

Benz

~~18976~~ 7395

Mit welcher Sprache beginnt zweckmässigerweise  
der fremdsprachliche Unterricht?

Von

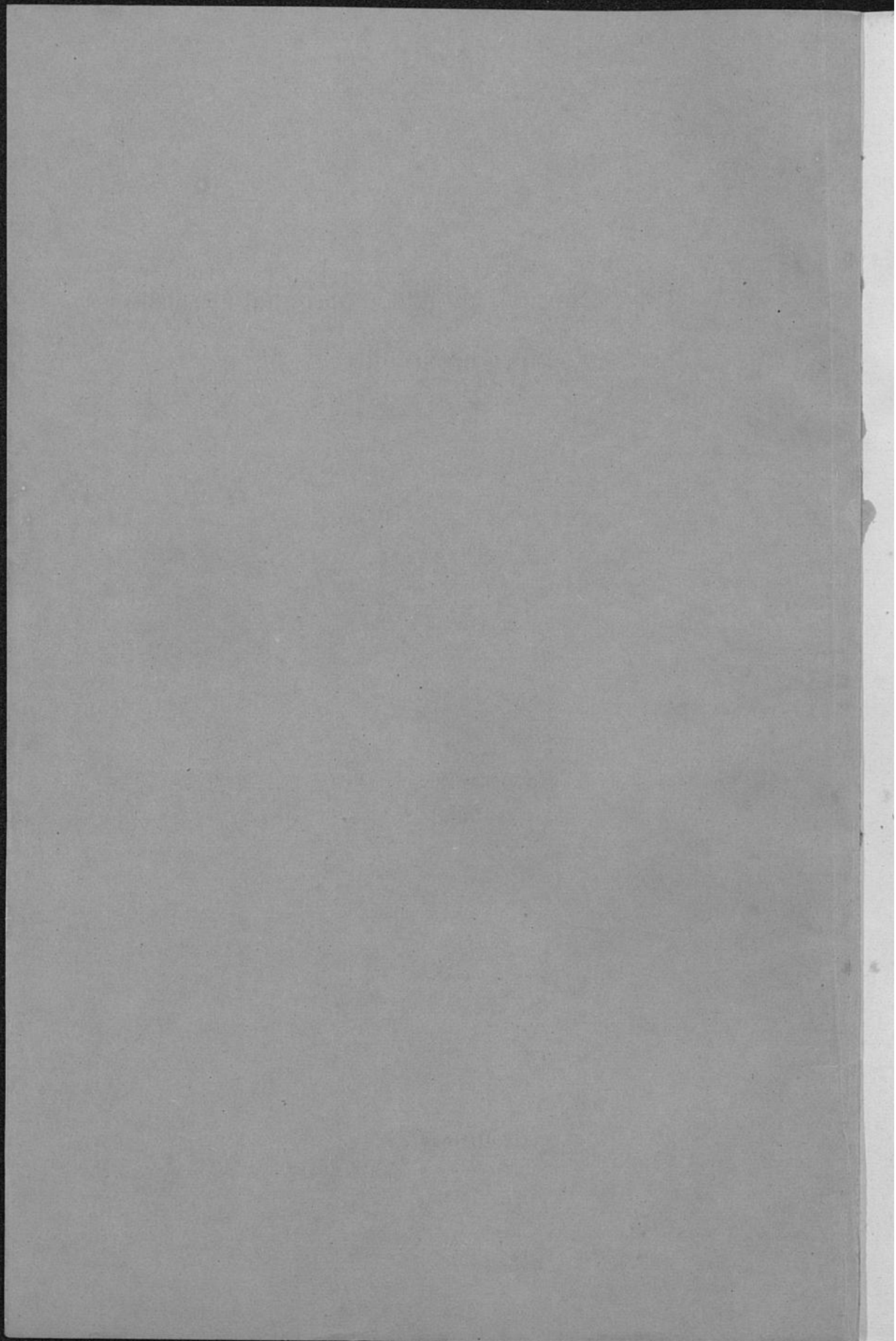
J. Otkendorf,  
Realschul-Director.

Beilage zum Michaelis-Programm 1873 der Realschule  
erster Ordnung zu Düsseldorf.

Düsseldorf,

Hofbuchdruckerei von L. Voß & Co.

1873.



Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise  
der fremdsprachliche Unterricht?

Von

**J. Ostendorf,**  
Realschul-Director.

---

Beilage zum Michaelis-Programm 1873 der Realschule erster Ordnung  
zu Düsseldorf.

---

**Düsseldorf,**  
Hofbuchdruckerei von L. Voß u. Co.  
1873.







Nachstehende Abhandlung, die im wesentlichen schon vor längerer Zeit niedergeschrieben wurde, sollte ursprünglich öffentlichen Vorträgen zur Grundlage dienen. Sie umzuarbeiten und zu vervollständigen, ist keine Zeit mehr. Daraus wolle man einige Eigenthümlichkeiten der Abhandlung erklären.

Wegen verschiedener Punkte, die ich in ihr nur angedeutet habe, darf ich wohl verweisen auf: Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule; Düsseldorf, 1872; Schaub'sche Buchhandlung.

Die Ansichten über die bestehende Schulorganisation, welche in letzterer Schrift, einer Antrittsrede, ausgesprochen sind, sollen in einer nächstens erscheinenden Flugschrift weiter entwickelt, und zugleich ein Plan für das höhere Schulwesen, wie ich mir dasselbe denke, aufgestellt werden. Hierbei wird sich auch Gelegenheit finden, auf die Frage einzugehen, in wiefern sich mit der wünschenswerthen Einheit der Vorbildungsanstalt für die einflußreichsten Berufskreise eine Trennung in einzelnen Unterrichtsfächern verträgt.

Düsseldorf, im Juli 1873.

Der Verfasser.

Die erste Abtheilung ist im wesentlichen schon vor längerer Zeit ausgearbeitet worden, sollte ursprünglich öffentlichen Lesungen zur Verfügung stehen. Die angeführten und zu ergänzenden Punkte sind seit mehr Jahren nicht mehr in die Bearbeitung gekommen.

Die zweite Abtheilung enthält die in der ersten Abtheilung erwähnten Punkte, die in der zweiten Abtheilung mit einer Anzahl von Bemerkungen versehen sind. Die dritte Abtheilung enthält die in der ersten Abtheilung erwähnten Punkte, die in der zweiten Abtheilung mit einer Anzahl von Bemerkungen versehen sind.

Die vierte Abtheilung enthält die in der ersten Abtheilung erwähnten Punkte, die in der zweiten Abtheilung mit einer Anzahl von Bemerkungen versehen sind. Die fünfte Abtheilung enthält die in der ersten Abtheilung erwähnten Punkte, die in der zweiten Abtheilung mit einer Anzahl von Bemerkungen versehen sind. Die sechste Abtheilung enthält die in der ersten Abtheilung erwähnten Punkte, die in der zweiten Abtheilung mit einer Anzahl von Bemerkungen versehen sind.

Die Arbeit ist im Jahr 1877 beendet.

Der Verfasser.

Daß die gegenwärtige Organisation unseres höheren Schulwesens große Mängel hat, läßt sich wohl kaum noch verkennen. Wir haben Gymnasien, von deren Schülern kaum ein Viertel das Ziel der Schule erreicht und aus wirklichen Gymnasiasten besteht, während für drei Viertel ein einfacherer, mehr auf das Leben berechneter Unterricht weit zweckmäßiger wäre; und selbst von dem letzten Viertel finden bei weitem die meisten auf dem Gymnasium nicht die Vorbildung, die eine Grundlage für ihre späteren Studien werden könnte, und kehren daher auch, sobald sie das Zeugniß der Reife sich erworben haben, den Hauptstudien des Gymnasiums für immer den Rücken. Wir haben Realschulen I. O., die nur etwa von einem Sechzehntel ihrer Schüler bis zu Ende durchgemacht werden; und selbst unter diesem Sechzehntel sind es nur die begabteren und energischeren Naturen, die eine gründliche und fruchtbare Bildung ins Leben mitnehmen. Wir haben Realschulen ohne Latein, welchen durch die bevorzugten Schwesteranstalten die Schüler, die vielleicht auf ihnen eine zweckmäßigere Vorbildung fänden, entzogen werden, und welche nun nicht selten sich abmühen, es jenen Schwesteranstalten durch ein ausgedehntes Studium von Uebersetzungen der alten Klassiker, durch Unterricht im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen, durch Nachahmung der Gymnasien und Realschulen I. O. in der Methode, durch Ausdehnung ihres Cursum gleichzuthun, aber gerade dadurch ihre Kräfte zerplittern, es sich erschweren, ihren Unterricht in einfacher, methodischer, gründlicher Weise zu gestalten, und das Ihrige dazu beitragen, daß kaum zwei Procent ihrer Schüler an das Ziel der Schule gelangen. Wir haben endlich auch reorganisirte Provincial-Gewerbeschulen, die auf dem Principe des Nürnberger Trichters zu beruhen scheinen. Für den wichtigsten Theil unseres Volkes aber, für den mittleren Bürgerstand, haben wir, abgesehen von ganz vereinzeltten Ausnahmen, überhaupt keine Schulen.



Woher dieser Zustand? Schon seit zwei Jahrhunderten und länger hat man die Mängel des Bestehenden gefühlt und das, was noth thut, erst geahnt, dann immer deutlicher erkannt; und namentlich seit Schleiermacher's Zeiten sind Pläne zu einer Reform entworfen und in immer bestimmteren Umrissen aufgestellt worden. Aber all diese Pläne scheiterten an der von den Voreltern ererbten, weit verbreiteten Ansicht, daß alle grammatische Bildung, ja alle höhere Bildung überhaupt, auf dem Studium des Lateinischen beruhe, und jeder höhere Unterricht daher mit dem Lateinischen beginnen müsse. Gewiß verlohnt es sich deshalb wohl der Mühe, immer von neuem wieder zu untersuchen, ob solche Ansicht begründet, und ob sie auch jetzt, in unserer Zeit, noch wirklich begründet ist.

Indem ich diese Untersuchung meinerseits wieder aufnehme, setze ich zunächst als selbstverständlich voraus, daß der Endzweck aller allgemeinen Bildungsanstalten humane Bildung ist. Wenn nun zu solcher gehört, daß möglichst alle Kräfte, welche die Natur in den Menschen gelegt hat, zu voller Entwicklung gelangen, und hierdurch der Mensch in den Stand gesetzt werde, sich selbst und seine Umgebung zu erkennen und der großen Aufgabe des Menschengeschlechts gemäß zu gestalten, so ergibt sich, daß eine allgemeine Bildungsanstalt die körperliche Ausbildung ebensowohl wie die geistige berücksichtigen, daß sie auf Charakter-Bildung ebensowohl wie auf Verstandes-Bildung hinwirken, daß sie ihre Zöglinge ebensowohl die Außenwelt beobachten, als den Stoff geistig durchdringen lehren muß. Ihr Unterricht wird auf allen Stufen eine mathematisch-naturwissenschaftliche Seite neben einer sprachlich-geschichtlichen zeigen müssen. Aber zunächst bildet sich der Mensch allerdings an den Worten, Handlungen und Werken der Menschen. Daher wird auf den unteren Stufen jeder allgemeinen Bildungsanstalt der sprachlich-geschichtliche Unterricht überwiegen. Und da ferner das innerste Leben des Menschen in der Sprache sich offenbart, da in ihr sein ganzer geistiger Besitz enthalten ist, so wird zunächst Sprachunterricht den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts bilden.

Dieser Sprachunterricht geht in der Volksschule nicht über die Muttersprache hinaus. In jeder höheren Schule muß wenigstens Eine fremde Sprache hinzutreten. Solcher Behauptung steht der Umstand, daß im Alterthume dasjenige Volk, welches damals die höchste Stufe der Bildung erreichte und Mustergültiges für alle Zeiten schuf, das griechische, sich ohne Kenntniß fremder Sprachen entwickelte, keineswegs entgegen. Unser ganzes Leben ist ein anderes geworden. Die verschiedenen Völker stehen jetzt im engsten geistigen Verkehr mit einander und arbeiten, sich

ergänzend, an der Aufgabe des Menschengeschlechtes. Jeder Fortschritt des einen Volkes ist auch ein Fortschritt der anderen Völker; und der Einzelne kann selbst das Wesen und die Entwicklung des eigenen Volkes nicht mehr wahrhaft verstehen, ohne an der Sprache und Geschichte wenigstens Eines fremden Volkes beispielsweise zu erkennen, wie der in der Menschheit waltende Geist sich unter anderen Verhältnissen entwickelt hat, und welche Wechselbeziehungen zwischen den vaterländischen und den fremden Verhältnissen bestehen.

Unsere ganze Bildung aber auch ist eine andere, tiefere als die der Völker des Alterthums, und bedarf zu ihrer Aufnahme schon in der Jugend einer strengeren Geistesarbeit und größeren Vertiefung. Nun gewinnt der sprachliche Unterricht, und damit der Unterricht überhaupt, bedeutend an Vertiefung, indem er eine fremde Sprache in seinen Kreis hereinzieht. Die Sprachformen, und also auch die Denkformen, die in der Muttersprache mit unserem ganzen Wesen verknüpft erscheinen, treten uns in der fremden Sprache objectiv gegenüber. Sie erregen daher die Aufmerksamkeit und zwingen zum Nachdenken über sie.

Daß, wenn noch eine dritte Sprache hinzukommt, der sprachlichen Vergleichungspunkte mehr werden, und daß, wenn hiermit das Verständniß eines dritten Volksgeistes angebahnt wird, auch ein tieferes Verständniß der Geschichte überhaupt sich ermöglichen läßt, ist selbstverständlich. Aber ebenso klar ist es, daß eine einzige fremde Sprache, wenn sie mit Ernst und Ausdauer erlernt und dadurch wirklich zu einem geistigen Besitze wird, über den wir jeden Augenblick verfügen können, auf unsere gesammte geistige Ausbildung weit heilsamer einwirkt, als zwei oder drei fremde Sprachen, worin wir Stümper bleiben. Auf der einen Seite steht ein zusammenhängendes Studium, welches den Menschen immer mehr interessirt und zu immer größerer Vertiefung, zu immer selbständigerer Arbeit führt; auf der anderen Seite eine zersplitterte und zerstreute Thätigkeit, die nur Oberflächlichkeit in ihrem Gefolge haben kann. Auf dem einen Wege gewinnen wir die Herrschaft über eine Sprache, die nun ganz von selbst zu steter Vergleichung mit der Muttersprache anregt; auf dem anderen Wege erhalten wir nur vereinzelte und unsichere Kenntnisse. Auf die eine Weise eröffnen wir uns das Verständniß einer National-Literatur und damit eine reiche Welt von Anschauungen und Gedanken; auf die andere Weise bringen wir es nur dahin, den Sinn von Schriftstellern in fremden Sprachen mühsam zu entziffern. Daher ist es sehr zu bedauern, daß man an entscheidender



Stelle noch immer an dem Grundsätze festhält, die Berechtigung zum einjährigen Dienste im Allgemeinen davon abhängig zu machen, daß in wenigstens zwei fremden Sprachen Kenntnisse erlangt seien; unser ganzes Schulwesen wird hiermit auf eine falsche Bahn gedrängt.

Für diejenigen freilich, welche künftig zu den leitenden Kreisen unseres Volkes gehören wollen, ist es wünschenswerth, daß sie der drei modernen Cultursprachen, des Deutschen, Französischen und Englischen, mächtig seien. Für sie ist aber auch noch etwas Anderes, mehr oder weniger, nothwendig. Unsere ganze Bildung beruht auf der Bildung des klassischen Alterthumes; unsere National-Litteratur, unsere Sprache selbst hat sich unter dem Einflusse der antiken Sprachen und Litteraturen entwickelt. Wir können unsere Geschichte nicht wahrhaft und vollständig verstehen, wenn wir nicht auf dem Boden des alten Griechenlands und Roms einigermaßen heimisch zu werden suchen. Daher ist für jeden, welcher berufen ist, einstens an der Entwicklung unseres Volkes und Staates mitzuarbeiten, für den künftigen Volksvertreter ebensowohl als für den künftigen höheren Beamten und Lehrer, ein ernstes Studium des klassischen Alterthumes unerläßlich, und zwar nicht bloß des römischen, sondern auch des griechischen; denn das Römerthum ist nur im Staat und im Rechte selbstständig, auf allen übrigen geistigen Gebieten weist es auf das Griechenthum zurück.

Daß nun ein gewisses Studium des Alterthumes auch ohne Kenntniß der alten Sprachen stattfinden kann, soll nicht geleugnet werden. Aber dieses Studium bleibt doch ein mangelhaftes: gerade bei den alten griechischen und römischen Schriftstellern hängen Inhalt und Form so enge mit einander zusammen, daß auch die beste Uebersetzung den Geist des Alterthumes mehr in Umrissen als in bestimmter Gestalt widerspiegelt.

Zur höchsten Bildung gibt es daher für uns nur Einen Weg: den Weg durch Griechenland und Rom. Und dieser Weg ist auch für die gesammte sprachliche Bildung von hoher Bedeutung. Die modernen Cultursprachen gehen im wesentlichen von denselben Anschauungen aus, beruhen im allgemeinen auf gleichen Grundgesetzen und bedienen sich gleicher Sprachmittel. Ein Vergleich mit den ganz verschiedenen Anschauungen, von denen die Ausdrucksweise der Alten ausgeht, mit den wesentlich verschiedenen Gesetzen, welche sich in ihrer Satzbildung ausdrücken, mit dem Formenreichtum, zu dem unsere Armuth an sprachlichen Formen in einem entschiedenen Gegensatze steht, kann daher nur in hohem Grade bildend sein. Er muß dies namentlich für die Jugend



sein, welche dadurch zu gespannter Aufmerksamkeit und eindringendem Nachdenken gezwungen wird.

Aber jedes Studium der alten Sprachen kann wieder nur dann fruchtbringend sein, nur dann die Zeit und Mühe, welche man darauf verwendet, lohnen, wenn es so weit sich betreiben läßt, daß es uns die alten Sprachen wirklich bis zu einem gewissen Grade zu eigen macht und die Welt des Alterthumes wirklich vor uns erschließt. Wer nicht in der Lage ist, bis zu diesem Punkte vorzudringen, verwendet Zeit und Kraft weit besser auf ein gründliches Studium der modernen Cultursprachen; wer nicht Rom und Griechenland im Geiste durchwandern kann, thut besser daran, sich mit einer genaueren Kenntniß des der modernen Welt näher liegenden Roms zu begnügen, als wenn er bloß an den Grenzen beider sich flüchtig umsähe. Jede gute Uebersetzung wird, wie mangelhaft das Bild auch sein mag, das sie uns vom Alterthume gibt, doch immer noch ein richtigeres und lebendigeres Bild geben, als durch mühsames Entziffern einzelner Verse und Perioden gewonnen wird. Und selbst die Grammatik der alten Sprachen wird erst dann in höherem Grade bildend, wenn ihre einzelnen Erscheinungen unter allgemeine Gesichtspunkte zusammengefaßt und auf allgemeine Gesetze zurückgeführt werden.

Dies sind die Anschauungen und Grundgedanken, von denen ich bei meiner Untersuchung, mit welcher Sprache der fremdsprachliche Unterricht zu beginnen hat, ausgehe. Aber wie? wird mir vielleicht eingewandt, ist diese Frage nicht längst entschieden? Hat nicht die Erfahrung von Jahrhunderten, hat nicht die Uebereinstimmung aller modernen Culturvölker für das Lateinische entschieden? Sind nicht alle Versuche, eine moderne fremde Sprache dem Lateinischen vorausgehen zu lassen, kläglich gescheitert und wieder aufgegeben? Doch gemacht, solche allgemeinen Behauptungen beweisen nichts. Wenn unsere höheren Schulen im sechzehnten Jahrhundert von ihrer untersten Stufe an lateinische Schulen waren, so ist damit durchaus nicht bewiesen, daß sie auch in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts noch von ihrer untersten Stufe an lateinische Schulen sein müssen. Im sechzehnten Jahrhundert war das Lateinische die allgemeine Sprache der Gebildeten unter den Culturvölkern Europas; man konnte es gewissermaßen als lebende Sprache betrachten. Die Entwicklung der modernen Sprachen und das Uebergewicht, welches die französische Sprache namentlich durch Ludwig XIV. erlangte, haben das Latein aus jener Stellung verdrängt; Thomasius

und Wolff haben die Anregung dazu gegeben, es aus den Hörsälen der Universitäten und den Lehrbüchern der Wissenschaft zu verdrängen; der großartige Aufschwung, den unsere National-Litteratur in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts nahm, hat für uns Deutsche seine Bedeutung für die ästhetische Bildung und den ästhetischen Genuß wesentlich vermindert, und es ist für uns durchaus eine todte Sprache geworden; denn jenes Scheinleben, das es noch in den Doctor-Dissertationen und der deutschen Pharmacopoe fortführt, ist nichts als ein Anachronismus, welchen das Vorurtheil vielleicht noch einige Jahre aufrecht erhalten wird. Das Lateinische steht also jetzt in einem ganz andern Verhältnisse zu dem ganzen Leben als während früherer Jahrhunderte; daher muß nothwendigerweise auch sein Verhältniß zur Schule ein ganz anderes geworden sein.

Letzteres Verhältniß aber ist auch für die verschiedenen Nationen keinesweges ein gleiches. Der Italiener, der Franzose, der Spanier ehrt in dem Lateinischen die Mutter seiner eigenen Sprache, und findet in ihr den unbedingt nothwendigen Schlüssel zu einem wirklichen Verständniß derselben; dem Deutschen ist das Lateinische nur eine Schwester seiner eigenen Sprache. Wenn daher die romanischen Nationen ihren gesammten fremdsprachlichen Unterricht auch jetzt noch auf das Lateinische begründen, so ist damit keinesweges bewiesen, daß die Deutschen ebenso handeln müssen. Bei den Engländern sind bekanntlich die alten höheren Schulen wesentlich lateinisch-griechische Schulen; die modernen Sprachen sind in denselben nur geduldet; aber bei den Engländern findet sich auch bekanntlich auf allen Lebensgebieten Vieles, das seit Jahrhunderten unverändert fortbestanden hat und gleich einer Ruine aus dem Mittelalter fremdartig in das moderne Leben hineinblickt. Von den höheren Schulen der Russen und anderer östlichen Völker kann ich hier wohl schweigen: sie sind nichts als Nachahmungen der höheren Schulen bei den westlichen Völkern und namentlich bei den Deutschen.

Auch die vielbesprochene Uebereinstimmung der modernen Culturvölker beweist also für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes mit dem Lateinischen nichts.

Aber warum sind denn die Versuche, mit einer neueren Sprache zu beginnen, kläglich gescheitert? Nun, einerseits sind sie, wenn sie verständig und ernstlich gemacht wurden, keinesweges gescheitert; andererseits wurden sie dort, wo sie scheiterten, unverständlich und ohne Ernst gemacht. Ich will hier nicht auf Anstalten wie das moderne Gesamt-Gymnasium zu Leipzig hinweisen, die seit einer Reihe von Jahren das Französische und



Englische mit gutem Erfolge dem Lateinischen vorausgehn lassen; jeder Director einer Realschule l. D. kann wohl aus eigener Erfahrung bezeugen, daß Schüler, welche noch kein Latein gelernt, aber sich gründliche Vorkenntnisse im Französischen angeeignet haben, dann, wenn man sie nach ihrer gesammten geistigen Reife etwa in die Quarta der Anstalt setzen kann und muß, sich rasch und sicher in den lateinischen Unterricht hineinarbeiten. Versuche, mit einer neueren Sprache zu beginnen, welche gescheitert sind, wie z. B. der, welcher 1849 im Herzogthum Braunschweig gemacht wurde, waren Halbheiten, und wurden mangelhaft und von Lehrern durchgeführt, von denen die Mehrzahl nur ungeru sich darauf einließ.

Die Frage, mit welcher Sprache der fremdsprachliche Unterricht zweckmäßigerweise beginne, ist also, trotz aller Erfahrungen, auf die man sich zu berufen liebt, noch eine durchaus offene; ihre Beantwortung setzt dieselben Erwägungen voraus, wie die Beantwortung jeder anderen pädagogischen und didaktischen Frage. Es handelt sich zunächst darum, zu untersuchen, welche Sprache für das Alter, worin der fremdsprachliche Unterricht begonnen zu werden pflegt, also bei uns etwa für das zehnte Lebensjahr, die meisten bildenden Elemente enthält. Natürlich die alten Sprachen, und namentlich die lateinische, höre ich schon von vielen Seiten antworten. Der Reichthum dieser Sprache an fest ausgeprägten Formen und ihre strenge Syntax, welche den Knaben förmlich zwingt, richtig zu denken, geben ihr einen unbestreitbaren Vorzug vor jeder neueren Sprache. Aber es fragt sich, ob ihre Syntax wirklich strenger ist, als die Syntax z. B. der französischen Sprache, ob der Formenreichthum, welcher im Lateinischen sich findet, auf den Geist des zehnjährigen Knaben weckend und anregend, oder störend und niederdrückend einwirkt, ob der Umstand, daß die lateinische Sprache eine todte ist, nicht Uebungen ausschließt, welche für das Knabenalter gerade besonders angemessen und nützlich sind, und vor allem, ob das Interesse eines zehnjährigen Schülers mehr durch eine alte oder durch eine neuere Sprache geweckt wird; denn die Weckung des Interesse ist, wie schon Fr. A. Wolf uns mahnt, in jenem Alter die Hauptsache.

Zwar die Erläuterungen zur Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen finden einen Hauptnutzen des lateinischen Unterrichtes darin, daß die Schüler ihm aus Pflichtgefühl und um des allgemeinen geistigen Wachsthumes willen ihren Fleiß zuwenden. Aber abgesehen davon, daß solch ein Grund weit mehr für Einführung der Sprache der alten Indier oder Perser sich geltend machen ließe, als für die Betreibung



des Lateinischen, in welchem die Schüler doch immer ein für gewisse Zwecke nothwendiges praktisches Fach sehen, fragt es sich auch, ob der Begriff des allgemeinen geistigen Wachsthumes ein Begriff für unsere Sextaner ist. Sie lernen Latein, weil sie müssen, und besinnen sich vielleicht nicht darüber, warum sie müssen; wenn sie sich aber darüber besinnen, werden sie viel eher auf den Gedanken einer Willkür, als auf den einer sittlichen Verpflichtung kommen.

Für den Erfolg des ersten Unterrichtes in einer fremden Sprache, welcher des Trockenen und Zurückschreckenden so viel bietet, ist es jedenfalls wichtig, daß der Schüler ein lebendiges Streben hege, sie sich anzueignen. Ein solches aber wird stets durch eine neuere Sprache leichter als durch eine alte erzeugt werden. Während letztere der Schüler nur um der Schule willen lernt, ist ihm beim Unterricht in einer modernen Cultursprache der Zweck seiner Bemühung von Anfang an verständlich: er sieht, es handelt sich um eine Sprache, die von vielen Menschen gesprochen, in weiten Ländern verstanden wird. Aber das ist ja ganz utilitarisch, meint eine neuere Streitschrift, die, nicht ohne ein ziemliches Maß von Selbstvertrauen und Selbstzufriedenheit, gewisse Ansichten als untrügliche Göttersprüche verkündet. Ein vortreffliches Schlagwort, womit man gar vielerlei beweisen kann, ohne viel dabei zu denken. So wenig es Utilitarismus ist, wenn der plattdeutsche Knabe die hochdeutsche Schriftsprache lernt, um deutsche Bücher lesen und mit Gebildeten sprechen zu können, ebenso wenig ist es verwerflich, wenn der Knabe bei Erlernung des Französischen oder Englischen daran denkt, daß er einstens auch mit anderen Menschen als seinen Volksgenossen sprechen könne; im Gegentheil, man könnte darin mit Bratuscheck ein keimendes Humanitätsbewußtsein finden. Jenes wissenschaftliche historische Interesse dagegen, welches Director Jäger durch das Lateinische auch bei dem denkenden Knaben erzeugen will, wäre, wo es etwa bei einem neunjährigen Sextaner sich fände, nur Unnatur.

Aber vielleicht sind die Uebungen, welche der Unterricht im Lateinischen mit sich bringt, für den Geist des neunjährigen Knaben weit mehr bildend als diejenigen, welche der Unterricht im Französischen erfordert. Letzterer beginnt naturgemäß mit methodischen Uebungen in der Aussprache; ersterer kennt diese Uebungen nicht. Auf welcher Seite liegt ein Vorzug, auf welcher ein Nachtheil? Fragen wir uns wieder, was der Natur des Kindesalters angemessen ist. Ihr entspricht es, die sinnliche Seite einer Sprache zu beobachten. Gerade indem der Knabe dies

thut, gewöhnt er sich an Aufmerken überhaupt; indem er auf die Laute einer fremden Sprache hört und sie nachzuahmen sucht, bildet er nicht blos die Organe des Gehöres und der Sprache, sondern auch seinen Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit. So werden die Aussprache-Übungen, die in einem späteren Alter leicht Langeweile erzeugen, für den neunjährigen Knaben zu einem heilsamen Mittel der Zucht, und wirken nützlich auch auf die Aussprache im Deutschen ein, wie sie denn auch eine naturgemäße Fortsetzung des deutschen Elementar-Unterrichtes sind.

Mit der Einübung der Aussprache verbindet sich im französischen Unterricht bald die Einübung der Formenlehre, welche im lateinischen Unterricht überhaupt den Anfang macht. Ist diese nun für den neunjährigen Knaben in dem einen oder in dem anderen Unterrichte bildender? Gern und oft rühmt man der lateinischen Formenlehre nach, daß sie ein vorzügliches Mittel sei, die Schüler an strenge Aufmerksamkeit und ernste Arbeit zu gewöhnen; sie soll ferner beobachten lehren und daher sogar im Stande sein, den naturgeschichtlichen Unterricht in unteren Klassen zu ersetzen; sie soll endlich eine vortreffliche Denkübung sein und daher auch auf den Ausdruck in der Muttersprache günstig einwirken. Ist dies alles wahr? Und gilt es, wenn es wahr ist, von der lateinischen Formenlehre in höherem Grade als von der Formenlehre einer neueren Sprache? Daß es bei einem raschen Abfragen der mannigfaltigen lateinischen Formen für die Schüler heißt: aufmerken, läßt sich nicht leugnen; in noch höherem Grade ist dies bei den noch mannigfaltigeren griechischen Formen der Fall. Aber andererseits erheischen Formen, die sich weniger deutlich von einander unterscheiden, wie z. B. die der französischen Sprache, ein fast noch gespannteres Zuhören von Seiten der Schüler. Daß ferner die lateinische Formenlehre der Mehrzahl der Schüler viel Kopfzerbrechen verursacht, ist unstreitig wahr. Wenn das ein Vorzug ist, so kann wiederum das Griechische diesen Vorzug in noch höherem Grade für sich geltend machen; aber es fragt sich, ob nicht eine Formenlehre, wie diejenige der französischen oder italienischen Sprache, für den neunjährigen Knaben vollkommen genug, die lateinische Formenlehre dagegen durchschnittlich zu viel Schwierigkeiten darbietet. Wenigstens sehen wir, daß dort, wo man den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache beginnt, die große Mehrzahl der Schüler das Ziel der Klasse, in welcher dies geschieht, erreicht, dagegen im Lateinischen, wenn man hiermit beginnt, durchschnittlich mindestens ein Viertel im Laufe des Jahres abfällt, und ein zweites Viertel, wenn es noch in die folgende



Klasse versetzt wird, ziemlich unsichere Kenntnisse mit hinübernimmt. Ob diese beiden Viertel durch solches Schicksal gerade zu ernster Arbeit angeregt und angeleitet werden? Ich bezweifle es und neige zu der Kezerei hin, zu glauben, daß dies weit besser durch einen Unterricht, wie den in der französischen Sprache geschehen könne, welcher zwar nach Scheibert und Jäger in seinen Anfängen zu leicht sein soll, aber gerade deshalb jenen rascheren Fortschritt gestattet und mit sich bringt, der für Erzeugung des Verneifers so wesentlich ist.

Sehen wir uns den zweiten Vorzug an, welchen man der lateinischen Formenlehre nachrühmt: die Befähigung zum Beobachten, welche durch sie hervorgebracht werden soll. Nun ist es bekanntlich ein Aberglauben, welchen die Psychologie längst als Thorheit nachgewiesen hat, daß durch Beobachten von irgend beliebigen Erscheinungen oder Gegenständen der Mensch auch im Beobachten aller andern Erscheinungen oder Gegenstände geübt werde. Die ganze sogenannte Beobachtungsgabe beruht auf einem raschen, mehr oder weniger unbewußten Schließen aus Analogien, und die Uebung im Beobachten erstreckt sich daher niemals über das Gebiet hinaus auf welchem man sich geübt hat. Der Naturforscher erlangt allmählich ein besonderes Geschick, das Charakteristische an Naturgegenständen herauszufinden und den Verlauf von Naturerscheinungen zu verfolgen; der Sprachforscher hat ein besonders offenes Auge für sprachliche Erscheinungen, aber auch nur für diese\*). Wenn es daher die Aufgabe unserer höheren Schulen wäre, Philologen und nur Philologen zu bilden, so müßte allerdings der fremdsprachliche Unterricht vielleicht mit einer Sprache beginnen, deren Formenlehre möglichst reich ist; das Lateinische hätte dann unstreitig den Vorzug vor dem Französischen oder auch Italienischen; aber das Griechische oder Sanskrit hätte wieder den Vorzug vor dem Lateinischen.

In den Formen einer Sprache liegen ferner die Verhältnisse, worin die Begriffe und Gedanken zu einander stehen, mehr oder minder deutlich ausgeprägt vor. Indem wir daher eine Form in fremder Sprache entziffern und in den entsprechenden Ausdruck der Muttersprache übertragen, oder auch für eine Form in der Muttersprache nach dem entsprechenden Ausdruck in fremder Sprache suchen, vollziehen wir ein Denkgesetz. Daß dies für Knaben in hohem Grade bildend ist, wer möchte es leugnen? Es ist eine elementare Uebung in der Logik.

---

\*) Vgl. Schmeding, Realschule und Gymnasium. Stettin 1872

Solche Uebung ist natürlich um so fruchtreicher, je mehr die fremde Sprache, welche der Knabe erlernt, für die verschiedenen Verhältnisse, in welchen die Gedanken und Begriffe zu einander stehen, auch verschiedene Formen hat; und je fester ausgeprägt und deutlicher unterschieden diese Formen sind, desto mehr wird jene Uebung erleichtert.

Hieraus ergiebt sich, welche Formen für die wünschenswerthen Denkübungen Werth haben, und welche nicht. Alle sogenannten Unregelmäßigkeiten sind für diesen Zweck werthlos; sie können nur dazu dienen, die Denkübungen zu stören und zu verwirren. Dasselbe gilt aber auch von allen den Fällen, wo für ein Verhältniß mehrere Formen bestehen.

Demnach ist der Umstand, daß die lateinische Sprache fünf, die griechische drei Declinationen neben einander hat, und daß es in diesen Declinationen gar mannigfache Verschiedenheiten in der Bildung des Genitivs wie auch der anderen Casus gibt, durchaus kein Vorzug für den Anfangsunterricht: der Knabe erschöpft bei dem Uebersetzen aus dem Griechischen oder Lateinischen seine Kraft im Entziffern der Form, beim Uebersetzen ins Griechische oder Lateinische geht sein Denken ganz in dem Suchen nach der Form auf; in dem einen wie in dem anderen Falle gelangt er nur schwer dazu, sich der in die Form eingeschlossenen Denk-Kategorie bewußt zu werden. Dagegen hat gerade die Einfachheit der Declination in den neueren romanischen Sprachen, oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen, für den deutschen Knaben etwas sehr Bildendes. Der Ausdruck in der fremden Sprache bietet keine Schwierigkeiten dar; der Schüler hat, um ihn ins Deutsche zu übertragen, sich nur auf eine entsprechende Form in der Muttersprache zu besinnen; er wird sich also der Bedeutung dieser Form, und damit wird er sich auch einer Denk-Kategorie bewußt.

Das griechische Zeitwort würde durch die Deutlichkeit, mit welcher es die verschiedenen Tempora und Modi unterscheidet, einen in hohem Grade bildenden Einfluß auf das Denken der Schüler ausüben, wenn nicht dem die verwirrende Mannigfaltigkeit der Formbildung hindernd entgegenträte. Das lateinische Zeitwort steht an bildender Kraft hinter dem der neueren romanischen Sprachen weit zurück. Die Vereinigung zweier Bedeutungen in der Form des Perfectum kann auf den deutschen Knaben, der in seiner Muttersprache die eine dieser Bedeutungen durch das Imperfectum ausdrückt und also wieder in letzterem Tempus zwei Bedeutungen vereinigt findet, nur verwirrend einwirken. Die romanischen Sprachen dagegen lehren ihn Imperfect, Aorist und Perfect genau von



einander unterscheiden. Sie gewöhnen ihn auch den Coniunctiv und den Conditionalis zu unterscheiden, die er beide wieder im Lateinischen der Regel nach durch den Coniunctiv ausgedrückt sieht.

Zweierlei Geisteskräfte — um der Kürze halber diesen Ausdruck zu gebrauchen — werden freilich durch die lateinische Formenlehre mehr als durch die einer neueren Cultursprache geübt: es sind das Gedächtniß und der Scharfsinn. Aber zur Uebung des Gedächtnisses bietet auch der reiche Wortschatz der neueren Sprachen, und bietet namentlich die reiche Entfaltung von Ableitungen aus einem Stammworte mannigfaltige und angemessene Gelegenheit: und die Uebung des Scharfsinnes ist mehr eine Sache der oberen Klassen, wo Sprachen und Wissenschaften schon gemeinsam dieses Geschäft übernehmen.

Berücksichtigt man also die verschiedenen Eigenschaften, die, wie oben gezeigt ist, die Formen einer Sprache haben müssen, um in dem Anfangsunterrichte wahrhaft bildend zu sein, so möchte unter allen alten und neueren Cultursprachen wohl die italienische für diesen Unterricht, soweit es sich um deutsche Knaben und Mädchen handelt, die geeignetste sein. Ihre Formen sind einfach, bestimmt und deutlich. Aus bekannten Gründen jedoch können wir das Italienische nicht in den allgemeinen Unterricht aufnehmen. Dieser kann sich höchstens auf Französisch und Englisch einerseits, Lateinisch und Griechisch anderseits erstrecken. Die lateinische und griechische Formenlehre sind, wie ich glaube nachgewiesen zu haben, für den Anfangsunterricht wenig geeignet; im Englischen sind die Formen zu sehr abgestreift, und die noch erhaltenen den deutschen Formen zu ähnlich, als daß durch diese Sprache unsere Knaben gehörig zum Bewußtsein der in die Formen eingeschlossenen Denk-Kategorien gelangen könnten. Wo daher nicht besondere Verhältnisse es rathsam erscheinen lassen, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen zu beginnen, werden deutsche Schulen sich zweckmäßigerweise für das Französische entscheiden.

Aber ist das nicht ein voreiliges Urtheil? Ist nicht die Syntax der Sprachen weit mehr bildend als die Formenlehre? Und hat nicht die lateinische Syntax solche Vorzüge vor der Syntax aller anderen Cultursprachen, daß man schon um deswillen mit dem Lateinischen beginnen muß? Wenn es schon bei der Formenlehre hervortrat, daß der Vorzug, welchen man dem Lateinischen gibt, bei genauerer Erwägung in vielen Beziehungen als ein Vorurtheil erscheint, so ist bei der Syntax kaum zu entdecken, warum überhaupt das Lateinische bildender als z. B. das

Französische sein soll. Der menschliche Geist hat seit Caesar und Cicero weder Rückschritte gemacht, noch stille gestanden. Es ist daher unmöglich, daß eine moderne Cultursprache weniger im Stande sein sollte, Gedanken treffend auszudrücken, als die Sprache der Römer. Ihre Mittel, um dies zu bewerkstelligen, können andere sein, und sie sind andere; aber der Ausdruck selbst ist in der modernen Sprache jedenfalls weder weniger streng richtig, noch auch weniger deutlich. Im Gegentheil, der Fortschritt der Cultur bringt es, indem er die volltönenden Formen, worin sich die Sprachen bewegen, mehr und mehr zerstört, andererseits ganz von selbst mit sich, daß die Gedanken unverhüllter hervortreten. Jeder logische Fehler, jede Ungenauigkeit im Ausdrucke wird daher leichter bemerkt. Man übersetze einen Schriftsteller wie Livius ins Französische, und man wird, um ein gutes oder auch nur erträgliches Französisch zu erhalten, gar nicht selten veranlaßt sein, unbestimmte Ausdrücke in bestimmte zu verwandeln, schiefe Beziehungen richtig zu stellen.

Die nicht selten wiederkehrende Redensart, daß die Syntax der neueren Sprachen deshalb weniger bildend sei als die lateinische, weil jene Sprachen als lebende noch in Fluß seien und daher oft über die Regel hinausgehn, kann ich wohl ganz auf sich beruhen lassen, da zu der Zeit, wo die in der Schule zu lesenden lateinischen Autoren schrieben, bekanntlich auch die lateinische Sprache noch in Fluß war und jene Schriftsteller Spuren genug davon aufweisen. Wenn man im Lateinischen sich zunächst auf die Sprache einer bestimmten Periode beschränkt, so werden beim Unterricht in einer neueren Sprache die syntaktischen Regeln zunächst dem mustergültigen Ausdrucke der Jetztzeit entnommen sein.

Aber, sagt man, es sind abstracte Sprachmittel, welche die modernen Sprachen anwenden; daher eignen letztere sich nicht zur Bildung der Jugend. Wieder eines jener Schlagwörter, die einen tiefen Gedanken zu enthalten scheinen und in Wahrheit nichts als Redensarten sind. Wenn ein junger Grieche aus Perikles' Zeit eine fremde Sprache lernen sollte, so würde ihm natürlich das Französische, das einer weit späteren Culturperiode angehört, bedenkliche Schwierigkeiten darbieten. Für den deutschen Knaben aus der Gegenwart thut es das nicht: das, was man als Abstractionen im Französischen bezeichnet, besteht in ähnlichen Sprachmitteln, wie diejenigen, mit welchen er in seiner Muttersprache schon seit seiner frühesten Jugend operirt hat.

Sehen wir uns einige wichtigen Einzelheiten an. Zunächst die Wortstellung. Während im Französischen der Satzbau sich einfach und



natürlich dem Denken anschmiegt, stellt sich der lateinische Satz dem Knaben zunächst als ein Räthsel gegenüber. Dort hat er nur die einzelnen Theile des Satzes, einen nach dem andern, sich genau anzusehn und genau in seine Muttersprache zu übertragen, so erhält er nothwendigerweise einen richtigen Gedanken; hier muß er zunächst aus den Flexionen der einzelnen Wörter errathen oder, wenn man will, entnehmen, welche Stellung letztere im Satze einnehmen. Dort übt er sich also ganz von selbst in richtigem und klarem Denken; hier wird seine ganze Kraft zunächst wieder durch eine Thätigkeit in Anspruch genommen, welche durch die Nöthigung zu fortwährendem Combiniren ihren Nutzen für Ausbildung des Scharffinnes haben mag, als elementare Uebung in logischem Denken aber von geringem Werthe ist. Ich gehe auf diesen Punkt nicht weiter ein, weil ich ihn oben schon habe berühren müssen \*).

Ebenso mögen die Bezeichnungen für die Casus und — um das sogleich hier zu bemerken — die Bezeichnungen für die Tempora im Lateinischen und Französischen, weil sie oben schon erwähnt sind, nicht weiter verglichen werden.

Der Artikel fehlt dem Lateinischen. Sein Gebrauch und Nichtgebrauch, sowie die Anwendung des Theilungsartikels, im Französischen bietet einen reichen Stoff zu Denkübungen dar, und zeigt auch manche Seiten, welche dem neunjährigen deutschen Knaben keinesweges zu große Schwierigkeit bereiten.

Die Unterscheidung zwischen Indicativ und Coniunctiv ist im Französischen ebenso streng und ebenso fein, wie im Lateinischen. Die Uebersetzung, ob im Lateinischen der Accusativus cum infinitivo oder quod oder ut anzuwenden ist, übt das Denken ohne Frage in hohem Grade; aber die Erwägung, ob man im Französischen den bloßen Infinitif, den Infinitif mit de, den Infinitif mit à, oder que mit dem Indicatif, oder que mit dem Subiunctif setzen soll, thut es durchaus nicht minder. Und ebenso könnte ich dem Lateinischen Infinitivus, Gerundium, Supinum und Participium den französischen Infinitif ohne Präposition und mit einer ganzen Reihe von Präpositionen, ferner en mit dem Gérondif und das Participe in seinen verschiedenen Formen und Beziehungen gegenüberstellen. Doch es wird der Beispiele schon genug sein. Daher mag auch die Unterscheidung der Hilfszeitwörter avoir und être, die Veränderlichkeit und Unveränderlichkeit der Participien im Französischen, die

\*) Vgl. Höhn en im Programm der Gewerbeschule zu Barmen. 1870.

Wiederholung und Nichtwiederholung der Bestimmungswörter, die auf sehr genauen Unterscheidungen beruhende Interpunction, die sämmtlich fortwährend zu eindringendem Nachdenken zwingen, hier ebenso wenig weiter erörtert werden, als z. B. der Gebrauch der Negationen, der im Französischen, ähnlich wie im Griechischen, äußerst fein durchgebildet ist, und nur noch die Bemerkung gestattet sein, daß, was man den Eigensinn der französischen Sprache zu nennen beliebt, bei genauerer Betrachtung wieder aus scharfen Unterscheidungen, sei es der grammatischen Ausdrucksweise, oder sei es auch der Bedeutungen der Wörter, hervorgeht.

Daß von den Lehren der französischen Syntax manches sich mehr für mittlere und selbst obere Klassen als für untere eignet, ist vollkommen richtig; aber dasselbe gilt bekanntlich auch von der lateinischen Syntax. Die einfacheren Regeln der französischen Syntax sind, wie man wohl ziemlich allgemein anerkennt, für Sextaner und Quintaner leichter als die entsprechenden Regeln der lateinischen Syntax; denn sie erscheinen ihnen weniger fremdartig.

Andererseits freilich hat die lateinische Syntax gerade deshalb, weil sie zur Erreichung derselben Zwecke ganz andere Mittel in Anwendung bringt, als die modernen Sprachen, für den deutschen Knaben etwas ungemein Bildendes, aber nicht für den Knaben, welcher eben erst aus einem dreijährigen Elementar-Cursus kommt und von der Schwierigkeit der alten Sprache mehr niedergedrückt als angeregt wird, sondern vielmehr für denjenigen, welcher schon durch mehrjähriges Studium einer neueren fremden Sprache geschult und durch die Uebungen, welche dieses ihm auferlegte, herangereift ist.

Für den neunjährigen und zehnjährigen Knaben hat die lateinische Syntax, wie auch die lateinische Formenlehre, geradezu eine bedenkliche Seite. Um beide einzüben, müssen, namentlich wegen des jugendlichen Alters, zahlreiche Beispiele aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzt werden. Nun weicht aber der lateinische Ausdruck in manchen Fällen so sehr von dem deutschen ab, daß die Schüler die einzüübenden Regeln schwerlich richtig anwenden würden, wenn nicht der deutsche Ausdruck in den Uebungsbeispielen nach dem lateinischen umgemodelt wäre. Und dies wirkt unstreitig nicht bloß auf den Ausdruck in der Muttersprache, sondern, in Verbindung damit, nothwendigerweise auch auf das Denken der Knaben nachtheilig ein. Denn letzteres ist mit der Sprache, in der wir unsere Gedanken auszudrücken pflegen, unzertrennlich verwachsen. Das Denken



an sich und der Ausdruck in der Muttersprache stehen in nothwendiger Wechselbeziehung, und zwar in um so engerer, je jünger der Mensch noch ist. Jede Unklarheit des Ausdruckes, jede Schiefheit und Gezwungenheit desselben überträgt sich unausbleiblich auch auf das Denken. Und nun sehe man sich die lateinischen Elementarbücher an. Ich greife aus der großen Zahl einige der neueren und besseren heraus. Eines der besten, das Übungsbuch zur lateinischen Sprachlehre von Ferd. Schultz, enthält sogleich auf Seite 2 Sätze, wie folgende: Der Fleiß und die Sparsamkeit sind den Landleuten die Ursache des Ueberflusses; auf Seite 5: Das Leben frommer Landleute ist eine Lehrerin der Sparsamkeit; auf Seite 23: Wilde Völker haben ihre Kraft oft in den Bogen und Pfeilen der Schützen. Das ebenfalls recht gute Elementarbuch von Beck bringt u. a. auf Seite 3: Der Ruhm der Dichter ist eine große Belohnung, und: Kriege der Römer waren häufig; auf Seite 8: Die Spartaner haben Griechenland mit vielen und ruhmvollen Siegen geschmückt. Das Elementarbuch von Hottenrott, 6. Auflage 1871, belehrt die Schüler auf Seite 11 in folgender Weise: Den Griechen und den Römern waren viele Götter, und: Der Nil ist für Aegypten ein schönes Geschenk; auf Seite 51 kommt u. a. folgender Satz vor: Sulla war der Lehrer dreier verderblicher Vaster. Und ähnlicher Sätze könnten aus dem einen wie aus dem anderen und dritten Buch einige hundert beigebracht werden, und aus sonstigen Elementarbüchern, wie z. B. von Ostermann und Schröder, gewiß nicht viel weniger. Daß die Sätze, welche von den Lehrern selbst beim Unterrichte gebildet werden, oft noch ein viel wunderlicheres Deutsch enthalten, will ich hier gar nicht erst erwähnen, und ebensowenig auch auf den undeutschen und gezwungenen Ausdruck hinweisen, der beim Uebersetzen des Cornelius Nepos in der Quarta und des Caesar in der Tertia herauszukommen pflegt.

Aber vielleicht wird all dieser Schaden durch den anderweitigen bildenden Einfluß, welchen der lateinische Unterricht ausübt, wieder reichlich aufgewogen. Scheibert glaubt — und andere sprechen ihm nach — die neueren Sprachen, und namentlich das Französische, seien schon deshalb für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichtes ungeeignet, weil das Wort in ihnen eine so bestimmte Sphäre gewonnen habe, daß für den Anfänger die Lexika meist mit Einer Bedeutung ausreichen. Letzteres ist vollkommen richtig: während beim Uebersetzen aus dem Lateinischen der Schüler aus einem allgemeinen Wörterbuch oft nur mühsam die passenden Bedeutungen der Wörter herausfindet, ist es bei dem Uebersetzen

aus dem Französischen, selbst für den jüngeren Knaben, meistens ein Leichtes, den Sinn der Wörter scharf aufzufassen. Dies beruht auf dem Umstande, daß die Begriffe in den neueren Sprachen schärfer als in den alten geschieden sind, und daß viele bei den modernen Culturvölkern sich wesentlich in gleicher Weise entwickelt haben. Aber ist das ein Schaden für den Sextaner, Quintaner oder Quartaner? Im Gegentheil, es ist entschieden nützlich. Gerade weil die Begriffe der einzelnen Wörter bei den Römern vielfach noch einen viel weiteren Umfang haben, als bei den Modernen, und weil diese Begriffe sich in einer für uns fremdartigen Weise entwickelt haben, ist das Lateinische für die unteren Klassen zu schwer — das zeigen die Special-Lexika, welche, trotz alles Eifers dagegen, jährlich in großer Menge auftauchen. Und diese Schwierigkeit, die auf manche Schüler wiederum erdrückend einwirkt, wird nicht einmal durch einen erheblichen geistigen Gewinn für andere Schüler ausgeglichen. Denn so interessant und lehrreich auch die Entwicklung zahlreicher abgeleiteten Bedeutungen aus einer Grundbedeutung sein mag, so ist sie das doch erst für die Jahre, wo der Geist sich hinreichend gereift zeigt, um derartige Entwicklungen in der Muttersprache mit denen in den alten Sprachen zu vergleichen und die Einwirkungen der letzteren auf die erstere zu erkennen. Im zehnten, elften und zwölften Lebensjahre kommt es darauf an, einerseits einen nahe liegenden, leicht übersichtlichen Stoff zu sammeln, an dem sich der Knabe im Vergleichen üben kann — und den findet er weit eher in einer neueren fremden Sprache als in einer alten; andererseits das Denken erst zu klären und zu schärfen — und dazu ist wiederum die Vergleichung des Vocabelschatzes einer neueren fremden Sprache mit dem der Muttersprache ein weit besseres Mittel, als die Beschäftigung mit dem lateinischen Vocabelschatze. Wenn Sextaner, Quintaner, Quartaner den Stammbaum der Bedeutungen von *ago*, *gero*, *peto*, oder auch von *capio* und *mitto*, oder die Entwicklungen der Bedeutung von *do* oder *facio* in den Zusammensetzungen mit diesen Zeitwörtern verfolgen sollen, so kann das in den jugendlichen Köpfen nur Verwirrung anrichten.

Ich habe nachzuweisen versucht, daß für das Alter, in welchem die Schüler der unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten stehen, mag man nun auf die Lautlehre, oder die Formenlehre, oder die Syntax, oder den Vocabelschatz der verschiedenen Sprachen sehen, das Betreiben einer neueren fremden Sprache, und besonders des Französischen, fruchtbringender sei, als das Studium der lateinischen Sprache. Hierbei habe ich im



allgemeinen angenommen, daß man beide im wesentlichen auf gleiche Art betreibe. Aber diese Annahme ist nur in sehr beschränktem Maße richtig: der lateinische Unterricht wird, weil das Latein eine todte Sprache ist, von vorn herein einen wesentlich wissenschaftlichen Charakter an sich tragen müssen; die neuere Sprache wird, weil sie eine lebende ist, von vorn herein mehr praktisch gelehrt werden. Was entspricht nun dem Alter und der Vorbildung unserer Sextaner, Quintaner und Quartaner in höherem Grade? Sie haben eben erst ihre Muttersprache einigermaßen richtig gebrauchen, eben erst die Redetheile und vielleicht auch die Satztheile unterscheiden gelernt. Ist es da pädagogisch richtig, ihre Zeit und Kraft für eine Sprache zu verwenden, die mehr oder weniger systematisch betrieben werden muß? Oder ist es nicht für die noch ungeübte Kraft angemessener, zunächst eine zweite Sprache ähnlich wie die Muttersprache zu erlernen? Mich dünkt, der Beweis für letzteres ist schon dadurch gegeben, daß man, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird, für dieses nur sechs und später sieben bis acht Stunden in der Woche braucht, während alle eifrigen Philologen behaupten, daß für das Lateinische zehn bis zwölf Stunden nothwendig seien.

Sie nehmen damit einen guten, vielleicht den besten Theil der Zeit und Kraft der Schüler für das Lateinische in Anspruch. Sehen wir zu, was sie ihnen dafür bieten können. Was an sprachlicher Bildung in diesen 10 bis 12 Stunden gewonnen wird, ist schon erörtert worden. Es fragt sich, welchen Werth der Inhalt jener Sätze, Uebungstücke und Schriftsteller hat, welche sie dem Schüler in die Hand geben. Zuerst kommt regelmäßig das Elementarbuch. Dieses bringt, wenn es sich um eine neuere Sprache handelt, jene vielbespöttelten Sätze über Kartoffeln, Schuhe und Regenschirme, und damit allerdings etwas platt Wirkliches und Alltägliches. Aber dieses Alltägliche ist eben ein Inhalt, der sich für den neun- und zehnjährigen Knaben durchaus eignet. Denn es werden ihm Wörter für Dinge vorgeführt, die er täglich vor Augen hat, vielleicht im Augenblicke des Lernens selbst anschaut; und so führt eine natürliche Ideen-Association dahin, daß er das Gehörte und Erlernte verhältnißmäßig leicht behält. Leicht auch gestaltet sich der Vorrath von Vocabeln, den er sich angeeignet hat, zu Fragen und Antworten; und so macht er sich auf dem einzig natürlichen und möglichen Wege allmählich die Sprache selbst mehr und mehr zu eigen. Diese Sprache gewinnt Leben in ihm, und es dauert nicht allzu lange, bis man ihm in der Form des fremden Idiomes auch einen für sein Alter durchaus angemessenen bildenden Inhalt bieten kann.

Ein lateinisches Elementarbuch kann möglicherweise einen ähnlichen Weg einschlagen; und als die lateinische Sprache als Sprache der Bildung gewissermaßen noch eine lebende war, verfuhr man im lateinischen Anfangsunterrichte wohl in der Regel auf ähnliche Art. Dies war, neben anderen Umständen, ein nicht unwesentlicher Grund, warum damals das Lateinische von den Schülern mit größerem Eifer erfaßt wurde und auf ihre gesammte Bildung einen größeren Einfluß hatte, als jetzt. Aber die Sache hatte doch schon damals auch ihre Schwierigkeiten; denn ein klassisches Latein, wie man es für die spätere Lectüre der Schriftsteller wünschen mußte, war auf jene Art schwer zu gewinnen. Jetzt macht jeder solche Versuch auf Lehrer wie Schüler zu sehr den Eindruck des Fremdartigen und Gefünstelten, als daß er nicht schon daran scheitern müßte. Dazu kommt, daß, eben weil die lateinische Sprache einer abgestorbenen Welt angehört, lateinische Sätze, welche sich auf die Verhältnisse des Lebens beziehen, meistens einen sehr wenig interessanten Inhalt bieten. Boesjsche, der in seinem Elementarbuche (Königsberg 1864) den Grundsatz befolgt, daß man den Schülern vor allem Worte geben müsse, die ihrem Gesichtskreise nahe liegen, gelangt auf Seite 53 zu Sätzen wie: *Oves timidiore sunt vaccis*, auf Seite 108 zu der Betrachtung: *Istae tuae oves lanigeræ sunt*, auf Seite 150 zu dem Versprechen: *Tuebimur semper miseros*; und noch gegen das Ende hin, auf Seite 170, ist der Schüler nicht weiter gekommen als zur Uebersetzung von: *Non venisti, quum venire deberes — Cave, ne in perniciem ruas — Ut hoc audivi, amico meo id scripsi, u. s. w.*

Daß bei solcher Beschäftigung der Schüler einen wissenstwerthen Inhalt gewonnen habe, und in seiner gesammten geistigen Entwicklung gefördert sei, wird niemand behaupten wollen. Aber auch nicht einmal eine geeignete Vorbereitung auf die Lectüre der mittleren und oberen Klassen ist erreicht.

Um nun wenigstens letzterem Zwecke gerecht zu werden, entnehmen Andere, und bei weitem die Meisten, die Sätze, welche sie in ihren Elementarbüchern zusammenstellen, ausschließlich oder doch ganz vorwiegend den Klassikern, oder sie stellen doch, wie Bloch, für ihre Arbeit den Grundsatz auf, daß der Wortschatz, welchen der Schüler sich zu erwerben habe, ausschließlich den Klassikern, und zwar am besten denjenigen Autoren entnommen werde, welche die Schullectüre der mittleren Stufen bilden. Aber incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdin. Denn nun enthalten die Sätze des Elementarbuchs entweder Sentenzen aus den alten Schriftstellern, welche für den Sextaner und Quintaner unverständlich oder nur halb-



verständlich sind, oder man gibt, um auch diesen Fehler zu vermeiden, soviel als möglich concreten Inhalt, entlehnt seine Beispiele der Geschichte, und bringt eine Notizensammlung zu Stande, welche nur dazu dienen kann, den Kopf des Knaben zu verwirren, und jene Unsicherheit und jenes Halbwissen in der Geschichte hervorzubringen, die wir bei unseren Schülern so oft beklagen. In nicht wenigen Elementarbüchern stehen auch unverständliche Sentenzen und verwirrende Notizen friedlich neben einander, und Gedankenlosigkeiten, ja auch sittlich Bedenkliches, kommen hinzu. Hier nur eine kleine Blumenlese aus einigen der bekanntesten und zum Theil auch besten Elementarbücher: An Sentenzen gibt die weit verbreitete Vorschule von Scheele sogleich im zweiten lateinischen Uebungsstücke des ersten Theiles dem Sextaner die für ihn sehr passende Betrachtung: *Nihil est naturae tam aptum quam amicitia*; in §. 21 läßt sie ihn darüber nachdenken, was der Satz *Quis dubitet, quin in virtute divitiae positae sint?* eigentlich für eine Bedeutung habe; in §. 19 führt sie ihn bereits in die Philosophie ein. *Justitia*, heißt es dort, *eas res spernit, ad quas plerique, inflammati aviditate, rapiuntur*; und ferner: *Omnia sunt profecto laudanda, quae conjuncta cum virtute sunt, et quae cum vitiiis, vituperanda*. Und dasselbe Buch häuft z. B. in dem schon erwähnten §. 21 folgende Namen aus der alten Geographie und Geschichte: *Syracusae — Titus — Antoninus Pius — Cicero — Bessus, Darius — libri Sibyllini — Tullus Hostilius — Massilia, Rhodanus — Xerxes, Themistocles — Carthago — Corinthus — Numantia — Pyrrhus, M'Curius — Agrigentum — Nero — Julius Caesar — Aesopus — Sulla, Cinna — Romulus — Catilina — Hannibal, Q. Fabius — Lysander — Socrates*. Das nach einem ganz andern Plane gearbeitete Uebungsbuch von Spieß aber ist in dieser Beziehung ein würdiger Rival: auf Seite 68 der 23. Auflage z. B. figuriren in 25 Reihen: *Salamis — Brutus — Thrasybulus — Cicero — Antiochus Magnus, Magnesia, Taurus — Hannibal — Cimon — Caesar — Pompejus Magnus — Germanicus — Suevi — pugna Marathonia, Miltiades*. Bei Ferd. Schulz sind in §. 121, wo die Construction der Städtenamen eingeübt werden soll, nicht bloß eine ganze Anzahl Namen von Städten, Inseln und Ländern, z. B. *Dyrrhachium, Brundisium, Locri, Capua, Utica, Dodona, Halicarnassus, Nola, Lemnus, Samus*, sondern gleichzeitig auch Personennamen, wie *Plato, Horatius, Pindar, Herodot, Virgil, Sophokles, Crassus, Cimon, Diogenes*, zusammengebracht; und auf Seite 147 stehen *Verres, Themistocles, Fabricius, Curius Dentatus, Cicero, Augustus, Hora-*

tius, Aristides, Alcibiades, Cato, Phocion, Miltiades, Homerus und Socrates neben einander. Beck hat z. B. auf Seite 30 in sechs Sätzen elf Namen aus den verschiedensten Zeiten der alten Geschichte und den verschiedensten Gegenden der alten Welt. Ostermann macht auf Seite 46 die Sextaner mit zehn verschiedenen geschichtlichen Notizen bekannt und läßt sie u. a. auch übersetzen, was allerdings die Sextaner gern ihm glauben werden: *Res septem regum Romanorum et triginta tyrannorum Atheniensium nonnullis discipulis non sunt notae.* Bonnell nuthet bereits auf Seite 13 dem Sextaner zu, ihn von Veji und Caenina bis nach Issus zu begleiten, und führt ihm gleichzeitig etwa ein Duzend Persönlichkeiten aus verschiedenen Perioden der alten Geschichte vor. Auf Seite 40 liest der Schüler bei demselben Verfasser bereits Mittheilungen über Viridomarus, Jupiter Feretrius, Caeneus, Imperator Pertinax, und findet außerdem noch mehre anderen bekannten und unbekannt Namen, während der Quintaner, z. B. um Seite 68 zu verstehen, in seinen Gedanken etwa zwanzig mal einige Jahrhunderte der Geschichte überspringen und so sich immer wieder in eine andere Periode versetzen muß. Schröder (Berlin bei Weidmann, 1865) macht es, trotz der Grundsätze, die er in der Vorrede ausspricht, durchaus nicht besser: der Quintaner findet bei ihm gegen Ende des ersten Semesters in Einem Uebungsstücke neun und zwanzig Namen aus der alten Geschichte und Geographie, darunter z. B. Assorini, Henna, Celaenae. Ja selbst ein so geschickter Methodiker, wie Bloetz, hat diesen Fehler nicht zu vermeiden gewußt. Abgesehen von den zahlreichen geschichtlichen und geographischen Namen, die er u. a. schon in Section 18 hat, und die, wenn sie allerdings auch meistens den bekannteren Theilen der alten Geschichte und Geographie angehören, doch den Sextaner, wenn derselbe sich überhaupt etwas dabei denkt, nur verwirren können, hat er gegen Ende seines Elementarbuches für Sexta bereits die Verschwörung Catilinas, eine der catilinarischen Reden und die Rede für den Dichter Archias bearbeitet.

Unverständlicher noch, als derartige Notizen und Erzählungen, sind manche anderen Sätze, welche die lateinischen Elementarbücher zur Einübung der Grammatik bringen zu müssen glauben. Der nicht selten vorkommende Satz *Atomi sunt individuae* ist noch keinesweges einer der schlimmsten: andere lassen den Sextaner noch viel tiefer in die Philosopheme der Alten eindringen.

Und während so ihm die höchste geistige Anstrengung angesonnen wird, gibt man ihm unmittelbar daneben wieder Sätze zu lesen, die ihm



geradezu kindisch erscheinen müssen. Und auch dies geschieht in den besten lateinischen Elementarbüchern. Spieß hat z. B. *Roma habet portas*, Scheele: *Tria pondo plumbi pondere paria sunt tribus pondo plumbarum*, Ostermann: An den Ufern vieler Flüsse und weniger Bäche sind hohe Pappeln.

Mit dem letzten Satze betreten wir schon ein anderes Gebiet, das in unseren lateinischen Schulbüchern einen ziemlichen Raum einnimmt: das Gebiet der unfreiwilligen Komik. Ostermann wagt sich noch mehrmals auf dieses Gebiet, so u. a. sogleich auf Seite 9, wo ein geweckter Knabe über Sätze, wie: Die Sklaven der Römer waren oft zuverlässige Diener der freien Herren, und: Die Knaben der thätigen und arbeitssamen Landleute erfreuen die Eier der Tauben und Hennen, doch vielleicht sehr bedenklich den Kopf schütteln wird. Aber Ostermann ist keineswegs der einzige, der solche Sätze hat. Oder werden Sextaner sich nicht zum Lachen gereizt fühlen, wenn sie den in manchen Elementarbüchern vorkommenden Satz lesen: Den trägen Knaben sind die Musen nicht Freundinnen? Kann es ihnen anders als komisch erscheinen, wenn sie, mit Beck, den Helden Achilles anreden und ihm zurufen müssen: Dein Name, Achilles, wird leben, so lange die Gedichte Homers werden gelesen werden? Oder, wenn sie mit Bleske-Müller sich zu folgender Apostrophe an ihr Vaterland versteigen müssen: O Deutschland, dein Himmel ist wolfig? Bei demselben werden sie auch belehrt, daß die Schmerzen beißen, und daß den Gänsen reines Wasser gefällt. Bei Hottenrott unterhalten sie sich bereits auf Seite 11 mit dem guten alten Virgil, dem sie das Lob ertheilen: Deine Worte, o Virgilius, sind oft golden; auf Seite 30 aber erfahren sie, daß die Quellen des Rheins bekannt sind, auf Seite 42, daß Kühe nützlicher als Schafesind, und auf Seite 51, daß zwei Menschen zwei Köpfe und zwei Zungen haben. Und solche Belehrungen kommen in diesem Buche mitten zwischen Uebungstücken vor, welche den Schüler durch die Geschichte von Romulus bis Claudius und Nero spazieren führen; und nachdem er gar auch theils die Lebensjahre, theils die Regierungsjahre römischer Herrscher kennen gelernt hat, gelangt er in Lektion 93 wieder zu Sätzen, wie *Haec penna est nigra*. Daß auch Bloek Sätze hat, wie: Freie Deutsche werden niemals die Sklaven der Römer gewesen sein, mag bloß beiläufig erwähnt werden.

Ich übergehe hier die naturwissenschaftlichen Wunderlichkeiten, welche man zu Nutz und Frommen unserer Sextaner und Quintaner aus alten

Schriftstellern entnommen hat; lasse es ganz auf sich beruhen, daß nicht wenige klassischen Sätze in unseren lateinischen Elementarbüchern unseren Begriffen von Sitte und Sittlichkeit widersprechen und daher für Sextaner doch wohl nicht unbedenklich sind. Genug, der Inhalt auch unserer besten lateinischen Lehrbücher paßt für neunjährige und zehnjährige Knaben nicht. Wer trägt davon die Schuld? Haben geschickte Methodiker, wie Bloetz, geistvolle und erfahrene Schulmänner, wie Ferd. Schults, die Kraft und das Bedürfniß jenes Lebensalters nicht zu würdigen verstanden? Das läßt sich nicht annehmen. Oder sind die Mängel ihrer Lehrbücher etwa die natürlichen Mängel erster Versuche? Aber ihre Arbeit wurde ihnen von vorn herein durch den Umstand erleichtert, daß sie auf einer Jahrhunderte alten Praxis fortbauen konnten, und ihre Bücher sind zum Theil in sehr zahlreichen Auflagen erschienen. Wenn sie trotzdem keine Werke zu Stande gebracht haben, welche für Schüler der untersten Klassen passend sind, so kann die Ursache nur an dem Stoffe liegen, den sie zu verarbeiten hatten: ihre Versuche und alle ähnlichen Versuche sind mißlungen, weil sie mißlingen mußten; es gibt kein für neunjährige Sextaner und zehnjährige Quintaner geeignetes lateinisches Elementarbuch, weil es keines geben kann.

Aber vielleicht ist das Elementarbuch eine bloße Durchgangstufe, und schon die nächste Stufe füllt vielleicht die Lücken aus, welche das Elementarbuch gelassen hat, und lohnt reichlich für die scheinbar unfruchtbare Mühe. Sehen wir zu, was sie bietet. Es gibt einige hübsche lateinische Büchlein, wie z. B. Weller's kleinen Herodot, die in kurzen, leichten Sätzen einen Stoff darbieten, welcher Geist und Gemüth der Jugend anregt und bildet. Aber mit Recht tragen, bei der gegenwärtigen Organisation unseres Schulwesens, Gymnasiallehrer große Bedenken, solche Bücher einzuführen; denn dieselben enthalten kein klassisches Latein. Statt dessen gebraucht man Chrestomathien, welche Auszüge aus dem trockenen Justin und ähnlichen Schriftstellern bringen, oder man greift, was die Regel bildet, zum Cornelius Nepos. Nun will ich solche sittlich bedenklichen Stellen, wie sie im ersten Kapitel der Lebensbeschreibungen des Alcibiades und des Hannibal von diesem Schriftsteller vorkommen, gar nicht besonders hervorheben; aber schon die gemeine Art, wie er die Heldengröße des letztern auffaßt, macht ihn zu einer Lectüre für die deutsche Jugend durchaus ungeeignet. Und, die Hand auf's Herz, meine Herren, die Sie ihn Jahr für Jahr lesen lassen, würde wohl irgend ein Lehrer-Collegium unseres Staates und Reiches diese trockene Compilation, welche blos durch Anekdoten von



nicht immer feiner Art gewürzt ist, in den Händen seiner Schüler auch nur dulden, wenn sie nicht in dem heiligen Latein verfaßt wäre?

Auf Tertia treten an die Stelle des Cornelius Nepos Caesar's Denkwürdigkeiten des gallischen Krieges. Eine vortreffliche Schrift, nicht bloß für den Militär, sondern auch für alle diejenigen, welche den römischen Charakter und die römische Politik studiren wollen. Eine Lectüre von Nutzen und Genuß für diejenigen, welche schon hinreichend geistig gereift sind, um sich an der klaren Durchsichtigkeit der Darstellung zu erfreuen. Aber welchen geistigen Gewinn schöpft der zwölfjährige Knabe aus diesem Werke? Die Fülle militärischer Einzelheiten läßt ihn natürlich kalt; der übrige Inhalt ist nicht unbedeutlich. Soll der Schüler sich für seinen Schriftsteller und Helden erwärmen, so muß er auch dessen falsche und treulose Politik mit in den Kauf nehmen; kann er dies nicht — und jeder gesunde deutsche Knabe wird sich mehr für Ariovist und Bercingetorix als für Caesar begeistern: so geräth er in einen Gegensatz zu seinem Schriftsteller, den man vom Standpunkte der Pädagogik aus nicht wünschen kann.

Die Klugheitsregeln des Phaedrus und die leichte Poesie Dvid's, welche der Schüler neben Cornelius Nepos und Caesar kennen lernt, will ich hier in ihrer Wirkung auf die noch sehr jugendlichen Schüler nicht weiter analysiren, auch die Lectüre, welche auf Cäsar folgt, an dieser Stelle nicht weiter betrachten. Genug, Geist und Gemüth unserer Gymnasiasten bleiben im lateinischen Unterrichte mindestens fünf Jahre lang ohne rechte Nahrung — ein Umstand, der um so schwerer ins Gewicht fällt, je mehr das Lateinische den besten Theil ihrer Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, und je weniger es sonstigen bildenden Unterrichtsstoff neben sich aufnehmen läßt.

Ganz anders ist es, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit einer modernen Sprache begonnen wird. Da letztere eben eine lebende Sprache ist, und für alle jene Gegenstände und Thätigkeiten, welche dem Knaben in seiner Muttersprache bekannt geworden sind, entsprechende Ausdrücke hat, so kann ein Elementarbuch in ihr auf ganz naturgemäße Art verfahren. Um an Bekanntes anzuknüpfen und hierdurch Klarheit der Vorstellungen und Sicherheit des Wissens hervorzubringen, wird es zweckmäßigerweise zunächst das alltägliche Leben in der Familie und Schule und die uns umgebenden Naturerscheinungen in seinen Kreis ziehen, bald auch auf Ackerbau, Gewerbe und Handel sich erschrecken. Nachdem so aber ein guter Grund gelegt ist, kann es nicht schwer sein, aus der reichen Fülle der Litteratur, deren jede moderne Cultursprache sich erfreut, Ab-

schnitte und ganze Stücke auszuwählen, welche den Geist und das Gemüth der Schüler in mannigfaltiger Weise anregen, welche die Jugend außer der Sprache, und zugleich mit ihr, wissenschaftliche und für die Jugend passende Dinge lehren, und welche in ihrer Gesamtheit den letzten Zweck jedes sprachlichen Unterrichtes fördern, d. h. die Lernenden in ein fremdes Volksleben einführen. Beim weiteren Fortschreiten mag man die Geschichte zum Hauptgegenstande der Lectüre machen und, da eine fast zu reiche Auswahl von Werken, denen man die Lectüre entnehmen kann, zu Gebote steht, stets diejenigen Theile der Geschichte wählen, welche schon in deutscher Sprache sich der Phantasie und dem Gedächtniß der Schüler eingepägt haben. So ordnet der Unterricht in einer neueren fremden Sprache sich als integrirender Theil in das Ganze des Unterrichtes ein und fördert nicht blos die sprachliche, sondern auch die wissenschaftliche Bildung der Schüler, indem er theils zu Wiederholungen Anlaß gibt, theils manches Einzelne, was früher nur kurz berührt ist, in genauerer Erzählung und eingehender Beschreibung vorführt.

Ich habe hier wieder zunächst eine ähnliche Voraussetzung gemacht wie oben, nämlich angenommen, daß die lateinische Lectüre einerseits und eine moderne fremdsprachliche, z. B. französische Lectüre andererseits sich in gleicher Weise behandeln lassen. Wenn sich nun hierbei gezeigt hat, daß der Inhalt der letzteren für die Jugend vor dem Inhalte der ersteren den Vorzug verdient, so wird vielleicht dieser Vorzug wieder aufgehoben durch die Verschiedenheit der Art, wie die lateinische und die französische Lectüre zu behandeln sind, und durch die Ungleichheit der Aufgaben, welche beide dem Schüler stellen. Herr Director Jäger weist in seiner bekannten Flugschrift mit Stolz auf die schweren lateinischen Sätze hin, welche schon von Quartanern des Gymnasiums übersetzt werden müssen. Und gewiß muß man ihm zugestehen, daß auf gleicher Stufe das Uebersetzen des Französischen, wegen der größeren Durchsichtigkeit der Sprache, leichter ist als das des Lateinischen. Letzteres faßt, wie Bratuschek in einer geistvollen Programm-Abhandlung\*) bemerkt, in seinen an sich undurchsichtigeren Flexionszeichen viele Beziehungen zusammen, welche die neueren Sprachen durch Artikel, Fürwörter und Hülfszeitwörter ausdrücken; es ist durch diese Eigenthümlichkeit zugleich in den Stand gesetzt, die Beziehungen der Gedanken zu einander so auszudrücken und so zu ordnen, daß längere Perioden entstehen; man muß also jene Formen genau analysiren, diese

---

\*) Programm der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule von 1870.



Perioden auflösen, um die verschiedenen Beziehungen im Deutschen wiederzugeben; eine derartige Aufgabe aber nimmt auch bei dem leichtesten Schriftsteller die Kräfte des Anfängers sehr stark in Anspruch. Ist dies heilsam?

Man sehe einmal zu, mit wie viel Verständniß die Mehrzahl der Tertianer den Caesar und Ovid liest, wie wenig sie sich um eine dem Zusammenhang entsprechende Bedeutung der Wörter und Verbindung der Sätze bekümmert; man lasse sich ferner von Tertianern nach zweijähriger Lectüre des Caesar eine Uebersicht von Caesar's gallischen Feldzügen geben, und die Mangelhaftigkeit dieser Uebersicht, die sich in der Regel herausstellen wird, könnte ebenso, wie der blühende Unfinn und das entsetzliche Deutsch, welches auf den mittleren Klassen und selbst noch weiter hinauf nur zu häufig beim Uebertragen der lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache herauskommen, vielleicht selbst einen eifrigen Freund der gegenwärtigen Schuleinrichtungen zu dem Zweifel bringen, ob das Latein in unseren höheren Schulen die richtige Stelle einnehme.

Dagegen macht, wenn man den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache, z. B. dem Französischen, beginnt, die größere Leichtigkeit der Lectüre es schon dem Quintaner und Quartaner möglich, mit wirklichem Verständniß zu lesen. Bei verständiger Anleitung des Lehrers ist ein fortwährendes Achten auf den Inhalt ohne große Schwierigkeit zu erzielen; und da die Form im Französischen die Aufmerksamkeit nicht so sehr in Anspruch nimmt, so richtet letztere sich von selbst auf die Muttersprache; man kann es deshalb sehr wohl dahin bringen, daß die Uebersetzungen zu dem werden, wozu sie werden sollen: zu Mustern für den eigenen Ausdruck. Bald auch lernt der Knabe ziemlich schnell sich auf eine Uebersetzung vorbereiten, die Lectüre kann einen rascheren Gang nehmen, und der Schüler gewöhnt sich dadurch, ein Ganzes, das er durchgearbeitet hat, zu übersehen, was wiederum nicht ohne Rückwirkung auf die Fähigkeit zu eigener Darstellung bleiben kann. Endlich läßt eine moderne Lectüre sich schon auf mittleren Klassen der Art verarbeiten, daß die Schüler den Inhalt des Gelesenen in der fremden Sprache angeben; gerade dies aber ist bekanntlich ein vortreffliches Mittel, einerseits den Inhalt zugleich mit dem entsprechenden Ausdrucke, worin er gekleidet ist, sich vollständig zu eigen zu machen, anderseits zum Bewußtsein der charakteristischen Unterschiede der fremden Sprache von der Muttersprache zu gelangen.

Es hat sich also ergeben, daß, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit einer neueren Cultursprache, z. B. dem Französischen, beginnt, der

Inhalt der Sätze, Lesestücke und ganzen Werke, welche man der Jugend zur Lectüre bieten kann, nicht allein an sich für dieselbe geeigneter und von höherem Bildungswerthe ist, als der Inhalt dessen, was man dem Schüler zu bieten vermag, wenn man mit dem Lateinischen anfängt, sondern daß jenes erstere Material sich auch weit besser verarbeiten, zum vollen Eigenthum der Lernenden machen und für den höchsten Zweck aller Schulbildung verwerthen läßt, als das letztere Material, die lateinische Lectüre. Aber, sagt man, mit dem Lateinischen muß, wenn überhaupt etwas daraus werden soll, unbedingt früh begonnen werden, der Unterricht darin muß nothwendigerweise dem Unterricht im Französischen vorausgehn. Zunächst eine Gegenfrage. Man erkennt heutiges Tages allgemein an, und selbst Herr Director Dr. Jäger gesteht es zu, daß es gegenwärtig einen nothwendigen Theil der allgemeinen Bildung ausmache, wenigstens Einer modernen fremden Cultursprache bis zu einem gewissen Grade Herr zu sein. Ist es nun etwa zweckmäßig, den Unterricht in dieser modernen Sprache hinauszuschieben? Es wurde schon oben darauf hingewiesen, daß Ausspracheübungen, in je späteren Lebensjahren man sie anstellt, desto mehr an Interesse wie an Bildungswerth verlieren; auch eignet man sich eine gute Aussprache um so leichter an, je früher die Organe sich an die fremden Laute gewöhnen; und selbst der freie Gebrauch einer fremden Sprache, auf welchen doch bei einer lebenden Sprache, und zwar keineswegs bloß aus äußeren Gründen, hinzuwirken ist, läßt sich um so leichter erzielen, je unbefangener der Lernende noch daran geht, also je jünger er ist. Der Unterricht in einer modernen Cultursprache, sagen wir im Französischen, muß also jedenfalls früh beginnen; das erkennt auch der Preussische Lectionsplan für Gymnasien von 1856 an, welcher deshalb sogar die ganz unpädagogische Einrichtung anordnet, daß, nachdem eben in Sexta mit dem Lateinischen begonnen ist, schon in Quinta das Französische, und dann in Quarta wiederum eine zweite alte Sprache hinzutritt.

Warum dagegen muß mit dem Lateinischen so früh begonnen werden? Der Grund, daß in der Grammatik, in der Naturgeschichte u. s. w. lateinische Kunstaussdrücke und Namen zu behalten seien, bedarf wohl kaum einer ernstlichen Widerlegung, so häufig er auch noch heute gehört wird: derartige Namen und Kunstaussdrücke merkt sich der Nichtlateiner unzufähr ebenso gut, wie der Anfänger im Lateinischen. Aber, sagt man, und beruft sich dabei auf keine geringere Autorität als Fr. A. Wolf, die Elemente der lateinischen Sprache prägen sich nur dann fest ein, wenn sie in der Zeit erlernt werden, wo das Gedächtniß noch seine volle Frische hat



und vor den übrigen Geisteskräften vorwiegt. Diese Zeit reicht jedoch bei unseren Knaben durchschnittlich mindestens bis zum vierzehnten Lebensjahre, durch das ganze eigentliche Knabenalter hindurch. Nur macht freilich nach und nach der Verstand sich immer mehr neben dem Gedächtniß geltend; es wird immer nothwendiger, die Denkkraft des Knaben zu üben; letzterer selbst verlangt immer mehr eine rationelle Behandlung des Unterrichtes, bei der die Erlernung der Einzelheiten erleichtert und die Bewahrung des Erlernten im Gedächtnisse gesichert wird. Ein fortwährendes Herleiern zahlreicher Paradigmen, wie es einen großen Theil der lateinischen Unterrichtsstunden in Sexta auszufüllen pflegt, würde bei zwölfjährigen Knaben schwerlich noch durchzuführen sein. Auch eine Regel, wie die: *Merf, neununddreißig auf ein is sind masculini generis*, würde in einer Tertia vielleicht Entsetzen erregen oder auch die Lachmuskeln reizen; und der geistlose Apparat unserer lateinischen Elementarbücher wäre freilich in dieser Klasse unbrauchbar. Aber wenn wir uns auch nur auf einen Augenblick von den Erinnerungen der Jugend und eigenen Schulmeistergewohnungen losmachen und auf einen vorurtheilsfreien Standpunkt stellen, müssen wir dann nicht anerkennen, daß die ganze Art, wie das Lateinische in unseren höheren Schulen gelehrt wird, ein Anachronismus ist? In allen Schulwissenschaften hat die Didaktik einen entschiedenen Fortschritt gemacht: in den Naturwissenschaften, in der Geographie, in der Geschichte haben wir den alten Notizenfram aufgegeben und sind zu einem methodischen Aufbau der Wissenschaft, zu einer rationellen und vergleichenden Behandlung übergegangen. Auch die deutsche Schulgrammatik ist von den Fortschritten der Wissenschaft nicht unberührt geblieben, und selbst im Griechischen fängt man mehr und mehr an, von den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung Gebrauch zu machen. Nur im Lateinischen sind wir fast vollständig auf dem alten Standpunkte stehen geblieben, oder vielmehr, wir haben, im Verhältniß zu Christ. Gottl. Bröder, Rückschritte gemacht. Zwei ganze Jahre plagten wir unsere Schüler mit einer Masse von Formen, in denen sie kein Gesetz entdecken, und, zu deren Einübung, mit einer Masse von Uebungsätzen ohne Zusammenhang und ohne bildenden Inhalt. Lattmann hat in seinem Programme von 1871 vollkommen recht, wenn er dies mit scharfer Klüge hervorhebt. Ob er aber auch ebenso sehr im Rechte ist, wenn er verlangt, daß schon die Sextaner die zahlreichen lateinischen Formen als Glieder eines nach Gesetzen sich entwickelnden Organismus erkennen, daß sie darin das Wesen eines Systemes auffassen und dasselbe beherrschen lernen, daß sie, wie es an

einer andern Stelle heißt, eine Uebersicht des Systemes erhalten, und ob so etwa Bedeutendes für ihre logische Bildung geschehen kann, wie Lattmann behauptet? Ich bezweifle es, trotz der Berufung auf die Einfachheit und Faßlichkeit des Systemes, trotz der Versicherung Lattmann's, daß man einen solchen Unterricht elementar halten könne, trotz seiner Hinweisung auf die Mittel zur Veranschaulichung. Ein derartiges Verfahren steht in Widerspruch mit Allem, was wir sonst in der Sexta und Quinta thun, in Widerspruch mit unserer ganzen Didaktik. In der Naturgeschichte bauen wir auf den unteren Klassen kein System auf, sondern wir lassen Einzelheiten beschreiben und allmählich vergleichen. In der Geographie gehen wir von der Anschauung der Heimath aus, und lassen dann die großen Umrisse der Meere und Erdtheile auf dem Globus beobachten und vom Lehrer und den Schülern zeichnen. In der Geschichte nehmen wir Mythen und Sagen durch, um die wirkliche Geschichte vorzubereiten. Im Deutschen knüpfen wir an Lesestücke an, um zu grammatischen Begriffen hinzuführen. Ueberall sind es nur Vorübungen, die wir in Sexta und Quinta anstellen; und im Lateinischen sollten wir sofort auf ein System hinarbeiten? Nein, auch für das Lateinische sind Vorübungen nothwendig. Diese Vorübungen aber lassen sich, wie oben gezeigt ist, am Lateinischen selbst, als an einer von den modernen Cultursprachen so sehr abweichenden und dabei, was die Hauptsache ist, todten Sprache, nicht anstellen. Sie müssen an einer modernen, wo möglich, an einer aus dem Lateinischen abgeleiteten modernen, d. h. an einer romanischen Sprache angestellt werden.

Ist dies in ausreichender Weise geschehen, wozu nach einer öfter angestellten, namentlich aber von Bratuscheck in der oben erwähnten Abhandlung ausgeführten Berechnung drei Jahre gehören: dann kann man das ganze Pensum im Lateinischen, wofür jetzt während der drei Jahre der Sexta, Quinta und Quarta der beste Theil der Zeit und Kraft der Schüler in Anspruch genommen, oder, besser gesagt, verschwendet wird, sehr wohl, auch ohne daß man die Schüler zu sehr anstrengt, innerhalb Eines Jahres bewältigen. Das ergibt sich aus zahlreichen Erfahrungen, die man bei Umwandlung von Realschulen in Gymnasien gemacht hat, und noch fortwährend an Realschulen erster Ordnung machen kann, wenn man Schüler von auswärts, bei mangelhaften lateinischen Kenntnissen, mit Rücksicht auf ihre gesammte geistige Reife in eine mittlere Klasse setzt. Das ergibt sich auch aus einer ganz einfachen Erwägung. Wenn der lateinische Unterricht erst nach einem dreijährigen Unterricht in



einer romanischen Sprache beginnt, so ist das syntaktische Pensum der drei unteren Klassen durch die Grammatik der romanischen Sprache bereits vollständig vorbereitet; die Formen ferner, welche den Hauptgegenstand des lateinischen Unterrichtes in Sexta bis Quarta ausmachen, und dort das Gedächtniß, ohne rechten Nutzen für die Entwicklung des Geistes, in wahrhaft schrecklicher Weise belasten, treten sofort aus ihrer Vereinzelnung heraus, und werden nicht mehr bloß mit dem Gedächtniß, sondern auch mit dem Verstande aufgenommen, daher leichter und sicherer erlernt; die Masse der Uebungssätze zur Formenlehre endlich wird über Bord geworfen. Bei einem solchen Verfahren verschwindet dann auch von selbst die Befürchtung, die man gelegentlich wohl aussprechen hört, daß lateinischer Unterricht nach einem längeren französischen oder italienischen Unterrichte langweilig werde, oder, wie man das auch wohl auszudrücken pflegt, daß die Bürgerschule für antike Bildung unempfänglich mache.

Wenn nun, nach einem vorhergegangenen tüchtigen Unterricht in einer romanischen Sprache, das Pensum der Sexta bis Quarta ohne Schwierigkeit in Unter-Tertia bewältigt werden kann, so fragt es sich noch, ob in den folgenden fünf Schuljahren sich noch genug im Lateinischen leisten läßt, um das Ziel, welches den Gymnasien gesteckt werden muß, vollständig zu erreichen, und ob dann auch noch das Griechische im Lections-Plane seinen gebührenden Platz und in der Schule seine gebührende Pflege findet. Ersteres aber ist sehr wohl möglich. Selbst vorausgesetzt, daß alle Anforderungen der gegenwärtigen Abiturienten-Prüfungs-Ordnung im Lateinischen vollkommen berechtigt und nothwendig seien, genügt ein im ganzen sechsjähriger Unterricht vollständig, um sie zu erfüllen; dafür spricht das bekannte Zeugniß eines so eifrigen Freundes der Gymnasial-Bildung und ausgezeichneten Lehrers, wie der Director Rook ist; dafür der Umstand, daß die Tertia früher in vielen Gegenden, und bis vor ganz kurzem noch im Rheinlande, einjährig war; dafür die Erwägung, daß auch die in dem allgemeinen Lehrplane von 1867 aufgestellten Pensum der Unter- und Ober-Tertia sich bei gehöriger Energie des Unterrichtes und Beschränkung auf das Wesentliche sehr wohl in dem Einen Jahre der Ober-Tertia durchnehmen und einprägen lassen.

Anderseits aber fragt es sich auch sehr, ob die Anforderungen der gegenwärtigen Abiturienten-Prüfungs-Ordnung im Lateinischen überhaupt, und namentlich noch jetzt berechtigt sind. Bei der Beantwortung dieser Frage gehe ich wieder von dem Grundsatz aus, daß eine höhere allgemeine Bildungsanstalt eben nur eine allgemeine Bildungsanstalt, und nicht etwa

eine Fachschule, also auch das Gymnasium keine Fachschule für Philologen sein soll. Wird dies zugegeben — und es läßt sich ja wohl nicht bestreiten, so ergibt sich von selbst, daß im Lateinischen ebenso wenig wie im Griechischen der mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache ein Ziel der Schule sein kann. Denn beide Sprachen sind todte, und haben daher für die neuen Verhältnisse, die allmählich entstanden sind, für die Gedanken, welche das jetzige Leben bewegen, keinen ganz entsprechenden Ausdruck. Ja, es gilt dies für das Lateinische, bei dem geringeren Reichtum und der geringeren Bildsamkeit der Sprache, in noch höherem Grade als für das Griechische. Versucht man es dennoch, die Schüler lateinisch sprechen und schreiben zu lassen, so gibt es entweder ein barbarisches Latein — und dieses ist für das Verständniß der alten Schriftsteller vielleicht eher schädlich als nützlich, jedenfalls aber, da es den Geist des Alterthums nicht wieder spiegelt, werthlos; oder man erhält eine mehr oder minder gelungene Nachahmung des klassischen Latein auf Kosten des Gedankens — und das ist für die geistige Entwicklung der Schüler geradezu gefährlich. Für Philologen hat es Interesse, in eigener Uebung zu versuchen, in wie weit die Gedanken der Neuzeit sich in einer Sprache des Alterthums ausdrücken lassen, und so zugleich ihre Kräfte zu erproben; der Schüler einer allgemeinen Bildungsanstalt ist noch nicht im Stande, solches mit Nutzen zu thun; auch gibt es für ihn nothwendigere Arbeiten. Die freien lateinischen Aufsätze sind also, wie ich glaube, eine nutzlose, vielleicht eine verwerfliche Uebung. Und daß sie dies sind, zeigt auch die Erfahrung: unsere lateinischen Schüler-Aufsätze bestehen aus nichts als zusammengestoppelten Phrasen, und haben auf die Gedanken-Entwicklung, wie auf den Stil in den deutschen Aufsätzen nur einen schädlichen Einfluß.

Freie oder doch verhältnißmäßig freie Aufsätze in einer fremden Sprache soll der Schüler einer wirklich höheren Lehranstalt auf der obersten Stufe allerdings machen; denn sie gehören zur vollständigen Lösung der Aufgabe, sich in ein fremdes nationales Denken hinein zu versetzen und so durch den Gegensatz sich der Eigenthümlichkeit des eigenen Volkes und seiner Sprache tiefer bewußt zu werden. Aber sie lassen sich auf der Schule nur in einer neueren Sprache machen. Wenn der Schüler, indem er sich in einem fremden Idiom mehr oder weniger frei ausdrückt, Beweglichkeit in einem fremden Sprachgebiete lernen und von ihm aus das Eigenthümliche in der nationalen Anschauungsweise erkennen soll: so muß jenes Idiom die Möglichkeit gewähren, auch den



eigensten und innersten Gedankenkreis in ihm auszusprechen, d. h. es muß zu jenem Zweck eine neuere Sprache gewählt werden. Dieser Grundsatz, den Scheibert für die Realschule geltend macht, gilt natürlich für jede allgemeine Bildungsanstalt.

Das Ziel der Schule im Lateinischen kann, ebenso wie im Griechischen, nur Kenntniß des Alterthumes sein. Was ist erforderlich, um dieses Ziel zu erreichen? Ist eine ausgedehnte Lectüre lateinischer und griechischer Schriftsteller nothwendig? Ich muß hier auf die Frage des Erfasses der Urschriften durch Uebertragungen zurückkommen. Gute Uebersetzungen nach den Resultaten umfassender gelehrter Sprachstudien, sagt Bratuscheck, involviren jedenfalls ein größeres Verständniß des Originals, als eine elementare Erlernung der Sprache selbst seitens der Schüler gewähren könnte; daher genügen sie, um den in den fremden Litteraturen niedergelegten Erkenntniß-Inhalt kennen zu lernen. Derselbe Schriftsteller glaubt auch, daß sie in Bezug auf Anschauung der stilistischen Form für das Bedürfniß der allgemeinen Bildung vollständig ausreichen; die Composition der Gedanken, welche die Hauptsache sei, lasse sich gerade am leichtesten übertragen; die Bilder des Originals könne man wiedergeben oder durch gleichwerthige ersetzen; selbst der Rhythmus und die Lautfarbe des Originals seien in guten deutschen Uebersetzungen glücklich nachgeahmt. „Die Feinheiten des Stils“, fährt er fort, „gehen bei der Uebersetzung verloren. Um diese jedoch in den alten Sprachen herauszufühlen, muß man sich ganz in dieselben einleben, was um so schwieriger ist, als uns in Bezug auf die lautliche Seite die Feinheiten der Aussprache, in Bezug auf die metaphorische Wortbedeutung die Feinheiten der Umgangssprache zum großen Theile unbekannt sind. Die Schule kann im wesentlichen kaum ein richtiges grammatisches und historisches Verständniß der Schriftsteller hervorbringen; die stilistische Form kommt nur in ihren allgemeinen Umrissen, d. h. noch nicht so weit, als sie in guten Uebersetzungen nachgebildet ist, zum Bewußtsein; ja sie verliert ihre Kraft dadurch, daß die Schriftwerke des grammatischen Verständnisses halber zerlegt und oft zerrissen werden. In Uebersetzungen wirkt sie dagegen intensiv, sowie das Original bei denen wirkt, welchen die fremde Sprache geläufig ist, aber doch immer fremd gegenüber steht; und die Mehrzahl derer, die sich mit den alten Sprachen beschäftigen, verspüren keine wesentlich andere Wirkung, wenn sie die Werke des Alterthumes in der Urschrift lesen.“

So Bratuscheck, vielfach in Uebereinstimmung mit Schleiermacher und mit Erfahrungen, die wir täglich Gelegenheit haben zu machen. Denn

mit Recht beruft er sich darauf, daß wir in Luther's Uebersetzung des alten Testaments nicht bloß die in letzterem enthaltenen geschichtlichen Vorstellungen, sondern auch das Wesen einer eigenthümlichen religiös anregenden Stilform wiederzufinden glauben; mit Recht weist er darauf hin, daß gerade wir Deutschen die vollkommensten Uebersetzungen der Griechen und Römer haben. Auch ich glaube, daß die Schüler, und zwar nicht bloß Realschüler, sondern auch Gymnasiasten, welche von der Tertia oder Unter-Secunda abgehen, aus ihrer Lectüre der klassischen Schriftsteller viel weniger Kenntniß des Alterthums ins Leben mitnehmen, als sie aus eingehender Beschäftigung mit guten Uebersetzungen hätten schöpfen können. Auch ich bin ferner der Ansicht, daß unsere Realschulen erster Ordnung mit etwas lateinischer Lectüre, ohne alle griechische Lectüre, eine Einrichtung von zweifelhaftem Werthe sind; denn abgesehen davon, daß ihre meisten Schüler es im Lateinischen nicht weiter als bis zu einem mühsamen Herausbuchstabiren des Sinnes bringen, sind die Römer auch für dasjenige, was vom Alterthume noch in unserer Zeit wirklich fortlebt und Bedeutung hat, größtentheils nur sehr unvollkommene Vermittler: das Wesen und den Reiz griechischer Poesie wird ein Knabe aus Gravenhorst's Uebertragungen griechischer Dramen besser kennen lernen als aus der Lectüre der römischen Kunstpoesie, und in Goethe's Iphigenie waltet mehr griechischer Geist als im ganzen Dvid und Virgil. Aber wenn man dies alles auch zugibt, so ist dadurch doch keinesweges ausgeschlossen, daß für die Höchstgebildeten unserer Nation, für diejenigen, welche einstens Führer und Leiter sein sollen, ein eingehendes und umfassendes Studium der Sprachen und Schriftwerke des klassischen Alterthumes nothwendig sei und, so lange letzteres in demselben Maße wie gegenwärtig die Grundlage unserer Bildung ist, auch nothwendig bleibe. Zwar hat Bratuscheck wieder Recht, wenn er sich gegen die gewöhnliche Begründung dieser Forderung verwahrt. „Man hat gesagt,“ äußert er, „daß der, welcher die Geschichte eines Volkes ohne seine Sprache kennen lernt, sich von dem Sprachkundigen ebenso unterscheidet wie der, welcher ein fremdes Land aus Abbildungen und Beschreibungen kennt, von dem, welcher es selbst bereist hat. Dieser Vergleich ist sehr bezeichnend, aber zu allgemein gefaßt. Lernt man das, was in Beschreibungen eines Landes aufgeführt wird, durch eigene Anschauung kennen, so gewinnt man die Kenntniß realer Einzelheiten; unmittelbare persönliche Wahrnehmungen und sinnliche Eindrücke füllen das in der Beschreibung enthaltene allgemeine Bild aus. Will man ein Volk mit derselben Genauigkeit historisch kennen lernen, so muß man freilich ebenso die sinnliche Erscheinung seines geistigen Lebens studiren. Hierzu gehört



zwar alles, was das Volk producirt; aber das Wesentlichste und Hervorstechendste, alles andere Durchdringende ist die Sprache. Nur muß dies auch die ganze Sprache in ihrer vollen körperlichen Gestalt sein; man muß ihren eigenthümlichen Laut und Klang hören und sie als Umgangssprache alle Lebensverhältnisse ausfüllen sehen. Dies ist bei den alten Sprachen nicht möglich. Sie unterscheiden sich von den lebenden zuerst dadurch, daß jede Nation sie nach den Gesetzen des eigenen Idioms ausspricht; die Umrisse ihrer Lautgestalt sind also gleichsam schwankend und verwischt. Die Schriftwerke, welche aus dem Alterthum übrig sind, stellen das Staatsleben, die Wissenschaft und die Kunst sehr fragmentarisch dar; überall ist der Blick in das Einzelne gehemmt, und das eigentlich Concrete, die Umgangssprache, schimmert nur hier und da noch hindurch. Es ist dies ähnlich, wie wenn man ein fremdes Land durch eine Lustreise in sehr beträchtlicher Höhe kennen lernen will.“ Vollkommen richtig; aber dennoch enthält obiger Vergleich eine Wahrheit. Was derjenige, welcher ein Land selbst bereist hat, vor jedem anderen voraus hat, ist nicht bloß die Kenntniß realer Einzelheiten; es ist das Allmähliche der gemachten Beobachtungen, das Streben, die Erwartung, die Erfüllung, es ist die Mühe des Reisens, namentlich des Wanderns, was jede Wahrnehmung werthvoller, sicherer, fruchtbarer macht. So ist es auch etwas ganz Anderes, ob man Kenntniß des klassischen Alterthumes aus Uebersetzungen schöpft, oder ob man sie, namentlich in der Jugend, sich durch das Studium der klassischen Sprachen erarbeitet. Und hieraus ergibt sich wieder, daß in der allgemeinen Bildungsanstalt für die leitenden Kreise unseres Volkes das Uebersetzen aus dem Lateinischen und im allgemeinen auch aus dem Griechischen, und daß auch das Uebersetzen ins Lateinische und Griechische einen nothwendigen Theil des Lehrplanes ausmacht, letzteres aber freilich nur in soweit, als es für die Sicherheit des Verständnisses der alten Schriftsteller nothwendig ist.

Doch Kenntniß des klassischen Alterthumes ist freilich ein unbestimmter Ausdruck. Es fragt sich, in welcher Ausdehnung, bis zu welchem Grade sie in der allgemeinen Bildungsanstalt erworben werden muß. Die Antwort ergibt sich eben aus dem Charakteristischen einer allgemeinen Bildungsanstalt: die Kenntniß des Griechenthumes und Römerthumes ist nur in soweit, aber auch gerade soweit, zu erstreben, als das Griechenthum und Römerthum für unser modernes und nationales Leben noch Werth und Bedeutung haben.

Nun ist das römische Volk ja im Recht und im Staate selbständig gewesen, in allem Uebrigen Nachahmer der Griechen, und zwar weniger

glücklicher Nachahmer als der deutsche Genius. Was also der Schüler aus der römischen Litteratur zunächst gewinnen soll, ist eine Vorbereitung auf das spätere Studium jener Staats- und Rechtsfragen, die unsere Zeit bewegen. Daher bilden die römischen Geschichtschreiber auch heute noch eine nothwendige Lectüre für eine höhere allgemeine Bildungsanstalt; ebenso einzelne Briefe, Reden und Dialoge, welche dazu dienen, das römische Staats- und Rechtsleben zu veranschaulichen. Die gesammte übrige römische Litteratur ist an sich für die Schule von untergeordneter Bedeutung. Ueber die Advocatenberedsamkeit Cicero's haben wir das klassische Urtheil Lord Brougham's, welches durchaus nicht günstiger lautet als Mommsen's Urtheil; die philosophischen Schriften Cicero's sind von ihm selbst ganz treffend als Abschriften charakterisirt, die ihm wenig Mühe gemacht haben, weil er nur die Worte dazu gebe und diese in Ueberfluß habe. Die epische Poesie der Römer, die auf unseren Schulen noch einen breiten Raum einnimmt, ist eine Nachahmung der Alexandriner, und eine Nachahmung, wie sie sich von einem durchaus unpoetischen Volk erwarten läßt. Schüler, welche die klassische Poesie der Deutschen und vielleicht auch der Engländer kennen gelernt haben, werden selbst der berühmten Aeneide niemals ein lebhaftes Interesse abgewinnen, und man wird ihnen sogar auch nicht verübeln dürfen, wenn sie etwa den Ariost und Tasso dem Virgil vorziehen. Horazens Oden aber werden immer eine genußreiche Lectüre für die Mußestunden gereifter Männer bleiben; ob sie sich besonders dazu eignen, den Geist, das Gemüth und den Charakter von siebzehnjährigen Jünglingen zu bilden, dürfte wohl mit Recht bezweifelt werden.

Die gesammte lateinische Lectüre der Ober-Secunda und Prima eines Gymnasiums, wie die Gewohnheit und auch der Lehrplan von 1867 sie festgestellt hat, ist auf künftige Philologen berechnet, für Förderung der allgemeinen Bildung dagegen ebenso wenig geeignet, als der lateinische Elementar-Unterricht der unteren Klassen. Namentlich das Ueberwiegen Ciceronianischer Reden und die Lectüre von *de officiis* und *Tusculanae disputationes* kann nur der rechtfertigen, welcher im sogenannten lateinischen Aufsatz die Blüthe des Gymnasiums sieht. Um die klassische Sprache der Römer kennen zu lernen, genügt die oben bezeichnete Lectüre vollständig; und um sie in ihrer stilistischen Vollendung dem Schüler vorzuführen, dazu bedarf es nur einer mäßigen Lectüre Ciceronianischer Schriften.

Von griechischer Kunst und Wissenschaft wird gewiß jeder denkende Schulmann so viel in die höhere Schule hereinziehen, als möglich ist;



aber diese Möglichkeit ist eine beschränkte. Ob der Streit zwischen Gymnasium und Realschule, welcher jüngst wieder geführt ist, die Berechtigung der Realschule zu den Ansprüchen, welche sie erhebt, wirklich begründet hat, mag hier dahingestellt bleiben; zweierlei hat er unwiderleglich bewiesen: erstens, daß die klassische Bildung, welche das Gymnasium gewährt, auch in der Gegenwart noch ihre hohe Bedeutung hat, und zwar nicht bloß für den künftigen Beamten, sondern auch für den künftigen großen Industriellen und Kaufmann, dann aber zweitens, daß die einseitige sprachliche Bildung, welche das Gymnasium in seiner gegenwärtigen Gestalt gibt, eine durchaus unzureichende Grundlage für die weitere allgemeine und Berufs-Bildung ist, und zwar nicht bloß bei dem künftigen Kaufmann oder Industriellen, sondern auch bei dem künftigen Mediciner und Juristen, ja selbst auch bei dem künftigen Theologen und Philologen. Die Bedeutung der modernen Bildung auch für die Jugend läßt sich nun einmal nicht mehr wegleugnen; die naturwissenschaftlich-mathematische Seite unserer Bildung steht gleichberechtigt neben der sprachlich-geschichtlichen da; naturwissenschaftliche Beobachtung ist für die Jugend nicht minder nothwendig, als Uebung in dialektischen Geistesprozessen; die Phrasie, durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen werde der Schüler befähigt, alles Mögliche zu studiren, ist, gegenüber den Fortschritten der Psychologie, ganz einfach eine Lächerlichkeit. Wenn man dies berücksichtigt, so bleiben in der höhern allgemeinen Schule, wie wir sie wünschen müssen, für das Griechische schwerlich mehr als je sechs wöchentliche Stunden in einem fünfjährigen Curfus. Diese genügen aber auch vollständig, um das Nothwendige zu leisten. Wenn das Griechische erst in Ober-Tertia begonnen wird, so kann es sehr wohl rational betrieben werden. Daraus aber ergibt sich von selbst, daß man schon in Unter-Secunda, neben attischer Prosa, auch ohne zur Ahrens'schen Methode seine Zuflucht zu nehmen, recht gut die Odyssee lesen kann. Die Lectüre für Ober-Secunda würde dann, neben attischer Prosa, die Iliade sein. Die griechischen Stunden der Prima würden dem Plato, Sophokles und Demosthenes gewidmet werden. Herodot und Thucydides könnten der Privatlectüre für diejenigen, welche besonders zu sprachlichen Studien Neigung und Talent haben, vorbehalten bleiben.

Eine nothwendige Voraussetzung bei solchen Plänen ist allerdings, daß die jetzige große Zahl von Unterrichtsstunden beschränkt werde. Aber dahin drängt auch, und zwar immer gebieterischer, die Rücksicht auf das Familienleben, die Sorge für die Gesundheit der Schüler, die Noth-

wendigkeit, eine freie Entwicklung des Geistes und Charakters zu ermöglichen. Der Schüler muß, namentlich in den oberen Klassen, Zeit und Kraft behalten, um sich, je nach Talent, Neigung und künftigen Berufe, in der einen oder anderen Richtung mit immer wachsender Selbständigkeit fortzubilden.

Man würde also, wenn man den lateinischen Unterricht auf sechs wöchentliche Stunden von Unter-Tertia, den griechischen auf sechs wöchentliche Stunden von Ober-Tertia an beschränkte, die Stunden, welche dadurch frei würden, keinesweges etwa sämmtlich für andere Unterrichtsfächer bestimmen dürfen. Allein es bleiben, auch wenn hieran festgehalten wird, doch immer in Unter-Tertia vier bis sechs, in Ober-Tertia, Unter- und Ober-Secunda wenigstens zwei Stunden wöchentlich zu anderweitiger Verwendung. Hiermit aber wäre die Möglichkeit gegeben, theils in einer neueren Sprache, der Regel nach im Französischen, worin die Schüler beim Eintritt in Tertia schon weit gefördert wären, sie nun auch dahin zu bringen, daß sie in dieser Sprache einen freien Aufsatz schreiben könnten, theils auch der in der Tertia ungebührlich verkürzten Mathematik und den, namentlich in der Secunda, „schmählich vernachlässigten“ Naturwissenschaften zu ihrem Rechte zu verhelfen, vielleicht auch in Unter-Tertia die Geographie derartig zu betreiben, daß später das für sie verwendbare geringe Zeitmaß genügen könnte. Alles dies um so eher, als in den drei unteren Klassen, wenn man in Sexta sechs, in Quinta und Quarta je acht Stunden für das Französische ansetzte, während das Lateinische und Griechische ausfielen, eine sehr bedeutende Zeit, nämlich in der Sexta vier, in der Quinta fünf, in der Quarta zehn Stunden verfügbar würden — Zeit genug, um in Sexta und Quinta eine ausreichende Durchnahme von griechischen und germanischen Mythen und Sagen zu ermöglichen, in Quarta den naturgeschichtlichen Unterricht wiederherzustellen und dem mathematischen und Rechen-Unterrichte die beiden ihm entzogenen Stunden wiederzugeben, und dabei noch in allen diesen Klassen die Stundenzahl mehr oder weniger zu beschränken.

Aber wo bleibt da, wird man fragen, der nothwendige Mittelpunkt des Unterrichtes, welchen die Gymnasien bisher in ihrem Lateinisch und Griechisch hatten? Nun freilich, dieser Mittelpunkt, auf den man sich soviel zu gute thut, würde, wenn auch Lateinisch und Griechisch auf den oberen Klassen durch die für sie angesetzte Stundenzahl besonders hervorträten, doch — das läßt sich nicht leugnen — verschwinden; allein dieser Mittelpunkt ist auch, seit die klassische Bildung nicht mehr die Welt be-



herrscht, ein reiner Anachronismus geworden, und in dem Interesse der Schüler längst nicht mehr vorhanden. Daher stellt schon der österreichische Reformentwurf von 1849 dem Streben, ein einzelnes Fach als Mittelpunkt beizubehalten, die Nothwendigkeit eines idealen Mittelpunktes entgegen.

Doch die Stellung des Lateinischen und Griechischen in den Mittelpunkt des gesammten Unterrichtes ist nicht blos ein Anachronismus, sondern sie widerstreitet auch dem nationalen Interesse, und hat ihm von je her entgegengewirkt. In jeder deutschen Schule kann den Mittelpunkt nur deutsche Art und Sitte, deutsche Geschichte und deutsche Sprache bilden. Nicht etwa als wenn ich an die Stelle der griechischen und römischen Lectüre eine ausgedehnte Lectüre von klassischen deutschen Schriften setzen wollte — das Interesse für deutsche Litteratur und das Studium derselben wird bei den Schülern am besten gedeihen, wenn man sie im allgemeinen der Privatlectüre überläßt und für diese nur die gehörige freie Zeit gewährt und dazu einige Anregung und Anleitung gibt. Auch schwärme ich keinesweges für deutsche freie Vorträge und Aufsätze in der bestehenden Art; im Gegentheil, ich würde, wenn ich könnte, diese in die deutschen Stunden zusammengedrängten Vorträge und Aufsätze in den unteren und mittleren Klassen, bis mindestens Unter-Secunda einschließlich, sofort vollständig aufheben. Noch weniger wünsche ich eine philosophische deutsche Grammatik in unsere höheren Schulen einzuführen; und selbst die Frage, ob auf der obersten Stufe eine historische deutsche Grammatik als Mittelpunkt des gesammten eigentlichen Sprachunterrichtes an ihrem Plage sei, möchte ich keinesweges unbedingt mit ja beantworten. Das Wesentliche ist, daß in unseren Schulen jede Unterrichtsstunde eine deutsche sei, daß der gesammte sprachlich-geschichtliche Unterricht in enger Beziehung zu deutscher Sitte, Geschichte, Sprache und Litteratur stehe, daß im naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichte, ebenso wie im sprachlich-geschichtlichen, stets das geübt werde, was ich an anderer Stelle als Uebersetzen bezeichnet habe.

Auch die Nothwendigkeit, den gesammten Unterricht um irgend einen Mittelpunkt zu gruppiren, steht also einer Umgestaltung unserer höheren Schulen, bei welcher, statt mit dem Lateinischen, mit einer neueren fremden Sprache begonnen wird, keinesweges entgegen. Aber wenn diese neuere Sprache nun, wie oben gezeigt wurde, im allgemeinen am zweckmäßigsten eine romanische, in der Regel die französische ist, tritt dann hierdurch nicht eine vollständige Umkehrung der natürlichen Ordnung der Unterrichtsfächer ein? Weist nicht der Verlauf der Geschichte selbst, die

Entwicklung der modernen Bildung aus der antiken, die Entstehung der französischen Sprache aus der lateinischen, mit zwingender Nothwendigkeit darauf hin, daß man das Französische erst nach dem Lateinischen begimme? Es kam hier nicht meine Absicht sein, die Bedeutung von Redensarten wie: der Knabe müsse denselben Gang gehen, welchen die Menschheit genommen habe, oder: die Wissenschaft könne sich in dem einzelnen Menschen nicht anders entwickeln, als sie sich in der Menschheit entwickelt habe, auf ihr richtiges Maß zurückzuführen. Dergleichen Redensarten haben nur für gläubige Anhänger der Schmid'schen Encyclopädie Beweiskraft. Wollten wir auf den Ansichten, die in ihnen sich breit machen, unser Unterrichtswesen aufbauen, so müßten wir auch dem Lateinischen das Griechische, und vielleicht, da doch auf die Entwicklung der Griechen die Phönicië einigen Einfluß ausgeübt haben, die phönicië Sprache aber uns leider nicht erhalten ist, statt letzterer wenigstens eine semitische Sprache dem Griechischen voraufgehn lassen. Wir thun dies jedoch bekantlich nicht, und auch die Schmid'sche Encyclopädie erklärt sich für den Vorrang des Lateinischen selbst vor dem Griechischen. Ganz dieselben Gründe aber, welche sie hierfür geltend macht, namentlich die zu große Fülle von Formen im Griechischen, sprechen, wie oben nachgewiesen ist, auch für den Vorrang einer neueren romanischen Sprache vor dem Lateinischen.

Ein unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik ist es, daß man vom Leichterem zum Schwereren, vom Näheren zum Entfernteren übergehe. Wer Knaben, die in der Ebene geboren sind, sofort, auf ihrem ersten Ausflug, in die Hochgebirgswelt der Alpen hineinführt, wird sich sehr täuschen, wenn er davon einen günstigen Einfluß auf geistige Anregung erwartet: die gewaltigen Eindrücke, welche das Hochgebirge macht, wirken entweder niederdrückend auf solche Knaben ein, oder gehen, weil das Organ für ihre Aufnahme noch nicht entwickelt ist, spurlos an ihnen vorüber. Führt man sie dagegen zunächst in ein niederes Waldgebirge, dann vielleicht auf die Höhen eines Mittelgebirges und darauf erst in die Alpenwelt, so wird man ihre geistige Entwicklung in einem hohen Grade fördern. Gerade so ist es auch mit der Einführung in das Gebiet fremder Sprachen und Nationalitäten.

Auch die Ansicht, welche das Lateinische als eine vom Himmel besonders bevorzugte Sprache betrachtet, aus welcher allein allgemeine sprachliche Bildung und daher auch die Befähigung zum Studium einer neueren romanischen Sprache gewonnen werden könne, lasse ich hier auf sich beruhen.



Wenn sie nicht schon durch die ganze obige Erörterung widerlegt wäre, so würde die Erfahrung an Realschulen sie täglich widerlegen. Denn wäre sie richtig, so müßten unsere Sextaner am Lateinischen doch wenigstens die Gewöhnung erlangen, die einzelnen Satztheile gehörig von einander zu unterscheiden. Die französische Wortstellung dürfte den Quintanern also durchaus keine Schwierigkeit bereiten. Statt dessen finden wir jedoch, daß Knaben, welche das lateinische Penjum der Sexta sich angeeignet haben, dieselbe ebenso schwer, ja noch schwerer sich aneignen, als solche, die vorher kein Latein gelernt haben.

Aber das Lateinische ist doch zugleich Schloß und Schlüssel zu den neueren romanischen Sprachen. Sehen wir zu, was der Knabe durch das Lateinische für die Erlernung der letzteren gewinnt. Zunächst ein nicht ganz Unbedeutendes für die Orthographie, zwar nicht im Italienischen, wohl aber im Französischen. Sodann wird es dem Latein Lernenden unstreitig leichter, sich das Geschlecht der Hauptwörter im Italienischen, wie im Französischen zu merken, aber freilich erst, nachdem er im Lateinischen auf die Erlernung der Genus-Regeln sehr viel Mühe und Zeit verwandt hat. Für die Erlernung der Wörter selbst wird durch das Lateinische nur wenig gewonnen. Eine absichtliche, systematische Zurückführung der französischen oder italienischen Wortformen auf die lateinischen setzt ein Interesse und Verständniß voraus, das man bei Quintanern und Quartanern noch nicht erwarten darf. Will man aber, wie Kalisch in seiner berühmt gewordenen Abhandlung über das Lateinische auf Realschulen vorschlug, und wie es auch auf Realschulen und Gymnasien meistens geschieht, beide Sprachen, die lateinische und die romanische, also in der Regel die französische, einfach neben einander lehren und, abgesehen von einigen gelegentlichen Hinweisungen, die Wirkung des Lateinischen auf das Französische dem Zufall überlassen, so scheiden sich, wie Bratuscheck, in der schon öfter erwähnten Abhandlung, mit Recht bemerkt, die französischen Wörter in dem Kopfe des Schülers allmählich in zwei unbestimmt begrenzte Massen; die einen nämlich stimmen mit dem Lateinischen, welches die Grundlage seiner Sprachbildung ist, merklich überein; die andern erinnern an kein lateinisches Wort. Jene erleichtern ihm das Uebersetzen aus dem Französischen auf Kosten der Gründlichkeit; denn er erräth nun den Sinn ganzer Sätze, mit Hülfe der anklingenden lateinischen Wörter und des Zusammenhangs; von der Grundbedeutung der französischen Wörter, welche ja so häufig mit der des lateinischen Etymon nicht übereinstimmt, erhält er so eine ganz falsche

Vorstellung, und die scharfe Unterscheidung der Formen, welche das Latein herbeiführen sollte, wird gerade durch den Einfluß desselben verhindert. Die hieraus entstehende Nachlässigkeit überträgt sich dann auch auf die Productionen in der fremden Sprache, und die Ungründlichkeit des Französischen rächt sich außerdem bald an dem Latein selbst. Die Wörter aber, welche er nicht auf ihren Ursprung zurückführen kann, wie feu, viande, boutique, devant, stehen entweder ganz unvermittelt neben den anderen, oder, falls er durch „gelegentliche Bemerkungen“ auf die Etymologie aufmerksam gemacht wird, erscheinen ihm die Formen (focus, vivenda, apotheca, de ab ante) als ganz regellos und willkürlich, was doch das gerade Gegentheil der wissenschaftlichen Einsicht ist.

Der Nutzen also, welchen ein vorausgegangener lateinischer Unterricht für das Erlernen der französischen (und ebenso z. B. auch der italienischen) Wortformen hat, ist ein ziemlich geringer und wird durch den Nachtheil, welcher daraus entspringt, mehr als blos aufgewogen. Ganz anders ist der Erfolg bei der entgegengesetzten Anordnung. Lassen wir auch hier wieder Bratuscheck reden: „Wenn der lateinische Unterricht erst beginnt, nachdem wenigstens die französische Formenlehre gründlich eingeübt ist, so geht der Schüler, da die allgemeinen grammatischen Begriffe nun bereits erworben sind, mit raschem Ueberblicke von der vereinfachten Form, wie sie im Französischen vorliegt, zu der ursprünglichen, complicirteren des Lateinischen über. Da in letzterer Sprache gleich bei der Declination und Conjugation dieselbe Vorstellung, z. B. die, welche im Dativ liegt, auf mehrfache Weise bezeichnet wird (ae, o, i, ui, ei), die Wahl zwischen den Formen aber nur von der Lautbeschaffenheit des Wortes abhängt, und die Flexionsformen in der synthetischen Sprache das Verständniß wesentlich bedingen, so kann von einem Rathen vermittelt des Französischen weit weniger die Rede sein, beim Uebersetzen in das Lateinische fast gar nicht.“

Daß aus der Syntax der lateinischen Sprache für die Aneignung der französischen oder italienischen Syntax ungefähr ebenso viel gewonnen werden kann, als umgekehrt aus der französischen oder italienischen Syntax für die lateinische, ist oben gezeigt worden.

In der Sache selbst liegt also kein Grund vor, der es besser erscheinen ließe, das Lateinische vor einer neueren romanischen Sprache, als umgekehrt eine neuere romanische Sprache vor dem Lateinischen zu beginnen. Denn wenn man die erstere Anordnung dadurch begründet, daß man sagt, der lateinische Unterricht befähige, wenn er vorausgehe



oder auch nebenhergehe, den französischen Unterricht, praktischer zu sein, so ist das, obgleich eine derartige Ansicht in der Abhandlung von Kalisch durchscheint, von Scheibert und Vattmann ausdrücklich aufgestellt ist, und natürlich auch bei Jäger wiederkehrt, doch wohl nur eine Begründung, welche dem verlegenen Suchen nach Gründen ihr Entstehen verdankt — es sei denn, daß man sich heutiges Tages noch auf den Standpunkt der preussischen ministeriellen Verordnung vom 24. Oktober 1837 stellen will, im Französischen nur ein verdorbenes Latein und also, um den Ausdruck eines neueren Theoretikers zu gebrauchen, eine nicht pädagogische Sprache sieht, die man nur aus Nützlichkeitsgründen nicht aus der Schule zu verbannen wagt.

Stände es um das Französische wirklich so — was aber bekanntlich längst widerlegt ist: so gehörte jene Sprache überhaupt nicht in eine allgemeine Bildungsanstalt hinein, deren Aufgabe es ist, in allen ihren Unterrichtsfächern ein wissenschaftliches Erfassen vorzubereiten.

Demnach wird es vielleicht wohl als erwiesen betrachtet werden dürfen, daß gegenwärtig eine neuere romanische Sprache, z. B. die französische, sich besser für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht eignet, als die lateinische. Doch will ich auch einen ganz äußerlichen Einwand, der von den Anhängern der bestehenden Einrichtung erhoben wird, nicht ganz übergehen. Man sagt, für das Lateinische als Anfang und Mittelpunkt alles höheren Unterrichtes spreche namentlich auch der Umstand, daß wir Lehrer genug haben, welche das Lateinische in dieser seiner Stellung mit didaktischem Geschick zu behandeln verstehen, aber keinesweges geeignete Lehrer genug für eine wesentlich andere Schulorganisation.

Dieser Einwand würde schlagend sein, wenn es sich darum handelte, den höheren Schulen von oben herab eine Umgestaltung zu octroyiren; aber er kann es nicht als unzuweckmäßig erscheinen lassen, dort eine Umgestaltung vorzunehmen, wo die Kräfte dafür vorhanden sind. Der Staat bestimme das Ziel und die Cursus-Dauer der höheren Schulen; er sorge dafür, daß an denselben nur befähigte Lehrer angestellt werden; die Gestaltung des Lections-Planes und Lehr-Planes überlasse er den einzelnen Gemeinden und Schulen: dann wird sich, ohne jede bedenkliche Erschütterung, eine Umgestaltung, wie sie die Zeit verlangt, ganz von selbst vollziehen.

Sie wird dies um so leichter, als jene alte und feststehende Methode des lateinischen Unterrichtes, auf die man sich so gerne beruft, keinesweges alt ist und durchaus nicht feststeht.

Der lateinische Elementarunterricht, wie wir ihn gegenwärtig haben, ist — darauf wurde schon früher hingedeutet — kaum sechzig oder siebenzig Jahre alt: vor dieser Zeit, und zum Theil auch noch viel später, begann man, nach Erlernung der nothwendigsten Formen und vielleicht noch von ein paar syntaktischen Regeln, mit Lectüre. Wie wenig ferner in den jetzt gebräuchlichen Elementarbüchern die Methode und demgemäß auch der Stoff der Übungsbeispiele übereinstimmt, ist hinreichend bekannt und auch oben gezeigt. Und endlich klopft in Lattmann's und Anderer Schriften bereits eine neue, rationalere Methode an die Thür des Gymnasiums, und verlangt, wenn auch freilich, aus Rücksicht auf den Anfang des lateinischen Unterrichtes in Sexta, zunächst noch in sehr bescheidener — man könnte vielleicht finden, zu bescheidener Form, einen Zutritt, der ihr nicht lange mehr verweigert werden kann.

Und wie mit dem Elementar-Unterrichte, so steht es auch mit dem weiteren lateinischen Unterrichte: es sind die verschiedensten, zum Theil geradezu entgegengesetzte Principien, die sich um die Herrschaft über ihn gestritten haben und noch streiten. Das sechzehnte, siebzehnte und im ganzen auch das achtzehnte Jahrhundert lasen die lateinischen Schriftsteller vorzugsweise, um lateinisch sprechen und schreiben zu lernen: es galt für eine hohe und erstrebenswerthe Kunst, sich mit Ciceronianischen Phrasen, wie die Dohle mit den Federn des Pfaus, zu schmücken. Der reformistische Geist der neueren Zeit, der auf allen Gebieten des Lebens die Berechtigung der Tradition untersuchte und ihre Herrschaft umstürzte, bemächtigte sich allmählich auch der Pädagogik; die alte Methode des lateinischen Unterrichtes wurde lächerlich; wer die klassischen Studien retten wollte, mußte sich auf einen höheren Standpunkt stellen. Fr. A. Wolf gab ihnen zum Ziel die Alterthumswissenschaft. Aber diese kann auf der Schule, ebenso wie jede andere Wissenschaft, nur vorbereitet werden: indem man sie selbst, als Wissenschaft, in die Schule einführen wollte, brachte man in letztere eine philologische und antiquarische Gelehrsamkeit, die über den Horizont der Schüler hinausging und dem Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt durchaus widersprach. Eine spätere Zeit wollte daher durch den lateinischen und griechischen Unterricht vorzugsweise formale Bildung befördern; aber nun kam man auch bald in einen solchen Formalismus, daß darüber die Einwirkung der altklassischen Schriftsteller auf Geist und Charakter der Schüler fast vollständig verloren ging, das Interesse an ihnen erlosch, und freie Philologen-Versammlungen, wie amtliche Directoren-Conferenzen in dem Bekenntniß überein-



stimmten: Unsere Schüler werfen sofort nach bestandener Maturitäts-Prüfung die klassischen Studien für immer über Bord, wenn nicht etwa ihr Brodstudium dieselben in sich schließt.

Eine Reaction hiergegen ist nicht ausgeblieben; aber noch heutiges-tages suchen, nicht etwa bloß die Realschulen, sondern auch die Gymnasien, nach dem Gesetz ihres Lebens. Wer sich davon überzeugen will, braucht nur Kühnast's Vereinigung der principiellen Gegensätze im altklassischen Unterrichte zu lesen.

Ich unterlasse es, die Verschiedenheiten in der Art, wie man lateinische und griechische Lectüre und Grammatik auf unseren höheren Schulen betreibt, im Einzelnen darzustellen. Eine gewisse Routine für diesen Unterricht hat sich allerdings gebildet; und daher ist es noch immer für Lehrer leichter und bequemer, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Lateinischen als mit einer neueren Sprache zu beginnen; daher ist auch die Bequemlichkeit stets gerne wieder in die alten Geleise zurückgekehrt. Schon oben wurde darauf hingewiesen, wie wir seit langer Zeit im altklassischen Unterrichte kaum große Fortschritte gemacht haben, vielleicht sogar, im Verhältniß zu den Zeiten von Bröder und Jacobs, einige Rückschritte zu verzeichnen sind. Dagegen hat die Methodik des neu sprachlichen Unterrichtes in derselben Periode unendliche Fortschritte gemacht; und diese Fortschritte würden noch weit größer gewesen sein, wenn sie nicht durch ein doppeltes Vorurtheil gehemmt wären: einerseits eben durch die fast allgemein verbreitete Meinung, daß dem neu sprachlichen Unterrichte lateinischer vorausgehen müsse, andererseits durch das Streben, in der Methode des neu sprachlichen Unterrichtes die gerade herrschende Methode des lateinischen Unterrichtes nachzuahmen. So fuhr man denn freilich auch im neu sprachlichen Unterricht ohne Anstrengung auf gebahnten Wegen, aber freilich auch nicht selten am Ziele vorbei.

Wenn die gesammten Lebensverhältnisse sich so vollständig umgestaltet haben, wie dies seit Entstehung der Gymnasien und auch der Realschulen der Fall ist, dann gilt es auch im Schulwesen nicht mehr bloß einzelne kleinen Veränderungen vorzunehmen, welche in ihrer nur äußerlichen Vereinigung mit dem Bestehenden, dem sie innerlich widersprechen, oft nicht einmal Verbesserungen sind, sondern es handelt sich darum, für die neue Zeit auch ein neues Schulwesen zu schaffen, welches ihren Zuständen und Bedürfnissen entspricht. Hierfür aber ist eine Grundbedingung und nothwendige Voraussetzung, daß der fremdsprachliche Unterricht nicht mehr mit dem Lateinischen, sondern mit einer modernen Sprache begonnen werde.

Sehen wir zu, wie sich der Unterricht überhaupt nothwendigerweise gestalten muß, so lange an dem Lateinischen als Grundlage jeder höheren Schulbildung festgehalten wird, und wie er sich gestalten kann, wenn man für den Anfangsunterricht eine neuere Sprache an seine Stelle setzt. Manche Andeutungen darüber sind schon früher gegeben; fassen wir sie jetzt zusammen.

Im ersteren Falle wird man für das Lateinische, weil es dem neunjährigen Knaben durchaus fremdartig gegenübertritt, jedenfalls eine große Zahl von wöchentlichen Stunden, acht oder zehn oder zwölf, in Sexta bestimmen, vielleicht auch bestimmen müssen. In Quinta muß, schon aus Rücksicht auf die Aussprache, das Französische hinzutreten, das Lateinische aber, wenn etwas darin geleistet werden soll, entschieden bevorzugt bleiben; für das Französische werden, auch wenn man die wöchentliche Stundenzahl hoch ansetzt, kaum mehr als drei bis fünf Stunden zur Verfügung stehn. In Quarta werden sich die Wege der künftigen Gymnasialisten und der künftigen Realisten bereits vollständig scheiden. Im Gymnasium wird man, ganz aus denselben Gründen, aus denen man in Sexta das Lateinische beginnt, nunmehr das Griechische beginnen; und da man für dieses kaum weniger als sechs Stunden ansetzen kann, für das Lateinische zehn Stunden gebraucht oder doch zu gebrauchen glaubt, so bleiben für das Französische nur zwei, für Mathematik und Rechnen kaum mehr als drei Stunden; für die Naturgeschichte bleibt schwerlich noch irgend welcher Raum. Und ähnlich steht es auch in der Tertia. Die Realschule erster Ordnung dagegen, welche in Quarta noch im allgemeinen die Stundenvertheilung der Quinta beibehalten kann, muß in der Tertia nun das Englische in ihren Lections-Plan aufnehmen. Setzt sie für dieses vier Stunden an — und weniger wird sie kaum ansetzen können: so bleiben für das Lateinische kaum mehr als fünf, für das Französische vielleicht vier, für die Naturwissenschaften kaum mehr als zwei Stunden übrig. Mit Einem Worte, wenn man einmal davon ausgeht, daß alle höhere Schulbildung mit dem Lateinischen beginnen müsse, so sind die Lections-Pläne von 1856 und 1859 in allem Wesentlichen richtig. Daher wurden sie auch bei ihrem Erscheinen von so Vielen freudig begrüßt, und die Aenderungs-vorschläge, die seither ans Licht getreten sind, fanden niemals allgemeineren Beifall.

Sobald man dagegen die Ansicht aufgibt, daß man in dem Lateinischen die nothwendige Grundlage jeder höheren Schulbildung habe, und statt desselben eine neuere Sprache — sagen wir das Französische, in die Sexta einführt, bedarf es, da letzteres dem Schüler entschieden



leichter wird, für den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta nicht mehr als sechs Stunden; in einer größeren Zahl von Stunden würde kaum Erheblicheres, vielleicht sogar weniger geleistet werden; denn die höchst einfachen Uebungen, welche den Anfangsunterricht in einer fremden Sprache ausmachen, können, wenn sie in einer Schule öfter an demselben Tage wiederkehren, nur ermüden.

Wenn nun in Sexta die Aussprache eingeübt, und zugleich an Sprachformen, deren Gestaltung der Gestaltung der entsprechenden Formen in der Muttersprache analog ist, die Bedeutung der Redetheile und der Flexionen zum Bewußtsein gebracht, also das Penjum bewältigt ist, welches die natürliche Fortsetzung des Unterrichtes der Elementarschule bildet: so gehören, bei sechs bis acht wöchentlichen Stunden, noch zwei Jahre dazu, um die französische Formenlehre einzuüben, die einfacheren syntaktischen Verhältnisse durchzunehmen und so im Französischen einen Grund zu legen, der fest und sicher genug ist, um den Uebergang zu einer zweiten fremden Sprache zu gestatten, ohne daß Unklarheit und Verwirrung entsteht. Zugleich aber läßt sich, da der fremdsprachliche Unterricht eben nur sechs bis höchstens acht Stunden wöchentlich in Anspruch nimmt, in diesem dreijährigen Cursus, den ich anderswo als Mittelschul-Cursus bezeichnet habe, auch ohne daß man die Schüler mit Stunden überlastet, der Unterricht der Elementarschule in ausreichender Weise fortsetzen und zum Abschluß bringen; durch Mythen, Sagen und geschichtliche Erzählungen läßt sich historischer Sinn wecken und die nothwendige Grundlage für jeden späteren historischen Unterricht schaffen; es ist Zeit vorhanden, um durch einen allmählichen Stufengang eigener Beobachtung in die Geographie und Naturgeschichte einzuführen; es kann endlich die Geometrie, nachdem sie durch den Zeichenunterricht der Quinta vorbereitet ist, in der Quarta mit derjenigen Energie begonnen werden, ohne welche es nicht möglich ist, in der Mathematik einen sicheren Grund für spätere Fortschritte zu legen.

Jetzt, mit vollendetem zwölften Jahre, tritt eine Trennung der Schüler nach zwei, oder, wenn man will, drei Richtungen hin ein. Diejenigen, welche für die mittleren Kreise des bürgerlichen Lebens bestimmt sind, werden in einem weiteren dreijährigen Cursus den Mittelschul-Cursus fortsetzen und zum Abschluß bringen; diejenigen, welche sich dem höheren gewerblichen Leben widmen wollen, ohne sich vorher eine tiefere wissenschaftliche Bildung verschaffen zu können, könnten vielleicht in einem vier- bis fünfjährigen Cursus sich durch das Studium der neueren Sprachen, der Naturwissen-

schaften und der Mathematik die nothwendigen modernen Bildungselemente anzueignen suchen; diejenigen, welche dazu bestimmt sind, einstens, sei es als Beamte, oder sei es als Industrielle oder Kaufleute, in die leitenden Lebenskreise einzutreten, und welche die Zeit und Kraft haben, sich die dazu erforderliche oder wünschenswerthe höhere Bildung anzueignen, werden in der oben skizzirten Weise ihre sprachlich-geschichtlichen Studien durch das Studium der altklassischen Sprachen vertiefen, während sie gleichzeitig durch ernste naturwissenschaftlich-mathematische Studien sich befähigen, die Verhältnisse des modernen Lebens zu übersehen und erfolgreich auf dieselben einzuwirken. Auf diesen Gedanken und Erwägungen beruht der Plan, welchen ich den städtischen Behörden von Düsseldorf für die städtischen höheren Schulen vorgelegt habe.

Vergleichen wir die Folgen, die sich aus der Durchführung desselben ergeben würden, mit denjenigen, welche aus der bestehenden Schulorganisation mit Nothwendigkeit hervorgehn, und zwar zunächst in der Gestaltung der einzelnen Schulen. Schon öfter wurde darauf hingewiesen, daß man eine von der Muttersprache so weit abweichende, für den deutschen Knaben so fremdartige Sprache wie das Lateinische, wenn man mit ihr bei neunjährigen Schülern den fremdsprachlichen Unterricht beginnen will, nothwendigerweise mit einer gewissen Gewaltthätigkeit betreiben muß. Deshalb sind, obgleich mehr als sechs Stunden wöchentlich für einen sprachlichen Anfangsunterricht nur ermüden und langweilen können, doch für lateinischen Unterricht in Sexta acht oder zehn, oder selbst zwölf Stunden angesetzt und vielleicht auch wirklich erforderlich. Für andere Fächer bleibt also, wenn man nicht die Stundenzahl, die bereits jetzt zu hoch zu sein pflegt, ganz übermäßig erhöhen will, nur eine beschränkte Zeit übrig — ein Umstand, der um so schwerer ins Gewicht fällt, als der lateinische Unterricht der Sexta, wie oben gezeigt wurde, ein wesentlich formaler ist und dem Geiste der Knaben keinesweges geeignete Nahrung zuführt. Aber auch selbst der formale lateinische Unterricht rückt, trotz der vielen darauf zu verwendenden Zeit, nur langsam voran: sein Ziel ist, nach dem Lehrplane von 1867, im Gymnasium Kenntniß der regelmäßigen Formenlehre, in der Realschule I. Ordnung gar nur Kenntniß des regelmäßigen Substantivums und Adjectivums, der allgemeinen Genus-Regeln und des regelmäßigen Verbums. Und fragen wir uns, wieviel Schüler dieses Ziel erreichen, so ist es eine nur zu bekannte Erfahrung, daß eine ganz erhebliche Procentzahl schon in der Mitte des Schuljahres abfällt.



In der Quinta treten dieselben Uebelstände wie in Sexta hervor, werden aber noch um jene Verwirrung vermehrt, welche daraus entsteht, daß man eine aus der lateinischen abgeleitete Sprache beginnt, ehe noch im Lateinischen irgend welche Sicherheit erlangt ist, und die um so größer werden muß, mit je weniger Stunden das Französische bedacht ist, und je mehr es daher von vorn herein als ein unbedeutendes Nebensach erscheint.

In Quarta kehrt der Knabe, der ein Jahr vorher mit dem Französischen einen Schritt in die Neuzeit gethan hat, mit dem Griechischen in das Alterthum zurück. Er erlernt nun drei fremde Sprachen neben einander, ohne in einer von ihnen schon einen sicheren Grund gelegt zu haben. Daß hierdurch die Verwirrung, welche schon in der Quinta entstanden ist, nur vermehrt werden kann, wird sich vom Standpunkte der Pädagogik aus ebenso wenig leugnen lassen, als daß durch gleichzeitiges Betreiben dreier fremden Sprachen die Kraft elfjähriger Knaben in unverantwortlicher Weise zerplittert und gebrochen wird. Da ferner auch ihre Zeit durch sprachlichen Unterricht fast ganz in Anspruch genommen ist, so bleibt für nothwendige und wichtige Bildungselemente durchaus kein Raum. So muß z. B. die Naturgeschichte, ein Unterrichtsfach, dessen hoher Bildungswerth gerade darauf beruht, daß der Schüler in ununterbrochener Stufenfolge von eigenen Einzelbeobachtungen zum selbstthätigen Aufbauen des Systemes geführt wird, in der Quarta pausiren. So kann man für Geometrie und Rechnen zusammen nur drei Stunden wöchentlich ansetzen — eine Zeit, worin notorisch weder Rechnen noch Geometrie gelernt wird.

In allen drei unteren Klassen des Gymnasiums tritt der fremdsprachliche Unterricht in übermäßiger, einseitiger Weise hervor, und daher wird hier schon der Grund zu Fehlern gelegt, an denen ein großer Theil unserer Gelehrten- und Beamtenwelt leidet: zu einer gedankenlosen Verehrung von Autoritäten und zu jenem „wissenschaftlichen Aberglauben, welcher das, was in der Form des Schlusses sich kundgibt, für wahr annimmt, ohne auch nur zu ahnen, wieviel zur Feststellung einer einzigen, dem realen Sein abgewonnenen Wahrheit gehört.“ Dabei führt der für die Schüler unpassende, unverständliche oder halbverständliche Inhalt der Sätze und Lesestücke, an welchen, wie oben gezeigt ist, die lateinische Formenlehre eingeübt werden muß — und mit der griechischen steht es kaum anders, fast mit Nothwendigkeit zur Phrase und Lüge, um so mehr, als kein hinreichendes Gegengewicht durch Beschäftigung mit dem Realen

gegeben ist. Einen Ersatz hierfür kann keine formale Bildung gewähren, und wenn sie auch noch so groß wäre. Aber auch selbst die formale Bildung macht in den unteren Klassen des Gymnasiums durchaus nicht die Fortschritte, die man vielleicht erwarten möchte: die überwiegend theoretische Behandlung, die mit dem Unterricht in den alten Sprachen nothwendig verbunden ist, nimmt demselben in einem Lebensalter, welches für solche Behandlung noch nicht reif ist, einen großen Theil der dem fremdsprachlichen Unterricht an sich inne wohnenden Bildungskraft. Und endlich wirkt die vorherrschende Eigenthümlichkeit des Unterrichtes in den drei unteren Gymnasial-Klassen auf manche Schüler geradezu verderblich ein: das Talent für reales Schaffen bleibt, wo es vorhanden ist, unausgebildet; Schüler, die solches in höherem Grade als das Talent für Sprachen besitzen, sehen sich zurückgesetzt und werden entmuthigt; andere, die sich eines gewissen, oft nur mechanischen Talentes für Sprachen erfreuen, sind die Bevorzugten, und werden, ebenso wie ihre Eltern, oft genug zu Erwartungen verleitet, die weder auf den oberen Klassen, noch auch später im Leben in Erfüllung gehen.

Die drei unteren Klassen der Realschule I. Ordnung sind im allgemeinen zweckmäßiger organisirt, als die des Gymnasiums; doch leidet auch ihr Lections-Plan an wesentlichen Uebelständen. Auch in der Realschul-Sexta sind, weil der fremdsprachliche Unterricht einmal mit dem Lateinischen begonnen werden soll, dafür acht Stunden angesetzt, welche dann in Quinta und Quarta, wo acht Stunden schon besser an ihrem Platze wären, auf sechs herabsinken. Auch in der Realschule werden wenigstens das Lateinische und Französische in zwei unmittelbar auf einander folgenden Jahren begonnen. Auch in der Realschule konnte für das Französische nicht die volle Zahl von sechs wöchentlichen Stunden angesetzt werden, die gerade für den Anfangsunterricht in einer modernen Sprache schon wegen der Einübung der Aussprache wesentlich ist. Ich übergehe einige geringeren Mängel.

Ebenso lasse ich die Zerplitterung des Unterrichtes in den oberen Realschul-Klassen und die Ueberlastung derselben mit Unterrichtsstoff hier ganz unberührt, weil davon an anderen Orten die Rede gewesen ist.

Wie für die Gestaltung der einzelnen Schulen, so gehen aus der Meinung, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Lateinischen beginnen zu müssen, auch für die Organisation unseres gesammten Schulwesens Folgen hervor, die mir keineswegs günstig zu sein scheinen. Ich habe bei



einer anderen Gelegenheit\*) mich über den grellen Gegensatz ausgesprochen, der zwischen dieser unserer Schulorganisation auf der einen Seite, und der Entwicklung unserer Lebensverhältnisse auf der anderen Seite besteht. In der Gesellschaft herrscht offenbar eine Dreitheilung vor: zwischen die Klasse der Regierenden und die der Regierten, welche einstens allein das Volk ausmachten, hat sich mit immer größerer Bedeutung jener Mittelstand eingeschoben, den ich kurz das Bürgerthum nennen will. Im Schulwesen dagegen haben wir die alte Zweitheilung in Volksschule und höhere Schule beibehalten. Und hierin haben auch die Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 nichts geändert: die in ihnen construirte Mittelschule ist nur eine gehobene Volksschule. Sie nimmt eine fremde Sprache nur in ihre drei oberen Klassen auf; sie hat für diejenigen, welche sie durchmachen, nicht die Berechtigung, welche für das Bürgerthum unentbehrlich ist: die Berechtigung zum einjährigen Dienste; sie ressortirt von derselben Behörde wie die Volksschule; und es kann gestattet werden, daß die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten. So sind denn auch die stark empfundenen Uebelstände, welche aus unserer nicht mehr zeitgemäßen Schulgestaltung nothwendigerweise hervorgehn, unverändert geblieben. Es ist nach wie vor für kleinere Städte und Ortschaften, die eine Schule begründen wollen, welche über die Elementarschulen hinausgeht, sehr schwierig oder vielmehr geradezu unmöglich, zwischen den verschiedenen Kategorien von Lehranstalten eine geeignete Wahl zu treffen. Mögen sie ein Gymnasium oder Progymnasium, eine Realschule erster Ordnung oder höhere Bürgerschule, oder mögen sie eine Realschule 2. O., oder endlich auch eine Mittelschule nach dem Plane vom 15. Oktober 1872 begründen, sie sorgen immer nur für einzelne Klassen der Bevölkerung. Daher entstehen denn auch so oft jene Zwitteranstalten, die im Grunde Niemandem wahrhaft nützen.

Ebenso wie die Gemeinden, wenn sie sich über den Charakter einer neu zu begründenden höheren Lehranstalt entscheiden sollen, sind auch die Eltern, wenn sie über den Bildungsgang ihrer Söhne zu bestimmen haben, vor eine schwierige und oft im Grunde unmögliche Wahl gestellt; und in dieser Beziehung haben die ministeriellen Bestimmungen von 1872, deren hohen Werth für die Förderung unseres Schulwesens ich übrigens keinesweges verkenne, die Lage sogar noch verschlimmert. Volksschule und Mittelschule gehen schon in ihren untersten Klassen aus einander.

---

\*) In: Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule.

Kaum ist also der Knabe sechs Jahre alt, so können die Eltern schon in den Fall kommen, zwischen diesen beiden Anstalten wählen zu müssen; und soll der Knabe später eine höhere Schule besuchen, so werden sie unter Umständen gut daran thun, ihn keiner von beiden, sondern sofort einer Vorschule, und zwar der Vorschule einer bestimmten Anstalt, zu übergeben. In einem Lebensalter also, wo die Knaben sich bloß erst im Spiele gezeigt haben, und bei weitem die meisten Eltern noch gar nicht im Stande sind, über die Fähigkeiten derselben irgend ein Urtheil zu fällen, wird im Grunde schon über ihren ganzen Bildungsgang entschieden. Hat nun ferner der Schüler das Pensum der Vorschule durchgemacht, also der Regel nach im Beginne des zehnten Lebensjahres, so tritt, wo überhaupt eine Auswahl möglich ist, mit zwingender Gewalt die Frage an die Eltern heran, ob sie ihn einem Gymnasium, oder einer Realschule mit Latein, oder einer Realschule ohne Latein überweisen wollen; denn selbst zwischen den beiden ersteren Anstalten ist schon auf den untersten Klassen der Unterricht, wenn auch nicht nach der Zahl der Lehrstunden für die einzelnen Fächer, doch nach seiner ganzen Art und Weise so verschieden, daß ein Uebergang von der einen zur anderen Anstalt nicht ohne Störung der gesammten Entwicklung des Zöglings vollzogen werden kann. Sind nun aber wirklich die Eltern schon im Stande darüber, zu urtheilen, für welche der genannten Schulen ein Knabe sich eignet? Ob derselbe überhaupt einigermaßen befähigt ist, das hat sich bis zu einem gewissen Grade auf der Vorschule oder Elementarschule gezeigt; aber wenn schon der Grad der Befähigung sich nach den Fortschritten, die er in dem mehr mechanischen Unterrichte der letzteren machte, mit keinerlei Sicherheit abschätzen läßt, so noch viel weniger die Richtung der Befähigung. Es gibt, sagt Schleiermacher, zwei verschiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf der metaphysischen, das andere auf der mathematischen Anlage; dieses überwiegend der Naturwissenschaft sich zuwendend, jenes der ethischen Wissenschaft, der Geschichtskennntniß. Und Spilleke unterscheidet den wissenschaftlichen Sinn, welcher das Streben hat, alles Einzelne auf ein Allgemeines zurückzuführen und überall den inneren Zusammenhang desselben zu erforschen, und den praktischen Sinn, der von dem gerade entgegengesetzten Bestreben beherrscht wird, das Allgemeine auf die besonderen Fälle anzuwenden.

Das eine dieser beiden Talente nun soll, nach den bestehenden Unterrichtsordnungen, seine Ausbildung auf dem Gymnasium, das andere soll sie auf der Realschule finden. Welcher Vater aber kann sich getrauen,



mit einiger Sicherheit zu sagen, ob bei seinem neunjährigen Knaben das eine oder das andere Talent in hinreichendem Maße vorhanden ist, um den Besuch eines Gymnasiums einerseits, oder einer Realschule andererseits zu rechtfertigen? Welcher Unterrichtsgegenstand der Vorschule gestattet es dem Lehrer, darüber mit einiger Sicherheit zu urtheilen?

Ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn der Knabe erst die Formenlehre und die einfacheren syntaktischen Regeln einer fremden Sprache durchgemacht, in der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte einen Anfang gemacht und einen gehörigen Unterricht in den Elementen der Geometrie erhalten, also etwa drei Klassen mit einjährigem Cursus absolvirt hat und damit zugleich mitten in die zweite Hälfte des Knabenalters vorgeritten ist. In dieser Zeit und unter diesen Umständen kann die Entwicklung eines Knaben einem aufmerksamen und unbefangenen Beobachter nur noch in Ausnahmefällen unklar bleiben.

Hieraus erklären sich auch alle die mannigfachen Versuche, die namentlich seit 1848 gemacht worden sind, dem Gymnasium und der Realschule einen gemeinsamen Unterbau zu geben. Aber all diese Versuche haben weder nach der einen, noch nach der anderen Seite hin befriedigt: stets fand die Realschule sich durch die Anlehnung ans Gymnasium in ihrem innersten Wesen alterirt, und dem Gymnasium genügte das Maß altklassischen Unterrichtes, welches die Realschule für diesen Unterbau zugestehn konnte, in keiner Weise, während ihm die realistischen Elemente, die in den Unterbau aufgenommen werden mußten, wenigstens in der Stellung und bei dem Raume, welche sie beanspruchten, als freche Eindringlinge erschienen. Der so sorgsam berathene Entwurf, welchen auf Grund einer Regierungsvorlage die Preussische Schulmänner-Conferenz von 1849 aufstellte, ist officiell gar nicht ins Leben getreten; der Lections-Plan von 1856 stellte sich wieder auf den Standpunkt des einseitigsten Gymnasiums. Und ähnlich wird es jedem ähnlichen Unterbau gehen, solange das Vorurtheil, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginnen müsse, die Herrschaft behält; denn mit dem Lateinischen läßt sich eben, wie ich nachgewiesen zu haben glaube, eine zweckmäßige Mittelschulbildung, wie sie in der Zeit vom vollendeten neunten bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre durchgemacht werden sollte, in keiner Weise organisiren.

Daher werden, so lange man an jenem Vorurtheil festhält, auch alle die aus dem Schulwesen sich ergebenden Uebelstände bleiben, worüber jetzt die Leiter und Lehrer der Schulen ebenso wie die Patronatsbehörden

zu klagen haben. Talentvolle Knaben aus niederen Ständen, die eine Zierde höherer Schulen werden könnten, bleiben in niederen Schulen zurück, büßen in ihnen, weil sie nicht für dieselben passen, an geistiger und sittlicher Kraft ein, und üben, weil sie im Unterrichte sich langweilen, einen verderblichen Einfluß auf ihre Mitschüler aus, während anderseits zahlreiche Knaben, welche durchaus nicht fähig sind, dem Unterricht einer höheren Schule zu folgen, die unteren Klassen unserer Gymnasien und Realschulen überfüllen. Welche unnöthigen Geldopfer daraus für den Staat und die Gemeinden erwachsen, mag hier nicht von neuem auseinandergesetzt werden. Auch daß es bei dem übermäßigen Anwachsen der Zahl von Gymnasien und Realschulen, die wir haben, immer schwieriger wird, für sie auch nur mäßig geeignete Lehrer zu gewinnen, soll hier keinen Gegenstand der Erörterung bilden. Ganz abgesehen von solchen Umständen, leiden unter der Ueberfüllung mit ungeeigneten Elementen an sich schon die unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten in einer nur zu bekannten Weise: jene ungeeigneten Schüler bilden ein Bleigewicht, welches jeden energischen Fortschritt hindert, und bei dem langsamen Fortschreiten der gesammten Klasse erlahmt die geistige und sittliche Energie der besseren Schüler.

Namentlich fehlt den Realschulen erster Ordnung, wo sie neben Gymnasien, und noch mehr den Realschulen zweiter Ordnung, wo sie neben Gymnasien und Realschulen erster Ordnung bestehen, nicht selten das richtige Schüler-Publicum. Die Meinung, daß die Schwesteranstalten die vornehmeren seien, und der Wunsch, den Söhnen möglichst viele Laufbahnen offen zu erhalten, entziehen den Realschulen zweiter und theilweise auch denen erster Ordnung an manchen Orten einen großen Theil derjenigen Zöglinge, die gerade auf sie angewiesen zu sein scheinen; und anderseits werden schwächere Schüler ihnen recht häufig nicht durch ein wirkliches Streben, sich die Bildung zu erwerben, welche sie gewähren, sondern vielmehr durch den Glauben zugeführt, es sei leichter, ihren Anforderungen zu genügen, als denen der Anstalten, welche neben ihnen bestehn.

Zum Schluß noch einige Worte über die Folgen, welche das Anfangen des fremdsprachlichen Unterrichtes mit dem Lateinischen und die hierauf beruhende Schulorganisation für den ganzen Staat und die Gesellschaft gehabt hat und noch hat. Letztere hat dahin geführt, daß unser Staat mit Gymnasien und Vorbereitungsschulen für Gymnasien wahrhaft überfüet ist, wozu in den industriellen Gegenden noch eine



große Zahl von Realschulen erster Ordnung und Vorbereitungsanstalten für diese hinzukommt. Ein Sturm oder Trokendorf könnte sich freuen, wenn er sähe, an wie vielen großen und kleinen Orten Preußens heutiges Tages das Latein als die Grundlage aller höheren Bildung dasteht. Männer mit offenem Blicke für die Bedürfnisse des Lebens aber haben über diese Entwicklung längst die Köpfe geschüttelt. Ein gewisser Schein von immer allgemeinerer Verbreitung einer höheren Bildung umstrahlt allerdings unseren Staat; aber die Rehrseite des Bildes zeigt des Bedenklichen genug. Jene talentvollen Knaben aus den unteren Volksklassen, die in Folge unserer Schulorganisation in den Volksschulen zurückbleiben, werden einstens in den Verhältnissen, denen sie hierdurch anheimfallen, gefährliche Elemente socialer Gährung. Jene Schüler, welche, ohne sich für höhere Schulen zu eignen, in dieselben übergehen, weil es keine wahren Mittelschulen gibt, verlassen die höheren Schulen mitten in deren Cursus. Sie nehmen dann ins Leben eine Bildung ohne jeden Abschluß mit, aus der kein heilsamer Einfluß auf das Leben, vielmehr nur eine schädliche Einbildung hervorgehen kann. Was sie gelernt haben, sollte seine Frucht erst in den oberen Klassen tragen; in der Mangelhaftigkeit, wie es sie ins Leben begleitet, kann es bei ihnen weder an sich ein dauerndes Interesse erwecken, noch auch durch Anwendungen, die sie etwa davon machen könnten, ihnen immer von neuem nahe gelegt werden. So treten sie denn in das praktische, das materielle Leben ein, ohne gegen die Gemeinheit einen Rückhalt an edleren Bestrebungen zu finden, und bilden mit ihren Geistesverwandten eine halb unzurechnungsfähige Masse, die um so übler auf den Staat einwirkt, je mehr derselbe sich verfassungsmäßig entwickelt.

Und steht es mit einem großen Theile der Abiturienten unserer höheren Schulen anders? Betrachten wir die der am meisten bevorrechteten Anstalten. Directoren-Conferenzen und freie Schulmänner-Versammlungen klagen, wie schon öfter erwähnt wurde, immer von neuem darüber, daß die Gymnasial-Abiturienten sofort nach bestandener Maturitäts-Prüfung, wenn nicht etwa ihr Brodstudium die klassischen Studien in sich schließt, einen Bruch mit den Bestrebungen der Jugend vollziehen, der nicht ohne gefährliche Rückwirkung auf ihren Charakter bleiben kann. Und warum wohl? Man beschuldigt die materielle Richtung der Zeit, dies zu verursachen. Aber unsere Zeit ist so ideal gestimmt, wie irgend eine frühere. Was unseren Gymnasial-Abiturienten die klassischen Studien verleidet, das ist die Erinnerung an die mechanische, lang-

weilige Weise, auf die man sie zunächst in dieselben eingeführt hat; das ist ferner das Sich-hinschleppen derselben durch neun lange Jahre, und der langsame Fortschritt in Klassen, in welchen die geeigneten Elemente fortwährend durch die ungeeigneten gehemmt wurden; das ist endlich die geringe Fertigkeit, welche bei unserer Schulorganisation im Verständniß der alten Schriftsteller erlangt wird. Daher liest so mancher im Abiturienten-Examen zum letzten Mal eine Seite eines griechischen Autors; daher zum großen Theil kommt es, daß so viele auf der Universität sich niedrigen Genüssen hingeben, in denen nur der Gedanke an künftige Examina sie stört und unterbricht; daraus zum Theil ist es abzuleiten, daß so viele Beamten nicht auf der Höhe der geistigen und sittlichen Bildung stehen, welche der Staat wünschen müßte.

Und die Gesellschaft? Was ergibt sich für sie aus unserer gegenwärtigen Schulorganisation? Zunächst ein so scharfer Unterschied zwischen der Bildung des männlichen und des weiblichen Geschlechtes, daß er leicht zu einem entschiedenen Gegensatz wird. Hieraus aber geht einerseits hervor, daß zwischen Mann und Frau nicht jene Gemeinsamkeit edeler Bestrebungen herrscht, welche das Familienleben wesentlich verschönern könnte, und andererseits, daß die Mütter auf die Studien ihrer Söhne nicht denjenigen Einfluß ausüben können, welcher sehr zum Heile derselben, namentlich in den jüngeren Jahren, gereichen würde.

Wenn daher Herr von Sybel die altklassischen Sprachen auch in den Unterricht der Mädchen wieder einführen möchte, so ist das eine Ansicht, die nur auf den ersten Anblick paradox scheinen kann. Aber der Theoretiker, der das Schulwesen nicht aus der Praxis kennt, tritt deutlich hervor, wenn Herr von Sybel nun, um die Mädchen auch des Glückes klassischer Studien theilhaftig zu machen, die höheren Mädchenschulen in Gymnasien nach dem Muster der bestehenden verwandelt sehen möchte. Die wünschenswerthe Gleichmäßigkeit in der Bildung des männlichen und weiblichen Geschlechtes ist nur dadurch zu erreichen, daß wir die höhere Bildung für beide Geschlechter mit dem Studium einer neueren fremden Sprache beginnen, und das schwierigere Studium der altklassischen Sprachen auf ein späteres Lebensalter verschieben, wo bei dem einen, wie bei dem andern Geschlechte sich bereits herausgestellt hat, welche Zöglinge dazu die nothwendige Kraft besitzen und die nöthige Zeit darauf verwenden können.

Aber nicht blos zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechte, sondern auch zwischen den Männern selbst führt die gegenwärtige Schul-



organisation einen Unterschied der Bildung und, in Folge dessen, einen Mangel an gegenseitigem Verständniß herbei, welche nicht zum Heile gereichen können. Oder glaubt man wirklich, es sei für unser gesellschaftliches wie staatliches Leben nützlich oder auch nur gleichgültig, wenn die Bildung des großen Fabricanten und Kaufmannes wesentlich auf modernen, die des höheren Beamten wesentlich auf antiken Elementen beruht, wenn ersterer für die Ideale des letzteren keinen Sinn hat, letzterer sich in den Anschauungen und Bestrebungen des ersteren nicht zurecht zu finden weiß? Kann der Beamte auf das Leben wahrhaft einwirken, wenn er es nicht kennt? Ist es gut, wenn Männer, die im bürgerlichen Leben eine bedeutende Rolle spielen, beim Verkehr mit Beamten entweder das Gefühl haben, daß sie hinter denselben an Bildung zurückstehn, oder anderseits dieselben als unpraktische Leute verachten? Wirken solche Verhältnisse namentlich auf unser parlamentarisches Leben günstig ein?

Stellen wir diesen Verhältnissen in aller Kürze die Folgen gegenüber, welche sich ergeben werden, wenn der fremdsprachliche Unterricht, und damit der höhere Unterricht überhaupt, mit einer neueren fremden Sprache begonnen wird. Auf den reinen Elementarunterricht, der für alle Knaben und Mädchen ein in allem Wesentlichen gleichmäßiger ist, folgt dann zunächst ein Unterricht, den wenigstens noch alle diejenigen Knaben und Mädchen im ganzen gleichmäßig erhalten, welche dazu bestimmt sind, künftig im Leben eine Stellung einzunehmen, die sie über die Klasse der Arbeiter, das Wort im weiteren Sinne genommen, erhebt. So ergibt sich eine gemeinsame Grundlage der Bildung für alle die Klassen der Bevölkerung, welche auf das öffentliche Leben mehr oder weniger leitend und gestaltend einwirken. Zugleich bietet die Mittelschule, die so entsteht, die Gelegenheit, die Talente der Zöglinge nach Maß und Richtung kennen zu lernen: es wird sich in ihren drei Klassen deutlich genug zeigen, wer nur im Stande ist, die einfachere Bildung sich anzueignen, welche ihr Unterricht, wenn er fortgesetzt wird, gewähren kann, und wer andererseits nach Höherem streben darf; es wird sich auch hinreichend deutlich herausstellen, wen unter denen, welchen letzteres vergönnt ist, die vorherrschende Richtung seines Talentcs auf ein reales Schaffen derjenigen Schule zuweist, in welcher vorherrschend moderne Bildungselemente in kürzerer Zeit auf das gewerbliche Leben vorbereiten, und wen anderseits die Richtung seines Talentcs auf ein wissenschaftliches Erfassen und Ergründen der Dinge als für diejenige Schule

geeignet erscheinen läßt, in der, innerhalb eines längeren Curfus, eine allseitige Bildung für die Lebensreise vorbereitet, von welcher die Leitung des öffentlichen Lebens ausgehn soll. In letztere Schule werden also im allgemeinen nur solche Zöglinge eintreten, welche in der Mittelschule ihre Befähigung dazu bewiesen, daher auch die Klassen der Mittelschule in der regelmäßigen Zeit von drei Jahren, oder doch in nicht viel längerer Zeit, durchgemacht, und deshalb, sowie nach der Natur der Verhältnisse, in denen sie leben, die Zeit haben, jene höhere Schule durchzumachen. Sie gehen in dieselbe über zu einer Zeit, wo es einerseits möglich ist, das Lateinische rationell zu betreiben, und wo andererseits die Charakterentwicklung, welche dann eintritt, jene strenge Zucht, die unstreitig in dem lateinischen Unterrichte liegt, äußerst heilsam macht. Es ist das Lebensalter, in welchem der Knabe allmählich aufhört, Knabe zu sein, aber zum Jüngling noch nicht herangereift ist, und nun die Freiheit, die ihm als erstrebenswerthes Ziel vorschwebt, in Unbändigkeit sucht, und in welcher das Mädchen, in einem ähnlichen Uebergangszustande begriffen, am meisten zu allerlei Unarten geneigt ist.

Da in die höhere Schule, die ich kurz als Gymnasium bezeichnen will, im allgemeinen nur solche Zöglinge gelangen, welche für dieselbe befähigt sind, so kann es nicht ausbleiben, daß bei einem nur einigermaßen geschickten Unterrichte der Fortschritt ein rascher und sicherer ist: das lateinische Penjum der untern und mittleren Klassen wird in der Hälfte der Zeit bewältigt; und da in vorherrschend guten Klassen schon der Wettstreit die Zöglinge vorantreibt, so werden nur verhältnißmäßig wenige zurückbleiben und das Ziel ihrer Klasse nicht erreichen. Da ferner, ehe das Lateinische begonnen wurde, in einer neueren Sprache — sagen wir im Französischen, schon eine gewisse Sicherheit erreicht war, so wird auch nicht jene Verwirrung eintreten, die jetzt auf Gymnasien und Realschulen so häufig stört; es wird, wie oben genauer dargestellt wurde, die Zöglinge jedenfalls lebhaft interessiren, im Lateinischen die Grundlage und den Schlüssel des Französischen, das sie schon gelernt haben, zu finden; die volleren, complicirteren Formen des Lateinischen werden sich klar vom Französischen abheben; und in kurzer Zeit wird vom Lateinischen der Uebergang zu dem verwandten Griechischen vollzogen werden können, ohne daß auch hiervon Verwirrung und Ueberbürdung der Schüler zu besorgen ist.

Der Umstand ferner, daß die lateinische Sprache erst dann, wenn die geistige Reife dafür vorhanden ist, und mit schon vorgebildeten und



durchweg fähigen Schülern begonnen wird, gestattet es auch, für diese Sprache eine mäßige Stundenzahl anzusetzen. Daher bleibt, wie ich gezeigt zu haben glaube, in jener höheren Schule, welche ich wünsche, auch — was in den gegenwärtigen Gymnasien nicht der Fall ist — eine ausreichende Zeit, um der naturwissenschaftlich-mathematischen Seite unserer Bildung gerecht zu werden; und auch der künftige große Kaufmann und Industrielle kann auf jener Schule einen Grund der Bildung legen, auf dem sich in seinem späteren Leben fortbauen läßt. Die Mittelschule aber, welche ebenso den künftigen Beamten wie den künftigen Kaufmann und Industriellen umfaßt, wird schon dahin wirken, daß talentvolle und fleißige Knaben, theils durch die Liebe zum Lernen, die in ihnen entstanden ist, theils durch Wettkampf getrieben, ohne Rücksicht auf ihren künftigen Beruf, falls sie nur eine gehörige Zeit auf ihre Bildung verwenden können, zu der höheren Schule übergehen. Wir erhalten also auch für die einflußreichsten Kreise jene wesentlich gemeinsame Bildung, die wir jetzt schmerzlich vermissen.

Es sind bekanntlich allerlei Vorschläge gemacht und Pläne entworfen, um diese gemeinsame Bildung auch innerhalb der gegenwärtigen Schuleinrichtungen zu erreichen. Die Realschule I. D. soll aufgehoben werden, der künftige große Kaufmann oder Industrielle soll das gegenwärtige Gymnasium durchmachen, indem er allenfalls vom Griechischen dispensirt wird oder in der Prima einen besonderen Parallel-Unterricht für seine Zwecke erhält. Alle diese Entwürfe und Pläne scheitern an der Unmöglichkeit, worin sich das gegenwärtige Gymnasium befindet, dem künftigen Kaufmann und Industriellen eine Vorbildung zu geben, die in seinem späteren Leben fruchtbare Keime treiben und daher sich erhalten kann.

Aber auch der künftige Arzt, der Lehrer der Naturwissenschaften, der Verwaltungsbeamte und selbst der Jurist finden, wie vielfach nachgewiesen und auch oben angedeutet ist, auf dem gegenwärtigen Gymnasium nicht die Vorbildung, deren sie bedürfen. Die ganze Entwicklung unseres Lebens, dessen Gestaltung von dem Leben jener Zeit, in welcher die Gymnasien entstanden, unendlich verschieden ist, drängt zu einer Reform unseres gesammten Schulwesens. Ohne durchgreifende Reform desselben werden wir die großen Probleme unseres staatlichen und gesellschaftlichen Lebens nicht lösen, im Gegentheil nur immer weiter auf der abschüssigen Bahn kommen, auf welcher wir uns jetzt befinden: die wichtigsten Lebenskreise werden immer weniger die Vorbildung erhalten, welche sie in den Stand setzt, ihren besondern Beruf wahrhaft zu erfüllen und zugleich, über den-

selben hinaus, auf die öffentlichen Zustände heilsam einzuwirken; die verschiedenen Theile der Bevölkerung werden in ihrer Bildung und daher auch in ihren Lebensanschauungen immer weiter aus einander gehn; das Verständniß zwischen ihnen wird immer mehr schwinden.

Jede durchgreifende Reform unseres Schulwesens aber hat zur unumgänglichen Voraussetzung, daß wir den Wahn aufgeben, ein gründlicher fremdsprachlicher, und überhaupt höherer Unterricht müsse mit dem Lateinischen beginnen.







