

DAS HUMANISTISCHE GYMNASIUM SEINE AUFGABEN UND SEIN RECHT IN DER GEGENWART

Rede vor dem neugestifteten Darmstädter Bunde der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 25. April 1913

Von OTTO IMMISCH

Als vor wenigen Monaten im benachbarten Frankfurt nach dem Beispiele von Wien und Berlin ein Bund der Freunde des humanistischen Gymnasiums sich zusammenschloß, auch dort unter günstigen Vorzeichen, da war es mir vergönnt die Taufrede zu halten über die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart. Zu ähnlicher Aufgabe bin ich nun schon wieder hier in Darmstadt berufen; zu meiner Freude — denn ich erblicke darin die Anerkennung, daß den Vertretern der Altertumswissenschaft an der Landesuniversität auch der Schulhumanismus eine Herzenssache ist —, aber auch zu meiner Besorgnis, denn es kann nicht ganz ohne Wiederholungen abgehen. Nicht etwa, daß wir eine ärmliche Sache verträten und uns in einem engen Kreise immer wiederholter Gedanken zu bewegen genötigt wären. O nein, der Born der Antike quillt noch immer unerschöpflich reich und vermag seinen Segen befruchtend über fast alle Gebiete des Gegenwartslebens auszugießen — eben darum wehren wir uns ja so entschieden gegen die Verschüttung dieses Brunnens. Sondern deshalb bin ich vor Wiederholung besorgt, weil die heutige Gelegenheit wiederum auch einiges Grundsätzliche und Programmatische erfordert. Und allerdings, so reichhaltig das Gebiet der Anwendungen ist, wie ich an einigen Beispielen noch zu zeigen hoffe, so unverrückbar sich selber gleich lautet unser Haupt- und Grundsatz: Anerkennung der Antike als eines höchsten Bildungswertes und Anerkennung der Schule, für die gerade dieser Bildungswert das Fundament und den Hauptpfeiler darstellt im Gesamtaufbau ihres Erziehungswerkes.

Ich habe in Frankfurt das, wofür wir uns einzusetzen entschlossen sind, in drei Leitsätze zusammengefaßt. Wenn ich zunächst im Sinne dieses selben Programms mich äußere, so wird das auch den Absichten der Darmstädter Freunde, wie ich hoffen darf, entsprechen. So erklären wir denn an erster Stelle: nicht mit irgendwelcher Ausschließlichkeit erheben wir unsere Forderungen. Die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen erkennen wir vorbehaltlos an. Wenn aber jede von ihnen für ihre Eigenart mit Begeisterung sich einzusetzen, für sie auch zu kämpfen das Recht und die Pflicht hat, dann soll man's auch uns nicht verargen, wenn wir zu unsern Gunsten auf eine Wahrheit hinweisen, die niemand bestreiten kann: ich meine die Tatsache — und eine Tatsache ist es —, daß die gymnasiale Vorbereitung auf dem Ge-

bierte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Hochschulstudien weit minderen Schwierigkeiten begegnet als umgekehrt die realistische und insbesondere die lateinlose Vorbereitung auf den anderen Gebieten. Mithin sind wir durchaus befugt, den gymnasialen Vorbildungsweg für die meisten Fachstudien wenigstens der Universität auch heute noch als den günstigsten unter den gleichberechtigten Wegen zu bezeichnen. An zweiter Stelle erklären wir: uns leitet keinerlei Abneigung gegen neuzeitliche Bildungswerte, keinerlei vergangenheitsüchtige Romantik. Aber wir erkennen: für jeden, der nicht um ein bis zwei Jahrzehnte zurückgeblieben ist, für jeden, an dessen Geist Burckhardt und Nietzsche und die neue Altertumswissenschaft mit ihren Errungenschaften und schließlich, was höher gilt, an dem der ganze *nouvel esprit* unseres Zeitalters nicht völlig eindrucklos vorüberzog, für diese alle, die wirklich und im guten Sinne modern sind, für die hat die Antike schon längst wieder angefangen ein edelstes Gut zu bedeuten. Eben deshalb fühlt sich der neue Humanismus gegenwartsfroh und zukunftsicher. Uns ist das Gymnasium wirklich nicht das ehrwürdige Überbleibsel der alten Klosterschule und eine mittelalterliche Ruine, die wir mit epigonenhafter Überlieferungstreue erhalten wollen, uns ist das Gymnasium im Gegenteil die modernste aller Schulen. Wer die Feindseligkeit, die vor 25 Jahren aus begreiflichen Gründen modern war, noch heute für modern hält, der läßt sich vielleicht, wenn er durchaus nicht sehen will, was bei seinen Landsleuten vor sich gegangen ist, von dem russischen Minister der Volksaufklärung die Augen öffnen. Der hat es im vorigen Sommer für nötig befunden, durch einen Erlaß an die Kuratoren der Lehrbezirke unter ausdrücklichem Hinweis auf Deutschland die Hebung des humanistischen Unterrichts auch in Rußland in die Wege zu leiten.¹⁾

Endlich ein drittes, was wir einer Bewegung gegenüber betonen müssen, die aus einer von uns durchaus geteilten vaterländischen Gesinnung entsprungen ist. Wir wollen mit unserem Griechisch und Lateinisch nichts Undeutsches. Solange es etwas wie eine deutsche Kultur überhaupt gegeben hat, so lange wirkte darauf wie das Christentum so auch die heidnische Antike ein. Es handelt sich da um keine Fremdkörper mehr, sondern um längst Angeeignetes, um Teilvorgänge unseres nationalen Lebens selber. Blicken wir nur einmal auf unser Alltagsdeutsch. Denn es ist nicht an dem, daß wir bloß in der gelehrt beeinflussten Schriftsprache allerlei offene und heimliche Latinismen mit uns führen, auch im Alltagsdeutsch bis in die Mundarten hinein wirken antike Einflüsse weiter, unendlich stärker, als mancher weiß. Der Bäcker, der Schreiner und wie die braven Handwerker alle heißen, in ihrer Endsilbe *-er* sind sie allesamt Lateiner, denn die ist nichts anderes als das lateinische *-arius*. Was aber wichtiger ist als solche Formenübertragung: wer sich den schier unendlichen Schatz²⁾ an landläufigen Bildern und Vergleichen ansieht, den wir besitzen, die Sprichwörter, die Fabeln und die abgekürzten Fabeln, von der 'Affenliebe' bis

¹⁾ Garten in diesen Jahrbüchern 1913 XXXII 55.

²⁾ Vgl. H. Heßding, Hessische Hausinschriften und byzantinische Rätsel. Hess. Blätter für Volkskunde XXII (1913) S. 161 ff.

zu den 'Krokodilstränen', in hundert und hundert Fällen handelt es sich bei diesen und ähnlichen Betätigungen volkstümlicher Lehrhaftigkeit um ein sicher antikes Erbe, so wenig sicher zum Teil die Vermittlungen bis jetzt erkannt sind, denen wir das einzelne verdanken. Wie aber all diese kleinen und harmlosen Überlebsel lebendig teilnehmen am geistigen Blutkreislauf unseres Volkstums, genau so steht es mit einer großen Zahl auch der höheren und der höchsten Werte der antiken Kultur. Ja es haben diese Werte, wie kürzlich Friedrich Leo¹⁾ sehr schön dargelegt hat, vermöge des besonderen Ganges der deutschen Entwicklung gerade für uns Deutsche gegenüber anderen europäischen Völkern noch eine eigentümliche und gesteigerte Bedeutung, und hier stoßen wir, worauf wir immer stoßen, wenn es den Zusammenhang unserer höheren Kultur gilt, auf die besondere Sendung, welche das Griechentum erfüllt hat. Die frühzeitig auch auf Deutschland wirkende Kultur der romanisch-katholischen Länder war und ist bis heute vorwiegend lateinisch, und lateinisch war auch der von ihnen ausgehende alte Humanismus. Die Erforschung des Griechentums dagegen ist nur in Deutschland zu einer tiefen und weiten Einwirkung auf Kunstgeschmack und Bildung gelangt. Auch im hugenottischen Frankreich, selbst in England, sind die griechischen Studien trotz alles Glanzes nicht weniger ganz großer Leistungen immer nur eine Angelegenheit von einzelnen oder von abgeschlossenen Kreisen geblieben, ohne eine eigentlich nationale Folgewirkung. Ganz anders bei uns, wo infolge der Unterbrechung unserer älteren Kultur durch den großen Religionskrieg das nationale Leben so spät erst seinen Aufschwung feierte. Denn eben diesen Aufschwung wer vermöchte ihn zu trennen von jener Renaissance des Griechentums, die wir Neuhumanismus nennen, den nicht mehr vorwiegend lateinischen, sondern den vorwiegend griechischen, den stärker auf die inhaltlichen als auf die formalen Werte eingestellten Neuhumanismus? Aufs innigste ist er verschwistert mit der gesamten Geistesbewegung, deren erlauchteste Träger Goethe und Schiller sind, zu der alle die Denker, Dichter und Forscher gehören, die uns vor und neben und nach den beiden Großen die neuere deutsche Kultur erst geschaffen haben. Wie könnten wir diese Grundlage jemals preisgeben? Andere Völker mögen die Griechen entbehren können, wir Deutsche können es nicht. Bei uns sind, wenn ich so sagen darf, die griechischen Werkstücke eingemauert in die Fundamente. Immer und immer wieder müssen wir's deshalb betonen: unser humanistischer Unterricht ist in Wahrheit deutscher Unterricht. Jenen in der Stundenzahl verkürzen um diesen auszuweiten bedeutet nichts anderes als eine extensive Förderung des Deutschen um den teuren Preis seiner intensiven Schädigung. Es besteht ein begründeter Anlaß zu der Annahme: eine Umfrage — und man kann eine solche nur auf das dringendste empfehlen — würde ergeben, daß auch die Hochschullehrer des Deutschen in ihrer Mehrheit nicht anders urteilen.

Ich kann den Leoschen Vortrag nicht verlassen, ohne wenigstens beiläufig auch darauf aufmerksam zu machen, wo er gehalten ward: vor der Berliner

¹⁾ 'Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur', oben S. 57 ff.

Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung. Vielleicht erwägen auch unsere Gegner einmal, welch bedeutsames Zeugnis für die allenthalben wiedererwachte Teilnahme für das Altertum schon in der bloßen Tatsache liegt, daß eine solche Vereinigung sich einen klassischen Philologen als Redner einladet und zwar über das Thema: 'Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur.' Wer hätte das vor etwa 20 Jahren auch nur für denkbar gehalten? Es ist eben nicht anders, die neue Empfänglichkeit ist da.

Bei solcher Sachlage haben nach meiner Ansicht die Humanistenbünde sich keineswegs nur als Kampfgenossenschaften zu betätigen — wiewohl uns gewißlich jeder Angriff auf dem Platz finden wird —, sondern wir sind durchaus in der Lage, uns positiven Aufgaben zuzuwenden. Wir sollten in regelmäßigen Darbietungen einem größeren Kreise zeigen, wie Vieles und Schönes der Bildungswert tatsächlich umfaßt, den zu pflegen wir entschlossen sind. Ausstellen müssen wir unsere Schätze, die großen Alten selber müssen wir für sich reden lassen, dartun vor allem, was sie unserer Jugend zu sagen haben. Eine Probe dieser Art, in welcher besonders Paul Cauer vorbildlich geworden ist, möchte ich Ihnen heute vorlegen. Doch scheint es mir erwünscht, vorher noch eine allgemeinere Erwägung anzustellen.

Ist es denn unerlässlich, so hört man wohl fragen, daß unsere gymnasiale Jugend, den Wert der Antike zugestanden, die Kenntnis davon aus den Quellen schöpft? Wir haben doch wohl auch gute Übersetzungen, und auch wer einräumt, daß selbst die beste Übersetzung ein Notbehelf ist, wird immer noch fragen dürfen, ob denn der willig zugestandene Mehrwert der Urschrift wirklich eine solche Höhe erreicht, daß er die eindringliche, alles andere beherrschende, neun- und sechsjährige Arbeit des Sprachenlernens aufwiegt? Hochverehrte Anwesende, wenn die Frage so gefaßt wird, wie sie soeben gefaßt wurde, d. h. wenn man zugesteht, es sei gewiß etwas Kostbares, wofür der teure Preis gezahlt wird, aber der Preis sei eben doch wohl zu teuer, der Einsatz an jugendlicher Arbeitskraft sei zu hoch, der Erwerb zu langwierig, ja dann muß ich gestehen, auch ich müßte solchem Fragesteller gegenüber verstummen — wenn es wirklich wahr wäre, was man so oft behaupten und leider auch von Gymnasialleuten behaupten hört, es würden auf der Schule Griechisch und Lateinisch einzig und allein um der gymnasialen Schriftstellerlektüre willen getrieben, und in deren Bedürfnissen liege ganz ausschließlich das Maß für die Ausdehnung und die Ziele des Sprachenlernens.¹⁾ Aber eben dies ist nimmermehr wahr, kann und darf nicht wahr sein. Denn nicht bloß für den Mehrwert des Urschriftenlesens wäre der Preis zu teuer, er wäre es auch im Hinblick auf den Umfang der Lektüre. Ich habe alle Achtung vor dem, was auf guten Schulen auch heute noch bewältigt wird, aber alles zusammengenommen ist naturgemäß, und wie könnte es anders sein, immer nur eine winzige Auswahl aus den

¹⁾ 'Schon der vornehmste Zweck des Lateinunterrichts . . . fordert es, daß alle sprachlichen Übungen sich an den Lesestoff anschließen, sich auf ihn beziehen — nur insoweit sie den Schüler befähigen, sich diesen gründlich anzueignen, haben sie Berechtigung', Dettweiler, Lat. Unterricht² (München 1906) S. 19.

Schätzen der antiken Literatur, eine Auswahl, deren Erwerb für sich allein neun volle Jahre Lateinisch und sechs volle Jahre Griechisch nimmermehr rechtfertigen kann und zwar um so weniger, als mannigfaltige Rücksichten es mit sich bringen, daß nicht wenig gerade des Besten und des Bedeutsamsten von der Schulauswahl dauernd ausgeschlossen bleiben muß. Die klare Folgerung ist: dieser Sprachunterricht hat, wenn er berechtigt sein und bleiben soll, notwendig auch anderen Zwecken noch zu dienen, er ist sicher nicht nur um der Lektüre willen da. Ihn ausschließlich auf diesen Zweck einzustellen, das war, wo immer es geschehen ist, ein Fehler.

Die Ziele nun, um die es sich neben der Lektüre noch handelt, sind von zweierlei Art. Sie liegen zum Teil auf dem Gebiete der allgemeinen sprachlichen Bildung. So viel sich hierüber sagen ließe, so will ich doch für dieses Mal das Kapitel überschlagen, zumal es sich hier um Bildungsmöglichkeiten handelt, bei denen das Gymnasium zwar durch eigene und besonders aussichtsreiche Wege zu führen vermag, die Ziele selbst aber sind ihm selbstverständlich nur zum kleineren Teile allein zu eigen. Dagegen möchte ich wohl ein Wort sagen von der anderen, der rein praktischen Seite der Sache. Es ist so seltsam, daß man es auszusprechen überhaupt nötig hat: diese praktische Seite gibt es wirklich. Griechisch und Lateinisch ordentlich zu können, das ist auch heute noch keine müßige Liebhaberei, sondern von ganz positivem und unmittelbarem Werte, wenigstens für die größte Zahl aller derjenigen, die zum Universitätsstudium übergehen wollen, und das ist ja noch immer der die Wesensart des Gymnasiums bestimmende Hauptteil der Schülerschaft. Das Publikum ist in dieser Sache vielfach ganz falsch unterrichtet, wohl auch deshalb, weil auf dem Gymnasium selber die praktische Seite des Sprachunterrichts merkwürdig wenig betont wird. Ich bin überzeugt, viele Eltern, die die Universitätsverhältnisse nicht kennen (leider allerdings auch andere), halten sich bei der Wahl des Vorbereitungsweges viel zu sorglos an die äußerliche Gleichberechtigung der drei Anstalten und unterschätzen die innerlichen Schwierigkeiten, die bei falscher Wahl im späteren Berufstudium entstehen. Es ist auch nicht richtig, daß die von den Universitäten nach Wegfall des Gymnasialmonopols eingerichteten Aushilfskurse in den alten Sprachen den Schaden auszugleichen vermöchten. Diese Kurse, so deutlich auch ihr bloßes Vorhandensein schon das praktische Bedürfnis nach diesen Sprachkenntnissen offenbart, sind eben, wie schon gesagt, Aushilfskurse und, wie immer mehr anerkannt wird, auch beim besten Willen und Geschick ihrer Leiter durchaus fragwürdige Notbehelfe. Um von allem anderen zu schweigen, es ist doch ein grundsätzlicher Fehler, wenn jemand Vorlesungen hört, für die er sich gleichzeitig erst die elementaren Voraussetzungen des Verständnisses zu erwerben hat. Daß aber wirklich teils Griechisch und Lateinisch, teils wenigstens Lateinisch für weiteste Gebiete der theologischen, juristischen, geschichtlichen, sprachlichen, literarischen Fachstudien zu den dauernd unentbehrlichen Voraussetzungen gehören, wer wollte das ernsthaft in Abrede stellen? Man versetze sich doch nur in die Seele etwa eines lateinlosen Neusprachlers, der im selben Semester, wo er am elementaren Lateinkursus teil-

nimmt, historische französische Grammatik hört, und er muß diese Vorlesung doch so früh wie möglich hören. Vulgärlatein lernen nach erlerntem und fest sitzendem klassischen Latein ist gewiß eine schöne Sache und ein reicher Gewinn, an sprachlichem nicht nur, sondern auch an geschichtlichem Verständnis. Wenn ich mir aber erst noch einpauken muß, daß es *velle* und *posse*, daß es *capere* und *ridere* heißt, so wird die gleichzeitige Mitteilung notwendig verhängnisvoll wirken, daß die Leute später auch *volere* und *potere*, *capere* und *ridere* gesagt haben.

Es sind's übrigens die sprachlich historischen Fachstudien, wenn auch vornehmlich, so doch keineswegs allein, für welche die gymnasialen Sprachkenntnisse oder doch wenigstens die lateinischen von höchstem Wert sind. Von den großen Mathematikern hat noch Gauß die Mehrzahl seiner mathematischen Werke lateinisch geschrieben, und wie es hierbei mit dem Ersatz durch Verdeutschungen steht, geht u. a. aus dem runden und klaren Bescheid meines Gießner Kollegen Schlesinger hervor, der mir erklärte, er wolle gegen jedermann den Satz vertreten, daß ohne Lateinisch ein im vollen Sinn wissenschaftlicher Mathematiker überhaupt undenkbar sei.

Es ließe sich noch vieles über diesen Gegenstand sagen¹⁾, ich möchte nur auf eine üble Folge noch hinweisen, welche das falsche Dogma haben muß, der

¹⁾ Inzwischen hat Paul Cauer (in diesen Jahrb. 1913 XXXII 174 ff.) den Aufsatz 'Gleichberechtigung' veröffentlicht. Ich stimme ihm durchaus darin bei, daß die (äußere) Gleichberechtigung durch die (innere) Gleichwertigkeit zu ersetzen ist und daß diese in dem Augenblick erreicht sein wird, wo die realen Anstalten die Ideale erfüllt haben werden, die gerade Cauer ihnen vorzeichnet. Aber das Futurum exactum ist kein Präsens, was ohne gymnasialen Hochmut gesagt werden kann, da selbstverständlich nur die Einrichtungen, aber nicht die persönliche Leistung ihrer Vertreter in Vergleich stehen. Gilt es nun aber den Weg zum Ziel der Gleichwertigkeit offenzuhalten, so scheint dazu allerdings nötig erstens die unbedingte Beibehaltung der Gleichberechtigung, zweitens die Beschleunigung des Entwicklungsganges in dem Sinne, daß alles hemmende Scheinwerk ausgetilgt wird. Dazu rechnet Cauer mit vollem Recht das Unwesen der Ergänzungszeugnisse, die immer nur ganz äußerlichen und formalen Forderungen Genüge leisten. Fort mit allen Kautelen! Freieste Selbstverantwortlichkeit der Eltern bei der Wahl des Vorbildungsganges und der Söhne bei der Wahl des Studiums — aber auch schroffste Durchführung aller Anforderungen, auch der auf altsprachlichen Kenntnissen beruhenden, in den theologischen, juristischen und sonstigen Schlußprüfungen! In all dem muß man Cauer durchaus zustimmen. Nur gehören zu den die gesunde Entwicklung hemmenden Scheinmitteln auch die von ihm leider nicht mit erwähnten Elementarkurse der Universitäten. Sie passen ohnehin nicht in den Hochschulunterricht, weil sie um so wirksamer sind, je unakademischer sie erteilt werden. Und so schade es ist, wenn die Minderheit jener Strebsamen, die ihren von Cauer gestifteten Ehrenkranz gewiß verdienen, diesen billigsten Privatunterricht verlieren, so zeigt die Erfahrung, daß gerade auch seine Billigkeit bedenklich ist. Die Majorität wenigstens, die nur äußerlich nach dem Berechtigungszettel strebt, wird erst dann etwas Ordentliches lernen, wenn bei wirklichem Privatunterricht die Lässigkeit fühlbar kostspielig zu werden beginnt. Ich sehe dem Spott über diese Auffassung ruhig entgegen. Wer seit Jahren diese Dinge aus der Nähe beobachtet, den wird er nicht beirren. Es gibt eben wirklich Leute, die historische französische Grammatik treiben, während ihre lateinischen Sprachkenntnisse ihnen noch gestatten *omnia omniae* zu deklinieren oder 'in Rom' zu übersetzen *in Romo*. So weit sind wir jetzt.

altsprachliche Schulunterricht sei einzig und allein auf die Bedürfnisse der altsprachlichen Schullektüre einzuschränken. Was kommt denn zuletzt bei dieser Einschränkung heraus? Daß man die Sprachen nach neun- und nach sechs-jähriger Lernarbeit alle beide weder sprechen noch schreiben kann und nur in bescheidenem Umfange lesen! Ist das nun wohl das natürliche Schlußergebnis? Ich möchte unmaßgeblich glauben, daß die vielbeklagte Schülerunlust, soweit sie besteht, hier ihre Hauptwurzel hat. Es ist das Gefühl, daß all die jahrelange Arbeit zu keinem Können führt. Ein Können war's, das früher wenigstens in gewissem Umfang erzielt ward, und das man wohl zu leichtherzig preisgegeben hat. Und doch wird ein Können, das ist wohl eine unbezweifelte Wahrheit der Erziehungslehre, durch keinerlei bloßen Wissenszuwachs jemals ersetzt.

'Stünd' es doch nur im Sprachlichen besser!' Heute morgen gerade las ich das im Briefe eines befreundeten Gelehrten, und das war kein Philologe, sondern ein Archäologe, ein Mann, dem wahrlich die Sachen über den Worten stehen und der Geist über dem Buchstaben.

Indessen, wenn wir fest auf unserer Grammatik bestehen, ja sogar vorhandene Abschwächungen nach Möglichkeit beseitigt wünschen, so wollen wir darüber den Gehalt der Antike keineswegs zu kurz kommen lassen. Und zwar bemühen wir uns hierbei, dem berechtigten Wunsche unserer Zeit Genüge zu leisten, es möchte einer lebendigen Verknüpfung zwischen Altertum und Gegenwart besondere Pflege gewidmet werden. In welcher Weise etwa, das sollen die Beispiele dartun, denen ich mich nunmehr zuwende.

Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung heißt eine jetzt besonders oft und laut erhobene Forderung. Lassen Sie mich, wie es auch Paul Cauer getan hat, an einigen Proben zeigen, wie der humanistische Unterricht mit seinen Mitteln und in seiner Weise dieser Aufgabe dienen kann. Zweierlei setzen wir freilich dabei voraus. Erstens, daß es überhaupt nicht erwünscht ist, ein neues Lernfach einzurichten mit einer Neuzufuhr von Wissens Einzelheiten, zweitens daß jede politische Beeinflussung der Unmündigen zu unterbleiben hat. Verständnisvolle Teilnahme für staatsbürgerliche Grundfragen gilt es zu erwecken und vor allem auch das Bewußtsein, solche Fragen seien nicht erst von heute und von gestern, und sie werden ebendarum nicht schon morgen oder übermorgen ihre Lösung finden. Mehr wollen wir nicht. Aber auch nicht weniger.

Da ist zuerst das alte Problem: Wie verhalten sich im staatlichen Leben zueinander Beharren und Fortschritt? In seiner Staatswissenschaftslehre, da wo Aristoteles die Verfassungsideale Platons und anderer politischer Denker durchmustert, führt ihn die Kritik auch auf den wohlgemeinten Vorschlag eines Theoretikers, es solle durch gesetzlichen Anspruch auf eine Auszeichnung für brauchbare Reformgedanken der allgemeine Reformeifer wach und rege erhalten werden. So schön das klinge, meint Aristoteles, so sei es dennoch nicht ungefährlich, weil der zur Reformsucht gesteigerte Reformeifer auch vor der Verfassung selber nicht Halt machen werde. Und hier greift ein anderes Problem, so fährt er fort, in die Frage ein: Inwiefern ist überhaupt das Verbessern des ererbten Rechtszustandes für den Staat vorteilhaft? Man sieht sofort, wie tief-

sinnig und lehrreich allein schon die Fragestellung ist. Mit einem Schlage sind wir über die Niederung emporgehoben, in welcher sich der Alltagsstreit über 'Konservativ' und 'Liberal' gewöhnlich bewegt. Der wird doch wohl zumeist mit Einzelbeispielen ausgefochten. An schon ausgeführten oder erst geplanten Umänderungen erläutern die Streitenden, welchen Nutzen oder welchen Schaden sie stiften, und darnach wird dann verallgemeinert. Aristoteles schneidet dies Verfahren von vornherein ab: er versteht unter Reform überhaupt nur die Reform zum anerkannten Besseren, die von gar keiner Seite angezweifelte Verbesserung.¹⁾ Und somit geht seine Frage rein und klar auf das Grundsätzlichste, das sich denken läßt: Der Beharrungszustand an sich, das Beharren um des Beharens willen, kann es im staatlichen Leben ein Recht haben? Und die Verbesserung, die zweifelloso Verbesserung, ist es wirklich denkbar, daß es ein Gebiet des Lebens gibt, auf welchem ihr Wert nicht durchweg außer Zweifel steht, und daß dieses Gebiet das so wichtige des Staates selber wäre? Etwas Aufreizendes geradezu für den natürlichen Radikalismus des jugendlichen Geistes muß diese Fragestellung haben, und nicht ohne Widerstandslust und Vorurteil wird er an das nun folgende Für und Wider herantreten. Das entwickelt nun Aristoteles mit so vollständiger Unparteilichkeit, beiden Parteien nacheinander das Wort gebend, daß diese Ausführungen auch schon als Muster für die oberste Tugend eines Berichterstatters im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung mit Erfolg zu verwerten sein dürften (Pol. II 8).

Zunächst hören wir die Reformfreunde. Als erstes Argument dient ihnen die Analogie. Wie im Staate, so gibt es auch in Wissenschaft und Kunst überkommene Normen. Daß aber auf diesen Gebieten Reformfreiheit heilbringend sei, kann als erwiesen gelten. Aristoteles nennt als Beispiel u. a. die Heilkunde, wahrscheinlich im Gedanken an die alten Ägypter, bei denen, wie wir an anderer Stelle von ihm erfahren (1286 a 12), die Ärzte bei der Krankenbehandlung zwar zunächst an überlieferte staatliche Vorschriften gebunden waren, aber nach viertägigem Gebrauch dieser Vorschriften freie Hand erhielten. Also selbst in diesem Musterlande der starrsten Überlieferungstreue erzwingt sich das natürliche Bedürfnis die Freiheit des Fortschritts. — Das zweite Argument der Reformfreunde stützt sich auf die Tatsache der geschichtlichen Entwicklung: wäre der Grundsatz des Beharens durchgeführt, so befänden wir uns noch heute in den Urzuständen, deren Unzulänglichkeit augenfällig ist. — Das dritte Argument sieht etwa so aus: Auch die staatliche Gemeinschaft muß ihr Lebensgesetz von dem obersten Werte empfangen, dem sie zustrebt. Als dieser oberste Wert hat zu gelten das Wohl der Gemeinschaft. Worin allerdings dieses 'Wohl' besteht, darüber sind verschiedene Lehrmeinungen denkbar; dafür aber ist ein Grund nicht aufzufinden, es seien gerade die Urväter bei der Aufstellung ihres Dogmas erleuchteter und besser beraten gewesen als die Neuzeit. — Ein viertes und letztes Argument bezieht sich insbesondere auf das schriftlich aufgezeichnete Recht. Und hier springt nebenher

¹⁾ Nicht τὸ κινεῖν τοὺς πατρίους νόμους, sondern τὸ κινεῖν τοὺς πατρίους νόμους, ἃν ἢ τις ἄλλος βελτίων 1268 b 28.

noch eine besondere Belehrung für den Schüler heraus über das Wesen alles Gesetzbuchrechtes — es muß immer lückenhaft sein. Die Sonderfälle, die das Leben täglich erzeugt, sind so mannigfaltig, daß sie nicht selten die Anwendbarkeit der notwendig immer viel zu allgemeinen Gesetzesnorm ausschließen. Da stellt sich denn der Zwang zur Ergänzung und Weiterbildung von selber ein. Also scheinen auch von hier aus die Reformfreunde im Recht zu sein. — Und gleichwohl mahnt Aristoteles zur Vorsicht und wendet sich der Gegenpartei zu. Die geht von den häufigen Fällen aus, wo der mit einer Besserung erzielte Gewinn nur geringfügiger Art ist. Diesem kleinen Gewinn stellt sie den großen Schaden gegenüber, den es sicherlich bedeutet, wenn ein Staat sich gewöhnt, die Gesetzesbindung als solche nicht sehr ernst zu nehmen und auch auf unbedeutende Anlässe hin zu lockern. Damit ist aber schon ein Grundsätzliches gewonnen: es kann selbst wirkliche Fehler in den staatlichen Einrichtungen geben, die es sich dennoch empfiehlt unangetastet zu lassen. — An zweiter Stelle suchen die Reformgegner den Analogiebeweis der anderen Partei zu widerlegen, und behaupten, die Gleichstellung der staatlichen mit den künstlerischen und wissenschaftlichen Gesetzen sei unzulässig. Während hier die Aufrechterhaltung der Norm auf die fachmännische Einsicht der Künstler und der Gelehrten sich gründet, gibt es im Staat, der ja doch nicht aus lauter staatswissenschaftlichen Fachleuten besteht, eine solche Grundlage nicht. Wohl sind, so müssen wir den abgekürzten Gedankengang ergänzen, äußerliche Stützen da, Zwang und Strafe; soll aber das Staatsgesetz, wie es selbstverständlich erwünscht ist, nicht nur auf diese Stützen angewiesen sein sondern eine innere Eigenkraft bewahren, so muß es mit Autorität ausgerüstet sein. Autorität aber setzt Gewöhnung, und Gewöhnung setzt zeitliche Dauer voraus. Mithin, so schließt Aristoteles wörtlich: 'der durch nichts erschwerte Übergang von den bestehenden Gesetzen zu anderen neuen Gesetzen bedeutet eine Schwächung des innersten Wesens des Gesetzes.'

Daran schließt er dann noch kurze Andeutungen über andere Schwierigkeiten: bei der Reformfrage steht Gesetz und Gesetz, Verfassung und Verfassung schwerlich einander gleich und noch weniger Reformator und Reformator. Man fühlt es durch, des Philosophen eigner Standpunkt liegt mehr nach der Seite hin, die wir heute die konservative nennen würden, ohne daß er indessen den vorsichtigen Fortschritt ausschließt. Was aber die Hauptsache und was so unendlich vorbildlich ist, völlig frei hält er die Erörterung von Seitenblicken auf schwebende Tagesfragen. In der reinen Luft des uninteressierten Denkens rollt sich das Problem vor unseren Augen auf, und in dieser reinen Luft es durchzudenken, das wollen wir auch unsrer reiferen Jugend gönnen. Theodor Gomperz hat von einem dieser Aristotelischen Sätze gesagt (III 306), das seien goldene Worte, die ein Edmund Burke geschrieben haben könnte. Damit ist auf eine der Quellen hingewiesen, aus denen die Realen Anstalten im englischen Unterricht ihrerseits gleichwertige Belehrung schöpfen können. Aber ein Vorzug wird ihnen immer entgehen, das ist die Jugendlichkeit und Frische, welche die griechische Darstellung in der Sprache voraus hat, nicht etwa ver-

möge einer höheren Stilkunst, sondern einfach deshalb, weil sie 2000 Jahre jünger ist. Diese Sprache, deren spröde Reize keine Übersetzung wiederzugeben vermag, schleppt noch nicht fossil gewordene Denkergebnisse von Jahrtausenden mit sich herum. Oder mit einem anderen Bilde: die Wortmünzen zeigen noch frisches und scharfes Gepräge, sie sind kein verschliffenes und nur der herkömmlichen Geltung zuliebe genommenes Geld, sie sind vor allem kein Papiergeld. Sinnfällig und anschaulich und einfach ist alles ausgedrückt. Da gibt es keine 'ismen'; nichts von Konservatismus und Progressionismus, die Frage heißt einfach: *πότερον βλαβερόν ἢ συμφέρον ταῖς πόλεσι τὸ κινεῖν τοὺς πατέρας νόμους* 'ob es den Staaten schädlich oder nützlich sei an die väterlichen Gesetze zu rühren'. Und schon diese Einsicht ist Goldes wert, in wie schlichten und simplen Worten sich schließlich sagen läßt, was wir mit anspruchsvollen Kunst- und Schlagwörtern verhandelt zu sehen gewohnt sind, oder mit Sammelbegriffen, bei denen fast jeder der Streitenden an etwas anderes denkt oder auch an gar nichts. So erweist sich das kurze und gar nicht besonders schwer zu verstehende Stück fruchtbar nach allen Seiten hin, und ich glaube in der Tat, wenn eine nachdenkliche junge Seele damit vertraut geworden ist, und wenn die Samenkörner, die sie so empfangen hat, glücklich aufgehen, dann besitzt sie an diesem Zuwachs für ihr späteres staatsbürgerliches Dasein an lebendiger innerer Richtungskraft unendlich viel mehr, als wenn ihr Gedächtnis angefüllt worden ist mit den Einzelheiten ihrer künftigen verfassungsmäßigen Kompetenzen.

Ein anderes Beispiel! Wir hören heute mancherlei von den Bestrebungen der sogenannten Freirechtsschule. Da wir auch antike Gerichtsreden lesen lassen, so kann es wohl einmal kommen, daß im Zusammenhang mit den elementarsten Dingen aus der Rechtspflege auch dieser neuen Bestrebungen gedacht wird. Daß die Freiheit des richterlichen Ermessens im Gegensatz zur bloßen Gesetzesanwendung nicht nur die höchsten sittlichen Eigenschaften des Richters voraussetzt, sondern auch tiefste Einsicht und reichste Geistesbildung, diese Erwägung wird sich von selbst einstellen. Ich kenne aber nichts Eindrucksvolleres als einen Gedankengang des greisen Platon, der sich in derselben Richtung bewegt, wenn er auch über die Rechtspflege hinaus die gesamte Staatsleitung überhaupt im Auge hat.¹⁾ Er denkt sich drei Stufen. Auf der obersten steht der ideale Staat, hinieden nicht verwirklichungsfähig, ein reines Gedankenbild, aber doch nicht ein Bild nur, sondern ein Vorbild, dem alle Wirklichkeit sich zu nähern streben soll. Auf der zweiten Stufe stehen unter den Formen der Wirklichkeit Königtum, Aristokratie und eine gesetzliche Demokratie, auf der dritten und untersten die gesetzlose Demokratie, die Oligarchie und die Despotie des Tyrannen. Was nun die Staatsleitung angeht, so ist sie im Idealstaat Sache des *πολιτικός*, des wahren Staatsweisen, d. h. des schlechthin zuverlässigen staatskundigen Fachmanns. Er bedarf keiner Gesetze. Sein Ermessen wird der Besonderheit jedes Einzelfalles stets gerecht werden. Dagegen die nicht idealen Staaten der Wirklichkeit, da soll an die Stelle dieses fachmännischen Ermessens

¹⁾ Politikos, Kap. 36—41. Vgl. Philol. 1913 LXXII 3.

das Gesetzbuch treten. Wohl hat das auch seine Schattenseiten; denn der Gesetzesbuchstabe ist starr, und der ewig wechselnden Besonderheit des Lebens vermag die bald zu weite bald zu enge Satzung nicht zu folgen. Aber das ist das kleinere Übel, und, was die Hauptsache ist: die Staaten sinken nach Platons Meinung gerade dann auf die dritte Stufe hinunter, gerade damit und dadurch beginnt ihre Entartung, wenn das Gesetz preisgegeben wird und wenn die Unzulänglichkeit nach ihrem Ermessen die Entscheidungen zu fällen befugt ist. Wobei es dann ganz gleichgültig ist, ob das Volk als solches oder eine Gruppe von Einzelpersonen das Amt sich anmaßt, das in Wahrheit nur die Verkörperung des Idealregenten auszuüben vermögend wäre.

Auch hier handelt es sich um einen ebenso einfachen wie tiefen Gedanken. Irgendeine aktuelle Bemerkung dranzuhängen wäre wohl sehr verfehlt, die bloße Mitteilung am rechten Orte wird vollauf genügen. Das Nachdenken, welches die alte Weisheit mit Gegenwartsproblemen verknüpft, wird sich von selber einstellen, und es schadet gar nichts, wenn sich die angespannenen Fäden vielleicht erst in späteren Jahren zu einem wirklich haltbaren Gedankengewebe vereinigen. Das Wesentliche ist: je öfter eine solche Erkenntnis sich wiederholt, daß man moderne Probleme im Altertum und antike Probleme in der Neuzeit wiederfinden kann, desto klarer wird auch das Bewußtsein von der Wurzelhaftigkeit unseres höheren geistigen Lebens, desto bestimmter wird sich die Einsicht entwickeln, daß, wer an leitender Stelle das Wachstum dieses geistigen Lebens zu pflegen berufen ist, auch wissen muß, wie tief in die Vergangenheit seine Wurzeln hinabreichen.

Noch ein drittes Beispiel gestatten Sie mir vorzutragen. Ich entnehme es mit Absicht einem gegenwärtig nicht eben beliebten Bereiche des antiken Lebens. Den Wert und die Schönheit der Sophokleischen Dichtung oder der Akropolis-kunst apologetisch darzulegen, wozu hätten wir das nötig? Die große Kunst braucht keine Schutztruppe, und wer den Ödipus zum alten Eisen werfen wollte, würde einfach ausgelacht werden. Aber neben der reinen und hohen Dichtung regiert in der Gymnasiallektüre ziemlich stark auch heute noch eine andere, sich sehr viel geringerer Schätzung erfreuende Kunst, die Rhetorik. Für Frau Rhetorica ritterlich eine Lanze zu brechen, das ist wohl nicht ganz so einfach und leicht. Gerade deshalb möchte ich das Abenteuer wagen.

Schon der Name Rhetorik erweckt bei nicht wenigen ein Gruseln. Rhetorisch, das ist ja wohl nur ein anderer Ausdruck für unredlich, oder zum mindesten für einen hohlen und nichtigen Phrasenkultus. Sehen wir zu, ob das Urteil gerecht ist.

Ich will dabei nicht anknüpfen an eine modernste Literaturrichtung, die auf Grund des besonderen Wertes, welchen alles 'Artistische' für sie besitzt, auch der Rhetorik ein neues Verständnis entgegenbringt. Nicht als Formen-kunst wollen wir jetzt die Rhetorik betrachten, überhaupt nicht aus dem formal stilistischen Gesichtspunkt, sondern ihren Gehalt wollen wir prüfen und damit ihr eigentliches Wesen und ihr Daseinsrecht. Daß wir auch hierbei auf tieferen Grund zurückgelangen, verdanken wir wiederum den antiken Denkern, Platon,

den Peripatetikern, der Stoa. Schon der Ernst und die Gründlichkeit, womit die Alten, und zwar jahrhundertlang, diese Fragen bearbeitet haben, spricht dafür, daß der Gegenstand so ganz bedeutungslos nicht sein kann. Dasselbe besagt auch das unvergleichlich reiche Nachleben, das gerade dieser Schöpfung des Altertums beschieden war.

Bei aller sprachlichen Mitteilung, so lehrt uns ein Peripatetiker¹⁾, ist eine doppelte Einstellung möglich. Es beabsichtigt der Sprecher oder der Schreiber entweder eine persönliche Wirkung — er stellt sich auf Zuhörer ein oder auf Leser —, oder aber: die Absicht geht auf ein sachliches Ergebnis, die Einstellung bestimmt sich allein durch den zu behandelnden Gegenstand. Also es gibt eine pragmatische und eine akroamatische Darstellungsweise. Auf der einen Seite haben wir die wissenschaftliche, auf der anderen die künstlerische Rede, deren äußerste Steigerung natürlich die Poesie ist. Die eine bedient sich ausschließlich des verstandesmäßigen Beweises, die andere trachtet, auch unsern Willen zu bestürmen und unsere Gefühle in Schwingung zu versetzen. Die beiden Gegenpole stehen sich indessen nicht unvermittelt einander gegenüber. Zwei Mittelglieder schieben sich dazwischen. Das eine hält sich näher an die verstandesmäßige und streng sachliche Seite. Von Aristoteles ab heißt es die Dialektik. Die Dialektik beweist nicht eigentlich, sie erörtert. Sie verzichtet auf die volle Wahrheit, sie begnügt sich am Wahrscheinlichen. Mit der Dialektik eng verschwistert, aber noch einen Schritt weiter nach der künstlerischen Seite hin nimmt seinen Platz das zweite Mittelglied ein, und da haben wir denn nun an ihrer rechten Stelle die Rhetorik. Beim Rhetor tritt neben das objektiv Wahrscheinliche, um das es in der Dialektik noch immer ging, auch noch das subjektiv Wahrscheinliche. Das Beweisen und Erörtern weicht dem Überreden (*ἀληθές, εἰκός, πιθανόν: ἀποδεικνύναι, ἐπιχειρεῖν, πείθειν*). Die Mittel dazu nähern sich ganz und gar den rein künstlerischen. Denn ergreifen will der Rhetor seine Zuhörer, wie auch der Dichter das will (*ψυχαγωγεῖν*). Nicht nur ihren Verstand, ihre ganze Seele will er fesseln, führen, formen nach seinem Willen. — Ich denke, erst wer mit dieser antiken Auffassung vertraut geworden ist, der wird die Rhetorik und ihren Siegeszug durch die antike Kultur wirklich verstehen können.

Nur durch die antike Kultur? — Ist es denn nicht auch heute noch so, daß keineswegs alle Rede, die nicht Poesie ist, sofort dem Gegenpole der Wissenschaft zugehört, ganz sachlich, ganz ohne Rücksicht auf persönliche Einwirkung, sich ausschließlich erschöpfend im knappsten und strengsten Beweisgange, wie eine mathematische Abhandlung? Wahrlich, wir erkennen: was die Alten Rhetorik nannten, das steht auch bei uns noch im vollen Flor. Endlos weite Gebiete voll fruchtbarer und unentbehrlicher Beziehungen von Mensch zu Mensch, in der Schule, in der Kirche, im öffentlichen Leben, in Gerichten wie in Parlamenten, bewegen sich noch immer zwischen den Gegenpolen künstlerischer Freiheit und wissenschaftlicher Strenge, zwischen Seelenfang und Sachenfang.

¹⁾ Theophrast *Περὶ λέξεως* S. 14 Mayer. Den 'Schreiber' und den 'Leser' habe ich hinzugefügt, dem papiernen Zeitalter entsprechend.

Das ist nicht anders. Wer z. B. das griechische Lehrbuch des Rhetors Menander über Kasualreden durchliest, der wird unter dem empfohlenen Vorrat an Motiven, Gemeinplätzen, Gleichnissen usw. gar manchem lieben Bekannten begegnen, der ihm aus gar mancher Leichenrede oder Hochzeitspredigt oder patriotischen Ansprache, die er gehört hat, wohlvertraut ist. Was uns von den Alten scheidet, das ist erstens die grandiose Ehrlichkeit, mit welcher sie, ungeblendet von der Macht dieses weiten Zwischenreiches, seine Grenzen nicht nur bestimmten, sondern auch seinen Anteil an der wirklichen Wahrheit. Und das ist ferner die zielbewußte Entschlossenheit, mit welcher sie angesichts der Tatsache, daß die Menschheit nun einmal nicht ausschließlich aus Denkern und aus Künstlern besteht, die ebenfalls tatsächlich gegebenen Wirkungsmöglichkeiten ohne Selbsttäuschungen über ihren absoluten Wert beobachtet, erforscht, systematisiert und zum Gegenstand bewußter und kunstmäßiger Anwendung gemacht haben. Wenigstens in einer Beziehung sind wir gerade heute wieder dabei, es ihnen nachzutun.

Sie werden sich im stillen schon längst gesagt haben: in unsrem papiernen Zeitalter, wo Schreiben und Lesen weit mehr als im Altertum neben das Reden und Hören getreten ist, da war vor allem noch einer besonderen Provinz im Reiche der Rhetorik zu gedenken, einer Provinz, der man für sich allein schon und nicht mit Unrecht den Namen einer Großmacht zuerkannt hat. Das ist die Presse. Auch für sie gilt es, das Laienurteil zu beeinflussen, die öffentliche Meinung zu bearbeiten, die Massen und mit der Masse den Einzelnen zu führen, sei es aufreizend, sei es beruhigend, weniger beweisend als überredend, nicht im Dienste der Wahrheit um der Wahrheit willen, sondern praktische Ziele verfolgend, oft gewiß im eigenen besten Glauben, oft aber auch (wer wollte es leugnen?) bewußt täuschend, ganz wie die alte Rhetorik, Segen verbreitend und Unsegen, hier für höchste Ideale entflammend, dort den niedrigsten Trieben schmeichelnd, bald in meisterhaften Darstellungsformen glänzend, bald entartet zu der wichtigsten Wortklingelei. Wirklich, es ist die antike Rhetorik selber, die hier weiterlebt und wirkt in modernen Formen und mit modernen Hilfsmitteln. Wenn man nun gegenwärtig beginnt, auch diese Betätigung des Menschengenies über die Zufälligkeiten des rein empirischen Betriebes hinauszuhoben, wenn der Journalismus hier und da schon zu einem Gegenstand akademischen Unterrichts gemacht und damit auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und systematisiert worden ist, so bedeutet das im Grunde nichts anderes als die Rückkehr zu dem, was das Altertum in dem Lehrbetriebe seiner wissenschaftlichen Rhetorik längst schon besessen hat.

Irre ich nun wohl, wenn ich nach alledem glaube: ein junger Mann, dem diese geschichtlichen Zusammenhänge klar geworden sind, der sich überzeugt hat, wie tief und richtig und ehrlich die Alten diese unendlich wirkungsreiche Geistesmacht erfaßt und beurteilt haben, der wird auch seinerseits eben dieser Geistesmacht gegenüber zur Freiheit und zugleich zur Duldsamkeit gelangen, zu jener richtigen Mitte zwischen Überschätzung und Unterschätzung. Wohl auf keinem Wege ist das so sicher und so einfach zu erreichen, wie durch die

historische Einsicht, welche gerade unser humanistischer Unterricht zu vermitteln in der Lage ist. Auch hier trägt die Erkenntnis von der Wurzelhaftigkeit alles Gewordenen die schöne Frucht einer verständnisvollen Sicherheit der eigenen Haltung. Und das ist wahrlich im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung ein größerer Gewinn, als ihn das von mancher Seite gewünschte neue Lehrfach der Bürgerkunde jemals bringen könnte.

Hiermit sei es genug. Es bedarf nicht der Versicherung, daß die von mir gegebenen Proben eben nur Proben waren, ein winziger Ausschnitt nur aus einem unerschöpflichen Reichtum, einem Reichtum, der nicht nur das heute ausgewählte Gebiet umfaßt, sondern nahezu jedes Lebensgebiet überhaupt. Es ist nun einmal so: in allen Adern unseres Volkstums kreist noch immer und in unverminderter Energie das gleiche Lebenselement, das die Kultur der Mittelmeervölker geschaffen und das diese Kultur örtlich wie zeitlich über die Grenzen der Mittelmeerländer und über die Grenzen des Altertums hinaus lebendig und wirksam erhalten hat bis auf den heutigen Tag. Eine Einsicht in diesen Tatbestand muß besitzen, wer den geistigen Aufbau der Gegenwart verstehen und wer an dem Weiterbau selber Hand anzulegen berufen sein will. Das humanistische Gymnasium aber vermag diese Einsicht noch immer deshalb am sichersten zu erschließen, weil es am tiefsten hinab zu den Wurzeln zu führen und weil es am vollsten aus den Quellen selber zu schöpfen vermag. Wenn wir darum mit dem Wunsche schließen, 'Gott erhalte uns die humanistische Bildung', so soll auch jeder, der zu unserem Bunde gehört, mit dem ehrwürdigen Fürsten, der im Jahre 1900 beim Jubelfest einer sächsischen Fürstenschule diesen Wunsch aussprach, das Versprechen hinzufügen: 'Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende.'

HERDERS VERHÄLTNIS ZUR SCHULE, EIN SPIEGEL DER PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN DER GEGENWART

VON ARTHUR HINZ

In dem Streit der pädagogischen Ansichten dürfte es sich empfehlen, immer von neuem auf Herder hinzuweisen, bei dem wir wie auf vielen anderen Gebieten auch auf pädagogischem wichtige Anregungen finden.¹⁾ Es möge in diesem Jubiläumsjahre auch ausdrücklich hervorgehoben werden, daß gerade unsere Klassiker des XVIII. Jahrh., gegen deren Humanität jetzt leider mancher Patriot in Verkennung ihrer Weltanschauung Angriffe richtet, viel für die Ausbildung der wahren Vaterlandsliebe geleistet haben, die höher steht und sich zweifellos besser bewähren wird als der slawische Chauvinismus. Der großzügige nationale Aufschwung hängt mit der Wirksamkeit unserer Dichter und Denker eng zusammen. Daß sich im XVIII. Jahrh. ein verwerfliches Weltbürgertum zeigte, ist nicht aus der Humanität unserer großen Geister zu erklären, sondern aus den zerfahrenen politischen Verhältnissen in Deutschland. Als nach der tiefen Demütigung die Reformen begannen, da war der auf der Humanität beruhende Idealismus eine Vorbedingung der bewundernswerten Erhebung.

Die folgende Betrachtung des Verhältnisses Herders zur Schule schließt sich hauptsächlich an Hayms biographisches Werk an, und vielleicht tragen diese Zeilen dazu bei, daß das schöne Buch mehr gelesen wird als bisher.²⁾ Außerdem sind besonders Herders Schulreden herangezogen.³⁾

Johann Gottfried Herder hatte schon früh Gelegenheit, Schulunterricht zu geben. Sein Vater war Elementarlehrer in Mohrunen, und der Sohn vertrat zeitweise des Vaters Stelle, wobei er große Geschicklichkeit bewies. In Königsberg bezog Herder gleich an dem Tage, an welchem er Student der Theologie

¹⁾ Vgl. Boehme, Herder und das Gymnasium. (Ein Stück aus dem Kampfe der realistischen und humanistischen Bildung am Ende des vorigen Jahrhunderts.) Hamburg 1890.

²⁾ R. Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt, 2 Bände, Berlin 1877—85.

³⁾ Herders sämtliche Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, Bd. XXX (Schulreden), Berlin 1889. — Erwähnung verdient hier auch die neubearbeitete Herderbiographie von Kühnemann.

wurde, das Collegium Fridericianum.¹⁾ Michaelis 1762 wurde er mit Unterrichtsstunden in den sogenannten deutschen Klassen, d. h. in der mit dem Collegium verbundenen Elementarschule für Knaben und Mädchen, angestellt. Der junge Lehrer fand Anerkennung; bereits im folgenden Jahre stieg er in die dritte Klasse, und 1764 unterrichtete er auf der Sekunda im Lateinischen und in der Poesie, auf der Prima in Geschichte und Philosophie. Durch seine lebhafteste Lehrweise wußte Herder in hohem Grade die Aufmerksamkeit zu fesseln. Für seinen Eifer ist es bezeichnend, daß er sich Lessings Rat, wie ein geistweckender Unterricht beschaffen sein müsse, aus dessen Fabelabhandlungen ausschrieb.

Aus der Zeit der Königsberger Lehrwirksamkeit haben wir von Herder außer vielen auf die Schule bezüglichen Aufzeichnungen eine lateinische Deklamation und eine deutsche Schulrede. Namentlich die deutsche Rede verdient Beachtung. Der Redner hat es sich zur Aufgabe gemacht, 'die Grenzen unseres Fleißes zu bestimmen, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen'.²⁾ Er sagt selbst, er rede 'über ein Thema, das beinahe den Mittelpunkt in dem Kreise unserer Schulwissenschaften ausmacht'. Herder bestreitet nicht den Wert der Beschäftigung mit fremden Sprachen. 'Wie wenig Fortschritte würden wir getan haben, wenn jede Nation in die enge Sphäre ihrer Sprache eingeschlossen für die Gelehrsamkeit allein arbeitete?' Aber er bekämpft die Vorherrschaft der fremden Sprachen; er erklärt, der Leitfad in dem Labyrinth von Sprachen sei die Muttersprache, der man die Erstlinge des Fleißes opfern müsse, und er preist die Bedeutung der Muttersprache. 'Welcher große Schriftsteller, nehmen Sie unter den Alten einen Terenz und zu unserer Zeit zweien Deutsche aus, die die französische Sprache gewählt haben, sonst aber welcher große Schriftsteller verwarf seine eigne Mundart? Nur jene mittleren Zeiten, da man sich aus der Barbarei loswand, da die Skaligers, die Rapins, die Buchners ihre Muttersprache ungebildet ließen, um Nachahmer, meistens kriechende Nachahmer der Horaze und Virgils zu werden, nur diese Zeiten beteten die römische Sprache als die einzige Monarchin an: die deutsche lag in Schlacken begraben: aber glücklich, diese Zeit ist verstrichen.' Und weiter betrachtet der Redner die Muttersprache 'im Gesichtspunkt der Menschheit': 'Der Gelehrte, der fremde Sprachen weiß und in seiner eignen ein Barbar bleibt; der die veralteten Wörter der Griechen und Römer auszählt, der ein Masoret des Priscian ist und doch bei jeder Zeile eines deutschen Briefes sich lächerlich macht; der die Versarten und Cäsuren des Horaz auszählt, die prosodischen Fehler Anakreons und Lukrez herrechnet: und dennoch — muß es nicht ein großer Gelehrter sein? — der darüber die neueren Dichter seines

¹⁾ Dem Collegium Fridericianum verdankte Kant seine Schulbildung. — Mit der lateinischen Schule war eine 50 bis 60 Pensionäre befassende Pensionsanstalt verbunden, und dabei bestand die Einrichtung, daß meist auf jedem Zimmer zwei Kostgänger unter Aufsicht eines Studierenden wohnten, der den Namen eines Inspizienten führte. Die den Inspektoren vorteilhaft bekannt gewordenen Inspizienten rückten allmählich zu Lehrern vor.

²⁾ Mit dieser Überschrift findet sich die Rede handschriftlich in einem Studienheft. In überarbeiteter Abhandlungsform unter dem Titel: 'Über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen.' Herders Werke (Suphan), XXX 7 ff.

‘Vaterlandes nicht versteht: o warum hat ihn das Schicksal nicht tausend Jahre vorher geboren werden lassen! Im Chaos der Barbarei wäre er ein Apostel der Beredsamkeit geworden: jetzt ist er ein lächerlicher Vielwisseur.’ Herder zieht dann die Folgerung: ‘Mit welchem Eifer soll also die Jugend ihre Zeit diesen beiden Herrschaften verteilen? Die Alten soll sie lesen, damit sie im Denken gründlich, im Ausdruck genau und schön sei! Die Neuen mit dreifachem Fleiß betrachten, um ihre Wendungen, ihren Witz sich eigen zu machen!’ Fleiß in der Muttersprache soll jeder zeigen; durch ihre Ausbildung knüpft man ein Band seines Umgangs. Wenn man sich seiner Heimat entzieht und die Gefilde der Sprachen durchsucht, möge man den Bienen nachahmen,

— — — die in zerstreuten Heeren

Die Luft durchsäuseln und fallen auf Klee und blühende Stauden
Und dann heimkehren zur Zelle, mit süßer Beute beladen,
Und liefern uns Honig der Weisheit.¹⁾

Herder hatte Grund, sich starker Ausdrücke zu bedienen; denn die deutsche Sprache wurde damals von den Gelehrten noch arg vernachlässigt. Bedenken wir, daß zuerst Thomasius nicht viel über ein halbes Jahrhundert vorher in deutscher Sprache Vorlesungen an der Universität gehalten hat! Allmählich ist der Herdersche Standpunkt maßgebend geworden.²⁾

¹⁾ Aus Kleists ‘Frühling’.

²⁾ Wir finden ihn auch in den preußischen Lehrplänen von 1901. Als allgemeines Lehrziel fordern diese Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur. In den methodischen Bemerkungen wird die Bedeutung des Unterrichts im Deutschen ausdrücklich hervorgehoben. — Besonders scharf waren die Lehrpläne von 1891, in denen es hieß, daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genüge, in der Reifeprüfung für nicht bestanden erklärt werde. Daß diese Bestimmung wieder aufgehoben worden ist, mag man doch für richtig halten. Sie verfehlte ihren Zweck (wie Cauer, zuletzt in diesen Jahrbüchern 1913 S. 49, dargelegt hat); denn sie wirkte ‘in ihrem Zusammentreffen mit menschlicher Schwäche und Mitleid dahin, daß im deutschen Aufsatz immer geringere Anforderungen gestellt und erfüllt wurden’. Es ist also nicht gesagt, daß die neuen Lehrpläne eine niedrigere Einschätzung des Deutschen bekunden. Wie ist es nun aber zu erklären, daß dem Deutschen trotz der Anerkennung seiner Wichtigkeit so wenig Stunden zugemessen sind? Ich verweise wieder auf Cauers Ausführungen über die Bedeutung der alten Sprachen auch für das Deutsche. Hier möchte ich Veranlassung nehmen, auf die besonderen Verhältnisse in der Ostmark aufmerksam zu machen. Als vor einer Reihe von Jahren Ad. Matthias das Gymnasium in Gnesen revidierte, wurde beiläufig die Frage aufgeworfen, ob für die Gegenden mit zahlreicher polnischer Bevölkerung sich nicht der lateinlose Unterbau mehr empfehle. Ich äußerte damals die Ansicht, daß gerade der Lateinunterricht geeignet sei, durch vergleichende Betrachtung den polnischen Schülern auch das Charakteristische der deutschen Sprache klarzumachen, und diese Ansicht vertrete ich auch heute noch. Allerdings hätte ich doch einen Wunsch. In den Tertiären sind nur zwei Wochenstunden Deutsch angesetzt, und diese reichen für polnische Schüler nicht recht aus; vielleicht zeigt sich eine Möglichkeit, in der Ostmark noch eine dritte Stunde für das wichtige ‘Fach’ zu gewinnen.

Nicht bloß seiner Verbindung mit Hamann, sondern auch dem pädagogischen Ruf, den er sich erworben hatte, verdankte es Herder, daß ihm die Stelle eines Kollaborators an der Domschule in Riga übertragen wurde. Ende November 1764 siedelte er nach seinem neuen Wohnsitz über.

Der Kollaborator sollte in allen Klassen als Vertreter bei vorkommenden Abhaltungen anderer Lehrer eintreten, aber er sollte zugleich wesentliche Lücken des bisherigen Unterrichtsplans ausfüllen. Die Stelle umfaßte vorzugsweise den Unterricht in den realistischen Disziplinen, in der Naturgeschichte, der speziellen Ländergeschichte, der Mathematik, — endlich in der französischen Sprache und im Stil. Sie repräsentierte also, wie Haym sagt, recht eigentlich diejenige Seite der Schulbildung, die in dem kaufmännischen Riga am meisten geschätzt wurde, sie galt den Fächern, die auf das 'Nutzbare, Weltübliche und Schöne' einen unmittelbaren Bezug haben.

Herder paßte sich den Anschauungen seiner Mitbürger an, aber er sah doch die Dinge in idealem Lichte. Uns liegt die Rede vor, mit der er auf seine feierliche Einführung in die Domschule erwiderte.¹⁾ Sie handelt 'von der Grazie in der Schule'. Der Redner bezeichnet es im Eingange als die Aufgabe des Mitarbeiters, die Schulwissenschaften mehr mit dem Angenehmen, mit dem Brauchbaren, mit der Welt zu versöhnen; dann nennt er die ihm zugewiesenen Fächer, wobei er besonders den Wert der Naturgeschichte rühmt. 'Die Naturgeschichte ist das Feld, das nach vielen neueren und sehr gründlichen Erziehungsplanen vielleicht am allermeisten unter den Schulwissenschaften das Genie entwickelt, die Augen schärft, von einem zum andern überzusehen, ein Feld, was die Aufmerksamkeit der Kinder einzig und allein vorzüglich beschäftigt.' Herder entwickelt nun sein Thema, indem er mit der Schilderung des Schullehrers, wie er nicht sein soll, beginnt. Dem Bilde eines Handwerkslehrers²⁾ stellt er das andere eines 'Lehrers der Grazie' als ein besseres 'Idealbild' gegenüber. Es gibt, führt er aus, schlechterdings nur ein Mittel, die Jugend für die Wissenschaften zu gewinnen. Nicht Zwang, nicht Strafen, nicht trockene Vorhaltungen des künftigen Nutzens tun es, sondern 'der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt'. Es gilt, Wissenschaft und Tugend dem Knaben angenehm zu machen. Auch des Lehrers Persönlichkeit muß von Zutrauen erweckender Grazie umflossen sein. Nicht den bloß gelehrten und den bloß scharfen: nur den liebenswürdigen Lehrer wird der Schüler schätzen und sich ihm überlassen. Solch ein Lehrer 'wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben; er wird mit ihnen Jüngling und trägt ihnen die Wissenschaften vor, wie er sie als Jüngling hören wollte; er wird ihr Mitschüler, arbeitet vor und muntert mit seinem Feuer auf, wie eine Kohle die andere anglüht'. Alle Wissenschaften können durch den Vortrag angenehm gemacht werden. 'Methode', so ruft der Redner, 'Methode ist's, die die Aufmerksamkeit fesselt! Wenn ich lebhaft und nicht für Greise rede, jedes auf seiner

¹⁾ Erst am 27. Juni 1765, da man den Akt verschoben hatte.

²⁾ Wer denkt da nicht an O. Jägers 'Lehrkunst und Lehrhandwerk'?

'neuesten Seite zeige, die Mannigfaltigkeit und Einheit glücklich verbinde, jeden Augenblick ganz die Seele anfülle, jede Seite der Aufmerksamkeit treffe, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkomme, wenn ich nicht in einer fieberhaften Methode walle, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit einem gleichen Auge alle bemerke: so kann ich die Blumen meiner Saat abbrechen'. Und namentlich auf die Sitten des Lehrers kommt es an, 'wo man sogleich eine wirkliche Tugend von einer nur politischen Tugend unterscheidet, die bloß ein Anstrich ist'.

Herder selbst leistete nach Möglichkeit, was er forderte. Wie schon in Königsberg, so war bald auch in Riga über das Ansprechende und Fördernde seiner Unterrichtsweise nur eine Stimme des Beifalls. Die anregende Lebendigkeit seiner Methode, die gewinnende Freundlichkeit seines persönlichen Verkehrs mit den Schülern machte ihn weitaus zu dem beliebtesten Lehrer.

Eine Probe der Methode Herders können wir aus einem Schriftstück entnehmen, in welchem von der Bildung zum Stil geredet wird.¹⁾ Herder knüpft da an die Äußerungen Abbts im 182. Literaturbriefe an. Er ist ganz einverstanden mit dessen Mißbilligung der gewöhnlichen Stildressur in den Schulen, die den Übungen in der Muttersprache Übungen im Lateinschreiben vorausgehen läßt, dann den deutschen 'Periodenleisten' einexerziert und zuletzt das Gellertsche Briefmuster empfiehlt, um den Stil 'schön und süß' zu machen. Im Gegensatz dazu weist Herder auf andere Wege, für deren Richtigkeit er stehen könne. 'Ehe der Knabe', so sagt er, 'die Kunst zu schreiben lernen kann, muß er die Kunst zu lesen haben, und ehe er diese haben kann, muß er hören lernen. Ist der Knabe einmal so weit, daß er durch das öftere lebendige Vorlesen seines Lehrers Ohr bekommen hat, Schönheit und Mangel und Auswuchs und Numerus und Wendung zu fühlen: und ist dies Urteil des Ohrs einmal zur Festigkeit gediehen, wird der Knabe sodann weiter geübt, daß er auch Mund bekommt, um alle Gattungen des Vortrages mit jener biegsamen Zunge zu lesen, daß die Zunge selbst zu denken, zu empfinden scheint — nun erst laß diesen Knaben schreiben lernen: laß ihn, indem er schreibt, mit seinem stolzen Ohr hören: indem er schreibt, mit seiner stolzen Zunge lesen'. Er setzt weiter auseinander, wie sich demzufolge die gewöhnlich bisher befolgte Ordnung umkehren müsse: die Schreibart, die sich der Sprache des Lebens nähere und am weitesten vom Bücherton abstehe, müsse bei den Stilübungen den Anfang bilden, die Rednerperiode das allerletzte sein, dessen viele sogar ganz überhoben werden dürften.

Daß die von Herder geforderte Ordnung der Stilübungen die naturgemäße ist, wird jetzt wohl nicht mehr bestritten werden.²⁾

¹⁾ 'Über die Prosa des guten Verstandes.' (Torsofortsetzung.) Haym I 84. Herders Werke (Suphan) II.

²⁾ Sie ist auch in den preußischen Lehrplänen vorgeschrieben. In diesen wird für Sexta mündliches Nacherzählen von Vorerzähltem und Gelesenem verlangt; für Quinta mündliches Nacherzählen und schriftliche Nacherzählungen; für Quarta außer mündlichem Nacherzählen schriftliche freiere Wiedergaben von Gelesenem oder in der Klasse Durch-

In Riga blieb Herder vier und ein halbes Jahr.¹⁾ Indem er an einer lateinischen Schule die heranwachsende Jugend für den bürgerlichen Beruf, für die kaufmännische Laufbahn zu erziehen hatte, bestärkte er sich immer mehr in der Abneigung gegen alle tote Gelehrsamkeit und in der Betonung des Wertes der Realien. In der dritten Fragmentensammlung eifert er gegen den verderblichen Einfluß der lateinischen Sprache. Sie fesselt, meint er, durch die Herrschaft, die sie in unserer Erziehung, unseren Schulen ausübt, unsere ganze Bildung. Der Pedantismus der lateinischen Erziehung hemmt den Schwung der jungen Seelen und hält das keimende Genie nieder; um brauchbare, fürs Leben brauchbare Männer zu bilden, ist eine auf die Realwissenschaften gerichtete Erziehung vorzuziehen; und selbst die gelehrte Bildung, wenn sie zu einseitig auf das Lateinische gerichtet ist, erzeugt geistlose Nachahmer statt freier Nacheiferer.

Im Mai 1769 verließ Herder Riga, um eine längere Reise anzutreten. Auf der Reise beschäftigte er sich auch mit pädagogischen Betrachtungen; er entwarf in voller Ausführung das Ideal einer Schule und füllte damit mehrere Bogen seines Reisetagebuchs.

Diese Herdersche Schule ist in der Hauptsache eine Realschule, wenngleich auch Latein und Griechisch in Betracht kommen. Der Lehrstoff soll in erster Linie realistisch sein, realistisch auch die Lehrmethode. 'Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe', das ist das immer wiederkehrende Stichwort, das Grundprinzip des Schulplans. Der Unterricht in den Realien macht demzufolge den Kern, den Hauptstock des Unterrichts aus, wodurch man 'für die Menschheit und fürs ganze Leben' gebildet wird; der Sprachunterricht geht nebenher und lehnt sich an den Realunterricht als ein Sekundäres an.

In Königsberg hatte Herder die Bedeutung des Sprachunterrichts ganz anders zur Geltung kommen lassen. In jener Rede 'über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen' finden wir auch eine Bemerkung über das Verhältnis zwischen 'Sprache und Denkungsart'. 'Wer den ganzen Umfang einer Sprache 'übersieht', so heißt es da, 'überschaut ein Feld voll Gedanken, und wer sich 'genau ausdrücken lernt, sammelt sich eben hiermit einen Schatz bestimmter 'Begriffe'. Aber jetzt sollen ja gerade die toten Begriffe der lebendigen Anschauung weichen; Sprachfertigkeit gedenkt Herder natürlich dennoch zu erzielen.

Sehen wir uns den Schulplan näher an!

Dreistufig soll sich der Unterricht in den Realien aufbauen, und zwar bildet den Leitfaden für diesen Stufenfortschritt der psychologische Gesichtspunkt. Die drei Stufen entsprechen nämlich dem Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter, da in dem ersten Alter Sinn und Gefühl, in dem zweiten die Ein-

genommenem; dann kommen die eigentlichen Aufsätze; von Untersekunda ab auch frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes. — An Herder erinnert auch manche Forderung in den methodischen Bemerkungen der Lehrpläne, so die, daß der Lehrer selbst mit gutem Beispiel vorangehen müsse, da Nachlässigkeit von seiner Seite nachteilig auf den Ausdruck der Schüler wirke.

¹⁾ Er war nicht nur Lehrer, sondern auch Prediger.

bildungskraft, in dem dritten Verstand und Vernunft als die vorwiegenden Geisteskräfte angesehen werden. In gewisser Weise jedoch ist dies Nacheinander zugleich ein Nebeneinander. Auf jeder Stufe gliedert sich der Lehrstoff in drei Gruppen; durch diese Dreiteilung, deren Fächer als Natur, Geschichte und Abstraktion von Herder bezeichnet werden, sollen die Seelenkräfte von Jugend auf gleichmäßig ausgebildet werden, und das wird als 'das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben' erklärt. Auf der untersten Stufe anschauliche Naturgeschichte, lebendig erzählte Geschichte und innig eingeprägte, allgemein menschlich gefaßte Katechismuslehre. Auf der zweiten Stufe hat sich der Unterricht schon mehr dem Wissenschaftlichen zu nähern; aus der Naturgeschichte wird Naturlehre, und zur Physik, aber eng mit ihr verbunden, tritt die Mathematik hinzu; die Geschichte erhebt sich zur Völkergeschichte; der Religionsunterricht endlich schreitet zu pragmatisch-geschichtlicher Erklärung der religiösen Vorstellungen und der biblischen Schriften fort, während er zugleich fortfährt, Humanitätslehre zu sein. Und nun vollendet die dritte Stufe den Übergang von der Erfahrung zum Raisonnement. Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik bekommt einen wissenschaftlich erklärenden, systematischen Charakter; Geschichte und Geographie wird politisch und pragmatisch; die Religions- und Humanitätslehre erhebt sich zur Philosophie, die jedoch als 'das Resultat aller Erfahrungswissenschaften' erscheinen muß.

Was den Sprachunterricht betrifft, so ist Herders erste Forderung, daß 'die Sprache nicht aus der Grammatik, sondern die Grammatik aus der Sprache' gelernt werde. Die Grundlage des Sprachunterrichts bildet die Muttersprache. Diese soll anfänglich, auf der ersten Stufe, nicht besonders, sondern mit und an den übrigen Unterrichtsgegenständen gelernt und geübt werden. Später verselbständigt sich zwar der deutsche Unterricht zu besonderen Stunden, bleibt aber doch in beständiger Beziehung zu dem Realunterricht. Denn an dem wissenschaftlichen Stoffe hat der Schüler erst sprechen, dann schreiben, hat er Syntax und Rhetorik, hat er den beschreibenden wie den erzählenden, den bewegenden wie den philosophischen, den praktischen und den Geschäftsstil, kurz jede Art des Vortrags zu lernen.

Zunächst nach dem begonnenen Unterricht in der Muttersprache setzt das Französische ein, dessen Wert Herder sehr preist. In einer untersten Klasse beginnt der Unterricht mit einer 'Plapperstunde'. Die zweite französische Klasse spricht und schreibt, und es gilt, Geschmack für die Schönheiten und Wendungen der Sprache dem Schüler aus den besten französischen Autoren anzubringen. In einer dritten Klasse werden diese Lese- und Stilübungen bis ins Gebiet der Kritik und Philosophie fortgesetzt, und zugleich wird die philosophische Grammatik dieser 'an sich schon philosophischen Sprache' studiert.

Erst hinter der französischen Sprache tritt nun die lateinische auf. Zwar nicht mit Sprechen, aber doch mit 'lebendigem Lesen' soll auch hier angefangen werden. Eine zweite Klasse bildet den Stil des Lehrlings an der Lektüre der römischen Historiker und Redner; eine dritte soll noch tiefer in den Genius

des Römischen einführen, indem zu den übrigen Autoren die Poeten hinzutreten. Noch später als das Lateinische erscheint das Griechische.

Auch von den Lehrern spricht Herder in dem Entwurfe, und zwar entscheidet er sich für Fachlehrer.

Auf einen grundsätzlichen Widerspruch sei hingewiesen, dessen sich unser Pädagog schuldig macht. Gegen den Schluß des Tagebuchs bringt er die Idee der von ihm beabsichtigten Reform unter die Formel, daß es sich darum handle, 'die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wiederherzustellen'; denn unsere Zeit sei alt, unser Jahrhundert ein Jahrhundert der Erfahrungen, der Polizei, der Politik, der Bequemlichkeit, nicht dazu angetan, der Seele frühzeitig starke und große Bilder und Auftritte einzuprägen und auf diese Weise ihr Originalität zu geben — was darauf hinweise, die Erziehung durchaus auf das Anschauliche und Konkrete zu stellen. Gerade im Gegensatz hierzu betont er bei der detaillierenden Ausführung seines Schulideals besonders stark die Forderung, die jungen Leute für das Zeitalter zu bilden, wie es ist. Er charakterisiert dasselbe als ein ökonomisch-realistisches. Auf der einen Seite will er durch Erziehung die Schranken des Zeitgeistes durchbrechen, ihn umändern; auf der anderen Seite gibt er seiner Schule eben den Stempel der aufklärerischen, praktisch-ökonomischen Nützlichkeit.¹⁾

Es ist auffällig und doch erklärlich, wie Herder, dessen Idealismus an dem Studium der Griechen und Römer und der Geschichte der Menschheit genährt war, dem Realismus huldigte, zu dem ihm in seiner eigenen Bildung so sehr die Vorbedingungen fehlten. Eine ähnliche Erscheinung sehen wir auch heute; unter den lebenden Gegnern des Gymnasiums finden sich nicht wenige, die gymnasiale Bildung genossen haben, und der Grund ihrer stärkeren Hinneigung zur realistischen Seite dürfte bei manchen derselbe sein wie bei Herder.²⁾

Dieser gelangte in dem kaufmännischen Riga eben zu einer Überschätzung der Realien, weil ihm in seinem Bestreben, sich seiner Umgebung anzupassen, der Mangel an realistischer Bildung besonders bemerkbar wurde. So stellte er gerade das in den Vordergrund, was ihm fehlte. Er klagt, wie sehr er in Beziehung auf Naturwissenschaften versäumt worden sei, und diesen Unterricht hatte er, wie wir uns erinnern, an der Domschule zu geben. Dazu kam, daß

¹⁾ Ich habe einmal Primanern zur freiwilligen Behandlung das Thema gestellt: 'Läßt sich das, was Schiller (im 9. ästhetischen Briefe) vom Künstler sagt, er sei zwar der Sohn seiner Zeit, aber es sei schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling sei, auch auf die Schule anwenden?' — Der Versuch könnte etwas gewagt erscheinen, aber die gelieferten Arbeiten haben mich befriedigt.

²⁾ Natürlich gibt es auch andere Gegner. Der grimmigste Feind des Gymnasiums ist W. Ostwald. Sein Buch 'Große Männer' dürfen wir hier wohl nicht unerwähnt lassen. An Justus Liebig, Julius Robert Mayer und Hermann Helmholtz sucht er nachzuweisen, wie sich die Schule an Genies versündige. Eine Abwehr Ostwaldscher Angriffe ist die Schrift 'Schulelend und kein Ende' von J. Ruska, Leipzig, Quelle & Meyer 1911. Eine solche Abwehr erscheint am Platze, da Ostwald große Popularität genießt; so z. B. stellt Arthur Fürst in seinem sonst recht hübschen Buche 'Die Wunder um uns', das zur Prämiiierung von Schülern verwendet wird, Ostwalds Biographien als maßgebend hin.

der Sprachunterricht damals in der Tat pedantisch betrieben wurde, und Herder wendet sich mit Recht gegen die Art, wie er Latein und Französisch gelernt, und gesteht sich ein, wieviel ihm selbst zu einer anschaulichen Kenntnis der antiken Welt noch fehle. Anschaulicher mußte der Unterricht doch auf jeden Fall werden.

Bevor Herder Riga verließ, war er zum Rektor der dortigen Ritterschule designiert worden, und auch für die Leitung der großen Realschule in Petersburg wurde er in Aussicht genommen; aber sein Lebensweg wurde ein anderer.

In den folgenden Jahren klärten sich Herders pädagogische Ansichten. Die realistische Richtung hatte mittlerweile um sich gegriffen; sie war von Basedow in ganz utilitarischem Sinne auf die Spitze getrieben worden. Herder trat nun auf die am meisten gefährdete Seite herüber. In der Ende 1774 verfaßten Schrift 'über die Ursachen des gesunkenen Geschmacks' sagt er: 'Wer, unter welchen Vorwänden es auch sei, der Jugend die Werke der Alten aus den Händen bringt, was er ihnen dafür auch von seinen Säckelchen in die Hand gebe, Enzyklopädie, Lehrbuch, Regel, Realie, kann den Schaden mit nichts ersetzen.'¹⁾

In Weimar, wo Herder seit dem Herbst 1776 wirkte, stand er wieder in einem engen Verhältnis zur Schule. Zugleich mit der Generalsuperintendentur hatte er das Amt eines Ephorus des Gymnasiums; auch war er oberster Aufseher der Volksschulen des Landes.

Aus der Schultätigkeit Herders in Weimar ist eine Abhandlung erwachsen, die höchst beachtenswert ist. Sie ist 1779 entstanden und handelt 'über den Einfluß der schönen in die höhern Wissenschaften' (Suphan IX 289 ff.). Da betrachtet der Verfasser die Ordnung und Methode, die bei dem Jugendunterricht einzuhalten sei. Als ersten Grundsatz spricht er aus, daß die schönen Wissenschaften den höheren vorausgehen müssen. Er begründet diese Forderung mit der Ordnung, in der sich die Kräfte unserer Seele entwickeln: zuerst die Sinne und die Einbildungskraft, erst später Verstand und Urteilskraft. Daher zuerst schöne und angenehme Geschichte der Natur, Geschichte der Menschheit, erst danach 'die abstrakte Physik, Metaphysik und Sittenlehre'. Wir werden an die Stufenfolge in jenem Schulplan des Reisetagebuchs erinnert. Aber wie würdigt Herder nun die Alten! Man treibe das Studium und die Lektüre der Alten nur recht, man trenne nur nicht Worte von Gedanken, Ausdruck von Sachen, so weist gerade die Forderung des Aufsteigens vom Sinnlichen und Anschaulichen zum Begrifflichen und Systematischen auf den 'schönen Weg der alten Schriftsteller'. Die schönen Wissenschaften, heißt es weiter, sind für alle Stände und Geschäfte, während jede höhere nur ein abgesondertes Feld baut. Eben in dieser Allgemeinheit müssen sie daher mit der Jugend getrieben werden. Sie sind *humaniora*, Wissenschaften und Übungen, die das Gefühl der Menschlichkeit in

¹⁾ Bekanntlich schätzte Herder die Leistungen der Griechen weit höher als die der Römer; aber in der Schule mußte dem Lateinischen der Vorrang zufallen

uns bilden. Dieser Zweck ist es, der für den Umfang und für die Methode, in der sie gelehrt werden müssen, den eigentlich entscheidenden Maßstab abgibt; und da die Alten diesen Sinn der Menschheit am meisten im Auge gehabt haben, so hat die Schule in ihrem Geiste zu wirken; aber auch im Geiste der Neueren, welche die Dichtung mit der Wissenschaft durch das Band der Humanität verbunden haben.

Dieselben Gedanken finden wir auch in den Schulreden wieder, die Herder bei den öffentlichen Prüfungen der Schüler des Gymnasiums zur Eröffnung und zum Schluß hielt. Aus ihnen leuchtet seine pädagogische Einsicht hervor; es würde jedoch zu weit führen, sie eingehend zu verfolgen, und wir begnügen uns mit einigen Andeutungen.

Doch zunächst wollen wir untersuchen, welches Schulideal Herder sich in Weimar gebildet hat. Gute Dienste leistet uns eine Abhandlung von Karl Walter über 'Herders Typus Lectionum'.¹⁾ Wir finden auch da den Nachweis, daß unser Pädagoge als gereifter Mann und erfahrener Schulaufseher durchaus nicht mehr dieselben Ansichten vertrat wie zur Zeit der Abfassung des Reisejournals, und auch nicht als Vorkämpfer für die Idee des Gymnasiums mit lateinlosem Unterbau hingestellt werden kann.

In Weimar sah Herder sich vor die Aufgabe gestellt, das Wilhelm Ernst-Gymnasium zu reformieren.²⁾ Es kam auf die 'Versöhnung des humanistischen und realistischen Prinzips' an, und man wird nun auf die Stellungnahme Herders gespannt sein. Eine so wichtige Frage konnte natürlich nicht im Handumdrehen erledigt werden, und auch in Weimar können wir noch eine Entwicklung der pädagogischen Ansichten verfolgen. Walter meint mit Recht, daß das radikalste Heilmittel, das eine dauernde Gesundung herbeigeführt hätte, die vollständige Trennung der Anstalt in ein Gymnasium und eine Bürgerschule gewesen wäre. Da aber eine derartige plötzliche Umwälzung ausgeschlossen war, mußte bei einer Reform ein Mittelweg gefunden werden, der, ohne die bisherige Organisation zu ändern, dennoch sowohl den Interessen der künftigen Gelehrten als auch denen der künftigen Männer des Nährstandes Rechnung trug. So machte Herder Ende 1785 durch Vermittlung des Oberkonsistoriums eine Eingabe an den Herzog mit dem Antrage, den Lehrplan dahin zu ändern, daß 'in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und 'Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das 'eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion 'der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde'.³⁾ Hier liegt der Vergleich mit dem heutigen Reformgymnasium nahe. Aber es ist zu beachten, daß Herder bald nach der Eingabe trotz der Notwendigkeit, die Realien mehr zu berücksichtigen, bemüht war, dem Lateinischen seine beherrschende Stellung zu

¹⁾ Karl Walter, Herders Typus Lectionum für das Wilhelm Ernst-Gymnasium in Weimar. Schulprogramm, Weimar 1905. Vgl. auch Boehme a. a. O. S. 34 ff.

²⁾ Beiläufig mag erwähnt werden, daß Herder auch der materiellen Lage der Lehrer seine Aufmerksamkeit zuwandte. Boehme S. 54.

³⁾ Walter S. 4 f.

wahren. Am besten präzisiert Herder seine Auffassung vom Zweck der Unterklassen in der Einführungsrede für den Konrektor Schwabe. Danach fällt ihnen eine doppelte Verpflichtung zu, einmal 'den oberen Klassen gehörig vorzuarbeiten', und zweitens 'für die, die aus ihnen sogleich in nutzbare Stände des tätigen Lebens eintreten, eine Gelegenheit zur Erlernung nützlicher Wissenschaften, 'd. i. Realklassen zu werden'. Er will also keineswegs auf die alte humanistische Grundlage verzichten, ist aber bereit, den berechtigten Anforderungen des praktischen Lebens durch Einführung realistischer Fächer entgegenzukommen.¹⁾ Es mag erwähnt werden, daß Französisch nur fakultativ unterrichtet wurde. Latein begann nach der Neuerung in Quinta.²⁾ Die Tertia galt allerdings als 'der Scheideweg derer, die studieren und nicht studieren', und in einem Bericht an den Herzog bemerkte Herder, daß sie eines besonders tüchtigen Klassenlehrers bedürfe.

Leider ist der Lehrplan, den Herder gemäß dem vom Oberkonsistorium Anfang 1786 gegebenen Auftrage³⁾ Mitte 1788 vorlegte, nicht erhalten geblieben. Dieser Verlust wird von uns bedauert, aber die Ursache zeugt von der Größe Herders, der den Geist über den Buchstaben stellte. Er erklärte sich gegen jede Veröffentlichung des Planes. 'Mit aller Macht' verhinderte er 'alles 'Geschreibe ins Publikum, weil sein Entwurf ein angefangenes, aber bei weitem 'noch nicht vollendetes Werk sei. — — Alles kommt auf Ausübung, auf lebendige Methode und Versuche an. Ein blendender Typus ist in einer halben 'Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Fessel, in der man ein Viertel-jahrhundert nachher lahm schleicht.'

Walter hat die Grundzüge des Lehrplanes festgestellt und den Stundenplan zum größten Teil rekonstruiert. Wir nehmen hier von einer Besprechung Abstand und betonen nur die Hauptsache, daß Herder in Weimar nicht mehr das Schulideal des Reisetagebuchs aufrecht erhielt, sondern die humanistische Bildung in den Vordergrund rückte.⁴⁾

Wie treffend der auf das Wesentliche gerichtete 'Schulaufseher' den dauernden Nutzen von dem augenblicklichen, äußerlichen zu unterscheiden wußte, zeigt

¹⁾ Walter S. 7 (Suphan XXX 119).

²⁾ Boehme hat diese Tatsache übersehen, gelangt aber doch hinsichtlich der Schätzung des Lateinischen zu demselben Hauptergebnis wie wir. Über die Kursusdauer in jeder Klasse vgl. Walter S. 2.

³⁾ Der Herzog hatte die Vollmacht schon vor Beginn des neuen Jahres erteilt.

⁴⁾ Daß Herders Stellung zu den verschiedenen pädagogischen Fragen genetisch zu würdigen ist, hat Reinhardt wohl nicht genug berücksichtigt, als er sich im preußischen Abgeordnetenhaus am 2. März 1905 über die Reformschulen äußerte. Die Rede ist abgedruckt im Maiheft 1905 der Monatschrift für höhere Schulen. Gegen Reinhardts Auffassung wendet sich P. Cauer in einem Aufsatz über 'Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums' (in diesen Jahrbüchern 1905 XVI 361 ff.; wieder abgedruckt in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' S. 245). Erwähnenswert ist noch, daß Herder auch die Zweckmäßigkeit von Fachklassen erwogen hat, und es würde lehrreich sein, seine Äußerungen mit den modernen Vorschlägen über Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen zu vergleichen. Die jetzigen Wege findet man erörtert in der Schrift von Cramer über 'Die freiere Behandlung des Lehrplans' usw., Berlin, Weidmann 1907.

die Rede 'vom Zweck der eingeführten Schulverbesserung'. 'Ich halte es für 'sehr töricht, wenn man bei jedem Schulbuch, bei einem Äsopus und Phädrus, 'beim Cornelius und Anakreon oder gar bei einzelnen Teilen einer Arbeit, bei 'einem Quadrat und Zirkel, bei einem *periodo* der Geschichte oder einer Auf- 'gabe des Stils die Frage anstellte: *cui bono*? Zu keinem andern *bono*, als daß 'der Knabe reden und schreiben, seinen Verstand, seine Zunge, seine Feder 'brauchen lerne, oder daß sein Geschmack gereinigt, sein Urteil geschärft und 'er gewahr werde, daß in seiner Brust ein Herz schlage. Nachher mag er Lehr- 'satz und Fabel, Geschichte und Gedicht vergessen, wenn und wie er will, ge- 'nug, er hat an und mit ihnen, was er sollte, gelernt.'¹⁾

In Übereinstimmung mit der schon erwähnten Abhandlung 'über den Einfluß der schönen in die höheren Wissenschaften' wird z. B. in der Rede 'vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien'²⁾ ausgeführt, daß der Schüler nach Art der Alten denken und schreiben lernen solle. 'Der Sinn der Humanität, d. i. der echten Menschenvernunft, des 'wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung, ist ihm auf- 'geschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere 'Güte über alles schätzen und lieben; er sucht nach diesen Grazien der mensch- 'lichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er 'sie finde; er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art 'diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen 'Sitten ausdrücken lernen; kurz, er wird ein gebildeter Mensch sein und sich 'als einen solchen im Kleinsten und Größesten zeigen. So die *humaniora* in 'alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anders, als wie jener es 'nannte, die *galantiora* nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen *galan- 'tioribus* mancher so weit kommt, daß er sogar seine Sprache vergift und weder 'grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weiß, geschweige daß in 'seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an 'eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre.'

Nunmehr ließ Herder auch die Grammatik, die er in dem Reisetagebuch so hintangesetzt hatte, zu ihrem Rechte kommen. In der Rede 'von der verbesserten Lehrmethode unsrer Zeit' (1780) erklärt er: 'Eine Grammatik muß 'der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und Sprache 'ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommeneren, aus- 'gebildeteren Sprache man also Grammatik, d. i. eine Logik und Philosophie 'der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und behält an ihr 'ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopf für 'alle anderen Wissenschaften, Sprachen und Künste.' Ein Mensch, der keine Grammatik gelernt hat, 'hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte'. In derselben Rede warnt Herder davor, die Wissenschaften auf zu leichte, spielende Art fassen zu wollen. 'Durchs Lernen, durchs schwere Lernen,

¹⁾ Dies schließt nicht aus, daß Herder unter anderen Verhältnissen besondere Schularten neben dem Gymnasium anerkannt hätte.

²⁾ Bei der Einführung des Professors Kästner, 1788 (Suphan XXX 142 ff.).

‘durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns, wir bekommen Stärke und Lust, ‘mehr zu fassen, Schwereres zu lernen.’

So sehr Herder jetzt auch den Wert der Alten betont, ist er doch dagegen, daß alle Lektionen aufs Lateinische so eingerichtet seien, als ob wir alle nächstens römische Bürger zu werden befürchteten. Die Wertschätzung der Muttersprache, die er in Königsberg gezeigt hatte, kommt auch in den Weimarer Schulreden zum Ausdruck. ‘Lernt Deutsch, ihr Jünglinge’, ruft er, ‘denn ihr seid Deutsche; lernt es reden, schreiben, in jeder Art schreiben!’ In der Rede ‘von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen’ fordert er lautes Lesen und Vortragen der heimatlichen Klassiker, deren Kenntnis er für durchaus notwendig erklärt. Treffliche pädagogische Winke werden gegeben. So warnt Herder vor der papageiartigen Aneignung schöner Redensarten; die Rede soll Ausdruck der Seele sein, soll Charakter haben. Neben dem lauten Lesen empfiehlt er schriftliche Aufsätze und Auszüge. Dann stellt er einige Regeln auf, die zur Erreichung eines guten Stils beitragen: 1. Man falle niemandem in die Rede!¹⁾ 2. Man hüte sich vor Lieblingsausdrücken! 3. Man hüte sich vor Despotismus im Umgang! Was man sagt, soll rein, ganz, bestimmt und doch artig sein. — Über der Empfehlung der Sprachen vergaß der vielseitige Pädagoge jedoch keineswegs den Wert der Realien. So führte er in der Rede ‘von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie’ aus, wie dieser Unterricht lebendig gemacht werden könne.

Als Hauptziel der Erziehung, dem alle Wissenschaften dienen sollen, behielt er immer die Ausbildung der Menschlichkeit im Auge: ‘Was soll aller ‘Kram der Wissenschaften und des Gedächtnislernens, wenn unsere Seele dadurch nicht zu guten Gesinnungen gebildet, wenn unser Herz und Leben nicht ‘durch gute Übungen genährt wird?’²⁾ In diesem Sinne wandte er sich gegen die Vielwisserei: ‘Man suche, was wahr und dauernd und aufs edelste glücklich macht, dem schenke man unablässigen Fleiß, Studium und Kräfte!’³⁾

¹⁾ Gegen diese Regel wird übrigens noch jetzt häufig verstoßen, auch im Unterricht.

²⁾ ‘Von der Notwendigkeit der Schulzucht zum Flor einer Schule.’ Werke (Suphan) XXX 45.

³⁾ ‘Von den Gefahren der Vielwisserei und Vieltuerei’ (a. a. O. S. 281). Ich möchte hier die Bestrebungen des Münchener Stadtschulrats Kerschensteiner erwähnen, mit möglichst wenig Wissensstoff möglichst große staatsbürgerliche Energie zu erzielen. Der bekannte Pädagoge stellt der bisherigen ‘Lernschule’ die ‘Arbeitsschule’ gegenüber. Leider schätzt er den wissenschaftlichen Betrieb zu gering ein. Wir wissen, daß auch das Gymnasium eine Erziehungs- und Arbeitsschule sein kann und muß. Wenn es Lehrer gegeben hat und noch gibt, die toten Wissensstoff darbieten und nicht genug Selbstbetätigung und Schaffensfreude wecken, so ist zu bedenken, daß auch die neuen Schulideale an der menschlichen Unvollkommenheit eine Schranke finden. Man schütte nicht das Kind mit dem Bade aus, sondern beherzige Schillers ‘politische Lehre’ in den Votivtafeln:

Alles sei recht, was du tust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu tun.
Wahrem Eifer genügt, daß das Vorhandne vollkommen
Sei; der falsche will stets, daß das Vollkommene sei.

Kerschensteiner hat sich übrigens, vielleicht ohne es zu beabsichtigen, auch um das Gymnasium ein Verdienst erworben durch die Klarlegung der Begriffe ‘staatsbürgerliche Er-

Auch das Volksschulwesen lag Herder am Herzen. Er verfaßte ein Abc-buch und einen Katechismus und gründete, was besonders hervorzuheben ist, ein Schullehrerseminar. Auch mit der Frage der Mädchenerziehung beschäftigte er sich.

In Herders pädagogischer Entwicklung können wir einen auf der Erkenntnis des Wesentlichen beruhenden Ausgleich verschiedener Anschauungen wahrnehmen. Damit ist nicht gesagt, daß Herder, wenn er jetzt lebte und unser höheres Schulwesen betrachtete, eine Einheitsschule empfehlen würde, in der alle künftigen Berufe Berücksichtigung finden müßten. Wie aus unserer Abhandlung ersichtlich sein dürfte, würde er wohl die Gleichberechtigung der drei Schulen anerkennen, und betonen daß jede ihre Eigenart wahren müsse. Er würde Ausführungen, wie wir sie an dieser Stelle über 'Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip' gelesen haben, gern beistimmen. Im Sinne Herders glaube ich zu sprechen, wenn ich behaupte: Nicht das kann der Grundsatz der Schulbildung sein, daß all die verschiedenen Kenntnisse und Leistungen, die ein Volk oder die Menschheit aufgespeichert hat, in entsprechend verkleinertem Maßstabe fachweise dem Gehirn eines jeden Schülers zugeführt werden, sondern es muß dafür gesorgt werden, daß das deutsche Volk Persönlichkeiten aufzuweisen hat, die ihrer Eigenart gemäß wirken und dabei den Zusammenhang der Einzelerscheinungen zu würdigen verstehen oder doch strebend sich bemühen. Möge in der Schule der Grundsatz herrschen: *Non multa, sed multum!*

Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlaft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.

ziehung' und 'bürgerkundliche Belehrungen' (z. B. in der Schrift 'Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung', Leipzig und Berlin, 1910). Nur wenige werden jetzt noch der Ansicht sein, daß die beiden genannten Begriffe identisch seien. Besonderer Beachtung sei der Bericht des Gnesener Gymnasialdirektors Heinrich über 'Die Belehrungen in der Bürgerkunde und die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung' empfohlen (Posener Direktorenversammlung 1911).

AUF DEN ÄLTESTEN SPUREN DES EXTEMPORALES

VON HEINRICH SCHNELL

Wir haben kürzlich an dieser Stelle (1912 S. 534 ff.) im Anschluß an den historischen Teil der Reinhardtschen Broschüre die schriftlichen Arbeiten im althumanistischen Unterrichtsbetrieb behandelt und dabei beobachtet, daß das Extemporale, das ist die Klassenarbeit im Unterschied von der häuslichen, zuerst in der Kursächsischen Ordnung von 1580 vorkommt. Und weiter legten wir dar, daß die häuslichen Arbeiten, die sogenannten *exercitia styli*, zuerst 1522 in der Schulordnung von Nordhausen vorkommen.¹⁾ Wir wollen jetzt versuchen, die Spuren des Extemporales noch weiter zu verfolgen, und werden bald finden, daß das Extemporale im Rahmen der *exercitia styli* eine ständige Einrichtung des Althumanismus ist und in seine ersten Anfänge zurückzugehen scheint. Dabei bleibt die auffallende Tatsache bestehen, daß in den bekannteren Schulordnungen des XVI. Jahrh. von Melanchthon, Bugenhagen, Trotzendorf sich das Extemporale nicht findet, während es in der Schule Johann Sturms bekannt ist.

Die genauere Einrichtung der *exercitia styli* finden wir in der Zwickauer Schulordnung von 1523.²⁾ Der Rektor Leonhard Natther aus Lauingen bestimmte hier für den Mittwoch: 'Nach welchem allem (d. h. nach der Redeübung) soll ihnen ein Argument gegeben werden, Episteln darauf deutsch und lateinisch zu concipirn', und für Sonntag setzte er nach der 'Recitierung einer Komödien' die 'Erklärung' eines Arguments an, 'davon die nächsten zwen Tag soll geschrieben werden'. Dies wurde näher dahin bestimmt: Die Jugend soll wöchentlich zwei deutsch gestellte Argumente bearbeiten, und zwar das am Sonntag aufgegebene am Montag deutsch, am Dienstag lateinisch 'beschreiben'; das am Mittwoch 'gestellte' sollte am Donnerstag und Freitag schriftlich 'ver-

¹⁾ Der Text steht bei Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen, II. 1886. S. 232: 'Nebendem sollen den Schülern teutsche Exempel oder Materien fürgeschrieben werden, die sie teutsche abschreiben und lateinisch nachmachen sollen und ein jeder mit Namen unterschreiben und den Schulmeistern, wenn sie die fordern, zu Händen stellen, die sie dann übersehen und, was darin geirret, emendieren und bessern sollen, damit die Schüler fürder denn bisher Episteln und lateinisch Briefe, auch zum Teil das Deutsche, recht zu schreiben geschickt werden.'

²⁾ 'Ordnung des neuen *studii* und jetzt aufgerichteten *collegii* in fürstlicher Stadt Zwickau', bei Simon, Quellenschriften zur Geschichte der Volksschule und der Lehrerseminare im Königreiche Sachsen. 1910. S. 8 ff. Prof. Dr. Schwabe (Leipzig) machte mich hierauf aufmerksam.

faßt' werden. Wenn der Lehrer die Aufgabe stellte, so sollte er den Eingang, die Erzählung, 'die Bewerbung' und den Schluß fleißig weisen und anzeigen. Bei der Durchnahme wurden zwei Arbeiten gelesen und die Fehler gezeigt. Dann wurde eine deutsche Musterübersetzung und die lateinische Rückübersetzung 'vorgeschrieben', damit die Schüler ein Exempel von beiden Sprachen hätten. Auch *carmina* wurden in häuslichen Arbeiten geübt, indem man unbekannte *carmina* 'zerriß' und recht zusammenfügen ließ.

Gehen wir die älteren Schulordnungen noch einmal durch, so finden wir überall die *exercitia styli* in ähnlicher Weise geordnet, zunächst von Melanchthon.

Der Unterricht der Visitatoren von 1528 kennt ebenfalls die häuslichen Arbeiten: 'Vom andern und dritten Haufen sollen alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Vers, gefordert werden.'¹⁾

Melanchthons Stellung zu den *exercitia styli* tritt uns wohl am deutlichsten in der Mecklenburgischen Schulordnung von 1552 entgegen, die ihm zur Approbation vorgelegt war. Die Knaben aus dem dritten Haufen, 'die nun ziemlich *grammatici* sind', sollen alle Sonnabend ihre Arbeiten abgeben, Episteln oder Historien oder Verse. Der Lehrer diktiert einige Geschichten, etwa von Joseph, von Ulixes, und 'andere nützliche Gedicht, darin zugleich die Jungen die Sprach üben und Historien lernen und viel Erinnerung von Tugend merken mögen'. Die Arbeiten werden am Sonnabend sofort verbessert.²⁾

Ähnliche Bestimmungen enthalten die Schulordnungen von Bugenhagen. In der Braunschweigischen Schulordnung von 1528 findet sich die allgemeine Bestimmung, daß die Schüler 'Verse und Episteln machen' sollen. Die Hamburgische von 1529 setzt genauer fest, daß diese Arbeiten am freien Mittwochnachmittag angefertigt und in der nächsten Woche abgegeben werden. Die Holsteinsche von 1542 fordert von der dritten Klasse wöchentliche Episteln, von der vierten noch *carmina* dazu; beide Arbeiten werden am Mittwoch aufgegeben und zu 'bequemer Zeit' in der Schule vorgezeigt, in der anderen Woche darnach. Die Braunschweigische Ordnung von 1543 fordert schon von der dritten Klasse wöchentliche Episteln und *carmina*, dasselbe auch von der vierten Klasse 'na ehrer Schicklichkeit und Gelegenheit'. In der Pommerschen Ordnung von 1563 verweist Bugenhagen ausdrücklich auf 'Melanchthons Bedenken' in der Mecklenburgischen Kirchenordnung und verlangt demgemäß wöchentliche *argumenta styli* von der dritten Klasse, von der vierten 'kurze *declamationes* zu schreiben *iuxta ordinem partium orationis apud rhetores, item disputationes* anzurichten, daß sie lernen *argumenta* repetiren und solviren'. Die *Scripta* sollen fleißig emendiert, die Aufgaben vorsichtig gestellt werden: 'Was sie aber für

¹⁾ Simon a. a. O. S. 22. Luther scheint an dem Abschnitt 'Von Schulen', dem unsere Stelle entnommen ist, keinen unmittelbaren Anteil zu haben.

²⁾ Monumenta Germaniae Paedagogica XXXVIII (1907) S. 208. — Die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 bestimmt: Mittwochvormittag soll ihnen ein Argument vorgeschrieben werden, das sie transferieren, und sollen der Knaben *scripta* durch den Schulmeister und Supremum rekognosziert werden. Vormbaum, Ev. Schulordnungen I 29.

argumenta nehmen sollen, mögen geschickte treue Schulmeister bei sich betrachten, der Pastoren Rat hierin folgen und zu Anweisung Philippi Melancthons Bedenken in der Mecklenburgischen Ordnung lesen.¹⁾

Sodann möge auch Trotzendorf zu Worte kommen. In seiner Goldberger Schulordnung von 1546 setzt er für jede Woche zwei Exerzitien an, Episteln und Verse; eines jeden Knaben Schreiben soll 'besonders übersehen und fleißig emendiert werden'. In den Schülergesetzen findet sich die Angabe, daß dabei lateinische Arbeiten in die griechische Sprache, griechische in die lateinische übertragen werden sollen. Die Schüler sollen dabei die Phrasen mit Nachdenken anwenden: *a praeceptoribus proposita elucubrant neque ulla dicendi formula, priusquam cuius illa sit et satisne elegans aut conveniens an non cognitum exploratumque habuerint, utuntur.*²⁾ Zum erstenmal findet sich bei Trotzendorf die Besorgnis, die Schüler möchten unselbständige Arbeiten abgeben. Darum werden sie gewarnt: *Sua singuli scripta proprio Marte componunt neque aliis sua danto neque aliena pro suis offerunt.*³⁾ Diese Besorgnis vor Durchstechereien der Schüler wird in unserer Untersuchung hernach noch eine Rolle spielen.

Auch Trotzendorfs Schüler Vincenz übt in der Breslauer Schulordnung von 1570 das *exercitium styli*. Es hebt im dritten *ordo* an, die *argumenta* werden an die Tafel geschrieben und sind 'auf die *phrases loquendi* gerichtet', 'so die Knaben gelernt haben, daß sie dieseiben in Brauch bringen'. Er hat besondere *praeceptores argumentarii*, 'an welchen es ist, den Knaben *materiam exercendi styli* zu geben'. In Prima werden am Montag Arbeiten in Prosa, am Donnerstag Versübungen abgeliefert; die *proveciores* erhalten *materias declamationum*, die sie nach erfolgter Emendation *publice* rezitieren.⁴⁾

Endlich fügen wir noch die Württembergische Ordnung von 1559 an, weil sie 'ein Muster für die Schulgesetzgebung anderer Länder' geworden ist. Ist sie doch 1569 nach Braunschweig und 1580 nach Sachsen übertragen worden! Auch sie kennt nur *exercitia styli*, die am Mittwoch aufgegeben und am Freitag abgeliefert werden; die drei obersten Klassen sind daran beteiligt, doch so, daß in der obersten Klasse die *argumenta* 'länger und schärfer gestellt' werden. Auch hier wird auf die Emendation das Hauptgewicht gelegt. Aber auch hier findet sich die Besorgnis in betreff unselbständiger Arbeiten: 'Fürnehmlich sollen die Präzeptoren auch darauf achthaben, daß keiner des andern Skriptum allein abschreibe und, als hätte er's selbst gemacht, dargebe.'⁵⁾

Die Kursächsische Ordnung von 1580 nun hat dieselben Bestimmungen über die häusliche Arbeit wie die Württembergische von 1559. Aber sie hat mehr, nämlich das Extemporale. Sie geht von der Besorgnis der Durch-

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 15. 21. 36. 37. 43. 46. 49. 50. 173. 175.

²⁾ Ebd. S. 54. 57. ³⁾ Ebd. S. 57.

⁴⁾ Ebd. S. 196. 198. 204. 210. Wenn S. 191 im halbjährlichen Examen die Knaben im 'Lesen, Schreiben, Beten' geprüft werden, so wage ich nicht, hier die Probearbeit angedeutet zu finden.

⁵⁾ Vormbaum a. a. O. I 84. 85. 86. 90. 91. 98.

stechereien aus (s. oben den Wortlaut in der Württembergischen Ordnung) und fährt fort¹⁾: 'Solchem Betrüge fürzukommen und abzuschaffen, sollen die *praeceptores* in dieser (d. h. in der drittobersten Klasse, wo das *exercitium styli* überhaupt erst beginnt) und nachfolgenden *classibus* im Monat einmal denen Knaben ein kurz *argumentum* diktieren, das sie in Gegenwart des *praeceptoris latine* transferieren und alsbald dem *praeceptor* geben, auch diese Vorkehrung tun, daß kein Knabe dem andern was sagen könne, da dann der *praeceptor* leichtlich sehen wird, ob eines jeden Knaben *scriptum* denen andern, so sie wöchentlich übergeben, gleich, oder durch einen andern gemacht und von ihnen allein abgeschrieben worden; deswegen sie erinnert, vermahnet oder auch der Gebühr nach gestrafet werden sollen.' — Auch bei diesem monatlichen Extemporale sollte die Verbesserung in der Schule stattfinden, 'aufs wenigste den halben Tag, oder wo vonnöten den ganzen Tag'.

Dieselbe Schulordnung richtet nun auch eine förmliche Klausurarbeit im Vierteljahrsexamen ein²⁾: 'Wenn der Pfarrer und verordnete *inspectores* in die Schule kommen . . , soll in Klasse 3. 4. 5 (d. h. den obersten Klassen) ein deutsch *argumentum*, so der Pfarrer und Inspektoren mit sich gebracht, denen Knaben diktieret und alsbald dieselbigen dazu angehalten werden, solches *ex tempore* lateinisch zu machen.' Auch hier ist die Besorgnis betreffs Durchstechereien vorhanden. Darum heißt es: 'Und damit hierinnen allem Betrug vorgekommen, daß kein Knabe dem andern das seine mache, korrigiere oder ihm etwas sage', sollen die Schulinspektoren einen Lehrer mit der Aufsicht betrauen, doch nicht den Klassenlehrer; sie nehmen in Person die fertigen Arbeiten aus den Händen der Schüler entgegen, lassen im Examen das eine oder andere von den Verfassern vorlesen, während der Klassenlehrer daraus prüft. Nicht alle Fehler werden besprochen, 'ob und warum es unrecht, und *contra quam regulam grammaticae* er peccieret habe', sondern der Lehrer soll nicht lange stillstehen, sondern 'da er ein grob *vitium* oder etliches angezeigt und der Knabe wohl oder übel respondiert hat, alsbald auch von seiner Geschicklichkeit zu urteilen haben'. Es ist auch genug, wenn man hört, ob der Schüler seine Fehler selbst korrigieren könne, 'dabei abzunehmen, ob er allein aus Unfleiß sie übersehen oder im Unverstand, daß er weder die Regel noch derselben Verstand recht gelernet habe'.

Die vorstehenden Bestimmungen gelten für die sächsischen Stadtschulen. Für die Fürstenschulen ist der zweite Abschnitt der Kursächsischen Schulordnung berechnet. Und auch hier findet sich das Extemporale, allerdings nur in der untersten Klasse. Hier diktiert der Lehrer eine Stelle aus Cicero in deutscher Übersetzung, welche die Knaben sofort lateinisch übersetzen. Dann gibt man ihnen den Cicero selbst in die Hand, damit 'man den Ciceronem selbst den *corrector* sein läßt in dem, was der Knabe kindisch geschrieben, dergestalt sich die Knaben im Schreiben sehr wohl bessern und zum Fleiß erwecket, ihr *ingenium* geschärfet werde'.³⁾ Auch hier ist das Bestimmende das Mißtrauen

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 242—246.

²⁾ Ebd. S. 264. 265.

³⁾ Ebd. S. 284.

und die Besorgnis in bezug auf Durchstechereien: 'Es sollen aber die *praeceptores* fleißig Achtung darauf geben, daß die Knaben nicht fremde Arbeit für die ihre verkaufen, sondern was sie selbst in der Schule gemacht haben, denen *praeceptoribus* bei einer gewissen Strafe weisen.¹⁾ Außerdem muß noch zweierlei beachtet werden. Einmal soll man die Argumente stets im Anschluß an die Lektüre ausarbeiten; nichts nämlich ist 'verkehrter und schändlicher', wenn die Knaben in ihren *lectionibus* weder Worte noch Phrasen gehört haben, hierdurch werden die Knaben im Schreiben 'verderbt'. Sodann ist auch hier die Emen-dation die Hauptsache: 'Demnach eine Stunde, so auf diese Arbeit gewendet, viel nützlicher denn sonst dreie, so auf die Erklärung derer Autoren und Lek-tionen gelegt werden.'²⁾

So würde nun der Verfasser der Kursächsischen Ordnung von 1580 den Ruhm der Erfindung des Extemporales für sich in Anspruch nehmen können. Es ist der Tübinger Kanzler Jakob Andreä, der 1575 nach Kursachsen berufen und zum Generalinspektor der kursächsischen Kirchen und Schulen bestellt war, um das Konkordienwerk zu fördern und zugleich die säch-sischen Kirchen und Schulen zu reformieren.³⁾

Die Einführung des Extemporales in den Unterricht und in die Prüfungen scheint alsdann von kirchenpolitischen Erwägungen begleitet gewesen zu sein. Andreä nämlich bestimmte die Aufgabe der Schulverwaltung dahin, durch fleißige Inspektionen *solidissima ingenia* zu erforschen, durch welche die Schulen und Stipendien besetzt werden könnten, damit man für die Stellen in Kirche und Schule tüchtige Männer vorbereite. So erklärt sich die strenge Klausur im Examen der Stadtschulen, aus denen gerade der Nachwuchs für Kirche und Schule hervorgehen sollte; so auch das Extemporale, welches unselbständige Leistungen ausschließen soll und einen sicheren Maßstab in der Beurteilung der Schüler abgibt. Andreäs praktisches organisatorisches Talent wird allgemein anerkannt.⁴⁾ Durch seine Vermittlung scheint sich das Extemporale auch rasch weiter verbreitet zu haben. Zwei Jahre später, 1582 nämlich, erscheint es in der Schulordnung seiner württembergischen Heimat. Da heißt es: 'Darzwischen

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 284: 'In der Schule'! Die lateinische Vorlage hat hier '*in scholis*'. Man darf also nicht an die *cella* der Fürstenschulalumni denken, wo noch heute die deutschen Examensarbeiten gemacht werden, wie mir der Kenner des sächsischen Schulwesens Prof. Dr. Schwabe in Leipzig schreibt. In der *cella* wurden die häuslichen Arbeiten angefertigt; von Durchstechereien konnte kaum die Rede sein, weil die *cellae* sehr klein waren, so daß aus jeder Klasse höchstens einer darin war. Die häuslichen Arbeiten wurden zwischen den Unterrichtsstunden erledigt, die vormittags in der Zahl von zwei und nachmittags in der Zahl von drei vorhanden waren, jedoch so, daß sie nicht zusammenhingen. Um so auffallender ist also die Einrichtung der Klassenarbeit.

²⁾ Vormbaum a. a. O. I 285.

³⁾ Siehe Frank Ludwig, Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1907, S. 5 ff. 10.

⁴⁾ Ludwig a. a. O. S. 8. 55. 76. 79. 173: 'Alle Maßnahmen des Reformators Andreä sind von dem einen Interesse beherrscht, geeignete Kräfte für den Kirchen- und Schul-dienst zu erziehen.'

soll ein *praeceptor* neben dem gewöhnlichen wöchentlichen Argument oftermals ein gar kurze *materiam ex tempore* und gleich alsobald zu vertieren ihnen fürgeben, damit sie *extemporales* und in *lingua Latina* mit Reden und Schreiben desto fertiger werden.¹⁾

Und dennoch dürfen wir nicht bei Andreä stehen bleiben. Denn er ist nur der Bearbeiter und Herausgeber der Kursächsischen Ordnung von 1580. Für diese hatte er die Württembergische Schulordnung von 1559 vorgelegt; dazu lag ihm eine Skizze für die Stadtschulordnung und ein Entwurf für die Fürstenschulen vor, beide von dem Grimmaer Rektor Adam Siber verfaßt.²⁾ In der Skizze Sibers für die Stadtschulen findet sich nichts vom Extemporale. Es heißt nur von den häuslichen Arbeiten: *Stylus. Semel autem singulis septimanis corrigantur scripta orationis tum prosae tum vinctae idque die, qui a Mercurio habet nomen.*³⁾ Aber in dem Entwurf Adam Sibers für die Fürstenschulen kommt das Extemporale bereits vor. Von der Übersetzung der Cicerostelle nämlich heißt es wörtlich: *Omnia autem ista in scholis debent fieri, ne domo afferant ad ludum a doctioribus adolescentibus suppeditata, sed in schola a se confecta exhibeant.*⁴⁾

Demnach scheint das Extemporale eine Erfindung Adam Sibers zu sein. Und in der Tat findet sich auch sonst in seinen Schriften das Extemporale neben der häuslichen Arbeit. Wir kennen sein Lehrverfahren sowohl aus seiner Amtstätigkeit in Chemnitz als auch in Grimma.

Sein 'Ludus literarum apud Chemnitzium Misniae qua ratione administretur' (1. Ausgabe 1549)⁵⁾ weist den Sekundanern Briefe und *carmina* zu: *Aut epi-*

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 111. Im Dez. 1580 war Andreä aus Sachsen entlassen und in seine Heimat zurückgekehrt. Es liegt nahe, ihn mit der Neuausgabe der Württembergischen Ordnung von 1582 in Verbindung zu bringen. Allerdings ist seine Mitarbeit noch nicht erwiesen, wie denn die Geschichte der Ordnung von 1582 noch nicht erforscht ist. Die Königl. Württ. Archivdirektion zu Stuttgart erwiderte auf meine Anfrage, daß 'die Akten über die Neuausgabe der Großen Kirchenordnung von 1582 nichts über Andreäs Mitwirkung enthalten'.

²⁾ Andreä ist an der Abfassung der Württembergischen Ordnung von 1559 beteiligt. Im ersten Band der 'Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg' 1912, S. 510 ff. bespricht Prof. Dr. Ziemssen in Schöntal einen Brief, aus dem hervorgeht, daß Andreä, der damals in Göppingen Pfarrer und Generalsuperintendent und seit 1553 Mitglied des Visitationsrates war, mit den in Maulbronn tagenden Männern in Verbindung stand, die die Schulordnung von 1559 abschlossen. Prof. Ziemssen machte mich brieflich darauf aufmerksam.

³⁾ Nach gütiger Mitteilung von Frank Ludwig; s. auch seine zitierte Schrift, S. 58—61, wo der Inhalt der Skizze angegeben ist. Andreä hat diese Skizze einfach beiseite gelegt und die Württembergische Ordnung mit einigen Zutaten aufgenommen, wozu also auch das Extemporale und die Examensordnung gehört; s. daselbst S. 61 Anm. 2.

⁴⁾ Nach dem Original im Dresdener Hauptarchiv. Oberlehrer Frank Ludwig hatte die Güte, den Text auf meine Bitte aufzunehmen. — Indem Andreä für die Fürstenschulordnung den Entwurf Sibers annahm, übersetzte er ihn ins Deutsche; doch ist seine Übersetzung dem Original nicht 'gleichwertig', sondern teilweise eine 'Entstellung', indem Andreä sich Eingriffe erlaubte. Frank Ludwig erwähnt solche S. 125.

⁵⁾ Kirchner, Adam Siber und das Chemnitzer Lyzeum in der ersten Hälfte des XVI. Jahrh. Mitt. des Vereins für Chemnitzer Geschichte 1887, S. 182 ff. Adam Siber war

stolia scribunt aut transposita et disiecta bonorum carminum verba suis numeris restituunt aut etiam ipsi versus iam facere moliuntur. Die Primaner, *qui incipiunt de praeceptis artium scripta sua formare*, erhalten zu diesem Zweck Unterweisung in den *initia dialectices et rhetorices*. Da der Zweck aller Studien *Latina et dilucida oratio* ist, steht ihm fest, daß dieser nur erreicht werden kann durch beständige Stilübung. Darum trachtet er darnach, daß die Knaben *saepe et cum cura scribant*. Damit die Schüler Vokabeln und Sentenzen kennen, nimmt man den Stoff aus den gelesenen Schriftstellern. Sehr wichtig ist die Verbesserung. Hier sollen nicht nur Bearbeitungen und Solözismen entfernt, sondern die Schüler sollen auch genauer über die Wortbedeutung und die Anwendung der Phrasen unterrichtet werden. In seinen Schulgesetzen verpflichtet Siber die Schüler zur sorgfältigen Anfertigung der Arbeiten:

*Epistolas, quas iussus es componere,
Fac praestituto semper offeras die.*

Er beschreibt den Nutzen also¹⁾:

*Nam scriptione plurima nisi stylum
Exerceas ac scripta corrigi sinas,
Omnem laborem frustra oleumque insumperis.*

Oder ein andermal²⁾:

*Depone numquam de manu stylum, sed hunc
Oratione, versione, carmine
Exerceas, lux nulla sit absque linea.
Magister est dicendi et artifex stylus,
In literis absque hoc opera atque oleum perit.*

Wiederum befiehlt er den Schülern: *Scripta sua diligenter componunto et stato die offerunto.*³⁾ In Grimma finden wir hernach, daß er die beiden ersten Freitagstunden für die Verbesserung des Exerzitiums freihielt, aber wie Fabricius: *operis inter praeceptores rite distributis.*⁴⁾

In seinem 'Libellus scholasticus' behandelt Siber in seinem umfangreichen Kapitel die Stilübungen (*De stilo formando*). Der Stoff beschränkt sich wesentlich auf Cicero. Der Lehrer soll Wörter, Redensarten, Sprüche sammeln lassen. In der untersten Klasse machen die Schüler einen kleinen deutschen Aufsatz über ein aufgegebenes Wort und übersetzen es mit Hilfe des Lehrers ins Latein, oder der Lehrer diktiert einen deutschen Text, in dem bekannte Redensarten vorkommen, oder die Schüler variieren einen Brief Ciceros; oder sie übertragen eine deutsch diktierte, noch nicht gelesene Stelle aus demselben Schriftsteller ins Latein und vergleichen ihre Übersetzung mit dem Original. Die Emendation ist die Hauptsache: Eine dazu benutzte Stunde bringe mehr Vorteil als drei

Schüler in Zwickau und Annaberg, wo Georg Agricola, bezw. Joh. Rivius seine Lehrer waren. Er studierte in Wittenberg, war Lehrer in Freiberg unter Rivius, seit 1541 Rektor dort, von 1545 Rektor in Halle, dann in Chemnitz, von 1550—1584 in Grimma.

¹⁾ *Leges scholasticae*, Kirchner a. a. O. S. 188. ²⁾ Kirchner S. 193.

³⁾ Ebd. S. 205 (*Illustris scholae Grimensis leges*).

⁴⁾ Ebd. S. 202 (*Institutio educationis puerilis in illustri schola Grimensi*).

Stunden, in denen Schriftsteller gelesen werden. Ehe der Schüler Niedergeschriebenes verbessert, lege er es eine Zeitlang weg u. a.¹⁾

Hat Siber bislang die Klassenarbeit noch nicht erwähnt, so finden wir sie dagegen in seiner Schrift 'De educatione disciplinae puerilis scholasticae *σύνμικτα*, aphorismi, leges' wieder. Hier heißt es S. 116: *Omnia autem ista in scholis debent fieri, ne domo afferant ad ludum a doctioribus adolescentibus supeditata, sed in schola a se confecta exhibeant*. Das sind gerade die Worte, welche er in seiner lateinischen Vorlage für die Fürstenschulordnung von 1580 gebraucht hatte, die wir schon kennen lernten.²⁾

Daraus folgt also, daß das Extemporale im Unterricht der sächsischen Fürstenschule zu Grimma und vielleicht auch schon der Stadtschule zu Chemnitz von Adam Siber gebraucht wurde.

Siber kennt auch das Extemporale im Examen und übt es sowohl in Chemnitz als auch später in Grimma. In dem schon zitierten 'Ludus literarum apud Chemnitrium' heißt es: *Quia vero multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt, ideo bis quotannis solennis studiorum instituitur censura. In ea de singulorum diligentia, in pietate et literis fit iudicium*.³⁾ Ähnlich heißt es in seiner 'Hecatontas': *Multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt. Ideo eos statis anni temporibus praeceptores probent et examinent*.⁴⁾ Man darf vermuten, daß diese Prüfung nicht nur als eine mündliche, sondern auch als eine schriftliche eingerichtet war.⁵⁾ Wenigstens findet sich im Examen der Schule zu Meißen 1577 das Extemporale: *Postremo die argumentum propositum mox convertendum*.⁶⁾

Wir nehmen nun weiter an, daß die Schule zu Meißen und auch die zu Pforta die Einrichtung des Extemporales kannten, daß es also eine Einrichtung der sächsischen Fürstenschulen war. Denn zwischen Siber zu Grimma und Georg Fabricius zu Meißen bestand eine rege persönliche Verbindung, zu der noch die gemeinsame Verehrung von Johann Rivius kam. Sibers Entwurf zur Fürstenschulordnung von 1580 insonderheit ist in seinem zweiten Teil, den *leges scholasticae*, direkt von der Schulordnung zu Meißen abhängig, der 'Forma disciplinae et administrationis scholae institutae ab illustrissimo principe Mauricio, duce Saxoniae, in oppido Miseno', welche Fabricius in Anlehnung an des Rivius

¹⁾ Libellus scholasticus educationi puerili confectus opera Adami Siberi. Lipsiae 1572. Bogen P 4 ff. Königliche Bibliothek zu Dresden (Ling. Lat. 507). Siehe auch Kirchner S. 81 ff.

²⁾ Königliche Bibliothek zu Dresden, H 1135; siehe dazu Kirchner a. a. O. S. 125 ff. Die Ausgabe ist von 1581.

³⁾ Oberlehrer Frank Ludwig machte mich darauf aufmerksam.

⁴⁾ Die Hecatontas ist noch nicht herausgegeben. Oberlehrer Frank Ludwig teilte mir auch diese Stelle aus seiner Abschrift mit. — Ähnlich lautet auch die Stelle im lateinischen Entwurf zur Fürstenschulordnung von 1580: *Multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt. Ideo eos statis anni temporibus praeceptores probent ac de profectu eorundem in pietate ac literis periculum faciant*. (Nach Frank Ludwigs Angabe.)

⁵⁾ Kirchner a. a. O. S. 90: Die Schüler fertigten ein lateinisches *δογμαστικόν*, die reiferen auch lateinische Verse und ein griechisches Spezimen.

⁶⁾ Bei Flathe, St. Afra 1879, S. 143 Anm. 2.

Gesetze von 1543 verfaßt und die Camerarius für Pforta herübergenommen hatte.¹⁾ In jener Schulordnung von Meißen kommt nun zwar das Extemporale nicht vor, ebensowenig in der 'Forma disciplinae' von Pforta, so daß also unsere Vermutung sich nicht beweisen läßt.²⁾

Wir geben noch einer Vermutung Raum: Vielleicht lassen sich Fäden zu Johann Sturm in Straßburg hinüberleiten; denn Fabricius zu Meißen stand in persönlicher Verbindung mit dem großen Schulmann.³⁾ Und diese Vermutung täuscht uns nicht. Denn bereits Johann Sturm kennt das Extemporale, ja es wird sich zeigen, daß Adam Siber fast Wort für Wort die Bestimmungen den Sturmschen Angaben entlehnt hat.

Sturm beginnt bereits mit dem zweiten Jahrgang, dem *ordo octavus*, die Stilübungen, die kaum mehr als Schreibübungen sind. Im siebenten *ordo*, der die *Consecutio temporum* in der Grammatik absolviert, auch Ciceros Schrift 'De amicitia', sowie Seneca, dazu auch Vergil und Catull liest, werden schon Übungen in gebundener Rede hinzugenommen; aber immer sind die *argumenta* bekannten Stoffen entlehnt: *In proponendis argumentis et corrigendis scriptis utilitas magna posita est et plurimum temporis consumitur.*⁴⁾ — In der sechsten Klasse setzt eine sehr ausgiebige Lektüre ein: Vergil, Horaz, Catull, Terenz, Cäsar und Cicero. Daneben werden *argumenta ad imitandum* proponiert und zwar *pulcherrima exempla*, eine Stunde täglich zur Aufgabe und zur Verbesserung, *neque poenitere nos debet eius temporis, quod in hoc consumimus.*⁵⁾ — Im *ordo quintus* beginnt das Griechische. Eine Stunde ist täglich für *scriptura et compositio* angesetzt. Und hier scheidet der Schulmann zwischen *scriptum*, *meditatum*, *subitum*. Vom *scriptum* schreitet man zur *commentatio*, dergestalt, daß der Schüler in anderer Sprache wiedergibt, und zwar mündlich, was er im Griechischen gelesen hat. Erst nach langen schriftlichen und mündlichen Übungen gelangt man zur *subita dictio*.⁶⁾ Im *ordo quartus* wird Cicero und Demosthenes, Virgil und Homer gelesen. Da auch die Rhetorik behandelt wird, ist der Stil bereits *ornatior*.

¹⁾ Nach Frank Ludwig a. a. O. S. 52. 53. Siehe auch Schwabe, Studien zur Entstehungsgeschichte der Kursächsischen Kirchen- und Schulordnung von 1580 in den Neuen Jahrbüchern 1905 S. 212 ff., wo die *forma disciplinae* abgedruckt ist, und S. 219. 222. 223: Wir werden nicht weit vom Ziel abirren, wenn wir annehmen, daß Fabricius und Siber ihre Schulordnungen aus den Rivianischen Gesetzen herausgearbeitet haben. — Allerdings wird auch feststehen, daß der erste Teil des Entwurfs zur Fürstenschulordnung, welcher die Lehrordnung, also auch das Extemporale enthält, 'in der Hauptsache' Sibers Werk ist; so Frank Ludwig S. 53: Wir werden das Verdienst um die Entstehung der gemeinsamen Fürstenschulordnung unter die beiden großen Rektoren zu teilen haben, in der Weise, daß wir Siber, dem eigentlichen Verfasser, den Hauptanteil zusprechen.

²⁾ Nach Frank Ludwig a. a. O. S. 48 reichten 1577 die Fürstenschulrektoren ihre Schulordnungen an Jakob Andreä ein, nämlich Siber von Grimma, Dresser von Meißen, Baldauf von Pforta. Die Meißener ist die von 1546, mit der die von Pforta bis auf geringe Unterschiede übereinstimmt. Wir sehen hier von der Auffassung des Fabricius hinsichtlich der häuslichen *exercitia styli* ab.

³⁾ Flathe a. a. O. S. 25.

⁴⁾ Sturm, *De literarum ludis recte aperiendis*. 1538. Bei Vormbaum a. a. O. I 663.

⁵⁾ Ebd. S. 665 f. ⁶⁾ Ebd. S. 666. 668.

Ebenso ist es im *ordo tertius*; hier ist Sallust, Livius und Thukydides hinzugekommen. In Sekunda tritt noch Platon auf. Vom Stil heißt es: *Severius iudicium scriptis corrigendis adhibeatur*.¹⁾ — In Prima wird neben den übrigen (Demosthenes, Homer, Cicero) Aristoteles behandelt: *Dandum etiam otium stilo et scripturae est*.²⁾ — Im Jahrexamen streiten die Schüler *et stilo et oratione et disputatione*. Wir dürfen hier vielleicht an eine Probearbeit denken, und hier finden sich nun dieselben Worte, die Siber gebraucht: *Multum ex-citat adolescentes, cum, quantum profecerint, animadvertunt*.³⁾

Auch in den 'Classicae epistolae sive scholae Argentinenses restitutae' vom Jahre 1565 finden sich die Exerzitien. Wir heben nur noch einige bezeichnende Stellen hervor⁴⁾: Die Anfangsübungen erfordern stets die Beihilfe des Lehrers: *Nihil enim stilo fastidiosius est et nostra aetate nihil in scholis magis nocuit adolescentibus quam quod magistros in prolixis argumentis non habuerunt adiutores*. Und weiter: *utile est, immo necessarium in nonnullis est, te non solum voce, verum etiam stilo praeire, aliquando etiam subsequi, quoties erratum erit*.⁵⁾ Sturm empfiehlt tägliche Stilübungen: *Stilum inde a septima classe aequè omnibus vobis commendo quotidianum nulla intermissione facta*. Weiter: *Scripta esse volo quotidiana*. Dabei unterscheidet er *tria genera scriptorum*, die Schreibübung, die Führung von Diarien und Ephemeriden, die Stilübung. Von der letzteren heißt es: *Quem cotidie acui volumus et in dies magis et magis splendescere vel tota aliqua oratione et declamatione, vel insigni aliqua argumentatione et amplificatione, vel epigrammate lepido et epistola bene morata vel narratione aliqua heroica*. Griechische und lateinische Übungen wechseln ab. Und da findet sich auch das Extemporale: *Oratoris locum aliquem Germanice interpretari, ut subito Latium in ipsis scholis faciant, facultatem dicendi auget, ingenium acuit et efficit, ut non tu, sed ipse orator adolescentis sit emendator et magister*. Das ist bereits die Übung, welche auch Siber kennt.⁶⁾

In den 'Scholae Lauinganae' vom Jahre 1565 finden wir dieselben Gedanken.⁶⁾ Der Nutzen der Stilübungen ist bekannt: *Hic enim ingenium acuit, memoriam adiuvat, verborum copiam auget et purgat, sententiarum formulas varias suppeditat* usw. Darum soll der Lehrer dafür sorgen, *ut puer cotidie scribat aliquid, cotidie aliquid condant et componant, quod mox depromere possit*. Es ist nicht genug, wenn diese Übung wöchentlich oder monatlich stattfindet, *sed quotidie, ut proposui, aliquid scribendum est*.⁷⁾

Sturm verlegt die Übungen ausdrücklich in die Schule: *Magister adsit, qui moveat, qui excitet, qui consilium det, qui adiuvet, qui in eadem sit quasi laboris societate, ut adolescentem non pudeat conari, quod praeceptorem non piget efficere*. Die Vorschrift gilt für die Tertia und die unteren Klassen. Wir haben hier also Klassenarbeiten, ausgesprochenenmaßen kleine Übungsarbeiten.⁸⁾ Dabei versäumt er die häuslichen Arbeiten keinesfalls. Aber auch diese sind Übungsarbeiten. Noch in der Prima heißt es: *Exercitationes hic graviores insti-*

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 667. 669. 670.

²⁾ Ebd. S. 670.

³⁾ Ebd. S. 662.

⁴⁾ Ebd. S. 678 ff.

⁵⁾ Ebd. S. 686. 689. 691. 705. 706. 688.

⁶⁾ Ebd. S. 723 ff.

⁷⁾ Ebd. S. 735 f.

⁸⁾ Ebd. S. 737.

tuentur stili, commentationum, declamationum, translationum, est adhuc ludimoderator non modo iudicem se esse putabit eorum, quae fient, sed etiam adiutorem.¹⁾ Und hier findet sich nun die Bestimmung, welche Siber wörtlich herübergenommen hat: Ein Brief Ciceros oder eine andere Stelle aus einem lateinischen Autor wird in wörtlicher Übersetzung dem Schüler vorgelegt, *ut transferat in Latinum sermonem, hoc enim pacto adolescens se non a magistro, sed a Cicerone ipso erudiri sentiet. Omnia autem ista, heißt es dann, in ludo et in scholis fieri debent coram, cum praesens est magister, ut a condiscipulo aliquo doctiore non sumat, ut ex Cicerone non describat, ut habenis sui praeceptoris artificiose condocefiat.*²⁾

Wir stellen fest, daß das Extemporale eine Sturmsche Einrichtung ist, ja daß bei ihm die Klassenarbeiten einen sehr breiten Raum einnahmen.

Wir versuchen noch weiter in den ältesten Humanismus zurückzugehen. In seinem 'Ratschlag an die Schulherrn' von 1538, der die Grundlage seiner von uns im vorigen benutzten Schrift 'De ludis recte aperiendis' ist, hat Sturm bereits die *exercitia styli* und zwar sowohl im Griechischen als auch im Lateinischen. Dort beruft er sich aber auch auf Einrichtungen, die er auf der Schule in Lüttich kennen gelernt hat. Die Annahme liegt nahe, daß dort die *exercitia* bereits eine Rolle spielten, daß also die Brüder vom gemeinsamen Leben, denen jene Schule gehörte, die Stilübungen kannten.³⁾ Diese Annahme wird zur Gewißheit, wenn wir nun auf einer anderen Linie, die auch zu den Brüdern vom gemeinsamen Leben zurückführt, überall die *exercitia* antreffen.

Von Sturms Vorgänger in Straßburg, Johann Schwebel, wissen wir, daß er 'zu schriftlichen Übungen Verse und Briefe aufgab'. Das geschah nach seiner gedruckt vorliegenden 'Institutio scholae' am Dienstag; am Freitag wurden sie abgegeben und in der Stunde von 12 bis 2 Uhr durchgenommen.⁴⁾ Auch ein anderer Vorgänger, Otto Brunfels, schrieb *exercitia*: Dreimal wöchentlich wurden von den obersten Abteilungen Briefe abgegeben.⁵⁾ Ein dritter, Johann Witz oder Sapidus, der Mitarbeiter von Otto Brunfels, nun war ein Schüler des Humanisten Wimpheling. Diesen verehrte auch der Straßburger 'Schulherr' Jakob Sturm als seinen Lehrer, der an der Reorganisation des Straßburger Schulwesens in hervorragender Weise beteiligt war.⁶⁾ Auf Wimpheling berief sich auch Johann Gebweiler in Straßburg, der den Schülern *epistolarum conficiendarum exemplaria* vorlegte, *non a proletariis, immo classicis eius rei scriptoribus, quales Cicero, Plinius, Policianus sunt.*⁷⁾ Wimpheling selbst empfahl in seiner Schrift 'Isidoneus' vom Jahre 1497 die schriftlichen Übungen.⁸⁾ Er beruft sich wieder auf seinen Lehrer, den bekannten Humanisten Dringenberg in Schlett-

¹⁾ Vormbaum a. a. O. I 740. ²⁾ Ebd. S. 736.

³⁾ Der Ratschlag ist als Beilage III abgedruckt von C. Engel in seiner Geschichte des Straßburger Schulwesens vor der Gründung des prot. Gymnasiums 1538. 1886. Über die Lütticher Schule habe ich nichts erfahren können; s. auch Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (2. Aufl.) I 283 Anm. 1.

⁴⁾ Engel a. a. O. 66. 58. ⁵⁾ Ebd. S. 48. ⁶⁾ Ebd. S. 47. ⁷⁾ Ebd. S. 35 Anm. 1.

⁸⁾ Nach Paulsen a. a. O. S. 62.

stadt. Von diesem ist bekannt, daß er den Schülern 'historische Begebenheiten' zu freier Behandlung aufgab, sowie daß er 'im Geiste der Brüder, vom gemeinsamen Leben erzogen und gebildet' war.¹⁾

So finden wir im älteren Humanismus überall die *exercitia styli*, ohne daß allerdings das Extemporale hervortritt. Wir fügen noch zwei Zeugnisse an, des Murmellius und des Erasmus. — Der Humanist Johann Murmellius zu Münster hat in seinem 'Enchiridion scholasticorum' von 1505 die *exercitia styli* erwähnt. Im Kapitel XII 'De studiorum ordine et fine' wird dem Lehrer geraten, *stilum et soluta et numerosa oratione* zu exerzieren. Es ist auch zu empfehlen, daß der Schüler *statuta hora exiguum quid vel legat vel exscribat et id absque intermissione faciat*.²⁾

Erasmus gibt die 'Summe seiner Gymnasialpädagogik', 'ja man kann sagen, des deutschen Humanismus', in seiner Schrift 'De ratione studii' vom Jahre 1512.³⁾ Nach ihm beginnt der Unterricht mit den beiden alten Sprachen zugleich und zwar mit Sprechübungen und kurzen grammatischen Regeln. Dann kommt die Lektüre und die Stilübung: *Verum illud interim memineris, optimum dicendi magistrum esse stilum*. Diese hat es mit poetischer und prosaischer Rede zu tun und geht Hand in Hand mit Gedächtnisübungen: *memoria est lectionis thesaurus*. Um das Gedächtnis zu unterstützen, liebt er es, besondere Stellen aus den Schriftstellern an augenfälligem Platz im Buche oder im Zimmer anzuschreiben. Es folgt die Behandlung einer größeren Grammatik, darauf wieder Lektüre, und zwar Lucian, Demosthenes, Herodot, Homer, Euripides, Terenz, Plautus, Virgil, Horaz, Cicero, Cäsar, Sallust. Die Lektüre sei nicht schleppend, sie mache auf den Sinn und die Schönheit der Form aufmerksam und gebe am Schluß eine Nutzanwendung.⁴⁾ Als Argumente empfiehlt Erasmus kleine Geschichten wie 'Marcellus und Fabius Cunctator', 'Herkules', oder Fabeln oder allgemeine freie Themata, die aber sämtlich eine Nutzanwendung zulassen, zuletzt auch Episteln in griechischer und lateinischer Sprache, endlich Verse. Diese Arbeiten lehnen sich sowohl an die Lektüre an, *ut magister suppetat, quod imitentur*, oder sind ganz frei, *ut discipulus suo quisque Marte reperiatur, quae pertinebunt ad rem tractandam*.⁵⁾ Bei der Emendation soll der Lehrer gute Ausdrücke loben, schlechte tadeln. Er sporne die Schüler zum Wetteifer an, indem er ihre Fortschritte vergleicht.⁶⁾

Erasmus hat ja selbst 'Epistolae' geschrieben und Anleitung zur *compositio* in zahlreichen Mustern gegeben. Das ist Inhalt und Zweck seiner Schrift 'De

¹⁾ Engel a. a. O. S. 22.

²⁾ S. 58. 59. Der von Bömer 1892 besorgten Neuausgabe des Opusculum de discipulorum officiis, quod Enchiridion scholasticorum inscribitur. In dem ebenfalls von Bömer herausgegebenen Liber de magistri et discipulorum officiis fand sich nichts, ebensowenig in der Pappa puerorum und dem Scoparius.

³⁾ So urteilt Paulsen a. a. O. I 64. Wir benutzten die sog. Leydener Ausgabe der Schriften des Erasmus, Tom. I, 1703, S. 521 ff.

⁴⁾ Ebd. S. 522. ⁵⁾ Ebd. S. 524. 526.

⁶⁾ Ebd. S. 526.

ratione conscribendi epistolas' vom Jahre 1520.¹⁾ Diese Sammlung ist auch für Schüler berechnet: .. *Velim adolescentem, qui tantum exercendi stili gratia scribit, aliquamdiu compositionem etiam elaborare. Denn mundities sermonis paratur multo scribendi dicendique usu.* Er verweist auf seine Vorgänger, die ebenso wie er mit ihren Stoffsammlungen den Lehrern willkommene Hilfe geleistet hätten.²⁾ Besonders ausführlich behandelt er hier die *emendatio* der Arbeiten.³⁾ Grammatische und lexikalische Fehler werden bezeichnet, gute Wendungen werden gelobt. Der Schüler soll nicht hart angefahren werden, *nam ea res teneros animos in odium studiorum trahit.* Die Schüler helfen selbst beim Verbessern, das weckt den Eifer; schwächeren kommt der Lehrer zu Hilfe. Ist die Arbeit durchgenommen, so liest der Lehrer eine von ihm hergestellte Musterübersetzung vor, diktiert sie auch wohl. Das neue Thema richtet sich nach den Fortschritten der Schüler: *Rudibus tota erit epistola praeformanda, progressis sat erit lineamenta quaedam praenotare, adultis suffecerit nudum indicare thema.*

Hat Erasmus das Extemporale gekannt? Wir wagen die Frage nicht zu entscheiden, da sich keine Unterscheidung zwischen häuslichen Arbeiten und solchen in der Klasse findet. Es scheint vielmehr so, als ob er mit den jüngeren Schülern in der Schule selbst schreiben wollte; hier sollte der Lehrer immer '*praecire*'; die älteren dagegen sollten allmählich '*sine cortice nare*'. Offenbar erforderten die Themen eine lange Vorbereitung und mühsame Ausarbeitung, die also nur im Hause zu leisten war. Dennoch findet sich eine Stelle, welche an ein sofortiges Niederschreiben denken läßt. In seiner Schrift '*De duplici copia verborum ac rerum*', wo er an Beispielen eine Fülle von Wendungen für einzelne Ausdrücke gibt, betont Erasmus den Nutzen der so erworbenen Eloquenz, *cui promptum erit sententiam eandem in plures formas vertere.* Da heißt es: *Neque vero mediocriter contulerit haec exercitatio ad extemporalem vel dicendi vel scribendi facultatem. Neque difficile fuerit, vel temere coeptam orationem commode ad id, quod volumus, deflectere tot formulis in procinctu paratis. Praeterea in enarrandis autoribus, in vertendis ex aliena lingua libris, in scribendo carmine, non parum adiumenti vobis attulerit.*⁴⁾

Das Resultat unserer Arbeit würde also folgendes sein: Im Rahmen der *exercitia styli* ist die Klassenarbeit, das Extemporale, eine althumanistische Einrichtung. Es ist jedoch als ständige Schuleinrichtung bislang nicht früher als bei Johann Sturm in Straßburg nachzuweisen, von dem es in die sächsischen Schulen gelangte und durch Vermittlung der Kursächsischen Schulordnung von 1580 Gemeingut des deutschen humanistischen Schulwesens ward.

Zur Hervorbringung der *eloquentia* waren die schriftlichen Arbeiten in beiden Formen, der häuslichen und der Klassenarbeit, unentbehrlich. Insonder-

¹⁾ In demselben Bande S. 345 ff. — Über das Briefeschreiben der Humanisten s. Paulsen a. a. O. S. 57.

²⁾ Ebd. S. 349. 351 f. Als Vorgänger nennt er einen gewissen Carolus in Löwen und den Holländer Engelbert.

³⁾ Ebd. S. 360—363.

⁴⁾ Ebd. S. 1 ff. 6.

heit brauchte man das Extemporale, um den Schüler zur *subita dictio* zu führen, zur Fertigkeit des schnellen und guten Ausdrucks in der fremden Sprache. War dies der materielle Wert, so fand man den formalen darin, daß es den Schüler zur schnellen Sammlung seiner Geisteskräfte anspornte. Daneben brauchte man das Extemporale aus äußeren Gründen, um nämlich Durchstechereien der Schüler zu verhindern und selbständige Arbeiten zu erzielen.

Aber dies Extemporale ist wesentlich Übungsarbeit. Der Lehrer arbeitet mit den Schülern, ist nicht bloß *iudex*, sondern *adiutor*. Auf die Emendation der Arbeiten in der Schule ist der Nachdruck gelegt. Es fehlt die häusliche Korrektur und die Bezeichnung der Fehler mit roter Tinte seitens des Lehrers.

Die häuslichen Arbeiten überwiegen an Zahl die in der Klasse geschriebenen.

Als Prüfungsarbeit hat das Extemporale seinen Platz im Schulexamen. Das Urteil über die Leistungen eines Schülers wird durch eine mündliche Prüfung aus dem Extemporale ergänzt.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Durch ein Versehen, für welches der Redaktion die Verantwortung zufällt, ist in Edward Schröders Aufsatz 'Von der Nürnbergischen Universität zu Altdorf' der Name von Johann Matthias Gesner entstellt worden. Wir bitten ihn an der betreffenden Stelle (S. 295 Z. 5) in sein Recht wieder einzusetzen.

KARL REICHOLD, ARCHITEKTUR UND KUNSTERZIEHUNG (SÄEMANNSCHRIFTEN 3). Leipzig, B. G. Teubner 1912. 60 S. 1,80 Mk.

Die Schrift Reichholds und seiner Mitarbeiter R. Reinhart, E. Ebner, K. Reich will ein Beitrag zur Lösung der Frage der Kunsterziehung sein, die ja seit einiger Zeit eine Kernfrage des Unterrichts geworden ist. 'Kernfrage' auch deshalb, weil die Anschauungen über Kunsterziehung aufs engste mit dem Kern der ganzen Unterrichtsfrage zusammenhängen. Ebner führt in der Einleitung kurz in den bekannten Gegensatz der Kunsterzieher ein: hier die 'künstlerische' Partei, Lange, Lichtwark und Genossen, dort die 'Pädagogen', als deren Führer Rein genannt wird. Ebner schließt sich mit Recht der gemäßigten Jenenser Richtung an, wenn er auch die idealere Seite der Hamburger Schule, die einzig zur Genußfähigkeit erziehen will, anerkennt. Für ihn — und für uns — handelt es sich um die Kunsterziehung an den vier Oberklassen von Vollanstalten. Aus dem historischen Bildungsgang der höheren Schule ergibt sich nun die notwendige Folge: das Kunstwerk aus der Zeit heraus verstehen! Dieser Weg steht im Gegensatz zu den Forderungen Konrad Langes, der energisch verlangt, die historische Kunstbetrachtung aus der Schule zu bannen.

Die Ausführungen und Anregungen der Schrift beschränken sich auf die *regina*

artium, die Architektur. Sie ist die Disziplin, der das Verstehen der Schüler am meisten entgegenkommt; sie weckt Verständnis für Harmonie und Stil; sie fügt sich in den Unterrichtsplan am bequemsten ein; sie ist ein hervorragendes Mittel zur Erziehung zum guten Geschmack, dem unsre landläufige Architektur in den letzten Jahrzehnten so unendlich fern geblieben ist.

Reichhold weist drei Lehrfächern die Aufgabe des Unterrichts in der Architektur zu. Der Zeichenlehrer beginnt in der Untersekunda. Er läßt einen dorischen Tempel 'nach einer Wandtafel, die alle kleinen Zieraten vermeidet', zeichnen. Im nächsten Jahre will er den römischen Bogenbau und den Palastbau der Renaissance als Gegenstand des Linearzeichnens erledigen. Dann löst er die Aufgabe der Darstellung des mittelalterlichen Kirchenbaus durch die schematische Entwicklung der Mittelschiffswand mit der Gewölbekonstruktion; also auch hier Linearzeichnen. Schließlich will er das Zeichnen dazu verwenden, brauchbare Anschauungsbilder von Architekturwerken von Schülern — nach Vorlagen — arbeiten zu lassen.

Auf die Darbietungen des Zeichenlehrers folgt der Unterricht in der Geschichte. Also zuerst die Produktion, die das Wesen, die Schönheit der Werke aufzeigt, dann erst das Einfügen in den historischen Entwicklungsgang des Volkes.

Endlich kommt der Lehrer des Deutschen zu seinem Rechte. Ebner verlangt hier Themen für Haus- und Schulaufsätze aus dem Gebiet der Architektur, dann auch den freien Vortrag (ähnlich früher Luckenbach, Akropolis von Athen, Pgr. Karlsruhe 1896, S. 33 Anm.). Er weist nachdrücklich darauf hin, daß solche Übungen auch gerade im Interesse des Unterrichts in der deutschen Sprache geschehen, zumal da-

durch der Beobachtungsaufsatz gepflegt werde, den die radikalen Aufsatzreformer Jensen und Lamszus für die Oberklassen verlangen.

Nach einem Kapitel über die Bedeutung von Schülerführungen für die Kunsterziehung druckt der Verfasser Ergebnisse von Versuchen dieser Art der Kunsterziehung am Münchner Realgymnasium ab. Aufsätze (stets in einer guten und einer mittelmäßigen Lösung der Aufgabe): Poseidontempel zu Pästum, die Antike in München, Entwicklung des kirchlichen Baustiles im Mittelalter, die Renaissance in München. — Vorträge: die Türme der Frauenkirche in München und des Doms zu Regensburg, die Rathausbauten von München und Regensburg, die Amalienburg im Nymphenburger Schloßpark. All diesen Ausführungen sind gute Reproduktionen von Schülerzeichnungen beigegeben, lineare Konstruktionen wie 'Ausführungen' von Wandbildern nach den verschiedenartigsten Vorlagen.

Diese Darstellung wird sehr begrüßt werden von Pädagogen, denen es am Herzen liegt, daß in unseren höheren Schulen die Kunstgeschichte — natürlich innerhalb der geltenden Lehrpläne — einen etwas breiteren Raum einnimmt als bisher. Vor allem erscheint die Konzentrationsidee glücklich. Gerade durch das Zusammenarbeiten von Lehrern des Zeichnens, der Geschichte, des Deutschen, wozu am Gymnasium für die antike Architektur die klassische Lektüre kommt (Aeneis II 506; Odyssee α oder η , Herodot II und VI, Plutarch Perikles, Cicero in Verrem IV 4. 5, Horaz, Sophokles) kann etwas Geschlossenes, auch fürs Leben Wirksames herauskommen.

Ein Einwand ist gegen die Art des Zeichnens zu machen: Reichhold verlangt das Zeichnen vom dorischen Tempel und das 'Ausführen' von Darstellungen nach Vorlagen. Das ist — wenigstens in Preußen — nach den neuen Lehrplänen ausgeschlossen (vgl. auch 'Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen' (Verlag Albrecht-Dürer-Haus, Berlin) S. 14 ff. Warum nicht auch die Darstellung des dorischen Tempels nach Grundriß und Aufriß als Linearzeichnen, etwa in Zentralperspektive? Die Tempeldecke, die Reichhold S. 36 abbildet, ist

ebenfalls nach einer Vorlage gezeichnet; warum diese nicht als Freihandzeichnen nach dem Gedächtnis? Und das bringt uns auf eine andre Frage: Ist es gut, zuerst den Zeichenlehrer, dann den Geschichtslehrer den Stoff darbieten zu lassen? (So auch G. Schultz in diesen Jahrbüchern 1899 II 555.) Soll der Zeichenlehrer die Architekturdenkmäler im Unterricht erläutern? Und dann: in der U II soll der dorische Tempel gezeichnet werden; soll er auch im Geschichtsunterricht der U II dargeboten werden? — Ich halte es für richtiger, den Stoff im Geschichtsunterricht zu geben und dann erst im Zeichenunterricht zu innerem Besitz zu machen, wobei für zwei Stunden alle Schüler der Klasse am Zeichenunterricht teilnehmen müßten. (Diese Schwierigkeit hat Reichhold übergangen.) Hier wird dann besonders das Zeichnen aus dem Gedächtnis geübt, was die Lehrpläne ja ausdrücklich verlangen. Die Forderung, daß dann schließlich der Deutschlehrer dies oder jenes Thema aus der behandelten Architektur stellen soll, kann man nur gutheißen.

ADOLF PAUL.

FERDINAND SCHULTZ, GESCHICHTE DER DEUTSCHEN LITERATUR. 2. AUFLAGE, VÖLLIG NEU BEARBEITET VON KARL REUSCHEL. Dresden, Ehlermann 1911.

Die Neubearbeitung des 1889 zuerst erschienenen Buches bedeutet nicht nur eine Fortsetzung, die der neueren Literatur gerecht wird, sondern auch eine Neugestaltung des Stoffes. Diese Literaturgeschichte ist für weitere Kreise bestimmt, darum unterstützen den volkstümlichen Charakter des Buches aufs glücklichste die zahlreichen, mit Luther anhebenden Porträtbildnisse, die sehr sorgfältig ausgewählt sind. Meines Wissens der erste Versuch, einen solchen Abriß mit wirklich guten Bildern auszustatten.

Der Verfasser gibt bei allen bedeutenden Dichtern möglichst viel Lebensgeschick, soviel davon für die Dichtung wichtig ist. Mit deutlicher Absicht hat er zugunsten der Neuzeit eine starke Beschränkung der älteren Perioden unseres Schrifttums vorgenommen: die Zeit seit Lessing füllt zwei Drittel, die seit Beginn der Romantik mehr als ein Drittel des Buches.

Besonders glücklich scheint mir der Verfasser zu sein in den Hinweisungen auf einzelne Werke, die den Zugang zu den literarischen Persönlichkeiten am klarsten eröffnen; so wird bei M. v. Ebner-Eschenbach hingewiesen auf das 'Gemeindekind', bei Saar auf dessen fünf Meisternovellen. Auch besonders charakteristische Züge werden geschickt formuliert, so z. B. bei Fontane dessen 'kalvinistischer Fatalismus'. Das Urteil ist überall besonnen, selten begegnet man einer gewissen Blässe des Gedankens, wie etwa in der Erörterung der religiösen Frage bei Uriel Acosta. Die Bedeutung des Werkes liegt zweifellos in der Behandlung der Neueren, wo mancher, der bisher noch nicht genügend gewürdigt wurde, eine starke Hervorhebung erfährt, so z. B. Karl Spitteler.

Überall wird der Hauptton auf die geschichtliche Entwicklung gelegt, die wiederum nie für die Literatur allein als etwas für sich Dastehendes gegeben, sondern mit der ganzen Zeit in Beziehung gebracht wird. So kommt diese Literaturkunde dem lebendigen Schrifttum zugute, indem sie es als notwendigen Ausdruck des Zeitbewußtseins erkennen läßt.

Schultz-Reuschels Geschichte der deutschen Literatur eignet sich meines Erachtens zur Einführung ganz besonders für Lyzeen und Lehrerbildungsanstalten; sie wird aber auch dem weiteren Bildungsbedürfnis aller derer die besten Dienste leisten, die auf der Schule keine vollständige Literaturkunde erhalten. Den Primanern und Abiturienten das schön ausgestattete Buch zu eigenem Besitz und eigener Verwertung zu empfehlen, sollte kein Lehrer des Deutschen unterlassen, denn trotz allem haben wir an guten Büchern der Art keinen Überfluß.

HERMANN SCHURIG.

HANS BAUERSCHMIDT, STAATSBÜRGERLICHE BELEHRUNG UND ERZIEHUNG. EIN WEGWEISER FÜR DIE VERSCHIEDENEN SCHULGATTUNGEN. München, J. Lindauer 1913. 120 S.

Überraschend schnell für eine so junge Bewegung wie die der staatsbürgerlichen Erziehung hat sich das Bedürfnis nach möglichst vollständiger Zusammenstellung sowie kritischer Sichtung der literarischen

Erscheinungen herausgestellt. Es liegt dies einmal an der Zerstretheit des Materials, die durch den Grenzgebietscharakter bedingt ist, andererseits zu der oft beklagten Zeiterscheinung des verlegerischen Über-eifers, der sich besonders gern auf neue Ideen stürzt und dadurch mehr der Fülle und Breite, weniger der Tiefe und Güte dient.

In Schmollers Jahrbüchern für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft hat vor kurzem (XXXVI 3; 1912) der Studiendirektor der Kölner Handelshochschule und zugleich Professor der Staatswissenschaften in Bonn, Christian Eckert, eine recht dankenswerte Übersicht veröffentlicht. Während nun Eckert mehr den staatswissenschaftlichen Gesichtspunkt betont, ist die pädagogische Seite der Frage schärfer beleuchtet von dem Münchener Gymnasiallehrer Hans Bauerschmidt. Der Verfasser, der uns vor kurzem auch ein recht brauchbares 'Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung' geschenkt hat, ist der weitverzweigten und zerstreuten Literatur, der theoretischen wie der praktischen, mit vielem Fleiß nachgegangen. Seine Aufzählungen sind wohl fast vollständig zu nennen. Besonders angenehm berühren aber die ruhigen, ernsten Abwägungen. Bauerschmidt gehört nicht zu den Enthusiasten, die in der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung das Allheilmittel für die mancherlei Nöte unserer Tage sehen; er hat aber andererseits einen guten Blick dafür, was Gesundes, Bleibendes in der Bewegung steckt. Als Lehrer an einem Gymnasium berücksichtigt er vornehmlich die höheren Schulen (er bespricht z. B. besonders eingehend die Bedeutung des Altertums für die staatsbürgerliche Erziehung), ohne doch die anderen Schulgattungen zu vernachlässigen. Der Geschichtslehrer findet eine recht brauchbare Zusammenstellung der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des modernen Geschichtsunterrichts. Bauerschmidts Büchlein ist sehr wohl geeignet, mitzuhelfen, daß die Bewegung der staatsbürgerlichen Erziehung aus dem Stadium des Propagierens und Agitierens von Berufenen, noch mehr aber Unberufenen hinüber geleitet wird in das Fahrwasser ernster, kritischer, fruchtttragender Arbeit.

PAUL RÜHLMANN.

JAHRBUCH FÜR VOLKS- UND JUGENDSPIELE IN GEMEINSCHAFT MIT V. SCHENCKENDORFF UND F. A. SCHMIDT HERAUSGEGEBEN VON RAYDT. 21. JAHRGANG 1912. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1912. 8°. Kartonierte 3 Mk.

Der 21. Jahrgang reiht sich in der Reichhaltigkeit des Inhalts, in dem über alle Fortschritte auf dem Gebiet der Volks- und Jugendspiele Rundschau gehalten wird, den früheren würdig an. Zuerst legt der rüstige Vorsitzende des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele E. v. Schenckendorff, jetzt Ehrendoktor der Universität Kiel, Rechenschaft ab über die zwanzigjährige Wirksamkeit des Ausschusses und deren Ergebnisse. In einem Anhang sind die beiden Reden, die er, der unermüdliche Kämpfer für diese Ziele, in diesem Jahre am 26. und 28. März im Abgeordnetenhaus gehalten hat, abgedruckt. In Nr. 8 wird er als turnerischer Ehrendoktor nebst den beiden anderen turnerischen Ehrendoktoren, dem Turnvater Jahn und Ferdinand Götz, von Raydt gefeiert und die Universität Kiel gepriesen, daß sie das Wirken dieser drei Männer so geehrt hat. In Nr. 2 handelt Hueppe-Prag über die Ertüchtigung des weiblichen Geschlechtes, ohne die das Volk nicht gesund erhalten werden könne, und wägt nach einem kurzen geschichtlichen Überblick, der im wesentlichen zeigt, wie sehr man die körperliche Tüchtigkeit des Weibes vernachlässigt hat, ab, was heute zu deren Förderung geschehen kann. In Nr. 7 bespricht Fanny Götz die heutige deutsche Frauenturnkleidung und illustriert ihre Worte durch einige Abbildungen. Wenn man das liest, wird man fast von Neid erfüllt, daß es gelungen ist, für das Mädchenturnen eine einheitliche zweckmäßige Kleidung durch obrigkeitliche Verordnung einzuführen, während beim Knabenturnen das Verständnis für den Vorzug dieser Einrichtung noch fehlt. In Nr. 3 spricht General Neuber über den Wandel der Anforderungen des Krieges in den letzten 50 Jahren und dessen Rückwirkung auf die Leibesübungen und faßt in Nr. 4 die Ergebnisse der Sitzung des 'Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung' vom 12. März 1911 zusammen. Wir ersehen daraus zu unserer Freude, daß unsere militärischen Autoritäten wie z. B.

Freiherr v. Bissing eine spezifisch-militärische Vorbildung im Exerzieren und Schießen für unsere Jugend mit guten Gründen ablehnen, dafür aber dringend alle Übungen befürworten, die geeignet sind, die Marschfähigkeit, das Überwinden von Hindernissen, die Ausnutzung des Geländes, das Pfadfinden, die Scheschärfe und die schnelle Entschlußfähigkeit zu steigern. Die alte Forderung eines allgemein verbindlichen Spielnachmittags, die auch hier wieder erhoben wird, wird sich von selbst durchsetzen, sobald nur einigermaßen für Spielplätze gesorgt ist. 'Daß alle Volksschul-, Seminar- und akademisch gebildeten Lehrer theoretisch und je nach dem körperlichen Vermögen auch praktisch in den Leibesübungen ausgebildet und geprüft werden', klingt manchem Amtsgenossen gewiß sehr übertrieben, aber wenn wir auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung vorwärts kommen wollen, ist es nötig. Die Behauptung, 'daß der eigentliche Unterricht in den Leibesübungen stets in die Hand besonders geeigneter Lehrkräfte gelegt werden müsse', klingt wie eine selbstverständliche Wahrheit; und doch wird keineswegs immer danach verfahren. In Nr. 5 berichtet Generalfeldmarschall Freiherr v. d. Goltz über den Jungdeutschlandbund, in Nr. 6 ist ein sehr lesenswerter Vortrag von Zuntz 'zur Psychologie der Spiele und Leibesübungen' abgedruckt. In Nr. 9 gibt Burgasz eine treffliche Übersicht über die Literatur der Leibesübungen im Jahre 1911. Im Abschnitt III, der betitelt ist 'Spiele und verwandte Leibesübungen', wird u. a. auch über das seit 1900 sich auch in Deutschland immer mehr verbreitende Hockeyspiel berichtet. Abschnitt IV trägt die Überschrift 'Aus einzelnen Gauen und Ländern', V orientiert über Spielkurse, VI über den Zentralausschuß. Hier wird Konrad Koch ein Nachruf gewidmet, der der Schöpfer der Spielbewegung in Braunschweig und ihr frühester Vertreter in Deutschland war. RICHARD GAEDE.

GESCHICHTE DES HUMANISTISCHEN SCHULWESENS IN WÜRTTEMBERG, HERAUSGEGEBEN VON DER WÜRTTEMBERGISCHEN KOMMISSION FÜR LANDESGESCHICHTE. ERSTER BAND, BIS 1550. Stuttgart, W. Kohlhammer 1912. 659 S. Gr. 8°. 8 Mk.

Wenn das Schulwesen irgendeines der kleineren deutschen Landesgebiete beson-

dere Beachtung für seine Geschichte in Anspruch nehmen darf, so ist es neben dem sächsischen und vielleicht auch hessischen zweifellos das württembergische, das sich in einer ganz außerordentlichen inneren Folgerichtigkeit und hartnäckigen Abgeschlossenheit von den Anfängen an bis in die allerjüngste Gegenwart herein erhalten hat und vor allem in seinen starken und bewußten Abweichungen von den auf völlig verschiedenem Boden erwachsenen preußischen Einrichtungen dem tieferdringenden Blicke des Kulturhistorikers überaus anziehende und lehrreiche Aufschlüsse gewährt.

Der erste Teil des vorliegenden Werkes umfaßt die scholastische Periode von der Karolingerzeit bis etwa zum Jahre 1500 und stammt aus der Feder von Prof. Dr. Adolf Diehl in Stuttgart. Er gliedert sich wieder in drei Abschnitte: 1. Kloster- und Stiftschulen; 2. Pfarr- und Stadtschulen; 3. Bursen und Pädagogien der Universität Tübingen. Indem wir über den ersten Abschnitt rasch hinweggehen, erinnern wir den Leser nur an die allbekannten Schilderungen in Scheffels Ekkehard, die uns ein, wenn auch dichterisch verklärtes, so doch in den Hauptzügen getreues und jedenfalls sehr anschauliches Gemälde von den Bildungszuständen besonders des südwestlichen Deutschlands der damaligen Zeit entwerfen. Es ist vornehmlich die grundlegende Tätigkeit der verschiedenen Mönchsorden, so der Benediktiner, der Franziskaner, der Dominikaner und der Prämonstratenser, die uns hier vorgeführt wird und ihre Würdigung findet.

Die Pfarr- und Stiftschulen verdanken ihre Entstehung dem erhöhten Bildungsbedürfnis, das sich im deutschen Bürgertum vom XIII. Jahrh. ab regte. Beachtenswert ist vor allem der Umstand, daß ihre Leitung nicht der Kirche, sondern örtlichen Gewalten zugehörte, obwohl der ganze Zugschnitt stark geistlich war und die Lehrer einen namhaften Teil ihres Einkommens aus kirchlichen Nebenbeschäftigungen bezogen. Im Mittelpunkt stand das Latein, das nach scholastischen Lehrbüchern, wie dem 'Doctrinale' des Alexander de Villadei und der 'Ars minor Donati', behandelt wurde. Berüchtigt war übrigens die Aussprache, der *sonus horridissimus Suevicus*

des 'Hechinger Lateins', wonach die Anrede an einen Fürsten etwa also lautete: *eillustrissime princeps naoster*, und wonach *vetitus* ähnlich wie *fedidus* klang.

Frisches Leben in diese schließlich etwas abständig werdende Welt brachte der im zweiten Teil von Prof. Dr. Jul. Wagner in Ludwigsburg dargestellte Humanismus, dessen Bannerträger in Württemberg der Stadtschreiber von Eßlingen, Nicolaus von Wyle, ein begeisterter Anhänger des Äneas Sylvius, war; er fand eine tatkräftige Gönnerin seiner Bestrebungen in der Pfalzgräfin Mechthilde, die ihren Wohnsitz Rottenburg zu einem Mittel- und Brennpunkte der neuen Bestrebungen in ganz Südwestdeutschland machte, und von der starke Anregungen zur Begründung der Universität Tübingen unter ihrem Sohne Eberhard ausgingen. Der Verf. zeigt in schön herausgearbeiteter Schilderung, wie der Humanismus in der Aufeinanderfolge dreier Menschenalter immer höher emporstieg. Das erste Gelehrtengeschlecht verfiel doch noch recht häufig in das von ihm grundsätzlich bekämpfte Scholastikerlatein, und erst das dritte gelangte durch Reuchlin und Melanchthon, die Leuchten der neuen Hochschule, zu dem heiß ersehnten Hochziele der Dreisprachigkeit (*trilinguitas*), d. h. zur wissenschaftlichen Beherrschung des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen. Das Jahr 1525 brachte in der *Ordinatio regis Ferdinandi* eine allerdings auf die alte Theologenfakultät merklich Rücksicht nehmende und in katholischem Sinne gehaltene amtliche Umgestaltung des Studienbetriebes an der Universität und den mit ihr zusammenhängenden Pädagogien im Geiste Wimpelings, die, wenn gleich langsam, dann auch auf den Unterricht in den Lateinschulen einwirkte. Das Unterrichtsziel wurde nunmehr gesucht in der *eloquentia*. Als Lehrmittel wurden besonders Reuchlins und Melanchthons Bücher benutzt, wobei man jedoch den Grundsatz befolgte, mit möglichst wenig Grammatik möglichst rasch zum Schriftstellerlesen vorzudringen und an Stelle des später in Württemberg so sehr ins Kraut geschossenen Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische vielmehr die 'direkte Methode' bevorzugte; auch das in der Folgezeit im An-

schluß an das 'Landexamen' bis zum Übermaß gesteigerte Prüfungswesen spielte damals noch eine nebensächliche Rolle. An der inneren Zugehörigkeit der Schule zur Kirche wurde gleichfalls wenig geändert. Die herkömmliche Anspruchslosigkeit, ja manchmal Kümmerlichkeit in der Ausstattung der Gebäude, die sich vor der Pracht unserer heutigen Schulpaläste in den Boden verkriechen mußten und selbst den einfachsten Anforderungen an Gesundheit und Bequemlichkeit nur sehr wenig entsprachen, behauptete sich ebenso wie die Bescheidenheit der wirtschaftlichen Lage und gesellschaftlichen Stellung des Lehrers, die Buntheit und Unstetigkeit des Schülerpublikums und die damit zusammenhängende Härte der Zucht. Dementsprechend fehlt es nicht an gelegentlichen Klagen des einen oder andern 'Schulmeisters' von der Art Susenbrots, der da seufzt über die *sordes, curas huius phrontisterii*, oder der Eßlinger, die behaupten: 'die Lehrer werden so schützensch und bacchantisch gehalten, daß sie kaum das tägliche Brot kriegen mögen, und dazu mit Eselsarbeit überladen, daß sie kaum Atem holen können, dafür sie nichts denn lauter Schmach, Nachred und allerlei Undank empfangen.'

Solche Äußerungen können doch nicht darüber täuschen, daß im großen ganzen betrachtet das deutsche und insbesondere das schwäbische Unterrichtswesen um 1500 sowohl was die Zahl der Schulen als die Menge der Bildungsbeflissenen als die Freudigkeit des Lernens wie des Lehrens und die Brauchbarkeit der Lehrmittel betrifft, eine Blütezeit erlebt hat wie dann erst wieder im XIX. Jahrh.

Angesichts dessen ist es höchst merkwürdig, daß man in der Mitte der Zwanzigerjahre des XVI. Jahrh. einen auffallenden Niedergang wahrnimmt, den wir augenscheinlich auf Rechnung des Einflusses zu setzen haben, den die späterhin zur Quelle unseres Geisteslebens gewordene Reformation vorübergehend ausübte, indem sie das ganze Interesse der Gegenwart für religiöse Fragen beanspruchte und indem sie durch die Bedrohung der kirchlichen Pfründen bei vielen den Mut zum Studium lahmlegte.

Näher hat den hiermit berührten Schnitt Dr. Ludwig Ziemssen, Professor in Schöntal, in der zweiten Hälfte des Buches beleuchtet. Bedeutsam ist vor allem die durch die Reformation begünstigte grundsätzliche Verschiebung in dem Machtverhältnis zwischen Kirche und Staat, dem nunmehr mit der Hoheit über die erstere auch die Oberaufsicht über die Schule zufällt. Für Württemberg ist von einer gar nicht zu überschätzenden Bedeutung die unter dem Herzog Christoph erlassene und erst von dem Verf. in ihrem vollen Werte erfaßte Große Kirchenordnung vom Jahre 1559, an der einen viel wesentlicheren Anteil als Schütz kein Geringerer als Brenz hat. Sie ist nach Ziemssen eine organisatorische Leistung ersten Ranges, ein bewundernswertes Ur- und Vorbild eines protestantisch-humanistischen Schulwesens, das die Entwicklung der schwäbischen Kultur auf Jahrhunderte bis in die jüngste Vergangenheit hinein in seine Bahnen gezwungen hat.

In welch überwältigendem Maße dies der Fall gewesen ist, das in einem großzügigen und weit vorgreifenden, die geschichtlichen Zusammenhänge scharf herausstellenden Überblick vor Augen zu führen unternimmt einer der hervorragendsten Historiker Württembergs, der aus Dietrich Schäfers Schule hervorgegangene Professor am Karls-gymnasium in Stuttgart, Dr. Karl Weller, in seiner feinsinnigen, dem ganzen Werke als Geleitwort vorausgehenden 'Einleitung'. Ihr Gedankengang ist in Kürze folgender. Während die sächsischen Fürstenschulen ein weltlicheres Gepräge trugen und Bewerber für alle höheren Berufsarten vorbereiteten, beschränkten sich die württembergischen, einschließlich des Tübinger 'Stiftes', von vornherein auf die Erziehung künftiger Diener der Kirche (und der damit nach wie vor aufs engste verschwisterten Lateinschule). Weller steht nicht an zu behaupten, daß es weit weniger eine natürliche Stammesanlage als vielmehr diese Art der auf die Auslese des Landes jahrhundertlang wirkenden Klosterschul- und Stiftsbildung gewesen sei, was den ebenso hart getadelten wie rückhaltlos bewunderten 'schwäbischen Charakter' mit seiner Tiefe und seiner Eckigkeit geschaffen habe: er beruht auf dem Vorwiegen von Bildung und

religiösem Sinn verbunden mit einfachen Lebensverhältnissen und mäßigem Besitz, wie ihn das altprotestantische Lebensideal empfiehlt. Trotzdem glaubt Weller, daß von einer rückständigen Abschließung des Herzogtums gegenüber dem sonstigen Deutschland vor dem Dreißigjährigen Krieg nicht gesprochen werden könne; 1649 ging es mit der Einführung der allgemeinen Volksschule sogar allen anderen Staaten, darunter auch Preußen, voran, und das Stuttgarter Gymnasium gewährte dem weltmännischen Bildungsideal der Zeit breiten Spielraum. Daneben hielt sich jedoch dank den Stiftsschulen die Vorherrschaft der Theologie, die alle übrigen Wissenschaften zu ihren Mägden herabdrückte, und die Oberhand gewann ein auf Drill angelegter Betrieb des Lateinischen, mit dem sich dann die Überschätzung der 'Komposition' verband und die Prüfungsfreudigkeit einstellte.

So verfiel man allmählich der Verknöcherung, und als das Frühlingswehen des Neuhumanismus von Norddeutschland aus durch die meisten anderen Gaue zog, da verhielten sich Kursachsen und Württemberg, einstmals die Chorführer der humanistischen Bildung, ablehnend. Der Lateindrill behauptete das Feld, das Griechische wurde stiefmütterlich behandelt, wenn auch der neue Geist an der Hohen Karlsschule und in den Kreisen der großen schwäbischen Dichter und Denker wie Hölderlin, Schelling, Hegel, David Friedrich Strauß überzeugte Vertreter fand. Auf den Schulunterricht wirkte ihr Vorgang nur in geringem Maße ein. Auch an der Universität hatte die klassische Philologie schwer um ihre Zulassung zu ringen, und das philologische Seminar war in Tübingen ein überaus bescheidenes Gewächs. Einen eigenen höheren Lehrerstand gab es immer noch nicht, der Theologe verstand das alles viel besser in seiner Eigenschaft als Stiftler; war er etwa gar 'Repetent' gewesen, so erreichte sein Selbstbewußtsein manchmal eine für seine seelische Gesundheit beängstigende Höhe. Ungünstig war auch die Zerreißung des Gymnasiums in eine untere, eine mittlere und eine obere Abteilung mit streng getrennten Lehrkörpern, dem der Kollaboratoren, dem der

Präzeptoren und dem der Professoren, von denen die erstgenannten keine Spur von akademischer Bildung besaßen, ja sogar teilweise ehemalige Torhüter am 'Stift' gewesen waren. Daß unter solchen Umständen die Lage der Gymnasiallehrer keine glänzende und vielfach nicht einmal befriedigende war, versteht sich von selbst. Eine wirkliche Änderung hat hier erst der engere Anschluß ans Reich und die damit notwendig verknüpfte Annäherung an Preußen gebracht, das seit W. v. Humboldt auch im Schulwesen der führende Staat geworden ist. Soeben im Jahre 1912 ist in Württemberg wiederum eine (bereits die vierte) Umgestaltung der Lehrpläne im Sinne der preußischen erfolgt, nicht ohne daß erfahrene Schulmänner ihr Bedenken geäußert hätten, ob nicht der oben berührte 'Schwäbische Charakter' mehr zur langsamen Gründlichkeit als zur behenden Gewandtheit neige. —

Fragen wir nach der Berechtigung des von Weller über das höhere Schulwesen seiner schwäbischen Heimat gefällten Urteils, so werden wir ihm in weitem Umfange recht geben müssen. Es ist wohl wirklich tief bedauernswert, daß sich der durch sittlichen Ernst, seelische Tiefgründigkeit und poetisch-spekulative Begabung ausgezeichnete Volksstamm, den Bismarck den deutschen der deutschen nennt, selbst längere Zeit so sehr auf den Isolierschemel gesetzt und vom allgemein deutschen Leben und Streben ausgeschlossen hat. Zweifellos sind der Forschung und Wissenschaft zumal unserer Universitäten dadurch schmerzliche Verluste zugefügt worden, und auch der Gedanke scheint erwägenswert, ob nicht die Schwaben vor anderen berufen gewesen wären, anstatt sich von Preußen mehr oder weniger widerstrebend ins Schlepptau nehmen zu lassen, eine organische Reform des humanistischen Gymnasiums aus einer zentralen Idee heraus zu vollbringen. Andererseits hat es keinen Zweck, die Geschichte meistern und Geschehenes ungeschehen machen zu wollen, und auch die preußische Entwicklung hat ihre unverkennbaren Schattenseiten in der Versuchung zum enggesichtigen Spezialistentum und zum mechanischen Berechtigungswesen: Es gibt doch zu denken, daß der Ansturm gegen das Gymnasium hier unendlich viel leiden-

schaftlicher und verbitterter gewesen ist als in Württemberg, wo gerade humanistisch gerichtete Männer beizeiten Realschule und Realgymnasium in friedlichen Wettbewerb mit dem älteren Bruder gestellt haben. Auch darf nicht übersehen werden, daß sich die, vom Standpunkt der philologischen Fachwissenschaft aus betrachtet, früher wenigstens ja freilich recht bescheidne Stiftsbildung doch auf der anderen Seite stets jenen philosophischen Blick für die großen Zusammenhänge der Weltanschauungsfragen gewährt hat, den man jetzt auch in Preußen gerne wieder in die höheren Lehranstalten einziehen sähe. Ja, selbst das vielgescholtne lateinische Komponieren barg trotz aller virtuoson Verstiegtheit, an der es übrigens jenseits des Maines im lateinischen Aufsätze auch nicht gefehlt hat, doch einen sehr wertvollen Kern in sich: lehrte es doch, im Sinne Nägelsbachs betrieben, etwas, was so große Denker und Stilkünstler wie Schopenhauer geradezu als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem Gebildeten und dem Ungebildeten aufgestellt haben, nämlich die Kunst, den Begriff von seinem sprachlichen Kleide abzulösen und so von der Schale zum Kern vorzudringen. Doch lassen wir das Abwägen und freuen wir uns der Hoffnung, daß durch die Verschmelzung zweier so wertvoller Ausprägungen des Bildungsideales, wie es das altwürttembergische und das preußische jedes in seiner Art ist, am Ende ein guter Klang herauskommen und für die im Gesamtgefüge unseres nationalen Bildungswesens nach wie vor so wichtige Gattung des humanistischen Gymnasiums endlich die allseitig befriedigende und den Bedürfnissen der Zukunft entsprechende Form gefunden werden wird! In gewissem Sinne dürfen wir das vorliegende groß angelegte Werk selbst als ein glückverheißendes Vorzeichen für diese Erwartung begrüßen: stellen doch seine Urheber in ihrer eigenen Persönlichkeit bereits die Vereinigung des altererbten Stiftsgeistes mit der modernen Fachwissenschaft und Spezialforschung dar! Weller und sein vortrefflicher Stab von Mitarbeitern dürfen des aufrichtigen Dankes aller derer versichert sein, die für die Entwicklung unserer höheren Schule ein warmes Herz haben! HANS MELTZER.

GOTTLIEB LEUCHTENBERGER, VADEMECUM FÜR JUNGE LEHRER. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE ERFAHRUNGEN UND RATSCHLÄGE. 2. AUFLAGE. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. VI, 182 S. Geb. 3,50 Mk.

DERSELBE, DER SCHULDIREKTOR. ERFAHRUNGEN UND RATSCHLÄGE FÜR JUNGE DIREKTOREN UND SOLCHE, DIE ES WERDEN WOLLEN. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. XII, 126 S. Geb. 3 Mk.

Leuchtenberger wurde Ostern 1901 Oskar Jägers Nachfolger in der Leitung des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Köln, um dann freilich bald wieder nach dem Osten der Monarchie und als Direktor an ein Gymnasium der Hauptstadt zu gehen. Schon aus äußerem Anlaß drängt sich so für die vorliegenden beiden Bücher die Erinnerung an Jägers 'Pädagogisches Testament' hervor. Auch die Anlage ist insofern dieselbe, als hier wie dort ein jüngerer Berufsgenosse gedacht ist, den der Verfasser als väterlicher Ratgeber anredet. Das Vademecum ist, wie wir in der Vorrede erfahren, hervorgegangen aus einem Kanon von 80 Regeln, die im Jahre 1889 der sächsischen Direktorenkonferenz vorgelegt wurden, die denn auch jetzt als erstes Stück den weiteren Ausführungen vorangestellt sind. Das Buch ist zuerst 1909 erschienen, ein Jahr später das für den Direktor. Beide enthalten eine Menge praktischer Bemerkungen und Winke. Liest man sie im Zusammenhange durch, so empfängt man den Eindruck einer erfolgreichen und bedeutenden Lebensarbeit, auf die der bejahrte Mann befriedigt zurückblickt. Der Unterschied von Jäger wird, trotz der hervorgehobenen Ähnlichkeit, überall fühlbar; auf der einen Seite der Schwabe und Rheinländer, in dessen Lebens- und Amtsauffassung neben allem Ernste behaglicher Humor ein wesentliches Element bildet, auf der andern der Norddeutsche, der preußische Beamte, dem aber durch diese Seite seines Berufes die wichtigere und schönere, Menschenbildner und Menschenfreund zu sein, nicht verdeckt worden ist. Leuchtenbergers Ratschläge gehen mehr als die Jägerschen ins einzelne, so daß man für die bestimmten Vorkommnisse des Schullebens bei ihm unmittelbaren Anhalt findet.

Beide Männer haben die Aufgaben des

Schulrates nicht aus eigener Erfahrung kennen gelernt, und stehen dem Amte wie seinen Vertretern einigermaßen kritisch gegenüber. Bei Jäger äußerte sich dies im Verkehr, wie jeder beobachten konnte, in der heiteren Mischung eines Gefühls innerer Überlegenheit mit williger Anerkennung des amtlichen Verhältnisses. In Leuchtenbergers Ratschlägen wie in seinen Mitteilungen aus der eigenen Praxis könnte man eine gewisse Schärfe des Gegensatzes empfinden, womit er die Selbständigkeit des Direktors, der mit seiner Schule verwachsen ist, gegenüber dem von außen kommenden Aufsichtsbeamten zu wahren sucht. Das ist sehr wohl zu verstehen; das Amt des Direktors ist innerlich notwendiger und schon deshalb schöner als das eines Schulrates. Als vor einiger Zeit die Frage an mich herantrat, ob ich aus der Verwaltung in den Frontdienst zurücktreten wolle, habe ich ohne Schwanken mich bereit erklärt, auch unter erheblichen eignen Opfern diesen Schritt zu tun; und in den sieben Jahren, die ich Schulrat war, mag ich niemals freudiger an meinem Tagwerke geschafft haben als im Frühling 1911, da ich zu glauben berechtigt war, daß es mir noch einmal vergönnt sein solle, das auszuüben was mein eigentlicher Beruf war, und die im weiteren amtlichen Bereiche gewonnenen Erfahrungen in frischem Verkehr mit der Jugend fruchtbar zu machen. Und doch hat auch solche Tätigkeit im weiteren Bereich ihren Reiz, ihren inneren Reichtum in der ausgedehnten Möglichkeit zu nützlichem Wirken, zu verständnisvoller Teilnahme an menschlichem Leben und Arbeiten. Das hat wohl niemand besser verstanden als der Verfasser einer kleinen Schrift, die im Jahre 1907 erschienen, doch in den 'Neuen Jahrbüchern' bisher nicht besprochen worden ist, die deshalb hier als Ergänzung zu den von Direktor und Lehrer handelnden erwähnt sein mag: Julius Ziehen, Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen. Zwar ist es ein Ideal, was der Autor gezeichnet hat, aber er hat es aus der Wirklichkeit herausgearbeitet, wie Aristoteles von den Künstlern sagt: *καὶ γὰρ ἐκείνοι ἀποδιδόντες τὴν ἰδίαν μορφήν ὁμοίους ποιοῦντες καλλίους γράφουσιν*. PAUL CAUER.

EDUARD SPRANGER, WANDLUNGEN IM WESEN DER UNIVERSITÄT SEIT 100 JAHREN. Leipzig, Ernst Wiegandt 1913. 39 S. 1 Mk.

'Man hat an dem Namen «Hochschul-
'pädagogik» mancherlei auszusetzen gehabt,
'und vielleicht ist es kein ganz glücklicher
'Titel für den Kreis von Problemen, den die
'Bewegung umfaßt': dieses Bedenken hat
den Verf. erfreulicherweise nicht gehindert,
auch seinerseits in die Bewegung einzu-
treten. Was hier vorliegt, ist der Abdruck
eines Vortrags, den er auf der 3. Tagung
der Gesellschaft für Hochschulpädagogik
am 18. Oktober 1912 in Leipzig gehalten
hat. Zwei Probleme werden darin behan-
delt: das Verhältnis der Universität zum
Staat, und der die Universität beherrschende
Wissenschaftsbegriff.

Spranger zeigt, wie der Gedanke, daß
die Wissenschaft um ihrer selbst willen zu
pflegen sei, im Laufe des XVIII. Jahrh.,
besonders von Halle, Göttingen, Jena aus
sich verbreitet und dann bei Gründung der
Universität Berlin entscheidende Kraft ge-
wonnen hat. Freiheit des Forschens und
Lehrens ist seitdem zu einem kaum be-
strittenen, jedenfalls unverlierbaren Besitz
unserer Hochschulen geworden. Andererseits
aber hat sich die von Fichte, Schleier-
macher und Humboldt gehegte Hoffnung,
daß den Universitäten gegenüber in Zu-
kunft die Staatstätigkeit zurücktreten
werde, als durchaus irrig erwiesen. Der
Staat hat zwar liberale Gedanken als ein
Moment in sich aufgenommen, er selbst
aber steht mit seiner zentralen Gewalt un-
geschwächt da und 'umspannt immer neue
Seiten des gesellschaftlichen Lebens, übt
immer umfassendere soziale Funktionen'
aus. Wir leben 'in einer Zeit staatlicher
Hochspannung', der sich auch die Univer-
sitäten nicht haben entziehen können. Je
mehr ein System von Staatsprüfungen, für
die Zulassung zu den höheren Berufen, aus-
gebildet wurde, desto mehr traten die Fa-
kultätsexamina in den Hintergrund. Auch
in dem Wachstum bestimmter Studienfächer
und der Aufnahme neuer (Nationalökono-
mie, Verfassungsgeschichte; Völkerrecht,
Wirtschaftsgeographie, Pädagogik) zeigt
sich die Wirkung des modernen Staats-
lebens auf die Universität. So hat diese
ausgesprochenermaßen einem doppelten

Zwecke zu dienen: dem reinen Wissenschaftstreben und der Vorbereitung auf Staatsberufe. Es gilt, 'aus der gegebenen Sachlage das Beste zu entwickeln, dessen sie fähig ist'. Dafür macht der Verf. greifbare Vorschläge, auf deren Wiedergabe und Prüfung hier verzichtet werden muß. Gewiß ist er darin mit uns einig, daß es nach zwei Seiten hin der Wachsamkeit bedarf, um einer schädlichen Entwicklung, die eintreten könnte, vorzubeugen: weder soll die Berufsvorbereitung besonderen Veranstellungen anheimgegeben werden, denen, auch wenn sie äußerlich mit der Universität verbunden blieben, der volle, freie Atemzug der Wissenschaft fehlen würde, noch könnte es zum Segen führen, wenn die Aufgabe, durch neue Entdeckungen die Wissenschaft zu fördern, mehr und mehr vom Universitätsbetriebe losgelöst und so die fruchtbare Verbindung von Forschung und Lehre gestört würde, die richtig erkannt und in Pflege genommen zu haben das wesentliche Verdienst Wilhelms von Humboldt ist.

Dem Hinweis auf eine Hilfe, die der Universitätsunterricht selbst von innen heraus zu gewähren hätte, ist der zweite Teil des Vortrages gewidmet: Widerstand gegen den Spezialisismus, der die Wissenschaften zu zersplittern droht, und Stärkung des philosophischen Geistes, in dem sie erfaßt werden sollen. 'Philosophie lernen kann man heute so wenig wie früher. Die Philosophie bedeutet vielmehr gerade den Punkt, an dem die *disiecta membra* der Wissenschaft wieder in Beziehung gesetzt werden zu der Einheit des Lebens, die sie einst aus sich geboren hat': so sagt Spranger sehr richtig. Und zwei Wege zeigt er, die nach diesem Ziele hinführen, um an ihm zusammenzutreffen: Kritik der Methoden, deren sich die einzelnen Wissenschaften bedienen, und Herausarbeitung einer persönlichen Weltansicht — an Stelle einer objektiv gegebenen — nach dem Gesetze der 'absoluten inneren Verantwortung vor sich selbst'. Auch die Ausführung dieser Gedanken ist in hohem Grade lesenswert.

Und hier könnte, scheint mir, einer jener praktischen Zwecke, anstatt ins Äußerliche und Handwerksmäßige herabzuziehen, viel eher belebend wirken und frische Keime selbständig entwickeln. Wenn man von Studenten um Rat gefragt wird, wie sie sich auf den philosophischen Teil

der Oberlehrerprüfung vorbereiten sollen, so möchte man antworten: 'Überhaupt nicht! Sondern ihr sollt euren Studiengang so einrichten, daß ihr einer besonderen Vorbereitung auf diesen Teil des Examens gar nicht bedürft. Philosophie ist für den künftigen Lehrer nicht ein Fach neben anderen Fächern, sondern eine Art zu sehen, die Dinge aufzufassen und anzufassen, von der all seine wissenschaftlichen Studien durchdrungen sein müßten.' — Sehr schön. Aber wie fangen wir das an? — 'Ihr müßt von der eigenen Wissenschaft ausgehen, sei es von Physik oder Geschichte, Geographie oder Philologie, und immer die Zusammenhänge aufsuchen, die von da zu andern Wissenschaften, verwandten wie fernerliegenden, hinüberreichen und weiter in Fragen ausmünden, die das Rätsel des Daseins anrühren.' — Aber wer führt uns solche Wege? — Es gibt manches, wo nicht an Büchern, doch an Broschüren und gedruckten Vorträgen, was man da empfehlen kann; das geeignetste Mittel, um in dieser Richtung zu wirken, wäre doch die mündliche Rede selber. Innerhalb eines kleinen Kollegs, das Ratschläge für die Berufsvorbereitung des Oberlehrers geben sollte, habe ich kürzlich einige Stunden darauf verwendet, die Stellen hervorzuheben, an denen jede einzelne der in Lehrplan und Prüfungsordnung vertretenen Wissenschaften sich mit anderen, freundschaftlich oder gegensätzlich, berührt; die Gesichtspunkte deutlich zu machen, von denen aus eine jeden Zugang zu philosophischen Problemen eröffnet. Warum widmet nicht ein anderer, der mehr aus dem Vollen schöpft, ein rechter Lehrer der Philosophie, eine ganze Semestervorlesung (wären es auch nur 2 Stunden die Woche) dieser Aufgabe? diejenigen zu philosophischer Betrachtung hindrängenden Fragen zu entwickeln, die sich aus den einzelnen in der philosophischen Fakultät zusammengefaßten Wissenschaften bei vertieftem Studium von selbst ergeben! Für den Anfänger gäbe es nichts Besseres, was er hören könnte; jedes Fachstudium würde davon befruchtet werden. Und die Philosophie selber, als eine der Universitätswissenschaften, hätte sich wahrlich nicht zu beklagen, wenn sie aus einer Examenforderung allmählich wieder ein Lebenselement würde. PAUL CAUER.