

Didactische Studien.

Von

Dr. Oskar Altenburg,

Prorector.

Das Gymnasium ist weder seiner Entstehung noch seiner Entwicklung nach eine theoretische Schöpfung. In seinen Urelementen zurückgehend auf die Bildungsstätten Roms hat es den jeweiligen wissenschaftlichen Bildungsbedürfnissen gedient. Seine Macht liegt in seiner Tradition. Sie zu erschüttern haben sich bisher alle Versuche als ohnmächtig erwiesen. Sehe ich recht, so ist es eine eigne Ironie der Geschichte des Schulwesens, daß sich gerade das Gymnasium von einer Flut von Theorien, Doctrinen, Constructionsversuchen umspült sehen muß, welche a posteriori entstanden den Anspruch auf rückwirkende Kraft erheben. Durch dieses theoretische Gebahren entsteht jedoch der Widerspruch, daß der Organisationsplan, die Lehrmittel und die Lehrmethode des Gymnasiums congruent sein sollen mit den gymnastischen Doctrinen, so wenig diese auch selbst unter einander congruent sein können. Mag man formale oder allgemeine Bildung, historischen Sinn, wissenschaftliches Interesse, nationale Bildung als Aufgabe des Gymnasiums hinstellen, die practische Arbeit im Gymnasium selbst bleibt dadurch unberührt. Und so viel Schönes und Vortreffliches auch über das Gymnasium und über gymnastische Arbeiten gesagt sein mag, so sehen wir doch das massive Gefüge dieses Schulorganismus umrankt von einem üppigen Flor phraseologischer Arabesken, welcher indeß nicht in der Lage ist den objectiven Beobachter hinwegzuheben über das Gefühl eines Widerspruchs zwischen der überlieferten Praxis und der construirenden Theorie. An sich liegt hierin weiter nichts Bedenkliches. Aber wenn wir sehen, wie die Gegner des Gymnasiums ihre negative Kritik an jene Theorien ansetzen und dann die Erscheinungen der Praxis als Belege für die Kritik benutzen, so wird die Sache um so bedenklicher, als auch die größere Menge durch dieses Verfahren unwillkürlich beeinflusst sich ihr Urtheil bildet. Ich bin weit entfernt, an eine *malitiosa et callida interpretatio* zu denken, vielmehr sehe ich hüben und drüben genau denselben Fehler: es ist das Befangensein im Dogmatismus, welcher von der Congruenz der Theorie und Praxis auf das Festeste überzeugt construiert und deduciert, ohne sich zuvor der Gewißheit der Grundlagen versichert zu haben. Die Macht der Tradition ist es, welche solchem Dogmatismus die Wege ebnet, Wege so breit, wie wir es kaum für möglich halten sollten. In dem Kampfe, welcher namentlich seit dem Kriege mit Frankreich auf dem Gebiete des höheren Schulwesens so lebhaft wie nie zuvor entbrannt ist, haben die Gymnasien in leichtbegreiflicher Sicherheit nach Kräften stillgeschwiegen. Das eigentliche Hauptergebnis dieses Streits suche ich nirgend wo anders als in der Befreiung von einem Dogmatismus, der selbst jeden Reformversuch nicht über Aeußeres hinüber bringen

würde. Meine Ansicht ist die, daß wir mit aller Deduction über das Gymnasium keinen Schritt mehr weiter vorwärts kommen können. Die Reform des Gymnasiums liegt ganz einfach in zwei Gesichtspunkten: 1) sachlich in harmonischem Ausgleich zwischen Formalismus und Realismus, 2) pädagogisch in der Heranziehung der Jugend zur Selbstthätigkeit. Und wenn ich diese beiden Gesichtspunkte recht eingehend prüfe, so finde ich, daß sie in lebendigster Wechselbeziehung zu einander stehen: die Selbstthätigkeit dürfte wohl erweckt werden durch das Zurücktreten eines einseitigen Formalismus, durch das Hervortreten realerer Momente, durch den lebendigen Zusammenhang des Formalen und Realen, dadurch, daß das Formale durch das Reale bedingt wird. Die folgenden Ausführungen werden das Gesagte näher zu erhellen haben. Vorläufig tritt die Frage in den Vordergrund, ist eine Reform des Gymnasiums, welche jene Gesichtspunkte zur Durchführung bringt, innerhalb des tradierten Lehrplans, mit den tradierten Lehrmitteln und auf Grund der tradierten gymnasialen Unterrichtsmethode überhaupt möglich? Dies das Thema dieser didactischen Studien. Indem ich die Beantwortung der Frage versuche, gedenke ich den Weg der Deduction nicht einzuschlagen. Ich hoffe sicherer zu festen Ergebnissen zu gelangen, wenn ich analytisch 1) die Lehrmittel, 2) die auf denselben beruhende, durch sie bedingte Lehrmethode prüfe. Da es aber innerhalb des Raums einer Programmabhandlung nicht möglich ist, die Lehrmittel und Unterrichtsmethoden sämtlicher Unterrichtsfächer des Gymnasiums analytisch zu behandeln, so werde ich mich in dieser Schrift auf ein Fach, und auch da vorzugsweise auf ein Lehrmittel beschränken, freilich auf eines, dessen dominirender Einfluß auf den Betrieb des **gesamten** Gymnasialunterrichts mir außer jedem Zweifel steht, ich meine die lateinische Schulgrammatik. Sollte man es für möglich halten, die tradierte lateinische Schulgrammatik als die Achillesferse des Gymnasiums bezeichnen zu müssen? Und doch bedarf es, sich zu dieser Vorstellung emporzuheben, nur einiger Unbefangenheit und Vorurtheilsfreiheit: wer nicht in Allem, was er thut, schafft, erlebt, wenigstens um eines Kopfes Länge über den Dingen zu stehen vermag, dem ist ja überhaupt nicht zu helfen. Was mich gerade zu **solcher** Untersuchung führen mag? Nun einfach Beobachtungen in und aus der Praxis. Ich habe in den ersten Jahren meines Lehramts meist in so vollen Classen gearbeitet, daß beispielsweise die Correctur der Scripta ohne Fehlerexcerpte, in denen ich die Fehler gegen die einzelnen Classenpenssen getrennt und nach Disposition verzeichnete und an der Hand deren ich gegen das Gesehnte reagierte, ganz erfolglos gewesen wäre. Aus dieser — ich kann es wohl fast so nennen — Fehlerstatistik traten mir gewisse Erscheinungen immer wieder so klar entgegen, daß ich selbst beim Wechsel der Anstalten der Wiederkehr jener Erscheinungen mit Sicherheit entgegensah. Und wenn ich nun, wie ich es erwartete, mich nicht getäuscht hatte, also auch nicht überrascht war, so mußte sich die Ueberzeugung befestigen, daß es sich nicht um Fehler Seitens der Lehrer handeln konnte, wie es kurzsichtige und der Verhältnisse nicht genügend kundige Polemik so gern anzunehmen beliebt, sondern um Fehler des Systems, dessen Einwirkungen jeder Lehrer mehr oder weniger ausgesetzt ist. Es liegt mir nun ein ziemlich reiches analytisches Material über eine Reihe der verbreitetsten Schulgrammatiken vor, davon ich anderweitig Rechenschaft geben will. Hier beschränke ich mich auf die in Norddeutschland am weitesten verbreitete, unstreitig von der pädagogischen Kritik als die brauchbarste bezeichnete, an neuen Auflagen reichste Ellendt-Sehffert'sche Grammatik.

Wenn eine Grammatik als Schulgrammatik sich einführt, so tritt sie in einen gewissen Gegensatz gegen die wissenschaftliche Grammatik. Der Gegensatz liegt in der Verschiedenheit der Zwecke,

denen sie dient. Die Schulgrammatik steht also in nächster Beziehung zu Schulzwecken; die Frage ist nur, wie wir uns dies Verhältniß denken sollen, ob die Schule auf die Gestaltung der Grammatik bestimmend einwirkt, oder ob die Grammatik den schulmäßigen Betrieb des Sprachunterrichts beeinflusst, oder ob zwischen beiden eine Wechselbeziehung besteht. Nun wir werden ja sehen. Die Schulgrammatik kleidet das sprachliche Material in Regeln. An den Regeln stößt sich die didactische Theorie am meisten. „Sie bringen“, sagt sie, „den Stoff fertig geformt an die Lernenden heran; die Jugend sieht weder den Stoff selbst in seinen roheren Elementen, noch lernt sie aus der Beobachtung, dem Vergleich, der Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen die Regel selbst gestalten. Es geht also der Mittheilung der Regel keine das Wissenwollen erweckende geistige Bewegung voraus. Regelwerk ist der Materialismus des Unterrichts. Die didactischen Wege haben also nur der Befestigung der Regel zu dienen, sie sind das post hoc, während sie auch ein ante hoc sein sollten“. Jede Regel beruht auf subjectiven Zwecken. Für den Sprachunterricht kann die Regel 1) constatieren, daß A eine Erscheinung der fremden Sprache sei, 2) anleiten, daß A in die Muttersprache durch B übersetzt werde, oder B der Muttersprache in A der fremden, 3) die Zwecke 1) und 2) verbinden. Die lateinische Schulgrammatik befolgt je nach dem ohne consequentes Festhalten eines Zweckes alle drei. Inhaltlich kann die Regel 1) innerlich Zusammengehöriges zusammenfassen, 2) äußerer Analogie folgen, 3) Abweichendes, d. h. in den Canon sich nicht Fügendes als Ausnahme oder als Anhang behandeln, 4) aber auch nur scheinbar Analoges zusammenbringen. Die Wahl der Maxime für inhaltliche Gruppierung macht sie abhängig von den oben aufgeführten subjectiven Zwecken, und diese wieder liegen in den Absichten des Gymnasiums. Jedenfalls tritt die Regel an die Lernenden mit der wuchtigen Macht der Autorität, um nicht zu sagen der objectiven Gültigkeit. Die Regel enthält etwas möglichst Abgeschlossenes, ein relatives Ganzes, gleichviel ob nach äußerer Analogie oder nach inneren Gründen. So tritt sie jeder weiteren Regel abgeschlossen entgegen. Die Analyse befestigt den Eindruck, daß man es in den Regeln mit lauter Einzelnem, Isolirtem zu thun habe. Der Zusammenhang, das was die Regeln innerlich verbindet, dürfte schwer ausfindig zu machen sein. Es genügt nicht, daß an die Spitze der Systemgruppe ein charakteristisches Merkmal gestellt ist. Das ist weder consequent der Fall, noch ist das an die Spitze gestellte Merkmal immer für die Gesamtgruppe charakteristisch. Man nehme beispielsweise die Lehre vom Genitiv. An der Spitze steht deutlich: der Genitiv ist zunächst der Casus für die Ergänzung eines Substantivs durch das andere. Später heißt es, der G. steht bei den Adjectiven begierig ic., viele Participia regieren den Genitiv u. s. f. Ganz äußerlich steht Regel neben Regel; ist eine Einheit da, so liegt sie eben nur in der Abhängigkeit des Genitiv von Substantiven, Adjectiven, Verben. Wo ist der innere Zusammenhang zwischen dem Gen. Subj., Gen. part., dem Gen. nach esse, nach interest auch nur angedeutet, wo der Zusammenhang des objectiven Genitivs mit dem Gen. nach den Adj. rel. und den Part. Praes. Meine Leser wollen gefälligst die übrigen Partien der Schulgrammatik selbst durchgehen. Die Regel giebt ferner zuerst die Definition, dann die Sache selbst. Sie steht also auf dem Standpunkte dessen, der die Sprache schon kennt, nicht dessen, der sie erst kennen lernt. Hierin liegt psychologisch gradezu eine Tortur, welche Begriffe giebt ohne Anschauung, die nach Kant bekanntlich leer sind, Begriffe vor der Anschauung, und das sind lediglich Worte, Namen. Die Schulgrammatik hat es nun mit der lateinischen und der Muttersprache zu thun. Nehmen wir einmal an, es handle sich gar nicht um die practische Uebersetzungstechnik, sondern lediglich um die Kenntnißnahme der fremdsprachlichen Eigenthümlichkeiten. Da giebt es zwei Wege: 1) wir

gehen von der Muttersprache zur fremden, also beispielsweise von der muttersprachlichen Flexion zur lateinischen, 2) wir gehen von den fremdsprachlichen Eigenthümlichkeiten, beispielsweise der Casusrektion aus und gelangen zur entsprechenden deutschen Spracheigenthümlichkeit. Hieran kann sich nun der Zweck des Uebersetzens anlehnen: 1) diese muttersprachliche Eigenthümlichkeit wird im Lateinischen so gewandt, 2) für diese fremdsprachliche Erscheinung hat die Muttersprache diese oder jene Mittel. Allerdings kann es auch 3) ein *genus mixtum* geben, indem bald von der deutschen, bald von der lateinischen Sprache ausgegangen wird. Dies wird namentlich da Platz greifen, wo die Uebersetzungspraxis im Vordergrund steht. Da entwickelt sich die Ausdrucksweise: 1) das deutsche A wird lateinisch B übersetzt, heißt lateinisch B, 2) das lateinische B, deutsch A . . . ; hierzu wohl auch die Anmerkung, daß man deutsch auch C übersetzen könne. Kleidet sich dies Verfahren in Regelform, so gewinnt es den Character des Kategorischen, des Müßens, welches auf Jahre hinaus jede andre Möglichkeit so gut wie ausschließt. Die Schulgrammatiken, finde ich, haben weder das Verfahren 1) noch 2) consequent, d. h. ausschließlich ausgebildet, vielmehr neigen sie sich dem 3) *genus mixtum* zu. Da hören wir die Formeln, im Lat. steht A abweichend vom Deutschen, oder: wo der Deutsche B sagt. Sollte hierin nicht die Gefahr vor der falschen Vorstellung liegen, als sei für die lateinischen Spracheigenthümlichkeiten die deutsche Sprache die Norm, nicht Congruierendes sei demnach Abweichung? Man müßte demnach als logische Voraussetzung a priori Congruenz der beiderseitigen Spracheigenthümlichkeiten annehmen. Noch bedenklicher ist es indeß, wenn auf Kosten der Muttersprache der fremden Sprache größere Klarheit, Bestimmtheit u. s. w. nachgerühmt wird. Wenn z. B. in der Modus- oder Tempuslehre Vieles nicht stimmt, so heißt es, die deutsche Sprache denkt nicht so genau, bestimmt, klar, als wenn im Interesse der Lernenden so mechanische Congruenz vorauszusetzen nöthig wäre. Selbst das so oft wiederkehrende antithetische „während“ geht hierauf zurück. Sehr häufig sehen wir in der Schulgrammatik einen lateinischen Casus auf die — deutsche — Frage wem? wann? zc. gesetzt. Das ist ein wirres Durcheinander, geeignet verkehrte oder im besten Falle gar keine Vorstellungen zu erzeugen. In unzähligen Fällen weist die Regel auf die Art der Uebersetzung, auf die Auflösung im Deutschen nicht nur hin, sondern enthält sie gradezu als wesentlichen Inhalt. Man sehe nur die Behandlung der Participial-Constructionen nach. Umgekehrt geht die Grammatik gradezu von der deutschen Uebersetzung aus, z. B. § 150, A: achten, schätzen im Sinn von hoch schätzen heißt nicht *aestimo*, sondern *magni aestimo* u. s. w. Das bekannteste und allgemeinste Beispiel ist, daß nach den Verben des Fürchtens das deutsche *daß* durch *ne* übersetzt wird; ferner die Angaben über die Uebersetzung des deutschen *man*. Finden sich hie und da wohl auch recht besonnene Hinweise und Vergleiche, so ist doch kein consequentes Verfahren zu finden. Der logische Gedankengang der Grammatik ist wohl dieser: im Deutschen läßt sich diese und jene Erscheinung der lateinischen Sprache so oder so übersetzen; vergleicht man diese beliebige Form der deutschen Uebersetzung mit dem lateinischen Original, so decken sich beide entweder oder nicht; je nachdem wird die subjective Form der deutschen Uebersetzung der Spiegel, in dem die Schulgrammatik die lateinische Sprache sehen läßt. Nun sind die Uebersetzungswinkel so sehr in die einzelnen Regeln vertheilt, daß grade durch diese Vereinzelnung der systematische Vergleich beider Idiome gar nicht mehr wirksam oder doch nur mechanisch sein kann. Die Sprachen verlieren im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung nicht nur die Fülle der Flexionsformen, sie büßen auch die ursprünglicheren reichen Casus-, Modus-Beziehungen ein und operieren nun mehr mit Praepositionen, Partikeln: der phraseologische Apparat tritt an die Stelle des syntactischen. So ist es mit

der deutschen Sprache im Gegensatz zur lateinischen: es ist ein Uebing, die Sprachen sich wie auf einer Stufe stehend zu denken und nun nach bloßen Einzelheiten den Grad der Verschiedenheit zu bemessen. Man kann aber auch ein Vergleichen der Sprachidiome, das das Bewußtsein ihres Unterschieds erwecken soll, gar nicht wirksam durchföhren, wenn man lauter Einzelheiten bunt durcheinander schwimmen läßt, wenn nicht aus der gesammten Darstellung des Systems der Gegensatz hervortritt. Damit stehen wir vor der Betrachtung des grammatischen Systems selbst. Daß unter den einzelnen Regeln wenig Zusammenhang, daß der Zusammenhang derselben in und mit der Systemgruppe nur äußerst lose sei, zeigte sich schon. Keine einzelne an die Spitze eines Casus gestellte Erklärung vermag ihre Wirkung bis in die einzelnen Regeln hinaus zu erstrecken; wie sollte z. B. die Erklärung des Ablativ § 175 mit der Regel vom Objectsablativ nach *utor* sich decken? Wo ist der Zusammenhang des „von Conjunctionen oder vom Relativpronomen abhängigen“ Coniunctiv mit der allgemeinen Lehre vom Coniunctiv? Wo ist die Doppelnatur des Infinitiv oder des Particip in ihren einzelnen Erscheinungen nachgewiesen? Selbst dieselben Erscheinungen treten in verschiedenen Systemgruppen nicht sichtbar genug als identische hervor. Wo ist z. B. die Parallelität der Casusregeln und der Regeln vom Gebrauch des Gerund. mehr als äußerlich sichtbar? Wo ist der Zusammenhang zwischen gewissen Casusrektionen und Satzverhältnissen deutlich zu erkennen? Es ist nicht wahr, daß die Schulgrammatik eine so systematisch angelegte Gliederung des Stoffs enthalte, daß das System selbst ein werthvoller Gegenstand des Studiums sein könnte. Das System der Schulgrammatik ist ja nur die aprioristische Voraussetzung der Grammatiker, sie haben, sehen, begreifen es, nicht die, welche die Sprache lernen sollen. (Vergl. Goprau Gr. § 230.) Alle Systematik hat den Werth, die vielen scheinbar auseinanderfallenden einzelnen Objecte einheitlich zusammenzufassen und für rechte Didaxis ist grade die Erfassung des Systems eine hohe und wichtige Aufgabe. In der Sprache bilden Worte und Wortclassen das Rohmaterial für den Aufbau des Ganzen; das Ganze ist der Satz, über dem Satz die Periode. Liegt denn nicht grade das Imponierende der lateinischen Sprache in der Kunst der Unterordnung, des periodologischen Baues? Man reiße aus diesem organischen Gefüge die einzelnen Worte heraus: sie sind nichts. Von dem Bedürfniß zu flectieren gewinnt man doch erst im Satz eine Vorstellung; was ist ein Imperfect ohne jene von der Sprache geschautte Beziehung zu andren Handlungen, was ein Modus ohne die nur im Zusammenhang zu erkennende objective oder subjective Auffassung des Geschehenden? Indem die tradierte Schulgrammatik ihren Stoff nach den Wortclassen disponiert, kann sie überhaupt eine Lehre vom Satze oder der Periode gar nicht darstellen. Wer z. B. die Casuslehre auch noch so gründlich kann, der hat deshalb vom Satz und seinen Theilen noch keine Ahnung und wer alle Conjunctionen den Coniunctiv oder Indicativ regieren sieht, hat deshalb von der eigenthümlichen Art logischer Unterordnung in der lateinischen Sprache noch keine Vorstellung. Man könnte sich nun einen doppelten Weg denken: 1) der Satz ist der Ausgangspunkt, die Zerlegung desselben in seine Elemente führt zu der Einsicht, wie die Sprache den verschiedenen Wortclassen im Zusammenhange des Satzgefüges mancherlei Functionen zugewiesen hat; 2) man geht von den Wortclassen aus, stellt ihre verschiedenen Rectionen dar, zeigt aber dann, welche Stellung dieselben im Satze einnehmen. Letzteres System wäre das künstlichere, weil abstrahierte, insofern alle jene Rectionen (der Casus, der Modi pp.) aus ihren Satzbeziehungen herausgehoben sind. Es ist ähnlich wie oben: der Grammatiker hat diese Beziehungen wohl gesehen, aus denen er die Rectionen herausgerissen, aber der Anfänger, der sie sehen soll, kann nicht dazu kommen. Es giebt auch hier ein 3) genus mixtum, welches in Anlehnung an

das eine gelegentliche Beziehung zum andren System einschlägt. Man verfolge nur einmal die Systematisierung E.—S.'s. Da haben wir das ausgeprägte Bild dieses *genus mixtum*. Wenn nicht die Macht der Tradition so colossal groß wäre, wir würden es nicht begreifen können, wenn uns eine so barbarische Form der Empirie geboten würde. Der Grundzug des Ganzen ist die Anlehnung an die Wortclassen, daneben gelegentliche Blicke auf Satzarten, letztere aber nur parenthetisch oder im Anhang, d. h. unter Verzicht auf systematische Einreihung, (so die Fragesätze, die *Dr. obl.*) Es ist als wenn zwei Seelen sich berührten, ohne sich innerlich etwas anzugehen, etwa wie zwei Spiele willkürlich durcheinander gemischt. Und dazu die kategorische Regelform, dazu jenes bunte Durcheinander lateinischer und deutscher Eigenthümlichkeiten! Wenn die römischen Rhetoren ihre stilistisch-rhetorischen Unterweisungen an die Wortclassen anlehnten, so finde ich das begreiflich, wenn die wissenschaftliche Grammatik aber aus ganz andren Gründen dasselbe thut, schön; aber daß die Schulgrammatik sich in die rohfte empirische Form kleidet, dann mit dem Anspruch imponierender Autorität ausgerüstet den Schein erweckt, als sei ihr grammatisches System und die Sprache selbst ohne Weiteres identisch, das ist der Punkt, den man begreifen muß, um sich über die Möglichkeit einer Reform des Gymnasiums klar zu werden. Es ist lediglich die Consequenz ihres roh-empirischen Systems, wenn die Darstellung der Grammatik nicht minder roh-empirisch ist. Wie viele Erscheinungen finden die einfachste, natürlichste, ungesuchteste Erklärung, wenn sie auf ihre Quelle, den Satz zurückzielen! Nun lesen wir die exegetischen Formen der Schulgrammatik: regiert (z. B. jede Wortclassen einen Casus, jede Conjunction einen Modus, sogar das Pron. rel.), nimmt zu sich, läßt zu, hat bei sich, nach A steht, wenn vor A steht, verbindet sich, tritt ein, steht bei, auf die Frage . . . steht, die Frage . . . wird beantwortet; ferner vertritt, erfordert, verlangen, verlangen unbedingt u. s. f. Vielleicht die bedenklichste, d. h. die unklarsten Vorstellungen erzeugende Darstellung ist die der Verwandlung, namentlich in der Formenlehre, nicht ganz selten auch in der Syntax, z. B. in der sog. Verwandlung in's Pass. et. § 323 u. a. Man liest aus dieser grammatischen Darstellung eine eigene Art der Beseelung heraus; es sind die Operationen, welche die Lernenden vornehmen sollen, mit epischer Kunst in die Sprachelemente selbst verlegt, nur daß die Erweckung geordneter Vorstellungen sehr in Frage gestellt ist. Diese grammatische Terminologie ist künstlich gemacht, wie das ganze System es ist: es ist die fortzugende Macht des Uebels! Ich habe übrigens kaum das Recht, diese Ausdrucksweise der Grammatik empirisch zu nennen; selbst die rein-empirische Auffassung des Thatbestands muß darunter leiden. Oder wäre es etwa weniger empirisch, von indicativischen oder conjunctivischen Nebensätzen zu reden, weniger empirisch, auf die Zeitsphäre resp. die Zeittage des Hauptsatzes zurückzugehen, statt auf das bloße Tempus des Hauptsatzes, weniger empirisch, statt eines Acc. der Person und der Sache auf Praedicat und entsprechende Objecte zurückzugehen? Es heißt fast den Wald vor Bäumen nicht sehen lassen, den Satz und die Satzbildung durch jenes beharrliche Ein- und Vorschieben der Wortclassen zu verdecken! Die Doppelheit grammatischer Kategorien kann das Verständniß nicht fördern. Wie schwere Kunst ist es doch, die Dinge zu sehen, wie sie sind! Es ist der praevaleirende Einfluß jenes künstlichen grammatischen Systems eine gefärbte Brille, durch welche die Anfänger die Sprache sehen und in ihr heimisch werden sollen. Man verfolge nur recht genau die Grammatik in allen ihren Theilen: überall das Bestreben die Wortclassen zum Ausgangspunct zu nehmen. So § 240, 3, a. u. b., 241, 268, b. u. v. Erfahrene Praktiker kennen die großen Schwierigkeiten grade auf dem Gebiete der Zeitauffassung. Es ist eine absurde Vorstellung und lediglich äußerlich-mechanisch, den Coniunctiv regiert werden zu lassen sogar durch das

Relativpronomen, ebenso absurd, die Participien durch Conjunctionen auflösen zu lassen. Es hängt damit auch die Zerreißung des Stoffes zusammen. Erscheinungen, welche ihrer Natur nach zusammengehören, werden der mechanischen Systematik zu Liebe auf sehr verschiedene Gebiete zerstreut. Was ist für ein Unterschied zwischen *est, habeo quod, cur* und *sunt qui*? Ist es nicht derselbe objective Genitiv in *cupiditas gloriae, cupidus gloriae, appetens gloriae, cupidus patriae liberandae*? derselbe subjective in *Gallia est Romanorum, prudentiae est, patriae liberatae laus*? Wie viele sprachlichen Gesetze verstehen sich fast von selbst oder begreifen sich doch viel einfacher von der Satzverbindung aus: wie schön führen sich die objectiven Genitive auf das Satzbild *cupio gloriam* zurück, wie schön die verschiedenen Formen der Apposition auf die Satzbilder Cicero, *qui fuit orator, Cato, quia erat homo romanus, auri usus, quasi sceleris materia sit*! Wie schön die gesammte *Consecutio temporum* auf die so natürliche Unterordnung des einen vom andren Satze, selbst des Folgesatzes! Man prüfe nur Punkt für Punkt der grammatischen Regeln und führe sie auf Satzverhältnisse zurück! Wenn etwa der Glaube herrschen sollte, die Schulgrammatik habe den Vorzug großer Einfachheit, Uebersichtlichkeit, Faßlichkeit, so ist das eben eine Täuschung, für welche ich psychologisch nur die Macht der Gewohnheit und Tradition als Erklärungsgrund mir denken kann. Es geht nun neben der oben dargestellten roh-empirischen grammatischen Darstellung ein Stück wissenschaftlicher Erkenntniß her. Hier kann es nicht die Frage sein, ob grammatische Resultate richtiger gewonnen werden auf dem Wege der Deduction oder dem historisch-analytischer Induction: nur das eine steht fest, je richtiger, d. h. wissenschaftlich-stichhaltiger die Resultate sind, desto einfacher sind sie; das ist eine Thatsache, welche sich auf allen Gebieten des Forschens oft überraschend bestätigt. Und je einfacher, desto leichter verwertbar auch für den Unterricht. Wir können es der Grammatik Dank wissen, wenn sie für solche Resultate Verwendung ermöglichen kann. Nur stoßen wir auf eine Schwierigkeit besonderer Art. Man kann in dem Regelwerk entweder die Regel gleich nach dem gefundenen wissenschaftlichen Ergebnis formulieren resp. das ganze System oder wenigstens die Systemgruppe darauf aufbauen, oder man kann neben der Ausführung des empirischen Thatbestandes einen wissenschaftlichen Erklärungsgrund anführen. So etwa § 265, 268, 294 u. a. Ich finde aber, in der Grammatik sind zwei Seelen, sie sind nicht harmonisch zu einem Ganzen verbunden, sondern gehen neben einander her und suchen sich gegenseitig wo es eben geht zu beeinflussen. So ragt in diesen wissenschaftlich-exegetischen Theil jenes mechanische Treiben, wovon oben viel die Rede. So § 268. Mechanisch: quod wird mit Ind. oder Conj. verbunden (soviel als regiert!), exegetisch: die folgende Ausführung; nur daß sie von der Natur des conjunctivischen Satzes aus viel einfacher zu gewinnen war. In andren Fällen treten solche Exegeten auf mit dem Schein besondrer wissenschaftlicher Tiefe, während sie doch ganz selbstverständlich oder doch Consequenzen eines Begriffs, einer Definition, einer sprachlichen Anschauung sind. Nur daß dergleichen in Regelform gekleidet den Zusammenhang mit einer durchgreifenden sprachlichen Anschauung zu leicht verliert; z. B. der instrumentale Ablativ bei Heereszügen, Büchern, Straßen (§ 190), so der Abl. mens. in Zeitbestimmungen, so die Bestimmungen über Alter u. v. a. Wenn ich nun nicht anstehe, jede Spur einer wissenschaftlicheren Behandlung des Sprachstoffs gut zu heißen, so muß ich doch Widerspruch erheben gegen die Darstellungsweisen in der Schulgrammatik, welche lediglich Angabe der Mittel zum Uebersetzen ins Lateinische sind. So die Erklärung des Acc. c. Inf., der Participien, Frageätze, Befehlsätze u. s. w. Oder wie verträgt sich mit einer wissenschaftlicheren Behandlung die Neigung mechanischer Gruppierung in Versen, welche ausschließlich auf Praesenthaltung gewisser Regeln

im Interesse des Uebersetzens hinauslaufen, so § 147, 153, 159, 165 u. f. f.? Offenbar haben wir es hier mit einer Tradition aus längst verklungenen Zeiten zu thun. Und welchen Zweck verfolgt denn die Schulgrammatik mit so detaillirter Aufzeichnung von Begriffen, nach denen dies oder jenes steht, z. B. *ut consec.*, *ut finale*, der *Inf.*, der *Acc. c.* *Inf. u. a.*, Begriffe, welche recht wohl durch Ueberlegung auf einen Grundbegriff sich zurückführen ließen. Wer mir nicht glauben will, wer lieber einer Autorität folgt, der lese nur Hofrau's ausführliche Grammatik. Da sieht man recht deutlich das Ringen eines tiefer suchenden Gelehrten, aus den Fesseln einer mechanischen Tradition sich zu befreien, man sieht es aus der Polemik, die selbst wo sie schweigt, beredt genug einem entgegentritt, man sieht es auch aus der oft staunenswerth liebenswürdigen Bemühung durch mildernde und erläuternde Ausführung das gar zu Mechanische der schulgrammatischen Darstellung nach Möglichkeit zu schonen. Nun noch eines. Die Schulgrammatik getreu ihrer Aufgabe Schulzwecken zu dienen hat das Quantum des Stoffs mit Vorsicht auf das Nothwendige beschränkt, d. h. auf das was die Schüler für ihre Uebersetzungspraxis aus der und in die Muttersprache als Handwerkszeug brauchen, zugleich mit ängstlicher Sorgfalt auf Clässicität gehalten. Das sind große Vorzüge. Man rühmt die Mühe der Schulgrammatik, dem stilistischen Bedürfnis bei Zeiten Rechnung zu tragen, indem sie wo es geht die specifisch-classische Gebrauchsweise hervorhebt, so *exercitatus* geübt, *deceptus* getäuscht, *obtrectatum* est statt *invisum* est u. v. a. Jeder besonnene Lehrer weiß aber auch, welche Gefahr für sichere und geläufige Handhabung des Normativen die Schulgrammatik in die Schule thatsächlich hineingebracht hat. Man hält es endlich für einen Vorzug, daß die Schulgrammatik für die Bedürfnisse aller Classen sorgt. Dieser Gesichtspunct ist vom Standpunct eines pädagogischen Materialismus aus ganz begründet, vom Standpuncte psychologischer Auffassung des Unterrichts im Grunde ein Unding. Unfre Secundaner kennen die Regel von *juvo pp.* oder *piget pp.* oder vom *Acc. c.* *Inf.* oder von den Auflösungen der Participien in keiner andren Form als die Quartaner und Tertianer: sie wissen sicherer damit in der Uebersetzungspraxis umzugehen, vertiefter ist die Einsicht nicht geworden. Wenn ich mir nun die Eindrücke vergegenwärtige, welche eingehendes analytisches Studium der Schulgrammatik in mir hervorgerufen hat, so finde ich allerdings als wichtigsten die Thatsache zweier Seelen. Man wird aus der Schulgrammatik einen älteren und einen jüngeren Bestandtheil herauschälen können; der ältere geht in die Zeit zurück, wo die vollendete Handhabung der lateinischen Sprache Bedürfnis, also auch höchster Zweck des Schulunterrichts war, also ein rein praktischer, materialer; an ihn haben sich auch die stilistischen Momente ankrystallisiert, getragen von der Sorge nicht in Barbarismus zurückzuerstinken. Der jüngere ist mehr auf pädagogische Gründe zurückzuführen, diese wieder auf modernere Bildungsformen; da sollen die beiden Sprachidiome mehr verglichen, da soll für manche sprachliche Erscheinungen eine wissenschaftlichere Erklärung, hie und da wohl auch ein Zusammenhang innerer Art gesucht werden. Indeß ist dieser jüngere Bestandtheil mit dem älteren nicht organisch zu einem Ganzen verschmolzen. Es überwiegt die Materie, es tritt zurück die pädagogische Behandlung, so sehr letztere grade dem Scheine nach da ist. Es überwiegt der Zweck der Uebersetzungstechnik und zwar viel mehr aus dem Deutschen ins Lateinische als umgekehrt, es tritt zurück der Zweck eines freien, nicht lediglich von praktischen Zwecken getragenen Wissens: die Grammatik erscheint mir so als das getreue Abbild jenes schillernden Begriffs formaler Bildung, der heut noch einen großen Theil der Lehrerwelt beherrscht, schillernd, weil er ebenso wohl bedeuten kann Bildung, welche auf die Form, d. h. die Kunst des Ausdrucks, stilistischer Fertigkeit in der fremden Sprache abzielt, als Bildung (im activen Sinn

verstanden), durch welche die Schüler denken lernen sollen. — Ich habe vor einem logischen Irrthum zu warnen, auf den ich mich gefaßt machen kann: wenn A nicht blau ist, so hat es eine andre Farbe — nicht aber: so ist es überhaupt nicht. Weil die tradierte Schulgrammatik veränderten Bildungsidealen dienen soll, muß sie selbst ihre Formen ändern. Nichts ist so wenig wahr als die Klage, die Grammatik sei die Magd der Schule. Vielmehr ist die tradierte Form derselben ein so dominierender Herr, daß die Schule viel richtiger als ihre Magd erscheint. Wir wollen nicht etwa das Kind mit dem Bade ausschütten. Das Studium der alten Sprachen wird immer der Mittelpunkt des Gymnasiums bleiben und das Studium des Alterthums soll sich durchaus nicht loslösen von dem der Sprachen. Aber wer behauptet, daß der Sprachbetrieb an diese tradierte Form gebunden sein müsse? So gut als der einseitige Sprachbetrieb in leeren Formalismus, in mechanisches Treiben sich zu verlieren in Gefahr ist, so kann auch ein einseitiges Betonen realistischerer Momente in Aufhäufen todter sachlicher Notizen ohne Leben und Wahrheit hinauslaufen. Nur hüte man sich vor phraseologischem Stichworten. Die formale Bildung ist eins, vielleicht das mächtigste: wie ein dumper Nebel lagert es sich um den überlieferten Sprachbetrieb, derweilen die Klagen über abnehmende Leistungen, über hinfliehendes Interesse am Alterthum immer lauter sich erheben. Wenn nun die Gymnasien rundweg erklärten, unser höchstes Ideal ist jetzt nicht mehr diese doppelstimmige formale Bildung, ist denn da etwas gewonnen, wenn nicht auch die Bildungsmittel sich modificieren, welche dem früheren Ideale dienen? Oder sollte die Schulgrammatik etwa gar die Merkmale des Unverwüßlichen und Unveränderlichen an sich tragen? Hat sie sich denn nicht geändert? Zur Zeit der großen Reformatoren war sie ein kleines Büchlein für Anfänger; das ausführliche Sprachmaterial bot nicht sie, sondern man nahm es aus der Exposition der Classiker. Seit jener Zeit hat sie den organischen Zusammenhang mit der Exposition mehr und mehr verloren, ist allmählich zu einem selbständigen Unterrichtsobject geworden und seit dem ist der Klagen kein Ende, seit dem auch erhebt sich von allen Seiten die Forderung auf Einschränkung der Grammatik, oder wenn ich das Kind beim rechten Namen nennen soll, auf Rückkehr zu der Methode der Reformationspädagogien, nur natürlich *mutatis mutandis*. Man lese nur Laas' deutscher Unterricht auf höheren Schulanstalten Capp. 1—4! Derselbe sagt p. 33 sehr richtig: „Es ist schwierig, völlig überzeugend nachzuweisen, daß dieser Zweck (nämlich den lebendigen Zusammenhang der Sprache mit der Individualität des Autors zu erfassen) auf unsren Gymnasien leider sehr zurücktritt, schwierig, weil man immer den Vorwurf bei der Hand hat, es seien einzelne Fälle vorschnell generalisirt“. Ganz recht, so lange man einzelne Lehrerpersönlichkeiten verantwortlich machen will; wie aber, wenn die Schuld am System selbst liegt? Ich bin bei dem zweiten Theil meiner Aufgabe angelangt.

Die lateinische Schulgrammatik steht unbestritten im Mittelpunkte des lateinischen Unterrichts. Sie begleitet die Lernenden, imponirt ihnen durch die Macht der Regel, die sie ihnen fertig geformt vorlegt, erweckt in ihnen den Glauben an unabänderliches Müßen so zu sagen instinctiv. Von ihr geht der Unterricht aus, auf sie bezieht er Alles, was die Kinder lernen; es ist das grammatische, d. h. das in die Form der Grammatik eingekleidete, nicht das sprachliche Wissen überhaupt, welches er pflegt. Der Schwerpunkt aller an die Grammatik angelehnten Maßnahmen des Unterrichts liegt in der Uebersetzungspraxis. Das Uebersetzungsbuch begleitet den Gang des grammatischen Unterrichts. Aber schon das Vocabularium, wo es eingeführt ist, zeigt, wie allmählich die Elemente des lateinischen Sprachunterrichts auseinandertreten, ohne sich organisch zu bedingen. Der Wertschatz, an reale

Anschauung wenig oder doch nicht methodisch angelehnt, dient der Uebersetzung. Die syntactischen Mittheilungen der ersten Classenstufen geschehen in grammatischer Form, in Regeln für die Uebersetzung ins Latein, so die über die Einrenkung des deutschen Satzes für die Construction des Acc. c. Inf., des Abl. abs. Nur scheinbar bildet die lateinische Sprache den Ausgangspunkt, in Wahrheit die durch gewaltsame Reflexion stillschweigend vorausgesetzte deutsche. Selbst der vermeintliche Zusammenhang mit dem deutschen Unterricht der untersten Classenstufen zeigt sich bei analytischer Prüfung als nur lose; er kommt viel mehr der Uebersetzungsfertigkeit in die fremde Sprache zu Gute, als der Muttersprache selbst. Die ersten Uebersetzungsstoffe zeigen eine relative Gleichgültigkeit gegen den Inhalt, welchen indeß exegetisch zu behandeln gar nicht oft genug eingeschärft werden kann, damit das formale Element an dem realen ein Gegengewicht finde. Und nun wie groß ist der Zusammenhang in dem erlernten sprachlichen Wissen? Man zeige doch in Grammatik, Übungsbuch und den methodischen Maßnahmen die didactischen Mittel hierzu! Einzelne Formen, einzelne Regeln, selbst innerhalb der Declinations- und Konjugationsformen bleibt es zu sehr beim Einzelnen. Wir haben wohl Ansätze zum Vergleich, auch roh-empirische Ableitungs- oder Verwandlungs-Versuche, vor Allem höchstens Übungen zur Vermeidung von Verwechslungen. Man zeige doch die didactischen Apparate, an denen die Anfänger in den sogenannten unregelmäßigen Verben innerlich Verbundenes als solches verbinden lernen, man prüfe doch, wie der Unterricht sich überhaupt mit dem Capitel der Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten abfindet! Sehen die Schüler etwa mehr darin als Abweichungen von der Regel? Ist die Klage über „mechanisches Treiben“ nicht aus der Luft gegriffen, so ist es doch ein Unrecht, sie einzelnen Personen zur Last zu legen. Die Lehrer können nicht und haben zu wenig Zeit, über die von der Grammatik und dem Übungsbuche vorgezeichneten Wege weit hinauszugehen. Alles Weitere erscheint begreiflicherweise als ein Parergon, das den Unterrichtsgang eher hemmt als fördert. Ich habe noch nie gehört, daß die Lehrer des Lateinischen trotz der großen Stundenzahl über zu viel Zeit froh gewesen seien, eher klagen sie, daß die Zeit noch zu knapp sei. Wenn also trotz der Zeit bis in die oberste Classe die fundamentalen Kenntnisse nicht sicher genug sind und das sprachliche Wissen sich bald verflüchtigt und das Interesse am Studium der Classiker nicht nachhaltig genug ist, so wird man doch immer wieder auf das grammatische Unterrichtssystem selbst zurückgehen müssen, um den Grund zu finden. Es erscheint mir immer wie eine unbewusste Selbstironie, wenn die Lehrer, denen die Grammatik Gang und Methode des Unterrichts vorschreibt, ihnen die Sorge den Stoff beizubringen nimmt und ihnen nur die Aufgabe stellt das Gegebene sicher zu machen, neben denen die Grammatik wie ein stummer Lehrer erscheint, wenn sie so eifrig das Recht ihrer Individualität betonen, „ihre Pädagogik sich selbst zu machen“. Je größer die Erfolge der Lehrer sind, desto treuer haben letztere sich an das überlieferte System angeschlossen, haben sich wohl gehütet widerstreitende Momente in den Unterricht zu tragen, haben ihre Individualität der Macht und der Autorität ihres stummen Lehrgenossen unterzuordnen verstanden. Ich habe vorhin schon auf die geschichtliche Entwicklung der Grammatik hingewiesen. Sie war in ihrer ursprünglichen Gestalt ein Hilfsmittel kürzester Art, sie machte keinen Anspruch auf selbständigen Werth; sie war ein Faden, an welchem entlang die Sprachkenntnisse erworben wurden, aber — aus dem Studium der Sprachstoffe selbst. Und wenn man uns hinweist auf die Zeiten, wo die Schüler mit ungetheiltem Interesse ihren Classikerstudien oblagen, so vergißt man nur, daß eben damals ganz andre psychologische Momente wirksam waren, namentlich die Anschauung, das lebendige Wort des Lehrers, Momente, welche mit der überhandnehmenden Ausbildung der Lehrmittel,

namentlich aber der Grammatik als eines selbständigen Studiengweiges mehr und mehr verdrängt worden sind, eben weil die Grammatik einen großen Theil dessen an sich gerissen hat, was früher dem Lehrer seinen persönlichen Einfluß gab, und weil sie den Unterricht secundär gemacht hat. Nicht zum Vortheil des Gymnasiums stellt sich die tradierte Grammatik selbständig zwischen die Lesestoffe und die Lernenden und durchzieht nun wie ein Schlingengewächs alle Momente des Sprachunterrichts, sie beherrschend und beeinflussend, immer wieder zwingend auf sie zurückzubeziehen. Die grammatische Darstellung des Sprachstoffs steht mit ihrem thatsächlichen Einfluß viel höher als die Sprache selbst. Nur daß die Macht der Tradition den dogmatischen Irrthum erzeugt hat, als wäre die Grammatik und die Sprache ohne Weiteres identisch. Woran liegt das? An den verkehrten Vorstellungen, welche man von den logischen Processen der Sprache überhaupt, der lateinischen insbesondrer sich macht. Ist es nicht so, als ob die lateinische Sprache wie eine Incarnation der Logik überhaupt aufgefaßt werde? Von der Quarta ab, wo die erste classische Lectüre eintritt, spaltet sich der Sprachunterricht in zwei Theile, den grammatischen und exegetischen. Daneben geht ohne Fühlung nach beiden Seiten das Vocabular; mit der Grammatik Hand in Hand das Uebersetzungsbuch. Die Analyse des exegetischen Unterrichts wird den eminenten Einfluß der Grammatik aufdecken können. Die Schüler kommen wohl jetzt zu Stoffen, welche inhaltlich die geistige Spannkraft, das Interesse erregen müssen. Sie sollen den Inhalt sich aus dem Verständniß des Sprachlichen heraus erarbeiten. Das muß so sein. Nun tritt aber die sprachliche Exposition wieder in den Dienst der Grammatik. Was die Schüler da Neues oder Altes finden, wird auf die Grammatik bezogen. Da aber die Grammatik vor Allem der Uebersetzungstechnik dient, so tritt auch in der Exposition ganz unwillkürlich jener formale Zweck in den Vordergrund. Da liegt die Gefahr vor dem Vorstellungskreis nahe, als wenn die Autoren an der Hand der Grammatik geschrieben oder sich nach dem Deutschen gerichtet hätten oder sich richten müßten. Man braucht ja nur auf die exegetische Form zu achten: auch im Classiker heißt es, nach Verben des Fürchtens werde das deutsche daß durch *ne überseht*; so tritt bei vorkommendem Acc. c. Inf. die entsprechende grammatische Operationsregel ins Bewußtsein, oder die Anfänger erinnern sich wieder, daß lateinisch A zum Ausdruck des deutschen B gebraucht werde, oder daß lateinisch A abweichend vom deutschen B gebraucht sei, oder daß hier die deutsche Sprache nicht so genau denke. Soll etwa der Exeget für die exegetischen Stunden auf eigne Faust andre Darstellungsweisen erfinden als er sie in den grammatischen Stunden verfügbar hat durch den Wortlaut der Grammatik? So sehr wir uns also auch dagegen sträuben wollen, der Schüler lernt in der Sprache der Classiker thatsächlich doch wieder nur Grammatik! Sieht es wohl da etwas Ungelegneres als individuelle Darstellungsmittel, namentlich wenn sie von der Norm der Grammatik abweichen? Da müssen sie ja wieder vor der Nachahmung gewarnt werden und etwa Nachgebildetes wird als Fehler gerügt. Man müßte denn gegen alle Psychologie sich verschließen, um nicht in der Seele der Lernenden lesen zu können, um nicht zu fühlen, wie in die Bewältigung der Classiker sehr bald die Vorstellung von allen den Schwierigkeiten eindringt, welche die Bewältigung der grammatischen Regeln mit sich brachte, welche also gar bald etwas von der Frische nimmt, womit die Schüler der Lectüre entgegenzehen. Wie nun die Betreibung des grammatischen Unterrichts in Folge des *genus mixtum* der Gefahr ausgesetzt ist, zwischen zwei Extremen sich zu bewegen, entweder sich in die einzelnen Regeln zu verlieren, am Einzelnen hängen zu bleiben, um es zu gedächtnismäßiger Festigkeit und relativer Sicherheit zu bringen, oder andrerseits auf den Abweg philosophischen Deducierens zu gerathen, so wird auch die sprachliche Exegese von dieser

Gefahr nicht frei sein. Daß an der Lectüre Grammatik getrieben werde, ist ja im Interesse der Classenpensen gar nicht zu umgehen, so lange eben der Sprachbetrieb an die tradierte Form der Grammatik gebunden ist. Das ist leider viel zu sehr ein vorläufig noch theoretisches Postulat, die Autoren nicht zu exemplificierten Grammatiken zu machen, aber ich denke, man sieht daraus auch den Widerstreit zwischen dem gegenwärtig noch vorhandenen Formalismus und dem Realismus, auf welchem die Hoffnungen auf Reform der Gymnasien beruhen.

Es dreht sich demnach die Frage nach der Möglichkeit einer mehr sachlichen Exegese der Autoren um die Frage nach Gewinnung eines Sprachunterrichts, welcher erstere nicht hemmt. Wenn — wie das grammatische System gegenwärtig beschaffen ist — auf die Gewinnung weiter Gesichtspunkte, welche größere zurückgelegte Strecken als Ganzes umfassen, kaum zu rechnen, wenn die Sorge immer wieder auf den sicheren Besitz der einzelnen Regeln hinausgeht, ohne der Entwicklung eines mehr theoretischen Interesses Zeit und Raum zu geben, wenn erfahrungsmäßig die Durcharbeitung einzelner im Detail zergliederter §§ mit großen Schwierigkeiten verknüpft ist, so werden auch in der Exposition ähnliche Erfahrungen gemacht werden. Sind die schriftlichen Uebungen ein feindliches Heerlager, wo die Gegner im Hinterhalt liegend sollen bekämpft werden, so knüpft sich auch an die Lectüre der Autoren die Vorstellung von solch lauernden Feinden. War die Grammatik eine Darstellung fremdsprachlicher Erscheinungen im Spiegel der Muttersprache, so macht diese Thatsache sich auch in der Uebersetzung der Classiker geltend. Letztere ist eine Kunst, welche erarbeitet sein will aus eingehenden Studien und Vergleichen der fremd- und muttersprachlichen Darstellungsmittel, nicht das Werk des Zufalls oder eines jeweilig vorhandenen ästhetischen Instinkts. Nun verglich die Grammatik wohl, aber lediglich Einzelnes, so daß sie viel zu wenig eine Quelle geeigneter Funde sein kann. Ihre muttersprachliche Uebersetzung ist ferner einseitig, unvollständig, oft auch auf künstlicher Accommodation der Muttersprache an die lateinische beruhend. Dadurch hat sich eine Art Schulsprache überliefert, welche mit der lebendigen Entwicklung der deutschen Schriftsprache nicht gleichen Schritt halten kann. Weil aber die Grammatik vorzugsweise die Uebersetzungstechnik ins Latein sich dienstbar macht und ihr die Mittel an die Hand giebt, so muß nothwendig ein unklares Zueinander entstehen, durch welches wenigstens der eine Theil, die Muttersprache nicht gefördert wird. Man wird aber doch festhalten müssen, daß der Erfolg des Sprachunterrichts in gleicher Weise der fremden wie der Muttersprache zu Gute kommen muß, und wenn das nicht der Fall ist, offenbar Fehler vorliegen. Es ist nun dies möglich nur durch das schärfste Auseinanderhalten und Entgegensetzen der beiderseitigen Spracheigenthümlichkeiten; dies wird aber geschehen, wenn es sich handelt um das Vergleichen zweier ihrer Natur nach verschiedener sprachlicher Anschauungsweisen und der daraus sich ergebenden Darstellungsmittel. Was wir Stilistik nennen, ist ja nicht nur eine Summe phraseologischer Apparate, sondern das Studium fremdsprachlicher Darstellungsmittel im Gegensatz zu denen der Muttersprache. Nun liegen die der lateinischen Sprache fast ausschließlich in der Combination und Subsumtion der Begriffe: lat. Stilistik ohne Studium des Zusammenhangs sprachlicher Darstellung ist gar nichts. Wir verfügen wohl über ein reicheres phraseologisches Material, die lateinische Sprache ist dagegen arm, reich in ihrer Weise durch die Vielgestaltigkeit, wie sie durch die wunderbare Kunst unterordnender Redeweise erzeugt wird. Daher hat ja Nügelbach sehr Recht, wenn er sagt, Alles was deutsch correct gedacht sei, lasse sich auch lateinisch ausdrücken. Wir sind nun nach allem früher Gesagten zu der Frage berechtigt: wenn die tradierte

lateinische Grammatik kaum das Bild eines Satzes, eines Satzgefüges, einer Satzgruppe darzustellen in der Lage war, kann sie da der organische Vorläufer einer so geistvollen Sprachbehandlung sein, wie sie durch Nögelsbach angebahnt wurde? Kann sie das Mittel sein, aus der die Schüler mit Methode die beiderseitigen Sprachidiome vergleichen lernen und einmal selbst mit Genuß operieren können und zwar nicht nur operieren im stilgerechten Uebersetzen ins Lateinische, sondern eben so sehr, vielleicht noch mehr in die Muttersprache? Ciceronianismen machen noch nicht allein gute lateinische Diction, wie durch E.-S.'s Grammatik leicht die Vorstellung erweckt wird. Man weise doch einmal nach, welchen Einfluß Nögelsbachs Stilistik auf die Fortentwicklung der lateinischen Schulgrammatik ausgeübt hat! Das grammatische System steht ja nicht hoch genug über den einzelnen Momenten des Sprachunterrichts: es fördert zu einseitig nur das Uebersetzen ins Lateinische. Daher finde ich denn auch, daß unter dem autoritativen Einfluß des grammatischen Unterrichts und unter der Vorstellung des durch denselben bedingten obersten Zwecks ihres Sprachstudiums die Schüler viel zu sehr am Wort, am Einzelnen, an accomodierter Uebersetzung festkleben wollen, daß ihnen nur mit andauernder Mühe eine Vorstellung von dem reichen Schatz muttersprachlicher Darstellungsmittel gemacht werden kann: sie brauchen nur zuzugreifen, wenn sie den Muth hätten. Ueber ein reiches phraseologisches Material im Latein verfügen die Schüler viel leichter; auch befestigt sich ja die Vorstellung durch jahrelange Gewöhnung, der Hauptzweck sei erreicht, wenn die schriftlichen Uebersetzungen ins Latein befriedigten, alles Andre sei von untergeordneter Bedeutung. Hat sich so mit dem grammatischen Studium die Vorstellung von der hervorragenden Wichtigkeit jenes formalen Zwecks eng verflochten, so ist hierin psychologisch das wesentlichste Hemmniß zu erblicken für die Erkämpfung des Inhalts aus der sprachlichen Hülle, für die frische und lebendige Freude an der Welt der Alten. Indem also die tradierte Grammatik mit der Bedeutung eines selbständigen Studienobjects sich zwischen die sprachliche Form und den Inhalt der Classiker stellt, entsteht die Folge, daß die sprachliche Form nicht direct auf den Inhalt bezogen wird, sondern erst auf die Grammatik, es wird also vom Inhalt zunächst abgeleitet oder doch der Zugang zu ihm künstlich erschwert, indem überdies alle beim Grammatiktreiben in Frage kommenden psychologischen Momente mitwirkend sind. Sehe ich übrigens recht, so finde ich keine ganz einheitliche Methodik im Betrieb der Grammatik und der Stilistik, deshalb weil eben beide nach verschiedenen, bisher noch nicht organisch verschmolzenen oder auf einander bezogenen Principien behandelt werden. Der grammatische Unterricht sorgt bei Zeiten für Ueberlieferung der phraseologisch-stilistischen *Specificae*, welche die Grammatik bietet. Es ist ja gar nicht zu vermeiden, daß jeder Lehrer ängstlich bemüht ist, die Schüler seinem Nachfolger nicht ohne Kenntniß jener zu übergeben. Man sieht eine Unsicherheit gegen Normatives nicht so streng an als einen groben Barbarismus, welchen die Grammatik hat verhüten wollen. Darunter leidet aber die Sicherheit der Fundamente, wie in der Formenlehre die ängstliche Sorge ja die Ausnahmen zu fester Kenntniß zu bringen dem regelrechten Flectierenkönnen Eintrag thut. Die Klagen über abnehmende Leistungen richten sich nun viel mehr gegen das Fundamentale, als gegen das Stilistische. Die Erreichung eines gewissen *color latinus* ist nichts Ungewöhnliches. Die Schüler der oberen Classen versuchen sich nicht ohne Geschick selbstthätig am Periodenbau und an Verwendung stilistischer Mittel, man kann in dieser Hinsicht manche Freude erleben. Es ist als ob die Schüler diesem Zweig des Unterrichts mehr Geschmac abgewönnen, während selbst die Repetitionen der Grammatik nicht im Stande sind, alte Fehler auszumergen. Wäre die größere Reife allein im Spiel, so wäre es doch schmähslich, wenn dieselbe Reife vor elementaren Verstößen

sich nicht scheute. Nein es liegt an der Verschiedenheit der Behandlung. Die Macht unmittelbarer Anschauung wirkt jetzt, die Sprache spricht jetzt ohne ein Medium zu Auge und Ohr, da wird beobachtet, aus der Lectüre selbst geschöpft und gelernt und je unmittelbarer das Verhältniß der Lernenden zu ihrer Lectüre sich gestaltet, desto größer der Erfolg. Hier das offene Geheimniß des früheren Sprachunterrichts. Dagegen knüpft sich an die Wiederholung der früheren Pensum ein gewisser Widerwille, der psychologisch sich wohl begründen läßt. Wenn erst einmal die Uebersetzungsübungen hergehen werden neben andren Uebungen, welche der Befestigung der aus dem Classikerstudium erarbeiteten inhaltlichen und formalen Momente dienen sollen, dann sind wir eines frischeren Zuges im Gymnasialleben sicher. Vorläufig lastet auf dem Gymnasium der Formalismus noch wie ein drückender Alp. Ich will noch einige Blicke auf die Vorstellungskreise der Schüler werfen. Bringen wir einmal die Verschiedenheit der Vorstellungen, soweit sie von localen Verhältnissen abhängen, von großen oder kleinen Städten, Industrieorten, Festungen, ebenen oder gebirgigen Gegenden u. s. f. in Abzug, so bleibt eine Erscheinung übrig, welche für die Abnahme des freien Interesses an classischen Studien ein richtiger Erklärungsgrund ist. Es ist etwas Schönes um die Gabe unmittelbarer Beobachtung: Sehen und Gesehen ist bekanntlich zweierlei. Der Gabe zu sehen schließt sich aufs Engste an der Trieb sehen, beobachten zu wollen, selbst zu suchen, zu vergleichen, zu combinieren, kurz die Gabe der Initiative. Es wird dies also wohl die erste Bedingung für Selbstthätigkeit sein. Innerlicher und von lebhafter Entwicklung höherer Geisteskräfte abhängig ist die Gabe innerer Anschauung, der Intuition, welche Dinge, auch ohne sie sinnlich wahrnehmbar vor sich zu haben, so wahr schaut und sich vergegenwärtigt, als wenn sie sinnlich wahrnehmbar vor ihr ständen. Die elementarste Stufe dieser inneren Anschauung ist die Reproduktion durch das Gedächtniß; da führt man sich Erlebtes und Gesehenes, Personen und Sachen so klar und bestimmt vor die Seele, daß man „zugreifen könnte“, „ihn ordentlich sprechen hört“, „es gleich hinhinmalen könnte“, „man noch sieht, wie dies geschah“. Die höhere Stufe ist die, Personen, die wir nie gesehen, Dinge, die wir nicht selbst erlebt, doch innerlich vor uns Gestalt gewinnen zu sehen, als könnten wir sie greifen, als nähmen sie vor unsren Augen Fleisch und Blut an, als wären wir unmittelbare Zeugen ihres Thuns. Dies ist namentlich da der Fall, wo wir an der Hand der Geschichte, des Studiums, der Dichtung in räumlich oder zeitlich Entferntes oder in das schöne Reich, das die Dichter vor uns entfalten, uns versetzen. Da ist nichts Todtes mehr, da sehen wir Alles lebendig und in wirkenden Kräften. Die höchste Stufe innerer Anschauung, die eigentlich productive, ist die echte Gottesgabe aller Kunst, ja auch aller Speculation. Für uns handelt es sich namentlich um die zweite Stufe. Je lebendiger sie sich entwickelt, je weniger sie durch Reflexion und Abstraction gehemmt ist, desto frischer und freudiger genießen wir, was Wissenschaft, was Kunst, was namentlich die Dichtung uns bescheert. Die gesammte Kunst und Schriftstellerei der Alten ist getragen von jener unreflectierten höchsten Stufe der inneren Anschauung; wir, die wir ihnen nur nachfühlen, nacherleben, ihre Schöpfungen innerlich in uns reproducieren sollen, werden dies um so vollkommener thun, je ungestörter sich die Gabe der inneren Anschauung in uns entfaltet. Auf diese psychologische Erscheinung müssen wir zurückgehen, um die Hoffnung auf realistischere Betreibung der Alterthumsstudien nicht in materialistisches Fahrwasser zu treiben. So gut als es einen Materialismus innerhalb der formalen Studien giebt, so auch einen auf dem Gebiete der Realien, der sich äußert in der Ansammlung von Notizen aller Art aus dem antiken Leben. Was wir so todtes Alterthum nennen, beruht lediglich auf einer Verwechslung des objectiven und subjectiven Moments der Studien, d. h. bezieht

sich auf die bloße Bücherweisheit, die Polyhistorie, nicht auf das Alterthum selbst, denn das wird in dem Moment grade wie jedes andre Studienobject lebendig, wo die innere Anschauung es zu innerer Reproduction bringt. **Wahrheit, Realität dieses inneren Wiedererzeugens das ist Realismus des Alterthumsstudiums!** Es ist also zunächst der Realismus des Producirens, der Homers, Sophocles', selbst der Historiker Gestaltungen Leben, Wahrheit und damit Anrecht auf ewigen Werth giebt. Homers Gestalten lassen sich nie völlig beschreiben oder gar malen, man muß sie sehen können; dann aber thut sich einem der Blick in die unerforschliche Tiefe dieser Dichtung auf. Selbst die römische Literatur trotz ihres rhetorischen Characters kennzeichnet sich durch das Reale inneren Schauens, wenn ich auch nicht in Abrede stellen will, daß schon ein Moment der Reflexion eindringt, welches die Brücke bildet zu modernen Dichtungsweisen. Vor wessen Auge nun so wahr gezeichnete Menschen nicht Fleisch und Blut gewinnen können, wer nicht das Leben und Treiben und Schaffen der Alten innerlich nachleben kann, der liest freilich aus den Classikern blos Sachen, der hat, auch wäre er der größte Polyhistor, noch keine rechte Vorstellung vom Alterthum. Man sagt uns Deutschen nun ein Uebermaß von Abstraction, von Hang zum Reflectiren nach, wodurch das innere Anschauen an lebendiger Unmittelbarkeit verliere. Die Frage ist nur, ob die Thatsache in unsrem Nationalcharacter begründet liegt oder durch die Formen namentlich der gelehrten Erziehung anerzogen? Unsre Schüler sehen doch nicht mit rechtem Verständniß, zu selbständigem Sehen und Beobachten haben sie nicht gar zu großes Geschick, noch weniger Initiative. Die deutschen Arbeiten aller Classen sind dies zu erkennen eine reiche psychologische Fundgrube. Neben der Beobachtung dessen, wozu die Schule anleitet, ist der Blick der meisten in das, was sie außerhalb der Schule umgiebt, in Natur und Leben doch recht trübe. Nicht Viele sehen und beobachten mit Bewußtsein und so daß sie sich Rechenschaft geben. Man fühlt es oft genug heraus, wie es nicht gelingen will, Gesehenes und Erlebtes mit der unmittelbaren Frische des Erlebens auf dem Papier zu gestalten. Es ist oft, als scheuten sie sich instinctiv mit solch sinnlicher Frische aus sich herauszutreten, als wäre das etwas Gewöhnliches, dem hohen Pathos der Schule nicht Entsprechendes. Wie schwer verbinden Schüler allgemeinere Gesichtspunkte mit dem Realen, was im Bereich ihrer Erfahrung liegt. Dieser Mangel an Sinn für das Concrete, diese Scheu vor natürlich-frischer Anschauung tritt im Classikerstudium am bemerkbarsten zu Tage. Namen, Sachen, Realien werden im Allg. wohl gemerkt, aber ein zusammenhängendes Bild zu schaffen oder in das Gelesene sich recht lebendig hinein zu versetzen das will nicht recht gelingen. Gleich als dürften sie das Gelesene nicht anders als etwas „Gelehrtes“, Entlegenes, ihren Anschauungen Fremdes aufnehmen, als dürften die Gestalten, von denen sie lesen, nicht auferstehen, um wieder Menschen zu sein wie eben Menschen sind. Gleich als läge vor ihren Augen immer eine Nebelhülle, die sie nicht ins Helle sehen ließe. Ich glaube diese Nebelhülle erklärt sich aus einer Verwechslung, vielleicht auch einer unbewußten Identificierung der Quellen, aus denen sie schöpfen mit dem, was sie daraus schöpfen sollen. Ein Achill, ein Pericles, eine Antigone das sind doch keine gelehrten Erscheinungen, das sind doch reine Menschen, nur das Studium Homers, Sophocles', der Historiker, durch welches wir diese Gestalten erfassen, das ist die gelehrte Quelle. Wir Philologen sind in der schlimmen Lage, daß man unsre Gelehrsamkeit für ganz andrer Art hält als andrer Gelehrten, als seien wir mit sammt unserm Alterthum halbtodte, für die Welt nicht recht brauchbare Menschen. Der Schluß von einzelnen Exemplaren auf die Gattung ist kühn, beruht aber psychologisch auf der vorhin gekennzeichneten Identificierung der Quelle und der Resultate. So erweckt wohl auch in den Schülervorstellungen dieses „Gelehrte“ eine Art ahnungs-

vollen Grauens, welches den Gedanken erzeugt, als litten die Lehrer es nicht einfach, natürlich, unmittelbar, lebendig, menschlich zu denken, zu empfinden, also auch nicht zu dem Genuß zu kommen, der ja auch im „practischen“ Leben manche frohe Stunde bereiten kann. Ich glaube der Formalismus, dessen Quelle in dem Grammatiktreiben zu suchen, trägt mit die Schuld daran. Die Gesamtanlage des Sprachunterrichts, welcher Alles was gelernt wird, auf die Grammatik bezieht, welcher auch die Beobachtung der sprachlichen Darstellung der Classiker zu keiner unmittelbaren macht, legt vor die Entwicklung der Beobachtung, der Initiative das hemmende Moment einer Abstraction, aus welcher heraus der kassende Zwiespalt zwischen den Forderungen der Schule und denen des Lebens sich entwickelt hat. Und nun vergessen wir nicht, der Betrieb der Grammatik geht auf breiten, ausgetretenen Wegen, aber können wir dasselbe von dem realistischeren Interpretationsbetrieb behaupten? Einmal haben wir noch gar keine genügenden Lehrmittel. Die Anschauung durch Bildwerke u. zu unterstützen halten Manche immer noch für eine unnütze Spielerei, die Ausgaben mit Anmerkungen sind durchaus nicht von pädagogisch-didactischen Gesichtspunkten bestimmt. Wenn nun wohl auch auf Ermittlung des Inhalts große Sorge verwandt wird, so fehlt es doch noch an den methodischen Veranstaltungen, um das Interesse an den Classikerstudien zu concentriren im Scriptum, im Aufsatz, in der Anlage von Sammlungen nicht blos phraseologischer Inhalts u. s. w. Gelegentliches und von subjectiven Stimmungen Abhängiges ist ja wohl vorhanden.

Die Operationen der Zerlegung der Classiker sind compliciert und schwer. Die Schüler sollen an ihnen denken lernen. Dazu gehört viel. Psychologisch gebildete Lehrer wissen nun und erfahren es alle Tage, wie schwer sich die Schüler hierzu bringen lassen. Fast wie eine *pia calliditas* ist es, wenn sie um die Probleme herumzugehen wissen, deren Lösung sie wohl ahnen. Hier kommt eben der natürliche Mensch zum Vorschein. Mit wie feiner Sophistik versteht es doch das Gedächtniß das schlummernde Denken zu vertreten! Wenn oft redlicher Fleiß sich quält mit Zweifeln, Bedenken und Kopfschmerzen, setzt das Gedächtniß oft mit naiver Experimentierkunst die bunte Mosaik der Uebersetzung zusammen. Es wäre einmal eine lohnende Aufgabe, sich an eine wissenschaftliche Analyse der Schülerfehler zu machen, da würde es sich zeigen, wie ein großes Conto auf unzulänglich ausgebildete Gesicht- oder Gehörvorstellungen kommt, ein großes auf phonetische Irrthümer, eines auf zu kurz gesponnene Vorstellungs- und Uebungsreihen, eines auf mechanischen Gehorsam gegen den Regelwortlaut resp. die Terminologie der Grammatik, eines auf verkehrte Analogieen, eines auf die Neigung zu mechanischer Uebersetzung des Deutschen in das Lateinische, deren tieferer Grund in ungenügend durchgeführtem methodischem Vergleich der beiden Idiome liegt, dann erst eines auf Unvermögen sich in die Anschauungsweise der lat. Sprache hineinzuversetzen. Das Conto der Flüchtigkeit und vorübergehenden Gedächtnißschwäche ist kleiner als man wohl meinen sollte. Es wäre bei dem Fleiß und dem Eifer des Sprachunterrichts nicht gerathen, letzteres Conto sich zu groß zu denken, vielmehr liegt es an der großen Abhängigkeit der Lehrer von der Grammatik, welche aus Sorge für Einheit des Unterrichts und Ausnutzung der Zeit sie sich nicht weit genug von dem Tenor der grammatischen Darstellung entfernen läßt. So fehlen manche fruchtbaren Uebungen, welche dem Combinationsvermögen, dem disjunctiven Denken zu Gute kämen, die das Interesse auch am Wissen anregen könnten, so drängt die Zeit sich in zu engem Gleise zu bewegen, so kommt in die Formen der Uebung etwas Monotonies. Demnach bleibt in jeder Classe ein Bruchtheil unverstanden, unverarbeitet, geht so von Classe zu Classe, kehrt

oft beharrlich in den Fehlern wieder, und dieses Residuum ist wie ein Wechsel auf die Zukunft, dessen Einlösung je später desto schwieriger, manchmal auch unmöglich erscheint. Mit anderen Worten, es ist ein Stück unentwickelten Denkens bis nach oben übrig geblieben. Indes liegt dazu der Grund nicht allein in dem durch die Grammatik bedingten Lehrgange. Es ist freilich wahr, die Individualitäten haben eine so unverwüsthche oder doch so auffallend große Widerstandskraft, daß ihre Entwicklung oft genug nicht durch, sondern trotz der auf sie einwirkenden Einflüsse sich vollzieht. Die unendlich fleißige und beharrliche Repetition derselben Dinge durch fast alle Classen giebt dem Gedächtniß so viele Haltepunkte, daß viele Schüler mit ihm operieren, als wenn sie hinsichtlich des Verstandes reich begabt wären. Dies auch der Grund, daß viele Schüler unterer Classen später sich ganz anders zeigen. Wir müssen noch weiter zusehen. Der erste fremdsprachliche Unterricht tritt an die Kinder heran mehr unter dem Eindruck conventioneller oder tradirter Nothwendigkeit, als durch ein inneres Interesse vorbereitet, vermittelt, angeknüpft. Es ist zunächst auch kein psychologisches Interesse in Mitwirkung. Eine fremde Welt der Formen thut sich vor ihren Blicken auf, aber sie sehen sie nicht entstehen, sie helfen nicht selbst mit: fertig und als fertige Ganze treten in der Reihenfolge des Systems die Partien der Grammatik an sie heran. Es muß eine Kluft zwischen dem Stoff und den Individualitäten bestehen bleiben; nur die Macht der jahrelangen Gewohnheit scheint sie allmählich zu schließen. Es ist für uns schon ein wichtiges Ereigniß, wenn wir es fühlen, wie die Schüler an diesem Stoffe ihrer Kraft sich bewußt zu werden beginnen. Indes ist das keine Selbstthätigkeit, es ist im Grunde nur ein secundäres Moment. Die didactischen Maßnahmen erstrecken sich auf die fertigen Stoffe, Paradigmen werden gelernt, geübt, angewendet in schriftlichen und mündlichen Flexionsübungen, in den ersten Uebersetzungsübungen. Die Anleitung zum Beobachten ist nicht primär: sie sehen ja die Sachen (die Formen &c.) nicht zuerst, benennen sie, ziehen Vergleiche und Schlüsse aus ihnen, sondern sie sehen immer nur die Bestätigung des in Regelform an sie heranzetragenen Stoffes. Geht ja sogar die Benennung der Sache selbst voraus. Diese Thatsache zieht sich durch den gesammten grammatischen Unterricht: er hat keine Stelle für unmittelbares Sehen und Beobachten, sondern nur für mittelbares. Darum ist der Blick der Schüler insgemein so blöde, das weiß der mathematische, geographische, naturkundliche, der Zeichenlehrer am besten. Nun concentrirt der erste fremdsprachliche Unterricht das Interesse der Schüler im Uebersetzen, d. h. in einem practischen Können, dem gegenüber aber auch das Recht eines von practischen Bedürfnissen nicht unmittelbar bestimmten Wissens betont werden muß. Das Vocabelsammeln dient dem Uebersetzen, sie sind keinem rein sachlichen Interesse, etwa dem geschichtlichen, empirisch-practischen, mythologischen u. s. w. entnommen. Es hat sich noch kein Vocabular dauernd in der Schule erhalten, dessen Tenor der Befriedigung des Interesses an Realien gegolten. So wird nothwendig an den lateinischen Unterricht die Vorstellung sich knüpfen, als gipfle er in der Kunst der Uebersetzung ins Lateinische. Darnach finden die Schüler ihre Plätze, darnach ihre Censuren. Hat sich nun in den ersten Jahren des lateinischen Unterrichts der feste Glaube an die Superiorität der Uebersetzungspraxis vor allen weiteren Momenten des Sprachunterrichts eingewurzelt, so wird es natürlich je weiter hin schwerer sie an den Gedanken zu gewöhnen, daß jene wohl ein Mittel, ja selbst ein Zweck seien, aber nicht der einzige, der höchste, daß vielmehr die Lesung und verständiges Studium der Autoren doch noch viel höher stehe. Die fortschreitende Sicherheit der grammatischen Kenntnisse geht nicht parallel mit zunehmender Entwicklung der Gabe zu sehen und zu beobachten, vielmehr absorbiert die abstracte Form der Regel, die der selbständigen Beobachtung nicht als ihr nothwendiges

Resultat folgt, das Interesse der Schüler viel zu sehr, um für frisches Beobachten den Blick noch ungetrübt und offen zu halten. So finden wir ja die Thatsache gar nicht selten, daß gute Lateinschreiber die Lectüre dem Inhalt nach gedanken- und erfolglos betreiben und auch im deutschen Aufsatz sich als sehr gedankenarm erweisen. Und kann denn dies wunderbar sein, wenn die Grammatik jahrelang die Regeln fertig giebt, wenn sie die Schüler an der Auffindung, Beobachtung und Combination nicht Theil nehmen läßt, wenn sie für die Schüler denkt, so daß sie das von ihr Vorgedachte nur nachzudenken und einzuprägen haben, wenn da der Kreis logischer Prozesse nur eng bleibt, wenn da so manche Gedankenreihen nur kurz und wenig fest verbunden erscheinen? In den deutschen Aufsätzen zeigt sich das enge Gesichtsfeld, mag auch immerhin das Gedächtniß mit geschickt angebrachten Reminiscenzen aller Art den Schein des Denkens erwecken. Es trägt mancherlei auch bei der überwiegend schriftliche Charakter der Uebungen und Uebungsmittel. Man gebe nur dem freien, von dem Substrat der Grammatik nicht unmittelbar abhängigen Wort einen größeren Spielraum! Man beschränke die Grammatik auf das Kürzeste und gebe dem Lehrer, was des Lehrers ist, die Macht des lebendigen Worts! Endlich noch ein practischer Gesichtspunkt. Es liegt nahe, daß in täglicher Praxis Lehrer und Schüler nächste Ziele in erster Linie vor Augen haben. Wenn das Gymnasium jetzt schon auf jener harmonischen Ausöhnung des Realismus mit dem Formalismus beruhte, so müßte die Einheit des auf ihm erbauten Organismus auch in den Objecten der Prüfung sich zeigen, so müßten inhaltliche Ergebnisse der Exegese und Lectüre genau ebenso ermittelt werden als das grammatische Wissen und Können unbedingt gefordert wird. Das ist bis jetzt aber nur vereinzelt, d. h. noch nicht organisch genug der Fall, kann es auch nicht eher, als die didactischen Apparate noch mehr als bisher für Gewinnung inhaltlicher Ergebnisse in voller Thätigkeit sind, nicht aber reale Exegese noch von Zufällen, Neigungen, dem Geschick Einzelner abhängig ist. Kann man jetzt wohl behaupten, daß wenn von Seiten Einzelner einseitig der formale Theil des Sprachunterrichts über dem realen bevorzugt werden sollte, sie damit in principiellen Gegensatz zu den Zwecken des Gymnasiums treten? Ich denke, es wird bis jetzt der organische Zusammenhang der beiden Reformfragen zu Tage getreten sein. Das auf formalistischen Zwecken beruhende Unterrichtssystem ist viel zu materialistisch, um sich für Heranziehung zur Selbstthätigkeit als tauglich zu erweisen. Wir haben wohl eine Spur von Selbstthätigkeit in der Privatlectüre. Dieselbe wird immer mit den Bedürfnissen des Schulunterrichts in Zusammenhang stehen und von diesen aus geleitet werden. Aber es zeigt sich eben da, wo die Jugend einen relativ freieren Spielraum hat, wo sie vielleicht mehr als sonst ihren Neigungen folgen kann, nur dies, daß das private Studium in günstigeren Fällen Ansätze zu eigener, selbständiger Arbeit aufzuweisen hat. Und doch wäre hier ein reiches, weites Feld der Beobachtung, Sammlung sprachlicher, nicht blos phraseologischer Art, sachlicher, geschichtlicher Beziehungen, des Studiums alterthümlichen Lebens und antiquer Menschen. Je lebendiger der Unterricht auf dem oben charakterisirten Realismus sich aufzubauen wird, desto mehr wird er die Jugend frisch und willig mitarbeiten, mitstudieren wollen sehen. —

Ein Postulat ist nicht dadurch real, daß man, gleich als wäre es real, es recht oft äußert. Im inneren Leben der Gymnasien hat man allen Grund gehabt sich zu fragen, ob dies mit der organischen Hereinnahme realistischerer Betreibung der Alterthumsstudien denn wirklich der Fall sei. Ich glaube nicht, daß das tradierte grammatische Unterrichtssystem das Fundament für eine Reform sein kann. Ich werde jetzt, wo ich am Ende dieser Untersuchung stehe, verallgemeinern müssen, um dann

für die weiterhin anzustellenden Prüfungen den Boden zu gewinnen. Es ist die synthetisch-deductive Methode, welcher das Gymnasium seinen Traditionen nach sich dienstbar gemacht hat. Es ist eine nicht zu verkennende Wechselwirkung zwischen diesen beiden: Der tradierte Grammatikunterricht kann nur synthetisch sein, und die synthetische Methode kann sich nur auf Hilfsmittel stützen, welche den Stoff fertig gestellt und formuliert in systematischer Reihenfolge gruppiert an die Schüler herantragen. Es geht nicht an, eines ohne das andre zu negieren oder zu setzen. Beide in ihrer engen Verbindung machen den Lehrer zum Organ der Uebung, der Befestigung des Stoffs, weniger zu einem Gehülfen des Schülers, selbst sich die Wissensobjecte mit allen psychologisch bestimmten Operationsmitteln zu erarbeiten. Beide bezwecken nicht Selbstthätigkeit, sie nehmen günstigen Falles einzelne Momente derselben als secundäre Elemente auf. Da nun die tradierte Grammatik sich wesentlich in den Dienst des Uebersetzungsbedürfnisses, des Formalismus gestellt hat, so kann das Resultat der auf ihr beruhenden synthetischen Methode auch vorzugsweise nur dem Formalismus zu Gute kommen. Es hat sich diese Bildungsrichtung als einseitig erwiesen; sie soll nun nicht verdrängt, sondern eine Seite, ein Moment einer vielseitigeren Betreibung der Alterthumsstudien werden. Gegenwärtig stehen wir vor einem Widerstreit: erweiterte und zeitgemäßere Studienrichtungen lassen sich nicht durchführen auf Grund der Hilfsmittel und derjenigen Methodik, welche anderen Richtungen diene. Aus diesem Widerstreit wolle man einmal die Klagen über die abnehmenden Leistungen erklären, aus diesem Widerstreit wolle man das Gymnasium erlösen. Nur an dieser Stelle ist der Hebel anzusetzen, der die Reform ermöglicht. —

Ich bin mit dem ersten Theile meiner Aufgabe fertig, an die weiteren, positiven Darstellungen hoffe ich zu gehen, wenn Zeit, Kraft und Gesundheit es gestatten. Mögen manche meiner Leser vielleicht anderer Ansicht sein, das eine, hoffe ich, werden sie aus meiner Darstellung herausfühlen, das wärmste Interesse für das Gymnasium. Das Gymnasium ist unter den Schulorganismen der lebensfähigste nicht durch die Macht seiner Tradition, sondern durch den unerschöpflichen Reichthum des Ideengehalts, der freilich nur durch die sauerste und unablässigste Arbeit wie ein Schatz aus der Tiefe gehoben, erschlossen und zu productiver Verwerthung in Umlauf gesetzt wird.

