeit des Weltlaufs, wonach alles, was ist, durch den kausalen Zusammenhang alles Geschehens absolut notwendig ist und nichts anderes sein und geschehen kann, als was ist und geschieht." So ist der König Oedipus, wie R. Biese, Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893, II, 501 ff. bezeichnend ausführt, „die Tragödie des erschütternden Zufalls," d. h. dessen, was das menschlich beschränkte Denken Zufall nennt, wenn ganz getrennte Kausalitätsreihen plötzlich und unvorhergesehen zusammentreffen. Dass der Held gegen das furchtbare Leiden ankämpft, einen kraftvollen Willen bethätigt, dass zwar in der tragischen „Schuld" nicht von einer Schuld im Sinne des Strafgesetzbuchs die Rede ist, aber doch von einem durchaus ursächlichen Verhältnis von Thun und Leiden, dass der Arme heldenhaft die Folgen seines Fluches trägt und büssend und die Heiligkeit und Unverletzlichkeit der Sittengesetze anerkennend sühnt, dass er endlich in der Kindesliebe voraussichtlich Trost und Stütze und zugleich Versöhnung mit der Gottheit finden wird — das mildert das furchtbare Unglück. Um das Erhabene des Leidens handelt es sich also, „welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt." Man wird einwenden können, dass es schwierig sei, diese die letzten Fragen des Lebens berührende Auffassung wirklich im Unterricht zur Erkenntnis zu bringen. Schwierig, ja! Und nicht allen wird es gelingen. Aber die es können, die sittlich und religiös gereiften Naturen, die nicht bloss Philologen und nicht bloss Theologen sind, sollten sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, an diesem Klagelied von dem Fluche menschlicher Schwachheit die Herzen zu erschüttern und zu lehren, was es heisst, *φρίττειν καὶ ἐλεεῖν ἐκ τῶν συμβαινόντων*. Eine Ergänzung des mildernden Abschlusses bildet der Oedipus auf Kolonos. Er kann, wenn der „König Oedipus" im Original gründlich durchgearbeitet ist, in einer Übersetzung gelesen werden.

Denn das äusserste Mass der Lektüre, das wir erreichen können, sind 2 Tragödien in IA, also in der ganzen Prima deren 3, und auch diese nur, wenn wir durch mancherlei Hilfsmittel, die unten zu besprechen sind, ohne Einbusse der Gründlichkeit zu einem rascheren Tempo gelangen.

Ueber den pädagogischen Wert des Philoktet hat sehr gründlich gehandelt G. Friedrich, der Philoktet des Soph. im erziehenden Unterricht, Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd. XVI, 212 ff., XVII, 197 ff., XX, 1 ff. Ebenso E. Briegleb in seinem auch sonst wertvollen Programm: zur griech. Lektüre, besonders in Prima. Magdeburg 1893.

Wie der übrige Lesestoff für Prima, so wird auch die Sophokleslektüre mit treffendem Verständnis für das didaktisch Wertvolle begründet von O. Frick in seinen „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans", Lehrpr. 5, 1 ff.

47. Für die Aufnahme der Lyriker in den Kanon spricht ausser dem allgemein litterarischen Gesichtspunkt der Zusammenhang mit Horaz, die Belebung der griechischen Historikerlektüre und Erweckung vaterländischer Begeisterung durch sie, das vertiefte Verständnis der deutschen Lyrik durch die vergleichende Betrachtung. Deshalb werden sie in einer Auswahl auch von den Lehrplänen der meisten Staaten ausser Preussen für zulässig erklärt. Trotz mehrfacher Anläufe bin ich niemals dazu gekommen, einen praktischen Versuch zu machen. Es fehlt gegenüber dem

Notwendigeren und gerade auf dem Gebiete der poetischen Lektüre auch didaktisch Wertvolleren an Zeit dafür. Man wird sich — wenn auch mit Bedauern — damit begnügen müssen, die Lyrik der Griechen an den Chorliedern der Tragödie und an den Nachdichtungen bei Horaz kennen zu lernen. Das Vorlesen, Übersetzen und Vergleichen der griechischen Vorbilder gehört mehr zur Horazbehandlung als manches andere, z. B. die ausgetüftelten Dispositionsschemata; übrigens wäre es dankenswert, wenn wenigstens in den Schulausgaben des Horaz einiges aus der griechischen Lyrik abgedruckt würde. Die vorhandenen Anthologieen bieten ohne Ausnahme viel mehr als irgendeine Anstalt brauchen könnte.

Am überzeugendsten tritt für die Lyriker ein A. Biese, die griech. Lyriker in den oberen Klassen. Neue Jahrb. f. Phil. u. Paed. 1891, II, 415 ff. Ebenda S. 483 berichtet R. Meister, dass er in einer — der 7., die wir ausserhalb Sachsens nirgends haben — Wochenstunde zum Teil ausgewählte Abschnitte ohne Vorbereitung übersetzen lasse.

b) Die Behandlung des Lehrstoffes in den vier oberen Klassen.

1. Die Grammatik.

48. Der oben (S. 38 ff.) geforderten und von mir seit 20 Jahren geübten Beschränkung hinsichtlich des Umfangs der grammatischen Lehre wird durchaus, und mehr als dies wohl allgemein geschieht, die Art der Behandlung entsprechen müssen; denn die syntaktischen Grundgesetze werden gar nicht in einem immer abstrakten Buchunterricht behandelt und eingeübt. Das Grammatikbuch verschwindet ganz, und das Übungsbuch kommt gar nicht auf. Alle anderen Mittel zur Einschränkung, die Normalexemplare mit ihren Streichungen, die kürzeren Lehrbücher u. a. sind nur Mittelchen, die die Tradition des buchmässigen und systematischen Grammatikunterrichts, so jung diese Tradition auch eigentlich ist, niemals voll zur Geltung kommen lässt. Das Gezeter, dass hierdurch die Lektüre an Gründlichkeit verliere, rührt mich nicht; denn es ist grundlos. Im Gegenteil wird mit dem Schwinden des buchmässigen Unterrichts in der Syntax eine Menge von sogen. notwendigem Memorierstoff beseitigt und Zeit und Kraft gewonnen. Dadurch wird erst Gelegenheit geschaffen, auf die feineren Mittel und Färbungen der griechischen Sprache, auf ihre Verwandtschaft mit andern, auf die sinnliche Kraft des Ausdrucks, auf die etymologischen Fragen, kurz auf das, was W. v. Humboldt „innere Sprachform“ genannt hat, einzugehen und so die sprachliche Einsicht viel mehr zu vertiefen, als dies bei dem Regelunterricht nach der Grammatik der Fall war und ist. Und umgekehrt wird dadurch die Lektüre selbst nur gefördert. Denn es ist eine Illusion, dass die Schüler durch einen noch so gründlichen Grammatikunterricht irgendwie in dem Verständnis einer Stelle gefördert würden. Ich habe mir oft, nicht bloss in den Anstalten, an denen ich selbst gelehrt habe, die Probe darauf machen lassen. Da glaubt der Lehrer, mit ganz eingehenden Kenntnissen seiner Klasse über die verschiedensten Möglichkeiten des Satzausdrucks imponieren zu sollen, etwa über die Folgesätze oder über die abhängigen Fragesätze, die alle gar keiner Erklärung bedürfen. Suchte ich dann umgekehrt diese erstaunlich eingepaukten Regeln bei der Lektüre

zur Übertragung und zum Verständnis einer Stelle anzuwenden bezw. anwenden zu lassen, so versagte jedesmal der ganze grosse Apparat und bewies auch dem blödesten Auge seine Wertlosigkeit.

Aus dem Gesagten folgt, dass hier nur aus dem Lesestoff das, was zur sprachlichen Erklärung notwendig ist, herausgehoben wird, dass nach einem bestimmten vorgefassten Plan gewisse Gebiete besonders betont, deshalb wiederholt und eingeprägt und von Zeit zu Zeit gruppenweise zusammenfassend besprochen werden. Die Einprägung eines Musterbeispiels für die wichtigsten, der griechischen Sprache eigentümlichen Erscheinungen bildet den Abschluss der Behandlung und zugleich das Mittel zur Festhaltung des Sprachgesetzes. Dabei wird die Selbstthätigkeit des Schülers sowohl für das erste Verständnis des Gesetzes wie für seine Festhaltung in Anspruch genommen, nicht das blosse Gedächtnis. So lässt man z. B. in IIB, wo ja hauptsächlich die Kasuslehre zusammenfassend behandelt wird — die wichtigsten Erscheinungen sind schon auf der Vorstufe als Vokabeln oder durch Vergleich mit dem Lateinischen gelernt worden —, nach der eingehenden Durchnahme eines Kapitels die Schüler selbst zur Wiederholung diejenigen Fälle herausheben, wo Verba abweichend vom Deutschen den Akkusativ oder Dativ oder Genetiv nach sich haben. Die bezeichnendsten Beispiele werden dann angeschrieben, in Gruppen zusammengefasst, zum Abschluss auch ergänzt durch sonst stehende. Das Musterbeispiel (s. oben S. 40) wird zum Schluss als das die Erscheinung gewissermassen fixierende Gedächtnismittel sprachlich und inhaltlich erklärt (was häufig nicht geschieht) und zum Auswendiglernen aufgegeben. Natürlich hat man nicht immer einen Lesestoff, der möglichst alle Erscheinungen der Sprachgruppe aufweist, die man gerade behandeln will. Aber das ist auch gar nicht nötig. Einmal wird bei der Durchführung des Grundsatzes, dass es sich nur um ein Verstehen und Erkennen der syntaktischen Verhältnisse, soweit sie vorkommen, nicht um eine Anwendung bei dem Hinübersetzen handelt, sehr vieles der gelegentlichen, beobachtenden Erklärung und Besprechung überlassen, wodurch weder die Lektüre belastet noch verlottert wird. Dann aber denkt auch kein vernünftiger Mensch daran, die hier allein richtige Methode der Induktion aus dem Schriftsteller buchstäblich zu erfassen. Wenn man z. B. die Bedingungssätze behandelt, so erfordert gerade die sinngemässe Auffassung der Stelle, dass man die einzelnen Nüancen neben einander stellt, scharf differenziert und entgegen den üblichen Übersetzungsfreunden unerbittlich darauf hält, dass diese Differenzierung in der Übersetzung ausgedrückt werde. Dies geschieht am besten so, dass man denselben Gedanken in den verschiedenen Möglichkeiten der Bedingungsverhältnisse und Bedingungssätze variiert. Dabei wird man am besten vom Deutschen und Lateinischen ausgehen. Bringt der Schüler aus dem Lateinischen von dem Wesen der Bedingungen eine klare Vorstellung mit, dann hat man leichte Arbeit. Man zeigt an denselben Beispielen, dass der Realis wie im Lateinischen und überhaupt in allen Sprachen im Indikativ steht, die reine Fallsetzung („Gesetzt den Fall, angenommen, dass") ihre eigene Form εἰ c. opt., Nachsatz opt. mit ἄν hat (Lat. *si* c.

conj. praes. oder perf.), der Irrealis im Ind. der Nebenzeiten (vgl. das Französische), Hauptsatz Ind. der Nebenzeiten mit ἄν steht. Dazu käme dann der besondere Fall mit ἐάν, in dem ich nicht den sogen. Potentialis, sondern nur eine besondere Nüancierung des Realis, sei es die Form der Wiederholung oder die der Zukunft erblicke, die ebenfalls ihre Analogie in der lat. Tempuslehre haben, im Deutschen dagegen der besonderen Form ebenso entbehren, wie wir überhaupt Zukunft und Wiederholung meist nicht durch die Zeitform ausdrücken. Durch Variierung des leicht behaltbaren metrischen Beispiels: ἐὰν ἔχωμεν χρήμαθ', ἕξομεν φίλους lassen sich alle diese Färbungen anschaulich machen und einprägen. Auf diese Weise wird durch den Vergleich und die selbstfindende Mitarbeit der Schüler ebenso Positives erlernt wie die Geschmeidigkeit im Denken gestärkt. Und auf diese Weise können wir an dem ganz richtigen Grundsatz, dass nicht die theoretische Spekulation, sondern die exakte Wahrnehmung und Beobachtung den Hauptgrund zu erspriesslicher Thätigkeit für die meisten Berufsarten bilde, auch den griechischen Unterricht getrost messen lassen.

Besonderer Beachtung und fortgesetzter Betonung bei der Lektüre seien die Erscheinungen empfohlen, die ebenso häufig vorkommen wie bei der Übersetzung ins Deutsche (und darum handelt es sich ja) verfehlt werden: die Temporal- und zugehörigen Relativsätze und das sogen. prädikative Partizipium. Bei den ersteren wird wieder von dem Lateinischen ausgegangen, nicht von den einleitenden Konjunktionen, von denen nur zu merken ist, dass πρίν stets (nicht nur, wie manche nach einer für die Schriftsteller ganz falschen, „strengen" Schulgrammatik lehren, bei bejahendem Hauptsatz) den Infinitiv nach sich haben kann. Der Gegensatz zwischen einem einmaligen bestimmten Ereignis oder Zeitpunkt und einem unbestimmten, wiederholten oder wiederholt gedachten wird zunächst aus dem Deutschen ins Gedächtnis zurückgerufen und in seiner dem Deutschen gegenüber im Lateinischen in der Tempusform oder auch im Modus hervortretenden genaueren Bezeichnung als solcher wieder festgestellt. Alsdann bedarf es nur des Hinweises, dass der Grieche zu den Konjunktionen und sinngemäss zu dem Relativum, das für Konjunktionalsätze eintreten kann, ein ἄν (κε) mit dem Konjunktiv setzt, wenn die Wiederholung in der Gegenwart ausgedrückt werden soll, während die Wiederholung in der Vergangenheit durch den Optativ ausgedrückt wird. Ein Vergleich mit den Bedingungssätzen mit ἐάν = εἰ ἄν zeigt, dass das ἄν überall eine Bedingung, etwas nur unter gewissen Umständen („eventuell") Eintretendes bezeichnet. Eine scharfe Übersetzung (ὅταν = so oft, jedesmal wenn, ὅστις ἄν = jeder, der, nicht das thörichte Grammatikdeutsch = wer auch nur immer) thut das Beste für Verständnis und Einprägung. — Für das prädikative Partizipium muss der Blick immer wieder auf die griechische Stellung gerichtet werden, die, wenn ich recht sehe, in keiner Weise im heutigen Unterricht zu ihrem vollen Rechte kommt. Die grundverschiedene Bedeutung von τοῦ ἐπιγιγνομένου θέρους und τοῦ θέρους ἐπιγιγνομένου muss ebenso deutlich zur Anschauung gebracht werden, wie in εἶδον τοὺς πολεμίους τὸν ποταμὸν διαβαίνοντας, oder in

τέρπετο δ' ἐν χείρεσσιν ἔχων θεοῦ ἀγλαὰ δῶρα die Ergänzung des Prädikats durch das Partizip, das den Hauptgedanken erst bringt, sofort gefühlt werden muss. Das unsinnige Bestreben, die fremdsprachlichen Partizipien möglichst durch Nebensätze aufzulösen, hat es bewirkt, dass uns auch gute Schüler, die selbstverständlich ihre Regel von dem prädikativen Partizip am Schnürchen hersagen, ungemein häufig versagen und übersetzen: „sie sahen die Feinde, welche den Fluss überschritten," „er freute sich, als er die Waffen in der Hand hatte." Dies beweist, dass diese Erscheinungen nicht genug für die richtige Übersetzung ins Deutsche geübt sind, vielleicht auch, wie ich aus den auf diesem Gebiete zahllosen Verfehlungen bei der Homerübersetzung schon lange vermute, dass die Eselsbrücken hier regelmässig Falsches bringen.

49. So wird alles, was hier in Betracht kommt und was viel weniger ist, als man gewöhnlich annimmt, in und mit dem Schüler erarbeitet und so die letzte Absicht der Schulreform erreicht, die doch wohl die ist, den Lehrer in eine lebendigere Verbindung mit dem Schüler zu setzen, seine Thätigkeit nicht auf Aufgeben und Abfragen, auf Korrektur und Aufsicht zu beschränken, sondern ihn mit dem Schüler arbeiten zu lassen und diesen so zum Denken zu zwingen. Aber mit einer geistbildenden Behandlung der Grammatik, die doch immer mehr Wert für den Meister als für den Jünger gehabt hat, ist es nicht gethan. Das hier Gelernte soll zum Eigentum des Schülers werden, und dazu bedarf es einer mannigfachen Übung und Auffrischung.

Während der Zeit, da alles Formale in höchster Blüte stand, in den 60er und 70er Jahren, sah man fortgesetzte schriftliche Übersetzungen ins Griechische ohne und mit Übungsbuch als das unentbehrliche Mittel für diese Befestigung und Erhaltung an. Die Gründe, die eine Änderung herbeigeführt haben, und meine Stellung dazu habe ich oben (S. 8 f.) auseinandergesetzt. Wenn jemand glaubt, dass er mit fortgesetzten Extemporalien und — was oft vergessen wird — mit den zu ihrer befriedigenden Anfertigung notwendigen langen Vorbereitungen dem Unterricht und seinem letzten Zweck nicht nur nichts entzieht, sondern sogar gibt, wenn er mit ihnen weder sich noch den Schülern noch den Eltern, die das Extemporale am allermeisten dem Griechischen entfremdet hat, den Standpunkt für die Beurteilung verrückt, so sollte man ihm die Freiheit geben, sie anfertigen zu lassen. Leider aber hat man doch wohl andere Erfahrungen gemacht, und deshalb stimme ich denjenigen Lehrplänen bei, welche solche schriftlichen Übersetzungen in elementarster Form nur so lange zulassen, als es sich um eine Aneignung der sprachlichen Grundgesetze handelt, und diese wird mit dem dritten Jahreskursus etwa abgeschlossen sein können. Sie werden sich wie in III A (S. 37 f.) an einen angegebenen Abschnitt in der Prosalektüre anlehnen und sich ganz besonders dazu eignen, die notwendigen Wiederholungen der Formenlehre zu stützen. Aus diesem Grunde lasse ich sie nur als wirkliche Extemporalien geben, d. h. der deutsche Text wird in kurzen Sätzen langsam vorgesprochen und sofort griechisch niedergeschrieben. Wer mehr will, läuft Gefahr, in die früher oft nur nicht recht erkannte Halbheit des Unterrichts zu verfallen

und das Herausarbeiten geschichtlichen, sittlichen und ästhetischen Gehalts, auch wider Willen, zu vernachlässigen.

Ein anderes, wie ich glaube, durch die Lehrpläne, welche der Grammatik eine bestimmte Stundenzahl (in Preussen für IIB 2, für IIA 1 Stunde) zuweisen, gefördertes Mittel der Einübung besteht darin, dass eine Anzahl von Paragraphen in dem Lehrbuch zur Einübung und Wiederholung aufgegeben und abgehört wird. Die Gefahr, dass das leicht verlorene Liebesmüh ist, wird oft verkannt. Unwillkürlich kommen wir so in jene Manier, für die die abstrakte Grammatik Selbstzweck ist und die so lange unter der Phrase der „formalen Bildung" regierte. Der Zusammenhang mit der Lektüre kann wohl dabei gewahrt werden, wird aber meistens verloren gehen.

Sehr verbreitet ist, vielleicht mehr ausserhalb Preussens, wo man sie durch radikale Verbote ausgemerzt hat, eine ganz unleidliche Gewohnheit. Da frägt der Lehrer nach jedem Satz des Schriftstellers, womöglich ehe er zu Ende übersetzt ist, im besten Falle nach dem Abschnittchen, das jeder Schüler übersetzt, warum hier der Optativ und da der Konjunktiv, nach welcher Regel hier der Genetiv und da der Akkus. stehe, und wie dies Verbum im Aorist und jenes im Futurum laute u. s. w. Daran werden weitere Exkurse geknüpft und so die besten Seiten alles Unterrichts meist optima fide zerstört. Denn jeder Schüler gewöhnt sich so daran, den Zusammenhang, den Inhalt für etwas ganz Nebensächliches zu betrachten, verliert jedes Interesse am Gelesenen und ärgert sich, wenn er Urteil hat, wohl auch über die Unwahrhaftigkeit im Unterricht; denn da wird von der Schönheit des „griechischen Geistes" geredet, und eine öde Formen- und Regelpaukerei herrscht in Wirklichkeit. Auch diese Manier, die sich vielfach hinter der Firma einer „strengen Interpretation" verbirgt, hat den griechischen Unterricht bei solchen, die selbst Schüler sind und waren, in Verruf gebracht.

50. Und doch wird man alle diese Missstände leicht vermeiden, mit reinlicher Scheidung des rein Sprachlichen und Inhaltlichen dennoch Lektüre und Grammatik verknüpfen können, wenn man die Selbstthätigkeit der Schüler gerade für die Einprägung und Festhaltung der grammatisch-stilistischen Erscheinungen bis zur obersten Stufe des Gymnasialunterrichts heranzieht. Dies geschieht nach unserer Erfahrung am wirksamsten so: Dem Standpunkte der Klasse entsprechend und je nachdem man auf eine sprachlich intensive Vorbereitung oder auf eine gewissenhafte Wiederholung mehr Nachdruck legt, stellen wir als Hausarbeit die Aufgabe, aus einem grösseren oder kleineren Abschnitte der Lektüre die grammatischen Erscheinungen aufzusuchen, die sich auf die Kasuslehre, auf bestimmte Kapitel der Tempus- oder Moduslehre, auf Konjunktionen oder Präpositionen u. s. w. beziehen, d. h. die nach der eingeführten Grammatik oder bei uns nach unserer Beispielsammlung früher besonders behandelt worden sind. Man kann auch weiter gehen und die Aufgabe stellen, aus einem Abschnitte sämtliche grammatischen Fälle zu suchen, für die die Schüler ein Musterbeispiel wissen. Dadurch, dass nach solchen Analogieen gesucht werden muss, wird das Heimischsein in dem

Sprachstoff unwillkürlich grösser, und die ganze Übung ist vermöge der mannigfachen Denkthätigkeiten, die dabei zu vollziehen sind, geeignet, auch den nach grammatischen Fragen nicht allzusehr verlangenden Primaner wenigstens nicht gerade abzustossen und doch zu fördern. Zu Beginn der Stunde liest man entweder die betreffende Stelle im Text und lässt dazu das Musterbeispiel sagen, oder die Schüler nennen mit dem Texte in der Hand die Fälle, die gerade zur Aufgabe gestellt sind, oder man frägt auch nach dem deutsch vorgesprochenen Text ab, zugleich ein nicht unwirksames Mittel zur Befestigung der Vokabeln. Die ganze Übung vollzieht sich, wenn die Schüler ihre Schuldigkeit gethan haben, jedesmal in ein paar Minuten. Sie wird aber nur fruchtbar, wenn die Schüler sich darauf vorbereitet haben; sonst kann sie nur ein Mittelchen sein, um die Schlagfertigkeit zu prüfen, nicht aber zu einem geistigen Zuchtmittel werden. Ausserdem sei nochmals hervorgehoben, dass solche Übungen scharf geschieden sind von der eigentlichen Behandlung des Schriftstellers, die alles rein Lexikalische und Grammatische nur insofern in Betracht zieht, als es etwas noch nicht oder noch nicht ganz Verstandenes erklären hilft. Ebenso wird man ähnliche systematische Übungen zuweilen auch auf dem Gebiete der Formenlehre anzustellen haben. Aber auch Fragen der Etymologie und der Metrik lassen sich so fruchtbar behandeln. Im ganzen glaube ich, dass auf diese oder ähnliche Weise aufs rascheste und gründlichste der Forderung des preussischen Lehrplans entsprochen wird, dass in Prima „grammatische Wiederholungen aus allen Gebieten je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich“ anzustellen seien. Die Beurteilung der Bedürfnisfrage aber muss dem Takt des Lehrers oder der Vereinbarung innerhalb eines Kollegiums überlassen bleiben. Man verschone die Schule um Gotteswillen von der Schablone einer bestimmt festgesetzten Zeit für diese oder andere Übungen!

Die zuletzt geschilderte Uebung habe ich Lehrpr. 10, 76 ff. dargestellt. Meine dort ausgesprochene Meinung über schriftliche Uebersetzungen ins Griechische, an denen ich viel länger festgehalten habe, als mir amtlich vorgeschrieben war, habe ich infolge der schlechten Ergebnisse dieser Arbeiten, soweit man nicht sehr viel Zeit auf ihre Vorbereitung verwandte, geändert. — Eine recht brauchbare Zusammenstellung über die heutige Behandlung der Syntax im Anschluss an die Lektüre finde ich bei W. Bauder in dem 1897er Programm des Progymnasiums in Homburg v. d. H. — In seinem vortrefflichen Aufsatze über „die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen“, Lehrpr. 37, 18 ff., zeigt A. Waldeck, welchen Weg etwa eine wirksame sprachliche Konzentration gehen muss. Waldecks griech. Schulgrammatik, die ich bei einer Neueinführung mit seiner lateinischen empfehlen würde, zeigt, wenn sie auch nicht ohne Mängel ist, praktisch, welchen Nutzen namentlich in der Tempus- und Moduslehre eine solche Konzentration im Gefolge hat. Jedenfalls empfehle ich sie jedem Lehrer zur Vorbereitung auf den grammatischen Unterricht. — Wie die induktive Lehrweise für den syntaktischen Unterricht anzuwenden ist, ist auch bei R. Menge, Lehrpr. 44, 61, in ähnlicher Weise wie hier angegeben. — Der Weg für die Entwickelung einer grammatischen Regel, den ich in meinem „Lat. Unterr.“ S. 169—173 eingehend geschildert habe, passt auch für das Griechische. — Wie syntaktische Besonderheiten ohne Grammatikbuch vorkommenden Falls bei der Klassenlektüre in aller Kürze zu besprechen sind, hat gut Th. Vogel in seinem schönen Aufsatze „Die Ausdehnung des syntaktischen Unterrichts in den alten Sprachen“, N. Jahrb. f. Phil. u. Paed. 1891, II, 577 ff., gezeigt.

2. Die Behandlung der Lektüre in den vier oberen Klassen.

Beispiele für die Behandlung im einzelnen: H. Gloël, zur Methode des Homer-Unterrichts in IIB, Lehrpr. 15, 50 ff. — R. Menge, die Odysseelektüre in II, Lehrpr. 29,

69 ff. — F. Heussner, eine Homerlektion in I, Lehrpr. 1, 81 ff., dazu Lehrpr. 10, 38 ff. (die Thersitesscene).

P. Dörwald, Herodot, VII, 101—104 im Unterr., Lehrpr. 32, 79 ff.

P. Dörwald, Xenophons Memorabilien II, 2 im Unterr., Lehrpr. 40, 89 ff.

P. Dettweiler, eine Demosthenesstunde in IB, Lehrpr. 10, 71 ff.

G. Richter, zur Einführung in den griech. Tragiker (Soph. Antigone), Lehrpr. 7, 72 ff., 10, 17 ff.

51. Der unerschöpfliche Reichtum an hohen und hehren Gedanken, den die griechische Litteratur in sich birgt, und ihr Wert für die sittliche und ästhetische Erziehung der Jugend ist bis jetzt noch einer, wenn auch vielfach mehr platonischen Anerkennung sicher. Aber das wird oft, auch von solchen, die wir nicht ohne weiteres als Feinde des Gymnasiums ansehen können, bezweifelt, ob von diesen Schätzen wirklich etwas Nennenswertes auf die Schüler entfällt, ob diese etwas von der Formenschönheit und der Herrlichkeit, die sie zum Überdruss preisen hören, empfinden, nachfühlen, in sich aufnehmen, ob über philologischer Gründlichkeit, die am Worte und Satze haftet, die Belehrung und Erhebung durch die Lektüre griechischer Autoren und dadurch der Gewinn für die Charakter- und namentlich die Willensbildung nicht nur ein Phantom bleibt. Ist dieser Zweifel begründet, dann ist bei der drängenden Fülle von Lehrgegenständen, die das reale Leben fordert, der Untergang des griechischen Unterrichts und damit des seitherigen und wohl auch richtigen gymnasialen Bildungsprinzips, das nur in der Verbindung des Lateinischen mit dem Griechischen besteht, unausbleiblich. Aber so berechtigt der Zweifel an den Erfolgen auch oft war und wohl noch ist, so braucht er doch nicht als allgemein zutreffend angesehen zu werden. Denn auf dem Gebiete der schulmännischen Erklärung und Verarbeitung der Schriftsteller haben wir wirklich Fortschritte gemacht, die zwar noch grösser und allgemeiner werden dürfen, aber es doch jetzt schon verbürgen, dass wir bei festem Beharren auf dem eingeschlagenen Wege den griechischen Unterricht als die Blüte des Gymnasialunterrichts zu halten vermögen. Freilich wird man sich sein Ziel nicht nach den grossen Worten von der Formenschönheit und auch nicht nach den sonst lehrreichen Erörterungen über die willensbildende und veredelnde Wirkung der griechischen Klassiker, wie man sie in alten Lobreden und neuen Lehrproben findet, stecken dürfen. Aber auch nach einem reichlichen Abzug bleiben dem nüchtern denkenden Schulmann noch genügend reiche Erfolge des griechischen Unterrichts übrig, nicht bloss solche, die jeder methodische, zur Arbeit und zum Denken erziehende Unterricht hat. Wir können, wenn wir uns selbst in die rechte Zucht nehmen, es so weit bringen, dass unsere Schüler sich in einen gegen früher nicht einmal beschränkten Kreis von Schriftstellern ersten Ranges bis zu selbständigem Übersetzen in ein ordentliches Deutsch einlesen, dass sie nicht etwa dilettantenhaft herausgepflückte Teile, sondern grössere Gedankeneinheiten durch eigene Arbeit verstehen und in ihrer Kunstform würdigen, und dass sie sich eine durch die eigene Erarbeitung wertvollere Kenntnis der für unsere eigene Zeit wichtigsten antiken Gedankenwelt erwerben. Wir

glauben deshalb, dass der griechische Unterricht, richtig gehandhabt — was nicht bedeuten soll, nach einer bestimmten, unfehlbaren Methode, die es nie geben wird —, in der Zukunft eine günstigere Stellung haben kann als jetzt.

52. Um dies zu erreichen, müssen wir vor allem drei Fehler bei der Schriftstellerlektüre vermeiden, die unbefangenen Beurteilern auch dann nicht entgehen werden, wenn sie Selbstgefälligkeit leugnet oder Mangel an didaktischer Erfahrung und Einsicht beschönigt oder gar für Vorzüge erklärt. Ihre Kennzeichnung kann man wohl mit Horazens Wort rechtfertigen: virtus est vitium fugere et sapientia prima stultitia caruisse.

a) Man lasse aus der eigentlichen Lesung und Erklärung, mit den oben geschilderten Beschränkungen, alles weg, was etwa sogenannte grammatische Kenntnisse befestigen soll und oft den Anschein erweckt hat, als sei der Schriftsteller hauptsächlich dazu da, um den Schüler die Probe auf das in der Grammatik Erlernte machen und ihm das formal Sprachliche als die Hauptsache erscheinen zu lassen. Es mag sein, dass diese Manier theoretisch überwunden ist, seitdem die meisten neueren Lehrpläne sich so scharf dagegen ausgesprochen haben; thatsächlich ist sie noch nicht verschwunden. Es ist vielleicht lehrreich, dass ich, als ich zu Anfang des laufenden Schuljahrs in Oberprima nach meiner Gewohnheit mäeutisch festzustellen suchte, warum wir eigentlich überhaupt und dann auch in der Ursprache Demosthenes lesen, von einem ganz ordentlichen, wegen Versetzung seines Vaters neu eingetretenen Schüler die Antwort erhielt: „Um griechische Grammatik und Stilistik daraus zu erlernen.“ Auch das ist lehrreich, dass derselbe, sehr fleissige Schüler nach 3 Monaten noch nicht im stande war, die von mir stets unerbittlich geforderten mündlichen, teilweise auch schriftlichen Zusammenfassungen über den Inhalt des Gelesenen zu machen.

b) Wenn aus manchen veröffentlichten, sonst sehr wertvollen Lehrproben auf den wirklichen, täglichen Unterricht geschlossen werden könnte, so läge heute näher die Gefahr einer Überladung mit Beiwerk, welche, wie v. Bamberg in seinem 6. Jahresbericht S. 17 richtig hervorhebt, unzweifelhaft auch bei der Sacherklärung droht. Allerdings weiss jeder Verfasser solcher Lehrproben, dass es sich dabei nicht um photographisch treue Abbilder des Unterrichts handeln soll; vielmehr will man dabei nur an einem Beispiel in dichter Zusammendrängung zeigen, welche Fülle von Bildungsstoff etwa in einem Abschnitt aus einem Schriftsteller steckt, ohne irgendwie daran zu denken, dass das nun in ähnlicher Ausdehnung überall und immer in der Stunde gemacht werden solle. Immerhin darf man auch für dieses Gebiet warnend darauf hinweisen, dass sich in der Beschränkung der Meister zeigt, und dass auch diejenigen den Klassiker „zerpflücken“, die sich nicht genug thun können in der Erweckung geschichtlichen, archäologischen, ethischen, vaterländischen Interesses oder in spitzfindigen Dispositionsübungen.

c) Endlich wird man auch gut thun, nicht der unter den älteren Philologen ziemlich weit verbreiteten und mindestens nicht unbequemen Meinung zu huldigen, das klassisch wirklich bedeutende Werk wirke durch

sich selbst, und es sei daher nur auf eine genaue Übersetzung, vielleicht auch auf rasches und vieles Lesen zu halten, alles oder doch das meiste Übrige, ständiges Festhalten des Zusammenhangs und Zusammenfassung des Wesentlichen u. a., sei der inneren, magischen Gewalt des Schriftstellers anheimzugeben. Das heisst ebenso die Wirkung jedes Kunstwerks, insbesondere eines fremdsprachlichen Werkes wie die Aufnahmefähigkeit der Jugend weit überschätzen und das, was im günstigsten Falle für den Reifen und Kundigen zutrifft, auf den Unreifen und Lernenden übertragen. Aus dieser Manier erklärt sich die ungemein häufige Erscheinung, dass viele Schüler im besten Sinne gar nicht wissen, was sie lesen. Die Lektüre wird bei diesem Verfahren nicht nach methodischen Einheiten, sondern nach dem Glockenschlag und dem Semesterschluss bestimmt.

53. Nicht bloss, weil es die Lehrpläne empfehlen, sondern aus Erfahrung und aus didaktischen und hygienischen Gründen halte ich es für allein richtig, dass man jeweils nur einen Schriftsteller im Unterricht lese, und habe trotz mancher Belehrung über die Notwendigkeit, stets einen Prosaiker neben einem Dichter zu lesen, eine solche leider nie begriffen. Gewiss wird es einmal vorkommen dürfen, dass aus organisatorischen Rücksichten etwa der Direktor sich in Prima den Homer vorbehält und so der griechische Unterricht selbst getrennt wird. Aber normal ist es und einem elementaren pädagogischen Grundsatz entspricht es, alles, was man treibt, möglichst intensiv zu treiben, die Schüler also in einen Schriftsteller ordentlich einlesen, statt in zwei nur hineinsehen zu lassen und so die heutige Diszentration des Unterrichts noch künstlich zu steigern. Im Folgenden setze ich also stets die Beachtung des allein richtigen Grundsatzes der Einheit auch nach dieser Seite der selbstverständlichsten Konzentration voraus.

Es ist nicht leicht, bestimmte Vorschläge für eine geordnete Gestaltung der Schriftstellerlektüre zu machen. Hypergenialität auf der einen, Mittelmässigkeit und Schlendrian auf der anderen Seite pflegen solche Vorschläge für den Gang einer Interpretation als unwürdigen Zwang, als Verführung zu mechanischer Schablone, als geistlose Pedanterie, im günstigsten Fall als Herbartianische Tüftelei zu verdächtigen. Ich bin ebenfalls überzeugt, dass in der freien schöpferischen Handhabung der Unterrichtsformen gerade in den Lektürestunden die Tüchtigkeit des Lehrers sich offenbaren soll. Aber ich weiss mit allen, die den ehrlichen Versuch gemacht haben, wie ganz anders eine in grossen Zügen und Zielen vorher wohlüberdachte, wenn auch nicht ins einzelne ausgearbeitete Lektürestunde verläuft, wie viel besser eine solche Vorbereitung und vorherige Einteilung die nun einmal im heutigen Leben nirgends übermässig zugemessene Zeit ausnützen lässt als eine solche, deren Anfang und Ende nur von dem Läuten der Schelle bestimmt wird. Es seien daher auch hier einige Winke für die Behandlung der Schriftsteller gegeben, die gemeinsamer, kollegialisch erworbener Erfahrung entspringen und deren Beobachtung im allgemeinen vielen gute Dienste erwiesen hat. Sie machen auf Neuheit keinen Anspruch; ich habe sie in gedrängter Zusammenfassung und im Anschluss an die, welche ich als

Lehrer in Giessen bei H. Schiller erhalten und befolgt habe, sowie an das, was O. Frick, Lehrpr. 8, 83 ff., über den allgemeinen Gang einer Interpretation gelehrt hat, schon in den Blättern für höheres Schulwesen 1895 Nr. 6 veröffentlicht und verweise auch auf meine bez. Darlegungen für den lat. Unterricht. Ebenso sei zum Vergleich empfohlen G. Richter, ein Schema zur Artikulation des Unterrichts bei der Schriftstellerbehandlung, Lehrpr. 37, 63 ff.

54. Lange Einleitungen in die Schriftsteller sind zu verwerfen. Die Schüler sind so rasch als möglich in den Schriftsteller selbst hineinzuführen. Eine kurze aufklärende Vorbesprechung über den Autor, wobei auch ein etwa vorhandenes gutes Bildwerk von ihm gezeigt und kurz erklärt werden mag, und seine geschichtliche und litterarische Stellung, über den geschichtlichen Hintergrund, bei den Tragikern über die Vorfabel und über die Verhältnisse des griechischen Theaters, endlich über das, was wir hauptsächlich aus dem betreffenden Werke zu erarbeiten gedenken, derart, dass an das Bekannte angeknüpft wird, genügt, ist allerdings auch notwendig. Denn auf diese Weise sollen sich unsere Schüler über die besonderen Ziele der Lektüre von vornherein klar werden und auch für diese selbst einige, nicht zu viele, Konzentrationspunkte gewinnen. So wird z. B. zu Beginn der Demostheneslektüre festgestellt, dass wir daraus kennen lernen wollen: 1. die Art und Weise, wie der grösste Redner des Altertums geredet hat, also den Typus der Beredsamkeit mit ihren Hauptmitteln und den Hauptfundstätten der auf den sittlichen Willen der Zuhörer wirkenden Gründe (*τὸ καλὸν, τὸ χρήσιμον, τὸ δίκαιον*); 2. die Persönlichkeit dieses Redners — an einer guten Photographie der Statue aus dem Vatikan werden schon wesentliche Charakterzüge erotematisch entwickelt; 3. die geschichtlichen Verhältnisse einer bedeutsamen Zeit: a) Athener, b) Philipp; 4. aus diesen wieder die wesentlichen Merkmale der staatlichen Gegensätze, die hier im Kampfe liegen, und die Gründe, aus welchen der eine über den andern obsiegt: Republik und Monarchie; 5. das Wesen der Vaterlandsliebe und der nationalen Ehre. — Dass damit lange nicht alles erschöpft ist, ist klar; aber die Schüler wissen nun für jede vertiefende Durcharbeitung eines Abschnittes, dass sie auf diese Gesichtspunkte, die sie sich aufzeichnen, besonders zu achten und das Gelesene in diese Kategorieen einzureihen haben. Es ist wünschenswert, dass die Einleitungen der Schulausgaben in knappster Form hier einige Hilfe gewähren.

55. Da unbeschadet aller Gründlichkeit und Vertiefung nur bei einer möglichst umfangreichen, flotten Lektüre ein Einlesen bis zu einer gewissen Fertigkeit möglich wird und wir mit der Zeit mehr haushalten müssen als früher, so ist die Hilfe, die manche heutigen Schulausgaben mit und ohne Kommentar bieten, nicht von vornherein zu verwerfen. Diese Hilfe kann sich zunächst auf den blossen, nur durch graphische Mittel, Sperrdruck der leitenden Gedanken, sinngemässe, nicht mit den üblichen Kapiteln übereinstimmende, die Hauptteile aufweisende Einschnitte und Absätze, didaktisch hergerichteten Text mit einer Einleitung und einem erklärenden Sachregister erstrecken. Solche Ausgaben liegen vor

in einigen neuen „Schultexten“ der Bibliotheca Teubneriana, die uns z. B. für Demosthenes gute Dienste thut. Etwas weiter gehen die Ausgaben, die die einzelnen Abschnitte mit Überschriften und teilweise dazu den Text mit fortlaufenden Inhaltsangaben am Rande versehen. Man wird meistens diese Herausarbeitung lieber dem Unterricht überlassen wollen; trotzdem glaube ich, dass eine solche Hilfe wohl annehmbar ist, wenn sie uns Arbeit erspart und die inhaltliche Durchdringung, von der wir immer noch entfernt sind, erleichtert. Es wird dabei allerdings nach der Klassenstufe und dem Schriftsteller in verschiedener Weise entschieden werden dürfen. Z. B. die sehr hübsch ausgestattete Auswahl aus Xenophons Anabasis von C. Bünger (Leipzig, G. Freytag) mit Überschriften, Randangaben und bildlichen Darstellungen behagt uns für die Ober-Tertia und Untersekunda mit ihrem langsameren Tempo in der Lektüre sehr wohl, wenn wir auch grundsätzlich den unverkürzten Text den Schülern in die Hand geben und die Auswahl dem Lehrer überlassen wollen. Andererseits würde uns für die Prima z. B. eine so eingehende fortlaufende Inhaltsangabe, wie sie die ausgewählten politischen Reden des Demosthenes von H. Reich in der Sammlung von Teubners Schülerausgaben bietet, des Guten zu viel sein, wenn auch die vortrefflichen Sachregister als willkommene Sammlungen zu empfehlen sind. Teilweise verbunden mit solchen Ausgestaltungen des Textes, welche die inhaltlichen Hauptpunkte zu grösserer Anschauung bringen sollen, sind schulmässige Anmerkungen, die sich von der philologischen Gelehrsamkeit früherer Kommentare fernhalten und durch Erklärung schwierigerer Stellen eine häusliche Vorbereitung erleichtern, das stets oberflächliche Nachschreiben einschränken und dem Lehrer Raum lassen zu anderweitiger Vertiefung der Lektüre, namentlich für die fast immer vernachlässigten inhaltlichen und begrifflichen Zusammenfassungen. Nachdem der Verlag von F. A. Perthes in Gotha mit solchen Schulausgaben mit erklärenden Anmerkungen den Anfang gemacht hatte, sind in den letzten Jahren andere, so namentlich B. G. Teubner, Velhagen und Klasing u. a. gefolgt. Natürlich sind diese Kommentare von sehr verschiedenem Werte überhaupt und für den Unterricht im besonderen. Der wichtigste Zweck dabei ist aber immer der, Zeit zu sparen für Lehrer und Schüler. Deshalb sind diejenigen Ausgaben zu begrüssen, die auch für alle selteneren oder doch für die neuen Wörter die Übersetzung bieten und so nicht nur dem Schüler die in solchen Fällen recht unfruchtbare Arbeit des Lexikonaufschlagens ersparen, sondern ihn auch vor den weit verbreiteten und leicht zugänglichen Eselsbrücken bewahren. Selbständigkeit der Arbeit erreicht man immer dadurch am besten, dass man weder Unbilliges — Verständnis schwieriger Stellen, die auch mancher Philologe nicht ohne weiteres versteht — noch Unnötiges — zeitvergeudendes und augenverderbendes Lexikonwälzen — verlangt. Zu den Ausgaben, welche nach dieser Richtung gute Dienste zu leisten scheinen, rechne ich die Homer-Ausgabe von O. Henke (Teubners Schülerausgaben). Vieles, was ich jahrelang an Präparationshilfen und namentlich an Vokabeln diktiert habe, findet sich neben einer vortrefflichen Gliederung des Textes in dem Kommentar. Bei der Sophokles-Lektüre haben

mich seit Jahren die bei Perthes erschienenen Ausgaben der Antigone und des König Oedipus von G. Kern, des Aias von R. Paehler gefördert; aber eine vortreffliche Stütze geben jetzt auch die bei Velhagen und Klasing erschienenen Schulausgaben des Soph. von Chr. Muff, wohl auch die von C. Conradt (Teubner). Für die Schriftsteller mit ganz eigenartigem Vokabelschatz könnte man grundsätzlich auch besondere „Präparationen", wie sie jetzt hergestellt werden, billigen. Die vorhandenen muten jedoch fast alle dem Wissen des Schülers gar zu wenig zu, wie z. B. die von Krafft und Ranke herausgegebenen; sie wären vielleicht brauchbar, wenn man die Schriftstellerlektüre früher als jetzt begänne. Nützlicher sind wohl die Anmerkungen zur Odyssee für den Gebrauch der Schüler von P. Cauer (Berlin, Grote).

56. Aber selbst mit einer guten kommentierten Schulausgabe, wenn auch mit einer solchen in geringerem Umfang, gehört ein grosser Teil der Vorbereitung, nicht zur Bequemlichkeit der Schüler, sondern aus Gründen der Wahrhaftigkeit und wegen der viel intensiveren Gedankenarbeit, die alle Schüler packt und so die Schwierigkeiten allmählich überwinden lernt, in die Schule. Nicht zum geringsten auch deshalb, weil die mannigfachen Aufgaben, die täglich zur Durchdringung des Inhalts gestellt werden und die den Geist besser bilden und mehr Kraft und Lust an der Arbeit und Liebe zu dem klassischen Altertum erzeugen, als die meist nur an dem Wort klebende „Präparation", dieser schon die Zeit wegnehmen. Denn diese reicht sicher nicht dazu aus — wenigstens mir nicht, der ich ein Übermass von Hausarbeit für durchaus verwerflich halte — um den Schüler sich auf das grössere Mass von Lesestoff vorbereiten zu lassen, das wir anstreben müssen. Jedenfalls wird man, wenn man die Schüler nicht zu unredlichen Mitteln nötigen will, die Vorbereitung für jeden neuen Schriftsteller zuerst eine Zeitlang im Unterricht vornehmen. Erst wenn sie sich eingelesen haben, kann man auch in II B leichtere Abschnitte zur selbständigen Vorbereitung geben. Aber auf allen Stufen werden schwierigere Stellen vorher in der Klasse erläutert. Thukydideische Reden und Sophokleische Chorgesänge werden ebenso stets und ausnahmslos in der Klasse vorbereitet, wie für Homer sehr bald — mit Ausnahme der Vokabeln — eine breitere häusliche Vorbereitung unbedenklich gefordert wird. Aber auch für diese Vorbereitung sind stets Aufgaben zu stellen, die eine den üblichen Gewohnheiten gegenüber selbständigere Arbeit der Schüler verbürgen und sie zwingen, nicht bloss die Wörter zu übersetzen, sondern auch die Gedanken zu erfassen. So muss jeder Schüler bei der Vorbereitung zu Homer die Einreihung des Abschnitts in den engeren Zusammenhang der Stelle und in das Thema des ganzen Gedichts von selbst überlegen und den Hauptinhalt des Vorzubereitenden, den Fortschritt der Handlung, die Erweiterung der Charakteristik der Hauptheiden angeben. Wer dies nicht kann, wird viel strenger beurteilt, als wer einmal einen Satz sprachlich verfehlt. Ausser diesen für uns ganz selbstverständlichen Seiten der Vorbereitung stellt man auch noch besondere Aufgaben, die sich auf sprachliche Zusammenstellungen (vgl. S. 70, 73) wie auf inhaltliche Fragen mannigfacher Art beziehen.

57. Für die Behandlung der Schriftsteller in der Stunde selbst, also für die Erklärung, hat man namentlich in den „Lehrproben und Lehrgängen" eine stattliche Zahl von Mustern. Ich bin kein blinder Anhänger der herbartischen oder besser nachherbartischen Richtung mit den genau bestimmten „Formalstufen" des Unterrichts. Trotzdem erkenne ich ihren hohen Wert für jeden, der sich erst von einem schulmässigen Unterrichten zu einer frei schaffenden Unterrichtskunst erheben will, durchaus an. Aber auch für den geübtesten Lehrer lassen sich nach den Gesetzen der pädagogischen Erfahrung, falls man eine psychologische Lehre hier nicht gelten lassen will, einige Richtlinien aufstellen, die mit grossem Vorteil auf allen Stufen eingehalten werden können. Danach hat sich mit geringen Abweichungen, die sich aus der verschiedenen Art der Vorbereitung ergeben, etwa folgender Gang einer Lektürestunde als sachgemäss erwiesen:

a) Zunächst werden offenkundige, vorhandene Schwierigkeiten in der Konstruktion u. s. w. aus dem Wege geräumt, und zwar in gemeinsamer Arbeit durch Zurückführen auf regelmässige Wortstellung, Zerlegung verwickelter Sätze u. ä. Bei der Vorbereitung in der Schule ist es Sache des kundigen Lehrers, diese Schwierigkeiten im voraus herauszuheben. Auch bei häuslicher Vorbereitung wird man diese Arbeit am besten vorwegnehmen. Sonst bewährt es sich sehr und befestigt das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern, wenn man vor der Durchnahme frägt, was etwa nach der Form oder namentlich nach seinem Inhalt nicht verstanden worden sei. Alsdann wird der Hauptinhalt des zu erklärenden Stückes in Kürze festgestellt, der Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und dem grösseren Ganzen, der bei allen grösseren Werken, z. B. in den homerischen Gedichten, ungeahnt häufig verloren geht, jedesmal aufgefunden und der Zuwachs, den das Ganze durch das Neue erfährt, im grossen bestimmt. Die Beantwortung dieser Fragen bildet nach einiger Anleitung stets ein Stück der Vorbereitung. Es ist z. B. als Aufgabe gestellt Il. 21, 34—135. Zuerst haben die Schüler vor der Übersetzung festzustellen, dass es sich hier um die Erschlagung des wehrlosen Priamiden Lykaon durch Achill handelt, dass dies ein Glied in der grossen Kette der Rachethaten Achills nach dem Tode des Patroklus ist, die ihren Höhepunkt in dem Tode Hektors erreichen, und dass alle diese Ereignisse insofern mit der μῆνις Ἀχιλλῆος in Zusammenhang stehen, als aus dem Groll die Niederlagen der Griechen, aus diesen die Entsendung und der Untergang des Patroklus und aus diesem Verlust wieder die erneute Aufnahme des Kampfes durch Achill entspringen. — Es werden dabei immer zunächst kleinere, später grössere Ganze (methodische Einheiten), die sich nicht nach einer für die Hausaufgabe oft herkömmlichen oder gar, wie ich oft gesehen habe, pedantisch und schablonenhaft vereinbarten Vers- oder Paragraphenzahl richten, zusammen behandelt.

b) Alsdann übersetzen die Schüler, jeder möglichst eine zusammenhängende Gedankengruppe von nach oben steigendem Umfang, ohne dabei unterbrochen zu werden, abgesehen höchstens von einem helfenden, zurecht rückenden Zwischenruf. Diese Übersetzung muss sich bald von dem

auch in gedruckten Übersetzungen herrschenden und von vielen Lehrern verteidigten Schuljargon losmachen. Sie muss allmählich das Bemühen zeigen, der griechischen Form durch eine möglichst wörtliche, dem Ton der Werke angemessene und doch gut deutsche Wort- und Satzübertragung gerecht zu werden. Ganz besonders muss sie zeigen, dass der Übersetzende sich in die betr. Sachlage hineinversetzt, dass er sie verstanden hat, und von der Erreichung dieses Ziels sind noch viele Lehrer, ohne dass sie es merken, recht weit entfernt.[1]) Hierfür lassen sich keine Regeln geben, und auch gute Sammlungen und Bücher über die „Kunst des Übersetzens" reichen nicht aus, um angehende Lehrer über einige Handgriffe hinaus zu fördern. Was man anstreben muss und erreichen kann, ist, dass die Schüler die Konjunktionen, die den logischen Zusammenhang zugleich erkennen lassen, nicht übersehen, namentlich auch die einander entsprechenden, die oft durch rechte Betonung am besten wiedergegeben werden. Wer z. B. aus der Grundbedeutung von ἄρα, ῥα oder δή die jedesmal zutreffende Übersetzung findet, wird als besser vorbereitet gelten, als wer 20 grammatische Regeln auswendig kann. Und die vielverbreitete, oft verfolgte sinnlose Übersetzung eines jeden δέ bei Homer mit „aber" sollte man geradezu polizeilich verbieten. Hinsichtlich der lexikalisch genauen und deutsch richtigen Übersetzung der zusammengesetzten Verneinungen, namentlich von οὐδέ, wird täglich gefehlt; für οὐδέ τις ἔτλη hört man fast regelmässig „und nicht (Stellung!) wagte einer" statt „und keiner" oder genauer „auch nicht Einer wagte es", οὐδ' ἂν ἐλπὶς ἦν „es wäre keine Hoffnung" statt „es wäre auch nicht ein Schimmer von Hoffnung vorhanden". Der Genauigkeit entspricht es und eigenes Nachdenken (intellegere) beweist es, wenn die Schüler allmählich von selbst, natürlich erst dazu erzogen, die Neutra der Pronomina — τοῦτο, ταῦτα, ἐκεῖνα etc. — mit bezeichnenden Substantiven statt des farblosen „dies" oder gar des ganz undeutschen und von vornherein auszumerzenden „jenes" übersetzen. So heisst Dem. Phil. III, 2: αἴτια τούτων: „Schuld an diesen Missständen", ταῦτα φυλάττοντες, ἐν οἷς: „die Zustände", oder noch richtiger ohne Artikel „Zustände erhalten, in denen"; § 3: ἐπὶ τῶν ἄλλων: „in allen anderen Fragen"; § 4: συμβέβηκεν ἐκ τούτου: „die Folge dieses Verhaltens ist". Ebenso zeigt es ein rechtes Bemühen, in den Schriftsteller einzudringen, wenn bei einem Redner, der wie Demosthenes auf den sittlichen Willen zu wirken sucht, das ungemein häufige ἐθέλειν, zumal wenn es an betonter Stelle steht, nicht mit dem matten Hilfszeitwort

[1]) Es ist durchaus beherzigenswert, wenn ein so konservativer Methodiker des griech. Unterrichts, wie v. Bamberg, in der Zeitschr. f. Gymnw. 1893, 12 sagt: „Zu scharfem Eindringen in das sachliche Verständnis des in der fremden Sprache Ausgedrückten sind die Gymnasiasten natürlich nicht minder streng anzuhalten als zur Genauigkeit in der Auffassung des Sprachlichen; ja, ich bekenne, dass ich von jeher meinen Schülern ein grösseres Mass von Unwillen gezeigt habe, wenn ich sie bei einer sachlich oder logisch unmöglichen Übersetzung ertappt hatte, als wenn sie sich einer grammatisch oder lexikalisch unrichtigen Auffassung schuldig gemacht hatten, und ich glaube, recht daran gethan zu haben." Wir verlangen daher häufig und ausnahmslos bei schwierigen Stellen oder wenn es uns zweifelhaft ist, ob der Wort für Wort richtig übersetzte Abschnitt verstanden ist, dass die Schüler mit ihren Worten den Zusammenhang und Inhalt angeben.

„wollen", sondern mit dem kräftigen „gewillt sein, den Willen haben", *ἐθελῆσαι* „einen Entschluss fassen", *προσήκει* nicht immer mit dem zahmen „es geziemt sich", sondern „die Ehre gebietet es" wiedergegeben wird. Oft wird auch das subjektive *ὡς* c. Part. schlecht und unzureichend übersetzt; so wird man Dem. Phil. III, 20 *περὶ πάντων τῶν Ἑλλήνων ὡς ἐν κινδύνῳ μεγάλῳ καθεστώτων* nur wiedergeben können mit „in der Überzeugung, dass sie in einer schweren Gefahr schweben". Mit einer sogen. wörtlichen Übersetzung der häufigen, die griech. Periode vorzugsweise charakterisierenden Partizipia oder mit der verbreiteten mechanischen Umwandlung derselben in Nebensätze mit „nachdem" oder „indem" wird oft der deutschen Sprache ins Gesicht geschlagen oder auch Überblick und Verständnis erschwert und unmöglich gemacht. Hier wird es trotz alles Widerspruchs doch richtig sein, in den meisten Fällen sich durch Beiordnung und Bildung mehrerer selbständiger Sätze zu helfen. Erst die Schüler, die die richtige Beziehung des Partizipiums zu dem Hauptverbum durch richtige Anwendung der beiordnenden Konjunktionen der Zeit („dann"), der Folge („deshalb, dadurch, und so"), des Gegensatzes („aber, trotzdem, dennoch") u. s. w. erkennen lassen, werden als genügend bezeichnet werden können. Wie dies leicht geschehen und dabei auch der Fehler gehäufter „dass"-Sätze durch Anwendung verschiedener Mittel vermieden werden kann, zeigt z. B. der Eingang von Dem. Phil. III: *Πολλῶν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, λόγων γιγνομένων ὀλίγου δεῖν καθ' ἑκάστην ἐκκλησίαν περὶ ὧν Φίλιππος, ἀφ' οὗ τὴν εἰρήνην ἐποιήσατο, οὐ μόνον ὑμᾶς, ἀλλὰ καὶ τοὺς ἄλλους ἀδικεῖ, καὶ πάντων οἶδ' ὅτι φησάντων γ' ἄν, εἰ καὶ μὴ ποιοῦσι τοῦτο, καὶ λέγειν δεῖν καὶ πράττειν, ὅπως ἐκεῖνος παύσεται τῆς ὕβρεως καὶ δίκην δώσει, εἰς τοῦθ' ὑπηγμένα πάντα τὰ πράγματα καὶ προειμέν' ὁρῶ, ὥστε δέδοικα μὴ βλάσφημον μὲν εἰπεῖν, ἀληθές δ' ᾖ*: „M. v. A.! Viele Reden werden fast in jeder Volksversammlung gehalten über die Unbilden, die Ph., seitdem er den Frieden abschloss, nicht nur euch, sondern auch den anderen anthut, und jedermann würde gewiss unter Umständen wenigstens sagen, wenn er auch nicht danach handelt, man müsse mit Wort und That darauf hinarbeiten, dass Ph. ablasse von seinem verletzenden Übermut und dafür zur Rechenschaft gezogen werde. Aber bis zu einem solchen Grade sehe ich alle politischen Zustände heruntergekommen und (alle Gelegenheiten) preisgegeben, dass ich fürchte, es klingt zwar wie eine Lästerung, ist aber wahr."

Recht schwer hält es, den richtigen Ton für die Übersetzung bei der Dichterlektüre zu treffen. Hier wird unser Bemühen darauf gerichtet sein müssen, durch Beibehaltung einer dichterischen Wortstellung, eines freieren Satzgefüges, der auch in der deutschen Dichtung heimischen Bilder und Metaphora (*βαθυρρείταο μέγα σθένος Ὠκεανοῖο* „des tiefströmenden O. gewaltige Kraft") und namentlich durch möglichste Nachbildung der häufigen zusammengesetzten Adjektiva die Sprache über die Nüchternheit aller Prosa zu erheben und doch einfach zu gestalten, zumal z. B. bei dem naiven Homer alles Pathos fern bleiben muss. Übrigens sollte man doch endlich auch die Einsicht, dass Homer so gut wie kein Reflexivum kennt und daher die Umschreibungen mit *φρήν, θυμός* u. a. anwendet, dazu ver-

werten, dass man auf die vielen „Herzen“ und „Gemüter“, die im Deutschen nicht naiv, sondern lächerlich und schülerhaft klingen, verzichtet. Doch genug hiervon! Es galt ja nur, einige Fingerzeige für ein unbegrenztes Gebiet zu geben. In der Art, wie die Schüler Verständniss des Schriftstellers durch eine Übertragung in wirkliches Deutsch zeigen, sehen wir nicht zuletzt den Prüfstein für die rechte Arbeit des Lehrers. Denn nur er, und hier wieder jeder nach seiner Eigenart, kann und muss für jeden neuen Schriftsteller in gemeinsamer Vorbereitung die rechte Anleitung geben, und nur unter dieser Voraussetzung haben die preuss. Lehrpl. Recht, wenn sie S. 24 sagen: „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers.“

Das Ziel muss sein, dass wir auch für das unvorbereitete Übersetzen zu dieser Fertigkeit kommen. Warum wir dieses besonders gepflegt sehen wollen, geht aus allen unsern Ausführungen wohl zur Genüge hervor: die Arbeit geht flotter vorwärts, das Können wird grösser durch den unerbittlichen und häufigen Zwang, jederzeit die grammatische Zusammengehörigkeit und die Bedeutung der Wörter zur Hand zu haben, die Selbstthätigkeit gesicherter, das so entstehende Kraftgefühl, zu dem bei dem „Präparations“-Verfahren viele Schüler überhaupt nicht kommen, wirkt auf den Willen günstiger, die pensenmässige und deshalb oft nicht fruchtbare Hausarbeit wird geringer und dafür hygienisch wertvoller und selbständiger, und wir kommen nachweisbar nur durch häufiges Extemporieren zu der Fertigkeit, Schriftsteller zu lesen, nicht bloss sie langsam Wort für Wort durchzupauken. Das letztere hat gewiss auch seinen erziehlichen Wert, sichert aber durchaus nicht das andere, an dessen pädagogischer Nützlichkeit und Notwendigkeit im Ernst niemand mehr zweifeln wird. Man sollte doch auch über der Erziehung zur guten Gründlichkeit die zur Geistesgegenwart und Entschlossenheit nicht vergessen. Wie dabei jede Oberflächlichkeit und „Fabrikarbeit“ vermieden wird, habe ich „lat. Unterr.“ S. 179, 225 f. gezeigt. Dass die Schüler, die mit etymologischem Blick und mit der Kenntnis der Hauptgesetze des Bedeutungswandels ausgerüstet sind, ein wirksames Hilfsmittel für das augenblickliche Übersetzen haben, zeigt in einem lesenswerten Aufsatze „Zur Methode des altsprachl. Unterr.“ M. Hecht, Zeitschr. f. Gymnw. 1892, 337 ff., namentlich 356 f.

c) Nach der Übersetzung des ganzen Abschnitts, der als eine methodische Einheit zusammen behandelt wird, erfolgt die Erklärung. Ihr Ziel ist erstens sprachlich die Herausarbeitung einer würdigen Übersetzung im ausdrücklichen Anschluss an die erste, verbesserungsbedürftige Übersetzung des Schülers. Diese Arbeit wird je nach der Klassenstufe und dem Schriftsteller verschieden lang und eingehend sein. Während sie sich für die Homer- und Herodotlektüre verhältnismässig bald auf wenige Verbesserungen beschränken kann, muss sie durch Gegenüberstellung der Verschiedenheiten in den Sprachen zu einer hervorragenden Übung im deutschen Ausdruck werden bei jedem schwierigeren und auch bei der Einführung in jeden neuen Schriftsteller. Durch den Vergleich wird so unter der Mitwirkung der ganzen Klasse in gewissem Sinne zugleich ein lebendiges Sprachgefühl erzeugt. Dass es sich dabei nicht um

die Einschmuggelung nicht zur Sache gehörigen Grammatikdrills handelt, ist oben (S. 76) gesagt. Das zweite, wichtigste Ziel der Erklärung ist, den Inhalt des Gelesenen, soweit er noch nicht klar ist, in den Schülern lebendig werden zu lassen, sie in die Lage oder in die Gedankenwelt hineinzuversetzen. Auch diese Kunst lässt sich nicht künstlich aufpfropfen, das Beste thut hier die Persönlichkeit des Lehrers, sein warmes Verständnis, seine Fähigkeit, Vergangenes mit dem Gegenwärtigen zu verbinden und dadurch anschaulich zu machen, sein eigenes Erfülltsein von der antiken Gedankenwelt hinzu, ohne dass es vieler Worte bedarf. Im Gegenteil! Er muss sich davor hüten, alles erklären zu wollen, und wird sich am besten vor Abschweifungen und unpädagogischen akademischen Vorträgen, die hier nicht selten sind, durch eine Beschränkung auf wenige grosse Leitmotive bewahren; die von uns als wesentlich angesehenen sind fast alle oben bei der Besprechung und Begründung des Lesestoffs als Beispiele aufgestellt. Ich verweise auch auf das, was ich oben (S. 78) für Demosthenes beispielsweise angegeben habe. Die Fülle dessen, was alles erklärt oder zur Erklärung herangezogen werden kann, ist so gross, dass der kundige Lehrer hierin in jedem Jahre neue Wege gehen mag, die alle zum Ziele führen können. In der einen Stunde wird die, in der andern jene Seite des Schriftstellers beleuchtet, dies oder jenes Interesse gepflegt, insbesondere wird der Zuwachs an neuen Personen mit ihren Eigenschaften und deren Bedeutung für das Ganze, an Handlungen, Beweisen, Begriffen (namentlich Ehre, Treue, Vaterlandsliebe, Gottesfurcht, das Tragische, das Schöne, die Litteraturgattung, die Mittel der Darstellung, Verhältnis des Schriftstellers zur Natur, zur Gottheit u. a.) ausdrücklich festzustellen sein. Es entspricht dem Wesen alles Schulunterrichts, dass der Lehrer die Schüler überall den neuen Gewinn womöglich selbst finden lässt. Ein sehr empfehlenswertes, aber selten angewandtes Mittel des Lehrhandwerks ist es, wenn man am Ende der Lehreinheit die Hauptergebnisse jedesmal ganz kurz, in Lapidarstil, zusammenfassen lässt; natürlich glückt dies erst, wenn man es selbst oft vorgemacht hat. Die Schüler können sich dabei kurze Notizen in ein Heft für sofortige oder spätere grössere Zusammenfassungen machen. Oft genügt auch eine Kenntlichmachung einzelner Stellen durch Unterstreichen oder irgend ein anderes Zeichen, wenn man auch nicht soweit gehen wird, wie O. Frick, Lehrpr. 9, 32 ff. empfohlen und an einem Beispiel aus Thukydides gezeigt hat.

Von Anschauungsmitteln ist gewiss überall Gebrauch zu machen, wo ohne allzu grossen Aufenthalt das Verständnis der betreffenden Stelle gefördert oder auch erst ermöglicht wird. Dies wird z. B. bei dem homerischen Wagen oder der homerischen Thüre u. a. der Fall sein, zu deren Erklärung sich am besten die von M. Diesterweg in Frankfurt a. M. zu beziehenden Hensell'schen Modelle eignen. Bei aller geschichtlichen Lektüre wird auch die Wandkarte oder ein Lageplan nicht fehlen dürfen. Die Homerlektüre wird durch die Preller'schen Odysseelandschaften und die Flaxmann'schen Zeichnungen, die am besten in den Klassenzimmern aufgehängt werden, die Tragikerlektüre durch Modell oder Abbildung eines antiken Theaters, die allerdings meist vor Dörpfelds Ergebnissen nicht mehr

ganz stand halten, ohne allzulange Erklärungen anschaulich gemacht. An der homerischen Troas, an Ithaka übt sich gerne die Zeichenkunst eines oder des anderen Schülers, dessen Werk säuberlich aufgezogen ohne Gefahr zum Inventar der Klasse gehören mag. Endlich gehört es durchaus zur Sache, wenn man einige hervorragende Kunstwerke des Altertums, die hauptsächlichsten Göttertypen, einige Porträtstatuen (Homer, Sokrates, Sophokles, Demosthenes), bei passender Gelegenheit an einigen Gipsabdrücken, die jede Anstalt sich bei sparsamer Wirtschaft anschaffen kann, oder wenigstens an grossen Photographieen erklärt. Denn eine fruchtbare Anschauung bildender antiker Kunst kann nicht besser als in Verbindung mit der Anschauung der griechischen Schriftwerke gewonnen werden. Aber im ganzen ist es heute, wo die Archäologie, zunächst mit äusserem Erfolg, so eifrig um die Gunst der öffentlichen Meinung und auch der Lehrer wirbt, eher geraten, vor einem Übermass auf diesem Gebiete zu warnen. Im übrigen wird es sich oft machen lassen, dass eifrige und kundige Lehrer eifrigen Schülern an ein paar freien Nachmittagen aus diesem Gebiete etwas mehr bieten, als die zeitliche Beschränktheit des Unterrichts zulässt.

Ueber die Verwendung graphischer Mittel im Unterricht, gezeigt am 4. Stasimon von Soph. Ant., handelt F. Heussner, Lehrpr. 29, 96 ff. Ein lehrreiches Beispiel für die nicht dringend genug zu empfehlende Aufstellung und Durchführung bestimmter Richtlinien für die Behandlung der Schriftsteller bietet O. Frick, Aus dem Homerheft meiner Primaner, Lehrpr. 9, 39 ff.

d) Die Stunde und zugleich die gewählte Unterrichtseinheit wird abgeschlossen durch eine Musterübersetzung von seiten des Lehrers, die natürlich fliessend und deshalb wohl überlegt sein und zugleich das Ergebnis der vorherigen gemeinsamen Herausarbeitung erkennen lassen muss. Es ist durch Thatsachen begründet, wenn ich ausdrücklich darauf aufmerksam mache, dass den Schülern hierbei alles Nachschreiben aufs strengste zu untersagen ist. Diese Musterübersetzung kann für Homer auf der oberen Stufe und für leichtere Teile aus den Historikern unterbleiben.

58. Die Wiederholung (Anwendung, Übung) im weiteren Sinne, die im allgemeinen in der folgenden Stunde stattfinden wird, muss den Beweis liefern, dass die wesentlichsten Ergebnisse der vorhergehenden Erklärungsarbeit Eigentum der Schüler geworden sind. Die vertiefende Aneignung des durchgearbeiteten Gedankengehalts muss den vornehmsten und ausgedehntesten Teil der Hausarbeit bilden, in höherem Grade, als dies heute noch gewohnheitsmässig in vielen Schulen zu geschehen pflegt, in denen der notorisch oft unselbständigen Vorbereitung auf das Neue der Löwenanteil zufällt. Damit aber die erzieherisch fast allein wertvolle Arbeit, die Selbstthätigkeit, hier zu ihrem unverkürzten Recht komme, muss die Wiederholung nach oben immer mehr alles mechanischen Charakters, der ihr noch oft anzuhaften pflegt, entkleidet werden. Es genügt deshalb nicht, dass die Schüler den zu wiederholenden Abschnitt mit der rechten Betonung in glattem, deutschem Ausdruck, so wie sie ihn selbst mit herausgearbeitet haben, wiedergeben. Denn erfahrungsgemäss ist diese Wiedergabe nicht immer ein Beweis für die denkende Erfassung des Inhalts, sondern nur für den sesshaften Fleiss, den man ja auch würdigen

mag. Die Hauptsache ist, dass sie sich über den Inhalt des Gelesenen frei und zusammenhängend aussprechen können und so zeigen, dass sie sich über den Zusammenhang im ganzen und einzelnen völlig klar sind, was zugleich zu einer guten Übung im freien Sprechen werden kann. Deshalb begnüge man sich nicht mit der blossen Wiedergabe des „Inhalts", die leicht nur zu einer müssigen Paraphrase wird, sondern stelle stets auch kurze, selbständiges Denken und Urteilen erfordernde Fragen über das Gelesene. Wenn z. B. Dem. Phil. III, 20—29 zu wiederholen ist, so würde sich eine wohlgegliederte „Inhaltsangabe" nur zu erstrecken haben auf die Gründe zur Besorgnis für das Hellenentum, die den Demosthenes bewegen (*ἐξ ὧν ὑπὲρ τῶν πραγμάτων οὕτω φοβοῦμαι*). Zur Vertiefung mag man aber Fragen stellen, wie: Welche Ereignisse aus der griech. Geschichte streift D. hier und in welchem Zusammenhang? Wie betrachtet er den pelop. Krieg? Auf welcher Haupteigenschaft beruht danach die nationale Ehre der Griechen? Durch welche Mittel sucht hier D. das gesunkene Ehrgefühl der Athener zu wecken? — Damit der Charakter einer fremdsprachlichen Stunde gewahrt bleibe, lasse man sich dabei stets bei geschlossenem Buch die betr. Stichworte griechisch sagen. Diese Art der Wiederholung kann für Homer in Prima, teilweise auch in II A, sowie für leichtere Teile aus den Historikern neben sinngemässem Lesen die einzige sein, die im Übersetzen bestehende Wiederholung also oft ganz unterbleiben.

Zur besonderen Förderung selbständiger, in bescheidenem Sinne wissenschaftlicher Hausarbeit und zugleich zu freierer Vertiefung in die Lektüre trägt es bei, wenn man für die Wiederholung zugleich gewisse Konzentrationsaufgaben stellt; nur müssen sie sich ungekünstelt darbieten, in den Grenzen des Unterrichts bleiben und diesen selbst entlasten. Namentlich die Verbindung mit dem deutschen Unterricht wird sich hier fruchtbar erweisen. So wird die Homerlektüre vielfach durch Lessings Laokoon erläutert. Man gibt deshalb den betr. Abschnitt, der gerade zur Beleuchtung einer Stelle dient, nach bestimmten Gesichtspunkten und unter Forderung bestimmter Nachweise aus der Homerlektüre zur Aneignung auf. Auf diese Weise verfährt man hinsichtlich der schmückenden Beiwörter, der Gleichnisse, der Beschreibung durch Umsetzen in Handlung, der Teichoskopie im besonderen, des Achillesschildes u. a. Beiläufig gesagt, schien mir stets diese Art der Laokoonlektüre allein richtig zu sein. Hat man die Lykaonszene gelesen, so lässt man zu Hause die Montgomeryszene in der „Jungfrau von Orleans" vergleichen; ebenso gibt Schillers „Hektors Abschied" zu mannigfachen Vergleichen mit Homers Darstellung im 6. Buch der Ilias und mit der Tekmessaszene in Soph. Aias Veranlassung. Die Exposition der Ilias wird mit der von Klopstocks Messias, die Begegnung zwischen Glaukos und Diomedes mit der von Hagen und Rüdiger im Nibelungenliede, die homerische Darstellung von der Begegnung des Odysseus mit Nausikaa mit Goethes Entwurf zu einem Nausikaa-Drama zusammengestellt. Auch die Tragiker bieten reichen Anlass zu solchen Arbeiten; es seien nur die zahlreichen Beziehungen zwischen der „Braut von Messina" und dem „König Oedipus", zwischen der „Anti-

gone" und dem „Don Carlos" (Despotismus und Menschenrecht, Gegensatz zwischen Vater und Sohn), die Erörterungen Lessings über den „Philoktet" erwähnt. Dass auch Geschichtswerke und Darstellungen aus dem antiken Leben, wie sie in der Sammlung von Pohlmey erschienen sind, Aufsätze aus dem deutschen Lesebuch (z. B. aus dem vortrefflichen Buch von R. Biese), sowie Teile aus der lat. Lektüre (z. B. Horazische Oden in ihrer Beziehung zu Sophokleischen Chorliedern) dem gleichen Zwecke der Vertiefung dienen, weiss jeder Lehrer. Der Kundigere wird auch hier vor einem Übermass warnen.

Als ein gutes Beispiel für eine konzentrierte Behandlung der verschiedenen Unterrichtsfächer empfehle ich ausser der öfter genannten Schrift von H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung u. s. w. den Aufsatz von A. Ahlheim: Zur Verbindung des deutschen und altsprachl. Unterrichts in IB, Lehrpr. 48, 33 ff.

59. Von Wichtigkeit für die Auffassung der fremden Sprache und für die Erwerbung eines Sprachgefühls überhaupt ist die Übung in sinngemässem, zusammenhängendem Lesen. Aber gerade deshalb liest bei uns jeder Schüler den Text erst dann laut, wenn er ihn vollständig erfasst hat, als eine besonders geforderte Leistung. Die gewöhnliche Ansicht, dass das laute Lesen an sich, das merkwürdigerweise die wenigsten von uns als das, was es ist, als eine Marter zu empfinden scheinen, den Überblick erleichtere, ist ein Wahn. Deshalb wird im Allgemeinen diese Übung erst bei der Wiederholung vorgenommen und gefordert, dass die Schüler zu Hause laut und mit Betonung lesen, so dass das Lesen öfter an Stelle eines nochmaligen Übersetzens treten kann. Nur wo es gilt, rascher vorwärts zu kommen, kann man auch darauf verzichten und dafür bei hervorragend geeigneten Stellen um so mehr fordern und erreichen. Für die Dichterlektüre ist allmählich vom skandierenden bis zum sinngemässen Lesen aufzusteigen. Dass wir uns hier oft ein elendes Radebrechen gefallen lassen, ist merkwürdig. Ich habe mir öfters dadurch geholfen, dass ich die Schüler, bevor sie ihren Abschnitt zu lesen begannen, den Ton angeben liess, in dem sie lesen wollten (z. B. Beschreibung, Erzählung, Zorn, Schmerz, Bitte, Gebet u. s. w.). Die Einführung in die Metrik geschieht für Homer durch Anknüpfung an den lateinischen Hexameter mit Hervorhebung der griechischen Eigentümlichkeiten (grössere Freiheit), für die Tragödie entweder im Anschluss an die vorausgegangene Horazlektüre oder, wo dies nicht möglich ist, an das Deutsche oder an die Musik, die sofort das scheinbar Willkürliche und Fremdartige erklärt. Die Schüler suchen im jambischen Trimeter eine Zeitlang alle Auflösungen besonders auf, da ihnen das Lesen der 3silbigen Füsse stets Schwierigkeiten macht. Bei den Chormetren hat es keinen Zweck, alle die neuen Namen, die alexandrinische Kollegen erfunden haben, anzugeben. Man kommt ganz gut aus, wenn die elementaren Begriffe der Auflösung und Zusammenziehung, des Auftakts, der Dehnung und der Pause aus der Musik klar gemacht sind und man einiges Wenige über Logaöden sagt. Ich habe meinen Schülern gewöhnlich die erste Hebung angegeben und dann in der Schule durch Chorsprechen die lyrischen Teile eingeübt.

Ueber das Lesen überhaupt vgl. meine Meth. d. lat. Unterr. S. 105. Die Einführung in die Metrik der Tragiker behandelt gut G. Richter, Lehr. 7, 79 ff.

60. Ein Schatz von Gedanken wird dadurch zum bleibenden Eigentum, dass er wörtlich auswendig gelernt wird. Ob sich die Prosalektüre, wie manche empfehlen, auch dazu eignet, weiss ich nicht aus Erfahrung. Aber die Dichter müssen hierfür in recht ausgedehntem Masse berücksichtigt werden. Wir Jüngeren könnten von dem oft mit Unrecht bespöttelten Citatenreichtum unserer Eltern etwas lernen. Die Homerlektüre wird überhaupt dadurch in rascheren Gang kommen, dass im Anfange die in der Stunde durchgearbeiteten 5—10 Verse auch auswendig gelernt werden. Aber auch später sollte man die schönsten Stellen im Homer und eine ganze Reihe von Chorliedern den Schülern als ein κτῆμα εἰς ἀεί mitgeben. Auch sollte man nicht vergessen, dass, wie W. Münch, Verm. Aufsätze 2. A. S. 293 richtig sagt, der Text erst lebt, wenn er ohne Bethätigung des Auges vom Ohr aufgenommen wird, und deshalb, als Vorstufe für das Auswendiglernen, die Schüler früh daran gewöhnen, zuweilen dem vorgelesenen Text mit geschlossenem Buch zu folgen.

61. Von grösster Wichtigkeit ist es, bei Beendigung grösserer Abschnitte, eines Gesangs im Homer, eines Abenteuers in der Odyssee, eines Schlachttages in der Ilias, eines Buches oder einer inhaltlichen Einheit im Xenophon, Herodot, Thukydides, einer Rede des Demosthenes, eines Platonischen Dialogs, einer Tragödie, und endlich auch zum Abschluss der gelesenen Werke eines Schriftstellers zusammenfassende Rückblicke anzustellen, zu denen manche Lehrer aus „Mangel an Zeit", andere, weil sie derartiges nie gesehen haben, nicht kommen. Voraussetzung ist natürlich, dass wirklich auch mit einem gewissen Zeit- und Klassenabschnitt eine derartige Einheit im Unterricht zu Ende gebracht wird. Es ist rücksichtslos als ein Mangel an dem elementarsten didaktischen Bewusstsein und als eine Versündigung an den Meisterwerken zu verurteilen, wenn dies, wie es in Wirklichkeit noch oft geschieht, nicht erreicht wird, wenn mitten in einem einheitlichen Ganzen mit dem Glockenzug des Schuldieners und der Abschiedsandacht der Unterricht sei es wo es sei abbricht. Wer mit der Zeit in die Enge kommt, mag sich auf verschiedene Weise helfen, um rascher zum Ziel zu kommen, sei es, dass zuletzt die Einzelerklärung beschränkt, die vorzubereitenden Stellen auf mehrere Schülergruppen verteilt oder auch ein Teil von dem Lehrer selbst übersetzt wird; nur wird dabei auf die springenden Punkte ausdrücklich hinzuweisen sein. In der Homerlektüre kann auch einmal eine gute Übersetzung, für deren beobachtende Durcharbeitung stets bestimmte Richtlinien angegeben werden, helfend eintreten. Dasselbe empfehle ich für die Tragiker. Z. B. kann regelmässig der „Oedipus auf Kolonos" zur Ergänzung des „König Oedipus" deutsch gelesen werden. So wird man stets ein paar Stunden erübrigen, in denen man jene Zusammenfassungen anstellt. Auch hier muss die Selbstthätigkeit der Schüler in gleichem Masse, wie oben gefordert, nur für ein weiteres Gebiet herangezogen werden. Ein äusserliches Hindernis bietet oft die Verteilung der verschiedenen Unterrichtsfächer auf mehrere Lehrer. Denn es ist wichtig, dass, wenn ein abschliessendes Urteil über den Schriftsteller, über die Stellung des Werkes in der Litteratur, über die Kunstform, über bestimmte ethische Begriffe

und geschichtliche Ereignisse herbeigeführt werden soll, diese Erörterungen in ein paar aufeinanderfolgenden Stunden stattfinden. Ich bemerke dazu, dass ich es überhaupt für ein Gebot der Hygiene des Unterrichts in oberen Klassen halte, nicht in jeder Stunde ein anderes Fach eintreten und so die kaum angesponnenen Fäden wieder abreissen zu lassen, und habe in Prima seit einigen Jahren am liebsten z. B. 2 griechische Lehrstunden aufeinander folgen lassen; auch die Hausarbeit wird gründlicher, wissenschaftlicher, wenn sie sich nicht auf zu viele Gegenstände zu erstrecken braucht. Wir nehmen also zum Abschluss das oben bezeichnete Ganze (ein Buch, ein ganzes Werk, einen Schriftsteller) so durch, dass es unter angemessener Verteilung von ein paar Seiten Text und unter Beobachtung gewisser inhaltlicher Einschnitte zunächst vollständig übersetzt wird (was bei einer Tragödie ganz gut in 2—3 Stunden geschehen kann). Alsdann wird das Ganze nach seiner Disposition, seinem Aufbau, den Elementen der Handlung überblickt, wofür alle Schüler vorbereitet sind. Endlich wird hinsichtlich der Hauptpunkte, auf die sich das Interesse während des Unterrichts erstreckt hat, das jedesmalige Ergebnis in kurzen freien Vorträgen (5—10 Min.) durch die Schüler zusammengefasst; ich gebe hierfür nur die Aufgaben mit kürzester Orientierung an, und die Schüler melden sich nachher für die eine oder die andere freiwillig. Kritik und Ergänzung des Vortrags — wenn man es so nennen will —, für den der Schüler vor die Klasse hintritt, erfolgt durch die Mitschüler, zunächst durch die, welche das gleiche Thema bearbeitet haben. Nur als ein Beispiel seien einige solcher Aufgaben für den Abschluss der Demosthenes-lektüre mit besonderer Berücksichtigung der zuletzt gelesenen 3. philipp. Rede angeführt: Gedankengang der Rede. Die allgemeine politische Lage. Das athenische Volk. Philipp. Die politischen Einrichtungen in Athen und Macedonien nach der Darstellung des D. Wozu sucht D. den Willen seines Volkes zu bestimmen? Durch welche Mittel (Gründe aus den Gebieten des Rechts, des Nutzens, der Ehre)? Durch welche allgemein gültigen Gründe wird die Forderung einer starken Heeresmacht gestützt? Die Pflichten eines guten Bürgers im allgemeinen und eines leitenden Mannes (Redners, *πολιτευόμενος*) im besonderen. Das Wesen der nationalen Ehre (vgl. meinen Aufsatz: eine Demosthenesstunde in Unterprima, Lehrpr. 10, 94). Charakteristik des D. — Bei Homer wird ein solcher Rückblick auch die homerische Frage in ihren Hauptzügen behandeln, so wie sie jetzt etwa in dem „Hilfsheft“ zu der Homer-Ausgabe von O. Henke gegeben sind. Dabei werden die Schliemann'schen Ausgrabungen berührt; W. Helbigs Buch „Homer aus den Denkmälern erläutert“ muss jeder Lehrer kennen. Jedenfalls erreicht man so, dass die Schüler wissen, wofür sie und der Lehrer wochen- und monatelang gearbeitet haben. Und das ist immerhin etwas.

Beispiele: O. Kohl, repetitorischer Durchblick durch die Anabasis, Lehrpr. 3, 29 ff. — L. Hüther, zusammenfassende Betrachtung der Patrokleia im weiteren Sinne, Lehrpr. 19, 84 ff. — v. Hagen, der Schild des Achilles. Zusammenfassende Besprechung von Ilias 18, 477—608, Lehrpr. 18, 63 ff. — K. Hachez, über die tragische Ironie bei Sophokles, Lehrpr. 39, 53 ff. — F. Heussner, der tragische Gehalt des Sophokleischen Aias, Lehrpr. 39, 46 ff. — H. Stier, über das Proömium des Thukydides, Lehrpr. 18, 29 ff. Derselbe,

Disposition der Platonischen Apologie, Lehrpr. 37, 40 ff. — H. Meier, das Wesen des Staates. Zusammenfassende Begriffsentwickelung nach der Lektüre von Platons Kriton, Lehrpr. 27, 119 ff.

62. Wenn Übertragung der Schriftsteller und ein durch die Erarbeitung aus der fremden Sprache eindringenderes Verständnis ihres Gehalts Gegenstand und Ziel des täglichen Unterrichts ist, so ist es nur eine notwendige und aus dem Wesen alles Schulmässigen entspringende Folge, dass die Schüler sich auch für beide Gebiete über das Mass des Erreichten in schriftlichen Arbeiten ausweisen. Dies geschieht einmal durch schriftliche Übersetzungen ins Deutsche, die in II B abwechselnd mit solchen ins Griechische und von II A alle 3—4 Wochen in der Schule angefertigt und auch in der Reifeprüfung — mit Recht, solange wir überhaupt eine solche haben — gefordert werden. Wenn man gesagt hat, dass die regelmässige Fertigung solcher Arbeiten in gleicher Weise zu einer Mechanisierung führen werde, wie dies hinsichtlich der Übersetzungen in das Lateinische und Griechische den klassischen Sprachen thatsächlich zum Unsegen wurde, so gestehe ich einstweilen, für diesen Einwand und für die Gleichheit der beiden Übungen kein Verständnis zu haben, und verweise für die Begründung meiner Meinung von dem hohen Wert des mündlichen wie schriftlichen „Herübersetzens" auf meine Ausführungen für das Lateinische S. 51 ff. Übersetzung in die Muttersprache beruht eben niemals auf Regeln, sondern ist stets, wenn man etwa verfährt und fordert, wie oben S. 82 f. auseinandergesetzt wurde, eine schöpferische Thätigkeit. Für die schriftlichen Übersetzungen in der Schule nehmen wir keinen Dichter, sondern wählen aus dem gerade gelesenen oder auch vorher gelesenen, den Schülern also nach Sprache und Inhalt vertrauten Prosaiker eine irgendwie dem Unterricht dienliche Stelle von nicht zu grossem Umfang, geben Zusammenhang und etwa so viel an selteneren Wörtern oder an schwierigen Konstruktionen an, als ein Schülerkommentar zu enthalten pflegt, und lesen dann die Stelle selbst vor. Die Mahnung an die Schüler, erst sich den Sinn klar zu machen und dann zu übersetzen, wird kein erfahrener Lehrer überflüssig finden. Weil es sich dabei auch um eine dem deutschen Ausdruck zu gute kommende Übung handelt, vorausgesetzt, dass ordentliches, verständliches Deutsch im Ausdruck und Satzbau gefordert und allmählich erreicht wird, hat man gemeint, diese Arbeiten gehörten in die deutschen Stunden. Davon kann natürlich gar keine Rede sein. Im Gegenteil, keine Übung kommt dem selbständigen Einlesen in den griechischen Schriftsteller mehr zu Hilfe, als das Bewusstsein der Schüler, dass sie schwarz auf weiss über ihre Wortkenntnis und ihre Fähigkeit, fremde Gedankengänge nachzudenken, öfters Rechenschaft zu geben haben, und dass vorzugsweise danach ihr Wissen beurteilt wird. Aber gerade aus diesem Grunde entspricht die Bestimmung der preussischen Lehrpläne, die die meisten deutschen Staaten mit Ausnahme des Königreichs Sachsen leider angenommen haben, dass nämlich in der Reifeprüfung für die Anfertigung der Übersetzung aus dem Griechischen die Benutzung eines Wörterbuchs gestattet wird, durchaus nicht didaktischen und pädagogischen Grundsätzen. Und wer einmal zugesehen hat, was alles ängstliche oder unwissende Schüler bei solchen Gelegenheiten

aufschlagen, wird mir zugeben, dass diese Bestimmung, wie sie besteht, schleunigst gestrichen zu werden verdient. Natürlich wird man auch in der Reifeprüfung alsdann hinsichtlich erklärender Zusätze zu dem Text, den man, um Unterschleife zu vermeiden, am besten ohne Angabe der Stelle hektographieren wird, gerade so verfahren, wie bei den gewöhnlichen Schulübersetzungen. Meine Schüler haben übrigens mit Ausnahme eines Jahrgangs einer mir bis dahin fremden Schule stets fast einmütig auf jene sogen. Vergünstigung verzichtet. Ich freue mich in der Verurteilung dieser Bestimmung u. a. auch mit O. Kohl, Methode des griech. Unterr. S. 61 f., völlig übereinzustimmen. Aber der Unwert des Wörterbuchwälzens ist immer noch nicht genügend erkannt. Sonst wäre man nicht auf den Gedanken gekommen, das Wörterbuch selbst für die gewöhnlichen Schularbeiten zu gestatten und so die Aneignung eines Wortschatzes noch mehr als jetzt und fast von Amts wegen zu verhindern.

Anfänger mögen die Ausführungen von H. Gloël, die schriftl. Uebersetzung aus dem Griechischen in den oberen Gymnasialklassen, Lehrpr. 42, 37 ff., nachlesen.

63. Alle grösseren (Aufsätze) und kleineren deutschen Ausarbeitungen, die aus der griechischen Lektüre herausgewachsen sind und eine Vertiefung in den Inhalt des Gelesenen erfordern und verbürgen, kommen dem griechischen Unterricht überhaupt und seiner Wertschätzung zu gute, ja scheinen mir in Anbetracht der vis inertiae geradezu eine Notwendigkeit für Lehrer und Schüler zu sein. Für deutsche Aufsätze ist dies von jeher gefordert worden und auch wohl überall da, wo Deutsch und Griechisch in einer Hand liegt, mehr oder weniger geschehen. Denn es gibt gar kein besseres Mittel, die völlige Beherrschung eines Gedankenkreises zu erweisen, als die schriftliche Darstellung. Aber alle nur gelegentlich und selten vorkommenden Arbeiten, wie es deutsche Aufsätze nun einmal sind, haben nicht diejenige nachhaltige Wirkung, die wir brauchen, um unsere Schüler in dem griechischen Altertum heimisch werden zu lassen. Da scheinen mir ein vortreffliches Hilfsmittel, das noch viel zu wenig gewürdigt ist, die kleinen freien Ausarbeitungen zu sein, die die preussischen Lehrpläne aus allen Fächern fordern und andere wenigstens empfehlen. Ich bekenne mich nicht ganz unschuldig an dieser Einrichtung und glaube gerade für den griechischen Unterricht, der in den drei obersten Klassen keine anderen schriftlichen Übungen mehr hat, immer wieder auf diese Arbeiten hinweisen zu müssen, die ich Lehrpr. 46, 11 ff. eingehend behandelt habe. Abgesehen von der Förderung, die der deutsche Ausdruck durch sie erfährt, finde ich für das Griechische in der Einführung und seit der Einführung dieser Arbeiten, deren ich bis zu 9 jährlich aus dem griechischen Unterricht habe schreiben lassen, folgende Vorteile: Sie nötigen uns, auf das Sachliche, auf umfassendere sprachliche wie sachliche Gesichtspunkte, auf Zusammenhänge, auf das Ganze zu achten und stets Kombinationen, Überblicke und Rückblicke anzustellen. Dadurch führen sie eine sehr gründliche Durchdringung aller Lehrstoffe herbei und werden zu einem im besten Sinne formal- d. h. kraftbildenden und erzieherischen Element. Sie sind für die Schüler ein Faktor ausgleichender Gerechtigkeit gegenüber den Übersetzungen in die fremde

Sprache und sind ein mindestens ebenso gutes Prüfungsmittel für den Fleiss, aber ein ungleich besseres für Verständnis und Urteil. Sie sind eine Lust am griechischen Unterricht und an der Arbeit überhaupt weckende Leistung und sichern dem Fache die verständnisvolle Teilnahme der gebildeten und interessierten öffentlichen Meinung. Natürlich müssen sie, ungezwungen dem täglichen Unterricht entwachsend, für die Beurteilung bei Versetzungen und Zeugnissen auch für das Fach selbst sehr ins Gewicht fallen. Eine Auswahl geeigneter Aufgaben brauche ich nicht zu geben. Ihre Fülle ist so gross, wie der Gedankengehalt der griechischen Litteratur unendlich ist. Die Art, wie sie gestellt werden, ist mir stets ein Prüfstein auch dafür gewesen, wie der Lehrer dieser Gedankenwelt gegenübersteht, was er aus ihr für besonders didaktisch wertvoll hält, wie weit er seine Schüler in der hellenischen Welt heimisch gemacht hat. Seine Quelle hierfür und für das Beste, was er will und kann, ist und bleibt der Schriftsteller selbst. Und geradeso umgekehrt: für die Belebung und Erhaltung des griechischen Unterrichts thut das Meiste und Beste allein der Lehrer, der es versteht, das Altertum in der Gegenwart wieder erstehen zu lassen, die eine Zeit durch die andere zu erklären, das Griechentum fruchtbar zu machen für das Verständnis des deutschen Volkstums und der heutigen Zeit.

Möchten solche Persönlichkeiten, denen auch das unermüdliche Suchen nach der besten Unterrichtsweise höher steht als das heute die geistige Kraft der Lehrerwelt, wie mir scheint, im Übermass verbrauchende Streben nach hohem und noch höherem Gehalt, dem griechischen Unterricht und dem echten humanistischen Gymnasium nicht zu früh ausgehen!

Übersicht des Inhalts.

A. Allgemeiner Teil. Seite

I. Einleitung 3

II. Geschichtliche Entwicklung des griechischen Unterrichts 7

III. Wert und Stellung des Griechischen im heutigen Unterricht 11

IV. Allgemeine Grundsätze für die Methode des griechischen Unterrichts 14

B. Besonderer Teil:

Das Lehrverfahren.

I. Der vorbereitende Unterricht in der Tertia.

a. Der Lehrstoff 24

b. Die Behandlung des Lehrstoffs 30

II. Der Unterricht in den vier oberen Klassen.

a. Der Lehrstoff.

1. Die sprachliche Aufgabe 38

2. Die Schriftsteller 45

b. Die Behandlung des Lehrstoffs.

1. Die Grammatik 69

2. Die Behandlung der Lektüre 74

V.

Französisch

Von

Dr. Wilhelm Münch
Geh. Regierungsrat, Professor der Pädagogik a. d. Universität Berlin

Zweite, umgearbeitete Auflage

Inhalt:

I. Einleitende Betrachtungen.

A. Grundsätzliches über Fach und Behandlung. §§ 1—12.
B. Der tatsächliche Kampf um die Methode. §§ 13—18.

II. Die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts.

A. Die Aussprache. §§ 19—32.
B. Das Sprechen. §§ 33—45.
C. Der Anschauungsunterricht. §§ 46—51.
D. Grammatik nebst mündlichen Übungen. §§ 52—63.
E. Schriftliche Arbeiten. §§ 64—72.
F. Die Auswahl der Lektüre. §§ 73—88.
G. Die Behandlung der Lektüre. §§ 89—101.
H. Der Wortschatz. §§ 102—104.
I. Nebengebiete des Unterrichts.
a) Synonymik. §§ 105—109.
b) Stilistik. §§ 110—113.
c) Verslehre. §§ 114—115.
d) Literaturgeschichte. §§ 116—118.
e) Sprachgeschichte. §§ 119—121.
f) Kulturgeschichte. §§ 122—123.

III. Die Organisation des französischen Unterrichts.

A. Grundsätzliches. §§ 124—128.
B. Bestimmteres über die Schularten. §§ 129—133.
C. Die amtliche Organisation in verschiedenen Staaten. §§ 134—140.
D. Anhang. Die Person des Lehrers. §§ 141—144.

IV. Hilfsmittel für den Unterricht, Fachliteratur. §§ 145—169.

I. Einleitende Betrachtungen.

A. Grundsätzliches über Fach und Behandlung.

1. Wertschätzung des Gegenstandes. Wenn man die Frage erhöbe, ob die Bedeutung des Französischen in unsern Unterrichtsplänen mehr auf dem Kulturwert dieser Sprache an sich oder auf der pädagogischen Schätzbarkeit derselben als eines Lehrfaches beruhe, so würde die Antwort wohl ziemlich allgemein zu gunsten der ersteren Annahme lauten. Daß es Wert habe, Französisch zu können, bestreitet schwerlich jemand; welche wertvolle Wirkung von der Erlernung ausgehe, wird viel fraglicher heißen. Aber jene Gegenüberstellung von Kulturwert und pädagogischer Schätzbarkeit bedeutet doch nicht etwa ein notwendiges Auseinanderfallen. Den Kulturwert braucht man nicht lediglich in den Vorteilen zu sehen, die der Besitz der Sprache in der Welt gewährt, oder in den geistigen Gütern, den literarischen und kulturellen Gebilden, zu denen sie den Zugang erschließt; man rechnet wohl nicht mit Unrecht auch die Wirkung hinzu, die unmittelbar von der Beschäftigung mit ihr ausgehen mag. Möglich ist solche Wirkung in einem dreifachen Sinne; sie kann ästhetischer, logischer und, um kurz so zu sagen, psychologischer Natur sein. Entwicklung des Sinnes für anmutige Form, Gewöhnung an Sauberkeit und Bestimmtheit der Begriffe und Begriffsbezeichnungen, und — für den Germanen insbesondere — geistig sprachliche Belebung: mit diesen drei Dingen ist der mögliche persönliche Gewinn bezeichnet und damit offenbar auch ein nicht verächtlicher pädagogischer Wert.

2. Schätzung in der Vergangenheit. Vielleicht scheint der französischen Sprache damit zu viel Ehre erwiesen. Die hohe Schätzung, welche ihr einst auch bei uns allgemein gezollt wurde, hat sie bis jetzt nicht wieder erlangt. Von der Höhe des Mittelalters bis zum Beginn unseres Jahrhunderts war, wenn auch nicht stetig und ununterbrochen, doch im ganzen ihre Bedeutung in Europa nur gestiegen. Zuerst Vorbild für fein gesittete Rede und zugleich auch für anmutige Schriftstellerei, ward sie im siebzehnten Jahrhundert Trägerin der maßgebendsten Kunstformen, im achtzehnten Vermittlerin aller freien und neuen Gedanken. Dazu höhere Verkehrssprache der ganzen gesitteten Welt, und gewissermaßen ein Maßstab, mindestens ein Erfordernis höherer Bildung überhaupt. Sie erhob

sich damals über die Nationalsprachen ungefähr so wie die gemeinsame Schriftsprache über die Mundarten. Daß noch Goethe sie einmal als die Sprache bezeichnete, der man den besten Teil seiner Bildung verdanke, pflegen ihre Freunde gern anzuführen, wenn auch dieses Wort doch einer besonderen Deutung aus der Zeit und dem Zusammenhang bedürfte. Auch trat ein Rückgang ihrer Vorzugsstellung keineswegs in gleichem Maße für die verschiedenen Länder ein. Noch jetzt wird sie in den meisten derselben von den Gebildeten als „zweite Muttersprache" erlernt und gehandhabt. Noch jetzt strecken nach den Erzeugnissen ihrer Literatur die Leser fast aller Länder die Hände aus. Aber ihr als einer Königin zu huldigen hat man doch aufgehört. Allenthalben ist das nationale Sprach- und Kulturbewußtsein erstarkt, und bei uns Deutschen ward die Reaktion am stärksten. Seit uns eine Literatur erwuchs von tiefer Eigenart, Schöne und Fülle, die wir nicht preisgeben möchten um irgend eine Literatur der Welt, der gegenwärtigen wie der vergangenen, seit wir uns der Stärke des eigenen Geistes bewußt wurden und auch der inneren Bedingungen nationaler Einheit, seitdem ist der Umschwung sehr natürlich eingetreten. Nun ward das Fremde unliebsam, das ehedem so sehr begünstigt gewesen, es ward verachtet, nachdem es über uns geherrscht, es verfiel dem Mißtrauen, weil es unser bestes Selbst gehemmt hatte.

In Kenntnis der französischen Sprache traten wir nun hinter viele andere Nationen zurück. Zum Können derselben strebte nur noch ein enger aristokratischer Kreis, in welchem es gleich dem Reiten und Fechten zu den unentbehrlichen auszeichnenden Fertigkeiten gerechnet ward, dann vereinzelte Weltbewanderte und gewisse Gewerbtreibende; außerhalb dieser Welt begnügte man sich mit etlichem Wissen von der Sprache, und zwar der literarischen fast ausschließlich. Aus dem Schulunterricht zeitweilig ganz hinausgewiesen, hat das Französische zwar ziemlich bald wieder Eingang gefunden und fehlt seitdem im Deutschen Reich an keiner der mannigfachen Arten von höheren, ja irgendwie gehobenen Schulen (während in Österreich bis in die neueste Zeit besondere Verhältnisse es dem verbindlichen Lehrplan der Gymnasien fern hielten). Aber auch bei uns hat man in dem Maße der dem Fache bewilligten Zeit wie in der Wahl des Anfangstermins beständig hin und her geschwankt, hat es zum Teil bei einer kümmerlichen Pflege bewenden lassen und hat auch an den in dieser Hinsicht begünstigteren Schulen doch lange vergeblich nach Resultaten gerungen, die rechte Zufriedenheit geben konnten. Und wenn zwischen der fragwürdigen Rolle innerhalb der Studienpläne einerseits und der sehr mäßigen Schätzung bei den Gebildeten andrerseits ein Verhältnis der Wechselwirkung bestand, so ist das nur natürlich.

3. Veränderte Auffassung. Eine gewisse Wandlung hat sich allmählich doch wieder vollzogen. Zwar will kein Verständiger unter uns für die Zukunft eine stärkere Abhängigkeit von der fremden Nationalkultur, keiner erwartet von drüben ein tieferes Heil für unsere nationale Bildung. Aber einmal haben veränderte Kulturverhältnisse die praktische Bedeutung des Französischen, wie anderer lebender Sprachen, für uns erhöht, und dann ist doch in die Welt der Fachlehrer ein neuer Geist, eine

neue Auffassung der Aufgabe und der Verpflichtung, ein neuer Eifer um Ziele und Ergebnisse gekommen. Auch darf das Bildungsideal der Nation sich nicht vor einer gewissen Abwandlung im Zusammenhang mit lebendigen Kräften und Verhältnissen verschließen: man wird dem Ideal nicht untreu, wenn man ihm gestattet sich auch seinerseits zu verjüngen. So beschäftigt denn die Frage der rechten Behandlung des Französischen (wie natürlich auch des Englischen) an unsern Schulen seit beinahe zwei Jahrzehnten neben den Nächstbeteiligten auch die normierenden Behörden und interessevolle Laien, und eine Methodik dieses Faches beansprucht besondere Umsicht.

4. Zusammenhang von Methode und Ziel. Offenbar bestimmt sich die Methode eines Unterrichtsfaches zum Teil durch die Natur dieses Faches selbst und zum Teil durch allgemeine Gesetze des menschlichen Geisteslebens; aber außerdem doch auch durch Zweck und Ziel der Erlernung. Über die rechte Methode ist ziemlich viel Streit geführt worden, bei dem man gar nicht daran dachte, sich vor allem über das Ziel zu verständigen; oft war dasjenige in Wahrheit Streit um das Ziel, was als Streit um die Methode angesehen und durchgeführt wurde. Das Ziel bleibt in solchen Fällen wohl nur dunkel im Hintergrund, spielt nur gelegentlich und unsicher in die Erörterung mit hinein. In gewissem Sinne entzieht es sich ja wirklich der Debatte mehr als die Methode: mag es nun den Charakter des Ideals tragen oder einen halb idealen und halb praktischen, im letzten Grunde kann es nur durch eine unmittelbare innere Anschauung, eine persönliche Wertung bestimmt werden. Und selbst wo amtliche Lehrpläne das Ziel fest umschreiben, bleibt der persönlichen Auffassung des in Worte Gebrachten immer nicht wenig Spielraum.

Von einem rein praktischen Charakter war so eben nicht die Rede: und doch könnte sehr wohl auch dieser in Frage kommen. Ob utilitarisch oder ideal, danach scheidet man gern kurzer Hand unsere Lehrfächer; ob auf den Besitz des Stoffes als Wissen und Können das Augenmerk gerichtet sein soll oder auf die an ihm zu bildenden Kräfte, die mit ihm zu empfangende Bildung. Wer oberflächlich urteilt, ist rasch bereit, z. B. Griechisch oder Geschichte auf die eine Seite zu stellen, und lebende Sprachen, Rechnen oder Chemie auf die andere. Auch läßt sich ein geschichtliches Recht zu jener Unterscheidung nicht gerade vermissen. Für gewisse Fächer wurde eines Tages ausgesprochenermaßen aus praktischem Bedürfnis heraus oder doch um ihres Wertes in der wirklichen Welt willen Einlaß in den Schulunterricht gefordert und erlangt, in dem sie sich dann behauptet haben, während bei andern ein Zweck dieser Art nicht in Betracht kam oder nicht in Betracht zu kommen schien. Aber genau besehen hat die ganze Unterscheidung doch nur eine relative Gültigkeit.

Weder fehlt bei einem einzigen unserer Fächer der Gesichtspunkt praktischen Wertes schlechthin, noch finden wir es andrerseits mit der Würde der erzieherischen Aufgabe vereinbar, bei irgend einem Fache das persönlich Bildende außer Betracht zu lassen. Es genügt uns aber auch nicht die Tatsache, daß mit jeglichem Lernen Kräfte schon von selbst entwickelt werden, denn es können damit gleichzeitig sehr wohl auch

Kräfte erstickt oder geschädigt werden. Uns ist die bewußte Mitaufnahme eines idealeren Zweckes in jedem Falle Bedürfnis, und auch durch den besonderen Charakter der verschiedenen Schularten wird das nicht wesentlich geändert. Es gibt für uns weder höhere Schulen noch Lehrfächer mit rein utilitarischem Charakter, wie es eben auch keine Schulen und kaum irgend ein Fach von ausschließlich idealem Charakter gibt. Fehlt doch auch ein Gesichtspunkt nicht, der zugleich über den idealpersönlichen und den utilitarischen hinaus liegt, gewissermaßen beide in einer höheren Einheit verbindet: derjenige der Wertbildung für das nationale Gemeinschaftsleben. Hier werden auch die idealen Errungenschaften der einzelnen Person in einem höheren Sinne ein Nutzwert, und das um seines Nutzens willen von den einzelnen Erworbene erhöht zugleich die Gesamtkraft der Gemeinschaft.

5. Das Gleichgewicht der didaktischen Zwecke. Um die Sache bestimmter zu fassen, so sollen bei jedem Unterrichtsfache drei Momente mit einander zur Geltung kommen: der Wert der inhaltlicheu Aneignung oder des stofflichen Besitzes, die Ausnutzung zu formaler Schulung und die ideal anregende Kraft. Daß diese drei Momente von ungleichem Gewicht bei den verschiedenen Gegenständen sind, bringt die Natur der letzteren von selbst mit sich, aber das Verhältnis hängt doch zu einem wesentlichen Teile an der Behandlung. Sie vermag das an sich schwache Gewicht zu erhöhen, ein Gleichgewicht herbeizuführen wie es die Natur des Stoffes nicht zu gewähren schien, aber sie kann auch verkehrt verteilen und ungünstig verschieben. Oder hat man es nicht in Wirklichkeit oft genug verstanden, ein doch ganz wesentlich zu idealer Anregung berufenes Fach, wie das Griechische, zu einem wesentlich formal schulenden zu machen? oder bei einem ebenfalls wesentlich zu höheren Bildungszwecken bestimmten wie der Geschichte den Unterricht in die empirisch-stoffliche Aneignung von Daten, Namen, Zahlen, Formeln ausmünden zu lassen? oder umgekehrt, einem Fache wie dem Französischen den praktischen Charakter ganz zu nehmen und es wiederum wesentlich als ein formal schulendes zu behandeln? Wozu dann noch kommt, daß man die formale Schulung auf sehr verschiedenen Linien suchen und auf eine besonders unfruchtbare Linie geraten kann! Aber selbst die Behandlung eines solchen Faches möglichst direkt und ausführlich unter dem Gesichtspunkt idealer Bildung muß, so anmutend dieses Ziel an sich ist, zurückgewiesen werden; durch sorgfältige Chrestomathien mit auserwählten Bruchstücken edler Schriftwerke in die Welt vornehmer Gesinnungen einzuführen, oder durch Lektüre der vollkommensten literarischen Kunstwerke eben mit schöner oder erhabener Literatur vertraut zu machen: wenn man darin zeitweilig das eigentliche und ganze Ziel sehen durfte, so sind wir sicher nicht mehr in der Lage, uns darauf zu beschränken.

6. Der stofflich-utilitarische Gesichtspunkt. Wie ist wohl in Wirklichkeit jenen drei allgemeinen Aufgaben in dem besonderen Falle des Französischen Rechnung zu tragen? Eine stoffliche Bedeutung gewinnen auch solche Fächer, bei denen anscheinend das formale oder das ideale Moment allein in Betracht kommen, dadurch daß ihr Inhalt ge-

meinsamer Besitz der Gebildeten ist, zum Verständnis des Geisteslebens der Zeit und der Teilnahme an demselben erfordert wird, namentlich auch zum Fällen von Urteilen innerhalb desselben unentbehrliche Unterlagen bietet. Weit selbstverständlicher noch ist diese Bedeutung bei einem Gebiete wie den bekanntesten lebenden Fremdsprachen, dem Französischen vor allem; es würde demjenigen, der seiner unkundig wäre, ein Organ zum geistigen Verkehr mit seinen Zeitgenossen fehlen, natürlich nicht bloß den redenden, sondern auch den schreibenden. Daß eine gewisse sichere Beherrschung der Sprache unterscheidendes Merkmal einer oberen Gesellschaftsschicht bei uns (wie in andern Ländern) ist, käme hier weniger in Betracht, wie denn auch gerade diese Art von Beherrschung auf andern Wegen als denen des Schulunterrichts gesucht zu werden pflegt. Aber die rasche Steigerung alles internationalen Verkehrs in unserer Zeit, die immerhin gebliebene hohe Rangstellung des französischen Volkes innerhalb des Kulturlebens der Gegenwart, auch die weitreichende sprachliche Vermittlerrolle der französischen Sprache machen Kenntnis derselben in recht weiten Kreisen der Nation andauernd wünschenswert; ja, es ist vielleicht nicht zu viel behauptet, wenn man voraussagt, daß in absehbarer Zeit eine solche Kenntnis, wie vielleicht noch mehr die des Englischen, zu den Elementarfächern der Schulbildung überhaupt gerechnet werden wird. Daß eine weitere Steigerung jenes internationalen Verkehrs und zugleich Wettbewerbs stattfinden werde, muß durchaus in Rechnung gezogen werden, und es ist die noch immer mitunter laut werdende Ansicht ganz abzuweisen, ein persönlicher und aktiv mündlicher Verkehr mit Ausland und Ausländern falle doch nur Vereinzelten zu und nur ein wesentlich rezeptives Verhältnis, zumeist zur abstrakten, literarischen Sprache, einer großen Zahl. Darum muß denn der Lernstoff auch so gewählt und die Lernaufgabe so gefaßt werden, daß sie zu jener ersten Art des Verkehrs, nicht bloß zu der zweiten, befähigen. Richtige Aussprache, sichere Herrschaft über einen zureichenden Wortschatz auch aus dem konkreten Leben, leichtes Verstehen der gewöhnlichen Texte, einige Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, und hinter allem auch eine gewisse Bekanntschaft mit den Kulturverhältnissen des Landes: das sind Forderungen, die unter dem ersten, dem utilitarisch-stofflichen Gesichtspunkt sich erheben. Wie weit das alles in Wirklichkeit geleistet werden kann und soll, bleibt die bestimmtere methodische Frage.

7. **Der Gesichtspunkt der formalen Schulung.** Wenn zu einem reichen Maße formaler Schulung jede fremde Sprache Gelegenheit und Anlass gibt, so wird die Art der Schulung nicht bloß erhebliche Verschiedenheit aufweisen bei alten oder neueren Sprachen, sondern auch bei jeder einzelnen von den letzteren. Am meisten noch mag Gleichartigkeit behauptet werden für die Syntax, und etwa für die unregelmäßige Formenlehre. (Der besondere Vorzug der lateinischen Syntax zur logischen Schulung der Köpfe im Unterschied von derjenigen aller andern Sprachen ist eine der näheren Untersuchung nicht standhaltende Annahme.) Und nächstdem vielleicht für die Übung des Übersetzens aus der Muttersprache in die fremde Sprache, wo zwar die Schwierigkeiten auf verschiedenen

Linien liegen, aber doch, alles zusammengenommen, ähnliches Gesicht haben. Etwa auch bei der Entwicklung des Sprachgefühls, des Sinnes für Periodenbau, für Synonyma, für Bedeutungsnüancen — was alles wiederum bei jeder fremden Sprache auf ein Gesamtgebiet von unendlicher Ausdehnung deutet. Durchaus nicht gleichartig dagegen steht die neuere Sprache mit den alten, was Reichtum der anzueignenden regelmäßigen Formenlehre, was den Umfang des Wortschatzes und was die Mühe des Verständnisses und der Übertragung fremdsprachlicher Texte betrifft. Der minderen Inanspruchnahme des Gedächtnisses für das erstere Gebiet steht die größere für das zweite gegenüber. Gegenüber der Ersparnis bei dem letztgenannten erhebt sich als große und umfassende Aufgabe das ganze Gebiet des Physischen oder physisch-Geistigen: lautliche Richtigkeit, Sicherheit und Leichtigkeit im Hören und Lesen und Übung im Sprechen, die übrigens neben der Eingewöhnung in das Lautliche Beherrschung eines umfassenden phraseologischen Materials einschließt. In welchem Maße hiernach die einzelnen Kräfte, weniger oder voller, in anderer Kombination und Abfolge, in Anspruch genommen werden, ließe sich unschwer zusammenstellen. Jedenfalls tritt das Moment der physisch-geistigen Übung weit mehr in den Vordergrund, und auch das rein stoffliche Gedächtnis nebst der Nachahmung wird mehr in Anspruch genommen, während die feineren geistigen Aufgaben hier mehr den oberen Stufen des Unterrichtsganges vorbehalten bleiben.[1]) Wird damit die Würde des ganzen französischen Unterrichts als eines Bildungsfaches gegenüber einer der alten Sprachen herabgedrückt, so darf man doch nicht um solcher „Würde" willen die nun einmal dem Fach als solchem natürliche Art der Schulung versäumen, um einer andern nachzujagen — ein Fehler, welcher mehrere Jahrzehnte hindurch an unsern höheren Schulen gemacht worden ist, indem man das Französische nach Art des Lateinischen zu unterrichten pflegte und sich an dem Bewußtsein der damit erzielten (aber keineswegs entsprechend wertvollen) Schulung genügen ließ, ohne das Ziel des Französischlernens anders als in einem ganz einseitigen und unzulänglichen Sinn zu erreichen. Gerade indem der lebenden Sprache das ihr Gemäße auch in Bezug auf formale Schulung abgewonnen wird, erhält sie auch ihre rechte Stellung in dem Gesamtplan der Fächer. Um dies sogleich hier zu sagen: da, wo sie neben einen breiteren Betrieb der alten Sprachen tritt, also am humanistischen Gymnasium, wird man sogar nicht Unrecht thun, bei ihr jene mehr äußere Übung ausdrücklich in den Vordergrund treten zu lassen, während an den moderneren Bildungsanstalten freilich es gilt, möglichst alle Wege wertvoller Schulung auch gerade bei der französischen Sprache zu verfolgen.

8. **Der Gesichtspunkt der idealen Bildung.** Aber welche Bedeutung hätte denn das dritte, das ideal bildende Moment bei dieser Sprache? Nicht wenige Pädagogen werden sich von vornherein abgeneigt zeigen, ein solches überhaupt anzuerkennen. Wohl ist die Schätzung der fran-

[1]) Näheres hierüber siehe in des Verfassers „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst", 2. Aufl. 1896, Berlin, Gärtner, S. 296 ff.: „Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht".

zösischen Sprache und Literatur gegenwärtig unter uns wieder etwas gestiegen; man möchte sich nicht vorwerfen lassen, daß man kein offenes Auge für allerlei Werte in der Welt habe, möchte nicht, weil man national gesinnt ist, auch national beschränkt sein. Aber daß man diese Literatur nur annähernd der eignen nationalen, oder etwa der griechischen, ja auch der englischen gleichzuschätzen pflegte, davon ist doch kaum die Rede. Zur französischen Sprache und Literatur als einer der edelsten und wichtigsten Quellen unserer Bildung hinaufzuschauen, haben wir seit Lessings Mannesalter und Goethes Jugend aufgehört. Die innere Abkehr war lange Zeit, während des größeren Teils des neunzehnten Jahrhunderts, eine zu entschiedene, eine völlige Unterschätzung war fast gewöhnlich. Die Urteile von der Oberflächlichkeit, Unnatur, Frivolität des französischen Geistes und Wesens herrschten. Freilich sind die wirklichen Vorzüge der Sprache sowie des Geistes uns besonders schwer zugänglich: sie liegen von dem uns Natürlichen besonders weit ab, und gerade die Jugend muß doch vor allem in der natürlichen Eigenart ihres Volkes erstarken, um diese nach ihrem Werte zu bewahren. Anmut, Feinheit, Glätte der Form zugleich mit großer Bestimmtheit und verstandesmäßiger Klarheit des Ausdrucks, volle Geschlossenheit und Durchsichtigkeit und fast immer gleiche Lebendigkeit im Unterschied von dem subjektiven Suchen und Ringen und Versinken, wie es uns eigen ist: das alles ist eben für uns so jenseitig, daß es schwer gewürdigt und noch schwerer abgelernt wird. Daß gleichwohl eine schätzenswerte Einwirkung von diesen Eigenschaften der französischen Sprache oder Literatur auf den sich ernstlicher mit ihr Beschäftigenden ausgehen könne, ward schon einleitend ausgesprochen. Wenn dadurch der Sinn für anmutige Form, die Gewöhnung an Bestimmtheit und Durchsichtigkeit des begrifflichen Ausdrucks gefördert wird, so könnte das wohl eine nicht üble Ergänzung, vielleicht auch eine Art von Korrektur unserer natürlichen Bildungswege bedeuten, obwohl es als „ideal bildend" im engeren Sinne nicht gelten wird. Selbstverständlich aber enthält eine Literatur wie die französische auch dessen nicht wenig, was zu idealer Bildung in solchem engeren Sinne zu dienen vermag. Wie viel höher auch die eigene Literatur uns stehen mag und wie viel gewisser wir erzieherischen Einfluss von daher erwarten, so ist es doch willkommen, wenn edle Anregungen von mehreren Seiten her strömen und wenn bald Gesinnung des Schriftstellers, bald Aufschwung des Denkens, bald Enthusiasmus des Patrioten, bald Sympathie des Volksfreundes, bald Empfänglichkeit des Dichters zu solcher edlen Anregung gereichen. Es muß dann freilich diejenige Lektüre, die solche Eigenschaften in sich trägt, nicht fallen gelassen werden zu gunsten einer nur stofflich belehrenden oder sprachlich schulenden — obwohl man immerhin, alles in allem genommen und wie heutzutage die Dinge stehen, in diesen beiden Wirkungen die breitere Aufgabe des französischen Unterrichts wird sehen müssen. Wie viel für das gesamte Wirksamwerden von der persönlichen Art und Kunst des Lehrers abhängt, braucht hier nur angedeutet zu werden. Diesem Fachunterricht das Mögliche abzugewinnen, wird der eifrige Lehrer immer bestrebt sein: vor allem freilich soll er ihm das Nötige abgewinnen und das Nützliche.

9. Die Natur des Faches. Eine bestimmende Bedeutung für die gesamte Methode hat aber ferner, wie das schon oben angedeutet wurde, die Natur des Faches selbst. Diese vollständig darzulegen, sei hier nicht versucht. Daran wenigstens sei erinnert, daß jede einzelne fremde Sprache unter allen Umständen ein unermeßliches Lerngebiet darstellt. Kann man sich des regelmäßigen Wortschatzes in einer Reihe von Jahren und bei vielseitiger Lektüre und Übung wohl so ziemlich bemächtigen und auch in den Gesetzen der Sprachanwendung sicher genug werden, dazu manches andere Theoretische verstehen und sich aneignen, ferner im Schreiben und vielleicht im Sprechen ein ziemliches Maß von Sicherheit erwerben und selbst ein Maß von unmittelbar wirkendem Sprachgefühl allmählich gewinnen: gegenüber einer wirklichen vollständigen Kenntnis und Beherrschung der Sprache bleibt das alles Stückwerk. Immer neue Perspektiven eröffnen sich bei immer fortschreitendem Eindringen; wie man sich der Linie der völligen Beherrschung zu nähern scheint, entweicht dieselbe doch wieder, und der tiefe Unterschied zwischen dem nationalen Könnenden und dem lernenden Fremdling macht sich immer wieder fühlbar. Dies sicherlich bei einer lebenden Kultursprache, die von Millionen tagtäglich gesprochen und geschrieben, die schon darum in einem gewissen Grade auch ungleichartig und mit mannigfacher Nüancierung gehandhabt wird und einer beständigen stillen Umbildung nicht entgeht, deren Schatz an Ausdrucksmitteln ferner auch mit der stets sich vervielfältigenden äußeren Kultur und der fortschreitenden Differenzierung des Lebens sich vermehrt, einer Sprache, die uns auch nicht in einer Ausprägung vorliegt, oder etwa nur in einer höheren und einer niederen, sondern in zahlreichen, über und neben einander liegenden Schichten oder Abtönungen.

10. Notwendige Beschränkung. Wenn so die Natur des Gegenstandes im grunde so ziemlich jeden Lernenden zur Bescheidung und zu teilweisem Verzicht nötigt, so kann für das sehr beschränkte Zeitmaß, das der Lehrplan einer Schule einer solchen Sprache auch im günstigen Falle einzuräumen vermag, und für das sehr beschränkte Maß von Kraft, das die jungen Schüler diesem einzelnen Gegenstande — zwischen so vielen andern, teils verwandten und teils sehr andersartigen — widmen können, von vornherein nur an einen ganz mäßigen Ausschnitt aus dem Ganzen der Sprache gedacht werden. Zu einem weiteren Verzicht aber nötigt uns außerdem die Natur gerade der französischen Sprache. So bequem wir verhältnismäßig in ihre elementarsten Gebiete bei der immerhin großen Nähe der allgemeinen Organisation, der grammatischen Kategorien und des landläufigen Begriffsvorrats eindringen, so heterogen ist sie doch unserm Wesen nach zahlreichen feineren Seiten; und wenn eine große Anzahl von Menschen auch in Deutschland (obwohl nicht so wie in mehreren andern europäischen Ländern) dahin gelangt, Französisch zu können, so ist doch die Zahl derjenigen, deren wirkliches Können von den Franzosen im Ernste als solches anerkannt wird, gering. Einem unbedingten Können auf Schulen zuzustreben, zu einem solchen durch Schulunterricht hinführen zu wollen, hieße — nicht einem Ideal dienen, denn unter dem Ideal ein großes Stück zu bleiben, ist, auf welchem Gebiet es

auch sein mag, nur selbstverständliches Menschenlos, aber einem Phantom nachjagen, das des sich darum Mühenden spotten, das ihm immer wieder entrissen wird, mit wie viel Eifer er auch danach haschen mag. Dies aber umsomehr, wenn gar nicht einmal in der Sprache als solcher das Objekt der Bemühung beschlossen ist, sondern hinter der Sprache die nationale Literatur steht und dazu, was neuerdings sehr ernstlich betont und gefordert wird, die eigentümliche nationale Kultur, die äußere und die innere. Das Streben zum Universalen auf zahlreichen Schichten durchzieht als ein charakteristisches Symptom unsere Gegenwart: es wird auch dem Unterricht zu einer großen Gefahr, so schön der Eifer um das Durchbrechen überlieferter Schranken und unzulänglicher Enge erscheinen, so löblich er an sich heißen darf, so mißlich es sein mag ihn zu dämpfen.

11. Art und Weise der Beschränkung. Wird nun also eine entschlossene Beschränkung von vornherein Notwendigkeit, so kann diese entweder als Beschränkung in der Auswahl der einzelnen Linien gedacht werden, auf denen man sich lehrend und lernend hält, oder als Herabsetzung der Zielpunkte auf den mannigfachen, sich darbietenden Linien. Das erstere war lange Zeit die Wahl, an die man sich hielt, und wenn man ebenfalls lange Zeit mit dieser Wahl und mit sich selbst und den Ergebnissen zufrieden war, so hat man doch nicht damit zufrieden bleiben können. In der Formenlehre und Syntax sicher zu sein, gebundene Übertragungen oder Umsetzungen nach grammatischen Regeln in die fremde Sprache vornehmen zu können und höchstens auch noch einige durch elementargrammatische Fehlerlosigkeit sich empfehlende freie „Aufsätze" niederzuschreiben, ferner französische Texte wesentlich geschichtlichen und allgemeinen Inhalts zu verstehen und in die eigene Sprache zu übersetzen, nebst etlichem positivem Wissen aus Metrik oder Synonymik oder Phraseologie: das freilich konnte nicht dauernd befriedigen; dabei fehlte zu viel Naheliegendes und in Wirklichkeit Wesentliches. Neue Ziele mußten sich zwischen diese gewohnten stellen, und um das zu erleichtern, hat man sich zum Teil dafür entschieden, die alten mehr oder weniger fallen zu lassen. Jedenfalls aber muß zugleich die andere Art der planmäßigen Beschränkung bestimmt im Auge behalten werden: auf den einzelnen Linien darf man den Zielpunkt nicht in beliebige Höhe rücken, sondern muß ihn — je nach der Bedeutung dieser einzelnen Linien selbst — in wohl erreichbarer Nähe halten. Ist die Sprache ein unendliches Ganze und das Können der Sprache eine unendliche Aufgabe, so erlauben die bestimmten Verhältnisse nur Endliches, nur bescheiden Abgegrenztes. Und sofern die Abgrenzung nicht nach allen Seiten gleich thunlich ist, sollen für gewisse Gebiete jedenfalls die fest bestimmten Ziele gelten, während auf andern ein freieres Maß von Können gepflegt werden mag, und auf einigen wesentlich nur Ausblicke und Anregungen zu geben sind. Um es sogleich zu sagen, so gehören in die erste Reihe doch wohl Aussprache, Elementargrammatik, konkreter Wortschatz, in die zweite Sprechfertigkeit, Stilschreiben, Umfang der Lektüre, in die dritte Kulturerscheinungen, Literaturentwicklung, Sprachgeschichte und etliche theoretische Gebiete. Hierbei kommt denn auch die doch immer ungleichartige Kraft der

Lehrenden zu ihrem Rechte, und ebenso die der jedesmaligen Schülerschaft und selbstverständlich auch die der Schulkategorien, worauf unten näher einzugehen sein wird.

12. Bedürfnis der Konzentration. Wenn hier der Mannigfaltigkeit der Linien gedacht wurde, auf welchen sich der Unterricht bewegen könne und immerhin auch solle, so ist damit eine andere Seite der Natur des Faches berührt, die für die Methode ebenfalls in Betracht kommt. Wie die Sprache selbst, so ist die Spracherlernung etwas so Vielseitiges, und die letztere fordert so verschiedenartige Betätigungen, nimmt so mannigfaltige Kräfte in Anspruch, daß darin gerade ein besonderer Vorzug des Sprachunterrichts überhaupt zu erblicken ist, und die gewichtige Rolle, welche dieser Unterricht in den Lehrplänen der Schulen immer wieder erhält und aus der er sich fast nirgendwo verdrängen lassen will, hängt großenteils an dieser Vielseitigkeit der geistigen Betätigungen, die kein sonstiges Lehrfach ähnlich bietet. Aber diese Vielseitigkeit kann auch dazu führen, daß die einzelnen Ziele und Übungen auseinanderfallen, und die Versäumnis der rechten Verbindung gehört hier zu den naheliegenden und häufigen Fehlern, wie andrerseits an der Verwirklichung dieser Verbindung oder der mancherlei Verbindungen zwischen den Einzelgebieten und Übungen erst die rechte Fruchtbarkeit und bildende Kraft hängt. Und zwar gilt das alles von der lebenden Sprache noch mehr als von den (freilich mit mangelhaftem Ausdruck so bezeichneten) toten, und eine besondere Sorgfalt erfordert hier das Französische, von dem man nun doch ernstliche Ergebnisse überall erwartet. Bestimmteres über diese Punkte zu geben bleibt den unten folgenden Abschnitten vorbehalten.

B. Der tatsächliche Kampf um die Methode.

13. Ältere Unterrichtswege. Es ist kein Wunder, wenn man sich nicht alle grundlegenden Gesichtspunkte von jeher zum Bewußtsein gebracht hat, abgesehen davon, daß sie zum Teil erst mit den umgebenden Verhältnissen sich herausbilden konnten. Es ist auch kein Wunder, wenn man bei der Mannigfaltigkeit der sich ergebenden Forderungen, bei der ganzen Eigenart des Fachs, bei der Schwierigkeit des herzustellenden Gleichgewichts weit unter der rechten Linie geblieben ist. Es entspricht nur allgemein menschlichen Bedingungen, daß die ganze Vergangenheit eines solchen Unterrichts viel handgreifliche Unvollkommenheit, ausgeprägte Einseitigkeit, unzulänglichen Dilettantismus, willkürliche Versuche, Schwankung in Zielsetzung und Methode, augenfälligen Mißerfolg aufweist. Und es ist auch sehr verständlich, daß man um die Methode in einem Zeitpunkt besonders kämpft, wo neu gestaltete Kulturverhältnisse dem Fach eine vollere Bedeutung gegeben haben.

Nichts erschien natürlicher, als daß man seiner Zeit den französischen Unterricht durch Franzosen erteilen liess. Da man lebendige Träger der fremden Sprache haben konnte, so musste die leichteste und zuverlässigste Übertragung auf dem persönlichen Wege erwartet worden. Dieser Vorteil gegenüber den alten Sprachen schien groß, und dazu schien die vollere Parallelität des Sprachbaus die Mühe umso geringer zu machen. Das

Ganze forderte anscheinend wenig Zeit, galt gegenüber der ernsten Arbeit sonstiger Lernfächer als eine Art von Spiel. Muster und Nachahmung mit der nötigen Korrektur und Einhilfe, ein halbbewußtes Sichhineinraten und Hineinleben in die fremde Sprache, etwas Mundübung und gar kein Kopfbrechen, das schien zu genügen. Wenig wöchentliche Stunden mußten ausreichen. In gewissen europäischen Ländern hat man bis jetzt an diesem System festgehalten; zum Teil schickt man sich aber jetzt an, es zu verlassen, während man anderswo auch schon daran gedacht hat, es in einer freilich sehr verbesserten Form wieder aufzunehmen. Wie das bloße Können der Sprache bei den Lehrpersonen, ohne didaktische Tüchtigkeit und autoritative Eigenschaften, keine ernstlichen Ergebnisse brachte, so zeigte sich doch auch, daß der Erwerb einer lebenden Sprache, wenn Zusammenhang und innere Sicherheit nicht fehlen sollten, wirklich kein Spiel sei. Und so wenig als die Sprachmeister, die eben nichts konnten als ihre Sprache, genügten die einheimischen Lehrer, die von der Sprache selbst viel zu wenig konnten, und denen man vielfach das Fach als leicht und unwichtig übertrug, wenn sie sich nicht gerade wehrten. Wie dann das Bedürfnis strengerer Fachbehandlung erwachte und das Französische mit in den Dienst der sog. formalen Bildung gestellt ward, die aber auf die Aneignung und Anwendung grammatischer Regeln ganz wesentlich hinauslief und allem andern nur eine nebensächliche Bedeutung übrig ließ, so übernahm man eben den Unterrichtsbetrieb der toten Sprachen, der damals selbst für diese allzu tot war. Das Erreichte konnte denn auch nur dem befriedigend erscheinen, der einfach das Ideal der Schulüberlieferung als solches sich gefallen ließ, nicht dem weiter Blickenden und unabhängiger Urteilenden.

14. Neuere didaktische Anschauungen. Die nun seit etwa zwei Jahrzehnten gegen diesen Stand der Dinge gerichtete Bewegung ist nicht ohne Zusammenhang mit einer allgemeineren Wendung der pädagogischen Anschauungen. Die Reaktion gegen die unberechtigte Schätzung der als formale Bildung angesehenen grammatischen Schulung ist nicht etwa bloß für das Gebiet des Französischen oder der lebenden Sprachen hervorgetreten. Der Grammatik als solcher mißt man nicht mehr den Wert einer konkret umkleideten Logik bei und glaubt nicht, sie um ihrer selbst willen mit solchem Eifer betreiben zu sollen. Sie gilt nun vielmehr als Mittel zum Zweck, vor allem zum Zweck des Verständnisses der Schriftsteller und natürlich auch der eigenen Anwendung der Sprache, aber dafür keineswegs mehr als das Hauptmittel. Beschränkung auf das Hauptsächliche, Regelmäßige hängt damit zusammen: Vollständigkeit und peinliches Eingehen auf Sonderfälle und Ausnahmen gilt nicht mehr als wertvoll für die Schule. Und die Gesetze sollen nicht sowohl autoritativ überliefert und übernommen als womöglich von den Schülern selbst an der Sprache beobachtet werden. Ebenso soll auch dem Wissen um die Gesetze kein rechter Wert beigemessen werden, solange es sich nicht mit sicherem Können verbindet. Überhaupt aber soll das Verhältnis zwischen Wissen und Können, und entsprechend auch dasjenige zwischen Erkennen und Üben, sich zu gunsten der letzteren Seite verschieben. Und das Können

soll nicht immer bloß reflektierendes Können sein, sowenig wie als Verstehen nur das begriffliche gelten soll. Den schriftlichen Leistungen soll nicht, wie so lange Zeit hindurch, durchaus das entscheidende Gewicht beiwohnen, das mündliche Können fordert sein natürliches Recht. Ein lebendiger Unterrichtsbetrieb, Lehrer und Schüler gemeinsam anregend, soll den buchmäßigen ablösen. Ferner soll aller sprachliche Unterricht niemals gegen den Sachinhalt gleichgültig sein oder gleichgültig werden lassen; es soll mit Worten nicht umgegangen werden, ohne daß Anschauung, innere Sachanschauung wenigstens, im Hintergrund stünde. Es soll aber auch durch den Sprachunterricht im ganzen zur Anschauung fremdnationaler Kultur in einem gewissen festen Zusammenhang, in nicht zu kümmerlicher, zufälliger, fragmentarischer Auswahl, hingeführt werden. Und daß man zu dieser fremdnationalen Kultur weiterhin persönliche Beziehungen nehmen könne, dafür soll bei den lebenden Sprachen jedenfalls der Unterricht vorbereiten.

Diese Grundsätze können als allgemein angenommen gegenwärtig gelten, wenn sie auch natürlicherweise in sehr ungleichem Maße bei den verschiedenen Lehrern oder in verschiedenen Lehrsphären lebendig und wirksam sind, und wenn auch ein Teil der Lehrpersonen sich ihnen nach wie vor praktisch verschließen mag, wie es eben in jedem Berufe eine nicht unbeträchtliche Anzahl Mitglieder gibt, die bei Zeiten die Beweglichkeit und Bildsamkeit verlieren und ihr Berufsleben in festen, vertrauten und beqnemen Bahnen weiterleben.

15. Der Methodenstreit der Gegenwart. Aber der unentschiedenen Fragen, der auseinander gehenden Meinungen, der Streitpunkte sind darum unter den Fachleuten nicht wenige übrig. Ja, der durch die ganze methodische Bewegung belebte Eifer treibt immer neue Differenzpunkte heraus, und gewisse Naturen treibt auch der Meinungskampf in extreme Positionen. Es fehlen hier wie anderswo auch diejenigen nicht, die Persönliches und Ethisches in den theoretischen Streit mischen. Man versteht sich nicht, schätzt einander gering, oder erbost sich auch über den Widerstand, man fühlt persönliches Mißtrauen, hie und da verdächtigt man sogar. Dem zur Seite Stehenden und doch nicht innerlich Fernen wird am ehesten möglich sein, die Probleme ruhig anzuschauen und aufzuzeigen.

Blicken wir über das Kampffeld mit dem Hin- und Herwogen von Angriff und Abwehr, von Behauptungen und Forderungen, mit dem Auffahren von Gründen und Beweisen und von Gegengründen und Gegenbeweisen hinüber sogleich auf die äußersten, auseinanderliegenden Positionen, die einzunehmen möglich ist und zwischen denen man sich kämpfend gegen einander bewegt. Zwei Hauptmethoden der Spracherlernung lassen sich einander schroff gegenüberstellen, von denen man die eine bald die natürliche, bald die direkte, bald die unmittelbare nennt und die andere dann die künstliche, die reflektierende, die konstruktive. Dort ist Ausgang von der Anschauung, von der sinnlichen Aufnahme des Gegebenen, mit Nachahmung, die von der bloßen Reproduktion sich zur Variation erhebt, Eingewöhnung in das fremde Idiom, Analyse nur soweit das prak-

tische Bedürfnis reicht, Gewinnung eines Bewußtseins für Normen nur auf dem Erfahrungswege, vorwiegend aber unmittelbares und unreflektiertes Können, dabei vor allem mündliches Können, im übrigen allmähliche Erwerbung eines hinlänglich sicheren Sprachgefühls. Sehr natürlich schließt sich alledem als Ziel an: Können der gegenwärtigen, der durchschnittlichen und gewöhnlichen Sprache in mündlicher und schriftlicher Anwendung, Bevorzugung des Konkreten vor dem feineren Abstrakten, und Kenntnis der fremdnationalen Kultur nach ihren positiven greifbaren Gebilden. Die gegenüberstehende Methode nimmt den Ausgang von der Isolierung bezw. von isoliertem Einzelstoff und dessen Aneignung, arbeitet weiter mit Distinktion und Reflexion, mit Deduktion aus gegebenen Regeln, mit Konstruktion nach gegebenen Normen, führt einen möglichst großen Teil des Lernens auf logische Operation zurück, erstrebt überall bewußtes Tun, setzt die fremde Sprache beständig in Parallele und Beziehung zur Muttersprache, sieht in der Fehlerlosigkeit das unverrückbarste Ziel, pflegt und schätzt die geschriebene Leistung weit über das nur mündlich Gelingende, und mißt denn auch wesentlich den geschriebenen Dokumenten des fremdnationalen Geistes den Wert bei, den jene entgegengesetzte Auffassung in mannigfachen Gebilden, Zeugnissen und Symptomen des gesamten Kulturlebens findet.

16. Wert und Gegenwert. Soll nun von diesen beiden gegenüberstehenden Methoden die eine die rechte sein und die andere die verkehrte, eine die wirksame und die andere die unwirksame, soll eine den heiteren Weg bedeuten und die andere den düsteren, eine die lichte Zukunft repräsentieren und die andere die trübselige Vergangenheit, eine die gesunde Vernunft und die andere die dumpfe Überlieferung? So in der Tat wird das Verhältnis gegenwärtig vielfach angeschaut und bezeichnet. In Wirklichkeit kann man, wesentlich auf dem letzteren Wege schreitend, auch zu einem vielseitigen und sicheren Können in der Sprache gewiß gelangen und dabei für seine allgemeine geistige Durchbildung sehr schätzbaren Gewinn davontragen; aber freilich gehört dazu ein langer Weg, ein ausdauernder Betrieb, und erst am Ende des ganzen Weges wird ein Ergebnis liegen, das zweifellos befriedigt. Bei jener ersten Methode mag man sich des erzielten Könnens auf jeder Stufe freuen, aber daß sie darum nicht auch ihrerseits Schattenseiten böte, vor Einseitigkeit und Unzulänglichkeit der Ergebnisse sicher wäre, nicht ihre eigenen Gefahren für die geistige Entwicklung mit sich brächte, das sollte man nicht annehmen. In dem einen Falle will man gewissermaßen viele Treppenstufen in den Fels hineinhauen und auf diesen dann hinansteigen, in dem andern in frischem Anlauf die steile Bergwand nehmen. Jedenfalls ist nicht eine von diesen zwei Methoden die Methode, beide sind nur Extreme, und wer seinerseits die Methode zwischen diesen Extremen sucht, dem ist darum nicht Halbheit vorzuwerfen, nicht Mangel an Entschiedenheit; psychologische und praktische Gesichtspunkte mögen ihn leiten. Die Linie kann zwischen den beiden Grenzen sich frei hinziehen, sich so oder so bewegen: das ist ihr Recht, ist noch keine Unvollkommenheit, kein bloßer Notbehelf. Alle Beweise dafür, daß sie just so oder so laufen müsse, sind unfruchtbar;

überzeugt wird nur der werden, der schon entsprechend fühlt oder der überhaupt nicht selbst fühlt oder sieht. Auch ist es ein ungenauer Ausdruck, obwohl gegenwärtig sehr üblich, jene dem konstruktiven Verfahren entgegengesetzte Unterrichtsweise schlechtweg als „die neue" zu bezeichnen. Ungefähr diese beiden Wege sind, so lange es einen Sprachunterricht gibt, abwechselnd begangen worden; die beiden Arten haben mit einander gerungen, und auch in der Vergangenheit hat man sich zwischen ihnen hin und her bewegt. Nicht etwa ausdrücklich oder bloß beim Unterricht im Französischen, sondern bei allem Sprachunterricht. Anschauung und Imitation auf der einen Seite, Regeln und Konstruktion auf der andern: beides wird eben als Bedürfnis immer wieder empfunden, und hat man sich eine Zeitlang zu sehr nach der einen Seite ergangen, so quillt das Bedürfnis der entgegengesetzten um so lebhafter hervor. Grade für das Französische waren es bei uns nur die Jahrzehnte nach 1850, in denen man das Heil auf der konstruktiven Linie suchte; was seit Anfang der 80er Jahre als Reform gefordert ward, ist zunächst wirklich nur, was der Name eigentlich sagt, ein Zurückformen, eine Erneuerung allzusehr aufgegebener Gesichtspunkte, und in dieser Tatsache liegt für sie wohl mehr Aussicht auf starken Erfolg, als wenn es eine schlechthin neue Erfindung gälte — auf dem pädagogischen Gebiet, auf dem mehr als auf manchem andern „alles Gescheite schon einmal gedacht worden ist", und das meiste sogar schon oft.

17. Hoffnungen und Bedenken. Indessen kommt es doch nicht bloß auf den objektiven Wert der Meinungen an, sondern auch auf den Eifer des Suchens, die belebende Kraft neuer Aufgaben, die Energie zu persönlicher Umgewöhnung und was sich davon als Wirkung auf die Zöglinge erwarten läßt, was wirklich bereits vieler Orten sich erfolgreich erwiesen hat. Eine gewisse Veränderung der Ziele, eine gewisse Neuheit und Stärke der persönlichen Zumutungen ist den auf ihrem Felde arbeitenden Menschen von Zeit zu Zeit nötig, selbst im Guten wäre die bloße Routine vom Übel. Freilich spricht wohl hie und da auch Ruhelosigkeit mit, irreführender Optimismus wird fühlbar, blindes Vertrauen auf neue Prinzipien, und daneben mitunter etwas Übermut im Streit; doch ist das alles kaum schlimmer als Starrsinn und Unempfänglichkeit auf der gegenüberstehenden Seite. Es ist denn doch allmählich viel dankenswerte Versuchsarbeit im einzelnen geleistet worden, nachdem allerdings eine Zeitlang nur die allgemeinen Behauptungen und wohltönenden Programme ins Feld geführt worden waren. Ja, durch diese Versuche und durch ein sich damit verbindendes Durchdenken der Probleme hat die gesamte neuere Methode nach und nach einen Ausbau erfahren, der ihr doch eine Bedeutung weit über die früheren, naiveren Versuche mit direkter Methode im Sprachunterricht gibt. Es muß deshalb von vornherein als wünschenswert bezeichnet werden, daß die Bestrebungen im Sinne der „Reform" nicht gehemmt werden, namentlich wo sie von tüchtigen Individuen, womöglich von erfinderischen Geistern und nicht ohne das Schwergewicht gewissenhaften Sinnes, geübt werden. Aber daß andere diesem Zuge nur mit Zurückhaltung folgen, kann ebensowenig mißbilligt werden. Wohl äußert sich von Zeit zu Zeit immer wieder der „gesunde Menschenver-

stand" der Laien oder auch gewisser lebhaft empfindender Fachleute und findet, daß man eine fremde Sprache doch selbstverständlich nach Analogie der Muttersprache erlernen müsse oder wenigstens in einer dieser möglichst ähnlichen Weise; aber dieser gesunde Menschenverstand sieht dabei, wie auch sonst so oft, nur eine Seite der Sache, und er übersieht namentlich, daß die Sachlage sich doch verschiebt mit dem Lebensalter des Lernenden, mit dem Grade der sonstigen gesamten und namentlich auch sprachlichen Bildung desselben, mit der für die Aufgabe verfügbaren Zeit und Kraft, dem durch die Umstände erforderten Tempo, dem persönlichen Lernzweck, auch der Geistesanlage des Schülers, der Gruppierung von Schülern, und endlich der tatsächlichen Befähigung des Lehrers. Ein allsehender Organisator könnte „die gute Methode" für jeden der Fälle aufstellen, die gute für alle Fälle ohne Unterschied läßt sich nicht festlegen. Wohl zeigt man sich im Auslande rascher für das Neue entschlossen als bei uns, aber man hat sich im Ausland auch schon öfter zu starken Retraktationen genötigt gesehen, und zum Teil haben die offiziellen Vorschriften gewechselt wie die parlamentarischen Mehrheiten. Man kann die Erlernung einer lebenden Sprache im Lehrplan durchaus auf die Stufe der technischen Fächer setzen; es ist nicht notwendig, daß ideale Bildungsziele damit erstrebt werden. Aber die Mehrzahl unserer deutschen Fachlehrer würde zum Verzicht auf die vornehmeren Ziele sich schwer bereit finden lassen.

18. Schwebende Einzelfragen. Sehen wir nun aber der Fülle der methodischen Einzelfragen ins Gesicht, wie sie die didaktische Theorie und Praxis der beiden letzten Jahrzehnte ergeben hat.

a) Wie geschieht am wirksamsten die Aneignung guter Aussprache? Genügt der unmittelbare, akustische Weg, also das sorgfältige und ausdauernde Vorsprechen des Lehrers nebst etwas deiktisch-kritischer Nachhilfe? Oder ist planmäßige theoretische Belehrung erforderlich? Und auf welchem Wege wird dieselbe am besten gegeben? mit welchen Hilfsmitteln? Ist mit der Aneignung aller der einzelnen Laute in einem besonderen Lautierkursus zu beginnen, oder soll man von Zusammenhängendem ausgehen und die richtigen Laute analytisch allmählich gewinnen? Wie lange ist die Orthographie fern zu halten? Ist phonetische Umschrift anzuwenden, und welche? Und soll dieselbe nur vorübergehendes Hilfsmittel in der Hand des Lehrers sein, oder sollen Umschrifttexte auf kürzere oder selbst auf längere Zeit benutzt werden? Soll die Sprache überhaupt möglichst weit, etwa die ganze Formenlehre, auf bloß lautlicher Grundlage gelehrt und gelernt werden?

Und welches Ziel ist der Aussprache zu stecken? Muß es zu wirklicher Gleichartigkeit mit derjenigen der Franzosen gebracht werden, mit den ganzen Schülerklassen, in allen deutschen Landschaften und bei allen Mundarten? Ist dieses Ziel zu erreichen möglich? Oder ist vielleicht gewissen Gegenden das Zugeständnis zu machen, daß sie auf Grund physischer Unfähigkeit sich mit einer halben Echtheit, einer leidlichen Ähnlichkeit begnügen dürfen? Oder muß es andrerseits sogar bis zu einer eleganten Aussprache, zu derjenigen der Hauptstadt namentlich, gebracht

werden? Muß die Echtheit oder Richtigkeit sich über die einzelnen Laute hinaus auch auf das fließende Zusammensprechen, das nationale Tempo, die genaue Satzbetonung erstrecken? Soll uns ferner die familiäre Aussprache maßgebend sein oder eine gewähltere, diejenige der Vorleser etwa oder der Bühne? Und welches wäre der Grad der Familiarität oder grundsätzlichen Flüchtigkeit, den es anzunehmen gälte? Oder soll ausdrücklich eine verschiedene Aussprache für die verschiedenen Gelegenheiten, also das Lesen von Prosatexten, von schlichter oder erhabener Poesie, die Konversation, angewöhnt werden?

b) Soll die Erlernung der Aussprache überhaupt sich mit sonstigen Lernzielen verweben und erst allmählich zur Vollständigkeit und Reinheit gelangen? Und welches ist — dazu führt diese Frage hinüber — überhaupt die beste Einführung in die fremde Sprache? Treten wir sogleich an zusammenhängende Lesestücke heran? Oder wählen wir unser sprachliches Anschauungsmaterial nach gesonderten didaktischen Gesichtspunkten? Oder bleiben wir allem Lesen, allem Gebrauch von Büchern eine geraume Zeit fern? Können wir nicht für längere Zeit die Erlernung der Sprache durchaus an die Anschauung von Gegenständen und von Vorgängen knüpfen? Erreichen wir nicht dadurch von vorne herein eine Art von Denken in der fremden Sprache, das uns sonst vielleicht für immer fremd bleibt? Und welches sind hierbei die geeigneten Mittel im einzelnen, welches ist der vorzüglichste Gang? Welche Rolle können Anschauungsbilder spielen, von welcher Art, unter welcher Behandlung, auf welchen Stufen, mit welcher Steigerung? Können den elementaren Anschauungsbildern nicht auch inhaltvolle Kunstbilder nachfolgen?

c) Auf welche Weise wird ein Wortschatz namentlich auch für die konkreten Dinge des täglichen Lebens am besten gewonnen? Wie wird er namentlich auch sicher bewahrt und stets verfügbar gehalten? Sind Vokabularien wünschenswert, oder entbehrlich, oder didaktisch überhaupt zulässig? Soll der Wortschatz des technisch-wissenschaftlichen Gebietes mit herbeigezogen werden?

d) Ist es möglich und rätlich, die Grammatik in systematischer Anordnung überhaupt der eigentlichen Spracherlernung erst nachfolgen zu lassen? Kann man auf strenge grammatische Erkenntnis verzichtend doch sichere Sprachrichtigkeit erzielen? Sollen die Schüler wirklich „sich ihre Grammatik selbst machen“? Kann das induktive Verfahren für das Auffassen der grammatischen Gesetze vollständig durchgeführt werden? Sollen die einzelnen Erkenntnisse nach dem Zufall der Lektüre gesammelt werden oder soll ein fester Plan und Gang für die grammatische Lehre doch vom Lehrer eingehalten werden? Soll der Lesestoff ausdrücklich so gewählt oder so zubereitet werden, daß er diesem grammatischen Gange dient?

Wie weit läßt sich die Grammatik stofflich beschränken, um doch dem wirklichen Bedürfnis zu genügen? Wie läßt sie sich in konzentrischen Kreisen erledigen? Wie weit kann man auf der obersten Stufe in der Begründung ihrer Erscheinungen gehen? Oder muß der Oberstufe überhaupt jede Beschäftigung mit Grammatik fern bleiben? Muß sie darüber hinaus sein, oder hat sie keine Zeit mehr dazu? Ist von der Verknüpfung

der französischen Grammatik mit derjenigen verwandter Sprachen ein Vorteil zu erwarten?

e) Welche Übungen haben der Aneignung der grammatischen Normen zu dienen? Ist Übersetzen aus der Muttersprache dabei das einzige oder das wahre oder überhaupt ein schätzbares Mittel? Und soll es namentlich nach einem gedruckten Übungsbuch erfolgen, oder mehr gelegentlich und nach Bedarf rein mündlich zwischen Lehrer und Schülern? Welche sonstigen Übungen etwa können hier an die Stelle dieses Übersetzens aus der Muttersprache treten?

f) Auf welche Art und durch welche Übungen dringt man am besten in die Sprache nach ihrer stilistisch-phraseologischen Seite ein? Ist nicht stets erneutes Muster und unermüdlich wiederholte Nachahmung das einzig wahre Mittel? Wie aber ist bei einer möglichst breiten Rolle der äußeren — mündlichen und schriftlichen — Nachahmung eine Mechanisierung des Unterrichts zu vermeiden und eine Herabminderung des geistigen Niveau?

g) Welches Verhältnis sollen die schriftlichen Übungen zu den mündlichen haben? Welche Arten derselben sind zu pflegen, zu empfehlen? Welche besonderen Wege und Hilfen fördern die Anfertigung freier französischer Aufsätze? Welchen Anspruch hat die Aufgabe des Briefschreibens?

h) Welches Gewicht besitzt die Aufgabe des Sprechenlernens im Verhältnis zu den andern Zielen des Unterrichts? Welches Ziel ist ihr zu stellen? Kann von der Schule aus die wirkliche Befähigung zur „Konversation“ in der fremden Sprache gewonnen werden? Welches Maß der Gesamtzeit ist diesen Übungen zu widmen? Wie sind sie einzurichten und namentlich zu steigern? Genügt es, sie wesentlich an die Lektüre anzuschließen? Soll die Lektüre geradezu unter dem Gesichtspunkt gewählt werden, daß sich Sprechübungen anknüpfen lassen? Oder soll wenigstens alle Lektüre regelmäßig zu Sprechübungen ausgenutzt werden? Sind besondere Hilfsmittel, wie Gesprächbücher, nebenher zu benutzen? Sind vielleicht gradezu Musterdialoge zu memorieren? Dürfen oder sollen *Questionnaires* in die Lese- oder Lernbücher eingefügt werden? Sollen die Sprechübungen ausschließlich oder wesentlich als Fragen des Lehrers und Antworten der Schüler verlaufen, oder wie ist ein mannigfacher Wechsel und ein volleres Leben hineinzubringen? Wie auch die wünschenswerte Erhöhung der formalen Zumutungen von Stufe zu Stufe? Ist etwa ein erster, längerer Kursus ausdrücklich der Aneignung der Umgangs- und Alltagssprache zu widmen und erst später die Übung mit Lektüre und anderem Unterrichtsinhalt zu verbinden?

i) Wie weit soll überhaupt — eine große Hauptfrage — die fremde Sprache Unterrichtssprache werden? Soll und kann sie das von Anfang bis Ende schlechthin sein, derart etwa, daß immer nur momentan zur Beschleunigung des Verständnisses die Muttersprache zur Anwendung gelangt? Oder soll jene allmählich, nach Maßgabe der Fortschritte, in die verschiedenen Gebiete dieses Unterrichts eindringen? Sollen nicht einige dieser Gebiete ganz von ihr ausgeschlossen werden? Die Grammatik etwa,

die Synonymik, vielleicht die Schriftsteller-Erklärung, oder wenigstens diejenige der Dichter? Sind vielleicht statt dessen überhaupt Sprechübungen nur über wertvollen Inhalt anzustellen, literarischen oder lehrhaften, und ist alles stofflich Banale und Minderwertige aus diesen Schulübungen fern zu halten? Ist in der erlangten relativen Sprechfähigkeit (verbunden mit Hörfähigkeit) ein Besitz zu sehen, der sich bewahren wird auch über lange Zeit hinaus, bis zu eventueller späterer Verwendung? Und kann man überhaupt einen wesentlichen Bestandteil persönlicher Bildung darin erblicken?

k) Ist die Forderung berechtigt, daß die Lektüre in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts trete? Ist sie mit den sonstigen und mehr praktisch-technischen Zwecken wirklich zu vereinigen? Und in welchem Sinn wäre der Forderung zu genügen? So, daß alle Übung und Lehre sich an die Lektüre nach ihrer Form und ihrem Inhalt anschlösse? Oder so, daß die Lektüre als vornehmste, selbständigste Aufgabe durch den ganzen Unterricht ginge? Oder womöglich beides zugleich? Soll die Lektüre auch so gewählt werden, daß sie jenen konkreten Bedürfnissen am besten zu dienen vermag, oder soll Eindringen in die beste Gedanken- und Schriftenwelt der fremden Nation der eigentliche und maßgebende Zweck sein? Soll sie, namentlich auf den oberen Stufen, aus literarhistorischem Gesichtspunkt gewählt werden, oder aus pädagogisch-ethischem? Oder so, daß sie vor allem in die fremdnationalen Kulturerscheinungen einführt? Soll man sich in jenem ersten Falle wesentlich an ein oder das andere literarische Gebiet halten, das geschichtliche z. B., oder möglichste Mannigfaltigkeit der Lektüre nach Stil und Stoffen anstreben? Welche Ansprüche soll die ernste und wissenschaftliche Lektüre haben, welche die unterhaltende? Welches Maß von Zeit ist der poetischen Lektüre zuzugestehen, welches der klassischen oder überhaupt der etwas älteren Literatur? Oder hat ganz Modernes durchaus vorzuherrschen? Wie ist die Abfolge der Schriftwerke zu gestalten, daß sie den einzelnen Stufen gerecht werde, ihnen zugleich zugänglich sei und doch auch geistige Anstrengung zumute?

Was kann für unsere Jugend aus der französischen Jugendliteratur übernommen werden? Was ist auch aus der kindlichen Literatur herbeizuziehen? Ist die mit höheren pädagogischen Gesichtspunkten begründete Scheu vor einer Chrestomathie berechtigt? Oder für welche Stufe ist eine solche empfehlenswert? Oder ist der Charakter einer Chrestomathie zusammen mit dem eines Realienbuches in einem besonderen „Lesebuch" zu verwirklichen?

Welche Zubereitung sollen die zu lesenden Schriftwerke für unsern Zweck empfangen? Welche Abkürzung, Zusammenziehung und sonstige Modifikation ist zulässig? Was sollen die Schulausgaben an Kommentar und sonstiger Hilfe darbieten? In welcher Sprache sollen die Erklärungen gegeben sein? Sind besonders zubereitete Schulausgaben überhaupt nötig, wofern handliche Texte nicht fehlen?

Ist tunlichste Beschleunigung der Lektüre wünschenswert, damit ein möglichst reichliches Gesamtmaß bewältigt werde? Soll auf häusliche

Präparation im allgemeinen verzichtet werden, um an das Verstehen ex tempore zu gewöhnen? Ist das Übersetzen in die Muttersprache ganz zu unterlassen, kann dasselbe durch andere Mittel (Umsetzen, Umschreiben) abgelöst werden? Oder ist darauf nur teilweise zu verzichten, auf höheren Stufen, bei leichter Lektüre? Welche Ansprüche aber sind an die Übersetzung, wenn dieselbe festgehalten wird, zu stellen? Wie ist das Recht der Muttersprache zu wahren und doch die lebendige Anschauung des fremden Textes zu pflegen? Welchen Wert mißt man wohl dem Memorieren von Prosastellen oder -stücken bei, welchen demjenigen von Poesie? Welche Bedingungen müssen dabei erfüllt werden?

l) Wie sind die sprachlichen Nebenlehren, also Verslehre, Synonymik, Etymologie, Literaturgeschichte zu behandeln, wie namentlich mit den Hauptgebieten des Unterrichts zu verweben?

m) Welchen Umfang kann oder soll die Bekanntmachung mit den Realien — den konkreten Einrichtungen der fremden Kulturwelt, gegenwärtigen wie geschichtlich bedeutsamen — erlangen?

n) Welche Arten von Lehrbüchern und sonstigen Hilfsmitteln sind nötig, oder wünschenswert, oder zulässig? Zur Grammatik also, für mündliche und schriftliche Übungen, für Wortschatz und Konversation, für literarhistorische und sonstige wissenschaftliche Orientierung?

o) Welche Bedeutung ist überhaupt dem Ziel einer Vorschulung für das wissenschaftliche Studium der französischen Sprache zuzugestehen?

p) Welche Hilfe kann der Unterricht noch außerhalb der Schulstunden finden? Durch Sprechgelegenheiten, durch Privatlektüre, durch Briefwechsel, durch Anhören von Vorträgen, Rezitationen, Aufführungen? etwa auch durch Beteiligung an den letzteren?

q) Wie ist die Fülle der einzelnen Aufgaben doch in einen Strom zu leiten oder wenigstens eine sichere Verbindung des einzelnen zu bewirken?

r) Soll alles in allem genommen die Tendenz vielmehr auf Beherrschung der aktuellen Sprache hingehn oder auf Verständnis der fremdnationalen Gedankenwelt? Oder läßt sich beides wirklich im Gleichgewicht halten, beides zugleich sich erreichen?

s) Wie unterscheidet sich außer den Zielen auch das Lehrverfahren für die verschiedenen Kategorien von Schulen? Wird mit dem Charakter der mehr realistischen Lehranstalten ausdrücklich auch für dieses Fach die realistische Behandlung selbstverständlich, für die mehr humanistischen die abstraktere oder wissenschaftlichere? Welche Eigenart ist für die höheren weiblichen Lehranstalten die natürliche und gedeihliche?

* * *

Wenn nicht Antwort auf alle die einzelnen Fragen in dieser Zerlegung und Reihenfolge, so soll doch eine Beantwortung alles Wesentlichen in den nachfolgenden Kapiteln versucht werden. Dabei aber soll

— wie bei der obigen kurzen Gegenüberstellung der Hauptmethoden schon angedeutet ward — die Entscheidung weitherzig sein und an vielen Punkten ausdrücklich die Zulässigkeit verschiedener Wege und Mittel anerkannt, ja mitunter die Normen für die möglichst unmittelbare Methode und diejenigen für ein mehr gebundenes und reflektierendes Verfahren ruhig nebeneinander aufgestellt werden.[1])

[1]) Als feste Formulierung der Grundsätze der fortgeschrittensten „Reform" konnten in den letzten Jahren die von Professor G. Wendt aus Hamburg zunächst auf dem Wiener Neuphilologentag 1898 aufgestellten und erläuterten und dann in Leipzig 1900 zur Verhandlung gebrachten Thesen gelten, zu denen gewissermaßen jeder einzelne neusprachliche Lehrer Stellung zu nehmen hatte, und über die sich dann eine Reihe bekannter Fachmänner öffentlich ausgesprochen hat. Dabei sind, obwohl W. wiederholt ausdrücklich darauf hinwies, daß seine Aufstellungen nur für Realschulen gemeint seien, dieselben doch fast immer behandelt worden, als gälten sie dem neusprachlichen Schulunterricht überhaupt. Die wesentlichsten der Wendt'schen Forderungen sind (nach der ursprünglichen Gestalt): Oberstes Ziel ist Beherrschung der fremden Sprache. Den Unterrichtsstoff bildet das fremde Volkstum. An Stelle der Grammatik ist die stilistisch-idiomatische Seite der fremden Sprache zu betonen. Als Klassenlektüre dient ganz wesentlich moderne Prosa. Die Unterrichtssprache ist die fremde. Uebersetzung in die Muttersprache erfolgt nur in besonderem Bedürfnisfalle; auch Uebersetzen in die fremde Sprache nur gelegentlich. — Diese Punkte sind als das Wesentliche auch in der den Thesen später von ihrem Urheber gegebenen Fassung, die den inzwischen geäußerten Bedenken etliche Zugeständnisse macht, bestehen geblieben. Daß die Grammatik übersichtlich zusammengefaßt werden und in einzelnen Kapiteln, auch durch Vergleich mit den Erscheinungen anderer Sprachen, vertieft werden soll, mag als wesentlichste Modifikation gelten. Ferner, daß die Beherrschung der fremden Sprache nur noch als das ideale Ziel des Unterrichts und nicht mehr gerade das fremde Volkstum als den Unterrichtsstoff bildend bezeichnet wird, während die Auswahl der Lektüre immerhin dem Zweck der Kenntnis dieses Volkstums auch nach seinen konkreten Einrichtungen und Lebensbedingungen dient. Jedenfalls aber erscheint der eingenommene Standpunkt nun nicht mehr schlechthin praktisch-utilitarisch, und so haben die neugeformten Thesen auch zum größeren Teil die Zustimmung des Leipziger Neuphilologentages gefunden.

Wie schroff im übrigen die Anschauungen über Ziel und Methode auseinandertreten können, mag aus folgenden Äußerungen hervorgehen. Prof. Klinghardt sagt in einer Rezension in den „Neueren Sprachen" Juni 1901; „Eine vermittelnde Methode zwischen der grammatischen und der Reform-Methode kann es aus inneren Gründen überhaupt niemals geben, ebensowenig wie es z. B. zwischen Segelschiff und Dampfschiff einen vermittelnden Typus gibt". Dem Unterschied des Druckes von außen und des Antriebs von innen heraus stellt er dann das Gegenüber von Regeln über die Sprache und Uebung im Gebrauch der Sprache gleich. Ein hübscher Einfall sicherlich — nur daß es auf dem Gebiete geistigen Lebens sehr viel flüssigere Uebergänge gibt als auf dem physischen, abgesehen davon, daß doch auch eine Verbindung von Segel- und Dampfvorrichtungen nicht unerhört ist. Aber Klinghardt sagt weiter: „Warum legen die Gegner sich den (jeder reellen Grundlage entbehrenden) Namen vermittelnder Reformer bei?" Und er bezeichnet Mutlosigkeit als den tatsächlichen Grund. „Vermittelnder Reformer, das sagt nichts, verpflichtet zu nicht, aber klingt doch hübsch."

Und andrerseits konnten doch auch noch in der letzten Zeit Stimmen laut werden, die nur von Ingrimm und Verachtung gegenüber allen neueren methodischen Versuchen zeugten, von einem Reformlärm sprachen, der zu verstummen habe, von Wichtigtuerei, von methodischen Vorschlägen als hervorgeholten alten Ladenhütern, von einer Plappermethode, von Eindrillen und Ableiern, von sittlicher Schädigung der lernenden Jugend.

Sehr voll mag ein Urteil wie das (unlängst ins Gefecht geführte) von Herbert Spencer hier zu wiegen scheinen, daß *rational knowledge* außerordentlich viel wertvoller sei als *empirical knowledge*. Aber doch liegen die Dinge in der Welt und in der Pädagogik nicht so einfach, daß man aus einem solchen an sich berechtigten Satze überall die maßgebenden Konsequenzen entnehmen könnte. Und es handelt sich ja auch bei dem neusprachlichen Unterricht nicht bloß um *knowledge*.

II. Die einzelnen Gebiete des Unterrichts.

A. Die Aussprache.[1])

19. Ehemalige Behandlung. Die Aufgabe, deutschen Schülern eine französische Aussprache anzueignen, ward ehedem durchweg zu leicht genommen. Zu leicht in einem doppelten Sinne. Man schlug die Verschiedenheit der französischen Lautwelt von der heimischen zu gering an, sah das tatsächlich Ferne zu nahe und glaubte es mit mäßiger Bemühung zu erreichen. Und: man schätzte den Wert des Erwerbs einer echten Aussprache nicht hoch, man hielt es nicht für der Mühe wert, eine erhebliche Kraft darauf zu verwenden. Daß die französischen Worte „anders gesprochen werden als geschrieben", wie die naive Ausdrucksweise lautet, galt als eine kleine Störung zu Eingang des Lernkursus, gewissermaßen als eine Unart dieser Sprache, die dem einzig wichtigen Ziele der grammatischen Durchdringung ein Maß von Zeit entziehe und mit der man sich eben abfinden müsse. Man war sich des Verhältnisses zwischen Aussprache und Schrift in der eigenen Sprache nicht bewußt, und die Beschäftigung mit den alten Sprachen diente, so wie sie stattfand, nicht dazu, ein Bewußtsein dieses Verhältnisses zu wecken. Das Maß des auf die Aussprache verwandten Ernstes war nach Personen, Landesteilen, Schularten sehr ungleich und nicht gerade überall so gering, daß das Ergebnis die neuerdings so oft geäußerte moralische Entrüstung rechtfertigte, aber doch im allgemeinen ganz unzulänglich. Namentlich pflegte man alsbald auf dem bequemen Glaubenssatze auszuruhen, daß gewisse Laute oder daß wirkliche und durchgehende Lautrichtigkeit von Deutschen, oder doch von den Deutschen der bestimmten Landschaft, oder doch von einer Schulklasse, oder endlich wenigstens von der besonders schwerfälligen Schülerschaft, die man gerade zu unterrichten habe, nicht angeeignet werden könnten. Daß eine wirklich befriedigende Lautbeherrschung einem großen Teil der Lehrer fehlte, wie sie denn nach Lage der Dinge kaum von ihnen verlangt werden konnte, kam hinzu. Aber auch die dem fremden Lande selbst entsprossenen Sprachmeister der vorhergehenden Periode hatten Besseres nur hier und da erzielt, ganz und gar nicht bei der großen Mehrzahl; sie selbst gewöhnten ihr Ohr an die deutsch-französischen Laute, als ob richtigere diesen Ausländern nun einmal nicht gegeben seien, ließen gewähren und lobten, anstatt zu beherrschen und zu schulen.

20. Wandlung der Auffassung. Das Bedürfnis der Umkehr ward durch verschiedene Einflüsse geweckt. Naturwissenschaftliche Forschung bemächtigte sich des physiologischen Gebiets der Spracherzeugung, suchte

[1]) Dieser Ausdruck ist hier der Bequemlichkeit wegen beibehalten, obwohl er den Anstoß gibt, daß man dabei an den Buchstabenbestand als das Erste und Wesentliche und an die mündliche Verdolmetschung desselben zu denken pflegt. Aber man kann doch auch unmittelbar an die Aussprache der die wirkliche, gesprochene Sprache bildenden Laute und Lautgruppen denken, und in diesem Sinne natürlich ist die Bezeichnung hier gemeint.

und fand Wahrheit, wo nur Ahnen und Tasten, Vorurteil oder Verzichtleistung gewaltet hatte. Gesteigerte Berührung der Angehörigen der verschiedenen Nationen ließ die Empfindung unserer Unzulänglichkeit vielfach auftauchen; denn auch daß wir hinter den Mitgliedern vielleicht der meisten andern europäischen Nationen hier zurückstanden, wurde reichlich fühlbar. Auch die rein philologische Beschäftigung mit den neueren Sprachen führte allmählich auf die Analyse des physischen Bestandes derselben in seinen wechselnden Erscheinungen hinüber. Und zu dem Bedürfnisse, wirklich Brauchbares zu erwerben, und dem vornehmen Drange, das Wahre wirklich zu erfassen, kam wohl auch noch der Trieb, vom nationalen Schlendrian auf diesem kleinen Gebiete wie auf anderen, größeren sich zu befreien, nicht länger zu glauben, daß gewisse Dinge uns nun einmal nicht im Blute lägen und wir in allen Stücken die Deutschen vergangener Zeiten bleiben müßten. Nicht zum mindesten endlich wirkte mit das rein pädagogische Streben, dem Unterricht immer echtere Ziele zu setzen und die besten Wege dazu zu beschreiten. Daß dieses Streben zum Teil auch durch eine immer lauter werdende unnachsichtliche Kritik des Schulbetriebs von außen her genährt wurde, braucht nicht verschwiegen zu werden.

So ward das Ziel als solches angenommen. Der Ausruf des Phonetikers F. Beyer (S. 27 seines Lautsystems des Neufranzösischen): „Wir wollen nun einmal französisch aussprechen lernen wie die Franzosen! es komme einer und sage, wir könnten es nicht!“ drückt die Stimmung aus, die sich der strebsamsten Fachlehrer bemächtigte. An die Erreichung des neuen Zieles ist nach und nach fast aller Orten sehr ernste Bemühung gewandt worden, und vielfach sogar große persönliche Hingabe; die Neuheit der Aufgabe sprach immerhin mit, um ihr Reiz zu leihen, was man nicht zum Anlaß der Kritik und des Zweifels nehmen sollte.

21. Notwendige Bescheidung. Daß wir aber mit pädagogischem Sinn die rechte Begrenzung auch dieser besonderen Aufgabe (ebenso wie der ganzen Spracherlernung) suchen, ist unabweisbar. Mit dem Rufe „Französisch wie die Franzosen“ dürfte denn doch viel mehr gemeint sein, als das naturgemäße und erreichbare Ziel für den Unterricht an öffentlichen Schulen einschließt. In der Tat stehen hierüber verschiedene Anschauungen gegen einander. Von minder Sachkundigen werden ironische Zweifel geäußert, wie der Deutsche sich dem Auslande gegenüber etwas zumuten und auferlegen wolle, das kein Ausländer der deutschen Sprache gegenüber erfülle, wie wir nun alle mit einander leisten sollten, was doch kaum einzelnen je gelungen sei; und mitunter wird vor neuer unwürdiger Huldigung gegenüber den nichtigen Idealen der Fremde gewarnt. Von Kundigeren wird auf die unerreichbaren Feinheiten, auch auf die tatsächliche Wandelbarkeit der Aussprache der Franzosen und die keineswegs wirklich ausgeglichene Verschiedenheit der Landschaften hingewiesen. Die Uneinigkeit der Theoretiker über zahlreiche Punkte wird herbeigezogen, um von allzu großem Ernst und Eifer abzumahnen. Und in allen diesen Bedenken ist etwas Richtiges. Aber auch für diejenigen, welche keinen Abzug gelten lassen wollen, gestaltet sich die wirkliche Zielhöhe nicht

etwa gleich — namentlich, wenn man die Ergebnisse ihres Unterrichts selbst anhört.

Schranken sind in Wahrheit von verschiedenen Seiten gegeben. Zuerst in der wissenschaftlichen Auffassung selbst, die nicht überall zu abschließenden Ergebnissen über die eigentliche Natur der einzelnen Laute, oder wenigstens über das Wesen gewisser Laute in bestimmtem Zusammenhang, gelangt ist. Zweitens durch den wirklich flüssigen Charakter des Objektes, der nationalen Aussprache. Denn so gleichartig auch die französische Aussprache im Munde der Gebildeten heißen kann, wenn man zum Vergleich auf den Zustand unter uns Deutschen blickt, so bleibt doch, je näher man zusieht, um so sicherer auch dort ein beträchtliches Maß von Mannigfaltigkeit übrig, und den schlechthin gültigen Typus kann man doch nicht mit Händen greifen. (Das sehr dankenswerte Buch von Professor Koschwitz *Les parlers parisiens* gibt von zahlreichen persönlichen Färbungen genaues Zeugnis.) Auch derselbe Mund hat ja mehr als eine Lautsprache, je nachdem er plaudert oder redet oder vorträgt oder Einfaches vorliest oder Gehobenes. Dem Feinsten und Eigensinnigsten nachzujagen, wäre am seltsamsten in den Schulstuben eines Landes, in welchem die Muttersprache nach ihrer lautlichen Seite mit so bedauerlicher Gleichgültigkeit behandelt zu werden pflegt. Und noch in einem andern Sinne ist jene Aussprache flüssig; sie unterliegt einem gewissen Wechsel der Mode. Darum mögen sich denn die jungen Diplomaten und ihre Nachahmer kümmern, deren Charakter das erfordert, aber nicht die Schule, die doch nicht über Kleinem und Kleinstem ihre ernsten Ziele versäumen darf.

Zu den beiden angedeuteten Schranken kommt als dritte die praktische, wie sie — nicht etwa zumeist aus der großen Anzahl der Schüler, auch nicht aus dem ungleichen Maße ihrer Gelehrigkeit, aus der physisch-organischen und der geistig-moralischen Schwierigkeit sich ergibt, sondern mehr noch aus dem immerhin geringen Maße der auf das Fach gewandten Zeit, oder vielmehr aus dem großen Maße der dazwischen liegenden Zeit, die ein Einleben der Organe in die fremde Lautwelt gewaltig erschwert.

22. Das erreichbare Ziel. Aus diesen tatsächlich vorhandenen und praktisch wirksamen Schranken gewinnen wir denn die pädagogische Pflicht der rechten Beschränkung der Aufgabe. Welche ist das? Es kann sich nicht darum handeln, die Schüler zu einer über Kritik und Mängel schlechthin erhabenen Aussprache hinzuführen, zu dem, was die gebildeten Franzosen elegantes Französisch nennen, worin sie durchaus ihre eigene Sprechweise wieder finden würden. Dies Ziel ist zu hoch, und wer es auch erreicht zu haben glaubte, der könnte wohl doch von einem offenherzigen Pariser zu hören bekommen, daſs zwischen der beiderseitigen Aussprache „un abîme“ liege. Dass der Lehrer für seine Person dieses Ziel ungefähr erreiche, ist hoffentlich nicht ausgeschlossen, aber noch keineswegs selbstverständlich, weil auch für ihn sehr schwer. Für die Schüler muſs es genügen, daß sie überhaupt wirkliches Französisch erlernen.

Sollte dies ein starkes Zugeständnis, ein wohlfeiles Ziel, eine halbe Abdankung zu enthalten scheinen, so ist das doch nur Schein. Denn auch dieses Ziel bedeutet nicht wenig, sondern sehr viel, und es zu erreichen verlangt eine größere Kunst und Hingabe, als die meisten sich träumen lassen. Ja, ich glaube, daß, wenn wir zur höchsten Vollkommenheit aufstreben und die vollste Kraft entwickeln, wir dann eben bis zu dieser Höhe gelangen können.

Es gibt eine Art, eine fremde Sprache auszusprechen, welche dem Einheimischen, wofern es ihm nicht näher liegt sie drollig zu finden, als Verzerrung und darum peinlich und abstoßend erscheint. Sie entsteht namentlich da, wo die eigenartigen Laute der Sprache nicht verwirklicht, sondern durch solche aus der gewohnten Sprache ersetzt werden, wo die Betonung des Einzelnen tastend und fehlgehend, der Tonfall im ganzen verschoben erscheint, wo endlich der Fluß und Zusammenhang der natürlichen Rede vermißt wird. Und mit den hier berührten Gebieten sind schon die Aufgaben bezeichnet, die eine wirklich befriedigende Art der Aussprache bewältigt haben muß. Wo die Laute in ihrer Echtheit so weit angeeignet sind, daß kein unzulänglicher Ersatz zur Verwendung zu kommen pflegt, wo die Betonung nicht gerade auf verkehrter Linie einherschwebt, wo die Worte sich im Tempo wirklicher Rede zusammenfügen und nicht als aneinander gereihte Vokabeln mit ungleichen Zwischenpausen zum Vorschein kommen, da ist solches Können erreicht, das die hörenden Nationalen befriedigen wird, da ist, soweit es die hier in Rede stehende physische Seite angeht, die fremde Sprache, also in unserm Falle Französisch, wirklich gelernt worden. „Französisch wie die Franzosen" wird man damit noch nicht geredet haben, wenigstens nur auf kurze Strecken, aber doch wirkliches Französisch, nicht ein bloß vermeintliches von beschämender Unechtheit.

Wie gesagt, schon dieses so bescheiden erscheinende Ziel ist in Wirklichkeit ein hohes und erfordert alle Mühe und vielerlei Kunst und Überlegung; aber zu diesem Ziele vermögen Kunst und Überlegung wirklich zu führen, während da, wo man jene höher liegende Vollkommenheit durchaus verwirklichen will, das Verhältnis von Bemühung und Ergebnis ein ganz fragwürdiges bleibt. Was gehört nun im einzelnen zur Lösung der Aufgabe?

23. Richtigkeit der Einzellaute. Zunächst die Aneignung der richtigen Einzellaute. Hierbei gelte denn als erste Norm (durch deren Verkennung ein ganz ungenügendes Ergebnis so oft verschuldet wird), daß fast alle Laute der fremden Sprache *neue* und als neue zu erlernen sind. Die Anschauung, als ob zu dem gewohnten heimischen Vorrat nur etliche neue hinzu gelernt werden müßten oder etlicher Umtausch zu erfolgen hätte, muß gänzlich dahinten gelassen werden. Mit vereinzelten Ausnahmen decken sich die Laute hüben und drüben *nicht*, und je bestimmter dies ausgesprochen und zu grunde gelegt wird, desto leichter wird wirkliche Richtigkeit erzielt.

Freilich, nicht alles, was über diese Verschiedenheit gleich scheinender Laute die phonetische Wissenschaft gefunden hat, darf im Unterricht

berücksichtigt werden; manche feinere Unterschiede, so richtig sie beobachtet sind, machen sich dem Ohre nicht so sehr fühlbar, daß sie mit gelehrt werden müßten, und man muß sich sehr hüten, die Zeit und Aufmerksamkeit für allzu feine Unterschiede zu verbrauchen, da schon der unerläßlichen so viele sind, daß man nur schwer auskommt. Der Unterschied des *s* (*z*) nach *l* in französisch *Alsace* und deutsch Elsaß (welchen Beyers Lautsystem des Neufranzösischen S. 13 sorgfältig aufzeigt) bilde ein Beispiel. Daß bei *t* und *d* die Artikulationsstelle im Französischen etwas weiter nach vorne liege als im Norddeutschen (ib. S. 80), bedarf ebensowenig der Berücksichtigung. Auch der Unterschied der Aussprache *ct* im Französischen *Octobre* von der des deutschen *kt* in *Oktober* (nämlich die vollständigere Bildung bezw. Lösung des *k*-Lautes im Französischen) würde zu weit gehen. Ebenso brauchen wir auf besondere Abweichungen vom Regelmäßigen nicht Rücksicht zu nehmen, wie z. B. daß das auslautende *v* in *cave, sauve, vive* in bequemer Sprache stimmlos werde. Noch weniger auf den gelegentlichen konsonantischen Nachklang auslautender Vokale am Schluß einer Aussage, wo *i* zu *ij* werden kann, und ähnliches. Manche derartige Abweichungen ergeben sich übrigens auch praktisch von selbst, so die Devokalisation von *n* nach *t* in *lieutenant,* die seitliche Verschlußlösung beim *k* in *éclat* und beim *t* in *atlas.* Selbst der konsonantische oder der halbkonsonantische Charakter des anscheinenden ersten Vokals in *bien, pied, vieux,* auch in *roi* mag sich von selber einstellen (oder mag auch ganz ausbleiben). Ebenso mag die Lautangleichung des *b* an den stimmlosen folgenden Konsonanten in *obscur*, *abstract* etc. sich von selbst ergeben. Fassen wir, ohne diese Einzelheiten hier weiter zu verfolgen, das ins Auge, was mit aller Bestimmtheit zu fordern und mit allem Nachdruck zu erzwingen ist.

Dazu gehört: die helle Klangfarbe des gewöhnlichen kurzen *a*, welchem ein deutscher Laut, wenn auch ein ähnlicher in norddeutschen Küstenländern vorkommt, doch schlechthin nie entspricht; dann der durchaus geschlossene oder enge Charakter der Laute *i, ü* und *u* (besonders der beiden ersteren) unter allen Umständen; ebenso die ganz exakte Bildung des geschlossenen *e*, während bei uns Deutschen im Unterscheiden der *e*-Laute viel Lässigkeit herrscht und starke mundartliche Gewohnheiten (z. B. in gewissen Landschaften das Vorherrschen eines breiten, offenen, etwas meckernden *ä*-Lautes) auch die Sprache der Gebildeten durchziehen; ferner die vollständige Scheidung der stimmlosen und stimmhaften Konsonanten und die sichere Erzeugung der letzteren, der Verschlußlaute *b*, *d*, *g*, des labiodentalen Reibelauts *v* und der palatolingualen *ž* und *ǯ*. Daß die richtige Bildung aller dieser Laute zum sicheren Eigentum der Schüler wird, daß dazu die noch eigenartigeren (aber deshalb auch nicht so leicht vernachlässigten) Nasalvokale (oder Mundnasenvokale) *ã*, *ẽ*, *õ* und *ɔ̃* in ihrem echt vokalischen Charakter nicht nur, sondern auch mit kräftig sonorem Klang kommen, daß auch eine energische Bildung des *r*, sei es nun dental oder uvular, besonders im An- und im Auslaut, angewöhnt wird, daß der eigentümliche Klang des langen offenen *o* vor *r* und des entsprechenden *ö* in *eur,* sowie der des *e sourd* (*ə*) nicht fehlt, und daſs die steigenden

Diphthonge (wofern sie diesen Namen verdienen) wirklich angeeignet werden, das zusammen bildet die erste Reihe der Anforderungen, damit der allgemeine Klangcharakter des Französischen gewonnen werde. Manches freilich hat noch hinzuzukommen.

Aus dem vokalischen Gebiet: die wirkliche Unterscheidung der drei *ö*-Laute in *jeune, creux, peur,* der drei *o*-Laute in *robe, rose, cor*, und die entsprechende Unterscheidung auch zwischen drei *e*-Lauten, nämlich dem geschlossenen, dem reichlich vertretenen halboffenen und dem offenen in *même, père.* Ferner: die wirkliche Scheidung des tieferen, langen *a*-Lautes in *cas, pas* von jenem vorherrschenden, hellen, wobei aber doch die deutsche landschaftliche Gewohnheit eines allzutiefen, nach *o* hin getrübten Lautes nicht eindringen darf, umsoweniger, als der tiefere französische *a*-Laut unverkennbar nach und nach Boden an den helleren verliert. Weiterhin: die aufmerksame Behandlung des dumpfen und des verstummenden *e*, namentlich auch bei Häufung dieser Laute (*je ne sais pas, je ne le sais*, (*je te le demande* etc.), wo einer uns Deutschen naheliegenden gleichmäßigen Undeutlichkeit und Klanglosigkeit gewehrt werden und die verstummten mit den tönenden Lauten wechseln müssen (*žənləse* etc.). Das Gesetz, daß in der französischen Aussprache drei Konsonanten nicht in unmittelbarer Verbindung, ohne dazwischen tretenden vokalischen Laut, vorkommen, mag bestimmt aufgestellt und eingeschärft werden. Wie auch von dem verstummten *e* wenigstens die Lippenrundung noch bleibt und auf den Konsonanten übergeht (*demander* = *dm̊ãde, et le fils* = *elf̊is*), mag ebenfalls aufgezeigt und durch Vorbild gestützt werden. Weit strenger ist zu fordern die Bindung zusammentreffender Vokale ohne Kehlkopfverschluß, also *et il y a eu* = *eiliaü,* aber auch die Bindung auslautender Konsonanten mit anlautenden Vokalen, zu welcher der Deutsche ohne Druck sich nicht bequemt, wie in *notre-homme* = *no-trom, quatre heures* = *katrör.* (Der Normen für die Bindung wird in dem späteren Abschnitt vom Lesen bei der „Behandlung der Lektüre“ nochmals zu gedenken sein.) In einigen norddeutschen Gegenden ist man übrigens an vokalische Bindung so wenig gewöhnt, daſs selbst in einem Worte wie Theater zwischen *e* und *a* Kehlkopfverschluß und Lösung eintritt.

Aus dem konsonantischen Gebiete, das hiermit schon wieder berührt wurde, fehlt nun noch nicht bloß die selbstverständliche genaue Erlernung der mouillierten Laute, namentlich des palatalen *ń*, wofür man sich durch *n* + *j* schlecht abfindet, sondern auch eine feine, mehr vorn im Munde erfolgende Bildung des *l*, besonders in der Verbindung *il* (während in umfassenden west- und ostdeutschen Gegenden sowie im Holländischen und Englischen dieser Laut viel zu breit und weit hinten im Munde gebildet zu werden pflegt); eine möglichst nicht aspirierte Hervorbringung von *p*, *t*, *k*, eine im Verhältnis zum Deutschen sehr energische Bildung des *f* im Auslaut (*neuf*), und eine Bildung des *š* ohne die starke deutsche Lippenstülpung. Nicht fehlen darf endlich das volle Austönen solcher auslautenden Konsonanten wie *m* und *n* (in *âme, somme, mienne*): am besten werden diese Laute, ebenso wie auch das *r* in *faire,* behandelt, als ob mit ihnen eine neue gesprochene Silbe begönne. Dabei wird denn auch der Fehler

vermieden werden, zu dem die Deutschen, wenigstens gewisser Gegenden, neigen, nämlich den einem *m* oder *n* vorhergehenden Vokal schon mit nasalem Charakter zu sprechen (so in *nachāhmen, āhnen, Lōhn* und dann entsprechend bei *âme, femme, âne, on a*).

24. Familiär oder akademisch. Das soeben Berührte hat, wenn auch vielleicht scheinbar, doch in Wirklichkeit nichts zu tun mit der Frage, ob die unsern Schülern beizubringende Lautaussprache die der Umgangssprache sein oder die gewähltere Sprechweise wiedergeben soll. Denn, um das sogleich zu sagen, eine nachlässigere Erzeugung der Einzellaute, Trübung der Vokale etwa, lässige Hervorbringung der einzelnen Konsonanten, gehört auch zur familiären Aussprache nicht; die Lippentätigkeit und Zungenlage bleibt im ganzen eine ebenso bestimmte und straffe. Im übrigen sind über jene Frage zur Zeit die Meinungen durchaus geteilt und sie werden fast leidenschaftlich verfochten. Als die Zufriedenheit mit den Ergebnissen der üblichen Schulmethode erschüttert wurde, gehörte zu den Punkten, welche sich nun der Kritik bloßstellten, auch der steif pedantische Charakter der Aussprache, womit man von der wirklich gesprochenen Sprache durchaus entfernt blieb; jede persönliche Berührung mit dem Auslande brachte dieses Mißverhältnis zum Bewußtsein. So entstand das Streben, schon in das Schulfranzösische diejenige leichtere, flüchtigere und sonst eigen nuancierte Aussprache einzuführen, welche sich in der familiären Umgangssprache findet. Und indem man immer genauer beobachtete, was nun das wirklich Übliche sei, kam man auch auf immer weitere Abweichungen von der uns gewohnten Vollständigkeit und verhältnismäßigen Breite. Nicht bloß ein Verstummen von auslautendem *le* und *re* in *capable, quatre, notre* etc., oder ein Verstummen des *l* in *ils*, oder ein Einsetzen von *s* für *x* in *exprimer*. Auch eine Aussprache wie *ija* für *il y a, kekšōz* für *quelque chose, issōv* für *il se sauve, kestüdi* für *qu'est-ce que tu dis* sollte Norm und Gewöhnung für unsere Schüler werden. Besonderheiten des Klangcharakters kamen hinzu, so eine sehr enge, *ä-* oder *e*-artige Aussprache des hellen *a*, wie sie beim Volk von Paris in der Tat üblich ist (*café* ungefähr = *kefe, madame* = *medem*); außerdem geschlossener *e*-Laut in *les, mes, tes*, der ja wirklich die offenere Aussprache mehr und mehr zurückdrängt. Mehr aber noch die weitgehende Unterlassung der sog. Bindung oder vielmehr des Lautwerdenlassens von sonst verstummten Endkonsonanten in der Bindung mit folgendem Vokalanlaut. Die Besorgnis, daß mit dieser Art von Bindung und ebenso mit der Verfehlung der vorgenannten Eigentümlichkeiten der landläufigen Umgangssprache man unnatürlich, steif, geziert, pedantisch, altmodisch oder wie sonst erscheine und die Schüler erscheinen lasse, wird weiterhin gehegt und ausgesprochen. Aber schon hat die Neigung nach dieser Seite hin eine kräftige Gegenströmung hervorgerufen oder doch starken Protest von gewichtiger Seite. Während man sich dort wesentlich der Autorität von P. Passy fügt, wie denn auch Beyer und Quiehl sich wesentlich in jenem Sinne äußern, ist ihnen besonders Koschwitz entgegengetreten; doch auch zahlreiche Fachvertreter ohne eine solche wissenschaftliche Rangstellung sind jener Familiarisierung der Aussprache abgeneigt.

25. **Entscheidung.** Man kann in der Tat manches gegen eine solche anführen: das Haschen der Ausländer nach der den Einheimischen eigenen und übrigens meist unbewußten Verflüchtigung wird von den letzteren selbst als eine Vollkommenheit oder ein Vorzug schwerlich empfunden oder doch nur dann, wenn die Sprache auch in allen andern Hinsichten wirklich bemeistert ist; ein Maß von Langsamkeit, Pedanterie, auch Schwerfälligkeit ist bei dem Fremden zu natürlich und wird erst da übel vermerkt, wo man in der vollendeten Form intimster Unterhaltung mit einander schwelgen will, oder da, wo eine tadellose Anwendung der französischen Sprache zu den Erkennungszeichen der vollen Ebenbürtigkeit gehört, wie bei den Diplomaten. Sehr gut auch, wenn die zum Lehren der französischen Sprache in ihrem Heimatland Bestimmten es für ihre Person zu ähnlicher Beherrschung zu bringen vermögen, was zuweilen der Fall sein wird. Aber die heimischen Schulknaben auf ihren Bänken werden von jener Leichtigkeit, von wirklicher Identität mit der Rede der Ausländer, naturgemäß immer (mehr oder weniger) fern bleiben: wenn ihre französische Aussprache eine etwas buchmäßige, schwere, unnötig vollständige, vielleicht ein wenig altmodische bleibt, so ist das kein Unglück; und wenn sie da akademisch reden, wo familiär angezeigt wäre, so ist dieser Mangel fast so erträglich wie eine Tugend. Oder ist ein wirkliches Abrichten unmittelbar für die Straße, für die Wohnstuben und Wirtshäuser oder Eisenbahncoupés des fremden Landes von der deutschen Schulstube aus anzustreben?[1]) Zudem unterliegt die ganz familiäre Sprache auch einer wechselnden Mode, und ältere, sehr gebildete Leute in Frankreich lassen sich darauf gar nicht ein. So konservativ wie diese dürfen wir jedenfalls auch unsrerseits sein.

Dies soll nun nicht ausschließen, daß der Lehrer erstens seinerseits die familiäre Aussprache kenne und auch so ziemlich anzuwenden verstehe (wobei er aber, ebenso wie in seinen Ausdrücken und Wendungen, keineswegs besonders nach unten zu streben und nicht just das auf dem Straßenpflaster von Paris Aufgelesene als das eigentliche Französisch zu kultivieren braucht), daß er zweitens auch nach Maßgabe der fortschreitenden Entwicklung der Schüler und dem stofflichen Charakter der Sprechübung sie selbst anwende, ihr Gehör daran gewöhne und gewandtere Schüler zur Nachahmung anrege, daß er drittens nicht etwa überhaupt gegen Schwerfälligkeit gleichgültig sei, sondern tunlichst darüber zu erheben suche. Wirklich zu vermeiden ist eine pedantische Bindung (ein Gebiet, auf das später nochmals die Rede kommen muß). Auch mag man einer Tatsache wie der geschlossenen Aussprache des Vokals in *les, mes, tes* sich nachgerade getrost fügen, jedenfalls nicht immer möglichst breit „lääh“ herausschreien lassen. Oder soll — auch das ist mitunter sehr bestimmt verlangt worden — wirklich für die verschiedenen Fälle oder Gelegenheiten auch verschiedene französische Aussprache unsern Schülern angewöhnt

[1]) Wäre es ein Mangel, wenn ein Ausländer uns nicht Sätze nachspräche wie *„se hat nich mal geantwort“, „fürn ausserorntlichen Fall kannste recht ha'm“*, sondern statt dessen säuberlich und allmählich: *„sie hat nicht einmal geantwortet“, „für einen ausserordentlichen Fall kannst du recht haben?“*

werden, für getragene Poesie, für feierliche Rede, für leichtere Poesie, für die Prosa eines Lustspiels, einer Erzählung, für die familiäre Unterhaltung? Nur so weit hat man hier zu gehen, daß beim Lesen namentlich von Poesie einige strengere Normen zu befolgen sind als sonst. Übrigens sagt selbst P. Passy (citiert bei Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, 3. Aufl. S. 61): *„Aux étrangers je recommande de choisir en cas de doute les formes les plus soignées."* Wenn nun aber unter den Fachlehrern die Ansicht laut geworden ist, man müsse in der ersten Periode die familiäre Aussprache lehren, um erst später, mit dem Emporsteigen zu edleren Schriftwerken, auch zu der gewähltere überzugehen, so mag das zwar sehr einleuchtend scheinen und namentlich auch dem Ablauf bei der Muttersprache entsprechen: aber diese letztere Parallele täuscht wieder einmal, das innere Verhältnis ist durchaus nicht das gleiche, und jede pädagogische Erfahrung wird dazu führen, vielmehr den umgekehrten Weg zu nehmen als den vorgeschlagenen.

Wir sind damit der weiteren Erörterung des einzelnen bereits vorausgeeilt und haben unsern frühern Faden wieder aufzunehmen.

26. Zusammenhang und Betonung. Die Frage der richtigen Einzellaute bildet ja nur eine Seite des Zieles; die zweite ist die Befähigung zum rechten Zusammenhang. Die Verbindung einer Reihe von Worten zu einem ununterbrochenen Lautganzen, die, wenn auch nicht in gleichem Maße, doch im Grunde in allen gesprochenen Sprachen stattfindet, ist wirklich beim Französischen im Zusammenhang mit der Lebhaftigkeit des Volkes und der natürlichen Leichtigkeit der Rede ganz besonders regelmäßig und fest, und erst wenn das einzelne Wort mit den einzelnen Lauten auch im Zusammenhang mit andern, in rascher Aufeinanderfolge der Worte recht gesprochen wird, kann man von Aneignung des Richtigen reden. Dabei müssen gewisse besondere Erscheinungen, nämlich das schon erwähnte unmittelbare Übergleiten auslautender zu anlautenden Vokalen, und die Funktion wortauslautender Konsonanten als Anlaute für das nächste, vokalisch beginnende Wort, mit aller Strenge durchgeführt werden, wenn nicht der echte Charakter der französischen Rede sofort verloren gehen soll; man war hierin ehedem in deutschen Schulklassen oft viel zu gleichgültig und mag es zum Teil noch sein. Ebenso wichtig aber ist ein Zweites, was dem Deutschen naturgemäß fern liegt: auch in der längsten, zusammengehörigen Lautgruppe, dem mehrsilbigen Worte nicht bloß (wie *impénétrable, intérêt, caractériser, réunir*), sondern auch dem ausgedehntesten Sprachtakt, muß der einzelne Vokal seine volle Deutlichkeit, Bestimmtheit, Enge oder Weite behalten; jede Öffnung von *e, ü, i, u,* wozu namentlich die Niederdeutschen durchaus neigen, muß bekämpft werden.

Dies hängt zusammen mit dem folgenden Hauptziele, nämlich der Betonung der Sätze oder der einen Einhalt hinter sich gestattenden Wortreihen (Sprachtakte); denn von der Betonung der einzelnen Wörter braucht dieser gegenüber kaum die Rede zu sein, obwohl selbst die einzelne „Vokabel" nicht mit verschobenem, sondern mit französischem Accent gesprochen werden soll. Die Durchführung gleicher Tonhöhe und auch Tonstärke bei ebenfalls im ganzen gleicher Quantität für alle die einzelnen

Silben der Reihe, die leichte chromatische Hebung der letzten Silbe einer solchen Reihe, die Senkung der den Gesamtsatz oder die Periode oder Satzreihe abschließenden Silbe sind die bekannten Erfordernisse. Daß insbesondere, wozu der Deutsche durchaus neigt, die der Tonsilbe vorhergehende nicht gekürzt oder sonst geschwächt werden darf, kommt hinzu; die der abschließenden und gesenkten Silbe vorhergehende leicht zu heben und zu dehnen, ist wünschenswert.

27. Dauer. Noch nicht gedacht ist hierbei der Lautdauer oder „Quantität", eines Gebietes, das eigentümliche Schwierigkeiten bietet und leicht — bei sorgfältiger Unterscheidung alles Tatsächlichen — eine unverhältnismäßige Breite erhalten könnte. Die einfache Unterscheidung von „Längen" und „Kürzen" haben wir aus der antiken Prosodie übernommen. Wie es schon nicht gelang, sie unserer deutschen Verskunst wirklich zu grunde zu legen, so gibt es überhaupt in der lebendigen Sprache eine reicher abgestufte Dauer der Laute und ein erhebliches Schwanken in nicht wenigen Fällen. Beim Französischen, wo diese Quantitätsunterschiede — ebenso wie die der Betonung — noch feiner sind als anderswo, unterscheidet man gerne neben Kürzen und Längen noch Halblängen, und diese Unterscheidung wäre auch im Unterricht durchzuführen, wenn die Verschiedenheit zwischen den Stufen wirklich bedeutend und greifbar wäre, und wenn nicht alles oder doch vieles nach Zusammenhang, Tonstelle, Maſs der Lebendigkeit des Sprechenden und noch nach andern Rücksichten schwankte. Man muß deshalb denjenigen beipflichten, die für unsern Unterricht doch nur eine Unterscheidung von kurz und lang zulassen und an das Schwanken wenigstens durch ihr eigenes Vorbild (z. B. *brăve homme* und *homme brāve*) einigermaßen gewöhnen. Daß die Laute bei uns vielfach länger ausfallen werden als drüben üblich, gehört zu der relativen Schwerfälligkeit, die wir am besten sogleich für uns in Anspruch nehmen, weil sie uns eben doch verbleibt. So erklärt denn z. B. Quiehl mit Recht, daſs die auslautenden Nasalvokale, deren Kürzung allen denen schwer fällt, denen die Bildung derselben überhaupt Mühe macht, lieber zu lang bleiben mögen, wenn sie nur sonst richtig sind, und daß alle geschlossenen Vokale (*ü*, *i*, *e*) an nicht betonter Stelle lieber zu lang sein dürfen als in eiligerer Aussprache zu offenen Vokalen getrübt werden.

Wenn das so zusammengestellt nun doch schon ein hochliegendes Ziel zu bedeuten scheint, so ist in Wirklichkeit mit alledem nur eine erträgliche Wiedergabe oder Nachahmung französischer Rede erreicht, nicht mehr; man hat sich damit nur aus dem Gröbsten herausgearbeitet, man ist eben zu etwas gelangt, was Französisch heißen kann, also so weit, wie man doch wohl kommen muß.

28. Wege zur Aneignung. Bis jetzt aber ist das alles nur als Aufgabe hingestellt. Wie gelangen wir zur Lösung? Sicherlich nur durch gutes Sachverständnis des Lehrers, und nur durch viel Bemühung. Das erstere muß theoretisch und praktisch sein, aber auch so verbürgt es noch nicht den Erfolg; daß selbst treffliches Sprechenkönnen samt phonetischer Durchbildung des Lehrers mit mangelhaften Durchschnittsleistungen

der von ihm unterrichteten Schüler sich verträgt, lehrt die Erfahrung. Es gilt, die rechten Wege zu beschreiten und darauf zu bleiben. Verschiedene Möglichkeiten bieten sich.

Die ältere Praxis unserer Schulen war: Vorführung der orthographischen Wortbilder, wie Vokabular, Grammatik oder Lektüre sie darboten, nebst Anregung zur Nachahmung des Ausgesprochenen mit mehr oder minder Ernst oder Achselzucken. Eine korrekte Aneignung aller der einzelnen Laute durch die Gesamtheit der Schüler war dabei nach allen Umständen höchst unwahrscheinlich und wurde denn auch bekanntlich nicht angetroffen. Ein Fortschritt war es, den zu lernenden Sprachstoff so anzuordnen, daß wenigstens die schwierigsten Laute einstweilen zurückgehalten wurden, um dann zu besonderer Übung zu gelangen; so in den Plötzschen Elementarbüchern und ähnlichen. Daß dabei die übrigen Laute, d. h. diejenigen mit nur feinerer Abweichung vom Deutschen, zu bequem genommen wurden und damit den Charakter wirklicher französischer Rede nicht aufkommen ließen, war fast unvermeidlich.

Aber auch seit man die Bedeutung des einzelnen und die Schwierigkeit der Gesamtaufgabe recht würdigen gelernt und die vollere Unterscheidung der Laute gewonnen hat, ist das Verfahren sehr verschieden geblieben. Die Einen entscheiden sich für unmittelbare Vorführung eines zusammenhängenden Stückes oder wenigstens zusammenhängender Sätze, die aufmerksam aufgefaßt, allmählich in ihrem Lautbestand unterschieden und verstanden und mit zunehmender Sicherheit nachgeahmt werden sollen. Während an diesen kleinen Stücken ein fester Bestand, eine Art von Normalgut gewonnen werden soll, worauf man immer wieder zurückkommen kann, gilt es als Vorzug, daß die Sprache sogleich in ihrer lebendigen Erscheinung, als zusammenhängende Einkleidung eines Gedankeninhalts, entgegentritt und daß dabei namentlich auch Wortverbindung und Betonung zu ihrem Recht gelangen. Zugleich aber, daß den Schülern überhaupt ein Inhalt geboten wird, der ihr Interesse sicherer festhalte als isoliertes Sprachmaterial. In Wirklichkeit muß wohl das überaus lange Verweilen bei demselben Stücke oder Stückchen, wie es sich als notwendig erweisen wird, das fortgesetzte Herumtreten auf derselben Scholle, dem Stoff den inhaltlichen Reiz nehmen, wenn nicht denselben geradezu verleiden; außerdem aber ist eine vorläufige ungefähre und erst allmählich recht zum einzelnen durchdringende Nachahmung immer der Gefahr verbleibender Ungenauigkeit mehr ausgesetzt als ein sofortiges Ausgehn von dem einzelnen, das recht zu würdigen sonst nicht nahe liegt.

Indessen auch beim Ausgehn vom einzelnen bleibt mannigfach verschiedenes Verfahren möglich. Ob man von einer Belehrung über die Natur und Bildung der Laute ausgehe, oder aber von unmittelbarem Vorsprechen und Nachahmen, ob man fertige Lauttafeln zu Hilfe nehme oder eine Lauttafel allmählich entstehen lasse; ob man Normalwörter wähle, in denen die festzuhaltenden Laute vorkommen, oder vielleicht fibelartig aufgereihte Silben üben lasse: das sind die nächstliegenden Verschiedenheiten. Dazu aber kommen noch andere. Ob dem grundlegenden Kursus der Lautkunde nur wenige vorläufige Stunden gewidmet werden sollen

oder ob er auf mehrere Wochen auszudehnen sei; ob Belehrung über Entstehung der Laute auf sämtliche sich erstrecken, man also zu möglichster Vollständigkeit streben, oder ob man nur behufs Überwindung gelegentlicher Schwierigkeiten derartige Belehrung zu Hilfe nehmen soll; ob man dem angeeigneten Lautwortbild baldigst die orthographische Erscheinungsform anschließt, vielleicht auch alle die orthographischen Darstellungen jedes einzelnen Lautes zusammenstellt, oder aber die historische Schrift bis zu voller Aneignung der Lautsprache von den Schülern fernhält, um dann — nach einem Zeitraum von mehr oder weniger Monaten — diese neue, nun ungefährliche Welt der üblichen Schrifteinkleidung aufzutun; endlich ob man sich für die Zeit des Lautkursus einer Lautschrift bedient, und zwar entweder nur für die einzelnen Zeichen und vielleicht eine Zeitlang auch für einzelne Wörter oder Wortgruppen, oder aber für zusammenhängende Texte, in sehr verschiedener Durchführung und Ausdehnung.

29. Umschrift und Phonetik. Die Frage, ob Lautumschrift oder nicht, und die andere, ob zusammenhängende phonetische Belehrung, haben die größte Wichtigkeit erlangt. Daß die neueren Bestimmungen für Preußen (Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen von 1901) eine in diesem Sinne beschränkende Vorschrift fallen gelassen haben und also den Fachlehrern größere Freiheit gewähren, ist nicht zufällig. Allerdings scheint der regelmäßigen, eine erhebliche Zeit hindurch andauernden Anwendung einer Umschrift, unter Fernhaltung aller „orthographischen" Wortbilder, doch die Mehrzahl der Lehrer nach wie vor abgeneigt; trotz der Berufung der Freunde der Umschrift auf ihre trefflichen Erfahrungen befürchtet man entweder orthographische Unsicherheit oder entbehrliche Mehrbelastung der Schüler.

Aber so weit dürfen diese Bedenken nicht gehen, so durfte auch die erwähnte Bestimmung der preußischen Lehrpläne niemals aufgefaßt werden, daß jegliche gelegentliche Hilfe durch zeichenmäßige Fixierung der zu unterscheidenden Laute ausgeschlossen wäre (eine solche ist ein didaktisches Hilfsmittel wie jedes andere, das dem Lehrer zur Vermittlung der Erkenntnis dienen kann), oder daß Aufklärung über die Entstehung der Laute und über ihre unterscheidende Eigenart nicht für die Aneignung zu Hilfe genommen werden könnte (auch diese ist ein selbstverständliches Recht des Lehrers). Nur wird man diese Mittel vielmehr in die Reserve stellen, als von ihnen den Ausgang nehmen. Das Zustandekommen der Stimmtonlaute z. B., die Wirkung der Vorstülpung der Lippen, auch manche Nüancen in den Bewegungen der Zunge, allenfalls auch die Senkung des Gaumsegels und anderes läßt sich mit Vorteil zur Sprache bringen; ein Laut wie das labiodentale *v* im Unterschied von dem bilabialen ist leicht klar zu machen; auf der energischeren, strafferen Betätigung der Lippen und auch der Vorderzunge muß theoretisch wie praktisch bestanden werden; das palatale *n* läßt sich ohne Belehrung gar nicht gewinnen. Daß dabei schematische Zeichnung an die Wandtafel mitunter zu Hilfe genommen werde, wird sich durchaus empfehlen.

30. Die beste Einführung. Als Ergebnis mannigfacher vergleichender Beobachtung und gemachter Erfahrungen halte ich meinerseits die

Anschauung fest, daß ein ausdrücklich der Lautaneignung gewidmeter Vorkursus von etwa einem Monat (den unter dem Namen „Lautierkursus" auch die amtlichen Lehrpläne vielfach aufgenommen haben) das Rätlichste sei. Für denselben ist die Reihenfolge der anzueignenden Laute sorgfältig zu überlegen, in einfachen Musterwörtern sind dieselben vorzuführen,[1]) das Gelernte ist möglichst bald zu verbinden, sinnvolle Wortgruppen und Sätzchen bleiben nicht lange aus, Interesse für diesen gewissermaßen naturgeschichtlich-technischen Unterrichtsinhalt läßt sich durch anregenden Betrieb unschwer gewinnen und sichern; eine wirklich sorgfältige Unterscheidung, ein hinlängliches Wichtignehmen der Einzelaufgaben seitens der Schüler, eine Freude an gewissem Können wird durch kein anderes Verfahren ähnlich verbürgt. Wenn dabei eine Lauttafel allmählich entsteht, so ist das noch wünschenswerter, als wenn eine fertige aufgehängt wird; doch ist auch das letztere durchaus tunlich. Die Hauptsache ist, daß durch die Setzung und Anschauung je eines bestimmten Zeichens für je einen bestimmten Laut bei den Schülern das Bewußtsein von der Natur der bestimmten Laute wach gehalten wird, während es ohne die graphische Hilfe immer wieder gestört wird und zu zerrinnen droht. Die Vorführung der orthographischen Wortbilder sowie auch der Wortbedeutungen kann übrigens bald hinzutreten, und auch selbst die ersten Elemente der Grammatik können in diesen Vorkursus hineinverflochten werden, so daß hier eine erste Begründung des gesamten Sprachunterrichts auf lautlicher Unterlage, eine allgemeine Einführung in die Sprache noch auf anderm Wege als durch das Lesebuch oder durch Anschauungsmaterial erfolgt.

31. Weitere Normen. Unabweisbare Anforderung für diesen ganzen Kursus wie auch für die weitere Behandlung dieser Übungen ist eben große Lebendigkeit des Betriebs, rasches Tempo, schneller Wechsel der Schüler, reichliche sofortige Wiederholung durch viele, volle Aufmerksamkeit, Wetteifer, Freude an Betätigung und Können, gewissermaßen ein Geist des Spiels bei allem Ernst des Zieles. Sollte dieses ganze Lerngeschäft als ein zu ungeistiges Geringschätzung finden, so gilt es in Wirklichkeit eben, das Körperliche zur rechten Zeit zu bewältigen, damit für das Geistige die gesunde Grundlage erworben sei. Aber im grunde findet eine schätzbare geistige Schulung auch schon an diesen anscheinend ungeistigen Stoffen statt: Aufmerksamkeit, Unterscheidungsvermögen, Selbstbeobachtung und Selbstzucht werden sehr bestimmt in Anspruch genommen; und wenn durch diese Übungen der Sinn für sprachlichen Klang und Wohlklang sowie für sorgfältige Aussprache überhaupt geweckt wird, so ist das ein gar nicht zu verachtender Beitrag zur persönlichen Bildung. Ist es doch auch kein Zufall, daſs Deutsche, welche längere Zeit im Ausland sich fremder Sprache

[1]) Den Vokal *i* bieten z B. die Wörter *limite, fini, ici, midi* dar, ohne daß in ihnen irgend etwas von konsonantischen Schwierigkeiten, von einer Besonderheit französischer Konsonanz mit vorläge (eine Bedingung, der bei vielen der gedruckten Normalwörter nicht Rechnung getragen ist); ebenso bieten das geschlossene *e* Wörter wie *été, fée, né, répété,* das helle *a la, ma, alla,* das *u lu, nu, flûte,* und Verbindungen dieser Vokale Wörter wie *appétit, minute, persécuter,* immer ohne hinzukommende konsonantische Schwierigkeit. Nach Maßgabe des Erlernten wird es dann immer leichter, die passenden Musterwörter und auch Verbindungen derselben zu finden.

befleißigen mußten, nachher ihre Muttersprache sorgfältiger als vorher zu reden pflegen. Nötig ist in diesem Kursus nun ferner Unerbittlichkeit gegenüber den kleinen Fehlern der Lässigkeit, volle Schärfe des Ohres beim Lehrer, wie denn auch für das Ohr der Schüler steigende Unterscheidungsfähigkeit zu erwarten und zu fordern ist, Kontrolle und Korrektur der gemachten Aussprache-Fehler durch die eifrig überwachende Klasse selbst. Im Anfang wird man mit Recht mitunter das mit dem Ohre Aufgenommene ausdrücklich auf seine Laute analysieren lassen. Erscheinen die aus der heimischen Mundart erwachsenden Schwierigkeiten irgendwo allzugroß, so wisse der Lehrer, daß dieselben in Wahrheit nach Landschaften wohl sich verschieben, aber nirgendwo mangeln und nirgendwo gering sind. Welche besonderen Aufgaben jede einzelne Landschaft stellt, welche besonderen Mängel da bekämpft werden müssen, das wird ihm ja rasch deutlich werden — es sei denn, daß er selbst der Landschaft angehörig und aus ihrer Mundart mit Ohr und Zunge nicht hervorgewachsen ist. Die Nichtunterscheidung stimmhafter und stimmloser Konsonanten bildet bekanntlich in einem sehr großen Teil Deutschlands ein Haupthindernis; gegen das gleichmäßig stimmhafte *s* geht der Kampf in umfassenden westdeutschen Gegenden; Unlust sich zu reinen Nasalvokalen zu bequemen herrscht im Osten und Norden, aber mißlicher noch ist die vielfache Öffnung der *i*-, *ü*- und *u*-Laute infolge der Lippenfaulheit auf den niederdeutschen Gebieten. Hie und da mag das akustisch Genügende auch bei eigentlich abweichender Lautbildung durchgehen; aber ein das Wesen der Laute berührendes Ausbiegen vor der Aufgabe darf nicht zugelassen werden, am allerwenigsten etwa konsonantisches Auslauten der Nasalvokale, oder stimmloses deutsches *sch* (*š*) für französisch *j* (*ž*), und dergleichen. Damit die Klasse voran komme und doch alle einzelnen wirklich durchgebildet werden, empfiehlt es sich, aus den auf bestimmten Gebieten (z. B. dem der Nasalvokale) noch Zurückgebliebenen besondere Abteilungen zu bilden, welche sich zu neuer Kontrolle so lange zu melden haben, bis sie durch Freiwerden der einzelnen gänzlich zusammengeschmolzen sind. Inwieweit für die Lauteinübung Chorsprechen ein schätzbares Mittel ist, bleibt fraglicher; selbst wenn das sehr geschärfte Ohr des Lehrers dabei die Fehler der einzelnen zu hören vermag, was aber schwerer sein wird als die Kontrolle des Kapellmeisters über die Tonrichtigkeit der verschiedenen Instrumente, so ist größere Lässigkeit der Lauterzeugung innerhalb der Massenbethätigung nach allgemein menschlichem Gesetze gewiß. Der Wert dieser Übung besteht allerdings darin, daß alle die einzelnen häufiger und reichlicher zur Betätigung herangezogen werden. Ist sie deshalb im Klassenunterricht berechtigt, so darf man ihr doch nicht zu viel überlassen wollen. Das Singen französischer Liedchen hat als Hilfsmittel für die Gewöhnung an energische und saubere Bildung der fremden Laute und zum Vertrautwerden mit dem fremden Sprachklang mehr und mehr Eingang gewonnen (wie das Gleiche auch im Ausland mit deutschen Liedern geschehen ist). Sicher hat es zugleich den Wert einer willkommenen Unterbrechung und Belebung, und dazu noch den, daß eine häufige Wiederholung des Gleichen hier nicht unnatürlich scheint und nicht ermüdend.

Freilich ist andrerseits doch die Aussprache im Gesang nicht die gleiche wie in der Rede; man denke nur an die Lautdauer, oder an das verstummende *e*, oder auch an den Klang gewisser anderer Vokale.

32. Bewahrung und Vervollkommnung. Durch eine gewissenhafte und energische Erledigung des ganzen einleitenden und wesentlich der Erlernung der Aussprache gewidmeten Kursus vermeidet man die mühselig-undankbare Arbeit, die rechte Aussprache während der weiteren Unterrichtszeit allmählich erzielen zu wollen, mit stets neuem Korrigieren, Tadeln, Vormachen, Antreiben, Versuchen, in der Hoffnung auf eine schließlich befriedigend gelingende Nachahmung. Die Trennung der Aufgaben in unserm Sinne empfiehlt sich dringend; nur so empfängt das Ziel der physischen Richtigkeit für das Gefühl der Schüler seine volle Bedeutung. Aber daß die hier erfolgte Erlernung des Lautlichen damit für alle Folgezeit genüge, daß keine Unvollkommenheit, keine Gefährdung, kein Zurücksinken, kein Bedürfnis der Verbesserung und der Erneuerung bliebe, davon ist es freilich weit entfernt. Die Forderung einiger Fachvertreter, daß in dieser ersten Zeit eine „unverwüstliche" Aussprache gewonnen werden müsse, läßt mindestens psychologische Erfahrung vermissen. Der Umstand, daß — neben wenig französischen Stunden der Woche — in sehr vielen andern Stunden doch die gewohnten Laute der eigenen Sprache das Sprechorgan beherrschen, läßt die Farbe jener fremden Laute immer wieder verblassen. Auch erlischt der Reiz des Neuen, und die nach dieser Seite angespannte Aufmerksamkeit läßt nach. Sie tritt namentlich auch dann zurück, wenn nun weiterhin an den Inhalt des zu Sprechenden steigende Ansprüche gestellt werden, wenn ein denkendes Suchen dieses Inhalts die Persönlichkeit stärker in Anspruch nimmt als die Verpflichtung zur rechten Lautdarstellung. Auch schon die Aufgabe, überhaupt größere Ganze zu sprechen oder zu lesen, und in allmählich rascherem Tempo, in leichterem Flusse und bestimmterer Sinnbetonung, gefährdet leicht die Sauberkeit des einzelnen. Wenn die Unterrichtenden hier nachgeben, so ist das Zurücksinken unaufhaltsam, zumal in den Lebensjahren, wo die Schüler sich den vollen Gehorsam im Kleinen und behende Selbstzucht nicht mehr zuzumuten pflegen.

Es muß deshalb auf allen Stufen in den Schülern vom Beginn jeder französischen Stunde an das Gefühl wach gehalten werden, daß es sich nun um eine körperliche Zusammenfassung handle ähnlich wie beim Singen und beim Turnen; ebenso fest beherrscht und von der gewohnten Rede abweichend wie beim Singen muß hier die Stimme bleiben, und ebenso straff gespannt und fest beherrscht wie beim Turnen die Muskeln; um eine Art von Mundturnen handelt es sich in der Tat.

Sehr ungünstig wirkt denn auch der Wechsel zwischen französischer und deutscher Rede innerhalb der französischen Unterrichtsstunde, und dasjenige Verfahren, welches ganz ohne die Muttersprache auszukommen sucht, hat sicherlich in Rücksicht auf die Aussprache großen Vorteil. Aber auch wo man auf die regelmäßige Hilfe der Muttersprache nicht verzichtet, soll man wenigstens nicht denselben Schüler Deutsch und Französisch dicht nacheinander oder durcheinander aussprechen lassen; man

kann das vermeiden durch Verteilen der Rollen an verschiedene Schüler, was ja ohnehin den Unterricht belebt. Dagegen darf man vor Wiederholung, auch mehrfacher Wiederholung derselben zu sprechenden oder zu lesenden Wortreihe auch auf den schon höheren Stufen nicht als vor etwas zu Elementarem oder Zeitraubendem zurückschrecken; die wiederholte Lesung desselben Textes z. B. schult besser als das Lesen von vielerlei Verschiedenem.

Daß im Laufe des gesamten Kursus ein- oder das anderemal ein erneutes Zusammenfassen aller die Aussprache angehenden Normen erfolge, mit neuer Feststellung der charakteristischen Unterschiede und dazu gehöriger Übung, auch wohl unter Ergänzung der theoretischen Belehrung, wird weder anfechtbar noch überflüssig sein. Die Zeit, wo in dem Englischen eine weitere lebende Sprache hinzu erworben werden soll, dürfte einen solchen phonetischen Wiederholungskursus besonders nahe legen. Noch gewisser aber ist, daß es nicht genügt, dem Rückgang des auf diesem Gebiete einmal erzielten Könnens zu wehren, sondern daß nach Maßgabe der sich folgenden Unterrichtsstufen steigende Ansprüche auch an die physische Beherrschung der Sprache gemacht werden müssen. In Leichtigkeit und Fluß, in der Verbindung von Geläufigkeit und Richtigkeit, dann aber auch im Treffen des Satztones muß auf Oberstufen wirklich etwas Anderes geleistet werden als auf unteren und mittleren — ein Zustand, von dem die Wirklichkeit vielfach noch sehr entfernt bleibt, wie man denn auch diesen ganzen Anspruch verkennen mußte, so lange wesentlich nur der Grammatik und dem Schreiben Wichtigkeit beigemessen ward. Die Aussprache ist ein Lerngebiet nicht nur für die Periode der Grundlegung, sondern bleibt ein Gebiet der Pflege für die ganze Unterrichtszeit — und darüber hinaus, für den, der die Sprache können und anwenden will.[1])

---

[1]) Ergänzend seien diesem Abschnitt noch folgende Bemerkungen angefügt:

Den Ausgang zur Einübung der fremden Laute von bekannten geographischen und geschichtlichen Namen zu nehmen, wozu dann Sprichwörter und kleine Gedichte kommen sollen, hat z. B. Hausknecht in seiner Methodik des Englischen in Rein's Encyklopaed. Handbuch empfohlen (einer Arbeit, die übrigens in vielen und zwar wichtigen Beziehungen sehr wert ist von den Lehrern auch des Französischen studiert und erwogen zu werden).

Für die Voraussendung eines besonderen Lautierkursus hat sich z. B. Hummel in einem Programm der Realschule zu Magdeburg 1897 ausgesprochen. Auch die neuesten österreichischen Instruktionen für Realschulen haben ihn aufgenommen.

Wenn ich recht berichtet bin, so sind einzelne sehr tüchtige Methodiker von der Anwendung phonetischer Zeichen zurückgekommen.

Zur Uebung im unterscheidenden Hervorbringen der Laute schlägt z. B. Scherffig in seinem „Antibarbarus" das Verweilen bei Wörtern wie *saisissais, assaisonner, civilisation* vor.

Gewissen natürlichen Neigungen der deutschen Schüler immer wieder entgegenzutreten kann kein sorgfältiger Fachlehrer versäumen, z. B. einer übereilten Aussprache des *ā* in der Endung *ation,* oder der Aussprache eines *e* in Formen wie *oublierai,* u. s. w.

Mit der richtigen Hervorbringung des Regelmäßigen hat man in der Aussprache so viel zu tun, dass das Wissen um allerlei Besonderheiten und Ausnahmen (wie dergleichen in den bekannten Anleitungen von Plötz oder Benecke zusammengestellt sind) dagegen nicht ins Gewicht fallen, nicht die sonst so nötige Zeit in Anspruch nehmen darf, obgleich deutsche Lehrer immer gern bei den Ausnahmen verweilen und das Wissen von Hunderten derselben leichter ist, als das wirkliche Können des Alltäglichen. Wo man diese Neigung im Unterricht an-

B. Das Sprechen.

33. Berechtigung und Begrenzung des Ziels. Das Sprechenkönnen einer Sprache, mit der man sich lernend beschäftigt, bildet zweifellos ein höchst natürliches Ziel dieser Beschäftigung, ja das natürlichste von allen; selbst für die „toten" Sprachen strebte man es denn auch seinerzeit an, und für die lebenden hat man es nur vorübergehend fallen lassen können; dann mufste eine Reaktion eintreten, um es wieder aufzurichten. Es soll beim Französischen nun erstrebt werden an Schulen aller Art, an allen, die überhaupt diese Sprache treiben. So ist nicht nur die Vorschrift aller neueren Lehrpläne, in Preußen und in andern Staaten, sondern auch die herrschende Meinung und Forderung. Zwar scheinen gleichwohl Vertreter einer entgegengesetzten Meinung nicht auszusterben, und neben den gelegentlich redenden gibt es wohl noch zahlreiche stumme, wie das nach menschlichen Verhältnissen nicht anders sein kann. Die Gesichtspunkte, welche so lange auf dasselbe verzichten ließen, sind nicht ganz aufgegeben. Man zweifelt an der Möglichkeit — in stark besetzten Klassen, in wenig Stunden, im starren Schulleben; und an der Würdigkeit — gegenüber den höheren Aufgaben grammatisch-logischer oder doch rein geistiger Durchbildung. Weit überwiegender zeigt sich das Vertrauen, daß sich alles wirklich Wünschenswerte leisten lasse, und die Überzeugung, daß es hier zu leisten — auch auf Kosten andrer, sonst hochgeschätzter Ziele — wünschenswert sei.[1])

Auch hier wird, wie bei der Aussprache, ja weit mehr noch als bei dieser, eine ganz verständige Abwägung doch zu der Erkenntnis kommen, daß die Lösung der Aufgabe eine bescheidene bleiben muß. Wie schon oben ausgeführt: eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können, ist so viel mehr als der Unbefangene glaubt (das so lange übliche Lateinsprechen war in Wahrheit nach mehr als einer Seite gar kein eigentliches Sprechen), daß man weit unter dem Ziele bleiben und doch schon sehr viel Bemühung aufgewandt haben kann. Die natürlichen Bedingungen des Schullebens stehen der Erreichung in der Tat vielfach entgegen. So zuversichtlich gegenwärtig die eifrigen Fachlehrer über die Hemmnisse hinweg zum vollen Ziel zu dringen glauben, so ist es am Ende doch besser, das Ziel gewissermaßen auf halbe Höhe zu setzen, um so weit wenigstens allgemein gelangen zu können. Aber auch das erfordert viel Erwägung, Umsicht und Arbeit, und unsere Ermäßigung des Zieles kann nicht Lockerung des Ernstes oder Nachlaß der Bemühung bedeuten. So weit,

trifft, hat man wahrscheinlich einen rückständigen Lehrer vor sich. Gleichwohl kann man doch ohne das Aufzeigen und Aneignen bestimmter Eigenheiten und Einzelfälle nicht in der Sprache dauernd fortschreiten. Hieher gehört die Unterscheidung zwischen stimmlosem und stimmhaftem *x* in bestimmten Wörtern, diejenige von *ll* und *l*, von *rr* und *r* in andern, der unregelmäßige Endkonsonannt des ersteren Wortes in *rang élevé, grand homme, neuf heures*, das Nichtlautbarwerden des *t* in *allât* oder in *court (läuft)* beim Binden mit Vokal, und natürlich noch gar manches andere.

[1]) Nach dem Referenten der Rheinischen Direktoren-Konferenz von 1899 (Masberg) stehen die Sprechübungen im Unterricht wie eine exotische Pflanze da, die der sorgfältigsten Pflege des Gärtners bedarf und durch eine falsche Behandlung geradezu vernichtet werden würde.

daß der Schulzögling nach seiner Entlassung nun in französisch redender Umgebung sich bereits geistig zu Hause fühlen könne, vermag kein Schulunterricht ihn zu führen. Aber die Vorbedingungen schaffen und ihn ein Stück weit auf dem Wege führen, das ist es, was die Schule kann und soll.

34. Irrende und rechte Methode. Ganz war auch früher, in der hinter uns liegenden Periode, das Ziel des Sprechens nicht ausgeschlossen. An solchen Anstalten, die nur ein wenig Französisch nebenbei treiben konnten, wurde hie und da wenigstens vom Lehrer auf oberen Stufen die Sprache angewandt, und vielleicht tönten auch schwache, stereotype Antworten aus dem Schülerkreise zurück, doch ohne daß das Ganze eine eigentliche Bedeutung gehabt hätte. Für die Reallehranstalten stand die Aufgabe jederzeit auf dem Papiere, und ein gewisses Maß von Zeit ward ihr wohl noch gewidmet. Aber das Ergebnis war durchweg unzulänglich, weil die Methode irre ging. Das Sprechen sollte allmählich aus der gesamten Beschäftigung mit der Sprache von selbst sich mit ergeben; schriftliche wie mündliche Übertragung aus dem Deutschen, allmählich an Sicherheit zunehmend, sollte der Weg zu rascher mündlicher Wortformulierung, und diese sollte gleichbedeutend mit Sprechen sein. Lauter psychologische Irrtümer. Die Themata der Sprechversuche waren abstrakt, die Rede ohne natürlichen Fluß und echte Betonung, den Höhepunkt bildeten zusammenhängende, vorbereitete „Vorträge", die Aussprache war mangelhaft, das Ohr nicht an die Aufnahme mannigfaltiger und natürlicher Rede gewöhnt. Die Ausbildung der Lehrer war nach dieser Seite vielfach unzureichend, Beschränkung auf Stereotypes und Formelhaftes nicht ungewöhnlich. Von dem Ganzen ging kaum ein bildender Wert aus und jedenfalls kein praktisch schätzbarer Gewinn.

Die rechte Methode ruht auf andern Grundsätzen und andern Grundlagen. Sie nimmt Fühlung einerseits mit psychologischen Tatsachen oder Gesetzen, und andrerseits mit der Welt der Wirklichkeit. Zu dem letzteren gehört, daß sie nicht ein eigenes deutsches Schulfranzösisch gelten läßt, sondern der Sprache in ihrer echten Gestalt nachgeht. Zu jenen psychologischen Tatsachen, daß Sprechenkönnen eine Fertigkeit ist, nur durch Übung zu gewinnen, daß allein frühe, stete und vielseitige Übung ein nennenswertes Ergebnis bringen kann, auch daß die Übung vor allem dem Einfachen und Nahen gelten muß und nicht dem Hohen und Fernen, und noch etliches Andere.

35. Lautliche Erfordernisse. So steht denn die Aufgabe des Sprechens zunächst in enger Beziehung zu der bereits behandelten des Aussprechens. Man hat das Sprechen sich nicht ernstlich zum Ziele gesetzt, so lange man nicht wirkliche Lautrichtigkeit anstrebt. Und man wird der Aussprache schwerlich jene ernste Bemühung zuwenden und namentlich schwerlich sie ihr bewahren, wenn man die Sprache nur von gewisser Seite kennen, etwa nur lesen, nur in ihrer literarischen Verwendung verstehen will. Freilich gibt es auch ein Sprechen, ein fließendes, unbefangenes (oder dreistes) Sprechen ohne lautliche Richtigkeit, mit allerlei Lautsurrogaten, verschobenen Accenten u. s. w., das darum doch

verstanden wird und seine praktische Brauchbarkeit besitzt, und man findet es sogar bei manchen, die zwischen Ausländern lange gelebt haben. Aber die Schule darf schon um ihrer selbst willen, um der Pflicht der Echtheit und der strengen Zucht willen, die ihr obliegen, nicht auf den ihr möglichen Grad von Reinheit Verzicht leisten. Und obwohl gerade bei dem frei Gesprochenen Ungenauigkeit in Einzellauten und Betonung besonders leicht platzgreift, so darf aufmerksame und selbst peinliche Bekämpfung dieser Vernachlässigung nie ruhen. Und zwar erfolgt dieselbe am besten nicht durch eine gratis gegebene und darum auch nur halb angehörte Korrektur des Lehrers, sondern durch Nötigung zur Selbstverbesserung. Wenn die gesamte lautliche Gestaltung der Schülerrede in der Richtung auf Bestimmtheit vielfach zu einer vielleicht allzu energischen Artikulation, zu einer gewissen Manieriertheit der Aussprache gedeiht, so wird das kein Unglück, sondern für den deutschen Schülermund eher vorteilhaft sein. Auch der französische Tonfall mag etwas intensiv angewandt werden und soll jedenfalls selbst bei den kleinsten Antworten wie „Oui, monsieur“ nicht fehlen. Und natürlich soll die Rede des Lehrers auch ihrerseits sich von diesen Pflichten niemals entbinden, wie das im Eifer des Unterrichts doch gar leicht geschieht. Dagegen muß der Lehrer seinerseits über das Stadium der künstlichen Deutlichkeit, der pedantischen Langsamkeit und der starken Accentuierung, das auch für ihn anfangs unerläßlich ist, so bald als tunlich hinausgehn und schon sehr frühzeitig trachten, seine Fragen und Bemerkungen in natürlicher Stimmstärke, Schnelligkeit und Modulation zu geben und zum Verständnis zu bringen. Eine ein- oder zweimalige Wiederholung der zuerst nicht aufgefaßten Äußerung gelangt meist doch, zuerst bei einigen Schülern, dann bei der Mehrzahl, zum Verständnis; die Fähigkeit scharfer Sinnesbeobachtung ist ja diesem Alter noch eigen, und diejenige des kombinierenden Erratens, die eines frühen Kindesalters Stärke war, ist ihm noch nicht ganz verloren gegangen. Die Übung des Ohres aber ist eine der wichtigsten Aufgaben bei dem Betrieb der Sprechübungen.

36. Art der Übungen. Der Beginn dieser Übungen kann sich bereits mit den Aussprache-Übungen des einleitenden Kursus verweben. Jedenfalls haben kurze Fragen und Antworten einzutreten, sobald als nur das einfache Material zu solchen angeeignet worden ist; häufige Wiederholung des Gesprochenen, lebendiges Tempo des Betriebs, Behandlung der ganzen Sache durchaus unter dem Gesichtspunkt der körperlich-geistigen (ja mehr körperlichen als geistigen) Übung sind stehende Bedingungen. Ausgeschlossen muß von vornherein werden jedes allmähliche, stückelnde Hervorbringen der Antwort; dieselbe ist wie das Ergebnis einer Kopfrechenaufgabe im Stillen zurechtzulegen und erst dann auszusprechen. Die Fragen müssen aber auch so gestellt werden, daß der Inhalt der zu gebenden Antworten kein nennenswertes Suchen erfordert; den Charakter des Sachexamens soll das Frag- und Antwortspiel (so dürfen wir es nennen, wenn auch in besonderem Sinne) nicht erhalten, sonst kommt die Übung als solche nicht zur Geltung. Ebenso aber soll auch Übertragung deutsch gedachter Antworten ins Französische nicht den eigentlichen Vorgang

bilden; sobald als möglich wenigstens (und es ist bei richtiger Art sehr bald möglich) sollen die Antworten unmittelbar aus dem auch sprachlich schon vorhandenen und bereit liegenden Stoffe heraus gegeben werden. Am leichtesten wäre das bei Verwendung der Zahlwörter, indem die in der fremden Sprache vorzunehmenden Rechenoperationen alsbald in ebenso raschem Tempo erfolgen können wie die entsprechenden deutschen einige Jahre vorher. Sehr leicht auch bei einem Gebiete wie der Geographie von Frankreich, deren Behandlung oder Ausnutzung durchaus nicht allzu eintönig zu sein brauchte. Aber neben diesen sich gewissermaßen von selbst darbietenden Gelegenheiten schafft der geschickt eingerichtete Unterricht — worauf weiterhin noch die Rede kommen muß — alsbald zahlreiche andere. Kürze der Fragen, wie namentlich der Antworten, bleibt übrigens Norm für lange Zeit, und soweit die ganzen Antworten doch nicht in vollem Fluß gegeben werden können, ist auf das Innehalten verständiger Sprachtakte zu dringen. In dem Abschnitt vom Lesen haben wir hierauf zurückzukommen.

Um Abwechselung und neue Anregung hereinzubringen, sowie um die Ausbildung etwas vielseitiger zu machen, empfiehlt es sich, auch die Rolle des Fragens mitunter Schülern zuzuweisen, nur daß dann der Stoff (etwa eine behandelte Erzählung, ein schon reichlich besprochenes Anschauungsbild) noch unbedingter bereits beherrscht sein muß, um das Schleppen und Suchen auszuschließen.

37. Weitere Schwierigkeiten und Fragen. Es ist nicht allzu schwer, in dieser Weise auf den untersten Stufen ganz Befriedigendes zu leisten. Nicht ganz ungefährdet aber bleibt die Fortsetzung in den aufsteigenden Klassen. Der beherrschte und zu beherrschende Sprachstoff wird reichlicher und minder einfach, die Quellen mannigfaltiger, der Reiz tritt mit der Neuheit und mit der Knabenfrische zurück, auch die Unbefangenheit des Mundes schwindet bekanntlich gar sehr, und die geistigeren Seiten des Sprachunterrichts treten in den Vordergrund. Diesen Tatsachen gegenüber bedarf es einerseits der vollsten Energie, andrerseits aber auch der klugen Beschränkung. Die Fähigkeit, einfache Fragen unmittelbar aufzufassen und einfache Antworten möglichst unmittelbar zu geben, muß auf allen Stufen der Hauptbestandteil der Sprechbetätigung, das maßgebende Ziel sein; daneben auch die, der zusammenhängenderen Rede des Lehrers vollständig zu folgen. Derjenigen, sich selbst in längerem Zusammenhang ohne wesentlichen Anstoß auszudrücken, mögen einzelne eher als der Durchschnitt der Klasse genügen, je nachdem Befähigung und Trieb vorhanden ist. Nur freilich sollen unter den kurzen, einfachen Antworten ja nicht etwa (wie man das nicht selten antrifft) solche verstanden sein, die nach der hier in Betracht kommenden Seite des Redenkönnens nichtsbedeutend sind, wie Bejahungs- und Verneinungsformeln, oder bloße Daten, Namen und Zahlen, oder auch die bloße Wiederholung eines Teils des vom Lehrer Gesagten.

Hieran übrigens knüpft sich noch die Frage, ob die Schülerantworten regelmäßig, unter Mitübernahme des hauptsächlichsten Wortinhalts der Frage, in vollständigem Satze gegeben werden sollen. Man ist nach Vor-

gang des deutschen Elementarunterrichts vielfach geneigt, diese Forderung zu stellen, womit man Nötigung zu zusammenhängendem Sprechen bezweckt. Aber gerade Zusammenhang und Fluß können dadurch sehr geschädigt werden, und außerdem die Natürlichkeit, so daß man sicher klug tut, kein Gesetz daraus zu machen, oder doch höchstens für eine Anfangsstufe. Die Natürlichkeit des Sprechens wird mindestens ebenso gefährdet oder gehemmt, wo man es an gedruckte Questionnaires anschließt, die ja in nicht wenigen Hilfsbüchern sich finden, auch wohl selbständig veröffentlicht sind. Sofern dieselben dem Lehrer die Aufgabe der Frageformung abnehmen sollen, sind sie eine zwar etwas beschämende Beigabe, aber doch weiter nicht bedenklich; wenn sie nur dazu dienen, den Lehrer auf die rechte Bahn zu bringen, und die verschiedenen Lehrer auf eine ungefähr gleiche Bahn (auf der sie sich dann weiterhin selbständig bewegen), so ist's noch besser. Auch ist gelegentliche Verwendung dieser Fragen zu schriftlicher Beantwortung durch die Schüler denkbar. Sollten sie dagegen zu gemeinsamer mündlicher Beantwortung nach vorhergehender Vorlesung benutzt werden, so wäre damit eine Unfreiheit, eine neue unerwünschte Herrschaft des gedruckten Buches gegeben, über die man doch durchaus sich zu erheben wünscht.[1])

38. Die materielle Seite der Sprechübungen. Bis jetzt haben wir uns nur mit der rein formalen Seite der Sprechübungen beschäftigt. Die Fähigkeit der unmittelbaren Aufnahme von Fragen und der unmittelbaren Erwiderung, welche beide durchaus Sache der persönlichen Gewöhnung oder Erziehung und durch kein noch so großes Wissen und Verstehen der Sprache schon gegeben sind, der Besitz der Unbefangenheit, die Überwindung der Verwirrung und der Scheu, das Nichtbedürfen einer umständlichen Übertragung in die Muttersprache und wieder aus derselben, diese Errungenschaft macht überhaupt den einen Teil des Sprechenkönnens einer fremden Sprache aus; sie kann vorhanden sein bei ganz geringem Umfang der Sprachkenntnis (wie das bei Kindern und bei Leuten niederen Bildungsstandes der Fall ist), und sie kann bei dem größten Umfang derselben fehlen. Dieser formalen Seite aber steht gegenüber die materiale: zum Sprechenkönnen gehört zweitens das ebenfalls möglichst unmittelbare Verfügen über den nötigen Wortschatz und die gebräuchlichen Wendungen (wobei „Konstruktionen", welche die Grammatik lehrt, mit einbegriffen sein mögen). Wenn der Schatz der überhaupt in der Sprache vorhandenen Worte und Wendungen unendlich ist, oder doch getrost so genannt werden darf, und wenn wir uns im allgemeinen doch wohl nur eines bescheidenen Teiles bemächtigen können, so kommt es darauf an, daß dieser Teil verständig gewählt sei, damit wir nicht gleichsam auf gewissen fernen Inseln des großen Wort-Alls angesiedelt seien, während wir doch einer Wohnung auf dem Festlande bedürfen, oder damit wir uns nicht auf das Fliegen

[1]) Die Questionnaires bezeichnet v. Sallwürk als „eine traurige Einrichtung". — Von gewissen Seiten wird allerdings auch das Einprägen vollständiger Dialoge empfohlen. — Für die Sprechübungen der früheren Periode darf das Verfahren gutgeheißen werden, daß der Lehrer den Inhalt der zu gebenden Antwort manchmal zuvor seinerseits zusammenhängend gibt und dann die darauf bezügliche Frage stellt.

legen, während wir nicht gelernt haben, zu Fuße zu gehen. Die wesentlich abstrakte Sprache der bis vor kurzem durchaus vorherrschenden Schullektüre ergab das Nötigste nur zufällig und spärlich. Eine Ergänzung durch Memorieren aus besonderen, systematisch angelegten Vokabularien mußte unter psychologisch-didaktischem Gesichtspunkt unerfreulich erscheinen und ist denn auch meist zurückgewiesen worden. Die Zuführung des Stoffes durch zusammenhängende Stücke, beschreibend, erzählend oder schildernd, auch noch unmittelbarer im Anschluß an Anschauungsbilder oder an die wirkliche Umgebung ist seitdem als der natürlich gebotene Weg anerkannt. Jedenfalls sind bestimmte Sachkreise unentbehrlich, und erst mit ihrer Beherrschung fängt das Sprechenkönnen, dessen vorher ausgeführte formale Bedingungen natürlich außerdem erfüllt sein müssen, in Wahrheit an.

Daß der erste, der selbstverständlichste dieser Sachkreise gebildet wird durch die Gegenstände der nächsten Lebenssphäre, darüber ist man im ganzen einig; dahin gehört denn der menschliche Körper, seine Bekleidung, die Ausstattung der Wohnräume, die gewöhnlichsten Utensilien und Hantierungen, das Schulleben, dazu Stadt und Land, Erde und Himmel, Gesundheit und Krankheit, Reisen und Arbeiten u. s. w., womit auch ein Anschluß an das einfachste geographische und wohl auch naturgeschichtliche Wissen gefunden wäre. Das ist in Wirklichkeit ein stattliches Ganze und nicht etwa zu Beginn in Kürze abzumachen; vielmehr muß ein derartiges Sprechgebiet sich durch einen größeren Teil der Schulzeit hinziehen und passend verteilt werden, zumal Wiederholung auch für obere Stufen erforderlich bleibt. Ist mit alledem dem Unterricht eine Aufgabe zugewiesen, die derselbe früher als banausisch von sich gewiesen haben würde, so kann zur Rechtfertigung bemerkt werden, nicht bloß, daß die vornehm abstrakte Natur unseres Unterrichts lange Zeit ein ganz fragwürdiger Vorzug desselben gewesen ist, sondern auch, daß der unabhängigeren, weniger angelehnten Verfügung über jene Stoffe ein eigentümlicher Bildungswert nicht fehlt. Die Benutzung von Bildern zu diesem Zweck hat sich im letzten Jahrzehnt weithin eingebürgert und sehr dazu beigetragen, die Lebendigkeit des Unterrichts zu erhöhen, jene Eigenschaft, deren dieser ganze Sprachunterricht so entschieden bedarf.

39. Beziehung zur Lektüre. Soweit das Elementar- oder das Lehrbuch die Stoffe darbietet, ist auch die Verbindung mit den übrigen Teilen des Sprachunterrichts hergestellt. Es versteht sich aber, daß zwischen der Lektüre und der Aufgabe des Sprechens ein dauerndes Verhältnis vorhanden sein muß. Die Lektüre gibt dauernd und stets wechselnd zum Sprechen Gelegenheit, und andrerseits hat die Sprechübung auch in den Dienst der Lektüre zu treten. Hiervon muß weiter unten noch die Rede sein; doch seien einige Bemerkungen hier nicht unterlassen. Die Lektüre der untersten Stufen eignet sich zur Verwandlung in Sprechstoff von Anfang bis zu Ende; das Hauptsächliche wie das Nebensächlichste mag mit Erfolg umgesetzt werden; bei demselbigen Stoffe gründlich zu verweilen, durch viel Wiederholung die Eindrücke fest zu machen, ist, obwohl es zu weit getrieben werden und auch hier schon sehr ermüden oder ertöten

kann, doch im ganzen für diese Stufe unerläßlich. Weiter nach oben hin dagegen würde es weder dem Lesestoffe angemessen sein noch den natürlichen pädagogischen Zielen, alles einzelne in die Mühle der übenden Besprechung nehmen zu wollen. Hier muß also Zurückhaltung, Auswahl des Geeigneten, und allmählich überhaupt eine freiere Beziehung zu dem Texte eintreten. Es wird sich da stets mehr empfehlen, Einzelnes und Bestimmtes zu näherer Wiedergabe herauszugreifen, als verflachende Inhaltsangaben zu kultivieren, die überhaupt, wenn nicht sehr gut gegeben, wenig Wert haben, und die sehr gut zu geben meist viel Suchen und Versuchen erfordert. Wie weit die Besprechung sich von dem unmittelbar Vorliegenden zu entfernen, mit welchem Maße von Freiheit sie sich dem Texte gegenüber zu bewegen hat, wird im bestimmten Falle, je nach dem Gelingen, sich ergeben müssen. Zum mindesten müssen die Schüler, wenn sie selbst nicht zu leichtem und freiem Gedankenausdruck auf weiterem Gebiete gelangen, so weit kommen, daß sie dergleichen bei dem Lehrer verfolgen können, und wofern der letztere in erklärendem oder entwickelndem Vortrag sich gewandt zu ergehen vermag, bildet auch das einen schätzbaren Beitrag zur Schulung der Zöglinge; nur müssen sie eben nicht lässig dabei sitzen, sondern gefesselt, angeregt oder geklärt werden.[1])

40. Das Französische als Unterrichtssprache. Eine Zeit lang wurde großes Gewicht gelegt auf die Behandlung der Grammatik in französischer Sprache, und dieselbe erfolgte zum Teil selbst da, wo sonst im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache gar nichts versucht oder geleistet wurde. In diesem Falle war der Wert der abstrakten und formelhaften Wendungen gering und die Sache lief fast auf einen Selbstbetrug hinaus. Wo dagegen überhaupt ein gewisser Grad von Sprechfähigkeit erzielt ist, ist es weder fernliegend noch bedenklich, auch dieses Gebiet herbeizuziehen; es bildet immerhin eine weitere Gelegenheit zur Übung des Mundes und kann zur Erhöhung der allgemeinen Gewandtheit mit beitragen. Natürlich nicht so, daß man durchaus die schwierigsten Erklärungen in der fremden Sprache geben will, die vielleicht das Verständnis nur aufhalten. Die Abwehr überhaupt aber, wie sie zum Teil in den amtlichen Lehrplänen sich fand oder findet, ist nicht gerechtfertigt. (Gegen französisch wie englisch geschriebene Grammatiken sprechen sich allerdings noch die neuesten preußischen Lehrpläne von 1901 aus, aber vielleicht werden die Bedenken doch auch in diesem Punkte bald überwunden.) Ähnlich wie mit der Grammatik steht es dann mit den mehr wissenschaftlichen Gebieten, die, wenn auch in sehr bescheidenem Umfang, auf den oberen Stufen an die Lektüre sich anschließen, also Verslehre, Literaturgeschichte u. s. w. Ja, diese Gebiete werden sich bei leidlicher Entwicklung der Gesamtklasse als besonders geeignet zur Anwendung der Fremdsprache darbieten. Anders steht es mit den synonymischen Unterscheidungen, wo immerhin in manchen Fällen eine treffende und auf-

[1]) Einen besonderen Standpunkt vertritt J. Ziehen, der aus den Sprechübungen alles Banale und Minderwertige ausschließen und dieselben wesentlich der Geschichte des fremden Landes, seiner Geographie, seinen großen Persönlichkeiten widmen will.

klärende Umschreibung auch in der fremden Sprache nicht fern liegt, in vielen andern aber man mit Hilfe der Muttersprache am ehesten zu einer inneren Anschauung kommen wird. Im ganzen wird überhaupt da, wo tiefere neue Erkenntnis vermittelt und gewonnen werden soll, die Benutzung der Muttersprache sich meist als der zugleich kürzeste und bildendste Weg erweisen: so bei Begründung grammatischer Erscheinungen, bei tiefergehender Erklärung der Lektüre, der poetischen zumal, bei jeder feineren Begriffsunterscheidung. Und wenn man schon seit längerer Zeit wenigstens für die obersten Stufen die französische Sprache als Unterrichtssprache wünscht, so kann gesagt werden, daß dieselbe bei gesunden Verhältnissen in der That die regelmäßige oder doch vorherrschende Sprache sein soll und kann, freilich nicht etwa um jeden Preis, und namentlich nicht so, daß um eines eigensinnigen oder selbstgefälligen Festhaltens an ihr willen dem Unterricht ein untiefer Charakter verliehen, daß auf ernstes bildendes Einwirken verzichtet würde.

Längst hat man auch gefühlt, daß, um die Aufgabe des Sprechenlehrens zu lösen, die Schule etwas entbehrt, worin man wohl geradezu die einzig natürliche und unentbehrliche Grundlage des Erlernens erblickt: in den Stunden denkt und übt man mit einander, aber lebt nicht in vollerem Sinne mit einander, erlebt gewissermaßen nichts; es lösen sich nicht die vielen kleinen und großen Vorgänge freierer Lebensverhältnisse ab, regen nicht Empfindung und Äußerung und Austausch an. Denn dies gerade wäre allerdings das natürliche Gebiet für das Sprechenlernen; was in solchem Zusammenhang gesprochen und gehört worden ist, prägt sich ganz anders ein und taucht später in ähnlicher äußerer oder innerer Situation wie von selbst wieder auf. So legt man denn nun fast überall Wert darauf, daß wenigstens die wirklichen kleinen Vorkommnisse des Klassenlebens ausdrücklich in der fremden Sprache berührt werden, also die regelmäßigen, wie Kommen und Gehen, Öffnen und Schließen und so weiter, und natürlich auch das Außergewöhnlichere, das etwa vorkommt. Wird dabei ein kleiner Vorrat von festen Wendungen oft oder immer wieder in den Mund genommen, so ist das nicht anzufechten, es entsteht damit eben auch ein, wenngleich bescheidener, doch fester Besitz.

41. Das mögliche Ergebnis. Über einen bescheidenen Besitz kommt man, wie schon vorher angedeutet, mit alledem nicht hinaus. Indessen daß etwas vorhanden ist, ein Maß von Gewöhnung, von Sicherheit, von Unmittelbarkeit und Leichtigkeit im Aufnehmen und Erwidern, und ein Maß von verfügbarem Sprachmaterial, daß mit beidem der Weg zu wirklich sprechendem Beherrschen der Sprache betreten ist und man nur auf der Linie fortzuschreiten braucht, das darf am Ende wertvoll genug genannt werden, um mit diesem Ernst angestrebt zu werden. Und sofern es den früher allein hochgeschätzten abstrakteren Aufgaben des Unterrichts einen Teil der Zeit hinwegnimmt, wird doch das Gesamtziel damit nicht geschädigt, sondern gefördert.[1])

[1]) Um den Zweifel an dem Wert aller gemeinsamen Klassenübungen im Sprechen zu begründen, hat man auch ziffernmäßig ausgerechnet, wie viel Minuten innerhalb einer Lektion und innerhalb einer Woche und eines Schuljahrs auf den einzelnen

42. Höher gehende Forderungen. Aber mit allem Ausgeführten ist nur einem Standpunkt Rechnung getragen, der der großen Mehrzahl der Schulen oder Fachlehrer bis jetzt genügt hat, vielen auch wohl weiterhin genügen wird, manchem auch die Grenze des Erreichbaren bedeuten mag. Nun aber fehlen andrerseits diejenigen längst nicht mehr, denen diese ganze Rolle der Sprechübungen viel zu kümmerlich erscheint, die für das Sprechen eine ganz andere Rangstellung und Rolle fordern und ihm weit höhere, vollere Ziele stecken — eine Verschiedenheit der Auffassung, die ja in den einleitenden Betrachtungen bereits dargelegt ist. Rangstellung, Rolle und Ziele wurden soeben genannt. Zunächst also soll das Sprechen nicht etwa als eine zu den eigentlichen und Hauptaufgaben nur hinzukommende nebensächliche und allenfalls auch entbehrliche angesehen werden, sondern eine Hauptaufgabe, vielleicht die vorwiegendste von allen, bilden. Es soll zweitens auch nicht nur am Rande der Unterrichtsstunden oder zwischen den Hauptbetätigungen seine Stelle finden, sondern den gesamten Unterricht durchziehen und vielleicht die übrigen Betätigungen mehr in den Dienst seiner Zwecke nehmen, als daß es seinerseits nur begleitete und diente. Es soll drittens auch nicht eine bloße Vorschulung oder ein ganz partielles Können angestrebt werden, sondern eine wirklich allgemeine Fähigkeit zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache.[1]) Diese Aufassung muß durchaus verständlich erscheinen als Reaktion gegen den früheren vollständigen oder doch fast vollständigen Verzicht auf mündliche Sprachbeherrschung, gegen die bequeme Ablehnung dieses Zieles als eines unmöglichen oder auch die etwas heuchlerische Ablehnung desselben als eines unwürdigen, gegen die selbstzufriedene und selbstgefällige Beschränkung auf traditionelle Linien, gegen eine willkürlich

---

Schüler einer stark besetzten Klasse kämen, was denn freilich recht geringe Zahlen ergibt. Aber diese Zahlen beweisen durchaus nicht so viel wie es scheint: nicht bloß kommt bei lebendigem Tempo tatsächlich mehr heraus, sondern es ist auch dem wirklichen psychologischen Verhältnis nicht Rechnung getragen: die Beteiligung auch der nicht unmittelbar den Mund öffnenden Schüler ist von Belang. Unser deutscher Klassenunterricht ist doch etwas anderes als summierter Einzelunterricht. —

Eigentümlich hat sich die Direktoren-Konferenz in Schleswig-Holstein von 1899 zu den Sprechübungen gestellt. Sie erklärt dieselben für unentbehrlich auf der Stufe des Anfangsunterrichts, läßt sie aber auf der Mittelstufe zurücktreten, um ihnen dann an Realanstalten in den oberen Klassen wieder einen größeren Umfang zuzugestehen. An Gymnasien wird von ihnen nur in den beiden ersten Jahren ein bescheidener Erfolg erwartet, in den folgenden Klassen sollen sie aus Mangel an Zeit unterbleiben.

Zum Teil hofft man die Sprechübungen auch außerhalb der Schulstunden, in Pausen, bei sonstigem Zusammenkommen, in privaten Veranstaltungen der Schüler betrieben zu sehen, und diese Anregung mag unter Umständen Erfolg haben.

Daß das während der Schulzeit erzielte Maß von Sprechfertigkeit im Laufe längerer Ferien wieder starke Einbuße zu erleiden pflegt, wird nicht mit Unrecht beklagt; es darf aber daraus doch kein Grund gegen den ernstlichen Betrieb des Sprechens überhaupt entnommen werden. Die einmal besessene Fertigkeit wird doch auch verhältnismäßig leicht wiedergewonnen.

[1]) Auf der Direktoren-Konferenz der Provinz Hannover von 1895 verlangte der eine der beiden Berichterstatter über dieses Thema geradezu, der Schüler solle nach dem Verlassen der Schule (Realanstalten sind gemeint) befähigt sein, sich über jeden Gegenstand, der im täglichen Leben zur Sprache kommen könne, sogar technischer, kommerzieller und wissenschaftlicher Art idiomatisch richtig, d. h. mit richtigem Wort- und Satzton, richtigem Klang und den dem jeweiligen Gesprächsstoff am besten entsprechenden Ausdrücken im Verkehr mit Franzosen und Engländern auszudrücken.

scholastische Wertung der einzelnen Ziele. Nicht mit Unrecht wird jetzt immer wieder daran erinnert, daß Sprechenkönnen das natürlichste Ziel der Beschäftigung mit einer Sprache ist (wofern dieselbe nicht dem rein wissenschaftlichen Zweck theoretisch-vergleichender Erkenntnis dient). Das Verfehlen dieses Zieles trotz mehrjähriger Lernzeit ist nicht mehr bloß in den Augen der Naiven ein Fehlgehen überhaupt, sondern stößt gerade auch bei tieferer Einsicht in Natur und Wert der Sprache und des Sprachunterrichts auf ein ähnliches Urteil. Dazu aber kommt ein gegen früher verändertes und in noch vollerer Veränderung begriffenes praktisches Bedürfnis, die sich steigernde Notwendigkeit eines unmittelbaren Verkehrs mit dem Auslande, der Befähigung zum Wettbewerb mit anderen spracheifrigen Nationen. Durch den bei unseren Pedanten üblichen Spott gegen das Parlierenkönnen lassen sich die Weltkundigen und Einsichtigen doch nicht auf die Dauer zum Schweigen bringen. Wenn dieses Können nicht am Wege aufgerafft, nicht auf zufällige und äußerliche Art angeeignet worden, unter einer schulmäßigen Zucht und Überwachung und in planvollem Stufengang und Zusammenhang erworben worden ist, dann ist es auch vom erzieherischen Standpunkt aus etwas recht Schätzbares. Zumal aber, wenn der (soeben erwähnte) Zusammenhang zugleich als eine regelmäßige Verbindung von Übung und Erkenntnis hergestellt wird, als Zusammenhang zwischen der Sprechübung und der Grammatik, der Wortunterscheidung, der Stilistik (die man auch weiter denn als Lehre vom Schreibstil fassen kann), der Kulturkenntnis.

43. Mögliche Verwirklichung. Für eine solche zentrale Stellung der Sprechbetätigung fehlen die Vorarbeiten, die selbständigen Bemühungen nicht mehr. Insbesondere ist eine Einführung in die Grammatik, Formenlehre und mehr noch Syntax, ohne Zweifel von der Sprechübung aus sehr wohl tunlich, indem der Lehrer seine eigenen Wendungen so wählt, so anordnet, so wiederholt und wiederholen läßt, daß die zu gewinnende Anschauung der Gesetze sich in natürlicher Weise daraus ergibt, und die Erkenntnis kann dadurch eine lebendigere werden als auf den sonst üblichen Schulwegen.[1]) Im grunde wird damit ein ähnlicher Weg beschritten, wie ihn ein verständiger Unterricht für die Grammatik der Muttersprache anwendet.[2]) Wie der Wortschatz — nicht bloß als Wortvorrat nebst Wissen um die Bedeutungen, sondern auch als Beherrschung zusammengehöriger Gruppen und als Unterscheidung zwischen den aneinandergrenzenden — mit den Sprechübungen dargeboten und gewonnen werden kann, ist noch viel leichter zu sehen. Und was an sachlichen Mitteilungen und Er-

[1]) Für die Einführung in die Formen des französischen Relativsatzes gibt z. B. Quiehl (Ausspr. und Sprechfertigkeit 3. Aufl. S. 141) folgende Sätze, offenbar im Anschluß an ein Wandbild: *La fille rentre de l'école; elle accompagne son frère.* Und darauf: *La fille qui accompagne son frère, rentre de l'école. — La dame offre une grappe de raisin au chasseur; cette grappe vient d'être cueillie.* Hierauf: *La grappe de raisin que la dame offre au chasseur, vient d'être cueillie. — Le toit de la maison est couvert de neige; cette maison est une fabrique.* Alsdann: *La maison dont le toit est couvert de neige, est une fabrique.* Der Fehler, durch das deutsche *dessen Dach* verführt nun den Artikel vor *toit* auszulassen, wird hierbei für sehr unwahrscheinlich gehalten.

[2]) Vgl. z. B. das Hilfsbuch f. d. deutschen Sprachunterricht von Ad. Matthias, 2. Aufl. Düsseldorf 1899.

läuterungen (z. B. über französische Sitten, Geschichte, Einrichtungen, Landesart, Persönlichkeiten, Ereignisse) während des gesamten Ablaufs des Unterrichts zu geben ist, wird, wenn in der fremden Sprache gegeben, einen doppelten Vorteil haben: einmal, daß es niemals als Unterbrechung des Fachunterrichts, als Abschweifung von fragwürdiger Berechtigung betrachtet werden kann, denn es ist immer auch nach der sprachlichen Seite lehrreich; und dann, daß es die fremde Kultur (um diesen zusammenfassenden Ausdruck für alles oben Angedeutete zu gebrauchen) mehr in ihrem eigenen Gewande, unter den nationalen Bezeichnungen, vorführt.

Alles in allem kann ich überhaupt nicht umhin, einen französischen Unterricht, der dem Sprechen der fremden Sprache eine solche breite Rolle einräumt, für den vollkommeneren zu erklären, für diejenige Form, welche eigentlich verwirklicht werden müßte — wofern es die persönlichen Bedingungen ermöglichen und der nötige Tiefgang des Unterrichts gewahrt wird. Dieser Tiefgang aber schließt ein: wirklich festen Plan für den Zusammenhang des einzelnen, regelmäßige Zumutungen an das Denken, nicht bloß an das Übernehmen und Nachahmen, präzise Zusammenfassung des Theoretischen in regelmäßiger Abstufung, wirkliches Verständlichmachen des Dargebotenen, Sicherung der inneren Anschauung, innere Mitarbeit bei der Rezeption, unerbittliche Schulung auch des einzelnen Schülers und nicht bloß eine durchschnittliche der Gesamtheit, Anregung auch der höheren Geisteskräfte oder namentlich der höher begabten Schüler, der geistigeren Naturen, durch entsprechende Aufgaben, Zumutungen, Gelegenheiten. Das alles mit der durchgehenden Pflege der fremden Sprache als gesprochener zu verbinden, ist nicht unmöglich; man kann sicher in dieser Kunst noch sehr fortschreiten. Aber nicht bloß nach der didaktischen Seite. Persönlich muß der Lehrer, der auf diesem Wege schreiten will, eine bedeutende Sicherheit, Gewandtheit und Vielseitigkeit der Sprachbeherrschung neben einem hellen Blick und feinem inneren Rapport mit den Schülern haben. Wo dieses glückliche Zusammentreffen oder wohl besser dieses Ergebnis eindringender Studien und energischer Selbsterziehung vorhanden ist, da kann man dem so erteilten Unterricht mit Wohlgefallen folgen: und es ist keineswegs ausgeschlossen, sondern zu hoffen, daß hervorragendes persönliches Können einzelner sich allmählich durch Nachahmung auf viele übertrage. Aber ohne jene zuverlässige Grundlage des wirklichen persönlichen Könnens ist dieser Unterricht der Gefahr einer bedauerlichen Oberflächlichkeit der geistigen Wirkung ausgesetzt.

44. Bedenken und Bedingungen. Die Bereitwilligkeit der Jugend zum bloßen Nachahmen beweist noch nicht, daß das Nachahmen der normale Weg sei, um sie zu bilden. Das bloße Übermitteln eines breiten Stoffes an Ausdrücken und Wendungen, das bloße Hineingewöhnen in diese Wendungen nach der inhaltlichen wie der physischen Seite geht doch über Abrichtung nicht wesentlich hinaus. Die Anschauung der fremden Kulturwelt wird eine unlebendige zum großen Teil bleiben müssen, und ihre Bedeutung kann immer nur die einer Hilfe, einer Anregung, einer Ausgestaltung sein: zu einer Hauptlinie bildenden Unterrichts kann sie

schwerlich werden. Es ist fast immer ein gutes Zeichen, wenn die Lehrer sich neuen Zielen bereitwillig öffnen und sich gern in deren Dienst stellen; bei den Ablehnenden spricht doch vielleicht häufiger Schwerfälligkeit, Eigensinn, Bequemlichkeit oder Beschränktheit als größere ethisch-technische Einsicht und Reife. Aber wer, selbst unbeflügelt, zum Fliegen sich zwingen will und andere zum Fliegen bringen, bietet kein anmutendes Schauspiel. Es kann auf dem uns hier beschäftigenden Unterrichtsweg auch eine klägliche Öde, ein bedauerlicher Tiefstand der Klasse, ein sehr äußerlicher Ablauf des Lernprozesses, ein Herumtreten auf dem dürren Sande des Wortmäßigen, ein spielerisches Ausfüllen der Stunden stattfinden, das mit unsern Vorstellungen von Jugendbildung doch wohl in Zukunft so wenig sich vertragen wird wie in der Vergangenheit. Es ist wahr, daſs im Ausland (zur Zeit vielleicht schon in den meisten außerdeutschen Ländern) die Annahme dieser „neuen“ Methode viel unbedenklicher erfolgt, ja zum Teil ohne weiteres vorgeschrieben worden ist. Wir können uns nur freuen, wenn recht viele Versuche gemacht werden, aus denen recht viele etwas werden lernen können. Vielleicht sind auch im Ausland jene persönlichen Bedingungen der geistigen Beweglichkeit, der lebendigen Erfindungsgabe häufiger anzutreffen als bei uns? Nach gewissen Eindrücken aus französischen Schulen liegt mir diese Annahme nicht fern. Doch scheuen wir es andrerseits mehr als das Ausland, uns in didaktischem Zickzack zu bewegen und vielleicht über ein Jahrzehnt das Signal zu einer vollen Umkehr zu empfangen. Bedächtigkeit kann unser Fehler sein und unser Vorzug. Zur Vorsicht stimmt uns auch die Rücksicht auf das Zusammenwirken der verschiedenen Fachlehrer einer Anstalt, das sich von unserer Auffassung von bildender Wirkung der Schule nicht trennen läſst, und das erst bei reichlicher Durchbildung jener neuen Unterrichtsweise erwartet werden kann. Zur Vorsicht mahnt ferner die Höhe der Anforderung an die körperliche Leistungsfähigkeit der Fachlehrer. (Ein ausländischer Beobachter eines unserer geschicktesten Sprachlehrer von der neueren Richtung äußerte noch jüngst öffentlich zugleich mit hoher Anerkennung für das Geleistete, daß bei diesem Lehrverfahren die Fachlehrer nur auf eine ganz kurze Lebenszeit rechnen könnten.) Es bedarf mindestens noch geeigneter Maſsnahmen, um einen groſsen Teil der körperlichen Arbeit vom Lehrer auf die Schüler hinüberzuleiten, und zudem der Entlastung dieser Sprachlehrer in ihrer wöchentlichen Stundenzahl. Im ganzen aber ist es durchaus nicht notwendig, sondern ist nur eine bedauerliche Wirkung menschlicher Unvollkommenheit, daß gegenwärtig die Vertreter der einen und der anderen Methode großenteils persönlich mit Leidenschaft, mitunter mit Haſs und Hohn, und gelegentlich auch mit Unterschiebung häßlicher Motive gegeneinander zu Felde ziehen. Was dem Tüchtigen gelingt, wird darum noch nicht möglich und empfehlenswert für jedermann, und ein Maß passiven Widerstandes ist noch nicht gerade ein Beweis von Verstocktheit des Herzens oder sonstigem grobem persönlichem Defekt. Aber andrerseits ist, wer für sich über die überlieferten Ziele und Wege hinaus neue sucht, ungebahntere nicht scheut, vollere Ergebnisse sich selbst und seiner Arbeit abgewinnen will, darum

nicht als ein Tollkopf oder Schwindler oder vielleicht auch nur als Störenfried anzufeinden. Idealist kann man hüben und drüben sein, und am Ende auch hüben und drüben Philister, das letztere aber wohl doch etwas leichter hüben als drüben.

45. Planvolle Durchführung. Wenn nun auf die angedeutete Art die mündliche Übung in der fremden Sprache den gesamten Unterricht durchzieht, so scheint weniger als bei jener bescheideneren Art der am Rande mit hergehenden „Sprechübungen" ein bestimmter Plan für den zu nehmenden Gang erforderlich. Indessen wird ein solcher Plan doch jedenfalls insofern wünschenswert, als es gilt, ein umfassendes konkretes Sachgebiet diesen Übungen zu unterwerfen, es vermittelst ihrer zu durchdringen und anzueignen, ein Sachgebiet, das sich eben nicht von selbst innerhalb des Unterrichts zusammenfindet. Die Sprechübungen treten in den Dienst des Wortschatzes, der Phraseologie, der Kulturkenntnis. Daß sie gleichzeitig in ein Verhältnis gegenseitiger Hilfe zur Grammatik treten können, ward schon berührt. Einige nähere Bemerkungen über diesen letzten Punkt werden naturgemäß dem Abschnitt über die Grammatik vorbehalten. Ebenso muß auf die Bedeutung für Wortschatz und anderes unten in den betreffenden Abschnitten noch die Rede kommen.

Nicht immer hat man für diese Übungen einen regelmäßigen Anschluß gesucht, eine Art von organischer Verbindung erstrebt. Die Sprechversuche tauchten ehedem wohl gelegentlich auf, wenn dem Lehrer ein solcher Versuch zu Sinne kam, wenn ihm einfiel, daß in dieser Hinsich etwas wenigstens doch auch erreicht werden müsse, wenn er die Entwicklung seiner Schüler durch solche praktische Versuche prüfen wollte, und er nahm den Ausgang dann entweder von irgend einem augenblicklichen Vorkommnis oder von einer Stelle der Lektüre oder von irgend einem Thema des Alltagslebens. Ganz anders, wenn man besondere Vokabularien zu grunde legte, nach sachlichen Gruppen oder auch nach sprachlicher Verwandtschaft geordnet, wobei es aber, wenn der Lehrer nicht eine große Kunst besaß, viel auf Aufzählungen oder simple Definitionen hinauslief. Wieder eine andere Art und Weise ergab die Benutzung von Gesprächbüchern, die wesentlich zum Memorieren von Fragen und Antworten führen mußten. Während diese Gesprächbücher oder die in andere Lehrbücher eingefügten Dialoge sich fast immer nach Sachgebieten ordnen, hat auch der Versuch nicht gefehlt, sie nach grammatisch-phraseologischen Gesichtspunkten aufzubauen. (So wenigstens in den sorgsam ausgearbeiteten „Fr. Sprechübungen" des norwegischen Gelehrten J. Storm, deutsch Bielefeld, Velhagen.) Der Anschluß der Sprechübungen an das in der fremden Sprache Gelesene ist allem Angeführten gegenüber der natürlichere, zugleich leichtere und fruchtbarere (wenn man nicht lediglich das praktische Ergebnis, die Abrichtung auf bestimmte Fälle und Stoffe, schätzen will). Die kleinen Erzählungen, Beschreibungen oder auch Gedichte der Anfängerbücher ergeben immer diese Möglichkeit. Aber sie werden sehr übertroffen durch die besonders gewählten und zurechtgemachten Stücke der neueren Elementar- oder Lesebücher, welche ohne sprachliche Isolierung den Stoff und den Wortschatz für die verschiedenen wünschens-

werten Sachgebiete darbieten und deren Benutzung in neuerer Zeit wohl ziemlich allgemein geworden ist. Auch die über das Elementare hinaus, in das Kulturelle, national-Geschichtliche, in die Sphäre der Technik oder Wissenschaft planvoll hineinführenden Bücher bieten zu mündlichen Besprechungen in der Fremdsprache immer treffliche Gelegenheit. Inwieweit die höheren Lektürestoffe dies tun, ist eine andere Frage, die aber oben schon berührt wurde.

Dazu nun aber der Anschluß der Sprechübungen an die sinnliche Anschauung der Gegenstände. Dazu — oder vielleicht auch dagegen, anstatt jener andern? In der Tat wird die Einführung in die Sprache und die Sprechfähigkeit von manchen gegenwärtig möglichst ausschließlich an diese Anschauung sinnlicher Gegenstände, Vorgänge und Bilder geknüpft, und seit den Versuchen und der schriftstellerischen Empfehlung durch Ferd. Schmidt (in den Lehrpr. u. Lehrg. 1890, Heft 65) haben zahlreiche Fachgenossen sich so ernstlich mit der Aufgabe befaßt, es ist auch eine so reichliche Literatur darüber entstanden, daß man nun darin einen ganz eigenartigen und selbständigen Teil des französischen Unterrichts zu sehen hat, der denn auch (obwohl nicht alle Fachlehrer ihn pflegen und namentlich nicht alle ihn gleichmäßig schätzen) eine besondere Beleuchtung hier nahe legt.

C. Anschauungsunterricht.

46. Allgemeiner Wert. Nicht bloß die Aneignung des wünschenswerten Wortschatzes aus dem Gebiet des Konkreten und Alltäglichen gilt als Zweck dieses Unterrichts; auch nicht bloß die Gelegenheit zu reichlicher Übung des Mundes und des Ohres in viel wiederholten, mannigfach variierten und dabei immer einfachen und natürlichen Aussagen, Wendungen, Fragen, Antworten: sondern ein anderes Verhältnis des Lernenden zu der Sprache soll damit verwirklicht werden. Er findet sich unmittelbar den Sachen oder Vorgängen gegenüber, hat es nicht zunächst mit geschriebenen, gedruckten oder auch gehörten Worten über die Sachen zu tun. Daß an die sinnliche Anschauung, bei grundsätzlicher Vermeidung der muttersprachlichen Bezeichnung, diejenige aus der fremden Sprache wenigstens verhältnismäßig leicht sich anhefte, wird von den meisten angenommen oder auch als gemachte Erfahrung ausgesprochen. Freilich fehlt aber auch die entgegengesetzte Richtung nicht: mit der Sache soll doch immer wieder von selbst die gewohnte muttersprachliche Bezeichnung auftauchen. (So von Sallwürk.) Oder es sollen die ohne Anlehnung an einen Buchtext angeeigneten Ausdrücke jedenfalls weniger fest im Gedächtnis haften. (So von Roden, während Martin Hartmann zur Überzeugung gerade eines festeren Haftens gelangt ist.) Vermutlich ist der ganze psychologische Verlauf bei den einzelnen Individuen ganz verschieden! Und immerhin kann man einen erheblichen Wert der an die Anschauung geknüpften Sprachübung getrost annehmen. Daß kein mechanisches Vertauschen des fremden Wortes mit dem deutschen wie bei dem Übersetzen von Gelesenem stattfindet, „nichts von jenem Verbalismus mit der oft sich daraus ergebenden Gedankenlosigkeit", betont Hartmann

wohl mit Grund. Auch, daß das Eindringen in die fremde Sprache hier doch wenigstens einigermaßen ähnlich vor sich gehe wie das des Kindes in die Muttersprache, und daß das Verfahren damit als „naturgemäßes und psychologisch richtiges" sich kennzeichne, kann man demselben Beurteiler zugeben. Und ebenso die Würdigung der Gelegenheit, viel Französisch zu hören und ohne Hilfe des lesenden Auges auffassen und wiedergeben zu können; ferner die tatsächlich große Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schülerklassen bei diesem Unterricht. Entsprechend hebt v. Roden hervor, daß die sprachliche Äußerung eine schnellere zu sein pflege, der Wunsch sich auszudrücken reger, daß vollere Gemeinsamkeit dieser Lernarbeit den Eifer erhöhe, daß doch ein erster Schritt zum Denken in der fremden Sprache getan werde und eine erste, wenn auch noch schwache, Entwicklung von Sprachgefühl erfolge, und weiterhin auch, daß die Fähigkeit, den Sinn fremder Ausdrücke durch Kombination selbst zu finden, nicht ohne Wert sei, daß für Wortunterscheidung (Synonymik) und Verständnis der Wortbildung sich vielfach Gelegenheit biete, endlich daß grammatische Übungen sich hier natürlicher und lebendiger als sonst anschließen lassen, auch die Grundlage für allerlei nützliche schriftliche Arbeiten gewonnen sei. An die „Anschauungsbilder" ist bei alledem zumeist gedacht. Aber auch an die unmittelbare Anschauung, die von Gegenständen der wirklichen Umgebung und von Vorgängen, muß doch mit, ja muß zunächst gedacht werden, denn im grunde sind die Bilder nur ein Ersatz oder eine Ergänzung für jene.

47. Anschluß an Umgebung und Schulleben. Einer reichen Mannigfaltigkeit an umgebenden Gegenständen oder an lebendigen Vorgängen kann sich das Schulzimmer und Klassenleben schwerlich rühmen. Die Enge und Starrheit dieses Lebens mochte als das offenbarste Hindernis dafür gelten, daß man von dort aus sich in die fremde Sprache hineinlebe, denn dazu führt eben ein vielseitiges und vielbewegtes Leben, Erleben, Miterleben. Aber eine sorgsame Unterrichtstechnik hat der gegebenen, engen Lebenssphäre doch nicht ganz wenig abzugewinnen vermocht; eine wirkliche Analyse des ganzen Bestandes an umgebenden Objekten und eine Ausbeute der möglichen Vorgänge und Handlungen mögen einen Grundstock von Ausdrücken und Wendungen ergeben, der besonders fest wird und den man besonders fest durchübt. Von Zimmerboden und Decke, Wänden und Türen, Fenstern und Öfen, Bänken und Tischen, Tinte, Federn, Heften, Büchern, Tafel, Schwamm und Kreide, Wandkarten und Bildern ist die Rede, und wohl auch von dem, was man vom Fenster aus erblickt, und dazu von dem, was man draußen um den Schulraum herum vorfindet, was ein Gang in die Nachbarschaft bietet; zu den botanischen und geographischen „Exkursionen" können bescheidene Konversationspromenaden kommen. In der Phantasie jedenfalls noch gewisser als körperlich; jene geleitet dann durch die Stadt, auf kleine Reisen, durch allerlei Wetter, zu Spielen und Erlebnissen (kleine Abenteuer werden das Interesse sehr erhöhen): im allgemeinen ist das alles bereits bei den Sprechübungen eingebürgert. Dazu kommen als weitere Objekte die Schüler selbst, nach Körperlichkeit und Anzug, mit der Mannigfaltigkeit ihres Äußern und den

gegenseitigen Beziehungen. Dazu alles, was im Schulleben regelmäßig vorgeht und was der Lehrer Besonderes absichtlich veranlassen oder vornehmen kann; und leicht gesellt sich wieder die Vorstellung hinzu von allem, was regelmäßig draußen vorgeht, die so bezeichnete „innere Anschauung" ergänzt (wenn man nicht auf sie allein die Sprechübung aufbauen will) die äußere. Die hier sich darbietenden oder sich empfehlenden verschiedenen Sachkreise wurden schon oben berührt. Daß sie nach festem Plan der Reihe nach ausgebeutet, auf die sich folgenden Jahrgänge verteilt werden, und daß man wiederholend zu den früheren immer wieder einmal zurückkehre, braucht nicht besonders anempfohlen zu werden. Die Frage ist, welches Gesamtgewicht dieser Art von Einführung und von Übung beizumessen sei. Je nach der Gewandtheit oder Findigkeit des Lehrers wird der Wert recht verschieden anzuschlagen sein. Im ganzen gehört dieser Teil des Unterrichts wesentlich nur auf die Anfängerstufe und paßt dahin namentlich dann, wenn die Anfänger recht junge Schüler sind; später tritt er an den Rand der Unterrichtsstunden, etwa als eine Art von Zwischenbeschäftigung zwischen ernster Lernarbeit, oder zur Benutzung des Stundenrestes, oder zur Belebung nach eintretender Ermüdung. Große Trockenheit, Äußerlichkeit, Ungeistigkeit haftet diesen Übungen leicht an; erst bei geschickter Variation, bei einer gewissen Belebung von innen heraus können sie einen erfreulichen Eindruck gewähren.

48. Anschluß an Bilder. Dieselbe Gefahr fehlt auch bei dem ferneren Hauptgebiet des Anschauungsunterrichts nicht, nämlich der Besprechung von Bildern, obwohl ein reicheres Leben hier dem Stoff selbst innewohnt oder doch leicht hineinzulegen ist. Bei rechter Ausführung und Ausnutzung kann ein solches Bild eine ganz ähnliche Bedeutung gewinnen wie ein zusammenhängender und anregender Lesestoff. Namentlich wenn das in den Bildern dargestellte oder angedeutete Menschenleben Gegenstand der Betrachtung wird. Die um diesen Unterricht bemühten und verdienten Fachmänner haben nicht versäumt, den auf den einfachsten Bildern vorkommenden Personen ein gewisses seelisches Leben einzuhauchen, Märchen- und Genrehaftes damit verbunden, Beziehung zu Gedichten und Liedern genommen, und man kann bei einer solchen Behandlung einen nach vielen Seiten erfreulichen Verlauf und Erfolg des Unterrichts annehmen.[1]) Dabei kommt dann freilich auch nicht wenig auf die Wahl und Beschaffenheit der Bilder selbst an.

Zuerst eingeführt wurden die — eigentlich für die Anfangsstufe des allgemeinen Elementarunterrichts bestimmten — Bilder der Jahreszeiten

[1]) Kann die Besprechung des Bildes überhaupt über das unmittelbar Dargestellte hinausgehen, etwa von den anzuschauenden Gegenständen auf deren Zweck, Bestimmung, auf das was sich in oder an ihnen abspielt, so ist diese Erweiterung (zu der z. B. Kron Anregung gibt) ohne Zweifel schätzbar.

Man kann glauben, daß eine sehr geschickte, anregende, vertiefende Besprechung eines einfachen Bildes auch noch Primanern interessant genug werden mag, wie dies in der That in einigen Fällen hat beobachtet werden können.

Daß die Besprechung der Anschauungsbilder nicht durchaus dialogisch verlaufen müsse, sondern daß auch einer zusammenhängenden Beschreibung des Lehrers Rekapitulation der Schüler auf diese oder jene Art folgen könne (wie z. B. von W. Ricken vorgeschlagen wird) kann man sicherlich zugestehen.

oder was ihnen ähnlich ist (wie Bilder typischen Stadtlebens u. dergl.), deren Behandlung aber immerhin jener des deutschen Elementarunterrichts sich nur einigermaßen nähern sollte, nicht etwa gleich werden. Denn während es dort gilt, die innere Beziehung zu den Gegenständen und das Verständnis derselben überhaupt erst recht zu gewinnen und die Befähigung zum rechten sprachlichen Ausdruck nur eine Seite des Zieles bildet, ist die letztere hier ja das Ziel schlechthin, und das Sachverständnis der (so viel älteren) Schüler ist über jene Stufe längst hinaus. So kann oder soll diesen entwickelteren Zöglingen auch nicht eine schematische, kunst- und anmutlose Ausführung der Bilder genügen: es wäre ein Unrecht, wenn der Unterricht dagegen gleichgültig sein wollte, und man scheint ja auch mehr und mehr aufzuhören es zu sein. Ebenso aber ist es in der Ordnung, daß man über die dem Stoffe nach elementaren Bilder hinausstrebt zu reicheren, von vielseitigem Inhalt, zu tieferen Einblicken ladend. Indem man eine Serie kulturgeschichtlicher Bilder gefordert hat, denkt man an den reicheren, interessanteren, bildenderen Inhalt: zugleich aber kann auch an eine Steigerung der künstlerischen Wertseite gedacht werden. Natürlich müßte mit der einen und der andern auch die Befähigung des Lehrers zu gewandter, eindringlicher und durchsichtiger, interessanter und schulender Behandlung steigen, und grade für den Geistvollen oder den besonders Gebildeten erheben sich hier anregende Aufgaben. Dann eben wird die Besprechung eines Bildes den (schon erwähnten) Wert einer ordentlichen Lektüre gewinnen, und einen gewissen besonderen Wert außerdem. Mit einer Aufnahme dieser Aufgabe in allgemein gültige Lehrpläne müßte man indessen bis auf weiteres sehr zurückhaltend sein: hier müßten zunächst den einzelnen erfinderischen Naturen zahlreiche Nachahmer erstehen — wofern man sich nicht an gedruckte Erläuterungen halten will, die ja auch nicht ausbleiben und eine schätzbare Hilfe sein können, vielleicht aber auch eine etwas beschämende. Sehen wir jedoch von dieser denkbaren oder auch schon in Wirklichkeit nicht fehlenden höheren Stufe der Anschauungsmittel ab, so hat sich für die Behandlung der üblichen elementaren Bilder eine Technik herausgebildet, die erhebliche Abweichungen zuläßt ebenso wie sonstige Versuche, die sich aber nach ihren Hauptzügen ohne Zweifel empfiehlt. Insbesondere wird man nach den Ausführungen von Quiehl, M. Hartmann und P. Lange die abwägende Zusammenstellung von A. v. Roden mit Nutzen verfolgen.

49. Verfahren bei der Besprechung. Es wird zunächst ein Gesamteindruck des aufgestellten Bildes gesucht und eine allgemeine Übersicht über das Ganze sowie die Hauptteile. Dies kann durch kurzen Vortrag des Lehrers geschehen, der dann durch Fragen und Antworten wiederholt wird. Daß der Lehrer an denselbigen Stoff seine Fragen in mannigfaltiger Form anzuknüpfen verstehe, ist von seiner didaktischen Kunst zu fordern, aber die Mannigfaltigkeit darf nicht zu früh hervortreten, es soll vielmehr eine Wendung nach der andern sich durch häufig wiederholte Anwendung recht in das Gehör und Gedächtnis des Schülers senken. Auch weiterhin sind etwas zusammenhängendere Darstellungen des Lehrers nicht ausgeschlossen, aber sie sollen doch die Ausnahme bilden und stets kurze

Fassung bewahren; beim Beginn von Neuem oder bei abschließender Zusammenfassung mögen sie zumeist am Platze sein, und dabei namentlich auch als Vorbild und Anregung für zusammenhängendes Sprechen des Schülers wirken. Damit auch der Schüler seinerseits sich in zusammenhängenderen Angaben versuche, wird der einzelne gelegentlich an das Wandbild gerufen, um hier, mit dem Stabe zeigend, die gewonnenen Deutungen und Beschreibungen wiederzugeben. Dialog zwischen zwei Schülern über den gleichen Stoff wäre eine weitere Form. Den im Anschluß an das Bild zu übermittelnden Wortschatz soll der Lehrer zuvor sorgfältig auswählen. Nach einem besonders umfangreichen zu streben, namentlich auch über den wirklichen Stoff des Bildes hinaus, ist nicht empfehlenswert; an einem Bilde alles nur irgend Mögliche geben zu wollen, muß als Mißbrauch bezeichnet werden. Den Schülern zu vielerlei zuzumuten, ist nicht der Weg zu sicherer Aneignung. Auch muß der übermittelte Wortschatz weiterhin immer im Flusse erhalten werden. Als Mittel zur Befestigung des Gelernten gelten: Anschreiben der Wörter und Wendungen an die Tafel, Eintragen in ein Heft, am besten ohne deutsche Bedeutung, während die Benutzung eines gedruckten Heftes zu älteren Gepflogenheiten zurückstrebt und die für den Anschauungsunterricht eigentümliche Lebendigkeit und Anspannung preiszugeben droht. Daß in den Händen der Schüler eine kleinere Wiedergabe des Wandbildes sich befindet, ist gewiß willkommen; für die beliebtesten der Bilder, die Hölzel'schen, ist eine solche zu haben.

Als eine günstige Erfahrung muß es gelten, wenn die Fertigkeit des Lehrers im Umschreiben dessen, was möglichst ohne Deutsch aufgefaßt werden soll, sich bald auf die Schüler überträgt; warum sollte nicht auch in dieser Hinsicht eine Fähigkeit sich entwickeln, wenn sie eben gefördert und gepflegt wird? Gelegentliche Seitenblicke auf abseits, aber nicht fern liegende Gebiete können mit zur Belebung beitragen: wie schon oben berührt, kann eine bekannte Fabel, ein Gedicht, ein Lied herangezogen, den Personen des Bildes können Gespräche in den Mund gelegt werden. Als besondere Aufgabe aber und Gelegenheit schließt sich die grammatische Übung an: ein Durchkonjugieren von Sätzen, ein Wechseln der Personen, der Zeiten, ein sonstiges Vertauschen der Form nach bestimmten Gesichtspunkten, ein Übertragen unabhängiger Sätze in abhängige, u. s. w. (Zum Beispiel: *Je vous ai montré que . . . Vous voyez que . . . Ne vois-tu pas que . . . On vous demande qui vous voyez . . .*) Eine Vorbereitung einfacher schriftlicher Arbeiten erwächst von selbst; bis zu zusammenfassenden Besprechungen oder kleinen Aufsätzen kann man sich erheben, und das wird besser sein, als immer Schriftliches an Geschriebenes, Gelesenes oder auch nur Vorgesprochenes anzuknüpfen. Ebenso lassen sich natürlich auch mündliche Beschreibungen anschließen, die dann wirklich geschlossen und fließend erfolgen können.

50. Besondere Anforderungen. Eine planvolle Erweiterung und Erhöhung der Anforderungen von Stufe zu Stufe wird durch allgemein pädagogische Gesichtspunkte gefordert. Bechtel in Wien hat in diesem Sinne dasselbe Bild für drei verschiedene Stufen bearbeitet. In Wirklich-

keit hat sich noch so wenig feste Überlieferung gebildet, daß man oft auf höherer Stufe eine Art der Behandlung antrifft, die sich von der elementarsten in nichts Wesentlichem unterscheidet. Es werden eben an das persönliche Können des Lehrers erhebliche Anforderungen gestellt. Freilich ist eine Reihe von schätzbaren Hilfsmitteln entstanden, nach welchen er sich zunächst im einzelnen vorbereiten und allmählich in seine Aufgabe hineinfinden kann, um sich dann auch frei darin zu bewegen. Er findet hier eine gute Gelegenheit zu seiner eigenen Fortbildung — nicht auf dem Wege des stofflichen Hinzulernens, sondern der Erweiterung seiner Kräfte. Auch vor der diesem Unterricht drohenden Monotonie muß ihn die Beschäftigung mit den sorgfältig ausgearbeiteten Hilfsmitteln (wie z. B. dem Hefte über „die Stadt" von R. Kron) bewahren. Diese Monotonie zu meiden, wird noch schwerer werden bei einer Art von Anschauungsmitteln, die wir noch nicht erwähnt haben, deren Benutzung aber doch auch zuzunehmen scheint: das sind die Landkarten und namentlich die Stadtpläne oder Panoramen, deren Rolle weiter unten in dem Abschnitt von der Kulturkunde noch zu erwähnen sein wird. Und das Gegenteil von der Gefahr der Monotonie wird sich bei einem andern Hilfsmittel einstellen, das man nun auch zu fordern beginnt: Sammlungen von Porträts berühmter Franzosen. Diesen oft so fragwürdigen Bildnissen einen wirklichen Wert für unsere Jugend abzugewinnen, halte ich für schwer möglich, aus objektiven wie subjektiven Gründen: zu den letzteren gehört die Schwierigkeit einer sprachlichen Deutung und Erläuterung, die zugleich verständlich wäre und wertvoll. Anders stünde es mit der Darstellung bedeutender geschichtlicher Ereignisse, bei deren Besprechung zugleich eine Verbindung mit den geistigeren Linien des Unterrichts sich herstellen würde und deren Zulassung man deshalb wirklich befürworten kann.

51. Grenzen für Wert und Ziele. Und damit ist eine letzte, aber eigentlich eine doppelte Frage noch berührt: die nach den Grenzen für Wert und Geltung dieses sinnlichen Anschauungsunterrichts und nach seinem Verhältnis zu dem Buchunterricht. Sollen wir uns entscheiden zwischen jener Schätzung des Anschauungsunterrichts, welche nicht bloß ihn dem ganzen Sprachunterricht zu grunde legen, ihn diesem als Ausgangsgebiet und regelmäßiges Reservoir dienen lassen will, sondern geradezu ihn zum vollständigen Sprachunterricht auswachsen lassen möchte, und der andern, welche darin nur eine Unterrichtslinie sieht, mit breiterer Geltung im Anfang und als bloße Randbegleitung weiterhin, so kann als undenkbar zwar auch die erstere nicht gelten, unter Voraussetzung einer noch zu findenden reichen methodischen Entfaltung und der Ausführung vieler Einzel- und Hilfsarbeit; inzwischen aber wird (und wahrscheinlich doch auch dauernd) die zweite für unsern Schulunterricht die gegebene bleiben. Mit Recht warnt v. Roden bei aller Würdigung doch vor einer Überschätzung, mit Recht mißtraut man den allzu enthusiastischen Schilderungen von der Kraft dieses Verfahrens. In eine Welt wertvoller Gedanken führt es ja nicht ein, und auch den fremdnationalen Geist läßt es schwerlich spüren; die Zumutung zusammenhängenden Denkens stellt es nicht und es hilft den Geistern nicht, über sich selbst hinauszuwachsen:

was alles doch Ziele sind, die wir in unserm höheren Schulunterricht nirgend gerne verlieren möchten, wenn auch die Erlernung der Sprache als solcher und um des Könnens willen stärker in den Vordergrund hat treten müssen als ehedem, wo diese Erlernung so gut wie ausschließlich der formalen Schulung einerseits und der Befähigung zur Lektüre andrerseits dienen sollte. Nach der Periode, wo man nur Gedanken, Regeln und Wissen durch den Sprachunterricht suchte, muß nicht eine solche kommen, wo man nur von Anschauung, Nachahmung und Können wissen will.

Es ist vielmehr natürlich, daß von der mittleren Stufe des Unterrichtsganges an jener Anschauungsunterricht der Lektüre nicht sehr den Raum beschränke. Wie diese Lektüre selbst zu Sprechübungen Gelegenheit gibt, ist zum Teil schon berührt und wird unten nochmals berührt werden. Eine Verbindung aber von Anschauung, Lektüre und Sprechübung ist für die Unterstufe da gegeben, wo man im Lesebuch die Stoffgebiete in planvoller Reihenfolge und Ausarbeitung vertreten findet, welche in die Sprache, in die konkrete Sprache der umgebenden Welt einführen, und in dieser Weise sind ja jetzt die Lese- oder Elementarbücher großenteils bearbeitet. Ein Teil der den ganz freien Übungen eigenen Lebendigkeit wird darüber verloren gehen, die Sicherheit des Festhaltens wird natürlich erhöht. Über eins freilich sollte man sich bei all diesen Veranstaltungen und Bemühungen nicht täuschen: auch der Kreis dessen, was wir als Umgangssprache, als die in allen den gewöhnlichsten menschlichen Beziehungen zur Verwendung kommende Sprache zu betrachten haben, ist weit umfassender als man denkt, und immer bleibt es ein Bruchteil, was man davon übermittelt und aneignet. Dieses Bruchteil aber schmilzt nach Erfahrung und psychologischem Gesetze dann wieder in dem Maße zusammen, wie es nicht dauernd gepflegt und geübt wird. Und mit alledem ergibt sich denn die Grenze für den Wert der schulmäßigen Pflege des Sprechens, das zu unterschätzen wie zu überschätzen zur Zeit die sich gegenüberstehenden Parteien gleich geneigt sind.

D. Grammatik nebst mündlichen Übungen.

52. Wandel in der pädagogischen Schätzung. Innerhalb des ganzen fremdsprachlichen Unterrichts hat die Schätzung der Grammatik in den letzten Jahrzehnten eine tiefe Wandlung erfahren. Einer langjährigen Vorherrschaft folgte Anfeindung von allen Seiten. Man begann gewissermaßen gegen eine alte Obrigkeit Haß und Verachtung zu predigen. Die Lehrer lernten auf sie zum Teil glühender schelten als es die Schüler jemals getan hatten. Bei den lebenden Sprachen ist man ihr noch heftiger entgegengetreten als bei den toten, und der französischen Grammatik haben die Angriffe naturgemäß noch mehr gegolten als der englischen. Hatte sie doch immer einen breiteren Raum und größeren Ernst erfordert als die letztere; und war es doch bei ihr besonders fühlbar geworden, wie wenig durch einen peinlichen Betrieb der Grammatik schon das Ziel der wirklichen Spracherlernung verbürgt werde. Wie unfruchtbar in diesem Sinne die Durchdringung des grammatischen Systems als solchen bleibe, wie verwirrend die Unzahl der Gesetze wirken könne und wie lähmend

auch die Herrschaft der Deduktion, das hat man hier besonders empfunden. Aber noch eins spielt mit hinein: jener einseitige Unterricht mit seinem freudlosen Verlauf hat auch bei den Lehrern eine gewisse Ermüdung hervorgerufen. „Man sehnt sich nach des Lebens Quellen, ach! nach des Lebens Bächen hin!" Und so ist man denn bis zu dem Rufe gelangt: „Fort mit der Grammatik!" Teils hält man sie für wirklich entbehrlich, teils für geradezu nachteilig, findet, daß sie mehr Schaden bringe als Gewinn, daß sie namentlich von einem unbefangenen, leichten, echten Sprechenkönnen hinwegführe. Die fest zu übernehmende Phraseologie, die Fülle des Idiomatischen und etwa die Stilbeobachtung oder Stillehre sollen an die Stelle treten, Gebiete, deren Vernachlässigung sich empfindlicher fühlbar mache als manche grammatische Inkorrektheit, und Gebiete, die in der Tat — das muß man zugestehen — gegenüber der Grammatik mit all ihren kleinen und großen Normen zu gering geschätzt worden sind.

53. Unmöglichkeit der Preisgebung. Wer die Grammatik wirklich als solche, als besonderes und zusammenhängendes Lerngebiet, preisgeben, ihre Normen nur wie die der Muttersprache unbewußt mittels der gehörten Rede und der gelesenen Texte aufnehmen lassen will (ein Weg, auf dem ja Beherrschung auch einer fremden Sprache einschließlich ihrer Grammatik schließlich errungen werden kann), berücksichtigt nicht das bescheidene Maß von Zeit, welches für die Fremdsprache, verglichen mit der Muttersprache, unsern Schülern zur Verfügung steht, und ebensowenig das Fehlen eines ununterbrochenen Vernehmens gerade der fremden Sprache. Auch ist es doch nicht rein zufällige oder unbegründete Schätzung, wenn die Verstöße gegen die Grammatik unter uns (und auch in andern Ländern) als besonders bloßstellende betrachtet werden; ohne diesen ersten Grad von sprachlicher Sicherheit zählt man in seiner eigenen Nation nicht eigentlich mit, während in Beziehung auf Wortschatz und Wortgebrauch, auf Phraseologie und Stil dem einzelnen viel mehr Freiheit bleibt. Die bestimmte begriffliche Unterscheidung gerade auf abstraktem Gebiet, welche die Grammatik dem Lernenden zumutet, die beständige Verbindung von logischer Operation mit energischer Inanspruchnahme des Gedächtnisses, die ganze ununterbrochene geistige Zucht, in welche dieses Gebiet den Lernenden nimmt, sind zusammen so wertvoll, daß doch nicht mit Unrecht wir Deutschen gerade hiermit immer besonderen Ernst gemacht haben. Wir führen damit eine feste Mauer auf, um die sich dann grüner Pflanzenwuchs ranken kann, wir lassen nicht eine bloße dichte Hecke aufwachsen, die immer so viel leichter durchbrochen wird. Wir können auch nur bei einem derartigen Gebiet der festen Normen und des systematischen Zusammenhangs auf ein sicheres Zusammenwirken der verschiedenen, sich ablösenden Lehrkräfte vertrauen. Hat man über der Grammatik andere wesentliche Lerngebiete aus der lebendigen Sprache lange Zeit zu gering geachtet, so ist das bloße Umkehren des Spiels doch mehr eine Art naiver Reaktion als verständiger Abhilfe.

54. Beschränkungen. So wollen ja auch weitaus die meisten die Grammatik keineswegs als solche preisgeben, sondern fordern nur für sie die richtige Rangstellung, die rechte Begrenzung des Umfangs und eine

erfreulichere Art des Betriebs. Die Regulierung der Rangstellung innerhalb des Gesamtunterrichts, welche also auf Einschränkung ihrer früheren Bedeutung hinauskommt, erfolgt schon durch den höheren Wert, welchen man im Vergleich zu früher andern Zweigen beimißt, und durch das für die Grammatik verbleibende Maß von Zeit, Kraft und Interesse; natürlich muß sie auch bei Prüfungen oder Probeleistungen, beim Abwägen der Zeugnisse auf ihre alte, unbedingte Vornehmheit verzichten. Die hier im günstigen Fall zu erreichende volle Korrektheit bleibt immer nur ein negatives Verdienst, und über ihrer einseitigen Wertschätzung ist das Streben nach positivem Können in der Sprache oft zu kurz gekommen. Zur rechten Begrenzung des Umfangs nun, also zu einer erheblichen Einschränkung gegenüber früheren Gepflogenheiten, führt nicht bloß das äußere Maß der verfügbaren Zeit, sondern zugleich die rechte Unterscheidung zwischen dem, was wirklich für den Gebrauch (den produktiven und den rezeptiven, bei der Lektüre) nötig ist, und dem, was aus der Zeit der Verwechselung von theoretischer Sprachdurchdringung mit Sprachbeherrschung übrig geblieben war an Kleinem und Feinem, Nebensächlichem und Eigensinnigem, Seltenem und auch Veraltetem. Die Durchführung jener Beschränkung ist aber nicht ganz so einfach, wie es scheinen mag. In der Tat haben ja die nun gebräuchlichen Schulgrammatiken — für das Französische wie für andere Sprachen — sich derselben mehr und mehr befleißigt. Überall hat man sich Beschränkung auf das Regelmäßige, das Gewöhnliche, das Nötige, das Wichtigste vorgesetzt. Indessen auf einen minimalen Bestand schrumpft der Stoff deshalb keineswegs zusammen. Auch an Regelmäßigem, Gewöhnlichem, Wichtigem, ja Unentbehrlichem ist in der zu lernenden Sprache durchaus nicht wenig vorhanden, der Strom der lebendigen Sprache ist von einem schmalen Kanal sehr verschieden. So viel leichter als der alte Wagen geht der neue nicht, wie er höher gepriesen zu werden pflegt. Was von der vollen alten Fracht abgeworfen werden kann, sind keine so gar mächtigen Lasten. Um recht einfache Gedanken in fremder Sprache fehlerlos auszudrücken, bedarf es schon der Beherrschung zahlreicher Normen. Freilich geht der Unterrichtsbetrieb nun großenteils darauf hin, einen Teil des Grammatischen durch praktische Übung und wiederholte Anschauung aneignen zu lassen und nur gewisse wichtige Bestandteile einem planmäßigen Grammatikunterricht vorzubehalten. Ferner soll nicht mehr ein Lehrgut mit peinlichem Ernst gehütet und eingepflanzt werden, das durch die lebendige Entwicklung der Sprache aus dem Kreise des streng Normalen ausgeschieden ist. Und endlich ist ja durch die neueren amtlichen Erlasse in Frankreich selbst einer erklecklichen Anzahl von Vorschriften die Sanktion für den Schulunterricht entzogen worden: eine Veränderung, der im Auslande sich nicht sofort anschließen zu wollen nur lächerlich heißen kann (obwohl in der Tat an gewissen Stellen bei uns Zweifel und Widerstand gegenüber jenen Neuerungen für eine Art von Charaktertugend gegolten zu haben scheinen!). Aber daß trotz allem der Grammatikstoff nun ungefähr die Bedeutung einer quantité négligeable erhalten könne, wäre arge Täuschung.

55. Die mögliche sonstige Erleichterung. Zu der veränderten Rangstellung und der vollzogenen Beschränkung kommt also drittens die Forderung eines schöneren Betriebes. Als das Schönste erscheint es denn, daß „die Schüler sich ihre Grammatik selbst machen", eine Forderung, die für allen fremdsprachlichen Unterricht immer wieder erhoben wird, von Laien vielleicht noch öfter als von Lehrern, und die in der Tat sich psychologisch aufs vollste zu empfehlen scheint, denn an Stelle der unerfreulichen Abhängigkeit von einem ganzen Gewebe auferlegter Gesetze träte hier zugleich die Freude und die bildende Wirkung der Selbstbetätigung. Ist dies so gedacht, daß nur an den zufälligen Vorkommnissen der Lektüre und des sonstigen Sprachunterrichts Gesetze erkannt, durchschaut, herausgehoben, eingetragen und gesammelt werden sollen, so wird, auch wenn das alles (wie sich wohl von selbst versteht) nach Anleitung des Lehrers geschehen soll, dieser Weg sich als ein sehr zeitraubender erweisen; des Schülers Ungenauigkeit oder Schwerfälligkeit wird viel Fehlerhaftes großziehen; bedenkliche Lücken wird der Zufall entstehen lassen; und der Reiz der Selbstbetätigung wird sich abstumpfen, da es sich um das Sammeln von abstrakten Regeln handelt, nicht um das von Käfern oder Schmetterlingen. Wie es Menschen gibt, die es ihr Leben lang als Wohltat empfinden, wenn ihnen Gebot und Gesetz bestimmt auferlegt wird, so gibt es auch ein Lebensalter, in welchem wenigstens den meisten Naturen feste Vorschriften und Verpflichtungen geheimes Bedürfnis sind: die sprachlichen Gesetze allzu lange vorzuenthalten, allzu allmählich finden, selbst aufspüren zu lassen, ist deshalb nicht so unbedingt das Angemessene. Ein vermittelndes Verfahren wird doch Platz greifen dürfen, wird sich meist empfehlen: einiges wird gefunden, einiges fertig gegeben, damit das Ganze zur rechten Zeit durchmessen sei.

Nur wer den wirklichen und natürlichen Verlauf nicht kennt, kann glauben, daß die unentbehrliche Auffassung des Gesamtkreises der grammatischen Normen (um nicht von grammatischem System zu reden) von seiten einer Schülerklasse erfolgen werde, wenn nicht ein Plan für den Gang der grammatischen Lehre zu grunde gelegt werde. Und so bleiben denn auch die amtlichen Lehrpläne bei derartiger Regelung durchweg stehen, und auch diejenigen Lehrer, die in ihrem Eifer um Neues und möglichst Unpedantisches es mit jener Art des freien Sammelns versucht haben, wenden sich wohl nach gemachten Erfahrungen der mehr gebundenen Marschroute wieder zu. Mindestens ist für jedes Schuljahr ein grammatisches Gebiet abzugrenzen, ein „Pensum" festzulegen — wenn denn auch innerhalb dieses Jahrespensums der Gang mehr auf einer geraden Linie geschehen mag oder mehr auf freien Kurven, womit auch der Unterschied zusammenhängt, ob an einem besonders zubereiteten oder einem aus anderm Gesichtspunkt gewählten Lesestoff das Grammatische beobachtet und gewonnen werden soll. Offenbar ist tüchtigen und gewandten Lehrern auch auf die letztere, freiere Weise Wohlbefriedigendes gelungen: für die meisten wird es das Rechte bleiben, sich an jene erstere zu halten. Mit der Forderung, daß jedenfalls für den ganzen grundlegenden Kursus der Stoff so zubereitet sei, um zum Erkennen der Gesetze

planvoll und leicht hinzuführen, ist Eintönigkeit, Wertlosigkeit und Künstlichkeit des Inhalts durchaus nicht notwendig verbunden. Daß man bei der Formenlehre (der Konjugation insbesondere) nicht um des Grundsatzes der steten Induktion willen allzu lange zögern soll, das vollständige Schema entstehen zu lassen, wird schwerlich auf Widerspruch stoßen. Auch wohl nicht, daß entsprechend der zunehmenden Reife der Weg von der Anschauung zum Gesetz immer rascher zu machen sei. Dazu aber muß noch eins kommen, nämlich daß man innerhalb des Materials an grammatischen Regeln die rechte Gewichtsunterscheidung nicht versäume.

56. Die rechte Unterscheidung. Es gilt nicht bloß ein gefühlsmäßiges Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem, sondern auch eine bewußte Klassifikation des üblichen grammatischen Stoffinhalts. In den gebräuchlichen französischen Grammatiken fanden sich seit lange nebeneinander: Grundgesetze der Sprache (übrigens mehr versteckt als deutlich hingestellt), ferner praktisch weithin herrschende Hauptregeln, dann Regeln, die aus diesen abgeleitet werden können, auch Regeln, die mehr bestimmte Einzelheiten betreffen, weiterhin Ausnahmen zu herrschenden Regeln, endlich phraseologisch Idiomatisches, das auch lexikalisch untergebracht sein könnte oder doch so behandelt werden kann. Diese verschiedenen Gruppen, welche vielleicht auch etwas anders abgegrenzt werden könnten, erfordern eine verschiedene Behandlung. Zwar ist mit der Feststellung der Grundgesetze (z. B. über die Normalwortstellung im Satze, oder über den Konjunktiv als Ausdrucksform für Vorgestelltes, oder über die Stellung des schmückenden Eigenschaftsworts vor dem Hauptwort und des unterscheidenden nach demselben, oder über die infinitivische oder participiale Einkleidung dessen, was uns den Inhalt von Nebensätzen ausmacht) für das praktische Können noch nicht viel gewonnen, denn von ihrer Erkenntnis bis zum gewohnheitsmäßigen Treffen alles dessen, was sich nach ihnen bestimmt, ist ein weiter Weg, jedenfalls aber ist es unabweislich, auf diese Grundgesetze immer wieder zurückzukommen. Vor allem jedoch muß der vollständigen Aneignung der herrschenden Hauptregeln die nötige Zeit und Energie gewidmet werden, und ihrer sind allerdings aus den verschiedenen Kapiteln zusammengerechnet nicht ganz wenige; die Unsicherheit in den großen Hauptsachen (z. B. der hypothetischen Periode, den Vergleichungssätzen, dem Gebrauch des bestimmten Artikels, der Unterscheidung von Imparfait und Passé défini, u. s. w.) läßt, wo sie auftaucht, auch das mannigfaltigste Können in Einzelheiten eigentlich wertlos erscheinen.

57. Centrales und Peripherisches. Jene Hauptsachen müssen Centra bilden für die Angliederung von mancherlei Untergeordnetem. Gar manches andere braucht nur angeschaut, nur einmal gedeutet zu werden, um dann leicht zum Eigentum zu werden; der Indikativ nach *ne pas ignorer*, die Wortstellung in *il veut me le persuader*, die (neuerdings übrigens freigestellte) Partizipialflexion in *la dame que j'ai entendue chanter*, das Futurum nach den Verben des Beschließens und des Befehlens u. s. w. gehören hieher. Nicht wenige Lehrer aber scheinen an sorgfältiger Behandlung der Ausnahmen oder der kleinen Unregelmäßigkeiten viel zu viel Freude

zu haben und ziehen sich dadurch gerade viel Unfreude bei der Korrektur zu. Auf die kleinen Eigentümlichkeiten der Verba auf *eler*, *eter*, *oyer*, *uyer* u. s. w. (um von dem inzwischen auch glücklich entthronten *empereur de la Chine* zu schweigen) wird oft von Lehrern wie Verfassern von Schulgrammatiken ein Maß von Aufmerksamkeit gelenkt, das den viel wichtigeren Dingen bedauerlich entzogen wird. Gut ist es auch zu wissen, auf welche Punkte die Franzosen ihrerseits wirklich Wert legen, denn deren Schätzung der Verstöße deckt sich vielfach gar nicht mit der in deutschen Schulen üblichen. Und so müssen namentlich die gegenwärtig in der Sprache veraltenden Bestimmungen auch aus dem grammatischen System weichen. Der Gebrauch des Artikels bei gewissen berühmten Künstler- oder Dichternamen, das Fehlen des Artikels bei der Apposition, der Konjunktiv nach *ne pas nier* und manches andere gehört schon seit einiger Zeit dahin. (Für einen sehr viel weiteren Umkreis noch hat die Flüssigkeit der Normen Professor Sachs auf dem Neuphilologentage von 1892 nachgewiesen.) Die neueren Bücher tragen denn auch diesem Gesichtspunkt bereits Rechnung, und nachdem in Frankreich selbst in neuerer Zeit Vereinfachung des an Schulen üblichen Grammatikstoffs in Anpassung an den wirklich herrschend gewordenen Sprachgebrauch von den Behörden wiederholt anempfohlen worden ist, haben die Verordnungen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Februar 1901 feste Grenzen gezogen und eine Fülle von einst ehrwürdigem oder doch in den Grammatiken mit Liebe gehütetem Regelstoff ausgeschieden oder jedenfalls alles Gewichts beraubt. Zu dieser Maßnahme drängte freilich das drüben beliebte besondere Heranziehen des Kleinen und Kleinlichen in Prüfungsarbeiten wie im Unterricht, aber auch das gesunde Gefühl, daß die Zeit mit ihren schweren Anforderungen an die Kraft und das wirkliche Können der einzelnen Mitglieder der Nation nicht derartige unnötige Hemmungen und halb spielerische Vertiefungen in Nichtiges mehr gestatte. Bei den deutschen Lehrern des Französischen spielten — das darf man hoffentlich sagen — die meisten der dort preisgegebenen Regeln und Distinktionen längst keine ernstliche Rolle mehr in ihrem Unterricht, und soweit sie es noch getan haben sollten, müssen sie selbstverständlich nun schwinden, da wir Not genug haben, das wirklich Nötige zu leisten. Ein Teil der Normen (bei welchen es sich um tiefergehende, syntaktische Unterscheidungen handelt) muß freilich auch jetzt noch unsern Schülern bekannt werden, aber die Nachachtung muß frei sein und von einer Fehlerberechnung bei Nichtbeachtung darf unbedingt nicht mehr die Rede sein: ein andres Verfahren zöge sich den (schon erwähnten) Fluch der Lächerlichkeit von zwei Seiten, von der didaktisch-technischen wie der psychologisch-ethischen her, zu. So weit freilich haben unsere Schulgrammatiken auch jetzt nicht zu gehen, wie die Anhänger des kolloquialistischen Ideals es möchten, daß z. B. das Passé défini, weil es aus der gewöhnlichen Umgangssprache der Nordfranzosen so gut wie geschwunden ist, nun auch unsererseits mit Verachtung gestraft werde. Nachsichtig dagegen muß man (mit dem Sprachgebrauch) in der concordance des temps sein.

Eine besondere Ersparnis an Lernkraft muß schließlich bei demjenigen Stoffe erzielt werden, welcher als lexikalisch-phraseologisch bezeichnet wurde. Hier (also z. B. bei den Verbindungen wie *perdre courage*, *tenir tête à qch.* u. s. w., oder auch den Verben *dire*, *assurer* u. s. w., die mit dem bloßen Infinitiv verbunden werden, auch der Gruppe *suivre*, *secourir*, *menacer* u. s. w. mit dem Accusativ, oder derjenigen *parler bas*, *chanter faux* u. s. w.) wird, nachdem die Regelerscheinung als solche zur Kenntnis gelangt ist, das Einzelne allmählich zu sammeln sein, wie denn auch noch manches andere bei Gelegenheit des praktischen Vorkommens lexikalisch-gedächtnismäßig übernommen werden mag, so zu einem großen Teile das Geschlecht der Substantive, auch die Bildung der Adverbien, auch die Rektion von Verben; es ist gar nicht übel, wenn bei der Präparation statt der einzelnen Vokabeln recht vielfach solche Verbindungen angegeben werden müssen. Wollen wir ganz kurz zusammenfassen, so ist gegenüber einem Teil der grammatischen Gesetze die Aufgabe: Aneignung, Übung; gegenüber einem andern bloß: Aufhellung, Verständnis; und für einen dritten: Beobachtung, Sammlung. Oder in etwas anderer Fassung: es gilt bald Zueigenmachung des Gesetzes, bald Verständnis des Prinzips, bald Anschauung des Typus.

57. Besondere Hilfen. Eine Anzahl von Einzelfragen sei hier noch berührt. In keinem Falle wird man am Systematischen so fest hangen, daß das Vorwegnehmen alltäglicher Erscheinungen, z. B. einer Anzahl von Formen der unregelmäßigen Zeitwörter, verpönt würde. Beim Syntaktischen versteht sich Ähnliches längst von selbst und ist tatsächlich selbst da üblich, wo man es mit Bewußtsein gar nicht zulassen will. Und durchaus zu billigen ist es, wenn zwischen die Erlernung der Formenlehre Syntaktisches, das sich da natürlich anschließt, eingelegt wird, wie in gewissen guten Grammatiken geschieht, die z. B. bei den unregelmäßigen Verben besondere Rektionen nebst phraseologischen Verbindungen derselben mit aufnehmen.[1]) Zur Erlernung der regelmäßigen Konjugation können ganz wohl auch sogleich die Verbindungen *je vais parler*, *je viens de parler*, *je venais de parler* gezogen werden, die in der Tat als eine Nebenform des Futur, des Passé indefini und des Plusqueparfait (mit etwas modifizierter Bedeutung) zu fassen sind und die unsern Schülern sonst viel zu wenig in den Sinn kommen.

Anderes kann durch wohlgepflegte Übersetzung der Lesestoffe ins Deutsche vorbereitet oder erledigt werden, z. B. *il se jeta à mes genoux* „er warf sich mir zu Füßen", *il s'imagine y avoir été* „er bildet sich ein, er sei dagewesen" und alle die ähnlichen Fälle. Selbstverständlich darf, wo eine verwandte fremde Sprache, das Lateinische einerseits oder das Englische andrerseits, gewisse Erscheinungen bereits dargeboten hat, die Anknüpfung nicht versäumt werden. Ersteres z. B. bei den Verben des Ernennens, und sonst oft.

Wie weit man im ganzen im grammatischen Vergleichen zweier Sprachen gehen soll, ist übrigens nicht so einfach zu sagen. Es kann

[1]) Selbstverständlich kommt von einem Gebiet wie der Wortstellung alles Regelmäßige schon während des Kursus der Formenlehre mit zur Erledigung.

nicht bloß sehr anregend wirken (das „Hinübersehen aus einer Scienz in die andere“ ist, wenn es nicht regelmäßig, sondern zuweilen geschieht, immer anregend), sondern es kann auch den nahe liegenden Verwechslungen vorbeugen, wie solche namentlich zwischen englischen und französischen Normen sich immer wieder leicht einstellen (beim Gebrauch des Artikels, der Rektion der Verba, dem Gebrauch von Präpositionen, der Wortstellung). Aber andrerseits kann auch gerade dieses absichtliche Aneinanderrücken zum Vertauschen und Verwechseln der Normen führen, und jedenfalls wird mit dem Verweilen bei betrachtender Vergleichung das eigentliche Können nicht gefördert, sodaß es eben, da die Zeit immer knapp ist, doch besser auf gelegentliche Blicke sich beschränkt. Daß jede Regel, die bestimmt aufgefaßt werden soll, auch in bestimmter Fassung sich darstellen und übernommen werden muß, ist eine zu allgemein gültige didaktische Norm, als daß sie weiter ausgeführt zu werden brauchte. Aber auch, daß gerade diese bestimmte Form leicht nur wortmäßig festgehalten wird, ist eine alltägliche Erfahrung. Es muß also Kontrolle des wirklichen Verständnisses zwischendurch immer wieder erfolgen, und mit zunehmender Reife auch die Formulierung immer freier werden und mannigfaltiger sein dürfen — ebenso wie die unentbehrlichen Wiederholungen immer freier werden und den Stoff mannigfach neu gruppieren sollen: eine Aufgabe, zu der die Syntax allerwärts dem Lehrer, der sich etwas zumuten will, Gelegenheit gibt, aber auch die Formenlehre durchaus nicht selten.

Und hier kann denn auch eine mehr wissenschaftliche Betrachtung gelegentlich zugelassen werden und sich hilfreich erweisen. Der Wechsel des Vokals in betonter und unbetonter Silbe sei ein einfaches Beispiel aus der Laut- und Formenlehre, auf das man bei der Konjugation der „unregelmäßigen“ Verba kommt, eine Zusammenstellung und Aufklärung der uns befremdenden Fälle des Gebrauchs von *de* ein Beispiel aus der Syntax. Neuerdings wird mit Recht gegen jede der wissenschaftlichen Auffassung widersprechende Deutung der Erscheinungen, ebenso wie gegen jede bloß mechanische Fassung des Zusammenhangs angekämpft, tauche dergleichen nun in gedruckten Schulbüchern auf oder nur im Munde des Lehrers. Dahin gehören Angaben wie die, daß in *moudre* aus *molere* des Wohlklangs wegen ein *d* eingeschoben werde; oder Ableitungen wie die, daß die erste Person des Subjonctif du présent gebildet werde von der dritten Person des Indicatif durch Abtrennung von *nt*, und dergleichen.

58. Kurse und Kreise. Wenn man es nach und nach bei allen fremden Sprachen aufgegeben hat, den Gesamtinhalt der Grammatik in gerader Linie zu durchmessen, so daß sich Kapitel an Kapitel schlösse und schließlich das System fest dastünde, so ist dieses Verfahren beim französischen Unterricht längst besonders allgemein und entschieden verlassen. Jene Rücksicht auf den theoretischen Zusammenhang und den historischen Aufbau hat teils psychologischen und teils praktischen Rücksichten weichen müssen. Was zunächst aus allen Gebieten erfaßt werden kann und was zunächst nötig ist, um als Unterbau für anderes oder zu praktischer Verwendung zu dienen, das geht voran. Entsprechend der

Unterscheidung von unteren, mittleren und oberen Klassen (welche nicht bloß eine äußerliche Drittelung, sondern auch eine innere Verschiedenheit bedeuten soll) war auch für die französische Grammatik in den meisten Vollanstalten eine Teilung in drei Kurse erfolgt, die sich ungefähr wie konzentrische Kreise zu einander verhalten sollten: Elementar- oder Vorkursus zur Einführung in die Sprache, geschlossener Hauptkursus zur Aufnahme und Einprägung des gesamten Systems von Regeln nebst ihren Ausnahmen, und vertiefender Wiederholungskursus für die letzten Jahre: so kann man diese Verteilung bezeichnen. Aus der Verwebung mit der Lautierschule, den ersten, nachahmenden Sprechübungen und der ersten Lektüre löst sich allmählich ein grammatischer Inhalt, der in diesem ganzen Kursus die Bedeutung einer selbständigen Aufgabe nur kaum oder doch nur ganz allmählich erhält, vielmehr immer, wenn nicht geradezu im Dienste jener andern Betätigungen, so doch in allseitig fester Verbindung mit ihnen bleibt. Was hier aus der Grammatik gelernt wird, muß durchaus zum unbedingtesten Können werden. Hauptinhalt bildet naturgemäß die regelmäßige Konjugation (deren Grenzen man ja nach Umständen oder Standpunkt verschieden ziehen mag) neben derjenigen von *avoir* und *être*, dazu elementare Gesetze vom Substantiv, Adjektiv, Adverb, Pronomen und Zahlwort; das Zahlwort gerade ergibt neben der Konjugation einen besonders bequemen Stoff zu reichlicher Übung des betretenen Sprachkreises. Mehrfache unregelmäßige Verbalformen kommen lexikalisch hinzu. Und auch aus der Syntax tritt — es ist gar nicht fern zu halten — eine Anzahl regelmäßiger Gesetze schon in den Gesichtskreis und mit Recht auch in das Bewußtsein.

Der zweite Kursus, der sich seit lange in unserem fremdsprachlichen Unterricht dadurch äußerlich kenntlich zu machen pflegte, daß Grammatik und Lektüre auseinandertraten, mag diesen Charakterzug immerhin bis zu einem gewissen Grade behalten, obwohl die Beziehungen der beiden Gebiete untereinander enge sein müssen, wie denn auch die Übungen, insbesondere die schriftlichen, nach beiden Seiten ihren Anschluß finden. Als grammatischer Lehrstoff fällt hierher so viel aus Formenlehre und Syntax, daß die wichtigsten Gesetze sämtlich angeeignet sind und der Bewältigung französischer Lektüre von seiten grammatischen Verständnisses im allgemeinen kein Hindernis mehr erwächst. Dabei handelt es sich für die Formenlehre um die rechten Ausscheidungen, und für die Syntax um die rechte Auswahl; die letztere darf nicht ferner um einer breiten Erledigung der ersteren willen zu lange zurückgeschoben werden; sie selbst aber, die Syntax, kann eben nur in einer geschickten Auswahl der vorherrschenden Regeln aus den verschiedenen Gebieten erledigt werden; diese erfordern fortgesetzte und reichliche Übung, um möglichst sicheres Eigentum der Schüler zu werden und als feste Mittelpunkte für ferner hinzutretende Normen zu dienen. Wie weit gelegentlich auch Aufzeigung des zu grunde liegenden Prinzips hilfreich werden kann, muß im einzelnen Falle beobachtet werden. Im ganzen ist auch in diesen Jahren noch das Gedächtnis williger zur unbefangenen Aufnahme, als der Geist zum Durchdenken.

Und selbst bei dem abschließenden Kursus der Vollanstalten ist Bescheidung auf einfache Ziele nur ratsam. Die großen Ausdrücke von Vertiefung oder Vergeistigung, die sich hier wohl einstellen, oder die wohlgemeinten Ziele der Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit treffen nicht das wirkliche Bedürfnis. Dies ist vor allem: Festhalten des Erworbenen, das doch immer wieder zu zergehen oder sich zu verwirren droht, und darum Wiederholungen, die natürlich, zum Zwecke der Anregung und festeren Vernietung, unter neuen Gesichtspunkten und mit veränderter Zusammenstellung zu machen sind. Die stoffliche Ergänzung aber, die freilich nicht unterbleiben soll, wird weniger dem System zu liebe geschehen müssen, als je nach der Gelegenheit und dem Bedürfnis. Und da mag denn auch auf dieser Stufe noch selbst aus der Formenlehre etliches Neue erlernt, namentlich aber das Gebiet berührt werden, wo die Formenlehre in die Wortbildungslehre übergeht; hier sind Beobachtungen und Zusammenstellungen der Stufe angemessen, und ein wenig geschichtliche Aufklärung darf hier und da hinzukommen. Ebenso dürfen einzelne Kapitel der Syntax schliefslich auch in etwas mehr philosophischer Beleuchtung neu aufgelegt werden, doch vielmehr um unserem allgemeinen Bildungsideale zu dienen, als dem eigentlichen Ziele dieses Sprachunterrichts. Dieses fordert immer das richtige, das gesunde Verhältnis zwischen dem Wissen von der Sprache und dem Können innerhalb derselben, so zwar daß dem Können nicht das Knochengerüst eines bewußten Wissens fehle, daß aber dieses Gerüst nicht die lebendige Bewegung vielmehr hemme als sichere. Auch an dieser Stelle übrigens sei nochmals bemerkt, dafs ein wichtiges Teil grammatischer Sicherheit durch die Art gewonnen werden kann, wie die Übersetzung aus den französischen Texten ins Deutsche betrieben wird: das wahre Verhältnis der beiden Sprachen auch in grammatischer Hinsicht, ohne Notbehelfe und Anpassung, kann und mufs dabei zum Ausdruck kommen, wie auch die Stilistik, diese weiter geführte Grammatik, dadurch die beste Pflege empfängt.

59. Unerläßliches und Wünchenswertes. Die weitere Entwicklung der Dinge ist an dieser ganzen Unterscheidung der Kurse nicht spurlos vorübergegangen. Die konzentrischen Kreise bedeuten hier (wie anderswo in den Unterrichtsplänen) ein Ideal, dem man sich nur verhältnismäßig nähern kann. Das Verhältnis des ersten und zweiten der geschilderten Kurse hat sich überall da ändern oder diese Trennung hat aufhören müssen, wo man möglichst aus der lebendigen Sprache heraus die grammatischen Erkenntnisse sammeln und gewinnen lassen will, mit diesem Sammeln auch wohl zunächst eine Zeitlang zögert, sodafs dann offenbar nur für einen einheitlichen, der Aneignung des positiven Lernstoffs gewidmeten Kursus Raum bleibt. Aber nach wie vor muß dieser positive Lernkursus die Normen befolgen, die im Vorstehenden angegeben sind, muß namentlich zu ganz fester Beherrschung alles Regelmäßigsten und Gewöhnlichsten führen und alles, wofür dabei nicht Zeit bleibt, entweder dem folgenden Kursus oder der gelegentlichen, ergänzenden Erlernung überlassen. Indessen auch der dritte grammatische Kursus wird als solcher in den Augen mancher Lehrer der neueren Richtung kaum lebensfähig bleiben:

die breitere Rolle des idiomatisch-Phraseologischen und des inhaltlich-Kulturellen dürfte zu denkender Analyse grammatischer Erscheinungen um so weniger Zeit übrig lassen. Ergänzungen aber werden sich unbedingt nötig erweisen, wenn sie auch mehr gelegentlich erfolgen mögen als in planvollem Zusammenhang. Und gewisser noch wird das Bedürfnis von Wiederholung und Befestigung immer wieder hervortreten. In grammatischer Hinsicht nach all den Jahren des Unterrichts in einer Sprache unsicher zu bleiben, ist auch für den einigermaßen ernsten Schüler ein unerfreuliches Gefühl, etwas beschämend oder bedrückend. Und daß die Lehrer und die Welt wirklich aufhörten, auf diese Seite recht entschiedenen Wert zu legen, daſs die „Umwertung aller Werte" auch auf diesem didaktischen Gebiete sich solchermaßen fühlbar mache, braucht man nicht zu glauben. Schon jezt fehlen diejenigen Schülernaturen nicht, die ein Bedürfnis nach Zusammenhang und System haben und denen es über dem freien Umherwandeln in dem Urwald der lebendigen Sprache nicht dauernd wohl wird; es ist schade, wenn diese Naturen gegenüber den naiveren, aber wohl auch gewöhnlicheren, nicht zu ihrem Recht kommen.[1]) Ebenso aber ist es auch schade, wenn die im allgemeinen ja nicht zahlreichen, aber doch selten ganz fehlenden Köpfe keine Anregung finden, die erst aus einer wirklichen Erklärung der entgegentretenden Sprachnormen, einer historischen oder philosophischen, soweit eine solche in der bescheidenen Sphäre des Schulunterrichts gegeben werden kann, Genugtuung ziehen. Wollen und sollen die höheren Schulen nicht mehr schlechtweg Vorschulen für Universitätsstudien sein und namentlich die einzelnen Schulfächer nicht betrieben werden als Vorkurse für das theoretische Fachstudium, so sollen die möglicherweise zündenden Funken doch niederfallen, oder es soll, um auf ein bekanntes Bild anzuspielen, den Pferden edlerer Rasse — nicht etwa „doppeltes", aber gelegentlich ein feineres Futter gereicht werden.

60. Grammatische Lehrbücher. Um dem oberen Kursus einen angemessenen Charakter zu geben, läßt man zum Teil ein vollständigeres grammatisches Lehrbuch dem knapperen der Mittelstufe folgen, während nicht wenige der tüchtigsten Lehrer das dem einfacheren Lehrstoff Hinzuzufügende lieber mündlich selbst entwickeln werden, obwohl gegenüber der auf die möglichst frei persönliche Gestaltung des Unterrichts gehenden Richtung doch schon wieder diejenige emporgekommen ist, welche den Gang der Lehre an möglichst genau disponierende und fest bindende Hilfs-

[1]) Wenn man gegenwärtig auch im allgemeinen weit davon entfernt ist, die Grammatik als eingekleidete Logik zu schätzen, und wenn man von einem Verweilen bei entbehrlichen Unterscheidungen nicht leicht mehr etwas wissen will, so gibt es doch eine ganze Anzahl von Erscheinungen auch in der französischen Grammatik, die zur Analyse und Erklärung auf logischem oder wenigstens psychologischem Wege geradezu einladen und die nach einer solchen Erklärung auch um so fester behalten werden. Man denke an die Pluralbildung zusammengesetzter Substantiva, an die Verteilung verschiedener Adjektiva hinter und vor das Substantiv, an die Verwendung eines Adjektivs wie *tranquille* beim Verb, wo man bei oberflächlicher Auffassung das Adverb erwartet, an den Unterschied von *être étonné de ce que* mit dem Indicatif und *être étonné que* mit dem Subjonctif, auch an ein Verhältnis wie das von *s'occuper à qch.* und *s'occuper de qch.*, *oublier à faire* und *de faire* u. s. w.

mittel kettet. Die Frage ferner, ob auch da, wo der Unterricht nicht im allgemeinen in der fremden Sprache gegeben wird, doch auf der Oberstufe eine französisch geschriebene und französisch behandelte Grammatik eintreten solle (eine Einrichtung, die schon vor manchen Jahrzehnten durch K. Plötz getroffen war und neuerdings von verschiedenen Seiten nahe gelegt wird), mag, wenn sie auch durch die neuesten preußischen Lehrpläne verneinend beantwortet wird, darum doch als offen weiter bestehen. Entgegenzutreten aber hat man dem Bestreben, für dieses oder jenes besondere (vielleicht besonders schwierige oder dem Lehrer besonders interessante) Gebiet der Grammatik besondere Hilfsmittel neben den allgemeinen einzuführen.[1])

Über die beste Einrichtung der grammatischen Lehrbücher selbst kann hier nicht gehandelt werden: die Kritik müßte nach zu vielen Seiten sich ergehn, und zu viele einzelne Fragen kämen zur Behandlung. Daß die äußere Einrichtung, also unterscheidende Druckausstattung, Mittel der Übersichtlichkeit, knapper Umfang noch wichtiger seien als die Reihenfolge der Kapitel, wird man kaum mehr leugnen. Übrigens haben durch knappe und gute Fassung der Regeln und durch andere didaktische Vorzüge die französischen Grammatiken der Gegenwart die früher üblichen erfreulich übertroffen, wie sie auch (mehr oder weniger) den Einklang mit der wissenschaftlichen Wahrheit suchen.

61. Veranschaulichung durch Beispiele. Auch in Beziehung auf das zu gebende Beispielmaterial ist die Vervollkommnung zu loben. Daß von der Anschauung des grammatischen Gesetzes in Beispielen ausgegangen werde, daß der Beispiele mehrere neben einander gestellt werden, daß sie einfach inhaltlich durchsichtig und doch womöglich nicht ganz leer und nichtssagend seien, auch womöglich nicht in unvermitteltem Wechsel den verschiedensten Sachgebieten entnommen werden, darüber ist man wohl fast allerwärts einig. Es kommen aber außerdem noch einige Punkte in Frage. Die Einprägung bestimmter Mustersätze, um daran das Gesetz anschaulich vorzuführen, um es leichter festzuhalten und namentlich um es jeden Augenblick rasch in die Erinnerung zu rufen, hat als psychologisch wohlbegründet so sicher und allgemein gegolten, daß wohl auch neuere Zweifel an ihrem Werte nicht durchdringen werden. Man hat eingeworfen, daß dieses Material leicht allzusehr erstarre, und das ist sicherlich möglich: des Lehrers Sache ist es, das zu verhüten, indem er ein bewegliches Material neben dem festen immer wieder zu schaffen weiß.

Oder soll Gedrucktes gar nicht gegeben werden und der Lehrer die zur Veranschaulichung dienenden Beispiele nur mündlich selbst bilden?

[1]) Besondere Wiederholungsgrammatiken für die Schüler der oberen Klassen einzuführen, wird man doch füglich unterlassen; dargeboten werden sie ja freilich von mehreren Seiten. Noch weniger kann man an die Einführung von Spezialitäten oder Supplementen denken, obwohl selbst für ein so spezielles und unbedeutendes Kapitel wie die Erlernung der Verba auf *ger, cer, eler, eter* ein besonderes kleines Schulbuch noch unlängst auf den Markt gebracht wurde.

Auch an den Versuchen hat es nicht gefehlt, französische Genusregeln in Versen nach dem Vorbild der bekannten lateinischen einzuführen; aber Verse, die weder deutsch noch französisch sein können, sind schon aus diesem Grunde etwas Verwerfliches. Die Ausführung macht einen fast grotesken Eindruck.

Sie müßten dann gleichwohl ein ganz festes Dasein erlangen und mündlich von den Schülern ebenso festgehalten werden wie die gedruckten. Oder soll überhaupt alles eigens für die Regel Konstruierte oder Herbeigeholte verpönt sein und nur dem Vorkommen der syntaktischen Erscheinungen in der zusammenhängenden Lektüre die Lerngelegenheit entnommen, allenfalls aus der Lektüre die vereinzelten Fälle gesammelt werden? Es wurde schon oben gesagt, daß der Reiz dieses Sammelns sich nicht behaupte; dazu kommt, daß die Gelegenheiten sich sehr ungleich finden, daß namentlich eine so fest geschlossene Form, wie sie wünschenswert ist, selten auftauchen wird, auch daß die Lektüre in Gefahr kommt, durch die stereotype Verwertung zu trockenen Lernzwecken verleidet zu werden. Anders, wenn diese „Lektüre" nur ein inhaltlich zusammenhängendes Material zur Veranschaulichung der Regeln bedeutet und also nicht die eigentliche Lektüre ist.

Schätzenswert ist es auch immer schon, wenn (wie bei Bechtel) die Gruppen der zu einer Regel gehörigen Einzelsätze einem bestimmten Begriffskreis aus dem Anschauungsgebiet des Schülers angehören und damit eine gewisse Einheit des sachlichen Inhalts hergestellt ist. Wenn der Inhalt der Sätze, wenigstens teilweise, einen wertvollen Sinngehalt bieten kann, so wird das sicher als günstig empfunden. Von einer Seite (Kreibich, Progr. Oberrealsch. Proßnitz 1897) sind Sprichwörter als Musterbeispiele vorgeschlagen worden. Dichterstellen müßten mindestens ebenso willkommen sein. Und auch ein Wort aus höherer Sphäre darf sich dazwischen einfinden, etwa: *Que la charité soit sincère*! Oder: *Que ta main gauche ne sache pas ce que fait la droite*! Nicht gar zu dürftige Sätze haben auch den Vorteil, immer wieder eine Gelegenheit zu rasch fließendem Sprechen zu bilden; das bloße Aufsagen von Einzelworten oder Wortgruppen muß im neusprachlichen Unterricht möglichst vermieden werden. Deshalb sollte man z. B. auch die Rektion und Konstruktion bestimmter Verba nicht in der abgebrochenen Form angeben lassen wie *demander à, commencer par, être supérieur à, partir pour,* sondern: *demander quelque chose à quelqu'un, commencer par faire quelque chose, partir pour une ville, être supérieur à un camarade.* Noch eins endlich sollte der Unterricht nicht versäumen: nicht ganz selten auch die Schüler selbst Beispiele bilden zu lassen, was nach psychologischem Gesetz doch noch eine besonders feste Bewahrung der Regel in Aussicht stellt.

62. Übungssätze und Übungsstücke. Dieses Selbstbilden mag denn hinüberführen (oder eigentlich zurückführen) zu der großen Prinzipienfrage, ob zur Einübung der Grammatik die Übertragung von Übungssätzen und Übungsstücken in die fremde Sprache, die so lange Zeit das selbstverständliche Mittel und der wichtigste Maßstab des Sprachkönnens in unsern Schulen gewesen ist, beobachtet werden soll oder nicht, ob sie mehr schadet als nützt, ob sie durch Übungen zu ersetzen ist, die zugleich für die Schüler anregender und angenehmer und für das Können der Sprache fruchtbarer sind. Man hat sich der Erkenntnis nicht verschließen können, daß das in dem Übersetzen liegende stete Gegenüberstellen der beiden Sprachen zur sicheren Bewegung in der fremden nicht der natürliche Weg

sei, daß hierbei sich die Betätigung nie von Reflexion löse und daß also die wirkliche Beherrschung noch nicht gefördert, ja leicht gehemmt werde. Aber bis zum Verzicht auf dieses Übersetzen, das Hinübersetzen, überhaupt zu gehen, mußte doch eine schwere Entschließung kosten. In den flotten Ausruf, das Übersetzen sei eine Kunst, die die Schule nichts angehe, hat man nicht leicht eingestimmt. Manche sind auch von dem Versuch dieses Verzichtes wieder zurückgekommen. Die strenge geistige Zumutung, die in der ihrer selbst bewußten Übertragung liegt, ist nichts Geringes; ein wirklich völliges Nebeneinandergehn der Muttersprache und der fremden im Bewußtsein kann demjenigen nicht als das Wünschenswerte erscheinen, der an das Bedürfnis eines einheitlichen Bewußtseins, eines klaren und geschlossenen Vorstellungslebens für die Jugend denkt, dem das allgemeine Erziehungsideal doch noch wichtiger ist als ein bestimmtes, lebendiges Können auf irgend einem Gebiete. Und auch als Kontrolle der erzielten Klarheit bleibt dieses sprachvergleichende Übersetzen schätzbar.

Eine Nummer in der Reihe der Übungen also wird es mit Recht bleiben, aber eben nur eine Nummer, nicht einmal eine obligatorische (die neuesten preußischen Lehrpläne haben hier durch Freistellen der Art der Übungen eine wichtige Wendung gemacht und dies ist für die lebenden Sprachen ohne Zweifel die bedeutendste Neuerung) für alle Lehrer oder Schulen, jedenfalls nicht die stete Hauptarbeit. Keineswegs soll von Anfang an stets in aller Breite dem dargebotenen spärlichen Anschauungsmaterial diese reflektierend konstruktive Arbeit folgen, als ob man sich für alles dem armen Schülergeist Gespendete sofort bei Heller und Pfennig wieder bezahlen lassen wolle. Die Hinübersetzung hat der Anschauung (und auch der Herübersetzung) des Musterstoffes immer nur mit vereinfachten Ansprüchen zu folgen, sie hat wesentlich nur der Übung ganz bestimmter grammatischer und später wohl auch stilistischer Normen zu gelten, sofern sie nicht, an Lektüre angeschlossen, deren mehr gebundene oder freiere Wiedergabe („Retroversion") bezweckt. Sie wird — da doch die Anlagen verschieden sind und die Gleichmacherei ein Übel — bestimmten Schülern die für ihre Kraft beste Gelegenheit geben, während andern andere Übungen „besser liegen". Auch hier aber sei nochmals davor gewarnt, daß man durch das Hinübersetzen die Gewöhnung an unzusammenhängendes, stückelndes und stockendes Sprechen in der fremden Sprache befördere; rasche und vielleicht mehrfache Wiederholung der gelungenen Sätze wird deshalb auf mittleren Stufen fast immer, auf oberen noch oftmals erforderlich sein.

63. Freiere Übungen. Wenn nicht an die Stelle dieser ganzen Art von Übungen, so doch neben und zwischen dieselben und meist wohl schon in die Ranglinie vor ihnen ist nun die Reihe der variierenden Übungen getreten, die — um so mehr als sie etwas verhältnismäßig Neues sind — mit viel Eifer von zahlreichen Fachlehrern gepflegt werden und durch die zusammenwirkenden Versuche Vieler auch zu einer reichen Ausbildung bereits gelangt sind. Hieher gehört das Durchkonjugieren von Sätzen, das Umsetzen aus einem Tempus in ein anderes, das Verändern der Person, die Subjekt der Handlung ist oder Objekt, das Verwandeln eines

unabhängigen Satzes in einen abhängigen, einer direkten Frage in eine indirekte, das Umsetzen von Aussagen in Fragen, von Alternativfragen in solche mit Fragewort, das Einfügen von Verneinungen, das Zerlegen einer Aussage in eine Frage und eine Antwort, das Verwandeln von Nebensätzen in Infinitiv- oder Participialwendungen und umgekehrt, überhaupt das Zusammenziehen von Ausgeführtem und das Erweitern von kurz Angedeutetem, das Umsetzen von Beschreibung in Erzählung, und Ähnliches. Das reicht denn also teilweise schon in das Stilistische hinein, und auch sonst deutet es auf eine Skala zunehmender Schwierigkeiten. Es ermöglicht einen sehr lebendigen Betrieb, es wird den Schülern kaum je so peinlich werden wie die Hinübersetzung, es kann viel Übung im Können der Sprache gewähren. Aber ohne Schattenseite ist auch dieses ganze Gebiet von Übungen natürlich nicht. Mehr äußerlich technisch, mehr mechanisch, weniger geistig als die strenge Übersetzungsarbeit sind diese Übungen vielfach doch oder können sie wenigstens leicht werden, wenn nicht mit großem Geschick geleitet. Übrigens wird die Übersetzung gerade dann, wenn sie seltener und nur als eine Art der Übung neben andern auftritt, auch ihrerseits für die Schüler Reiz haben, nur nicht eben für die geistig bequemsten, an die man doch nicht allein denken sollte, obwohl die Eltern und das Publikum dies jetzt als das Natürliche betrachten.

E. Schriftliche Arbeiten.

64. Verschiebung des Zieles. Das Schreiben war in demselben Maße im Werte gestiegen, wie das Sprechen zurückgetreten war. Seit das letztere Ziel wieder aufgerichtet ist, mußte das erstere sich eine Einbuße gefallen lassen. Eine Einbuße an Schätzung, d. h. an der ihm lange Zeit zu teil gewordenen fast ausschließlichen Hochschätzung, der gänzlich ausschlaggebenden Bedeutung. Allerdings doch nicht bloß, damit den Sprechübungen mehr Raum bleibe und mehr Pflege zu teil werden könne. Auch sonst hat ja der mündliche Unterricht eine vielseitigere Entwicklung und ein echteres Leben gewonnen. Und man ist — wie denn eben die Reaktionen sich zu vollziehen pflegen — zum Teil zu einer offenbaren Geringschätzung des gesamten Schreibens gelangt. Namentlich wird von den häuslichen schriftlichen Arbeiten so viel Ungünstiges ausgesagt, daß sie fast als eine Art von traditionellem Unfug empfunden werden können. Und doch bleibt das Schreibenlernen und Schreibenkönnen ein durchaus notwendiges Stück des Sprachunterrichts. Daß derjenige gewissermaßen von selber auch schreiben könne, der sprechen kann, wird durch die Erfahrung alle Tage widerlegt. Wesentlich andere Kraft wird dafür in Anspruch genommen, wesentlich andere sind hier die psychologischen Prozesse (des Lernens und Übens), und praktisch entbehrlicher als die Fähigkeit mündlichen Sprachgebrauchs ist diejenige zu schriftlichem mit nichten; das Gegenteil trifft doch wohl eher zu oder häufiger. Auch als bleibender wird sich der Erwerb erweisen, was wiederum aus der Natur des psychologischen Lernprozesses sich leicht erklären ließe. Daß im Klassenunterricht gleichmäßigere Ergebnisse im Schreiben sich erzielen lassen, darf

doch auch angeführt werden; und daß gewissen Schülernaturen das Feld des Schreibens günstiger ist und darum anregender, braucht nicht ignoriert zu werden. Also keine Gleichgültigkeit für diese allgemeine Aufgabe als solche, keine Geringschätzung — weil sie eine falsche Überschätzung des dem mündlichen Unterricht Möglichen (so viel man diesem auch zutrauen oder zumuten mag) einschlösse.

Doch die Verschiebung der Ziele und Wege für die schriftliche Seite, die sich nunmehr im wesentlichen schon vollzogen hat und noch weiter vollzieht, war eben nötig gegenüber einer sehr anfechtbar gewordenen Überlieferung; Erweiterung gegenüber der Enge, Mannigfaltigkeit gegenüber der Einseitigkeit, und man kann auch sagen Erleichterung und Verschönerung gegenüber dem Druck und der Unfreude, die sich mit der Schreibarbeit zu verbinden pflegten: dies alles bedeutet ohne Zweifel eine zeitgemäße Veränderung. Freilich gibt es kaum eine Veränderung, die nicht auch ihr Mißliches hätte. Das alte Nebeneinander von „Exercitien" („Pensa", „Scripta", d. h. häuslichen Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache), „Extemporalien" („Kompositionen" etc., d. h. entsprechenden Übersetzungen in der Klasse nach Diktat) und (für die letzten Jahre der Vollanstalten) „Aufsätzen" (d. h. ausgedehnten freien Arbeiten in der Fremdsprache über ein gegebenes Thema) mußte nicht bloß in eine buntere Gruppe von schriftlichen Arbeiten übergehn, sondern es mußte namentlich auch die Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit den sonstigen Unterrichtslinien eine vielseitigere werden. Sofern jene Arbeiten fast nur der Anwendung erlernter grammatischer Regeln galten und dazu etwa noch einer Befestigung des beschränkten Wortschatzes und einer ebenfalls beschränkten Auswahl von „Phrasen", und sofern sie wesentlich nur der Kontrolle des verstandes- und gedächtnismäßig Erfaßten dienten, genügten sie weder dem Zweck der nötigen allseitigen Übung, noch führten sie auf den Weg zu wirklicher Vertrautheit mit der fremden Sprache.

65. Beginn und erstes Stadium. Von manchen wird befürwortet, die Betätigung des Schreibens für die erste Periode des Unterrichts ganz auszuschließen, und unter dieser Periode denkt man bald nur einige Wochen und bald einen viel längeren Zeitraum. Der Vorteil wird zu erwarten sein, daß die Aufmerksamkeit dem Lautlichen um so bestimmter zugewandt wird, wozu unsere druck- und schreibgewohnte Generation wenig geneigt ist. Aber eine schätzenswerte Begleitung wird eine schon früh mit eintretende Schreibübung doch bilden, eine Art von Kontrapunkt für die oben schwebende Melodie, oder (um von der Kunst auf das ehrsame Handwerk hinüberzublicken) eine Art von Futter für das lose Gewebe der mündlichen Betätigungen, die gerade nach jetzigem Betrieb und nicht gerade mit Unrecht einem mehr spielenden Charakter zuneigen. Die Furcht vor verfrühter Beschäftigung mit der Orthographie wird nicht zu groß sein dürfen; die Schreibübungen der ganzen ersten Periode an und in Lautschrift machen zu lassen, flößt wohl auch jetzt noch den meisten Fachlehrern mehr Bedenken ein als Vertrauen. Sobald also ein kleiner Vorrat von orthographischen Wortbildern angeeignet ist und eine gewisse Variation der

Zusammenstellung und Verwendung möglich wird, oder sobald einige einfache Sätze, verbunden oder unverbunden, zu voller Anschauung und Aneignung gekommen sind, mag die Übung des Niederschreibens aus dem Gedächtnisse beginnen, wie an die Wandtafel, so auch in Hefte, sei's zu sofortiger Kontrolle, sei es zu nachträglich häuslicher Korrektur. Daß dies nach alter Art Aufzeichnung französischen Textes nach deutschem Diktat sei, ist natürlich weder nötig noch rätlich, und daß es vielmehr gilt, das wirklich Angeeignete zur Verwendung zu bringen, als die Aneignung eigentlich erst zu vollziehen oder gar die Unsicherheit ans Licht zu bringen, sei noch einmal ausdrücklich gesagt.

Die einfachen Diktate dieser Art erweitern sich naturgemäß mit dem gesamten Fortschritt des Unterrichts, wobei aber der Anschluß der schriftlichen Betätigung an vorherige mündliche bestimmender Grundsatz bleibt; den Schüler vor völlig unabhängige, vor möglichst neue, ja möglichst verblüffende Übersetzungsaufgaben zu stellen, erkennt man für gänzlich falsch. (Freilich zum Teil deshalb, weil das junge Geschlecht von heute so viel neurasthenischer geworden ist.) Und so reicht denn auch die ganze oben geschilderte Auswahl der mündlichen Übungen zur Grammatik, ebenso wie der an die Lektüre anzuschließenden, in diesen schriftlichen Teil des Unterrichts hinein. Mag Übersetzung deutschen Materials sich als schätzbare Übung noch behaupten: die Umsetzung, die Variation von fremdsprachlich gegebenem Material muß mindestens hinzukommen, wird aber meist eine Zeit lang allein das Feld behaupten. Also nach den einfachen Anfängeraufgaben wie Tausch des Numerus, des Tempus, der Person, des Abhängigkeitsverhältnisses u. s. w., Umgestaltung von Perioden, Zusammenziehungen, Zerlegungen, Ergänzungen. Dazwischen wird dann treten die französische Beantwortung französisch gestellter Fragen, natürlich wiederum nur aus ganz bekanntem Material heraus. Und weiter die selbständige Bildung von Sätzen nach gegebener Analogie zur Bewährung etwa einer grammatischen Regel oder zur Verwendung bestimmter zu übender Formen, vielleicht auch eines bestimmten Vokabelvorrats. Hierzu käme endlich die Nachbildung eines kleinen zusammenhängenden Ganzen, etwa die Wiedergabe einer gründlich durchgenommenen kurzen Erzählung oder Beschreibung, mit so viel Abweichung als der allgemeine Sprachvorrat erlaubt oder die Unvollkommenheit des Gedächtnisses fordert. Zur häuslichen Bearbeitung eignen sich von allen genannten Arbeiten wohl nur diejenigen, welche eine gewisse Selbständigkeit der Bewegung erfordern, schon damit man nicht wieder zum Abschreiben verführe wie ehedem bei den Exercitien.

66. Übungen der folgenden Stufen. Diese einfachen Übungen also werden vor allem die untere Stufe beschäftigen, aber sich in angemessener Fortentwickelung auch auf die mittlere übertragen. Häusliche Übersetzung deutschen Textes in das Französische wird mit Recht auch hier noch wenig zur Anwendung kommen, da eben, so lange die Wiedergabe nicht in Ausdruck, Bau, Konstruktion eine gewisse Mannigfaltigkeit frei läßt, so lange die Übersetzungen der verschiedenen Schüler ganz wesentlich übereinstimmen müssen, die Selbständigkeit der häuslichen zu wenig gesichert ist. Jener Zustand gilt aber für eine Sprache wie die

französische mit ihrer strengen Wortfolge, mit ihrem immerhin nahen Verhältnisse zur deutschen, und namentlich bei der Enge der Bewegung, die dem Schüler durch das Maß seiner Kenntnisse gelassen wird, recht lange. Wenn also auch auf dieser Stufe als häusliche Aufgabe jene anderen, ein Maß von Freiheit gewährenden, eine gewisse Wahl auferlegenden Arten vorzuziehen sind, so behalten gelegentliche Übertragungen in der Klasse („Extemporalien" im älteren Sinne) ihr Recht oder doch ihren Vorzug; bedeuten sie doch eine Art der Leistung und der Kontrolle, die nicht jeder wird missen wollen. Als Norm muß für dieselben aber gelten, daß sie erstens stets hinlänglich vorbereitet seien, um im allgemeinen korrekt geleistet werden zu können, daß sie zweitens, wenn wesentlich konstruktiv (d. h. mit gegebenem Einzelmaterial nach bestimmten Regeln arbeitend), sich auf einfache Zumutungen beschränken, und daß sie drittens, wenn zusammenhängendem Texte geltend, im Anschluß an Gelesenes zu erfolgen haben.

Was nun die sonstigen Übungen betrifft, so hat das Diktat offenbar allgemeinere Aufnahme und Schätzung nach und nach erlangt; zur Kontrolle nicht bloß der erzielten orthographischen Sicherheit, sondern zum Teil auch der grammatischen und der allgemeinen sprachlichen Entwickelung wird es empfohlen und vermag es wirklich zu dienen. Freilich tauchen gewisse Bedenken dagegen doch immer wieder leicht auf: die Übung ist wohl zu einfach, wiegt zu leicht, um andern ernstlicheren Forderungen die Zeit entziehen zu dürfen; oder sie bewegt sich zu sehr im Ungewissen und gibt fehlerhaften Wortbildern Entstehung, die doch zu meiden didaktisch klüger ist. Gleichwohl darf man das Diktat darum nicht schlechthin anfechten. Die für die Unterstufe empfohlenen einfachen Umbildungen in vorgeschriebener Richtung, auch die Beantwortung französischer Fragen, und wohl auch die Bildung von Beispielsätzen müssen auf der Mittelstufe gegen anderes zurücktreten. Dafür ist die Nachbildung eines zusammenhängenden Stoffes allmählich mehr zu pflegen. Und zwar in verschiedener Art: vielleicht nach einem gelesenen, nun aber dem Auge entzogenen Texte, andernfalls und wohl häufiger nach wiederholt vorgelesenem und vielleicht zunächst auch mündlich gemeinsam reproduziertem französischem Texte, unter Umständen auch nach einem in deutscher Sprache bekannt gewordenen Stoffe (Erzählung oder Beschreibung), in welchem letzteren Falle natürlich die französische Gestaltung um so gewisser zunächst gemeinsam mündlich geschehen muß, mindestens aber für die schwierigeren, ja für alle nicht ganz einfachen Teile oder Wendungen; daß dabei die mögliche Variation des Ausdrucks planmäßig verfolgt wird, ist nötig. Verhindert muß werden, dass willkürliche, d. h. nach dem Deutschen gebildete Sprachwendungen hingesetzt werden, denn nur Nachahmung des Echten kann zum Sprachkönnen führen, nicht lässiges Tappen und naives Probieren.

67. Briefe. Derjenige Rahmen, in welchem Französischschreiben einen unmittelbaren Wert gewinnen kann, sollte nicht unnötig lange außer Betracht gelassen oder gar überhaupt vernachlässigt werden, nämlich der Brief. Derselbe hat seine natürliche Stätte schon beim Abschluß der

Mittelstufe. Es kann sich aber nicht darum handeln, einen beliebigen, erzählenden oder schildernden Inhalt zwischen die Formeln des Briefeingangs und -schlusses zu setzen; diese zwischen den Schulwänden erwachsene Art hat auch, wenn in der Muttersprache gepflegt, etwas Unwahres. Der Charakter des französischen und überhaupt des echten Briefes — mit natürlicher, aber nicht unedler, recht durchsichtiger, aber auch knapper Sprache, mit freier, aber guter Gedankenordnung, mit kaum merklichen Übergängen, lebendig und doch ungekünstelt — dieser Charakter muß eben dem Ganzen eigen sein, und es kann sich für den Schüler auch hier wieder nur um Nachahmung, um Nachbildung von Vorgelesenem handeln, wobei denn die Behandlung den obigen Bedingungen zu genügen hat. Wenn eine mäßige Anzahl guter Briefe, nicht nichtssagend, sondern wirkliche und natürliche und nicht fernliegende Lebensverhältnisse betreffend, beim Abschluß dieser Unterrichtsperiode von den Schülern ungefähr auswendig gewußt würde, so wäre das kein verächtlicher Besitz und kein unfruchtbarer, auch nicht bloß praktisch schätzbar, sondern zugleich pädagogisch. An Hilfsmitteln ist denn auch neuerdings mehr und mehr wirklich Gelungenes, zu vorbildlichem Gebrauch Geeignetes hinlänglich auf den didaktischen Markt gebracht worden. Zwischen den Darbietungen der berühmten, aber für uns in jeder Beziehung jenseitigen Klassikerbriefe (der Frau von Sévigné u. a.) einerseits und den Clichés zu Komptoirbriefen, mit Einschluß von Rechnungen, Mahnungen, oder fashionablen Einladungen und Gratulationen andrerseits ist denn doch ein breites mittleres Gebiet, aus dem das Rechte für unser Bedürfnis sich finden läßt, dieses Bedürfnis der Bildung, die nicht gleich Abrichtung ist, aber auch nicht zu stolz ist, sich um die Wirklichkeit zu kümmern.

68. Ergänzende Normen und Gesichtspunkte. Daß dem korrigierenden Lehrer alle diese freieren, nachbildenden Arbeiten erheblich größere Mühe bringen als die streng gebundenen, darf nicht verschwiegen werden, wie es an Mühe dem Lehrer des Französischen überhaupt nicht fehlt. Doch wird er, wenn die Entwickelung seiner Schüler ihn interessiert, in den selbständigeren Leistungen größeren Reiz finden können.[1])

Die Pflege freierer Arbeiten von früh auf bringt es mit sich und hat großenteils geradezu den Zweck, daß neben dem Grammatischen das Stilistische — zunächst in ganz elementarem Sinn und nach zufälligem Vorkommen — beachtet wird, wie es denn eins der Gebrechen des älteren Unterrichtsbetriebs war, das grammatische Gebiet peinlich zu hüten und das stilistische kaum zu guter letzt mit zu berühren; das letztere hatte mit der Sprechübung ungefähr das gleiche Geschick. In der wirklichen Welt wiegt grobes Irregehen nach der stilistischen Seite nicht selten schwerer als manche grammatische Unrichtigkeit. Auch ist es weit davon entfernt, daß man der Ausbildung im Stil sich auf der Oberstufe ganz

[1]) Gutersohn z. B. fügt zu den Zweifeln an dem Wert der freien Arbeiten überhaupt, an dem wirklichen Eintreten des Gewinnes, den man von ihnen erhofft, ausdrücklich den Hinweis auf den großen Zeitaufwand für Vorbereitung und Korrektur hinzu — eine Schwierigkeit, die ja natürlich immer wieder empfunden wird, aber für sich nicht entscheidend ins Gewicht fallen könnte.

widmen könne, weil die Grammatik dort abgeschlossen und fest angeeignet sei. Es müssen also beide Ziele dauernd neben einander verfolgt werden. Auf die mehr theoretische Anleitung zum Stil wird weiter unten noch die Rede kommen.

Wie sich nun etwa freie Arbeit und gebundene (d. h. Übersetzung ins Französische) im ganzen oder auf den einzelnen Stufen zu einander verhalten, sich neben einander behaupten, einander ablösen sollen, muß sich nach den an den einzelnen Schulen maßgebenden Anschauungen oder auch den für sie geltenden Lehrplänen entscheiden. Noch weniger braucht die Forderung einer angemessenen Steigerung (weil zu selbstverständlich) hier ausgesprochen zu werden. Daß Übersetzungen auch da, wo man sie nicht mehr als Regel will, doch zwischendurch sich zur Übung und Probe empfehlen, sei nochmals gesagt, und daß diese Aufgabe dann gerade auch interessant werden wird, weil sie eben gelegentlich und zwischendurch auftaucht, sei wieder hinzugefügt. Andrerseits sind auch an Anstalten, wo man um der untergeordneten Stellung des Französischen willen zur Sprachbeherrschung gar nicht hinstreben zu können meint, und wo man denn auch wesentlich bei Übersetzungen als guten formalen Übungen bleiben will, doch wenigstens kleinere und gelegentliche freie Arbeiten durchaus zu empfehlen: eine Erhöhung der Gesamtschwierigkeit braucht damit gar nicht gegeben zu sein, erhöhten Reiz aber können dieselben dem Unterricht wohl verleihen. Jedenfalls aber muß dem, was man Aufsatz nennt, und was also freilich nur für die Oberstufe der realistischen Vollanstalten in Betracht kommt, mancherlei Einfacheres voraus (und vielleicht auch zur Seite) gehen.

69. Das Ziel des Aufsatzes. Dem französischen Aufsatz hat man an Schulen, an welchen diese Sprache in der Reihe der Hauptfächer steht, fast unwillkürlich eine ähnliche Rolle zugeteilt wie dem lateinischen auf den humanistischen Lehranstalten. Und in dem Maße, wie man den französischen Unterricht ernst zu nehmen bedacht war, wurde auch Art und Methode des lateinischen Aufsatzes möglichst nachgeahmt. Dennoch war weder die Sachlage die gleiche noch das Vorbild an sich günstig. Der lateinische Aufsatz ruhte doch auf einer breiteren Grundlage der Sprachерfahrung, auf einer planvolleren allmählichen Gewöhnung, und er entwickelte sich in einem engeren Rahmen; der Umfang der vorbildlichen Lektüre und ihre verhältnismäßige Gleichartigkeit einerseits, die Begrenzung der in Betracht kommenden Gedankenwelt, auch die enger umschriebene Stilart kamen ihm zu gute, der voller geklärten stilistischen Normen und der überlieferten Hilfen nicht zu vergessen. In allen diesen Beziehungen stand es beim Französischen ganz anders als beim Lateinischen. Und doch konnte, wie schon angedeutet, der Aufsatz der letzteren Sprache nicht einmal für ein erfreuliches Vorbild gelten, wie derselbe ja auch der Überzeugung von dem Mißverhältnis der aufzuwendenden Kraft und des inneren Wertes schließlich erlegen ist. Der französische Aufsatz darf sich nicht zum Ziele setzen die Beschränkung auf ein enges und abstraktes Stoffgebiet, auf pathetisch-schablonenhafte Umkleidung von Alltagsbetrachtungen oder Darstellung von Vorgängen aus einem schmalen

Gebiet der Weltgeschichte; er soll auch nicht im wesentlichen zusammengesponnen werden aus einer zu diesem Zwecke emsig gepflegten Sammlung von Gallizismen oder stereotypierten Wendungen. Einfachheit, Natürlichkeit und innere Wahrheit darf er (trotz der fremden, ja der so fremden Sprache) nicht entbehren. Sein Ziel sei ein schlichtes, aber — leicht zu erreichen ist es damit noch keineswegs. Ist der Schüler doch überhaupt noch im Stadium des ersten Ringens um wirkliche Gedanken, um leidliche Klärung und Zusammenordnung derselben — auch in der Muttersprache! Auch in dieser ist sein Stil noch unsicher, schwankt er im Tone hin und her, unterscheidet er nicht recht zwischen übernommener Phrase und verstandenem Gehalt, zieht er noch keine festen Linien, trifft er im Ausdruck den Nagel sehr oft nicht auf den Kopf. Und die französische Sprache liegt eben von der seinigen bei aller scheinbaren Nähe (nämlich wenn man sie mit einer antiken vergleicht) so sehr weit ab! Dazu ist der Umfang des von ihm überhaupt Gelesenen mäßig, und die Bildung seines Stilgefühls durch die Verschiedenartigkeit der gelesenen Schriften verlangsamt, abgesehen davon, daß ihm die überlegene Reife der Schriftsteller und die meist sehr abstrakte Natur ihrer Darstellung die Nachahmung erschwert. Und dabei pflegt Sicherheit im Grammatischen keineswegs nach allen Seiten erreicht zu sein.

Um so mehr bedarf es, damit überhaupt etwas Erträgliches entstehe, der schon bei den vorhergehenden Stufen erwähnten planvollen Vorschulung. Aber es bedarf — mit Ausnahme der Klausuraufsätze — auch der Vorbereitung jedes einzelnen Themas; einzelne derselben dürfen auch auf der oberen Stufe geradezu Nachahmung von Vorgelesenem sein; andere können sehr wohl zum Gegenstand einer Sprechübung gemacht sein, ehe sie als Schreibaufgabe dienen. Daß der Lehrer seinerseits eine vorbildliche Bearbeitung zuweilen entwerfe, ist wünschenswert, weil das, was sonst als vorbildlich dienen soll, doch in zu weiter Entfernung von der unmittelbaren Aufgabe bleibt. Ferner aber bedarf es der angemessenen Wahl der Themata.

70. Wahl der Themata. Man mochte immer, so oft man eine größere Reihe von wirklich aufgegebenen Thematen überblickte, hinter der Mannigfaltigkeit der Arten auch ein etwas unsicheres Suchen des Rechten, des eigentlich Möglichen oder wirklich Fruchtbaren, fühlen. Daß es an zweifellos verfehlten nie ganz gebrach, ist nichts diesem Fache Eigentümliches. Doch sind jedenfalls die hochfliegenden, in gesunder Weise von den Schülern gar nicht zu lösenden und darum pädagogisch schädlichen, längst verschwunden. Fast völlig zurückgetreten sind auch die ganz allgemeinen; Anschluß an ein bestimmt vorliegendes Stoffgebiet ist durchaus das Gewöhnliche, und mit Recht. Dies tut natürlich der Mannigfaltigkeit des Möglichen keinen Eintrag. Als üblich oder doch mehr oder weniger regelmäßig vertreten kann man etwa folgende Arten zusammenstellen: Arbeiten in engem Anschluß an betriebene Prosalektüre, also zunächst (1) zusammenfassende Inhaltsangaben, die übrigens das Mißliche haben, daß sie leicht mechanisch aus Wendungen des Buchtextes zusammengestellt werden, und die in der Tat, wenn sie in freierer und

selbständigerer Weise erfolgen sollen, auch mit rechter Unterscheidung des Wichtigen und Unwichtigen, schwieriger sind als man glaubt; oder (2) Betrachtung des Gelesenem unter bestimmtem Gesichtspunkt, Beantwortung einer bestimmten Frage aus dem Gelesenen. Dann, im Anschluß an die poetische und besonders die dramatische Lektüre (3): inhaltliche Analyse eines Ganzen oder bestimmter Teile desselben, Aufzeigung des Ganges der Handlung, Schürzung und Auflösung des Knotens und ähnliches, ferner (4) geschlossenere Bilder aus dem Ganzen und (5) Zusammenstellung von Charakterzügen, die hier, auf dem festen Boden bestimmt vorliegender Äußerungen und Handlungen sowie einer verdeutlichenden Gegenüberstellung anderer Gestalten, weit eher gedeihen kann als die Charakteristiken aus der Weltgeschichte, bei denen doch die präzise Anschauung zu fehlen pflegt und fast nur mit nachgesprochenen Phrasen gearbeitet wird. Ganz ausgeschlossen ist natürlich auch nicht (6) die Beziehung zur deutschen oder englischen Dichtung, und wenn die Umsetzung eines unserer guten Gedichte in (nüchterne oder gekünstelte) Prosa als Aufgabe für den deutschen Aufsatz längst mit Recht verpönt ist, so steht einer derartigen Umsetzung in fremdsprachliche Prosa ein gleichartiges Bedenken durchaus nicht entgegen. Aus der Geschichte kommen zur Verwendung: Wiedererzählung eines bekannten und durchsichtigen Stoffes, entweder nach besonderem Vorbild, mündlich oder gedruckt (7) oder auch ohne ein solches, auf grund der erworbenen allgemeinen Sprachkenntnis (8), bei welcher letzteren Art aber die ganz allgemein politischen oder etwas schablonenhaft kriegsgeschichtlichen allein zur Verwendung zu kommen pflegen. Ferner etwa, um doch zu Reflexion und mehr gemischter Sprachübung Anlaß zu geben, Parallelen (9), Fragen nach Ursachen oder Wirkungen oder sonstige Rück- und Vorblicke (10), auch wohl einfache geschichtliche Porträts (11). Sentenzen oder Erfahrungssätze (12) werden am ehesten dann in Betracht kommen, wenn der Erweis ihrer Richtigkeit an fest umschriebenem (geschichtlichem oder dramatischem) Stoff erfolgen soll. Daſs hie und da eine einfache Rede (13) gefordert wird, wird nicht anzufechten sein, wenn sie aus einer recht verständlichen psychologischen Situation heraus zu denken ist und wenn rhetorische Künstelei und unwahres Pathos ausgeschlossen sind.

Gleichwohl ist diese ganze Reihe diejenige, mit welcher der französische Unterricht zunächst dem humanistischen Vorbilde treu bleibt, die Themata des lateinischen oder auch des deutschen Aufsatzes tunlichst übernimmt oder nachahmt und nur etwa soweit herabsetzt, als durch das bescheidene Können der Schüler erfordert wird. Auch wenn man nicht das Ziel des französischen Unterrichts rein im Sinn des praktischen Bedürfnisses und nützlichen Könnens umgestalten will, muſs man hier eine Entwicklung begünstigen, die sich von dem abstrakt Rhetorischen zum anschaulich Lebendigen und von dem sprachlich Vagen und Allgemeinen oder traditionell Eingeschränkten zum Besonderen, sprachlich Idiomatischen und verhältnismäßig Vielseitigen hinüberbewegt. Was unter diesem Gesichtspunkt zu den genannten Kategorien hinzukommen, was nicht bloß überhaupt, sondern reichlicher hinzukommen, sie zum Teil ablösen will, ist die

Beschreibung, und zwar nicht bloß für die lateinlosen unter den Vollanstalten, sondern für alle Anstalten, welche mit freien Arbeiten irgendwie Ernst machen wollen, aber allerdings für jene besonders modernen Lehranstalten am meisten. Sie hat, abgesehen von der Beziehung zum wirklichen Leben, auch den didaktischen Vorzug, daſs die sprachliche Form hier einem sinnlichen (oder doch mit der sinnlichen Phantasie angeschauten) Inhalt gilt, also Worte nicht nach Worten, sondern nach Sachen zu wählen sind. Wird die Beschreibung meist dem naturwissenschaftlich-technischen Gebiete sich zuwenden (14), so braucht doch auch das geographische (15) nicht zu fehlen, und auch Beschreibungen von Kunstwerken, Bildern (16), von Gegenden, dem Verlauf von Reisen oder Wanderungen (17) u. dergl. kommen gelegentlich mit Recht hinzu. Eine Vermittlung von Beschreibung und Erzählung endlich bietet sich in der Aufgabe, Erinnerungen aufzuzeichnen oder Eindrücke aus der Vergangenheit (18). Daß der Brief (19), um einem Aufsatz gleichwertig zu werden, nicht bloß äußerlich nach einem jener Clichés angefertigt sein darf, versteht sich: recht lebendige Situationen auszudenken, aus denen heraus natürliche und nicht zu knappe Briefe zu entstehen hätten, ist keineswegs unmöglich, wenn auch die Routine noch nicht viel derart aufweist.[1])

[1]) Folgende Beispiele zu den oben unterschiedenen Arten der Themata seien den üblichen Angaben der Schul-Jahresberichte entnommen. Zu 1: Exposer les faits et les circonstances qui ont amené le grand désastre de 1806 (d'après Lanfrey) — Le voyage de Prascovie à St. Pétersbourg (d'après de Maistre) — Résumer le récit de Mérimée „La Prise de la Redoute“ — Paris depuis la mi-août jusqu'à la fin d'octobre 1870, d'après d'Hérisson. Zu 2: Expliquer pourquoi Cinq-Mars devint l'ennemi implacable de Richelieu, son ancien protecteur. — A qui était dû l'éclatant succès que Villemain avait dans ses cours? — Caractère de Napoléon I d'après Lanfrey. Zu 3: Analyse du premier acte du Gendre de M. Poirier — Analyse du Verre d'Eau par Scribe — Résumé de l'Avare par Molière — Les mensonges de Dorante — Le Chêne et le Roseau. Zu 4 und 5: Le fond historique de la comédie de Mlle de la Seiglière — Mettre en parallèle le Marquis de la Seiglière (Sandeau) et le Marquis de Carabas (Béranger) — Andromaque dans le drame de Racine et dans la littérature de l'antiquité — Andromaque comme épouse et comme mère — L'Auguste de Corneille et l'Auguste de l'histoire — Tartuffe le type des hypocrites — Cléante dans le Tartuffe, c'est Molière même — Les Précieuses châtiées par Molière — Le rôle de Trissotin dans les Femmes Savantes — Énumérer et caractériser les représentants du bon sens dans les Femmes Savantes — Comparer les Précieuses Ridicules et les Femmes Savantes — Comment Molière prépare-t-il au premier acte le développement des Femmes Savantes? — Bélise, la dernière des Précieuses — Les caractères d'Alceste et de Philinte à retracer d'après la première scène du Misanthrope — Portrait d'une belle-mère, d'après le personnage de Béline dans le Malade Imaginaire — Anselme et sa famille dans L'Avare — Le crime des forgerons grévistes, d'après Coppée. Zu 6: Raconter en prose la poésie „Le Lion de Florence“ par Bernhardi — Damon et Phintias, d'après Schiller — L'anneau de Polycrate — Arion — La malédiction du Troubadour — La vengeance de Kriemhild — Résumé de Marie Stuart par Schiller — Hermann et Dorothée — L'élève du magicien — Polycrate d'après Hérodote et d'après Schiller — L'histoire de Macbeth d'après la tragédie de Shakespeare. Zu 7: La jeunesse de Napoléon Bonaparte jusqu'à la paix de Campo Formio, suivant Taine — Quels évènements ont amené le protectorat d'Olivier Cromwell? — Exposer les principales réformes accomplies par l'Assemblée constituante. Zu 8: La partie désastreuse de la vie de Napoléon I — Les Suédois en Allemagne — Louis XIV et le Grand Electeur — Le rôle de la Méditerranée dans l'histoire — Origine et développement de l'empire colonial anglais — Rivalité de Louis XI et de Charles le Téméraire — Donner une idée des guerres nombreuses de Charlemagne, de leur caractère et de leur importance. Zu 9: Influence des découvertes de Christophe Colomb et de Magellan sur la civilisation — Importance des traités de Westphalie — Faites connaître les abus dont souffrait, en France, le tiers état avant

71. Unterstützung durch Briefschreiben. Der seit mehreren Jahren von ziemlich zahlreichen Lehrern begünstigte oder herbeigeführte internationale Schülerbriefwechsel wird zwar seinen eigentümlichen Reiz mit der Neuheit verlieren, und etliche unerfreuliche Nebenwirkungen werden

---

la Révolution — Comment Frédéric le Grand a-t-il pu triompher de ses ennemis? — A quelles circonstances Athènes a-t-elle dû la supériorité sur les autres Etats de la Grèce? Zu 10: Montrer comment l'Allemagne perdit Strasbourg et comment elle regagna cette ville — Comparez, en résumant les principaux évènements, la première croisade et la troisième — Le 18 janvier 1701 et 1871 — La mort de César et la mort de Wallenstein — St. Hélène et Wilhelmshoehe. Zu 11: Henri l'Oiseleur, le véritable créateur de l'Empire — Frédéric-Guillaume I — Caractère de Frédéric II, roi de Prusse — Caractère de Napoléon d'après Lanfrey. Zu 12: L'Union fait la Force — La raison du plus fort est toujours la meilleure (beide Themata etwa im Anschluß an Fabeln). — La façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Zu 13: Annibal harangue le sénat carthaginois, après la bataille de Zama. Zu 14: Le Paratonnerre — Les thermomètres — La fabrication des tissus — Le baromètre — La machine à vapeur — L'eau — L'orage et la foudre — Les métaux — L'industrie de la soie — Le papier — L'invention de l'aérostat — La fabrication du sucre (dies auf grund eines gemeinsamen Besuches einer Raffinerie). Zu 15: La hydrographie de la France — Les voyages de D. Livingstone — Enumérez les services que rendent à l'homme les fleuves et les mers, et exposez quel parti l'activité et l'industrie humaine ont su en tirer — Des avantages que les zones tempérées ont sur les autres zones pour la civilisation de l'homme — Décrire le cours du Rhin en insistant sur la partie du Rhin central de Bingen à Koenigswinter — Découvertes maritimes à la fin du 15ième siècle et au commencement du 16ième — Les colonies allemandes — Causes de la prospérité de Berlin. Zu 16: La rivière et la navigation fluviale (d'après un tableau de Hoelzel) — La bataille de Gravelotte et la charge du 2ième corps, d'après un tableau — Description d'un tableau qui représente une scène de la 2ième croisade — Description de la statue equestre du Grand-Electeur à Berlin — Le monument de Frédéric-Guillaume IV sur la terrasse de l'Orangerie à Potsdam. Zu 17: Les environs de la ville de B. — Par quels moyens la ville d'E. a-t-elle réussi à occuper un rang important dans le monde industriel et commercial? — Excursion dans la vallée de l'Ahr — Une journée de juillet passée à la campagne — Une excursion de vacances (lettre). Zu 18 und 19: Souvenirs d'enfance — Comment j'ai passé mes vacances d'automne — Ma vie — Ma lecture française en seconde (sous forme de lettre) — Avec quels sentiments patriotiques saluons-nous le commencement du 20ième siècle? — Quelles sont les idées qu'a fait naître dans votre esprit la fin du siècle passé? — Le Bicentenaire de la Prusse (lettre racontant la célébration de ce jubilée à Berlin).

In Bezug auf das Verhältnis der verschiedenen Gebiete in der wirklichen Unterrichtswelt ergab ein statistischer Umblick über die Programme der Realgymnasien und Oberrealschulen zweier preußischer Provinzen aus einem der letzten Schuljahre, dass von 400 gestellten Thematen ziemlich genau 200 dem weltgeschichtlichen Gebiete angehörten, unter denen (soweit die Fassung einen hinlänglichen Schluß auf das Wesen der gestellten Zumutung erlaubt) etwa 150 wesentlich nur referierende Darstellung, etwa 50 einige Reflexion zu fordern schienen. Ueber 100 weiterhin galten dem Inhalt der prosaischen und namentlich der poetischen Lektüre, etwa 50 forderten Beschreibung, und nur ganz vereinzelt waren die Sentenzen oder sonstigen allgemeineren Themata. Ueber die gewöhnlichen Grenzen des Schulaufsatzes einigermaßen hinauszuwachsen scheinen einzelne Themata wie: Beranger, l'homme et le poète — La Fontaine et Florian, deux fabulistes — Les introductions des sermons de Bossuet et de Massillon „sur la mort" comparées (an französische Schulen erinnernd!) — Délices de la vie champêtre, d'après Lamartine — etwa auch das oben citierte: Cléante dans le Tartuffe, c'est Molière lui-même. Natürlich bleibt hierbei immer ungewiß, wie hoch der Unterricht wirklich geführt hat und wie hoch der Lehrer nur gemeint hat greifen zu dürfen, auch wie viel den Schülern zu denken und zu formen überlassen blieb und wie viel sie nur übernahmen und wiedergaben. Keine der andern Schulen könnte sich bis jetzt rühmen, ein Ziel erreicht zu haben wie das bevorzugte französische Gymnasium in Berlin, das immerhin Themata bearbeiten läßt wie folgende: Influence de la richesse et de la pauvreté sur le caractère des hommes (in Klasse O II) — Il ne suffit pas d'être grand homme, il faut venir à propos — Une liberté honnête élève l'esprit, l'esclavage le fait ramper — Napoléon Ier dans les Poésies de Victor Hugo — Le bonheur, d'après Horace (diese in Klasse O I oder U I).

nicht ganz ausbleiben; der Einrichtung mit Begeisterung sich anzuschließen kann man niemandem auferlegen, aber der nützlichen Anregung, die er gewährt, darf man doch mit Wohlwollen zusehen. Wertvoller als die schemenhaften Schulepisteln mögen die knappen Briefe der Lebendigen sich erweisen. Im übrigen bleibe die Sache der persönlichen Neigung von Lehrern und Schülern überlassen; einer Methodik des schulmäßigen Unterrichts kann man näheres Eingehen darauf wohl erlassen.

72. Wertmaßstäbe für den Aufsatz. Befriedigende Erfolge werden für den Aufsatz übrigens erschwert, wenn der einzelne Lehrer glauben sollte, zwischen allen jenen Arten und Spielarten hin und her beliebig fahren zu dürfen, oder gar sie nach und nach alle irgendwie heranziehen zu müssen. Je nach der Leistungsfähigkeit seiner Klasse, den gemachten Erfahrungen, dem Stoff der bewältigten Lektüre und sonstigen Verhältnissen soll er sich selbst und seinen Schülern einen viel engeren Kreis ziehen. Die Gefahr, daß man bis zu wirklich lesbarem Französisch sich nicht erhebe, bleibt immer groß. Durch fleißiges Sammeln von Einzelmaterial, durch treuliches Vermeiden von Fehlern, durch emsiges Nachschlagen im Wörterbuch und sonstigen Hilfsmitteln wird eben noch kein Erfolg gesichert. Daß ein gewisses Stilgefühl zur Erscheinung komme, daß Satzbau und Verbindungen, daß die Folge der Worte oder namentlich Wortgruppen nach dem Maße der gelassenen Freiheit (die doch nicht so ganz gering ist) der französischen Gepflogenheit entspreche, das ist notwendige Forderung; daß die Sätze nicht einfach deutsch vorgedacht und dann übertragen seien, muß unbedingt erreicht werden. Durch eine einfache Probe kann man sich überzeugen, ob derartiger Notbehelf vorliegt: wenn eine ganz wörtliche, mechanische Übertragung des französischen Schülertextes in die Muttersprache ein Deutsch zum Vorschein kommen läßt, wie es die Schüler zu schreiben pflegen, so ist der Schritt zum Französischschreiben noch nicht getan, das Auge noch nicht aufgegangen.

Wenn es aber zweifelhaft bleiben könnte, ob die Nötigung, in einer fremden Sprache zu denken, also die uns natürliche Fassung des Gedankeninhalts für eine fremdartige hinzugeben, überhaupt die aufzuwendende Mühe lohne oder gar, ob sie an sich etwas Gutes sei, so ist allerdings ein idealer Gewinn nur dann zu erwarten, wenn — nicht minderwertige Eigentümlichkeiten des französischen Stils, wie Antithesen und sonstige künstliche Zuspitzung oder gar große Worte von wenig Echtheit angestrebt werden, sondern die wirklichen und unzweifelhaften Vorzüge, nämlich Knappheit, Präzision, lichtvolle Anordnung. Daß eine nachahmende Beschäftigung mit der französischen Prosa (die in ihrer sorgfältigen und glücklichen Durchbildung für jeden fähigen und unbefangenen Beurteiler so hoch steht) eine wertvolle Rückwirkung auf die schriftliche Handhabung der Muttersprache üben und etwas dazu beitragen könne, um auch hier vor Schwerfälligkeit, Lässigkeit und Undurchsichtigkeit zu bewahren oder darüber emporzuheben, darf behauptet und wird nicht unterschätzt werden.

Natürlich muß nun auch die Behandlung des korrigierenden und beurteilenden Lehrers der wahren Aufgabe gerecht werden. Es muß nicht die negative Korrektheit der möglichsten grammatischen Fehler-

losigkeit das vollste Lob erhalten, es muß nicht bloß das im einzelnen Verfehlte gesehen werden, sondern die allgemeine stilistische Haltung, das erzielte Maß von Leichtigkeit und Echtheit des Satzbaus, es muß überhaupt auch das positiv Geleistete zur Würdigung kommen. Und durch sorgfältig angebrachte Besserungen oder Winke nebst mündlicher Anleitung, besonders in typischen und lehrreichen Fällen, muß gerade nach der genannten Seite Förderung erfolgen. Der Aufbau einer mäßigen Anzahl echt französischer Sätze bedeutet im grunde mehr als die Abfassung eines viele Seiten langen Aufsatzes von fleißiger äußerer Mache, der sich aber niemals eigentlich von dem Boden der muttersprachlichen Darstellung loslöst.

Was indessen dieser auf das Große, gewissermaßen auf die künstlerische Seite gerichtete Blick nicht etwa entbehrlich machen soll, ist die strenge Kontrolle des einzelnen, und zwar nicht bloß des Grammatischen, Orthographischen, lexikalisch-Synonymischen und idiomatisch-Phraseologischen; sondern selbst eines vielfach unterschätzten Gebietes, der Interpunktion, worauf hier erst zum Schlusse die Rede kommt, während es natürlich auch schon oben bei der Grammatik hätte geschehen können. Die französische Interpunktion hängt in ihrer Abweichung von der deutschen so nahe mit der abweichenden inneren Eigenart der Sprache selbst, ihrer syntaktischen Normen, des Satz- und Periodenbaus zusammen, daſs ihre Vernachlässigung ein unausgebildetes Gefühl für diese inneren Seiten verrät, eine strenge Beobachtung derselben aber zugleich eine Stütze für die innere Sprachauffassung ergibt. Gewisse Verfehlungen auf diesem Gebiete sollten durchaus den Fehlern der Arbeit zugerechnet werden. Freilich ist auf diesem Gebiet die Welt der Gebildeten in der Gegenwart merkwürdig gleichgültig geworden: sie sind gewissermaßen alle ins weibliche Lager übergegangen; weil die Zeichen äußerlich so unscheinbar sind, mißachtet man sie selber und mit ihnen den Wert, den sie für geistige Klärung haben können.

Wenn es ganz fraglich bleibt, ob auch bei sorgfältiger Pflege der französische Aufsatz die Blüte des französischen Unterrichts an unsern Lehranstalten bilden könne, so darf man wohl überhaupt ein sicheres und gewandtes Verständnis guter Schriftsteller höher schätzen. Für manche Naturen werden die dem Aufsatz entgegenstehenden Schwierigkeiten besonders groß sein; bei ihnen muß schätzenswerte Leistung nach anderer Seite die Stümperhaftigkeit auf diesem Gebiete aufwiegen dürfen.

Übrigens wurde der Methodik des Aufsatzes lange Zeit sehr wenig didaktisches Nachdenken gewidmet. Dies ist nun besser geworden (man vergleiche die praktischen Arbeiten von Bechtel, Görlich, Reum u. a.); aber nach der Gefahr einseitiger, unpraktischer, unzulänglicher Ergebnisse dürfte nun die Gefahr der Abrichtung hereingebrochen sein. Selbständige theoretische Erwägungen fehlen wenigstens auch nicht mehr ganz (s. u. Literatur).

E. Die Auswahl der Lektüre.

73. Überlieferung und Grundsätze. Was soll entscheiden über die Auswahl der Lektüre? Überlieferung, Neigung oder Grundsätze? Natürlich

doch wo möglich das letztere. Also gälte es, die rechten Grundsätze zu gewinnen und sie anzuwenden. Aber mit der Sicherheit technischer Gesetze würden dieselben doch nie wirken können. Immer wird dem Gefühl nicht wenig zu entscheiden übrig bleiben. Und darum wird der einzelne auch nicht leicht die Übrigen überzeugen, daß seine Auswahl die gute sei und allgemeine Annahme verdiene. Auch die Behörden haben nicht ernstlich regelnd eingegriffen, was gewiß eher ein Verdienst bedeutet als ein Versäumnis. Es ist darüber freilich nach und nach zu einer Art von bellum omnium contra omnes gekommen. Soweit nicht die Herausgeber oder die Fachlehrer ihrerseits sich feindlich gegenübertreten, tun es wenigstens die Bücher durch ihr bloßes Vorhandensein auf dem Markt der „Edukationswaren".

Einst las man, um Französisch zu lernen, in dieser Sprache irgend etwas „Gutes". Man las, was in Frankreich geschätzt wurde, was als Jugendlektüre üblich geworden war, so den *Télémaque*, den jungen *Anacharsis*, den alten Rollin, auch Montesquieu, den *Charles XII*, *Paul et Virginie*, *Atala* u. s. w. Lehrhaftes und Sentimentales überwog; liebenswürdige Anthologien spielten ihre Rolle; der Geist des Mädchenunterrichts machte sich auch in den anderen Unterrichtssphären fühlbar. Dann erwachte aber für die Gymnasien und die verwandten Schulen das Bedürfnis, diesen Unterricht in strengere Beziehung zum sonstigen, zu dem altsprachlichen insbesondere, zu setzen, ihn teils parallel zu gestalten, teils geradezu jenem dienstbar werden zu lassen. Indessen die unleugbar abweichende Bestimmung der modernen Schulen einerseits und andrerseits auch das Gefühl für die natürlichen Ziele gerade des französischen Unterrichts bewirkten, daſs man sich weiterhin aus diesem Banne löste, und man griff nun nach allem Möglichen, das um seiner selbst willen dies zu verdienen schien. Dazwischen machten sich immer wieder Stimmen geltend, welche nach Beschränkung auf weniges, nach Auswahl des Besten, nach fester Vereinbarung riefen; das Bedürfnis eines „Kanon" ward oft genug betont. Und die wirkliche Entwicklung der Dinge hat davon immer weiter hinweggeführt. Die Zahl der nach und nach vorgeschlagenen, auf den Markt gebrachten, versuchten, gepriesenen oder verteidigten Werke ist längst ins Ungeheure gestiegen. Wenn die französische Lektüre schon vor Jahrzehnten einem vielköpfigen Monstrum verglichen wurde, so sind diesem seitdem noch unvergleichlich viel mehr Häupter nachgewachsen. Mehr und mehr wird im Edieren eine fieberhafte Tätigkeit entwickelt; das Leben der kaufmännischen Börse hat sich in diese Welt übertragen.

74. Schwierigkeit der Beschränkung. Die gewünschte Beschränkung, der feste Abschluß fand freilich immer natürliche Hindernisse. Eine Literatur wie die französische ist so reich und mannigfaltig, daß das Zurückgehn auf einige wenige „kanonische" Werke kaum natürlich und gerade dem Kenner besonders schwer sein wird. Auch ist diese Literatur nicht abgeschlossen, sondern in lebendiger Weiterentwicklung; rasch kann ein Veralten des Vorbildlichen stattfinden, und leicht folgt in einer Gattung Bedeutenderes dem, was als bedeutend galt. Auf das wirklich Lebendige aber, das der Gegenwart Entsprossene und sie Kennzeichnende dürfen wir

nicht verzichten, wenn wir der lebenden Sprache uns bemächtigen wollen. Und nun ist es doch andrerseits so schwer, gerade aus der französischen Literatur das zu nennen, was für unsere erzieherischen Zwecke — diese Zwecke ernst und fein genommen — wirklich ersprießlich wäre, was in den Rahmen unseres Gesamtzieles paßte, so daß eine allseitige Befriedigung fast bei keinem Werke gewonnen worden, kaum eine eingeführte Schrift von Anfechtungen verschont geblieben ist, und schon darum immer neues Suchen nahe liegt.

Die Schwierigkeit liegt großenteils im Wesen der französischen Sprache und Literatur selbst, im Wesen des französischen Geistes, und des deutschen Geistes in seinem Verhältnis zum französischen. Sie ist sonst fast nirgendwo so groß, nicht beim Englischen, nicht beim Italienischen, wenn wir dies ernstlich in unsern Unterricht zögen, nicht beim Griechischen und selbst nicht beim Lateinischen (obwohl auch bei diesem im grunde manches unserer Jugend durchaus nicht Kongeniale entgegentritt). Wir haben es zu tun mit einer — das Wort nicht in üblem Sinne genommen — raffinierteren Kultur, mit weitblickender Abstraktion, mit ausgereifter Sicherheit, mit spielend eindringender Kenntnis der Menschen und der menschlichen Dinge. Die Schriftsteller geben ganz Fertiges, das ist ihr Lob; aber sie bewegen sich wenig in der Sphäre des Anschaulichen (nur für das ganz feine Auge sind sie anschaulich), sie lassen nicht den Weg bis zur begrifflichen Erkenntnis den Leser gewissermaßen mit zurücklegen; und ihre Abstraktionen decken sich viel weniger als man glauben mag mit den uns geläufigen. Sie sprechen nicht zur Jugend in den Tönen, für welche unsere Jugend am ehesten empfänglich ist. Die Poesie der Franzosen ist nicht unsere Poesie, ihr Feuer macht uns nicht erglühen, ihr Pathos bewegt uns nicht im Innersten, ihre Phantasie arbeitet anders, ihre Formenfreude ist eine andere. Keine fremde Poesie steht uns so fern, und wenn sie eine Zeitlang auch den Deutschen „die Poesie“ war, so hatten diese sich selbst noch nicht gefunden. Nicht als ob wir uns nicht zur Würdigung ihrer Schönheiten im ganzen und namentlich im einzelnen zu erheben vermöchten: aber es bedarf dazu, von gewissen leichten und hübschen, oft irrtümlich für schechthin typisch genommenen Sachen abgesehen, einer nur ganz allmählich zu erwerbenden Vertrautheit mit der Sprache, ihren Mitteln und Wirkungen: unsere Sprachlehrer mögen auf diese Stufe gelangen, obwohl auch unter ihnen manche sich's nur einbilden werden; und wer, weil er nun einmal Neuphilologe ist, leicht in die Töne höchster Begeisterung gegenüber gewissen in Frankreich gefeierten Dichtern einstimmt, verrät damit noch keineswegs mit Sicherheit ein inniges Verhältnis zur Poesie.

Dies ist die eine Seite der Schwierigkeit, diejenige, die in dem Gegenstande selbst liegt. Dazu kommt dann die Verschiedenheit der Schätzung, der persönlichen Auffassung bei denen, die nun für den Unterricht wählen sollen. Ihrer Subjektivität ein Maß von Einfluß zuzugestehen, ist nur billig und liegt im Interesse eines ersprießlichen Unterrichtes selbst. Aber leider gesellen sich zu der berechtigten Vorliebe für gewisse Schriftsteller in vielen Fällen unverkennbar auch wirklich untergeordnete Beweg-

gründe für die nie rastende Neueinführung. Es werden die „Neuheiten" so leichten Herzens gepriesen, die Rechtfertigung in der Vorrede ist vielfach so oberflächlich und nichtssagend, daß man neben pädagogischem Unverstand merkantile Strebungen mit Händen zu greifen glaubt. Es ist nicht angenehm, die pädagogischen Gedanken (um nicht zu sagen: das pädagogische Gewissen) im Solde buchhändlerischen Unternehmungsgeistes zu sehen.

Klagen und Anklagen gegenüber diesem Zustand sind auch neuerdings nicht ausgeblieben. Um von den nicht erfolglosen Beschwerden der französischen Verleger gegenüber der weitgehenden Ausbeutung ihrer Erzeugnisse hier nicht weiter zu reden: über den „heillosen Zustand der Massenproduktion", über das „Elend der französischen Schullektüre", über die „vollständige Zersplitterung und Planlosigkeit", über die „Sündflut der neuen Schulbücher" ergehen sich achtungswerte Kritiker, nicht etwa bloß verdrießliche oder pedantische Naturen. Freilich wird ihnen wohl geantwortet, daß derartige Klagen und namentlich der Hinweis auf merkantile Hintergründe jetzt bloß „zum guten Ton gehörten", daß die reiche Mannigfaltigkeit des zur Benutzung Dargebotenen nur um so bessere Gelegenheit gebe, das für den einzelnen Fall (ja sogar für die Individualitäten der Schüler) Geeignetste zu wählen. Aber so einfach erledigt sich die pädagogische Frage nicht. Und ob es eine bessere Rechtfertigung bedeutet, daß die Wendung zum Universalen, das Hinausstreben aus alter, überlieferter Enge, der Übergang ins Weite nun einmal in der Zeit liege und sich auf diesem unserm Gebiet nur bewähre wie auf so vielen andern? Oder gar, daß starken und breiten Strömungen das Recht werden müsse, welches verstandesmäßige Regulierung fälschlich in Anspruch genommen habe? Die Hingabe an solche bloße Strömungen kann doch immer nur einen Übergangszustand bedeuten, der das Entstehen neuer Grundsätze nicht dauernd hemmen, sogar vielleicht vorbereiten wird, aber jedenfalls nicht entbehrlich macht.

75. Mögliche Prinzipien für die Auswahl. In der Tat wird ja hinter der Massenhaftigkeit der Produktion auch der didaktische Prinzipienkampf fühlbar. Deutlicher noch als bei der Wahl der Aufsatzthemata und der sonstigen schriftlichen Übungen, bei der Behandlung der Grammatik, der Gewinnung des Wortschatzes, dem Inhalt der Sprechübungen spiegelt sich in der Wahl der Lektüre der Gegensatz des „alten und neuen Glaubens". Denken wir uns zunächst wesentlich auf den Standpunkt des ersteren. Welche Gesichtspunkte haben sich in Wirklichkeit, wenn auch nicht immer klar bewußt, als maßgebend erwiesen, oder welche konnten für das didaktische Bewußtsein bestimmend werden? Zwei oder drei Möglichkeiten — die auch Wirklichkeit waren oder sind — wurden schon vorhin gestreift. Man kann der Überlieferung folgen, das alte Schulrecht gewisser Schriften zum Ausgang nehmen. Man kann sich damit begnügen, einige anmutige und tugendhafte Sachen zu wählen. Man kann weiter, und sehr im Unterschied von dem Vorigen, sich durch die Analogie des sonstigen Sprachunterrichts, oder durch die Norm der Unterordnung unter diesen bestimmen lassen. In diesen Fällen

wird etwas gelesen werden, was ähnliche Literaturgattungen darstellt wie die im Lateinischen und Griechischen vorliegenden, also z. B. Boileau als Gegenbild des Horaz, Rollin's *Hommes illustres de l'antiquité* nach Nepos, Reden und Abhandlungen in Nachahmung von Cicero und Demosthenes, Historiker und Tragödien ebenfalls nach den Alten, um von Fénelon's *Dialogues des morts* nach Lucian, von pathetischen Oden und von artifiziellen Heldengedichten zu schweigen. Jedenfalls hat diese Richtung bestanden und gewirkt. Auch daß man, weil nun einmal die antiken Schulprosaiker vorwiegend geschichtliche Quellenschriften sind und also Geschichte lehren, durch die französische Lektüre ebenfalls ganz vorwiegend der Ergänzung geschichtlicher Kenntnis dienen müsse, ist oft genug ausgesprochen worden. Mit einer gewissen Erweiterung wird sich hieraus der kurz so zu bezeichnende wissenschaftliche Gesichtspunkt ergeben, nach welchem überhaupt Vorschulung für wissenschaftliche Studien, wie durch allen sonstigen Unterricht, so auch durch diesen, letztes Ziel wäre; und es käme dann zu dem Geschichtlichen einerseits hinzu das Philosophische, und andrerseits das Naturwissenschaftliche, mehr oder weniger, je nach der Art der Schulen.

Im Gegensatz hierzu betonte man sehr natürlicher Weise den literarhistorischen Gesichtspunkt. Und zwar war oder ist derselbe seinerseits wiederum einer verschiedenen Fassung fähig. Fordern kann man entweder das Klassische, das in der dortigen Literatur als klassisch Anerkannte; oder das an sich Vollendetste aus den verschiedenen Zeitaltern und Gattungen; oder aber das für das französische Schrifttum am meisten Charakteristische; oder endlich auch dasjenige, was den Gang der literaturgeschichtlichen Entwicklung, die literarische „Evolution" am deutlichsten erkennen läßt; und statt dessen vielleicht auch das, was recht viele Einzelschriftsteller einigermaßen kennen lehrt, eine möglichst vollständige Orientierung über die Literatur gibt; und endlich vielleicht dasjenige, womit die französische Literatur besonderen Einfluß nach außen geübt hat, womit sie insbesondere für die deutsche Literatur bedeutungsvoll geworden ist. (Hie und da ist man so weit gegangen, möglichst genau dasjenige lesen lassen zu wollen, was in Lessings Hamburgischer Dramaturgie zur Besprechung kommt.)

Es kann aber doch auch wohl entscheidend in Frage kommen, was denn dem echten Verständnis, dem natürlichen Interesse der Jugend in ihren verschiedenen Stadien am meisten zugänglich sei und was also am leichtesten und vollsten zu wirken verspreche. Es kann auch gestrebt werden, in der französischen Lektüre ausdrücklich einen psychologischen Ausgleich für die strenge Geistesarbeit in anderen Sprachen und Fächern zu finden und also das Schwere und Ernste hier vermieden, leicht Anregendes und spielend zu Bewältigendes gesucht werden.

In eine ganz andere Richtung gelangen wir, wenn wir von dem — doch sicherlich nicht fern liegenden — sprachlich-formalen Gesichtspunkt ausgehen. Und auch dieser wiederum kann verschieden gemeint sein. Vielleicht wünscht man, daß die französische Lektüre zu ihrer Bewältigung möglichst eine solche geistige Arbeit veranlasse, wie die in ihrer Bildungs-

kraft so bewährten Lateiner und Griechen, daß also die Schwierigkeit der sprachlichen Analyse und des Gedankeninhalts zum Wertmaßstab gemacht werde. Oder aber, daß Gelegenheit gegeben werde, die Sprache nach Seite ihres Wortschatzes recht in die Breite zu durchmessen. Oder endlich auch, daß durch die Texte möglichst Gelegenheit gegeben werde, die Sprache sprechen zu lernen, in ihrer gegenwärtigen Gestalt, als Umgangssprache, oder auch als Sprache der Geschäfts- und der technischen Welt.

Und noch ein anderer Gesichtspunkt endlich stellt sich ein mit der Frage: welche Lektüre führt nicht bloß oder nicht sowohl in die Literatur und in die Sprache, sondern in das fremde Volkstum, seine innere Eigenart und seine konkreten Gestaltungen hinein?

76. Sieg neuerer Gesichtspunkte. Offenbar sind es die letzteren Gesichtspunkte, welche in der neuesten Zeit unter den Fachlehrern mehr und mehr Kraft gewonnen haben. Wenn statt des alten Zieles der allgemeinen oder der harmonischen Geistesbildung das moderne der Ausstattung für die Bedürfnisse des immer schwieriger werdenden Lebens in den Vordergrund getreten ist, wenn statt idealer Kräfte persönlich-praktische ausgebildet werden sollen, für ein abstraktes Verstehen ein lebendiges Können gesucht wird, so liegt jene Wandlung in der Auswahl der Lektüre auf der natürlichen Linie der Zeit. Und wiederum zeigt es sich, daß man die einzelnen Maßnahmen ändert, ohne bestimmt und bewußt das Ziel gewechselt zu haben, aber in Wirklichkeit doch in der Richtung auf ein neues Ziel hin. So haben sich denn zwischen die älteren Lesestoffe neuere allmählich in solcher Breite eingeschoben, daß jene älteren zum Teil zerdrückt worden sind oder doch sehr eingeengt und bedroht. Diese „Breite" der neueren Stoffe entsteht aber besonders dadurch, daß ihrer so mannigfache zugleich herbeiströmen.

Da ist zunächst das Gebiet des Novellistischen oder der sonstigen, einfacheren Erzählungsliteratur, in das man reichlich hineingreift, um entweder Sammelbändchen von „Conteurs contemporains" herzustellen oder auch aus verschiedenen Autoren Fragmentarisches zu vereinigen, und wenn man sich auch nicht an die Erfolge der unmittelbarsten Gegenwart hängt, so ist man doch darauf bedacht, wirklich Modernes herüberzuholen und darzubieten. Als anmutig und sympathisch können die ausgewählten Sachen auch fast allgemein anerkannt werden, und grundsätzlich darf man diese Ergänzung der Schullesestoffe willkommen heissen: nicht bloß läßt sich an ihnen der Sprache ein neues Interesse abgewinnen, sondern sie führen auch in manche verständliche und interessante Lebenssphäre ein, können lebendig behandelt und vielseitig ausgenutzt werden, und wenn sie — bei nicht pedantischer Behandlung — zur Gemütsbildung etwas beitragen, desto besser. Denn auch das Gemüt der Jugend und selbst das der Übergangsjahre zwischen Knaben- und Jünglingsalter will nicht ausschließlich vom fern Heroischen angeregt werden, oder soll es nicht. Dazu ist etwas mehr Realismus als ehedem dem heutigen jungen Geschlecht Bedürfnis.

Verwebung des Novellistischen mit dem Historischen ist eine besondere Seitenlinie, die man namentlich für die Zeit des deutsch-franzö-

sischen Krieges aufgesucht hat. Neben dem erzählenden Gebiet ist es das kulturhistorische, für das man — wie gegenwärtig überall auch innerhalb der Gesamtgeschichte — Einlaß fordert, und wiederum mit Recht, sofern man nicht ins Kleine oder technisch Kleinliche und andrerseits auch nicht in das wissenschaftlich Unverständliche oder menschlich Fernliegende gerät; jedenfalls kann z. B. Geschichte des französischen Handels oder bestimmter technischer Erfindungen nur für gewisse Schularten in Betracht kommen, und die Geschichte des französischen Theaters als solchen wohl überhaupt für keine unserer Schulen, sondern nur für andere Studiensphären. Verbindet sich dieses Kulturgeschichtliche mit dem Biographischen, so ist eine neue und nicht unwillkommene Gattung gewonnen; war hier das Jugendleben Arago's schon früher eine anziehende Lektüre, so ist seitdem manches hinzugekommen, allerdings nicht lauter fraglos Geeignetes.

Dann aber das geographisch-Ethnologische, oder das geographisch-Geschichtliche, oder das Naturgeschichtliche, das exakt Wissenschaftliche, das Technische: von alledem werden Proben dargeboten und sind grundsätzlich nicht anzufechten. („*Sites et paysages historiques*", „*Scènes et tableaux de la Nature*" seien Beispiele von besonderem Gepräge.) Eine unmittelbar stoffliche Darbietung wie „Géographie de la France" kann als Lesestoff kaum gemeint sein, sie würde vielmehr für Übungszwecke zu dienen haben. Auch Bücher, die sich als „La France" oder „La France et les Français" geben, sind vielmehr Lesebücher im Sinne der Bestimmung für allerlei konkrete Einführung und Übung, als daſs sie die literarische Lektüre vertreten sollten. Noch schwerer wird es sein, ganze Bändchen aufzunehmen, die der Beschreibung der französischen Hauptstadt, ihrer Topographie, ihrem Getriebe, ihren Bau- und Kunstwerken, ihren Einrichtungen u. s. w. gewidmet sind. Und auch die sonstigen Stadt- und Landschaftsbilder, als eine Art von lebendiger Geographie des französischen Landes gedacht und geboten, bedürfen mindestens einer persönlich belebenden Erläuterung auf grund guter eigener Anschauung von seiten des Lehrers: aber immerhin gehört eine derartige Einführung in Landeskunde und Landescharakter eher in die Schule als ein besonderes Vertrautmachen mit der Hauptstadt Paris, der fast stets zu viel Kultus bei uns gewidmet worden ist und deren bestimmtere Kenntnis man eigener, späterer Bemühung überlassen kann. Am richtigsten aber bleibt all dergleichen in das zusammenstellende französische Lesebuch verwiesen: Anregungen und Einblicke dieser Art, im rechten Wechsel, sind durchaus angezeigt: mit zusammenhängender Semesterlektüre ist es eine andere Sache. Auch das naturwissenschaftliche und das technische Gebiet kann zusammenhängende Lektüre nur an Schulen dieser besonderen Richtung und auch da mehr nur ausnahmsweise ergeben, obwohl freilich Erfindungen und Erfinderleben auch ein starkes menschliches und selbst ideal-ethisches Interesse zu erwecken vermögen. Auf diesem Gebiete übrigens kommen die modernen Sprachen einander am nächsten, die Begriffswelt deckt sich hier geradezu, nur die Termini treten sich gegenüber, und für diese wesentlich wird eine solche Lektüre fruchtbar, nicht nach tieferen sprachlichen Seiten.

77. **Beziehung zum Aktuellen.** Recht Lebendiges aus der Gegenwart zu bieten, ist ein ferneres großes Anliegen der Herausgeber von Schullesestoffen. Und daneben: wirklich Jugendliches für die Jugend. Das erstere Bestreben bewegt sich wiederum auf zwei oder mehr verschiedenen Linien. Zu den großen Ereignissen der kaum vergangenen Zeit, der neuesten Geschichte wendet man sich immer wieder besonders gerne, und der große Krieg von 1870/71 spiegelt sich auch an unsern Schulen in immer neuen Autoren: nach Sarcey, d'Hérisson, Halévy nun auch Rousset, auch Zola (aus *La débâcle: Catastrophe de Sedan*), und die Brüder Margueritte. Doch auch zu den literarischen Berühmtheiten der Gegenwart als solchen wendet man sich weit ernstlicher als früher: A. Daudet, der längst mit *Le Petit Chose*, mit den *Lettres de mon Moulin*, mit allerlei kleineren Sachen vertreten war, ist nun auch mit *Trente Ans de Paris* auf der Bildfläche des Schulleseplans erschienen, Zola wenigstens mit dem soeben genannten Bruchstück, Coppée nicht mehr bloß als Dichter, wie schon seit geraumer Zeit, sondern auch als Prosaerzähler, Halévy auch mit *L'Abbé Constantin*, die Brüder Goncourt mit *Marie-Antoinette*, P. Loti mit den *Pêcheurs d'Islande* in Auswahl und auch mit sonstigen Skizzen oder Schilderungen. Nicht mit gleichem Eifer oder Erfolg hat man die Lustspielliteratur der Gegenwart herbeigezogen, doch fehlt es nicht schlechthin an Versuchen. Die Furcht, „bei allerlei veraltetem Zeug" stehen zu bleiben, ist sehr rege.

Und wie zur wirklich lebendigen Sprache, so will man zur Jugend und ihren natürlichen Bedürfnissen die rechte Beziehung finden. Das Schulleben, in dem diese Jugend selbst steht, soll ihr nach seiner fremden Form und Art entgegengebracht werden, und so ist das *Journal d'un lycéen* von Deschaumes aufgetaucht, so auch *Les trois petits Mousquetaires* von Desbeaux. Die Schriftstellerin „Bruno" hat nach dem *Tour de la France* und *Francinet* nun auch *Les Enfants de Marcel* zu liefern gehabt, und nach dem Vorgang des englischen *In the struggle of life* von Massey ist eine Geschichte *Jours d'épreuve* von Hébert-Brunnemann zurechtgemacht worden, um recht sicher und konkret zu belehren und dabei spannend zu unterhalten. Gegen einen solchen Doppelvorzug können freilich die Klassiker nicht aufkommen! Aber auch noch in anderer Weise hat man sich von den letzteren oder dem, was allenfalls mit dazu gezählt werden könnte, mit Einschluß der Schulklassiker oder klassischen Schullesestoffe, entfernt, indem man auf die Einheit des Autors gar nichts mehr gibt und bloßs stoffliche Einheit oder wenigstens Zusammenhang durch eine Mosaik von Einzelskizzen, von hie und da herausgebrochenen Bruchstücken, von aneinander gereihten Bildern herstellt. In dieser Weise findet sich die Geschichte des Krieges von 1870/71 aus Sarcey, Rousset, Chuquet und andern zusammengestellt, schon in verschiedenen Ausgaben, die Geschichte der französischen Revolution ebenfalls aus Verschiedenen kompiliert, aber auch Biographien berühmter Franzosen von verschiedenen Autoren (was weniger Anstoß geben wird), und auch verbundene Skizzen oder Erzählungen zur Kennzeichnung der *Vie de collège en France*, und noch anderes (s. u.).

78. **Fortwirken älterer Gesichtspunkte.** Darüber werden ältere Bahnen nicht aufgegeben, zum Teil sogar mit neuem Ernste betreten. Großen älteren Dichternamen soll zum Teil durch zusammenhängende Lektüre ihrer reizvollsten Erzeugnisse erst eine rechte Stätte in unsern Schulen gewonnen werden: so wird es für Victor Hugo's Lyrik beantragt. Oder man möchte die gesamte auf Napoleon I. bezügliche Lyrik gruppiert und studiert sehen. Von Rednern werden den wenig mehr aufrecht erhaltenen geistlichen Berühmtheiten der klassischen Zeit und dem großen Mirabeau nunmehr eine Reihe anderer wenigstens mit einzelnen Reden (in Sammelbändchen) hinzugefügt, wie den gefeierten Briefen der Frau von Sévigné mancherlei neuere, von praktischerem Gehalt. Die neu eingeführten Geschichtschreiber haben nicht verhindert, daſs die ehemals allgemein beliebten Schulhistoriker in neuen Ausgaben weiter oder wieder aufleben: Thiers und Ségur, die beiden Thierry und Barante, auch der einfache Lamé-Fleury, andrerseits Voltaire wenigstens mit dem *Siècle de Louis XIV* (wenn auch kaum noch mit dem Charles XII), Duruy als sein Ersatz oder auch um anderer Teile und Eigenschaften willen, Guizot, Lanfrey (der nun besonders fest eingebürgert scheint), Taine, und auch selbst Montesquieu, der ganz aufgegeben schien. Und ebenso behaupten sich altbekannte Erzähler wie Souvestre, Töpffer, H. Malot in den Katalogen und Lehrplänen, und wie Perrault sich auch seinerseits nicht hat verdrängen lassen, so wird ihm sogar eine Übertragung unserer Grimm'schen Märchen ins Französische zur Seite gestellt, wie auch sonst Nichtfranzösisches und erst Hinübersetztes hie und da geboten wird. Das Fortleben des literaturgeschichtlichen Gesichtspunktes, trotz aller Erschütterung, beweisen Ausgaben wie die von V. Hugo's *Préface de Cromwell,* oder von Petit de Juleville (*„Époques principales de la Littérature française"*); auch Frau von Staëls' Buch *De l'Allemagne* reizt immer wieder zur Verwendung in unsern Oberklassen.[1])

[1]) Unter den im ganzen durcheinander tönenden Stimmen vernimmt man auch immer wieder ganz konservative, die den älteren Klassikern ausschließlich oder doch so gut wie ausschließlich den Raum überlassen wissen möchten; Modernes soll dann nur als Privatlektüre Platz finden. Tatsächlich wird an manchen Schulen eine Reihe von klassischen Tragödien nach einander gelesen, oder man wendet seine Zeit an *Hernani* und ähnliche Erzeugnisse von zweifelhafter Gesundheit, oder will anderswo die Schüler mit Boissier durchaus in dem Stoffkreis der Antike halten, und auch die Anstalten fehlen nicht ganz, die sich von Rollin's zweitem punischem Krieg oder seinen *Hommes illustres de l'antiquité* noch nicht losgemacht haben! Auch eine allzu breite Rolle Béranger's muß man heutzutage wohl als einen zufälligen Schul-Konservatismus betrachten, obwohl die jetzige geringe Schätzung dieses Dichters bei den Franzosen vielleicht wieder einmal einer volleren Würdigung weichen wird; man sucht jetzt gar zu sehr das subjektiv fein Nüancierte, und Béranger erscheint dem gegenüber trivial oder plump, womit ihm aber doch nicht sein Recht wird. In Beziehung auf V. Hugo's dichterische Hoheit wird wohl mancher zweifelnd das dunkel empfunden haben, was Tobler in einer Besprechung des Buches von E. Rigal über den Dichter (Dtsch. Lit.-Ztg. v. 15. Dez. 1900) klar entwickelte. Gegen die Lektüre von Ségur hat man freilich auch ins Feld geführt, daß doch zu viel von rein militärischen Dingen die Rede sei. Das gälte aber zum Teil auch von den in Betracht kommenden Schriften über den Krieg von 1870/71. Jedenfalls sollte man es wirklich nachgerade vermeiden, zu viel bei den Zahlen von Kanonen, Kombattanten, Verwundeten, Marschlängen u. dergl. zu verweilen. Als zu trocken ist auch Duruy angefochten worden, und natürlich ist er ja als eine Art von höherem Schulbuch entstanden; der Wert seiner Darstellung ist aber doch groß

79. Abwägung und Ausgleich. Wenn es früher schwer genug war, zu einer grundsätzlichen Entscheidung innerhalb der Vielheit und der Gegensätze zu gelangen, so ist das gegenwärtig, angesichts der so viel größeren Fülle der Typen und des schrofferen Gegensatzes der Meinungen noch weit schwerer. Das freilich wäre nicht schwer, zu irgend einem einzelnen Gesichtspunkt sich zu bekennen und kurzweg alles abzulehnen, was nicht unter ihn fallen will, wobei der so bestimmt Entscheidende dann sich selbst sogar als den so viel Klareren und Konsequenteren fühlen kann. Aber auf dem pädagogischen Gebiete sind die ganz geraden Linien noch niemals lange als die haltbaren und gesunden erfunden worden. Allerdings weiß man vielfach kaum, ob pädagogische Gesichtspunkte als solche überhaupt noch gelten sollen, ob bloß ältere durch neuere abzulösen sind, oder ob sie schlechthin sich auflösen. Sicherlich wäre diese Auflösung nicht für immer; aus dem Chaos müßte sich neue Gestaltung doch wieder hervorarbeiten. Aber lassen wir uns lieber überhaupt nicht mitreißen. Es muß doch möglich sein und auch empfehlenswert, die wichtigsten sich gegenüberstehenden Gesichtspunkte auch hier gegen einander abzuwägen und je nach ihrer Wichtigkeit mit einander zu Recht kommen zu lassen. Wenn oben genauer unterschieden wurde zwischen einem traditionellen Standpunkt, einem idealistisch-moralischen, einem humanistischen, wissenschaftlichen, literarhistorischen, sprachlichen, ethnologischen und auch bei den einzelnen derselben zwischen verschiedenen Färbungen, so ist ja ein neuer auch seitdem nicht hinzugekommen, nur daß die zuletzt genannten sehr erstarkt sind und nun vor allem im Sinne des praktischen Bedürfnisses gelten sollen. Solche Rücksicht mit derjenigen auf bildende Wirkung (dies nur weniger in einem abstrakten Sinne genommen als früher üblich) zu verbinden, muß möglich sein. Unsere höheren Schulen gäben sonst als solche sich selber auf. Nur darf man sogleich wieder zugestehen, daſs auch an Stoffen von anderer als der altgewohnten Art eine vertiefende Bildung gewonnen werden kann, durch die rechte Behandlung. Aber auf das bekannte Jacotot'sche Wort „tout est dans tout" können wir doch nicht leicht vertrauen: jedenfalls würde

genug, um ihn für unsere Bildungszwecke heranzuziehen. Auch aus Taine könnten Partien herbeigezogen werden, die mit ihren konkreten Ausführungen den Charakter von Trockenheit besäßen. Bei anderen Werken ergeben sich die pädagogischen Bedenken daraus, daß dieselben zu weit aus dem natürlichen Gesichtskreis der deutschen Schüler hinausführen oder von demselben abliegen. Legouvé's *Souvenirs de jeunesse* enthalten etliche auch für uns höchst anziehende und sympathische Partieen, aber alsbald schiebt sich doch ein Inhalt vor, zu dem unsere lernende Jugend eine innere Beziehung nicht wohl gewinnen kann. Ob andrerseits die Einführung in die Lebenssphäre der französischen Schulknaben unsern eigenen Schülern lange interessant bleibt? Sie schauen doch wohl lieber in eine fernere und höhere Welt hinaus.

Wenn von einigen Seiten inmitten aller zu belassenden Freiheit der Auswahl doch ein gemeinsamer „eiserner Bestand" der französischen Schullektüre gefordert wird, so wäre der Besitz eines solchen gar nicht übel, aber von der Verwirklichung ist man doch wohl weit entfernt. — Auch der mit Eifer und Gewissenhaftigkeit unternommene Versuch, durch ernste pädagogische Prüfung der einzelnen Werke seitens vieler Fachgenossen und eine Art von Abstimmung über ihre Berechtigung als Schullektüre zu entscheiden (welchem Professor H. Müller in Heidelberg sich widmet), verspricht keine so sicheren Ergebnisse als man hoffen mochte: viele Köpfe statt eines einzigen kommen auch hier dem Richtigen nicht darum so viel näher, weil ihrer viele sind.

ungeheuer viel dazu gehören, aus allem oder aus Beliebigem wirklich alles Wünschenswerte herauszuholen. Es müssen also doch die verschiedenen literarischen Stoffgebiete und die persönlichen Stilgattungen einigermaßen daraufhin verglichen und gemustert werden, was von ihnen in unsern Unterricht gelangen oder darin bleiben soll.

80. Pädagogische Maßstäbe. Das scheint freilich kaum möglich, ohne daß man sofort die einzelnen Arten von Schulen auseinander hält, worauf doch erst unten zusammenhängend die Rede kommen soll. Denken wir uns aber die Frage als eine allgemeinere, unsere Unterrichtssphäre als eine einheitliche, die Vollanstalten mit einem breiteren Betrieb des Französischen als den entscheidenden Typus, so ist für deren Oberstufe Beziehung zu wirklich wertvollen, nach Gedankeninhalt und Darstellungsform bedeutenden, auch in bewährtem Rufe stehenden Werken der fremden Literatur unbedingt das Wünschenswerte, das der allgemeinen Idee dieser Bildungsanstalten Entsprechende und somit das Natürliche und Gesunde; Stoffe mit anderer Bestimmung werden neben diese an den Rand treten. Daß man sich nicht bloß innerhalb einer älteren Literaturperiode halten darf, muß freilich ausdrücklich bemerkt werden; aber dem Älteren möglichst aus dem Wege zu gehen, um ja nicht einen Augenblick das Gegenwartsbedürfnis zu vergessen, wäre falsch. Auf der Mittelstufe darf der sprachtechnische und auch der konkret kulturkundliche Gesichtspunkt mehr vorwiegen, und selbstverständlich darf der Stoff auch unterhaltenden Charakter tragen; hier ist doch weniger die innere Anschauung als die übende Erarbeitung und Verarbeitung des Lesestoffes Ziel. Für die Unterstufe ist die ganze Frage nicht eigentlich vorhanden, da es sich dort um Lektüre als solche noch kaum handeln kann. Immerhin wäre es auch hier verfehlt, gegen die Wahl des Lesestoffes gleichgültig sein zu wollen: die ehemals beliebte Reihe der geschichtlichen oder auch ungeschichtlichen Anekdoten hat, ebenso wie die kleinen Bruchstücke aus allerlei leichteren Autoren von Ruf, mit Recht fast überall solchen Stoffen Platz gemacht, die es mit der konkreten Umgebung zu tun haben oder doch zu einem bestimmten wirklichen Lebenskreis und zugleich zu einem bestimmten Sprachkreis Beziehung nehmen. Dies natürlich in den Elementar- oder Lesebüchern, deren letztere auch auf der Mittelstufe noch sich behaupten dürfen. Ohne pädagogische Rücksicht, dies im Sinne einer überhaupt gesunden Anregung oder Nahrung genommen, braucht die Auswahl nirgendwo zu sein: man muß eben nicht nach alter Überlieferung nur in dem abstrakt Heroischen oder dem poetisch Moralischen das pädagogisch Berechtigte sehen.

Die zurückhaltende Normierung, welche hiermit versucht ist, hilft nun noch keineswegs über die Fülle von Einzelfragen hinweg, entsprechend jener Fülle des sich Darbietenden oder Dargebotenen und auch der Vielheit der erlaubten Rücksichten. Wenn aber eine weitergehende Beschränkung nicht auferlegt wird (eine sehr bestimmte Beschränkung jetzt auch kaum noch durch amtliche Lehrpläne), so wäre darum ein Hin- und Herfahren nach zufälliger und etwa nach jahrweise wechselnder persönlicher Stimmung ebenso wenig löblich wie ein eigensinniges oder bequemes Ver-

harren auf engen Linien. Und nicht bloß soll der Lehrplan des einzelnen Lehrers und der Lehrplan der einzelnen Schule die Auswahl und Abfolge sorgfältig ordnen, sondern namentlich auch auf die einzelne Schülergeneration ist Bedacht zu nehmen, die während der Gesamtdauer ihres Schulkursus etwas verständig Zusammengehöriges, sich Ergänzendes an Lektüre erhalten soll. (Vom Berichterstatter der Schleswig-Holstein'schen Direktorenkonferenz von 1892 wurden hiefür einige Muster aufgestellt, die zu freier Nachahmung empfohlen werden können.) Aber keineswegs glaube man nun, daß auch dieses Ganze allseitig sein müsse: im Gegenteil, Beschränkung auf gewisse Gebiete wird angesichts der Knappheit der Zeit und des Gesamtvorrats in jedem einzelnen Falle zur Notwendigkeit und zur Pflicht, und warum sollte dabei nicht auch die Neigung des Lehrers, mit der sein Können und seine Anregungskraft zusammenhängen wird, einigermaßen mitsprechen? So groß ist die Bedeutung unserer französischen Schullektüre in keinem Falle, daß sie ähnlich wie die deutsche (etwa auch wie die griechische) zu einem der wichtigen, konstituierenden Faktoren des beherrschenden Seeleninhalts würde! Allzuviel Ängstlichkeit, ob man etwas Unentbehrliches versäume, braucht also nicht zu walten.

81. Berechtigte Rücksichten. Daß z. B. einige Typen dessen, was als klassisch drüben bezeichnet und empfunden wird oder auch in Europa so anerkannt worden ist, zur Anschauung unserer Schüler kommen, ist vernünftigermaßen nicht abzuweisen. Wählen wir übrigens unter dem an sich oder nach unserm Gefühl Schönsten, was drüben geschaffen worden ist, oder geben wir solchen Erzeugnissen den Vorzug, die auch uns Deutschen und unserer Jugend möglichst wohlgefallen, oder nehmen wir im Gegensatz dazu das, was die fremde Eigenart am deutlichsten zeigt, wünschen wir ferner die französische Lektüre in stofflicher Beziehung zum sonstigen Inhalt unseres Unterrichts: in allen diesen Fällen können wir uns pädagogisch gerechtfertigt fühlen, auch wenn hier über der Beobachtung des einen Gesichtspunktes andere außer Betracht bleiben. Oder denken wir an eine mit der Lektüre zu leistende strengere Gedankenarbeit, so bleiben wir einem allgemeinen Bildungsziele treu; doch auch wenn wir, solche strengere Gedankenarbeit andern Fächern überlassend, hier vielmehr grundsätzlich mit leichteren Stoffen uns begnügen: da das wesentlich Unterhaltende, so lange es in einer nicht völlig beherrschten Sprache sich bietet, doch immerhin einigermaßen erarbeitet werden muß, so braucht dabei ein pädagogischer Wert — auch abgesehen von der Anregung des Inhalts für Phantasie und Gemüt — nicht vermißt zu werden.

Selbst für die Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen darf eine gewisse Freiheit in Anspruch genommen werden. Sie wird es natürlicherweise, da wir von der festen Überlieferung, wie sie in diesem Punkte für lateinische und griechische Autoren vorliegt, weit entfernt sind, und da in der Tat nicht selten ein und dasselbe Werk je nach Zweck und Behandlung auf verschiedenen Stufen an der rechten Stelle sein kann. So wird z. B. eine durchsichtige Prosa oder ein sehr einfaches Lustspiel selbst auf der obersten Stufe mit Nutzen zu verwenden sein. Noch gewisser kann die klassische Tragödie (soviel davon man in unserer Schul-

lektüre noch beibehalten will, was im ganzen wenig sein wird) recht wohl schon vor dem Eintritt in die Prima gelesen werden, da sie in ihrer psychologischen Durchsichtigkeit einer früheren Stufe durchaus zugänglich ist, auch sprachlich keine wirklichen Schwierigkeiten macht, und da sie in der obersten Klasse nicht die Zeit den dort wertvolleren Werken entziehen sollte.

82. Überschreitungen und Mißgriffe. Im ganzen aber, dies muß ausdrücklich ausgesprochen werden, ist doch die Unsicherheit in der Abschätzung und Verteilung der Lektürestoffe auf die Klassenstufen beim Französischen, wenn sie auch gegen frühere, oft lächerliche Erscheinungen abgenommen hat, noch immer ziemlich groß, wie denn die meisten amtlichen Lehrpläne auch in diesem Punkte keineswegs bestimmt regelnd haben eingreifen wollen: im Gegenteil, sie lassen jetzt (wenigstens die preußischen) noch mehr Freiheit als ehedem. Und der Neigung, auf der Oberstufe in eine für die Schule überhaupt zu hochliegende Sphäre hinaufgehn zu wollen, steht seit einiger Zeit diejenige gegenüber, für die Mittelstufe oder auch Unterstufe unter das Niveau der allgemeinen geistigen Reife der Schüler hinabzugehn. Jene erstere Neigung erklärt sich aus dem Einfluß der altsprachlichen Lektüre, in der so ziemlich die größten Schriftsteller, wenigstens mit gewissen ihrer Werke, auch als die gegebenen Schulautoren der Oberstufe gelten können, weil das Verhältnis von Form und Gedanken es dort erlaubt. Die letztere Neigung dagegen findet ihre Erklärung in dem Wunsche, die deutschen Schüler ungefähr den Gang durch die Stufen der sprachlich-literarischen Erzeugnisse machen zu lassen, den die französische Jugend oder Kinderwelt ihrerseits nimmt. Darum denn die Kinderbücher, für Neun- oder Zehnjährige bestimmt, in den Obertertien unserer Realgymnasien oder Oberrealschulen, und die Verslein und Geschichtchen auch der Ammenstube in den Elementar- und Lesebüchern der Quinta oder Quarta, wenn nicht selbst der Tertia. Hiermit wird den Zweiflern an der Verständigkeit der gesamten neueren Unterrichtsbestrebungen viel Anlaß gegeben, und mit unbehaglichem Gefühl muß man in der Tat der Sache gegenüberstehen. War es seltsam, daß man in früheren Zeiten Cäsars Kriegsberichte oder Ciceros Dialoge oder des Terenz Sittenkomödien gewissermaßen in die Kinderstube hineinnahm, so ist es kaum minder seltsam, wenn man nun den Geist der Kinderstube in die so viel höhere Altersspähre hineintragen, gewissermaßen die geistige Luft unnatürlich verdünnen will. Und entsprechende Empfindungen erweckt es, wenn z. B. Demosthenes und Souvestre sich in das Interesse des Achtzehnjährigen teilen sollen. Sehr schwer ist es ja nicht, die Jugend um einige Stufen unter den eigentlichen Grad ihrer geistigen Leistungsfähigkeit hinabzuführen, obwohl dabei ein inneres Widerstreben vielfach doch rege wird; aber mit allerlei lebendigen Übungen kann man das Denkbedürfnis zurückdrängen, und die geistig Bequemen mögen bei der Jugend fast schon ebenso sehr überwiegen wie unter den Männern. Indessen eins der wichtigsten Stücke pädagogischer Kunst bleibt es doch, zu jedem Alter in dem Ton zu sprechen, der ihm gebührt, d. h. der ihm zugleich verständlich genug ist und ihm doch zumutet, sich ein wenig über sich selbst

zu erheben; und wie mit dem Ton des Lehrers, so ist es auch mit dem Inhalt des Lernstoffes. So müssen denn, wenn jenen kindlichen Geschichten, Reimen, Scherzen oder auch Beschreibungen wirklich ein Wert für das Erlernen der fremden Sprache nicht abgesprochen zu werden braucht, dieselben doch ganz bescheiden an den Rand des Unterrichts treten, mehr nur den Zweck der Erholung und Belebung haben, und an etwas Ernstlicheres muß die Hauptarbeit gewandt werden.

Was nun außer dem zu hoch und dem zu tief Liegenden sonst noch grundsätzlich gemieden werden sollte, braucht nicht im einzelnen charakterisiert zu werden. Daß das Hohle, Unwahre, Gespreizte, Süßliche dazu gehört, ist außer Zweifel, und daß dessen die französische Poesie — und ausdrücklich auch die französische Jugendliteratur, in die mit vollen Händen hineinzugreifen man neuerdings gern für eine so schöne Sache hält — nicht wenig enthält, ist für den unbefangen Blickenden ebenfalls außer Zweifel. —

Der Versuch, die Gesamtheit der benutzten oder vorgeschlagenen Werke einer Musterung zu unterziehen und eine Scheidung des Geeigneten vom Ungeeigneten durchzuführen, ist schon vor längerer Zeit wiederholt gemacht worden, wie unten (in der Literaturübersicht) nachgelesen werden kann. Wie keiner der Versuche die Frage zur Ruhe gebracht hat (oder auch hätte bringen können), so sei ein solcher auch hier nicht wieder im ganzen aufgenommen. Aber einer Anzahl von einzelnen Punkten wenigstens seien noch Erwägungen gewidmet.

83. Geschichtliche Lektüre. Für die Geschichte, welche lange Zeit das Feld ganz vorwiegend beherrschte, ist durch Fritsche der Grundsatz ausgesprochen worden: in französischer Sprache nur französische Geschichte. Dieser Grundsatz ist vortrefflich, denn er stimmt zu dem uns vorschwebenden Gesamtziel: Vertrautheit mit der fremden Nationalität. Er schafft auch eine wohltuende Vereinfachung und entfernt eine Menge von Eindringlingen. In aller Strenge braucht derselbe gleichwohl nicht durchgeführt zu werden. Mitunter darf das europäische Interesse über die Schranken der Nationalität siegen. Die französische Geschichte ihrerseits soll aber auch nur in denjenigen Perioden zur Behandlung kommen, in welchen sie für Europa von unmittelbarer Bedeutung gewesen ist, auch das ist eine neuerdings wiederholt ausgesprochene, verständige Forderung. So müssen die Kreuzzüge, das Zeitalter Ludwigs XIV, das der Revolution und des ersten Kaiserreichs im Vordergrund stehen. Doch wird man die Geschichte der Jeanne d'Arc, oder die Hugenottenkriege, etwa auch den Normannensieg über England, und namentlich auch Darstellungen aus 1870 nicht ausschließen müssen; ja man kann zu gunsten abgelegenerer Partieen anführen, daß in jene hervorragendsten die Jugend auf anderen Wegen des Unterrichts ohnehin zur Genüge eingeführt, diese aber sonst mit kurzen, zusammenfassenden Wendungen abgetan werden.

Ob man mit den stilisierten Kreuzzugsgemälden von Michaud sich einzulassen noch die Zeit habe, muß freilich sehr zweifelhaft heißen; die meisten Schulen werden ihm bestimmt den Rücken wenden. Was aus seinem Gesamtwerk am besten festzuhalten wäre, sind die zusammenfas-

senden Betrachtungen: *Moeurs et coutumes des Croisades* und *Influence et résultats des Croisades* (in der Rengerschen Sammlung herausgegeben), eine in den Unterricht der Obersekunda recht wohl passende Lektüre. Gewisse Teile aus Voltaire's *Siècle de Louis XIV* kann man nicht verpönen, obwohl gerade der am meisten beliebte literarhistorische keineswegs der für uns geeignetste ist. Der Vorwurf, daß er zu sehr Bewunderer sei, trifft Thiers noch mehr als Voltaire. Auch Mignet scheint manchen die Revolution viel zu sehr zu verherrlichen. Ebenso sieht man in Ségur's Buch nur ein Heldengedicht in Prosa und in dem Lanfrey's vielleicht eine einzige große Schmähschrift gegen Napoleon. Von anderer Seite wird bei dem letzteren immer wieder der mutige Wahrheitssinn gerühmt, der ihn seinen eigenen Landsleuten so viel Herbes und von dem Charakter ihres Heros so viel Bitterböses frei heraussagen lasse. Aber man braucht nicht dem drüben wieder erwachten Napoleonkultus zuzueignen, um in der That Lanfrey des Mangels an Unparteilichkeit zu zeihen, oder auch der Fähigkeit, seinen Helden aus dem Ganzen heraus zu beurteilen; übrigens vermissen unsere jetzigen deutschen Geschichtschreiber bei ihm auch eine ausreichende Quellenbenutzung. Man rühme ihn also auch als Schulautor nicht zu sehr; man gebe den Schülern auch nicht grundsätzlich möglichst dasjenige, was ihren nationalen Gefühlen schmeichelt. Eine gewisse Idealisierung geschichtlicher Helden, eine gewisse stilisierende Vereinfachung der Gestalten ist für sie wohltätig, und man könnte sich vielleicht unter diesem Gesichtspunkt Thiers immer noch ebenso gut gefallen lassen; aber man bedarf seiner wohl kaum mehr. Übrigens würden Geschichtschreiber ohne alle Subjektivität überhaupt umsonst gesucht werden; der Lehrer muſs seinerseits im stande sein, die Beleuchtung zu ändern. So behält denn auch Ségurs Heldengedicht durchaus sein Recht innerhalb unseres Leseplans; daß die geschilderten Vorgänge an sich so groß und so ergreifend sind, und daß der Erzähler doch auch keineswegs als urteilsloser Bewunderer dasteht, spricht miteinander zu seinen Gunsten. Mignet's Werk aber behält in seiner Art so viele Vorzüge, daß man sich nicht um einer etwas abweichenden Schätzung der Revolution willen von ihm loszusagen braucht.

Von Aug. Thierry kommen nach jetzigen Prinzipien wohl eher die *Lettres sur l'histoire de France* in Betracht als die Normannengeschichten. Gegen die Geschichte der Jungfrau von Orleans von Barante sind sprachliche Bedenken wohl nicht grundlos erhoben worden; auch sachlich kann diese Historie wohl eher als manches andere entbehrt werden. Die Hugenottenkriege, die in Duruy's Darstellung zur Verfügung stünden, sind ein Wirrsal unerfreulichster und nicht eigentlich großartiger Vorgänge. Aus Duruy kann das *Siècle de Louis XIV* unter bestimmten Gesichtspunkten dem von Voltaire vorgezogen werden; doch erscheint er freilich ziemlich trocken, wenn gegen einen geistvollen Klassiker des Stils gehalten. Die zur Geschichte der Revolution dargebotenen lebensvollen Szenen aus dem Werk von Barrau haben unverkennbare Vorzüge. Die *Marie-Antoinette* der Gebrüder Goncourt dürfte für unsere jungen Leute eine zu weiche Lektüre sein. Lamartine's *Histoire des Girondins* oder

Captivité et Mort de Louis XVI sind als zu romanhaft schon seit etwas längerer Zeit aus unsern Schulen gewichen. Bedenklich muß man gegen Guizot's *Histoire de la Civilisation* sein, wie auch gegen Taine's *Origines de la France contemporaine*: diese Schriften halten sich auf einer Höhe des Umblicks, die für unsere Schüler die Anschaulichkeit, wenn nicht schlechthin, so doch vielfach ausschließt; der Fortschritt der Lektüre und die Spracherlernung durch dieselbe dürfte, wenn man nicht Worte und Phrasen als solche hinnehmen will, zu sehr aufgehalten werden; nur gewisse Partien daraus werden sich zugänglich erweisen. Taine's Arbeit über *Napoleon* auszubeuten wird eher angehn. Daß der Krieg von 1870 auf so mannigfache Weise in unsere Schullektüre gezogen worden ist, ist sehr verständlich, und daſs er auch in dichterischer oder doch halbdichterischer oder in feuilletonistischer Verarbeitung oder in der Form von Memoiren beliebt wird, nicht minder: aber gar zu reichlich sollte man doch nicht aus diesem Brunnen schöpfen wollen. Abgesehen davon, daß Kriegsgeschichte an sich nicht mehr die alte Bevorzugung genießen soll, ist z. B. die Darstellung Sarcey's natürlich für seine Landsleute gegeben, um diesen auf eine wehmütig anmutige Weise zur Selbsterkenntnis zu verhelfen und sie zur Vertiefung anzuregen; die deutschen Schulzöglinge wird sie leicht selbstgefällig machen, und auch bei einigen der anderen (oben erwähnten) Darstellungen gibt es dies oder jenes zu bedenken. Mindestens bedürfen alle diese Schriften einer besonders taktvollen Behandlung von seiten des Lehrers.

Für ganz unerlaubt muß es wohl nicht gelten, ausnahmsweise auch einmal über die Grenzen der französischen Geschichte hinauszublicken — nicht um statt ihrer schwedische oder englische oder preußische, polnische, hunnische, altgermanische oder griechisch-römische Geschichte zu treiben! Der *Charles XII* von Voltaire wie der *Cromwell* von Villemain, *Frédéric le Grand* von Paganel, *Jean Sobiesky* von Salvandy, *Attila* von Am. Thierry, *Charlemagne* von Capefigue, *Théodose le Grand* von Fléchier, oder gar die ehemals beliebten Bruchstücke aus dem alten Rollin (*Hommes illustres de l'antiquité, deuxième guerre punique* etc.) sollten nirgendwo mehr festgehalten oder wieder angenommen werden, und Montesquieu's *Considerations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains* wenigstens so leicht nicht, wenn sie auch immer wieder Fürsprache finden und wirklich ihren hohen Reiz haben; noch weniger leicht wird doch wohl Friedrichs des Großen *Histoire de mon temps* (*Guerre de sept ans*) oder gar die *Correspondance avec Voltaire* wirklich in Betracht gezogen werden, obwohl auch diese in den buchhändlerischen Verzeichnissen für Schullektüre nicht fehlen! Aber etwa um eine kulturhistorisch interessante, gewissermaßen international gewordene Persönlichkeit anschaulich zu machen, wird man nach wie vor zu Biographien wie derjenigen von *Benjamin Franklin* von Mignet oder von *Washington* von Guizot greifen und wird daran nicht übel tun. So bietet man denn auch die Lebensgeschichte *Stephenson's* (*Le petit poucet du 19ième siècle*, von Frédéric Passy), die von *James Watt* von Arago und andere der Schule dar. Auf die sonstigen zahlreichen *Vies d'hommes célèbres*, oder wie man sie

betitelt, aus allen Zeiten und Zonen brauchen wir hier nicht einzugehn; pädagogisch gut gemeint sind sie natürlich.

84. **Memoiren, Reden, Briefe.** Die Geschichte ergänzend zu beleben, können außer den Biographien Memoiren, geschichtlich bedeutsame Reden, auch Briefe berühmter Personen dienen. Indessen wird mit der Lektüre der vom Historiker oder Kulturhistoriker mit Recht hochgeschätzten Memoirenliteratur doch wohl weniger dem uns für den französischen Unterricht als solchen vorschwebenden Gesamtziel gedient, als demjenigen der wissenschaftlichen Vorschulung; auch wird viel erklärende, ergänzende oder zurechtrückende Zwischenrede des Lehrers nötig; die Memoiren gehören mehr in das neuphilologische Seminar.

Grofse Redner zu lesen hat man längst für angemessen gehalten, schon um des Vorgangs beim altsprachlichen Unterricht willen. Sie empfehlen sich ja nicht bloß als geschichtliche Zeugnisse, sondern mit ihrer lebendigen Sprache und Gedankenführung an sich. Gleichwohl ist es weit entfernt davon, daß wir ihnen einen ähnlichen Raum etwa wie dem Demosthenes oder Cicero am Gymnasium einräumen könnten. Nicht blofs um der überhaupt geringeren Zeit und der zahlreichen sonstigen Aufgaben willen. Wie die geistlichen Prunkreden des klassischen Zeitalters, von Bossuet bis Massillon, doch keine recht natürliche und wertvolle Nahrung für unsere Schulen bilden, wenn sie auch auf französischen Lyceen nach wie vor mit Sorgfalt analysiert werden, so ist andrerseits Mirabeau, mit dessen Herrschergeist und Meistersprache man sie so gerne vertraut machen möchte, um damit zugleich in das lebendige Leben der Geschichte einzuführen, doch fast überall — wie schon oben berührt — sachlich zu schwer, er erfordert zu viel staatsrechtliche und geschichtliche Erläuterung, als daß man ihn recht auskaufen und zugleich dem nächsten Zweck, Französisch zu lernen, treu bleiben könnte; nur ganz weniges von ihm kann wirklich benutzt werden. Mit Recht hat man neuerdings Desèze's Verteidigungsrede für Ludwig XVI. herangezogen, und auch von verschiedenen andern politischen Rednern lassen sich einzelne Reden lesen; ein Sammelband dieser Art rechtfertigt sich. Bei manchem andern, was als Rede sich darstellt, ist im grunde diese Form unwesentlich, und es können nur Gedankengehalt und Sprache an sich über die Zulässigkeit als Schullektüre entscheiden. Da muß denn Buffon's *Discours sur le style* als viel zu hochgehend ausgeschlossen bleiben. Dagegen können Cuvier's akademische Lobreden an Schulen mehr realistischen Charakters recht wohl Benutzung finden.

Die Briefe der Frau von Sévigné zu würdigen, ist deutsche Schuljugend nicht berufen; sie nachzuahmen noch viel weniger; auch als sittengeschichtliche Quelle können sie uns nicht wichtig sein (wie wir überhaupt doch von dem Wunsche, eine recht deutliche Vorstellung von dem Zeitalter Ludwigs XIV. zu übermitteln, uns nicht gar zu weit führen lassen dürfen). Zu andern gefeierten Briefstellerinnen oder -stellern finden wir noch weniger Beziehung. Sicherlich gehören französische Briefe in den französischen Unterricht, aber sie müssen modern konkret sein und praktische Nachahmung zum Zwecke haben, und die neueren Schulsammlungen haben ja auch dafür gesorgt.

85. Wissenschaftliches. Der Gedanke, auch philosophische Schriften zu lesen, tauchte in offenbarer Anlehnung wiederum an den Vorgang des humanistischen Unterrichts auf; gerne sah man in Descartes, wie in Bacon, solche Führer der modernen Denkarbeit wie in Plato innerhalb des Altertums. Indessen gäbe man damit das Ziel, Französisch zu lernen, doch eigentlich preis; die Einführung in die zugängliche philosophische Lektüre fällt naturgemäß dem deutschen Unterricht zu. Ebenso verbietet sich Pascal, dessen *Lettres Provinciales* man doch auch für geeignet gehalten hat: so sehr der gebildete deutsche Protestant mit der Persönlichkeit und mit der Schriftstellerei sympathisieren mag, so können wir doch nicht im Ernste in unsere Schulen jene theologischen Kämpfe tragen. Ganz anders als mit dem philosophischen und theologischen Gebiete steht es für uns jetzt mit dem der Naturwissenschaft und der Technik, auch der Geographie und der Gesellschaftskunde. Hier ist eine gemeinsame Begriffswelt der modernen Nationen, alle Gelegenheiten in dieselbe irgendwo näher einzudringen sind erwünscht, der Wortschatz dieser Gebiete darf dem Lernenden — zum mindesten dem Schüler realistischer Anstalten — nicht ganz fremd bleiben. Stoffe dieser Art sind berufen, der sonst möglichen philosophischen Lektüre gegenüberzutreten oder sie abzulösen. So werden denn auch, nachdem Klassiker wie Buffon, Ampère, Michelet schon früher herbeigezogen worden, nun mannigfache durchsichtige und anregende Schriften neuen und neuesten Datums in Schulausgaben, wie schon oben berührt, dargeboten. Als *Inventeurs modernes, Voyageurs et inventeurs célèbres, Simples lectures scientifiques et techniques, Lectures choisies* (aus naturwissenschaftlichem Gebiet), *Excursiones et Voyages, Inventions industrielles, Géographie de la France, En France, Paris et ses environs*, oder *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie* u. s. w. treten diese Stoffe in die Schule ein und gute Autorennamen (Figuier, Flammarion, Maxime du Camp, Maigne, Reclus) haben sie zum Teil hinter sich. Bestimmter erscheinen *Traités de Chimie, Traités d'Atmosphériologie, Navigation Transatlantique* (von Demoulin), *Un été dans le Sahara* (von Fromentin), *Voyage aux Pyrénées* (von Taine), *Sites et paysages historiques* (von E. Schuré). Wissenschaftlich Lehrhaftes mit Poetischem verbunden bietet schon längst Jules Verne. Das Kulturgeschichtliche fehlt nicht, worauf schon oben die Rede kam. Wie viel Zeit die einzelne Schule für eine zusammenhängende Lektüre aus diesen Gebieten übrig behält, wie ihr das Interesse des Sprachlehrers und das der Schüler gesichert werden könne, darüber lässt sich nicht allgemein urteilen, doch ist jedenfalls auch kein Grund, etwa grundsätzlich abwehrend oder geringschätzend ihr gegenüberzutreten. Die Empfänglichkeit der Schülergenerationen wechselt doch auch, wie das Interesse und der Geschmack der großen Leute!

86. Erzählungsliteratur. Einen recht breiten Raum hat sich nun schon seit geraumer Zeit, sehr im Unterschied von älteren Grundsätzen und Gepflogenheiten, die französische Erzählung errungen. Zu den längst beliebten moralisierenden Erzählungen von Souvestre oder auch de Maistre, den schildernden Skizzen von R. Toepffer traten die Bauern- und Soldatengeschichten von Erckmann-Chatrian und haben sich trotz

erfahrener und auch nicht gerade unberechtigter Anfechtungen seither in breitem Umfang behauptet. Immerhin sollte man dabei strenger unterscheiden als zum Teil geschieht; *l'ami Fritz* z. B. ist als Schullektüre nicht an seiner Stelle. Zu *Paul et Virginie* oder zu *Atala* kehrt die jetzige Generation schwerlich noch zurück, obwohl ziemlich neue Schulausgaben auch von ihnen vorliegen. Der Abenteurerroman von Le Sage bleibt der Schule doch wohl besser fern, und die scherzhaften *Tartarin*-Geschichten von Daudet können nicht mit rechtem Ernste in Aussicht genommen werden. Dagegen ist gegen viele andere Erzählungen Daudets sicher nichts einzuwenden, und ebensowenig gegen manche von Theuriet und sonstigen tüchtigen und dabei reinen Erzählern der Gegenwart, wie auch des älteren Prosper Mérimée *Colomba* ihre Stelle finden darf. Derartige Erzählungen, an sich in ihrer Art trefflich, vermögen durch gute Behandlung auch zu einem durchaus erwünschten Bildungsmittel zu werden. Anziehend für den Schüler, führen sie nicht bloß in Wort- und Phrasenschatz der gegenwärtigen Sprache ein, sondern wohl auch in die Anschauungs- und Gefühlsweise des fremden Volkes, lassen mehrseitige erfolgreiche Analyse zu und geben zu nützlichen Übungen gute Gelegenheit. Nur muß die Auswahl nicht — und hierin wird gegenwärtig nicht selten gefehlt — das Feinsinnigste für das Geeignetste halten und damit die Kräfte und Bedürfnisse der Jugend verkennen. Im ganzen verträgt wohl die Frage der besten Wahl und Verteilung der novellistischen Lektüre noch mancherlei Erwägung und Versuch. Zu den schon Genannten haben die emsig umherblickenden Herausgeber in den letzten Jahren noch eine große Menge anderer Erzähler in Kontribution genommen; so Aicard, Claretie, Coppée, Lemaitre, Maupassant, Révillon, Richebourg u. s. w.

87. **Dramatische Lektüre.** Was die dramatische Dichtung betrifft, so sind unter den klassischen Tragödien, auf die viele Lehrer ganz verzichten würden und von denen man jedenfalls nicht mehr als eine (und diese vielleicht mit Auslassung) je einer Schülergeneration vorlegen sollte, alles wohl erwogen, Corneille's — freilich besonders geradliniger — *Horace* und Racine's tüchtiges Charakterdrama *Britannicus*, sowie des letzteren *Athalie* und doch auch *Phèdre* diejenigen, zwischen welchen man am richtigsten wählt; die sittlichen Bedenken gegen das letztgenannte Stück werden durch die vornehme Behandlung des häßlichen Konflikts hinfällig gemacht. Doch mag man etwa auch für den *Cid*, dieses in der Tat so viel minder geradlinige und der Jugend wohl sympathischere Stück, sich entscheiden, oder für den *Cinna*; viel größer wird die Freude daran nicht sein. Will man bei Racine eine andere Wahl treffen, so kann seine *Iphigénie* besonders wenig in Betracht kommen; ob der Lehrer den Charakter des Parodistischen, den sie für deutsche junge Leser zu haben pflegt, wirklich zu überwinden im stande sein wird? Für alle sonstigen Dichter von Tragödien oder „Dramen" bleibt die Thür am besten verschlossen, wenn auch Stücke von ihnen immer wieder zur Lektüre angeboten werden. So also für Voltaire, handle es sich nun um *Zaïre*, *Tancrède* oder *Mérope*, für V. Hugo und andere Romantiker, für Dela-

vigne mit *Louis XI* oder *les Enfants d'Edouard*. Nicht minder für Diderot und für die älteren Lustspieldichter zweiten Ranges, für Regnier, für Piron und wen man sonst einführen möchte. Sowohl der *Joueur* wie die *Métromanie* sind freilich auch in neuerer Zeit wieder mit herausgegeben. Bei Molière wird auf den *Tartuffe* am richtigsten ganz verzichtet, da nur eine sehr überlegene Behandlung die rechte Auffassung und Wirkung des Inhaltes sichern könnte und die Schülerschaft günstig zusammengesetzt sein müßte. Einen recht überlegenen Lehrer nebst einer guten Prima fordert auch der *Misanthrope*, wenn er wahrhaft verstanden werden soll, und eigentlich auch eine schon etwas welterfahrene Leserschaft. Die *Femmes Savantes* sind neuerdings ohne Not beanstandet worden; sie geben, wenn auch in den Erscheinungsformen der Zeit, doch Gestalten und Richtungen von dauernder Lebenswahrheit und Bedeutung, sind ganz verständlich, nach allen Seiten unbedenklich, und (warum soll das nichts gelten?) voll köstlicher Komik. Der *Avare* bleibt selbstverständlich auf unserm Schulleseplan; der *Bourgeois Gentilhomme* kann hinzutreten, allenfalls auch die *Précieuses Ridicules*, weniger der *Malade Imaginaire*. Mit Unrecht zieht man hie und da auch Stücke wie die *Fourberies de Scapin* herbei. Im ganzen gebührt es sich doch wohl, den großen Molière in einer seiner großen Charakterkomödien anschauen zu lassen, und unter allen Verpflichtungen ist uns keine selbstverständlicher.

So groß die Zahl der guten modernen Lustspiele ist, so beschränkt bleibt doch die Auswahl für die Schule. Die meisten der ganz neuen Erzeugnisse schließen sich durch ihren Inhalt von selbst aus; wir werden in unserer Wahl im Sinne der Franzosen etwas altmodisch sein müssen, und können vielleicht den Scribe auch jetzt noch nicht ganz entbehren. (*La Camaraderie* oder *La Calomnie* würde mir besser gefallen als das abgestandene *Glas Wasser* oder das wenig amüsante *„Bertrand et Raton"*, wie auch die übrigen Hofintriguenstücke einen reiferen Geschmack nicht sehr anmuten können.) Auch an Sandeau müssen wir uns weiter halten, Feuillet uns gefallen lassen, und ebenso einige andere. Freilich ist *Le Village* eigentlich kein Stück für die Jugend, wie andrerseits Frau v. Girardin's *La joie fait peur* gar zu sehr für die Jugend, zu harmlos-süßlich ist, auch *La Pierre de touche* von Augier etwas stark moralisierend und unwahrscheinlich. Gleichwohl hat sich die Wahl wohl immer noch unter diesen Stücken zu bewegen. *Le Gendre de M. Poirier* von Augier und Sandeau ist leider durch das im Mittelpunkt stehende anstößige Verhältnis des jungen Ehemanns der Schule so gut wie entzogen. Oder glaubt der Lehrer es ohne große Heuchelei ins Harmlose deuten zu können? Und soll vielleicht der Text demgemäß beschnitten werden? Ein pädagogisch höchst seltsamer Gedanke ist es, die Salonplauderei von A. de Musset *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* zur Schullektüre zu machen. Sandeau's *Mlle de la Seiglière* vereinigt noch immer von allen für uns in Betracht kommenden Stücken die meisten Vorzüge. Moderne Lustspiele in Versen zu lesen, ist — da es gilt die wirkliche Sprechsprache zu lernen und da die Komödienlektüre diesem Zwecke mit dienen muß —

keine Zeit vorhanden. Darum fällt Ponsard's *L'honneur et l'argent*, seine *Charlotte Corday*, wie die andern Stücke.

Mit den (noch wenig zahlreichen) Versuchen, weit neuere kleine Stücke von einem gewissen Ruf und Erfolg in unsere Schulen herüberzunehmen, hat man kein Glück gehabt. Auch da, wo kein sittliches Bedenken entgegentrat, ein Fall, der nicht immer ausgeblieben ist. Doch bleibt eine bessere Ausbeute vielleicht der nächsten Zukunft vorbehalten; an eifriger Umschau und an Mut zum Vorschlagen fehlt es wohl nicht. Vielleicht zeigt sich schon bald die Nase *Cyrano's* von *Bergerac* in der Tür unserer Schule und der *Aiglon* regt seine armen Schwingen auch in deutschen Schulstuben. Was drüben eine so ungeheure Begeisterung erweckte, läßt am Ende gewissen gut imprägnierten Neuphilologen innerlich nicht lange Ruhe.

88. **Sonstige Dichtungen.** Große epische Dichtungen für den französischen Unterricht darum zu suchen, weil im antiken das große Heldengedicht an so hervorragender Stelle steht, hat man sich denn doch nicht ernstlich in den Sinn kommen lassen. Es gibt auch nichts, was hier recht in Frage kommen könnte. Daß ein Prosawerk wie das von Ségur im grunde als Epopöe betrachtet werden könne, ward schon oben erwähnt. Und überhaupt mag die rechte historische Prosalektüre uns hier das Epos ersetzen. Eine oder die andere balladenähnliche Dichtung mag im Lesebuch oder in der eingeführten dichterischen Blumenlese enthalten sein. Hugo's *Mazeppa* verdient für uns nicht die besondere Bevorzugung, die ihm zuweilen zu teil wird. Eine pädagogische Seltsamkeit ist es, Boileau's *Lutrin* zum Gegenstand zusammenhängender Schullektüre zu machen.

Auch sonst wird Boileau uns kaum beschäftigen können, obwohl eine oder die andere der Satiren oder Episteln ungefähr so viel Interesse verdienen würde wie die seines Vorbildes Horaz. Gegen den *Art poétique* könnte man keine endgültigen Einwendungen machen, wenn das literarisch-ästhetische oder literaturhistorische Ziel das maßgebende für unsern Unterricht wäre.

Die epische Lehrdichtung mag mit La Fontaine's Fabeln oder einigen sonstigen erledigt sein. Wenn man in ähnlicher Weise die Lyrik eine Zeitlang wesentlich mit Béranger abgetan sein lassen wollte, so wäre das jetzt durchaus nicht mehr berechtigt. Béranger's Chanson ist eine sehr charakteristische französische Gattung, doch nur eine, und natürlich nicht etwa die höchste und edelste. Die Franzosen selbst (das ward schon oben berührt) wehren sich sehr dagegen (in der Tat wohl zu sehr), daß man in ihm einen der charakteristischen Vertreter ihres poetischen Geistes sehe; sie stellen sein Genre und auch seinen Genius an eine ganz bescheidene Stelle. Des Wunsches, die neuere französische Lyrik etwa durch eine zusammenhängende Lektüre von V. Hugo zu ihrem Rechte kommen zu lassen, wurde schon oben gedacht; gewiß läßt sich eine Anzahl sehr ansprechender Sachen aus ihm zusammenstellen: aber das für ihn am meisten Charakteristische (darunter das Maßlose, das Gesuchte, das Ungeheuerliche, das ganz und gar nicht Unmittelbare) läßt ihn unserer Jugend besonders fremd bleiben, und darf das auch. Die Gedichtsammlung, welche

wir als solche und anstatt besonderer Einzelpoeten in den Händen der Schüler voraussetzen (sei es als selbständiges kleines Buch oder als Bestandteil des Lesebuchs) wird eine Anzahl der besten lyrischen Erzeugnisse von mehreren Dichtern enthalten. Daß darunter auch ganz neue seien, ist durchaus wünschenswert. Hat doch der französische Geist im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts gerade auch in den kleineren „Poesien" durch allerlei Phasen und Wandlungen hindurch viel neue Lebenskraft und zum Teil solche neue Seiten entwickelt, die uns Germanen nur sympathisch berühren können. Es fehlen Töne der Einfachheit, Innigkeit und Sinnigkeit nicht, die man früher bei ihnen nicht gewohnt war. Daneben freilich gibt es auch nicht wenig des bloß Gemeißelten, und natürlich nicht wenig des Überreizten und ebenso immer wieder des Gespreizten. Kann es geschehen, daß unsern vorgerücktesten Schülern schon eine gewisse Anschauung von der Eigenart der *Parnassiens*, der *Décadents*, der *Symbolistes* vermittelt wird, gut; aber gewisser noch sollen sie doch von den bedeutenden Lyrikern der etwas weiter zurückliegenden Periode eine Vorstellung bekommen.

Für das Modernste zu sorgen hat in der deutschen wie der fremdnationalen Literatur die Schule weit weniger Ursache, als für das von den Tagesmenschen rasch Vergessene. Und wenn wir denn auch bei persönlicher Berührung mit recht modern gebildeten Franzosen etwas sehr stehengeblieben scheinen mögen, so braucht man deshalb noch keine Scham zu empfinden. Journalisten und Salonmenschen mögen ganz am Gegenwärtigen hangen; wer ruhigere Bildung sucht, bedarf einer Anschauung des Geleisteten aus den Jahrhunderten. Daß dies keine Schutzrede sein soll für bequemes Stehenbleiben beim Hergebrachten, ist hoffentlich nach allen vorhergehenden Ausführungen klar.[1])

G. Die Behandlung der Lektüre.

89. Stellung der Lektüre im Unterricht. Der Satz, daß die Lektüre im Mittelpunkt des Unterrichts stehen müsse, wird nun seit geraumer Zeit allerwärts ausgesprochen; aber wenn niemand widerspricht, so kann man doch über den Sinn recht verschiedener Meinung sein. Jedenfalls gelangt sie noch nicht in die rechte Stellung durch das Maß der ihr gewidmeten Zeit und überhaupt nicht durch äußere Einrichtung, sondern erst durch die pädagogische Behandlung. Es gilt, der Lektüre wirklich das abzugewinnen, was ihr abzugewinnen ist, und die rechten Beziehungen nach den übrigen Seiten des Unterrichts zu knüpfen. Man kann diese Beziehungen als ein gegenseitiges Dienen bezeichnen. Will man längst nichts mehr davon wissen, daß die Lektüre in den Dienst der Grammatik trete, so ist damit doch nicht gesagt, daß jene nicht auch ihrerseits zu

[1]) Als eine beachtenswerte allgemeine Zweckbestimmung der französischen Lektüre sei hier nachgetragen, was Direktor A. Funk in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1899 aussprach: „Die Lektüre soll helfen, Verständnis und Bewunderung für das Große zu wecken, das überall von Menschen geschaffen ist. Wir wollen namentlich durch gerechte Anerkennung fremder Volksart dem nationalen Eigendünkel entgegenwirken. Den Schülern ist die fremde Nation von der Seite zu zeigen, die ihnen Respekt einflößt."

dienen habe. Sie kann als Selbstzweck bezeichnet werden, sofern mit ihrer Bewältigung ein Eindringen in die lebendige Sprache und die nationale Gedankenwelt erfolgt: aber sie bleibt andrerseits doch pädagogisches Mittel: es soll durch sie der Geist der Lernenden bereichert und gebildet, und soll an ihr wirkliches sprachliches Können gewonnen werden. Dieses sprachliche Können seinerseits ist teils mehr ein technisches und teils mehr ein geistiges. Je nach der Klassenstufe und dem Lesestoffe müssen Sprachkönnen, Sprachverständnis, Gedankenbildung oder Kunstanschauung (d. h. die Fähigkeit, das sprachliche Kunstwerk verstehend in sich aufzunehmen) obenan stehen. Das kleine, konkrete Lesestück der Unterstufe und die umfassende Dichtung auf der obersten bilden die äußersten Enden und Gegensätze in der gesamten Reihe. Indessen noch einmal sei's gesagt: eine dienende Stelle bleibt in gewissem Sinne auch der vornehmsten Lektüre, Übung uud Schulung bleibt auch an ihr zu suchen. Offenbar ist übrigens diese Auffassung gerade den fortschrittlichsten Methodikern besonders eigen, mögen sie sich dessen bewußt sein oder nicht; leiten sie doch, sofern es nicht aus sinnlichem Anschauungsmaterial geschieht, aus dem zusammenhängend Gelesenen alles irgendwie Lehrhafte ab. Und so kann denn auch jene Stellung im Mittelpunkt ebenso gut eine Art von Entgeistigung der Lektüre zur Folge haben wie eine belebtere Durchdringung.

Die rechte Behandlung der Lektüre schließt eine Mannigfaltigkeit von Einzelaufgaben ein. Hier besonders kommt zur sicheren Technik die persönliche Kunst, auf Gefühl, Takt, geistiger Beweglichkeit großenteils beruhend. Für den Sprachlehrer bildet diese Aufgabe das bedeutendste Stück seines didaktischen Könnens. Ein Sichgehnlassen liegt dabei nahe genug; die vollste Selbstüberwachung ist am Platze; Verstand, Wissen und Vorbereitung verbürgen noch nicht das rechte Gelingen.

Die Gesamtaufgabe erledigt sich auf zwei Linien: die eine führt zum wirklichen Verständnis des Lesestoffs in seiner bestimmten Form, zur klaren geistigen Anschauung und etwa auch zur Fähigkeit der Wiedergabe; die andere führt von dem vorliegenden Lesestoff hinaus ins Weite, zu sonstigen Gebieten des Wissens, des Verständnisses, der Übung. (Man kann hier an die bekannten „Formalstufen" denken, von denen die Gruppe der Analyse und Synthese der ersten Linie entsprechen, die der Assoziation und des Systems sowie der Methode oder Funktion der zweiten.) Eine ganz besondere Wendung aber nimmt die Aufgabe und eine besondere Bedeutung erhält sie, wenn von der Behandlung der Lektüre, wie nun ein Teil der Fachleute so bestimmt will, die Übersetzung ausgeschlossen sein soll: eine Frage, auf die wir alsbald noch zurückzukommen haben.

90. Natürliche Teilung der Aufgabe. Die herkömmliche Ordnung für alle fremdsprachliche Lektüre war seit langen Zeiten: Lesen, Übersetzen, Erklären. Freilich haben sich die Humanisten bei ihrer Lektüre lange Zeit ans bloße Umschreiben gehalten, schon weil sie die Muttersprache verachteten, sie nicht mit irgend welcher Feinheit zu gebrauchen gewohnt waren oder zu gebrauchen lernen wollten. Aber die nachdenklicheren, die etwas mehr pädagogisch angelegten Naturen unter ihnen

kamen doch zwischendurch auf den Gedanken, daß das Dolmetschen wenigstens eine Zeitlang das vernünftigste Mittel zum Verständnis sei. Später haben dann wieder die *maîtres de langue* sich ans Umschreiben gehalten, wiederum weil sie die Sprache des Schülers nicht konnten oder können wollten, und daneben etwa auch in dem Gefühl, daß der Schüler recht viel Französisch hören und sich in recht vieles hineinraten müsse und daß es zu der wünschenswerten Nachahmung so am besten komme. Wiederum kam die Reaktion der vorsichtigeren deutschen Schulmeister, und die regelmäßige Anknüpfung an die Muttersprache, die Zurückbeziehung zur Muttersprache ward durchgehendes Mittel. Damit zerfiel denn das, was direkt erklärende Analyse gewesen war, in die beiden getrennten Tätigkeiten der Übersetzung und Erklärung. Entscheidet man sich wieder für den Verzicht auf die Übersetzung, so kann immer noch zwischen der unmittelbaren Deutung des Textes und der weiteren Erklärung praktisch regelmäßig unterschieden werden: an die Stelle der Übersetzung tritt dann wohl meist ein sonstiges Umsetzen, wenn auch nicht durchweg, sondern je nach Umständen, nach Bedürfnis, mit Auslassungen, mehr regelmäßig oder mehr gelegentlich.

Aber auch die Erklärung soll keineswegs immer die gleichartige Bedeutung haben, wie denn jene ganze Dreiheit als regelmäßig zu durchlaufende Reihe nur einen schablonenhaften Unterrichtsbetrieb kennzeichnet und ein weit freieres Wechseln gestattet sein muß. Namentlich hat zu der Dreiheit, die wir nun, um beiden Parteien gerecht zu werden, als Lesen, Deutung, Erklärung (oder Erläuterung) bezeichnen können, grade bei einer lebenden und zum lebendigen Gebrauch gelernten Sprache die übende Verwendung der Lektüre als etwas Wichtiges hinzuzukommen. Folgen wir aber der bezeichneten Reihe, um das Einzelne etwas zu beleuchten, und denken wir dabei zunächst wesentlich an die Prosa, um der Poesie weiterhin besondere Bemerkungen zu widmen.

91. Das Lesen. Das Lesen des französischen Textes hat nicht bloß die Bedeutung, den zu bewältigenden Gegenstand überhaupt erst bestimmt ins Auge fassen zu lassen oder hinzustellen; auch nicht bloß die, die schon erfolgte Inhaltsauffassung durch sachgemäße Wortgruppierung und Betonung erkennen zu lassen; es ist vielmehr außerdem eine physisch-technische Leistung von erheblicher Schwierigkeit und schließt damit gewissermaßen auch eine moralische Zumutung ein. Es gilt, die allgemeinen strengen Vorschriften über die Richtigkeit und Reinheit der Aussprache zu beobachten, ihnen aber mit größerer Strenge zu genügen, als beim Sprechen oder sonst bei eigener irgendwie produktiver Betätigung, wo der Unvollkommenheit nach der lautlichen Seite eher einige Zugeständnisse zu machen sind. Beim Lesen erst kann mit der Forderung der fließenden Verbindung, der vollen Lautreinheit im einzelnen, der sinngemäßen Wortgruppierung (oder Phrasierung, wie es die Musik nennt), der gleichmäßig schwebenden allgemeinen Betonung, des echten Satztons Ernst gemacht werden: hier kann auch das Tempo durch Übung und Wiederholung zur rechten Beschleunigung geführt werden. Ausdauernde Übung und planvolle Pflege des Lesens darf überhaupt nie fallen gelassen werden.

Und man muß nicht auf die Höhe wollen, ohne die Zwischenstufen passiert zu haben. Die Zerlegung des Textes in Sprachtakte, die zugleich eine Art von logischer Aufgabe ist und ein helles geistiges Aufmerken dauernd erfordert, darf getrost ziemlich weit getrieben und lange beibehalten werden, während die wirklich lückenlose Aneinanderreihung der zur Gruppe zusammengehörigen Worte oder vielmehr Laute von unten auf unerbittlich erzwungen werden muß — und damit die echte „liaison", der gegenüber das Hörbarwerden verstummter Endkonsonanten verhältnismäßig sehr gleichgültig ist. Freilich kann man auch nach dieser letzten Seite allzu gleichgültig sein, oder allzu nachlässig aus Absicht.

Es ist ja gegenwärtig ein wirklicher Kampf unter den Fachleuten entbrannt über Binden und Nichtbinden in unserm französischen Unterricht, und wir mußten darauf schon oben in dem Kapitel von der Aussprache zu reden kommen. Auf der einen Seite hält man eifrig darauf, daß hier ein altes Joch abgeschüttelt oder ein Zopf abgeschnitten werde, und geht im Nichtbinden, d. h. im Nichtlautbarmachen gewisser Endkonsonanten vor vokalischem Anlaut, so weit wie möglich; auf der andern Seite erklärt man das Unterlassen über gewisse Grenzen hinaus für salopp oder vulgär und protestiert dagegen, daß das Französisch unseres Unterrichts grundsätzlich das der unteren Gesellschaftsschicht sein solle. Die Frage aber, wie weit zu gehen denn möglich oder erlaubt sei, ist eben eine durchaus offene. Eine Beobachtung der Wirklichkeit zeigt überaus ungleiches Verhalten der gebildeten Franzosen, und auch ein ungleiches Verhalten derselben Person gegenüber derselben Wortverbindung; auch beim Lesen von Versen bleibt diese Bindung nicht selten da aus, wo wir sie durchaus erwarten: die einzelnen sind sich selbst dessen nur wenig bewußt, was ihre Gewohnheit (und was die der andern) ist. Ältere Kenner des Französischen sind über die weitgehende Emanzipation oft erstaunt oder entrüstet. Die heilsame Nötigung auf diesem Gebiet paßte doch so gut zu der sonstigen Zucht der Schule, und zur Schicht der literarisch Gebildeten wollte man allerwärts gerechnet sein, nicht zum gewöhnlichen Volk; auch legt man naturgemäß Wert auf das, was man selbst seiner Zeit mit Mühe sich angeeignet hat. In der Tat aber hat unser Schulfranzösisch in diesem Punkte jahrzehntelang Gesetze gehütet, die drüben gar nicht mehr galten, und sich Fesseln angelegt, die — mit anderm zusammen — von jedem leichten, natürlichen Können abhielten. Der Gesichtspunkt zwar brauchte nicht geltend gemacht zu werden, daß unsere Schüler drüben geziert oder affektiert erscheinen würden: sie werden dereinst drüben fast ausnahmslos doch als Ausländer zu erscheinen nicht aufhören, und da macht denn eine gewisse Differenz an diesem Punkte herzlich wenig aus. Etwas mehr binden als unbedingt notwendig ist also kein Unglück: worauf es ankommt, ist, daß der Fluß der Rede dadurch nicht verlangsamt wird, und daß nicht über der Strenge an dem einen Punkte Gleichgültigkeit gegen andere herrscht. Wie oft konnte man in unsern Schulen an das „Mücken seigen und Kamele verschlucken" erinnert werden!

Und sollen wir nun wirklich zwei- oder mehrerlei Gewöhnungen neben einander anstreben? eine für das Sprechen, eine für das Lesen gewöhnlicher

Prosa, eine für gehobene Prosa und Poesie? So sehr dürfen wir unsere ohnehin so schwierige Aufgabe nicht vervielfältigen; jedenfalls kann solche Unterscheidung nicht sehr ernstlich genommen werden. Mehr, ja ziemlich vollständige Bindung für die Poesie, und weniger, ja ziemlich wenig Bindung beim Sprechen, das etwa wird unsere Unterscheidung sein können.

Übrigens kann nur von neuem daran erinnert werden, daß das Lautwerdenlassen der sonst verstummten Endkonsonanten minder wichtig ist als Bindung dessen, was ohnehin lautbar ist, das Herüberziehen auslautender Konsonanten oder Konsonantengruppen zum vokalisch anlautenden Worte, und dann die für uns Deutsche so fern liegende vokalische Bindung. Die Aussprache *no-trāfā* (*notre enfant*), *ema-blom* (*aimable homme*) u. dergl. wird auch jetzt noch in unserm Schulunterricht vielfach nicht erreicht, nicht erzwungen, und der leise Vokaleinsatz, die Verschleifung zusammenstoßender Vokale wird noch vielfach ganz verabsäumt. Was aber in dieser Hinsicht — um das noch einmal zu sagen — bei den Sprechübungen als läßlich behandelt werden mag, soll es beim Lesen gedruckter Texte nicht.

Bei so ernstlichen Ansprüchen — und es kommen natürlich noch allgemeinere Ansprüche an Zusammenhang und Betonung hinzu — erfordert denn das Lesen eine Sammlung und Anspannung der Schüler und des Lehrers, wie vielleicht nicht manche andere Betätigung innerhalb des ganzen Unterrichts. Will der Lehrer aber, daß die Schülerschaft wirklich die Sache ernst treibe, so muß er nicht seinerseits nach Laune drein fahren, weder scheltend noch korrigierend, sondern am Schluß der Sätze oder Portionen oder Abschnitte vor allem die Klasse korrigieren lassen. Vorbildlich lesen freilich muß der Lehrer immer wieder von Zeit zu Zeit, und zur Nacheiferung anregen; die Klasse muß Freude bekommen an dieser Art von Können, an der wachsenden Sicherheit und Sauberkeit, Wettbewerb soll nicht fehlen, und mancher sonst schwächere Schüler kann sich hier ein Lob erwerben. Bei dramatischen Scenen wirkt Lesen mit verteilten Rollen selbstverständlich anregend und fördernd. Doch sollte man nicht meinen, daß mit der Verteilung an verschiedene Stimmen überhaupt schon etwas geschehen sei: diese Art des Lesens darf nur unter Voraussetzung einer überhaupt bewährten guten Lesefähigkeit veranstaltet werden, sonst ist es eine ganz wertlose Spielerei. Daß Lesen und Aussprechen auf das Zeugnisprädikat in diesem Falle Einfluß haben muß, versteht sich ebenfalls von selbst. Übrigens pflegt, und das wird wohl jeder erfreulich finden, jede Vervollkommnung auf diesem Gebiete auch auf die Pflege der Muttersprache günstig zurückzuwirken.

Wie dem Lesen hiermit eine eigene und selbständige Bedeutung gesichert ist, so kann es dieser namentlich dann gerecht werden, wenn es außer zu Beginn der Behandlung eines Abschnitts (oder auch anstatt dessen) ausdrücklich zum Abschluß der gesamten Beschäftigung mit dem Textabschnitt erfolgt; im Lesen zeigt sich dann die verständnisvolle Anschauung des Textes, in welche ja die ganze Lernarbeit auslaufen soll. Auch da, wo man auf das Übersetzen nicht grundsätzlich verzichtet, wird ein nach allen Seiten sicheres Lesen oft die Übertragung in die Mutter-

sprache entbehrlich machen, zumal bei durchsichtigem Stoff auf oberen Stufen; gewisse Kontrollfragen nach dem sicheren Verständnis des einzelnen werden da genügen. Beim Prosalustspiel wird der Fall am ehesten eintreten.

92. **Die Deutung. Übersetzen oder Umsetzen?** Für die Deutung wird man wesentlich die beiden Mittel der Übersetzung und der Umschreibung haben. Die letztere kann natürlich nicht mit derselben Regelmäßigkeit erfolgen wie die erstere; nur auf unteren Stufen wäre eine umschreibende Deutung fast jedes einzelnen Wortes oder jeder Wendung denkbar, weiter oben würde sie ein entsetzlich ödes, rationalistisch-scholastisches, unlebendiges Verfahren bedeuten. Es muß also vielfach unmittelbare Anschauung des Wortinhalts vorausgesetzt werden, wobei noch eine zwiefache Kontrolle zur Verfügung bleibt: das Abfragen des Gesamtinhalts, wie er nur durch das Verständnis des einzelnen gefunden werden kann, und die Beobachtung der Betonung. Beide Mittel natürlich reichen für sich nicht aus: es muß die gesamte Art, wie der Sprachunterricht betrieben worden ist, dem Lehrer die Überzeugung geben können von dem zweifellosen Verständnis bei den Schülern. Diese Art ist ja grundsätzlich diejenige des Unterrichts in der Muttersprache, bei der man sich einem Texte gegenüber von Stufe zu Stufe sicherer auf gewisse Einzelfragen beschränkt. Ob die Sache, von innen angesehen, wirklich als parallel betrachtet werden kann, das eben ist die große Frage, darüber die große Meinungsverschiedenheit.

In den Augen mancher bedeutet der Verzicht auf (regelmäßige) Übersetzung eine Art von Abdankung alles pädagogischen Ernstes, die Einsetzung von Schein und Spiel für Ernst und Arbeit, etwas wie nihilistischen Übermut, allenfalls einen didaktischen Aberglauben, eine Rückkehr zum oberflächlichen Maîtretum. Daß das Übersetzen die kürzeste und sicherste Kontrolle des Verständnisses bleibt, kann man in der Tat behaupten; zugleich bedeutet es, wenn nicht ganz äußerlich vom Schüler und geistlos vom Lehrer betrieben, eine Inanspruchnahme verschiedener wertvoller Geisteskräfte. Das wache Bewußtsein von dem Verhältnis der beiden nebeneinander gelernten Sprachen ist ein sehr schätzbares Stück wirklicher Bildung. Aber freilich, dem fertigen Können in der fremden Sprache ist dieses Hinüber- und Herüberblicken, dieses regelmäßige Vergleichen, nicht günstig. Zur Fertigkeit bringt man es besser auf dem Wege der bloßen Nachahmung und des intuitiven Beziehungnehmens, des gefühlsmäßigen Erratens und reflexionslosen Wiedergebens. Soll unser Schullernen wirklich nur der Fertigkeit gelten, so mag das Umgehen der Übersetzung dazu gehören. Daß aber das Übersetzen überhaupt „eine Kunst“ sei, „die die Schule nichts angehe“, ist eine sehr von außen her hineingerufene Parole; und mit Recht ist schon darauf hingewiesen worden, daß man ungefähr das Gleiche auch von manchem andern sagen könnte, was auf Schulen mit Ernst getrieben zu werden pflegt, was zwar als „Kunst“ sich weit über alle Schulsphäre erhebt, aber darum doch als Ziel eines gewissen Könnens und als Gebiet der Übung zur allgemeinen Jugendbildung zu rechnen ist.

93. Bedingungen des Verzichts. Jedenfalls ist die Behandlung der Lektüre mit Übersetzung für die Lehrer die weitaus leichtere, und wenn dies noch kein Grund scheint für ihre Aufrechterhaltung, ja im Sinne der begeisterten Reformfreunde eher ein Gesichtspunkt dagegen, da der Lehrer eben ein wundervolles Können in Zukunft unbedingt besitzen und entwickeln soll: so steht es in Wahrheit doch so, daß zu einer guten Behandlung der Lektüre ohne Übersetzung wirklich ein reiches und vielseitiges Können (Sprachkönnen und didaktisches Können) unentbehrlich ist, daß beim Fehlen dieses reichen und vielseitigen Könnens jene Behandlung ganz besonders unfruchtbar, öde, ja auch verflachend wirken muß. Die Kunst, den Inhalt von Worten und Wendungen rasch, treffend, klar, natürlich und mannigfach wechselnd zu umschreiben — und diese muß der Lehrer sicherlich haben — ist wahrlich nichts Geringes. Dazu die feine innere Fühlung mit den Schülern, der Klasse und dem einzelnen, um zu wissen, was ihnen zu deuten not tut, was sie fördert und — was sie langweilt: dazu ferner eine große Beweglichkeit und Unermüdlichkeit, wenn eben der Unterricht lebendig bleiben soll. Dazu endlich (und das freilich ist das Leichteste) eine sorgsame Vorbereitung mit allerlei guten Hilfsmitteln.

Diese Hilfsmittel, die natürlich für den Lehrer längst in den Wörterbüchern, Lehrbüchern der Synonymik und sonst vorhanden waren, werden nun neuerdings Lehrern und Schülern zugleich angeboten in solchen Ausgaben der zu lesenden Schriftsteller, die mit französischen Anmerkungen versehen sind. Natürlich sind, wenn ins Deutsche nicht überhaupt übersetzt werden soll, deutsche Anmerkungen verkehrt oder doch mißlich. Soweit der Schüler im stande ist, die Erklärung in der fremden Sprache aufzufassen (besser aufzufassen als den Text selbst), sind wohl französische Anmerkungen überhaupt vorzuziehen. Von sachlichen Bemerkungen wird das namentlich gelten. Sollte es aber dazu kommen, daß die Anmerkungen viel sprachliche Umschreibung enthielten und daß der Unterricht dann großenteils in der Aneignung und Wiedergabe dieser Umschreibungen verliefe, so wäre damit ein neuer Schritt geschehen zur Umwandlung des Unterrichtens in Abrichten. Man glaube also mit dieser Veränderung noch nicht sicher einen neuen Triumph zu feiern: die neue Waffe ist wieder einmal ein zweischneidiges Schwert. Am besten aber werden überhaupt den Texten möglichst wenig Anmerkungen beigegeben.

94. Vermittlung. Also was bei großer Kunst möglich ist und was hoffentlich in Zukunft einer weit größeren Zahl von Lehrern als jetzt möglich werden wird, wird fürs erste die Mehrzahl am richtigsten noch nicht wagen. Manche haben es eine Zeitlang gewagt und sind dann zum Übersetzen zurückgekehrt. Man kann sich aber zwischen den Freunden und den Gegnern der Übersetzung eine vermittelnde Stellung wohl denken, und so sehr die letzteren gegen vermittelnde Stellungnahme aufzuschreien pflegen, hat diese doch wohl die meiste Aussicht für die nächste Zukunft. Zunächst wäre in der ersten Periode auf Übersetzen nicht zu verzichten, weil es nur auf breiten und ziemlich unsichern Umwegen vermieden werden könnte. Doch soll die Übung an und mit dem fremden Texte schon

auf dieser Stufe den breiteren Raum einnehmen, die Übersetzung immer nur als Hilfe empfunden werden, nicht als Zweck und Ziel. Sie mag sich vielleicht auch mehr auf einzelnes erstrecken als auf das Ganze. Auf den weiteren Stufen könnte sie bei leichterem Texte entbehrlich gemacht werden, bei schwierigeren Partien eintreten. Sie wird ferner gelegentlich verlangt werden zur Prüfung des vollen Verständnisses. Sie wird aber, wenn sie nicht das tägliche Brod des Sprachunterrichts bildet, gerade als eine gelegentliche besondere Aufgabe interessant sein, zur Erprobung eines besonderen Vermögens, zur Übung in einer besonderen Art von Produktion, einer Art des Nachschaffens, und endlich doch auch zur volleren Veranschaulichung des sprachlichen Kunstwerks: denn mit den Augen der Muttersprache sehen wir allerdings klarer als mit denen der Fremde und das Gesehene berührt mehr unser Innerstes. Eine derartige Anwendung der Übersetzung mindestens möchte ich festgehalten wissen und demjenigen, der sich überhaupt nicht von ihr als einer regelmäßigen Beschäftigung lossagen will, nicht Unrecht geben, Unrecht vielmehr, wenn das Lossagen bei unzulänglicher Kraft geschähe, ein Fliegenwollen ohne rechte Flügel! Andrerseits aber darf auch der übersetzende Lehrer nicht mit dem Verdeutschen die Aufgabe gelöst zu haben meinen, und er darf nicht mit seiner Klasse in den Übungsmühen stecken bleiben, wie ein schwergehender Wagen mit seinen breiten Rädern in aufgeweichtem Wege.

95. Ansprüche an das Übersetzen. Treten wir hiernach den Ansprüchen an das Übersetzen — für den Fall seiner ernstlichen Beibehaltung und planvollen Pflege überhaupt — etwas näher. Die Forderung, daß es in wirkliches und gutes Deutsch erfolgen müsse, ist nach und nach so oft mit Nachdruck erhoben worden, daß ihr kaum noch irgendwo widersprochen zu werden pflegte; die Ansicht, der Text solle vielmehr nur für das unmittelbare Bedürfnis verdolmetscht werden, konnte als überwunden gelten. Indessen zeigen sich neuerdings wieder Spuren davon: man fürchtet nicht bloß, an eine eigentlich abseits liegende Aufgabe die Zeit zu verlieren, sondern auch, das Gefühl für die Eigenart der fremden Ausdrucksweise zu ersticken. Aber weitaus den meisten ist doch wohl die Rücksicht auf die Muttersprache zu wichtig, um nicht den Ausschlag zu geben. Schade genug, daß die berufsmäßigen Übersetzer in ihrer Hast oder ihrer untiefen Sprachkenntnis oder auch im Banne des fremden Idioms so viel Undeutsches oder doch nur notdürftig Deutsches in ihre Übertragungen zu bringen pflegen! Das Suchen einer wirklich dem Urtext entsprechenden Übersetzung hat gerade für den ernst Strebenden nach beiden Seiten hin einen hohen Reiz, es schärft und vertieft das Bewußtsein für den wirklichen Inhalt wie für die Kraft des Ausdrucks hüben und drüben. Daß es den Sinn für den Stil der Fremdsprache verderben müsse, ist nicht richtig: es verdirbt ihn nur, wenn es oberflächlich oder stümperhaft betrieben wird, andernfalls vermag es ihn sogar sehr zu fördern.

Natürlich muß, ehe man an gute Übersetzung in gutes Deutsch denken kann, vor allem die Richtigkeit der Übersetzung in Frage kommen, die wirkliche inhaltliche Erfassung, die wahrhafte Anschauung des in den Worten Dargestellten, die nicht gewonnen wird durch Über-

tragung der Worte, auch nicht mit Hilfe des besten Lexikons, oder durch Analyse der Konstruktionen, sondern immer nur mit Hilfe dieser sprachlichen Mittel durch helles Aufmerken auf den Zuasmmenhang, durch lebendiges Vorstellen des Gefundenen, durch Kombinieren, Fühlen, Treffen und Schauen. Im Unterricht sämtlicher fremder Sprachen pflegt diese Sacherfassung noch immer vielfach zu wenig von der Wortumsetzung unterschieden zu werden! Aber die Gefahr ist bei der modernen Sprache größer als bei den antiken, denn bei jener ist es möglich, manche Sätze oder gar Abschnitte anscheinend tadellos zu übersetzen, ohne daß der Sinn verfolgt und erfaßt zu sein braucht, wie denn auch die oft betonte „Fertigkeit im Übersetzen" eine sehr zweifelhafte Errungenschaft sein kann. Für den schärferen Blick gibt es dabei doch immer entweder begriffliche Verschiebungen oder feinere Verfehlungen gegen die Ausdrucksweise der Muttersprache.

Überhaupt fallen Richtigkeit und gutes Deutsch vielfach zusammen. So namentlich beim Einzelausdruck, aber auch bei zusammenhängenden Wendungen. Im grunde ist doch die richtige Übertragung erst dann erfolgt, wenn der fremde Gedanke oder die Empfindung so ausgedrückt sind, wie sie, wenn innerhalb unserer Sprache entstanden, ausgedrückt sein würden.[1]) Wird dieser Standpunkt wirklich eingenommen, dann er-

[1]) Hiernach wäre, um ein Beispiel zu geben, Akt II Scene 8 aus *Mademoiselle de la Seiglière* etwa folgendermaßen zu übersetzen:

Le Marquis. Quel vacarme! . . . Ces animaux-là ne criaient pas autrement quand je suis revenu.

La Baronne. Maudit avocat!

Le Marquis. Oh! . . . il ne mourra que sous ma canne . . . et quant à son client . . .

La Baronne. Calmez-vous.

Le Marquis. Comment! un drôle, dont j'ai vu la mère apporter ici pendant dix ans le lait de ses vaches, viendra m'insulter chez moi, et je ne pourrai rien!

La Baronne. Calmez-vous, vous dis-je.

Le Marquis. Un va-nu-pieds qui, trente ans plus tôt, se fût estimé trop heureux de panser mes chevaux et de les conduire à l'abreuvoir!

La Baronne. Bienfaits de la révolution!

Le Marquis. Le malheureux: . . . Mais avez-vous entendu avec quelle emphase ce fils de bouvier a parlé des sueurs de son père? Quand ils ont dit cela, ils ont tout dit: La sueur! . . . la sueur de leurs pères! . . . Les impertinents et les sots! . . . . Comme si leurs pères avaient inventé la sueur et le travail! S'imaginent-ils donc que nos pères ne suaient pas, eux aussi? Pensent-ils qu'on suait moins sous le haubert que sous le sarrau?

La Baronne. Il peut rentrer d'un instant à l'autre.

Was für ein Gelärme! . . . Lauter haben die Tölpel ja nicht geschrieen, als ich damals wieder einzog.

Ja, der nichtswürdige Advokat!

O . . . der soll unter meiner Reitpeitsche verenden! Und mit seinem Klienten . . .

Aber Sie müssen ruhig bleiben!

Was? ein Bursche, dessen Mutter ich zehn Jahre lang habe Milch ins Schloss bringen sehen, sagt mir hier Unverschämtheiten, und ich soll nichts dagegen machen können!

Ruhig, sage ich Ihnen.

Ein Betteljunge, der vor 30 Jahren überfroh gewesen wäre, meine Pferde putzen und in die Schwemme reiten zu dürfen!

Bedanken Sie sich bei der Revolution!

Ein solcher Kerl! Aber haben Sie gehört, wie pathetisch der Kuhhüterjunge von dem Schweiße seines Vaters redete? Das spielen sie als großen Trumpf aus: den Schweiß ihrer Väter! Die dummen Lümmel! Wie wenn ihre Väter erst das Schwitzen und Placken erfunden hätten! Ob sie sich wohl einbilden, unsere Väter hätten nicht auch schwitzen müssen? Schwitzte man vielleicht im Panzerhemd weniger als im Kittel?

Er kann ja aber jeden Augenblick wieder ins Zimmer kommen!

scheint noch gar vieles als schief übertragen, was den übersetzenden Schüler und auch den Lehrer voll zu befriedigen pflegt. Wie der Richtig-

Le Marquis. Et ce Destournelles, avec son héros de Volontina . . . . Les voilà ces héros! Voilà ces fameuses rencontres dont monsieur de Buonaparte a fait si grand bruit! Il se trouve qu'en fin de compte les morts se ramassent eux-mêmes, et les tués ne s'en portent que mieux. Madame la baronne, quand un la Seiglière tombe, c'est pour ne plus se relever.

La Baronne. A la bonne heure.

Le Marquis. Mais ne fût-on qu'un Stamply, quand on s'est fait tuer au service de la France, c'est bien le moins qu'on ne vienne pas soi-même le raconter aux gens. Si ce garnement avait pour deux sous de cœur, il rougirait de se sentir en vie et-il irait se jeter tête baissée dans la rivière.

La Baronne. Que voulez-vous? . . . ça ne sait pas vivre.

Le Marquis. Qu'il vive donc, mais qu'il se cache! Que ne restait-il en Sibérie? il y avait ses habitudes.

La Baronne. Un héritage d'un million! . . On peut quitter pour moins les coteaux de l'Oural et l'intimité des Baskirs.

Und dann dieser Destournelles mit seinem Helden von Volontina! Da sieht man, was es mit diesen Helden auf sich hat, und mit diesen großen Affairen, von denen Herr von Buonaparte so viel Wesens machte! Schließlich kommt es heraus, daß die Gefallenen ganz hübsch wieder aufgestanden sind und die Toten sich in bestem Wohlsein befinden. Frau Baronin, wenn ein la Seiglière fällt, dann ist's Ernst, und er steht nicht wieder auf.

Schön, schön, aber —

Aber auch ein einfacher Stamply, hat er sich einmal im Dienste des Landes totschießen lassen, muß nicht — so viel kann man doch wohl von ihm verlangen — hinterher kommen und es den Leuten selbst erzählen. Hätte der Bengel nur für einen Groschen Ehre im Leibe, so würde er sich schämen, überhaupt noch am Leben zu sein, er würde sich lieber gleich im Bach ersäufen.

Ja, so viel gute Lebensart können Sie hier nun nicht erwarten!

Nun er mag ja auch am Leben bleiben, aber er sollte nicht zum Vorschein kommen. Warum ist er nicht in Sibirien geblieben, wo er sich einmal eingelebt hatte?

Nun, für eine Erbschaft von einer Million kann man doch wohl die Berge des Ural und die Freundschaft mit Baschkiren im Stiche lassen.

Fügen wir auch ein Beispiel aus Guizot's *Etude sur Washington* (Lektüre für die oberste Stufe) hinzu, und zwar Göbel'sche Ausgabe Kap. IV, Seite 68 ff.:

Dans le pays même, parmi ce peuple en apparence et quelque temps en effet si unanime, l'indépendance, une fois déclarée, rencontra bientôt des adversaires nombreux et actifs. En 1774, à peine les premiers coups de fusil avaient été tirés à Lexington, au milieu de l'enthousiasme général, déjà un corps de troupes du Connecticut était nécessaire pour soutenir, dans New-York, le parti républicain contre les tories ou loyalistes, nom que les partisans de la mère patrie acceptaient hautement. En 1775, New-York envoyait en effet à l'armée anglaise, sous les ordres du général Gage, d'importants renforts. En 1776, lorsque le général Howe arriva sur les côtes de la même province, une foule d'habitants firent éclater leur joie, renouvelèrent leur serment de fidélité à la couronne, et prirent les armes en sa faveur. Les dispositions étaient les mêmes dans le New-Jersey, et les corps loyalistes levés dans ces deux provinces égalaient en nombre leurs contingents républicains. Au milieu de cette population, Washington lui-même n'était pas en sûreté: un complot fut ourdi pour le livrer aux Anglais, et des hommes de sa garde s'y trouvèrent com-

Im Lande selbst, unter dem anscheinend und eine Zeitlang auch wirklich so einmütigen Volke, stieß die Unabhängigkeit bald nachdem sie einmal ausgesprochen war, auf zahlreiche, tätige Widersacher. Kaum waren im Jahre 1774 bei Lexington die ersten Schüsse gefallen, da wurde schon — inmitten der allgemeinen Begeisterung — eine Truppenabteilung aus Connecticut nötig, um im Staate New-York die republikanische Partei gegen die Tories oder Loyalisten — dieser Name ward von den Anhängern des Mutterlandes mit Stolz angenommen — zu schützen. Im Jahre 1775 entsandte New-York tatsächlich zu der unter General Gage stehenden englischen Armee beträchtliche Verstärkungen. Als 1776 General Howe an der Küste derselben Provinz erschien, gab eine Menge Einwohner ihrer Freude lauten Ausdruck; sie erneuerten den Treueid gegen die Krone und griffen für sie zu den Waffen. Die gleiche Stimmung herrschte in New-Jersey, und die in beiden Provinzen ausgehobenen loyalistischen Truppenabteilungen standen den republikanischen Kontingenten an Zahl nicht nach. Unter dieser Bevölkerung war selbst Washington nicht sicher: es wurde

keit der stereotypen Wiedergabe des Einzelausdrucks mißtraut werden müsse, wie die dauernde Identität zweier gegenüberstehender Termini eine

promis. Le Maryland et la Géorgie étaient divisés. Dans les Carolines du nord et du sud, en 1776 et 1779, deux régiments loyalistes, l'un de 1500, l'autre de 700 hommes, se formèrent en quelques jours. Contre ces hostilités intérieures, le congrès et les gouvernements locaux usèrent d'abord d'une extrême modération, ralliant les amis de l'indépendance sans se préoccuper de ses adversaires, n'exigeant rien de ceux qui auraient refusé, s'appliquant surtout par des écrits, des correspondances, des réunions, des commissaires envoyés dans les comtés incertains, à ramener les esprits, à lever des scrupules, à démontrer la justice de leur cause, la nécessité de leurs actes. Car des sentiments sincères et respectables, la fidélité, l'affection, la reconnaissance, le respect des traditions, le goût de l'ordre, étaient surtout l'origine du parti loyaliste et faisaient sa force. Quelque temps on se contenta de le surveiller et de le contenir; dans quelques districts, on traita même avec lui pour obtenir sa neutralité. Mais le cours des évènements, l'imminence du péril, l'urgence des besoins, l'entraînement des passions amenèrent bientôt plus de rigueur. Les arrestations, les exils devenaient fréquents. Les prisons se remplirent. Les confiscations commencèrent. Des comités de sûreté locale disposèrent, sur la notoriété publique, de la liberté de leurs concitoyens. Les excès de la multitude vinrent plus d'une fois s'ajouter aux sévérités arbitraires des magistrats. Un imprimeur de New-York était dévoué aux loyalistes: une troupe de cavaliers, venus du Connecticut dans ce dessein, brisèrent ses presses et enlevèrent ses caractères. L'esprit de haine et de vengeance s'alluma. Dans la Géorgie et la Caroline du sud, sur la frontière occidentale du Connecticut et de la Pensylvanie, la lutte des deux partis devint cruelle. Et malgré la légitimité de sa cause, malgré la vertueuse sagesse de ses chefs, la république naissante connut les douleurs de la guerre civile.

ein Komplott angezettelt, um ihn den Engländern auszuliefern, und es stellte sich heraus, dass Leute von seiner eigenen Leibwache darein verwickelt waren. In Maryland und Georgia war die Stimmung geteilt. In Nord- und Süd-Carolina bildeten sich in den Jahren 1776 und 1779 in wenig Tagen zwei loyalistische Regimenter, das eine 1500, das andere 700 Mann stark. Gegen diese inneren Feindseligkeiten verfuhren Kongreß und Lokalregierungen anfangs mit größter Milde; man sammelte einfach die Freunde der Unabhängigkeit und um ihre Gegner kümmerte man sich nicht: von denen, die sich doch nur geweigert haben würden, verlangte man überhaupt nichts, sondern bemühte sich vor allem durch Schriften, Briefe, Versammlungen in den unzuverlässigen Counties auch durch besondere Abgesandte, die Gemüter umzustimmen, Gewissensbedenken zu heben, die Gerechtigkeit der eigenen Sache und die Notwendigkeit der getroffenen Maßnahmen nachzuweisen. Waren es doch ehrliche und achtungswerte Gefühle, welchen die loyalistische Partei vor allem ihre Entstehung verdankte und worauf ihre Stärke beruhte: nämlich Treue, Anhänglichkeit, Dankbarkeit, Wertschätzung des Überlieferten, Ordnungssinn. Eine Zeitlang begnügte man sich damit, die Partei zu überwachen und in Schranken zu halten; in einigen Bezirken unterhandelte man sogar mit ihr, um neutrale Haltung ihrerseits zu erwirken. Der Lauf der Ereignisse jedoch, die immer drohendere Gefahr, die dringende Not, die wachsende Leidenschaft führten alsbald zu größerer Rücksichtslosigkeit. Verhaftung und Verbannung ward nun häufig. Die Gefängnisse füllten sich. Man schritt zur Einziehung des Eigentums. Oertliche Sicherheitsausschüsse verfügten auf grund notorischer Stellungnahme der einzelnen über die Freiheit ihrer Mitbürger. Zu willkürlicher Strenge der Behörden kamen dann manchesmal Ausschreitungen der Volksmenge hinzu. So war ein New-Yorker Buchdrucker Anhänger der Loyalisten: ein Reitertrupp, der eigens dazu aus Connecticut gekommen war, zerbrach ihm seine Presse und nahm ihm seine Lettern. Haß und Rachsucht erwachten. In Georgia und Süd-Carolina, an der Westgrenze von Connecticut und Pennsylvanien ward der Kampf der beiden Parteien erbittert. Und so lernte die junge Republik trotz der Rechtmäßigkeit ihrer Sache, trotz der tugendhaften Besonnenheit ihrer Führer doch all das Leid des Bürgerkrieges kennen.

trügerische ist, wie die mechanische Treue alsbald zur Untreue wird, wie leicht sich, wenn nicht der Gedanke, wenigstens der Ton verschiebt, welche kleinen Veränderungen notwendig werden im Interesse der Deutlichkeit, der Natürlichkeit, der Knappheit, wie gewisse in den französischen Sprachformen liegende und dem Deutschen nicht unmittelbar eigene Ausdrucksmittel zu ersetzen sind, wie andrerseits die dem Deutschen eigentümlichen Vorteile (der Wortbildung z. B.) auch ausgekauft werden müssen, wie die nur zulässigen Konstruktionen den wirklich üblichen zu weichen haben, der Inhalt von Sätzen in einzelne Wörter zusammenzuziehen und umgekehrt gewisse Satzteile zu Sätzen zu erweitern sind, wie streng die Wortfolge beobachtet sein will, um wirklich gut deutsch zu werden, welche Einschiebungen und Auslassungen sich empfehlen, wie durch grundsätzliche Variation der Übersetzung vor Verengerung der muttersprachlichen Ausdrucksmittel bewahrt wird, wie der rhetorischen Darstellung des Französischen die ruhigere deutsche gegenüberzutreten hat: das alles und anderes ist in meinem Aufsatz über „die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen" (Zeitschr. f. neufranz. Sprache und Lit. IX, 1 und „Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele", Berlin, 2. Aufl. 1896, S. 165 ff.) eingehend entwickelt und kann in dem engeren Rahmen gegenwärtiger Arbeit nicht von neuem verfolgt werden.[1])

96. Ergänzende Winke für die Pflege der Übersetzung. Durch so gepflegte Übersetzung wird wirklich das unterscheidende Sprachgefühl für beide Idiome entwickelt. Natürlich kann man nun doch auch bei der Pflege der Übersetzung allerlei didaktische Fehler machen oder begleitende Gesichtspunkte außer acht lassen. Wenn R. Bärwald in seiner Schrift „Neue und ebenere Bahnen im fremdspr. Unterricht" es (und zwar ausdrücklich bei dem Schreiber dieser Zeilen) tadelt, daß „mit dem Übersetzen eine Art von Kultus" getrieben werde, so ist dieser Vorwurf nicht etwa schlechthin abzuweisen. Es kann sehr leicht dazu kommen, daß über dem gemeinsamen Suchen nach der in jedem Sinne zutreffendsten Verdeutschung die Zeit verbraucht, der Urtext selbst und das eigentliche Ziel (nämlich Französisch zu lernen) aus den Augen verloren wird, und vielleicht haben die hohen Ziele, welche wir der „Kunst des Übersetzens" auch für die Schule hingezeichnet haben, manche Lehrer auf diesen Weg geführt. Das ist dann natürlich verfehlt und bedauerlich. Aber es ist ein großer Unterschied, ob man die Schüler von vornherein zum Offenhalten der Augen auch nach dieser Richtung hin erzieht oder nicht; im ersteren Falle kann Wohlbefriedigendes ohne viel Zeitaufwand geleistet werden. Der Lehrer

[1]) Demselben Thema sind seither noch von anderer Seite einige sorgfältige Studien gewidmet worden: so besonders von Dr. Ernst Fiebiger: „Zur Erzielung einer guten Uebersetzung aus dem Französischen", Programm des Gymnasiums zu Brieg 1894, und: „Die Behandlung französischer und englischer Schriftwerke" von Dr. E. Beckmann in Klöpper's „Neusprachlichen Abhandlungen" Heft V, 1898. Beide Arbeiten, und besonders die erstere, zeigen wieder, wie sehr eine wirklich aufmerksame Uebersetzung namentlich auch dem Eindringen in den fremdsprachlichen Stil förderlich werden kann, und das ist es vielleicht, was am meisten zu gunsten solcher Uebersetzung spricht, wenigstens in den Augen derjenigen, die für Rücksichten auf die Muttersprache nicht Zeit zu haben glauben. Damit ist noch immer nicht gesagt, dass dies der notwendige Weg sei, um in den fremden Stil hineinzugelangen.

muß die auf jene Weise gewonnene gute Übersetzung keineswegs das Ende und Ziel sein lassen, sondern nur Mittel. Nachdem der Text durch die verständige Übertragung für das Bewußtsein des Schülers klares Leben gewonnen hat, muß er nun in seiner eigenen Gestalt desto volleres Leben gewinnen, er kann nun mit Sinnbetonung und mit Freude an der Sinnbetonung, kann frei und sicher gelesen und reproduziert werden. Auch muß der Lehrer beim Suchen der Übersetzung selbst nicht zu eigensinnig sein, nicht vom Schüler durchaus das verlangen, was ihm im einzelnen als das Richtigste vorschwebt, sondern er muß allmählich zum rechten Suchen erziehen, Interesse erwecken und Freude am Gelingen; er mag dabei nicht weniges selbst vormachen und selbst geben. Er muß ferner den verschiedenen Stufen, auf welchen er unterrichtet, und ihrer Leistungsfähigkeit gerecht werden. Und noch eins: bei der lebenden Sprache muß viel häufiger als bei den toten der starre Schulusus verlassen und recht oft unvorbereitet übersetzt werden, denn das zu können ist doch das Ziel, und die Fähigkeit dazu entwickelt sich nicht ohne bestimmte Nötigung.[1])

Die Abneigung der älteren Sprachlehrer, namentlich der humanistischen, gegen das Erratenlassen beruht doch auf einer einseitigen Schätzung geistiger Kräfte. Gibt es ein Raten aus Denkscheu, so gibt es auch eins aus Freude an geistiger Selbständigkeit; das treulich regelmäßige Nachschlagen im Wörterbuch vermag der Vorbereitung schließlich etwas Subalternes zu geben und hat die Geister wahrlich nicht beflügelt; man verlernt darüber das eigene Sinnen und Erwägen, ohne welches doch nie völlig das Verständnis gewonnen werden kann; daher denn auch die so oft mechanische Einsetzung einer vorgefundenen oder eingelernten „Bedeutung", d. h. eines Gegenworts, und daher ein großes Stück der Gedankenlosigkeit der übersetzenden Schüler. Nebenbei gesagt, sind die in den Händen der Schüler befindlichen französischen wie englischen Wörterbücher viel häufiger auf je eine Bedeutung für ein Wort eingerichtet als die lateinischen oder griechischen, namentlich aber pflegen dies die so vielen einfachen Texten beigegebenen Spezialwörterbücher zu sein, die dann nur einen kleinen Umweg für eine Interlinear-Übersetzung bedeuten und des denkenden Unterscheidens sehr entwöhnen.[2]) Nicht demjenigen erratenden Übersetzen also, das nur unter Versäumnis der häuslichen Vorbereitung erfolgt und dem „Schwimmen" des Schauspielers ähnlich ist, aber einem häufigen Übertragen unter den Augen des Lehrers und unter dessen Anleitung, zur Gewöhnung an eigenes Urteilen und Finden, namentlich auch aus dem Zusammenhang der Gedanken heraus, sei hier das Wort geredet. So mag auch hier die eine Art mit der andern wechseln, wie eben Mannigfaltigkeit der Betätigungen überhaupt den Unterricht in der lebendigen fran-

[1]) Die mitunter aufgetauchte Forderung, dass alles Uebersetzen unvorbereitet geschehen solle, hängt ja mit allgemeinen didaktischen Anschauungen der Gegenwart zusammen, läßt aber eine wichtige erziehliche Rücksicht außer Augen.

[2]) Mehrfach hat man sich geradezu gegen den Gebrauch aller Wörterbücher ausgesprochen, als ob das Aufschlagen in denselben nur Zeitverschwendung sei und keinerlei pädagogischen Wert habe. Das letztere wäre jedenfalls dann ganz falsch, wenn die Wörterbücher durch die Art ihrer Ausführung dem Schüler etwas zu denken, zu unterscheiden, zu wählen gäben.

zösischen Sprache durchziehen soll. An das übliche humanistische Schema von erstem Lesen, Übersetzen und Erklären und wiederholendem Lesen, Übersetzen und Abfragen uns binden zu wollen, wäre ganz verkehrt.

97. Die Erklärung. Auch für die Art und Weise der Erklärung können wir unsere Normen nicht aus jenem üblichen älteren Sprachbetrieb entnehmen. Zum Teil aber haben die didaktischen Anschauungen sich hier für den gesamten Sprachunterricht sehr verschoben oder vielmehr geklärt. Daß man den gelesenen Text nur zum Anlaß nehme, um daran allerlei Form-, Sprach- und Sacherklärung je nach dem Vorrat an Wissen anzuknüpfen, weil man eben zur Allseitigkeit des Wissens auf dem geschlossenen Gebiete (der literarischen Kenntnis des Altertums) hinstrebte oder hinzuführen hatte, daran darf man jetzt nicht mehr denken. Und namentlich auch nicht, daß man einen um seiner selbst willen wertvollen Text ausbeute für grammatische und ähnlich formalistische Lehre und Erkenntnis. Nach geltender allgemeiner Norm hat die Erklärung nur zu geben, was zu unmittelbarer Erschließung des Sinnes an Hilfe nötig ist, und etwa, was ein volleres Verständnis der Sache zu vermitteln geeignet ist. Wenn hierbei der Lehrer nicht einfach als Dozierender auftritt, sondern nach Möglichkeit auch die Schüler zur Mitarbeit heranzieht, so ist es um so besser. Das und Ähnliches braucht nicht für den französischen Unterricht als solchen besonders ausgesprochen zu werden.

Aber gerade hier wollen diese sonst angenommenen Normen für den Fall nicht mehr reichen und zutreffen, wo man aus der lebendigen Sprache, also vorwiegend aus den gegebenen Texten heraus, die gesamte Sprachkenntnis frei herausholen und wo man namentlich auf Übersetzung verzichten will. Wie die Schriftstellererklärung auf dieser Bahn des Sprachunterrichts sich zu gestalten hat, das würde ganz neue Aufstellungen erfordern, die wohl weit mehr aus Beispielen bestehen müßten als aus Lehren. Denn die Lehre würde die einzelnen Linien scharf zu scheiden haben, aber jene unmittelbare oder freie, in ihrem besonderen Sinn lebendige Unterrichtsmethode scheut das Unterscheiden der Linien, sie scheut die Verengerung der Fülle und auch alles, was nach Einengung des Lehrers aussieht. Man kommt damit also doch einigermaßen auf die Art und Weise der alten Humanisten zurück, die mit ihrer Fachweisheit im Rohre saßen und reichlich Pfeifen schneiden konnten. Jedenfalls kann hier, da der Erklärung nicht eine Übersetzung vorausgeht, vielmehr die Deutung auf Umschreiben oder Umsetzen hinausläuft, die Erklärung von dieser unmittelbaren Erzielung und Konstatierung des Verständnisses sich nicht so bestimmt unterscheiden; das eine und das andere wird sich vielmehr durcheinander schlingen (was allerdings auch bei der Übersetzungsmethode so sein kann, aber doch nur bei schwierigen Stellen oder bei schlechten Lehrern). Außerdem kann der auch abschweifende und sich breit ergehende Lehrer hier das Gefühl haben, daß er doch schon durch sein Sprechen schlechthin (Sprechen in der fremden Sprache natürlich) etwas leiste, Vorbild gebe und im Hören übe. Immerhin wird man bei hinlänglicher Besonnenheit oder bei etlichem Besinnen auch hier darnach streben, bei der Erklärung jene allgemeinen Normen nicht preiszugeben. Also doch auch

hier womöglich Knappheit für die umschreibende Deutung, Trennung derselben von der freier hinzukommenden Sacherklärung, Beschränkung auf das für den vorliegenden Fall Nötige oder Natürliche, und soweit sprachliche Lehre sich anknüpfen soll, Trennung der einzelnen Linien, des Grammatischen, des Synonymischen, des Metrischen, des Phraseologisch-Stilistischen, und Trennung all dieses Sprachlichen von den Realien. Ein willkürliches Durcheinander alles dessen, was dem Lehrer zu erklären, zu fragen, anzuknüpfen in den Sinn kommt, ist alte Praxis aller schlechten oder wenigstens aller methodisch lässigen Lehrer.

98. Entbehrliches und Unentbehrliches. Was die Realienerklärung im besonderen betrifft, so ist mit dem Ziel, durch den französischen Unterricht auch in das Kulturleben Frankreichs (das vergangene wie das gegenwärtige) einzuführen, ein ungeheures Gebiet des Möglichen geöffnet. Aber auch hier muß ein besonnener Unterricht nicht bloß sich überhaupt Schranken ziehen, sondern auch die einzelnen, etwa zu berührenden Gebiete nicht beliebig durcheinander laufen lassen. Einzelheiten, die sich nicht wenigstens allmählich zu einem gewissen Ganzen zusammenfügen, sind von zu zweifelhaftem Werte, um die knappen und kurzen Unterrichtsstunden noch beeinträchtigen zu dürfen. Daß die Anmerkungen der vorliegenden Schulausgaben — die ja freilich überaus ungleich und sachlich ebenso oft zu ärmlich sind wie zu breit — in dieser Hinsicht vielfach ungünstige Erwartungen erwecken oder von einer mangelhaften Auffassung des pädagogisch Angebrachten zeugen, sei nur im Vorbeigehen erwähnt.[1]) Und wenn wir von den Anmerkungen hinüber blicken auf die Einleitungen, die vorgedruckten Biographieen, so wirken diese für ein pädagogisches Auge oft fast komisch, insofern sie zeigen, daß der Herausgeber eine literarische Persönlichkeit nach den für sie bezeichnenden Momenten auf-

[1]) Ueber die Beschaffenheit der Anmerkungen unserer französischen Schulausgaben ließe sich viel sagen, und ich glaube: noch immer viel Ungünstiges! Mag man sich gegen früher herrschende Grundsätze, die sich auch kurz als Grundsatzlosigkeit bezeichnen ließen und weder wissenschaftlich noch pädagogisch Ehre brachten, auf die einzuhaltenden rechten Linien besonnen haben und mag viel wirklich Löbliches nach und nach verwirklicht worden sein: noch immer würde eine strenge Prüfung des einzelnen eine Menge von Ausstellungen, von empfindlichen Vorwürfen und mitunter auch beschämenden Urteilen ergeben. Weder fehlen die unberechtigten Uebersetzungshilfen und namentlich die Verwechselung von Erklärung und Uebersetzungshilfe, noch das rechte Augenmaß für die Unterscheidung von groß und klein, noch die Willkür im Uebergehen von Schwierigkeiten und breitem Herbeiziehen von Selbstverständlichem oder doch wohlfeil Uebernommenem. Die Kritik, welche ich seinerzeit in der ersten Auflage meiner Schrift „Zur Förderung des franz. Unterrichts“ (1883) mir erlaubte, trifft für den heutigen Zustand zwar im einzelnen nicht mehr zu, aber sie bedürfte mehr nur gewisser Modifikation als daß sie sich überflüssig gemacht hätte. Wenn morgen oder übermorgen ein strenger Richter aufstünde, würde mich's nicht wundern. Einzelne unwillige Stimmen sind schon wieder laut geworden: so gab Konr. Meier Proben von geschmackloser Behandlung eines Textes durch die Herausgabe eines Lustspiels (Neuere Sprachen 8, 306 ff.). Und in der Zeitschr. f. nfrz. Spr. (22, 224 ff.) erklärte P. Selge die Wörterbücher zu den Ausgaben für nachlässig zusammengestellt, die Anmerkungen für im ganzen übel angebracht, die gesamte Produktion für zu sehr den Charakter der Fabrikware tragend. Sicher ist, daß es sich rächt, wenn ganze Sammlungen in wenig Jahren entstehen sollen und wenn von einzelnen Bearbeitern übernommen wird, was ihnen vielleicht mehr von außen her überwiesen ist, als daß ihr eigenes wissenschaftliches oder pädagogisches Interesse sie gerade zu diesem Werke gedrängt hätte.

zufassen und der Jugend vorzuführen nicht versteht. Hier werden die Kleinen, d. h. die Schriftsteller dritten und vierten Ranges, mit Aufzählung von Geburtsdorf und allen besuchten Schulen nebst einem Dutzend Jahreszahlen und Büchertitel scheinbar sehr groß gemacht, während von den Großen vielleicht zufällig gar keine Kenntnis an die Schüler gelangt ist. Hoffentlich verstehen die meisten Lehrer diesen Fehler auszugleichen, was vielfach durch einfaches Ignorieren der ganzen Einleitung geschehen wird. Auch hier ist eben ein Zopf des alten humanistischen Unterrichtsbetriebs abzuschneiden. Aber wenigstens hat die „Vita" des Horaz oder des Xenophon mehr Anspruch, wirklich gekannt zu werden, als die eines beliebigen modernen Schriftstellers, aus dessen Feder man ein Erzeugnis auf einige Monate seinen Schülern zur Erlernung des Französischen vorlegt.

Was dagegen nicht versäumt werden sollte, ist die regelmäßige Durchdringung des Zusammenhangs und Fortschritts der Gedanken, und zwar nicht bloß im großen und ganzen, sondern wenigstens bei wertvolleren Stoffen auch bestimmt im einzelnen. Zu diesem Zwecke ist denn auch oft ein recht bestimmtes Beobachten der sprachlichen Ausdrucksmittel nötig, der Anknüpfungen, Übergänge, Variationen u. s. w. Diese deutliche Vergegenwärtigung der sprachlichen Ausdrucksmittel bildet aber überhaupt eine notwendige Seite der erklärenden Textbehandlung. Beides übrigens, die Verfolgung des Gedankengangs wie der bezeichnenden Ausdrücke und Wendungen, führt uns auch in dem Falle der nicht reformistischen Methode wiederum zur Sprechübung, über deren Arten und Stufen oben gehandelt ist. Das Verhältnis der Sprechübung zur Lektüre selbst wechselt naturgemäß mit jeder Stufe; unten bildet der Text gewissermaßen nur Stoff zu übender Verarbeitung; oben gibt er zu diesen Übungen mehr nur zeitweilige Gelegenheit, je nach Beschaffenheit des einzelnen, oder er nimmt die Sprechübung in seinen Dienst, behufs lebendigerer Erfassung der Form wie der Gedanken. Damit sind wir schon beim letzten Punkte angekommen, nämlich der Verwendung oder Verwertung.

99. Die Verwertung. Darunter können wir zunächst die Ausnützung zu jeder Art von sprachlicher Übung, sowie auch zur Anknüpfung von irgend welcher Lehre und allgemeinerer Erkenntnis verstehen. Bei der am Übersetzen festhaltenden Methode käme also schon die gelegentliche — unmittelbare oder freiere — Rückübersetzung in Betracht, die inhaltliche Zusammenfassung in der fremden Sprache, sowie alle etwa angeknüpften Sprechübungen. Dazu die syntaktischen, die stilistischen, die onomatischen Beobachtungen, deren schon im vorigen Paragraphen gedacht werden mußte. Muß es im ganzen durchaus vermieden werden, daß diese Dinge als der eigentliche Zweck der Lektüre überhaupt erscheinen, so darf man doch andrerseits auch dem immanenten Lernen nicht zu viel vertrauen. Eine ausdrücklich loslösende Betrachtung des aus jenen Gebieten Vorkommenden ist nicht schlechthin zu meiden. Dies gilt vielleicht am meisten von dem idiomatisch-phraseologischen Material; denn obwohl es ein idealer Verlauf wäre, daß die charakteristischen Wendungen sich nach lebendiger Vorführung unmittelbar ins Ohr und sicher ins Gedächtnis senkten, und daß sie so in das Sprachgefühl übergingen, so würde das

doch eine weit reichlichere und zusammenhängendere Beschäftigung mit der Sprache oder besonders glückliche Anlage voraussetzen. Daß das Einprägen der einzelnen Vokabeln nicht durch das Mittel isolierten Abfragens gefördert werden soll, sondern der Regel nach mit Verflechtung in sinnvolle Wortgruppen, sei hier wiederum betont; wo es sich darum handelt, zum Können und Beherrschen zu kommen, führt jede Isolierung eigentlich vom Wege ab.

Als eine andere Art von Verwertung der Lektüre kann das Memorieren betrachtet werden, und zwar unter dem doppelten Gesichtspunkt, unter dem es überhaupt gepflegt wird: als Übung und zum Zweck des geistigen Besitzes. Das letztere wird so gut wie ausschließlich nur bei Poesie zutreffen, und auch das erstere vorwiegend bei Poesie, aber doch nicht ausschließlich. Allerdings ist das Auswendiglernen beträchtlicher lateinischer Prosastücke, das im humanistischen Unterricht vielfach üblich war, bei uns in Deutschland (nicht so z. B. in England) sehr außer Gebrauch gekommen, man denkt im allgemeinen dazu nicht mehr die Zeit und die Kraft zu haben, wie es ja in der Tat eine bedeutende Anstrengung erfordert. Beim Französischen dürfte sich gleichwohl ein gelegentliches Herbeiziehen dieses Unterrichtsmittels empfehlen: zur Übung in zugleich fließendem und doch lautlich sorgfältigem Sprechen von Zusammenhängendem und in der rechten Satzbetonung dient es sehr; das häufige Wiederholen derselben Reihen ist hier das Wirksame, es bildet sich eine Art von physischer Vertrautheit, die sich dann von dem einzelnen auf anderes überträgt. Zum Teil hat man zum Einprägen Dialoge empfohlen, und zwar im Hinblick auf die Befähigung zum Dialog überhaupt: das kann leicht auf ein Abrichten hinauslaufen und leicht doch auch für den genannten Zweck unwirksam bleiben. Indessen werden Partien eines Lustspiels sich schon weit eher empfehlen, aber vielleicht auch sonst das eine oder andere Fragment. Die Prosa hat hier doch den Vorzug vor der Poesie, daß bei der letzteren die Aussprache und namentlich die Betonung in manchen Punkten durchaus nicht die der Sprechsprache ist — weshalb aber doch, wie schon gesagt, das Einprägen von dichterischen Stücken oder Stellen das näher Liegende bleibt; darauf soll alsbald noch die Rede kommen.

Der Begriff der Verwendung oder Verwertung kommt aber noch in anderem, freierem Sinne zur Geltung. Auch zu Schreibübungen wird die französische Lektüre naturgemäß herangezogen, ja dieselben sollen sich nun vorwiegend an die Lektüre anschließen. Da vom Schreiben in einem andern Kapitel die Rede war, so sei hier nur nochmals darauf hingewiesen, daß Inhaltsangaben, so sehr sie die nächstliegende der Übungen zu sein scheinen, sich keineswegs besonders empfehlen, weil dabei zu viel Abhängigkeit vom Original im einzelnen und zu wenig Gedankenarbeit gegenüber dem Ganzen, überhaupt zu wenig eigentliche Selbstbetätigung zu erfolgen pflegt. Die Aufgabe sollte also immer einen besonderen Gesichtspunkt enthalten, unter welchem der Stoff zu betrachten und wiederzugeben ist. Daß dies selbst für die einfachen schriftlichen Übungen der Unterstufe gilt, is ebenfalls schon oben ausgeführt. Aus einem ganz anderen Grunde ist auch die zusammenhängende mündliche Inhaltsangabe eine oft weniger schätzbare als bedenkliche Übung, wofern nicht zweifellos schon eine solche

Herrschaft über die Sprache und natürlich auch den Stoff erreicht ist, daß natürliches, fließendes Sprechen stattfinden kann statt Suchens, Stümperns und Stolperns.

Auch außerhalb des französischen Unterrichts selbst sollte, soweit das die Verhältnisse zulassen, Verwertung der französischen Lektüre nicht fehlen. Geschichtliche wie betrachtende Stoffe, Prosa wie Poesie bieten sich zu gelegentlicher Verarbeitung im deutschen Aufsatz dar. Die Poetik empfängt die Anschauung neuer Typen der verschiedenen literarischen Gattungen. Die deutsche Literaturgeschichte erfährt eine gewisse Ergänzung durch die Anschauung einflußreich gewordener Werke des Auslands. Mit solcher Ausnützung wird das Französische um so fester in den Gesamtrahmen des Bildungsplanes eingefügt und die innere Beziehung zu dem Gegenstande wird an Energie gewinnen.

Selbstverständlich muß man nicht all dieses Mögliche nebeneinander wollen, und selbstverständlich muß man überhaupt das rechte Tempo des Verweilens und Fortschreitens finden. Darüber wie über andere selbstverständliche Forderungen der Unterrichtskunst, als da sind Herstellung der methodischen Einheiten, Vorbereitung und Wiederholung in ihren verschiedenen Formen u. a., braucht nicht an dieser Stelle gehandelt zu werden.

100. Behandlung der Poesie. Einige besondere Betrachtungen sollten nachträglich der Behandlung der französischen Poesie gelten.

Dieselbe ist keine leichte Sache, wird aber offenbar nicht selten zu leicht genommen. Wie das innere Wesen der französischen Poesie von dem der unsrigen trotz der geographischen Nähe weit abliegt, wie die Eigenart dort vielleicht stärker entwickelt ist als in irgend einer der andern europäischen Literaturen, wurde schon oben angedeutet. Dabei ist so manches an der poetischen Kunstform kaum irgendwie in Regeln, in Gesetze und Begriffe zu fassen. Sicherlich kann die deutsche Schule es nur zu einem bescheidenen Grade der Auffassung und Bewältigung bringen. Aber über Mißverstand und wirkliche Verfehlung wenigstens muß sie erheben.

Beim Lesen der Verse zunächst sind alle die Forderungen, welche an das Lesen französischen Textes überhaupt erhoben werden müssen, mit um so größerer Strenge zu erfüllen: vollständige Sauberkeit der einzelnen Laute, strenge Verbindung der Wortgruppen, d. h. hier meist der einen Vers oder eine Vershälfte bildenden Reihen, sorgfältig schwebende Betonung und so weiter. Schon hiermit sind wir über die gegenwärtig oft aus Verlegenheit aufgestellte Norm hinausgeführt, daß die französischen Verse schlechtweg gelesen werden sollen wie Prosa. Dazu kommt aber noch: gehobenere Stimme, fest gemessenes Tempo, und mit alledem immerhin eine gewisse Annäherung an das Recitativ. Sollte das so Gesprochene etwas zu schwer herauskommen, auch wo der Inhalt gar nicht der heroischen Poesie angehört, so schadet das nichts. Zur wirklichen französischen Leichtigkeit können wir es mit unsern Schülern doch nicht bringen, zum mindesten nicht mit den Schülerklassen, denn die Klasse bildet das ungeheure Schwergewicht, das sich an die mögliche Entwicklung des einzelnen hängt. Übrigens ist ein stärkeres Hervortreten des Pathetischen oder Emphatischen in Deklamation und Gesang den Romanen im

ganzen natürlich, während freilich die feinste französische Vortragskunst sich auf überaus zarten Linien zu halten und mit den diskretesten Mitteln Wirkung zu tun weiß.

Trotz der ungleichen Zahl der wirklich gesprochenen Laute und auch Silben in den verschiedenen Versen ist beim Vortrag der Franzosen die tatsächliche Gesamtdauer der Verse doch ziemlich genau die gleiche; durch leichtes Zögern oder Forteilen wird jener Unterschied ausgeglichen. Ein Wort wie *faire* mißt im Verse doch zwei Silben, teils durch Dehnung des *ë*, teils durch Verweilen auf dem *r*-Laute; aber auch Wörter wie *raide* und selbst wie *fête* lassen durch Dehnung des Vokals und durch ruhiges Austönen der nachfolgenden Konsonanten (was von manchen Hörern für Aussprache des im Ausgang stehenden *e* genommen wird) die Innehaltung des Zeitmaßes zu. Ein regelmäßiges leichtes Einhalten am Schlusse des Verses und meist auch des Halbverses ist unschwer anzugewöhnen, und auch damit treten wir aus der Nachahmung der Prosa heraus. Daß bei längeren Tiraden die nötige Gliederung und der Wechsel des Sinntons nicht versäumt werde, kann man ebenfalls vom Vorbild des Lehrers und der Nachahmung der Schüler, namentlich auf höheren Stufen, verlangen.

Mit der Erfüllung dieser Forderungen ist freilich nur eine ganz untergeordnete Stufe des Könnens erreicht, aber doch immerhin etwas, und etwas Richtiges. Der Lehrer muß hier oft und gern vorlesen, und er wird — nicht alle Schüler gleich leicht und stark, aber doch die Klasse im ganzen anregen und emporheben. Das Auswendiglernen geeigneter Stücke oder Bruchstücke, das natürlich nur nach besonders sorgfältiger Einübung der ganzen lautlich-physischen Seite erfolgen darf, wird dann eben auch dem Lesen anderer Versstücke zu gute kommen. Außerdem aber soll es — um auf die obige Andeutung zurückzukommen — dem Erwerb eines schätzbaren geistigen Besitzes auch aus dieser Kunstsphäre dienen. Was wird man dazu auswählen? Eine annähernd so große Zahl La Fontaine'scher Fabeln, wie sie die französischen Kinder zu lernen pflegen, kann natürlich nicht in Betracht kommen, aber wenigstens eine kleinere Auswahl aus diesem Schatze dürfte sich immer wieder empfehlen. Aus einer klassischen Tragödie die eine oder andere Tirade, zur Festhaltung des charakteristischen Typus wenigstens, mag seiner Zeit hinzukommen. Etliche der so leicht sich einprägenden Chansons von Béranger braucht man nicht zu verschmähen. Aber auch das eine oder andere wertvollere lyrische Gedicht sollte nicht fehlen: die Poeten des neunzehnten Jahrhunderts, denen man sie entlehnen kann, sind zahlreich genug, und die Anthologien machen die Auswahl um so leichter. Die Forderung, daß das Einprägen gemeinsam in der Klasse geschehen solle, namentlich um lautliche Lässigkeit und Verschiebung nicht aufkommen und häusliche Mithilfe nicht in dieser Hinsicht nachteilig einwirken zu lassen, ist doch wohl nur für die Unterstufe gemeint oder nur für diese angebracht. Wie sehr würde auch ein besseres Gedicht durch ein derartiges lautes Klassenlernen verbraucht oder verleidet!

101. Übertragung von Poesie. Die Übersetzung ins Deutsche — die bei einem großen Teil der poetischen Lesestoffe doch schwerer entbehrlich sein wird als bei dem Prosaischen, am ehesten etwa entbehrlich

bei einer klassischen Tragödie mit ihrem engen Wortschatz und ihrer klar auseinanderlegenden Psychologie, und vielleicht auch schon früh bei leichten Fabeln, wenn sie recht nach allen Seiten französisch besprochen werden können — die Übersetzung ins Deutsche, wenn sie einmal erfolgt, muß, so groß die Schwierigkeit bei jeglicher Übertragung von Poesie in eine andere Sprache ist und so wenig die Schularbeit hier zu vollem Gelingen zu führen braucht — doch so geleitet werden, daß Poesie auch in der Übertragung irgendwie fühlbar wird. Dazu muß der Lehrer selbst den Gehalt an Empfindung und Wohlklang, an Gedanken und Gestalten lebendig fühlen, und dann so viel Geschmack haben, um poetischen Ausdruck einsetzen, und so viel Leben, um Wirkung tun zu können. Ein langes mühseliges Suchen freilich darf hier nicht stattfinden, und Mäkeln und Räsonnieren noch weniger, sondern, wie gesagt, reichliches Vorbild und Anregung zur Nacheiferung.

Selbst das höhere Lustspiel (also die versifizierte Molière'sche Charakterkomödie, denn anderes braucht neben diese nicht gestellt zu werden) bedarf solcher Sorgfalt, damit die Empfindungen echt reflektiert, die Vorgänge natürlich und die Gestalten lebendig werden.[1]) Schwieriger noch ist's mit der klassischen Tragödie, die durch eine triviale oder ungeschickte Behandlung ihres wirklichen Wertes leicht ganz entkleidet werden kann. Hier gilt es, wenn übersetzt wird, durch die Wahl des Ausdrucks bei der Übersetzung die uns leicht fern bleibende Poesie unsern Sinnen anzunähern, und zu diesem Zwecke auch mancherlei Kunstgriffe im einzelnen anzuwenden. Da sind abstrakte Plurale in passenden Singularausdruck umzusetzen, stereotype Wendungen in freier und wechselnder Weise wiederzugeben, Antithesen und sonstige Zuspitzungen zu mildern, und auch sonst ist manches zu vereinfachen, mancherlei Versfüllung muß man fallen lassen, aber auch manches zur Abrundung einfügen; oft muß man den nächstliegenden deutschen Ausdruck meiden, weil derselbe hier den Ton nicht wiedergeben, zu gewöhnlich oder unnatürlich oder sonst irgendwie schief sein würde, oft das Konventionelle in Natürliches verwandeln, manchmal das uns unantik Erscheinende umgehen, übrigens auch den Reichtum unserer deutschen Dichtersprache an Ausdrucksmitteln und Schattierungen zu seinem Rechte kommen lassen.[2]) Der Lehrer muß hierauf wohl vor-

[1]) So mag der Eingang des *Misanthrope* etwa folgendermaßen übersetzt werden: Philinte: Was ist denn eigentlich mit dir los? — Alceste: Bitte, laß mich nur in Ruhe. — Ph: Aber wirklich, erkläre mir dein sonderbares . . . — A.: Laß mich in Ruhe, sag' ich, und geh' mir aus den Augen. — Ph.: Aber man läßt doch die Leute wenigstens aussprechen, ehe man ihnen grob wird. — A.: Nein, grob werden will ich grade, und auszusprechen brauchst du dich durchaus nicht. — Ph.: Diesen Ausbruch schlimmer Laune begreif' ich wirklich nicht, und bei aller Freundschaft muß ich dir denn doch . . . — A.: Freundschaft zwischen uns? Das schlag dir nur aus dem Sinne. Ich bin seither gut Freund mit dir gewesen, aber nach deinem Benehmen von so eben kündige ich dir die Freundschaft rund heraus. Auf die Zuneigung schlechter Menschen verzichte ich ganz und gar. — Ph.: Da muß ich ja in deinen Augen etwas Schreckliches begangen haben! — A.: Wahrhaftig, du solltest dich in deine Seele hinein schämen. Entschuldigen läßt sich ein solches Benehmen nicht; jeden anständigen Menschen muß es anekeln! U. s. w.

[2]) In Racine's *Phèdre* I, 3 übersetzen wir z. B. aus dem Geständnis Phädras an Oenone: *A peine au fils d'Égée Sous les lois de l'hymen je m'étais engagée:* Dem Sohn des Aegeus war ich kaum vermählt. — *Athènes me montra mon superbe ennemi:* Hier in Athen sollt' ich meinen stolzen Feind

bereitet (oder bereits sehr geschult) sein; daß er von Zeit zu Zeit ein Stück guter Nachdichtung vortrage oder vorlese, ist nur erwünscht.

Keiner besonderen Anempfehlung bedarf es wohl, daß bei der Lektüre des Dramas auch der gesamte Dichtungsinhalt, der Fortschritt der Handlung, der Aufbau des Stückes, die Entwicklung der Charaktere u. s. w. zur gebührenden Würdigung kommen müssen; das sind wir dem Kunstwerk schuldig und der Jugend, die zum Interesse an den Gesetzen des Kunstschönen hingeleitet werden soll.

Noch feinere Kunst als das Drama bedarf zu ihrer rechten Behandlung die lyrische Poesie, für die man zum Teil einen breiteren Raum immerhin beanspruchen zu sollen glaubt. Wenn hier durch Hilfe und Kunst des Lehrers den Schülern eine nicht ganz unzulängliche Anschauung der Eigenart französischer Dichtung vermittelt wird, so muß man sehr zufrieden sein. Ob sie dem deutschen Jüngling leicht Quelle seelischer Erhebung zu werden vermag, bleibe dahingestellt. Eine schätzbare Bereicherung seines Anschauungskreises kann sie jedenfalls bilden. Es kann freilich auch infolge unzulänglichen Eindringens oder ungenügender Objektivität ein schiefer Eindruck gewonnen werden, was immerhin — wie alle sich festsetzenden schiefen Urteile über menschliche Werte — bedauerlich ist.

H. Der Wortschatz.

102. Bedeutung und Maß. Der naivsten Anschauung gilt als Erlernung einer Sprache die Aneignung ihrer zahlreichen Wörter; aber auch die reifste Auffassung von den Zielen und Wegen der Spracherlernung kann nicht umhin, der Erwerbung einer reichlichen Wortkenntnis eine bedeutungsvolle Stelle im Gesamtplan zuzuweisen. Das Fehlen des erwarteten Vorrats auch am Ende eines längeren Unterrichtskursus bildete stets einen der natürlichen Vorwürfe gegen den Betrieb dieses Unterrichts, und man setzt dieser Forderung gegenwärtig nicht mehr den Hinweis auf die höheren formalen Ziele des Sprachunterrichts entgegen. Des Wortschatzes bedarf, wer in der Sprache reden, schreiben, oder auch nur lesen will. Aber auch hier muß, so ernst wir die Beschäftigung mit der Sprache nehmen wollen, doch wieder die Beschränkung auf erreichbare Grenzen eintreten.

Wonach soll das Maß sich bestimmen? Man kann den Zufall walten lassen, der ja mit Lektüre und Übungsmaterial einen nicht verächtlichen Vorrat von

schauen. — *Un trouble s'éleva dans mon âme éperdue:* Verwirrung ward in meiner hilflosen Brust. — *Je sentis tout mon corps et transir et brûler*: Bald starren Frost fühlt' ich, bald Gluthitze. — *Je reconnus Vénus et ses feux redoutables:* die Liebesgöttin allgewaltige Glut. — *Je cherchais dans leurs flancs ma raison égarée:* In ihren blutenden Eingeweiden sucht' ich Gesundung meiner Sinne — *J'excitai mon courage à le persécuter:* Ich fasst' ein Herz, ihm Verfolgerin zu werden. — *J'affectai les chagrins d'une injuste marâtre:* Die Uebellaune einer bösen Stiefmutter nahm ich an. — *Je pressai son exil, et mes cris éternels L'arrachèrent du sein et des bras paternels:* Ich drang auf seine Verbannung, und mein unaufhörlich Fordern verjagt' ihn zulezt aus seines Vaters Nähe. — *Mes jours moins agités coulaient dans l'innocence:* Der Sünde ledig, floß mein Leben ruhevoll dahin. — *De son fatal hymen:* unseres schicksalsschweren Ehebundes. — *Ma blessure trop vive aussitôt a saigné:* Frisch blutete alsbald die schwere Herzenswunde. — *C'est Vénus tout entière à sa proie attachée:* Die Liebesgöttin selbst ist es, die ihr Opfer nicht losläßt. — *Je voulais en mourant prendre soin de ma gloire:* meiner Ehre zu liebe sterben. — *Une flamme si noire:* die sündige Liebe. — *De ma mort respectant les approches:* mich schonend in des Todes Nähe. — *Un reste de chaleur tout prêt à s'exhaler:* Den verglimmenden Funken der Daseinsfreude. Und so weiter.

Wörtern liefern mag, und die Ergänzung dann dem späteren Bedürfnis überlassen. Aber die konkretere Gestaltung der Ziele hat die Forderung planmäßig abgegrenzter Worterlernung mit sich gebracht. Die Frage bleibt nun, welches der wünschenswerte Kreis sei, und wie er am besten erworben werde.

Der erstere Teil dieser Frage nötigt zu einer Klärung. Wortkenntnis bedeutet nicht immer dasselbe: man kennt viele Wörter so, daß man sie, wenn im Zusammenhang der geschriebenen Rede entgegentretend, nach ihrer Bedeutung wiedererkennt; andere so, daß man ihre Bedeutung in jedem Falle zur Verfügung hat; wieder andere auch so, daß man sie selbst richtig trifft und einsetzt, wo sie am Platze sind; und noch andere in der Art, daß sie jederzeit dem Munde wie der Feder zur Verfügung stehen und ohne Besinnen, ohne irgend ein Maß von Reflexion in fließendem Zusammenhang mit anderen gebraucht werden. Wir haben also einen Unterschied von rezeptiver und produktiver Wortbeherrschung, und bei jeder zwei Grade. Der zur steten Verfügung stehende, dem Munde oder wenigstens der Feder geläufige Vorrat darf sehr viel enger sein, als jener andere, und ist das selbst innerhalb der Muttersprache. Aber gewisse Gebiete muß dieser Vorrat wirklich umfassen. Wir rechnen dahin nunmehr mit Bestimmtheit nicht bloß alle die gewöhnlichen abstrakten Ausdrücke, Substantive oder Verben, und einen ausreichenden Vorrat an Adjektiven und Adverbien zur Charakterisierung, nebst sämtlichen gebräuchlichen Formwörtern (Konjunktionen und Präpositionen), sondern auch die geläufigsten konkreten Ausdrücke des täglichen Lebens, deren Menge im ganzen allerdings schon recht groß ist, wenn nicht im einzelnen Falle Lücken jeden Augenblick erscheinen sollen.

103. Die Aneignung. Die Frage ihrer Aneignung gerade ist die schwierigste, denn das Übrige bringt eher der Verlauf des Unterrichts, so wie er zu sein pflegt, von selber mit sich. Der Modus, täglich eine gewisse Anzahl von Vokabeln lernen zu lassen und durch strenges, rasches, mannigfaches Abfragen dieselben zu befestigen, durch Wiederholung dieser Kontrolle die einzelnen gegenwärtig zu halten, kann uns pädagogisch nicht genügen.[1]) Auch eine gelegentliche Gruppierung nach sachlichen Gesichts-

[1]) Man findet mitunter schöne Berechnungen, wie viel neue Wörter etwa in jeder Stunde gelernt werden können oder für jede Woche, und wie rasch sich das dann zu erfreulichen Zahlen summiere, welcher Besitz am Ende des ersten Schuljahrs erworben sei und welcher gar am Ende des zweiten oder dritten! Selten kann das in Wirklichkeit so durchgeführt werden, selten wird wirklich der ganze Vorrat gegenwärtig gehalten, und immer schwerer wird es, das Tempo für den Zuwachs inne zu halten, teils nach psychologischen Gesetzen und teils unter dem Druck der sonstigen Anforderungen. Anzufechten ist darum dieses ganze Bemühen nicht: gerade für die konkreten Sachgebiete muß das frische Gedächtnis der früheren Jahre ernstlich in Anspruch genommen werden. Aber ein unvollkommenes Mittel bleibt alles isolierte Vokabellernen. — Daß der Lehrer des Französischen bei den Schülern gelegentlich mit der Verwechselung ähnlich klingender Wörter zu kämpfen hat, mit falschen Neubildungen, mit dem Einfluß des Wortschatzes und der Wortgestalt aus verwandten Sprachen, mit allzu unbefangener Benutzung der Form unserer Fremdwörter (wie Offerte, Fallissement, Retirade), ist bekannt und begreiflich. Gelegentliche Warnungen nicht bloß, sondern auch ausdrückliche Gegenüberstellungen werden sich deshalb aufdrängen. Wie breit das Gebiet dieser naheliegenden Verfehlungen im ganzen doch ist, kann ein Blick in Scherffigs „Antibarbarus“ S. 106 ff. lehren; und wie viel schließlich doch trotz aller

punkten oder nach etymologischer Zusammengehörigkeit kann nicht das eigentliche und Hauptmittel bilden, und die letztere ist mehr ein Mittel zur Wiederholung und vielleicht Ergänzung, als zur Aneignung; die erstere ist nur so weit von Wert, als zugleich die rechte Verwebung in sprachlichen Zusammenhang stattfindet.

In der Darbietung der Vokabeln in einem lebendigen Zusammenhang werden wir das wertvollste der Mittel zu ihrer rechten Aneignung sehen müssen, denn dabei ist die wirkliche Erfassung des Wortsinns, die Empfindung des Gehaltes eine so viel lebendigere und leichtere. Dieser Zusammenhang muß nicht etwa, wird aber doch vorwiegend ein literarischer sein. Dabei ist es nicht zu verpönen und wohl kaum zu entbehren, daß Texte ausdrücklich konstruiert werden, in welchen die aus einem bestimmten Sachgebiet in Betracht kommenden Wörter sich reichlich und in natürlicher Verbindung vorfinden, und die neueren Elementarbücher oder auch die weitergehenden Lesebücher enthalten ja auch derartige Stücke meist in größerer Auswahl. Pädagogisch erfreulicher sind natürlich solche Texte, die auch außerdem (erzählend oder schildernd) Wert beanspruchen können, und auch an solchen fehlt es ja nicht immer. Neben die literarische Einverwebung tritt dann der Anschluß an die sinnliche Sachanschauung. Gerade diesem Zwecke vor allem, der Übermittlung des nötigen Wortschatzes, dienen die nun so weithin eingeführten „Anschauungsbilder". Mit Genugtuung läßt sich wahrnehmen, einen wie umfassenden Wortvorrat das jugendliche Alter an der Hand dieses Mittels in kurzer Zeit sich aneignet. Wie der Anschauung im Bilde für manche Fälle die der Gegenstände selbst sich anreihe, ist oben besprochen. Die Gefahr allerdings, daß von den auf diesem unmittelbaren Wege angeeigneten Wörtern der größere Teil rasch wieder verloren werde, bleibt groß genug. Es gilt deshalb einmal, nicht gar zu viel in dieser Weise aneignen zu wollen, und dann, Wiederholungen auch auf den höheren Stufen nicht zu versäumen.

Die Kunst der rechten praktischen Behandlung ist überhaupt das zweite Mittel, um Vokabelkenntnis zu sichern. Häufigere Wiederholung desselben Stoffes bildet nur eine, und die selbstverständlichste, der Aufgaben. Daß die Wiederholung mit wechselnder Gruppierung, daß sie in immer rascherem Tempo zu erfolgen habe, versteht sich ebenfalls. Mitunter mag es sich empfehlen, auch bei den Wiederholungen die Schüler nicht bloß rezeptiv oder reproduktiv sein zu lassen, sondern ihnen selbst Beispielbildung, Frageformung u. a. aufzuerlegen. Überhaupt sind ja die Wörter möglichst wenig abgesondert zu fragen und zu geben, vielmehr möglichst in sinnvollen Verbindungen. Endlich wirkt zur energischen Erfassung derselben die gesamte Lebendigkeit des Betriebs, nicht bloß die äußere, sondern auch die geistige. Kommt z. B. die Lektüre nicht eigentlich über mattes Hinschleppen an gedruckten Buchstaben hinaus, wird der Text nicht als ganzer sinnlich und geistig lebendig, so haften naturgemäß

üblichen Polemik gegen die „Quisquilien" dazu gehört, in der fremden Sprache auch nur elementare Sicherheit zu haben, kann man sich hier klar machen.

auch weder die einzelnen Begriffe noch die Formen, in welche eingekleidet sie auftreten.

104. Erweiterung der Aufgabe. Übrigens sollte man bei dem Thema „Wortschatz" nicht immer bloß an die Erwerbung und Verfügbarkeit der einzelnen Bezeichnungen denken, sondern doch auch an ein etwas innerlicheres Verhältnis zu den Wörtern, ein etwas stärkeres Interesse für ihr Leben und ihre Beziehungen. Die „Onomatik" ist ein Gebiet, das hinter der allmählich zu einer ziemlich einseitigen Herrschaft gelangten Grammatik lange Zeit zu sehr vernachlässigt worden ist. Die oben vorübergehend erwähnte Aufgabe der Zusammenstellung sachlich oder etymologisch zusammengehöriger Wörter sollte man sich nicht bloß behufs Einprägung stellen, sondern auch um der damit verbundenen geistigen Anregung willen; es ist nicht schwer, den Schülern an diesen Zusammenstellungen Interesse einzuflößen. Man wird sich damit seines Besitzes bewußt, man unterscheidet das Mannigfaltige, man kommt auch gewissen Gesetzen auf die Spur. Synonymisches und vielleicht Sprachgeschichtliches wird schon mit berührt, um auf der oberen Stufe bestimmter ins Auge gefaßt zu werden; auf den unteren wird die Sammlung des zu einem Sachgebiet Gehörigen das Wichtige sein, und namentlich auch praktisch wichtig, damit beim Gespräch über ein solches Sachgebiet das eine Wort das andere ins Bewußtsein zieht. Etymologische Zusammengehörigkeit ist natürlich gerade beim Französischen lange nicht so durchsichtig und so reichlich wirksam wie etwa beim Griechischen oder auch Lateinischen, aber umfassende Gruppen lassen sich doch auch hier sammeln. Man denke an *courir, cours, course, le courant, couramment, coursier, concourir, concours, recourir, recours, secourir, secours, parcourir, encourir*; oder an *tourner, tour, tournée, tourneur, tournant, tournement, tournoi, tournoyer*, nebst *tourniquet, tournesol, tournebroche.*[1])

Und wie damit ein gewisser Blick in die Wortbildung und selbst Wortgeschichte eröffnet wird, so wird es doch auch nicht anzufechten sein, wenn der Lehrer dann und wann einmal für einen Augenblick das semasiologische Gebiet betritt und also die Wortbedeutungen berührt, wie sich dazu die Gelegenheiten doch von selbst darbieten. Man denke an Bedeutungswandlungen wie bei *poison, gêner, maison, viande, seigneur, danger, traire, prude, artisan, la bonne, belle-mère, bonhomme*: die Abschwächung der Kraft, die Verschiebung ins Harmlose, die euphemistische Verwendung, die Verengerung oder Erweiterung und noch manche sonstige Art der Verschiebung wird zum Bewußtsein kommen, und jede derartige Erkenntnis kommt dem Verständnis für Sprach- und Seelenleben überhaupt, also der allgemeinen Bildung, zu gute. Indessen auch gerade für das Verständnis der französischen Sprache und des französischen Wesens dient es, wenn ein Wortgebrauch beachtet wird wie der von *désolé, abîmé, terrassé, charmé, enchanté, adorer, heureux, monde* u. s. w.

Doch auch innerhalb der üblichen Unterrichtsbahnen fügen sich der Aufgabe der Erwerbung des rechten Wortschatzes zwei weitere an: zur

[1]) Vgl. des Verfassers oben zu § 8 angeführten Aufsatz „Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht".

„Phraseologie" geht es auf dem Weg der Synthese, und auf demjenigen der Analyse zur Synonymik. Die erstere hätte ein Teilgebiet der Stilistik zu bilden; die letztere erfordert einige besondere Betrachtungen.

J. Nebengebiete des Unterrichts.

a. Synonymik.

105. Bedürfnis und Bedenken. Ohne eine gewisse Sicherheit in der Unterscheidung des begrifflich nahe aneinander Grenzenden ist nur eine rohe Sprachkenntnis und auch nur ein untergeordnetes Sprachkönnen vorhanden, wobei mannigfache Schiefheiten und Verfehlungen unausbleiblich sind. Es pflegte deshalb die Synonymik längst ausdrücklich zu den Unterrichtsaufgaben gestellt zu werden, und auch als Prüfungsgegenstand wurde sie beliebt. Gleichwohl kann die Behandlung derselben jedes bildenden Wertes bar sein. So, wenn sie von außen, auf dogmatischem Wege, herangebracht werden soll, wenn die Inhaltsbestimmungen formuliert und nachgesprochen werden. Ist doch das Wesen des Wortinhalts vielfach überhaupt gar nicht begrifflich zu bestimmen, denn es sind oft Gefühlsnüancen, die die Wörter scheiden, und ist doch auch ihr Inhalt oft verschieden je nach der Verbindung, in welcher sie vorkommen. Und die Verfolgung der Sache bis in ihre eigentliche Tiefe würde weit über den Bereich der Schule hinausführen.

106. Normen für Auswahl und Aneignung. Zwei Normen werden deshalb Geltung haben. Zunächst die Beschränkung auf das Einfache und Zugängliche sowie das Verwendbare. Und zweitens das Findenlassen durch die Schüler selbst. Was die letztere Forderung betrifft, so ist ein gewisses Maß von Spracherfahrung nötig, ehe sich ein Gefühl für die Unterschiede entwickelt haben kann. Zu Hilfe kommen bald Etymologie und Wortbildung, bald die Analogie einer anderen Sprache. So ist unter den französischen Ausdrücken für das deutsche „Beute" *dépouilles* sofort durch *spolia* klar gestellt, *citoyen* Bürger durch *civitas*, so *repos* durch *reposer*, *morceau* durch *mordere*, und ebenso einfach *ascendant*, *universel*, *fameux*, *empressement*, *frontière*, *supprimer* u. a., jedes inmitten der das gleiche deutsche Wort mit vertretenden französischen Gruppe. Die natürlichste Stätte für die Belehrung oder besser für die gemeinschaftlich zu findende Klärung wird die mündliche Übung in der fremden Sprache sein und alle die Augenblicke, in denen Unsicherheit oder Zweifel sich zeigt oder Fehlgriffe sich andeuten. Außerdem, da doch selbst durch geschickte Unterrichtsführung nicht allen Fehlern vorgebeugt werden kann, auch die Korrektur schriftlicher Arbeiten. Aber es soll auch, wo die Lektüre, wie es doch zuweilen vorkommt, durch nahes Aneinanderrücken synonymischer Ausdrücke das Verhältnis ihres Inhalts deutlich erkennen läßt, diese Gelegenheit nicht versäumt werden.[1]) Daß Beispiele dieser Art, wenn kurz

[1]) In meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts" führte ich als Beispiel folgende Stelle aus Lanfrey's Geschichte Napoleons an: *Les deux pouvoirs qui avaient rempli le moyen âge de leurs luttes, étaient replacés face à face; . . . mais l'un était armé d'une puissance matérielle incalculable, l'autre n'était qu'un souvenir.* Aehnliche Fälle sind nicht ganz selten.

genug, dem Gedächtnisse eingeprägt werden, ist offenbar wünschenswert; in andern Fällen mögen auch selbstgebildete typische Sätze sich empfehlen. Einen breiten Raum darf übrigens das Suchen und Feststellen innerhalb des Gesamtunterrichts nicht beanspruchen; es darf nicht Liebhaberei des Lehrers werden; nicht zu viel Gerede darf gemacht werden, weder deutsch noch französisch; die Entscheidung mag im Streben nach Knappheit und Bestimmtheit etwas hinter der streng wissenschaftlichen Wahrheit zurückbleiben. Nur wo diesem (wie anderem) Wissen ein ansehnliches sprachliches Können gegenübersteht, darf das erstere sich sehen lassen; im andern Falle erscheint es als eine Art von verstimmender Superklugheit.

107. Gruppen und Kreise. Um auf die stoffliche Auswahl zurückzukommen, so sei vorausgeschickt, daß die jugendliche Gedankenlosigkeit der Schüler nicht selten eine ausdrückliche Begriffsunterscheidung auch in solchen Fällen nötig macht, wo nur Gleichklang des deutschen Wortes zum Verwechseln von begrifflich ganz auseinander liegenden Ausdrücken führt, wie denn gelegentlich nicht bloß *conseiller* und *deviner*, *sexe* und *race* verwechselt werden, sondern noch Schlimmeres sich einstellt, z. B. (nach Erfahrungen der Wirklichkeit) der Tausch von *institution* und *remboîtement* (= Einrichtung!) oder *prix d'honneur* und *véronique* („Ehrenpreis") oder englisch *to represent* und *to sprain* („vertreten"). Aber auch bei einer ferneren Schicht von Wörtern liegt zwar für das Gefühl des Gereiften der Sinnesunterschied ganz klar zu Tage, und doch bedürfen die Schüler — deren Begriffsleben immerhin an den Wortvorrat der Muttersprache außerordentlich gebunden ist — der ausdrücklichen Aufhellung. Mag man diese Gruppe als Stümper-Synonyma bezeichnen und aus der wirklichen Synonymik ausscheiden, für die lernende Jugend bilden sie gerade das wichtigste Material. Es gehören dazu: *prendre—accepter* annehmen, *conclure—résoudre* beschließen, *exister—consister—persister* (nebst *insister* und *subsister*) bestehen; *destiner—décider* und *déterminer* bestimmen; *employer—se servir de—avoir besoin de* brauchen; *déclarer—expliquer* erklären; *léger—facile—aisé* leicht; *emprunter—prêter* leihen; *chose—cause* Sache; *lourd—difficile* schwer u. s. w.

Kaum minder elementar oder doch zweifellos abgegrenzt ist das Verhältnis bei einer weiteren Gruppe, deren Verwechselung nur nicht mit Notwendigkeit so grob empfunden werden muß, nicht unbedingt eine starke Sinnenstellung oder Sinnlosigkeit ergibt. So etwa: *pressentir—se douter* ahnen, *vieux—ancien—antique* alt, *étendue—extension* Ausdehnung, *proie—butin* Beute, *citoyen—bourgeois* Bürger, *sérieux—grave* ernst, *fin—but—extrémité—terme* Ende, *faute—défaut* Fehler, *suivre—succéder* folgen, *limite—frontière—confins* Grenze, *bonheur—fortune* Glück, *entendre—écouter* hören, *an—année* Jahr, *puissance—pouvoir* Macht, *moyen—remède* Mittel, *personne—personnage* Person, *tranquillité—calme* Ruhe, *langue—langage* Sprache, *morceau—pièce* Stück, *opprimer—supprimer* unterdrücken, *cause—raison—motif* Grund, *poursuivre—persécuter* verfolgen, *quitter—abandonner—délaisser* verlassen, *devancer—précéder* vorangehen, *choisir—élire* wählen, *chemin—voie—route* Weg, *œuvre—ouvrage* Werk, *sauvage—farouche—féroce* wild, *mot—parole* Wort, *prodige—miracle—merveille* Wunder.

In allen diesen und ähnlichen Fällen bleibt die bestimmte Unterscheidung einfach genug, sie läßt sich kurz formulieren, sie hat rein begriffliche Bedeutung. Fast noch bestimmter als die vorgenannten, ganz wesentlich dem abstrakten Gebiete angehörigen, treten die Ausdrücke auf dem Gebiet der konkreten Dinge auseinander. Und hier muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß entsprechend der ganzen gegenwärtigen Gestaltung unseres Unterrichtszieles dieses Gebiet der konkreten Dinge auch auf dem Felde der Synonymik nicht versäumt, nicht hintangesetzt werden darf. Es müssen also nicht bloß vereinzelte und alltägliche Ausdrücke wie *poil, cheveu, crin—poison* und *venin—chair* und *viande—fabrique* und *manufacture—volume* und *tome—savant* und *érudit* nebst Eigenschaftswörtern wie *fin, menu, mince, délié, grêle* oder Zeitwörter wie *rompre—casser—briser*, sondern wirklich noch zahlreiche andere nach und nach bestimmt zur Sprache kommen. Verwechslung der Bezeichnungen gerade auf dem konkreten Gebiete macht in besonderem Grade den Eindruck der Stümperei.

Um die berührte Gruppe aber oder jenseits derselben lagert sich erst die unendliche Zahl der eigentlichen „Synonymen", deren Verhältnis zwar auch formuliert werden kann, im wesentlichen aber durch das Sprachgefühl erfaßt und festgehalten und in der lebendigen Sprache oft frei und subjektiv behandelt wird. Aus diesem Bereich haben im ganzen doch nur die sehr einfachen Reihen Raum in der Schule. Zum Beispiel: *penser—songer—rêver, crainte—peur—appréhension, reconnaissance—gratitude, zèle—empressement, fier—orgueilleux—hautain, sévère—rigoureux—austère, consciencieux—scrupuleux, oser—hasarder—risquer, forcer—contraindre—obliger.* Gehören diese Beispiele vorwiegend dem ethischen Gebiete an, so wird dies freilich das für uns wertvollste sein, und Klärung innerhalb der fremden Sprache ist hier zugleich begriffliche Klärung überhaupt.

108. Winke für die Behandlung. Daß im Vorstehenden stets vom deutschen Worte ausgegangen ist, wird wohl denjenigen Anstoß geben, die möglichst wenig Anknüpfung an die Muttersprache wollen. Aber auf diesem Gebiete gerade dürfte das leichte Preisgeben jener Handhabe sich rächen; durch Umschreibung in der fremden Sprache zur Anschauung zu führen, wird meist viele Worte kosten und oft von zweifelhafter Wirkung bleiben. Natürlich können ja die Lehrer sich auf knappe Unterscheidungen nach den vorhandenen französischen Wörterbüchern oder synonymischen Werken vorbereiten und sie werden das mit Recht reichlich tun: aber die Übermittelung von Fertigem läuft dann wieder auf Abrichtung hinaus. Etwas besser wirken immerhin geschickt gewählte oder gebildete Mustersätze; und in nicht wenigen Fällen erfolgt die Klärung bequem durch den Gegensatz (*lourd—léger, sauvage—civilisé* etc.)[1])

Wünschenswert ist — nicht, daß auch für diese „Disziplin" ein Hilfsbuch eingeführt werde (wir könnten dasselbe nur schädlich finden), aber daß innerhalb der einzelnen Schule eine feste Vereinbarung für die Fach-

[1]) Man versäume auch nicht, neben den mehr literarischen Ausdrücken die familiären für die regelmäßigsten Begriffe gegenwärtig zu halten, also *se mettre à* neben *commencer, faire voir* neben *montrer, je vais écrire* neben *j'écrirai*, u. s. w.

lehrer bestehe über den Umfang des Stoffes und etwa auch über seine Verteilung auf die Stufen, namentlich aber über die Auffassung der Synonyma selbst. Ein Arbeiten der Lehrer neben oder gegen einander (und praktisch geht das erstere leicht in das letztere über) ist unentschuldbar.

109. Freiere Zusammenstellung. Schließlich muß auch nicht alles zu formulierender Unterscheidung gebracht werden, was sich als synonym aufführen läßt. Zusammenstellungen mögen eben auch — wir kommen damit auf oben beim Wortschatz Angedeutetes zurück — mehr um ihrer selbst willen erfolgen, um des vorhandenen Reichtums bewußt zu werden, um die Nüancen des Sinnes mehr fühlen als ausdrücken zu lassen, oder etwa um zum Vergleichen und Unterscheiden nur anzuregen. So lassen sich etwa sammeln: *fort—rigoureux—puissant—intense—énergique; faible—débile—frêle— délicat—fragile—caduc—infirme—impuissant—défaillant—languissant; brillant—éclatant—luisant—reluisant—étincelant—resplendissant—flamboyant—rayonnant—radieux—splendide—superbe; redoutable—formidable—effroyable—épouvantable—terrible—horrible; détestable—abominable—exécrable; diminuer—décroître—se flétrir—disparaître—s'évanouir.* Wenn für solche Reihen, deren Glieder sämtlich je eine annähernd identische Vorstellung spiegeln, die Handbücher der Synonymik saubere Unterscheidungen geben, so kann in unserer Sphäre auf wortmäßige Distinktion meist verzichtet werden. Noch einmal: was hier nicht zur Beherrschung der Unterschiede führt, dient dann wenigstens jenem andern, auch seinerseits schätzbaren Ziele, dem Zusammenhalten und Gegenwärtighalten des Wortschatzes.

b. Stilistik.

110. Grundsätzliches. Daß dem, der französisch schreiben soll, und zwar nicht bloß grammatisch richtig, sondern auch sonst sprachrichtig, so daß es nicht als Verrenkung erscheint, Anleitung hierzu gegeben werde, die eben auch über die Regeln der Grammatik hinausgeht, ist doch wohl billig. Die bloße Darbietung des Vorbildlichen wird die erwünschte Wirkung nur haben, wenn sie sehr reichlich und andauernd erfolgt, wenn das Vorgeführte auch ziemlich unmittelbar vorbildlich werden und nachgeahmt werden kann, und wenn natürliche Empfänglichkeit für Stil, für den Geist fremder Formen als persönliche Gabe hinzukommt. Was andere dem fremden Stile im großen und im kleinen abgesehen haben, darf dem neu herzutretenden Lehrling zu gute kommen.

Man kann sich diese Hilfe auf dreierlei Art geleistet denken. Auf eine verhältnismäßig mechanische: indem feste Phrasen übermittelt werden, nebst allerlei formelhaften Übergängen und ähnlichem Material. Dann auf eine geistigere: indem mannigfache einzelne Eigentümlichkeiten des französischen Ausdrucks namentlich in Abweichung vom deutschen festgestellt werden, also eine Art Elementar-Stilistik geboten oder geschaffen wird. Und endlich: indem die großen Züge des französischen Stils, der eigentliche Geist französischer Darstellung aufgehellt wird. Das erste, tiefststehende Mittel bieten seit langer Zeit unter verschiedenen Namen sich darstellende Hilfsbücher, und mitunter strebt auch der praktische Unterricht nichts anderes an; wird davon allein Gebrauch gemacht, so

pflegt das Ergebnis ein peinliches Gemisch von einem deutsch oder einem überhaupt charakterlos gehaltenen Gesamttenor und darüber hin verteilten, starren und oft schief erscheinenden französischen Phrasen zu sein. Das dritte, geistigste der Mittel kann für sich schwerlich Wirkung tun, wenn nicht das zweite ihm voraus- oder zur Seite geht. Es ist also die Aufgabe, den Schülern jene sogenannte Elementar-Stilistik zu bieten, die denn allmählich, wenigstens an gewissen Punkten, in die höhere Stillehre einmünden wird. Die gedruckten Zusammenstellungen dieses Stoffes fehlen nicht mehr; diejenige in Ulbrichs Grammatik kann nur mit Dank anerkannt werden.[1])

Daß die Belehrung vielmehr gelegentlich als systematisch zu erfolgen habe, bedarf keiner Begründung. Gelegenheit aber ergeben sowohl die freien mündlichen Nachbildungen und Umbildungen französischer Texte wie auch die mündliche Übertragung aus dem Deutschen und ebenso die schriftlichen Arbeiten, zumeist diejenigen, in welchen eben französischer Stil dargetan werden soll, die Aufsätze, bei Vorbesprechung wie Korrektur, doch natürlich auch schon die den Aufsätzen als Vorschule dienenden kleineren freieren Arbeiten. Es ist indessen nicht zu verpönen, wenn etwa einmal in jedem der letzten Schuljahre ein sammelnder Überblick über die erkannten Normen eingefügt wird; vielmehr wird durch ein solches planvolles Aneinanderrücken desto größeres Interesse für alles einzelne gewonnen werden.

111. Gruppierung des Stoffes. Soll hier angedeutet werden, in welcher Weise das Material sich gruppieren ließe und welcherlei Material überhaupt zu geben wäre, so könnte man wohl scheiden zwischen mehr negativen Normen und mehr positiven, zwischen solchen, die eine Abwehr deutscher oder dem Deutschen naheliegender Ausdrucksmittel bedeuten, und solchen, die eigenartig französische Darstellungsmittel darbieten, wozu sich dann noch solche gesellen dürfen, die zur Schönheit des Ausdrucks schlechthin beizutragen vermögen. Dahin, daß der abwehrende, der mit dem Deutschen rechnende Teil so gut wie überflüssig werde, wird es auch die geschickteste unmittelbare Einführung in die französische Sprache mit grundsätzlicher Vermeidung des Übersetzens aus dem Deutschen nicht bringen; wird nicht immer in Gedanken zuerst deutsch gearbeitet und dann übersetzt, so wird doch die Muttersprache keineswegs so sehr in den Hintergrund des Bewußtseins gedrängt, um nicht mit ihrem Einfluß immer wieder die französische Darstellung zu gefährden.

Es gälte also, um noch etwas genauer die zu behandelnden Gebiete zu scheiden, zunächst die Bekämpfung der Germanismen, dieses Wort im weitesten Sinne genommen, also alles dessen, was französisch unmöglich oder doch hart und mißlich sein würde, im Einzelausdruck, in der Phraseologie, in Bildern, in Anordnung und Verknüpfung. Neben die Be-

---

[1]) Andere literarische Angaben s. u. In dem Heft von A. Reum, „Französ. Stilübungen f. d. ersten Anfangsunterricht" sind zehn bestimmte Stilregeln aufgestellt, an die eine große Anzahl von Stücken in französischer Sprache angeschlossen ist, meist in Frageform den Stoff zu einem Aufsatz bietend.

kämpfung des Unzulässigen träte dann die Zusammenstellung solcher Mittel, durch welche deutsche Ausdrucksformen tatsächlich zu ersetzen sind. Weiterhin aber wäre zu erörtern, was der französischen Darstellung eigenartig ist im einzelnen, und namentlich was sie im ganzen charakterisiert. Und schließlich (d. h. natürlich zwischendurch) kämen die Normen des Wohlklangs, der Abwechslung, des angemessenen Tones, der Lebendigkeit, und dazu ausdrücklich für die Schule noch eine sehr schlichte, nämlich die der Einfachheit und Klarheit.

Vielleicht hält man statt dieses Planes für rätlicher, zunächst mehr Grammatisches (erweiterte und verfeinerte Grammatik) ins Auge zu fassen, dann das mehr lexikalisch-Phraseologische als ein Gebiet zusammenzuschließen, weiter das mehr Rhetorische, und endlich das allgemein Ästhetische. Und manche andere Einteilungen sind denkbar. Unter allen Umständen bleiben wohl die Grenzen zwischen den einzelnen Gebieten fließend.

112. Nähere Ausführung. Nehmen wir indes im Anschluß an jene unsere Einteilung und zur Erläuterung derselben etliche Beispiele, und zwar großenteils nach Ulbrich. Am wenigsten bedarf es derselben aus der ersten unserer obigen Rubriken, derjenigen der Unmöglichkeiten, der Germanismen, weil eben ihre Zahl unbegrenzt ist. Doch seien als recht gewöhnliche Vorkommnisse erwähnt: der unbefangene Gebrauch des Präsens im Sinne des Futurums, welcher der französischen Sprache nicht wie der deutschen eigen ist, die nachlässige Stellung zahlreicher Partikeln, die Versäumnis des einzuschiebenden Partizips in *une lettre adressée au roi, l'attaque dirigée contre ce fort,* die verfehlte Gruppierung verschiedener Adjektiva bei demselben Substantiv (eine nicht immer einfache, in der Tat auch logisch schulende Aufgabe), u. s. w. Aus der zweiten Rubrik, Ersatz deutscher Ausdrucksmittel durch französische, sei angeführt: die Wiedergabe deutscher Substantiva auf er wie „Täter", „Träger" (*celui qui portait*), von substantivierten Partizipien wie „die Fliehenden" (*ceux qui fuyaient*), die verbale Umschreibung von Substantiven auf ung, der Ersatz abstrakter Substantiva durch Infinitive, durch Partizipien, durch Gerundien, durch Relativsätze, durch sonstige Nebensätze, der Ersatz schildernder Adjektiva durch Hauptwörter, wie in: „sein schnelles Vordringen" *la rapidité de sa marche,* „ohne seinen energischen Widerstand" *sans l'énergie de sa résistance,* die mannigfache Wiedergabe von zusammengesetzten deutschen Adjektiven und Substantiven, die Umschreibung von Adverbien durch Substantiva mit Präpositionen, der Ersatz von Adverbien durch Verba (*finir par faire* schließlich tun, *persister à faire, avoir coutume de faire, affecter*); dazu auch Einzelheiten wie „alle diese" = *tant de, semblable* oder *pareil* = „solch, dieser", „mehrfaches Unglück" *des malheurs,* u. s. w.

In das dritte der bezeichneten Gebiete (eigenartige Ausdrucksformen des Französischen) gehört z. B.: die Verwendung eines besonderen Futurums neben dem gewöhnlichen in Gestalt einer Umschreibung mit *aller,* und eines zweiten Perfekts und Plusquamperfekts mit *venir de* (worauf schon oben bei der Grammatik die Rede kam), ebenso die eigenartige Ergänzung des Verbalbegriffs durch *venir* oder *se trouver,* die Einschiebung

von *voir*, ferner die verschiedenen Mittel der Hervorhebung eines bestimmten Begriffs aus dem Satzganzen (Umschreibung, Wortfolge), namentlich aber die Neigung, statt der Objektsätze mit *que* Infinitive anzuwenden, den Inhalt von Kausalsätzen durch Partizipien zu geben oder durch *pour* mit dem Infinitiv passé, den von Konzessivsätzen durch das Gérondif mit *tout*, von Finalsätzen durch *pour*, *afin de*, *de peur de*, von Konsekutivsätzen durch *de manière à* etc., von Bedingungssätzen durch *à la condition de*, durch Infinitive mit *à* (*à en juger sur l'apparence*), von Temporalsätzen durch *au moment de*, *près de*. Weiter wären als besondere Eigentümlichkeiten des französischen Stils im Verhältnis zum deutschen zu berücksichtigen: die starke Bevorzugung aktiver Darstellung der Handlung vor passiver und die damit zusammenhängende große Rolle des Subjekts *on*, die Abneigung gegen komplizierte Perioden, die weitgehende Bevorzugung der Koordination der Sätze vor der Subordination, dann aber auch die Zusammenziehung des Inhalts von logisch koordinierten Sätzen in eine straffere Verbindung, welche Ulbrich unter Anführung einer größeren Reihe von Beispielen mit Recht als sehr wesentlich für den französischen Stil bezeichnet (z. B. *En proie à une fièvre brûlante, il voulait se tuer;* oder: *Egaux en férocité, le léopard et la panthère ne le sont pas en force*). Dann die Vorliebe für asyndetische Anreihung, und ebenso auch für rhetorisch parallele Satzanfänge. Weiter aber die höchst sorgfältige örtliche Verteilung aller Nebenbestimmungen innerhalb des Satzes oder der Periode; auch die dem Deutschen gar nicht nahe liegende Norm, daß regelmäßig die Ursache vor die Wirkung, das Motiv vor die Handlung, die einwirkenden Umstände vor das Resultat gestellt werden.

Daß schon mit diesen Mitteln großenteils auch den allgemeinen ästhetischen Normen des Stils (der Durchsichtigkeit, der Geschlossenheit, der Lebendigkeit) gedient wird, liegt auf der Hand. In welcher Weise Verletzung des Wohlklangs zu vermeiden ist, dafür muß das Auge oder vielmehr das Ohr, auch das innere, an bestimmten Vorkommnissen geschärft werden. Ebenso, wie statt öder Eintönigkeit ein anmutiger Wechsel erzielt wird (übrigens ein Punkt, der, wie manche andere von den vorgenannten, auch dem Stile in der Muttersprache zu gute kommen muß). Ausdrücklich sei wenigstens auf den mannigfachen Ersatz der schwerfälligen Adverba auf *ment*, auf die Variation der Verneinung (*ne point, aucunement, nullement, en aucune façon* etc.), und namentlich auf die wechselnde Bezeichnung der in Rede stehenden Hauptperson (*Pierre le Grand, le czar, l'empereur, ce prince, ce monarque, ce grand homme, le Moscovite, le souverain russe* etc.) hingewiesen.

113. Praktische Winke. Natürlich muß hierbei wie sonst die Lehre im rechten Verhältnis zur Anschauung stehen, aber nicht etwa an spärliches Anschauungsmaterial eine vielverzweigte Doktrin sich anknüpfen wollen. Am empfehlenswertesten wird es sein, nachdem Rubriken jener Art gemeinsam gewonnen worden sind, den in die einzelnen hineingehörenden Stoff allmählich sammeln zu lassen. Das eine sei noch gesagt, daß stilistische Beobachtung nicht bloß dann von Wert ist, wenn selbsttätige Verwendung des Gefundenen folgt, sondern auch an sich, zu vollerem

Verständnis der Texte, zu erhöhtem Interesse an sprachlicher Kunstform überhaupt.[1])

c. Verslehre.

114. Die Aufgabe an sich. Schon bei der Behandlung der Lektüre wurde bemerkt, wie schwer es sei, in das Wesen des französischen Verses einzuführen. Sicherlich geschieht das auch nicht durch Mitteilung und Einprägung aller jener Regeln der „Versification", die das verwickelte System dieser Kunst bilden und von denen ein großer Teil in der Tat nur den Versificateur und etwa seinen Kritiker angeht, nicht im mindesten aber den deutschen Schulzögling. Wenn der Lehrer hier im Ausgeben und Abfragen von Regeln und Ausnahmen schwelgen will, so treibt er ein unfruchtbares Geschäft. Doch so viel Theorie des französischen Verses ist zu geben, als nötig ist, um das Verständnis, die rechte Auffassung zu sichern, und als dazu dienen kann, ihn richtig lesen zu lassen. Eine kurze Verslehre ist gegenwärtig den Schulausgaben vieler Dichtwerke vorgedruckt. Besser natürlich wird sie durch Beobachtung unter Anleitung des Lehrers gewonnen. Und damit man durch das einzelne doch zu einem Gefühl für das Wesen der Sache gelange, wird es gut sein, die verschiedenen Normen allmählich angemessen zu gruppieren, was in der Praxis nicht immer zu geschehen scheint.

115. Mögliche Stoffgruppierung. Diese Gruppierung könnte, wenn wir namentlich den heroischen Vers ins Auge fassen, z. B. die folgende sein.

I. Das Versganze: 1. Das Gesetz der gleichmäßigen Silbenzählung. 2. Die Silbenzahl des Verses (Alexandriners). 3. Die geschlossene Kette der Silben, welche strengere Bindung obligatorisch macht und womit man auch die Abneigung gegen den Hiatus als einen defektiven Zusammenschluß in Verbindung bringen kann. II. Die Versgliederung: 1. Cäsur. 2. Tonhebungen, feste am Schluß und variable. III. Die Silbe im Vers: 1. Silbenbildendes e sourd, Behandlung des e muet. 2. Diphthonge (wenn auch uneigentliche); Behandlung von ion, ieux, voudri-ons etc. 3. Schwere und leichte Silben und deren Verteilung im Verse. IV. Die Versgruppierung: 1. Verwerfung des enjambement. 2. Reim, männlicher und weiblicher, reicher und ausreichender, Augenreim; Reimpaare. 3. Strophe, Begriff des quatrain, sizain etc. V. Die Verssprache: 1. Gebrauch besonderer

[1]) Welchen Wert für Verständnis und Aneignung des fremdsprachlichen Stiles doch auch eine sorgsam gepflegte, bewußt wählende Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache haben könne, sei hier nochmals betont, da diese Seite in der Praxis zu wenig gewürdigt zu werden pflegt. Nicht als ob die Übersetzung den Weg zur Stilbildung schlechthin bedeuten sollte! Weit entfernt! Aber wenn man einmal übersetzt, so kann dieser Gewinn dabei erzielt werden. Immer werden gewisse Individuen mehr auf dem unmittelbaren und andere mehr auf jenem mittelbaren Wege zum Stilgefühl oder Stilbewußtsein dringen. Die meisten Studierenden und Lehrer werden doch finden, dass die eindringliche Vergleichung einer klassischen französischen Übersetzung mit einem deutschen Originalwerk für sie eine treffliche Schule der Stilistik bildet. (Die in ihrer Art recht guten Bücher von Seeger in Güstrow beruhen bekanntlich darauf.) Daß der Versuch des Stilschreibens in einer ihrerseits stilistisch hoch und eigenartig entwickelten fremden Sprache (Lateinisch, Französisch, Englisch) für den regsamen Geist einen eigenen hohen Reiz besitzt, wird man nicht leugnen. Nicht bloß die Humanisten haben diesen Reiz auf sich wirken lassen.

Wortformen und deren zum Teil äußere Veranlassung (besonders das Verbot des Hiatus). 2. Wahl besonderen Einzelausdruckes, teils wiederum unter dem Einfluß technischer Schranken (*jours* für *vie*, *en ces lieux* für *ici*), teils nach Überlieferung (Meidung des zu Gewöhnlichen). 3. Wortfügung: Freiheiten der grammatischen Konstruktion, Inversionen, beweglichere Stellung der attributiven Adjektiva. VI. Verschiedene Versarten; besonders 1. ältere leichte Versifikation (La Fontaine). 2. Freiere Verskunst der neueren Dichter, technisch und sprachlich. Hierzu kämen VII. Normen für den Versvortrag (welche schon oben bei der Behandlung der Lektüre erwähnt wurden), nämlich im wesentlichen: 1. Angemessene Hebung der Stimme. 2. Saubere Hervorbringung aller einzelnen Laute. 3. Sorgfältige Bindung. 4. Geltendmachung des silbenbildenden, wesentlich verstummten End-e durch Ersatzdehnung vorhergehender Laute. 5. Kleine Stimmpause am Schluß des Verses (und etwa auch des Halbverses). 6. Beobachten der rechten Accentstellen und Innehalten des rechten Tempo.

Wenn in diesen Rahmen sich ja wohl alles einzelne einfügen lassen wird, so soll die Gruppierung doch nur ein Beispiel sein, und sie mag übertroffen werden.

d. Literaturgeschichte.

116. Rechtfertigung und Normen. Dächte man den ganzen französischen Unterricht so geordnet und so gegeben, daß er zu einer tüchtigen Kenntnis der Literatur in ihrer geschichtlichen Entwickelung als seinem eigentlichen oder doch wesentlichen Ziele hinführte, so wäre diese Vorstellung von der Aufgabe an sich schön und berechtigt. Aber die Schule ist weit davon entfernt, so viel literarische Anschauung geben zu können, als zur Gewinnung einer literaturgeschichtlichen Übersicht aus solcher Anschauung nötig wäre. Und andrerseits ist man nun pädagogisch darüber einig, daß literarhistorische Kenntnisse ohne Anschauung nicht bloß fragwürdig, sondern bedenklich seien. Man kann aber in dieser Verurteilung auch zu weit gehen. Eine Idealbildung wäre es, bei der hinter jedem Namen die Sachanschauung steckte und alle Urteile selbst erworben wären. Von den großen literarischen Persönlichkeiten zu wissen, das gehört schon gewissermaßen mit zur Landeskunde, zu welcher wir ja gegenwärtig hinstreben. Namen zu kennen, vor welchen man Respekt haben muß, ist nicht übel, auch wenn der Respekt zunächst nur Echo der allgemeinen Schätzung ist. Man lernt ja auch die Namen ferner Städte oder Flüsse der Erde, zu denen man niemals hingelangt. Und man lernt die Namen der Sterne, wenigstens einer kleinen Anzahl von Sternen, ob sie uns gleich ewig fern bleiben.

Wenn demgemäß die übersichtliche Kenntnis der die große literarische Entwickelung tragenden großen Namen nebst einer Vorstellung von der Eigenart ihrer Werke nicht mit Unrecht in unser Lehrziel mit aufgenommen wird, so darf die Schule andrerseits dieses Ziel doch wieder durch ihre pädagogischen Normen begrenzen und abrunden.

Zu diesen Normen gehört es natürlich, daß, soweit von der Anschauung des wirklich Gelesenen und Verstandenen ausgegangen werden kann, dies geschieht, wie denn das bei Molière, der klassischen Tragödie,

La Fontaine, Béranger und auch etlichen großen Prosaikern der Fall ist, während freilich weitaus in den meisten Fällen die Schule in die eigentliche Bedeutung und die volle Eigenart der großen Schriftsteller ihre Zöglinge nicht eindringen zu lassen vermag und von sehr vielen derselben gar nichts gelesen werden kann. Ist doch auch nach unsern obigen Ausführungen für die Auswahl der Lektüre nicht der literarhistorische Gesichtspunkt maßgebend. Und so werden wir — um eine zweite pädagogische Norm zu nennen — auch recht tun, wenn wir aus dem gesamten Entwicklungsgang die Erwähnung solcher Erscheinungen bevorzugen, durch welche die französische Literatur sich in Beziehung zu der sonstigen europäischen und insbesondere der unsrigen gesetzt hat, und ferner solche, welche neben und über der literarischen Bedeutung eine kulturhistorische einschließen. Manche übrigens sind gerade um dieser letzteren willen den Schülern bereits sonst bekannt geworden. Ausdrücklich aber sei nochmals betont, daß man sich nicht mit der Aufgabe abgefunden hat, wenn man, wie vielfach wahrzunehmen ist, jedesmal die vielleicht sehr gleichgültige „vita" des zufällig gelesenen Schriftstellers zweiten oder fünften Ranges den Schülern einprägt, ohne nach einem Zusammenhang des Ganzen, nach Unterscheidung von Groß und Klein zu streben.

117. Stoffauswahl. In den Bereich des zu Erwähnenden wird sonach gehören: das Hervorgehn der französischen Sprache aus der lateinischen und einiges über das Wie dieses Hervorgehns; die zwei Sprachen auf dem Gebiete Frankreichs; das Wesen der Trobadors (auch im Gegensatz zu verbreiteten Vorstellungen); das Rolandslied als großes nationales Heldengedicht, als Träger des ritterlichen Ideals dieser Zeit und zugleich als Vertreter der Dichtungen aus dem Sagenkreis Karls des Großen. Der verschiedenen reichen Sagenkreise zu gedenken, liegt um so näher, als im wesentlichen die gleichen in der deutschen Literatur vorkommen; eine kurze Erklärung über das wirkliche Verhältnis der französischen und der deutschen Dichtungen aus diesen Kreisen möge nicht unterbleiben, da recht falsche Werturteile hierüber bei uns in Umlauf sind. Vielleicht ist weiterhin auch der mittelalterlichen Ritterchroniken zu gedenken, mehr zur Ergänzung des Kulturbildes dieses Rittertums. Die Mysterien sind fast allgemein europäisch. Die in der Sprache wahrzunehmenden „mots savants" führen auf den Humanismus in der französischen Literatur, wobei übrigens Namen wie Ronsard, Pleïade u. s. w. entbehrt werden können. Erwähnt werden muß die Gestalt des Rabelais, weil sie in ihrer Originalität in dem allgemeinen Bewußtsein der Gebildeten lebt (wie die des Cervantes u. a.) und auch wegen der Beziehung zu Fischart. Daß Calvin zugleich ein bedeutender und einflußreicher, ja epochemachender französischer Prosaiker gewesen ist, werde nicht übergangen; es gehört mit zu dem Bilde dieses Mannes, wenn seine Bedeutung nach dieser Seite auch nicht derjenigen Luthers gleichkommt. Natürlich kann auch Descartes nicht ungenannt bleiben, ein Name, auf den Frankreich mit so großem Rechte stolz ist.

Dagegen würde ich z. B. weder von Marot reden noch von Malherbe,

wie viel ihre Erscheinung auch dem wirklichen Literarhistoriker bedeuten mag. Pascal rechtfertigt sich wiederum durch seine über die Literaturgeschichte hinausgehende Bedeutung. Und die weiteren Namen wären denn etwa: Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Boileau, La Bruyère, Sévigné, Bossuet, Fénelon, Le Sage, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Buffon, B. de Saint-Pierre, Beaumarchais, Mirabeau, Staël, Chateaubriand, Ségur, Guizot, Mignet, Thiers, Lamartine, Béranger, Hugo, de Vigny, Musset, Balzac, Dumas p. u. f., Sand, Flaubert, und dazu eine Anzahl Neuere. Denn diese freilich, und auch die bedeutendsten Namen der wirklichen Gegenwart dürfen nicht etwa unberücksichtigt bleiben; die lebende Sprache erfordert auch, daß man über die Lebenden nicht schweige; es soll Beziehung zu einer gegenwärtigen Kultur, nicht bloß zu einer vergangenen, gesucht werden.

Der eine oder andere derselben (Taine, Augier, Sandeau, Daudet, Coppée u. a.) wird wohl durch die Klassenlektüre bekannt. Einige andere Namen sind in aller Munde (Zola, Maupassant, auch etwa Maeterlink etc. und augenblicklich: Sully-Prudhomme). Aber auch so gefeierte Autoren wie P. Bourget oder Anatole France kommen doch wohl mit Recht auf der Oberstufe zur Erwähnung: sofern Kenntnis solcher Namen nicht durch ihre wirkliche und dauernde schriftstellerische Bedeutung erfordert wird, mag man sie als ein Stück der allgemeinen Landes- und Gegenwartskunde betrachten. Auch von Mistral würde ich nicht schweigen. Übrigens soll der Unterricht doch wohl auch die Wirkung haben, zu künftiger Beschäftigung mit hervorragenden Schriftstellern dieser Sprache anzuregen. Namen darf man immerhin nennen, wenn man nur nicht fertige Kritiken dazu auswendig lernen läßt, wie noch immer nicht selten geschieht. Man sehe hier übrigens keinen Widerspruch mit der Schlußbemerkung von § 88. Um Lektüre handelt sich's hier nicht.

118. Zusätzliche Bemerkungen. Je nach der tatsächlich bewältigten Lektüre, auch nach sonstigen Verhältnissen des Unterrichts und der Lehranstalt wird sich also das Gesamtbild abweichend zusammensetzen. Literarhistorisch angelegte Chrestomathien als regelmäßige Hauptlektüre oberer Klassen sind hoffentlich nach und nach außer Gebrauch gekommen; das Lesebuch aber mag in einem bescheidenen Maße auch auf dieses Bedürfnis Rücksicht nehmen.

Daß bei der gesamten literaturgeschichtlichen Orientierung die französische Sprache angewandt werde, dagegen werden sich auch solche Fachlehrer nicht ablehnend verhalten können, die dem durchgehenden Gebrauch derselben nicht hold sind. Nur muß der Gebrauch der fremden Sprache nicht dazu verführen, daß man im wesentlichen die formulierten ästhetischen Urteile der französischen Fachbücher den Schülern vorspricht und sie nachsprechen läßt. Was von den einzelnen Größen gesagt werden soll — damit berühren wir eine letzte allgemeine pädagogische Norm — soll sich von trockenem Daten- und Namenwerk ebenso fern halten, wie von glattgeformten, schön variierten Lobsprüchen und auch von superkluger Verurteilung; denn nach einer dieser Seiten freilich führt sehr

leicht die natürliche Neigung der Unterrichtenden. Worauf es in Wirklichkeit ankommt, das ist, eine Vorstellung zu wecken von der eigenartigen Bedeutung der einzelnen Autoren und von Titeln und Daten so viel zu erwähnen, als zu diesem Zwecke und zur Festhaltung des Bildes nötig ist.

e. Sprachgeschichte.

119. Psychologische Grundlage. In gewissem Sinne gehört noch weniger als Literaturgeschichte französische Sprachgeschichte in die Schule; mehr als jene ist sie strenge Wissenschaft, und sie hat weniger Beziehung zur allgemeinen Kultur- und selbst Weltgeschichte. Doch den Vorteil hat sie, daß für eine Anzahl ihrer Tatsachen das Anschauungsmaterial unmittelbar vorliegt und bereites Eigentum der Schüler geworden ist. Dies gilt wenigstens für die des Lateinischen Kundigen. An lateinlosen Schulen beschränkt sich die Möglichkeit eines geschichtlichen Umblicks auf die Wörter von ersichtlich germanischem Ursprung und auf einige Fälle, in denen vom Englischen Licht herüberfällt, indem diese Sprache ältere Formen bewahrt. Was aber die lateinkundigen Schüler betrifft, so ist es allerdings erfahrungsmäßig überhaupt nur eine Minderzahl, die diesem Gegenstande ausgeprägtes Interesse entgegenbringt; andrerseits aber haben doch alle unbewußt die Identität der meisten Wortstämme mit bekannten lateinischen von je empfunden, auch wohl die gesetzliche Beziehung der beiderseitigen Flexionssilben (in *aim-es, aim-ez, aim-ent, aim-er, aim-ant* u. s. w.), und nicht minder die der sonstigen Wortausgänge oder der Wortgestaltung. Also nicht bloß das Verhältnis von *rose* zu *rosa* oder *rosam*, von *longue* zu *longa(m)*, von *-eur* zu *-or* oder *-orem*, *-ain* zu *-anus* oder *-anum*, *-aire* zu *-arium*, *-oire* zu *-orium* oder *-oria*, *-if* zu *-ivum*, *-eux* zu *-osum*, *-aison* zu *-ationem*, *-er* zu *-are*, und *-oir* zu *-ere*, von *tempête*, *fenêtre*, *nôtre*, *epître* zu den lateinischen Formen mit *s* u. s. w. Sondern auch für die Wandlung der betonten Stammvokale wird eine gewisse Regelmäßigkeit und Gesetzlichkeit durchgefühlt worden sein; so etwa das Verhältnis von *main, pair, aile,* von *plein, veine, frein,* von *fier, hier, bien, miel, tient,* von *voie, poil, foi,* von *heure, œuf, vœu, neuf, œuvre, peuple, meurs,* und natürlich von *or, chose* zu den zu grunde liegenden lateinischen Wörtern. Es mag das Verhältnis in den Vortonvokalen bei *douleur, couleur, couronne, mourons,* oder das Schwinden von Mittelsilben durch Vokalerdrückung in *siècle, peuple, meuble,* die Erweichung der intervokalischen Konsonanten in *avoir, prouver, fève, cheval,* das Schwinden derselben in *cruel, obéir, saluer, nier, géant, août, jouer, prier,* die Assimilation des Konsonanten in *dette, homme,* der Abfall in *lieu, jeu, peu, ami,* in *cor, chair, enfer,* das Auftreten neuer Konsonanten in *huit, huile, haut,* in *gendre, tendre, moindre, Vendredi,* in *humble, comble, ensemble,* die Vokalisierung in *fruit, nuit, conduit, fait* und manches Ähnliche gefühlt worden sein.

120. Aufdeckung von Gesetzen. All dergleichen einmal in kurzer Zusammenstellung, in gemeinschaftlichem Überblick in das Licht des Bewußtseins zu rücken, ist pädagogisch nicht nur zulässig, sondern fast geboten. Es wird leicht sein, für das große Gesetz der beharrenden Tonsilben, für das Hervorgehen der meisten Substantivformen aus dem Akku-

sativ oder dem casus obliquus, auch für die Ausnahmen *fils, fonds, puits, sœur, peintre, traître* und für das Verhältnis von *sire* und *seigneur, pâtre* und *pasteur, chantre* und *chanteur* den Blick zu öffnen. Für die Neubildung französischer Tempora (Futur, Conditionnel) ist das wohl schon auf früher Stufe geschehen. Auch der Übertritt zahlreicher lateinischer Verben in die sogenannte erste Konjugation (*persuader, exercer, imprimer* etc.) ist längst bemerkt worden, der Austritt von *rire, répondre, mordre, plaire* und *taire* aus ihrer lateinischen Konjugation und ähnliches nicht minder; die alten Participien in *défense, vente, perte, élite, trait* etc. werden leicht erkannt: ebenso die beliebtesten der Neubildung dienenden Suffixe, wie *age, esse, ois, el* etc. Auch das Nebeneinander von *confiance* und *confidence*, von *frêle* und *fragile*, *nager* und *naviguer, avoué* und *avocat*, also die spätere Ablagerung „gelehrter" Wörter und ihren Anlaß kann man schnell aufhellen. Die Belehrung darüber, daß der lautliche Anklang nicht weniger französischer Wörter an deutsche etwas anderes als Zufall ist, nämlich germanische Invasion, wird sich — wenn noch nötig — anreihen. Manches dem Kenner überaus Durchsichtige, das sich aber der Wahrnehmung des Uneingeweihten zu entziehen pflegt, wie die Entstehung von *alors, encore, beaucoup, jamais, désormais, leur, dont,* wird zur Aufhellung nur im Falle besonderen Bedürfnisses oder Anlasses zu bringen sein.

121. Praktischer und idealer Wert. Dies alles zusammen mag ungefähr den Umfang bezeichnen, in welchem Sprachgeschichtliches Einlaß in die Schule finden darf, und zugleich die Art und Weise andeuten, wie es berührt werden soll. Daß erkannte Wandlungsgesetze zuweilen Mittel zur Entzifferung unbekannter französischer Wörter werden (z. B. von *toile* durch Vergegenwärtigung von *tela,* von *laine* durch *lana*), ist unzweifelhaft; es wird aber nicht Zweck der allgemeinen Aufklärung sein.[1])

Vielleicht ist das wertvollste Ergebnis dieser ganzen (der obersten Stufe gebührenden) Betrachtung die Öffnung des Auges für die Tatsache steten Sprachwandels, der zugleich Verfall ist und Neuschöpfung, für das ewige Naturleben der Sprachen, von welchem eine vergangene Schulweisheit nicht wußte und die subalterne Sprachauffassung der Mehrzahl unserer Gebildeten bis jetzt nichts wissen will.

Auf vollständigere Einführung in die Sprachgeschichte zu verzichten, wird namentlich dem jüngeren, frisch von Akademien gekommenen Fachlehrer schwer, und er muß sich immer wieder gegenwärtig halten, daß seine Berufsaufgabe eine andere ist als diejenige einer Vorschule für die Wissenschaft der Sprache oder einer Propädeutik des Universitätsstudiums. Indessen, wenn weitaus die meisten der Schüler Französisch nur lernen wollen und sollen, um es einigermaßen zu können, so darf doch auch den verhältnismäßig wenigen Köpfen einige Rücksicht nicht vorenthalten werden, welche wissenschaftliche Empfänglichkeit besitzen und vielleicht von ge-

[1]) Einige Blicke auf den Hintergrund für Geschlechtswandel, auf Dubletten im Wortschatz, auf Angleichungen, Analogiewirkung, die Einwirkung von gelehrtem Wissen oder von gelehrter Verwechselung auf die Wortgestalt u. dergl. mögen gelegentlich hinzukommen.

legentlichen Ausblicken eine schöne und nachwirkende Anregung bekommen. So schwer das Individualisieren innerhalb der Schulklassen ist, in diesem Sinne kann es doch wohl geübt werden.

f. Kulturgeschichte und Landeskunde.

122. Umfang und Auswahl. Wenn sich die Aufgabe des französischen Unterrichts wirklich so verschoben oder so erweitert hätte, wie einige meinen oder wollen, nämlich von einer leidlichen Kenntnis der Sprache und einer gewissen Einführung in die Literatur zu einer befriedigenden Vertrautheit mit Kultur und Volkstum überhaupt, dann käme für uns nun erst das höchste oder doch abschließende Kapitel zur Behandlung. Aber da das Gefäß, in welches wir unsere Lehre hineinzugießen haben, viel zu eng ist, als daß es einen derartigen Inhalt fassen könnte, so müssen wir uns wohl damit bescheiden, den Blick auch auf Kulturgeschichtliches und Ethnologisches nicht zu versäumen, wertvolle Gesichtspunkte und auch nicht wertlose Einzelheiten in gegebenen Momenten zu übermitteln. Nimmt man die Kulturgeschichte in dem zumeist üblichen Sinn, mit der Fülle des Technischen, Äußerlichen, Zufälligen, Statistischen, so müßten wir uns schämen, drüben mit Ernst aufzusuchen, was uns im eigenen Lande nur ganz wenig bekannt zu sein pflegt. Denkt man aber an die wesentlich geistigen oder geistig-sittlichen Seiten, an die sich folgenden allgemeinen Richtungen und Strebungen, an die wechselnden Anschauungen, an die sich nacheinander entwickelnden großen Kräfte, an Strömungen und Gegenströmungen, an die wertvollsten Leistungen in Kunst und Wissenschaft, die wertvollsten Entfaltungen des Menschlichen: so ist es natürlich sehr wünschenswert und auch keineswegs unmöglich, daß der Unterricht in der Geschichte einerseits und die (französische) Lektüre andrerseits Durchblicke auch nach diesen Gebieten hin geben.

So wird auf das Zeitalter Ludwigs XIV. auch nach der kulturellen Seite allmählich Licht genug fallen können, eben durch literarische und historische Lektüre und geschichtlichen Lehrvortrag; Licht genug wird auch die Revolution und der ganze vorhergehende und sie vorbereitende Zeitraum empfangen, und für etwa sonst bedeutungsvolle Perioden wird die Gelegenheit nicht gänzlich fehlen. Zu konkreter Aufklärung — über Landeseinrichtungen, Verwaltung, Regierung, Behörden, Stände, Beschäftigungen, Industrie — geben im Laufe der Jahre allerlei einzelne Vorkommnisse in der Lektüre Anlaß. Man muß nur wieder nicht versäumen, sich auch einer entsprechenden Kenntnis für das eigene Vaterland zwischendurch zu versichern. Geographie von Frankreich und etwa auch etwas Topographie der Hauptstadt wird als ein willkommenes und natürliches Gebiet für die Sprechübungen betrachtet. Und wenn das, was an solchen „Realien“ (ein Name aus der Zeit des humanistisch-formalen Sprachunterrichts, der einen gewissen geringschätzigen Beigeschmack hat und der wirklichen Sache nicht gerecht wird) im Laufe längerer Zeiträume zur Erwähnung gekommen ist, hie und da einmal zusammengefaßt und etwas geordnet wird, so werden die Schüler ihr Interesse nicht vermissen lassen;

ihnen pflegt geradezu alles willkommen zu sein, was sie über die Welt der Sprache als solche hinaus in die der Sachen blicken läßt.[1])

123. Besondere Gesichtspunkte. Dabei ist es denn recht wünschenswert, daß man dem Vorurteil wehrt, als ob die französische Hauptstadt das Land sei und dem Volke der einzelnen, so eigenartigen und verschiedenen Landschaften kein Interesse gebühre, soweit es nicht von der Kultur der Hauptstadt mit durchtränkt sei. Gerade für die französischen Landschaften, die „Provinzen", und die Stämme Interesse zu wecken ist leicht und ist dankbar, und dieses Interesse liegt hoffentlich auch unserer Jugend viel näher als das für die raffinierte Civilisation des Centrums.[2])

Aber auch über das Volk im ganzen richtige Anschauungen zu pflanzen, soll der Unterricht sich angelegen sein lassen. Es herrschen unter uns noch genug viel zu allgemeine, geradlinige, unzutreffende Urteile über unsere Nachbarn: man hat sie stets abwechselnd zu sehr bewundert und zu sehr verurteilt. Insbesondere sind seit dem großen Kriege mit uns tiefgehende Wandlungen im Wesen der Nation vorgegangen; die Unstetigkeit auf dem rein politischen Gebiet ist nicht typisch für sonstige Gebiete des nationalen Lebens. Die Art, wie die Franzosen sich selbst schätzen (auch wie sie sich etwa überschätzen), geht uns nichts an; sie zu überschätzen haben wir keine Ursache; aber sie mit gerechtem Maß zu messen, ist nicht bloß sittlich, sondern auch praktisch von Wert. Ihre Stellung innerhalb der Geschichte der Civilisation, ihre besonderen Geistesanlagen, ihr nationales Temperament: das alles kann auch den jungen Schülern unserer Lehranstalten schon ziemlich verständlich gemacht werden, und ihre Vaterlandsliebe kann um so eher anregend auf uns zurückwirken, als diese große Liebe drüben doch noch immer zumeist das bedroht, was uns teuer ist.

Für solche zu tiefer Wirkung bestimmte Belehrung, die aus einzelnen gegebenen Momenten hervorwachsen und nicht in viel Gerede auseinanderlaufen muß, ist wohl auch nur die Muttersprache das rechte Ausdrucksmittel. Für jene konkreten Einzelsachen aber wird die Zulässigkeit in unserem Sprachunterricht wiederum gerade dadurch erhöht, daß sie ja immer wieder Hör- und Sprechübungen ergeben. Doch zur Beschränkung muß man immer wieder mahnen; neben dem Irrweg der Abrichtung läuft derjenige der Überfüllung, und der Weg der Bildung ist ein anderer als beide.[3])

[1]) In diesem Sinne tut man auch nicht unrecht, gelegentlich französische Originalbriefe, Zeitungsblätter, Münzen oder Medaillen, Abbildungen u. s. w. vorzuzeigen.

[2]) „Etwas weniger Paris und etwas mehr Frankreich" fordert neuerdings Voretzsch für Studienreisen. Es kann aber wohl auch für den Unterricht in der Landeskunde gelten.

[3]) Bei Besprechung der Wendt'schen Thesen sprach J. Koch sich dahin aus, für den Durchschnittsschüler genüge es, wenn er in festen und klaren Umrissen den geschichtlichen und politischen Entwicklungsgang des andern Volkes kennen lerne und im Land und dessen Hauptstadt etwas mehr Bescheid wisse, als gemeinhin im geographischen Unterricht gelehrt zu werden pflege. Auch diejenige Förderung, welche W. der Vertrautheit mit dem fremdnationalen Leben durch Besprechung bedeutsamer Tagesereignisse zu geben denkt, scheint diesem Beurteiler (wie vielleicht den meisten andern) zu bedenklich. In der Tat würde besonders viel Geschick und kluger Takt auf Seiten des Lehrers dazu gehören und die Sache könnte leicht von unserer Bildungsaufgabe sehr hinwegführen.

III. Die Organisation des Unterrichts.

A. Grundsätzliches.

124. Wesen der Organisation. Wenn die Aufgaben des französischen Unterrichts bisher einzeln nach einander besprochen worden sind, so ist doch die natürliche Verbindung derselben unter einander oft genug zum Ausdruck gekommen. Der Begriff der Organisation des Gesamtunterrichts stand überall im Hintergrunde. Wir müssen demselben nunmehr noch ausdrücklich näher treten. Der Name enthält das Prinzip; jedes einzelne Glied diene an seinem Teile und auf seine Weise dem allgemeinen Ziele, jedes einzelne empfange Förderung von der im ganzen erlangten Kraft, zwischen den einzelnen Zweigen bestehe ein Verhältnis vielfacher Wechselwirkung. Daß zugleich der ganze Organismus dieses Unterrichts seinerseits sich wiederum in die größere Organisation des gesamten Schulunterrichts passend einordne, kommt als Forderung hinzu; durch gut gepflegte Beziehungen zu andern Fremdsprachen, dem Lateinischen namentlich und andrerseits dem Englischen, weit mehr noch, sofern man nicht diese ganze Beziehung sorgsam vermeiden will, zur deutschen Sprache, ferner zu Geschichte und Geographie und hie und da auch zu anderen Fachgebieten wird er diese Aufgabe erfüllen — wobei übrigens doch das Ansinnen einer zu weit gehenden Dienstbarkeit, wie sie wohl gegenüber der Geschichte verlangt oder gegenüber dem Deutschen tatsächlich gehandhabt worden ist, zurückgewiesen werden muß. Doch natürlich, nicht bloß allerlei bestimmten Lehrfächern hat dies Fach seine Dienste zu leisten, um auch von ihnen solche zu empfangen, sondern darüber hinaus dem Ziele der allgemeinen logischen Bildung, der begrifflichen Klärung, der Bereicherung an Vorstellungen, der Erweckung von Interesse, der Schulung niederer wie höherer persönlicher Kräfte. In unserm einleitenden Kapitel war davon schon näher die Rede.

125. Anwendung auf das Einzelne. Was aber jene innere Verkettung der verschiedenen Betätigungen innerhalb des französischen Sprachunterrichts selbst betrifft, so sei das Wichtigste nochmals in kurzem Überblick anempfohlen. Wie fast bei jedem einzelnen Lernprozeß die Verbindung von Anschauung, Lehre und Übung den normalen und vollständigen Verlauf kennzeichnet, so findet sich diese selbige Dreiheit auch in größeren Verhältnissen im Gesamtunterricht wieder. Im gröbsten Sinne wäre dieselbe in dem ehedem gewohnten Nebeneinander von Lektüre, Grammatik und schriftlichen Arbeiten wiederzuerkennen. Für eine sorgfältigere Betrachtung aber treten Vorsprechen und Vorlesen, auch Vorübersetzen des Lehrers, Mustersätze und Musterstücke, Paradigmen und Beispielreihen, etwa auch Musteraufsätze mit unter die Mittel der Anschauung. Die Lehre erfolgt auch als lautliche und orthographische Unterweisung, als Deutung und Auslegung bei der Lektüre, Verbesserung und Klärung bei den schriftlichen und mündlichen Übungen, durch Zusammenfassungen aus Stilistik, Synonymik, Metrik, Literatur- und Kulturgeschichte. Die Übungen umfassen das Aussprechen und laute Lesen, das Sprechen,

meist auch das Übersetzen herüber und hinüber, dann das Nachbilden, Umformen und Selbstformen, mündlich und schriftlich. Alle Lehre muß an Anschauung entwickelt werden, alle Anschauung sich durch Lehre vergeistigen, und auch die Übungen dienen wiederum der lebendigeren Erfassung der Lehre und der Schärfung und Klärung der inneren Anschauung. Das sind allgemeine Gesetze, die den Ausführungen der vorstehenden Kapitel nicht fremd sind.

Um jedoch bestimmtere Beziehungen im einzelnen zu erwähnen, so blickt selbstverständlich die Grammatik, ebenso wie Stilistik, Synonymik, Metrik, auf die Lektüre als ihr natürliches Nährgebiet hinüber, und dieser wird von jener Deutung und Hilfe zu teil. Die schriftlichen Übungen haben ihre Anlehnung zugleich an Lektüre und Grammatik nebst Stillehre. Ihre Vorbereitung wie ihre Verbesserung gibt zur Ergänzung, Erneuerung und Befestigung der theoretischen Unterweisung Anlaß. Der Wortschatz entwächst wohl immer noch ganz vorwiegend der Lektüre, zu einem größeren oder geringeren Teile jedoch auch den übrigen Gelegenheiten. Zu diesen bekannten Normen aber treten etliche hier nicht unwichtige hinzu. Die Lautgesetze dienen zugleich der Auffassung wichtiger Erscheinungen der Formenlehre; Lautlehre und Orthographie führen zur sprachgeschichtlichen Erkenntnis der Wortbildung hinüber. Auf oberen Stufen dient unter anderm zusammenhängende Unterweisung über Literarisches, Metrisches, auch Grammatisches, in französischer Sprache gegeben, zugleich der so wichtigen Übung im Auffassen der fließend gesprochenen Sprache. Aber zum Hören und Sprechen sollen überhaupt mannigfache Betätigungen des Unterrichts Nötigung bieten. Französisch zu besprechen ist vielfach der Inhalt der Lektüre, sind vor der schriftlichen Abfassung die freien Arbeiten; der Vervollkommnung der gesamten lautlichen Richtigkeit und Sicherheit dient das laute, fließende, wohlbetonte Lesen der Texte, während die andern Betätigungen jedenfalls nicht davon hinwegführen dürfen.

Diese Verwebung der Zwecke ist schwieriger auf der Oberstufe als in der Mitte, weil der Unterricht selbst dort vielgestaltiger wird. Sie ist da ganz wesentlich der persönlichen Sorgfalt des Lehrers zu überlassen, dessen Person eine Art von Sicherheit bieten muß gegen die Gefahr des Auseinanderfließens aller der zahlreichen Partikeln, aus denen dieser Sprachunterricht sich zusammensetzt. Noch wichtiger aber ist die Verbindung der Aufgaben auf der Elementarstufe, weshalb denn die grundsätzlichen Erörterungen über französischen Unterricht lange Zeit fast ausschließlich auf den einführenden Kursus gegangen sind. Wir können hier auf das bereits in den einleitenden Abschnitten Gegebene zurückverweisen.

126. Lebensalter der Anfänger. Daß das Lebensalter der in die Sprache eintretenden Schüler, ihre allgemeine geistige Entwicklungsstufe und ihre sonstige vorhergehende oder gleichzeitige Spracherlernung von wesentlicher Bedeutung sein muß, wurde offenbar bei theoretischer wie praktischer Erörterung nicht immer genügend im Auge behalten. In einem möglichst frühen Alter zu beginnen und die fremde Sprache annähernd oder geradezu mit der Muttersprache erlernen zu lassen, ist immer das

Anliegen einer gewissen sozialen Schicht gewesen, welcher tiefere erzieherisch-ethische Gesichtspuukte dabei nicht nahe lagen. In der Handhabung der Muttersprache eine gewisse Sicherheit, mit ihr eine gewisse innere Vertrautheit müssen wir von unserm ernsteren Standpunkt aus, auch selbst wenn dadurch das leichte Einleben in die fremde Sprache etwas erschwert wird, vor allem wünschen, ehe die Erlernung der letzteren begonnen wird. Die Einverwebung fremdsprachlichen Elementarunterrichts in den Lehrplan der ersten Schuljahre (dessen etwa, was bei uns Vorschule für das Gymnasium etc. heißt) ist zwar im Ausland (Frankreich) versucht und verwirklicht worden, aber, wie es scheint, auch dort kaum mit vollem Ernst und jedenfalls nicht unsern pädagogischen Grundsätzen entsprechend. Dagegen ist allerdings die Hinausschiebung um einige weitere Jahre, also an unsern preußischen und verwandten Gymnasien und Realgymnasien bis zur IV (d. h. bis zum sechsten Jahre des gesamten Schulbesuchs) keine für das Französische günstige Einrichtung, wie von vielen Seiten oft dargelegt worden ist. In körperlicher und geistiger Hinsicht sind die Vorbedingungen für die uns jetzt vorschwebende lebendige und großenteils unmittelbare Spracherlernung beim Beginn des Besuches der höheren Schule vorteilhafter. Voraussichtlich werden demnächst auch zahlreichere Lehranstalten sich in diesem Sinne organisieren, wozu insbesondere durch die Gestattung der „Reform-Anstalten“ die Möglichkeit gegeben ist.

127. Priorität, Anschlüsse, Zusammenhang. Es braucht nicht geleugnet zu werden, daß der Besitz eines gewissen lateinischen Wortschatzes nebst Kenntnis der elementaren Grammatik dieser Sprache die Erlernung der Anfangsgründe des Französischen sehr erleichtert. Aber andrerseits läßt sich doch auch sagen und ist theoretisch und praktisch bereits bewiesen worden, daß der Lateinunterricht ebensowohl mit Vorteil an den französischen anknüpfen kann. Daß der Weg von den älteren und vollständigeren Formen zu den jüngeren und abgeschliffeneren der pädagogisch notwendige sei, ist nicht richtig.[1]) Die wünschenswerten und möglichen weiteren Beziehungen zwischen dem französischen und dem sonstigen Sprach- oder Sachunterricht sollen hier nicht weiter verfolgt werden. Daß neben Latein, Englisch, Deutsch (und bei der Syntax auch Griechisch) namentlich Geschichte, Geographie und auch Naturwissenschaft in Betracht kommt, geht zum Teil aus unsern obigen Ausführungen hervor oder versteht sich übrigens von selbst.

Eine Frage von oft unterschätzter Wichtigkeit ist ferner die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden: ein eine kürzere Zeit hindurch mit starker Stundenzahl betriebener Unterricht dürfte im allgemeinen dem Fache oder seinen Erfolgen günstiger sein als vieljährige Dauer mit kümmerlicher Stundenzahl: gang geringwertige Ergebnisse des französischen

[1]) Wie übrigens ein dem französischen nachfolgender Lateinunterricht nicht bloß den stofflichen Zusammenhang der Sprachen nützen, sondern auch methodisch mit dem ersteren in eine glückliche Verbindung treten kann, zeigt z. B. die kleine Schrift von Dr. Gerh. Michaelis: Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren? Marburg, Elwert, 1902.

Unterrichts hat man vielfach der Tatsache zuzuschreiben, daß derselbe zwischen den so viel wichtiger betriebenen anderen Sprachen erdrückt wurde. In diesem Sinne läßt man hoffentlich die Organisationsversuche auch für die Zukunft nicht abgeschlossen sein. Gegenwärtig ist vielleicht die Besorgnis, etwas von dem Gelernten wieder verloren gehen zu sehen, so groß, daß man darüber oft gar nicht dazu gelangt, Neues recht zu erwerben.

Wenn indessen über diesen Punkt die Meinungen vermutlich geteilt bleiben, so wird man allgemeiner zustimmen gegenüber der weiteren Forderung, daß die gesamte für den französischen Unterricht empfohlene und empfehlenswerte Methode besondere Rücksichten in Bezug auf den Wechsel der Lehrkräfte erfordert: oder vielmehr die eine große Rücksicht, daß der Unterricht nicht mehr als notwendig aus einer Hand in die andere übergehe, daß die Verbindung zwischen Lehrer und Klasse die rechte Kontinuität haben muß. Dies wird zunächst für den Unterricht der ersten Jahre, aber vielleicht mehr noch für denjenigen der gesamten Oberstufe gelten. In dem Maße, wie der rein buchmäßige und schriftliche Unterricht ergänzt oder ersetzt werden soll durch einen lebendig persönlichen, hört die „Besetzung" desselben auf gleichgültig zu sein. Andernfalls bedarf es nicht bloß bestimmter Vereinbarungen zwischen den verschiedenen Lehrern einer Anstalt, sondern dauernder persönlicher Verbindung, gegenseitigen Stundenbesuchs, vielfachen mündlichen Austausches — ganz anders und viel vollständiger, als das alles bis jetzt verwirklicht zu sein pflegt.

128. Stellung an den verschiedenen Schularten. Was die einzelnen Arten höherer Lehranstalten betrifft, so hat gegenüber der älteren Doppelheit von Gymnasien und Realschulen die zweite Hälfte des abgelaufenen Jahrhunderts nicht bloß eine Mannigfaltigkeit von Organisationen und Benennungen aufkommen sehen, sondern es haben sich beständig Verschiebungen und Übergangsformen oder auch Rückumbildungen durchgesetzt, und namentlich wenn man die Systeme der verschiedenen Staaten zusammenstellt, kommt ein sehr buntes Ganze zum Vorschein. Ins Gewicht fällt namentlich der Unterschied von lateinlosen und lateintreibenden Anstalten, derjenige zwischen Anstalten mit Französisch als einer Hauptsprache oder nur als Nebenfach neben Latein und Griechisch, und der Unterschied zwischen dem Beginn mit dem Eintritt oder erst um einige Jahre später. Dazu aber doch auch der Unterschied, ob das Französische zwar für die erste Periode Hauptfach und einzige fremde Sprache ist, um dann diese Rolle an das Lateinische abzutreten, oder ob es dieselbe behält. In Preußen und den sich ihm anschließenden Staaten stehen demgemäß gegenüber: erstens Oberrealschulen und Realschulen einerseits und Gymnasien, Realgymnasien andrerseits; zweitens Oberrealschulen, Realgymnasien, Realschulen einerseits und Gymnasien andrerseits; drittens Oberrealschulen, Realschulen, Reformgymnasien, Reform-Realgymnasien einerseits und gewöhnliche Gymnasien, Realgymnasien andrerseits; viertens Reformgymnasien (vielleicht auch Reform-Realgymnasien) einerseits und die übrigen Anstalten andrerseits. Zu den genannten lateinlosen Anstalten aber gesellen sich noch die höheren Mädchenschulen, die mit ihren Unterrichtszielen und der

Methode nunmehr den uns zunächst beschäftigenden Anstalten weit näher gerückt sind, als ehedem beide Teile zu einander standen, und die in unsern Gesichtskreis mit hineinzuziehen schon deshalb Anlaß genug vorliegt.

Ohne Rücksicht auf die im einzelnen geltenden amtlichen Forderungen und Bestimmungen lassen sich zunächst wohl folgende Gesichtspunkte aufstellen.

B. Bestimmteres über die Schularten.

129. Lateinlose Anstalten. An lateinlosen Schulen ist das Französische nicht bloß die erstbetriebene der fremden Sprachen, sondern nimmt (mit einigen landschaftlichen Ausnahmen) auch dauernd die wichtigste Stelle ein, weshalb es nahe liegt, es mit dem Lateinischen der Gymnasien zu vergleichen. In der Tat soll es womöglich eine gleichwertige Art geistiger Schulung überhaupt bieten, dem formalen Verständnis der Muttersprache ähnliche Hilfe leisten, auch zu den andern Unterrichtsfächern ähnliche Beziehungen und insbesondere für die weiteren Fremdsprachen ähnliche Bedeutung gewinnen, wie dort das Latein. Und in einem erheblichen Umfang wird dieser Ersatz des Lateinischen möglich sein; die Syntax insbesondere erfordert ein gleiches Maß von scharfer Unterscheidung, von Aufmerksamkeit und Fleiß; und auch im übrigen vermag wohl eine fremde Sprache immer, wenn sie mit genug Ernst und Geschick behandelt wird, den verschiedensten Geisteskräften eine recht ernstliche Schulung aufzuerlegen. Aber jene Vergleichung mit der Rolle des Lateinischen hat doch nur teilweise Geltung. Die Entfernung der französischen Sprache von der deutschen ist immerhin eine so viel geringere, daß nicht bloß manche Teile der Grammatik eine oberflächlichere Inanspruchnahme des Geistes bedingen, sondern insbesondere auch die Lektüre zu ihrer Bewältigung keineswegs gleichartige Kraft in Bewegung setzt. Außerdem ist, um von sonstigen Verschiedenheiten abzusehen, das der Sprache bewilligte Zeitmaß doch immer ein geringeres, und (was psychologisch wichtig ist) die Kette der wöchentlichen Stunden ist lockerer. Hauptsache aber ist die Verschiedenheit des Ziels, so wie es sich einmal aus dem Wesen der lebenden Sprache an sich ergibt (und darüber ist in allem Vorhergehenden genug gehandelt worden) und wie es außerdem durch das Wesen der Schulart bedingt wird.

Indem also bei den lateinlosen Schulen für Ziel und Methode eine falsche Abhängigkeit von den Wegen des altsprachlichen Unterrichts gemieden werden soll, wird es gerade hier doch Norm bleiben, daß die Grammatik einen ebenso ernstlichen Betrieb finde, und zwar namentlich nach der begrifflich-gesetzlichen Seite, wo den Schülern dieser Anstalten sonst leicht eine der Grundlagen wirklicher Sprachbildung in sehr fühlbarer und bedauerlicher Weise verloren bleibt. Und ebenso wenig darf diejenige ernste Geistesschulung versäumt werden, welche an der Lektüre zu gewinnen ist; daß man sich nie an bloßer, oft halb mechanischer Wortübertragung genügen lasse, ist hier doppelt wichtig; daß der begriffliche Inhalt und der Gang und Zusammenhang der Gedanken mit Energie erfaßt werde, ist unerläßlich. Hierzu kommt die weitere Forderung, daß auch

für das verhältnismäßig Nebensächliche an Lernstoff, das sich um die Hauptbetätigungen des Sprachunterrichts schlingt, feste Centren gebildet werden, daß also die Sammlung und Ordnung des Wortschatzes als eine besondere Aufgabe stets festgehalten werde, daß die metrischen, literaturgeschichtlichen, stilistischen Belehrungen sich zu geordneten Ganzen zusammenschließen. Und zu diesen Forderungen tritt dann diejenige eines möglichsten Zusammenfallens von Wissen und Können, einer rechten praktischen Sicherheit auf dem — freilich nicht zu weit abzusteckenden — wirklichen Lerngebiete. Daß sogleich der einleitende Kursus ruhiger und allmählicher sich erledigt, ist eines der Mittel dazu. Die Ausdehnung der Sprechfähigkeit wird etwas weiter gehen, der Wortschatz nach der Seite des Konkreten hin vollständiger sein, auch die Phraseologie nach der Seite des alltäglich Praktischen etwas reichlicher, die Schreibfähigkeit den bestimmten Bedürfnissen des wirklichen Lebens etwas mehr gerecht werden, die Lektüre ausdrücklich auch naturwissenschaftlich-technischen Inhalt haben, und es wird so eine Verbindung des Faches gerade mit diesen Unterrichtsgebieten sich bilden, während zugleich eine solche nach der Seite des Englischen nur natürlich und nach der Seite des Deutschen besonders wichtig wird. Andrerseits werden diese Schulen, insbesondere diejenigen, welche nach Dauer und Art ihres allgemeinen Lehrgangs in erster Linie allgemeine Bildungsanstalten bleiben wollen, sich vor dem nicht fern liegenden Abweg zu hüten haben, daß sie die Lektüre von idealem Gehalt zu gunsten jener konkreten Stoffe zusammenschwinden lassen. Es muß nur nicht das Abstrakte oder gar Vage schon das Ideale darstellen sollen!

130. Realschulen im engeren Sinn. Nicht ganz leicht ist es, das Bildungsziel für das Französische an den Realschulen von kürzerem (sechsjährigem) Gesamtkursus abzugrenzen. Die Gefahr, daß hier ein begonnener Gang einfach abgebrochen werde statt abgeschlossen, ist für jetzt noch groß; und die andere Gefahr, daß über den formalen Vorstadien man zu einem rechten Bildungsinhalt nicht gelange, ist vielleicht noch gewichtiger. Dies gilt natürlich nicht bloß für das Französische, aber auch für dieses. Da für Aussprache und auch Sprechübung der Schwerpunkt innerhalb der untersten Stufen liegt, so fällt die Lösung dieser Aufgaben den unvollständigeren Schulen ebensowohl zu wie den vollständigen; doch wird dabei, sofern die Art und demnächstige Bestimmung der Schüler das nahe legt, vielleicht ein einfacheres Maß von Korrektheit und Gewandtheit genügen dürfen. Theoretisches ist außer der Grammatik nicht zu geben; diese selbst hat die Formenlehre mit Ausscheidung des Unwesentlicheren und aus der Syntax eine Auswahl des Nötigeren zu geben. Der Betrieb der Grammatik selbst muß auch hier nach der begrifflich-logischen Seite ein ernster sein; für die Gesamtwiederholung muß eine gewisse Zeit, jedenfalls ein Semester, ausgespart werden. Das Schreiben wird hier schon früher als bei den vollständigen oder Ober-Realschulen mit auf praktische Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen haben; Briefe auch geschäftlichen Charakters sollen nicht ausbleiben. Auch die Auswahl der Lektüre soll von ähnlicher Rücksicht mit bestimmt werden. Für diese

Schulen ist aus allen Gründen eine Chrestomathie oder vielmehr ein gutes „Lesebuch“ das Empfehlenswerte. Daß der Inhalt desselben aber doch zu gutem Teil ein idealer sei, daß gute Gedichte, gehaltvolle Erzählungen, anregende Geschichtsdarstellungen u. ä. nicht fehlen, diese Forderung muß im Interesse wirklicher Erziehung festgehalten werden.

131. Humanistische Gymnasien. Am Gymnasium hat der französische Unterricht teils eine rein utilitarische oder doch stoffliche Bedeutung (ein gewisses Maß von Bekanntheit mit der Sprache ist auch dem nicht entbehrlich, der den Hauptinhalt seiner Bildung in größeren Fernen und Tiefen sucht); teils aber dient er doch, die bildende Einwirkung der alten Sprachen durch eine neue Seite zu ergänzen; worin diese liegt, braucht nicht nochmals ausgeführt zu werden. Den Nachteilen, welche hier ein um einige Jahre späterer Beginn und damit nicht nur Kürzung der zugemessenen Gesamtzeit, sondern auch größere Sprödigkeit der Sinnesorgane, geringere Unmittelbarkeit und Nachahmungsfähigkeit, weiterhin eine nur spärliche Wochenstundenzahl und endlich die so viel größere Wucht der andern Fächer mit sich bringen, diesen Nachteilen steht als Vorteil gegenüber die entwickeltere allgemeine Intelligenz, der reichere und geklärtere Begriffsvorrat, die zahlreicheren Apperzeptionsstützen, die raschere Apperzeption selbst. Das Hineinkommen in die Sprache muß und kann sich demgemäß rascher vollziehen, um so mehr als der Wortschatz großenteils auf schon bekannten Grundlagen ruht; der grammatische Stoff findet klare Kategorien bereits vor, und in mancher Regel lebt einfach das lateinische Gesetz weiter. Die Sprechübungen mögen sich auf einen einfacheren, vielleicht wesentlich der Lektüre entnommenen Stoffkreis beschränken. Der Inhalt der — um einen kurzen Ausdruck zu gebrauchen — Nebenlehren (Synonymik, Metrik u. s. w.) braucht vielleicht nur gelegentlich und andeutend berührt zu werden; Stilistisches ist wesentlich nur zum Zwecke der Beleuchtung der Lektüre nötig; größere freie Arbeiten („Aufsätze“) werden nicht verlangt. Die Lektüre endlich braucht weder nach Seite des Inhalts noch der Sprachform große Aufgaben der geistigen Erziehung zu erfüllen; sie wird zwar die Anschauung einiger Hauptwerke der Literatur zu geben haben, und auch an diesem oder jenem Punkte näher in die französische Geschichte oder Kulturgeschichte hineinblicken lassen, sie darf aber großenteils von leichterem Gehalt sein, um so mehr als in der geringen Zeit doch nicht ein gar zu winziges Quantum gelesen werden soll; zum erheblichen Teile dürfte deshalb auch hier ein bloßes Lesebuch den Bedarf an Lektüre decken. Das Französische soll nicht trachten dem Lateinischen mit ähnlichen Ansprüchen zur Seite zu treten, sondern vielmehr Ergänzung durch Ungleichartiges bedeuten.

Zu fordern aber ist auch für das Gymnasium: daß die Aussprache rein gelehrt und auf allen Stufen ernst genommen werde, daß insbesondere das Lesen französischer Texte (einschließlich der Verse) in gutem Flusse und strenger Präzision erfolge, daß im Sprechen die Gewöhnung erzielt sei, Fragen in der fremden Sprache sicher aufzufassen und einfache Antworten sofort richtig zu geben, daß auch neben dem abstrakten, dem Lateinschüler fast von selbst zuwachsenden Wortschatze ein Vorrat kon-

kreter Ausdrücke, das Gewöhnlichste und Nötigste umfassend, vollständig angeeignet werde und stets zur Verfügung bleibe, daß ferner die Lektüre, wenn sie nicht die Geistesarbeit fordert wie die lateinische und griechische, doch nicht in oberflächlichem Raten erledigt, sondern daß volle Präzision der Auffassung des einzelnen erzielt und die dazu nötig werdende Art der Aufmerksamkeit (die in gewissem Sinne geradezu eine feinsinnigere sein muß als gegenüber den Alten) gepflegt werde, auch bei der Übersetzung ins Deutsche, wenn eine solche festgehalten wird, der Weg, dessen erste Hälfte ja spielend sich erledigt, vollständig — d. h. bis zu wirklich gutem Deutsch in Wortstellung, Wortgruppenordnung, Einzelausdruck, Konstruktion und Stil — zurückgelegt werde. Was endlich die schriftlichen Arbeiten betrifft, so muß hier zwar die einfache, zum Teil bloß nachahmende Übertragung genügen; aber freiere Nachbildungen und Umbildungen sind keineswegs grundsätzlich auszuschließen; sie dürften für manche Schüler wertvollere Gelegenheit bieten als jene. Im ganzen aber muß in diesem Fache den Vorrang vor der schriftlichen durchaus die mündliche Betätigung haben.[1])

132. Anstalten vermittelnden Charakters. Die eigenartige Aufgabe der Realgymnasien ergibt sich aus der Vermittlung zwischen den beiden andern, derjenigen der großen lateinlosen Realanstalten und der humanistischen Gymnasien, von selbst. Gerade für die Realgymnasien wird, was oben in den einzelnen Kapiteln ausgeführt ist, am ehesten vollständige Geltung gewinnen können. Wie diese Schulart an den Vorteilen der beiden gegenüberstehenden in gewissem Maße teil hat, so muß ihr Streben sein, wirklich das Gute von hüben und drüben zu vereinigen. Die Gefahr, anstatt solcher Vermittlung und Verbindung der beiderseitigen Vorzüge zugleich verlustig zu gehen, bleibt immer groß genug. Sie zu überwinden und jene Aufgabe wirklich zu lösen, dazu bedarf es nicht sowohl theoretischer Anleitung als ausgebildeter persönlicher Lehrkunst und eines stets wachen didaktischen Ernstes.

Inwieweit der Lehrplan der „Reformanstalten“ (mit zunächst dreijährigem ausschließlichem Betrieb des Französischen und späterem, stärkerem Einsetzen des Lateinischen) den Realgymnasien die Lösung ihrer Gesamtaufgabe erleichtert, wird noch zu beobachten sein; die ersten Erfahrungen scheinen allerseits als günstig empfunden zu werden. Geteilter sind die Meinungen bis jetzt über den Lehrplan der (humanistischen) Reform-Gymnasien, wo auch hinsichtlich des Französischen das Bedenken erhoben wird, ob es nicht nach dem frischen Einsatz der ersten Jahre weiter oben verkümmern müsse. Welche erleichternden oder erschwerenden Bedingungen und welche besonderen Normen im einzelnen sich aus der Eigenart dieser Schulen für den Betrieb der französischen Sprache ergeben, sei hier nicht ausdrücklich verfolgt; auf die Möglichkeit vielfacher Anknüpfung des altsprachlichen Unterrichts an den vorhergehenden französischen ward schon oben hingewiesen. Gelingt es, Gewandtheit mit

[1]) Die neueste Prüfungsordnung für die höheren Schulen in Preußen hat dieser oft erhobenen Forderung Rechnung getragen.

Ernst im wünschenswerten Maße auf dieser Linie zu vereinigen, so ist einem schönen Bildungsziel gedient.

133. Höhere Mädchenschulen. Wenn, wie schon angedeutet, der ehemalige tiefe Unterschied zwischen dem Sprachbetrieb an den Mädchenschulen von dem der Knabenschulen — dort möglichst unmittelbare Hinführung zum Sprechen ohne ernstliche Ansprüche an Denken und hier vor allem Grammatik und Regeln und bewußte Anwendung ohne Ergebnis mündlichen Sprechenkönnens — wenn dieser Unterschied sich neuerdings so ziemlich verloren hat, und wenn namentlich auch an den Mädchenschulen von den besseren Lehrkräften die jetzigen Errungenschaften der Methode erfolgreich benutzt werden, so bleibt doch in den natürlichen Bedingungen der beiderseitigen Schulen Verschiedenheit genug bestehen. Es handelt sich darum, einerseits die gegebenen Vorzüge zu nützen, andrerseits aber auch die natürlichen Hemmungen zu überwinden, der starken Seite Rechnung zu tragen und doch möglichst über die Einseitigkeit hinauszuführen. — Zu der natürlichen Wesensanlage der Mädchen gehört größere Leichtigkeit der Nachahmung, Elasticität auf dem Gebiete des halb Körperlichen und halb Geistigen, die Fähigkeit, sich unmittelbar in fremden Sinn hineinzuraten und fühlend zu unterscheiden, was logisch ungeklärt bleibt, dazu Leichtigkeit und Natürlichkeit des Ausdrucks, Sinn für Anmut des Stils, und vielleicht ein Genaunehmen des Kleinen und einzelnen, wenn auch nur auf bestimmten Gebieten. Andrerseits aber auch die Unlust zu zusammenhängendem Denken, die Scheu vor der Abstraktion, das Stehenbleiben bei der wortmäßigen Formulierung, die Bereitwilligkeit zum bloßen Nachsprechen, das bloß reproduktive Arbeiten anstatt denkenden Durchdringens, die Nichtunterscheidung von klein und groß, das Leben in ungeklärten Gefühlen, und doch auch häufig die Unlust aus sich herauszugehn, laut und lebendig sich vernehmen zu lassen, endlich auch leichtere Ermüdbarkeit. Naturgemäß wendet sich ferner das Interesse nicht, wie bei den Knaben, dem Heroischen zu, kaum dem Politischen, weit eher dem einfach Menschlichen, und für Dichtung dürfte im ganzen eine größere Empfänglichkeit vorhanden sein als für Wahrheit.

Dieser Verschiedenheit des Interesses bei der Auswahl der Lektüre Rechnung zu tragen, bleibt doch wohl erste Aufgabe, und auch was aus der Kultur- und Landeskunde in den Unterricht gelangen soll, wird entsprechend auszuwählen sein: Persönliches spielt eine größere Rolle als Staatliches, aber namentlich wird hier Soziales mit Recht sehr in Betracht kommen. Daß man der Vorliebe für das Gefühlsmäßige zu sehr nachgebe, wäre gleichwohl ein Fehler; beim Süßlichen zu verweilen, wird übrigens die weibliche Jugend von heute ohnehin nicht mehr viel Lust haben. Ernste Lektüre, nicht bloß unterhaltende, gebührt jedenfalls auch ihr. — Bei allen den oben so bezeichneten „Nebenlehren“ ist vor bloß wortmäßiger Auffassung und Wiedergabe hier besonders zu warnen. Aber auch bei einer solchen Hauptsache wie Grammatik muß dem entgegengearbeitet, hier gerade muß klare denkende Unterscheidung energisch verlangt werden, wie auch die Erfassung des Gedankengangs der abstrakteren Lesestoffe bestimmt kontrolliert werden muß. Und wenn man bei den

schriftlichen Arbeiten etwas so Unscheinbares wie die Interpunktion ernst nimmt, so nötigt man auch damit zur Klarheit über das Verhältnis der Gedanken. — Was das Sprechen betrifft, so steht die lautliche Richtigkeit bei den Mädchen sehr oft durchaus nicht auf gleicher Höhe mit der Leichtigkeit; die Verfehlungen fallen nur weniger ins Ohr als bei der rauheren und schwerfälligen Sprechweise der Knaben; unerbittlichem Zwang sollten auch jene hier unterworfen werden. — Es gibt eben neben der äußeren und der zum Teil ungesunden, ja rohen „Emanzipation" auch eine sehr schätzbare, die in der Tat ewige Aufgabe bleibt: nämlich die Emanzipation von den natürlichen Schwächen zur Erhöhung der natürlichen Wertanlagen.

C. Die amtliche Organisation in verschiedenen Staaten.

134. Verschiedenes Verhalten der Behörden. Daß die Bestimmungen der verschiedenen deutschen Staaten in den letzten Jahrzehnten vielfachem Wandel unterworfen waren, liegt einmal in der allgemeinen Schwierigkeit, Schullehrpläne aufzustellen, die den mannigfachen gleichzeitigen Ansprüchen und den mannigfachen in der Zeit liegenden Bedenken Rechnung tragen, dann aber auch in dem besonderen Flusse, in welchem die Methodik des neusprachlichen Unterrichts begriffen ist. Wenn die staatlichen Unterrichtsbehörden hier dem in der lebendigen Praxis Aufgetauchten und von didaktischer Theorie neu Geforderten vielmehr folgen, als daß sie ihrerseits zu neuer Normierung die Initiative ergriffen, so ist dieser Zustand kein ungesunder; und wenn sie dem Neuen nur zurückhaltend das Ohr leihen, die Meinungen zunächst im Kampf sich klären lassen, nur allmählich und zögernd alte Normen fallen lassen und neue sanktionieren, so kann man auch dies nicht grundsätzlich mißbilligen. Denkbar ist freilich auch, daß sie allzu schwer sich aufrütteln lassen, Bestimmungen über Gebühr lange bestehen lassen, die einem tatsächlich abgelösten Bildungsideal entsprechen oder den lebendigen Bedürfnissen der Gegenwart durchaus nicht mehr genügen. Wenn im allgemeinen die Regierungen der kleineren Staaten etwas tiefer schlummern als die der großen, so fehlt es doch an Ausnahmen nach beiden Seiten keineswegs. Denkbar ist dann aber auch der Fall, daß eine Unterrichtsbehörde zwar die gültigen Erlasse einstweilen nicht durch neue ersetzt, aber in Wirklichkeit ein Durchbrechen der Schranken weithin duldet und schätzbare Versuche vielmehr ermutigt als verhindert: und auch diesen Zustand finden wir zur Zeit an mehr als einer Stelle.

135. Preußen. Für Preußen sind nun die Lehrpläne von 1892 durch solche aus dem Jahre 1901 abgelöst, und ein dankenswerter Fortschritt ist damit unverkennbar gemacht, der wohl seine Wirkung noch weiterhin tun wird. („Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen." Halle a/S, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1901.) Die dem Französischen in den verschiedenen Schularten und in den sich folgenden Klassen zugemessene wöchentliche Stundenzahl ist freilich nur ganz unerheblich verändert (obwohl es immerhin von Bedeutung ist, daß an den humanistischen Gymnasien wenigstens in den letzten drei Jahren wöchent-

lich drei Stunden Französisch liegen). Auch die letzten Ziele des Gesamtunterrichts sind nicht sehr viel anders formuliert als neun Jahre vorher.[1]) In methodischer Hinsicht aber ist weiter fortgeführt, was schon durch die letzte Normierung zugestanden und begonnen war. Das Wertlegen auf gute Aussprache, die Forderung ganz regelmäßiger, alle Stunden durchziehender Sprechübungen von früh auf an allen Schularten, und zwar nicht bloß im Anschluß an die Lektüre, sondern auch an das tägliche Leben und allerlei konkrete Sachgebiete, ein planvolles Sammeln des Wortschatzes und des Vorrats an festen Redewendungen, die Empfehlung von Anschauungsbildern und Verwandtem, eine Lektüre, die sich von Einseitigkeit frei hält, auch dem psychologischen Bedürfnis wie den konkreten Lebensbedürfnissen Rechnung trägt: das alles wird hier gefunden oder gefordert; dazu aber wird namentlich auch den freieren Schreibungen (in allmählicher Steigerung) Raum gegeben, überhaupt werden statt des Übersetzens in die fremde Sprache auch freiere Übungen gestattet und ebenso dem Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache jedenfalls da nicht entgegengetreten, wo in der Person und dem Können des Lehrers sowie der allgemeinen Fähigkeit der Schülerschaft die Bedingungen dazu gegeben sind.[2]) In vieles einzelne greifen die Bestimmungen überhaupt nicht ein: z. B. nicht in die Auswahl der Lektüre. Preußen steht mit Unrecht in dem Rufe, überall zu reglementieren; es ist viel weitherziger als man annimmt.

[1]) Sie lauten gegenwärtig für die Oberrealschule: Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, Einsicht in das grammatische System der Sprache, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Ebenso für das Realgymnasium, unter Weglassung der auf das grammatische System bezüglichen Stelle. Für das Gymnasium: Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Für die Realschule: Verständnis leichterer französischer Schriftwerke neuerer Zeit, grammatische Schulung und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.

[2]) Wenn „Einsicht in das grammatische System der Sprache“ als bestimmtes Lehrziel nur bei den Oberrealschulen genannt ist, so sagen doch die beigegebenen methodischen Bemerkungen: „Die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht dergestalt in den Hintergrund treten, daß auf systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassen verzichtet würde.“ (Eine solche Verteilung ist denn auch in den amtlichen Plänen mit gegeben.) „Ein wenn auch möglichst vereinfachtes System muß schließlich vor den Augen der Schüler stehen. Dies gilt am bestimmtesten für Oberrealschulen und Realschulen, aber mit angemessenem Unterschied auch für die andern Lehranstalten.“ In Beziehung auf die schriftlichen Arbeiten heißt es weiterhin: „Obwohl im ganzen den mündlichen Leistungen ein größeres Gewicht zuerkannt werden muss, darf auf regelmäßige schriftliche Übungen nicht verzichtet werden.“ Und in Beziehung auf das nicht mehr regelmäßig geforderte Übersetzen, daß „immerhin von dieser Uebung . . . nicht gänzlich werde abgesehen werden können.“ Im ganzen fällt der Standpunkt der „methodischen Bemerkungen“ ungefähr mit dem in der gegenwärtigen Schrift enthaltenen zusammen, was in persönlichen Verhältnissen begründet ist. — Eine genaue Vergleichung der jetzigen Bestimmungen mit denjenigen von 1892 hat W. Vietor in den „Neueren Sprachen“ gegeben, wobei er einen „neuen Sieg der Reform“ begrüßt. — Eine nicht unwichtige Veränderung in diesem Sinne bedeutet es auch, daß in der Reifeprüfung der Gymnasien nunmehr eine mündliche Prüfung an die Stelle der seitherigen Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche tritt und damit zugleich aus dem Unterricht der Oberstufe dieser Anstalten die breite Rolle solcher Schreibarbeiten entfernt ist, so daß der lebenden Sprache das zu teil werden kann, was ihr gebührt.

136. Bayern. In Bayern, wo der Lehrplan für die humanistischen Gymnasien von 1891 für den französischen Unterricht — bei übrigens unzulänglicher Stundenzahl und verspätetem Anfang — Ziele und Wege festsetzte, die zugleich hinter den Anschauungen der Gegenwart entschieden zurückblieben und sich unter den vorhandenen Bedingungen in Wahrheit schwerlich verwirklichen ließen, wo die vorgeschriebenen Schulautoren durchaus die einer vergangenen Periode waren und von neueren Gesichtspunkten nichts verrieten, wo ferner auch die Bestimmungen für die Realschulen (aus 1877 herrührend) durchaus auf älteren Gesichtspunkten beruhten, ist nun 1901 ein neues Lehrprogramm für den Unterricht in den neueren Sprachen an den höheren Schulen erlassen worden.[1]) Man erkennt darin, besonders wenn man die Bestimmungen über die Reife- (Absolutorial-) Prüfung hinzunimmt, das Eindringen der neueren Ideen, jedoch gleichzeitig unter kräftigem Fortbestand älterer Gepflogenheiten. Die Aussprache soll in einer den Fortschritten der phonetischen Wissenschaft entsprechenden Weise gelehrt, die erste Zeit in der untersten französischen Klasse ausschließlich auf die Einübung der fremden Laute verwendet werden. Dabei ist theoretische Belehrung über die Lautbildung nur da zu geben, wo sie die richtige Hervorbringung zu fördern und zu erleichtern geeignet ist. Als besondere Bestimmung kommt hinzu, daß zur Förderung von Aussprache und Betonung in jeder Klasse gewisse gehaltvolle Prosastellen auswendig gelernt werden sollen. Phonetische Transskription andrerseits ist zu meiden. Sprechfähigkeit soll so weit erreicht werden, daß der Schüler im stande ist, französische Fragen über Lesestücke und einfache Vorkommnisse in der fremden Sprache zu beantworten. Gegen eine maßvolle Benutzung von Anschauungsbildern wird keine Einwendung gemacht. Der möglichst häufige Gebrauch der fremden Sprache im Unterricht erscheint geboten, soweit es sich nicht um erziehliche Zwecke, um tiefere Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler handelt. Die Grammatik ist nur als Mittel zum Zweck zu behandeln, vorwiegend induktiv und auf das häufig Vorkommende beschränkt. Das Hinübersetzen (auf der Oberstufe der Realgymnasien auch von zusammenhängenden deutschen Texten) behält seinen Platz, doch neben freieren Übungen. Auch in der Prüfung figuriert nicht mehr lediglich eine Hinübersetzung; hier wie im Unterricht selbst ist nun auch das Diktat zugelassen. Die zur Lektüre vorgeschlagenen oder vorgeschriebenen Werke bedeuten eine Mischung altgewohnter Schulautoren, unanfechtbarer Klassiker, moderner, konkreter Lesestoffe und fragwürdiger Erscheinungen. Es ist gewissermaßen alles zugleich legitimiert, Regnard's *Joueur*, Racine's *Iphigénie*, Michaud's *Croisades*, Thiers' *Bonaparte*, Souvestre, Scribe, Taine, Daudet's *Tartarin*, M. du Camp's *Paris*, Passy's *Petit Poncel*, Legouvé, Coppée und Theuriet und alle die jetzt üblichen Erzähler aus Krieg und Friedensleben, nebst Naturwissenschaftlichem u. s. w. Es ist also gewissermaßen jedem gestattet, nach seiner Façon selig zu werden.

[1]) Die Praxis war, namentlich unter Professor Breymann's Einfluß, schon vorher an manchen Stellen entschieden über die alten Bestimmungen hinaus fortgeschritten.

Man darf mit fortschreiten, aber auch ganz beim Alten bleiben. Auf die Dauer wird das letztere doch wohl nicht angehn.

137. Sachsen. Im Königreich Sachsen erfolgte die letzte amtliche Ordnung für die Realschulen im Jahre 1884, für die Gymnasien 1893, und namentlich die erstere trägt noch durchaus das Gepräge älterer Zeiten. Unter der Lektüre figurieren Rollin's *Hommes illustres de l'antiquité*, Villemain's *Cromwell*, ferner *Paul et Virginie*, Bossuet und Massillon, Montesquieu, und eine besonders seltsame Wirkung muß es auf den Sachkundigen tun, daß statt der Exercitien gelegentlich auch poetische Versuche sollen eintreten können! Auch in den Bestimmungen für die Gymnasien von 1893 werden die Schritte, welche die preußischen Lehrpläne getan hatten, nur zum Teil und unter Bedenken mitgemacht. In den Lehrzielen wird Bekanntschaft mit einigen Werken des klassischen Zeitalters sehr betont; neben dem neueren Lustspiel, das zugelassen wird, sollen jedenfalls einige klassische Dramen stehen, bei deren Behandlung auf die deutsche und griechische dramatische Lektüre Bezug zu nehmen ist. Einige Geübtheit im mündlichen Gebrauch der Sprache gehört auch hier zu den Lehrzielen, und es sollen Sprechübungen in allen Klassen stattfinden, aber nicht auf Kosten der Lektüre und der grammatischen Schulung. Kleine freie schriftliche Arbeiten können oben versucht werden, doch ohne wesentliche Bedeutung für die Beurteilung der Gesamtleistungen. — Wenn diese Bestimmungen zum Teil als sehr rückständig bezeichnet werden müssen, so ist tatsächlich — infolge einer weitherzigen Art der Überwachung und interessevollen Eingehens auf neue Bestrebungen seitens der leitenden Persönlichkeit — dem französischen Unterricht eine große Freiheit der Bewegung zugestanden und die Methode hat sich, besonders unter dem Einfluß des Prof. M. Hartmann in Leipzig, weithin im Sinn der neueren Ziele entwickeln dürfen.

138. Andere deutsche Staaten. Geringere Empfänglichkeit ist bis jetzt an den amtlichen Stellen in Württemberg hervorgetreten. Nach dem Lehrplan der Gymnasien und Lyceen von 1891 soll zwar der Lehrer auf allen Stufen französisch sprechen, die Schüler aber sollen nur einerseits ihr Ohr an das fremde Idiom gewöhnen, andrerseits einen gegebenen Inhalt reproduzieren lernen. Doch wird gegenwärtig ein neuer Lehrplan für die Realschulen ausgearbeitet (die eines solchen noch entbehren) und man kann für diesen wohl neue Gesichtspunkte erwarten.

Besonders viel für die Umgestaltung des französischen Unterrichts im Sinne der neuen Gesichtspunkte ist, und zwar schon seit geraumer Zeit, in Baden geschehen, wo diese Bestrebungen in dem Oberschulrat v. Sallwürk einer ihren selbständigsten und besonnensten Vertreter besitzen. Schon die Erlasse von 1879 und 1882 (für die Gymnasien) wurden durch Kritik der bestehenden Unterrichtsweise und Empfehlung richtigerer Wege wertvoll; ein Abdruck in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur von 1882 ist von erläuternden Bemerkungen v. Sallwürks begleitet. Hiernach sollte der französische Unterricht aus der schiefen Stellung, welche er dem Lateinischen gegenüber eingenommen, herausgehoben werden; jener soll diesen nach der Seite hin ergänzen, welche an

der „toten“ Sprache nicht recht zur Darstellung kommen könne; ihm soll Phonetisches im weitesten Sinne und Stilistisches besonders zufallen. Die Bekanntschaft mit der französischen Literatur soll in den Geist der modernen Kultur einführen, in welcher zuerst die französische Welt leitend und maßgebend gewesen ist. Dann soll durch die eingehende Betrachtung zweier im Verhältnis direkter Abstammung zu einander stehenden und zu möglichst genauer Kenntnis gelangenden Idiome eine Einsicht in die Gesetze der Sprachentwicklung vermittelt werden. Sprechübungen haben von der ersten Stunde an stattzufinden, mehr noch aus pädagogischen als aus praktischen Gründen. Ergänzende Bestimmungen, auch für Realgymnasien, kamen 1887 hinzu; der Methode ist tatsächlich viel Bewegungsfreiheit gelassen. — Einen weiteren Fortschritt aber bedeuten dann die Lehrpläne für Oberrealschulen und Realschulen vom 27. März 1895. Zum Lehrziel gehört hiernach, daß die Schüler richtig aussprechen und über einen in ihrem Gedankenkreis liegenden Stoff zusammenhängend sprechen können. Ferner sollen sie sich eine genaue Kenntnis der Grammatik erwerben, müssen leichtere Aufsätze über Themata anfertigen können, die Gegenstand des Schulunterrichts gewesen sind, wichtigere Werke der klassischen und der neueren französischen Literatur gelesen haben und Kenntnis von der geschichtlichen Entwickelung im Anschluß an die entsprechend zu wählende Klassenlektüre besitzen. Die Unterrichtssprache ist, soweit tunlich, die französische.[1])

Im Großherzogtum Hessen weichen die Lehrpläne für Gymnasien und Realgymnasien (von 1893) nicht eben weit von den vorher erlassenen preußischen ab. Aus neuerer Zeit ist ein solcher für Realschulen veröffentlicht, der einerseits den nun fast allgemein verbreiteten methodischen Anschauungen Rechnung trägt, aber andrerseits ausdrücklich fordert, daß der Unterricht „im engsten Anschluß an das Deutsche, besonders durch beständige Vergleichung mit diesem“, die Grundlage für die grammatische Erkenntnis liefere.

139. Österreich. In Österreich vertraten die bis vor wenigen Jahren gültigen „Instruktionen“, bei welchen für das Französische nur die Real-

[1]) Aus den hinzugefügten Anweisungen sei noch folgendes hervorgehoben: „Die Einführung in die franz. Sprache erfolgt durch Sprechübungen, welche sich auf den Anschauungskreis der Schüler beziehen. An diese schließt sich erst im weiteren Verlauf die Übung im Lesen und Schreiben an, jedoch unter Ausschluß von Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache während der drei ersten Schuljahre.“ „Die grammatischen Kenntnisse werden aus dem Lesestoff geschöpft und finden einen ersten elementaren Abschluß in Klasse 4.“ Nach mancherlei reproduzierenden und umformenden Schreibübungen der ersten drei Jahre beginnt mit Untertertia die systematische Übertragung deutscher Texte ins Französische, doch nicht etwa ausschließlich. Die prosaische Lektüre der oberen Klassen berücksichtigt neben dem Historischen und Geographischen „das Kultur- und Verkehrsleben ganz besonders“; Darstellungen naturwissenschaftlicher und technischer Stoffe können herbeigezogen werden, „wenn sie stilistischen Wert haben.“ Auch mit den Einrichtungen und dem Privatleben des fremden Landes soll die Lektüre bekannt machen. „An den Lesestoff schließt sich gelegentlich das Zusammenstellen von Wortfamilien an; dabei ist auf die lautlichen Veränderungen hinzuweisen, welche die Stämme in der Wortbildung erfahren haben.“ Die „wesentliche Grundlage der Sprechübungen“ soll immerhin die Lektüre bilden, doch ist daneben ein freierer Gesprächsstoff über die Klassen von 3 an zu verteilen.

anstalten in Betracht kamen (während die Gymnasien im günstigsten Falle fakultativen Unterricht einführen konnten), im wesentlichen noch solche Anschauungen, von welchen sich die allgemeine didaktische Bewegung mittlerweile entfernt hat. Im ganzen lag ein abstrakt-rhetorisch-grammatisches Schulbildungsideal zu grunde. Übersetzen in das Französische sollte fortwährend stattfinden, häusliche Vorbereitung darauf mit deutsch-französischem Wörterbuch ward gefordert; die Übersetzungen wurden von dem Wortstoff der Lektüre unabhängig gehalten; das Schreiben, Anschreiben, Abschreiben, schriftliche Ausarbeiten spielte eine große Rolle; der Aufsatz trat erst zum Schlusse auf. Frühe Sprechübungen wurden als verfehlt betrachtet, zuerst sollte die Grammatik gelernt werden, nachher spielten die zusammenhängenden Inhaltsangaben ihre Rolle, der Erfolg im Sprechen ward als von besonderer persönlicher Begabung abhängig gedacht; einen Wortschatz aus der Sphäre des alltäglichen Lebens und des gesellschaftlichen Verkehrs anzustreben, wiesen die Instruktionen grundsätzlich als verfehlt zurück. In der Lektüre für die Oberstufe spielten ältere Klassiker die hervorragendste Rolle: *Polyeucte*, *Iphigénie*, *L'Art poétique*, Montesquieu's *Considérations* etc. wurden genannt. Der französischen Sprache sollten die Lehrer erst von der sechsten Klasse an (von unten gerechnet) „versuchsweise" sich bedienen, und in der obersten „gelegentlich". — Aber schon durch den Ministerialerlaß vom 20. Oktober 1890, welcher allerdings nur von den schriftlichen Arbeiten handelte, ward jener Charakter der Unterrichtsnormen für das Französische sehr verändert: durch die Art der nun empfohlenen Arbeiten ward der nachahmenden, unmittelbaren Spracherlernung eine erhebliche Stelle eingeräumt.

Wenn indessen bis dahin die Erfolge der Reformbewegung noch nicht für zuverlässig galten, so stellen die neuen, am 1. März 1899 erschienenen Instruktionen (im Anschluß an den unter dem 23. April 1898 verordneten neuen Normal-Lehrplan) immerhin einen bedeutenden weiteren Schritt dar. Hier ist zwar das Lehrziel für die Unterrealschule schlicht folgendermaßen hingestellt: „Kenntnis der Laut- und Formenlehre und der wichtigsten Regeln der Syntax; Verständnis leichter französischer Texte; einige Geübtheit im mündlichen Ausdruck innerhalb des von der Schule dargebotenen Sprachschatzes und im Übersetzen aus der Unterrichtssprache ins Französische." Und für die Oberrealschule: „Kenntnis der Formenlehre und der Syntax; Lektüre von Proben aus hervorragenden Werken der französischen Literatur der letzten drei Jahrhunderte; einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache." In den näheren Anweisungen aber heißt es unter anderem, daß „der Lehrvorgang" in der untersten und den folgenden Klassen „wesentlich induktiv" sein solle, daß „der Lehrer sich tunlichst bei der Erklärung und Besprechung der Lesestücke in allen Klassen der französischen Sprache (anfangs mit beigefügter deutscher Übersetzung) bedienen" solle; es wird, wie bei der Art der schriftlichen Übungen, ebenso bei der Auswahl der Lektüre und wohl auch bei Gewinnung des Wortschatzes und der Art der mündlichen Übungen über die altgewohnten Schranken hinausgegangen; immerhin hält man sich vorsichtig in engen Grenzen und zum Teil auf den älteren

Linien. Viel wird von der Art der Auslegung und Ausführung der Bestimmungen abhängen. Die beigegebenen ausführlichen Erläuterungen (Seite 44—65 der im k. k. Schulbücher-Verlag zu Wien 1899 erschienenen Instruktionen) verraten eine eindringliche Beschäftigung mit den methodischen Fragen und viel besonnenes Abwägen. Sie schließen sich in vielen Punkten ausgesprochenermaßen den früheren methodischen Ausführungen des Verfassers gegenwärtiger Schrift an, gelangen jedoch auch in etlichen Punkten zu abweichendem Standpunkt und bieten außerdem gewisse Erwägungen von originellem Werte.[1])

140. Weiterer Umblick. Weiter sei dieser Umblick auf die zur Zeit geltenden staatlichen Ordnungen nicht ausgedehnt, weder auf die noch nicht erwähnten deutschen Staaten, noch auf die besonderen Verhältnisse der in Preußen emporgekommenen „Reformschulen", noch auf die höheren Mädchenschulen oder die Seminare. Im ganzen würden sich wieder dieselben Richtungen und dieselben Schattierungen darstellen. Nicht fern läge es, auch auf die für den Betrieb des Französischen in Ländern von nicht deutscher Zunge hinzublicken, oder auf den gegenwärtigen Betrieb lebender Sprachen an den Schulen des Auslandes überhaupt. Hier sei nur so viel gesagt, daß die „direkte Methode" fast überall im Vordringen erscheint und man vielfach zu ihr voller und unvermittelter übergeht als bei uns gewagt wird. Was aus den skandinavischen Ländern

[1]) Von einzelnem sei folgendes herausgehoben: Für die Einübung der Aussprache werden Musterwörter empfohlen, mit planmäßiger Anordnung für die einzelnen Laute. Einige der gebräuchlichsten Bezeichnungen aus der phonetischen Terminologie sind nicht zu umgehen. Für das Chorsprechen wird Vorsicht empfohlen und Teilung in kleinere Schülergruppen. Die Musterwörter sind allmählich zu einfachen Sätzen zu verwenden. Die Innehaltung von bestimmten Sprechtakten muß für das erste Stadium Norm sein. Daß die elementaren Übungen einer höheren Bildungsanstalt unwürdig seien, wird zurückgewiesen. Der vorbereitende Lautierkursus wird auf 15—20 Stunden berechnet. Abweichungen von der regelmäßigen Aussprache oder Besonderheiten sind weder auf der ersten Stufe noch späterhin systematisch vorzunehmen. Von der Lektüre soll auf der Oberstufe ein möglichst großer Teil einem ästhetisch-literarischen Zwecke dienen. In die Präparationshefte sollen nicht bloß isolierte Wörter eingetragen werden, und ebenso soll das Abfragen möglichst nicht isoliert geschehen. Das Lesen des Textes geschieht am besten nach der Übersetzung. Der Lehrer bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung namentlich auch auf die nötigen Erklärungen sachlicher Art. Die Erschließung eines gewissen Verständnisses für die künstlerische Seite der sprachlichen Darstellung gehört mit zu den Aufgaben. Als Tummelplatz für beliebige Exkurse auch in das Gebiet der Realien darf die Lektüre nicht benutzt werden. Eine besonnene Pädagogik fordert einen Betrieb der Grammatik, der zu bewußter, klarer Erkenntnis der Hauptgesetze und zu sicherer Anwendung derselben führt. Als Partien der Syntax, die unbedingt zu planmäßiger Behandlung kommen müssen, werden hervorgehoben: Gebrauch des Indikativs und des Konjunktivs, die indirekte Rede, die Kürzung der Nebensätze, die Veränderlichkeit des Partizips, Verbaladjektiv und Partizip des Präsens, die Zeitfolge, der Infinitiv, die Negation, die Präpositionen, die Konjunktionen. Die den Schülern in die Hand zu gebende Grammatik muß unbedingt in der Unterrichtssprache geschrieben sein. Bei aller Anerkennung der Wichtigkeit der praktischen Sprachbeherrschung muß doch der schriftlichen Leistung ein höherer Wert beigelegt werden als der mündlichen. Die mit scharf hervortretender Disposition des Stoffes verbundene Inhaltsangabe stellt wohl das Höchste dar, was im Schriftlichen als freie Leistung erreicht werden kann. Für die Sprechfähigkeit kann das Ziel nur ein bescheidenes sein. Die Schüler sollen schließlich einer Vorlesung oder einem Vortrag mit Verständnis folgen und sich über Stoffe, die sie durchgearbeitet haben, in Form von Frage und Antwort äußern können. Memorieren und Rezitieren ganzer Stücke wird sehr empfohlen. Ebenso die gelegentliche Verwendung von Anschauungsmitteln.

(z. B. von Palmgren's Schulen in Stockholm) bekannt wird, oder aus Nordamerika, aus Belgien u. s. w., gewährt immer diesen Eindruck; im letzterwähnten Lande hat wohl namentlich die Vertretung dieser Methode durch Professor F. Collard in Löwen (vergl. dessen unten zitierte Schrift) ihr Erfolg verschafft. Ganz bestimmt ist sie nun auch in Frankreich anerkannt und verordnet worden.[1])

Vielleicht sind unsere deutschen Regierungen geradezu die allerzurückhaltendsten, nur zu schrittweisem Übergang bereit zu finden, wobei sie dann freilich um so eher die Gewißheit haben, daß auch wirklich ausgeführt werden kann und ausgeführt wird, was das Papier verordnet, und ebenso, daß sie nicht, was sie heute bestimmen, über ein Jahrzehnt oder früher zurücknehmen müssen.

Die gleichartige Strömung in den verschiedenen Ländern hat auch schon wiederholt zu internationalem persönlichem Austausch geführt. Dem internationalen Kongreß für fremdsprachlichen Unterricht zu Paris während der Ausstellung von 1900 (24. bis 28. Juli) folgte ein ebenfalls internationaler Kongreß am 14. bis 16. September 1901 in Brüssel, wo das Für und Wider bestimmter gegenübergestellt worden zu sein scheint als zu Paris.

Immer wird man finden, daß, wie das wirkliche Erlernen einer fremden Sprache eine unbegrenzte Aufgabe ist, so die Organisation der Spracherlernung niemals vollständig sein kann und auch niemals allseitig befriedigend. Neben den bestimmten Prinzipien bedarf es bestimmter, nicht ungünstiger Bedingungen, und vor allem bei den Lehrern des Zu-

---

[1]) Der Unterrichtsminister Leygues hat im November 1901 an die „Recteurs des Académies" einen Erlaß gerichtet, in welchem es u. a. heißt: „L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien les versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. — Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. — Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle. — Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. — Cette méthode est la méthode directe. S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle, elle comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie. Elle consiste surtout en exercices oraux, conversations, récits, lectures, explications d'auteurs et de textes usuels, ces exercices étant les plus propres à mettre à la disposition de l'élève un vocabulaire étendu, à l'habituer à la prononciation et à la construction rapide des phrases. — L'études des écrivains étrangers indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité de l'élève en l'initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples, aura naturellement sa place. — Mais on devra se garder d'empiéter sur les programmes de l'enseignement supérieur et de transformer en leçons de littérature des cours qui doivent avoir avant tout une fin pratique. — Les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent seules être mises en usage. — Pour compléter ces mesures, il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale, c'est-à-dire une conversation." Und zum Schlusse heißt es, daß diese Reform „doit se réaliser dans le plus bref délai possible".

In Frankreich ist übrigens für den französischen Elementarunterricht derjenigen Landesteile, in welchen die Volkssprache eine andere als die französische ist (baskisch, bretonisch, vlämisch, arabisch), seit geraumer Zeit schon die durchaus direkte und lebendige Methode von Irénée Carré eingeführt, und offenbar mit sehr befriedigendem Erfolge.

sammentreffens von Eigenschaften, auf die noch einen Augenblick besonders einzugehen der Mühe wert sein wird.

D. Anhang. Die Person des Lehrers.

141. Das Gewicht der Ansprüche. Die rasche Abfolge, der beständige Wechsel, ja das Wirrsal der das Gebiet des französischen Unterrichts betreffenden, amtlich, literarisch oder persönlich ausgesprochenen Forderungen mochte demjenigen oft Mißmut erregen, der gleichzeitig feste Normen und ein ruhiges Einleben der Lehrer in dieselben als Bedingung für wirkliches Gedeihen dieses Unterrichts betrachtet. Ob man einem (vorläufigen) Abschluß wenigstens auf dem einen oder anderen Teilgebiet nahe ist, läßt sich kaum sagen; wie selbst die sich gegenüber tretenden allgemeinen Programme nur zeitweilig erschöpft scheinen, so ist noch weit weniger die Erörterung didaktischer Einzelfragen erledigt. Vergleicht man diesen ganzen Zustand mit dem der zufriedenen Ruhe und unangefochtenen Überlieferung, wie er z. B. um die Mitte des abgelaufenen Jahrhunderts für den Sprachunterricht unserer Schulen herrschte, so hat man im ganzen wohl mehr Ursache, den Eifer der Suchenden anzuerkennen, als Neuerungssucht mit ihren Nebenwirkungen zu beklagen. Aber verwirrend muß der Zustand auf viele wirken, und auf einige auch sicher abstumpfend. Um eine begeisterte Hingabe an den Gegenstand des Kampfes jedermann nahe zu legen, dazu besitzt das ganze Fach schließlich doch innerhalb unseres nationalen Bildungsplanes nicht genug Vollgewicht. Indessen auch soweit durch Lehrpläne und Verabredungen oder bestimmte persönliche Stellungnahme eine Entscheidung herbeigeführt ist, bleibt dem Lehrer ja die Aufgabe der Ausführung, die — wie in allen obigen Ausführungen wieder und wieder betont werden mußte — fürwahr nichts Leichtes ist, immer Abwege zur Rechten und Linken zu meiden hat und gleichzeitig fachliche Tüchtigkeit, gewandte Unterrichtstechnik, klares methodisches Bewußtsein erfordert, wozu aber noch verschiedene persönliche Eigenschaften als mindestens sehr wünschenswert hinzukommen.

142. Einzelne Anforderungen. Daß der Lehrer, der Französisch lehren soll, diese Sprache seinerseits könne, klingt einfach und selbstverständlich, und besagt doch außerordentlich viel. Daß er, obwohl Deutscher, die andere Sprache mündlich nach Lautbestand und Ausdrucksweise ungefähr so handhabe, wie ein gebildeter Franzose, und auch schriftlich sich ihrer korrekt und nicht ohne Gewandtheit, im Stil und Geist des Nationalen, zu bedienen vermöge, setzt man bei ihm voraus, obgleich es in Wahrheit viel mehr einschließt als man anzunehmen pflegt. Daß er außerdem in gründlichem Studium die Entwicklungsgeschichte der Sprache kennen gelernt habe nach Lauten, Formen und Gesetzen, nach Jahrhunderten und Mundarten, nach Quellen und Typen, auch dazu die Verflechtung und Verzweigung der romanischen Sprachen überhaupt, ist die zweite große Forderung. Kenntnis der vielumfassenden Literatur von ehedem und jetzt, wenigstens in allen wichtigen Vertretern, wäre die dritte. Allgemeine, auch philosophische — und natürlich auch physiologische — Sprachbildung käme als Anforderung hinzu, um von dem zu schweigen,

was der Lehrer (dessen Studien sich ja nicht, wie dies in Frankreich und auch in England für die neusprachlichen Lehrer gilt, auf die eine Sprache beschränken dürfen) aus andern Gebieten erworben haben soll. Und doch ist mit alledem eben erst das angedeutet, was durch geistige Arbeit bei normaler Geistesanlage wohl angeeignet wird. Dazu aber kommt die Forderung persönlicher, körperlich-geistiger Gewandtheit, welche dieser Unterricht durchaus verlangt, einer erheblichen physischen Leistungsfähigkeit, Schärfe der Sinne, Schulung der Hör- und Sprachorgane, nebst allgemeiner Lebendigkeit und Elastizität; auch Feinsinnigkeit und Geschmack wären ihm vonnöten, ohne welche eine löbliche Behandlung der fremden Literatur vergebens erwartet würde. Doch auch Sinn für das konkrete Leben der Wirklichkeit in seinen mannigfachen Erscheinungen, für die unerschöpflichen „Realien", für das fremde, reiche Volkstum und sein Verhältnis zu dem Volkstum der gegenüberstehenden Kulturvölker. Und, weil doch das Leben des lebenden Volkes beständig rollt, immer neue Erscheinungen gebiert und die bestehenden Züge im kleinen beständig wandelt, ein aufmerksames Mitleben und Neulernen und Umlernen, eine starke Kraft gegen das innere Erstarren oder Versumpfen.

143. Das Mögliche und das Notwendige. Die Vereinigung so vieler Eigenschaften bildet ein Ideal, das erwärmen mag, und um so mehr, als es sich eigenartig und selbständig dem des Sprachlehrers älterer Observanz gegenüberstellt, das aber durch seine Höhe auch wohl entmutigen kann. Zumal wenn von der Studienzeit her nur ein beschränktes Bruchteil von alledem mitgebracht wurde, was nun gefordert wird, wenig praktische Übung und Gewandtheit, wenig Kenntnis und Verständnis der neueren Literatur, wenig Realkenntnisse u. s. w.

Daß die akademische Studienzeit mehr und mehr das nötige Gleichgewicht von regelmäßiger und planvoller Übung und zusammenhängendem, wohl organisiertem theoretischem Studium vermittle, ist deshalb eine der dringendsten Forderungen, der man wohl auch allmählich zu genügen sich gewöhnen wird. Immerhin aber bleibt es nach der Natur der Dinge und der Menschen wahrscheinlich, daß in den meisten Fällen gewisse Seiten des Wünschenswerten vermißt werden; und so muß denn auch ein Sprachlehrer nicht wirklich alles können und alles leisten, was von ihm als dem vorbildlichen Sprachlehrer „im Buche steht"; schafft er auf gewissen Linien Tüchtiges, so mag anderes andern oder auch der künftigen Entwickelung des Schülers zu ergänzen übrig bleiben. Nur darf der Wille zur Selbstkontrolle und zur Vervollkommnung nicht erlahmen, dies letztere um so weniger, als das Können der Fremdsprache in der deutschen Umgebung und in der beständigen Berührung und Reibung mit der Stümperei der Schüler naturnotwendig abwärts geht. Auch könnte ihm unter gegenwärtigen Verhältnissen nicht mehr gestattet werden, sich etwa schlechthin auf die Seite der Wissenschaft legen zu wollen: ein Gleichmaß zwischen Wissen und Können muß sowohl ihm für seine Person wie für den Unterricht und die Schüler als Ziel vorschweben. Daß die Berührung mit dem Auslande nicht das rechte Können so gut wie von selber bringe, wie das die naive Welt gern annimmt, haben Erfahrung und Einsicht längst er-

geben. Eine der wichtigsten Wirkungen dieser Berührung mit dem Auslande ist vielleicht geradezu die, daß es den Abstand des erworbenen Könnens von dem natürlichen Gesamtziel recht zum Bewußtsein kommen läßt: aber auch diese Wirkung ist ja etwas, ja sogar viel wert. Einen nicht ganz kurzen Aufenthalt im Auslande zur Bedingung der Anstellung oder sogar der Zulassung zur Staatsprüfung zu machen, hat man öfter vorgeschlagen, aber schon aus äußeren Rücksichten nicht verwirklicht. Andrerseits ist man auch mehr zu der Einsicht gekommen, daß volle Forderungen an die jungen oder die in der Ausbildung begriffenen Sprachlehrer zu stellen ein Unrecht ist, wenn man ihnen nicht zu Hilfe kommt, um die Erfüllung zu ermöglichen. Und so sind ja unsere Behörden in der Tat darauf bedacht, die Reisestipendien zu vermehren oder die Reisegelegenheiten zu fördern; aber das Wünschenswerte wird erst dann erreicht sein, wenn sowohl für Studierende wie für Geprüfte jene Gelegenheit recht reichlich geschaffen ist und wenn dazu jeder im Amt befindliche Sprachlehrer in gewissen Zeitabschnitten das Recht auf einen halbjährigen Auslandsurlaub mit Vollbezug seines Gehalts und ohne Abzug für Vertretungskosten besitzt: eine Hoffnung, deren Erfüllung man dem Anschein nach von der Einsicht und der Billigkeit der maßgebenden staatlichen Instanzen wohl — wenn auch nicht alsbald — erwarten darf.

144. Gefahren und Hoffnungen. Immerhin bleibt die Berufsaufgabe des französischen Lehrers an unsern deutschen höheren Schulen schwieriger als die der meisten seiner Kollegen: das Wesen dieser Sprache im Verhältnis zu der unsrigen, die Bedingungen des Klassen- und Massenunterrichts, die Natur der Zöglinge, die Stellung des Faches in den Lehrplänen — diese Dinge zusammen bewirken das. Und so ist denn auch die Gefahr nicht gering, daß der Lehrer im Ringen mit den ewig sich erneuenden Schwierigkeiten seiner technischen Aufgabe körperlich frühzeitig sich bedauerlich schädige und dauernde Einbuße davon trage: die Erfahrung hat das nur zu vielfach gezeigt. Um sich bei aller Regelmäßigkeit der Arbeit und Lebendigkeit des Betriebs körperlich zu schützen und zu bewahren, bedarf es besonderer Vorsichtsmaßregeln. Manches muß die Klasse als solche oder müssen die einzelnen Schüler leisten, was zu leisten der Lehrer zunächst sich selber getrieben fühlt: auch diese Art von Schonung, die nichts mit Bequemlichkeit zu tun hat und den Erfolg nicht beeinträchtigen soll, gehört zur guten Technik des Unterrichts.

In den gegenwärtigen Lehrern der lebenden Sprachen mit ihrem Bemühen um positives und praktisches Können sehen Fernstehende und vielleicht Übelwollende nicht selten nichts anderes als die wiedererweckten alten *maîtres de langue*. Der Unterschied ist in Wahrheit ein tiefer. Sollte nicht Gewandtheit sich mit wissenschaftlichem Ernst verbinden können, Lehrtüchtigkeit und auch Welttüchtigkeit mit Studienfreude? Muß der Ernst im Technischen und die Aufmerksamkeit auf Gegenwärtiges den Ernst um Ideales und die Liebe zum ewig Wertvollen ersticken? Obwohl Vertreter der französischen Sprache, hat der Lehrer an deutschen Schulen doch ein deutsches Bildungsideal zu verfolgen. Die Gefahr ist nicht groß, daß er die heimischen Wertmaßstäbe von sich tue und mit

den Augen der Franzosen zu sehen sich gewöhne: wäre sie da, so müßte sie freilich lebhaft bekämpft werden. So übertrage der Lehrer denn die Sorgfalt, welche er dem fremden Idiom widmen soll, auch auf die Muttersprache; wenn er sich möglichst einlebt in die französische Literatur, so verstehe er diese Literatur auch in ihren Wechselbeziehungen mit derjenigen der andern Kulturvölker und nicht zum mindesten unserer eigenen — wie es übrigens auch sehr wünschenswert ist, daß ihm die sprachliche und literarische Welt der Alten nicht fremd bleibe oder fremd werde, und daß er sich namentlich nicht in einen ethischen Gegensatz zu den Zielen und Vertretern des altsprachlichen Unterrichts hineinziehen lasse. Er wird nicht, wie man neuerdings zuweilen in schönem Optimismus ausgesprochen hat, zum Vermittler der Völkerannäherung, des Friedens und der Freundschaft werden; so weit ins Große reicht seine bescheidene Arbeit nicht, auch nicht die der vielen Berufsgenossen zusammen; dazu stehen allzu elementare Gewalten entgegen. Nicht unmöglich aber ist es, in der eigenen Person Verständnis und gerechte Würdigung für das Fremde und für das Heimische lebendig zu verbinden und von dieser Fähigkeit ein Wohlgefühl in sich selbst zu erfahren. Mag im übrigen unter den nationalen Aufgaben die seinige vornehm sein oder bescheiden, eine unwürdige ist es nicht, schon deshalb nicht, weil sie den ganzen Mann erfordert.

IV. Hilfsmittel für den Unterricht, Fachliteratur.

145. Die vorhandene Mannigfaltigkeit. Über Maß und Art der beim Sprachunterricht überhaupt anzuwendenden Hilfsmittel besteht Meinungsverschiedenheit genug. Zu der alten einfachen Dreiheit Grammatik, Lesestoff und Wörterbuch sind nach und nach zahlreiche andere Bücher hinzugetreten. Bei einer lebenden Sprache mit neuen Lernzielen liegt die Einführung neuer Hilfen besonders nahe. Freilich veranlaßt auch gerade die Eigenart der lebenden Sprache als solcher und die Forderung eines wirklich lebendigen Betriebes derselben manche zu einem weitgehenden Verzicht auf die üblichen gedruckten Hilfsmittel überhaupt. Selbst die Grammatik als fertiges Buch wird hie und da ausgeschieden, weil sie allmählich entstehen, vom Schüler selbst gefunden und fixiert werden soll. Aber gegenüber dieser Tendenz der möglichsten Beschränkung waltet eine andere, bei der alles, was nach subjektiver Überzeugung allenfalls gute Dienste mit leisten könnte, seine Stätte verlangt oder findet. Und dazu kommt denn ein ruheloses Bedürfnis, die einzelnen Mittel immer wieder ein wenig anders zu gestalten, das Prinzip ein wenig zu verschieben, die Ausführung ein wenig zu bessern. Die Zahl der angebotenen Lernmittel ist zur Zeit derart ins Ungeheure gestiegen, daß auch der Fachmann gestehen darf nur einen kleinen Teil derselben zu kennen und geprüft zu haben, ja daß ein Maß von Gleichgültigkeit gegen das aufdringliche Neue für ihn eine Pflicht der geistigen Selbsterhaltung wird. Zumal nicht lediglich ein löblicher didaktischer Eifer diese Arbeiten hervorruft, sondern oft eine unzutreffende Schätzung der eigenen Bedeutung zugleich mit geschäftsmännischen Strebungen fühlbar wird. Je dichter die neuen Er-

scheinungen einander folgen, um so weniger hoch überragt die folgende die vorhergehende. Ob in absehbarer Zeit aus dem gegenwärtigen ruhelosen Wettbewerb der Fortbestand von wenigem hervorgeht, das wirklich gut ist, bleibt die Frage.

Im ganzen handelt es sich etwa um folgende Reihen: Lauttafeln, Umschrifttexte, Anschauungsbilder, Anfängerlesebücher, Elementarbücher allgemeineren Charakters, Elementargrammatiken, Konjugationstabellen, Grammatiken für mittlere Stufen und für obere, Hilfsmittel für speziellere grammatische Gebiete, Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen für verschiedene Stufen, Anleitungen zu freieren schriftlichen Arbeiten, Aufsatzmodellbücher, Briefschulen, Beschreibungen zu Bildern, Gesprächbücher, Konversationsgrammatiken, Questionnaires, Vokabularien, Phraseologien, Synonymiken, Stilistiken, literaturgeschichtliche Leitfäden, Bücher zur Einführung in die fremde Kultur oder in die Landeskunde, Lesebücher, Chrestomathien, dichterische Anthologien, Liederbücher, Schriftstellertexte aus allen möglichen Sphären, in jeder möglichen Zubereitung, Abrundung, Ausstattung, Erläuterung, kleine Wörterbücher und große, Spezialwörterbücher für einzelne Schriftsteller und Schriften, und dazu Anhänge über Metrik, Landkarten, Stadtpläne und vielleicht noch anderes.

146. Die nötige Beschränkung. Für die dieser Fülle gegenüber wünschenswerte Beschränkung könnten wohl folgende Normen gelten. Mehreres von dem, was man durch getrennte Hilfsmittel zu erreichen sucht, kann durch ein passend eingerichtetes Lesebuch geleistet werden. Dasselbe kann den Wortschatz des konkreten Lebens, so weit er übermittelt werden soll, in eigens zusammengestellten oder passend gewählten Stücken darbieten; es kann für bestimmte Zwecke formal vorbildliche Stücke enthalten, kann, soweit gedruckte Gespräche Bedürfnis sein sollten, diese geben; kann so eingerichtet sein, daß es den notwendigsten literarhistorischen Überblick ermöglicht oder erleichtert, und kann auch die dichterische Anthologie ersetzen oder vielmehr einschließen. Neben alledem fällt ihm die Aufgabe zu, in die Kenntnis des fremden Volkstums einzuführen. Übrigens mag für seine Gestaltung Freiheit bleiben; gute Lesebücher der gewünschten Art fehlen nicht mehr. Die Benutzung eines den gesamten Stoff der ersten Unterrichtsstufe darbietenden Elementarbuchs bleibt selbstverständlich wünschenswert. Daß ihm nicht zwei Grammatiken folgen, eine einfachere für die Mittel- und eine erweiterte für die Oberstufe, sondern nur eine für alle Stufen, und trotzdem mit beschränktem Lernstoff, aber mit Gelegenheit zu näherer Orientierung oder Beobachtung, ist weiterhin zu wünschen. Soweit stilistische Regeln aufgezeichnet sein sollen, finden auch sie in der Grammatik ihre natürliche Stätte, und was Phraseologie betrifft, so mag dasselbige Buch Kategorieen zur Sammlung enthalten, aber das Sammeln selbst dem Schüler überlassen. Noch mehr gilt das letztere von den Synonymen. Auch die Lauttafeln läßt man vielleicht noch besser im Verlauf des ersten Unterrichts allmählich vor der Klasse entstehen, als daß sie von vorn herein aufgehängt werden. Die „Übungsbücher", welche früher bei allen fremden Sprachen durchaus nur Übersetzungsbücher waren, müssen in dieser Gestalt jedenfalls von ihrem

vornehmen Platze zurücktreten, brauchen aber trotz mancher gegen sie gerichteten Angriffe um so weniger wirklich zu verschwinden, je mehr sie auch zu anderen Übungen als der Übertragung deutscher Texte die Gelegenheit darbieten. Gegen die unpädagogische Ausstattung der Schriftstellertexte mit allen möglichen Anmerkungen — gelehrt hochgehenden, oder subjektiv-aufdringlichen, unnötig ablenkenden oder verderblich hilfreichen — ist schon oben das Nötige gesagt. Die vielfach auch selbst für die Lektüre der höheren Stufen beigegebenen Spezialwörterbücher werden hier der geistigen Arbeit noch nachteiliger als bei den alten Sprachen, denn zu einem urteilenden Suchen der angemessenen Bedeutung pflegt gar keine Gelegenheit zu bleiben. Nur für die Schriftstellerlektüre der ersten Periode mögen sie am Platze sein, aber selbst diese sollten sie nicht zu äußerlich unterstützen.

147. Allgemeiner Umblick. Ein Umblick über die zur Zeit vorhandenen Lehrmittel kann an dieser Stelle nicht vollständig sein wollen; die bloßen Verzeichnisse würden ganze Bände füllen. Noch weniger kann eine Abschätzung des Wertes der einzelnen Bücher hier versucht werden; sollten die Urteile zuverlässig sein, so würden sie neben einer jedesmaligen eingehenden Prüfung auch vielfach praktische Versuche voraussetzen. Wie sehr die Auffassung über den Wert auseinandergehen kann, zeigt z. B. die andeutende Zusammenstellung von Urteilen der Kritiker in dem bekannten und sehr schätzbaren „Führer durch die französische und englische Schulliteratur, von einem Schulmann“ (A. Kreßner), Wolfenbüttel, Zwißler.

Auf diesen „Führer“, der aus Verzeichnissen der Zeitschrift Franco-Gallia hervorgewachsen und mit seinem zweiten Nachtrag bis 1896 fortgeführt ist, sei jeder, der sich orientieren will, hingewiesen. Literarische Angaben bilden auch einen beträchtlichen Teil der „Encyklopädie des französischen Unterrichts“ von O. Wendt, Hannover, Meyer, 2. Aufl. 1895. Regelmäßig werden ferner in den seit 1886 im Verlag von Gärtner-Heyfelder in Berlin erscheinenden „Jahresberichten für das höhere Schulwesen“ die den französischen sowie englischen Unterricht betreffenden Erscheinungen von Professor H. Löschhorn in anregender Weise besprochen; vollständige Zusammenstellungen der fachlichen Jahresliteratur sind angefügt. Hierzu kommt aber die sehr schätzbare „bibliographische Übersicht“ über „die neusprachliche Reformliteratur“ von Professor H. Breymann in München, zuerst für die Jahre 1876—1893, dann in einem zweiten Bändchen über die Zeit von 1894—1899 ausgedehnt (Leipzig, Deichert, 1895 u. 1900). Einen kürzeren Überblick enthält auch die soeben erschienene kleine Schrift von W. Vietor „Die Methode des neusprachlichen Unterrichts“ (vier Vorträge), Leipzig, Teubner, 1892. Endlich aber widmet auch der „Kritische Jahresbericht über die Fortschritte der Romanischen Philologie“ von Vollmöller (Erlangen, Fr. Junge) den Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Unterrichtsmethodik regelmäßig einen ansehnlichen Raum (Bearbeiter: Gundlach, Kron, v. Sallwürk, Kreßner, Plattner, Koschwitz u. a.).

Angesichts aller dieser Zusammenstellungen, wozu dann noch die regelmäßigen Kataloge (besonders für die Schulautoren) kommen, könnte

an gegenwärtiger Stelle auf literarische Angaben überhaupt verzichtet werden, zumal unsere Auswahl einigermaßen mit vom Zufall abhängig bleibt. Indessen ist die der ersten Auflage beigegebene literarische Übersicht nicht wenigen Lesern willkommen gewesen, und so sei dieselbe trotz der Bedenken wieder aufgenommen und fortgeführt.

Bis zum Jahre 1894 konnte unsere Zusammenstellung im wesentlichen folgendermaßen lauten:

148. Hilfsmittel zur Lautlehre. Lauttafeln sind erschienen von Rambeau nebst einer Begleitschrift „Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht, Hamburg bei O. Meißner; außerdem „Laut- und Aussprachetafeln" von Dannheisser und Wimmer, Kempten 1891; namentlich aber neuerdings solche von W. Vietor, Marburg 1894. „Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht" schrieb u. a. Breymann, München 1884; ferner John Koch, Die Verwertnng der Phonetik in der Schule, in C. Org. Realsch. 16, 193: Harnisch, Die Verwertung der Phonetik im Unterricht, Phonet. Stud. 1890; zweifelnd Eidam, „Phonetik in der Schule?" Würzburg 1887; derselbe schon früher über Artikulationsgymnastik, Zeitschr. f. nfrz. Spr. 1886; in Österreich: Würzner, Die Verwertung der Ergebnisse der Phonetik für den Unterricht, Zeitschr. f. d. Realschulwesen; in Preußen noch Ohlert, Die neuen Lehrpläne und die Phonetik, Ztschr. f. nfrz. Spr. XIV, 121. Mit der Frage der Verwertung der Phonetik im Unterricht beschäftigte sich auch die Schleswig-Holsteinische Direktorenkonferenz von 1899, Berichterstatter Bangert u. Seitz. Die Lautlehre selbst behandelten: Jäger, Elemente der französ. Lautlehre, Cannstadt 1886; Passy, *Les sons du français*, Paris 1877; F. Beyer, Das Lautsystem des Neufranzösischen, Cöthen 1887; derselbe, Französische Phonetik für Lehrer und Studierende, ebenda 1888 (unentbehrliche Werke für den Fachmann). An die allgemeineren Werke von Vietor (Elemente der Phonetik), von Sievers, Techmer, Trautmann, oder von Bell und Sweet sei nur kurz erinnert; ebenso an die neuen Spezialuntersuchungen des Abbé Rousselot. Die tatsächliche Aussprache der französischen Wörter behandeln mehr lexikalisch nach älteren Gesichtspunkten: K. Plötz, Systematische Darstellung der franz. Aussprache, Berlin, Herbig, 12. Aufl. 1889, und A. Benecke, Die französische Aussprache in methodischer Darstellung und schulmäßiger Fassung, Potsdam 1871. Namentlich aber wollen die wirkliche Sprechsprache in voller Treue an zusammenhängenden Texten wiedergeben: Passy, *Le français parlé*, Heilbronn 1886; Beyer und Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch, Cöthen 1893, nebst Ergänzungsheft von Beyer; auch F. Franke's *Phrases de tous les jours* gehören mit hieher. Sehr lehrreich und wertvoll ist ferner: Koschwitz, *Les parlers parisiens, Anthologie phonétique*, Paris 1893 (genaue Wiedergabe der Aussprache einer Anzahl hochgebildeter Persönlichkeiten). Von Koschwitz auch: Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich, als Supplement z. Zeitschr. f. nfrz. Spr. Neuerdings: Plattner, *Specimen d'un dictionnaire de la prononciation française*, Berlin 1894. Die älteren französischen Werke über Aussprache (Mme Dupuis, Malvin-Cazal, Lesaint, Maigne, auch Legouvé) sind bekannt. Zur Lautschriftfrage: Vortrag von Tanger auf dem 5. Neuphilologentage 1892. Über den französischen Wortton: Programm von Merkel, Freiburg 1888. (Von Merkel auch Programme aus 1881, 1882 über die deutsch-französische Aussprache.) Vortreffliche praktische Arbeiten von Quiehl, Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung und Sprechübungen, Marburg 1889. Und (Erweiterung des vorigen): Aussprache und Sprachfertigkeit im Französischen, ebenda 1892. F. Beyer, Die Lautschulung in meinem Anfangsunterricht, Neuere Sprachen II, 2. 3.

149. Hilfsmittel für den Anfangsunterricht. Die Einführung in die Sprache auf grund der Anschauung vertreten: Lehmann, *Cours de la langue française d'après la méthode intuitive ou l'enseignement par les yeux*, 3 Hefte, Mannheim, 16. Aufl. 1893; Ducotterd und Mardner, Lehrgang der franz. Spr., 2 Teile, Frankfurt 1892; Alge, Leitfaden f. d. ersten Unterr. im Franz., St. Gallen 1892; Ehretsmann und Schmidt, Übungsbuch f. d. franz. Anfangsunterricht, Straßburg, 3. Aufl. 1894; Rossmann und Schmidt, Lehrbuch der franz. Spr. auf grund der Anschauung, Bielefeld, 3. Aufl. 1893 (hat besondere Anerkennung gewonnnen). Außerdem gehören mit hieher: Tröger und Dietz, Lehrg. der fr. Spr., Breslau; Ferd. Schmidt, Frz. Elementarbuch, Bielefeld 1889; Bechtel, Fr. Sprech- und Übungsbuch, Wien 1890, 1892; Huss, Leitfaden zur Erlernung der fr. Spr. nach dem Prinzip der Anschauung, Straßburg 1887; Wingerath, *Lectures enfantines d'après la méthode intuitive*, Köln 1893, Bierbaum, Lehrb. d. fr. Spr. nach der analytisch-direkten Methode, Leipzig 1889, 1891; Dillmann, die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachl. Unterricht; Weiss, Vorschule f. d. Unterricht in der fr. Spr., begründet

auf der Anschauungsmethode, Breslau, 2. Aufl. 1892; Bechtel, *Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les Cartes murales d'Ed. Hölzel*, Vienne; Hano, Anleitung zur Erlernung der franz. Spr. auf grund der Anschauung, Frankfurt a. M., 1892; Graf, *Cours élémentaire, Leçons de choses*, Zürich 1893; Kron, Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder in franz. Spr., M.-Gladbach 1894; Durand, Die 4 Jahreszeiten f. d. frz. Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln, Gießen 1894. Älter sind: Kuhnow, Der Anschauungsunterricht in der franz. Spr. auf Grundlage der Strübing'schen Bilder, Berlin, 3. Aufl. 1880; Bohm, Franz. Sprachschule, mit Benutzung von Wilke's Bildertafeln, Braunschweig 1878, 1880.

Die sonstigen Elementarbücher bilden in den meisten Fällen nur ein Glied in einer Reihe zusammengehöriger Hilfsmittel; teilweise führen sie auch trotz des Namens Elementarbuch wesentlich über den Anfangskursus hinaus. In einigen Fällen sind dem zusammengehörigen Unterrichtswerk besondere „Vorschulen" vorausgeschickt, so von Ulbrich und von Ricken (s. u.). Auch der Name „Elementargrammatik" deckt mitunter einen umfassenderen Kursus.

150. Grammatiken, allgemeine Lehrgänge, vollständige Unterrichtswerke. Als Grammatiken zählte der „Führer durch die Schullitteratur" im Jahre 1892 231 Nummern auf, von denen die ältesten kaum über zwei Jahrzehnte zurückreichen dürften, weitaus die meisten etwa den letzten sechs bis acht Jahren angehören. Der Zuwachs seitdem ist nicht gering. Mehrere der vollständigen Lehrgänge oder Unterrichtswerke haben sich auf bestimmtem landschaftlichem Gebiete Ansehen und Verbreitung erworben, während sie anderswo kaum zur Anerkennung und Benutzung gelangt sind. Zu den hervorragendsten oder doch vollständigsten gehören: Kühn, Lesebuch und Schulgrammatik, nebst Lesebuch für Anfänger und für Mittelstufe und Kleiner Schulgrammatik, auch Übungen zum Lesebuch, Bielefeld, Velhagen und Klasing, eines der fortschrittlichsten und selbständigsten Werke, die Grammatik insbesondere vorzüglich; (Breymann und Möller, Elementarbuch, Elementargrammatik und (von Breymann) Grammatik, München, Oldenbourg; Mangold und Coste, Lese- und Lehrbuch, untere Stufe und obere Stufe, modifiziert für verschiedene Arten von Schulen, Berlin, Springer; Curt Schäfer, Elementarbuch, Grammatik für Unterstufen, Schulgrammatik für Oberstufen, dazu kleinere Schulgrammatik für Oberstufen, Berlin, Winkelmann, (vermittelnd); Ulbrich, Vorstufe, Elementarbuch, Schulgrammatik, auch Kurzgefasste Schulgrammatik, Berlin, Gärtner, (ebenfalls vermittelnd, sehr anerkannt); Bierbaum, Lehrbuch der franz. Spr., nach der analytisch-direkten Methode, 3 Teile, Leipzig, Rossberg; Bechtel, Elementarbuch, Grammatik, Konversationsgrammatik, Wien, Manz; Plattner, Vorstufe, Elementarbuch, Schulgrammatik, nebst besonderem Lehrgang für lateinlose Schulen, Karlsruhe, Bielefeld; Fetter, Sprachschule und Lehrgang in 3 Teilen, Wien, Bermann und Altmann; Filek v. Wittinghausen, Elementarbuch und Schulgrammatik, Wien, Hölder; H. Löwe, *Cours français*, 1. 2 und *La France et les Français*, Berlin, Friedberg; G. Plötz und O. Kares, Lehrgang, Sprachlehre mit Übungsbuch und Elementarbuch, Berlin, Herbig, (vorsichtig vermittelnd, bestimmt, die älteren Bücher von Plötz abzulösen); A. Ohlert, Lese- und Lehrbuch für die Unterstufe, Lehrbuch für die Mittel- und Oberstufe, Schulgrammatik, Hannover, Meyer, (besonnene pädagogische Leistung); W. Ricken, Neues Elementarbuch, Grammatik, Übungsbuch, Lesebuch *„La France — le pays et son peuple"*, Berlin, Gronau; O. Börner, Lehrbuch der franz. Spr. mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache; ferner: Die Hauptregeln der franz. Grammatik, im Anschluß an das Lehrbuch; franz. deutsches Wörterbuch zum Lehrbuch; Oberstufe zum Lehrbuch; syntaktischer Anhang zu den Hauptregeln der Grammatik; endlich: *Livre du Maître* zum Lehrbuch, Leipzig, Teubner, 1893, 1894 (trachtet die Vorzüge der verschiedenen Methoden zu verbinden, ist dabei wesentlich auf Einführung in die praktische Sprache bedacht). Für lateinlose mehr technische Schulen ist ausdrücklich bestimmt: E. Wolter, Lehr- und Lesebuch in 2 Teilen, Berlin, Gärtner; ebenfalls für lateinlose Schulen: Rahn, Lesebuch und Lehrbuch, Leipzig, Reisland; Weizenböck, Lehrb. für österr. Realsch. Im Erscheinen ist ein Lehrgang im Anschluß an die neuen preußischen Lehrpläne von Ferd. Stein, bis jetzt Teil 1, Aachen, Barth. Ebenso; Buchners Lehrmittel f. d. franz. Unterr., Verfasser: Reum, Stern. Anerkennung haben ferner gewonnen die Bücher von Pünjer (Hannover, Meyer), die von Luppe und Ottens (Zürich, Orell-Füssli), die Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung von Peters, Leipzig, Neumann; die Bücher von Strien, nämlich Elementarbuch, Lehrbuch und Schulgrammatik, Halle, Strien; die von Jakobs-Brinker-Fick, Hamburg, Besthorn. Neben den neueren Erscheinungen haben sich einige ältere in ihrem Ansehen mehr oder weniger behauptet; so Steinbart-Wüllenweber, Benecke, Magnin-Dillmann u. a. Mehr für den Lehrer als für den Schulgebrauch ist wertvoll die sehr selbständige Syntax von Seeger, Wismar, Hinstorff. Ebenso sollte Lücking's wertvolle Grammatik bei ihm nicht

in Vergessenheit kommen. Von neueren wissenschaftlichen Arbeiten sei hier wenigstens der Neufranzösischen Formenlehre und der Lautlehre von Koschwitz, Oppeln 1888, 1889, und des im Erscheinen begriffenen Werkes von G. Körting, Formenlehre der franz. Sprache, Paderborn 1893, gedacht, wie auch der vermischten Beiträge zur franz. Grammatik von Tobler, Leipzig, Hirzel, und der Syntax des 17. Jahrhunderts von Haase, Oppeln 1888.

Eine ganze Reihe von Schriften wurde der Behandlung der franz. Konjugation gewidmet. So Lücking, Die franz. Verbalformen für den Zweck des Unterrichts beschrieben, Berlin, Weber; Steinbart, Das franz. Verb für Schulen, Berlin, Müller; Breymann, Die Lehre vom franz. Verb auf Grundlage der historischen Grammatik, München, Oldenbourg; Ohlert, Die Lehre vom franz. Verb, Hannover, Meyer; Stier, Konjugationstafeln, Berlin, Ascher; Mosen, Das franz. Verb in der Schule auf Grundlage der Ergebnisse der historischen Grammatik, Wien, Lechner; außerdem Banner, Duschinski, Hahn, Holzinger-Weidlich, Isaac, Langenscheit, Meyer und wohl noch andere.

151. Hilfsmittel für Sprechübungen. Als vorzügliche Leistung sind allgemein mit Recht begrüßt worden die „Französischen Sprechübungen" von J. Storm, Bielefeld 2. Auflage 1893, welche zugleich die Grammatik praktisch verarbeiten; gleichwohl werden sie schwerlich Schulbuch werden. Ferner werden seit ihrem Erscheinen hochgeschätzt die *Phrases de tous les jours* von Felix Franke, Oppeln 4. Aufl. 1891; übrigens dienen dieselben auch phonetischen Zwecken, ebenso wie das kleine Buch von Passy, *Le français parlé*, Heilbronn. Eine sehr schätzbare neue Erscheinung ist: Beyer und Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch, Cöthen 1893; allerdings kann es wesentlich nur zur Orientierung des Lehrers nach einer gewissen Seite hin dienen. Schon oben wurde erwähnt: Hano, Anleitung zur Erlernung der franz. Umgangssprache auf grund der Anschauung. Ausdrücklich für Anfänger arbeiteten noch: Eichler (Stuttgart, Metzler) und Röder (Nürnberg). Gespräche aus dem Geschäftsleben bot Thum, Leipzig, Spamer. Andere Gesprächbücher aus früherer und neuerer Zeit sind von Peschier (*Causeries parisiennes*, Stuttgart, Neff, in vielen Auflagen); B. Schmitz (Anleitung f. Schulen zu den ersten Sprechübungen, Leipzig, Koch); Noël (Schule der Geläufigkeit, Wien, Manz); Fliessbach, *L'Echo de Paris* (Leipzig, Dyk); Bauer-Link (Franz. Konversationsübungen, München, Oldenbourg); Foulché-Delbosc (Echo der franz. Umgangssprache, Leipzig, Giegler); Stier (Franz. Sprechschule, Leipzig, Brockhaus); außerdem von Alexandre, Körbitz, Lütgen, E. A. Müller, L. Schmidt, Zimmermann. Anleitung zu Sprechübungen geben zum Teil auch die Vokabularien, z. B. das *Vocabulaire systématique* von K. Plötz. Die *Etudes sur la conversation fr.* von G. Storme (Hannover, Meyer) sind eine reichliche Sammlung, aber für unsere Zwecke kaum verwendbar. Hier kann übrigens auch der „Großen deutsch-franz. Phraseologie" von Beauvais (Wolfenbüttel, Zwissler) gedacht werden.

152. Lesebücher. Für den Anfangsunterricht besonders Kühn, Franz. Leseb. f. Anfänger, Bielefeld; Wingerath, *Lectures enfantines*, Köln, und ebenso die betreffenden Teile der übrigen Elementarwerke (s. o.); Bretschneider, *La France, premier livre de lecture*, Altenburg; Weiss, *Recueil d'historiettes et de poésies pour l'enfance*, Breslau (für höhere Schulen?). Nicht in die höhere Schule gehören die sehr hübschen und dankenswerten Bücher von Marelle, *Poésies enfantines*, und *Le Petit Monde*, Berlin. Nicht wirklich auf der Anfängerstufe verwendbar ist: H. Ricken, Lesebuch aus Herodot, Bielefeld. Neu: Masberg, *Premier livre de lecture*.

Die meisten Verfasser von Anfängerbüchern führen dieselben weiter, mindestens für die mittleren Klassen. So Kühn mit seinem bekannten Lesebuch, Jacobs Brinker-Fick mit dem ihrigen, Benecke-D'Hargues, Güth-Muret; bei Wingerath folgt das zweibändige Werk *Choix de lectures, classes inférieures* und *cl. moyennes*. Andere Lesebücher bilden einen Teil der vollständigen Unterrichtswerke ihrer Verfasser: so bei Ohlert, bei Ricken, Filek v. Wittinghausen u. s. w.

Als Lesebücher von minder fest umgrenzter Bestimmung erscheinen die von Steuerwald (München, Beck), von Wershoven (Cöthen), Saure (Kassel), Raff, *Lectures choisies* (Stuttgart), Bauer-Eglert-Link (München), Storme (Hannover), Ricard (Prag), Schwob Chrestomathie (Zürich), Wiemann (Berlin), Löwe, *La France et les Français* (Dessau). Neuerdings liegen von Wershoven auch vor: Lese- und Lehrbuch für die Unterstufe, und: *Récits et biographies historiques*, 1894. Von vollständigerem Aufbau, für verschiedene Stufen sind die Lesebücher von Lüdecking I. und II. (Leipzig, zahlreiche Auflagen), Bechtel (Wien), Ebener (Hannover), Kaiser (Mühlhausen i./E.), Borel (*Choix de lectures*, Stuttgart) Herrig-Burguy (*Premières lectures* und *La France littéraire*, Braunschweig), Plötz (*Lectures choises* und *Manuel de littérature*, Berlin), Gruner-Wildermuth (Chrestomathie I. II, Stuttgart), Vinet (Chrestomathie I—III, Basel), durchweg ältere Werke.

Speziellere Bestimmung haben z. B. Wolter's Lesebuch, für realistisch-technische

Schulen (s. o.), von demselben neuerdings auch „Frankreich, Geschichte, Land und Leute, Lese- und Realienbuch“ (Berlin, Gärtner), Breitinger-Fuchs, Lesebuch für Real- und Mittelschulen (Frauenfeld), Scheibner und Schauerhammer, für Realschulen (Teubner), Rahn's Lesebuch-Ausgabe für Mädchenschulen u. s. w. Marelle, *Manuel de lecture et de composition* (Frankfurt a./M.) will namentlich stilistische Anleitung geben. Glauning gab „Epochen der franz. Geschichte“ als Lesebuch für obere Klassen, Nördlingen.

Zahlreich sind auch die poetischen Anthologieen. Verdientes Ansehen haben: Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte, Leipzig, Renger, dazu auch ein Kommentar nebst Verslehre; Benecke, *Anthologie des poètes français*, Bielefeld, Velhagen, worin namentlich auch moderne Dichter zu ihrem Rechte kommen. Außerdem liegen Gedichtsammlungen vor von Pfundheller (Berlin, Weidmann, schon älter), von Strien (Halle), Stange (Minden), Kaiser (Leipzig), Hummel (Gotha), Lundehn (Berlin), Wershoven (Cöthen), Plattner (Karlsruhe), Sarrazin in Schmagers Textausgaben, neuerdings auch von Stiehler, u. a.

153. Schriftsteller-Ausgaben. Die Herausgabe französischer wie englischer Schulschriftsteller ist entsprechend den Zeitverhältnissen ganz wesentlich dem Großbetriebe anheim gefallen. Die vereinzelten Ausgaben verschwinden neben den großen Sammlungen. Die älteste derselben, die „Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke“, herausg. von A. Göbel, Münster, Theißing, war zu ihrer Zeit (seit den 50er Jahren) hoch verdienstlich und verdient auch jetzt noch Anerkennung und Berücksichtigung. Die „Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen“ von Pfundheller und Lücking, Berlin, Weidmann, wollte (seit den 70er Jahren) einem wissenschaftlich gründlichen Betrieb der Lektüre dienen und lieferte eine Anzahl fleißiger Arbeiten, daneben aber viel minderwertige oder verfehlte Kommentierung. Auf angemessene Abrundung, gute Ausstattung und Abtrennung sowie grundsätzliche Einschränkung des Kommentars ging die „Französische und englische Schulbibliothek“ von Dickmann, Leipzig, Renger, aus, und eine außerordentliche Verbreitung ist ihr in kurzer Zeit zu teil geworden. Die vierte der großen Kollektionen, die „Sammlung französischer Schriftsteller“ von Alb. Benecke, Bielefeld, Velhagen & Klasing, scheint ähnliche Verbreitung zu haben und bietet in besonders handlicher Form zahlreiche hübsche Ausgaben; indes hat der Grundsatz, durch Anmerkungen und Wörterbuch den Schülern eine zweckmäßige Erleichterung zu gewähren, vielfach zu pädagogisch-verwerflicher Hilfe geführt, und der ernste Schulmann muß hier vorsichtig und wählerisch sein. Neben diesen vier Bibliotheken stehen mehrere andere etwas im Hintergrunde. So die *„Bibliothèque française à l'usage de la jeunesse“* und das *„Répertoire du théâtre français“* bei Friedberg und Mode in Berlin, deren „Theater“ übrigens nicht durchwegs für die Jugend bestimmt sein kann; die *„Collection d'auteurs français“* von van Muyden und Rudolph, Altenburg, Pierer; die *„Bibliothèque française“* bei Kühtmann in Dresden (mehr für Mädchenschulen, wie es scheint); die *Petite biblioth. fr. à l'usage de la jeunesse* bei Baumgärtner in Leipzig (offenbar ebenfalls für Mädchenschulen); die *„Auteurs français“* von Rich. Mollweide, (überhaupt nicht eigentlich für die Schule)! Schwalbach's Französische und Englische Schullektüre; Schmager's Textausgaben franz. und engl. Schr. f. d. Schulgebrauch, Gera, nur Text, äußerlich den Renger'schen nachgeahmt); die „Schulausgaben“ von Martin Hartmann, Leipzig, Seemann (nicht zahlreich, mit sehr gründlichem und reichem, mehr wissenschaftlichem Kommentar). Die Absicht, eine Ergänzung der vorhandenen Sammlungen zu bieten, veranlaßte neuerdings die „Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit“ von Bahlsen und Hengesbach, Berlin, Gärtner; diese Sammlung, welche namentlich Werke über Erd- und Völkerkunde, auch wissenschaftliche Schriften geben will, übertrifft alle übrigen durch die Vortrefflichkeit der Ausstattung.

Auf Erwähnung sonstiger, vereinzelter Schulausgaben müssen wir hier verzichten. Der erste Teil des mehrerwähnten „Führers durch die französische und englische Schullitteratur“ zählt die bis 1892 vorliegenden Ausgaben auf, sucht auch, sie auf die verschiedenen Klassenstufen zu verteilen. Hier nur noch ein kurzer Umblick. Der Reichtum oder die Vielgestaltigkeit der gebotenen Schriften charakterisiert sich durch folgende Namen Von geschichtlichen Autoren kommen (um sie alphabetisch aufzureihen) vor: Barante (*Jeanne d'Arc*), Barrau (*Scènes de la Révolution française*), Bazancourt (*L'Expédition de Crimée*), Capefigue (*Histoire de Charlemagne*), Daru (*Histoire de la quatrième croisade, Tableau du commerce et de l'industrie de Venise*), Dumas (*Histoire de Napoléon*), Duruy (*Histoire de France, Histoire grecque, Hommes célèbres de l'histoire romaine*), Fléchier (*Hist. de Théodose le Grand*), Frédéric le Grand (*Histoire de mon temps, Hist. d. l. Guerre de 7 ans*), Guizot (*Hist. de Charles I, H. d. l. Révolution d'Angleterre et de Cromwell, H. de la Civilisation en Europe, Récits historiques, Louis XI, Henri IV, Washington*), Lamartine (*Captivité, Procès et Mort de Louis XVI*), Lanfrey (*Hist. de Napoléon I*),

Michaud (*Croisades, Mœurs et coutumes des croisades, Influence et résultats des croisades*), Michelet (*Précis de l'histoire moderne*), Mignet (*H. d. l. Révolution française, Essai sur la Formation territoriale et politique, Vie de Franklin*), Montesquieu (*Grandeur et Décadence des Romains*), Paganel (*Frédéric le Grand*), Rollin (*Hist. romaine, Alexandre le Grand, Hommes célèbres*), Salvandy (*Jean Sobieski*), Ségur (*Hist. d. Napoléon et de la grande armée*), Taine (*Les Origines de la France contemporaine, Napoléon*), Aug. Thierry (*Guillaume le Conquérant, Lettres sur l'histoire de France*), Am. Thierry (*Histoire d'Attila*), Thiers (Aegyptische Expedition und andere Abschnitte aus seinen Werken, *Campagne d'Italie en 1800, Quatre-Bras et Ligny, Waterloo, Napoléon à Sainte-Hélène*), Vertot (*Conjuration du Portugal*), Villemain (*Histoire de Cromwell*), Voltaire (*Charles XII, Pierre le Grand, Siècle de Louis XIV*).

Hierzu kommen die Memoiren von Saint-Simon, diejenigen von La Rochefoucauld, von La Valette, von Marmont, von Louis XIV, vom Marquis de Ferrières, alle diese in der schätzbaren Sammlung von Perle, neben den leichten modernen Erinnerungen von Sarcey (Siège de Paris), dem Comte d'Hérisson (*Journal d'un officier d'ordonnance*), und den nicht ganz echten Erinnerungen von Ludovic Halévy (*L'Invasion*).

Als Redner werden dargeboten: Bossuet, Fléchier, Massillon, Mirabeau; Briefe: von Friedrich dem Großen, von Frau von Sévigné und von verschiedenen andern in Sammelbändchen. Als Philosoph figuriert Descartes, auf dem theologischen Gebiet Pascal. Literaturhistoriker: La Harpe, Villemain, Mme de Staël, Demogeot, auch Voltaire. Biographisches liegt vor z. B. von Chateaubriand, Arago, Condorcet. Dem lateinischen Unterricht soll sich anschließen: Boissier, *Cicéron et ses amis.* Der junge Anacharsis und der Télémaque sind wohl endgültig aufgegeben. Naturwissenschaftliches und Reisen werden geboten mit Buffon, Cuvier, Michelet, Ampère, auch Verne, Chateaubriand, Lamartine, Ferry, Lamé-Fleury. Diesem Gebiete nebst dem kulturgeschichtlichen gehören denn auch wesentlich die Schriften der Bahlsen-Hengesbach'schen Sammlung an: *La navigation transatlantique* von Demoulin, *Paris* von Maxime du Camp, *En France* von Reclus, *Inventions industrielles* von Maigne, *Le Théâtre français* von Despois, *Excursions et voyages* von Verschiedenen, *Traités d'Atmosphérologie, Traités de chimie, Voyageurs et inventeurs célèbres, Le Montblanc* von de Saussure, *Voyage aux Pyrénées* von Taine, auch die Skizzen aus fernen Meeren und Ländern von P. Loti; in das praktische Leben will einführen: *Francinet* von Bruno. Ein schätzbares Bändchen ist auch *La France, Anthologie géographique,* ed. J. Leitritz (Renger'sche Sammlung).

Die Tragödiendichtung ist vertreten durch mehrere Stücke von Corneille (darunter nicht bloß *Polyeucte,* sondern auch *Nicomède*), durch noch zahlreichere von Racine (nicht bloß *Athalie, Esther, Britannicus, Mithridate, Phèdre,* sondern auch *Iphigénie, Andromaque* und *Alexandre*), auch durch verschiedene von Voltaire (*Zaïre, Mérope, Alzire, Tancrède* und *Mahomet*), ferner durch Hugo's *Hernâni,* Ponsard's *Lucrèce,* de la Touche's *Iphigénie en Tauride,* und 3 Stücke von Delavigne, *Louis XI, Marino Faliero, Les Enfants d'Edouard.*

Das Lustspiel tritt mit 25 bis 30 Autorennamen auf, (nämlich in alphabetischer Folge): Augier, Balzac, Bayard, Beaumarchais, Berquin, Bouilly, Corneille, Dumas, Duval, Etienne, Feuillet, Mme de Girardin, Leclercq, Mélesville mit Genossen, Molière, Musset, Picard, Piron, Ponsard, Racine, Regnard, Sand, Sandeau, Scribe (mit 13 Stücken), Sedaine, Souvestre, Wafflard-Fulgence nebst einigen andern. Von Molière werden nicht bloß die großen Charakterkomödien geboten und auch nicht bloß die allenfalls schulfähigen Scherzstücke wie der *Malade imaginaire,* sondern auch die *Ecole des Femmes,* die *Ecole des Maris,* der *Don Juan, George Daudin,* die *Fourberies de Scapin, Sganarelle* und so ziemlich alles andere! Doch sind diese Sammlungen offenbar darauf bedacht, wohl „assortiert" zu sein, und wollen auch der studierenden Privatbeschäftigung dienen. Die Zahl der sonstigen Dichterausgaben ist naturgemäß nicht groß; zu La Fontaine und Béranger treten Chénier und Hugo, doch auch Boileau mit *Satires, Epîtres, Art poétique* und *Lutrin,* auch Voltaire nicht bloß mit Oden und andern kleineren Gedichten, sondern auch der *Henriade.* Vereinzeltes wird auch von andern dargeboten, doch fast nur in Sammelbändchen, von denen oben (Anthologien) die Rede war.

Sehr stattlich ist allmählich die Reihe der früher verschmähten einfachen Erzähler geworden. Sie erstreckt sich von Le Sage und Perrault über Voltaire, Florian, Marmontel, St. Pierre, de Maistre, Chateaubriand, Mme de Staël und über eine große Schar berühmter oder bekannter Erzählernamen unseres Jahrhunderts bis in die Gegenwart, zu Daudet, Malot, Coppée, Maupassant, Theuriet, und etlichen anderen. Es finden sich Dumas, Balzac, Mérimée, Töpffer, Nodier, Souvestre, die Damen Pressensé und Cottin und mehrere andere, und in ganz besonderer Vollständigkeit Erckmann-Chatrian.

Daß der Herausgeber dieser mannigfachen Schulschriftsteller hier mit keinem Worte gedacht wird, möge entschuldigt werden; der Raum erlaubt nicht, auch nur diejenigen namhaft zu machen, die sich durch pädagogische Besonnenheit und wissenschaftliche Zuverlässigkeit über die Leistungen der großen Mehrzahl erheben.

154. Vokabularien, Wörterbücher, synonymische Handbücher. K. Plötz „*Vocabulaire systématique et guide de conversation française*" darf noch immer rühmend genannt werden. Viel unbedeutender ist desselben Verfassers „*Petit Vocabulaire, Voyage à Paris*". Eine „Sammlung französischer Wörter für den Anfangsunterricht auf Grundlage der Wilke'schen Bildertafeln" gab Herrig (Braunschweig), ein *Vocabulaire systématique* Robolsky (Leipzig, Renger), ein *Vocabulaire* ausdrücklich für die oberen Klassen Hädicke (Teubner), ein *Vocabulaire technique français-allemand* Wershoven (Bonn, Weber), ein Vokabular im Anschluß an das Lateinische Wiesner (Berlin, Simion), ein genealogisches Vokabular und ein oben solches „Hilfsbuch" Dihm (Breslau und Frankfurt a. M.); außerdem liegen solche Bücher vor von Autenrieth (Erlangen), Fischer (Leipzig, Koch), Giers (Bonn, Hanstein), Hupe (Rostock), van Muyden (Berlin, Langenscheidt), Spelthahn (München), Thiemich (Breslau, Hirt), Wingerath (Köln), Walther u. a.

Was die größeren Wörterbücher betrifft, so dürfte die nach dem großen Sachs-Vilatte'schen Encyklopädischen Wörterbuch gearbeitete „Hand- und Schulausgabe in zwei Teilen" (Berlin, Langenscheidt) unter den deutschen Schulwörterbüchern, wie das Hauptwerk nebst seinem 1894 erschienenen Supplement unter den großen Wörterbüchern, zur Zeit obenan stehen. Das einfachere „Handwörterbuch" von K. Plötz, (Berlin, Herbig) befriedigte ebenfalls die meisten Schulbedürfnisse. Das alte, angesehene Wörterbuch von Thibaut (Braunschweig), in über 100 Auflagen erschienen, ist seit 1883 von Wüllenweber und Dickmann neu bearbeitet. Mozin-Peschier, Schuster-Régnier und manche andere haben sich mehr oder weniger im Gebrauch behauptet. Auf die kleinen Langenscheidt'schen „Notwörterbücher" sei wegen der vielfachen Sachorientierung mit hingewiesen. Die großen Wörterbücher der Franzosen (Académie, Littré), sowie das im Fortschreiten begriffene monumentale Werk von Godefroy) brauchen nicht erst genannt zu werden. Ausdrücklich aber sei auf R. Heller's „Realencyklopädie des franz. Staats- und Gesellschaftslebens (Oppeln, Maske) hingewiesen, um von sonstigen stofflichen Nachschlagebüchern zur Volks- und Landeskunde, deren der Lehrer bedürfen wird, hier nicht zu reden.

Die großen klassischen Arbeiten der Franzosen über Synonymik (Lafaye, Guizot u. s. w.) seien hier nicht näher angeführt. Für die deutsche Schule wurden geschrieben: B. Schmitz, Französische Synonymik, neuere Aufl. von Kesseler, Leipzig, Koch (ein seiner Zeit mit Recht geschätztes Buch); Klöpper, Franz. Synonymik für Schulen und Studierende, Leipzig, Koch; Koldewey, Franz. Synonymik für Schulen, Wolfenbüttel, Zwissler. Dazu sind neuerdings noch Arbeiten von Waldmann (die wichtigsten franz. Synonymen) und Bretschneider (Kurzgefaßte franz. Synonymik) getreten.

155. Hilfsmittel zur Stilistik. Das Buch von Edmund Franke „Französische Stilistik, ein Hilfsbuch für den französischen Unterricht, 2 Teile, Oppeln 1886" hat eine längst gefühlte Lücke ausgefüllt; selbstverständlich ist es nur für die Lehrer. Einer sehr guten kurzen Stilistik für die Schüler wurde schon oben gedacht, nämlich derjenigen in Ulbrichs Grammatik, wo sie den Anhang bildet. Großenteils stilistischen Charakter hat auch die oben erwähnte Grammatik (Syntax) von Seeger; ihr ist angeschlossen eine ziemlich umfassende französisch-deutsche Phraseologie, Wismar, Hinstorff. Eine „deutsch-französische Phraseologie" gab B. Schmitz, Berlin, Langenscheidt (viele Auflagen). Die große Phraseologie von Beauvais wurde schon erwähnt. Ein deutsch-franz. phraseologisches Wörterbuch ist von Holtermann, Dortmund. Stilistische Muster, zum Teil nebst belehrender Anleitung, wollten geben: Mensch, Franz. Musteraufsätze, Berlin, Simion; Wilcke, Anleitung zum franz. Aufsatz, Hannover 1883; Noiré, Aufgaben zu der franz. Stilübung, Mainz; Marelle, *Manuel de lecture, de style et de composition*, Frankfurt a. M., Gostewitz; Wiedmayer, Franz. Stilübungen für obere Klassen, Stuttgart, Metzler; Plattner, Franz. Stilschule, Karlsruhe. „Franz. Aufsätze in Beispielen" gibt E. Regel in den LL 36, 62 ff, Den Briefstil wollen ausschließlich oder doch wesentlich mit fördern: Traut, Franz. Aufsatz- und Briefschule, Bernburg; Noel, *Nouveau manuel épistolaire*, Wien, Manz; von demselben auch: Praktisches Übungsbuch zur Bildung eines guten Stils, Wien, Lechner; Wendt, Franz. Briefschule, Hannover, Meyer; Ritter, Anleitung zur Abfassung von franz. Briefen, Berlin, Späth.

Am Schlusse dieses Abschnittes sei auch des „Französischen Antibarbarus" von R. Scherffig (Zittau 1894) gedacht, welcher sich auf Aussprache, Grammatik, Stilistik, Synonymik u. s. w. zugleich bezieht und viele schätzbare Zusammenstellungen enthält.

156. Hilfsmittel zur Verslehre. Mit Recht treten die für Schüler bestimmten Verslehren nicht mehr als selbständige Schriften auf, sondern als Anhänge oder Einleitungen zu Klassikerausgaben. Auch dort sind sie zum Teil noch ausführlicher als nötig und gut ist. Selbständige kleine Schriften aus etwas früherer Zeit sind übrigens: Schnatter, *Cours de versification française*, Berlin, 2. Aufl. 1877; Foth, Die französische Metrik für Lehrer und Schüler in ihren Grundzügen dargestellt, Berlin 1879, Springer; Kressner, Leitfaden der französischen Metrik, nebst einem Anhange über den altfranzösischen epischen Stil, Leipzig 1880, Teubner. Bei diesen Arbeiten also ist schon mit an den Lehrer gedacht. Daß diesem das ältere, seiner Zeit klassische Werk von Quicherat, das deutsche Buch von Lubarsch (Abriß der franz. Verslehre, Berlin 79, Weidmann), noch mehr aber der selbständige und geistvolle *Traité général de versification française* von Becq de Fouquières, nebst anderen französischen Arbeiten, bekannt sei, ist als selbstverständlich anzunehmen. Tobler's lichtvolle kleine Schrift „Vom französischen Versbau alter und neuer Zeit" Leipzig 1880, Hirzel, sei auch hier dankend erwähnt. Neu ist: Clair Tisseur, *Modestes Observations sur l'Art de Versifier*, Lyon, 1893. Uebrigens werde über dem Studium der Versifikation nicht dasjenige des Versvortrags hintangesetzt, eine Kunst, deren der gute Lehrer durchaus bedarf. Das schöne Buch von Legouvé *L'art de la lecture*, Paris, Hetzel, empfiehlt sich zum Studium. Vergl. auch Sonnenburg: Wie sind die französischen Verse zu lesen? Berlin 1888, Springer; Lubarsch, Deklamation der französischen Verse, Oppeln 1888; Humbert, Gesetze des französischen Verses, Leipzig 1888, Seemann.

157. Hilfsmittel zur Literaturgeschichte. Mit den klassischen oder doch anerkannt bedeutenden und tüchtigen Darstellungen der Literaturgeschichte oder einzelner ihrer Gebiete haben wir uns hier nicht zu beschäftigen. Taine, Nisard, Géruzez, Demogeot, Julian Schmidt, Mager, Hettner, Lotheissen und andere kennen zu lernen, ist natürlich des Lehrers oder des Studierenden Sache. Besonders praktisch: Junker, Grundriß der Gesch. d. fr. Lit., Münster, Schöningh, 2. Aufl. 1894. Für die Schule war eigentlich geschrieben die Literaturgeschichte von Kreyssig (Berlin, Nicolai), und zwar mit dem besonderen Zwecke, in das Französische übersetzt zu werden; dieser Standpunkt ist längst verlassen; die Umarbeitung in 2 Bänden von Kressner und Sarrazin 1889 dient nun dem Studierenden. Kleine Darstellungen der französischen Literaturentwicklung für die Schüler (die wir unsrerseits als wünschenswert nicht betrachten) sind z. B. gegeben worden von Noiré *(Résumé de l'histoire etc.)*, Kaiser *(Précis de l'histoire etc.)*, Asmus *(Cours abrégé etc.)*, Hecker *(Résumé etc.)*, Töppe *(Abrégé etc.)*, Döhler *(Coup d'œil sur l'histoire etc.)*, Lugrin *(Résumé de l'hist. d. l. litt. fr. au 19me siècle)*; älter ist Ricard *(Manuel d'hist. etc.)* u. a. Über das den Schülern Mitzuteilende gehen auch diese Bücher zum Teil weit hinaus. Breitinger's Grundzüge der fr. Lit. u. Sprachgeschichte (Zürich, Schultheß) waren, wie Kreyssig, zum Übersetzen ins Französische bestimmt, nur viel kürzer.

158. Methodische Schriften. Die Reihe der Reformschriften, welche die gegenwärtige Periode des französischen (wie englischen) Unterrichts charakterisieren und beherrschen, beginnt ziemlich genau mit Vietor's Streitschrift: „Der Sprachunterricht muß umkehren von *Quousque tandem*", Heilbronn 1882. Von den vorhergehenden Arbeiten wäre u. a. der ebenfalls von Vietor herrührende Aufsatz „Schriftlehre oder Sprachlehre" in der Ztschr. f. nfr. Spr. 1880 hervorzuheben; auch Hummel's Programm „Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel", Weimar 1879, bleibe nicht unerwähnt. Natürlich gibt es eine Schriftstellerei über den französischen Unterricht lange vor dieser Periode; man braucht nur an die berühmten Arbeiten von Mager zu erinnern; auch der Artikel in Schmid's Encyklopädie über den französischen Unterricht von Baumgarten wurde geschätzt. Doch haben wir uns hier zu beschränken. In der Reihe der Reformschriften folgten, mit mehr Entschiedenheit oder Zurückhaltung: Breymann, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und Realschulen, München 1882; Kühn, Zur Methode des französischen Sprachunterrichts, Wiesbaden 1883 (schon vorher als Programm ausgegeben); Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichts, Heilbronn 1883; F. Franke, Die praktische Spracherlernung auf grund der Psychologie und Physiologie, Heilbronn 1884; Breymann und Möller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, München 1884; C. Schäfer, Die vermittelnde Methode, Berlin 1885; Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, 2 Hefte, Hannover 1885, 1886; Münch, Die Reformbewegung auf dem Gebiet des neusprachl. Unterrichts, Päd. Arch. 1886, 8, 520 ff.; A. Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung mit besonderer Berücksichtigung des Französischen, Königsberg 1886; Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts, Kassel 1886; derselbe später: Die analytisch-direkte Methode, ebendaselbst 1889; Rambeau, der franz. und engl. Unterricht in der deutschen Schule (besonders Gymnas.), Hamburg 1886; Foth, Der franz. Unterricht auf dem Gymnasium, auch eine Reformschrift, Leipzig 1887; Hauschild's Vortrag

auf dem Neuphilologentag in Frankfurt a. M. 1887 über die Anwendung der Perthes'schen Grundsätze auf die neueren Sprachen; Louvier, Über Naturgemäßheit im fremdsprachlichen Unterricht, Hamburg, 3. Aufl. 1888; Kuntzemüller, Die Reform unseres höheren Schulwesens auf nationaler Grundlage, Leipzig 1888; Gutersohn, Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, Karlsruhe 1888; Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888, Langenscheid; A. v. Roden, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890; Krüger-Lobedanz, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, Programm Schwerin 1890; Stiehler, Streifzüge auf dem Gebiet der neusprachlichen Reformbewegung, und Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Marburg 1890 und 1891; Weissenfels, Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts, Ztschr. f. Gymn. W. 1890, 9; Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methode etc., Berlin, Springer, 1892; Bahlsen, Der franz. Sprachunterricht im neuen Kurs, Berlin 1893, Gärtner; Eug. Wolter, Zum franz. Unterricht, Programm der 1. Realsch. Berlin 1893; Spill, Über den neufremdsprachl. Unterricht, Hannover 1893, Meyer. Wenn unter den Genannten schon Zweifler und Gegner der neueren Methode sich befinden (so Weissenfels, Gutersohn, auch Stiehler), so sind einige noch bestimmter dagegen aufgetreten; so Petersen, Der neusprachl. Unterr. u. die modernen Reformbestrebungen, Leipzig 1893, Gräbner; Knuth, Zum Betrieb des franz. Unterr. auf Gymnasien, Programm von Steglitz 1892; in Bayern haben sich Wohlfahrt und Koch gegen die Neuerungen ausgesprochen (Bl. f. bayer. Gymn. und Bl. f. bayer. R. Sch.). Unter den in Zeitschriften veröffentlichten Aufsätzen sind von besonderer Bedeutung gewesen: Kühn, Über den fr. Unterr., Lehrproben 16, und namentlich: E. v. Sallwürk, Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen, ebenda 19. Ebenso kommen in Betracht die Begleitschriften, welche Kühn, Kares, Ohlert ihren Unterrichtswerken beigegeben haben, nämlich: Kühn, Der franz. Anfangsunterricht, Bielefeld 1887; Kares, Beiträge zu einer wissenschaftlichen Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens (zuerst Rede auf der Philologenversammlung in Wien), Berlin 1893; Ohlert, Methodische Anleitung zum Unterricht im Französischen, Hannover, Meyer. Auch des größeren Werkes von Ohlert „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung" Hannover 1893 darf hier gedacht werden. Dazu weiterhin: Fetter, Fortschritte des franz. Unterr. an den deutsch-österr. Realsch., Vortrag in Wien 1893; Gollob, Z. Methodik d. franz. Unterr. in den ersten 2 Jahrgängen, Progr. v. Ollmütz; Alge, Beitr. z. Methodik des franz. Unterr., St. Gallen 1894. Von Beyer erschien 1893 noch: Der neue Sprachunterricht, Ergebnisse der Lehrpraxis nebst Erörterungen und Leitsätzen, Cöthen. Über den franz. Unterr. im deutschen Gymnasium schrieb H. Müller, Heidelberg 1894. Endlich sei das interessante Buch von M. Bréal erwähnt: *L'enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette, 1893. Auch die eigentlich nur das Englische betreffenden Schriften von Klinghardt: Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode, Marburg 1888, und: Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode, 1889, dürfen dem Lehrer des Französischen nicht unbekannt bleiben.

Über den Anfangsunterricht im besonderen haben sich noch geäußert: J. Jäger, Der franz. Anfangsunterricht im Gymnasium, Programm von Büdingen 1887; F. Schmidt, Über den Anfangsunterricht im Französischen, Lehrpr. u. Lehrg. Heft 65 (1890); Kühn in dem Begleitschreiben zu seinem Lesebuch; E. Weber in „Bemerkungen über den Anfangsunterricht im Französischen", und zwar über das Verfahren am „Französischen Gymnasium" zu Berlin. Aber auch die allgemeineren Broschüren beschäftigen sich gerade mit dem Anfang des Unterrichts ganz wesentlich. Über die „Verwertung der Phonetik beim Unterricht" handelte eingehend E. Harnisch, Phonetische Studien 4, über die Anfangsgründe im Französischen auf phonetischer Grundlage Radke (Programm). Die Broschüre von Eidam, Phonetik in der Schule? wurde schon oben erwähnt. „Das Prinzip der Anschauung, angewandt auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen" behandelt Böhm in dem Jhrb. f. wiss. Paed. 1887. Über schriftliche Arbeiten handelte Bätgen, Programm Eisenach Realg. 1890, über die Beschaffenheit der Übungsbücher Dickmann in einem Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin, über den Einfluß des Erlernens fremder Sprachen auf die Entwicklung der Muttersprache F. Pfalz Paed. Arch. IX, 594 ff., über die Verwendung des sprachgeschichtlichen Elements im franz. Unterr. Jäger auf dem vierten Neuphilologentag, über unsere Schulausgaben franz. und engl. Schriftsteller Kühn Ztschr. für nfrz. Spr. XIII, 239 ff.

Über die Auswahl der Lektüre äußerten sich: Münch, Bemerkungen über die franz. und engl. Lektüre in den oberen Realklassen, Programm von Ruhrort 1879; O. Vogel, Bemerkungen zur franz. und engl. Lektüre, Programm von Perleberg 1880; Foth „Über die franz. und engl. Lektüre als Unterrichtsgegenstand" in Dittes' Pädagogium 1880; Timme „Über französische Lektüre", Programm des Andreanums zu Hildesheim 1882; Hemme als Referent für die hannoversche Direktorenversammlung 1882: „Die Auswahl der Lektüre in

den beiden neueren Sprachen"; Ulbrich: „Auswahl der zu lesenden französischen Autoren", Programm des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin 1884 (auch als Broschüre bei Gärtner); Perle „Die historische Lektüre im franz. Unterr. an Realgymnasien und Realschulen" Oppeln 1886; Bretschneider „Auswahl und Betrieb der franz. Lektüre an Realschulen", Programm von Bromberg 1886; Gille „Auswahl und Behandlung der franz. Lektüre an der Realschule", Ztschr. für lateinlose Schulen III. Spezieller: W. Ulrich, Über die franz. Neuromantiker und den Wert ihrer Schriften für die deutsche Schule, B h S 10, 28 ff.; Mann, Lafontaine als Schulschriftsteller, Z. f. nfranz. Sprache XV, 293 ff. Von preußischen Direktorenversammlungen behandelten das Thema noch diejenigen von Pommern 1887 (Berichterstatter Fritsche), und von Schleswig-Holstein 1892 (Berichterstatter Schulthes und Seitz).

Um an dieser Stelle sogleich noch der sonstigen neueren Direktorenversammlungen zu gedenken, welche sich mit dem franz. Unterr. beschäftigt haben, so wurde die Schleswig-Holsteinische von 1889 (Bangert und Seitz) schon bei der Phonetik erwähnt; dazu käme die Rheinische von 1887 (Diehl, Contzen, Steinbart, Hölscher); die letzte Konferenz der Provinzen Ost- und Westpreußen (Heinze und Friedersdorff) fußte noch auf den seitdem ungültig gewordenen Lehrplänen von 1882. Daß auch die große preußische Dezemberkonferenz von 1890 den franz. Unterricht gelegentlich erörtert hat, sei erwähnt. Von besonderer Bedeutung waren dabei die Ausführungen von Professor Tobler.

Noch von anderen Gelegenheiten her wären Äußerungen der Vertreter der Wissenschaft zu verzeichnen, welche den Unterricht dieses Faches mit angehn, oder Äußerungen über das Verhältnis von Wissenschaft und Schule. Hieher gehören: Körting, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen, Heilbronn 1882 (Körting's 3bändige Encyklopädie und Methodologie der romanischen Philologie, Heilbronn 1884, schließt nicht, wie die nun veraltete Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen von B. Schmitz, Leipzig 2. Aufl. 1875, die Unterrichtslehre mit ein); Breymann, Wünsche und Hoffnungen betr. das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität, München 1885; Dörr, Die Aufgaben der modernen Philologie in der Gegenwart, in den Neuphilologischen Beiträgen, Hannover 1886; Schröer, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur praktischen Spracherlernung; Sachs, Wandlungen und Schwankungen im französischen Sprachgebrauch, auch der Grammatik, Vortrag auf dem Neuphilologentag 1892; einschneidend auch Wätzoldt, Die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer, ebenfalls Vortrag auf dem Neuphilologentag, dann Broschüre Berlin, Gärtner 1892; auch: Mahrenholtz, Die deutschen Neuphilologentage, Rückblicke und Wünsche, Heilbronn 1888. Organisatorische Kritik hat u. A. geübt: Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorff'schen These: der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen, Berlin 1887. Andere sind ihm beigetreten. Auch Kefferstein, Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme, Zeitschr. Gymn.-Wes. 45, 61, will lebende Sprachen vor toten.

Ausgearbeitete Lehrpläne haben veröffentlicht: Walter, Der französische Klassenunterricht, I. Unterstufe, Marburg 1888, Elwert, 2. Auflage bevorstehend; und als Fortsetzung dazu: Kühn, Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium, II. Mittel- und Oberstufe, Marburg 1889. Beide Arbeiten werden sehr geschätzt. Einen ausführlichen Lehrplan für Gymnasien veröffentlichte Tendering in der Zeitschr. f. neufranz. Spr. XII, S. 137 ff. Nach Erlaß der neuen preußischen Lehrpläne erschienen noch 1892: Tendering, Der franz. Unterr., nach den n. pr. Lehrpl., Zeitschr. f. neufranz. Spr.; Striek, Der franz. Anfangsunterricht an Gymnasien nach den n. pr. Lehrpl., Programm Dessau 1893; Josupeit, Der französische Unterricht an Gymnasien nach der Schulreform, ebenfalls Programm. Eine Kritik dieser Lehrpläne gab außerdem Mahrenholtz im Pädagogischen Wochenblatt. Vergl. auch: Mangold, Der neue Lehrplan des Franz im Gymn., Ztschr. Gymn. Wesen 47, 657 ff. So unsere ältere Zusammenstellung! —

Für die seit dem Jahre 1894 hinzugekommene Fachliteratur muß auf Vollständigkeit der Angaben noch mehr verzichtet werden als für die frühere.

159. Neueres zur Lautlehre. Breymann, H., Die phonetische Literatur von 1876—1895, Leipzig, Deichert, 1897 (Sehr dankenswerte Zusammenstellung); Klinghardt, H., Artikulations- und Hörübungen, Cöthen, Schulze, 1896; Beyer's Phonetik, 2. Aufl. 1897; Jaeger, O., Elemente der fr. Lautlehre, 3. Aufl., Straßburg, 1897; Passy, P., *Abrégé de prononciation franç.*, Leipzig, Reisland, 1897; Michaelis und Passy, *Dictionnaire phonétique d. l. langue fr.*, Hannover, Meyer, 1897; Koschwitz, *Les parlers parisiens*, 2. Aufl., 1897; Plattner, Ph., *Questions de prononciation et de prosodie*, Karlsruhe, Bielefeld, 1898; Eggert, Br., Phonetische u. method. Studien in Paris, 1900, Teubner; Ackerknecht, J., Methodische Anleitung z. fr. Ausspr., zunächst für süddeutsche Schüler, Stuttgart, Metzler, 1896 (mit Lehrer-Ausgabe); Schumann, P., Franz. Lautlehre f. Mitteldeutsche,

2. Aufl., 1896, Teubner; Passy et Rambeau, *Chrestomathie française* (Texte mit Transscription), Paris, 1897; Plattner, Die franz. Ausspr. in d. Schule: Gymn. 12, 121 ff.; Rambeau, *On the Value of Phonetics in teaching modern languages*: Neuere Sprachen 2, 1 ff.; Walter, M., Die Verwertung der Phonetik im Sprachunterricht; Bl. f. höheres Schulw. 5, 99 ff.; Hummel, F., Die Pflege der Ausspr. im neuspr. Unterr., Progr., Realsch. Magdeburg, 1897; Quiehl, Franz. Aussprache u. Sprachfertigkeit, 3. Aufl., Marburg, 1899, Elwert.

160. Neueres zum Anschauungsunterricht. Kron, Dialog. Besprechung der Hölzel'schen Wandbilder in französ. Spr., Die Stadt, M.-Gladbach, 1894; Génin u. Schamanek, *Conversations fr. sur les tableaux d'E. Hoelzel*, Wien, Hölzel (mehrere Hefte nach und nach); Wilke u. Dénervaud, Anschauungsunterr., Leipzig, Gerhard (bis 1900 9 Hefte); Durand u. Delanghe, Übungen f. Conversationsstunden nach Hölzel's Bildertafeln, Gießen, Roth, 2. Aufl., 1897; Heine, K., Einführung in die fr. Konversation auf grund der Anschauung, Hannover, Meyer, 1896; Lewin, H., Zwei kulturgeschichtl. Bilder als Mittel zur Anknüpfung von Sprechübungen, Marburg, Elwert, 1896; Lefèvre, *Les quatre Saisons* etc. (Straßburger Bilder), Cöthen, Schulze, 1896; Wilke, E., *Paris, Promenades dans la capitale de la France* (nach Hölzel's Bild), Leipzig u. Wien, Gerhard, 1896; Bechtel, *Enseignement par les yeux*, 2. Aufl., 1897; Bilderhefte f. d. Sprachunterricht bei Voigtländer, Leipzig (französisch geschriebene Darstellungen von Exkursionen in französischen Gegenden etc.); Alge, S., Leitfaden f. d. ersten Unterricht, unter Benutzung v. Hölzels Wandbildern, St. Gallen, Fehr, 1899; Kasten, W., Erläuterung Hölzel'scher Bilder etc, Hannover, Meyer; Herbert, F., *L'Habitation. Leçons de conversation d'après le Tableau* etc., Gießen, Roth, 1899; Rolfs, L. E., *Plan pittoresque de la Ville de Paris*, Leipzig, Renger, 1900; Rolfs u. van Haag, Kommentar zu dem *Plan pittoresque*, 1901; Bechtle, J., *Leçons et Lectures* zu C. C. Meinhold's Bildern, Dresden, Meinhold, 1901; Scheffler, W., Bild u. Leben: Neuere Sprachen 2, 113 ff.; Hartmann, M., Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht, Wien, Hölzel, 1895; Gille, *Voyage à Paris*: Lehrpr. u. Lehrg. 44, 97 ff.; Wilke, E., Anschauungsunterr. u. seine Verteilung auf die einzelnen Klassen: Neuere Sprachen, 1896, 4; Kron, R., Zur Verwertung der bildl. Anschauung, Progr., Realsch. Quedlinburg 1896; Lange, P., Beobachtungen u. Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode, Wien, 1897, Hölzel; von Roden, A., Die Verwendung von Bildern zu franz. u. engl. Sprechübungen, Marburg, 1898, Elwert (eingehend und besonnen); Rahn, J., Die Einführung des franz. Genrebildes in d. neuspr. Unterr., *Recueil de gravures à l'usage de la convers. fr.*, Bielefeld, Velhagen.

161. Neueres zur Sprachlehre (Grammatik nebst vorbereitenden Büchern; vollständige Unterrichtswerke). Da die einmal durchgedrungenen Unterrichtswerke großenteils sich nicht bloß durch neue Teile, sondern auch durch Parallelausgaben für verschiedene Zwecke und Schularten erweitern, und da die Auflagen der einzelnen Teile sich naturgemäß unregelmäßig folgen, so wird hier von irgend welchen bestimmteren bibliographischen Angaben darüber abgesehen. Weitere Bände oder neue Auflagen sind erschienen von den Unterrichtswerken von O. Börner (Teubner), J. Bierbaum (Leipzig, Roßberg), J. Fetter (Wien, Bermann u. Altmann), Breymann und Möller (München, Oldenbourg), K. Kühn (Karlsruhe, Bielefeld), Pünjer (Hannover, Meyer), Weizenböck (Leipzig, 1895, Freytag), O. Ulbrich (Berlin, Gärtner; das Elementarbuch erheblich umgearbeitet), Strien (Halle, Strien). Als besondere Arbeiten aus dem Kreise dieser Verfasser sind die französisch geschriebenen Grammatiken für die Oberstufe von Bierbaum-Hubert und von Fetter-Alscher oben (beim Kapitel „Grammatik") erwähnt. — Als neue größere Unterrichtswerke haben sich eingeführt: Püttmann u. Rehrmann (Berlin, Mittler; zunächst wohl für Kadettenschulen bestimmt); Ehrhart, Planck u. Lachenmaier (Stuttgart, Neff; etwas mehr wissenschaftlich gehalten und zunächst für Gymnasien bestimmt; dazu dann eine Ausgabe für lateinlose Schulen von Günther); Fleischhauer, W. (Leipzig, Renger); Banderet u. Reinhard (Bern, Schmid u. Francke); Enkel, Kähr u. Steinert (Dresden, Huhle, für Bürgerschulen). — Für sich bestehende Grammatiken oder Sprachlehren erlebten neue Auflagen: Benecke (Potsdam, Stein), Bohm (Gera, Hofmann), Meurer (Leipzig, Bredt), Curt Schäfer (Berlin, Winckelmann), Peters (Leipzig, Neumann), John Koch (Berlin, Goldschmidt), Oesterlen (Stuttgart, Metzler), Baumgarten u. Zuberbühler (Zürich, Orell Füßli). Außerdem sind folgende vollständigere Grammatiken zu verzeichnen: Feichtinger (Wien, Hölder, für Gymnasien), Soltmann (Bremen, Winter), Schmitt (Straßburger Verlagsanstalt, f. obere Klassen), Ducotterd u. Mardner (Frankfurt a./M., Jügel), Stier (Lehrb. f. höh. Mädchensch., Leipzig, Brockhaus), Beck (München, Piloty u. Lochle), Plattner (Kurzgef. Gr., Karlsruhe, Bielefeld) und Plattner (Ausführl. Gramm., ebenda, mehr für die Hand des Lehrers), Banner, M., Satzlehre, Bielefeld, Velhagen, besonders für Reformgymnasien), Weiss (Gr. f. Mädchen (Paderborn, Schöningh), Apy (*Petite gr.*, Gebweiler, Boltze), Coursier (Kurz-

gef. Konvers.-Gr., Stuttgart, Neff), Reuter (Gr. in Beispielen, Stuttgart, Muth), Oberländer, Reiniger u. Werner (Wien, Tempsky), Ebener-Knörich (Gr. u. Lese- u. Lehrb., Hannover, Meyer), Erzgräber, Elemente der histor. Laut- u. Formenlehre (Berlin, Gärtner; also über die Schule hinausgehend). Zahlreiche Spezialarbeiten müssen hier unerwähnt bleiben. Die fr. Interpunktionslehre behandelt Glöde (Marburg, Elwert, 1897).

Einen über die Schulsphäre hinausliegenden, mehr historisch-wissenschaftlichen Charakter trägt die Syntax von Stier (Wolffenbüttel, Zwißler); sie geht also den Lehrer an. Auch von einer so bedeutenden Erscheinung wissenschaftlichen Charakters wie A. Toblers Vermischten Beiträgen, von denen eine zweite Reihe 1894 und eine dritte seitdem erschienen ist (Leipzig, Hirzel) wird der strebsame Lehrer Kenntnis nehmen. Noch gewisser bedarf er der Bekanntschaft mit Koschwitz' Grammatik der neufranz. Schriftsprache, Oppeln 1889, Frank. Zur Orientierung wird ihm auch dienen die Schrift des Schweden E. Rodhe, *Les grammairiens et le français parlé*, Lund, Hj. Möller.

Die Leygues'schen Erlasse gaben u. a. Anlaß zu folgenden Schriften: Hasberg, L., Die neue franz. Orthographie u. Vereinfachung der Grammatik, Leipzig 1901, Renger; Oréans, K., Die Leygues'sche Reform und ihre Berechtigung, historisch-grammatische Skizze, Karlsruhe 1901, Bielefeld.

„Uebungsbücher" sind nicht bloß vielfach als Bestandteile von vollständigen Unterrichtswerken vorhanden (wie zu Ulbrich, Kühn, Breymann-Möller, Banderet, auch Rossmann, Reinhard, Strien, Bauer-Link) oder doch als Ergänzung zu bestimmten Lehrbüchern (wie Banner, Ohlert, Johannesson, Rossmann-Schmidt), sondern auch an selbständigeren, deutsche Texte zum Übersetzen ins Fr. bietenden, fehlt es nicht. Genannt seien: Steuerwald, Scholl, Reuter, Assfahl.

Als „zur Einübung der franz. Grammatik" bestimmt bezeichnet sich auch: Böddeker u. Leitritz, Frankreich in Geschichte und Gegenwart, nach franz. Autoren, Leipzig 1901, Renger.

„Lehr- und Lesebücher" liegen u. a. vor von Knörich (Hannover), O. Wendt (Dessau), Feist (Halle), Elementarbücher (zum Teil schon öfter aufgelegt) von Assfahl (Stuttgart), Hunziker (Aarau), Probst-Krause (Essen).

162. Neueres zu den Sprechübungen. Mit der Theorie beschäftigten sich die Direktoren-Konferenzen von Hannover 1894, Rheinland 1899, Schleswig-Holstein 1899; außerdem: Philippsthal (Zeitschr. f. lateinl. Sch. 1895, 33 f.), Pech, Progr. Königshütte 1895, Koken, W., Französ. Sprechübungen an Realanstalten, Anleitung zu deren nach Stufen geordnetem Betriebe (Teubner, 1899), Baerwald, R., Eignet sich der Unterricht im Sprechen u. Schreiben fremder Sprachen für die Schule? (Marburg 1899, Elwert). Praktische Hilfsmittel boten: Noel, Glossaire (Wien, Gerold), Holtermann (Münster, Aschendorff), Goerlich, Vokabularien (Renger), Altgeld, Sprachstoff (ebenda), Delanghe (Gießen, Roth), Foulché-delbosc, Echo (Leipzig, Giegler), Otto u. Runge (Heidelberg, Groos), Kron, *En France* (Karlsruhe, Bielefeld), Storm-Lauterbach (Bielefeld), Schmidt, G., *Manuel d. Conv. scolaire* (Berlin, Gärtner), Rückoldt, Fr., Schulredensarten (Leipzig, Roßberg), Engelke, *La classe en français* (Gotha), Lagarde, *La clef d. l. convers. fr.* (Berlin, Gärtner), Brunnemann, *Les Grandidier*, Novelle (Leipzig, Spindler), Becker u. Bahlsen, *Questionnaire* zu Ulbrichs Elementarb. (Berlin, Gärtner), Strotkühler, *La vie journalière*, Progr. Arnsberg, Kurth, Übungsst. f. Sprechüb. a. Gymnas. (Renger); auch Kron, R., *Le Petit Parisien* (Karlsruhe, Bielefeld), von dem sich rasch mehrere Auflagen gefolgt sind, sei hier nicht übergangen, wenn auch sein eigentliches Verwendungsgebiet nicht der Schulunterricht ist.

163. Lesebücher. Auch hier ist die Anzahl der neuen Erscheinungen groß, und nicht gering die der neu aufgelegten oder ergänzten älteren Bücher (von Kühn, Wershoven, Wolter, W. Ricken, Wingerath, Lüdecking, Bauer-Link etc.). Um die nicht wieder aufzuzählen, die als Bestandteile vollständigerer Unterrichtszwecke erscheinen (wie Püttmann-Rehrmann, Banner, Fleischhauer, Johannesson, O. Börner [La France] u. s. w.), seien als neu genannt: f. mittl. Klassen: Seeberger, Lectures fr. (Wien, Hölder), Arcambeau-Köhler (Teubner), Glöde (Elwert), Damour (Leipz., Freund & Wittig), Gassner u. Wert (München, Lindauer), Dickmann u. Heuschen (Leipzig, Renger). Für „höhere Handels- und Realschulen": Wolff u. Ziehen (Frankf. a. M, Jügel). Dazu die größere Chrestomathie von H. Sensine (Lausanne, Payot, Prosateurs, Poètes, 2 Bände, auf das 19. Jahrh. beschränkt, nicht gerade für deutsche Schulen bestimmt). Mit besonderer Bestimmung (für Brüssel) ward ausgegeben: Nechelput et Heuten, Recueil de poésies (Teubner).

Von Gedichtsammlungen sind ferner neu aufgelegt: Strien, Sarrazin, Benguerel (Bonn), namentlich aber das nunmehr außerordentlich verbreitete Buch von Gropp und Hausknecht. Neue Sammlungen gaben: Steinmüller (Würzburg), Trümper (Duderstadt), Wershoven (Berlin, Gärtner), Schlüter (Leipzig, Freytag), Kriete (Halle, Gesenius);

für die Oberstufe von Mädchenschulen: Ohlert (Hannover, Meyer); französ. Lieder zum Singen: Rolfs u. Müller (Chants d'école, Renger), Wetzel (Berlin, Fussinger).

164. Schriftstellerlektüre. Mit Beziehung auf den Stand der Dinge in einzelnen Ländern äußerten sich: Ackermann, betr. techn. Schulen Bayerns in der Ztschr. f. bayr. Realschulen, 1894, 131 ff., derselbe über humanist. Gymnas. Bayerns Blttr. f. bayr. Gymn.-W. 1896, 28 ff.; H. Müller betr. Gymnas. Badens: Südwestd. Schulbl. 10, 195 ff.; Gaul betr. Hessen, Progr. Realg. Darmstadt 1900. Was die Frage der Auswahl angeht, so legte in den Neueren Spr. 6, 441 ff. H. Müller eine erste Liste von Werken vor, die der Kanon-Ausschuß für unbedingt brauchbar erklärt hat. Kritisch äußerten sich zur Auswahl: Jenrich, Progr. Klostersch. Roßleben 1897, Sturmfels (betr. Oberklassen des Realg.): Lehrpr. u. Lehrg. 65, 52 ff., Selge, Das Elend der fr. Schullektüre und Vorschläge zur Abhilfe: Ztschr. f. nfrz. Spr. 22, 224 ff. (besonders auch Kritik der Ausgaben); interessant ist auch die Auffassung des Franzosen Gauthey-des Gouttes, La Littérature française au point de vue scolaire, Neuere Spr. IV, 410 ff. (zuerst Vortrag in Hamburg 1896). Amtliche Verfügungen mit regelnden Gesichtspunkten erließ das k. Provinzialkolleg. in Coblenz: s. Centralbl. f. d. Unterr.-Verw. in Preußen 1895, 156 u. 1897, 253 ff. Über den erziehlichen Wert der franz. u. engl. Lektüre handelte Wehrmann, Progr. Realsch. Kreuznach 1895. Die Behandlung der Schriftwerke erörtert E. Beckmann (Dresden 1898, Koch). Besondere Beiträge dazu lieferten Tendering, Molière's Femmes Savantes im Unterr. der I, Progr. Realg. Hamburg 1898, und Leja, Le Gendre de M. Poirier als Schullektüre, Progr. Gymn. Neustadt OS. 1898. Den Wert einer guten Übersetzung bespricht A. Würzner: Zeitschr. f. d. Realschulw. 19, 1 ff.; zur Erzielung einer guten Übersetzung gibt umfassende und schätzbare Anleitung E. Fiebiger, Progr. Gymn. Brieg 1894. Über die Zentralstelle für Schriftsteller-Erklärung s. u. Vortreffliche Verdeutschungen interessanter franz. Gedichte gibt K. Mühlefeld im Progr. Realg. Osterode a. Harz 1901.

Auf die Fülle der neu als Schullektüre dargebotenen Schriftwerke kam bereits oben die Rede. Einzelnes wird kaum mehr bearbeitet; der Großbetrieb herrscht ausschließlich; die schon früher bestehenden Sammlungen sind in rascherem oder langsamerem Tempo weiter angewachsen und mehrere neue sind hinzugekommen.

Die alte Göbel'sche „Bibliothek", jetzt unter der Leitung von Dir. Joh. Brüll, wies nach ihrer letzten, schon nicht mehr sehr neuen Uebersicht über 60 Bändchen auf; nur Unverfängliches in religiöser, sittlicher und politischer Beziehung soll zugelassen werden; daß keine Konfession Anstoß nehmen könne (d. h. daß die Werke dem Katholiken genehm seien), ist ein wesentlicher Gesichtspunkt. Eine Abgrenzung auf ein bestimmteres Stoffgebiet, etwa das Nationalhistorische statt des Internationalen, findet nicht statt. Allerlei Klassiker ersten oder zweiten Ranges haben ihre Stelle, auch die ehrwürdigen alten Schulklassiker wie der Télémaque sind hier noch zugänglich; manches sonstige Werk erscheint ausdrücklich *„adapté à l'usage de la jeunesse"*. Aus dem Prospekt sprechen die Prinzipien einer nun vergangenen — man darf vielleicht sagen: glücklicheren Periode.

Die Weidmann'sche Sammlung steht nunmehr unter der Leitung von Lücking und Hausknecht. Auch ihr Schriftenverzeichnis verrät die Herrschaft des nun sehr zurückgetretenen literarhistorischen Gesichtspunkts, wie die Kommentierung eine Art von wissenschaftlichem Charakter haben sollte. Rasch weiter anzuschwellen ist ihre Tendenz nicht und dieser Verzicht darf ein Vorzug heißen. Nach Seite der Ausstattung ist die Sammlung sehr überholt.

Die älteren Teubner'schen Schulausgaben mit Anmerkungen sind auf eine geringe Anzahl beschränkt geblieben, auch nicht nach einem bestimmten Programm hergestellt; gewisse wertvolle Darbietungen darunter verdienten auch jetzt noch Würdigung.

Die Velhagen und Klasing'sche Sammlung steht seit kurzem unter der Leitung von Wychgram und Engwer, und es sind neue und feste Gesichtspunkte für Kommentierung und sonstige Zubereitung gefaßt worden, die offenbar eine günstige Wendung bedeuten. Mehr pädagogischer Ernst ist hier in der Tat sehr wünschenswert. Auch die zahlreichen älteren Ausgaben durch Neubearbeitung auf der Höhe der Zeit zu halten (besser wohl: sie auf diese Höhe erst zu bringen), ist nun als Aufgabe erkannt. An Fülle der aus allen möglichen Sphären aufgenommenen Schriftwerke steht die Sammlung mit in erster Reihe; ihre Beliebtheit verdankt sie zum Teil auch dem handlichen äußeren Format. Über die Berechtigung der Spezialwörterbücher kann man abweichend denken.

Die Sammlung Friedberg & Mode, wie die vorhergenannte aus einer Kollektion von Theaterstücken hervorgegangen und schon darum nicht eigentlich pädagogisch abgegrenzt, vereinigt in ihrer abgesonderten *„Bibliothèque fr. à l'usage des écoles"* eine mäßige Zahl von Schriften, darunter nun auch einige der neuerdings üblich gewordenen Stoffe wie das Buch von Bruno, Daudet, den Krieg von 1870.

Die von Dir. O. E. Dickmann geleitete Renger'sche Schulbibliothek fährt in raschem Tempo fort sich zu vermehren, schließt Lesestoffe der verschiedensten Art ein und trägt

den verschiedensten Bedürfnissen und Richtungen zugleich Rechnung, immer auf die wünschenswerte äußere Abrundung und Ausstattung bedacht und allmählich auf der französischen Seite allein zu einer Zahl von mehr als hundert Bändchen angewachsen. Ihre Verbreitung scheint zur Zeit die größte.

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit von Bahlsen und Hengesbach (Berlin, Gärtner-Heyfelder) weist auch ihrerseits eine stattliche Reihe neuer Bändchen auf und hat sich dabei im wesentlichen durchaus auf ihrer anfangs eingeschlagenen Linie gehalten: Ethnographisches, Kulturgeschichtliches, Wissenschaftliches, Technisches, Beschreibendes sind ihr Hauptgebiet geblieben; doch sind auch Werke der französischen „Dichter und Denker" hinzugekommen, die politisch-militärische Geschichte nicht ganz ausgeschlossen, Reden, Erzählungen, Briefe mit aufgenommen worden. Im ganzen mag diese Sammlung in ihren Neuerungen kühner erscheinen als alle andern und manches wird vergeblich auf den Schulmarkt gebracht sein; jedenfalls aber begnügt sie sich nicht mit bequemer Ware; die Ausstattung könnte für Fürstenkinder nicht besser gedacht werden.

Ernste Arbeit verrieten auch von Anfang an die (nicht zahlreichen) Schulausgaben von Martin Hartmann (jetzt bei Stolte in Leipzig), der sich einige Mitarbeiter allmählich zugesellt hat. Zu alten Stoffen sind auch hier neue hinzugenommen und einige zurückgetretene neu hervorgezogen.

Teils wenig, teils erheblich anwachsend bestehen weiter die *„Auteurs français"* von Prof. Mollweide in Straßburg, die Gerhard'schen fr. Schulausgaben in Leipzig, die *„Prosateurs modernes"* bei Zwissler in Wolfenbüttel, die Schmager'schen Textausgaben, jetzt bei Kühtmann in Dresden, nebst der mit Anmerkungen ausgestatteten *Bibliothèque franç.* ebendaselbst. Als fernere Unternehmungen sind zu erwähnen: die franz.-engl. Klassiker-Bibliothek von Bauer und Link bei Lindauer in München, nach dem letzten Prospekt bereits etwa 30 Schriften, Graeser's Sammlung franz. u. engl. Schriftsteller f. d. Schulgebrauch (Wien, Graeser), Perthes' Schulausgaben engl. u. franz. Schriftsteller (Gotha), die Sammlung fr. u. engl. Schriftsteller bei G. Freytag in Leipzig (bereits zahlreiche Bändchen in sehr freundlicher Ausstattung, meist Erzählendes, vielleicht für Schülerinnen zumeist berechnet), die „Engl. u. franz. Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus" herausgeg. von J. Klapperich bei C. Flemming in Glogau. Außer allen diesen Sammlungen werden nun solche mit französischen (resp. englischen) Anmerkungen vorbereitet oder sind bereits im Erscheinen begriffen; eine „Neusprachl. Reformbibliothek" von Hubert und Mann bei Roßberg in Leipzig, eingeführt durch eine besondere kleine Schrift von P. Lange, und eine „Sammlung fr. u. engl. Schulausg. m. fremdsprachl. Erläuterungen", herausgeg. von Dörr, Junker u. Walter bei Teubner.

Was von all dem Mannigfaltigen, das diese Sammlungen umschließen, vor dem pädagogischen Urteil der Zukunft (das ja hoffentlich nicht ausbleibt und vielleicht wieder einmal streng richtet) bestehen wird, muß offene Frage bleiben. Welcher Art die neu betretenen Gebiete sind, ward schon oben besprochen und auch das bemerkenswerteste Einzelne schon erwähnt. Weitere Aufzählung soll hier unterbleiben, zumal nur eine Momentaufnahme gemacht werden könnte und vielleicht morgen schon sich neue Schichten über die heute vorhandenen lagern. Den weitesten Umfang hat die Einführung von Erzählungen aus allerlei Tonart genommen. Die Suche nach geeigneten neuen Lustspielen hat nirgend viel Ausbeute ergeben, und das Gefundene bleibt fast ausnahmslos für uns anfechtbar. Daß anderswo vielfach der Gesichtspunkt des stofflichen Inhalts denjenigen der edlen Form zurückdrängt, auch das paßt zu allerlei sonstigen Symptomen der Gegenwart.

165. Vokabularien, Synonymik. Früher noch nicht genannte Vokabularien von mehr als einer Auflage sind: Coursier-Banderet, Petit vocabulaire systématique (Stuttgart, Neff), Rauschmaier-Buchner. Vokab. auf etymolog. Grundlage (München, Oldenbourg), Seelig, Vokab. zu d. Hölzel'schen Anschauungsbildern (Bromberg, Ebbecke). Dazu kam: Meurer, Sachl. geordn. Vok. mit Phraseol. u. Sprechüb. (Berlin, Herbig), Beck, Vokabular für Gymnasien (München, Piloty u. Loehle). — Als Nachtrag zu Sachs-Villatte gibt sich Lotsch, Wörterb. zu modernen fr. Schriftstellern (Potsdam, Stein). — Klöpper's Synonymik erschien in weiteren Auflagen; dazu kam: Ellinger, Fr. Synonyma, Progr. Troppau, und Haastert, Fr. Schul-Synonymik (Bielefeld, Velhagen; vorzugsweise in Beispielen); in 2. Aufl. 1899: Bretschneider, Kurzgef. fr. Synon. (Renger). Indirekt vielleicht für die Schule nutzbar zu machen: Recueil de synonymes français par un ancien professeur de l'Université de France, 4. édit. Meiningen 1892, Keyßner. Über das Vokabellernen im franz. Anfangsunterricht äußerte sich G. Wendt: Progr. Oberrealsch. Hamburg.

166. Stilistik und Schreiben. In 2. Aufl. erschienen Franke's Stilistik sowie die Aufsatz- u. Briefschulen von Traut u. von O. Wendt. Als neue schätzbare Hilfs-

mittel erschienen: Goerlich, Materialien zu freien franz. Arbeiten (Renger); Bechtel u. Glauser, Sammlung fr. Aufsatzthemata mit Dispositionen u. Vokabular, 2 Tle (Wien, Manz); Reum, Fr. Stilübungen f. d. ersten Aufsatzunterricht (Bamberg, Buchner). Schon früher: Kron, Guide épistolaire (Karlsruhe, Bielefeld), mehr für Kaufleute; auch von S. Alge verschiedene Veröffentlichungen (St. Gallen, Fehr), ferner Egli, Orell-Füßli's Bildersaal f. d. Sprachunterricht (Aufsätze, Zürich). — Theoretisch äußerten sich: Reum, Der fr. Aufs. Progr. Vitztumsch. Gymn. Dresden; derselbe: Ist es Aufgabe des Gymnasiums, d. fr. Aufs. zu pflegen? (Neue Jahrbb. Teubner 1899, II, 326, bejahend); Adeneuer, Über Aufgabe u. Methode des fr. Aufsatzes: Neuere Spr. 1897, 113–117; Gutersohn, Aus dem neuspr. Unterr. u. für denselben (Südd. Schulbl. 5, 207, am Wert der freien Arbeiten zweifelnd). Erwähnt werden muß hier auch: Mühlefeld, Einführung in die fr. Wortbildungslehre, Phraseologie u. Stilistik (Renger). Ebenso die Beiträge z. fr. Stilistik, herausg. v. Cl. Klöpper (Dresden, Koch).

Die Fragen des internationalen Schülerbriefwechsels haben bereits eine ansehnliche Literatur hervorgerufen. Neben Mieille, dem Begründer, und M. Hartmann, dem eifrigen Förderer in Deutschland, äußerten sich Herberich, Riemann, Petri, Block, Baumann, und als Gegner Hengesbach. Den Bestrebungen dient nunmehr die Zeitschrift „Comrades all. Annuaire de Correspondance internationale", herausgeg. von Stead, Mieille, M. Hartmann u. Hicks Magill, London 1901 etc.

167. Literaturgeschichte, Kulturgeschichte und Landeskunde. Die bekannten französischen Literaturgeschichten von G. Lanson (Paris, Hachette) und von R. Doumic (Paris, Delaplane) mögen sich dem Lehrer mehr oder weniger wertvoll erweisen, und natürlich nicht bloß diese. Auch Faguet (Paris 1900, Plon)? Das „Manuel" von F. Marcillac (Genf, Basel, Lyon) hat im ganzen zahlreiche Auflagen erlebt. Die Neigung, kurzgefaßte Darstellungen für deutsche Schüler und Schülerinnen drucken zu lassen, hat sich weiter vielfach wirksam erwiesen. Von Asmus u. Döhler erschienen neue Auflagen; von Gébert, Précis historique d. l. Litt. fr. (Stuttgart) folgten sich ziemlich rasch 2 Auflagen. Außerdem erschienen: Banderet, Histoire résumée (Bern), Bechtel, Tableaux chronologiques des principales oeuvres etc. (Wien, Manz, besonders geschätzt), Linz, Lebens- u. Charakterbilder aus der Gesch. d. fr. Lit. (Berlin, Lehrerzeitung), Antoine u. Euler, *Résumés pratiques d. L. fr.* (Leipzig, Wöpke), Lotsch, *Hist. etc. composée d'après les meilleurs auteurs* (Leipzig, Renger, besonders bestimmt für *séminaires de jeunes demoiselles*), Caumont, *Cours de L. fr.* (Hannover, Meyer). Die Gesch. d. franz. Lit. von Suchier u. Birch-Hirschfeld (Leipzig, Bibl. Instit.) kommt wieder dem Lehrer zu gute. — Als eine Ferienlektüre für Schüler dachte sich W. Procop seine Schrift: Ursprung u. Entwicklung der fr. Sprache (Progr. Bamberg). Theoretisch äußerte sich schon 1893 J. Ellinger: Zur Behandlung der franz. u. engl. Literaturg. an Mittelschulen, Zeitschr. f. Realschulw. XVIII, 1–5. Zur Kulturgeschichte und Landeskunde: Hieher gehört nicht bloß das im Erscheinen begriffene Fr. Reallexikon von Cl. Klöpper (Leipzig, Renger, das sich hoffentlich nicht einer so ungünstigen Kritik aussetzt wie das zuvor erschienene englische), sondern auch zahlreiche (oben angeführte) Lesebücher, z. B. Kron's *En France*, die Bücher von Wolter (Gärtner), Leitritz (Renger), Wershoven (Kühtmann) u. s. w., außerdem nicht weniges aus der in neuerer Zeit dargebotenen zusammenhängenden Lektüre (s. oben). — Über die Behandlung der Realien im fr. Unterricht äußerte sich J. Ziehen: Neue Jahrb. (Teubner) 1901, II, 328. — Als anregende Lektüre für Lehrer mag gelten: Papperitz R., Wanderungen durch Frankreich (Berlin 1901, Fussinger).

168. Allgemeineres zur Methode. Den französ. Unterricht im ganzen behandelte Baetgen in Rein's Encyklopädischem Handbuch; eine 2. stark ergänzte Auflage erschien von Münch, Zur Förderung des franz. Unterrichts (Leipzig 1895, Reisland); eine eigenartig selbständige Anschauung von den natürlichen Zielen und Wegen legte v. Sallwück dar in der Schrift „Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen" (Berlin, Gärtner, 1898); Bedenken dagegen äußerte Planck: Südwestdtsch. Schulbl. 16, 1 ff.; „über die natürliche Methode" dieses Unterrichts äußerte sich ferner Lattmann: Berliner Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1895, 257 ff. Mehr berichtend sind: Lugrin, *De l'enseignement du français dans les écoles de langue allemande* (Basel, Schwabe, 1894); Rambeau, Der neusprachl. Unterr. u. d. Schulwesen in Nordamerika: Neuere Spr. 2, 534 ff.; Hochdörfer, *The Study and Teaching of Modern Languages, (New Era Company, Springfield O. 1893).* Ideen zur Reform des fr. Unterr. an den ungarischen Realschulen gab Bartos: Zeitschr. f. d. Realschulw. 1896, 3 ff. In Belgien trat für die neue Methode ein F. Collard, *La Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes (2. edit. Bruxelles, A. Castaigne, 1901).* Über den Stand des Unterr. in Sachsen: Stiehler (Franco-Gallia 14, 99) und Haubold, Progr. Realg. Chemnitz 1897, über die Reform in Bayern: Herberich, Neuere Spr. 6, 545 ff., über den Stand an den höh. Schulen in Ostpreußen: Riemann, Paed. Arch. 1895, 687 ff.

Über d. fr. Unterr. an Gymnasien insbes. H. Müller-Heidelberg, Südwestd. Schulbl. 1894, 195 ff, Hengesbach in Teubner's N. Jahrbb. 3, 129 ff., Münch auf dem Wiener Neuphil.-Tag u. in der Berliner Zeitschr. f. d. Gymnasialw. Juli 1898, Mackel in d. Blttrn. f. h. Schulw. 17, 91 ff., Ott in d. Blttrn. f. bayr. Gymn. 35, 801 ff.; über Realgymnasien Bahrs, Progr. Dessau 1895; über lateinlose Schulen Heitmann: Zeitschr. f. lateinl. Sch. 6, 77 ff., Spencker: Progr. Realsch. Holstenthor, Hamburg 1896, Gille: Lehrpr. u. Lehrg. 56, 69 ff. Besondere Lehrpläne geben oder beurteilen: Schulze G., Progr. franz. Gymn., Berlin 1895, Ziehen, betr. Frankf. Reformschulen, Neuere Spr. 1895, 202 ff., Lange, P., desgl. Lehrpr. u. Lehrg. 58, 62 ff., Majer, betr. Württemb. Gymn., Südwestd. Schulbl. 1895, 245 ff., Mitell, M., betr. preuß. höh. Mädchensch. (Berlin, Gärtner), Dörr, Lehrpl. f. d. 3 Unterklassen Progr. Realsch. Bockenheim 1898 (Anschluß an Kühn), Klausing, desgl. Progr. Oberrealsch. M.-Gladbach (Anschl. an Plattner), Beller, desgl. Progr. Realsch. Bielefeld (Anschl. an Plötz-Kares). Ein Tagebuch des fr. Unterr. in der 1. Klasse veröffentlichte Weizenböck im Progr. d. Steier'schen Landes-Oberrealsch. 1894; desgl. Alscher im Progr. d. Oberrealsch. 4. Bez. Wien 1897 (mit Anschluß an Fetter). Von preuß. Direktoren-Konferenzen beschäftigten sich mit dem Französischen: 1895 Hannover und Posen, 1896 Westfalen, 1899 Pommern und Rheinprovinz.

Die Beleuchtung und Empfehlung der Methode Gouin durch R. Kron (Marburg, Elwert 1896, 2. Aufl. 1900) regte zu weiteren Beurteilungen an. Günstig urteilte A. Ritschel Zeitschr. f. Realschulw. 1896, 720 ff., ablehnend A. Bechtel ebenda 1897, 142 ff., desgl. W. Ricken Zeitschr. f. neufr. Spr. 19, 62 ff. Über die auf den Neuphilologentagen 1898 u. 1900 kundgegebenen G. Wendt'schen Thesen äußerten sich zweifelnd oder zustimmend in den Englischen Studien Mangold, Beyer, Ellinger, Weizenböck, Klinghardt, außerdem für Österreich Blumer, Zeitschr. f. d. Realschulw. 24, 206 ff, ferner im Pädag. Archiv. 42, 65 ff. G. Schmeding, ebenda 42, 257 ff. Fr. Schmeding, in der „Anglia" 1900 G. Krueger. Als den neueren Tendenzen wesentlich, z. Teil auch leidenschaftlich abholde Äußerungen seien verzeichnet: Eidam, Das Französ. am humanist. Gymn. u. d. neuen bayr. u. preuß. Schulordnung 1896, Winkler, Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt? Mährisch-Ostrau, Papauschek 1898, Baumann, Reform u. Reform im nspr. Unt. Berl. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. Sept. 1901, Hasl, A., Zur Reform etc. Zeitschr. f. bayr. Realschulw. 19, 1 ff., Wohlfeil, Der Kampf um die nspr. Unterr.-Meth. Frankf. a. M. 1901. Hieher kann auch gezogen werden Wehrmann, Wider die Methodenkünstelei im nspr. Unterr. Progr. Realsch. Kreuznach 1899. Eine Stimme von sehr entgegengesetztem Klang, die „eine alte Neuigkeit zur Schulreform" bringen will, ist in der Zeitschr. f. lateinl. Sch. 9, 201 ff. zu vernehmen, nämlich von A. Seidl: „Lehrt leben!" Auch sie wird freilich nicht über die ewige Frage hinweghelfen, wie am echtesten zu lehren und zu leben sei.

Vor- und Fortbildung der Lehrer. Koschwitz' Anleitung z. Studium der fr. Philologie, ausdrücklich nicht bloß für Studierende, sondern auch für Lehrer und Lehrerinnen bestimmt, erschien 1900 in 2. Aufl. (Marburg, Elwert). Die Frage, „welche Ausrüstung f. d. neusprachl. Lehramt vom Standpunkt der Schule aus wünschenswert" sei, behandelte Verfasser dieses auf dem Hamburger Neuphilologentag (abgedr. in d. „N. Spr." Okt. 1896). „Über die neuesten Strömungen auf dem Gebiete der modernen Philologie und die sich daraus ergebende Reform von Studium und Vorbildung" äußerte sich M. Banner: Neuere Spr. 2, 211 ff. „Die Vorschule für Lehramtskandidaten der neueren Sprachen" behandelte A. Würzner: Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1894, 1027 ff. „Einige Bemerkungen über die prakt. Ausbildung der Neuphilologen gab W. Fries: Lehrpr. u. Lehrg. 63, 100 ff. Hieher gehört auch: O. Wendt, Der urspr. Unterr. im Licht der neuen Lehrpläne, Hannover, Meyer, 1894. Vorwiegend der Lehrerbildung auf der Universität gilt ferner die Schrift von M. Walter: Die Reform des neuspr. Unterr. (Marburg, Elwert, mit einem (etwas dissentierenden) Nachwort von Vietor. Hieher gehört ferner des Letztgenannten akademische Rede „Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie" (Elwert), und die (polemische) Aeußerung über dieselbe von Koschwitz in der Berliner Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen, Mai 1901.

Über Auslandsreisen handeln: Arcambeau, Zeitschr. f. lateinl. Sch. 1894, 33 ff., 1895, 321 ff., Harnisch: ebenda, 1894, 162 ff.; Rossmann, Ein Studienaufenthalt in Paris, zuerst Progr. Oberrealsch. Wiesbaden, später (1900) sehr vermehrt (Marburg, Elwert, besonders geschätzt); Hartmann, M., Reiseeindrücke u. Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich (Leipzig, Stolte, beleuchtet den dortigen neusprachl. Unterricht); ferner Voretzsch, Südd. Blätter 5, 49 ff., Klinghardt, Pädag. Arch. 40, 622 ff., Gaster: Progr. Realg. Stralsund; auch Koschwitz in der obigen „Anleitung" handelt davon. — Auf Ferienkurse beziehen sich: Bechtel (Genf u. Grenoble betreffend): Zeitschr. f. d. Realschulw. 1895, 587 ff. u. 1899, 641 ff.; Bouvier u. Maurer (Genf und Lausanne betr.): Verh. d. Neuphil.-T. in Wien 1898; Kuttner (die Kurse der *Alliance française* in Paris

betr.:) Archiv f. N. Spr. 104, 141 ff. Andere außerdem in verschiedenen Zeitschr. über Neuchâtel, Paris etc.

Mit der weiteren Fortbildung der Lehrer beschäftigen sich: G. Schmeding, Die eigene Weiterbildung im Französ. (Dresden, Koch), Münch (Lehren und Lernen in ihrer Wechselwirkung, in dem Bande: Ueber Menschenart und Jugendbildung, Berlin, Gärtner). Diesem Ziele gilt aber auch nicht weniges aus der oben zitierten Literatur, nicht bloß so Bescheidenes wie die Sammlungen von Schulredensarten oder die Zeitschriften wie *„La France"* (Teubner), die *„Causeries françaises"* von A. André (Lausanne, Payot), sondern auch die „stilistischen Fortbildungsblätter" von Erw. Walther (Stuttgart, Roth), die „Centrale für Schriftsteller-Erklärung, cf. Konr. Meier, Neuere Spr. 8, 116. 175. 302, ferner die durch Prof. M. Hartmann ins Leben gerufenen vorbildlichen Rezitationen an zahlreichen Orten, mit der Zentralstelle Leipzig, eine Einrichtung, über deren Wirkung bereits eine kleine Literatur existiert, und der nun auch eine eigene Zeitschrift gewidmet ist: Mitteilungen der deutschen Zentralstelle für fremdspr. Rezit., Leipzig, Stolte, seit 1901; Herausgeber: M. Hartmann.

Den Vorschlag einer internationalen Lehrerkorrespondenz hat A. Dietrich in der Zeitschr. f. Realschulw. 24, 65 ff. gemacht. Ueber Kurse und Reisestipendien für Neuphilologen handelt A. Wernicke, Progr. Oberrealsch. Braunschweig, über wünschenswerte Einrichtungen dieser Art für Oesterreich A. Seeger, Zeitschr. f. Realschulw. 23, 321 und sonst. Die verschiedenen Forderungen und Wünsche, welche für Lehrerbildung und Unterricht noch zu erfüllen bleiben, hat der Verf. gegenwärtiger Schrift auf der preußischen Schulkonferenz 1900 in einem Gutachten dargelegt, das im Maiheft der Neueren Sprachen 1901 abgedruckt ist. —

Als Nachtrag seien noch folgende Hinweise gestattet:

In Frankreich äußerten sich über die Frage der Methode: Laudenbach, M., *De la Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, A. Colin, 1899; ebenda Passy und Delobel; Halbwachs in der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes*, III, 244 ff.; M. Simonnot in der Revue Pédagogique, Juli 1901; A. Wolfromm *„La Question des Méthodes"* in der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes*, April 1902. — Zur Leygues'schen Reform: E. Rodhe: *La nouvelle réforme de l'orthographe et de la syntaxe françaises*, Lund, Hj. Möller, 1901. — Über phonetische und andere Lehrmittel: Curt Reichel, in einem Heft zum Breslauer Neuphilologentag, Breslau bei Priebatsch. Zum Anschauungsunterricht: Rahn, *Über die Einführung des Genrebildes in den fremdspr. Unterr.*, Vortrag in der Dresdener Gesellsch. f. n. Philol., April 1902, mit Hinweis auf den neuen Conversations-Atlas *„A travers Paris et la France"*, Bielefeld 1900. Ferner: Georg Reichel: *Carte de France*, Gotha, Perthes, 1902. Außerdem wären zu erwähnen Scheffler's *Sachbogen* und zahlreiche andere, neuerdings dargebotene (auf dem X. Neuphilologentag in Breslau ausgestellte oder angebotene) Lehrmittel, wie französische Original-Wandbilder, Abbildungen zur Geschichte und Literaturgeschichte Frankreichs, Glasphotogramme zur Benutzung beim Skioptikon u. s. w. — Zur Grammatik: Lotsch, *Grammaire française, Cours supérieur*, bei Renger; Tendering, *Die logisch schulende Kraft der fr. Gramm.*, Beitrag zur Festschr. f. Prof. Wend. Foerster. — Zum Wortschatz: Vokabularien zu Hölzels Bildern von Goerlich, bei Renger. — Zur Lektüre: Selge, Lektüre an Realschulen, Ztschr. f. nfrz. Spr., 1901, 8. Außerdem weitere Arbeiten des „Kanonausschusses" und Verhandlungen des Breslauer Neuphilologentages. — Zur Bestimmung des Gesamtzieles des Unterrichts: Löwisch, Dr. M., *Das Volksbild im franz. Unterricht*, Progr. Realg. Eisenach. — Zur Lehrerbildung: Suchier. *Die akademische Vorbildung unserer neusprachlichen Lehrer*, Vortrag auf der allgemeinen Philologenversammlung in Straßburg 1901; über franz. Ferienkurse in Grenoble: A. Lange, Ztsch. f. d. Gymnasialw. 56, 225 ff. Dieser Frage gelten übrigens auch die umfassendsten Verhandlungen des mehrerwähnten Breslauer Tages (Referenten: Klincksieck, Breul, Thiergen, S. Wendt). Endlich ist hier der neu begründeten Zeitschrift für französ. u. engl. Unterricht zu gedenken, welche E. Koschwitz mit M. Kaluza und G. Thurau (Berlin, Weidmann) herausgibt und welche die Verbindung eines wissenschaftlichen Geistes mit den Unterrichtszielen zu sichern wünscht. — Zuletzt ist noch erschienen: Ziehen, J., *Über die Verbindung der sprachl. u. sachl. Belehrung*, Leipz. u. Frankf., Kesselring, 1902.

VI.

Englisch.

Von

Professor Dr. Friedrich Glauning,
Schulrat in Nürnberg.

Zweite, umgearbeitete Auflage.

Vorwort.

Die Aufforderung des Verlegers, von der Methodik des Unterrichts in der englischen Sprache eine neue Auflage herzustellen, bot mir willkommenen Anlaß, das vor acht oder neun Jahren Geschriebene einer sorgfältigen Prüfung zu unterstellen und zu den Fragen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts von neuem Stellung zu nehmen. Wiederholte Erwägungen und Erfahrungen haben es mit sich gebracht, daß ich über mehrere dieser Fragen heute anderer Ansicht bin als damals. Demgemäß erfuhren einige Abschnitte der neuen Auflage, so z. B. die über die Lautschrift und über das Übersetzen in die Fremdsprache, eine völlige Umarbeitung. Außerdem war ich bemüht, den Bedenken, die in den Besprechungen meiner Arbeit gegen einzelnes erhoben wurden, teils durch Ausscheidung irrtümlicher Angaben, teils durch bessere Begründung meines Standpunktes möglichst gerecht zu werden.

Nürnberg im Februar 1903.

Der Verfasser.

Inhalt:

I. Einleitung. §§ 1—8.
II. Aussprache. §§ 9—18.
III. Lesen. §§ 19—35.
IV. Wortschatz. §§ 36—43.
V. Grammatik. §§ 44—53.
VI. Übersetzen. §§ 54—62.
VII. Sprechen. §§ 63—76.
VIII. Schreiben. §§ 77—87.
IX. Schlußwort. § 88.
X. Hilfsmittel für den englischen Unterricht. §§ 89—95.

I. Einleitung.

1. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts. Man lernt Englisch, um Englisch zu können. Dieses Können umfaßt die doppelte Fähigkeit, andere zu verstehen und sich anderen mitzuteilen. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts ist also, dem Schüler eine solche Kenntnis der englischen Sprache zu vermitteln, daß er im stande ist, geschriebenes und gesprochenes Englisch zu verstehen und sich zum Ausdruck einfacher Gedanken mündlich und schriftlich der englischen Sprache zu bedienen. Selbstverständlich kann dabei nur von der modernen, heutigen englischen Sprache die Rede sein, wie sie sich von Shakespeare an entwickelt und ausgebildet hat. Die Art und Weise, in welcher jenes Ziel erreicht werden soll, wird durch die Natur des Unterrichtsgegenstandes, durch die Persönlichkeit des Lernenden und durch die allgemeine Aufgabe der Schule in Bezug auf ihre unterrichtliche wie erziehende Tätigkeit bestimmt.

2. Charakter der englischen Sprache. Die englische Sprache ist ein Glied der germanischen Sprachfamilie und hat daher mit der deutschen in ihrem Wesen und in ihren Formen vieles gemeinsam. Wenn sie auch infolge der normannischen Eroberung Englands eine große Masse französischer Elemente in sich aufgenommen hat, so ist doch die Grundlage samt allen wesentlichen Teilen des Sprachgebäudes germanisch geblieben, und die Sprache des Volks wie die Umgangssprache der gebildeten Kreise bewegt sich vorwiegend in germanischen Formen. Dazu kommt, daß diese Formen von außerordentlicher Einfachheit sind. Gegenüber der italienischen und französischen Sprache ist die englische arm an Formen. Dies zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die Konjugation des Zeitworts, für welche im Englischen zwei oder drei Formen genügen. Und dieselbe Spärlichkeit und Einfachheit der Form findet sich beim Hauptwort und beim Eigenschaftswort, von denen das letztere überhaupt nur noch eine Form besitzt. Diese beiden Eigenschaften, die Ähnlichkeit sehr vieler Wörter mit deutschen und die geringe Mannigfaltigkeit der Formen, erleichtern das Erlernen der englischen Sprache sehr bedeutend. Der Unterricht kann deshalb insoferne rascher vorwärtsschreiten, als er nicht genötigt ist, bei Erklärung und Einübung der Formen lange zu verweilen. Beispielsweise hat man nicht nötig, wie im französischen Unterricht, viel-

fache Konjugationsübungen anzustellen. Wie aber das Französische zu einer Vergleichung seiner Formen mit denen des Lateinischen auffordert, aus welchen sie hervorgegangen sind, so lädt das Englische seinerseits zur Vergleichung seiner Formen mit denen der deutschen Schwestersprache ein. Diese Vergleichung ist kein nutzloses Spiel, keine müssige Liebhaberei, sondern bewirkt vielmehr ein tieferes Verständnis der englischen wie der deutschen Sprache.

3. Beginn und Ausdehnung des englischen Unterrichts in den verschiedenen Schulen. Es leuchtet von selbst ein, daß die Methode des Unterrichts und so auch des Sprachunterrichts insbesondere je nach dem Alter und der geistigen Beschaffenheit der Schüler verschieden sein muß. Es ist ein ander Ding, Kinder mit einem beschränkten Kreise von Anschauungen und mit unentwickeltem Sprachgefühl, ein ander Ding, ältere und geistig reifere Schüler mit einem gewissen Maß von sachlichen und sprachlichen Kenntnissen in einer fremden Sprache zu unterrichten. In unsern höheren Schulen wendet sich der englische Unterricht an Schüler und Schülerinnen, die nicht nur ein gewisses Alter erreicht, sondern auch in der deutschen, sodann in der französischen, lateinischen und vielfach auch in der griechischen Sprache eine mehr oder weniger eingehende und gründliche Ausbildung empfangen haben. Es ist allerdings eine sehr ansprechende Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer lebenden, und zwar mit der englischen Sprache als der einfacheren und darum leichteren zu beginnen. In diesem Falle hätte es der Lehrer des Englischen mit zehn- oder elfjährigen Kindern zu tun, und dieser Umstand würde für die Gestaltung der Methode sehr wesentlich ins Gewicht fallen, insoferne nämlich, als sich der Unterricht nur auf eine beschränkte sprachliche Erfahrung und Bildung stützen könnte. Die tatsächlichen Einrichtungen unserer Schulen lassen aber diese Forderung zur Zeit unberücksichtigt. In dem Realgymnasium zu Osnabrück, einer Reformschule nach dem Altonaer System, vielleicht auch noch in einigen anderen Anstalten, beginnt der Unterricht im Englischen allerdings schon im ersten Schuljahre. Dagegen wird dasselbe in den anderen nach dem Altonaer Vorbild eingerichteten Schulen, wie in Altona selbst, erst im dritten Schuljahre gelehrt. Alle übrigen Schulen beginnen es später, und zwar die preußischen Realschulen, Oberrealschulen und Realgymnasien, sowie die humanistischen Gymnasien, wenn es als Ersatz für Griechisch eintritt, ferner die sächsischen Realgymnasien und die württembergischen Oberrealschulen im vierten, die bayerischen Realschulen im fünften, die bayerischen und württembergischen, sowie die nach dem Frankfurter System eingerichteten Realgymnasien im sechsten Schuljahre. In den humanistischen Gymnasien, wo das Englische den Charakter eines Wahlfaches trägt, tritt es in der Regel, so in Preußen, Bayern und Sachsen, erst im siebenten Schuljahre auf. Und ebenso nimmt es in den höheren Mädchenschulen erst in den oberen Klassen seinen Anfang. In den meisten höheren Lehranstalten lernen also die Schüler die englische Sprache nicht vor dem 13. oder 14. Lebensjahre, in den humanistischen Gymnasien noch später. Je später aber der Unterricht im Englischen begonnen wird, desto rascher

kann derselbe vorwärts schreiten, desto größere Anforderungen dürfen an die Fassungskraft und die Leistungsfähigkeit der Schüler gestellt werden. Denn abgesehen von der größeren geistigen Reife, die sich gerade in dem Alter vom 13. oder 14. Lebensjahre an einstellt, findet der Lehrer des Englischen bei fremdsprachlich vorgebildeten Schülern eine Fülle von Anknüpfungspunkten, die ihm bei einem früheren Beginn des englischen Unterrichts nicht zu Gebote stehen.

Je nach dem Alter und der Vorbildung der Schüler wird der Lehrer des Englischen in seinem Unterrichtsverfahren bald diesen, bald jenen Weg einschlagen. Ebenso wird sich Auswahl und Behandlung des Stoffes verschieden gestalten je nach der Zeit, die in den verschiedenen Schulen der englischen Sprache zugemessen ist, je nach der Aufgabe und Bestimmung, der die verschiedenen Schulgattungen zu dienen haben. Die dem englischen Unterricht zugemessene Zeit bewegt sich zwischen 25 und 6 Wochenstunden. Obenan stehen die preußischen Oberrealschulen mit 25 Stunden. Ihnen zunächst stehen die Altonaer Reform-Realgymnasien mit 22 Stunden. Dann folgen die Reform-Realgymnasien nach Frankfurter System, die preußischen und sächsischen Realgymnasien und die Württemberger Oberrealschulen mit 18 Stunden. Die bayerischen Realgymnasien und die preußischen Realschulen widmen dem Englischen wöchentlich je 13, die bayerischen Realschulen 10 und die württembergischen Realgymnasien 8 Stunden. Die humanistischen Gymnasien endlich begnügen sich fast überall mit einem auf die drei obersten Klassen verteilten sechsstündigen, und zwar fakultativen Unterricht. Es ist selbstverständlich, daß diese Anstalten, denen die Aufgabe zukommt, ihre Schüler in die antike Kulturwelt einzuführen, den neueren Fremdsprachen weniger Zeit widmen können, als die Realgymnasien und Oberrealschulen, die die geistige und ästhetische Bildung ihrer Zöglinge vorwiegend oder ausschließlich auf das Studium der neueren Literaturen gründen. Allein es drängt sich doch die Frage auf, ob die Stellung, welche der englische Unterricht in den humanistischen Gymnasien einnimmt, zu der Bedeutung der englischen Sprache und Literatur in dem heutigen Kulturleben in einem richtigen Verhältnisse steht. Als ein erfreulicher Fortschritt ist daher zu begrüßen, daß die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien in Preußen gestattet, den englischen Unterricht in den drei obersten Klassen in wöchentlich 9 Stunden mit obligatorischem Charakter zu betreiben oder auch als Ersatz des griechischen Unterrichts bereits im vierten Schuljahre zu beginnen. Je ausgedehnter der Betrieb des englischen Unterrichts sich gestaltet, desto höhere Ziele können ihm natürlich gesteckt, desto größere Erfolge können erreicht werden. Und als ebenso natürlich wird es erscheinen, daß je nach dem Charakter der einzelnen Schulen und der dem Englischen zugewendeten Unterrichtszeit die Auswahl und die Behandlung des grammatischen Lehrstoffs und der Lektüre, wie auch Art und Maß der sprachlichen Übungen eine verschiedene sein muß.

4. Formale Bildung. Die Schule hat nicht nur zu lehren, sondern auch lehrend zu erziehen. Sie hat die doppelte Aufgabe, den Geist und das Gemüt zu bilden. Zur Lösung derselben können und sollen alle Lehr-

gegenstände beitragen, so verschieden auch die Gebiete sein mögen, auf denen sie sich bewegen. Der Bildung des Geistes und Gemütes hat daher auch der Unterricht in der englischen Sprache zu dienen. Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung wird in den preußischen Lehrplänen von 1892 für Gymnasien und Realgymnasien dem Lateinischen, für Oberrealschulen dem Französischen zugewiesen.[1]) Als allgemeines Lehrziel des Lateinischen am humanistischen Gymnasium wird dort „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung" bezeichnet. Für die Oberrealschule wird dem Französischen das gleiche allgemeine Lehrziel vorgesteckt wie für das Realgymnasium, jedoch unter besonderer Beifügung der Aufgabe sprachlich-logischer Schulung. Die preußischen Lehrpläne von 1901 bestimmen dagegen das allgemeine Lehrziel des Lateinischen an den humanistischen Gymnasien folgendermaßen: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums."[2]) Und hinsichtlich des Französischen wird bemerkt: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen."[3]) An die Stelle der „sprachlich-logischen Schulung" in der früheren Fassung ist also in den Lehrplänen vom Jahre 1901 die „grammatische Schulung" getreten. Und weiter ist bemerkenswert, daß jetzt diese grammatische Schulung nicht, wie früher die sprachlich-logische, als Ziel, sondern als Mittel zum Zweck des Verständnisses der römischen Schriftsteller hingestellt wird. Beide Anderungen scheinen mir wohl begründet. Wie Ganzmann[4]) in überzeugender Weise dargetan hat, liegt das Zwingende einer logischen Folgerung nicht im sprachlichen Zusammenhange, sondern im sachlichen. „Die Sprache an sich ist also nicht Logik. Das Erlernen einer Sprache an sich kann demnach nicht eine logische Schulung sein." Solche Schulung, d. h. Gewöhnung an logisch-folgerichtiges Denken ist sicherlich eine Aufgabe, die dem Schulunterrichte zukommt. Aber sie ist nicht Aufgabe dieses oder jenes Lehrgegenstandes, etwa dieser oder jener besonderen Sprache oder einer besonderen Grammatik, sondern Aufgabe des Gesamtunterrichts, und jedem Lehrer liegt die Pflicht ob, die Schüler zu logischem Denken anzuhalten. Die Fähigkeit logischen Denkens ist nicht das Ziel des Unterrichts, sondern die Frucht, die durch das Streben nach Erreichung des vorgesteckten Zieles erwächst, ganz ebenso wie etwa die Kräftigung des Körpers nicht das Ziel, wohl aber die Wirkung einer anstrengenden Fußwanderung ist. In den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1901 erscheint daher die sprachlich-logische Schulung nicht mehr als allgemeines Lehrziel, an ihre Stelle tritt die grammatische Schulung, und zwar für die lateintreibenden Schulen durch das Latein, für die lateinlosen durch das

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz 1893. S 24. 27. 37.

[2]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1901. S. 23.

[3]) Ebenda S. 37.

[4]) Über Sprach- und Sachvorstellungen. Berlin, Reuther und Reinhard 1902. S. 51.

Französische, als Mittel zur Erreichung des Lehrzieles. Nun darf man wohl fragen, ob nicht auch der englische Unterricht eine grammatische Schulung gewähren kann, ob eine solche Schulung nicht auch das Lernen einer Sprache zu leisten im stande ist, welche die Beziehungen der Begriffe zu einander weniger durch Flexionsendungen, als vielmehr durch Verhältniswörter und Hilfszeitwörter zum Ausdruck bringt. Jedenfalls gewährt die englische Sprache, wie jede Kultursprache, dem Lernenden eine umfassende sprachliche und daher auch geistige Schulung, indem sie ihn nötigt, die fremden Formen aufzufassen, zu behalten und anzuwenden. Und auch die Erziehung zu logisch richtigem Denken kommt beim englischen, wie bei jedem Sprachunterricht, zu ihrem Recht, wenn es sich darum handelt, in den Werken der Schriftsteller ganze Gedankenreihen zu verfolgen und zu verstehen oder eigene Gedanken in gehöriger Ordnung aneinanderzureihen. Die geistbildende Wirkung des englischen, wie jedes anderen Sprachunterrichts ergibt sich also ohne besondere Veranstaltungen schon durch einen zielbewußten Betrieb desselben. Auf der andern Seite muß freilich auch vermieden werden, was der geistigen Bildung des Schülers schaden oder nur einer Fähigkeit des Geistes auf Kosten einer andern förderlich sein würde. Als schädlich für die geistige Bildung muß es bezeichnet werden, wenn der Schüler Unverstandenes auswendig lernt, wenn er bloß Worte lernt, von deren Sinn und Bedeutung er keine klare Vorstellung erworben hat, die also, wenn sie auftreten, sein Inneres nicht berühren oder keine richtige Vorstellung darin erwecken, oder wenn ihm ein Stoff dargeboten wird, der für das Niveau seiner Bildungsstufe entweder zu tief oder zu hoch liegt.

5. Ethische Bildung. Die Schule hat aber nicht nur Klarheit des Denkens und Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks zu erzielen; sie hat noch die höhere Aufgabe, den Willen der Schüler auf das Gute und Edle hinzulenken, ihren Sinn für das Schöne zu gewinnen und ihren Geschmack zu läutern. Dies geschieht in negativer Weise dadurch, daß sie alles Unedle, Unschöne und Gemeine von dem Bereich des Unterrichts ausschließt und fernhält, in positiver Weise, indem der Unterricht gute und edle Handlungen und Charaktere, das Schöne in Natur und Kunst in den Vordergrund rückt, wo sich nur immer eine Gelegenheit dazu bietet. Der Sprachunterricht kann zur sittlich-ästhetischen Bildung sehr viel tun, vor allem durch die Lektüre. Für die Auswahl derselben bildet daher die Rücksicht auf diese Aufgabe der Schule den vornehmsten Gesichtspunkt. Die englische Literatur ist aber so reich an sittlich wertvollen und zugleich vollendet schönen Erzeugnissen, daß es nicht schwer fällt, daraus eine für die Schule passende Auswahl zu treffen.

6. Konzentration des Unterrichts. Wie der englische Unterricht Rücksicht zu nehmen hat auf die allgemeine Aufgabe der Schule, so muß er auch mit den anderen Gegenständen des Unterrichts fortwährend eine möglichst enge und lebhafte Fühlung nehmen. Er darf nur ein Glied sein innerhalb eines größeren Ganzen. Denn der Lehrplan einer Schule gleicht einem Organismus, in welchem jedes einzelne Glied zwar seine eigene besondere Aufgabe und Bestimmung zu erfüllen hat, zugleich aber berufen

ist, dem Wohle und Gedeihen des Ganzen zu dienen. Alle Unterrichtsfächer stehen in Beziehung und Wechselwirkung zu einander, in gegenseitiger Anregung und Befruchtung einander gebend und von einander empfangend.

Innerhalb des Lehrplans bilden die Sprachen eine eng zusammengehörende Gruppe. Darum ist in erster Linie zu fordern, daß der gesamte Sprachunterricht sich möglichst einer einheitlichen Bezeichnung der grammatischen Begriffe und Beziehungen bediene, sowie daß die in einer Schule eingeführten Lehrbücher für die verschiedenen Sprachen ihren Stoff auf gleicher Grundlage aufbauen. Dies erleichtert dem Schüler ganz wesentlich das Verständnis grammatischer Erörterungen und setzt ihn in den Stand, sich in den Lehrbüchern leicht und rasch zurechtzufinden. Durch die Beachtung dieser äußeren Forderung findet der englische Unterricht eine nicht zu verachtende Unterstützung. In noch höherem Maße wird er vielleicht inhaltlich gefördert durch den Unterricht im Deutschen und in den fremden Sprachen, der ihm vorausgegangen ist oder ihm zur Seite geht. Durch ihn hat der Schüler bereits eine gewisse Vertrautheit mit den allgemeinen grammatischen Begriffen gewonnen; durch ihn ist er in den Besitz eines verhältnismäßig reichen Wortschatzes in der deutschen, lateinischen und französischen Sprache gelangt, der ihm für die Auffassung sehr vieler englischer Wortformen schätzbare Dienste leistet, auch wenn sie in ihrem eigenartigen Gepräge von den bisher gelernten abweichen; durch ihn empfängt er fortwährend eine Schulung seines Gehörs und seiner Sprachorgane, die ihm auch für das Erlernen des Englischen zu statten kommt.

Wenn nun der englische Unterricht durch die Beschäftigung der Schüler mit den anderen Sprachen eine wirksame Förderung empfängt, so entsteht die Frage, ob er die ihm geleisteten Dienste zu erwidern und sich den anderen Sprachen, insbesondere der deutschen, nutzbar zu machen vermag. Diese Frage wird man in Bezug auf die durch ihn zu vermittelnde theoretische Einsicht in den Bau und Charakter der anderen Sprachen bejahen dürfen; in Bezug auf die praktische Handhabung der deutschen Muttersprache ist sie wohl zu verneinen. Die bisherige Ansicht, daß man an der fremden Sprache Deutsch lerne, ist in letzter Zeit bedeutend erschüttert worden. Nicht mit Unrecht wird geltend gemacht, daß man die Fähigkeit, sich im Deutschen richtig und schön auszudrücken, nur durch das Studium und die Nachahmung guter deutscher Vorbilder erwerben könne. Übersetzungen aus der fremden in die deutsche Sprache stellen dem Lernenden wohl die Aufgabe, gegebene Gedanken in deutsches Gewand zu kleiden. Allein nur allzu leicht können sie ihn dazu verleiten, diesem Gewande einen fremdartigen, undeutschen Zuschnitt zu geben. Und wenn es ihm dennoch gelingt, dasselbe in rein deutscher Form herzustellen, so verdankt er dies nicht fremden, sondern deutschen Mustern, er verdankt es nicht seiner Kenntnis der fremden Sprache, sondern dem, was er in Haus und Schule, durch den Unterricht und durch vielfache Lektüre von seiner Muttersprache sich angeeignet hat.

Sind also die verschiedenen Sprachen im Schulunterricht auf wechsel-

seitige Förderung und Unterstützung angewiesen, so stehen sie doch auch in einem gewissen Gegensatz, in einer Art von Wettbewerb zu einander, insbesondere die fremden Sprachen zur deutschen Muttersprache. Das Deutsche nimmt in deutschen Landen, wie billig und recht, an den höheren Schulen zwar nicht durch die Zahl der ihm zugewiesenen Stunden, — denn über die Höchstzahl der Stunden verfügt in den humanistischen und Realgymnasien das Latein — wohl aber dadurch eine herrschende Stellung ein, daß es für alle Lehrgegenstände die selbstverständliche Unterrichtssprache ist. Jede Unterrichtsstunde, gleichviel welchen Gegenstand sie behandelt, muß dem Unterricht im Deutschen dienen. Die fremden Sprachen dagegen sind ausschließlich auf die für sie bestimmten Stunden angewiesen. Und da man die praktische Handhabung einer Sprache nur an ihr selbst sich aneignen kann, so ist es sehr wünschenswert, daß die den fremden Sprachen gewidmete Zeit für die erforderliche Übung in denselben möglichst ausgenützt werde, und die deutsche Sprache nur insoweit zur Anwendung komme, als es zum Verständnis der fremden notwendig ist.

Geht man über das Gebiet der Sprachen hinaus auf das der realen Unterrichtsfächer, so wird man finden, daß Geographie und Geschichte dem Verständnis der englischen Lektüre wesentliche Dienste leisten. Aber auch diese Fächer haben von der englischen Lektüre die notwendige Ergänzung und Vertiefung zu erwarten. Dies ist ein weiterer Gesichtspunkt, der für die Auswahl derselben in Betracht kommt. Sie hat die Schüler mit Land und Leuten, mit dem äußeren und inneren Leben, mit der politischen und mit der Kulturgeschichte des englischen Volkes vertraut zu machen,[1]) sie hat an ihrem Teile zum näheren Verständnis der englischen Eigenart, zur Beseitigung der Vorurteile, zur Überbrückung der nationalen Gegensätze mitzuwirken. Indem sie aber fremde Zustände und Charaktere begreifen und würdigen lehrt, wird sie wiederum ein besseres und tieferes Verständnis der heimischen Eigenart ermöglichen.

7. **Apperzeption.** Der englische Unterricht hat mit den anderen Zweigen des Schulunterrichts Fühlung zu nehmen. Ebenso hat innerhalb jedes einzelnen Unterrichtsgebietes das Neue, Fremde und Unbekannte in Beziehung zu treten mit dem Bekannten und bereits Vorhandenen. Die neuen Vorstellungen, die der Schüler aufzunehmen hat, sind an bereits vorhandene anzuknüpfen; beide werden dadurch klarer und bestimmter im Bewußtsein. So wird alles Lernen ein Hinzulernen, oder, wie die neuere Didaktik sagt, ein Apperzipieren. Dieses Mittel des Unterrichts findet seine Anwendung schon, wenn das Kind in die Volksschule eintritt. Der sprachliche wie der reale Unterricht knüpft an die Vorstellungen an,

[1]) Sehr richtig bemerkt Klinghardt: „Der französische und englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft haben sich künftighin nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts mehr mit den realen Lebensäußerungen der betreffenden Völker zu beschäftigen." (Vortrag: Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie, gehalten auf der Versammlung des allgemeinen deutschen Neuphilologentags zu Hannover, 1886). Vgl. die These Wätzolds über die Aufgabe des Sprachunterrichts auf der Neuphilologenversammlung zu Berlin 1892.

welche es in die Schule mitbringt, und jede weitere Stufe des Unterrichts an die auf den vorausgehenden Stufen erworbenen. Was das Erlernen fremder Sprachen schwierig macht, ist doch vor allem der Umstand, daß die neuen, fremden Formen zu den im Bewußtsein des Lernenden vorhandenen oft ohne jede Vermittlung hinzutreten und keinen rechten Halt an ihnen finden. Die Folge ist, daß sie dem Bewußtsein bald wieder entschwinden. Dagegen wird das Lernen der fremden Sprache erleichtert, wenn ihre Formen in dem bisherigen Inhalte des Bewußtseins sich mit ähnlichen Formen verbinden können. Die verwandten Formen und Begriffe ziehen sich gegenseitig an und halten einander fest. Beim Lernen der englischen Sprache, zumal dann, wenn es, wie in unseren Schulen, erst auf den höheren Stufen des Unterrichts eintritt, ist in dem Bewußtsein eine große Menge sprachlicher Vorstellungen vorhanden, welche den neuen Eindrücken entgegenkommen, sie aufnehmen und mit sich verbinden. In sehr vielen Fällen, nämlich überall da, wo die englischen Formen in dem vorhandenen Sprachbestande ihr Gegenbild finden, vollzieht sich dieser Vorgang von selbst, ohne daß der Lehrer nötig hat, helfend einzugreifen. Es gibt aber doch auch viele Fälle, in welchen das im Bewußtsein vorhandene Gegenbild das neu eintretende Bild, weil es ein etwas fremdartiges Aussehen zeigt, nicht erkennt. In solchen Fällen bedarf es der Vermittlung durch den Lehrer, durch dessen Erklärung eine Annäherung und Verbindung herbeigeführt wird. Diese Verbindung ist oft desto inniger und fester, je fremder anfangs die verwandten Vorstellungen einander gegenüberstanden, weil die durch das Erkennen der Verwandtschaft hervorgerufene Überraschung einen bleibenden Eindruck hinterläßt. Es kommt aber auch vor, daß die durch den Lehrer angebahnte Verbindung zwischen der alten und der neuen Vorstellung sich wieder löst. Dann darf er sich die Mühe nicht verdrießen lassen, den lose gewordenen oder gerissenen Faden wieder aufs neue zu knüpfen. Im Anfange wird es vornehmlich gelten, die neuen Vorstellungen, welche die englische Sprache mit sich bringt, an die Masse der Vorstellungen anzuknüpfen, welche zunächst aus der Muttersprache, sodann aus anderen fremden Sprachen im Geiste des Lernenden aufgespeichert sind. Im Laufe des Unterrichts aber kann das fest angeeignete und eingebürgerte Material aus der englischen Sprache selbst wieder Anknüpfungspunkte für neue Erwerbungen bieten. Auf diese Weise werden sich die gesamten Sprachvorstellungen, durch tausend Fäden untereinander verknüpft, nach Form und Inhalt wohl geordnet, im Geiste des Schülers zu einem festen, unlösbaren Gefüge zusammenschließen. Bei alledem bleibt für das rein mechanische Gedächtnis immer noch genug zu tun übrig. Denn auch die englische Sprache, so eng sie mit der deutschen verwandt ist, bietet trotzdem noch eine Menge Wörter, für welche sich in dem Geiste des Lernenden keine Gegenbilder finden, die als Anknüpfungspunkte dienen könnten.

8. **Anschauung.** In gewissem Sinne ist jeder Unterricht Anschauungsunterricht, insofern er sich auf die Anschauung gründet und Veranschaulichungsmittel zu Hilfe nimmt. Einen besonderen Lehrgegenstand bildet die Anschauung jedoch nur in den unteren Klassen der Volksschule.

Hier dient der Anschauungsunterricht dazu, die Kinder im Sehen und im Sprechen zu üben und ihnen die einfachsten Begriffe von Gestalt, Farbe u. dergl. beizubringen. In den mittleren und höheren Klassen hört er zwar auf, im Stundenplan als eigenes Fach zu erscheinen, aber tatsächlich hört der Unterricht nicht auf, sich der Anschauung, sei sie auf wirkliche Gegenstände oder auf bildliche Darstellungen gegründet, zu bedienen. Die Schulen werden, soweit es nur immer angeht, mit Veranschaulichungsmitteln jeder Art ausgestattet, und außerhalb der Schule werden die Kinder durch den Besuch der Sehenswürdigkeiten der Stadt, durch den Besuch des Schulgartens, durch Wanderungen in Feld und Wald veranlaßt und geübt, die Augen zu öffnen und die Gegenstände, von denen sie im Unterricht hörten, zu sehen. Nicht minder stützt sich der Unterricht der höheren Lehranstalten und der Hochschulen auf die Anschauung. Und wie jeder Unterricht, so muß auch der Sprachunterricht, und insbesondere auch der fremdsprachliche Unterricht die Anschauung zu Hilfe nehmen. Gilt es doch zunächst, die sprachlichen Formen richtig aufzufassen und fest einzuprägen. Das erste Anschauungsmittel ist daher das geschriebene oder gedruckte Wort oder das Buch; nicht minder jedoch das gesprochene Wort, da die Anschauung in weiterem Sinne auch durch das Gehör vermittelt wird, wie man ja sogar beim Unterricht der Blinden von einer auf dem Tastsinn beruhenden Anschauung spricht. Wiederholtes, sorgfältiges Lesen und Abschreiben ist ein Hauptmittel, sich die Wortbilder sicher und dauernd anzueignen. Indes kommen im Unterricht zahlreiche Worte vor zur Bezeichnung von Dingen, von denen die Schüler noch keine oder nur eine unbestimmte Vorstellung haben. Deshalb wird in manchen Wörterbüchern dem Namen konkreter Gegenstände, die bei dem Leser nicht als sicher bekannt vorausgesetzt werden dürfen, eine Abbildung beigefügt. In vielen Lehr- oder Lesebüchern findet sich eine Karte von England, ein Plan von London und wohl auch eine Anzahl Abbildungen von hervorragenden Bauwerken, von Straßen und Plätzen, von berühmten Gegenden und Landschaften. Derartige Hilfsmittel für die Anschauung sind überaus wertvoll und dankenswert, da sie den Vorstellungskreis des Schülers durch neue Bilder bereichern. Nun ist aber der Vorstellungskreis der Schüler, die das Studium der englischen Sprache beginnen, doch viel weiter und reicher als bei den Schülern der Unterstufe oder gar bei den Kindern der unteren Volksschulklassen. Ihnen gegenüber wird sich daher die Notwendigkeit, Anschauungsmittel, d. h. Bilder, zu Hilfe zu rufen, viel weniger oft ergeben. Im englischen Unterricht wird dies geschehen, wenn Namen oder Ausdrücke vorkommen, zu deren Erklärung die Anschauung notwendig erscheint. Solche Erklärung wird immer noch häufig genug, aber doch nur gelegentlich oder von Fall zu Fall eintreten müssen.

Nun gibt es eine Methode des neusprachlichen Unterrichts, die die Anschauung nicht nur gelegentlich zur Erklärung benützt, sondern als Grundlage, auf dem sie die ganze Grammatik aufbaut. Für diese Methode sind in den letzten Jahren zahlreiche, großenteils recht wertvolle Anschauungsmittel, besonders Wandbilder geographischen, geschichtlichen

und kulturgeschichtlichen Inhalts erschienen. Am bekanntesten und verbreitetsten von ihnen sind zur Zeit wohl die Hölzel'schen Bilder der Jahreszeiten. Als ein Hauptvorzug der sogenannten Anschauungsmethode wird gerühmt, daß bei ihrer Anwendung die Sprachvorstellungen sich im Geiste des Schülers mit den durch die Betrachtung des Bildes hervorgerufenen Sachvorstellungen unmittelbar verbinden. Diese Verbindung soll eine so enge und rasche sein, daß den muttersprachlichen Vorstellungen weder Raum noch Zeit übrig bleibt, sich zwischen der sachlichen und der fremdsprachlichen Vorstellung einzudrängen. Allein im Anfang des Unterrichts wenigstens ist nach mehrfach angestellten Beobachtungen die muttersprachliche Vorstellung noch rascher bei der Hand als die fremdsprachliche. Bei fortgesetzter Übung mag es allerdings gelingen, sie mehr und mehr auszuschalten. Dann aber ist es nicht sowohl die Betrachtung des Bildes, als vielmehr die häufige Erneuerung der fremdsprachlichen Vorstellung, durch die jene Wirkung erzielt wird. Sicher ist jedoch, daß der Unterricht in den fremden Sprachen, also auch der im Englischen, der Anschauung und der Anschauungsmittel bedarf, mag man sie nun als Ergänzung und Verdeutlichung der fremdsprachlichen Wortbilder oder als Grundlage zur Darbietung und Entwicklung der Grammatik und zur Aneignung eines möglichst reichen Sprachschatzes benützen, mag nun, wie im ersteren Falle, die sprachliche, oder, wie im letzteren, die sachliche Vorstellung dem Lernenden zuerst entgegentreten. Doch erscheint es ratsam, im englischen Unterrichte solche Bilder zu verwenden, die in Anbetracht der Alters- und Bildungsstufe der Schüler neue Vorstellungen vermitteln und das Interesse zu wecken und festzuhalten im stande sind.

Der Anschauung, die sich an den Gegenständen und Personen der äußeren Umgebung betätigt, steht nun aber eine innere Anschauung gegenüber, deren Pflege für den Unterricht und insbesondere auch für den fremdsprachlichen Unterricht von großer Bedeutung ist. Man versteht darunter zunächst die Fähigkeit, das äußerlich Geschaute oder Wahrgenommene sich im Geiste wieder vorzustellen, sodann den Inbegriff der durch diese Fähigkeit in dem Bewußtsein angesammelten Erinnerungsbilder. In der Methode Gouin spielt ihre Verwendung, der Appell an das Vermögen, Gruppen derselben, die im Bewußtsein schlummern, zu frischem Leben zu erwecken, eine hervorragende Rolle. Bezeichnen doch Bétis und Swan, die Hauptvertreter dieser Methode in England, ihr Unterrichtsverfahren als *Psychological Method based on Mental Visualisation.*[1]) Nun darf man aber wohl behaupten, daß jeder Unterricht, auch der in der Muttersprache wie in den fremden Sprachen, die Fähigkeit der inneren Anschauung in Anspruch nehmen und an den Schüler die Forderung stellen muß, Personen und Dinge, Handlungen und Geschehnisse sich möglichst klar und deutlich im Geiste zu vergegenwärtigen. Denn die Phantasie erweist sich dem Gedächtnis und vielleicht auch dem Verständnis als bereitwillige Helferin. Im Sprachunterricht aber handelt es sich nicht nur um sachliche, sondern auch um sprachliche Erinnerungsbilder. Beide

[1]) Kron, Neuere Sprachen III, 489 ff. in dem Aufsatz über die Methode Gouin.

bedürfen gleichmäßig sorgsamer Pflege. Der Lehrer wird daher sein Augenmerk darauf zu richten haben, daß dieselben richtig sind, d. h. daß die Sachvorstellungen die wirklichen Gegenstände und Vorgänge getreulich wiederspiegeln, und daß die sprachlichen Vorstellungen den Worten und Wendungen in ihrer äußeren lautlichen und schriftlichen Ausprägung genau entsprechen. Er wird dafür Sorge tragen müssen, daß beide auf mündlichem wie auf schriftlichem Wege wieder nach außen zu entsprechender Darstellung gebracht werden können. Dies wird erreicht, in sachlicher Hinsicht durch möglichst eingehende und wiederholte Besprechung der Gegenstände und Tatsachen, in sprachlicher Hinsicht durch möglichst häufige Wiederholung der äußeren Anschauung vermittelst des Auges und des Ohrs, durch unablässiges Lesen, Hören und Schreiben. Ein weiteres Mittel, die sprachlichen Vorstellungen klar und lebendig zu gestalten und zu erhalten, besteht in der Verbindung derselben mit Sachvorstellungen. Es wird daher auch im fremdsprachlichen Unterrichte die Aufgabe des Lehrers sein, bei allen Worten, wo es angeht, den sachlichen Inhalt, die sinnfällige Bedeutung hervorzuheben und sich stets aufs neue davon zu überzeugen, ob die Schüler mit den Worten auch den ihnen innewohnenden realen Vorstellungsgehalt verbinden.

II. Aussprache.

9. Phonetik in der Schule? Mit der Auffassung und Hervorbringung der fremden Laute durch den Lernenden hat der englische wie der französische Unterricht zu beginnen. Hier entsteht nun sofort die Frage, in welcher Weise der Anfang gemacht werden soll. Ist es notwendig, dem Schüler zuerst die Sprachorgane, durch welche, und die Artikulationsstellen, an welchen die Laute hervorgebracht werden, zu beschreiben und ihm auf Grund dieser Belehrung ein vollständiges System der englischen Laute unter Benützung des Vokaldreiecks oder einer ähnlichen Gruppierung vorzuführen? Mit anderen Worten, soll der Schüler zuerst einen phonetischen Kursus durchmachen? Diese Frage ist zu verneinen. Die Phonetik als solche gehört nicht in die Schule,[1]) wenn auch von dem Lehrer der neueren Sprachen eine möglichst eingehende Kenntnis derselben verlangt werden muß. Damit ist jedoch keineswegs ausgeschlossen, daß dem Schüler praktische Anweisungen über die eigentümliche Art des englischen Sprechens gegeben werden. Der Lehrer soll dabei vermeiden, gelehrte Ausdrücke, wie Indifferenzlage und Artikulationsbasis, zu gebrauchen. Aber es ist doch sehr notwendig, den Schüler von allem Anfang an darauf hinzuweisen, daß der Engländer beim Sprechen die Lippen möglichst wenig bewegt, daß er die Zunge etwas zurückzieht und verbreitert, und daß er die Lippen in der Regel weiter öffnet als der Deutsche.[2]) Ganz unabweisbar ferner, namentlich süddeutschen Schülern

[1]) Eidam, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887.

[2]) Vgl. Storm, Englische Philologie. Heilbronn 1881, S. 32 bei Besprechung von Sievers' Grundzügen der Lautphysiologie.

gegenüber, ist die Erklärung des Unterschiedes zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten und die Einübung der letzteren, weil diese in Süddeutschland überhaupt nicht gesprochen werden. Denn die Erkenntnis von dem Wesen der stimmhaften Laute, die man der phonetischen Wissenschaft verdankt, ist die unerläßliche Vorbedingung für die Erlangung einer richtigen Aussprache. Doch kann der Schulunterricht auch bei der Einübung der stimmhaften Laute auf eine eingehende Erklärung des Vorgangs im Kehlkopfe, durch den sie hervorgebracht werden, ohne Schaden verzichten. Dem englischen Unterricht ist übrigens durch den französischen bereits vorgearbeitet, dadurch daß in dem letzteren die Schüler die stimmhaften Laute kennen gelernt und geübt haben.

10. Zwei Wege des Anfangsunterrichts. Es empfiehlt sich also, nicht mit der Darbietung eines vollständigen Systems der Laute der englischen Sprache zu beginnen. Wohl aber ist es nötig, die Natur der englischen Laute, insbesondere derjenigen, welche von den deutschen abweichen oder der englischen Sprache allein eigentümlich sind, genau zu erklären und die Art und Weise ihrer Hervorbringung zu zeigen. Man kann hiebei zwischen zwei Wegen wählen. Entweder überläßt man die Reihenfolge, in der die einzuübenden Laute auftreten, dem Zufall, oder man hält dabei eine gewisse planmäßige Ordnung ein. Viele der neueren Methodiker legen dem ersten Unterricht gleich einen zusammenhängenden Text zu Grunde, z. B. aus Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch das zu einer gewissen Berühmtheit gelangte Stück, das mit dem Satze beginnt: *People used to think the earth was a kind of flat cake.*[1]) Von anderer Seite ist vorgeschlagen,[2]) mit dem englischen Vaterunser zu beginnen, da dessen Inhalt im voraus jedem Lernenden bekannt sei. Der erste Satz wird von dem Lehrer langsam und deutlich vorgesprochen, Laut für Laut und Wort für Wort erklärt, von den Schülern, teils einzeln, teils im Chore nachgesprochen und so lange wiederholt, bis sie sich die Aussprache der Wörter einzeln wie im Satzzusammenhang sicher angeeignet haben. Dabei wird die Bedeutung der einzelnen Wörter angegeben und der Satz in Bezug auf seinen Inhalt erklärt und besprochen. Ist der erste Satz nach Form und Inhalt gründlich durchgearbeitet, kommt der zweite an die Reihe, und so schreitet die Arbeit zu dem dritten und den folgenden Sätzen vor, bis das ganze Stück bewältigt ist. Dieses Verfahren hat den gewiß nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß es dem Schüler schon im Anfang bei der Einübung der Laute einen mehr oder weniger anziehenden Inhalt, eine gewisse sachliche Belehrung bietet. Bei dem englischen Vaterunser ist dies freilich nicht der Fall. Sein Inhalt ist dem Schüler im voraus bekannt. Auch scheint es fast eine Profanierung, wenn das Gebet der Christenheit als Ganzes zur Einübung der Aussprache oder zur ersten Einführung in die englische Sprache benützt wird. Das ganze eben beschriebene Verfahren unterliegt aber doch auch erheblichen Bedenken. Das Vorkommen der einzuübenden Laute hängt zu sehr

[1]) Klinghardt, Englische Studien X, 64.
[2]) Von Techmer, dessen Vorschlag von Klinghardt in den Englischen Studien X, 63 bekämpft wird.

vom Zufall ab. Es müssen schon im Anfang, wie es eben der hiezu gewählte Text mit sich bringt, mancherlei syntaktische Verhältnisse und Erscheinungen besprochen und erklärt werden. Und gerade das englische Vaterunser beginnt mit einem Archaismus: *our father which.* Und je anziehender der Inhalt ist, desto mehr lenkt er die Aufmerksamkeit des Schülers von dem nächsten Ziel, das erreicht werden soll, der Aneignung der Aussprache, ab. Dieses Ziel auf einem möglichst geraden und kurzen Wege, unter vorläufigem Verzicht auf sachliche Belehrung, anzustreben scheint daher zweckmäßiger. Es geschieht am besten durch Musterwörter, die ihrer Bedeutung nach in keinem inneren Zusammenhang zu stehen brauchen, aber doch so gewählt werden müssen, daß sie die Bildung von Sätzen gestatten. Der ausschlaggebende Gesichtspunkt für ihre Auswahl ist ihr Lautbestand. Die Wahl muß ferner auf solche Wörter fallen, die besonders häufig vorkommen, und zugleich auf solche, deren Bedeutung sich dem Lernenden leicht einprägt, damit er seine Kraft möglichst ungeteilt auf die Bewältigung der fremden, ungewohnten Aussprache richten kann. Bei der nahen Verwandtschaft der englischen Sprache mit der deutschen ist eine solche Auswahl unschwer vorzunehmen. Die gewählten Musterwörter sind sodann nach einer gewissen Ordnung zu gruppieren; eine Gruppe wird die Vokale, eine andere die Konsonanten, eine andere die besonderen Verbindungen gewisser Laute, wieder eine andere die Aussprache der Endungen, die Verstummung gewisser Laute und die englische Wortbetonung darzustellen haben. Wenn nun der Schüler einen gewissen Vorrat an Wörtern und Formen mit Hilfe der aus ihnen gebildeten Übungssätze sich angeeignet hat, und zwar so, daß er nicht nur ihre Bedeutung kennt, sondern auch im stande ist, sie einzeln wie im Satzzusammenhang richtig aufzufassen und selbst hervorzubringen, kann er sofort zu zusammenhängender Lektüre übergehen. Denn die Wörter, die er bisher gelernt hat, bilden, da sie die englische Aussprache in ihren wesentlichen Zügen verkörpern, und da sie immer und immer wiederkehren, einen breiten und sicheren Grund, auf dem alles Übrige aufgebaut werden kann. Es ist ratsam, diesen Grund recht fest und sicher zu legen, mit anderen Worten, langsam und behutsam vorwärts zu schreiten und nicht eher weiter zu gehen, als bis alle Schüler den dargebotenen Sprachstoff beherrschen. Wie viele Stunden oder Wochen auf diesen einleitenden Unterricht zu verwenden sind, läßt sich nicht ein für allemal bestimmen; ihre Zahl wird hauptsächlich von dem Fleiß und der Begabung der Schüler abhängen.

11. Lautbild und Schriftbild. Mag man nun von Musterwörtern oder von einem zusammenhängenden Text ausgehen, sicher ist, daß der Unterricht mit dem Vorsprechen der englischen Wörter oder Sätze durch den Lehrer beginnen muß. Viele Methodiker halten es hiebei für zweckdienlich, daß die Schüler das Vorgesprochene zunächst bei geschlossenen Büchern anhören und nachzusprechen versuchen. Sie sollen im Anfange, so zu sagen, ganz Ohr sein und ihre ganze Aufmerksamkeit der Aufnahme der fremden Laute zuwenden. Erst wenn sie diese auf dem Wege des Gehörs in sich aufgenommen haben und im stande sind, sie einigermaßen richtig nachzubilden, sollen sie die entsprechenden Schriftbilder auf der

Wandtafel, wo sie durch das Anschreiben des Lehrers gleichsam vor ihren Augen entstehen, und dann auch im Buche vor sich sehen. Zur Begründung dieses Verfahrens wird angeführt, daß geschichtlich betrachtet die gesprochene Sprache überhaupt der geschriebenen vorangeht, daß auch das Kind seine Muttersprache zuerst ausschließlich durch das Gehör lernt, und daß die Aufnahme des Lautbildes durch den gleichzeitigen Eindruck des Schriftbildes, zumal wenn das letztere, wie in der historischen Schreibung, von dem ersteren abweicht, erheblich gestört wird. Diese Erwägungen sind sehr beachtenswert. Es stehen ihnen jedoch andere von nicht geringerem Gewicht gegenüber. Daß die Sprache im allgemeinen vor der Erfindung der Schrift da war, ist bekannt. Aber seitdem es eine englische Sprache gibt, noch dazu die englische Sprache, welche in der Schule gelehrt und gelernt wird, hat man sie auch geschrieben. Und wäre dies auch nicht der Fall, so müßte die Tatsache des späteren Auftretens der Schrift in der geschichtlichen Entwicklung der englischen Sprache für die Methode des heutigen Unterrichts nicht maßgebend sein. Das Kind lernt seine Muttersprache, bevor es in die Schule eintritt, allerdings nur durch das Gehör, aber nur unvollkommen; seine weitere Ausbildung in der Schule wird durch die Anschauung des orthographischen Wortbildes wesentlich unterstützt. Endlich ist doch die Frage, ob die Eindrücke des Gehörs durch die Eindrücke des Auges nicht verstärkt und unterstützt werden. Die Erfahrung scheint für diese Annahme zu sprechen. Leute, die im Konzert oder im Theater nichts überhören wollen, lesen während der Aufführung in einem Klavierauszug oder in einer Partitur, beziehungsweise in einem Texte nach. In diesem Falle findet das Gehör in der Anschauung eine wirksame Unterstützung, gleichsam einen festen Anhalt. Und so bietet auch das Schriftbild dem Schüler eine Unterstützung zur Aufnahme des Lautbildes; beide werden sich in seinem Bewußtsein zur Einheit des Wortbildes vereinigen. Oder mit anderen Worten, Auge und Ohr sind gleichzeitig zur Auffassung der sprachlichen Formen in Anspruch zu nehmen.[1])

12. Bezeichnung der Aussprache. Wenn der Schüler die Formen der fremden Sprache von Anfang an nicht nur durch das Gehör, sondern auch mit dem Auge auffassen soll, so entsteht die Frage, ob er sofort mit der Anschauung des überlieferten Schriftbildes beginnen oder, da dieses von dem Lautbilde sehr oft abweicht, durch ein zwischen diesem und der herkömmlichen Schriftform eingeschobenes vermittelndes Schriftbild unterstützt werden soll. Eine solche Vermittlung wäre unnötig, wenn der Lehrer immer zur Hand sein könnte, um die unrichtige Aussprache zu verbessern oder neu auftretende Wörter vorzusprechen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Daher fügen die Wörterbücher jedem einzelnen Worte die Bezeichnung der Aussprache bei. Die Art und Weise derselben ist verschieden. Früher bediente man sich z. B. zur Darstellung der Laut-

[1]) Diese Forderung ist nach Bierbaums Urteil (die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts, Kassel 1887) „unpädagogisch, weil unpsychologisch.“ Vgl. dagegen Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen, Berlin 1892 S. 9 ff.

werte der englischen Vokale nach dem Vorgange von Walker der Ziffern 1 bis 4. Diese Darstellungsweise ist in dem bekannten Wörterbuche von Lucas[1]) angewandt; sie ist jedoch heutzutage außer Gebrauch gekommen.

Zur Zeit stehen sich drei verschiedene Methoden der Aussprachebezeichnung gegenüber, von denen jede durch hervorragende Gelehrte und in hervorragenden Werken vertreten ist. Die eine derselben ist die Methode Toussaint-Langenscheidt, die z. B. in dem Wörterbuch der englischen Sprache von Muret zur Anwendung kommt. Sie zeichnet sich durch außerordentliche Sorgfalt und Genauigkeit der Darstellung aus. Doch erscheint es fraglich, ob es sich empfiehlt, zur Bezeichnung der Aussprache französischer oder englischer Wörter vorwiegend deutsche Schriftzeichen zu verwenden, wie es Langenscheidt tut. Die durch dieselben hergestellten Lautbilder weichen daher oft erheblich von den Schriftbildern der fremden Sprache ab. Ferner sind die Schrifttypen, namentlich die für die unbetonten Vokale, sehr klein. Die Schwierigkeit und Kostspieligkeit der typographischen Ausführung dürfte der weiteren Verbreitung dieser Methode im Wege stehen.

Die zweite, zur Zeit wohl in den meisten englischen Wörterbüchern angewandte Methode ist die, welche die Aussprache vermittelst lateinischer Buchstaben unter Zuhilfenahme bestimmter Unterscheidungszeichen, wie des Dehnungsstriches, des Bogens, des Zirkumflex, der Punkte u. s. w. darstellt. Sie erscheint in mehreren großen Wörterbüchern, so in dem unter Leitung von William D. Whitney hergestellten *Century Dictionary*[2]), in der neuesten, von Harris bearbeiteten Auflage von Websters *International Dictionary*[3]), sodann in dem großen Wörterbuch von Felix Flügel und in dem Wörterbuch von Flügel, Schmidt und Tanger.[4]) Das Eigentümliche der in diesen Wörterbüchern angewandten Methode der Aussprachebezeichnung besteht darin, daß Dehnungsstrich und Bogen dazu dienen, den gegenwärtigen Lautwert der Vokalzeichen anzugeben, z. B.

ā in *fate*	ă in *fat*
ē in *mete*	ĕ in *met*
ī in *fine*	ĭ in *fin*
ō in *note*	ŏ in *not*
ū in *tube*	ŭ in *but.*

In den übrigen Lautbezeichnungen finden sich dagegen mancherlei Verschiedenheiten. In den Wörtern *fat* u. s. w. läßt das *Century Dictionary* das Zeichen über dem Buchstaben ganz weg. In demselben Wörterbuch bedeutet ein Punkt unter dem Vokalzeichen die Kürzung des betreffenden Lautes. Bei Flügel-Schmidt-Tanger wird der Punkt zu dem gleichen Zwecke verwendet, außerdem kommt ihm aber noch die Aufgabe zu, den vokalischen Charakter von *r*, *s*, *sh*, *th* und *x* anzuzeigen. Webster endlich gebraucht den Punkt unter der Zeile nur bei u, um anzudeuten, daß diesem der Vokallaut des Wortes *full* zukommt. Verschieden ist auch die Be-

[1]) Bremen und London 1856.
[2]) New-York und London 1891.
[3]) London 1902.
[4]) Braunschweig, Westermann 1896.

zeichnung für den stimmhaften und stimmlosen Laut des *th*, wie folgende kleine Zusammenstellung zeigt:

	Stimmlos	Stimmhaft
Webster	*th*	*th*
Flügel	*th*	*th*
Flügel-Schmidt-Tanger	*th*	*th*
Century Dictionary	*th*	*Th*

Die dritte Methode der Veranschaulichung des Lautbildes ist die sogenannte Lautschrift. Sie verfährt nach dem Grundsatze: Für jeden Laut ein Lautzeichen, und zwar stets das gleiche. Infolgedessen läßt sie die Buchstaben der hergebrachten Schreibweise, die für die Aussprache nicht in Betracht kommen, ganz und gar fallen. Für die einfachen Laute, die in der überlieferten Schreibung durch zwei Lettern bezeichnet werden, z. B. *sh* in *fish*, *th* in *father*, verwendet sie nur ein Lautzeichen. Umgekehrt bedarf sie zweier Lautzeichen statt des einen der gewöhnlichen Schrift, wenn dieses, wie in *gem* das *g*, in *example* das *x*, tatsächlich zwei Laute auszudrücken hat. Ferner läßt sie Laute für die Anschauung erscheinen, die in der hergebrachten Schreibung nicht zur Darstellung kommen, wie der Zischlaut in *nature*. Außerdem macht sie zur Angabe der verschiedenen Schattierungen der Vokale einen weit weniger umfangreichen Gebrauch von den Unterscheidungszeichen, als dies bei den Vertretern der oben beschriebenen zweiten Methode der Aussprachebezeichnung der Fall ist. Da nun aber die bisher üblichen Schrift- und Drucktypen zur Darstellung aller einzelnen Laute und insbesondere der verschiedenen Schattierungen der Vokallaute nicht ausreichen, so waren die Vertreter der Lautschrift genötigt, eine Anzahl neuer Typen einzuführen, hinsichtlich deren jedoch trotz der Bemühungen der *Association Phonétique Internationale* und ihres Begründers Paul Passy in Paris eine völlige Einigung bis jetzt noch nicht erzielt wurde. Diese Typen, die zum großen Teil dem Altenglischen entnommen wurden, sind *þ* und *đ* zur Bezeichnung des stimmlosen und stimmhaften *th*, *ʃ* und *ʒ* zur Bezeichnung des stimmlosen und stimmhaften *sh*-Lautes, *ŋ* für den Laut, der in den Wörtern *finger* und *think* durch das einfache *n* bezeichnet wird, *æ* für den Laut *a* in *man*. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der bisherigen Aussprachebezeichnung und der Lautschrift liegt darin, daß die letztere die Unterscheidungszeichen – und ⏑ nicht zur Bezeichnung der Qualität der Laute verwendet, sondern zur Bezeichnung von Länge und Kürze. So bedeutet *ā* bei ihr nicht den Laut *ei* in *came* und *name*, sondern den Laut *a* in *father*, *ī* nicht den Laut *ai* in *fine* und *fire*, sondern den Laut *ee* in *feel*.

Die Wiederaufnahme altenglischer Lautzeichen oder Buchstabenformen lag besonders nahe für das historische Wörterbuch der englischen Sprache von Murray, das im Jahre 1884 zu erscheinen begann, bis heute aber noch nicht vollendet ist. War es doch notwendig, die zahlreichen altenglischen Zitate auch in den altenglischen Schriftformen darzustellen. Wenn sich nun Murray zur Darstellung der Aussprache noch einiger besonderer Zeichen

außer den Buchstaben bedient, wie des Häkchens zur Darstellung des offenen *o* (*ǫ*), des Striches zur Bezeichnung der Vokallänge, des Bogens zur Bezeichnung der abgeschwächten Vokallaute und des Apostrophs zur Andeutung eines unbestimmten Vokallauts, z. B. zwischen *b* und *l* in *ab'le* und zwischen *t* und *n* in *eat'n*, so verwendet Sweet in seinem Elementarbuch des gesprochenen Englisch[1]) zur Darstellung der Laute ausschließlich die hergebrachten oder auch neugebildete Buchstabenformen. Zwar gebraucht auch er gewisse Zeichen, wie den Punkt, den Dehnungsstrich, sodann den Akutus, den Gravis und den französischen Zirkumflex. Diese Zeichen aber dienen bei ihm nicht zur Veranschaulichung der Laute, sondern zur Bezeichnung der Tonstärke und der Tonhöhe. Nach den Grundsätzen von Sweet und Passy verfährt auch Philipp Wagner in seinem Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache.[2]) Nur bezeichnet er die Vokallänge durch zwei mit der Spitze gegeneinander stehende Keile im Anschlusse an den betreffenden Buchstaben und den stimmlosen *th*-Laut durch *θ*. Im wesentlichen den gleichen Charakter trägt die Lautschrift, wie sie in dem Wörterverzeichnis des Englischen Lesebuchs von Vietor und Dörr[3]) sowie in der zehnten Auflage von Griebs englischem Wörterbuch[4]) angewendet ist. Im einzelnen finden sich allerdings wieder Verschiedenheiten, so z. B. wenn Schröer, abweichend von Vietor, den Zischlaut in *fish* mit *š*, den in *pleasure* mit *ž* und den verflüchtigten *r*-Laut durch ein umgekehrtes *r* darstellt, während Vietor jene Zischlaute durch *ʃ* und *ʒ* und jenen *r*-Laut durch ein *r* in Klammern wiedergibt.

Wie die eben genannten Vertreter der Lautschrift in der Bezeichnung der betonten Vokale von einander abweichen, ergibt sich aus folgenden Beispielen.

Herkömmliche Schreibung	Sweet	Wagner	Vietor	Schröer
To ask	*aask*	*aːsk*	*āsk*	*āsk*
all	*ɔl*	*ɔːl*	*ǫl*	*ōl*
plum	*plam*	*plʌm*	*plɒm*	*plam*
hair	*heer*	*hɛə*	*hæə(r)*	*hēɹ*
work	*wɛɛk*	*wəːk*	*wə̄k*	*wə̄ɹk*
see und *sea*	*sij*	*sij*	*sī*	*sī*
not	*not*	*nɔt*	*nǫt*	*not*
to use	*juwz*	*juwz*	*jūz*	*jūz*

Von den zwei zuletzt besprochenen Arten der Aussprachebezeichnung hat jede ihren besonderen Vorzug. Die Verwendung der Unterscheidungszeichen über und unter den Buchstaben läßt das hergebrachte Schriftbild mehr oder weniger unverändert, und dies ist sicher als ein Vorzug anzusehen. Allein ganz ohne Änderung desselben kommt auch diese Art, die Aussprache darzustellen, nicht aus. Webster läßt z. B. das stumme *e* am Ende der Wörter regelmäßig weg, und auch sonst entfernt er sich nicht selten von der hergebrachten Schreibweise durch Änderung einzelner

[1]) Dritte Auflage, Oxford und Leipzig, 1890.

[2]) Dritte Auflage, Stuttgart, Bonz 1901.

[3]) Unterstufe. 6. Auflage, Leipzig und Berlin, Teubner 1900.

[4]) In der vortrefflichen Neubearbeitung von Schröer, Stuttgart, Neff 1894—1902.

Buchstaben. Er umschreibt die Wörter *company*, *confession*, *flower*, *ginger*, *luxury* und *handkerchief* durch *kŭm'pănў*, *kŏnfĕsh'ŭn*, *flou'ĕr*, *jĭn'jĕr*, *lŭk'shurў*, *hăn'kĕrchĭf*. Hier liegt bereits ein Übergang zu der eigentlichen Lautschrift vor. Dabei wirkt aber eine gewisse Überfülle der Unterscheidungszeichen störend. Man muß sich manchmal erst vergegenwärtigen, was jedes einzelne derselben bedeutet. Auch läßt sich nicht leugnen, daß diese Zeichen weniger anschaulich und daher weniger kräftig wirken als die Lautschrift. Die Bezeichnung *ōld* und *cāme* kann sich in Bezug auf Unmittelbarkeit der Wirkung erfahrungsgemäß mit der lautschriftlichen Darstellung *ould* und *keim* oder *o"ld* und *ke'm* nicht vergleichen. Für die letztere spricht daher entschieden die größere Lebhaftigkeit des Eindrucks. Fragt man aber, welche von den verschiedenen Arten der Lautschrift für die Schule den Vorzug verdient, so wird man sich für diejenige entscheiden, die in ihren Darstellungsmitteln am einfachsten und für das Auge am wenigsten fremdartig erscheint. Dies trifft aber meines Erachtens für die Lautschrift Vietors zu. Dieselbe verwendet im ganzen acht neue Buchstabenformen, *æ* für *a* in *man*, umgekehrtes *a* für *u* in *nut* und für *o* in *son*, umgekehrtes *e* für die abgeschwächten oder verflüchtigten Vokale, *þ* und *ð* für stimmloses, bezw. stimmhaftes *th*, *ʃ* und *ʒ* für stimmloses, bezw. stimmhaftes *sh*, endlich *ŋ* für *ng*; außerdem die beiden Zeichen für Länge und Kürze (−, ⌣) und das Häkchen zur Kennzeichnung des offenen *o*. Sie scheint mir daher wohl geeignet, den vom Lehrer erteilten mündlichen Unterricht durch die Anschauung zu unterstützen. Indessen bedarf auch sie der Unterstützung durch wiederholtes Vorsprechen der Worte von seiten des Lehrers, durch wiederholtes Hören von seiten des Schülers. Denn auch die vollkommenste Lautschrift gibt eben doch nur Zeichen, deren Bedeutung dem Lernenden auf dem Wege des Sprechens und Hörens verständlich gemacht werden muß. Ein Mittel, durch welches die Laute der Sprache in ihrer vollen Eigenart auf das Papier geworfen werden, so wie durch den Spiegel oder die *camera obscura* Abbilder räumlicher Gegenstände erzeugt werden, gibt es nicht. Und selbst wenn es eine Schrift gäbe, die die Sprachlaute wirklich sichtbar zu machen im stande wäre — das Wort Lautschrift bezeichnet eigentlich etwas Unmögliches — so bliebe dem Lehrer die Mühe nicht erspart, die einzelnen Laute zu erklären und vorzusprechen, sowie die Schüler mit zäher Ausdauer zu sorgfältiger und genauer Nachbildung derselben anzuhalten. Auf der andern Seite ist anzuerkennen, daß jede der drei im Vorhergehenden besprochenen Methoden der Aussprachebezeichnung, und vielleicht am besten und wirksamsten die Lautschrift Vietors, von dem Lautbilde der Worte eine annähernde Vorstellung zu geben und so bei der Vorbereitung wie bei der Wiederholung der Unterrichtsaufgabe wertvolle Dienste zu leisten vermag.

13. Lautschriftliche Texte. Daß die Wörterbücher über die Aussprache jedes einzelnen Wortes in dieser oder in jener Form genauen Aufschluß zu geben haben, gilt allgemein als selbstverständlich. Auch darin herrscht Übereinstimmung, daß die Wörterverzeichnisse in den Lehr- und Lesebüchern über die Aussprache keinen Zweifel bestehen lassen

dürfen. Noch nicht entschieden aber ist die Frage, ob den Schülern im Anfange des Unterrichts lautschriftliche Texte vorgelegt werden sollen. Diese Frage wird von der einen Seite entschieden verneint, von der andern mit derselben Entschiedenheit bejaht. Im letzteren Falle ist weiter zu fragen: „Soll die Lautschrift im Anfangsunterricht ausschließlich oder nur neben der herrschenden Schreibweise verwendet werden? — Soll der Anfänger die englischen Sprachformen zunächst nur in der lautschriftlichen Umschreibung kennen lernen, so ist jedenfalls die Benützung der lautschriftlichen Texte in Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch nicht ratsam. Denn Sweet erschwert, wie Storm[1]) richtig bemerkt, das Lesen seiner Texte nicht nur dem Anfänger, sondern auch dem Kenner der englischen Sprache ganz wesentlich dadurch, daß er die Betonung der Wörter durch Trennung derselben bezeichnet, und daß er immer mehrere zu einer größeren Wortgruppe verbindet. Infolgedessen hat der Leser nicht geringe Mühe, die einzelnen Worte gehörig von einander zu scheiden. Muß er doch das, was in dem Texte getrennt ist, verbinden und das, was verbunden ist, trennen. Daß Sweet eine Reihe von Wörtern zu einem Ganzen vereinigt, erklärt sich durch sein Bestreben, die Worte so darzustellen, wie sie sich im Fluß der gesprochenen Rede mit einander verbinden. Es sind, wie er selbst bemerkt,[2]) „Rücksichten der phonetischen Konsequenz", die ihn dazu veranlaßten. Aber diese Konsequenz würde entschieden dagegen sprechen, daß der Wortton durch Zwischenräume bezeichnet wird, so zwar, daß grammatisch zusammengehörige Wörter, z. B. *the earth*, und sogar die Silben eines und desselben Wortes wie *di rection* von einander getrennt werden. Sweet beruft sich für seine Darstellungsweise auf die Erfahrung: „Wer einmal gewöhnt ist, sich in einem ohne Worttrennung geschriebenen Texte zurechtzufinden, der wird auch der ohne Worttrennung dahinfließenden Rede der Eingebornen durchaus nicht so ratlos gegenüberstehen, wie ein anderer, der nie Gelegenheit gehabt, sich im Worttrennen zu üben."[3]) Nun kann allerdings das Verstehen der rasch dahinfließenden Rede in fremder Sprache, z. B. im Theater, durch die Anschauung des Textes erleichtert werden, aber nur dann, wenn dem hörenden Leser die einzelnen Worte, so wie er es gewohnt ist, in ihrer besonderen Gestalt und von einander getrennt erscheinen. Ein nach der Methode von Sweet gedruckter Text würde die Auffassung der lebendigen Rede sicherlich nur erschweren. Im mündlichen Verkehr mit Engländern aber gilt es, die Rede unmittelbar und ausschließlich durch das Gehör aufzufassen, und dies lernt man nicht dadurch, daß man sich zu Hause beim Lesen größerer Wortgruppen im Trennen derselben übt, sondern durch unablässig fortgesetzte Übung im Hören.

Nun kann man aber dem Anfänger die Lautschrift in einer Form bieten, die die Schwierigkeiten der Darstellung Sweets vermeidet. Dann entsteht die Frage, wann der Schüler von der Lautschrift zu der üblichen Schreibweise übergehen soll. Nach dem Vorschlage von Jespersen[4]) würde

[1]) Englische Philologie S. 63 Anm. Vgl. Jespersen, Engl. Studien X, 416.

[2]) Vorwort zur 1. Auflage des Elementarbuchs, in der 3. Auflage wieder abgedruckt.

[3]) a. a. O.

[4]) Engl. Studien X, 418.

dieser Übergang nach Ablauf eines Jahres oder nach anderthalb Jahren zu bewerkstelligen sein. Walter[1]) beschränkt die Zeit der ausschließlichen Beschäftigung mit lautschriftlichen Texten auf die ersten drei Monate. Er sagt (S. 7): „Zuerst müßten eine Zeitlang nur lautliche Texte gelesen werden, und etwa nach dreimonatlicher gründlicher lautlicher Schulung ließen sich dann den Lauttexten die orthographischen gegenüberstellen, denen der ausschließliche Gebrauch von orthographischen Texten zu folgen hätte." Andere Methoden stellen von Anfang an die Lautschrift und die herrschende Schreibung nebeneinander. Sie gehen von der letzteren aus, stellen ihr aber die lautliche Umschreibung auf der gegenüberliegenden Seite oder auch, wie z. B. Philipp Wagner in seinem Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache[2]) unmittelbar unter der Zeile gegenüber. Bei dem ersten und zweiten Verfahren kann der Schüler die Lautschrift zu Rate ziehen, wenn er will; bei dem Verfahren Wagners drängt sie sich seiner Beachtung auf, er kann nicht umhin, sein Augenmerk auf sie zu richten, und so wird sie auch ihre Wirkung nicht verfehlen.

14. Bedenken gegen die Lautschrift. Gegen die Verwendung der Lautschrift überhaupt hat man den Einwand erhoben, daß sie den Schüler verwirre, indem sie seiner inneren Anschauung von jedem Worte zwei verschiedene Bilder zuführe. Gouin hat diesem Bedenken einen starken Ausdruck gegeben, indem er sagt, ihre Anwendung heiße den Schüler doppelt belasten und neben den 30000 Wortbildern der zu erlernenden Sprache auch die 30000 transskribierten Schattenbilder derselben auf die Netzhaut des Lernenden werfen.[3]) Die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892[4]) schließen die Lautschrift vom Unterrichte in den neueren Sprachen aus. Dagegen erscheint in den Lehrplänen von 1901 das Verbot derselben nicht mehr, und man darf daher annehmen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung, der Anregung Walters entsprechend, gewillt ist, Versuche mit der Anwendung der Lautschrift zu gestatten. Und dies ist zu begrüßen, denn auch auf diesem Gebiete kann nur eine auf reichliche Versuche gegründete Erfahrung eine endgültige Entscheidung herbeiführen. Vorläufig darf indes als sicher gelten, daß bei der im Anfang ausschließlichen Anwendung der Lautschrift ein Umlernen stattfinden muß, wenn der Schüler von ihr zu der herkömmlichen Orthographie übergeht. Dieses Umlernen wird desto mehr Zeit und Kraft erfordern, je länger der Schüler die Lautschrift ansschließlich vor sich gesehen und je mehr er sich an die Bilder der lautlichen Umschreibung gewöhnt hat. Daher hat Walter recht, wenn er die ausschließliche Beschäftigung des Schülers mit der Lautschrift auf drei Monate beschränkt und eine Übergangszeit vorschlägt, in der diese nur noch neben dem orthographischen Wortbilde erscheint. Noch sicherer ist vielleicht das Verfahren Wagners, der das orthographische und das lautliche Wortbild von Anfang an verbindet, indem er das letztere zwischen den Zeilen einschiebt. Über dieses Verfahren urteilt Walter a. a. O. folgendermaßen: „Wenn bei der gleich-

[1]) Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, Elwert 1900.
[2]) Dritte Auflage. Stuttgart, Neff 1900.
[3]) Kron, Neuere Sprachen, III, 163 f.
[4]) S. 44.

zeitigen Anwendung von Lautschrift und Orthographie, wie sie im letzten Jahre (an der unter Walters Leitung stehenden Schule) erfolgte, keine nachhaltige Beeinflussung der letzteren hervorgetreten ist, — obwohl hier bei der fortwährenden Gegenüberstellung eine solche Gefahr am größten erscheint, — so ist bei dem zuletzt empfohlenen Verfahren, wie ich auf Grund eingehender Erfahrung versichern kann, diese Gefahr noch geringer." Allein es ist nicht recht ersichtlich, warum bei dem Verfahren Wagners die Gefahr einer nachteiligen Beeinflussung der Orthographie durch die Lautschrift größer sein soll als bei dem von Walter empfohlenen. Bei dem letzteren muß ihre Einwirkung sogar nachhaltiger sein, da sie in den drei ersten Monaten ausschließlich und dann noch eine Zeitlang neben der üblichen Schreibung benützt wird, während der Schüler die letztere in Wagners Lehrbuch von Anfang an vor sich sieht. Auch findet bei diesem eine fortwährende Gegenüberstellung der herkömmlichen Schrift und der lautlichen Umschreibung nicht statt. Denn in allen schriftlichen Übungen an der Wandtafel wie im Hefte wird nach Wagners Unterrichtsverfahren von Anfang an die erstere verwendet. Das orthographische Wortbild steht also in der Anschauung des Schülers durchweg an erster Stelle und erscheint ihm auch häufiger, als die lautliche Umschreibung. Daher wird es sich auch fester und sicherer einprägen als diese. Indes kann man auch gegen das Verfahren Wagners das Bedenken geltend machen, daß die Anschauung des Lernenden durch die ausgedehnte Anwendung der Lautschrift zu stark beeinflußt werde, und daß es sich daher empfehle, dieselbe zwar zur Bezeichnung der Aussprache einzelner Wörter, nicht aber zur Darstellung zusammenhängender Texte anzuwenden. So gilt auch für die höheren Schulen in Bayern die Bestimmung, daß phonetische Transskriptionen zusammenhängender fremdsprachlicher Texte zu vermeiden sind. Mögen nun auch die Ansichten darüber auseinandergehen, in welchem Umfang die Lautschrift beim fremdsprachlichen Unterricht anzuwenden sei, so läßt sich doch auch nicht verkennen, daß die früher gegen ihre unterrichtliche Verwertung erhobenen Bedenken zum großen Teile geschwunden sind.

15. Ausspracheregeln. Wird in der ersten Zeit des Unterrichts die Lautschrift ausschließlich angewendet, so bedarf der Schüler keiner Ausspracheregeln. Ist aber einmal der Übergang zu der herkömmlichen Schrift gemacht, und sollen die neu auftretenden Wörter richtig ausgesprochen werden, dann wird sich doch auch das Bedürfnis geltend machen, für die Lektüre, d. h. für die Aussprache gewisse Anhaltspunkte zu geben. Dieses Bedürfnis stellt sich natürlich sofort ein, wenn dem Schüler von Anfang an sämtliche Worte und Formen in der historischen Schreibung gegenübertreten. Nun ist es keineswegs notwendig, ja sogar ganz unzweckmäßig, von Anfang an alles Regelmäßige in der Aussprache und daneben alle Unregelmäßigkeiten in erschöpfender Weise darzubieten. Aber die Mitteilung der Hauptregeln und der allergebräuchlichsten Ausnahmen ist doch auch für den Anfang unabweisbar. Der Schüler sollte gleich anfangs nicht nur die englischen Laute in ihrer Eigenart auffassen und hervorbringen lernen, sondern auch mit dem Lautwert der Buchstaben in

ihren verschiedenen Verbindungen wenigstens in den Hauptzügen bekannt gemacht werden. Er soll von Anfang an *hat* und *hate*, *far* und *fare*, *pure* und *but*, *rose* und *not*, d. h. den Laut der offenen und der geschlossenen Silbe unterscheiden. Er muß wissen, wie die Verbindungen *ea*, *ee*, *ie* und *ou* ausgesprochen werden; welchen Einfluß *r*, *w* und *i* oder *e* auf die Aussprache der benachbarten Laute ausüben. Er soll erfahren, in welchem Falle *s* und *th* stimmhaft, in welchem Falle stimmlos ausgesprochen werden. Er soll Kenntnis davon erhalten, wie die Endungen im allgemeinen ausgesprochen werden, daß z. B. *d* und *s* der Endung in der Aussprache sich nach derjenigen des vorangehenden Lautes richten. Er soll endlich über das allgemeine Gesetz der englischen Wortbetonung unterrichtet werden. Für den Anfang genügen einige Hauptregeln. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts können und sollen andere gelegentlich nachgetragen werden, z. B. über die Aussprache des *s* in den Endungen *as*, *ase*, *ise*, *us*, *use*, der Vorsilben *de*, *re*, *pre* u. a.

Die Ausspracheregeln, könnte man vielleicht einwenden, sind unnütz. Denn die hergebrachte Orthographie ist im Englischen so unregelmäßig oder so regellos, daß die Kenntnis von Regeln keineswegs hinreicht, von der Schreibung eines Wortes mit Sicherheit auf die Aussprache desselben zu schließen. Dies ist aber nur teilweise zutreffend. Allerdings gibt es viele Buchstabenverbindungen, z. B. *ea* und *ou*, und zahlreiche Wörter, man denke z. B. an die verschiedenen Formen auf *ough*, die sich jeder Regel entziehen, und die daher einzeln gelernt werden müssen. Und dieser Umstand bildet für das Erlernen der englischen Sprache sowohl für die Schüler in England beim Lernen der englischen Orthographie und beim Leseunterricht wie für den Ausländer eine erhebliche Schwierigkeit. Allein neben dem vielen Unregelmäßigen gibt es auch sehr viel Regelmässiges. Und es hieße die Schwierigkeit nur vermehren, wollte man dem Lernenden den Hinweis auf das Regelmäßige vorenthalten.

Indessen wäre es verkehrt, den Unterricht in der Aussprache mit der Aufstellung von Regeln zu beginnen. Jeder Unterricht hat von dem konkreten einzelnen Fall auszugehen und von mehreren gleichartigen Fällen auf dem Wege der Induktion zum Allgemeinen weiterzuschreiten. Der Schüler kann freilich den Schluß von dem Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen nur in beschränktem Maße selbständig vollziehen, dazu ist das ihm zu Gebote stehende Material nicht umfangreich genug, er bedarf hiezu vielmehr der Anleitung von seiten des kundigen Lehrers. In diesem Sinne aber gilt die Forderung, daß von dem einzelnen Fall und nicht von der allgemeinen Regel auszugehen ist, von dem sprachlichen Unterricht überhaupt, wie insbesondere auch von dem Unterricht in der Aussprache. Dieser letztere hat daher mit der Darbietung von Musterwörtern zu beginnen. Und erst die Betrachtung derselben soll die Auffindung der Regel ergeben. Die so gefundene Regel ist aber keineswegs auswendig zu lernen. Soll der Schüler auf die richtige Aussprache eines neu auftretenden Wortes hingeleitet werden, so genügt es vollkommen, ihn an das entsprechende Musterwort zu erinnern. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß er von Zeit zu Zeit auf Grund der von dem Lehrer an

die Hand gegebenen Beispiele, und solche muß der Lehrer immer in reicher Auswahl zur Hand haben, die Regel aufs neue formuliert.

16. Macht des heimatlichen Dialekts. Von Anfang an soll der Schüler die fremden Laute nicht nur hören, sondern auch selbst hervorbringen, nicht nur das Ohr, sondern auch die Zunge üben. Nun sind beide, Ohr und Zunge, bereits einigermaßen gebildet und an fremde Laute gewöhnt, wenn der Schüler anfängt, Englisch zu lernen. Dies ist durch den Unterricht im Französischen geschehen, der in den meisten Schulen dem Unterricht im Englischen vorangeht. Das letztere ist aber in der Aussprache so grundverschieden von dem ersteren, daß auch die durch den französischen Unterricht schon etwas geschmeidiger gewordenen Sprachorgane, und nicht bloß die Zunge allein, sich an völlig neue und ungewohnte Stellungen und Bewegungen gewöhnen müssen. Nun sagt man wohl, die jugendlichen Sprachorgane seien noch weich und elastisch und deshalb bildsamer und fähiger, sich an neue Artikulationen zu gewöhnen, als die von Leuten in vorgerückteren Jahren. Allein wie schwer es diesen jugendlich elastischen Sprachorganen wird, sich den zur Aussprache der fremden Laute notwendigen Stellungen und Bewegungen anzupassen, werden die Lehrer in der Praxis des Unterrichts oft genug erfahren, insbesondere in solchen Städten, welche von den großen Heerstraßen des menschlichen Verkehrs etwas abseits liegen und daher noch viel mehr unter der Herrschaft der heimischen Mundart stehen, als die großen Verkehrsmittelpunkte. Die lateinische Sprache hat durch diejenigen, welche sie sprachen, desto größere Veränderungen in ihrem Lautbestande erfahren, je weiter dieselben von Latium entfernt wohnten. Die englische Sprache wird in Deutschland desto schwerer lautlich angeeignet, je weiter die sie Lernenden von England entfernt sind. Norddeutsche werden weniger Mühe haben, sich die englische Aussprache anzueignen, als die Bewohner von Mittel- und Süddeutschland. Zwar gibt es englische Laute, welche auch ihnen durchaus fremd sind, wie das *th*. Aber im Vorteil sind sie dadurch, daß ihnen die stimmhaften Laute geläufig sind, und daß sie in der Aussprache *d* und *t*, *b* und *p*, *g* und *k* unterscheiden, was beides in Mittel- und Süddeutschland durchaus nicht immer der Fall ist. Dem Lehrer erwächst daher die Aufgabe, dahin zu wirken, daß sich die Eigenheiten der provinziellen Aussprache bei der Hervorbringung der englischen Laute nicht geltend machen. Diese, in süddeutschen Schulen besonders schwierige Aufgabe, wird aber erleichtert, wenn die Schüler in dem ganzen vorangehenden und gleichzeitigen Unterricht in der Muttersprache an sorgfältige und reine Aussprache gewöhnt werden.

17. Aussprache der Wörter im Satzzusammenhange. Es genügt selbstverständlich nicht, wenn die Schüler die einzelnen Laute oder Wörter auszusprechen im stande sind. Sie müssen von vornherein lernen, Verbindungen von Wörtern im Zusammenhange des Satzes nicht nur aufzufassen und zu verstehen, sondern auch richtig und geläufig auszusprechen. Die Musterwörter sind daher alsbald zur Bildung von Sätzen zu verwerten. Hiezu ist aber erforderlich, daß die Schüler gleichzeitig mit der Form auch die Bedeutung der Wörter kennen lernen. Und es ist nicht richtig,

wenn zur Einübung der Aussprache Wörter geboten werden, von deren Bedeutung der Schüler keine Ahnung hat. So sehr im Anfangsunterrichte die Bewältigung der Form und der Aussprache in den Vordergrund treten muß, so ist es doch unzulässig, nur Formen ohne Inhalt, Worte ohne Sinn einzuüben. „Ein Begriff muß bei dem Worte sein." Soll nun aber die Aussprache nicht bloß an einzelnen Wörtern, sondern an ganzen Sätzen geübt werden, so ist es doppelt notwendig, von jedem Wort die Bedeutung zu kennen, wenn es auch zunächst und in erster Linie der Aussprache wegen dargeboten und gelernt wird. Bei der Übung der Aussprache an Sätzen, die aus den Musterwörtern gebildet sind, schließt sich ganz naturgemäß manches an, was eigentlich zur Formenlehre oder zur Syntax gehört, so z. B. die Bildung des sog. angelsächsischen Genitivs, der Mehrzahl der Hauptwörter und der 3. Person der Einzahl des Präsens, die Bildung des Präteritums und des Partizips der Vergangenheit bei den schwachen Zeitwörtern, die Bildung des Futurs, Perfekts und Plusquamperfekts. Dabei werden bereits manche Eigenheiten der Wortstellung und manche Anglizismen vorkommen. Im praktischen Unterricht kann man eben Laut, Wort und Satz so wenig trennen, wie sie im Leben der Sprache getrennt sind; alle drei sind daher gemeinsam zu lehren. Immerhin ist aber für den Anfang das Hauptgewicht auf die Aussprache zu legen. Deshalb ist es hier von keinem großen Belang, ob die einzelnen Sätze unter sich in einem inneren Zusammenhang stehen, und es genügt zur Erreichung des nächsten Zieles, daß die Musterwörter im Zusammenhang eines Satzes erscheinen. Deshalb ferner sind die Übungen anfangs nur mündliche; und deshalb endlich ist für den Anfangsunterricht in der englischen, wie in der französischen Sprache, die beständige Mitwirkung des Lehrers unerläßlich. Denn er allein kann die Wörter und Sätze richtig vorsprechen und zugleich darüber wachen, daß die Schüler das Vorgesprochene genau und richtig nachbilden.

18. Fortgesetzte Pflege der Aussprache. Sind die englischen Laute und die Hauptregeln der englischen Aussprache oder, was fast dasselbe ist, der englischen Orthographie an den Musterwörtern und den aus ihnen gebildeten Sätzen eingeübt, so ist der erste schwere Schritt zur Aneignung der englischen Sprache getan. Der Unterricht wendet sich nunmehr sofort der Lektüre und der sie begleitenden Darstellung der Grammatik zu. Als Übergang ist die Durchnahme einiger Gedichte zu empfehlen, damit nach der vorwiegend formellen Beschäftigung mit der Aussprache auch Gemüt und Phantasie Anregung erhalten. Diese Gedichte sind in Bezug auf Aussprache gründlich einzuüben, auch ist es gut, eines oder das andere auswendig lernen zu lassen.

Wenn nun der einleitende Aussprachekursus absolviert ist, so darf doch auf allen folgenden Stufen des Unterrichts die Aussprache durchaus nicht vernachlässigt werden. Zunächst gilt es, das bisher Gelernte, vor allem die richtige Bildung der Sprachlaute, festzuhalten. Wie der Taubstummenlehrer auch auf den höheren Stufen des Unterrichts die Kinder immer wieder zu sorgfältiger Artikulation anhalten muß, so liegt dem Lehrer der neueren Sprachen ob, gegenüber der natürlichen Neigung der

Schüler, sich in der Aussprache gehen zu lassen, mit unerbittlicher Ausdauer auf reine und sorgfältige Aussprache zu dringen. Hat er dabei doch auch gegen die Einwirkung der Muttersprache und besonders des heimatlichen Dialektes zu kämpfen. Dazu kommt, daß das im Anfangsunterricht über die Aussprache Gebotene noch vielfacher Ergänzung bedarf. Und so sind denn auch im Fortgange des Unterrichts noch sehr viele Einzelheiten nachzutragen. Diese werden sich im Laufe der Lektüre und des grammatischen Unterrichts von selbst aufdrängen, sie werden sich aber auch zum großen Teil an das anschließen, was die Schüler in dem einleitenden Aussprachekursus in einem gewissen Zusammenhang gelernt und sich eingeprägt haben.

III. Lesen.

19. Beginn und Aufgabe der Lektüre. Wie viel Wochen die Einführung in die englische Aussprache in Anspruch nimmt, läßt sich nicht ein für allemal bestimmen. Es kommt darauf an, wie viel Stunden wöchentlich dem englischen Unterricht zugewiesen sind, in welcher Weise der Aussprachekursus in dem eingeführten Lehrbuche eingerichtet ist, und in welchem Maße Fleiß und Begabung der Schüler der Tätigkeit des Lehrers entgegenkommen. Dagegen wird kein Zweifel darüber obwalten, daß sofort nach Erledigung der Lautlehre, die den Schülern einen Vorrat der gebräuchlichsten Wörter und eine wenn auch beschränkte Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen der Formenlehre verschafft hat, mit dem Lesen zusammenhängender Texte begonnen werden kann. Dies wird einerseits durch die außerordentliche Einfachheit der englischen Sprachformen und ihre nahe Berührung mit den deutschen Wortbildungen, andrerseits durch den Umstand nahegelegt, daß die Schüler, die sich in höheren Schulen dem Studium der englischen Sprache widmen, ein gewisses Maß sprachlicher Bildung mitbringen. Selbstverständlich wird man auch die Lektüre so einrichten, daß sie mit dem Leichteren beginnt und erst allmählich zum Schwierigeren fortschreitet. Jedenfalls hat sie, wie im deutschen, so auch im fremdsprachlichen Unterricht den Mittelpunkt zu bilden. Ist sie doch vorzugsweise berufen, dem Schüler, der eine fremde Sprache lernt, alles das zu bieten, was den Angehörigen dieser Sprache nicht nur das Lesen von Büchern, sondern auch der tägliche Umgang mit den Volksgenossen bietet, sie soll ihm gewissermaßen den Aufenthalt in dem fremden Lande und unter dem fremden Volke ersetzen und ihm die Gedanken- und Gefühlswelt desselben erschließen. Aus ihr hat er den Sprachstoff zu schöpfen, der dem fremden Volke dazu dient, seine Ideen und Empfindungen, wie die Beziehungen und Bedürfnisse des äußeren Zusammenlebens zum Ausdruck zu bringen.

20. Form und Inhalt. In der Lektüre haben Form und Inhalt den gleichen Anspruch auf sorgfältige Beachtung. In erster Linie hat sie freilich den Zweck, den Schüler mit dem Wortschatz der fremden Sprache, mit den Eigentümlichkeiten ihrer Wort- und Satzbildung bekannt zu machen. Allein das Interesse des Lesers muß doch über das Äußere der sprachlichen Form hinausgehen und auf die Erfassung des inneren Gehaltes ge-

richtet sein. Man könnte ja, um eine fremde Sprache zu lernen, sich auf die Einprägung des Wortschatzes und der Grammatik beschränken. Und tatsächlich hat es auch Leute gegeben, die diesen Weg nicht ganz ohne Erfolg eingeschlagen haben. Aber das auf solche Weise erworbene Wissen von der Sprache ist doch nur ein halber, unzureichender Besitz. Denn ihr wahres Leben und ihren wirklichen Sinn enthüllen die Worte zum großen Teil erst in dem Zusammenhang der Gedanken und in der geistigen Umgebung, in der sie auftreten. Oft genügt schon ein kurzer Satz, um ihre Bedeutung ins rechte Licht zu setzen. Oft aber tritt dieselbe erst dann in voller Klarheit zu Tage, wenn sie, wie die Teile eines Bauwerks, der Darstellung einer Reihe von sachlichen Vorstellungen eingefügt sind. Von diesem Gesichtspunkte ausgehend hat Gouin in den Übungsstücken seiner Serien die einzelnen Sätze zu einem zusammenhängenden Ganzen aneinandergereiht. Und wie die Volksschule schon auf den unteren Stufen die deutsche Sprache an zusammenhängenden Lesestücken lehrt, so gibt die höhere Schule die Unterweisung in der fremden Sprache, indem sie dem Schüler zusammenhängende Sprachstücke vorlegt, die in ihrer Weise gleichfalls Bilder und Gedanken, wenn auch in zwangloserer Form als es bei Gouin der Fall ist, aneinanderreihen, und indem sie auf den höheren Stufen ganze Werke hervorragender Schriftsteller behandelt. Wenn Gouin verlangt, daß sich der Schüler bei Durchnahme der Übungsstücke die in denselben dargestellten Handlungen und Vorgänge mit der ganzen Kraft seines Vorstellungsvermögens vergegenwärtige, so muß die Schule nicht weniger darauf bestehen, daß der Schüler den Inhalt der Lektüre mit allen Kräften des Geistes und Gemütes erfasse und in seiner inneren Anschauung lebendig gestalte. An den Lehrer aber tritt die Forderung heran, dem Inhalte des Gelesenen jederzeit Rechnung zu tragen und sich immer und immer wieder zu überzeugen, ob derselbe richtig verstanden und zum geistigen Eigentum der Schüler geworden ist. Es darf nicht sein, daß ganze Seiten nach einander von den Schülern gelesen und übersetzt werden, und daß diese nachher über das Gelesene keine Rechenschaft zu geben vermögen. Aber ebensowenig darf das Interesse an dem Inhalt etwa einer spannenden Erzählung übermächtig werden und zu oberflächlicher Betrachtung der sprachlichen Form des Textes verleiten.

21. Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf die Form. Wenn die Lektüre die Aufgabe hat, einerseits die Kenntnis der englischen Sprache, andrerseits eines wertvollen, dem jeweiligen Bildungsstande der Schüler angemessenen Inhalts zu vermitteln, so ist bei der Auswahl derselben diesem doppelten Gesichtspunkte Rechnung zu tragen. Was nun die Form betrifft, so besteht kein Zweifel, daß die Schule die englische Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt zu lehren hat. Kommt ihr doch, und zwar dem Gymnasium wie der Realschule, die Aufgabe zu, den Schüler für den geistigen Verkehr mit dem heutigen England und allen Ländern, in denen Englisch gesprochen wird, vorzubereiten. Zunächst ist wohl die Prosa, und zwar die einfache Sprache des Umgangs, allerdings des Umgangs der gebildeten Kreise, ins Auge zu fassen. Dabei braucht man keineswegs das „gesprochene Englisch“ zu der literarischen Sprache in

Gegensatz zu stellen. Denn es gibt Schriftsteller genug, in deren Werken die Umgangssprache der Gebildeten zur Darstellung kommt. Allmählich aber sollen die Stilarten verschiedener Gebiete, die erzählende, geschichtliche und wissenschaftliche Prosa mit dem ihnen eigentümlichen Wortschatz Berücksichtigung finden. Daß die Werke der Dichtung von der Schullektüre nicht ausgeschlossen bleiben dürfen, ist bei der hervorragenden Bedeutung der Poesie für den Unterricht und die Jugendbildung wie bei dem Reichtum der englischen Literatur an den edelsten Blüten der Dichtung als selbstverständlich zu erachten. Schon im Vorausgehenden wurde das Lesen und Lernen von Gedichten gewissermaßen als Abschluß und erste Anwendung der Lehre von der Aussprache und als Übergang zur Lektüre empfohlen. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts darf die Behandlung poetischer Werke nicht fehlen, und in den oberen Klassen müssen die Schüler, soweit irgend möglich, auch mit den Dramen Shakespeares, des größten englischen Dichters, bekannt gemacht werden. Die Beschäftigung mit Shakespeare führt aber von selbst zur Anschauung der englischen Sprache früherer Zeit. Dahin führt aber auch nicht selten die Dichtung der neueren Zeit, da die Dichter gerne altertümliche Ausdrücke und Wendungen gebrauchen, und die Lektüre biblischer Texte, die im Unterrichte der höheren Schulen nicht ganz ausgeschlossen sein sollte. Aufgabe des Lehrers wird es sein, den Unterschied zwischen dem Sprachgebrauche der Gegenwart und dem früherer Zeiten hervorzuheben oder noch besser durch die Schüler finden zu lassen und für die praktische Anwendung dem ersteren sein Recht und seine Bedeutung zu wahren.

22. Auswahl der Lektüre mit Rücksicht auf den Inhalt. In Bezug auf den Inhalt muß die Lektüre vor allem so gewählt werden, daß sie dem Alter und dem Bildungsgrade der Schüler, welche Englisch lernen, angemessen ist. Selbstverständlich ist alles sittlich Anstößige von vornherein abzuweisen. Es ist zwar zu beachten, daß die Schüler, welche das Englische zu lernen beginnen, keine Kinder mehr sind und daher in der Lektüre eine kräftigere geistige Kost verlangen als die, welche dem eigentlichen Kindesalter geboten wird. Auf der anderen Seite ist alles auszuschließen, was, obwohl an sich gut und wertvoll, über den Gesichtskreis der höheren Schulen hinausgeht. Beides scheint sich von selbst zu verstehen. Wenn man indes die Verzeichnisse der für den Schulgebrauch bearbeiteten Werke durchsieht, so kommt man nicht selten auf den Gedanken, daß in der Auswahl derselben bald nach der einen, bald nach der anderen Richtung fehlgegriffen wurde. Die Auswahl ist eben durch die Ansicht und den Geschmack des Bearbeiters bedingt; und über diesen läßt sich nicht streiten. Indes ist doch tatsächlich in Bezug auf die Auswahl der Lektüre eine gewisse Übereinstimmung angebahnt worden, wie aus den Erhebungen über die in den Schulen gelesenen Schriftsteller oder Werke hervorgeht.

Den weiteren Bemühungen der beteiligten Lehrer bleibt es vorbehalten, für jede Stufe des Unterrichts wie für jede Gattung von Schulen Passendes vorzuschlagen und Unpassendes auszuscheiden. Doch wird der Umfang des herzustellenden Kanons ein viel weiterer sein müssen,

als bei der altsprachlichen Lektüre, und der Kanon selbst wird hinsichtlich der Werke, die er enthält, fortwährender Sichtung und Ergänzung bedürfen, weil die Literatur im Laufe der Jahre stets neue Schöpfungen hervorbringt, und die Schule sowohl hinsichtlich des Inhalts wie der sprachlichen Form mit dem Schaffen der Gegenwart in steter Fühlung bleiben muß.

23. Die geschichtliche Prosa. Für die prosaische Lektüre werden übereinstimmend solche Schriftsteller oder Werke empfohlen, welche geeignet sind, dem Leser das Verständnis für das englische Leben in Vergangenheit und Gegenwart, für die politische und Kulturgeschichte des englischen Volkes zu erschließen und ihn mit dem Charakter des Landes und Volkes, mit den Sitten und Einrichtungen desselben bekannt zu machen. Wenn irgend möglich, sollten alle Schüler, die Englisch lernen, eine kurzgefaßte und einfach geschriebene Geschichte des englischen Volkes lesen. Außerdem sollten sie einige Perioden der englischen Geschichte in breiterer, ausführlicherer Darstellung kennen lernen. Zu diesem Zwecke eignen sich die Werke von Green und Macaulay ganz besonders, von ersterem einzelne Abschnitte aus *Short History of the English People*, z. B. über die Zeit der normannischen Eroberung, über die Verfassungskämpfe des dreizehnten Jahrhunderts, über den hundertjährigen Krieg zwischen England und Frankreich, über die Reformation und ihre Folgen, über den Kampf Karls I. gegen die Puritaner u. s. w., von letzterem besonders die Essays über *Lord Clive* und *Warren Hastings* und Abschnitte aus seiner *History of England*, so z. B. über die Vorgänge der Jahre 1688 und 1689, die man mit dem Namen Revolution bezeichnet. Weniger geeignet für die Schullektüre ist Macaulays Darstellung der englischen Geschichte vor der Restauration. Sie ist zwar glänzend geschrieben, bietet aber nicht eine Erzählung der Ereignisse, sondern vielmehr Betrachtungen über die Entwicklung der englischen Geschichte, welche die Kenntnis der Tatsachen voraussetzen. Die eigentliche Geschichtserzählung beginnt erst mit der Regierung Jakobs II.; von dieser wird sich jedoch nicht sowohl die Geschichte des Herzogs von Monmouth, als vielmehr die Geschichte der sog. Revolution zur Schullektüre eignen, und zwar diese letztere deshalb, weil die Ereignisse derselben für den politischen Charakter des englischen Volkes überaus bezeichnend und lehrreich sind, und weil sie die Grundlage und den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der politischen Verhältnisse bildet. Neben Green und Macaulay lassen sich noch andere geschichtliche Werke nennen, so die *Tales of a Grandfather* von Scott, Abschnitte aus Freemans *History of the Norman Conquest* u. s. w.

Neben der eigentlichen Geschichtserzählung kommt noch die Beschreibung von Land und Leuten in Betracht. Berühmt ist das dritte Kapitel von Macaulays *History*, die Beschreibung von England im Jahre 1685. Allein so interessant dieselbe ist, dürfte sie sich als Schullektüre doch weniger eignen, weil sie eben ausschließlich Beschreibung ist und als solche etwas ermüdet. Besser eignen sich die Schilderungen Irvings in seinem *Sketch Book*, weil sie fast immer mit einer, wenn auch noch so einfachen Erzählung verknüpft sind. Und daß die beste und anschaulichste Beschrei-

bung diejenige ist, welche die Dinge nicht als ein Nebeneinander aufzählt, sondern nacheinander in der Erzählung einer Handlung oder Begebenheit vor Augen führt, hat Lessing[1]) an dem Beispiel Homers gezeigt. Das erzählende Moment, die Handlung, vermißt man auch in manchen *Sketches* von Dickens, so lebhaft und frisch sie auch sonst geschrieben sind. Wie die Sprache besser durch das Beispiel als durch die Regel gelernt wird, so lernt man die öffentlichen und privaten Verhältnisse besser durch die Erzählung eines konkreten Falles, als durch allgemeine Charakteristik. Die Stellung eines *squire* und sein Verhältnis zur Gemeinde und ähnliche Dinge lernt man besser durch die Geschichte eines bestimmten einzelnen *squire* kennen als durch eine Schilderung der ganzen Gesellschaftsklasse, welche diesen Titel trägt. Im ganzen ist also die Erzählung wirksamer als die Beschreibung, und deshalb ist sie auch für die Schullektüre, wo es angeht, vorzuziehen.

Zu den geschichtlichen Darstellungen gehören auch die Parlamentsreden, die als Schullektüre empfohlen[2]) und zum Teil auch für diesen Zweck bearbeitet worden sind. Es läßt sich nicht leugnen, daß das Studium solcher Reden einen wertvollen Einblick in das politische und parlamentarische Leben Englands gewährt. Jedenfalls aber muß die Lektüre von Parlamentsreden der obersten Stufe des Unterrichts vorbehalten bleiben, weil erst auf dieser eine sichere Grundlage des Verständnisses, nämlich eine entsprechende Kenntnis der jeweiligen geschichtlichen Vorgänge vorausgesetzt werden kann. Die Mehrzahl der Schulen wird wohl überhaupt auf die Lektüre derselben aus Mangel an Zeit verzichten müssen.

24. Anderweitige Prosalektüre. Es läßt sich nicht verkennen, daß eine ausschließlich geschichtliche Lektüre nur eine beschränkte und einseitige Kenntnis des englischen Sprachschatzes gewährt. Und doch sollte auch die Sprache des technischen und kaufmännischen Lebens, des Alltagsverkehrs und des Familienlebens zu ihrem Rechte kommen. Nun gibt es ja bekanntlich in England eine überaus reiche Romanliteratur, welche die Kenntnis des Familienlebens und der Umgangssprache der verschiedenen Bevölkerungsklassen zu vermitteln geeignet ist. Est ist nur mißlich, daß die meisten der Romane, die zu empfehlen wären, wie die von Dickens, Thackeray u. a., auch die historischen Romane von Scott, so umfangreich sind, daß die Schule kaum hoffen darf, sie zu bewältigen, zumal die Umgangssprache schwieriger ist als die geschichtliche Prosa. Der Roman, den Klinghardt[3]) mit seinen Schülern las, *A Crooked Path* by Mrs. Alexander, umfaßt zwei Bände in der Tauchnitzausgabe. Doch wird der Schüler auch aus kleineren Werken dieser Art, z. B. dem *Christmas Carol* von Dickens, dem *Little Fauntleroy* von Mrs. Burnett, aus Tom Browns *Schooldays* von Hughes, eine wenn auch keineswegs vollständige, doch nicht zu verachtende Kenntnis der englischen Umgangssprache gewinnen. Als Ergänzung solcher Werke kann für Schulen, die etwas mehr Zeit für

---

[1]) Laokoon Kap. 16.

[2]) Perle, Die Auswahl der Shakespearelektüre. Lehrproben u. Lehrgänge, 13. Heft. 1887.

[3]) Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg 1892, S. 45.

den englischen Unterricht zur Verfügung haben, ein kleines Büchlein von Crump, *English as it is spoken*, empfohlen werden, das in gut geschriebenen Gesprächen über das Wetter, die Eisenbahn, die Schule u. s. w. die Ausdrücke des Alltagslebens kennen lehrt. Daß endlich Zeitungen und Zeitschriften eine sehr ergiebige Quelle für die Kenntnis des englischen Lebens in seinen verschiedenen Äußerungen und Gestaltungen wie für die Gewinnung eines vielseitigen, im täglichen Verkehre verwendbaren Sprachschatzes bilden, unterliegt keinem Zweifel. Doch wird die Schule wohl nur ausnahmsweise dazu kommen, aus dieser Quelle zu schöpfen. Die Bearbeitung der Nr. 31725 der *Times* von Landmann[1]) dürfte sich, so interessant und lehrreich die Arbeit an sich ist, auch in den oberen Klassen nicht wohl zur Lektüre eignen.

Dagegen bieten die Sammlungen von Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller, die in Leipzig in dem Verlage von Tauchnitz, Teubner, Renger, Freytag, Velhagen und Klasing, Stolte, Roßberg, in Dresden bei Kühtmann und in Berlin bei Weidmann, Langenscheidt und Gärtner unter der Leitung sachkundiger und erfahrener Schulmänner erschienen sind, für den Lesebedarf der verschiedenen Unterrichtsanstalten und Unterrichtsstufen eine reiche Auswahl.

25. Die poetische Lektüre. Wenn für die Prosalektüre solche Werke den Vorzug verdienen, welche einen Einblick in das äußere und innere Leben des englischen Volkes gewähren, so kann man dagegen für die Lektüre poetischer Werke an dieser Forderung nicht strenge festhalten. Denn die Dichter gehen in ihren Schöpfungen vielfach, wenn auch nicht immer, über den Kreis englischer Verhältnisse hinaus; „sie singen von allem Süssen, was Menschenbrust durchbebt, sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt.“ Auf den ersten Stufen des englischen Unterrichts wird die Prosalektüre in angemessenen Zwischenräumen durch das Lesen und Memorieren lyrischer Gedichte unterbrochen werden. Die englische Literatur bietet eine solche Fülle von Gedichten dieser Art, daß eine Auswahl unter ihnen für die verschiedenen Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen kann. In den oberen Klassen von Realgymnasien und Realschulen sind jedoch größere Dichtungen epischen und dramatischen Inhalts zu lesen. Und da scheint es keinem Zweifel zu unterliegen, daß die Schüler mit den drei größten Dichtern der letzten Jahrhunderte, mit Shakespeare, Milton und Byron, bekannt gemacht werden müssen. Selbstverständlich ist unter den Werken derselben eine angemessene Auswahl zr treffen, und zwar so, daß die Schüler von der Eigenart eines jeden eine klare und deutliche Vorstellung gewinnen. Von Shakespeares Dramen sind mit Recht *Julius Caesar* und *Coriolanus* als Schullektüre empfohlen worden;[2]) es wäre freilich sehr wünschenswert, daß auch noch eines von den Königsdramen, etwa Richard II. oder Richard III. oder Heinrich IV., gelesen werden könnte, weil gerade in der Darstellung nationaler Geschichte Shakespeares poetisches Schaffen eigenartig hervortritt, und weil die Lektüre eines solchen Dramas, ganz abgesehen von dem ästhetisch-literarischen

[1]) Leipzig 1888.

[2]) Perle a. a. O.

Werte, die Kenntnis der Schüler von englischer Geschichte erweitert. Ob Shakespeare in den humanistischen Gymnasien gelesen werden soll, ist eine Frage, die unbedingt bejaht werden muß in dem Falle, daß, wie es die preußischen Lehrpläne gestatten, der englische Unterricht bereits in Untertertia, also im vierten Schuljahre, als Ersatz für das Griechische eintritt. Wie aber dann, wenn es erst von Obersekunda ab, also auf die drei obersten Klassen beschränkt, nur in je zwei Stunden wöchentlich gelehrt wird? Hengesbach berichtet,[1]) welche Shakespeare-Dramen und an wie viel Anstalten jedes derselben im Jahre 1894 in den zwei obersten Klassen der preußischen Gymnasien gelesen wurden. Diesem verdienstvollen Berichte zufolge steht *Julius Caesar* mit 34 Schulen an erster Stelle. Sodann folgen *Merchant of Venice* mit 10, *Macbeth* mit 9, *Richard III* und *King Lear* mit je 4, *Hamlet* mit 3, *Coriolanus*, *Henry IV* und *Henry V* mit je 2 Schulen und *Tempest* mit einer Schule. Hengesbach ist nun der Meinung, die humanistischen Gymnasien täten besser daran, die dem Englischen zugemessene karge Zeit zur Einführung der Schüler in die Sprache der Gegenwart zu verwenden und sie mit den Dramen Shakespeares durch die Übersetzung von Schlegel und Tieck bekannt zu machen. Stellt man sich auf einen rein praktischen Standpunkt, so wird man ihm hierin im allgemeinen beipflichten. Aber selbst zugegeben, daß es auch den humanistischen Gymnasien obliegt, in erster Linie die englische Sprache der Gegenwart zu lehren, und daß für die ästhetisch-literarische Bildung auch die Werke des klassischen Altertums zu Gebote stehen, so scheint es doch nicht geraten, geistig wohl geförderten Schülern den Zugang zu dem größten Dichter des englischen Volkes, zu einem der größten Dichter der Weltliteratur, in seiner echten, wirklichen Gestalt und in seiner eigenen Sprache ganz und gar zu verschließen. Von Milton, dem großen Vertreter der puritanischen Zeit, kommt nur *Paradise Lost* in Betracht. Die Schule kann natürlich nicht das ganze Epos bewältigen. Es genügt, wenn die Schüler mit Gang und Aufbau der Handlung möglichst genau bekannt gemacht werden und dann einen der zwölf Gesänge lesen. Die Auszüge, welche in Chrestomathien oder Gedichtsammlungen gewöhnlich gegeben werden, gewähren von dem Charakter dieses puritanischen Epos kein hinreichendes Bild. Besser wäre es, einen ganzen Gesang zu lesen, etwa den fünften, dessen Handlung sowohl im Paradiese wie im Himmel spielt, und der von dem Charakter der Dichtung ein sehr deutliches Bild gewährt. Freilich wäre hiefür eine passende Ausgabe mit Anmerkungen, für deutsche Schulen bearbeitet, sehr erwünscht.[2]) Von Byrons Werken endlich wird man *Childe Harold* wählen, da dieses Gedicht neben Don Juan, der nicht in die Schule gehört, seine dichterische Persönlichkeit wohl am deutlichsten hervortreten läßt. Doch gebe ich Ackermann[3]) und Hengesbach[4]) recht, die statt der beiden ersten Gesänge von *Childe Harold* die beiden letzten vorschlagen. Gegen die ersteren sind in der Tat pädagogische Bedenken

[1]) Neuere Sprachen III, 513 ff.

[2]) In der Sammlung von Velhagen und Klasing ist neuerdings eine Auswahl aus *Paradise Lost*, bearbeitet von Luise Spies, erschienen.

[3]) Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen, XVII, 296 ff.

[4]) Schulprogramm, Fulda 1888.

geltend zu machen. Und außerdem liegen die letzteren auch dem Gedankenkreise der Schüler näher und sind weit mehr geeignet, ihr Interesse zu erregen und zu befriedigen. Außer *Childe Harold* kommen von Byron auch *The Prisoner of Chillon* und *The Siege of Corinth* für die Schullektüre in Betracht.

26. Das Lesebuch neben der Schriftstellerlektüre. Die Lektüre wird nicht sofort mit ganzen Werken, sondern mit kleineren, in sich abgerundeten Lesestücken beginnen. Für das erste Jahr geben auch die meisten Lehrbücher ausreichenden Lesestoff. Vom zweiten Jahre an kann sich die Lektüre einem größeren zusammenhängenden Ganzen, etwa einer leichten historischen Darstellung, zuwenden. Neben der Schriftstellerlektüre kann aber im zweiten und in allen folgenden Jahren des Unterrichts ein wohlangelegtes Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt sehr nützliche Dienste leisten. Natürlich müßte es, den verschiedenen Stufen des Unterrichts entsprechend, leichtere und schwierigere Texte enthalten, und zwar am besten sachlich, nicht chronologisch geordnet, da in demselben lediglich die Sprache der Neuzeit, d. h. des neunzehnten Jahrhunderts, zu berücksichtigen wäre. Es dürfte keine literarhistorischen Zwecke verfolgen und nicht etwa den Anspruch erheben, durch Auszüge und Proben die Entwicklung der englischen Literatur darzustellen. Sondern es müßte einen vorwiegend realen Inhalt bieten, in welchem die mannigfaltigsten Gegenstände des praktischen Lebens, aber auch der Wissenschaft und Technik behandelt würden. Ein solches Lesebuch müßte zugleich einen, wenn auch weniger umfangreichen poetischen Teil mit einer Sammlung kürzerer Gedichte enthalten. Zwischen die Lektüre größerer Werke könnten dann einzelne Stücke aus dem Lesebuch eingeschoben werden. Dies würde der gesamten Lektüre größere Abwechslung und Mannigfaltigkeit verleihen. Die Vielseitigkeit des Inhalts würde auch das durch die Lektüre von Schriftstellern gebotene Sprachmaterial nach verschiedenen Seiten hin ergänzen und zugleich passenden Stoff zu Sprechübungen bieten. Endlich könnte ein solches Lesebuch, zumal wenn es mit einem ausführlichen Wörterverzeichnis versehen ist, auch ein Vokabular entbehrlich machen.

27. Verschiedene Bedürfnisse in Behandlung und Wahl der Lektüre. Wie viel gelesen werden kann und soll, hängt von der geringeren oder größeren Schwierigkeit der Texte und von dem Maß der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Leichtere Texte gestatten natürlich ein rascheres Vorwärtsschreiten als schwierigere; und in diesem Sinne mag man von kursorischer und statarischer Lektüre sprechen. In allen Fällen aber darf in der Erklärung des Gelesenen nicht weniger, aber auch nicht mehr geschehen, als was zum Verständnis derselben notwendig ist. Und ebenso ist es unter allen Umständen rätlicher, wenig zu lesen, aber gründlich, als viel ohne Gründlichkeit. Was gelesen werden soll und welche Auswahl unter den Schriftstellern zu treffen ist, wird durch den Charakter und die Aufgabe der verschiedenen Gattungen von Schulen bestimmt. So haben Mädchenschulen nicht ganz dieselben Interessen wie Knabenschulen, Anstalten, welche mehr auf allgemeine Bildung gerichtet sind, andere Be-

dürfnisse als Schulen, die eine bestimmte Fachbildung zu vermitteln bestimmt sind. Handelsschulen haben die besondere Aufgabe, die Schüler in die kaufmännische Korrespondenz einzuführen und müssen daher in der Lektüre auch Muster von Geschäftsbriefen in englischer Form bieten. Für Töchterschulen eignet sich vor allem diejenige Lektüre, deren Gegenstand das Familienleben bildet. Doch gibt es auch Lesestoffe, welche für alle Arten von Schulen gleichmäßig geeignet und empfehlenswert sind.

28. Die häusliche Vorbereitung. Wie der Lehrer für die verschiedenen Stufen des Unterrichts die Auswahl der Lektüre mit aller Sorgfalt vornehmen wird, so hat er sich auch für die methodische Behandlung derselben in der Schule sorgfältig vorzubereiten. Die Frage ist nun, ob auch dem Schüler die Pflicht häuslicher Vorbereitung für die Schullektüre auferlegt werden soll. Die häusliche „Präparation" ist eine althergebrachte Forderung der Schule, und sie wird auch von vielen, vielleicht von der Mehrzahl der hervorragendsten Schulmänner verlangt. Indessen führen doch mancherlei Erfahrungen und Erwägungen zu der Anschauung, daß häusliche Vorbereitung den Schülern ohne Beeinträchtigung des Unterrichtserfolgs erlassen werden kann. Es kommen vor allem zwei Erwägungen in Betracht, zunächst die, daß mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler die häusliche Arbeit auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken ist, und dann die weitere, daß die Hauptarbeit in der Schule geschehen und der Schwerpunkt des Unterrichts in die Schule fallen sollte. So wie die Verhältnisse liegen, kommt es doch nicht selten vor, daß die Hauptarbeit von den Schülern zu Hause erledigt wird, daß sie im Bewußtsein dessen in der Schule ihre Aufmerksamkeit nicht zusammennehmen, und daß die Schule zu einer Anstalt wird, die sich vorwiegend auf die Kontrolle des zu Hause Geleisteten verlegt. Dies ist aber nicht das richtige Verhältnis. Dann aber darf man wohl fragen, ob die häusliche Präparation wirklich den hohen Wert hat, den man ihr beimißt. Daß das Aufsuchen der Wörter im Lexikon wirklich bildend sei, ist kaum zu glauben. Das Nachdenken über schwierige Stellen ist ohne Zweifel eine heilsame geistige Tätigkeit, und es mag auch richtig sein, wenn geltend gemacht wird, daß das durch vorheriges Nachdenken geweckte und gesteigerte Interesse die von dem Lehrer gegebene Erklärung um so bereitwilliger und begieriger aufnimmt. Dem gegenüber darf man aber wohl einwenden, daß das Interesse für die Lektüre dann am größten sein wird, wenn sie dem Leser als etwas Neues entgegentritt, daß das Interesse für dieselbe in der Schule nicht mehr lebendig sein kann, wenn der Schüler schon vorher zu Hause ihren Inhalt kennen gelernt und die etwaigen Schwierigkeiten durch eigenes Nachdenken überwunden hat. Und gelingt ihm dies nicht, so greift er wohl zu Hause nach fremder, unerlaubter Hilfe, um nicht in den Verdacht ungenügender Präparation zu kommen. Wird ihm dies aber nicht zugemutet, so hat er seine Kraft in der Schule desto mehr anzustrengen, denn man darf wohl annehmen, daß der Lehrer nicht *ex cathedra* die Schwierigkeiten selbst löst, sondern daß er die Schüler zur selbsttätigen Lösung derselben anleitet. Darin aber liegt doch wohl die eigentliche und vornehmste Aufgabe der Schule, und darin hat

der Lehrer zugleich das sicherste Mittel, über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler sich ein Urteil zu bilden. Für die häusliche Tätigkeit der Schüler wird aber auch bei diesem Verfahren immer noch genug zu tun übrig bleiben.

Diese Ausführungen begegnen sich mit den Ansichten, die auch von anderer Seite über die Frage der häuslichen Vorbereitung geäußert worden sind.[1]) Dagegen haben sich, wie zu erwarten war, auch Stimmen des Widerspruchs vernehmen lassen. „Man soll", bemerkt Suchier, „den begabten Schüler nicht ohne Not um den eigenen Reiz bringen, den das Suchen des Sinnes in einem noch nicht gedeuteten Text für ihn hat."[2]) Diesen Satz wird jeder Schulmann unterschreiben. Aber der Reiz des eigenen Suchens und Findens geht dem Schüler nicht verloren, wenn er durch den Unterricht in der Schule dazu angehalten wird. Hier soll er seine ganze Kraft einsetzen, um den Sinn der einzelnen, ihm unbekannten Worte aus ihrer geistigen Umgebung, den Sinn des Satzes aus der Bedeutung der Worte abzuleiten und den Inhalt der ihm vorliegenden Stelle durch die innere wechselseitige Beziehung der Teile und des Ganzen zu finden. Dies ist gewiß eine Übung, die des Reizes nicht entbehrt; sie ist um so anregender, wenn der Lehrer dabei an die Mitarbeit der ganzen Klasse appelliert und an das vorhandene sprachliche Wissen der Schüler anzuknüpfen weiß. Nun gibt es allerdings viele Wörter, deren Bedeutung auf dem eben geschilderten Wege sich nicht erkennen läßt. Wenn nun diese der Lehrer kurzer Hand erklärt, so bedeutet dies keinen Verlust an geistiger Übung, wohl aber einen nicht zu unterschätzenden Gewinn an Zeit.

Ein weiterer Einwand gegen den Wegfall der häuslichen Vorbereitung auf die Lektüre wird von Bärwald[3]) erhoben. Er findet auf Grund seiner Erfahrung und der anderer, daß die Schüler wenig dabei lernen, da sich in der Klasse außer dem gerade aufgerufenen Schüler nur noch ein paar besonders regsame an dem Finden der Übersetzung beteiligen. Dies läßt sich jedoch verhüten, wenn der Lehrer sich nicht allzu lange an einen Schüler hängt, sondern in einer Stunde möglichst viele aufruft und außer dem jeweils Aufgerufenen auch andere zur Mitarbeit heranzieht.

Wenn nun auch die von Suchier und Bärwald ausgesprochenen Bedenken gegen den Verzicht auf die häusliche Vorbereitung nicht beweiskräftig genug erscheinen, so kann man immerhin einen vermittelnden Standpunkt gelten lassen. Die häusliche Vorbereitung umfaßt nach den hergebrachten Anforderungen zweierlei: das Aufsuchen der dem Schüler unbekannten Wörter im Wörterbuch und zum Nachweis des Vollzugs das Eintragen derselben in das sogenannte Präparationsheft, sodann das Verständnis des jeweils zu behandelnden Textabschnittes und als Beweis für dasselbe die

[1]) Richter, Zur Frage der Vorbildung für das höhere Lehramt. Rede auf der sächsischen Gymnasiallehrer-Versammlung zu Zwickau, S. 13. — Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien, Hölzel 1897, S. 25 f. — Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmann 1901, S. 183.

[2]) Literaturblatt für germanische und romanische Philologie, XVII.

[3]) Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert 1899, S. 104 f.

Fähigkeit, eine richtige Übersetzung ins Deutsche zu geben. Will man nun auf die häusliche Vorbereitung nicht ganz verzichten, so kann man sich in der Schule auf die Angabe der Bedeutung neuer oder seltener Wörter beschränken und die Ermittlung des Gedankeninhalts und einer richtigen Übersetzung ins Deutsche der häuslichen Tätigkeit zuweisen. Gegen dieses Verfahren spricht allerdings wieder der Umstand, daß dabei vielfach der geistige Hintergrund des Satzzusammenhangs fehlt, durch dessen Betrachtung der Schüler unter Anleitung des Lehrers die Bedeutung einzelner ihm noch unbekannter Worte selbst finden kann. Einen vielleicht noch besseren Mittelweg schlägt Mangold[1]) vor, nämlich einen angemessenen Wechsel zwischen vorbereiteter und unvorbereiteter Lektüre. Endlich ist auch zuzugeben, daß in den oberen Klassen an die Selbsttätigkeit der Schüler höhere Anforderungen gestellt werden dürfen und müssen als in den unteren und mittleren,[2]) obwohl auch in jenen eine vorausgehende Besprechung besonders schwieriger Textesstellen durch den Lehrer zur Erleichterung der häuslichen Vorbereitung angemessen erscheint. Einen vermittelnden Standpunkt nehmen auch die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 ein. Dort heißt es in den methodischen Bemerkungen für das Lateinische, S. 30: „Die Anleitung zur Vorbereitung für neue und schwierigere Schriftsteller in der Klasse muß überall im Auge behalten und je nach Bedürfnis ausgedehnt werden. Auf den höheren Stufen wird aber dabei die Selbsttätigkeit der Schüler früher in Anspruch zu nehmen sein als auf den vorhergehenden." Ferner S. 31: Überall ist die unvorbereitete Lektüre zu pflegen." Diese Bemerkungen fehlen zwar in den Anweisungen für den Unterricht in den neueren Sprachen, es ist aber wohl anzunehmen, daß sie auch für die französische und englische Lektüre Anwendung finden sollen. Selbst Bärwald endlich, der die häusliche Vorbereitung nicht entbehren will, spricht sich doch sehr entschieden dagegen aus, daß man ihr Aufgaben stelle, die die geistige Kraft des Schülers und den Stand seiner sprachlichen Kenntnisse überschreiten, und wenn er sich der gestellten Aufgabe nicht gewachsen zeige, seine Leistung mit unbilliger Härte beurteile. Was er hierüber sagt,[3]) ist außerordentlich beherzigenswert. Und allen Lehrern sei der Satz empfohlen, den er an dieser Stelle bezüglich der Auswahl und Behandlung der Lektüre aufstellt: „Es gehört doch wohl aus Rücksichten des Interesses und der Arbeitsfreudigkeit wie der Gesundheit zu den Grundforderungen einer vernünftigen Pädagogik, den Schüler soweit als irgend möglich durch leichte, hemmungslose, gelingende Tätigkeit voranschreiten zu lassen."

29. Das Notizheft bei der Lektüre. Wird nun bei dem Verzicht auf die häusliche Vorbereitung das sogenannte Präparationsheft überflüssig, so ist es doch sehr zweckmässig, wenn die Schüler bei der Lektüre stets ein Heft zur Hand haben, in das sie nach Bedarf Bemerkungen eintragen

[1]) Methodische Fragen des englischen Unterrichts. Berlin 1896, S. 29.

[2]) Hase im Archiv für das Studium der neueren Sprachen, Band 97.

[3]) Neue und ebenere Bahnen, S. 106.

können. Sie sollen gleichsam mit der Feder in der Hand lesen. Die Einträge in das Heft werden natürlich weniger notwendig sein, wenn der Lektüre eine mit Anmerkungen versehene Ausgabe zu Grunde gelegt wird. Aber auch in diesem Falle wird es nicht an Veranlassungen fehlen, Bemerkungen einzutragen, vor allem über die Bedeutung und Aussprache der neu auftretenden Wörter oder über die Übersetzung einer schwierigen Stelle. Es ist selbstverständlich, daß den Schülern zur Vornahme der Einträge die erforderliche Zeit gelassen wird. Auch wird der Lehrer die Formulierung der einzutragenden Notizen nicht ganz den Schülern überlassen, sondern bald diesen, bald jenen aufrufen, damit er unter seiner Leitung und Kontrolle feststellt, in welcher Form der Eintrag zu geschehen hat. Es ist darauf zu halten, daß dieses Notizheft in jeder Lektürestunde allen Schülern zur Hand ist. Von Zeit zu Zeit wird es dem Lehrer zur Durchsicht eingeliefert. Dem Schüler aber wird es bei der Wiederholung des durchgenommenen Lesestoffs sehr gute Dienste leisten, und zwar desto bessere, je strenger der Lehrer auf sorgfältige Behandlung der Einträge dringt.

30. Behandlung der Aussprache. Die erste Arbeit, die bei Durchnahme eines Textes vorzunehmen ist, besteht in der Erklärung und Feststellung der Aussprache. Sie nimmt bei Anfängern mehr, bei weiter vorgeschrittenen Schülern weniger Zeit in Anspruch. Der zu behandelnde Satz wird vom Lehrer vorgelesen und dann von einem oder von mehreren Schülern nacheinander wiederholt. Auf Wörter, die den Schülern neu sind, oder deren Aussprache von der allgemeinen Regel abweicht, wird dabei besonders hingewiesen. In den oberen Klassen, wo die Schüler bereits ein umfassenderes Sprachmaterial beherrschen und sich schon einigermaßen an die Eigenart der englischen Lautbildung gewöhnt haben, kann der Lehrer zum erstmaligen Lesen auch gleich einen der Schüler, am zweckmäßigsten einen der besseren, auffordern, aber auch in diesem Falle wird er nicht umhin können, auf Wörter mit besonderer Aussprache ausdrücklich aufmerksam zu machen, um mögliche Fehler zu verhüten. Gut ist es, wenn sich der Lehrer über die Anwendung gewisser Aussprachebezeichnungen mit den Schülern verständigt, vor allem wird er darauf halten, daß der Wortton in längeren Wörtern entweder im Buche selbst oder im Hefte notiert wird. Recht hinderlich ist allerdings, daß man in deutschen Schulen bisher noch nicht zu einem einheitlichen Verfahren in der Bezeichnung der Aussprache gelangt ist. Unter den obwaltenden Umständen tut man am besten, sich an die in dem eingeführten Lehrbuch angewendete Bezeichnung zu halten. Dabei ist freilich nicht ausgeschlossen, daß die Schriftstellerausgaben oder die Wörterverzeichnisse, die sich in den Händen der Schüler befinden, die Aussprache wieder anders bezeichnen. Ist an einer Anstalt der englische Unterricht auf zwei Lehrer verteilt, so ist es unerläßlich, daß sich diese über eine gleichheitliche Bezeichnung verständigen.

31. Sprachliche und sachliche Erklärung. Sind die Schüler in den Stand gesetzt, den Text richtig zu lesen, so erklärt der Lehrer, nicht dogmatisch vortragend, sondern, soweit nur immer möglich, in Anknüpfung

an Bekanntes den Schüler zur selbsttätigen Erkenntnis des Neuen und Unbekannten hinleitend, die Bedeutung neu auftretender Wörter, technischer Ausdrücke, ungewohnter Satzfügungen und idiomatischer Wendungen. Diese Erklärung muß möglichst kurz sein und darf nicht mehr bieten, als das Verständnis der Stelle erfordert. Denn die Lektüre ist nicht dazu da, um lange grammatische Erörterungen oder etwa die Wiederholung grammatischer Regeln daran zu knüpfen. Ferner muß die Erklärung nicht bloß eine sprachliche, sondern auch eine sachliche sein. Es kommen in der Lektüre eine Menge Ausdrücke vor, die sich auf das staatliche, kirchliche und gesellschaftliche Leben, auf Einrichtungen des Hauses, auf Sitten und Gewohnheiten der verschiedenen Bevölkerungsklassen beziehen. Sie alle bedürfen einer genauen Erklärung, damit sich die Schüler eine richtige Vorstellung von ihrer Bedeutung machen. Ausdrücke wie *Parliament, House of Lords, House of Commons, bill, act, statute, to return a member of Parliament, shire, sheriff, the Established Church, Episcopacy, Episcopalian, Presbyterian, Dissenter* u. v. a. erfordern unbedingt erklärende Besprechung, welche mit Nutzen Einrichtungen und Verhältnisse, wie sie in Deutschland oder in Frankreich bestehen, zur Vergleichung heranziehen kann.

Bei der poetischen Lektüre bedarf auch der Versbau der Erklärung. Darüber, daß in Gymnasien und Realschulen die Verslehre nicht systematisch, als ein besonderer Teil des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern nur im Anschluß an die Lektüre zu behandeln ist, besteht wohl nirgends ein Zweifel. Auch dürfte es genügen, bei den Gedichten, die gelesen und etwa auch memoriert werden, auf den rhythmischen Charakter der Verse, — jambisch oder trochäisch, daktylisch oder anapästisch —, auf die Zahl der Hebungen, den Bau der Strophen und die Art des Reims in aller Kürze und mit Beiseitelassung gelehrter Ausdrücke hinzuweisen. Dies um so mehr, als der englische Versbau nach seinem Wesen und Charakter dem deutschen entspricht. Bei der Lektüre von Shakespeare und Milton wird es allerdings nötig sein, über den sogenannten *blank verse*, bei der Lektüre von Byrons *Childe Harold* über den Bau der Spenserstrophe etwas eingehender zu sprechen. Doch werden die eben genannten Schulen auch bei den Werken dieser Dichter nicht mehr zu bieten haben, als was zum richtigen Vortrag derselben nötig erscheint.

32. Übersetzung ins Deutsche. Erst wenn alle zum Verständnis der behandelten Stelle notwendigen Erläuterungen sprachlicher und sachlicher Natur gegeben worden sind, kann zur Übersetzung ins Deutsche geschritten werden. Diese wird desto glatter von statten gehen, je sorgfältiger die vorangehende Erklärung war. Doch ist es bei schwierigeren und in der Ausdrucksweise vom Deutschen erheblich abweichenden Sätzen ratsam, zunächst eine wörtliche Übersetzung zu verlangen, wörtlich allerdings nicht in dem Sinne, daß z. B. die Wortfolge der englischen peinlich entspricht, sondern nur insoweit, daß die dem englischen Ausdrucke zu Grunde liegende Anschauung zu Tage tritt. Durch sie läßt sich erkennen, ob der Schüler von jedem einzelnen Wort richtig und genau Bescheid zu geben weiß, sie verhindert, daß er sich mit oberflächlichem Raten zu behelfen sucht, und bringt ihm die Verschiedenheit zwischen englischer und

deutscher Ausdrucksweise klarer zum Bewußtsein. Auf die wörtliche Übersetzung hat dann die Umwandlung in gutes Deutsch zu folgen. Auf der Forderung, daß jeder Satz, wenn anders die Übertragung notwendig erscheint, in gutes, reines Deutsch übersetzt werden muß, ist strenge zu bestehen. Diese Rücksicht ist auch der englische Unterricht der deutschen Muttersprache und der allgemeinen Aufgabe der Schule schuldig. Die Schüler müssen ferner daran gewöhnt werden, gewisse Eigentümlichkeiten der englischen Ausdrucksweise bei der Übersetzung ins Deutsche zu beachten. Es besteht z. B. im Englischen die Neigung, die Sätze nach einander mit dem Subjekt zu beginnen. Im Deutschen würde dies als eine unerträgliche Eintönigkeit erscheinen. Im englischen Nebensatz wird das persönliche Fürwort (*he, she* etc.) von der Konjunktion sehr häufig durch ziemlich umfangreiche Satzglieder getrennt, da es sich gerne unmittelbar an das folgende Zeitwort anlehnt, im Deutschen dagegen schließt es sich enge an die vorausgehende Konjunktion an und darf von derselben nicht getrennt werden: daß er, wenn er u. s. w. Ebenso darf z. B. in den Sätzen *He put his hand in his pocket. I wonder where he is. I am anxious to see you. — his* nicht mit „sein", *I wonder* nicht mit „ich wundere mich", *anxious* nicht mit „ängstlich" übersetzt werden.

33. Lektüre ohne Übersetzung ins Deutsche. Man könnte nun einwenden, die Herstellung einer guten Übersetzung ins Deutsche sei nicht sowohl Aufgabe des englischen, als vielmehr des deutschen Unterrichts; es genüge daher, wenn der Schüler nur den Sinn einer Stelle richtig verstanden habe, wenn er ihn auch nicht sofort in mustergültiger deutscher Form wiederzugeben vermöge. Komme doch auch ein guter Kenner der englischen und der deutschen Sprache beim Lesen eines englischen Buches häufig in den Fall, den Sinn einer Stelle sehr wohl zu verstehen, ohne einen treffenden und ganz entsprechenden deutschen Ausdruck dafür im Augenblick zur Verfügung zu haben. Das Auffinden einer guten Übersetzung koste daher oft unverhältnismäßig viel Zeit, und diese gehe dann für den eigentlichen Zweck des Unterrichts verloren. Ja es wird behauptet, daß das Herübersetzen der englischen Form in die deutsche der unmittelbaren Aneignung der ersteren schade und die Entwicklung des Sprachgefühls hindere. Diese Bedenken, die von den Vertretern der direkten Methode erhoben werden,[1]) müssen als begründet erachtet werden. Denn die Aufgabe des englischen Unterrichts ist ja nicht, Deutsch zu lehren, sondern Englisch. Das Sprachgefühl aber, d. h. das Gefühl für das, was dem Charakter einer Sprache gemäß und nach dem jeweils vorherrschenden Brauche richtig ist, entsteht durch Gewöhnung an ihre Formen und Ausdrucksweisen. Und deshalb wird mit Recht gefordert, daß die Schüler die fremde Sprache, die sie lernen sollen, in der ihr eigenen Ausprägung der Worte und Wendungen anschauen, hören und selber handhaben, solange es ohne Benachteiligung des Verständnisses irgend möglich ist. Dieser Grundsatz gilt auch für die Behandlung der Lektüre und für die Ent-

[1]) Z. B. Bierbaum, Die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts, Kassel 1887.

scheidung der Frage, in welchem Falle die Übertragung des fremden Textes ins Deutsche entbehrlich und in welchem sie notwendig ist. Im allgemeinen wird ein richtiges und genaues Verständnis des Inhalts ohne Übersetzung mit größerer Wahrscheinlichkeit auf den höheren Stufen des englischen Unterrichts als im Anfange zu erreichen sein. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es der Lehrer mit fleißigen und begabten Schülern zu tun hat, und wenn die jeweilige Lektüre in sprachlicher und sachlicher Hinsicht nicht allzu große Schwierigkeiten bietet. Zum Gebrauche in solchen Klassen, in denen die fremdsprachliche Lektüre ohne Übersetzung in die Muttersprache betrieben und zugleich in der Sprache des betreffenden Schriftstellers erklärt werden will, erscheint seit kurzem bei Roßberg in Leipzig unter der Leitung von Direktor Dr. Hubert für das Französische und von Professor Dr. Mann für das Englische eine neue Sammlung von Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller unter dem Titel „Neusprachliche Reformbibliothek." Jedes Bändchen derselben enthält einen in der fremden Sprache geschriebenen Kommentar, der nicht nur alles Sachliche in weiser Beschränkung auf das Notwendige erläutert, sondern auch jeden schwierigeren oder neuen Ausdruck durch den Hinweis auf die bei dem Durchschnittsschüler als bekannt vorauszusetzenden Worte gleicher oder ähnlicher Bedeutung erklärt. Auch die Renger'sche Verlagsbuchhandlung in Leipzig hat bereits mit der Herausgabe einiger Werke mit Anmerkungen in der fremden Sprache begonnen. Eine dritte Sammlung, herausgegeben von Dörr, Junker und Walter, erscheint bei Teubner in Leipzig und Berlin. Die Sammlung der englischen Schulausgaben trägt den Titel: *Teubner's School Texts. Standard English Authors. With Notes and Appendices in English.* Sicherlich werden diese neuen Schriftstellerausgaben dem fremdsprachlichen Unterricht wertvolle Dienste leisten und den beteiligten Lehrern sehr willkommen sein. Dagegen ist es aber bei dem Gebrauche fremdsprachlicher Erklärungen und bei dem Wegfall der Übertragung ins Deutsche eine unabweisbare Pflicht des Lehrers, sich fort und fort zu überzeugen, ob die Schüler den Inhalt des Textes wie der Erklärung richtig erfaßt haben. Und er wird, falls er die gegenteilige Beobachtung macht, gut tun, die Zuhilfenahme der Muttersprache nicht grundsätzlich zu verschmähen.[1]) Wenn der Verzicht auf die Übersetzung ins Deutsche auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht ohne den eben angedeuteten Vorbehalt empfohlen werden kann, so wird derselbe noch stärker zu betonen sein, wenn die Voraussetzungen eines unmittelbaren Verständnisses englischer Texte noch nicht vorhanden sind. Auch in diesem Falle, zumal wenn eine Erklärung des vorliegenden Lesestücks in deutscher Sprache erfolgt ist, und wenn Form und Inhalt keine Schwierigkeiten bieten, mag man es ohne Übersetzung versuchen. Dann aber ist es immerhin notwendig, sich durch geeignete Fragen, in deutscher oder in englischer Sprache, zu überzeugen, ob ein allseitiges Verständnis erzielt wurde. Ist dies nicht der Fall oder erweist sich der

[1]) Nach Bierbaum (a. a. O. S. 66) wird und soll der fremdsprachliche Unterricht von dem Mittel der Übersetzung stets Gebrauch machen, wenn es geboten ist.

zu behandelnde Text von vornherein zu schwierig, so ist die Vermittlung der deutschen Sprache nicht zu entbehren. Man wird dabei nicht gerade ein Meisterstück deutscher Übersetzungskunst verlangen dürfen, es wird vielmehr genügen, wenn die Übersetzung einerseits den Sinn des englischen Textes möglichst genau wiedergibt, und andrerseits gegen den deutschen Sprachgebrauch nicht verstößt. Ein allzu großer Zeitaufwand auf Kosten des Englischen läßt sich dabei vermeiden, wenn der Lehrer durch eigene gründliche Vorbereitung in der Lage ist, dem vergebens nach dem richtigen Ausdruck suchenden Schüler auf die Spur zu helfen.

34. Aneignung des Inhalts. Ist ein Abschnitt der Lektüre sprachlich und sachlich erklärt und nötigenfalls übersetzt, so ist immer noch ein sehr wichtiger Teil der Aufgabe des Lehrers unerfüllt, die Aneignung des Inhalts. Denn die Aufgabe der Lektüre, auch der fremdsprachlichen, geht über die Bewältigung der Form hinaus. Sie soll nicht nur sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern auch sachliche Belehrung, sie soll inhaltlich bieten, was Geist und Gemüt anregt und erhebt. Es ist daher keineswegs genügend, Satz für Satz, Kapitel um Kapitel durchzunehmen, über dem Einzelnen darf der Zusammenhang des Ganzen, das Verhältnis der Teile unter einander und ihre Beziehungen zum Ganzen nicht außer acht gelassen werden. Dies ist namentlich dann notwendig, wenn größere zusammenhängende Werke, wie eine geschichtliche Darstellung von Macaulay oder ein Drama von Shakespeare, den Gegenstand der Lektüre bilden. In diesem Falle sind zusammenfassende Besprechungen des Gelesenen nicht zu entbehren. Bei kleineren Erzählungen und Schilderungen, deren Inhalt leichtverständlich ist, kann diese Besprechung gleich in englischer Sprache vorgenommen werden. Bei größeren und schwierigeren Werken ist es ratsam, den Inhalt erst in deutscher Sprache zusammenzufassen, um sich zu vergewissern, daß alle, auch die schwächeren Schüler der Klasse, ihn richtig aufgefaßt und sicher angeeignet haben. Ist dies geschehen, so erfolgt abermalige Besprechung in englischer Sprache. Es ist hiebei ratsam, von jedem Abschnitt, bei einem Drama von jeder Szene, eine kurze Inhaltsangabe in englischer Sprache in das Notizheft eintragen zu lassen, jedesmal wenn der Abschnitt oder die Szene nach allen Richtungen erklärt und besprochen worden ist, und dies das ganze Schuljahr gleichmäßig fortzusetzen. Anfangs wird der Umfang des zu besprechenden Stoffes bescheiden sein, so daß die Wiederholung sich auf den Anfang oder den Schluß der Stunde beschränken kann. Bald aber wächst der Stoff zu solchem Umfange, daß eine gründliche Besprechung und Wiederholung ganze Stunden in Anspruch nehmen kann. Für solche umfangreichere Wiederholung dient den Schülern der im Laufe des Schuljahres nach und nach angefertigte Auszug als Leitfaden. Der Lehrer muß dagegen frei das Ganze beherrschen, unter Umständen sich auf diese Wiederholung vorbereiten. Seine Fragen werden sich dabei nicht mehr an die sprachliche Form des Textes binden, und es kommt daher wenig darauf an, ob die Schüler das Buch offen oder geschlossen vor sich haben. Diese freien Besprechungen sind weitaus der beste Teil und die Blüte des Unterrichts, insofern sie den Schüler ver-

anlassen, den von ihm erworbenen Formenschatz der fremden Sprache zum Ausdruck eines wertvollen Inhalts anzuwenden und sich hiedurch in dem Besitze desselben stets aufs neue zu befestigen. Und Sweet[1]) hat gar sehr recht, wenn er hemerkt, daß sie auch deshalb heilsam und empfehlenswert sind, weil sie den Augen der Schüler auszuruhen gestatten.

35. Pflege der Lesefertigkeit. Ein Punkt möge schließlich noch zur Erwägung und Beherzigung empfohlen werden. Lektüre bedeutet auf Deutsch „Lesen". Das Lesen aber, d. h. die Lesefertigkeit, darf bei allem Erklären, Übersetzen und Wiederholen nicht vergessen werden. Es erwächst daher dem Lehrer die Pflicht, nicht nur die einzelnen Sätze, sondern auch größere Abschnitte regelmäßig vorzulesen und von den Schülern vorlesen zu lassen. Es handelt sich dabei um eine mechanische und um eine sozusagen geistige Lesefertigkeit. Bei der ersteren kommt es hauptsächlich darauf an, daß alle einzelnen Laute im Satzzusammenhang richtig gebildet und hervorgebracht werden, bei der letzteren hat der Schüler überdies zu zeigen, daß er auch den Sinn richtig erfaßt hat. Als ein gutes Mittel, alle Schüler gleichzeitig im Lesen zu üben und zugleich an lautes Sprechen zu gewöhnen, ist endlich auch gemeinsames Lesen sowie das Rezitieren auswendig gelernter Stücke im Chore zu empfehlen. Man hat dagegen eingewendet, daß dabei manche Aussprachefehler der einzelnen dem Lehrer entgehen. Dieser Einwand kann jedoch gegenüber den offenbaren Vorteilen einer solchen Übung nicht allzu schwer ins Gewicht fallen. Denn der Lehrer kennt seine Leute und wird solche Schüler, bei denen er Grund hat, eine fehlerhafte Aussprache zu vermuten, immer noch einzeln vornehmen, um etwaige Fehler zu verbessern.

Die Übungen im Lesen können sehr wohl auch zur Übung des Gehörs verwendet werden, indem der Lehrer oder einer der Schüler vorliest, während alle übrigen die Bücher geschlossen vor sich haben. Wenn die Schüler das Vorgelesene nach Form und Inhalt bereits kennen, so kostet es ihnen nicht viel Mühe, dasselbe nun auch lediglich durch das Ohr aufzufassen. Daneben empfiehlt es sich aber auch, solche Stücke vorzulesen oder frei vorzutragen, deren Inhalt den Schülern durchaus neu ist, nur müssen dieselben so gewählt werden. daß sie nicht Ausdrücke enthalten, die ihnen völlig unbekannt sind, und daß sie dem Gedankenkreis der Schüler nicht zu fern liegen. Selbstverständlich darf bei dieser Übung, die an die geistige Spannkraft der Zuhörer etwas höhere Anforderungen stellt, die nachfolgende Kontrolle des Verständnisses nicht unterbleiben.

IV. Wortschatz.

36. Pflege des Wortschatzes. Die erste Voraussetzung für das Verständnis der Schriftwerke einer fremden Sprache und für deren eigene Handhabung ist der Besitz eines möglichst umfangreichen Wortschatzes.

---

[1]) a. a. O. S. 593 Anm. Viva-voce instruction is too much neglected in teaching languages. If it were made more general, short-sight, that scourge of over-educated communities, might be almost eradicated.

Wohl jeder, der ein englisches Buch liest, macht die Erfahrung, daß er viel häufiger in die Lage kommt, das Wörterbuch als die Grammatik zu Rate zu ziehen. Und wer Veranlassung nimmt, auch nur einige Tage hindurch mit seiner Umgebung ausschließlich in englischer Sprache zu verkehren, wird sich hauptsächlich dadurch beengt fühlen, daß ihm zur Bezeichnung der Gegenstände wie zum Ausdruck seiner Gedanken vielfach die entsprechenden englischen Worte fehlen oder wenigstens im gegebenen Augenblick nicht zur Verfügung stehen. Der Unterricht in der englischen wie in jeder andern Sprache hat daher die Aufgabe, den Schüler auf allen Stufen mit einem möglichst reichen und stets zur Verwendung bereiten Vorrat an Wörtern und Wendungen auszurüsten. Bei den Wörtern kommt es nun aber nicht bloß darauf an, ihre Bedeutung und Anwendung gegenüber dem entsprechenden deutschen, sondern auch ihr Bedeutungsgebiet gegenüber dem benachbarter englischer Wörter zu kennen. Das Wort *place* entspricht in Bezug auf seine äußere Form dem deutschen Wort Platz. Aber hinsichtlich der Bedeutung und Anwendung deckt sich das englische Wort keineswegs mit dem deutschen. Nehmen Sie Platz! heißt *take a seat* oder *sit down!* Es ist Platz genug vorhanden heißt *there is plenty of room;* an erster Stelle *in the first place;* stattfinden *to take place.* Und das Verhältnis zwischen dem englischen *place* und dem deutschen Platz wiederholt sich zwischen tausend anderen Wörtern der beiden Sprachen. Aber auch innerhalb der englischen Sprache gibt es viele Wörter, deren Bedeutungsgebiete sich zwar berühren, aber doch scharf gegeneinander abgegrenzt sind, wie z. B. *to say* und *to tell*, *to go* und *to walk, to hold* und *to keep* u. v. a. Dazu kommt aber noch, daß die englische Sprache durch die Aufnahme einer ungeheueren Masse französischer Elemente einen so großen Reichtum an sinnverwandten Wörtern aufzuweisen hat, wie nicht leicht eine andere Sprache. Es gilt daher, nicht bloß von den Wörtern in ihrer äußeren Gestalt, sondern auch von dem Umfang der Wortbedeutungen, wie er durch den Sprachgebrauch festgesetzt und abgegrenzt ist, genaue Kenntnis zu erlangen. Wie nun aber die Begriffe in den Wortformen ihr äußeres Gepräge erhalten haben, so haben auch die Gedanken vielfach ihre eigentümliche feststehende Form angenommen. Diese lehrt zwar die Grammatik, insbesondere die Syntax, kennen, aber doch nur, insoweit sie allen Gedanken gemeinsam ist. Wie aber jeder einzelne Gedanke in der Sprache sich gestaltet, dies zu zeigen ist nicht Sache der Grammatik, sondern der Phraseologie. Der Schüler hat also die weitere Aufgabe, sich einen möglichst großen Vorrat von idiomatischen Ausdrücken, an welchen namentlich die englische Umgangssprache überaus reich ist, anzueignen.

37. Quellen des Wortschatzes. Aus welchen Quellen schöpft nun der Schüler seinen Wortschatz? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus dem Bisherigen von selbst. Den Grundstock bilden diejenigen Wörter, welche er in der Lehre von der Aussprache kennen gelernt hat. Dazu kommt sodann die große Masse von Wörtern und Wendungen, die ihm aus der Lektüre, zum Teil auch aus der Grammatik und ihren Beispielsätzen unaufhörlich zuströmen. Außerdem gibt es eine namhafte Anzahl

von Hilfsbüchern, welche speziell der Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes oder der Erklärung sinnverwandter Wörter zu dienen bestimmt sind, Vokabularien, Phraseologien und synonymische Wörterbücher. Diese besonderen Hilfsmittel sind recht nützlich und empfehlenswert als Ergänzung des durch Lektüre und Grammatik gebotenen Sprachstoffes. Wird aber die erstere so gewählt, daß die Schüler im Laufe des Unterrichts, teils durch einzelne Schriftsteller, teils durch ein Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt, in die verschiedenen Gebiete der Sprache eingeführt werden, so können Vokabularien und Phraseologien füglich entbehrt werden. Dies gilt in noch höherem Maße von den synonymischen Hilfsbüchern. Belehrung über die Bedeutung sinnverwandter Wörter hat der Lehrer gelegentlich zu erteilen, wo dieselben in der Lektüre zusammentreffen, oder wo beim Übersetzen in das Englische wie bei der Abfassung eines englischen Aufsatzes oder beim Sprechen zwischen zwei oder mehreren inhaltlich verwandten Wörtern die Wahl zu treffen ist. Während des Unterrichts ist also ein besonderes Hilfsbuch für die Synonyma entbehrlich. Damit aber die Schüler bei häuslichen Arbeiten sich Rats erholen können, ist es gut, dem grammatischen Lehrbuch oder dem Lesebuch an Ort und Stelle die Begriffsbestimmung der gebräuchlichsten Synonyma beizufügen. Die synonymischen Wörterbücher enthalten endlich auch manches, was für die Schule keineswegs notwendig ist, und auch nicht wenige Unterscheidungen, an welche sich die Praxis der Schriftsteller durchaus nicht immer hält.

38. Mittel zur Aneignung. Eine weitere, nicht unwichtige Frage ist die, durch welche Mittel die Auffassung und Einprägung der Wörter erleichtert und gesichert werden kann. Nun aber enthält das Englische als Schwestersprache des Deutschen eine große Zahl von Wörtern, bei denen weder das Verständnis noch das Gedächtnis der Schüler einer Unterstützung bedarf. Wörter, wie *father, mother, brother, to go, to sing, to have* u. v. a. der Art, versteht und behält er ohne weitere Beihilfe. Hat er überdies zuvor Französisch gelernt, so wird er sich auch mit leichter Mühe solche Wörter aneignen und einprägen, die ohne durchgreifende Änderung ihrer Form aus der französischen in die englische Sprache übergegangen sind. Dagegen enthält diese auch wieder sehr viele Wörter, für welche eine Anknüpfung an die deutsche oder französiche Sprache nicht angeht, weil ihr Ursprung nicht bekannt ist, oder weil in dem Wissen des Schülers die vorhandenen Anknüpfungspunkte nicht vorausgesetzt werden dürfen. In der Mitte zwischen diesen zwei Klassen von Wörtern stehen diejenigen, bei welchen die Beziehung zur deutschen oder französischen Sprache zwar nicht so klar und deutlich vor Augen liegt wie bei den zuerst genannten, aber durch eine kurze Erklärung leicht hergestellt werden kann, wie z. B. *county, country* u. v. a. Es gibt also eine große Anzahl von Wörtern im Englischen, die sich nicht so von selbst einprägen, wie *father* und *mother*, sondern recht eigentlich gelernt werden müssen. Dieses Lernen wird nun zunächst durch planmäßiges Wiederholen unterstützt. Im Grunde freilich bedeutet dies letztere nichts anderes als ein fortgesetztes Lernen. Denn das bewußte wie das unbewußte Lernen geht ja doch nur in der Weise vor sich, daß dieselben Vorstel-

lungen in kürzeren oder längeren Zwischenpausen im Geiste hervorgerufen werden. Wie man durch wiederholte Schläge den Nagel immer tiefer in das Holz, den Pfahl in den Boden hineintreibt, so werden auch einzelne Wörter wie ganze Sätze und Satzreihen durch stete Wiederholung dem Gedächtnis eingeprägt. Die Erfahrung lehrt, daß durch dieses Wiederholen, bei welchem vielfach ohne jede Mitwirkung des Verstandes oder der Phantasie lediglich Wortgebilde reproduziert werden, oft eine erstaunliche Masse von Stoff dem Gedächtnis eingeprägt wird, und zwar nicht immer, aber doch sehr häufig mit der nachhaltigsten Wirkung. Man mag diese Art des Lernens zulassen für Kinder, deren Verstand für eine geistige Auffassung des zu Lernenden noch nicht reif ist, oder für Dinge, die nur gedächtnismäßig angeeignet werden können, wie in der Sprache viele Wörter und Formen. Gleichwohl hat das bloß gedächtnismäßige Lernen nicht nur etwas Einseitiges, sondern auch etwas Unwürdiges; es erinnert sehr an den Pfahl, der in den Boden gerammt wird. In dem Alter aber, in welchem zur Zeit in den meisten Schulen Englisch gelernt wird, muß auch bei dem Aneignen und Einprägen der Wörter der Verstand mitreden, so weit es irgend möglich ist. Dies geschieht aber, wenn die Wörter im Zusammenhang des Gedankens oder Satzes aufgefaßt und gelernt werden, und wenn, so weit es angeht, das Neue und Fremde an das Bisherige und Bekannte angeknüpft wird. Die Anknüpfungspunkte können dabei in der deutschen Muttersprache oder im Französischen, im Lateinischen und Griechischen, oder endlich im Englischen selbst gegeben sein.

39. Der Satzzusammenhang. Voraussetzung für das richtige Verständnis eines Satzganzen und des in demselben ausgesprochenen Gedankens ist das Verständnis der einzelnen Teile, bei einem fremdsprachlichen Texte die Kenntnis der Bedeutung der einzelnen Wörter. Wer die Bedeutung der Wörter nicht kennt, kann auch den Inhalt des Satzes nicht verstehen. Indes besteht zwischen dem Ganzen und den einzelnen Teilen eine Art Wechselwirkung, so daß diese letzteren durch das Ganze, dessen Erkenntnis sie vermitteln, ihrerseits in eine hellere Beleuchtung gerückt werden. Nun gibt es ja viele Wörter, die auch außerhalb des Satzzusammenhangs leicht verstanden und behalten werden, wie *father* und *mother*, *house* und *garden* u. v. a. Sehr viele andere, und insbesondere die oft vieldeutigen Zeitwörter, wie *to get, to put, to attend, to take* u. s. w., die bald in transitivem, bald in intransitivem Sinn gebraucht werden, erhalten erst durch den Zusammenhang des Satzes, in dem sie vorkommen, ihr volles Licht. Wenn die Wörter den Ausdruck für Gegenstände, Begriffe und Vorstellungen bilden, für welche dem Lernenden ein lebhaftes Interesse innewohnt oder durch die Lektüre eingeflößt wird, wenn sie als Teile eines organischen Ganzen mit diesem selbst verständnisvoll aufgefaßt und auf diese Weise zugleich mit den Vorstellungen und Gedanken, deren Träger sie sind, in das Innere des Bewußtseins eindringen, sollten sie dann nicht auch im Gedächtnis feste Wurzeln schlagen? Freilich muß eben auch die Lektüre darnach angetan sein, Geist und Gemüt kräftig anzurühren; Beschreibungen, die aus trockenen Aufzählungen von Gegenständen bestehen, und denen man schon von weitem anmerkt,

daß sie den einzigen Zweck haben, dem Schüler eine gewisse Gruppe von Wörtern zum Lernen aufzutischen, können dies nicht. Aber auch die anregendste und fesselndste Lektüre wird die gewünschte Wirkung auf das innere Leben der Schüler nicht ausüben, wenn der Inhalt von diesen nicht von Anfang an mit ganzer Seele ergriffen, wenn er nur flüchtig abgemacht und nicht durch angemessene Behandlung, wie sie in dem Abschnitt über die Lektüre angedeutet ist, ihrem Geiste eingeprägt und einverleibt wird. Und selbst in diesem Falle ist es unvermeidlich, daß die ersten Eindrücke durch die folgenden, wenn auch nicht ganz verwischt, so doch allmählich zurückgedrängt werden, und daß sich die Fäden des geistigen Zusammenhangs der Lektüre im Gedächtnisse nach und nach lockern und auflösen und nur einzelne Vorstellungen und Wörter zurückbleiben. Dazu kommt, daß oftmals Sachvorstellungen im Gedächtnisse haften, für welche die entsprechenden Wortbilder geschwunden sind, und daß andrerseits Wörter behalten werden, die nicht mehr im stande sind, die entsprechenden Sachvorstellungen hervorzurufen. Wie oft besinnen wir uns vergeblich auf den Namen einer Person, deren Bild uns lebendig vor der Seele steht! Wie oft sucht der Schüler für die lebhafteste Vorstellung eines Baumes oder eines Pferdes die entsprechenden englischen Wörter in allen Winkeln seines Gedächtnisses vergebens! Dagegen mag er von dem Satze *Raspberries, gooseberries, and currants have an agreeable taste* sämtliche Wörter behalten haben und doch nicht mehr im stande sein, anzugeben, welche Art Beeren die verschiedenen Wörter bezeichnen. Angesichts solcher Beobachtungen wird man sich neben der Unterstützung, die der sachliche Zusammenhang dem Gedächtnisse zur Einprägung der Wörter gewährt, auch nach andern Hilfsmitteln und Stützen für dasselbe umsehen, und diese findet man in der etymologischen Erklärung.

40. Etymologische Erklärung. Wollte man sagen, die geschichtliche Betrachtung des Wortschatzes gehöre nicht zur Aufgabe der höheren Schulen, so wäre dies in dem Sinne richtig, daß dieselben die Etymologie nicht als besondere Wissenschaft zu pflegen haben. Dies ist Sache der Hochschule. Daß aber die höheren Schulen nicht nur berechtigt, sondern geradezu verpflichtet sind, im einzelnen Fall etymologische Erklärungen zu geben, kann keinem Zweifel unterliegen. Diese Pflicht findet in der allgemeinen didaktischen Forderung, daß das Neue an Bekanntes anzuknüpfen ist, ihre Begründung wie ihre Begrenzung. Verfehlt wäre es, etymologische Erklärungen geben zu wollen, für welche in dem Wissen der Schüler keine Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Sind aber in dem, was der Schüler bisher gelernt hat, Anknüpfungspunkte gegeben, welche die Aufnahme und das Verständnis des Neuen erleichtern können, so müssen sie, wie auf allen anderen Gebieten des Unterrichts, so auch auf dem lexikalischen benützt werden. Bei Schülern, die in den höheren Schulen das Studium der englischen Sprache beginnen, trifft dies in ausgedehntem Maße zu. Steht ihnen doch ein umfassender Vorrat von deutschen und französischen, und soweit sie ein Gymnasium besuchen, von lateinischen und griechischen Wörtern und Ausdrücken zur Verfügung, die zur Vergleichung und Anknüpfung dienen können. Nun gibt es freilich

in der englischen Sprache unzählige Wörter germanischen und romanischen Ursprungs, deren Herkunft so klar zu Tage liegt, daß ein ausdrücklicher Hinweis auf dieselbe reine Zeitverschwendung wäre. Es gibt aber auch nicht wenige, bei denen eine kurze etymologische Erklärung ein helles Licht auf Form und Bedeutung wirft und zum Erfassen und Behalten derselben wesentlich beiträgt. Die Zusammenstellung von *care* und Kar-Freitag = Tag der Sorge, der Trauer erklärt das englische und deutsche Wort in gleicher Weise. Sie zeigt dem Schüler nebenbei, warum Karfreitag, als ein deutsches Wort, anders zu schreiben ist als das ursprünglich griechische Wort Charakter. Das Wort *gospel* erklärt sich sehr einfach als *God's spell*, d. h. *the spell* oder *the narrative of God*, das Wort oder die Erzählung von Gott dem Heiland. Das englische *spell* erklärt dabei die deutschen Wörter Bei-spiel, d. h. das Wort, das zur Erläuterung beigefügt ist, und Kirchspiel, d. h. der Bezirk, in dem das Wort der Kirche gilt. Die aus dem Französischen stammenden Wörter *kerchief*, in der Zusammensetzung *handkerchief*, und *curfew* erklären sich sehr leicht und einfach, indem man den Schüler auf die französischen Ausdrücke *couvre-chef* und *couvre-feu* hinleitet. Bei dem ersteren zeigt sich nebenbei, daß das französische *chef* ursprünglich Haupt im eigentlichen Sinne oder Kopf bedeutete. Bei dem Worte *Parliament* ist der Schüler daran zu erinnern, daß es von dem französischen *parler* abgeleitet ist und eigentlich nichts weiter als „Besprechung" bedeutet, und daß also die berühmteste Einrichtung des englischen Staatslebens einen französischen Namen trägt.

41. Englische Wortgruppen. Wie man englische Wortformen vielfach zu den entsprechenden deutschen und französischen in Beziehung setzen wird, um die Erkenntnis derselben tiefer und fester zu begründen, so ist es auch sehr empfehlenswert, englische Wörter unter einander in Beziehung zu setzen, indem man verschiedene Formen desselben Stammes oder ein Stammwort und dessen Ableitungen und Zusammensetzungen von den Schülern aufsuchen läßt. Natürlich können dabei nur solche Formen in Betracht kommen, welche diesen bereits bekannt sind. In den Darstellungen aus der englischen Geschichte oder Geographie kommt das Wort *shire* häufig vor. Zur Erklärung desselben kann man nun die Wörter *to shear*, *share* und *shore* heranziehen; *to shear* = scheren, schneiden; *share* = 1. Abschnitt, Teil, Anteil; 2. Pflug-schar zum Schneiden des Ackerbodens; *shore* = Ufer, schneidet oder trennt Wasser und Land; *shire* = Abschnitt eines Landes, Gau, Grafschaft. An das letztere kann man die Zusammensetzung *sheriff* anknüpfen, die Bezeichnung des Beamten, der dem *shire* vorgesetzt ist, in seiner Bedeutung entsprechend dem deutschen Wort Gaugraf. Bei der Erklärung des Adverbs *perhaps* wird man nicht umhin können, auf das sonst wenig gebräuchliche Hauptwort *hap* aufmerksam zu machen, das hier in der Pluralform mit der lateinischen Präposition *per* verbunden ist. Es fällt den Schülern nicht schwer, zu diesem Stammwort eine ganze Reihe von Ableitungsformen zu finden: *happy*, *happily*, *unhappy*, *unhappily*, *happiness*, *to happen*. Merkt man sich diese Wörter in ihrer Vereinigung, so halten sie im Gedächtnis ebenso fest zusammen, wie in der bekannten Parabel die sieben zusammengebundenen

Stäbe. Zugleich gewinnen die Schüler durch die Betrachtung der zu natürlichen Gruppen vereinigten Wortformen ein klareres Verständnis für deren Inhalt und einen Einblick in das Leben der Sprache, wie es sich in der Wortschöpfung äußert.

42. Bedeutungsentwicklung englischer Wörter. Wenn innerhalb einer Gruppe zusammengehöriger Wörter die Unterscheidung von Stammform und abgeleiteten Formen geboten erscheint, so gilt das in gleichem Maße von der Unterscheidung der Grundbedeutung und der abgeleiteten Bedeutungen innerhalb eines einzelnen Wortes. In der Lektüre erscheinen die Wörter der Natur der Sache nach keineswegs immer in ihrer Grundbedeutung, wenn diese auch überall mehr oder weniger hindurchschimmert. Daher ist es unerläßlich, daß der Lehrer von jedem neu auftretenden Wort die Grundbedeutung angibt und die besondere Bedeutung, in der es an der betreffenden Stelle vorkommt, daraus entwickelt oder wo möglich entwickeln läßt. So müssen die Schüler lernen, daß die Partikel *but*, die als Präposition und noch öfter als Konjunktion Verwendung findet, ursprünglich „ausser" bedeutet. Halten sie daran fest, so werden sie alle Verbindungen, in denen diese Partikel eine Rolle spielt, leicht verstehen. Die zahlreichen Bedeutungsschattierungen, welche das Zeitwort *to get* annimmt, werden sie ohne Mühe auffinden, wenn sie sich die zwei Grundbedeutungen desselben, 1. erlangen in transitivem Sinn, und 2. gelangen, in intransitivem Sinn, stets gegenwärtig halten. Endlich werden sie die verschiedenen Bedeutungen des Hauptwortes *board* leicht erkennen und behalten, wenn sie stets auf die Grundbedeutung desselben = Brett, Tafel, zurückgehen. Diese erscheint zunächst in den Ausdrücken *a board and men* = Spielbrett mit den dazu gehörigen Steinen oder Figuren, *the board of a ship* = Bord eines Schiffes, *blackboard* = Schulwandtafel, *cupboard* = Tisch zum Aufstellen der Becher und Gläser, Büffet, Schrank. *Board* bedeutet ferner das, was auf den Tisch kommt, die Kost (dazu gehören die Ausdrücke *boarder, boarding-house, boarding and lodging*), dann aber auch die Personen, welche an einem Tische Platz nehmen, das Gericht, die Behörde, das Kollegium, den Ausschuß, z. B. *the board of customs* das Steueramt, *the board of education* die Unterrichtsbehörde.

43. Idiomatische Wendungen. Wie die einzelnen Wörter, so werden auch die dem Englischen eigentümlichen Wendungen, die sogenannten Anglizismen, aus der Lektüre und aus der Grammatik geschöpft. Während man aber bei jenen vielfach an Bekanntes anknüpfen und das Neue durch etymologische Erklärung und Vergleichung dem Lernenden näher bringen und seinem Gedächtnisse einprägen kann, ist dieses bei den Anglizismen nicht möglich. Daß man beispielsweise im Englischen sagt: *I have a house of my own*, statt: Ich habe ein eigenes Haus, wie es im Deutschen heißt, ist eine Tatsache, die man nicht weiter zu erklären vermag. Es bleibt hier nichts übrig, als dieselbe einfach festzustellen, mit anderen Worten, den englischen Ausdruck zu lernen und zu merken.[1]) Doch läßt

[1]) Such "idioms" as "How do you do? I can't help it; Never mind" are really on a level with simple words, and, like them, have to be learnt one by one, like the irregularities in the grammar. Sweet a. a. O. S. 586.

sich das Lernen und Merken von Anglizismen, wie von einzelnen Wörtern, dadurch unterstützen und erleichtern, daß man Gleichartiges und Verwandtes zusammennimmt, wie man verwandte Wortformen und Wortbedeutungen in Gruppen vereinigt. Für viele Anglizismen lassen sich gemeinsame Gesichtspunkte aufstellen; man kann bemerken, daß z. B. zahlreiche deutsche Adverbien im Englischen durch Zeitwörter ausgedrückt werden, hoffentlich durch *to hope*, zufällig durch *to happen*, oder daß die englische Sprache in Ausdrücken wie *I am hungry, I am sorry, I am pleased*, eine gewisse Vorliebe für die persönliche Konstruktion zeigt, während die deutsche in solchen Fällen die unpersönliche vorzieht. Andere Anglizismen schließen sich durch irgend ein Stichwort an ein Kapitel der Grammatik an, z. B. an das Kapitel von den unregelmäßigen Zeitwörtern, *to catch cold, to get a cold, to get by heart, to go for a walk, to keep railway-time*, an die Fragewörter, *What day it this? What is the time? What is the matter with you?*, an die unbestimmten Fürwörter, *all of us, another glass of wine, some more wine* u. s. w. Um aber auch durch den sachlichen Zusammenhang eine Unterstützung für das Gedächtnis zu gewinnen, ist es sehr nützlich, englisch abgefaßte Gespräche über Gegenstände und Vorkommnisse des alltäglichen Lebens zu lesen, da die geschichtliche wie die poetische Lektüre für die Kenntnis der Umgangssprache nur geringe Ausbeute liefert.

V. Grammatik.

44. Die Grammatik im englischen Unterricht. Sein lexikalisches Wissen schöpft der Schüler zum weitaus größten Teile aus der Lektüre. Je weiter er in derselben vordringt, desto reicher und mannigfaltiger wird allmählich der ihm zu Gebote stehende Vorrat an Wörtern und Wendungen. Und je ansehnlicher dieser Vorrat, desto rascher und leichter vollzieht sich ihm das weitere Fortschreiten in der Lektüre, desto besser und leichter erkennt er unter der fremden, ihm von Stufe zu Stufe bekannter werdenden Hülle die Gedanken. Es ist mit diesem stets zunehmenden Besitz sprachlichen Wissens wie mit einem Kapital, das anfangs bescheiden, in guten Unternehmungen angelegt und fleißig umgesetzt, seinem Besitzer dazu verhilft, Geschäft und Gewinn immer weiter auszudehnen. In ähnlichem Verhältnis wie der Wortschatz steht die Grammatik zur Lektüre. Auch sie wird aus derselben gewonnen, und der Gewinn an grammatischen Kenntnissen dient seinerseits wieder dazu, das Verständnis der nachfolgenden Lektüre zu fördern und zu erleichtern. Und zwar erwächst grammatisches Wissen aus der Lektüre in zweifacher Weise: unbewußt und unwillkürlich, indem man sich mit dem Gedankeninhalt durch stete Wiederholung und Gewöhnung auch die sprachliche Form, in die er sich kleidet, die Wortbildungen und Wortfügungen aneignet, bewußt und absichtlich, indem diese Form selbst zum Gegenstande der Beobachtung macht und unter den sprachlichen Erscheinungen das Gleiche, Wiederkehrende und Bleibende festzuhalten und zu verstehen sucht. Die unbewußte Aneignung der Grammatik vollzieht sich von selbst; für sie

bedarf es daher keiner besonderen Anleitung. Für das bewußte Erkennen der sprachlichen Formen und Gesetze kann der Schüler der Beihilfe des Lehrers und eines zusammenfassenden, übersichtlichen Lehrbuches nicht wohl entbehren. Beim englischen Unterricht kommt nun dem Schüler wie dem Lehrer die außerordentliche Einfachheit der Grammatik zu statten. Dem unendlichen Reichtum des Wortschatzes steht eine außerordentliche Einfachheit, man möchte fast sagen Dürftigkeit, der Sprache an Beugungssilben gegenüber. Das ganze Gebäude der englischen Formenlehre ist so einfach, daß sich der Schüler mühelos und in kurzer Zeit darin zurechtfinden lernt. Und dieses Zurechtfinden wird noch weiter dadurch erleichtert, daß die Schüler der höheren Schulen aus den Sprachen, die sie zuvor gelernt haben, für das Studium des Englischen die Kenntnis grammatischer Begriffe und eines grammatischen Systems bereits mitbringen. Sie sind daher wohl im stande, ohne weitere Erklärung von seiten des Lehrers mit diesen Begriffen zu arbeiten und die ihnen neu entgegentretenden Erscheinungen dem grammatischen System einzuordnen.

45. Lektüre ohne Grammatik. Wenn also dem Englisch Lernenden die Wege in dieser Weise bereits geebnet sind, so ist er wohl im stande, von Anfang an sich der Lektüre zusammenhängender Lesestücke zu widmen und aus dieser das notwendige grammtische Wissen zu gewinnen. Er beginnt z. B. mit der Geschichte von Robin Hood oder Macbeth[1]) oder vielleicht mit einem Texte in Sweets Elementarbuch. Schliemann lernte die französische Sprache durch wiederholtes Lesen von Fénelons *Télémaque*. In den Unterrichtsbriefen von Toussaint-Langenscheidt schließt sich die grammatische Unterweisung an *Christmas Carol* an, das übrigens dem Anfänger recht viele Schwierigkeiten bietet. Dieses Verfahren ist möglich und es hat den Vorteil, daß es dem Lernenden gleich anfangs einen anziehenden Inhalt entgegenbringt, der seine Phantasie beschäftigt. Dem steht aber der Nachteil gegenüber, daß es im Anfang wenigstens die Schwierigkeiten zu sehr häuft. Müssen doch von Satz zu Satz Belehrungen über Aussprache, Formenlehre und Syntax in buntem Durcheinander gegeben werden. Diese aber müssen die Aufmerksamkeit des Anfängers so vielfach in Anspruch nehmen, daß das Fortschreiten in der Lektüre sehr langsam vor sich geht und daß von sachlicher Belehrung, von Auffassung eines größeren, zusammenhängenden Gedankeninhalts, von genußreichem oder gemütbildendem Lesen nur wenig die Rede sein kann. Zudem, wer die in ihrer Art vortrefflichen Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe durcharbeitet, erwirbt zweifellos eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache. Er bedarf aber auch eines großen Aufwands an Fleiß, Geduld und Ausdauer, um die an den keineswegs leichten Text geknüpften Belehrungen und Übungen zu bewältigen. Leichter und zweckmäßiger erscheint es daher, die Schwierigkeiten nacheinander zu überwinden und zunächst wenigstens die Aussprache, die dem Anfänger den Zugang zur englischen Sprache so schwierig erscheinen läßt, in einem einleitenden Kursus für sich zu lehren. Dann kann die Lektüre leichter und ohne größeren Auf-

[1]) Klinghardt, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1888.

enthalt vor sich gehen, und der Inhalt kommt von Anfang an mehr zu seinem Recht. Dem Lehrer aber bleibt mit dem Hinweis auf einzelne Besonderheiten der Aussprache und mit der Erklärung der Wortbedeutungen und der grammatischen Erscheinungen immer noch genug zu tun.

46. Grammatik neben der Lektüre. Die Erklärung der Wortbedeutungen ist bei der Lektüre unerläßlich. Denn durch sie ist das Verständnis derselben in erster Linie bedingt. Die der grammatischen Erscheinungen ist gleichfalls notwendig. Doch sollten sie, um den Fortgang der Lektüre nicht über das Maß des Notwendigen zu verzögern, noch besonders besprochen und erklärt werden, damit sie später keinen Aufenthalt mehr verursachen, wie denn auch zur Einprägung des Wort- und Phrasenschatzes noch besondere Übungen vorgenommen werden müssen, die mit dem Inhalt der Lektüre kaum mehr etwas zu tun haben. Diese besonderen Besprechungen und Übungen kommen ihrerseits wieder der Lektüre zu gut. Wenn die Kinder die Pflanzen an den Orten kennen gelernt haben, wo sie wachsen und sich zur Blüte entfalten, in Wald und Feld, auf Berge und in Tälern, am Rand des Baches oder am Ufer des Teichs, werden sie doch auch in den Schulgarten geführt, wo die verwandten Arten sich ihnen nebeneinander darstellen. Und so empfiehlt es sich auch, das, was etwa im Laufe einer Woche an grammatischen Erscheinungen in der Lektüre vorgekommen ist, und zwar in buntem Wechsel, wie es eben der Inhalt mit sich brachte, in einer besonderen Stunde vom rein sprachlichen Standpunkte an der Hand einer systematischen Grammatik zu besprechen und zu üben. Mit Recht hat man gesagt,[1]) jeder Sprachunterricht müsse zugleich Sachunterricht sein. Denn die Sprachvorstellungen prägen sich dem Geiste desto tiefer und nachhaltiger ein, je enger sie sich mit Sachvorstellungen verbinden. Damit diese aber bei der Lektüre recht lebendig und wirksam hervortreten, und nicht durch allzu viele sprachliche Erörterungen in den Hintergrund gedrängt werden, ist es rätlich, dieselbe möglichst zu entlasten, indem man das rein Sprachliche, soweit es zum Verständnis des Gelesenen nicht durchaus notwendig ist, auf besondere Stunden verweist. Wenn der Lektüre, zumal in den oberen Klassen, die Aufgabe zukommt, den Schülern einen Einblick in das innere und äußere Leben des fremden Volkes zu verschaffen, so hat man auch darauf zu achten, daß sich lexikalische und grammatische Erörterungen bei ihr nicht allzu breit in den Vordergrund drängen. Und es erscheint daher nicht ratsam, die Texte der jeweiligen Lektüre zur Gewinnung sprachlichen Wissens bis auf das letzte Wort auszupressen. Auf der anderen Seite darf, wie jede andere Erscheinung im Reiche der Natur oder der Geschichte, so auch die Sprache an und für sich mit ihren Formen und Fügungen als ein der besonderen Betrachtung und Erklärung würdiger Gegenstand erachtet werden.[2]) In diesem Falle werden die Sprachvorstellungen selbst zu Sachvorstellungen. Wie der Handwerker seine Werk-

[1]) Klinghardt, Verhandlungen des deutschen Neuphilologentags zu Hannover 1886.

[2]) Bierbaum bemerkt a. a. O. S. 141, daß beim fremdsprachlichen Unterricht, zumal beim Elementarunterricht, die Sprache als eigentlicher Wissensgegenstand und nicht als Lernwerkzeug, zu betrachten und zu behandeln ist.

zeuge, der Techniker seine Maschinen, der Soldat seine Schießwaffe nach ihrem Bau und ihrer Zusammensetzung genau kennen lernen muß, um sich mit Erfolg ihrer zu bedienen, so muß auch der, welcher eine Sprache gebrauchen will, mit ihrem Bau und ihren Gesetzen innig vertraut werden. Und so kommt man mit Sweet[1]) zu dem Schlusse, daß die Grammatik, wenn auch nicht als Führerin, so doch als Begleiterin neben der Lektüre einhergehen muß. Allerdings wird diese Begleiterin bei dem englischen Unterricht eine bescheidenere Rolle zu spielen haben, als bei dem Erlernen anderer, mit einem größeren Formenreichtum ausgestatteten Sprachen.

47. Auswahl und Anordnung des grammatischen Stoffs. Soll die Grammatik den Lernenden lediglich darüber aufklären, was der englischen Sprache eigentümlich, und was bei ihrer praktischen Handhabung zu beobachten ist, so darf sie sich hinsichtlich der Auswahl des Stoffes mit dem bescheiden, was von dem Deutschen abweicht. Eine Schulgrammatik wird sich ferner auf das zu beschränken haben, was das Bedürfnis der höheren Schulen erheischt. Nun gliedern sich allerdings die höheren Schulen in sechsklassige und in neun- oder zehnklassige Anstalten, und auch in den letzteren gestalten sich die Anforderungen und Bedürfnisse verschieden. Demgemäß wird auch die Auswahl des grammatischen Stoffs je nach dem Charakter der einzelnen Anstalten eine verschiedene sein müssen. Während Realschulen und Gymnasien ihren Schülern nur das Allgemeingültige bieten können, wird die Grammatik für Realgymnasien und Oberrealschulen angesichts der hier zur Verfügung stehenden Zeit und der infolgedessen zu stellenden höheren Anforderungen auch auf eine größere Fülle von Einzelheiten des Sprachgebrauchs, sowie innerhalb der durch die Verhältnisse gezogenen Grenzen auf geschichtliche Betrachtung der Sprache einzugehen haben. In allen Fällen erscheint es aber wünschenswert, daß der Stoff systematisch geordnet werde, damit sich die Schüler möglichst leicht zurecht finden können. Hergebracht ist die Anordnung desselben nach den Redeteilen, und diese Anordnung empfiehlt sich auch für die englische Grammatik. Nur dürfte das Zeitwort, als der praktisch wichtigste und notwendigste Redeteil, an erster Stelle auftreten und die Anwendung des Artikels der Syntax der Fürwörter, zu denen er doch eigentlich gehört, vorbehalten bleiben. Jede Grammatik wird sich ferner in die drei Hauptabschnitte: Aussprache, Formenlehre und Satzlehre gliedern. Dabei wird sich jedoch ein Unterschied in der Gruppierung des Stoffes ergebenje nach der Behandlung, welche die Grammatik im Unterrichte erfährt. Wird sie im Zusammenhang durchgearbeitet, so läßt sich nicht vermeiden, daß in die Formenlehre schon manches hereingezogen wird, was streng genommen in das Gebiet der Syntax gehört. Wird sie aber von Anfang an, d. h. sobald nach der Durchnahme des Aussprachekurses die Lektüre einsetzt, lediglich dazu benützt, um das, was sich bei derselben an sprachlichen Erscheinungen ergeben hat, zusammenzufassen und im Zusammenhang des grammatischen Systems zu besprechen und näher zu beleuchten,

[1]) The systematic study of grammar, idioms, and vocabulary on the lines already sketched must, of course, run parallel with the reading of the texts. Sweet, The Practical Study of Language. Transactions of the Philological Society, London 1882.

so kann die systematische Anordnung, die strenge Scheidung des zur Formenlehre und Syntax Gehörigen rein durchgeführt werden. Gegen dieses Verfahren läßt sich vielleicht einwenden, daß bei ihm die Durchnahme der einzelnen Teile der Grammatik bezüglich ihrer Reihenfolge zu sehr von dem zufälligen Vorkommen der grammatischen Erscheinungen in der Lektüre abhänge, daß es dem Lernenden den Überblick über das grammatische System erschwere, und daß es der Verteilung der einzelnen Abschnitte der Grammatik auf die verschiedenen Klassen hindernd im Wege stehe. Es kommt jedoch in Betracht, daß das Kapitel von der Aussprache, die Lautlehre, im Anfangsunterricht im Zusammenhange behandelt wird. Sodann wird der Schüler leicht unterscheiden, was in das Gebiet der Formenlehre und in das der Syntax gehört. Bei der Verteilung der einzelnen Abschnitte der Grammatik auf die verschiedenen Klassen wird nach dem Kapitel von der Aussprache die Betrachtung des Zeitwortes an erster Stelle stehen, und den nachfolgenden Stufen des Unterrichts mögen dann die übrigen Redeteile zugewiesen werden. Was endlich den Überblick über das grammatische System betrifft, so wird derselbe durch das oben angedeutete Verfahren eher erleichtert als erschwert, weil dem Schüler bei der Beschäftigung mit der Grammatik das System derselben beständig vor Augen steht. Eine Störung des Überblicks tritt eher dadurch ein, daß, wie es in vielen Lehrbüchern der Fall ist, die grammatischen Erörterungen durch Lesestoffe und Übungsstücke unterbrochen werden. Und darum dürften wohl diejenigen Lehrbücher den Vorzug verdienen, die zwischen Grammatik und Lektüre, wenn anders beide in einem Buche vereinigt werden sollen, eine reinliche Scheidung durchführen.

48. Beispielsätze. Was aber in einer Grammatik füglich nicht entbehrt werden kann, das sind Beispiele und Beispielsätze. In der Lehre von der Aussprache und in der Formenlehre kommen fast nur einzelne Wortformen in Frage, die in der Lektüre vorkommen und dann dem grammatischen System eingeordnet werden. In der Syntax wird es notwendig sein, den Sprachgebrauch durch einige Beispielsätze zur Anschauung zu bringen. Diese Sätze sind nach Lage der Sache Einzelsätze, die nicht kraft des Inhalts, sondern nur kraft der Form der Gedanken zusammengehören. Sie dienen dazu, dem Schüler die syntaktischen Fügungen, die ihm in der Lektüre entgegengetreten sind, an ihrer Stelle innerhalb des grammatischen Systems vorzuführen und sie durch wiederholte Anschauung in wechselnder Form vertrauter zu machen, so daß er sie bei ihrem späteren Auftreten in der Lektüre sofort wieder erkennt und auch bei eigenen Versuchen im mündlichen oder schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache ohne Schwierigkeit anzuwenden versteht. Da diese Beispielsätze unter sich keine zusammenhängende Gedankenreihe bilden, so ist wenigstens darauf zu halten, daß jeder von ihnen einen in sich geschlossenen Gedanken zum Ausdruck bringe, und daß sie mit einem gewissen Geschmack ausgewählt werden. Daher werden sich einzelne Sätze aus der Umgangssprache, Sätze aus Geschichte und Geographie, Sprichwörter, Sentenzen und geflügelte Worte bei der Auswahl besonders vorteilhaft verwerten

lassen. Genügen dürfte es, wenn die Grammatik (unter Verzicht auf deutsche, zum Übersetzen bestimmte Beispiele) ausschließlich englische Beispielsätze gibt, da sie lediglich die Formen des englischen Ausdrucks zur Anschauung zu bringen hat. Einer von diesen Beispielsätzen, am besten wohl der kürzeste, wird dem Lehrer wie den Schülern stets als Mustersatz zur Regel und Richtschnur dienen, wenn es gilt, eine Stelle im englischen Texte zu verstehen oder in Nachahmung desselben einen Gedanken in englischer Form auszusprechen. Als solchen kann man zwar auch einen der Sätze wählen, die bei der Lektüre zur Besprechung der betreffenden syntaktischen Fügung Anlaß gegeben haben. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Lektüre wechselt, während die Grammatik mit ihren Beispielen den Schüler während der ganzen Zeit seines Englischlernens in der Schule begleitet. Nun ist es aber wünschenswert, daß die Mustersätze während der Lernzeit stets dieselben bleiben, und daß sie der Schüler stets an der gleichen gewohnten Stelle aufzufinden vermag, wenn er ihrer bedarf. In einem Falle könnte allerdings auch die Lektüre die nötigen Mustersätze liefern, wenn nämlich neben den Texten der Schriftsteller dasselbe Lesebuch durch alle Klassen hindurch benützt wird. Aber auch gegenüber dem Lesebuch dürfte eine systematisch angelegte Grammatik mit Rücksicht auf die leichtere Auffindbarkeit der sprachlichen Vorbilder den Vorzug verdienen.

49. Vergleichung mit dem Deutschen und Französischen. Bei dem grammatischen Unterricht mag er nun im Zusammenhang auf Grund eines Lehrbuches oder gelegentlich bei der Lektüre erteilt werden, ist eine Vergleichung mit dem Deutschen und dem Französischen sehr zu empfehlen. Daß die englische Sprache eine germanische ist, und daß sie eine außerordentliche Anzahl französischer Wörter in sich aufgenommen hat, versteht der Lernende sehr bald. So braucht man nicht des weiteren auseinanderzusetzen, daß *hand* und *land, father* und *mother, to have* und *to come* germanische, *cousin, prison, pure, different* ursprünglich romanische Wörter sind. Dagegen ist es ratsam und förderlich, bei dem, was übereinstimmend erscheint, die Verschiedenheiten hervorzuheben, sowie bei dem, was sich auf den ersten Blick als abweichend darstellt, an die Ähnlichkeiten zu erinnern. So wird man bei den Wörtern *book* = Buch, *ship* = Schiff, *that* = das, daß, *to* = zu, *this* = dies, *calf* = Kalb, *dead* = tot, *death* = Tod auf den Wechsel zwischen englischen und deutschen Lauten hinweisen und dabei nicht unterlassen zu bemerken, daß Jakob Grimm diese Erscheinung, die man das Lautverschiebungsgesetz und in England *Grimm's law* nennt, zuerst beobachtet hat.[1]) In den Schulen des niederdeutschen Sprachgebiets wird es von Interesse sein, die plattdeutschen Formen, wie sie z. B. Fritz Reuter bietet, mit den entsprechenden englischen zu vergleichen, *Ik was* mit *I was, säd* und *läd* mit *said* und *laid, maken, vertellen, helpen* mit *to make, to tell, to help*; *Hewen* mit *heaven, Pip*

[1]) Vgl. Sweet, a. a. O. S. 580: I would of course admit that wherever scientific etymology ectr. really helps, it ought to be utilised, and that there may be cases in which the practical application of such a law as that ascribed to Grimm may be worth the effort of learning it.

mit *pipe*, *Dur* mit *door*, *Hart* mit *heart*, *Teiken* mit *token*: *lütt* mit *little*, *grot* mit *great*; *hei* mit *he*, *Ji* mit *ye*, *jug* mit *you*, an das Sprichwort *buten* (but) *blank und binnen krank* u. s. w. Für Gymnasiasten, die Latein und Griechisch gelernt haben, gewährt dies eine Vervollständigung bereits erworbenen sprachlichen Wissens, für Realschüler, denen für die Vergleichung nur die deutsche und die französische Sprache zu Gebot stehen, einen wertvollen Einblick in das Verhältnis zwischen der deutschen und der englischen Sprache und auch einen sicheren Anhalt zum Verständnis und zur Beurteilung deutscher Sprachformen. Sie verstehen z. B. auf Grund ihrer Kenntnis von dem Lautverschiebungsgesetz, warum im Deutschen das Adjektiv „tot“ = *dead* mit *t* und das Substantiv der „Tod“ = *the death* mit *d* auslautet, und warum im Anlaut der Wörter „die Tat“ und „ich tat“ (entsprechend den englischen Formen *the deed* und *I did*) bloß *t* und nicht *th* stehen muß. In derselben Weise ist bei Wörtern, die nach ihrer äußeren Gestalt keine Verwandtschaft mit einander zu haben scheinen, dieselbe hervorzuheben; zu diesem Zweck sind z. B. Wörter wie *care* und „Kar“-Freitag, *to choose* und „küren“, *chose* und er-„kor“, *chosen* und er-„koren“ zu vergleichen. Solche Vergleichung ist aber auch in der Formenlehre und in der Syntax wünschenswert. Denn sie dient wesentlich dazu, das Neue und Unbekannte der englischen Sprache an das von der deutschen oder französischen Sprache her Gewohnte und Bekannte anzuknüpfen. Die Scheidung der Verbalformen in starke und schwache, die Bildung der Steigerungsformen des Adjektivs nach deutscher und französischer Methode, das Vorkommen des Umlautes bei einigen Pluralformen des Substantivs sind Erscheinungen, welche einen, wenn auch noch so kurzen, Hinweis auf die entsprechenden Tatsachen in der deutschen Sprache erfordern. In der Syntax ist es ebenso vorteilhaft, gewisse Übereinstimmungen hervorzuheben, obwohl in diesem Teil der Grammatik vor allem das von der deutschen Sprache Abweichende zu behandeln ist. Dennoch kann man hier z. B. den Ausdruck *in going* dem deutschen „im Gehen“ und dem französischen *en allant* an die Seite stellen; bei der Wendung *there is no disputing with him* kann man an den deutschen Ausdruck „Es ist kein Fertigwerden mit ihm“ erinnern.

Bemerkenswert ist endlich auch, wie die englische Sprache mit französischen Wörtern verfährt. Während sie bei den einen den Wortton auf der letzten Silbe läßt, wie in *affair* und *cavalier*, unterwirft sie die anderen, und zwar die Mehrzahl, dem allgemeinen Betonungsgesetz, dem zufolge die erste oder Stammsilbe betont wird, wie in *cousin*, *country*, *manner*, *matter*, *agriculture* etc.

Alle Beobachtungen und Erklärungen dieser Art gehören indes nicht in den Anfangsunterricht, in welchem die Schüler mit der Aneignung der Aussprache zu tun haben, sondern sind dann erst am Platze, wenn dieselben über ein gewisses Maß von sprachlichem Wissen verfügen. Dieses aber wird durch die wiederholte Anknüpfung von Beziehungen in lebhaftem Fluß erhalten und zugleich zum festen Besitz der Lernenden gemacht.

50. Sprachgeschichtliche Belehrungen. Daß auch die Sprache

ihre Geschichte hat und im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche und eingreifende Wandlungen erfährt, ist eine Tatsache, welche zumal vorgerückteren Schülern vertraut ist. Deshalb wird auch der Unterricht im Englischen, besonders auf den höheren Stufen, einige Verhältnisse berühren, welche auf die Geschichte und die Entwicklung dieser Sprache eingewirkt haben. Die Schule darf darauf hinweisen, daß und warum die englische Sprache wenig keltische und ganz im Gegensatze zur französischen, wenig lateinische Wörter enthält, daß sich keltische und lateinische Wörter vornehmlich in Ortsnamen erhalten haben, z. B. in *London, Lincoln* (*Lon* und *Lin* = Stadt, wie in *King's Lynn*), *Lancaster*, *Chester*, *Winchester* (lat. *castra*). Der Schüler muß ferner mit der großen Umwälzung bekannt gemacht werden, welche die normannische Eroberung für die Geschichte des englischen Volkes und seiner Sprache herbeigeführt hat. Der Name angelsächsischer Genitiv fordert eine Erklärung, bei der man nicht umhin kann, von der sogenannten angelsächsischen Periode und von dem damaligen Stande der Sprache wie über die Bedeutung des Namens Angelsachsen zu sprechen. Bei den Formen *brought* und *thought* darf wohl Erwähnung finden, daß die Buchstaben *gh* in früherer Zeit den Lautwert des deutschen *ch* hatten und erst später verstummten; bei dem Adjektiv *cunning*, daß dasselbe ursprünglich das Partizip der Gegenwart von dem altenglischen Infinitiv *cunnan* oder *cunnen* = *to know* ist. Bei der Lektüre von Shakespeare-Dramen hat man begründeten Anlaß, von dem Unterschied zwischen dem früheren und dem gegenwärtigen Sprachgebrauch zu sprechen. Selbstverständlich haben sich alle sprachgeschichtlichen Erörterungen sorgfältig innerhalb der Grenzen zu halten, welche durch den Charakter und die Aufgabe der höheren Schulen gezogen sind. Im Lehrbuche sind sie, sofern es überhaupt Sprachvergleichung und Sprachgeschichte berücksichtigt, in die Anmerkungen zu verweisen.

Ausdrücklich soll betont werden, daß sprachvergleichende und sprachgeschichtliche Erklärungen auf den höheren Schulen nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck gelten dürfen. Sie sollen dazu helfen, die Kenntnis der englischen Sprache tiefer und dadurch fester zu begründen. Und wenn sie auch das praktische Können der Sprache, das nur durch unablässige Übung erreicht werden kann, nicht unmittelbar fördern, so tragen sie doch mittelbar zur Erreichung dieses Zieles bei. Verlorne Mühe wäre es, solche Schüler, welche die fremde Sprache behufs sofortiger praktischer Anwendung und Verwertung lernen wollen oder müssen, — und sie sollen darum nicht gering geachtet werden — mit derartigen Erklärungen behelligen und aufhalten zu wollen. Bei ihnen fehlt es wohl gewöhnlich an den nötigen Voraussetzungen und daher auch an dem nötigen Interesse. Die höheren Schulen aber werden zwar den praktischen Zweck des Erlernens fremder Sprachen gleichfalls stets im Auge behalten und die Übungen in der Handhabung derselben keinesfalls versäumen. Auf der andern Seite werden sie jedoch, ihrer höheren Aufgabe eingedenk, nicht darauf verzichten wollen, ihren Schülern zu einem tieferen Erfassen der fremden Sprachen und zu einem auf möglichst gründlicher Erkenntnis beruhenden Können zu verhelfen.

51. Notwendigkeit des grammatischen Lehrbuchs. Bedarf es hiezu überhaupt eines Lehrbuches oder einer Grammatik? Ist der Schüler nicht im stande, sie auf Grund der Lektüre selbst herzustellen? Er ordnet die in derselben gefundenen Formen nach den gegebenen Kategorien, und ebenso stellt er sich die in der Lektüre vorgekommenen Sätze zusammen, die zur Veranschaulichung des syntaktischen Sprachgebrauches dienen. So entsteht dann ganz auf induktivem Wege die Grammatik unter seinen Händen, und was er sich auf diese Weise selbst erarbeitet und geschaffen hat, ist von viel größerem Wert für ihn als alles, was ihm fix und fertig dargeboten wird.

Dieser Vorschlag hat viel Verlockendes, und wenn seine Ausführung überhaupt möglich ist, so dürfte sich wohl die englische Sprache bei der Einfachheit ihrer Grammatik vor allen anderen dazu eignen. Gewiß ist es von nicht zu unterschätzendem Werte für den Schüler, wenn er sich etwa eine Beispielsammlung zur englischen Syntax anlegt, wenn er aus der eigenen Lektüre Beispielsätze nach betimmten Gesichtspunkten auswählt und ordnet. Sein Überblick über das grammatische System wie seine Vertrautheit mit den Eigenheiten des fremden Sprachgebrauchs kann nur gewinnen, wenn er veranlaßt wird, die einzelnen Funde in seiner Sammlung an der richtigen Stelle einzutragen. Und diese Erwägung könnte man sogar dem Einwande entgegenhalten, daß die Anlage eines solchen Grammatikheftes viel Zeit in Anspruch nehmen würde, die sich zu anderweitiger Übung vielleicht besser verwenden ließe.

Aber wer bürgt dafür, daß alle Einträge in dasselbe von sämtlichen Schülern richtig und rechtzeitig gemacht werden, daß dieses Heft so angelegt und geschrieben wird, daß der Inhaber desselben sich leicht darin zurechtfindet? Deshalb könnte man die Anlage und Abfassung eines solchen Lehrbuches dem Schüler nicht ganz allein überlassen, sondern die Hauptarbeit müßte dabei schließlich doch der Lehrer übernehmen, und am Ende würde das Ganze darauf hinausgehen, daß der Lehrer die Grammatik diktiert. Da gibt man dem Schüler lieber gleich ein vollständiges, gedrucktes Lehrbuch in die Hand, das dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann, und das dem Schüler eine sichere und zuverlässige Auskunft gibt, wenn er sie sucht. Ein solches Lehrbuch soll aber dem Schüler weder die Mühe des Selbstfindens ersparen, noch die damit verbundene innere Befriedigung rauben. Es kommt ganz darauf an, wie es der Lehrer beim Unterricht benützt. Verkehrt wäre es, dem Schüler zuerst die Regel, d. h. die Konstatierung des Sprachgebrauchs, vorzutragen und sie nachträglich durch Beispiele zu erläutern. Das Verfahren muß vielmehr gerade umgekehrt sein. Die Beispiele, wie sie sich bei der Lektüre ergeben, haben mit den von der Grammatik gebotenen voranzugehen, und aus ihnen soll der Schüler die Regel, d. h. den Sprachgebrauch, selbst herausfinden. Indem er den in den Beispielen gegebenen Einzelfall unter Anleitung des Lehrers ins Allgemeine übersetzt und die allgemeine Tatsache in einem Satze ausspricht, hat er die Regel gefunden.

52. Beispiel und Regel. Wie der Sprachgebrauch dem Schüler zuerst in einem oder noch besser in mehreren Beispielen verkörpert ent-

gegentreten soll, so ist auch bei der Wiederholung und Anwendung nicht von der Regel, sondern vom Beispiel auszugehen. Der Schüler braucht keineswegs Regeln aufzusagen. Der Lehrer soll nicht fragen: In welchen Fällen wird die Umschreibung mit *to do* angewendet?, sondern lieber: Was heißt: Wissen Sie? Ich weiß nicht. Er soll nicht fragen, in welchen Verbindungen das Gerundium vorkommt, sondern: Was heißt: Das Schreiben ist eine Kunst; die Kunst zu schreiben; ohne zu schreiben; während des Schreibens; nachdem ich (er, sie u. s. w.) geschrieben hatte; ich verschob das Schreiben; dadurch, daß ich nicht geschrieben habe u. s. w. Dieses Verfahren wird nicht bloß durch die Rücksicht darauf gefordert, daß die Schüler zur Selbsttätigkeit angehalten werden sollen, sondern auch und noch mehr durch die Erwägung, daß das Beispiel viel leichter verstanden wird und sich viel leichter einprägt als die Regel. *Exempla magis trahunt quam praecepta.* Nicht nur die Schüler, sondern wohl alle Menschen werden in der praktischen Handhabung der Sprache, insbesondere beim Sprechen, nicht von Regeln oder sprachlichen Vorschriften geleitet. So darf man auch von dem Schüler nicht verlangen, daß er beim Sprechen und Schreiben erst von dem allgemeinen Satz auf den einzelnen Fall schließen soll, es ist vielmehr vollkommen genügend, wenn er ein vorliegendes Beispiel unmittelbar nachahmt. Der natürliche Trieb zur Nachahmung spielt bei der Aneignung der Muttersprache eine bedeutsame Rolle, ihn sollte man auch beim Unterricht in fremden Sprachen ungehindert walten und wirken lassen. Mit Rücksicht hierauf hat Klinghardt recht, wenn er von einer imitativen Methode spricht und sie empfiehlt. Denn die Erfahrung lehrt, daß im Sprachunterricht die alte Weisheit von der Macht des Beispiels noch immer nicht genug beachtet wird. Wenn also etwas auswendig gelernt werden soll, so sind es nicht sowohl Regeln, als vielmehr eine Anzahl passend gewählter Beispiele. Viel ersprießlicher als das Memorieren und Aufsagen von Regeln erscheint es, wenn der Lehrer Fragen an die Schüler richtet; die Beantwortung derselben zeigt ihm, ob diese einen Ausdruck oder eine Konstruktion richtig aufgefaßt haben und im stande sind, praktisch den richtigen Gebrauch davon zu machen.

53. Stellung der Grammatik im Schulunterricht. Das Sprachgefühl. Für die Schule ist die Grammatik nicht Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zum Zweck. Selbstzweck mag sie für den Philologen oder Sprachforscher sein. Dieser weiß, daß die Grammatik einer Sprache aus dem Studium der in ihr niedergelegten Literatur und der Volksmundarten geschöpft werden muß. Für ihn ist die Kenntnis der Grammatik nicht der Anfang, sondern das Ende und das Ergebnis seiner Studien. Anders ist die Stellung der Grammatik in der Schule. Hier ist sie Mittel zum Zweck, und ihre Aufgabe besteht hier darin, daß sie das Verständnis der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die mündliche und schriftliche Handhabung derselben unterstützt und erleichtert. Deshalb gehört sie in der Schule nicht an den Schluß des Unterrichts,[1]) sondern sie begleitet ihn

[1]) Dagegen Jespersen, Engl. Stud. X, 424: Zum Schluß, wenn überall das Wichtigste durchgegangen ist, mag man anfangen, die Schüler ihre Grammatik Kapitel für

während seines ganzen Verlaufs. Sie trägt gemeinsam mit der Lektüre zur Entwicklung des Sprachgefühls bei, das doch nichts anderes ist als der durch Gewöhnung erworbene Sinn für das in einer Sprache als richtig Anerkannte. Daß dieses Sprachgefühl nicht von Anfang an vorhanden sein kann, ist klar. Und deswegen brauchen die Schüler anfangs die Grammatik mit ihren Musterwörtern und Mustersätzen. Je mehr aber das Sprachgefühl sich entwickelt und erstarkt, desto mehr kann die Grammatik zurücktreten. Ob die Schule es soweit bringt, daß die Schüler infolge ihres stark entwickelten Sprachgefühls die Grammatik nicht mehr bedürfen, mag dahingestellt bleiben. Immerhin mögen dem, der die englische Sprache um praktischer Zwecke willen lernt, die Vorschriften der Grammatik so sehr aus dem Gedächtnisse schwinden, daß es ihm ergeht, wie Mendelssohn-Bartholdy, der, als er seinem Töchterchen Klavierunterricht gab, ganz vergessen hatte, daß in der C-Dur-Tonleiter bei der Quart mit dem Daumen untergesetzt werden muß.[1])

VI. Übersetzen.

54. Übersetzung aus dem Dialekt in die Schriftsprache. Zwischen der Art und Weise, in welcher das Kind seine Muttersprache lernt, und dem Lernen einer fremden Sprache in der Schule bestehen manche Analogien. Gleichwohl wäre es irrig, hieraus die Schlußfolgerung abzuleiten, daß die fremden Sprachen in der Schule auf natürliche Weise, d. h. so zu lernen seien, wie das Kind die Muttersprache lernt.[2]) Auch diese wird übrigens in ganz verschiedener Weise gelernt, in der Schule anders, als vor dem Eintritt in dieselbe, der in der Regel nach Vollendung des sechsten Lebensjahres erfolgt. Während die Muttersprache vor dem Eintritt in die Schule ausschließlich durch das Ohr aufgenommen wurde, kommt in der Schule die Aufnahme durch das Auge vermittelst des Lesens und Schreibens hinzu. Während das Kind vorher die Muttersprache in den meisten Fällen in der Form irgend eines Dialekts kennen lernte, wird es in der Schule mit der Schriftsprache bekannt gemacht. Während es sich bisher Wort- und Satzformen unbewußt aneignete und wie sie der Zufall ihm entgegenbrachte, beginnt in der Schule ein bewußtes, pflichtmäßiges und nach bestimmtem Plane geordnetes Lernen. In dem Augenblick, wo das Kind in die Schule eintritt, beginnt das Übersetzen, nämlich das Übersetzen aus dem bisher ausschließlich vernommenen und gebrauchten heimischen Dialekt in die Schriftsprache. Daß dieses Übersetzen oft seine großen Schwierigkeiten hat, weiß jeder Lehrer. Die Macht der Mundart ist aber, und mit Recht, so groß, daß auch sprachlich gebildete Leute, die sich im gewöhnlichen Leben derselben bedienen, bei besonderen Anlässen in

---

Kapitel lernen zu lassen als eine systematische Repetition und Ergänzung des bereits Angeeigneten.

[1]) Hensel, Die Familie Mendelssohn, 5. Aufl. Berlin 1886. II, 351.

[2]) The learning of a foreign language is as unnatural a process as can be conceived. — The genuine natural method followed by nurses and children, and continued through life, is besides a very bad one, and by no means worthy of imitation, being unmethodical and wasteful. Sweet a. a. O. S. 596.

die Lage kommen, förmlich aus dem Dialekt in das Hochdeutsche zu übersetzen.

55. Macht der Muttersprache. Zwischen dem Erlernen der Muttersprache in den ersten Lebensjahren wie in der ersten Schulzeit und dem Erlernen einer fremden Sprache in den folgenden Schuljahren besteht ein weiterer sehr wesentlicher Unterschied. Das Kind, das seine Muttersprache lernt, gleicht einem noch unbeschriebenen Blatt. Dies gilt schon nicht mehr von dem Schüler, an den die erste fremde Sprache herantritt. Diese hat sich mit den sprachlichen Eindrücken abzufinden, welche der Schüler in den ersten neun oder zehn Jahren seines Lebens empfangen hat. Diese ersten Eindrücke sind, wie in anderen Dingen, so auf dem Gebiet des Denkens und Sprechens für das ganze folgende Leben entscheidend. Alles Vorstellen und Denken vollzieht sich daher in den Formen der Sprache, die sich der Mensch im ersten Jahrzehnt seines Lebens angeeignet hat, d. h. in den Formen der Muttersprache, es sei denn, daß er dem Bereiche derselben für längere Zeit oder für immer entrückt wird. Ein alter Spruch lautet: Der Mensch ist das Maß aller Dinge. Ebenso kann man nun sagen: Die Muttersprache ist das Maß aller anderen Sprachen. An ihr mißt man, mit ihr vergleicht man, durch ihre Vermittlung lernt man alle anderen Sprachen. Denn sie ist im Bewußtsein des Lernenden zuerst vorhanden. Und es ist daher eine ganz richtige, weil naturgemäße, Forderung der Didaktik, daß bei dem Lernen einer fremden Sprache an das Vorhandene, in diesem Falle an die Muttersprache, angeknüpft werden soll. Denn diese ist eine geistige Großmacht, die sich nicht umgehen oder übergehen läßt, selbst wenn man Lust haben sollte, ihre Vermittlung abzulehnen. Sie lebt und wirkt im Innern des Bewußtseins; und alles, was zu einem geistigen Besitztum des Menschen werden soll, muß in dieses Innere eindringen und sich mit den darin herrschenden Formen auseinandersetzen. Diese Wirkung der Muttersprache ist keine künstliche, sondern eine natürliche. Und daher könnte gerade dasjenige Verfahren ein unnatürliches genannt werden, welches die naturgemäße Mitwirkung der Muttersprache bei Erlernung einer fremden ausschließen will.

56. Die Methode Berlitz. Indessen hat sich tatsächlich das Bestreben geltend gemacht, die fremden Sprachen neben der Muttersprache und ganz unabhängig von ihr zu lehren. So hat Professor Berlitz in New-York eine Methode eingeführt, die bei dem fremdsprachlichen Unterricht die Anwendung der Muttersprache von Anfang an grundsätzlich ausschließt und daher zur Erteilung desselben nur Angehörige der betreffenden fremden Sprache verwendet. Die Schulen, in welchen nach dieser Methode unter Leitung ihres Erfinders unterrichtet wird, allerdings lauter Privatschulen für Erwachsene, haben nicht nur in Amerika, sondern auch in den europäischen Ländern eine außerordentliche Verbreitung gefunden. Und die in ihnen angewandte Methode wurde im Jahre 1900 auf der internationalen Ausstellung zu Paris, wo sie den Besuchern in täglichen Lektionen praktisch vorgeführt wurde, mit der goldenen Medaille ausgezeichnet. Man darf wohl annehmen, daß dieselbe die Anerkennung und große Verbreitung, die sie gefunden hat, nicht bloß der überaus

lebhaften Reklame verdankt, die für sie in Szene gesetzt wird, sondern auch wirklichen Leistungen und Erfolgen. Wie weit diese gehen, läßt sich allerdings bei dem privaten Charakter der Berlitz-Schulen nicht leicht feststellen. Immerhin aber befinden sich diese dem öffentlichen Schulunterricht gegenüber in mancher Beziehung im Vorteil. Sie sind viel eher als dieser in der Lage zu individualisieren, da sich ihr Unterricht nur immer an eine Person oder an einen beschränkten Kreis von Teilnehmern wendet. Und infolgedessen muß auch die aktive Teilnahme der Schüler an dem Unterricht eine weit intensivere sein als in einer zahlreich bevölkerten Klasse, wo der Lehrer sich mit den einzelnen Schülern viel weniger beschäftigen kann. Sodann hat es die Berlitz-Schule, ihrer eigenen Ankündigung zufolge, mit Erwachsenen zu tun. Man wird nicht fehlgehen mit der Annahme, daß es sich um Personen handelt, die die fremde Sprache lernen, um sie zur Erreichung eines von ihnen angestrebten Zieles sofort praktisch anwenden zu können, sei es, daß sie die Absicht haben, sich für den Umgang mit Ausländern oder für eine Reise vorzubereiten, oder daß sie sich die für den Handelsverkehr notwendigen fremdsprachlichen Kenntnisse erwerben wollen. Das Streben nach einem unmittelbar vorschwebenden Ziele, mag es aus rein idealen oder aus materiellen Beweggründen hervorgehen, pflegt aber insgemein den Lerneifer und die Ausdauer in der Arbeit zu erhöhen. Ferner befinden sich unter den Besuchern der Berlitz-Schulen sicherlich nicht wenige, die von der Schule her mit theoretischen Kenntnissen der betreffenden Sprache ausgestattet, eine Auffrischung derselben wünschen und zugleich die Fähigkeit ihrer praktischen Anwendung zu erlangen suchen. Für solche Wünsche und Bestrebungen ist der Verkehr mit Ausländern, und zwar unmittelbar in der fremden Sprache, gewiß förderlich. Indessen zeigt die Erfahrung doch, daß die Muttersprache auch bei diesem ihre Anwendung streng ausschließenden Unterricht ihre Rechte oder ihre Herrschaft zur Geltung bringt. Ich hatte Gelegenheit, in einem aus vier Damen bestehenden Kurse einer Unterrichtsstunde beizuwohnen, in welcher die Bildung des französischen Futurums behandelt wurde. Der Lehrer nannte eine große Zahl französischer Zeitwörter, die den verschiedenen regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugationen angehörten. Dabei fragte er bei jedem, ob die Damen mit ihrer Bedeutung bekannt seien. Dies war bei den meisten dieser Zeitwörter der Fall. Nun kamen aber die Wörter *allumer, éteindre* und *nuire,* und die Damen erklärten einstimmig, diese Wörter seien ihnen ganz unbekannt. Hierauf nahm der Lehrer ein Zündholz, zündete es an, das Wort *allumer* dabei aussprechend, und mit dem Worte *éteindre* löschte er es wieder aus. Diese Veranschaulichung tat allerdings sofort die gewünschte Wirkung. Die Damen aber flüsterten sich leise die deutschen Wörter „anzünden" und „auslöschen" zu und notierten sie in ihrem Lehrbuche. Nicht so leicht ging es mit dem Worte *nuire.* Hier war eine sinnfällige Veranschaulichung unmöglich, und der Lehrer sah sich genötigt, zur Erklärung derselben weiter auszuholen. Er führte in französischer Sprache aus, daß früher nur in seiner Schule nach der Berlitz-Methode unterrichtet worden sei, und daß er damals viele

Schüler und Schülerinnen gehabt habe, daß aber seit einiger Zeit eine zweite Berlitz-Schule in der Stadt bestehe, die ihm starke Konkurrenz mache. *Il me nuit*, so schloß er und fragte nun, ob die Damen wüßten, was *nuire* bedeute. Sie bejahten, indem sie einander das deutsche Wort „schaden" zuflüsterten und es wiederum in ihrem Lehrbuche notierten. Nun kann man allerdings zu Gunsten der Berlitz-Methode geltend machen, daß die Damen die in französischer Sprache gegebene Erklärung, und zwar selbst des schwierigen Wortes *nuire*, verstanden. Auf der andern Seite aber beweist der Vorgang, daß sie das Bedürfnis empfanden, die Bedeutung der drei Wörter sich in der Muttersprache anzueignen und das ihnen Neue und Fremde an das in ihrem Bewußtsein Vorhandene anzuknüpfen. In einer anderen Unterrichtsstunde, der ich beiwohnte, wurde eine Dame im Englischen unterrichtet. Es war eine Anfängerin, und es handelte sich u. a. darum, sie mit der Bedeutung der englischen Präpositionen *on*, *under*, *before*, *behind* bekannt zu machen. Dies geschah in der Weise, daß der Lehrer verschiedene Handlungen vornahm, indem er z. B. ein Buch bald auf den Tisch legte, bald unter denselben, indem er auf das Fenster zuging und sich bald vor dasselbe stellte, bald so, daß er es im Rücken hatte, und indem er dieselben Handlungen auch von seiner Schülerin ausführen ließ. Dieses Verfahren entspricht ziemlich genau dem, das beim Unterricht der Taubstummen angewendet wird. Hier ist es notwendig, weil taubstummen Kindern die Sprachvorstellungen nicht auf dem Wege des Gehörs beigebracht werden können. Beim Unterricht vollsinniger Schüler ist es jedoch unnötig und unnatürlich, dem Lehrer den Zwang aufzuerlegen, der bei dem Taubstummenlehrer angesichts der abnormen Beschaffenheit seiner Schüler notwendig und natürlich erscheint.

57. Die Methode Gouin. Etwas weniger streng in der Ausschließung der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht verfährt die Methode Gouin. Kron beschreibt dieselbe[1]) folgendermaßen: „Zunächst wird der allgemeine Inhalt des betreffenden Übungsstückes in des Schülers Muttersprache festgestellt. Darauf werden die in dem Stücke vorkommenden Verbalformen in der Fremdsprache gegeben und die durch sie ausgedrückte Tätigkeit durch Gesten und andere geeignete Mittel geistig veranschaulicht. Sodann gelangen die übrigen Satzteile in gleicher Weise in der Fremdsprache zur Einübung, immer auf Grund der geistigen Anschauung. Der Rest der Lehrstunde ist der Grammatik gewidmet, die ohne Regeln, ohne grammatische Fachausdrücke, ohne gedächtnismäßiges Herleiern nackter, abstrakter Endungen gelehrt wird, und zwar in unmittelbarer Verbindung mit dem lebendigen, konkreten Sprachstoff des kurz vorher erlernten objektiven Serienstücks. Zum Schluß hat der Schüler das Stück zu lesen und darauf abzuschreiben." Die Muttersprache des Schülers läßt also Gouin nur zum Zweck der Orientierung über den allgemeinen Inhalt des zu behandelnden Übungsstücks zu. Außerdem treten Gebärden und Handlungen an die Stelle der Übersetzung in die Muttersprache. Die Methode Gouin ist zuerst in England bekannt geworden, und zwar haupt-

[1]) Neuere Sprachen III, 174 ff.

sächlich durch einen empfehlenden Aufsatz von W. T. Stead in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Review of Reviews*, Nummer vom 15. Mai 1892, unter dem etwas sanguinisch angehauchten Titel: *How to Learn a Language in Six Months; or, a Royal Road to Foreign Tongues,* sodann durch einen sehr anerkennenden Bericht des gleichen Verfassers[1]) über die Prüfung seiner Kinder, die vom 15. Mai 1892 an sechs Monate lang in täglich 2 Stunden von einem begeisterten Schüler Gouins unterrichtet worden waren. Die neue Methode fand in England, Frankreich, Norwegen, Holland und Amerika Anhänger, und in all diesen Ländern wurden Schulen errichtet mit der besonderen Aufgabe, die fremden Sprachen nach der Methode Gouin zu lehren. Weniger Anerkennung und Verbreitung scheint sie in Deutschland gefunden zu haben. Wenigstens klagt Valida Knorr[2]) in Gandersheim am Harz, daß ihre Schule die einzige sei, in der die Methode Gouin eines *fair trial* gewürdigt worden sei. Indessen fehlt es auch in Deutschland nicht an Schulmännern, die der von Gouin ausgehenden Anregung warme Anerkennung zollen und zum Teil auch literarisch in seinem Sinne wirken.[3]) Andrerseits verschließen sie auch ihr Auge nicht vor den Schwächen, die dem methodischen Verfahren Gouins anhaften. So berichtet von Sallwürk auf Grund von Mitteilungen aus England, „daß die Zöglinge der Methode Gouin wohl nach einiger Zeit noch die Erinnerung an die Dinge, die in seinen *actions* vorgekommen sind, bewahrt haben, daß sie auch die Bewegungen, die sie bei der Einlernung der ersten Serien auszuführen hatten, noch im Gedächtnis bewahrt haben, daß aber die Worte, auf die es allein ankam, ihnen fehlten." Ob diese Erscheinung darauf zurückzuführen ist, daß sie an der Anschauung der Schüler allzu rasch vorübergeführt wurden, oder darauf, daß zu ihrer Aneignung die Mitwirkung der Muttersprache nicht in Anspruch genommen wurde, mag dahingestellt bleiben.

58. **Die Unterrichtssprache.** Das von Berlitz wie von Gouin vorgeschriebene Verfahren, das die Anwendung der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterrichte ausschließt, bringt es folgerichtig mit sich, daß diese nicht Unterrichtssprache sein darf. Alle Erklärungen, sachliche wie sprachliche, müssen daher ihrer Methode zufolge in der betreffenden Fremdsprache gegeben werden, die der Schüler erst lernen will. Dieses Verfahren mag insbesondere in den Berlitz-Schulen am Platze sein, soferne es Erwachsenen gegenüber befolgt wird, die den Wunsch hegen, früher erworbene Kenntnisse in der Fremdsprache wieder aufzufrischen und sich im Sprechen und Schreiben derselben zu üben und zu vervollkommnen. Auch in den öffentlichen Schulen ist es wünschenswert, daß sich der

[1]) In der Zeitschrift *Review of Reviews* vom 15. Januar 1893.

[2]) Neuere Sprachen V, 490.

[3]) Kron, Die Methode Gouin. Neuere Sprachen III (1896). — Derselbe, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis. Marburg, Elwert 1896. — Junker, Gouin und seine Methode der Spracherlernung. Berichte des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. XII (1896) 227 ff. — Hartmann, Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig 1897, S. 95 f. — Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, Elwert 1900, S. 23. — Höft, Englische Serien. Hamburg, Meißner. — Derselbe, Die erste Lektion nach der Serienmethode. Ebenda. — Von Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gärtner 1898, S. 34 ff.

Lehrer, soweit es irgend möglich ist, beim Unterrichte der fremden Sprache bediene. Diese Möglichkeit wird sich jedoch in der Regel erst auf den höheren Stufen des Unterrichts ergeben, wenn die Schüler über die Anfangsgründe hinaus sind und sich bereits einen gewissen Wortvorrat angeeignet haben. Unter dieser Voraussetzung können auch grammatische Erörterungen in der fremden Sprache gepflogen werden, zumal dann, wenn auf den vorhergehenden Stufen Erklärungen der zu erörternden sprachlichen Erscheinungen in der Muttersprache stattgefunden haben. Daher erscheint es auch wohl möglich, in den oberen Klassen die Lektüre in der fremden Sprache zu erklären und auch von einer Übersetzung in die Muttersprache abzusehen. Aber selbst in diesen Klassen wird nicht selten die Notwendigkeit eintreten, für die Erklärung schwieriger Stellen des Textes oder für die Besprechung des Inhalts die Muttersprache zu Hilfe zu nehmen. Daher verlangen die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 S. 44 mit Recht, daß für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich auch bei der grammatischen Unterweisung, überall auf die Muttersprache zurückgegriffen werde. Denn wenn der Lehrer mit seinen Erklärungen in die Tiefe gehen will, so muß er sich für dieselben der Sprache bedienen, die in dem Bewußtsein der Schüler am tiefsten sitzt, und die ihm den Zugang in das Innerste ihres geistigen Lebens aufschließt. Diese Sprache ist aber die Muttersprache, in der der Mensch desto mehr gewohnt ist nachzudenken und sich zu besinnen, je mehr er heranwächst, und je tiefer ihre Formen in seinem Geiste Wurzel gefaßt haben. Wenn also die Muttersprache auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht ganz ausgeschaltet werden kann, so gilt dies in noch höherem Grade von dem Anfangsunterricht, durch den die Schüler die ersten fremdsprachlichen Vorstellungen erwerben. Deshalb hat Ganzmann recht, wenn er sagt:[1]) „Die beste Brücke für Verbindung der Sachvorstellungen und Fremdsprachvorstellungen bietet vorderhand und für lange Zeit die Muttersprache. Um deshalb den fremdsprachlichen Inhalt zu verdeutlichen, werden wir bei der ersten Darbietung die Muttersprache benützen.“ Diese Bemerkung fordert aber für den Anfangsunterricht offenbar nicht nur die Erklärung von Wörtern und Sätzen in der Muttersprache, sondern auch deren Anwendung bei Erteilung des Unterrichts.

59. Bilder zum Ersatz der Übersetzung. Wenn nun die Macht der Muttersprache so groß ist, daß sie das geistige Leben der Schüler beherrscht und in seinen Äußerungen sich überall unwillkürlich hervordrängt, wie ist es da möglich, daß diese sich in eine fremde Sprache einleben, zumal wenn ihr nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der gesamten Unterrichtszeit zur Verfügung steht, und neben der einen noch mehrere andere fremde Sprachen die geistige Fassungskraft der Schüler in Anspruch nehmen? Unter diesen Umständen mag es notwendig erscheinen, auf irgend einem Wege sich der Übermacht der Muttersprache zu entziehen und mit Umgehung derselben die fremdsprachlichen Vorstellungen dem Geiste der Schüler durch Anschauung der Dinge selbst oder bildlicher

[1]) Über Sprach- und Sachvorstellungen S. 13.

Darstellungen unmittelbar zuzuführen. In dieser Absicht werden denn vielfach Bilder benützt, und zwar nicht bloß zu Sprechübungen, sondern sogar zur Einübung der Formenlehre und der Syntax. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich die Hölzel'schen Darstellungen der Jahreszeiten, für deren Gebrauch beim fremdsprachlichen Unterricht ziemlich viele Anweisungen erschienen sind.[1]) Diese Bilder leisten allerdings in den unteren Klassen der Volksschule gute Dienste, um die Kinder im Gebrauche ihres Gesichtssinnes und ihrer Muttersprache zu üben. Es kommt jedoch in Betracht, daß die Anschauungsbilder, die ihnen in den mittleren und oberen Klassen geboten werden, nicht sowohl der Übung in der Muttersprache, als vielmehr der Vermittlung neuer Anschauungen zu dienen bestimmt sind. Und dieser Unterschied wird auch für diejenigen Bilder zu machen sein, die beim fremdsprachlichen Unterricht zur Verwendung kommen. Bilder, die für die Kinder in den unteren Klassen der Volksschule Interesse haben, wie z. B. die von den Jahreszeiten, sind für die Schüler, die in den höheren Schulen Englisch lernen, schwerlich mehr interessant genug, denn sie sagen ihnen nichts Neues und bieten ihnen keinen neuen Gegenstand für ihre Vorstellungskraft. Sodann ist zu erwägen, daß die Kinder in den Volksschulen die auf den Bildern dargestellten Personen und Dinge, Handlungen und Vorgänge in der Regel in ihrer Muttersprache zu benennen wissen, während bei der Benützung derselben im fremdsprachlichen Unterricht die Schüler die Bezeichnungen in der Fremdsprache zum großen Teil noch nicht kennen. Sie bedürfen daher zur Aneignung der ihnen noch unbekannten Wörter und Wendungen eines besonderen Verzeichnisses derselben zu jedem Bilde. Wird ihnen ein solches gedruckt in die Hand gegeben, so ist wenigstens einer fehlerhaften Auffassung vorgebeugt; werden sie aber veranlaßt, es selber anzulegen, indem sie die vom Lehrer an die Wandtafel geschriebenen Worte in ihr Heft eintragen, so sind Irrtümer oder Fehler in den Einträgen trotz zeitweiliger Durchsicht durch den Lehrer schwer hintanzuhalten. Was aber die Hauptsache ist, der Zweck der Verwendung von Bildern wird, wenigstens im Anfange, doch nicht erreicht. Ganz richtig hat von Sallwürk[2]) darauf hingewiesen, daß bei Betrachtung des Bildes das betreffende Wort der Muttersprache in dem Bewußtsein des Schülers unwillkürlich sofort erscheine, auch wenn es unausgesprochen bleibe. Auch über die Wirkung der Bilder in Bezug auf die Nachhaltigkeit der durch sie vermittelten fremdsprachlichen Eindrücke werden Zweifel ausgesprochen. So bemerkt A. von Roden:[3]) „Von Hartmann wird geltend gemacht, der an den Bildern gewonnene Sprachstoff hafte viel besser im Gedächtnis als jeder andere. Indessen habe ich gerade die umgekehrte Erfahrung gemacht. Die Schüler hatten den Inhalt des an den Bildern Gelernten, trotzdem er gut angeeignet war, weit

[1]) S. die Literatur derselben bei A. von Roden, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert 1899.

[2]) Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge, 19. Heft S. 66. Derselbe, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gärtner 1898, S. 12 f. u S. 38.

[3]) a. a. O. S. 18.

schneller und bis zur Durchnahme in der nächsten Klasse weit ausgiebiger vergessen, als den durch den Lesestoff übermittelten Wortschatz." Auf einen weiteren mit dem Gebrauche von Bildern verbundenen Nachteil macht von Sallwürk[1]) aufmerksam, indem er sagt: „Diejenigen, die nach Bildern unterrichten, wissen, wie der Unterricht, der sich an dieses Mittel gewöhnt hat, nach einiger Zeit sein Interesse verliert, und daß insbesondere das Lesen große Schwierigkeiten bereitet, welche der vergnügliche Anfang dieser Methode nicht erwarten ließ." Endlich betont er, daß „der Kreis dessen, was bildlich dargestellt werden kann, überhaupt ein beschränkter ist". Nicht zu veranschaulichen ist das ganze Heer der abstrakten Begriffe und ebensowenig die Masse von stehenden Wendungen der Umgangssprache, z. B. Wie geht es Ihnen? Was fehlt Ihnen? Ich befinde mich wohl. Zur Aneignung dieses wichtigen Teils der Sprache wird sich die Anwendung der Muttersprache schwer umgehen lassen. Und die Frage Was heißt?, mag sie einem einzelnen Wort oder einem ganzen Satz gelten, wird daher im fremdsprachlichen Unterricht stets ihre Bedeutung behalten, insbesondere dann, wenn der Schüler veranlaßt werden soll, die fremden Formen, die er kennen gelernt hat, frei wiederzugeben. Die Anschauung ist und bleibt ein bewährtes und unentbehrliches Hilfsmittel des Unterrichts. Aber das beste Mittel zur sicheren Einprägung der fremdsprachlichen Formen ist, daß diese selbst durch wiederholtes Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben der Anschauung möglichst oft dargeboten werden. Damit soll indes der Wert bildlicher Darstellungen auch beim fremdsprachlichen Unterricht nicht vollständig verkannt oder verleugnet werden. Und von Sallwürk[2]) hat nicht unrecht, wenn er trotz der von ihm ausgesprochenen Bedenken die Bilder nicht ganz verwirft und von ihnen rühmt, daß sie die Gewöhnung an die muttersprachlichen Laute brechen helfen und den Unterricht vom Übersetzen losmachen.

60. Die Übersetzung in die Fremdsprache. Wenn es nach dem Vorhergehenden nicht möglich erscheint, beim Lernen einer fremden Sprache in dem geistigen Leben des Schülers die muttersprachliche Ader vollständig zu unterbinden, und wenn derselbe zur Auffassung der fremden Sprache wie bei der Wiedergabe fremder Sprachformen unwillkürlich und unbewußt, wenn auch unausgesprochen, seine Muttersprache zu Hilfe nimmt, um sich Gedanken zu verdeutlichen oder sie zu bilden, so entsteht andererseits die Frage, ob nicht eine allzu starke Einwirkung derselben durch die äußere Gestaltung des Unterrichts im Interesse der Gewöhnung an die Formen der fremden Sprache hintangehalten werden kann. Diese Frage ist zu bejahen, und das Mittel zur Erreichung des angedeuteten Zwecks besteht in der Beschränkung oder völligen Preisgabe des Übersetzens aus der Muttersprache in die fremde. Die nordische Philologenversammlung zu Stockholm im Jahre 1886 und die Versammlung der deutschen Neuphilologen zu Gießen haben eine dahin gehende Forderung aufgestellt.[3]) Und die Verwirklichung derselben würde allerdings

[1]) Fünf Kapitel u. s. w. S. 39.
[2]) Fünf Kapitel S. 41.
[3]) Bierbaum, Die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1887.

für den Gebrauch der fremden Sprache im Unterricht und für die Gewöhnung an sie einen breiteren Raum schaffen.

Zu ihren Gunsten sprechen überdies noch mancherlei Erwägungen, zunächst ein Blick auf den deutschen Unterricht in der Volksschule. Die Schüler, die bei ihrem Eintritt in dieselbe eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Mundart mitbringen und diese in der Schule allmählich und unbewußt in die hochdeutsche Schriftsprache umsetzen, lernen dieselbe verstehen und gebrauchen, ohne daß der Lehrer, wenn er auch vielfach an die heimatliche Mundart anknüpft, sie veranlaßt, förmliche Übersetzungen, sei es mündlich oder schriftlich, aus dieser in die Schriftsprache anzufertigen. In derselben Weise kann wohl auch der Unterricht in einer fremden, zumal in der englischen Sprache, wo es so wenig Formen einzuüben gibt, der Übersetzung aus der Muttersprache entraten.

Die Übersetzung aus dem Deutschen hat nicht den Zweck, die Kenntnis der Muttersprache, sondern das Erlernen der fremden Sprache zu fördern. Durch ihre Beschränkung oder Beseitigung erleidet daher die Muttersprache schwerlich eine Einbuße. Zudem wird dieser in den höheren Schulen Deutschlands gegenwärtig doch eine weit sorgsamere Pflege zu Teil, als in früherer Zeit, in der die Übersetzung in die Fremdsprache in den Gymnasien eine beherrschende Stellung einnahm. Auf der andern Seite darf man wohl bezweifeln, ob dieselbe für die Kenntnis der fremden Sprache und das Verständnis derselben beim Hören oder Lesen, sowie für die Fähigkeit, sich ihrer zu bedienen, einen nennenswerten Gewinn abwirft. Man mag zu ihren Gunsten anführen, daß sie dazu diene, die Formen der fremden Sprache einüben und befestigen zu helfen, sowie den Schüler gelegentlich mit neuen Ausdrücken bekannt zu machen, daß sie vielfach Gelegenheit biete, zwischen der eigenen und der fremden Sprache zu vergleichen und dadurch jede der beiden in ihrer Eigenart besser zu verstehen, endlich daß sie Veranlassung gebe, die Unterschiede in der Bedeutung sinnverwandter Wörter genau zu erfassen. Allein alle diese Dienste werden von der Lektüre und den an sie geknüpften Übungen, zum Teil auch von der Grammatik ebenso geleistet. Insbesondere kommt hier die Vergleichung der beiden Sprachen wie der sinnverwandten Wörter in ausreichendem Maße zur Geltung. Form und Inhalt eines Buches versteht man immer besser, wenn man es möglichst oft aufmerksam liest. Form und Inhalt eines Gemäldes macht man sich zu eigen, indem man sich immer wieder in die Betrachtung der einzelnen Teile wie des Ganzen versenkt. Und so wird man sich auch Form und Inhalt einer fremden Sprache aneignen, indem man diese selbst zum Gegenstande unausgesetzter, sorgfältiger Beobachtung macht. Die Anschauung derselben, unablässig wiederholt, wird also das wirksamste Mittel sein, sich ihres Besitzes zu versichern.

Ob durch die Übersetzung in die Fremdsprache die Fähigkeit, sich derselben zu bedienen, erworben oder gefördert wird, ist eine Frage, bei deren Beantwortung die Meinungen auseinandergehen. Die einen glauben, daß durch sie der freie, selbständige Gebrauch der fremden Sprache allmählich angebahnt werde, insoferne sie den Schüler nötige, mündlich oder

schriftlich in ihr sich zu bewegen, wenn auch zunächst in Anlehnung an die Formen der deutschen Sprache. Hat er sich durch solche Übung an die Anwendung der fremden Form gewöhnt, so kann man allmählich die Stütze, die ihm die Muttersprache bisher geboten, bei Seite lassen, wie bei dem heranwachsenden Kind, das ja auch, ehe es allein gehen kann, der führenden und stützenden Hand bedarf. Die anderen halten jene Vorübung für unnötig. Das Reiten, sagen sie, lernt man auf dem Pferd, das Schwimmen im Wasser. *A force de forger on devient forgeron.* Und ebenso lernt man die fremde Sprache am besten durch unmittelbare Übung anwenden. Nun darf man wohl darauf erwidern, daß man den Jüngling nicht aufs Pferd setzt und den Knaben nicht ins Wasser wirft, ohne ihnen zuvor gewisse Anweisungen gegeben zu haben, und daß der Schmied seinen Lehrling, ehe er an die Arbeit geht, unterweist, wie er das Eisen zu halten und den Hammer zu führen hat. Gleichwohl scheint die letztere Ansicht das Richtige zu treffen. Denn wenn man sich daran gewöhnen soll, fremdsprachliche Vorstellungen, die der Unterricht zugeführt hat, wiederzugeben, so ist es wohl am zweckmäßigsten, diese Wiedergabe von Anfang an zu üben. Die Muttersprache wird wahrscheinlich, im Hintergrunde des Bewußtseins stehend und wirkend, bei dieser Übung, dem Lernenden unbewußt, mehr oder minder ihren Einfluß geltend machen. Aber es ist weder notwendig nach ratsam, die muttersprachlichen Vorstellungen, indem man sie absichtlich hervorruft und zu Wort kommen läßt, in aller Deutlichkeit vor die fremdsprachlichen hinzustellen, weil die letzteren dadurch gehindert werden, im Geiste des Schülers sich zu bilden und sich nach außen kundzugeben. Und um auf das Beispiel von dem Kinde zurückzukommen, das, um gehen zu lernen, zuerst der führenden und stützenden Hand bedarf, so ist darauf hinzuweisen, daß die Stütze des Schülers beim Gebrauche der fremden Sprache nicht die Muttersprache ist, sondern der Lehrer und die Lektüre. An diese beiden wird sich der Anfänger halten, ehe er lernt, auf eigenen Füßen zu stehen und sich der fremden Sprache frei und selbständig zu bedienen.

Gegen die Übersetzung in die Fremdsprache sprechen endlich auch Rücksichten mehr äußerlicher Natur, die Rücksicht auf die Knappheit der zum Erlernen derselben in der Schule zur Verfügung stehenden Zeit, sowie die Rücksicht auf die Anforderungen des praktischen Lebens. Ein nicht geringer Teil der Unterrichtszeit wird durch das Vorlesen des zu übersetzenden deutschen Textes in Anspruch genommen. Und wenn der Lehrer diesen Text selbst entwirft und den Schülern diktiert, ein Verfahren, das an sich zweckmäßig und lobenswert ist, so kostet das Niederschreiben desselben, auch wenn es noch so rasch von statten geht, einen weiteren Teil der kostbaren Unterrichtszeit. Sodann ist das Übersetzen in die Fremdsprache eine Übung, die nur für die Schule eine gewisse Bedeutung hat, im praktischen Leben aber sicherlich nur geringe Verwertung findet. Wer nach der Schulzeit Anlaß hat, die Beschäftigung mit fremden Sprachen fortzusetzen, wird meist in die Lage kommen, daß er die Sprache des fremden Volkes sowohl selbst zu verstehen wie auch anderen zu deuten oder in Rede und Schrift sich ihrer unmittelbar zu be-

dienen hat. Das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache wird in der Regel von den Angehörigen derselben am besten selbst besorgt. Ist demnach das Übersetzen in die Fremdsprache eine Übung, deren das praktische Leben nur selten bedarf, so besteht auch für die Schule kein hinreichender Anlaß, in der Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts ihr eine besondere Pflege zu widmen.

61. Die Übersetzung in die Fremdsprache als Probe. In einer Hinsicht allerdings ist die Übersetzung in die Fremdsprache der Schule von Wert, nämlich als Probe des jeweils erworbenen Wissens und Könnens. Als solche hat sie vor dem freien Aufsatz in der Fremdsprache das voraus, daß sie für die Beurteilung der Schülerleistungen einen gleichmäßigeren Maßstab bietet, indem sie allen Schülern genau dieselbe Aufgabe stellt. Dies gilt zwar auch von einem Aufsatzthema. Aber für die Ausführung desselben sind doch Anforderungen zu stellen, die streng genommen über die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts hinausgehen, und denen sich nicht alle Schüler gleichmäßig gewachsen zeigen. Selbst bei der Behandlung eines leichten Themas gilt es, Gedanken und Tatsachen zu sammeln, sie in übersichtlicher Reihenfolge zu ordnen und entsprechend der Eigenart der fremden Sprache auszudrücken. Hiezu sind aber die Schüler sehr ungleich befähigt. Nicht allen fließen die Gedanken mit derselben Leichtigkeit zu, nicht jedem ist die Gabe einer fruchtbaren Einbildungskraft verliehen, die ihn in den Stand setzt, seine Darstellung reich und anschaulich zu gestalten, nicht jeder besitzt das Talent, für den Inhalt seines Denkens und Vorstellens im gegebenen Augenblick rasch die zutreffenden Worte zu finden. Dieses Bedenken ist schon beim Aufsatz in der Muttersprache nicht ganz abzuwehren, noch stärker fällt es bei dem in der fremden Sprache ins Gewicht. Bei der Übersetzung dagegen fällt die Nötigung, Gedanken zu finden, zu sammeln und richtig zu gliedern, vollständig weg. Eine bestimmte Gedankenreihe ist gegeben, und die Aufgabe des Schülers beschränkt sich darauf, die deutschen Formen in ein passendes fremdsprachliches Gewand zu kleiden. So hält sie sich mehr im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts als der Aufsatz. Und jedem Schüler von mittlerer Begabung, der fleißig gelernt hat, wird es möglich sein, die Anforderungen, die sie an sein Wissen und Können stellt, in befriedigender Weise zu erfüllen. Daß dieses Wissen und Können im Laufe des fortschreitenden Unterrichts von Zeit zu Zeit auf die Probe gestellt wird, ist sicherlich eine wohlbegründete Einrichtung der Schule. Zwei Wege können dabei eingeschlagen werden. Der Lehrer spricht den deutschen Text Satz für Satz vor, und die Schüler haben für jeden Satz sofort den entsprechenden Ausdruck der fremden Sprache niederzuschreiben. Diese Aufgabe setzt jedoch bei denselben eine rasche Auffassungskraft und eine Geistesgegenwart voraus, die nicht jedem zur Verfügung steht. Es ist deshalb billigerweise zu verlangen, daß eine solche Übersetzung *ex tempore* möglichst leicht und vorher gründlich vorbereitet sei. Denn sonst kommen die langsameren Geister, die darum noch lange nicht die schlechteren Schüler zu sein brauchen, bei der Beurteilung unverdienterweise in Nachteil. Den Vorzug verdient es daher, wenn man den ganzen Text

für die Übersetzung im Zusammenhange diktiert, so daß jeder Schüler Zeit zur Überlegung hat, wenn ihm eine Schwierigkeit aufstößt, und keiner sich darüber beklagen kann, daß man ihm zu ruhigem Besinnen und Ausarbeiten nicht die nötige Zeit gegönnt habe. Noch vorteilhafter ist es, den Schülern den zur Übersetzung bestimmten deutschen Text gedruckt in die Hand zu geben, weil dadurch das zeitraubende Diktieren wegfällt. Nur muß dann dieser Text inhaltlich sich an den jeweils behandelten Sprachstoff möglichst genau anschließen.

Immerhin drängt sich auch diesem Verfahren gegenüber die Frage auf, ob die den Schülern aufzuerlegende Probe nicht ebensogut durch ein fremdsprachliches Diktat angestellt werden könnte. Dasselbe würde ebenso wie die Übersetzung einen einheitlichen Maßstab zur Beurteilung der Schülerleistungen bieten. Und wenn die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts steht und stehen soll, so erscheint diese Art der Probe als die nächstliegende, auch für die Abgangsprüfung. Wird bei dieser eine Übersetzung in die Fremdsprache verlangt, so hat dies leicht die Wirkung, daß der ganze Unterricht dem Banne dieser Forderung verfällt und mehr oder minder das eine Ziel anstrebt, die Schüler im Übersetzen in die Fremdsprache möglichst zu vervollkommnen, zumal wenn beim Abschluß des Unterrichts diese Aufgabe die einzige Probe ist, die alle Schüler ohne Ausnahme zu bestehen haben. Der hier angedeuteten einseitigen Richtung des fremdsprachlichen Unterrichts würde aber dadurch wirksam begegnet, wenn bei der Abgangsprüfung sämtliche Schüler auch mündlich geprüft würden. Diese mündliche Probe muß allerdings, zumal in stark bevölkerten Klassen, die Dauer der Prüfung verlängern. Allein trotzdem sollte sie, wenn es sich um lebende Sprachen handelt, nicht unterlassen werden.

62. Amtliche Bestimmungen. Beim Unterricht in den altklassischen Sprachen, insbesondere im Lateinischen, scheint die Übersetzung aus der Muttersprache in dem Maße an Bedeutung gewonnen zu haben, als das Sprechen und Schreiben in der lateinischen Sprache in der Schule zurücktrat. Wenn diese das Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz allmählich aufgab, so blieb für die schriftlichen Übungen wie für die Probearbeiten nur noch die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische übrig. Dem Unterricht in den lebenden Fremdsprachen, der die Übersetzung aus der Muttersprache von dem auf langjähriger Entwicklung und Erfahrung beruhenden Unterrichtsbetrieb der Gymnasien übernommen hat, bieten sich jedoch für Übung und Prüfung in der fremden Sprache weit mannigfaltigere Mittel dar. Die Übersetzung aus der Muttersprache ist nur eines derselben. Daß viele Schulmänner sie entweder ganz ablehnen oder wenigstens in ihrer Anwendung eingeschränkt wissen wollen, wurde bereits bemerkt. Auch in den amtlichen Vorschriften erscheint ihre Geltung gegen früher vermindert. Die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901[1]) enthalten unter den „methodischen Bemerkungen für das Französische und Englische“ folgende Bestimmung: „Die schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache hinter die freieren Arbeiten zeitweilig ganz zurück-

[1]) Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1901, S. 44.

zustellen, kann zwar unter ähnlichen Bedingungen, wie sie hinsichtlich des Übersetzens bei der Lektüre ausgesprochen sind, gestattet werden; immerhin wird aber von diesen Übungen, durch welche die Schüler allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden sollen, nicht gänzlich abgesehen werden können." Diese Bestimmung läßt die Übersetzung in die Fremdsprache nicht vollständig fallen, sie enthält aber in ihrem ersten Teile ein bedeutsames Zugeständnis zu Gunsten der freieren Arbeiten. Ein Erlaß der österreichischen Regierung vom Jahre 1890 schließt in den Realschulen deutsch-französische Übersetzungen für die ersten zwei, die Lehrordnung für die badischen Realschulen vom Jahre 1895 sogar für die ersten drei Jahre aus.[1]) Bei den Abgangsprüfungen der Realschulen und Realgymnasien in Bayern und Württemberg tritt neben die Übersetzung in die Fremdsprache die Niederschrift eines französischen, bezw. englischen Diktats und dessen Übertragung ins Deutsche, eine Einrichtung, die wohl geeignet erscheint, einem einseitigen Betriebe des fremdsprachlichen Unterrichts wirksam zu begegnen.

VII. Sprechen.

63. Sprechübungen in der Schule. Amtliche Bestimmungen. Daß durch die Sprechübungen die Schüler im Verstehen und in der Handhabung der fremden Sprache wesentlich gefördert werden, ist eine Ansicht, die in den letzten zwei Jahrzehnten in immer weiteren Kreisen der Lehrenden Verbreitung und Zustimmung gefunden hat. Vor kurzem ist ihr jedoch in Richard Bärwald ein entschiedener Gegner entstanden. Im Jahre 1899 veröffentlichte er[1]) eine Schrift unter dem Titel: „Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule?" Und er kommt in derselben zu dem Schlusse, daß dies nicht der Fall sei. Er unterscheidet beim fremdsprachlichen Unterricht zwischen rezeptivem Lernen durch Hören und Lesen und produktivem Lernen durch Sprechen und Schreiben. Und seine Meinung geht dahin, daß die Schule durch ausgiebigen Betrieb des Hörens und Lesens mehr erreiche als durch die Verbindung des rezeptiven und produktiven Lernens, daß die in der Schule mühsam erworbene und doch nicht allzu bedeutende Sprechfertigkeit nach der Schulzeit aus Mangel an weiterer Übung bald wieder verloren gehe, und daß, wenn etwa zum Zwecke einer Reise nach dem Ausland oder aus anderen Gründen die Erwerbung einer gewissen Fertigkeit im Sprechen der fremden Sprache sich als notwendig erweise, dieselbe auf dem Wege des Privatunterrichts nachträglich ohne große Schwierigkeit erworben werden könne." Diese Ausführungen Bärwalds sind in der Tat geeignet, den, der auf Sprechübungen Wert legt, etwas stutzig zu machen und ihm die Frage aufzudrängen, ob er sich mit seinem Unterrichtsbetrieb auch wirklich auf dem richtigen Weg befindet. Richtig ist, daß umfassende Lektüre sehr wohl in das Leben der fremden Sprache

[1]) Paul Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien, Hölzel 1897, S. 32.

[2]) Marburg, Elwert 1899.

und in den Gedankenkreis des fremden Volkes einführt, ferner, daß viele Schüler, wenn auch bei weitem nicht alle, unmittelbar nach der Schulzeit keine Gelegenheit haben, die fremde Sprache zu sprechen, und ebenso wird man einräumen, daß das humanistische Gymnasium bei der geringen dem Englischen zugemessenen Stundenzahl von einer ausgiebigen Pflege des Sprechens und wohl auch des Schreibens in dieser Sprache absehen muß. Allein eine lebende Sprache lernen heißt doch vor allem sie sprechen lernen. Denn das Sprechen ist der wesentlichste Teil der Sprache, und wenn man sie vollständig lernen will, muß man sie sprechen lernen. „Nur derjenige, der die fremde Sprache sprechen kann, versteht sie vollständig;“ [1]) er versteht auch weit besser und leichter, was er hört und liest. Dieser Erwägung darf sich die Schule nicht verschließen. Und daher hat sie die Pflicht, das Sprechen in der Fremdsprache, zugleich als Ziel und als Mittel des Unterrichts, von Anfang an sorgsam zu pflegen. Sodann erscheint es fraglich, ob sich das Hören und Lesen einerseits und das Sprechen und Schreiben andrerseits im Unterrichte überhaupt trennen läßt. Unwillkürlich drängt es den, der hört und liest, sich über das Gehörte und Gelesene auch auszusprechen, und die Schule tut wohl daran, wenn sie diesem Bedürfnis entgegenkommt und es zugleich der Übung in der Fremdsprache dienstbar macht. Ein Erwachsener mag viele Seiten eines Buches nach einander durchlesen; ob er sich dabei den Inhalt im einzelnen wie im ganzen vollständig aneignet oder nicht, ist seine Sache. Die Schule dagegen kann nicht umhin, sich stets Rechenschaft darüber zu geben, ob der volle Inhalt des Gelesenen zum geistigen Eigentum der Schüler geworden ist. Das Wort Goethes: „Was man nicht besprochen hat, hat man nicht erlebt“ gilt auch vom Lesen. In der Volksschule werden daher die deutschen Lesestücke einer eingehenden Besprechung unterzogen. Ebenso ist es auch im fremdsprachlichen Unterricht notwendig, den Inhalt der Lektüre zu besprechen, wenn es sein muß, zunächst in der Muttersprache, dann aber in der fremden. Diese Besprechung sichert dem Unterricht in der Fremdsprache die erforderliche sachliche Unterlage, und an die Sachvorstellungen, die die Lektüre bietet, werden sich bei diesem Verfahren die sprachlichen Vorstellungen desto leichter und fester anschließen. Wenn nun die durch die Sprechübungen in der Schule erworbene Sprechfertigkeit nach dem Verlassen derselben sich wieder vermindern oder ganz verloren gehen sollte, so gilt dies nicht minder von der Fähigkeit, Gelesenes zu verstehen, wie überhaupt von jedem Wissen und Können, das die Schule ihren Zöglingen vermittelt, wenn es nicht in späteren Jahren durch fortgesetzte Übung und Anwendung lebendig erhalten wird. Die Eltern, die ihre Söhne einer höheren Schule anvertrauen, tun dies, weil sie glauben und hoffen, daß ihnen die von ihr gebotenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihrem späteren Lebenswege von Nutzen sein werden, weil sie wünschen, daß sie für alle Möglichkeiten ihrer künftigen Laufbahn mit dem nötigen geistigen Rüstzeug versehen werden sollen. Dieses Rüstzeug will die Schule ihren Angehörigen bieten, und es ist nicht ihre

[1]) Von Sallwürk, Fünf Kapitel, S. 30 f.

Sache, zu untersuchen, ob diese in ihrem späteren Leben davon Gebrauch machen wollen oder können. Sie wird daher auch auf die Übung im Sprechen der lebenden Fremdsprachen nicht verzichten dürfen. Ja es wäre auch für das Lernen der lateinischen und der griechischen Sprache nur förderlich, wenn es, wie dies früher wenigstens beim Lateinischen der Fall war, durch die Übung im Sprechen unterstützt würde.

Demgemäß werden denn auch seit geraumer Zeit von den amtlichen Lehrplänen Übungen im Sprechen der neueren Sprachen gefordert. Das Lehrprogramm für die Realschulen im Königreiche Bayern vom Jahre 1877 bestimmt, daß Sprechübungen, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, in allen Klassen vorzunehmen sind. Ähnliche Vorschriften enthalten die im Jahre 1891 veröffentlichten neuen Lehrpläne für die bayerischen Gymnasien und Realgymnasien. Ebenso treten die preußischen Lehrpläne von den Jahren 1892 und 1901 entschieden für Sprechübungen ein. Sie verlangen, daß dieselben den Unterricht in allen Klassen von Anfang an durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden sollen. Die Lehrer der fremden Sprachen aber werden sich dieser Forderung mit um so größerer Freudigkeit und mit um so besserem Gelingen unterziehen, je mehr sie durch den Aufenthalt im Auslande oder durch den Verkehr mit Ausländern sich selbst an den freien Gebrauch der fremden Sprache gewöhnt haben.

64. Schwierigkeit der Sprechübungen. Sprechübungen mit Erfolg anzustellen ist ja allerdings nicht ganz leicht. Die Schwierigkeit liegt teils im Lehrer, teils in den Schülern. Es kommt vor, daß der Lehrer die fremde Sprache vollkommen beherrscht und sie mit gleicher Leichtigkeit spricht, wie seine Muttersprache, daß er aber nicht die nötige Gewandtheit besitzt, Fragen zu stellen. Fertigkeit in der Fragestellung ist aber neben einer genügenden Gewandtheit, sich in der fremden Sprache auszudrücken, die erste Bedingung für einen erfolgreichen Betrieb der Sprechübungen in der Schule. Wenn sich der Lehrer darauf beschränken wollte, den Schülern fortwährend vorzusprechen, ohne sie selbst zum Mitsprechen zu nötigen, so würde er bald die Erfahrung machen, daß ihm die Schüler geistig nicht folgen und das Sprechen nicht lernen. Denn sprechen lernt man eben hauptsächlich durch Sprechen. Für die Behandlung der Sprechübungen fehlte zudem ein Vorbild, an das die Lehrer sich halten konnten. Für den Betrieb der Grammatik und der Lektüre war durch den Unterricht in den alten Sprachen eine Tradition vorhanden, welche mit gewissen Einschränkungen und Vorbehalten, wie sie der Charakter der neueren lebenden Sprachen bedingte, befolgt werden konnte. Ich selbst war nach den ersten unbefriedigenden Versuchen von den Sprechübungen wieder zurückgekommen. Wie sie erfolgreich angestellt werden können, lernte ich von den Lehrern der Volksschule. Die Methode des sprachlichen Anschauungsunterrichts, namentlich in den unteren Klassen der Volksschule, brachte mich auf den Gedanken, solche Übungen aufs neue vorzunehmen. Die Art und Weise, wie die Lehrer auf Grund unmittelbarer Anschauung oder mit Benützung von Bildertafeln einfache Gegenstände mit den Kindern besprachen, brauchte ich nur unter Berücksichtigung des

höheren Bildungsgrades meiner Schüler auf die Lektüre anzuwenden, und die Sache ging so gut, daß dieselben sehr bald mit regem Eifer und unverkennbarer Freude an den Übungen teilnahmen. Indessen verhalten sich allerdings die Schüler gegenüber den Sprechübungen nicht selten spröde und ablehnend. Die jungen Leute sind überhaupt recht schwer zum Sprechen zu bringen und haben eine große Vorliebe dafür, auf die Fragen des Lehrers ihre Antwort in lakonischer Kürze, oft durch ein einziges Wort zu geben. Wenn sie nun schon in ihrer Muttersprache so wortkarg sind, so entschließen sie sich noch schwerer zu einer vollständigen, abgerundeten Antwort in einer fremden. Diese Wortkargkeit der Schüler ist von allen Lehrern der Schule, gleichviel welches Fach sie vertreten, gemeinsam zu bekämpfen. Sie müssen in allen Lehrgegenständen mit unerbittlicher Ausdauer zu korrekten und vollständigen Antworten angehalten werden. Aber ebenso muß sich auch der Lehrer selbst daran gewöhnen, klare, einfache und vor allem korrekte Fragen zu stellen. Denn diese bilden die unerläßliche Voraussetznng korrekter Antworten. Einem geübten Lehrer krystallisiert sich der zu behandelnde Stoff beinahe von selbst und unbewußt zu Fragen. Dies beruht zum Teil auf natürlicher Begabung; sehr vieles aber läßt sich durch fleißige Übung erreichen. Vor allem aber ist es notwendig, daß man auf Grund sorgfältigen Studiums den Gegenstand der Sprechübungen sachlich und sprachlich vollständig beherrsche. Der angehende Lehrer darf sich die Mühe nicht verdrießen lassen, die Fragen, die er stellen will, vorher schriftlich auszuarbeiten. Damit ist freilich noch nicht alles getan. Denn die Fragen während des Unterrichts werden zum großen Teil erst durch die Antworten der Schüler hervorgerufen. Gründliche Vorbereitung wird aber den Lehrer auch auf unvorhergesehene Antworten der Schüler im gegebenen Augenblick die richtigen Fragen finden lassen.

65. Beginn, Inhalt und Methode der Sprechübungen. Nach dem Lehrplan für die bayerischen Realschulen und ebenso nach den preußischen Lehrplänen sollen in allen Kursen, also auch schon im untersten, Sprechübungen vorgenommen werden. Diese Forderung ist im Englischen jedenfalls leichter zu erfüllen als im Französischen, da die Schüler, die in den höheren Schulen das Englische zu lernen anfangen, in der Regel schon ein paar Jahre hindurch Französisch getrieben, dabei die erste Scheu vor dem Sprechen überwunden und auch eine entsprechende lautliche Schulung durchgemacht haben. Am besten werden sich die Sprechübungen an die Lektüre anschließen, denn diese bietet nicht nur einen passenden Gegenstand für Rede und Gegenrede, sondern auch den für dieselbe notwendigen Wortvorrat.[1]) Da aber die Lektüre unmittelbar nach Durchnahme des einleitenden Aussprachekursus einsetzt, so haben auch die Sprechübungen schon auf der ersten Stufe des englischen Unterrichts zu beginnen.

Auf die Frage, was den Gegenstand derselben bilden soll, möchte ich mit dem Satz antworten, den Hoppe seinem Wörterbuch als Motto vorangestellt hat: *All is fish that comes to net.* Sprechübungen sollten

[1]) Jespersen in den Englischen Studien X, 434.

überall angestellt werden, wo sich nur immer Gelegenheit dazu bietet. Und wer diese nur suchen will, findet sie auch überall. Der Lehrer darf selbst kleine und scheinbar geringfügige Mittel nicht verschmähen, die zur Erreichung des Zieles führen können, eingedenk der Wahrheit, daß viele Kleinigkeiten vereinigt ein Großes bilden. So darf er es nicht unter seiner Würde halten, kurze Sätze, wie sie im Leben der Schule regelmäßig wiederkehren, z. B. Wo sind wir das letzte Mal stehen geblieben? Wem gehört dieses Buch? Seid aufmerksam! Setzen Sie sich! u. s. w. allmählich in englischer Sprache auszusprechen. Das erste Mal stutzen die Schüler, das zweite Mal schon nicht mehr, sehr bald gewöhnen sie sich daran und beantworten die dabei gestellten Fragen gerne in der fremden Sprache. Je größer der Vorrat solcher stehenden Wendungen wird, desto besser. Denn die stete Wiederholung derselben Ausdrücke, die allmählich ohne weiteres Besinnen verstanden und angewendet werden, hat für die Aneignung der fremden Sprache wie für das Erlernen der Muttersprache große Bedeutung. Ein anderes, viel empfohlenes Mittel, die Schüler im Verstehen und Sprechen der fremden Sprache zu üben, besteht darin, daß der Lehrer eine Geschichte vorliest oder noch besser frei vorerzählt und sie von den Schülern nacherzählen läßt. Oder man veranlaßt die Schüler, von irgend einem in der Schule oder zu Hause gelesenen Stück eine kurze Inhaltsangabe schriftlich auszuarbeiten und dann in der Schule frei vorzutragen.[1]) Allein diese Übungen sind doch nicht ganz ohne Bedenken. Beim Vorlesen oder Vorerzählen, namentlich wenn es etwas länger dauert, ist man nie so ganz sicher, daß die Schüler wirklich folgen. Und dasselbe ist natürlich ebenso der Fall, wenn einer derselben einen kurzen Vortrag hält. Eine viel regere Beteiligung, ein viel frischeres geistiges Leben, eine viel bessere Garantie allgemeiner Aufmerksamkeit wird erzielt, wenn eine kurze Frage des Lehrers unmittelbare Antwort erheischt, und dabei jeder einzelne Schüler der Klasse sich bereit halten muß, Rede und Antwort zu stehen. Bei dieser Gestaltung der Sprechübungen sind Lehrer und Schüler gleichmäßig angespannt und fortwährend in gemeinsamer Tätigkeit. Dem Lehrer kommt es dabei zu, durch seine Fragen die Kosten der Unterhaltung zu tragen und den inneren Gang derselben zu bestimmen; die Aufgabe der Schüler ist es, die Frage richtig aufzufassen und in möglichst abgerundeten Sätzen zu beantworten. Diese Übung kann sich nun an Gegenstände oder Vorkommnisse des täglichen Lebens, an Abbildungen oder Wandkarten, an die Grammatik, an ein Vokabular, endlich an die Lektüre und gegebenenfalls an die Übersetzungen ins Englische anschließen.

66. Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Bei dem Anschauungsunterricht in der Volksschule wird in der Regel mit der Besprechung des Schulzimmers und der darin befindlichen Gegenstände

[1]) So sagt von Sallwürk, Fünf Kapitel. S. 75: „Unser Verfahren greift überhaupt wenig zu den Fragen. Der Schüler erhält eine Aufgabe, einen Auftrag, eine Anweisung. Diese wird nun ausgeführt, ohne daß der Lehrer viel mit Fragen dazwischenzutreten brauchte, und das ist von großem Werte. Unsere Erfahrung ist, daß die Schüler nun viel und lange sprechen, und nur das gibt wirkliche Übung."

als dem für die Anschauung Zunächstliegenden der Anfang gemacht. Diese Besprechung geht nicht allzuschwer von statten. Denn die Kinder sind im stande, die meisten der Gegenstände, die sie vor sich sehen, zu benennen. Und außerdem bringen sie einen nicht unbeträchtlichen Vorrat unbewußt erworbenen Sprachmaterials mit, das der Lehrer nur in Bewegung zu setzen braucht. Beim fremdsprachlichen Unterricht muß dieser Wortvorrat erst erworben werden. Wollte der Lehrer gleich anfangs dasselbe Thema mit den Schülern auf Englisch besprechen, so würde er bald die Wahrnehmung machen, daß diesen das erforderliche Sprachmaterial nicht zu Gebote steht. Sie werden vielleicht einzelne Gegenstände mit ihrem englischen Namen bezeichnen können, aber zu einer eingehenderen Besprechung wird auf der Unterstufe das sprachliche Wissen und die Fähigkeit, sich in Sätzen auszudrücken, noch nicht hinreichen. In dieselbe Lage werden die Schüler kommen, wenn Vorkommnisse des täglichen Lebens den Gegenstand der Besprechung bilden sollen. Voraussetzung solcher Sprechübungen ist daher das Vorhandensein des entsprechenden Sprachstoffes, und dieser wird am besten durch die Lektüre passender Lesestücke gewonnen. Jedenfalls ist es ratsam, die bei denselben in den einzelnen Klassen zu behandelnden Stoffgebiete, wie es die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901[1]) verlangen, genau zu bestimmen.

67. Bildliche Darstellungen. Dem sprachlichen Anschauungsunterricht werden in der Volksschule vielfach Bildertafeln zu Grunde gelegt. Aber auch hier kann der Lehrer an bereits vorhandenes Material von Begriffen und Worten anknüpfen. Für den fremdsprachlichen Unterricht werden vorzugsweise die Hölzel'schen Bilder der Jahreszeiten verwendet. Dies ist ganz gut, wenn die Schüler einen erläuternden Text dazu in der Hand haben, der das nötige Sprachmaterial enthält. Allein auch in diesem Fall werden die Fragen des Lehrers eine gewisse Einförmigkeit nicht vermeiden können. „Zeige auf dem Bilde dies und das! Was tut der Mann, die Frau, das Kind? Von welcher Farbe ist das Haus, das Dach, die Wiese, der Himmel?" Solche Fragen werden immer wiederkehren; sie sind zwar für Kinder lehrreich genug, deren Anschauungsvermögen erst geweckt werden muß. Sie scheinen aber doch zu elementar für die Bildungsstufe der Schüler, die Englisch lernen, noch dazu auf den höheren Stufen des Unterrichts. Bessere Dienste leisten für diese Schüler kulturhistorische Darstellungen, zumal solche, welche mit den Zuständen und der Geschichte des englischen Volkes bekannt machen, oder auch geographische Karten und Bilder. Am besten ist es, wenn diese Darstellungen sich an einen Text anschließen, so daß Wort und Bild sich gegenseitig erläutern und ergänzen. In diesem Falle erweisen sich die Bilder nicht als überflüssig, weil sie Neues bieten, und andererseits gewährt der Text den erforderlichen Wortvorrat zur Besprechung derselben. In diesem Sinne werden sie auch in den preußischen Lehrplänen zur Vornahme von Sprechübungen empfohlen.

68. Gouin's Serien. In geradem Gegensatz zu den Bildern ohne

[1]) S. 40.

sprachlichen Text stehen die Gouin'schen Serien. Denn diese sind nichts anderes als ein in Worten ausgeführtes Bilderbuch ohne Bilder. Sie enthalten nämlich zusammenhängende Reihen von Bildern, welche die Dinge in der Natur und die Handlungen des äußeren Lebens zur Darstellung bringen, jedoch ohne Abbildungen. Diese hat nach Gouin's Forderung die Vorstellungskraft und die innere Anschauung des Lernenden zu ersetzen. Treffend hat von Sallwürk[1]) die Gouin'schen Serien einen *Orbis pictus* genannt. Denn Gouin will in der Tat den ganzen Kreis der Dinge in der Natur und der Handlungen des menschlichen Lebens in seinen Bildern — er selbst nennt sie *pictures* — durch die Sprache in so umfassender Weise darstellen, daß sie den gesamten Wortvorrat der Sprache enthalten. Und merkwürdig ist, wie genau der vollständige Titel von Comenius' berühmtem Bilderbuche sich mit den Ideen und Bestrebungen des französischen Methodikers deckt. Er lautet folgendermaßen: *Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura.* Die von Gouin selbst verfaßten englischen Serien, die im Jahre 1895 im Verlage der *Ecole Pratique des Langues Vivantes* zu Paris, deren Leiter er war, in zwei Bändchen erschienen sind, umfassen freilich nur einen Teil des gesamten Weltbildes. Sie enthalten im ganzen 261 Übungsstücke oder Einzelbilder, und zwar in drei Serien oder Abteilungen: *Domestic Series, Country Series* und *Detached Series.* Die erste derselben gibt z. B. 66 Bilder, die sich auf folgende Gegenstände verteilen: *Exercises initiatory to the method, Getting up, Dressing, Water (the spring, the pump, the well), Fire, the Stove, Breakfast, House-Keeping, Women's work, the Cat.* Eines dieser Bilder sei hier zur Veranschaulichung seines Verfahrens angeführt.[2])

Dressing.

15 — I put on my hat.	
— My hat is hanging on the peg,	*is hanging*
I take my hat by the brim,	*take*
I take my hat off the peg,	*take off*
I cast a glance over my hat,	*cast*
I brush my hat,	*brush*
I brush the dust off my hat,	*brush*
I smooth the crown of my hat,	*smooth*
I smooth the brim,	*smooth*
I smooth the under part of the brim.	*smooth*
— I raise my hat to my head,	*raise*
I put it on my head,	*put*
I press my hat down,	*press*
I settle it firmly on my head,	*settle*
I let go the brim.	*let go*

[1]) Fünf Kapitel S. 37.
[2]) Les Séries domestiques et champêtres. Texte Anglais. Fascicule I. Paris 1895, S. 22.

— *My hat covers my hair,*	*covers*
covers my forehead,	*covers*
covers the top of my head,	*covers*
shelters my temples,	*shelters*
protects the back of my head.	*protects*

. . . . . .

Andere Bilder dieser Serie beschreiben in derselben Weise das Waschen des Gesichts und der Hände, das Reinigen des Mundraums, das Anziehen der Strümpfe, der Beinkleider, der Halsbinde, der Weste, des Rocks und der Handschuhe. Mit einer gewissen Peinlichkeit wird darauf Bedacht genommen, daß keine der Einzelhandlungen, die sich bei jedem der Bilder ergeben, unerwähnt bleibe. Und jedes Übungsstück enthält den Wortvorrat, der zum Ausdruck der Einzelhandlungen notwendig ist. Das Zeitwort, immer nur eines in jeder Zeile, wird als der wichtigste Teil des Gedankens oder Satzes in der jeweils auftretenden Form am Rande noch besonders hervorgehoben. Nun wird man zugeben, daß die Schüler durch solche Übungsstücke mit der Sprache des täglichen Lebens wohl vertraut gemacht werden können, daß sie durch dieselben lernen, eine Gesamthandlung in die einzelnen Teilhandlungen zu zerlegen und jeder derselben in einer zusammenhängenden Reihe den richtigen Platz anzuweisen, und daß diese Übung sich für Sprechübungen wie für schriftliche Ausarbeitungen sich recht nützlich erweisen kann. Eine andere Frage ist aber, ob sie inhaltlich geeignet sind, das Interesse der Schüler höherer Lehranstalten auf die Dauer zu fesseln, und ob auf ihnen der gesamte fremdsprachliche Schulunterricht aufgebaut werden kann.

69. Sprechübungen im Anschluß an die Grammatik. Wenn oben gesagt wurde, daß die Sprechübungen sich auch an die Grammatik anschließen können, so ist das natürlich nicht so gemeint, als ob die englische Sprache zur Erklärung ihrer grammatischen Erscheinungen zu verwenden wäre, und als ob Englisch die ausschließliche Unterrichtssprache sein sollte. Unterrichtssprache wird im Anfang sowie auch in den oberen Klassen „für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich bei der grammatischen Unterweisung, die Muttersprache“ sein müssen.[1]) Die Erfahrung hat gelehrt, daß Schüler grammatische Regeln in der fremden Sprache sich anzueignen und auszusprechen vermögen, ohne ein wirkliches Verständnis derselben und die Fähigkeit ihrer Anwendung zu besitzen. Wenn aber der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, daß dieses Verständnis und diese Fähigkeit wirklich vorhanden sind, warum soll er nicht über die englische Sprache selbst mit den Schülern sich auf Englisch besprechen? Die Sprache an sich ist ja eine so interessante Erscheinung, daß es sich wohl verlohnt, über sie zu reden. Grammatik ist hier natürlich im weitesten Sinn gemeint. Man kann über die englische Aussprache, über die Geschichte der englischen Sprache, über Wortbildung, wohl auch über eine syntaktische Regel sprechen, vorausgesetzt, daß dies alles den

[1]) Vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1901, S. 44.

Schülern vertraut und geläufig geworden ist. Voraussetzung einer gedeihlichen Besprechung ist auch hier, daß die Schüler mit den technischen Ausdrücken durch angemessene Lektüre bekannt geworden sind.

70. Sprechübungen im Anschluß an ein Vokabular habe ich niemals vorgenommen, so daß ich hierüber nicht aus eigener Erfahrung sprechen kann. Ich halte sie aber für schwieriger, als solche, die ihren Stoff der Lektüre entnehmen. Denn diese letztere gibt alles, was man braucht, das Vokabular aber nicht. Es mag eine noch so reiche Liste von Wörtern und Wendungen geben, die einem bestimmten Gedankenkreis angehören, eine zusammenhängende Darstellung vermag es nicht zu ersetzen. Es bietet eben nur Wörter, aber keine Gedanken oder Gedankenreihen. Die Beobachtungen, die ich als amtlicher Zuhörer in verschiedenen Schulklassen machte, wo Sprechübungen im Anschluß an ein Vokabular, und zwar von ausgezeichneten Lehrern, vorgenommen wurden, haben mich in dieser Meinung bestärkt. Eine richtige Sprechübung mit Rede und Gegenrede in englischer Sprache, mit einem für Lehrer und Schüler interessanten Inhalt und einem durch diesen gegebenen, aber durch die Fragen des Lehrers frei bestimmten Gedankengang wollte dabei nicht so recht aufkommen. Und die Übung gestaltete sich zum Teil wenigstens zu einem Abfragen der in dem Vokabular enthaltenen Wörter und Wendungen. Dies hat ja gewiß auch sein Gutes, aber es ist keine Sprechübung im eigentlichen Sinne des Worts. Bei dieser sollte der Lehrer niemals ein Buch in der Hand haben, sondern frei sprechen auf Grund eines ihm wohlvertrauten Gegenstandes. Das Vokabular mit seinen trockenen Listen von Wörtern kann dagegen der Lehrer nicht wohl aus der Hand legen, weil er sich bei Durchnahme der einzelnen Kapitel an diese Listen halten muß.[1]) Indessen ist es vielleicht möglich, dieselben durch Behandlung nach Art der Gouin'schen Serienstücke zu beleben.

71. Sprechübungen auf Grund der Lektüre. Alle bisherigen Erwägungen führen zu dem Ergebnis, daß es für die Sprechübungen keine bessere Grundlage gibt als die Lektüre. Sie ist für die fremde Sprache, was für die Muttersprache die Lektüre und der persönliche Gedankenaustausch im Umgange sind. Daher muß sie auch von allem Anfang an bis in die obersten Klassen hinauf von den Sprechübungen begleitet werden. Diese Forderung klingt so einfach und selbstverständlich, und doch scheint es nicht ganz überflüssig, sie zu stellen. Nach meinen Beobachtungen wenigstens war der Betrieb der Sprechübungen bis in neuere Zeit vielfach so, daß sie nicht den Inhalt der Lektüre zum Gegenstand hatten sondern daß an diese allerlei Fragen über das Wetter, das Schulzimmer, das Haus u. s. w. angeknüpft wurden, Fragen, die mit dem Inhalt der Lektüre auch nicht in der entferntesten Beziehung standen. Diesem Verfahren liegt ein richtiger Gedanke zu Grunde, nämlich der, daß bei den Sprechübungen die Sprache des täglichen Verkehrs zu ihrem Recht kommen soll. Gleichwohl ist es nicht das Richtige. Denn einmal ist dabei der für die Sprechübungen zu verwendende Sprachstoff den Schülern nicht gleich

[1]) Vgl. Bierbaum a. a. O. S. 71 f.

bei der Hand, wenn Fragen aus anderen Gebieten die Lektüre unterbrechen, sodann fehlt es an einem wirklich interessanten Gegenstand des Gesprächs, und was ganz besonders bedenklich erscheint, der Inhalt der Lektüre, der eben diesen Gegenstand bilden sollte, bleibt gar zu leicht für den Schüler ein totes Kapital, ein lebloser Stoff, an dem er sich lediglich im Lesen und Übersetzen übt, und an den er nicht weiter denkt, sobald er nur glücklich bis zum Schlusse des zu übersetzenden Abschnitts gelangt ist. Soll aber die Lektüre mehr bieten als ein *corpus vile* rein sprachlicher Übungen, soll sie erhebend und veredelnd auf den inneren Menschen einwirken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen bereichern, so muß ihr Inhalt dem Schüler zu lebendigem Bewußtsein gebracht werden. Und dies geschieht durch vielfache, möglichst allseitige Besprechung des Einzelnen wie des Ganzen in den gelesenen Werken. In dieser Weise dienen die Sprechübungen nicht ausschließlich der Fertigkeit im Sprechen, sondern darüber hinaus helfen sie auch zu einer lebendigen Auffassung und innerlichen Aneignung des Gelesenen und zur Bildung und Veredlung von Geist und Gemüt.

Nicht jede Art von Lektüre eignet sich indes gleichmäßig zur Anstellung von Sprechübungen. Reden, Abhandlungen und lyrische Gedichte geben keinen passenden Stoff. Dagegen eignen sich erzählende und beschreibende Darstellungen vortrefflich dazu, mögen sie von geringerem oder größerem Umfang sein. Und wenn die Schüler von Anfang an dazu angehalten werden, über den Inhalt der Lektüre mit dem Lehrer in englischer Sprache sich zu besprechen, so wird es ihnen auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen, im Anschluß an die Lektüre über geschichtliche Zustände und Ereignisse, über Handlung und Charaktere eines Dramas die vom Lehrer gestellten Fragen zu beantworten. Wie rasch die Schüler sich an das Sprechen in der Fremdsprache gewöhnen, lehrt die von mir sehr oft gemachte Erfahrung, daß sie auf Fragen, die ich in deutscher Sprache stellte, in englischer Sprache antworteten.

72. Freie Gestaltung der Sprechübungen. Eine gute Vorübung für das Sprechen besteht darin, daß der Schüler einen kürzeren Abschnitt, den er selbst oder ein anderer eben gelesen und übersetzt hat, in der fremden Sprache aus dem Gedächtnisse wiederholt. An diese Wiederholung können sofort Fragen angeknüpft werden. In der ersten Zeit sind diese in wörtlicher Anlehnung an den Text der Lektüre zu stellen, wie auch die Antworten der Schüler sich eng an die Worte des Textes anschließen werden. Doch ist es ratsam, von dieser Behandlung der Sprechübungen möglichst bald zu einer freieren Gestaltung derselben überzugehen. Denn wenn man sich mit den Fragen gar zu ängstlich an den Text hält, so wird die ganze Übung leicht mechanisch. Die Schüler werden dadurch verleitet, auf die Frage des Lehrers nur mit halbem Ohre zu hören, sie erfassen ihren Sinn nur gedächtnismäßig und geben oft nur eine oberflächliche Antwort, indem sie aus dem Gedächtnis irgend ein Stück des gelesenen Textes zum besten geben, in der angenehmen Hoffnung, daß dies auf die Frage des Lehrers schon irgendwie passen werde. Um sie

zu scharfer Aufmerksamkeit und zu genauer Erfassung der Frage zu nötigen und die Sprechübung auch zugleich zu einer Übung im Hören und Verstehen zu gestalten, muß man die Fragen zwar aus dem in der Lektüre gebotenen Sprachstoffe schöpfen, aber zugleich frei und selbständig bilden. Auch ist es gut, nicht gleich nach den einzelnen Sätzen, sondern erst nach Durchnahme eines ganzen Abschnitts oder einer Textseite mit den Fragen zu beginnen, so daß ein etwas umfangreicherer Stoff von Vorstellungen, Gedanken und Worten zur Verfügung steht, über welchen aber auch vom Lehrer wie von den Schülern frei verfügt werden soll. In diesem Falle ist es nun ganz gleichgültig, ob die Schüler den Text offen vor sich haben oder nicht. Mechanisches Ablesen ist durch die Fragestellung des Lehrers ausgeschlossen. Und wenn auch einmal ein Wort oder eine Redensart aus dem Buche entlehnt wird, so tut dies der Sache keinen Eintrag. Von dem Lehrer freilich ist unbedingt zu verlangen, daß er bei den Sprechübungen das Buch nicht benützt. Er muß die Lektüre nach Form und Inhalt, im einzelnen wie im ganzen, so vollständig beherrschen, daß er bei seinen Fragen von dem Buche ganz und gar unabhängig ist. Dies gilt von jedem anderen Unterrichtsgegenstand, und ebenso von den Sprechübungen. Es hat etwas tödlich Langweiliges, wenn bei diesen der Lehrer jede Frage aus dem Buche herausholt. Und welchen Eindruck macht dies auf die Schüler, zumal wenn ihnen zugemutet wird, die Antworten ohne Benützung des Buches zu geben!

73. Gedruckte Questions. Manche Lehr- und Lesebücher suchen die Sprechübungen durch Beifügung von *Questionnaires* oder *Questions* zu erleichtern. Als angehender Lehrer der neueren Sprachen hatte ich nach dem eben erst eingeführten französischen Lehrbuch von Otto zu unterrichten, das den stolzen Titel „Konversationsgrammatik" trägt. Die *Questionnaires* in diesem Buche gaben nicht bloß die Fragen, sondern auch die entsprechenden Antworten. Natürlich ergriff ich mit Eifer dieses herrliche Mittel, mit den Schülern französische Konversation zu pflegen. Bald aber fühlte ich mich enttäuscht und gab die Sache wieder auf. Diese Art Konversation war der langweiligste und, wie ich glaube, der unersprießlichste Teil des Unterrichts. In den neueren Lehrbüchern läßt man nun wohl die Antworten weg, denn die soll der Schüler selbst finden, und man beschränkt sich darauf, eine möglichst reiche Sammlung von Fragen zu geben. Nun scheint es aber doch seltsam, dem Schüler die selbständige Beantwortung von Fragen zuzumuten, den Lehrer aber, dessen Kunst hauptsächlich in der Fragestellung bestehen soll, der Mühe der eigenen und selbständigen Bildung von Fragen zu entheben. Die *Questions* sind daher für den Lehrer selbst keineswegs ehrenvoll; denn sie legen die Annahme nahe, daß er entweder nicht fähig ist, selbst Fragen zu stellen, oder daß er aus Bequemlichkeit sich ihrer bedient. Deshalb wird auch jeder Lehrer, der etwas auf sich hält, das Gängelband der *Questions* verschmähen.[1]) Diese schaden aber auch dem Unterricht, indem sie ihn schablonisieren

[1]) Bierbaum a. a. O. S. 135: „Die sog. *Questionnaires* sollten einem selbständigen Lehrer nicht mehr zugemutet werden."

und einen freien Austausch der Gedanken zwischen Lehrer und Schülern nicht aufkommen lassen. In neuester Zeit hat man in Erkenntnis dessen den *Questions* eine andere Aufgabe zugewiesen. Sie sollen nicht sowohl dem Lehrer bei der Übung im Sprechen, als vielmehr den Schülern bei den ersten Übungen im Schreiben als Grundlage dienen. Für diesen Zweck sind sie in der Tat wohl zu gebrauchen, weil sie dem Schüler auch bei häuslichen Arbeiten die Frageform und die Wortbilder der fremden Sprache immer aufs neue zur Anschauung bringen.

74. Sprechübungen zwischen Schüler und Schüler. Es ist vielfach, und zwar von hervorragender Seite, empfohlen worden, zur Abwechslung die Sprechübungen so zu veranstalten, daß die Schüler sich unter einander selbst befragen und bald dieser, bald jener die Rolle des Lehrers dabei übernimmt. Für dieses Verfahren wird mit Recht angeführt, daß die Schüler nicht nur im Antworten, sondern auch im Fragen geübt werden sollen, da sie im praktischen Leben wohl ebenso oft in die Lage kommen zu fragen, wie zu antworten. Voraussetzung für das Gelingen dieser Übung ist die Fähigkeit der Schüler, Fragen zu stellen. Nun aber ist die Fragestellung eine Kunst, die auch der Lehrer durch fleißige Vorbereitung und viele Übung sich erst aneignen muß. Um so weniger wird man annehmen dürfen, daß ein Durchschnittsschüler sie schon besitzt. Allerdings kann auch er tun, was der Lehrer tun muß: er kann sich zu Hause auf die Fragen, die er in der Schule stellen will, vorbereiten. Und diese Vorbereitung schon wird ihm von Nutzen sein. Der Lehrer kann es nun so einrichten, daß er zwei Schüler zur Veranstaltung eines Dialoges in der englischen Sprache über einen Abschnitt der Lektüre bestimmt. Beide haben sich zu Hause hiefür vorzubereiten, der eine für die Rolle des Fragenden, der andere für die des Antwortenden. Ein anderes Mal können die Rollen getauscht werden. Dem Lehrer fällt dabei die Aufgabe zu, fehlerhafte Ausdrücke zu verbessern, unrichtig gestellte Fragen in eine entsprechende Form zu bringen und die Unterhaltung, wenn sie ins Stocken gerät, wieder in Gang zu bringen. Immerhin setzt aber diese Übung eine gewisse Reife und Gewandtheit der Schüler voraus und wird daher erst in den oberen Klassen eintreten können. Und auch hier wird sie nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilden. Auch ist zu befürchten, daß nur die fleißigeren und geistig regsameren Schüler mit Nutzen daran teilnehmen.[1])

75. Gleichmässige Schulung der ganzen Klasse. Der Unterricht soll aber immer die ganze Klasse im Auge haben, und sämtliche Schüler sollen möglichst gleichmäßig geschult und gefördert werden. Um diesen Zweck zu erreichen, wird der Lehrer gut tun, in jeder Stunde sämtliche Schüler, oder wenn die Klasse sehr stark bevölkert ist, wenigstens die eine Hälfte derselben aufzurufen und mit seinen Fragen der Reihe nach von einem Schüler zum andern zu gehen. Diejenigen, welche nicht an

[1]) Vgl. Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode. Wien, Hölzel 1897, S. 20. — Von Roden, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert 1899, S. 16.

der Reihe sind, kann er durch häufige Zwischenfragen, die fast immer notwendig sind, in Aufmerksamkeit erhalten. Hält sich der Lehrer nicht streng an die Reihenfolge der Schüler und wendet sich vielmehr bald an diesen, bald an jenen, so liegt die Gefahr sehr nahe, daß er eben nur diejenigen Schüler aufruft, von denen er eine Antwort erwarten kann, und daß diese letzteren in lobenswertem Eifer den anderen zuvorkommen, die schwächeren und trägeren aber zurückbleiben. Geht es aber der Reihe nach, so weiß jeder Schüler im voraus, daß er in jeder Stunde aufgerufen wird. An keinem Schüler darf der Lehrer vorübergehen, und auch von den schwächeren darf keiner sich niedersetzen, ehe er nicht seine Antwort gegeben hat. Widerwillige Elemente, die sich sträuben, werden auf diese Weise zum Sprechen gezwungen, solche, denen es an Selbstvertrauen fehlt, ermutigt. Allerdings kosten die schwächeren Schüler hier, wie in jedem anderen Unterricht, mehr Zeit, die besseren und begabteren aber finden dabei insofern ihre Rechnung, als sie immer wieder zur Aushilfe herangezogen werden können.

76. Aufgabe der Muttersprache bei den Sprechübungen. Sprechübungen werden nur dann mit Erfolg vorgenommen werden können, wenn der Inhalt der Lektüre, welcher den Gegenstand derselben bilden soll, den Schülern durchaus bekannt und von ihnen vollkommen verstanden worden ist. Daher ist es notwendig, namentlich bei der Lektüre schwierigerer Schriftsteller, daß den Sprechübungen, die daran geknüpft werden, eine gründliche Erklärung und Besprechung in deutscher Sprache vorausgeht. Auch im Laufe der Sprechübungen wird die deutsche Sprache, sei es zur Unterstützung oder zur Kontrolle des Schülers, herangezogen werden müssen. Wenn auf die Frage des Lehrers die Antwort des Schülers ausbleibt, so kann man im Zweifel sein, ob der letztere, vorausgesetzt, daß er die Frage richtig vorstanden hat, dieselbe sachlich nicht beantworten kann, oder ob ihm nur die sprachliche Form Schwierigkeiten bereitet. In diesem Falle läßt man ihn die Antwort zuerst in deutscher Sprache versuchen, und man sieht sofort, woran es fehlt. Ist sie inhaltlich unrichtig, so hat zunächst tatsächliche Berichtigung einzutreten. Ist sie in sachlicher Hinsicht richtig, so wird der Schüler, nachdem er sie in deutscher Form bereits ausgesprochen hat, unschwer auch die englische finden. Häufig fehlt es dabei nur an einem englischen Wort oder Ausdruck. Diesen läßt der Lehrer einfließen, und die richtige Antwort in englischer Sprache erscheint.

VIII. Schreiben.

77. Wert und Berechtigung des Englischschreibens. Zwischen Sprechen und Schreiben besteht wie in der eigenen, so auch bei dem Lernen einer fremden Sprache eine enge und lebendige Wechselwirkung.[1])

[1]) Eine vollkommene Fertigkeit im mündlichen Gebrauche einer Kultursprache hat die vollkommene Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche derselben zur Voraussetzung und notwendigen Bedingung. Ebenso verhält es sich umgekehrt. Rambeau, Phon. Stud. VI, 64.

Man geht vielleicht etwas zu weit, wenn man sagt, das Sprechen lerne man „mit der Feder, nicht mit dem Munde“.[1]) Richtiger ist wohl die Behauptung, daß man das Sprechen in erster Linie durch das Sprechen selbst lerne. Dies lehrt die tägliche Erfahrung sowohl an Kindern wie an Erwachsenen. Um aber die Muttersprache richtig gebrauchen, d. h. sprechen zu lernen, bedürfen die Kinder in der Volksschule neben dem Sprechen mannigfaltiger Übung im Schreiben. Und ebenso setzt die Fähigkeit, sich der fremden Sprache mündlich zu bedienen, vielfache schriftliche Übung voraus. Auf der andern Seite wird derjenige, der einen Gedanken, sei es in der eigenen, sei es in einer fremden Sprache, mündlich gut auszusprechen versteht, auch in der Lage sein, ihn schriftlich zum Ausdruck zu bringen. „Es wird unsern Schülern keine Mühe machen,“ sagt von Sallwürk,[2]) „was sie sprechen, aufs Papier zu bringen. Man lasse nur eben nichts schreiben, was nicht mit Fertigkeit mündlich gesagt werden konnte. Würde man dieser Vorschrift folgen, so würde die große Not unserer Stilübungen und Extemporalien bald überwunden sein.“ Aber auch dies gilt nicht ganz unbedingt. Denn beim Schreiben handelt es sich darum, den Worten auch die richtige orthographische Gestalt zu geben, und dies ist, zumal bei einer fremden Sprache, in der die äußeren Formen der Worte so vielfach von ihrem Lautwerte abweichen, durchaus nicht immer so leicht und einfach. Wenn man daher auch anerkennt, daß das Schreiben in der fremden Sprache durch das Sprechen wirksam vorbereitet und wesentlich unterstützt wird, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache vor allem durch häufige Übung im Schreiben erworben wird. Daß aber, wie das Sprechen, so auch das Schreiben in der fremden Sprache der Pflege und Übung in der Schule bedarf, einmal als Vorübung für das Sprechen, sodann aber auch um seiner selbst willen, unterliegt keinem Zweifel. Denn die Schule hat die Aufgabe, für das Leben vorzubereiten. Das Leben aber verlangt, wenn auch nicht von allen, so doch von vielen, die aus höheren Schulen hervorgegangen sind, die Fähigkeit, die fremde Sprache auch im schriftlichen Verkehre anzuwenden. Aber auch abgesehen vom reinen Nützlichkeitsstandpunkt kann die Schule beim fremdsprachlichen Unterricht der Pflege des schriftlichen Ausdrucks nicht entraten. In einem seiner Essays sagt Baco treffend: „*Reading makes a full man, talking a ready man, and writing an exact man.*“ Wer Veranlassung hat, seine Gedanken in der Muttersprache niederzuschreiben, muß sie zuerst im Geiste gehörig sammeln und formen, und der unter seiner Hand entstandene Satz, wenn er ihm nun fertig vor Augen steht, läßt ihn erkennen, ob sein Denken klar und den Formen der gebildeten Rede entsprechend war. Und wer sich im Schreiben einer fremden Sprache versucht, wird genötigt, das, was er zu sagen hat, vorher in Gedanken in das Gewand dieser Sprache zu kleiden, vielleicht sogar unmittelbar in

[1]) „Schwimmen lernt man im Wasser, reiten auf dem Pferde, eine Sprache durch sprechen. Sprechen aber lernt man in jeder gebildeten Rede, seit es eine Schrift gibt, mit der Feder, nicht mit dem Munde.“ Von Wilamowitz-Möllendorff, Reden und Vorträge. Berlin, Weidmann 1901, S. 100.

[2]) Fünf Kapitel S. 64.

derselben zu denken. Beim Niederschreiben aber hat er sorgfältig darauf zu achten, daß das Geschriebene den Formen und der Ausdrucksweise der fremden Sprache möglichst genau entspreche. Diese Wirkung des Schreibens auch in der fremden Sprache, nämlich die Erziehung zu Sorgfalt und Genauigkeit, sollte die Schule von Anfang an für die Bildung ihrer Pflegebefohlenen nutzbar machen.

78. Verschiedene Stufen der Übung. Man kann nun für die Übungen im Englischschreiben drei Formen unterscheiden. Die einfachste derselben besteht darin, einen nach Form und Inhalt dem Gedächtnis eingeprägten Text niederzuschreiben. Die zweite Form ist das Diktat, bei dem es nicht bloß darauf ankommt, die fremden Formen orthographisch richtig zu schreiben, sondern vor allem hinsichtlich ihrer Bedeutung richtig aufzufassen. Eine dritte Form ist der englische Aufsatz. Von diesen drei Formen eignet sich die erste als die leichteste vorzugsweise für das erste Jahr des Englischlernens. Das Diktat und der Aufsatz können im ersten Jahre begonnen und müssen bis zum Abschluß des Unterrichts neben einander gepflegt werden. Denn wenn auch der Aufsatz als die schwierigere der beiden Aufgaben zu betrachten ist, so kann er im Anfang, wenn man sich, wie billig, auf eine Wiedergabe des Gelesenen beschränkt, so leicht und einfach gehalten werden, daß es möglich ist, schon im ersten Unterricht zu beginnen. Auf der andern Seite bietet das Diktat eine so vortreffliche Übung für das Gehör, daß es sich verlohnt, dasselbe bis in die oberen Klassen hinauf zu pflegen.

79. Niederschrift von Texten aus dem Gedächtnis. Es ist eine allgemein als zweckmäßig anerkannte Übung beim Lernen einer fremden Sprache, Gedichte und passende Stücke in Prosa auswendig zu lernen. Wie bei allem Auswendiglernen, so ist auch hier die Mahnung nicht überflüssig, daß der Lehrer nichts Unverstandenes auswendig lernen lasse. Die Schüler müssen von jedem Satz und jedem Wort genaue Rechenschaft zu geben im stande sein. Erst dann sollen sie daran gehen, den Text sich wörtlich einzuprägen. Das Auswendiggelernte ist nun aber in der Schule von Zeit zu Zeit, schon der Kontrolle halber, zu wiederholen. Geschieht dies durch mündlichen Vortrag, so ist dadurch eine gute Übung in der Aussprache und eine Vorübung für das freie Sprechen gegeben. Werden die auswendig gelernten Texte von den Schülern aus dem Gedächtnis niedergeschrieben, so können sie dabei zeigen, nicht nur, ob sie das Gelernte fest und sicher inne haben, sondern auch, ob sie die fremden Formen richtig darzustellen vermögen.

80. Das Diktat. Eine noch wirksamere Übung und zugleich eine treffliche Probe für die Fortschritte der Schüler ist das Diktat, das Exerzitium der Zukunft, wie es von Wendt[1]) genannt wird. Auch hier ist das Gedächtnis mehr oder weniger beteiligt. Der Vorzug des Diktats vor dem Niederschreiben eines auswendig gelernten Stückes besteht aber darin, daß der Schüler dabei gesprochenes Englisch hört und zugleich genötigt ist, dasselbe richtig aufzufassen. Das letztere fällt allerdings weg, wenn

[1]) Neuere Sprachen VII, 461.

ein bereits auswendig gelernter Text diktiert wird. Es ist daher wirksamer, als Gegenstand des Diktats einen Stoff zu wählen, der den Schülern bekannt ist, doch nicht so, daß sie ihn auswendig können, denn in diesem Falle wissen sie in jedem Augenblick, was kommen wird. Am besten wählt man also einen Abschnitt aus der durchgenommenen Lektüre, sei es nun in gebundener oder ungebundener Rede. Auf diese Weise bewegen sich die Schüler auf einem sprachlich und sachlich bekannten Gebiet, ohne doch der Mühe des genauen Hörens und Auffassens der einzelnen Worte überhoben zu sein. Sollte man auch in diesem Falle nach Lage der Verhältnisse befürchten, daß die Aufgabe allzu leicht und mühelos wäre, oder daß irgend ein Mißbrauch von Seiten der Schüler sich einschleichen könnte, so kann man den Text stellenweise abändern, oder nur einen Auszug aus demselben diktieren oder auch unter Benützung des vorliegenden, den Schülern bekannten Sprachstoffes einen selbständigen Text ausarbeiten, wobei indes darauf zu sehen ist, daß nicht unbekannte Wörter darin vorkommen. Höhere und weitergehende Aufgaben zu stellen, etwa die Benützung von Texten, die den Schülern vollständig neu sind, wird wohl nur in den Oberklassen der höheren Schulen auf Grund einer eingehenderen Kenntnis des englischen Wortschatzes möglich sein. Auf den mittleren Stufen des Unterrichts wird man sich in der Regel auf solche Texte beschränken, welche den Schülern nach Form und Inhalt nicht gänzlich fremd sind. Schließt sich aber das Diktat an die Lektüre an, so ergibt sich die von Stufe zu Stufe wachsende Schwierigkeit desselben von selbst.

Ein weiterer Vorteil des Diktats ist der, daß es nur wenig Zeit in Anspruch nimmt, namentlich im Vergleich zu den Übersetzungen, daß die Schüler dadurch an rasches und genaues Auffassen des Gesprochenen gewöhnt werden, und daß sie, wenigstens dann, wenn das Diktat sich wörtlich an die Lektüre hält, ihre Arbeit auf Grund des in ihren Händen befindlichen Originals selbst korrigieren können. Nach meiner Erfahrung werden übrigens im ganzen nicht sehr viele Fehler dabei gemacht, vorausgesetzt, daß die Lektüre gründlich durchgenommen ist und die Schüler an diese Art Übung einigermaßen gewöhnt sind. Ergeben sich dagegen ungewöhnlich viele Fehler, so ist dies ein Beweis dafür, daß die Aufgabe zu schwierig oder nicht genügend vorbereitet war.

81. Der englische Aufsatz. Neben dem Diktat bildet der freie Aufsatz in der Fremdsprache eine wichtige Übung. Der Aufsatz in der Muttersprache gilt auf allen Stufen des Unterrichts und insonderheit bei der Prüfung als die Frucht des gesamten Schulunterrichts. Und dasselbe gilt auch von dem fremdsprachlichen Aufsatz. Allein dem deutschen Aufsatz kommen doch auch alle diejenigen Bildungselemente zu gute, welche das Leben außerhalb der Schule dem Geiste des Schülers zuführt, ganz abgesehen davon, daß derselbe, vor allem in sprachlicher Hinsicht, aus allen Lehrgegenständen der Schule seine Nahrung zieht. Der fremdsprachliche Aufsatz ist nicht in solch günstiger Lage; er ist in formeller Hinsicht lediglich auf die für die betreffende fremde Sprache festgesetzten Unterrichtsstunden angewiesen, und das Leben außerhalb der Schule bietet

ihm in dieser Beziehung, von Ausnahmefällen abgesehen, keine Unterstützung. Das Quellgebiet des fremdsprachlichen Aufsatzes ist also sehr viel beschränkter als das des deutschen, und es ist darum begreiflich, daß ihm kein sehr wasserreicher Fluß entströmen kann. Die Anforderungen an den fremdsprachlichen Aufsatz können daher nicht dieselben sein, wie bei dem in der Muttersprache. Noch weniger als bei diesem wird man eine schriftstellerische Leistung erwarten dürfen, und in diesem Sinne könnte man ja wohl, wie beim Übersetzen, mit Recht sagen, das Schreiben in der fremden Sprache sei eine Kunst, welche die Schule nichts angehe. Eine vollendete Kunstleistung will indes des Aufsatz in der Schule überhaupt nicht sein, wohl aber eine Übung und Prüfung der geistigen Kraft. Der fremdsprachliche Aufsatz hat aber auch nicht die gleiche Aufgabe zu erfüllen, wie der deutsche. Er ist viel mehr ein Produkt des besonderen Unterrichts in der fremden Sprache als des gesamten Schulunterrichts. Es kommt bei ihm weniger auf die Auffindung, Entwicklung und Anordnung von Gedanken an, als darauf, einen gegebenen Inhalt mäßigen Umfanges orthographisch und grammatisch korrekt, in echtem Englisch und mit Vermeidung von Germanismen auszudrücken. Damit soll natürlich keineswegs gesagt sein, daß der fremdsprachliche Aufsatz der Ordnung und Klarheit des Gedankengangs entbehren dürfe; allein die Hauptsache ist bei ihm doch die Fähigkeit der Formgebung, und in dieser Richtung muß daher die Hauptarbeit des Schülers und die Beurteilung durch den Lehrer sich bewegen. Der letztere wird überdies dafür sorgen, daß der Arbeit des Schülers ein wertvoller Inhalt zu Grunde gelegt wird.

82. Umformung und Bildung von Sätzen. Als Vorbereitung für den freien Aufsatz wird statt der Übersetzung in die Fremdsprache vielfach die Umformung fremdsprachlicher Texte und die Bildung von Sätzen in der fremden Sprache empfohlen. Bei der ersten dieser Übungen besteht die Aufgabe etwa darin, statt der ersten Person durchweg die dritte, statt der Einzahl die Mehrzahl, statt der Gegenwart die Vergangenheit, statt der direkten Rede die indirekte anzuwenden. Eine solche Übung mag dem Unterrichte in der französischen Sprache, da hier verhältnismäßig zahlreiche Formen bewältigt werden müssen, schätzbare Dienste leisten. Weniger notwendig dürfte sie sich für das Erlernen des Englischen erweisen, da die Aneignung der wenigen in dieser Sprache noch vorhandenen Flexionsendungen kaum eine Schwierigkeit bereitet. Immerhin gewährt diese Übung den Vorteil, daß der Lernende sich dabei fortwährend auf dem Boden der fremden Sprache bewegt, und daß sie dazu beiträgt, ihn an die Anschauung und Handhabung der fremdsprachlichen Formen und Wendungen zu gewöhnen. Dazu kommt, daß sie an einem zusammenhängenden Texte ausgeführt wird, und daß sie dem Schüler nicht allzu schwer fällt. Anders verhält es sich mit dem Bilden von Sätzen zur Darstellung bestimmter Formen und Satzfügungen. Die Erfahrung lehrt, daß eine derartige Aufgabe wenigstens jüngeren Schülern sowohl in der Schule wie zu Hause ziemliche Mühe verursacht und wenig Freude bereitet. In der Tat haben sie nicht so ganz unrecht, wenn sie an einer Übung dieser Art wenig Gefallen finden. Sie hat wirklich etwas Ge-

zwungenes und Unnatürliches an sich. Wer schreibt überhaupt jemals im Leben, um grammatische Regeln zur Darstellung zu bringen? Man greift zur Feder, um seine Gedanken und Wünsche auszusprechen und anderen mitzuteilen. Der sprachlich Gebildete wird beim Schreiben allerdings darauf bedacht sein, sich grammatisch richtig auszudrücken, aber was ihn zum Schreiben veranlaßt, ist nicht die Grammatik, sondern der Wunsch oder die Notwendigkeit, sich andern mitzuteilen. Was ihn innerlich beschäftigt und bewegt, seine Gedanken und Empfindungen, die Gestalten seiner Einbildungskraft, das ist es, was er durch die Schrift nach außen zur Darstellung bringen will, nicht aber irgend eine sprachliche oder grammatische Form. Wird nun die Bildung von Sätzen vorgeschrieben, in der bestimmte Erscheinungen der fremden Sprache zur Anwendung kommen sollen, so ergeben sich wohl stets Einzelsätze ohne inneren Zusammenhang. Solche Sätze kann die Grammatik nicht entbehren, denn ihr kommt die Aufgabe zu, die fremdsprachlichen Formen und Fügungen in einer Anzahl von Beispielen zur Anschauung zu bringen. Wenn aber der Schüler die fremde Sprache in erster Linie an zusammenhängenden Texten mit einem wertvollen sachlichen Inhalt lernen soll, so dürfte man von ihm auch nicht die Bildung zusammenhangsloser Sätze verlangen. Auch der deutsche Unterricht in der Volksschule, selbst in den unteren Klassen, kommt allgemach von dieser Übung zurück. Lieber läßt man die Kinder über einen Gegenstand, der ihnen durch den Unterricht einigermaßen vertraut geworden ist, und für den sie Interesse gewonnen haben, einige wenn auch noch so einfache und bescheidene Sätze niederschreiben. Und dies kann auch bei dem Unterricht in der fremden Sprache geschehen. Haben die Schüler einen Stoff, der sie interessiert, so werden sie auch im stande sein, sei es im Anschluß an Gelesenes oder an Gesprochenes, einige Sätze darüber zu schreiben. Der alte Spruch *Rem tene, verba sequentur* behält auch hier seine Geltung.

83. Schriftliche Beantwortung von Fragen. Eine andere Art der Vorübung für den freien Aufsatz, die auch beim muttersprachlichen Unterricht benützt wird, ist die Beantwortung von Fragen über das Gelesene. Dieselben werden in der fremden Sprache gestellt und von dem Schüler schriftlich in der fremden Sprache beantwortet. Es gibt jetzt Ausgaben von Schriftstellern, denen Hefte mit *Questions* zu den einzelnen Kapiteln beigefügt sind. Gegen diese Übung läßt sich nichts einwenden. Sie beruht auf der Lektüre, der Schüler weiß, was er zu schreiben hat, und kann seine volle Aufmerksamkeit der Formgebung widmen, da ihm die Auffindung und Anordnung der Gedanken durch die vorliegenden Fragen von vornherein erspart ist. Und auch die Formgebung wird ihm keine wesentliche Schwierigkeit bieten, weil die Gestaltung der einzelnen Sätze durch die Form der entsprechenden Fragen so gut wie gegeben ist. Insofern könnte man sagen, daß diese Übung dem Schüler eine allzugeringe Mühe zumutet, wie sie denn auch beim deutschen Unterricht in der Volksschule als Anleitung für den Aufsatz nur in den unteren Klassen zur Anwendung kommt. Sie mag deshalb für die französische Sprache, die in den Schulen viel früher gelehrt wird und in Bezug auf die Form

ungleich größere Schwierigkeiten bietet als die englische, sehr zweckdienlich sein. Für die englische Sprache, die in ihren Formen so einfach ist und in unseren Schulen erst mit dreizehn- oder vierzehnjährigen Schülern begonnen wird, möchte sie entbehrlich erscheinen.

84. **Die Aufsatzthemata.** In der ersten Zeit werden die Übungen im freien Aufsatz sehr einfacher Natur sein, wie die Lektüre selbst. Aber in dem Maße wie diese letztere von Stufe zu Stufe in Bezug auf Form und Inhalt schwieriger sein wird, werden sich auch die Anforderungen in Bezug auf die Leistungen im Aufsatz steigern. Denn an die Lektüre hat sich derselbe anzulehnen, aus ihr sind vorzugsweise die Themata für ihn zu schöpfen. Von den allgemeinen Themen, die so häufig über dem geistigen Gesichtskreis und außerhalb der Erfahrung der Schüler lagen oder diese oft zu heuchlerischen und unwahren Ergüssen und faden moralischen Gemeinplätzen verleiteten, ist man glücklicherweise zurückgekommen. Die Themata für den deutschen Aufsatz werden jetzt, wie es naturgemäß und vernünftig ist, vorzugsweise der Lektüre entnommen. Wenn dies aber beim deutschen Aufsatz geschieht, so muß es erst recht beim fremdsprachlichen geschehen. Denn bei diesem ist der Schüler nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern hauptsächlich auch des sprachlichen Materials wegen auf die Lektüre angewiesen. Da nun aber in dieser die geschichtlichen Darstellungen überwiegen, so werden auch die Themata für den fremdsprachlichen Aufsatz vorwiegend historische sein. Und zwar historische im weitesten Sinne des Wortes. Das heißt, der Schüler wird veranlaßt, etwas zu erzählen, sei es eine kurze, einfache Geschichte aus dem täglichen Leben, oder Begebenheiten der politischen Geschichte oder den Inhalt eines Dramas oder eines einzelnen Aktes oder den Inhalt eines erzählenden Gedichts. In dem ersten Falle wird seine Darstellung eine einfache Nacherzählung sein, die im wesentlichen den Gedankengang und die sprachliche Form des Originals wiederholt. Im andern Falle wird er veranlaßt sein, einen Auszug oder eine freie Bearbeitung des Gelesenen zu fertigen, wobei ihm obliegt, einerseits einen eigenen Gedankengang selbständig zu verfolgen, andrerseits in Bezug auf sprachlichen Ausdruck sich von dem Original mehr oder weniger zu entfernen. Dies letztere wird beispielsweise der Fall sein, wenn er die Aufgabe erhält, den Inhalt einer poetischen Erzählung oder den Gang der Handlung in einem Drama von Shakespeare in moderner Prosa darzustellen.

85. **Vorbereitung des englischen Aufsatzes.** Der deutsche Aufsatz wird in der Schule vorbereitet. Der Lehrer beschränkt sich nicht darauf, einfach das Thema anzugeben, etwa mit dem Hinweis auf irgend etwas Gelesenes; sondern Inhalt und Gedankengang des Aufsatzes werden in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler festgestellt und besprochen, außer bei den Probeaufsätzen, wo die Auffindung und Anordnung der Gedanken den Schülern überlassen werden muß. Doch ist es auch bei solchen Arbeiten notwendig, Themata zu geben, für welche der Inhalt durch den vorausgehenden Unterricht den Schülern sozusagen parat gestellt worden ist, damit sie Zeit und Kraft sofort der Gruppierung und Gestaltung desselben widmen können. Für den Aufsatz in der englischen Sprache

wird die Vorbereitung in wirksamer Weise durch die Sprechübung geleistet. Diese muß nach dem bisher Gesagten die Lektüre stets begleiten. Ist aber für den Aufsatz in der fremden Sprache ein bestimmtes Thema ins Auge gefaßt, so gibt die Vorbereitung desselben Anlaß zu einer besonderen Sprechübung, bei welcher der in Frage kommende Stoff unter Anleitung des Lehrers aus der Lektüre gesammelt und um das gleichsam den Mittelpunkt bildende Thema gruppiert wird. Bei leichteren Aufgaben, namentlich geschichtlichen Inhalts, werden diese Besprechungen sofort in englischer Sprache erfolgen können. Bei schwierigeren ist es nützlich, sich zuvor durch eine Besprechung in deutscher Sprache zu überzeugen, ob die Schüler alles einzelne verstanden haben, dann aber muß der Gegenstand einer erneuten Besprechung in englischer Sprache unterzogen werden, welche darauf abzielt, den Schülern die Auffindung des richtigen Ausdrucks zu erleichtern und das, was etwa ihrem Gedächtnis entschwunden sein sollte, wieder aufzufrischen.

86. Ausarbeitung. Ist der Aufsatz in solcher Weise nach Form und Inhalt vorbereitet, so mag man die Ausarbeitung getrost den Schülern anheimgeben. Wie beim deutschen, so ist, und noch mehr, beim fremdsprachlichen Aufsatz darauf zu halten, daß die Bearbeitung ein gewisses Maß nicht überschreite und sich nicht sowohl durch äußeren Umfang, als vielmehr durch Klarheit der Darstellung, Reinheit und Korrektheit der Sprache empfehle. Die Ausarbeitung kann entweder zu Hause erfolgen oder auch in der Schule. Das erstere wird in den oberen Klassen die Regel sein. Das letztere empfiehlt sich für die unteren und mittleren Stufen des englischen Unterrichts, wenigstens für schwierigere Aufgaben. Man kann, zumal im Anfange, dabei in der Weise verfahren, daß man nach vorausgegangener Besprechung des Ganzen Satz für Satz in gemeinsamer Arbeit durch die Schüler in verschiedenen Formen bilden und dann sofort niederschreiben läßt. Bei dieser Besprechung wie auch bei allen anderen Schreibübungen in der Schule empfiehlt es sich, die Wandtafel fleißig zu benützen, in der Weise, daß man abwechslungsweise einzelne Schüler auffordert, die Sätze an derselben anzuschreiben. Die übrigen werden zur Beurteilung und nötigenfalls zur Verbesserung des Angeschriebenen herangezogen. Alle aber haben zu Hause das in der Schule Niedergeschriebene ins Reine zu schreiben und dann dem Lehrer zur Durchsicht vorzulegen. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß es die Hauptarbeit in die Schule verlegt, daß es vielen Fehlern vorbeugt, und daß es dadurch dem Lehrer die Korrekturlast erleichtert.

87. Briefe. Eine Form der freien Darstellung ist in der Schule besonders zu pflegen, nämlich der Brief. Handelsschulen und ihnen verwandte Anstalten haben zur Abfassung kaufmännischer Briefe, andere Anstalten, namentlich höhere Mädchenschulen, zur Anfertigung brieflicher Mitteilungen, die das Familienleben zum Gegenstand haben, Anleitung zu geben. In den englischen Briefen jeder Art sind nun gewisse Formen und Wendungen eingebürgert, von denen nicht abgewichen werden darf. Schon die Adresse auf der Außenseite des Briefumschlags hat einige Besonderheiten, die beachtet werden müssen. Die geschäftliche Korrespon-

denz bietet ferner eine Menge technischner Ausdrücke, deren Kenntnis vorausgesetzt werden muß, wenn der Schüler einen Geschäftsbrief abfassen soll. Der Unterricht im Briefschreiben hat daher damit zu beginnen, daß dem Lernenden gute Briefmuster vorgelegt und daß hiebei besonders die technischen Ausdrücke, die Formen der Anrede am Anfang und am Schlusse besonders hervorgehoben und erklärt werden. Diese Formen muß sich der Schüler ein für allemal einprägen, um sie im Falle des Bedarfs gleich bereit zu haben. Die Schule wird aber auch in diesem Stück Maß halten. Sie wird den Schülern nicht zumuten zu lernen, mit welchen Worten Könige und Kaiser, Bischöfe und Erzbischöfe, Grafen und Herzöge angeredet werden. Briefsteller mögen alle diese Formen der Vollständigkeit wegen aufnehmen, weil sie Ratgeber für alle möglichen Vorkommnisse des Lebens sein sollen und nicht sowohl für Schüler, als vielmehr für Erwachsene bestimmt sind. Die Schule hat sich darauf zu beschränken, die Kenntnis der allgemein üblichen Formen des persönlichen und geschäftlichen Verkehrs zu lehren und einzuüben.

Da die Anleitung zur Abfassung von Briefen doch wohl erst dann beginnt, wenn eine gewisse Bekanntschaft mit der englischen Sprache überhaupt vorhanden und einige Übung im freien Schreiben erworben ist, so braucht man dabei nicht vom Deutschen auszugehen, in der Weise, daß man deutsch abgefaßte Briefe ins Englische übersetzen läßt. Vielmehr wird es sehr wohl möglich sein, auf Grund eines oder mehrerer englischer Briefe dem Schüler Aufgaben zu unmittelbarer Ausarbeitung in englischer Sprache zu geben. Natürlich müssen die Themata dieser Aufgaben dem Inhalt der Musterbriefe ähnlich oder verwandt sein.

IX. Schlusswort.

88. Ob es mir gelungen ist, in den vorstehenden Ausführungen das Richtige zu treffen, muß ich dem Urteil des geneigten Lesers überlassen. Zur Unterstützung derselben mag vielleicht dienen, daß ich das, was von mir für den Unterricht in der englischen Sprache vorgeschlagen und empfohlen wird, in 25jähriger Lehrtätigkeit zum größten Teil selbst angewendet und erprobt habe. Die Unterrichtsziele haben sich mir während dieser Zeit allerdings wesentlich verschoben. Früher hatte ich mich grundsätzlich darauf beschränkt, die Schüler im Lesen und Übersetzen zu üben und sie dadurch mit einer sicheren Kenntnis der fremdsprachlichen Grammatik auszurüsten, da ich es von vornherein für unmöglich hielt, das Sprechen mit irgend welcher Aussicht auf Erfolg in der Schule zu lehren. Verschiedene Versuche mit demselben, die über Erwarten gut gelangen, veranlaßten mich indes, meinen bisherigen Standpunkt nach und nach zu verlassen. Und die letzten Jahre meiner Lehrtätigkeit waren fast ausschließlich der Pflege des Lesens und Sprechens gewidmet. Dabei machte ich die Erfahrung, daß das letztere auch in den stark bevölkerten Klassen, mit denen ich zu tun hatte, gut von statten ging und den Schülern Freude machte, obwohl sie auf den vorausgehenden Stufen des Unterrichts nicht

dazu angehalten worden waren. Mit besonderem Danke muß ich heute noch anerkennen, daß mir die vorgesetzte Unterrichtsbehörde dabei vollständig freie Hand ließ. Übrigens bin ich nicht der Meinung, daß der von mir beschriebene und empfohlene Weg für die Unterweisung im Englischen der einzig gangbare ist und der einzige, der zum Ziele führt. Andere mögen auf anderem Wege die gleichen, vielleicht noch bessere Leistungen erzielen. Indessen ist die Methode nicht die einzige Bedingung für das Gelingen des Unterrichtswerks. Denn es kommt immer noch sehr viel darauf an, in welcher Weise die methodischen Grundsätze und Ratschläge für den fremdsprachlichen Unterricht, welche die Didaktik an die Hand gibt, in jedem einzelnen Falle von dem Lehrer angewendet werden. Und das Lehrverfahren, wie es sich bei dem einzelnen Lehrer gestaltet, wird nicht bloß durch seine didaktischen Studien und durch die methodische Richtung des jeweiligen Lehrbuches bestimmt, sondern ist das Produkt seiner ganzen Persönlichkeit in geistig-wissenschaftlicher wie in sittlicher Beziehung. Tüchtige und gewissenhafte Lehrer aber werden, auch wenn sie je nach Begabung und Neigung verschiedene Wege einschlagen, das Ziel sicher erreichen. Dieses Ziel darf freilich nicht allzu hoch und weit gesteckt werden. Es ist nicht zu erwarten, daß fertige Franzosen oder Engländer aus den höheren Schulen hervorgehen. Weiß doch jeder Lehrer, wie viel ihm selbst dazu fehlt. Dagegen ist es sehr wohl möglich, die Schüler derselben mit der in der Einleitung angedeuteten Beschränkung zum Verständnis und zur eigenen Handhabung der englischen Sprache in Wort und Schrift zu befähigen und dabei ihrem Denken neue Formen, ihrem Geist neue Ideenkreise zu erschließen und auf ihren Charakter läuternd und veredelnd zu wirken.

X. Hilfsmittel für den englischen Unterricht.[1])

89. Allgemeines. a) Zeitschriften und Encyklopädien. Archiv für das Studium der neueren Sprachen, begründet 1838 von Herrig; herausgegeben von Wätzold und Zupitza. Braunschweig, Westermann. 109. Bd. 1902. — Jahrbuch für romanische und englische Philologie. 1.—5. Band, herausgegeben von Ebert, Berlin, Dümmler, 1859 ff.; 6.—12. Band, herausgegeben von Lemcke, 1865 ff. Neue Folge 1.—3. Band von Lemcke, Leipzig, Teubner 1874—1876. — Anglia, herausgegeben früher von Wülcker und Trautmann, jetzt von Einenkel unter Mitwirkung von Flügel. Halle, Niemeyer. 25. Band 1902. — Englische Studien herausgegeben von Kölbing. Leipzig, Reisland. 31. Band 1902. — Literaturblatt für germanische und romanische Philologie von Behaghel und Neumann. Leipzig, Reisland. 23. Jahrgang 1902. — Literarisches Centralblatt, herausgegeben von Zarncke. 53. Jahrg. Leipzig, Avenarius 1902. — Neuphilologisches Centralblatt, herausgegeben von Kasten. Hannover, Meyer. 16. Jahrg. 1902. — Phonetische Studien, herausgegeben von Vietor. Marburg, Elwert. 6. Band 1892. (Seit Ostern 1893 mit den „Neueren Sprachen" vereinigt.) — Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht. Mit dem Beiblatt: Phonetische Studien. In Verbindung mit Dörr und Rambeau herausgegeben von Vietor. Marburg, Elwert. 9. Band 1901/02. — Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Herausgegeben von Kaluza, Koschwitz u. Thurau. 1. Band. Berlin, Weidmann 1902. — Shakespeare-Jahrbuch, herausgegeben von Leo. Weimar, Huschke. 38. Jahrgang 1902. — *Transactions of the Philological Society.* London 1899—1902. — *The Athenaeum.* London. *Nr. 3922,* 27. Dezember 1902. — *The Academy.* 62. 63. Band.

[1]) Ausführliche bibliographische Nachweisungen in den Encyklopädien von Elze, Körting, Storm und Wendt. Vgl. auch den Katalog der neuphilologischen Ausstellung, Pfingsten 1900. Leipzig, Seele.

London 1902. — Elze, Grundriß der englischen Philologie. Halle, Niemeyer 1887. — G. Körting, Encyklopädie und Methodologie der englischen Philologie. Leipzig 1888. — Führer durch die französische und englische Schullektüre, zusammengestellt von einem Schulmann (Kressner). 2. Aufl. Wolfenbüttel, Zwissler 1892. 1. Nachtrag 1894. 2. Nachtrag 1897. — Storm, Englische Philologie. Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache. 1. Aufl. Heilbronn 1881. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Vietor, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. 2. Aufl. Marburg, Elwert 1897. — O. Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Hannover, Meyer 1893. — Junker, *The English World. A Monthly Review.* Leipzig, Teubner. Seit 1901.

b) Realien. Klöpper, Englisches Reallexikon (mit Ausschluß Amerikas). Unter Mitwirkung von Böddeker, Wershoven, Becker, Krüger und Leitritz. In 4 Halbbänden oder 40 Lieferungen. Leipzig, Renger 1896—99. — Klöpper, Shakespeare-Realien. Altenglands Kulturleben im Spiegel von Shakespeares Dichtungen. Dresden 1901. — Lewin, Zur englischen Realienkunde. Familien- und Gesellschaftsleben. Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Biebrich, Ostern 1899. — Thesaurus der englischen Realien- und Sprachkunde. Im Anschluß an Massey's *In the Struggle of Life* zusammengestellt. Leipzig, Spindler. — Wendt, England. Seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1898.

c) Methodische Schriften. Bärwald, Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert 1899. — Bärwald, Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Marburg, Elwert 1899. — Baumann, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. Abgedruckt aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1902. — Beckmann, Die Behandlung französischer und englischer Schriftwerke. (Neusprachliche Abhandlungen, herausgegeben von Klöpper, Nr. 6). Dresden 1898. — Berlitz, *The Berlitz Method for teaching modern languages. English Part. First Book.* Berlin 1888. — Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel 1886. — Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1889. — Böhm, Das Prinzip der Anschauung, angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1887. — Brebner, Mary, *The Method of teaching Modern Languages in Germany.* London, Clay and Sons 1898. — Breymann, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und an Realschulen. München 1882. — Breymann und Möller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. München 1884. — Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1876—1893. Leipzig 1895. — Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1894—99. Leipzig 1900. — Dörr, Die Aufgaben der modernen Philologie in der Gegenwart. Neuphilologische Beiträge. Hannover 1886. — Dörr, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts. Vortrag gehalten auf der dritten Neuphilologen-Versammlung zu Dresden 1888. — Dreyspring, *The cumulative method.* Leichte Aufgaben im Englischen. Leipzig-New-York 1889. — Eidam, Zum neusprachlichen Unterricht. Herrigs Archiv Band 80. — Eidam, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887. — Eidam, Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg 1889. — Eidam, Über Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht. Vortrag. München 1899. — Foth, Über die französische und englische Lektüre als Unterrichtsgegenstand. Dittes' Pädagogium. 1880. — Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache dargestellt. 3. Aufl. Leipzig, Reisland 1896. — Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen. Berlin, Reuther und Reinhard 1902. — Gouin, *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues.* 3. Aufl. Paris, Fischbacher 1897. (Ins Englische übersetzt von Swan und Bétis. 6. Aufl. London 1901.) — Gutersohn, Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. Karlsruhe 1888. — Gutersohn, Bedeutung und Betrieb des fremdsprachlichen Extemporale. Neuphilologisches Centralblatt 1889 Nr. 3. — Gutersohn, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Programm. Lörrach 1902. — Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien, Hölzel 1895. — Hartmann, Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig, Stolte 1897. — Hausknecht, Methode des englischen Unterrichts und Pariselle, Abriß des englischen Unterrichts in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. 1. Band. — Hemme, Die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen. Verhandlungen der 3. Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover. 1882. — Hölzel, Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Die vier Jahreszeiten. Wien. — Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Hannover. 1. Heft 1885. 2. Heft 1886. — Hummel, Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel. Programm. Weimar 1879. — Jäckel, Besprechung von Klinghardts Schrift: Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Pädagogisches Archiv 32. Band. — Jes-

PERSEN, Der neue Sprachunterricht. Engl. Studien X. — JESPERSEN, Sprogundervisning. Kopenhagen 1901. — KLINGHARDT, Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie. Verhandlungen des deutschen Neuphilologentages zu Hannover 1886. — KLINGHARDT, TECHMER und SWEET über den englischen Unterricht. Engl. Studien X. — KLINGHARDT, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen Anfangsklasse im Schuljahr 1887/88. Marburg 1888. — KLINGHARDT, Drei weitere Jahre mit der imitativen Methode. Marburg 1892. — KLOTZSCH, Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Ein Beitrag zur praktischen Pädagogik. Programm. Borna 1883. — G. KÖRTING, Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen. Heilbronn 1882. — KRON, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Marburg, Elwert 1900. — KRON, Zur Verwertung der bildlichen Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Leipzig, Fock 1896. — LANGE, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien, Hölzel 1897. — LEHMANN, Lehrplan für den französischen und englischen Unterricht. Programm. Barmen 1881. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, Hertz 1893. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1901. — LOUVIER, Über Naturgemäßheit im fremdsprachlichen Unterricht. 3. Aufl. 1888. — MANGOLD, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiet der neueren Fremdsprachen. Berlin 1892. — MANGOLD, Methodische Fragen des englischen Unterrichts. Berlin 1896. — MÜLLER, Zur neusprachlichen Lektüre. Pädagog. Archiv 31. — MÜNCH, Bemerkungen über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen. Programm. Ruhrort 1879. — MÜNCH, Die Frage des englischen Aufsatzes in Realprima. Englische Studien IV. — MÜNCH, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Vortrag. Berlin 1895. — MÜNCH, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. 2. Aufl. Berlin 1896. — MÜNCH, Über Menschenart und Jugendbildung. (Neue Folge vermischter Aufsätze.) Berlin 1900. — OHLERT, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover 1893. — OHLERT, Methodische Anleitung für den englischen Unterricht an höheren Mädchenschulen. Hannover-Berlin, Meyer 1898. — PALM, Besprechung von Swobodas Englischer Leselehre in Herrigs Archiv 84. Band. — PERLE, Die Auswahl der Shakespeare-Lektüre. Lehrproben und Lehrgänge. 13. Heft. — GRAF PFEIL, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. 3. Aufl. Zeitz und Leipzig 1879. — GRAF PFEIL, Gedächtniskunst und Vokabellernen. Breslau 1882. — GRAF PFEIL, Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? 2. Aufl. 1884. — Quousque tandem (VIETOR), Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. 2. Aufl. Heilbronn 1886. — RAMBEAU, Der französische und englische Unterricht am Gymnasium. Programm. Hamburg 1885. — RAMBEAU, Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule. Hamburg 1886. — VON RODEN, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890. — VON RODEN, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert 1899. — VON SALLWÜRK, Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge 19. Heft. — VON SALLWÜRK, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gärtner 1898. — SAYCE, *How to learn a language. „Nature".* 1879. — SCHRÖER, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur praktischen Spracherlernung. Leipzig 1887. — STIEHLER, Streifzüge auf dem Gebiet der neusprachlichen Reformbewegung. Marburg 1891. — STIEHLER, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg 1891. — SWEET, *On the Practical Study of Language. Transactions of the Philological Society.* London 1882—84. — SWEET, *Spelling Reform and the Practical Study of Language.* London 1885. — SWEET, *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners.* London 1899. — TANGER, Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage. Berlin 1888. — *The Teaching and Learning of Foreign Languages. By a German Advocate of Utilitarian Education.* Stuttgart 1890. — TECHMER, Sprachentwicklung, Spracherlernung, Sprachbildung. Internat. Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft. II. — THIERGEN, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner 1902. — TRAUGOTT, Kritik der Methode Gouin. Neuere Sprachen, VI, 345 ff. — VIETOR, Die wissenschaftliche Grammatik und der englische Unterricht. Engl. Studien III. — VIETOR, Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie. Rede. Marburg 1899. — VIETOR, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner 1902. — VÖLKER, Zur französischen und englischen Lektüre. Fleckeisens Jahrbuch 125. und 126. Bd. — VOGEL, Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre. Programm. Perleberg 1880. — WÄTZOLD, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin 1892. — WALTER, Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Programm. Kassel 1887. — WALTER, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, Elwert 1900. — WALTER, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule

und Universität. Mit einem Nachwort von Vietor. Marburg, Elwert 1901. — Weitzenböckh, Zur Reform des Sprachunterrichts. Mit einem Anhange über die österreichische Realschule. Wien 1888. — Wilke, Über mündliche Übungen beim neusprachlichen Unterricht der unteren und mittleren Klassen der Realgymnasien. Leipzig 1888. — Wilke, Methodische Anleitung für den Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen nach Hölzels Bildern. Leipzig 1897. — Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzels Bildern. 2. Aufl. Leipzig 1898.

90. Hilfsmittel zum Studium der Aussprache. a) Abhandlungen und Lehrbücher. Bell, *Visible Speech, the Science of Universal Alphabetics.* London 1867. — Bell, *Sounds and their Relations.* London 1882. — Bell, *English Visible Speech in twelve Lessons.* London 1895. — Beneke, *English pronunciation and English vocabulary.* 8. Aufl. Potsdam, Stein 1899. — Borinski, Grundzüge des Systems der artikulierten Phonetik. Stuttgart, Göschen 1892. — Breymann, Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht. München und Leipzig 1884. — Breymann, Die phonetische Literatur von 1876—95. Leipzig 1897. — Brücke, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute für Linguisten und Taubstummenlehrer. 2. Aufl. Wien 1876. — Deutschbein, Über die Resultate der Lautphysiologie mit Rücksicht auf unsere Schulen. Herrigs Archiv 70. Band. — Eidam, Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg 1889. — Ellis, *On Early English Pronunciation with Especial Reference to Shakespeare and Chaucer.* 4 vols. London 1869 ff. — Gutersohn, Beiträge zu einer phonetischen Vokallehre. Karlsruhe 1884. — Jespersen, *The Articulation of Speech Sounds.* Marburg 1889. — Klinghardt, Die Lautphysiologie in der Schule. Englische Studien VIII. — Klinghardt, Artikulations- und Hörübungen. Praktisches Hilfsbuch der Phonetik für Studierende und Lehrer. Mit 7 in den Text gedruckten Abbildungen. Köthen, Schulze 1897. — Rambeau, Lauttafeln für den französischen und englischen Unterricht. Hamburg, Meissner. — Rambeau, Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht, eine Begleitschrift zu den Lauttafeln. Hamburg, Meissner 1888. — Schröer, Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen. Berlin 1884. — Sievers, Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. 5. Aufl. Leipzig 1901. — Soames, (Laura) *An Introduction to English, French, and German Phonetics, with Reading Lessons and Exercises. New ed. by* Vietor. London 1899. — Steuerwald, Lehrbuch der englischen Aussprache nebst Vokabular. München und Leipzig, Oldenbourg 1883. — Sweet, *Handbook of Phonetics.* Oxford 1877. — Sweet, *A Primer of Phonetics.* Oxford 1890. — Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 3. Aufl. Oxford und Leipzig 1890. (1. Aufl. 1885.) — Swoboda, Englische Leselehre nach neuer Methode. Wien, Hölder 1889. — Techmer, Phonetik. Leipzig 1880. — Trautmann, Besprechung einiger Schulbücher nebst Bemerkungen über eine bessere Methode für den lautlichen Teil des neusprachlichen Unterrichts. Anglia I. — Trautmann, Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen insbesondere. Leipzig, Fock, 1884/86. — Trautmann, Kleine Lautlehre des Deutschen, Französischen und Englischen. Bonn. 1. Hälfte 1901. 2. Hälfte 1903. — Vietor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis. 4. Aufl. Leipzig, Reisland 1898. — Vietor, Kleine Phonetik. 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1901. — Wagner, Die Sprachlaute des Englischen nebst Anhang: Englische Eigennamen mit Aussprachebezeichnung. 2. Aufl. Stuttgart, Neff 1899. — Western, Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Western, Kurze Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Leipzig, Reisland 1897. — Würzner, Die Verwertung der Ergebnisse der Phonetik für den Unterricht im Französischen und Englischen. Zeitschr. für das Realschulwesen X.

b) Englische Aussprache-Wörterbücher. Cooley, *A Dictionary of the English Language exhibiting the Orthography, Pronunciation and Definition of words.* London and Edinburgh 1877. — Nuttall, *The Standard Dictionary of the English Language. New ed.* London 1890. — Smart, *Walker's Pronouncing Dictionary of the English Language, adapted to the present state of literature and science.* Erste Aufl. Lond. 1838. 7. Aufl. 1865. — Stormonth, *Etymological and Pronouncing Dictionary of the English Language.* 14. *Ed.* London 1898.

91. Lektüre. a) **Lesebücher.** Barnstorff u. Schmarje, *English Reading-Book for German Pupils.* Flensburg, Westphalen 1899. — Boensel, Lesebuch für den englischen Unterricht und Formenlehre. 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1896. — Bube, Erstes englisches Lesebuch. 2. Aufl. Stuttgart, Neff 1898. — Degenhardt, Erstes englisches Lesebuch für Schulen und Privatunterricht. 5. Aufl. Dresden, Ehlermann. — Deutschbein, Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang. 4. Aufl. Köthen, Schulze 1900. — Ebener, Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, neu bearbeitet von Morgenstern. Hannover, Meyer. 1. Stufe. 6. Aufl. 1891. 2. Stufe.

5. Aufl. 1891. Mit alphabetischem Wörterverzeichnis. — Fischer u. Schmidt, Englisches Lesebuch für höhere Handels- und Realschulen. Frankfurt a./M., Jügel 1899. — Gantter, *Study and Recreation.* Eine Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht, neubearbeitet von Conrad. 17. Aufl. Stuttgart, Metzler 1891. Mit Wörterbuch. — Gaspey, Englisches Konversations-Lesebuch für den Schul- und Privatunterricht. Neu bearbeitet von Runge. 6. Aufl. Heidelberg, Groos 1901. — Görlich, Englisches Lesebuch. Paderborn, Schöningh 1893. — Hausknecht, *The English Reader.* Berlin, Weigand und Grieben 1894. — Hengesbach, *Readings on Shakespeare, illustrative of the poet's art, plots and characters.* Ein Lesebuch für höhere Schulen, insbesondere Gymnasien, und zum Selbststudium. Berlin, Gärtner 1901. — Herrig, *First English Reading-Book.* Englisches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 23. Aufl. Braunschweig 1898. — Herrig, *The British Classical Authors. Select Specimens of the National Literature of England and America with Biographical Sketches and an Historical Outline of English Literature.* 81. *ed. Brunswick,* Westermann 1900. — Heussi, Neues englisches Lesebuch. 6. Aufl. Braunschweig, Salle 1891. — Kaiser, Englisches Lesebuch in drei Stufen für höhere Lehranstalten. Leipzig, Teubner. 1. Stufe. 3. Aufl. 1891. 2. Stufe. 2. Aufl. 1886. 3. Stufe. 2. Aufl. 1886. — Landmann, *The Times Nr. 31,725,* als Lesebuch für Vorgerücktere bearbeitet. Leipzig, Veit und Co. 1888. — Loewe, *England and the English.* Neues englisches Lesebuch für deutsche Schulen. Zwei Teile. Dresden, Kühtmann. — Lüdecking, Englisches Lesebuch. Leipzig, Amelang. 1. Teil für untere und mittlere Klassen. 15. Aufl. 1898. Mit einem vollständigen Wörterbuch. 2. Teil für obere Klassen. 7. Aufl. 1894. Ohne Wörterbuch. — Meurer, Shakespeare-Lesebuch, als erste Stufe der Shakespeare-Lektüre für höhere Lehranstalten mit Anmerkungen und mit einem Abriß der Shakespeare'schen Grammatik. Leipzig, Bredt 1890. — Nader und Würzner, Englisches Lesebuch. Mit erläuternden Anmerkungen und einem Plan von London. Ausgabe für Deutschland. Wien, Hölder 1891. — Nader u. Würzner, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit literarhistorischen und erläuternden Anmerkungen. 3. Aufl. Ausgabe für Deutschland. Wien 1895. — Nader und Würzner, Englisches Lesebuch für Mädchenlyceen und andere höhere Töchterschulen. 1. Teil. Elementarbuch. Wien 1902. — Öpke, Englisches Lesebuch. Bremen, Kühtmann. 1. Teil: Unterstufe. 5. Aufl. 1900. 2. Teil: Mittelstufe. — Ohlert, Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Hannover-Berlin, Meyer 1898. — Petersen, Englisches Lesebuch für deutsche Schulen. Hannover, Gödel 1897. — Ritter, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 7. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1898. — Rothwell, *The English Reader. A Key to the English Language and Literature.* 16. Aufl. München 1896. — Sauer, Englisches Lesebuch für Handelslehranstalten. Wien, Hölder 1900. — Saure, Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten. 3 Teile in 2 Bänden. Berlin, Herbig 1885. — Saure, Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2 Teile. Frankfurt a./M. 1898. — Saure, *Selections from Modern English Novelists. For School, College, and Home.* 1. Teil: *Junior Part.* 2. Teil: *Senior Part.* Berlin, Herbig 1894. (Hiezu *Biographies of Modern English Novelists and Essayists.* Ebend. 1894). — Saure, *Selections from Modern English Novelists and Essayists. For Ladies' Colleges and Private Study.* 2 Teile. Frankfurt a./M. 1895. — Steuerwald, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen und Aussprachebezeichnung der Eigennamen. 2. Aufl. München, Stahl 1890. — Süpfle, Englische Chrestomathie für Schulen und den Privatunterricht. 11. Aufl. Heidelberg, Groos 1901. — Adolfine Töppe, Englisches Lesebuch mit Vokabular. 1. Teil für obere Klassen. 4. Aufl. Potsdam, Stein. — Vietor und Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 6. Aufl. Leipzig, Teubner 1900. (Hiezu Englisches Übungsbuch, mit Winken für die Behandlung des Lesebuchs). — Vietor und Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe, 6. Aufl. 1. Teil. Ausgabe in Lautschrift von Edwards. Leipzig, Teubner 1901. — Wershoven, England. Für Lektüre und Sprechübungen in den Oberklassen höherer Schulen. Köthen 1896. — Wershofen und Becker, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen, Präparationen, Wörterbuch, Aussprachebezeichnung, 6 Abbildungen und einem Plan. 8. Aufl. Köthen, Schulze 1898. — Wihlidal, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten mit sprachlichen und sachlichen Erläuterungen, literarischen und biographischen Einleitungen, kurzgefaßter engl. Prosodie, sowie phonetischer Transskription. Leipzig, Freytag 1887. — Wingerath, *New English Reading-Book for the use of Middle Forms in German High-Schools. Cologne,* Du Mont-Schauberg 1894. — Wingerath, *The Intuitive English Reader for Beginners in German Schools.* Köln 1895.

b) Gedichtsammlungen. Boensel und Fick, Sammlung englischer Gedichte für höhere Schulen. In 2 Bändchen. Mit einem Melodien-Anhang. Berlin, Gärtner 1897. — Dammann, Englische Gedichte. Für den Schulgebrauch ausgewählt und stufenmäßig geordnet. Berlin, Ohmigke 1899. — Dammholz, Englische Poesie. 1. Teil für die Unter- und Mittelstufe 2. Teil für die Oberstufe, Seminare und Fortbildungsanstalten. Hannover,

Meyer 1901. — Gesenius, *A Book of English Poetry, for the use of Schools. Containing 102 Poems with Explanatory Notes and Biographical Sketches of the Authors. 3. ed.* Halle, Gesenius 1900. — Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte, Leipzig, Renger. Hiezu Kommentar. 1. Teil: Auswahl metrischer Übersetzungen. Ebenda 1893. 2. Teil: Erklärungen der Gedichte. Ebenda 1897. — Kirchner, Englische Gedichte, stufenmäßig geordnet und mit erläuternden Anmerkungen und biographischen Notizen versehen. Leipzig, Teubner 1892. — Offermann, *English Poems and Proverbs.* Dresden, Kühtmann. — Ohlert, Englische Gedichte für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Hannover-Berlin, Meyer 1898. — Pfundheller, *Words from the Poets. A Selection of English Poetry. 2. ed.* Berlin, Weidmann 1884. — Regel, Auswahl englischer Gedichte. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Gera, Schlütter 1889. — Sammlung französischer und englischer Gedichte zum Auswendiglernen. Für höhere Unterrichtsanstalten zusammengestellt vom Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule zu Duisburg. Duisburg 1893. — Saure, Auswahl englischer Gedichte für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1895. — Jarp, Anmerkungen zu Saures Gedichtsammlung unter Mitwirkung des Herausgebers bearbeitet. Berlin 1899. — Schultz, Sammlung englischer Gedichte für die oberen Klassen der Lehranstalten. Altenburg, Bonde 1888. — Shindler, *Poets of the Present Time. A Textbook for Foreign Students of English Literature.* Marburg, Elwert 1891.

c) Schriftstellerausgaben mit Anmerkungen.[1])

1. Aus dem Verlag von G. Freytag in Leipzig. Dramatische Dichtung. *Shakespeare,* The Merchant of Venice von Imm. Schmidt. — Geographie und Reisen. *Mrs. Brassey,* A Voyage in the Sunbeam von Augusta Strecker. — Picturesque and Industrial England von Klapperich. — *Stevenson,* Across the Plains und An Inland Voyage von Ellinger. — Geschichte. *Creighton,* The Age of Elizabeth von Aronstein. — *Green,* Englands First Century under the House of Hanover (2 Teile) von Herm. Müller. — *Prescott,* Conquest of Mexico von Leitritz. — Stories from English History von Johanna Bube. — Erzählungen und Schilderungen. *Adams,* The Cherry Stones; The First of June von Ullrich. — *Alcott* (*Louisa M.*), Good Wives von Müller. — *Alcott* (*Louisa M.*), Little Women von Opitz. — *Alcott,* Little Men von Mohrbutter. — *Besant and Rice,* 'Twas in Trafalgar's Bay von Opitz. — *Braddon,* The Christmas Hirelings von Erhardt. — *Mrs. Craik,* Cola Monti von Opitz. — Dash and Daring. Tales of Peril and Heroism by various authors von Herrmann. — *Dickens,* Christmas Carol von Heim. — *Dickens,* Three Christmas Stories von Conrad. — *Dickens,* The Cricket on the Hearth von Heim. — English Fairy Tales von Kellner. — *Ewing,* The Story of a Short Life von Adolf Müller. — *Fletcher,* In the Days of Drake von Meier. — *Mrs. Gaskell,* Cranford (in gekürzter Fassung) von Imm. Schmidt. — *Gatty* (*Margaret*), Parables from Nature von Müller. — *Henty,* On the Irrawaddy. A story of the first Burmese war, von Reimann. — *Henty,* Both Sides the Border von Münster; In Freedom's Cause von Geissler; Sturdy and Strong von Schladeback; Wulf the Saxon von Besser; Bonnie Prince Charlie von Mättig. — *Hope,* An Emigrant Boy's Story. Young England von Klapperich. — *Irving,* Vier Erzählungen von Péronne. — *Kipling,* Vier Erzählungen von *Ellinger.* — *Reed,* English Boys von Münster. — Stories for the Schoolroom by various Authors von Johanna Bube. — More Stories for the Schoolroom by various Authors von J. Bube. — Stories and Sketches von Beck. — *Trollope,* Drei Erzählungen von Ellinger. — *Mark Twain,* The Adventures of Tom Sawyer von Krüger. — *Twain,* A Tramp abroad (Auswahl) von Mann. — Roman. *Scott,* The Talisman von J. Bube.

2. Aus dem Verlag von Friedberg und Mode in Berlin. Epische und lyrische Dichtungen. *Browning,* Selection from the Works von Ahn. — *Longfellow,* Evangeline von Ernst Schmidt. — *Longfellow, Poe and Bryant,* Selection from the Poetical Works von Ahn. — *Milton,* Comus, Lycidas, l'Allegro and Il Penseroso von Ahn. — *Pope,* An Essay on Man von Deetz. — *Scott,* The Lady of the Lake von Krummacher. — *Tennyson,* Enoch Arden von Regel. Selection from the Works von Ahn. — Dramatische Dichtungen. *Bourcicault,* Old Heads and Young Hearts, a Comedy in 4 Acts. London Assurance, a Com. in 5 Acts. — *Brooks,* Anything for a Change, a Com. in 1 Act. — *Bulwer,* Money, a Com. in 5 Acts. The Lady of Lyons, a Play in 5 Acts. — *Byron,* Married in Haste, a Com. in 4 Acts. Our Boys, a Com. in 3 Acts. Cyril's Success, a Com. in 5 Acts. — *Goldsmith,* She stoops to conquer, a Com. in 5 Acts. — *Jerrold,* Bubbles of the Day, a Com. in 5 Acts. Black-Eyed Susan, a Nautical and Domestic Drama in 2 Acts. Retired from Business, a Com. in 3 Acts. — *Poole,* Patrician and Parvenu, a Com. in 5 Acts. — *Robertson,* Society, a Com. in 3 Acts. — *Shakespeare,* Julius Caesar von Isaac; King

[1]) Vgl. die Liste der vom neuphilologischen Kanon-Ausschuß als zweifellos brauchbar erkannten Schulausgaben englischer Schriftsteller, bearbeitet von H. Müller. Marburg, Elwert. Preis 0,5 *M.*

Richard II. von Ahn; The Merchant of Venice von Isaac. — *Sheridan,* The Rivals von Ahn; The School for Scandal, a Com. in 5 Acts. — *Taylor,* The Contested Election, a Com. in 3 Acts; An Unequal Match, a Com. in 3 Acts. — Geschichte. *Macaulay,* History of England. In 6 Bändchen, von Meurer. Selection from the Works von Ahn. Ausgewählte Reden und andere Proben englischer und amerikanischer Beredsamkeit, von Bendan. — *Scott,* Tales of a Grandfather von Bendan. — Biographisches. Biographical Sketches von Bertram. — *Irving,* The Life and Voyages of Columbus von Bendan. — Erzählungen und Schilderungen. *Dickens,* A Christmas Carol von Regel; The Cricket on the Hearth von Meurer; The Chimes von Ahn. — *Irving,* Tales of the Alhambra von Löwe; Sketchbook von Wernekke; Selection from the Sketchbook von Ahn. — *Lamb,* Essays of Elia von Ahn; Tales from Shakespeare von Bendan. — *Marryat,* The Children of the New Forest von Schneider; The Three Cutters von Glabbach. — *Thackeray,* Selection from the „English Humorists", „Miscellanies", and „Roundabout Papers" von Ahn. — Romane. *Bulwer,* The Last Days of Pompeii von Kaiser. — *Goldsmith,* The Vicar of Wakefield von Bendan.

3. Aus dem Verlag von Gärtner (Heyfelder) in Berlin.[1]) Geographie und Reisen. *Lady Barker,* Station Life in New Zealand von Hengesbach. — *Black,* A Tour in the Scottish Highlands von Bahrs. — Greater Britain (India, Canada, Australia, etc.) von Klapperich. — *Mason,* The Counties of England von Badke. — Modern Travels and Explorations by *Darwin, Whymper,* and others von Krollick. — *Goldwin Smith,* A Trip to England von Wendt. — South Africa. Sketches by *Trollope, Froude,* and *Lady Barker,* von Feyerabend. — *Waterton,* Wanderings in South America von Klöpper. — Geschichte. *Dawe,* Queen Victoria, her Time and her People von Peter. — Modern England aus *Green's* Short History of the English People von Böddeker. — Home Rule. Fünf Reden zur 3. Lesung der Home Rule Bill von 1893, nach dem Bericht der Times herausgegeben von Wendt. — *Mac Carthy,* The Crimean War (aus History of our Own Times) von Gebert. — One Century of English History (1758—1858). Aus *Markham's* History of England von Bahrs. — Kulturgeschichte. *Besant,* London Past and Present (Auszug aus The History of London) von Flaschel. — Selections from *Draper's* History of the Intellectual Development of Europe von Löschhorn. — On English Life and Customs von Conrad. — *Escott,* England, its People, Polity, and Pursuits von Regel. — *Escott,* Social Transformations of the Victorian Age (Im Auszuge) von Regel. — *Fyfe,* Triumphs of Invention and Discovery in Art and Science von Leidolf; The World's Progress von Ottens; History of Commerce von Péronne. — London Life and Institutions. Selected chapters from 'How London Lives' by *Gordon,* von Ackermann. — *Smiles,* Industrial Biography von Glauning. — Society in London, by a foreign resident von Budde. — Biographisches. *Brewster,* Newton von Schenck und Bahlsen. — Great English Women. Biographien hervorragender englischer Frauen von Wershoven. — Great Explorers and Inventors von Wershoven. — Wissenschaftliches. *John Stuart Mill,* On Liberty von Wehrmann. — *Ruskin,* Chapters on Art von Saenger. — *Tyndall,* Fragments of Science von Elsässer und Mann. — Useful Knowledge, Materialien zu Sprechübungen und zur Lektüre, von Wershoven. — Erzählungen und Schilderungen. *Mrs. Corbet-Seymour,* Romantic Tales of Olden Times von Klöpper. — *Dickens,* A Christmas Carol. With an analytical introduction and explanatory notes by Hegener. — In the Far East. Tales and Adventures by *Kipling, Boothby,* and *Steel* von Feyerabend. — *Hope,* Stories of English Schoolboy Life; Holiday Stories von Klapperich. — Modern English Novels von Mohrbutter. — *Twain,* The Prince and the Pauper von Lobedanz. —

4. Aus dem Verlag von Kühtmann, Dresden. Geschichte. British Eloquence. Englische Reden (1775—1893) von Wershoven. — *Cooke,* History of England von Taubenspeck. — *Creighton,* Social History of England von Klöpper. — *Macaulay,* Argyle and Monmouth von Schmager. — *Seeley,* The Expansion of England (in gekürzter Fassung) von Opitz. — *Wright,* Sketches of English Culture von Klöpper. — Biographisches. Modern Inventors von Wershoven. — Erzählungen und Schilderungen. *Cummins,* The Lamplighter (in gekürzter Fassung) von Lion. — *Dickens,* Sketches (Auswahl) von Lion. — *Jourdan,* An English Girl in France (1786—92) von Lion. — Lubbock, Beauties of Nature von Opitz. — *Montgomery,* Misunderstood (im Auszuge) von Lion. — *Twain,* The Prince and the Pauper von Lion. — *Grace Wilson,* A Sunday Club in Germany von Grace Wilson und Lion.

5. Aus dem Verlag von Renger (Gebhardt und Wilisch) in Leipzig. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen. *Byron,* Childe Harold's Pilgrimage (Auswahl) von Werner. — Auswahl englischer Gedichte von Gropp und Hausknecht. — *Scott,* The Lady of the Lake von Werner. — *Shakespeare,* Julius Caesar und Macbeth von Penner; The Merchant

[1]) Seit 1. Januar 1903 mit der Weidmann'schen Buchhandlung in Berlin vereinigt.

of Venice von Dickmann. — Geographie und Reisen. Geography of the British Empire von Görlich.[1]) — London and its Environs von Leitritz. — Recent Travel and Adventure von Klapperich. — Geschichte. *Chambers,* English History von A. v. Roden. — *English History* von Wershoven. — *Forbes,* My Experiences of the War between France and Germany von Heymann. — *Cornish,* The Life of Oliver Cromwell von Deutschbein. — *Dalgleish,* Life of Queen Victoria von Klöpper. — *Gibbon,* History of the 1. and 4. Crusades von Hummel. — *Hume,* Foundation of English Liberty von Bohne; The Reign of Queen Elizabeth von Fritzsche; History of Charles I. and of the Commonwealth von Wershoven. — *Macaulay,* State of England in 1685 von Kressner; The Duke of Monmouth von Werner. — *Robertson,* Charles V and Francis I. from 1521—27 von Bahrs. — *Scott,* History of France from 1328—80 und Sir William Wallace and Robert the Bruce (aus Tales of a Grandfather) von Fehse. — Shakespeare and the England of Shakespeare von Wershoven. — Reden. Ausgewählte Reden englischer Staatsmänner von Winkelmann. — Briefe. English Letters von Regel. — Biographisches. The Life of Benjamin Franklin von Wüllenweber. — *Gardiner,* Historical Biographies von Wolpert. — The Life and Exploits of Robin Hood von Heymann. — *Macaulay,* Lord Clive und Warren Hastings von Kressner. — *Scott,* Mary Stuart von Fritzsche. — *Southey,* The Life of Nelson von Parow. — Erzählungen und Schilderungen. *Addison,* Sir Roger de Coverley (aus dem Spectator) von Fehse. — *Burnett,* Little Lord Fauntleroy von Wolpert. — *Candy, Emily,* First Days in England or Talk about English Life. — *Chaucer Stories* von Klöpper. — *Coolidge, Susan,* What Katy did at School von Seedorf. — *Corbet-Seymour,* Only a Shilling von Klöpper. — *Day,* The History of Little Jack und The History of Sandford and Merton (im Auszuge) von Gruber. — *Defoe,* Robinson Crusoe von Foth. — *Dickens,* Sketches von Penner; The Cricket on the Hearth und Christmas Carol von Röttgers; David Copperfield's Schooldays von Bahrs. — *English School Life* von Wershoven.[1]) — *Everett-Green,* The Secret of the Old House von Elisabeth Taubenspeck. — *Grimm's* and *Hauff's* Fairy Tales von Penner. — *Hanson,* Stories of King Arthur von Klöpper. — *Henty,* When London burned von Wolpert. — *Hope,* Stories of English Girlhood von Klapperich. — *Irving,* American Tales und English Sketches von Wolpert; Christmas von Tanger; Tales of the Alhambra von Wernekke. — *Marryat,* The Children of the New Forest von Wolpert; Masterman Ready von Mager; The Settlers in Canada von Heuschen; The Three Cutters von Miller. — *Mrs. Oliphant,* Agnes Hopetoun's School- and Holidays. The Experiences of a Little Girl von Elisabeth Taubenspeck. — The Life and Exploits of *Robin Hood* von Heymann. — *Scott,* Scenes from Old-Scottish Life (Aus The Fair Maid of Perth) von Bahrs. — *Seymour,* Chaucer Stories und Shakespeare Stories von Klöpper. — *Swift,* Gulliver's Travels von Hummel. — *Tales and Stories* from Modern Writers von Klapperich. — Christie's Old Organ or Home, Sweet Home, by *Mrs. Walton.* — Daddy Darwin's Dovecot by *Mrs. Ewing.* Erklärt von Anna Bückmann. — *Miss Yonge,* Golden Deeds von Wolpert. — Roman. *Scott,* Ivanhoe (im Auszug) von Penner. — *Scott,* Kenilworth (im Auszuge) von Mohrbutter; Quentin Durward (im Auszuge) von Pabst.

6. Aus dem Verlag von Rofsberg in Leipzig. Dramatische Dichtung. *Shakespeare,* Julius Caesar by Mann. — Geschichte. *Graham,* The Victorian Era by Kron. — Masterpieces of Lord *Macaulay* by Lange. — Erzählungen und Schilderungen. Selections from *W. Irving's* Sketchbook by Kellett and Marseille. — *Kingston,* Naval Life by Kron. — *Kipling,* Three Mowgli-Stories by Sokoll. — Selections from Peter Simple by *Marryat,* edited by Krüger. — *Stevenson,* Treasure Island by Ellinger.

7. Aus dem Verlag von Simion in Berlin (Rauch's English Readings). Epische und lyrische Dichtungen. *Byron,* The Corsair von Kutschera. — *Longfellow,* The Courtship of Miles Standish von Wright; Evangeline von Fischer; Kavanagh von Wright. — *Moore,* Paradise and the Peri und The Fire-Worshippers from Lalla Rookh von E. Schmid. — *Pope,* The Rape of the Lock and other Poems von Palm. — *Scott,* The Lady of the Lake (im Auszuge) von Mager; Marmion (im Auszuge) von Mager. — *Tennyson,* Enoch Arden and other Poems; Idylls of the King; Enid von Kutschera. — Treasures of Memory. Englische Gedichte zum Auswendiglernen zusammengestellt von Bertram. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer,* The Lady of Lyons, a Com. in 5 Acts von Arndt; Money, a Com. in 5 Acts von Fischer; Richelieu, a Drama in 5 Acts von Arndt. — *Coyne,* Black Sheep, a Com. in 3 Acts von Rauch. — *Jerrold,* Paul Pry, a Com. in 2 Acts und *Howard,* Opposite Neighbours, a Farce in one Act von Matthias. — *Robertson,* Society, a Com. in 3 Acts von Fischer. — *Shakespeare,* Julius Caesar, Macbeth, The Merchant of Venice von Bertram. — *Sheridan,* The Rivals und The School for Scandal von Fischer. — Geschichte. *Chambers,* The age of the Stuarts (aus Informa-

[1]) Kann auch mit englischen Anmerkungen geliefert werden.

tion for the People) von WENDT. — *Goadby,* The England of Shakespeare von WERSHOVEN. — *Hume,* The Reign of Queen Elizabeth von WERSHOVEN. — *Scott,* Tales of a Grandfather von WENDT. — Biographisches. *Macaulay,* Lord Clive und Milton von E. SCHMID. — *Smiles,* George Stephenson von WERSHOVEN. — *Thackeray,* George II and George III von PALM. — Erzählungen und Schilderungen. *Dickens,* A Christmas Carol von WENDT; Sketches von MATTHIAS; The Cricket on the Hearth von KUTSCHERA; The Perils of certain English Prisoners von RAUCH; The Wreck of the Golden Mary von RAUCH. — *Edgeworth,* Lame Jervas von BUBE. — *Farnell,* An Englishman's Adventures on German Rivers von HAMANN. — *Grimm,* German Household Stories von RAUCH. — *Hughes,* Tom Brown's School Days von THIEM. — *Irving,* The Alhambra und Sketchbook von MATTHIAS; Dolph Heylinger von SEEDORF. — *Lamb,* Tales from Shakespeare von MATTHIAS. — *Mackarness,* Two Sunbeam Stories von BUBE. — *Marryat,* The Three Cutters von MATTHIAS. — *Swift,* Gulliver's Voyage to Lilliput von MATTHIAS. — Roman. *Dickens,* Extracts from A Tale of two Cities von MATTHIAS.

8. Aus dem Verlag von Tauchnitz in Leipzig (Tauchnitz Student's Series for School, College, and Home.) Epische Dichtungen. *Longfellow,* Tales of a Wayside Inn von VARNHAGEN. — *Tennyson,* Enoch Arden and other Poems von HAMANN. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer,* The Lady of Lyons von BISCHOFF. — *Shakespeare,* Julius Caesar und Macbeth von IMMANUEL SCHMIDT; Twelfth Night, or, What you will von CONRAD. — Geschichte. *Carlyle,* The Reign of Terror (French Revolution) von HERRIG. — *Freeman,* Three Historical Essays von BALZER. — *Macaulay,* History of England. Chapt. I. and II. von IHNE; The Rebellions of Argyle and Monmouth (History of England. Chapt. V) von IMMANUEL SCHMIDT; Ranke's History of the Popes (Historical Essay) von THUM. — *Mac Carthy,* The Indian Mutiny (History of our own Times) von HAMANN. — *Scott,* Tales of a Grandfather von LÖSCHHORN. — *Earl Stanhope (Lord Mahon),* Prince Charles Stuart (History of England from the Peace of Utrecht to the Peace of Versailles. 1713—83) und The Seven Years' War von KRUMMACHER. — Biographisches. *Franklin's* Autobiography von FEYERABEND. — *Macaulay,* Lord Clive und Warren Hastings von THUM. — Erzählungen und Schilderungen. *Burnett,* Little Lord Fauntleroy von GROTH; Sara Crewe von BERTHA CONNELL. — *Mrs. Craik,* A Hero. A Tale for Boys von DOST. — *Dickens,* A Christmas Carol von TANGER; Sketches von HOPPE. — *George Eliot,* The Mill on the Floss von CONRAD. — *Juliana Horatia Ewing,* Jackanapes; Timothy's Shoes; An Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland von ROOS; The Brownies and The Land of Lost Toys von MÜLLER. — *Bret Harte,* Tales of the Argonauts von TANGER. — *Hawthorne,* Wonder Book for Boys and Girls von ROOS. — *Hughes,* Tom Brown's School Days von IMMANUEL SCHMIDT. — *Florence Montgomery,* Misunderstood von PALM. — *Thackeray,* Samuel Titmarsh and the Great Hoggarty Diamond von BOYLE. — *Miss Yonge,* The Little Duke, or, Richard the Fearless von ROOS. — Roman. *Scott,* The Talisman von DRESSEL.

9. Aus dem Verlag von Teubner in Leipzig. Epische Dichtungen. *Scott,* The Lady of the Lake von WAGNER. — *Thomson,* The Spring von WERNER. — Dramatische Dichtungen. *Shakespeare,* Julius Caesar; the Merchant of Venice; King Richard II. von RIECHELMANN; Macbeth von WAGNER. — *Sheridan,* The Rivals von RIECHELMANN; the School for Scandal von DICKMANN. — Geschichte. *Macaulay,* History of England from the Accession of Charles I. to the Restoration von SCHWALBACH; Monmouth's Rebellion (History of England) von WERNER. — Erzählung und Roman. *Dickens,* A Christmas Carol von RIECHELMANN. — *Goldsmith,* The Vicar of Wakefield von WILCKE.

10. Aus dem Verlag von Velhagen und Klasing in Bielefeld und Leipzig. Epische Dichtungen. Anthology of English Poetry von ALB. BENECKE. — *Byron,* Childe Harold (im Auszug) von KRUMMACHER; The Siege of Corinth; The Prisoner of Chillon; Mazeppa von BANDOW. — Collection of Longer English Poems von MAX BENECKE. — *Longfellow,* Evangeline von BANDOW. — *Milton,* Paradise Lost (Ausgewählte Abschnitte) von LUISE SPIES. — *Scott,* The Lady of the Lake; Marmion von THIERGEN; The Lay of the Last Minstrel von NATORP. — *Tennyson,* Enoch Arden and Lyrical Poems von DOBLIN. — Dramatische Dichtungen. *Bulwer,* The Lady of Lyons, a Com. in 5 Acts von FRITZSCHE. — *Shakespeare,* Julius Caesar; King Lear von v. d. VELDE; The Merchant of Venice von PENNER; King Richard II. von PÄTSCH; King Richard III; Coriolanus; Macbeth; The Tempest von THIERGEN. — *Sheridan,* The Rivals von FRITZSCHE. — Geschichte. *Freeman,* History of the Norman Conquest of England von GLAUNING. — *Goldsmith,* History of England von GUTERSOHN. — *Green,* England under the Reign of George III (from the author's Short History of the English People) von HALLBAUER. — *Hume,* Queen Elizabeth; King Charles I. (History of England) von KNÖRICH. — *Macaulay,* England before the Restoration (Im Auszug); The Siege of Londonderry and Enniskillen in 1689 von BANDOW; The Duke of Monmouth von PÄTSCH. — *Scott,* History of Scotland, containing the Reigns of James IV., James V., and Mary Stuart; Tales of a Grandfather von FRIEDRICH.

— Seeley, The Expansion of England (Ausgewählte Kapitel) von Sturmfels. — Englische Parlamentsreden von Hallbauer. — Biographisches. *Franklin's* Autobiography von Mayer. — *Macaulay,* Lord Clive von Thiergen; Warren Hastings von Pätsch. — *Southey,* Life of Nelson von Thiergen. — Erzählungen und Schilderungen. Aladdin, or, the Wonderful Lamp; Ali Baba and the Forty Thieves von Hosch. — *Alcott,* Good Wives von Anna Brückner; Little Women von Reinke. — Burnett, Little Lord Fauntleroy von Reinke. — Collection of Tales and Sketches von Groth. — *Cooper,* The Last of the Mohicans von Bandow; The Pathfinder von Stange. — *Defoe,* Robinson Crusoe von Grube. — *Dickens,* A Christmas Carol; The Cricket on the Hearth von Thiergen; Sketches von Pätsch; Twelve Chapters from the Pickwick Club von Röttiger. — *Edgeworth,* Popular Tales von Grube. — Fairy and other Tales von Klatt. — *Fraser-Tytler,* Leila or the Island von Wetzel. — *Habberton,* Helen's Babies (im Auszuge) von Gertrud Hoffmann. — *Jerome,* Three Men in a Boat (im Auszuge) von Horst. — *Irving,* Tales of the Alhambra von Wolpert; Abbotsford von Hallbauer; Christopher Columbus. Discovery of America von Pätsch; The Sketchbook von Böthke. — *Kipling,* Stories from the Jungle Book von Döhler. — *Lamb,* Six Tales from Shakespeare von Friedrich. — Life in an English Boarding-School von Anna Brückner. — *Mackarness,* Amy's Kitchen; The House on the Rock von Klatt; Old Jolliffe von Friedrich; A Trap to catch a Sunbeam von Grube. — *Marryat,* The Children of the New Forest (im Auszuge); Peter Simple von Stange; The Three Cutters; Masterman Ready von Pätsch; The Settlers in Canada von Benecke. — *Mitford,* Selected Stories from Our Village von Hallbauer. — Rambles through London Streets von Engelmann. — The Story of Sindbad the Sailor von Hosch. — *Swift,* A Voyage to Lilliput (Gulliver's Travels) von Sachse; A Voyage to Brobdingnag (Gulliver's Travels) von Lorenz. — Romane. *Goldsmith,* The Vicar of Wakefield von M. Benecke. — *Scott,* Quentin Durward (im Auszuge) von Thiem; Kenilworth von Sonnenburg; Waverley (im Auszug) von Penner.

11. Aus dem Verlag von Weidmann in Berlin. Epische Dichtungen. *Byron,* Childe Harold von A. Mommsen; The Prisoner of Chillon von Fischer. — *Campbell,* The Pleasures of Hope and other Poems von Balzer. — *Goldsmith,* Poems (The Traveller, the Deserted Village) von Wolff. — *Longfellow,* Evangeline von Dickmann. — *Scott,* The Lady of the Lake von Löwe; Marmion von Sachs. — Dramatische Dichtungen. *Shakespeare,* Coriolanus; Julius Caesar; King Lear von A. Schmidt; Hamlet; The Merchant of Venice von Fritsche; Henry V. von Wagner; The Tempest von Riechelmann. — Geschichte. *Baker,* History of the English People von Löwe. — *Hume,* History of England von Petry. — *Macaulay,* History of England von Meffert. — *Robertson,* The History of the Reign of the Emperor Charles V. von Hölscher; The History of Scotland von Grube. — *Scott,* Tales of a Grandfather von Pfundheller. — *Smollet,* The History of England from the Revolution to the Death of George II. von Wilcke. — Reden. Englische Parlamentsreden erklärt von Türkheim. — Biographisches. *Irving,* Life and Voyages of Chr. Columbus von Schridde. — *Johnson,* Lives of the English Poets (Cowley; Milton) von Böddeker. — *Macaulay,* Lord Clive; Warren Hastings von Böddeker; Goldsmith; Johnson; Milton; Addison von Bindel. — *Southey,* The Life of Nelson von Ritter. — Briefe. *Lady Mary W. Montagu,* Letters von Lambeck. — Erzählungen und Schilderungen. *Addison,* The Spectator (Auswahl) von Schridde. — *Dickens,* Christmas Carol; The Cricket on the Hearth von Fischer; Sketches von Erzgräber. — *Hughes,* Tom Brown's School Days von Pfeffer. — *Irving,* Bracebridge Hall von Lion; The Sketchbook von Pfundheller. — *Lamb,* Tales from Shakespeare von Riechelmann und Lücking. — *Swift,* Gulliver's Travels von Schridde. — Romane. *Goldsmith,* The Vicar of Wakefield von Wolff. — *Scott,* Ivanhoe von Löwe.

12. Aus verschiedenen Verlagshandlungen. Epische Dichtungen. *Byron,* Childe Harold, von A. Mommsen. 2. Aufl. Hamburg. — *Longfellow,* The Courtship of Miles Standish von Dickmann. Halle, Gesenius. — *Milton,* Paradise Lost. Books 3. and 4. With Introduction, Notes, Glossary and Indexes by A. Wilson Verity. Cambridge 1894. — Schulkommentar zu Paradise Lost von Baudisch. Progr. 1885. Kommentar zum ersten Buche von Paradise Lost von Schwalbach. Progr. 1890. — *Tennyson,* Idylls of the King (Auswahl) von Hamann. Leipzig, Stolte 1896. — Dramatische Dichtungen (Shakespeare-Ausgaben). *Shakespeares* Werke von Delius. 3. Stereotyp-Ausgabe. 2 Bände. Elberfeld, Friederichs 1872. — *Shakespeares* Ausgewählte Dramen (Merchant of Venice; Julius Caesar; Macbeth). Mit Einleitung, erklärenden Anmerkungen und Abriß der Sh. Grammatik von Meurer. Leipzig, Bredt 1890. — Sammlung *Shakespeare*'scher Stücke für Schulen von E. Schmidt. Danzig, Saunier 1890. — The Works of *William Shakespeare,* edited with Critical Notes and Introductory Notices von Wagner. Hamburg, Grädner 1880 ff. — *Shakespeares* Julius Caesar von Fritsche. 2. Aufl. Hamburg, Meißner 1891. — The English of *Shakespeare,* illustrated in a Philological Commentary on his Julius Caesar by

Craik. London 1857. — *Shakespeares* Hamlet von Elze. Leipzig 1857. — *Shakespeares* Macbeth, für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen sowie mit einem Auszug aus Holinshed's History of Scotland versehen von Ey. Hannover, Meyer. — *Shakespeares* Othello für den Schulgebrauch eingerichtet und erklärt von Wunder. Döbeln, Schmidt 1891. — *Shakespeare's* Romeo and Juliet. Eine Ausgabe des überlieferten Doppeltextes mit vollständiger Varia lectio bis Rowe nebst einer Einleitung über den Wert der Textquellen und den Versbau Shakespeares von Tycho Mommsen. Oldenburg 1859. — *Shakespeare,* The Tempest von Hamann. Leipzig, Stolte 1897. — *Sheridan,* The School for Scandal von Türkheim. München, Lindauer 1897. — Geschichte. *Buckle,* The English Intellect during the 16., 17. and 18. Centuries. 1. Teil: Text. 2. Teil: Kommentar. 3. Teil: Zusammenhängende Übersetzungsübungen. Zusammengestellt von Hupe. Köthen, Schulze 1892. — *Chambers'* English History. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dubislav und Boek. 7. Aufl. Berlin, Gärtner. — *Creasy,* The fifteen decisive Battles of the World (Auswahl) von Hamann. Leipzig, Stolte 1897. — *Goldsmith,* History of Rome von Wilcke. Halle, Gesenius. — *Green,* History of the English People. 1. Teil: The Tudors. 2. Teil: The Stuarts von Lion. Halle. Gesenius. — Klinghardt, Materialien zur *Macaulay*-Lektüre. Progr. 1890 und 1891. — Schmitz, Ein *Macaulay*-Kommentar. Anmerkungen zu *Macaulay's* History of England. Vol. I. Greifswald, Bamberger 1870. — Thum, Anmerkungen zu *Macaulay's* History of England. Progr. Reichenbach i. V. 1879. — *Scott,* Tales of a Grandfather zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von Bauer und Link. München, Lindauer 1891. — *Scott,* Tales of a Grandfather von Schaub. 15. Aufl. Halle, Gesenius. — Biographisches. *Macaulay,* Lord Clive and Warren Hastings. Nach Macaulay's Essays zur Lektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten redigiert von Jäger. 3. Aufl. Leipzig, Bredt 1889. — *Macaulay,* Warren Hastings. Schulausgabe mit erläuternden Anmerkungen. Größere Ausgabe mit Zusätzen und Exkursen. Herausgegeben von Imman. Schmidt. Berlin, Haude und Spener. — Erzählungen. Adventures by Sea and Land. Edited with Explanatory Notes and a Vocabulary by Saure. Leipzig, Dieterich 1902. — *Defoe,* Robinson Crusoe von Löwe. Halle, Gesenius. — *Dickens,* Christmas Carol, mit Anmerkungen und His Life and Writings für den Schulgebrauch in der Prima von Hupe. 1. Teil: Text. 2. Teil: Kommentar. Köthen Schulze, 1892. — *Dickens,* Christmas Carol. Schulausgabe, mit erläuternden Anmerkungen. Größere Ausgabe mit Einleitung, erläuternden Anmerkungen und einem Index. Herausgegeben von Imman. Schmidt. Berlin, Haude und Spener. — *Dickens,* The Chimes. The Cricket on the Hearth, für obere Klassen erklärt von Werner. 2. Aufl. Hamburg, Meissner 1889. — *Dickens,* The Cricket on the Hearth. Mit sprachlichen und sachlichen Erklärungen von Hoppe. 6. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — *Dickens,* From the Pickwick Papers von Kriete. Halle, Gesenius 1902. — *Ewing,* Jackanapes and Daddy Darwin's Dovecot von Hamann. Leipzig, Stolte 1897. — *Jerome,* Three Men on the Bummel von Kriete. Halle, Gesenius 1901. — *Lamb,* Three Tales from Shakespeare von Walther. München, Lindauer 1896. — *Marryat,* The Children of the New Forest. Peter Simple. The Settlers in Canada mit Anmerkungen von Löwe. Halle, Gesenius. — *Seamer,* Shakespeare's Stories, für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Saure. 3. Aufl. Berlin, Herbig 1895. — *Stretton,* Alone in London von Nehry. Wolfenbüttel, Zwißler 1895. — Roman. *Scott,* Ivanhoe. Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Saure. Berlin, Herbig 1886.

d) Literaturgeschichte.

Ackermann, *English Literature in the Reign of Queen Victoria by Justin Mac Carthy. Two chapters from the author's History of our own Times.* Dresden, Kühtmann 1899. — Bierbaum, *History of the English Language and Literature. School-Edition. Student's Edition.* Leipzig, Roßberg 1899. — Brandl, Shakspere. Führende Geister VIII. Berlin, Hofmann und Co. 1894. — ten Brink, Geschichte der englischen Literatur (bis zur Reformation) 2 Bände. Straßburg, Trübner 1877—93. — ten Brink, Geschichte der englischen Literatur. 1. Band. Bis zu Wiclifs Auftreten. 2. Aufl. Herausgegeben von Brandl. Ebend. 1899. — ten Brink, Shakespeare. Fünf Vorlesungen. Straßburg, Trübner 1893. — Brooke, *English Literature from 670 to 1832. Partly rewritten and largely revised and corrected.* London 1897. — Brückner, *Talks about English Literature from the earliest times to the present day. Appendix: Three little plays.* Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1898. — J. Bube, *The Story of English Literature.* Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1899. — Chambers, *History of the English Language and Literature. London and Edinburgh* s. a. — Craik, *A Manual of English Language. London* 5. *ed* s. a. (Auszug aus desselben Verfassers *Compendious History of English Literature and of the English Language from the Norman Conquest.* London 1875). — van Dalen, Grundriß der Geschichte der englischen Sprache und Literatur. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — Döhler, *An Historical Sketch of English Literature.* Kurzer Überblick über die Ge-

schichte der englischen Literatur für den Schulgebrauch. 5. Aufl. Dessau 1901. — Dowden, Shakespeare. *New ed.* London 1890. — Elze, Lord Byron. 3. Aufl. Berlin 1886. — Engel, Geschichte der englischen Literatur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit, mit einem Anhang der amerikanischen Literatur. 4. Aufl. Leipzig, Bädeker 1897. — Engel, William Shakespeare. Mit einem Anhang: Der Bacon-Wahn. Leipzig 1897. — Engel, Geschichte der nordamerikanischen Literatur. 2. Aufl. Leipzig 1897. — Feyerabend, *A History of English Literature.* Mit 29 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1899. — Hengesbach, *Readings on Shakespeare. Illustrative of the Poet's Art, Plots and Characters.* Berlin, Gärtner 1901. — Hettner, Geschichte der englischen Literatur 1660—1770. 5. Aufl. besorgt von Brandl. Braunschweig, Vieweg, 1894. — Kaiser, *A Brief History of the English Language and Literature, arranged for the Use of Schools. 2. ed.* Leipzig, Schultz' Erben 1891. — M. Koch, Shakespeare. Cotta'sche Bibliothek für Weltliteratur. Stuttgart, Kröner s. a. — G. Körting, Grundriß der Geschichte der englischen Literatur. 3. Aufl. Münster, Schöningh 1899. — Mager, Geschichte der englischen Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit einem Anhange: Die amerikanische Literatur. Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Köthen, Schulze 1893. — Matthias, Leitfaden der Geschichte der englischen Literatur von Stopford A. Brooke. Nach dem englischen Original (1879) deutsch bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. — Mensch, *Characters of English Literature. For the Use of Schools. 3. ed.* Köthen, Schulze 1898. — Norman, *Outlines of English Literature from Gildas to the Present Time. 2. ed.* Wien, Lechner 1889. — Penner, *History of English Literature.* Leipzig, Renger 1900. — Rost, *The Heroes of English Literature.* Aus englischen Originalen ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt. Mit 5 Dichterbildnissen. Berlin, Gärtner 1898. — Saintsbury, *A History of Nineteenth Century Literature* (1780—1895). *Macmillan & Co.* London 1896. — Saure, *Chronological Table of the English Literature for School, College, and Home.* 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1897. — Scherr, Geschichte der englischen Literatur. 3. Aufl. Leipzig 1883. — Sharp, *Architects of English Literature* (Ausgewählte Kapitel). Herausgegeben von Hallbauer. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Shaw, *A History of English Literature, edited, with Notes and Illustrations, by* Smith. *17. ed.* London 1889. — Stern, Milton und seine Zeit. 2 Bände. Leipzig 1877/78. — Johanna Siedler, *History of English Literature. For the Use of Ladies' Schools and Seminaries. 7. ed.* Würzburg 1900. — Swaen, *A Short History of English Literature.* Groningen, Noordhoff 1900. — Taine, *Histoire de la littérature anglaise (Translated into English by* Laun), deutsch von Katscher, Leipzig 1877—80. 3 Bände. — Thackeray, *Lectures on the English Humorists of the 18. Century.* Mit bibliographischem Material, literarischer Einleitung und sachlichen Anmerkungen für Studierende herausgegeben von Regel. Halle, Niemeyer. — Toeppe, *Outlines of English Literature. For the use of Schools.* 3. Aufl., herausgegeben von M. Benecke. Potsdam 1898. — Ward, *A History of English Dramatic Literature to the Death of Queen Anne.* 3 *vols.* London 1899. — Warton, *History of English Poetry from the twelfth to the close of the sixteenth Century. Edited by Hazlitt. With Notes and other Additions by* Sir Frederic Madden. 4 *vols.* London 1871. — Wülker, Geschichte der englischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1896.

92. Wörterbücher. Annandale, *A Concise English Dictionary: Literary, Scientific, and Technical, with Pronouncing Lists of Proper Names, Foreign Words and Phrases etc. New and enlarged Edition, with Supplement of additional Words.* London 1900. — Baumann, Londinismen oder Slang und Cant. Ein Wörterbuch der Londoner Volkssprache. London 1887. — Feller, *A New Pocket-Dictionary, English and German.* 2 Bändchen. Neu bearbeitet von Thiergen. 41. Aufl. Leipzig, Teubner 1891. — Flügel, Allgemeines englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 4. Aufl. 3 Bände. Braunschweig, Westermann 1894. — Flügel, Praktisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 2 Teile. 15. Aufl. Leipzig, Brockhaus 1891. — Flügel-Schmidt-Tanger, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache für den Hand- und Schulgebrauch unter besonderer Benützung von Felix Flügels allgemeinem englisch-deutschem und deutsch-englischem Wörterbuch, bearbeitet von Imm. Schmidt und G. Tanger. 2 Bände. 4. Aufl. Braunschweig, Westermann 1900. — Grieb, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 10. Aufl., mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie neu bearbeitet von Schröer. 1. Band. Englisch-Deutsch 1898. 2. Band. Deutsch-Englisch. 1902. Stuttgart, Neff. — Hoppe, Englisch-deutsches Supplement-Lexikon. Berlin, Langenscheidt 1871. — 2. Aufl. 1. Abt. A—Close 1888. 2. Abt. 1. Hälfte. Close—Do. 1893. — James, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 37. Aufl., neu bearbeitet von Stoffel. Leipzig, Tauchnitz 1901. — Klein, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. Mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. Für den Privat-,

Kontor- und Schulgebrauch. 12. Aufl. Berlin 1901. — Kluge *and* Lutz *English Etymology. A Select Glossary serving as an Introduction to the History of the English Language.* Straßburg, Trübner 1898. — Köhler, Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Gänzlich umgearbeitet und vermehrt von Lambeck. 31. Aufl. Leipzig, Reclam 1894. — Krummacher, Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache. 2. Aufl. Berlin, Goldschmidt 1896. — Loewe, Lexikon der Handelskorrespondenz. Deutsch-Englisch-Französisch. Unter Mitwirkung von Alcock und Charmillot herausgegeben. Berlin 1902. — Lucas, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 2 Bände. Bremen, Schünemann 1856. (Vergriffen.) — Matthias, Neues ausführliches Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 5. Aufl. Berlin, Friedberg und Mode 1902. — E. Müller, Etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache. 2 Teile. 2. Aufl. Köthen, Schettler 1878/79. — Muret, Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Große Ausgabe. 1. Teil: Englisch-Deutsch. 1897. 2. Teil: Deutsch-Englisch. Bearbeitet von Sanders, fortgeführt unter Mitwirkung von Stoffel und Schmidt. 1901. Berlin, Langenscheidt. — Dasselbe, Hand- und Schulausgabe. 1. Teil: Englisch-Deutsch von Klatt. 33.—42. Tausend. 1903. 2. Teil: Deutsch-Englisch von Baumann. 19.—28. Tausend. 1902. Ebenda. — Muret und Naubert, Notwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 1. Teil: Englisch-Deutsch. 2. Teil: Deutsch-Englisch. 3. Teil: Land und Leute in England. 4. Teil: Land und Leute in Amerika. 4. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1892. — Murray, *A New English Dictionary, founded on the materials collected by the Philological Society.* Erscheint in Lieferungen seit 1888. Oxford, Clarendon Press. 1.—5. Band. (A—K). — Regel und Schuler, Einführung in das heutige Englisch, nach Stämmen geordnet mit Berücksichtigung der Synonymik. 2. Ausgabe. Leipzig, Teubner 1893. — Saint-Claire-Pasquet-Hölscher, *A Dictionary of English, French, and German Idioms, Figurative Expressions, Proverbial Sayings.* Berlin, Langenscheidt 1879. — Alex. Schmidt, Shakespeare-Lexikon. 2 Bände. Berlin, Reimer. 3. Aufl. 1902. — Skeat, *An Etymological Dictionary of the English Language, arranged on an historical basis. 3. ed.* London 1898. — Skeat, *A Concise Etymological Dictionary. New Ed.* London 1901. — Tanger, Englisches Namen-Lexikon mit Aussprachebezeichnung. Berlin, Haude und Spener 1888. — Thieme-Preusser, Neues vollständiges kritisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Neue Ausgabe, bearbeitet von Wessely. 2 Teile. Hamburg 1898. — Thieme-Preusser, Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache, umgearbeitet von Wessely. 2 Teile in einem Bande. Hamburg 1899. (Auszug aus dem vorhergehenden.) — Thieme und Magnusson, Neues praktisches Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Herausgegeben von Wessely. 2 Teile in einem Band. 16. Aufl. Hamburg 1900. — Thieme, Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 18. Aufl., vollständig neu bearbeitet von Keller. 1. Teil: Englisch-Deutsch. Braunschweig 1902. — Vollständiges Handwörterbuch der deutschen, französischen und englischen Sprache. 13. Aufl. Leipzig, Brockhaus 1889. — Webster's *International Dictionary,* bearbeitet von Harris. London 1902. — Wershoven, Taschenwörterbuch der Aussprache englischer Eigennamen. Köthen, Schulze 1890. — Wessely, Schulwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Hamburg 1897. — Wessely, *Pocket Dictionary of the English and French Languages. 25. Ed. by* Tolhausen *and* Payn, *in collaboration with* Heymann. Leipzig 1898. — Wessely, Neues englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. 26. Aufl. von Stoffel und Payn, unter Mithilfe von Berlit. 2 Teile in einem Band. Leipzig 1899. — Whitney, *Century Dictionary. 6 vols.* New-York *and* London 1891—1894.

Synonymische Wörterbücher. Dreser, Englische Synonymik für die Oberklassen höherer Lehranstalten wie zum Selbstunterricht. Wolfenbüttel, Zwißler 1879. — Klöpper, Englische Synonymik. Kleine Ausgabe für höhere Unterrichtsanstalten. 3. Aufl. Rostock, Werther 1891. Größere Ausgabe für Studierende und Lehrer. — Krüger, Schwierigkeiten der englischen Sprache. 1. Teil: Synonymik und Wortgebrauch. 1897. 2. Teil: Ergänzungsgrammatik und Stilistisches. Dresden und Leipzig, Koch 1902. — Meurer, Englische Synonymik für Schulen. Mit Beispielen und etymologischen Angaben unter Berücksichtigung des Französischen. 3. Aufl. Leipzig, Bredt 1899. — Nissen, Beiträge zur englischen Synonymik. Heidelberg, Groos 1898. — Norman, *English Synonyms with Etymologies and Examples, containing an alphabetical List of Prefixes and Affixes. 2. ed.* Wien, Lechner 1889. — Schmitz, Heinrich, Englische Synonyma, für die Schule zusammengestellt. 2. Aufl. Gotha 1902. — Smith, Charles John, *Synonyms Discriminated.* Neue Ausgabe. London 1901. — Smith, Charles John, *Synonyms and Antonyms.* 2. Aufl. London 1868.

93. Vokabularien, Phraseologien und Gesprächbücher. Asher, Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauch der englischen Sprache. 8. Aufl. Dresden, Ehlermann. — Asher, *Exercises on the habitual mistakes of Germans in English Conversation.* 5. Aufl. Dresden, Ehlermann 1896. — Backhaus, Englische Sprechübungen. Hannover, Meyer 1894. — Banes, *Systematical Vocabulary and Guide to English Con-*

versation. 5. Aufl. Leipzig, Teubner 1890. — Bennewitz, Englisch-deutsche Konversationsschule für den Kaufmann (nach Thum, Englisch-deutsche Konversationsschule neu bearbeitet). 1. Teil: 50 leichtere Gespräche mit ausführlichen Anmerkungen. 4. Aufl. Leipzig 1901. 2. Teil: 50 Gespräche für Geübtere. 4. Aufl. Leipzig 1902. — Bowen und Schnell, *The Dwelling: Lessons in English Conversation after Hölzel's Picture.* Gießen, Roth 1899. — Boyle, Idiomatisches Englisch für Deutsche. Eine Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten und Anglizismen. Berlin, Herbig 1878. — Anna Brückner, *Life in an English Boarding-School. Appendix: Letters.* Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Sprache. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Busch und Skelton, Handbuch der englischen Umgangssprache. Eine ausgewählte und umfassende Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichsten Begriffe und Gegenstände des Lebens. 5. Aufl. Leipzig, Violet. — Clement, Englisch-deutsche Konversation. Gespräche und idiomatische Redensarten. 4. Aufl. Hamburg, Boysen 1902. — Crays, *Series of conversational Books for School, Home, and Travelling.* 1. Englische Gespräche für Schule, Haus und Reise. Berlin, Verlagsanstalt 1890. — Crump, *English as it is spoken, being a series of familiar dialogues.* 12. Aufl. Berlin, Dümmler 1900. — van Dalen, *English Vocabulary. The Pronunciation marked after the Method* Toussaint-Langenscheidt. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1892. — Deutschbein, Systematische englische Konversationsschule. Vokabel- und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens mit besonderer Berücksichtigung englischer Verhältnisse, auf Grund der neuen Lehrpläne und Lehrordnungen von 1891 und 1892. 1. Teil: School Life. 2. Teil: Everyday-Life. 3. Aufl. Köthen, Schulze 1900. — Deutschbein, Stoffe zu englischen Sprechübungen. Köthen, Schulze 1898. — Flaxmann, Handbuch der englischen Umgangssprache, neu bearbeitet von Wagner. 12. Aufl. Stuttgart, Neff 1903. — Franz, *First English Vocabulary.* Kleines Vokabelbuch und erste Anleitung zum Englischsprechen. 14. Aufl. Berlin, Herbig 1898. — Gärtner, Systematische Phraseologie der englischen Umgangssprache mit eingelegten Gesprächen, Briefen und deutschen Übungssätzen. 3. Aufl. von J. Müller. Bremen 1897. — Görlich, Englische Vokabularien. Die Stadt. Der Winter. Der Sommer. Der Herbst. Der Frühling. Leipzig, Renger 1898. — Gouin, *Les Séries domestiques et champêtres. Texte Anglais. Fascicule I. et II. Paris* 1895. — Hartung, Sprechübungen im Englischen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1892. — Heine, Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Hölzel. Mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 2. Aufl. Hannover und Berlin, Meyer. — Höft, Englische Serien. Hamburg, Meißner 1. Teil 1899. 2. Teil 1902. — Holzer, *Manual of School-Conversation. A collection of Terms and Phrases, used in Teaching English.* Berlin, Gärtner 1902. — James, *English spoken.* Berlin, Beuge 1890. — Jeaffreson and Boensel, *English Dialogues with phonetic Transscriptions.* 2. Aufl. Leipzig 1891. — Jorns, *The Young Lady's Vocabulary.* Für höhere Mädchenschulen, Seminarien und zum Selbststudium. 3. Aufl. Berlin, Herbig 1898. — Kares, *Methodical Hints for speaking English.* Dresden, Ehlermann 1891. — Kasten, Erklärung der Hölzel'schen Bilder „Die Wohnung" und „*View of London*" in englischer Sprache nebst Wörterverzeichnissen und Fragen zur Einleitung einer Besprechung im Unterricht. Hannover und Berlin, Meyer 1899. — Knight, *The new London Echo.* Eine Sammlung englischer Redensarten in zusammenhängender Unterhaltung. 13. Aufl. Leipzig, Dyk 1897. — Kron, *The Little Londoner.* Englische Realien in modernem Englisch, mit Hervorhebung der Londoner Verhältnisse. Ein Hilfsmittel zur Weiterbildung in der lebendigen Umgangssprache auf allen Gebieten des täglichen Lebens. 2. Aufl. Karlsruhe, Bielefeld 1899. — Kron, *English Daily Life.* Karlsruhe, Bielefeld 1900. — Krüger, *Systematical English-German Vocabulary.* Dresden und Leipzig, Koch 1895. — Löwe, Deutsch-englische Phraseologie in systematischer Ordnung (Seitenstück zur deutsch-französischen Phraseologie von Bernh. Schmitz). 6. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1902. — Matthias, Handbuch der englischen Umgangssprache. Praktische Anleitung, sich im Englischen richtig und geläufig auszudrücken. 9. Aufl. Berlin, Friedberg und Mode 1901. — Meffert, Englisches Vokabularium. 5. Aufl. Breslau 1897. — Meurer, Sachlich geordnetes englisches Vokabularium mit besonderer Berücksichtigung der Konversation nebst Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Berlin 1897. — Otto, Neues englisch-deutsches Gesprächbuch. 11. Aufl. Stuttgart 1900. — G. Plötz, *English Vocabulary.* Methodische Anleitung zum Englischsprechen. 4. Aufl. Berlin, Herbig 1897. — Ploetz, Richard, *Te Thraveller's Companion.* Sprachführer für Deutsche in England. 7. Aufl. Berlin 1901. — Rothwell, Neue englische und deutsche Gespräche mit beigefügter Aussprache. 18. Aufl. München 1898. — Rückoldt, Englische Schulredensarten für den Sprachunterricht. Leipzig, Roßberg 1900. — Runge, Englische Gespräche oder englische Konversationsschule. Heidelberg, Groos 1895. — Schlessing, Neues Handbuch der englischen Konversationssprache. Leipzig, Tauchnitz. — Schmitz, Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache. Ein Übungsbuch für Realschulen und höhere Töchterschulen, nebst

einer methodologischen Einleitung. 4. Aufl. Dresden und Leipzig, Koch 1893. — Seelig, Englisches Vokabularium. 2. Aufl. Bromberg, Ebbecke 1899. — Shindler, *Echo of Spoken English.* Leipzig, Giegler. *1. Part.: Children's Talk.* Mit deutscher Übersetzung von Lina Vietor. 4. Aufl. 1898. *2. Part.: Glimpses of London.* Mit Wörterbuch von Fritzsche. 4. Aufl. 1901. — Smith, *A Selection of English Dialogues chiefly for the Use of young Ladies.* Potsdam, Rentel 1891. — Stier, Englisch-deutsches Vokabular für die höheren Lehranstalten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Traut, *Do you speak English?* Englisch-deutsche Gespräche, Redensarten und Wörtersammlungen. 14. Aufl. Leipzig, Koch 1895. — True und Jespersen, *Spoken English. Every-day Talk with phonetic Transscription. 5. ed.* Leipzig 1899 (nebst Ergänzungsheft). — Ulrich, Hilfsbüchlein zur Erlernung der englischen Konversationssprache oder 32 Gespräche mit den dazu gehörigen Vokabeln. Langensalza 1897. — Waddy, *The English Echo. A practical Guide to the Conversation and Customs of Every-day Life in Great-Britain. 23. ed.* Stuttgart, Violet 1902. — Wilke, Anschauungs-Unterricht im Englischen. Mit Benützung von Hölzels Bildern. 2. Aufl. Leipzig, Gerhard 1898. — Wilke, London. *Walks in the Metropolis of England.* Mit Anlehnung an das Hölzel'sche Bild „London" für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig 1897. — Wingerath, *A Short English Vocabulary, arranged according to the Intuitive Method.* Köln 1895.

94. Grammatische Lehrbücher. a) In deutscher Sprache. Backhaus, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 5. Aufl. 1894. 2. Teil: Schulgrammatik der englischen Sprache in übersichtlicher Darstellung. Hannover, Meyer 1889. — Backhaus, Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. Ausg. B. 1. Teil 1896. 2. Teil 1898. Hannover-Berlin, Meyer. — Bandow, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 1. Teil: Elementarbuch. 2. Teil: Schulgrammatik. 3. Teil: Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Elberfeld, Bädeker. — Bandow, Lehrbuch der englischen Sprache für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsanstalten. Materialien für den 1. Jahreskurs. 2. Aufl. Elberfeld 1897. — Barnstorff, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 3. Aufl. Flensburg, Westphalen 1899. — Van den Berg, Praktischer Lehrgang der englischen Sprache. 1. Kursus. 22. Aufl., bearbeitet von Herrig. Berlin, Simion 1891. — Bierbaum, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Schulen. Leipzig, Roßberg. 1. Teil. 1892. 2. Teil. 1894. — Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. Leipzig, Roßberg. 1. Teil. 2. Aufl. 1894. 2. Teil. 2. Aufl. 1895. — Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. Verkürzte Ausgabe. Leipzig, Roßberg 1900. — Börner-Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1898. — Börner und Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausg. B für höhere Mädchenschulen. Leipzig, Teubner 1898. — Brunswick, Lehrbuch der englischen Sprache. Im Sinne der amtlichen Bestimmungen verfaßt. 1. Stufe. Mit 2 Tafeln und 2 Anschauungsbildern. 2. Stufe. Mit 1 Liederanhang und 5 Anschauungsbildern. 3. Stufe. Ausg. A. 3. Stufe. Ausg. B. Mit Gedichtanhang, Abriß der englischen Verskunst, Wegweiser für die Lektüre, Auszug der englischen Etikette und einem Briefsteller. Berlin, Friedberg und Mode. — Bube, Schulgrammatik der englischen Sprache. Stuttgart, Neff 1896. — Bube, Elementarbuch der englischen Sprache für deutsche Schulen. 2. Aufl. Stuttgart 1902. — Van Dalen, Lloyd und Langenscheidt, Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Berlin, Langenscheidt. 40. Aufl. — Van Dalen, Englisch für Kaufleute. 4. Aufl. Berlin 1898. — Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. Hannover, Meyer. 1. Teil. 2. Aufl. 1900. 2. Teil. 1. Band. Grammatik. 2. Band. A. Lesebuch für Klasse II. 1899. 2. Band. B. Lesebuch für Oberklassen, Fortbildungsanstalten und Seminare. 1899. Deutscher Übungsstoff zum 1. Teil. Ebenda 1898. — Degenhardt, Lehrgang der englischen Sprache. In zeitgemäßer Neubearbeitung. Dresden, Ehlermann. 1. Grundlegender Teil. 59. Aufl. 2. Teil. Schulgrammatik in kurzer Fassung. 16. Aufl. — Degenhardt, Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Dresden, Ehlermann 1895. — Deutschbein, Praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache für höhere Schulen. 19. Aufl. Ausg. A. Große Ausg. — Dasselbe, Ausg. B. Bearbeitung nach der induktiven Methode. Köthen, Schulze 1902. Hiezu 2 Ergänzungshefte, enthaltend Einzelsätze und zusammenhängende Übungsstücke. Ebenda 1901. — Dasselbe, Ausg. C für höhere Mädchenschulen. 2. Aufl. Ebenda 1902. — Deutschbein, Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien. 1. Teil: Grammatik. 2. Teil: Übungsbuch. 6. Aufl. Köthen, Schulze 1902. — Deutschbein, Systematische Zusammenstellung der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Grammatik. Ebenda 1895. — Deutschbein und Willenberg, Leitfaden für den englischen Unterricht. 1. Teil: Formenlehre. 4. Aufl. 1900. 2. Teil:

Syntax. 3. Aufl. 1900. Ebenda. — Dasselbe, 2. Teil: Syntax. 4. Aufl. Ausg. B in 2 Abteilungen. Bearbeitung auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne von 1901. Ebenda 1903. — Deutschbein, Shakespeare-Grammatik für Deutsche. 2. Aufl. Köthen, Schulze 1897. — Dickhuth, Übungsstoff und Grammatik für den englischen Anfangsunterricht. 2. Aufl. Magdeburg, Lichtenberg und Bühling 1899. — Dubislav und Boek, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ausg. A. 6. Aufl. Berlin 1896. — Dasselbe, Ausg. B. Mit Lautlehre und Aussprachebezeichnung. 4. Aufl. Berlin 1900. — Dubislav und Boek, Schulgrammatik der englischen Sprache. 8. Aufl. Berlin, Gärtner 1901. — Dubislav und Boek, Kurzgefaßtes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin 1898. — Dasselbe, Ausg. B. Mit Lautlehre und Aussprachebezeichnung. Berlin 1899. — Dubislav und Boek, Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenschulen. 1. Teil: Lese- und Elementarbuch. 2. Teil: Syntax. Berlin 1902. — Fehse, Lehrbuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. 3. Aufl. Leipzig, Renger 1901. — Fehse, Englisches Lehr- und Lesebuch für Oberklassen höherer Lehranstalten. Ein Ergänzungsbuch zu jedem englischen Elementarbuch in drei Kursen. (*Reader, Translation Exercises, Grammar.*) Leipzig, Renger 1898. — Fölsing-Koch, Lehrbuch der englischen Sprache, neubearbeitet von John Koch. 1. Teil: Elementarbuch. 28. Aufl.; 1. Aufl. 1838. 2. Teil: Mittelstufe. Zweiter Jahreskurs: A. Kleineres englisches Lesebuch mit Wörterverz. 3. Aufl. 1899. B. Die wichtigsten syntaktischen Regeln. 2. Aufl. 1898. Dritter und folgende Jahreskurse: A. Kleineres englisches Lesebuch. B. Englische Schulgrammatik. C. Wörterverzeichnis. Ausgabe für Mädchenschulen: A. Kleines englisches Lesebuch. B. Hauptregeln der englischen Grammatik und Wörterverzeichnis. 3. Teil: Große Mittelstufe. A. Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen und sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. Mit Karte von Großbritannien und einem Plan von London. B. Kurzgefaßte Grammatik nebst Übungen zum englischen Lesebuch. 4. Teil: Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache. Berlin, Goldschmidt 1894. — Franz, Shakespeare-Grammatik. Halle. 1. Teil 1898. 2. Teil 1900. — Franz, Die Grundzüge der Sprache Shakespeares. Berlin 1902. — Gaspey, Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht, neubearbeitet von Runge. Heidelberg, Groos 1901. — Georg, Elementargrammatik der englischen Sprache. 13. Aufl. Heidelberg, Weiß 1900. — Gesenius, Lehrbuch der englischen Sprache. Halle, Gesenius. 1. Teil: Elementarbuch nebst Lese- und Übungsstücken. 24. Aufl. 1901. 2. Teil: Grammatik nebst Übungsstücken. 15. Aufl. 1901. — Gesenius-Regel, Kurzgefaßte englische Sprachlehre. Für Gymnasien, Mittel- und Fortbildungsschulen u. s. w. 2. Aufl. Halle, Gesenius 1901. — Gesenius, Englische Sprachlehre. Ausg. A. Völlig neubearbeitet von Regel. 1. Teil: Schulgrammatik nebst Lese- und Übungsstücken. 7. Aufl. Halle, Gesenius 1901. 2. Teil: Lese- und Übungsbuch nebst kurzer Synonymik. 2. Aufl. Ebenda 1895. — Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausg. B. Völlig neubearbeitet von Regel. Unterstufe. Halle, Gesenius 1900. — Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausg. B Oberstufe. Halle, Gesenius 1901. — Gesenius, Englische Sprachlehre. Völlig neubearbeitet von Regel. Ausgabe für höhere Mädchenschulen. 4. Aufl. Halle 1902. — Gesenius, Englische Sprachlehre. Ausg. B. Oberstufe. Enthaltend die Besprechung der Hölzel'schen Bilder: Wald, Gutshof, Gebirge und Stadt, bearbeitet von Regel. Halle 1902. — Glauning, Lehrbuch der englischen Sprache. München, Beck. 1. Teil: Laut- und Formenlehre. 6. Aufl. 1902. 2. Teil: Syntax. 3. Aufl. 1897. — Görlich, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh 1896. — Görlich, Grammatik der englischen Sprache. 2. Aufl. Ebenda 1900. — Gurcke, Englisches Elementarlesebuch, neubearbeitet von Lindemann. 24. Aufl. Hamburg, Meißner 1896. — Gurcke, Englische Schulgrammatik für Oberklassen. 5. Aufl., neubearbeit von Fernow. Hamburg, Meißner 1891. — Hausknecht, *The English Student.* Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 4. Aufl. Berlin, Weigand und Grieben 1900. — Hausknecht, *The English Reader.* 2. Aufl. Ebenda 1899. Anhang zu beiden Werken: Beiwort, unter Mitwirkung von Twentyman. 3. Abdruck. Berlin 1897. — Hoppe, Lehrbuch der englischen Sprache für Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Angabe letzterer nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt 1890. — Hupe, Elementar- und Lesebuch der englischen Sprache nach den Anforderungen der „Lehrpläne und Lehraufgaben". Leipzig, Teubner 1892. — Jorns, Die Hauptsachen der englischen Formen- und Satzlehre. Lübeck 1898. — Kares, Kurzer Lehrgang der englischen Sprache. 1. Teil: Grundlegende Einführung in die Sprache. 6. Aufl., besorgt von Tanger. Leipzig, Dresden, Berlin, Ehlermann 1900. — Kellner, Lehrbuch der englischen Sprache (für Mädchenlyceen). Berlin, Springer 1902. — John Koch, Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen, wie zum Selbststudium. Berlin. 1. Teil. 14. und 15. Aufl. 1902. 2. Teil. 2. Aufl. 1898. — Köcher und Runge, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Leipzig, Teubner 1902. — Krüger und Trettin, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen.

Leipzig, Teubner 1901. — Lion und Hornemann, Englisches Unterrichtswerk für Realgymnasien und lateinlose höhere Schulen. Hannover, Goedel. Kurzgefaßte englische Schulgrammatik 1897. — Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil: Untertertia. 2. Aufl. 1896. — 2. Teil: Obertertia. 1897. (Begleitwort zu diesem Unterrichtswerk.) — Loewe, *English Grammar*. 1. Teil: Einführung in die englische Sprache auf Grund seines Lesebuches „*England and the English*". 2. Teil: Neue englische Schulgrammatik auf Grund des genannten Lesebuches. Dresden, Kühtmann. — Matthias, Handbuch der englischen Umgangssprache. Grammatik, Gespräche und Wörterbuch. Berlin, Friedberg und Mode 1888. — Meffert, Elementarbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1884. — Meffert, Englische Grammatik für die oberen Klassen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner 1891. — Meier und Assmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. 1. Teil: Englische Schulgrammatik von Meier. Leipzig, Seele u. Co. 1899. 2. Teil: Englisches Lese- und Übungsbuch (Unter- und Mittelstufe) von Meier und Assmann. Ebenda 1899. — Müller, Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, Handelsschulen und Töchterschulen. Braunschweig. 1. Teil. 2. Aufl. 1889. 2. Teil. 1. Aufl. 1886. — A. Müller, Kurzgefaßter Lehrgang der englischen Sprache für Handelsschulen. 6. Aufl. Freiberg 1900. — Nader und Würzner, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe für Deutschland. 1. Teil: Elementarbuch. Wien, Hölder 1901. — Norman. Theoretische und praktische Konversations-Grammatik. 4. Aufl. Wien, Lechner 1897. — Öpke, Kleine englische Vorschule. 2. Aufl. Bremen, Kühtmann 1895. — Öpke, Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil: Unterstufe. Im Anschluß an des Verfassers englisches Lesebuch. 1. Teil. 4. Aufl. 1900. 2. Teil: Schulgrammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken. Im Anschluß an des Verfassers englisches Lesebuch 2. Teil. 1890. Bremen, Kühtmann. — Ohlert, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Hannover-Berlin, Meyer 1898. — Ohlert, Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Ebenda 1898. — Otto und Runge, Kleine englische Sprachlehre, besonders für Elementarklassen von Real- und Töchterschulen, sowie für erweiterte Volks-, Fortbildungs- und Handelsschulen. 5. Aufl. Heidelberg 1901. — Peters, Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. Leipzig, Neumann 1890. — Petry, Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax nebst Beispielen zur Übersetzung ins Englische. 7. Aufl. Remscheid, Krumm 1896. — Plate, Lehrgang der englischen Sprache in zeitgemäßer Neubearbeitung. 1. Grundlegender Teil. 78., der neuen Bearbeitung 13. Aufl., von Tanger vollständig neu durchgesehen. 2. Mittelstufe. Methodisches Lese- und Übungsbuch. 60., der neuen Bearbeitung 7. Aufl. Dresden, Ehlermann. — Plate-Kares, Englisches Unterrichtswerk nach den neuen Lehrplänen. Kurzer Lehrgang der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation. 1. Grundlegende Einführung in die Sprache. 8. Aufl., von Tanger vollständig neu durchgesehen. 2. Oberstufe von Tanger. Dresden, Ehlermann. — Plate, Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, höhere Real- und Töchterschulen. 1. Vorstufe. 3. Aufl. 2. Systematische Grammatik. 2. Aufl. Dresden, Ehlermann. — Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 3. Aufl. Hannover, Meyer 1895. — Pünjer und Heine, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. Ausg. A für 3 Jahreskurse. Hannover und Berlin, Meyer 1900. — Pünjer und Heine, Lehrbuch der englischen Sprache für Lehrlings-Handelsschulen (Ausg. B für Anstalten mit beschränkter Unterrichtszeit). Ebenda 1902. — Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B. 1. Teil. 2. Aufl. Hannover und Berlin, Meyer 1902. — Regel, Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der englischen Syntax in Beispielen zur Repetition an höheren Schulen und militärischen Vorbereitungsanstalten. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Reimann, Abriß der englischen Syntax für den Schulgebrauch. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Ritter, Die Hauptregeln der englischen Formenlehre und Syntax. 5. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Ritter und Friedrich, Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil: Elementarbuch. 3. Aufl. 2. Teil: Kurzgefaßte Schulgrammatik. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1899. — Rothwell, Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der englischen Sprache. 14. Aufl. München 1900. — Ferd. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Mit vielen Abbildungen, einer Karte von England und einem Plane von London. 5. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1900. — Immanuel Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, Haude und Spener. 1. Teil: Elementarbuch. 12. Aufl. 1901. 2. Teil: Schulgrammatik mit Übungsbeispielen. 5. Aufl. 1901 (mit Schlüssel). — Immanuel Schmidt, Grammatik der englischen Sprache. 6. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1901. Hiezu Übungsbeispiele 3. Aufl. — Schmitz, Englische Grammatik. 5. Aufl. Berlin, Dümmler 1874. — Schneitler, Lehrgang der englischen Sprache für Kaufleute und Vorschule zur englischen Handelskorrespondenz. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — Schröer, Modernenglische Elementargrammatik, Laut- und Formenlehre. (Aus Grieb-Schröer, englisch-deutschem und deutsch-englischem Wörterbuch.) Stuttgart 1902. — Sevin, Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet. Karls-

ruhe, Bielefeld. 1. Teil. 1888. 2. Teil. 1890. — Sevin, Vorstufe zu dem Elementarbuch der englischen Sprache. Englische Lautlehre in Beispielen. Mit 2 Anhängen: 1. *Questions and answers* von Lenz. 2. Lieder zum Singen. Karlsruhe 1896. — Sonnenburg, Grammatik der englischen Sprache nebst methodischen Übungsstücken. Naturgemäße Anleitung zur Erlernung und Einübung der Aussprache, der Formenlehre und der Syntax. 14. Aufl. Berlin, Springer 1894. — Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Grammatik, Texte und Glossar. 3. Aufl. Oxford und Leipzig 1890. — Swoboda, Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyceen und andere höhere Mädchenschulen. 1. Teil: Elementarbuch. Wien 1902. — Tendering, Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache. 7. Aufl. Berlin, Gärtner 1901. — Tendering, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe B: Neue Bearbeitung des „kurzgefaßten Lehrbuches" (für Gymnasien). 2. Aufl. Berlin, Gärtner 1901. Ausgabe C: Erweiterte Bearbeitung des „kurzgefaßten Lehrbuches". Ebenda 1900. — Thiergen, Elementarbuch der englischen Sprache. Leipzig, Teubner 1897. — Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. 3. Teil. Leipzig, Teubner 1899. — Thiergen, Die Hauptregeln der englischen Syntax. Für die Oberstufe des Lehrbuchs der englischen Sprache. Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. Leipzig, Teubner 1899. — Thiergen, Grammatik der englischen Sprache. Im Anschluß an das Lehrbuch der englischen Sprache für den Schulgebrauch bearbeitet. Gekürzte Ausgabe C, bearbeitet von Schöpke. Leipzig, Teubner 1900. — Thiergen, *English Lessons.* Kurze praktische Anleitung zum raschen und sichern Erlernen der englischen Sprache für den mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch. Leipzig, Teubner 1900. — Thiergen, Oberstufe zum Lehrbuch der englischen Sprache. Bearbeitet von Schöpke. Ausgabe C. Leipzig und Berlin, Teubner 1901. — Thum, Neue englische Grammatik für den Kaufmann und für Gewerbtreibende. Zum Gebrauch in Handels- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbstunterricht. 12. Aufl. Leipzig, Glöckner 1903. — Vietor, Englische Schulgrammatik. 1. Teil: Formenlehre. 3. Aufl. von Vietor und Dörr. Leipzig, Teubner 1898. — Wagner, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 3. Aufl. Stuttgart, Neff 1901. — Wershoven, Hauptregeln der englischen Syntax. Mit einem Anhange: Synonyma. 2. Aufl. Trier, Lintz 1900. — Wilke, Einführung in die englische Sprache. Ein Elementarbuch für höhere Schulen. 4. Aufl. Leipzig 1897. Hiezu: Einführung in das geschäftliche Englisch, für höhere Bürgerschulen, Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen u. s. w. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Weischer, Schulgrammatik der englischen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Herbig 1883. — Zernial, Englische Grammatik nebst Lesestücken für die Obersekunda des Gymnasiums. Berlin, Weidmann 1892. — Zimmermann, Lehrbuch der englischen Sprache, enthaltend eine methodische Elementarstufe auf Grundlage der Aussprache und einen systematischen Kursus für Realgymnasien, Real- und Mittelschulen; neubearbeitet von Gutersohn. Halle, Schwetschke. 1. Teil. 48. Aufl. 1900. 2. Teil. 45. Aufl. 1898.

b) In englischer Sprache. Abbott, *A Shaksperian Grammar. An Attempt to illustrate some of the Differences between Elizabethan and Modern English. For the use of Schools. 3. ed.* London 1871. — Baskerville, *An English Grammar for the use of Germans. 7. ed.* Köln, Du Mont-Schauberg 1896. — Berlitz, *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. European Edition.* Berlin, Cronbach 1897. — Bierbaum, *An Abridged Systematic Grammar of the English Language.* Leipzig, Roßberg 1902. — Degenhardt, *A complete School-Grammar of the English Language. 4. ed.* Dresden, Ehlermann. — Gesenius, *English Syntax. Translated from the* Grammatik der englischen Sprache. *2. ed. revised by* Aue. Halle, Gesenius 1889. — Mason, *English Grammar, including Grammatical Analysis. 37. ed.* London, Bell *and* Sons 1896. — Morris, *Elementary Lessons in Historical English Grammar.* London 1882. — Murray, *English Language* in der Encyclopaedia Britannica (Geschichte der englischen Sprache). — Norman, *English Grammar with Numerous Exercises and an Appendix, containing a List of Homonyms, a few Synonyms and the Figures of Speech.* Wien 1899. — Sonnenburg, *An abstract of English Grammar with Examination-Questions. 3. ed.* Berlin 1880. — Smith *and* Hall, *A School Manual of English Grammar with Copious Exercises.* London, Murray 1873. — Sweet, *New English Grammar: Logical and Historical.* London. 1. Teil. 1892. 2. Teil. Syntax. 1898.

c) Metrik. Schipper, Englische Metrik in historischer und systematischer Entwicklung dargestellt. Bonn 1882—89. — Schipper, Grundriß der englischen Metrik. Wien 1895. (Wiener Beiträge zur englischen Philologie, unter Mitwirkung von Luick und Pogatscher herausgegeben von Schipper. 2. Band.)

95. Übungsbücher. **a. Zum Übersetzen ins Englische.** Bandow, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 3. Teil: Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. 5. Aufl. Elberfeld, Bädeker 1887. — Bube, Englisches Übungsbuch. Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische und methodische Anleitung zur Anfertigung von englischen Aufsätzen für die Oberklassen höherer Lehranstalten.

Stuttgart, Neff 1897. — Cowley, Ausgewählte Übungen von hervorragenden modernen Autoren, zum Übersetzen ins Englische für vorgeschrittene Schüler. Mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Wien, Schaumburg-Fleischer 1891. — Deutschbein, Oberstufe des englischen Unterrichts. Zusammenhängende Übungsstücke zur planmäßigen Erweiterung und Vertiefung der englischen Grammatik. 3. Aufl. Köthen 1902. — Dressel, Bilder aus der englischen Geschichte zum Übersetzen ins Englische für die oberen Klassen höherer Schulen. Halle, Gesenius 1888. — Dubislav und Boek, Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Gärtner 1901. — Dubislav u. Boek, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 7. Aufl. Berlin 1901. — Dubislav und Boek, Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische zur Wiederholung der Syntax. Berlin 1903. — Gesenius, Englisches Übungsbuch. Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übungsstücken zur Erlernung der Syntax. 2. Aufl. Halle, Gesenius 1894. — Görlich, Englisches Übungsbuch. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh 1901. — Gruner, Deutsche Musterstücke. 1. Teil. 13. Aufl. Stuttgart, Metzler 1900. Hiezu Anmerkungen für die englische Komposition, bearbeitet von Gruner. 7. Aufl. Ebenda 1898. (Ins Englische übersetzt unter dem Titel „*Select Specimens of German Literature by Thomas*". *2. ed.* Ebenda 1885.) — Hangen, Englische Übungsbibliothek zur Benutzung an höheren Lehranstalten sowie zum Privatstudium. Ehlermann, Dresden. 20 Bändchen (1. Schiller, Wilhelm Tell. 5. Aufl. 2. Benedix, Ein Lustspiel. 5. Aufl. 3. Benedix, Doktor Wespe. 8. Aufl. 4. Gutzkow, Zopf und Schwert u. s. w.), — Herrig, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 14. Aufl. von Boyle. Leipzig, Bädeker 1889. — Jäger, Die Absolutorial-Aufgaben aus dem Englischen und Deutschen. 8. Aufl. von Friedrich (Stahels Sammlung von Prüfungsaufgaben). Würzburg 1901. — Jaep, Britannia. Eine praktisch-theoretische Anleitung zum Übersetzen ins Englische mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen. 2 Bändchen. Leipzig, Teubner. — Meffert, Übungsbuch zum Übersetzen ins Englische im Anschluß an die „Englische Schulgrammatik für die oberen Klassen". 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1880. — Otto, Materialien zum Übersetzen ins Englische für vorgerücktere Schüler. 3. Aufl. von Runge. Heidelberg 1900. — Peters, Materialien zu englischen Klassenarbeiten, sowie zu häuslichen schriftlichen Arbeiten und mündlichen Übungen. Für obere Klassen höherer Lehranstalten (nur zusammenhängende Übungsstücke). Leipzig, Neumann 1883. — Immanuel Schmidt, Übungsbeispiele zur Grammatik der englischen Sprache. 3. Aufl. Berlin, Haude und Spener 1884. — Sonnenburg, Englisches Übungsbuch. 2. Abt.: Zur Einübung der syntaktischen Regeln. 4. Aufl. Berlin 1896. — Steuerwald, Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns. 3. Aufl. Stuttgart, Roth 1902. — Storme, Materialien zum Übersetzen ins Englische, neubearbeitet von Kasten. 3. Aufl. Hannover, Meyer 1881. — Werner, Materialien zum Übersetzen ins Englische für obere Klassen höherer Schulen. Leipzig, Teubner. Vorbereitender Teil 1870. Erster Teil 1868. — Wershoven, Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 3. Aufl. Trier, Lintz 1900.

b. **Zur Fertigung von Aufsätzen und Briefen.** Anderson, Handbuch der englischen Handelskorrespondenz. Deutsch bearbeitet von Augspurg. 5. Aufl. Halle, Gesenius. — Beckmann, Anleitung zu englischen Arbeiten. Für Schule und Privatstudium. Altona, Schlüter 1888. — Boyle, *Guide to English Composition.* Wiesbaden 1875. — Ellinger, *English Letters.* Nach Privatbriefen und verschiedenen Ausgaben und Sammlungen. Berlin, Gärtner. — Feller, *New Mercantile Correspondence.* 5. Aufl. von Schneitler. Dresden, Kühtmann. — Görlich, Materialien für freie englische Arbeiten. Leipzig, Renger 1898. — Günther, *English Letters. Collected for the Use of Schools.* Danzig, Kafemann 1889. — Herrig, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 14. Aufl., neubearbeitet von Boyle. Leipzig, Bädeker 1889. — Kron, *English Letter Writer.* Anleitung zum Abfassen englischer Privat- und Handelsbriefe. Karlsruhe, Bielefeld 1900. — Loewe, Handelskorrespondenz. Deutsch-Englisch-Französisch. Unter Mitwirkung von Alcock und Charmillot. 6. Aufl. Berlin 1902. — Montgomery, Deutsch-englischer Handelsbriefsteller. Vollständige deutsch-englische Handelskorrespondenz. Stuttgart, Neff. — Müller, Dettloff, *Analysis of commercial correspondence.* Leipzig, Teubner 1902. — Norman, *English Commercial Correspondence.* Wien 1897. — Ritter, Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen. 4. Aufl. Berlin 1898. — Robolsky, *The English Letter.* Englische Briefe zum besonderen Gebrauche für Töchterschulen und Erzieherinnen von Adolfine Töppe. Leipzig, Renger. — Robolsky und Meissner, Französische und englische Handelskorrespondenz. Gesammelte Originale. 1. Teil: Französisch. 2. Teil: Englisch. 4. Aufl., durchgesehen von Montgomery. Leipzig 1901. — Rolfs, Moderne Handelsbriefe in genauer Wiedergabe der Originale. 2. Teil: Englische Briefe. 3. Aufl. mit Kommentar von Madden. Köln a. Rh., Neubner 1898. — Rothwell, Deutsch-englischer

Briefsteller. Mit der gegenübergedruckten Übersetzung. 4. Aufl. 2 Teile in einem Band. 1. Teil: Familienbriefsteller, neubearbeitet von Wagner. 2. Teil: Handelsbriefsteller von Montgomery. Stuttgart 1899. — Simon, Vogel, Skelton and Wrankmore, *Manual of Mercantile Correspondence in two Languages, English and German. Two Volumes. 18. ed. by Vogel and* Leiland Mason. 1. Teil: Englisch-Deutsch. 2. Teil: Deutsch-Englisch. Leipzig, Glöckner 1901. — Traut, Englische Aufsatz- und Briefschule. Eine Sammlung von Musteraufsätzen, Briefen und Entwürfen. Mit Einleitungen und Präparationen. Für die Oberklassen höherer Schulen und zum Privatstudium. 2. Aufl. Dresden 1895. — Ulrich, Praktische Vorbereitung für das englische Kontor, zum Selbstunterricht, sowie für Handelsschulen und Kontore von Kaufleuten und Gewerbetreibenden. 5. Aufl. Bremen, Heinsius Nachf. 1892. — Ulrich, Der englische Familienbrief. Eine Sammlung von englischen Billetten und Briefen des Familienlebens mit Angabe der Regeln über die englische Korrespondenz zum Schul- und Privatgebrauch. Stuttgart 1897. — Wagner, Deutsch-englischer Familienbriefsteller. Muster von Privatbriefen jeder Art in deutscher und englischer Sprache. Stuttgart, Neff. — O. Wendt, Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben. Hannover, Meyer 1891. — Wilcke, Anleitung zum englischen Aufsatz. Berlin 1881. — Witzel und Deutschbein, Übungssätze und Musterbriefe zur Einführung in die englische Handelskorrespondenz. 8. Aufl. Köthen, Schulze 1901.

VII.

Der deutsche Unterricht

und

die philosophische Propädeutik

von

Dr. Gustav Wendt,
Geheimrat und Direktor des Grossh. Gymnasiums in Karlsruhe.

Vorwort.

Der Verfasser dieser Schrift darf nicht erwarten, damit einem längst gefühlten Bedürfnis entgegenzukommen; dazu ist über den deutschen Unterricht, namentlich in den letzten Jahren, viel zu viel veröffentlicht worden. Wenn er trotzdem der an ihn ergangenen Aufforderung gefolgt ist, so bestimmte ihn dazu die Ansicht, dass die Richtung, in der sich seit einer Reihe von Jahren gewisse Reformbestrebungen bewegen, dem Lehrgegenstande, um den es sich handelt, neben mancher dankenswerten Anregung doch auch ernste Gefahren gebracht hat, weil hier durch eine unverkennbare Übertreibung der daran geknüpften Forderungen und Erwartungen das Bessere, wie so oft, zum Feinde des Guten zu werden droht. Das hängt denn freilich mit den Grundfragen über die Entwicklung des gesamten Schulwesens in unserer Zeit zusammen. Rückhaltlos sei zugegeben, dass neben den humanistischen Schulen die Realschulen in ihrem Streben vollberechtigt sind. Eben deshalb erscheint ein freundliches Verhältnis zwischen den Vertretern beider ebenso wünschenswert als notwendig. Hoffentlich enthalten die folgenden Blätter den Beweis, dass auch ein Mann, der nun einmal sein Leben dem Gymnasialwesen geweiht hat, mit den Kollegen auf der andern Seite sich zu verständigen weiss. Allerdings hält er an dem Glauben fest, dass die sprachliche historische Bildung, durch die unser Volk wurde, was es ist, nicht preisgegeben werden darf, wenn unser deutsches Geistesleben gesund bleiben soll. Aber darum kann es doch der Wege, die dem Ziel echter Geistes- und Herzensbildung zuführen, auch noch andere geben. Die Anschauung, dass das Heil von einer für alle geltenden Methode zu erwarten sei, liegt den hier dargebotenen Ausführungen durchaus fern. Aller gute Rat über die Lehrweise kann nur da auf fruchtbaren Boden fallen, wo ernstes Studium vorangegangen ist und echte Begeisterung für die Wissenschaft erzeugt hat. Wo diese Voraussetzung zutrifft, da werden, so hofft der Verfasser, die Erfahrungen, die in langer Lehrthätigkeit gewonnen worden sind, von den Amtsgenossen willkommen geheissen werden. Gerade solche mitzuteilen, war vor allem Absicht dieser Schrift. — Auf Vollständigkeit in der Aufzählung der bisher über den Gegenstand erschienenen Bücher macht sie übrigens keinen Anspruch.

Karlsruhe, Februar 1896.

Dr. G. Wendt.

Einleitung.

Zu den verbreiteten Schlagwörtern des Tages gehört die Behauptung, der deutsche Unterricht müsse zum Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, also des Lehrplans der höheren Schulen, werden. Dass sich bei dieser Forderung viele etwas Vernünftiges denken, wird wohl eingeräumt werden müssen; denn unter den Wortführern sind gewiss manche, die sich ohne reifliche Überlegung sonst nicht in diesem Sinne geäussert hätten. Auch ist es nicht schwer, die Wahrheit zu finden, welche zu Grunde liegt und in der That allgemein anerkannt zu werden verdient. Die deutsche Schule soll dem Vaterlande gute Bürger, dem Staat einsichtige und treue Beamte ausbilden, jedem ihrer Zöglinge, soweit es ihm nach Massgabe seines Lebensalters möglich ist, die Aufgaben unseres Volkes und unserer Zeit zum Bewusstsein bringen und alle die Fähigkeiten in ihm üben, deren er dereinst innerhalb seines Berufes zum Segen für die Gesamtheit und für die Fortentwickelung der Nation bedürfen wird. Mehr oder weniger war das freilich von jeher Aufgabe aller Jugendbildung. Aber unzweifelhaft hat sich im Laufe der Zeiten das Urteil der Einsichtigen über das, was vor allem den einzelnen in Stand setzt, die höchsten Probleme unseres Geisteslebens zu verstehn und zum Heile des Ganzen für sie zu arbeiten, wesentlich geändert. Vorüber sind die Zeiten, wo ein Mann sich den höchsten politischen Aufgaben gewachsen glauben durfte, wenn er sich die aus dem Altertum herübergeretteten Schätze des Wissens angeeignet und zugleich die Kunst gelernt hatte, sich in gewandtem, überzeugendem und schönem Latein auszudrücken. Aber auch die Jahrhunderte liegen hinter uns, wo die Sitten und die Sittenlosigkeit wie auch die Sprache und Geistesbildung unserer westlichen Nachbarn als unübertreffliche Muster galten und vor allem der für einen feingebildeten Mann galt, der französische Eleganz in Rede und Benehmen zur Schau trug. War ferner noch in der Blütezeit unserer Litteratur unstreitig eine kosmopolitische Richtung unter den Höchstgebildeten herrschend, so gehört jetzt auch diese der Vergangenheit an. Jeder, der auf irgend einem Gebiete einmal seine Bürgerpflicht erfüllen soll, wird schon früh darauf hingewiesen, mit warmem Anteil an den Geschicken seines Volkes teilzunehmen. Es ist eine der wichtigsten, ja geradezu heiligsten Aufgaben aller Bildungs- und Erziehungsanstalten, sie mögen einen Namen führen, welchen sie wollen,

die Herzen weit zu machen für des Vaterlandes Ehre. Durch eine über jedes Lob erhabene lange Reihe von Ruhmesthaten ist ihm seine Einheit und eine achtunggebietende Stellung unter den Grossmächten der Erde erstritten, die jedem einzelnen den berechtigten Stolz auf seines Volkes Macht und Grösse gesteigert, aber auch die Verantwortlichkeit aller Höhergebildeten für Erhaltung und Wahrung des Errungenen erhöht hat. Gilt es aber, warme Vaterlandsliebe in den Herzen der Kinder und Jünglinge zu entzünden, so wird dazu vor allem unsre Poesie beizutragen vermögen, die denn doch zu den edelsten und wertvollsten Gütern gehört, die unser Volk besitzt, und worin zugleich alles, was im tiefsten Grunde seine Eigenart ausmacht und zugleich die höchsten Ziele, die es zu erstreben galt und auch jetzt noch gilt, den gemeinverständlichsten, aber auch wahrsten und ergreifendsten Ausdruck gefunden haben. Aber auch praktische Rücksichten machen es dringend wünschenswert, dass sich jeder, der zu den Gebildeten gehören will und deshalb auch auf eine oder die andre Weise Einfluss auf das öffentliche Leben auszuüben berufen ist, in höherem Masse als früher der Herrschaft über die mündliche Rede befleissige, und zugleich ein sicheres Gefühl für ihre Eigentümlichkeit und Schönheit besitze. Viel zahlreicher als ehedem sind jetzt die Gelegenheiten, bei denen jeder berufen ist, aus der Einsamkeit des Privatlebens heraus an die Öffentlichkeit zu treten; es ist eines jeden Pflicht, über die wichtigsten Angelegenheiten des Staates sich ein Urteil zu bilden und das nach seiner Überzeugung Vernünftige auch weiteren Kreisen mitzuteilen. Für alles dies ist eine gewisse Beredsamkeit eines der wichtigsten Erfordernisse. Damit sind nun allerdings lauter Aufgaben bezeichnet worden, die der deutsche Unterricht auch sonst schon gehabt hat; aber niemand wird verkennen, dass sie an Wichtigkeit gerade durch die neueste Entwickelung der deutschen Geschichte noch gewonnen haben.

Mag man aber auch allen diesen Gesichtspunkten die allergrösste Bedeutung beilegen, so darf man darüber doch einige im Grunde selbstverständliche Wahrheiten nicht übersehen. Die Muttersprache ist insofern im Lehrplan unserer höheren Schulen anders gestellt als die übrigen Lehrfächer und namentlich auch die fremden Sprachen, dass schon das Kind die elementaren Vorkenntnisse von Hause mitbringt und es sich hier also nicht darum handelt, ihm einen ganz neuen Wissenskreis zu erschliessen. Die Notwendigkeit, auf dem Weg grammatischer Anweisung dem Schüler den Gebrauch der Sprache erst möglich zu machen, wie es beim Erlernen fremder Sprachen unvermeidlich ist, fällt beim Deutschen fort, und um Aneignung eines den Knaben bisher ganz fremden Wissensstoffes handelt es sich hier nicht. Nun kann aller Sprachunterricht überhaupt nur ein doppeltes Ziel verfolgen: einmal hat er die Gesetze des Sprachgebrauchs zu lehren und deren Anwendung in mündlicher Rede oder schriftlicher Darstellung zu üben; ausserdem aber soll er den Lernenden die wichtigsten Werke der Litteratur des Volkes, dessen Sprache er behandelt, erschliessen. Da liegt es nun auf der Hand, dass die erste dieser beiden Aufgaben in der Muttersprache eine wesentlich andre ist, als wenn sich der Schüler in ein fremdes Idiom hineinfinden muss. Damit soll keineswegs gesagt

werden, dass die Grammatik aus den deutschen Stunden ganz zu verbannen sei; es wird sich vielmehr ergeben, dass ein tieferer Einblick in die Geschichte gerade der Muttersprache für jeden Gebildeten durchaus notwendig ist, wie denn andrerseits durch planmässige Übung und Gewöhnung Sicherheit in der Anwendung des sprachlich Richtigen, aber auch eine ausgedehntere Bekanntschaft mit dem Wortschatze und den Ausdrucksmitteln deutscher Rede entschieden eine Ehrenpflicht für jeden ist, der sich irgend über die Sphäre elementaren Wissens und Könnens erhaben fühlt. Aber im eigentlichen Hintergrunde muss hier doch die Beschäftigung mit der Litteratur stehn. Für Kinder gebildeter Eltern, die schon im Hause daran gewöhnt sind, sich richtig auszudrücken, tritt in den unteren Klassen alles, was Anstrengung genannt werden könnte, ganz zurück; die Arbeiten, die man ihnen aufgibt, also Auswendiglernen eines Gedichts, mündliche oder schriftliche Nacherzählung einer Geschichte, bewältigen alle einigermassen begabten geradezu spielend. Gerade deshalb aber ist hier der geistbildende und kraftübende Einfluss des Unterrichts erheblich geringer, als wenn die Knaben eine fremde Sprache lernen. Anregend und erfrischend kann allerdings die Beschäftigung, besonders mit guten Gedichten, in hohem Grade werden; ja man mag auch darin, dass es in solchen deutschen Stunden dem Lehrer erheblich leichter wird, die freudige Teilnahme der Kinder zu gewinnen, als da, wo die Pflicht ihnen ein ernsteres Angesicht zeigt, einen Vorzug des deutschen Unterrichts finden und eben deshalb — was besonders R. Hildebrand mit wohlthuender Wärme hervorhebt — den Zug herzlicher und wohlthuender Fröhlichkeit, der in deutschen Stunden herrschen sollte, als besonderen Segen gerade dieses Lehrfachs ansehen. Wenn sich damit dann in den Jünglingsjahren echte Begeisterung für die Grossthaten unsrer Dichtung verbindet, so ist dem deutschen Unterricht sein Ehrenplatz unter allen Lehrgegenständen der höheren Schule gesichert. Er hat auch darin einen Vorrang vor den andern, dass diese fast alle, sofern sie in richtiger Weise behandelt werden, ihm dienen müssen. Denn die Muttersprache ist ja doch in allen Stunden die eigentliche Lebensluft, die alles durchdringt. In den verschiedensten Gebieten findet sich Anlass zu freien Vorträgen; jede Übersetzung aus einem alten oder neueren Schriftsteller ins Deutsche ist für die Schüler zugleich eine Sprachübung.

Aber eben deshalb sollte man nicht Folgerungen aus der hervorragenden Bedeutung dieses Unterrichts ableiten, die nicht nur mit der Gesamtorganisation fast aller Arten unserer höheren Schulen unvereinbar sind, die auch für den Einfluss, den wir der Beschäftigung mit unserer Nationallitteratur wünschen müssen, eher nachteilig als förderlich werden könnten, wenn sie einmal verwirklicht würden. Dahin gehört der Anspruch, den man von mancher Seite erheben hört, dass dem Deutschen überall die höchste oder doch eine weit höhere Stundenzahl gebühre, als allen andern Lehrfächern. Es ist ja wohl denkbar, dass besonders begabte Lehrer des Deutschen ihren Schülern wahre Weihestunden bereiten, und wenn Goethe einmal von der Geschichte sagt, das beste, was wir von ihr hätten, sei der Enthusiasmus, den sie uns errege, so kann man das

recht wohl auf unsern gesamten Unterricht anwenden. Nur ist es doch einmal eine unbestreitbare psychologische Wahrheit, dass Augenblicke echter Begeisterung sich nicht gar zu oft wiederholen dürfen, wenn sie nicht schliesslich ganz wirkungslos vorübergehen sollen. Andrerseits aber werden auch die eifrigsten Vorkämpfer des deutschen Unterrichts nicht behaupten wollen, dass die erhöhte Stimmung, in der der Jüngling sich so recht stolz und lebendig als Glied seines Volkes und Vaterlandes empfindet, auf diesen einen Lehrgegenstand beschränkt sei, und sie ist es auch in Wirklichkeit nicht. Weder im geschichtlichen Unterricht noch in der Religion kann es ja daran fehlen. Handelt es sich aber um eine im besten und höchsten Sinn ethische Anregung, so werden wir diese namentlich auch von der altklassischen Lektüre und — wenn auch in ganz anderm Sinne — von den Naturwissenschaften erwarten dürfen, sofern nur die Lehrer ihrer Aufgabe gewachsen sind. Von dem unzweifelhaft sehr bedeutenden Eindruck aber, den unsre Poesie auf die empfänglichen jugendlichen Gemüter zu machen vermag, muss auf das bestimmteste behauptet werden, dass er nur dann frisch und kräftig wirkt, wenn er nicht durch allzubreite Behandlung des Lehrstoffs abgeschwächt wird und der Lehrer es sich durchweg zum Gesetz macht, bei jedem Gedicht, das er bespricht, immer nur etwas von dem zur Sprache zu bringen, was vielleicht erwähnt werden könnte. Auch nach andern Seiten wird die folgende Ausführung diesen Grundsatz zur Geltung zu bringen suchen. Denn man kann geradezu behaupten, dass es oft einen viel tieferen Eindruck macht, wenn noch manches unbestimmt bleibt, als wenn alles erklärt wird. Es wird dabei die Voraussetzung festgehalten, dass auch fernerhin unsre höheren Lehranstalten im grossen und ganzen den Bildungsgang weiter verfolgen, der ihnen bisher vorgeschrieben war. Alle die grossen Ereignisse, die wir durchlebt haben, so gewaltige Umgestaltungen sie für unser Volk und Vaterland herbeiführten, haben nach keiner Richtung darauf hingewiesen, dass unser deutsches Geistesleben auf falsche Bahnen geraten sei. Die humanistischen Schulen sind allerdings von mancher Seite bitter angegriffen worden. Aber trügt nicht alles, so hat sich die Gewalt des gegen sie losgelassenen Sturmes bereits gebrochen, und die Vertreter der Gymnasien selbst haben das Bewusstsein, einer guten Sache zu dienen, welche das deutsche Volk und der deutsche Staat nicht preisgeben kann, ohne seine eigene Vergangenheit zu verleugnen. Auf besondere Vorrechte verzichten wir gern. Die geistige Bildung ist allzu vielseitig geworden, als dass wir nicht anders gerichteten Bildungsanstalten das beste Gedeihen wünschen und die Berechtigung ihrer Bestrebungen willig und rückhaltlos anerkennen sollten. Je mehr es erreicht wird, dass einem jeden die Bahn geöffnet werde, auf der er nach seiner Anlage und Neigung das ihm wünschenswerte Ziel am sichersten erreicht, um so weniger werden wir der Notwendigkeit ausgesetzt sein, Zöglinge unterrichten zu müssen, die ohne Lust und innern Antrieb nur aus äusseren Gründen die Bänke unserer Gymnasien drücken. Wäre nicht der so oft behauptete Gegensatz idealistischer und realistischer Bestrebungen an und für sich schief, so würde es sich vielleicht lohnen ausdrücklich zu erklären,

dass und warum wir schlechterdings nicht Anspruch darauf machen, die ideale Seite ganz oder auch nur vorwiegend zu vertreten. Aber dass durch die von Humanismus gepflegte sprachlich-historische Bildung in der Nation der Zusammenhang mit dem von der Vergangenheit Errungenen festgehalten und immer wieder in Erinnerung gebracht werde, das ist allerdings ein für unsere ganze nationale Entwickelung hochwichtiges Interesse, und nicht zum wenigsten auch deshalb, weil davon zugleich das tiefere Verständnis unserer Litteratur recht wesentlich abhängt. Die düstern Prophezeiungen, welche uns den nahen Untergang der bisherigen humanistischen Bildung verkünden, finden hoffentlich in den Reihen der Gymnasiallehrer nur wenig gläubige Hörer.

Zahl der deutschen Stunden. Wenn wir aber aus voller Überzeugung dabei bleiben, dass auf den Gymnasien nach wie vor das klassische Altertum den Mittelpunkt des Unterrichts bilden muss, dann versteht es sich auch von selbst, dass ihm der grössere Teil der uns zur Verfügung stehenden Zeit gebührt. Im ganzen werden wir für das Deutsche kaum eine höhere Stundenzahl zu wünschen haben, als ihm bisher schon durchschnittlich zugeteilt war. Nur an zwei Stellen wird es sich allerdings empfehlen, ihm, wo es noch nicht so gehalten wird, vier Wochenstunden zuzuweisen: auf der obersten und unteren Stufe. Denn dort wird gerade die Beschäftigung mit der Litteratur zu einer viel ernsteren und mühevolleren Angelegenheit als in den Mittelklassen. In diesen werden überwiegend einzelne Gedichte besprochen und gelernt; man liest mit den Schülern prosaische Darstellungen, die noch keine besondern Schwierigkeiten bieten, deren Inhalt sich allen einigermassen Begabten ohne besondere Mühe verständlich macht und ihrem Gedächtnis einprägt. Das wird anders, sobald man zu grösseren Werken übergeht, die ganze Handlung eines Dramas überschauen lehrt oder Vorbereitung auf Abhandlungen fordert, die man nachher mit den Schülern der oberen Klassen durchnimmt, die aber auch eine ernste Anstrengung von ihnen verlangen. Daher wird auf dieser Stufe die Zahl von vier Wochenstunden (einschliesslich der philosophischen Propädeutik) angemessen erscheinen, ebenso allerdings auch in den unteren Klassen, vielleicht bis Quarta einschliesslich, wenigstens überall da, wo es noch regelmässiger Einübung der Orthographie bedarf und die Sprachfertigkeit noch wenig entwickelt ist. Sehr möglich, dass das Bedürfnis in verschiedenen Gegenden Deutschlands, aber auch in grossen und kleineren Städten ein ganz verschiedenes ist. Daher wäre es geraten, hierin, wie in mancher andern Rücksicht, auf völlige Uniformität des Lehrplans zu verzichten. Hier ist die Ansetzung von vier Stunden unter der Voraussetzung unbedenklich, dass der Unterricht selbst überall planmässig zugleich mit Erklärung des Erforderlichen auch die Einprägung des Wissensstoffes in das Gedächtnis so weit zu seiner Aufgabe macht, als nötig ist, um die häusliche Arbeitszeit der Schüler auf das geringe Mass von 1 bis 2 Stunden herabzusetzen. Eine Verminderung der Schulstunden ist hier im Grunde weniger angebracht, als in den höheren Klassen, die übrigens gegenwärtig auch wohl überall den jungen Leuten die für sie wünschenswerte Zeit zur Erholung frei lassen. Man gelangt denn doch bei den kleineren Schülern

nur auf eine tägliche Schularbeit von 6—7, bei den reiferen von 8 Stunden; wollte man auch darüber hinausgehen, so würde man ganz sicher die gesunde Entwicklung unsrer Jugend mehr schädigen als fördern. Durch die angegebenen Ansätze für das Deutsche braucht jedenfalls kein anderes Lehrfach verkürzt zu werden. Dabei ist freilich selbstverständliche Voraussetzung, dass der deutsche Unterricht auf das ihm eigentümliche Gebiet beschränkt werde. Mit den Gegenständen andrer Lehrfächer hat er sich nur soweit zu befassen, als ihre Ergebnisse in unserer Litteratur mustergültige Darstellung gefunden oder auf deren Entwickelung entscheidenden Einfluss geübt haben. Hiernach wird also der Lehrer des Deutschen zum Beispiel zwar oft genug Veranlassung haben, auf die politische Geschichte und auf soziale Verhältnisse zu verweisen, sofern dadurch klassische Dichtungen eine hellere Beleuchtung empfangen; auch würde ohne eine gewisse Berücksichtigung der Philosophie die Würdigung der drei grössten Geister unserer neueren Litteratur unvollständig und oberflächlich bleiben. Selbst um die Probleme der naturwissenschaftlichen Forschung wird sich ein Schulmann, der seine Zöglinge etwas tiefer in Goethe einführen will, zu kümmern haben. Aber darum soll doch der eine Lehrgegenstand nicht zu einer Encyklopädie alles irgend Wissenswerten missbraucht werden, kann auch nicht die eigentlichen philosophischen Studien entbehrlich machen, die jedenfalls nur die Universität mit Erfolg zu pflegen vermag; er soll überhaupt nicht den Aufgaben der Hochschule vorgreifen. Selbst die philosophische Propädeutik, welche auf der Schule gelehrt wird, gehört, streng genommen, zum eigentlichen deutschen Unterricht nicht, so gern sie auch meist mit diesem verbunden wird — aber dies ist, wie es Imelmann[1]) in seinem trefflichen Vortrag über den deutschen Gymnasialunterricht richtig bezeichnet, nur eine Personalunion. Wenn man besondere Lesebücher in den deutschen Stunden benutzt, so sollte auch in diesen stets die Beziehung auf den eigentlichen Lehrgegenstand festgehalten werden. Das gilt wenigstens für alle höheren Schulen; denn der Volksschule wird wohl etwas mehr Spielraum gelassen werden müssen, um den Kindern mit Hilfe des Lesebuchs allerlei nützlichen Wissensstoff zuzuführen, für den sich sonst im Lehrplan dieser Anstalten keine Stelle findet.

Das Gymnasium sucht, wie gesagt, seinen eigentlichen Schwerpunkt nach wie vor in der Beschäftigung mit der Sprache und Litteratur der beiden Kulturvölker des Altertums. Inwieweit an Realgymnasien an deren Stelle die modernen Sprachen in Verbindung mit dem Lateinischen, in Realschulen jene allein und daneben vor allem Mathematik und Naturwissenschaften treten können, das sind Fragen, deren Entscheidung ja unzweifelhaft auch auf den Lehrplan des deutschen Unterrichts einwirken wird, die aber hier nicht eingehend behandelt werden können, und deren Erörterung doch vor allem den Vertretern dieser Anstalten zukommt. Geschichtlich entwickelt hat sich unser höheres Schulwesen unzweifelhaft unter dem Einfluss der humanistischen Studien; daran lässt sich jetzt nichts mehr ändern. Ebenso wenig an der Thatsache, dass in unserer

[1]) Er steht im IV. Heft des „humanistischen Gymnasiums“ von 1895.

nationalen Litteratur der stete Zusammenhang mit dem Geistesleben der alten Griechen und Römer für jede eindringende Betrachtung klar zu Tage tritt. Deshalb werden diejenigen Schulen, welche die humanistische Bildung festhalten, gerade in den altklassischen Studien eine wesentliche Unterstützung für das Verständnis der führenden Geister unserer Litteratur finden, und es wird andererseits die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern dadurch verstärktes Interesse gewinnen, dass in den höheren Klassen des Gymnasiums auf Schritt und Tritt die Einwirkung klargestellt wird, welche die alte Kultur auf die Entwickelung unserer vaterländischen Bildung geübt hat. Selbst an Realschulen oder Mädchenbildungsanstalten wird man einen gewissen Zusammenhang mit diesen Bildungselementen durch Heranziehung der freilich nicht sehr zahlreichen dazu brauchbaren Übersetzungen oder mindestens durch zusammenhängende Inhaltsangaben einiger Hauptwerke der alten Litteratur herzustellen haben.

Ausserdem aber haben diese Schulen darin einen Ersatz, dass sie gründlicher als die Gymnasien auf Shakespeare eingehen können, wenn auch durch die Schlegel'sche Übersetzung eine viel bessere Bekanntschaft mit ihm gewonnen werden kann, als für antike Klassiker selbst durch die gelungensten der vorhandenen Übertragungen aus dem Griechischen und Lateinischen. Die Gymnasien aber müssten ihre eigene Geschichte und ihre wichtigsten Aufgaben verleugnen, wenn sie nicht im Lehrgange des deutschen Unterrichts so weit als irgend möglich an den bestehenden Zusammenhang zwischen der alten und unserer neueren Litteratur anzuknüpfen suchten. Aus der Vielseitigkeit des modernen Lebens ergibt sich freilich ebenso einleuchtend, dass die sprachlich historische Schulung, welche die humanistischen Studien gewähren, nicht mehr die einzige sein kann, deren die Gegenwart nach den verschiedensten Seiten bedarf. Gerade die Gymnasien haben, wie bereits hervorgehoben wurde, in unseren Tagen allen Grund, den Realschulen eine gedeihliche Entwickelung zu wünschen. Andererseits rechtfertigt es die Geschichte der humanistischen Schulen, wenn beim deutschen Unterricht von dem historischen Ursprung dieses Lehrfachs ausgegangen wird.

I. Aus der Geschichte des deutschen Unterrichts.

Frühere Zeit bis 19. Jahrhundert. Ein Jahrtausend lang war in den Kulturvölkern Europas die Kirche Hüterin alles geistigen Lebens. Damit hing es zusammen, dass fast überall die Volkssprache hinter der lateinischen zurückstand. Erst als sich in den verschiedenen Nationen eine straffere politische Konzentration vollzog, führte das Bewusstsein nationaler Zusammengehörigkeit dazu, dass die Muttersprache der Kulturvölker zu Ehren kam und damit erst der Boden für das Gedeihen nationaler Litteratur gewonnen ward. In Deutschland aber gestalteten sich die Dinge beim Beginn der neueren Geschichte anders. Die gerade hier besonders grosse Zersplitterung der staatlichen Zustände wich bei uns keinem Versuche einer kräftigen Zusammenfassung. Vielmehr wurde sie durch die Gegensätze des Glaubenskampfes nur noch gesteigert, und es bereiteten

sich die Jahrhunderte deutscher Geschichte vor, in denen das Gefühl für die Grösse und Macht des Vaterlandes immer schwächer wurde. Aber gerade in diesen politisch unerfreulichen Zeiten vollzog sich doch bereits innerlich die Einigung unseres Volkes. Im stillen wirkte das Gesetz deutscher Entwickelung, welches unsere gesamte Geschichte zu beherrschen scheint: dass erst in der Welt des Geistes die Kräfte geweckt und gestärkt sein müssen, die sich nachher in der Gestaltung des äusseren Lebens, der staatlichen und internationalen Verhältnisse, als unwiderstehlich erweisen. Die geistige Anregung aber kam unseren vornehmsten Geistern wesentlich aus den humanistischen Studien; ihnen dankt es unser Vaterland in erster Linie, wenn ihm in dem grossen Prozess geistiger Vertiefung und Befreiung, der sich in Europa vollzog, eine führende Stellung zufiel. Zunächst aber war diese Lage der Dinge der Muttersprache und der Nationallitteratur wenig förderlich. Von der Herrschaft des Lateinischen befreiten sich England und Frankreich früher als Deutschland. Damit hing eng zusammen, dass die frühere Blüte mittelalterlicher Poesie, die ohnehin nie eine allgemein deutsche gewesen war, dem Bewusstsein unseres Volkes fast völlig entschwand. Man darf auch das beklagen und muss allen den Männern der Kunst und Wissenschaft Dank wissen, welche die vielfach so tiefergreifenden und glänzenden Schöpfungen der mittelalterlichen Dichtung dem Verständnisse späterer Geschlechter wieder erschlossen haben; aber von einem wirklichen inneren Zusammenhang zwischen der Sagenwelt mittelhochdeutscher Poesie oder vollends der von Westen eingedrungenen romantischen Weltanschauung mit dem, was den Puls der Jetztlebenden höher schlagen macht und einem neuen Zeitalter die Ziele des Strebens anweist, kann kaum noch die Rede sein. Diese Unterbrechung unserer geistigen — der sprachlichen wie litterarischen — Entwickelung war eben der Preis, um den wir die Erneuerung unseres inneren Lebens erkaufen mussten, die sich dann in stets mächtigerer Steigerung unwiderstehlich vollzogen hat. Erfolgte doch schon bei Beginn der neuen Zeit der erste Schritt zur Entfesselung der in der Eigenart unseres Volkes begründeten Kräfte. Die sprachliche Einigung der Nation war ja wesentlich ein Verdienst Luthers; das kann selbst ein strenggläubiger Katholik nicht leugnen. Erst seit es eine deutsche Prosa gab, die man im Süden wie im Norden des Vaterlandes verstand, wurde die Nation wenigstens auf einem Gebiet zu einem gleichfühlenden und gleichstrebenden Organismus. Zugleich aber wirkte auch der tief in der Eigenart des Deutschen begründete Drang nach vielseitiger Bildung mit; wenn Laas einmal gelegentlich von der Entwickelung unseres Volkes sagt: „je universaler der Blick, um so nationaler das Herz", so liefert unsere Entwickelung seit dem 16. Jahrhundert dafür den Beweis. Gerade die Vermehrung und Vertiefung der Kenntnisse, die Erweiterung des Horizontes und vor allem auch die Bereicherung mit anderen Sprachen und Litteraturen als der bis dahin ausschliesslich gepflegten lateinischen brachte immer mehr den tiefsten Grund deutschen Geisteslebens zum Bewusstsein. War aber die deutsche Sprache zunächst den Interessen der Religion dienstbar, so entfaltete sie hier, bald aber auch auf andern Gebieten, eine solche Gemütsinnigkeit, Kraft

und Ausdrucksfähigkeit, dass sie mehr und mehr dem Latein die Herrschaft streitig machen konnte. Und so erwuchs uns, während gerade die kirchlichen Streitigkeiten die Zerrissenheit und damit die Ohnmacht der Nation steigerten, doch in demselben Masse, als unser Volk die Muttersprache zur Trägerin seiner Bildung machte, im tiefsten Grunde die segensreichste Einigung. Unzweifelhaft waren die Gedanken, welche damals die Geister erregten, Produkt einer Entwicklung, die ihre letzte Nahrung aus den Schriften der Alten schöpfte. Es war zunächst der Drang, sich über den eigentlichen Gehalt alles Überlieferten volle Klarheit zu verschaffen, der die geistige Kraft entfesselte und übte; aus den Anschauungen und Begriffen, welche der lebenden Generation von den besten Köpfen der alten Welt vererbt waren, schöpfte diese die Mittel, sich zurechtzufinden in den Aufgaben, welche eine neue Zeit ihr stellte. Aber der Fortschritt des innern Wachstums führte mit zwingender Notwendigkeit dazu, dass die Geister sich immer mehr von dem Einfluss der seitherigen Führer unabhängig machten, und in demselben Masse, wie dies geschah, trat dann auch die Muttersprache in die ihr gebührenden Rechte. Allein dieser Prozess vollzog sich nur sehr allmählich.

Noch fast zwei Jahrhundert lang nach Luther ist von dem, was wir jetzt deutschen Unterricht nennen, in der Gelehrtenschule herzlich wenig zu finden, wenn es auch an einer gewissen Übung der Muttersprache nicht ganz fehlen konnte. Schon der eigentliche Begründer des deutschen Humanismus, Rudolf Agricola, der übrigens mit dem Schulwesen nichts zu thun haben wollte, empfahl schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, freilich nur zu dem Zwecke, dann bei der Retroversion den lateinischen Stil zu üben. Mündlich war man ja ohnehin genötigt, die Muttersprache anzuwenden, um die Bedeutung der fremden Ausdrücke deutlich zu machen. Recht früh liess man auch die Schüler deutsche Komödien aufführen. Lateinische hatte Luther selbst empfohlen; solche wurden auch in den Jesuitenschulen vielfach dargestellt. Da man aber in den religiösen Kämpfen der Zeit mit biblischen Stoffen, aber auch mit konfessionellen Tendenzstücken auf das Volk wirken wollte, so bearbeiteten bekannte Dichter der Zeit, Paul Rebhuhn, Georg Rollenhagen u. a. oder die an den Schulen angestellten Lehrer auch deutsche Schulkomödien, die dann bei einem Schulaktus aufgeführt wurden. Das begann bereits 1530 in Frankenberg in Sachsen mit einem Festspiel zur Feier der Augsburger Konfession und ging dann so fort bis tief ins 17. Jahrhundert, wo Christian Weise in Zittau seine Zöglinge jährlich drei Komödien aufführen liess und zahlreiche Kollegen an verschiedenen Gymnasien Schlesiens, Sachsens, Thüringens u. s. w. seinem Beispiele folgten. War doch inzwischen die Zeit gekommen, wo man sich der Abhängigkeit vom Ausland in Sitte und Sprache zu schämen begann. Etwas anders war es auch sonst in den Schulen mit dem Gebrauch der Muttersprache geworden. In den ersten Zeiten des Humanismus war wenig genug davon die Rede; ja es war den Knaben an manchen Anstalten geradezu verboten, mit einander deutsch zu sprechen. Schulordnungen des 16. Jahrhunderts empfehlen ausdrücklich, einzelne Schüler als geheime Spione anzustellen, die dann dem

Lehrer die Sünder anzuzeigen hatten, die sich bei irgend einem Anlass des Gebrauchs ihrer Muttersprache schuldig machten. Im 17. Jahrhundert war es eine sehr kühne Neuerung, als Thomasius zuerst 1687 seine akademischen Vorlesungen in deutscher Sprache hielt; für philosophische Schriften hatte sie Leibnitz schon einige Jahre früher empfohlen. Für die Schulen hatte bereits Ratichius schon in seinen ersten Schriften, dann besonders als Rektor der Köthener Schule, an die ihn Fürst Ludwig von Anhalt, der Gründer der fruchtbringenden Gesellschaft, berufen hatte, den Grundsatz verfochten und durchgeführt, dass alles Studium mit der Muttersprache beginnen und auch der erste lateinische Unterricht in deutscher Sprache erteilt werden müsse. Er forderte, dass die Lehrer auf genaue deutliche Aussprache hielten, und zwar nach der Meissnischen Mundart, da diese „aus gemeinem Beifall der Deutschen" den Vorrang habe. Die Knaben sollen aber auch so geübt werden, dass sie eines vorgelesenen Buchs oder einer biblischen Historie Inhalt erzählen können; sie sollen zugleich einen „Entwurf der Sprachlehre in der Muttersprache bekommen". Dazu werden dann eine Reihe zweckmässiger Übungen angegeben. Erst wenn die Schüler soweit gebracht sind, soll mit dem Latein angefangen werden. — Von demselben Grundsatz ging etwa ein Menschenalter später Amos Comenius aus; auch er fordert Ausbildung in der Muttersprache, ehe der Unterricht in irgend einer fremden begonnen wird. Freilich war jene gewiss noch recht mangelhaft; denn eine allgemeine Volksschule gab es damals noch nicht. Begründet war diese erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts, so bestimmt auch die Reformatoren ihre Notwendigkeit erkannt und hervorgehoben hatten, und erst um die Mitte des 17. fingen einzelne Regierungen an, es den Eltern zur Pflicht zu machen, dass sie ihre Kinder das Lesen und Schreiben lehren liessen. Der Schulzwang wurde zuerst in den thüringischen Staaten noch vor 1650 eingeführt, in Preussen erst 1716. Aber es gab allerdings schon früher Volksschulen unter verschiedenen Namen in Städten und Dörfern; wir hören von Beischulen und Schreibschulen, in denen auch eine gewisse Anleitung zum Briefschreiben und zu Geschäftsaufsätzen gegeben wurde. Auch war ja längst im Religionsunterricht die deutsche Sprache gebraucht worden, schon Valentin Trotzendorf hielt um die Mitte des 16. Jahrhunderts in seiner Goldberger Schule darauf, dass die Knaben den deutschen Katechismus „laut, langsam, deutlich und unterschiedlich" hersagten, überall hörten sie deutsche Predigten und sangen in der Kirche deutsche Lieder mit, und bereits im 16. Jahrhundert beweist nicht nur die Schriftstellerei des einen Hans Sachs, sondern auch die grosse Anzahl der Sammlungen von Erzählungen, Schwänken u. s. w., dass man sich von der Unkenntnis des deutschen Sprachgebrauchs auch übertriebene Vorstellungen machen kann, wie das Albr. Richter in Lions Zeitschrift I p. 38 nachgewiesen hat. Dass sich auch unter den Gebildeten das Gefühl dafür regte, eine wie wichtige Angelegenheit die Pflege der Muttersprache sei, das erweist im nächsten Jahrhundert die Stiftung jener deutschen Sprachgesellschaften, die gerade in den vornehmstenKreisen zahlreiche Mitglieder hatten und sich auch an deutschen Universitäten bildeten. Die besten Dichter aber jener Zeit, vor

allen Logau, zeigen, dass wirklich ein echter und starker Trieb vaterländischen Stolzes die Gemüter bewegte. Etwas später war es ein unbestreitbares Verdienst Gottscheds, dass er mit rastlosem Eifer der deutschen Sprache und deutschen Schriftstellerei die Teilnahme zahlreicher Leser gewann; er ist doch eigentlich der Begründer der deutschen Litteraturgeschichte. So pedantisch er vorgehn mochte, so verkehrt seine grammatischen, so trocken und einseitig seine ästhetischen Anschauungen auch sind, so muss man doch anerkennen, dass er einige Jahrzehnte lang das Nationalgefühl vieler seiner Zeitgenossen erheblich gestärkt hat. Übrigens machte sich das erhöhte Interesse für die Muttersprache auch in manchen Schulordnungen jener Zeit geltend, die nicht mehr bloss auf grammatische Korrektheit, sondern auch auf „Les- und Anpreisung deutscher Bücher und würkliche Nachahmung derselben in teutschen Briefen und Reden" dringen, und zwar bis in die obersten Klassen, „damit niemand aus der Schule komme, der nicht genugsame Proben einer reinen Schreibart in dieser Sprache abgeleget."[1]) Doch galt es damals nicht mehr in erster Linie das Übergewicht des Lateinischen zu beseitigen. Schon hatte Frankreich sich den entscheidenden Einfluss in der europäischen Politik des Festlandes zu gewinnen gewusst, das Französische war statt des Lateinischen die Sprache der Diplomatie geworden und der Einfluss der modernen Fremdsprache war für die Entwicklung des Deutschen kein geringerer Schaden, als der der Sitten unserer westlichen Nachbarn für die geselligen Zustände. Immerhin erhielt nun die Muttersprache auch im Unterricht der Gelehrtenschule eine gewisse, ob auch noch sehr bescheidene Berücksichtigung.

Inzwischen aber änderten sich noch nach einer andern Seite die Anschauungen, die von den Aufgaben der Jugendbildung allgemein verbreitet waren. Der seitherige Unterricht hatte fast nur formalistische Zwecke gekannt. Die Grammatik, dann der Stil sollten an den alten Schriftstellern gelernt werden. Es galt damals, mit diesen selbst in ihrer eigenen Sprache zu wetteifern. Dazu musste diese vor allem gelernt werden, und hatte die Schule das erreicht, war also die erforderliche Vokabelkenntnis, grammatische Sicherheit und eine gewisse Stilgewandtheit erlangt, so meinte man alles Weitere der Universität überlassen zu müssen. Höchstens verstieg man sich noch zu etwas aristotelischer Logik. Der Gedankengehalt der hier gelesenen Schriftsteller wurde so gut wie gar nicht beachtet. Allenfalls machte man auf die Übergangsformen einer Rede und mittelbar auch auf ihren Gedankengang aufmerksam. Aber als letztes Ziel der Lektüre galt die Gewandtheit im lateinischen Stil, vermöge deren die Schüler in stand gesetzt würden, es allmählich den alten Schriftstellern gleich zu thun. Allzusehr übersah man, dass nicht die Worte die Gedanken, sondern umgekehrt diese den sprachlichen Ausdruck erzeugen. Dass bei aller geistigen Bildung vor allem der Inhalt des Wissens wichtig sei, das kam höchstens für das Verständnis der biblischen Bücher in Betracht.

[1]) Aus der Schulordnung des Hamburger Johanneums von 1732, mitgeteilt von Laas, Deutscher Unterr. p. 54.

Auf den meisten Gebieten, in denen wir gegenwärtig die Jugend zu orientieren suchen, begnügte man sich mit den allereinfachsten Elementen; und auch da nahm man meist die Alten zu Lehrern. Lehrbücher der Geschichte und Geographie gab es noch nicht, und naturwissenschaftliche Kenntnisse holte man sich aus dem Aristoteles. Es liegt ja auf der Hand, dass es dabei nicht sehr lange bleiben konnte, zumal in einer Zeit, wo sich in den verschiedensten Richtungen der in die Tiefe dringende Forschungstrieb regte. Auf den meisten Gebieten erschlossen sich nach und nach andere Quellen des Wissens. Vor allem erkannte man, dass der Mensch auch mit eigenen Augen sehen und mit eigenem Verstand über die Dinge nachdenken müsse. Hierauf nachdrücklich aufmerksam gemacht zu haben, ist unstreitig Comenius' Verdienst; aber auch die Ratichianer erkannten bereits deutlich die ganze Einseitigkeit des früheren Formalismus. Je mehr aber das Bedürfnis selbständiger Sachkenntnis wuchs, in demselben Masse trat die bisher allgemein verbreitete Überschätzung der stilistischen Gewandtheit zurück. Damit gestaltete sich das Verhältnis der lebenden Generation zum klassischen Altertum allmählich ganz anders. Gerade weil die formale Seite an den alten Schriftstellern nicht mehr als der wichtigste Bestandteil der zu erstrebenden Bildung galt, fragte man nun nach dem Wert, den die klassische Litteratur noch ausserdem für spätere Geschlechter hatte, nach dem geistigen Gehalt, dem die mustergültige sprachliche Darstellung als Einkleidung diente, nach der lebendigen Kraft, die aus den Werken ihrer Poeten begeisternd hervorbrach. Erst dadurch gewannen die humanistischen Studien ihre volle Bedeutung für das Geistesleben der neueren Zeit. Nun kam man zu der Überzeugung, die freilich erst im 18. Jahrhundert durchdrang, dass Homer eine weit reichere und tiefere Quelle echter Poesie ist, als Virgil, den das Mittelalter bewunderte. Kein Dichter wurde früher von der Jugend häufiger und gründlicher gelesen, als Terenz, aus dem ein feiner gebildeter Geschmack keine tiefere Anregung mehr zu schöpfen vermag, der uns auch in sittlicher Hinsicht für den Jugendunterricht ungeeignet erscheint. Immer mehr sah man ein, dass die gesamte römische Litteratur, wie sie aus der hellenischen hervorgegangen ist, nur richtig gewürdigt werden kann, wenn man auf diese zurückgeht. Gerade solcher Erkenntnis aber bedurfte es, damit die produktiven Geister unseres Volkes aus den für alle Zeiten massgebenden Mustern des klassischen Altertums den Antrieb zu eigenen Schöpfungen erhalten konnten, der die neue Blüteperiode unserer eigenen Litteratur ins Leben rief, und nun erst konnte auch die Beschäftigung mit der nationalen Litteratur für die Bildung der Jugend fruchtbar gemacht werden. Eine gewisse Übung des deutschen Ausdrucks war ja schon früher beim Übersetzen aus den fremden Sprachen erzielt worden; auch konnte es nicht ausbleiben, dass dabei den Lernenden gerade durch die fundamentalen Unterschiede zwischen der deutschen und den alten Sprachen in Wortstellung, Konstruktion der Sätze und Periodenbildung das Gefühl für die Eigenart des deutschen Ausdrucks geweckt wurde. Freilich ist die Einwirkung, die in dieser Hinsicht von den humanistischen Studien ausging, nicht in jeder Beziehung förderlich gewesen. Allerlei Eigenheiten, nament-

lich der lateinischen Satzgefüge, führten zu Nachbildungen im Deutschen, die unsere Prosa schwerfällig und schleppend machten. Selbst Lessing versuchte vergeblich, gewisse Wendungen der alten Klassiker in unserer Prosa heimisch zu machen; die Darstellung eines Joh. v. Müller wird dem Leser durch die affektierte Nachahmung des Tacitus gründlich verleidet; aber auch ein so sprachgewandter Schriftsteller wie Schleiermacher hat seinem Stil unstreitig durch den allzuengen Anschluss an Plato geschadet, und die deutsche Periodenbildung mancher gelehrten Philologen neuerer Zeit lässt nur zu deutlich die Nachahmung ciceronianischer Prosa erkennen. Aber andererseits gehört doch eine starke Einseitigkeit dazu, wenn die Gegner der humanistischen Studien den überaus wohlthätigen Einfluss leugnen wollen, den gerade die gründliche Beschäftigung mit den Gesetzen und Darstellungsmitteln der alten Sprache auf die Ausbildung des deutschen Stils geübt hat. Trotz manchem verfehlten *accusativus cum infinitivo* ist Lessing doch einer der grössten Meister deutscher Prosa und das dankt er unzweifelhaft vor allem seiner gründlichen philologischen Bildung, die sich denn auch in der Sprache unserer grössten Dichter aufs unzweideutigste als eine lebendige Kraft offenbart. Als solche aber vermag sie auch heut noch auf unsere Jugend zu wirken, wenn nur der Lehrer es versteht, bei der Lektüre die Eigentümlichkeit der Muttersprache im Gegensatz zu der der fremden Sprache stets zur Geltung zu bringen und zugleich den Wetteifer der Schüler anzuregen, dass sie sich aus eigenem Antriebe bemühen, allen Absichten des jedesmal vorliegenden Schriftstellers bei der deutschen Wiedergabe gerecht zu werden. Allzugrosse Perioden wollen aufgelöst und in kürzere Sätze eingekleidet, sehr oft einzelne Satzglieder oder Nebensätze an eine andere Stelle gebracht, Metaphern, die uns zu fern liegen, mit andern, üblicheren vertauscht werden u. s. w. Allzuweit getriebene Peinlichkeit in diesen Dingen kann allerdings ermüden, das sei bereitwilligst zugegeben; auch hat alle Übersetzungskunst ihre Grenzen — wie das sehr überzeugend von J. Keller[1]) nachgewiesen ist. Jedenfalls ist dringend davor zu warnen, dass peinlich für jede Stelle immer nur eine bestimmte Wiedergabe richtig sei, die dann dem Gedächtnis eingeprägt werden muss. Selbst die so ausserordentlich anregende und dankenswerte Schrift von Paul Cauer „die Kunst des Übersetzens“[2]) geht stellenweise darin zu weit, dass sie bisweilen nur einen einzigen Ausdruck in Fällen gestatten will, wo recht wohl mehrere gleichgute Wendungen denkbar sind. Wird aber alle Einseitigkeit vermieden, überall richtiges Mass gehalten und planmässig stets die freie Selbstthätigkeit der Schüler angeregt, so liegt gerade in der Übung gut deutschen Übersetzens ein besonders glückliches Mittel zu allgemeiner Sprachbildung, vor allem aber verhilft sie zu einem deutlichen Bewusstsein für die Ausdrucksweise und Satzfügung, die dem deutschen Sprachgenius entspricht. Dass aber gerade nach dieser Seite die Schriften des Altertums erheblich höhere Anforderungen an den Übersetzenden stellen, als wenn neueres Englisch oder

[1]) Programm des Gymnasiums Karlsruhe 1892.
[2]) Berlin 1894.

Französisch deutsch wiedergegeben werden soll, bedarf keines Beweises. Andererseits hat W. Münch in mehreren trefflichen Abhandlungen gezeigt, wie fruchtbar doch auch eine richtige Anleitung zum Übersetzen im Unterricht der neueren Sprachen werden kann.[1]) —

Jedenfalls bot in den Lateinschulen während langer Zeit die fortgehende Gewöhnung, lateinische Texte ins Deutsche zu übertragen, die beste, wenn nicht die einzige Übung im korrekten Gebrauche der Muttersprache, abgesehen von den vorangehenden Übungen in der Rechtschreibung und der richtigen Flexion der Wörter. Denn viel weiter kam man auch im Zeitalter Gottscheds in deutscher Grammatik noch nicht, und man darf das nicht einmal sehr bedauern. Heissen doch in des Leipziger Professors „Deutscher Sprachkunst" z. B. nur die Verba der schwachen Konjugation „richtige", alle anderen „unrichtige Zeitwörter". Aber auch die Art, wie er die üblichen lateinischen Bezeichnungen grammatischer Begriffe verdeutschte, war recht unglücklich, und es ist gewiss nicht zu beklagen, dass wir neben dem von neueren Grammatikern eingeführten leidigen Was-Wem- und Wenfall nicht auch noch die „zurückkehrenden Für- und Zeitwörter, die Nebenwörter, die Vergleichungsstaffeln, die Verbeissung" (Synkope) und andere herrliche Erfindungen Gottscheds mit in Kauf nehmen müssen. Und wenn noch vor Mitte des 18. Jahrhunderts ein Schulrektor[2]) aussprach, es gäbe auch deutsche auctores classici, so wird man es doch schwerlich zu bedauern haben, dass man sich im Unterricht mit den damals vorhandenen deutschen Klassikern noch nicht eingehender beschäftigte. Ein gewisser Fortschritt war ja schon im 17. Jahrhundert dadurch erreicht worden, dass man, wie bereits gesagt wurde, seit Ratichius und Comenius wenigstens einige Kenntnis der Muttersprache forderte, ehe man den lateinischen Unterricht begann. — Allmählich wagten sich bei feierlichen Gelegenheiten, wenn auch zunächst nur halb verschämt, deutsche Schülerreden unter die lateinischen der Redeakte, und die Knaben wussten auch, dass kein Mensch mehr etwas dagegen hatte, wenn sie im Verkehr mit einander deutsch redeten. Übrigens waren die Übungen, durch die man den Kindern richtigen deutschen Sprachgebrauch angewöhnte, offenbar nicht besonders erbaulich. Ratichius z. B. hatte angeordnet, dass beim Bibellesen und Katechismus alle im Text vorkommenden Substantiven und Verben flektiert werden sollten. Die eigentlichen Stilübungen traten jedenfalls sehr zurück. In Breslau hatte ein Schulrektor schon 1621 deutsche Nachbildungen von Reden Ciceros anfertigen lassen; stellenweise erhielten die Schüler auch Anweisung zum Briefschreiben oder Geschäftsaufsätzen. Man benutzte wohl auch dann und wann die Stunden, in denen lateinische Rhetorik gelehrt wurde, um einzelne Gedanken in deutscher Rede umschreiben, erweitern und mit Floskeln ausschmücken zu lassen. Auch war es nicht selten, dass die Schüler deutsche Verse anfertigten, namentlich diejenigen, die sich nachher zu Poeten ausbilden wollten. Diese

[1]) „Die Kunst des Übersetzens aus dem Französischen", „Englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand" in den „vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst". Berlin 1888.

[2]) Baumeister in Görlitz. Näheres über ihn bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts p. 346.

hatten dann im litteraturkundigen Lehrer Berater und Beurteiler. Das hören wir z. B. auch noch von Lessing, während sonst auf den sächsischen Fürstenschulen diese Neigung eher gehindert als befördert wurde; hielt man doch hier im philologischen Unterricht der oberen Klassen bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts noch das Lateinische als Unterrichtssprache fest. Zu einem wirklichen deutschen Unterricht, wie wir ihn jetzt verstehn, kam es überhaupt nicht viel früher. Es waren besonders die Francke'schen Stiftungen in Halle, wo ausdrücklich deutsche Stilübungen, wenn auch mehr zu praktischem Gebrauch, in den Lehrplan aufgenommen waren. Die verbesserte Schulordnung dieser Anstalten vom Jahre 1721 fordert, dass die Schüler eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen lernen. Alle halben Jahre fand dann ein exercitium oratorium statt, wobei die Scholaren der obersten Klassen „die vornehmsten von den elaborierten und schon gehaltenen Reden noch einmal recitieren" mussten. Auch bei den jüngeren Schülern wurde eine Wochenstunde auf Übung im Briefschreiben und auf deutsche Poesie verwandt. — Besondere Aufmerksamkeit richtete auf Stilbildung der Staatsmann, dem unter allen seitherigen preussischen Leitern der Unterrichtsverwaltung eine besonders ehrenvolle Erwähnung gebührt: K. A. v. Zedlitz forderte mit entschiedenem Nachdruck, dass in der Jugend vor allem die Denkkraft gebildet werde, und dieses Streben entsprach ganz den Absichten seines Königs. Dazu erschien ihm eine gewisse Beherrschung der Muttersprache unerlässlich. Diese aber lasse sich, urteilte er sehr richtig, viel weniger durch grammatische Übungen und Sprachregeln, als dadurch erwerben, dass von deutschen Musterstücken ausgegangen werde. Übrigens veranlasste er, dass zur Benutzung in den oberen Klassen von Adelung eine neue deutsche Grammatik geschrieben wurde, die freilich über Gottscheds Anschauungen nicht wesentlich hinausging. Im Unterricht wurde hauptsächlich ein von dem bekannten Ästhetiker Sulzer herausgegebenes Schulbuch benutzt: „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens". Die Lehrer lasen daraus vor, schlossen Erläuterungen an, liessen nachlesen, nacherzählen und stellten darüber Aufgaben zu häuslichen Ausarbeitungen. Diese fingen mit Erzählungen und Beschreibungen an. Bei den ersteren handelte es sich z. B. um den Inhalt Gellert'scher Fabeln. Dann wurden auch moralische Betrachtungen, Dialoge, Briefe und Reden niedergeschrieben. Somit griff also der deutsche Unterricht in das Gebiet über, das an vielen Schulen den Rhetorikstunden zugewiesen war. In diesen aber überwog sichtlich das rein formalistische Element. Meist schloss man sich an Quintilian an. Die Voraussetzung war hier die, dass sprachliche Darstellung eine für sich zu lernende Kunst sei, die auch da geübt werden könne, wo es an einem der Darstellung würdigen Gehalt fehlt. Immerhin kam durch solche Bestrebungen Plan und Zusammenhang in diese Stilübungen. Zu nennen ist hier namentlich der treffliche Meierotto in Berlin, der den deutschen Aufsatz auf dem Joachimsthal'schen Gymnasium eingeführt hat und bereits mit echt pädagogischem Blick eine innere Verbindung zwischen ihm und dem altklassischen Unterricht, aber auch mit anderen Lehrfächern, namentlich mit der philosophischen

Propädeutik herzustellen strebte. So sollte — und das entsprach ganz einem von Friedrich dem Grossen bestimmt und wiederholt ausgesprochenen Grundsatz — nach den ursprünglich nur auf Reproduktion gerichteten Übungen allmählich auch der Drang zur Darstellung eigener Gedanken in der Jugend geweckt werden. Nun lässt sich deutlich erkennen, dass sich dieser freieren und höheren Auffassung des Gegenstandes schon damals eine andere gegenüberstellte, die sich auf Stilbildung im engeren Sinn, also auf Nachbildung gegebener Muster, Ausführung der durch den sonstigen Unterricht gebotenen Ideenkreise, kurz auf Reproduktion beschränken wollte. Unter diesem Gesichtspunkte fasste namentlich Gedike, der Direktor des Berliner Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums das Ziel des deutschen Aufsatzes auf.[1]) — Ähnliche Bestrebungen werden auch von anderen deutschen Gymnasien berichtet. Im Lehrplan des braunschweigischen Carolinum wurde 1745 vorgeschrieben, dass sowohl deutsche Grammatik als Aufsatzübungen mannigfacher Art und Litteratur gelehrt werden sollten. Man las, „um die Jugend durch den Reichtum, durch die Pracht, Vortrefflichkeit und Hoheit der Muttersprache zu einer desto grösseren Liebe und Verehrung derselben zu reizen", wöchentlich zweimal einen deutschen Dichter, zunächst Haller, ohne jedoch Opitz, Canitz und Hagedorn ausschliessen zu wollen.[2]) In Basedows Philanthropin erfreute man die kleineren Knaben mit Weisses und Rochows Kinderfreund oder mit Campes Sittenbüchlein, die älteren mit dem genannten Buche von Sulzer und ausgewählten Abschriften aus Ramlers nach Batteux gearbeiteter Einleitung in die schönen Wissenschaften, aus Schütz' Lehrbuch zur Bildung des Geschmackes und Verstandes. Wenn J. M. Gessner um die Mitte des Jahrhunderts an der Universität Göttingen in seinem Hause eine deutsche Gesellschaft gründete, wo sich Professoren, Studenten und Männer aller Stände zusammenfanden, um gemeinsam die Muttersprache zu pflegen, sich in ihrem Gebrauch durch Vorträge und gegenseitige Beurteilung deutscher Arbeiten in geschlossenen, bisweilen auch in öffentlichen Versammlungen zu üben und Teilnahme dafür zu wecken, so wird daraus gewiss für manchen späteren Lehrer eine heilsame Anregung erwachsen sein. An der Universität Königsberg bildete sich eine ähnliche Gesellschaft, der Friedrich II. persönliche Teilnahme zuwandte. Man merkt, dass die Blütezeit unserer Litteratur heraufzog. Aber eine Umgestaltung des deutschen Unterrichts erfolgte doch erst im 19. Jahrhundert. Noch 1796 rief Herder in einer Schulrede: „Wer von euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock?" und dann fordert er sie auf, recht oft die vaterländischen Dichter laut zu lesen und auswendig vorzutragen, um ihre Schreibart zu bilden und eigene Gedanken zu wecken. Man sieht aber aus der ganzen Art, wie er spricht, dass diese Dinge in der Schule noch nicht betrieben wurden. Aber auch seine Ermahnungen zu eigener Komposition zeigen, dass diese im wesentlichen dem Privatfleiss der einzelnen überlassen war, die jungen Leute sollen kleine Aufsätze von allerlei

[1]) Besonders instruktiv hat über diese Dinge L. Giesebrecht im X. Band der Gymnasialzeitschrift gehandelt.

[2]) Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig, Wolfenbüttel 1891 p. 151.

Art, Auszüge aus Büchern u. s. w. für sich anfertigen. Allerdings verlangte er auch von der Schule, sie müsse es dahin bringen, dass „jeder Jüngling auch in Schriften und Aufsätzen geschickt sich auszudrücken vermöge." Als Ephorus des Weimar'schen Instituts stellte er selbst Themata zur Ausarbeitung wie: „Gibts eine Kette der Gedanken? einen Fortgang im Menschengeschlecht?" „Leben wirklich noch die vergangenen Jahrhunderte für und unter uns?" „Wie werden wir in der Nachkommenschaft leben?" Aber man wird schwerlich behaupten können, dass das glücklich gewählte Aufgaben waren, und unsere gegenwärtigen Primaner werden gewiss ihre damaligen Kommilitonen nicht um solche Themata beneiden. — Ein regelmässiger deutscher Unterricht wurde auch in Schulpforte erteilt; die Schüler wurden in die Klassiker eingeführt, man liess Aufsätze und Gedichte machen. Besonderen Wert aber legte man offenbar auf diese Dinge dort nicht. Fand sich kein geeigneter Lehrer, so fiel auch wohl der deutsche Unterricht ganz aus. Erst die Konstitution von 1811 forderte einen besonderen Lehrer für den Gegenstand; die Unterrichtssprache war überwiegend, und zwar nicht bloss in den lateinischen und griechischen Stunden, die lateinische. Die deutsche Privatlektüre konnte nur eine höchst beschränkte sein; auch die Schriften unsrer Klassiker galten zum Teil als „falsche Bücher" und waren verboten. Erst nach 1820 wurde dies Verbot auf frivole Taschenbücher, schlechte Komödien u. dergl. beschränkt, und nun führte Kobersteins kräftiger Einfluss zu einer durchgreifenden Reform.[1])

Neunzehntes Jahrhundert. In den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts wurde das Interesse für deutsche Sprache und Litteratur durch die germanistischen Forschungen kräftig angeregt. Nun lässt sich nicht erwarten, dass gerade die Humanisten jener Tage von dem Hauche des neuen Geistes lebhaft berührt wären. Alle diese Bestrebungen waren eng verknüpft mit der Romantik und F. A. Wolf, ob auch sonst vielfach anders gerichtet als Goethe, war doch darin mit ihm einverstanden, dass das Antike das Gesunde, das Romantische das Kranke sei. Aber als Philologe war er ebenso entschiedener Gegner jener seichten Aufklärung, welche die Basedow'sche Schule verbreitete. Deshalb forderte er, man solle früh der Kinder Phantasie anregen, ihnen wirkliche Gedichte in die Hand geben; er sprach sich entschieden gegen die „faden Kinderbücher" aus, die damals benutzt wurden, er forderte eine vernünftige Besprechung des in der Schule Gelesenen, aber auch, dass die Schüler an zusammenhängendes, sprachrichtiges Antworten gewöhnt würden. Ja in seinem Gutachten über die in Berlin 1812 erlassene Prüfungsordnung der Abiturienten erklärt er, Deutsch sollte wohl billig immer obenanstehn, und von der Beschäftigung mit fremden Sprachen erwartete er vor allem auch eine Kräftigung des Gefühls für die Eigenart der Muttersprache. Er beklagt es, dass die vornehmen Stände eine viel zu geringe Meinung von unserer Muttersprache hätten, obschon diese in vieler Hinsicht grössere Schätze darbiete, als irgend eine der neueren, von gewissen Seiten mehr als die

[1]) F. Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforta, Halle 1874 p. 53, 56, 57, 71 f., 90 f.

lateinische. So haben gewiss manche Philologen damals gedacht. Machte doch Gotthold in Königsberg 1809 den Vorschlag, zur Verbesserung des deutschen Unterrichts eine Lektion für das Altdeutsche anzusetzen, Kohlrausch empfahl 1811, das Nibelungenlied auf der Schule zu lesen. Solchen Stimmen schlossen sich andere, z. B. Passow, an.

Das neu erwachte Interesse für die altdeutsche Litteratur hing zusammen mit der sich vorbereitenden patriotischen Erhebung. Hagen gab 1807 ausser einer Sammlung deutscher Volkslieder auch eine Bearbeitung der Nibelungen und der Klage heraus; 1811 folgte die erste vollständige Ausgabe und dieser die Bearbeitung mehrerer Gedichte des deutschen Sagenkreises unter dem Titel „der Helden Buch"; Arnim und Brentano liessen „des Knaben Wunderhorn" erscheinen, Tieck hatte schon 1803 eine Übersetzung von Minneliedern geboten. A. W. Schlegel forderte in seiner Untersuchung über das Nibelungenlied im deutschen Museum 1812, dass dieses Epos „in allen Schulen, die sich nicht kümmerlich auf den notwendigsten Unterricht einschränken" gelesen und erklärt werde. S. Koberstein Litteraturgesch. 5. Aufl. III p. 197 ff.

Aber gerade die Germanisten begünstigten diese Pläne nicht. Vor allem sprach sich J. Grimm gegen allen Schulunterricht in der Grammatik der Muttersprache aus. Er erklärte ihn für eine unsägliche Pedanterie, wodurch „die freie Entfaltung des Sprachvermögens nur gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, nur verkannt wird. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiss, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. . . . Gibt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und der darum wunderbarsten Elemente, ... so kann das grammatische Studium kein anderes als ein streng wissenschaftliches und zwar der verschiedenen Richtung nach entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein."

Man sollte meinen, dass diese Erklärung des Altmeisters aller germanistischen Wissenschaft Anspruch auf Beachtung gehabt hätte. Stand sie doch im schönsten Einklang mit der Geistesfrische, die uns aus allen Schriften des grossen Mannes entgegenweht, und zugleich im schärfsten Gegensatz zu der Pedanterie, die er auch sonst so entschieden bekämpfte, die sich aber gerade im deutschen Unterricht mit besonderer Beharrlichkeit eingenistet hat und dort noch heut ihr Wesen treibt. Auch andere berufene Schulmänner, wie Ph. Wackernagel traten ihm bei. Allein nun ging gerade von der Richtung, welche man wenigstens dem früheren Unterricht möglichst fern halten sollte, von der philosophischen Richtung der Sprachlehre, eine Bewegung aus, die dem grammatischen Unterricht der Muttersprache ein ganz besonderes Gewicht beilegte und die Prinzipien dieser neuen „Sprachdenklehre" auch im übrigen grammatischen Unterrichte zur Geltung zu bringen suchte. Auf keinen geringeren als W. von Humboldt berief sich Karl Ferdinand Becker, wenn er durch seinen Or-

ganismus der Sprache eine wenig glückliche Vermischung logischer und grammatischer Kategorien herbeiführte, die allerdings in seinen eigenen Schriften erheblich massvoller erscheint, als in denen seiner pädagogischen Nachfolger. Aber ein entschiedener Nachteil für den deutschen Unterricht war es in jedem Fall, dass eine pedantische und selbstgefällige Betrachtungsweise schon den Kindern die Übung ihrer Muttersprache verleidete und Klarheit über logische Grundbegriffe in einem Alter zu wecken suchte, dem man abstrakte und noch dazu meist nur halbwahre Reflexionen fern halten sollte. Es wurde keinerlei Fortschritt dadurch erzielt, dass auch einige deutsche Unterrichtsbehörden die neue Methode empfahlen; die Folge war nur, dass sich in der Auffassung der Jugend mit allen grammatischen Betrachtungen und namentlich mit denen des deutschen Unterrichts der Begriff tödlichster Langweiligkeit verband. Spannte man doch bald auch in der lateinischen Grammatik die sprachlichen Erscheinungen auf das Gerüst philosophischer Kategorien, die jedenfalls mit den Ergebnissen der wirklichen Sprachwissenschaft nur einen ganz lockeren Zusammenhang haben. Allmählich ist dann diese Richtung wieder zurückgetreten; freilich führte die berechtigte Reaktion gegen das Zuviel abstrakter Erörterungen dazu, dass man nun wohl gar alle und jede grammatische Anweisung aus dem Unterricht der gelehrten Schulen verbannen wollte oder doch die grundlegende Bedeutung, welche gerade der grammatische Unterricht für alle geistige Bildung besitzt, verkannte — und auch das war vom Übel.

Die allerkräftigste Anregung zu einer durchgreifenden Neugestaltung des deutschen Unterrichts gab Hiecke durch sein Buch über den Gegenstand;[1]) man kann jetzt behaupten, dass die von ihm zuerst eingeschlagene Richtung im wesentlichen in unserem höheren Schulwesen durchgedrungen ist. Schon ehe das zusammenfassende theoretische Werk erschien, hatte er ein deutsches Lesebuch für die untern Klassen herausgegeben, wodurch dem Unterricht neue Bahnen erschlossen wurden. Von der aufklärerischen Richtung der bisherigen „Kinderfreunde“ sagte sich diese Sammlung völlig los; als letzten Zweck des Lehrgegenstandes stellte das Vorwort die Hinleitung und Einführung der Schüler in die „schon vorhandenen und bereitliegenden Schätze unseres Geisteslebens“ hin, d. h. also vor allem in die Welt der nationalen Sage, des Märchens, der Poesie. Später wurden dann auch Aufsätze aus anderen Gebieten, namentlich aus der Natur, hinzugefügt. Das Neue war, dass hier zuerst die der Jugend zugänglichen Werke der Litteratur zum eigentlichen Gegenstande des Unterrichts gemacht wurden und eine planmässige Beschäftigung mit ihnen auf den Gymnasien dem Zweck allgemeiner Geistesbildung dienen sollte. Die Gesichtspunkte, welche der treffliche Mann eingehend entwickelte, waren in der That allgemeiner Beherzigung wert. Es war ein gründlich durchgebildeter Philologe, der hier das Wort nahm. Nichts lag ihm ferner, als etwa durch den deutschen Unterricht den altklassischen zurückzudrängen, wenn ihm auch die damals dem ersteren gewidmete Zeit von

[1]) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, Leipzig 1842.

zwei Wochenstunden in allen Klassen zu gering schien. Aber er protestierte, als das sächsische Provinzial-Schulkollegium ein besonderes Gutachten von ihm forderte, gegen jede Konzession „an den Zeitgeist, welcher materielle Kenntnisse und gemein-praktische Fertigkeiten an die Stelle intensiver Bildung und idealen Wissens und Könnens setzen will“,[1]) er war gegen jede „Verengung“ der altklassischen Lektüre und gegen Herabsetzung der wahrhaftig nicht zu hochgestellten Forderungen in diesem Punkte. — „Nichts geistbildenderes neben der deutschen Lektüre, wenn diese zweckmässig geleitet wird, als die der grossen antiken Schriftwerke.“ . . . Er erklärte vielmehr eine Ausdehnung der Lektüre der Alten für höchst wünschenswert. Auch in der Grammatik der alten Sprache sei nicht weniger, sonder mehr zu fordern. Nur nach der Seite der Übung in freien lateinischen Stilübungen schien ihm eine gewisse Herabsetzung der Ziele möglich und wünschenswert. Das stimmt ganz zu einem etwas später, 1848, geschriebenen Aufsatz; da heisst es: „das klassische Altertum ist nicht etwa jetzt, weil wir es so herrlich weit gebracht, wegzuwerfen; wir sind ihm nicht entwachsen, sondern wir sind jetzt erst ihm recht gewachsen, nachdem wir zu unserer religiösen, litterarischen und philosophischen Bildung auch die politische hinzuzugesellen den ernstlichen Anlauf genommen.“ — Aber allerdings stellte Hiecke dem deutschen Unterricht auch seine eigenen Aufgaben; es sollte nicht mehr nach der bisherigen Praxis die Beschäftigung mit unsern Klassikern lediglich dem Privatstudium überlassen bleiben, sondern nach einer richtigen Auswahl die für Geistesbildung fruchtbarsten Werke im Unterricht selbst behandelt, dadurch der Horizont der Schüler planmässig erweitert und Stoff für mündliche Redeübungen und schriftliche Ausarbeitungen gewonnen werden. Er hatte sich mit den Ergebnissen der Germanistik durch jahrelanges Studium genau bekannt gemacht, Kenntnis des Mittelhochdeutschen wünschte er in den obersten Klassen gelehrt zu sehen. Aus jeder seiner Schriften erkennt man zugleich, dass er auf der Höhe der philosophischen Bildung seiner Zeit stand, ohne doch den abstrakten Konstruktionen des Hegeltums einen störenden Einfluss auf die Klarheit seines Denkens zu gestatten. Mit den hier gewonnenen Überzeugungen verband sich in ihm echte Liebe zum Christentum und alle seine Vorschläge für Gestaltung des Lehrplans und der Methode zeigen den bewährten praktischen Schulmann, der nirgends einseitigen Theorien folgte, sondern die Kraft und das Bedürfnis der jugendlichen Geister aus eigener, liebevoller pädagogischer Thätigkeit zu würdigen wusste. Jedenfalls war er wie wenige berufen, dem deutschen Unterricht die ihm gebührende Stelle im Organismus der Gelehrtenschule anzuweisen. Zugleich liegt klar am Tage, dass Hiecke von einer durchaus idealen Auffassung seines Berufs ausging. Nur drängte sich bald die Frage auf, ob der Enthusiasmus, mit dem er die Aufgabe hingestellt, der ihn in seiner eigenen schulmännischen Thätigkeit beseelt hatte, ihn nicht über die Grenzen dessen hinausführte, was ohne übermässige Anspannung für den Durchschnitt der Lehrer und Schüler

[1]) Gutachten im II. Band der von mir herausgegebenen Reden und Aufsätze Hieckes, Hamm 1865, p. 166, 179.

erreichbar war. Setzte er doch in dem genannten Buche die tägliche Arbeitszeit eines Primaners, die Schulstunden eingerechnet, auf zwölf, sonntäglich aber auf sechs. Das ist nicht nur nach den Anschauungen derer, welche am liebsten alle häuslichen Aufgaben beseitigt sähen, ein zu hoher Ansatz, es wird auch vom Standpunkte ernster und vernünftiger Pädagogik als eine übertriebene Forderung betrachtet werden müssen. Bedenken gegen Hieckes Auffassung des deutschen Unterrichts äusserte vor allem Rudolf von Raumer.[1]) Er war mit Hiecke völlig einverstanden in der Verwerfung der Pedanterie, die mittels der neuen Sprachdenklehre in die deutsche Grammatik eingeführt werden sollte; auch darin, dass das Gymnasium seine Schüler mit den Meisterwerken der deutschen Litteratur bekannt machen müsse. Aber er fand Hieckes Ziele zu hoch gesteckt, und wer den wirklichen Bildungsstand unserer reiferen Schüler unbefangen würdigt, wird Raumer darin nicht widersprechen können, dass, auch einen guten deutschen Unterricht vorausgesetzt, einzelne der von jenem gestellten Aufgaben über den Horizont der Primaner hinausgingen. Über den Zusammenhang z. B. von Goethes Egmont und Tasso, von Schillers Wallenstein oder seiner Jungfrau von Orleans mit dem Bildungsgang ihrer Dichter, über den Humor in Hebel, über das philosophische Element in Schillers Poesie kann sich doch auch ein ungewöhnlich begabter Schüler kein Urteil bilden, das ihn befähigte, seine Ansichten darüber in freiem Vortrage oder in einer zusammenhängenden Abhandlung zu begründen.

Aber auch darin hatte Raumer nicht ganz Unrecht, dass er das von Hiecke empfohlene Verfahren bei der Erklärung von Gedichten allzubreit und ermüdend fand. Wer die von diesem selbst veröffentlichten derartigen Erläuterungen durchmustert, wird sich überall gefördert und auf die tieferen Absichten der Dichter hingewiesen finden, ja es zeigt sich darin ein sehr bestimmter Unterschied von vielen neueren Erklärungsschriften, welche über manche der schon von ihm behandelten Gedichte oft drei- bis viermal so viel zu sagen haben, aber eben deshalb viel weniger anregend und erfreulich wirken. Er macht selbst darauf aufmerksam, dass das Zurückgehn auf die historischen Quellen, die Feststellung der vom Poeten mit dem Stoff vorgenommenen Änderungen in vielen Fällen für das Verständnis der Dichtung wertlos, die Heranziehung dieser Dinge in den Unterricht also keineswegs ratsam sei. Aber es lässt sich nicht leugnen, dass schon die von Hiecke empfohlene Methode, sobald sie überall angewandt wird, die von seinem Gegner hervorgehobenen Gefahren schwerlich ganz vermeiden kann. Man wird z. B. mit vollem Rechte fragen dürfen, ob es denn überhaupt zweckmässig ist, sich von einer gelesenen einfachen Ballade immer erst eine prosaische Nacherzählung geben zu lassen, da doch alle Zuhörer nur an dem ursprünglichen Wortlaute des Poeten selbst rechte Freude haben und in den meisten Fällen jede derartige abschwächende Wiederholung des bereits lebendig Aufgefassten langweilig finden. Aber auch die Vergleichung verschiedener Gedichte mit einander wird sich nur in wenigen Fällen fruchtbar erweisen, und wenn schliesslich in

[1]) Geschichte der Pädagogik 1847 III, 2. Abt. p. 128 ff.

oberen Klassen bei jeder grösseren Dichtung deren Zusammenhang mit dem Gange der ganzen Litteratur aufgezeigt werden soll, so geht auch das über den Horizont selbst eines reifen Schülers hinaus.

Wenn aber Raumer nun ins entgegengesetzte Extrem ging und alle und jede Erklärung der Schule ferngehalten wünschte, so lag darin eine entschiedene Verkennung dessen, was gerade die Wissbegier der geweckttesten Schüler reizt. Für die oberen Klassen wollte er nur zusammenhängende Vorlesung einer Reihe von Meisterwerken zulassen; er war entschieden dagegen, dass daran zusammenfassende Betrachtungen geknüpft und von der Jugend in eigenen Aufsätzen eine Art Rechenschaft über das Gehörte verlangt werde. Der ganze Vorschlag ist schon deshalb unpraktisch, weil sehr oft auch gute Lehrer des Deutschen die hiefür erforderliche Kunst des Vorlesens nicht besitzen. Denn es bedarf, wenigstens bei dramatischen Werken, geradezu einer gewissen Virtuosität, wenn die Aufmerksamkeit während eines zwei bis drei Stunden währenden Vortrags nicht erlahmen soll. Ausserdem ist nicht einzusehen, warum der Unterricht gerade im Deutschen darauf verzichten soll, unbestimmte Eindrücke in wirkliches geistiges Eigentum zu verwandeln, und für Werke, die weder an Tiefe noch an künstlerischer Gliederung den grossen Schöpfungen des Altertums nachstehen, eben so viel nachhaltige Liebe und eindringendes Verständnis zu wecken, als man mit Recht von jeder sachgemässen und anregenden Interpretation altklassischer Schriftsteller erwartet. Zugegeben sei, dass jede Pedanterie gegenüber einem vaterländischen Meisterwerk noch schädlicher wirkt, als wenn ein griechischer und römischer Schriftsteller durch bloss grammatische Erläuterung gemisshandelt wird; denn diese wirft unter allen Umständen noch dem Verstande Früchte ab, die freilich trocken und unerquicklich sind, während jede Versündigung ähnlicher Art im deutschen Unterricht nicht nur Zeitverwüstung ist, sondern auch dauernden Widerwillen erzeugt. Andererseits liegt allerdings das Bedenken nahe, ob nicht bei der Besprechung einzelner besonders gedankenschwerer und deshalb bei den Lehrern oft sehr beliebter Werke der Fassungskraft der Jugend zu viel zugemutet wird und dann an die Stelle pietätvoller Hingabe und geist- und gemütbildender Aneignung die hochtönende Phrase und absprechendes anmassendes Gerede tritt. Aber von einer wohldurchdachten und massvollen Ausbeutung des reinen Goldes, welches uns in den Schätzen unserer Poesie überliefert ist, sollte der in der That mögliche Missbrauch nicht zurückhalten.

Mit R. v. Raumer berührte sich in gewisser Hinsicht Ph. Wackernagel, der sich im IV. Band seines deutschen Lesebuchs in Form eines Gesprächs über den „Unterricht in der Muttersprache“ durchaus anziehend und geistreich aussprach. Auch er suchte im Lesen den Schwerpunkt dieses Lehrfachs. Ob er jede Erläuterung der Lesestücke ebenso entschieden ablehnt, wie Raumer, geht aus seiner Schrift nicht deutlich hervor; man möchte ihm eher eine den Hieckeschen Anschauungen freundlichere Stimmung zutrauen, da er sich mit grosser Entschiedenheit auf Ausserungen Herders beruft, wonach „zum guten Lesen und Auswendiglernen notwendig eigene Komposition gehört, so eingeschränkt diese auch

sein möge". Dabei warnt Wackernagel allerdings sehr nachdrücklich vor verfrühter Produktion in deutschen Aufsätzen. Aber hier hat er so unverkennbar die gesunde Vernunft auf seiner Seite, dass ihm darin auch Hiecke schwerlich widersprochen hätte.

An die genannten epochemachenden Werke über den deutschen Unterricht hat sich nun eine umfangreiche Litteratur angeschlossen. Vor allem hervorzuheben sind die Bücher von Laas: Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten 1872 und der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen 1868 und 1877. Durch diese wichtigen und anregenden Schriften wurde im wesentlichen die von Hiecke erschlossene Bahn weiter fortgeführt. Allerdings verschloss sich Laas keineswegs gegen die oben berührten Einseitigkeiten in den Vorschlägen seines Vorgängers; aber in der Hauptsache steht er doch weit mehr auf seiner als etwa auf Raumers Seite. Die Beschäftigung mit der Litteratur, die Benutzung des sich hier bietenden Stoffs zu Zwecken der allgemeinen Bildung, sowie zu rhetorischen und stilistischen Übungen bildet auch hier den eigentlichen Mittelpunkt des deutschen Unterrichts. Die etwas zu hoch gegriffenen Themata, die Hiecke empfohlen hatte, tadelt er mit Recht. Aber gerade in Bezug auf Rhetorik ging er erheblich weiter, indem er dieser eine viel selbständigere Stellung gegenüber den litterarischen Aufgaben der deutschen Stunden zuwies. Er schloss sich dabei namentlich an die Lehren der alten Rhetoren an und hat dann in seinem späteren Buche deren Theorie in einsichtiger Weise den Bedürfnissen der modernen Bildung angepasst, zugleich aber auch die hier gewonnenen Ergebnisse an einer grossen Menge von Aufsatzaufgaben praktisch durchgeführt. Gewiss wird kein Lehrer diese Bücher aus der Hand legen, ohne ihrem Verfasser für sein reiches Wissen und die trefflichen Anregungen, die es enthält, aufrichtig Dank zu wissen. Praktisch durchführbar aber ist der Laas vorschwebende Lehrplan schwerlich. Er fordert eine Stundenzahl für das Deutsche, die ihm gegenüber den Ansprüchen der andern Unterrichtsfächer auch von dem nicht zugestanden werden kann, der von der weit verbreiteten Gespensterfurcht vor der Überbürdung frei ist, und zwar gilt das so gut für die Realanstalten als für die Gymnasien. Aber auch abgesehen davon würde vermutlich die volle Durchführung der von Laas aufgestellten Forderungen sehr bald erweisen, dass dadurch die Jugend mit Kenntnissen mannigfacher Art belastet würde, die ohne rechte Frucht für die geistige Bildung blieben, schon weil der Jugend eine selbstthätige Verarbeitung des ihr zugeführten Wissensstoffes kaum möglich wäre. Dazu würde z. B. ein genaueres Eingehen auf die höfische Epik des Mittelalters gehören. Wie man unsere Sekundaner oder Primaner in die Dichtungen Hartmanns, Wolframs und Gotfrieds einführen soll, ist eben so schwer zu sagen, als, welche segensreiche Wirkung man sich eigentlich von diesen Werken verspricht. Aber auch in Bezug auf die neuere Litteratur verlangt Laas erheblich mehr, als das Ziel der Schulbildung zu bedingen scheint. Es ist ja sehr richtig, dass z. B. Gottsched sich um unsere Litteratur verdient gemacht hat; oben ist das ausdrücklich anerkannt worden. Aber daraus folgt doch wohl nicht, dass man unseren Primanern

Szenen aus dem sterbenden Cato oder zur richtigen Würdigung des Streits mit den Schweizern Abschnitte aus Bodmers Gedicht auf den Entwicklungsgang der deutschen Poesie zu lesen gibt. Auch die eingehende Kenntnis Klopstocks oder Herders, die L. wünscht, wird schwerlich die darauf verwandte Mühe lohnen. Namentlich aber erregt die starke Betonung der Abstraktionen, um die es sich bei dem von ihm empfohlenen Unterricht in der Rhetorik handelt, schwere Bedenken. Es wird dadurch gerade den allgemein abhandelnden moralisierenden Aufsatzthemen, die allerdings früher sehr beliebt waren, aber dann immer mehr, und zwar aus guten Gründen, zurückgedrängt worden sind, eine Bedeutung beigemessen, die ihnen nicht zukommt. Allerdings wird ein so gründlicher Denker, wie es Laas war, die Besprechung derartiger Gegenstände, also namentlich die Behandlung berühmter Sentenzen, Sprichwörter und ethischer Betrachtungen selbst nach dem völlig abgelebten Chrienschema, anregend zu machen wissen und durch Anwendung der in Frage kommenden logischen Gesetze zu einer Art philosophischer Propädeutik gestalten können. Die meisten Lehrer aber werden ihre Schüler auf die Dauer dafür nicht zu interessieren vermögen und ihre Aufsätze lieber aus den Gebieten entnehmen, bei denen sie durch den sonstigen Unterricht einer lebendigen Teilnahme gewiss sind. Zu Übungen im Disponieren aber — die ja wohl meist zu den eigentlichen Stilübungen hinzukommen — ist Laas allerdings ein vortrefflicher Führer und hierfür, aber auch die jungen Leute zu sachgemässer *inventio* anzuleiten, kann allen Lehrern des Deutschen sein Buch über den Aufsatz nur angelegentlich empfohlen werden. — Ebenso wird es ihm allseitig gedankt werden müssen, wenn durch seine Schriften in der gesamten Lehrerwelt die Überzeugung verbreitet wird, dass ein wirklich anregender deutscher Unterricht, wenigstens in den oberen Klassen, nicht bloss eine gründliche Beschäftigung mit germanistischen Studien voraussetzt, sondern zugleich eine tiefere philosophische Bildung erfordert. —

Von neueren Büchern über das ganze Lehrfach des Deutschen ist besonders R. Lehmanns „Deutscher Unterricht, eine Methodik für höhere Lehranstalten“ (Berlin 1890) hervorzuheben. Aber auch R. Hildebrands „Deutscher Sprachunterricht in der Schule“, der 1890 bereits in vierter Auflage erschien, muss an dieser Stelle genannt werden. Das Buch umfasst einerseits ein weiteres Gebiet, denn es bezieht sich zugleich auf die Volksschule; deshalb lässt es sich auf die verschiedenen Zweige des Unterrichts auf höheren Anstalten nur gelegentlich ein und wirkt daher durchweg mehr anregend und für den Gegenstand erwärmend, als dass es über die gesamte Methode Aufschluss gäbe. Die Hauptabsicht des für seine Wissenschaft hochbegeisterten, von allen seinen Schülern aufrichtig verehrten Mannes ist sichtlich, gerade diesem Unterricht die lebhafteste Neigung der Lehrer zuzuwenden und ihm zugleich die herzlichste Liebe der Schüler zu gewinnen. Denn er geht von der Anschauung aus, dass im gesamten Schulunterricht, insbesondere aber auch im Deutschen, seither die Verstandesarbeit viel zu sehr Hauptsache gewesen sei, deshalb habe er vielfach Langeweile erzeugt. Er soll aber mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und warm erfassen, soll

nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können, sondern sie alles das finden lassen; er soll das Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache legen, nicht auf die geschriebene und gesehene; er soll das Hochdeutsche nicht als etwas für sich allein Bestehendes lehren, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache. Von diesen Grundsätzen geht Hildebrand aus, zunächst in den Elementarklassen, aber an zahlreichen Beispielen zeigt er, wie sich das Verfahren, welches er das Naturverfahren nennt, auf den höheren Stufen fortführen lässt. Er gibt vortreffliche Winke, wie man Sprachkenntnis an den heimischen Dialekt anknüpfen und durch Vergleichung synonymer Ausdrücke erweitern, wie man den überall zu findenden Bildergehalt der Sprache ausnutzen und durch geschickte Fragen die Knaben die Erklärung sprachlicher Erscheinungen selbst finden lassen kann. Ausserordentlich wohlthuend wirkt sein stetes Bestreben, den Weg zum Kopfe so weit als möglich durch das Herz zu nehmen, so dass auch die Bedeutung der Worte nicht nur mit dem Verstande, sondern auch mit innigem Gefühl und lebendiger Phantasie erfasst werde. Ebenso beherzigenswert sind seine Bemerkungen über Stilbildung, die überall wiederkehrende Mahnung, dabei mehr von der mündlichen Rede und dem Gehör, als vom Geschriebenen und Gelesenen auszugehn. Hierin trifft er wesentlich mit Otto Schroeders frischer und anregender Schrift „vom papiernen Stil" Berlin 1891 zusammen. Auch in Bezug auf den Gebrauch der Fremdwörter beobachtet Hildebrand noch eine gewisse Mässigung; er warnt sogar die Lehrer vor zu grossem Eifer in ihrer Vertreibung, wie er denn überhaupt Furcht und Schrecken dem Unterricht schlechthin ferngehalten sehen möchte. Die Einführung des Mittelhochdeutschen in den Lehrplan der oberen Klassen erklärt er für unbedingt notwendig, weil nur auf diesem Wege das Verständnis der jetzt herrschenden Sprache erreicht werden könne und sich durch die landläufigen Übersetzungen altdeutscher Poesie, auch die Simrock'schen, keine irgend nachhaltige Wirkung derselben gewinnen lasse.

Wenn die segensreiche Thätigkeit R. Hildebrands für den deutschen Unterricht bereitwilligst anerkannt sei, so dürfen wir wohl darüber hinwegsehen, dass an mehreren Stellen seines Buchs und seiner 1890 bei Teubner erschienenen gesammelten Aufsätze und Vorträge eine etwas gereizte Stimmung gegen die humanistische Schule unverkennbar ist, während er doch auch wieder in versöhnlichem Sinne neben der realistischen die humanistische Bildung anerkennt. Wenn er ausruft: „gönne man doch den Schülern neben der vielen Plage, die sie mit dem Verstehn sonst haben und die ja nicht ganz fallen soll — gönne man ihnen doch in diese ewige Plage hinein auch solche Augenblicke, wo sie einmal rasch die Frucht pflücken können", und wenn es keinem Zweifel unterliegt, dass — wie nachher unzweideutig ausgesprochen wird — diese Plagerei dem altklassischen Unterricht zugeschrieben wird, „weil die Schüler kaum in der obersten Klasse dazu kommen, das Aussenwerk, das sie durch Jahre und Klassen hindurch verfolgt hat, endlich auch als das zu sehen, was es ist d. h. als Träger des Gedankens und der Empfindung im Dienste des Geistes

stehend, um dessentwillen es allein da ist, als Schale für den Kern," — so werden ja solche und ähnliche Äusserungen im Hinblick auf Übelstände an einzelnen Anstalten erklärlich erscheinen; als ein Urteil über den Gesamtzustand unserer Gymnasien würden sie eine arge Übertreibung enthalten. Besonders in der Einführung zu Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht hat sich Hildebrand viel anerkennender ausgesprochen. Und wenn es dann und wann scheint, als wünsche er eine radikale Umgestaltung des gesamten Schulbetriebes, so erinnert er doch auch gelegentlich daran, dass in diesem Gebiete die Aufhebung jeder Einseitigkeit im Hegel'schen Sinne verstanden werden müsse, wonach das richtige Aufheben immer auch zugleich ein Aufbewahren und Erhalten sei.

Seit einigen Jahren ist nun die Zahl der dem deutschen Unterricht gewidmeten Bücher ausserordentlich angewachsen. Kaum noch übersehbar ist die Menge deutscher Lesebücher für Schulen aller Art; dazu kommen massenhaft die Sammlungen von Aufgaben für deutsche Aufsätze, namentlich aber Schulausgaben klassischer Werke mit und ohne Anmerkungen. In diesen, namentlich in den Erläuterungen zu deutschen Gedichten und Prosastücken, macht sich der Einfluss Herbart'scher Pädagogik aufs deutlichste fühlbar. Nun soll durchaus nicht bestritten werden, dass von dieser Schule die fruchtbarsten Anregungen ausgegangen sind, zumal die übrigen deutschen Philosophen dies Gebiet immer nur flüchtig und gelegentlich gestreift haben. Jetzt wird ja auch dafür gesorgt, dass unsere angehenden Schulmänner in die allgemeine Pädagogik eingeführt werden, und was ihnen daraus mitgeteilt wird, geht mehr oder minder auf Herbart zurück, so wenig damit einem so bedeutenden Werke, wie es z. B. Willmanns Didaktik ist, das Verdienst eigenartiger Gedanken und glücklicher Fortbildung der von jenem aufgestellten Anschauungen bestritten werden soll. Obschon man nun gegen die Herbart'sche Psychologie triftige Einwendungen erheben kann, so soll doch nicht geleugnet werden, dass die von dem Philosophen aus seinen Grundanschauungen gewonnenen Ergebnisse, weil sie Frucht eines scharfen Denkens und reicher Lebenserfahrung sind, von jedem Lehrer beherzigt zu werden verdienen. Gewiss kann es nur förderlich sein, sich im Anschluss an die hier gegebenen Entwickelungen dessen bewusst zu werden, auf welche Weise für die verschiedenen Gebiete des Wissens vielseitiges Interesse zu erregen, die Aufmerksamkeit eines Schülers zu wecken und zu fesseln ist; wie neue Vorstellungen durch Apperzeption an frühere anzureihen sind, wie das empirische, das spekulative, ästhetische und religiöse Interesse gepflegt und dadurch auch erziehlich auf ein jugendliches Gemüt gewirkt werden kann, indem stets neben der Erkenntnis auch die Willenskraft angeregt wird. Auch fehlt es nicht an treffenden Bemerkungen über die mannigfachen Methoden, die überall und so auch im deutschen Unterricht angewendet werden können. Wenn nun aber z. B. bei der Gedichterklärung der ganze Mechanismus in Bewegung gesetzt wird, der dazu dienen soll, die Teilnahme des Schülers vielseitig zu erregen, das dann Neugewonnene zu vertiefen und mit den bereits früher erworbenen Vorstellungen zu verknüpfen, so führt das zu einem unendlich weitläufigen Verfahren und wird, öfter wiederholt, im

höchsten Grade langweilig. Denn es gibt kaum etwas, was dem jugendlichen Geist unerträglicher wird, als das ewige Einerlei in der Lehrmethode. Herbart selbst erklärt die Langeweile für die Todsünde der Pädagogik — auch Hildebrand nennt sie den wahren Teufel des Schullebens. Aber man kann nicht behaupten, dass ihn die Herbart'sche Schule stets glücklich ausgetrieben habe.

Handelt es sich nun darum, im Gewirr der sich kreuzenden und befehdenden Meinungen einen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus sich das gute Recht der von allen Seiten lautwerdenden Forderungen ebenso übersehen lässt, als die Irrwege, in welche manche davon die Schule zu locken scheinen, so werden folgende Gesichtspunkte wesentlich in Betracht kommen:

1) wie weit und auf welcher Stufe ist Unterricht in deutscher Grammatik auf höheren Schulen angebracht?

2) wie ist die Lektüre einzurichten und stufenweise zu ordnen? Damit hängt zusammen:

3) wie weit sollen unsere Schüler in die deutsche Litteratur eingeführt und mit deren Geschichte bekannt gemacht werden? Anhangsweise wird hier auch über Metrik und Poetik zu handeln sein.

4) nach welchen Grundsätzen ist die Jugend im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu üben?

Gelingt es, über diese Punkte wenigstens in der Hauptsache gewisse Normen aufzustellen, so ergeben sich allerlei praktische Folgerungen von selbst. Überall gelte für die hier entwickelten Ansichten die Versicherung, dass sie nirgends auf Unfehlbarkeit Anspruch machen. Namentlich sei auch hier hervorgehoben, was ja mehr oder weniger von allem Unterricht behauptet werden muss, dass nämlich auch die Persönlichkeit des Lehrers, die ganze Richtung seiner Studien, auch sein individueller Geschmack in ästhetischen Dingen sehr wesentlich in Betracht kommt. Jedenfalls verträgt es der deutsche Unterricht am allerwenigsten, nach einer fertigen, überall anzulegenden Schablone erteilt zu werden.

II. Die deutsche Grammatik.

Wenn sich die Schule von der Becker-Wurst'schen Sprachdenklehre ganz losgesagt hat, so haben wir das gewiss nicht zu beklagen. Es war eine entschiedene Verkehrtheit, den Kindern den Gebrauch ihrer Muttersprache auf dem Wege theoretischer Abstraktion beizubringen, während sie ihn unmittelbar gerade ebenso leicht lernen, „wie Essen und Trinken frei." Aber man muss doch fragen, ob deshalb die vollständige Unterlassung aller und jeder grammatischen Anweisung, die J. Grimm wünschte, im Unterricht durchgeführt werden kann und soll. Schon das praktische Bedürfnis spricht dagegen. Auch wenn die eigentliche Gelehrtenschule eine gewisse Übung in der Orthographie voraussetzt, wird doch eine planmässige Gewöhnung an das Richtige fortgehn müssen, damit darin der erforderliche Grad von Sicherheit erreicht werde. Zugleich ist nur ein kleiner Teil unserer Schüler in der Lage, durchaus korrektes Deutsch im

Kreis ihrer Familie oder ihres sonstigen Verkehrs sprechen zu hören; fast überall liegen gewisse Ungenauigkeiten der Aussprache, aber auch entschiedene Unrichtigkeiten des Sprachgebrauchs in der Luft, die sich die Jugend nur zu leicht angewöhnt und doch ein für allemal vermeiden lernen muss. Man kann ja die wärmste Empfänglichkeit für den musikalischen und gemütlichen Reiz der verschiedenen Mundarten besitzen. Dass aber ein von allen Stämmen des Volkes verstandenes Schriftdeutsch vorhanden sein und die Grundlage für alles Reden und Schreiben bilden muss, ist in solchem Grade selbstverständlich, dass darüber kein Wort zu verlieren ist.

Da handelt es sich nun darum, auf welchem Wege die erforderliche Übung am leichtesten zu erreichen und zugleich mit dem übrigen Lehrplan in ein angemessenes Verhältnis zu bringen ist. Für Schulen, die fremde Sprachen lehren, liegt die Antwort nahe. Alle diejenigen Beziehungen, welche die menschliche Rede ausdrückt, kommen sofort zum Bewusstsein, sobald man genötigt ist, den heimischen Sprachgebrauch mit dem noch unbekannten einer anderen Sprache zu vergleichen, und je mehr dieser sich in der Flexion und deren Anwendung von dem der Muttersprache unterscheidet, um so deutlicher treten die Unterschiede und die dem Satzbau zu Grunde liegenden allgemeinen Begriffe hervor. Dass dafür in allerlei Sprachübungen, die man ausschliesslich an deutsche Sätze anknüpft, ein gewisser Ersatz gefunden werden kann, wird sich nicht leugnen lassen; diese aber anregend und wirklich sprachbildend zu machen, dürfte nur sehr lebendigen und geschickten Lehrern gelingen. In den meisten Fällen hat solcher Unterricht mit der entschiedensten Abneigung der Jugend zu kämpfen. Man kann ja die kleineren Knaben deutsche Paradigmen abwandeln lassen, und wenn das munter und rasch vor sich geht, mögen sie auch zeitweise eine gewisse Freude daran haben; die meisten aber merken bald, dass man ihnen etwas beibringt, was ihnen gar nicht neu ist und, je genauer sie es kennen lernen, um so gleichgültiger wird. Geht man aber so weit, dass man beim Verbum alle möglichen Tempora bis ins futurum exactum passivi abwandeln lässt, gibt man den Schülern allgemeine Definition über die Bedeutung der verschiedenen Formen, Regeln über Anwendung der Hilfswörter, über Wortstellung, über die Bedeutung der Modi u. dergl. oder lässt man sie alle Sätze in den Stücken ihres Lesebuchs, wohl gar in Gedichten, nach einem abstrakten Schema konstruieren, so wird die Sache nur um so schlimmer. Jedenfalls haben die höheren Schulen keinerlei Grund zu wünschen, dass die Kinder, die ihnen übergeben werden, schon eine grammatische Vorbildung mitbringen; nötig ist nur, dass sie fliessend lesen und im ganzen richtig mit deutschen und lateinischen Buchstaben schreiben können. Es wirkt sogar störend, wenn sie statt der in den meisten Sprachen durchgeführten lateinischen Benennungen der Wortklassen, Kasus, Tempora und Modi nach neuester Manier die zum Teil ganz schiefen und lächerlichen deutschen Bezeichnungen mitbringen, von einem Was- und Wemfall, einer Vorvergangenheit reden, für Substantiv Hauptwort, für Verbum Zeitwort sagen u. s. w. und nun alles umlernen müssen. Schon Ph. Wackernagel

hat diese jetzt wieder Mode werdende Neigung mit wohlverdientem Spotte gegeisselt; nicht alle Lehrer werden wissen, dass sie sich mit derartigen Verdeutschungen auf die Wege des alten Gottsched begeben. Genug wenn die Knaben geübt werden, die verschiedenen Flexionsformen bestimmt und deutlich auszusprechen, durch Anwendung der grossen Anfangsbuchstaben zu zeigen, dass sie die Substantive erkennen; wenn sie durch richtiges Atemholen die Sätze von einander zu trennen wissen und durch Übungen im Niederschreiben ähnlich lautender Wörter vor gröberen orthographischen Fehlern geschützt sind. Aber dies und allenfalls noch einige praktische Fingerzeige über die Konstruktion der bräuchlichen Präpositionen wird für die Aufgaben der Vorschule genügen.

Alles weitere eignen sich die Knaben dann am besten im elementaren lateinischen Unterricht an, für den an Realschulen der freilich weniger dazu geeignete französische eintreten muss, wenn man nicht vielleicht einmal dazu übergeht, den Anfang mit dem Englischen oder Russischen zu machen. Jedenfalls gilt Goethes Wort: wer fremde Sprachen nicht lernt, weiss nichts von seiner eignen. Wie viel gerade die alten Sprachen durch ihre reichere Flexion und die so deutlich ins Ohr fallende bestimmte Ausprägung aller grammatischen Beziehungen vor allen modernen voraushaben, bedarf für den Kundigen keines Wortes. Auch ist allmählich die Lehrmethode des Lateinunterrichts so ausgebildet worden, dass alle unbefangene Betrachtung gerade hierin eine der grössten Wohlthaten anerkennen muss, die einem neun- oder zehnjährigen Knaben nicht nur für Weckung seines Sprachgefühls, sondern ganz allgemein für die Begründung seiner gesamten Geistesbildung erwiesen werden kann. Wer viele Schulen besucht hat, weiss auch, dass gerade die Lateinstunden der unteren Klassen in der Jugend die allergrösste Freudigkeit hervorrufen, und das Gerede, die hier gestellten Forderungen seien für dieses Alter zu schwierig, beweist höchstens die völlige Untüchtigkeit der mit der Aufgabe betrauten Lehrer. Einzelne Knaben hat es freilich immer gegeben und wird es immer geben, die man überhaupt kein Latein lernen lassen sollte. Bisher aber hat doch in der Pädagogik der Grundsatz noch nicht gegolten, dass man wegen vereinzelter trauriger Ausnahmen auch die Kräfte der Befähigten nicht ausbilden dürfe. Hoffentlich gelingt es wenigstens an den Gymnasien, den lateinischen Unterricht als Grundlage für alles grammatische Wissen festzuhalten. Dann aber leitet dieser die Knaben zugleich aufs zweckmässigste zu einer gewissen Vertrautheit mit den Gesetzen deutscher Flexion, Wortbildung und Wortstellung an. Paradigmen und besondere Regeln haben sie dazu nicht zu lernen, wie denn überhaupt der Unterricht auf dieser Stufe allen Lehrstoff schon so weit in der Klasse einüben und dem Gedächtnis einprägen soll, dass nachher zu Hause nur das in der Hauptsache schon Aufgefasste befestigt zu werden braucht. Aber wenn nun eine grosse Anzahl von Substantiven in der lateinischen Stunde durchdekliniert, später Adjektive kompariert, endlich Verba konjugiert worden sind, so wird dann und wann eine planmässige Zusammenfassung der entsprechenden Erscheinungen, wie sie sich in der Muttersprache zeigen, angemessen sein. So wird sich die Unterscheidung starker, schwacher

und gemischter Flexion fast von selbst ergeben. Einmal darauf aufmerksam geworden, finden ihn die Knaben selbst und begreifen auch sofort, was Umlaut und Ablaut ist. Die Entstehung des ersteren mache man ihnen an Worten wie zärtlich, nötig, Jüngling deutlich. Auch die Bemerkung verstehn sie leicht, dass dereinst statt des jetzt in allen Endungen herrschenden tonlosen e vielfach ein i stand, das im Plural, im Komparativ u. s. w. einen Umlaut bewirkte; Vorführung altdeutscher Wörter oder Flexionsformen aber wäre in den unteren Klassen noch vom Übel. Bei der Deklination der Adjektive ist von vornherein das Augenmerk darauf zu richten, dass die starken und schwachen Formen sicher unterschieden werden. Sehr bald prägen sich die Knaben einige zum Muster dienende Beispiele mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel, mit oder ohne vortretende Pronomina ein, und danach lasse man sie selbst recht viele Beispiele bilden. Auch die verschiedenen Ablaute der starken Verba behalten sie am leichtesten, wenn sie sich dieselben aus einer ein für allemal feststehenden Reihe von sieben Verben (denn die ursprünglich reduplizierten gehören auch hierher) abzuleiten gewöhnt werden. Der Rückumlaut in „wenden“ u. s. w. macht gar keine Schwierigkeit; süddeutsche Knaben haben noch den Vorteil, aus ihrem heimischen Dialekt weitere Beispiele dafür beibringen zu können. Ebenso begreifen alle das bei den Präteritopräsentien waltende Gesetz ohne Mühe. Geübt werden will die richtige Imperativbildung, damit sie vor Fehlern wie spreche, gebe, nehme gesichert sind. — Alle diese Dinge werden in einer Gymnasialklasse den Kindern wohl zuerst im lateinischen Unterricht entgegentreten. Hier erfahren sie auch, wie sich die Redeteile unterscheiden und die einzelnen Satzglieder von einander abhängen. Aber wichtig ist es doch, dass alles dies auch im deutschen Unterricht vorkommt und nicht bloss durch gelegentliche Erwähnung abgemacht wird; denn alles nur beiläufig Besprochene wird allzuleicht vergessen. Aber auch abgesehen davon lässt sich behaupten, dass der Schüler die grammatischen Verhältnisse erst dann wirklich verstanden hat, wenn sie ihm in seiner Muttersprache deutlich geworden sind. Das gilt vor allem von den Grundbegriffen der Satzlehre, die doch in den untern Klassen den Mittelpunkt des grammatischen Unterrichts bilden muss. Besondere Sorgfalt ist auf die Einübung des Gebrauchs der Präpositionen zu verwenden. Es ist hier von vornherein darauf hinzuweisen, dass diese ursprünglich alle Adverbien waren und als solche gerade in unserer Sprache kenntlich sind, wenn sie in zusammengesetzten Verben sich von diesen trennen. Denn dass gerade dadurch die ursprüngliche sinnliche Bedeutung der Präposition fühlbar wird, empfindet jeder, der darauf achtet, und es gehört zu den entschiedenen Schädigungen unserer Sprache, wenn der landläufige Zeitungsstil immer mehr diese Trennbarkeit der Präpositionen zu beseitigen strebt. Formen wie „ich anerkenne, ich vorenthalte, dies obliegt mir“ sind grobe Verstösse gegen den Sprachgenius und schlimmer als manche der jetzt so lebhaft bekämpften Sprachdummheiten, wenn auch Berthold Auerbach[1])

[1]) Schrift und Volk S. 170.

jene Formen geradezu empfahl. Unterscheidungen wie zwischen übersetzen und übersétzen, wiederholen und wiederhólen, únterhalten und unterhálten u. s. w. sind gerade nur im Deutschen möglich und geben zugleich einen trefflichen Anlass, sich den Übergang der ursprünglichen sinnlichen Anschauung in eine abstrakte oder doch übertragene Bedeutung klar zu machen. Denn auf die ursprünglich lokale Bedeutung der Präpositionen, namentlich auch in phrasenhaften Wendungen (trachten nach — sich beschäftigen mit — Rücksicht nehmen auf — sich Sorge machen um — u. s. w.) ist schon recht früh die Aufmerksamkeit zu richten und dazu bietet dann später auch die Erlernung fremder Sprachen treffliche Vergleichungspunkte (Köln am Rhein, Châlons sur Marne, *ἐν Μαραθῶνι, Θράκῃ ἡ ἐπὶ Χερσονήσῳ* u. a.).

In Bezug auf einige Grundbegriffe der Satzlehre hat neuerdings Franz Kern durchgreifende Reformvorschläge gemacht, die von vielen Seiten Beifall gefunden haben. Manche davon liessen sich leicht durchführen, z. B. dass man nur das Akkusativobjekt schlechthin als Objekt bezeichnen solle. Durchaus richtig ist die Mahnung, beim Konstruieren der Sätze vom Prädikat auszugehn und dann erst nach dem Subjekt zu fragen, schon weil in der Regel nur ein Verbum im Satze vorkommt, während nicht selten mehrere Nominative vorhanden sind, wodurch dann die Erkenntnis des Subjekts erschwert wird. Die Entscheidung darüber, was als eigentlicher Hauptbestandteil des Satzes anzusehen sei, hat nur theoretische Bedeutung; der Streit darüber kommt wesentlich auf den schon in der ältesten Philosophie auftretenden Gegensatz zwischen Sein und Werden hinaus. Dass aber das Verbum „sein“ so gut ein wirkliches Verbum ist wie alle andern, ist unzweifelhaft richtig, ohne dass man deshalb die Bezeichnung Copula geradezu in die Acht zu erklären braucht, denn sie erleichtert im Anfang das Verständnis des Satzes erheblich, während die von Kern durchgeführte Unterscheidung des Prädikats und des Prädikativums für kleinere Schüler ebenso schwierig ist, als die von Subjekt und Subjektswort. Wenn Kern die sogenannten verkürzten Nebensätze beseitigen will, so hat er bis auf einen gewissen Punkt recht; es ist eben so langweilig als unrichtig, wenn ein Lehrer jeden von „zu“ abhängenden Infinitiv in einen Nebensatz verwandeln lässt; viel richtiger, wenn man auch hier die lokale Bedeutung der Präposition hervorhebt und daraus den im einzelnen Falle passenden Sinn des Infinitivs ableitet. Ganz entbehren kann man die Bezeichnung trotzdem nicht. Ein Partizip wie das in dem Satze: er legt sich an des Vaters Seit', vom Schlafe selbst bezwungen, empfinden wir deutlich als einen eigenen, kürzer ausgedrückten Gedanken und machen das auch durch die Interpunktion kenntlich. Dagegen können wir uns wohl die zusammengezogenen Sätze in den meisten Fällen sparen. Wenn ein Esel frisst und säuft, so ist das eben ein Satz mit zwei Verben, und wenn Pferd und Esel laufen, so sind zwei Subjekte da. — Sage ich aber: blau ist der Himmel und grünend das Land, so sind hier thatsächlich zwei Sätze in einen zusammengezogen.

Im ganzen wird sich alles, was von sprachlichen Erscheinungen in unteren Klassen durchzunehmen ist, auf einen verhältnismässig geringen

Lehrstoff beschränken und dieser wird sich in den Mittelklassen noch mehr verringern, wenn einmal die wichtigsten Begriffe der Satzlehre begriffen sind. Hat man auf den ersten Stufen die Hauptsachen aus der Lehre vom einfachen Satze behandelt, so folgt darauf die von der Unterordnung und Verbindung der Sätze; einiges über Periodenbildung mag sich anreihen. Im nächsten Anschluss hieran wird dann von Quinta an die Interpunktion eingeübt werden müssen. Ohne einige, möglichst knappe Regeln wird man hier nicht auskommen. Die Hauptsache wird aber häufige Übung thun. Auch behufs Gewöhnung an die nunmehr gesetzlich festgestellte Orthographie sind bereits in Sexta eine nicht geringe Zahl von Diktaten oder andern schriftlichen Arbeiten nötig (Niederschrift auswendig gelernter Verse, hin und wieder auch bloss saubere und fehlerfreie Abschriften gedruckter Stellen). Lang sollen diese nicht sein, denn gerade kleinere Schüler bedürfen eines schnelleren Wechsels der Beschäftigung. Aber unerbittlich ist gute und deutliche Handschrift zu fordern. Schon damit diese bei allen oder doch bei der grossen Mehrzahl Regel wird, darf man bis zur Tertia hinauf niemals schnelles Schreiben veranlassen. Bei Besprechung der in diesen Arbeiten vorkommenden Fehler ist dann noch mannigfache Gelegenheit, einzelnes aus der Grammatik durchzunehmen. Dies wird namentlich auch Veranlassung geben, eine Reihe von Erscheinungen der deutschen Wortbildung zu erläutern. Wie bereits oben über die Zusammensetzung der Verba mit Präpositionen einiges bemerkt ist, so wird es sich auch empfehlen, auf die Bedeutung gewisser Ableitungssilben aufmerksam zu machen, namentlich wenn deren ursprüngliche Bedeutung so einleuchtend ist, wie etwa bei den Silben -lich, -rich, -los, -haft, -bar. Ebenso kann man vorkommendenfalls auf die zur Bildung von Substantiven und Adjektiven dienenden Suffixe aufmerksam machen; aber auch der Zusammenhang zwischen manchen starken und den davon abgeleiteten schwachen Factitiven (trinken — tränken, hangen — hängen, sinken — senken u. s. w.) wird sehr schnell von den Knaben aufgefasst; ebenso die Bedeutung mancher beim Verbum oft vorkommenden Vorsilben, wie be-, ge-, ent- und en-, zer-, ver- u. dgl. Bei der Wortbildung ist es dann auch wichtig, dass den Schülern das Betonungsgesetz zum Bewusstsein gebracht wird, wonach dem bestimmenden Teil immer der höhere, dem bestimmten der niedere Ton zufällt. Auch ist es nicht überflüssig, gelegentlich zusammengesetzte Worte in ihre Bestandteile zerlegen zu lassen, ergeben sich doch daraus z. B. einleuchtende Rückschlüsse auf die frühere, auch sonst noch stellenweise im Singular sichtbar schwache Flexion vieler Feminina (Frauenwürde, Sonnenschein).

Manches Sprachliche wird sich zu gelegentlicher Besprechung eignen; z. B. die ursprüngliche Bedeutung mancher Vornamen, wie Heinrich, Siegfried u. s. w., aber auch vieler Familien- oder Ortsnamen (Altenburg, Lindau u. s. w.). — Wie derartige Gegenstände in anregender Weise behandelt werden können, das hat namentlich R. Hildebrand in vielen seiner Aufsätze für Lyons Zeitschrift gezeigt. Gar zu eingehend dürfen ja solche Abschweifungen nicht werden und sollen auch nicht so oft den Gang des Unterrichts unterbrechen, dass sie für die Schüler den Reiz der Neuheit verlieren.

Dass man nun alle diese sprachlichen Betrachtungen zum grösseren Teil an die Besprechung der Lesestücke zu knüpfen hat, liegt ja auf der Hand. Freilich sollte man dazu stets Prosa, nicht Poesie ausnutzen, nur dass Dichterstellen, die bereits im Gedächtnis der Knaben fortleben, wenn sie Beispiele für irgend eine Spracherscheinung bieten, in Erinnerung gebracht werden mögen, weil gerade sie die unvermeidlichen Abstraktionen aller grammatischen Erörterungen am erfreulichsten illustrieren. Übrigens kann bereits in den untersten Klassen den Sprachkenntnissen eine ganz erhebliche Unterstützung daraus erwachsen, dass man sie dann und wann auf die ihnen naheliegende dialektische Poesie verweist, wo dann die Erklärung der von der Schriftsprache abweichenden Ausdrücke von selbst auf viel sehr Wissenswertes führt. Dazu werden sich also in Süddeutschland besonders einige alemannische Gedichte von Hebel, im Norden manches von Klaus Groth und Fritz Reuter eignen. Unter allen Umständen aber ist zu wünschen, dass in den Mittelklassen der süddeutsche Schüler auch Plattdeutsches, der norddeutsche Oberdeutsches verstehen lernt. Ob es an Realschulen möglich ist, die Kenntnis der Dialekte noch weiter, also etwa auf den oberbayerischen oder wienerischen, auszudehnen, mögen die Vertreter dieser Anstalten entscheiden; mit dem berlinischen sollte man die nicht mit Spreewasser getauften Zöglinge jedenfalls verschonen. Es wird nun Aufgabe jedes Lehrers sein, in die sprachlichen Bemerkungen, die er bei der Erläuterung irgend eines Lesestoffs macht, einen planmässigen Zusammenhang zu bringen, so dass am Schlusse eines Schuljahres ein geschlossener Kreis sprachlicher Erscheinungen zum geistigen Eigentum der Schüler geworden ist. Dazu sind dann, wie bereits hervorgehoben wurde, bisweilen zusammenfassende Wiederholungen des inzwischen Gelernten erforderlich. Über alle diese Dinge muss eine vorhergehende Einigung der beteiligten Lehrer stattgefunden haben. An Gymnasien und Realgymnasien wird es Regel sein müssen, dass der deutsche und der lateinische Unterricht in derselben Hand liegen. In den Mittelklassen ist das nicht mehr in gleichem Masse wichtig, wenn auch wünschenswert.

Ob sich aber ein Lehrerkollegium über den bei dieser sprachlichen Belehrung einzuschlagenden Weg zunächst nur mündlich verständigt und dann die Ergebnisse in einem für alle verbindlichen ausführlichen Lehrplan fixiert, oder ob man einen gedruckten kurzen Grundriss einführt, ist an sich gleichgültig; wesentlich ist dabei vor allem, dass die grammatischen Bezeichnungen genau den in der lateinischen Grammatik gebrauchten entsprechen. Einer ausführlichen deutschen Grammatik bedarf es nicht; das gedruckte Buch kann sehr knapp gehalten sein; gerade dadurch lässt es jedem sachkundigen Lehrer volle Freiheit, einzelnes mündlich noch weiter auszuführen.[1])

Das Mittelhochdeutsche. Zu einer Fortführung des sprachlichen Unterrichts findet sich dann in den oberen Klassen die richtige Stelle, wenn

[1]) Wenn der von mir verfasste, nur drei Druckbogen enthaltende „Grundriss deutscher Satzlehre“ schon 22 Auflagen erlebt hat, so dürfte er sich als brauchbar erwiesen haben, wie das auch Klee in seinem vortrefflichen Aufsatz über den Lehrplan für

man hier etwa sechs bis acht Monate dem Mittelhochdeutschen widmet. Das wird nun zwar am besten dadurch gelernt, dass man die eigenartigen Flexionsformen und was sonst vom neueren Sprachgebrauch abweicht, an den Texten der altdeutschen Poeten erläutert und einübt; aber eine zusammenfassende Behandlung dieser Dinge muss doch hinzukommen. Das Nötige über die Aussprache muss ja natürlich sogleich vor Beginn der Lektüre gesagt und dann stetig geübt werden. Ob schon vor den ersten Leseversuchen eine Reihe von Paradigmen durchgenommen und eingeprägt wird, oder erst, nachdem die Schüler schon einiges gelesen haben, das kann füglich dem Lehrer überlassen werden. Für eine von der Lektüre ausgehende Behandlung wird Zupitzas Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen (Oppeln 3. Auflage 1884) ein vortrefflicher Wegweiser sein. Von kurz gehaltenen Grammatiken sei die von Vilmar (Anfangsgründe der deutschen Grammatik, neuerdings seit 1888 von F. Kauffmann unter dem Titel „Deutsche Grammatik, kurzgefasste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen" herausgegeben; 2. Auflage 1895), Stier, Material für den mittelhochdeutschen Unterricht, 4. Aufl. Leipzig 1876, Martin, mittelhochdeutsche Grammatik, Berlin 11. Aufl. 1889, Brenner, mittelhochdeutsche Grammatik und Verslehre, 3. Aufl. München 1894, dazu als Erläuterung Brenner, Grundzüge der geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache, München 1896 namhaft gemacht. Recht glücklich hat Rud. Lehmann in seiner „Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur, Berlin 1894" das wichtigste zusammengefasst. Der Lehrer ist vor allem auf Pauls mittelhochdeutsche Grammatik zu verweisen. In süddeutschen Anstalten wird es sich empfehlen, die grammatischen Bemerkungen möglichst an die im alemannischen Dialekt, also besonders auch bei Hebel, oft vorkommenden Wendungen anzulehnen. Alles Erforderliche lässt sich erreichen, ohne dass zugleich die gotische oder altdeutsche Flexion gelernt wird, wenn auch einiges davon zur Erläuterung herbeigezogen werden mag und Hildebrands Vorschlag, wenigstens das gotische, vielleicht auch das althochdeutsche Vaterunser aus Tatians Evangelienharmonie heranzuziehen oder geradezu lernen zu lassen, Beachtung verdient. — Es ist im Grunde wenig, was hier dem Gedächtnis angeeignet werden muss, weil ja überall die Kenntnis der gegenwärtigen Sprache die Erfassung des Früheren erleichtert. Auf diese Weise wird allerdings keine gründliche Bekanntschaft mit der Geschichte unserer Sprache erreicht. Wenn man aber erst einige Monate mit den Schülern mittelhochdeutsche Gedichte gelesen hat, dann kann man ihnen doch einen viel tieferen Einblick in die Entwickelung der deutschen Sprache verschaffen, als ohne die Beschäftigung mit jenen möglich wäre. Jedenfalls ergibt sich auch ein viel grösseres Verständnis für die Eigentümlichkeit des jetzt herrschenden Sprachgebrauchs; sie lernen die ursprünglichen Bedeutungen vieler Worte kennen, die jetzt etwas ganz

---

den deutschen Unterricht anerkannt hat (Lyons Zeitschrift II p. 13). — Nur irrt er darin, dass das kleine Buch jemals den Anfang eines Lesebuchs gebildet habe. Kleine Erweiterungen hat es übrigens inzwischen erfahren. Andrerseits höre ich, dass gerade die Knappheit es vielen Kollegen empfohlen hat.

anderes besagen — weshalb denn auch die landläufigen Übersetzungen z. B. der Nibelungen einen durchaus anderen Eindruck machen als das Original. — Zugleich werden ihnen eine nicht geringe Anzahl dialektischer Ausdrücke verständlich.

Endlich aber ist die Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen der beste Weg, in die wirklich deutsche Metrik einzuführen. Zur Unterscheidung von Hebungen und Senkungen kann man schon die Sextaner bringen, und es wird auch zweckmässig sein, in Gedichten die Zahl der Hebungen angeben und feststellen zu lassen, ob die Senkungen ihnen vorangehn oder folgen. Ebenso werden sie schnell begriffen haben, worin der Reim besteht. Mit den fremden Ausdrücken Jamben, Trochäen, Daktylen u. s. w. hat man sie aber einstweilen zu verschonen; dazu kommt die rechte Zeit, wenn sie diese Dinge im Lateinischen kennen gelernt haben. Recht früh aber gewöhne man sie, den Ton des Verses dahin zu legen, wohin er dem Sinn nach gehört. Man lasse z. B. in Goethes Hufeisen sprechen:

und viele Jünger sich zu ihm fanden,
die sehr selten sein Wort verstanden

Kommt aber Uhlands Taillefer an die Reihe, so lasse man hier die Verse im Nibelungenmasse sprechen:

Normannenherzog Wilhelm sprach einmal
Wer singet in meinem Hof und in meinem Saal
Wer singet vom Morgen bis in die späte Nacht
So lieblich, dass mir das Herz im Leibe lacht

Liest man später mittelhochdeutsche Verse, so muss den Schülern nicht nur das Gesetz des alten Versbaus erklärt, sie müssen auch angehalten werden, es in der Betonung richtig zu beobachten und dadurch den vollen Wortlaut der Dichtersprache zu Gehör zu bringen. Ein sehr wesentliches Erfordernis ist dabei, dass beim Lesen der Texte die kurzen und langen Vokale nach der alten, nicht nach der gegenwärtigen Aussprache deutlich und konsequent unterschieden werden. Dann werden die jungen Leute zum Bewusstsein darüber kommen, dass unsere deutsche Versmessung auf einem ganz anderen Fundamente ruht, als die antike; diese fragt nach der Quantität, jene nach der Tonhöhe der Silben. In Wahrheit beruht die moderne Metrik auf einem Kompromiss zwischen den beiden Prinzipien.

Auf welcher Stufe der Kursus des Mittelhochdeutschen am besten eingeschaltet wird, hängt davon ab, auf welcher Stelle sich die Beschäftigung mit der altdeutschen Litteratur am natürlichsten in den Lehrplan einfügt. Am richtigsten erscheint es, dafür den grösseren Teil des Schuljahres der Unterprima zu bestimmen, wie bereits Schrader vorschlug (Erziehungs- und Unterrichtslehre 3 p. 457); Laas freilich hat sich dagegen

erklärt. Aber dieser fordert überhaupt für das Deutsche eine grössere Stundenzahl am Gymnasium, als ihm — auch nach der Schulreform — eingeräumt werden kann. Allein die Umgestaltung, die in den neuen preussischen Lehrplänen die Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs erfahren, hat hier dazu geführt, das Altdeutsche nach Obersekunda zu verlegen. Neuerdings hat man erkannt, dass das historische Wissen der Schüler in Folge der gegenwärtig herrschenden Anordnung erheblich zurückgegangen ist. Ob man dabei trotzdem stehn bleiben wird, muss abgewartet werden. Aber andere Schulverwaltungen thun gewiss unter solchen Umständen recht daran, wenn sie auch in der Geschichte den früheren Lehrplan beibehalten; und dann tritt ungezwungen mit der politischen auch die litterarische Entwickelung des Mittelalters in Verbindung. Verlegt man diese in den Lehrgang der Obersekunda, so wird hier eine Vermehrung der deutschen Stunden nötig, die durch eine bedenkliche Verkürzung anderer Lehrfächer erkauft werden muss.

III. Der Lesestoff.

Sprache und Litteratur sind im Deutschen, wie in allen Fremdsprachen, der eigentliche Gegenstand des Unterrichts; für beides bietet eine richtige Behandlung des Lesestoffes die besten Ausgangspunkte. Nun wird an jeder höheren Schule eine gewisse Fertigkeit im Lesen und Schreiben vorausgesetzt. Aber auch hier wird eine weitere Fortbildung und Übung der bereits erlernten Kunst durchaus notwendig sein. Dass jeder Laut eines Wortes deutlich und richtig zu Gehör gebracht werde, ist eine eigentlich selbstverständliche Forderung, der doch oft genug nur schlecht genügt wird, namentlich wo dialektische Gewohnheiten mitwirken. Ausserdem ist darauf zu achten, dass die Sätze, aber auch der Hauptsatz und Nebensatz und innerhalb des nämlichen Satzes die Glieder, wenn sie weiter umkleidet sind, durch grössere oder kleinere Pausen von einander getrennt werden und dass zwischen den Sätzen immer Atem geholt werde. Fragen aber und Vordersätze müssen durch Hebung des Tones gegen den Schluss hin als solche sofort ins Ohr fallen. Wo einzelne Worte einen Gegensatz bilden oder andeuten, soll dies durch Verstärkung und Höhe der Stimme sofort kenntlich werden. Auf diese Weise muss erreicht werden, dass die gelesene Rede möglichst ebenso natürlich klinge, wie die gesprochene. Ihr auch den Ausdruck der durch den Zusammenhang gebotenen Stimmung zu geben, wird vielen Schülern im Anfang recht schwer, weil sie noch allzusehr mit der Erkenntnis der einzelnen Buchstaben und deren Zusammenfügung beschäftigt sind. Je leichter ihnen das wird, desto mehr kann man sie daran gewöhnen, dass die Augen womöglich immer schon eine Zeile dem jedesmal ausgesprochenen Worte voraus sind; gerade darauf beruht wesentlich die volle Deutlichkeit und Schönheit des Lesens. Hinwirken kann der Lehrer darauf am besten, wenn er selbst beim Lesen eines zugleich natürlichen und wirkungsvollen Vortrags mächtig ist. Dann bemüht sich gewiss die grosse Mehrzahl der Schüler, ihm nachzuahmen. —

Um im Unterrichte den erforderlichen Lehrstoff zur Verfügung zu haben, wird man wohl überall eigene Lesebücher benutzen. Deren Zahl ist allmählich so gross geworden, dass es nicht mehr möglich ist, alle oder auch nur einige als besonders empfehlenswert namhaft zu machen. Die meisten enthalten die für jede Stufe geeigneten Gedichte und Prosastücke zugleich. Das hat für die Lehrer den Vorteil, dass ihnen die Auswahl erspart und meist auch die Reihenfolge der Lesestücke angegeben wird. Aber namentlich bei Gedichten werden es die meisten vorziehen, dass ihnen in dieser Beziehung eine gewisse Freiheit gelassen wird. Auch aus anderen Gründen erscheint es zweckmässiger, eine Gedichtsammlung zu haben, die durch alle Klassen einer Schule hindurchgeht, und daneben prosaische Lesebücher, etwa eines für die untern und je eines für die mittleren und oberen Klassen. Man hat dann den Vorteil, auf den höheren Stufen stets auf die Gedichte zurückgreifen zu können, die früher gelesen worden sind. Auch werden die Schüler dann entschieden viel vertrauter mit den Gedichten, wenn sie dasselbe Buch durch alle Klassen begleitet. Handelt es sich aber um die Auswahl des Lesestoffes, so wird es sich von selbst verstehn, dass den Schülern nur wirklich gut geschriebene Stücke in die Hand gegeben werden dürfen; man muss einem solchen Buche ansehen, dass darin eine bestimmte Beziehung zur Nationallitteratur festgehalten wird. Auf jeder höheren Bildungsanstalt wird geographischer, geschichtlicher, naturwissenschaftlicher Unterricht erteilt, und diesem fällt die Aufgabe zu, den Knaben den erforderlichen Lehrstoff mitzuteilen. Damit sollen prosaische Darstellungen aus diesen Gebieten nicht aus dem deutschen Lesebuche ausgeschlossen werden. Nur dürfen sie niemals bloss ihres Inhalts willen Aufnahme finden, sie müssen das auch durch mustergültige sprachliche Form verdienen.

Untere Klassen. Für das jugendliche Alter der unteren Klassen erscheinen vorzugsweise Märchen und Sagen geeignet. Daher findet man wohl in allen Lesebüchern mit vollem Rechte eine Auswahl aus den bekannten Sammlungen der Gebrüder Grimm. Aus der Heldensage werden einige Geschichten besonders solche von nationaler Bedeutung erwünscht sein. Übrigens aber verdienen, wenigstens an Gymnasien, vielleicht aber doch auch an Realschulen, die Mythen der hellenischen Welt vor denen des Mittelalters entschieden den Vorzug, ohne dass diese deshalb ganz beiseite bleiben sollen. Jedenfalls regen die homerischen Gestalten in weit höherem Masse die Phantasie und das Mitgefühl der Jugend an als etwa die des Nibelungenliedes, wie denn auch die nebelhaften Umrisse, in denen uns die Reste germanischer Mythologie überliefert sind, unseren kleineren Schülern keine irgend geistbildende Anregung gewähren können; der blosse Reiz des Abenteuerlichen und Ungeheuerlichen genügt doch dazu nicht. Für die Sagengeschichte aber ist nur nötig, dass das Lesebuch einzelne Erzählungen daraus enthält. Sehr vieles davon braucht gar nicht gedruckt in der Hand der Knaben zu sein. Es wird sich vielmehr empfehlen, dass der Lehrer die Geschichten in der Klasse erzählt und von den Schülern dann nacherzählen lässt. Das ist zugleich eine vortreffliche Redeübung für sie und die dazu bestimmten Stunden sind bei den kleineren

Knaben in der Regel ganz besonders beliebt. Man kann das bis Quarta fortsetzen und hier wird dann ein mit dem Gegenstand vertrauter Lehrer auch mittelalterliche Sage, also namentlich die des Nibelungenliedes heranziehen können. — Märchen aber sind in unserer Litteratur nie schöner und volkstümlicher erzählt worden als von den Gebrüdern Grimm. Einen gewissen anheimelnden Zug haben auch die von E. M. Arndt, am wenigsten für die Schule geeignet erscheinen die gar zu künstlich ausgetüftelten von Andersen. An die Märchen und Sagen mögen sich dann eine Reihe der launigen und volkstümlichen Geschichten von J. P. Hebel, einem der besten deutschen Erzähler, dem nur wenige (z. B. Reuter) an die Seite gestellt werden können, u. a. reihen. Auch werden einige Fabeln von Lessing, sowie Parabeln von Herder und Krummacher hierher gehören. Auch mancher Erzählung aus der Geschichte wird die Teilnahme der kleineren Schüler entgegenkommen, zumal wenn sie sich auf bekannte geschichtliche Persönlichkeiten bezieht und der Inhalt die Knaben patriotisch anzuregen vermag. Wenn hierbei oder bei dem früher Genannten auch manches Komische unterläuft, so ist das durchaus kein Unglück, eher ein Vorzug. Ein Lehrer, der fest auf seinem Posten steht, vergibt seiner Würde nichts, wenn er die Jungen lachen lässt und selbst mitlacht, wilde Ausgelassenheit braucht er darum doch nicht zu dulden. — Endlich wird man auch einige gutgeschriebene Darstellungen aus dem Reiche der Natur, wie sie u. a. Tschudi, Marschall, Hermann Wagner bieten, im Lesebuch nicht missen wollen.

Noch mehr als für die Prosa gilt für die Poesie der Grundsatz, dass alles ausgeschlossen bleibe, was nur stoffliches Interesse erregt. Denn unser Reichtum an trefflichen epischen und lyrischen Gedichten ist so gross, dass wir nirgends zum Mittelgut zu greifen brauchen. Die Fabeln und manche poetische Erzählungen freilich, die man aus der Litteratur des 18. Jahrhunderts auszuwählen pflegt, haben meist keinen grossen poetischen Wert; unter den Fabeln kann man den eigentlich nur denen des Schweizers A. E. Fröhlich beilegen, den Laas entschieden nicht nach Gebühr geschätzt hat. Sieht man aber die Dichtungen des biedern Gellert oder des wirklich geistvollen Lichtwer nur als gereimte Prosa an, so wirken doch manche darunter wegen der darin herrschenden Laune, wegen ihres Witzes und der treffenden Beobachtung des menschlichen Lebens belustigend. Von echten Poeten steht für das jüngere Alter entschieden Uhland in erster Reihe; aber auch sonst ist die Zahl vortrefflicher Gedichte, die man mit kleinen Schülern lesen kann, gross genug und sie vergrössert sich natürlich in jeder höheren Klasse. Überwiegen wird ja die erzählende Lyrik, aber wirklich schöne und gemeinfassliche Lieder sind keineswegs auszuschliessen, zumal solche, die sich nach bekannten Melodien singen lassen; hierzu werden auch in jeder Klasse einige vaterländische Gesänge gehören müssen.

Mittelklassen. In der Tertia wird gleichzeitig mit dem Lehrgange der mittelalterlichen deutschen Geschichte wieder Uhland mit seinen grösseren Romanzen und Balladen vor allen in Betracht kommen, aber auch irgend eine Probe allitterierender Poesie — z. B. Chamissos Über-

tragung des Eddalieds von Thors Hammer ist ebensowohl wegen seines Inhalts als seiner metrischen Form erwünscht. Einige der leichteren Schiller'schen Gedichte mag man ebenfalls schon dieser Stufe zuweisen; die grosse Mehrzahl sollte der Sekunda vorbehalten bleiben. Denn dem Dichter geschieht geradezu ein Unrecht, wenn man die köstlichsten Proben seiner Poesie der Jugend in einem Alter bekannt macht, dem sich ihr tieferes Verständnis noch nicht erschliessen kann. Freilich imponiert den Schülern der hohe Klang seiner Verse mächtig. Später aber stellt sich dann eine Reaktion dagegen ein, und weil ihnen die ganze Bedeutung seiner Gedichte bei der ersten Bekanntschaft nicht aufgegangen war, werden sie dann ungerecht gegen manche seiner herrlichsten Schöpfungen. Übrigens fehlt es ja auf der Mittelstufe auch bei Rückert, Platen, Chamisso nicht an trefflichen Romanzen und Balladen. In Obertertia, wo die Kriege von 1806 bis 1813 nach der bisherigen Gliederung des geschichtlichen Lehrplans ausführlich behandelt werden, wird dann auch die patriotische Lyrik jener Zeit, also namentlich Körner, Schenkendorf, Arndt und einiges aus den geharnischten Sonetten von Rückert seine richtige Stelle finden. Hier aber ist zugleich der Ort, wo man von kleineren Dichtern zur Beschäftigung mit einem grösseren Ganzen übergehn kann. Nun haben wir leider epische Dichtungen, die sich dazu eignen, in unserer neueren Litteratur kaum; weder Schwabs Appenzeller Krieg noch A. Grüns letzter Ritter — ohnehin nur Romanzencyklen, nicht zusammenhängende Epen — stehn dazu doch wohl hoch genug, und die Simrock'schen Bearbeitungen altdeutscher Stoffe noch weniger. Allenfalls kann man Herders Cid oder wenigstens eine Auslese seiner Romanzen lesen lassen. Ausserdem aber bieten sich hierfür einige dramatische Dichtungen, die sich zum Teil allerdings auf der Bühne kein Bürgerrecht erworben haben, weil es ihnen an lebendiger Spannung fehlt. Dazu gehören vor allen die beiden Dramen von Uhland, deren Mangel an eigentlich spannender Wirkung den Schülern noch wenig fühlbar wird. Von neueren Werken dürfte vor allen Heyses Colberg empfohlen werden, dem ja überhaupt eine Stelle in der Reihe unserer wirklich klassischen Dramen gebührt. Auch Grillparzers Ottokar wird vielleicht schon in Obertertia anregend wirken. Schillers Tell aber sollte erst in Sekunda gelesen werden.

Prosaischen Lesestoff werden der Untertertia besonders einige Sagenstoffe der mittelhochdeutschen Poesie bieten, und zwar solche, welche später bei der altdeutschen Lektüre gar nicht oder nur teilweise behandelt werden können. Auf diesem Wege werden die Schüler auch mit der eigentümlich romantischen Weltanschauung des Mittelalters bekannt. In mustergültiger Fassung haben ja Uhland und Vilmar diese Sagen behandelt, und ihre Nacherzählungen werden die Jugend sicherlich mehr anziehen, als Simrocks poetische Bearbeitungen. Dazu werden dann besonders auch historische Aufsätze treten, zumal sich unsere Litteratur gerade nach dieser Seite im Laufe der letzten Jahrzehnte so erfreulich entwickelt hat und namentlich auch eine ganze Reihe trefflicher biographischer Werke aus den Befreiungskriegen aufzuweisen hat. Auch aus Nettelbecks Biographie und aus den Schriften von E. M. Arndt wird hier vieles die Schüler leb-

haft anregen. Vor allem werden Freytags Bilder aus dem Leben des deutschen Volks den trefflichsten Stoff liefern, und wenn man nur einige seiner Darstellungen im Unterricht behandeln kann, so wird es zweckmässig sein, vieles daraus der Privatlektüre zu empfehlen und gelegentlich darüber die Schüler berichten zu lassen. Auch hier ist ja unzweifelhaft in der Jugend auf dieser Stufe das Bedürfnis zusammenhängender Lesestoffe rege. Frick hat dazu Archenholz siebenjährigen Krieg empfohlen. Ob aber dies Werk, dessen Vorzüge nicht geleugnet werden sollen, nicht auf die Dauer etwas ermüdend wirkt, dürfte doch sehr zu erwägen sein. Wohl aber scheint der Versuch, Chamissos trefflichen Peter Schlemihl, wenn auch in etwas abgekürzter Form, ins Lesebuch aufzunehmen, gelungen zu sein.[1]) Einzelaufsätze aus dem Gebiete der Geographie und Naturwissenschaft wird man auch auf dieser Stufe nicht ganz entbehren wollen, schon weil besonders das erstgenannte auch angemessene Stoffe zu Ausarbeitungen liefert, für die dann die im Lesebuch enthaltenen Darstellungen Muster bieten.

Obere Klassen. Übrigens aber tritt nun bei der Auswahl des Lesestoffs für die oberen Klassen immer mehr der litterarhistorische Gesichtspunkt in den Vordergrund. Ganz freilich lässt sich eine Anordnung, die sich an den Entwicklungsgang der Litteratur anschliesst, nicht durchführen; man ist doch genötigt, auch auf die Schwierigkeit der einzelnen Werke Rücksicht zu nehmen und wird z. B. in jedem Falle den Wilhelm Tell früher behandeln müssen als die Braut von Messina oder selbst den Wallenstein; die Minna von Barnhelm kann ein oder zwei Jahre eher als der Nathan an die Reihe kommen. Dann ist also auch das Unglück nicht gross, wenn man den mittelhochdeutschen Lehrgang auf die Beschäftigung mit neuerer Poesie, die sich ja schon durch die früheren Klassen hinzog, folgen lässt.

Mittelhochdeutsche Lektüre. Wesentlich ist nun hier, dass die Schüler vor allem die Hauptpartien der Nibelungen und eine Reihe von Liedern und Sprüchen Walthers in der Ursprache lesen. Die Aufgabe des Lehrers ist, sie auf dem kürzesten Wege in das Mittelhochdeutsche einzuführen. Die Methode, welche manche jetzt auch im altklassischen Unterricht nicht nur beim Beginn der Lektüre eines Schriftstellers, sondern überhaupt ausschliesslich zur Erleichterung der lieben Jugend, in der That aber zu deren nachhaltigem Schaden angewandt wissen wollen, dass nämlich der Lehrer den Schülern die Vorbereitung völlig abnimmt und ihnen keine weitere Aufgabe stellt, als das in der Klasse Durchgenommene für sich zu wiederholen, sie ist beim Lesen altdeutscher Texte ganz an ihrer Stelle. Die meisten Worte erkennen ja die jungen Leute sofort, und der nicht seltene Wechsel ihrer Bedeutung prägt sich ihnen bald ein, zumal der Inhalt des Gelesenen sehr bald ihre lebendige Teilnahme zu erregen pflegt. So wird denn das Verständnis des Textes ziemlich rasch zu erreichen sein, jedenfalls besser, als aus einer Übersetzung. Denn auch die

[1]) So in dem von mir herausgegebenen deutschen Lesebuch. Dort steht auch ein ziemlich umfangreicher, in sich abgeschlossener Ausschnitt aus Scheffels Ekkehard, in dessen Abdruck der Dichter noch selbst willigte.

Schüler merken bald, was sich jedem aufmerksamen Leser aufdrängt: dass es erheblich leichter ist, aus dem Griechischen oder Lateinischen ins Deutsche, als aus dem Mittel- ins Neuhochdeutsche zu übersetzen. Weil aber immerhin eine verhältnismässig grosse Menge von reinsprachlichen Erläuterungen unvermeidlich ist, so wird der Unterricht Sorge zu tragen haben, dass der poetische Eindruck darunter nicht leide. Besonders dazu beitragen wird es, wenn auf einen möglichst wohllautenden Vortrag der Verse gesehen wird, für den nicht nur stete Beobachtung der Quantität der Vokale, sondern auch richtige Einsicht in den Bau der Nibelungenstrophe unerlässliche Vorbedingung ist. Das ganze Epos lässt sich freilich nicht lesen, schon deshalb nicht, weil es ziemlich viel völlig öde Partien enthält, bei denen alle regere Teilnahme erlahmen würde. Man muss also eine Auswahl treffen, die ja auch durch die meisten Schulausgaben erleichtert wird. Das eigentliche Schwergewicht wird jeder umsichtige Lehrer auf die letzten Gesänge legen. Auch bei den Liedern und Sprüchen Walthers bedarf es keiner näheren Erörterung darüber, welche davon in den Unterricht gezogen werden müssen. Eine viel weitere Ausdehnung der mittelhochdeutschen Lektüre ist nicht gerade unbedingt nötig, wenn auch wünschenswert. Viel wird davon abhängen, wie schnell es dem Geschicke des Lehrers gelingt, seinen Zöglingen über die Schwierigkeiten der altdeutschen Sprache hinwegzuhelfen. Übrigens wird es zur Belebung des Unterrichts dienen, wenn das Lesebuch zugleich gutgeschriebene Abhandlungen über die in der Schule gelesenen Dichtungen bietet, wie sie ja bei Uhland, Grimm u. a. zu finden sind. Ein allzulanges Verweilen bei der mittelalterlichen Litteratur rächt sich durch die alsdann unvermeidliche Verkürzung der doch für die geistige Bildung ungleich wichtigeren neueren Poesie. Kann man aber von den acht Monaten, die etwa für das Mittelhochdeutsche bestimmt werden mögen, die erforderliche Zeit erübrigen, so läge zunächst die Gudrun nahe und auch von dieser sind wiederum die späteren Aventüren die anziehendsten. Aber auch der Reinhart des Glichesaere lohnt sich sehr, und aus dem Vridank lässt sich ohne besondere Mühe eine Menge trefflichster Sprüche auswählen. Von der höfischen Epik aber dürfte ohne allen Schaden für die Jugend ganz abzusehen sein, denn einen Gewinn für ihr inneres Leben kann sie daraus kaum schöpfen; hierin gehn mir Lehmanns Forderungen zu weit. Die wundersame Mystik des Parzival hat allerdings für moderne Leser eine gewisse Anziehungskraft, und Wolframs hohe geistige Bedeutung soll nicht angefochten werden. Aber an eine irgend eingehende Interpretation des Parzival kann sich der Schulunterricht doch nicht wagen, so sehr auch Scherers liebevolle Behandlung des grossen Dichters dem Lehrer empfohlen zu werden verdient. Die gesamte romantische Mystik, die in so vielen dieser Dichtungen waltet, hat doch im Grunde in der scharfen Zugluft des modernen Lebens ihre Macht über die Gemüter verloren. Dass Wolframs grosse Gestalt den Schülern mehr als einen blossen Namen bedeute, lässt sich auch durch die schon für Tertia empfohlene Inhaltserzählung erreichen, und die früher weitverbreitete Methode, von vielen Dichtern kleine Proben lesen zu lassen, ist wohl mit Fug und Recht fast überall

aufgegeben. Kürzere Dichtungen aber, wie der arme Heinrich, bieten der Jugend keine gesunde Nahrung, und auch von andern grössern Epen könnte man doch nur kümmerliche Fragmente lesen lassen; die alte Methode aber, von allen möglichen Dichtungen kurze Proben mitzuteilen, ist wohl überall mit gutem Grund verlassen. Aber auch des Minnesangs Frühling, so köstliche Blüten er getrieben hat, gehört noch nicht auf die Schule; einiges davon lässt sich ja als Anhang zu Walthers Lyrik mitteilen. Von den Ausartungen der Minnepoesie, wie sie sich in Ulrich von Lichtenstein darstellen, braucht unsere Jugend ebensowenig zu erfahren, als von der Geistlosigkeit des Meistergesangs. Wohl aber wäre es wünschenswert, sie mit einigen Volksliedern bekannt zu machen, wenn es der Lehrer nicht vorzieht, über diese im Zusammenhange mit Herder und Bürger zu reden.

Schriften des XVI. bis XVIII. Jahrhunderts. Eine genauere Beschäftigung mit Schriften Luthers wird im grösseren Teil Deutschlands konfessionelle Bedenken gegen sich haben. Wenn Lehmann dringend empfiehlt, im Unterricht den an sich hochbedeutenden Sendbrief vom Dolmetschen oder die Schrift an die Ratsherren zu lesen, so kann man sich doch bald überzeugen, dass sich auch hier sehr derbe konfessionelle Polemik ausspricht. Ohne Hinweis auf den religiösen Gegensatz ist so gut wie nichts, was Luther geschrieben hat. Den aber soll doch die Schule eher zu mildern als zu verschärfen suchen. Das letztere aber ist unvermeidlich, wenn unsere Schüler die heftigen Ausfälle des Reformators gegen seine Widersacher lesen; denn seine ganze Ausdrucksweise muss jetztlebenden Lesern noch weit derber und verletzender erscheinen als den Zeitgenossen. Ohnehin wird die Kraft und Weihe von Luthers Sprache den protestantischen Schülern durch Bibellesen und Katechismus vertraut. Von den Dichtern des 16. Jahrhunderts wird vor allem Hans Sachs im Unterricht zu erwähnen und ein und der andere seiner Schwänke, auch wohl ein Fastnachtsspiel, zu lesen sein. Sonst aber kann die Schule die Schriftsteller jener Zeit ruhig beiseite lassen. Das Gleiche gilt von der Litteratur des 17. Jahrhunderts. Nur einige Kirchenlieder und Epigramme von Logau wird man die Jugend gern lesen lassen; die letzteren kann man freilich auch in Verbindung mit Lessing zur Sprache bringen. Opitz' deutsche Poeterei gehört ebenso wenig in die Hände der Schüler wie Gottscheds kritische Dichtung, wenngleich es Pflicht des Lehrers ist, ihnen die Bedeutung der beiden Werke und ihre Nachwirkungen zur Kenntnis zu bringen. So wird also der Unterricht in wenigen Stunden den Übergang vom 16. zum 18. Jahrhundert und zwar zu den eigentlichen Klassikern des letzteren machen können. Auf sie muss auf den obersten Klassen das Hauptgewicht gelegt werden, ihr innerer Gehalt ist doch für die Bildung des Geistes und Gemütes ungleich wichtiger, als der aller vorangehenden Perioden. Vor allen sind es die Werke der drei grössten: Lessings, Goethes und Schillers, um die sich der deutsche Unterricht vorzugsweise drehen wird. Auch Klopstock, Wieland und Herder müssen gegen sie erheblich zurückstehn. Einige der besten Oden Klopstocks sollen allerdings gelesen werden. Für die damalige Litteraturepoche ist die „an die Freunde" wichtig, die man aber stets in ihrer ursprünglichen

weit schöneren Gestalt bringen sollte, ehe sie der Dichter durch die Einführung der wenig bekannten Namen aus der von ihm für germanisch gehaltenen nordischen Mythologie entstellt hat; das Gedicht ist ausserdem besonders bezeichnend für die Empfindungsseligkeit jener Zeit. Demnächst werden einige von wirklicher Vaterlandsliebe eingegebene Oden, wie „mein Vaterland“ und von den religiösen besonders die Frühlingsfeier, von den späteren aber auch einige auf die französische Revolution bezügliche zu wählen sein, die unstreitig zum besten gehören, was Klopstock überhaupt gedichtet hat. Die Besprechung so vieler seiner Gedichte, als sie die Ausgabe von Imelmann (Berlin 1891) enthält, würde mehr Zeit in Anspruch nehmen, als diesem Poeten gebührt. Länger als einige Wochen sollte man bei ihm nicht stehn bleiben; wenigstens dürfte es kaum erreichbar sein, dass eine gesunde Jugend unserer Tage die eigentümliche Empfindsamkeit des Mannes ernst nimmt. Auch der z. B. von Frick empfohlene Versuch, die Schüler in die ermüdende Monotonie des Messias einzuführen, wird schwerlich gelingen, liest ihn doch heutzutage ausser den Litterarhistorikern kein Mensch mehr. — Ebenso hat die Schule zu genauerem Eingehen auf Wieland kaum noch einen Grund, wenn man auch den Oberon der Privatlektüre empfehlen mag. Von dem Dichter kann man allerdings behaupten, dass er jetzt eher unter- als überschätzt wird. Sein Verdienst, auch das vornehmere Publikum für deutsche Lektüre gewonnen zu haben, ist ebenso unbestreitbar, als dass seine heitere Lebensauffassung und der leichtere Fluss seiner Verse einen vollberechtigten Gegensatz gegen Klopstocks feierlichen, schweren und trüben Ernst bildet. Auch war Wieland unzweifelhaft ein witziger Kopf und nicht selten gibt die ihm eigene gutmütige Ironie seiner Darstellung einen Reiz, der uns sonst in unserer Litteratur nur selten begegnet. Aber alles dies macht ihn noch nicht geeignet, bildend auf unsere Jugend zu wirken, und seine Neigung zum Lüsternen verbietet entschieden, ihm in der Schule näher zu treten. Einzelne Proben seiner Prosa werden ja wohl den Schülern bei der Lektüre von Horaz' Satiren und Episteln aus seinen an treffenden Bemerkungen reichen Einleitungen zu seiner Übersetzung bekannt. Wohl aber werden Gedichte von den Poeten des Göttinger Hains, sowie von Bürger und Claudius durch die Gedichtsammlung den Schülern bekannt werden; auch Voss' Luise mag man ihnen empfehlen für sich zu lesen.

Lessing. Darüber, dass Lessings drei Meisterdramen im Unterricht behandelt werden müssen, kann wohl kein Zweifel sein. Zum Philotas freilich werden sich vermutlich nur wenige Lehrer des Deutschen entschliessen, wenn ihn auch Frick ausdrücklich empfahl. Die Minna von Barnhelm lässt sich recht gut schon in Sekunda lesen, Emilia freilich erst in Prima. Dass aber ohne eine tiefere Würdigung des Nathan der modernen Geistesbildung eine der wichtigsten Grundlagen fehlen würde, bedarf für keinen Kenner unserer Litteratur eines Beweises. Kein einziger ist unter den wirklich bedeutenden Dichtern der neueren Zeit, der sich nicht zu den von Lessing mit ebensoviel Wärme als überzeugender Klarheit ausgesprochenen religiösen Grundanschauungen bekannt hätte. Käme wirklich eine Zeit, wo es den Zeloten aller Konfessionen gelänge, die

deutsche Jugend der milden Humanität zu entfremden, die aus Lessings Drama zu uns spricht, so würden die höchsten Güter unserer nationalen Einheit gefährdet sein. Freilich haben angesehene Pädagogen, wie Laas ihn, „wie die Umstände augenblicklich (1872) sind", beiseite zu lassen geraten; auch Schiller erklärt sich (Pädagogik p. 295) dagegen, während Frick und Heiland gerade vom konfessionellen Standpunkt aus die Dichtung besprochen wünschen. Hier dürfte Lehmann das Richtige ausgesprochen haben, wenn er (p. 259) erklärt: Die Bekanntschaft mit der grossen religiösen Gedankenbewegung des 18. Jahrhunderts, deren beredteste Darstellung doch unzweifelhaft der Nathan ist, dürfe die höhere Schule seinen Zöglingen nicht vorenthalten. Es versteht sich dabei, dass auch hier der Standpunkt der Betrachtung ein historischer und objektiver sein muss; es handelt sich darum, wie Lessing den Grundgedanken seines Dramas in dessen Handlung und der Entwickelung der Charaktere durchgeführt hat. Das kann dargelegt werden, ohne dass sich der Lehrer auf eine gehässige Polemik gegen Andersdenkende einlässt. Das beste darüber dürfte David Strauss in seinem Vortrag Leipzig 1862 gesagt haben; (jetzt auch in den gesammelten Werken II).

Ausser den Dichtungen werden sich nun die Schüler unserer obern Klassen auch mit Lessings Prosa zu beschäftigen haben. Gerade seine klare, überzeugende und so unvergleichlich lebendige Darstellung ist für unsere Jugend völlig unschätzbar. Das gilt schon von einigen Litteraturbriefen. Den 17. kann der Unterricht nicht unberücksichtigt lassen; er gibt zugleich Veranlassung, über die frühere Entwicklung des deutschen Theaters und die nunmehr beginnende Einwirkung der englischen auf unsere Bühne einiges mitzuteilen, sowie über die Wielandtsche Shakespeareübersetzung. Der 36., 43., 44. Brief können herangezogen werden, um die Aufmerksamkeit der jungen Leute auf Logau zu lenken, während der 40. Brief Veranlassung bietet, über E. v. Kleist das wichtigste zu sagen, was man dann durch Lessings Privatbriefe an Gleim über Kleists Tod (vom 1. und 6. September 1759) ergänzen mag. Da nicht alle Schüler im Besitz dieser Briefe sind, so kann man diese von einzelnen zum Vortrag bringen lassen. Besonderes Interesse erregen demnächst die Briefe an Gleim über die Lieder eines preussischen Grenadiers, besonders der vom 16. Dezember 1758, der für Lessings Ansichten über Patriotismus und Weltbürgertum so ausserordentlich bezeichnend ist. — Zu einer Art Vorschule für die in der Dramaturgie entwickelten Ansichten über das Wesen der Tragödie können einige Briefe aus dem Jahr 1756 dienen (so der vom November an Nikolai). Sehr lesenswert sind auch die Abhandlungen über die Fabel, namentlich die beiden ersten; das kann zugleich Gelegenheit werden, auf Lessings eigne Fabeln einzugehn, von denen ja einige den Schülern schon in den untern Klassen bekannt geworden sein werden. In den obern bieten sie nun treffliche Einblicke in die gesamte Denk- und Empfindungswelt Lessings, entbehren auch nicht ganz eines gewissen lyrischen Gehalts und enthalten manche feine Anspielung auf litterarische Verhältnisse jener Zeit, wie das Erich Schmidt in seiner Biographie I p. 393 ff. nachgewiesen hat. — Ungleich wichtiger als alle bisher

genannten Prosaschriften Lessings ist nun für die Schule ohne jeden Zweifel der Laokoon. Er gehört wohl auf den allermeisten deutschen Gymnasien, aber auch auf Realschulen zu den regelmässigen Pensen des deutschen Unterrichts der Prima. Freilich ist von archäologischer Seite dagegen Einsprache erhoben worden; namentlich hat Konrad Lange in seiner „künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend" es aufs entschiedenste getadelt, dass man den Laokoon auf der Schule lese (Darmstadt 1893). Um so nötiger ist es, gerade für diese Lektüre auf das entschiedenste einzutreten. Der Verfasser nimmt gleich den meisten Reformatoren unserer Gymnasien einen Standpunkt ein, dem eine relative Berechtigung eingeräumt werden muss. Soweit es sich um eine Erziehung der Jugend zu Künstlern handelt, versteht es sich ganz von selbst, dass Lessings Anschauungen von der Kunst nur noch eine beschränkte Geltung haben. Er kannte ja nur recht wenig davon und das wenige aus unvollkommenen Abbildungen. Aber der Schwerpunkt seiner Schrift liegt auf der andern Seite; Lessing wollte vor allem der Poesie die Übergriffe der Kunstmittel, die in der Plastik wesentlich sind, fernhalten. So ist aber auch für die höhere Schule die Hauptaufgabe nicht etwa, ihr ein tieferes Verständnis für bildende Kunst zu erschliessen, denn das kann man überhaupt nur dem öffnen, der eine besondere Anlage dazu hat; es kann sich auf dem Gymnasium nur darum handeln, ein gewisses Interesse auch für dieses Gebiet zu wecken. Von einer „künstlerischen Erziehung" also kann nur in sehr eingeschränktem Sinne die Rede sein. Nur für die Kunst, deren Verständnis jedem von der Natur nicht verwahrlosten Menschen erschlossen werden kann, nämlich für die Poesie, hat die höhere Unterrichtsanstalt allerdings vorzubilden. Versuchte sie die Vorbereitung auch in Bezug auf Plastik und Musik ebenso weit zu treiben, so würde sie in das Gebiet der eigentlichen Fachschule übergreifen — denn auch über Geschichte und Ausdrucksmittel der Musik kann man nur junge Leute mit musikalischem Gehör und einiger Vorbildung unterweisen. Daher wäre denn auch eine solche Ausdehnung, wie sie Lange dem Zeichenunterricht gegeben sehen möchte, entschieden vom Übel; nur kann zugestanden werden, dass Realschulen hierin etwas weiter gehen können als Gymnasien, aber auch sie vermutlich mehr aus technischen als ästhetischen Rücksichten. Für einige Grundbegriffe aber der Poesie, namentlich der epischen, kann es gar keine bessere Einführung geben, als die durch Lessings Laokoon. In Bezug auf wichtige Grundgesetze des epischen Stils, auf die völlig vergebliche Mühe, die damals und jetzt auf poetische Beschreibungen verwandt wird, sind Lessings Ausführungen unwiderleglich und deshalb auch eine Grundlage für unsere bedeutenderen Poeten geworden. Wenn gewisse Neuere sich darüber ebenso leicht glauben hinwegsetzen zu dürfen, wie sie es gegenüber seinen dramaturgischen Weisungen thun, so rächt sich das überall an den eigenen Werken dieser Lessingverächter. Man lese im Gegensatz dazu nur das, was Goethe im achten Buch von Dichtung und Wahrheit über den Laokoon sagt. Allerdings aber wird die Schule gerade auf die Partien des Werkes, die für die Poesie besonders in Betracht kommen, den eigentlichen Nachdruck legen müssen. Dazu gehört die treffliche Be-

sprechung des Philoktet, die Begründung, welche Lessing seiner ganzen Unterscheidung von Poesie und Malerei zu grunde legt, die Darlegung der Mittel, wie der Dichter körperliche Schönheit darstellen kann, die sehr wichtigen Erörterungen über das Hässliche und Komische. Die dazwischen liegenden Betrachtungen über die Grenzen der bildenden Kunst, die Anwendung der Allegorie, ihre Unfähigkeit, Bewegung anders als andeutungsweise auszudrücken, die Herabsetzung der Extreme des Affekts u. s. w. sind zwar auch keineswegs so verfehlt, wie es nach neueren Ästhetikern, also namentlich nach Lange, scheinen könnte. Vieles hat ja bereits Goethe in seinem Aufsatz über den Laokoon berichtigt. Immerhin kann man zugeben, dass hier Lessings Anschauungen zum Teil etwas einseitig sind, und es schadet auch gar nichts, wenn die Schüler erfahren, wie begrenzt seine Kenntnisse in der Plastik und Malerei waren. Man kann aber auch einzelne Abschnitte der Schrift unbedenklich überschlagen; so also Stück VI bis X und dann XXVI bis XXIX, zumal die ganze Untersuchung über die Entstehungszeit der Gruppe bei Lessing von einer falschen Voraussetzung — nämlich der eines Zusammenhangs mit Vergils Erzählung — ausgeht. Dafür aber wird es sich sehr empfehlen, auf den Laokoon die ersten fünf antiquarischen Briefe folgen zu lassen. Die Abhandlung „wie die Alten den Tod gebildet" schliesst sich am besten an die Anmerkung zum XI. Stück des Laokoon. — Auch an Realanstalten braucht man auf den Laokoon nicht zu verzichten; die Ausgabe von Cosack enthält alle Stellen aus den alten Schriftstellern in deutscher Übersetzung.

Nächst dem Laokoon wird sich in den oberen Klassen namentlich ein genaueres Eingehen auf die Dramaturgie empfehlen;[1]) dies ist nun keineswegs ohne gewisse Bedenken, schon weil es unmöglich ist, den Schülern eine irgend genauere Kenntnis der von Lessing beurteilten Dramen zu schaffen. Einigermassen könnte hier der französische Unterricht helfen, wenn die jungen Leute durch ihn mit den in Frage kommenden Stücken bekannt gemacht würden. Misslich ist dabei nur, dass es fast durchweg keine Meisterwerke sind, an die der Dramaturg seine Betrachtungen anknüpft. Man darf aber auch nie vergessen, dass Lessing, mitten im Kampfe gegen eine noch lebendige Richtung begriffen, manchmal die Gerechtigkeit z. B. gegen Corneille vermissen lässt. Diese wird uns bei dem weiteren Abstande von jener Zeit leichter. — Der Lehrer kann sich an der Art, wie M. Bernays (gesammelte Schriften I) Voltaires Mahomed behandelt, ein Muster nehmen. Jedenfalls wird es darauf ankommen, solche Abschnitte auszuwählen, deren Inhalt auch ohne nähere Kenntnis der zum Ausgangspunkt dienenden Dichtungen wertvoll erscheint. Solche sind die Ankündigung und das Schlussstück — beide litterarisch wichtig für die Geschichte des deutschen Theaters, aber auch durch die Selbstbekenntnisse, die Lessing darin niedergelegt hat; ebenso die Bemerkungen wie Ekhof in Olinth und Sophronia die Sentenzen vortrug und die Kritik derselben

[1]) Alles irgend Erforderliche findet der Lehrer in Cosacks Materialien zu Lessings Hamburger Dramaturgie. Paderborn 1876 oder in der Ausgabe der Dramaturgie von Schröter und Thiele, Halle 1876/7. Vgl. auch Zürn, die Lektüre der Hamburgischen Dramaturgie in der Oberprima. Programm des Gymnasiums in Rastatt 1884/5.

(2.—4. Stück), die treffliche Abhandlung über das Feuer des Schauspielers (5. Stück), die zugleich Anlass bietet, die Schüler den Hamlet lesen zu lassen; sodann die Erörterung über Geistererscheinungen in der Tragödie, die Lessing an Voltaires Semiramis anschliesst (10.—12. St.). Hier wird der Lehrer die Handlung der französischen Tragödie erzählen müssen; haben die Schüler schon den Hamlet kennen gelernt, so können sie nun veranlasst werden, wegen der Erscheinung von Cäsars Geist auch den Julius Cäsar zu lesen. Auf Äschylos' Perser, wo der Schatten des Darius erscheint, passen Lessings Bemerkungen freilich nicht. Aber was auf der attischen Bühne erlaubt war, durfte sich darum Voltaire noch nicht auf der französischen des 18. Jahrhunderts erlauben. — Zur Lektüre wird ihnen dann auch die besonders belustigende Besprechung von Corneilles Rodogune zu empfehlen sein (29. bis 32.); die Bemerkungen über die drei Einheiten, die bei Gelegenheit der Merope abgehandelt werden, müssen jedenfalls im Unterricht durchgenommen werden, also namentlich St. 45 und 46. Ob man (etwa im Anschluss an die Besprechung von Th. Corneilles Essex) Lessings Ansichten über das Verhältnis dramatischer Darstellung zur historischen Wahrheit heranziehen will, erscheint zweifelhaft. Lessing geht entschieden einen Schritt zu weit, wenn er dem Dichter in Bezug auf die historischen Thatsachen völlig freie Hand lassen und ihn nur in Bezug auf die Charaktere an die geschichtliche Überlieferung binden will. Es wäre doch völlig unmöglich, etwa den Wallenstein mit dem Siege des Helden über den Kaiser, den Egmont mit der Befreiung des Gefangenen, die Maria Stuart mit der Niederlage der Elisabeth zu schliessen. Andrerseits muss dem Dichter auch in der Zeichnung der Charaktere eine gewisse Freiheit gewahrt werden; Goethe verdient ebensowenig wegen seiner Umgestaltung des Egmont einen Tadel, als Kleist, wenn er aus dem Prinzen von Homburg einen jugendlichen Helden macht. In beiderlei Hinsicht handelt es sich vielmehr darum, ob und inwieweit in der Vorstellung der gebildeten Leser ein bestimmtes Bild der Ereignisse oder der Persönlichkeiten bereits feststeht, von dem sich der Dichter dann kaum weit entfernen darf. Ausserdem erregt besonders Lessings Auseinandersetzung über das Wesen der Komödie, die er bei Gelegenheit von Regnards distrait gibt, ein besonderes Interesse, schon weil auch hier der entschiedene Gegensatz zu tage tritt, der ihn von Rousseau trennt. Für die tiefere Auffassung der Tragödie ist dann aber die an Weisses Richard III. angeknüpfte Abhandlung über die Poetik des Aristoteles wichtig. Gerade dies aber den Primanern deutlich zu machen, dazu bedarf es besondrer Sorgfalt und Umsicht; richtig behandelt gewährt ihnen ganz besonders die Besprechung dieser Dinge die wertvollsten Haltpunkte für die wesentlichsten Begriffe der tragischen Kunst. Nun sind Lessings Auseinandersetzungen in dieser ganzen Partie zum Teil durchaus vortrefflich; namentlich enthalten St. 80 und 81 Stellen, die jeder kennen lernen sollte, wäre es auch nur wegen des geistvollen Rückblicks, die der Dramaturg darin auf Gottsched und den Gang der früheren deutschen Litteratur wirft. Nicht alles aber, was sich auf Richard III. bezieht, lässt sich auf der Schule lesen. Die Hauptsache ist hier doch die

stete Beziehung auf den Aristoteles. Da wird es sich nun an Gymnasien geradezu empfehlen, den Schülern den griechischen Text der wichtigsten Stellen aus der Poetik griechisch zu diktieren und daran die erforderlichen Erläuterungen zu knüpfen; auch an Realschulen wird die Mitteilung derselben aus einer Übersetzung gute Dienste thun. Die Punkte, um die es sich bei der Auffassung und Beurteilung einer dramatischen Dichtung besonders handelt, können die jungen Leute nirgend klarer dargelegt finden, und die bekannte Definition der Tragödie in c. VI gibt auch die erforderlichen Unterschiede gegenüber dem Epos und der Komödie an. Jedoch auch die Bestimmungen über die erforderliche Grösse und die Vollständigkeit der Handlung bieten erwünschten Anlass, unter Heranziehung einiger andern Stellen, namentlich aus c. VIII, das wichtigste über die notwendige Einheit der Handlung zu besprechen. Aber auch die in der Begriffsbestimmung enthaltene Forderung, dass die Tragödie durch Mitleid und Furcht eine Katharsis derartiger Affekte vollziehn soll, hat in der Geschichte der dramatischen Poesie eine solche Bedeutung gewonnen, dass wir im Unterricht nicht darauf verzichten dürfen, auf die hier auftauchenden Fragen einzugehn. Ein grosser Teil derselben ist bereits von Lessing erledigt; bei der Katharsis wird man die von J. Bernays ermittelte philologische Deutung des Begriffs mitzuteilen haben. Es ist nicht sehr schwer zu zeigen, dass jener, obschon irrigerweise noch unter dem Bann der früheren Auffassung der Katharsis als einer Besserung stehend, doch in seinem Schlussergebnis der Wahrheit sehr nahe kam. Demnächst sind die von dem Philosophen aufgestellten sechs Bestandteile der Tragödie mitzuteilen; Fabel und Charaktere fallen davon besonders ins Gewicht. Aristoteles' Behauptung, dass die erstere das allerwichtigste sei, die Charaktere erst in zweiter Linie in Betracht kämen, ist auch heut noch unumstösslich; aber freilich ist daran zu erinnern, dass die neuere Tragödie seit Shakespeare in der individuellen Zeichnung der Charaktere einen erheblichen Fortschritt über die antike gemacht hat. Sehr wichtig ist auch die Bemerkung über die Skeuopöie, schon weil wir gegenwärtig der Gefahr ausgesetzt sind, die äussere Ausstattung eines Bühnendramas, die für dessen inneren Wert völlig gleichgültig ist, stark zu überschätzen. Für die richtige Würdigung der Charakterzeichnung sind dann die Auseinandersetzungen des Philosophen im XIII. Kapitel zu behandeln, wo denn freilich auch die Frage nicht zu umgehn ist, ob die ungleich grössere Vielseitigkeit des modernen Lebens nicht dazu führen muss, dem Poeten z. B. in der Darstellung der Bösewichte einen weiteren Spielraum zu gestatten, als Aristoteles für ratsam hält. Sicher ist jedenfalls, dass ein grosser Teil der Ausstellungen, die Lessing auf Grund der Lehren des Griechen gegen Weisses Richard III. machen zu müssen glaubt, auch auf den Shakespeares passen. — Übrigens dürften hiermit die wichtigsten Stellen der Poetik, die im deutschen Unterricht behandelt werden sollten, erschöpft sein. In sehr gründlicher und anregender Weise hat Laas über die aus Aristoteles Poetik zu gewinnende Ausbeute geredet (Deutscher Unterricht 316—330), nur dass seine Forderung, dieser Beschäftigung ein volles Semester in Oberprima zu widmen, wie so vieles in dem sonst so trefflichen Buche, zu weit geht. Was aber

auch von der Dramaturgie in den Unterricht gezogen werde: ein Gesichtspunkt darf nie ausser Acht gelassen werden. Lessings ganzes Bestreben war darauf gerichtet, den Geschmack seiner Zeitgenossen in eine neue Bahn zu lenken, die bisher überschätzten Werke der französischen Klassiker herabzusetzen und ihnen gegenüber Shakespeare als Muster aufzustellen. Daher sind seine Urteile über Corneille und Voltaire oft sehr herb, und was an ihnen doch Lob verdient, davon ist fast nie die Rede. Unsre Primaner aber sind noch nicht berufen, über so bedeutende Gestalten vornehm abzusprechen, und haben kein Recht, Lessings abfällige Kritik ohne weiteres nachzusprechen, ehe sie nicht die französischen Werke selbst genauer kennen gelernt haben.

Was von Lessing gelesen werden muss, dürfte hiermit etwa angegeben sein. Denn von seinen polemischen theologischen Schriften wird nur einiges, etwa das Testament des Johannes, im Zusammenhang mit dem Nathan herangezogen werden können, allenfalls auch einige Hauptstellen aus der Erziehung des Menschengeschlechts, aus der ja unzweifelhaft hervorgeht, dass ihm die christliche unter den positiven Religionen entschieden am höchsten stand. Dazu kommen aber nun eine Reihe von Abhandlungen über Lessing, unter denen besonders Kuno Fischers Vorträge über L. als Reformator der deutschen Litteratur hervorgehoben und den Schülern zum Lesen empfohlen werden mögen; ebenso der oben angeführte Vortrag von Strauss über den Nathan.

Herder. Ob von Herders Schriften, abgesehen von den Gedichten, die man in den meisten Sammlungen findet, und dem bereits oben (p. 42) genannten Cid, viel im eigentlichen Unterricht durchgenommen werden kann, ist aus mehr als einem Grunde sehr fraglich. Des Mannes Bedeutung für die litterarische Entwickelung unseres Volkes steht ja über jedem Zweifel, und dass in seinen grösseren Werken, wie z. B. in den Ideen zur Philosophie der Geschichte, sehr vieles enthalten ist, was unsere besten Geister lebhaft angeregt hat, soll in keiner Weise bestritten werden. Daraus folgt aber nicht, dass er diese Kraft auch heut noch besitzt, und noch weniger, dass er ein für Jugendbildung geeigneter Klassiker ist. Die eigentümliche Verbindung philosophischer Gedanken mit poetisch gefärbten Ergüssen seiner Phantasie hindert ihn fast immer, seiner Darstellung auch nur annähernd solche Klarheit und Bestimmtheit zu geben, wie die ist, über die Lessing stets verfügt. Man vergleiche nur die kritischen Wälder mit dem Laokoon. Wer wird leugnen, dass Herder stellenweise in der Polemik gegen seinen Vorgänger recht hat? Wenn Lessing von der Wolke, in welche kämpfende Helden der Ilias bisweilen gehüllt werden, behauptete, es sei das nur eine symbolische Ausdrucksweise für wunderbares Verschwinden, so ist das entschieden falsch; Homer meint einen wirklichen Nebel; auch das muss man Herder zugeben, dass die Helden nur manchmal aus Schmerz nach einer Verwundung, häufiger bei heftigen Gemütserregungen schreien und weinen. Aber wichtig sind diese Ausstellungen nicht, denn die von Lessing aus einer vielleicht nicht vollständig eintreffenden Voraussetzung gewonnenen Folgerungen werden durch Herders Einwand gar nicht berührt. Wenn dieser sich aber den Schein gibt, als

habe er z. B. die Auffassung des Sophokleischen Philoktet tiefer gefasst, als der Verfasser des Laokoon, so muss das rundweg geleugnet werden, und wenn er die von Lessing schlechthin verworfene beschreibende Poesie in Schutz nimmt, so kann man gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass er die bezüglichen Stellen des andern entweder gänzlich missverstanden oder die Wichtigkeit der Sache völlig verkannt hat. Kurz, die kritischen Wälder haben zum richtigen Verständnis des Laokoon so gut wie gar nichts beigetragen; gibt man sie den Schülern in die Hände, so können diese dadurch nur verwirrt werden. Aber versucht man nun, einen an sich so schönen Aufsatz wie etwa Herders Abhandlung über die Nemesis den Schülern näher zu bringen, so wird man sich auch hier bald überzeugen, dass es ausserordentlich schwer wird, sie dafür zu erwärmen. Selbst auf den Gebieten, wo Herder wirklich neue Bahnen erschlossen hat, also z. B. in Bezug auf die richtige Würdigung des Volksliedes, ist doch nicht zu verkennen, dass seitdem dieser Gegenstand von anderen, z. B. von Uhland und selbst von Vilmar weit schöner und instruktiver behandelt worden ist. So ergibt sich als Gesamtresultat, dass wir uns im Unterricht von der Lektüre Herder'scher Schriften nur ausserordentlich wenig versprechen können.

Goethe und Schiller. Um so mehr bieten Goethe und Schiller. Von jenem werden ja wohl Iphigenie, Hermann und Dorothea und eine Menge kleinerer erzählender und lyrischer Gedichte überall gelesen. Dazu werden meist auch Götz und Egmont kommen, Clavigo wohl nur ausnahmsweise; die gegen jene beide Tragödien geäusserten Bedenken fallen nicht schwer genug ins Gewicht. Zum tiefen Verständnis des Tasso hat besonders Franz Kern beigetragen und ihn vorzugsweise gern mit Schülern gelesen. Trotzdem muss behauptet werden, dass er zum Allerschwierigsten gehört, was man ihnen überhaupt vorlegen kann. Ob Primaner in Städten, die sich vor anderen ihrer Intelligenz rühmen, zu einem höheren und reiferen Verständnisse gelangen, als die des übrigen Deutschlands, mag dahin gestellt bleiben. Jedenfalls aber sollte man keinen Lehrer, der sich eine den Schülern förderliche und anregende Behandlung dieser Dichtung nicht zutraut, dazu drängen. Schon Herbst war derselben Ansicht und glaubte auch in der Prima immer noch eher an den Faust als an den Tasso gehn zu können. Er wird darin völlig recht haben. Freilich wird dann der Faust ganz anders behandelt werden müssen, als auf der Universität. Die höhere Kritik, die ja in gar mancher der zahllosen Erläuterungsschriften in Hyperkritik umgeschlagen ist, gehört sicher noch nicht auf die Schule, ebenso wenig die Deutung der vielen in dem Drama enthaltenen litterarischen Anspielungen, wie man denn sowohl die Walpurgisnacht des ersten Teils vollständig beiseite lassen sollte als die klassische Walpurgisnacht — beide sind, beiläufig gesagt, auch auf der Bühne völlig wirkungslos. Immerhin aber wird eine gute Oberprima — nur mit einer solchen darf man den Faust lesen — bei geschickter Behandlung doch den Vorteil davon haben, dass sie eine Aufführung des Werkes mit weit besserem Verständnis aufnehmen lernt und zugleich für die später von der Universität gebotenen Vorlesungen über

den Gegenstand in erwünschter Weise vorbereitet wird. Auch wird es sich empfehlen, gerade diese grösste Dichtung an den Schluss des gesamten Schulkursus zu verlegen — etwa in die Zeit zwischen der Reifeprüfung und der Entlassung. — Aber auch Hermann und Dorothea sollte der obersten Stufe, sei es eines Gymnasiums oder einer Realschule, vorbehalten bleiben. Wenn in neueren Lehrplänen dafür schon Untersekunda bestimmt wird, so geschieht einem der edelsten Werke der Poesie damit ein schweres Unrecht. An sich verständlich sind ja freilich die in dem Epos erzählten Dinge auch einem halben Knaben zu machen. Aber von dem, was unzweifelhaft zu dieser Schöpfung begeistert hat, von der köstlichen Lebensweisheit, welche diese Dichtung durchdringt, von der aus den tiefsten Tiefen der Seele quellenden Empfindung, aber auch von der warmen Vaterlandsliebe, die im bewussten Gegensatz zu den französischen Freiheitsidealen hier gerade das deutsche Volk — und zwar zum erstenmale — zum Kampfe aufruft für seine höchsten nationalen Güter, davon geht einem noch in den Flegeljahren stehenden Jüngling so gut wie nichts auf. Und wenn noch heute dieses in jeder Beziehung vollendete Meisterwerk von der grossen Masse der Gebildeten auch nicht annähernd so hoch geschätzt wird, als es verdient, so ist wahrlich nicht der uns längst nicht mehr fremde Hexameter daran schuld, sondern die Thatsache, dass der Goethe'schen Poesie überhaupt in den weitesten Kreisen das Verständnis erst noch erschlossen werden soll. Aber ein gründlich verfehltes Mittel dazu ist es, der Jugend das Höchste, was der Dichter geschaffen hat, schon in einem Alter bekannt zu machen, wo sie es schlechthin noch nicht richtig zu würdigen vermag. Unbedenklich kann man dagegen den Götz schon in Sekunda behandeln. Von den kleineren Gedichten werden ja die meisten der Balladen schon in den unteren und mittleren Klassen gelesen worden sein; die herrlichen Schöpfungen der Goethe'schen Gedankenlyrik gehören unbedingt in die Prima. Aber auch an der Prosa des grossen Dichters soll die Schule nicht vorübergehen, obschon im Unterricht selbst nur einiges gelesen werden dürfte. Um so mehr kann hier von der Privatlektüre erwartet werden. Da werden denn vor allen Dingen geeignete Abschnitte aus Dichtung und Wahrheit empfohlen werden müssen, also namentlich die im 7. und 8. Buch enthaltenen Bemerkungen über die damalige deutsche Litteratur, über Gottsched, Ramler, Gellert, Rabener und Lessing; aber auch Goethes Selbstbekenntnis über Ausgangspunkt und Eigenart seines gesamten poetischen Schaffens ist hochwichtig. Im 10. Buch, dem Bericht über den Strassburger Aufenthalt, wird die Aufmerksamkeit besonders auf des Dichters Verhältnis zu Herder, das von diesem geweckte Interesse für deutsche Kunst, das Volkslied und die englische Litteratur zu richten sein. Wer nicht voraussetzen kann, dass jedem Schüler Goethes Werke zugänglich sind, kann jetzt auch Schulausgaben benutzen, wie sie Schiller für Ehlermann in Dresden, Hachez für Freytag in Leipzig zusammengestellt hat. Ausserdem werden sich aus Goethes späteren Schriften einige der ästhetischen Aufsätze, z. B. der über den Laokoon, der zugleich zur Ergänzung und zur Berichtigung einiger Stellen in Lessings Schrift dienen kann, der Dialog über Wahrheit und

Wahrscheinlichkeit der Kunstwerke, die Abhandlung „Shakespeare und kein Ende“ — über Leonardos Abendmahl u. s. w., je nach Auswahl und Geschmacksrichtung des Lehrers zur Besprechung im Unterricht eignen. Die Romane werden ja wohl die meisten für sich lesen, in die Schule gehört weder der Werther noch der Wilhelm Meister oder die Wahlverwandtschaften. —

An Schillers Prosa kann man schon die Schüler der Sekunda weisen, wenigstens an einzelne Partien seiner beiden grösseren Geschichtswerke, an die kürzeren Erzählungen über die Hinrichtung Egmonts und Horns oder die besonders gelungene Darstellung der Belagerung von Antwerpen. Unter den historischen Abhandlungen ist wohl die über Völkerwanderung, Kreuzzüge und Mittelalter die bedeutendste und verdient es reichlich, etwa in Unterprima gelesen zu werden. Vor allem ist die in Jena gehaltene Antrittsvorlesung: „Was heisst und zu welchem Zwecke studiert man Universalgeschichte?“ hervorzuheben. Dagegen wird von den philosophischen Schriften behauptet werden müssen, dass sie auch für unsere Primaner noch zu schwer sind. Besonders begabte werden allerdings wohl durch die Abhandlung über Anmut und Würde, oder die vom Erhabenen aus dem Jahre 1801 durchkommen, aber doch nur unter der Voraussetzung einer gewissen philosophischen Vorbildung, von der später die Rede sein soll. Der Durchschnitt mässig begabter Schüler pflegt, wenn man ihm diese Aufsätze vorlegt, zu versagen. So bleibt denn nur übrig, geeignete Abschnitte auszuwählen, namentlich solche, die zugleich zur Erläuterung mancher Schiller'schen Gedichte dienen. Die beste Einführung aber in des Dichters ästhetische Anschauungen gewähren seine Briefe an Körner vom Jahre 1793; es wird sich empfehlen, sie in das deutsche Lesebuch aufzunehmen,[1]) dessen man auch in oberen Klassen bedarf.

Dass Schillers Poesie unseren Schülern vertraut werden muss, versteht sich ja von selbst; gerade für die Jugend ist er vor allen anderen unschätzbar. Ausgeschlossen werden sollen nur seine ersten Gedichte aus der Anthologie. In Bezug auf seine Balladen und Romanzen ist früher bereits der weitverbreiteten Neigung entgegengetreten, diese zu früh zu behandeln. Mag man den Alpenjäger oder die Rätsel schon mit kleinen Knaben lesen, auch die Bürgschaft und den Handschuh mit Tertianern: Gedichte wie der Taucher, die Kraniche des Ibykus, der Kampf mit dem Drachen, das Siegesfest und vollends die, welche auf einen tieferen Ideengehalt hinweisen, wie die Klage der Ceres, das eleusische Fest, Kassandra, das Lied von der Glocke gehören nur in die oberen Klassen, auch die in Distichen geschriebenen, der Spaziergang, dss Glück, der Genius, die Nenie u. s. w. In Prima wird man weder die Ideale noch die Götter Griechenlands, noch manche der kürzeren Gedichte (Hoffnung, Worte des Glaubens, Worte des Wahns) missen wollen. Ob es sich aber empfiehlt, die Künstler und Ideal und Leben lesen zu lassen, darf wohl bezweifelt werden. Die ersteren sind gar zu breit ausgeführt, nicht klar gegliedert und ent-

[1]) wie in dem von mir herausgegebenen Lesebuch (Lahr 1884) geschehen ist.

halten lästige Wiederholungen; auf das zweite Gedicht hat ja Schiller selbst besonders Gewicht gelegt. Aber Imelmann hat ganz recht, wenn er[1]) behauptet, „dies hochherrliche Gedicht liege ausserhalb des Horizonts unserer Schüler und erreiche selbst im besten Falle und bei kunstgerechtester didaktischer Behandlung trotz Kern und Grosse nur ein Scheinverständnis oder ein gewaltsam suggeriertes Augenblicksverständnis.“ — Unter den Dramen ist keines, das ungelesen bleiben dürfte, auch nicht die drei Jugendstücke, wie bereits Frick hervorhob, allerdings mit der wohlbegründeten Bemerkung, dass man sich nicht zu lange bei ihnen aufhalten dürfe. Zum Don Carlos gehören Schillers Briefe über das Stück, die im hohen Grade lesenswert sind. Die chronologische Reihenfolge braucht hier nicht eingehalten zu werden. Man wird vermutlich überall mit dem Tell anfangen, an Maria Stuart dagegen und die Braut von Messina erst in Prima gehn, während die Jungfrau von Orleans allenfalls schon in Sekunda behandelt werden kann. Ob auch der Wallenstein, mag zweifelhaft erscheinen. Hat man eine recht gute Obersekunda, so mag es wohl gelingen; aber freilich nur unter der Voraussetzung, dass über diese grösste aller bisher gedichteten historischen Tragödien auch in Oberprima noch einmal eingehend gesprochen wird. Für die drei Jugendstücke, aber auch für den Don Carlos, haben erst die Schüler der obersten Stufe Verständnis. Mit ihnen wird man auch die jetzt in trefflicher Ausgabe[2]) vorliegenden Fragmente des Demetrius zu behandeln haben. Schliesslich sei auch an die Huldigung der Künste erinnert, die schon wegen der hier so schön und klar vorgetragenen ästhetischen Lieblingsideen unseres Dichters nicht ungelesen bleiben dürfte.

Vor allem aber ist hervorzuheben, dass unsre gesamte Litteratur kaum schönere Briefe enthält als die von Schiller geschriebenen. Auf einige derselben ist bereits hingewiesen. Aber auch die von ihm mit Goethe gewechselten enthalten viel Vortreffliches; es sei hier nur an die Verhandlungen über den Unterschied epischer und dramatischer Darstellung erinnert, die 1797 entstanden und wesentlich durch Goethes Hermann und Dorothea veranlasst sind. Aber auch die Korrespondenz über die Kraniche des Ibykus aus demselben Jahre ist in hohem Grade beachtenswert, ebenso die mit Humboldt über den Spaziergang vom Jahre 1795. Wofern das Lesebuch diese Briefe nicht enthält, entsteht allerdings für den Lehrer daraus eine Schwierigkeit, dass wohl nur wenige Schüler im Besitze der betreffenden Briefwechsel sind.

An Schriften über Goethe und Schiller fehlt es ja auch nicht. Vieles der neuerschienenen Biographien des ersteren ist ganz vortrefflich, obwohl diese umfangreicheren Werke wohl nicht in den Unterricht gezogen werden können. Von berühmten Besprechungen seiner Dichtungen ist vor allem A. W. Schlegels Rezension von Hermann und Dorothea zu nennen; über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung hat Humboldt in

[1]) Vortrag über deutschen Unterricht in der 5. Generalversammlung des Gymnasialvereins, abgedruckt im „humanistischen Gymnasium“ 1895 IV. Der ganze Vortrag ist in hohem Grade beherzigenswert.

[2]) von Kessler in den Schriften der Goethegesellschaft.

der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Briefwechsel eine Abhandlung geschrieben, der man mit Recht in den meisten Lesebüchern begegnet.

Kleist und Grillparzer. Die Reihe der im Unterricht zu behandelnden Schriften wird jedenfalls mit Schillers Tod noch nicht abzuschliessen sein. Nur wird von den poetischen Werken der eigentlichen Romantiker kaum etwas in die Schule gehören, abgesehen von den lyrischen Gedichten, die man grossenteils schon in untern und mittleren Klassen behandeln kann. Die vielen Schicksalstragödien aus dem Anfang unseres Jahrhunderts sind längst vergessen. Unter den Dichtern kommt vor allen H. v. Kleist in Betracht, dessen Prinz von Homburg jedem Primaner vertraut und lieb werden müsste, demnächst auch seine Hermannsschlacht. Viel weiter herab dürfen wir kaum gehn. Auch über Grillparzer beginnt sich das Urteil erst abzuklären. Von lebenden Dichtern mögen einzelne wohlgelungene Gedichte herangezogen werden, grössere Werke jedenfalls nur ausnahmsweise.

Neuere Prosa. In Bezug auf Prosaabhandlungen, wie sie das Lesebuch enthalten soll, hätte eine derartige Beschränkung keinen Sinn. Unstreitig hat sich unsere biographische und historische Litteratur gerade während der letzten Jahrzehnte besonders erfreulich entwickelt, so dass es an Aufsätzen, die gelesen zu werden verdienen, aber auch Muster zu deutschen Stilübungen abgeben können, nicht fehlt. Durch diese Lektüre lässt sich denn auch die Vaterlandsliebe kräftig anregen; man denke nur an Fichtes Reden an die deutsche Nation. Hält man aber an dem Gesichtspunkt fest, dass namentlich in den obern Klassen die Beziehung zur Nationallitteratur festgehalten werden muss, so werden zwar einige philosophische, namentlich ästhetische Ausführungen durchaus am Orte sein, sofern sie sich mit den in der klassischen Litteratur behandelten Ideenkreisen berühren; aber eine encyklopädische Einführung in allerlei die moderne Welt beschäftigende wissenschaftliche Gebiete dürfte doch ausserhalb der Grenzen des Schulunterrichts liegen, und hier droht die Gefahr, dass an die Stelle des klaren Verständnisses die Neigung zu landläufigen, halbverdauten Phrasen tritt. So scheinen denn in der That einige der neu erschienenen Lesebücher für Prima, selbst auch die sonst sehr ansprechende und nach besonnenem Plan angelegte Sammlung von Prosaaufsätzen von Paul Cauer (Kiel 1887) etwas zu hoch gegriffen zu sein.

Behandlung der Lektüre. Ist hiermit ungefähr der Umfang des Lesestoffs angegeben, der im deutschen Unterricht den Schülern bekannt werden soll, so handelt es sich nun um die Art, wie er am zweckmässigsten zu behandeln ist. Da lassen sich ja gewisse Grundsätze aufzustellen, die sich freilich im Grunde von selbst verstehn sollten. Das gilt zunächst von alle dem, was beim Lesen selbst beobachtet werden muss. Billiger Weise ist zu fordern, dass Kinder, wenn sie in eine höhere Schule eintreten, bereits an richtige, deutliche Aussprache und an fliessendes Lesen gewöhnt sind. Die Erfahrung lehrt, dass in dieser Hinsicht immer noch viel zu bessern bleibt. Es ist mit vollem Recht[1]) behauptet worden, dass

[1]) Münch, Vermischte Aufsätze p. 80.

die Gleichgültigkeit gegen gute, sprachrichtige und wohlklingende Aussprache weder bei Engländern noch bei Franzosen unter den Gebildeten so gross und so allgemein ist als bei uns Deutschen. Mag dies auch in der Geschichte unsres Volks begründet sein, eine erfreuliche Erscheinung ist es darum doch nicht. Gerade nach dieser Seite kann jedenfalls der Schulunterricht viel leisten. Es wird also von vornherein genaue Wiedergabe von allen Knaben zu fordern und bei jedem, dem sie schwer wird, durch unablässige, fortgesetzte Übung zu erreichen sein. Gewisse Fehler haften den einzelnen Dialekten an, andre finden sich über viele Landschaften verbreitet. In einigen norddeutschen Gegenden bekommt man kein helles und reines a zu hören; manchmal klingt es wie o, dann wieder wie ä oder es wird von einem nasalen Klang begleitet. Oft hört man den Vokal in Würde gerade so aussprechen wie in Wirt oder Kirche; der zweite Laut in Rätsel klingt nicht selten wie der in beten; „Schüler" sprechen viele so, dass man es von schielen ableiten möchte. Noch ärger ergeht es den Konsonanten. Nicht bloss in Sachsen verschwinden alle Grenzen zwischen b und p, d und t, g und k. Die berlinische Vertauschung des g mit j ist auch ausserhalb der Kaiserstadt in weiten Kreisen zu hören, und während man in den Wohnsitzen der alten Sachsen das anlautende st und sp mit grosser Schärfe so ausspricht, wie es geschrieben wird, ist der Schwabe nur zu geneigt, das s auch im In- und Auslaut wie sch tönen zu lassen; ja es kommt wohl vor, dass der Sohn eines eingewanderten Norddeutschen von seinem Lehrer wegen seiner gezierten Aussprache gescholten wird, wenn er „ist" mit reinem s sagt. Es ist recht bequem, in den Endungen -er und -en die auslautenden Konsonanten nur ahnen, nicht hören zu lassen, aber schön ist es darum doch nicht, und niemand vergibt seiner Würde etwas, wenn er jeden Buchstaben, den er schreiben muss, auch deutlich spricht. Namentlich dieses Verschlucken tonloser Endsilben ist ein weit verbreiteter Fehler, und hier ist bisweilen geradezu eine gewisse Pedanterie nötig, bis volle Deutlichkeit herrscht. — Demnächst aber ist auch auf richtige Betonung der Sätze zu halten. Wer noch mit der Erkenntnis der einzelnen Buchstaben Mühe hat, der gewöhnt sich leicht an ein völlig eintöniges Ableiern der Worte, und Kinder finden auch wohl Gefallen daran, wenn sie das mit recht lautem Klange eine Zeit lang fortsetzen dürfen. Dem gegenüber muss erreicht werden, dass in jedem Satze ein Wort den höchsten Ton erhält, und zwar gerade das, dem er wirklich zukommt. Die Frage wie der Vordersatz sollen sofort für das Ohr durch den gegen das Ende sich hebenden Ton kenntlich werden; durch rechtzeitiges Atemholen nicht nur am Schluss aller Hauptsätze, sondern auch zwischen Haupt- und Nebensatz ist allem Überhasten vorzubeugen. Die Kehrseite jeder übertriebenen Eile pflegt Stocken an unrichtiger Stelle zu sein, und das führt leicht zum Stottern. Dann werden auch übelklingende Naturlaute eingeschaltet. Alles dies soll der Unterricht für immer verhindern. So erreicht er, dass dem Knaben volle Klarheit zur selbstverständlichen Gewohnheit wird und dann klingt alles, was er laut liest, so, als wenn es erst im Augenblicke von ihm gedacht wäre; macht es diesen Eindruck nicht, sondern empfinden die Hörer, dass dem

Leser sein Text neu und vielleicht gar nicht richtig von ihm verstanden ist, so werden sie sofort daran erinnert, dass das Gehörte sich von der gesunden Natur entfernt. — Beim Lesen von Gedichten muss das Tempo unter allen Umständen ein langsameres sein, als bei gewöhnlicher Prosa. Aber auch bei dieser darf vorwärts eilende Geschwindigkeit dem Vorlesenden niemals ein Lob eintragen. Poesie kommt dann am besten zu Gehör, wenn hier zuerst der Lehrer selbst der Vorleser ist. —

Es handelt sich nun darum, wie viel von dem Gelesenen erklärt werden soll.[1]) Geistig aufgefasst muss alles werden. Wo also bei allen oder bei einzelnen Schülern irgend Unklarheit über den Sinn der Worte herrscht, ist diese zu beseitigen; unter Umstäuden wird auch der Gegenstand, um den es sich handelt, von der Art sein, dass für ihn erst ein gewisses Interesse geweckt werden muss. Das wird in vielen Fällen dadurch erzielt werden, dass man das Neue an schon vorhandene Vorstellungen anknüpft. Wo aber alles ohne weiteres richtig begriffen wird, wäre eine umschreibende Erklärung durchaus vom Übel, denn sie müsste langweilen und ermüden. Ebenso ist es oft ein ganz zweckloser Luxus, das Interesse erst erregen zu wollen, wo es von vornherein dem Stoffe entgegenkommt. Oft genug bewirkt die blosse Neugier, dass alle Kinder mit lebendiger Aufmerksamkeit bei der Sache sind. Namentlich echte Poesie hat die Kraft, sich ihre Teilnahme sofort zu erobern, und ist das der Fall, dann wäre weitläufige Vorbereitung auf den Inhalt, den sie darstellt, die bare Pedanterie. — Andererseits bietet sich dem Lehrer gerade dadurch die allerbeste Gelegenheit, das sprachliche Vermögen seiner Schüler zu üben, dass er sie über den Eindruck, den ihnen das Gelesene gemacht hat, selbst zum Wort kommen lässt, und zwar von vornherein so, dass sie ihn in möglichst selbstgefundener zusammenhängender Form, also in ganzen Sätzen, antworten müssen. Je mehr er einer solchen Stunde den Charakter einer freieren Unterhaltung zu geben vermag, um so freudiger werden die Knaben antworten. Wiederholungen des von diesen richtig Gesagten, allzuhäufige Unterbrechungen, peinlich genaue Verbesserungen der von ihnen gebrauchten Worte werden sehr bald allen Eifer in der Klasse lähmen. Ob es überhaupt zweckmässig ist, bei der Besprechung des Gelesenen immer ein und dieselbe Methode anzuwenden, erscheint mehr als zweifelhaft; viel besser, wenn nicht nur die Reihenfolge, in der die einzelnen Bemerkungen gemacht oder aus den Knaben herausgefragt werden, recht oft wechselt, sondern auch die Ausführlichkeit, mit der man die Lesestücke behandelt. Natürlich hängt die in jedem Fall angemessene Behandlung von dem gerade vorliegenden Gegenstand ab. Meist wird die Erläuterung auf die erste Vorlesung eines Gedichts folgen; bei Prosastücken braucht der Lehrer ja nie oder nur selten den Anfang zu machen; hier werden also die in dem fortlaufenden Texte vorkommenden Einschnitte zu den notwendigen Bemerkungen zu benützen sein. Bei poetischer Lektüre wird häufiger als

[1]) Reich an nützlichen Winken für jeden Lehrer ist das Buch von Nicklas: Methodische Winke für den deutschen Unterricht an den drei unteren Klassen höherer Lehranstalten, München 1894.

bei schlichter Prosa der Fall eintreten, dass auf besondere sprachliche Erscheinungen eingegangen werden muss, auf Archaismen, kühnere Bilder, ungewöhnliche Wortstellung u. dgl. Zu einer vollständigen Analyse der Sätze aber sollte man Poesie nie missbrauchen. Übrigens wird jeder Lehrer die Erfahrung machen, dass gerade in Gedichten, aber auch in Prosa nicht selten Ausdrücke vorkommen, deren Bedeutung den Schülern keineswegs ganz klar ist. Auch die zahllosen Metaphern, die fast überall begegnen, erfordern besondere Aufmerksamkeit. Über derartigen Abschweifungen darf freilich der eigentliche Gegenstand, um den es sich handelt, nie aus den Augen verloren werden. Doch kann man sich bald überzeugen, dass solchen sprachlichen Betrachtungen, wenn sie nur frisch und gemeinfasslich behandelt werden, die lebhafte Teilnahme der Knaben gesichert ist. Auch zur Aufsuchung synonymer Ausdrücke findet sich oft Gelegenheit, die, glücklich benutzt, merklich zur Erweiterung des Wortschatzes der Schüler hilft. Für alle diese Dinge findet der Lehrer in Hildebrands gesammelten Aufsätzen, aber auch bei Lion[1]) und in manchen andern Kommentaren, namentlich den in Gera und Leipzig 1887 in zweiter Auflage erschienenen „aus deutschen Lesebüchern“ so viel Material, dass die Gefahr, zu viel davon in den Unterricht zu ziehn, weit grösser ist als die entgegengesetzte. Es ist aber auch daran zu erinnern, dass jeder bei seinen Vorbereitungen auf deutsche Stunden stets ein grösseres deutsches Wörterbuch zu seiner Verfügung haben sollte. — Ausser der Erklärung alles irgend Missverständlichen wird es bei ausführlicheren Erzählungen und Schilderungen, aber auch bei Gedichten, wo der Poet den Zusammenhang mehr erraten lässt als ausführlich angibt, angemessen sein, sich die vom Dichter etwa fortgelassenen Übergänge angeben zu lassen. Stets muss das Bestreben des Lehrers darauf gerichtet sein, dass der Inhalt des Gelesenen nicht bloss von den Augen und Ohren, sondern auch vom Geist und Gemüt der Leser aufgenommen werde. Fragen, die hierauf berechnet sind, werden gewiss lebhafte Teilnahme erregen. Andrerseits sollte sich auch jeder Schulmann selbst sagen, dass das in sich selbst Schlichte und Klare einer Erläuterung ganz und gar nicht bedarf, dass deshalb jede entbehrliche Umschreibung den Eindruck nur abschwächen und die Hörer langweilen muss. Die meisten einfachen lyrischen Gedichte bedürfen so gut wie gar keiner Erklärung, nur dass hin und wieder eine ungewöhnliche sprachliche Wendung kurz besprochen werden mag. Franz Kern hatte völlig recht zu sagen: „Was man zur Förderung des Verständnisses oder zur Verstärkung der Wirkung des Uhlandschen Gedichtes „der gute Kamerad“ hinzufügen sollte (wenn man nicht das „nit“ in der ersten Strophe und vielleicht das „derweil“ in der letzten in kürzester Weise bespricht), weiss ich nicht, obwohl ich eine seitenlange Erklärung gelesen habe.“ Vermutlich würde er auch Eichendorffs bekannten Abschied vom Walde zu den Gedichten gezählt haben, die jede eingehendere Interpretation nur um ihre ganze Wirkung bringen kann, und doch ist ihm

[1]) Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemässen Unterrichts in der deutschen Sprache, Leipzig 1890.

in dem Buch „aus deutschen Lesebüchern“ ein ausführlicher Kommentar von drei enggedruckten Seiten gewidmet. Überhaupt wird der Lehrer nach den jetzt herrschenden Ansichten viel öfter der Versuchung ausgesetzt sein, hierin zu viel als zu wenig zu thun, und die zahlreichen Bücher, in denen gegenwärtig Anleitung zur Behandlung der Lektüre gegeben wird, verleiten leicht zu einem so pedantischen Verfahren, dass der Jugend dadurch der ganze deutsche Unterricht verleidet werden kann. Das geschieht z. B. wenn gefordert wird, dass nach der Besprechung eines Gedichts oder einer prosaischen Erzählung jedesmal die ganze eben gelesene Geschichte von den Schülern noch in lauter kurze Sätze gebracht werde, die dann der Erklärer in seinem überreichen Kommentar für den Fall selbst angibt, dass ein Lehrer aus eigener Kraft nicht im stande sein sollte, diese gewaltige Arbeit selbst zu vollbringen. Solche Anweisungen haben nur einen, freilich wohl nicht beabsichtigten, Nutzen: sie zeigen nämlich, wie bedenklich eine allzugrosse Vermehrung der deutschen Stunden werden könnte. Es geht überhaupt schon zu weit, wenn von jedem gelesenen Gedicht eine prosaische Nacherzählung verlangt wird. Selbst wenn eine solche den Vortragenden üben könnte, wird sie doch allen Hörern langweilig werden. Denn diese empfinden alle, dass der ursprüngliche poetische Wortlaut viel schöner war und der Sprechende selbst wird meist nur widerwillig die ihm noch im Gedächtnis nachklingenden Verse durch seine eigene, viel mattere Nacherzählung ersetzen. Ebenso ist es Zeitvergeudung, ein harmloses Märchen oder eine ganz einfache Geschichte mehrmals hinter einander lesen zu lassen. Eine Besprechung kann hier nur den Zweck verfolgen, die einzelnen Glieder der dargestellten Begebenheit dem Gedächtnis einzuprägen, um für die nächste Stunde die Nacherzählung zu erleichtern. Nie sollte man die Pedanterie so weit treiben, aus einer lebendigen und anziehenden Erzählung in Form einer logisch gegliederten Disposition mit a b c bis zum αα das Gerippe herauszuschälen. Das nämliche gilt natürlich in doppeltem Masse von klaren und fasslichen Balladen. Auch das in so vielen Büchern sichtbare Bestreben, für jedes Lied erst die richtige Stimmung hervorzurufen, ist in den allermeisten Fällen zwecklos und ermüdend. Oft genug strengen sich die Erklärer so gewaltsam an, Neues und Bekanntes anzubahnen, dass die Schüler schlechthin nicht mehr merken können, weshalb ihnen das alles mitgeteilt wird. Beispielsweise wird auch für Uhlands Rache, ein Gedicht von 12 Versen, über das Hiecke im „deutschen Unterricht“ auf etwa einer halben Seite (p. 159) alles, was irgend bei der Besprechung berücksichtigt werden kann, mit schönster Klarheit und Vollständigkeit gesagt hat, folgendes Verfahren empfohlen: Es werde erst auseinandergesetzt, dass der Mensch immer gern mehr sein will, als er ist, dass deshalb namentlich zwei Wünsche des Menschen Brust erfüllen: der nach reichem Besitz und schrankenloser Ungebundenheit. Hier wird das Sprichwort citiert: „Des Menschen Wille ist sein Himmelreich.“ Dann aber soll darauf hingewiesen werden, dass es eherne Gesetze der Natur gibt, denen sich jeder Mensch unterwerfen muss, wenn er glücklich leben will. Von der Allgemeinheit der Menschen steigt nun diese philosophische Betrach-

tung zu den auf der Höhe weilenden auf, die sich auch den Gesetzen des Lebens unterwerfen müssen. Um wie viel mehr gilt das von denen, die sich in dienender Stellung befinden. Leider aber geschieht es oft, dass diese über die ihnen von Gott gesetzten Schranken hinausstreben. Ja es ist vorgekommen, dass sie deshalb ihren Herrn beraubt und ermordet haben. Aber die Strafe bleibt nicht aus — die Rache folgt dem Verbrechen, entweder durch Freunde und Verwandte des Gestorbenen — zu den Freunden gehören auch die Haustiere, namentlich die Hunde, — man erzähle hier eine Geschichte von einem treuen Hunde, der seinem bedrängten Herrn Hülfe herbeirief. — Aber auch von treuen Pferden werden uns ähnliche Erzählungen berichtet. — Nun folgt eine gründliche, teilweise aus der Naturgeschichte entnommene, teilweise von künstlerischer Phantasie inspirierte Schilderung des Pferdes von einem „bekannten" Schriftsteller, der den vielsagenden Namen Meyer führt. — Von der Treue des Pferdes ist auch das Uhland'sche Gedicht ein redendes Beispiel. Wenn nun auf diese Weise die richtige poetische Stimmung erzeugt (oder vertrieben?) ist, werde das Gedicht vorgelesen. In den darauf folgenden Erläuterungen wird von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Knecht geredet, dabei an den Edelknecht in Schillers Taucher erinnert. Bei „erstochen" wird darauf aufmerksam gemacht, dass auch Knechte Schwerter trugen, aber nicht am Gurt um den Leib, sondern an einem Gehänge über die Schulter oder um den Hals. Der edle Herr sei hier der adelige Herr. Ritter aber komme von Reiter; eine Abhandlung, welche eine ganze Seite füllt, gibt über die geschichtliche Entwickelung des Rittertums, den Ritterschlag u. s. w. Auskunft; bei „im dunklen Hain" wird ausgeführt, dass Hain hier nicht mit Wald gleichbedeutend sei, sondern einen kleinen, wohlgepflegten Busch bedeute (was aber mit Grund bestritten werden kann). — So geht es fort; in der drittletzten Strophe wird auf den Parallelismus der Sätze aufmerksam gemacht, dazu Heines Belsazar angeführt, bei „rudert und ringt" auf die Alliteration, über die Fr. Kern sehr richtig bemerkt (zur Methode p. 57), man sollte mit der Hinweisung darauf und auf Assonanzen vorsichtig sein. Der Schüler kommt dadurch wohl gar zu der gänzlich verkehrten Meinung, dass jede einigermassen bemerkbare Wiederholung von Konsonanten und Vokalen in einer weisen Absicht des Dichters ihren Grund habe. — Dann wird noch eingehend auseinander gesetzt, dass der Knecht wohl hätte schwimmen können, wenn er nur nicht die Rüstung angehabt hätte — endlich mit römischen Ziffern der Bau des Gedichts in vier Absätzen I—IV übersichtlich zusammengestellt. —

Wenn Goethes Gedicht von den Fischen im gefrorenen Teich gelesen wird, so empfehlen uns die Verfasser des grossen Erläuterungsbuchs aus deutschen Lesebüchern,[1]) zur „Vertiefung" den Teich und das Leben darin im Winter und im Frühling zu schildern, als ob auch nur das mindeste darauf ankäme, dass den Kindern dabei ein Landschaftsbild vor die Seele trete. Uhlands Schloss am Meer[2]) wirkt ganz gewiss unmittelbarer und

[1]) p. 77.
[2]) ebendort p. 317.

tiefer, wenn den Knaben nicht erst eine einleitende Novelle erzählt wird: „Ein Wanderer kehrte von seiner Reise zurück, besuchte einen Freund und erzählte ihm von den Ländern, die er durchzogen.“ So lässt sich freilich das Lied in einen Dialog zweier Schäfer verwandeln und daran manche Betrachtung knüpfen, die den Absichten des Dichters allerdings nicht gerade widerstrebt, an die er aber schwerlich auch nur im Traume gedacht hat — dass eigentlich die Königstochter die Sonne des Hauses gewesen, die nun untergegangen sei u. s. w. Das klingt sehr geistreich, wenn nur nicht die Schönheit des Gedichts eben darauf beruhte, dass alle diese Dinge nicht gesagt sind und deshalb sein ganzer Reiz zerstört würde, dass eine ganze Menge derartiger Gedanken nun mit umschreibenden Worten des breitesten ausgeführt werden sollen. — An Uhlands Schwert, also ein Gedicht von 12 Versen, kann man ja einen Kommentar hängen, der mindestens zehnmal so lang ist; man fügt dann alle möglichen Mittelglieder ein, man führt den in der Seele des Jünglings vor sich gehenden Wechsel der Empfindung, die unausgesprochene Meinung des alten Schmieds mit eigenen Worten aus; man kann auch die Scenerie schildern, von der ganzen Situation ein Gemälde entwerfen und dann die Charakteristik der beiden handelnden Personen entwerfen lassen. Aber fragen lässt sich doch, ob ein Sextaner wirklich viel davon hat, wenn er nun aufzählen lernt, der Schmied sei alt, geschickt, erfahren, bedächtig und humoristisch, der Held jung, vorschnell im Urteil, beschämt, feurig im Entschluss und willensstark gewesen; wenn er dann noch einmal den ganzen Verlauf der Geschichte wiederholen und daraus den Grundgedanken ableiten muss, entschlossener Mut giesse Kraft in die Arme; wenn darauf noch alle in dem Gedicht vorkommenden Gegensätze: Burg und Schmiede — junger Held und alter Schmied — schweres Schwert und schwacher Arm zusammengestellt werden und abermals gefragt wird, woher der Jüngling kam, warum er Held genannt wird, warum der alte Schmied sich den Bart streicht; wenn endlich daraus die Nutzanwendung gewonnen wird: unterschätze deine Kraft nicht; wolle nur ernstlich und du wirst können. Auch hier kann man nicht behaupten, dass in das Gedicht Gedanken hineingetragen werden, die nicht darin liegen; nur sollte man nicht Vertiefung nennen, was im Grunde doch nur eine tödlich ermüdende Verflachung und Abschwächung ist. Ähnlich liegt die Sache, wenn Uhlands guter Apfelbaum sich in fünf Abschnitte zerlegen lassen muss, oder eine ganze besondere Schönheit in der „Auflösung“ „es war der gute Apfelbaum“ gesucht wird. Etwas später belehrt uns eine fragwürdige Bemerkung, dass es in der Prosa statt: „da fragt' ich nach der Schuldigkeit“ heissen müsse: als ich nach der Schuldigkeit fragte. Andererseits werden die Lehrer des Deutschen dem Herrn Verfasser dieser Erläuterung dadurch zu Dank verpflichtet, dass sie erfahren, das grüne Haus bedeute das Laub, zumal ihnen die richtige Stimmung für das Gedicht durch eine Schilderung des Herbstes, der Weinlese und des Kartoffelsammelns eingeflösst wird. Um solche Gedichtbehandlung schmackhafter zu machen, wird dann auch wohl empfohlen, in unteren Klassen dem Unterricht noch allerlei Spielerei beizugesellen, also etwa im Herbst, damit Uhlands Einkehr recht wirke, mit den Kindern

unter einen früchteschweren Apfelbaum zu ziehen und dort die tiefsinnigen Betrachtungen anzustellen, zu denen das Lied den grübelnden Lehrer veranlasst.

Kann man bei solchem Verfahren mit der Behandlung kleiner Lieder von wenigen Zeilen zwei bis drei Stunden hinbringen, so erweitert sich natürlich diese Möglichkeit bei grösseren Gedichten bis ins Unendliche. Da hören denn die Schüler etwa vor Schillers Ring des Polykrates einen längeren Vortrag über die alte Tyrannis überhaupt; dann werden ihnen die Schicksale anderer Tyrannen erzählt, darauf das frühere Leben des Beherrschers von Samos. Mit diesen historischen Belehrungen verknüpfen sich nun moralische Betrachtungen über die dem Menschen ziemende Bescheidenheit und die Vorstellung der alten Griechen vom Neide der Götter. Man kann ja hier auch Herodots Bericht über das berühmte Gespräch zwischen Krösus und Solon einschalten. Jedenfalls aber wird man erleben, dass mindestens die erste Stunde abgelaufen ist, ehe man an das Gedicht selbst kommt, zumal wenn man noch zur Erweckung der richtigen Stimmung eine besondere Einleitung über Leben, schriftstellerische Bedeutung und Lieblingsgedanken Herodots vorangeschickt hat.

Oft genug aber bieten die Erklärungen ganz merkwürdige Entdeckungen. So soll in Rückerts altem Barbarossa der durch den Tisch gewachsene Bart die fortdauernde Lebenskraft des deutschen Volkes bedeuten. Wenn in Lenaus Werbung das Auge des bösen Dämons mit einem Blick der Weihe auf dem Jüngling haftet, so erklärt uns ein hochgelehrter Interpret, dass „der Weihe“ ein Genetiv des Plurals sei und den Vogel Weih bezeichne. Ruft Uhlands Knabe vom Berge den Stürmen zu: lasst meines Vaters Haus in Ruh, so bezeichnet er nach einem gedruckten Kommentar damit den Berg als das Haus seines himmlischen Vaters. Finden sich nun derartige Erklärungen, die doch unzweifelhaft schon in das Reich des höheren Blödsinnes gehören, in Büchern, die doch sonst auch viel Verständiges und Beherzigenswertes enthalten, so beweisen sie jedenfalls zugleich, dass sich kein Lehrer des Deutschen auf derartige gedruckte Wegweiser verlassen sollte. Noch dringender aber ist davor zu warnen, dass im Unterricht alles, was diese Bücher mit irgend einem Lesestück in Verbindung bringen, nun auch wirklich in der Stunde vorkommen müsse. Vor allem sollte sich jeder Lehrer Fühlfäden dafür anschaffen, ob seine Art, den Lehrstoff und namentlich Gedichte zu behandeln, die Knaben auch wirklich munter macht und anregt oder nicht. In der Regel tritt das aus der Art, wie sie entweder frisch und lebendig antworten oder es darauf ankommen lassen, dass ihnen jede Antwort mit unsäglicher Mühe und auch meist in der allerunvollkommensten Form abgenötigt werden muss, aufs deutlichste hervor. Ist das letztere der Fall, so kann man dreist annehmen, dass der deutsche Unterricht ein vollständig überflüssiger Lehrgegenstand ist, und man darf sich nicht wundern, wenn Lehrer, die ihn nicht aus Liebe geben und keine Liebe zur Sache wecken können, ihn sich nach Kräften fern halten. An sich aber liegt es sicherlich nicht im Wesen des Lehrfaches, dass es bei Lehrern und Schülern Abneigung hervorruft, im Gegenteil beruht bei kaum einem andern aller Er-

folg so sehr auf dem freien Eifer und der Lust, mit der die Knaben hier den Lehrstoff in sich aufnehmen. Gerade eine verständige und von einer gewissen Freudigkeit durchwehte Besprechung von Gedichten müsste überall die lebendigste Teilnahme der Jugend erregen. Dabei wird es allerdings oft genug angezeigt erscheinen, auch nach den Beweggründen der Handlungen zu fragen und, wo dies sich nicht von selbst versteht, daraus auf das Wesen der beteiligten Personen schliessen zu lassen. Bei längeren Gedichten, wie etwa bei Klein Roland, wird man, damit der ganze Vorgang in seinem Zusammenhang aufgefasst werde, anknüpfend an den Wechsel des Schauplatzes, die Hauptteile der Erzählung hervorheben und die darin vorkommenden Personen angeben lassen (ein kleiner Sextaner nannte auch einmal den alten Grimm: „Da regt sich plötzlich der alte Grimm"). Vor allem verliere der Lehrer nie den Gesichtspunkt aus den Augen, dass das Ergebnis einer jeden derartigen Besprechung ein erfreulicher, d. h. frischer, deutlicher und von innerer Teilnahme beseelter Vortrag sein muss; denn mit einem solchen, für den reger Wetteifer der Knaben angeregt werden darf, wird ja doch wohl die Behandlung eines Gedichts abschliessen. Aber auch das ist ohne grosse Mühe zu erreichen, dass sich bei der Erläuterung der Wortlaut des Gedichts schon bis auf einen gewissen Grad dem Gedächtnis einprägt, natürlich nur dann, wenn es die Schüler nachher auswendig wissen sollen. Es ist nicht ohne Bedeutung, dass sie recht früh lernen, einen bestimmten Wortlaut nicht nur mechanisch festzuhalten, sondern so, dass sie ihn aus dem inzwischen gewonnenen Verständnis heraus gewissermassen wieder neu im Innern erzeugen. Denn nur, wo das geschieht, gewinnt der Vortrag so viel Natürlichkeit und Innerlichkeit, dass er sich das Wohlgefallen aller Hörer erobert. Es braucht kaum ausgesprochen zu werden, dass Mass und Einkleidung aller Bemerkungen des Lehrers im richtigen Verhältnis zum Alter seiner Schüler stehn muss. Bei Erwähnung geschichtlicher Personen wird sich die Erklärung in den unteren Klassen auf ganz kurze, recht bezeichnende Notizen zu beschränken haben; weit abschweifen darf sie nirgends. Der geht jedenfalls zu weit, der etwa zur Einleitung, wenn er Uhlands Jung Siegfried lesen will, die ganze Nibelungensage erzählt, schon deshalb, weil das Gedicht an Reiz und Interesse nicht das mindeste verlöre, wenn der Dichter dabei gar nicht an den berühmten Siegfried der Sage gedacht haben sollte. Litterarische Nachrichten über die Persönlichkeit der Dichter werden den kleineren Schülern im höchsten Grade gleichgültig sein. Erst in Tertia, wo man an die patriotische Lyrik geht und wenigstens einige der Poeten mithandelnde Personen im Dienst des Vaterlandes waren, werden sie mit Teilnahme etwas von ihrem Leben und Treiben hören. Vergleichung einer Dichtung mit der Quelle, woraus ihr Stoff entnommen ist, hat erst in oberen Klassen einen Zweck, und auch hier nur, wenn die Quelle den Schülern zugänglich und verständlich ist. An Gymnasien werden also dafür Balladen, deren Inhalt aus antiker Geschichte oder Sage stammt, geeignet sein. Ein Sekundaner mag beim Ring des Polykrates auf Herodots Erzählung verwiesen und angeleitet werden, die Absichten des Dichters aus der Art, wie er den Stoff umgebildet hat, verstehn zu lernen. Haben

die Schüler die Geschichte vom Grafen von Habsburg, wie Tschudi sie erzählt, aus ihrem Lesebuch kennen gelernt, so wird auch hier eine Gegenüberstellung der prosaischen und poetischen Fassung am Orte sein. Zur Vergleichnng mit der Erzählung von Konrads II. Kaiserkrönung, wie sie aus Uhlands Ernst von Schwaben in die meisten Gedichtsammlungen übergegangen ist, bietet sich ganz selbstverständlich der Bericht aus Wipo, den der Lehrer seiner Klasse deutsch vorlesen kann. Schöpfte der Dichter aber aus verschiedenen, in fremder Sprache geschriebenen Quellen, so wird es sich in den seltensten Fällen lohnen, darauf zurückzugehn. Noch weniger gehört auf die Schule, was vielleicht als persönlicher Anlass zur Entstehung des Gedichts durch litterarhistorische Forschung ermittelt ist.

Bei prosaischer Lektüre wird es ebenfalls als Hauptgesichtspunkt gelten, dass der Inhalt eines Lesestückes, sei es einer Erzählung oder einer Schilderung, später auch einer Abhandlung, der Schüler geistiges Eigentum werde. Sprachliche und sachliche Erläuterung alles Unverstandenen oder Missverständlichen ist unerlässliche Voraussetzung eines deutlichen Verständnisses. Zugleich aber ist der Blick auf die Folge der Gedanken, also die zu Grunde liegende Disposition zu richten. Wird nur Geschehenes berichtet, so ist ja diese durch die Sache selbst gegeben; wird man sich aber des inneren Zusammenhanges bewusst und lernt man die Hauptglieder des Ganzen von den nur der Verbindung dienenden unterscheiden, so prägt sich der Verlauf des Gelesenen zugleich dem Gedächtnis ein, und so wird die schulmässige Behandlung auch hier darauf hinarbeiten, die Schüler zu einer freien Reproduktion des Inhalts instand zu setzen. Wie der Lehrer in jedem Falle das Interesse zu wecken hat, das hat er sich genau vorher zu überlegen. Anknüpfungspunkte an die bereits früher erschlossenen Vorstellungskreise bieten sich ja leicht, und, richtig benutzt, fördert die Verknüpfung mit dem schon Bekannten, aber auch der Hinweis auf die Aussichten, die das Neugewonnene vielleicht eröffnet, eine erwünschte Erweiterung des Gesichtskreises. Nur sorge man auch hier, dass die Abschweifungen nicht den eigentlichen Gegenstand überwuchern. — Übrigens wird es schon in den mittleren Klassen völlig überflüssig, alle Stücke, mit denen die Schüler bekannt werden sollen, in den Stunden selbst lesen zu lassen; in den oberen ist das noch viel weniger notwendig, auch wenn dramatische Dichtungen besprochen werden. Nur besonders schöne Stellen sollen zu Gehör gebracht werden. Das Lesen mit verteilten Rollen muss entschieden widerraten werden. Es artet gar zu leicht in Spielerei aus und ist überhaupt nicht durchzuführen, ohne dass manches durch allzu schlechten Vortrag ganz um seine Wirkung gebracht wird. Für gewöhnlich genügt es, wenn die Schüler im Unterricht nur über das berichten, was sie zu Hause für sich gelesen haben. Ihre Vorbereitung muss dann freilich eine so sorgfältige sein, dass sie ohne lästiges Stocken, ohne Wiederholung derselben Worte reden können; sonst wird der Vortrag für die, welche zuhören sollen, schnell ermüdend. Nimmt man es damit recht genau, so erlebt man wohl, dass Schüler, die ihre Sache recht gut machen wollen, den Text des Prosastücks, über das sie Bericht erstatten sollen, geradezu auswendig lernen, und das ist gar kein Unglück,

denn dabei lernen sie ganz sicher etwas und es wird ja wohl auch einmal wieder eine Zeit kommen, wo die Gespensterfurcht vor der Überbürdung allgemein als eine Thorheit erkannt wird. Viel gründlicher freilich als die Vorbereitung des Schülers muss die des Lehrers sein. Und hier kann die Behauptung nicht unterdrückt werden, dass die Benutzung einer der massenhaften Schulausgaben, mit denen der Büchermarkt jetzt überschwemmt ist, für das, was der Lehrer seiner Klasse bieten soll, nicht ausreicht. Es ist damit ähnlich wie mit den Präparationen zu alten Schriftstellern, durch die man jetzt den Schülern die Vorbereitung zu dem täglichen Pensum erleichtern will. Es wird ja darin im Ganzen nicht Unrichtiges geboten. Aber wirklich anregen und seine Klasse fördern wird kein Lehrer, der nicht den Klassiker, um den es sich handelt, auch wissenschaftlich durchgearbeitet hat, so dass er seine Sprache mit allen ihren Eigenheiten genau kennt und zugleich in der Ideenwelt heimisch ist, in welche die Lektüre die Jugend einführen soll. Aber auch die historischen, antiquarischen, litterarischen Gebiete, aus denen sich die im vorliegenden Text erwähnten oder vorausgesetzten Verhältnisse erklären, hat sich der Lehrer durch umfassendere Studien vertraut zu machen, und die jungen Leute haben meist ein sehr sicheres und richtiges Gefühl dafür, ob der Unterricht wirklich aus dem Vollen und Ganzen schöpft oder sich nur auf die Einübung des in den Schülerkommentaren Enthaltenen beschränkt. Ähnlich liegt es im Deutschen. An Schulausgaben ist nirgends mehr Mangel; aber der Lehrer soll nicht seine ganze Weisheit bloss einer solchen entnehmen. Er muss umfassende Studien in der Litteraturgeschichte gemacht haben, über eine vielseitige ästhetische Bildung gebieten und auch die sprachlichen Erscheinungen vermöge seiner grammatischen Kenntnisse gründlich verstehn. Dann mögen ihm auch die für die Schule bestimmten Ausgaben hin und wieder gute Dienste thun. Ob ihr Erscheinen aber überhaupt zweckmässig war, ist die Frage. Wünschenswert ist allerdings, dass man jedes klassische Werk für möglichst geringen Preis gesondert in der Buchhandlung kaufen könne. Diesem Bedürfnisse ist ja wohl im allgemeinen genügt. Nun aber werden noch litterarische Einleitungen und erläuternde Anmerkungen hinzugefügt, Stellen aber, die pädagogisch ungeeignet erscheinen, ausgelassen; besondere Zeichen machen in der Regel darauf aufmerksam, dass dort der Text nicht vollständig abgedruckt ist. Dies letztere Verfahren ist aus zwei Gründen bedenklich. Handelt es sich um ein grösseres Werk, aus dem nur einige Abschnitte als besonders wichtig für die Schule abgedruckt werden, so kann es kaum ausbleiben, dass wir irgend etwas vermissen, was uns wesentlicher erscheint als das Aufgenommene. Man sehe sich nur z. B. die Schulausgabe der Dramaturgie an (Velhagen und Klasing): Da fehlt z. B. die Besprechung der Rodogune, die mancher ungern entbehren wird. Ebenso werden gewiss nur wenige Schulmänner ganz mit der Auswahl einverstanden sein, welche die oben erwähnten Herausgeber aus Dichtung und Wahrheit getroffen haben. In Bezug aber auf das, was manchen aus Sittlichkeitsgründen anstössig erscheint, erheben sich andere Bedenken. Einmal wird gerade durch die Auslassung der bezüglichen Stelle meist der Zusammenhang in störender

Weise unterbrochen und dafür entschädigt das Kreuz oder Sternchen, das statt der verfehmten Ausdrücke dasteht, herzlich schlecht. Allerdings verhütet man dadurch, dass die Schüler erfahren, auch eine so vortreffliche Frau wie Hermanns Mutter bei Goethe habe die Nacht für die schönere Hälfte des Lebens gehalten. Man wird dann nicht mehr erleben, dass ein besonders gestrenger Herr vor Goethes Iphigenie zurückschreckt, weil darin zu lesen ist, dass der Lohn für Ägisths Frevel ein Reich und Bette (!) war, das er schon besass. So entsetzliche Stellen finden sich freilich fast in allen klassischen Dichtungen. Baumgarten darf z. B. im Tell dem Wolfenschiessen nicht mehr das Bad segnen, der liebeglühende Mortimer im III. Akt der Maria Stuart muss sich auch gefallen lassen, dass ihm die wildesten Ausbrüche seiner Leidenschaft gestrichen werden u. s. w. Auch das monarchische Gefühl der Jugend kann erstickt werden, wenn sie die hochverräterischen Werke Egmonts lesen: „wie selten kommt ein König zu Verstand?"; ist es da nicht auch geboten, sie fortzulassen? Freilich steht in den alten Klassikern noch viel Schlimmeres und vollends die Bibel enthält recht viele Stellen, die wohl Anstoss geben können. Aber mit Fleiss und gutem Willen lässt sich schliesslich an allem die Säuberungsarbeit vollziehen. Nur dürfte doch gegen diese Bemühungen eingewandt werden, es sei im Grunde eine Schmach und eine Schande, dass sie in unserer Zeit überhaupt wieder aufkommen konnte. Die Zeit ist doch vorüber, wo man Ausgaben in usum delphini machte, und jetzt ist das ein ganz vergebliches Beginnen. Denn sobald unsere jungen Leute merken, was ihnen vorenthalten wird — und jene Sternchen machen sie ja ausdrücklich darauf aufmerksam — werden sie ganz gewiss in einer andern, ihnen überall leicht zugänglichen Ausgabe die gefährliche Stelle nachschlagen; für solche Arbeit fehlt ihnen so wenig das Interesse als die Spürnase. Dann aber wirkt diese einfältige und abgeschmackte Prüderie genau das Gegenteil von dem, was sie bezweckte. Etwas mehr Vertrauen sollte man doch zur gesunden Natur der deutschen Jugend haben.

Aber nicht bloss über das Zuwenig in diesen Ausgaben muss Klage geführt werden, oft genug auch über das Zuviel. Denn es ist unglaublich, was manche Herausgeber alles glauben erklären zu müssen. Da werden die jungen Leute ausdrücklich darüber belehrt, dass in Uhlands Ernst von Schwaben die Redensart: „was unser schwaches Dach vermag" so viel bedeute, als unser Haus. In Hermann und Dorothea wird es als eine besondere Schönheit gerühmt, dass Hermann mit Dorothea durch die Thür eintritt, als ob sie auch durchs Fenster oder durch den Rauchfang hätten hineinkommen können. Noch viel belustigender wäre es, bei Goethes Fischer die Schüler zu einer Debatte darüber zu veranlassen, wo denn das feuchte Weib den Fischer angefasst habe — eine schwerwiegende Frage, die mit vollem Ernst von einem vielgenannten Erklärer angeregt worden ist. Die tiefsinnige Betrachtung zieht dann die verschiedenen Möglichkeiten in Erwägung: war es die Hand? die Schulter? nicht vielleicht die Nase? So gewinnt man mit logischer Schärfe die Überzeugung, dass sie ihn am Fusse herabzog. — Im Egmont antwortet der Zimmermeister auf die Frage: nichts neues? „nichts, als dass uns von neuem zu

reden verboten ist", ein Erklärer behauptet, es müsse also schon früher ein Redeverbot erlassen worden sein u. s. w. So kommt man schliesslich zu dem Ergebnis, dass eigentlich alle Schulausgaben deutscher Klassiker entbehrlich sind. Geradezu Schaden stiften sie, wenn sie dem Lehrer alles nur denkbare Material zusammentragen und ihm dadurch jedes eigene Studium entbehrlich machen wollen. Das Verdienst so vortrefflicher Bücher, wie Fricks Wegweiser durch die klassischen Schuldramen oder Bellermanns Werk über Schillers Dramen wird dadurch natürlich nicht im mindesten angefochten.

Die Methode der Interpretation wird ja im wesentlichen bei einem deutschen Schriftwerk dieselbe sein, wie bei dem eines griechischen, römischen, französischen oder englischen Klassikers, nur dass die Notwendigkeit fortfällt, erst das Sprachverständnis zu eröffnen. Ganz darf man freilich sprachlichen Fragen auch im Deutschen nicht aus dem Wege gehn, immerhin bieten sie sich hier viel seltener. Einer besonderen Einleitung bedarf es nur in einzelnen Fällen. Wird — wie nachher empfohlen werden soll — in Prima eine ganz knappe, aber doch zusammenhängende Übersicht der Litteraturgeschichte gegeben, so braucht bei einer früheren Behandlung eines oder des anderen Werkes diesem seine Stellung im gesamten Gang der Entwickelung noch nicht angewiesen zu werden. Weniger noch, als bei einzelnen Gedichten, wird es sich bei ganzen Dramen empfehlen, auf die Quellen zurückzugreifen, aus denen der Poet seinen Stoff entnommen hat. Das führt in den meisten Fällen zu weit und zwingt zur Mitteilung von allerlei gelehrten Notizen, die schon deshalb toter Ballast sind, weil die Schüler die betreffenden historischen Werke doch nicht nachlesen und noch weniger durchstudieren können. Dann und wann erscheint es freilich zweckmässig, nachzuweisen, woher der Dichter seinen Stoff genommen hat. Für Schüler eines Gymnasiums liegt es nahe, die Geschichte von der Virginia nachzulesen, welche Lessing in der Emilia Galotti zu Grunde legte; für Realschüler thut eine Übersetzung dieselben Dienste. Wer den Nathan behandelt, wird die bekannte sechste Novelle des Boccaccio vom Juden Melchisedek vorlesen. Denn wer begriffen hat, in welchem Sinne diese Geschichte vom Dichter mit vollem Recht als die Quelle seines Schauspiels bezeichnet wurde, der hat zugleich den Grundgedanken des Dramas erfasst, wie das Strauss in seinem Vortrag über den Nathan besonders klar nachgewiesen hat. Übrigens wird es sich bei beiden Dramen fragen, ob die Vergleichung mit der Quelle nicht am richtigsten erst nach abgeschlossener Lektüre erfolgt. Bei Goethes Iphigenie empfiehlt es sich, vorher die Handlung der Euripideischen Tragödie zu erzählen. Sie im Original mit den Schülern zu lesen, lohnt sich kaum. Bei den meisten anderen Dramen unserer Klassiker wird eine Vergleichung des Textes mit dem vom Poeten benutzten älteren Bericht nur geringe Frucht abwerfen. Durch das Wirrsal der Erlebnisse des historischen Götz von Berlichingen können sich die Schüler kaum hindurchfinden und es wird die Mitteilung einiger besonders bezeichnenden Stellen genügen, ihnen zu zeigen, wie Goethe sich in der Sprache und im Ton der Erzählung an die Selbstbiographie des alten Ritters angeschlossen hat. Dem entsprechend

mag auch gelegentlich einiges aus einer Schweizer Chronik zum Wilhelm Tell mitgeteilt werden; vielleicht zieht man Beaumarchais' Memoiren heran, falls man auf einer Realschule Zeit hat, auf den Clavigo einzugehn. Die Zusammenstellung von Belegstellen aus der Geschichtsdarstellung der neueren Zeit, aus denen unsere Dichter sich den Stoff für so manche ihrer Dramen geholt haben, hat für den Litterarhistoriker und mittelbar für die Beurteilung des Werkes Wert, aber nicht für die schulmässige Behandlung. Wohl aber scheint eine Darlegung darüber, wie sich die poetische Behandlung zu den Ergebnissen der geschichtlichen Forschung verhält, angezeigt. Denn sonst wäre es unvermeidlich, dass sich durch die lebensvolle Darstellung des Dramatikers unrichtige Ansichten über den wahren Sachverhalt in den Köpfen der Schüler festsetzen. Da wird denn dem Lehrer, der nicht selbst Historiker ist, ein Buch wie Landwehrs „Dichterische Gestalten in geschichtlicher Treue" (Bielefeld und Leipzig 1893) gute Dienste thun.

Derartige Betrachtungen mögen der eigentlichen Lektüre vorangehn. Die Entstehungsgeschichte einer Tragödie gehört kaum in den Unterricht, wenigstens nur insoweit, als sie einen bestimmenden Einfluss auf das Werk selbst geübt hat, wie das z. B. von Don Carlos behauptet werden muss. Weniger wichtig, aber immerhin mitteilenswert sind die Umstände, unter denen die Iphigenie allmählich ihre poetische Form erhalten hat. Auch beim Nathan wird kurz über die Polemik gesprochen werden müssen, die Lessing trieben, seine alte Kanzel, das Theater, zu besteigen. Übrigens aber wird eine Nachweisung der persönlichen Beziehungen, welche man namentlich bei Goethe bisweilen mit Recht, oft mit Unrecht zu finden glaubt, fern zu halten sein. Das Verständnis der Dichtungen selbst wird dadurch fast nie gefördert und die Deutungen sind oft recht willkürlich. Wer daran zweifelt, der lese Braitmaiers Goethekult und Goethephilologie (Tübingen 1892). Jedenfalls schickt es sich weder für einen Sekundaner noch für einen Primaner, darüber seine Meinung zu äussern, an wen der Dichter dachte, als er sein „Warte nur balde" sang, wen er mit dem vom Knaben gepflückten Röslein oder mit dem von ihm selbst gefundenen Blümlein meinte; man soll ihn auch vollständig mit Untersuchungen darüber verschonen, wie viel in der Iphigenie an Frau von Stein und was an Corona Schröter erinnere; ob Karl August oder wer sonst das Modell des Thoas war, wie viel von der Herzogin Luise in Eleonore von Este stecke u. s. w. Der eigentliche Mittelpunkt jeder Erläuterung muss überall die Dichtung selbst sein und so weit als irgend möglich hat man den Dichter aus ihm selbst zu erklären. Anschliessen wird sich die Besprechung an den Gang der Handlung; es wird bei jeder Szene, nachdem ihr Inhalt angegeben ist, gefragt werden müssen, weshalb der Dichter die einzelnen Umstände, die er erwähnt, zur Sprache gebracht hat, aber auch, worin jeder Auftritt über sich hinausweist, auf welches Ziel also der dramatische Verlauf sich richtet. Zugleich dürfen die für die Charakteristik der handelnden Personen wichtigen Züge nicht übersehen werden. Bei jedem Drama ist auch bald der Punkt erreicht, wo die Exposition entweder ganz oder doch in der Hauptsache abgeschlossen ist; dann wird es an der Zeit

sein, alles dazu Gehörige noch einmal zusammenstellen zu lassen. Alsbald, bisweilen auch schon gleichzeitig mit der Exposition, entwickelt sich das Gegenspiel, das nun Schritt vor Schritt irgend einer wichtigen Entscheidung zudrängt, die dann freilich den Konflikt, auf den die ganze Handlung angelegt ist, meist nur in eine neue Phase überzuleiten pflegt, aus der sich endlich die eigentliche Katastrophe entwickelt. Während man diesen Prozess an der Hand des Dichters verfolgt, bietet sich fast in jeder Szene Gelegenheit, auf die vorwärtstreibenden oder retardierenden Momente hinzuweisen; fast in jedem Akt gliedert sich die Handlung in erkennbare Hauptabschnitte, die natürlich als solche hervorgehoben werden müssen. Auf alle diese Dinge, die, richtig behandelt, zugleich in die ganze Technik des Dramas einführen, hat besonders Frick in seinem Wegweiser[1]) mit ebensoviel Fleiss als Sachkenntnis aufmerksam gemacht. Aber auch Klaucke hat dazu in seinen „Aufsätzen und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller und Goethe entnommen ist“,[2]) treffliche Beiträge geliefert; beide aber verwahren sich ausdrücklich dagegen, dass die von ihnen aufgestellten Gesichtspunkte alle auch im Unterricht zur Sprache kommen sollten. Denn es muss doch auch hier hervorgehoben werden, dass bei der Besprechung der verschiedenen Tragödien durchaus nach einer gewissen Abwechselung gestrebt und weder die Ausführlichkeit noch auch der jedesmal eingehaltene Weg überall gleich sein dürfen, weil dabei das Interesse der Schüler entschieden erlahmen würde. Es ist auch durchaus nicht nötig, dass immer am Schlusse aus dem Gesamtverlauf eines Dramas die dem Ganzen zu Grunde liegende Idee abgeleitet und in eine bestimmte Formel gefasst werde. Schon Lessing hat in dieser Beziehung durchaus zutreffend gesagt, es sei zwar kein Fehler, wenn der dramatische Dichter seine Fabel so einrichte, dass sie zur Erläuterung oder Bestätigung einer grossen moralischen Wahrheit dienen könne; aber diese Einrichtung sei durchaus nicht notwendig (Dramaturgie XII). Man wird nirgends der Frage aus dem Wege gehn können, warum der Held einer Tragödie oder andere Personen, die unsere Teilnahme gewonnen haben, zu Grunde gehn. Oft genug legt uns auch der Dichter den Grundgedanken, der für ihn bei der Gestaltung der Handlung bestimmend war, so nahe, dass er sich als letzte und höchste Absicht des Dichters zu ergeben scheint und dann auch in einem angemessenen sprachlichen Ausdruck zusammengefasst werden mag. So ist es z. B. bei Goethes Iphigenie, und doch kann man mit vollem Recht fragen, ob die bekannten schönen und durchaus die leitende Idee richtig bezeichnenden Verse: „jedes menschliche Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit“ den ganzen Reichtum der wundervollen Dichtung irgend erschöpfend bezeichnen. Ist vollends eine dramatische Dichtung so reich gegliedert, wie Schillers klassische Tragödien, dann wird man besser thun, auf solche Formulierung zu verzichten. Denn man kann doch z. B. kaum behaupten, dass die Schlussverse der Braut von Messina die Idee der Tragödie vollständig ausdrücken; die gleiche Sentenz würde

[1]) Wegweiser durch die klassischen Schuldramen, Gera und Leipzig II. Aufl. 1892—1894; Bd. III von Dr. Gaudig.

[2]) Berlin 1881.

für eine nicht geringe Zahl von Dramen eben so gut passen. — Eine andere Betrachtung, die sich nach beendeter Lektüre meist aufdrängt, ist die, was wohl hauptsächlich den Dichter bestimmt haben möge, den bezüglichen Gegenstand poetisch zu gestalten. Lässt sich darauf eine klare und bestimmte Antwort geben, so braucht man ihr nicht aus dem Wege zu gehn, auch nicht, wenn sie aus dem früheren Lebensgang des Dichters geschöpft werden muss; denn diesen genauer kennen zu lernen, haben unsere reiferen Schüler ein gutes Recht. So wird man also beim Götz darauf hinzuweisen haben, wie in Strassburg des Dichters Interesse für Shakespeare und das deutsche Altertum geweckt worden sei. Bei Schillers Don Carlos und Wallenstein liegt ja der Zusammenhang mit des Poeten historischen Studien zu Tage, aber auch auf den Eindruck der damaligen Weltbegebenheiten weist der Prolog zum Wallenstein. Hermann und Dorothea folgte unmittelbar auf die Xenien und sollte gegenüber der schneidigen Kritik, durch welche unsere Dichter so viele verletzt hatten, den Beweis bringen, dass die eigene Schöpferkraft des einen wohl verdiente, mit einem ganz anderen Massstab gemessen zu werden, als die dort verspotteten Bücher. Zugleich aber drängte es den Dichter, seine Auffassung der Revolution darzulegen u. s. w. Vor einer Hereinziehung bestimmter Modelle, die man mit Recht oder Unrecht besonders bei Goethe erkennen zu müssen glaubt, ist bereits gewarnt worden; solche Dinge dürfen im Unterricht nur mit grosser Vorsicht erwähnt werden. Das nämliche gilt von allem, was zu einer Kritik der jedesmal vorliegenden Dichtung führen müsste. In dieser Beziehung soll nicht verschwiegen werden, dass nicht nur Laas, dass auch schon Hiecke allzu hohe Forderungen gestellt hat. Zu einer vollständigen Würdigung unserer grossen Klassiker sind auch die allerfähigsten unserer Schüler noch nicht berufen. Dazu würde nicht nur gehören, dass sie ihre sämtlichen Werke sorgsam und mit Verständnis gelesen hätten, es gehörte dazu auch ein Überblick über die Gesamtentwickelung unserer Litteratur, zugleich aber eine philosophische und historische Bildung, die weit über den Horizont eines Primaners hinausgeht. Nun ist allerdings einzuräumen, dass sich über die innere Folgerichtigkeit eines Dramas auch urteilen lässt, wenn man sich auf das eine Werk beschränkt, und oft genug führt genauere Betrachtung auf Bedenken, auch auf Widersprüche, die gar nicht weggedeutet werden können. An sich schadet das auch gar nichts; keinem verständigen Lehrer wird es dadurch unmöglich gemacht, aufrichtige Pietät und Bewunderung für unsere grossen Dichter in den jugendlichen Herzen zu wecken. So mag also z. B. nachgewiesen werden, dass Goethes Hermann nicht ganz so jung sein kann, als man nach den Angaben des Epos ausrechnen müsste; auch ist ganz richtig, dass am Rhein die Trauben sich noch nicht färben, wenn das Getreide geerntet wird. Das nämliche gilt von der Iphigenie, der man auch ihr Alter nicht nachrechnen darf, wenn man sich das vom Dichter gezeichnete Bild nicht völlig verwischen will. Auch sei an Goethes Wort erinnert: „ganz eigen ist's mit mythologischer Frau: nie wird sie mündig, wird nicht alt." Das sind kleine Ungenauigkeiten, die höchstens lehren können, dass man aus derartigen Widersprüchen überhaupt keine Schlüsse

ziehen kann. So stimmt im Nathan Rechas Alter nicht zu der Zeit, die Daja bereits in Nathans Haus sein müsste, wenn sie wirklich das Mädchen aufgezogen hätte. Für den Don Carlos hat ja der Dichter selbst ausgesprochen, dass sich ihm sein ursprünglicher Plan während der Arbeit umgestaltet habe; der bekannte Widerspruch in Bezug auf den Brief, den Don Carlos von der Königin besitzt, ist an sich nicht unwichtig und doch dem Dichter völlig entgangen. Ähnliche Widersprüche lassen sich auch im Wallenstein finden. Auf die Wertschätzung der Dichtungen selbst können nur wenige davon einen Einfluss üben. Aber ganz anders liegt es, wenn man an Szenen kommt, wo die innere Folgerichtigkeit zu fehlen scheint oder wirklich fehlt. Wie soll sich der Lehrer da verhalten? Dinge, die ihm selbst gegen die Überzeugung gehn, behaupten, bloss um die Pietät der Schüler ungetrübt zu erhalten? Das würden sie bald durchschauen und dann nur um so absprechender urteilen. Dem Dichter rückhaltlos seine Fehler nachweisen? Das könnte den Lehrer wohl bei seinen Hörern populär machen, erregt aber doch schwere pädagogische Bedenken. Es handelt sich hier um einen gewissen Takt, der ja überhaupt zu den wichtigsten Eigenschaften eines Lehrers gehört. Vor allem ist wichtig, dass er in jedem solchen Falle eine sehr gründliche Prüfung des Für und Wider anstellt. Man kann nicht leugnen, dass unsere Litterarhistoriker keineswegs immer mit der Besonnenheit geurteilt haben, die der Gegenstand erforderte. Zunächst war es eine sehr frivole Politik der Romantiker des Schlegel'schen Kreises, Goethe mit ungemessener Bewunderung und Unterwürfigkeit zu verehren, Schiller dagegen herabzudrücken bis zu schnödester Verachtung. Der damals angeschlagene Ton klingt noch lange nach und wer Hermann Grimms Goethevorträge liest, kann sich überzeugen, dass er auch jetzt noch nicht verhallt ist. Allmählich aber dringt die Überzeugung durch, dass vielfacher Tadel, den mangelnde Hyperkritik in weiten Kreisen verbreitet hatte, unbegründet oder doch arg übertrieben war. Einige wichtigere Gesichtspunkte mögen hier zur Erwähnung kommen. Über die anmassende und verächtliche Beurteilung, welche nicht nur Lessings in der That einseitige Behandlung von Werken der bildenden Kunst, sondern auch seine grundlegenden Erörterungen über die Gesetze der epischen und dramatischen Poesie gefunden haben, ist bereits geredet worden. Dass dem Nathan konfessionelle Engherzigkeit heut so abhold ist wie vor hundert Jahren, ist leider nur zu begreiflich. Wie aber stellen wir uns zu der viel erwogenen Frage, ob die Katastrophe der Emilia Galotti hinreichend begründet ist? Wenn Goethe wirklich das Stück getadelt hat, weil die Liebe der Emilia zum Prinzen nicht deutlich genug hervortrete — wie bekanntlich nur Riemer berichtet — so würde damit doch die Tragödie in ihrem tiefsten Grunde angegriffen; und ein schweres Bedenken bleibt auch bestehn, wenn man mit vollem Recht dagegen geltend macht, dass von „Liebe" nach des Dichters Absicht nicht die Rede sein kann. Sicher, dass Emilie sich nicht zutraut, jeder Verführung gewachsen zu sein; nur das berechtigt den Vater, ihr den Tod zu geben. Hier wird denn nun der Seelenzustand, in dem sie sich befindet, vor allem ihre Em-

pörung darüber, dass der Prinz sie zwingen will, seine Verführungskünste an sich versuchen zu lassen („wer ist der Mensch, der einen Menschen zwingen kann?"), freilich auch das Bewusstsein, dass sie durch ihren Gehorsam gegen ihre Mutter, ohne es zu ahnen, den bisherigen Verlauf der Handlung möglich gemacht hat — alles dies wird beachtet werden müssen, wie andererseits für die Handlungsweise Odoardos, auch abgesehen von dem leichtentzündlichen Jähzorn des Mannes, an die politischen Zustände in der Zeit des schrankenlosen Absolutismus, aber auch daran erinnert werden muss, dass der Vater entschlossen ist, vor dem Richter, sowohl dem irdischen als dem himmlischen, seine That zu rechtfertigen, so dass also mittelbar der Dichter zwar nicht einen Aufstand des Volkes, wie das in der römischen Sage geschah, auf den Sieg des Verbrechens folgen lässt, aber doch in der wirksamsten Weise das Urteil der Geschichte anruft. Denn das kann gewiss niemand verkennen, dass die Verruchtheit und Frechheit der fürstlichen Unumschränktheit kaum von irgend einer deutschen Dichtung mit so vernichtender Schärfe getroffen worden ist, als von Lessings Emilia Galotti. Daran kann doch kein Kenner unserer Litteratur mehr zweifeln, dass Emilia Galotti auf die zeitgenössische Litteratur, aber auch auf die gesamte Weltanschauung jenes Zeitalters die allertiefste Wirkung geübt hat, und gerade die sehr herbe Wirkung der Katastrophe war dazu wesentlich nötig. — So wird also auch der Lehrer einer ruhigen und gründlichen Kritik dieser Tragödie nicht auszuweichen brauchen. Aber er wird allerdings die hier auftauchenden Fragen nicht so leicht abthun können, wie etwa Laas; besser wird ihn vor allem die Darstellung des Gegenstandes bei Kuno Fischer (Lessing als Reformator der deutschen Litteratur p. 210 ff.) aber auch bei Frick (Wegweiser I 78 ff.) leiten. Selbst wenn ihm deren Ausführungen nicht durchweg einleuchten sollten, wird ihm doch eine Besprechung des Stückes möglich werden, die dessen Bedeutung nicht bloss aus der meisterhaften Zeichnung der Charakter und der über jedes Lob erhabenen dramatischen Ökonomie abzuleiten braucht, von Gesichtspunkten, die natürlich auch nicht übersehen werden dürfen.

Was Goethe betrifft, so sind ja wohl die Zeiten vorüber, wo W. Menzel sein Zerrbild des grossen Mannes entwerfen, Börne fragen durfte „was machte Goethe, den Dichter, zum kleinsten der Menschen."[1]) Auch hier zeigt sich, dass die Entfernung, welche uns immer weiter von unsern Klassikern trennt, ihr Bild nur noch vergrössert; auch hier erscheinen allmählich die Ausstellungen, welche sich gegen einzelnes in ihren Werken machen lassen, in ganz anderer und wesentlich wahrerer Beleuchtung, als früher. Man kann z. B. völlig verstehn, was Schiller gegen den Egmont einzuwenden hatte, und erfahren müssen das auch unsere Schüler. Ebenso ist unbedingt einzuräumen, dass die dramatische Handlung des Dramas an sehr lockerem Bande vorwärts geleitet ist; konnte doch die frühere Bühnenbearbeitung, ohne eine Lücke in den ganzen Bau zu reissen, die Rollen der Margarethe und des Machiavell völlig streichen. Auch liegt es auf der Hand, dass die Spannung der grossen Szene zwischen Egmont

[1]) Rezension von Goethes Briefwechsel mit einem Kinde aus dem Jahre 1835.

und Alba erheblich grösser sein würde, wenn nicht schon vorher die unabänderliche Entscheidung gefallen wäre. Andrerseits aber ist es doch auch nicht schwer nachzuweisen, dass der geschichtliche Egmont, wie wir ihn jetzt kennen, zu einem tragischen Helden noch ungleich weniger geeignet gewesen wäre, als der Goethesche es ist, und dass im Drama hier, wie ja fast immer bei Goethe, die psychologische Entwicklung den eigentlichen Mittelpunkt bildet. Diese lässt aus dem liebenswürdigen, leichtlebigen Jüngling vor unsern Augen den Helden hervorgehn, der dem Tode mutig entgegensieht und sterbend seinem Volke zum Vorbild wird. Für die unleugbaren Mängel der dramatischen Ökonomie bietet dies doch reichlichen Ersatz. Ergibt sich aber bei der Besprechung, dass Goethe mit voller Absicht die grossen politischen Motive weit mehr zurückgedrängt hat, als es Schiller bei der Behandlung des gleichen Gegenstandes unzweifelhaft gethan haben würde, so fördert diese Einsicht entschieden die richtige Auffassung der Eigenart beider Dichter. — Von den übrigen Werken des Dichters, die im Unterricht besprochen werden, bietet Hermann und Dorothea tadelnder Kritik keinerlei Handhabe. Denn die kleinen nicht zu leugnenden Widersprüche (s. oben p. 72) kommen doch nicht ernstlich in Betracht. Über Iphigenie soll das Erforderliche an anderer Stelle ausgeführt werden. —

Auch Schiller bietet in mehr als einer Hinsicht Anlass zur Kritik. Das gilt zunächst von seinen Jugenddramen. Denn von der Lyrik der Anthologie hat der deutsche Unterricht ganz abzusehen. Bei den Räubern wird entschieden des Poeten eigne Rezension im württembergischen Repertorium erwähnt werden müssen. Frick hatte gewiss recht, wenn er (Wegweiser II 35) diese das glänzendste Zeugnis für den hohen sittlichen Ernst des Dichters nannte. Auch beweisen seine wie Bellermanns Ausführungen, dass man ihn in mehr als einem Punkte gegen seine eigene Kritik in Schutz nehmen muss. Darum aber soll doch auch im Unterricht auf die nicht zu leugnenden Schwächen in den drei ersten Dramen Schillers hingewiesen werden, die nicht nur in dem überladenen und manierierten Stil zu finden sind. Es ist das um so wichtiger, als unsere neuesten Realisten nur zu geneigt sind, diese Werke der Sturm- und Drangzeit auf Kosten der klassischen Werke des Dichters zu überschätzen, um dann über die späteren Dramen absprechenden Tadel zu ergiessen. Unsrer Jugend aber muss der grosse Abstand zum Bewusstsein geführt werden, der beide von einander trennt. Haben wir doch am Don Carlos die Dichtung, die den Ubergang der früheren in die spätere Periode handgreiflich darstellt. Hier hat man des Poeten eigene Bekenntnisse, aus denen hervorgeht, warum es der Tragödie in der That an dramatischer Einheit fehlt. So sind denn auch Widersprüche darin nachweisbar, die sogar Schiller selbst entgangen sind. Andrerseits aber gibt er ja selbst zu, dass ihm während der Arbeit an Stelle des Titelhelden immer mehr Posa zum Mittelpunkt der Handlung geworden sei. Damit hängt dann zusammen, dass ihm unter der Hand das Familiengemälde aus einem fürstlichen Hause zu einer historischen Tragödie grossen Stils wurde, wenn auch der Keim zu dieser schon in den frühesten Szenen des Stücks lag. Auch hier sollte die

Liebe des Infanten zur Stiefmutter nur ein Mittel werden, in ihm durch Sieg über die Leidenschaft die Kraft zu erziehen, deren er zum Kampfe für die bedrängten Niederlande bedurfte. Jedenfalls beweist der Dichter völlig überzeugend, dass in der ganzen Dichtung weder die Liebe noch die Freundschaft die eigentliche Triebfeder der Handlung ist; denn für Posa ist auch diese nur Mittel zur Verwirklichung seiner politischen Zwecke. Ebenso rechtfertigt Schiller das Verhalten des Königs, das unerwartete Vertrauen, das er Posa zeigt — wie denn gerade die Zeichnung dieses Charakters die volle Reife des Dichters erkennen lässt. Aber auch der Nachweis, dass man in Posa kein abstraktes Tugendideal, sondern einen Schwärmer mit der einem solchen stets anhaftenden Neigung zu einer sich gern ins Geheimnis hüllenden Gewaltsamkeit und seiner sich überstürzenden Opferfreudigkeit zu erkennen hat, macht Schiller alle Ehre, wenn auch zugegeben werden muss, dass sich selbst, wenn man dies alles zugesteht, die Verhaftung des Prinzen aus dem Gange der Handlung nicht vollständig erklärt. Nur wird auch hervorzuheben sein, dass die fortreissende Gewalt in der Führung der Szenen gross genug ist, uns über diesen Mangel der Motivierung hinwegzuhelfen. —

Beim Wallenstein ist es längst hergebracht, die Entwickelung des Liebesverhältnisses von Max und Thekla als eine minderwertige Episode anzusehen. Wenn nun auch dies Urteil von so bedeutenden Autoritäten, wie Gervinus, Vischer, neuerdings Werder mit grosser Bestimmtheit ausgesprochen worden ist, so hält es doch vor einer wirklich eingehenden Betrachtung der Dichtung nicht stand. Eine Episode kann man ein schlechthin notwendiges Glied der Handlung nicht nennen. Der Hauptheld steht im Konflikt zwischen seiner Pflicht und seinem Ehrgeiz; bei jener sucht Max ihn festzuhalten, zu dieser drängen Terzky und Illo; die Entscheidung erfolgt im ersten Akt von Wallensteins Tod und zieht zunächst den Untergang des Freundes nach sich, dessen eigenes Geschick durch die Liebe zu Thekla unauflöslich mit dem Wallensteins verbunden ist. Man sollte hier nicht einmal von des Dichters Neigung zu Doppelhelden reden; dazu hat man allerdings beim Don Carlos ein Recht, hier nicht. Findet man die Darstellung des Liebesverhältnisses zu sentimental, so ist daran zu erinnern, dass Goethe darüber ganz anders dachte. Wenn man aber den Dichter getadelt hat wegen der Art, wie er Max unbekümmert um das Schicksal der ihm anvertrauten Truppen den Tod suchen lasse, so hat ihn hier Bellermann durchaus siegreich verteidigt: er sucht ja den Feind nicht auf, dieser hemmt seinen Weg und nirgends steht, dass er den Kampf auch hätte vermeiden können.[1]) Wenn vollends Thekla den Tod des Geliebten nicht zu überleben vermag, so kann ihr das doch nur eine allzu moralisierende Betrachtungsweise verübeln, die im bürgerlichen Leben an ihrer Stelle ist, aber nicht in der Tragödie. So ist also auch hier kein Grund zum Tadel. Etwas anderes ist es, wenn man fragt, auf welchem Gebiete Schiller seine poetische Meisterschaft be-

[1]) Besonders lesenswert sind auch in dieser Hinsicht die Studien zu Schillers Dramen von Fielitz. Leipzig 1876.

währte. Da wird man denn allerdings das Hauptgewicht nicht gerade auf die Liebesszenen zu legen haben, obschon sie ihm gerade im Wallenstein wohl am besten gelungen sind.

Jedenfalls wird bei gründlichem Eindringen in die Werke des Dichters auch der Lehrer, der nicht überall mit seiner Motivierung einverstanden ist, im Unterricht allen absprechenden Tadel zu vermeiden haben. Mögen immerhin diejenigen Punkte herausgehoben werden, über welche unter den Litterarhistorikern und Ästhetikern noch gestritten wird. Das kann aber so geschehen, dass dadurch die Pietät, die wir den grössten und edelsten Geistern unserer Nation schuldig sind, nicht gefährdet wird. Augenblicklich stehn wir unter dem Druck einer Strömung, die uns geradezu dem Kultus des Hässlichen zuzutreiben droht; um so dringender ist es, in den Herzen der Jugend die Liebe und Begeisterung für das wahrhaft Grosse zu pflegen. Für die wissenschaftliche Kritik ist Vischers derber Ausdruck, zahnlose Pietät dürfe den Geschmack nicht verderben, unanfechtbar; zu den urteilsfähigen Geschmacksrichtern aber werden fürs erste unsere Primaner noch nicht gehören.

Schliesslich wird erwähnt werden müssen, dass im Deutschen auch auf die Privatlektüre der Schüler besonderer Wert gelegt und einigermassen eingegangen werden muss. Im griechischen und lateinischen Unterricht kann man sich nur bei solchen Schülern einen Nutzen davon versprechen, die sich aus eigner Neigung dazu hingezogen fühlen. Fehlen werden diese selbst jetzt, trotz der antihumanistischen Richtuug unserer Zeit, nur da, wo die altklassischen Stunden der anregenden Kraft entbehren, ohne die es allerdings dieser Unterricht zu keiner erfreulichen Wirkung bringen kann. Wo man dagegen die Privatbeschäftigung mit den alten Klassikern direkt oder durch moralische Nötigung erzwingt, da bringt sie sicher keinerlei Segen. Man sollte lieber darauf verzichten und durch ausgiebige Lektüre im Unterricht selbst eine gewisse Leichtigkeit des Verständnisses erreichen. Dann wird sich die Jugend ganz gewiss auch des so gewonnenen Besitzes als einer Bereicherung ihres inneren Lebens bewusst werden. Im Deutschen fallen ja die Bedenken fort, welche dort durch Überbürdung u. s. w. entstehen könnten. Die eigene Neigung der Schüler zieht sie von selbst zur erzählenden Litteratur, und es wird ihnen gewiss nützlich sein, während ihres Aufenthalts in den oberen Klassen auch eine Anzahl guter Romane und Novellen zu lesen. Zur Lektüre von G. Freytags Erzählungen, aber auch von einigen Werken W. Scotts u. s. w. wird ja jede Schülerbibliothek das Erforderliche bieten. Hier kann auch eine gelegentliche Anregung durch den Lehrer nicht schaden. Ob hin und wieder auch in den Stunden davon etwas zur Besprechung kommen kann, darüber lassen sich allgemeine Grundsätze nicht aufstellen; einiges wird noch bei Gelegenheit der Aufsatzthemata zu erwähnen sein. —

Zur Ergänzung dieses ganzen Abschnitts ist nun noch in der jetzt beliebten Form einer Lehrprobe eine Erläuterung von Goethes Iphigenie beigefügt. Wer diese im Unterricht behandelt, wird ja natürlich die Inhaltsangabe durch die Schüler geben lassen. Die folgende Entwickelung der Handlung sucht auszuführen, was vor allem dazu dienen kann, den

Schülern den innern Zusammenhang klar zu machen. Vielleicht ist es auch gelungen, einige Gesichtspunkte hervorzuheben, die in den meisten Erläuterungsschriften allzusehr zurückzutreten scheinen.

Erläuterung von Goethes Iphigenie in Prima.

I. Einleitung. Einleitend hat der Lehrer den Schülern zu erzählen, dass das Stück, ursprünglich in Prosa verfasst, 1779 bei Hofe aufgeführt wurde; dass Goethe Orest, Prinz Constantin, später Karl August Pylades, Knebel Thoas, Korona Schröter Iphigenie war. Dann brachte der Dichter das Drama in eine halbpoetische Form, endlich in Italien in fünffüssige Jamben. — Den Stoff entnahm er der griechischen Heldensage, wie Euripides sie — wie es scheint zuerst — dramatisch behandelt hatte. Iphigenie war nach seiner Bearbeitung des Stoffs nicht in Aulis geopfert, sondern von Artemis ins Land der Taurier entrückt worden. Dort ist sie Priesterin der Göttin, der nach altem grausamem Brauch alle dort landenden Fremden geopfert werden; Amt der Priesterin ist, sie durch Besprengung dem Tode zu weihn, den ihnen dann im Innern des Tempels andre geben. An dieser Küste landen Orest und Pylades nach der Weisung Apolls, der dem von den Erinyen Verfolgten Befreiung verheissen hat, wenn er das heilige Bild der taurischen Artemis von dort nach Brauron in Attika schaffe. Die Jünglinge, die alsbald nach ihrer Ankunft ungesehen Lage und Beschaffenheit des Tempels besichtigt haben, um den Raub in der Nacht zu vollbringen, werden von Hirten entdeckt und gefangen, nachdem Orest durch einen seiner Wahnsinnsanfälle wehrlos geworden ist. Vor die Priesterin geführt, werden sie von dieser befragt, berichten den Tod des Agamemnon und der Klytämnestra; aber nur Pylades nennt seinen Namen, den sie noch nicht kennt. Sie will nun einen unter der Bedingung entlassen, dass er einen Brief von ihr nach Argos bringe. Nach des lebensmüden Orestes' Willen soll dies Pylades sein. Damit der aber auch im Falle eines Schiffbruchs Kunde in ihre Heimat bringen könne, teilt ihm Iphigenie den Inhalt des Briefes mit, und so erfolgt die Wiederkennung mit Orest. Von da an sind alle drei vereinigt, durch eine List ihre Heimkehr herbeizuführen. Unter dem Vorwand, das Bild sei durch die Nähe des Fluchbeladenen entweiht, wird Thoas die Erlaubnis abgewonnen, es an das Meer zu bringen. Dort sollte es das wartende griechische Schiff aufnehmen. Der Plan gelingt; der König erfährt die Flucht, als sie schon gelungen scheint. Widrige Winde aber schleudern die Seefahrer an die Küste zurück, und nun wären sie verloren, wenn nicht Pallas Athene erschiene und dem Scythen geböte, die drei mit dem Bilde nach Attika ziehen zu lassen, wo der taurischen Artemis ein neuer Tempel erstehen solle. So stellte das Drama den Sieg einer milderen Götterverehrung über die blutigen Menschenopfer der Barbaren, aber auch die Überlegenheit griechischer List über die rohen Scythen dar, und die Entlastung des vom Fluche verfolgten Muttermörders erfolgte, weil dieser mit Gefahr des eigenen Lebens einen höheren und reineren Gottesdienst herbeiführen half — also eine That vollbrachte, die sich wohl mit den Wallfahrten oder Kreuzzügen des Mittelalters vergleichen lässt.

— Schon hier kann hervorgehoben werden, dass manche Szenen des Goetheschen Schauspiels, aber auch manche Züge der Fabel ganz von Euripides entlehnt sind, so der Anfang des Stücks, der klagende Monolog der Iphigenie, und dann besonders der Anschlag, der nach erfolgter Erkennung die glückliche Heimkehr herbeiführen soll und in der griechischen Tragödie auch herbeiführen würde, wenn der Poet nicht durch die Erscheinung der Göttin der ganzen Handlung eine religiöse Weihe hätte geben wollen.

I. Akt. 1. Iphigeniens Klage. Sie weiss, dass Götterwille sie in das ferne Land entführt hat; aber sie fühlt sich dort fremd, zumal wenn sie am Meeresufer steht. Ihr Heimweh steigert sich zu tiefem Schmerz über den Zustand der Frauen und deren Hilflosigkeit; sie findet eine Ungerechtigkeit der Götter darin, dass sie dem schwächeren Geschlecht die Mittel versagt haben, die den Männern zur Verfügung stehn. — Schon hier ist hervorzuheben, dass es sich in der ganzen Dichtung um diesen Gegensatz handelt, der fast in jeder Szene neu beleuchtet, zuletzt zu einem hier noch nicht geahnten Ergebnisse führen soll. Endlich drängt die getrübte Stimmung der Priesterin sie zu einem Gebet, in dem sich ihr noch unerschüttertes Gottvertrauen, aber auch als höchster Wunsch das ausspricht, was zugleich Ziel der Handlung ist: dass ihr glückliche Heimkehr beschieden sei; ihr Leben in der Fremde gilt ihr gleich einem zweiten Tode.

Arkas, — der neben dem Könige als treuer Berater eine ähnliche Stellung einnimmt, wie der Chorführer in vielen alten Tragödien, kündigt dessen Heimkehr aus siegreichem Kriege an, möchte ihm aber vor allem einen freudigen Empfang bei der Priesterin sichern. Noch hat sie ihm nicht einmal ihren Namen und ihr Schicksal anvertraut, das Gefühl ihrer Verlassenheit raubt ihr jede Freude am Leben. Und doch war dieses keineswegs so zwecklos, wie es ihr erscheint; von ihrer echt weiblichen Güte und Reinheit ist auf das rauhe Volk ein „Balsam geträufelt", der König, stets weise und tapfer, ist zum Segen für seine Unterthanen milder geworden; ja er denkt sie zur Gattin zu machen. Darauf bereitet Arkas sie vor. Gerade dies aber droht ihren höchsten Wunsch für immer zu vereiteln, und so tritt hier schon der Widerstreit der Pflichten hervor, um dessen Lösung es sich handeln wird. Erschwert wird sie dadurch, dass die Jungfrau einem Scythen gegenüber steht, dessen im Grunde edle Natur doch für zartere Seelenregungen kaum den richtigen Ausdruck finden, dagegen durch eine Ablehnung seines Verlangens tief verletzt werden würde. Offene Gewalt hat Iphigenie freilich nicht zu fürchten, denn Thoas' Werbung geht aus einer ruhigen Erwägung, nicht aus jugendlicher Leidenschaft hervor. Aber die Ungewissheit vergrössert ihre innere Qual.

Wie hier, so hat auch in dem folgenden Dialog zwischen Iphigenie und Thoas der Dichter den überlieferten Gegensatz des Griechen- und Barbarentums zur Darstellung gebracht, freilich nur in einer Weise,die auch für uns durchaus glaubhaft wird. Die Art, wie der König seine Werbung ausspricht und kurz begründet, entspricht ganz Arkas' Worten, dass er ins Reden keinen Vorzug setze. Seine schlichte Aufrichtigkeit erschwert der anderen freilich die Erwiderung. Sie folgt nun dem Rate, wenigstens

durch volle Aufrichtigkeit Thoas' Vertrauen zu erwidern; es kommt darauf an, ob es ihr gelingen wird, durch unbedingte Wahrhaftigkeit ihm einen klaren Einblick in ihr Inneres zu geben und dadurch ihre Weigerung zu rechtfertigen. Bei der Erzählung von der Geschichte ihres Hauses (die einer besonderen Erläuterung kaum bedarf; denn die Namen des Pleisthenes, Chrysippos u. s. w. sind gleichgültig) ist vor allem wichtig, dass Goethe die Tantaliden in unmittelbaren Zusammenhang mit den Titanen bringt; ja er scheint anzunehmen, dass in ihren Adern das Blut der Titanen fliesst. Hier ist eine eingehendere Auseinandersetzung über die tiefere Bedeutung des Titanenkampfes, den Gegensatz der alten und neuen Götter angezeigt. Bedeutet dieser, dass auf die Herrschaft der ungebändigten Naturkräfte die einer massvollen Weltordnung folgte — wie auch in der germanischen Götterfrage der furchtbaren Wildheit der Riesen die höhere, mehr geistige Weisheit der Asen gegenübersteht —, so zeigt sich sofort, wie Goethe auch hier in die mythologische Überlieferung einen tieferen und zugleich rein menschlichen Sinn gelegt hat. Auch nach Iphigeniens Auffassung des in ihrem Hause forterbenden Fluchs tritt deutlich hervor, dass dieser wesentlich in der zügellosen Heftigkeit besteht, vermöge deren in diesem Geschlecht das heisse Blut aus einem Verbrechen nach dem Rechte der Blutrache immer ein neues erzeugte; es wird aber auch zugleich klar, weshalb und in welchem Sinne Iphigenie sich zur Sühne berufen glaubt. Sie hat in der Schule der Leiden die Herrschaft über sich selbst gewonnen, und weil sie zuerst die Quelle alles Unheils ebenso klar durchschaut als tief empfunden hat, so darf sie hoffen, durch ihre eigene, reine und tiefere, Auffassung des Lebens auch den Ihrigen den inneren Frieden zu schaffen, den nur eine „stille Seele" verleihen kann (Lieblingsausdruck Goethes, 1. Iph. IV, 1 v. 18 — die Zuneigung drittletzte Strophe u. s. w.). — Thoas freilich versteht diesen Gedankengang noch nicht, ihn verletzt es vielmehr, dass sich Iphigenie seinem Willen gegenüber ausschliesslich auf ihr innerstes Gefühl beruft. So weit kommt er ihr allerdings entgegen, dass er sie von jeder Forderung lossspricht, falls ihr die Heimkehr möglich werde. Man sieht hier deutlich, dass der Dichter allen Nachdruck ausschliesslich auf die inneren Konflikte legt; einen tragischen Ausgang hat er sich durch diese Erklärung des Königs unmöglich gemacht. Iphigenie aber empfindet deutlich, dass es gerade die echtweiblichen Gemütsregungen sind, die ihr zum Widerstand gegen Thoas' Wunsch die Kraft geben. Das erkennt auch er. Aber in seiner sehr begreiflichen Empfindlichkeit schilt er sich selbst, dass er „mit einem Weibe handeln ging". Es ist wohl zu verstehn, dass sich seiner im Hinblick auf eine einsame, freudlose Zukunft heftiger Missmut bemächtigt; die Segensmächte, an die er zu glauben angefangen, sind jetzt schuld, dass ihm sein Wunsch verweigert werden kann; er deutet sich das als Ungnade der Götter, die wegen der unterlassenen Opfer zürnen. Die Versicherung der Priesterin, dass nur Wahn und Missverständnis sie blutgierig glaube, wirkt auf den Verstimmten nicht mehr, er befiehlt Erneuerung der Opfer und kündigt die Ankunft der zwei Gefangenen an. Iphigenie aber wird von Schmerz und Grauen durchzuckt; schon das

Metrum ihres Monologs deutet auf heftige Erregung. So ist auch etwas von den lyrischen Bestandteilen der alten Tragödie in Goethes Dichtung aufgenommen worden. Die Worte aber der Flehenden beweisen, dass noch in ihrer Seele das Vertrauen auf ein liebendes Walten der Gottheit unerschüttert ist. Wohl klingt es fast christlich, dass die Unsterblichen der Menschen gute Geschlechter lieben. Fremd aber war diese Anschauung den edelsten und besten der alten Griechen keineswegs, so dass auch hier von einem inneren Widerspruch in der Zeichnung der vom Dichter vorgeführten Menschen keine Rede sein kann.

II. Akt. Enthielt der erste Akt die Vorgeschichte der Handlung bis zu dem Augenblick, wo Iphigenie der Heimat entrückt ward und Agamemnon nach Troja zog, so setzt der Dichter nun die Exposition dadurch fort, dass wir den weiteren Verlauf der dortigen Ereignisse aus dem Munde des Orest und Pylades vernehmen. Apoll hat die Entführung an die Bedingung geknüpft, dass jener die Schwester aus dem taurischen Land nach Delphi bringen soll. Ihm selbst ist längst die Hoffnung auf Glück geschwunden; sein Weg ist mit Mutterblut besprengt, und das Orakel deutet er so, dass alle Not mit seinem Leben zugleich schwinden werde. Hier zeigt sich sofort, wie Goethe auch den Furien die Bedeutung gegeben hat, die ihrem Wesen entspricht. Einerseits erscheinen sie unter den nämlichen Bildern, welche die alten Dichter von ihnen brauchen (losgelassene Hunde — die uralten Töchter der Nacht u. s. w.) — dann aber enthüllen sie sich als die Qualen des bösen Gewissens, und ihre Verfolgung besteht in der „ewigen Betrachtung des Geschehenen", zu der Orestes immer aufs neue zurückkehrt. Denn in ihm hat jene finstere Anschauung Wurzel geschlagen, dass es „die Götter auf Tantals Haus gerichtet" haben und deshalb auch er schuldbeladen untergehn müsse. Einen hoffnungsvolleren Glauben hat sich dagegen Pylades bewahrt, hierin Iphigeniens Anschauungen teilend. Er will nichts wissen von einem Fluch, der geheimnisvoll forterbt von Geschlecht zu Geschlecht; „es erbt der Väter Segen, nicht ihr Fluch". Rührend ist seine innige Liebe zum Freund, der sie erwidert; denn nur um Pylades willen wünscht er sich noch selbst die Rettung. Aber auch sonst gelingt es jenem, wenigstens vorübergehend, die alte Heldenkraft in Orest siegreich aufflammen zu machen (die wundervolle Stelle: „Grosse Thaten — ja ich weiss die Zeit u. s. w."). Einen klugen Rettungsplan zu ersinnen, ist dieser schon deshalb unfähig, weil hier nur List helfen kann, die er in tiefster Seele verabscheut. Seine Hoffnung knüpft Pylades an den Umstand, dass es ein Weib ist, in dessen Hand ihr Schicksal ruht. Der Grausamkeit wird die Priesterin gewiss so weit als möglich widerstreben; hielt sie doch bisher den blutigen Brauch gefesselt. Übrigens aber fasst er den Befehl des Gottes ganz so auf, wie ihn Euripides gedeutet hatte. Er enthielt danach eine Weisung, die auch nach unserer Anschauung zu einer wirklichen Sühne führen konnte. Dass sie aber nur eine äusserliche Lösung darstellt, nicht zugleich eine im Innern des Gemüts erfolgende Versöhnung bedeuten würde, wird im Fortgange der Handlung selbst klar. Mit Iphigenien will er nun zunächst allein verhandeln. Wenn er ihre wahren Namen nicht nennt, so liegt der

Grund nahe genug. War irgend eine Kunde in das Land der Skythen gedrungen von jenem Orakel und würde dann ihr Anschlag auf das Götterbild bekannt, so schwand jede Möglichkeit der Rettung. Anderseits sorgt Pylades liebevoll für den Freund, wenn er die Jungfrau um Schonung des von der Furie Verfolgten bittet. Deshalb ersinnt er klug die halbwahre Geschichte. — Iphigenie wahrt in ruhiger Gemessenheit ihre priesterliche Würde, während Pylades sie mit heller Freude als Griechin begrüsst. Aber da er in seiner erdichteten Erzählung des trojanischen Kriegs erwähnt, fragt sie nun nach dem Ausgange des Kampfes. Nur kurz, aber um so wirksamer ziehn die Heldenbilder der Ilias an unserm Auge vorüber, mit gewaltiger Tragik ergreift dann die unvergleichlich schöne Schilderung vom Tode Agamemnons. Noch vermag die Jungfrau den ungeheuren Schmerz mit voller Selbstbeherrschung zu tragen. Als sie aber hört, dass ihr eigenes Los des geliebten Vaters Untergang mitverschuldet hat, ist es um ihre Fassung geschehen. Sie verhüllt sich und lässt Pylades allein, der doch noch den tiefen Eindruck seines Berichts beobachtet hat und neue Hoffnungen daran knüpft.

III. Akt. Nur so lange, dass Iphigenie sich innerlich wieder fassen konnte, währt die Pause bis zum nächsten Akt. Das Gespräch der Jungfrau mit Orest, ruhig beginnend, steigert sich bald zu mächtigster Bewegung. Durch den Verlauf, den es nimmt, wird die innere Befreiung des Jünglings erst vorbereitet, dann vollzogen. Es handelt sich also um einen Vorgang, der sich in der tiefsten Seele des vom Fluche Verfolgten vollzieht. Da ist nun vor allem die vom Dichter planmässig angelegte Vorbereitung auf die grosse Entscheidung wichtig, die gegen den Schluss des Aktes erfolgt. Schon die ersten Worte, mit denen Iphigenie Orest von seinen Fesseln befreit, bewirken eine ungewöhnliche Erregung in dem Angeredeten; ist ihm doch, als spräche eine Himmlische zu ihm. Ihr liegt zunächst an weiterer Kunde über ihr Haus. Als ihr der Tod des Vaters mit kurzem — offenbar mit innerem Widerstreben gesprochenem — Wort bestätigt ist, liegt ihr nichts so am Herzen, als vom Bruder und der Schwester zu hören. Orests knappes „sie leben" drängt sie zu einem innigen Dankgebet, das jener durch den Bericht von der folgenden Greuelthat unterbrechen muss. Und nun beichtet er seinen Muttermord in den ergreifendsten Tönen. Erst schildert er Elektra und ihr knechtisch elend durchgebrachtes Leben — die einzelnen Züge erinnern an Sophokles' gewaltige Tragödie — seine Hörerin aber will vor allem Bericht über Orest, und so muss dieser im Geiste noch einmal alles Furchtbare durchleben, was ihn so entsetzlich quält. — Auch hier ist auf die wundervolle Kunst zu achten, mit der Goethe die antiken Vorstellungen von den Furien mit dem, was sie in unsern Augen bedeuten sollen, in eines verschlingt. Andrerseits lässt die volle Wahrheit, die aus Orests Bericht unzweideutig hervorklingt, immer klarer den Eindruck erkennen, den Iphigeniens Nähe auf den Erzähler macht: „wider Willen zwingt mich dein holder Mund". Hiernach ist es denn völlig begreiflich, dass er das vom Freunde ersonnene Märchen keinen Augenblick gelten lässt; ihre grosse Seele darf mit keinem falschen Wort betrogen werden. So erfolgt sein Bekenntnis „ich bin Orest" — aber die

furchtbare Erregung, die durch die Erwartung des nahen Todes noch gesteigert wird, übermannt ihn — nach seinem letzten Wort stürzt er hinweg, um mit sich allein zu sein. Wie schön und ungezwungen die Wiedererkennung aus Orests Charakter hervorgeht, bedarf kaum einer Andeutung.

Hier haben nun manche, auch der berufensten, Kunstrichter Goethe wegen des folgenden, ihnen allzu kühl erscheinenden Monologs angegriffen; aber gewiss nicht mit Recht, wie das namentlich Bielschowsky (Goethe I 439) überzeugend nachgewiesen hat. Nach ihrem ganzen Wesen muss Iphigeniens Seele sich nach dem Ungeheuern, was sie gehört, erst wieder sammeln im Gebet; auch wenn Orest noch anwesend wäre, würde sie ihm nicht um den Hals fallen — denn von dem fremden Mann, zu dem sie ihr Inneres zugleich gewaltig zieht, entfernt sie doch auch ein Schauer. Vor allem sagt sie sich selbst, dass auch er einer Vorbereitung bedarf, damit ihm die Wiederkennung zu einer Wohlthat werde. Jene ist denn in der That in hohem Grade notwendig; ihm ist zu Mut, als ob eine Rachegöttin sich in ihr verberge, so unwiderstehlich wird sein Inneres durch ihre immer wärmer andringenden Liebesworte in seiner tiefsten Tiefe aufgeregt. Erst sträubt er sich gegen die Wahrheit, die ihn zu überwältigen droht — er hält sie für eine von plötzlicher Liebeswut entzündete Bakchantin, bis ihn endlich die gesteigerte Innigkeit und zugleich die zum mächtigsten Pathos gesteigerte Freude der Jungfrau von der Wahrheit überzeugt. Da wird er inne, dass er seit seiner frühesten Jugend nichts so geliebt habe, wie er sie lieben könnte. Aber mit um so stärkerer Qual stürmt der Gedanke auf ihn ein, dass nun der Fluch des Hauses sich ganz erfüllen werde, wenn die liebevolle Schwester gezwungen werde, den geliebten Bruder zu töten. Das überwältigt ihn. Er sinkt in Ohnmacht. Iphigenie will Pylades zu Hilfe rufen, und es folgt ein Monolog, so unbeschreiblich schön und ergreifend, wie nur weniges in unsrer ganzen Litteratur. In Orests Innerem sind, schon ehe er aus der Ohnmacht erwacht, alle Vorbedingungen zu seiner Heilung erfüllt. Er hat noch einmal alle Schrecknisse der Vergangenheit durchgekämpft; er ist überzeugt worden, dass der Fluch die reine Seele der Schwester unberührt lässt. Er sieht, dass sie an ihn und seine ungebrochne Heldenkraft glaubt und dass die Wärme ihrer Liebe zunimmt, je tiefer sie in die Tiefen seines Gemüts schaut. Ihr ist keinen Augenblick zweifelhaft gewesen, dass er nur Werkzeug eines Schicksals war, welches in jedem Fall über die Mutter hereinbrechen musste („sie rettet weder Hoffnung weder Furcht“ — auch sprachlich zu erläutern); so erscheint nun auch ihm seine Schuld als eine, nach dem höchsten sittlichen Masstab gemessen, verzeihliche; der Schwester herzerquickende Klarheit und Reinheit weckt auch in ihm die bisher zurückgedrängte Macht der Liebe, die sich stärker erweist, als alle Seelenqual, die ihn verfolgte. Wie nun im Innern des Menschen selbst der Übergang von Verzagtheit in neues gläubiges Vertrauen erfolgt, das liess sich, eben weil es sich hier mehr um unmittelbare Empfindung als um einen logischen Prozess handelt, poetisch gar nicht schöner als in einer Vision darstellen. Orest glaubt sich in der Unterwelt — dort sieht er die Vorfahren versöhnt, die sich im Leben grausam verfolgten. Was heisst das

anders, als dass er den Glauben an eine allüberwindende Liebe wieder gewonnen hat? In die Gegenwart wird er erst zurückgerufen, als die beiden andern zu ihm treten. Aber wenn er dann aus dem Traum erwacht, so wird er inne, dass der Fluch von ihm gewichen ist; er fühlt in sich wieder die Kraft, „nach Lebensfreud und grosser That zu jagen". Deren wird es aber auch bedürfen, daran mahnt Pylades; — denn das eigentliche Ziel der Handlung, die Heimkehr, ist noch nicht errungen.

IV. Akt. In strenger Symmetrie baut sich der vierte Akt auf. Weihevoll beginnt er mit einem lyrischen Erguss der Iphigenie; mit einem andern, noch grossartigeren, aber wesentlich anders gestimmten Gesange, dem Parzenliede, schliesst er; dort macht sich die höchste Freude Luft, der Dank für die gnädige Götterfügung, der Segenswunsch für den, der mit sicherer Ruhe, mit „stiller Seele" den Plan der Rettung ersonnen; hier findet die tiefste Verzagtheit, der das Herz der Jungfrau zugänglich ist, erschütternden Ausdruck. In der Mitte des Akts zeigt ein kürzerer Monolog, wie die frohe Stimmung des Anfangs sich in die getrübte des Schlusses verwandelt. Angeklungen ist der Ton des Schmerzes freilich schon im ersten Monologe. Dem ganzen Wesen der Priesterin widerstrebt die Lüge, der auch sie Worte leihen soll; Sorge auf Sorge schwankt durch ihre Brust. Deren Gewicht wird noch erheblich vermehrt durch die Mahnung des Arkas. Sie berichtet ihm, was die Vollziehung des Opfers hindere; er sieht es als selbstverständlich an, dass der König davon benachrichtigt werde. Nach Pylades' Willen musste sie das versagen; ihr Gewissen befiehlt ihr zu billigen, was gut und nützlich ist. Noch einmal wiederholt der treue Mann seinen frühern Rat: willigt sie in des Königs Wunsch, dann sind die beiden Fremdlinge gerettet, ja noch mehr, die Milde, deren Herrschaft Iphigenie im Volke begründet hat, wird für die Zukunft gesichert. Gegen die Stimme ihres eigenen Innern aber kann sie sich dazu nicht entschliessen. Dennoch fühlt sie ihr Herz auf einmal umgewendet. Auf die reine Freude folgt heftige Qual; doppelt verhasst wird ihr der Betrug. Und je mehr nun Pylades ihr die frühere Stimmung zurückzugeben sucht — er meldet Orests völlige Heilung, die glückliche Vereinigung mit den Gefährten —, um so ernster widerstrebt sie seiner Lockung. Sie bekennt, dass sie die Genehmigung des Königs zu der von ihm ersonnenen Feier nachgesucht habe, weil sie das dem Manne schuldig war. Und doch scheint nichts anderes übrig zu bleiben, als den Plan weiter zu verfolgen. Mit lebhaften Farben malt ihr der Freund die Bilder der glücklichen Heimkehr aus — fast scheint sie überredet, da kehrt der „stille Trauerzug" auf ihre Stirn zurück. Es ist nicht die Angst vor der drohenden Gefahr, es ist das tiefste innere Widerstreben gegen die ihr zugemutete Unwahrheit, was sie quält. Es sind ebenso nahe liegende als weitverbreitete Erwägungen, auf die sich der durchaus praktisch gerichtete Freund stützt. Volle ungetrübte Reinheit ist im Drang des wirklichen Lebens nicht durchzuführen; die Not zwingt zu dem einzigen offenstehenden Ausweg. Sie fühlt sich fast durch diese Vorstellungen überzeugt, und er verlässt sie in der sichern Erwartung, sie werde ihm gehorchen. Kaum ist er fort, so zeigt ihr Monolog, dass ihr ganzer Seelen-

friede auf dem Spiel steht. Muss sie wirklich die Heimkehr mit einer Undankbarkeit gegen ihren Wohlthäter erkaufen, dann ist es ihr nicht mehr möglich zu vollbringen, worin sie den höchsten Zweck ihres Daseins erkannt hat; denn der Fluch des Hauses — das fühlt sie tief — lässt sich nur mit reiner Hand und reinem Herzen entsühnen. Gläubig hat sie ihr Vertrauen auf die Götter gesetzt, deren Gnade sie ja bereits erfahren hat. Wird sie jetzt dennoch durch die Not gezwungen, ein Unrecht zu begehn, dann sieht sie sich in ihrer Hoffnung getäuscht; dann war auch ihr Glaube, dass die Unsterblichen der Menschen gute Geschlechter lieben (I 4) ein Wahn; dann hat das Parzenlied recht: es fürchte die Götter das Menschengeschlecht; auch in ihrer Brust, besorgt sie, werde dann der Titanen Hass gegen die Olympier erwachen. So ist sie also im tiefsten Zwiespalt mit sich selbst.

V. Akt. Der steigert sich noch, als sie vor Thoas erscheinen muss. Er durchschaut bereits die List, welche gegen ihn geplant wird. Der König fragt, weshalb sie das Opfer verschiebe; ihre Antwort beweist ihm, dass es vor allem die Unmenschlichkeit der That ist, zu der sie sich nicht zwingen lassen will. Nicht ohne Eindruck bleibt ihr flehendes Wort; sie mahnt den König, dass der Frau kein anderes Mittel möglich sei, und der Adel seines Sinns bricht durch, wenn er ihr erwidert: „ich acht' es mehr als eines Bruders Schwert". Dann aber gibt er ihr zu verstehn, dass er der List bereits die kluge Vorsicht entgegengestellt habe, und ihre Antwort — „und eine reine Seele braucht sie nicht" — enthielt zugleich die schwerste Anklage gegen sie selbst. Ihr Seelenkampf treibt sie bis zur Verzweiflung; wie ein Schmerzensschrei klingt ihr Ausruf: ist keine Kraft in meiner Seele Tiefen? Besonnen und ruhig fordert nun Thoas Auskunft, wer die Fremden seien. Da macht sie sich in der höchsten Not klar, dass hier nur noch der kühnste Entschluss Rettung bringen kann. Denn eine grosse That ist die, welche mit unwahrscheinlichstem Erfolg unternommen wird. Dazu ist aber auch das schwache Weib stark genug. Sie weiss, welcher Gefahr sie sich und die Freunde preisgibt, aber die innere Stimme, die sie treibt, bezwingt jedes Bedenken: sie bekennt die volle Wahrheit und legt ihr ganzes Schicksal in Thoas' Hand: „verdirb uns, — wenn du darfst". Dann mahnt sie ihn in ergreifenden Worten an die Pflicht der Menschlichkeit — er aber versinkt in düsteres Schweigen. Nun wird ihr klarer, welche Schrecknisse sie durch ihr Geständnis heraufbeschworen. Den Argwohn des Königs, sie könnte von Betrügern getäuscht sein, vermag sie zu widerlegen; immer dringender, immer inniger werden ihre Worte; sie mahnt Thoas an das frühere Versprechen — er wird sichtlich von ihr erweicht. Da unterbricht Waffenlärm das Gespräch. Die Griechen sind von den Skythen umringt, kaum bleibt noch Raum zur Flucht. Auch Thoas greift zum Schwerte. Aber Iphigeniens Mahnung, das Heiligtum nicht durch Blutvergiessen zu entweihen, wirkt. Pylades und Arkas sollen den Kampfbereiten Stillstand gebieten. Nur die drei Hauptpersonen bleiben zurück. Orest erbietet sich, mit den Waffen sich als den Sohn Agamemnons zu erweisen. Siegt er, so soll der blutige Brauch für immer abgestellt sein. Das gefällt dem

König; er ist bereit, selbst den Zweikampf zu wagen. Wieder ist es Iphigenie, die beiden klar macht, dass solche Entscheidung nicht fromme: Männer mögen einen Streit durch das Glück der Waffen ausmachen; der überlebenden Frau kann er nur unendliche Leiden bringen. Ohnehin ist der Beweis überflüssig, ihr Gefühl kann sie nicht täuschen; sie weiss, dass der vielgeliebte Bruder vor ihr steht. Thoas glaubt ihr. Aber in den Raub des Götterbildes ist er entschlossen nicht zu willigen — so scheint doch ein friedlicher Ausgang unmöglich. Da erkennt Orest, was des Gottes Spruch eigentlich gemeint hat. Doppelsinnig waren die Orakel oft genug. So hat auch diesmal Apolls Befehl nicht des Gottes, er hat Orests Schwester gemeint. Diese, und nur sie, hat ihn ja schon von den Furien befreit, und indem er abschliesst

Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
Wird durch die Wahrheit dieser hohen Seele
Beschämt, und reines kindliches Vertrauen
Zu einem edeln Manne wird belohnt

spricht er den Grundgedanken, den uns der Dichter durch sein Schauspiel zu Gemüt führen will, in den schönsten Worten aus. Thoas gibt nach, erst unmutig, denn er muss seinen liebsten Wunsch opfern; als ihm dann aber Iphigenie in den innigsten Worten dankt und um seinen Segen bittet, da wendet er sich freundlich den Scheidenden zu, und mit warmem Händedruck gehn sie von einander.

Wie ist es wohl möglich, dass diese wundervolle Lösung getadelt worden ist, weil hier die für uns unverständliche Bedeutung der Orakel den erwünschten Abschluss bringe? Als ob nicht auch diese antike Vorstellung vom Dichter so gewandt wäre, dass der Götterspruch nichts besagt, als was sich durch die ganze Handlung als der wahrhafte Wille einer gerecht und milde waltenden Vorsehung vor unsern Augen offenbart hat! Es hat sich in der That bewährt, dass weibliche Reinheit und Wahrhaftigkeit mehr vermochten als alle Waffen, über welche die Männer verfügen. Wie den Faust hätte Goethe die Iphigenie schliessen können: das Ewigweibliche zieht uns hinan.

IV. Die Litteraturgeschichte auf der Schule.

Schon aus dem bisher Gesagten erhellt, in welchem Umfang und in welchem Sinne eine zusammenhängende Behandlung der Litteraturgeschichte in den obern Klassen der Gelehrtenschulen sich empfehlen wird. Im ganzen ist freilich die Ansicht ziemlich weit verbreitet, dass sie ganz und gar nicht in den Schulunterricht gehöre; und wenn man darunter einen zusammenhängenden Vortrag über die Entwicklung unsrer nationalen Dichtung, wohl gar in besondern Lektionen, versteht, so hat das Verdammungsurteil recht. Früher ist thatsächlich auf vielen Anstalten in solcher Art Litteraturgeschichte getrieben worden. Da wurde denn auch von denjenigen Perioden, aus denen die Schüler kein einziges Werk selbst kennen lernten, ein allgemeines Bild entworfen, aber auch eingehend über den Zusammenhang der nationalen Bildung mit dem politischen Leben gehandelt.

Man verfolgte die Einwirkung der Kirche auf die poetische Produktion, man schilderte die Reste humanistischen Wissens, die in einzelnen litterarischen Werken oder in den Wirkungen auf die Volkssage hervortreten. Dann wurden von den Dichtungen, die man im Unterrichte keinenfalls lesen konnte, wenigstens die Titel genannt, gelegentlich den Schülern auch charakteristische Proben daraus mitgeteilt und bei epischer Poesie der Inhalt erzählt, der ja, überwiegend romanhaft, das Interesse der Jugend wohl zu erregen vermag. Der Stoff war besonders in der mittelalterlichen Litteratur sehr reichhaltig, und es liess sich damit recht viel Zeit ausfüllen. Man ist von einem derartigen Verfahren jetzt wohl allgemein zurückgekommen, offenbar mit Recht. Jene allgemeinen Betrachtungen sind so abstrakt und entbehren in dem Masse aller konkreten Handhaben, vermöge deren man für sie das Interesse der Jugend erregen und ihre Ergebnisse zugleich mit den übrigen Ideenkreisen des Schulunterrichts in Zusammenhang bringen könnte, dass es schlechthin unmöglich ist, den jungen Leuten hier wirklich klare Anschauungen zu vermitteln und sie zu eignem Urteil zu befähigen. Einzelne Fragmente aber, wären sie auch noch so glücklich ausgewählt, können nirgends den Eindruck eines poetischen oder schriftstellerischen Ganzen ersetzen, und zwar nicht einmal bei einem Lehrer, geschweige bei den Schülern. Wirklichen Wert für diese hat immer nur die Bewältigung eines ganzen Werkes; erst im Zusammenhange eines solchen gewinnen dann auch die Teile Interesse und können richtig gewürdigt werden. Stützt sich nun vollends auf die Betrachtung eines Bruchstückes ein fertiges Urteil über den Dichter, das man der Jugend mitteilt, so begeht man geradezu ein Unrecht. Freilich ist die Jugend nur zu geneigt, derartige Kritiken nachzusprechen; ja die meisten kommen sich selbst ausserordentlich gebildet vor, wenn sie über Poeten mitreden können, die ihnen im Grunde doch völlig unbekannt sind. Aber gerade diese Sorte von Halbwisserei sollte gründlich aus der Welt geschafft werden. Es ist schlimm genug, dass sie ohnehin durch die jetzt so beliebte Richtung auf encyklopädisches, d. h. oberflächliches, Wissen auf den verschiedensten Gebieten begünstigt wird.

In diesem Sinne also gehört die Litteraturgeschichte in der That nicht in den Lehrplan einer gelehrten Schule. Trotzdem heisst es doch zu weit gehn, wenn man jeden zusammenhängenden Überblick über die Entwickelung unseres Geisteslebens und namentlich unserer Poesie aus dem Unterricht verbannt und diesen ausschliesslich auf die Beschäftigung mit lauter vereinzelten klassischen Dichtungen beschränkt. Einmal ist eine gewisse Kenntnis der für das Geistesleben unseres Volks besonders bedeutsamen Schriftwerke ebenso wissenswert für jeden Gebildeten, als andere geschichtliche Thatsachen, wovon der historische Unterricht aus der Vergangenheit unseres Volkes eingehendere Kunde gibt, als wenn es sich um fremde Nationen und ganz entlegene Zeiten handelt. Wenn auch die politische Geschichte immer im Mittelpunkte stehn wird, so können wir doch, sobald es sich um das eigne Vaterland handelt, die kulturgeschichtliche Entwickelung nicht ausschliessen, und so wird ja auch jede einigermassen ausführliche Darstellung der deutschen Geschichte auf die

hervorragendsten Geistesprodukte hinweisen müssen. Ausserdem aber erscheint es doch angezeigt, denjenigen Dichtungen oder Prosawerken, deren genauere Behandlung allerdings den eigentlichen Kern des deutschen Unterrichts bilden soll, ihre Stellung im Gange der Gesamtentwickelung anzuweisen. Wird also Beschäftigung mit einigen mittelhochdeutschen Dichtungen in den Lehrplan aufgenommen, so bedingt schon die grammatische Einweisung, die teilweise vorangehn, teilweise die Behandlung der Texte begleiten wird, dass von der Geschichte der Sprache die Rede sein muss. Aber auch einige Mitteilungen aus der deutschen Mythologie werden vor der litterarhistorischen Übersicht angebracht sein. Ein oder das andere Lied der Edda wird ja die Gedichtsammlung enthalten, und daran mag sich noch eine Übersicht über die Götter des deutschen Heidentums knüpfen, mit besonderer Betonung der Vorstellungen, die in Volksmärchen und Volkssage fortgelebt haben. Hieran und an eine kurze Inhaltsangabe des Hildebrandslieds wird sich eine, auch durch Beispiele späterer Dichter zu illustrierende Belehrung über die Alliteration schliessen, man wird der altsächsischen Evangelienharmonie und Otfrieds zu erwähnen haben. Übrigens aber bedarf es einer Aufzählung der poetischen Reste aus der Zeit der Karolinger und Ottonen nicht. Den Inhalt des Walthariliedes vermittelt den Schülern am besten Scheffels Umdichtung, die sie privatim lesen und mündlich nacherzählen mögen. So kann man in wenigen Wochen bis zur mittelhochdeutschen Zeit gelangen. An die in den untern Klassen teils gelesenen teils mündlich erzählten Sagen lässt sich anknüpfen, wenn man die Beschäftigung mit dem Nibelungenlied vorbereitet. Da wird denn auch von der nordischen Gestaltung der Sigurdsage gesprochen und einiges aus der Edda mitgeteilt werden können. Einzelne Ausblicke auf andere Sagenkreise bieten sich ja hierbei von selbst. Eine vollständige Sagengeschichte würde viel zu weit führen und würde auch nur ein gewisses stoffliches Interesse befriedigen. Immerhin erscheint eine gewisse Orientierung über die Sagen von Karl dem Grossen, das Rolandslied u. s. w. schon wegen der Benutzung dieser Stoffe bei Uhland u. a. erwünscht. Kann man die Gudrun oder die Tiersage in den Unterricht hineinziehn, so ergibt sich ohnehin eine Erweiterung des Gesichtskreises nach diesen Seiten. An den Reinhard knüpft sich dann eine kurze Übersicht über die Entwickelung der Tiersage. Von der eigentlich romantischen Poesie, also der höfischen Epik, wird ebenfalls manches schon durch Abschnitte des deutschen Lesebuchs bekannt geworden sein, wie ja oben bereits empfohlen wurde, eine Inhaltserzählung des Parzival in die Lektüre der Mittelklassen aufzunehmen; daran anknüpfend mag der Lehrer einiges über Wolfram sagen und die Namen der bekannteren Poeten jener Zeit mit Angabe ihrer berühmteren Schöpfungen anreihen. Die Lyrik aber sollen die Schüler in Walthers Gedichten und Sprüchen unmittelbar kennen lernen. Damit aber ist im wesentlichen das bezeichnet, was von Litteraturgeschichte aus dem Mittelalter im Unterricht vorkommen sollte. Zugleich aber wird es angebracht sein, den reiferen Schülern einen Überblick über die Geschichte der germanistischen Forschung zu geben, damit auch von hieraus ein helleres Licht auf einige ihrer Koryphäen falle. Insbesondere dürfte hier

ausser an Grimm auch an Uhland erinnert und gezeigt werden, wie eng seine eigenen Dichtungen, die ja den Schülern längst bekannt sind, mit seinem Studium der mittelalterlichen Poesie zusammenhängen.

Im ganzen aber ergibt sich allerdings, dass die sehr viel grössere Ausdehnung, welche von vielen Seiten gerade dieser Periode unsrer Nationallitteratur bereits gegeben worden ist oder doch gewünscht wird, ernsten Bedenken unterliegt, auf die bereits hingewiesen worden ist. Das erheblichste liegt darin, dass alle Zeit, die darauf verwandt wird, mittelbar derjenigen entzogen wird, die unserer neueren klassischen Litteratur als der für unsere Geistesbildung ungleich wichtigeren gebührt. Daher wäre eine planmässige Ungleichheit der Ausführlichkeit gerade bei der mittelalterlichen Litteratur in den Kompendien, die man den Schülern etwa in die Hände gibt, sehr empfehlenswert. Selbst die vielbenutzten „Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte“ von Egelhaaf, Heilbronn 11. Auflage 1895, enthalten erheblich mehr, als für den eigentlichen Unterricht notwendig ist, während das oben (p. 37) genannte kleine Buch von Rudolf Lehmann sich in viel engeren Grenzen hält.

Das Gleiche gilt, wie ebenfalls bereits dargelegt ist, von der Litteratur des Reformationszeitalters. Eine eingehendere Betrachtung erfordert hier die Entwickelung der Sprache. Ausserdem ist dies die richtige Stelle, die Jugend auch mit einer Anzahl der schönsten Volkslieder bekannt zu machen, ihr deren verschiedene Gattungen vorzuführen, womit sich denn ungezwungen, sofern man nicht durch konfessionelle Rücksichten gehindert ist, etwas über die Geschichte des Kirchenliedes mitteilen und durch die aus dem Gesangbuche bekannten Lieder belegen lässt. Von den Poeten jener Zeit kann eigentlich nur Hans Sachs in Betracht kommen, an den man einige Notizen über die Meistersingerei anschliessen mag. Einige seiner Schwänke und Fastnachtsspiele mögen herangezogen und bei dieser Gelegenheit das Wichtigste über die Mysterien des Mittelalters und über die Art und Weise gesagt werden, wie die Aufführungen jener Zeit in den Städten bewerkstelligt wurden. Das führt dann auch gleich auf die Bühne Shakespeares, von dem ja mindestens zwei Stücke im vierjährigen Lehrgang der obern Klassen gelesen werden müssen. Für die satirischen Schriften des Jahrhunderts lässt sich auf der Schule noch kein rechtes Verständnis wecken. Aber auch die Litteratur des 17. Jahrhunderts kann man ziemlich kurz behandeln. Über die Bedeutung von Opitz' deutscher Poeterei müssen die Schüler allerdings unterrichtet werden. Aber die gesamte Poesie der Schlesier kann völlig beiseite bleiben bis auf einige Lieder von Flemming und etliche Epigramme von Logau. Von den Bestrebungen der Sprachgesellschaften jenes Zeitalters wird allerdings einiges gesagt werden müssen. Genaueres Eingehen auf die Gedichte der Pegnitzschäfer oder auf die Romane der Zeit hätte gar keinen Zweck. Erst mit dem Streit zwischen Gottsched und den Schweizern beginnt die Entwickelung, welche auf eingehendere Behandlung in der Schule Anspruch hat. Anreihen werden sich aber die hier wünschenswerten Erörterungen an eine mehr oder minder ausführliche Lebensgeschichte der hervorragenden Gestalten. Bei Gottsched selbst wird eine solche zwar noch nicht

am Orte sein; es genügt hier, auf seine litterarischen und kritischen Bestrebungen und seine Wirksamkeit für das Theater hinzuweisen, dem gegenüber Hallers, Bodmers und Breitingers zu erwähnen und die wichtigsten Streitpunkte der beiden Parteien anzugeben. Dem Lehrer bietet sich hier in dem geradezu klassischen Aufsatz von D. Strauss über Klopstocks Jugendgeschichte die beste Unterstützung. Bei Klopstock erst wird man beginnen, die wichtigsten Lebensumstände zu erzählen; über seine letzten Jahrzehnte freilich kann sich der Lehrer recht kurz fassen. Ungezwungen mögen sich an die Beschäftigung mit seinen Oden einige Mitteilungen über seine poetischen Freunde schliessen. Neben Munckers Biographie behält hier doch auch Strauss' geradezu klassische Darstellung seiner Jugendjahre ihren Wert. — Unter den Nachfolgern des Messiassängers nehmen die Göttinger die erste Stelle ein. Mit Liedern und Gedichten von Voss, Stolberg, Hölty, aber auch von Bürger und Claudius, die man mit jenen verbinden wird, sind die Schüler durch die Gedichtsammlung schon einigermassen bekannt; um so mehr werden sie sich für einige Mitteilungen über den so seltsam enthusiastischen Freundschaftskultus im Göttinger Hain interessieren, wie er uns namentlich in Voss' Briefen entgegentritt. Des letzteren Homerübersetzung verdient eine eingehendere Würdigung. Mit Wieland wird der Unterricht sich kaum ernstlich beschäftigen. Seine Verdienste um Shakespeare werden wohl am besten bei Lessings Dramaturgie behandelt, wie andererseits Gleims Grenadierlieder im Anschluss an die Litteraturbriefe oder an Lessings Korrespondenz mit dem Dichter zur Sprache kommen. — Von Lessings Leben wird jedenfalls eine ausführlichere Darstellung gegeben werden müssen, schon damit die Beschäftigung mit seinen Werken sich an einen sie verknüpfenden Faden reihe, vor allem aber, weil des Mannes ganze Gestalt zu den grössten und edelsten gehört, die unser Volk hervorgebracht hat. Herders Bedeutung für unsere Schule ist erheblich geringer. Aber dargelegt werden müssen der Jugend die zahlreichen und fruchtbaren Anregungen, die von ihm ausgegangen sind. Auch von dem Einfluss müssen die Schüler etwas erfahren, den er auf Goethe gehabt hat. Aber auch vom Charakter der Sturm- und Drangperiode, die ja ebenfalls wesentlich durch Herders Einfluss hervorgerufen worden ist, wird geredet werden müssen, schon damit den jungen Leuten der fundamentale Gegensatz zum Bewusstsein kommt, der Goethes ganzes Schaffen von dem der jungen Genies trennt, ein Gegensatz, der sich in unserer Litteratur zu wiederholen scheint, wo immer Poeten darauf ausgehn, sich von der Leidenschaft völlig beherrscht zu zeigen oder doch zu stellen, und dadurch den Schein eines Übermasses an männlicher Kraft zu erwecken, während die echte Poesie nur da zu finden ist, wo der Dichter jede leidenschaftliche Regung so weit beherrscht, dass er sie sich gegenständlich macht. — Das ist dann zugleich die richtige Vorbereitung auf Goethe, dessen Werke man ja auch am Faden einer übersichtlich gehaltenen Erzählung seines Lebens aufeinander folgen lassen wird. Die in Dichtung und Wahrheit besonders hervortretenden Momente — also die Leipziger Zeit, die Strassburger Eindrücke mit dem Sesenheimer Idyll, die Wetzlarer Erlebnisse, die Frankfurter Jahre, die Übersiedelung nach Weimar,

dann aber auch die persönlichen Verhältnisse, in die er hier eintrat — all das wird im Zusammenhang vorzuführen sein, damit man an der richtigen Stelle die zu genauerer Besprechung kommenden Dichtungen einschalten kann. Auch von einigen Romanen, die man freilich nicht schulmässig behandeln soll, darf man doch voraussetzen, dass die Schüler sie für sich gelesen haben. Das Leben des Dichters wird bis zur italienischen Reise und seiner Rückkehr nach Weimar zu verfolgen sein; auch mag kurz die Änderung seines amtlichen Verhältnisses, die Gründung des Hoftheaters, die Campagne in Frankreich und im Zusammenhang damit der Eindruck zur Sprache kommen, den die Revolution auf den Dichter machte. Dann aber wird man den Gang der Erzählung unterbrechen müssen, um nun Schillers Jugendgeschichte einzufügen, von der jedenfalls so viel mitzuteilen ist, als für das Verständnis der früheren Dramen zu wissen nötig erscheint. Im Zusammenhang mit dem Don Carlos ist dann Körners Einfluss auf den Dichter zu schildern und damit zugleich die Einwirkung der Kantschen Philosophie, aus der jedenfalls einige grundlegenden Anschauungen klar gemacht werden müssen, weil sich ohne sie nicht bloss in Schillers philosophischen Abhandlungen, die ja im Unterricht schwerlich behandelt werden können, sondern auch in seinen Dichtungen so manches nicht begreifen lässt. Ausserdem ist eine Übersicht seiner historischen Studien zu geben. Von 1794 an aber werden am besten unsere beiden grössten Dichter in ihrem Zusammenwirken dargestellt. Bei geschickter Auswahl wird sich ein Eingehn auf die Xenien als besonders anregend erweisen, namentlich wird hier das Übergewicht der bürgerlichen Rührstücke auf dem damaligen Theater hervorzuheben sein (neueste Ausgabe mit Kommentar von Erich Schmidt und Suphan, Weimar 1893), daran schliesst sich eine zusammenhängende Betrachtung der Balladen, welche ja durch die vorangegangene poetische Lektüre längst vorbereitet ist — es folgt Hermann und Dorothea und dann die ganze Reihe der klassischen Tragödien Schillers. Von Schillers Tod an ist aus Goethes Leben nur noch einzelnes herauszuheben, da ein genaueres Eingehn auf die Lyrik und die Romane seiner späteren Zeit gewiss nicht ratsam erscheint. —

Wohl aber müssen unsere reiferen Schüler etwas von der romantischen Schule erfahren. Ihre Nachwirkungen sind auch jetzt noch deutlich zu spüren. Man braucht nicht die seltsame Bezeichnung unserer neuesten Litteraturperiode „von Goethe bis zu den Baireuther Festspielen“[1]) zu billigen, wird aber doch anerkennen müssen, dass die unter den Zeichen Wagners dienende Generation im wesentlichen noch unter dem Banne der romantischen Weltanschauung steht. Die Schicksalstragödie freilich scheint sich völlig überlebt zu haben; nicht unwichtig aber ist es sich klar zu machen, wie sie sich aus Schillers Braut von Messina entwickeln konnte. Für das Gymnasium erwächst hier zugleich die Aufgabe, darauf hinzuweisen, wie gross der Abstand dieser modernen Schauerstücke von der einzigen Schicksalstragödie des Altertums ist. Denn die thörichte Behauptung, es gehöre zum Charakter des antiken Dramas, den Menschen unter der

[1]) so in Kochs deutscher Litteraturgeschichte.

Herrschaft eines blindwaltenden Schicksals darzustellen, ist leider immer noch ziemlich verbreitet. Auch versteht es sich ja von selbst, dass neben manchem Ungesunden, was die neue Richtung im Anfang unseres Jahrhunderts zeitigte, doch auch die allerwohlthätigsten Anregungen von ihr ausgingen.

Hat der geschichtliche Unterricht vorzugsweise die Aufgabe, die ganze Grösse der Jahre 1813 und 1814 der Jugend zu Gemüt zu führen, so wird auch der Lehrer des Deutschen zu zeigen haben, wo man in der Poesie jener Tage die Zeugnisse dafür finden kann, dass unser Volk eine nationale Wiedergeburt erlebte. Auf die grösseren Dichtungen der Schlegel und Tieck kann freilich der deutsche Unterricht kaum eingehn, auch für die übrigen Poeten dieser Richtung nur auf lyrische Gedichte verweisen. Das nämliche gilt von den ausserhalb dieses Kreises stehenden Poeten, also von Hölderlin, Platen, Rückert; besonderer Nachdruck ist auf die Vaterlandslieder von Körner, Schenkendorf und Arndt zu legen. Für H. v. Kleist aber sollte man noch einige Stunden erübrigen, damit sein Prinz von Homburg und vielleicht auch die Hermannsschlacht ausführlicher besprochen werden können, während der Kohlhaas zur Privatlektüre empfohlen werden mag.

Viel weiter aber braucht sich die Übersicht der Litteraturgeschichte nicht auszudehnen. Auch über Grillparzer beginnen erst jetzt die Urteile sich zu klären. Übrigens sind die Gedichte von lebenden Poeten nicht etwa ganz aus dem Unterricht auszuschliessen, wie ja wohl fast alle Gedichtsammlungen auch Neuestes und Allerneuestes enthalten. Aber einer neuen Richtung unserer Litteratur Bahn brechen zu helfen, dazu ist jedenfalls die Schule nicht berufen. Ob und inwieweit von einer solchen überhaupt gesprochen werden kann, darüber kann das jetztlebende Geschlecht noch nicht zu Gericht sitzen. Die eigentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts ist jedenfalls nur, der Jugend das Verständnis für die im seitherigen Geistesleben zu dauernder Geltung gelangten Schöpfungen zu erschliessen und die in unserer klassischen Poesie enthaltenen anregenden Kräfte für die Bildung unserer Jugend wirksam zu machen. Wenn, wie doch wohl an den meisten Schulen, zwischen der Reifeprüfung und der Entlassung ein längerer Zwischenraum liegt, dann lässt sich gerade in diesen wenigen Wochen ja wohl auch ein summarischer Vortrag über die neueste Litteraturgeschichte rechtfertigen. Aber andererseits kann sich wohl auch ein Lehrer versucht fühlen, gerade in diesen letzten Wochen mit einer zusammenhängenden Besprechung des Faust seine Stunden zu beschliessen.

Gelingt es aber dem Unterricht, in den reiferen Köpfen das Bewusstsein zu wecken, dass auch die litterarische Entwicklung unseres Volkes einen tieferen inneren Zusammenhang hat, so wird auch der Überblick, den die Schüler von ihr erhalten, für ihre allgemeine Bildung förderlich sein. Dass dieser nur auf die oberste Stufe gehört, bedarf keines Beweises. Hat man die Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen schon in die Obersekunda verlegt, so wird man auch in dieser Klasse von der mittelalterlichen Litteraturgeschichte handeln und kann sich dann in Prima auf

die neuere beschränken. Unrichtig wäre es, die Reihenfolge der im Unterricht zu lesenden Werke nach ihrer Zeitfolge zu ordnen, wie bereits ausgeführt worden ist. Wohl aber gibt dann die geschichtliche Übersicht willkommenen Anlass, auf das früher Gelesene zurückzukommen und so manches von etwas höherem Gesichtspunkt aus zu beleuchten, als es bei der ersten Behandlung möglich war. Das wird also z. B. den Goetheschen und Schillerschen Balladen zu gut kommen, vor allen den letzteren, bei deren Lektüre doch auch dem Sekundaner noch manches entgeht, dessen ganze Bedeutung sich dann dem Primaner erschliesst. Hat man schon in Sekunda den Götz vorgenommen, so kann man doch erst später den Zusammenhang dieses Werks mit der Entwickelung des Dichters anschaulich machen. Aber auch die Jungfrau von Orleans, falls sie früher schon gelesen sein sollte, bedarf einer erneuten Besprechung. Denn die eigentliche Tragik der Handlung, das volle Recht des Dichters, von den überlieferten Wundergeschichten seiner Quellen einen so ausgiebigen Gebrauch zu machen, der tiefere Grund der Montgomeryszene — alles dies und manches andere wird erst der ältergewordene Schüler völlig begreifen. Hat er aber schon ein oder zwei Jahre früher den ganzen Verlauf der Handlung kennen gelernt, so kann nun die erneute Würdigung der Dichtung erheblich kürzer gefasst werden und wird darum nur desto wirksamer werden. — So würde auch unter der Voraussetzung, dass der Wallenstein den Primanern noch einmal in seiner ganzen Grösse gezeigt wird, wenigstens das Lager, vielleicht auch etwas mehr, schon in Sekunda behandelt werden können.

Ein Kompendium der Litteraturgeschichte wird den meisten Lehrern erwünscht sein. Das aber könnte, wie gesagt, ganz erheblich knapper sein, als die meisten derartigen Bücher es thatsächlich sind. Immer noch werden darin gewöhnlich eine Reihe von Titeln solcher Schriften aufgezählt, die den Schülern niemals zu Gesicht kommen, und eine der überflüssigsten Zugaben enthalten diejenigen, welche den Inhalt der Werke eingehend erzählen, die man in der Klasse selbst behandelt, so auch die bereits erwähnte und in Bezug auf den Lehrstoff durch eine löbliche Sparsamkeit ausgezeichneten Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte von Egelhaaf. Im wesentlichen beschritt Herbsts Hilfsbuch der deutschen Litteraturgeschichte den richtigen Weg, indem es sich grundsätzlich auf das beschränkte, was den eigentlichen Lehrstoff des deutschen Unterrichts bilden sollte. Das war nun freilich nach den gegenwärtig herrschenden Anschauungen zu wenig. Daher ist es denn auch nach dem Tode des Verfassers, übrigens noch mit seiner Einwilligung, etwas erweitert worden. — Neuerdings sind nun dazu mehrere andere Schulbücher gekommen, die aber doch wohl nicht bloss im Unterricht benutzt werden sollen, sondern zugleich allen irgend wissenswerten Lehrstoff zum Nachschlagen oder anderweitigen Gebrauch darbieten. Das gilt von der im zweiten Teil von Lions Lehrbuch der deutschen Sprache enthaltenen Litteraturgeschichte (4. Auflage 1894, Leipzig), von Böttticher und Kinzel, Geschichte der deutschen Litteratur, Halle 1894, von Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte, Dresden 1895, während die Neubearbeitung des Grund-

risses von Gödeke (jetzt bis zu Beginn des VI., früher III. Bandes gediehn) dem Lehrer alles litterarische Material an die Hand gibt.

Metrik und Poetik. Zu den Gegenständen, welche oft im Lehrplan gelehrter Schulen besonders aufgeführt werden, gehört meist auch ein eigener Lehrgang in der Metrik, sowie in der Poetik und Rhetorik (Stilistik). Dass die Schüler sich auf diesen Gebieten eine Anzahl von Kenntnissen aneignen müssen, ist ja unbestreitbar. Die Frage ist nur, ob darin überhaupt eine theoretische Anweisung gegeben werden, ob diese auf irgend einer Stelle der Lektüre vorangehn oder ihr folgen soll. Da wird sich nun schon aus der wiederholt hervorgekehrten Anschauung, wonach alles irgend entbehrliche Theoretisieren und jede überflüssige Abstraktion im deutschen Unterricht zu vermeiden ist, ergeben, dass die früher herrschende Manier, zusammenhängende und zwar meist recht weitläufige Vorträge über diese Disziplinen, namentlich über Rhetorik und Stilistik, zu halten, deren Inhalt dann von den Schülern wiederholen zu lassen und endlich auch daran Aufgaben zu knüpfen, als ein arger Missbrauch und eine schlechthin unverantwortliche Vergeudung der Zeit angesehen werden muss. Alle Berufungen auf frühere Zeiten, auf die Praxis der alten Rhetoren werden gegenüber der geradezu tödlichen Langweiligkeit der meisten einschlagenden Bücher, aus denen man die Methode dieser besonderen Wissenschaften — so wurden sie ja aufgefasst — erkannte, völlig hinfällig. Oft genug griffen die Vertreter dieser Disziplinen das Werk ganz nach akademischer Weise an: die Herren Sekundaner und Primaner schrieben die vom Katheder erschallende Weisheit nach, arbeiteten sie auch wohl zu Hause aus, und so wurde denn in der That recht viel Zeit auf Dinge verwandt, die in dieser Form kaum den allergeringsten Nutzen brachten. Etwas weniger ausführlich behandelte man Metrik und Poetik, aber mit schlechthin überflüssigem Lehrstoff waren auch diese schwer beladen. Dass ein rationeller Unterricht die umgekehrte Reihenfolge beobachten muss, nämlich zunächst eine Menge Metra und Gedichtarten kennen lehrt und dann erst, daran anknüpfend, die Theorie durchnimmt, das wird wohl jetzt als die allgemeine Überzeugung aller einsichtigen Schulmänner anzusehen sein. Ebenso würde also auch die Rhetorik und Stilistik besser erst dann einigermassen systematisch betrieben, wenn schon eine möglichst lange Reihe praktischer Übungen vorangegangen ist. Sei es denn auch gestattet, erst beim nächsten Abschnitt auf das in diesen Gebieten wünschenswerte einzugehn. Metrik aber und Poetik lehnen sich doch jedenfalls an die Beschäftigung mit der Litteratur, hauptsächlich natürlich an die eigene Lektüre der Schüler, an und finden also wohl hier ihre richtige Stelle. Handelt es sich nun um Kenntnis der Versmasse, so hat das Gymnasium keinen wesentlich andern Weg einzuschlagen, als die Realschule. Man könnte hier wohl zweifeln, ob nicht die historische Entwickelung es geradezu wünschenswert mache, vom Altdeutschen, nicht von den alten Sprachen, auszugehn; denn sicherlich ist der Einfluss der Antike auf unsere Metrik in sehr wichtigen Punkten kein glücklicher gewesen, und gegenüber dem Versbau vieler Dichter des vorigen Jahrhunderts, die sich noch ganz an die aus dem Altertum herübergenommenen Quantitätsgesetze anschlossen,

also besonders gegenüber der Schwerfälligkeit der Klopstockschen, teilweise auch noch der Vossischen Verse hat unzweifelhaft die durch die Germanistik verbreitete bessere Einsicht einen entschiedenen Fortschritt herbeigeführt. Andererseits zeigt doch schon ein flüchtiger Blick in jede deutsche Metrik, wenigstens in jede, die zum Schulbuch bestimmt ist, dass es schlechthin unmöglich ist, die einmal aus den alten Dichtern und Metrikern herübergenommenen Begriffe und Bezeichnungen wieder zu verbannen. Auch hat sich ja unsere Verskunst mit vollem Bewusstsein an die der Griechen und Römer angeschlossen, indem die von Opitz angeregte und von den späteren Klassikern fortgeführte Reform die beiden Prinzipien, das auf der Betonung und das auf der Quantität fussende, mit einander zu verbinden suchte. Schon bei der Behandlung der Grammatik und der Lektüre ist darauf hingewiesen (p. 38), dass es vor allem darauf ankommt, schon den kleineren Schülern den Unterschied der betonten und unbetonten Silben klar zu machen — wobei es sich freilich weit weniger um die Tonstärke handelt, wie weitverbreitete Lehrbücher angeben, als um die Tonhöhe. Ebenso begreift schon der Sextaner ganz leicht, dass das, was die Metrik Thesis nannte, oft genug in deutschen Gedichten ausfällt, weil eben das Ohr vor allem die regelrechte Zahl hochklingender Silben hören will, die dann allerdings auch in der Regel an Stärke hervorgehoben werden. — Am besten geht man hier, um den Kindern die Grundbegriffe klar zu machen, von einfachen Volksliedern aus, die zugleich gesungen werden. Dann verstehn sie sofort, dass es sich im gesprochenen Verse gerade so gut wie in der musikalischen Melodie um den Takt handelt, dass die einzelnen Takte dasselbe sind, was sie später mit dem gelehrten Namen Versfüsse nennen hören, und dass Rhythmus nichts bedeutet, als Wiederkehr der nämlichen Taktart. An Liedern wie: „es blasen die Trompeten“ — oder „Mit dem Pfeil, dem Bogen“ lernen die Kinder von selbst Hebung und Senkung unterscheiden; an Goethes Hufeisen sehen sie, dass oft genug die Reihenfolge der gehobenen und gesenkten Silben wechselt oder die Senkung ganz ausfällt. Vor allem wichtig ist, dass es in jedem Fall von dem gegenseitigen Verhältnis neben einander stehender Silben abhängt, ob eine als Hebung oder Senkung anzusehen ist. Übrigens aber werden, sobald in Quarta lateinische Senare aus dem Phädrus skandiert werden, die Bezeichnungen Jambus, Trochäus, Daktylus und Anapäst keine Schwierigkeiten machen. Die Tertianer lernen dann den Hexameter kennen und an ihm, wenn es nicht schon früher geschehen ist, hat man ihnen klar zu machen, was Cäsur ist. Bei Realschülern wird die Belehrung über alle diese Dinge etwas mehr Zeit kosten, weil man sie hier nur von deutschen Gedichten abstrahieren kann. — An den Hexameter wird sich etwas später der Pentameter schliessen. Kommt man aber auf dies Gebiet, und vollends, wenn ein mittelhochdeutscher Kursus Aufschluss über die Grundlagen der alten, wahrhaft deutschen, Metrik gebracht hat, dann sollte nicht bloss einmal, sondern bei jedem sich bietenden Anlass auf den fundamentalen Gegensatz des antiken und des deutschen Versbaus hingewiesen werden. Daraus wird sich als selbstverständlich ergeben, dass sich z. B. das Gesetz des griechischen Hexameters, nament-

lich die Vertretung des Daktylus durch den Spondäus keineswegs ohne weiteres auf den deutschen übertragen lässt und dass der Fehler, eine tieftonige Silbe als Arsis zu behandeln, schwerer wiegt, als wenn statt eines Spondäus ein Trochäus steht. Die Nibelungenstrophe aber und die Strophenbildung der Minnesänger lernen die Schüler direkt durch die Lektüre der altdeutschen Dichtungen kennen. Klopstock, später Hölderlin und Platen, verlangen dann auch ein Verständnis der antiken Odenmasse. Die Schüler des Gymnasiums sind mit diesen aus Horaz vertraut; an Realanstalten wird es sich empfehlen, sie dadurch einzuprägen, dass man je eine Strophe der hier in Betracht kommenden Versmasse auswendig lernen lässt. Zu den bereits erwähnten Versfüssen wird man dann wohl noch die Choriamben fügen. Aber damit dürfte alles genannt sein, was zum Verständnisse dieser Gedichte nötig ist. Mit Kretikern, ionischen und epitritischen Versen, vollends mit dem Amphibrachys und Bakchius können wir im Deutschen die Jugend verschonen. Die Primaner der Gymnasien lernen ohnehin an den Chören des Sophokles diese Dinge, soweit sie überhaupt wissenswert sind, noch genauer. Daneben aber müssen doch auch diejenigen Erscheinungen, die sich aus dem deutschen Altertum herüber gerettet oder unter dem Einfluss der romanischen Litteratur entwickelt haben, also vor allem der Stabreim, der Endreim und seine verschiedenen Arten, sowie die eigentümliche Reimverschränkung in Stanzen, Terzinen und im Sonett, aber auch die Assonanz erläutert werden. Jedenfalls zeigt sich, dass der eigentliche Lehrstoff, der den Schülern zugeführt werden muss, nicht sehr gross ist. Man hat immer noch reichlich Zeit, ihnen einzuprägen, dass der Blankvers seit mehr als einem Jahrhundert der Vers des ernsten Dramas, der vierfüssige Trochäus der der spanischen Tragödie, der Fünffüssler der Lieblingsvers der Serben ist.

Ganz ähnlich liegt die Sache in Bezug auf Poetik. Allgemeine Betrachtungen über das Wesen der Poesie und ihre Wirkungen können sehr erbaulich, werden aber selten fruchtbar sein. Ihre Einteilung in epische, lyrische und dramatische Dichtung ist den Schülern in dem verschiedenartigen Lesestoff längst entgegengetreten. Ob man überhaupt von didaktischer Poesie reden sollte, ist mehr als zweifelhaft. Die eigentlich klassischen Dichtungen, die man unter diese Bezeichnung bringen könnte, sind doch die von Goethe und Schiller; diese aber und alle, die von Zeitgenossen oder spätern Poeten neben ihnen genannt werden können, haben einen so bedeutenden Stimmungsgehalt, dass man gewiss besser von Gedankenlyrik redet, obschon der Ausdruck auf Hallers Alpen und Kleists Frühling weniger passt. Dass es neben den heroischen Epen auch Idyllen gibt, ist ja den jungen Leuten schon aus der Gedichtsammlung und sonstiger Lektüre bekannt; vom Stil des Epos ist beim Laokoon, den Nibelungen und Hermann und Dorothea gehandelt worden; die Schüler des Gymnasiums lesen Homer und Virgil, manches daraus in Übersetzungen doch wohl auch die der Realschulen. Die verschiedenen Richtungen der eigentlichen Lyrik kommen schon beim Volkslied zur Sprache. Die Unterscheidung einer Lyrik der Anschauung und einer Lyrik des Gefühls ist logisch kaum aufrecht zu halten. Die Unterscheidung von Ballade und Romanze ist bekanntlich nicht durch-

zuführen; man beschränkt sich am besten auf die Bemerkung, dass man jetzt unter Balladen erzählende Gedichte nach Art der nordischen Volkslieder, unter Romanzen die nach Art der Romanen (Spanier, Italiener, Franzosen) gedichteten versteht. Gelegentlich werden auch Legenden, Parabeln und Allegorien bereits vorgekommen sein. — Oden haben die Primaner der Gymnasien in ihrem Horaz, aber auch Hymnen; die andern mag man auf Klopstock verweisen oder auf Goethes in freien Rhythmen gehaltene Dichtungen. Für den Dithyrambus kommt eigentlich nur Schillers bekanntes Gedicht in Betracht. — Auf die sich in Stollen und Abgesang gliedernde Form vieler Lieder werden die Schüler bei Walther von der Vogelweide aufmerksam, man kann sie ja aber auch in vielen der bekanntesten Lieder, besonders auch der Kirchenlieder, nachweisen. Aber auch die Hervorhebung des sogenannten Hildebrandstons als einer sehr verbreiteten Strophenbildung ist zweckmässig. Über den Begriff der Elegie wird man bei Gelegenheit des Hainbunds reden; es ist nicht unwichtig, dass recht bestimmt ausgesprochen werde, wie falsch eigentlich die moderne Auffassung der Elegie als eines sentimentalen Klagegesanges ist; erscheint doch selbst die Meinung, dass das Wort ursprünglich etwas derartiges bezeichnet habe, mehr als zweifelhaft. Vom Epigramm bieten die gewöhnlichen Schulschriftsteller wenig Proben, und es wird kaum Zeit bleiben, auf Lessings bekannte Abhandlung einzugehn. Die klassischen Muster dieser Gattung sind Schillers und Goethes Xenien. Eine ganze Reihe sinnreicher Sprüche soll jede Gedichtsammlung enthalten; unsere Litteratur hat deren eine reiche Fülle. Auf den zum Teil köstlichen Gehalt von Rückerts Weisheit des Bramahnen hat F. Kern in seiner trefflichen Monographie (Oldenburg 1868) aufmerksam gemacht, im Unterricht wird freilich nur einiges daraus vorkommen können. — Von ausländischen Formen müssen unsere Schüler wenigstens die wichtigsten italienischen, also, wie bereits angedeutet wurde, Terzine, Stanze und Sonett kennen lernen, auch diese am besten an auswendig gelernten Musterbeispielen. Madrigal, Ritornell und Siziliane dürfen wir ihnen erlassen, nicht aber das Ghasel und die Makame. — Das wichtigste über die Theorie des Dramas ist nach den früheren Ausführungen an Lessings Dramaturgie, mittelbar an Aristoteles anzuschliessen. Die wesentlichen Unterschiede der modernen von der antiken Bühnenkunst müssen ja auch bei der Besprechung der einzelnen klassischen Werke deutlich gemacht werden. Für das moderne Lustspiel liefern vor allen Shakespeare und Molière Muster, denen sich in der deutschen Litteratur bis jetzt leider nur wenig anreihen lässt.

So hat also der Unterricht selbst für eine zusammenfassende Übersicht auch der Poetik die notwendigsten Grundlagen gegeben. Eine solche wird allerdings im Unterricht der oberen Klassen wünschenswert sein, damit die sonst nur gelegentlich vorgekommenen Begriffe und technischen Ausdrücke völlig deutlich werden und sich dauernd einprägen, aber auch für manches noch besonders bezeichnende Beispiele nachgeholt werden. Wohin man diese jedenfalls sehr kurz zu fassende, also nur wenige Stunden füllende, Darstellung legen will, ist an sich gleichgültig; vielleicht eignet sich der Schluss des Lehrgangs der Sekunda dazu. Den Schülern noch

eigene Kompendien der Metrik oder der Poetik in die Hand zu geben, lohnt sich kaum. Alles Wünschenswerte zusammengedruckt würde kaum einen Bogen füllen. Der Lehrer findet im zweiten Teil von Lyons Handbuch der deutschen Sprache alles Erforderliche und mehr als das.

V. Aufsätze und mündliche Vorträge.

Untere Klassen. Bewähren soll sich der Erfolg aller theoretischen Anweisungen und mündlichen Besprechungen im deutschen Unterricht in der daraus hervorgehenden Befähigung zu eigener Darstellung, sowohl in mündlichem Vortrag als in schriftlicher Ausarbeitung. Naturgemäss ist das gesprochene Wort früher als das geschriebene. Darum muss auch unbedingt in den unteren Klassen das Reden dem Schreiben vorangehn; dies kann und soll hier — erst ausschliesslich, dann wenigstens überwiegend — nichts sein als eine durch die Schrift festgehaltene Wiederholung des mündlich Gelernten. Je weiter dann die Entwicklung des Kindes fortschreitet, je mehr wird die Aufzeichnung zu einem wesentlichen Hilfsmittel, wenn es gilt, einen ausführlicheren Gedankengang zu gliedern und ihm die im einzelnen Falle angemessene Einkleidung zu geben. Handelt es sich einmal darum, einen grösseren mündlichen Vortrag zweckmässig vorzubereiten, so wird eine vorangehende schriftliche Ausführung meist empfehlenswert, bisweilen geradezu notwendig sein. Daher erscheint es angemessen, in den untern Klassen von der Ausbildung der mündlichen Rede auszugehn und die schriftlichen Übungen darauf folgen zu lassen, bei den obern aber den freien Vortrag nach den Aufsätzen zu besprechen.

Wie im Anschluss an die zur Besprechung kommenden Lesestücke jede von einem Schüler verlangte Antwort ihn zugleich an fliessendes und sprachrichtiges Reden gewöhnen soll; wie es einzurichten und was zu beachten ist, damit diese praktische Folge recht sicher und allgemein erreicht werde, ist schon bei der Behandlung der Lektüre p. 65 ff. zur Sprache gekommen. Auch von den Forderungen, die man beim Aufsagen eines Gedichts oder der Erzählung einer Geschichte an die Schüler zu stellen hat, ist das Wichtigste bereits bemerkt worden. Denn auf diese beiden Arten des Vortrags werden sich ja auf der unteren Stufe die Redeübungen beschränken. Das Gedächtnis des zehn- bis zwölfjährigen Knaben fasst meist recht schnell auf und es ist nicht mehr als billig, dass sich die Schule dies zu nutze mache. Wertloses sollte man trotzdem niemals auswendig lernen lassen. Auch die Vorbereitung auf mündliche Erzählung besteht ja bei recht vielen der kleineren Schüler darin, dass sie sich das Gelesene wörtlich einprägen, und sie haben auch Nutzen davon, während es andererseits von wachsender Selbständigkeit zeugt, wenn sie sich nicht mehr ängstlich von dem Wortlaut ihres Textes abhängig machen. Da wird sich denn auch von selbst einstellen, was bei allem Memorierten erst gelernt werden muss, dass nämlich das Vorgetragene klingt, als wäre es erst im Augenblick des Sprechens frei im Geiste entstanden; es empfängt dann in der That durch die Reproduktion neues Leben. Oft genug wird das auswendig Gelernte so abgeleiert, dass man dem Redenden sofort

anmerkt, wie wenig sein eigenes Denken und Empfinden von dem weiss, was die Lippen plappern. Da muss bestimmt eingegriffen, richtige Betonung und angemessene Gliederung des Vortrags unnachsichtlich gefordert werden. Bei manchem langsam begreifenden oder mit einem widerstrebenden Organ ausgestatteten Knaben kann der Lehrer hierbei sehr viel Geduld brauchen. Er wird ihm selbst das richtige vorsprechen, dann den Wetteifer der Mitschüler aufrufen müssen. Gedichte sollen ein für allemal erheblich langsamer gesprochen werden als Prosa. Fleissige Schüler suchen oft durch die Atemlosigkeit, mit der sie ihr Gedicht aufzusagen wissen, dem Lehrer zu beweisen, wie gut sie es gelernt haben. Diesen muss fühlbar gemacht werden, wie sehr unter dem an sich löblichen Eifer die Schönheit und Deutlichkeit ihres Vortrags leidet. Namentlich ist auf Einhaltung der für die volle Klarheit überall nötigen Pausen unerbittlich zu halten, nicht bloss, wo diese schon durch die Interpunktion geboten sind, sondern auch überall, wo bei rasch aufeinander folgenden Worten irgend Missverständnisse entstehen könnten. Also lasse man sprechen: Burg Nideck war — im Elsass — der Sage wohl bekannt; Und sieh, aus dem Felsen — geschwätzig, — schnell, — springt murmelnd hervor ein lebendiger Quell. Soll etwas den Hörer Überraschendes gesagt werden, so diene ein kurzes Innehalten dazu, seine Neugier rege zu machen: Sein Pferd er an die Pforte band, im Innern — einen Leichnam fand u. s. w. Dass man den Knaben, der ein Gedicht vortragen soll, vor die andern treten, diese ansehn und sich von ihnen ansehn lässt, versteht sich ja wohl von selbst; das gewöhnt sie zugleich, im Stehn eine schickliche Haltung zu bewahren und die Verlegenheit zu überwinden, die bescheidene Gemüter bei solchem Anlasse befällt. Auf Begleitung der Rede mit Gestikulation verzichtet die Schule am besten ganz. Harmlos dagegen und ein glückliches Mittel, mehrere zugleich zu beschäftigen, ist es, manchmal die in Balladen vorkommenden Reden an verschiedene Schüler zu verteilen. Im Chor aber reden zu lassen empfiehlt sich nicht; verständige Betonung wäre dabei kaum zu erreichen. Wohl aber ist es gut, die Bücher der Schüler, die auf ein Gedicht oder eine Erzählung hören sollen, schliessen zu lassen, weil sonst die Aufmerksamkeit doch geteilt ist. Wenn aber die Knaben frei erzählen sollen, so bedarf es einer sorgfältigen Vorbereitung. Wir haben nicht bloss dem jedesmal aufgerufenen eine Gelegenheit zum Reden zu schaffen, sondern auch dafür zu sorgen, dass das von ihm Vorgetragene für die hörenden anregend und erfreulich sei. Da sind nun gewisse Unarten sehr verbreitet. Viele fangen ihre Sätze an, ohne sich überlegt zu haben, wie sie damit zu Ende kommen wollen. Dann stocken sie plötzlich, wissen nicht weiter und fangen zum zweitenmal an. Das muss ihnen von vornherein abgewöhnt werden. Lasse man sie ruhig bei einfachen Geschichten alle Sätze mit „und“ oder „und da“ verbinden; das gewöhnen sie sich später ganz von selbst ab; aber wer sich in seinen Konstruktionen mehr als einmal verwickelt, der trete ab und bereite sich für ein anderes Mal besser vor. Die sich von selbst bietenden Pausen sollen vor allem dazu dienen, dass der Sprechende sich überlegt, was er sagen will; er darf sie aber nicht mit unartikulierten Lauten ausfüllen.

Jedenfalls sind die vielen übeln Gewohnheiten, die manche im ganzen späteren Leben nicht abzulegen vermögen, gerade auf den untersten Stufen am leichtesten zu besiegen. Wird dies versäumt, so kann man erleben, dass auch Knaben mit durchaus fehlerlos gebauten Organen zu stottern beginnen und das nachher nicht wieder los werden. Das wichtigste Mittel, sie zu fliessendem und zugleich gefälligem Vortrag zu gewöhnen, ist selbstverständlich das Beispiel, das der Lehrer gibt. Schon deshalb sollte ein Teil des für die kleineren Schüler wissenswerten Lehrstoffs ihnen nicht aus dem Buch, sondern durch das lebendige Wort des Lehrers zugeführt werden. Dazu eignet sich vor allem die Sagengeschichte, wie oben bereits ausgeführt wurde. Sorge nur dann auch der Lehrer durch die gewissenhafteste Vorbereitung dafür, dass seine Art zu erzählen den Knaben zum Vorbild dienen könne. Er wird sich natürlich dann und wann unterbrechen und durch Fragen zugleich dem Gedächtnis seiner Hörer zu Hilfe kommen. Aber eines eigenen Buchs bedürfen diese nicht, wenn des Lehrers Erzählung sie wirklich gefesselt hat; sie pflegen in der nächsten Stunde die Geschichte frisch und fröhlich zu wiederholen, und wenn ihnen einmal ein Name oder auch ein Umstand, der erwähnt wurde, entschwindet, so ist das kein grosses Unglück.

Die schriftlichen Übungen werden sich nun auf dieser Stufe durchaus an die mündlichen anschliessen müssen. Im ersten Anfang ist für den neun- oder zehnjährigen Knaben der Weg recht langsam, den das Denken zurücklegen muss, damit es erst im Kopf seine richtige Einkleidung erhalte, dann die Hand und durch diese die Feder in Bewegung setze und so die Worte in richtiger Form und Folge aufs Papier gelangen. Denn die Hindernisse, welche angeborenes Ungeschick dem Schreibenden bereitet, sind oft recht gross, und erst allmählich wird das längst Geübte zu einer halb mechanisch sich vollziehenden Gewohnheit. Da bedarf es denn auch wieder unermüdlicher Geduld des Lehrers und sorgfältig erwogenen Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren. Jede Übereilung straft sich hier unfehlbar, einmal durch unausbleibliche Verschlechterung der Handschrift, dann aber auch dadurch, dass der Knabe in der Anwendung des Richtigen sowohl in Bezug auf Orthographie als Grammatik unsicher bleibt. Schon aus dem erstgenannten Grunde sollten die Schüler der unteren Klassen niemals zu raschen und flüchtigen Aufzeichnungen gedrängt werden und, wenn es ans Schreiben geht, so soll der Lehrer ihnen denken helfen; das gilt für fremdsprachlichen, aber auch für deutschen Unterricht. Wird ihnen etwas diktiert, so ist darauf zu halten, dass alles, was sie zu schreiben haben, auch wirklich von ihnen verstanden wird. Im ganzen wird man bei Knaben, welche die Elementarschule hinter sich haben, voraussetzen dürfen, dass sie schon einige Übung von dort mitbringen. Fehlt es daran, so bleibt, um orthographische Fehler zu beseitigen, das sicherste Mittel, sie aus dem gedruckten Lesebuche Stücke, deren Inhalt ihnen durchaus zugänglich ist, genau abschreiben zu lassen. Genügt aber die mitgebrachte Vorbildung billigen Ansprüchen, so wird man sich auf das Niederschreiben vorgesprochener Worte oder auswendig gelernter Stellen von Gedichten beschränken können. Einzelne orthographische Übungen werden immerhin

dazwischen angebracht sein; es wird sich darum handeln, dass ähnlich lautende Worte richtig unterschieden, in andern nach langem Vokal die richtigen Dehnungszeichen, nach kurzem die Doppelkonsonanten gesetzt werden; auch die Unterscheidung des ſ, ß, ss, s mag gelegentlich einzuüben sein. Endlich werden in manchen Gegenden die durch dialektische Aussprache herbeigeführten Fehler besondere Beachtung fordern. Orthographische Regeln werden nicht ganz zu umgehn sein; je einfacher sie sind, je besser.

Ob man gut thut, schon in den unteren Klassen freie schriftliche Nacherzählungen anfertigen zu lassen, darüber gehn die Ansichten auseinander. In der Sexta scheint jedenfalls nichts damit versäumt zu werden, wenn man es hier noch ganz unterlässt und sich auf wöchentliche Diktate, Niederschreiben auswendig gelernter Verse und orthographische Übungen aller Art beschränkt. Der häuslichen Arbeit fällt dann nur eine berichtigte Wiederholung des Verfehlten zu. Bei allen diesen schriftlichen Übungen — die übrigens niemals länger als etwa eine halbe Stunde dauern sollten — empfiehlt es sich, mit dem Gegenstande, um den sich das Geschriebene dreht, öfter zu wechseln, damit die Schüler sich gewöhnen, auf verschiedenen Gebieten die darin vorkommenden Worte richtig niederzuschreiben. Nicht zu billigen wäre es, wenn man ihnen das nämliche diktiert, was man ihnen mündlich erzählt hat. — In der Quinta wird man dann auch einfache Geschichten schriftlich nacherzählen lassen. Den Übergang dazu kann man in der Art machen, dass man sich einige von den Fragen, die man an die Besprechung irgend eines Lesestoffs anknüpft, nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich beantworten lässt. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Knaben von vornherein gewöhnt worden sind, ihre Antworten in ganzen Sätzen zu geben. Die Schüler haben dann immer nur einzelne Sätze niederzuschreiben. Das geschieht natürlich vorerst nur im Unterricht selbst. Findet ein Schüler nicht gleich einen angemessenen Ausdruck für das, was er sagen will, so ist der Lehrer bei der Hand, der ihm helfen und die Gelegenheit zugleich benutzen kann, auf die verschiedenen Wendungen aufmerksam zu machen, in denen sich irgend eine Frage beantworten lässt. Es ist, beiläufig gesagt, auch in den fremdsprachlichen Stunden durchaus nötig, dass im Unterricht selbst die Schüler mit Unterstützung des Lehrers nach und nach angeleitet werden, der ihnen gestellten Aufgabe zu genügen. Der erste und wichtigste Gesichtspunkt für alle derartigen Klassenarbeiten ist immer der, dass die Schüler geübt werden; sie sollen nicht eine allwöchentlich wiederkehrende Prüfung dessen sein, was die Schüler zu leisten vermögen; am wenigsten in untern Klassen, wo zwar fehlerfreie Arbeiten die Reife, aber nur sehr selten ungeschickte oder fehlerhafte die Unreife eines Knaben beweisen können. Nur weil man oft genug die Anfertigung der „Extemporalien“ zu einer Haupt- und Staatsaktion erhoben hat, haben sich diese im Publikum keiner besondern Beliebtheit zu erfreuen. — Hat man in der geschilderten Weise die Quintaner daran gewöhnt, etwas ihnen Geläufiges niederzuschreiben, so wird es ihnen nicht zu schwer fallen, nun auch den Inhalt einer harmlosen Fabel oder einer andern Geschichte zu Papier zu bringen. Denn auf Er-

zählungen wird man sich vorerst am besten beschränken. Nicht als ob die Übung, irgend einen Gegenstand der Umgebung mit offenen Augen zu betrachten und das Gesehene in angemessener Ordnung darzustellen, für überflüssig erklärt werden sollte. Aber diese wird doch wohl am besten in den Stunden besorgt, deren Hauptzweck, wenigstens auf dieser Stufe, es ist, die sinnliche Anschauung anzuregen und auszubilden, und das ist die Naturbeschreibung. Hier sollen die kleineren Schüler lernen, an lebenden oder ausgestopften Tieren, im Sommer an lebendigen Pflanzen die einzelnen Teile des jedesmaligen Objekts zu unterscheiden und die wesentlichen Eigenschaften mit den richtigen Bezeichnungen anzugeben. Lernen sie dann allmählich irgend ein Tier vom Kopf bis zum Schwanze, eine Pflanze von der Wurzel bis zur Blüte in zusammenhängender Rede beschreiben — was sie übrigens bei einem anregenden Lehrer sehr gern zu thun pflegen, — so wird es sich etwa im zweiten Schuljahr sehr empfehlen, eine solche Darstellung auch einmal schriftlich anfertigen zu lassen. Aber auf alle derartigen Ausarbeitungen, wozu sich im naturwissenschaftlichen Unterricht bis in die obersten Klassen hinein reichliche Gelegenheit bietet, (die aber auch dann und wann in der Geschichte und Geographie sehr wohl angebracht sind), ist hier nicht einzugehn. Denn derartige Aufgaben hat der bezügliche Fachlehrer zu stellen und zu verbessern. Der Lehrer des Deutschen wird in den untern Klassen die Schüler nur angemessene Fabeln, Märchen, geschichtliche Ereignisse schriftlich erzählen lassen; wo man die Sagengeschichte mit in den Unterricht zieht, wird auch diese manches Wohlgeeignete bieten. Werden den Schülern im Anfange die ihnen gestellten Aufgaben schwer, so wird man gut thun, sich von ihnen erst das Konzept vorlegen zu lassen und den einzelnen so viel zu helfen, als irgend möglich ist, damit keiner in Versuchung kommt, sich nach fremdem Beistand umzusehen, der ja bei solchen Arbeiten nicht nur bei der liebenden Mutter leicht zu finden ist. Empfehlen wird es sich auf dieser Stufe, namentlich in der ersten Hälfte des Schuljahrs diese schriftlichen Übungen ganz in den Unterricht zu verlegen.

Mittlere Klassen. Von eigentlichen Aufsätzen kann auch in Quarta noch gar nicht die Rede sein; auch hier beschränkt man sich am besten auf Nacherzählungen gegebener Geschichten. Die Versuche, eigene Erlebnisse der Schüler von diesen darstellen zu lassen, beweisen in der Regel, dass man besser thut, sie nicht zu wiederholen. Doch mag hier viel von der Individualität des Lehrers und seinem persönlichen Verhältnisse zu den Schülern abhängen. Am glücklichsten gelingen solche Arbeiten, wenn ein besonderes Ereignis — eine Feuersbrunst, ein Jahrmarkt, irgend eine ausserordentliche Festlichkeit — die Aufmerksamkeit der Schüler schon vorher erregt hat. Nach Lessings Anleitung aus alten Fabeln neue bilden zu lassen (5. Abhandlung über die Fabel), wird vermutlich nur wenigen Lehrern gelingen. In dieser Klasse und dann in Tertia wird dann und wann an die Stelle der Erzählung eine kurze Beschreibung unter richtiger Anleitung versucht werden können. Auch der geographische Lehrstoff bietet Gelegenheit zu leichten und angemessenen Ausarbeitungen. Aber einigermassen soll die Schule auch den Bedürfnissen des täglichen

Lebens entgegenkommen, also z. B. eine gewisse Anleitung zum Briefschreiben geben. Wenn nun der lateinische Unterricht der Mittelklassen des Gymnasiums an zusammenhängende geschichtliche Darstellungen geht, so empfiehlt sich von selbst eine freiere Umarbeitung des hier Gelesenen, während eine Übersetzung in gutes Deutsch hier wohl noch verfrüht ist. An Realschulen wird vielleicht die französische Lektüre in ähnlicher Weise benutzt werden können. — Eine andere Übung, die man meist schon in untern Klassen beginnt, ist jedenfalls bei den Lehrern weit beliebter als bei den Schülern: das ist die Umwandlung von Gedichten in erzählende Prosa. Wenn sich schon in Bezug auf mündliche Besprechung die Beobachtung aufdrängte, dass regelmässige Nacherzählung eines gelesenen Gedichts gar leicht den frischen Eindruck der Poesie vernichten könne und deshalb den Schülern schnell langweilig werde, so kehrt diese Gefahr hier in verstärktem Masse wieder. Stets hat der Schreibende den schönen Wortlaut des Gedichts vor sich und sieht sich nun genötigt, mattere oder breit umschreibende Wendungen zu setzen, wo ihm der volle Klang der Verse noch durchs Ohr zittert. Daher gibt auch Klee den Rat, man solle zu derartiger schriftlicher Behandlung lieber Gedichte zweiten oder dritten Ranges wählen. Nur liegt dann der Einwand nahe, dass es sich bei denen doch in der Regel kaum lohne, so lange bei ihnen zu verweilen. Ganz und gar übrigens soll die Verwendung des poetischen Lesestoffs zu Ausarbeitungen deshalb nicht in Acht und Bann erklärt werden. Namentlich wird sie angebracht sein, wenn sich die Aufgabe so stellen lässt, dass sie mehr eine freiere Umarbeitung als eine blosse Nacherzählung verlangt. Fragt man z. B. bei „Klein Roland“: was hat Roland schon erlebt, ehe ihn Frau Bertha in die Stadt schickte?, bei der Bürgschaft: wie wird Möros in Versuchung geführt und wie besiegt er sie? wodurch hat es Taillefer vom Knecht zum Ritter gebracht? Wodurch kommt die Versöhnung zwischen Bertran de Born und seinem König zu stande? Wie erklärt es sich, dass die Mörder des Ibykus sich verraten? so wird das Thema in höherem Grade die Lust der Schüler zur Arbeit anregen, als wenn sie nur nacherzählen sollen. Nicht viel anders steht es mit der Vergleichung mehrerer Gedichte. Behandeln diese einen in sich verwandten Ideenkreis, so kann sie sich durchaus fruchtbar erweisen. So wird ja in einer ganzen Reihe von Balladen die Macht des Gesanges gepriesen und das legt eine Zusammenstellung von einigen derselben nahe. Uhlands Helden haben in mehr als einer Beziehung gewisse Charakterzüge gemeinsam, das wird, angemessen vorher besprochen, die Schüler zu einer tieferen Kenntnis des Dichters selbst führen. So lassen sich Taillefer und Bertran de Born recht wohl mit einander vergleichen. Bei andern derartigen Aufgaben aber ist es oft kaum möglich zu erraten, wie sich aus einer Gegenüberstellung ein irgend vernünftiges und in sich zusammenhängendes Ganzes gestalten soll. Wie sollen die Schüler z. B. den Inhalt von Goethes Erlkönig, Totentanz und der wandelnden Glocke vergleichen? Mancher gescheute Mann würde in Verlegenheit kommen, wenn man ihm zumutete, über die in diesen Gedichten waltende innere Verwandtschaft etwas anderes als ganz triviale Dinge zu sagen, die mit dem tieferen Gehalt der genannten

Balladen so gut wie nichts zu thun haben. Nicht viel besser würde es ihm ergehn, wenn er den Taucher mit Goethes Fischer zusammenbringen sollte oder mit dem treuen Möros (Damon) in der Bürgschaft. — So ist also im ganzen auch noch in Tertia die Anknüpfung der Ausarbeitungen an die poetische Lektüre nur in sehr bestimmten Schranken empfehlenswert. Aber auch in obern Klassen ist die Zahl der Aufgaben, die man mit Glück an einzelne Gedichte anschliessen kann, verhältnismässig gering, wenigstens für den Lehrer, der sich zugleich fragen zu müssen glaubt, ob denn seine Schüler die ihnen gestellten Aufgaben auch mit frischer Lust bearbeiten werden. Noch misslicher liegt die Sache, wenn die jungen Leute schon in Tertia angehalten werden, sich den Stoff dessen, was sie ausführen sollen, in ihrer eigenen Erfahrung oder Gefühlswelt zu suchen. Das ist nicht der Fall, wenn ihnen die Beschreibung irgend eines ihnen zugänglichen Gegenstandes, also etwa eines grösseren Bauwerks, vielleicht auch eines Bildes, das ihnen gezeigt werden konnte, zugemutet wird; hin und wieder müssen in der That derartige Aufgaben wiederkehren. Aber dann fordere man nichts als die wohlgeordnete Angabe des an jedem Bestandteil Hervorzuhebenden. Fühlt sich einer und der andere gedrungen, auch der Stimmung Ausdruck zu geben, die ihn beim Anblick ergriff, so mag man sich dessen erfreuen und ihn loben; erzwingen aber lässt sich das nicht, und es sind oft nicht die schlechtesten Schüler, die eine gewisse Sprödigkeit hindert, ihren Gefühlen Worte zu geben. Solche empfinden geradezu Widerwillen, wenn sie einen Maimorgen, eine Waldlandschaft, einen Sonnenauf- oder -untergang schildern sollen. Landläufige Phrasen über solche Eindrücke zusammenzulesen ist ja nicht besonders schwer; was aber dabei herauskommt, ist doch geradezu eine Unwahrheit, wozu in diesem Fall der Unterricht selbst Anlass gegeben hat.

Es wird also daran festzuhalten sein, dass man dieser Stufe noch alles fern zu halten hat, was in das Gebiet eigener Produktion einschlägt. Ein sehr wesentlicher Gesichtspunkt aber, dem der deutsche Unterricht gerade vor dem Eintritt der Knaben in die oberen Klassen gerecht werden muss, ist der, dass sie es lernen, von dem ihnen bis dahin angeeigneten Wortschatz richtigen Gebrauch zu machen und sich einige Gewandtheit in der Bildung der Sätze und dem Bau der Perioden erwerben. Diesen Zweck aber erfüllen — wenigstens an Gymnasien — am besten Aufgaben, die sich an die altklassische Lektüre anschliessen, an deren Stelle an Realschulen doch wohl die französische treten könnte. Genaue und dabei in gutem Deutsch geschriebene Übersetzungen aus Cäsar, Ovid, Xenophon oder einem modernen Historiker können mit freierer Reproduktion, mit zusammenfassender Inhaltsangabe, mit Umwandlung direkter Rede in indirekte oder umgekehrt wechseln. Gerade derartige Übungen bringen den Schülern am besten und sichersten die tiefgreifenden Unterschiede deutscher und fremdsprachlicher Konstruktion und Satzverbindung zum Bewusstsein, ohne dass es dabei längerer theoretischer Anweisung bedarf. Gar zu sparsam braucht man übrigens mit solchen stilistischen Übungen nicht zu sein; man kann mindestens alle vierzehn Tage eine derartige Arbeit von den Schülern fordern. An Aufgaben für freiere Ausarbeitungen,

namentlich auch im Anschluss an die alten Klassiker, ist ja kein Mangel. Es ist dazu freilich erwünscht, wenn der Lehrer des Deutschen entweder auch den lateinischen oder den griechischen Unterricht zu geben hat. Auch gedruckte Hilfsmittel fehlen nicht, so z. B. Dr. Ernst Ziegeler, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda, Paderborn 1888. Strehl, Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Schulen, Berlin 1893.

Obere Klassen. Eigentliche Aufsätze, die mehr sind als eine blosse Wiederholung oder höchstens freiere Umschreibung eines den Schülern bekannten Stoffes, werden erst in den beiden obern Klassen von den Schülern verlangt werden dürfen. Aber auch hier werden sie sich auf Verarbeitung eines durch den Unterricht selbst mitgeteilten oder doch nahe gelegten Inhalts zu beschränken haben. Wir müssen vollständig darauf verzichten, auf unsern Schulbänken schon selbständig schaffende Schriftsteller sitzen zu sehen. Die Lebenserfahrungen dieser jungen Leute sind dazu wirklich noch zu gering; auch verspüren die wenigsten von ihnen den inneren Drang, darüber Betrachtungen anzustellen. Wichtig ist allerdings, dass sie geübt werden, für die mannigfaltigen Gedanken und Vorstellungen, die ihnen der Unterricht zuführt, auch eine angemessene sprachliche Ausdrucksform zu finden, sie untereinander zu verknüpfen und sich so eine gewisse allgemeine Bildung zu erwerben, deren Ergebnis wohl vor allem in den deutschen Arbeiten zutage treten muss. Ein Zusammenhang aber mit den Ideenkreisen, in welche der seitherige Unterricht sie eingeführt hat, ist stets im Auge zu behalten, natürlich mit der Einschränkung, dass man von dem Lehrer des Deutschen nicht eine allseitige Bildung verlangen kann. Wie die Dinge liegen, werden ihm neben seiner Kenntnis der deutschen Litteratur die Kreise der historischen und sprachlichen Wissenschaft meist näher liegen, als das grosse Gebiet der Naturwissenschaften. Jedenfalls wird es gerade in Bezug auf Auswahl glücklicher Aufsatzthemata vorteilhaft sein, wenn er neben den deutschen Stunden noch andern Unterricht erteilt. Er soll nicht — wie Laas sich einmal ausdrückte — auf dem Isolierschemel sitzen. Am besten verbindet sich der deutsche Unterricht am Gymnasium, namentlich in Prima, mit dem griechischen; gewisse Vorteile hat es auch, wenn der Lehrer des Deutschen zugleich Historiker ist. In allen diesen Fällen braucht er die Aufsätze nicht ausschliesslich auf die Stoffe zu beschränken, welche die jedesmalige deutsche Lektion nahe legt; ihm steht eine so grosse Auswahl von Aufgaben zur Verfügung, dass er zu denen nur selten zu greifen braucht, die früher vorzugsweise beliebt waren, zu jenen allgemeinen Betrachtungen über irgend einen moralischen Gegenstand, eine Tugend oder ein Laster, oder über Konflikte von Pflichten, über die absolute oder relative Wahrheit eines Sprichworts oder einer berühmten Dichterstelle, allenfalls auch über Erfahrungen des täglichen Lebens, über die Nützlichlichkeit aller möglichen Dinge, die der Mensch braucht u. s. w. An Verteidigern dieser allgemeinen Themata fehlt es allerdings auch jetzt nicht. Sie können sich auf den Vorgang der Rhetoren des klassischen Altertums berufen, die ihre Schüler nach einem wohlberechneten Plane überwiegend

zu solchen Ausführungen anleiteten und unstreitig viele zu einer bedeutenden Gewandtheit in schriftlicher und mündlicher Darstellung brachten. Aber auch die Humanisten des 16. Jahrhunderts empfahlen diese Methode für die Stilübungen ihrer Schüler — damals natürlich nur in lateinischer Sprache. Sie konnten darauf hinweisen, dass bei der Entwerfung der Disposition zu solchen Aufsätzen ununterbrochen die Kunst logischer Einteilung geübt, aber auch vielfache Gelegenheit zu scharfer Bestimmung der Begriffe geboten und der Lernende an alle möglichen sprachlichen Formen der Gedankenverbindung gewöhnt werde. Das wäre dann allerdings eine Art praktischer philosophischer Propädeutik, die in irgend einer Form jedenfalls in den Lehrplan höherer Schulen aufgenommen werden muss. Daher hat denn auch namentlich Laas mit grossem Nachdruck auf alle die Hilfsmittel hingewiesen, die man bei den Schriftstellern der Alten, aber auch bei manchen der spätern Zeit für eine gründliche logisch-rhetorische Vorbildung der Jugend finden kann (der deutsche Aufsatz, II. Auflage I p. 111—190). Von älteren Büchern verfolgte ein jetzt kaum noch bekanntes ähnliche Gesichtspunkte. Von Schallers Magazin für Verstandesübungen wird eingehender bei der philosophischen Propädeutik die Rede sein. Unter allen neueren Werken aber enthält Laas' oben angeführtes Buch die dankenswerteste Anleitung für jeden Lehrer, der die schriftlichen Aufsätze zu einer Art philosophischer Vorschule zu machen strebt. An einer Reihe von Aufgaben für Ausarbeitungen zeigt er, wie die Schüler auf diesem Wege die richtige Anwendung logischer Gesetze lernen können. Voran gehn Übungen für Analyse und Paraphrase gegebener Themata; das führt dann zu Aufgaben der Erzählung, Beschreibung und Charakteristik, wobei ja eine logische Partition zur Anwendung kommt. Der Stoff wird vorangegangener oder begleitender Lektüre entnommen (der Zustand des deutschen Reichs nach Götz von Berlichingen, Penelope in der Odyssee, Schillers Wallenstein). Darauf wird zur Division der Begriffe geschritten. Von dem des Menschen als dem für den propädeutischen Unterricht und dem weiteren Aufsatzbetrieb wichtigsten wird ausgegangen. Es folgen Übungen in Unterscheidung wesentlicher und unwesentlicher Merkmale; hier werden Lessings Ansichten über das Wesen der Tragödie, die in der französischen Hofpoetik geltende Entgegensetzung der Komödie und Tragödie nach dem Stande der auftretenden Personen herangezogen. Demnächst handelt es sich um richtige Definitionen (das christliche Trauerspiel bei Lessing, was L. unter Genie versteht, der Begriff des Vorurteils). In entsprechender Weise wird die Lehre vom Urteil berücksichtigt, die Kategorien der Relation und Modalität, die verschiedenen Arten des Beweises und der Widerlegung an einer Reihe allgemeiner Sätze und Aussprüche ausgeführt, woran sich dann Bemerkungen über die Brauchbarkeit und Einseitigkeit des bekannten Chrienschemas knüpfen. — Unter den vielen amtlichen Instruktionen legen namentlich die für den Unterricht der Gymnasien in Österreich (Wien 1884) besonderen Wert auf derartige allgemein abhandelnde Themata.

Aber auch an praktischen Schulmännern hat es nicht gefehlt, die durch ihren Unterricht gezeigt haben, wie sich gerade durch planmässigen

Fortschritt in den deutschen Aufsätzen eine philosophische Vorbildung erzielen lässt. Vor allem ist hier Ludwig Giesebrecht zu nennen, über dessen Behandlung des deutschen Unterrichts Kern in seiner Biographie des Mannes eingehend berichtet hat. Eine lange Reihe von Jahren hat Giesebrecht in den vier obersten, meist sehr stark besuchten Klassen (früher auch in III) des Stettiner Mariengymnasiums alle vierzehn Tage ein Aufsatzthema gestellt, mehr oder minder eingehend besprochen, mit stets gleicher Genauigkeit korrigiert, also, wenn man auch nur an die darauf verwandte Zeit denkt, eine bewundernswerte Arbeit geleistet. Nach sorgfältig erwogenem Plane wurden die Schüler vor solche Aufgaben gestellt, die sie zum Nachdenken über eine in sich geschlossene Kette psychologischer, ethischer und ästhetischer Fragen zwangen. Nach Ablauf eines grösseren Zeitraums, etwa eines halben Jahres, liess er dann wohl die bisher gewonnenen Ergebnisse in einem besondern Aufsatz noch einmal übersichtlich zusammenfassen und brachte den Schülern ihre innere Verbindung zum Bewusstsein. Die Stettiner Anstalt besitzt in dem grossen Folioband, in den er seine Aufsatzthemata mit Angabe der Disposition eintrug, geradezu einen pädagogischen Schatz, der vielen Lehrern zu gut kommen würde, hätte er nicht selbst eine spätere Veröffentlichung verboten, weil sich im Lauf eines langen Lebens manche seiner Ansichten geändert hatten. Aber auch die wenigen Proben, die Kern mitteilt, beweisen den Gedankenreichtum dieses bedeutenden Schulmanns. Es wäre nicht schwer, unter den noch lebenden Schülern Giesebrechts eine Reihe von gewichtigen Zeugen für die tiefe und nachhaltige Wirkung namhaft zu machen, die er durch seine Behandlung des Aufsatzes auf die besseren Köpfe unter seinen Schülern ausübte. Jedenfalls lag hier der Schwerpunkt seines deutschen Unterrichts, ohne dass er übrigens die Beschäftigung mit der Litteratur darüber verabsäumte. Blickt man nun auf den Erfolg dieser Bestrebungen, so wird er entschieden davon zurückhalten müssen, alle derartigen allgemein reflektierenden Themata zu verwerfen, wozu wahrscheinlich die grosse Mehrzahl der Lehrer des Deutschen geneigt sein dürfte. Jedenfalls liegt auch hierin ein Beweis, dass gründliche philosophische Bildung eine sehr wesentliche Stütze, vielleicht eine geradezu unentbehrliche Voraussetzung, des deutschen Unterrichts der obern Klassen bildet.

Trotzdem ist die entschiedene Abneigung unserer gegenwärtigen Lehrerwelt gegen diese Art von Aufgaben völlig begreiflich und im ganzen auch berechtigt. Die Erfolge einzelner beweisen allerdings, dass diese einen für sie besonders geeigneten Weg eingeschlagen haben, aber nicht, dass es ratsam wäre, ihn in eine für alle gangbare Strasse umzuwandeln. Die bereits ausgesprochenen Bedenken dagegen lassen sich nicht entkräften, und die Erfahrung lehrt, dass die von unsern Sekundanern und Primanern geschriebenen Abhandlungen über den Begriff und den Wert aller möglichen Tugenden, etwa über den Fleiss als des Lebens Balsam, ein Thema, das Laas angelegentlich empfahl, aber auch die Betrachtungen berühmter Sentenzen oder Sprichwörter, zu dem Unerquicklichsten zu gehören pflegen, was die Hefte unserer heranreifenden Jünglinge enthalten. Es kann ja auch kaum anders sein. Jede Tugend hat gewiss Anspruch

auf unbedingte Hochachtung auch bei unsern Schülern; aber den Drang, das schriftlich nachzuweisen, empfinden sicherlich nur herzlich wenige; und gehn die jungen Leute an eine ihnen gleichgültige oder gar widerstrebende Aufgabe, so führt das schwerlich zu einem erfreulichen Ergebnis. Ebenso ist es mit der Behandlung bekannter Dichterstellen. Dass sich ein Talent im Stillen, ein Charakter im Strome der Welt bilde, hat noch kein Primaner selbst beobachtet. Ebensowenig haben auch die reifsten schon untersucht, ob denn wirklich die Weltgeschichte das Weltgericht ist, und wenn es auch nahe genug liegt, die verschiedenen Funktionen eines Gerichts auf die Art zu übertragen, wie sich in der Geschichte eine höhere Gerechtigkeit vollzieht, so wird doch das, was ein Schüler davon übersieht, mutmasslich auf einige triviale Gemeinplätze hinauskommen, und wenn ihm vollends zugemutet wird, in dem oft citierten Verse der Resignation das Weltgericht zum Subjekt und die Weltgeschichte zum Prädikat zu machen,[1]) so wird ihm die Aufgabe dadurch schwerlich erleichtert. Mit andern oft gehörten Aussprüchen ist es noch übler bestellt. Die meisten sind nur halb wahr, aber herausfinden werden das die Schüler nur, wenn es ihnen der Lehrer auseinandersetzt. Ganz ähnlich steht es mit den ins Gebiet der Psychologie oder der Geschichtsphilosophie streifenden Aufgaben. Z. B. Welches sind die Hauptquellen des Irrtums? — Tugenden und Lebensalter — Die Jahreszeiten ein Bild des menschlichen Lebens — über den Einfluss des Unglücks auf das Herz des Menschen — der Einfluss der Hoffnung auf unsere Thatkraft — die Macht der Phantasie — die Kunst als Begleiterin der Religion — der Handel als Träger der Kultur — der Einfluss der bildenden Künste auf die Entwickelung der Vögel (!) — die Erneuerung der Geschichte durch das Christentum — der Glaube an einen Fortschritt des Menschengeschlechts u. s. w. Zum Denken kann ja die Besprechung eines solchen Gegenstandes anregen; der Aufsatz aber wird doch meist nur ein Niederschlag des vorher Durchgenommenen werden, und jedenfalls bleibt die eigentliche Arbeit des Schülers weit unselbständiger, als wenn er veranlasst wird, sich aus irgend einem Schriftsteller selbst den Stoff zusammenzusuchen und dann unter einen ihm bezeichneten Gesichtspunkt zu bringen. Das erstere galt auch von den so ausserordentlich sinnigen und anregenden Aufgaben Giesebrechts; er selbst war damit zufrieden, wenn ihm die Arbeiten der Schüler nichts anderes wiederbrachten, als was er bei der Vorbesprechung entwickelt hatte. Davon hatten nun die gewissenhaften entschieden Nutzen; sie machten sich den Gegenstand ihrer Aufsätze im Kopfe klar, lernten über sehr wichtige Thatsachen des innern Lebens nachdenken und gewannen an ihren vom Lehrer verbesserten Arbeiten einen dauernden, auch in späteren Jahren noch für sie erfreulichen Besitz. Bei andern freilich trat ein gutes Gedächtnis an die Stelle wahrhafter geistiger Bewältigung des Stoffes, einzelne genau eingeprägte Wendungen, die vielleicht auch schriftlich festgehalten wurden, halfen nach, und die daraus erwachsende Übung fruchtete dann oft recht wenig. Die ganze

[1]) Eine von den Behauptungen meines verstorbenen Freundes F. Kern, die ich trotz redlicher Bemühung niemals habe verstehn können.

Methode hing so eng mit der Individualität des Lehrers zusammen, dass jedem andern ein auch nur annähernd ähnliches Verfahren schwerlich gelungen wäre. Dazu aber muss jedenfalls der gar nicht zu leugnende Erfolg der geschilderten Methode führen, dass man in Bezug auf die Auswahl der Aufgaben eine gewisse Freiheit walten und, wenn ein Lehrer die Schüler durch allgemeinere Betrachtungen aus irgend einem philosophischen Gebiet tiefer anzuregen, ihren Horizont zu erweitern und ihr Darstellungsvermögen auszubilden versteht, diesen gewähren lässt, soweit er darüber nicht andere wichtige Gesichtspunkte allzusehr vernachlässigt. Einige derartige mehr reflektierende Themata sollten jedenfalls im vierjährigen Lehrgange der beiden obern Klassen vorkommen. Aber der Mehrzahl der Lehrer wird es näher liegen, die Aufsätze enger an den Lesestoff, mit dem die Schüler durch den Unterricht bekannt werden, anzuschliessen. An Gymnasien werden dabei jedenfalls vorzugsweise die alten Schriftsteller in Betracht kommen, nicht nur die Dichter, auch die Historiker und Redner. Ist es doch ein nicht zu unterschätzender Vorteil, den die humanistische Bildung bietet, dass durch sie die jungen Leute verhältnismässig früh, wenn auch in bescheidenem Umfange, von geschichtlichem Quellenstudium eine Vorstellung bekommen können. Schon deshalb erregt jede Beschränkung gerade der alten Geschichte schwere Bedenken, deren Berechtigung ja neuerdings auch von massgebender Stelle aus anerkannt worden ist. Aber auch aus andern Gründen ist die Beschäftigung mit der alten Geschichte von besonderer Wichtigkeit. Gerade die einfachen Staats- und Gesellschaftsverhältnisse der alten Welt erleichtern das Verständnis des politischen Lebens, der verschiedenen Verfassungsformen und Parteibestrebungen, bringen gewisse allgemein gültige Wahrheiten der Volksentwickelung zum Bewusstsein, zeigen in voller Klarheit den Zusammenhang zwischen den Fortschritten der äussern Macht und der Kulturblüte, lassen aber auch die Einwirkung hervorragender geistiger Kraft auf die Schicksale der Völker, überhaupt den bestimmenden Einfluss der psychologischen und ethischen Momente auf den Gang der Ereignisse erkennen. So sind denn gerade die alten Schriftsteller, welche uns Aufschluss über die Geschichte jener Zeiten geben, vorzugsweise natürlich die griechischen, eine besonders reichhaltige Fundgrube von Aufgaben zu deutschen Arbeiten. Zu den eigentlichen Historikern, unter denen vor allen Herodot sowohl in seinen erzählenden Partien als in seinen Reden hervorgehoben werden muss, kommen die Redner, z. B. Lysias, der jedenfalls über die Zeit nach dem Ende des peloponnesischen Krieges anregender und lebendiger schreibt als Xenophon. Hat man aber über denselben Zeitabschnitt zwei Berichte, so bietet gerade die Vergleichung den Stoff zur Bearbeitung. Je mehr sich die jungen Leute in das fremde Idiom einlesen, um so grösser wird die Zahl der Themata, die das klassische Altertum zur Verfügung stellt. Thukydides ist ja einer der gedankenreichsten und zuverlässigsten Historiker; die Art, wie er nach der Sitte seiner Zeit allerlei politische Reflexionen in lebendige Reden umsetzt, lockt geradezu, aus diesen die eigentlichen Absichten des Geschichtschreibers herauszulesen. Eine nicht minder wichtige Quelle für einen etwas späteren Zeitabschnitt

ist dann Demosthenes. Dazu kommen die Dialoge des Plato, von denen doch wohl nicht bloss die noch ganz auf dem Boden der sokratischen Anschauungen wurzelnden, sondern auch einige der grösseren in der Prima gelesen werden. Hier bietet sich nun die trefflichste Gelegenheit, durch Entwickelung der darin enthaltenen Gedanken die jungen Leute auf die glücklichste Art in die Philosophie einzuführen. Gerade die dialogische Form nötigt den Leser, nach dem zu grunde liegenden Plan zu fragen. Wird alles das klar und lebendig bei der Lektüre behandelt, so bietet es zugleich den allerbesten Anlass, den daraus zu schöpfenden Gedankengehalt in die Form abhandelnder Darstellung bringen zu lassen. Vorzugsweise aber eignen sich die Dichter dazu, für solchen Zweck ausgenutzt zu werden: in erster Linie Homer, später Sophokles. Bei jenem eröffnet die Erzählung weite Ausblicke in die alte Sagenwelt, jede seiner Gestalten hat der Dichter mit höchster Klarheit gezeichnet, überall sprechen sich die Beweggründe aller Handlungen, aber auch der über dem Ganzen waltende höhere Wille so bestimmt aus, dass es für keinen Schüler eine zu schwere Aufgabe ist, über alles dies in zusammenhängender Darstellung Auskunft zu geben. Am wenigsten glücklich sind wohl die aus dem Gebiete der Antiquitäten geschöpften Themata. Man kann kaum erwarten, dass ein junger Mensch die Frage „was essen die homerischen Helden?“ mit besonderer Freude und Beredsamkeit behandeln wird. In den Tragödien sind ja die Charaktere sehr viel einfacher gehalten, als im modernen Drama, und es zeigt sich darin unstreitig ein bedeutsamer Fortschritt der dichtenden Kunst, dass die individuelle Eigenart der Menschen jetzt tiefer und zugleich vielseitiger erfasst wird. Aber jene schlichtere und doch völlig bestimmte Zeichnung der Charaktere, die der antike Dichter seinen Helden gibt, hat auch ihren ganz eigenartigen Reiz und ist gerade dem Verständnis jugendlicher Leser in besonderem Masse zugänglich. Der Handlung aber eines Aias, Philoktet, einer Antigone, Elektra oder des Ödipus ist überall die allerstrengste Folgerichtigkeit gegeben, und die Katastrophe vollzieht sich am Schluss mit zwingender Notwendigkeit. Dies nachzuweisen, die einzelnen dramatischen Gestalten nach den vom Dichter gegebenen Andeutungen zu schildern, vor allem aber, den Zusammenhang des im Drama Geschehenden mit den in den herrlichen Chorliedern enthaltenen Betrachtungen zu entwickeln — das ist gewiss eine lohnende und zugleich bildende Arbeit für einen Primaner. Aber auch sonst bieten sich hier sehr lockende Aufgaben. Eine Vergleichung der Antigone und Elektra ist gewiss lohnender, als manche der an deutsche Dichtungen angelehnten, aus denen gewiss selbst viele Lehrer nichts besonders Lesenswertes zu machen wüssten, z. B. die Zusammenstellung von Goethes Iphigenie und Schillers Königin Elisabeth in Don Carlos. Die Aufgaben, die man den lateinischen Schriftstellern entnehmen kann, bieten sich nicht in solcher Fülle, aber sie fehlen auch hier nicht. Schon bei Cäsar kann man sehr bald über die blosse Nacherzählung hinausgreifen. Auch aus den in seinen Werken enthaltenen Reden sprechen lebendige Menschen zu uns, deren Absichten aus ihren Worten herausgelesen werden wollen. An mehr als einer Stelle entwirft er Bilder von den Zuständen in Gallien

und Germanien, die es in höchstem Grade verdienen beachtet zu werden, und wer sich die einzelnen Züge sammelt und daraus ein Ganzes hinstellt, eignet sich den Inhalt des Gelesenen sehr viel tiefer an, als wer rasch darüber hinweggeht. Ähnliche Gesichtspunkte lassen sich bei der Erzählung und den Reden des Livius verfolgen. Eine historische Quelle ist auch jede Rede des Cicero. Mit den Catilinarien lässt sich die markige und fesselnde Darstellung des Sallust in sehr glückliche Verbindung bringen, wie denn überhaupt gerade dieser Historiker besonders hervorgehoben zu werden verdient. In der Prima öffnet sich dann durch die Beschäftigung mit Tacitus ein ganz neues Gebiet, welches nach den verschiedensten Seiten das Interesse aller Leser zu fesseln vermag und ebenfalls für ein und den andern Aufsatz ausgebeutet werden kann. Unter den römischen Dichtern fordert Vergil auf Schritt und Tritt dazu auf, ihn mit Homer zu vergleichen, den er ja mit vollem Bewusstsein nachgeahmt hat. Aber es gehört immerhin schon eine ausgedehntere Bekanntschaft mit beiden dazu, um sich darüber in zusammenhängender Darstellung verbreiten zu können. Daher wird eine derartige Aufgabe nur unter besonders günstigen Verhältnissen gestellt werden können. Dagegen lässt sich an Horaz mancherlei anknüpfen, was den Schülern nicht nur eine genauere Bekanntschaft mit dem liebenswürdigen Dichter vermittelt, sondern auch ihren Blick auf die Bedeutung der damals einflussreichsten philosophischen Systeme richtet, mit denen sie ja die Interpretation bekannt machen muss. Hier wird allerdings nicht zu vergessen sein, dass, so sehr der Poet auch in seinen Ansichten Eklektiker ist, er doch überall um der komischen Wirkung halber übertreibt. Man darf doch nicht gering von Weltanschauungen denken, die in Jahrhunderten politischen Rückgangs Unzähligen die Kraft gaben, zufrieden zu leben und ruhig zu sterben. Abgesehen von den ins philosophische Gebiet streifenden Satiren und Episteln ist besonders die *ars poëtica* als eine Dichtung hervorzuheben, welche sich mit früheren, an Aristoteles und die Dramaturgie angeschlossenen Erörterungen recht glücklich verknüpfen lässt. —

Wenn so in allgemeinen Umrissen anzugeben versucht wurde, wie sich die griechischen und römischen Schriftsteller für den deutschen Aufsatz verwerten[1]) lassen, so liegt es ja auf der Hand, dass dies nur für Gymnasien gelten soll. Wünschenswert freilich erscheint es auch, dass die Realschulen ausser den deutschen Klassikern noch andere Stoffe aus angrenzenden Gebieten ins Auge fassen, um aus ihnen die Aufgaben für Stilübungen in der Muttersprache zu entnehmen. Dass ausschliessliche Beziehung derselben auf die Nationallitteratur manche Bedenken gegen sich hat, wird sich ergeben, wenn von dieser Art der Themata die Rede ist. Aber auch, wenn man sich auf den Standpunkt stellt, nur zu berücksichtigen, was in die Sphäre des eigentlichen deutschen Unterrichts fällt, lässt es sich durchaus rechtfertigen, dass der Blick immer aufs neue über

[1]) Besonders glücklich hat Laas in der II. Abteilung seines „Deutschen Aufsatzes“ an einer langen Reihe von Aufgaben gezeigt, wie sich das klassische Altertum zur deutschen Stilbildung benutzen lässt. Auch an die von mir herausgegebenen „Aufgaben zu Aufsätzen aus dem klassischen Altertum“, Berlin 1884, darf ich erinnern.

die Grenzen der Heimat hinaus auf die hervorragenden Werke der alten und neueren Kulturvölker gelenkt wird. Denn unser deutsches Geistesleben hat sich ja doch ohne allen Zweifel unter dem steten Einfluss teils der humanistischen Studien, teils der modernen Litteratur, namentlich der französischen und englischen, entwickelt. Daher heisst auf die altrömischen und griechischen Klassiker zurückgreifen keineswegs so viel als in fremdes Gebiet abschweifen. Vielmehr gehört es zum Charakter gerade der Deutschen, dass sie von jeher ein offenes Auge für alles Grosse der Vor- und Mitwelt gehabt haben. Allerdings ist oft genug die Bewunderung des Auslandes in unserem Volke allzuweit gegangen, aber das entbindet uns nicht der Verpflichtung, uns aller der Segnungen klar bewusst zu bleiben, die unsere gesamte Geistesbildung den grossen Geistern des Altertums und der neueren Kulturvölker verdankt. Wenn es eine unbestreitbare Thatsache ist, dass unser Drama sich wesentlich unter dem Einfluss der attischen Tragödie, das moderne Epos in bewusstem Anschlusse an das erst im vorigen Jahrhundert recht gewürdigte grosse homerische Vorbild entwickelt hat, so trägt ja unstreitig ein tieferes Verständnis der antiken Muster zur richtigen Würdigung unserer nationalen Dichtungen bei. Das Gleiche kann man in Bezug auf Shakespeare behaupten, und so dürften gerade seine Werke an den Schulen, die für humanistische Studien in ihrem Lehrplan gar keinen oder doch nur einen beschränkten Raum haben, gerade für ein genaueres Eingehn auf den grossen Britten in schriftlichen Ausarbeitungen Anlass bieten, die für die heranreifende Jugend ebenso anziehend als bildend sind. Ob nicht ein und das andere Thema auch in der Weise an einen deutschen Homer angeschlossen werden kann, dass der Lehrer bestimmte Partien darin zu genauerer Lektüre bezeichnet; ob vielleicht auch eine Sophoklesübersetzung annähernd den Eindruck des Originals wiederzugeben vermag und deshalb gelegentlich auch auf einer Realschule zu einem deutschen Aufsatz das Thema liefern kann, das bleibe den Vertretern dieser Anstalten zu entscheiden überlassen. Aus der französischen Poesie wird vor allem die in ihrer Art ganz einzige Molière'sche Komödie, dann aber auch — schon im Hinblick auf Lessing — auch die klassische Tragödie in Betracht kommen. Nur ist auch hier daran zu erinnern, dass unsere Schüler noch nicht berufen sind, alle tadelnden Urteile Lessings über Corneille und Voltaire zu den ihrigen zu machen. Angemessener also wird es sein, an ein und dem andern Stück die grosse Bühnenkunst aufweisen zu lassen, aus denen sich seine Bedeutung für die französische Litteratur erklärt. Bezeichnend ist auch, dass der Hamburger Dramaturg seine Kritik niemals an Racines Tragödien geübt hat, von denen doch manche auch jetzt noch lebhaft anzusprechen vermag. Aber mag man sich auf den humanistischen oder realistischen Standpunkt stellen, so liegt es in beiden Fällen auf der Hand, wie wesentlich eine derartige stete Beziehung der deutschen Litteratur auf die fremdsprachliche zur Konzentration des gesamten Lehrplans beiträgt, und dass diese angestrebt werde, gehört doch unbedingt zu den wichtigsten Bedingungen, unter denen die wissenschaftliche Ausbildung zugleich auch erziehend zu wirken vermag.

Aber auch wenn überwiegend der Gesichtspunkt der sprachlichen

und stilistischen Übung ins Auge gefasst wird, bieten die bisher empfohlenen Aufgaben den Vorteil, dass gerade die dabei unablässig notwendige Berührung mit dem fremden Idiom ganz besonders geeignet ist, die Eigentümlichkeiten des deutschen Sprachgebrauches zum Bewusstsein zu bringen. Eben das hat doch auch Goethe mit seinem bekannten Ausspruch gemeint: „wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen." Dem gleichen Zwecke dienen natürlich auch Übersetzungen ins Deutsche, die man gerade in den oberen Klassen schon deshalb beibehalten muss, weil erst auf dieser Stufe diejenige Gewandtheit und Freiheit des Ausdrucks vorausgesetzt werden kann, deren es bedarf, um aus schönem Griechisch oder Französisch nicht nur richtiges, sondern auch gutes Deutsch zu machen. Nur wird es sich fragen, ob derartige Übungen am füglichsten vom Lehrer des Deutschen, oder vom Fachlehrer geleitet werden sollen. Das hängt von der jedesmaligen Stundenverteilung ab. Hat derselbe Lehrer neben dem deutschen noch den griechischen oder lateinischen, an Realschulen den englischen oder französischen Unterricht, so liegen ja derartige Arbeiten in seinem Gebiet; andernfalls wird doch wohl der bessere Kenner der fremden Sprache berufener erscheinen, die deutsche Wiedergabe einer solchen Stelle zu beurteilen. Wie segensreich gegenseitige Verständigung hier wie in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts wirken kann, das bedarf ja nur einer Andeutung.

In gewissem Sinne stehn Aufgaben über die mittelhochdeutschen Dichter denen nahe, die sich an fremde Litteraturwerke anschliessen; denn fremd geworden ist uns das Altdeutsche auch. So lange nun die mittelalterliche Poesie Gegenstand des Unterrichts ist, empfiehlt es sich, auch einige schriftliche Aufgaben an die hier behandelten Dichtungen anzuschliessen, und namentlich im Nibelungenlied fehlt es nicht an Anknüpfungspunkten. Gestalten wie die Hagens und Rüdegers haben einen so ausgeprägten und bedeutend angelegten Charakter, dass man ihn wohl in einem Aufsatz entwickeln lassen kann; ebenso die frühere und die spätere Chriemhilde. Mit Recht hat man längst die deutsche Treue, wie sie hier geschildert ist, zum Mittelpunkt einer Betrachtung gemacht, während es kaum ratsam erscheint, die heidnischen und christlichen Elemente der alten Sagenwelt nachweisen zu lassen. Walters Sprüche aber laden geradezu ein, auf sein politisches und religiöses Denken näher einzugehen. Aus der Litteratur der folgenden Jahrhunderte dagegen bis in das Zeitalter Klopstocks wird sich kaum ein einziges Thema ergeben, das sich zu einer einigermassen selbständigen Bearbeitung durch unsere Schüler eignete, weil wir sie in die damals entstandenen Werke doch nicht tiefer einführen können. Auch über Opitz und Gottsched muss ihnen zwar einiges gesagt werden; aber dass sie das dann in Form eines Aufsatzes wiederholen, hätte keinen rechten Zweck. Selbst Klopstocks Oden reizen recht wenig dazu, eingehendere Betrachtungen daran zu knüpfen. Sah sich doch auch Laas bei den von ihm zur Bearbeitung empfohlenen Aufgaben zu der Bemerkung veranlasst, dass bei Klopstock „die seraphische Verklärung und Verstiegenheit dem natürlichen Gefühl widerstrebe". Wozu also unsere Jugend bei Werken festhalten, die eine dauernde Bedeu-

tung für sie doch nicht mehr gewinnen? Wenn aber Laas auch das Thema aufstellte: „Eignete sich Wieland zum Nachfolger Klopstocks?“ so sind auch dazu unsere Schüler nicht befähigt, weil wir auf jenen ihr Interesse nur vorübergehend lenken können.

Aber wo bleiben die Themata, die dem eigentlichen Gebiete unseres Unterrichts, also der neueren Litteratur, entnommen sind? Die Frage mag manchem Leser dieser Zeilen auf der Zunge schweben, vor allen denen, die alle Aufsätze auf Gegenstände beschränkt zu sehen wünschen, welche den Schülern durch die deutschen Stunden selbst zugeführt worden sind. Nun wird keineswegs beabsichtigt, derartige Aufgaben auszuschliessen. Wenn sich aber das Streben bemerkbar machen sollte, ihre Zahl etwas zu verringern, so treibt dazu nicht etwa die Meinung, dass der Gegenstand solcher Ausarbeitungen an sich irgend hinter den früher besprochenen zurückstehe, weder an innerer Bedeutung noch an fesselndem Reize. Aber ebenso bestimmt muss behauptet werden, dass die rechte Liebe und Begeisterung für die Meisterwerke unserer Poesie viel besser geweckt und genährt wird, wenn man sie den jungen Leuten zwar vorführt und so vorführt, dass sie innerlich aufs allertiefste davon ergriffen, nicht nur von dem ersten Eindrucke fortgerissen werden, sondern nun auch mit lebendigem Eifer auf alles eingehn, was zu einem gründlichen Verständnisse der Dichtung, sowohl der klar dargelegten, als auch der unausgesprochenen Absichten des Poeten, führt — aber nicht dadurch, dass man sie nun veranlasst, über alle Punkte, die dabei zur Besprechung kommen können oder auch zur Besprechung gekommen sind, ihre eignen Gedanken zu Papier zu bringen. In sehr vielen Fällen wird das ihre Freude an der Grösse und Schöne des Kunstwerks ganz gewiss eher abschwächen als steigern. Diese Freude aber und die davon unzertrennliche Begeisterung ist schliesslich doch das Höchste und Beste, was aus einer klassischen Dichtung in die jugendliche Seele überströmt, und wird diese verringert, so wäre das auf solchem Wege zu erreichende gründlichere Verständnis der Einzelheiten kein genügender Ersatz für jenen Verlust. Der Fall tritt keineswegs ganz selten ein, nicht bloss, wenn eine Aufgabe über den Horizont auch eines reifen Primaners hinausgeht, — das ist allerdings das Häufigere — auch wenn der Schüler beim Ausarbeiten die Empfindung hat, was er in seinem Aufsatz ausführe, verstehe sich ja eigentlich von selbst — dann war die Aufgabe zu leicht und wird eher langweilen als anregen. Die Sache liegt hier ebenso, wie bei der beliebten Manier, erzählende Gedichte in Prosa noch einmal erzählen zu lassen. Wird also z. B. nichts weiter gefordert, als den Gang der Handlung in einem Drama oder einem Teile der Dichtung in Erzählung umzuwandeln, so werden die begabteren unter Umständen mit ihrer Darstellung sehr schnell fertig sein, aber schwerlich viel Nutzen davon haben, wenigstens da nicht, wo es sich mehr um äussere Vorgänge handelt, wie z. B. in den ersten Szenen des Wilhelm Tell, während umgekehrt eine eingehende philosophische Entwickelung — man denke etwa an Goethes Tasso — vermutlich den wenigsten gelingen wird, weil sie eine grosse geistige Reife voraussetzt. Allerdings gibt es noch so manchen

Gesichtspunkt, von dem aus auch ein jugendlicher Leser ein poetisches Ganzes oder seine einzelnen Teile mit Klarheit und zugleich mit innerer Freudigkeit überschauen und dann auch von den Ergebnissen seiner Betrachtung Auskunft geben kann. Lässt man z. B. beim Wilhelm Tell alle die Züge zusammenstellen, welche der Dichter eingewebt hat, um uns die Schweizer Natur mit voller Wahrheit und Frische vorzuführen, so wird das eine dankbare Aufgabe sein und wohl auch mit Lust von den Schülern angegriffen werden. Das mag man noch weiter ausdehnen auf die offenbar ebenfalls nach bewusstem Plan eingefügte Darstellung der verschiedenen Berufskreise im Schweizer Volk u. dergl. — Dramatische Charaktere schildern zu lassen, ist nicht immer eine glückliche Wahl. Die verschiedenen Eigenschaften, deren Vereinigung eine dichterische Gestalt zeigt, lassen sich freilich meist ohne Mühe zusammenstellen. Aber gilt es dann, diese aus einander zu entwickeln und in der prosaischen Darstellung wieder ein klares und durchweg verständliches Bild danach zu entwerfen, so dürfte die Kraft der meisten oft genug versagen. Gerade das moderne Drama gestattet sehr selten, die mannigfachen Züge im Wesen einer Persönlichkeit aus einer einzigen Quelle abzuleiten. Möglich ist das z. B. beim Butler im Wallenstein, aber weit schwieriger beim Oktavio, so sehr sich auch gerade an dieser Gestalt die Meisterschaft des Poeten bewährt. Vollends einen so wundervoll vom Dichter entworfenen Charakter wie den Wallenstein selbst ihm nachzuzeichnen, dürfte über die Kräfte der meisten Primaner hinausgehn. Wo schon der Poet einen Kontrast beabsichtigt hat, wird sich dieser auch in einem Aufsatze gut nachweisen lassen, z. B. bei Orest und Pylades. Hat der Dichter es darauf angelegt, dass sich ein Charakter vor den Augen der Leser oder Hörer entwickeln soll, so bietet sich hier ungezwungen die zeitliche Reihenfolge, in der die verschiedenen Phasen erscheinen und von einander abgeleitet werden müssen. Dazu wird freilich die epische Poesie öfter Gelegenheit bieten als das Drama; man denke nur an Goethes Hermann, an den Siegfried der Nibelungen. Doch wird es sich wohl auch lohnen einmal nachzuweisen, wie aus dem leichtlebigen und nach seinem ganzen Wesen gar nicht heroisch angelegten Egmont gerade unter der Wucht eines ungeheuren Schicksals der wahre Held wird, der mit ungebrochenem Mut in den Tod geht und sein Volk mit Fug und Recht aufrufen kann, sich an ihm ein Beispiel zu nehmen. — Oft drängt die Frage zur Beantwortung, woran der Held oder die Heldin einer Tragödie zu Grunde gehe, ob also eine tragische Schuld vorhanden sei und worin sie bestehe. Das ist in manchen Fällen nicht eben schwer zu entscheiden, z. B. beim Götz, bei der Maria Stuart, bei Macbeth und Coriolan. Bisweilen aber ist die Sache keineswegs so einfach. Streiten sich doch noch immer die Gelehrten darüber, ob Sophokles die tragische Schuld zwischen Kreon und Antigone habe verteilen oder sie nur auf Kreons Schultern legen wollen, so unzweifelhaft unbefangener Betrachtung auch das letztere erscheint, und immer aufs neue wird der arme Ödipus getadelt, dass er den Hieb, den er erhalten, so blutig gerächt habe, obschon doch der Dichter selbst ihn schon deshalb verteidigt hat. Viel verwickelter aber liegt die Sache bei

der Isabella in der Braut von Messina, einer Tragödie, in der die von Bellermann klargelegte Vermischung der sittlichen Verantwortlichkeit mit der Schicksalsidee wohl zugegeben werden muss, aber eben deshalb eine bestimmte Lösung des Problems, wie weit bei den einzelnen Personen des Dramas von einer Schuld die Rede sein kann, kaum bei allen möglich erscheint; bei Manuel, Cäsar und Beatrice ist das freilich mit voller Klarheit nachzuweisen. Vor allem in der Emilia Galotti ist die Katastrophe vom Dichter so herbeiführt, dass die Aufgabe, die sich mit einander verschlingenden Fäden der Motivierung klar zu legen, ganz ausserordentlich schwer wird. Jedenfalls erscheint ein Primaner wenig zum Urteil darüber berufen, ob ein junges Mädchen in der dort dargestellten Lage sich mit Recht für verführbar erklärt. Mit unvergleichlicher Klarheit ist von Goethe in der Iphigenie der Seelenprozess vorgeführt, durch den die Verlockung zur Schuld überwunden wird; aber gerade hier dürfte vielleicht eine wohlberechtigte Scheu davon zurückhalten, die so hochpoetisch verlaufenden Vorgänge in abschwächender Prosadarstellung wiedergeben zu lassen. Sehr fruchtbar aber erweist sich hier eine Vergleichung mit dem Philoktet. Zwischen beiden Dramen herrscht eine solche Verwandtschaft der Motive, dass man es fast bedauern möchte, eine bewusste Beziehung auf das antike Stück bei Goethe nicht nachweisen zu können. Eine mit voller Absicht durchgeführte Nachbildung eines homerischen Musters liegt in Schillers Jungfrau von Orleans II, 7 vor, und es lohnt sich sehr, die Szene mit der Erzählung im XXI. Gesang der Iliade vergleichen zu lassen, zumal daraus hervorgeht, wie notwendig gerade dieser Auftritt für die Motivierung der Haupthandlung, wie unverantwortlich deshalb die an vielen Bühnen übliche Auslassung desselben ist. Ebenso ist es mit dem Auftreten des Grossinquisitors im Don Carlos, wodurch der Dichter an König Philipp die sonst allzusehr zurücktretende poetische Gerechtigkeit vollzieht — auch hier kann die Berechtigung der Szene wohl zum Thema einer Ausarbeitung gemacht werden. Vergleichungen zwischen zwei Dichtungen des nämlichen oder auch zweier Poeten können hin und wieder zur Bearbeitung locken. Aber gerade bei solchen Aufgaben wird grosse Vorsicht am Orte sein. So dürfte sehr schwer anzugeben sein, was sich mit dem Thema[1]) „Die Braut von Messina und Wilhelm Tell als Gegensätze“ anfangen lasse. — Nicht weniger misslich ist die Aufgabe, die Jungfrau von Orleans mit dem Wilhelm Tell zu vergleichen — oder gar die Beatrice in der Braut von Messina mit Goethes Iphigenie. Noch weniger werden die meisten Kollegen die Frage zu beantworten wissen, wie wohl Aristoteles Goethes Iphigenie beurteilt haben würde. — In der Sekunda lassen sich ja an manche der grösseren Gedichte Betrachtungen anknüpfen und an diese schriftliche Ausarbeitungen schliessen. Dazu bietet die kunstvolle Gliederung des Lieds von der Glocke Veranlassung. Man kann auf den Grundgedanken des eleusischen Festes eingehen. Auch einige der ausgeführten Balladen und Romanzen lassen

[1]) Die herausgegriffenen Beispiele sind zum Teil dem ebenso verständigen als verdienstlichen Buche von Otto Apelt, der deutsche Aufsatz in der Prima, Leipzig 1883, entnommen.

sich heranziehen. So darf man schon in Sekunda fragen, warum der Hochmeister im Kampf mit dem Drachen am Schluss den jungen Ritter begnadige (den die Prima mit dem Prinzen von Homburg zusammen stellen mag), welche Versuchung an den Möros der Bürgschaft herantrete und wie er sie besiege, oder wie im Siegesfest die in den einzelnen Strophen enthaltenen Reden innerlich mit einander verbunden sind. Wie ärmlich ist dagegen der Stoff, wenn der Gedankengang von Goethes Sänger entwickelt werden soll! Aber auch Vergleichungen mehrerer Gedichte liegen nicht selten ziemlich nahe. Ein bei Schiller öfter wiederkehrendes Thema ist die Macht der Poesie; da mag zusammengestellt werden, wie er diese in den Kranichen des Ibykus und im Grafen von Habsburg verherrlicht — anreihen lässt sich hier auch Goethes Sänger, Uhlands Bertran de Born und Sängers Fluch. Recht wenig glücklich aber sind Vergleichungen des Spaziergangs mit dem Lied von der Glocke, von Schillers Spaziergang und Goethes Wanderer, von Schillers Taucher und dem Ritter im Handschuh. Aber auch mit der Aufgabe, nachzuweisen, wie in der Glocke und der Würde der Frauen das weibliche Wesen dargestellt sei, wird der Lehrer schwerlich einen glücklichen Wurf thun. Hier ist entschieden zu hoch gegriffen und das lässt sich denn auch sonst von recht vielen Aufsatzthemen behaupten. Was soll ein Primaner z. B. darüber sagen, wie Schiller in seinen lyrischen Gedichten das griechische Altertum dargestellt habe, oder ob sein Spaziergang ein Spiegelbild der römischen Geschichte enthalte? Vielen hochtönenden Überschriften wird gewiss bei der Ausführung ein recht ärmlicher Inhalt gefolgt sein z. B. die Gottesidee in Schillers lyrischen Gedichten, Schillers Ideale und die Lebensideale des Dichters, Schillers Glocke nach den Grundregeln der Poetik untersucht, Schiller als Dichter idealer Charaktere. Es muss überhaupt gesagt werden, dass ein Schüler sich über die Gesamtentwickelung unserer grossen Poeten noch kein selbständiges Urteil bilden kann. Liest man aber, worüber viele von ihnen schon Abhandlungen zu schreiben veranlasst werden, so möchte man sich versucht fühlen, auf den Schulbänken schon gewiegte Forscher auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte zu suchen. Da sollen sie also eigene Gedanken über alle Umstände, die in Frankfurt auf Goethes Jugend einwirkten, über seine Freude an der Natur, über den Einfluss der italienischen Reise auf Goethes inneres Leben, über den Grund seiner Sehnsucht nach Italien, über seine römischen Kunststudien, über den Wechsel der sittlichen Anschauungen in den verschiedenen Perioden Schillers aussprechen; sie sollen den Lebensgang der beiden grossen Dichter vergleichen, sich darüber äussern, weshalb beide glücklich zu preisen seien; sollen entscheiden, ob es wahr sei, dass Goethe mehr den Verstand, Schiller das Gemüt befriedige, oder über den Einfluss der Reden, den ihr Freundschaftsbund auf die Entwickelung unserer Poesie ausgeübt habe; inwiefern der Werther ein Spiegelbild der damaligen Zeit sei. Noch seltsamer, wenn die Schüler veranlasst werden, ihr Gutachten über pädagogische Fragen abzugeben, z. B. warum auf den Schulen vor allen Goethe und Lessing zu lesen sei.

Mehrere der angedeuteten Aufgaben streiften bereits ins Gebiet der

ästhetischen Kritik und damit kehrt auch hier die schon früher hervorgehobene Gefahr, und zwar in verstärktem Masse, wieder: die jungen Herren kommen sich sehr stolz vor, wenn sie auch an den Koryphäen unserer Litteratur etwas tadeln dürfen, und das wird in den meisten Fällen die Pietät schwächen, die doch gegenüber den edelsten und besten Gütern unseres geistigen Lebens recht tief in ihre Herzen gesenkt werden sollte. Wir können uns die Thatsache nicht verhehlen, dass die Wogen unserer Tageslitteratur auch bis an die Bänke unserer Primaner schlagen. Wie so manche von ihnen mit Eifer Nietzsche und Schopenhauer lesen, ohne dass wir es hindern können und das auch nur versuchen sollten, — denn es würde dabei meist das Gegenteil des Wünschenswerten herauskommen — so erfahren sie doch auch, dass unsere neuesten Realisten ein ganz neues Weltalter heraufzuführen verheissen. Auch in den landläufigen Bearbeitungen der Litteraturgeschichte finden sie die Namen der meisten dieser Herrn als die grosser Poeten aufgeführt. Von Wagners Text zur Nibelungentrilogie — der in mehr als einer Hinsicht als abschreckendes Beispiel dienen dürfte — können sie gedruckt lesen, es sei das gewaltigste Nationaldrama unseres Volkes[1]) — als ob nicht schon die Bedeutung des Mannes für das musikalische Drama die Wirkung völlig erklärte, die er in der That geübt hat. Nun ziemt ja jedem, der mit innerem Anteil der Entwicklung unserer Litteratur folgt, gegenüber allem Neuerscheinenden eine gewisse Zurückhaltung; es muss erst abgewartet werden, wie viel von den vielgepriesenen neuen Erscheinungen in 20 bis 30 Jahren noch bewundert oder auch nur gelesen wird. Es soll gar nicht geleugnet werden, dass hier neben thörichter Selbstüberschätzung auch wirkliche Kraft sich emporzuringen strebt. Aber man sollte doch nicht vergessen, dass gerade das, was vom grossen Publikum als neu in dieser modernen Richtung angesehen und von ihren Vertretern zum Teil auch dafür ausgegeben wird, auf diesen Vorzug keinen vollgültigen Anspruch hat, ebensowenig als jene sittliche Weltanschauung, die ihren Standpunkt jenseits von gut und böse wählt (man denke an die Äusserungen des Kallikles in Platons Gorgias, an die des Thrasymachos im I. Buche der Republik). Vor der daraus erwachsenden Überschätzung aber schützt nichts so sicher, als eine wohlbegründete und tiefere Kenntnis der grössten vorhandenen Dichtwerke der neueren und alten Litteratur, die man jedenfalls nur bei historischer Betrachtung, d. h. wenn man sie im Rahmen ihrer Zeit anschaut, richtig zu würdigen vermag; und wenn der Jugend die Freude daran zugleich das Herz durchwärmt hat, dann können wir es ja wohl darauf ankommen lassen, ob ihr Hanneles Himmelfahrt oder die der Jungfrau von Orleans einen tieferen Eindruck macht. Gewöhnen sich aber unsere reiferen Schüler daran, auch über die grossen Toten abschätzige Urteile in ihren Aufsätzen auszusprechen, so dürfte da doch die Pietät ernstlich Not leiden, die ihnen wenigstens die Jugend unbedingt schuldet. Dass deshalb keineswegs alle Kritik bei der Besprechung der Dichtungen fern

[1]) so bei Lyon, Handbuch II[4] p. 293. Koch datiert die neueste Litteraturperiode von Goethes Tod bis zu den Baireuther Festspielen. Zu vergleichen ist Sauers Rezension im Euphorion II p. 161.

bleiben solle, ist bereits ausgesprochen. Aber es ist doch ein grosser Unterschied, ob ein Lehrer Fragen nach dem Rechte eines Dichters in der Klasse berührt und dabei einen solchen Ton einhält, dass die ihm geschuldete Achtung nicht leiden kann, oder ob man ein derartiges Problem zu schriftlicher Bearbeitung vorlegt. Jeder weiss ausserdem, dass eine grosse Zahl der Schüler in solchem Fall, auch wenn man ihnen mit gutem Gewissen versichert, dass sie keiner Beihilfe bedürfen, doch nach allen möglichen Büchern greifen, die ihnen irgend zugänglich sind, und schon dadurch wird ja der eigentliche Zweck der Übung ihres eigenen Denkens und ihrer eigenen Sprachgewandtheit vereitelt. Aber noch schlimmer wirkt unter Umständen die schnöde Art und Weise, in der sich Schriftsteller der Tagespresse über unsere herrlichsten Werke äussern. Haben wir doch schon vor Jahren in der täglichen Rundschau von deren Redakteur hören müssen, die Zeit werde hoffentlich bald kommen, wo man Dichtungen, wie Tasso, Iphigenie und Hermann und Dorothea nicht mehr läse und bewunderte.[1])

Und dies ist nun überhaupt einer der triftigsten Gründe, weshalb die ausschliessliche oder mindestens überwiegende Ausnützung unserer klassischen Poesie zu deutschen Aufsätzen ernste Bedenken gegen sich hat. Die Masse guter und schlechter Erklärungsschriften zu den Meisterwerken unserer Litteratur ist allmählich so gross geworden, dass sich kein Lehrer des Deutschen eines solchen Grades von Allwissenheit rühmen kann, um sie alle vergleichen zu können. Nun aber ist unsere Jugend, wenn es die Aufspürung aller möglichen gedruckten Hilfsmittel zu den Ausarbeitungen gilt, die man von ihr verlangt, ganz ausserordentlich findig; hat aber ein Lehrer besondere Lieblingsthemata, die er mit gleicher oder auch leicht geänderter Überschrift in verschiedenen Jahrgängen wiederholt, so pflanzen sich sehr häufig manche der besseren Aufsätze durch eine ganze Reihe von Schülergenerationen fort. Freilich ist für Gewissenhafte in solchem Falle keine Verführung vorhanden. Aber andererseits lehrt doch die Praxis, dass gerade in diesen Dingen auch bei eifrigen und erfreulich Strebenden das Gewissen eine etwas weitere Ausdehnung hat als in anderer Beziehung, und darin werden alle Schulmänner einig sein, dass Arbeiten, die ihre Gedanken und ihre Redewendungen aus solchen Quellen entlehnen, für den Schreiber selbst durchaus keinen Wert haben. Sie von allen den Eselsbrücken zurückzuhalten, die jetzt für sie gebaut werden, ist geradezu ein Ding der Unmöglichkeit. Noch schwerer aber fällt die Thatsache ins Gewicht, dass man gerade von solchen, die für Poesie und Litteratur die allerwärmste Empfänglichkeit und das glücklichste Verständnis haben, gar nicht selten das Bekenntnis hört, durch unablässige Arbeiten, die sie über einzelne Dichtungen auf der Schule hätten liefern müssen, sei ihnen die Beschäftigung damit ernstlich verleidet worden. Auch das dürfen wir uns doch nicht verhehlen, dass die Gabe, in wirklich anregender Weise deutsche Poesie zu erklären und Liebe dafür zu erwecken, nicht allen verliehen ist; nach dem gewöhnlichen Gange

[1]) Tägliche Rundschau 1886 N. 215.

menschlicher Dinge wird man kaum darauf rechnen dürfen, dass sie sich bei der Mehrzahl der Lehrer des Deutschen in besonders hohem Grade findet. Ist es da nicht schon aus praktischen Rücksichten geboten, lieber etwas zu wenig als zu viel an den Dichtungen herumzuerklären und namentlich den Stoff zu den Aufsatzübungen mehr solchen Gebieten zu entnehmen, die den eben geschilderten Bedenken weit weniger ausgesetzt sind?

Die Zahl von Büchern, aus denen sich der Lehrer Rat holen kann, wenn er um ein Aufsatzthema verlegen sein sollte, ist ja jetzt ganz ausserordentlich gross. Ausser den bereits namhaft gemachten erscheinen besonders Klauckes „Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist", Berlin 1881 hervorgehoben werden zu müssen. Worin des Verfassers Ansichten nicht ganz mit den oben entwickelten in Einklang stehen, das braucht hier nicht wiederholt zu werden. Wenn er die Aufgabe, schriftliche Ausarbeitungen anfertigen zu lassen, auch den Vertretern der übrigen Lehrgegenstände auferlegt wissen will, so ist das an sich ein glücklicher Gedanke. Seine praktische Durchführung begegnet aber auch da, wo man ihn mit bestem Willen zu verwirklichen sucht, erheblichen Schwierigkeiten und wird immer nur in beschränktem Masse möglich sein.[1]) Jedenfalls hat es gerade in oberen Klassen auch einen gewissen Wert, wenn die Ausbildung des deutschen Stils in einer Hand liegt, und das ergibt sich ja von selbst, wo der Lehrer des Deutschen — wie es durchaus wünschenswert ist — noch andern Unterricht in der nämlichen Klasse zu erteilen hat. — Die Aufgaben aber, welche Klaucke zusammengestellt hat, sind mit der grössten Sorgfalt und Sachkenntnis durchgearbeitet und werden auch demjenigen Lehrer willkommen sein, der doch manche etwas zu hoch gegriffen findet. Deutet doch der Verf. an mehr als einer Stelle selbst an, dass er zum Teil mehr an die Lehrer als an die Schüler gedacht habe.

Die Art, wie ein Aufsatzthema zu stellen und seine Ausarbeitung vorzubereiten ist, wird sich natürlich nach der Stufe richten, auf der die Schüler stehen. Wenn sie in Sekunda anfangen, selbständige Ausarbeitungen zu machen, so ist hier eine ziemlich genaue Vorbesprechung angezeigt, die sich dann allmählich immer mehr auf die Hauptpunkte beschränkt und schliesslich in Oberprima nur in wenigen orientierenden Worten besteht. Hat man eine für solche Aufgaben weniger gut beanlagte Klasse vor sich, so wird es geraten sein, sich erst von einigen ihr Konzept vorlesen zu lassen. Denn ein solches wird doch im Anfange vor der Reinschrift von allen angefertigt werden müssen, wenn auch als höchstes Ziel angestrebt werden sollte, diesen Umweg zuletzt völlig entbehrlich zu machen. Hören nun die Schwächeren, wie Geübtere ihre Arbeit angegriffen haben, knüpft der Lehrer daran allerlei Hinweise, wie sich die einzelnen Gedanken in mannigfacher Weise ausdrücken, wie sie sich mit einander verbinden lassen, beseitigt er etwaige Missverständnisse, lässt Verfehltes, was er zu hören bekommt, verbessern: so werden wohl auch

[1]) Danach hat also das im Karlsruher Programm von 1877 darüber Gesagte sich nicht so erfüllen lassen, wie damals beabsichtigt wurde.

die Anfänger dadurch in stand gesetzt werden, einen genügenden Aufsatz zu liefern. Die vorher besprochene Disposition möge dann der Ausarbeitung vorangeschrieben werden, und das bleibe für alle Aufsätze die Regel. Nur wo die Reihenfolge der Gedanken schon durch den Stoff selbst gegeben ist, also z. B. bei erzählender Darstellung, wäre es Pedanterie, noch eine besondere Disposition zu verlangen. Denn das Ziel muss doch sein, dass sie zuletzt nicht nur im Anschluss an eine ihnen gegebene oder doch vorher durchgenommene Reihenfolge arbeiten, sondern sich auch den Gedankengang selbst entwerfen. Damit sie aber eben dies üben, empfiehlt es sich sehr, weit mehr Dispositionen zu besprechen, als nachher wirklich ausgearbeitet werden. Hier findet sich denn auch Gelegenheit, mancher Aufgabe mündlich so weit nahe zu treten, dass etwas von dem Nutzen, den man sich überhaupt von dem Thema verspricht, jedenfalls mit einer gewissen Sicherheit erreicht wird. Dazu gehören zunächst viele jener allgemeinen Betrachtungen, die als Aufsätze ganz gewiss nicht zu oft wiederkehren dürfen. An ihnen lässt sich dann vieles von dem, was Laas über Auffindung des Stoffes in der ersten Abteilung seines deutschen Aufsatzes gelehrt hat, erfolgreich benutzen. Hierbei kommen die jungen Leute ganz sicher nicht in die Lage, dass sie aus sich selbst Lebenserfahrungen, die sie noch nicht gemacht haben, oder Gemütsregungen darstellen müssen, die ihnen bisher fremd waren. Hier wäre denn auch der richtige Ort, einiges von den Anweisungen der alten Rhetorik auseinanderzusetzen und anwenden zu lassen. Man mag z. B. immerhin die einzelnen Bestandteile einer Chrie aufzählen, an irgend einem der bekannten Musterbeispiele gesprächsweise durchführen und von den Schülern in übersichtlicher Form aufs Papier bringen lassen. Man wird sich freilich bald überzeugen, dass das Schema doch ein recht künstliches, nur in sehr wenigen Fällen ungezwungen auszufüllendes ist. Schon der Eingang — das Lob dessen, der den zu behandelnden Ausspruch gethan, ist etwas sehr Missliches. Wem ich zu loben erlaube, dem muss ich gelegentlich auch zu tadeln gestatten, und das würde sich meist wenig erfreulich ausnehmen, wenn es aus der Feder eines Primaners oder Sekundaners käme; aber auch zum Lobe ist er noch nicht befugt, denn fast nie hat er eine wirklich eigene und gründliche Kenntnis des Poeten oder Philosophen, den er verherrlichen soll; er würde sich in sehr vielen Fällen auf das beschränken müssen, was er in einem Konversationslexikon findet. Eine umschreibende Erläuterung ferner des Gedankens, um den es sich handelt, ist ja in manchen Fällen angezeigt und dann auch eine angemessene Übung. Sehr oft aber bedarf es einer solchen nicht, weil der Gegenstand an sich völlig einfach und klar liegt. Dann wird also die Nötigung, Selbstverständliches mit breiten Worten auszuführen, Veranlassung zur Langeweile für den Leser und in viel höherem Grade noch für den Schreiber. Die Begründung ist jedenfalls der wichtigste Bestandteil des Ganzen und eine geschickte Anleitung dazu, wie man allgemeine oder besondere Wahrheiten aus feststehenden Thatsachen des äussern wie des innern Lebens abzuleiten, in geistvollen, freilich auch oft recht einseitigen Aussprüchen das Richtige vom Falschen zu unterscheiden hat, kann die besten Früchte tragen.

Damit lässt sich oft auch die Widerlegung entgegenstehender Ansichten verbinden. Aber andererseits sind die Fälle gar nicht selten, wo dieser Teil ganz ausfällt, weil ein Widerspruch gegen das Behauptete kaum denkbar ist. Indes liesse sich darüber wohl bei einigem Geschick hinwegkommen, wenn man geflissentlich verbreitete Vorurteile heranzieht, mit denen sich die eben erwiesene Wahrheit nicht vereinbaren lässt. Aber nun soll der Unglückliche, der zu einer Chrie verurteilt ist, Beispiele aus dem Menschenleben oder Gleichnisse aus der Natur suchen. Wenn er nun die erstern wegen eines Mangels an Menschenkenntnis nicht findet und die letzteren schlechthin nicht finden kann, weil es sich um sittliche oder psychologische Probleme handelt, die in der äussern Natur überhaupt keine Analogie haben? Da wird er sich denn vielleicht in die Tierwelt flüchten; der treue Hund, der schlaue Fuchs, das unschuldige weisse Lamm können zu Gleichnissen still halten — aber die werden auch bald abgehetzt sein, denn sie werden in unübersehbarer Wiederholung immer aufs neue über das Papier laufen müssen. Freilich, wenn man etwa das früher erwähnte Thema: „Arbeit ist des Blutes Balsam“ behandelt, so kann man auch noch die Ameisen herankriechen und die Bienen herbeifliegen lassen; aber fast immer kommt die Sache auf alltäglichste Gemeinplätze hinaus, an denen im Grunde kein Mensch mehr Freude hat. Mit den Zeugnissen durch Citate aus alten und neuen Schriftstellern ist es ebenfalls eine recht missliche Sache, da unsere Schüler sich selten grosser Belesenheit rühmen können, und wenn sie dann mit einer moralischen Vermahnung schliessen sollen, so ist alles andere eher anzunehmen, als dass ihnen diese wirklich von Herzen geht und ehrlich gemeint ist. Gelegentlich aber besprechen lassen sich manche dieser Aufgaben, und Laas hatte recht, wenn er behauptete, „je harmloser, einfacher, nüchterner, schlichter solche Themata sind, um so besser eignen sie sich zu Aufsätzen der Schüler“, und ausdrücklich die ferngehalten wissen wollte, „die sich auf die höchsten Güter der Menschheit beziehen“, nur vergass er, diese Grundsätze auch auf die Vorschläge anzuwenden, die er selbst machte. Denn danach muss z. B. eine Abhandlung über Fichtes Ausspruch: „es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist“ als eine gründlich verfehlte erscheinen, wie bereits Klaucke richtig bemerkt hat. Man sollte sich doch auch stets den engen Zusammenhang gegenwärtig halten, der zwischen der alten Rhetorik und der Sophistik waltete, wie das ja schon Plato überzeugend nachgewiesen hat. Mehr oder minder gelten doch diese rhetorischen Anweisungen der Kunst, über Dinge zu reden, von denen man nichts weiss, und diese hatte jedenfalls in längst vergangenen Zeiten, wo das Leben noch einfacher und der Kreis der jedem Gebildeten nahe liegenden Vorstellungen ein viel kleinerer war, einen unschuldigeren Charakter als heutzutage, wo allerdings die eben geschilderte Kunst in vielen Blättern der Tagespresse, aber auch auf den Tribünen der Volksvertretung in weitester Ausdehnung und meist mit allgemeinem Beifall des grossen Publikums geübt wird. Und doch gibt es nicht viele Zeitströmungen, denen sich entgegenzuwerfen in solchem Masse Pflicht eines jeden gebildeten und gewissenhaften Mannes wäre.

Zu den Aufgaben aber, bei denen sich eine mündliche Besprechung und im Anschluss daran Entwerfung einer Disposition mehr als schriftliche Ausarbeitung empfiehlt, dürften nun auch viele der Themata gehören, welche zu einer für Schüler noch nicht passenden Kritik führen müssten. Das würde also z. B. bei vielen der von Klaucke, aber auch von Laas vorgeschlagenen Aufsätze zutreffen. Man wird die Schüler gewiss auch mit Lessings Litteraturbriefen bekannt machen müssen; sie erfahren also z. B. wie er über Wielands Empfindungen eines Christen geurteilt hat. Lässt man sie aber in eigener Abhandlung wiederholen, was Lessing mit vollem Recht sagen durfte, so schickt sich das nicht. Denn sie sprechen dann als ihre eigene Meinung einen Tadel aus, zu dem sie nicht befugt sind, weil sie Wieland viel zu wenig kennen. Schöpfen sie in solchem Falle ihre Weisheit aus einem gedruckten Buche, so wird die Sache nur schlimmer, denn sie gewöhnen sich dann, Fremdes ungeprüft nachzusprechen — und wie oft ist nicht das, was sie dann finden, geradezu einfältig! Ähnlich liegt es bei Aufgaben, die sich an die Dramaturgie anlehnen. Untersuchen die Schüler auf Grund der Ausführungen dieser Schrift, welcherlei Sentenzen im Drama zulässig sind und welche nicht, haben sie zu beantworten, was nach Lessing bei dem Vortrage allgemeiner Betrachtungen, mittelbar aber bei allem mündlichen Vortrag beobachtet werden muss; wird ihnen die Frage vorgelegt, ob und unter welchen Bedingungen auch ein neuerer Dichter Geistererscheinungen in seiner Tragödie vorführen darf; woher die bekannten Regeln über die drei Einheiten im Drama stammen und inwieweit sie auch für den modernen Dichter verbindlich sind u. s. w.: so kann über alle diese Gegenstände gehandelt werden, ohne dass unsere jungen Herrn in Versuchung geführt werden, Corneille oder Voltaire herunterzureissen, was ganz gewiss geschehen wird, wenn sie des Hamburger Dramaturgen Betrachtungen über die Rodogune oder die Zaïre mit eigenen Worten wiedergeben sollen. In etwas anderem Sinne regen sich ähnliche Bedenken, wenn man Goethes Dichtung und Wahrheit oder seine italienische Reise zum Ausgangspunkte nimmt. Manche richtige Beobachtung können sie nach genauerer Lektüre der Lebensbeschreibung machen, und sie werden auch wesentliche Umstände, die auf seine Jugend, seine Leipziger und Strassburger Studienzeit einwirkten, herausfinden. Hat der Lehrer die einsichtigen und wohlgeordneten Betrachtungen, die Klaucke darüber anstellt, durchgearbeitet, so wird er nicht nur selbst gefördert werden, sondern er ist auch auf die Gesichtspunkte hingewiesen, von denen aus die Schüler sich des Dichters Entwickelung einigermassen vorstellen können; das mag dann zusammengestellt und auf diese Weise für das Verständnis Goethes ausgenutzt werden. Aber da ist doch noch ein recht weiter Weg zurückzulegen, ehe die Primaner diese seine Lebensperioden schriftstellerisch darzustellen vermögen. Vorerst werden Lehrer und Schüler klüger thun, wenn sie das den berufenen Biographen überlassen, von denen ja jetzt erfreuliche Arbeiten darüber vorliegen. —

Die Arbeiten werden in den obern Klassen ausser der Schulzeit zu Hause angefertigt werden müssen; nur ausnahmsweise wird sich ein Gegenstand darbieten, den man in wenigen Stunden während des Unterrichts

selbst niederschreiben lässt. Bei den häuslichen Arbeiten ist es durchaus nicht nötig, dass alle das nämliche Thema behandeln. Es wird vielmehr recht zweckmässig sein, öfter verschiedene Aufgaben zur Auswahl zu stellen. Wer sich dann für eine entschieden hat, von dem ist anzunehmen, dass sie seiner Neigung entspricht, und das ist immerhin ein Vorteil für die Arbeit. Dies ist von Zeit zu Zeit schon deshalb zweckmässig, weil in der Klasse jede fremde Unterstützung fern gehalten werden kann. Jedenfalls aber darf es sich nicht zu häufig wiederholen, schon weil es sonst ungebührlich viel Zeit fortnimmt. Auch gilt im ganzen hier von der Ausarbeitung der Aufsätze, was bereits in Bezug auf die Ausbildung der Handschrift hervorgehoben wurde: zu einer Beschleunigung seiner Thätigkeit sollte man den mit solcher Arbeit beschäftigten Schüler womöglich niemals drängen. Es sind in der Regel nicht die schlechtesten Köpfe, die etwas längerer Zeit zum Nachdenken und zur Wahl der bezeichnendsten Ausdrücke brauchen; die Leichtigkeit, womit manche ihre Worte aufs Papier werfen, ist gar nicht selten nichts als ein Zeichen grosser Oberflächlichkeit. Eben deshalb ist es in nicht wenigen Fällen höchst gewagt, die geistige Reife eines jungen Menschen nach dem Ausfall einer deutschen Klausurarbeit zu messen. Schon die Notwendigkeit, in einer verhältnismässig kurzen Zeit mit der Arbeit fertig sein zu müssen, wirkt auf viele hindernd und verzögernd ein. Verbindet sich nun damit, wie z. B. bei der schriftlichen Abiturientenprüfung, der Gedanke, dass von dem Ausfall des einen Aufsatzes vielleicht viel abhängen wird, so kann das unter Umständen geradezu lähmend auf den Arbeitenden wirken, und dann werden manche guten Einfälle, an denen es ihm sonst nicht fehlen würde, mutmasslich ausbleiben. Daraus folgt denn doch gewiss, dass man recht vorsichtig sein muss, ehe man an das Misslingen solches Aufsatzes ein gar zu schweres Gewicht hängt. Unstreitig liefern manche derartigen Prüfungsarbeiten den ganz unzweideutigen Beweis, dass ihre Verfertiger den erforderlichen Grad geistiger Reife noch nicht besitzen. Aber eine grosse Härte läge darin, wenn jeder für unreif erklärt würde, dessen Aufsatz nicht vollständig befriedigt. Ein richtiger Ausgleich liegt in solchem Falle recht nahe: man berücksichtige bei der schliesslichen Entscheidung über die Reife jedesmal auch die deutschen Arbeiten, die der einzelne während seines letzten Schuljahrs angefertigt hat. Sehr verständig hat über den Gegenstand Direktor Finsler in Bern geurteilt.[1]) Seine Bedenken gegen alle deutschen Klausurarbeiten lassen sich kaum entkräften. Dazu aber, dass man den deutschen Aufsatz aus der Reifeprüfung ganz fortlässt, werden sich die deutschen Schulverwaltungen schwerlich sobald entschliessen.

Korrektur der Aufsätze. Die Art und Weise, wie ein Lehrer die Aufsätze seiner Schüler verbessern und beurteilen soll, wird jedenfalls, wie so manches im deutschen Unterricht, nach der individuellen Neigung und Richtung dessen, der das Thema gestellt hat, verschieden sein. Einige allgemeinere Grundsätze lassen sich trotzdem aufstellen. Darüber

[1]) Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz. Bern und Leipzig 1893 p. 269.

werden alle einig sein, dass die Korrektur deutscher Arbeiten zu den mühsamsten und zeitraubendsten, aber auch notwendigsten Geschäften eines Lehrers gehört. Unsere Schüler wollen und müssen den Eindruck erhalten, dass ihren Aufsätzen das volle Interesse dessen entgegengekommen ist, der ihnen die Aufgabe gestellt hat. Wenn er mit Fug und Recht von ihnen eine saubere und gefällige Handschrift verlangt, so soll er auch darin mit gutem Beispiel vorangehn. Er darf schlechterdings nicht durch seine eigene Flüchtigkeit selbst den Beweis führen, dass er es sich mit seiner eigenen Pflicht zu leicht gemacht habe. Andererseits aber kann entschieden nicht von ihm verlangt werden, dass er alles Misslungene in bessere Form bringe. Es wäre nicht einmal zweckmässig, dass er selbst sprachliche oder sachliche Fehler berichtigte, bei lästigen Wiederholungen gleicher Ausdrücke ein passendes synonymes Wort an den Rand schriebe oder die Konstruktion angäbe, durch die schleppende und schwerfällige Perioden klarer und übersichtlicher gemacht werden können u. s. w. Um alles, was in dieser Richtung, ob auch in freundlichster Absicht, zu viel geschieht, pflegen sich die meisten Schüler herzlich wenig zu kümmern und haben dann natürlich auch nicht den geringsten Nutzen davon. Wohl aber werden sie zur Aufmerksamkeit auf ihre Schwächen und Fehlgriffe genötigt, wenn man bei jedem Aufsatze von ihnen selbst, sei es am Rande des Heftes oder auch am Schlusse jeder Arbeit, eine Nachbesserung verlangt, die dann freilich, wenn sie helfen soll, wieder einer Durchsicht des Lehrers unterzogen werden muss. Um aber jeden gleich darauf aufmerksam zu machen, was einer Änderung bedarf, ist es zweckmässig, wenn eine bestimmte Art von Fehlern mit einem ein für alle Mal geltenden Korrekturzeichen immer als solche kenntlich gemacht wird. Dadurch wird an jeder Stelle dem Schüler sofort angedeutet, ob dort eine Nachbesserung von ihm gefordert werde. Denn manchmal wird man allerdings nur eine allgemeine Bemerkung an den Rand schreiben, in der eine Beurteilung des gegenüberstehenden Textes enthalten ist, ohne dass eine völlige Umarbeit ratsam oder auch nur möglich wäre. Übrigens ist vielleicht auch der Rat nicht überflüssig, dass man gut thut, auch mitten in der Arbeit hin und wieder ein Lob auszusprechen. Noch immer gibt es Lehrer genug, die es ihrer Autorität schuldig zu sein glauben, so weit als möglich mit ihrem Beifall zurückzuhalten, während sie ihr Missfallen immer in der deutlichsten und schärfsten Fassung zum Ausdruck bringen. Der Irrtum hat oft recht böse Folgen. Denn wenn der Lernende nie merkt, dass auch er seinem Lehrer zuweilen einige Freude bereiten kann, wird recht bald die Lust dazu bei ihm erkalten. Ob es notwendig ist, dass durch eine Vereinbarung im Lehrerkollegium von allen Lehrern des Deutschen die nämlichen Korrekturzeichen angewandt werden,[1]) bleibe dahingestellt; schaden kann es ja gewiss nicht. — Sehr gut thun wird der Lehrer oberer Klassen, wenn er es sich zur Gewohnheit macht, soweit

[1]) Nicklas gibt in seinen bereits erwähnten methodischen Winken S. 25—27 das Verzeichnis solcher Korrekturzeichen, die im ganzen recht zweckmässig sind, wenn auch ein und das andere fortbleiben konnte. Es sind diejenigen, welche am Münchener Maximiliansgymnasium eingeführt sind.

als irgend möglich immer nur einen Aufsatz zu lesen und zu verbessern; die Wiederholung der Arbeit wirkt sonst gar zu abspannend. —

Von besonderer Wichtigkeit ist es, dass jede dieser Arbeiten zu einer wirklichen Sprachübung werde. Ohne allen Zweifel ist die höhere Schule berufen, an ihrem Teil darauf hinzuwirken, dass jeder Gebildete ein sicheres Gefühl für Korrektheit und Reinheit des deutschen Stils gewinne. Vergleicht man unsere gegenwärtige Schriftsprache mit der, die bis ins vorige Jahrhundert hinein herrschte, so wird kein unbefangener Beurteiler den grossen Fortschritt verkennen, der inzwischen erfolgt ist, und es ist in der That nicht gerade nötig, wenn es sich um Sprachreinigung handelt, in den Ton zu verfallen, den Jeremias auf den Trümmern Jerusalems anstimmte, oder in den darauf bezüglichen Schriften die Bekämpfung der „Sprachdummheiten" zu Zornausbrüchen eines leidenschaftlichen Antisemitismus auszunutzen. Aber andererseits ist doch einzuräumen, dass diese und ähnliche Bücher, unter denen namentlich Schröders Schrift „Vom papiernen Stil" Berlin 1891 um ihrer erquickenden Frische halber hervorgehoben werde, in weiteren Kreisen das Sprachgewissen geschärft haben und daher von allen Lesern beherzigt zu werden verdienen. Der Einfluss der Tagespresse ist in der That recht bedenklich. Zwar haben wir ja Zeitungen, die mit löblicher Entschiedenheit auch auf korrekte und geschmackvolle Darstellung halten. Aber bei den kleineren Blättern, die doch an kleineren Orten geradezu die tägliche Geistesnahrung für die meisten Einwohner, auch für deren Söhne, bilden, macht sich in der That oft eine wahre Roheit des Stils breit und hier wimmelt es denn auch von Verstössen gegen alles, was als erlaubt gelten sollte. Es hiesse vielleicht der Majestät der Volkssouveränetät zu nahe treten, wollte man das auch von den mündlichen Äusserungen einiger Volksvertreter behaupten, die sich mit besonderem Eifer auf die Tribüne des Reichstages oder der Kammer drängen. Auch die Stilblüten, die man in der neueren Roman- und Novellenlitteratur pflücken kann, sind grossenteils von sehr zweifelhaftem Dufte. Diesem Einflusse gegenüber kommt eigentlich der noch im deutschen Aktenstil stellenweis herrschende Zopf wenig mehr in Betracht. So kann man denn auch mit gutem Grunde behaupten, dass die Herren Reiniger zum Teil im Eifer des Angriffs weiter gegangen sind, als nötig und richtig war, wie das ja auch in einer Reihe von Gegenschriften nachgewiesen worden ist. Jedenfalls ist allzupeinliche Genauigkeit, auch wenn sie die Pedanterie angreift, darum nicht weniger selbst Pedanterie, und wenn der Lehrer gar zu peinlich alles verfolgt, was irgend ein strenger Sprachrichter angegriffen hat, so läuft er Gefahr, gerade das zu ersticken, was vor allem Not thut: nämlich die rechte Freudigkeit an der Arbeit. Die deutsche Sprache lässt sich ja nach ihrer ganzen Anlage nicht so leicht handhaben, als etwa die französische, in der alles viel genauer bestimmt ist und in Bezug auf Wortstellung, aber auch im Satzbau, in der Wahl des Ausdrucks viel geringere Freiheit herrscht als bei uns. Aber eben deshalb ist es für den Deutschen auch schwerer, sich die erforderliche Gewandtheit und Geläufigkeit anzueignen. Wird er aber auf Schritt und Tritt vor Fehlern gewarnt oder daran erinnert, dass

er sich besser hätte ausdrücken können, so wird er noch weniger das Zutrauen zu seinem eigenen Können gewinnen, dessen es vor allem bedarf, um auch im Stil die vorhandene Naturanlage zu erfreulicher Entfaltung zu bringen. Der Gebrauch des Pronomens „derselbe" ist gewiss überall unschön, wo man es vermeiden kann und wo ausserdem „ihm, ihn, sein" viel näher liegt. Ganz und gar aber verbannen kann man es, auch wenn es keine Identität bezeichnet, doch nicht; die Fälle sind keineswegs selten, wo die volle Deutlichkeit nur durch das verfehmte „derselbe" hergestellt werden kann. Wer ferner darauf dringt, dass das relative „der" so weit als möglich an die Stelle von „welcher" trete, verdient dafür gelobt zu werden. Wer nur das erstere dulden will, beraubt die Sprache doch auch wieder eines Wortes, das gar nicht selten besser passt als sein Nebenbuhler; denn „welcher" hat eine entschieden qualitative Bedeutung, während „der" weit mehr das Individuum bezeichnet. So wird aber auch die Auswahl der Ausdrücke durch den wieder Mode gewordenen Kampf gegen die Fremdwörter verengt. Es ist ja richtig, dass mancher jugendliche Schreiber eine Art Stolz empfindet, wenn er sich in Ausdrücken ergehn kann, die ihm und anderen schon deshalb vornehm erscheinen, weil er sie nur halb oder gar nicht versteht. Solcher Thorheit muss ja entschieden begegnet werden. Der Lehrer dulde prinzipiell kein Fremdwort, das der Schüler nicht dem Sinn und womöglich auch der Ableitung nach zu erklären weiss, und treffe die Vorliebe für französische oder griechische Worte überall da, wo es gleichbedeutende und gleich edle, ja in den meisten Fällen edlere deutsche gibt, mit wohlverdientem Spotte. Aber man sollte doch auch nicht übersehen, dass die Benutzung fremder Ausdrücke unter Umständen auch eine Bereicherung der Sprache bedeutet, die nun seit bald zwei Jahrtausenden einem offenbar von der Natur in sie gepflanzten Triebe folgt, wenn sie unablässig von ihren Nachbarn Worte entlehnt und ihnen allmählich auch alles Bürgerrecht erteilt. Für die wissenschaftliche Terminologie ist es geradezu ein Segen, wenn man in allen Kultursprachen die gleichen Bezeichnungen für die nämlichen Begriffe festhält. Das Gleiche gilt doch auch für den Küchenzettel oder für die Toilette, namentlich die der Damen, die beide immer mehr einen internationalen Charakter annehmen. Einigermassen kann man Fremdwörter ja auch durch die Art, wie man sie schreibt, in unsere Sprache einbürgern. Es wird kein Lieutenant übelnehmen, wenn man ihn ohne i schreibt, und ein Beefsteak schmeckt darum nicht schlechter, weil man es der englischen Orthographie entkleidet. Selbst der Wohlklang der Rede wird durch die grossenteils sehr wohllautenden, aus dem Romanischen entnommenen Worte erheblich gesteigert. Auch ein anderer Dienst ist keineswegs zu verachten, den die fremden Ausdrücke manchem guten deutschen Worte gethan haben und noch leisten. Auch die allzuhäufig gebrauchten Wörter, nicht bloss vielgetragene Kleider, nützen sich ab, und wenn heutzutage die Ausdrücke Frau und Jungfrau einen entschieden vornehmen Klang haben, so danken sie das dem Umstande, dass ganze Jahrhunderte statt ihrer Madame und Mamsell gesagt wurde. So wird sich vermutlich auch das Wort „Dame" bald abgegriffen haben; durfte doch schon Mörike

von einem schönen Mädchen sagen: „eine Fürstin kann sie werden, eine Dame wird sie nie.“ So scheint denn auch auf diesem Gebiete die Zeit der Kreuzzüge vorüber zu sein. Auch hier behält Goethe recht, wenn er sagt: „Die Muttersprache zugleich reinigen und bereichern ist das Geschäft der besten Köpfe; Reinigung ohne Bereicherung erweist sich öfters geistlos.“ Jedenfalls gibt es noch andere Arten, sich ums Vaterland verdient zu machen, als die Hetzjagd auf harmlose Fremdwörter.

Kaum braucht gesagt zu werden, dass diese Erwägungen im wesentlichen dieselben sind, welche schon vor zehn Jahren der treffliche Gustav Rümelin in einem Vortrag entwickelte, der freilich die Sprachchauvinisten zu sehr lebhaftem Widerspruch reizte.[1]) Wem es aber recht ernstlich um Förderung deutscher Stilbildung zu thun ist, der wird in dieser Frage schwerlich zu einem anderen Ergebnis kommen. Aber auch in Bezug auf Satz- und Periodenbildung kann eine Abhandlung desselben Verfassers den Lehrern des Deutschen empfohlen werden,[2]) wie denn überhaupt die Aufmerksamkeit auf das innerhalb unseres eignen Sprachgebiets Liegende erheblich wichtiger ist, als die Abwehr der etwa vom Ausland kommenden Einwirkungen. Da ist denn gerade der von Rümelin hervorgehobene Gesichtspunkt besonderer Beherzigung wert. Weil die Eile, mit der der Journalist arbeiten muss, aber auch der Zwang, dem jeder Redner unterliegt, wenn er im Augenblick des Sprechens nach Worten sucht, eine ganze Menge abstrakter Wendungen und umschreibender, meist ziemlich wortreicher Phrasen zu einem bequemen Notbehelf macht, so haben diese allmählich nicht bloss in der Tagespresse ein solches Übergewicht gewonnen, dass dadurch die unmittelbare Natürlichkeit und die sinnliche Frische der Darstellung zurückgedrängt wird. Völlig richtig wird aus diesen und verwandten Ursachen von Rümelin die Erscheinung abgeleitet, dass sehr oft in unserer Prosa einem Verbalsubstantiv die Stelle eingeräumt wird, die dem Verbum gehörte. Denn das wahre Leben aller fesselnden und anregenden Rede pulsiert im Verbum. Es kann ja für den Bau einer grösseren Periode vorteilhaft sein, dass man sagen kann: nach Eroberung der Stadt — und doch ist es entschieden lebendiger und anschaulicher, das Verbum zu brauchen: „als die Stadt erobert war“. Zum Teil haben hier auch die lateinischen Partizipialkonstruktionen eingewirkt, die sich freilich durch jene Benutzung eines Substantivs am kürzesten widergeben lassen, und das mag sehr am Orte sein, wenn man eine grössere Periode bauen will und deren Seitenflügel nicht zu sehr mit Anhängseln belasten mag. Aber dabei ist andererseits daran zu erinnern, dass unsere deutsche Sprache sich zu Ciceronianischen Perioden recht wenig eignet und es deshalb durchweg Pflicht des Lehrers ist, seinen Schülern lieber schlichteren und einfacheren Satzbau zu empfehlen. Nur darf das auch nicht zum entgegengesetzten Extrem führen. Die kurzen, unverbundenen, gehackten Sätze sind ja jetzt auch bei manchem neuesten Klassiker Mode, aber auch das ist Manier und deshalb verwerflich. Schliesslich möge noch

[1]) Über die Berechtigung der Fremdwörter, jetzt in der dritten Folge der Reden und Aufsätze, Freiburg und Leipzig, p. 179.

[2]) Ebendort p. 222: Über die neuere deutsche Prosa.

ein kleines Verzeichnis solcher Fehler oder Geschmacklosigkeiten folgen, denen der deutsche Unterricht entgegentreten sollte, wobei denn freilich auch einiges Selbstverständliche unterlaufen dürfte. So wird ja gewiss jeder Lehrer Tautologien wie „ich muss notwendig, ich bin nicht imstande reden zu können" von selbst anstreichen. Gegenüber groben Verstössen, wie die immer weiter um sich greifende Zurückdrängung der trennbaren Präpositionen beim zusammengesetzten Verbum, also gegen Fehler wie „ich anerkenne, ich anvertraue, ich anempfehle, ich beigeselle u. s. w." sind wir schon in üblerer Lage. Hat doch B. Auerbach sich einmal dieser Formen in allem Ernst angenommen (s. oben p. 33). Wenig geschmackvoll ist es auch, mehrere Präpositionen aufeinander folgen zu lassen (auf mit blühendem Korn prangenden Feldern), oder einen an sich richtigen Kasus neben eine Präposition zu stellen, die ihn doch nicht regieren soll („in der Gefahr ausgesetzter Lage"); sehr lästig die verbreitete Neigung, Genetive von dem substantiven Neutrum eines Adjektivs abhängig zu machen (das Verlockende seiner Anerbietungen — das Schimpfliche der erlittenen Niederlage). Endlich seien noch einige üble Gewohnheiten angeführt, die nicht einmal unter den „Sprachdummheiten" zu finden sind. Ganz ohne umschreibende Phrasen kann ja keine Sprache auskommen und so ist an sich nichts dagegen zu sagen, wenn man statt „wirken auf" — liest „Einfluss auf — haben oder üben". Wird nun aber aus der Phrase das Verbum „beeinflussen" abgeleitet, so ist das schon ein wahres Scheusal, und wenn dieses nun gar ein Abstraktum „die Beeinflussung" gebiert, so ist die Missgeburt im Superlativ fertig. Solche entsetzlichen Worte sind auch die Inanspruchnahme, die Rücksichtnahme, die Instandsetzung, Zurateziehung etc. — Aber auch vor Monotonie aller Art ist zu warnen und dazu dürfte — schon wegen der beim Übersetzen aus den alten Sprachen naheliegenden Gewohnheit — oft die Bildung der Nebensätze mit „nachdem" führen, der man steuern kann, wenn man einmal gegen das Wort nachdem auf einige Wochen geradezu ein Polizeiverbot erlässt.

Im Ganzen aber ist es nicht die Absicht dieser Zeilen, den Kollegen bei der Durchsicht der Aufsätze allzu pedantische Genauigkeit zur Pflicht zu machen. Man würde sonst den jungen Leuten gar zu sehr ihre Freiheit beschränken und unter Umständen demjenigen, der sonst vielleicht seinem Stil schon ein individuelles Gepräge aufzudrücken verstünde, was doch jedenfalls gefördert werden sollte, dazu alle Lust nehmen.

Rückgabe und Zahl der Aufsätze. Gerade die Stunden, in denen ein Lehrer die von ihm durchgelesenen und beurteilten Aufsätze zurückgibt, können, wenn er sie richtig benutzt, für Ausbildung des Stils, z. B. für richtige Unterscheidung synonymer Ausdrücke, für Vermeidung schleppender Satzfügungen oder lästiger Einschachtelungen, aber auch für Schärfung des grammatischen Gewissens sehr fruchtbar gemacht werden. Das ist freilich nicht zu erreichen, wenn mit jedem einzelnen eine Privatunterredung über die von ihm gelieferte Arbeit abgehalten wird. Der Unterricht hat sich vielmehr hier wie überall stets an die ganze Klasse zu wenden. Zunächst wird es darauf ankommen, den Schülern den rich-

tigen Massstab für das zu geben, was von ihnen erwartet wurde und was dann geleistet worden ist. Dann aber handelt es sich um eine Besprechung dessen, was im einzelnen geglückt oder misslungen ist. Um dies nach bestimmtem Plane und zugleich mit angemessener Unterbrechung des eigenen Vortrags durch eingestreute Fragen zweckmässig und für alle anregend zu machen, sollte kein Lehrer die Mühe scheuen, sich während der Korrektur auf einem dazu bereit liegenden Blatt alles das, was er zur Sprache bringen will, also auch die vorgekommenen Fehler, aufzunotieren, und zwar in der Reihenfolge, die ihm die Disposition des Aufsatzes an die Hand gibt. Dann hat er hieran einen Leitfaden für die Anordnung dessen, was er nun zu besprechen hat. Da niemand weiss, ob nicht ihn vielleicht die Auseinandersetzung besonders angehen wird, so pflegen dabei alle sehr aufmerksam zuzuhören; auch kann mancher Fehler hervorgehoben werden, ohne dass ein Name genannt wird. Jedenfalls dürfte jeder Lehrer die Erfahrung machen, dass hier eine gewisse Schonung meist weiter führt, als scharfer Hohn und Spott, der freilich die Lachlust reizt, aber recht oft auch sehr verstimmend auf den davon Getroffenen wirkt. Besonders gelungene Arbeiten vorzulesen oder vorlesen zu lassen, ist nur in seltenen Fällen ratsam. Den Zuhörern ist ja in der Regel der Gegenstand genau bekannt, entbehrt also des Reizes der Neuheit und die Freude der andern an der gelungenen Arbeit eines Mitschülers pflegt nicht besonders lebhaft zu sein.

Schliesslich ist noch die Frage aufzuwerfen, wie viel Aufsätze im Laufe eines Schuljahrs angefertigt werden sollen. — Man kann sich ja denken, dass die Arbeiten sehr ausführlich angelegt werden und dann darf sich ihre Zahl natürlich nicht sehr hoch belaufen. Ist es aber im ganzen angezeigt, die Schwierigkeit der Aufgaben eher etwas herabzustimmen als hinaufzuschrauben, so ergibt sich daraus auch, dass sehr grosse Ausarbeitungen im allgemeinen nicht zweckmässig sind. Die Erfahrung spricht entschieden dafür, dass etwas häufigere, wenn auch kürzere Übungen mehr fruchten als seltene, aber dann auch umfangreiche Aufsätze. Man kann ja in dieser Beziehung einen gewissen Wechsel walten lassen. Dann und wann gebe man ein Thema, zu dessen Behandlung man den Schülern etwas längere Zeit, allenfalls einen Monat, lässt. Dazwischen aber fordere man kürzere und leichtere Arbeiten, die sie in acht bis vierzehn Tagen bewältigen können. Als solche empfehlen sich gelegentlich Übersetzungen aus den alten Klassikern, wie ja auch Münch für das Französische dazu treffliche Anleitung gegeben hat. Aber auch etwas freiere Wiedergabe besonders schöner Stellen, z. B. aus dem Demosthenes oder Thukydides, bei denen man auf wörtliche Genauigkeit verzichtet und nur eine möglichst wirkungsvolle sprachliche Einkleidung in selbstgewählten Wendungen fordert, pflegen sich gut zu lohnen. Dann und wann mögen sprachliche Beobachtungen, zu denen der sonstige Unterricht Anlass bietet, zu Papier gebracht, also z. B. die Bedeutung synonymer Ausdrücke entwickelt werden. Aber auch von den etwa neben den eigentlichen Aufsätzen durchgesprochenen Dispositionen wird sich eine und die andere dazu eignen, in dieser kürzeren Form niedergeschrieben zu werden. Gelegentlich kann

man auch die philosophische Propädeutik heranziehen, Beispiele zu den Schlussfiguren, eine Reihe von Definitionen u. s. w. geben lassen. —

Den Wert der mündlichen Vorträge hat man nicht selten überschätzt. Auch von ihnen gilt, was von so manchen Aufgaben gesagt werden muss, die man dem deutschen Unterricht zuzuweisen pflegt: sie sind allerdings auch durch ihn, aber keineswegs ausschliesslich durch ihn zu lösen. Vielmehr muss es jede und vorzugsweise jede höhere Unterrichtsanstalt als einen sehr wesentlichen Gesichtspunkt ins Auge fassen, dass planmässig in ihren Zöglingen die Fähigkeit der freien Rede ausgebildet werde, und zwar fast in allen Lehrfächern und in allen Lehrstunden. Überall kommt es darauf an, wie der Lehrer seine Fragen stellt und die Schüler sie zu beantworten gewöhnt; ob er so weit Entsagung zu üben versteht, dass er seine Zöglinge so viel als möglich zu Wort kommen lässt und seinerseits jede überflüssige Einhilfe, Verbesserung und Wiederholung unterdrückt. Er muss es zu erreichen verstehn, dass niemals die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse erlahmt — was ganz gewiss geschehen würde, wenn die Fragen meist Selbstverständliches hervorlocken oder der Lehrer ganz richtig Gesagtes wie ein nachhallendes Echo wiederholt, und wenn sich die Zuhörer langweilen, so wird unfehlbar auch der Eifer und die Freudigkeit des Redenden nachlassen und damit die allerwichtigste Bedingung eines gedeihlichen Erfolges schwinden. Es bedarf hier keiner Aufzählung mehr, wie häufig sich dem Schüler beim Übersetzen aus einer fremden Sprache, beim Nacherzählen irgend einer geschichtlichen Erzählung, bei den Beschreibungen der Naturkunde u. s. w. zu freiem Vortrage Gelegenheit bietet. Ein ihm eigentümliches Gebiet hat der deutsche Unterricht eigentlich nur bei der Rezitation memorierter Gedichte, der Wiederholung schon gelesener oder dem Bericht über solche Lesestücke, auf die sich die jungen Leute zu Hause vorbereitet haben und über die sie dann in der Stunde Bericht erstatten. Wie wichtig es ist, dass schon die Kinder an sprachrichtige und gefällige Aussprache gewöhnt werden, das wurde schon bei den Leseübungen p. 65 dargelegt und bedarf keiner Wiederholung. Aber auch, wenn sie sonst zusammenhängend reden, ist stets darauf zu halten, dass jedes Wort deutlich zum Gehör komme, dass der höchste Ton auf das Wort oder die Worte gelegt werde, denen er gebührt, die Stimme am Schluss der Fragen und Vordersätze gehoben, am Ende der übrigen Sätze aber darum nicht völlig tonlos werde. Übrigens sind dies ebenfalls Forderungen, die auch in andern Lehrgegenständen befriedigt werden sollen. Es wird viel damit gewonnen, wenn man auch in einer fremden Sprache den Schülern niemals gestattet, den Text, den sie lesen oder vortragen sollen, monoton abzuleiern, sondern immer mit verständnisvoller Betonung zu sprechen. Gelingt es dem Lehrer des Deutschen, seine Schüler recht lebendig für die Gegenstände seines Unterrichts zu erwärmen, so wird sich auch ein einfacher und natürlicher Ausdruck der innern Empfindung erzielen lassen, ohne dass der Redner deshalb ins Affektierte oder Theatralische zu verfallen braucht. Wer im Augenblicke, wo er sprechen soll, seine Worte erst suchen muss, der muss sich früh gewöhnen, dazu die durch den Sinn gegebenen Pausen zum Nachdenken

zu benutzen. Zweimal denselben Satz anzufangen, weil man sich das erstemal die Fortsetzung noch nicht hinreichend überlegt hatte, muss ein für allemal als verboten gelten; ebenso jene übellautenden unartikulierten Laute, mit denen viele jeden neuen Satz zu eröffnen pflegen. Ehe der geschlossene Mund wieder geöffnet wird, muss der Gedanke, der ausgesprochen werden soll, auch in seiner sprachlichen Form schon klar vor der Seele des Redenden stehen; dieser soll nicht anfangen zu sprechen und dann erst, wenn er mitten auf dem Weg ist, merken, dass er noch nicht weiss, wie er endigen soll; dann wird der Satz ohne Stockung von den Lippen fliessen und zugleich wird sich die richtige Betonung von selbst einstellen. — Dazu bedarf es allerdings sorgfältiger Vorbereitung. Aber man merkt auch einer Klasse sehr bald an, ob in dieser Hinsicht mit Einmütigkeit von verschiedenen Seiten nach dem gleichen Ziele gestrebt wird. Die Gewohnheit, ruhig, besonnen und fliessend zu reden, muss fast in jeder Schulstunde und von jedem Lehrer gepflegt werden.

Wann und wie sich im deutschen Unterricht zur Übung des freien Vortrags Gelegenheit bietet, das ist im früheren bereits angegeben worden. Überall handelte es sich um mündliche Aufgaben, an denen stets die ganze Klasse beteiligt war. Dazu können nun auch besondere Vorträge einzelner kommen. Es ist bereits wiederholt darauf hingewiesen worden, dass im Deutschen die Privatlektüre in weit höherem Masse berechtigt ist, als etwa in den alten Sprachen. Da hat nun der Lehrer reichliche Veranlassung, die Aufmerksamkeit auf einzelne Partien in den Schriften der Klassiker zu lenken, von denen er wünscht, dass sie allen bekannt werden, ohne dass doch eine eingehende Besprechung und deshalb eine gemeinsame Vorbereitung darauf angezeigt wäre. Das wird, namentlich in den obern Klassen, schon bei manchen Gedichten zutreffen. Von vielen wird allerdings verlangt werden dürfen, dass alle sie auswendig wissen — auch in diesem Punkte wird augenblicklich wahrscheinlich im Durchschnitt zu wenig, nicht zu viel gefordert. Aber unmöglich ist es, alle schönen Gedichte von sämtlichen Schülern memorieren zu lassen. Da kann man also die meisten davon an einzelne verteilen und durch sie vom Katheder herab zum Vortrag bringen lassen. Das nämliche gilt von manchem trefflichen Prosaaufsatze, den die jungen Leute in ihrem Lessing, Goethe und Schiller, vielleicht aber auch in ihrem Lesebuche oder sonstwo finden, und der zu den eigentlichen Gegenständen des deutschen Unterrichts in Beziehung steht. Man denke nur an so manche treffliche Abhandlung von J. Grimm, von Hehn, Kuno Fischer, D. Strauss u. a. Auf diese Weise kann noch für recht viel Anregendes und Beherzigenswertes Interesse geweckt werden, da sich ja wohl an einen jeden derartigen Vortrag auch eine Besprechung knüpfen wird, die dem Lehrer zugleich beweisen muss, dass alle andern wirklich mit Verstand und innerem Anteil zugehört haben. Denn das ist allerdings eine nie ausser Acht zu lassende Rücksicht, dass die Worte des jedesmaligen Redners auch geeignet sind, das Interesse der übrigen zu wecken und zu fesseln. Zu lange wird man jenen deshalb das Wort nicht geben dürfen; länger als zehn Minuten hält die Sammlung junger Leute gegenüber einem zusammenhängenden Vortrag schwerlich aus; auch

hat man für die Übung eines einzelnen im Vergleich zu den übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts kaum mehr Zeit zur Verfügung. Jedenfalls können freie Vorträge, welche also nichts sind, als frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes, gute Dienste thun. Von den Übungen aber, die dem jungen Menschen eine gewisse Fertigkeit aneignen wollen, über jedes beliebige Thema zu reden, für welches er gar keine sichere Grundlage hat, sondern sich die Gedanken erst herbeischaffen muss, sei es durch mündliche Erkundigungen, sei es aus Gott weiss welchen Büchern, wird man sich keinerlei Nutzen für die Schule versprechen dürfen. Vielmehr dürften derartige Vorträge, wenn es gelänge, dafür den Wetteifer der Schüler anzuregen, einen recht nachhaltigen Schaden anrichten. Worin dieser besteht, daran ist grossenteils schon bei Gelegenheit der Aufgaben für die Aufsätze die Rede gewesen. Die ganze Kunst, die dadurch gelernt werden soll, besteht darin, dass man einem jungen Menschen die nötige Dreistigkeit beibringt, inhaltleere Phrasen oder unüberlegte, flüchtig aufgeraffte Weisheit keck als eigne Eingebung auszusprechen. Aber man irrt, wenn man meint, dass das überhaupt erst zu erlernen sei, was thatsächlich längst in weitester Ausdehnung geübt wird und wozu zwar auch eine gewisse Anlage zur Beredsamkeit, vor allem aber ein hoher Grad von Unverschämtheit und Oberflächlichkeit gehört. An derartigen Rednern ist doch wahrhaftig in unserer Zeit kein Mangel, und die Schule hat wahrlich wichtigere Dinge zu thun, als die Zahl dieser Phrasendrescher noch zu vermehren. Ein Primaner, der vor die Aufgabe gestellt würde, aus dem Stegreif oder auch nach kürzerer Vorbereitung einen Vortrag z. B. über die Sozialdemokratie zu halten, ist zu einer kläglichen und zugleich lächerlichen Rolle verurteilt. Ganz neu sind freilich solche Bestrebungen auch nicht. Schon im 17. Jahrhundert, als einige Zeit lang die Pädagogik kein höheres Ziel kannte, als die Ausbildung der Fürstensöhne und des hohen Adels nach französischem Muster, wurden die Lehrer angewiesen, ihnen Zeitungskollegien zu lesen, und darüber mögen dann die jungen Herrn mit grösster Zungengeläufigkeit auch konversiert und Vorträge gehalten haben, natürlich in französischer Sprache. Denn mit deutschem Geiste und deutscher Sitte haben derartige Bestrebungen nichts zu schaffen.

Somit dürfte der Kreis dessen, was über deutschen Unterricht zu sagen war, umschrieben sein. Wohl mag manches übersehen, manches nicht mit der Gründlichkeit behandelt worden sein, die ein und der andere Leser erwartet hat. Solchem Urteil gegenüber sei noch einmal auf die nirgends verleugnete Absicht hingewiesen, diesem Lehrfach eine Verstiegenheit und Übertreibung fern zu halten, die ihm selbst kein Heil, wohl aber ihm und unserm gesamten Schulwesen ernsten Schaden bringen kann. Entsprungen sind alle hier dargebotenen Urteile und Gedanken nicht der Freude am Widerspruch gegen verbreitete Ansichten, sondern der ehrlichsten Liebe zu dem Gegenstande selbst, einer Liebe, die freilich keinen Glauben finden könnte, wenn sie sich nicht im Verlaufe der ganzen Dar-

stellung kund gegeben hätte. Es gilt eben auch auf diesem Gebiete das Wort des alten Weisen, dass die Hälfte mehr ist als das Ganze. —

VI. Die philosophische Propädeutik.

Von der philosophischen Propädeutik gilt nicht, was vom deutschen Unterricht gesagt werden musste. Dieser ist erst in neuerer Zeit das geworden, was er ist, während jene schon im Lehrplan der ältesten Schulen ihre feste Stelle hatte. Denn im ganzen Mittelalter bildete die Dialektik den Abschluss der unteren Stufe des Unterrichts, des sogenannten Trivium. Man verstand aber darunter im wesentlichen, was wir formale Logik nennen, also allerlei Kenntnisse, die man zwar nicht direkt, aber doch mittelbar aus dem Organ des Aristoteles schöpfte und vor allem als Mittel zum Beweise der theologischen Dogmen auszunutzen bestrebt war. Der Humanismus, der dann ganz andere Bahnen verfolgte als die überlebte Scholastik, verwandte die logischen Kategorien hauptsächlich zu rhetorischen Zwecken. Eben dadurch aber muss der philosophische Unterricht mittelbar eine gewisse Anregung dazu gegeben haben, dass man sich nicht ausschliesslich um die sprachlich formellen Gesichtspunkte beim Studium der alten Litteratur bemühte, — eine Einseitigkeit, wozu der damalige humanistische Unterricht entschieden neigte —, sondern auch auf die logische Anordnung, indirekt also zugleich auf den Gedankengehalt des Dargestellten achtete. Es ist dies immerhin eine Seite in der damaligen Lehrweise, die auch heut noch hervorgehoben zu werden verdient. Die Methode, auf der Gelehrtenschule Dialektik zu treiben und mit der Theorie zugleich rhetorische Übungen aller Art zu verbinden, hat sich dann im Lehrplan der humanistischen Schulen während der folgenden Jahrhunderte erhalten. Hin und wieder griff man, zumal die Grenzen zwischen Gymnasium und Universität noch keineswegs feststanden, auch auf andere Gebiete der Philosophie hinüber. Man trieb z. B. im collegium Mauritianum, dem späteren Carolinum, in Kassel neben der Dialektik Ethik und Politik, in der halbakademischen Lehranstalt in Schleusingen Ethik und Metaphysik. Am Anfang des 18. Jahrhundert wurden in der Selekta des Halleschen Pädagogiums ausser der Logik Ontologie, Metaphysik, Naturrecht und Moral gelehrt. Ähnliches wiederholt sich an vielen anderen Orten. Leibniz empfahl „allergenaueste Kenntnis der Logik oder der Räsonnierkunst". J. A. Ernesti trug einer Auslese seiner Primaner Psychologie und natürliche Theologie vor. Auch wird mehrfach berichtet, dass man die Jugend in philosophischen Disputationen übte. Diese wurden u. a. auf dem alten Gymnasium in Durlach abgehalten und dann meist feierlich durch musikalische Aufführungen eingeleitet. Übrigens macht sich im philosophischen Unterricht des 18. Jahrhunderts besonders der Einfluss der Wolfschen Schule bemerkbar.

Besonderes Gewicht auf tüchtigen Unterricht in der Logik legten Friedrich der Grosse und sein Minister Zedlitz. Auch nach ihrer Ansicht war die philosophische Anleitung vorzugsweise bestimmt, rhetorischen Zwecken zu dienen. Aber die Jugend sollte dadurch doch zugleich zu eigenem und richtigem Denken angeleitet werden. Für diese Aufgabe

wurden praktische Übungen angeordnet, die den theoretischen Unterricht begleiten sollten. Dem Könige selbst schien ausserdem eine gewisse Bekanntschaft der Jugend mit der Geschichte der Philosophie wünschenswert. Wenigstens nahm er sie in die Instruction pour la direction de l'académie civile et militaire des nobles auf, d. h. in den Lehrplan der Anstalt, aus der später die Kriegsakademie hervorgegangen ist; in dem der Gymnasien erhielt sie freilich keine Stelle. Ohne Einfluss aber blieben des Königs Willensmeinungen auch an diesen Schulen durchaus nicht, obwohl man sich hier im wesentlichen in der bisher eingehaltenen Richtung hielt und die formale Logik vor allem zu rhetorischen Zwecken ausnutzte. Die Quelle, aus der die Gymnasiallehrer den Stoff schöpften und die Methode entnahmen, war auch hier die Wolfsche Philosophie; hier wurden alle philosophischen Gegenstände durchaus verständlich und wohl geordnet, wenn auch in pedantischer und darum höchst langweiliger und trockener Ausführlichkeit vorgetragen; für die Gymnasien empfahl auch Friedrich der Grosse die Wolfsche Logik, während er im Universitätsunterricht vorzugsweise das Studium Lockes wünschte.

Aber gerade die Wolfsche Auffassung des Denkens war nicht länger zu halten, sobald Kant mit seinen drei philosophischen Hauptwerken hervortrat und der deutschen Philosophie damit ganz neue Bahnen erschlossen hatte. An dem alten Schematismus hatten jetzt die Lehrer keine Freude mehr; aber von den Grundbegriffen der epochemachenden Schrift des Weisen von Königsberg konnte jedenfalls auf der Schule nicht die Rede sein; gerade die Erkenntnistheorie ist unstreitig in seinem ganzen System das Schwierigste. So erklärt es sich, dass im Schulunterricht die Propädeutik immer mehr zurücktrat und endlich an den meisten Anstalten ganz aufhörte. Hervorragende Schulmänner erklärten sie für entbehrlich; und der preussische Lehrplan von 1816 enthielt sie nicht mehr. — Nun aber dauerte es nicht lange, da klagten die Universitätslehrer der Philosophie, dass ihre auf den Gymnasien vorgebildeten Zuhörer für ihre Vorlesungen nicht ausreichendes Verständnis mehr mitbrächten. — Die preussische Schulverwaltung stand seit Mitte der zwanziger Jahre unter dem Einfluss Hegels. An diesen wandte sich das Unterrichtsministerium und forderte ihn 1822 zu einem Gutachten auf. Als Direktor des Nürnberger Gymnasiums hatte er bereits die Phänomenologie und die Logik geschrieben und in je vier Wochenstunden mit den oberen Klassen seiner Anstalt einen mehrjährigen Lehrgang der philosophischen Propädeutik durchgemacht, über dessen Inhalt die aus seinen hinterlassenen Papieren herausgegebene „Propädeutik" (der 18. Band der sämtlichen Werke) Aufschluss gibt. Jedenfalls beweist sein 1823 abgegebenes Gutachten, dass sich seine Ansichten über den Inhalt und das Ziel dieses Unterrichts im Laufe der Jahre geändert haben müssen. Denn während er später nur empirische Psychologie und Logik als Aufgabe des Gymnasialunterrichts bezeichnete, ist gerade hiervon in den aus seiner Nürnberger Zeit und zwar aus den Jahren 1808—1812 stammenden Aufzeichnungen, die Rosenkranz dann als philosophische Propädeutik bezeichnet hat, sehr wenig die Rede. Psychologie wird zwar in dem damals von ihm entworfenen Lehrplan aufgeführt,

auch Logik; aber dies ist nicht die Aristotelische, jenes nicht die empirische, sondern beides bereits im Grundrisse diejenige spekulative Logik und Psychologie, die der Philosoph später auf dem akademischen Katheder lehrte; zugleich zeigt sich, dass er sich in seiner Schulpraxis an die in Bayern herrschenden Bestimmungen anschloss. Das von Niethammer entworfene „Normativ" forderte einen durch vier Jahre fortlaufenden vierstündigen Gymnasial-Unterricht in der Philosophie, der Religions-, Rechts- und Pflichtenkenntnis, aber auch Logik, Psychologie, die ethischen und rechtlichen Begriffe und philosophische Encyklopädie. So folgt auch bei Hegel auf die Rechtslehre und Moral die Religionslehre, dann die Phänomenologie des Geistes und die Logik, am Schluss die philosophische Encyklopädie (Logik, Wissenschaft der Natur und des Geistes). In der Phänomenologie wird manches von dem abgehandelt, was man sonst der Psychologie zuweist; mit der Logik sollte sich namentlich auch eine Besprechung der Kantschen Antinomien verbinden. Ob und inwieweit sich diese eingehende Behandlung des Gegenstandes bewährt hat, ist schwer zu sagen. Wenn sich aber der Philosoph in einem Brief an Niethammer vom Jahre 1812 dahin aussprach, er sei mit sich selbst noch uneins, ob nicht vielleicht aller philosophische Unterricht auf Gymnasien überflüssig erscheinen sollte, weil das Studium der Alten das der Jugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei, und wenn man sich zugleich klar macht, welcher Abstand Hegels eigene Logik und Psychologie von derjenigen Behandlung beider Disziplinen trennt, die er später dem Minister für die Gymnasien empfahl, so wird man zu der Vermutung gedrängt, dass es ihm schwerlich besonderer Ernst war mit der schulmässigen Propädeutik. Auch in seinem Schreiben an das Ministerium hebt er hervor, dass unter allen Gegenständen die einzige zweckmässige Vorbereitung für das Studium der Philosophie in der Beschäftigung mit den alten Klassikern bestehe; daneben verweist er auf die religiöse Wahrheit, in der ja die Jugend ebenfalls unterwiesen werde. Der Vortrag der eigentlichen Philosophie gehöre auf die Universität, nicht auf das Gymnasium. Für dieses bleibe indes ein Mittelglied, vermöge dessen die Jugend gewöhnt werde, „mit förmlichen Gedanken umzugehn"; dazu eigne sich die empirische Psychologie (die Vorstellungen von den Empfindungen der äussern Sinne, von der Einbildungskraft, dem Gedächtnis und dem weiteren Seelenvermögen), so dass dies als Einleitung in die Logik diene, sofern von den äusseren Sinnen, den Bildern und Vorstellungen, dann von der Verbindung derselben, von der Natur der Sprachen, vornehmlich von dem Unterschied zwischen Vorstellungen, Gedanken und Begriffen gehandelt werde; Hauptgegenstand aber seien die Anfangsgründe der Logik, die Lehre vom Begriff, vom Urteil und Schlusse und deren Arten, von der Definition der Einteilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode. Die eigentliche Metaphysik sei auszuschliessen, nur die Beweise vom Dasein Gottes müssten gelehrt werden. Dies aber, sowie die Grundzüge der Moral würden am füglichsten im Religionsunterricht behandelt. Für alles dies seien zwei Wochenstunden in einem Jahreskursus zu verwenden. —

Hiernach ordnete nun Altenstein 1825 an, dass in allen Gymnasien, wo sich geeignete Lehrer für diesen Unterricht fänden, in den beiden letzten Jahreskursen höchstens zwei Wochenstunden auf Psychologie und Logik verwendet werden sollten. Die meisten Anstalten widmeten dem Gegenstande nur eine Wochenstunde. Zu einem obligatorischen Fach aber wurde die Propädeutik, als 1834 auch eine mündliche Prüfung darin beim Abiturientenexamen angeordnet wurde. Trotzdem wollte der philosophische Unterricht auf den preussischen Gymnasien nicht recht gedeihen. Hervorragende Schulmänner, z. B. F. E. Beneke erklärten ihn für völlig entbehrlich. Herbarts Ansicht, dass auf Gymnasien auch etwas Geschichte der Philosophie getrieben werden müsse, fand fast gar keinen Anklang, und auch diejenigen, die eine Einleitung in philosophische Studien auch als ein geeignetes Mittel empfahlen, den verschiedenen Seiten des Gymnasialunterrichts Einheit und Abschluss zu geben, waren mehr dafür, dass man auf besondere Lehrstunden für die Propädeutik verzichten und das wesentlichste mit dem deutschen Unterricht verbinden solle. So bestimmte es denn auch der Lehrplan von 1856. Jedenfalls war die Zahl der Lehrer gering, welche durch eigene philosophische Studien befähigt waren, die reiferen Schüler in eigenen philosophischen Lektionen wirklich anzuregen. Deshalb wurde es zwar denjenigen Gymnasien, welche über die geeigneten Lehrkräfte verfügten, gestattet, selbständigen Unterricht darin einzuführen; wo das aber nicht zutraf, fiel er aus. Und dabei ist es in Preussen geblieben. — Nicht viel anders hat man den Gegenstand in den übrigen deutschen Staaten behandelt. Ähnlich wie es die bereits erwähnte bayerische Schulordnung befahl, wurde im 18. Jahrhundert z. B. in Baden, der Philosophie in den obern Klassen ein weiter Spielraum bestimmt; hier lehrte man sie zwei Jahre lang in 6, eine Zeit lang in 8 Wochenstunden; erst 1811 ging man auf 4, 1835 auf 3 Stunden zurück. Da wurde denn nicht nur Logik, auch Methaphysik und Naturrecht nach Pufendorf, ja eine besondere „Klugheitslehre“ vorgetragen. An die Unterweisung der Lehrer schlossen sich Disputierübungen. Die Ergebnisse der Kantschen Philosophie hielt man auch hier fern, man lehnte sich an Leibniz und Locke an. In Württemberg wurde auf der Karlsschule, die allerdings später auch den Aufgaben einer Universität zu genügen hatte, ein sehr intensiver philosophischer Unterricht erteilt. Hier war es vor allem Abel, der sich übrigens von dem formalistischen Betrieb der Logik mit grosser Bestimmtheit lossagte und darauf drang, dass durch diese Studien der Blick der jungen Leute von den begrenzten Gebieten der einzelnen Lehrfächer auf das Ganze der Natur und des Menschenlebens gelenkt würde. Man verwandte 8—14 Wochenstunden auf den Gegenstand; in diesen wurde Psychologie, Ontologie, Moral, Kosmologie und natürliche Theologie gelehrt und wir ersehen aus Schillers Entwickelung, wie fruchtbar und anregend dieser Unterricht, namentlich der von Abel, war. Mit vollem Recht hat bereits Klaiber, neuerdings Ziegler hervorgehoben, dass die philosophischen Studien auf der Karlsschule in durchaus musterhafter Weise geleitet wurden.[1])

[1]) Klaiber, der Unterricht in der ehemaligen hohen Karlsschule. Programm des

Es lohnt sich kaum, im einzelnen nachzuweisen, wo und mit welcher Stundenzahl die Propädeutik in den einzelnen Staaten als gesonderter Unterrichtsgegenstand fortgedauert hat. Überwiegend sah man sie — wie in Preussen — als einen Anhang zum deutschen Unterricht an und suchte den Aufgaben einer zweckmässigen Einleitung zu philosophischen Studien durch eingehendere Behandlung philosophischer Lektüre teils aus dem Altertum teils aus der deutschen Litteratur gerecht zu werden. So ist es auch nach den neuesten Reformen geblieben. In Preussen war ja bei diesen weitgehende Entlastung der Schüler, also Verminderung der Stundenzahl ein Hauptgesichtspunkt. In Österreich setzten die in jeder Hinsicht sehr beachtenswerten Instruktionen vom Jahre 1884 in den beiden obersten Klassen zwei Stunden erst für Psychologie, dann für Logik an (wie denn wohl auch sonst meist diese Reihenfolge beobachtet wird), heben aber zugleich in sehr einsichtiger Weise die Notwendigkeit einer Einführung in die Philosophie hervor, daneben freilich auch die Schwierigkeiten, die im Mangel geeigneter und eine richtige Auswahl des Stoffs treffender Lehrmittel liegen. Wenn aber unter den österreichischen Schulmännern eine solche Steigerung der Forderungen in weiteren Kreisen als notwendig angesehen werden sollte, wie sie Alois Höfler, doch wohl im Einklang mit vielen andern, empfohlen hat,[1]) so würde hier ein Standpunkt eingenommen, auf den wir in Deutschland unsern österreichischen Kollegen nicht folgen könnten. Das wird auch von denen behauptet werden dürfen, die in neuster Zeit auch bei uns sich mit besonderer Lebhaftigkeit und wohldurchdachten Gründen dahin ausgesprochen haben, dass im Lehrplan der Gymnasien der philosophischen Propädeutik eine erheblich grössere Bedeutung als bisher beigelegt werden sollte. Zu nennen ist hier zunächst Laas, der schon 1872 in seinem „deutschen Unterricht“ p. 355 f., 389 ff. nachdrücklich den Wert hervorhob, den die Beschäftigung mit logischen Übungen besonders für die Stilbildung haben könne. Deshalb empfahl er zurückzulenken „zu denjenigen Übungen und Unterweisungen, die das ganze Mittelalter hindurch einen vorzüglichen Rang im Jugendunterricht behauptet haben, denen Melanchthon und seine humanistischen Gesinnungsgenossen und Nachfahren die thätigste Aufmerksamkeit zuwandten, — zu einer gesunden Rhetorik“. Dazu würden also Übungen in Begriffsbestimmungen aller Art, in Divisionen, Beweisformen u. dgl. gehören, und „da der Rhetor ohne Logik nicht bestehn kann, so ergibt sich, dass er auch im Lehrplan die Logik zu vertreten hat. Wobei übrigens ausdrücklich betont wird, dass es sich auf der Schule nur um die Elemente der eigentlichen Wissenschaft handeln könne. Neuerdings hat sich dann namentlich Rudolf Lehmann in seinem Buche über den deutschen Unterricht für Wiederaufnahme der Propädeutik erklärt. Auch Paulsen ist entschieden derselben Ansicht. In derselben Richtung bewegen sich Leuchtenbergers Flugschrift: „die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer

Realgymnasiums Stuttgart 1893. — Th. Ziegler, Vortrag auf der 43. (Kölner) Philologenversammlung; Allg. Zeitung Beilage N. 236, 12. Oktober 1895 — Verhandlungen der 43. Versammlung deutscher Philologen u. Schulmänner, Leipzig 1896 p. 12 ff.

[1]) Zur Propädeutik-Frage, Wien 1888.

Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte“ (Berlin 1893) und Polle „über den Schulunterricht in der Philosophie“, Programm des Vitzthumschen Gymnasiums, Dresden 1894, der allerdings nur den Unterricht in der Logik, nicht den in der Psychologie empfiehlt, dafür aber eine Übersicht der Geschichte der Philosophie fordert, und zwar nicht bloss der ältern, sondern auch der neueren über Kant hinaus.

Es handelt sich vor allem darum, was durch den philosophischen Unterricht auf der Schule erreicht werden soll. Zunächst wird ins Auge zu fassen sein, inwieweit das Gymnasium die Pflicht hat, durch eine zweckmässige Vorbereitung seine Schüler für das Verständnis der philosophischen Universitätsvorlesungen zu befähigen. Dabei wird allerdings festgehalten werden müssen, dass die eigentlich wissenschaftliche Theorie der verschiedenen hierher gehörigen Disziplinen entschieden der Hochschule vorbehalten bleiben muss, weil dazu im Lehrplan unserer höheren Schulen schlechterdings der erforderliche Raum nicht geschafft werden kann, aber auch die geistige Reife der meisten Zöglinge noch nicht ausreicht. Aber wie auch in den andern Wissenschaften auf den Gymnasien ein Grund gelegt wird, auf dem die jungen Leute sich einigermassen über die Aufgaben ihrer späteren Berufsstudien orientieren können, und zugleich die Elementarkenntnisse gelehrt werden, die den Universitätslehrern die Mühe ersparen, überall selbst auf die allerersten Voraussetzungen ihrer Wissenschaften zurückzugehn, so dürfte dies doch auch in Bezug auf die Philosophie gelten. Die Zeit, wo man darauf gefasst schien, alle und jede spekulative Auffassung der Dinge auf den Aussterbeetat zu setzen, ist ja wohl vorüber. Gerade die philosophische Litteratur hat in den letzten Jahrzehnten die erfreulichsten Blüten getrieben, und das Bedürfnis, neben den Spezialstudien auch die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer tieferen Gesamtanschauung verbunden zu wissen, ist entschieden unter den Gebildeten der Gegenwart weitverbreitet. Wenn nun auch deshalb schon auf dem Gymnasium danach gestrebt werden muss, dass die angehenden Studenten dem Vortrage des akademischen Lehrers ein gewisses Verständnis entgegenbringen, so ist doch dies weder der einzige noch der wichtigste Gesichtspunkt, unter dem die Propädeutik einer Stelle im Lehrplan der höheren Schulen würdig erscheint. Man kann es den Schulmännern nicht verargen, wenn sie gegen die Forderungen der Fachgelehrten aller Arten etwas misstrauisch sind. Denn für diese wäre es ja auf allen Gebieten erwünscht, wenn ihnen die Mühe abgenommen würde, auch die Elemente zu lehren. Das hat mittelbar an mehr als einer Stelle eine gewisse Überladung der Gymnasien mit Wissensstoff mannigfacher Art, teils in der Mathematik, aber auch in der Geschichte und Naturkunde veranlasst, unter der die Konzentration auf die eigentlichen Hauptgegenstände gelitten hat. Gerade etwas derartiges ist von einer verständigen Einführung in die Philosophie nicht zu befürchten. Denn eine solche ist doch auch im eigentlichen Wesen der Gymnasialbildung begründet. Dafür spricht schon das in den letzten Schuljahren unzweideutig hervortretende Interesse der Schüler an philosophischen Fragen, das sich leicht wecken lässt, aber dann auch befriedigt zu werden verlangt. Nun kann

und soll dies allerdings auch im übrigen Unterricht geschehen. Philosophische Schriften der Alten werden ja wohl auf jedem Gymnasium gelesen; jeder der grösseren Dialoge Platos führt auf wichtige Fragen der Ethik und Psychologie, sofern man sich nicht auf die kleineren oder mehr biographisch fesselnden Gespräche beschränkt, sondern auch solche mit wirklich spekulativem Gehalt heranzieht. Ciceros philosophische Schriften sind ohne eine gewisse Belehrung über die wichtigsten Systeme des Altertums ebensowenig verständlich als die Satiren und Episteln des Horaz. Der Religionsunterricht wird doch jedenfalls nicht nur in der Dogmatik, sondern auch in der Moral auf eine tiefere Begründung der Sätze und des zu grunde gelegten ethischen Systems Bedacht nehmen und daher auch das Gebiet der Philosophie streifen müssen; auch die Kirchengeschichte kann nicht umhin auf die in jeder Periode herrschenden Ideenkreise Rücksicht zu nehmen. Selbst die Profangeschichte wird einige Namen hervorragender Denker zu nennen und den Einfluss, den ihre Anschauungen übten, darzulegen haben. Nicht nur von Sokrates wird in der attischen Geschichte die Rede sein, auch von den Sophisten, und in den späteren Jahrhunderten wird der Einfluss der stoischen und epikureischen Lehre nicht ganz übergangen werden können, so wenig als die Einwirkung der Aufklärung auf die politischen Ansichten des 18. Jahrhunderts oder der kategorische Imperativ, wenn es sich um die Erhebung der Jahre 1813 und 1814 handelt. Noch weniger kann die Beschäftigung mit klassischen Werken unserer Litteratur der Beziehung auf die Denker ganz entraten, die unsern grössten Dichter Lehrer gewesen sind. Schon bei Lessing wird sich der Lehrer des Deutschen veranlasst finden, auf Leibniz zu verweisen; Goethe ist ohne einige Kenntnis der Spinozistischen Lehre so wenig richtig zu würdigen, als Schiller ohne die Grundbegriffe der Kritik der Urteilskraft und der praktischen Vernunft. Direkt wird natürlich derjenige Lehrer auf diese Werke geführt, der mit seinen Schülern philosophische Aufsätze liest, wie anderseits Lessings Laokoon und Dramaturgie zum Eingehn auf einige Abschnitte der Ästhetik zwingen. Dass auf diese Weise, also durch Lektüre aller Art, durch Einleitungen und Erläuterungen des Gelesenen u. s. w. der Jugend auch allerlei philosophische Ideen erschlossen werden, liegt ja auf der Hand, natürlich unter der Voraussetzung, dass die Lehrer selbst die erforderlichen Studien gemacht haben. Es handelt sich aber darum, ob die gelegentlichen Erwähnungen, auf die man sich in den andern Lehrfächern ja wohl beschränken wird, genügen, oder ob es sich empfiehlt, die mannigfachen Einzelheiten in besondern Stunden zu einem zusammenfassenden Überblick zu vereinigen. Die Frage wiederholt sich, wenn es sich um praktische Übungen handelt. Für die Anwendung der Logik findet sich reichliche Gelegenheit in der Mathematik, aber auch im grammatischen Unterricht, sowie bei der Entwerfung der Dispositionen zu deutschen Aufsätzen, wofür jedenfalls Laas ein besonders trefflicher Führer ist. Aber ist es nicht auch angezeigt, ein für allemal den jungen Leuten darzuthun, wie sie einen Begriff zu bestimmen, seine Sphäre einzuteilen haben, wie ein zwingender Schluss oder Beweis zustande kommt, welche Fehler am häufigsten bei Disjunktionen oder Syl-

logismen gemacht werden u. dgl.? Eines wird allerdings festgehalten werden müssen: es ist unter allen Umständen richtiger, den Unterricht in der Propädeutik ganz ausfallen zu lassen, als ihn einem Lehrer zu übertragen, der ihm nicht gewachsen ist und ihn deshalb auch mit entschiedener Abneigung erteilt. Andererseits aber hat es die Schulverwaltung doch in der Hand, von den Lehrern der Gymnasien diejenigen Vorstudien zu erreichen, die ihr Beruf von ihnen fordert. Auch ist zu hoffen, dass das unzweifelhaft wachsende Interesse für Philosophie eine gewisse Orientierung auf ihrem Gebiet jedem sich akademisch bildenden Mann immer mehr als Ehrensache erscheinen lässt. Dass gerade die Philologie gegenwärtig bestrebt ist, auch die Ideenwelt der hervorragendsten Denker, wenigstens des Altertums, in ihre Kreise zu ziehen, beweisen mehrere der bedeutendsten Werke unserer Koryphäen.

Gerade von dieser Seite könnte nun freilich das Bedenken geltend gemacht werden, ob nicht durch die stärkere Betonung dieses Lehrgegenstands die Harmonie, welche unstreitig der humanistischen Bildungsschule wiedergewonnen werden muss, eher gestört als gefördert werden würde. Ist aber die Propädeutik an sich wünschenswert, dann lohnt sich doch wohl der Versuch, sie so in den Lehrplan einzufügen, dass die in der That notwendige Konzentration des Unterrichts darunter nicht leide. Denn eine bloss gelegentliche Behandlung des Gegenstands genügt schwerlich. Wohl kann man auch durch eine solche der Jugend zum Bewusstsein bringen, dass in der Welt des Geistes Brücken von einem Gebiete des Wissens zum andern führen, und aus der Betrachtung wichtiger Ergebnisse, sei es der historischen, sei es der naturwissenschaftlichen Forschung, werden oft genug Folgerungen zu ziehen sein, die auf das Denken und die sittlichen Anschauungen der Jugend nachhaltig einwirken. Aber dass sich diese zerstreuten Eindrücke zu einem einheitlichen Weltbilde verbinden, dass die heranreifenden Schüler über die verschiedenen Methoden aufgeklärt werden, wie man sich die einzelnen Erscheinungen zu erklären, ihre gegenseitigen Beziehungen zu verstehen gesucht hat, — das kann nur einer planmässigen und zusammenfassenden Darstellung gelingen. Diese aber braucht nicht besonders ausführlich zu sein, sofern alle oben berührten Veranlassungen zu angemessener Belehrung über philosophische Fragen richtig benutzt werden. Unter dieser Voraussetzung lassen sich von den Gegenständen, die man sonst wohl der Propädeutik zugewiesen hat, mehrere aus dem hier empfohlenen Lehrgange völlig streichen. Dazu wären alle die Belehrungen zu zählen, welche im Gebiete der Psychologie entschieden der naturwissenschaftlichen Forschung angehören. Von dem Zusammenhange der physiologischen Zustände mit denen des Seelenlebens wird ja jeder reden müssen, der das letztere darstellen will. Jedoch die Beschreibung der körperlichen Organe der Empfindung und Bewegung, die Unterscheidung des animalischen und vegetativen Nervensystems, des Gehirns und Rückenmarks; auch die Darstellung der verschiedenen Sinnenreize, der Gesichts-, Gehörsempfindungen u. s. w. — alles dies gehört in die Sphäre des naturgeschichtlichen Unterrichts, innerhalb dessen ja wohl überall auch ein anthropologischer Kursus vorgesehen ist. Wenn ein solcher

eine Art Abschluss in den naturwissenschaftlichen Belehrungen der vorangehenden Klassen gebildet hat, so kann man im Lehrgange der empirischen Psychologie, also in der Prima, diese Dinge als bekannt voraussetzen. Freilich wäre es dann wünschenswert, dass die Behandlung der Anthropologie in die Obersekunda gelegt würde, da sonst das in einer früheren Klasse Gelernte schon wieder aus dem Gedächtnis verschwunden sein würde. — Ähnlich steht es mit denjenigen Abschnitten der Ästhetik, die unmittelbar in das Gebiet des deutschen Unterrichts einschlagen. Eine Übersicht der verschiedenen Dichtgattungen — also eine summarische Poetik — wird überall gelegentlich in den deutschen Stunden gegeben werden. Wesentliche Gesichtspunkte über die Eigenart der epischen Darstellungen, die Grundbegriffe der dramatischen Kunst müssen teils bei der Lektüre klassischer Werke der alten und neueren Litteratur zur Besprechung kommen, teils bei der Beschäftigung mit Lessings Laokoon und Dramaturgie; dort wird auch von dem Begriff des Komischen, von den Unterschieden der bildenden Kunst und der Poesie gehandelt werden. So würde also der Inhalt der anregenden Schrift von F. Kern „Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima“ doch dem Lehrer des Deutschen zu gut kommen, für den das Buch auch geschrieben ist.

Den Charakter eines nur vorbereitenden Unterrichts muss freilich die Behandlung der Philosophie auf dem Gymnasium unter allen Umständen einhalten, vorgreifen darf sie dem akadsmischen Vortrag nicht. Ist es gelungen, das Verlangen nach umfassenderer Belehrung zu wecken, haben die jungen Leute einigermassen eine Vorstellung von der Tragweite der Gesichtspunkte erhalten, die ihnen von der streng wissenschaftlichen Forschung erst später vollständig erschlossen werden können, und ist ihnen zugleich durch die vorangegangene Schulung einigermassen die Möglichkeit gegeben, sich in den Gedankengängen philosophischer Darstellung und in der hier üblichen Terminologie zurecht zu finden, so mag das weitere dann den Anregungen der Hochschule überlassen bleiben. Es wird sich hier überwiegend um Mitteilung eines Stoffes handeln, der, an die Erfahrungen des Seelenlebens der einzelnen anknüpfend, selbständiges Nachdenken und innere Aneignung von den Schülern fordert, der ihnen aber zugleich Anlass gibt, etwa durch Auffindung eigner Beispiele sich am Unterricht selbstthätig zu beteiligen. So steht es denn doch mit diesem Lehrgegenstande nicht weniger günstig, als mit manchem andern, den wir schlechthin von unsern höheren Schulen nicht ausschliessen können. Auch die Naturwissenschaften können, wenigstens in den Gymnasien, aber im wesentlichen doch auch an den Realschulen nur ganz summarisch betrieben werden. Aber entbehren kann eine allgemeine Kenntnis ihrer Ergebnisse niemand mehr, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch macht, und das Gleiche gilt vom Naturforscher oder Mathematiker in Bezug auf die wichtigsten litterarischen oder historischen Wahrheiten. Dazu kommt, dass gerade die universitas litterarum in unsern Tagen den einzelnen nur allzusehr für die Spezialstudien seines Faches in Anspruch nimmt, so dass ihm in seinem akademischen Triennium oder Quadriennium die Ergänzung

seiner allgemeinen Geistesbildung nur selten besonders nahe gelegt oder dafür die erforderliche Zeit gelassen wird.

Handelt es sich aber darum, welche Gebiete der Philosophie vorzugsweise bei dem propädeutischen Unterricht zu berücksichtigen sind, so wird wohl meist zugestanden, dass Psychologie und Logik dabei besonders in Betracht kommen. Auch darüber scheint eine gewisse Übereinstimmung zu herrschen, dass man die erstere besser der Unterprima, die letztere der Oberprima zuweist. An sich kommt auf die Reihenfolge nicht eben viel an. Will man aber lieber den Übergang vom Leichteren zum Schwereren als den umgekehrten machen, so wird es sich in der That bei der Darstellung des Seelenlebens um Betrachtungen handeln, die durch Beobachtung eigner Lebenserfahrungen unterstützt und deshalb verhältnismässig leichter verstanden werden. Besondere Schwierigkeiten bereitet nun freilich die Logik auch nicht. Auch sie kann vielfach an Bekanntes anknüpfen und die darin zu erläuternden Gesetze lassen sich allesamt bis zur vollsten Evidenz deutlich machen. Anderseits aber dreht es sich doch hier mehr als in der Psychologie um abstrakte Bestimmungen und zugleich ist es kein ganz geringer Vorteil, dass gerade auch der mathematische, der naturwissenschaftliche Unterricht sowie der auf der obersten Stufe der Jugend zugeführte Lehrstoff aus alten und neueren Schriftstellern dem Lehrer eine Reihe zweckmässiger Beispiele für die logischen Gesetze an die Hand gibt. Die folgenden Seiten werden deshalb bei der angegebenen Reihenfolge bleiben. Dann aber wird die Frage aufzuwerfen sein, ob es bei diesen beiden Wissenskreisen sein Bewenden haben soll, oder ob noch irgend welche Ergänzung erwünscht scheint. —

Bei der Auswahl desjenigen, was auf der Schule der Psychologie gelehrt werden soll, wird nun der bereits entwickelte Grundsatz durchweg festgehalten werden müssen, wonach es hier schlechterdings nicht auf eine dem Gegenstand auf den Grund gehende Theorie oder auf vollständige Erklärung aller in Betracht kommenden Thatsachen, sondern nur auf vorläufige Erörterung der Gegenstände ankommen kann, auf die sich die psychologische Forschung bezieht und eine Menge von Bezeichnungen festgestellt hat, die von jedem einigermassen gebildeten Mann klar und bestimmt verstanden werden wollen. So hat man also ein gutes Recht, der Schule empirische Psychologie zuzuweisen; denn nur erfahrungsmässig feststehende Ergebnisse sollen der Jugend vermittelt werden. Tiefer dringende Betrachtungen darüber, inwieweit wir überhaupt berechtigt sind, das selbständige Dasein einer Seele anzunehmen, können völlig beiseite gelassen werden. Freilich wird der Erfolg der Auseinandersetzungen, die ein Lehrer seinen Schülern gibt, wesentlich davon abhängen, ob er sich selbst ein gründlicheres Studium des Gegenstandes zugemutet hat. Wer sich erst selbst in die einschlagenden Fragen einarbeiten muss, wird vermutlich die Erfahrung an sich machen, dass ihm die eigentümlich mechanische Betrachtungsweise der Herbartschen Psychologie die am wenigsten lohnende Ausbeute gewährt. — Wenn aber Polle daraus, dass man auf dem Gymnasium eigentlich wissenschaftliche Psychologie nicht lehren kann,

den Schluss zieht, man solle sie lieber ganz beiseite lassen, so scheint er zu weit zu gehn; einen propädeutischen Charakter hat der ganze Gymnasialunterricht; auch in der Geschichte, der Litteraturgeschichte und in den alten Sprachen müssen wir uns damit begnügen, einige gesicherte Ergebnisse mitzuteilen und nur den Trieb anzuregen, später in den Tempel der eigentlichen Wissenschaft einzutreten.

Die in den meisten der landläufigen Lehrbücher und Kompendien[1]) eingehaltene Anordnung des Stoffs könnte, wenn sie nicht allgemein hergebracht wäre, weder besonders sachgemäss noch für den Unterricht empfehlenswert erscheinen. Den ersten Anfang macht man ja in der Regel mit denjenigen Erscheinungen, worin der Zusammenhang des psychischen mit dem physischen Leben zu Tage tritt. Hier kommt also vor allen Dingen die Einrichtung des Nervensystems, der Begriff der Empfindung, deren Inhalt, Stärke und Ton, dann der Bau und die Wirksamkeit der Sinnesorgane zur Sprache. Daran knüpft sich meist der Übergang zu den Vorstellungen, und nun folgt die Lehre vom Geist, demnächst die von der Phantasie, vom Gemüt (Gefühle und Affekte), schliesslich das Begehrungsvermögen, mit dem man die Charakteristik der verschiedenen Temperamente der Geschlechter und Altersstufen verbindet. Von den erstgenannten Betrachtungen nun, die sich auf die Wechselwirkung von Leib und Seele beziehen, ist schon oben bemerkt worden, dass sie in den Wirkungskreis des naturwissenschaftlichen Lehrers gehören. Das kann ja nun allerdings auch derselbe sein, dem auch der übrige propädeutische Unterricht übertragen wird, wie das an Realschulen oder Realgymnasien öfter vorkommen mag. An Gymnasien dürfte dies aber eine sehr seltene Ausnahme sein, da hier die Beziehungen der philosophischen Vorbildung zu den in der Litteratur gebotenen Anregungen doch erheblich näher liegen, als zu der Übersicht, welche im Lehrgange der obern Klassen etwa vom Physiker über das Leben der Natur gegeben wird. Die logischen Operationen werden allerdings vor allem in den mathematischen Stunden geübt; daher bietet gerade die Mathematik viel Handhaben, um an die ununterbrochen behandelten und angewandten Formen der Definition, Division, Schlussfolgerung und des Beweises zugleich die Theorie dieser logischen Kategorien anzuknüpfen. Trotzdem lehrt die Erfahrung, dass unsere mathematischen Kollegen nur selten den Drang verspüren, sich auch der philosophischen Bildung der Jugend anzunehmen, und noch seltener, wenn sie es thun, den wünschenswerten Erfolg haben. Unmöglich ist trotzdem diese Verbindung nicht, das beweist schon H. Deinhard. Freilich besass der treffliche Schulmann eine seltene Vielseitigkeit, erteilte auch den deutschen Unterricht der Prima und war zugleich dem griechischen völlig gewachsen; schrieb er doch 1865 ein Programm über Platos Symposion. Trifft es aber in der Mehrzahl der Fälle zu, dass ein Philologe auch die philosophische Propädeutik zu lehren hat, so wird dieser sich Erörterungen, die ihm sonst ganz fern liegen, völlig ersparen können,

[1]) Angeführt sei hier der „Abriss der empirischen Psychologie“ von Hess, Gütersloh 1881 — sowie das Lehrbuch der empirischen Psychologie von Dr. Jerusalem, II. Aufl., Wien 1890.

wenn für dieselbe sonst im Lehrplane genügend gesorgt ist. Dann aber thäte er vielleicht besser, wenn er bei der Besprechung des Seelenlebens nicht vom Erkenntnisvermögen ausginge, von da dann auf die Phantasie käme und erst am Schlusse das Gefühl und den Willen behandelte. Denn nichts scheint unzweifelhafter, als dass die Natur den umgekehrten Weg mit dem Menschen geht, nämlich aus dem ursprünglich bewusstlosen Trieb-leben erst sehr allmählich Erkenntnisvermögen und Selbstbewusstsein entwickelt. Man braucht wahrlich nicht Schopenhauer in die Tiefen seiner Weltverachtung zu folgen, wenn man in psychologischen Dingen seine Lehre von dem Prinzipat des Willens zu Grunde legt — wie dies denn z. B. Paulsen in seiner Einleitung in die Philosophie (III Berlin 1895, p. 120 ff.) völlig überzeugend nachgewiesen hat. Auch gewinnt der Lehrer, der von hier ausgeht und daran erst später die Erkenntnistheorie anknüpft, den Vorteil, dass er die allerschwierigsten und abstraktesten Betrachtungen nicht schon am Anfange vorzutragen braucht. Denn gerade die Lehre vom Bewusstsein, der Apperception, dem Gedächtnis, der Ideenassociation, die Unterscheidung von Verstand und Vernunft, Idee und Ideal u. s. w. — alles das sind Dinge, die dem Anfänger weniger zugänglich sind. Dagegen wird über die dem Menschen angeborenen Triebe, die daraus hervorgehenden Neigungen und Leidenschaften, über die Temperamente, dann aber vor allem über den bewussten Willen, den Charakter, über das Verhältnis der freien sittlichen Selbstbestimmung zu dem in Familie, Staat, Gesellschaft und Kirche verkörperten Gesamtwillen, um so eingehender geredet werden müssen, während an die Betrachtung der Gefühle und der Phantasie eine Reihe von Grundbegriffen der Ästhetik, also namentlich die verschiedenen Auffassungen und Modifikationen der Schönheit, die Hauptrichtungen der künstlerischen Phantasie, anzuknüpfen sind. Eine recht fassliche Darlegung der hierbei in Betracht kommenden Gesichtspunkte wird, wenn der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist und nicht nur die Gabe logischer Klarheit besitzt, sondern auch Töne des Gemüts anzuschlagen vermag, auf eine rege Anteilnahme der Schüler rechnen können. Aber auch wer dieser Anschauung über die zu wählende Anordnung des Stoffs beitritt, wird sich doch, sofern er sich an eines der vorhandenen Lehrbücher oder Grundrisse anschliesst, genötigt sehen, bei der einmal hergebrachten Reihenfolge zu bleiben. Übrigens braucht der Lehrer nicht gar zu ängstlich darüber zu wachen, dass ja keine Erklärung, Einteilung oder Begriffsbestimmung vorkomme, die vielleicht vor dem strengsten Massstabe der Wissenschaft nicht vollständig gebilligt werden kann. Es wird sich z. B. nicht vermeiden lassen, den gesamten Lehrstoff nach der alten Unterscheidung der sogenannten Seelenvermögen zu ordnen. Nun lässt sich ja gar nicht leugnen, dass alle Kräfte der Seele in Wahrheit eine unlösliche Einheit bilden und dass deshalb schwerlich jemals eine von ihnen in Wirksamkeit treten kann, ohne die anderen mitzuberühren. Andererseits hat aber doch Lotze unbedingt recht, wenn er (Mikrokosmus I p. 183) sagt: „Die inneren Erscheinungen sind abweichend genug von einander, um es wahrscheinlich zu machen, dass ihre Vergleichung — mit der Auffindung mehrerer gesonderter Gruppen endigen wird, deren eigentümliche

Unterschiede auf einen gemeinsamen Ausdruck zurückzuführen nicht gelingt. . . . Für das Ganze jedes Kreises von Erscheinungen werden wir doch der Seele eine eigentümliche Anlage zuschreiben müssen. . . . Wie viele auf einander nicht zurückgeführten Gruppen der Ereignisse uns mithin die Beobachtung übrig lässt, so viele verschiedene Vermögen werden wir voraussetzen müssen, aber wir werden überzeugt bleiben, dass sie dennoch nicht als eine zusammenhanglose Mehrheit von Anlagen neben einander in ihre Natur eingeprägt sind, sondern dass zwischen ihnen eine Verwandtschaft stattfindet, durch welche sie als verschiedenartige Ausdrücke eines und desselben Wesens zu dem Ganzen seiner vernünftigen Entwickelung zusammenstimmen." Ähnlich liegt die Sache in Bezug auf die Lehre von den Temperamenten. Hervorgegangen ist diese aus medizinischen Anschauungen, die jetzt keinerlei Geltung mehr haben, die man aber doch kennen muss und die, wenn man sie etwas anders fasst und namentlich die Zahl der Temperamente auf drei zurückführt, immerhin in Geltung bleiben können, mag man sie nun nach Lotze (Mikrokosmus II p. 351 ff.) oder nach F. Kern (Lehrstoff p. 80) umdeuten. — Die Zahl der im psychologischen Lehrgang brauchbaren Lehrbücher und Kompendien ist sehr gross. Ordnet man nun den gesamten Lehrstoff in der angegebenen Weise, so erhält man zugleich den besten Übergang zur Logik, die ja den Hauptgegenstand des Unterrichts der Oberprima bilden soll. Diese hat jedenfalls an unseren Gymnasien am längsten bestanden und fand an den Anstalten, wo man überhaupt philosophische Propädeutik lehrte, im Jahre 1842 durch das Erscheinen von Trendelenburgs *elementa logicae Aristoteleae* eine erhebliche Förderung. Denn das kleine Buch ist unstreitig ein sehr tüchtiges und mit glücklicher Auswahl hergestelltes Lehrmittel. Es war ja ein beherzigenswerter Gesichtspunkt, dass der Unterricht, wo es irgend erreichbar und zweckmässig erscheint, auf die erste und älteste Quelle zurückgehen solle, und bekanntlich hat kein geringerer als Kant behauptet, seit Aristoteles habe die Logik keinen Schritt rückwärts thun dürfen und auch bisher keinen Schritt vorwärts thun können.[1]) Auch ist an sich die Zahl der von Trendelenburg aus dem Organon zusammengetragenen Stellen, selbst in den späteren, etwas erweiterten Ausgaben, nicht zu gross; der griechische Text füllt nur 20 Seiten. Eine beigegebene lateinische Übersetzung erleichtert das Verständnis; noch mehr dienen dazu die vortrefflichen Anmerkungen, die allerdings mehr für den Lehrer als für die Schüler berechnet sind, wie auch die bald nach dem ursprünglichen Werk erschienenen „Erläuterungen", die noch immer für jeden, der die Logik zu unterrichten hat, eines der besten Hilfsmittel der Vorbereitung sind. Denn es wird darin gerade dasjenige klar und bestimmt hervorgehoben, was von grundlegenden Begriffen der Jugend deutlich gemacht werden muss, damit diese alle späteren philosophischen Erörterungen verstehn könne. Wenn aber der Verfasser zu einem vollständigen Lehrgange der Logik nach seinem Buch nur ein halbes

[1]) Vorrede zur zweiten Auflage der Kritik der reinen Vernunft. Werke von Rosenkranz II p. 664.

Jahr für notwendig hielt, allerdings mit drei Wochenstunden, so scheint die von ihm angesetzte Zeit weder zu hoch noch zu tief gegriffen zu sein.

Trotzdem hat die Benutzung von Trendelenburgs *elementa* wohl in allen deutschen Anstalten aufgehört. Die Einwendungen, die ihr Verfasser schon bei ihrer ersten Herausgabe vorhersah, werden schliesslich überall durchgeschlagen haben. Es verbindet sich, wenn man sie einführt, mit dem für die Schüler völlig neuen Lehrstoff die Aufgabe, sich noch durch eine an sich gar nicht sehr schwierige, aber doch von dem sonst gewohnten griechischen Ausdruck abweichende Sprache durchzuarbeiten. So sehr Trendelenburg darin recht hat, dass die gesamte Logik gerade durch die von dem Philosophen gewählten Bezeichnungen ihr eigenartiges Gepräge erhalten hat, und so sehr es sich deshalb auch beim Vortrag über Logik empfiehlt, überall, wo man bei den Schülern Kenntnis des Griechischen voraussetzen kann, auf die Bezeichnungen des Urtextes zurückzugehn, so wird doch der Fortschritt entschieden etwas gehemmt, wenn die Aufmerksamkeit sich zwischen dem Inhalt und der sprachlichen Form teilen muss, und das ist in unsern Tagen, wo allen humanistischen Studien der Raum ohnehin aufs äusserste eingeengt wird, doppelt bedenklich. Aber noch aus einem andern Grunde empfiehlt es sich, nicht länger als um der Sache willen nötig ist, bei der Logik zu verweilen. Es handelt sich hier doch überwiegend um Abstraktionen, bei denen die jungen Leute meist die deutliche Empfindung haben, sie erführen, wenn auch in schulmässig gelehrter Fassung, lauter Dinge, die sich eigentlich von selbst verstünden und die sie längst auch anzuwenden gelernt hätten. Deshalb wird es nur einem besonders begabten Lehrer gelingen, sobald er seinen Gegenstand etwas gründlicher anfasst und auf die Einzelnheiten ausführlich eingeht, die lebendige Teilnahme seiner Schüler zu fesseln und ihnen zum Bewusstsein zu bringen, dass sie gerade durch diesen Unterricht an innerer Reife und geistiger Beweglichkeit gefördert werden (denn darauf müssen wir doch ein für allemal auf der Schule verzichten, mit der Logik zugleich Metaphysik im Hegelschen Sinne zu verbinden). Um der hierin liegenden Gefahr zu begegnen, werden wir gut daran thun, den Lehrstoff im Gegensatz zu manchen Lehrbüchern wesentlich zu beschränken; sonst wird es schwerlich gelingen, ihn wirklich für die geistige Bildung recht fruchtbar zu machen.[1])

Wenn Trendelenburg im Anfang seines Buchs die Kategorientafel des griechischen Philosophen abdrucken liess, so war das durchaus zweckmässig. Denn von vornherein ist auf die eigentliche Bedeutung der in der Logik vorkommenden Ausdrücke der grösste Wert zu legen, und diese ergibt sich, wie gesagt, viel genauer aus der ursprünglichen griechischen Bezeichnung als aus ihrer lateinischen Übersetzung. So bietet sich denn hier schon die Veranlassung an die *οὐσία*, das *ποῖον*, *πόσον* und *πρός τι* eine Erläuterung der Ausdrücke Substanz, Qualität, Quantität und Relation anzuschliessen; zugleich empfiehlt es sich, darauf hinzuweisen, wie den

[1]) So gehn, wie bereits bemerkt wurde (p. 138) Alois Höflers Forderungen sowohl in Bezug auf Psychologie als auf Logik entschieden zu weit.

bezüglichen grammatischen Bezeichnungen dieselbe Bedeutung zugrunde liegt. — Ob sich nun an derartige Vorbemerkungen die Lehre vom Begriff anschliessen oder — wie bei Trendelenburg — die vom Urteil vorangehn und jene für den Schluss vorbehalten werden soll, ist für den Gegenstand selbst nicht besonders wichtig. Hält man sich an die in den meisten Kompendien beobachtete Reihenfolge, so handelt es sich also zunächst um den Begriff und die Begriffsbestimmung. Für beides ist wieder der griechische Ausdruck ὅρος und ὁρισμός, aber auch der lateinische und deutsche zu erklären. Jede Definition aber setzt schon eine Division voraus; da ergibt sich dann auch, wie Umfang und Inhalt eines Begriffs sich unterscheiden und zu einander verhalten. Zugleich wird schon hier von der Koordination und Subordination zu reden, aber auch neben der Division das Wesen der Partition zu erörtern sein. Nicht unwichtig ist auch die Gegenüberstellung der Real- und Nominaldefinition, sowie die Empfehlung der genetischen Definition, wo sich ein solche geben lässt. Endlich wird man nicht versäumen dürfen, durch anschauliche Beispiele zu zeigen, wie und aus welchen Gründen unrichtige Definitionen oder Divisionen entstehn. — Auch bei der Lehre vom Urteil wird das Gymnasium gut thun, die griechischen Bezeichnungen einzuprägen. Schon bei der Qualität macht der Ausdruck ἀπόφασις im Gegensatz zur κατάφασις sofort deutlich, dass es sich dort um eine in der Wirklichkeit begründete Trennung zweier Begriffe, hier um eine Verbindung derselben handelt. Knüpft sich aber an die Besprechung der Quantität zugleich der Hinweis darauf, dass für gewöhnlich das Prädikat einen weiteren Umfang hat als das Subjekt, so wird hier auch der Unterschied der analytischen und synthetischen Urteile dargelegt werden müssen, aber zugleich ist eine Belehrung über den Ausdruck „Subjekt“ an der Stelle und um so nötiger, als sich der Sprachgebrauch hier ja in bedeutsamer Weise geändert hat. Man gehe dabei wiederum auf das Griechische zurück; das ὑποκείμενον steht hier dem ἀντικείμενον, dem Objekt, gegenüber und hat im wesentlichen dieselbe Bedeutung wie οὐσία Substanz. Nur so haben noch Cartesius und Spinoza das Wort verstanden, während der erst von Kant und Fichte herrührende Gegensatz des Subjektiven und Objektiven eine ganz andere, der ursprünglichen geradezu widerstreitende Bedeutung hineingebracht hat. Noch jetzt kann jeder Lehrer des Deutschen die Erfahrung machen, dass die Schüler in ihren Aufsätzen die beiden Fremdwörter mit grosser Vorliebe brauchen, aber eben so häufig missbrauchen. — Bei der Quantität können übrigens die sogenannten unendlichen Urteile völlig unerwähnt bleiben. Demnächst wird nun hier der berühmte Satz der Identität und des Widerspruchs anzuschliessen sein. Bei beiden werden die Schüler ganz gewiss die Empfindung haben, dass sie sich alle beide ganz von selbst verstehn. Nicht unwichtig aber ist, dass ihnen nunmehr die Unterscheidung der ἀντίφασις und des ἐναντίον, des kontradiktorischen und konträren Gegensatzes deutlich gemacht werde. Bei den Kategorien der Modalität und Relation, die ja an sich nicht die mindesten Schwierigkeiten bieten, empfiehlt sich ein genaueres Eingehn auf die verschiedenen Mittel, vermöge deren die Sprache die hier in Frage kommenden Unterarten auszudrücken vermag. — Die

Lehre von der Konversion und vollends der Kontraposition der Urteile kommt doch im wesentlichen auf Spielereien heraus und bleibt daher am besten ganz beiseite, mindestens die letztere.

Den Übergang zum Syllogismus bahnt man sich am glücklichsten, indem man auf die aristotelische Unterscheidung der Erkenntnisstufen — also auf die Fragen nach dem *εἰ*, dem *τί* und dem *ὅτι* oder *διότι* zurückgeht. Damit verknüpft sich leicht die Entgegensetzung des *πρότερον φύσει* und *πρότερον καθ' ἡμᾶς*, also der Ausdrücke *a priori* und *a posteriori* — des theoretischen (spekulativen) und empirischen Erkennens.

Aus der Lehre vom Schluss sind nur die beiden ersten Figuren eingehender zu behandeln. Aber wenn man auch den alten Satz *conclusio sequitur partem debiliorem* ohne Mühe beweisen mag, so fragt es sich doch, ob die Beibehaltung der hergebrachten Ausdrücke *barbara, celarent, darii, ferio* u. s. w. irgend einen vernünftigen Zweck hat. Von der dritten Schlussfigur braucht nur ganz vorübergehend, von der vierten überhaupt nicht die Rede zu sein. Der hypothetische Schluss macht keine Schwierigkeit, bedarf aber besonderer Hervorhebung, denn der Fehler liegt den meisten sehr nahe, nach negierter Voraussetzung auch die Folge für negiert zu halten. Auch verdient hier die *conditio sine qua non* eine eigene Erwähnung. Beim disjunktiven Syllogismus kommen der indirekte oder apagogische Beweis und zugleich die Figuren des Dilemma, Trilemma u. s. w. zur Sprache. Die Erweiterung eines einfachen Schlusses zum Kettenschluss wird ebenso leicht begriffen, wie die Abkürzung, die jedes Enthymem enthält. Den Beschluss der Syllogistik macht die Nachweisung der verbreitetsten Fehlschlüsse.

Auf die Theorie des deduktiven Schlussverfahrens folgt die der Induktion, deren Name freilich dem der griechischen *ἐπαγωγή* sehr wenig entspricht. Es wird hier Aufgabe des Lehrers sein, den Schülern die ausserordentliche Bedeutung der aus der Erfahrung entnommenen Beobachtungen und die daraus gezogenen Folgerungen zum Bewusstsein zu bringen, und hier bieten nun die Naturwissenschaften zahlreiche Beispiele, aus denen erhellt, wie die mit Hilfe von Experimenten, durch Analogie oder Hypothese gewonnenen Ergebnisse der Forschung allmählich volle Beweiskraft erlangen können. Wenn dann aber an die Theorie der verschiedenen Arten des Schliessens die Lehre vom Beweis — dem direkten wie indirekten — angeschlossen wird, so darf auch hier nicht versäumt werden, die nahe liegenden Fehler, also die *petitio principii,* die *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* u. s. w. klar zu legen. —

Sind hiermit ungefähr die Grenzen bezeichnet, innerhalb deren sich der den Schülern mitzuteilende Lehrstoff zu halten hat, so versteht es sich von selbst, dass es mit einem Vortrage des Lehrers, den er sich nachher von den Schülern wiederholen lässt, nicht gethan ist. Vielmehr hat er seine Vorbereitungen darauf zu richten, dass er selbst überall instruktive Beispiele bei der Hand habe, die zugleich durch ihren Inhalt das Interesse der Jugend erregen; hin und wieder mag er auch die jungen Leute anregen, selbst aus dem Kreise ihrer Erfahrung oder der übrigen Lehrfächer richtige Definitionen, Divisionen oder Schlüsse und Beweise aller Art zu

entnehmen. Eine reiche Auswahl zu derartigen Aufgaben bot das bereits früher erwähnte, allerdings etwas veraltete Buch von Schaller „Magazin für Verstandesübungen“ Halle 1806—1810. Da wird zweckmässige Anleitung gegeben zur Auffindung von Merkmalen sowohl sinnlicher als unkörperlicher Gegenstände, zur Unterscheidung der wesentlichen und unwesentlichen Merkmale. Dann sind Aufgaben gestellt, worin Unterordnung gegebener Begriffe unter den einer höheren Gattung, Auffindung des Teilungsgrundes in angegebenen Einteilungen oder verschiedener Teilungsgründe derselben Begriffe, endlich Partition (Beschreibung) nach gewissen Gesichtspunkten gefordert wird. An die Lehre vom Urteil schliesst sich die Prüfung von falschen, halbwahren oder schwankenden Behauptungen — Verwandlung unrichtiger allgemeiner in richtige besondere, falscher kategorischer in richtige hypothetische Urteile. Ähnliche Aufgaben behandeln die Schlüsse: Übungen im Schlüssebilden, Angabe von Schlüssen, die in einer Reihe von Sätzen enthalten sind, Untersuchung fehlerhafter Schlüsse, Verwandlung kategorischer in hypothetische Schlüsse und umgekehrt, Übung im eigenen Finden der Beweise für gegebene Lehrsätze oder auch im Erfinden anderer Beweise als der gewöhnlich gegebenen. Jedenfalls kann man allen Lehrern empfehlen, sich etwa nach diesem Schema eine Sammlung eigener Aufgaben anzulegen, die ja nach der Individualität des einzelnen, aber auch nach der Vorbildung der Schüler verschieden sein werden. Unter den neueren Lehrbüchern enthält z. B. der Grundriss der Logik von Ernst Schulze, Leipzig 1886, allerlei nützliche Winke, um die Theorie durch Aufgaben und Beispiele zu unterstützen. Aber auch Theobald Ziegler hat seinem Lehrbuch der Logik, II. Auflage, Bonn 1881, ein besonderes Heft „Logische Beispiele“ folgen lassen.

Wenn sich in dieser Besprechung des logischen Unterrichts das Streben nicht verleugnet, gerade diesem Bestandteil der philosophischen Propädeutik eher etwas von dem bisher bräuchlichen Umfang zu entziehen als ihn zu vergrössern, so bestimmt dazu nicht nur die Ansicht, dass gerade die überwiegend abstrakten Betrachtungen der Logik den geistigen Gesichtskreis der jungen Leute verhältnismässig am wenigsten erweitern. Es wird vielleicht auch durch die auf solche Art herbeigeführte Einschränkung Raum für andern Lehrstoff gewonnen, dem ganz gewiss die lebhafte Teilnahme der Schüler entgegenkommt, von dem aber auch ein nicht geringer Einfluss für die Anregung und geistige Förderung der heranreifenden Jugend erwartet werden kann, nämlich eine Reihe von Mitteilungen aus der Geschichte der Philosophie. Diese Fassung ist absichtlich gewählt, um das Missverständnis fern zu halten, als sei es irgendwie auf ein zusammenhängendes und erschöpfendes Ganzes, mithin auf einen vollständigen Vortrag über die Entwickelung der Philosophie abgesehen. Davon kann und darf auf keiner Schule, die erst auf die Universität vorbereiten soll, die Rede sein. Übrigens ist der Vorschlag, eine Auswahl von Thatsachen aus diesem Gebiete in den Unterricht zu ziehen, nicht neu; bereits Herbart wünschte, wie oben bemerkt ist, auch Geschichte der Philosophie in den Lehrplan der höheren Schulen aufgenommen zu sehn, und nicht nur das oben citierte Buch von Schaller, auch die angeführte Logik von Schulze

enthält eine Übersicht der Geschichte der Philosophie von etwa 40 Seiten, die sich freilich nur auf die Denker des Altertums bezieht. Jedenfalls übersteigt eine geschickte Auswahl aus der fast unübersehbaren Menge des Stoffs weder die Fassungskraft unserer reiferen Schüler, noch liegt sie den übrigen Fächern unsers Lehrplans fern. Denn um zunächst auf die alte Philosophie einzugehn, so wird schon jede eingehendere Beschäftigung mit Plato bei der Lektüre darauf führen, dass seine Vorgänger erwähnt werden. Zunächst natürlich Sokrates, der bereits den Unterprimanern durch die Apologie und den Kriton bekannt gemacht wird. Es gehört ganz unzweifelhaft zu den vornehmsten Aufgaben des Gymnasialunterrichts, für die wundersame Gestalt dieses Mannes die allerregste Teilnahme der jungen Leute zu gewinnen, und zwar nicht nur das Verständnis für die Eigenart seiner ethischen Anschauungen und seiner dialektischen Methode zu wecken, sondern vor allem auch Liebe und Ehrfurcht für den tiefen Zug wohlthuender Gemütswärme, die ihn beseelte, und für den religiösen Glauben, der ihn über alle Schrecknisse des Todes hinweghob. Ungezwungen lässt sich nun hier auch zeigen, inwiefern die sogenannten unvollkommenen Sokratiker, besonders die Cyniker und Hedonisten ein Recht hatten, sich auf Sokrates zu berufen und inwieweit sie sich von ihm entfernten. Sein Schicksal, aber auch der Grundzug seiner Lehre, brachte ihn in Gegensatz zu den Sophisten. So muss denn auch über die bekanntesten von diesen eine zusammenfassende Darstellung gegeben werden. Wenn Bonitz zu diesem Zweck besonders die Lektüre des Protagoras empfahl, so ist dagegen doch der Einwand berechtigt, dass gerade dieser Dialog, so lebendig er in das antike Leben versetzt und so meisterhaft er das Charakterbild der hervorragendsten Sophisten entwirft, eines die Schüler fesselnden und fördernden philosophischen Gehalts entbehrt. Viel tiefer wirken würde das Symposion, falls nur hier nicht allerlei Rücksichten auf die darin dargestellten sinnlichen Verhältnisse den meisten Lehrern die Lektüre widerrieten. Einen besonders wichtigen Beitrag zur Würdigung der Sophistik vermag der Gorgias zu liefern, der zugleich für die politischen Anschauungen des Philosophen so wichtig ist und mittelbar auch unsere Gegenwart noch darüber aufzuklären vermag, dass jeder tiefere Geist nicht bloss im Zeitalter des Plato sich in einem scharfen inneren Widerstreit zu gewissen Lieblingsphrasen der öffentlichen Meinung befindet. Wo es nun nicht möglich ist, die Schüler durch die genauere Beschäftigung mit den genannten Dialogen in das Studium platonischer Philosophie einzuführen, da werden doch die darin behandelten Gedanken der Jugend durch den Vortrag des Lehrers klar gemacht und daran eine Darlegung seiner Auffassung des Eros und dann der ganzen Ideenlehre, so wie die darin wurzelnde Lehre von dem Wesen und der Unsterblichkeit der Seele geknüpft werden müssen. Von den ältesten Philosophen dagegen braucht kaum mehr mitgeteilt zu werden, als das Prinzip, aus dem sie sich die Welt erklärten. Das ist freilich nicht ohne Wert, man denke nur an die Rolle, die dem Thales im zweiten Teil des Faust zugewiesen ist. Der grossartige Pantheismus der Eleaten, noch mehr aber die tiefsinnige Lehre des Heraklit wird der Jugend imponieren. Aber auch die eigentümliche

Zahlensymbolik der Pythagoreer ist nicht ohne Interesse, und von der Seelenwanderungslehre sowie von der Harmonie der Sphären ist in aller späteren Litteratur so oft die Rede, dass einige Mitteilungen darüber willkommen sein werden. Das nämliche gilt von den vier Elementen des Empedokles wie von seiner Einführung der Liebe und des Streites als weltbildender Mächte. Auf Anaxagoras führt schon Platos Apologie; aber von seinen Homöomerien kann man kaum reden, ohne auch die Atomistik Demokrits heranzuziehen, der doch auch um seiner selbst willen eine Besprechung verdient. Die über alle diese Denker mitzuteilenden Angaben werden sich durchaus auf die Hauptsätze ihrer Lehrer zu beschränken haben; die vielen chronologischen und biographischen Thatsachen, welche die wissenschaftlichen Forschungen beschäftigt haben, brauchen nur so weit berücksichtigt zu werden, als sie dazu dienen, eine gewisse Abwechselung in den Lehrstoff zu bringen; mittelbar werden sie allerdings auch den Nutzen haben, die geschichtlichen Kenntnisse der Schüler zu ergänzen. — Bei Aristoteles wird man von seiner Kritik der Ideenlehre seines grossen Vorgängers auszugehn haben. Dann kommt man zu seiner Logik. Da kann es sich denn fragen, ob es nicht vielleicht angezeigt wäre, den Lehrgang der Oberprima überhaupt so einzurichten, dass man die geschichtliche Folge der zur Sprache kommenden Theorie zugrunde legt und nun an dieser Stelle alles einschaltet, was aus der Logik für die Schüler wissenswert ist. Ob ausser dem wesentlichen Inhalt des Organon aber auch einiges aus der Seelenlehre des Aristoteles zu erörtern ist, bleibe dahingestellt. Hingewiesen hat darauf Deinhardt in einem Programm von 1840 („der Begriff der Seele mit besonderer Rücksicht auf die aristotelische Psychologie"); vgl. auch Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre III. Auflage p. 477. — Aber des Philosophen eigentümliche Auffassung der Ethik sollte jedenfalls nicht unerwähnt bleiben, während man sich bei der Metaphysik auf die Erläuterung der Grundgedanken beschränken wird. Auf die Poetik aber wird jeder Lehrer des Deutschen schon durch Lessings Dramaturgie hingewiesen. — Mit der Besprechung des stoischen und epikureischen Systems würde dann die Übersicht über die alte Philosophie abzuschliessen sein. Es handelt sich hier natürlich vor allem um die moralischen Grundanschauungen, aber deren Zusammenhang mit den physischen und metaphysischen Lehren dieser grossen Denker wird doch auch hervorzuheben sein. Es ist doch recht wichtig, dass unsere jungen Leute nicht nur durch Horaz oder Cicero auf die Übertreibungen und lächerlichen Seiten dieser Systeme aufmerksam gemacht werden, sondern auch den tiefen Ernst zweier Richtungen der Weltbetrachtung erfassen, die in den Jahrhunderten der römischen Kaisergeschichte eine der eingreifendsten sittlichen Mächte bildeten, denen auch nachher noch eine sehr nachhaltige Wirkung beschieden war — man denke nur an Friedrich den Grossen.

Nun lassen sich ja alle diese Gegenstände auch in der Art behandeln, dass man sie als Einleitungen zur Lektüre, sei es des Plato oder des Cicero und Horaz oder endlich der Lessingschen Schriften, aber auch zur Erläuterung des in den gelesenen Werken Vorkommenden teils in den altsprachlichen, teils in den deutschen Unterricht einschaltet. Allein der

dabei hervorzuhebenden Gesichtspunkte sind doch so viele, dass eine zusammenhängende Behandlung des Gegenstands angezeigt erscheint. Eine solche wird dann mittelbar natürlich dazu dienen, das Interesse für die Lektüre der Schriftsteller zu steigern, andererseits aber durch die in ihnen enthaltenen Erwähnungen eine erwünschte Vervollständigung und Belebung erhalten. Jedenfalls dürfte sich aus der oben gebotenen Übersicht ergeben, dass alle diese Mitteilungen keinen grossen Zeitaufwand kosten würden.

Allerdings aber ist es wünschenswert, dass der Lehrstoff nicht bloss auf die alte Philosophie beschränkt, sondern auch auf einige Hauptpunkte aus der Geschichte der neueren Philosophie ausgedehnt werde. Dazu würde, wenn man das übrige Pensum der Oberprima im ersten Halbjahre beendet hat, das zweite, also gerade die letzte Zeit, während deren unsere Zöglinge noch das Gymnasium besuchen, am angemessensten sein. Von einer Darstellung der scholastischen Philosophie aber kann hier mit demselben Rechte abgesehen werden, mit dem wir auf die Besprechung des Neuplatonismus und Neupythagoreismus verzichten können. Mag der Religionslehrer sich überlegen, was er über den Nominalismus und Realismus in der Kirchengeschichte oder der Glaubenslehre zur Sprache bringen will; war doch die ganze Scholastik im Grunde nur eine mit aristotelischer Einkleidung ausgeputzte Dogmatik. Erst mit dem 17. Jahrhundert beginnt das neue Zeitalter philosophischer Forschung. Den Schülern wird zunächst einiges über Baco mitzuteilen sein, weil sich mit ihm die vorzugsweise der Naturerkenntnis zugewandte Richtung emanzipierte und jene scharfsinnigen Untersuchungen der englischen Denker eröffnete, der Hobbes, Locke, Hume, die auf das gesamte Geistesleben der europäischen Menschheit, namentlich auch auf Deutschland, einen so nachhaltigen Einfluss ausübten. Für uns gewann denn freilich der kühne und freie Gesichtspunkt, von dem Cartesius die Aufgabe der Philosophie ergriff, eine noch höhere Bedeutung. Den wahren Sinn seines *cogito ergo sum* der Jugend zu deuten, wird sich ganz besonders lohnen; dann muss aber auch gezeigt werden, wie sich bei ihm aus der Lehre von den angebornen Ideen eine völlig dualistische Weltanschauung ergab, womit denn auch seine eigentümliche Auffassung des Verhältnisses von Leib und Seele innig zusammenhängt. Aber auch sein ontologischer Beweis des Daseins Gottes wird zu erwähnen sein. Im Gegensatz zu Cartesius entwickelte dann Spinoza seinen streng monistischen Pantheismus. Legen wir mit Recht Wert darauf, dass unsere Schüler von der Entwickelung Goethes etwas mehr als die äusserliche Reihe seiner Erlebnisse erfahren, so kann der Einfluss der spinozistischen Philosophie nicht unberücksicht bleiben, und dazu ist nötig, dass der Jugend eine der ehrwürdigsten Gestalten unter allen bahnbrechenden Denkern etwas näher bekannt gemacht werde. Dass die jungen Leute mit dem Wort Pantheismus eine bestimmte und klare Vorstellung verbinden, dürfte schon deshalb unter allen Umständen zu den Erfordernissen allgemeiner Geistesbildung gehören. Es schadet auch gar nichts, wenn ihnen die Grossartigkeit dieser Weltanschauung einen ganz ungewöhnlichen Eindruck macht. Verdient doch gerade die tiefe Frömmigkeit des jüdischen Denkers die aufrichtigste Bewunderung. Dass aber schwerwiegende Fragen der

Ethik sich vom Standpunkte des konsequent durchgeführten Pantheismus kaum lösen lassen, dafür kann man auch wieder Goethe als Zeugen anrufen, der sich, wenn er in dem gleichnamigen Gedicht „das Göttliche" in der menschlichen Natur darstellt, doch wieder sehr bestimmt von der spinozistischen Weltanschauung entfernt. — An der Schwelle des 17. Jahrhunderts steht dann Leibniz; auch von seiner Lehre werden die Hauptpunkte im Unterricht zu besprechen sein. Die Monadologie bildet ja eine sehr bedeutungsvolle Ergänzung des antiken Atomismus und ihre Anregungen sind für die neuere Naturwissenschaft ausserordentlich fruchtbar geworden. Ausserdem spürt jeder, der etwas tiefer auf Lessings Weltanschauung eingeht, Leibniz' Einfluss auf Schritt und Tritt. Die Theodicee aber ist schon wegen des scharfen Widerspruchs wichtig, den sie bei den französischen Aufklärern, vor allen bei Voltaire, hervorrief. Von den übrigen grossen Denkern des 18. Jahrhunderts wird für unsern Gesichtspunkt nur noch Kant in Betracht kommen. Denn eine Darstellung der Lehre Chr. Wolfs hätte keinen Zweck und von den Popularphilosophen wird zwar einiges — z. B. Mendelssohns Briefe über die Empfindungen schon wegen Lessings Anführung derselben im Laokoon — gelegentlich vorkommen; zu einer zusammenfassenden Behandlung dieser Litteratur aber liegt kein rechter Grund vor. Wohl aber wird von dem Weisen in Königsberg etwas eingehender gehandelt werden müssen. Ohne einige Kenntnis seiner Lehre ist Schiller schlechterdings nicht zu verstehn. Aber hier wiederholt sich, was in anderm Zusammenhange schon oben ausgesprochen wurde, dass nämlich alles, was in das Gebiet der Erkenntnistheorie einschlägt, dem gewöhnlichen Menschenverstande und deshalb auch der Jugend am fernsten liegt und die grössten Schwierigkeiten bereitet. So werden denn im Unterricht aus der Kritik der reinen Vernunft nur einige der wichtigsten Ergebnisse zu besprechen sein, während die Grundsätze der praktischen Vernunft, sowie die in der Kritik der Urteilskraft aufgestellten Prinzipien zu deutlichem Verständnis gebracht werden müssen. Ist doch auch Schiller gerade hierdurch so mächtig angeregt worden. Was der Primaner sich unter dem Ding an sich denken soll, wird ihm schwer begreiflich zu machen sein; den kategorischen Imperativ begreift jeder und zugleich auch den Gegensatz, der diese Weltanschauung von dem so weitverbreiteten Eudämonismus trennt. Hier wird mit der sittlichen Freiheit voller Ernst gemacht, und damit gestaltet sich diese Sittenlehre zu jener edelsten und höchsten Wahrung der Menschenwürde, welche in des Dichters Herzen einen so lebhaften Widerhall fand. Andererseits trieb diesen die allzu pessimistische Anschauung des Philosophen, der alles und jedes Band zwischen Pflicht und Neigung zerschnitten zu sehen wünschte, dazu, dass er selbst der Solon wurde, der den drakonischen Ernst dieses Imperativs milderte und dadurch die wunde Stelle des Kantschen Rigorismus heilte. Für ihn stand es fest, dass die guten Neigungen des menschlichen Herzens die Sittlichkeit nicht nur nicht gefährden, sondern vielmehr ihre stärksten Stützen werden können. Fragt man aber, worin bei ihm diese freundlichere und liberalere Überzeugung von dem Segen wurzelte, der dem Menschen aus der wahrhaft sittlichen Pflege des ästhetischen

Triebes erspriessen kann, so wird man wieder auf einige Fundamentalsätze der Kritik der Urteilskraft geführt, vor allem zu der Lehre von der Interesselosigkeit des ästhetischen Wohlgefallens, das wesentlich auf der vollen Harmonie der Natur und des Geistes beruht. So wurde dem Dichter Schönheit zur Freiheit in der Erscheinung, und darum legte er gerade ihr die grösste Bedeutung für die Erziehung der Menschheit zur alleredelsten sittlichen Freiheit bei. In dieser Überzeugung begegnete er sich mit Goethe, und es ist mit vollem Rechte von ihm gesagt worden, seine Bedeutung beruhe wesentlich darauf, „dass er zuerst mit gleich innigem, mit gleich tiefem Verständnis das Wesen Kants und dasjenige Goethes begriff, dass er ihren Gegensatz in sich auszusöhnen und aus ihrer Verknüpfung das Ideal der höchsten Bildung zu gewinnen suchte".[1]) Sollte es nun nicht auch möglich sein, der reiferen Jugend klar zu machen, wie gerade die Kraft dieser Gedanken es war, die den Lieblingsdichter unseres Volks zu einem der vornehmsten Führer für das deutsche Geistesleben erhob? wie es eben dies war, was ihn zum wahren Dichter der Freiheit machte, als der er der Nation lieb wurde und noch jetzt von ihr verehrt wird wie kaum ein zweiter — nicht der Freiheit nach der Phraseologie politischer Parteien, sondern im höchsten, nämlich im ethischen Sinne des Wortes? Ist es nicht eine der würdigsten Aufgaben, hier die Jugend auch an die tieferen Quellen der Begeisterung zu leiten, die nachher in den geflügelten Worten des Poeten erwärmend, läuternd und veredelnd unzählige Herzen ergriff? Was aus seinen eigenen Briefen, Prosaschriften und Gedichten heranzuziehen wäre, ist an anderer Stelle angedeutet worden. Hier handelt es sich nur um die Darlegung der Anregungen, die er von dem grössten Denker seines Jahrhunderts empfing. Wenn aber von den Grundanschauungen der beiden spätern Hauptwerke Kants die Rede ist, so wird es sich auch lohnen, die berühmte Stelle von dem gestirnten Himmel über uns und dem Sittengesetz in uns mitzuteilen, womit der Alte von Königsberg seine Kritik der praktischen Vernunft abschloss.

Damit aber wäre alles das genannt, was aus der Geschichte der Philosophie im Unterricht behandelt werden kann. Von Fichte wird um seiner Reden willen in anderm Zusammenhange gesprochen werden. Seine Wissenschaftslehre gehört jedenfalls ebensowenig in die Schule wie Hegels Logik, Schellings Philosophie der Offenbarung oder vollends Schopenhauer und Nietzsche. Diese beiden werden freilich gar nicht selten von unsern Schülern gelesen. Hindern können wir das so wenig, als wir es befördern werden, wenn auch einzelne Aufsätze des erstgenannten für junge Leute recht beherzigenswert sind, z. B. der über die Ehre. Nietzsche ist nun im allerhöchsten Grade modern und es fehlt nicht an Heroldsrufern, die in ihm den grössten lebenden Schriftsteller erkennen. Unsere Schüler können ja an geeigneten Stellen auf die nahe Verwandtschaft hingewiesen werden, wodurch dieser neueste Sophist mit seinen Vorgängern im griechischen Altertum zusammenhängt. Wenigstens wissen sie dann, dass von dem Guten in den Aphorismen dieses Zarathustra der Gegenwart recht vieles nicht neu ist.

[1]) Windelband, Geschichte der neueren Philosophie. Leipzig 1880, II p. 248.

Dass alle die Mitteilungen, welche den reiferen Schülern aus der Geschichte der Philosophie etwa gemacht werden, durch Lektüre und Durcharbeitung geeigneter Prosaaufsätze eine willkommene Unterstützung erhalten, versteht sich ja von selbst. Auch sind die meisten für die oberen Klassen bestimmten Lesebücher darauf eingerichtet. Schon Hiecke nahm Aufsätze von Kant, Fichte und Hegel in das für obere Klassen bestimmte Buch auf, verfolgte aber sichtlich etwas andere Gesichtspunkte, als z. B. P. Cauer. Während dieser von Kant einen längeren Ausschnitt aus der Kritik der praktischen Vernunft und ausserdem deren letzte Seiten, sowie einen ausführlichen Absatz aus Herbarts Pädagogik bringt, enthielt das ältere Buch von jenem nur die mehr populär gehaltene Abhandlung über die Nationalcharaktere, von Fichte seinen Aufsatz aus den Horen 1795: über Belebung und Erhöhung des reinen Interesses für Wahrheit, von Hegel eine Schulrede über die Notwendigkeit des Studiums der griechischen Sprache und Litteratur. Man sieht, dass hier gerade diejenigen Partien, worin jene Philosophen besonders wichtige Punkte ihres Systems entwickelt hatten, vermieden wurden, und im ganzen dürften diese wohl auch den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereiten. Wie weit man nun in den Zumutungen an deren Fassungskraft gehn kann, das ist eine schwer zu beantwortende Frage, und es ist sehr wohl möglich, dass der Standpunkt des Durchschnitts der Primaner in den verschiedenen Gegenden unseres Vaterlands keineswegs der nämliche ist. Wird aber in solchen philosophischen Lesestücken zu hoch gegriffen, so entsteht das Bedenken, ob nicht die jungen Leute durch die Lektüre verleitet werden, sich an einzelne sie besonders ansprechende Phrasen zu halten, weil sie nicht im stande sind, den Inhalt völlig zu durchdringen und seine Tragweite zu ermessen.

Wurde bei den letzten Erörterungen vorausgesetzt, dass der deutsche und der philosophische Unterricht in derselben Hand liegen, so wird das ja bei der grossen Mehrzahl der deutschen Schulen zutreffen. Allein auf einer inneren Notwendigkeit beruht es darum doch nicht. Imelmann hatte ganz recht, wenn er die Verbindung der beiden Lehrfächer als eine blosse Personalunion bezeichnete. An sich ist nicht einzusehen, warum in einem Lehrerkollegium nicht auch ein Philologe oder ein Mathematiker und Naturforscher besondern Beruf haben sollten, die Einführung in die Philosophie zu übernehmen. Ist besonders der erstere auch in der Lage, den deutschen Unterricht zu erteilen, um so besser. Denn die natürlichste Vereinigung wird doch immer die der Propädeutik mit dem Deutschen bleiben. Kein Lehrer hat ein solches Interesse daran, dass seine Schüler sich auch zum spekulativen Denken angeregt und vorbereitet wissen, als er, der sie zu einem tieferen Verständnisse unserer nationalen Poesie bringen und zugleich ihr Vermögen ausbilden soll, über die Ergebnisse des auf der Schule gewonnenen Wissens eigne Gedanken mit Klarheit und in logischer Ordnung zutage zu fördern. Aber auch deshalb empfiehlt sich die Verbindung der beiden Lehrgegenstände, weil sie eine Konzentration des Unterrichts möglich macht, die sich bei anderer Verteilung der Stunden kaum besser und jedenfalls dann gar nicht herstellen lässt, wenn der Lehrer

der Philosophie mit diesem Lehrfache ganz isoliert dasteht. Mehr als durchschnittlich eine Wochenstunde werden wir dafür kaum erübrigen können, zumal in einer Zeit, wo aller Ernst jeder irgend anstrengenden Geistesarbeit so gefürchtet wird, wie gegenwärtig. Denn eben dadurch, zum Teil auch durch Überschätzung des Minderwichtigen, ist der Schwerpunkt des Unterrichts nicht bloss an den Gymnasien vielfach verschoben worden. Nun aber weiss jeder Schulmann, dass eine Wochenstunde in der Regel völlig wirkungslos bleibt. Ganz anders aber liegt die Sache, wenn die etwa 80 Lehrstunden, welche im ganzen der philosophischen Propädeutik während des zweijährigen Kursus der Prima gewidmet werden können, an geeigneten Stellen in den Lehrgang des deutschen Unterrichts eingeschaltet und dann jedesmal in etwa 20 zusammenhängenden Stunden grössere Abschnitte des Lehrstoffs zum Abschluss gebracht werden. In Unterprima würde sich, wenn man hier ein Semester der mittelhochdeutschen Poesie zuwendet, nach deren Einschluss die erste Hälfte der Psychologie durchnehmen oder, wofern der Lehrplan im Deutschen das nahe legt, ohne Mühe ein anderer geeigneter Einschnitt machen lassen, dem dann im zweiten Halbjahr, natürlich durch eine Wiederholung des früher Besprochenen eingeleitet, die Beendigung dieses Lehrgegenstandes folgt. Aber auch die Behandlung der vorplatonischen Philosophie findet am besten schon da, wo man die Apologie liest, also in Unterprima, ihre Stelle, so dass man dann in Oberprima mit dem platonischen System anfangen und daran die Logik des Aristoteles anknüpfen kann, um mit einer gedrängten Darstellung der stoischen und epikureischen Lehre abzuschliessen und im zweiten Semester die Mitteilungen aus der neueren Philosophie folgen zu lassen. Wenn eine derartige Einteilung dazu führt, dass in beiden Gebieten, dem des Deutschen wie der Philosophie, der Lehrstoff auf das Wichtigste beschränkt und manches Entbehrliche beiseit gelassen wird, so kann das nur als ein Vorteil für den Unterricht angesehen werden.

Übersicht des Inhalts.

Seite

Einleitung 4

In welchem Sinn der deutsche Unterricht als Mittelpunkt des Lehrplans anzusehen sei 4 — In welchem Sinn er es nicht sein kann 5 — Die Zahl der deutschen Stunden bedarf keiner erheblichen Vermehrung 6 — Begeisternd wirken soll auch andrer Unterricht 7 — Allzu breite Behandlung würde seine Wirkung abschwächen 7 — Die Gymnasien sollen an der humanistischen Bildung festhalten, daneben aber die realistische gelten lassen 8 — Auf der obersten und der untern Stufe sind vier Stunden erwünscht; nirgends soll der Unterricht einen encyklopädischen Charakter annehmen 9 — Verhältnis zur philosophischen Propädeutik — am Gymnasium ist der Zusammenhang mit dem klassischen Altertum festzuhalten 10; worin die Realschulen dafür Ersatz finden 10.

I. Aus der Geschichte des deutschen Unterrichts 10

Frühere Zeit bis 19. Jahrhundert 10 — Späte Erstarkung des deutschen Nationalgefühls 10 — innere Einigung 11 — Herrschaft des Lateinischen — erst seit Luther sprachliche Einigung — eigentlich deutscher Unterricht ist im 16. und 17. Jahrhundert kaum vorhanden 12 — deutsche Redeübungen und Aufführungen — Anregungen durch Thomasius und Leibniz — Ratichius, Comenius — Einfluss des Religionsunterrichts, der populären Litteratur 13 — Gottsched 14 — Französischer Einfluss — Allmählicher Übergang zum Neuhumanismus 15, dessen Einfluss auf die deutsche Sprache — Bedeutung der alten Litteratur für die deutsche 16 — Anfänge eines Unterrichts in deutscher Grammatik 17 — Übungen in deutschen Gedichten 18 — Anfänge von Stilübungen — Anregungen Friedrichs II. und des Ministers Zedlitz 18. 19 — deutscher Unterricht im späteren Sinne existierte noch nicht.

Neunzehntes Jahrhundert. F. A. Wolf und die Romantik 20 — Ansätze zur Heranziehung mittelhochdeutscher Poesie 21 — J. Grimms Standpunkt — Beckers Sprachdenklehre — Hiecke 22 — Rudolf von Raumer 24 — Ph. Wackernagel 25 — Laas 26 — Lehmann und R. Hildebrand 27 — Einfluss der Herbartschen Pädagogik 29 — Einteilung des Stoffs 30.

II. Die deutsche Grammatik 30

Grimm geht zu weit — Verbindung der deutschen Sprachlehre mit der fremdsprachlichen, am besten der lateinischen 32 — gelegentlich Zusammenfassung der deutschen Erscheinungen — Ablaut — Umlaut — Deklination — Konjugation — Grundbegriffe der Satzlehre — Präpositionen 33 — Die Neuerungen F. Kerns 34 — Verteilung des grammatischen Pensums 35 — gelegentliche Besprechung von Eigennamen — Berücksichtigung der Dialekte 36 — das Mittelhochdeutsche 36 — Methode dieses Unterrichts 37 — Einführung in die deutsche Metrik 38 — Stellung des Mittelhochdeutschen im Lehrplan 39.

III. Der Lesestoff 39

Allgemeines über die Art des Lesens 39 — Beschaffenheit des Lesebuchs 40.

Untere Klassen 39 — Märchen, Sagen 39; Erzählungen, Darstellungen aus der Natur 41 — Fabeln — poetische Erzählungen — Balladen (Uhland) Lyrik 41.

Seite

Mittlere Klassen 41 — Uhland 42 — Schiller — Lyrik der Freiheitskriege — Dramen von Uhland — Colberg von Heyse — Ottokar v. Grillparzer 42 — prosaische Bearbeitung mittelalterlicher Poesie 42 — neuere historische Litteratur 43 — Peter Schlemihl 43.

Obere Klassen — der litterar-historische Gesichtspunkt 43.

Mittelhochdeutsche Lektüre — Methode 43 — Nibelungen, Walther (Gudrun, Reinhart, Vridanc) 44.

Schriften des XVI. bis XVIII. Jahrhunderts 45 — Luther, Hans Sachs — Klopstock, Wieland, Herder 45.

Lessing 46 — Dramen — Prosa 47 (Fabeln 47 — Laokoon 48 — Dramaturgie 49 — Theologische Streitschriften 52 — Herders prosaische Schriften 52.

Goethe und Schiller — Goethes poetische Werke, Götz, Clavigo, Egmont, Iphigenie, Tasso 53 — Faust, Hermann und Dorothea — kleinere Gedichte 54 — Dichtung und Wahrheit 54 — Abhandlungen 55 — Schillers Prosa 55 — Balladen, Gedankenlyrik 55 — Dramen: Jugendstücke, klassische Dramen 56 — Briefe, Schriften über beide Dichter, Kleist und Grillparzer 57 — neuere Prosa 57.

Behandlung der Lektüre 57 — das Lesen selbst 58 — Erklärung des Gelesenen 59 — Wechsel der Methode, Sprachliches 60 — Zusammenhang des Gelesenen — nicht zu viel oder unrichtige Erklärungen 61 — Rücksicht auf Einprägung des Inhalts 66 — nicht alles ist im Unterricht zu lesen 66 — die Schulausgaben und die Vorbereitung des Lehrers 67 — Behandlung sittlich bedenklicher Stellen 68 — wie weit auf die Quellen zurückzugehen sei 69 — Verhältnis der Poesie zur Geschichte 70 — Persönliches in Gedichten und Dramen 70 — Erläuterung dramatischer Werke 71 — deren Entstehungsgeschichte 72 — wirkliche oder vermeintliche Fehler oder Widersprüche in verschiedenen Dichtungen — Privatlektüre 77.

Schulmässige Erläuterung von Goethes Iphigenie in Prima 77.

IV. Die Litteraturgeschichte auf der Schule 86

Keine eingehende Darstellung 86 — wohl aber Übersicht 87 — Behandlung des Mittelalters 87 — Reformationszeitalter 88 — 18. Jahrhundert, Klopstock, Lessing, Herder, Sturm und Drang 88 — Goethe und Schiller 89 — Romantik 89 — Neueste Poesie 90 — Einteilung des Stoffs 90 — Kompendien 91.

Metrik und Poetik: Metrik 94—96 — Poetik 96.

V. Aufsätze und mündliche Vorträge 98

Untere Klassen — Vortrag von gelernten Gedichten 98 — freie Nacherzählung 99 — angeschlossene Besprechung — allmähliche Vorbereitung schriftlicher Übungen 100 — Übung der Orthographie, schriftliche Nacherzählung 101 — Beschreibung 102.

Mittlere Klassen — Darstellung eigener Erlebnisse — Umarbeitung des fremdsprachlichen Lesestoffs 103 — Aufsätze über Gedichte nebst deren Vergleichung — Schilderungen 104 — Aufgaben aus der altklassischen Lektüre.

Obere Klassen — Alle Stilübungen können nur Reproduktionen, nicht Produktionen sein 105 — Anschluss an andere Lehrfächer — die sogenannten allgemeinen Themata 106 — deren Behandlung bei Laas — Giesebrechts Methode — Urteil über diese Art der Aufgaben 107 — Anschluss an alte Schriftsteller und Dichter 109 — die Realschulen 111 — Anknüpfung an altdeutsche Poesie 113 — Bedenken gegen allzu häufige Aufsätze über die neuere Litteratur 114 — Gefahr der Verstiegenheit in manchen Aufgaben 117 — der verfrühten Kritik 118 — Gedruckte Hilfsbücher 120 — Vorbereitung eines Aufsatzes — Disposition zu fordern 121 — Disposition ohne folgende Ausarbeitung — Chrie — Behandlung polemischer Schriften 124 — Massstab der Beurteilung, namentlich auch des Abiturientenaufsatzes.

Korrektur der Aufsätze 124 — Nachbesserung durch die Schüler 125 — Behandlung der Sprachdummheiten 126 — der Fremdwörter 127 — Vermeidung abstrakter Wendungen 128.

Rückgabe und Zahl der Aufsätze 129 — Wichtigkeit der Rückgabe — dabei ist die ganze Klasse zu beschäftigen 130 — Wechsel von längeren und kürzeren Aufsätzen 130 — mündliche Vorträge 131 — Ausbildung der freien Rede 131 — Anknüpfung von Vorträgen an die Privatlektüre 132 — Redefertigkeit an sich hat wenig Wert 133 — Zusammenfassung der in der vorangegangenen Darstellung vorwaltenden Absichten 134.

Seite

VI. Die philosophische Propädeutik 134

Geschichtlicher Überblick, Zeit bis zum 18. Jahrhundert 134 — Friedrich der Grosse und Zedlitz 134 — die spätere preussische Schulverwaltung 135 — Hegels Ansichten 135 — spätere Vernachlässigung des Gegenstands in Preussen 137 — Behandlung der Sache in Bayern und Württemberg 137 — Österreich 138 — Laas, R. Lehmann, Paulsen, Leuchtenberger 138 — Polle 139 — Rechtfertigung dieses Unterrichts 139 — Zusammenhang mit andern Lehrfächern 140 — Ausscheidung entbehrlicher Dinge 141 — der Unterricht soll nur vorbereiten 142 — die Hauptgebiete 143 — die Psychologie 143 — nur empirisch zu behandeln 143 — Anordnung des Lehrstoffs 144 — seine Behandlung 145 — die Logik 146 — Trendelenburg 146 — Behandlung der Logik 148 — logische Übungen 149 — Geschichte der Philosophie 150 — alte Philosophie 151 — Einiges aus der neueren 153 — Bacon, Descartes, Spinoza 153 — Leibniz, Kant 154 — Verbindung mit der Lektüre von Prosaaufsätzen 156 — wer den Unterricht geben soll 156 — wie er mit dem Deutschen verbunden werden kann 157.

VIII.

Geschichte.

Von

Oskar Jäger,
Direktor am k. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln.

Inhalt:

Einleitendes.

I. Vorstufe.

Sexta und Quinta.

Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsfächer für die Erweckung geschichtlichen Sinns.

II. Mittelstufe.

Quarta bis Untersekunda.

1. Geschichtliche Momente in den übrigen Unterrichtsfächern.
2. Der Geschichtsunterricht.

III. Obere Stufe.

Obersekunda, Unterprima, Oberprima.

1. Geschichtliche Momente in den übrigen Unterrichtsfächern.
2. Der Geschichtsunterricht.

Anhang.

Die folgenden Blätter erheben nicht den Anspruch, auf eine Reform oder Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an unseren deutschen Gymnasien und den diesen verwandten oder zur Seite gehenden Lehranstalten hinzuarbeiten, noch auch wollen sie in irgend welchen psychologischen oder pädagogischen Tiefen die Theorie der Lehrkunst in jenem Fache aufsuchen, oder feststellen, als wäre das ein noch Unbekanntes, welches denn eigentlich die Aufgabe und das letzte Ziel des Geschichtsunterrichts sei. Einer organischen Reform oder gar Neugestaltung, also einer radikalen Massregel bedarf der Geschichtsunterricht an jenen Anstalten, soviel wir sehen, nicht, so wenig sie unser Mittelschulwesen überhaupt bedurft hätte: er bedarf nur einer einsichtigen Verwaltung und zu diesem Zwecke stete Erwägung und fortschreitendes Lernen von seiten derer, die ihn verwalten — man könnte einfacher sagen, er bedarf guter Lehrer, die man daran erkennt, dass sie in aller Stille immer besser werden, nicht aber daran, dass sie über die Reform des ihnen vertrauten Unterrichts viel schreiben oder auch lesen. Der Verfasser hat über das hier zu behandelnde Fach, den Geschichtsunterricht, in den 40 Jahren Praxis, auf die er zurückblickt, sehr viel gelesen und sehr viel reden hören, auch selbst über den Gegenstand einiges geschrieben und geredet, wird aber davon wenig oder nichts citieren,[1]) sondern will nur darlegen, was er in jenen 40 Jahren lehrend, docendo discens, forschend, irrend selbst gelernt hat. Er wird also die Aufgabe sehr viel konkreter fassen, als die meisten Besprechungen des Gegenstands thun: auf welche Punkte hat der Lehrer, dem der Geschichtsunterricht auf irgend einer Stufe unserer deutschen 9- resp. 6- oder 7klassigen Unterrichtsanstalten des 19. und demnächst 20. Jahrhunderts anvertraut ist, sein Augenmerk zu richten?

Dies ist, wie wir sehen werden, sehr viel und sehr wenig.

Jene Anstalten scheiden sich in Gymnasien und Realschulen, in Schulen mit Latein und ohne Latein in der populären Redeweise: und das ist von vornherein klar, dass da, wo von Geschichte und Geschichtsunterricht die Rede ist, die ersteren, die Gymnasien, zunächst ins Auge zu fassen sind, weil die Bildung, die sie vermitteln, wesentlich historische Bildung ist, auf einer intensiven Beschäftigung mit einer Vergangenheit, der griechisch-

[1]) Die Litteratur findet man in wünschenswerter Vollständigkeit bei Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 2. A. S. 535 ff.

römischen, beruht. Nur auf diesem Boden lässt sich ermitteln, was Geschichte und geschichtlicher Unterricht für 9—18jährige Knaben bedeuten kann, lässt sich jenes Idealbild aufrichten, das jede wissenschaftliche oder überhaupt geistige Thätigkeit als Richtpunkt aufstellen muss, und erst wenn dies gefunden ist, kann man davon sprechen, wie sich die Zwecke und damit auch die Mittel, die Mittel und damit auch die Ziele dieses Unterrichts für diejenigen Schulen gestalten werden, an denen die Kenntnis der Gegenwart, lebender Sprachen, lebender Naturwissenschaft, die Technik des Lebendigen das erste Wort spricht.

Wir befolgen diese Ordnung nicht etwa, weil wir die Gymnasien für die vornehmeren Schulen hielten. Wir erkennen einen Rangunterschied zwischen den verschiedenen Schulkategorien überhaupt nicht an und brauchen deshalb auch nicht auszuführen, dass es für die Nation ganz ebenso wichtig ist, dass der Geschichtsunterricht an diesen lateinlosen Schulen richtig verwaltet wird, — von den Mädchenschulen reden wir nicht, weil diess eine besondere Untersuchung verlangte und wir hiefür für jetzt nicht gerüstet sind, wollen aber nicht unausgesprochen lassen, dass wir dieses Kapitel für überaus wichtig halten. Die Realgymnasien rechnen wir im allgemeinen zu den Gymnasien, ohne besondere Rücksicht auf ihre Verschiedenheit vom humanistischen Gymnasium zu nehmen, da hier der Geschichtslehrer sehr leicht die überaus mässigen Modifikationen finden wird, welche die Verschiedenheit der beiden Organisationen erheischt: ganz abgesehen davon, dass man über diese Anstalten, die preussischen Realgymnasien meine ich, augenblicklich kaum mit dem Gefühl der Sicherheit sprechen kann, weil sie so, wie sie nach dem preussischen Lehrplan von 1892 gestaltet sind, schlechterdings nicht bleiben können.

Versucht man, das Eigentümliche, Spezifische der Gymnasialbildung mit kurzen Worten auszusprechen, so ist eins klar — diese Anstalten haben ihren Charakter dadurch erhalten, dass sie auf die Universität vorbereiten. Sie erziehen also für die Wissenschaft im eigentlichen und höchsten Sinn, und Wissenschaft heisst Erforschung des Wahren, Wirklichen, Sicheren auf dem je betreffenden Gebiet. Vorbereitung auf die Wissenschaft ist selbst schon Wissenschaft, wissenschaftliche Thätigkeit, Suchen nach Wahrheit und das was die Griechen *φιλοσοφεῖν* nannten, ist das Gemeinsame der Sexta wie der Prima. Wir würden demnach das Eigentümliche der Gymnasialbildung dahin bestimmen können: sie ist Erziehung durch Wissenschaft zur Wissenschaft — sie ist Entwickelung des Wahrheitssinnes in jener höchsten Bedeutung des Worts, dass der Mensch überall sich Klarheit d. h. Wahrheit zu schaffen suche, und zu diesem Begriff gehört dann weiter, dass er gewöhnt werde die Wahrheit um ihrer selbst willen, *la lumière pour la lumière*, nicht um des Nutzens willen, den die Einzelnen, und wären ihrer noch so viele Millionen, allenfalls daraus ziehen könnten, zu suchen. Es gehört mit zu dieser Aufgabe, die Schüler, was für den Menschen ausserordentlich schwer ist, darüber allmählich sicher zu orientieren, was Wissen in vollem und reinem Sinne heisst — wo sie selbst also wirklich wissen, nicht bloss ein einzelnes Wissenswerte allenfalls verstanden, und vorübergehend in ihre Vorstellungswelt aufgenommen

haben. Hier allerdings ist ein greifbarer und wesentlicher Unterschied zwischen den Gymnasien und den Realanstalten vorhanden. Den Wahrheitssinn, das versteht sich, haben auch diese zu entwickeln, auch sie vermitteln ein Wissen, nicht aber Wissen in jenem höchsten Sinn, sie lehren nicht studieren; ihren Adel haben sie anderswoher.

Was nun ist Geschichtswissenschaft? was Geschichtsunterricht? was Geschichtsunterricht für 9jährige Kinder, für 12jährige Knaben, für 18jährige Jünglinge?

Unter Geschichte verstehen wir Erforschung und Darstellung des Geschehenen, des durch Menschen, des in der Menschenwelt Geschehenen und, da die Masse dieses Geschehenen, die jeden Tag um ungeheure Mengen wächst, gar nicht fassbar und messbar ist, das Wichtigste dieses unter den Menschen Geschehenen — aber das unter welchem Gesichtspunkt Wichtigste? Das unter dem Gesichtspunkt des Humanitätsgedankens Wichtigste denken wir — Geschichte und mithin auch Geschichtsunterricht setzt voraus, dass die Menschheit ein ethisches Ganze sei, und die von Gott gesetzte Aufgabe habe, ihren Begriff, den Menschen- und den Menschheitsbegriff in stufenweisem und allmählichem Fortschreiten zu realisieren. Das ists, was man unter „Weltgeschichte" versteht, und wenn man uns sagt, dass darin eine petitio principii liege, so ist dies freilich in gewissem Sinne wahr: es ist ein Glauben, kein Schauen. Aber eines ist sicher gegenüber dem Einwande, dass es eine Menschheit in diesem Sinne noch nicht gebe: sobald ein einziger Mensch diesen Gedanken „alle Menschen, Vergangene, Gegenwärtige, Zukünftige bilden ein ethisches Ganze" gedacht hat, so ist eine Menschheit in diesem Sinne da. Diese Definition der Wissenschaft, die er zu lehren berufen ist: „Geschichte = Geschichte der Menschheit, gedacht als ethisches Ganze" können wir dem Geschichtslehrer, auch selbst wenn er diesen Unterricht auf der elementarsten Stufe verwaltet, nicht ersparen: er muss sie gegenwärtig haben und er soll nicht vergessen, dass jener Begriff des *genus humanum* zuerst auf römischem Boden erarbeitet worden ist und im Christentum seine Wahrheit, — keineswegs schon seine Verwirklichung — gefunden hat: aber er soll nicht nach früherer „Methode" solche oder ähnliche Definitionen an den Anfang seines Unterrichts setzen — es ist Zeit genug dafür in Prima. Denn hier, erst hier am Ziele seiner langen Wanderung ist dem Schüler diese Definition nicht ein blosses Wort, sondern eine, bis auf einen gewissen Grad erlebte Wahrheit, eine Idee.

Man führt, wo vom geschichtlichen Unterricht die Rede ist, mit Vorliebe ein Wort von Goethe an, dass das Beste an der Geschichte die Begeisterung sei, die sie erwecke. Dies ist sehr wahr: aber die Begeisterung kann doch nur entstehen in Verbindung mit dem Gedanken oder der Empfindung, dass die Thaten, die sie wecken sollen, die Thaten grossen und die Thaten schlichten Heldentums, wirklich geschehen — von Menschen unseresgleichen vollbracht worden sind, und dies führt sofort auf das oberste Gesetz jeder Geschichtsdarbietung, also auch des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien, dass dieser Unterricht als geschehen nur vortragen darf und soll, was wirklich auch geschehen ist und, nach Kräften müssen wir frei-

lich gleich hinzusetzen, so wie es geschehen ist. Denn wenn man ein Ideal von Geschichtsdarstellung aufstellt, das mit Einem Worte gesagt in vollkommener Objektivität bestände — Thatsachen erzählt, Persönlichkeiten geschildert, Motive entwickelt, ohne dass Gunst oder Abgunst, politische und religiöse Parteistellung oder auch sonstige Eigentümlichkeiten des darstellenden Individuums auf diese Darstellung einwirkten: so ist eine solche Aufstellung eines Ideals allerdings ganz gut, aber es voll zu realisieren ist unmöglich, denn der Darstellende bleibt immer ein einzelner und seine Auffassung und Darstellung des Geschehenen wird also immer einen starken Beisatz von Subjektivität haben. Von unseren grossen Geschichtslehrern hat Fr. Chr. Schlosser jene Objektivität ausdrücklich abgelehnt und Ranke, der stolz-bescheiden von sich sagte, er wolle nur erzählen, „wie es eigentlich gewesen sei", ist, so paradox dies klingt, eben durch sein Streben nach Objektivität sehr subjektiv:[1]) wir können also weder diesen noch jenen als Muster für den Vortrag des Geschichtslehrers an Gymnasien aufstellen.

Die Unmöglichkeit, Geschichte „rein objektiv" darzustellen, ist aber nicht bloss ein Negatives, ein Mangel, sondern sie hat auch eine sehr positive Seite. Der Lebende hat Recht, zum mindesten hat er, sofern er Geschichte schreibt oder lehrt, das Recht sie zu schreiben oder zu lehren als Sohn seiner Zeit, vom Standtpunkt des 19. Jahrhunderts aus also, und als Sohn seines Volkes, — viele werden geneigt sein hinzuzusetzen „und als Sohn seiner Kirche": sie berühren damit eine überaus schwierige Frage der Praxis, die uns an ihrem Orte umsomehr beschäftigen wird, als die meisten Besprechungen des Gegenstands auf Direktorenkonferenzen und in pädagogischen Handbüchern sich um diesen Punkt herumdrücken, gleich als wenn etwas der Art wie Verschiedenheit der Lebensauffassung und grosse menschliche Gemeinschaften, Kirchen und kirchliche Parteien, die sich auf dem Grund solcher verschiedenen Auffassung erhoben haben, gar nicht vorhanden wäre. Es liegt eine grosse Kraft in einer kraftvoll entwickelten Individualität und wenn irgendwo, so wird sie und soll sie im Geschichtsunterricht sich geltend machen: dabei aber muss der Geschichtslehrer mehr noch als der Geschichtschreiber sich dessen bewusst sein, dass er nur ein Einzelner ist, und er hüte sich demnach vor den in Schlagworten formulierten fertigen, im Orakelton vorgebrachten Urteilen.

Noch eines gehört in diesen Zusammenhang, ehe wir in das Einzelne und Konkrete eintreten können. Auch beim Geschichtsunterricht dringt auf den Lehrenden das ein, was man den Zeitgeist nennt und was häufig nur eine vorübergehende Laune oder Mode ist. Gegenwärtig tritt bekanntlich das „Zeitbewusstsein" oder das „Bedürfnis der Gegenwart" oder das „Leben" mit der oft in sehr hohem Tone gestellten Forderung besonderer

[1]) Wir denken z. B. an die historischen Einleitungen und Überleitungen in dem von Ranke herausgegebenen Briefwechsel Bunsens und Friedrich Wilhelms IV., die scheinbar sehr objektiv sich lesen, als wäre vom 17. oder 18. Jahrhundert die Rede, in Wahrheit aber durchaus subjektiv gefärbt sind. Unter den deutschen Geschichtsdarstellern scheint uns Ludwig Häusser am meisten geeignet, dem Lehrer als Muster zu dienen: er hat den vollen historischen Gerechtigkeits- u. Wahrheitssinn und dabei zugleich Herz und Charakter.

Berücksichtigung aller möglichen wirtschaftlichen und sozialen Entwickelungen an den Geschichtslehrer heran und es ist nicht das Einzige: alle Augenblicke verlangt irgend ein neues Moment gebieterisch „Berücksichtigung", es ist als bemächtige sich der Geist der Reklame, der Anpreisung feilgebotener Ware auch unseres vom Marktgetriebe und Konkurrenz so entfernten Gebietes. In Wahrheit: der grossen Worte ist kein Ende: Pflege des Vaterlandsgefühls, des staatlichen Verantwortlichkeitsgefühls, des religiösen Sinnes, des Charakters überhaupt, verlangt man von ihm: der Erfahrene weiss, was es mit alle dem auf sich hat, wie bescheiden die Wahrheit oder Wirklichkeit ist, die sich hinter den hochtrabenden Redensarten verbirgt. Dem jüngeren Fachgenossen aber möchten wir deshalb gleich hier an der Schwelle unserer Betrachtungen den doppelten Rat geben

einmal: sich von dem Lärm nicht erschrecken und von den grossen Worten nicht entmutigen zu lassen und

zweitens: nur fortzufahren Geschichte zu studieren, — sie zu lernen, damit er sie lehren könne.

Eines aber ist allerdings notwendig, auf welcher Stufe immer er den Geschichtsunterricht zu erteilen habe, — er muss den ganzen Weg, den seine Schüler zurückgelegt haben oder noch zurücklegen werden, übersehen können: von diesem Gesichtspunkte gehen wir bei den folgenden Betrachtungen aus und nur auf diese Weise können wir hoffen, unseren Studien- und Fachgenossen mit denselben einigen Nutzen zu bringen. Unsere deutschen Gymnasien und die ihnen entsprechenden sonstigen höheren oder Mittelschulen empfangen ihre Schüler im allgemeinen im 9. oder mit vollendetem 9. Jahr, hier etwas früher, dort etwas später: und sie entlassen sie, den Teil, welcher die Schule absolviert, mit 18, 19, 20 Jahren. Das Gymnasium hat es mithin mit Kindern, Knaben und Jünglingen zu thun und mit dieser Thatsache hat, wenn irgendeiner, auch der Geschichtsunterricht als mit einem Fundamentalgesetz zu rechnen. Geschichtliches wird sich anders im Kopf des Kindes und des Knaben, anders im Kopf des Jünglings und anders in der Seele des Mannes oder des Greises spiegeln. Dies ist auch nie verkannt worden: so viel ich sehe, nehmen alle Stundenpläne deutscher Vollanstalten deshalb eine zweimalige Wanderung durch die Jahrhunderte in Rechnung und naive oder künstliche Vorschläge, welche einfach die Zahl der Klassen in den weltgeschichtlichen Stoff dividierten und jeder Klasse von Quarta bis Prima ihre Portion zuteilten, haben keinen Beifall gefunden. Wir finden, indem wir die Programme der deutschen Gymnasial- und Realanstalten durchmustern, im ganzen eine grosse Übereinstimmung, die uns unsere Aufgabe wesentlich erleichtert und es rechtfertigen wird, wenn wir zunächst von den Einrichtungen in Preussen und denjenigen Ländern, welche diese Einrichtung unmittelbar übernommen haben, ausgehen, nicht bloss weil sie dem Verfasser selbst am geläufigsten sind, sondern auch weil sich das Meiste, was sich aus ihrer Betrachtung ergibt, unschwer auf die übrigen Anstalten unseres Vaterlandes übertragen lässt. Hier in Preussen nun ist der geschichtliche Unterricht, in seiner Gesamtheit und einzelnen wichtigen Momenten, auf zahlreichen Direktorenkonferenzen besprochen worden: etwa elfmal bis zum Jahr 1876, wo der bekannte Erler-

sche Auszug erschienen ist und seither wohl ebenso oft, und wer den ausserordentlich mühsamen Apparat kennt, mit welchem diese Konferenzen arbeiten, der wird nicht zweifeln, was schon der Augenschein ergibt, dass es an Gründlichkeit diesen Besprechungen nicht gefehlt hat. Eines was uns sehr wichtig scheint, haben wir trotzdem weder hier noch in der übrigen Litteratur des Gegenstands genügend hervorgehoben und ins Licht gerückt gefunden. Man erhält den Eindruck, als wenn unsere Schüler Geschichte nur in dem eigentlichen Geschichtsunterricht lernten, und doch ist nichts klarer, als dass geschichtlicher Stoff und geschichtliche Eindrücke unseren Schülern noch aus vielen anderen Quellen zuströmen und dass man mithin über geschichtlichen Unterricht nicht fruchtbar reden kann, wenn man nicht über diese Zuflüsse des Geschichtsunterrichts, dass wir so sagen, und ihren Einfluss auf den Hauptstrom im Klaren ist. Und nicht ums Reden über diesen Unterricht handelt sich's, sondern um seine Verwaltung: und der Geschichtslehrer wird deshalb gut thun, auf jeder Stufe sich über dieses Verhältnis — die Beziehung der übrigen oder einiger der übrigen Unterrichtsfächer zum Geschichtsunterricht — einige Rechenschaft zu geben.

Dies wird ihn zu einer letzten Vorfrage führen, die aber allerdings schon tief in die Frage selbst einschneidet — wo, mit welcher Klassenstufe hat der eigentliche, förmliche, fortlaufende Geschichtsunterricht einzutreten? Man weiss, — von einigen wenigen Erfindern des 11. Gebots abgesehen — auf welcher Klassenstufe ungefähr der französische, der griechische, der englische Unterricht einsetzen soll und einsetzt: ist dasselbe auch bei dem geschichtlichen Unterricht der Fall?

In den meisten deutschen Staaten beantwortet man diese Frage thatsächlich damit, dass man solchen Unterricht erst mit dem 3. Schuljahr, mit Quarta also nach verbreitetster Terminologie, beginnt und auch der preussische Lehrplan von 1892 thut dies, wenn er gleich schon für Sexta und Quarta eine Rubrik Geschichte — Geschichte 1 Stunde wöchentlich, S. 39 — einstellt und unter dieser etwas bringt, was kein Geschichtsunterricht ist. Wir müssen jene Bestimmung des Beginns fortlaufenden und eigentlichen Geschichtsunterrichts durchaus billigen. Ein wirklicher Geschichtsunterricht, das Wort in dem oben dargelegten Sinne gebraucht, kann erst da beginnen, wo eine, wenn auch noch sehr unentwickelte Vorstellung vorhanden ist von dem Unterschied zwischen dem was wirklich geschehen ist und dem, von dem man bloss sagt, dass es geschehen sei, zwischen Thatsächlichem und bloss Erzähltem — wo ein Bewusstsein sich zu bilden beginnt davon, dass Dichtung, Sage, Erzählung etwas anderes ist als Geschichte. Das kommt freilich nicht alsbald und von selbst durch die Versetzung von der V. in die IV.: aber im allgemeinen ist allerdings das Alter von 11, 12 Jahren und die ihm entsprechende Klassenstufe ihrer ganzen Einrichtung nach die Epoche, wo dieser Prozess sich vollzieht. Indem wir aber verlangen, dass „Geschichte" als förmliches Unterrichtsfach erst mit Quarta eingesetzt werde, sagen wir keineswegs, dass die Bildung geschichtlichen Sinnes nicht schon zuvor ansetze, aber wir scheiden die beiden unteren Klassen Sexta und Quinta als eine erste oder Vorstufe ab, weil wir

glauben, dass wir für unsere ferneren Betrachtungen dadurch den richtigen Ausgangspunkt gewinnen. Wir gehen dabei vom Gymnasium, der Lateinschule, aus.

I. Vorstufe.

(Sexta und Quinta.)

Wenn wir eigentlichen Geschichtsunterricht für diese Alters- oder Klassenstufe noch ablehnen, so ist doch der ihr dargebotene Unterrichtsstoff gerade unter dem Gesichtspunkt historischer Bildung, Bildung des Geschichtssinnes, geschichtlichen Wahrheitssinnes ausserordentlich wichtig. Es sind 3 Hauptquellen, aus denen dieser Bildungsstoff den Gymnasialschülern dieser untersten Stufe zuströmt: der lateinische, der deutsche und der Religionsunterricht.

Es ist merkwürdig, dass man den lateinischen Unterricht fast niemals unter diesen Gesichtspunkt bringt und doch ist die Sache, sobald man sie einmal ausgesprochen hat, sonnenklar. Die erste Vorbedingung geschichtlicher Auffassung ist die Fähigkeit, eine Vergangenheit als Gegenwart zu denken oder zu empfinden: eine vergangene Volksgeschichte — Leben, Thaten, Besitztümer, Empfindungsweisen eines dahingeschiedenen Volkes aber sind Gegenwart in seiner Sprache und darum wirkt jede fremde und namentlich jede vergangene fremde Sprache mit so grosser Stärke auf jedes menschliche und auch schon auf ein kindliches Gemüt.

Man hat sich den Sinn für diese in der Tiefe wirkenden Kräfte, die allerdings nicht sofort in greifbaren Wirkungen zu Tage treten, einigermassen verbaut durch die vielgebrauchte Redensart von der formalen Bildung — der bildenden Bildung — des Lateinischen, während doch die Erlernung der Sprache eines Volkes, das uns wie das römische zugleich unendlich fern und wieder unendlich nahe steht, ganz von selbst auch schon dem 9jährigen Knaben sehr viel mehr bietet, als jener Ausdruck sagt, selbst wenn wir unter formal etwas Tieferes — die Fähigkeit, das zerstreute Einzelne unter Einheiten, Begriffe, Regeln zu sammeln verstehen. Es erscheint uns für den Gesamtorganismus der Gymnasialbildung ganz wesentlich, dass in dieser Sprache nichts trivial, alles Wissenschaft — Wissenschaft auch für den kindlichen Verstand — ist, und zwar dies aus dem einfachen Grunde, weil in jedem lateinischen Worte, das ins Deutsche übertragen wird und umgekehrt, Geschichte, geschichtliches Leben steckt. Es ist nicht anders und wenn es nur erst *mensa rotunda est* wäre: das Volk, das vor ein paar tausend Jahren diese Sprache redete, hatte runde Tische, *sella* Sessel, *placenta* Kuchen u. s. w., es redete seine Söhne mit *mi fili* an: es ist für den aufmerksameren Beobachter ganz unzweifelhaft, dass das grössere Interesse, welches der Knabe — sofern er überhaupt anregungsfähig ist — der lateinischen Sprache gegenüber einer neueren entgegenbringt, eben hierauf beruht. Es ist auch für den Erwachsenen nicht dasselbe, ob er im nächsten Laden einen schönen Krug aus einer renommierten Fabrik oder ob er eine mit einer rohen Inschrift versehene römische Trinkschale, die eben aus der Erde gegraben ist, betrachtet. Die Trinkschale ist vor zweitausend Jahren ebenso trivial gewesen, wie jetzt der schöne Krug, der in einem Dutzend

Exemplaren im Laden zu kaufen steht, und für uns ein Gegenstand ästhetischen Wohlgefallens und vielleicht technischen Interesses ist: aber eins hat sie voraus, sie hat eine Geschichte, sie spricht zu uns von vergangenem Leben und macht dieses vergangene Leben in unserem Bewusstsein für einen Augenblick zur Gegenwart. Sie erweckt selbst in dem Stumpfsinnigen ein Analogon von wissenschaftlichem Interesse, ein wenn auch noch so flüchtiges Interesse der Neugier: und eben eine solche Wirkung übt die wachsende Bekanntschaft mit lateinischen Formen, Worten, Wendungen und damit Dingen und Begriffen auf den 9jährigen, der sich darum auch ganz besonders als Lateiner fühlt, weil er ahnt, dass er damit ein Wissen, ein wirkliches reines Wissen, kein blosses Marktwissen besitzt. Den fremdsprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium mit Französisch oder Englisch — Englisch für Sextaner — beginnen, heisst den wissenschaftlichen Sinn schon in seinem ersten Keimen verwüsten. Wenn uns nun einer jener Eiferer, die alles gleich auf die Stufe des Bewussten erheben, konzentrieren, apperzipieren lassen wollen, fragte, was denn der Lehrer damit, mit diesem geschichtlichen Moment, das schon in den Elementen des Lateinlernens liege, anfangen solle, so müssen wir antworten: gar nichts Besonderes, er soll diese Entwickelung ruhig gewähren lassen. Wohl darf er, denn dies ergibt sich sehr von selbst, gelegentlich seinen Knaben etwas von dem grossen Römervolke sagen, dessen Sprache sie lernen und von dem sie weiterhin noch viel erfahren werden, aber wir wünschten ja nicht dahin missverstanden zu werden, als wenn wir schleunigst römischen und griechischen Geschichtsstoff in die Übungssätze stopfen wollten: auch auf unserem Acker wächst so manches Gute ohne den methodischen Lärm in der Stille.

Die zweite Quelle, die auf ihrem Grunde Goldkörner geschichtlichen Sinnes mit sich führt, anders geartet als die erste, aber diese sehr willkommen ergänzend, strömt und strömt ziemlich stark auf dem Boden des deutschen Unterrichts. Die deutsche Lektüre der beiden unteren Klassen, ihr deutsches Lesebuch, gibt neben Gedichtchen oder Gedichten von allerlei Art, neben Fabeln, Märchen, Menschen- und Tieranekdoten, Naturschilderungen, Sprichwörtern bekanntlich auch Geschichtliches. Es war unserer Meinung nach nicht wohlgethan, daraus, wie in dem preussischen Lehrplan von 1882 und 1892 geschehen, etwas besonderes, eine besondere Geschichtsstunde, „Deutsch und Geschichtserzählungen“ 3 + 1 = 4 Stunden zu machen. Es versteht sich, dass unsere Lehrindustrie stracks bei der Hand gewesen ist und schon eine ganze Litteratur von Büchern erzeugt hat, welche auf der ersten Seite eine Biographie des Herkules oder Odysseus und auf der letzten eine von Kaiser Wilhelm I. oder gar unseres jetzigen Kaisers geben.

Wir müssen uns auf entschiedenste gegen diese Litteratur und ihre Quelle, die „Geschichte“ oder besondere Geschichtsstunde in Sexta und Quinta erklären: auch selbst in der Gestalt, wie diese Stunde in der sonst so verständigen Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien vom 28. Januar 1893 erscheint. Alles was hier von geschichtlichem Stoff — aus griechischer, römischer, deutscher, sächsischer, preussischer Geschichte ge-

geben werden kann, gehört in die deutsche Stunde und ins deutsche Lesebuch. Es ist ganz in der Ordnung, dass der 9jährige, 10jährige Lateinschüler, indem er ganz sachte *ab ovo* d. h. vom Ordentlich-lesen-lernen an in die deutsche Nationallitteratur eingeführt wird, etwas zu lesen bekommt von Karl dem Grossen, von Heinrich I., von Friedrich Barbarossa, von König Friedrich Wilhelm III. und Kaiser Wilhelm I., von Josef II., Maria Theresia, Friedrich II., und noch schöner ist, wenn ein gottbegnadeter Lehrer, selbst ohne Oberlehrerzeugnis und während auf Meilen in der Runde kein Schulrat oder Direktor zu sehen ist, seinen Sextanern von diesen Männern und Frauen erzählt: Geschichtsunterricht aber ist das nicht, schon deswegen nicht, weil es für die Schüler dieser Stufe gewissermassen zeitlos ist — denn es wäre ein leeres Wort, ihnen zu sagen, dass Friedrich der Grosse von 1740—1786 und Karl der Grosse von 768 bis 814 n. Chr. Geburt regiert haben. Auch unterscheiden sie diese prosaischen Erzählungen geschichtlicher Art gar nicht von entsprechenden Gedichten historischen Charakters: sie unterscheiden Gott sei Dank eine Sage von Karl dem Grossen noch nicht von einer Geschichte Karls des Grossen und es wäre sehr unrecht, ihnen den Roland der Sage und des Gedichts in den Hruotland der Geschichte verwandeln zu wollen.

Wenn der preussische Lehrplan von 1892 bestimmt, dass dabei, bei diesen „Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte" von der Heimat auszugehen sei — also in Köln etwa von Albertus Magnus oder dem heiligen Martinus oder Reinald von Dassel — so sehen wir dafür keinerlei zwingenden Grund. Es scheint uns ganz gleichgültig, in welcher Ordnung, ob von Köln ausgehend und in Berlin endigend oder wie sonst diese Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte gelesen oder vorgeführt werden, deren jede ihren Wert, ihren Nahrungswert für die Seelen der Schüler, in sich selbst hat.

Was die Verteilung auf Sexta und Quinta betrifft, so scheint man neuerdings — und dies klingt ja sehr national — grossen Wert auf möglichst frühzeitiges Nahebringen deutscher Sagen zu legen: in einigen Programmen finde ich diese, einschliesslich deutscher Göttermythen, ausdrücklich als Pensum der Sexta angegeben. Davor möchte eher zu warnen sein: ich habe nicht gefunden, dass Hildebrant und Hadubrant, Titurel und Frimutel, Parzival und Herzeloyde, Orilus und Schionatulander ja selbst Repanse und Feirefiz von Anjou die Phantasie unserer Sextaner in besondere Wallung gesetzt hätten. Diese Welt erhält für die Jugend ihre Bedeutung erst auf einem Umweg, nämlich wenn diese Jugend einiges geschichtliche Interesse für ihr Volk gewonnen, mit Gestalten wie Theodorich, Etzel, Erscheinungen wie dem Rittertum einige Vertrautheit gewonnnen hat, und es würde demnach geraten sein, solche Mitteilungen aus der mittelalterlich-deutschen Welt dem deutschen Lesebuch für Tertia vorzubehalten, wo sie in ihrem besonderen und natürlichen Zusammenhang auch ihre gute und natürliche Wirkung thun werden. Dagegen halten wir das für durchaus richtig und vernünftig, wenn in dieser Klasse namhafte Persönlichkeiten unserer vaterländischen Geschichte in Anekdoten, Erlebnissen, Charakterzügen fleissig vorgeführt werden, wobei man aber keinen anderen

Zweck ins Auge fassen darf, als den der unmittelbaren Wirkung. Es ist vollkommen gleichgültig, in welcher Ordnung man hier verfährt: man kann heute eine erbauliche Geschichte von Blücher und Moltke und morgen eine von Karl dem Grossen lesen lassen oder erzählen, da ja diese Schüler von Chronologie nur die allerelementarsten Vorstellungen haben und einstweilen auch keine sublimeren brauchen: es kommt lediglich darauf an, dass sich ihre Vorstellungswelt mit einigen sympathischen Gestalten und Handlungen aus der Geschichte ihres eigenen Volkes bereichere, was man, wenn denn durchaus hochtrabende Redensarten gemacht sein sollen, unseretwegen auch Pflege des Patriotismus nennen kann.

Dergleichen Stücke, namentlich poetische, soll nun auch noch das Lesebuch für Quinta enthalten, insbesondere aber soll es eine Auswahl der schönsten Sagen des klassischen Altertums, möglichst viele griechische, Prometheus, Phaethon, Kadmus, Dädalus u. s. w. und einige (wenige) römische enthalten: und der preussische Lehrplan hat sehr recht, wenn er sagt, dass die eigentlichen Sagen des klassischen Altertums der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht — dem letzteren also in dieser Klasse — zuzuweisen seien. Nur freilich ist uns so recht nicht klar, was „eigentliche“ Sagen sind: sie sollen offenbar etwas anderes sein, als das, was für die eine höchst überflüssige und heimatlose Geschichtsstunde postuliert wird: „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer.“ Man braucht aber um Worte nicht weiter zu streiten. Wir sind überall für das Einfache und darum sind uns 4 Stunden Deutsch lieber als 3 Stunden Deutsch und eine Stunde Geschichte, materiell ist es nicht verschieden. Wie schön und fruchtbar in der Hand oder vielmehr im Munde eines Lehrers, der diese Poesie selbst noch jugendlich empfindet, jene Sagen gemacht werden können, davon braucht nicht weiter die Rede zu sein: ich kann mir jetzt noch, nach mehr als 50 Jahren, die tiefe Wirkung zurückrufen, die mir die ersten Sätze in G. Schwabs klassischem Buch: „Himmel und Erde waren geschaffen: das Meer wogte in seinen Ufern und die Fische spielten darin, in den Lüften sangen beflügelt die Vögel, der Erdboden wimmelte von Tieren“ — — gemacht haben: wir betrachten sie nur, sofern sie auf den geschichtlichen Unterricht, der ja nun nicht mehr entfernt ist, vorbereiten sollen oder besser von selbst vorbereiten. Da ist z. B. die Erzählung von Kadmus S. 87 des nächsten, wenn auch vielleicht nicht besten Lesebuchs, des Lesebuchs für Quinta von Hopf und Paulsiek. Nachdem das Stück abschnittweise gelesen ist, der Lehrer sich überzeugt hat, dass seine Knaben alles verstanden haben, und er es etwa bei geschlossenen Büchern noch einmal vorgelesen hat, fragt er nach dem, was sie sich aus der Erzählung gemerkt haben, und auf völlig ungezwungene, ganz naturgemässe Weise, ohne Verletzung der Poesie der Sage, ohne alle Formalstufen und Interessen, erfahren sie vom Namen Europa, von dem erfindungsreichen Volke der Phöniker, sie hören was ein Orakel ist, erfahren die Namen einiger griechischer Orte, Kreta, Delphi, Theben, die Namen einiger griechischer Gottheiten und es ist nicht verboten, auch davon noch ein Wort zu sagen, wofür wir diesem alten Phönikiervolk noch heute verpflichtet sind. Desgleichen verbindet

sich mit anderem Stoff, unter anderem mit gelernten lateinischen Vokabeln, und dies, möchten wir hinzusetzen, ohne besondere Kunst des Lehrers, von dem wir hier wie sonst nur verlangen, dass er die sittlichen Kräfte, die in jedem würdigen und fasslichen Gegenstand — namentlich, wenn er in eine edle sprachliche Form gefasst ist — liegen, nach dem Masse seiner Einsicht benütze, und vor allem ihre Wirksamkeit nicht durch ein Zuvielwollen, Zu-Vieles-auf-Einmal-wollen störe.

Von viel durchgreifenderer, viel unmittelbarer wirkender Bedeutung für die Förderung und erste Pflege der noch zarten Keime gechichtlichen Sinnes ist der Religionsunterricht dieser Stufe — der Umstand, sagen wir kurz, dass der christliche Religionsunterricht, die dritte der Quellen, die wir oben unterschieden haben, in Sexta und Quinta unserer Mittelschulen zugleich erster und elementarster Geschichtsunterricht ist. Er ist — denn vom Katechismusunterricht und aller etwaigen Fühlung mit dem Leben der Gemeinde oder dem kirchlichen Leben reden wir hier nicht — wesentlich biblische Geschichte alten Testaments in Sexta, neuen Testaments in Quinta. Es handelt sich nicht darum, hier einen Begriff dem anderen zu unterschieben, auch nicht darum auf Bossuets *Discours sur l'histoire universelle* oder auf Eusebius *Praeparatio evangelica* zurückzugehen: das aber ist von selbst klar, dass die biblischen Geschichten oder im Singular die biblische Geschichte recht eigentlich die gegebene Vorstufe für den späteren Geschichtsunterricht ist und so behandelt werden muss, wenn zunächst die Religion zu ihrem Rechte kommen soll, die hier in der That vollkommen das gleiche Interesse hat, wie der geschichtliche Unterricht. Der Religionsunterricht, zumal der evangelische, ist aber zugleich erster Geschichtsunterricht nicht bloss in dem mehr äusserlichen Sinn, dass man, wo von Mose die Rede ist, und dass er in aller Weisheit der Ägypter aufgewachsen sei, den 9jährigen Knaben sehr wohl etwas davon erzählen darf, wer diese Ägypter waren und worin diese ihre „Weisheit" bestanden habe, etwas von ihren Hieroglyphen und ihren Pyramiden und ihrem Mörissee u. s. w. erzählen darf, oder dass im neuen Testament der Quintaner ganz von selbst einigen Begriff bekommt von dem grossen Römerreiche und seiner Provinzialverwaltung: auch nicht bloss in dem schon weit ernsteren und fruchtbareren Sinn, dass die Kinder gewisse geschichtliche Vorstellungen, die späterhin sehr wichtig werden, sich ganz von selbst in ihrer Weise aneignen — die patriarchalische Verfassung, das Nomadenleben, das Heranwachsen eines Stammes zum Volk; es werden ihnen anarchische Zustände vorgeführt und die unregelmässige aber wirksame Gewalt von Männern, die ohne Amt durch ihre kraftvolle Persönlichkeit ein Volk lenken; das Volk selbst wird geschildert und zwar unnachahmlich geschildert — die bald enthusiastische, bald verzagte, bald blind gläubige, bald trotzig ungläubige, der Lenkung bedürftige und jede Lenkung abweisende, launisch kindische, der Wunder bedürftige Menge — das Volk wie es ist, war und sein wird; sie erfahren von Steuern, Anarchie, Priestertum, Königtum und so vielen anderen Dingen, die in der That nicht durch Definitionen deutlich gemacht werden können — oder welcher unserer Weisen definiert uns gleich, was „das Volk" ist? — sondern die bis auf

einen gewissen Grad erlebt sein wollen, ehe man mit ihnen operieren kann, und die in der That, wenn irgendwo, in diesen biblischen Geschichten wirklich erlebt werden und zwar, was nicht im mindesten gleichgültig ist, kritiklos erlebt werden, also für den Schüler bedingungslose Wahrheit, unbezweifelte Wirklichkeit sind. Allein diese Wanderung durch die „biblischen Geschichten" ist Vorstufe für allen Geschichtsunterricht in einem noch viel tieferen Sinn. Wir haben oben schon aufgestellt, dass „Geschichte" von vorneherein und prinzipiell den Begriff einer Menschheit — der Menschheit als eines ethischen Ganzen — postuliere: dieser Begriff ist hier von vornherein vorausgesetzt. Wollten wir uns in spekulative Deduktionen einlassen, so müssten wir sagen, dass in diesem Begriff der Gottesbegriff mitgesetzt sei, dass ohne diesen die Menschheit als ein ethisches Ganze überhaupt nicht gedacht werden könne: was wir hier aber brauchen ist nur dies, dass 9-, 10jährige Knaben beides nur zusammen denken können. Diese sich gegenseitig voraussetzenden Begriffe sind aber in dem Religionsunterricht, wie er an den biblischen Geschichten sich gestaltet, nicht nur gegeben, sondern sie sind auch in einer dem kindlichen Verständnis zugänglichen Form gegeben, und sie wurzeln sich deshalb unausrottbar tief ein, wozu noch kommt, dass sie ihnen zukommen, getragen von einer Autorität, mit der sich keine andere messen kann. Die Vorstellung einer besonders auserkorenen, an den wahren Gott glaubenden Familie, die sich zum Stamm, der Stamm, der diesen Glauben bewahrend, sich zum Volk erweitert, dem Gott das Gesetz seines Lebens in dem ihm zugedachten Lande gibt und mit dem er einen Bund schliesst — die Blüte und der Abfall und Verfall dieses Volkes — die Einseitigkeit und Beschränktheit der Vorstellung von einem Volksgott und die allmähliche Überwindung dieser Beschränktheit, und wie sich dann die Geschichte dieses Volkes gleichsam zusammenzieht zur Geschichte der Einen Persönlichkeit Jesu und eben damit sich zu wirklicher Weltgeschichte erhebt und erweitert —: in Wahrheit, wir haben hier und zwar in der denkbar populärsten und wirksamsten Form die notwendige Voraussetzung für allen späteren Geschichtsunterricht. Dessen höchste Ziele und Aufgaben — wie hoch man sie als Philosophie der Geschichte oder unter sonst welchem Namen stecken mag — liegen hier im Keime verhüllt, und aller fernere Unterricht und alles fernere Studium wird sich seines Zusammenhangs mit diesen ersten Elementen bewusst bleiben oder bewusst werden müssen, wenn man nicht dieses Studium selbst mit der bitteren oder verzweifelten Frage zernichten will, die Goethe seinem Faust in den Mund legt:

soll ich vielleicht in tausend Büchern lesen,
dass überall die Menschen sich gequält,
dass hie und da ein Glücklicher gewesen?

Hier haben wir dem Lehrer keinen weiteren Rat zu erteilen: je reiner er diese biblischen Geschichten als Geschichte, d. h. als Geschehenes behandelt, desto besser wird er für das erwachende religiöse Leben seiner Schüler sorgen, und je reiner er diesen Unterricht als Religion behandelt, je mehr er mit dem Herzen und allen edlen Kräften seiner Seele dabei ist, umsomehr wird er für den Geschichtssinn seiner Schüler sorgen. Die

historische Kritik, fast ist es überflüssig dies hinzuzusetzen, würde hier, wo der Knabe ihr nicht folgen, sie nicht nachdenkend vollziehen kann, die Lüge sein, nicht das ruhige Wiedererzählen und das Eruieren des religiösen Gehalts dieser Geschichten, welche tiefste Wahrheit enthalten, mag es auch mit ihrer Wirklichkeit stehen, wie es wolle.

Der Geographie haben wir unter den Quellen des Geschichtssinns auf dieser Stufe nicht gedacht: sie ist es auch nicht eigentlich, sie steht in einem viel engeren Verhältnis zur Geschichte, die ohne sie gar nicht denkbar ist: beide sind gar nicht zu trennen, und man trennt sie nur aus zwingenden methodischen, sozusagen taktischen Gründen, damit sie, getrennt marschierend, dermaleins vereint schlagen können. Man macht hier, in Sexta, den ersten Gang durch den grossen Schauplatz der Weltgeschichte, indem man sein in hieroglyphischer oder hieratischer Schrift gezeichnetes oder angedeutetes Abbild, den Atlas, Karte um Karte durchnimmt. Je besser, je einfacher, je dem kindlichen Geist verständlicher der Lehrer Gebirg und Fluss und Meer u. s. w. den Schülern nahe zu bringen weiss, umsomehr wird er dem späteren Geschichtsunterricht vorarbeiten. Es ist ihm auch keineswegs verwehrt, ihnen etwas von Kolumbus, von Cook, von Franklin u. s. w. zu erzählen: wir müssen aber hier bemerken, dass uns die Bestimmung des Preussischen Lehrplans, der, nach jener ersten Durchwanderung des Atlas in Sexta, für Quinta nun gleich Geographie von Deutschland ansetzt, als ein grosser Missgriff erscheint. Dies ist für diese Stufe ein gänzlich unfruchtbarer Unterricht: das Vaterland, geschweige die engere Heimat ist noch kein Gegenstand eines tieferen, wissenschaftlichen Charakter tragenden oder vorbereitenden Interesses für 10jährige Kinder; sie wird dies erst, wenn der Geist etwas gereifter, mit geschichtlichen und anderen Kenntnissen bereichert ist und für Gymnasien gilt uns unbedingt beim geographischen Unterricht der Grundsatz: erst in die Ferne, dann in die Heimat, nicht erst das Schulzimmer, dann das Städtchen und sein Ententeich, dann die Provinz, dann Deutschland, dann Europa und dann die fremden Weltteile. Davon später in Tertia noch ein Wort.

An Realschulen wird für diese Stufe die Sache nicht viel anders stehen wie an den Gymnasien. Das Lateinische allerdings fällt weg und dafür gibt es keinen Ersatz und soll es keinen geben, da ja diese Schüler jene intensive Beschäftigung mit der Geschichte wie die Schüler des Gymnasiums sie brauchen, gar nicht suchen: historische Orientierung, nicht historische Durchbildung ist hier das Ziel. Indes ist Akt davon zu nehmen, dass der Preussische Lehrplan für Realschulen dem Deutschen (Deutsch und Geschichtserzählungen) eine Stunde mehr gibt als dem Gymnasium — 4 + 1 statt 3 + 1, Quinta 3 + 1 statt 2 + 1. Das Lesebuch für diese Realsexta und -quinta wird also etwas anders eingerichtet, es wird namentlich stoffreicher sein müssen, als das gymnasiale. Es wird demnach und denken wir soll auch mehr Geschichtserzählungen bringen: und wir werden weiterhin sehen, dass das Dringen auf das Positive, Thatsächliche, einen guten Vorrat gedächtnismässigen Geschichtswissens, dem Unterricht an den Realschulen sein von dem gymnasialen etwas verschiedenes Gepräge gibt.

II. Mittelstufe.

(Von Quarta bis Untersekunda.)

Mit den im Vorhergehenden dargelegten oder angedeuteten Kenntnissen und Begriffen und mit dem, was sich an Bildungsimponderabilien der Aneignung dieser Kenntnisse und Begriffe von selbst zugesellt und verbindet, sind die Voraussetzungen für den nunmehr ansetzenden eigentlichen Geschichtsunterricht gegeben. Nicht davon freilich ist die Rede, dass mit dem Glockenschlag 8 Uhr desjenigen Tages, an welchem der Schüler in die Quarta eintritt, die Fähigkeit beginne, mit Nutzen Geschichtsunterricht zu empfangen. Unter den Schülern werden manche sein. die längst zu geschichtlichen Büchern, entweder sehr guten, wie etwa der griechischen und römischen Geschichte von C. L. Roth oder recht zweifelhaften fabrikmässig und von sehr Unberufenen hergestellten gegriffen haben. Das letztere muss man eben hinnehmen, dieses Alter verdaut bekanntlich viel ohne Schaden zu nehmen und die Zeit ist hoffentlich noch sehr fern, wo auch dies Gebiet, die häusliche Lektüre des Schülers, dem allbezwingenden Schulmeistertum unterworfen wird und der Knabe nichts lesen kann, wobei ihm nicht ein Hofmeister, *il suo pedante* wie die Italiener sagen, über die Schulter blickt. Es handelt sich darum, dass mit der Quarta, dem 3. Jahr unter normalen Verhältnissen, die Stufe erreicht ist, wo im Organismus des Gymnasialunterichts der förmliche und eigentliche Geschichtsunterricht, 2 Wochenstunden der Regel nach, ansetzen — wo die planmässige Wanderung durch die 30 letzten Jahrhunderte der Menschengeschichte angetreten werden kann — zum Unterschied von den gelegentlichen Spaziergängen, die man auch seither schon in der Schule oder die der Schüler auch etwa für sich in dieses Gebiet gemacht hat.

Es sind hier einige Vorfragen kurz zu erledigen. Dass die neunklassigen Vollanstalten die Wanderung durch das Geschichtsgebiet so, wie es durch lange Tradition und einigermassen konventionell abgegrenzt worden ist, zweimal, einmal mit Knaben und dann noch einmal unter den nötigen Modifikationen mit Jünglingen zu machen haben, folgt, wie wir gesehen, unmittelbar aus dem Wesen dieser Anstalten, welche ihre Zöglinge vom Kindes- bis zum Jünglings- um nicht zu sagen angehenden Mannesalter behalten, und wir sehen von vornherein von allen Vorschlägen ab, welche diese Notwendigkeit einer zweimaligen Wanderung ignorieren und für Prima dann ein Nescioquid von Geschichtsvorträgen, Quellenlektüre und allerlei sonstiger angeblicher Vertiefung verlangen. Das Prinzip der zweimaligen (oder dreimaligen) Lesung ist überall gut, in der Gesetzgebung und im parlamentarischen Leben, wie bei der privaten Lektüre guter Bücher, und der verständige Mensch behält es sein Lebenlang bei: es ist bei diesem Unterrichtsgegenstand ganz besonders einleuchtend und fruchtbar. An den preussischen Anstalten und denen, welche sich ihrer Neueinrichtung angeschlossen haben, wird jetzt die erste Wanderung von Quarta bis Ende Untersekunda, bis zu der sogenannten Abschlussprüfung, bis zu jener berühmten Ecke gehen, an der die Einen sich rechts und links in die Büsche schlagen, während die Andern den Weg geradeaus

bis zum Abiturientenexamen fortsetzen. Diese machen dann in den 3 Jahren, Obersekunda, Unter-, Oberprima den Gang zum zweitenmale.

Eine zweite Vorfrage, die allerdings eigentlich keine Frage, sondern nur ein unsere Zeit und die Lage der Gymnasiallehrer charakterisierendes Kuriosum ist, betrifft das jüngst aufgestellte Problema, ob man die Geschichte mit ihrem (relativen) Anfang oder mit ihrem (relativen) Ende beginnen solle. Der erste, der jene kühne Idee, den Geschichtsunterricht mit der Gegenwart oder allernächsten Vergangenheit zu beginnen und dann rückwärts bis zur Urzeit zu gehen, gehabt und ausgesprochen hat, ist, wie ich aus Mahrenholz Wandlungen der Geschichtsauffassungen und des Geschichtsunterricht (Hamburg 1891 S. 71) lerne, d'Alembert gewesen: in unseren Tagen, wo man an allem Möglichen nur nicht an sich selber reformiert, hat dieser Gedanke wieder eine flüchtige Aufmerksamkeit erregt, ist aber, sobald er einige didaktische Ungeheuer von Geschichtsbüchern in die Welt gesetzt hatte, wieder verschwunden. Dies ist bekannt: auch dass ein sehr namhafter Kunsthistoriker diese Gedanken halb aufnahm und die Gelegenheit wahrgenommen hat, mehr oder weniger geistreich als amateur über den Geschichtsunterricht zu reden[1]) und den Beweis zu erbringen, dass man heute, sofern man einen Namen hat, über Dinge schreiben darf, von denen man nicht das ABC versteht, und dass man dafür Leser findet, selbst Leute vom Fach findet, die dergleichen ernsthaft nehmen, darüber wieder schreiben und so dem, was blosses Dilettantengerede ist, zu einer gewissen Bedeutung verhelfen. Wir müssen dies hier erwähnen, weil der Gymnasiallehrer, wenn einer, am Wege baut, und sofern er Geschichtsunterricht erteilt, sogar in besonderem Sinn und oft unter recht erschwerenden Umständen am Wege baut, und also gelegentlich nach dem alten Sprichwort viele Meister, wenigstens viele, welche meistern, hat: wir wolllen deshalb nicht verfehlen gleich an dieser Stelle es auszusprechen, dass ein sehr wesentliches Erfordernis des Geschichtsunterrichts auf allen Stufen dies ist, dass der Lehrer, der ihn verwaltet, die innere Unabhängigkeit des Sachkundigen sich erwerbe, bewahre und sie, wo nötig, z. B. dem schnellfertigen Dilettantismus wie der jetzt nicht selten auftauchenden klerikalen Spionage gegenüber auch mannhaft bethätige.

Man beginnt also mit dem Anfang. Geschichtsunterricht in Quarta ist Geschichte des Altertums d. h. Geschichte der Griechen und der Römer mit Anschluss des wenigen von selbst sich als notwendig Bietenden aus der Geschichte der altorientalischen Völker. Einige wollen, dass ein Überblick über dieses letztere Geschichtsgebiet der griechischen Geschichte vorausgehe, sprechen von der mehr und mehr aufgedeckten Wichtigkeit dieser Geschichte und wittern vielleicht auch hier den augenblicklich so unpopulären Kultus des Griechen- und Römertums. Das aber ist doch wohl unzweifelhaft, dass diese beiden Völker uns, Deutschen, Europäern, mehr bedeuten, als Ägypter oder Assyrer, und dass man folglich, da man in einem Jahr mit 2 Wochenstunden sich haushälterisch einrichten muss,

[1]) Hermann Grimm in der deutschen Rundschau 1891, H. 12.

und da ferner man auf dieser ersten Stufe ganz besonders nach einfachen Gruppierungen streben muss, sich mit einer Geschichte jener beiden Völker zu begnügen hat, einer Geschichte, die man nicht erst aus der Erde zu graben braucht, sondern die sich kraft einer niemals unterbrochenen Überlieferung mit unserer heutigen Welt noch berühren. Indes nicht bloss aus diesem mehr oder weniger äusserlichen Grunde, sondern deshalb, weil wir, wir Europäer und Deutsche, mit diesen beiden Völkern auf demselben Boden der Freiheit stehen, dieser geheimnisvollen, auf griechischem Boden zuerst Leben und Wahrheit gewordenen Kraft, — weil wir, kurz gesagt, wir ebenso wie die Griechen und Römer, Occidentalen nicht Orientalen sind: darum sind sie uns, auch unseren Quartanern schon, nicht nur interessanter, sondern auch verständlicher. Gelegenheit, einiges notwendige über jene orientalischen Völker, die ja den Knaben schon nicht mehr völlig fremd sind, beizubringen, bietet sich ungezwungen an verschiedenen Orten, zunächst vor dem Eintritt in die Erzählung der Perserkriege — als Orient und Occident, die persische Monarchie und die Welt der hellenischen Stadtstaaten zusammenstiessen, wo man also notwendigerweise etwas von jener grossen Monarchie, ihrer Entstehung, ihren Lebensbedingungen sagen muss.

Quarta.

Und nun kämen wir auf die Hauptfrage, die meist, der herrschenden Mode gemäss, in sehr prätentiöser oder preziöser Form gestellt wird: die Frage nach der „Aufgabe des Geschichtsunterrichts“ in Quarta. Wir wollen die Frage konkreter stellen: was will oder soll der Lehrer auf diesem Gebiet in dem Jahre, das diesem ersten Gang durch die alte Geschichte gewidmet ist, mit den 20, 30, 40 Knaben, welche die Klasse bilden, in den 2 Wochenstunden, macht zusammen etwa 80 Stunden, thun und erreichen und worauf hat er, nach der Natur des Gegenstands und nach der Natur seiner Schüler, besonders sein Augenmerk zu richten?

Zunächst doch wohl auf den Charakter dieser Klassenstufe und des Unterrichts auf dieser Klassenstufe: den wir dahin bestimmen zu sollen glauben, dass hier, mit diesen zwischen 11 und 13 Jahre alten Knaben, überall aus dem Fragmentarischen heraus und zu grösseren Zusammenhängen hin gestrebt wird: im Lateinischen, wo mehr und mehr zusammenhängende Stücke übersetzt werden, ein wirkliches Buch, der Cornelius Nepos oder ein ähnliches, das sich als ein Ganzes gibt, gelesen wird; in der Religion, wo sie das Alte Testament oder ein Lesebuch aus dem Alten Testament, das ganze Bücher desselben oder mindestens grössere Abschnitte enthält und sich als ein Ganzes darstellt, in die Hand bekommen; im Deutschen, wo sie die Stücke des Lesebuchs unter gruppierenden, konzentrierenden, gleichartiges zusammenbindenden Gesichtspunkten lesen sollen und wo sie den ersten Flug ins Land der wirklichen mit einigem Recht so zu nennenden Aufsätze wagen: so auch führt ihnen der Geschichtsunterricht jetzt ein zusammenhängendes Ganze, das Leben zweier wichtiger Völker von ihren Ursprüngen bis zu ihrem Untergang oder Übergang in neue geschichtliche Gestaltungen vor.

Und fragen wir nun weiter, ehe wir diesem besonderen geschichtlichen Unterricht mit seinen 2 Wochenstunden uns zuwenden, welche bildenden Momente der übrige Unterricht dieser Klasse unter dem besonderen Gesichtspunkt der Entwickelung geschichtlichen Sinnes biete, so werden wir uns begnügen können, darauf hinzuweisen,

dass der Gesichtskreis der Schüler sich erweitert durch Erlernung einer neuen Sprache, der französischen, und dass es dabei nicht ganz gleichgültig ist, dass diese Sprache sich aus der den Knaben schon bekannten lateinischen Sprache entwickelt hat, wenngleich auf dieser Stufe begreiflicherweise noch nichts weiter als das ganz allgemeine dieser Thatsache erwähnt, nicht aber an zahlreichen Beispielen erläutert und erklärt werden kann und soll;

dass die Kenntnis der lateinischen Sprache, von der wir schon dargelegt haben, dass sie in jedem Wort zugleich Geschichte sei, sich erweitert und vertieft, und die Bildung elementarer geschichtlicher Begriffe, Staat, König, Vertrag, Recht, Bündnis u. s. w. an der Hand eines antiken Schriftstellers von mässigem, also dem Quartaner zugänglichem Rang, des Cornelius Nepos, ihren ruhigen Fortgang nimmt und vorwärtsschreitet;

dass der Religionsunterricht fortfährt, zugleich Geschichtsunterricht zu sein, sogar jetzt, wo man in einem Bibelauszug grössere alttestamentliche Abschnitte liest, erste naive Quellenlektüre wird und dass dieser Unterricht, indem er überall menschliches Leben und menschliches Thun unter dem strengen Gesichtspunkt moralischer und religiöser Beurteilung ins Auge fasst, auch für die Thaten und Menschen, welche der Geschichtsunterricht vorführen wird, den Schülern einen höheren Massstab an die Hand gibt;

dass ferner der Unterricht im Deutschen, indem er fortfährt, auf elementare Weise in die deutsche Nationallitteratur einzuführen, oder wie wir einfacher sagen könnten, indem er lehrt gute deutsche Bücher mit Verstand zu lesen, die Organe übt und schärft, welche zur Erfassung geschichtlicher Zusammenhänge nötig sind, und

dass endlich, was sich freilich ganz von selbst verstehen sollte, was aber keineswegs immer auf die richtige Art beobachtet wird, Geschichte und Geographie enge und natürliche Verbündete sind.

Die Ehe dieser beiden Wissenschaften kann hier und fernerhin eine sehr glückliche sein, wenn jede, ohne aus ihrer besonderen Sphäre herauszutreten, der anderen die ihr gebührende Ehre und Rücksicht erweist, — die Geschichte also, indem sie hier auf dieser untersten und fernerhin bis zur obersten Stufe die Orte, die sie nennt, stets auch geographisch bestimmt, auf der Karte zeigt oder aufsuchen lässt, — die Geographie, indem sie den Namen, die sie vorführt, womöglich und sobald als möglich durch Hinweisung auf ihre geschichtliche Bedeutung einigen Inhalt gibt: was freilich erst geschehen kann, wenn die Schüler einige Geschichtskenntnisse beisammen haben, was auf der Stufe der Quarta aber wenigstens an den preussischen und an den diesen sich anschliessenden Anstalten im Prinzip schon dadurch anerkannt ist, dass in den 2 Stunden die Geographie von

Europa, in den 2 Geschichtsstunden die Lebensgeschichte der 2 Völker, welche diesen kulturhistorischen Begriff Europa recht eigentlich geschaffen haben, der Griechen und der Römer, behandelt wird.

Dieser Geschichtsunterricht, diese erste Vorführung eines Volkslebens kann nun für 11—12jährige Knaben nur so geschehen, dass man die Geschichte in Geschichten auflöst, in kleine Abschnitte, deren jeder nach Möglichkeit zu einem kleinen Ganzen abgerundet ist: das Pensum also ist Geschichten aus der griechischen, der römischen Geschichte in chronologischer Folge, nicht mehr nicht weniger. Geschichten, nicht Biographien, so wichtig das biographische Moment auch ist: das Gebiet begrenzt sich für die griechische Geschichte mit dem Tode Alexanders des Grossen, für die römische mit Augustus und der Schlacht bei Aktium: weder die Diadochen- noch die römische Kaiserzeit kann Gegenstand einer ausführlichen Behandlung für Quartaner sein.

Man hat nun nicht selten, indem man vom Geschichtsunterricht sprach, eine rein didaktische und eine ethische Seite oder Wirkung unterschieden, und von der Bildung des Herzens, der Phantasie, der Stählung des Willens, der Pflege des vaterländischen, des religiösen Sinnes u. s. w. gesprochen. Die ethische Kraft liegt zunächst im Stoff, und sie liegt weiter in der ihn vermittelnden Persönlichkeit und sie liegt drittens hier wie überall in der Pflichterfüllung: das erste ist aber doch hier wie allenthalben auf der Schule das Lernen, — dass die Schüler einen wissenswürdigen Stoff mit der Kraft des Willens, Verstandes und Gedächtnisses sich aneignen. Die Aufgabe des Lehrers ist mithin, seinen Schülern diese Geschichte so vorzuführen,

1. dass sie die wichtigsten Thatsachen mit ihren Jahreszahlen — die wichtigsten, also mit Verständnis — ihrem Gedächtnis einprägen und
2. dass sie mit diesem gelernten Stoff in elementarer Weise operieren lernen.

Zur Erreichung dieses Ziels sind drei Mittel zur Hand: das Lehrbuch, der Lehrvortrag des Lehrers und die Repetition. Von diesen drei Faktoren haben wir mithin zu reden, im wesentlichen nicht bloss auf dieser, sondern auf allen Stufen.

Den Lehrer muss hier ein Lehrbuch unterstützen. Eine blosse Tabelle genügt für diese Altersklasse nicht, weil sie eine solche, sie mag gefasst sein, wie sie will, noch nicht zu lesen versteht: ein Lehrbuch und eine Tabelle und wenn es auch nur ein sogenannter Kanon wäre, ist vom Übel, weil der Bücherranzen des Schülers und nicht bloss dieser ohnehin schon mit zu vielerlei Büchern bepackt ist. Das Lehrbuch für Quarta ist verpflichtet, auch die Tabelle zu enthalten, d. h. es muss nach jedem längeren Abschnitt in knapper Fassung dessen wichtigste Fakta mit ihren Jahreszahlen geben, damit sie der Schüler lernen kann, und am Schluss des Ganzen diese sämtlichen Fakta und Jahreszahlen in ihrer ersten Fassung zusammengedruckt vorlegen, damit der Schüler den ganzen Ertrag seiner Jahresarbeit vor sich sehe. Im übrigen sind wir nicht gemeint,

von den unzähligen Lehrbüchern, die es gibt, eines oder einige insbesondere zu empfehlen.

Ist der Lehrer in der Lage zu wählen, oder ist er in der Lage, ein seiner wohlerwogenen und nicht rasch gefassten Ansicht nach unbrauchbares, wie z. B. das für mittlere Klassen von Pütz vorzufinden und hat er einen Direktor, der für sachliche Gründe auf diesem Gebiete zugänglich und nicht zu bequem ist, die Umständlichkeiten einer Neueinführung auf sich zu nehmen, so hat er darauf zu sehen, neben den allgemeinen und äusseren Eigenschaften, die jedes Schulbuch haben muss, anständigen Druck und sonstiges anständiges Äussere, dass es a) den Stoff vernünftig einteile, b) dass es nicht zu dick, auch nicht zu dünn sei, mit anderen Worten so viel oder so wenig Stoff enthalte, als sich vernünftigerweise in der gegebenen Zeit $2 \times 40 = 80$ Stunden aufarbeiten lässt, c) dass es nichts geschichtswidriges enthalte und d) dass es berichte, darlege, lehre, nicht erzähle, d. h. nicht dem Lehrer das Beste vorwegnehmen wolle. Es darf nichts geschichtswidriges enthalten — muss also was Sage ist, als Sage, als Poesie geben, bei unsicheren Dingen ein gewissenhaftes „man erzählt" einschieben, muss Sinn dafür zeigen bei der römischen Königsgeschichte z. B., dass hier nicht die mehr oder weniger geschickt zurechtgemachten Erzählungen von den 7 Königen es sind, welche berechtigen, diese Erzählungen auch noch Knaben des 19. Jahrhunderts in einiger Ausführlichkeit vorzuführen, sondern dies, dass diese Erzählungen einst vor 2—3000 Jahren von dem römischen Volk, vornehm und gering, römischen Männern, römischen Frauen und römischen Knaben als Urgeschichte ihrer hochberühmten Stadt felsenfest geglaubt worden sind. Indes meinen wir dies nicht allein. Die Darstellung nicht weniger, um nicht zu sagen der meisten, Lehrbücher zeigt, dass ihre Verfasser nicht recht wissen, was Geschichte ist, z. B. das ausserordentlich verbreitete, in seiner falschen Manier auch ganz geschickt gemachte von Welter: sie verfallen entweder wie dieses in den novellistischen oder wie andere in einen rhetorisierenden Ton, und es ist ein gutes Wort — von Niebuhr glaube ich — über die einst vielverbreitete *Histoire Romaine* von Rollin, dass hier Geschichte vorgetragen werde, wie wenn sie nicht wirklich geschehen wäre. Dies allerdings wird besser werden und ist schon, soviel wir sehen oder schliessen können, merklich besser geworden: seitdem wir wieder eine Nation im politischen Sinn geworden sind, ist auch etwas von jener ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις, jenem politischen Realismus, wie ihn Polybius vom Historiker verlangt, in unseren Geschichtsunterricht gekommen und etwas von diesem männlichen Geist, diesem πραγματικῆς ἱστορίας τρόπος darf oder sollte auch schon in dem Geschichtsunterricht für Quartaner sein.

Dabei, bei dieser Pragmatik, ist freilich ein Unwägbares, und lehrbar ist sie ohnehin nicht: der andere Punkt d), dass das Lehrbuch nicht erzählen, sondern nur den Stoff darbieten, nur „darstellen" darf, ist leichter zu kontrollieren und leichter klar zu machen. Man stösst immer noch gelegentlich in Rezensionen und sonst auf die Thorheit, welche vom Lehrbuch verlangt, was nur der lebendige Vortrag oder das Lesebuch leisten kann: noch jüngst las ich es an einem weitverbreiteten Lehrbuch bemängelt,

dass es zwar eine ganz achtbare Leistung sei, aber die Schüler nicht zu begeistern vermöge: auch gibt es nicht wenige, welche den trockenen Ton des Lehrbuchs mit Anekdoten, sentimentalen Wendungen, allerlei *Epitheta ornantia* anfeuchten zu sollen meinen. Das ist verkehrt: langweilig aber braucht darum ein solches Lehrbuch auch für Quarta keineswegs zu sein, so wenig als es z. B. die Epitomae des Livius sind. Mit Recht rühmt Macaulay in seinem Essay über Goldsmith, dass dieser es verstanden habe, die Inhaltsangaben seiner Geschichtsbücher anziehend zu machen: *In general nothing is less attractive than an epitome: but the epitomes of Goldsmith even when most concise, are always amusing and to read them is considered by intelligent children not as a task, but as a pleasure.* So sollte es sein: das Lehrbuch soll nicht unterhaltend im vulgären Sinne sein, aber die Knaben sollen gern daraus lernen.

Ton und Charakter des Unterrichts aber bestimmt der Lehrer durch seine Auffassung, seinen Vortrag, seine Erzählungsweise, die ihm das Lehrbuch nicht präjudizieren darf. Was diesen Vortrag betrifft, so fehlt es natürlich hier nicht an grossen Worten: anschaulich, warm, überzeugend, frei, dass der Lehrer die Ereignisse vor dem Geiste der Schüler aufbaue, dass jede Stunde ein Kunstwerk sein solle u. s. w.: vor diesen grossen Worten ist überall und am meisten im Geschichtsunterricht zu warnen. Sie treiben entweder den angehenden Lehrer in eine falsche rhetorisierende Manier oder sie sind dazu angethan, ihn zu entmutigen, wenn er sich ehrlicherweise sagen muss, dass sein Vortrag jenen grossen Worten nicht entspricht. Er mag sich beruhigen: auch sonst, auch bei den Helden jener stolzen Forderungen selbst, entspricht die Wirklichkeit den grossen Worten nicht, — was aber von gewissenhaften Lehrern mittlerer Begabung erreicht werden kann und mithin erreicht werden soll, ist folgendes, nicht kleine und auch ausreichende.

Ein im wesentlichen freier Vortrag, der für diese Stufe naturgemäss und durchaus erstrebenswert ist, ist nach einiger Lern- und Übungszeit erreichbar, weil es sich hier nicht darum handelt, eine grössere Stoffmasse auf einmal zu bewältigen, sondern nur um Ausführung dessen, was das Lehrbuch — und zwar in mässigen Absätzen — bietet und weil es dem Lehrer auch nicht verwehrt, noch den Schülern auffällig ist, dass er zuweilen einen Blick in das Lehrbuch thut, wo ihm, was vorkommen kann, der Faden entschlüpfen will. Die erste Bedingung für eine gute Stunde aber und namentlich für eine gute Geschichtsstunde ist ordentliche Vorbereitung und diese ist eine doppelte, — für den Gesamtgegenstand und für die einzelne Stunde. Die erste besteht für den Geschichtsunterricht in Quarta — und nicht bloss, wenn man ihn zum erstenmal verwaltet, sondern auch weiterhin — darin, dass der Lehrer eine gute griechische, resp. römische Geschichte liest oder wiederliest — Eine, nicht sechs —, damit ihm das ganze Gebiet, das er mit seinen Knaben durchwandern soll, vertraut werde, er selbst in dieser Anschauung lebe: hat er Zeit, die er gewinnen kann, indem er die langatmigen Berichte, Gegenberichte, Thesen, Lehrproben u. s. w. einstweilen ungelesen lässt, so lese er für diese allgemeine Vorbereitung eine griechische und eine römische Quelle z. B. den ganzen Herodot und

den ganzen Livius, damit ihm jenes Heil widerfahre, von dem dieser, Livius, spricht: *ceterum et mihi vetustas res (de)scribenti nescio quo pacto antiquus fit animus.* Ein erstes Exzerpt, das er sich für seinen Unterricht zurechtmacht, ist aufzubewahren, weil es sich weiterhin nützlich erweisen, durch den Unterricht selbst sich verbessern kann, denn im Ganzen wird man doch sagen dürfen, dass der Geist niemals mehr in schöpferischer, produktiver Verfassung ist, als beim Lehren. Die Vorbereitung auf die einzelne Stunde geschehe so, dass der Lehrer sich den Gang, den dieselbe nehmen soll, völlig klar und dass er sich zugleich materiell völlig zum Herrn des mässigen Quantums Stoff, das in einer Stunde aufgearbeitet werden kann, mache. Ist er so gerüstet, so lasse er, nach der Repetition, von der wir sogleich ein Wort sagen wollen, das in sich geschlossene Abschnittchen — sagen wir etwa das von König Pyrrhus und dem tarentinischen Krieg — vorlesen, von einem oder zwei Schülern, und dann erzähle er's ausführlicher, so klar, als es ihm Verstand und Sachkenntnis, so anschaulich als es ihm seine Vorstellungskraft und sein Darstellungstalent, so warm, als es ihm sein Herz und das Mass seiner Unbefangenheit, das er bis dahin erreicht hat, gestattet: streben soll er vor allem nach einer einfachen und somit klaren Sprache, und nehme im Vorbeigehen noch die gute Hausregel mit, welche schon die *Methodus tradendi in scholis historiam* für die germanische Provinz des Jesuitenordens um 1717 enthält: *tarde fiat narratio, ut sequi possint discipuli.*[1]) Der geübtere Lehrer kann es selbstverständlich auch umgekehrt machen, zuerst selbst erzählen, dann das Abschnittchen lesen lassen; an sich ist dies das Bessere, aber es gehört ziemlich viel Übung dazu, geschichtlichen Stoff in der richtigen Fassung den Knaben dieser Klassenstufe vorzuführen, und so habe ich für den Anfänger, dem diese Zeilen doch vor allem gewidmet sind, den ersteren Weg als den richtigeren gefunden. Die geschichtlichen Vorgänge macht man, wo dies nötig und möglich ist, an der Karte deutlich, überzeugt sich, dass die Dinge verstanden worden sind, teils wo der Gegenstand dazu einlädt, durch Wiedererzählenlassen (selten, s. unten), meist durch kurzes Abfragen, auf einfach katechetischem Weg: Nenne noch einmal die Hauptschlachten des tarentinischen Krieges — die Namen der wichtigsten Heerführer und Staatsmänner u. s. w. Und hier kann man, aber nicht zu häufig, auch einzelne Verstandesfragen thun — wodurch denn das römische Volk des anfangs siegreichen Königs Meister geworden ist, — warum Hannibal so viel daran gelegen war, die Polandschaft mit seinem Heere zu erreichen — wo eine Landschaft wie etwa Böotien oder Thessalien in der römischen Geschichte eine Rolle spielt, zu welcher die Schüler schon in der griechischen das Seitenstück kennen gelernt haben? und ähnliche.

In diesem Zusammenhange müssten wir denn nun von der ethischen Wirkung und wiefern der Vortrag des Lehrers auf einen solchen hinzuarbeiten habe, reden. Man hat ja Rezepte veröffentlicht, wie man die 300 Spartiaten bei Thermopylä oder die Athener bei Salamis gesinnungs-

[1]) Monumenta Germaniae paedagogica XVI, S. 107.

unterrichtlich zur Erzeugung von Patriotismus verwenden könne und vielleicht dass man in einiger Zeit dahin kommt, auf psycho-psysiologischem Wege Geschichtsdaten in patriotische Empfindungen umzusetzen: einstweilen möchten wir dringend vor dieser Behandlungsart warnen. Ein schlimmerer Fehler ist beim Vortrag nicht denkbar, als den Patriotismus oder sonst eine edle Empfindung zu predigen.[1]) Das Schöne grosser und erhebender geschichtlicher Vorgänge, wie etwa die Haltung des römischen Senats nach der Schlacht bei Cannä, ist gerade, dass sie sich selber predigen. Herodot sagt von Ephialtes nichts weiter als „der war's, den schreibe ich schuldig, *ἀλλὰ τοῦτον αἴτιον γράφω*, von Leonidas nichts weiter als *ἀνὴρ ἄριστος γενόμενος*, sowie Tschudi in seinem *Chronicon Helveticum* von Arnold von Winckelried: „Also was einer von Unterwalden, Arnold von Winckelried genant, ein redlicher Ritter: der sprang für die Ordnung us und umschlug mit sinen Armen ein Teil der Vienden Spiessen: des gab Er sin Leben darumb": und dies wäre das Ideal einer Erzählung. Es darf nicht wie eine erstaunliche Heldenthat nach früherer Manier gepriesen werden, dass Regulus oder die Gefangenen des Pyrrhus, die unter Eid entlassen waren, diesen Eid auch gehalten haben und zurück gekehrt sind.

Allerdings aber: Eine Regel nach dieser Richtung wollen auch wir aussprechen — der Lehrer erzähle als Mann und nicht als Schulmeister Geschichte, als Patriot, der er hoffentlich ist, und der deshalb auch den tiefen Patriotismus eines Mannes wie Aristides oder Demosthenes begreifen kann, er wehre seiner Begeisterung nicht, wenn sie ihm ungerufen bei Erzählung einer wackern That aus der Seele hervorbricht, aber er suche nicht darnach, denn je mehr er nach ihr sucht, um so weniger wird er sie finden. Und noch an eins darf man erinnern: dass erfahrungsmässig die Schüler dieses Alters nichts lieber haben als (neben den deutschen etwa) die Geschichtstunden. Diese Stimmung der Schüler, welche dem Lehrer bei diesem Gegenstand auf das erwünschteste entgegenkommt, ist ein Kapital, mit dem sich trefflich wuchern lässt, und sie bedarf gar keiner künstlichen Steigerung.

Aus dieser Eigentümlichkeit des Geschichtsunterrichts, seiner Beliebtheit bei den Schülern, die auf Quarta noch ganz ungetrübt ist und bleiben soll, folgt, dass man mit Hausaufgaben sparsam sein muss: weniges, sehr weniges, aber allerdings immer und regelmässig etwas, sonst ästimiert der Schüler das Fach nicht. Also einfach — lest, was wir heute gehabt, für die nächste Stunde noch einmal in eurem Lehrbuch nach. Eine andere Vorbereitung für die Geschichtstunde als diese Wiederholung des in der vorigen Stunde durchgenommenen, gibt es, auf dieser Stufe zum mindesten und selbstverständlich, sollte man denken — nicht.

Dies führt uns auf den dritten Faktor beim geschichtlichen Unterrichte, die Repetition. Das Wiederholen als Hausaufgabe geschieht, wie

---

[1]) Ganz gut sagt hier die eben angeführte Methodus für die Jesuitenschulen l. c.: *Doctrinas morales e re natas immisceat professor, non multas tamen — — Reflexiones hae ad moralia brevissimae sint, ne concio prodeat loco historiae.*

sich von selbst versteht, genau nach dem Lehrbuche, denn dass auf Quarta nicht geschrieben wird, darüber braucht nicht besonders gesprochen zu werden, wenngleich das Diktieren auch hier früher seine Rolle gespielt hat. Die Repetition selbst aber ist eine doppelte: 1. Das Wiederholenlassen dessen, was in der Stunde A durchgenommen worden ist, in den ersten 15—20 Minuten der Stunde B: was durch Wiedererzählen, Nacherzählen durch einen oder zwei nacheinander aufgerufene Schüler oder auf katechetischem Wege durch Abfragen des Thatsächlichen und unter Zuziehung mehrerer Schüler geschehen kann und je nach der Natur des behandelten Stoffes auf die eine oder die andere Weise geschehen muss. Den ersten Perserkrieg kann man einfach in billig bemessenen Absätzen nacherzählen lassen, weil dies jeder Durchschnittsquartaner zu leisten im stande ist. Die Verhältnisse, die zur Gesetzgebung des Tiberius Gracchus geführt haben, dagegen erzählend wiedergeben, kann kaum der Obersekundaner: hier also muss der Lehrer das wichtigste Thatsächliche abfragen, fragend es wiederholen lassen. Wir haben von einer Reise des Tiberius durch einige Landschaften Italiens ums Jahr 134 erzählt: was hat er hier Besonderes wahrgenommen? welche Schlüsse hat er daraus gezogen? welches frühere Gesetz bestimmte Landverteilung an besitzlose Plebejer? bei wem hat Tiberius mit seinem Gesetzesvorschlag Widerstand gefunden? warum? u. s. w. 2. Die zweite Art der Repetition ist die Wiederholung eines grösseren, in der dargelegten Weise erledigten grösseren Abschnitts, — einer Periode, 500—431 der griechischen, 264—133 v. Chr. der römischen Geschichte etwa. Diese Wiederholung erfolgt regelmässig am Schluss jedes der Zeiträume, die das Lehrbuch annimmt, so dass der Schüler längere Zeit vor sich sieht, in der er sich auf diese unausbleibliche Gesamtrepetition rüsten kann.

Dies ist der Ort, wo der zweite wichtige Zweck des geschichtlichen Unterrichts — elementares Operieren mit dem gelernten historischen Stoff in Frage kommt. Ich verstehe darunter die Fähigkeit, das Gelernte in einem anderen Zusammenhang, als in dem es ursprünglich vorgeführt war, zu reproduzieren, so dass der Lehrer z. B. (auf höherer Stufe), wenn der Schüler den ganzen Weg durchgemacht hat, nach der Geschichte Siziliens oder Spaniens oder irgend eines wichtigen geschichtlichen Phänomens allgemeiner Art, worüber wir weiterhin sprechen werden, fragt, seine Fragen unter diesem Gesichtspunkt stellt. Denn diese Aufgabe erhebt sich selbstverständlich auf jeder weiteren Stufe, und früher hat es in Preussen und sonst ein sehr einfaches Mittel gegeben, zu konstatieren, wie weit diese Aufgabe gelöst und das Ziel von den Schülern erreicht war — die mündliche Geschichtsprüfung im Abiturientenexamen. Das ist für jetzt vorüber, man hat hier wie überall bei der Reform das Kind mit dem Bade verschüttet und gegen die juristische Regel einigen Missbrauchs wegen auch den Gebrauch beseitigt. Die Aufgabe selbst aber bleibt, und man muss damit, mit diesem Anwenden und Verwenden des gelernten Stoffes, weil dies ein integrierender Bestandteil jedes vernünftigen Geschichtsunterrichts ist, schon in Quarta beginnen. Man muss es, denn man kann es: man könnte es noch nicht in Sexta oder Quinta und deshalb ist hier auch

noch kein Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne möglich. Bei diesen Repetitionen vor allem wird sich die Lehrkunst bethätigen können und bewähren müssen. Die Sache selbst aber ist einfach. Den ganzen Zeitraum von 264—146 der römischen Geschichte z. B. kann man als Biographie Hannibals oder des älteren Scipio repetieren. Diese Lebensgeschichte fragend aufbauen aus dem Material, welches in den letzten 10—12 Stunden, oder 4—6 Wochen in das Wissensmagazin des Quartaners, Abteilung Geschichte, eingelegt worden ist, und in das er noch unmittelbar vor der Repetition, die, beiläufig bemerkt, nicht viel über eine Stunde Zeit beanspruchen darf, noch auch nach dieser Methode beansprucht, durch Auswendiglernen der etwa 26 Zahlen dieser Periode Ordnung gebracht hat. Dass hier das biographische Moment ganz besonders fruchtbar gemacht werden kann, leuchtet ein und dies ist der naturgemässe Weg, aus der Volksgeschichte die Lebensgeschichte leitender Männer zu finden, nicht der umgekehrte, der Volksgeschichte die Lebensgeschichte seiner grossen Männer unterzuschieben. Es gibt aber natürlich auch gute andere Motive genug, z. B. gelegentlich, gegen Schluss des Kursus, die Zusammenstellung der Geschichte einer Landschaft, Oberitaliens, Siziliens, Spaniens, Böotiens, Messeniens und wir können hier gleich hinzufügen, dass so betrachtet, der geschichtliche Unterricht auch eine ganz ergiebige Fundstätte bietet für die ersten Anfänge des deutschen Aufsatzes, die, wie alle Anfänge zusammenhängenden Arbeitens in diese Klassenstufe fallen. Es ist eine vom Durchschnittsquartaner recht wohl lösbare Aufgabe, z. B. eine kurze Zusammenstellung der Geschichte der Landschaft Messenien, wozu man ihm die Seitenzahlen seines Lehrbuchs angeben mag, oder der Stadt Theben, gegründet nach der Sage von Kadmus, zerstört von Alexander dem Grossen. Notabene aber: wir meinen dabei nicht eine der sogenannten kleinen Ausarbeitungen, noch weniger eine weitere besondere Leistung für den Geschichtsunterricht, sondern einfach ein Aufsatzthema. Denn wir wollen für den Gsschichtsunterricht selbst keine weiteren Aufgaben, keine Klassenarbeiten, keine Geschichts-Extemporalien u. s. w., kein elftes Gebot. Der ruhige Gang, den wir eben angedeutet, soll ruhig zu Ende gegangen werden.

Aber allerdings bis zu Ende gegangen werden. Dies ist eine wichtige und sehr schwer zu erfüllende Pflicht, weil sie zum Teil doch von Zufälligkeiten abhängig ist: die vollständige Erledigung der Aufgabe, — dass man mit dem Pensum wirklich fertig wird, meinen wir. Dem Universitätsprofessor macht dies Fertigwerden bekanntlich im allgemeinen wenig Kummer, doch soll damit kein allgemeiner Vorwurf gemacht sein, der auch unberechtigt sein würde, und wenn nur das Gegebene gediegen ist, so hat es auch nicht so viel zu sagen: wir Gymnasiallehrer aber, deren Unterricht unter anderen Gesetzen steht, dürfen uns dergleichen nicht erlauben. Der Geschichtslehrer also muss sich bei Zeiten seinen Überschlag machen, und im weitern Fortgang die Rechnung mehrmals prüfen: nicht rasten, damit er gegen Ende nicht zu hasten nötig hat: er soll zwar im Lehrbuch nichts überschlagen, kann aber recht vieles doch kurz behandeln, damit er dieses Lehrbuch wirklich zu Ende bringt und die Schüler, was für unseren zur Wissenschaft erziehenden Unterricht

nicht im mindesten gleichgültig ist, auch hier den Eindruck der erledigten Aufgabe bekommen.

Man darf — auf jeder Stufe, nicht bloss auf Quarta — diese Pflicht nicht leicht nehmen, schon aus dem einfachen Grunde, weil sie schwer zu erfüllen ist. Der ungeübte Lehrer bleibt leicht hängen, kommt nicht recht vorwärts, weil er die Kunst- oder Handwerksgriffe, die hier notwendig sind, noch nicht recht kennt, und den älteren geübteren kann dasselbe aus einem anderen Grund widerfahren: je reicher seine Kenntnisse auf diesem Gebiete werden, namentlich in einzelnen Partieen werden, um so viel mehr Schönes hätte er seinen Schülern zu erzählen: und verzichten ist schwer. In so manchen Besprechungen geschichtlichen Unterrichts ist es freilich, als hätte die Theorie gar kein Bewusstsein davon, dass der Tag auf unserem Planeten bloss 24 Stunden und das Jahr bloss 365 Tage hat.

Für diesen elementaren und ersten Unterricht in alter Geschichte dürfte nun der Unterschied zwischen Gymnasien und lateinlosen Schulen noch nicht allzuschwer ins Gewicht fallen. Die Schüler der letzteren werden sich nicht so sehr einleben können in diese Welt, wie die Gymnasialquartaner, die etwas von ihrer Luft geatmet haben und es ist auch nicht nötig, weil es nicht möglich ist. Sie werden Geschichte nicht studieren, sondern sie sollen sich auf diesem Gebiete nur so weit orientieren, als es im Verkehr gebildeter Menschen heute auch dem Kaufmann, grossen und kleinen, allen Angehörigen der vorzugsweise erwerbenden Stände nützlich und notwendig ist. Die alte Geschichte selbst aber wird man diesen Schülern nicht anders vorzuführen haben, als den lateinlernenden: der grosse Ringkampf des orientalischen Grossreichs und der griechischen Freistaatenwelt in den Perserkriegen, der heroische Kampf eines grossen Volks mit einem grossen Manne im hannibalischen Kriege, sind für sie nicht minder „interessant", als für den Gymnasialquartaner und es war in jeder Hinsicht weise gehandelt, dass der neue preussische Lehrplan das Pensum für die verschiedenartigen Schulen deren Klassenstufen in wesentlich gleichen Dosen zugewogen hat. Für den akademisch gebildeten Historiker aber, dem dieser Unterricht an einer lateinlosen Schule vertraut ist, hat die Aufgabe einen besonderen Reiz, griechische und römische Ereignisse, Zustände, Persönlichkeiten solchen Knaben nahe zu bringen, welche von dem unmittelbaren Eindruck dieses Völkerlebens, der aus der Kenntnis ihrer Sprache kommt, nicht berührt werden. Besondere Künste erfordert dieser Unterricht darum doch nicht, sondern nur ein aufmerksames Beachten der Vorstellungswelt, die der Lehrende bei seinen Schülern voraussetzen darf.

Tertia.

Wir glauben bei Besprechung dieser Klassenstufe, der nicht überall in Deutschland das gleiche Pensum zugewiesen ist, wie z. B. der sächsische Lehrplan von 1893 in $III^{inf.}$ einen Überblick über die deutsche Geschichte von 1648—1871, in Obertertia den ersten Teil der alten Geschichte, griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders d. Gr. ansetzt, den preussischen Lehrplan, der in 2 Jahreskursen jetzt die deutsche Geschichte bis 1740 vorschreibt, zu Grunde legen zu sollen.

Vor allem wird der Lehrer auch hier und namentlich hier den Charakter der Klassenstufe, auf welcher er Geschichte lehren soll, sich klar machen müssen. Es sind Knaben zwischen 12 und 15 Jahren, auch einige hängengebliebene 16- oder 17jährige darunter: es ist das vorwitzige, kritische, trotzige Alter, in welchem, um nur ein Symptom anzuführen, das Räsonnieren über den Lehrer mit Macht beginnt, ohne dass dies gerade sehr ernst zu nehmen wäre. Das aber ist sicher, dass diese Klassenstufe ganz besonders des Gegengewichts starker Autoritäten, autoritativer Kräfte bedürftig ist. Nicht bloss der Lehrer oder der Direktor oder die Schule muss ihnen imponieren, sondern schon die sittlichen Kräfte, die hinter diesen Persönlichkeiten und über ihnen wie über den Schülern stehen: und unter diesen Autoritäten ist das Vaterländische, das nationale Kraftgefühl, vielleicht mit einem kleinen Beisatz von dem, was man jetzt Chauvinismus oder nationale Hoffart nennt, eine der wirksamsten: sie ist in manchem Betracht bei dieser Altertstufe lebendiger wirksam als die Autorität, welche Religionsunterricht und Teilnahme am kirchlichen Gottesdienst bietet. Der Unterricht als Ganzes muss diesen Knaben starke Anregungen, kräftige Impulse geben, von verschiedenen Seiten auf das eine Ziel hinwirken dem Zerstreuenden, Zersetzenden, Eigenwilligen was diesem Alter sich andrängt, einen Damm zu setzen und ein Gegengewicht zu geben.

An dieser Stelle — leider nicht an dieser allein — scheint uns der preussische Lehrplan von 1892 einen starken Rückschritt zu bedeuten. Ich stehe nicht an, den alten preussischen Lehrplan von 1856, soweit er die Gymnasialtertia betraf und Nb. seitdem die zweijährige Dauer dieses Tertiakurses entschieden war, für das beste und wirksamste Stück Unterrichtsorganisation zu erklären, das ich in den 50 Jahren, über die meine aktive und passive Erfahrung sich erstreckt, gesehen und erprobt habe. Hier griff alles aufs schönste ineinander: an den starken Rückgrat Latein, 10 Stunden, mit seiner Cäsarlektüre, für welche die damaligen Schüler wirklich so gerüstet waren, dass sie ihn mit mässiger Hilfe selbst übersetzen konnten, und das Griechische mit der verwandten Anabasislektüre, legten sich die Fächer der Peripherie, Deutsch, deutsche Geschichte, Geographie von Deutschland, sich gegenseitig ergänzend, gegenseitig einander dienstbar: die Schüler wuchsen hinein in die Kenntnis des eigenen Volks, dessen Frühgeschichte sie im ersten Buch des Bellum Gallicum in der kraftvollen Gestalt des Ariovist unmittelbar berührte; sie lernten in der deutschen Lektüre einige unserer grossen Dichter und Schriftsteller soweit kennen, wie man am Fusse eines Gebirgs angelangt einige der Hochgipfel schon deutlicher sieht; das Neue Testament gab die religiöse Autorität, die mit dem Vaterländischen sich leicht in einige Beziehung setzen liess und die in jedem Fall die Anfänge einer tieferen ethischen Auffassung auch der Geschichte begünstigte. Es war die Mitte des Weges durch das Gymnasium, wo gute, reichliche, einfache, aber nicht einförmige Nahrung am nötigsten ist, und was das Beste war, es gehörte keine sublimierte Lehrkunst, sondern nur ein bescheidenes Mass von Einsicht und jenes Pflichtgefühl, das man an unserem Stand nicht vermisst, dazu, jene Zusammenstellung fruchtbar zu machen.

Dieser Organisation welche, denken wir, in ihren Früchten sich bei den Generationen von 1864, 66, 70 und ferner sehr gut bewährt hat, ist ihre Basis, — Eines studierend ergründen, Manches lernen — wir meinen das ernsthafte Selbsterarbeiten gründlicher Sprachkenntnisse in den zwei vorzugsweise hiefür geeigneten Sprachen Latein und Griechisch — so empfindlich geschmälert worden, dass wir für den Erfolg nicht mehr einstehen können. Wir meinen nicht den späteren Anfang des Griechischen, das liesse sich ertragen, sondern die Reduzierung des Lateinischen schon von Sexta an und weiter für Quarta und Tertia von früher 10 auf 7 Stunden, eine Änderung, für die wir uns vergebens nach irgend einem Schatten eines vernünftigen Grundes umgesehen haben. Der jetzige Lehrplan der Tertia in den preussischen Gymnasien ist also erheblich schlechter als früher, weil man den Zweck zwar festgehalten, aber die Mittel zu kurz zugemessen hat. Die Folgen werden nicht ausbleiben: für unseren speziellen Gegenstand, den Geschichtsunterricht in dieser Klasse, ist scheinbar nach einer Seite ein Mehr herausgekommen, indem man für die Untersekunda statt eines Stückes der alten ein Stück deutscher Geschichte als Pensum bestimmt hat. Die deutsche Geschichte hat somit jetzt auf den preussischen Mittelschulen 3 statt 2 Jahre, wovon bei Besprechung der Untersekunda noch die Rede sein muss.

Welche Elemente historischer Bildung, so müssen wir auch hier zuerst fragen, liefern den Schülern der Tertia die übrigen Unterrichtsfächer? — wobei wir Mathematik und Naturkunde ausser Betracht lassen können.

Eine sehr wichtige Erweiterung des geschichtlichen Gesichtskreises schafft hier, um zunächst das Gymnasium zu besprechen, die mit Untertertia beginnende Kenntnis des Griechischen, und zwar schon mit der Erlernung des Alphabets. Für jeden einfachen Verstand ist dies von selbst einleuchtend. Der Zusammenhang unserer Schrift mit der griechischen ist auch dem 12jährigen deutlich und wenn man ihn daran erinnert, woher denn die Griechen die ihrige hatten, so wird sein Blick auf einen und dadurch auf den grossen Kulturzusammenhang in der Menschenwelt gerichtet und ein Moment mehr ist gewonnen für die dem Heranwachsenden allmählich zur lebendigen Wahrheit werdende Erkenntnis von der Menschheit. Lernt er dann seine ersten griechischen Vokabeln, so treten ihm alsbald solche entgegen, deren Identität mit deutschen und lateinischen ihm sofort einleuchten und den Gedanken an eine nähere und nächste Verwandtschaft der drei Völker nahe legen muss: kurzum, eine neue Quelle geschichtlichen Erkennens beginnt ihm zu fliessen, selbst noch ehe er an die zusammenhängende Lektüre gelangt, die schon auf Obertertia in einer historischen Quellenschrift ersten Ranges, Xenophons Anabasis, besteht. Dass der letztere, wie uns dünkt sehr erhebliche Vorteil geschädigt wird durch die Herabsetzung der Stundenzahl von 7 auf 6 in der neuen preussischen Lehrordnung von 1892, leuchtet von selbst ein: wir freuen uns, dass die sächsische Lehrordnung von 1893, die uns nicht bloss hier auf richtigerer, und weniger durch heteronome Rücksichten getrübter Beobachtung zu beruhen scheint, diesem bedenklichen Vorgang nicht gefolgt ist, sondern die 7 Stunden für Tertia und Sekunda beibehalten hat.

Im Lateinischen sind die Schüler schon im ersten Jahr, Untertertia, so weit, dass sie Cäsars Bellum Gallicum lesen können: allerdings wird ihnen in Preussen künftighin der Lehrer dabei mehr helfen müssen, als an sich gut wäre. Es könnte überflüssig erscheinen, weitläufiger davon zu reden, was diese Lektüre für den Geschichtsunterricht — die geschichtliche Bildung der Schüler unserer Gymnasien — bedeutet, wenn nicht viele und auch viele Lehrer bei dem Worte Geschichte immer nur an die gedächtnismässige Seite des Geschichtsunterrichts, an jenes konventionelle in kurze Kompendien oder Tabellen zusammengezogene, oder in 12-, 18-, 20bändigen Weltgeschichten auseinandergezogene Quantum sogenannter positiver Kenntnisse dächten und meinten, dass es dieser Schatz gedächtnismässigen Wissens sei, der nach unserer Absicht aus der griechischen und lateinischen Lektüre sich bereichern solle. Wir meinen etwas ganz anderes. Eine Vergangenheit verstehen heisst sie (einigermassen setzen wir hinzu) als Gegenwart empfinden, sie sich vergegenwärtigen, wie unsere Sprache sehr glücklich treffend sich ausdrückt, und wie wir sagen müssen, dass nur derjenige, der dies vermag, zur Darstellung der Geschichte einer Zeit und eines Volkes befähigt sei, so dürfen wir auch für unsere Sphäre des Gymnasialunterrichts sagen, dass die Schüler nur in dem Masse, wie in ihnen die Fähigkeit sich bildet und wächst, mit ihrer Vorstellungskraft Vergangenes als Gegenwart zu empfinden, wirklich Geschichte lernen. Nun haben wir schon auf der elementaren Stufe gesehen, dass dieses Moment der Vergegenwärtigung schon im einfachen Wort und kleinsten Satze liege: es wirkt, je weiter man in der Erlernung der fremden Sprache kommt, mit um so grösserer Stärke und hier bei dieser Lektüre von Cäsars Bellum Gallicum wirkt es oder kann es mindestens, wenn der Lehrer sein Geschäft auch nur einigermassen versteht, mit grosser Stärke wirken. Denn dieses Buch ist eine Quelle allerersten Rangs — was heisst dies? Es erzählt Selbsterlebtes, führt eine Vergangenheit als erlebte Gegenwart vor und zwar thut dies ein Mann überlegenen Geistes, er selbst der Urheber und Leiter der Thaten, die er erzählt: und mithin ist klar, dass, indem der Schüler dieses Buch präparierend, übersetzend, wiederholend — mit einem Worte seinem Verfasser nachdenkend liest, er seinen Inhalt soweit erlebt, als man überhaupt Vergangenes erleben kann. Nur auf diesem Wege werden dem Schüler geschichtliche Dinge lebendige Wirklichkeit. Nehmen wir aus dem ersten Buch die Kapitel 31—54, die Geschichte des ersten oder zweiten grossen Zusammenstosses der römischen und der germanischen Welt, Cäsar und Ariovist. Kein noch so lederner Unterricht und kein noch so stumpfer Sinn des Schülers kann hindern, dass nicht auch diesem Stumpfen folgende wichtige geschichtliche Situationen vor die Seele treten: die sehr besondere Lage Galliens, eines verhältnismässig hochcivilisierten, von einem minder civilisierten kraftvolleren Volk bedrohten, in sich nicht einigen Landes; die Persönlichkeit eines interessanten Barbarenfürsten; die theatralische Scene (I c. 32), welche die Sequaner, echte Gallier, echte Franzosen vor Cäsar, aufführen; die Genesis des ersten Zusammenstosses zwischen Rom und Germanien, die beide verkörpert sind in zwei bedeutenden, auch

den 14jährigen Knaben in hohem Grade fesselnden Männern, Cäsar und Ariovist; die Verhandlungen zwischen beiden, die Panik eines an sich vortrefflichen Heeres, verursacht durch das unbestimmte Grauen, das ein noch unbekannter Feind von ungebändigter Wildheit selbst in tapferen Gemütern erregt; die moralische Macht eines grossen Mannes über ein Heer, einige Kenntnis dieses Heeres bis zu der überaus interessanten Zusammenkunft der beiden Männer selbst, wobei ein verständiger Lehrer nicht verschweigen soll, dass c. 44 eines der kostbarsten Kapitel der römischen Litteratur für uns Deutsche ist, weil es die erste längere und ernsthafte Rede eines namhaften germanischen Mannes, der doch auch sozusagen Fleisch von unserem Fleisch und Bein von unserem Bein ist, ihrem Sinne nach in völlig zuverlässiger Weise wiedergibt: — man würde Seiten füllen können, wollte man darlegen, was an historischem Gehalt diese Kapitel bergen, und auch dem Knabenverstande darbieten. Hier ist Menschenleben, Völkerleben, und diesem Menschen- und Völkerleben stehen die Knaben nicht bloss zuhörend und empfangend gegenüber, sondern sie eignen sich Anschauungen, Begriffe, wirkliche Erkenntnisse an, indem sie deren sprachlichen Widerschein langsam, in Wochen und Monaten, mit eigener Arbeit ergründen und von den Worten zu den Dingen vordringen. Dergleichen lässt sich nicht wägen und nicht messen, es gehört aber, weil es sehr unmittelbar auf diesen wirkt, allerdings in das Kapitel vom geschichtlichen Unterricht, und man kann und muss den jungen Lehrer darauf aufmersam machen, dass hier mit wenig Kunst, und ohne dass man die berühmten 6 Interessen vor den Wagen zu spannen braucht, mit einfacher Hingabe an den Gegenstand ausserordentlich vieles zu erreichen ist, was allerdings keine Zeitung, kein Publikum, vielleicht auch kein Schulrat anerkennt, — was aber im Buch des Lebens verzeichnet steht.

Von dem übrigen lateinischen Unterricht auf dieser Stufe, insbesondere dem Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische reden wir hier nicht und werden uns auch auf der Primastufe darüber kurz fassen. Den Wortführern der gegenwärtig in Deutschland verbreiteten Richtung, die augenblicklich fast einen amtlichen Charakter trägt, ist offenbar der tiefe Zusammenhang nicht mehr deutlich bewusst, der zwischen der Lektüre lateinischer Originalien und dem Versuche selbst in der Sprache dieser Originalien zu denken und zwar nicht bloss retrovertierend und variierend zu denken besteht, und dass der volle, also auch der historische Gewinn aus der Beschäftigung mit einer Sprache nur dann gezogen werden kann, wenn beide Thätigkeiten ineinander greifen und sich gegenseitig ergänzen.

Der grösste Teil des Gesagten gilt ebenso vom Griechischen, wo man mindestens im 2. Halbjahr der Obertertia bis zur Lektüre des 1. Buchs von Xenophons Anabasis gelangt. Sie ist ein ausserordentlich wirksames und bildendes Seiten- und Gegenstück zur Cäsarlektüre, und der Gewinn ist natürlich ein doppelter, wenn die eine wie die andere Lektüre in demselben Geist sprachlich-sachlicher Behandlung geleitet wird: es ist hier der Ort, wo man daran erinnern darf, dass der gleichzeitige Betrieb der beiden alten Sprachen, sobald der Geist und die Arbeitskraft so weit erstarkt sind, um dies zu können, einen Gewinn bringt, der sich nicht bloss

durch ein einfaches Additionsexempel ausdrücken lässt, und zweitens, dass es hohe Zeit ist, sich deutlich zu machen, dass, seitdem man die griechischen und römischen Schriftsteller auch in unseren Schulen unter dem geschichtlichen Gesichtspunkt liest, sie uns sehr viel mehr sind und werden können, als sie unsern Voreltern im 17. und 18. Jahrhundert gewesen sind. Diese Art des Betriebs, welcher das Bellum Gallicum oder die Anabasis als Originalquellen, als Dokumente einer interessanten Wirklichkeit lesen heisst, ist allerdings noch nicht völlig durchgedrungen: die eigentlichen Stockphilologen sträuben sich noch etwas dagegen und fürchten davon, ich weiss nicht was, für ihre grammatische Gründlichkeit: nach und nach wird sich, sofern es dem Barbarentum nicht gelingt uns ganz um das Griechische zu bringen, doch die Erkenntnis aufzwingen, dass es der sprachlichen Gründlichkeit keinen Eintrag thut, wenn man durch sie zum Sachlichen vordringt und wenn so eine Seite von der anderen, diese von jener, jene von dieser Licht empfängt, und dass es auch nicht mehr Zeit kostet, diese Schriften als Denkmale wichtiger Menschengeschicke zu lesen, als man früher brauchte, um sie als Anwendung und Bestätigung grammatischer oder stilistischer Wahrheiten zu lesen. Noch möchten wir bemerken, dass eine wesentliche Seite des geschichtlichen Lebens — das Ineinander und Nebeneinander des Grössten und des Kleinsten, des Erhabenen und des Trivialen, eben bei solcher Lektüre am besten zu ihrem Rechte kommt. Es ist sicher nichts Kleines, auch für die Geschichtserkenntnis und Geschichtsauffassung nichts Kleines, wenn im Laufe dieses ersten Buchs der Anabasis unsere 13-, 14jährigen Knaben an die Stelle kommen. I 7, 3, wo der hochintelligente Barbarenfürst, der im Mittelpunkt der Erzählung steht, Kyros, die Strategen und Lochagen seiner Söldnerregimenter auf ihre hellenische Eleutheria aufmerksam macht, deren eigentliches Wesen ihm, wie er klar genug andeutet, verschlossen war, und in kraft deren er doch diese hellenischen Söldner jeder zehnfachen Zahl barbarischer Truppen überlegen sah. Es ist dieselbe Kraft der Freiheit, welche einst auch seine, des jetzigen Tertianers, Stärke ausmachen wird: aber auch in sehr viel einfacheren und elementareren Dingen — dem Tagesleben eines marschierenden Heeres z. B. ist der Wert dieser Lektüre für die Förderung geschichtlicher Erkenntnis sehr gross. Der Lehrer kann hier überall auf eine sehr einfache Weise ein sachliches Interesse erwecken, das ganz unmittelbar auch der sprachlichen Seite zu gute kommt, z. B. das militärische, indem er auf seinem Wege durch dieses erste Buch der Anabasis die Ausdrücke sammeln lässt, welche sich auf das Kriegs- und Heerwesen beziehen.

Eine auch nur annähernde Bereicherung des historischen Sinns gewährt keine moderne Sprache, also auch die französische nicht, und sie ist auch nicht dazu da. Die Lektüre in dieser Sprache bewegt sich und mit Recht auf modernem oder allenfalls auf mittelalterlichem Boden: wir würden auf dieser Stufe keinen oder nur sehr spärlichen antiken Lehrstoff im französischen Lesebuch wünschen, da griechische und römische Geschichte in dem französischen Gewande und zwar nicht bloss von Rollin oder Chateaubriand, sondern selbst von Michelet und Guizot vorgeführt,

den Gymnasialschüler sehr fremdartig anmutet und sogar bei manchen eine Art sehr unberechtigten Widerwillens gegen das Französische nährt. Auf dieser Klassenstufe tritt ohnehin der Unterschied des deutschen und des französischen Geistes sehr stark ins Bewusstsein des Knaben und der Lehrer des Französischen hat sogar die Nebenaufgabe, einem gewissen Chauvinismus entgegenzutreten, indem er die Vorzüge der französischen Sprache und des französischen Geistes zur Geltung bringt. Dass mittelbar auch die fortschreitende Kenntnis des Französischen den geschichtlichen Sinn fördert, weil sie den Gesichtskreis erweitert, am Modernen das Antike, am Fremden das Eigene und umgekehrt messen lehrt, bedarf keiner weiteren Ausführung: man darf an seiner Stelle den Bildungswert des Französischen nicht gering anschlagen — es ist in der That zu etwas Besserem da, als die Schüler über eine Reise von Berlin nach Potsdam, oder von Mainz nach Köln oder über den Speisezettel des Tages plaudern zu lehren.

Ganz besonders wichtig und fruchtbar auch unter dem besonderen Gesichtspunkt der Förderung geschichtlichen Sinnes ist nun auf dieser Stufe, Unter- und Obertertia, der deutsche Unterricht — die deutsche Lektüre nämlich, die zunächst noch an ein Lesebuch gebunden gegen Ende des Kurses doch auch schon dramatische Stücke in ihren Bereich zieht — Uhlands Dramen etwa, Herzog Ernst, Körners Zriny, Kleists Prinz von Homburg, auch Goethes Göz von Berlichingen, den wir als ein derbnaturalistisches Stück für diese Altersstufe (Obertertia) Schillers Tell, der uns für diese Klasse eigentlich noch zu Schade ist, vorziehen würden. Das vielgebrauchte Wort allerdings, dass das Deutsche im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stehen habe, können wir uns nicht aneignen: das kann man ebensowenig sagen, als dass die Luft, die wir atmen, im Mittelpunkt unseres Lebens steht: es ist also viel mehr als der Mittelpunkt: wir reden aber hier allein von den deutschen Stunden, und zwar den Lektürestunden. Diese — das Lesebuch — führen den Knaben tief in das Leben unserer Nation ein: hier scheint uns die Stufe gekommen, wo die altnordische wie die mittelalterlich-deutsche also die germanische Sagenpoesie — alles, was die Phantasie unseres Volkes eigenartig beschäftigt hat, selbst der Reinecke Fuchs oder das fromme Kind Eulenspiegel in seinen Gesichtskreis treten müssen; er erfährt bei moderneren Stücken etwas von den Lebensschicksalen ihrer Verfasser, es berührt ihn die reiche Ideenwelt, die unserer Nation seit 1748 aufgegangen, deren ragende Gipfel, Goethe, Schiller, ihn schon aus deutlicherer Nähe grüssen: und wenn wir den preussischen Lehrplan für diese Klasse, den vor 1882 und 1892, ein Meisterstück nennen mussten, das wenigstens in diesem Punkt ziemlich unversehrt geblieben ist, so meinen wir vornehmlich dies, dass deutsche Geschichte in ausreichender Zeit in dieser Klasse gelehrt und zwischen diesem und dem speziell sogenannten deutschen Unterricht ein fruchtbares Herüber- und Hinüberwirken nicht nur didaktisch empfehlenswert, sondern von selbst schon, gewissermassen als ein Geschenk der Natur gegeben und da ist; selbst dann da ist, wenn der deutsche und der geschichtliche Unterricht in den Händen verschiedener Lehrer sein sollte. Nun ist der deutsche Unterricht allerdings mehr noch als jeder andere von der Individualität

des Lehrers, seinen Neigungen, seinen Studien, dem Kreis seiner Lektüre abhängig und es kann dieser Unterricht bekanntlich auf sehr verschiedene Weise gut und auf sehr verschiedene Weise schlecht gegeben werden: auch möchten wir nicht dahin missverstanden werden, als wenn der Lehrer, selbst derjenige Lehrer, der an sich dahin neigt, alle Dinge in die geschichtliche Beleuchtung zu rücken, künstlich irgend eine direkte Beziehung zwischen diesem Unterricht und dem geschichtlichen aufsuchen, und z. B. wenn er im Geschichtsunterricht bei Karl dem Grossen angelangt ist, nun flugs alles, was sich im Lesebuch an Sagen und Gedichten auf diesen Heros bezieht, lesen lassen müsste. Das ist nichts weniger als Konzentration des Unterrichts und wirkt ebenso oft zerstreuend als sammelnd. Auch ist es ganz und gar nicht notwendig. Die deutsche Lektüre, meinen wir, fördert an ihrem Teile kräftig geschichtlichen Sinn und geschichtliches Verständnis, indem sie den Knaben tiefer ins Menschenleben hineinführt und ihm eine höhere und vielseitigere Auffassung dieses Menschenlebens vermittelt; sie führt ihm deutschen Sagenstoff, schöne deutsche Prosa, edle deutsche Poesie vor und erweckt ihm dadurch eine Ahnung von dem, was unsere Nation für die Entwickelung der Menschheit bedeutet: dies alles verbindet sich ungesucht und von selbst mit der Unterweisung in der Geschichte des eigenen Volks und fördert dadurch das nationale Empfinden. Weder hier noch im Geschichtsunterricht brauchen wir Tendenz: am schönsten wäre es, wenn der Lehrer so ganz patriotisch, so ganz national, so ganz vaterländisch gesinnt wäre, dass er selbst es gar nicht merkte: dann würden die Schüler am meisten davon mitbekommen, und vielleicht kommen wir einmal soweit, — oder zum mindesten so weit, dass man nicht bei jedem Wort noch das Epitheton national hinzuzusetzen braucht.

Eine ähnliche Bewandtnis wie mit dem Deutschen hat es, was die Beziehung auf die Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts betrifft, mit dem Religionsunterricht. Wir haben dieses Verhältnis zwischen Religions- und Geschichtsunterricht schon bei Besprechung der seitherigen Stufen angedeutet: für die Tertia, Unter- und Ober-, würden wir anders als der preussische Lehrplan von 1892 und einige andere, die uns die psychologischen Voraussetzungen der verschiedenen Klassenstufen nicht genugsam zu berücksichtigen scheinen, nur neutestamentliche Lektüre nehmen: wir würden nur das Neue Testament und etwa die Psalmen auf dieser Stufe in die Hände der Schüler legen, — oder einen passenden Bibelauszug, wie etwa die sogenannte Bremer Schulbibel. Das eine Jahr würde dem Leben Jesu unter Zugrundelegung des Matthäus- oder Lukasevangeliums, das zweite dem ersten Wachstum der Gemeinde, dem apostolischen Zeitalter gewidmet sein. Es gilt hier ganz dasselbe wie auf Sexta und Quinta: je mehr dieser Unterricht das religiöse Interesse und Bedürfnis befriedigt, desto besser wird für die Ausbildung des geschichtlichen Sinnes der Schüler — ihrer Befähigung zu tiefer und ernster Auffassung des Menschenlebens gesorgt sein: wie umgekehrt, je mehr der Lehrer den Religionsunterricht als Geschichte, Wirklichkeit, Leben darbietet, desto besser wird er für die Entwickelung des religiösen Sinnes

sorgen. Der Begriff Menschheit, erinnerten wir oben, ist ein religiöser, ein Glaube, er setzt den der Gottheit mit Notwendigkeit voraus: diese Begriffe müssen dem, der Geschichte studieren — studieren lernen will — zur Wahrheit werden, und in der That kann man in den zwei Jahren Tertia diesem Ziele um ein gutes Stück näher kommen.

Wenden wir uns nun von den Zuflüssen zum Hauptstrom, von dem was an geschichtlichen Anregungen die übrigen Unterrichtsfächer den Schülern zuführen, zum eigentlichen Geschichtsunterricht, so müssen wir dabei Geschichte und Geographie zusammennehmen, wie dies auch der preussische Lehrplan und die meisten wenigstens in dem den einzelnen Fächern vorangedruckten Gesamttableau thun: und darüber kann wohl auch kein Zweifel sein, dass, wenn das Geschichtspensum der Tertia die deutsche Geschichte ist, und das geographische Pensum der Quarta Europa ausser Deutschland gewesen ist, das Geographiepensum für Tertia nur die Geographie von Deutschland sein kann. Die Bestimmungen des preussischen Lehrplans hinsichtlich dessen, was er dem allgemeinen deutschen Sprachverein zu lieb Erdkunde nennt, begreifen wir nicht recht. Er gibt als Pensum der Untertertia an erster Stelle „Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands“ und desgleichen für Obertertia „Wiederholung der physischen Erdkunde Deutschlands“: was fast wie ein Schreibfehler oder wie ein Redaktionsfehler aussieht. Denn das ist doch wohl klar, dass die umgekehrte Ordnung die natürlichere ist: dass die politische Geographie um so fruchtbarer wird „wiederholt“ werden können, je besser die Schüler in der Geschichte des Landes orientiert sein werden, und ebenso, dass die physische Geographie überhaupt vorangehen muss. Sie wird also das Pensum der Untertertia bilden müssen. Zu „wiederholen“ wird es freilich, nach dem, was wir oben zum Quintaunterricht bemerkten, nicht viel geben, denn in Quinta ist nicht viel gelernt und sehr wenig behalten worden: man wird so ziemlich von vorne anfangen müssen. Der preussische Lehrplan fügt hinzu: für Untertertia — physische und politische Erdkunde der aussereuropäischen Erdteile ausser den deutschen Kolonien; für Obertertia Erdkunde der deutschen Kolonien. Dies wäre demnach das Hauptpensum — aussereuropäische Erdteile und deutsche Kolonien. Wie man aber diese letzteren, die denn doch in ein paar Stunden für Tertianer abgemacht werden können, zum Hauptpensum der Obertertia machen und sie als Appendix der physischen Erdkunde Deutschlands behandeln oder bezeichnen kann, während sie doch offenbar einen Bestandteil der politischen Geographie Deutschlands bilden, ist uns unverständlich, wie diese ganze Anordnung. Sie kann so nicht bleiben, ohne Verwirrung anzurichten: wir werden sagen müssen und sind überzeugt, dass dies sich von selbst so machen wird, dass das Deutsche Reich, physisch und politisch, das Hauptpensum der Tertia in ihren zwei Jahreskursen bilde, die deutschen Kolonien dabei notwendig mit zur Sprache kommen müssen, und dies nicht fruchtbar geschehen könne, ohne eine Repetition der physischen und politischen Geographie der aussereuropäischen Erdteile, welche der Schüler zuerst in Sexta und Quinta einigermassen kennen gelernt hat. Dass Geschichte und Geographie vor allem hier aufs engste zusammengehören, bedarf keines

Wortes: man kann aber auch die Verbindung zu enge machen. Theoretisch würde es sich sehr gut anhören (und von geschickten Lehrern ist es auch durchgeführt worden):

Erstes Jahr: Einleitung (in allen 3 Stunden): Physische Geographie von Deutschland. Alsdann (ebenso) deutsche Geschichte bis 1648.

Zweites Jahr: Einleitend: brandenburgisch-preussische Geschichte bis 1648; deutsche Geschichte bis 1871; und Schluss (in allen 3 Wochenstunden): politische Geographie von Deutschland.

So würden wir disponieren, wenn wir in vierstündigem akademischem Kolleg Vaterlandskunde zu behandeln hätten: für die Schule aber ist es nicht zu empfehlen. Hier ist eine der 3 Wochenstunden für einen fortlaufenden in sich zusammenhängenden geographischen Unterricht auszuscheiden, wobei dann im allgemeinen der Untertertia die physische, der Obertertia die politische Geographie zufallen wird. Dem reinen Geschichtsunterricht bleiben dann 2 Wochenstunden, 2 Jahre lang.

Man hat früher, vor 1892, über diese 2 Jahre so verfügt, dass man der Untertertia die mittelalterliche Geschichte, von 476—1517 n. Chr. etwa, und von der neueren noch das Stück 1517—1648 zuwies, in Obertertia dann als Einleitung die brandenburgich-preussische Geschichte bis 1648, bis zum westphälischen Frieden gab, und dann die Geschichte der letzten 250 Jahre ausführlicher erzählte. Wo dies noch statthat — die deutsche Geschichte also auf der Mittelstufe nur über zwei Jahreskurse verfügt, da muss freilich die mittelalterliche Geschichte sehr gesichtet und kondensiert werden, dagegen aber bemerken wir ausdrücklich, dass wir die brandenburgisch-preussische Geschichte (Einleitung 2. Jahr) bis 1648 auf sächsischen, bayerischen, württembergischen Gymnasien ganz genau ebenso, quantitativ und qualitativ, behandeln würden, wie auf preussischen, und fügen bei, dass diese Ansicht in der Berliner Konferenz von 1873 durchaus Zustimmung gefunden hat. In Preussen ist nun aber durch den Lehrplan von 1892 bekanntlich der Untersekunda die alte Geschichte genommen, und dieses Jahr der deutschen Geschiche zugelegt worden, so dass der Plan sich nun folgendermassen gestaltet:

Erstes Jahr (Untertertia): Deutsche Geschichte bis 1517 (Mittelalter). Zweites Jahr (Obertertia); von 1517—1740. Drittes Jahr (Untersekunda): 1740—1871 (resp. 1888).

Wir legen diesen Plan zu Grunde, sprechen aber von der Untersekunda besonders.

Für die Untertertia bedeutet er die Möglichkeit einer vergleichsweise ausführlichen Darstellung der älteren und mittelalterlichen deutschen Geschichte: auch so wird der Lehrer allerdings vorher sich seinen Plan machen und seine Auswahl zu treffen haben, welche Partieen er mit einiger Ausführlickeit behandeln, welche er mit knapper Beschränkung auf das unerlässlichste Thatsächliche durchnehmen will. Wir unterscheiden auch hier wieder Lehrbuch, Vortrag und Repetition.

Vom Lehrbuch gilt, was wir schon oben bemerkten: es soll in einfacher Sprache, sachlich, thatsächlich, sozusagen geschäftlich gehalten, braucht aber darum nicht trocken, zum mindesten nicht langweilig zu

sein. Sehr viele unserer Lehrbücher sind in ihrer Darstellungsweise ein unglückliches Mittelding zwischen Chronik und Lesebuch, können sich nicht enthalten, von Zeit zu Zeit in ein patriotisches oder religiöses Pathos zu verfallen, während ihre Aufgabe doch allein die ist, der Repetition, der Einprägung des Thatsächlichen zu dienen, — dem Schüler in der Stunde eine Stütze zu sein, und zu Hause von ihm durchgearbeitet zu werden. Vor allem muss es genau und reichlich datieren. Auf dieser Stufe ist es von grosser Wichtigkeit, was unserer Wahrnehmung nach nicht selten etwas vernachlässigt wird, den Sinn für das Chronologische, den geschichtlichen Zeitsinn auszubilden, die Zahlen einigermassen denkend betrachten zu lehren; in dieser Hinsicht muss ihm das Lehrbuch alles bieten, und auch für diese Stufe müssen wir ein 2. Hilfsmittel neben dem Lehrbuch, Tabelle oder Kanon also, ablehnen. Auch einen historischen (Schul)Atlas, deren wir ja jetzt billige und gute haben (Putzger z. B.) halten wir noch für überflüssig, versprechen uns überhaupt auf dem Gymnasium davon nicht allzu viel: für das erste Tertiajahr mindestens genügt eine gute Wandkarte von Europa, selbst eine physische, sofern die wichtigsten Namen auf ihr markiert sind. Zur Erläuterung der Erzählung, des erzählenden Vortrags des Lehrers wenigstens braucht der Schüler nicht mehr, und es fragt sich immerhin, ob nicht der Schüler auch dies hier lernen kann und soll, mit seiner Vorstellungskraft die Karte des heutigen Deutschlands, die er in seinem gewöhnlichen Atlas vor sich hat, sich in die von 1815 oder 1740 umzudenken: nb. aber was man so häufig vergisst, er kann es noch nicht, er soll es erst, und sehr allmählich, lernen. Alle Anschauungsmittel in allen Ehren, aber man kann des Guten auch zu viel thun, worüber wir unten noch ein ernsthaftes Wort sagen müssen. Die Benützung des Lehrbuchs wird im wesentlichen dieselbe wie in Quarta sein. Der Abschnitt des Lehrbuchs wird, jetzt von einem Schüler, was in jedem Fall genügt, vorgelesen, dann erzählt der Lehrer mit derjenigen Ausführlichkeit und demjenigen erquickenden Detail, das ihm sein Takt und seine Sachkenntnis an die Hand gibt; den in der Stunde vorgekommenen Abschnitt oder die Abschnitte liest der Schüler zu Hause durch und merkt sich das Thatsächliche so, dass er dem abfragenden Lehrer in der nächsten Stunde davon Rechenschaft ablegen kann; keine schriftlichen Notizen des Schülers auf dieser Stufe. Etwas höher gehalten muss natürlich das Lehrbuch für Tertia sein, als das für Quarta. Hier zerfiel es innerhalb einer Haupteinteilung (Periode) in einzelne abgerundete Geschichten, auf Tertia gliedert es sich sachlich, primitiv-wissenschaftlich, in Abschnitte. Denn hier auf Tertia dämmern dem Schüler die Anfänge der Dispositionskunst. Noch bemerken wir, dass der Lehrer hier dem Lehrbuch gegenüber etwas freier steht: dass er jedesmal den betreffenden Abschnitt des Lehrbuchs vorlesen lässt, ehe er ihn selbst im Detail behandelt, wie wir im allgemeinen noch für Quarta raten zu müssen glaubten, ist hier nicht mehr unbedingt notwendig: er kann das letztere zuerst thun und jenes hochdaherfahrende Wort wahr machen, dass man die Ereignisse, Persönlichkeiten u. s. w. vor dem Geiste des Schülers aufbauen müsse, dann erst den Abschnitt im Lehrbuch als die Zusammenfassung des Gesagten

vorlesen lassen, und alsdann weitergehen: den Charakter der Stunde bestimmt er, der Lehrer und sein Lehrvortrag, und nicht das Lehrbuch.

Für diesen Lehrvortrag nun alle möglichen Tugenden zu postulieren, wäre sehr leicht: um so leichter, da dieser Vortrag ebenso schwierig, ja in seiner Art schwieriger ist, als der akademische. Eine Tugend aber soll er vor allem und soll er mit diesem, dem akademischen und jedem anderen Geschichtsvortrag gemein haben, — strenge Wahrhaftigkeit. Es ist das A und das O des Geschichtsunterrichts, dass er die Dinge vorführen soll, die geschehen sind und wie sie geschehen sind. Nun ist hier die Geschichte des eigenen Volkes, es ist vaterländische Geschichte der Gegenstand und manche meinen demnach an Pathos ein übriges thun zu müssen. „Freue dich, deutsche Jugend, dankbar freue dich deines teuren Vaterlandes! denn beschieden ist dir, was lange der Väter frommer, heisser Wunsch war: ein deutsches Reich, einig und doch vielgestaltig im Innern, mächtig nach aussen, ein Hort des Friedens und der Gesittung für die Völker der Erde" beginnt ein „Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Karl den Grossen": wie schön muss da erst der Vortrag sein! Wir möchten bezweifeln, ob damit viel Patriotismus erzeugt wird, umsoweniger, da es gar nicht wahr ist, dass das alles so schlechthin „der Väter" heisser Wunsch war, von denen sich vielmehr ein guter Teil sehr eifrig gegen diese Entwickelung zur Wehre gesetzt hat — und wenn je, so würden wir auf die so erzeugte Sorte nichts geben. Der Lehrer, der den schweren Ernst des Lebens einer grossen Nation, wie die unsrige ist, erfasst hat, der wird allerdings im tiefsten Innern freudig gestimmt sein, dass er an bescheidener aber sehr wichtiger Stelle an diesem Grossen mitbauen darf, er wird mit Freude, ja mit Vorliebe das Schöne, Tüchtige, Grosse, das in und an diesem unserem Volke geschehen, hervorheben, aber er wird auch das Gewaltsame, Niederträchtige, Barbarische nicht verschweigen dürfen, und wenn es zehnmal deutsch war. Z. B. hat man früher noch unter dem Einfluss des Teutonismus der Burschenschaftstage sich darin gefallen, unsere Altvordern als Ausbund aller Geradheit und Biederkeit zu preisen. Dies ist unpatriotisch, weil es nicht wahr ist. Man darf an den Germanen der Urzeit alles rühmen, was Tacitus, der sie bekanntlich idealisiert, ihnen nachgerühmt hat, im Gegensatz zu den Lastern der Übercivilisation, aber man darf, auch dem Tertianer, nicht verschweigen, dass sie so gut wie andere Barbaren auch einige der Laster des Barbarentums an sich hatten: nicht bloss jene rachsüchtige Grausamkeit von der Tacitus Ann. I, 61 bei Gelegenheit der Funde auf dem Schauplatze der Varusschlacht erzählt, sondern auch dasjenige Gegenteil von Biederkeit, das Vellejus Paterculus II, 118 bei Gelegenheit des varianischen Unglücks hervorhebt: *At illi, quod nisi expertus* (der er selber war) *vix credat, in summa feritate versutissimi natumque mendacio genus, simulantes fictas litium series et nunc provocantes alter alterum injuria, nunc agentes gratias, quod ea Romana justitia finiret feritasque sua novitate incognitae disciplinae mitesceret et solita armis discerni jure terminarentur, in summam socordiam perduxere Quintilium* —, ein Verfahren, das nicht selten in patriotischer Schönfärberei als höchst preiswürdige Kriegslist erscheint,

so wie manche Lehrbücher es fertig gebracht haben, unserer Jugend aufzureden, dass Friedrich der Grosse eigentlich doch ein ganz guter Christ gewesen sei. Ich weiss nicht, ob es so ganz wahr ist, dass unser Volk von nationaler Eitelkeit frei sei: das aber weiss ich, dass ein gesundes Volk wie ein verständiger Mensch die Wahrheit muss vertragen können: eine der Arten aber, und vielleicht die wirksamste, einem Volke die Wahrheit zu sagen, ist der Unterricht in der vaterländischen Geschichte, den man der Jugend seiner leitenden Klassen erteilt.

Dies vorausgeschickt aber müssen wir es als einen Vorteil erkennen, dass wir für diese Klasse, Untertertia, das sogenannte Mittelalter zur Verfügung haben, dessen Gestalten und Einrichtungen und hervorragende Ereignisse von selbst einen gewissen romantischen Reiz haben, namentlich für die Knabenjugend, der noch die Organe fehlen oder nicht geschliffen sind, um diese Zeiten realistisch aufzufassen. Dies gilt vor allem von den Königsgestalten, Konrad I. z. B., den Ottonen, namentlich dem zweiten und dritten, aber auch noch von den Staufern: das Bild wird stark idealisiert sein, weil uns dieses Leben, diese Vergangenheit allzufremd geworden und nur von sehr mangelhaften Darstellern überliefert ist: selbst uns Erwachsenen geht es nicht viel besser, auch wenn wir viel Quellenmässiges oder eine so detaillierte Geschichtsdarstellung wie die 7 Bände von Giesebrecht gelesen haben. Immerhin aber ist das Persönliche am meisten realistisch und so muss dies auch in den Vordergrund treten. Das Persönliche nicht das Biographische: wir würden deshalb dem Lehrer raten, nach diesem Prinzip — wo lässt sich der Gang der Ereignisse und was von Zuständlichem in die Darstellung verwoben werden kann, an bestimmte Persönlichkeiten anlehnen und dadurch beleben, deutlich machen, vergegenwärtigen? — seine Auswahl zu treffen. Denn den Grundsatz selbst, dass man schlechterdings auf die konventionell-gleichförmige Behandlung des Stoffes verzichten muss, weil dieser Stoff zu umfangreich geworden ist, muss sich der Lehrer auf dieser Stufe völlig klar machen. Der Lehrer muss sorgfältig und mit klarem Bewusstsein unterscheiden, wo nur das Dass des Geschehenen vorgeführt, in einigen „möglichst“ klaren Punktationen festgestellt und eingeprägt, und wo auch das Wie des Geschehenen erzählt, in etwas breiterer Darstellung mit so viel charakterischem Detail, als die auch so noch knappe Zeit gestattet, vorübergeführt werden kann. Zum ersteren gehört z. B. fast die ganze Zeit bis 476, die Vorgeschichte Rom und die Germanenwelt, wo nur einzelnes z. B. Attila nach den Eindrücken solcher, die ihn selbst gesehen haben, geschildert werden kann: Theodorich, Chlodowech lassen sich einigermassen, Karl der Grosse lässt sich leichter und eingehender, individualisierend, wenn man sich den Ausdruck gefallen lassen will, behandeln. Von Karl dem Grossen namentlich kann ich erzählend sprechen, ihn in 3, 4 Stunden als Kriegsherrn, Eroberer, Erneuerer des *imperium Romanum* und weiterhin als Regenten, als selbst-lernbegierigen Förderer der Bildung, des Handels, der Landeskultur schildern, dabei auch einiges von dem anbringen, was man mit einem unserer vornehmen Namen Kulturgeschichte nennt, ja ich kann sogar, etwa nach dem, was Guizot in der 20. Leçon seiner *Histoire de la*

civilisation en France aus Hinkmar anführt, dem Schüler eine Vorstellung davon beibringen, wie es auf seinen Reichstagen geschäftlich zuging und was ungefähr seine Missi zu thun hatten. Dagegen die ganze Zeit von 814—911, ja bis 936, dann wieder Otto II. u. III. kann ich nur punktierend — einige führende, leitende, orientierende Momente und wenn es gut geht, da und dort eine Persönlichkeit mit einem Pinselstrich charakterisierend — vorführen. Den ersten und allenfalls den dritten Kreuzzug kann ich ausführlich erzählen, bei den übrigen nur ein und das andere Charakteristische lernen lassen. Wir können hier nicht das ganze Pensum durchnehmen wollen. Dass hier dem Lehrer ein nicht geringes Mass von Freiheit gelassen werde, das er ohnehin, je besser er gerüstet ist, umsomehr sich nehmen wird und nehmen muss, ja dass in dieser selbständigen Auswahl ein gutes Teil seiner Lehrkunst und Befähigung für diesen Unterricht besteht, führen wir nicht weiter aus: wir wollen nur noch einige besondere Schwierigkeiten des Vortrags mittelalterlicher Geschichte in Untertertia berühren.

Die Eine, die sich aber auch noch weiter über das Pensum der folgenden Klasse erstreckt, ist die, dass wir trotz des Reichtums unserer historischen Litteratur und trotz der zahlreichen „Deutschen Geschichten" jeder Art und jedes Umfangs doch kein Buch haben, das die Geschichte unseres Volkes in 2 oder 3 Bänden so erzählt, dass es demjenigen, der diese Geschichte lehrend dem heranwachsenden Geschlecht vermittelt, zugleich der Stoff und das Muster seiner Darbietung sein könnte. Das Faktum ist nicht wunderbar. Die Aufgabe, eine solche Darstellung zu schaffen, ist unendlich schwieriger, als bei jedem anderen Volk, das italienische vielleicht ausgenommen, und wir können vielleicht sagen, dass die wichtigste Vorarbeit für ein solches Buch erst vor ganz kurzem, vor 24 Jahren, 1870 und 1871 geleistet worden ist: die anderen, die gelehrten Vorarbeiten sind noch in vollem Gang: sie beweisen, z. B. das ganz vorzügliche Werk von Moriz Ritter über eine auch für den Unterricht an Gymnasien schwierigste Partie, 1555—1648,[1]) dass wenigstens bei den wirklichen Geschichtsforschern die Trübung durch konfessionelle Vorurteile oder Parteiurteile einer wirklich nationalen Darstellung unserer Geschichte nicht im Wege stehen würde. Hier gibt es noch ein unermessliches Verdienst zu holen: einstweilen muss der Lehrer sich mit dem Mittelguten behelfen, das ihm, sofern er Anfänger ist, doch immerhin den Umfang und das Mass der Ausführlichkeit, eine sehr wichtige Sache, bezeichnen wird: ist ihm dieser Teil des Geschichtsunterrichts längere Zeit anvertraut, so wird er nach und nach eine Anzahl von Spezialgeschichten lesen müssen und auch, zunächst zu seiner eigenen Erbauung, sich die deutschen Geschichtsquellen des Mittelalters in der deutschen Übersetzung, aus der Bibliothek seines Gymnasiums, wo sie hoffentlich vorhanden sind, geben lassen.

Eine zweite Schwierigkeit ist, dass das Kirchliche und selbst Dogmatische in der sogenannten mittelalterlichen Geschichte eine so grosse Rolle spielt, wovon doch der Tertianer noch nicht viel versteht. Er ver-

[1]) Deutsche Geschichte 1555—1648. 1. Bd. Stuttgart 1889.

steht es nicht oder noch nicht, dass man sich über dogmatische Punkte, Arianismus und Athanasianismus u. s. w. so sehr hat erhitzen können, die ganze Traumwelt, die sich über die mittelalterliche Menschheit legte, ist ihm fremd, und er läuft deshalb hier eine Gefahr, die ihm bei der alten Geschichte erspart bleibt, — manches Grosse und Bedeutende gänzlich zu verkennen. Es ist in der That sehr viel schwerer, den Knaben Gregor VII. oder Innozenz III, oder Alexander III. verständlich zu machen, als etwa Sokrates oder Demosthenes oder selbst Platon, und der Lehrer, namentlich der protestantische, muss sich wohl hüten, etwa in der Geschichte Heinrichs IV. oder Friedrichs II. zu grell die hierarchische Machtgier zu schildern. Es gibt aber auch hier Seiten des mittelalterlichen Lebens, welche dem Knabenalter sehr nahe gebracht werden können. Ihm ist alles Heroische sympathisch, — nicht das Ritterliche allein, sondern auch der Heroismus des Entsagens, wie er in den reineren Erscheinungen des Mönchtums z. B. zu Tage tritt. Die Jugend hat auch Verständnis für die Kulturmission des Mönchtums, für Erscheinungen also, wie etwa St. Gallus und den Kampf dieser irischen Mönche mit den Dämonen der Wildnis, — der Lehrer muss der Versuchung widerstehen, welche ihm in unseren Tagen nicht selten nahe tritt, wo man, was in der mittelalterlichen Welt naiv war, mit raffinierter Heuchelei zu Zwecken der Herrschsucht aufputzt, — nach Weise des Rationalismus die lächerliche Seite der mittelalterlichen Welt und ihres derben Wunderglaubens zu stark hervorzuheben.

Es gibt schon hier, im Pensum der Untertertia, Partieen, wo diese Schwierigkeit in eine andere übergeht, von der wir später ein Wort zu sagen haben — ich meine diejenigen, in denen der Gegensatz, der seit bald 4 Jahrhunderten die deutsche und die europäische Welt spaltet, schon zu Tage tritt z. B. in der Geschichte des 15. Jahrhunderts der Konflikt zwischen den Reformkonzilien und den Päpsten, und auf der anderen Seite zwischen dem Reformkonzil zu Konstanz und Joh. Hus. Doch stellen selbst diese Partieen an Takt und Geschicklichkeit des Lehrers nicht allzu hohe Anforderungen. Das Feinere bei dem geschichtlich-tragischen Konflikt, das die reformatorische Mehrheit des Konstanzer Konzils trieb, einen reformatorischen Mann als Ketzer zum Tode zu bringen, versteht freilich der Untertertianer noch nicht, aber dass hier ein ehrlicher Mann, der sich durch Widerruf und Verleugnung dessen, was ihm nun einmal als Wahrheit aufgegangen war, hätte retten können, den Tod dieser Verleugnung vorzog — das versteht er wohl, und wenn er dabei einen gesunden Abscheu gegen die Schmach, welche der Religion Jesu Christi durch die Praxis *de comburendo haeretico* angethan wird, empfindet, und diesen Abscheu ins Leben hinausnimmt, so ist das nur in der Ordnung und gehört zu dem Guten, das der Geschichtsunterricht wirken kann und soll.

Die Schwierigkeit tritt in verstärktem Masse bei dem Pensum der Obertertia, der neueren deutschen, und was sich hier noch weniger als beim Pensum der Untertertia rein abtrennen lässt, europäischen Geschichte hervor: namentlich bei ihrer ersten Periode 1517–1648. Sie liegt darin, dass unsere Schülerschaften zu sehr verschiedenen Prozenten, aber nahezu überall konfessionell gemischt sind, dass es mit anderen Worten 32 Mil-

lionen Protestanten und 17 Millionen Katholiken, von den kleineren Religionsgesellschaften abgesehen im Deutschen Reich gibt. Die Frage ist wichtiger für die Oberstufe, berühren müssen wir sie schon hier. Zunächst wäre gegen ein Mittel, der Schwierigkeit zu begegnen — Veranstaltung verschiedener Ausgaben desselben Lehrbuchs für katholische und für evangelische Anstalten — zu protestieren. Dies müssen wir fast als eine Beschimpfung des deutschen Gymnasiums bezeichnen, und es hilft überdies nichts, da es ja nur äusserst wenige rein evangelische Anstalten ohne alle katholische, oder rein katholische ohne alle evangelische Schüler gibt. Unsere systematischen oder sogenannten wissenschaftlichen Werke über Pädagogik und Didaktik umgehen, soviel ich sehe, die Sache: natürlich, es ist eine Frage der Praxis; in der Theorie erhebt sie sich gar nicht, Geschichte ist Geschichte für Katholiken und Protestanten. Auch muss man und wird man gerne zugeben, dass bis jetzt die Schwierigkeit sich nicht in besonders akuter Form gezeigt hat. Die Agitation hat dieses Gebiet bis jetzt noch nicht in besonderen Angriff genommen, wir sind noch nicht so weit: und in der That beweist ja der langandauernde Gebrauch der Pütz'schen Lehrbücher an vielen evangelischen, der Herbst'schen Bücher an vielen katholischen Anstalten, dass hier noch alles ruhig ist. Wir müssen trotzdem aus pädagogischem Pflichtgefühl und unter dem pädagogischen, nicht etwa unter schulpolitischen oder sonstigen politischen Gesichtspunkten dem Gegenstand unsere ernste Aufmerksamkeit schenken. Und so mögen einige Hausregeln, die wir aus erfreulichen Wahrnehmungen bei katholischen und evangelischen Geschichtslehrern uns abgezogen haben, hier ihre Stelle finden 1. der Lehrer halte sich gegenwärtig, dass seine Aufgabe die ist, das Geschehene, wie es geschehen, zu erzählen — darzulegen, wie die Menschen unter gewissen Bedingungen der Zeit, des Orts, der Sitte, der Bildung oder der Rohheit gehandelt haben, nicht aber die, die katholische oder evangelische Auffassung des Christentums zu glorifizieren, was wir füglich den Geistlichen oder solchen Gelegenheiten, bei denen es sich nicht um geschichtlichen Unterricht handelt, überlassen können; 2. der Lehrer unterscheide nicht allein in seinem eigenen Bewusstsein die Idee der Kirche, sie nenne sich katholisch oder evangelisch, von ihren irdischen und fehlbaren Dienern und Verfechtern, sondern wisse auch seinen Schülern diese Unterscheidung nahe zu legen; 3. der evangelische Geschichtslehrer, der darin bekanntlich in kraft der Idee der unsichtbaren Kirche frei und unabhängig genug gestellt ist, hebe edle und um die Menschheit verdiente Glieder der katholischen Kirche mit einem gewissen Nachdruck hervor und wo auf evangelischer Seite Missbrauch und Mängel hervortreten, verfahre er mit gleichem Nachdruck: insbesondere wo es sich um Verfolgung Andersgläubiger handelt, wehre er dem verderblichen Vorurteil, als ob nur die römische Kirche Andersdenkende misshandelt habe. Das ist bekanntlich nicht wahr, und unser Unterricht hat diesen traurigen und schimpflichen Hang, der in der menschlichen Natur liegt, in jeder Gestalt zu bekämpfen und um das zu können seine Übelthaten, ob sie nun in Rom oder Genf oder Dresden oder wo immer geschehen sind, ohne Schonung aufzudecken.

Wir gehen aber hier noch einen Schritt weiter: denn wenn wir auch jede tendenzmässige Aufstachelung des Patriotismus verwerfen, so sind wir doch nicht gemeint, die patriotische Mission zu verkennen, die der Unterricht in vaterländischer Geschichte oder vielmehr der deutsche Mann, der ihn erteilt zu erfüllen hat, und wir haben alle Ursache, heute diese Kraft aufzurufen. Denn das lässt sich nicht verkennen, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte die konfessionelle Beschränktheit und der Fanatismus einen Teil des Gebiets, das man ihm schon siegreich abgestritten zu haben glaubte, wieder, wir wollen nicht sagen erobert, aber wiederbesetzt hat, und es bildet eine der Pflichten, welche nicht der Staat, nicht ein hohes Ministerium oder Schulkollegium, sondern der Genius unserer Nation und die Religion Jesu Christi uns auferlegt, ihn daraus wieder zu vertreiben. Das geschieht ohne Lärm, ohne besondere Rhetorik, dadurch, dass die Geschichtslehrer an unseren höheren Bildungsanstalten die vaterländische Geschichte der letzten 4 Jahrhunderte unter einem höheren Gesichtspunkte und mit weiterem Blick als dem immer beschränkten einer bestimmten Konfession oder Religionspartei betrachten lehren: und dabei soll man auch schon auf dieser Stufe der Obertertia nicht vergessen, dass unser Patriotismus nicht der engherzige des Engländers oder Spaniers und nicht der chauvinistische des Franzosen, sondern weitherzig und frei ist — dass er das eigene Volk und seine Geschichte zu ergreifen sucht in dem grossen Zusammenhang der europäischen Entwickelungen. Rein als deutsche Geschichte lässt sich die Zeit von 1517—1871 nicht verständlich machen, und für die unter den eben berührten Gesichtspunkten schwierigste Zeit von 1555—1648 hilft eben dies am besten, dass man sie nicht bloss als deutsche, sondern als europäische behandelt, und dass man auch schon auf dieser Stufe, wo dergleichen Samenkörner zwar nicht sofort Frucht bringen, aber doch auch nicht ganz umzukommen pflegen, es zur Geltung bringt, wie durch den Gegensatz der Auffassungen des Christentums, die man mit den Worten Katholizismus und Protestantismus bezeichnet, das europäische Leben ein Ferment erhalten hat, das es vor Fäulnis bewahrt, und von Fortschritt zu Fortschritt getrieben hat.

Was die Repetition betrifft, so ist der Repetition von Stunde zu Stunde wie überall und wie selbstverständlich ein grosser, so doch hier auf Tertia ein ganz besonderer Wert beizumessen. Es ist der geschichtliche Stoff, den nicht, wie den mathematischen oder grammatischen, ein klares Gesetz zusammenbindet, seiner Natur nach, selbst wo der Lehrer beim Vortrag über eine Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks verfügen sollte, wie sie thatsächlich mancher unserer berühmten Geschichtsforscher und Darsteller nicht besitzt oder besessen hat, so vielen Missverständnissen, Verschiebungen, Verwechslungen — kurz so viel Halbrichtigkeiten ausgesetzt, die in ihren Wirkungen bekanntlich oft schädlicher sind, als die ganzen Unrichtigkeiten, dass jeder Abschnitt, jeder Komplex von Begebenheiten — nennen wir z. B. die recht schwierige Vorgeschichte des 30jährigen Krieges — notwendig zweimal durchgesprochen werden muss. Dabei möchten wir raten, bei der Repetition, auch bei ihrer zweiten Art, den Gesamtrepetitionen durchgenommener Abschnitte, mit einer gewissen

Einseitigkeit auf dieser Stufe das Stoffliche, Thatsächliche zu betonen, und jenes eben skizzierte Operieren mit dem historischen Stoff etwas elementar zu behandeln, die dabei leitenden Motive etwas von der nahen Oberfläche zu greifen — welche auswärtigen Feinde hat Deutschland im 9., 10. u. s. w. Jahrhundert zu bekämpfen gehabt? welche Völker haben Italien von 476 bis 1527 erobernd heimgesucht? und welche von diesen Völkern haben dort dauernde Spuren ihres Daseins hinterlassen? welcher Teil Deutschlands, welche Länder Europas sind am Anfang des 17. Jahrhunderts der Augsburger Konfession und welche der alten Kirche zugethan gewesen? welche Gegenden Deutschlands sind vorzugsweise Kriegsschauplätze im 30-jährigen u. s. w. Kriege gewesen? und ähnliches.

Wir glauben nicht, dass der Geschichtsunterricht in den entsprechenden Klassen der Realanstalten von den gymnasialen sich sehr wesentlich unterscheiden darf: in dem preussischen Lehrplan von 1892 ist dort der „Geschichte und Geographie" 1 Stunde mehr, 2 + 2 gegönnt, welche doch wohl mit Recht der Geographie zugewiesen ist. Der Geschichtsunterricht in diesen Anstalten erscheint uns als ein ganz besonders wichtiger: und zwar deswegen, weil dasjenige, was dem geschichtlichen Sinn Förderndes dem Realschüler aus den übrigen Unterrichtsfächern zukommt, nur von mässiger Fülle und Wirkung ist. Die Erlernung des Englischen auf dieser Stufe erweitert zwar, wie jede neue Sprache die ein Mensch lernt, den geistigen Horizont, sie dient aber nach der ganzen Organisation und Bestimmung der Realschule doch so vorwiegend und augenfällig praktischen Zwecken — und soll es auch — dass der indirekte Nutzen, den wir sonst von so manchen Fächern für die Fähigkeit geschichtlicher Auffassung erwarten, hier sehr wenig ins Gewicht fallen wird. Der Geschichtsunterricht hat, das liegt in seinem Wesen, eine realistische und eine idealistische Seite: Menschen von Fleisch und Blut, wie wir, die einst mit denselben Bedürfnissen, Schwachheiten, Leidenschaften gelebt haben, wie wir, erhalten doch durch den grossen Zusammenhang, in dem wir sie betrachten, einen ähnlichen Charakter wie den Griechen die Heroen ihrer mythischen Welt ihn hatten: wir hoffen nicht missverstanden zu werden, wenn wir sagen, dass für den Unterricht am Gymnasium die realistische, für den an der Realschule die idealistische Seite mehr zu betonen ist. Anders ausgedrückt: der Verfasser würde, wenn ihm längere Zeit als in Wirklichkeit der Fall war, vergönnt gewesen wäre, Schülern einer lateinlosen Realschule Geschichtsunterricht zu erteilen, ihnen weniger von den merkantilen Folgen der Kreuzzüge und mehr von den religiösen Impulsen, welche diese Unternehmungen hervorgerufen haben, erzählen als den Gymnasiasten.

Untersekunda.

Diese Klasse — das letzte Jahr der mittleren Stufe, die wir für unseren Gegenstand annehmen, — hat durch die neue Schulordnung in Preussen einen etwas eigentümlichen Charakter bekommen. Es ist die Klasse der Abschlussprüfung — denn dass bei einer Schulreform auf deutschem und preussischem Boden es nicht ohne ein neues Examen abgehen

würde, war zu erwarten. Die Voraussetzung ist also, dass diese Klasse ein erstes Stadium wissenschaftlicher Erziehung abschliesst. Und allerdings der Ernst der Situation wird den Schülern schon dadurch deutlich, dass ein bestimmter — wenn auch keineswegs, wie man gehofft zu haben scheint, ein sehr grosser — Teil ihrer Mitschüler nun wirklich ins praktische, ins erwerbende Leben eintritt: und wenigstens das Eine gefällt uns an der Abschlussprüfung, dass dieser Ernst der Lage den Schülern dieser Klasse dadurch etwas *ad oculos* demonstriert wird. Zwar geschieht jetzt, nachdem die Prüfung eingeführt ist, alles mögliche, um wieder ein wenig abzuwiegeln: die Prüfung sei so schlimm gar nicht gemeint, sei nur eine etwas umständlichere Klassenprüfung: die Halbjünglinge dieser Klassenstufe nehmen sie, soviel wir sehen, doch ziemlich ernsthaft — ernsthafter, als vielleicht demnächst das Abiturientenexamen genommen werden wird.

Davon abgesehen jedoch — denn wir haben nicht die neugeschaffenen Organisationen zu kritisieren, sondern nur die Wirkung zu untersuchen, welche sie etwa auf den geschichtlichen Unterricht äussern können —: der gesamte Unterricht dieser Klasse als einer „abschliessenden" ist dem Einbringen einer Ernte gewidmet, und dies wird auch auf unserem Gebiete irgendwie sich geltend machen. Vom Griechischen und Lateinischen braucht nicht weiter die Rede zu sein: sie bleiben die Haupthebelkräfte für die Ausbildung des geschichtlichen Sinnes, wenn sie auch in der neuen Ära in Preussen viel an ihrer Wirksamkeit einbüssen werden. Xenophons Anabasis tritt jetzt erst, wo die sprachlichen Schwierigkeiten ziemlich überwunden sind, in ihr Recht und der erste Lichtstrahl aus der homerischen Welt fällt auf diese Jugend: er wird selbst an denjenigen nicht ganz verloren sein, die mit Ende des Schuljahres ausscheiden; im Lateinischen liest man Ciceros Reden, etwas Sallust oder Livius, und einen Dichter — Virgil allerdings in Preussen nicht mehr lange, weil er für die Siebenstundenlateiner zu schwer sein wird, aber Ovid, von dem wir die Fasti auf dieser Stufe lesen würden, die nicht wenige Bilder des römischen Feiertags- und auch Werktagslebens uns vorführen und eine leichte und passende Auswahl gestatten. Im Französischen tritt der Vorzug dieser Sprache, die Klarheit des Ausdrucks, die relative Vollkommenheit ihrer Prosa, und, sofern, wie zu wünschen, ein gutes modernes Lustspiel gelesen wird, die Grazie des französichen Dialogs deutlicher ins Bewusstsein, und die Schüler lernen so, was sie auf Tertia noch nicht gelernt haben und was doch auch als ein Moment bei der Ausbildung geschichtlichen Sinnes, geschichtlichen Gerechtigkeits- und Wahrheitssinnes gar nicht zu verachten ist, die Vorzüge der fremden Nachbarnation zunächst an und in ihrer Sprache würdigen. Man wird entgegnen, dass dies doch eine sehr indirekte Beziehung zum geschichtlichen Unterricht darstelle — gewiss: vielleicht noch indirekter, und gleichwohl zur Förderung derjenigen Seite tieferer Bildung, die wir mit dem Worte Geschichte, Geschichtssinn bezeichnen, sehr bedeutsam ist auf dieser Stufe der deutsche Unterricht. Dieser Unterricht, sofern er Lektüre ist, ändert hier auf dieser Stufe seinen Charakter nicht unwesentlich. Man pflegt jetzt schon im letzten Tertial der Obertertia grössere dramatische Werke zu lesen, und dagegen ist auch gewiss

nichts einzuwenden: wir würden dazu, wie oben schon gesagt, vaterländische Stücke, Uhlands Herzog Ernst, Kleists Prinz von Homburg, Goethes Göz von Berlichingen nehmen, nicht aber, wie der preussische Lehrplan vorschlägt, Schillers Tell, der eine viel fruchtbarere Lektüre für Sekunda abgibt. Denn jenes Alter — die Tertia meinen wir — ist noch sehr dem Stoffe verhaftet, die Poesie als solche, als Kunst oder als Geist, unter dem reinen Gesichtspunkt des Schönen, ist hier noch nicht in Frage: und es ist gut so: sie soll naiv aufgenommen werden. Dies beginnt sich in Untersekunda zu ändern und soll sich ändern. Die Schüler lesen hier ein und das andere dramatische Stück klassischen d. h. ersten Ranges, den Tell, die Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea: sie werden zum erstenmal in ein dichterisches Kunstwerk als solches eingeführt, sie erheben sich über die bloss stoffliche Betrachtung und was immer man auf dieser Klasse Deutsches liest sollte unter diesem Gesichtspunkt des Schönen, dem ästhetischen, wie man sich zu sagen gewöhnt hat, gelesen werden.[1]) Wir stellen geradezu den Grundsatz auf, dass der deutsche Unterricht in dieser Klasse mit dem geschichtlichen Unterricht am wenigsten unmittelbar sich berührt und berühren soll. Schillers Tell entnimmt Interesse und Wirkung nicht daraus, dass irgend einmal, im Jahr 1308 n. Chr., ungefähr solche Dinge wirklich in der Schweiz geschehen sind: der Dichter schaltet hier mit dem Geschichtlichen frei und darf es, denn er gibt uns das Schöne, das geschichtslos — das ewig Wahre, nicht was im 14. oder 16. Jahrhundert oder irgendwann zu einer bestimmten Zeit wirklich gewesen oder für wahr gehalten worden ist. Natürlich kommt jede Ideenvermehrung und Ideenklärung, wie sie dem Schüler durch einen guten und selbst auch nur mittelmässigen deutschen Unterricht zugeführt wird, auch dem Geschichtsunterricht zu gute: die Förderung geht aber hier durch eine Art Negation hindurch: der Unterschied zwischen poetischer und historischer Wahrheit — zwischen dem, was zu irgend einer bestimmten Zeit an irgend einem bestimmten Ort durch bestimmte Menschen an bestimmten Menschen geschehen und insofern wahr d. h. wirklich ist, und dem, was niemals und nirgends wirklich geschehen, aber dennoch zu jeder Zeit und an jedem Orte wahr ist — dieser Unterschied tritt auf dieser Stufe deutlicher ins Bewusstsein. Damit hängt noch ein anderes zusammen, das vom Lehrer nicht unbeachtet bleiben darf. Wir haben oben gesagt, dass eigentlicher Geschichtsunterricht erst da ansetzen könne, wo eine wenn auch vorerst noch so unbestimmte Ahnung oder Vorstellung von dem Unterschied zwischen dem, was geschehen ist, und dem, von dem man nur sagt, dass es geschehen, vorhanden sei: hier, auf dieser Alters- und Klassenstufe, ist dieser psychologische Prozess vollendet — die historische Kritik erwacht, und der Lehrer soll sie, allerdings sparsam und mit Takt, üben, braucht sie aber nicht mehr zu scheuen. Dem Quartaner thut es wehe, wenn er hören muss, dass der Tell nicht wirklich gelebt habe: dem Se-

[1]) Wir meinen aber nicht das, was der Preussische Lehrplan S. 15 sagt: „die Erklärung ist in möglichst einfacher Weise darauf zu richten, dass das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst werde."

kundaner, dem diese Heroengestalt in einem viel höheren Sinne lebt, nicht mehr. Wir nehmen also dies voraus, dass der Geschichtslehrer bei schicklicher Gelegenheit — nicht zu häufig, nicht tendenzmässig, nicht, um sein eigenes Licht leuchten zu lassen — ein überliefertes und weitverbreitetes Falsche, etwa die unausrottbaren pikanten Geschichten der verschiedenen historischen Meuchelmorde und legendarischen Greuelgeschichten umstossen darf und wohl daran thut, sie kritisch abzuweisen: das stärkt den geschichtlichen Wahrheitssinn und sichert den also Geschulten von selbst gegen das ebenso dumme wie niederträchtige Fraubasengewäsch vom Selbstmord Luthers oder, dass wir paritätisch verfahren, die vielen Giftmischereien, die man den Jesuiten in die Tasche schiebt.

Dem Geschichtsunterricht insbesondere — Geschichte und Geographie — sind in Preussen und sonst hier 2 + 1 = 3 Wochenstunden zugewiesen: und über das Pensum der letzteren kann, sofern diese Klasse für den einen Teil der Schüler absolut, für den anderen relativ abschliesst, kein Zweifel sein. Es ist die politische Geographie der europäischen Staaten mit steter Vergleichung der entsprechenden Verhältnisse im deutschen Reiche. Dieses letztere ist leicht und lässt sich recht fruchtbar machen, weil die Geographie Deutschlands nach unserer Voraussetzung den Hauptgegenstand dieses Unterrichts während der zwei Tertiajahre gebildet hat: und beides stimmt zu dem jetzigen Geschichtspensum der Untersekunda nach dem preussischen Lehrplan, welcher deutsch-preussische Geschichte der letzten 150 Jahre verlangt, eine Geschichtspartie, die sich, man mag wollen oder nicht, nur als deutsch-europäische behandeln lässt.[1]) Diesen Lehrplan nehmen wir vorläufig als ein gegebenes: dass diese Ausstattung der nach dem 6. Jahr ins praktische Leben übertretenden mit einem Jahr alter Geschichte bezahlt worden ist, ist bekannt: darüber ein Wort, wenn unsere Besprechung bei Obersekunda angelangt sein wird.

Dagegen müssen wir hier noch etwas über den geographischen Unterricht sagen, was nicht sehr idealistisch klingt, und vielleicht im Widerspruch steht mit manchen achtungswerten Stimmen auf Geographentagen, die freilich, wie alle Spezialistentage, zu verlangen geneigt sind, dass ihnen die Schuljugend für ihr Spezialfach in „möglichst" weitem Umfang zur Verfügung gestellt werde. Es war sicher ein Irrtum, wenn Bonitz auf der Berliner Konferenz von 1873 der Geographie den Charakter einer Wissenschaft überhaupt absprechen wollte, sie sei ein Mosaik verschiedener mehr oder weniger nützlicher Kenntnisse aus allerlei Gebieten: man kann doch die Beschreibung des gegenwärtigen Zustands unserer Erde in

[1]) „Die ausserdeutsche Geschichte", sagt der Preussische Lehrplan, „ist nur soweit heranzuziehen, als sie für die deutsche und die brandenburgisch-preussische Geschichte zum Verständnis notwendig ist." Das ist für die Zeit von 1740—1871 aber sehr viel und wir wüssten gar nicht, wie wir z. B. die Napoleonische Epoche von 1804—1815 anders als europäisch behandeln sollten. Die innere Geschichte Englands oder Russlands oder Schwedens hereinzuziehen ist doch auch seither niemand eingefallen. Wir wollen aber nicht, dass unser Geschichtsunterricht und unsere Geschichtsauffassung auf das Niveau der englischen Geschichtschreibung herabsinkt, der bekanntlich *a History of Our Own Times* (M'Carthy) schlechtweg eine Geschichte Englands *of our own times* bedeutet.

einer streng wissenschaftlich geordneten Form geben und somit ist sie auch eine Wissenschaft: was aber die Schule, nicht bloss die Real- oder Bürgerschule, sondern auch das Gymnasium betrifft, so müssen wir doch nachdrücklich den utilitarischen Charakter des geographischen Unterrichts betonen, und namentlich für Untersekunda. Der geographische Unterricht in dieser Klasse hat die Aufgabe, deren Schülern, mögen sie nun dem praktischen Leben oder weiterem Studium zustreben, nützliche Kenntnisse beizubringen oder solche zu befestigen über die Lage, Produkte, Hilfsquellen, Machtmittel, Kulturverhältnisse u. s. w. der europäischen Staaten in steter vergleichender Beziehung zum eigenen Lande. Dieses, ihr Land, ist zwei Jahre lang Gegenstand des geographischen Unterrichts gewesen: ein drittes, das Untersekundajahr muss, und zwar unter dem politischen Gesichtspunkt, der Beschreibung der europäischen Welt dienen, in deren Mitte unser Vaterland gestellt ist, so dass und damit der Schüler überall die Verhältnisse dieses seines eigenen Landes, dem sein Leben gehört, mit denen der übrigen Länder vergleichen kann. Soviel Hunderttausende beträgt das französische, soviel das deutsche Landheer, soviel Rinder, Schafe, Pferde, Esel zählt England, soviel Deutschland, soviel Analphabeten auf je 100 Einwohner zählt Spanien, soviel Deutschland u. s. w.

Hier, meinen wir, soll auch am Gymnasium ein sehr entschiedenes realistisches Element einsetzen. Wir sind am Gymnasium gar nicht so idealistisch, wie man uns machen will, und wir wünschen ein recht derbes Stück Realismus neben den idealen Elementen auch für den geschichtlichen Unterricht in Anspruch zu nehmen. Utilitarisch und wissenschaftlich sind ganz und gar keine Gegensätze. Wohl muss das Wissen um des Wissens willen gepflegt werden und dass wir in Latein, Griechisch, Mathematik in dieser Hinsicht keinen Spass verstehen, brauchen wir nicht mehr zu sagen: aber es ist jeder vernünftigen Pädagogik und jeder gesunden Didaktik gemäss, dass 15-, 16-, 17jährige deutsche Jünglinge auf dieser Stufe recht nachdrücklich daran erinnert werden, dass sie für das Leben lernen, und zwar nicht bloss für das Leben im allgemeinen, sondern für das Leben ihres eigenen Volks und Staats, und dass sie deshalb, recht eigentlich deshalb, weil sie demnächst aktive Bürger des Deutschen Reichs sein werden, sich mit dessen Geschichte und Geographie, wie mit der des übrigen Europa vertraut machen müssen. Hier ist denn auch — Geographie in $II^{inf.}$ —der eigentliche Platz für diejenigen wirtschaftlichen Belehrungen — Belehrungen über diejenigen wirtschaftlichen Grundbegriffe, die überhaupt auf die Mittelschule gehören: es sind die, welche das europäische Leben überhaupt und nicht erst seit heute und gestern, sondern zumeist wenigstens schon seit den letzten 100 Jahren und länger her zu charakterisieren dienen.

In diesem Sinne acceptieren wir die neue Einrichtung an den preussischen und anderen Gymnasien — Geschichtspensum für Untersekunda deutsch-europäische Geschichte von 1740—1871, mit kurzer Chronik bis 1888 unseretwegen — und verzichten resigniert auf den zweijährigen Kursus in alter Geschichte, obwohl dieser zweijährige Unterricht in alter Geschichte ein sehr wirksamer und wohlthätiger Unterricht gewesen ist, da durch die

Wechselbeziehungen zwischen gründlichen Geschichtskenntnissen und ernstem Sprachstudium dem Encyklopädismus und der Oberflächlichkeit wirksam entgegengearbeitet wurde. Allein so sehr man das Phantom des sogenannten Zeitgeistes verachten mag — gewissen Zeitbedürfnissen muss man sich fügen und wo man aus vernünftigen Gründen ein Zugeständnis macht, muss man es auch ganz und ohne Hintergedanken machen.

Bei diesem Unterricht nun, dem besonderen Geschichtsunterricht der Untersekunda, nach preussischer Organisation, tritt eine sehr eigentümliche Schwierigkeit ein, die uns sonst nirgends bedrängt — dass man nämlich zu viel Zeit hat. Auf eine Behandlung der Geschichte von 130 Jahren in $2 \times 40 = 80$ Stunden sind in Wahrheit weder unsere Lehrer noch unsere gangbaren Lehrbücher eingerichtet, wenn man auch von den letzteren, wie sich denken lässt, schnell einige Fabrikware hergestellt hat.[1]) Diese Neuordnung setzt in aller Gemütlichkeit voraus, dass dem Lehrer, den vielen hundert Lehrern an den höheren Schulen unseres Landes, über Nacht die Weisheit kommen werde, welche der amtliche Lehrplan voraussetzt, einschliesslich der „vergleichenden Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung". Es wird aber, denke ich mir, den meisten Lehrern ebenso schwer werden, wie es mir geworden ist, verwickelte Zusammenhänge und tiefer angelegte menschliche Naturen sich so deutlich zu machen, dass man sie auch seinen Schülern deutlich machen konnte, und auch andere Geschichtslehrer werden die Erfahrung gemacht haben oder machen müssen, dass je ausführlicher man erzählen kann und mithin muss, diese Sache, das Erzählen meine ich, um so schwieriger wird. Dass gewissenhafte Lehrer diese Schwierigkeiten werden überwinden können, dass sie also auch an vielen Orten thatsächlich werden überwunden werden, bezweifle ich nicht: durch eigne Kraft und eignen Fleiss des Lehrenden, es gibt kein anderes Mittel. Allerdings wird dem Gegenstand ohne Zweifel demnächst die Aufmerksamkeit der Direktorenkonferenzen zugewendet, es wird seiner Theorie viel Nachdenken gewidmet, es werden darüber 30, 60, 100 Thesen aufgestellt werden: bis dies geschieht, verstatte man dem in diesen Dingen ergrauten Verfasser einige Hausregeln für jüngere Fachgenossen.

1. Die Gesamteinteilung des Stoffes 1740—1871 muss vom gesamteuropäischen, nicht vom speziell deutschen oder preussischen Standpunkt ausgehen, also 1740—1789; 1789—1815; 1815—1871 die Hauptperioden: es muss eine Einteilung sein, die später beim Vortrag in Oberprima wieder aufgegriffen, aufgefrischt werden kann.

2. Erwünscht ist eine Einleitung, welche einen klaren Überblick über die brandenburgisch-preussische Geschichte unter gesamtdeutschem Gesichtspunkte gibt. Sie braucht auf preussischen Gymnasien nicht ausführlicher zu sein, als auf sächsischen oder württembergischen und umgekehrt, sie soll, denn es ist deutsche Geschichte, auf diesen nicht knapper sein, als auf preussischen.

[1]) womit den besseren, wohldurchdachten Hilfsbüchern, wie z. B. dem Hilfsbuch für den Unterricht in Untersekunda von Molden-hauer, Berlin 1894 nicht zu nahe getreten sein soll.

3. Ereignisse, Persönlichkeiten, Schilderung so gut als möglich nach dem homerischen Rezept durch das Konsekutive der Handlung: doch ist etwa vor Beginn der Periode 1789—1815 eine Stunde oder auch zwei den Zuständen des heiligen römischen Reichs zu widmen (Biedermann, Deutschland im vorigen Jahrhundert Bd. I).

4. Keine strategisierenden Schlachtbeschreibungen, doch womöglich für jede wichtigere Schlacht einen charakteristischen Zug, dergleichen man z. B. für die Schlachten des 7jährigen Krieges bei Carlyle, Friedrich d. Gr. findet, einem für den Vorbereitungszweck des Lehrers überhaupt sehr brauchbaren Buch.

5. Man hüte sich ganz besonders vor wirtschaftlicher und sozialer Salbaderei, die sehr ins Kraut zu schiessen droht. Das Meiste dieser Entwickelungen und auch die Verdienste der einzelnen preussischen und an anderen Orten anderer Regenten ist integrierender Bestandteil des Geschichtsunterrichts und ist es immer gewesen; was Kurfürst Friedrich Wilhelm nach dem 30jährigen, Friedrich der Grosse nach dem 7jährigen Kriege, Friedrich Wilhelm III. durch die Stein-Hardenbergischen Reformen und nach dem Kriege von 1813—15 durch Anbahnung und Durchführung des Zollvereins an ihrem Lande und für Deutschland gethan haben, ist nie übergangen worden, und unsere Schüler, sollten wir denken, haben eben auf diesem Wege nach und nach erfahren, von Sexta bis Untersekunda, was Geld, Steuern, Steuerdruck, Naturalwirtschaft, Konkurrenz, Zölle, Schutzzölle u. s. w. für Dinge sind, was ein Zollverein ist und vieles andere. Sofern es sich aber um das Zuständliche, Gegenwärtige, um Verfassungs- und Verwaltungszustände handelt, gehört das Notwendigste, nur dieses, auch die jetzt sogenannte „Bürgerkunde“ in den geographischen Unterricht.

6. Ungleiche Behandlung, auch hier: das eine ausführlich erzählt, das andere in Abriss und klar geordneter Übersicht. So sind die Ereignisse von 1813, auch der Gang der militärischen Bewegungen jenes Jahres ausführlich zu erzählen, sie vereinigen alles, was eine geschichtliche Darstellung eindrucksvoll machen kann und sind dabei sehr leicht verständlich: wogegen eine ausführliche Darstellung der Kriege zwischen 1792 und 1801 verlorene Mühe wäre.

7. Besondere Schwierigkeiten bietet die Geschichte von 1815 bis zu einer Zeit nahe der — nicht bis zur — Gegenwart: ganz besonders die Zeit von 1848—52, während die voraufgehenden Abschnitte 1815—1830; 1830—1848 verhältnismässig einfach und kurz klargestellt werden können. Und doch enthalten jene 4 Jahre die grosse Krisis des Jahrhunderts, und, da man Zeit hat, muss man sie eingehender behandeln: um so mehr, da man in Prima, wo die Zeit sehr knapp wird, sich einigermassen auf das, was von Erinnerungen und Eindrücken aus der ausführlichen Darstellung in Sekunda zurückgeblieben ist, wird stützen müssen. Dagegen kann man sich über die Zeit von 1852—1863 wieder kurz fassen; man markiere oder, wenn man sich den oben von uns gebrauchten Ausdruck gefallen lassen will, punktiere das Thatsächliche, den Krimkrieg, den österreichisch-französischen, die ergebnislosen Versuche, zu einer deutschen Einheit zu ge-

langen, und hebe die schweren Gefahren, von denen die Nation bedroht war und ihre fast verzweifelt erscheinende oder wirklich verzweifelte Lage in diesem Jahre 1863 hervor. Ausreichende Zeit muss bleiben für 1863 bis 1871: 1866 mit gebührendem Ernst und mit Hervorhebung des Gedankens, dass es besser war, wenn die Lehre von der völligen Nichtigkeit der alten deutschen Bundesverfassung durch einen Krieg des neuen Deutschlands gegen das alte, durch einen Sieg Preussens über Österreich und das bundestägliche Deutschland, und nicht durch einen Sieg des Auslands, Frankreichs, unserer Nation gepredigt wurde. Diese Dinge liegen jetzt schon 30 Jahre hinter uns: für Deutschland haben sie ihren Stachel durch den Krieg von 1870, für Österreich durch das Bündnis von 1879 und die Thatsache, dass die geistigen Bande zwischen den Deutschen des Reichs und Österreichs enger geworden sind als vor 1866, verloren.

Die eigentliche Erzählung, der geschichtliche Vortrag, sollte mit 1871, der Neuaufrichtung des deutschen Nationalstaates endigen. Wie sich die Zeiten ändern: in meiner Jugend hat man die Thüre mit 1815 zugemacht, und es war nicht kommlich für den Lehrer, die Zeit jenseits dieser Barriere näher zu berühren: jetzt will man, einen richtigen Gedanken übertreibend, gar bis 1888 oder bis zur „Gegenwart" gelangen. Man kann aber nicht alles auf der Schule lernen und soll nicht als „Geschichte" vortragen, was in Wahrheit für den Lehrer, der selbst noch mitten im Wirbel der Gegensätze steht, noch nicht Geschichte ist und also auch nicht für den Schüler dazu gemacht werden kann. Eine chronikartige Vorführung von einer Stunde genügt.[1])

Über den Vortrag, den Ton, den Lehrton wollen wir, auch auf dieser Stufe, nicht viele Worte machen. Man kann die Begeisterung, die aus der Sache fliesst, so wenig lehren, als man Persönlichkeit oder Charakter lehren kann: „schön" kann der Vortrag nur sein, wenn er wahr ist: und wahr ist er nur, wenn er einer männlichen, tapferen, der Nation in Treue ergebenen Gesinnung entströmt. Man darf aber hier in der That gute Hoffnungen hegen. Wir sind jetzt in ein grosses öffentliches Leben hineingestellt, keinem Manne ist mehr eine bloss private Existenz vergönnt, also auch dem Lehrer der Geschichte an Gymnasien und Realschulen nicht, und so wird denn etwas von jener ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις, die Polybius verlangt, auch unserem Geschichtsunterricht und auch auf dieser Stufe, wo sie in gewissem Sinne am nötigsten ist, sich mitteilen. In der That ist in dieser Beziehung in der Zeit, die ich überblicken kann, schon eine grosse Veränderung vor sich gegangen. Der bloss dozierende, der Schulmeisterston hat sehr viel Terrain verloren und ein Sympton dieser Änderung ist, dass weit mehrere Lehrer als in meiner Jugendzeit „frei" vorzutragen verstehen. Frei, *cum grano salis*, möchten wir warnen: die erste

[1]) Wenn Schiller, Handb. d. prakt. Pädag. 2. A. S. 562 sagt: „dass mit dem Jahre 1871 die neueste Geschichte nicht mehr abschliessen kann, versteht sich schon allein nach den Ereignissen von 1888 von selbst", so heisst dies die Frage, wenn wir uns den Ausdruck gestatten dürfen, etwas tumultuarsich entscheiden. Die „Ereignisse von 1888" mögen so wichtig sein als sie wollen, so entscheiden sie über die Frage gar nichts, ob es möglich und rätlich ist, die letzten 20 Jahre, seit 1871, jetzt schon in den regelmässigen geschichtlichen Unterricht hineinzuziehen.

Forderung heisst nicht frei, sondern wahr und da auf der Stufe, an der wir angelangt sind, der Vortrag des Lehrers schon etwas grössere Zusammenhänge umfassen muss, so ist gar nicht das Mindeste dagegen zu sagen, wenn der Gymnasiallehrer thut, was grosse Redner und Professoren nicht verschmähen: nämlich auf einem Blättchen den Gang dessen, was er zu sagen gedenkt, aufzeichnen und dieses Blättchen bei seinem Vortrag benützen: und wenn es selbst ein Heft wäre.

Dass die Repetition ihren Weg geht, wie seither, versteht sich von selbst — Wiederholung des in der Stunde 1 Gebotenen zu Anfang der Stunde 2 und nach Absolvierung eines grösseren Abschnitts Wiederholungen im Grossen. Eine andere Form, die hie und da in Anwendung gebracht, eifrig empfohlen, ebenso eifrig zurückgewiesen, neuerdings infolge einer Anregung der neuen preussischen Lehrpläne unter der Etikette „kleinere Ausarbeitungen" wieder einzudringen Miene macht, ist das Geschichtsextemporale. Es wäre gegen ein solches dann und wann zu fertigende nicht viel einzuwenden, wenn irgend welche Garantie gegeben wäre, dass diese gar nicht leicht zu behandelnde Sache auch immer mit Verstand und Mass, *ratione modoque* gehandhabt würde: einmal aber fehlt die Zeit, um dergleichen Dinge durch häufigeres Üben fruchtbar zu machen, und zweitens ruft die Furcht vor dem bevorstehenden aus dem Vollen geschöpften Fragezettel bei den Schülern jene Parforcerepetitionen hervor, gegen welche man, und einigermassen mit Recht, im Jahre 1892 in dem neuen Abiturientenreglement eine so nachdrückliche und auch wirkungsvolle Kanonade eröffnet hat. Indes: wenn irgendwo, so hat man allerdings hier auf Untersekunda beim Geschichtsunterricht Zeit, einigemale solche „kleine Ausarbeitungen" historischer Art in der Klasse machen zu lassen, und ein geschickter Lehrer wird sorgen, dass die Schüler daraus den bescheidenen Gewinn ziehen, den wir uns von diesen Ausarbeitungen überhaupt versprechen dürfen. Eine andere Frage noch erhebt sich auf dieser Stufe: erst auf dieser soll der Schüler sich beim Vortrag des Lehrers Notizen machen dürfen, was man früher kurz und gut nachschreiben nannte. Die Frage ist in ein neues Stadium getreten durch die weite Verbreitung, die das Stenographieren gefunden hat. Sie macht sich weiterhin bei dem Gesamtunterricht der Oberstufe geltend und berührt wie natürlich ganz besonders dies Kapitel von der Repetition. Für meinen Teil habe ich das Nachschreiben — in den früheren Klassen verbietet es sich von selbst aus guten Gründen — bei den auf Untersekunda angelangten Schülern gehemmt oder gefördert, je wie ich bei der Repetition entweder auf mechanisches Wiederholen oder auf chronische Zerstreutheit stiess. Man wird gut thun, kein Dogma aufzustellen und dem Beobachten und dem Takte des Lehrers etwas zu überlassen. Dem Einen Grund allerdings, dass der Schüler an gespannter Aufmerksamkeit zu sehr einbüsse, wenn er schreibe, können wir kein grosses Gewicht beimessen. Der Vortrag mag so interessant, so lebendig, so „schön" sein, als er will und als er dem einen oder dem andern selbstgefälligen Lehrer vorkommt: Schüler bleibt Schüler und nachmittags um 2 Uhr, oder um 11 Uhr, oder gar, wo die neueste Verkehrtheit des reinen Vormittagsunterrichts eingeführt ist, in der 5ten Stunde von

12—1 ist die grosse Mehrzahl der Schüler gar nicht im stande, diesem Vortrag und wenn es nur 20 Minuten hintereinander wären, mit „gleichmässig gespannter" Aufmerksamkeit zu folgen. So rein mechanisch, wie man sagt, wird ein solches Nachschreiben doch auch nicht sein können und so ganz zu verachten ist deshalb jenes Mittel, durch ein vom Schüler selbst ergriffenes *lene tormentum* dem Aufmerken etwas nachzuhelfen, deshalb nicht.

Man wird bei dieser Repetition von Stunde zu Stunde häufig auf Schüler stossen, die sehr geläufig und glatt den Inhalt der vorhergehenden Stunde, selbst mit den *verba magistri* wiederholen können: man dringt in den unteren Klassen jetzt überall sehr auf das „Wiedererzählen" und der Preussische Lehrplan schliesst seine „methodischen Bemerkungen" zu dem Fach mit dem Worte: „der mündliche freie Vortrag muss in dem geschichtlichen Unterricht besonders geübt werden". Wir würden uns weniger vornehm ausdrücken und wollen als allgemeines Prinzip aufstellen — man muss die Schüler gewöhnen, was und wo sie etwas zu sagen haben, sich gut auszudrücken. Dafür ist allerdings der geschichtliche Unterricht besonders fruchtbar, aus dem einfachen Grunde, weil es besonders schwierig ist, sich über geschichtliche Zusammenhänge verständig auszusprechen. Eben darum muss der Lehrer ein gemischtes System befolgen, schwierigere Partien rein katechetisch wiederholen, und auch bei leichtern wird er den „Vortrag" des Schülers nicht selten unterbrechen, da und dort einen Ausdruck berichtigen, eine leere Phrase ablehnen, dem Verständnis durch eine Frage nachhelfen müssen. Selbstzweck darf der „freie Vortrag" nie sein — hier ist auch kein dringendes Bedürfnis zu befriedigen, denn in Wahrheit hat die Fähigkeit des „freien Vortragens" in der Welt in einem beinahe erschreckenden Masse zugenommen. Geschichte lernen, nicht glattreden-lernen, muss der Zweck auch jenes frei Vortragens bei der Repetition sein.

Die Repetitionen grösserer Abschnitte, bei denen das geschichtliche Material in neuer Form unter anderen Gesichtspunkten reproduziert wird, dürfen, obgleich verhältnismässig viel Zeit vorhanden ist, demungeachtet nicht zu weit ausgesponnen werden: nicht das Detail, nicht die Erzählung wird repetiert, sondern das grundlegende Thatsächliche, die entscheidenden Momente, gleichsam das Geschäftliche der geschichtlichen Bewegung wird behufs Einprägung verständig aufgefassten Geschichtsmaterials noch einmal in Frage und Antwort zusammenfassend durchgenommen, und die Schüler haben, um diese Operation mit Nutzen an sich vollziehen zu lassen und mit zu vollziehen, den betreffenden Abschnitt des Lehrbuchs, das solchem Zweck vor allem zu dienen bestimmt ist, zu Hause durchzuarbeiten. Bei diesen Repetitionen, die ich, wie ich jüngeren Fachgenossen nicht verhehlen will, für die allerschwierigste der Aufgaben halte, die uns bei unserem Geschäft gestellt werden können, muss sich die Lehrkunst zeigen, und sie gelingen nicht immer so vollkommen, dass man sie noch etwas verschönert der Walhalla der „Lehrproben und Lehrgänge" einverleiben könnte. Notwendig ist, das der Lehrer sich a) über einen leitenden Gesichtspunkt klar ist und b), dass er sich vorher nach diesem Gesichtspunkt eine Disposition entwerfe, die er aber nicht gleich

wieder, als wenn das etwas Besonderes wäre, drucken zu lassen braucht. Hat man also z. B. den Abschnitt 1740—1789 ausführlich vorgetragen und von Stunde zu Stunde sich überzeugt, dass das Einzelne richtig aufgefasst und verstanden worden ist, so kann man diesen Abschnitt unter dem Gesichtspunkt der Regierung des bedeutendsten Mannes der Epoche, Friedrichs des Grossen, wiederholen, und zwar

I. Seine Regierung im Innern: Art derselben, Hofhaltung, Umgebung, Absolutie, dann
   a) Heeresverwaltung, b) Finanzen c) Landesverwaltung — Ackerbau, Handel u. s. w., d) Justiz, e) Volksbildung, Kunst, Wissenschaft,
II. Seine Beziehungen zu auswärtigen Mächten,
   a) zu Österreich — seine deutsche Politik in diesem Zusammenhang, b) Russland, c) Frankreich, d) Grossbritannien, e) Schweden — u. s. w.

Dass in irgend einem der aufgestellten Punkte ein wesentlicher Unterschied bestehen müsste zwischen dem Geschichtsunterricht an Gymnasien und dem an Realanstalten, glaube ich nicht, muss mich aber, da mir für die letzteren aus jüngster Zeit keine eigenen Erfahrungen mehr zu Gebote stehen, bescheiden. Dass man gerade an Realschulen grosses Gewicht auf den geschichtlichen Unterricht legen muss, wurde schon bemerkt. Da wo der Klassenplatz unter Berechnung der Censuren in den einzelnen Fächern festgestellt wird und dabei, wie billig, die Fächer verschiedene Zahlenwerte repräsentieren, würde ich das Geschichtszeugnis etwa dem des Englischen gleichstellen, auch häufiger als an Gymnasien Aufsatzthemate dem geschichtlichen Gebiet entnehmen. Auch werden bei den Gesamtrepetitionen vielfach sich hier andere Motive ergeben, als beim Gymnasium, worüber aber, da solche Motive sich aus dem gesamten Charakter des Stoffs und seiner besonderen Auffassung und Behandlung auf Realschulen ergeben, hier nicht fruchtbar geredet werden kann.

Eines könnte hier zum Schlusse noch Erwähnung finden: die Förderung, welche Geschichtssinn und Geschichtskenntnis durch häusliche Lektüre finden können. Auf diese kann der Lehrer einigen Einfluss üben, namentlich wenn er die Schülerbibliothek verwaltet oder wenigstens kennt: vor Überspannung dieses Einflusses ist aber eher zu warnen. Die Schule, d. h. der Lehrer soll nicht mehr beherrschen wollen, als sie mit ihren Kräften erreichen kann und es ist eine Utopie oder, dass wir es gerade heraussagen, eine geschwollene Phrase, wenn man von einer „durch die Schule“ „weise geregelten“ und geleiteten häuslichen Lektüre und ihren Segnungen spricht. Der Lehrer mag raten, wo man seinen Rat begehrt, und auch dann und wann, wo man diesen Rat nicht begehrt, er ihn aber für nützlich erachtet. Sonst aber muss dies Gebiet frei sein, und man muss nicht einem Schüler, der lieber naturgeschichtliche oder geographische Bücher liest, geschichtliche Lektüre aufreden oder aufnötigen. Die einschlägige gute Litteratur, Archenholz, Treitschke, Häusser u. s. w. müssen da sein, und der Lehrer kann dann und wann ein lobendes, anempfehlendes Wort nach dieser Richtung fallen lassen, das dann auch meist von

solchen Schülern, welche Interesse an geschichtlichen Dingen gewonnen haben, aufgenommen werden wird. Und mehr ist nicht nötig.[1])

III. Obere Stufe.

(Obersekunda, Unterprima, Oberprima.)

Damit wären wir denn an dem Wendepunkt angelangt, den die neue preussische Ordnung so scharf markiert, dass man geneigt wäre, die absolvierte Untersekunda als eine Art „Majorsecke" anzusehen, an welcher sich untrüglich entscheiden werde, wer zur Fortsetzung der Gymnasialstudien geeignet und demnächst willig sei: wer die Abschlussprüfung erst nach anderthalb oder zwei Jahren Untersekunda besteht, hält inne und wendet sich irgend einem praktischen Lebensberufe zu. Es hat nicht den Anschein, als wenn diese Erwartung sich erfülle, als ob wie früher bei den Realgymnasien, einige gute und nahezu alle schlechten Schüler mit Untersekunda abgehen und nur eine Art Selekta zurückbleiben werde: um so weniger, als gleichzeitig die Abiturientenprüfung erheblich erleichtert worden ist. Der Gesamtcharakter der Obersekunda und demgemäss der ganzen Oberstufe wird, soweit sich bis jetzt urteilen lässt, nicht anders sein als bisher. Das geistige Niveau dieser Oberstufe wird etwas niedriger — vielleicht demnächst sehr bemerkbar niedriger sein, als bisher, weil der ganze Lehrplan des Gymnasiums bis Untersekunda incl. auf diejenigen zugeschnitten ist, welche mit dieser Klasse das Studium abbrechen, und weil die Voraussetzung, dass man künftighin es in den drei letzten Jahrgängen mit einer mässigeren Anzahl relativ befähigterer Schüler zu thun haben werde, nicht zutrifft. Auch der Lehrer der Geschichte wird gut thun, sich in dieser Richtung jeder Illusion zu entschlagen.

Mit Obersekunda beginnt, nach der jetzigen Ordnung der Mehrzahl der deutschen Gymnasien, die zweite Wanderung durch das weite Gebiet der Geschichte, die gewissermassen dasjenige leisten muss, was im parlamentarischen Leben die zweite Lesung leistet oder leisten soll. Eine dritte, entscheidende, die geschichtliche Bildung oder Vorbildung auf der Schule abschliessende Lesung, gibt es nicht: eine Anzahl derer, welche nach beendeter Gymnasiallaufbahn eine Universität besuchen, — von den wenigen, welche speziell Geschichte studieren wollen, abgesehen — wird vielleicht noch eine und die andere geschichtliche Vorlesung hören, und eine doch nicht ganz geringe Zahl wird ihre geschichtlichen Kenntnisse durch Lektüre geschichtlicher Werke zu vervollständigen suchen, wie man daraus schliessen kann, dass hervorragende Werke allgemeingeschichtlichen Charakters eines grossen Absatzes sich erfreuen. In dieser Beziehung scheint uns ein Fortschritt verzeichnet werden zu dürfen, wenn

[1]) Bei Verwaltung einer Schülerbibliothek ist mir die Vorliebe der älteren Schülerklassen für den historischen Roman aufgefallen: was von Ebers, Felix Dahn, Freytag, Willibald Alexis da war, war stets überaus gefragt: auch Walter Scott: und gegen das letztere hatte ich auch gar nichts einzuwenden, wogegen mir bei Büchern wie etwa Dahns Kampf um Rom ernste Bedenken aufgestiegen sind, ob nicht durch solche outrierte Darstellung, von anderem Schaden abgesehen, eben dem Sinn für geschichtliche Auffassung empfindliche Schädigung drohe.

wir z. B. sehen, dass ein so vorzügliches Geschichtswerk, wie Schlossers Universalhistorische Übersicht der Geschichte der alten Welt und ihrer Kultur (1826) es zu keiner zweiten Auflage gebracht hat, während jetzt tüchtige Werke wie z. B. das gleichfalls 9bändige und nur einen Teil der griechischen Geschichte umfassende Werk von Max Duncker oder Friedländers Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms, welche so gut wie jenes von Schlosser einen ernsten wissenschaftlichen Charakter tragen, in 20 Jahren 1862—1881 fünf Auflagen erleben: und ähnliche Beispiele liessen noch in erheblicher Zahl beibringen. Es ist also — und dies mag sich der Geschichts- und vielbescholtene Gymnasiallehrer zum Trost sagen, — doch noch nicht so weit, wie etliche meinen, dass die kluggewordene Welt ihre Bildungselemente nicht mehr der Vergangenheit, sondern ausschliesslich der Gegenwart entnehmen wolle.

Sehen wir zunächst, was der übrige Unterricht für die historische Bildung, welche dann in dem besonderen Geschichtsunterricht sozusagen inventarisiert und reguliert wird, beisteuert.

Obersekunda.

Sehr wichtig, von neuem wichtig, in neuer Art wichtig wird auf dieser oberen Stufe, zunächst also der Obersekunda, der Religionsunterricht. Er bietet ein Doppeltes: er befestigt, vertieft und läutert die sittlich-religiöse Anschauung vom Menschen und seiner Bestimmung, von der aus allein, wie wir gesehen, eine geschichtliche Betrachtung der menschlichen Dinge möglich ist und lohnt, und er führt in eine, auch von rein geschichtlichem Standpunkt aus betrachtet, wertvollste Sammlung von Urkunden über die Menschengeschichte ein: und zwar thut er beides in einer der höheren Stufe der Reife entsprechenden Weise, indem er ein wissenschaftliches Moment in dieses Lehrgebiet trägt. Der Geschichtslehrer sollte sich, was selten geschieht und doch zum mindesten auf evangelischem Boden nicht schwer ist, mit diesem Teil des Unterrichts in einer gewissen Fühlung halten: in den historischen Seminarien unserer Universitäten wird davon vermutlich nichts vorkommen und die Zeiten scheinen vorüber, wo ein grosser Geschichtslehrer, Niebuhr, in einer akademischen Vorlesung einen aufrichtigen Wandel vor Gottes Angesicht unter den Quellen der Erkenntnis römischer Geschichte nennen konnte.[1])

Neben der Religionslehre ist dann wiederum das Deutsche als eine reichlich strömende Quelle jener historischen Erkenntnis im weiteren Sinn zu nennen. Wenn man, wie Philipp Wackernagel im 4. Teil seines deutschen Lesebuchs mit Recht gethan, dem deutschen Unterricht, von Sexta bis Prima, die in dieser Formulierung sehr einfache, aber in ihrer Durchführung ausserordentlich vielgestaltige und umfassende Aufgabe zuweist in die deutsche Nationallitteratur einzuführen, so ist das geschichtliche Moment damit sattsam betont, und es leuchtet ein, dass dieses Moment ganz besonders stark wirkt, wenn man, wie herkömmlich und wie auch in den neuen preussischen und sächsischen Lehrplänen geschieht, in Obersekunda

[1]) Vorlesungen über römische Geschichte, ed. Isler I, 75.

einiges Mittelhochdeutsche liest, also tief in die Vergangenheit unseres Volkes zurückgreift. Dass aber zu dieser geschichtlichen und vollen Wirkung auch die Sprache gehört, man mithin was von den Nibelungen, Kudrun, Walter u. s. w. gelesen werden kann, nicht in „Übersetzungen", sondern in ihrer eigenen Sprache lesen muss, ist so ungeheuer selbstverständlich, dass es nur und nur auf kurze Zeit in einem amtlichen Lehrplan, wo viele Köche bekanntlich schon manchen Brei verdorben haben, hat verkannt werden können. Der Unglimpf, welcher in dem preussischen Lehrplan von 1882 den deutschen Gymnasien dadurch angethan worden ist, dass man Schülern, welche den Homer im Urtext lesen durften, es versagte, die Nibelungen in deren eigenem Deutsch zu lesen und dem Lehrer es verbot, dieses Deutsch beim Unterricht zu Grunde zu legen, ist denn auch in dem neuen Lehrplan so gut wie zurückgenommen: es ist aber ein eigentümliches Phänomen, dass man in einer Zeit, wo man das Deutsche „in den Mittelpunkt des Unterrichts" gestellt hat, und wo man alle Geister lautphysiologischer Turnkunst zu Hilfe ruft, um ein möglichst vollkommenes Französisch zu erzielen, deutschen Jünglingen, zumeist Söhnen der leitenden Klassen und die beanspruchen selbst wieder Glieder dieser leitenden Klassen unserer Nation zu werden, nur eine oberflächlichste Berührung mit der eigenen Sprache in ihren früheren Stadien vergönnen will — „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind". Für unsern, den historischen Standpunkt versteht es sich von selbst, dass der Schüler unserer Gymnasien das nicht bloss vom Lehrer sich vorlesen lässt, sondern es selber liest, und eine Zeitlang darin heimisch wird. Wir sind keine Fanatiker des Mittelhoch- oder Altdeutschen, können nicht einmal die, wir denken von Vilmar aufgebrachte, Terminologie von einer zweimaligen „klassischen" Litteraturperiode unserer Nation uns aneignen: eine persönliche Berührung aber mit der älteren naiven — zum mindesten für uns naiven — deutschen Sprache verlangen wir allerdings für alle unsere höheren Schulen unbedingt, und für die lateinlose Oberrealschule ebensosehr wie für das Gymnasium, als ein unentbehrliches Stück quellenmässiger Kenntnis des geschichtlichen Lebens unseres Volkes. Mehr nicht: eine Bereicherung des Auffassungsvermögens und des tieferen Verständnisses für das Menschenleben überhaupt und somit auch für geschichtlich gewordenes Menschenleben versprechen wir uns von der fortgesetzten oder hier wieder aufzunehmenden Lektüre der „Gedankenlyrik" Schillers und Goethes. Eine unmittelbare Verbindung zwischen beiden Fächern, Deutsch und Geschichte, findet auch hier nicht statt: nur etwa im deutschen Aufsatz mag bei dem und jenem Thema der Schüler mit dem im Geschichtsunterricht bis dahin gewonnenen Stoffe operieren.

Nur wenige Berührungspunkte mit dem geschichtlichen Unterricht bietet das Französische, wenngleich auf Obersekunda häufig, auch mit Recht, französische historische Prosa gelesen wird, z. B. Bonapartes ägyptische Expedition in der Darstellung von Thiers, von der nach und nach eine ganze Anzahl von Schulausgaben erschienen ist. Hier wird in der That der Schüler auf einfache Weise in eine fremde, die modern-orientalische

Welt und in Beziehungen europäischer Politik eingeführt, die ihm sonst ferne liegen und doch seinen Gesichtskreis auf ganz erwünschte Weise zu erweitern geeignet sind. Im übrigen hat das Französische seinen Wert und seine Aufgabe in sich selbst und vor allem darin, dass dieser Unterricht dem Schüler die Mittel reicht, sich künftighin als Student und als Mann über dasjenige Gebiet, das er sich zu seinem Lebensberuf erwählt haben wird, auch aus französischen Quellen zu unterrichten. Denselben — zunächst — Nützlichkeitszweck hat auch die Erlernung des Englischen, die auf dem Gymnasium, fakultativ, in dieser Klasse beginnt: wobei wir allerdings nicht vergessen dürfen, dass jede neue Sprache, die wir lernen, uns einen neuen Horizont aufthut: was auch vom Hebräischen gilt, das ein kleiner Teil der Schüler gleichfalls auf dieser Stufe zu lernen anfängt.

Im Lateinischen und Griechischen geht die historische Quellenlektüre in der Form des Sprachunterrichts weiter fort und der preussische Lehrplan von 1892 geht soweit festzusetzen „Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht.“ Es ist uns nicht völlig klar, wie dies gedacht ist: eine „besondere Rücksicht“ auf den geschichtlichen Unterricht verlangen wir unsernteils gar nicht. Man kann allenfalls sagen, dass die Lesung des ersten Buchs von Livius' Geschichtswerk, das die volkstümlich gewordene Überlieferung mit schönem, warmem, poetischem Empfinden darstellt, uns gestatte, im Geschichtsunterricht die römische Königzeit mit kurzen Worten abzumachen, was jetzt ohnehin nötig werden wird: ganz falsch aber wäre es, etwa den zweiten punischen Krieg in der Geschichtsstunde kürzer zu behandeln, weil der Schüler ja ein Stück davon, dessen erste Jahre, in seinem Livius gelesen hätte. Wenn wir sagen, dass die Lektüre der alten Schriftsteller wesentlich historische Quellenlektüre sei, so meinen wir etwas anderes: nämlich dies, dass wir uns durch diese Schriften, indem wir ihr Verständnis langsam, Schritt für Schritt, Redewendung um Redewendung übersetzend d. i. nachdenkend erarbeiten, in die Vergangenheit, deren Repräsentanten sie sind, hineinleben, was beim eigentlichen geschichtlichen Unterricht schon aus Mangel an Zeit nur selten überhaupt möglich und auf keinen Fall in so intensiver Weise möglich ist. Von Wichtigkeit ist allerdings auch dies schon, dass der Jüngling, indem er Caesar, Xenophon, Thiers, Macaulay, Livius, Sallust kennen lernt, nach und nach auch einen Begriff von den verschiedenen Arten Geschichte aufzufassen und darzustellen bekommt: mehr Wert aber liegt in dem Stoffe selbst: alles was auf Obersekunda an lateinischen und griechischen Schriften gelesen wird, fördert das Geschichtsstudium dadurch, dass es uns in eine bestimmte geschichtliche Umgebung und Atmosphäre versetzt. So insbesondere die Reden Ciceros, welche der in dieser Klasse gemeinhin gelesenen wir immer nehmen mögen: sie lassen uns entweder, wie die katilinarischen, kritische Momente im Leben eines grossen Staatswesens mitdurchleben, oder sie lassen uns erkennen und, was für den Geschichtssinn nicht minder wichtig ist, empfinden, wie grosse Ereignisse und Wendungen der Geschichte auf das individuelle Glück oder Unglück zurückgewirkt haben, wie die *pro Roscio Amerino*, die uns ins das Leben italischer Gutswirtschaften und italischer Land-

städte einführt. Dies gilt natürlich ebenso vom Griechischen, den Hellenica oder den Memorabilien oder ausgewählten Reden des Lysias: überall ist geschichtlicher Hintergrund und fast möchten wir sagen, je weniger bedeutend die Persönlichkeit, um die es sich dabei handelt, Sextus Roscius, oder Agoratos oder der Invalide der 24. Rede des Lysias ist, desto besser. Es ist für Erweckung eines echten historischen Sinnes sehr wichtig, dass diesen Jünglingen deutlich wird, wie Geschichte nicht bloss die Geschichte der oberen Zehntausend, sondern auch die des Volkes, der Hunderttausende oder Millionen ist. Wir haben an anderer Stelle[1]) die Geschichte eines kleinasiatischen Sklaven in den Zeiten des peloponnesischen Kriegs aus einer Zeile im 9. Buch von Xenophons Anabasis herzustellen versucht und würden uns anheischig machen, eine ganze Reihe solcher Lebensbilder gewöhnlicher Leute aus den Schriften der Alten von Homer bis auf Horaz oder etwa den jüngeren Plinius herauszuarbeiten: jeder Lehrer, der nur überhaupt auf diesen Gesichtspunkt eingeht, kann eine Menge solcher Beispiele finden, die ein sehr einfaches und dabei sehr wirksames Mittel bilden, diesen Unterricht „interessant" oder sagen wir lieber fruchtbar, fruchtbar im Sinne des echt historischen *nihil humani a me alienum puto* zu machen: schon in Quarta und Tertia, geschweige in Obersekunda und Prima, wo wir bei Horaz noch mit einem Worte darauf zurückkommen müssen.

Was endlich die Geographie betrifft, so wird man sie als mathematische auf der oberen Stufe der Physik zuweisen und das übrige Geographische als angewandte Geographie oder, da man hier einen ganz chemisch reinen deutschen Ausdruck brauchen kann, als angewandte Erdkunde ohne weiteres dem Geschichtsunterricht einverleiben. Nicht so, wie der preussische Lehrplan will, „Sonstige Wiederholungen im Geschichtsunterricht nach Bedürfnis", als ob es sich um förmliche geographische Repetitionen handle, sondern vielmehr so, dass der Lehrer beim geschichtlichen Unterricht überall die Lokale der Begebenheiten genau bestimmt, und so dafür sorgt, dass diese Lokalitäten, diese Flüsse, Berge, Städte dem Schüler nicht, wie sie es in den Tagen meiner Jugend uns gewesen und wie sie wahrscheinlich noch immer vielen sind, blosse Buchstabenzusammenstellungen bleiben. In dieser doch so natürlichen Verbindung des Geographischen mit dem Geschichtlichen wird erfahrungsmässig noch immer sehr wenig gethan und also auch sehr wenig geleistet, und doch verleiht dies, neben dem genauen Datieren, einem anderen häufig genug arg vernachlässigten Moment, dem Geschichtsvortrag erst die wünschenswerte Bestimmtheit.

Der eigentliche Geschichtsunterricht der Oberstufe, die zweite Lesung des grossen Buchs der Menschengeschichte, umfasst einen dreijährigen Zeitraum mit immer drei Wochenstunden, und davon entfällt naturgemäss das erste Jahr Obersekunda auf die alte Geschichte: griechisch-römische also bis zum Untergang des weströmischen Reichs.

Bekanntlich hat die alte Geschichte, zwei Stunden wöchentlich, früher

[1]) Pro domo S. 136 ff.

das Pensum zweier Klassen, Untersekunda griechische, Obersekunda römische, gebildet und dies hat unter anderem auch möglich gemacht, der alt-orientalischen Geschichte einige Zeit zu gönnen. Dieser zweijährige Unterricht in alter Geschichte gerade auf dieser Stufe, wie der alte preussische Lehrplan ihn anordnete, ist sehr fruchtbar gewesen, und wir verstehen es sehr gut, dass viele ihm nachtrauern, wie wir selbst thun. Er ergänzte den altsprachlichen wie dieser ihn und er schuf einen ziemlich reichen und sichern Besitz an geschichtlichem Wissen auf jenem bestimmten Gebiet und mithin von geschichtlichen Anschauungen für alle Gebiete — ein Wissen, mit dem ein Lehrer von Einsicht in Prima bei Aufsatzbesprechungen, Dispositionsübungen u. s. w. aufs trefflichste wuchern konnte. Es ist auch wahr, dass jene Schmälerung durch die Rücksicht auf diejenigen Schüler gekommen ist, welche mit Untersekunda abgehen wollen oder müssen, auf die übrigens ja der ganze jetzige Unterrichtsplan bis einschliesslich Untersekunda überhaupt zugeschnittsn ist. Vorläufig ist aber daran nichts zu ändern und darum nichts zu klagen.[1]) Man muss sich nun allerdings etwas anders einrichten.

Zunächst: man wird den geschichtlichen Stoff einer genauen Sichtung unterziehen müssen. Ein Missstand ist hier, dass unsere Lehrbücher darauf noch nicht recht eingerichtet sind, und bekanntlich hat die übereilte Reform in dem grössten deutschen Staate namentlich im Lehrbuchwesen wahrhaft chaotische Zustände heraufbeschworen und es wird lange dauern, bis hier wieder sich geordnete Zustände — in der Wirklichkeit meinen wir, nicht bloss in den Programmen — bilden. Die neuen Lehrbücher sind etwas zu rasch aus dem Boden geschossen, um uns viel Vertrauen einzuflössen: die älteren, wie Herbst, bemühen sich durch möglichste Kürzung zu helfen, aber keine Redaktionskunst wird die ursprüngliche Anlage ganz verwischen können und so ist man an einzelnen Orten darauf verfallen, was uns gar kein zu verwerfender Ausweg scheint, einfach das auf Ein Jahr berechnete Buch für Quarta wieder hervorzuholen, wo der notwendigste Lernstoff ja allerdings gegeben ist, und zu ergänzen und umzuprägen, was vom Standpunkt der höheren Reifestufe zu ergänzen und umzuprägen ist. In jedem Falle wird man wie in Quarta und mehr

[1]) Wir begreifen die Entrüstung der eigentlichen Irredentisten unter uns, welche das Gymnasium in seiner alten Reinheit incl. des lateinischen Aufsatzes wiederherstellen wollen, und es erheben sich Stimmen, welche auffordern, gerade von diesem Punkte aus den Versuch zur Wiedererstürmung der für das humanistische Gymnasium verlorenen Positionen zu machen. Wir sind nicht der Ansicht, dass dies der richtige Punkt ist. Es wäre an sich für die Geschichte noch sehr wenig gewonnen, wenn wir auch diese Position zurückeroberten. Sie wäre nur von Wert und haltbar in Verbindung mit der Wiederherstellung des Lateinischen (und Griechischen) in seine alte Stundenzahl und hier, hier allein, ist der Punkt, wo anzusetzen ist, denn er ist der schwächste in der neuen Ordnung und das ist schon jetzt klar, dass auf der hier betretenen abschüssigen Bahn nicht Stand gehalten werden kann. Entweder es ist wahr, dass die 9 Jahre lang fortgesetzte Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Aneignung der lateinischen und griechischen Sprache und der von ihnen repräsentierten und beherrschten Welt den Rückgrat der Gymnasialbildung ausmacht: dann muss man ihn stark genug machen und es ist verkehrt, in Quarta und Tertia mit 7, in Sekunda und Prima mit 6 Stunden auskommen zu wollen. Oder es ist nicht wahr: — dann suche man einen anderen Wissensstoff als Rückgrat und statte ihn dann mit der genügenden Stundenzahl aus. Gefunden hat man ihn freilich noch nicht.

noch als dort, wo es sich von selbst verbietet, sich hüten müssen, die Zeiten, bei denen wir mehr oder weniger auf Hypothesen angewiesen sind, ausführlich zu behandeln: während längere Zeit es eine Art Mode gewesen zu sein scheint, namentlich in der römischen Geschichte die älteren Zeiten, den Ständekampf in allen seinen legislatorischen Details, die Kämpfe mit den Italikern in den drei Samniterkriegen u. s. w. recht ausführlich zu behandeln. Man wird aber die vorsolonische Zeit und die erste Periode der römischen Geschichte bis zum Konflikt mit Karthago selbst noch knapper behandeln können, als auf der mittleren oder ersten Stufe und die Notwendigkeit, mit der knapp zugemessenen Zeit auszukommen, wird, ein *βίαιος διδάσκαλος* wie Thukydides vom Kriege sagte, eine gewaltsame Lehrerin schon dafür sorgen, dass der Lehrer auf seine besonderen Liebhabereien verzichtet. Unter diesen drängt sich gegenwärtig die Kunstliebhaberei, der archäologische Elan, von dem unsere leitenden Kreise jetzt beherrscht erscheinen, sehr hervor: sie verlangt auch mit einiger Heftigkeit, wie noch jüngst auf dem Historikertage zu Leipzig, die hiezu gehörigen, schönen und reichlichen Anschauungsmittel. Das gehört zu dem vielen Schönen und Guten, was da und dort unter günstigen Umständen — der Schülerzahl, der lehrenden Persönlichkeit, der Ausstattung des Gymnasiums etc. geschehen kann, woraus aber kein didaktisches oder gar pädagogisches Dogma gemacht werden darf. Ein besonnenes Wort ist darüber im Jahre 1892 auf der ersten Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins durch Rektor Lechner von Nürnberg, „inwieweit kann die bildende Kunst der Alten im Gymnasialunterricht berücksichtigt werden" (Freising 1892) — gesprochen worden: im allgemeinen möchte es geraten sein, den Sinn des Obersekundaners für das Kunstschöne nicht zu überschätzen.

Vielleicht ist am Platze, wenn wir hier ein kurzes Wort über den Gebrauch der sogenannten Anschauungsmittel sagen, der hier und da zu einem wahren Bilderdienst auszuarten droht. „Ich hasse den Luxus, denn er zerstört die Phantasie" ist ein sehr wahres Wort Goethes, das wir an einer entlegenen Stelle, im Leben des Generals Friedrich von Gagern, von Heinrich von Gagern, aufbewahrt gefunden zu haben uns erinnern: und gerade auf unserem Gebiete wirkt eine Überfülle von Anschauungsmitteln der Entwicklung der Fähigkeit inneren Schauens, die für den Geschichtsunterrichts sehr wichtig ist, vielmehr entgegen. Aufnahme geschichtlicher Thatsachen erfordert grosse Sammlung des Geistes und Bilder üben leicht eine zertreuende Wirkung, da der unreife Geist nicht ein Ganzes erfasst, sondern am Einzelnen haftet, von ihm an- und auch abgezogen wird. Bei häuslicher Lektüre ist es etwas anderes, wo aber, wenn ein geschichtliches Buch historisch bildend wirken soll, auch die Bilder streng den historischen Charakter tragen müssen, keine Phantasiebilder sein dürfen. Auch bei der Klassikerlektüre lassen wir sie uns bis zu einem gewissen Grade gefallen: im Unterrichte aber wollen wir nichts von historischen Porträts und dergleichen wissen, weder auf dieser noch auf irgend einer anderen Stufe. Der Geschichtsunterricht hat schon so viel zu tragen, er enthält an sich, wie sich von selbst versteht, auch kunst- und kulturgeschicht-

liche Momente, aber er darf nicht zugleich auch Kunst- und Kulturgeschichte sein wollen, wenn er sich nicht ins Uferlose verlieren soll.

Man wird nun aber hier, bei 16-, 17jährigen Jünglingen, zu einem Mittel der Ergänzung der knapp zugemessenen Zeit schreiten dürfen oder müssen, das allerdings nicht ganz in unserer Hand liegt, und nicht so ganz wie der Unterricht unserem Willen unterthan ist: der häuslichen Lektüre. Es ist nicht zu viel gefordert, wenn man angesichts der Notlage in der sich der Geschichtsunterricht durch seine ungeheure Stoffmasse und knappe Zeit befindet, von den Schülern verlangt, dass sie ein gutes Buch über griechische oder römische Geschichte zu Hause lesen sollen: man darf ihnen hier schon mit Nachdruck sagen, dass die Aufgabe des Gymnasiums sei, studieren zu lehren, und mithin ihre der Schüler Aufgabe studieren zu lernen, und dass dazu unter anderem auch die Fähigkeit gehöre, ein verständiges Buch über einen ihnen im Schulunterricht nahegebrachten Gegenstand mit Verstand zu lesen. Unter dem vielen Guten, das der Lehrer in der Stille thun kann, ohne dass er gleich darüber Thesen aufstellt oder einen Artikel in eine pädagogische Zeitschrift schreibt, ist auch dies, einem Teil seiner Schüler — wir wollen bescheiden sein — Geschmack an fortlaufender guter geschichtlicher Lektüre beizubringen.

Für den Vortrag ist hier, denken wir, kein wesentlicher Unterschied zwischen dem Gymnasium und den entsprechenden Klassen der Realanstalten, der Oberrealschule also; höchstens dass bei jenem die schon voraufgegangene und fortwährende Quellenlektüre einige Direktiven gibt — das eine oder andere Moment, z. B. die politische Geschichte, in den Vordergrund drängt und den Unterricht zugleich erleichtert und erschwert. Erleichtert: indem den Schülern des Gymnasiums das Gebiet dieser Geschichte schon einigermassen vertrauter als andere ist, weil sie hier nicht bloss von dem Land und der Zeit, da diese Dinge geschehen sind, gehört haben, sondern selbst in diesem Lande, dieser Zeit gewissermassen gelebt haben. Erschwert: indem der Lehrer stets in Versuchung ist, sich breit auf diesem auch ihm vertrauteren Gebiete zu ergehen. Den Realschülern trage man diesen Teil der Geschichte, die griechische und römische, als einen überaus interessanten, wichtigen, für die auf Freiheit gegründete abendländische Kultur grundlegenden Bestandteil der Menschengeschichte vor — versuche aber nicht, ihnen diejenige Art von Interesse einzuflössen, welches notwendig die Autopsie, die nur der Gymnasialschüler haben kann, voraussetzt. Man hat sich hier wohl von der Lesung oder Vorlesung von Übersetzungen klassischer Werke, Homer, Sophokles, Virgil viel versprochen; wir können aus eigener Wahrnehmung nichts darüber sagen, hegen aber starke Zweifel hinsichtlich der Wirkung dieser Vorführungen.

Auf dieser oberen Stufe und demnach schon in Obersekunda werden hinsichtlich der Vorbereitung auf die Stunden an den Lehrer ziemlich hohe Ansprüche erhoben — vielmehr er muss sie an sich selbst erheben. Wir meinen auch hier nicht den sogenannten freien Vortrag, den wir oben schon berührten und den wir hier für die ganze Oberstufe Obersekunda und Prima gleich abmachen wollen. Will man mit dem Worte

sagen, dass der Geschichtslehrer über jede noch so schwierige, verwickelte, schwer in die rechten Worte zu fassende Partie, z. B. die Verhältnisse, welche zu den gracchischen Reformversuchen geführt haben, 30, 40 Minuten ohne irgend welche Gedächtnisstütze und leitenden Faden sprechen solle, so heisst dies entweder ihn anweisen, dass er einfach das Lehrbuch paraphrasiere, oder es heisst etwas von ihm verlangen, was wir von berühmten Hochschullehrern der Geschichte, Ranke, von Sybel, Fr. Raumer, Max Duncker nicht haben leisten sehen. Und doch ist es leichter, einen akademischen Vortrag für Studenten frei — frei mit untergebreitetem Manuskript in der Regel — zu halten, als einer Gymnasial- oder Oberrealsekunda u. s. w. frei vorzutragen: der akademische Professor hat mehr Zeit und namentlich mehr ungestörte Zeit sich vorzubereiten, er ist nur für dieses Fach da und er kann sprechen, wie er sonst seinesgleichen gegenüber sich ausdrückt, während der Gymnasiallehrer seinen Vortrag dem Verständnis noch unreifer Jünglinge oder Halbjünglinge anpassen muss. Dieser muss also, was auch leichter gesagt als durchgeführt ist, den Rat des Dädalus befolgen, nicht zu hoch und nicht zu tief, nicht den Wolken und nicht dem Wasser zu nahe zu fliegen; er muss Begriffe, die der akademische Lehrer voraussetzen darf, in ihre Bestandteile zerlegen, und dabei den Schein der Weitschweifigkeit nicht scheuen; er muss aus dem, was unter höheren Gesichtspunkten als Fehler gilt, sich zu wiederholen, wichtige Dinge zwei- und dreimal mit veränderten Worten und Wendungen zu sagen, eine didaktische Tugend machen u. s. w. Wir möchten also dem Lehrer, der zum erstenmal diesen Unterricht verwaltet, den Rat geben, zunächst sich nach einem — nicht allzuhoch stylisierten und nicht allzu ausführlichen — guten Buche (nicht aber nach sechs guten Büchern) ein Heft anzulegen, das er in der Stunde ruhig und unbefangen benützen mag und von dem er sich nach und nach, von selbst, mit zunehmender Sicherheit, mehr und mehr wird emanzipieren können. Gänzlich aus der Luft und aus der Welt des Scheins gegriffen ist der Einwand, dass dies einen üblen Eindruck auf die Schüler machen, wohl gar der „Autorität" des Lehrers schaden könne: sehr im Gegenteil. Der 16-, 17jährige ist verständig genug, Fleiss des Lehrers und Arbeit des Lehrers zu würdigen und nicht der wenn auch etwas unbeholfene Fleiss, sondern nur der glattzüngige Schwindel schadet der Autorität des Lehrers. Beachten wir wohl: der geschichtliche Vortrag ist schwerer als jeder andere Lehrvortrag und der Anfänger soll sich nicht zuviel darin zutrauen. Wird es dem Lehrer so gut, längere Zeit diesen Unterricht zu verwalten, so wird er seine Kenntnisse und sein Heft mehr und mehr aus ersten und aus guten abgeleiteten Quellen ergänzen, und sich mehr und mehr in die Welt, die er den Schülern vorführt, selbst einleben.

Denn dies: sich in diese Welt, sie heisse persischer Krieg, punischer Krieg, Bürgerkriege, Kaiserzeit hineinleben, in das Bewusstsein der Menschen einer bestimmten Zeit sich hineinleben, ist die rechte Quelle, aus der jeder Geschichtsvortrag sich erfrischt, und die doch viele gar nicht suchen und nicht alle, die sie suchen, finden. Man hört sie, wollen wir hinzusetzen, nirgends stärker und frischer rauschen, als in Niebuhrs

Vorlesungen über alte Geschichte, die jeder, der alte Geschichte zu lehren hat, um ihres Tones und ihres ganzen Charakters willen studieren sollte, wie überholt und veraltet auch manches Einzelne sein mag und wie sehr auch da und dort, in seiner Darstellung Alexanders des Grossen z. B., oder wenn er den Demosthenes einen Heiligen und den armen Isokrates einen alten Esel nennt, eine starke Subjektivität hervortritt. Der grosse Lehrer hat seine ganze Seele in diese Vorlesungen gelegt. Im übrigen können wir hier den Rat nur wiederholen, nicht zu viel von dem, was über diesen Unterricht geschrieben ist, zu lesen, sondern dessen Gegenstand, das Geschehene selbst zu studieren. Begreiflicherweise ist es auf diesem Unterrichtsgebiet ebenso schwer, des Gegenstands — des Stoffes, der ja in Wahrheit ein unendlicher ist, Herr zu werden, ihn so zu fassen, dass er das wirklich Geschehene rein wiedergibt, ihn so zu beschränken, wie die knapp zugemessene Zeit es gebietet — als es leicht ist, über ihn zu reden, Theorien aufzustellen, über seine Wirkungen, die ethischen namentlich, grosse Worte zu machen.

Die regelmässige Repetition oder Rekapitulation des Inhalts der vorigen Stunde versteht sich auch hier, wie auf allen Stufen von selbst: für die zusammenfassenden Repetitionen am Ende jedes durchgearbeiteten Abschnitts — der 3. oder 4. Periode, in welche man die griechische und entsprechend die römische Geschichte einteilen kann z. B. — wird leider in dem Einen Jahreskurs sehr wenig Zeit übrig bleiben und man muss sich mit dem sehr mageren Troste helfen, dass dieser ganze Kursus alter Geschichte ein *repetere*, ein Wiederaufnehmen, Vertiefen, hie und da Erweitern dessen sei, was von Sexta bis Untersekunda an Anschauungen aus alter Geschichte im Gesamtunterricht, bei einzelnen auch durch private Lektüre gewonnen und schon einmal in Quarta in einem elementaren Kursus zusammengefasst worden sei. Es sind etwa $3 \times 40 = 120$ Geschichtstunden, von denen für diese Repetitionen allerhöchstens 2 Stunden für jeden Abschnitt, also 16 Stunden übrig bleiben: für Subtilitäten von Verfassungstheorien und dergl. wird also keine Zeit sein. Sie sind auch nicht nötig: es ist völlig Genügendes geschehen, wenn das wichtigste Thatsächliche einer Periode unter neuem Gesichtspunkte zusammengefasst, also in eine neue Form gegossen und so die Probe gemacht wird, ob dieses Thatsächliche für die Mehrzahl der Schüler zu einem wirklich verstandenen Thatsächlichen geworden ist: also z. B. die Periode von 264—133 der römischen Geschichte: Äussere Geschichte — nenne die wichtigsten Schlachten dieser 131 Jahre mit ihren Jahreszahlen in chronologischer Folge: Mylä, Eknomos, Panormos, ägatische Inseln — Telamon — (Ticinus), Trebia, Trasimenus, Kannä, Sena, Zama — Kynoskephalä, Magnesia, Pydna, — die drei Städtezerstörungen — Korinth, Karthago, Numantia: dann Machtstellung Roms 241, 228, 218, 201, 197, 190, 168, 133, dann Innere Entwicklung: bedeutendste Staatsmänner dieser Zeit und ihre Parteistellung oder was sie sonst charakterisiert: Regulus, Flaminius, Fabius, Terentius Varro und Ämilius Paulus, P. Cornelius Scipio und Cato, Flamininus, Ämilius Paulus u. s. w. Neuerdings wird wohl auch hier viel mit den neuen didaktischen Mitteln, den kleinen deutschen Ausarbeitungen, operiert werden, das die Schulreform der Lehrerwelt so nahe

gelegt hat und mit dem, fürchten wir, in der ersten Zeit sehr viel experimentiert werden wird. Sehr viel können wir uns für den Geschichtsunterricht davon nicht versprechen: obgleich der Lehrer gar wohl statt der mündlichen Repetition eines Abschnitts eine Frage oder einige wenige Fragen aus diesem Gebiet zu schriftlicher Beantwortung in verständigem Deutsch stellen und aus dieser Beantwortung ersehen kann, 1. wieviel Thatsächliches hängen geblieben, 2. wieweit die Fähigkeit mit geschichtlichem Stoff zu operieren und wieweit 3. die Fähigkeit, sich über geschichtliche Dinge verständig auszudrücken, bei seinen Schülern entwickelt ist. Das hat man freilich auch seither thun können, dann und wann auch gethan: ganz abgesehen davon, dass Themata aus der alten Geschichte früher ein sehr willkommenes Objekt der lateinischen Aufsätze in Prima gewesen sind, und wo die Sache verständig angegriffen wurde, ein sehr wirksames Mittel der Vertiefung in gewisse bedeutsame Fragen aus der alten Geschichte gebildet haben.

Dies führt uns aber schon zum Geschichtsunterricht auf Prima hinüber.

Prima.

Auf dem jüngsten Historikertag zu Leipzig (1894)[1]) ist eine These angenommen worden, dass auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichts im systematischen Betrieb die alte Geschichte hinter der neueren, besonders der deutschen, zurücktreten müsse, der hier die planmässigen Stunden der Hauptsache nach zu widmen seien.

Im Grunde war es unnötig, dies noch einmal zu betonen, denn darüber scheint wenig Meinungsverschiedenheit zu herrschen, dass die beiden letzten Jahre des Gymnasialkurses einer Wanderung durch die europäische Geschichte seit 476 n. Chr. gewidmet werden, dass dabei der reichlichere Anteil der sogenannten neueren Geschichte, von 1517 an, zufallen, und auch für den nunmehr, seit 1870/71 anbaufähigen Teil dieser Neueren Geschichte 1815—1871 Raum gemacht werden müsse: es ist ein Vertreter der streng humanistischen Richtung gewesen, der in der Berliner Konferenz von 1873 dieser letzteren, allerdings nicht sehr schwer zu findenden Wahrheit zuerst, soviel wir wissen, nachdrücklichen Ausdruck gegeben hat. Es ist ein ganz ungerechter Vorwurf, den man den Verfechtern der Gymnasialbildung gemacht hat, dass sie die neuere Geschichte zu Gunsten der alten hintansetzen wollten: nur sehr vereinzelt sind solche Versuche aufgetreten, wie etwa in den 60iger Jahren Karl Peter mit grossem Eifer den Satz verfocht, dass die alte Geschichte einen Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichts in Prima bilden solle. Dies ist von gymnasialer Seite stets abgelehnt worden mit dem Hinweis, den die jüngste Leipziger These wiederholt hat, dass „die vertiefende Betrachtung der alten Geschichte im wesentlichen der Klassikerlektüre zuzuweisen sei“ oder wie man früher allerdings mit mehr Recht als jetzt sagen konnte, dass eben dies, die letzte auf dem Gymnasium mögliche, Vertiefung in die Welt des Alter-

[1]) Bericht über die zweite Versammlung deutscher Historiker. Leipzig 1894.

tums in Wahrheit nicht ein, sondern der Hauptgegenstand des ganzen Unterrichts in Prima sei.

Indem wir nun zunächst uns wieder nach den Zuflüssen für die Bildung des Geschichtssinnes auf dieser Stufe umsehen, müssen wir gewahren, dass bei vielen Schülern sich hier lebhafter das eigentliche wissenschaftliche Interesse regt, das bei einigen sich noch kein rechtes Bette gegraben hat, sondern noch unterschiedslos auf alles oder nahezu alles Wissenswerte, was ihnen in den Gesichtskreis tritt, erstreckt, bei anderen schon eine ganz einseitige Richtung nimmt in dem Grade, dass sie z. B. für Mathematik sich eifrig und intelligent, gegen das Sprachliche gleichgültig, gegen Ästhetisches stumpf, Historischem gegenüber geradezu dumm zeigen, oder auch in anderen Mischungen den beginnenden Specialismus erkennen lassen; doch fehlen auch diejenigen nicht, die bei schon sehr entschiedener Richtung auf das Fach, das ihre Lebensarbeit bilden wird, auch den übrigen Fächern ein lebhaftes Interesse oder wenigstens gewissenhaften Fleiss zuwenden und die somit diejenigen sind, welche auf unserem gymnasialen Acker die 100fältige Frucht der Parabel des Evangeliums bringen. In Wahrheit aber treten nunmehr sehr naturgemäss die verschiedenen Wissenschaften für das Bewusstsein des Schülers mehr selbständig nebeneinander. Ihre Wechselwirkung hört natürlich nicht auf, sie wird sogar in gewissem Sinne intensiver, als seither: aber sie lässt sich bei der wachsenden Selbständigkeit der Schüler weit weniger regulieren, und nicht nach vorgeblichen Prinzipien der Koncentration lenken. Man muss nicht alles machen wollen, weil man, namentlich bei 17-, 18-jährigen Jünglingen in der That nicht alles machen kann, und weil die Schüler dieses Alters sich gegen das, was man das tendenziöse Unterrichten nennen möchte, ablehnend verhalten; was man sich auch für den geschichtlichen Unterricht merken muss.

Wir müssen deshalb hier auch die Frage etwas anders stellen, als auf den bisherigen Stufen: wie wirken die verschiedenen Lerngegenstände auf die Bildung des Schülers? und wie verhält sich diese allmählich sich gestaltende Gesamtbildung zum Geschichtsunterricht und hinwiederum dieser Geschichtsunterricht zu ihr? — und was ist mithin der Gesamtertrag — Minimal- und Maximalertrag dieses Unterrichts auf dem Gymnasium?

Das versteht sich von selbst, dass die verschiedenen Fächer wie seither, aber in augenfällig verschiedener Weise, mit dem, was der geschichtliche Unterricht will und soll, sich berühren. Sehr gering sind diese Berührungen natürlich bei der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern, wiewohl sich bei beiden für einsichtige Lehrer die Gelegenheit findet, darauf hinzuweisen, wie die Menschen schon seit sehr alter Zeit über die grossen Probleme der Wissenschaft, die wir jetzt mit den der griechischen Sprache entlehnten Namen der Mathematik, Physik, des Kosmos u. s. w. bezeichnen, nachgedacht haben, wie die Erkenntnisse sehr allmählich und auch nicht ganz geradlinig fortgeschritten sind, wie ein gemeinsames Band alles Wissen umschlingt; es findet sich Gelegenheit, darauf hinzuweisen, dass, was jetzt das Barbarentum hochmütig zu verkennen scheint, die Riesenfortschritte in den Naturwissenschaften nur gemacht wor-

den sind und ihren Einfluss auf das Leben nur gewonnen haben, weil in der Vergangenheit so viele uneigennützige Forscher das Licht um des Lichtes willen, ohne Dank und ohne Lohn, ja oft in gefährlichem Kampf mit der Lichtscheu und dem Vorurteil gesucht haben, und es wird kein Umweg sein, ein Wort davon fallen zu lassen, wie die Astronomie allmählich aus der Astrologie, und die hochheilige Wissenschaft der Chemie aus der Goldmacherkunst sich herausgebildet und befreit und wer dabei mitgeholfen hat. Ich führe dies nur an, weil ich erwachsene Knaben unter Philologen und Mathematikern kennen gelernt habe, die sich nicht ganz enthalten konnten, bei ihrem Dozieren einen verächtlichen Seitenblick auf die andere Wissenschaft zu werfen, ohne zu wissen, wie verächtlich sie in diesem Augenblicke selber waren. Im Grossen, auf der Akademie, und im Kleinen, auf dem Gymnasium, muss derjenige, der — um ein von einem geistvollen Philologen gebrauchtes treffendes Beispiel zu entlehnen — eine Abhandlung von einigen 100 Seiten über den zweizelligen Spaltpilz schreibt oder zu schreiben fähig wäre, denjenigen respektieren, der eine solche über das aus zwei Buchstaben bestehende Wörtchen ἄν geschrieben hat oder zu schreiben versucht wäre. Respekt vor dem Wissen um des Wissens willen zu pflanzen ist gemeinsame Pflicht, denn von Nutzen im gemeinen Sinne des Worts ist den meisten Menschen in ihrem späteren Leben weder die Kenntnis des pythagoreischen Lehrsatzes, noch die der Regeln über die hypothetischen Sätze im Griechischen, noch auch die Notiz, dass Karl der Grosse von 768—814 n. Chr. regiert hat.

Man pflegt nun, wie wir schon bemerkt haben, neuerdings und ganz besonders für die oberste Stufe den deutschen Unterricht als eine Art Centrum des gesamten Unterrichts in unseren höheren Schulen hervorzuheben und den deutschen Aufsatz als sichersten Prüfstein geistiger Reife anzusehen — was denn freilich, soweit es wahr ist, immer wahr gewesen und nur von ungeschickten Werkzeugen, was jeder Wahrheit begegnen kann, zuweilen verdunkelt worden ist. Die Aufgabe der Lehrer des Deutschen ist nach und nach eine sehr vielseitige geworden und ihre Lösung hängt gar sehr und mehr als bei jedem anderen Fach von der Individualität des einzelnen Lehrers ab: von unserem historischen Interessenstandpunkt aus begrüssen wir es — paradox, wie das klingen mag — als einen gesunden Fortschritt, dass man von dem vornehmen Worte Litteraturgeschichte zurückgekommen ist, und nach Möglichkeit statt über Entwickelungen, Dichterschulen u. s. w. zu reden, die Dichtwerke und die Dichter selbst zu den Schülern reden lässt, eine Anzahl klassischer Werke, hohe Tragödie und anderes, zu lesen sich gewöhnt hat und hoffentlich mehr und mehr die Schüler anregt, durch häusliche Lektüre zu ergänzen, wozu in der Schule die Zeit fehlt. Wir haben hier, vom Standpunkt des Geschichtslehrers aus, der aber, um seinen Teil der Jugendbildung zu besorgen, sich auch einigermassen um die Art, wie die übrigen Disziplinen verwaltet werden, bekümmern muss, darauf hinzuweisen, dass uns gegenwärtig in diesem Unterricht zu viel ästhetisiert und analysiert zu werden scheint. Die Technik des Dramas, die Spieler und Gegenspieler, das erste und zweite u. s. w. erregende Moment, die steigende und fallende Hand-

lung u. s. w. die man jetzt sogar — so herrlich weit haben wir es gebracht — mit geometrischen Figuren veranschaulicht, die Dispositionswut, mit der man jetzt selbst die Kapuzinerpredigt im Wallenstein in Buchstaben des griechischen wo nicht gar des hebräischen Alphabets einkapselt, scheint uns sehr weit abzuführen von dem, was Goethes Iphigenie oder Schillers Wallenstein dem Schüler, dem deutschen Jüngling wirklich sein soll. Die grossen und edlen Gedanken, die ergreifenden Menschenschicksale, die Charaktere, — der Herrschergenius im Kampf mit dem Ewig-Gestrigen, der untergeht, weil er eine erhabene Aufgabe durch Ehrsucht — „und zu der Erde zieht mich die Begierde" — verunreinigt, die Seelenreinheit des Weibes, die den furchtbaren Fluch eines Hauses löst, und ein Volk von Barbaren der Gesittung öffnet und was alles Herrliches in diesen Dichtungen ausgebreitet vor uns liegt — das aus der eigenen Empfindung und Ergriffenheit der Seele in die Seelen jugendlicher Hörer oder Leser hinüberzuführen erscheint uns als die eigentliche Aufgabe: nicht so sehr um die Kunstform, um die „Technik" des Dramas, sondern recht materiell um seinen Inhalt, seine Gedankenwelt ist es uns zu thun, und davon erwarten wir die befruchtende Wirkung auf den Geschichtssinn und mithin mittelbar auch auf den geschichtlichen Unterricht. Und es ist nicht nötig, darüber viele Worte zu machen, dass derjenige, der die Worte im Wallenstein —

wo sich das Herz
Nicht ganz zurückbringt aus dem Streit der Pflichten u. s. w.

und die Lage und den Seelenzustand desjenigen, den der Dichter diese Worte sprechen lässt, in sich aufgenommen und durch die Dichtung selbst verstanden hat, auch einen geschichtlichen Vorgang, wie den Übertritt Heinrichs IV. von Frankreich im Jahr 1593 mit tieferem Verständnis erfassen wird. Auf Schritt und Tritt — auch wo es nicht so augenfällig ist wie z. B. bei der Lektüre von Schillers Maria Stuart — wird es der Gymnasialprimaner empfinden können, dass er geschichtlich gebildet worden ist — dass seine Kenntnis der Vergangenheit ihm jede Gegenwart, auch die Gegenwart unsterblicher Dichtung erklärt: hinwiederum aber wird er auch, indem er nunmehr unsere grossen Dichtungen anders liest, als zwei, drei Jahre früher, geschichtliche Dinge z. B. das Tragische in geschichtlichen Vorgängen, etwa jene Verdammung des Johann Hus durch ein reformatorisches Konzil — in ihren tieferen Beziehungen verstehen: und darin wesentlich liegt, was auf dieser Stufe der deutsche Unterricht dem Geschichtsunterricht leiht oder schenkt. Auch noch etwas anderes, äusserliches, was aber mit dem ersten enge zusammenhängt. Die Fähigkeit, geschichtliche Vorgänge etwas verwickelterer Art in gebildeter Sprache wiederzugeben, ist, sofern man darunter nicht blosses Wiedergeben eines kurz zuvor Gehörten versteht, auch auf dieser Stufe noch wenig entwickelt und das ist begreiflich, denn es ist sehr schwer. Der deutsche Unterricht nun schärft und bildet den Sprachsinn der Schüler und bereichert ihren Sprach- und Sprechvorrat auch für geschichtliche Dinge.

Vom Religionsunterricht ist, nach dem, was wir auf den verschiedenen Klassenstufen und zuletzt auf Obersekunda gefunden, nicht

mehr viel hinzuzusetzen. Ich kann nur vom evangelischen Religionsunterricht sprechen: was ich von katholischem im Laufe meines Lehrerlebens kennen gelernt, trug meist den Charakter einer zu bequemem Gebrauch den Schülern dargereichten Apologetik und konnte mithin die Wirkung, die wir hier suchen, nicht haben, womit ich indes kein allgemeines Urteil ausgesprochen haben will. Nun enthält das Pensum der Religionslehre in Prima — überall, nicht bloss in Preussen — von selbst grosse Stücke Geschichte — Kirchengeschichtliches, Geschichte der 3 ersten Jahrhunderte, wichtigste Erscheinungen der mittelalterlichen Kirche, Reformationsgeschichte, die wichtigsten Richtungen der nachreformatorischen Zeit. Nicht diese Kenntnisse aber und nicht diese Orientierung ist die Hauptsache, sondern dass in diesem Religionsunterricht der junge Mensch sich ergreifen soll als lebendiges Glied einer im tiefsten Sinne geschichtlichen Gemeinschaft — der christlichen Kirche, der Gemeinde Christi, die zurückweist auf vergangene Jahrhunderte oder Jahrtausende, und hinweist auf künftige. Was wir zu Anfang unserer Wanderung aufstellten, dass geschichtliche Betrachtung und also auch geschichtliche Bildung nur da möglich sei, wo der Begriff der Menschheit als eines ethischen Ganzen erfasst ist, ein Begriff, der als sein notwendiges Korrelat Gottesbegriff und Gottesbewusstsein habe — das tritt jetzt, sofern der schon in Sexta und Quinta gelegte Keim weiter gepflegt worden und gewachsen ist, in erhöhtem Masse entgegen. Und dies, dies zum mindesten, kann und soll der Religionsunterricht bei allen gewirkt haben — dass der Begriff des Reiches Gottes ihnen zu einer Wahrheit geworden ist. „Dieser ist nicht fern vom Reiche Gottes" sagt Jesus von jenem Schriftgelehrten, der ein oberstes Gesetz für sein Handeln suchte: drinnen freilich ist er damit noch nicht, dass er es kennt. Wir könnten es auch weltlich ausdrücken: der Religionsunterricht gibt dem Schüler der obersten Stufe eine, seine, Philosophie der Geschichte, — das philosophische Moment oder Ferment zu seinem geschichtlichen Wissen.

Dass man damit allein nicht durchs Leben kommt, und dass auch diese Geschichts- oder Religionskenntnisse nur taube Früchte bringen, wenn sie nicht auf den handelnden Menschen zurückwirken, wissen wir wohl, und kennen auch die besondere Mission des Religionsunterrichts in dieser Beziehung. Er hat sie nur dann erfüllt, wenn seine Schüler, viele oder wenige von ihnen, nicht bloss erfahren haben, unter welchen sehr besonderen Umständen z. B. die *confessio Augustana* entstanden und übergeben worden ist, sondern auch in ihnen der Gedanke, die Empfindung, die Willensregung zum Keimen gebracht wird, dass Gott von denen, welche dieses Aktenstück als ihr eigenes Glaubensbekenntnis betrachten sollen oder wollen, auch denselben Mut verlangt, den die Männer jener begnadigten Zeit bewiesen haben, und den auch sie gegenüber den Lügen und Halblügen unserer Tage nötig haben werden.

Was die Sprachen, alte und neue, betrifft, so ist einleuchtend, dass, je leichter es dem der Universität entgegenreifenden Jünglinge wird, in fremden Sprachen Geschriebenes zu lesen, diese Lektüre um so voller, rascher, tiefer auch seinen geschichtlichen Sinn befruchten wird: und alles,

was diese Leichtigkeit mindert, beuge es nun nach der grammatistisch-pedantischen oder nach der augenblicklich zeitgemässeren dilettantisierenden Seite aus, wird seine üblen Wirkungen vor allem auf diesem Boden äussern. Man hat nun bekanntlich, was wir an dieser Stelle zur Sprache bringen müssen, sogenannte Quellenbücher verfasst: zunächst mit richtigem Gefühl für die alte Geschichte, weiterhin auch für die mittlere und neuere. Wir haben immer gezweifelt, ob dies nicht vielmehr ein Moment der Zerstreuung in unseren Unterrichtsorganismus bringen würde, und glauben nicht, dass das Experiment, wo es gemacht worden, geglückt ist: es ist aber kaum nötig, darüber weiter zu sprechen, da uns für jeden derartigen Luxus jetzt die Zeit fehlt. Was ernsthaft mit dem Namen Quellenlektüre bezeichnet werden kann, ist die regelmässige altsprachliche Lektüre, und wenn die alten Schriftsteller schon auf allen bisherigen Stufen Quellen geschichtlicher Erkenntnis gewesen sind, so sind sie es auf dieser obersten Stufe im vollsten Sinn. Denn entweder geben sie uns, wie die Historiker Livius, Sallust, Tacitus, Xenophon, Thukydides als Geschichtsschreiber Kunde von einer Vergangenheit, die ihnen selbst noch Gegenwart, oder die ihnen in jedem Fall ganz anders lebendig war, als sie es uns sein kann, oder sie spiegeln den Geist, die Vorstellungsweise, die sittlichen Anschauungen ihrer Zeit wieder wie die Dichter Homer, Sophokles, Horaz, oder sie führen uns in grosse Staats- oder Privataktionen ein, wie die Redner Cicero oder Demosthenes. Die erste philippische Rede lesen und erklären, heisst die Situation der damaligen Staatenwelt, wie sie um die Zeit der Geburt Alexanders des Grossen war, darlegen. Die Schüler leben in dieser Atmosphäre und wir haben in diesem geschichtlichen Interesse, dem historischen Standpunkt, in Wahrheit den Zauberstab, mit dem wir alles oder nahezu alles, was wir bei diesem Unterricht berühren, in Gold verwandeln können, z. B. den Philippos des Isokrates, der, an und für sich wie alles, was dieser dürftige Geist geschrieben hat, ein sehr mässiges litterarisches Produkt, für uns und durch uns für 18jährige Jünglinge ein unschätzbares historisches Dokument bildet, das uns in die politische Gedankenwelt, und die geistigen Strömungen des beginnenden makedonisch-monarchistischen oder hellenistischen Zeitalters einführt. Kein noch so stroherner Unterricht wird dieses Interesse ganz auslöschen können, das ein Lehrer, der etwas vom Geist der Geschichte in sich hat, ausserordentlich fruchtbar machen kann. Auch wenn wir bloss den Durchschnitt nehmen und eine Schrift, die das, was wir meinen, nicht gerade in hervorragender Weise leistet — eine Klasse von 17—20-jährigen Schülern, die einen Winter lang die vierte oder fünfte verrinische Rede liest, bekommt einen deutlichen Begriff vom Leben der Bevölkerung einer römischen Provinz im ersten Jahrhundert v. Chr., empfindet diese Zeit und dieses Lokal als Gegenwart: und dies, eine Vergangenheit mittels ihrer Urkunden als Gegenwart empfinden, heisst eben Geschichte, Geschichtsstudium, Geschichtskenntnis. Das ist etwas denken wir unmittelbar Einleuchtendes, nicht Paradoxes, auch nichts neues. Und doch fehlt offenbar noch sehr viel, dass es in der Lehrpraxis schon wirklich durchgedrungen wäre; man wird sogar behaupten dürfen, dass die Ver-

kennung jener handgreiflichen Wahrheit, — dass die unhistorische Behandlung der alten Sprachen und der Lektüre der alten Schriftsteller recht eigentlich das Unheil herbeigezogen hat, das jetzt zur Zerrüttung unseres ganzen höheren Schulwesens zu führen droht. Wir dürfen, um dies zu beweisen und um zugleich zu zeigen, was wir damit meinen, dass wir sagen, die Lektüre der alten Schriftsteller auf unseren Gymnasien sei recht eigentlich geschichtliche Quellenlektüre, nur auf Horaz verweisen. Kein Schriftwerk aus dem Altertum ist für den Historiker wertvoller, als dieses mässige Bändchen. Es gibt uns, in den Oden, den Satiren, den Episteln, den Epoden, überall, eine Fülle von Bildern aus dem Tagesleben Roms, und zwar nicht bloss dem der oberen Zehntausend, sondern der Menge. Es führt uns in die gehobene Elementarschule einer italischen Provinzialstadt, in die Auditorien der Magister zu Rom, das akademische Leben in Athen, das Strassenleben der Hauptstadt: der Ausrufer Mena und der *petit peuple* in Hemdärmeln, der *popellus tunicatus*, das Volk in der Tunica, — alle Stände und Berufsklassen, Schreiber und Offiziere, Verwalter von Landgütern und mürrische Privatgelehrte, Prinzen des kaiserlichen Hauses, wie armselige Popularphilosophen und Dichterlinge, — Politisches, Legislatorisches, Soziales, — litterarische Strömungen und Koterien — das alles geht an unseren Blicken vorüber und wird an uns vorübergeführt von einem grundgescheiten Mann, der aus der Freigelassenenwelt stammend, in einem griechisch-römischen Winkel Italiens herangewachsen, den grossen politischen Umschwung sehr persönlich an sich erfuhr und zuletzt durch Talent, Takt und Glück in die nächste Nähe der Regierenden und leitenden Häupter kam. Alles das kann man aus Horaz lernen, und zwar kann dies vor allem der Schüler lernen, dessen Empfindungs- und Sympathievermögen noch nicht abgestumpft ist. Es ist auch nicht schwer und bedarf beiner besonderen Künste, den Horaz auf diese Weise mit Schülern zu lesen: auch braucht der Lehrer dabei kein wesentliches Interesse oder auch nur eine besondere Liebhaberei aufzuopfern — nur freilich ein System der Metrik an den Oden eintrichtern oder diese Oden nach der heute grassierenden Dispositionswut in Dispositionsmuster verwandeln zu wollen, darauf muss er verzichten.

Wir möchten hier im Vorübergehen ein Wort sagen über ein Gebiet, das man gemeiniglich in gar keine Beziehung zu dem, was das eigentliche Wesen des humanistischen Gymnasiums ausmacht, der historischen Bildung, zu setzen pflegt — wir meinen das Übersetzen aus dem Deutschen in die alten Sprachen. Diese Übung erfreut sich bei dem jeder ernsten Arbeit abholden Dilettantismus, der heute in Schulsachen vielfach das grosse Wort führt, bekanntlich sehr geringer Gunst, und man kann den seichten Geistern, die nur der Mode dienen, auch nicht zumuten, dass sie den Wert einer Übung erkennen, welche von der Oberfläche, der sie selbst verhaftet sind, in die Tiefe führt, indem sie den Übersetzenden zwingt, sich dem Geiste derer anzubequemen, denen nachzudenken, welche vor 2000 Jahren mit den Mitteln und aus der Anschauung einer anders gearteten Zeit und Sprache heraus ihren Gedanken Ausdruck gegeben haben — für den Fach- und Sachverständigen aber ist es sehr einleuch-

tend, dass man in eine fremde Sprache ganz anders sich einlebt, wenn man aus der eigenen in sie überträgt, als wenn man bloss aus ihr in die eigene umsetzt, und dass in die Sprache eines Volkes in einer bestimmten Zeit sich einleben sich in die Denkweise eines Volkes und einer Zeit einleben heisst, mithin ein Studium wesentlich historischen Charakters ist. Auch für den Schüler ist es dies: wer sich an einer bestimmten Stelle besinnen muss, ob er das Wort Fremder mit *peregrinus, hospes, advena, barbarus,* mit *ξένος* oder *βάρβαρος* übersetzen muss, der lernt eine gar nicht unwichtige Vorstellungsreihe aus alter Zeit kennen. Und namentlich das letzte dieser Wörter ist ein kulturgeschichtliches im eminenten Sinn, bei welchem der Lehrer hier bei dieser Übung wohl ein paar Minuten verweilen darf.

Dass die neueren Sprachen, die Sprachen des lebendigen Markts und der Gegenwart, Französisch und Englisch, das nicht leisten und nicht leisten können, was ein offener Kopf aus seinem Horaz oder Homer an Kenntnis menschlichen Lebens in geschichtlicher Auffassung gewinnen kann, leuchtet ein: ihren Beitrag aber zu dem, was man gemeinhin allgemeine Bildung nennt, was aber doch zu einem guten Teil aus Informiert- oder Orientiertsein, mehr oder weniger gut Unterrichtetsein über die Vergangenheit besteht und also wesentlich historische Bildung ist, liefern auch sie. Wir haben schon oben betont, dass wir, was die neueren Sprachen betrifft, die da und dort noch immer auftauchende Gespensterfurcht vor Chrestomathien nicht teilen, vielmehr im Französischen (wie Englischen) eine gute d. h. nicht bloss mit guter Wahl zusammengestellte, sondern namentlich auch recht reichhaltige Chrestomathie, also etwa Plötz oder Herrig, die uns beide dem Zweck sehr wohl zu entsprechen scheinen, in den Händen der Schüler sehen möchten. Man wird sie allerdings in der Schule vielleicht nicht zum dritten Teile lesen können, ein nicht ganz geringer Teil der Schüler aber wird, namentlich wo der Unterricht vom eigenen Interesse des Lehrers getragen ist, das übrige oder einen guten Teil des übrigen zu Hause lesen. Er wird dabei für seine historische Bildung folgendes gewinnen: 1. dass ihm die grossen Namen der französischen Nationallitteratur, Racine, Voltaire, Rousseau u. s. w. doch etwas mehr als blosse Namen und Schatten sind, 2. dass er erkennen lernt, weshalb die Franzosen in der That uns doch so lange vorausgewesen sind, ehe der deutsche Geist seit Mitte des vorigen Jahrhunderts sich wieder auf sich selbst besann; er wird 3. durch fortlaufende unwillkürliche Vergleichung auch hier des eigenen und des fremden Volkes Vorzüge und Mängel gegeneinander abwägen, sie richtiger beurteilen lernen, was eine sehr wesentliche Bedingung und Förderung des Geschichtssinns bedeutet, 4. wird sein geistiger Horizont sich überhaupt erweitern, und 5. wird er namentlich auch die eigentümlichen Vorzüge französischer Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung würdigen lernen, von ihnen wenigstens berührt werden. Wir reden hier nicht von der Art, wie der französische Unterricht überhaupt an Gymnasien verwaltet wird oder werden sollte: jenen Gewinn wirft er jedenfalls ab, auch wenn es nicht an allen Gymnasien gelingen sollte, das Gaumensegel immer ganz richtig zu stellen, oder

wenn die erste Bestellung eines Beefsteaks durch einen früheren Gymnasialschüler auf französischem Boden dem liefernden Garçon noch ein Lächeln entlocken sollte. Sehr wichtig sind, auch unter dem hier angedeuteten Gesichtspunkt, die Übersetzungen ins Französische und wir sind völlig ausser stande, uns zu erklären, weshalb der Preussische Lehrplan von 1892 von Obersekunda an nur noch schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche, nicht mehr aus dem Deutschen ins Französische kennt.

Nicht ganz so viel als vom Französischen können wir uns für unsern Zweck vom Englischen versprechen: für das Gymnasium meinen wir, denn an Realanstalten wird allerdings das Englische auch nach dieser Seite der historischen Bildung ziemlich viel bedeuten. Am Gymnasium nicht: einmal weil das fakultative Englisch hier erst ein Experiment ist und es wahrscheinlich nur recht guten Lehrern gelingen wird, eine grössere Anzahl von Schülern bei der Fahne zu halten, vor allem aber, weil die englische Sprache — d. h. die Auffassung und Wiedergabe des Vorgestellten im Englischen von der deutschen nur wenig verschieden ist. Gibbon, Macaulay, Lecky, Prescott, selbst M'Carthy, Hallam, Stanhope u. s. w. sind gewiss gute und zum Teil grosse Geschichtsschreiber, Carlyles Cromwell, französische Revolution und Friedrich der Grosse sind geniale und höchst originelle Werke: aber der Leser, selbst der erwachsene und des Englischen völlig mächtige Leser verliert sehr wenig, wenn er sie nur in deutscher oder französischer Übersetzung liest. Selbst Milton verliert nicht allzuviel und nur von Shakespeare wird man sagen dürfen, dass, wer ihn englisch, in seinem Englisch, lesen kann, seinem Genius sehr viel näher gekommen sei, als wer ihn nur in der Übersetzung liest, so vortrefflich diese sein mag. Anders würde dies, wenn wir von Studenten sprächen: das Englische auf Gymnasien bringt seinen wahren Gewinn erst später, es ist bestimmt, fortgesetzt zu werden und hat für den Gymnasialschüler keinen oder nur erst einen sehr geringen Bildungswert, während Latein, Griechisch und selbst Französisch ihren starken bildenden Einfluss selbst auf diejenigen üben, in deren späterem amtlichen oder Berufsleben sie keine besondere Rolle mehr spielen.

Dies also sind die Stoffe, mit denen der Primaner genährt wird, neben dem, was die 3 Stunden eigentlichen Geschichtsunterrichts ihm zuführen. Die Geographie nehmen wir als besonderes Fach seit Obersekunda nicht mehr in Rechnung: sie ist jetzt — von der sogenannten physischen abgesehen — ganz als ein wichtiges Moment in dem geschichtlichen Unterricht aufgegangen. Zwei Jahre haben wir zur Verfügung, drei Wochenstunden, und der Gegenstand ist Geschichte von 476—1871 n. Chr., vielleicht mit einer Chronik bis 1888: welchen Endpunkt unsere Nachfahren in 500 Jahren annehmen werden, darüber haben wir uns glücklicherweise nicht die Köpfe zu zerbrechen. *Suum cuique* — es ist genug, dass ein jeglicher Tag und jegliches Zeitalter seine eigene Plage habe.

Allerdings beginnt sich die Unermesslichkeit des Stoffes schon jetzt sehr unbequem fühlbar zu machen und sie bildet in Wahrheit eine erste und Hauptschwierigkeit für den gymnasialen Geschichtsunterricht auf jeder und namentlich auf dieser oberen Stufe, da man vom Gymnasialunterricht

und mit Recht das Fertigwerden, die Erledigung, das Absolvieren des Pensums verlangt. Die jetzt schon einigermassen konventionell gewordene, offiziell angenommene Verteilung ist nun die: im ersten Jahr Geschichte des Mittelalters bis 1517, und ein Stück neuerer Geschichte, 1517—1648 nach dem preussischen Lehrplan, so dass für die Zeit von 1648—1871 (1888), die beiden letzten Perioden der neueren Geschichte nach herkömmlicher Einteilung, ein volles Jahr verbliebe, bei welchem auch die jetzt eine Art von Modeartikel bildenden „Belehrungen über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung" zu ihrem Rechte kommen würden.

Wir müssen hier über diese letzteren auf dieser Stufe etwas sagen, weil die Gefahr nahe liegt, dass unser schon so schwer belasteter Geschichtsunterricht mit einer weiteren Last beschwert wird. Jede Zeit hat ihre besonderen Lieblingsideen oder vorwiegenden Interessen und sie wirken naturgemäss auf den geschichtlichen Unterricht an den höheren Schulen: so in alten Tagen, im 16., 17. Jahrhundert das religiös-dogmatische, gegen Ende des vorigen Jahrhunderts das litterarisch-ästhetische, in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts, der Zeit des Vorwaltens der Hegel'schen Philosophie, das philosophische: gegenwärtig ist sozial und wirtschaftlich ein solches Interesse oder Schlagwort, und es ist nicht anders zu erwarten und auch ganz in der Ordnung, dass in unseren Geschichtswerken[1]) soziale und wirtschaftliche Verhältnisse jetzt vielfach mit einer gewissen Vorliebe behandelt werden: auch haben nicht wenige Lehrer der Geschichte an Gymnasien, die nicht erst auf eine Ministerialverfügung warten, um Fühlung mit dem Leben ihrer Nation zu suchen, längst dieses realistische Moment bei ihrem Unterricht nach Gebühr berücksichtigt. Eben deswegen haben sie ein Recht jüngere Fachgenossen vor Übertreibungen zu warnen, seitdem diese realistischen Momente, die früher von Amtswegen ziemlich scheel angesehen wurden, von Amtswegen empfohlen werden. Der Gegenstand ist neuerdings von der 5. rheinischen Direktorenkonferenz auf Grund sehr fleissiger Referate erörtert worden und es ist dort, wie sich gebührt, hervorgehoben worden, dass jene „Belehrungen" nichts für sich bestehendes seien, sondern nur in engstem und organischem Zusammenhang mit dem geschichtlichen Unterricht in dessen natürlicher chronologischer Ordnung gegeben werden sollen: in den angenommenen Thesen ist, wie zu geschehen pflegt, noch sehr viel an Ideologie und grossen Worten geleistet z. B. die Erhebung von Einzelheiten in die Sphäre des Begrifflichen u. s. w. — es ist aber gesorgt, dass diese Bäume nicht in den Himmel wachsen. Aller Gymnasialunterricht ist propädeutischer Art und es wird demnach genügen, wenn der Lehrer sich bestrebt, da, wo soziale oder wirtschaftliche Verhältnisse für eine Periode oder einen bestimmten wichtigen Vorgang von Bedeutung sind, seinen Schülern keine blossen Worte, sondern deutliche

[1]) Z. B. in dem höchst anregenden und geistvollen Buche von Lamprecht, auf welches gelegentlich auch bei Besprechung des Gegenstands Bezug genommen wird. Der Lehrer wird aus demselben viel Anregung gewinnen und mittelbar so der Unterricht: unmittelbar nicht, und wir können auf diesem Boden jüngeren Fachgenossen nur höchste Vorsicht raten.

Vorstellungen zu geben: dabei wird er allerdings die Erfahrung machen, dass es schon bei anscheinend sehr einfachen Dingen, wie etwa dem Unterschied von *allodium* und *beneficium*, oder etwa dem Verhältnis von Geld und Kredit bei Darlegung des Law'schen Krachs vom Jahr 1720 nicht ganz leicht ist, den Schülern die Sache zum wirklichen Verständnis zu bringen. In diesem Zusammenhang müssen wir auch die Aufgabe ablehnen, die man dem Geschichtsunterricht an Gymnasien zu seinen übrigen zuweisen zu wollen scheint — eine Art direkter Bekämpfung der sozialistischen Irrlehren. Die Gefahr, dass Schüler aus den Gesellschaftsschichten, die unseren Mittelschulen ihre Söhne zusenden, die Reihen der Sozialdemokratie verstärken werden, ist nicht sehr gross, und leicht möchte eine tendenziöse Heranziehung dieser Tageskämpfe bei halbreifen Jünglingen eine der gewollten gerade entgegengesetzte Wirkung haben. Die Sozialdemokratie ist bekanntlich nichts so ganz neues: man hat im Jahr 1793 und im Jahr 1871 die Gesellschaft am Ruder gesehen und es genügt, diese und ähnliche Vorgänge der Wahrheit gemäss, also historisch zu schildern: die Nutzanwendung kann man getrost den jungen Leuten selbst und der Zukunft überlassen. Der Geschichtsunterricht auf der obersten Stufe namentlich verträgt keine Exkurse: in seinem ruhigen Gange soll er die Schüler an die geschichtliche Betrachtungsweise gewöhnen, und damit reicht er ihnen die besten Mittel über gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse weiterhin sich tiefer zu unterrichten und damit auch die beste Waffe gegen Bestrebungen sozialdemokratischen und anderen Umsturzes.

Noch möchten wir, auch für diese Stufe, nachdrücklich bemerken, dass wir, vorläufig und für absehbare Zeit, als Schlusspunkt für die Geschichtsdarlegung auf dem Gymnasium das Jahr 1871, die Wiederaufrichtung oder Neuaufrichtung des deutschen Nationalstaates annehmen, und glauben, dass die meisten Geschichtslehrer, wie wir, Gott danken, wenn sie wirklich — nicht bloss im Programm und zum Schein — dieses Ziel erreicht haben; bleibt eine Stunde übrig für eine ganz kurze chronikartige Vorführung der Ereignisse bis 1888 etwa oder bis zur „Gegenwart" also streng genommen bis zur jebetreffenden letzten Geschichtsstunde übrig: desto besser. Denn freilich ist, was diesseits der Grenze von 1871 liegt, auch Geschichte, kann aber weder vom Lehrer in strengem Sinn als Geschichte behandelt noch auch vom Schüler als solche aufgefasst werden. Wie könnte z. B. ein altkatholischer oder protestantischer Lehrer, der die letzten 30 Jahre oder einen Teil derselben mit vollem Bewusstsein mitdurchgelebt hat, den kirchenpolitischen Streit, ohne den doch dieser Teil der Geschichte gar nicht verständlich wäre, mit derjenigen ruhigen Objektivität darstellen, die man vom Geschichtslehrer am Gymnasium verlangen muss?

Kommen wir, nach diesen Vorfragen, zur Sache, wo wir wie seither, Lehrbuch, Vortrag und Repetition unterscheiden, und diejenigen Modifikationen des bisher Gesagten, welche die nunmehr erreichte Alters- und Reifestufe verlangt, andeuten wollen.

Das Lehrbuch muss, wie Herbst zuerst mit gutem Recht betont hat, sich streng innerhalb seiner Grenze halten, nur ein Hilfsmittel sein: nichts

für sich bedeuten wollen, dem Lehrer nicht die Butter vom Brote nehmen wollen: dies gilt für alle Klassen, ganz besonders aber für Prima. Es muss den Stoff in knapper Form, guter Ordnung, handlich, fasslich, klar verständlich enthalten. Es gibt einen Lehrbuchstil, für den ich diejenigen, welche beabsichtigen, die Welt mit neuen Büchern dieser Art zu versorgen, auf die Bücher des alten Spittler, jetzt verschollene, aber in dieser und einigen anderen Beziehungen musterhafte Werke, die Kirchengeschichte namentlich und die Geschichte der europäischen Staaten, und etwa auch *detractis detrahendis* auf Hases kirchengeschichtliches Lehrbuch für akademische Vorlesungen als Muster aufmerksam machen möchte. Es muss auch und kann auch so eingerichtet sein, dass eine Tabelle oder ein Kanon daneben überflüssig ist, muss aber den Stoff in einer gewissen Vollständigkeit enthalten, damit es dem Lehrer möglich wird, einzelne Partieen in engerem Anschluss an das Lehrbuch mit relativer Kürze zu behandeln, und dadurch Zeit zu gewinnen für ausführlichere Behandlung solcher Teile, die eingehender vorzuführen ihm seine Studien gestatten und sein didaktischer Takt nahe legt.

Über die Art der Benützung des Lehrbuchs durch den Lehrer — ob, wie weit oder wie eng sein Vortrag sich an das Lehrbuch anschliessen oder freier ergehen soll — lassen sich besondere Regeln kaum aufstellen: kritisch, polemisch, wie manchmal geschieht, darf er sich dem Lehrbuch nicht gegenüberstellen, denn der Schüler muss Achtung vor seinen Büchern haben. Aber allerdings je mehr wir uns der akademischen Stufe nähern, um so selbständiger muss der Lehrer dastehen. In meiner Jugend und in meiner Heimat Württemberg war es ein häufiges Studentengespräch der ersten Semester, bei wem und wie man „Geschichte gehabt" habe, und es wurde damals noch mit einer Art von Bewunderung als etwas ganz besonderes erzählt, dass der und jener Geschichtslehrer „einen freien Vortrag" gehabt habe. Kiesel[1]) macht in seinem Referat über den geschichtlichen Unterricht, das wir nicht anstehen, als das Durchdachteste und Lesenswerteste zu bezeichnen, was wir über den Gegenstand gelesen haben, die feine und etwas boshafte Bemerkung, dass überall, wo über den Geschichtsunterricht gutachtlich geredet werde, die Forderung freien Vortrags mit einer Bestimmtheit auftrete, die zu manchen am wirklichen Geschichtsunterricht gemachten Wahrnehmungen in erfreulichem Gegensatze stehe. Der Gegensatz wäre noch erfreulicher, wenn innerhalb verständiger Grenzen in dieser Hinsicht mehr geleistet und weniger gefordert würde. Ich habe an anderer Stelle erwähnt, dass der beste Lehrer der Geschichte, den ich kennen gelernt, Christian Märklin († zu Heilbronn 1848), diesen freien Vortrag nicht „hatte", sondern Geschichte nach einem mit unendlichem Fleiss ausgearbeiteten, nach Form und Inhalt gleich vortrefflichen Manuskript in ausgeführter Darstellung vortrug, und damit, damit und freilich mit seiner ganzen Persönlichkeit eine Wirkung hervorrief, deren Tiefe ich bei nicht wenigen seiner Schüler beobachten konnte. Der Begriff „freier Vortrag" ist etwas relatives: was dem Universitätslehrer

[1]) Verhandlungen der ersten rheinischen Direktorenkonferenz (1881) S. 100.

recht ist, dass er sein Manuskript oder mehr oder weniger ausführliche Notizen vor sich hat und benützt, ist dem Gymnasiallehrer, dessen Aufgabe keineswegs leichter ist, billig: ich mache mich, nach 40jähriger Praxis, nicht anheischig, eine schwierige geschichtliche Materie, wie etwa die Darlegung der Umstände, welche zur französischen Revolution geführt haben, jederzeit absolut frei vorzutragen: und wenn ich es könnte, würde ich es nicht thun: fordern aber, verfügen, lässt sich in dieser Hinsicht nichts, so leicht es ist, darüber die landesüblichen grossen Worte zu machen.

Auch über sonstige Vorzüge, die der Vortrag haben sollte, die Klarheit, die Lebendigkeit, die patriotische oder religiöse Wärme und Begeisterung, sich zu verbreiten ist ganz unnütz: wir begnügen uns mit dem hausbackenen Rat an jüngere Fachgenossen, möglichst viel Verbalkonstruktionen und möglichst wenig Substantive zu gebrauchen und unter den Substantiven möglichst die konkreten, wie G. Rümelin sich ausdrückt die echten, zu bevorzugen.

Indem wir nunmehr auf den zweijährigen Kursus der Prima etwas näher eingehen, sind wir uns dessen vollkommen bewusst, dass unsere Bemerkungen mehr noch als bisher einen sehr subjektiven Charakter tragen: doch mag, was eigene Fehler und anderer Geschicklichkeit, hie und da auch anderer Fehler und daraus hervorgegangenes eigenes Suchen nach dem Richtigen uns gelehrt haben, jüngeren Lehrern nützliche Fingerzeige geben, ihnen da und dort einen Umweg oder Irrweg ersparen.

Das erste Jahr, Unterprima, würde die Geschichte des Mittelalters und ein Stück der neueren Geschichte umfassen, wobei wir denn gleich bemerken wollen, dass wir es für unmöglich oder unrätlich halten, die letztere bis 1648 fortzuführen, sondern uns begnügen bis 1555, und im besten Falle bis 1618 zu gelangen. Für die mittelalterliche Geschichte ist die Zeit von Ostern bis Weihnachten — um eine Normalzeit anzunehmen — das unentbehrliche Minimum: man kann aber nicht in den weiteren drei Monaten das grundlegende Jahrhundert der Reformation, ein gesamteuropäisches Ereignis ersten Ranges, welches die ferneren Geschicke aller Länder bestimmt, und noch dazu die erste Hälfte des folgenden Jahrhunderts einschliesslich des 30jährigen Krieges so eingehend behandeln, wie es, wir sagen hier nicht bloss wünschenswert, sondern notwendig ist.

Dass die Geschichte des Mittelalters überwiegend als deutsche Geschichte behandelt werden kann und soll, braucht nicht mehr ausgeführt zu werden, da es in der Theorie allgemein anerkannt ist. Etwa zwei Stunden wird man der „Vorgeschichte" des germanischen Volkes widmen müssen — nicht mehr, unter der Voraussetzung, dass die Obersekunda ihr Pensum, eine knappe Übersicht der Geschichte des römischen Imperiums bis zum Ende des weströmischen Reichs wirklich erledigt hat, denn es ist ganz und gar nicht nötig, dass dem Schüler sämtliche Feldzüge des Drusus und Germanikus vorgeführt und eingeprägt werden, und es gilt auch hier, was für die griechische und römische Geschichte gilt, — dass man sich nicht in den Dämmer- und Hypothesenzeiten zu lang aufhalten soll. Das wenige Sichere über das Leben der germanischen Stämme in der Ur-

zeit ist bald gesagt, und der Oberprimaner wird ja demnächst doch wohl die Germania des Tacitus lesen und daraus die nötigen Belehrungen über unsere damalige gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung schöpfen können. Mit wenigen Sätzen ist Odoaker zu erledigen, dagegen gestatten unsere Quellen von dem glänzenden Phänomen der Gotenherrschaft in Italien, dem Königtum Theodorichs, dem heroischen Todeskampf des Volks, und der byzantinischen Restauration wohl ein etwas farbigeres Bild zu geben, auch Chlodwig und die eigentümliche Art von Theologie, die seiner Bekehrung zu Grunde lag, gibt ein solches. Dann aber unternehme man nicht, von der fränkischen Geschichte bis auf Karl Martell oder Karl den Grossen mehr zu geben, als eine deutliche Markierung des Geschichtsfelds in einer knappen Punktation: das Charakteristische, die eigentümliche Mischung der überkommenen römischen Kultur mit der angestammten germanischen Barbarei wird keine Schilderung dem Schüler klar machen können. Dagegen sollten die Ursprünge des Islam, seine Lehre, seine Moral und was von Phantastischem oder Mythologischem sich an Muhameds Eingebungen gehängt hat, so weit ausgeführt werden, als ausreicht, um eine erste deutlichere Vorstellung von den Kräften dieser höchst eigentümlichen und weltgeschichtlich wichtigen Religion zu geben. An die Geschichte ihrer ersten Eroberungen auf europäischem Boden und des entscheidenden Zusammenstosses im Jahre 732 schliesst sich das Emporkommen der neuen fränkischen Dynastie und der päpstlichen Autorität, deren geschichtliches Werden und Wachsen als einer grossen moralischen Autorität objektiv entwickelt werden muss. Das wird auch der Protestant als etwas Providentielles anerkennen müssen: dem historisch-wissenschaftlich schlechthin unhaltbaren Wahn von einer unmittelbaren göttlichen Einsetzung des Papsttums anders entgegenzutreten, als mittelbar durch ruhige Darlegung jener Entwicklung, hat der Geschichtslehrer keinen Beruf, wie wir denn überhaupt bemerken wollen, dass jede Art von Polemik gegen die mittelalterlichen Vorstellungen, die bekanntlich noch sehr lebendig sind, an dieser wie an späteren Stellen durchaus zu vermeiden ist: protestantische und jüdische Schüler brauchen sie nicht und bei katholischen Schülern würde sie der richtigen Erkenntnis eher den Weg versperren, den unser Unterricht ihnen vielmehr offen halten oder eröffnen muss, indem er die Dinge nach Kräften *sine ira et studio* so darstellt, wie sie wirklich gewesen sind. Bei Karl dem Grossen sollte, entgegen dem wie wir glauben gewöhnlichen Verfahren, der Eroberer kürzer, der Regent ausführlicher behandelt werden: es ist dabei auch einige wirtschaftliche Belehrung, wie sie der Gymnasialschüler fassen kann, zu holen. Ganz kurz werde die übrige Geschichte des 9. Jahrhundert, der *ἀμενηνὰ κάρηνα* der Karolinger, gegeben, auch noch die Geschichte Konrads I., Heinrichs I.; etwas ausführlicher die Periode der sächsischen Dynastie bis 1024. Auch sie nicht allzu ausführlich, die Kämpfe Ottos I. mit seinen aufständischen Brüdern und Söhnen bleiben für den Schüler schattenhaft, wie ihre Träger, von denen man kein auch nur annähernd deutliches Bild gewinnen kann: einige bestimmtere Charakterzüge lassen sich in der imposanten Herrschergestalt Ottos I., kaum aber bei Otto III. oder Heinrich II. und gar nicht bei Otto II. fassen:

ehe man, wenn das Nötigste gesagt und gemerkt ist, weiterschreitet, muss dargelegt werden, was bis dahin in Deutschland erreicht ist, die Zurückdrängung der Raubvölker, die neugewonnene Fühlung mit Italien und mit Ostrom, die grossen Kulturfortschritte: Brun der grosse Bischof, ist eine in unseren Quellen wenigstens einigermassen individualisierte Gestalt, die uns das mittelalterliche Kirchentum des 10. Jahrhunderts von sehr rühmlicher und uns sympathisch berührender Seite zeigt. Eine Schwierigkeit neuer Art erhebt sich in der nun folgenden Partie, welche in dem Kirchenstreit, dem Konflikt zwischen Heinrich IV. und Gregor VII., gipfelt und hier kann sich bei dem Charakterbild der beiden Gegner, das in den Parteischriften von beiden Seiten zur Karrikatur verzerrt oder verzeichnet worden ist, die Objektivität des Geschichtslehrers unserer Zeit zeigen: freilich glaube ich nicht nur, sondern weiss, dass auch noch heute, wie in meiner Jugend vor fünfzig Jahren noch viel über die Schmach, welche das deutsche Königtum zu Canossa erfahren, peroriert wird, während doch in Wahrheit Heinrich IV. durch seine Kirchenbusse und die durch dieselbe erzwungene Absolution einen sehr unzweifelhaften diplomatischen Sieg über Gregor errungen hat, und jene in herkömmlichen Formen sich vollziehende Kirchenbusse zum mindesten nichts hatte, was ihn in den Augen der damaligen Menschen herabgesetzt hätte. Eine Schwierigkeit, welche nahezu das ganze Mittelalter bietet, können wir freilich nicht heben: für die ganze „sinnlich-übersinnliche" Weltanschauung, der die übersinnliche Welt ganz unmittelbar in die sinnlich sichtbare hineinragte und mit ihr zusammenfloss, fehlt uns das volle mitempfindende Verständnis und zwar in weit höherem Masse als der antiken Anschauungsweise gegenüber. Man muss sich also an das Thatsächliche halten, und sich dabei den Vorteil nicht entgehen lassen, den wir da und dort z. B. bei der Geschichte des ersten Kreuzzugs haben, wo uns dieses Thatsächliche in einer gewissen epischen Fülle dargeboten wird.

Die folgende Periode, Kreuzzüge bis Rudolf von Habsburg, lassen zwar Charakterbilder und individuelle Züge und Zeichnungen in etwas reichlicherer Fülle zu, Friedrich Barbarossa, Friedrich II. namentlich, zur Not Heinrich VI., Bernhard von Clairvaux, Alexander III., Innozenz IV: im ganzen aber wird man doch auch nach der Lektüre von Giesebrechts sehr ausführlichem Werke, das überdies in seinen sieben Bänden noch nicht einmal den Tod Friedrichs I. erreicht, sich gestehen müssen, dass diese Welt uns innerlich sehr fremd geworden ist, und das Erquickendste historischer Unterweisung, die Anschaulichkeit, das Vergegenwärtigen, nur in sehr bescheidenen Grenzen möglich ist. Man hat früher wohl gerade die staufische Zeit im Auge gehabt, wenn man sich von der Vorführung mittelalterlich-deutscher Geschichte Erweckung patriotischer Begeisterung und besondere ethische Wirkungen versprach: wir sind in dieser Beziehung aber nach und nach doch strenger geworden, verlangen von jeder Art geschichtlicher Darstellung, also auch von der im gymnasialen Unterricht, das Geschehene in seiner wirklichen Gestalt, nicht in irgend welcher künstlich herbeigeführten Färbung oder Beleuchtung, und unterscheiden schärfer als früher geschehen zwischen Ethos und Pathos,

Indes das ideale Moment fehlt doch auch dieser Geschichte nicht, so wenig als irgend einem anderen Teil: es liegt wie überall, wie sein Name sagt, in den Ideen, die in den Menschen leben, und in Einem möchte doch dieser Zeit, der Zeit der Kreuzzüge bis zum Interregnum, etwas ethisch besonders Befruchtendes inwohnen — diese geistig noch so sehr gebundenen, unfreien, rohen ja lasterhaften Menschen waren doch in Einem unserer Zeit sehr überlegen — der Fähigkeit für eine Idee ihr Behagen und selbst ihr Leben zu opfern.

Vielleicht die schwierigste Aufgabe stellt dem Lehrer die letzte Periode, das ausgehende Mittelalter, Rudolf von Habsburg bis Luthers Thesen, namentlich ihr erster Teil, das Ende des 13. und das 14. Jahrhundert, und wir würden für diesen Teil zum mindesten auch eine recht abgekürzte Behandlung anraten, damit für das hochwichtige 15. möglichst viel Zeit gewonnen werde. Hier nun spielen die kirchlichen Dinge wiederum die grosse Rolle und es erhebt sich wieder wie in Tertia, und da wir hier keine so naiven Schüler mehr vor uns haben, ernsthafter als dort eine Schwierigkeit oder richtiger gesagt eine Aufgabe, um die man nicht mit einigen allgemeinen Redewendungen herumkommt. Die kirchlichen Gegensätze, welche heute die Nation spalten, treten von jetzt an und schon bei der Behandlung der kirchlichen Bewegung des 15. Jahrhunderts erstmals in einer auch für den Schüler augenfälligen Gestalt zu Tage, und wir haben, hier in stärkerem, dort in geringerem Masse mit der Thatsache zu rechnen, dass wir Schüler verschiedener Konfession vor uns haben: Schüler verschiedener Konfession, d. h. solche, die durch verschiedene häusliche Erziehung und damit zusammenhängende sonstige Verhältnisse sehr verschieden disponiert sind. Es ist mir oft, von kirchlich gebundener Seite, bei meinem Unterricht in einer, lange Zeit etwa zu halb und halb konfessionell gemischten, Prima die charakteristische Frage gestellt worden, wie denn dies möglich sei, identischer Unterricht in neuerer Geschichte für evangelische und katholische Schüler? Die Antwort konnte einfach genug lauten: ich lehre Geschichte und nicht Theologie. Die Ausführung ist aber nicht immer ebenso leicht. Der oberste Grundsatz für den Lehrer ist allerdings überall — die Wahrheit sagen und das ist, praktisch gefasst, zunächst: nichts Unwahres sagen. Das zweite Gebot aber, das im ersten enthalten ist, wie die Nächstenliebe in der Gottesliebe, ist — nur soviel zu sagen, als der Schüler tragen kann, als für ihn Wahrheit ist oder Wahrheit werden kann. Hier, bei solchen Partieen wenn irgendwo ist in der That Vorsicht Mutter der Weisheit — solange, bis umgekehrt die Weisheit des Lehrers Mutter seiner Vorsicht wird — und der kritische Moment, wo der Geschichtslehrer sich dessen erinnern muss, tritt nicht erst bei der Darstellung der Reformation und ihrer Folgen ein, sondern schon bei der Darstellung der Konzilienbewegung des 15. Jahrhunderts und insbesondere beim Prozess des Hus. Ich habe bei langjährigem Unterricht in der Prima eines paritätischen Gymnasiums es von guter Wirkung gefunden, beim Eintritt in diesen Teil der geschichtlichen Erzählung ein offenes Wort an die Klasse zu richten. Ich habe ihr gesagt, dass wir nunmehr in die Zeit ein-

träten, wo die in der Welt waltenden Gegensätze katholischer und protestantischer Auffassung auch bei der Darstellung geschichtlicher Vorgänge eine Rolle spielten; wo nun einer meiner katholischen Schüler etwa durch irgend einen Punkt meiner Darstellung sich angestossen fühle, wünsche ich, dass er mir das sage, und ich würde ihm dann eine Geschichtsdarstellung nennen und zur Verfügung stellen, wo er (z. B. bei dem Protestanten Leo) die katholische Auffassung zur Vergleichung nachlesen könne: im übrigen aber bemerke und betone ich, fuhr ich fort, dass es beim geschichtlichen Unterricht nicht unsere Aufgabe sei, zu untersuchen, ob die katholische oder die protestantische Auffassung des Christentums die richtigere sei, ob Hus oder die Mehrheit des Konstanzer Konzils, ob Luther oder die alte Kirche, was man sage Recht gehabt hätten: unsere Aufgabe sei, nach besten Kräften vorzuführen, was wirklich geschehen sei. Dann ging ich an die Erzählung und habe den Prozess Hus dargestellt, wie ich ihn längst angesehen und wie er wohl jetzt ziemlich allgemein aufgefasst wird, als tragischen Konflikt zwischen einer Konzilsmehrheit, die aufrichtig bestrebt war, die Kirche zu reformieren, dabei aber am Glauben der Väter, an ihrem Dogmensystem festzuhalten, und einem einzelnen etwas beschränkten aber durchaus ehrlichen Jünger Christi, der seiner christlichen Überzeugung folgte, und der ohne selbst es zu bemerken, allerdings mit dem Satze, „dass, wem Gott den Auftrag gegeben habe zu predigen, dies thun müsse, ohne durch bischöflichen oder päpstlichen Bann sich hindern zu lassen“ — sich ausserhalb der kirchlichen Ordnung gestellt habe, also in deren Sinne allerdings ein gefährlicher Ketzer gewesen sei: umsomehr als er in diesem und dem einen und anderen Punkte der Autorität des Konzils, der höchsten in dem Gedankenkreis dieser Männer, sich nicht haben fügen wollen. Ich habe damit geschlossen, dass ich meinen, an dieser Stelle sehr aufmerksam gewordenen Schülern sagte, dass hier für uns nicht die Frage sei, welche von den beiden hier gegeneinander stehenden Parteien theologisch Recht gehabt hätte, sondern dass für uns es hier vor allem eines zu sehen gebe — wie ein Mann, der sich mit einem Wort hätte retten können, doch im Dienste seiner sittlichen Überzeugung lieber in den Tod gegangen sei, weil er jenes Wort des Widerrufs gewissenshalber nicht habe aussprechen können — jedem von uns, er sei Katholik oder Protestant, ein Beispiel hoher Treue gegen eine Überzeugung. Ich muss hinzusetzen, dass ich, bei sehr exponierter Stellung, niemals wegen meines geschichtlichen Unterrichts irgend eine Unannehmlichkeit zu befahren hatte.

Noch brennender wird diese Frage — oder sagen wir lieber, noch ernsthafter wird für den gewissenhaften und wahrheitsliebenden Lehrer diese Aufgabe beim Eintritt in den Abschnitt, den man die „Neuere Geschichte“ in besonderem Sinne zu nennen sich gewöhnt hat. Das zeigt sich sofort an der Schwelle. Eine grosse Anzahl von Lehrbüchern, fast alle von katholischen, einige auch von evangelischen Autoren verfasste, setzen als Anfangspunkt dieser Neueren Geschichte das Jahr 1453, die „Eroberung Konstantinopels durch die osmanischen Türken,“ oder das Jahr 1492, die „Entdeckung Amerikas“. Beides ist handgreiflich falsch. Jene Eroberung war ein sehr wichtiges, aber kein universales Ereignis;

die Belebung der humanistischen Studien durch die flüchtenden Griechen ist ein wichtiges Moment in einer sehr allmählich sich vollziehenden Bewegung, aber ebenfalls kein Völkergeschick entscheidendes Ereignis gewesen, und die „Entdeckung Amerikas" gehört als eines der letzten und entscheidenden Glieder in eine Übersicht über die Geschichte der Entdeckungen ans Ende des Mittelalters, nicht aber als epochemachendes Ereignis an die Schwelle eines der grossen Hauptteile der Menschengeschichte. Es ist ein wesentlich doch äusserer Vorgang, der unmittelbar keine weitgehende Wirkung hatte: von erheblicher Bedeutung im universalhistorischen Sinn ist der damals aufgefundene, aber noch nicht als solcher erkannte neue Weltteil bekanntlich erst viel später geworden. Dagegen ist, was am 31. Oktober 1517 geschehen, in sehr unscheinbaren Formen ein Ereignis, das in seinen Folgen die nächsten Jahrhunderte bis auf die Gegenwart beherrscht und in Wahrheit das Leben der Einzelnen, wie das Leben der europäischen Völker vorzugsweise disponiert und bestimmt hat: wir wollen auf das verweisen, was einer der geistvollsten Geschichtsbetrachter unseres Jahrhunderts, Thomas Carlyle, darüber sagt.[1]) Diesen völlig sachgemässen, objektiv richtigsten Ausgangspunkt für die „Neuere Geschichte" aus blosser Furcht vor irgend einem Phantom mit einem anderen vertauschen, der wissenschaftlich offenbar irreführend ist — dies ist eine der Schule und ihrer Diener ganz unwürdige Feigheit. Man sage nicht, dass dies gleichgültig sei: der Geschichtsunterricht hat (wenn einer) am Gymnasium wie überall und an seinem Teile ganz besonders so gut wie der mathematische oder der naturwissenschaftliche Respekt vor der Thatsache zu pflanzen d. h. den Wahrheitssinn zu entwickeln und damit, ohne viel Lärm zu machen, die in der Welt sich breit machende, Rücksichten und Nützlichkeitsgründen sich bequemende Unwahrhaftigkeit, die Lüge und die Halblüge zu bekämpfen. Dem protestantischen Lehrer aber steht es wohl an, in seinem Geschichtsunterricht — ich stehe nicht an zu sagen mit einer gewissen Vorliebe — reine und grosse Erscheinungen der katholischen Kirche, Männer wie Contarini oder Hadrian VI., hervorzuheben, selbst von dem Jesuitenorden keine Karrikatur zu zeichnen, überall, wo ihm Opferfähigkeit für eine Idee entgegentritt, dies gebührend zu betonen: es steht ihm auch sehr wohl, ganz überaus wohl an, seinen Schülern zu Gemüte zu führen, dass nicht bloss die römische Kirche Andersgläubige verbrannt oder gepeinigt hat.

Mit dem Schluss des Mittelalters ändert sich nun der Gesichtspunkt einigermassen insofern, als die Neuere Geschichte nicht mehr so vorzugsweise als deutsche Geschichte behandelt werden kann, wie die mittelalter-

---

[1]) Geschichte Friedrichs II. v. Preussen, Bd. I. S. 208 ff. der deutschen Übersetzung: „Die Reformation war das grosse Ereignis jenes 16. Jahrhunderts: je nachdem einer etwas dabei gethan oder nichts gethan oder das Thun gehindert hat, hat er viel Anspruch auf Andenken oder keinen Anspruch an unser Zeitalter." Man muss die ganze lange Stelle lesen, deren schroffe und einseitig protestantische Fassung wir vom historischen Standpunkt aus uns allerdings nicht aneignen können. Das aber ist klar, dass mit dieser Bewegung ein neues geistiges, Menschen- und Völkerleben beherrschendes Prinzip in die Welt trat, das auch im Geschichtsunterricht an die beherrschende Stelle gerückt werden muss.

liche, sondern wenn auch noch nicht als „Weltgeschichte", doch vom europäischen Standpunkt aus betrachtet und behandelt werden muss. Dies gilt namentlich von der Reformationsgeschichte, der grundlegenden: wir dürfen in Deutschland nicht auf die Stufe des englischen oder französischen Geschichtsunterrichts herabsinken. Wir versuchen im folgenden einige Andeutungen über diesen letzten Teil der Wanderung zu geben, welche vorzugsweise sich auf die Sichtung des Stoffes, die ungleich ausführliche Behandlung der einzelnen Teile beziehen sollen. Die Gesamteinteilung ist gegeben: 1517—1648, 1648—1789, 1789—1871 die Hauptperioden, deren jede, wie wir sehen werden, auf ungezwungene Weise sich wieder in 3 Abschnitte gliedern lässt.

Die erste Periode, die der religiösen Kämpfe, 1517-1648 zerfällt in drei Abschnitte 1517-1555, 1555-1618, 1618-1648, und von diesen würden wir den ersten 1517-1555, eine ausführliche Darstellung vor allem der deutschen Reformation, diese und nicht mehr, den letzten 3 Monaten der Unterprima zuweisen: es ist aber möglich, dass ein Lehrer noch ein Stück weiter kommt, also die zunächstliegende Aufgabe, mit der wir unsernteils das Pensum der Oberprima belasten würden, die Geschichte der ausserdeutschen Länder von 1517 bis gegen 1618, noch in Unterprima erledigt. Dies ist keine Kabinetsfrage: nur muss dem Schüler ganz deutlich werden, welche Schicksale das neue Prinzip in den übrigen europäischen Ländern, in Italien, Spanien, Frankreich, England u. s. w. gehabt hat, es muss also die spanische Geschichte mit dem Abfall der Niederlande bis 1609, die französische bis zum Tode Heinrichs IV., die Englands und Schottlands bis zum Regierungsantritt des 2. Stuart, bis 1625 erzählt werden: die Durchführung der Reformation in Skandinavien kann man bis zu Gustav Adolfs Auftreten zurückstellen.

Man gewinnt durch diese Anordnung den Vorteil, indem man nunmehr die Geschichte Deutschlands wieder aufnimmt, sie *uno tenore* von 1555—1648 durchführen zu können, und dabei möchten wir den Rat geben, die ganze Geschichte Deutschlands von 1555—1618 in einer Stunde, also in kürzestem Überblick zu geben: wem dies nicht einleuchtet, den bitte ich, sie sich erst einmal nach dem ersten Band des vortrefflichen Werkes von Moritz Ritter klar zu machen. Es ist viel wichtiger, dass der Schüler einen klaren Begriff von der grossen Krisis in dem ungeheuren weltgeschichtlichen Kampfe, dem 9. Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts erhalte, das Ereignis von 1588 z. B. richtig auffasse. Nur dann wird er auch den 30jährigen Krieg würdigen, bei dem der Lehrer allerdings ganz wohl eine ausgeführtere pragmatische Erzählung geben kann, doch so, dass er sich nicht, namentlich nicht in dem letzten Teil 1632—1648 zu tief in die kriegerischen Operationen verstricken lasse. Der Geschichte des 30jährigen Kriegs, welche die Geschichte Deutschlands von 1618—1648 ist, folge dann die der übrigen europäischen Hauptländer: England, bis zum 30. Januar 1649, etwas ausführlicher; die Niederlande, die aufstrebende Macht, und Spanien, die sinkende; Italien, diese in gedrängter Punktation; Frankreich, zuletzt, aber etwas ausführlicher, weil hier, im Gegensatz zur gleichzeitigen Entwicklung in England, der königliche Absolutismus erwächst, welcher die

folgende Periode beherrschen wird: indem wir die Geschichte Frankreichs vom Tode Heinrichs IV. bis zum Regierungsantritt Ludwigs XIV. an diese Stelle rücken, haben wir wiederum den Vorteil, die Geschichte Frankreichs als der im folgenden Zeitabschnitt dominierenden Macht in einem Zuge, in ihrem Zusammenhang von 1610—1700 erzählen zu können.

Auch die zweite Periode der neueren Geschichte 1648—1789 gliedert sich bequem in drei Abschnitte, vom westfälischen Frieden bis zum Tode Karls II. von Spanien, von da bis zum Regierungsantritt Friedrichs II. von Preussen, von da bis zur Berufung der Reichsstände nach Versailles; 1648—1700, 1700—1740, 1740—1789. Man pflegt den ersten dieser Abschnitte das Zeitalter Ludwigs XIV. zu nennen: und indem man dies schildert, ist denn auch Gelegenheit oder Pflicht, einiges Soziale und Wirtschaftliche beizubringen, vorhanden, — die man doch auch wohl seither schon benützt hat: die Umwandlung der noch sehr stark feudalen in eine straff monarchische Verwaltung, die Reform der Justiz, der Finanzverwaltung, die Ausbildung des stehenden Heeres, die Begünstigung des Handels und der Industrie etc., die Litteratur und die Selbstvergötterung des Königtums, die Bändigung des Adels u. s. w. Das ist eben dieses *siècle de Louis XIV.* und auch das hat man wohl schon längst bei Erwähnung der Dragonaden und der Hugenottenverdrängung bemerkt, dass Bigoterie und Fanatismus schlechte Volkswirte sind. Diese kulturgeschichtlichen Momente sind hier allerdings sehr viel fruchtbarer und wichtiger, als wenn man sich in das Detail der kriegerischen und diplomatischen Verwicklungen wollte verstricken lassen. Nach der französischen Geschichte nehme man die englische dieses wichtigen Zeitabschnitts vor: die Entwicklungen von Karls I. Tode bis zum Tode Wilhelms III., oder bis zur Befestigung der Neuordnung von 1689. Auch diese Geschichte ist nicht ganz kurz abzumachen: dies Stück der englischen Geschichte ist von so universaler Bedeutung, sie zeigt Menschen und Institutionen so eigentümlicher Art, dass Schüler der obersten Stufe einer höheren Schule mehr als bloss einzelne abgerissene Daten von ihnen wissen müssen. Wir in Deutschland verstehen englische Geschichte besser als die irgend eines anderen Volks: es ist der gemeinsam germanische Geist, der hier waltet: und dieser Teil, 1648-1700, ist auch leicht verständlich, während die englische Geschichte der Folgezeit, die Regierungszeit Annas und der vier George, ausführliche Erzählung nirgends mehr zulässt. Für die Geschichte Deutschlands in dieser Zeit 1648—1700 glaube ich bemerken zu sollen, dass man sie gewöhnlich den Schülern zu pessimistisch vorführt: besonders das Haus Habsburg kommt, neben dem römischen Reich, sehr schlecht weg. Man muss aber hier unseres Erachtens recht stark hervorheben: einmal, dass der Kaiser in der üblen Lage war, nach zwei Seiten, gegen Frankreich und gegen die Türken Front zu machen, und dass es eben in dieser zweiten Hälfte oder letztem Viertel des 17. Jahrhunderts doch gelungen ist, die Türkengefahr endgültig zu beseitigen; und zweitens, dass in diese Zeit ein zweiter grosser politischer Erfolg fällt, die Schöpfung des brandenburgisch-preussischen Staats. Wenn dabei, bei Schilderung der Regierung des grossen Kurfürsten, das Departement des Innern, seine wirtschafts- und gesellschafts-

fördernde Thaten eingehender besprochen werden, als seine Kriege, der *miles perpetuus* auch nach seiner wirtschaftlichen und sozialen Bedeutung gewürdigt wird, so ist dagegen sicherlich gar nichts einzuwenden.

Der zweite Abschnitt der zweiten Hauptperiode, 1700—1740, beginnt mit zwei grossen Kriegen, dem spanischen Erbfolgekrieg und dem nordischen, und hier wird man allerdings nicht umhin können, dem Militärischen, den Kriegsschauplätzen und den einzelnen Feldzügen etwas eingehenderes Interesse zu widmen: dass beide Kriege nur vom europäischen Standpunkt aus verstanden werden können und mithin als europäische Ereignisse behandelt werden müssen, das Interesse, das sie vom deutschen Standpunkt aus gehabt haben, mithin zwar hervorgehoben, aber doch als ein sekundäres behandelt werden muss, ist nur deswegen zu erwähnen, weil man gegenwärtig meint, alles als deutsche Geschichte behandeln zu können. Beide Kriege, respektive die Friedensschlüsse die ihnen ein Ende gemacht haben, geben eine willkommene Gelegenheit, die Territorial- und Machtverhältnisse unseres Erdteils deutlich zu machen: der nordische Krieg ergänzt hier den spanischen: die nördliche und östliche Welt, die skandinavische Geschichte und die russisch-polnische drängt sich dem Interesse entgegen, und dem Geschichtslehrer erwächst hier die Pflicht, in einer Stunde einmal die geographischen Grundbedingungen der russischen Macht darzulegen und dann die geschichtliche Entwicklung dieser Macht, dieses Reichs, in kurzem Überblick vorzuführen, wobei es wiederum an Gelegenheit zu „vergleichender Berücksichtigung" gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung nicht fehlen kann. Und in der That ist es überaus wichtig, dass unsere wissenschaftlich gebildete und für leitende Stellungen vorzubereitende Jugend etwas Eingehenderes über slavisches Wesen gehört habe: dem Lehrer, der, um kurz und gut sein zu können, sich selbst erst gut orientiert haben muss, glauben wir Teil II, Abteilung 1, von Bernhardis Geschichte Russlands und der europäischen Politik 1814—1831 (Leipzig 1874) von S. 197—436 zu diesem Zweck nachweisen und empfehlen zu sollen, um so mehr, als man diese ganz vortreffliche Skizze nicht leicht im zweiten Band eines der Geschichte Russlands im 19. Jahrhundert gewidmeten Werkes suchen wird. Der sogenannte nordische Krieg hat durch die in ihrer Art sehr interessante Persönlichkeit Karls XII. ein gewisses episches Gepräge und Interesse: man verfolgt diese Laufbahn bis zum Schlusse, bis dahin also, wo er nach der selbst in renommierten Geschichtsbüchern noch immer nicht ausgetilgten Erzählung „meuchlings" erschossen worden sein soll: das letztere gibt uns aber vielmehr die Gelegenheit, die man nicht eben aufsuchen, aber einigemale, wo sie leicht sich bietet, ergreifen soll — dem gereiften Schüler zu zeigen, was Volksgerede, Gerücht, Sensationsnachricht, und was ernsthafte Geschichte ist und wie diese gewonnen wird. Dass Karl durch einen Schuss von der belagerten Festung her seinen Tod gefunden hat, ist durch zweimalige Untersuchung des Skeletts unzweifelhaft sicher gestellt: und man darf einen Exkurs von fünf Minuten daran wenden, historische Kritik an der Überlieferung zu üben. Das Material gibt das auch ins Deutsche übersetzte Werk von Fryxell, über die Geschichte Karls XII., von wo es

dann auch in landläufige Geschichtsbücher wie Jäger, Weltgeschichte III, 476 f. übergegangen ist.

Werden nun die Friedensschlüsse von 1713, 1714 und von 1719, 1720, 1721 und ihre Ergebnisse deutlich gemacht, so wird der Rest des Abschnitts, von 1721-1740, in Einer Stunde und mit dem, was ich im Gegensatze zur Erzählung eine blosse Punktation nenne, abgemacht werden können, und vielleicht wird hier, und nicht wie der Preussische Lehrplan will, 1648, der geeignete Zeitpunkt sein, eine Übersicht des europäischen Staatensystems, wie es etwa der Wiener Friede von 1735 voraussetzte oder feststellte, zu geben. Dies schliesst nicht aus, auf einzelnem, z. B. beim Blick auf Frankreich bei der Finanzgebahrung John Laws etwas zu verweilen, wo man die Schüler über die wirtschaftlichen Begriff von Geld, Kredit, Schwindel und Krach recht gut belehren kann.

Wir nehmen an, auf mehrmaliges Experiment gestützt, dass dies Ziel, 1740, selbst wenn man das Semester mit 1555 und nicht mit 1648 begonnen hat, erschritten werden kann, so dass das zweite Semester Oberprima der Zeit von 1740 bis 1871 bleibt. Dies genügt, da dieses Stück in Untersekunda in relativ sehr ausführlicher Weise behandelt worden ist, was diesen Unterricht auf der obersten Stufe, wenn dieser auch im Ton sehr wesentlich anders zu halten ist, sehr erleichtert. Die Zeit von 1740 bis 1789, der zweite Abschnitt der zweiten Hauptperiode neuerer Geschichte, das „Zeitalter Friedrich des Grossen", ist einzuleiten mit einem 3—4 Stunden in Anspruch nehmenden Überblick der brandenburg-preussischen Geschichte, durch welchen früher „Dagewesenes" repetitorisch aufgefrischt wird: einem Überblick, nicht einer langatmigen Repetition: wir wiederholen, dass wir diesen Überblick vom deutschen, ja vom europäischen Gesichtspunkte aus auf einem bayerischen oder württembergischen Gymnasium in genau derselben Ausführlichkeit oder Kürze behandeln würden, wie auf einem preussischen. Über das Einzelne der Geschichte Friedrichs des Grossen brauchen wir nichts zu sagen: man lüge nicht und schmeichle nicht, — umgehe z. B. die Wahrheit nicht, dass die Erziehung des grossen Mannes eine mangelhafte, zum Teil grundverkehrte war und gehe auch jetzt, gleichsam aus Reue darüber, dass man lange Friedrich Wilhelm I. als einen halbverrückten Despoten geschildert hat, bei diesem aus Gut und Schlimm merkwürdig gemischten Manne nicht nach der andern Seite über die Grenze geschichtlicher Wahrheit hinaus. Die Kriegsgeschichte, wie Thukydides und nach ihm Archenholz thun, streng chronologisch, nach Sommern und Wintern, mit klarem Auseinanderhalten der verschiedenen Kriegsschauplätze: bei den Schlachterzählungen kein Prunken mit halbverdauter Strategie und rechtem und linkem Flügel, vielmehr suche man bei jeder der wichtigen Schlachten irgend einen oder einige prägnante Einzelzüge heraus, wofür, wie erwähnt, die Biographie Friedrichs des Grossen von Carlyle zu empfehlen ist, in dessen Art sich freilich das historische Philistertum nicht recht wird finden können. Es wird richtig sein, die Geschichte Friedrichs zusammenhängend bis zum Hubertsturger Frieden zu erzählen: kürzer, d. h. nicht allzukurz, ist der schwierige Abschnitt von 1763—1789 zu behandeln. Wir würden diesen so disponieren:

1. Deutschland:

a) Preussen, zweite Hälfte der Regierung Friedrichs,

b) Österreich, Maria Theresia; Josef II. Reformen in den Erbstaaten,

c) was hinüberführt zu seinen Reformversuchen im Reich und Gelegenheit gibt, dessen Zustände (vgl. oben Untersekunda) zu skizzieren, Deutschlands politische Zersplitterung und seinen geistigen Aufschwung vorzuführen.

2. Russland, Türkei, Polen, erste Teilung.

3. Der Norden: Dänemark (Struensee), Schweden (Staatsstreich von 1772).

4. Am entgegengesetzten Ende gleicher Reformdespotismus, Portugal, Neapel, Spanien, Aufhebung des Jesuitenordens, und zusammenfassende Charakteristik der Zeit als Periode der Aufklärung.

5. Endlich: England und Frankreich: ihre verschiedene Entwicklung im Innern, ihre Rivalität zur See — Kämpfe in Ostindien und Nordamerika, erstere kurz, letztere, die Geburtsgeschichte der Vereinigten Staaten, etwas ausführlicher. Sie führen unmittelbar zur Geschichte Frankreichs unter Ludwig XVI., zur Vorgeschichte der französischen Revolution hinüber.

Damit haben wir die dritte Periode 1789—1871, etwa Ende Oktober, erreicht und hätten, wenn es gut geht, noch knappe vier Monate zur Verfügung. Der Geschichtsunterricht wird, je näher er der Gegenwart rückt, um so schwieriger und die Hauptschwierigkeit ist die erdrückende Menge des Stoffs, der man — es ist eine triviale Wahrheit — nur durch Sichtung d. h. ungleichmässige und bis zu einem gewissen Grad also auch ungleichartige Behandlung begegnen kann. Darüber noch einige Andeutungen.

Die Abschnitte sind 1789—1815, 1815—1848, 1848—1871.

Bei der Geschichte der eigentlichen Revolutionszeit 1789—1804 vertiefe man sich nicht allzusehr in die „Ursachen der Revolution", die überaus verwickelter Natur sind, erzähle aber den Gang dieser Revolution bis zum Umschlag des Thermidor in thunlicher Ausführlichkeit, während die kriegerischen Ereignisse unter starker Anlehnung an das hoffentlich verständig klare Lehrbuch ohne viel Detail vorgeführt werden; ausführlicher den Sturz der Direktorialregierung, und die Rückwirkung der werdenden revolutionär-monarchischen Ordnung in Frankreich auf die deutschen Verhältnisse; wogegen für die Zeit von 1804—1812 die kriegerischen Ereignisse und die dämonische Persönlichkeit Napoleons in den Vordergrund treten: man verabsäume nicht, auch den wohlthätigen Wirkungen, unmittelbaren und mittelbaren, dieser Tyrannei ein Wort zu widmen. Hier, wie bei der ganzen neueren und neuesten Geschichte ist daran zu erinnern, dass, wenn man auch sich im allgemeinen davor hüten muss, sich zu tief in Strategie und Taktik einzulassen, man doch den Gang der Kriege durch scharfe Markierung der Entscheidungspunkte auf den verschiedenen Kriegsschauplätzen deutlich machen und den Schüler daran gewöhnen muss, seinen Atlas (es braucht nicht notwendig ein sogenannter historischer zu sein) auch historisch zu lesen. Eine reichliche Zeit muss für die Geschichte

der Jahre 1813—1814 (namentlich 1813) ausgespart werden und für das letztere dürfen auch und sollten die Kämpfe und Schlachten in einiger Ausführlichkeit gegeben werden: die Schülerbibliothek soll hier, hier namentlich und kann auch leicht zu erfreuender Ergänzung des Unterrichts durch häusliche Lektüre herangezogen werden.

Der 2. Abschnitt 1815—1848 kann, indem man sich stärker als beim vorhergehenden auf das Lehrbuch stützt, kurz und mehr punktierend als erzählend behandelt werden: zuerst ein genaues Bild der Territorialgestaltung Europas durch die Wiener Verträge und Charakterisierung der fünf Grossmächte nach ihren wesentlichen Lebensbedingungen, Nennung und kurze Charakteristik der übrigen Staaten: dann nach Ländern und chronikartig die wichtigsten Ereignisse: die Keime deutscher Einheit im Zollverein mag ein in diesen Dingen wohlunterrichteter Lehrer näher darlegen und dabei das Verdienst Friedrich Wilhelms III. und seiner Räte gebührend hervorheben: den Rotteck'schen Standpunkt haben wir ja wohl jetzt glücklich überwunden. Das Jahr 1830 ist eine Station, die aber an Wichtigkeit — für den Unterricht meinen wir — durch die weitere Entwickelung verloren hat, und es kann genügen, wenn nur das allgemeine Ergebnis der „grossen Woche" angegeben wird.

Im dritten Abschnitt 1848—1871 bietet zunächst seine Eröffnung, die grosse Krisis des Jahrhunderts, 1848—1852 ausserordentliche Schwierigkeiten durch das Ineinandergreifen der auf grösstem Raume spielenden Ereignisse, die jeder übersichtlichen Darstellung zu spotten scheinen. Hier muss ich den Lehrer, der diesen Bemerkungen seine Aufmerksamkeit schenkt, auf den Lösungsversuch verweisen, den ich in dem Abriss der Neuesten Geschichte (Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachfolger, 2. A. 1889) gemacht habe und auf dem der betreffende Abschnitt in den neueren Auflagen des weitverbreiteten Herbst'schen Hilfsbuchs beruht: er stützt sich, wenn man doch nach Lessings Wort seines Fleisses sich soll rühmen dürfen, auf eingehendes Studium des Gegenstands und langes Ringen um seine Gestaltung: was ich den Gegenvorschlägen, die von einigen Kritikern gemacht worden sind, nicht nachrühmen kann.

Weniger Schwierigkeiten bietet die Zeit von 1852—1863: man kann die wichtigsten Begebenheiten anschliessen an die Darlegung der Territorialveränderungen im Orient und in Italien, und dabei die beiden Kriege, welche diese Veränderung der Karte hervorgerufen haben, skizzieren: dabei kommt die Tyrannis Nikolaus I. von Russland und Napoleons III. von selbst zu deutlicher und wirksamer Vorführung: zuletzt kommt man an Deutschland, wobei man unter Hervorhebung der materiellen Fortschritte, das Unbefriedigende und höchst Gefährliche des politischen Zustands unserer Nation um 1863 nach den Gesichtspunkten

der staatlose Teil der Nation (Bundesverfassung),
Österreich,
Preussen

nachdrücklich hervorheben muss. Das kritische Jahr ist das Jahr 1863, dessen Bedeutung gebührend hervorgehoben werde: der innere Streit in Preussen auf seinem Gipfelpunkt, der deutsche Fürstentag, die schleswig-

holsteinische Erbfolgefrage, hinter ihr die grosse deutsche Frage in das Stadium der Entscheidung getreten: darauf Deutschlands Wiedergeburt und Neugestaltung 1863—1871, für welche eine genügende Zeit erübrigt werden muss und die auch nicht schwer darzustellen ist, weil der Verlauf der Ereignisse sehr klar, fast programmmässig sich abspielt, und weil man auch den Krieg von 1866 jetzt, wo die ungeheure Krisis hinter uns liegt, sehr ruhig, wenigstens sehr objektiv darstellen kann. Es geschehe mit Hervorhebung des Gesichtspunkts oder der Gesichtspunkte,

dass es eine furchtbar ernste Sache um das Leben einer grossen Nation wie der unsrigen ist,

dass die Einigung einer grossen Nation zu einem Staate in der Geschichte sich niemals durch sehlechthin friedliches Zusammenschliessen ihrer Teile vollzieht, *tantae molis erat Romanam condere gentem*,

dass die kriegerische Auseinandersetzung zwischen Österreich und Preussen, dem alten Deutschland des Bundestags und dem neuen — der Bürger- oder Bruderkrieg – die Heilung eines Siechtums darstellt, welches der Nation tödlich hätte werden können,

und dass es recht gut und eine gnädige Fügung Gottes war, wenn die Lehren der Geschichte, die Kritik der kläglichen Verfassung der Nation von 1815—1863, dem alten Deutschland von dem neuen, dem in langer Arbeit erstarkten preussischen Staat, und nicht von einem siegreichen Frankreich gegeben wurde.

Über den versöhnenden 1870er Krieg und sein grosses Ergebnis, den Schlusspunkt des eigentlichen Geschichtsunterrichts brauchen wir nichts zu sagen: hier wird selbst der kälteste Darsteller warm werden, und der Historiker kann hier aus seinem Studium, seiner Vorbereitungsarbeit den höchsten Gewinn ziehen und die tiefste Befriedigung schöpfen: er darf die Beredsamkeit der Ereignisse selbst walten lassen.

Soviel über den Vortrag — die Darbietung des Stoffs, wir haben noch einige Worte über die Repetition auf dieser obersten Stufe zu sagen. Sie stellt dem Lehrer schwierige Aufgaben und zwar für ihre beiden Arten, — die Wiederholung des in der jevorhergehenden Stunde Vorgetragenen, und die Repetition grösserer Partien nach Absolvierung eines Abschnitts oder einer ganzen Periode.

Man legt nun — und dies wird sich doch wohl vorzugsweise auf die erste Art beziehen — grossen Wert darauf, dass diese Wiederholung in zusammenhängender Rede vom Schüler gegeben werde. „Der mündliche freie Vortrag der Schüler muss in dem Geschichtsunterricht besonders geübt werden“ sagen die „Methodischen Bemerkungen“ des preussischen Lehrplans am Schluss des Kapitels „Geschichte“. Ich würde hinzusetzen, „soweit solcher Vortrag dem Erfassen geschichtlicher Zusammenhänge und ihrer Einprägung dienlich ist“ — diese Übung, meinen wir, soll dem Zwecke geschichtlichen Unterrichts dienen, darf nichts als Redeübung für sich bedeuten wollen, die Schüler sollen nicht am Geschichtsunterricht Reden halten lernen: sie sollen nur lernen, sich über gelernten und *si Diis placet* verarbeiteten geschichtlichen Stoff verständig und einigermassen fliessend auszudrücken. Besondere „geschichtliche Vorträge“ von Schülern

ausarbeiten und vortragen zu lassen, gehört zu dem Vielen, was ganz gut wäre, wenn wir nur mehr Zeit hätten: man mutet nicht bloss hier dem Gymnasium zu, was Sache der Universität und hier ihres historischen Seminars ist. Auch bei jenem Repetieren in „freiem Vortrag" — d. h. indem man 1, 2, 3 Schüler nacheinander aufruft, die in zusammenhängender Rede den Inhalt der vorhergegangenen Geschichtsstunde wiederholen sollen, muss man sich vor dem Schablonenhaften hüten: schwierigere Partieen wird man besser auf katechetischem Wege wiederholen, wenn man ein volles Verständnis erzielen will z. B. Verfassungsgeschichtliches und Wirtschaftliches. Und man wird nicht lange brauchen, um die Erfahrung zu machen, dass selbst auf der obersten Stufe die Fähigkeit, geschichtliche Zusammenhänge scharf zu erfassen und klar wiederzugeben, nur erst bei wenigen entwickelt ist.

Hat nun der Vortrag und diese laufende Repetition von Stunde zu Stunde, bei welcher der Schüler sein Lehrbuch gründlich durchzuarbeiten und sich anzueignen veranlasst wird, zum Hauptzweck die Aneignung des Thatsächlichen in seinem verständig erfassten Zusammenhang: so sind die Repetitionen grösserer Abschnitte dazu bestimmt, wie wir es oben bestimmt haben, die Schüler mit dem gewonnenen historischen Stoff operieren zu lehren — den Schüler in die Elemente angewandter Geschichtskunde einzuführen. Man hat damit schon in Quarta begonnen, und es durch die ferneren Klassen weitergeführt: es leuchtet ein, dass dies Verfahren auf der Stufe der Prima mit reichlicherem Gewinn wird geübt werden können. Wir müssen aber hinzusetzen, dass diese Repetitionen unserer Erfahrung nach die schwierigste Aufgabe oder eine der schwierigsten Aufgaben sind, welche dem Lehrer gestellt werden können oder vielmehr die er sich stellen muss. Die Motive für solche Repetition sind, wie natürlich, zahllos: wir wollen im Anhang einige derselben anführen und glauben auf diese Weise dem wichtigen Kapitel besser gerecht zu werden, als wenn wir uns um eine Theorie dieser Gesamtrepetitionen bemühten. Man muss sich, auch hier und namentlich hier auf der obersten Stufe, davor hüten, allzutief unter die Oberfläche zu greifen. Denn kommen wir zurück auf das, was wir am Anfang unseres Weges uns haben sagen müssen: dieser ganze Unterricht trägt auch auf seiner relativ höchsten Stufe doch nur einen vorbereitenden, einen propädeutischen Charakter und von dem, was man früher Philosophie der Geschichte genannt hat, oder wie Buckle und andere als Biologie der Menschheit bezeichnet und unter diesem Namen als zu erstrebendes Ideal aufstellt, sind wir noch weit entfernt. Gleichwohl gehört es allerdings auch zum Begriff Propädeutik, dass man den Blick der für ein Höheres Vorzubereitenden auch schon auf dieses Höhere richte, es ihnen, soweit es von der Ferne sichtbar ist, zeige. Überall muss dem Schüler entgegentreten, dass jede Kenntnis, die er sich aneignet, zu neuen Kenntnissen zu führen bestimmt, jede erreichte Stufe von Erkenntnis nur die Vorstufe neuer Erkenntnisse ist: und was damit unmittelbar mitgesetzt ist, dass jede erstiegene höhere Stufe der Erkenntnis zugleich auch die Forderungen an den sittlichen Willen des Menschen steigert.

Denn wenn wir auch alles Predigen, alles tendenziöse sogenannte

Pflegen der Vaterlandsliebe und aller möglichen sonstigen Tugenden im Geschichtsunterricht abweisen, wenn wir durch alle Stufen verlangen, dass dieser Unterricht vor allem wahr sei, also von den Übertreibungen des Schmeichlers und Optimisten wie des pessimistischen Rigoristen sich ferne halte, so sind wir doch nicht gemeint, für den Gymnasialunterricht gerade auf diesem Gebiete auf die Forderung zu verzichten, dass überall die menschlichen Dinge, die er uns vorführt, unter den Gesichtspunkt der Freiheit[1]) und der Verantwortung gestellt werden, und, was daraus folgt, dass man das moralisch Hässliche und Verwerfliche nicht mit beschönigendem Namen bezeichne. „Alles erklären heisst alles verzeihen" ist ein in unserer weichlichen Zeit bekanntlich sehr beliebtes Wort: im Gegensatz dazu wollen wir den Geschichtslehrer an unseren Gymnasien und den ihnen entsprechenden Anstalten zum Schlusse noch darauf aufmerksam machen, dass sein Unterricht nur dann fruchtbringend gewesen ist, wenn er bei der Mehrzahl seiner Schüler eine Neigung zu strengem Urteile in ethischen Dingen hinterlässt, und dass wir es lieber sehen, wenn er dabei in der Weise des alten Chr. Fr. Schlosser als in der Rankes über das *juste milieu* hinausgeht. Wir wollen damit den Geist, in welchem der Unterricht gegeben werden soll, im Ganzen bezeichnen: dann und wann wird sich die Gelegenheit allerdings von selbst ergeben, oder aufdrängen, wo man an einem historischen Vorgang — wir wollen beispielsweise den Übertritt Heinrichs IV., den Prozess der Maria Stuart, die Hinrichtung Michael Servedes, die Erschiessung des Herzogs von Enghien nennen — das sittliche Urteil der Schüler noch in einem besonderen Sinn üben und bilden kann.

Es leuchtet ein, dass wir in diesem Zusammenhang noch vieles Accidentelle berühren könnten, — die Möglichkeit einer Gesamtrepetition des durchwanderten Geschichtsgebiets z. B. unter bestimmten Gesichtspunkten, die Frage, wie weit häusliche Lektüre dem öffentlichen Unterricht zur Seite gehen könne, etwa auch solle, und in welchem Umfang solle, litterarische Winke für die Lehrer bei ihrer Vorbereitung für die einzelnen Partien, Wünsche in betreff der Ausrüstung, welche der künftige Geschichtslehrer am Gymnasium auf der Universität sich verschaffen kann oder soll, und so manches andere: aber wir dürfen uns nicht in Fragen verlieren, von deren Erörterung wir uns keinen unmittelbaren Gewinn für unsere Leser versprechen dürfen.

Wir sind nicht in der Lage gewesen, besondere methodische Griffe und Künste aufzuzeigen, welche den geschichtlichen Unterricht leichter machen oder leichter erscheinen lassen könnten, als er seiner Natur nach ist. Er ist kein sogenanntes Hauptfach: allerdings: aber ein schlecht behandeltes Nebenfach kann, wie alle Nebenfächer auf der Welt, gar leicht zu einem Hauptübelstande werden, und umgekehrt kann ein vorzüglich

[1]) „Aus diesem Gesichtspunkt betrachtet und nur aus diesem ist mir die Weltgeschichte ein erhabenes Objekt", sagt Schiller „über das Erhabene." Bd. 15, 286 der Hempel'schen Ausgabe.

behandeltes Nebenfach, also ein recht guter Geschichtsunterricht, manchen Mangel und Missstand, der an anderem Unterricht zu Tage tritt, ersetzen und gut machen. Der Lehrer kann sich, und muss sich vielfach, wenn er wahr gegen sich selbst ist und manchmal mit Schmerz empfindet, wie weit der wirkliche Unterricht, auch der seinige, von dem Ideal noch entfernt geblieben ist, zuweilen mit dem trösten, was dennoch durch den Gesamtunterricht und das Zusammenwirken der verschiedenen Kräfte im Organismus der Schule erreicht wird: und das ist, auch auf unserem Gebiet, in der That nicht wenig. Auch wenn wir, wie billig, nur Durchschnittslehrer, Durchschnittslehrbücher und Durchschnittsschüler annehmen, so haben diese Schüler doch nicht so ganz wenig erreicht. Sie haben — und diesen einen Vorzug hat das Gymnasium vor den realistischen Anstalten voraus — durch neunjährige intensive Beschäftigung mit den zwei wichtigsten Kultursprachen und stufenweise Quellenlektüre den geschichtlichen Sinn ausgebildet, den Zusammenhang heutigen Lebens und heutiger Denkweise mit Leben und Kultur einer entfernten Vergangenheit erkannt, erfahren, gewissermassen erlebt — sie haben durch die Beschäftigung mit deutscher Litteratur von der Fabel und den Kindermärchen an bis zur hohen Tragödie tiefe Blicke in den Werdegang unserer Nation gethan und ihren Herzschlag geteilt, — sie haben eine oder zwei moderne Sprachen so weit gelernt, dass sie die Gleichheit wie die Verschiedenheit der Volksgeister, des deutschen, französischen, englischen, erfasst und dabei nationalen Stolz und nationale Bescheidenheit gewonnen haben; — sie haben zweimal, einmal als Knaben und einmal als Jünglinge den Gang durch die Jahrhunderte, Völker und Zeiten, gemacht, haben wie Odysseus vieler Menschen Städte gesehen und Sinn erkannt, und das wichtigste Thatsächliche zu fernerer Orientierung auf allen Wissensgebieten sich eingeprägt, — sie haben so, unter Leitung und starker Beihilfe der Religion und des Religionsunterrichts den Begriff Menschheit sich erarbeitet, ihm aus einem unverstandenen Wort zu einer verstandenen Thatsache, zu einer Wahrheit gemacht: und sie haben durch alle diese Mittel und Kräfte auch ein Soll in ihre Seele gepflanzt, — eine Gesinnung oder die Keime einer Gesinnung, kraft deren sie sich sagen, dass auch ihr Leben einem Vaterlande, einer Nation, die vor jedem ihrer Glieder war und nach ihm sein wird, und durch diese Nation der Menschheit zugehörig und verpflichtet ist.

Anhang.

Vortrag, in Quarta.

(Die Schlacht bei Cannä ist in der voraufgehenden Stunde erzählt und das Charakteristische derselben wiederholt worden. Der Lehrer fährt fort:)

Ein römischer Staatsmann, der den Krieg und wahrscheinlich auch diesen Unglückstag von Cannä mitgemacht hat, M. Porcius Cato, erzählt uns als etwas, das zu seiner Zeit allgemein geglaubt wurde, dass am Tage nach dem ungeheuren Siege dem Hannibal von einem seiner Unterfeldherrn der Gedanke nahegelegt worden sei, sofort mit dem Heere gegen die Stadt Rom aufzubrechen, die er sicher im ersten Schrecken überraschen und so leicht würde einnehmen können: „in fünf Tagen" hätte Maharbal, der Führer der Reiterei ihm gesagt, „wird dir das Mahl auf dem Kapitol gekocht sein". Hannibal hätte geantwortet, dass er den Vorschlag in Erwägung ziehen werde, einige Tage später, nachdem er die Siegesbeute und die Gefangenen geborgen, die Toten begraben hatte, sei er auf denselben selbst zurückgekommen: da habe der Reiteroberst geantwortet: „es ist zu spät, sie haben es in Rom schon erfahren."

Hannibal wird seine guten Gründe gehabt haben, warum er den Rat nicht befolgte, davon werdet ihr später hören: dass er Rom nicht durch einen Handstreich hätte nehmen können, so wenig als die Deutschen im Jahre 1870 nach der Schlacht bei Sedan die Stadt Paris durch einen Handstreich genommen haben, das geht aus dem hervor, was die alten Geschichtschreiber uns über die Haltung der regierenden Männer in Rom, als die Kunde von der Niederlage dorthin gelangt war, berichten.

Allerdings der erste Eindruck war so, dass er alles zu lähmen schien. Wir haben schon gehört, dass unter den aus der Schlacht Entkommenen, die in Canusium eine kurze Rast gefunden hatten — eine patriotische Frau, Busa mit Namen, reichte ihnen hier die erste Erquickung, — die Verzweiflung so gross war, dass einige der jüngeren Offiziere auf den Gedanken kamen, ob sie nicht, da die Sache Roms doch verloren sei, übers Meer zu irgend einem der Könige entfliehen sollten: doch liest man mit Freude, dass ein damals noch ganz junger Mann aus dem römischen Adel, P. Cornelius Scipio, den rechten römischen und patriotischen Geist gezeigt habe — je schwerer das Unglück ist, desto treuer muss man zu seinem

Lande stehen: mit gezogenem Schwert sei er vor die Verirrten getreten, und habe von ihnen den Eid verlangt, den er als der erste selber geleistet — die öffentliche Sache nicht zu verlassen und nicht zu dulden, dass ein anderer sie verlasse. Ähnlich geschah es auch in Rom, als die Unglücksbotschaft ihren Weg dorthin gefunden hatte. Kein alter Schriftsteller will den ersten Eindruck schildern: man kann ihn sich selber ausdenken: Alles sei verloren, beide Konsuln gefallen, vom ganzen Heere niemand übrig geblieben, und dass die Aufregung und der Schrecken nur neue Nahrung erhielt durch die furchtbaren Einzelheiten, die man nach und nach erfuhr, lässt sich wohl ermessen. Fast jedes Haus hatte einen Toten zu beweinen und noch peinlicher war die Ungewissheit, in der die meisten schwebten, was aus den Ihrigen geworden sei, und so überliess sich die Menge, die Frauen namentlich, widerstandslos dem Schmerz und der Furcht. Allein hier in Rom gab es eine Körperschaft, die das Regieren verstand, — das Ruder zu führen auch im schwersten Sturme: das war der Senat, den die beiden in Rom zurückgebliebenen Prätoren nicht zögerten alsbald nach der Hostilischen Kurie zu entbieten.

Wir wissen, wie der Senat zusammengesetzt war: er ergänzte sich durch die Männer, welche die Quästur, schon ein hohes und verantwortungsvolles Staatsamt, bekleidet hatten und die dann, wenn nicht die Censoren einen Makel an ihnen entdeckt hatten, dem Senate lebenslänglich angehörten: es war also eine Versammlung von solchen, welche das Volk durch sein Vertrauen zu ihrem Amt berufen, gewählt hatte und die dann doch für immer von seiner Laune unabhängig waren, eine Versammlung von Beamten und Häuptern der alten Familien, die mit Ruhe und Sachkenntnis zu beratschlagen gewohnt war, und die zugleich, wo es, wie jetzt, zu handeln galt, zu ordnen, zu leiten, zu kommandieren verstanden. Rasch wurde angeordnet, was nötig war: Ruhe in der Stadt hergestellt, die laute Trauer verboten, Streifwachen ausgesandt, um Nachrichten einzuholen und zu sorgen, dass diese zuerst, um nicht die Aufregung zu steigern, an die Prätoren gelangten: die Thore wurden militärisch besetzt, niemand durfte die Stadt verlassen. Ein Schreiben des Consuls Terentius lief ein, welches die ganze Grösse des Unglücks enthüllte, auch noch von anderen Seiten, Cisalpinien, Sicilien kamen Unglücksbotschaften: schon aber hatte man sich soweit gefasst, um die notwendigsten militärischen Massregeln zum Schutze der Stadt zu treffen: wozu man nach alter Weise einen Diktator ernannte. Auch die religiösen Pflichten versäumte man nicht: sehr ernsthaft forschte man nach, wie man am besten den Zorn der Götter abwenden könne, der sich in diesen gehäuften Unglücksfällen zeige und selbst nach Delphi, an die alte Orakelstätte, soll man zu diesem Zwecke geschickt haben. Auch dem wüsten Aberglauben der aufgeregten Menge musste ein Opfer gebracht werden: auf dem Rindermarkt wurde, irgend einem Orakelspruch zufolge, ein gallischer Mann und ein gallisches Weib, ein griechischer Mann und ein griechisches Weib lebendig begraben. Das Wichtigste war, dass man der Zerrüttung in den regierenden Kreisen, die nicht am wenigsten die seitherigen Niederlagen verschuldet hatte, ein Ziel setzte. Es war Hader zwischen einer Senats- und einer Volkspartei, wie sich dies ja durch

die ganze römische Geschichte zieht: Terentius Varro, der das Unheil verschuldet hatte, gehörte der Volkspartei an, wie wir uns erinnern. Gegen den Rat des andern, des Ämilius Paulus, gegen den Sinn des alten Fabius, hatte er sich kopflos in den Kampf gestürzt, der nun zu einer so fürchterlichen Katastrophe geführt hatte; es wäre begreiflich gewesen, wenn der Unwille gegen ihn sich gerichtet und das empörte Gefühl Rache an ihm gesucht hätte. Aber der Senat war weiser. Es durfte in diesem Augenblick keine Parteien im Staate geben und so gewann es der Senat über sich, dem überlebenden Konsul Varro, als er mit den inzwischen gesammelten Heerestrümmern in die Nähe der Hauptstadt kam, entgegenzugehen und ihn zu beglückwünschen, dass er am Heil des Staates nicht verzweifle. Vom Kommando allerdings wusste man ihn auf anständige Weise zu entfernen.

Gegen einen Handstreich war also Rom, an sich eine starke Festung, schon wenige Tage nach der Niederlage vollkommen gesichert. Auch beabsichtigte Hannibal, der seinen Gegner wohl kannte und ihn wie seine eigenen Kräfte richtig schätzte, keinen solchen. Es wäre ihm, der, wie alle grossen Männer, nicht den Krieg um des Krieges willen führte, ganz willkommen gewesen, mit Rom einen billigen Frieden zu schliessen, der dem drückenden Übergewicht der Römer ein Ziel gesetzt und seiner eigenen Vaterstadt das in dem letzten Menschenalter Verlorene wiedergebracht hätte. Er lies diesmal auch die römischen Bürger aus den Gefangenen vor sich kommen und redete mild mit ihnen, setzte ihnen auseinander, dass es ihm nicht um einen Krieg bis aufs Messer zu thun sei, bestimmte einen Auslösungspreis und gestattete ihnen, 10 Delegierte zu wählen, um die Sache in Rom zu betreiben. Denen gab er einen vornehmen Karthager seines Vertrauens, namens Karthalo mit, der Auftrag hatte, die Bedingungen zu nennen, unter denen Hannibal Friede zu schliessen bereit sei.

Karthalo selbst wurde in Rom gar nicht zugelassen, — die Delegierten aber durften dorthin kommen und ihre Sache vor dem Senat führen. Ihr Sprecher, dem der Geschichtsschreiber Livius eine bewegliche Rede, die ihr später selbst lesen werdet, in den Mund legt, unterliess nichts, was die Herzen der Väter zur Milde stimmen konnte, und vor der Kurie hatte sich eine zahlreiche Menge versammelt, die mit lauten Klagen und Bitten den Wunsch kund gab, dass der Senat den Loskauf ihrer Söhne oder Väter oder Brüder aus einer harten Gefangenschaft genehmigen möchte. In der That schwankte man im Senat einen Augenblick — wie zwei Menschenalter früher — wer weiss bei welcher Gelegenheit? — Aber auch diesmal fand sich ein Mann wie damals Appius Claudius, der dem Senat deutlich machte, was das römische Volk sich selber schulde, dass von Friede und Nachgiebigkeit keine Rede sei, solange der Feind auf italischem Boden stehe, — T. Manlius Torquatus, ein Nachkomme jenes Manlius Torquatus, der einst in einer ernsten Stunde des Latinerkriegs den eigenen Sohn der Strenge des römischen Kriegsgesetzes zum Opfer gebracht hatte. Er widersprach: und der Senat von Rom erhob sich zu einem Entschluss, der, furchtbar hart wie er war, doch der schweren Krisis, in der ihr Staat sich befand, entsprach: er verweigerte den Los-

kauf, von Friede war keine Rede: die Delegierten kehrten zurück und ohne Murren unterwarf sich das Volk von Rom dem heroischen Entschlusse seiner Regierung. So handelt in schwerer Zeit ein tapferes Volk und eine mannhafte Regierung: mit Recht sagt Livius, dass dieser Krieg der denkwürdigste aller seitherigen sei, es war der Kampf eines grossen Feldherrn und Führers mit einem grossen Volke.

Untertertia.

(Wir wählen hier, um zu zeigen, wie wir uns den erzählenden Vortrag des Lehrers denken, die nicht leicht zu behandelnde Partie des Zusammenstosses von König und Papst, Heinrichs IV. und Gregors VII.)

Im Oktober des Jahres 1075 war der so gefährliche Aufstand in Sachsen völlig niedergeworfen und auch Papst Gregor hatte den König zu diesem seinem Siege beglückwünscht. Es waren Meinungsverschiedenheiten und Verhandlungen zwischen beiden, aber zu einem Bruch war es noch nicht gekommen. Der Papst ging aber jetzt, nachdem er die ersten Schwierigkeiten überwunden, mit der seinem Charakter eigentümlichen rücksichtslosen Kühnheit im Sinne der strengen kirchlichen Ideen, die man nach dem aquitanischen Kloster, in dem Gregor selbst eine Zeitlang gelebt hatte, als cluniacensische bezeichnet, vor: zunächst gegen die Ehe der Priester und gegen das, was man mit dem Namen des in der Apostelgeschichte erwähnten Simon als Simonie bezeichnete: dieser Simon hatte den Aposteln Petrus und Johannes in Samaria Geld angeboten, damit auch er durch Handauflegung die Gabe des heiligen Geistes mitteilen könne. Gregor und die strengkirchliche Partei bezeichnete es und verdammte es als solche „Simonie“ und als schwere Sünde, wenn ein Geistlicher ein geistliches Amt durch einen Weltlichen sich übertragen lasse, und wenn ein Laie es wage, eine solche Übertragung vorzunehmen.

Nun war dieses und jenes damals sehr gewöhnlich: Gregor aber bedrohte im Februar jenes Jahres einige Räte des Königs, weil sie sich solcher Simonie schuldig gemacht hätten, mit der Exkommunikation. Er war ganz von dem Gedanken durchdrungen, dass überall dem Geistlichen die Herrschaft über das Weltliche, also auch dem Priestertum die Herrschaft über Fürsten- und Königtum zukomme, und dabei stiess er, wie natürlich, mit der wirklichen Welt hart zusammen und machte sich viele Feinde. Namentlich unter der deutschen Geistlichkeit, der hohen und niederen, die seine rücksichtslose Energie erschreckte, hatte er viele Gegner: ebenso in der Lombardei, man wusste, dass er auch in Rom selbst eine starke Partei gegen sich hatte, die ihn sogar einmal in der Weihnacht 1075 überfiel und misshandelte. Deshalb glaubte Heinrich — er war jetzt 25 Jahre alt — leicht die alten königlichen Rechte gegen ihn behaupten zu können und nahm die Drohung nicht sehr ernst. Allein Gregor kannte die Schwierigkeit der Lage des Königs besser und er war nicht der Mann bloss zu drohen, es war ihm Ernst mit jenem Anspruch, den wir jetzt allerdings für anmasslich und unchristlich halten und mit dem Gebot des Herrn Gott was Gottes und dem Kaiser was des Kaisers ist zu geben, nicht vereinigen können: die Räte wurden nun wirklich exkommuniziert und päpstliche

Gesandte kamen an das königliche Hoflager, mit der Aufforderung, dass der König sich von den Gebannten trenne, auch seinen Wandel, welcher der Kirche Ärgernis gebe, ändere, widrigenfalls er selbst exkommuniziert werden würde. Der König, in begreiflichem Zorn, entbot alsbald die Bischöfe und hohen Geistlichen seines Reichs zu einer Synode nach Worms und hier wurde die Absetzung Gregors ausgesprochen: auf einer Synode zu Piacenza traten die lombardischen Bischöfe diesem Beschlusse bei, und Gesandte Heinrichs erschienen im Februar 1076 zu Rom, um hier, in einer im Lateran versammelten Synode die Absetzung mitzuteilen und durchzuführen. Hier aber war man unbedingt für Gregor und dieser konnte also den Gegenschlag führen, der durch die ganze Welt wiederhallte. Mit grosser Feierlichkeit sprach er über den ersten Fürsten der Christenheit den Bann wirklich aus und schloss mit dem gewaltigen Schriftwort, auf welches die römische Kirche ihre Herrschaftsansprüche gründet: Ev. Matth. 16, 18; „Du bist Petrus und auf diesen Fels will ich meine Gemeinde gründen und die Pforten der Hölle sollen sie nicht überwältigen."

Gregor konnte diesen kühnen Schritt wagen, weil die Folgerichtigkeit, mit der er die schroffsten und strengsten Ideen verfocht, weithin dem Volke imponierte und den in jener Zeit vorwaltenden Empfindungen entsprach, und weil Heinrich die meisten deutschen Fürsten zu Gegnern hatte, die ihm Plane massloser Ausdehnung seiner königlichen Gewalt zuschrieben und ihn dabei, weil er ein Mann von nicht gewöhnlichen Fähigkeiten war, fürchteten. Sie verständigten sich, und Otto von Nordheim, der bedeutendste von den Grossen Deutschlands, trat wieder als Gegner des Königs auf, in dessen Vertrauen er eine Zeit lang hoch gestanden hatte. Sie traten in Verbindung mit dem Papst Gregor, der ihnen zu dem Ziel der Absetzung des Königs, das sie nicht sofort und auf geradem Wege erreichen konnten, behilflich sein sollte. Zu Tribur, im heutigen Grossherzogtum Hessen, versammelten sie sich, und da der König zu schwach und auch zu klug war, Gewalt brauchen zu wollen, so kam zunächst eine Art Vermittlung zu stande, die aber nicht ernstlich gemeint war und die feindselige Stimmung und Absicht der Fürsten nur schlecht verhüllte. Sie setzten ihrem König einen kurzen Termin, 22. Februar des folgenden Jahres, bis zu dem er sich vom Kirchenbann gelöst haben müsse, bis dahin solle er sich jeder Regierungshandlung enthalten, auch nicht die Abzeichen der königlichen Gewalt tragen: im Februar sollte dann in Augsburg ein Fürstentag zusammentreten, zu dem auch der Papst erscheinen würde, der dann die Entscheidung treffen werde: ein schmachvoller Beschluss, mit dem sie der weltlichen Gewalt und also auch der ihrigen den Todesstoss gegeben hätten. Überdiess war er gar nicht ehrlich und ernstlich gemeint: sie glaubten und hatten ein Recht, dies vorauszusetzen, dass der König die Lösung vom Banne durch den Papst nicht erreichen werde. In der That schickte dieser sich schon zur Reise nach Deutschland an, wo ihm zu Augsburg das Ziel winkte, nach dem er trachtete, Schiedsrichter über alle Gewalten der Erde zu sein; den Wunsch Heinrichs, selbst die Absolution in Rom nachzusuchen, hatte er barsch abgewiesen; da erfuhr er plötzlich, dass Heinrich auf dem Wege nach Italien sei.

Das war in der That der Fall, diesen Entschluss hatte der König gefasst, aber in ganz anderer Weise, als Gregor dachte. Dieser glaubte, Heinrich wolle die Lösung vom Banne mit Gewalt erzwingen. Der 27jährige König aber war klüger: er durchschaute seine Lage, dass er durch die Vereinigung der gedoppelten Feindschaft, der Fürsten und des Papstes, erdrückt werden würde, und er durchschaute auch, dass beide darauf ausgingen, ihm die Lösung vom Bann unmöglich zu machen: erfüllte er aber diese Bedingung der Lösung vom Banne nicht, so war er in ihre Hand gegeben. Diesen Vorwand musste er ihnen entziehen. Mit klugem und raschem Entschlusse entschied er sich, die Lösung vom Banne vom Papste zu erzwingen, aber nicht durch Waffengewalt, sondern durch moralische Nötigung, indem er der Kirche Genugthuung leiste durch einen augenfälligen Akt kirchlicher Busse. Er verliess Speier, wo er zuletzt gelebt hatte und ging mit geringem Gefolg, in Begleitung seiner von ihm lange verkannten und unwürdig behandelten Gemahlin in tiefem Winter über den Mont Cenis: jener Winter wird als ungewöhnlich kalt geschildert, wie denn der Rhein lange Zeit, bis in den März 1077 hinein, festgefroren war, und die Reise war überaus mühselig, denn damals gab es noch keine Eisenbahnen über die Alpenpässe und keine Durchstiche. In Italien angelangt, machte er von den Anerbietungen der lombardischen Missvergnügten, denen Gregor aufs äusserste verhasst war, keinen Gebrauch, sondern eilte, den Papst aufzusuchen, der sich — denn auch er hatte nicht anders gedacht, als dass der deutsche König mit kriegerischer Absicht komme, — nach einem Schlosse der getreuesten Dienerin des heiligen Petrus — das hiess der Kirche und ihres Oberhaupts, — Mathilde Markgräfin von Tuscien, nach Canossa begeben hatte. Hier vor dem einsamen tuskischen Bergschloss erschien der König Heinrich, mit wenigen Begleitern, in der gewöhnlichen Tracht der Büssenden, in härenem Rocke und barfuss. Der Einlass ward ihm verweigert; auch am zweiten Tage, wo er wieder erschien und den ganzen Tag zwischen der äusseren und der inneren Ringmauer zubrachte. Drinnen aber ward wichtige Überlegung gepflogen und ein Entschluss musste gefasst werden. Die Lage war für den Papst ebenso klar, wie sie für ihn peinlich war: löste er den König vom Banne, so brach er das Abkommen mit seinen seitherigen Verbündeten, den deutschen Fürsten, Heinrich hatte ein Recht, wieder als König aufzutreten, und jene Augsburger Versammlung hatte keinen rechten Gegenstand und Zweck mehr. Löste er ihn nicht, so setzte er sich in Widerspruch mit seinem priesterlichen Charakter, ja er beging einen Frevel, indem er einem zu bussfertiger Genugthuung bereiten Sünder, einem Könige, einem jungen Manne, der ausreichenden Beweis der Reue gab, über die Alpen mitten im Winter gekommen war, um der Kirche genugzuthun, den Frieden mit Gott den er suchte versagte. Er konnte ihn nicht versagen: das scheinen ihm auch die Markgräfin Mathilde und der Abt Hugo vom Kloster Clugny, die bei ihm waren, klar gemacht zu haben: genug: am dritten Tage öffnete sich das Thor der inneren Mauer, und die Lossprechung vom Banne durch den Papst erfolgte nunmehr, wie es scheint, ohne weitere Schwierigkeit. Der Papst legte allerdings dem König allerlei harte Bedingungen auf, die aber

nichts an der grossen und entscheidenden Thatsache änderten: die Exkommunikation war aufgehoben, Heinrich in die Gemeinschaft der Kirche wieder aufgenommen: er war mithin berechtigt, wieder als König aufzutreten.

Vielfach redet man davon, dass dieser Auftritt, König Heinrich in Canossa, eine grosse Schmach und eine tiefe Demütigung des deutschen Königtums gewesen sei. Das ist aber nicht richtig. Heinrich that Kirchenbusse in den gewöhnlichen Formen, wie einst der fromme Kaiser Theodosius in Mailand nach dem Gebot des Bischofs Ambrosius Kirchenbusse gethan hatte; er that, was jeder Christ, der sich einer Schuld bewusst war, zu thun pflegte, zu thun gehalten war: darin lag nicht das Mindeste, was seiner königlichen Ehre geschadet hätte oder ihrer unwürdig gewesen wäre. Er that Busse vor dem obersten Haupt der Kirche, — er der König vor ihrem ersten Bischof, und vor der Kirche und vor Gott und seinem Priester, nicht vor Gregor demütigte er sich. Der Besiegte war vielmehr dieser, Gregor: er hatte thun müssen, was er nicht gewollt hatte und was nicht zu thun er den deutschen Fürsten entweder ausdrücklich oder stillschweigend versprochen hatte. Dem König Heinrich aber müssen wir es vielmehr zum Verdienst anrechnen, dass er, indem er die Absolution erzwang, den schmachvollen Plan der feindseligen Fürsten zerstörte, die in ihrem Hass den Papst einluden und geradezu ermächtigten, über die deutsche Krone zu verfügen. Dem Reiche wie der Kirche, dem weltlichen wie dem geistlichen Regiment wäre dadurch ein schwerer Schaden erwachsen, eine unheilbare Wunde geschlagen worden.

Die Lage Heinrichs besserte sich sofort: die Verbindung des Papstes mit den deutschen Fürsten lockerte sich und wurde unwirksam: wie ein Donnerschlag, so drückt ein gleichzeitiger Erzähler sich aus, sei die Nachricht von der Lösung vom Banne auf die Fürsten gefallen.

Nachdem dies erzählt, muss die übrige Geschichte Heinrichs kurz und übersichtlich vorgeführt werden: wir merken uns den Gang, sagt man den Schülern, in folgenden Hauptpunkten:

1. Die Heinrich feindlichen Fürsten wählten, nunmehr ohne Mitwirkung des Papstes, März 1077 zu Forchheim einen Gegenkönig, Herzog Rudolf von Schwaben, und damit war der Krieg gegeben: erst 1080 erklärte auch Papst Gregor sich unzweideutig für Rudolf, der aber in eben diesem Jahr 1080 in der Schlacht bei Hohenmölsen (Elster) fiel.

2. Ein zweiter Gegenkönig, Hermann von Luxemburg, gewann keine grosse Bedeutung. Heinrich, seit 1081 in Italien, konnte einen Gegenpapst, Clemens III., aufstellen, der ihn 1084 im Lateran als römischen Imperator krönte.

3. Gregor, in der Engelsburg, ruft die Normannen, die ihn befreien, Rom greulich misshandeln, mit ihm abziehen: in ihrem Bereich, zu Salernum 1085, stirbt er. Der Bürger- oder Parteienkrieg in Deutschland wie in Italien dauerte fort.

4. Heinrich, 1084 zurückgekehrt, hat 1093 nochmals einen Aufstand zu bekämpfen, an dessen Spitze sein Sohn Konrad steht.

5. Er erlebte dann noch einige verhältnismässig friedliche Jahre, die Bewegung der Kreuzzüge begann und förderte den Gedanken des Friedens unter den Christen selbst,

6. 1103 aber neue Fürstenverschwörung, und Verrat seines Sohnes Königs Heinrich, der den Kaiser mit List in seine Gewalt bringt, misshandelt, zur Abdankung zwingt;

7. der Krieg erneuert sich, der Kaiser erscheint nochmals im Feld, stirbt aber 1106; —

wobei dem Lehrer überlassen ist, ein und das andere Moment etwas näher auszuführen. Wir wollten nur eine Probe der doppelten Art des Vortrags — des erzählenden und des bloss punktierenden, gleichsam geschäftlich referierenden, geben.

Obertertia.

Für diese Klasse wollen wir nur ein und das andere Motiv, Leitmotiv, für eine grössere, je nachdem ein- oder zweistündige Repetition geben: das man der Klasse vorher angibt, damit der Schüler den betreffenden Abschnitt des Lehrbuchs unter jenem Gesichtspunkt durchlese, und so die ersten Schritte mache in dem, was man angewandte Geschichtskunde nennen könnte. Fühlt der Lehrer, — es sei derselbe, der mit dieser Klasse die mittelalterliche Geschichte III$^{inf.}$ durchgearbeitet hat, — das Bedürfnis eines repetitorischen Rückblicks auf die mittelalterliche Geschichte, so empfiehlt sich, wenn er die Schwelle der neueren Geschichte, die That des Augustinermönchs Luther, überschritten hat, diese Repetition, die aber nicht allzuweit ausgesponnen werden darf, in die Form einer Betrachtung einer der am meisten charakteristischen Erscheinungen des Mittelalters, des Mönchtums zu kleiden: Ursprünge wo? — Mönchtum im Abendland: Benediktiner 529, Cluniacenser, Clugny 910, Cistercienzer und Prämonstratenser — Ritterorden, — Bettelorden, zu kleiden, wobei ein geschickter, auch ein mässig geschickter Lehrer Fragen, welche die allgemeinen Charakterzüge oder besser die bedeutendsten Persönlichkeiten um 1096, 1190, 1216, 1226 betreffen in beliebiger Ausdehnung anschliessen kann. Er muss aber, da die Repetition frei, ohne Manuskript und ohne Notizen geschehen muss, einen solchen Faden in der Hand resp. im Kopfe haben, der ihn von Station zu Station leitet, weil man sich sonst gar zu leicht in das Stoffliche verstrickt.

Ist die Periode, 1517—1555 etwa, mit Vortrag und Repetition von Stunde zu Stunde erledigt, so werden die angeeigneten Kenntnisse geprüft, vertieft, befestigt durch eine Gesamtrepetition unter dem Gesichtspunkt der Geschichte einer oder zweier Territorien — Sachsens z. B. oder Brandenburgs — zweier regierenden Häuser, der Wettiner und der Hohenzollern. Welche Landschaften umfasst der Name? Stellung des Hauses zur Reformationsbewegung? Der einzelnen Regenten? — Dies liefert ungezwungen beliebig viele und nicht unfruchtbare Fragen.

Ebenso noch 1555—1618: Sachsen — herzogliches und Kursachsen: Universitäten Jena, Wittenberg und ihre Bedeutung: Übertritt Johann Sigis-

munds von Brandenburg zur calvinistischen Form des Protestantismus 1613; dann aber bemühe man sich, gerade für diese Zeit den Zusammenhang der deutschen Geschichte mit der gesamteuropäischen in seinen wichtigsten Daten einzuprägen. Man könnte dies in folgender Weise thun:

erst nenne man die Hauptzahlen 1556 (1558), 1571, 1572, 1579 oder 1581, 1588, 1589, 1603, 1608, 1609, 1610, 1618, und lasse dann zu den einzelnen die betreffenden Ereignisse: Thronbesteigung Philipps II. in Spanien; Elisabeths Thronbesteigung und Sieg der Reformation in England; Schlacht bei Lepanto; Pariser Bluthochzeit; Schöpfung des neuen Staats der Vereinigten Niederlande; Untergang der Armada; Thronbesteigung Heinrich IV. in Frankreich; Haus Stuart in England; evangelische Union; Liga; jülich-clevischer Erbfolgestreit; Vorgang in Prag und Beginn des 30jährigen Kriegs — von den Schülern finden und knapp angeben;

hierauf nenne der Lehrer in derselben Reihenfolge die Ereignisse und lasse sich zu jedem die Zahl von den nacheinander aufgerufenen Schülern sagen.

Der Abschnitt vom 30jährigen Kriege, 1618—1648, lässt sich bequem in einer Stunde repetieren, so zwar, dass man zugleich die Territorialverhältnisse des Erdteils, wie sie durch den Frieden sich gestaltet haben, genau einprägt: um den Gang des Kampfes selbst dem Schüler klar und behältlich zu machen, genügen wenige Zahlen und Namen 1618, 1620 Schlacht am weissen Berg, 1629 Restitutionsedikt, 1630 Wallensteins Absetzung und Landung Gustav Adolfs, 1632 Lützen, 1635 Prager Frieden, 1640 Regensburger Reichstag und 1648 Frieden: nützlich wird auch sein, die successiven Kriegsschauplätze nennen zu lassen.

Von den drei Abschnitten der zweiten Hauptperiode neuerer Geschichte kommen auf Obertertia nur die zwei ersten 1648—1700, 1700 bis 1740 zur Behandlung: für die Gesamtrepetition des ersten würden wir folgende Leitmotive empfehlen (es gibt natürlich auch viele andere):

1. Die wichtigsten Friedensschlüsse (1648) 1659, 1668, 1679, 1697 (1699): wobei man sich den kleinlich erscheinenden, doch für den erfahrenen Lehrer nicht zu verachtenden Vorteil nicht entgehen lasse, dass diese Zahlen leicht zu merken sind, 48, 68, 59, 79, 97: auch kann man hier, was nicht im mindesten gleichgültig ist, den toten Zahlen einiges Leben einhauchen, indem man abzählen lässt, wieviel Jahre zwischen jedem neuen Frieden liegen.

2. Grosse und bedeutende Persönlichkeiten dieser Epoche, Ludwig XIV., Wilhelm von Oranien, Peter der Grosse u. s. w.

3. Misserfolge und Erfolge Deutschlands:

a) das Reich — welche Verluste?
b) die habsburgische Monarchie — 1683, 1697, 1699,
c) die Erhebung des preussischen Staats.

Den zweiten dieser Abschnitte, 1700—1740, kann man so repetieren, dass man sich die wichtigsten Regenten mit ihren Jahreszahlen und nach Ländern geordnet sagen lässt, und zum Schluss die Territorialverhältnisse, wie sie im Jahre 1740 waren, veranschaulicht.

Untersekunda.

Für diese Klasse möchte ich das Fragment einer Skizzierung des Zustands oder der Zustände im deutschen Reich geben, die man entweder am Anfang des Jahreskurses als Einleitung zur Geschichte Deutschlands in den jüngsten 1½ Jahrhunderten, wie oben vorausgesetzt, oder, was sich vielleicht mehr empfiehlt, am Schluss der zweiten Hauptperiode neuerer Geschichte (1648—1789) als Einleitung für deren letzten Teil (1789 bis 1811) geben kann. Hier ist das letztere angenommen: meine Quelle ist das vortreffliche Buch von Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert, Band I.

Das deutsche Reich zählt gegenwärtig 49 Millionen Menschen auf einem Landgebiet von 540 000 Quadratkilometern in 26 Staaten, von denen der grösste Preussen 348 000 Quadratkilometer und 30 Millionen Seelen, der kleinste, Stadt Lübeck 297 Quadratkilometer und 75 000 Seelen zählt: in allen diesen Staaten, mit Ausnahme der drei republikanisch verwalteten Städte, besteht eine Erbmonarchie, der Fürst aber teilt die gesetzgebende Gewalt mit einer gewählten Volksvertretung und die Rechte aller Staatsbürger sind durch eine geschriebene Verfassung, ein Staatsgrundgesetz geschützt: Verwaltung, Kriegsdienst, Finanzen, Rechtspflege, Unterricht sind durch Gesetze geordnet, und innerhalb dieser Gesetze kann jeder Deutsche seine Meinungen frei äussern: das Religionsbekenntnis macht keinen Unterschied mehr hinsichtlich des Genusses der Rechte, die jedem Staatsbürger zustehen.

Wir wollen nun versuchen, uns einige Züge des Bildes zu vergegenwärtigen, das unser Vaterland vor 1½ Jahrhunderten, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts dargeboten hat.

Auf 12 000 Quadratmeilen — das sind etwa 3000 mehr als heute das Deutsche Reich umfasst — lebten um die Mitte des vorigen Jahrhunderts ungefähr 26—30 Millionen Menschen. In zehn Kreisen, wie seit 1510, war eine sehr buntscheckige Menge von grossen, mittleren, kleinen und kleinsten Territorien — Staatswesen — verteilt. Solcher Territorialstaaten unter 120 Quadratmeilen zählte das deutsche oder richtiger römische Reich etwa 80, zu denen man noch etwa 30 Herrschaften und 14—1600 ritterschaftliche Güter zählen muss. Sie alle hatten die Macht oder das Recht, durch Zölle, Handelsverbote, Gewerbsmonopole ihre Nachbarn ebenso wie ihre eigenen Unterthanen oder das Reich im ganzen zu schädigen und das widrige Symbol der souveränen Gewalt, der Galgen, fehlt auch dem kleinsten Territorium nicht.

Der Kaiser bedeutete sehr wenig. Einmal, bei seiner Krönung zu Frankfurt a. M., betrat er wie bei einem Theaterstück mit grossen Pomp die Bühne. Da wurden die uns wohlbekannten Erzämter ausgeübt, 44 regierende Grafen trugen beim Krönungsmahle die Speisen: wir haben im Lesebuch früher die unvergleichliche Schilderung Goethes gelesen, die sich auf die Krönung Josefs II. im Jahre 1765 bezieht. Er unterzeichnete dann die Wahlkapitulation, deren wesentlicher Sinn doch der war, dass die Einzelstaaten, die Territorien, alles, und er nichts zu bedeuten habe. Nicht nach aussen: denn die Fürsten und Stände hatten das Recht, Bündnisse unter sich und mit dem Auslande zu schliessen; nicht nach innen,

denn die Privilegien der Stände, die er beschwören musste, umfassten eigentlich die volle Landeshoheit, und er musste auch noch ausdrücklich den Gedanken, die Würde in seinem Hause erblich zu machen, abschwören. Dann trat er in den Genuss seiner Gerechtsame und man kann sie schon nach den Einkünften abschätzen, welche der Kaiser vom Reiche bezog, sie beliefen sich auf 14,000 fl. jährlich.

Und doch war die Person des Kaisers der einzige Einheitspunkt im Reich: der Reichstag, der in Regensburg beisammen sass, war es nicht. Vielleicht, in unbedeutenden Angelegenheiten, mochte es gelingen, die 3 Kammern in die er zerfiel, Kurfürstenkollegium, Fürstenkollegium, Kollegium der Reichsstädte und den Kaiser unter Einen Hut zu bringen, in wichtigen aber nicht: und hier war namentlich bedenklich, dass wo es sich um Religionsfragen handelte, nicht nach Mehrheit entschieden wurde, sondern der Reichstag in zwei Korporationen, das *Corpus Evangelicorum* und das *corpus Catholicorum*, auseinandertrat, wobei dann keine Entscheidung, sondern höchstens, vielleicht, nach langem Verhandeln eine Verständigung möglich war: und jede wichtige Angelegenheit konnte schliesslich zu einer Religionsangelegenheit gemacht werden. Solche Angelegenheiten, auch die in keinem Zusammenhang mit der Religion standen, befanden sich dann Jahrzehnte lang auf dem „Reichsansagezettel“: kamen sie endlich glücklich an die Reihe, so wurden sie zunächst einer vorbereitenden Kommission übergeben: die Debatte begann: nun erhoben sich die Einsprüche, die Rechtsverwahrungen, die Wenn und Aber, die Insofern als und Sintemal u. s. w. von allen Seiten und der Abstimmungen, der protokollarischen Niederschriften, Diktate, Proteste, neuen Abstimmungen, Protokolle und Klauseln war kein Ende. War aber auch endlich glücklich ein Beschluss zu Stande gekommen, so fehlten die ausführenden Organe, besonders aber fehlte das Geld, bei dem man ganz auf den meist nicht vorhandenen guten Willen der einzelnen Staaten angewiesen war. Ein Beispiel, das sich durch das ganze Jahrhundert hinzieht: im Frieden von Ryswick 1697 wurden Kehl und Philippsburg dem Reiche zurückgegeben und der Reichstag beschloss diese letztere Festung im Stand zu halten oder in Stand zu setzen: die nötigen Gelder — „Römermonate“ wie der seltsame Ausdruck lautete — wurden bewilligt, waren aber 70 Jahre später noch nicht eingezahlt, darauf wurden 1714 die Anträge auf Instandhaltung wiederholt, ein Reichsgutachten erfolgte 1716, die kläglichen Bitten unbezahlter Arbeiter wurden ruhig zu den Akten gelegt, und die Angelegenheit ruhte bis 1753, wo beschlossen wurde, dass alle Ausbesserungen welche Kosten verursachten, bis auf weiteres unterbleiben sollten: und dieser Beschluss allerdings wurde pünktlich befolgt. Schliesslich wurden die Plätze dem Markgrafen von Baden überlassen, und im Jahre 1782 zogen die letzten 15 Mann kaiserlicher Besatzung ab. Wie es mit dem Heerwesen stand, haben wir bei der Aktion von Rossbach erfahren: jene Kompanie, in welcher der Hauptmann von einem Reichsgrafen, der erste Leutnant von einer Reichsstadt, der zweite von einer gefürsteten Äbtissin ernannt war, ist nur ein Beispiel, und noch lange nicht das grellste von dieser merkwürdigen Heeresverfassung: bezeichnend

ist namentlich die strenge Parität, wie man das jetzt nennt, — in der Reichsgeneralität mussten es genau gleich viele katholische wie evangelische Feldmarschälle und Generale der Kavallerie sein. Wo man hinblickt zeigt sich das gleiche Bild eines gänzlich gelähmten Mechanismus. Noch erhielt sich einiges Bewusstsein von Einheit in der Nation, einiger Glaube an die höchste Autorität des Reichs auf Einem Gebiet, dem der Rechtspflege — es gab noch ein Reichskammergericht, das seit 1693 in Wetzlar seinen Sitz hatte, weil keine der grösseren Reichsstädte es hatte haben wollen; und an Zuspruch fehlte es nicht: im Jahre 1772 zählte man nicht weniger als 61233 unerledigte Sachen. Aber der Gang war unendlich schleppend und die meisten Prozesse überlebten Kläger und Verklagten, Zeugen und Richter und Streitgegenstand. Es bestand daneben eine unmittelbar vom Kaiser bestellte Behörde zu Wien, der Reichshofrat, und dieser half auch dann und wann einem geschädigten Unterthan zu seinem Recht, wo es sich um einen kleinen Potentaten, einen Fürsten von Reuss etwa handelte: die mächtigern kümmerten sich auch um einen Entscheid oder ein drohendes Einschreiten des Reichshofrats nichts.

So kam alles, in Gutem und Bösem, auf den guten oder üblen Willen des Landesherrn im Einzelstaate an. Denn in seinem Gebiete war dieser unbeschränkt, die früher so mächtigen Landstände hemmten ihn nirgends mehr, ausser in einigen Territorien, wie z. B. im Herzogtum Württemberg, wo aber deshalb doch keine erfreulichen Zustände waren. Es ist die Periode des fürstlichen Absolutismus: zu Anfang derselben wirkte das Beispiel Ludwigs XIV. und überwiegend ungünstig, nach der Seite des leeren Scheins, hoffärtiger Pracht und gewissenloser Verschwendung, gegen Ende das Friedrichs des Grossen und des von ihm angeregten Kaisers Josef II., — und es ist auch viel Gutes durch diesen fürstlichen Absolutismus gewirkt worden. Der absolute Fürst regierte durch seine Beamten: diese waren aber dem Fürsten gegenüber rechtlos und wurden gerade von den kleinen als Bediente behandelt: Kaiser Josef II. war der erste, der sie mit Sie anredete, beklagte sich aber bitter über ihren Mangel an Eingehen auf seine menschenfreundlichen und reformatorischen Ideen und über ihre Bestechlichkeit. Besser gelang es Friedrich II., dem seine Vorfahren und namentlich sein Vater in der Schaffung eines einsichtigen fleissigen gewissenhaften Beamtenstands vorgearbeitet hatten: er wusste ihnen das Staatsgefühl einzuhauchen und die süddeutschen Beamten sahen mit einem grossen Respekt auf ihre norddeutschen Kollegen. In dieser süddeutschen Kleinstaatenwelt sah es in dieser Hinsicht vielfach sehr übel aus: die Beamten, Sklaven nach oben, hielten sich schadlos durch ein hartes barsches bestechliches Regiment nach unten. Die Besoldungen waren kärglich und flossen überdies sehr unregelmässig, arge Dinge kamen vor: ein Fürst von Öttingen z. B. borgte von seinem Rentmeister nach und nach bis zu 17,000 fl. und als dieser endlich devotest um Rückzahlung bat, erhielt er seinen Abschied, und erst ein Jahrhundert später wurde die Sache mit den Erben des Mannes auf 3000 fl. arrangiert.

Dergleichen ist heute undenkbar, schon weil der Geschädigte, oder

mit Schädigung Bedrohte, noch ehe er nötig hat, vor Gericht zu gehen, bei unsrem hochentwickelten Zeitungswesen leicht die Öffentlichkeit zu Hilfe rufen kann. Diese, die Presse, oder wie man damals sagte, die Publizität, hatte noch keinen grossen Umfang, etwa 30—40 periodische politische Blätter glaubt man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zählen zu können, wo es jetzt deren viele Tausende gibt: am wohlthätigsten und einflussreichsten war in dieser Hinsicht der Briefwechsel des Göttinger Staatsrechtslehrers von Schlözer 1778—1782 und dessen Fortsetzung, die Staatsanzeigen 1783—1792: in der besten Zeit setzte er etwa 4000 Exemplare ab, und Schlözer wurde durch Korrespondenzen aus allen Ständen, selbst von regierenden Fürsten unterstützt: die Hefte lagen auf dem Arbeitstisch Josephs II. und auch von Maria Theresia noch hat man Äusserungen: „es könnte in den Schlözer kommen", „was wird Schlözer dazu sagen". Die führenden Herrscher, Friedrich II und Joseph II., dachten grossherzig in Beziehung auf die Freiheit der Presse. Jener hat 1741 mit seinem Antimacchiavell selbst in sehr wirksamer Weise die publizistische Bahn betreten, und Joseph bildete 1781 eine Zensurkommission aus aufgeklärten Männern, und solche aufgeklärte Zensoren waren allerdings hier nötig, wo es vorgekommen war, dass ein Zensor, der wahrscheinlich vom Naturalismus etwas gehört hatte, das harmloseste Buch, das je aus eines Menschen Feder geflossen war, Raffs Naturgeschichte für Kinder, aus dem wir Alten noch als Sextaner geschöpft haben, nicht passieren lassen wollte.

Mit Politik haben sich die Menschen vor der französischen Revolution noch nicht viel abgegeben. Noch waren die Folgen des 30jährigen und der folgenden Kriege nicht überwunden, und dabei war das Erwerbsleben, damit wir auch von diesem noch ein Wort sagen, noch vielfach und durch mancherlei Ursachen gehemmt — hier durch ein Übermass der Feiertage, deren das Jahr in Bayern z. B. 100 zählte, dort durch Frondienste von mancherlei Art, wie denn gelegentlich Hunderte von Bauern aufgeboten wurden, um einen Deserteur einzufangen; an vielen Orten lasteten namentlich die Jagd- und Forstgesetze schwer auf der Bauerschaft: im Anspach'schen z. B. war den Bauern das Halten von Hunden, der Besitz von Schiessgewehren und selbst die Anwendung des Knüttels bei Zuchthausstrafe verboten und nicht einmal Umzäunung zum Schutze gegen das Wild gestattet. Als das traurigste und schmählichste Zeichen des Gesamtzustandes unseres Vaterlandes hat man immer und mit Recht den Soldatenhandel angesehen, den einige Landesherrn bei Gelegenheit des Krieges der Engländer mit ihren abgefallenen nordamerikanischen Kolonien trieben: man kennt die Zahlen: von 1777—1782 sind für englische Rechnung ausser Landes gegangen 29,160 Mann, davon sind umgekommen 11,853 — von jenen hat Hessen-Kassel 16,992 also 4,55 % seiner Bevölkerung gestellt und für jedes zum Krüppel geschossene Landeskind musste nicht etwa dem Invaliden eine Pension, sondern eine besondere Entschädigung in die Landeskasse gezahlt werden. Das that der Landesherr wie es im Eingange des Vertrages heisst: „zur Bezeigung seiner gegen den König von Grossbritanien tragenden Ergebenheit und Bethätigung der

ihm angeborenen Teilnehmung an der Ruhe und dem Wohlstand der königlich grossbritanischen Staaten."

100 Jahre später, am 15. Juni 1888 hat unser Kaiser bei Eröffnung des ersten deutschen Reichstags unter seiner Regierung die Worte gesprochen: „Meine Liebe zum deutschen Heer und meine Stellung zu demselben werden mich niemals in Versuchung führen, dem Lande die Wohlthaten des Friedens zu verkümmern, wenn der Krieg nicht eine durch den Angriff auf das Reich oder dessen Verbündete uns aufgedrungene Notwendigkeit ist. Unser Heer soll uns den Frieden sichern, und wenn er uns dennoch gebrochen wird, imstande sein, ihn mit Ehren zu erkämpfen." Ehe aber ein deutscher Kaiser wieder von einem deutschen Heer zu einem deutschen Reichstag sprechen konnte, hatte unsere Nation noch ein Jahrhundert tiefer Demütigung und schwerer Kämpfe durchzumachen.

Prima.

Eine Probe, in welcher Art Geschichte Schülern dieser Stufe vorgetragen, erzählt werden kann, glaube ich nicht geben zu sollen, da ich ein grösseres Werk, „Weltgeschichte in vier Bänden" geschrieben habe, das in langen Jahrzehnten eben aus diesem Unterricht, Erzählung, Vortrag in Unter- und Oberprima erwachsen, und dann, in weiteren Jahren, für den Druck und damit für ein weiteres, dem Bildungsstand unserer Primaner nahestendes Publikum bearbeitet worden ist: kein Zweifel, dass man das auch noch besser, viel besser, machen kann: nur ich kann das nicht, und bemerke nur, dass ich sehr wohl weiss, wie zwischen dem schriftlichen und dem mündlichen Vortrag ein sehr grosser Unterschied ist. Ich weiss, dass manche Fachgenossen jenes Buch ihrer Vorbereitung für die Erzählung zu Grunde legen, und ich habe so viel Vertrauen zu meiner Arbeit, die mich durch mein Leben begleitet hat, dass ich glaube, dass das mit Nutzen geschehen kann: das Detail ist aber, und namentlich bei der die beiden Bände Neuerer Geschichte 1517—1888 füllenden Darstellung zu reichlich, als dass es in den beiden Primajahren bewältigt werden könnte. Dagegen wird die Ordnung des Stoffs, die Disposition also, jüngeren Kollegen nützlich sein und ihnen einige Arbeit, deren sie ohnehin genug haben, ersparen können: diese Disposition und zwar eine ziemlich ins einzelne gehende ist deshalb in der nachahmungswerten englischen Manier in kleiner Schrift an den Rand gedruckt.

Hier möchte ich, diesen Fachgenossen zum Frommen, nur eine Reihe von Fragen und Repetitionsmotiven aller Art, ohne System, zu gelegentlicher Benützung vorlegen, die ins Endlose vermehrungs- und verbesserungsfähig sind. Ich beschränke mich auf Mittelalter und Neuere Zeit, das eigentliche Pensum der zwei letzten Jahre: und bemerke nur, dass Eine Form der Repetition auch die sein kann, etwa 10, 12 Fragen zusammenzustellen, wie man sie etwa für eine der früher gebräuchlichen (seltenen) Probearbeiten zusammengestellt hat, doch so, dass man sie mündlich, von verschiedenen nacheinander aufgerufenen Schülern *ex tempore,* nicht schriftlich, beantworten lässt. Für meinen Teil bin ich immer, wo ich

einer Lektion oder einer Klassen- oder Abiturientenprüfung beigewohnt habe, jedem Kollegen für jede gute Frage dankbar gewesen, und einige brauchbare werden sich ja wohl auch in der folgenden Sammlung finden.

1. Welche Völker sind vom 5. bis zum 11. Jahrhundert, vorübergehend oder zu fester Ansiedlung, auf dem Boden Italiens erschienen?

2. Welche politische Gestalt zeigt Gallien ums Jahr 486?

3. Politische Beziehungen zwischen Franken und Ostgoten im Zeitalter Chlodwigs und Theodorichs?

4. Was ist das Charakteristische der arianischen und der athanasianischen Auffassung des Christentums? und warum ist die erstere bei den germanischen Stämmen die volkstümlichere gewesen?

5. Stationen der Ausbreitung des Islam nach dem Westen 641, 699, 711, 732.

6. *Allodium*, *beneficium*, Unterschied und Bedeutung dieser Begriffe?

7. Inwiefern hat der Arianismus mittelbar dazu beigetragen, die Macht des Bischofs von Rom zu steigern?

8. Welche auswärtigen Feinde hatte Karl der Grosse zu bekämpfen? welches waren ums Jahr 800 die Grenzen seines Reichs?

9. Welche Bedeutung hatte das Ereignis vom Jahr 800 und welche Stellung und Politik hatte Karl der Grosse gegenüber der Kirche?

10. Man verbinde die Zahlen 496, 752, 800, (951), 962, bestimme die Ereignisse und erläutere ihre Bedeutung.

11. Welche kulturfeindlichen Völker haben das europäische Leben, anders ausgedrückt das *imperium Romanum* zwischen dem Anfang des 8. bis über die Mitte des 10. Jahrhunderts bedroht?

12. Nenne die deutschen Königsgeschlechter von 911—1273? die einzelnen Regenten?

13. Was versteht man unter Simonie?

14. Welche Gegenkönige hatte Heinrich IV. zu bekämpfen?

15. 1046, 1077, 1177, 1245? oder Sutri, Canossa, Venedig, Lyon — Jahreszahlen? Bedeutung?

16. Die orientalische Frage im 8., 10., 11., 13. Jahrhundert? 732, 955, 1096, 1241, 1291.

17. Welche Umstände haben das Gedeihen des Königreichs Jerusalem und der übrigen Kolonialstaaten gehindert?

18. Welches war die Stellung der verschiedenen deutschen Könige, von Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg, zur Idee der Kreuzzüge?

18. 1066: welche verschiedenen Elemente oder Schichten zeigt die Bevölkerung Grossbritanniens?

20. Welche Mönchsorden treten nacheinander in der mittelalterlichen Welt auf? und was ist ihnen gemeinsam, was für die einzelnen charakteristisch?

21. Die imperatorischen Häuser von 1273—1439: die einzelnen Könige mit ihren Jahreszahlen.

22. Welches ist der wesentliche Inhalt der goldenen Bulle?

23. Aufzählung der wichtigsten Konföderationen im Deutschland des 13. und 14. Jahrhunderts?

24. Was versteht man unter dem Ausdruck: babylonische Gefangenschaft der Kirche?

25. Welche Bulle welches Papstes im Kampf gegen welchen König spricht die Herrschaftsansprüche des Papsttums am unumwundensten aus? — Angabe der Grundgedanken?

26. Grundzüge der Opposition John Wycliffes?

27. Die Reformkonzilien des 15. Jahrhunderts: aus welchen Gründen ist Huss von einer reformatorisch-gesinnten Mehrheit verurteilt worden?

28. Christentum und Islam 711 und 1453? oder Gewinn und Verlust der beiden „Weltreligionen" am Ausgang des Mittelalters?

29. Abriss einer Geschichte Siziliens im Mittelalter?

30. Die Hauptstationen der grossen Entdeckungen des 15. (und 16.) Jahrhunderts entwickelt an den Zahlen 1486, 1492, 1498, 1513, 1521?

31. Mit welchem Jahr und Ereignis beginnt man am füglichsten die Darstellung der Neueren Geschichte? 1453, 1492, 1517?

32. Umgrenze die Hauptperioden der Neueren Geschichte.

33. Welche Fürsten kamen für die Wahl des römischen Kaisers im Jahre 1519 in Frage? welche Gründe bestimmten die Wahl der Kurfürsten?

34. Welches war der Stand der religiösen Bewegung im Jahr 1521, 1530, 1547, 1555?

35. Was versteht man unter „geistlichem Vorbehalt"?

36. Welche Territorien befanden sich ums Jahr 1525 im Besitz von Gliedern des Hauses Hohenzollern? und wie stellten sich diese zur Reformation?

37. Wie waren die Machtverhältnisse beider Religionsparteien in Europa nach dem Augsburger Religionsfrieden?

38. Philipp II. von Spanien und Elisabeth von England — welches waren ihre Beziehungen? welches ihre weltgeschichtliche Bedeutung?

39. Bedeutung des 9. Jahrzehnts des 16. Jahrhunderts für den Kampf der Religionsparteien: nenne die bedeutendsten Persönlichkeiten dieses entscheidenden Jahrzehnts.

40. Inwiefern ist das Jahr 1588 in eminentem Sinne ein weltgeschichtliches zu nennen?

41. Nenne 2 für Deutschlands Schicksal wichtige Erbfolgefragen, eine des 17. und eine des 19. Jahrhunderts.

42. Wie ist der Übertritt Heinrichs IV. von Frankreich zur katholischen Kirche zu beurteilen?

43. Römische Kaiser von 1558—1648? brandenburgische Kurfürsten desselben Zeitraums?

44. Gib eine kurze, übersichtliche Disposition des 30jährigen Krieges: beteiligte Mächte? wichtigste Schlachten? Kriegsschauplätze?

45. Welches waren die wichtigsten Festsetzungen des westfälischen Friedens hinsichtlich der Territorialverhältnisse Europas? welches seine Folgen für die Verfassungszustände Deutschlands?

46. Ein Konfessionswechsel im Jahr 1613: welche Bedeutung kommt ihm in der Geschichte der Toleranz zu? welche Bestimmungen trifft der westfälische Friede in dieser Richtung? und warum hat der Papst diesen nicht anerkannt?

47. Mit welchem Recht bezeichnet man diesen Friedensschluss als das Ende des Zeitalters der religiösen Wirren?

48. Wie ist es gekommen, dass Grossbritannien bei dem 30jährigen Krieg auf dem Festland keine thätige Rolle spielte?

49. Was versteht man unter Puritanern? welche Bedeutung haben sie für die Geschichte Englands gehabt?

50. Aufzählung der wichtigsten Friedensschlüsse der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts.

51. Verlust und Gewinn der deutschen Nation in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts? Bedeutung der Jahre 1657, 1675, 1681, 1683, 1697, 1699?

52. Wiefern lässt sich das Jahr 1685 als ein für den Protestantismus besonders unglückliches, das Jahr 1688 als besonders glückliches bezeichnen?

53. Zwei wichtige Thronbesteigungen im Jahre 1689?

54. Wiefern ist das Jahr 1697 für das sächsische Haus verhängnisvoll, für das hohenzollernsche bedeutungsvoll gewesen?

55. Rechts- und Machtverhältnisse beim Tode Karls II. von Spanien? Kriegsschauplätze bis 1711? warum, wiefern ändert sich in diesem Jahr die Lage?

56. Welche Stellung nimmt Preussen beim spanischen Erbfolgekrieg? welchen Anteil hat es am Kampfe? welchen Gewinn beim Friedensschlusse?

57. Territorialverhältnisse in Europa nach dem Utrechter Frieden? Änderungen bis 1735?

58. Schauplätze des nordischen Kriegs? Beteiligte Mächte? Folgen für die Machtstellung Schwedens und Russlands?

59. Welche Bedeutung hat das preussische Heer unter Friedrich Wilhelm I.? politisch? wirtschaftlich?

60. Was bedeutet das Wort Pragmatische Sanktion?

61. Nenne die leitenden Staatsmänner Frankreichs, welche zugleich kirchliche Würdenträger gewesen sind, von 1610—1743 (Fleurys Tod.)

62. Waren Friedrichs II. Rechtsansprüche auf Schlesien begründet?

63. Die Hauptschauplätze des 7jährigen Kriegs und die wichtigsten Schlachten in chronologischer Folge?

64. Die drei Friedensschlüsse mit Österreich und die Bedeutung der Eroberung Schlesiens?

65. Man nennt die Zeit von 1648—1789 die Periode des fürstlichen Absolutismus: welche beide oft angeführte Aussprüche charakterisieren den Absolutismus Ludwigs XIV. und den Friedrichs des Grossen und damit den in diesem Zeitraum gemachten Fortschritt?

66. Welchen Zweck hat Friedrich der Grosse bei Begründung des Deutschen Fürstenbundes im Auge gehabt? Vergleiche den schmalkal-

dischen Bund im 16., die Union im 17. und den deutschen Zollverein in unserem Jahrhundert?

67. Den Kämpfen auf dem Festland geht das Ringen Englands und Frankreichs um die Seeherrschaft zur Seite: welches war der Erfolg auf der vorderindischen Halbinsel und welches in Nordamerika?

68. Bedeutung des Jesuitenordens 1543 und 1773?

69. Vergleiche die Reformthätigkeit Friedrichs II. und Josefs II. — es sind einige Gründe aufzusuchen, weshalb die Reformthätigkeit Friedrichs Erspriesslicheres und Dauernderes geschaffen hat, als die Josefs?

70. Welche der drei Mächte Russland, Österreich, Preussen hat bei der ersten Teilung Polens das beste Geschäft gemacht?

71. Die französischen Verfassungen, beziehungsweise gesetzgebenden Versammlungen von 1791—1804.

72. Wie ist der Baseler Friede von 1795 gemeinhin beurteilt worden und wie ist er zu beurteilen?

73. Im Herbst 1799 ist zu Paris eine Broschüre erschienen: Cromwell ou Monk? an wessen Adresse ist sie gerichtet gewesen und was muss ihr wesentlicher Inhalt gewesen sein?

74. Die wichtigsten Friedensschlüsse von 1795—1815?

75. Welche Wendung bezeichnet der 8. Thermidor? der 18. Brumaire?

76. Welches war der Umfang des Napoleonischen Empire im Frühling 1812?

77. Lässt sich ein fundamentaler und prinzipieller Unterschied feststellen zwischen dem „System“ Napoleons I. und der preussischen Gesetzgebung von 1808?

78. Pultawa und Moskau.

79. Die Schlachten von 1813 in chronologischer Folge.

80. Die europäischen Territorialverhältnisse nach dem 2. Pariser Frieden und Wiener Kongress.

81. Die Veränderungen auf der Karte von Europa bis zum Jahr 1848, 1866, 1871, 1878.

82. Die Regenten der wichtigsten Staaten Europas von 1814—1888.

83. Wiefern hat der deutsche Zollverein der Neuaufrichtung eines Deutschen Reichs vorgearbeitet?

84. Vergleiche die Zahlen und bestimme die Ereignisse 1529, 1683, 1697, 1699, 1711, 1774, 1829, 1856, 1878.

85. Preussen und Sardinien, Deutschland und Italien.

86. Inwiefern kann man sagen, dass Wilhelm I. vollendet habe, was der grosse Kurfürst begonnen hat?

C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung O. Beck in München.

Soeben ist vollständig geworden und sei für **Schülerbibliotheken** empfohlen:

Deutschlands Kriege von Fehrbellin bis Königgrätz

Von Hauptmann **Karl Tanera.**

9 Bände mit zahlreichen Karten à 2 ℳ geh. und 2 ℳ 50 ₰ eleg. kart.

Band I: Deutschlands Mißhandlung durch Ludwig XIV.

Erste Abteilung: Die Raubkriege Ludwigs XIV. gegen Spanien, Holland und Deutschland bis zum Frieden von Ryswyck. Die Wegnahme von Elsaß und Straßburg und die Verwüstung der Pfalz (1672—1696). Kap. 1. Die Kämpfe in Deutschland bis zum Frieden von Vossem 1672—Juni 1673. — Kap. 2. Marschall Turennes Siege am Rhein 1673 u. 1674. — Kap. 3. Fehrbellin. — Kap. 4. Der Krieg in Holland und am Rhein 1675 u. 1676. — Kap. 5. Des großen Kurfürsten Feldzüge gegen die Schweden 1676—1678 und der Friede zu Nymwegen und zu St. Germain en Laye. — Kap. 6. Die Reunionskammern Ludwigs XIV. und die Wegnahme Straßburgs 1680—1684. — Kap. 7. Der pfälz. (Orleans'sche) Krieg und die Verwüstung der Rheinpfalz. — Kap. 8. Der Krieg von 1690—1696. Der Friede von Ryswyck. — Zweite Abteilung: Der spanische Erbfolgekrieg. Kap. 1. Die Ursachen des spanischen Erbfolgekrieges und die ersten Kriegsjahre 1701—1702. — Kap. 2. Franzosen u. Bayern an der oberen Donau 1703 und die Schlacht von Höchstädt (13. August 1704). — Kap. 3. Die Kriegsjahre 1705 und 1706. Ramilies und Turin. — Kap. 4. Ludwig XIV. verteidigt die Grenzen Frankreichs (1707—1716). Plötzlicher Umschwung 1711. Friedensschluß zu Utrecht und Rastatt 1713 u. 1714.

Band II und III: Die Kriege Friedrichs des Großen.

Erster Teil: Erster und zweiter schlesischer Krieg.

Kap. 1. Friedrich als Kronprinz. — Kap. 2. Zur Zeit der Thronbesteigung Friedrichs II. — Kap. 3. Die Besetzung Schlesiens. Beginn des ersten schlesischen Krieges. — Kap. 4. Glogau. Mollwitz. — Kap. 5. Klein-Schnellendorf. — Kap. 6. Chotusitz-Czaslau. Der Separatfriede v. 19. Juni 1742. — Kap. 7. Der Krieg ohne Preußen. Friedrichs Wiedereingreifen. Der zweite schlesische Krieg. — Kap. 8. Hohenfriedberg. — Kap. 9. Soor. Hennersdorf. Kesselsdorf. Der Friedensschluß zu Dresden (25. Dezember 1745). — Kap. 10. Die Friedenszeit von 1745—1756.

Zweiter Teil: Der siebenjährige Krieg.

Kap. 1. Der Feldzug des Jahres 1756. Lobositz. Pirna. — Kap. 2. Der 1. Teil des Feldzuges von 1757. Prag. Kollin. — Kap. 3. Rückzug aus Böhmen. Roßbach. — Kap. 4. Leuthen. — Kap. 5. Zorndorf. — Kap. 6. Hochkirch. — Kap. 7. Das Jahr 1759. Kay. Kunersdorf. Maxen. — Kap. 8. Der Feldzug von 1760. Liegnitz. Brandschatzung Berlins. Torgau. — Kap. 9. Das Jahr 1761. Bunzelwitz u. Strehlen. — Kap. 10. Der Feldzug von 1762. Burkersdorf u. Freiberg. Der Friede von Hubertusburg.

Band IV und V: Die Revolutions- und Napoleonischen Kriege.

Erster Teil: Von Valmy bis Austerlitz (1792—1805).

Kap. 1. Der Ausbruch der franz. Revolution u. der Krieg von 1792. — Kap. 2. Die Hinrichtung Ludwig XVI. Der Krieg der ersten Koalition. Der Feldzug von 1793. — Kap. 3. Der Feldzug von 1794 und der Basler Friede. — Kap. 4. Die Feldzüge von 1795/96 in Oberdeutschland. Erzherzog Karls Siege. — Kap. 5. Buonaparte's italienischer Feldzug von 1796. Friede von Campo Formio. — Kap. 6. Der Krieg der zweiten Koalition 1798/99. Der 18. Brumaire. Bonaparte Erster Konsul. — Kap. 7. Marengo und Hohenlinden. Der Friede von Luneville. — Kap. 8. Napoleon I. Kaiser der Franzosen. Beginn des dritten Koalitionskrieges 1805. Die Kapitulation von Ulm. — Kap. 9. Napoleons Einzug in Wien 1805 und der Marsch nach Austerlitz. — Kap. 10. Die Dreikaiserschlacht bei Austerlitz und der Preßburger Friede.

Zweiter Teil: Von Jena bis Moskau. Die Jahre 1806/7, 1809 u. 1812.

Kap. 1. Der Ausbruch des Krieges gegen Preußen 1806. Das Gefecht bei Saalfeld. — Kap. 2. Jena und Auerstädt. — Kap. 3. Die Schlachten von Eylau und Friedland und der Friede von Tilsit. — Kap. 4. Der Krieg von 1809. Der Feldzug an der oberen Donau. Tann, Abensberg, Landshut, Eggmühl. — Kap. 5. Aspern und Wagram. — Kap. 6. Der Aufstand in Tirol und die Volksbewegung in Norddeutschland (Katt, Dörnberg, Schill, der Herzog von Braunschweig). — Kap. 7. Die Einleitung zum russischen Feldzug von 1812. Der Vormarsch der großen Armee bis Smolensk. — Kap. 8. Borodino oder die Schlacht an der Moskwa. — Kap. 9. Moskau und der Rückzug bis Smolensk. — Kap. 10. Der Uebergang über die Beresina u. das Ende der großen Armee.

Band VI und VII: Die Befreiungskriege.

Erster Teil: Das Jahr 1813.

Kap. 1. Preußens Vorbereitung zum Kriege von 1813. — Kap. 2. Der Krieg im Frühjahre bis zum Waffenstillstand vom 4. Juni. Möckern, Groß-Görschen, Bautzen, Haynau. — Kap. 3. Wiedereröffnung der Feindseligkeiten: Groß-Beeren, Hagelberg, Katzbach. — Kap. 4. Die böhmische Armee (Dresden, Kulm, Dennewitz). — Kap. 5. Nach Leipzig: Wartenburg. — Kap. 6. Die ersten Kämpfe um Leipzig: Liebertwolkwitz, Wachau, Lindenau. — Kap. 7. Möckern. — Kap. 8. In Leipzig am 16. und 17. Oktober. — Kap. 9. Der 18. Oktober. — Kap. 10. Der 19. Oktober, der letzte Tag der Schlacht bei Leipzig. — Kap. 11. Die Verfolgung: Hanau. Im Innern Deutschlands.

Zweiter Teil: Die Jahre 1814 und 1815.

Kap. 1. Nach Frankreich. Brienne. — Kap. 2. Die Schlacht von la Rothière. — Kap. 3. Napoleons Stoß gegen Blücher: Champaubert, Montmirail, Chateau Thierry, Vachamps. — Kap. 4. Napoleon geht gegen die Hauptarmee vor. Monterau, Bar-sur-Aube. — Kap. 5. Blüchers Marsch gegen Paris. Craonne, Laon. —

Kap. 6. Nach Paris. Reims, Arcis-sur-Aube, Fere-Champenoise. — Kap. 7. Die Schlacht von Paris. Napoleons Abdankung. Der Friedensschluß und der Kongreß zu Wien. — Kap. 8. Napoleon kehrt nach Frankreich zurück. Der Krieg bricht von neuem aus. — Kap. 9. Quatrebras-Ligny. — Kap. 10. Die Schlacht von Belle-Alliance bis abends 5 Uhr. — Kap. 11. Das Eingreifen der Preußen bei Belle-Alliance. Verfolgung. — Kap. 12. Zum zweitenmal nach Paris. Der Friedensschluß von 1815.

Band VIII und IX: Die deutschen Einigungkriege.

Erster Teil: Schleswig-Holstein meerumschlungen 1848—1864.

Kap. 1. Der Ausbruch der Bewegung von 1848 und die Anfänge der schleswig-holsteinischen Frage. — Kap. 2. Der erste schleswig-holsteinische Krieg bis zum Waffenstillstand von Malmö: Bau, Altenhof, Schleswig, Oeversee, Düppel, Hoptrup. — Kap. 3. Die Frankfurter Nationalversammlung und die deutsche und schleswig-holsteinische Frage. — Kap. 4. Der erste schleswig-holsteinische Krieg in den Jahren 1849 u. 1850. Preußens Gang nach Olmütz. Eckernförde, Düppel, Kolding, Gudsö, Alminde, Fredericia, Idstett. — Kap. 5. Die Zeit des Krimkrieges und des italien. Befreiungskampfes (1854—1859). — Kap. 6. Die preußische Heeresreform und das Wiederaufleben der schleswig-holsteinischen Frage im Jahre 1863. — Kap. 7. Der zweite schleswig-holsteinische Krieg nimmt seinen Anfang: Missunde, Over-Selk, Jagel. — Kap. 8. Die Dänen räumen das Dannewerk. Oeversee. Prinz Friedrich Karl rückt vor Düppel. — Kap. 9. Einmarsch in Jütland. Expedition auf die holsteinische Insel Fehmarn. Erstes Seegefecht. — Kap. 10. Die Eroberung der Düppeler Schanzen. — Kap. 11. Der Uebergang nach Alsen. — Kap. 12. Ueber den Lim-Fjörd und die friesische See. Der Friede von Wien.

Zweiter Teil: Der Krieg von 1866.

Kap. 1. Neuer Zwiespalt zwischen Oesterreich und Preußen. Bismarcks Bundesreformprojekt. Die Kriegsrüstung und der preußisch-italienische Vertrag. — Kap. 2. Der Kriegsausbruch. Einmarsch der preußischen Armeen in Hannover, Kurhessen und Sachsen. Langensalza. — Kap. 3. Custozza. — Kap. 4. Einmarsch der preußischen Elbarmee und der Ersten Armee in Böhmen: Podol, Hühnerwasser, Münchengrätz, Gitschin. — Kap. 5. Erste Kämpfe der zweiten Armee des Kronprinzen von Preußen: Trautenau, Nachod, Skalitz, Burkersdorf, Königinhof, Schweinschädel. — Kap. 6. Die Schlacht von Königgrätz bis zum Eintreffen der Armee des Kronprinzen. — Kap. 7. Die Schlacht von Königgrätz: Angriff der preußischen Zweiten Armee und die Wegnahme von Problus durch die Elbarmee. — Kap. 8. Königgrätz: Die Entscheidung. — Kap. 9. Napoleons Friedensvermittlung. Letzte Kämpfe in Böhmen. Präliminarfriede von Nikolsburg. — Kap. 10. Der Mainfeldzug bis zur Besetzung von Frankfurt durch General Vogel von Falckenstein: Dermbach-Zella-Roßdorf, Hünfeld, Kissingen, Laufach-Aschaffenburg. — Kap. 11. Der Tauberfeldzug unter General von Manteuffel: Hundheim, Tauberbischofsheim-Werbach, Uettingen, Roßbrunn. — Kap. 12. Der Friedensschluß.

Im Anschluß an dieses 9bändige Werk ist erschienen:

Der Krieg von 1870/71, dargestellt von Mitkämpfern.

In Verbindung mit anderen herausgegeben von Hauptmann **Tanera.**

Inhalt: Band I. **Weißenburg, Wörth, Spichern.** Von **Tanera.** — Band II. **Um und in Metz.** Von Dr. **J. Steinbeck.** — Band III. **Beaumont und Sedan.** Von **Tanera.** — Band IV. **Straßburg unser! — Bis ans Meer.** Von **B. v. Pressentin.** — Band V. **An der Loire und Sarthe.** Von **Tanera.** — Band VI. **Belfort, Dijon, Pontarlier.** Von Dr. **J. Steinbeck.** — Band VII. **Paris.** Von **Tanera.**

3. u. 4. Auflage. 7 Bände geh. à 2 ℳ, kart. à 2 ℳ 50 ₰

☞ Beide Werke zusammen bieten eine für das Volk und die Jugend berechnete Darstellung der Hauptmomente der deutschen Geschichte von der tiefen Ohnmacht des deutschen Reiches nach dem 30jährigen Krieg an bis zu dessen glorreicher Wiederbegründung in unseren Tagen. Für die Schülerbibliotheken der mittleren und höheren Klassen von Gymnasien und Realschulen wird es wenig so geeignete Bücher geben wie die Kriegsgeschichten Hauptmann Taneras.

Ferner sei für Schülerbibliotheken, zu Schulpreisen und zu Festgeschenken an Gymnasiasten dauernd empfohlen:

Roth, Dr. K. L., Griechische Geschichte. Vierte Auflage bearbeitet von Studienrektor Dr. A. Westermayer. Mit 1 Farbendruck, 40 Holzschnitttafeln in Tondruck und 2 Karten. 33 Bog. gr. 8°. Geh. 6 ℳ 50 ₰. Eleg. kartonniert 7 ℳ. In feinem Halbfranz gebdn. 8 ℳ.

Roth, Dr. K. L., Römische Geschichte. Zweite Auflage bearbeitet von Studienrektor Dr. A. Westermayer. Mit 34 Holzschnitttafeln in Tondruck und 3 Karten. 2 Teile zusammen 51 Bog. à Bd. geh. 4 ℳ, eleg. kart. 4 ℳ 50 ₰. Beide Teile in ff. Halbfranz zusammengeb. 9 ℳ.

☞ Roth's Griechische und Römische Geschichte sind anerkanntermaßen zwei klassische Jugendschriften. **Nägelsbach** urteilt darüber in seiner **„Gymnasialpädagogik"**: „Zur Unterstützung des beschreibenden Unterrichts sind sehr zu empfehlen die Roth'schen Lesebücher für Griechische und Römische Geschichte. Das ist ein Meisterwerk; ein Mann hat es für Knaben geschrieben; die Gelehrsamkeit darin merkt der Kundige, der Unkundige genießt sie." Man vergleiche auch die Bemerkung bei **Oskar Jäger,** Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts S. 16 (in Baumeister's Handbuch Bd. III).

BIBLIOTEKA NAUKOWA
WAP
III
44950/2