III. Die Formulierung des Themas und die Art seiner Behandlung.

Für die Bildung von Kopf, Herz und Hand, wie Pestalozzi unsere Forderung auszudrücken pflegt, für die Erziehung zum Wahren, Guten und Schönen, um einen Platonischen Ausdruck zu gebrauchen[1], vermag die Schule Großes zu leisten, ebensowohl durch den Unterricht selbst wie durch seinen Gegenstand. Welche Bedeutung in dieser Hinsicht dem Unterricht an sich zukommt, muß hier unerörtert bleiben, weil es nicht eigentlich zu unserem Thema gehört, ebenso schließe ich von dieser Untersuchung aus, festzustellen, welche bildende Kraft in der Vermehrung des Wissens ruht. Ich begnüge mich damit zu zeigen, wie die Beschäftigung mit der griechisch-römischen Literatur unter der Leitung des Lehrers in dem Knaben die Denkkraft, die Empfindungs- und Willenskraft und schließlich die künstlerische Schaffenskraft fördernd beeinflußt.[2] Denn indem Lehrer und Schüler auf Grund des gleichen selbst erarbeiteten Materiales an die Lösung eines Problems herangehen, vollzieht sich diese in vorbildlicher Weise vor den Augen des Knaben, der hieran selber teilnimmt und ihre Richtigkeit zu kontrollieren vermag.[3]

Solchen Beobachtungen, wie ich sie mit meinen Schülern gemeinsam anstelle und hier nun in einer Auswahl vorlege, kommt nur die Bedeutung von Übungen zu, analog den Rechenexempeln im mathematischen Unterricht, keineswegs sollen ihre Resultate dem Wissensbesitz als unentbehrlicher Bestandteil einverleibt werden. Bei der Ausführung ziehe ich nur die Schulautoren heran und auch nur solche Schriften und Stellen, die ich in dem genannten Sinn bereits praktisch verwertet habe. Daß ich ihre Zahl verzehnfachen, ein anderer sie gar verhundertfachen könnte, gibt ein Bild von der unendlichen Menge des Stoffes und rechtfertigt eine Auswahl. Es genügt, passende Beispiele in beschränkter Zahl mitzuteilen. Denn auch auf diesem Gebiet macht es nicht die Masse, und die Ausschüttung des philologischen Zettelkastens gehört nicht in die Zahl der Freuden des Lebens. Drum greife ich auch nur vereinzelt in Zitaten über den Kreis der Schulautoren hinaus und fast nie über das im Unterricht Behandelte.

In der Darstellung selber weiche ich durchaus von dem im Unterricht eingeschlagenen Verfahren ab. Dort gehe ich ausnahmslos stets vom einzelnen Fall aus, rufe gleiche oder ähnliche in die Erinnerung zurück, arbeite durch Fragen das charakteristische Moment der sprachlichen oder sachlichen Erscheinung heraus und leite dann zur Gewinnung eines Urteils an. Hier zitiere ich nur die betreffende Stelle, führe die außerdem herangezogenen an und teile das gefundene Urteil mit. Wenn ich somit für das ausführliche induktive Verfahren des Unterrichts ein mehr abgekürztes eintreten lasse, so geschieht dies, um ständige Wiederholungen zu vermeiden und Raum zu sparen. Nicht immer — ich bin mir dessen bewußt — genügt nach streng philologischer Anschauung das herangezogene Material zur Gewinnung des betreffenden Urteils.

Denn dadurch, daß er die Übungen hinter den Vorlesungen zurücktreten ließ, brauchte auf den Durchschnitt der Vielzuvielen weniger Rücksicht genommen zu werden und es ergab sich von selbst eine geistige Selektion. Dies erklärt Kuno Fischers Abneigung gegen die neue Art der Universitätsstudien (vgl. Windelband, „Kuno Fischer“ [Heidelberg 1907] S. 15), die anderseits der Mathematiker Klein a. a. O. (vgl. Anm. 1) S. 9 sehr preist.

1) Plato, Criton p. 48 B. *εὖ καὶ καλῶς καὶ δικαίως.*

2) Vgl. Dettweiler, „Wert und Stellung des Lateinischen im erziehenden Unterricht“ in „Didaktik und Methodik des latein. Unterrichtes“, S. 10ff., München 1906[2].

3) Dieses zeigt in hübscher Weise an Sallusts Jugurthinischem Kriege Adami, „Human. Gymn.“ XVIII [1907], S. 122ff. Sehr wertvoll sind die Versuche Kubiks „Wie kann die Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden?“ (Gymn.-Prgr. Wien, XVII. Bezirk, 1906) und die Ausführungen Dörwalds „Aus der Praxis des Griechischen Unterrichtes in Obersekunda“, Halle 1905.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aber man bedenke, daß der Lehrer mit dem Schüler ja eigentlich wissenschaftliche Forschung nicht treiben, sondern nur in dieser Richtung Anleitung geben soll, und daß er in jedem Fall und bei jeder Frage selbstverständlich die Stimme seines philologischen Gewissens vernimmt. Dieses aber sagt ihm, daß Stillstand Rückgang bedeutet[4], daß die Forschung kein anderes Ende kennt als das Versagen der Kraft, und daß es für den Forscher und Lehrer keine andere Autorität gibt als die eigene Überzeugung, die das Resultat intensiver nur vom Willen nach Wahrheit geleiteter Studien sein muß.

IV. Die pädagogische Bedeutung der altsprachlichen Literatur.

A. Für die intellektuelle Bildung.[1]

Vivere est cogitare, Cicero Tusc. V. 38, 111.

a) Die Denkkraft des Menschen wird durch die geistige Verarbeitung und Aufnahme fremder Gedanken, wie sie die griechisch-römische Literatur bietet, wesentlich gefördert, aber fast noch mehr dient ihrer Entwicklung, weil dadurch zu produktiver Tätigkeit angeregt wird, die eigene Beobachtung, die von dorther nur ihren Ausgang nimmt. Hier gilt es, die einzelne Erscheinung klar zu erfassen, durch Vergleichung mit ähnlichen oder entgegengesetzten die Eigenart ihres Wesens zu erkennen[2], aus der Vereinigung der gleichartigen ein Urteil zu gewinnen und die Einzelzüge zu einem Bilde zusammenzufassen. So kommt Klarheit in die eigenen Gedanken und Vorstellungen, es tauchen Probleme auf, sie werden entwickelt und ihre Lösung wird zielbewußt versucht. Damit wird zu selbständigem Denken an- und hingeleitet, und es werden die geistigen Kräfte zu wissenschaftlicher Arbeit gebildet und an sie gewöhnt.

b) Ich beginne, wie es für die Schule und einen Philologen am nächsten liegt, mit der Sprache, dem Mittel voller Leben zur Verständigung der Menschen untereinander.[3] Bei ihrer Betrachtung leiten mich Gedanken, wie ich sie jetzt vorzüglich ausgesprochen finde von Paul Wendland, dessen Auseinandersetzung ich ohne Einschränkung beipflichten kann.[4] Daher vermag ich die These nicht zu billigen, die, von dem Referenten der Landesschule Pforta aufgestellt, bei der letztjährigen Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen allgemein

---

4) Vgl. Matthias, „Praktische Pädagogik", 1903², S. 15ff. — Es ist daher Pflicht von uns Lehrern, immer von neuem zu fordern, daß man uns die Möglichkeit zu fachwissenschaftlicher Fortbildung gibt, vgl. Klein, Wendland und Brandl, „Universität und Schule", 1907, S. 8. 22. 31; Bölte, „Das klassische Altertum und die höhere Schule", S. 16; Cauer, „Palaestra vitae"², S. 138 und öfter; „Verhandlungen in der X. Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen", Berlin 1907, S. 37f. und S. 50 Leitsatz 14 „Zur Belehrung und Vertiefung des Unterrichtes ist es wünschenswert, daß Altphilologen und Lehrern der alten Geschichte durch Gewährung der nötigen Mittel Gelegenheit gegeben werde, Griechenland und Italien aus eigener Anschauung kennen zu lernen".

1) Vgl. Baar, „Die logische Ausbildung auf dem Gymnasium", Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 59 [1905] S. 457ff.; Bölte, „Das klassische Altertum usw." S. 8ff.; Cauer, „Die Kunst des Übersetzens", 1903²; Ders. „Grammatica militans", 1903²; Dettweiler, „Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichtes", München 1906². S. 10ff.; Dörwald, „Aus der Praxis usw." S. 34ff.; Gomperz, „Human. Gymn." XIX [1908], S. 19ff.; Harnack, „Die Notwendigkeit usw.", 1905, S. 5ff.; Herold, Lehrpr. u. Lehrg. 88 [1906], S. 44ff. (278ff.); Martinak, „Hum. Gymn." XIX [1908], S. 24; Paulsen, Pädag. Archiv 50 [1908] S. 19f.; Ziegler, „Allgemeine Pädagogik", 1905², S. 40ff.

2) Dieses Verfahren der Konfrontation findet auch in den Abschnitten B. und C. dieses Hauptteiles mehrfach Anwendung.

3) Vgl. Ziegler a. a. O. S. 40ff.

4) Vgl. Worms, „Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit", Neue Jahrb. f. d. kl. Altert. X [1902] S. 297ff.; Matthias, „prakt. Päd."², S. 89; Wendland, „Universität und Schule", 1907, S. 13—15; Kretzschmer, „Human. Gymn." XIX [1908], S. 23f.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf