



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Die neue sächsische Gymnasial-Verordnung und die Überbürdungsfrage.

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

daß der letztern die Absicht einer ökonomischen Verbesserung ihres Betriebes zu Grunde liegt?

Einen nachhaltigen Ertrag kann und soll die Besserungssteuer nicht aufbringen; derselbe würde vielmehr in demselben Maße schwinden, wie der bessernde Zweck der Steuer erreicht werden würde. Daher erscheint sie auch nicht geeignet, zur Deckung der laufenden Bedürfnisse des Reiches beizutragen. Könnte sie aber nicht nutzbar gemacht werden zum Wohle der arbeitenden Klassen? Sollte nicht die für niemand nutzbringende Verschwendung derer, welche von der Arbeit ihrer Mitmenschen Gewinn und Vermögen ziehen, endlich wenigstens dazu dienen, den letztern ein sorgenfreies Alter zu bereiten? Durch die Begründung von Altersversorgungsanstalten aus den Erträgen der Besserungssteuer würde vorübergehender Mißbrauch in dauernde Wohlthat umgesetzt werden, ein Ziel, welches wohl des Versuches wert ist.



Die neue sächsische Gymnasial-Verordnung und die Überbürdungsfrage.



Alle Freunde des Gymnasiums erfüllte es mit lebhafter Freude, als letztes Frühjahr der sächsische Kultusminister Herr von Gerber ein Rundschreiben an die Direktoren der sächsischen Gymnasien erließ, in welchem er die von vielen Seiten erhobenen Klagen wegen Überbürdung unsrer Gymnasiasten bis zu einem gewissen Grade anerkannte, auf einige der wichtigsten Gründe jener Erscheinung hinwies und zugleich eine Zusammenkunft der sächsischen Gymnasialdirektoren in Aussicht stellte, deren Aufgabe es sein sollte, die notwendigen Änderungen im Regulativ zu beraten. Unter den Gymnasiallehrern Sachsens freilich rief jenes Rundschreiben eine gewisse Aufregung hervor. Man war in diesen Kreisen überzeugt, daß man redlich bemüht gewesen sei, den gesteigerten Ansprüchen des Regulativs vom Jahre 1876 allenthalben gerecht zu werden, und fühlte sich von den in dem ministeriellen Schreiben enthaltenen Ausführungen umso peinlicher berührt, als in den letzten Jahren auch nicht ein einziges Mal Stimmen laut geworden waren, daß im sächsischen Gymnasialwesen erhebliche Mißstände um sich gegriffen hätten. Sodann aber war man hier gewöhnt, die sächsischen Anstalten um ihrer Leistungen im Lateinischen und Griechischen willen über die preußischen zu stellen. Da nun zugleich das Gerücht sich verbreitete, das sächsische Ministerium trage sich mit dem Plane, dem neuen preußischen Entwurfe

zuzustimmen, welcher zur Entlastung der am meisten überbürdeten Quarta den Beginn des Griechischen der Untertertia zuwies und den Ausfall an griechischen Stunden auf Kosten des Lateins in den obern Klassen ersetzte, so wurde die Befürchtung laut, es möchte das sächsische Gymnasium, welches mehr als das preußische den humanistischen Charakter sich treu bewahrt hat, dieses Charakters entkleidet werden und damit ein Verfall der klassischen Studien eintreten.

Kein Wunder, wenn darum anfänglich fast allgemein in den Kreisen der sächsischen Gymnasiallehrer das ministerielle Rundschreiben auf entschiedenen Widerspruch stieß, und was hier und da geäußert worden war, kam dann zu offener Aussprache auf einer Versammlung von sächsischen Gymnasiallehrern, welche zu Pfingsten in der freundlichen Muldenstadt Grimma stattfand. Die überwiegende Mehrzahl der Redner glaubte eine Überbürdung durchaus leugnen zu müssen. Mit trüber Kassandramiene weissagte man, daß das Gymnasium seinem Verfall entgegengehen werde, wenn das Griechische aus der Quarta entfernt würde, obwohl noch vor fünfzehn Jahren fast allgemein dieser Unterricht erst mit der Untertertia begonnen hatte und dabei schließlich die Fertigkeit im Lesen der griechischen Schriftsteller nicht geringer gewesen war als heutigen Tages. Wenn nicht einer der Redner mit komischem Pathos gegen die Vermehrung des französischen Unterrichts an die deutsche Vaterlandsliebe appellirt hätte, so wäre die Stimmung zuletzt eine recht trostlose gewesen.

Allmählich mußten jedoch Besonnenere zu der Überzeugung kommen, daß Sachsen mit seinen wenigen Gymnasien der großen Menge preußischer Anstalten gegenüber keine Sonderstellung einnehmen könne, und daß ihm nichts andres übrig bleibe, als den griechischen Unterricht in Quarta auf dem Altar der nationalen Einheit zu opfern. Diese Meinung gewann langsam die Oberhand, und als die sächsischen Gymnasialdirektoren sich in Dresden unter dem Vorsitz des Kultusministers versammelten, um über die nach dem Vorgange Preußens vorzunehmenden Änderungen des Regulativs zu beraten, fanden die gemachten Vorschläge Annahme, wenn auch „mit schwerem Herzen.“

Vergleichen wir den neuen Lehrplan mit dem alten, so muß zunächst der Fortschritt anerkannt werden, der darin liegt, daß man Schülern, welche zwei Jahre lang Latein und ein Jahr lang Französisch gelernt haben, nicht noch als dritte fremde Sprache das Griechische aufbürdet, das bisher unverhältnismäßig hohe Anforderungen an sie stellte. Während der Quartaner bis jetzt mit den Anfangsgründen dreier Sprachen zu gleicher Zeit zu kämpfen hatte, wird er in Zukunft nur mit zwei fremden Sprachen zu thun haben. Die größere Anzahl von französischen Stunden, die an Stelle des Griechischen in jener Klasse eingesetzt ist, giebt ihm überdies mehr als früher Gelegenheit, wenigstens in einer der modernen Sprachen eine leidlich feste Grundlage zu erreichen. Einen andern Fortschritt sehen wir darin, daß durch die Verlegung des Beginns des griechischen Unterrichtes nach Untertertia die Realschulen und Gym-

nastien in den untern Klassen nahezu gleichgestellt worden sind, sodaß der Übergang von einer Anstalt zur andern, welcher gerade in diesen Klassen häufig stattfindet, auf keine Schwierigkeiten mehr stößt.

Weniger glücklich erscheint uns die Maßregel, daß man von Untertertia an je eine Stunde dem lateinischen Unterrichte genommen hat, um sie dem griechischen zuzulegen. Man hat damit, während früher das Latein Kern und Mittelpunkt der gymnastischen Bildung war, die Vorherrschaft dieser Sprache gebrochen und eine Doppelherrschaft geschaffen, welche nur verwirrend auf die Jugend einwirken kann. Wir reden damit keineswegs der Erhaltung der bis jetzt dem lateinischen Unterricht eingeräumten Stundenzahl das Wort. Soll eine Verringerung der zu erteilenden Stunden eintreten, so kann das am reichlichsten bedachte Latein noch am ehesten auf eine Stunde verzichten. Daß aber zum Ersatz für den in Quarta verlorenen Unterricht das Griechische in den obern Klassen eine Stunde mehr erhält, scheint uns mit Rücksicht auf die hierdurch veränderte Stellung zum Latein wenig empfehlenswert. War eine Änderung notwendig, dann ließ sich jetzt die Gelegenheit benutzen, die während des letzten Jahrzehntes ungebührlich gesteigerten Anforderungen der griechischen Grammatik auf das rechte Maß zurückzuführen.

Man hat für die Bevorzugung der griechischen Sprache auf den Gymnasien geltend gemacht, daß, ganz abgesehen von dem formalen Bildungswerte, dem Einblick in eine reiche und originelle Sprache mit neuen Formen der Wortbeugung und Satzbildung und der großartigen Literatur des geistreichsten Volkes, welches die Welt je gesehen hat, vor allem das Griechische für das deutsche Volk darum einen höhern Wert besitze, weil der deutsche Geist dem griechischen näher stehe als dem lateinischen. Uns erscheint, für den Fall, daß man das letztere zugestehen wollte, gerade hieraus der Schluß gezogen werden zu müssen, daß man darum nicht das Griechische, sondern das Latein in erster Linie für den Unterricht verwende, denn nichts kann unsrer Ansicht nach bildender auf die Jugend einwirken, als der stete Vergleich unsrer Sprache und unsers Volksgeistes mit der Sprache und dem Geiste eines von uns so verschiedenen Volkes, wie es das römische war. Es kommt hier doch nur auf den Schulwert, nicht auf den absoluten Wert eines Wissenszweiges an. „Daraus, sagt mit Recht Rümelin,*) daß die griechische Literatur sich im ganzen zur römischen wie das Original zur Nachbildung verhält, daß insbesondre die griechischen Dichter und Philosophen hoch über den römischen stehen, daß die griechische Sprache nach Wortschatz und Formen weit reicher und vielseitiger als die lateinische ist, folgt noch keineswegs ein Vorzug vom pädagogischen Standpunkte, und es ist eine ganz verkehrte und der Sachkenntnis ermangelnde Meinung, das Griechische dem Lateinischen gleich oder gar voranstellen zu wollen. Die lateinische Sprache hat den Vorzug der einfacheren

*) Reden und Aufsätze. Neue Folge. S. 550.

Formenlehre, den strengern logischen Satzbau, die festern Regeln, einen deutlich erkennbaren normirenden Höhepunkt der klassischen Diktion eines goldnen Zeitalters, überhaupt den der Schule so willkommenen, so unerläßlichen Charakter des Disziplinierten, die Willkür Ausschließenden, das subjektive Belieben einer festen Ordnung Einfügenden. Die griechische Sprache ist ihrerseits allzu reich und abundant an Formen, von denen sie garnicht vollen Gebrauch macht, die sie mit zahllosen Ausnahmen und Varietäten durchzieht; die Syntax hat zu wenig Zwingendes; im Satzbau ist es den Nebensätzen gestattet, sich um den Hauptsatz mehr oder weniger zu bekümmern; die Dialektverschiedenheiten sind störend und verwirrend; gerade die größten und den Höhepunkt griechischen Geistes vertretenden Autoren sind nach Form und Inhalt zu schwer für das gymnastiale Alter. Thukydides, Plato, Demosthenes, die Tragiker sind nur den begabtesten und besten Schülern einigermaßen zugänglich. Das Gros der Primaner bringt für sich den Sinn nicht heraus, behilft sich mit den Übersetzungen und gelangt so zu keinem bedeutenden Eindruck. Die lateinischen Autoren dagegen, Cäsar, Nepos, Livius, Sallust, Cicero, Tacitus, Ovid, Vergil, Horaz, sind wie für die Schule gemacht, und die an sich weit reichere und originalere Literatur der Griechen bietet wenigstens der Schule hierin keine äquivalente Auswahl."

War dem Lateinischen eine Stunde zu entziehen, so durfte sie nicht dem Griechischen, sie mußte dem Deutschen gegeben werden, welches in Preußen in Sexta und Prima mit drei, in den übrigen Klassen nur mit zwei Stunden angesetzt ist, während in Sachsen nur Tertia und Sekunda mit zwei, alle übrigen Klassen mit drei Stunden bedacht sind. Eine gleichmäßige Erhöhung des deutschen Unterrichtes auf drei Stunden war unbedingt erforderlich, wenn das durch den Lehrplan gesteckte Ziel erreicht, wenn der immer mehr einreißenden Verwilderung der deutschen Sprache ein Ende gemacht werden soll. Es soll dabei nicht geäuget werden, daß der deutsche Unterricht in den letzten Jahren bedeutende Fortschritte gemacht hat, doch heben alle diese Fortschritte den Nachteil nicht auf, daß die heutige Jugend bei weitem weniger als früher unsre Klassiker liest und — wegen andrer Arbeiten — lesen kann.

Soweit die Änderungen im Lehrplan, welche sicherlich am Charakter des Gymnasiums nicht rütteln und am allerwenigsten die oft gehörte Befürchtung bestärken, das Gymnasium werde zu einer Realschule degradirt werden. Fragen wir nun weiter, inwiefern die im Lehrplane und in den neuen Verordnungen getroffenen Änderungen imstande sind, der Überbürdung der Schüler unsrer Gymnasien abzuhelpen.

Da stoßen wir zunächst auf eine Verminderung der Stundenanzahl, die, mag sie auch noch so gering sein, doch mit Dank begrüßt werden muß. Ein Vergleich der in dem Regulativ von 1876 und der neuen Verordnung von 1882 geforderten Stunden wird dies deutlich machen. Die Anzahl der wöchent-

lichen Stunden ist gesunken in I von 40 auf 39—40, in II A von 40 auf 39, in II B von 39 auf 36, in III von 38 auf 37; in IV und V ist sie dieselbe geblieben, in VI von 33 herabgegangen auf 32. Dabei haben wir immer die höchsten Ziffern angenommen und die fakultativen Fächer voll gerechnet, weil die Erfahrung lehrt, daß, vom Zeichnen und Singen abgesehen, alle, selbst die schwächsten Schüler sich nicht gern von den fakultativen Fächern abraten lassen. Sehen wir jedoch ganz von jenen Fächern ab, so stellt sich die Verminderung folgendermaßen dar: In I von 34 auf 30—34, in II von 34 auf 33, in III von 35 auf 34, in IV von 35 auf 34; in V und VI ist die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden dieselbe geblieben. Es wird mithin fortan die Stundenzahl schwanken in I zwischen 39 und 33, in II A zwischen 39 und 33, in II B zwischen 36 und 33, in III zwischen 37 und 34, in IV zwischen 37 und 34. In V wird sie 34, in VI 32 Stunden betragen. Die höchste Ziffer täglich stellt sich für Sexta auf 6, für Prima auf 8 Stunden, was bei einer maßvollen Beschränkung in den Hausaufgaben nicht zu hoch gegriffen ist.

Neben der allzugroßen Stundenzahl, welche, vereint mit der großen Menge von häuslichen Arbeiten, nicht nur in die Rechte des Elternhauses störend eingriff, sondern auch bei körperlich Schwachen die notwendige Erholung unmöglich machte, wurde in den Erlassen des preussischen und des sächsischen Kultusministeriums mit Recht das Hinübergreifen der Spezialfächer von der Universität nach den Gymnasien als ein Übelstand anerkannt und der Tadel ausgesprochen, daß vorzugsweise die jüngern Gymnasialphilologen die Gesichtspunkte dieses auf der Universität gewonnenen spezialistischen Fachstudiums unvermittelt auf die Gymnasien übertragen und die Gymnasialbedeutung des Studiums der antiken Sprachen und Literaturen weniger in der Erzielung einer allgemeinen geistigen Ausbildung als in der Erstrebung der Ausbildung für die fachmännische Philologie suchten. Als eine Folge dieser Gewohnheit wurde das Übermaß der dogmatischen Syntax bezeichnet, mit welcher schon die mittleren Klassen beschwert werden, und die Behelligung des Schülers mit allerhand syntaktischen Subtilitäten, die oft von sehr zweifelhaftem Werte und deren Erlernung in der Form abstrakter Dogmen für die Gymnasialzwecke durchaus unfruchtbar ist.

Mit dem Hinweise auf diese Übelstände soll das Spezialistentum gewiß nicht ganz verurteilt werden. Wer sich vor allem mit Griechischem oder mit Latein oder Geschichte auf der Hochschule beschäftigt hat, der mag, soweit es sich mit den Einrichtungen des Gymnasiums verträgt, an welchem er angestellt wird, in diesen Fächern zuerst Beschäftigung finden. Denn das muß zugestanden werden, daß doch nur der, welcher eine Disziplin vollständig beherrscht, darin den besten Unterricht erteilen kann, und daß ein solcher bei genügender pädagogischer Erfahrung leichter und schneller seine Schüler zum Ziele führt als einer, der selbst noch in dem Fache, welches er lehrt, zu arbeiten hat und über das Wichtige,

Wesentliche und Notwendige noch nicht zu entscheiden vermag. Wollte man das Spezialistentum ganz aus dem Gymnasium verbannen, dann wäre es ja am besten, man griffe auf die alten Zustände zurück und ließe den Unterricht in den klassischen Sprachen wieder von Theologen geben. Das Resultat würde freilich wenig Freude machen, denn die Theologen von heute sind mit den alten, was allgemeine Bildung betrifft, kaum noch zu vergleichen.

Doch wozu das Kind mit dem Bade ausschütten? Nicht sowohl an dem Spezialistentum liegen die im heutigen Gymnasium offen zu Tage tretenden Übelstände, sondern daran, daß bisher von den Regierungen nicht genug für die Vorbildung der auf der Universität herangebildeten Gelehrten zu Lehrern gethan worden ist. Ein praktisches und theoretisches Examen wurde allerdings von dem Schulamtskandidaten verlangt. Mit wenigen, gut vorbereiteten Schülern wurde eine halbstündige Probelektion gehalten, und dann gab es noch ein kurzes Examen aus der Geschichte der Pädagogik, zu dessen Erledigung die einmalige Lektüre von Kaumers „Geschichte der Pädagogik“ genügte. Das war alles. So ausgerüstet kam der Kandidat an das Gymnasium, wo er bei dem herrschenden Mangel an Lehrern oft gleich das vor allem pädagogische Erfahrungen erheischende Ordinariat der Sexta übernahm und nun nach bestem Wissen oder Nichtwissen mit dem Schulmeistern begann. Gelegenheit zur Ausbildung in der Pädagogik war wohl an der Leipziger Universität im Seminar des jüngst verstorbenen Professor Ziller gegeben. Aber diese Gelegenheit wurde von Philologen nur wenig benutzt; auch wollte das Seminar wegen ungenügender Unterstützung sich nicht recht entwickeln. Dasselbe war der Fall mit dem pädagogischen Seminar Professor Ecksteins. In dem Mangel an einer tüchtigen pädagogischen Schulung der Philologen, nicht in dem Spezialistentum müssen wir die Ursachen erkennen, daß der Unterricht in den klassischen Sprachen für unsre Jugend so wenig nutzenbringend geworden ist.

Auch hierin scheint endlich ein Wandel eintreten zu sollen. Wie wir vor kurzem gelesen haben, hat das sächsische Unterrichtsministerium, dem Vorgange des preussischen folgend, durch ein Rundschreiben an die Direktoren seinen Willen zu erkennen gegeben, für eine bessere pädagogische Vorbildung der zukünftigen Lehrer zu sorgen, und hat von den Direktoren der höhern Lehranstalten Gutachten eingefordert. Man trägt sich, wie auch in Preußen, mit dem Gedanken, die Probezeit der Lehramtskandidaten von einem auf zwei Jahre zu verlängern und ein von der Universität getrenntes pädagogisches Seminar einzurichten. Man will dann nach der zweijährigen Probezeit ein neues Examen verlangen, das in erster Linie von der praktischen Fähigkeit des Kandidaten Zeugnis ablegen soll.

Wir begrüßen diesen Schritt des Ministers mit Freuden und erwarten von der geplanten Neuerung reichen Segen für unsre Gymnasien. Die Kosten, welche ein solches Seminar oder eine Übungsschule erfordern wird, fallen dem

Gewinn gegenüber kaum in die Waagschale. Jede Spezialität der philologischen Wissenschaft vom Latein bis zum Ägyptischen, Assyrischen und Chinesischen ist in Leipzig mit einem besondern Lehrstuhle bedacht. Daneben giebt es philologische, historische und andre gut ausgestattete Seminare. Warum sollte die sächsische Regierung nicht daran denken, daß es sich für sie zunächst nicht um Gelehrte, sondern um Lehrer handelt, und ihre Mittel dazu benutzen, die Möglichkeit einer gehörigen Ausbildung für das Lehramt zu schaffen?

Doch kehren wir von dieser geplanten Neuerung, welche manchen Übelstand, an dem das Gymnasium krankt, beseitigen wird, zurück zu den Erleichterungen, welche die neue Verordnung für den sprachlichen Unterricht — denn von den übrigen Fächern wollen wir hier absehen — bestimmt.

Wir beginnen mit dem lateinischen Unterrichte, der in jeder Klasse eine Stunde eingebüßt hat. Über die Aufgabe sagt das Regulativ und fast gleichlautend die neueste Verordnung folgendes: „Dem Unterrichte in der lateinischen Sprache fällt die Aufgabe zu, durch gründliche grammatikalische Unterweisung nicht allein die Erlernung dieser Sprache selbst sicherzustellen, sondern dadurch zugleich für die Erlernung aller übrigen Sprachen die Grundlage der allgemeinen grammatikalischen Bildung zu schaffen, späterhin aber durch Erklärung der lateinischen Klassiker, in Verbindung mit den griechischen, in den Geist und das Leben des klassischen Altertums einzuführen.“ Hiermit vergleiche man, was über das Lehrziel gesagt wird: „Am Schlusse des Gymnasialkurses ist zu fordern, daß der Schüler ohne Hilfe der Grammatik korrekt und wenigstens von groben Fehlern frei lateinisch zu schreiben, daß er mit einiger Fertigkeit und Gewandtheit über Fragen und Gegenstände, welche den altklassischen Studien des Schülers angehören, lateinisch zu sprechen instande, und daß ihm durch die Kenntnis der lateinischen Sprache auch das Verständnis für den Geist des römischen Altertums aufgeschlossen worden sei.“ Hier ist zunächst zu bemerken, daß die neue Verordnung insofern von dem Regulativ von 1876 abweicht, als sie den Gebrauch der Lexika gestattet, denn das Regulativ sagt ausdrücklich, es sei zu verlangen, daß der Schüler am Schlusse des Gymnasialkurses ohne Hilfe der Grammatik und des lateinisch-deutschen Lexikons korrekt schreiben könne. Sehen wir aber von dieser schon durch die geringere Zahl der dem Latein zugemessenen Stunden notwendig gewordenen Herabsetzung des Zieles ab, so muß eins unbedingt auffallen: daß die sächsische Verordnung als Ziel des lateinischen Unterrichts in erster Linie das Lateinschreiben, in zweiter das Lateinsprechen und erst in dritter „auch“ das Verständnis für den Geist des römischen Altertums hinstellt. In unleugbarem Gegensatz hierzu steht die Auffassung, welche die preußische Zirkularverfügung vom 31. März 1882 von dem Zweck des lateinischen Unterrichts hat. „Die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache — sagt sie — sind in den untern und mittlern Klassen ein unentbehrliches Mittel zu fester Aneignung der Grammatik und des Vortrages.“

In den obern Klassen wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten. Mag man nach verschiedner Ansicht darin bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Wertes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere eine von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werte abgesehen, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist und daher diesem Teile des Gymnasialunterrichts nicht selten die unerläßliche Bedingung des Erfolgs fehlt, das eigne sichere und leichte Können des Lehrers.“ Mit dieser Darlegung scheint uns die preußische Auffassung das Richtige besser zu treffen als die sächsische. Auch die preußische Zirkularverfügung will nicht auf schriftliche und mündliche Übungen im Lateinischen verzichten, aber jene Beherrschung der Sprache, welche die sächsische Verordnung bei allem Einsinken in eine bessere Bahn noch immer als den Zweck des lateinischen Unterrichts bezeichnet, ist ihr nicht mehr Zweck, sondern nur noch Mittel. Damit kehrt die preußische Zirkularverfügung erfreulicherweise zu jener Auffassung zurück, welche man am Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts vom Unterricht in den klassischen Sprachen hatte. Man lernte freilich, und die alten Grammatiken geben uns ja den Beweis, bei weitem nicht die Fülle von grammatischen Regeln und Ausnahmen wie heutzutage, und das Latein, welches man damals schrieb, war nach der Anschauung unsrer Tage nicht immer korrekt, aber man lebte dafür unstreitig in der reichen Welt des Altertums und war voll von ihrer Literatur. Jetzt möchte der Primaner Lübkers Reallexikon des klassischen Altertums wälzen, um eine Seite aus — Lessing, Wieland, Herder zu verstehen. So wenig ist er in der Mythologie, der Kunst und der Literatur der Alten zu Hause. Wer könnte sich nicht aus jungen Jahren jener Pastoren, Gerichtsräte und Ärzte entsinnen, die noch, in ihrem Alter die lernende Jugendzeit sich fröhlich ins Gedächtnis zurückrufend, wacker ihre lateinischen Oden schmiedeten? Wie selten sind jetzt selbst Philologen geworden, die auf solche Kunst sich verstehen! Damals las noch der Dorfpfarrer neben der Bibel seinen Homer und Horaz. Wer heutzutage das Gymnasium hinter sich hat, schüttelt so schnell als möglich die Unmasse von grammatischen Regeln ab, die er gelernt hat, so schnell, daß er schon nach wenigen Jahren nicht mehr imstande ist, einen lateinischen oder griechischen Schriftsteller zu lesen. Und was ist von dem Inhalte der Geisteswerke der Alten geblieben? So verschwindend wenig, daß in den letzten Jahren gerade aus diesem Grunde sich die Stimmen gegen die klassische Bildung gemehrt haben. Hier ist ein Zurückschrauben der Forderungen am dringendsten notwendig, dieses Zurückgehen würde einen großen Fortschritt bedeuten.

Was aber hier von dem Latein gesagt ist, das gilt fast in noch höhern Grade von der griechischen Sprache. Wie der lateinische Unterricht, abgesehen von den Diensten, die er als formales Bildungsmittel leistet, zuletzt doch nur das Lesen, nicht aber das Schreiben und Sprechen zum Zweck haben soll, so auch der griechische, und zwar sollte hier aus den oben erwähnten pädagogischen Gründen der sprachliche Unterricht noch mehr zurücktreten. Aber auch hier steht die neueste sächsische Verordnung noch auf dem nun hoffentlich bald überwundenen Standpunkte der letzten Jahre, wenn sie sagt: „Die Erlernung der griechischen Sprache bezweckt neben der allgemeinen geistigen Gymnastik durch den altklassischen Sprachunterricht die Hebung der geistigen Schätze und Bildungsmittel, welche in der klassischen Hinterlassenschaft enthalten sind,“ und an andrer Stelle: „Ein Schüler, welcher mit Erfolg den Gymnasialkursus beendet hat, muß ein angemessenes deutsches Pensum ohne Hilfe der Grammatik, frei von groben grammatikalischen Fehlern, ins Griechische zu übersetzen, eine leichtere Stelle aus den für die Lektüre in Prima genannten griechischen Autoren und unter geringer Nachhilfe ins Deutsche zu übertragen verstehen, überhaupt aber zeigen, daß er ein Verständnis des griechischen Altertums gewonnen hat.“ Auch hier ist zwar gegen früher, wie ein Vergleich lehrt, der Gebrauch des Lexikons, der unnötigerweise durch das Regulativ von 1876 verbannt war, wieder gestattet worden, aber wieder steht an erster Stelle die Schreibfertigkeit, an zweiter erst die Fähigkeit im Übersetzen in die Muttersprache, die Sprache wird also mehr zu dem Zwecke formaler Bildung getrieben denn als ein Mittel, uns die reiche Geisteswelt des Altertums zu erschließen. Entschiedener verfährt auch hier das preussische Regulativ, welches, auf die von 1856 giltige Bestimmung zurückgreifend, für die Maturitätsprüfung nur die Übertragung eines griechischen Textes ins Deutsche verlangt und nur die Vorlegung der bei der Übersetzung nach Prima gelieferten griechischen Skripta und damit deutlich genug darauf hinweist, daß auf der obersten Stufe des Gymnasiums der Mittelpunkt des griechischen Unterrichts in der Lektüre, nicht in der zeitraubenden, die Schüler durch das fortwährende Repetiren einer an Formen überreichen Grammatik ermüdenden schriftlichen Übungen zu suchen sei.

Hier liegt der wunde Punkt unsers ganzen gymnastischen Unterrichtes: Man lehrt die Sprachen Griechenlands und Roms, nicht um der Jugend den Weg zu den Schätzen des klassischen Altertums zu eröffnen, sondern um der toten Sprachen selbst willen. Das heißt aber, sich mit der Schale begnügen und auf den Kern verzichten. Wir reden durchaus nicht einem dilettantischen Sprachunterricht das Wort und wünschen nicht, daß die schriftlichen und mündlichen Übersetzungen ins Lateinische oder Griechische, namentlich auf den untern und mittlern Stufen, als unwichtig angesehen werden, aber das eine kann nicht genug betont werden, daß solche Übertragungen doch immer nur das Mittel sein dürfen, die wichtigsten Regeln einzuüben. Die Übersetzungen aus den klassischen Sprachen

ins Deutsche sind bei weitem die Hauptsache. Sie geben nicht nur ein lebendiges Verständnis für die griechische und römische Vorzeit, sondern fördern auch, wenn sie mit Geschmack geleitet werden, den deutschen Ausdruck.

Die falsche Auffassung von dem Wesen des altklassischen Unterrichtes ist es aber, die zum guten Teil die Überbürdung verursacht hatte und auch weiterhin, wie wir fürchten müssen, verursachen wird. Daß nämlich in Sachsen wenig Aussicht ist, die Überhäufung mit häuslichen Arbeiten schwinden zu sehen, das lehrt die Übersicht, welche neuerdings in der erwähnten Verordnung für die außerhalb der Prüfungen zu fertigenden schriftlichen Arbeiten aufgestellt worden ist. Nach dieser Übersicht wird nämlich an schriftlichen Arbeiten mehr gefordert, als wohl an den meisten Gymnasien bisher verlangt worden ist. Greifen wir z. B. die mittlere Klasse, die Obertertia, heraus. Hier ist vorgeschrieben monatlich 1 deutscher Aufsatz, 4 Skripta bez. Extemporalien im Latein, 4 Skripta bez. Extemporalien im Griechischen, 1 Skriptum und 1 Extemporale im Französischen, 1 Arbeit in der Mathematik, nicht eingerechnet die Menge von Präparationen und Repetitionen in diesen und den andern Fächern. Rechnet man das Schuljahr, wie es gewöhnlich geschieht, zu 40 Wochen, so giebt das 10 deutsche, 40 lateinische, 40 griechische, 20 französische und 10 mathematische Aufgaben. Die schriftlichen Arbeiten in den klassischen Sprachen nehmen also einen außerordentlich großen Teil des häuslichen Fleißes in Anspruch. Aber die allzuhäufig geforderten Skripta und Extemporalien berauben auch den Lehrer seiner kostbaren Unterrichtszeit. Wir können dies wieder an dem Beispiele der Obertertia zeigen. Hier sind neun Stunden für den lateinischen Unterricht angesetzt; zwei davon kommen auf Ovid, zwei auf Grammatik; zwei Stunden werden gebraucht, um das Extemporale oder Skriptum sorgfältig zu diktiren und mit Erfolg zu emendiren. So bleiben dann für die Hauptsache, die Lektüre Cäsars, nur drei Stunden übrig. Ähnlich ist es in den obern Klassen. Zwei Stunden werden mindestens in jeder Woche der Klassikerlektüre entzogen.

Wir halten, um es nochmals kurz zu sagen, die einseitige Betonung der klassischen Sprachen als formalen Bildungselementes und die hierdurch veranlaßte Forderung zahlreicher schriftlicher Übersetzungen und fortgesetzter grammatischer Übungen für keinen Fortschritt und hätten hierin lieber einen vollen Anschluß der sächsischen Verordnung an die preussische Zirkularverfügung gewünscht. Und noch eins: Auch die genaue Vorschrift über die zu liefernden wöchentlichen Arbeiten will uns nicht behagen. Mit Recht hebt Jürgen Bona Meyer (Die Schulüberbürdungsfrage, S. 17) hervor, daß unser Schulleiden zum großen Teil an einem übermäßigen Schablonisiren und Bürokratisiren liegt. Hätte man nicht diesem Leiden abhelfen, nicht den pflichtgetreuen Lehrern und Lehrerkollegien ruhig die Anzahl der zu liefernden schriftlichen Arbeiten, wie es früher geschah, überlassen und damit den Vielgeplagten etwas Freiheit der Bewegung geben können?

Zusatz der Redaktion. An den vorstehenden Artikel schließen wir noch einen Zusatz aus anderer Feder an, derselben, die bereits im Mai vorigen Jahres in diesen Blättern über die Überbürdungsfrage, soweit die sächsischen Gymnasien von ihr berührt werden, sich ausgesprochen hat. Der Verfasser jenes Maiartikels schreibt uns folgendes:

Mit dem vorliegenden Aufsatz bin ich im großen und ganzen einverstanden. Nur glaube ich, daß der Verfasser sich mit seinen Ausstellungen an der neuen sächsischen Gymnasialverordnung nicht an die richtige Adresse wendet. Herr von Gerber ist ohne Zweifel von den besten Absichten beseelt. Aber auf dem weiten Wege aus dem Kopfe des Ministers durch eine zweitägige Direktorenkonferenz in die ministerielle Verordnung hinein — wieviel geht da verloren!

Ich benutze die dargebotne Gelegenheit, jetzt, wo die Überbürdungsfrage wieder lebhafter denn je in der Presse erörtert wird — und mit vollem Recht, denn etwas Positives zu ihrer Beseitigung ist ja noch gar nicht geschehen —, den Ausführungen des obigen Artikels noch einige wenige Sätze anzuschließen.

Über zwei Thatsachen ist wohl, mit Ausnahme einer Anzahl von Schulmeistern, die den Wald vor Bäumen nicht sehen, alle Welt einig: daß die klassische Bildung, die das Gymnasium gegenwärtig gewährt, gegen früher zurückgegangen ist, und zweitens, daß unsre Gymnasialjugend den Eindruck der Ermüdung und Abgetriebenheit macht. In die Alltagsprache des Schülersvaters übersetzt: Es wird zuviel verlangt, und es wird nichts ordentliches mehr geleistet. Auch darüber ist wohl im allgemeinen kein Zweifel, daß diese beiden Thatsachen sich nicht bloß neben einander, sondern in ursachlichem Zusammenhange mit einander entwickelt haben. Es ist ja klar, daß jede Verschiebung der Anforderungen auch eine Verschiebung der Leistungen nach sich ziehen muß.

Weniger Einverständnis herrscht über die Ursache dieser betrübenden Erscheinung und über die Mittel zu ihrer Wiederbeseitigung. Die einen schieben die Hauptschuld auf den Umstand, daß das Gymnasium aus Furcht vor der Realschule seinem ehemaligen Charakter und damit seinem eigentlichen Berufe untreu geworden sei; andre sehen den Hauptgrund in dem auf den Universitäten jetzt gepflegten und auf die Gymnasien übertragenen Spezialistentum, noch andre — wie der Verfasser des obigen Aufsatzes — in dem Mangel an pädagogischer Erfahrung bei der jüngeren Lehrgeneration. Demgemäß rufen die einen, und diese Forderung ist in den letzten Wochen ganz besonders laut erhoben worden, nach pädagogischen Seminarien an den Universitäten und nach Verlängerung der Probezeit, andre fordern eine Umgestaltung des Universitätsstudiums für die zukünftigen Gymnasiallehrer, noch andre meinen, daß schon eine Rückkehr des Gymnasiums zu seinem ehemaligen Charakter hinreichen werde, um alles wieder ins rechte Gleis zu bringen.

Ich glaube, daß alle drei Recht haben. Alle Dinge haben ein paar Ursachen, sagt Liebetraut, und so haben auch verschiedene Umstände zusammengewirkt,

um unsre Gymnasialzustände in die Sackgasse zu treiben, aus der man jetzt den Ausweg sucht.

Der Niedergang unsrer klassischen Bildung zwar datirt weit zurück. Sehr richtig bemerkt der Verfasser des obigen Aufsatzes, daß der Primaner heutzutage ein Reallexikon des klassischen Altertums zu Hilfe nehmen möchte, um unsre deutschen Schriftsteller aus der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts zu verstehen. Aber nicht der Primaner bloß, sondern leider auch der Lehrer. Auf einer einzigen Seite von Lessings Laokoon, von einer poetischen Erzählung Wielands mache ich mich anheischig, ein halb Dutzend Anspielungen auf Personen, Orte, Ereignisse, Kunstwerke, Sagen, Anekdoten des klassischen Altertums nachzuweisen, die unsre jüngern Gymnasialphilologen nicht mehr ohne nachzuschlagen verstehen sollen. Und dabei schreiben Lessing und Wieland nicht für Gelehrte, sondern für das gebildete Publikum ihrer Zeit! Was würden unsre Klassiker sagen, wenn sie die heutigen kommentirten Ausgaben ihrer Schriften sähen, sähen, was für Stellen man heutzutage für erklärungsbedürftig hält, die vor hundert Jahren jeder Mensch verstand, der eine Lateinschule besucht hatte!

Professor Blümner, der bekannte Archäolog in Zürich, hat vor wenigen Wochen eine neue Ausgabe von Winkelmanns Briefen an seine Züricher Freunde veröffentlicht (Freiburg, Mohr, 1882). Im Vorwort giebt er die Gründe an, die ihn zur erneuten Herausgabe dieser Briefe bewogen haben, und bezeichnet als solchen unter andern auch die Erwägung, daß es durchaus nichts schaden könne, wenn man unsrer heutigen Generation einmal zu Gemüte führte, daß wir es doch eigentlich gar nicht so herrlich weit gebracht, daß vielmehr die vielgeschmähte alte Zeit doch so manches aufzuweisen gehabt habe, was wir in unsrer modernen Kultur schmerzlich vermissen. Mochte — sagt Blümner wörtlich — der Horizont der Männer, an welche diese Briefe gerichtet sind, in mancher Beziehung beschränkter sein als der unsrige, eins ist doch gewiß: in geistiger Hinsicht, namentlich was literarische und künstlerische Interessen betrifft, standen dieselben, zumal wenn man berücksichtigt, daß es sich hier nicht bloß um Gelehrte, sondern auch um Künstler und Kaufleute handelt, entschieden über der modernen Durchschnittsbildung. Davon legt nicht nur der Inhalt der an sie gerichteten Briefe mit der Beantwortung ihrer mannichfaltigen Fragen deutliches Zeugnis ab, sondern es läßt sich dafür noch ein drastischerer Beleg anführen. Als Winkelmann seine Monumenti inediti im Selbstverlag herausgab und Bestellungen dafür von den Freunden erbat, freilich etwas besorgt, daß der Preis von acht Zechinen etwas zu hoch erscheinen möchte, da bestellte Mechel für Basel neun, Usteri für Zürich elf Exemplare! Wenn heute der erste der gegenwärtig lebenden Kunsthistoriker ein 150 Franks kostendes Werk in italienischer Sprache, worin in streng wissenschaftlich gelehrter Weise antike Denkmäler abgebildet und erklärt werden, herausgäbe, wieviel Exemplare davon würden heute selbst in einer Stadt wie Berlin abgesetzt werden? Schwerlich elf, wenn man

von den öffentlichen Bibliotheken absteht; denn diejenigen Leute, welche die Mittel zur Anschaffung solcher kostspieligen Werke besitzen, kaufen dafür lieber „illustrierte Prachtwerke,“ mit Flittertand verbrämte Klassiker, oder Italien, Ägypten, Spanien, Indien „in Wort und Bild.“ Wer das für einen Fortschritt in unsrer Bildung ansieht, der mag es thun.

Dieser traurige Rückgang unsrer klassischen Bildung hat schon vor fünfzig, sechzig Jahren begonnen; aber er ist beschleunigt worden durch diejenige Schöpfung, die zugleich sein deutlichstes Symptom war, durch die Realschule. Daß das Gymnasium in schwächlicher Furcht vor der Konkurrenz der zudringlichen und aufdringlichen Realschule sich zu Konzessionen herbeigelassen und die Ansprüche in der Mathematik und in allen Realien in die Höhe schrauben zu können geglaubt hat, ohne in seinem innersten Wesen Schaden zu nehmen, war der erste verhängnisvolle Schritt zu den gegenwärtigen Zuständen. Wie recht hatte doch Goethe, als er in „Dichtung und Wahrheit“ klagte über „den Schaden, den man anrichtet, wenn man junge Leute auf Schulen in manchen Dingen zu weit führt,“ wenn man „den Sprachübungen und der Begründung in dem, was eigentliche Vorkenntnisse sind, Zeit und Aufmerksamkeit abbricht, um sie an sogenannte Realitäten zu wenden, welche mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden,“ wie recht, als er im Anhang zu den „Wanderjahren“ den gewiß aus seiner tiefsten Seele kommenden Wunsch aussprach: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höhern Bildung bleiben!“ Hätte doch das Gymnasium seiner Zeit den Mut gehabt, fest auf seinem Grund und Boden stehen zu bleiben! Die Realschule würde eine Zeit lang die Modeschule gewesen, ihre Unzulänglichkeit aber noch viel schneller zu Tage getreten sein, als dies ohnehin geschehen ist. Auch die Realschule hat ja im Laufe der Zeit dem Gymnasium ein Stück entgegenkommen müssen. Zu einem Kompromiß aber, wie er gegenwärtig besteht, und bei dem das Gymnasium zu einer halben Realschule degradiert ist, die Realschule in Preußen sich glücklich den Namen Realgymnasium (!) erschrieben hat — ein lächerliches Dymoron, das nur dazu dienen kann, Urteilslose irrezuführen —, zu einem solchen Kompromiß hätte es nimmermehr kommen dürfen. Er bezeichnet den Anfang zu dem Verfall der humanistischen Studien einerseits, zu der Überbürdung andererseits. Da der Unterricht in den klassischen Sprachen sich durch die immer anspruchsvoller in den Vordergrund tretende Mathematik bedroht sah, so fingen nun beide Disziplinen an, sich in unbehaglicher Weise innerhalb ein und derselben Anstalt den Rang abzulaufen, und dazu gesellte sich der tote Gedächtniskram der ebenfalls immer mehr Ansprüche machenden „Realitäten.“

Vollends akut aber mußten die Zustände werden, als auf den Universitäten das Spezialistentum im philologischen Studium begann. Für die Leipziger Universität läßt sich der Zeitpunkt, mit welchem dies geschah, genau nach-

weisen: es war, als Ritschl von Bonn nach Leipzig berufen wurde, wenn ich mich recht erinnere, zu Michaeli 1865. Bis zu diesem Zeitpunkte war von Spezialistentum in Leipzig noch keine Rede. Zwar war zu den beiden Leitern des philologischen Seminars, Reinhold Klotz und Anton Westermann, die das philologische Studium durchaus in den guten, alten Traditionen der Gottfried Hermannschen Schule hielten, schon seit Ostern 1862 Georg Curtius getreten, mit dem zum erstenmale die junge Disziplin der vergleichenden Sprachwissenschaft in Leipzig erschien. Aber Curtius hatte sich, wie er seiner Zeit vom Gymnasium hergekommen war, stets das wärmste Interesse für das Gymnasium und ein lebendiges Gefühl für seine Bedürfnisse bewahrt, und wie er bei seinen sprachwissenschaftlichen Vorlesungen immer die zukünftigen Gymnasiallehrer im Auge hatte, so schmiegte er sich auch den beiden ältern Leitern des Seminars in selbstlosester Weise an. Daß Jarnde daneben den größten Teil der jungen Philologen für das germanistische Studium zu begeistern wußte, daß Overbeck eine stattliche Schaar in seine archäologischen Kollegien zog und namentlich in seiner anregenden Erklärung des akademischen Gypsmuseums nicht bloß alles, was Philologie studirte, sondern auch zahlreiche Studenten andrer Fakultäten um sich versammelte, führte noch lange zu keinem gefährlichen Spezialisismus. Im Gegenteil, was wären das für Philologen gewesen, die nicht auch in diesen Disziplinen sich damals umgesehen hätten!

Mit Ritschls Erscheinen in Leipzig begann sofort das Spezialistentum. Auch Ritschl sorgte ja in seiner Weise für das Gymnasium, dadurch nämlich, daß er diejenigen, die zu ihm hielten, immer möglichst bald in möglichst gute Stellen brachte. Ob aber damit immer dem Gymnasium gedient war? Ritschl wollte vor allen Dingen „Schule machen.“ Er setzte es durch, daß an der Leipziger Universität der Druck der Doktordissertationen eingeführt wurde. Dies brachte eine vollständige Umwälzung in die Examina und in die ganze Art des Studiums. Eine Doktordissertation konnte natürlich nur dann für druckfähig erklärt werden, wenn sie „etwas neues“ enthielt, Studienresultate, durch welche „die Wissenschaft gefördert“ wurde, sei es auch auf einem noch so kleinen Gebiete und um noch so wenige Schritte. Von Stund an wurde das Doktorexamen, welches doch lediglich zu der äußern Zierde eines Titels verhilft, das Hauptziel, das Kandidatensexamen, welches zum Lehramte verhilft, das Nebenziel der Studenten. Bis zu Ritschls Zeit war es gerade umgekehrt gewesen. Das ganze Bestreben eines guten Studenten war dahin gegangen, sich in allen Zweigen der Philologie und Altertumswissenschaft gründlich umzusehen und dann ein gutes Kandidatensexamen zu machen. Waren die schriftlichen Arbeiten beim Kandidatensexamen, die deutsche und die lateinische, oder auch nur eine von beiden, so ausgefallen, daß sie mindestens die Zensur IIa erhielten, so galten sie zugleich mit für das Doktorexamen, und dieses bestand dann nur noch in einer mündlichen Prüfung, der sich der Doktorand in der Regel ein paar

Wochen nach dem Kandidatenexamen noch unterzog. Setzt wurde alles auf den Kopf gestellt. Um mit einer „druckfähigen“ Doktordissertation glänzen zu können, verloren sich die jungen Leute, kaum nachdem sie ihre Studien begonnen, in Spezialitäten oft der kleinlichsten Art, mit ganz besonderer Vorliebe in grammatische Quisquilien. Bei wie vielen Dissertationen ließen sich die wissenschaftlichen Resultate schließlich in so viele Zeilen zusammenfassen, als der Student Semester über der Arbeit gehockt hatte! Dann erst, nachdem das Doktorexamen bestanden war, fing man an, die Kandidatenprüfung in Erwägung zu ziehen, und suchte sich nun notdürftig aus Handbüchern und Kompendien diejenigen Kenntnisse zu verschaffen, die man sich durch fleißigen Kollegienbesuch und umfassende Lektüre der griechischen und römischen Autoren hätte erwerben müssen. Auf diese Weise sind jene modernen Gymnasialphilologen fertig geworden, die ganz genau wissen, wie oft und an welchen Stellen Cäsar nisi geschrieben hat, wo man eigentlich si non erwarten sollte, aber in Verlegenheit kommen, wenn ihnen ein griechischer Künstlername in den Weg läuft, die schöne Kollektaneen über *ὄχι ἕπως* und *μή ὄτι* angelegt, aber niemals Zeit gefunden haben, sich um den Parthenon oder gar um ein griechisches Vasenbild zu kümmern. Ich habe Gelegenheit gehabt, einen Schüler Ritschls kennen zu lernen, der vier Jahre lang in Leipzig studiert hatte und sich rühmte (!), in dieser ganzen Zeit nie ein archäologisches Kolleg gehört zu haben. Es ist schlechterdings nicht zu leugnen: das heutige Gymnasium vermittelt keine lebendige Kenntnis und demgemäß auch keine rechte Begeisterung für das klassische Altertum mehr, weil die Lehrer selbst nicht mehr darin zu Hause sind. Darum verliert auch die heutige Gymnasialbildung mehr und mehr von jener nachwirkenden Kraft, die in früherer Zeit jeden, der ihrer einmal teilhaftig geworden, für sein ganzes Leben über die große Masse emporhob.

Als dritten Grund für unsere jetzigen Gymnasialzustände pflegt man den Mangel an Erfahrung bei den jüngern Lehrkräften anzuführen. Wie kommt es aber, daß diese Ursache sich gerade gegenwärtig fühlbar machen soll? Hat es nicht zu allen Zeiten junge und unerfahrene Lehrer gegeben? Gewiß. Aber zu keiner Zeit haben sie so die Majorität gebildet und so viel Einfluß gewonnen, wie in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren. Durch das leidige Berechtigungswesen, durch das rapide Wachsen unsrer großen Städte haben sich die Gymnasien in unerwarteter Progression ausgedehnt, sie sind hie und da zu wahren Gymnasialkasernen geworden. Für junge Philologen war da gute Zeit, sie kamen sofort ins Amt, um Leute, die sich ein gutes wissenschaftliches Renommee erworben und ein gutes Examen bestanden hatten, riß man sich förmlich. Eine Schule, deren Kollegium 1865 aus neun Lehrern bestand, hatte 1880 deren fünf- oder sechsundzwanzig, darunter nicht einen einzigen alten, im Amte ergrauten Mann, sondern sieben oder acht in mittleren Jahren stehende, die andern lauter junge Leute, nicht mehr jung genug, und doch auch noch nicht alt genug,

um mit der Jugend fühlen und ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten richtig beurteilen zu können. Wieviel kann in solch einem jugendlichen Kollegium gesündigt werden — wenn auch immer in der besten Absicht — durch übertriebene Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Schüler, durch eine herz- und gemüthlose Schulzucht, die in jedem Jungenwitz und Jungentreich das Schreckgespenst untergrabener Lehrerautorität erblickt!

Merkwürdigerweise glaubt man gerade an diesem Punkte jetzt den Hebel zur Besserung ansetzen zu müssen, ohne zu bedenken, daß Jugend und Mangel an Erfahrung doch schließlich diejenigen Fehler sind, die mit der Zeit von selber wegfallen. Von dem zweiten Probejahre, das man in Preußen einzuführen gedenkt, verspreche ich mir sehr wenig. Besondere Erfahrung wird in diesem einen Jahre auch nicht gewonnen werden, wohl aber wird die feste Anstellung des jungen Lehrers, die er ohnehin in Folge des zu leistenden Militärdienstes spät genug erreicht, abermals dadurch um ein Jahr hinausgeschoben werden. In der Ausdehnung unsrer Gymnasien ist offenbar gegenwärtig ein Stillstand eingetreten. In ganz Sachsen ist augenblicklich nicht eine einzige Gymnasiallehrerstelle offen! Als eine wichtige Nachricht ging vor einigen Tagen durch die ganze sächsische Lokalpresse die Notiz, daß der Konrektor der Kreuzschule in Dresden um seine Emeritung gebeten habe. Es ist wirklich ein Ereignis, wenn jetzt einmal eine Stelle offen wird. Sollte sich da nicht empfehlen, zunächst noch eine Reihe von Jahren zu warten, in der Schule die Dinge sich ruhig weiter entwickeln zu lassen und den Hebel zur Besserung lieber an anderer Stelle anzusetzen? Die jungen Lehrer werden ja älter, sie heiraten, sie bekommen Söhne — welch freundliche Aussicht! Jede Lehrerhochzeit und jede Kindtaufe in Lehrers Hause ist ja auch ein Beitrag zur Lösung der Überbürdungsfrage! Wenn erst der eigne Junge des Lehrers, nachdem er sieben Stunden täglich auf der Schulbank zugebracht hat, des Abends bis um elf Uhr mit blaßem Gesicht und schmalen Backen bei der Lampe über den Büchern sitzen wird — dann wird es heißen: Ja, Bauer, das ist ganz was andres!

