

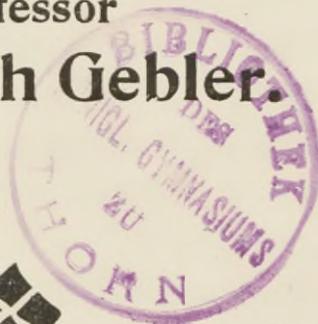


Die  
Behandlung der altsprachlichen  
**Dichterlektüre**  
auf dem Gymnasium.

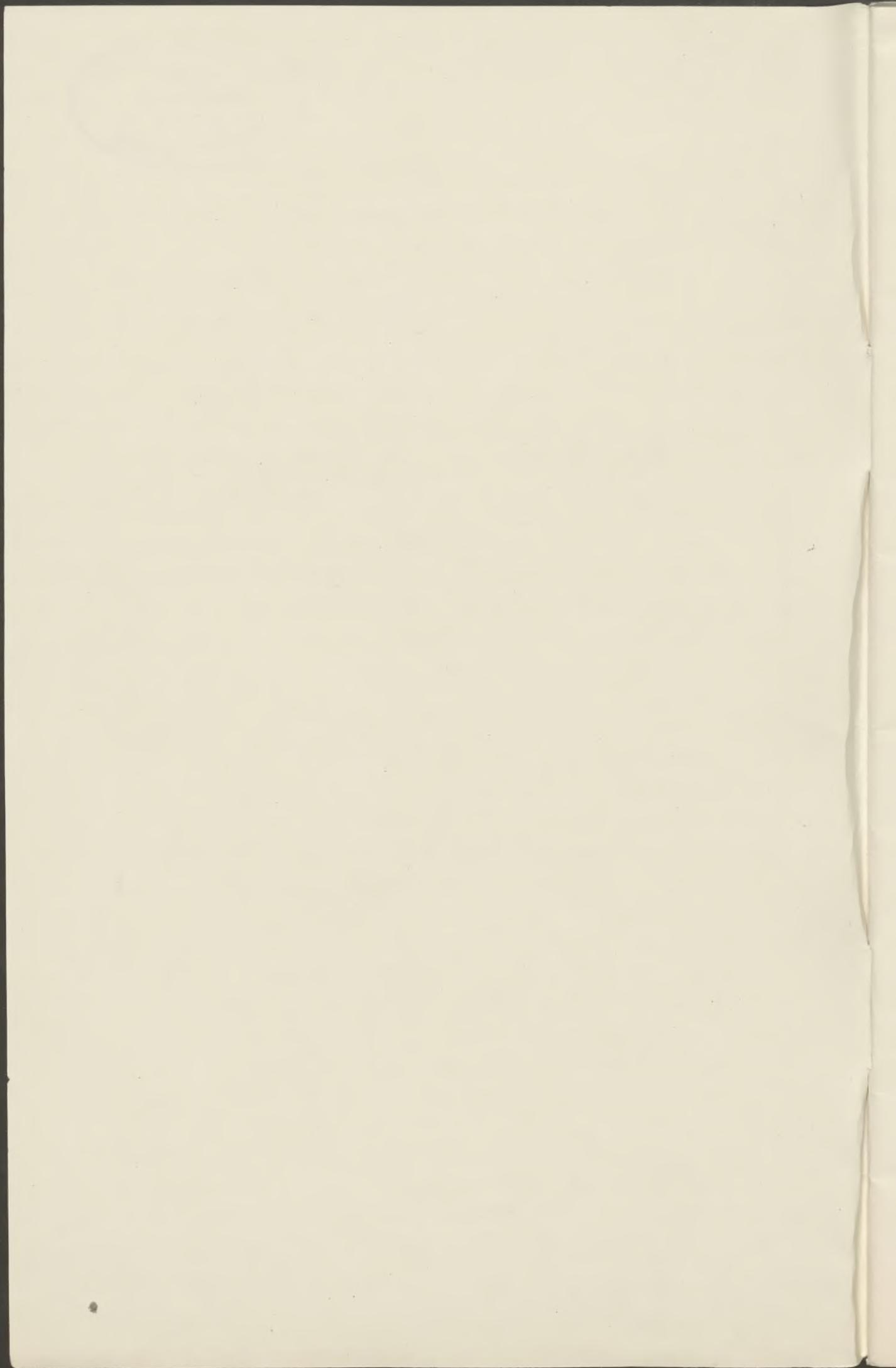
(Ein Beitrag zur freieren Gestaltung der  
Lehrpläne.)

Von

Professor  
**Heinrich Gebler.**



Allenstein  
Druck von W. E. Harich  
1914.



## Die Behandlung der altklassischen Dichter auf dem Gymnasium.

---

Noch immer befindet sich das Gymnasium in Verteidigungsstellung. Mehr und mehr glücklich in der Abwehr der Angriffe gegen die in der antiken Kultur liegenden Bildungstoffe, vermag es nicht immer erfolgreich unsichere Stellen oder Blößen in der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes zu schützen, welche die Gegner um so begieriger erspähen, je mehr das Persönliche dabei trübend und erbitternd hineinspielt. Deshalb darf bei den berufenen Hütern und Lehrern gymnasialer Bildung die Arbeit an sich selbst nie aufhören; denn was Schuld der Persönlichkeit ist, wird doch vielfach der Sache aufgebürdet.

Dass der Erfolg der Beschäftigung mit einer klassischen Literatur wie der der Griechen und Römer immer im Einklang stehe mit ihrem Werte oder auch nur mit der Wertschätzung derselben von Seiten des Lehrers, kann nicht behauptet werden. An Klagen darüber fehlt es nicht, weder bei Lehrenden noch bei Lernenden. Der Grund davon liegt nicht nur am Schülermaterial, nicht nur am Lehrer, sondern vielfach auch an der Art der Behandlung, die sich scheut, neue Bahnen zu wandeln. Oder

sollte O. Jäger Unrecht haben, wenn er (Homer und Horaz S. 35) einen guten Teil der Ungunst, der das Griechische trifft, herleitet aus der „unlebendigen, allzusehr nach philologischer Schablone arbeitenden Behandlung der Homerlektüre, die man nicht wenigen unserer Lehrer vorwirft“? Seitdem der hochverdiente Mann, dem wohl keiner den Ruhm eines erfahrenen Praktikers abstreiten wird, dieses Urteil geschrieben, sind kaum 9 Jahre verflossen; und so schnell ändern sich Methoden nicht, besonders die durch Bequemlichkeit gestützten oder durch Lehrpläne geschützten, dass es nicht noch oft zutreffen sollte auch heutzutage, zutreffen auch für andere Gebiete des altklassischen Unterrichts.

Somit ist es weder überflüssig noch fruchtlos, immer aufs neue nach besseren Mitteln und Wegen zu suchen, wenn man überzeugt ist, dass die bisher angewandten der Sache selbst unter den veränderten Verhältnissen des Schulbetriebs nicht mehr mit Erfolg dienlich sind.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit dem Betrieb der altklassischen Dichterlektüre und zwar vorzugsweise in den mittleren Klassen, und suchen, gestützt auf praktische Erfahrung, den Nachweis zu führen, dass durch eine andersartige Behandlung dieses Stoffes ein Gewinn für Schüler und Lehrer sich ergeben muss, der vor allem auch darin besteht, dass wir wieder mehr Freude an unserer höheren Schule empfinden. (Ad. Matthias, Monatsschrift f. höh. Schulen 1905.)

Dazu soll die Beschäftigung mit den griechischen und römischen Dichtern in erster Linie mithelfen; denn um Freude zu verbreiten ist die göttliche Dichtkunst den sterblichen Menschen gegeben: Das sollen und müssen auch unsere Schüler nicht nur hören, sondern innerlich erfahren.

In den Lehrplänen kommt der Ausdruck „Freude“ als Ziel oder Wirkung des Unterrichts nur einmal vor,

nämlich in den methodischen Bemerkungen zum Deutschen, in denen es — hauptsächlich mit Bezug auf das Privatstudium — heisst, dass der Lehrer Teilnahme und Freude an der Sache durch seinen Einfluss zu wecken hat. Dies ist jedoch so fast nebenher bemerkt, dass wohl noch niemand sich darüber Gedanken gemacht hat. Für mich ist die „Freude an der Sache“ immer ein Hauptpunkt beim Unterricht, bei allem Unterricht gewesen, und ich betrachte grundsätzlich die Freude als das Endziel jeder Dichterlektüre, der auch die Behandlung der Dichter in der Schule zustreben muss. Es erhebt sich somit die Frage: Wie ist die Lektüre der griechischen und lateinischen Dichter einzurichten, damit die Schüler Freude daran haben?

Dass es jetzt schon allgemein so stehe, dass die Schüler sich auf jede Stunde ohne gemischte Gefühle wirklich freuen, in der Ovid oder Horaz, Homer oder Sophokles gelesen wird, kann niemand behaupten. Pessimisten werden sogar glattweg abstreiten, dass so etwas je erreicht werden könnte. Gleichviel — das Ziel ist doch ein so schönes, dass es sich wohl lohnt, ihm nachzudenken und nachzustreben, damit von dem „hellen Sonnenschein und der freien Luft“, die Ad. Matthias den höheren Schulen wünscht, auch dieser Zweig des Unterrichts berührt werde.

Nun werden sich freilich auch jetzt schon manche mit Freuden an die Stunden erinnern, in denen sie in die bunte Bilderwelt des Ovid oder in die wundersamen Schicksale des göttlichen Dulders Odysseus eingeführt wurden, und wer sich an des trefflichen Muff Rede auf dem Philologentage zu Halle erinnert, wird die Schüler glücklich preisen, die mit ihm des Sophokles Tragödien genossen haben; aber wenn das Urteil der Zeitgenossen etwas gilt, — es brauchen garnicht einmal die Stimmen

in Alfred Grafs „Schülerjahren“ zu sein — dann müssen solche Lehrerpersönlichkeiten doch recht dünn gesäet sein. Es ist in der Tat nicht jedermanns Sache, vor Schülern einen Dichter lebendig und begeisternd zu behandeln, und der Erfolg wird im letzten Grunde immer zu dem Geheimnis der Persönlichkeit in Beziehung stehen. Aber wie uns diese Wahrheit auch sonst nicht abhält, die Methode zu prüfen und, wo nötig, zu bessern oder zu ändern, so dürfte auch hier die Berechtigung von Verbesserungsvorschlägen nicht geleugnet werden, wo tatsächlich ein Unterschied bei der Behandlung von Dichtern und Prosaikern wohl sehr selten gemacht wird.

Dass die Schüler den Unterschied empfinden zwischen Dichtern und Prosaikern, beruht meist auf den Aeusserlichkeiten: hier Verse, dort ungebundene Rede, hier Ausdrücke, die der Schulgrammatik nicht entsprechen und im Skriptum nicht angewendet werden dürfen, dort Vorbilder für klassische Redewendungen und Fundstätten für grammatische Regeln. Dass sie etwas Schönes lesen, wird ihnen oft nicht zum Bewusstsein kommen, denn die Arbeit ist im Grunde dieselbe. Hier muss das Wörterbuch gewälzt werden, dort muss es gewälzt werden; nur erfordert der Dichter noch mehr Vokabeln, als der Prosaiker. Hier wird übersetzt, dort wird übersetzt; nur klingt die wörtliche Übersetzung oft so merkwürdig. Hier wie dort wird repetiert, präpariert, korrigiert und — zensiert. Alles hier so wie dort, nur kommt als Zugabe noch das Auswendiglernen von Versen hinzu. Ist dies Bild im allgemeinen richtig, so kann der Schüler nichts davon spüren, dass der Dichter, den er in der Ursprache zu verstehen sich anstrengen muss, zur Freude für andere Menschen seine Harfe gestimmt habe. Selbst in den obersten Klassen versteht man oft noch nicht, wie Horaz seine Dichtkunst das *„laborum dulce lenimen“* nennen kann, wenn die Kinder seiner Muse den nachgebore-

nen Geschlechtern soviel Mühe verursachen. Doch ohne Scherz! Wer selbst erfüllt ist von der Schönheit der griechischen und römischen Poesie und sich bemüht, auch seine Schüler in den Geist dieser Dichtung einzuführen, der kann nicht wünschen, dass sie vor lauter Arbeit und Mühe nichts von Freude dabei spüren. Auch das ewig wahre Dichterwort von dem „Schweiss, den die Götter vor die Tüchtigkeit gesetzt haben“, hilft hier nicht; denn es handelt sich bei der Dichterlektüre zunächst nicht um Gewinnung der ἀρετή oder um Erziehung zu ihr, sondern um freudiges Geniessen des Schönen, um Bildung von Herz und Gemüt. Dass wir aber durch die Beschäftigung mit den Dichterverken alter und neuer Zeit, besonders den lyrischen, den Gemütern unserer Schüler einen Quell edler Freuden erschliessen müssen, das wird gewiss nicht allgemein als Pflicht empfunden. Schon im Jahre 1854 beklagt Moritz Seyffert, dass unsere Gymnasiasten nach dem Austritt aus der Schule so oft jedes Band geistiger Gemeinschaft mit dieser zerreißen und die Kanäle, die zu den Quellen ihrer Bildung zurückführen, selbst und oft mutwillig verschütten. „Wie wäre“, so fragt er, „dies möglich, wenn sie nicht an ihrem besten Teile, am Gemüte, Schiffbruch gelitten hätten und nun froh wären, die kümmerlichen Reste ihres geretteten Takelwerks ins Trockene zu bringen?“ Daher müsse man eine Erinnerung pflanzen, die süß und doch kräftig genug sei, tiefe Wurzeln zu schlagen und immer neue Keime zu treiben, die durch Verwachsen mit dem Innersten des Menschen sein eigenstes Eigentum werde und damit der Brennpunkt herzinniger Gefühle und die Quelle unversieglicher Freuden. Er erinnert an Goethes Wort:

„Und wer sich der Blumen recht viele verpflichtet,  
 Und hält auch die ein' und die andere nicht,  
 Ihm bleibet ein munteres Kränzchen.“

Dichterblumen müssen sich unsere Schüler während ihrer Gymnasialzeit zu einem bunten Strauss zusammenbinden, der vom Tau belebender Erinnerung immer aufs neue benetzt, sich immer frisch und blühend erhält und seinen feinen Duft durch allen Qualm und Stank des Lebens spüren lässt, der dann allerdings auch, als eine Erscheinung des Schönen, vom Hässlichen und Gemeinen abziehen und zur ἀρετή<sup>1</sup> hinführen soll. Dazu müssen wir unserer Jugend verhelfen, indem wir ihnen zu den fremden Dichterblumen einen Weg durch die dornige Hecke eröffnen, womit sie umgeben sind, damit sie nicht zerschunden und ermüdet in den Hain der Musen gelangen. Und deshalb, meine ich, muss die Behandlung der Dichter so stattfinden, dass die Freude der Schüler daran überwiegt, sodass sie die damit verbundene Mühe und Arbeit garnicht mehr als solche empfinden. Es muss so sein wie beim Spiel. Was für Anstrengungen muten sich doch unsere Jungen dabei zu, körperliche zumeist, aber auch geistige! Und doch ist ihre Freude dabei die Hauptsache, und die gehabten Mühen achten sie garnicht. Dieser Vergleich bietet uns sogleich eins der wirksamsten Mittel, Freude an den altklassischen Dichtungen anzuregen, die F r e i w i l l i g k e i t.

Befiehl den Kindern zu spielen, sie werden von vornherein unlustig und verdrossen sein. Gieb ihnen Freiheit, und sogleich wird die Lust und der Wetteifer erwachen. Angeregt wollen sie wohl oft sein, aber dann nicht eingeengt und gegängelt, sondern wollen sich zum guten Teil selbst überlassen sein. Diese allbekannten Erfahrungen habe ich mir zu Nutze gemacht bei der Behandlung der lat. und griech. Dichter vor allem in den Mittelklassen, und der Erfolg war ermutigend; der Unterschied zwischen Prosa- und Dichterlektüre war, ohne dass je darüber gesprochen wurde, zu augenscheinlich, als dass er nicht jedem zum Bewusstsein gekommen

wäre. Neben die ernste, strenge, genau vorgeschriebene und genau beaufsichtigte Arbeit wie sie die Prosalektüre erfordert, tritt die heitere, freiwillige Beschäftigung, deren Unterlassung nicht bestraft, bei der nur der freudige Eifer anerkannt wird; dort wird der Verstand geübt, das Urteilsvermögen gestärkt, das logisch-grammatische Verständnis ausgebildet, hier kommt das Gemüt, die Phantasie, die Empfindung für das Schöne zu ihrem Rechte. Dort das Eindringen in das staatliche, politische, militärische Leben des Altertums, dessen Kenntnis den Schülern der unteren und mittleren Klassen noch nicht als wertvoll erscheint, hier das allgemein Menschliche, das alt und doch immer wieder neu ist, dessen mythologische Einkleidung an die dem Knaben bekannten und beliebten Märchen erinnert, dessen Wirkung — Erheiterung oder Erhebung des Gemüts — unmittelbar als wertvoll empfunden wird; dort das strenge Gebot der Pflicht: „Du sollst, du musst“, was dem Knaben als Zwang fühlbar wird, hier das weitherzigere „Du kannst, du darfst, du willst“. Dazu kommt dann der fröhliche Wettstreit, das aufmunternde Beispiel, das Behagen an gefälliger Ausdrucksweise, die Befriedigung am Vergleich mit deutscher Dichtersprache, das Aufsuchen gleicher oder ähnlicher Gedanken in deutscher Dichtung. Dazu kommt vor allem, dass der Lehrer, derselbe natürlich, der es mit der Grammatik und mit der Prosalektüre so genau und so streng nimmt, in diesen den Musen gewidmeten Stunden sich anders giebt, auch nur als mitgenießender, sich mitfreuender Mensch, der zwar als Bekannter im Blumengarten der Poesie seine jugendliche Schaar dahin und dorthin führt, sie auf allerlei Schönes aufmerksam macht, sie wohl auch auffordert, sich die schönsten Blumen mitzunehmen, ihr aber sonst Freiheit lässt, wie bei einem Spaziergang, bei dem er nur im allgemeinen die Richtung und das Ziel angiebt. Wenn nur jeder seiner

jungen Freunde nachher sagt: Wie schön war doch das! Schade, dass es schon vorbei ist! so ist er zufrieden und freut sich über die Unvergänglichkeit wahrer Dichtung, die ihre Wirkung auf empfängliche Gemüter nie verfehlt, einerlei, unter welchem Himmel und in welchem Jahrtausend ihre Jünger gelebt haben.

Mit der Freiwilligkeit stellt sich von selbst eine höhere Selbsttätigkeit der Schüler ein. Bei der Prosalektüre verhalten sie sich meist empfangend und haben genug zu tun, alles Aufgenommene zu verarbeiten; an Privatarbeit ist heutzutage nur unter Ausnahmeverhältnissen zu denken. Bei dem Betrieb der Dichterlektüre, wie ich ihn hier zu beschreiben vorhabe, ist jedem Gelegenheit geboten, sich selbständig zu betätigen, mehr zu tun als erwartet wird, sich als „Braver der Tat zu freuen“, zum mindesten aber als Gleichberechtigter unter der ganzen Schaar zur allgemeinen Freude mit beitragen zu helfen. Denn die Mühe des Aufnehmens, des Lernens kommt dem fröhlich gespannten Gemüte kaum zum Bewusstsein, weil alles Aufgenommene sogleich wieder umgesetzt wird in Leistung, verwertet wird zur Unterhaltung und zum fröhlichen Spiel der geistigen Kräfte. Daher denn auch die eigentümliche Wahrnehmung gemacht wurde, dass die grossen Unterschiede zwischen den Schülern einer Klasse, die in den der Grammatik und der Prosalektüre bestimmten Stunden hervortreten, bei der Dichterlektüre fast ganz verschwinden. Da zeigt sich bisweilen der schwächste Grammatikus in unerwartet vorteilhaftem Lichte, deklamiert mit sinnvoller Betonung und rythmischem Gefühl, er, der kaum eine Regel oder einen Prosasatz ohne Anstoss hersagen kann, spricht frischweg seine Verse und weiss den Inhalt der Gedichte hübsch wiederzugeben. Und das wirkt dann oft recht günstig auf seine andern Leistungen zurück; er gewinnt wieder Mut und

Selbstvertrauen, und vielleicht gedenkt auch sein Lehrer in den andern Stunden an seine erfreulichen Leistungen und wendet dem bereits Aufgegebenen noch besondere Sorgfalt und Teilnahme zu.

Soll das Ziel der Dichterlektüre Freude sein, so wird sich der Gang derselben an die natürliche psychologische Entwicklung der Schüler anschließen. Die Ursachen und die Art der Freude ändern sich mit den verschiedenen Altersstufen, ebenso wie es beim Spiel der Fall ist. Aeltere Schüler haben auch an anstrengenderen ihre Freude, halten auch länger bei einem und demselben Spiel aus; Knaben lieben die Abwechslung und mühelosere Freude. So beginnt denn die Beschäftigung mit altklassischen Dichtern mit den Fabeln des Phädrus und zwar bereits in Quarta.

Die Lehrpläne setzen den Anfang der Dichterlektüre, aber nur unter (günstigen) Umständen, erst für das zweite Halbjahr der Untertertia an. Das lässt sich verstehen, da in den Lehrplänen gar kein Unterschied in der Behandlung der prosaischen und poetischen Lektüre gemacht wird, und diese mit Ovids Metamorphosen beginnen soll. Ich halte es für nützlich, schon früher zu beginnen, aber mit einem Stoffe, der der Quartastufe noch besser entspricht. Ueber die Verwendung der Fabel im lat. Elementarunterricht sind die Ansichten geteilt. Ich habe stets auf dem Standpunkte Lattmanns gestanden, der — u. a. in den „Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementar-Unterrichts“ — die mannigfachen Vorzüge derselben hervorhebt. Da die Fabeln jetzt aber aus den meisten Uebungsbüchern verdrängt sind, also auch nicht in dem für Quarta bestimmten zu finden sind, bin ich auf den Gedanken gekommen, sie gleich in der poetischen Form des Phädrus den Quartanern darzubieten und also den Anfang der poetischen Lektüre 1½ Jahr früher zu beginnen. Der Stoff macht

den Schülern Freude, die Sprache ist nicht zu schwer, das Versmass begreifen sie schnell.

Um nun wirkliche Freude an diesen kleinen, die Einbildungskraft ebenso wie den Verstand beschäftigenden Gedichten zu erregen, weicht die Behandlung in folgender Weise von der sonst üblichen ab. Ich spreche die Fabel Satz für Satz vor, indem ich die Verse zunächst wie Prosa spreche und unbekannte Wörter oder Wendungen gleich ins Deutsche übersetze. Zuerst werden ganz kurze Fabeln gewählt, längere in passende Abschnitte zerlegt. Dann melden sich schon einige Freiwillige zum Nachsprechen, lateinisch oder deutsch. Hierauf lasse ich allmählich den Rythmus hervortreten, und die Jungen ahmen das unter allgemeinem Vergnügen nach, ohne von Versmass das geringste zu erfahren. Das dauert etwa eine Viertelstunde. Am nächsten Tage fange ich wieder ganz von vorn an. Deutsch erzählen können es fast alle noch, das Latein fällt ihnen bald wieder ein. Am Schluss der Viertelstunde kann die Klasse schon 4—6 Zeilen im Chor sprechen. In den folgenden Tagen werden besonders die Zaghafteu und Zurückhaltenden zur Mitbeteiligung herangezogen; aber kein Tadelwort fällt, kein Spott der Klasse darf den ungeschickteren Kameraden verschüchtern und entmutigen. Ist die Fabel ganz gelernt und der Sinn derselben in freier Unterhaltung — deutsch und lateinisch — festgestellt, so dürfen sich die Schüler in freier Wiedergabe versuchen. Die wörtliche Übersetzung dient nur als Gedächtnisstütze. An die Stelle der von den Lehrplänen unterschiedslos geforderten „guten deutschen aber möglichst wortgetreuen“ Übersetzung tritt bei Dichtungen die Ausdeutung des Sinnes, die Umschreibung, die Verdeutlichung der Bilder oder bildlicher Redensarten. Die Schüler sollen sich von vornherein gleich daran gewöhnen, die fremde Dichtung in fremdem Ge-

wande sich zu eigen zu machen, die Schönheit der Form zugleich mit der Schönheit des Inhalts in sich aufzunehmen. So bereitet sich ganz allmählich das Hineinfühlen und Hineinempfinden in die fremde Gedankenwelt vor. Auf diese Weise glaube ich zu erfüllen, was K. Bone (Neue Jahrb. 1908 S. 439 ff.) mit Recht fordert „Der Dichter muss als Dichter gelesen werden“. Daher ist bei der Beschäftigung mit einem Gedicht alles am Platze, was dazu dient, es als Kunstwerk erkennen zu lassen. Dass der Durchschnittsquartaner noch nicht viel von einem Kunstwerk ahnt, dass seine Freude an einem solchen mehr sinnlicher Art ist, macht dabei nicht so viel aus. Können wir Lehrer denn entscheiden, wann die freie künstlerische Freude in der Seele des Knaben erwachen kann? Eine rein äusserliche Freude empfinden die Knaben zunächst am Rythmus. Da ist nun der jambische als Anfang der antiken Metrik für die Schüler ungleich leichter, als der daktylische, da er der deutschen Betonung viel mehr entspricht als der Daktylus. Ich habe mit den jambischen Senaren selbst zu Beginn der poetischen Lektüre nie Schwierigkeiten gehabt, selbst mit den freier gebauten Versen, den Auflösungen u. s. w. nicht; dagegen stets mit den daktylischen Hexametern. Die Betonung der lateinischen Wörter weicht im Hexameter mehr von der prosaischen Betonung ab als im jambischen Senar. Deshalb machen die wenigen daktylischen Memorierversen, die schon in Quarta beiläufig gelernt werden, mehr Schwierigkeiten, als die jambischen. Es widerspricht meiner Erfahrung durchaus, wenn Friedr. Franke in der Vorrede zu seiner „Chrestomathie aus römischen Dichtern“ es als verkehrt ansieht, die Knaben zuerst mit dem jambischen Versmass, nicht mit dem leichteren und gewöhnlicheren daktylischen bekannt zu machen. — Doch ich kehre zum Unterricht zurück. —

Die Fabel ist geistiges Eigentum der Klasse geworden, sie ist in der Stunde selbst auswendig gelernt. — Nun wird sie auch einmal von den Schülern aufgeschrieben, vom Lehrer verbessert und dann in ein besonderes Heft eingetragen, welches nur für lateinische Gedichte bestimmt ist. Es wird also jedes lat. Gedicht gelernt. Damit ist dem Auswendiglernen wieder eine — m. Es. mit Unrecht genommene — Stellung zugewiesen. Früher wurde viel auswendig gelernt: Kirchenlieder, Sprüche, deutsche Gedichte, von Schiller selbstverständlich die ganze Glocke und alle die schönen Balladen mit Ausnahme des Gangs nach dem Eisenhammer; unsere Obersekunda teilte sich in Hermann und Dorothea so, dass auf jeden Schüler ein halber Gesang kam. Ebenso wurde viel aus Ovid und Vergil, von Horaz zwei bis drei Dutzend Oden gelernt. Dazu kamen viel Stellen aus Homer und drei bis vier sophokleische Chorlieder. Überbürdet haben wir uns dadurch nicht gefühlt, wohl aber weiss ich, dass viele unter unseren Gebildeten sich noch in höherem Alter freuen, wenn ihnen die Dichtungen alter und neuer Zeit noch im Gedächtnis geblieben sind. Es kam dann eine Zeit, wo man gegen das viele Auswendiglernen eiferte. Das Schlagwort von dem unnützen Gedächtnisballast erschlug auch die vernünftigen und massvollen Vertreter des alten Standpunkts, und die Lehrpläne von 1891 und 1901 warnten vor Überlastung mit Gedächtnisstoff. Diese Warnungen haben natürlich auch ihr Gutes gehabt, aber man ist darin zu weit gegangen, dass man die Gedächtniskraft der Schüler zu sehr geschont hat; die Folgen haben sich auf allen Gebieten unangenehm bemerkbar gemacht. So beginnt man denn allmählich wieder einzulenken, und so wird denn wohl auch die Betonung des Lernens bei der Dichterlektüre nicht getadelt werden können, wenn den Schülern das Lernen ordentlich beigebracht wird. Das ist aber gerade

die Hauptsache! Die Anstalt, die vor allen den Ruhm beansprucht, ihre Schüler zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen, das Gymnasium, hat in dieser Hinsicht methodisch nicht immer das Notwendige beachtet. Wohl lernen jetzt die Schüler, wie man präpariert und das Lexikon benutzt, wie man konstruiert und analysiert und disponiert, ja, es ist viel besser geworden gegen früher, als es bald nach Ostern in der Untertertia hiess: Morgen fangen wir mit Ovid an, nun präpariert mal die ersten 9 (oder auch 20) Verse! Aber was das Lernen betrifft, so glaube ich mich nicht zu täuschen, wenn ich behaupte, dass es die Schüler nicht gelehrt wird. Man überlässt es ihnen selbst, weil man einfach voraussetzt, jeder müsse lernen können, wenn er nur wolle. Die Folge ist bei fast allen Schülern das mechanische Auswendiglernen, was man bis in die Oberprima hinein noch findet. Nun ist aber die Gefahr des mechanischen Lernens bei Versen viel grösser als bei Prosastellen, darum muss ihr, wo es sich um fremdsprachliche Dichter handelt, gleich von Anfang an begegnet werden. Es wird daher erst der Sinn eines Satzes, dann die deutsche Form, dann erst die lateinische (griechische) eingeprägt. Stockt ein Schüler, so darf nie mit einem lateinischen Wort eingeholfen werden, sondern mit einem deutschen, oder er wird auf den Gedankenzusammenhang aufmerksam gemacht. So muss er immer beim Sprechen überlegen, auf den Sinn und die Konstruktion achten. Die Folge ist eine viel sinnvollere Deklamation; die Jungen „sagen“ z. B. die Fabeln nicht „her“, sondern sprechen sie in natürlichem Tone. Am besten gelingt ihnen das, oft sogar ohne dass es vorgeprochen ist, bei den dialogischen Fabeln, die unter allgemeinem Vergnügen dann mit verteilten Rollen gesprochen werden. Ist eine Fabel gelernt, so wird sie oft wie-

derholt, aber in möglichst verschiedener Weise, und immer unter Inanspruchnahme der ganzen Klasse.

Mitunter weiche ich in der Darbietung einer neuen Fabel auch ab: ich diktiere den Schülern den Text erst, übersetze ihn und lasse die Schüler möglichst wörtlich nachübersetzen, wobei ich aber nie unterlasse, sie darauf aufmerksam zu machen, dass eine solche Übersetzung nicht schön ist und nur als Gedächtnisstütze gebraucht werden darf. Gelernt wird aber nur in der Klasse, niemals zu Hause. Um späteren Fehlgriffen vorzubeugen, mache ich es den Schülern ganz genau vor, wie sie lernen oder wiederholen sollen, stelle mich, als wäre ich einer von ihnen, verspreche mich, versetze die Wörter und zeige ihnen, dass sie, wenn sie stocken oder etwas vergessen haben, unter keinen Umständen ins Buch sehen dürfen, sondern sich ruhig besinnen, bis sie durch die Konstruktion oder durch den deutschen Ausdruck sich wieder zurecht finden. Da dies Üben — auch wenn nur 5 Minuten darauf verwendet werden — ohne jede Hast und Treiberei vor sich geht, gewöhnen sich die Jungen bald daran. Weil keiner getadelt wird, wenn er noch nicht so gut oder so schnell wie andere lernt oder spricht, so hat auch keiner Angst, und so breitet sich ganz von selbst über die Beschäftigung mit den lateinischen Fabeln eine für alle gleichmässig erfreuliche Ruhe, bei der doch die geistigen Kräfte in Tätigkeit bleiben und oft genug lebhaft sich äussern.

Auf einen Einwand gegen diese Art des Lernens in der Stunde bin ich gefasst, der in der verwunderten Frage, die einmal tatsächlich an mich gerichtet wurde, liegen sollte: Müssen Sie aber Zeit haben! — Allerdings habe ich die Zeit dazu. Der grammatische Stoff für Quarta ist so bemessen, dass er in  $\frac{3}{4}$  Jahr mit einer normalen Klasse erledigt werden kann und dass noch die — allerdings notwendige — Zeit zur Wiederholung des

Sexta- und Quintapensums vorhanden ist. Auch von den lat. Lesestücken, z. B. in dem Übungsbuch von Ostermann, kann der grösste Teil gelesen werden. Aber selbst wenn die Zeit im allgemeinen knapper wäre — für das, was ich für nötig halte, muss die Zeit da sein, wenn ich überzeugt bin, damit den obersten Zwecken des Gymnasiums im Sinne der Lehrpläne zu dienen. Schwieriger ist die Sache nur in zu grossen Klassen; doch das zeigt sich in jedem Fache und ich darf mich darüber dann nicht beklagen. Die Folge ist dann einfach die, dass einige Fabeln weniger gelesen und gelernt werden. Die Methode bleibt dieselbe und auch die Zeiteinteilung. Nie wird eine ganze Stunde auf die Beschäftigung mit einer Fabel verwendet, gewöhnlich nur ein Drittel. — Je nachdem wird der Anfang oder das Ende einer Lehrstunde genommen, für Wiederholungen häufig nur 5—10 Minuten. Von den 8 Wochenstunden sollen 4 der Lektüre gewidmet sein; darin wird zwei oder drei mal auch der Dichter behandelt; wemns aber nicht passt, nur einmal oder auch einige Zeit einmal garnicht. Dann fangen die Jungen gewöhnlich an zu bitten: Können wir nicht bald einmal wieder eine Fabel lernen?

Man kann in der Quarta während eines Jahres ganz gut 60—80 Verse auf diese Weise zum festen Besitze der Klasse machen, als Einleitung in die poetische Lektüre genug. Die Morallehren der Fabeln lasse ich stets fort; es macht den Jungen Spass, diese selbst herauszufinden. Die gelernten Gedichte sind sauber in ein Heft eingetragen, sitzen vor allem aber im Kopf. Die Klasse hat sich an den Gedanken gewöhnt, dass hübsche Gedichte einem immer zur Hand sein müssen, sie hat gelernt, wie man sie dem Gedächtnis einprägt und wie man sie auf richtige Weise wiederholt. Auch haben die Schüler schon begriffen, dass die poetische Sprache häufig andere Ausdrücke und Wendungen gebraucht, als die prosaische,

gerade wie es im Deutschen auch ist. Vor allem haben sie durch die Art der Behandlung die alte Dichtkunst selbst schon lieben gelernt, so dass sie mit Freude weiteren Proben entgegensehen.

Beim Unterricht in den folgenden Klassen kommt es nun darauf an, dass die Erfahrungen und der Gewinn dieser ersten Beschäftigung mit altklassischen Gedichten nicht wieder verloren gehn, und dass man, der Entwicklung der Schüler folgend, auf immer neue Mittel und Wege sinnt, um ihnen die Freude an diesen Dichtungen zu erhalten und allmählich zu vertiefen.

Es wird sich daher die Art der Behandlung nur ganz allmählich ändern. In *Untertertia* empfiehlt es sich, die gesamte Beschäftigung noch immer in die Klasse zu verlegen und für häusliche Wiederholung nichts aufzugeben, höchstens vielleicht im letzten Vierteljahr, und wenn die Schüler es selbst wünschen. Die Gefahr des mechanischen Wiederholens muss man dann besonders durch die Art der Wiederholung in der Klasse zu verhüten suchen.

Auf gutes, sinnvolles Sprechen und auf Auswendiglernen wird weiter — bis in die obersten Klassen — viel Wert gelegt. Das Lernen wird in *Obertertia* noch meist; von da an ab und zu in allen Klassen gepflegt, schon um die inzwischen neu eingetretenen Schüler mit der Methode des sinnvollen Lernens bekannt zu machen. Man erstaunt, wie häufig noch in den oberen Klassen die Schüler mit Hilfe des — mechanisch gelernten — fremdsprachlichen Textes sich die deutschen Ausdrücke zurechtsuchen, statt dass es doch umgekehrt sein sollte. Das sog. wörtliche Übersetzen, als Stütze des Gedächtnisses, wird vorläufig noch beibehalten, mehr und mehr aber geht man auf den poetischen Gedanken ein und leitet die Klasse an, sich in freiem Wettbewerb um die Auffindung der am besten entsprechenden deutschen

Wiedergabe zu bemühen. Dabei werden, den fortschreitenden Kenntnissen in deutscher Dichtung folgend, passend deutsche Gedichte oder Dichterworte zur Vergleichung herangezogen, wodurch der fremdsprachliche Dichter oft in neuer Beleuchtung erscheint, und wodurch ein neues Element zur Belebung des Unterrichts eingeführt wird.

Die Zensur der Leistungen fällt vorläufig auch noch fort, jedenfalls wird nicht getadelt, auch das Lob sehr sparsam abgewogen. Jedenfalls muss der Gedanke der freiwilligen Leistung so lange wie möglich erhalten bleiben.

Eine Änderung der Behandlung ergibt sich weiter daraus, dass allmählich, im Latein früher, im Griechischen erst von U II an, auch für die Dichterlektüre den Schülern ein Buch in die Hände gegeben wird. Die Art der veränderten Behandlung wird im folgenden an passenden Stellen beschrieben werden.

Der Gang der lateinischen Dichterlektüre von U III an verläuft in folgender Form:

Als Stoff dienen in U III zunächst noch einige Fabeln des Phädrus, dann eine Auswahl aus Ovids Verwandlungen und ausgewählte Distichen oder schöne wertvolle Einzelverse. Diese letzteren werden, wenn sie gelernt sind, in das von Quarta mitgebrachte Heft gleich den Fabeln eingetragen. Aus den Metamorphosen werden zuerst kürzere Stellen ausgewählt, z. B. Dädalus und Ikarus, Orpheus und Eurydice, Philemon und Baucis, dann vielleicht Phaethon. Aus diesem langen Stücke übernimmt der Lehrer einige Stücke selbst.

Sobald die Schüler den Ovid gedruckt in Händen haben, ändert sich die Methode des Einprägens. Der Lehrer geht das neue Stück in der Klasse durch und diktiert die Vokabeln den Schülern in ein Heft, von dem stets nur eine Seite beschrieben wird. Die gegenüber-

stehende bleibt für Nachträge, einzelne Übersetzungen, Parallelstellen und dergl. Bemerkungen. Die einzelnen Vokabeln werden möglichst nach ihrer Grundbedeutung und nicht in der für die vorliegende Stelle gerade passendsten diktiert, damit sich die Schüler daran gewöhnen, durch eigenes Nachdenken in gegenseitigem Wett-eifer den Sinn der Stelle zu erfassen und dann den entsprechenden Ausdruck der deutschen Sprache zu suchen. Gerade dies Herausarbeiten oft eines einzigen Wortes macht nicht nur Freude, wenn z. B. der gute Einfall gelobt wird, sondern ist auch äusserst wertvoll für die tiefere Erkenntnis der Sprache selbst und der Unterschiede der Anschauungen in zwei verschiedenen Kulturen. Natürlich erfordert dies auch wieder Zeit, wie auch die Übersetzung, die in gemeinschaftlicher Arbeit in der Stunde herausgebracht wird, aber diese Zeit ist gut angewendet, und ausserdem ist ja nicht vorgeschrieben, was und wieviel Stoff bewältigt werden soll. Wenn nur die alte Zeit wieder in den Herzen der Jugend lebendig wird und durch die Schönheit der dichterischen Gebilde ihre Phantasie angeregt und befruchtet wird!

Sind die Vokabeln notiert, so beginnt mit Hilfe des Lehrers das Übersetzen; darauf liest der Lehrer das übersetzte Stück lateinisch vor und lässt es so oft lesen, bis der Rythmus sich dem Ohre eingeprägt hat. Einige schöne oder charakteristische Verse werden gleich gelernt. Darauf wird der Inhalt besprochen und für die Phantasie und das Gemüt der Schüler fruchtbar gemacht. Zuletzt schliesst sich eine möglichste poetische, also freie, Wiedergabe des Originals oder auch eine deutsche Nach- oder Umdichtung an, etwa wie sie A. Döhring (in der Beilage zum Programm des Friedrichskollegiums zu Königsberg 1909) geliefert hat. Die Wiederholung der häuslichen Arbeit zu überlassen, vermeide ich im Sommerhalbjahre noch, auch das Auswendiglernen lasse ich stets

in der Stunde geschehen. Ist ein längerer Abschnitt bewältigt, so geschieht die Wiederholung bei geschlossenen Büchern, und die Klasse wetteifert mit ihrem Lehrer, alles, deutsch oder lateinisch, in gehöriger Reihenfolge wieder zusammen zu fügen. Das bringt fröhliches Leben in die Gesellschaft.

Wieviel auswendig gelernt wird, richtet sich nach der Fähigkeit und dem Eifer der Klasse. Der Lehrer muss es verstehen, ohne den Charakter der freiwilligen Leistung aufzuheben, vor dem Allzuviel strebsamer und leicht lernender Schüler, wie vor der Bequemlichkeit oder Zaghaftigkeit schwächerer vorbeizukommen, damit doch schliesslich eine gewisse Gleichmässigkeit der Leistungen erreicht wird. So schreitet man langsam vorwärts, muss sich also auf nur wirklich schöne und dichterisch wertvolle Stellen beschränken, die auch bei längerer Betrachtung nicht verlieren. Merkt man aber, dass doch einmal das Interesse erlahmt, so hört man ruhig mit der Dichterlektüre auf und sucht aufrichtig die Gründe der Erscheinung sich klar zu machen. Vielleicht hat man sie gar nicht weit zu suchen!

Im Verhältnis zur Prosalektüre darf die Dichterlektüre in Untertertia nur einen kleinen Raum beanspruchen, etwa 2—3 Wochen in jedem Vierteljahr, also etwa ein Viertel der 40 Schulwochen im ganzen Jahre. Niemals lese ich Dichter und Prosaiker neben einander, weder in den Mittelklassen, für welche es auch die Lehrpläne nicht ratsam finden, noch auf der oberen Stufe, damit die Schüler sich jedesmal ordentlich in den Stoff versenken können. Wohl aber wiederhole ich früher gelernte Stellen auch während der Prosalektüre, am Anfang oder am Ende einer Stunde in einigen Minuten. Namentlich am Ende einer anstrengenden Lektürestunde ist das ein gutes Mittel, die Geister wieder etwas anzufrischen.

In *Obertertia* werden wichtigere und schwierigere Teile der Metamorphosen gelesen, die Schöpfung, die vier Weltalter, Deukalion und Pyrrha, aus dem 4. Buch die Beschreibung der Unterwelt, Niobe, aus dem 12ten und 13ten der Tod des Achill und der Streit um dessen Waffen und der Schluss des ganzen Werkes. Der Epilog — *Jamque opus exegi* — bildet dann den Übergang zum Leben Ovids und zu einer Reihe ausgewählter Stellen aus den *Tristien* (z. B. der Abschied aus Rom, der sarmatische Winter, die Nachrichten über sein Leben und Streben und seine Verbannung aus dem 4. Buch der *Tristien*) und den *Fasten* (z. B. Arion und die Fabier an der *Cremera*). Für das Persönliche im Dichterleben besitzen die *Obertertianer* schon ein lebhaftes Interesse. Es ist daher äusserst lohnend, nach der Lektüre der *Metamorphosen* vom Dichter und seinen Erlebnissen zu erzählen und ihn selbst über sich erzählen zu lassen. Die *Fasten*, deren Lektüre in *UII* fortgesetzt wird, bringen dann allerlei Bilder aus dem römischen Leben, von *Cultus*, Sitte, Sage und Festen. Dadurch werden die Schüler in das Geistes- und Kulturleben jener Epoche römischen Altertums auf eine ihrem Standpunkt und ihrer Fassungskraft entsprechende Art eingeführt. Sie lernen so eine Dichtungsart kennen, die bisher ziemlich vernachlässigt wurde, die römische Elegie. Die Lehrpläne erwähnen sie nicht, schliessen sie allerdings für *UII* auch nicht ausdrücklich aus. Im allgemeinen aber, glaube ich annehmen zu dürfen, geht man von Ovids Verwandlungen gleich zu Vergil über. Da bleibt eine Lücke in der Bildung unserer Gymnasialjugend, die auch durch die horazianische Lyrik nicht zu ersetzen ist. Ich kann mir hier nicht versagen, die schönen Worte Moritz Seyfferts zum Lobe dieser Dichtungsart wieder in die Erinnerung zurückzurufen: „Die Elegie\*) ist nach Form und

\*) Er meint natürlich eine sorgfältige Auswahl.

Inhalt, wie keine andere Dichtungsart, für die angehenden Jünglinge unserer Gymnasien wie geschaffen. Die Form derselben, als das seelenvollste Gebilde des antiken Geistes in seiner Jugendblüte, der namentlich der geniale Verstand der Ovidischen Muse einen unwiderstehlichen Zauber künstlerischer Vollendung verliehen hat, so wie der Inhalt, der als Ausdruck der unveräusserlichsten Empfindungen, welche die menschliche Brust bewegen, in der unmittelbarsten und vornehmlichsten Weise, aus dem Herzen zu dem Herzen spricht. Beides gibt eine Musik, die wiederklingt, die forttönt im Innern, die die jugendliche Welt erobert“. Seyffert klagt dann — im Jahre 1854! — dass statt des belebenden Hauches poetischen Webens und Schaffens ein Geist der Dumpfheit und des Missbehagens durch die Säle des Gymnasiums gehe, und „statt der schallenden Flügelschläge des himmelwärts steigenden Musenrosses hört man fast nur die bleiernen Schritte des stolpernden Gaules, der in den engen Bahnen des prosaischen Gyrus sich abarbeitet“. „Man hat den Schülern den Gradus ad Parnassum genommen und ihnen die Grammatik gelassen, das heisst, man hat den Morgenduft verscheucht, um eine Sonnenklarheit zu erzeugen, deren trockene Glut das jugendliche Naturell nicht vertragen kann.“ . . . . „So lässt uns wenigstens von dem Anhauch der fremden Muse gekräftigt werden, lasst uns diese Lieder, diese Elegien zu einem dauernden Eigentum unserer Schüler machen!“ — Wenn auch die Zustände, die diesen Ausführungen zu Grunde lagen, sich seitdem gebessert haben, die Wünsche des trefflichen Mannes sind jedenfalls heute noch wert gehört und erfüllt zu werden. Es haben sich auch verschiedene Gymnasialpädagogen für die Lektüre der griechischen und lateinischen Lyriker in den Sekunden ausgesprochen, z. B., um nur einige zu nennen, P. Dörwald, W. Böhme, H. Gillischewski, A. Biese, der uns

neben anderen guten Dingen auch eine Auswahl griechischer Lyriker dargeboten hat, K. P. Schultze, der in der Vorrede zur 4. Auflage seiner „Römischen Elegiker“ noch darauf hinweist, dass, wenn auch in den Lehrplänen die römischen Elegiker nicht besonders aufgeführt seien, ihre Lektüre keineswegs als ungeeignet bezeichnet werden sollte. Vielmehr würden, so sei ihm von massgebender Seite wiederholt versichert worden, diese Dichter noch ebenso wie früher als zur Lektüre auf dem Gymnasium besonders geeignet erachtet.

Ich halte es daher für notwendig, nützlich und angenehm, den Sekundanern eine Auswahl der schönsten Elegien lateinischer und griechischer Dichter vorzulegen. An denen haben sie sicherlich mehr Freude als an Vergil, den ich für das 2te Halbjahr der O II und das erste der UI aufgespart sehen möchte. Ehe ich diesen Punkt bespreche, wird es aber nötig sein, eine praktische Frage zu erledigen, nämlich die nach dem L e s e b u c h.

Schon für Ovids Verwandlungen wurde das Buch zu Hülfe genommen. Zur Lektüre seiner Fasten, Tristien und Episteln, sowie für die andern Elegiker jedesmal vollständige Textausgaben vorzuschreiben, wäre unnötig und unpraktisch. Es empfiehlt sich daher, für diesen Zweig der Lektüre eine Chrestomathie einzuführen, wie sie bereits für den deutschen Unterricht seit langen Jahren in Gebrauch ist. Es gibt auch bereits eine Reihe von Lesebüchern, die ihren Zweck gut erfüllen. Eins der besten ist immer noch das schon 1854 von M. Seyffert verfasste „Lesestücke aus griechischen und lateinischen Schriftstellern“. Er bringt allerdings nur die poetischen Stücke zum Abdruck; aus Prosaikern bezeichnet er die besonders lesenswerten Stücke aus Herodot, Xenophon, Isokrates, Plutarch und Lucian, aus Livius, Sallust und Cicero nur in einer Übersicht. Das Buch hat im Jahre 1905 noch eine 11te Auflage erlebt und hat sich in vielen

Schulen im Gebrauch erhalten, in Preussen an etwa einem Dutzend gymnasialer Anstalten. Für den vorliegenden Zweck — Einführung in die griechische und römische Lyrik — würde es sich gut eignen. Es bringt eine Auswahl des Besten aus Tyrtäus, Mimnermus, Solon, Xenophanes, Theoguis und Epigramme aus der *Anthologia Graeca*; von Ovid 16 Stücke aus den *Fasten*, 10 aus den *Tristien* und noch 13 aus seinen anderen Werken. Darauf folgen 5 Stücke aus dem 1ten und 2ten Buch der *Elegien* von Tibull, zwei Stücke aus Lukan und Silius Italikus und schliesslich 2 Dutzend Epigramme aus Martial und der *Anthologia latina*. Nur Proben aus römischen Dichtern enthält die im Jahre 1845 verfasste, jetzt in 10ter Auflage (1905) vorliegende nur für Mittelklassen bestimmte „*Chrestomathie aus römischen Dichtern*“ von Fr. Franke. Sie bietet im bunten Wechsel Stücke aus sämtlichen Werken Ovids, einzelne Hexameter und Distichen zum Memorieren und kleinere Stücke aus Tibull, woran sich Epigramme und eine ziemliche Anzahl von Fabeln des Phädrus schliessen. Als erstes Lesebuch aus lat. Dichtern bietet sich immer noch das jetzt in 19ter Auflage (von O. Stange) vorliegende alte *Tirocinium poeticum* von Joh. Siebelis an, welches ausser 20 Fabeln des Phädrus 34 grössere Abschnitte aus Ovid, darunter auch 7 aus den *Metamorphosen* enthält. Ein einleitender Teil bringt einzelne Hexameter, Stellen aus verschiedenen Dichtern, Distichen und ganz verschämt noch ein gerettetes Stückchen aus dem *Schiffbruch der alten Palaestra musarum* von M. Seyffert: einige Vorlagen zur Bildung daktylischer Verse. Den Schluss machen einzelne Memorialverse. Das unlängst erschienene lateinische Lesebuch von Chr. Harder steckt sich höhere Ziele: es will dem griechischen Lesebuch von v. Wilamowitz zur Seite treten, nimmt aber mehr Rücksicht auf die Poesie als dieser. In der ersten bis Augustus reichenden Abtei-

lung ist genau die Hälfte den Dichtern, worunter auch Proben aus Plautus und Terenz nicht fehlen, eingeräumt; in der zweiten Abteilung dagegen überwiegt die Prosa bei weitem.

Welches dieser Bücher man nun auch wählen möge — ich würde das *Tirocinium poeticum* und nachher Seyfferts Sammlung nehmen, da es mir vornehmlich auf den Betrieb der poetischen Lektüre ankommt — ohne irgend eine Gedichtsammlung wird man nicht auskommen. Die beiden vorgeschlagenen empfehlen sich auch, wenn man den Gedanken der Billigkeit nicht ausser Acht lassen will; denn Seyffert enthält auch griechische Dichtungen, für die man sonst eine besondere Sammlung brauchte.

Ich hatte oben bemerkt, dass ich den Vergil beschränkt sehen möchte auf die letzte Hälfte der Obersekunda und das erste Halbjahr der Unterprima. Dieser Wunsch stammt nicht aus Voreingenommenheit gegen den Dichter; der ist vielmehr aus mehreren Gründen der interessanteste für mich; sondern aus dem Gefühl, dass die Schüler keine rechte Freude an ihm gewinnen können. Zwar erinnere ich mich, bei der Lektüre des zweiten Buches bei den Schülern eine gewisse Befriedigung bemerkt zu haben; aber gerade die Schilderung der Zerstörung Trojas führt unsere Schüler doch nicht in das römische Geistesleben ein. Dass Vergil auf dem Gymnasium einmal gelesen werden muss, ist keine Frage; die *Äneis* ist doch nun einmal „ein Stück Weltliteratur“, „wer sie nicht kennt, der kennt das Römertum nicht und hat kein Mass für die aus dem römischen Geist hervorgewachsene romanische Poesie.“ Allein O. Jäger, dessen Worte ich hier anführe, bemerkt gleichwohl doch auch, dass diese Lektüre weniger anziehend und in manchem Betracht auch weniger fruchtbar sei als römische Prosa und griechische Poesie. Und M. Seyffert urteilt (Vorr. zu seinen Lesestücken d. VIII), dass die technische

Meisterschaft und die ethisch-nationale Tiefe des Vergil wohl geeignet sind, die Kenner (die selbst unter den Lehrern zu zählen sind) mit Bewunderung zu erfüllen, für die Mehrzahl unserer Jünglinge aber ein Fremdes und Unempfundenes bleiben, an dem sie in der Regel nur die Fertigkeit des Uebersetzens üben. Und Vergil zu übersetzen ist recht schwer; da muss der Lehrer viel helfen. Ich halte es daher, wie schon gesagt, um die Freude der Schüler lebendig zu erhalten, für besser, wenn Vergil, der jetzt von Untersekunda bis Unterprima unbeschränkt herrscht, einen Teil seiner Rechte an die Elegiker abtritt und ausserdem in anderer Auswahl, als jetzt allgemein üblich, den Schülern dargeboten wird. Merkwürdigerweise wählt man aus Vergil meist nur Stellen aus dem 1ten, 2ten und 4ten Buche und beachtet die zweite Hälfte garnicht, die auf italischem Boden spielt. Ich würde, wenn ich jetzt einmal wieder den Vergil zu lesen hätte, aus dem 1ten Buch nur wenig, aus dem 2ten die wichtigsten Stellen, z. B. die Laokoonepisode, dann den Anfang und mehrere Partien des 6ten Buches lesen, aus dem zweiten Teile jedoch die Beschreibung des Schildes, die Episode von Nisus und Euryalus und die Schicksale der Camilla, dies alles in Obersekunda. Für Unterprima würde ich einige schöne Stellen aus den Georgika auswählen, aus dem 2ten Buche das Lob Italiens und den Preis des Landlebens, aus dem 4ten die Hauptstellen über die Bienen und einige Episoden.

Ehe ich zu Horaz übergehe, mögen einige kurze Bemerkungen folgen, wie man die Lektüre der Metamorphosen, der Elegien und der Äneis den Schülern genussreich gestalten kann. Gerade in den Mittelklassen hat das seine Schwierigkeiten, weil da das Alter und demgemäss die Entwicklung der Schüler grosse Unterschiede zeigt.

Dass schon die geänderte Auswahl des Stoffes dem Zwecke, der Klasse Freude zu bereiten, günstig ist, glaube

ich aus verschiedenen Gründen annehmen zu können. Dazu tritt nun eine Behandlung, die sich der psychologischen Entwicklung der Schüler anschliessend, allmählich zu gehaltvolleren, ernsteren Freuden übergeht, zu deren Erringung sie sich ganz von selbst fast, ohne dass sie es merken, grössere Mühe geben. In Obertertia kann man wohl noch darauf rechnen, dass sich die Jungen freuen, wenn sie zu einer Stunde nichts „aufbekommen“. Es wird also nur in der Stunde selbst vorübersetzt, schwierige Stellen gleich vom Lehrer, wiederholt und gelernt. Am Ende des Jahres und in U n t e r s e k u n d a wird die Selbsttätigkeit der Schüler dadurch hervorgerufen, dass man Freiwillige aufruft, die eine leichtere Stelle für die nächste Stunde zur Übersetzung, oder eine bereits übersetzte zur Erklärung übernehmen. Man verfährt bei der Beurteilung milde, und so werden auch Schwächere ermutigt, sich der Mühe freiwillig zu unterziehen. Die übrige Klasse entscheidet, ob die Leistung ihr gefallen hat. Der Lehrer behält sich natürlich die letzte Entscheidung vor, lässt aber so weit wie möglich das von seinen Schülern gefundene gelten. Ebenso hält man es mit dem Auswendiglernen. Man muss selbst mit gutem Beispiel vorangehen, das Buch so wenig wie möglich gebrauchen und vor allem auf wirklich gutes, fliessendes Deklamieren halten. Wie schnell oder langsam man in der Lektüre fortschreitet, richtet sich nach der Art und dem Gehalte der Dichtung. Bisweilen wird man gut tun länger zu verweilen und dabei viel auswendig lernen zu lassen, bald geht man über einige Stellen oder Lieder schneller hinweg und lässt die Gedanken, die in ihnen anklingen, in einen Akkord zusammenfassen. Also Abwechslung und Mannigfaltigkeit in die Behandlung bringen, das bewahrt vor Überdross und Abspannung, die sich auch bei Betrachtung wirklicher Kunstwerke einstellen kann, wenn diese zu lange ausgedehnt wird. Mit dem

Zensieren würde ich erst dann beginnen, wenn die Klasse selbst einen deutlichen Wunsch äusserte, jedenfalls aber erst in Sekunda, wenn man annehmen darf, dass es kein kindisches Verlangen mehr ist, sondern ein Verlangen, welches seine Berechtigung aus dem Bewusstsein herleitet, etwas zur Freude der anderen beigetragen zu haben, und nun ein Urteil des Lehrers zu hören, wieweit von einem höheren Standpunkte aus, eben dem des Lehrers, wie weit dies Bewusstsein berechtigt ist. Aber dann würde ich auch die Konsequenz ziehen, so jedenfalls in Prima, und den jungen Leuten sagen: Wollen Sie, dass gute Leistungen, Eifer, Geschicklichkeit, freiwillige Betätigung auf Ihr Haben-Konto gebucht werden, so müssen auch Mangel an Eifer und Teilnahme, Bequemlichkeit, Ungeschicklichkeit und Verständnislosigkeit auf Ihr Soll geschrieben werden.

Um den Schülern die Unlust am Vokabelschreiben zu benehmen, würde ich niemals gedruckte Präparationen ihnen in die Hände geben, sondern vielmehr ihnen ihr Vokabelheft dadurch wertvoll machen, dass sie sich — auf die freigelassene Seite — allerlei wichtige Bemerkungen, Parallelstellen, Verweisungen, deutsche Dichterstellen eintragen, so dass ihnen diese Hefte als etwas ihrer Person und Eigenart Entsprechendes lieb werden und dass sie von dem, was sie, namentlich in ihrer Primanerzeit, sich dahinein gesammelt haben, sich nicht trennen mögen. Das vorherige Diktieren der Vokabeln hört auf, wenn der Lehrer die Überzeugung hat, dass die Schüler durch diese Mühe in ihrer Freude auf die Stunde nicht beeinträchtigt werden, namentlich wenn sie danach verlangen, endlich auch einmal ohne Hilfe und Vorbereitung des Lehrers, also selbständig, nach eigener Wahl, eine Dichtung zu genießen. Dies dürfte in einer normalen Prima sich doch wohl bald zeigen, und somit wird das Diktieren der Vokabeln wohl mit der Obersekunda aufhören. —

Über die Behandlung des H o r a z ist so viel Schönes und Wertvolles geschrieben worden, dass es anmassend wäre, zu bestreiten, dass von vielem eine erfreuende Wirkung auf die Primaner ausgehen könne, wenn es der Lehrer nur einigermaßen versteht, das Leben und die Persönlichkeit des Dichters lebendig vor ihnen erstehen zu lassen. Ich fasse mich daher kurz: Zuerst biete ich den Schülern den Lebensgang des Dichters bis zu seiner Bekanntschaft mit Mäcen oder auch bis zur Herausgabe der ersten 3 Bücher Oden in einer Auswahl von Stellen aus seinen sämtlichen Dichtungen. Von da an eine Auswahl nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, wobei man nicht allzu pedantisch sein darf. Abweichend von der jetzigen Praxis würde ich dann viel zum Auswendiglernen anregen, wie ich selbst auch, wenigstens bei den Oden, möglichst ohne Texthilfe unterrichte. Je mehr man frei über Stoff und Form verfügen kann, um so höher steigt das Behagen an den Dichtungen dieses lebenswürdigen Dichters. Wie ich mir selbst aber Bewegungsfreiheit bei der Auswahl aus seinen Werken vorbehalte, so würde ich diese auch meinen Schülern in der Weise einräumen, dass ich jedem von ihnen freistellte, aus den nicht in der Klasse gelesenen Stücken sich etwas auszuwählen und selbständig zu bearbeiten, sei es auch nur in der Form einer guten Übersetzung. Daneben würde ich zu Vergleichen anregen zwischen verschiedenen seiner Gedichte, oder mit denen anderer lateinischer Dichter, oder würde anleiten zu zusammenfassenden Betrachtungen einfacher Art, etwa über Horaz als Freund, als Dichter, als Liebhaber der Natur, über seine Anschauungen vom Leben und vom Tode, von Recht und Sitte, von Staat und Gesellschaft. Diese Arbeiten, in Form von Vorträgen, würden dadurch an Wichtigkeit in den Augen der Schüler gewinnen, wenn man sie dem, was man selbst darüber zu sagen hat, zu Grunde

legt, oder, wenn sie gut gelungen sind, geradezu dafür eintreten lässt. Rechnet man für jeden Schüler in der Oberprima — denn nur für diese Klasse eignen sich solche Vorträge — einen oder höchstens zwei solcher Vorträge, so wird der Wetteifer, den Genossen etwas Ordentliches zu bieten, schon die Freude, die Begleiterin jeder gelungenen Leistung, hervorrufen. „Brave freuen sich der Tat“. Erfreulicher wird auch die — schliesslich unerlässliche — Wiederholung, wenn man nicht eine Reihe zufällig bei einander stehender Gedichte wiederholen lässt, sondern einen Gesichtspunkt angibt und nun der Klasse überlässt, die einschlägigen Stellen sich selbst auszusuchen. Dafür, dass nichts Wichtiges vergessen wird, bürgt schon die Vielheit der Bestrebungen. — Für die Behandlung der Sermonen würde ich zu der alten Methode zurückkehren, die Dichtung zuerst selbst zu übersetzen und zu erklären. Ihre Präparation ist von unsern Schülern nicht zu erwarten. Nur das Nachübersetzen und die freie Wiedergabe der Gedanken ist dann ihre Sache. Bei den Episteln kann man vielleicht einmal ausnahmsweise Vorbereitung zulassen, wenn einzelne sich dazu freiwillig melden und ihre Leistung schon etwas Selbständigkeit zeigt; dafür kann ihnen dann eine andere Arbeit erlassen werden.

Die Beschäftigung mit griechischen Dichtern beginnt bereits in Untertertia, wie denn ja auch die gebräuchlichen Übungsbücher und die Grammatiken schon früh einzelne Verse darbieten. (Das Übungsbuch von Wesener für U III bringt 120 Stück, das für O III hat von der 5ten Auflage an leider keine mehr. Kägi hat im ersten Teil rund 100 Verse, fast alles jambische Trimeter, aber doch auch einige andere Rythmen; im 2ten Teil stehen 64 Verse in gleicher Zusammensetzung.) Auch hier, wie im Lateinischen, wird der Anfang mit Jamben gemacht; auch diese werden zuerst prosaisch gelesen, dann als Verse.

Diese doppelte Lesung muss man lange fortsetzen, damit Irrtümer über die Akzente möglichst vermieden werden. In Untertertia habe ich etwa 50 Verse lernen lassen, sämtlich in der Stunde, meist am Ende derselben. Sie wurden von den Schülern in ein besonderes Heft eingetragen. In Obertertia kommen ebensoviel hinzu. Natürlich kann man das Besprechen und Lernen dieser Musterverse noch nicht als Dichterlektüre bezeichnen; es sind ja auch nur Bruchteile von Stunden, die dafür verwendet werden; aber die Jungen lernen die Verse gern und leicht, und nehmen dabei schon ein gutes Teil hellenischer Spruchweisheit in sich auf. Dass durch das Einprägen dieser Verse, besonders der aus der Grammatik stammenden, noch ein Nebenzweck erreicht wird, dass es gehaltvolle Beispiele für den grammatischen Sprachgebrauch sind, ist auch nicht unwillkommen.

In der Obertertia können im zweiten Halbjahr zu diesen Memorialversen schon Proben lyrischer Gedichte treten. Einzelne Hexameter sind schon vorher gelernt worden, der Rythmus ist der Klasse auch aus der Beschäftigung mit Ovid bekannt; so ist den Schwierigkeiten des griechischen Hexameters vorgearbeitet. Als passend möchte ich einzelne kleine Lieder aus der Sammlung des Theognis und Epigramme aus der Anthologia graeca empfehlen. Aus der letzteren etwa die auf Orpheus, Herodot, Niobe, Herakles, Achill, die Athener bei Marathon und die Spartaner bei Thermopylä, Biton und Kleobis. Diese Gedichte werden an die Tafel geschrieben oder diktiert und dann von den Schülern in ein besonderes Heft sauber eingetragen. Gelernt werden sie in der Stunde. Wer freiwillig zu Hause lernen will, wird nicht daran gehindert. Im übrigen ist die Behandlung ebenso wie die der lateinischen Gedichte in Quarta und Untertertia. Es ist das ja nur ein Vorkursus für Homer und andere griechische Dichter, für den von den Lektürestun-

den ab und zu eine Viertelstunde abgetreten werden muss, aber ein Kursus, der nicht nur Freude erweckt, sondern auch nicht ohne Wert ist. Jedenfalls haben die Schüler schon, ehe sie an Homer herantreten, epische Hexameter lesen und sprechen gelernt.

Mit Homer wird dann, wie billig in *U n t e r s e k u n d a* angefangen, und zwar am besten erst nach Pfingsten, dann aber ohne Unterbrechung bis zu den grossen Ferien gelesen, (in Rheinland und Westfalen entsprechend die Hälfte des 1ten Tertials) damit die Schüler ordentlich hineinkommen und bald das befriedigende Gefühl empfinden, was nach der Bewältigung der ersten Schwierigkeiten sich einstellt. Dass dabei der Lehrer zuerst viel helfen muss, liegt auf der Hand. Wie man das macht, hat u. a. Oskar Jäger trefflich gezeigt. (Homer u. Horaz S. 37 ff.) Beherzigt man seine Ausführungen, aus denen ganz offensichtlich hervorgeht, dass er es darauf abgesehen hat, den Schülern durch die Homerlektüre edle Freude und wertvolle Genüsse zu verschaffen, so wird man sicher auch die richtige Art der Behandlung finden. Man wird sich ebenso frei von Pedanterie und Rigorismus als von zerfliessender Gefühligkeit und von Begünstigung bequemer Genusssucht halten. Vor allem muss dem Lehrer selbst der Dichter immer eine Quelle wahrer Freude bleiben, — man lese, was O. Jäger a. a. O. über seine eigenen Erfahrungen aussagt — so dass ihm immer wieder das Herz aufgeht bei hervorragend schönen Stellen, nicht um lange ästhetische Exkurse zu halten, sondern um kurz und packend die Gedanken des unsterblichen Sängers auszudeuten, zu veranschaulichen, um seine Welt vor den Augen der Jugend des 20ten Jahrhunderts wieder erstehen zu lassen und sie empfinden zu lassen, dass — bei aller Verschiedenheit jener fernen und unserer Zeit — „die Sonne Homers auch uns leuchtet.“ Wenn

Jäger beim Anfang der Lektüre zur Vorsicht mahnt: „Das Schöne soll zunächst eine Zeitlang unmittelbar wirken, soll unbewusst oder wenigstens ungeleitet aufgenommen werden“, so wird jeder diese Mahnung des bewährten Pädagogen verstehen. Wer wird sich auch gleich von vornherein zwischen den Dichter und den Leser eindrängen! Erst wenn wir bemerken, dass die Schönheiten des Dichters den Schülern nicht zum Bewusstsein kommen, dass sie nichts aus ihm herauslesen und heraushören, dann müssen wir ihnen Augen und Ohren öffnen. Aber wir dürfen ihnen den Homer nicht versalzen, wie die, welche keinen Unterschied machen zwischen der Verstand und Wissen bildenden Lektüre der Prosaiker und dem Sänger, der auf Herz und Gemüt wirken will. Die Märchenwelt Homers darf nicht „zum Substrat harter, vielfach trockener, nicht ohne starke Beziehung mechanischer Elemente zu bewältigender Arbeit . . . . gemacht“ werden, weder wenn man, wie Ahrens und seine Jünger, mit ihm den griechischen Unterricht beginnt, noch sonst überhaupt. Die Schüler sollen im Homer den Lohn ihrer Arbeit finden, das geschieht aber nur, wenn er ihnen stets Freude macht. Durch nichts wird diese aber mehr vergällt als durch Kleinlichkeit und Pedanterie. Bei aller Genauigkeit im einzelnen nie den Blick auf das grosse Ganze verlieren, bei aller pädagogisch zulässigen Erleichterung nie die Bequemlichkeit unterstützen, trotz hoher Wertschätzung des Auswendiglernens schöner Stellen nicht ausser sich geraten, wenn ein Schüler eine schon ein oder zweimal vorgekommene Vokabel beim dritten Mal noch nicht kennt, neben sinnender Betrachtung einzelner Stellen doch auch frisch vorwärts lesen, neben grammatisch sorgfältiger Erklärung doch keine homerische Formenlehre treiben — wer das vermag und dann in das

eigene Vorlesen und Übersetzen „seine Seele legen“, wie Jäger so schön sagt, der wird sicherlich Freude machen und seinen Schülern Eifer und Willigkeit beibringen, die Arbeit des Präparierens vielleicht schon am Ende der Untersekunda, jedenfalls aber von Obersekunda an, auf sich zu nehmen.

Da in U II die ersten 12 Bücher auch nicht annähernd vollständig gelesen werden können, so muss man eine Auswahl des Besten treffen. Von längeren Stellen zum Auswendiglernen nenne ich den Anfang I, 1—21, V 291 bis 296; 313—331, die Schilderung des Sturmes und den Anfang von IX.

Neben Homer möchte ich doch auch in der Untersekunda die Lyrik nicht ganz missen. Was in O III gelernt ist, wird gelegentlich wiederholt und durch einige Proben aus den Elegikern erweitert. In Obersekunda würde ich sie in die Herodotlektüre einschieben, ein Verfahren, für das sich u. a. P. Dörwald (Lehrpr. und Lehrg. 39) und H. Gillischewski (Zeitschr. f. G. W. 1912) ausgesprochen haben. Passende Stellen dafür bieten sich sehr wohl, je nach dem Gesichtspunkt, den man dafür wählt. Beide Herren Kollegen wissen über den Wert der Elegien Treffendes zu sagen. Dörwald findet z. B. in den Elegien des Tyrtäus Klänge, die noch heute unsere Brust mächtig bewegen und eine Reihe von Vorstellungen von allgemein bildendem Werte; Gillischewski zieht allerlei passende Parallelen zum Verständnis herbei und weiss den Wert solcher Dichtungen für die Gegenwart schön ans Licht zu ziehen. Beide müssen an der Lektüre der Lyriker doch wohl Gefallen gefunden haben: G. bedauert nicht, fast vier Wochen im Jahre darauf verwendet zu haben, und Dörwald würde sonst nicht jahrelang regelmässig sich damit beschäftigt haben. Das Schönste und Beachtenswerteste, was zur Empfehlung der griechischen Lyriker in den oberen Klassen gesagt werden kann, hat Alfred

Biese in einem besonderen Aufsätze niedergelegt, der jetzt auch in seinem Werke „Pädagogik und Poesie“ abgedruckt ist. Da dies Werk zu den Büchern gehört, die jeder Lehrer der oberen Klassen kennen muss, so beschränke ich mich hier darauf, es mit herzlicher, dankbarer Freude zu erwähnen. Welche Wirkung die Lyriker auf die Schüler gemacht haben, lässt sich nur ahnen. Die Frage, ob die Klasse, wenigstens die besseren Elemente in ihr, Freude daran empfunden haben, ist nicht berührt, also wohl selbst nicht gestellt worden. Man möchte es doch annehmen, obschon Gillischewski gesteht, dass die Schüler von dem Zauber der Sprache nur ein unvollkommenes Bild gewinnen werden, „weil sie diese Sprache und ihre Denker noch nicht mit ganzem Herzen lieben können“. Dass unsere Jungen von 16—18 den ganzen Zauber der griechischen Sprache empfinden könnten, wird freilich niemand annehmen; müssen wir doch sogar oft daran zweifeln, ob sie den Wohlklang und eigenartigen Zauber deutscher, z. B. Goethescher Poesie, fühlen. Aber doch werden sie Freude an den griechischen Dichtern haben können, wie sie Freude an anderen Dichtungen haben, wenn sich deren Schönheit und Wert auch erst später und allmählich ihnen enthüllt. Geht es uns, den durchs Leben Gereiften und in Erkenntnis Fortgeschrittneren denn anders? Ist nicht wahre Poesie unausschöpflich, die wir auch oft erst „stückweise“ erkennen?

Das allerdings möchte ich in anbetracht solcher lobenswerten Versuche, den Gesichtskreis unserer Schüler zu erweitern, als für uns Lehrer beherzigenswert hinstellen: Wenn wir nicht das deutliche Gefühl haben, unseren Schülern Freude damit zu machen, dann sollen wir solche Abweichungen vom Lehrplan, solche Abwege in fremde Blumengärten unterlassen, dann haben sie keine Berechtigung. Merken wir Mangel an Interesse und Nachlassen des Eifers, so liegt es nicht zunächst an den Schülern, son-

dern entweder am Stoff, der vielleicht für mich, den Lehrer, grosses Interesse hat, aber nicht für die Schüler, oder der für sie noch zu schwer ist — dann muss ich ändern suchen; oder es liegt an meiner Art, den Stoff zu behandeln — dann muss ich sie ändern, d. h. mich ändern, und wenn mir das nicht möglich ist, die Sache unterlassen und mich mit den vorgeschriebenen Lesestoffen begnügen, damit ich und die Schüler, wenn keine andere, so doch wenigstens die Freude der Pflichterfüllung haben.

Eine Möglichkeit, diesen Ausfall, nämlich der Lyrikerlektüre, zu decken, bietet sich noch dar, wenn wir, der früheren Zeiten gedenkend, einige der besten Schüler zur Privatlektüre ermutigen können, und uns dann mit ihnen zusammenfinden, um in einem Kränzchen, wofür keinerlei häusliche Vorbereitungen erforderlich sind, uns an Proben griechischer Lyrik zu erfreuen. Oder wir verteilen die Arbeit auf die einzelnen Schüler, so dass für jede Stunde einer oder auch zwei sich vorbereiten. Auch daraus kann ein gesunder Wetteifer entstehen, der zur Freude selbständiger, freierwählter Arbeit führt.

In der *Prima* bedarf es der vorerwähnten Mittel kaum noch, um den Schülern mit der griechischen Dichterlektüre Freude zu machen. Man kann bei den allermeisten doch darauf rechnen, dass sie das Wort des Horaz verstanden und gewürdigt haben:

Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci

Lectorem delectando pariterque monendo.

Immerhin wird man sich auch da noch nach den Verhältnissen richten. Zudem hängt der erfreuliche Erfolg z. T. auch mit gewissen Bedingungen zusammen, wenn er auch nicht ganz von ihnen abhängt. Einmal ist es höchst förderlich, wenn der griechische Lehrer zugleich noch in einem anderen Fache, in der Religion oder im Deutschen unterrichtet. Wenn er es versteht, die geistigen Fäden von einem zum anderen hinüberzuspinnen, wird ohne

Zweifel jedes Fach, also auch die Dichterlektüre, an Interesse gewinnen. Sodann möchte ich auch in Prima noch den Unterschied zwischen Prosa- und poetischer Lektüre als nützlich und in unserem Sinne zweckdienlich bezeichnen, u. a. auch aus pädagogischen Gründen bei der Beurteilung der Schüler. Nach dem Verhalten des Schülers bei der Prosalektüre wird beurteilt der Fleiss, das grammatische und sachliche Verständnis, das Wissen, die Kenntnis der Realien, kurz der „wissenschaftliche“ Standpunkt und die Pflichttreue; nach dem Benehmen bei der Lektüre der Dichter vor allem die Herzens- und Gemütsbildung, das Gefühl für das Schöne, Edle und Erhabene, das Urteil über die Kunst und ihre Werke, die Stärke der Phantasie, das Vermögen der Nachempfindung, das Gefühl für die Form, das Eindringen in den Geist der Sprache und in die Empfindungswelt der Alten. Hat ein Schüler sich in der Prosalektüre einmal gröblich vernachlässigt, so behandle ihn als faul; sollte das Gleiche einmal bei der Dichterlektüre vorkommen, als töricht und als Verächter des Schönen. In beiden Fällen beweist er noch einen Mangel an sittlicher Reife, im ersten, weil er die Bequemlichkeit und den Leichtsinne des Knaben noch nicht abgelegt hat, im zweiten, weil ihm der Wert des Schönen noch nicht aufgegangen ist. Im ersten Fall trifft ihn die entsprechende Strafe vom Lehrer, im zweiten trägt er sie in sich selbst: „Nie labe Schönes euren Mut.“

Wie sich im einzelnen in Prima die Behandlung der Ilias und der Sophokleischen Tragödien zu gestalten hat, um einen dauernden, veredelnden und erfreuenden Eindruck zu machen, lässt sich nicht in Regeln fassen. Man muss nur immer mit K. Bone (Neue Jahrb. 1908 S. 439 ff.) aussprechen: „Der Dichter muss als Dichter gelesen werden!“ Auch hier führen viele Wege zum Ziel. Aber das Ziel ist immer nur das eine: Freude an der Welt des Dichters, Erhebung des Gemüts, Bereicherung der Phantasie.

Um die Erreichung dieses Ziels nicht allzu sehr zu erschweren, auch nicht die Lektüre über einen zu grossen Zeitraum ausdehnen zu müssen, halte ich die Benutzung kommentierter Ausgaben in der Oberprima für unbedenklich. Es dürfen aber keine sog. Schülerpräparationen sein, sondern wissenschaftliche Ausgaben wie die aus der Sammlung von Haupt und Sauppe. Für den Lehrer bleibt doch noch immer genug übrig, so dass er nicht zu fürchten braucht, durch das Buch in den Hintergrund gedrängt zu werden. Das Auswendiglernen darf auch hier nicht vergessen werden: ein bis zwei Chorlieder und einige andere schöne Stellen müssen die Abiturienten als *Κτῆμα εἰς αἰεὶ* mit ins Leben nehmen.

Wir sind am Ende unserer Wanderung durch das Gymnasium mit unseren alten Dichtern. Wer so freundlich gewesen ist, uns bis hierher zu begleiten, wird vielleicht so manches nicht neu und vieles selbstverständlich finden. Ich leugne das nicht. Aber wenn alles geschähe, was selbstverständlich ist, so brauchte niemand die Hand oder die Feder zu rühren, und vieles Gute und Wahre muss immer aufs neue wiederholt werden, um Beachtung zu finden. Ob die vorhergehenden Ausführungen Beachtung verdienen, möge durch das Urteil der Berufsgenossen entschieden werden. Ich habe mir die Frage vorgelegt: Was bezweckst du eigentlich mit der altklassischen Dichterlektüre bei deinen Schülern! Und ich kam zu der Überzeugung, dass sie keinen anderen Zweck haben könne und dürfe, als den Schülern und mir Freude zu machen, Freude in dem allumfassenden Sinn dieses Göttergeschenks, abgestuft zwar nach dem Grade der inneren Entwicklung der Knaben und Jünglinge, aber doch stets Freude, Glücksgefühl, Bewusstsein innerer Harmonie. So muss ich denn, durch den Erfolg ermutigt, auch den Wunsch aussprechen, dass sich recht viele dieselbe Frage vorlegen möchten. Wer unter uns Lehrern und Erziehern

der gebildeten Jugend stets bedenkt, dass es unsere herrliche Aufgabe ist, den Schülern mit den Stoffen, die von ihren Erzeugern zur Freude der Menschheit geschaffen sind, selbst auch wieder Freude zu schaffen, der kann nicht zu der Schar der verärgerten und pessimistisch an der Zukunft des Gymnasiums Verzweifelnden gehören, der wird auch in den veränderten Verhältnissen die Freude des Erfolges spüren. Seine Schüler werden sich dankbar und froh an die Lektüre der alten Dichter erinnern, und die Freude an unseren höheren Schulen, die doch auch zu den besten Gütern unseres deutschen Volkes gehören, wird auch in der Allgemeinheit sich wieder beleben, wenn das Dichterwort sich bei Schülern, Lehrern und — Eltern erfüllt:

Es schwindet jedes Kummers Falten,  
So lang des Liedes Zauber walten.

