

I. Bemerkungen über einige pädagogische Zeitfragen.

Von G. Wiegand.

Auf dem äußeren Gebiete der höheren Schulen hat auch im letzten Jahre reges Leben geherrscht. Nachdem Fragen, welche lange und kräftig die Gemüter in Erregung gehalten haben, ausgeklungen sind oder doch den Reiz der Neuheit eingebüßt haben und darum nicht mehr den Mittelpunkt der allgemeinen Diskussion bilden, nur noch in vereinzelter Echo zu vernehmen sind — die Überbürdungsfrage, die Vorschulfrage, die Frage körperlicher Erziehung durch die Schule etc. —, drängen sich andere mit Ungestüm in den Vordergrund.

Es muß rühmlich anerkannt werden, daß Bestrebungen, welche die bestmögliche Gestaltung, die innere sowohl wie die äußere, der höheren Schulen zum Zwecke haben, stets ihre rührigen Vertreter finden. Doch kann auch nicht geleugnet werden, daß die fieberhafte Hast, das agitatorische Vorgehen, das gar zu selbstbewußte Auftreten mancher, die da mitschreiben und -reden in diesen Dingen, sich wenig verträgt mit der Ruhe und Überlegung, dem Ernst und der Schonung, mit welchem die innere Schularbeit sich vollziehen muß. Es fällt mir hierbei das schöne Wort ein, welches F. Hornemann am Schluß seiner beachtenswerthen Abhandlung „Die einheitliche höhere Schule“, Pädag. Archiv XXVIII, No. 8, p. 538 ff., sagt, und das ich hier zu weiterer Würdigung wiederhole: „Auch hoffe ich (Hornemann), daß der Leser als den Grundton des Ganzen (jener Abhandlung) eine konservative Gesinnung empfinden wird, welche, ohne borniert am Alten zu hängen, doch das Gute beizubehalten und in organische Verbindung mit dem Neuen zu bringen bestrebt ist. Und wenn ich mit einem Wunsche schließen darf, so ist es der, daß dieser konservative Sinn sich immer weiter verbreiten möge unter den Fachgenossen wie unter den Freunden unseres Schulwesens. Dann wird eine Verständigung über alles Einzelne leicht sein, und auch die praktischen Erfolge werden nicht fehlen“.

Nachdem durch die Lehrpläne vom 31. März 1882 und die damit in Verbindung stehenden sonstigen Bestimmungen und Ordnungen die Gliederung der höheren Schule Preussens eine Änderung und dem allgemeinen Urteil nach eine Verbesserung erfahren hatte, war wohl die Annahme berechtigt, daß nunmehr Fragen bezüglich der Organisation jener Anstalten für eine längere Reihe von Jahren ganz von der Bildfläche verschwinden würden. Oder ist es unbillig zu fordern, daß man die Wirkungen jener Neuorganisation erst abwarte, dann ein abschließendes Urteil sich bilde und eventuell weitere Verbesserungsvorschläge mache?

Die dazu nötige Geduld ist aber nicht in allen interessirten Kreisen vorhanden gewesen. Der Glorienschein eines Reformators ist ein zu verführerischer, als daß man sich allseits leicht entschließen könnte, ohne Sang und Klang sein großes oder kleines

Licht unter den Scheffel zu stellen. Welchen Reiz hat es doch, mittels einer Broschüre oder in einer Versammlung einen ganz neuen und alleinseligmachenden Reformgedanken unter die Menge zu schleudern!

Die neuen Lehrpläne sind kaum fünf Jahre alt, und schon hat man von verschiedenen Seiten versucht, in den durch dieselben geschaffenen Schulorganismus Bresche zu schießen, und der unbedeutendste Kraftversuch ist jedenfalls nicht der gewesen, der Oberrealschule ohne viel Federlesens und mit einem Federstrich die vornehmste ihrer wenigen Berechtigungen zu nehmen.

Das neueste, oder doch grade jetzt besonders gehätschelte pädagogische Kolumbusei ist die „Einheitsschule“, eine Anstalt, welche vieles, wenn nicht alles, und somit jedem etwas verspricht, ein Universalmittel, bei dem jeder Organismus gesund und gedeihen kann.

Schade nur, daß man bezüglich der Organisation der Einheitsschule nicht ganz einig ist, oder wenigstens nicht einig ist bezüglich der Reihenfolge der sprachlichen Disziplinen, die doch vorzugsweise den Charakter des Ganzen zu bestimmen berufen sind. Die einen schlagen vor: Zuerst Lateinisch, dann Französisch und darnach Griechisch oder Englisch; die anderen: Französisch, Lateinisch, und hierauf Griechisch oder Englisch; und wieder andere: Englisch, Französisch, Lateinisch und Griechisch.

Mit der Realisirung eines dieser verschiedenen Pläne wird es wohl noch gute Weile haben. Es stellen sich der Durchführung doch große Schwierigkeiten in den Weg. Ein solches Kolumbusei läßt sich nicht so leicht auf die Spitze stellen. Der Hinweis auf kleinere Länder, wie Schweden und Norwegen, wo ähnlich organisierte Schuleinrichtungen bestehen und blühen, dürfte kaum irgend wie zu einem Reformversuch im großen Stil in Deutschland ermuntern. Diese kleinen Staaten können sich schon eher den Luxus eines Experiments auf dem bezüglichen Gebiete erlauben; das geistige Leben der Menschheit wird davon wenig berührt werden. Anders ist es mit Deutschland, das nicht bloß wegen seines Umfangs und seiner Einwohnerzahl, sondern auch vor allen Dingen durch die Eigenart seines Geisteslebens, die Höhe seiner Kultur, die Macht seiner Wissenschaft einen maßgebenden Einfluß auf die allgemeine geistige Bewegung auszuüben berufen ist. Die einem Staate wie Deutschland zufallende Verantwortung ist darum um so größer, und ein solcher hat reiflich die Frage zu erwägen: Wird durch eine solche gänzliche Umgestaltung der wissenschaftlichen Erziehung unserer Jugend, wie sie von verschiedenen Seiten vorgeschlagen wird, nicht das allgemeine Bildungsniveau sich verringern und das deutsche Volk nicht die Führerschaft, die es auf so vielen Gebieten des geistigen Lebens besitzt, verlieren?

Für sehr bedenklich müßte man den Vorschlag der neuesten Richtung der Einheitsschulmänner halten, welcher Latein für die Schüler aller höheren Lehranstalten, auch für solche, welche akademischen Studien sich nicht zu widmen gedenken, welche den bürgerlichen Berufsarten zustreben, vorschreibt, wenn er nicht gar zu geringe Aussichten auf Verwirklichung hätte.

„Und sie bewegt sich doch“, und zwar vorwärts, nicht rückwärts. Schon einmal hat man das Räderwerk der Realschule, bzw. höheren Bürgerschule zurückgedreht und Latein in ihren Lehrplan aufgenommen. Die Folge davon ist die Entwicklung des jetzigen Realgymnasiums und damit eines großen Teils der gegenwärtigen Unzuträglichkeiten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens gewesen. Man ist nun in leitenden Kreisen auf die ursprüngliche „Idee der Realschule“ wieder zurückgekommen; ein zweitesmal wird man sich nicht davon abbringen lassen. Grade

F. Hornemann plaidirt in seiner bereits oben erwähnten Abhandlung, wie auch Steinmeyer, für Latein in der Bürgerschule. Beide sind Einheitsschulmänner, aber besonderer Richtung und ganz verschieden von Nohl u. a. Ihre Bürgerschule ist nicht etwa eine Vorschule zur höheren Einheitsschule, der Vorbereitungsanstalt für akademische Studien, sondern eine Parallelschule zu den unteren Klassen dieser mit eigenen Zielen und Zwecken: Vorbereitung fürs praktische Leben, Erziehung des gebildeten Mittelstandes, des höheren Gewerbe-, Kaufmannstandes etc. Diese Bürgerschule soll sechs Jahreskurse umfassen, neben Latein auch Französisch und Englisch als obligatorische Gegenstände haben. Zu Gunsten des Latein in einer solchen Anstalt führt Hornemann unter anderem an:

1) Es muß auch ihren Schülern das notwendige Handwerkszeug für jedes sprachliche Studium beschafft werden, nämlich die allgemeinen grammatischen Kategorien, welche zugleich Illustrationen sind zu den einfachsten logischen Verhältnissen. Für diese Kategorien hat nun das Latein sinnlich leichter wahrnehmbare Zeichen als das Französische. A. a. O. p. 546 u. 547.

2) Mit der Einführung des Lateins in der höheren Bürgerschule wäre dem Wunsche der Behörden — die teilweise bei ihren Subalternbeamten noch etwas Latein voraussetzen — und dem Bedürfnis des leichteren Übergangs zum Gymnasium Genüge gethan; auch das praktische Leben würde nicht ohne Förderung bleiben, denn dem Handelsstand wird die Erlernung des Spanischen und Italienischen mehr und mehr Bedürfnis, und etwas Lateinisch bringt hier Erleichterung.

Das sind die Hauptgründe Hornemanns. „Die Vielheit der Sprachen scheint ihm bei der Jugend der Schüler, welche nun einmal nach Abwechslung verlangt, kein wesentliches Bedenken. Nur muß natürlich innerhalb der einzelnen Fächer nicht zu viel verlangt werden, sondern nur eine gewisse Fertigkeit der Lektüre, wie sie das praktische Leben bedarf“. A. a. O. p. 562.

Offen gestanden, ich habe mich gewundert, die beiden letzten bedenkliehen Sätze in der sonst so gediegenen Arbeit zu finden. Sie stehen vor allen Dingen in hellem Widerspruch mit No. 1 der für das Latein in einer Bürgerschule angeführten Gründe. Was diese selbst angeht, so ist keiner darunter stichhaltig. Leider muß ich es mir versagen, hier näher auf dieselben einzugehen. Nur einiges sei bemerkt. Die vom praktischen Leben geforderte, zum Verständniß eines französischen Schriftstellers, ferner zum Schreiben und Sprechen im fremden Idiom nötige Vertiefung in die allgemeinen grammatischen Kategorien wird weit zweckmäßiger durch die bezüglichen sprachlichen Erscheinungen im Deutschen und Französischen angeeignet. — Von einer großen Zahl Subalternbeamten wird Schulung durch Latein nicht mehr verlangt, und ein viel größeres Maß von Weisheit wäre es, daß für sämtliche Verwaltungsressort jener Zwang aufgehoben würde, als daß man dem ganzen bürgerlichen Mittelstande eine weitere Last auferlegte, und wäre es auch nur „ein Hineinlesen in Cäsars *Bellum gallicum*“. — Sollte einem in der französischen Sprache wohlgeschulten jungen Kaufmann nicht auch das Spanische und Italienische näher gerückt worden sein? Dient nicht jede gründliche Schulung in einer Disziplin als Vorbereitung für eine nachfolgende, besonders aber, wenn es sich um so verwandte Disziplinen wie die sprachlichen handelt?

Einen Hauptgrund für die Errichtung der Einheitsschule schöpft man aus der Berufswahl der Schüler und sagt, bei der jetzigen Gliederung der Schulen werde der Junge viel zu früh, und ehe man noch sicher entscheiden könne, gezwungen, sich

einen Beruf zu wählen. Ist denn nun dieser Grund so schwerwiegend, daß man ihm zulieb einen ganzen gewaltigen Schulorganismus über den Haufen werfen müßte? Ich glaube nicht, bin dagegen der Ansicht, daß die Hauptschwierigkeit, welche den Eltern, wenn es sich um die Wahl eines Berufs für ihre Söhne handelt, aus der Überfüllung erwächst, der sie in allen besseren Berufsarten begegnen. Sie fragen sich, wo ists noch nicht so übersetzt, und finden keine Antwort.

Daß alle sorglichen Eltern aus ihren Söhnen etwas Tüchtiges, gar etwas Hervorragendes machen möchten, ist so natürlich wie möglich. Zwei Wege öffnen sich zu diesem Ziel: Die akademische Laufbahn und die praktischen Berufsarten. Da hat sich nun zunächst der Einzelne zu fragen: Besitztst du die Mittel, deinen Knaben eine höhere Schule besuchen zu lassen oder nicht? Entsprechend wird er die Volksschule oder die höhere Schule wählen. Aber welche? Die für die akademische Laufbahn vorbereitet, oder die für die höheren praktischen Berufsarten tüchtig macht? Der Weg durch jene ist lang, kostspielig, anstrengend, der Weg durch diese wohl auch nicht müheelos, aber er ist kürzer und billiger. Welcher Weg entspricht nun deinen bzw. deines Sohnes Verhältnissen, o Vater? Ist Geld vorhanden, letzteren bis ins 25. oder gar 30. Lebensjahr zu unterstützen; ist ausreichender geistiger Fond zur Verfügung, um die Hindernisse der akademischen Laufbahn ohne künstliche Mittel zu nehmen; ist die körperliche Kraft hinreichend, um den Anstrengungen der geistigen Arbeiten gewachsen zu sein? Ich glaube, daß in den meisten Fällen, in 95 unter 100, die Eltern imstande sind, bis zum 9. oder 10. Lebensjahre ihrer Söhne auf diese Fragen ganz bestimmte Antworten zu geben. Diejenigen, welche bis dahin noch nicht wissen, ob sie ihre Söhne dem praktischen oder den anderen Berufsarten widmen sollen, werden auch nach 2 und 3 Jahren nicht klar darüber sein. Entpuppt sich aber ein Genie erst in späteren Jahren, so wird es auch kräftig genug sein, Schranken, welche es von dem ihm mehr passenden Weg trennen, zu überspringen. Wozu also die Einheitsschule? Ich glaube nicht, daß sie Aussicht auf Annahme hat gegenüber der Zweiteilung der Schulen, wie sie die wohlverstandenen Interessen der sozialen Verhältnisse gebieterisch verlangen und auch der Hauptsache nach zur Geltung gebracht haben: Also I. Gymnasien, II. Realschulen (Anstalten ohne Latein mit sechs- bis siebenjährigem event. neunjährigem Kursus).

Daß das Gymnasium eine Anstalt sei, die den Forderungen des modernen Lebens gebührend Rechnung trägt, ist selbstverständlich; eine Zweiteilung desselben aber in Real- und humanistisches Gymnasium, wie sie jetzt besteht, scheint mir für die Dauer unhaltbar. In diesem Punkte stimme ich vollständig den Ansichten Hornemanns und Steinmeyers bei.

Dabei halte ich an dem Grundsatz fest, daß das Gymnasium für die gelehrte Laufbahn, die Realschule für die bürgerlichen, die gewerblichen, kaufmännischen etc. Berufsarten die beste Vorbereitungsanstalt ist und weise weit weg den Gedanken, daß das Gymnasium für alle, vom besseren Gewerbetreibenden bis zum höchsten Staatsbeamten, der beste Durchgangspunkt sei. Dementsprechend dürfte wohl zu fragen sein, ob nicht die Zahl der für die akademische Laufbahn vorbereitenden Anstalten zu mindern, dagegen die Zahl der für die besseren bürgerlichen Berufsarten ausschließlichsch vorbereitenden höheren Schulen zu vermehren sei. Die ersteren könnten dabei nur gewinnen.

Ich habe oben von Berufswahl gesprochen und komme darauf zurück. Veranlassung dazu geben mir drei von dem bekannten National-Ökonomen Professor Dr. Conrad aus Halle in der „Allgemeinen Zeitung“ (No. 2, 3 u. 4 d. J.) veröffentlichte

Artikel mit der Überschrift: „Die Gefahr eines gebildeten Proletariats in der Gegenwart“. Dieselben enthalten so viel Beherzigenswertes, so manches, was mit meinen eigenen Ansichten über die Sache übereinstimmt, daß ich sie am liebsten zum besten und zur Belehrung vieler Eltern hier vollständig zum Abdruck brächte. Doch muß ich mich mit einem kurzen Referat begnügen.

Professor Conrad wendet sich vor allen Dingen gegen den gegenwärtigen übermäßigen Andrang zu den akademischen Studien und macht auf die Gefahren aufmerksam, die daraus der Gesellschaft notwendig erwachsen müssen. Es ist nicht das erstemal, daß das „Publikum“ diesbezüglich „gewarnt“ wird, nicht nur von einzelnen sachkundigen Männern, sondern auch von den Regierungen. Geholfen hat das alles bis jetzt freilich sehr wenig, denn mit jedem neuen Semester wird von den meisten Universitätsstädten mit sichtlicher Freude weitere Vermehrung der Studirenden gegen das vorjährige Semester gemeldet. Unter diesen Umständen muß ein neuer Warnungsruf, wie der des bekanntesten Statistikers Prof. Conrad, als sehr zeitgemäß begrüßt werden.

Er leitet seine Auseinandersetzungen ein, indem er sagt: „Von den vielen Gefahren, die uns heutzutage umgeben, steht wohl die einer Überwucherung durch ein gebildetes Proletariat mit in erster Linie, und scheint uns weit bedeutsamer zu sein, als die Gefahr eines Massenproletariats, mit der man sich jetzt so allgemein und mit Vorliebe beschäftigt“. Nachdem dann Prof. Conrad einen Blick auf die allgemeinen Bevölkerungsverhältnisse geworfen und dargethan hat, daß dieselben vielfach zu Misverhältnissen sich herausgebildet haben, führt er der Hauptsache nach Folgendes aus:

„In der neuesten Zeit ist nun das Misverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage am extremsten zu Tage getreten und droht insbesondere einen noch weit schlimmeren Charakter in der Zukunft anzunehmen in den Berufszweigen, bei welchen klassische Bildung verlangt wird. Während sich in den 60er Jahren auf deutschen Universitäten nur rund 13,400 Studierende aufhielten, stieg die Zahl im letzten Sommersemester auf 28,089 und es ist kaum anzunehmen, daß der Gipfel bereits erreicht ist. In den letzten fünf Jahren nahm die Zahl der Studenten um 5600 oder 26 Prozent zu, während die gesamte Bevölkerung kaum um 5 Prozent stieg. Allerdings beobachtet man auch in dieser Beziehung, sobald man grössere Perioden ins Auge faßt, eine Wellenbewegung, ein Auf- und Absteigen in der Frequenz, so gleich nach den Freiheitskriegen eine übermäßige Ebbe, darauf Ende der 20er Jahre eine gewaltige Flutwelle, um dann nach wiederholten Schwankungen und bedeutendem Fallen gegenwärtig eine noch nie dagewesene Hochflut zu erzeugen.“

Es werden dann die Verhältnisse der verschiedenen Fakultäten untersucht, um nachzuweisen, wie in jeder einzelnen, mit Ausnahme der katholisch-theologischen, eine über den wirklichen Bedarf hinausgehende, zum teil erschreckend weit hinausgehende Steigerung der Studirenden zu finden ist. „In Preußen werden jetzt jährlich etwa 300 juristische Beamte neu angestellt; im Jahre 1885 bestanden aber 622 das Staatsexamen. In demselben Staate genügen 250 neu eintretende Ärzte, um den bisherigen Bestand zu erhalten und noch etwas zu erhöhen; im letzten Jahr aber bestanden schon 431 das Staatsexamen und die in den letzten Jahren erfolgte Zunahme der Universitätsfrequenz kommt in diesen Zahlen natürlich erst in den folgenden Jahren zur Geltung. — Daß eine Überfüllung an Philologen, Mathematikern, Naturwissenschaftlern u. s. w. vorhanden ist, wird allgemein anerkannt. Andere Berufszweige, welche den eben besprochenen nicht ganz an die Seite zu stellen sind, zeigen ähnliche Misverhältnisse. Die Staatsprüfung bestanden 1884/85 statt der

erforderlichen 270: 420 Pharmaceuten. Forstwirte studierten in Deutschland von 1870 bis 1878: 373, 1881: 701. — 1879 bis 1882 legten in Preußen 407 Bauführer das Staatsexamen ab; in derselben Zeit erhielten aber nur 65 Anstellung als Baumeister. — — Die angeführten Beispiele genügen wohl, um die Behauptung gerechtfertigt erscheinen zu lassen, daß eine übergroße Zahl von Leuten, welche unter Aufopferung der besten Jahre ihres Lebens und erheblicher Geldmittel sich eine hohe klassische Bildung und hervorragende Leistungsfähigkeit angeeignet haben, schon jetzt Jahre lang vergebens auf eine angemessene Anstellung warten müssen, und daß in der nächsten Zukunft die Zahl in einer bedenklichen Weise steigen wird.

Die notwendige Folge dieses Umstandes ist wachsende Unzufriedenheit in den betreffenden Kreisen, vielfach unter dem Druck wirklicher Not; übermäßige Verzögerung der Familiengründung, was noch verstärkt wird durch die Steigerung der Lebensansprüche in den letzten Dezennien. Dazu wird eine große Zahl höher Gebildeter namentlich in Subaltern-Stellen herabgedrückt.

Daß nun solche unzufriedene Elemente nicht nur ein beklagenswertes Schicksal haben, sondern auch ein gefährliches destruktives Ferment im Lande bilden, welches nur zu sehr geneigt ist, das Heer sozial-demokratischer Agitatoren zu vermehren; daß sie außerdem als Bleigewicht an den aufstrebenden wichtigsten Familien des Staates hängen, wird von niemandem geleugnet werden können⁴.

Die Ursache zu jener Erscheinung, der Überwucherung eines gebildeten Proletariats, erblickt Prof. Conrad in Verschiedenem: Die Bevölkerung hat zugenommen, aber nicht in gleichem Maße der Bedarf an höheren Beamten. Je dichter die Bevölkerung lebt, um so weniger Pfarrer, Ärzte u. s. w. werden bei sonst gleich gebliebenen Umständen gebraucht. Unsere Bevölkerung besitzt nicht in gleichem Maße wie die Engländer und Amerikaner Unternehmungsgeist und frühreife Selbständigkeit. Es liegt in der Richtung unserer Zeit, die geistige Arbeit der körperlichen vorzuziehen und sie weit über dieselbe zu stellen, welches als die natürliche Folge unseres entwickelten Schulunterrichts anzusehen ist. Hiermit steht im Zusammenhang die außerordentliche Bevorzugung der klassischen Bildung, welche eine Eigentümlichkeit Deutschlands ist, und die seit dem Beginn des Jahrhunderts von Seiten der Regierungen begünstigt und künstlich gefördert ist. Die klassische Bildung verschafft bei uns mehr als in irgend einem anderen Lande Ansehen und gesellschaftliche Stellung. Kein Wunder, wenn das Streben überwiegt, die Söhne studieren zu lassen, wenn man sich scheut, sie einen Beruf ergreifen zu lassen, der nicht das volle Ansehen bringt. Hier sehen wir einen bedeutsamen Punkt, wo bisher in der Volkserziehung gesündigt ist, und wo eine Umkehr uns von der höchsten Bedeutung erscheint. Die eigentümliche Gestaltung des Berechtigungswesens unserer Schulen beeinflusst sodann das Urteil der Bevölkerung über die Bedeutung der einen oder anderen Schulbildung. Die Schulen, welche die Regierung nicht für voll ansieht, werden ihr Ansehen im Volke unmöglich auf die Dauer bewahren können. Die Folge davon ist die außerordentliche Überfüllung namentlich der unteren Klassen der Gymnasien. Der dritte Teil der Gymnasiasten erlangt indessen noch nicht das Maturitätszeugnis. Alle diejenigen, welche aber die Schule nicht durchmachen, sondern den Kursus in der Mitte abbrechen, erlangen keine abgerundete, sondern nur eine halbe Bildung, mit oberflächlichem klassischem Anstrich.

⁴Es erscheint uns überhaupt eine Hauptaufgabe in unserer Zeit, das alte Vorurteil zu bekämpfen, daß eine höhere Bildung mit idealen Anschauungen nur auf Grund der Kenntnis der alten Sprachen zu

gewinnen, daß nur ein guter Lateiner auch ein gebildeter Mensch sei, während uns auf der Universität doch recht viele tüchtige Lateiner vorkommen, die recht ungebildete Menschen sind, weil die Schule allein überhaupt keine allseitige, vollendete Bildung zu geben vermag. Bildung heißt nichts anderes als: „die harmonische Entwicklung aller Kräfte im Menschen, um ihm in seiner Lebenssphäre Zufriedenheit, in seiner Wirksamkeit die höchste Leistungsfähigkeit zu verschaffen“. Das läßt sich auf sehr verschiedene Weise erreichen und ist sogar für die verschiedenen Lebenssphären nicht in der gleichen Weise zu erzielen.

Man vergißt, daß das Leben heutigen Tages ganz andere Bildungsmittel liefert, als im Beginn des Jahrhunderts. Denken Sie an die Centren des geistigen Lebens, die großen Städte; an die Gelegenheiten zum Reisen, dem besten Bildungsmittel, das es gibt. Weltkenntnis, Umsicht, Verständnis für andere Lebenslage, wie Selbsterkenntnis können im Strome des Gewerbslebens leichter und vollständiger gewonnen werden als in der Studierstube.

Die klassischen Philologen sind längst darüber einig, daß die alten Sprachen nur dann einen besonderen Werth als Unterrichtsmittel haben, wenn sie mit vollster Gründlichkeit betrieben werden und die eigentliche Grundlage des Unterrichts bilden. Während sie diesen Werth als Bildungsmittel verlieren und sehr wohl durch die neueren Sprachen und Mathematik ersetzt werden können, wenn sie, wie auf unseren Realschulen,^{*)} nur nebenbei betrieben werden. Die Gymnasien sind unbedingt die beste Vorbereitungsschule für die Universitäten, dahin haben sich diese selbst in überwiegender Majorität ausgesprochen und sie halte ich für die maßgebende Autorität in dieser Frage. Anders steht die Sache in Bezug auf die Berufszweige, welche Universitätsstudien nicht beanspruchen, die also nicht noch einmal Gelegenheit haben, eine höhere Bildungsanstalt zur Ergänzung und Abrundung des Wissens durchzumachen, sondern direkt ins Leben treten, um rein sachliche, meist technische Unterweisung zu empfangen. Ihre Vorbildung muß eine mehr abgeschlossene und mehr im Leben verwertbare sein, und zu diesem Zwecke müssen besondere Schulen (Realschulen) gegründet werden. Denn es ist in unserer Zeit viel wichtiger, in die großen Mittelschichten eine höhere, wohl abgerundete Bildung zu bringen, als die gelehrte Bildung noch mehr zu verbreiten.“

Im dritten Teil seiner Auslassungen bespricht sodann Prof. Conrad das Stipendienwesen als eine der Hauptursachen der Überhandnahme eines gebildeten Proletariats. Ich muß darauf verzichten, auf die bezüglichen lichtvollen Auseinandersetzungen näher einzugehen und mich darauf beschränken, einige fundamentale Sätze hervorzuheben.

„Als den wichtigsten Punkt sehen wir den pädagogischen an:

Die Stipendien erhalten einen geradezu demoralisierenden Charakter, wenn sie als Almosen aufgefäßt und behandelt werden, wie das im großen Ganzen thatsächlich geschieht. Denn das wird stets der Fall sein, wenn die Erteilung derselben hauptsächlich von dem Grade der Bedürftigkeit abhängt, weil damit eine Prämie darauf gesetzt wird, die Armutsverhältnisse so groß als möglich und eventuell schlimmer, als sie wirklich sind, darzustellen.

Der Selbständigkeits- und Unabhängigkeitstrieb, ja das Ehrgefühl wird in den Kreisen methodisch untergraben, wo es die verhängnisvollste, tiefgreifendste Wirkung ausüben muß; und es ist nur dem gesunden Sinne unserer Bevölkerung zu verdanken, daß die Demoralisation, der Bettelsinn sich in unseren Beamtenstand nicht tiefer eingebürgert hat, als es faktisch der Fall ist.“

Die Stipendien begährenden und benötigenden Studierenden kommen in der Regel aus den niederen Gesellschaftsklassen. Es ist indessen klar, daß diese eine weit größere Begabung und festeren Charakter besitzen müssen, um sich als Richter, Prediger, Arzt, Lehrer in die Situation zu finden und auch allen gesellschaftlichen Ansprüchen zu genügen, als derjenige, welchem der unendliche Segen zuteil wurde in gebildeten Kreisen aufzuwachsen und unbewußt und spielend zu erlernen, was jene sich nur mit besonderem Fleiß und großer Mühe allmählich in späterer Zeit erringen müssen. Die Bahn muß allerdings für jeden frei sein, um aus der untersten Stufe die höchste zu erklimmen; aber den Bedenken kann man sich nicht verschließen, die darin liegen, wenn eine sehr große Anzahl der Studierenden aus der unteren Gesellschaftssphäre stammt. Das Stipendium werde darum nicht erbettelt, sondern verdient durch Nachweisung besonderer Begabung und Aufweisung besonderer Leistungen! Dann wird der junge

^{*)} Soll wohl Realgymnasien heißen, denn an Realschulen wird überhaupt kein Latein gelehrt.

Mann mit Stolz auf die Unterstützung blicken, sie wird ihn heben, während sie ihn jetzt demütigt und um so mehr bedrückt, je zarter sein Ehrgefühl, je höher sein sittlicher Standpunkt ist.

Prof. Conrad rekapituliert zum Schluss und sagt unter anderem: „Die Überschätzung der klassischen Bildung für Nichtstudierende ist mit Entschiedenheit zu bekämpfen, um den Zudrang zu den Gymnasien und damit zu den Universitäten auf das richtige Maß zurückzuführen. Dazu ist vor allen Dingen die Gleichberechtigung der höheren Schulen für alle Beamtenstellen, zu denen ein Universitätsstudium nicht erforderlich ist, zu beanspruchen.“

Aber Fichtes Wort an die deutsche Nation kommt ihm dabei in Erinnerung: „Das Predigen bleibt ohne Wirkung, wenn die ganze Fehl- und Denkweise des Volkes nach anderer Richtung geht.“ Deshalb, so folgert Prof. Conrad, müßten mehr als bisher die pädagogischen Aufgaben von Staat und Gesellschaft bei allen öffentlichen Maßregeln im Auge behalten werden.

Doch sind es nicht nur organisatorische Fragen, welche die pädagogischen Kreise in Bewegung halten; auch didaktische beschäftigen sie in hohem Maße, und im Vordergrund der Besprechung steht ohne Zweifel der neusprachliche Unterricht bezw. die Reform desselben. Gründe für diese Erscheinung liegen sehr nahe.

Die neuphilologische Wissenschaft, eine noch sehr junge, arbeitet mit Macht an einer Gleichstellung mit den übrigen Wissenschaften und hat bei ihren Forschungen Resultate aufzuweisen, welche gebieterisch Berücksichtigung im Schulunterricht fordern.

Der praktische Nutzen der modernen fremden Sprachen ist zwar nie ganz übersehen worden; aber die Leichtigkeit und Dringlichkeit der gegenwärtigen internationalen Verbindungen und Beziehungen jeder Art, der gewerblichen, kaufmännischen, gesellschaftlichen und nicht zum geringsten der wissenschaftlichen, macht das Bedürfnis tüchtiger Kenntnisse in den hauptsächlichsten unter ihnen um so fühlbarer.

Man erkennt sodann an, wenn auch noch nicht allgemein, so doch in großen Kreisen und von spruchfähiger und maßgebender Seite, daß die modernen Sprachen nicht bloß eine praktisch verwendbare Seite haben, sondern daß ihnen auch als Unterrichtsmittel, wenn rationell betrieben, eine hervorragende geistbildende Kraft innewohnt.

Der Unterricht in den neuen Sprachen soll also, wie der Unterricht in den alten Sprachen, eine ernste geistige Gymnastik sein, daneben aber auch dem praktischen Leben dienen. Diesen Gesichtspunkten entsprechend, muß das Unterrichtsverfahren sich gestalten.

In dem Maße, in welchem die neuphilologische Wissenschaft erstarkte und sich emanzipierte von der altphilologischen, zeigte sich beim Unterricht in den modernen Sprachen das Bestreben, sich auch hinsichtlich der Methode auf eigene Füße zu stellen und selbständig vorzugehen. Indessen muß anerkannt werden, daß hier Hilfeleistung und Vorbildlichkeit durchaus auf Gegenseitigkeit beruhen. Jedes Gebiet benutzt die Forschungen und Fortschritte, welche auf dem andern gemacht wurden. Das rein grammatisierende Verfahren in den alten Sprachen hat dem neusprachlichen Unterricht zu größerer Vertiefung und Gründlichkeit verholfen, während umgekehrt nach verschiedener Richtung hin mehr Leichtigkeit, Frische, Anschaulichkeit und damit Gefälligkeit übertragen wurde. Das unendliche schriftliche Verfahren, insbesondere das

Extemporale, ist aus dem Latein-Unterricht in den französischen aufgenommen worden; daß das mündliche Verfahren in jenem endlich zur Anerkennung gekommen ist, dürfte neben der drängenden Not den damit gemachten Versuchen auf neusprachlichem Gebiet zuzuschreiben sein. Professor Eckstein forderte auf der 32. Philologen-Versammlung zu Wiesbaden, daß beim altsprachlichen Unterricht mehr Gewicht auf die Sprache (das Sprechen) im Gegensatz zur Schrift, und auf die Lektüre zusammenhängender Stücke gegenüber dem Einüben grammatischer Regeln an einzelnen Sätzen gelegt werde. W. Viator wird durch die beifällig aufgenommenen Thesen Ecksteins zur Herausgabe seiner „Englischen Schulgrammatik“ veranlaßt. Ahn-Plötz haben von lateinischen Lehrbüchern profitiert, Perthes unzweifelhaft von den früheren analytischen Versuchen im französischen und englischen Sprachunterricht, und die neueren Methodiker auf letzterem Gebiet haben vielfach wieder Perthes als Muster genommen, ohne ihn bis jetzt, was streng methodische Durchführung der Lehrbücher angeht, übertroffen zu haben. — Ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der Methode im fremdsprachlichen Unterricht dürfte zum Verständnis der heutigen Reformbewegung auf diesem Gebiete nicht überflüssig sein.

Von W. Ratich wird berichtet, daß er seinen Lateinunterricht mit einem lateinischen Autor begann; die Schüler wurden vorher durch eine deutsche Übersetzung mit dem Inhalt des zu behandelnden Abschnittes bekannt gemacht. Die Philanthropisten setzten als Regel, daß das Kind die fremden Sprachen wie die Muttersprache durch den Gebrauch lernen müsse, wie schon Montaigne das Latein vor seinem sechsten Jahr „sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes“. Basedow liefs dem Latein das Französische vorausgehen. Jacotot muß mit seiner Methode als der Vorläufer der heutigen Analytiker angesehen werden. Hamilton erfindet die Interlinearmethode, ohne wohl zu wissen, daß vor Zeiten schon die deutschen Mönche diesem Verfahren entsprechend Latein gelernt hatten. Herbart, der als Aufgabe des erziehenden Unterrichts die Forderung stellte, lebhaftes Anteilnahme, das Interesse, zu wecken, ging beim Unterricht in den alten Sprachen auch vom Ganzen aus und begann mit seinen neunjährigen Schülern den Unterricht mit dem 9. Buch der Odyssee. Ebenso that V. Stoy in seiner Erziehungsanstalt.

Als das Ideal eines gründlichen Lernens hat von der Reformation bis auf unsere Zeit gegolten, den Unterricht in einer fremden Sprache, insbesondere den alten Sprachen, mit dem Erlernen der Regeln nach einer systematischen Grammatik, der Einübung der Deklination, Konjugation etc., zu beginnen und zur Lektüre erst überzugehen, nachdem in diesen Dingen befriedigende Sicherheit erlangt worden war.

Diesem Verfahren gegenüber sucht gegen Ende des vorigen Jahrhunderts der Gymnasialdirektor Seidenstücker Theorie und Praxis, Regel und Anwendung gleich von vornherein zu verbinden, so daß jede neugewonnene grammatische Erkenntnis durch eine Anzahl für den bestimmten Zweck geformte Übungssätze zur Anwendung und Einübung gelangt. Zur Lektüre zusammenhängender Lesestücke wird der Schüler erst später zugelassen.

Dieses Verfahren ist in den letzten Jahrzehnten sowohl beim Unterricht in den modernen Sprachen, wie auch bei dem in den alten maßgebend gewesen, und bezüglich des Französischen haben die Lehrbücher von Ploetz besondere Anerkennung und Verbreitung gefunden. Diesen entsprechend gestaltete sich der Unterricht wie folgt:

Ausspracheregeln (Elemente der Lautlehre) und Grammatik werden von vornherein verbunden, grammatische Erscheinungen aber zunächst nur zusammenhanglos

zur Erkenntnis gebracht. Die Regeln werden fertig vorgelegt und zum Verständnis gebracht, nicht eigentlich entwickelt. Sätze, welche aus gewählten Vokabeln gebildet wurden, werden zur Einübung des Erkannten gegeben. Die Einzelsätze liefern reichlichen Stoff zu mündlichen und schriftlichen Übungen. Einer späteren Stufe bleibt die Einführung in die eigentliche Lektüre vorbehalten.

Gegen diese Art und Weise richten sich nun die Bestrebungen der heutigen Reformen auf sprachlichem Gebiete. Sie wollen der Hauptsache nach Folgendes:

Jede grammatische Belehrung soll sich an ein sprachliches Gebilde, einen Satz, oder eigentlich ein zusammenhängendes Lesestück anschließen. Die Regel soll also nicht als Fertiges gegeben, sondern durch Veranschaulichung an Beispielen entwickelt werden. Sprachliche Erscheinungen sollen nicht vereinzelt, sondern in innerem Zusammenhang zur Veranschaulichung und Erkenntnis gebracht werden, so daß*also nach einander vollständige Abschnitte der Grammatik, immer aber im Anschluß an die Lektüre bezw. an Einzelsätze, zur Darstellung gelangen. Das über einen bestimmten Abschnitt hinausreichende Unbekannte, wird wenn möglich beiläufig erklärt, oder vorläufig unerklärt gelassen. — Das mündliche Verfahren überwiegt beim Unterricht bei weitem das schriftliche; insbesondere ist dem Extemporale die bis jetzt geübte dominierende Herrschaft nicht mehr zu gestatten. Das Einprägen der Vokabeln geschieht nur im Anschluß an die Lektüre. Das fremde Idiom soll bei den mündlichen Übungen von vornherein möglichst viel zur Geltung kommen, das Sprechenlernen also, die Konversation, angestrebt werden und das Denken in der fremden Sprache.

Das dürfte m. E. der von Schlacken gereinigte Grundgedanke der heutigen Reformbewegung auf dem sprachlichen Unterrichtsgebiete sein. Das synthetische Verfahren soll beseitigt werden, das analytische zur Geltung kommen. Daß in jedem einzelnen Punkt des neuen Systems Anklänge an schon früher Versuchtes sich vorfinden, ist leicht erkennbar.

Ein neues Moment haben die Phonetiker in die Reformbewegung hineingebracht, indem sie forderten, daß dem Unterricht in einer modernen Sprache eine möglichst vollständige, gründliche oder gar systematische Einführung in die Lautlehre vorausgehe.

Ich stelle mich, abgesehen von dem was die Phonetiker strenger Observanz als Dogma aufstellen, mit einigem Vorbehalt gerne auf Seite der Analytiker und bin insbesondere der Überzeugung, daß ein in deren Sinne erteilter Anfangsunterricht den verschiedenen Ansprüchen genügen, vor allem auch die nötige Geistesgymnastik bieten kann. Das synthetische Verfahren verwerfe ich aber nicht für alle Fälle, besonders nicht im vorgeschrittenen Unterricht, und ich verhehle mir ferner nicht, daß das Vorgehen vieler Vertreter jener Richtung die Kritik in hohem Maße herausfordert, daß vielfach Extravaganzen sich hier breit machen, die der Reformbewegung nicht zu besonderem Nutzen gereichen.

In unserer Anstalt sind die Ploetz'schen Lehrbücher im Gebrauch. Über Ploetz und seine Methode ist im Lauf der Zeit so viel Gutes wie Böses gesagt und bekannt gegeben worden, daß ich gern darauf verzichte, für oder gegen ihn zu plaidiren. Nur eines sei gesagt: Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, er könnte nun gehen — wenn es so einfach und so leicht wäre, sich inbetreff eines Ersatzes zu entschließen. Aber welches Lehrbuch nehmen? Die Zahl der Lehrbücher der französischen Sprache ist nach und nach Legion geworden, und die Flut ist noch im Steigen begriffen. Auf keinem anderen Gebiete ist das „wissenschaftliche Kleingewerbe“ produktiver, die pädagogische Musterreiterei rühriger, als grade auf diesem.

Manches Buch dieser Art wäre besser ungeschrieben geblieben, da es durch sein Dasein das Aufkommen eines guten Werkes hindert. Oder ist es nicht wirklich ein Schaden, wenn jede Anstalt ihren besonderen, nach eigenen Grundsätzen bearbeiteten Lehrgang hat oder erstrebt?

Wahl macht Qual. Das gilt nun nicht bloß angesichts der großen Zahl der Lehrbücher des Französischen — und auch Englischen — sondern auch hinsichtlich der in denselben verwirklichten verschiedenen methodischen Grundsätze. Wenn man nur zu entscheiden hätte, ob analytische oder synthetische Methode, dann läge die Sache sehr einfach. Aber da ist mehr, da ist im einzelnen noch so viel Gährung, so viel Widerspruch in den Meinungen, so viel Ungeklärtes, daß man in Verlegenheit kommen muß, wenn man sich entscheiden soll. Hier soll sich der Unterricht an Einzelsätze anlehnen, dort an kleine Erzählungen und dergleichen, oder auch an eine fortlaufende größere Geschichte, oder aber es wird das gemischte System verfolgt. Dieser Autor hält deutsche Übersetzungsbeispiele für überflüssig, oder gar verderblich, jener glaubt sie nicht entbehren zu können; ein dritter endlich legt den Schwerpunkt auf sogenannte „freie schriftliche Arbeiten“ und erlaubt Übersetzungsübungen nur noch als Konzession einer absterbenden Zunft gegenüber. Zu weiteren Nuancen gibt die Art des Vokabellernens, der häuslichen Präparation, ferner der Umfang der systematischen Grammatik Veranlassung. Jede Nuance hat ihre besonderen Vertreter, die sicher sind, daß nur ihr Verfahren zum Ziel führt. Man hätte erwarten sollen, daß die neuphilologischen Versammlungen etwas Einheit in dieses Wirrsal brächten, aber das ist nicht eingetroffen. Man hat dort von Jahr zu Jahr Resolutionen gefaßt, die teilweise einander widersprechen.

Die neusprachliche Sektion der Philologenversammlung zu Dessau nahm folgende These an:

„Im französischen wie im englischen Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Mittel- und Ausgangspunkt zu machen und die Grammatik immer nur induktiv zu treiben“.

Dieselbe Sektion ergänzte im nächsten Jahre diese These:

„Auch in den oberen Klassen ist die Lektüre zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen und die Grammatik so viel wie möglich induktiv zu behandeln“.

Darin liegt anscheinend kein Widerspruch, aber nur anscheinend, denn ich kann nicht annehmen, daß man zu Dessau ohne ganz triftige Gründe nur von dem Anfangsunterricht gesprochen, damit aber als selbstverständlich für die oberen Klassen nicht ein anderes Verfahren vorausgesetzt habe.

In Gießen reifte dann auch folgender Satz:

„In Erwägung, daß ein Sprachunterricht auf lautlicher Grundlage unter Beachtung der Sprachprinzipien weit mehr Erfolg verspricht als die seither unter Zugrundelegung von Buchstaben und Regeln befolgte Methode, erklärt die Sektion eine vorbereitende Schulung durch Unterricht im Lateinischen, durch die die Schüler dem Verständnis der Laute entfremdet werden, für einen rationellen Betrieb des gesamten Sprachunterrichts für schädlich.“

Als mildernden Umstand kann man für diese These nur das Misbehagen gelten lassen, welches die zustimmenden Mitglieder der Sektionen ergriffen haben mag, als sie sich zu Hause derselben erinnerten.

Man vergleiche nun mit dieser These die zu Hannover angenommenen Ahn'schen Sätze:

1. Die Lautlehre ist ein integrierender Teil des sprachlichen Unterrichts; ohne Kenntnis derselben ist weder in der Muttersprache noch in einer fremden Sprache eine genaue und richtige Aussprache möglich.

2. Bei dem elementaren Studium der neueren Sprachen kann es sich nur darum handeln, die Schüler mit den einfachsten und wichtigsten Thatsachen der Lautphysiologie bekannt zu machen, d. h. es dürfen die Resultate der Phonetik nur soweit berücksichtigt werden, als sie zur korrekten und sichern Erzeugung fremder und schwieriger Laute und Lautverbindungen nötig sind.

3. Eine ausführliche systematische Darstellung der Phonetik ist aus dem Sprachunterricht fernzuhalten.

In Gießen hatte man sich ferner über folgende These geeinigt:

„Bei der Auswahl der Lektüre (im französischen und englischen Unterricht) sind besonders die modernen Historiker zu berücksichtigen.“

In Hannover kam zur Annahme:

„Der französisch-englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft haben sich künftighin — nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts — mehr und mehr noch mit den realen Lebensäußerungen der modernen Völker zu beschäftigen.“

Diese These war aber nur der beschönigende Ausdruck für ein Wirrsal von Gedanken über den realistischen Stoff im französischen und englischen Unterricht und schliesslich nur das Feigenblatt für folgenden Gedankengang:

„Der französisch-englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft, bisher fast ausschliesslich auf die sprachliche Seite der modernen Kulturentwicklung gerichtet, haben sich künftighin — nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts — mehr und mehr noch mit den realen Lebensäußerungen der modernen Völker zu beschäftigen.“

Auf dem Boden der bestehenden Einrichtungen läßt sich in Hinsicht auf die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der neuphilologischen Wissenschaft folgendes thun und ist dringend zu wünschen:

I. für den neusprachlichen Unterricht:

1. Geeignete Anschauungsmittel sind in den Klassen aufzuhängen bezw. in die Sammlungen der Schule aufzunehmen;

2. Sammlungen belehrender Jugendschriften, welche wichtige Kapitel des nationalen Völkerlebens behandeln, sind zu begründen und unter den Schülern zu verbreiten;

3. die Klassenlektüre ist mit Rücksicht auf möglichst reichen Inhalt an nationalen Realien auszuwählen und mit sorgfältigem Kommentar zu versehen;

4. für die Privatlektüre der Schüler sind geeignete französische und englische Jugendschriften unterhalten der Natur, besonders mit reichen Illustrationen anzuschaffen;

5. zum Gebrauch für die Lehrer sind eine Reihe verlässiger Handbücher über die verschiedensten Gebiete des französischen und englischen Kulturlebens (einschliesslich der Kolonien!) abzufassen.“

Man bedenke nun, daß sich unsere Schüler in entsprechender Weise vor allem auch mit der Kulturentwicklung, den realen Lebensäußerungen ihres eigenen Volkes beschäftigen müßten, und wird gerne zugestehen, daß Überlastung der Jugend die nächste Folge der Verwirklichung obiger Vorschläge sein würde.

So vielfach zeigt sich grade bei dieser Reformbewegung das Bestreben, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Ist mit dem Extemporale — wie überhaupt mit den schriftlichen Arbeiten — bisher viel Mifsbranch getrieben worden, so soll es nun ganz beseitigt werden. Sind die Schüler mit Einzelsätzen überfüttert worden, so soll nun jede Übung darin eine Verkehrtheit sein. Sind früher Regeln die Plage der Schüler gewesen, so wird jetzt jeder grammatische Leitfad, jedes Paradigma, jede Konjugationstabelle mit Mißtrauen angesehen. Die Grammatik soll eben nur induktiv gelehrt werden! Dazu braucht man eigentlich nur ein Lesebuch. — Die Aussprache wurde bis vor kurzem im Unterricht nicht ihrer Bedeutung entsprechend gewürdigt. Jetzt soll der ganze Sprachunterricht auf „lautlicher Grundlage“ sich aufbauen, und jedes sprachliche Lehr- und Lesebuch, das nicht auf der ersten Seite eine Kehlkopfzeichnung, auf der zweiten aber ein Gedicht oder eine Fabel in phonetischer Umschrift aufweist, wird nicht als vollgiltig angesehen.

Ich habe mich weiter oben im allgemeinen für die analytische Methode im Fremdsprachunterricht erklärt. Bezüglich einzelner Detailfragen glaube ich meinen Standpunkt noch näher kennzeichnen zu sollen.

Ich halte es nicht für unbedingt am zweckmäßigsten, den Anfangsunterricht mit einem zusammenhängenden Stück zu beginnen. Ist dasselbe für den bestimmten Zweck zurecht gemacht, so verliert es sprachlich und inhaltlich, hat kaum mehr Wert als eine Anzahl Einzelsätze; bleibt es in der ursprünglichen Fassung, so häufen sich die Schwierigkeiten derart und des unverdaut Aufzunehmenden wird so viel, daß dem Anfänger die Freude an der Arbeit gründlich verdorben wird. Dabei ist der Planlosigkeit und Oberflächlichkeit im grammatischen Unterricht Thor und Thür geöffnet. Ist es nicht viel rationeller, ein bestimmtes Kapitel aus der Grammatik durch eine **beschränkte** Anzahl Einzelsätze befriedigenden Inhalts zu veranschaulichen und daran leichte Erzählungen oder dergl. zu reihen, als hiermit zu beginnen? Müssen Einzelsätze notwendig inhaltslos sein, inhaltsloser als ein zusammenhängendes Stück? Perthes, der zunächst mit Einzelsätzen operiert, führt dem Sextaner z. B. in Lektion 10 folgenden Satz vor:

„Amoenae sunt saepe ripae rivorum; albae populi cum fagis umbram consociant, murmurans aqua trepidat supra saxa, in ramis cantant luscinae.“ Der Satz gefällt inhaltlich, und ist dem Schüler nach der formellen Seite hin leicht verständlich.

Rambeau beginnt seinen französischen Unterricht mit Lesestück 2 aus Lüdeking I. (Cfr. Frick und Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 9. Heft, p. 93 ff.). Die zwei ersten Sätze heißen: „Un âne trouva par hasard une peau de lion, et s'en revêtit. Ainsi déguisé, il s'en alla dans les forêts et répandit partout la terreur et la consternation.“ Wieviel zunächst formell gänzlich Unverständliches ist darin enthalten! Zur Durchnahme der aus sieben Einzelsätzen bestehenden Fabel braucht Rambeau mindestens 12 Unterrichtsstunden, im Gymnasium also 2½—3 Wochen. Sollte da nicht schon nach der 2. oder 3. Stunde das Interesse an dem Inhalt sehr erblafst, dafür aber das Interesse an den Vokabeln und Formen ganz in Anspruch genommen sein? Sollte sich schliesslich bei diesem Verfahren selbst die praktischste Erzählung nicht in „öde Einzelsätze“ auflösen? Ich bin weit davon entfernt, das Rambeau'sche Verfahren unbedingt zu verwerfen, zolle dem vielen Guten, das es hat, vollen Beifall; aber dieses Gute kann sowohl an Einzelsätzen, wie auch an Erzählungen zur Erscheinung treten, an Einzelsätzen, welche recht bald mit zusammenhängenden Lesestücken abwechseln. Kühn führt in seinem eben erschienenen „Französischen Lesebuch“ durch „poésies enfantines“ den Quintaner in die Sprache ein. Ich will hier nicht die Frage entscheiden, ob Kleinkinderschul-Poesien, Wiegen-, Puppen- und Ammenlieder, Spielreime etc. der geeignete geistige Nährstoff sind für zehn- und elfjährige Knaben, für solche, die bereits ein Jahr in ernster Weise Latein getrieben haben. Nur das eine möchte ich sicher behaupten, daß No. 23 z. B. „La ville de Paris renversée“ an Inhaltslosigkeit keiner der Ploetz'schen Lektionen, über die grade Kühn nicht genug Schlimmes sagen kann, nachsteht. Aber das Prinzip ist gerettet: der französische Unterricht beginnt mit zusammenhängenden Stücken.

Einen originellen und beachtenswerten Versuch, dem angehenden Lateiner einen grammatischen Übungsstoff zu bieten, „der seine lebhafteste und dauernde Anteilnahme“ erwecken soll, hat Dr. H. Meurer in dem kürzlich erschienenen „Pauli sextani liber“ gemacht. Doch will mir scheinen, als ob der historische Faden, der sich durch das Buch hinzieht, viel zu dünn sei, um das „dauernde Interesse“ des

Knaben zu fesseln. Genau betrachtet haben wir auch hier nur lose zusammengefügte Einzelsätze und „die Vorstellungsweisen werden auch hier beständig unterbrochen“.

Der fremdsprachliche Stoff soll nicht nur orthographisch — durchs Auge, bei Reproduktion durch das Schreiben — sondern auch lautlich — durchs Gehör, bei Reproduktion durch die Stimme — erfaßt werden. Grade letzterem Momente legt die neue Methode so großen Wert bei, und das ist ihr besonderer Vorzug, der aber auch ohne große lautphysiologische Experimente in Erscheinung treten kann. Doch wird nach wie vor die orthographische Erfassung des fremden Idioms wohl beachtet werden müssen. Bis jetzt hat, wie schon bemerkt, vielfach das schriftliche Verfahren, der Buchstaben, den ganzen Fremdsprachunterricht beherrscht. Nun verfallt man aber nicht ins andere Extrem, indem man die schriftlichen Übungen, die zur Befestigung der Orthographie doch so notwendig sind, auf ein Minimum reduziert, eine oder die andere ganz verbannt, z. B. das Extemporale, das Exerzitium. Da bin ich mit anderen allerdings auch der Ansicht, daß diese „Sicherheit in Regeln und Formen geben, eine beständige geistige Gymnastik sind, die Orthographie befestigen, die Schüler zum schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache befähigen, das Interesse und Selbstgefühl der Schüler erwecken und die Kenntnis der Muttersprache vertiefen“. Mit dem Extemporale ist viel gesündigt worden; aber darum ist es nicht überflüssig geworden. Es sei vor allen Dingen nicht mehr der einzige Maßstab zur Beurteilung der Schüler und deren Schreckgespenst.

Zum Denken **in** der fremden Sprache soll der Schüler gebracht werden. Das heißt ein großes Wort gelassen aussprechen. Lasse man es doch in unsern Schulen beim Denken **über** die fremde Sprache. Um das Denken in der fremden Sprache zu fördern, soll nun der deutsche Laut in den betreffenden Unterrichtsstunden so wenig wie möglich, schließlic gar nicht mehr gehört werden. Das ist dann auch ein weiterer Grund, warum die Übersetzungen in die fremde Sprache und somit die deutschen Übungsbeispiele in den Lehrbüchern ganz wegfallen sollen.

Damit bin ich vollständig einverstanden, daß in einer französischen oder englischen Unterrichtsstunde der fremde Laut möglichst viel, der deutsche wenig gehört werde. Allein ist es beim Übersetzen z. B. nötig, daß der deutsche Satz immer erst gelesen werde? Genügt nicht ein Überblicken desselben, selbst wenn er länger ist? — Denken wird aber auf jeden Fall der Schüler, so lange er auf deutscher Schulbank sitzt, immer in deutscher Sprache, und alle seine mündlichen wie schriftlichen Auslassungen im fremden Idiom werden mehr oder weniger immer Übersetzungen bleiben. Nur wenn fremdes Wesen und fremde Luft längere Zeit ausschließlic auf den Menschen einwirken, wird er in fremder Sprache zu denken anfangen.

Durch das allzu sehr eingeschränkte, schließlic ganz wegfallende Übersetzen wird sodann der Unterricht eines hervorragenden geistbildenden Momentes verlustig gehen: des steten, bewußten und vom Lehrer beförderten Vergleichs mit der Muttersprache, der dem intelligenten Knaben immer lebhaftes Interesse einflößt und sehr häufig größeres, als der Inhalt einer Erzählung.

Ist man sich nun darüber klar, daß Übersetzungen aus der Muttersprache beim Fremdsprachunterricht nicht entbehrt werden können, so versteht es sich auch von selbst, daß den Übungs- und Lesebüchern deutsche Beispiele zu solchen Übungen beigegeben werden können oder gar müssen. Mancher Lehrer wird vielleicht wenig Gebrauch davon machen; er findet in seinem „Eigenen“ hinlänglichen Stoff zur Beschäftigung der Kinder. Doch auch ihm werden gut gewählte deutsche Übungsstücke, bieten diese nun Einzelsätze oder zusammenhängenden Stoff, als Regel und Richtschnur

dienen können. Dem weniger Gewandten sind sie aber vielfach ein unentbehrliches Hilfsmittel, das man ihm nicht nehmen kann, ohne den Unterricht zu schädigen. Und es ist m. E. wenigstens grofse Engherzigkeit zu fordern, dafs ein französisches oder anderes Übungsbuch deutsche Stücke durchaus nicht enthalten dürfe.

Ich habe weiter oben die Forderungen kurz berührt, welche die Phonetiker teilweise an den Schulunterricht stellen. Es mufs indessen anerkannt werden, dafs in dieser Richtung eine ruhigere Beurteilung der Sachlage sich geltend macht, und dafs für die oben erwähnten Ahn'schen Thesen eine beträchtliche Majorität unter den Neuphilologen gesichert ist. Der Studierende befasse sich eingehend mit Lautphysiologie und Phonetik, der Schüler bleibe mit theoretischen Erörterungen aus diesen Gebieten verschont. Phonetische Auseinandersetzungen, wie sie Breymann in seinen Elementarbüchern andeutet, sind jetzt schon im allgemeinen ein überwundener Standpunkt. Rambeau beansprucht zur Einübung seiner vier Lauttafeln beim Anfangsunterricht die ersten 2—3 Stunden ganz, und von einigen weiteren noch je 10 Minuten etwa. Das kann man schliesslich eine mäfsige Betreibung der „Lautphysiologie“ nennen. — Kühn sagt in seiner „Begleitschrift“, p. 13 u. 14: „Das Erlernen der phonetischen Umschrift neben der üblichen Orthographie bedeutet unter allen Umständen eine Mehrbelastung des Schülers, und der soll doch in erster Linie durch die Reform entlastet werden; überdies liegt Verwechslung zwischen Lautzeichen und Schriftzeichen sehr nahe, wenn man verlangt, dafs der Schüler beide schreiben kann. Die Erklärung des Vokal- und Konsonantensystems wird auf der Unterstufe kaum ordentlich verstanden, und selbst wenn sie verstanden wird, hat sie für die richtige Reproduktion der Laute keinen so grofsen Wert, als man gewöhnlich annimmt.“ — Ich wüfste diesem Ausspruch kaum etwas hinzuzufügen.

Hauptsache zur Erzeugung einer guten Aussprache bei den Schülern wird immer die Aussprache des Lehrers selbst bleiben. Ist die nicht gut, dann helfen alle phonetischen Systeme nichts. Die Aussprache des Lehrers wird aber durch lautphysiologische Studien allein nicht gut und richtig; ein längerer, systematisch gepflegter Umgang mit gebildeten Ausländern, oder noch unendlich viel besser ein längeres Verweilen im Auslande und damit verbundenes sorgfältiges Üben von Ohr und Zunge müssen korrigierend hinzutreten.

Damit ist schon genugsam angedeutet, dafs die neue Methode erheblich höheren Anforderungen an corps enseignant stellt, als die alte, sowohl was Vorbildung, als auch Thätigkeit in den Unterrichtsstunden anbetrifft. Ein neues Lehrbuch kann schliesslich rasch in einer Anstalt eingeführt werden; den Geist einer neuen Methode dort völlig zur Geltung zu bringen ist zeitraubend und schwierig.

Zum Schluss noch eine Bemerkung. Die Realschulen ohne Latein haben besondere Ursache, vorsichtig in der Annahme eines neuen Lehrverfahrens zu sein. Wenn an einer Lateinschule, wo also dem Französischen das Latein vorrausgeht, sich ein französischer Unterricht ohne den Rückgrat guter Grammatik aufbaut, so ist der Verlust der Schüler nicht allzu bedenklich, denn sie sind der grammatischen Durchbildung durch den (vorausgesetzt guten) lateinischen Unterricht sicher, das Französische kann sich gleichsam schlingpflanzenartig am festen Stamme des Lateinischen emporwinden. Anders ist es an lateinlosen Schulen. Hier soll die grammatische Schulung, die formale Bildung — *horribile dictu* — vorzugsweise durch das Französische erreicht werden. Das bedeutet ernste Arbeit für Lehrende wie Lernende. Da darf die Zeit nicht mit Experimenten verloren werden. Drei schwierige Aufgaben stellen sich hier dem Lehrer des Französischen von vornherein gegenüber: Grammatische

Schulung, gute Aussprache und Sicherheit in der Orthographie. Der Lehrer des Lateinischen hat es in gewisser Beziehung leichter, seine Aufgabe ist wenigstens einfacher, insofern er sich der grammatischen Schulung seiner Schüler fast ausschliesslich widmen kann. Darum: „Videant consules ne quid res publica detrimenti capiat.“

II. Über den Rechenunterricht in den unteren Klassen höherer Schulen.

Von Theophil Fries.

Hat die Schule, als allgemeine Bildungsanstalt, durch das Rechnen einerseits reale und andererseits formale Bildung zu vermitteln, so pflegt man dem Rechenunterricht an höheren Schulen neben diesen allgemeinen Bildungszielen noch als besonderen Zweck die Vorbereitung für den nachfolgenden mathematischen Unterricht zuzuweisen.

Letzterer Forderung wird weder in der Theorie noch in der Praxis in übereinstimmender Weise genügt. Während man ihr hier und da noch vollständig passiv gegenübersteht, ist man von anderer Seite bemüht, ihr in einem Grade Rechnung zu tragen, der im Gebiete einer rationellen Pädagogik weit jenseits der Grenzen des Mafsvollen liegt. Die Materie des Rechenunterrichts in den Vorklassen, sowie in den unteren Klassen höherer Schulen ist keine andere, als die in einer normal gestalteten Volks- und Mittelschule, und es kann darum dieser Unterricht, ohne Beeinträchtigung seiner praktischen, aber auch unbeschadet seiner formalen Bildungszwecke, weder nach anderen pädagogischen Grundsätzen betrieben, noch nach wesentlich anderen Endzielen geleitet werden, als es in diesen Anstalten der Fall ist. Planvolle Anordnung des Lehrstoffes, Einsicht in die Gründe des Verfahrens, Präzision in der Form des Ausdruckes — das alles sind Forderungen, denen ein gut geleiteter Rechenunterricht in der einfachsten Dorfschule ebenso Rechnung zu tragen hat, wie in einem Gymnasium. In dem Gebrauch der Nomenklatur, in der Fassung der Definitionen ist vor allem so zu verfahren, daß darin kein Widerspruch mit den Forderungen der Wissenschaft vorhanden ist, ein Verstoß in dieser Richtung kann durch die bezügliche Art der Schule weder erschwert noch abgeschwächt werden. Somit muß zunächst jeder richtig geleitete, d. h. formell genaue und sachlich begründende Rechenunterricht im Stande sein, als sichere Grundlage eines nachfolgenden arithmetischen Unterrichtes zu dienen. Was nun im besondern die Vorbereitung auf letzteren durch Hereinziehung arithmetischer Sätze und Regeln betrifft, so gestattet es mir der an dieser Stelle zur Verfügung stehende Raum nicht, diese Materie hier auch nur anzudeuten oder ihren Umfang zu begrenzen. Im allgemeinen mag darum bemerkt werden, daß das elementare Rechnen nur solche mathematischen Sätze zur unterrichtlichen Behandlung bringen darf, die dem Gegenstande unmittelbar entwachsen, die einfach nach Inhalt und Form sind, und darum den Forderungen, die man an Abstraktionsvermögen und Gedächtnis der Schüler in VI, V. und IV stellen kann, entsprechen. Die Begründung ist auf anschauliche Weise zu geben, und eine streng logische Beweisführung ist unbedingt auszuschließen. Mit Entschiedenheit müssen also alle jene Forderungen abgewiesen werden, die dahin gerichtet sind, den elementaren Rechenunterricht höherer Schulen einer wissenschaftlich angelegten arithmetischen Propädeutik zum Opfer zu bringen.