

# Über den Aufbau des Sprachunterrichtes an höheren Schulen.

## I. Einleitung.

Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Lessing.

Die langen und beharrlichen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Erziehungs- und Unterrichtswesens, die durch den kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 zunächst für Preußen zu einem entscheidenden Schritt vorwärts geführt worden sind, setzten sich auch das als Ziel, einen für alle höheren Schulen gemeinsamen lateinlosen Unterbau zu schaffen, auf dem dann weitergebaut werden soll, wie es die mannigfachen Bedürfnisse unserer Zeit und unseres Volkes, sowie die verschiedenartigen Veranlagungen der Einzelwesen verlangen. Viele Gründe haben schließlichs dazu geführt, daß neue Lehrordnungen erprobt wurden. Den ersten Anstoß hat wohl die Überbürdungsfrage gegeben, bald auch trat das erstarkte nationale Empfinden, der berechtigte Stolz auf das deutsche Volkstum und eine seiner Würde entsprechende Wertschätzung der Muttersprache hinzu, die für die deutsche Jugend eine deutsche Erziehung forderten. Die Unzulänglichkeit der Gymnasialbildung, der ein ungeheurer Prozentsatz von Schülern geopfert wurde und die infolge der einseitigen Überwertung zur Überfüllung der gelehrten Berufe führte, Sorge um den Erfolg des in seiner Stundenzahl beschränkten Lateinunterrichtes, soziale Vorteile, ökonomische Erwägungen, endlich auch pädagogische Gründe sprachen laut und eindringlich für eine Neugestaltung der Lehrordnungen und Lehrpläne.

Als Bahnbrecher dieser Reformbestrebungen wird oft Direktor Ostendorf in Lippstadt genannt,<sup>1)</sup> der 1873 die Frage aufgeworfen hat: Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht? Wesentlich früher aber — schon 1846 — hat einer der hervorragendsten sächsischen Altphilologen, Dr. Hermann Köchly, die Frage des lateinlosen Unterbaues angeregt<sup>2)</sup> und bereits zwei Jahre vor Ostendorf hat Oberschulrat Dr. Vogel, damals Oberlehrer an der Realschule I. Ordnung in Döbeln, jetzt Rektor der Drei-König-Schule (Reformrealgymnasium in Dresden) in seiner Abhandlung „Über die Methode des Lateinunterrichtes an Realschulen erster Ordnung“ den lateinlosen Unterbau zum mindesten für alle Realanstalten gefordert, daneben eine wissenschaftliche Methode des Lateinunterrichtes, die für die humanistischen Gymnasien schon damals ebenso wünschenswert erscheinen mußte, wie für das Realgymnasium. Auch hat Vogel schon 1871 die vor allen anderen gewichtigen pädagogischen Gesichtspunkte des folgerichtigen Aufbaues des Sprachunterrichtes in den Vordergrund gerückt. Somit könnte Sachsen heute den Ruhm haben, mit seinem Schulwesen an der Spitze einer unaufhaltbaren, gesunden Vorwärtsbewegung zu stehen, und statt von einem Altonaer oder Frankfurter Plane würde man vom Dresdener Plane zu sprechen haben.

<sup>1)</sup> Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten. Berlin 1901, S. 49.

<sup>2)</sup> Fr. Richter, Die Anfänge des Dresdener Realschulwesens. Programm der Drei-König-Schule 1901, Nr. 600, S. 15 ff.

Wenn nun auch bei der endlich erreichten Umgestaltung neben geschichtlichen und sozialen Einflüssen, die wissenschaftliche Ausgestaltung der Unterrichts- und Erziehungslehre mitbestimmend eingewirkt hat, so ist doch die pädagogische Erörterung der ganzen Frage nicht in dem Maße ins Gewicht gefallen, wie man erwarten sollte, und noch immer wird betont, daß gerade „die pädagogische Seite der Reform noch lange nicht genügend gewürdigt wird“. <sup>1)</sup> Man kann nach den Erfolgen der Reformschulen nicht mehr die Möglichkeit leugnen, daß auf dem eingeschlagenen Wege die gesteckten Ziele zu erreichen sind — die Tatsachen sprechen eine zu vernehmliche Sprache — aber man bestreitet noch immer die pädagogische Notwendigkeit des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues, man bekrittelt die nicht hinwegzuleugnenden Erfolge der Neuordnung, man sucht sie herabzusetzen, indem man als Ursache bald besonders tüchtige Lehrer, bald hervorragend begabte Schüler, oder gar einen großen Prozentsatz israelitischer Zöglinge ins Feld führt, bald die Erfolge als die Wirkung einer hochgradigen Überbürdung der Schüler hinzustellen beliebt und daran allerlei Befürchtungen knüpft, die nur auf dem Papier und in der Einbildung der Schreiber ihr Dasein fristen. <sup>2)</sup>

Bei den Erörterungen über diesen Gegenstand wird von den Gegnern immer der Ruf erhoben: „Was wird aus dem Lateinunterricht?“ Die einzig berechtigte Frage ist indessen: „Was wird aus unserer Jugend?“ Das Wohl der der Schule anvertrauten Zöglinge muß für den Erzieher der einzige Leitstern sein; die Sonderinteressen der einzelnen Fächer haben sich dem Gesamtzweck der Erziehung unterzuordnen. Die Schule sollte doch nie vergessen, daß der Bildung der Gegenstand der Erziehung und des Unterrichtes ist, daß die verschiedenen Unterrichtsfächer nur Bildungsmittel, nicht aber Zweck der Bildung sind. Die Lehrplanfrage ist also keine philologische, sondern eine pädagogische. Eine etwas größere oder geringere Menge von Wissensstoff, etwas mehr Französisch, Mathematik oder Lateinisch hat dabei nicht die geringste Bedeutung. Und die Frage: „Was wird aus unserer Jugend?“ müssen wir um so nachdrücklicher erheben, als mancherlei sehr bedenkliche Erscheinungen an den Tag getreten sind, die die ernstesten Besorgnisse erwecken müssen. Die allenthalben — auch in den Kreisen der Altphilologen selbst — laut werdenden Klagen über den Gymnasialunterricht müssen doch einen Grund haben; dieser Grund wird nicht dadurch aus der Welt geschafft, daß man „Unverstand, böse akademisch gebildete Onkel und allzuzärtliche Tanten“ dafür verantwortlich macht und den Eltern die Berechtigung abspricht, in Dingen, die das Wohl und Wehe ihrer Kinder betreffen, Abhilfe zu fordern. <sup>3)</sup> Noch mehr müssen „Erscheinungen, wie sie nicht nur in Sachsen, sondern zugleich an mehreren Orten Nord- und Süddeutschlands beobachtet worden sind“, die derart waren, daß sogar „eine Verfolgung abgegangener Schüler durch den Staatsanwalt geboten schien“, <sup>4)</sup> der Schule wie der Regierung die ernste Pflicht nahelegen, strenge Selbstprüfung zu üben, statt ausschließlich allerhand Gründe außerhalb des Bereiches der Schule zu suchen und die Verantwortlichkeit abzulehnen. Jedenfalls muß aus solchen Vorkommnissen allen klar werden, daß mit der einseitigen Schulung des Verstandes und des grammatischen Denkens die Aufgabe der Schule nicht erschöpft ist, daß die Meinung, gewissen Fächern wohne eo ipso sittliche Bildungskraft inne, ein ganz leerer Wahn ist, daß die vornehmste Aufgabe auch der höheren Schule die Erziehung ihrer Zöglinge ist.

Und ebenso unerfreulich wie die hier berührten Erscheinungen ist der Umstand, daß „unter den Universitätslehrern die Klage allgemein geworden ist, daß es der studierenden Jugend an innerer Frische und Freudigkeit fehle“. <sup>5)</sup> Wenn das Ergebnis des Erziehungs-

<sup>1)</sup> Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, Berlin, Otto Salle, XIV, 2. Wenn aber von einem Gegner; Rektor Kämmel, behauptet wird: „Der Reformplan des Reformgymnasiums ist, was jetzt gern vergessen oder absichtlich verschleiert wird, gar nicht aus pädagogischen Bedürfnissen erwachsen, sondern aus der rein praktischen (!) Rücksicht, die Entscheidung über die Zukunft der Knaben möglichst weit hinauszuschieben“, so bekundet das eine erstaunliche Unkenntnis der Entwicklung der Bewegung und der einschlägigen pädagogischen Literatur (vergl. Pädagog. Wochenbl. XII, 9). Gerade die wissenschaftliche Pädagogik hat eine Umordnung der Lehrstoffe gefordert, und daß dies wohlbekannt ist, zeigt die Geringschätzung, mit der Reformgegner (z. B. Jäger) der wissenschaftlichen Pädagogik begegnen.

<sup>2)</sup> Widerlegt wurden diese Einwände durch Geheimrat Dr. Reinhardt auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Straßburg 1901 und in der Monatsschrift für höhere Schulen (Berlin, Weidmann) I, 485 ff.

<sup>3)</sup> Siehe Das Vaterland, 20. Sept. 1902; Die Grenzboten 61. Jahrg. Nr. 34; ferner Neue Jahrbücher für Pädagogik I, 174.

<sup>4)</sup> Siehe Die Grenzboten, 61. Jahrg. Nr. 34.

<sup>5)</sup> Neue Jahrbücher für klassisches Altertum und Pädagogik I, 295.

werkes, statt gesteigerter Arbeitsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit, Lauheit und Interesselosigkeit ist, wenn nicht fröhliche Begeisterung für den ergriffenen Beruf, nicht die Zuversicht eines sieghaften Weiterschreitens im Bildling lebendig ist, dann muß den Schuleinrichtungen ein schlimmer Fehler anhaften; denn der Zweck aller Erziehung ist Wachstum und triebfähiges Leben der geistigen Kräfte, der sittlichen, wie der Verstandeskräfte.

Angesichts so bedenklicher Tatsachen braucht die Wahl unseres Gegenstandes nicht weiter gerechtfertigt zu werden. Um zuverlässige Gesichtspunkte zu gewinnen, werden wir vom Begriff der Bildung auszugehen haben. Wahl und Anordnung der zu lehrenden Sprachen wird zunächst zu treffen sein mit Hinsicht auf das Wesen der Bildung, den Maßstab für die Bildung und den Weg zum Bildungsziele. Dabei wird schon im allgemeinen mit zu untersuchen sein, welche Beziehungen zwischen der Bildung und der körperlichen und geistigen Entwicklung des Bildlings bestehen, und zwar werden wir hierbei die Ergebnisse der physiologischen und psychologischen Forschung zu berücksichtigen haben; besondere Aufmerksamkeit werden wir den psychophysischen Vorgängen beim Gebrauch der Sprache widmen. Schließlich werden wir das Bildungsmittel selbst und auch seine Beziehungen zum Bildling zu prüfen haben. Hierbei wird das Verhältnis von Wort und Begriff zu erörtern sein, fernerhin der Begriff der sprachlich-logischen Schulung, die logischen und psychologischen Elemente in den verschiedenen Sprachen, sowie die logische Verbindung der Gedanken und die entsprechenden sprachlichen Darstellungsmittel. Aus dem Wesen der Sprache werden sich die Aufgaben des Sprachunterrichtes entwickeln lassen, und schließlic werden wir untersuchen müssen, woran der Sprachunterricht anknüpfen muß und wie er zu verknüpfen ist. Wir dürfen hoffen, daß wir durch Erörterung dieser zehn Punkte gesicherte Grundsätze über den Aufbau des Sprachunterrichtes an höheren Schulen gewinnen werden.

## II. Vom Wesen der Bildung.<sup>1)</sup>

*La plus grande difficulté et importance de l'humaine science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfants. Montaigne.*

Man ist gegenwärtig so sehr im Banne der naturwissenschaftlichen Methode, daß man es gewöhnlich ablehnt, von vornherein schwierige Begriffe genau festzustellen und abzugrenzen. Wo daher vom Bildungswerte des einen oder anderen Faches gehandelt wird, stellt man meist die Vorzüge oder eine einzelne Seite in mehr oder minder helles Licht, unterläßt es aber, den Gegenstand in Beziehung zu dem grundlegenden Begriff der Bildung zu setzen. Wollen wir aber einigermaßen gesicherte Ergebnisse über Stellung und Anordnung der einzelnen Bildungsmittel gewinnen, so muß zunächst dieser Begriff festgelegt werden.

Der allgemeine Begriff „Bildung“ umfaßt eine große Menge von Teilbegriffen. Wir sprechen von Bildung des Körpers, des Verstandes und Gefühles, von Herzensbildung, gesellschaftlicher, allgemeiner, harmonischer Bildung, Fach- und Berufsbildung, Bildung der Sinne, des Urteils u. s. w. Was ist Bildung in diesem allein auf den Menschen angewandten Sinne? Die meisten deutschen Wörter auf —ung bezeichnen ein Doppeltes: den Werdegang und das Gewordene, die Entwicklung und das Entwickelte. So bezeichnet auch Bildung den Weg zu einem Ziele und das Ziel selbst, den Zustand, den man herbeizuführen strebt. Wir beschränken uns bei Umgrenzung des Begriffes zunächst auf diesen Zustand und sagen: „Bildung ist ein Kulturzustand des Menschen oder menschlicher Gemeinschaften.“<sup>2)</sup> Was heißt das? Es ist das Ziel (Bildungsideal), dem der Bildling absichtlich, also durch künstliche und planmäßig herbeigeführte Einwirkung bildender Faktoren (Bildner, Bildungsmittel) entgegengeführt wird. Wir haben es also bei der Schulbildung mit dem Kulturzustande zu tun, zu dem die Jugend durch Jugendbildner und gewisse Bildungsmittel emporgehoben werden soll.

<sup>1)</sup> Das Beste, was ich über diesen Begriff gelesen habe, ist Hohlfelds Aufsatz: „Was ist Bildung?“ in den Monatsheften der Comeniusgesellschaft VIII, 1 u. 2. Der Verfasser erklärt daselbst Bildung als den „Zustand der rechten Lebendigkeit mit der Richtung auf das rechte Ziel“. Gegenwärtig lautet seine Erklärung: „Bildung ist Fertigkeit in der Lebenskunst.“

<sup>2)</sup> Man kann nur von Bildung einzelner, auch von der Bildung von Ständen, Berufen und Völkern sprechen, von einer Bildung der Menschheit jedoch nicht.

Sofort erhebt sich nun die Frage nach dem Zweck der Bildung. Warum lassen es sich Familie und Staat angelegen sein, die heranwachsende Jugend zu bilden? Die nächstliegende Sorge der Familie ist, daß aus den Kindern tüchtige und brave Menschen werden, daß sie in den Kulturverhältnissen, in die sie gestellt sind, ihr Fortkommen finden und sich als sittliche, charaktervolle Persönlichkeiten erweisen; die weiterblickende Absicht des Staates ist, daß der einzelne im Gefühle der sittlichen Verpflichtung an den Kulturaufgaben seines Volkes teilnehme. Der Schule erwächst also die doppelte Aufgabe, ihre Zöglinge für die Kultur und die Kulturbestrebungen ihres Volkes vorzubereiten und sie zu sittlichen Persönlichkeiten heranzubilden; sie hat sie zu unterrichten und zu erziehen.

Aus dem Begriff der Bildung ergeben sich nun ohne weiteres einige wichtige Folgerungen:

1. Jeder Bildungszustand ist immer nur verhältnismäßig. Von einer „abgeschlossenen“ Bildung zu reden, ist ein Unding. Die Schule kann nur anbahnen, den Zögling eine kürzere oder längere Strecke führen und zwar so, daß er im Leben sich bemühe, tüchtiger und vollkommener zu werden.

2. Alle Schulen, die diese allgemeine Bildung vermitteln, müssen daher eine folgerichtig entwickelte aufsteigende Reihe bilden, von der allgemeinen Volksschule bis zur *universitas litterarum*.

3. Das Bildungsideal ist kein starres, unwandelbares. Es ändert sich mit den wechselnden Bedürfnissen der Zeit, wie schon ein flüchtiger Blick auf die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes zeigt. Damit muß auch notwendig Stellung und Bedeutung der Bildungsmittel wechseln. Beständig bleibt im Wechsel der äußeren Verhältnisse nur das Sittengesetz.

In unseren Kulturzuständen ist aber während der letzten hundert, vornehmlich aber der letzten fünfzig Jahre ein solcher Umschwung und Fortschritt eingetreten, daß wir gegenwärtig in einem Zeitalter leben, wie es die Welt überhaupt noch nicht gekannt hat. Unsere Zeit steht einzig und beispiellos in der Geschichte da, und sie verlangt gebieterisch, daß das Bildungswesen ihr angepaßt, also neugeordnet wird. Hier hilft kein Hinweis auf Hergebrachtes und Altgewohntes,

*What custom wills, in all things should we do it,  
The dust on antique time would lie unswept,  
And mountainous error be too highly heap'd  
For truth to overpeer!*

Die nächstliegende Aufgabe der Erziehung ist die Einführung in die gegenwärtige Kultur. Unzweifelhaft gilt aber auch hier das Wort Bacos „*vere scire est per causas scire*“, die geschichtliche Entwicklung der Kultur darf sicher nicht vernachlässigt werden, aber die Einsicht in das Werden und Wachsen der Kultur ist schon den höheren Graden vorzubehalten und noch mehr alles, was dazu befähigt, den Werdegang der Kultur zu erforschen.

Was ergibt sich nun aus dem Gesagten für die Frage, welche Sprachen in unseren höheren Schulen zu lehren sind? Zunächst, daß überhaupt nur die Sprachen in Betracht kommen können, die auf unsere Kultur einwirken oder die ihre Entwicklung wesentlich beeinflusst haben. Unbestreitbar haben z. B. die Inder trotz einer hohen Kulturstufe erreicht. Ihre Literatur ist eine der reichsten, es gibt keinen Zweig menschlicher Tätigkeit, den sie nicht wissenschaftlich betrieben hätten, ja gerade auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft haben sie vielleicht das Hervorragendste geleistet, und doch ist es — trotz der historischen Bedeutung des Sanskrit für die Sprachwissenschaft — ganz ausgeschlossen, daß diese Sprache in den Lehrplan unserer höheren Schulen aufgenommen wird, aus dem einfachen Grunde, weil die Kultur der Inder trotz aller Großartigkeit mit der unseren in keinem nennenswerten Zusammenhang steht oder je gestanden hat.

Welche Sprachen sind also in Betracht zu ziehen? An erster Stelle der mächtigste Kulturhebel eines Volkes, die Muttersprache, dann diejenigen Fremdsprachen, die noch fortgesetzt nachhaltig auf unsere Kulturentwicklung einwirken und für unsere Verkehrsbeziehungen wichtig sind, also die neueren Sprachen, unter ihnen besonders das Französische und das zur Weltsprache sich auswachsende Englisch. Eine weitsichtige Regierung wird indessen schon jetzt die Bedeutung des Russischen ins Auge zu fassen haben, und im Süden des Reiches wird man die Pflege des Italienischen nicht vernachlässigen dürfen.

An zweiter Stelle kommen die Sprachen in Betracht, die für die Erforschung unserer Kulturentwicklung wichtig sind. Hierbei ist rückwärts schreitend zu nennen: Englisch und

Französisch, Lateinisch und Griechisch. Es ist für keine geschichtliche Forschung vom Reformationszeitalter an — und die Zeit von der Reformation bis jetzt ist für die Entwicklung der modernen Kultur die wichtigste — es ist auch für keine geschichtliche Forschung mehr möglich, ohne Englisch und Französisch auszukommen. Der Konstitutionalismus kann ohne Kenntnis des Englischen nicht studiert werden, ebensowenig ohne Französisch der Absolutismus und der gewaltige Umschwung zum modernen Denken; ganz zu geschweigen von den Geisteshelden, die unser gesamtes modernes Denken und Fühlen beeinflusst haben und noch befruchten: Montaigne, Lafontaine, Molière, Descartes, Leibnitz, Pascal, Rousseau, Hugo, Taine, Michelet, Shakespeare, Milton, Bacon, Locke, Berkeley, Dickens, Carlyle, Eliot, Ruskin, Mill, Spencer, Huxley, worunter sich Namen finden, die die besten des Altertums überstrahlen. Wenn daher Jäger sagt:<sup>1)</sup> „Zum spezifischen Bildungswert des Lateinischen gehört es, daß es keine Sprache des lebendigen Marktes mehr ist, zum spezifischen Bildungswert des Französischen, daß es dieses ist“, wenn er dann mit dem Griechischen „einen neuen Tempel“ betritt, so verrät das doch einen bescheidenen Mangel an geschichtlicher, literarischer und philosophischer Bildung.

Einzig und allein dem innigen Zusammenhang mit der Entwicklung unserer Kultur und dem Umstande, daß bis ins achtzehnte Jahrhundert das Lateinische noch als Mittel für den schriftlichen Gedankenausdruck auch in bedeutsameren Schriften verwendet wurde, verdankt es seine Machtstellung unter den Bildungsmitteln. Wir können keine geschichtliche Forschung anstellen ohne Kenntnis des Lateinischen. Das gibt dieser Sprache das Übergewicht über das Griechische, obwohl letzteres, wie das Indische, durch seine Literatur und Philosophie die geistigen Erzeugnisse der Römer weit überragt. Wir können und brauchen aber nicht alle zurückliegende geschichtliche Forschungen anzustellen, es gibt daneben noch ebenso bedeutsame, ja vielleicht wichtigere Aufgaben. „Denn die Welt braucht hundert Männer mit Realkenntnissen, ehe sie einen gelehrten lateinischen Grammatiker braucht.“<sup>2)</sup>

So ergibt sich aus dem Begriff Bildung, daß außer der Muttersprache wegen ihrer gegenwärtigen Bedeutung und ihres geschichtlichen Wertes Französisch und Englisch, wegen ihrer ausschließlich geschichtlichen Bedeutung vor allem Latein und an zweiter Stelle Griechisch in die deutsche Schule gehören. Da aber das Leben an die Lebenden die berechtigtesten Forderungen hat, und unter allem das Notwendige dem Nützlichen und dies dem Wünschenswerten vorangeht, ergibt sich als Reihenfolge der Sprachen: Muttersprache, lebende Fremdsprache, tote Fremdsprache.

So kommt schon an der Schwelle der Neuzeit Montaigne (1533—92), der Latein als seine Muttersprache bezeichnet — *ceste langue estoit la mienne maternelle* — zu der Überzeugung, daß die Kenntnis der Muttersprache und der lebenden Fremdsprachen wichtiger und wertvoller ist, als der Betrieb des Lateinischen, von dem er sagt: *ï avois achevé mon cours à la vérité sans aucun fruit que ie pense à present mettre en compte*. Er selbst schreibt seine berühmten Aufsätze in der Muttersprache und spricht darin offen aus: *Je voudroy premierement bien scavoir ma langue et celle de mes voisins où ï ay plus ordinaire commerce*.

Für unsere deutsche Jugend ist das Notwendige, daß sie zunächst mit ihrer Muttersprache und der Kultur der Heimat vertraut werde. Es ist das die Grundlage jeder allgemeinen Bildung. Die Aufgabe, diese Grundlage zu schaffen, kann nicht als Nebenprodukt einer angeblich vornehmeren mit abfallen, sie muß für sich allein gelöst werden. Einigermassen bekannt muß ein gebildeter moderner Mensch auch mit der Kultur und dem Geistesleben der zeitgenössischen Nachbarvölker sein, wünschenswert ist, daß er auch in die Kultur versunkener Welten eingeführt werde. Aber das darf nicht geschehen mit jener lobrednerischen Schönfärberei, die in den Erzeugnissen des Altertums die höchsten Errungenschaften aller Zeiten und Völker zu erblicken glaubt. Dem Schüler muß klar werden, daß wir in allen Stücken uns über das Altertum erhoben haben und auf der ganzen Linie fortgeschritten sind.

Wie will man erwarten können, daß in unseren Jünglingen sich Begeisterung und Liebe zu ihrem Volke, seiner Sprache und Sitte, seinen großen Männern und Errungenschaften sich entzünde, wenn ihnen immer ein fernes, versunkenes Zeitalter als das nie wieder erreichbare Vorbild hingestellt wird, wenn als höchster Triumph des Unterrichts

<sup>1)</sup> Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk, S. 97.

<sup>2)</sup> Herder, Sammlung von Fragmenten. Ebenso schon Richelieu: *A un peuple bien réglé il faut plus de maîtres ès arts mécaniques que de maîtres ès arts libéraux*.

bezeichnet wird, daß ein deutscher Jüngling griechisch fühlen und denken lerne, so daß er wie Pylades von sich sagen könne: „Ich bin ein Grieche.“<sup>1)</sup>

Unsere Jugend muß vielmehr die Überzeugung gewinnen, daß deutsche Art und deutsches Wesen in sich so stark und edel sind, daß sie nicht erst durch fremdes Wesen geädelt zu werden brauchen. Dazu aber ist nötig, daß in den Jahren der Bildsamkeit und Empfänglichkeit die Muttersprache im Mittelpunkt des Unterrichtes steht. Denn die Kenntnis und das Verständnis der Muttersprache, der rechte Gebrauch des Deutschen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, Empfänglichkeit für das Schöne und Hohe, was deutsche Denker und Dichter, was deutsche Künstler für uns geschaffen haben, das Fühlen und Empfinden deutschen Geistes und deutscher Eigenart, das ist das vornehmste Zeichen eines gebildeten Deutschen.

Als zweite Folgerung aus dem Begriff der Bildung ergab sich, daß alle allgemeinen Bildungsanstalten eine folgerichtig entwickelte Reihe bilden müssen. Von demselben Ausgangspunkte treten alle Bildlinge den Weg zur Höhe an, nicht alle aber können zum Gipfel, nicht alle zu demselben Gipfel der Bildung geführt werden. Hemmend tritt für viele der Mangel an Zeit und Vermögen in den Weg, für andere zu geringe Befähigung. Sie werden gezwungen, früher oder später ins Leben hinauszutreten. Nur eine geringe Anzahl erreicht das Ziel, und von diesen wenigen wendet sich bloß ein kleiner Bruchteil der geschichtlichen Erforschung der Vergangenheit zu. Diesen wenigen zuliebe müssen sich aber bei der jetzigen Einrichtung des Lehrplanes viele Kinder mit einer toten Sprache abquälen, mit der sich beschäftigt zu haben, für sie nicht den mindesten Wert hat. Im Alter von neun oder zehn Jahren hat man nicht den geringsten Anhalt, um beurteilen zu können, ob im Bildling irgend welches historische Interesse schlummert oder die Befähigung, sich fremde und vor allem tote Sprachen anzueignen. Trotzdem wird alljährlich ein großer Prozentsatz Kinder gezwungen, versuchsweise zu lernen, was sie weder lernen wollen noch brauchen können, weil sie nirgends anders das gelehrt bekommen, was ihnen not tut. Die amtliche Statistik hat für Preußen festgestellt, daß 80 % der ins Gymnasium eingetretenen Schüler das Ziel nicht erreicht haben. Diese vier Fünftel werden dem einen Fünftel zuliebe mehr oder weniger schiffbrüchig ins Leben hinausgestoßen mit einer Vorbildung, die oft mehr als mangelhaft ist. Kann die Schule die Verantwortung für dieses unwirtschaftliche Verfahren tragen? Es braucht hier nur wiederholt zu werden, was Oberschulrat Dr. Vogel 1898 im Programm der Drei-König-Schule S. 58 hierüber ausgeführt hat:

„Jede Osteraufnahme führt dem Realgymnasium (und natürlich auch dem humanistischen Gymnasium) eine Anzahl Knaben zu, die, wie sich bald herausstellt, nicht geeignet sind, den ganzen Kursus zu durchlaufen und deshalb nach einiger Zeit die Schule verlassen müssen. Für diese Schüler hat die Schule, welche sie durch die Aufnahmeprüfung als geeignet befunden hat, eine gewisse Verantwortung zu tragen. Es ist dafür zu sorgen, daß sie noch vor dem Beginn des Lateinbetriebes, für den sie ungeeignet sind, von der Schule abgehen können und zwar so ausgerüstet, daß sie auf der Realschule ohne wesentliche Einbuße weitergeführt werden oder in einen bürgerlichen Beruf übergehen können.“

In der Tat wird man sich zu der Ansicht bekennen müssen, daß die Bildung der Bürgerschule die allgemeine Grundlage schafft für die höheren Stockwerke der Bildung. Die ersten Klassen der höheren Unterrichtsanstalten bilden eine Art Vorschule, denen die oberen Klassen der Bürgerschulen recht wohl angeglichen werden können. Dadurch kann den Eltern, deren Söhne wegen Platzmangels in höheren Schulen nicht Aufnahme finden, es ermöglicht werden, sie später noch diesen Anstalten zuzuführen. Eltern in kleinen Städten können dann ihre Kinder wenigstens bis zum 14. Jahre zu Hause behalten, ein nicht zu unterschätzender Segen für die Kinder, aber auch eine wesentliche Erleichterung für die Eltern nicht nur in Hinsicht auf die schweren Opfer, die ihnen durch die Erziehung ihrer Kinder in entfernten Städten erwachsen.

Wiederholen wir kurz, was sich aus dem Begriff der Bildung für die Wahl der Sprachen und den Aufbau des Sprachunterrichtes ergibt:

1. Für die Einführung in die vaterländische Kultur, für die Gewöhnung an deutsches Denken und Fühlen ist die Muttersprache das erste und vornehmste Bildungsmittel. Sie muß an höheren Schulen in den ersten Jahren herrschend im Mittelpunkt des Sprachunterrichtes stehen.

<sup>1)</sup> Senatspräsident von Bülow in der Umfrage der Juristenzeitung. Zeitschrift für Reform des höheren Unterrichtswesens XII, 66.

2. Das nächste Anrecht auf Berücksichtigung haben die Sprachen der Völker, mit denen wir seit Jahrhunderten in lebendigem Verkehr stehen und deren Kultur noch dauernd die unsere beeinflusst und befruchtet.

3. Schließlich kommen die Sprachen und Kulturen in Betracht, die, obwohl abgestorben, für die Erkenntnis der Entwicklung unserer Kultur unentbehrlich sind: Lateinisch und Griechisch.

### III. Vom Maßstab für die Bildung.

*... Qui disciplinam suam non ostentationem scientiae,  
sed legem vitae putet, quique obtemperet ipse sibi et decretis  
pareat ...*  
Cicero.

Wenn, wie eben gesagt, jeder Bildungszustand nur verhältnismäßig ist, so läßt sich auch die Frage nicht umgehen: Welches ist das Kennzeichen der Bildung? Wonach kann man sie bemessen?

In Deutschland, wo kein Kind ohne Unterricht bleibt, kann streng genommen von „ungebildeten Menschen“ nicht gesprochen werden, und wenn es geschieht, so will man damit immer nur einen teilweisen Mangel an Bildung bezeichnen; in Wirklichkeit gibt es nur wenig gebildete und mehr gebildete Menschen. Daß die Kenntnis einer oder mehrerer Fremdsprachen keinen Maßstab dafür abgeben kann, beweist schon der Umstand, daß z. B. die Griechen hochgebildete Geister hervorgebracht haben, ohne daß sie sich mit einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache beschäftigt haben. Ebenso wenig beweist die Fähigkeit, sich französisch oder englisch auszudrücken, oder einen Text in eine fremde Sprache oder aus der fremden Sprache zu übersetzen, etwas für die höhere Bildungsstufe. Sprachkenntnis ist nicht Bildung an sich, sondern ein Mittel, Bildung zu erwerben. Für einen jeden reichen fremde Sprachen immer höchstens soweit, als seine Bildung reicht, und auch aus einem Meisterwerk kann der Leser nicht mehr herausholen, als seine Bildung hineinlegen kann:

„Anders lesen Knaben den Terenz,  
Anders Grotius.“  
Mich Knaben ärgerte die Sentenz,  
Die ich (Goethe) nun (1822) gelten lassen muß.

Selbstverständlich wird ein Mensch mit Sprachkenntnissen gebildeter sein, als ein anderer der gleichen Sphäre ohne diese Kenntnisse; aber der Unterschied liegt dann in der Weite, nicht in der Höhe der Bildung. Es kann ein Mensch ohne Sprachkenntnisse auf einer viel höheren Stufe der Bildung stehen, als etwa ein Kellner, der „mehrere Sprachen“ spricht.

Der Volksmund sagt von einem Menschen, der von einer Sache nichts versteht: er hat keinen Begriff davon. In der Tat ist das einzig sichere Maß für die geistige Bildung die geordnete Zahl der beherrschten Begriffe. Je mehr Begriffe nach Umfang und Inhalt, ihren Beziehungen zu einander, nach ihren Erkenntnis-, Gefühls- und Illusionswerten beherrscht werden, um so gebildeter ist ein Mensch. Dies Beherrschen umfaßt aber ein Doppeltes. Der Engländer drückt den Begriff des Besitzens einerseits aus durch eine aktive Form (*to possess*), die das Eigentum des Besitzers am Besitz anzeigt; daneben gebraucht er aber auch das Passivum *to be possessed*, wodurch zum Ausdruck kommt, daß auch der Besitz den Besitzer zu eigen hat. Genau so muß es sich mit dem geistigen Besitz verhalten: Wir beherrschen ihn erst dann recht, wenn er seinerseits uns beherrscht, wir haben ihn erst dann ergriffen, wenn wir von ihm ergriffen sind, wenn er unser Denken, Urteilen, Fühlen, Wollen und Handeln bestimmt.<sup>1)</sup> Sonach hat diese Herrschaft zwei Seiten: die sachliche Erkenntnis und die persönliche Anteilnahme. Ist das Erkennen Aufgabe der Sinne und des Verstandes, deren Tätigkeit schließlich im Wissen und Urteilen gipfelt, so ist letzteres vornehmlich Sache des Gefühls und führt zum Wollen und Handeln. Diesen persönlichen Anteil am Gegenstande nennt man das Interesse, ohne das der Schüler zwar unterrichtet, nie aber erzogen werden kann. Die Worterklärung eines jeden Begriffes z. B. kann durch Unterricht mechanisch eingedrillt werden, Sittenlehren und Gebote können gedächtnismäßig eingepägt und gemerkt werden, ohne daß sie bestimmend auf das Handeln zu wirken

<sup>1)</sup> Mit Recht sagt man, die Lehren müssen den Schülern „nahe gebracht“, „zu Gemüt geführt“ werden; sie müssen „in Fleisch und Blut übergehen“.

brauchen. Erst wenn der persönliche Anteil, das Interesse, geweckt ist, wenn das Gefühl für die sittlichen Begriffe, wenn die Begeisterung für das Gute und Edle, der Abscheu vor Laster und Gemeinheit geweckt wird, kann von Erziehung gesprochen werden. Wenn nicht selten ausgesprochen wird, die höheren Schulen seien Erkenntnisschulen, die lediglich den Verstand zu bilden hätten, so muß das mit aller Entschiedenheit bestritten und demgegenüber betont werden, daß die Erziehungsaufgabe die vornehmere und wichtigere ist. Ebensovienig kann zugegeben werden, daß einzelnen Bildungsmitteln, etwa den Sprachen, der erziehliche Einfluß an sich innewohne, und anderen, etwa der Mathematik oder den Naturwissenschaften, von vornherein abzusprechen sei. Der erziehliche Einfluß, den die einzelnen Unterrichtsfächer auf den Zögling ausüben, liegt lediglich in der erziehlichen Gestaltung der Stoffe durch die Persönlichkeit des Lehrers, der aber nur dann die rechte Wirkung erzielen kann, wenn anzunehmen ist, daß er auf Gegenliebe stößt, d. h. daß beim Schüler das unentbehrliche Interesse vorhanden ist.<sup>1)</sup>

Die Fragen, die sich hieraus für den Sprachunterricht ergeben, lauten demnach:

1. Inwiefern kann der Sprachunterricht zur Begriffsbildung beitragen?
2. Wann ist beim Schüler für die einzelnen Sprachen das für einen erziehlichen Unterricht notwendige Interesse vorhanden?

Die Antwort auf die erste der beiden Fragen wird einer besonderen Untersuchung über die Bildung der Begriffe, über die sprachlich-logische Bildung und das Wesen der Sprache vorbehalten bleiben müssen. Hier genüge es, die Aufgaben des Sprachunterrichtes dahin zu bestimmen, daß zunächst die sprachlich-logischen Begriffe zu entwickeln und die sprachlichen Ausdrucksmittel festzustellen, daß Sprachrichtigkeit, also das Gesetzmäßige der Sprache (Grammatik) und auch Sprachschönheit (Stil) zu pflegen ist, und daß schließlich der Sprachunterricht die Aufgabe hat, den Horizont der Schüler zu erweitern, besonders durch Pflege des Kunstschönen; hier werden vornehmlich die Kunstwerke heranzuziehen sein, die den Menschen in seinem Wollen und Handeln, in den mannigfachen Vertretern nach Stand und Charakter schildern. Die Schöpfungen der Dichter sind Wirklichkeiten, die uns vorbildlich werden und uns in ihren Leiden und Freuden, ihren Schicksalen, ihrem Siegen und Unterliegen, ihren Tugenden und Schwächen lebendiger nahetreten und in ihren Seelenregungen klarer sind, als die Mitlebenden. Es fällt dem Sprachunterricht vor allem die Aufgabe mit zu, den Sinn für Schönes und Menschliches zu erschließen, das Gemüt zu bereiten und das sittliche Urteil über Menschentum und Menschenwert zu bilden. Sonach ist die Aufgabe eine doppelte: Erkenntnis der Sprache nach Form und Gesetz zu erzielen und Verständnis der Geistesschätze, die in ihr niedergelegt sind.

Wer wollte leugnen, daß auch hier die Muttersprache mit ihren herrlichen Dichtwerken allen anderen voransteht, eingehender liebevoller Pflege gewürdigt werden muß bis zum Augenblick, wo der Jüngling ins Leben hinaustritt, und daß ihr gegenüber das Fremde vor allem in den zarten Jahren der Kindheit zurücktreten muß.

Was nun die zweite Frage anlangt, wann das nötige Interesse für die Fremdsprachen vorausgesetzt werden kann, so darf man hier das allgemeine Gesetz anwenden, daß das Interesse sich zunächst auf das Naheliegende richtet und sich Fernliegendem zuwendet, je weiter der geistige Horizont sich ausdehnt. Vaterhaus und Vaterland sind der Mittelpunkt, in dem all unser Denken und Fühlen wurzelt, dafür ist das Interesse zuerst rege und darauf muß es gerichtet werden, daß es zu einer festen Liebe zum Vaterlande erstarke. Wenn er über die Grenzen des Vaterlandes hinausschreitet, treten dem Schüler die mitlebenden Nachbarvölker entgegen, denen er, wie für alles Lebendige, warme Teilnahme entgegenbringt, und deren Sprache ihn fesselt, sobald sie ihm als etwas Lebendiges, als gesprochene Sprache entgegenkömmt.

<sup>1)</sup> Nicht selten hört man von solchen, die sich nur oberflächlich mit pädagogischen Fragen beschäftigen, die Meinung aussprechen, die Lehre vom Interesse fordere, daß man den Unterricht interessant gestalten, gewissermaßen recht gut würzen müsse. Es handelt sich aber in erster Linie darum, zu erkennen, auf welcher Stufe im Schüler Interesse (persönliche Teilnahme) vorausgesetzt werden kann; dann erst, wie dies Interesse wachgehalten und gestärkt werden kann. Jedermann weiß, daß es selbst an den Universitäten Lehrer gibt, die es verstehen, das lebendigste Interesse zu ertönen. Es war nicht erst Herbart, der lehrte, „die Hauptsache sei, daß die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Wert, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe.“ Schon Montaigne hat gefordert: *Qu'on luy mette en fantaisie une honneste curiosité de s'enquerir de toutes choses*; an anderer Stelle sagt er: *Il n'y a rien tel que d'alleicher l'appetit et l'affection: autrement on ne faict que des asnes chargez de livres*. Ähnliches drückt Shakespeare mit den Worten aus: „No profit grows where is no pleasure ta'en“ und Schiller, wenn er sagt: „Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land.“

Verhältnismäßig spät aber wird sein Anteil rege für Völker, die in dem Gesichtskreis erst auftauchen, wenn man eine gewisse Höhe erreicht hat. Eine Sprache, die niemand mehr spricht, die vor vielen Jahrhunderten einmal in lebendigem Fluß heiter und bangend, festlich und klagend ans Ohr geklungen, die nun aber längst verrauscht und verschollen ist und die uns nur noch aus schwarzen Buchstaben anstarrt, kann einen neun- oder zehnjährigen Knaben nicht anziehen. Das Interesse dafür kann erst in einem Alter vorausgesetzt werden, wo der Bildling einsieht, warum er die Sprache jener Alten lernt und wenn er darin so rasch gefördert werden kann, daß er diese Sprache nicht als Folterkammer oder geistige Turnanstalt, sondern als Ausdrucksmittel einer großen Kultur- und Gedankenwelt kennen lernt. So ergibt sich auch aus diesem Gesichtspunkte die Anordnung: a) Muttersprache, b) lebende Sprache, c) tote Sprache.

#### IV. Vom Wege zum Bildungsziel.

*Servare modum, finemque tenere,  
Naturamque sequi. Lucan.*

Bis jetzt haben wir nur den erstrebten Bildungszustand ins Auge gefaßt. Wir müssen nun auch einen Blick auf den Werdegang werfen. Auf welchem Wege ist der Zögling zu führen? Hier hat nun die Natur es nicht an Fingerzeigen fehlen lassen. Der Lehrer merkt sehr bald, daß jeder erziehlige Unterricht seine Schranken hat, nicht nur im Erzieher selbst, sondern vor allem im Bildling, der sich zur Persönlichkeit entwickeln soll. Diese Schranken sind doppelter Art. Sie sind gegeben 1. durch die eigenartige Beanlagung des Einzelwesens und 2. durch die jeweilige Entwicklungsstufe des Zöglings. Der Bildner hat also die im Zögling schlummernden Anlagen zu wecken und dem Bildungsideal entsprechend zu entwickeln, und dabei muß er einen der natürlichen Entwicklung des Bildlings gemäßen Gang einschlagen. Die leibliche und geistige Entwicklung des Menschen muß für Anordnung und Darbietung der Bildungsmittel maßgebend sein.

Allgemein wird als richtig anerkannt, was schon Shakespeare in den Worten ausgesprochen hat:

*For nature crescent does not grow alone  
In thews and bulk; but as this temple waxes  
The inward service of the mind and soul  
Grows wide withal.*

Jedermann gibt ohne weiteres zu, was die Erfahrung lehrt: daß der Geist sich mit dem Körper entwickelt, daß körperlichen Entwicklungsstufen stets ganz bestimmte geistige entsprechen. Wie der Körper, so reifen auch die einzelnen Organe, also auch der Sitz des geistigen Lebens, das Gehirn, allmählich heran, und erst mit Eintritt der Geschlechtsreife kann diese Entwicklung als abgeschlossen gelten. Wenn sich nun diese Entwicklung nach gewissen Gesetzen vollzieht, die wir kennen, so wäre es vom Erzieher unverantwortlich, wenn er sie unbeachtet lassen wollte. Diese Gesetze stellt einerseits die Physiologie, andererseits die Psychologie auf. Dabei hat sich ergeben, daß zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung ein Parallelismus besteht, der untrennbar beide Richtungen vereinigt. Es gibt demnach für die geistige Entwicklung keine glücklichere Analogie, als die Entwicklung des Körpers.

Wie es beim Körper schwere Schädigung der Gesundheit herbeiführt, wenn dem Kinde die seinem Alter nicht entsprechende Nahrung oder diese in zu großer Fülle zugeführt wird, wie es ein Zeichen schwerer Störung ist, wenn die Speise unverdaut wieder ausgestoßen wird, ebenso gefährlich ist es für den Geist, ihn mit ungeeigneten Stoffen zu überladen oder zu verlangen, daß er sie, statt sie zu verarbeiten, in unveränderter Form behalten und so wieder von sich geben soll. Und wie der Körper, dem man zumutet, zu schwere Arbeit zu verrichten, dadurch nicht gestärkt wird, sondern entkräftet und gelähmt zusammenbricht, so auch der Geist, bei dem durch Überbürdung in der Jugend der Keim zu geistigen Störungen gelegt wird.<sup>1)</sup> *Paucis opus est litteris ad mentem bonam!* Und wie wahr ist auch das andere Wort Senecas für das Vielerlei in den Unterklassen unserer höheren Schulen: *Ut omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus.*

<sup>1)</sup> Flechsig, Gehirn und Seele S. 32. Störung des Gehirnwachstums erzeugt moralisches Irresein.

Geeignete Kost und sparsamer! Denn der körperliche wie der geistige Verdauungsprozess erfordern Zeit. Das ist die Mahnung, die schon der äußerlichste Vergleich zwischen Geist- und Körperleben an uns richtet. Und welche Kost wäre für den jugendlichen Geist geeigneter als die Muttersprache und Muttersprachliches, soweit es dem Alter der Anfänger angepaßt ist. Man hört oft, das Latein sei eine gute Vorschule für die französische Sprache; wer Latein gelernt habe, lerne rasch Französisch. Man kann mit demselben Recht sagen, ein Kindermagen, der Kieselsteine verdauen gelernt hat, verdaut auch eine Mehlsuppe. Wieviel Kinder bei dem Verfahren zu Grunde gehen, darnach fragt man freilich nicht.

Gerade auf diesem Gebiete hat die wissenschaftliche Forschung Ergebnisse gezeitigt, die diese allgemeinen Erfahrungen durchaus bestätigen. Wer je ein Kind beobachtet hat, weiß, daß alles Lebendige, alles sinnlich Wahrnehmbare für die Jugend eine ganz besondere Anziehungskraft hat, daß dafür das Interesse des Kindes auf das lebhafteste und anhaltendste sich bekundet. Die Sinnenwelt ist für die Kinder die Welt, darin sie leben und weben. Neue Wahrnehmungen, neue Entdeckungen zu machen, die Dinge zu untersuchen und zu sammeln, Lebendiges zu hegen und zu pflegen, zu bauen, zu hämmern, den Ursachen nachzugehen, zu ergründen, wie etwas ist und warum das so ist, das ist die Welt der Kinder. Fern liegt ihnen das Zusammenfassen, das Abstrahieren. Diese allgemein bekannte, aber nicht allgemein beachtete Tatsache wird nun durch die Erforschung der Gehirnentwicklung in ungeahnter Weise bestätigt.

Man hat festgestellt, daß alle seelischen Vorgänge in unauflöslicher Beziehung zu den Rindenfeldern des Großhirns stehen, und man hat zum Teil schon die Stellen genau begrenzt, an die die einzelnen Seelenregungen geknüpft sind. Die Wahrnehmungen unserer Sinneswerkzeuge treten an ganz bestimmten Stellen im Gehirn ins Bewußtsein: die der Augen in den Rindenfeldern des Hinterhauptes, die der Ohren in den vorderen Querwindungen der Schläfenlappen, die Wahrnehmungen des Tastsinnes in den Scheitelwindungen u. s. w. Dagegen haben große Teile des Gehirns, der Stirn- und Hinterhauptfelder die Aufgabe, die einzelnen Wahrnehmungen zu verbinden und zu verknüpfen (Assoziationszentren). Die Entwicklung des Gehirnes, die zugleich als maßgebend für das Ausreifen betrachtet werden darf, vollzieht sich nach Flechsig folgendermaßen:<sup>1)</sup>

„Während die niederen Hirnteile, welche die ersten Angriffspunkte für die Triebe darstellen, schon bei der Geburt ihre Entwicklung abgeschlossen haben, sind im Großhirn auch bei dem völlig reifen Kinde nur einige wenige Nervenleitungen fertiggestellt, und diese Leitungen verknüpfen ausschließlich empfindliche Teile des Körper-Inneren, insbesondere die Muskeln, sowie einige Sinneswerkzeuge mit dem Zentralherd des Bewußtseins, der grauen Rinde des Großhirns. Eine Sinnesleitung nach der anderen, den für die zweckmäßige Auswahl der Nahrung besonders wichtigen Geruchsinn an der Spitze, dringt von der Körperoberfläche her gegen die Rinde vor, und hierbei zeigt sich nun deutlich, daß alle die Regionen der Hirnoberfläche, welche die Pathologie mit den Sinnesempfindungen in Beziehung bringt, nichts anderes sind, als die Endpunkte der Sinnesleitungen in der Großhirnrinde, die inneren Endflächen der Sinnesnerven.

„Nachdem die Sinnesleitungen des Kindes bis zu diesen Rindenorganen fertiggestellt sind, beginnen von da aus neue Bahnen sich in umgekehrter Richtung zu entwickeln. Die einen dringen gegen die niederen Hirnregionen, zum Teil auch direkt gegen das Rückenmark hin vor, gegen die Ursprünge der Bewegungsnerven — und so bewaffnet sich eine innere Sinnesfläche nach der anderen mit Leitungen, welche fein abstufbare Willensimpulse auf die motorischen Apparate übertragen.“ — „Indessen nur etwa ein Drittel der menschlichen Großhirnrinde steht in direkter Verbindung mit den Leitungen, welche Sinnesindrücke zum Bewußtsein bringen und Bewegungsmechanismen, Muskeln, anregen; zwei Drittel haben direkt hiermit nichts zu schaffen; sie haben eine andere, eine höhere Bedeutung . . .

„Dieselben bieten noch weitere Besonderheiten, welche von vornherein auf ihre höhere, auf ihre geistige Bedeutung hinweisen. Noch einen Monat nach der Geburt sind die geistigen Zentren unreif, gänzlich bar des Nervenmarkes, während die Sinneszentren schon vorher — ein jedes für sich, völlig unabhängig von dem anderen — herangereift sind. Erst wenn der innere Ausbau der Sinneszentren zum Abschluß gelangt ist, beginnt es sich allmählich in den geistigen Zentren zu regen, und nun gewahrt man, wie von den Sinneszentren her sich zahllose Markfasern in die geistigen Gebiete vorschieben

<sup>1)</sup> Flechsig, Gehirn und Seele S. 20.

und wie innerhalb eines jeden der letzteren Leitungen, die von verschiedenen Sinneszentren ausgehen, miteinander in Verbindung treten, indem sie dicht nebeneinander in der Hirnrinde enden. Die geistigen Zentren sind also Apparate, welche die Tätigkeit mehrerer innerer (und somit auch äußerer) Sinnesorgane zusammenfassen zu höheren Einheiten.<sup>4</sup>

Die wissenschaftliche Erforschung des Gehirns erbringt zunächst den Beweis für die Richtigkeit des psychologischen Grundgesetzes, daß die sinnlichen Wahrnehmungen die Grundlagen alles geistigen Lebens sind, daß aus dieser Grundlage die Gebilde des inneren Lebens erwachsen, daß ohne sie überhaupt keine höhere geistige Tätigkeit denkbar ist und daß dies geistige Leben um so reicher sich entfaltet, je reicher die Grundlage der sinnlichen Wahrnehmung und der persönlichen Erfahrung ist.

Es ergibt sich ferner, daß die grundlegende Tätigkeit geistigen Lebens, das Denken, darin besteht, die Vorstellungen zueinander in Beziehung zu setzen, daß jede Begriffsbildung im Zerlegen von vielen Vorstellungsinhalten und im Zusammenfassen gleichartiger Vorstellungsteilheiten zu höheren Einheiten besteht, ein Vorgang, der mit Sprache zunächst überhaupt nichts zu tun hat und der sich vorerst völlig unbewußt vollzieht. Dabei bleibt der Begriff jedoch unklar und verschwommen; erst wenn die Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird, tritt er in klarer Auffassung und Bestimmtheit ins Bewußtsein. Jede Begriffsbildung setzt also voraus: 1. eine Zergliederung vorhandener Vorstellungen, 2. das Zusammenfassen des diesen Vorstellungen Gemeinsamen.

Die grundlegende Aufgabe eines erziehlchen Unterrichtes ist es also, dem Bildling sinnliche Wahrnehmungen zuzuführen, solche rege zu machen und ihn anzuleiten, aus diesen Bausteinen allgemeine, höhere Begriffe zu bilden und neue Erfahrung in sie einzuordnen. Hieraus folgt, daß in den ersten Jahren des höheren Unterrichtes die Fächer besonders zu pflegen sind, die auf Zufuhr sinnlicher Wahrnehmungen bedacht sind, die sinnliche Wahrnehmung verarbeiten oder an sie anknüpfen können.<sup>1)</sup> Von Sprachen aber ist — wie wir zeigen werden — für die Verarbeitung von sinnlichen Wahrnehmungen zu Begriffen nur die Muttersprache geeignet. Nur im muttersprachlichen Unterricht kann die Grundlage bewußten Denkens gelegt werden, hier allein können logische Begriffe herausgearbeitet und kann gezeigt werden, wie die Sprache sie darstellt und andeutet. Neben die Muttersprache darf während dieser Zeit nur eine Fremdsprache treten, die wie die Muttersprache im Anschluß an die sinnlichen Wahrnehmungen (Anschauung) gelernt werden kann; es wird sich zeigen, daß dies nur eine lebende Fremdsprache sein kann.

Aber nicht allein die Begriffe sind an die Großhirnrinde gebunden; die Beobachtungen, besonders die am Krankenbett, haben die unzweideutigsten Beweise dafür erbracht, daß auch unsere Gefühle, die für Wollen und Handeln ausschlaggebend sind, in gewissen Rindenfeldern lokalisiert sind. Mit der Erkrankung und Zerstörung dieser Gehirnteile gehen die Gefühle verloren, „die höchsten ästhetischen und ethischen Gefühle meist vor den körperlichen“<sup>2)</sup> und das gleiche Schicksal haben unsere Willenshandlungen.

Der Nachweis dieser Zusammenhänge ist für die Schule ein bemerkenswertes Warnungszeichen. Die Grundlage eines gesunden Geisteslebens ist ein gesunder Körper! Diese Mahnung verdient um so eindringlicher gepredigt zu werden, weil man schon in der Jugend den Keim zu furchtbaren Krankheiten legt, wenn das Wachstum des Gehirns durch Überanstrengung und Übermüdung geschädigt wird. Unsere Schulen seien Gärtnereien, aber keine Treibhäuser! Andererseits aber bieten die Ergebnisse der Wissenschaft die tröstliche Gewißheit, daß wir durch eine naturgemäße Erziehung ein gesundes Gefühls- und Triebleben entwickeln können. Dazu ist in den Jahren der Entwicklung vor allem Bedacht zu nehmen auf körperliche Ausbildung, Pflege der sinnlichen Anschauung und die nötigen Ruhepausen für das unbewußte Wachsen der geistigen Kräfte. Vor allem hüte man sich, Schwierigkeiten und Hindernisse aufzutürmen, die der Schüler nicht bewältigen kann und die schon in den Kinderjahren die krankhafte Reizbarkeit und Nervosität hervorrufen, die in späteren Jahren bei geringen Anstößen in geistige Störungen ausarten: *Et minimae vires frangere quassa valent!* Die Frage der Anordnung des Sprachunterrichtes ist daher durchaus nicht, wie man wohl gemeint hat, eine nebensächliche Frage, die

<sup>1)</sup> Dazu gehört vor allem auch der Zeichenunterricht, allerdings nicht solcher, der auf das Nachzeichnen geometrischer Ornamente ausgeht, sondern der die Darstellung einfacher Gegenstände anstrebt.

<sup>2)</sup> Ziehen, Über die allgemeinen Beziehungen zwischen Gehirn und Seelenleben. Leipzig 1902, S. 24. Flechsig, a. a. O. S. 32 u. 104.

nicht weiter ins Gewicht fällt, es ist eine Frage von höchster erzieherischer und gesundheitlicher Wichtigkeit.

Die naturgemäße Entwicklung der geistigen Kräfte erfordert also fortwährend Zufuhr und Verarbeitung sinnlicher Anschauung, wie es schon Montaigne fordert mit den Worten: *Que nostre disciple soit bien pourveu de choses, les paroles ne suyront que trop.*<sup>1)</sup>

Wenn wir diese Lehre beherzigen, werden wir auch wieder zu der Übung der Alten zurückkehren. Sie waren so scharfe Denker, weil sie mit den Dingen lebten.<sup>2)</sup> Nie ist den Griechen der kuriose Gedanke gekommen, ihren Geist an fremden Sprachen zu schärfen, nie haben die Römer geglaubt, sie könnten ihre Muttersprache durch die griechische Grammatik erlernen. Griechisch war für sie eine lebende Sprache, die ihnen neue Gedankenkreise erschloß. Wir ahmen also nur die geschichtliche Entwicklung des Sprachenlernens nach, wenn wir zunächst, wie die Griechen, die Muttersprache pflegen, daneben, wie die Römer, eine lebende Fremdsprache lernen und erst mit gereifterem Verständnis — wie im späteren Alter des Menschengeschlechtes — die Jugend in die Sprachen des Altertums einführen.

## V. Von den psychophysischen Vorgängen beim Gebrauch der Sprache.<sup>3)</sup>

*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.*  
*Juvenal.*

Ganz überraschende Ergebnisse hat nun die physiologische und psychologische Forschung für die Sprachwissenschaft gezeitigt. Es ist erwiesen, daß die Sprache nicht eine einheitliche Fähigkeit des Menschen oder eine allgemeine Funktion des Gehirns ist, sondern daß sie an einige beschränkte Rindenbezirke gebunden ist. Vor allem fällt die höchst sonderbare Tatsache ins Gewicht, daß, während jedes Sinneszentrum auf beiden Hälften des Gehirns (also doppelteilig) entwickelt ist, diese Sprachzentren im heutigen Menschen nur einseitig vorhanden sind und zwar bei Rechtshändern — die die überwiegende Mehrzahl der Menschen ausmachen (98%) — sind sie in verschiedenen Bezirken der linken Hirnhälfte entwickelt, zum Teil losgelöst von den allgemeinen Sinneszentren.

Zunächst kommt eine Stelle in Betracht, wo die Körperempfindungen der Sprache zum Bewußtsein gelangen: die Bewegungen der Sprachorgane und die Muskelempfindungen beim Sprechen. Sie liegt — etwa 2 cm im Durchmesser — in der dritten Stirnwindung des linken Vorderlappens und ist schon 1861 von Broca nachgewiesen worden, nachdem bereits früher andere französische Ärzte festgestellt hatten, daß bei Verlust der willkürlichen Sprechfähigkeit stets die vorderen Teile des Gehirns erkrankt waren. In einem zweiten Zentrum in der Schläfengegend kommen die durch das Gehör aufgenommenen Klangbilder (akustische Wortbilder) zum Bewußtsein, und in einem dritten Bezirk der Hinterhauptrinde werden die vom Auge gefaßten Buchstabenbilder (optische Wortbilder) lokalisiert; immer ergeben Erkrankungen der verschiedenen Zentren ganz verschiedene Krankheitserscheinungen und Sprachstörungen: erkrankt das Zentrum der Muskelbewegung, so treten die Wörter zwar deutlich ins Bewußtsein, aber die Sprachorgane können nicht zu den nötigen Bewegungen veranlaßt werden, um sie auszusprechen.<sup>4)</sup> Erkrankt der Sehbezirk, so kann der Kranke nach einer Vorlage weder lesen noch schreiben, obwohl er Gesprochenes ver-

<sup>1)</sup> Ebenso sagt schon Horaz: *Verbaque praevisam rem non invita sequentur.* Cicero desgleichen: *ipsae res verba rapiunt* und Seneca: *Cum res animum occupaverit, verba ambiunt.* — Was einst schon Comenius gefordert hat, das können wir durch den Aufschwung der Photographie und der Vervielfältigungsverfahren leisten. Deshalb sollte jede höhere Schule über eine genügende Sammlung von Anschauungsmitteln verfügen; vor allem aber über ein großes Doppelklassenzimmer (Combinationszimmer), das zur Vorführung von Lichtbildern eingerichtet und mit einem Projektionsapparat ausgestattet ist. In dieser Hinsicht sind wir bereits jetzt von den Engländern und Amerikanern weit überflügelt, wenn auch die Universitäten und einzelne Schulen besonders Hamburgs und Frankfurts diese Forderung bereits verwirklicht haben. Diese Einrichtung kommt allen Unterrichtsfächern zu Gute: Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Kunst- und Sprachunterricht (für sachliche Erklärung) kommen dabei auf ihre Rechnung.

<sup>2)</sup> So schon Cicero: *Hanc amplissimam omnium artium bene vivendi disciplinam, vita magis quam litteris persecuti sunt.*

<sup>3)</sup> Flechsig a. a. O., Ziehen a. a. O., Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie<sup>5</sup>. Leipzig 1902.

<sup>4)</sup> Es ist das Krankheitsbild, von dem Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre VII, 6 spricht: Man mußte alles erraten, was er verlangte, denn er brachte nie das Wort hervor, das er im Sinne hatte.

steht und mündlich wie schriftlich wiedergeben kann; wird aber das Hörfeld verletzt, so ist der Kranke nicht imstande, gehörte Wörter zu verstehen (Worttaubheit).

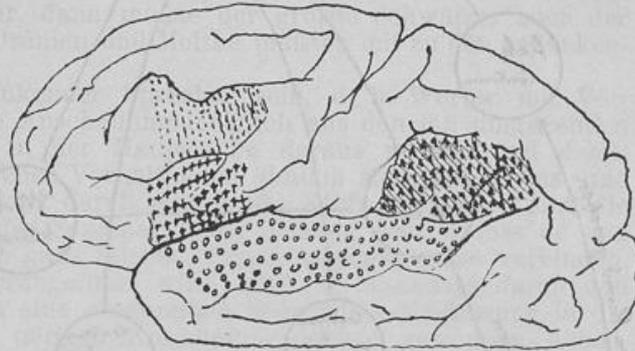
Eng benachbart sind von diesen Bezirken das Hör- und das Bewegungszentrum. Dies erklärt die durch die Erfahrung bereits bekannte Tatsache, daß Hören und Sprechen in inniger Verbindung stehen, während Sehen und Sprechen (Lesen), Sehen und Schreiben (Abschreiben), Hören und Schreiben (Diktatschreiben) schon schwierigere Verbindungen darstellen, weil hierfür schon räumlich getrennte Bezirke durch besondere Bahnen in Verbindung gesetzt werden müssen.

So weist uns auch der physische Sprachmechanismus auf die natürliche Entwicklung der Muttersprache in der Reihenfolge: 1. Hören — Sprechen; 2. Sehen — laut Lesen und Schreiben. Neben der Muttersprache können nur noch die lebenden Fremdsprachen auf diesem naturgemäßen Wege erlernt werden, ja für sie ist es notwendig, daß alle Sprachzentren des Gesamtorganismus in Bewegung gesetzt werden. Wir müssen die Vertreter lebender Völker verstehen können durch Ohr und Auge, und wir müssen uns ihnen verständlich machen können durch Mund und Hand. Dagegen sind die alten Sprachen lediglich auf das lesende Verständnis beschränkt. Auch aus diesem Grunde ergibt sich die Reihe: Muttersprache, lebende Fremdsprache, tote Fremdsprache.

Warnend rufen uns die Ergebnisse der psychophysischen Forschung zu: die bloße Beschäftigung mit Wörtern und Wortformen ist eine ganz einseitige Tätigkeit.<sup>1)</sup> Sie setzt nur beschränkte Bezirke des menschlichen Gehirns in Bewegung. Wörter gewinnen erst Bedeutung, wenn sie mit den entsprechenden Vorstellungsinhalten verbunden werden.

Diese Verknüpfung von Wort und Begriff, die durch Leitungen zwischen den einzelnen Zentren erfolgt, ist hier noch im allgemeinen zu erörtern. Verfolgen wir zu diesem Zwecke diese wichtigen Vorgänge nochmals an einem gegenständlichen Beispiel. Auf der Strafe läuft ein Hund. Wir sehen den Hund. Dies Bild tritt in Hinterhauptsteilen der Gehirnrinde ins Bewußtsein. Wir hören ihn bellen. Dieser Wahrnehmung werden wir uns an gewissen Stellen der Rindfelder der Schläfengegend bewußt. Wir locken den Hund an uns, streichen über sein weiches Fell, betasten seine Formen, fühlen seine kalte Nase u. s. w. Das alles wird in einem dritten Bezirke lebendige Wahrnehmung. Alle diese Einzelpfindungen werden in den Assoziationszentren zur Gesamtvorstellung des Hundes zusammengefaßt. Wir sehen nun häufig allerlei Hunde, große und kleine, verschiedenfarbige, schöne und häßliche, bissige, gutmütige, nützliche und unnütze u. s. w. Aus allen diesen Vorstellungen entwickelt sich der Begriff „Hund“, also auf Grundlage vieler sinnlicher Wahrnehmungen.

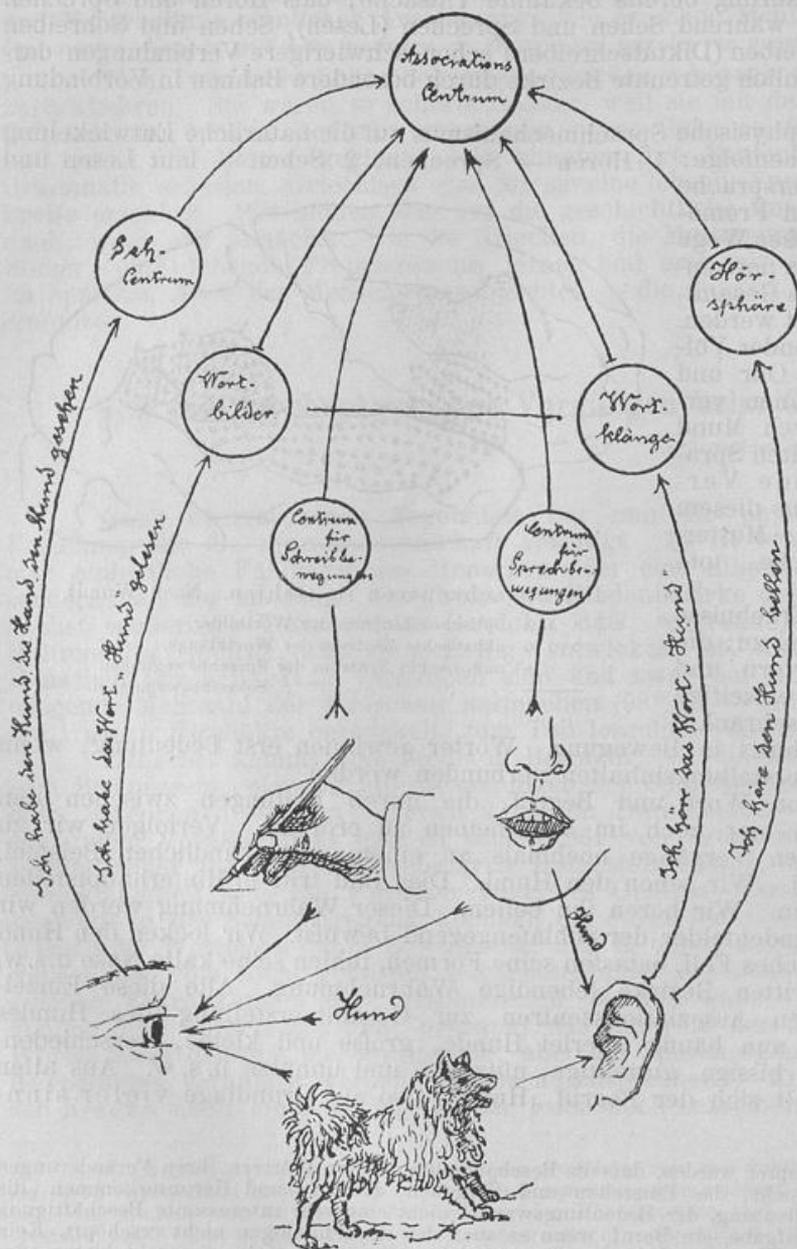
<sup>1)</sup> Es soll damit nicht behauptet werden, daß die Beschäftigung mit den Wörtern, ihren Veränderungen in lautlicher und schriftlicher Hinsicht, das Entstehen und Vergehen, Herauf- und Herunterkommen, die Erweiterung und Verengung der Bedeutung, der Bedeutungswandel nicht eine sehr interessante Beschäftigung wäre. Es ist das aber eine Lebensaufgabe, ein Beruf, wenn es auch den des Philologen nicht erschöpft. Kein Lehrer wird auf solch interessante Hinweise und Anregungen verzichten, wenn sie sich ungesucht bieten oder wenn er ihnen selbst besonderes Interesse entgegenbringt (vergl. Rau, Etymologische und wortvergleichende Betrachtungen im englischen Unterrichte 1902 Progr. Nr. 619). Aber nicht alle Lehrerindividualitäten haben gleiche Interessen. Der eine neigt mehr zu philosophischen Betrachtungen, der andere zu grammatischen, dieser treibt mit Vorliebe Etymologie, jener geht gern geschichtlichen Zusammenhängen nach u. s. w. Unbeschadet dieser persönlichen Anregungen stellen die Lehrpläne die notwendigen Ziele fest, und diese können nur sein: möglichst großes Verständnis der fremden Sprache und Kultur, und einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache. Denn die höheren Schulen verfolgen allgemeine Ziele, die daher für alle der Anstalt angehörenden Zöglinge angemessen sein müssen und nicht solche, durch die die Mehrheit auf Kosten einer Minderheit benachteiligt wird. Auch hier steht die Entwicklung geistiger Kräfte und sittlicher Eigenschaften weit über materiellem Wissen und aufgespeicherter Gelehrsamkeit.



Die Sprachzentren im Gehirn. Nach Wundt.

- △ △ △ optisches Zentrum der Wortbilder.
- ○ ○ akustisches Zentrum der Wortklänge.
- + + + motorisches Zentrum der Sprechbewegungen.
- " " " Schreibbewegungen.

Der Name für das Tier aber, das Wort Hund, wird wahrgenommen als Lautmasse in einem besonderen Teil der linken Schläfengegend, die Sprech- oder Schreibbewegungen treten in Bezirken der Stirnwindungen ins Bewußtsein und das Schriftbild in der dritten



Scheitelwindung. Die Begriffe einerseits und die Wörter andererseits sind also an ganz verschiedene Orte im Gehirn gebunden. Daraus ergibt sich schon, daß der Mensch Begriffe gebildet haben kann, ohne dafür einen Namen zu kennen, und daß er Wörter, die er gehört oder gelesen hat, im Gedächtnis behalten kann, ohne eine Ahnung von ihrer Bedeutung zu haben, d. h. ohne über die entsprechenden Vorstellungsinhalte zu verfügen; „denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“

Nebenstehende Zeichnung, für deren Ausführung ich meinem Kollegen, Herrn Zeichenlehrer Schmidt, zu Dank verpflichtet bin, stellt diese Vorgänge möglichst einfach schematisch dar. Es ist dabei nur ein Teil der Gehirntätigkeit, die aufnehmende (sensorische), durch Pfeile angedeutet, die zweite in der Gegenrichtung erfolgende, Handlungen hervorrufende (motorische) Tätigkeit ist nicht mit eingezeichnet, ebensowenig die verwickelten Verbindungsbahnen.<sup>1)</sup>

Nach dem beim Sprechen vorwiegenden Sprachzentrum könnte man so nach die Sprecher<sup>2)</sup> in vier Gruppen einteilen, die als Reinkulturen natürlich nicht vorkommen, sondern die ineinander übergehend in millionenfachen Schattierungen vorhanden sind:

1. automatische Sprecher, solche, bei denen die Tätigkeit der Sprechwerkzeuge mechanisch durch das motorische Zentrum ausgelöst wird, wie die Tätigkeit der Finger bei Spielern, die ein Stück lediglich „in den Fingern haben“.

<sup>1)</sup> Eine genaue Zergliederung der Vorgänge gibt Preyer, Die Seele des Kindes. Ein anderes Schema als das hier nach Charcot entworfene s. Wundt, a. a. O. I., 311.

<sup>2)</sup> Ich bezeichne hiermit alle, die Sprache erzeugen, gleichviel, ob dies mündlich oder schriftlich geschieht. Die Einteilung lehnt sich an die Charcots an.

2. akustische Sprecher, d. h. solche, die vornehmlich das wiedererzeugen, was sie gehört haben, wie Klavierspieler, die nur „nach dem Gehör“ spielen können.

3. visuelle Sprecher, die das wiederbringen, was sie gelesen haben, wie Spieler, die nur „von Noten abspielen“ können.

4. die denkenden Sprecher, bei denen Vorstellungsmassen in Fluß sind, mit denen sie die Worte verbinden, wie Spieler, die ihre Gedanken und Gefühle musikalisch darstellen können, sei es nachschaffend oder selbstschaffend.

Nur von der letzten Gruppe kann man mit Recht behaupten, daß „Sprechen und Denken zusammenfallen“. Aber in der allgemeinen Form, wie sich z. B. Waldeyer auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte ausgesprochen hat,<sup>1)</sup> kann man es nicht gelten lassen. Wäre es so gemeinhin wahr, dann müßte der größte Schwätzer auch der größte Denker sein, und der schweigsame Oranien und Moltke müßten mit zu den gedankenlosesten Menschen gehört haben.

Inwieweit kann ein Knabe ein denkender Sprecher sein, d. h. Wörter mit Vorstellungsinhalten verknüpfen? Er hat seine Anschauung lediglich aus den ihn umgebenden Verhältnissen gewonnen und gewinnt sie in der Hauptsache daraus weiter, und damit verknüpft er die Muttersprache; den heimischen Verhältnissen ähnlich sind die Lebens- und Kulturverhältnisse der zeitgenössischen Völker, durch eine große Kluft geschieden sind die Anschauungskreise der Alten, von denen der Sextaner keine Ahnung hat, sodass er von Anfang an verleitet wird, mit den Wörtern ganz falsche Vorstellungsinhalte zu verbinden. Ehe der Bildling an die alten Sprachen herangeführt wird, muß er besonders durch den Unterricht in der Geschichte und im Lesen eine anschaulich begründete Einführung in die Kultur des Altertums erlangt und so die nötigen Anknüpfungspunkte gewonnen haben.

Zum zweiten Male ergibt sich also in diesem Kapitel, daß der wichtigste Sprachunterricht der muttersprachliche ist, daß neben die Muttersprache anfangs nur eine lebende Fremdsprache treten darf, daß die toten Sprachen erst später bei gereifterem Verständnis einsetzen dürfen.

## VI. Vom Verhältnis zwischen Begriff und Wort.

*Verba notionum tesseræ sunt.*

*Baco.*

Wir haben gesehen, daß Begriffe und Wörter im Gehirn in ganz getrennten Bezirken der Großhirnrinde zum Bewußtsein kommen. In welchen Beziehungen steht nun Wort und Begriff? Das Wort als Klang- und als Schriftbild ist nur das Zeichen für den Begriff, es ist ein Symbol, das erst dann Bedeutung gewinnt, wenn es mit einem Begriff, also Vorstellungsinhalten, verknüpft wird. Dieser Name aber wird nur dann mit dem Begriff verwachsen, wenn er gleichzeitig mit der Sache wahrgenommen wird. Das läßt sich deutlich an Kindern verfolgen: das Kind verknüpft nur dann Namen und Sache, wenn es — und zwar wiederholt — beide zusammen wahrnimmt, und man könnte es leicht dahin bringen, daß es den Hund Katze und die Katze Pferd nennt. Andererseits kennt das Kind schon viele Dinge, ohne die Namen zu wissen, und es sagt viele Wörter nach, ohne deren Bedeutung zu kennen.

Die Wörter sind Zeichen für die Begriffe, und ehe sie gebildet werden konnten — damals als Sprache entstand — mußten erst die Begriffe als die Ursache da sein, eher war nicht daran zu denken, dafür Namen zu finden, ebenso wie der Gegenstand da sein mußte, ehe er benannt werden konnte.

Die Sprache ist in der Tat, wie schon Krause bemerkt,<sup>2)</sup> „nicht an sich selbst etwas, sondern nur das, was sie bezeichnet, ist an sich etwas. Ehe Sprache gebildet und . . . weiter gebildet werden kann, muß jene Inreihe erst ohne Sprache gebildet worden sein. Erst ist alles, was die Sprache eines einzelnen oder eines Volkes befaßt, in der Anschauung, dem Empfinden und Wollen der einzelnen unmittelbar, ohne die Sprache, dagewesen . . . Auch kann jeder in sich finden, daß er meist ohne Sprache denkt, empfindet und will, und

<sup>1)</sup> Über die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts an höheren Schulen. Jena 1901, S. 22: Sprechen und Denken fallen ja zusammen!

<sup>2)</sup> Krause, Zur Sprachphilosophie, herausg. von Hohlfeld und Wünsche. Leipzig 1891, S. 33.

zwar weit schneller, inniger, vielseitiger, als daß es in Worte gefaßt oder je durch Worte bezeichnet werden könnte<sup>1)</sup>

Die Sprache ist also eine Zeichenwelt, die Wörter sind Symbole für den Begriff, aber nicht die Begriffe selbst. Mag dieser Name für den Begriff — ich greife zum alten Beispiel zurück — nun Hund, *звон*, *canis*, *chien* oder *dog* heißen, es wird das an der Summe der Vorstellungsinhalte, die der Schüler aufgenommen hat, nicht das geringste ändern; es hat keinerlei sachliche Bedeutung, ob er eine oder zwei, drei oder vier Etiketten für den Begriff hat. Der Name kann den Begriff weder klären noch erweitern.

Wort und Begriff sind also nicht identisch. Wörter sind nur Symbole, und diesen Zeichen haben wir leider größere Bedeutung beigelegt, als ihnen von Rechts wegen zukommt. Schon Rousseau ruft klagend: *Des mots! encore des mots! et toujours des mots!* und in bewegten Worten ruft Hildebrand: „Das ist das Leiden, an dem unsere Sprache krankt, auch in der Schule: die schwarzen Striche auf dem Papiere sind unsrer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern.“<sup>2)</sup> In treffenden Worten weist Taine an einer Stelle, wo man es am wenigsten erwarten sollte, auf diesen Schaden hin. In seinen Ausführungen über Napoleon I. bringt er ihn auf die Formel: „*Il pense les choses, non les mots*“ und fügt hinzu:<sup>3)</sup> *Jamais il ne fonctionne à vide; c'est là aujourd'hui notre grand danger. Depuis trois siècles, nous perdons de plus en plus la vue pleine et directe des choses; sous la contrainte de l'éducation casanière multiple et prolongée, nous étudions, au lieu des objets, leurs signes . . . des mots imprimés, et, chose pire, des mots abstraits, lesquels de siècle en siècle deviennent plus abstraits, partant plus éloigné de l'expérience, plus difficiles à bien comprendre, moins maniables et plus décevants, surtout en matière humaine et sociale . . . Il faut, par delà l'enseignement des livres, dix ans, quinze ans d'observation et de réflexion pour repenser les phrases dont ils ont peuplé leur mémoire, pour se les traduire . . . pour mettre dans le mot plus ou moins indéterminé et creux la plénitude et la netteté d'une expérience personnelle.“*

In der Tat lernt jetzt der zehnjährige Sextaner im Lateinischen Vokabeln für die schwierigsten Begriffe gedächtnismäßig, ohne eine Ahnung von ihrer Bedeutung oder dem deutschen Äquivalent zu haben, er lernt oft nicht nur ein, sondern zwei ihm fremde Wörter und lernt eins für das andere zu setzen, er lernt mit Symbolen hantieren, und die Begriffe gehen darüber verloren.

Die Wörter haben begonnen ein Sonderdasein zu führen, dieser Wortkultus ist aber ein Scheinkultus, und die Schule muß im Interesse der Bildung, die darauf ausgeht, klare volle Begriffe zu schaffen, sittliche Gefühle zu erregen und ein gesundes kräftiges Handeln und Begehren zu entwickeln — mit allen Mitteln darnach streben, daß mit den Wörtern die richtigen Begriffe verbunden und für die Begriffe die richtigen Wörter gebraucht werden, und daß dabei die sachliche Grundlage für den Begriff geschaffen wird. „*Principio duplex omnino videtur cognitio, rerum ac verborum*, sagt Erasmus in seiner Schrift *de ratione studiorum, verborum prior, rerum potior.*“

An den Anfang des Sprachunterrichtes gehört also vor allem die Sprache, die an die Sache, an die Anschauung knüpfen, die daraus Begriffe entwickeln kann, das ist einzig und allein die Muttersprache. An zweite Stelle gehört eine Sprache, die wie die Muttersprache alle Sprachzentren in Bewegung setzt, vor allem das Hören und Sprechen, und die an die gewonnenen Anschauungsmassen und die daraus gewonnenen Begriffe anknüpfen kann, das kann nur eine lebende Fremdsprache sein. Und erst wenn der Schüler auf einer reiferen Stufe steht, können die toten Sprachen einsetzen, die lediglich auf das lesende Verständnis beschränkt sind (keine gesprochenen Sprachen mehr sind, auch nicht mehr geschrieben werden) und die wegen ihrer verwickelten Formen nicht an die Anschauungen anknüpfen können, sondern die an die Wörter anknüpfen müssen, weil für sie Wortformen der maßgebende Einteilungsgrund sind.

<sup>1)</sup> Ebenso eindringlich Preyer, Die Seele des Kindes<sup>5</sup> S. 284: „Es ist von großer Wichtigkeit, diese Tatsache der Entstehung nicht nur von Vorstellungen sondern auch von Begriffen ohne Sprache festzuhalten, weil sie allein das Sprechlernen ermöglicht. Wer die geistige Entwicklung der Säuglinge gewissenhaft beobachtet, muß zu der Überzeugung kommen, daß die Bildung von Vorstellungen nicht an die Erlernung von Wörtern gebunden, sondern notwendige Vorbedingung für das Verstehen der Wörter ist.“

<sup>2)</sup> Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht S. 44.

<sup>3)</sup> Taine, *Les Origines de la France contemporaine* IX, 33 ff.

Die neueren Sprachen sind gesprochene Sprachen. Für sie ist die Eintübung der Aussprache eine unerlässliche Aufgabe, ja das nicht allein, der Schüler muß zum Sprechen dieser Sprache gebracht werden. Dazu gehören aber ganz besondere Einstellungen der Sprechwerkzeuge, ganz eigenartige Muskelbewegungen, die, wie bei der Muttersprache, durch andauernde Übung zu automatischen Bewegungen entwickelt werden müssen. Dazu gehört Nachahmung der gezeigten oder angezeichneten Stellung der Sprechorgane und vor allem Aufnahme der Sprachlaute durch das Ohr. Jedermann weiß, daß man in der Jugend beginnen muß Klavier zu spielen, weil mit dem zunehmenden Wachstum es immer schwieriger wird, die nötige Gelenkigkeit der Finger zu erzielen. Ebenso ist es mit den Muskelbewegungen für die Aussprache einer fremden Sprache.<sup>1)</sup> Dies nun ist ein Grund, der dafür spricht, als erste Fremdsprache Französisch zu wählen, weil diese Sprache eine lebhaft bewegte Sprechwerkzeuge und gleichmäßige, scharfe Darstellung der einzelnen Laute erfordert, die günstig auf den Gebrauch der Muttersprache rückwirkt, während das fast bewegungslose Sprechen der Engländer mit den vielen nur gelispelten unbetonten Silben gegen die Wahl dieser Sprache als erste Fremdsprache ins Feld zu führen ist.

## VII. Von der sprachlich-logischen Bildung.

*True education is practicable only by a true philosopher.*  
Spencer.

Wir haben gesehen, daß erst der Begriff da war, dann das Symbol dafür, und jeder-mann gibt sofort zu, daß auch der Gedanke da sein muß, ehe er in Worte gekleidet werden kann. Die logische Bildung des Urteils geht also dem sprachlichen Ausdruck, den das Urteil findet, voraus, und Begriff und Wort, Gedanke und Satz stehen im Verhältnis von Ursache und Wirkung. Der beste Sprachunterricht wird nun der sein, welcher das Denken am besten pflegt. Das Denken besteht aber nicht im Bilden von Wortformen, sondern im Bilden von Begriffen, nicht in Beziehen von Wörtern aufeinander, sondern darin, Begriffe zueinander in Beziehungen zu setzen. Der beste Sprachunterricht ist also der, der Begriffe bildet und die Bildung von Urteilen fördert oder herausfordert. Die Richtigkeit des Urteils hängt aber ab von der Klarheit und der Tiefe der Begriffe und diese wieder von der Menge sinnlicher Wahrnehmungen, so daß in letzter Linie auch das Urteil auf der Anschauung beruht.

*Syllogismus, sagt Baco, ex propositionibus constat, propositiones ex verbis, verba notionum tesserae sunt. Itaque si notiones ipsae (id quod basis rei est) confusae sint et temere a rebus abstractae, nihil in iis quae superstruuntur est firmitudinis.*

Ist nun auch der Gedanke das Ursprüngliche und der sprachliche Ausdruck die entsprechende Folge, so stehen die beiden doch nicht in einem notwendigen (gesetzmäßigen) ursächlichen Zusammenhange. Das eine kann sein ohne das andere: man kann denken, ohne den Gedanken in Worte zu kleiden (s. o.), und man kann Worte und Urteile nachsprechen, ohne imstande zu sein, den Gedanken nachzudenken. Aber auch wenn man seine Gedanken mit bewußter Absicht in Worte einkleidet, so folgt daraus nicht, daß man dafür stets den entsprechenden sprachlichen Ausdruck findet. Ein jeder weiß im Gegenteil, daß man damit zu ringen hat, dem Gedanken die richtige sprachliche Form zu geben und daß man oft etwas ganz anderes meint, als man gesagt hat. „So war das nicht gemeint,“ „das habe ich damit nicht sagen wollen,“ „meint er wirklich, was er da sagt“ und ähnliche Redensarten weisen darauf hin, daß man die Kluft zwischen Gedanken und sprachlichem

<sup>1)</sup> Klügere Leute, deren Urteil durch Sachkenntnis nicht getrübt, aber deshalb um so zuversichtlicher ist, wissen das freilich besser; so z. B. Jäger, der Lehrkunst und Lehrhandwerk, S. 97 schreibt: „Eine größere Torheit ist nie ausgesprochen worden, als die, daß das „noch biegsamere Organ des Sextaners, Quintaners oder Quartaners“ die Laute richtiger oder leichter bilde, als das härtere oder sprödere der späteren Stufen.“ Unter diesen großen Toren befindet sich neben vielen erfahrenen Pädagogen und Phonetikern auch der alte törichte Montaigne; er verlangt, man solle als erste Fremdsprache neuere Sprachen treiben, „le langage des nations voisines auquel, si vous ne la formez de bonne heure, la langue ne se peut plier“; auch der törichte Unterrichtsminister und Historiker Duruy, der in seiner Verordnung über den neu-sprachlichen Unterricht (29. Sept. 1863) schreibt: „Commençons de bonne heure et quand les organes encore flexibles se prêtent aisément à prendre toutes les habitudes.“ Für Herrn Jäger u. a. merke ich aus Quintilian an: *Modeste tamen et circum-specto iudicio de tantis viris pronuntiandum est, ne, quod plerisque accidit, damnent quae non intelligunt.*

Ausdruck recht wohl fühlt.<sup>1)</sup> So sagt auch Wolf: *Absit ut negemus accurate cogitasse, qui non satis accurate loquuntur. Puerile est erroris redarguere eum, qui ab errore immunem possedit animum, propterea quod parum apta succurrerint verba quibus mentem suam exprimere poterat.*<sup>2)</sup>

Was ist also das erste, worauf Bedacht zu nehmen ist? Daß man den Bildling denken lehrt, d. h. daß man ihn lehrt, welche Beziehungen zwischen den Dingen und Begriffen bestehen. Und das zweite? Daß man ihn lehrt, diese Beziehungen sprachlich so auszudrücken, daß der andere diesen Gedanken erkennt.

Inwiefern kann aber ein zehnjähriger Knabe Dinge und Begriffe in Beziehung setzen? Nur auf Grundlage seines Anschauungskreises. Und in welcher Sprache kann er diesen Gedanken Ausdruck verleihen? Nur in der Muttersprache.

Welches ist also die Aufgabe des ersten Sprachunterrichtes? Eine philosophische, nämlich die Begriffe für die logischen Beziehungen zu entwickeln, und diese Aufgabe ist eine der schönsten und dankbarsten, eine für die Kinder sehr anziehende Tätigkeit, an der sie mit lebhafter Freude teilnehmen; nur muß freilich der Begriff „entwickelt“ werden, er muß herauswachsen aus dem Boden ihrer persönlichen Erfahrung, es darf sich dabei nicht um das Auswendiglernen einer gedruckten Grammatik handeln, sondern um Unterricht, d. h. Unterredung, Unterhaltung mit den Kindern. Die zweite Aufgabe ist, zu zeigen, daß und wie die Sprache diese logischen Beziehungen anzeigt. Der Schüler muß Zweck und Notwendigkeit der sprachlichen Formen erkennen. Das kann in befriedigender Weise nur im muttersprachlichen Unterricht geschehen. Die Muttersprache ist das erste, worauf das Denken des Schülers gerichtet werden muß und zwar einzig und allein; die Muttersprache muß in den ersten Jahren das Interessenzentrum für alle sprachlichen Vorgänge sein, denn der Knabe hat noch keine Ahnung, was Sprache ist und zu bedeuten hat, wenn er in das Gymnasium eintritt. Ein Knabe, der von sprachlichen Vorgängen keinen Schimmer hat, soll eine tote Fremdsprache lernen und daran seine Muttersprache! Ja, man ist noch weitergegangen und hat behauptet, durch eingehende, liebevolle Beschäftigung mit der Muttersprache werde diese zum *corpus vile* herabgewürdigt! Das sollten wenigstens die nicht behaupten, die doch ganz genau wissen müssen, daß die vielgerühmten Völker des Altertums ihre Muttersprache während ihres ganzen Bestehens zum *corpus vile* ihres Unterrichts herabgewürdigt haben.

Wollen wir wirklich denkende Menschen erziehen, so tritt an uns zuerst die Aufgabe heran, aus vorhandenen Anschauungsmassen Begriffe herauszuarbeiten. Wie wird diese Aufgabe erledigt? Man läßt z. B. zunächst dogmatisch lernen: das Lateinische hat sechs Casus oder Fälle: *Nom., Gen. u. s. w.* Hinter diese Wörter, mit denen der Sextaner keine Begriffe verbindet, setzt man eine lateinische und eine deutsche Form, und das läßt man auswendig lernen und fordert, daß der Schüler beim Übersetzen eine Form für die andere einsetzt. Es ist aber ein gewaltiger Irrtum zu glauben, daß man dadurch nur ein Jota zum Verständnis oder zur Klärung und Entwicklung eines logischen Begriffs beiträgt. Diese Aufgabe kann man nicht lösen, indem man die Schüler lehrt, nach gewissen gedächtnismäßig festgehaltenen Regeln ein Symbol für das andere zu setzen. Das Übersetzen ist deshalb die gedankenloseste Arbeit, weil dabei dem Schüler der Gedanke gegeben wird. Er hat ihm ein anderes Kleid anzuziehen, ohne prüfen zu müssen, ob in dem alten Kleide eine Gliederpuppe steckt oder ein gesundes, lebendiges Wesen. Die Schüler übersetzen, wenn es gewünscht wird, prompt den größten Unsinn, gleichviel, ob sie hinüber- oder herübersetzen<sup>3)</sup>. Die Übersetzungsmethode ist also ein fortgesetztes Wiederkauen, nichts Eigenes dabei. Der Sprachformendrilla nach altem Muster ist ein Scheindenken, weil die Formen nur gedächtnismäßig eingepaukt sind.

Begriffe aber, die Beziehungen darstellen, können überhaupt nicht aus einzelnen Formen erkannt werden. Die Einheiten, aus denen sie sich ergeben, sind sachlich einheitliche Vorgänge; logisch Urteile, sprachlich Sätze. Der einfache Satz ist also —

<sup>1)</sup> Wie oft muß der Lehrer, der eine falsche Antwort berichtet hat, vom Schüler hören: Das wollte ich sagen, das habe ich damit gemeint u. s. w.

<sup>2)</sup> *Philosophiae practicae universalis Pars post.* § 303 citiert von Lessing.

<sup>3)</sup> So läßt z. B. Hauff, Lichtenstein II, 1 „die Lerchen in den Bäumen vor den Fenstern in einem vierstimmigen Chorus singen.“ Die Schüler übersetzen brav, und keiner merkt den lapsus. — In einer Stelle über Shakespeares Hamlet heißt es: *The sudden execution of vengeance the moment the king's guilt was proved would have seemed natural and even praiseworthy in . . . Hamlet. The honour of the queen would have been untainted by living together with a man whom she knew to be the murderer of her former husband.* Die Schüler übersetzen tadellos den Fehler des Verfassers.

abgesehen von den Interjektionen — die gegebene Spracheinheit, nicht die aus dem Zusammenhang herausgerissene Einzelform. Bei wissenschaftlichem Verfahren kommt es aber auf die Erkenntnis der Zusammenhänge an, nicht auf das Nachplappern von auswendig gelernten Regeln.

Das Kind, wird man einwenden, spricht doch aber mit zehn Jahren seine Muttersprache, es ist also im Besitz der logischen Zusammenhänge! Gewiß! Nur ist dieser Besitz ein ganz unbewußter, der erst zur klaren Auffassung gebracht werden muß. Das Kind bringt einige Erfahrung und auch die Fähigkeit mit, sich — so weit sein Anschauungskreis reicht — sprachlich auszudrücken, wenn auch nicht immer sprachrichtig. Aber es hat diese Fähigkeit nur durch Nachahmung erlangt. Der Sprachstoff ist aufgenommen, aber er ist noch nicht wahrgenommen, er ist ererbt, aber noch nicht erworben, er ist perzipiert, aber noch nicht apperzipiert.<sup>1)</sup> Dieser mitgebrachte Sprachschatz ist noch ein wirres Durcheinander, das einer Masse aufgehäuften Gesteines gleicht, die nach Art, Wert und Brauchbarkeit der einzelnen Arten geordnet werden muß. Auch dieser Sprachstoff muß gesichtet werden, das unbewußte muß zum bewußten Können erstarken. Dazu sind zunächst die logischen Begriffe zu entwickeln, die sprachlich dargestellt werden.

Es erhebt sich nun natürlich sofort die Frage, welches denn diese logischen Begriffe sind. Eine eingehende Antwort würde eine besondere Abhandlung erfordern;<sup>2)</sup> wir können im Rahmen der vorliegenden nur an einigen Beispielen zeigen, welche Beziehungen und Unterschiede zwischen logischen Begriffen und ihren Beziehungen einerseits und dem sprachlichen Ausdruck andererseits bestehen, um nachzuweisen, daß das logische Verständnis nur im muttersprachlichen Unterricht erzielt werden kann, daß im fremdsprachlichen allerhöchstens in gewissen Fällen eine Kontrolle für die sprachformalen Kategorien zu erreichen ist.

Das Sprechen setzt immer zwei Personen voraus, die eine die sich mitteilen will, und die andere, der man seine Gedanken mitteilen will; denn das ist der Zweck der Sprache. — Was muß man dem anderen vor allen Dingen sagen? Wovon man reden will. — Natürlich kann man von allen Dingen und auch von allen Wörtern und Buchstaben reden. Denn das sind schliesslich auch Dinge, über die man denken und reden kann. Diesen Gegenstand, von dem man sprechen will, nennt man den Satzgegenstand oder das Subjekt. Will der Betreffende von sich selbst sprechen, so macht er den anderen (*son interlocuteur*) durch das Wörtchen „ich“ darauf aufmerksam; will er vom anderen reden, so deutet er das durch „Du oder Sie“ an; will er aber von etwas reden, was weder der eine noch der andere ist, so muß er dies etwas nennen. Das Subjekt muß also genannt werden, und deshalb steht es im Nennfall (Nominativ).

Es genügt jedoch nicht, daß ich dem anderen sage, wovon ich reden will; er würde sofort wissen wollen, was ich von dem genannten Gegenstände zu sagen habe. Das ist die Satzaussage oder das Prädikat. Jeder Satz muß also aus zwei Teilen bestehen: aus Subjekt und Prädikat, von denen das Subjekt den besprochenen (beurteilten) Gegenstand nennt, das Prädikat das darüber gefällte Urteil.<sup>3)</sup>

Das wird mit den Schülern als aller Sprachweisheit Anfang durch Frage und Antwort zu entwickeln sein; dann dürfen sie jeder einen Gegenstand nennen und davon etwas erzählen. Die Beispiele, die die Kinder beibringen, sind keine weltbewegenden Gedanken, es sind bescheidene, aber verständige Urteile, oft viel verständiger, als in den Übungsbüchern den Schülern bisweilen aufgetischt werden. Vor allem sind es ihre eigenen Urteile, das ist die Hauptsache. Es wird jetzt soviel von aussen in die Kinder hineingetrichtert,

<sup>1)</sup> Hier wird allerdings der Begriff Apperzeption nicht in dem Sinne gebraucht, in dem er in der Pädagogik gewöhnlich angewendet wird: der Tätigkeit Neues, Unbekanntes zu erwerben. Vielmehr handelt es sich hier darum, bereits Erworbenes zu klarem Verständnis aus unbewußtem Dasein zu bewußter Auffassung zu bringen, also die apperzipierenden Vorstellungen und Begriffe, die im Schüler schon unbewußt vorhanden sind, zu deutlichen, scharfen Vorstellungen und Begriffen herauszuarbeiten.

<sup>2)</sup> Beachtenswerte Ausführungen hat hierüber schon Prof. Dr. P. Schumann in seiner Schrift *Sprachliche Bemerkungen*, Dresden 1893, geboten; im übrigen ist zu verweisen auf Vogel, *Lehrplan für den deutschen Unterricht*, Leipzig 1899.

<sup>3)</sup> Es ist ein ganz müßiger Streit, welcher von beiden Satzteilen wichtiger sei; es ist keiner von beiden entbehrlich. Ganz gleichgültig ist auch, ob sprachlich das Subjekt (wie in den lebenden Sprachen durch Pronomina) besonders genannt wird, wenn der Sprechende oder der Angesprochene Subjekt ist, oder ob es durch die Flexionsendung angedeutet wird; *dixi* bringt zum Ausdruck, daß der Sprecher, den man leibhaftig oder im Geiste vor Augen hat, von sich aussagt, daß er mit Reden fertig ist — *dixit* ist für sich allein schon Unsinn, wenn der Sprecher nicht genannt ist. Angenommen es sei Cicero der Sprecher, so ist in *dixi, dixisti, Cicero dixit* eben Cicero Subjekt. Wir sind so im Sprachformalismus untergegangen, daß wir nicht sagen: das Subjekt wird in den beiden ersten Fällen nicht genannt, weil ja der Sprechende oder der Angesprochene immer uns vor Augen steht, sondern daß wir den Kindern weismachen, es „stecke in *dixi*“. So begegnen wir schon hier dem bedenklichen Fehler, die beiden Kategorien — die logisch-sachliche — und die grammatischsprachformale — unterschiedslos miteinander zu verwechseln, ja eine sprachliche Andeutung für die Sache selbst zu nehmen. Leider ist es in der Tat, wie Cowper schon 1784 sagt:

*We are well content our sons should find  
No nourishment to feed their growing mind,  
But conjugated verbs and nouns declined.*

dass beinahe gar nichts mehr von innen herauskommt. Und das letztere ist doch das eigentlich Wertvolle. Wie kann man hoffen, die Schüler zu denkenden und verständig urteilenden Menschen zu erziehen, wenn man sie nicht von früh an übt, selbst Gedanken zu fassen, eigene Urteile zu bilden und ihnen Ausdruck zu verleihen? Was der Schüler selbst bringt, darauf ist er stolz, weil das ein lebendiges Zeichen seines eigenen Könnens ist, und das kann auch mit Nutzen weiter verwandt werden.

In einer der nächsten Stunden wird die Übung wiederholt und die Beispiele werden gruppiert:

Gegenstand: Aussage:	Gegenstand: Aussage:	Gegenstand: Aussage:
Himmel — blau	Sofa — Möbel	Wasser — fließt
Hund — wachsam	Hund — Haustier	Hund — bellt u. s. w.

Nun wird untersucht, was von den verschiedenen Gegenständen erzählt worden ist, und man kommt zu folgendem Ergebnis:

a) man kann seine Eigenschaften nennen (logisch) = adjektiv. Prädikat im Nominativ (grammatisch). (Die Kinder finden sofort andere: Der Hund ist flink, munter, gelehrig, groß, klein, bissig u. s. w.)

b) man kann die Klasse nennen, der der Gegenstand angehört (logisch) = substantiv. Prädikat (grammatisch); da man die Klasse nennt, steht das Prädikatssubstantiv im Nominativ; damit ist das grammatische erledigt, und der Satz kann nun übersetzt werden: *canis est* (denn „est ist“ wird als Vokabel gelernt) *animal*, *le chien est un animal*, *the dog is an animal*. Hat man nun durch diese verschiedenen Übersetzungen mehr erreicht, als das man sich überzeugt hat, dass der Schüler für einen Nominativ einen Nominativ hingestellt hat? (vorausgesetzt, dass dies aus der Form erkennbar ist; denn *animal* kann ja auch der Akkusativ sein; und um sich zu vergewissern, muss man also doch noch fragen). Hat man durch diese Übersetzungen nur im geringsten die logischen Beziehungen zwischen Subjekt und Prädikatssubstantiv erkannt oder geklärt? Sicher nicht. Das ist aber doch das Wichtigste, sonst bleibt ja die logisch-grammatische Schulung eine klägliche Farce. Durch Übersetzen kann eben das Logische nicht klar werden, denn das ist ja im deutschen Satz schon gegeben, es kann also auch nur im deutschen Unterricht klar gemacht werden. Hier handelt es sich um die Beziehungen zwischen Art und Klasse. Die Schüler müssen erkennen, dass der Artbegriff der engere, der Klassenbegriff der weitere Begriff ist, erst dann ist die logische Einsicht in das Verhältnis gewonnen. Und das ist im Deutschen mit Sextanern recht gut und leicht zu erreichen.

Ihr habt da auch vom Hunde gesprochen. Wer von euch hat denn einen Hund? Was habt ihr für einen? Einen Spitz. — Und ihr? Einen Hühnerhund! — Einen Dachshund! — Einen Pinscher! — Einen Pudel! — Einen Mops! — Einen Collie. Gut. Das genügt. Wer keinen Hund hat, hat solche Hunde doch wenigstens gesehen. Was ist der Spitz? Ein Hund.

Nun gebt Acht! Jetzt baue ich für die Spitze einen Stall. — So. Nun will ich auch für alle Hunde einen Stall bauen. Wie muss denn der werden, im Vergleich zum Stall für die Spitze? — Der muss viel größer werden. — Natürlich. Was muss denn da alles noch untergebracht werden? — Die Pudel, die Möpse, die Pinscher u. s. w.

Gattung: Hund

Art: Spitz

Spitz
-------

Spitz	Pudel	Collie
Dackel	Mops	Neufundl.
Pinscher	Hühnerh.	Bernhard.

Seht, solch eine Art Stall ist das Wort „Spitz“ und auch das Wort „Hund“, alles was darin steckt oder darin begriffen ist, nennt man den Begriff des Wortes. Welcher von den beiden Begriffen ist der größere? Der Begriff Hund. — Und welcher ist der kleinere? Der Begriff Spitz. Richtig! Der Spitz ist nur eine Hundearart; Hund bezeichnet die Klasse oder die Gattung von Tieren, zu der alle Hundearten gehören. Welcher Begriff ist also der engere? Der Artbegriff (Subjekt). — Und der weitere? Der Klassenbegriff (Prädikatssubstantivum).

Nun darf man freilich nicht einspännig fahren. Das induktive (antidogmatische, selbsterarbeitende) Verfahren erfordert viele Beispiele. Man untersucht weitere Urteile: Der Hund ist ein Haustier. — Der Stuhl ist ein Möbel. — Die Schwalbe ist ein Vogel u. s. w. Man ist bedacht, das Verhältnis immer sinnfällig an der Tafel vor Augen zu führen und gibt dann Aufgaben, bei denen herausgerechnet werden kann, wievielmals der Klassenbegriff größer ist, als der Artbegriff z. B. N. N.: Sextaner; — Sexta: Klasse (9 X); — Frühling: Jahreszeit (4 X); — Montag: Wochentag (7 X); — Februar: Monat (12 X) u. s. w.

Man glaube nun nicht, dass alles so glatt verläuft, wie es sich liest, man glaube auch nicht, dass die Sache mit einem Male getan ist. Man darf nicht einspännig fahren, man muss auch denselben Weg öfter fahren, wenn ihn der Schüler genau kennen soll. Das

kostet Zeit und auch Aufwand an Kraft. Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf den in den Vordergrund des Interesses gerückten Gegenstand ist das oberste Gesetz eines gedeihlichen Unterrichts. Man darf bei Durchnahme solcher Erscheinungen kein nebenherlaufendes Interesse erwecken, am allerwenigsten ein fremdsprachliches, das garnicht das logische pflegt, sondern das sprachformale sofort beherrschend in den Vordergrund schiebt und das logische erstickt. Die logisch-grammatische Schulung kann allein im muttersprachlichen Unterrichte betrieben werden, daneben darf nicht eine Fremdsprache treten, die wie das Lateinische mit seiner Überfülle von Formen die Kraft des Sextaners so in Anspruch nimmt, dafs an eine befriedigende Lösung jener wichtigen Aufgabe gar nicht zu denken ist.

Ich gehe zu einem zweiten Beispiele über, dem transitiven Verhältnis. Jeder diesem Verhältnis zu Grunde liegende Vorfall wird vom Beschauer als Einheit wahrgenommen. Man sieht z. B., wie ein Wagen, von einem Pferde gezogen, auf der Strafse dahinrollt.

Welches sind die sachlichen Begriffe und Beziehungen, die sich aus diesem typischen Vorgang herausheben lassen? — Da ist zunächst das Pferd, es mufs arbeiten. Dazu braucht es seine Kraft, man sieht, wie es sich anstrengen mufs. Diese Kraft wird übertragen auf den Wagen; wir sehen die Stränge, die Pferd und Wagen verbinden. Der Wagen setzt dem Pferde Widerstand entgegen, dieser Widerstand mufs überwältigt werden. (Erst wenn dies geschieht, können wir sagen: das Pferd zieht den Wagen. Bisweilen ist der Widerstand gröfser, als die Kraft des Tieres, dann bringt das Pferd den Wagen nicht fort.) Wir haben also:

- |                            |                                |                                 |
|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| a) die Kraftquelle,        | b) die Art der Kraftäufserung, | c) den überwundenen Widerstand, |
| oder anders ausgedrückt    |                                |                                 |
| a) den Täter (Handelnden), | b) die Handlung,               | c) den behandelten Gegenstand.  |

Von einem sprachlichen Ausdruck für diesen Vorgang ist zunächst noch nicht die Rede. Wollen wir davon sprechen, so stehen uns zwei Möglichkeiten offen: wir können zum Gegenstand der Aussage a) den Täter oder b) den behandelten Gegenstand wählen.<sup>1)</sup>

Im ersteren Falle lautet das Urteil: das Pferd zieht den Wagen (Aktiv); im letzteren: der Wagen wird (vom Pferd) gezogen (Passiv).

Es sind also aktive und passive Konstruktion nur zwei sprachlich verschiedene Darstellungen ein und desselben sachlichen Vorganges. Grammatisch erscheint das eine Mal der Täter als Subjekt des Satzes, das andere Mal der behandelte Gegenstand. Und sicherlich hat die passive Konstruktion sich zunächst entwickelt für Fälle, wo der Täter unbekannt war (Diebstahl, Totschlag: die Uhr ist gestohlen worden, der Mann ist erschlagen worden). Nach Entdeckung des Täters ist er dann als wirkende Ursache hinzugefügt worden: (die Uhr ist vom Handwerksburschen gestohlen worden; der Mann ist vom Blitz erschlagen worden). Oder aber der Täter interessiert nicht: der Wagen wird gezogen. Dieser Tatbestand genügt; ob ein Mensch, ein Pferd, ein Esel, ein Hund, eine Lokomotive zieht, kann für den Sprechenden ganz gleichgültig sein. Keinesfalls darf man annehmen, dafs für die Entwicklung der passiven Konstruktion die Verwandlung der aktiven in passive maßgebend gewesen wäre. Eine treffliche Übung ist diese Verwandlung zweifelsohne, nur sollte man nicht Regeln darüber aufstellen, in denen es z. B. heißt:

„Das Objekt des aktiven Satzes wird dabei zum Subjekt; das Subjekt des aktiven Satzes folgt als logisches Subjekt (!) mit der Präposition . . .“

Was soll sich der Schüler dabei denken? Also die passive Konstruktion hat ein Subjekt und dazu noch ein logisches Subjekt! Und ein Satz wie der Spruch: „Welcher Baum aber keine Frucht bringt, der wird abgehauen und ins Feuer geworfen“, hat gar kein logisches Subjekt! Wo bleibt die Logik dieser Grammatiker? Logisch und grammatisch ist „Subjekt immer der Gegenstand, der beurteilt wird“, also hier der Baum, der keine Frucht bringt. Ungenannt bleibt der Täter, der ihn abhaut. Man könnte in die oben wörtlich angeführte Regel nur etwas Sinn bringen, wenn man für „logisches Subjekt“ setzte „Subjekt im philosophischen Sinne“ (also = Täter). Aber es mufs auf das entschiedenste betont werden, dafs der Schüler mit einem grammatischen Ausdruck nur einen Begriff zu verknüpfen hat, sonst richtet man Verwirrung in den Köpfen an. In der Logik und in der Grammatik ist das Subjekt immer der Gegenstand, von dem etwas ausgesagt wird.

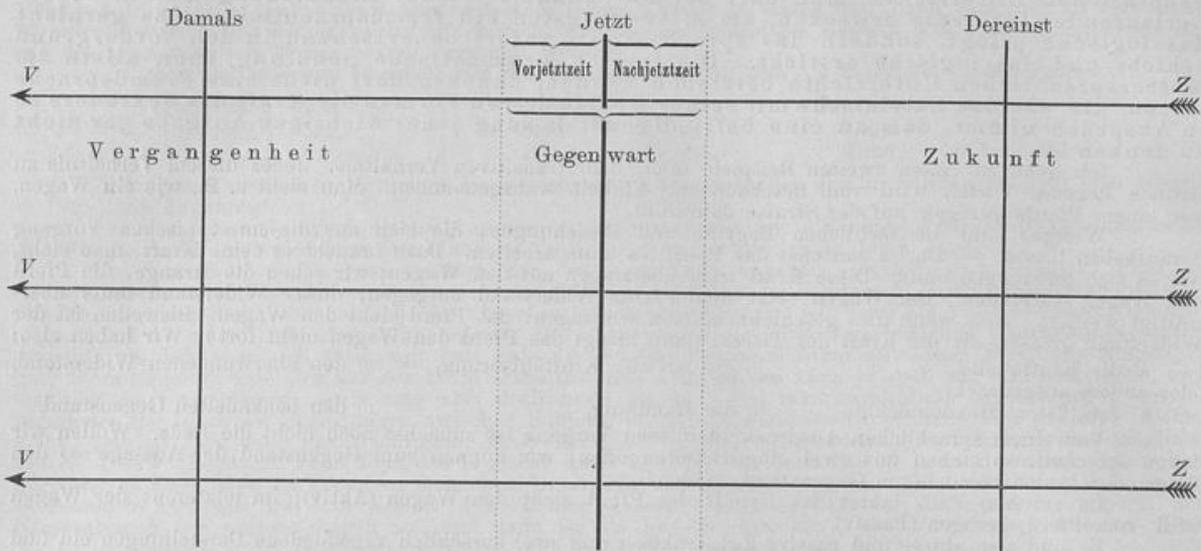
Nun wird „logisches Subjekt“ auch noch und zwar richtig gebraucht für einen ganz anderen Fall, nämlich bei Sätzen wie z. B.: „Es wirbeln die Trommeln, es flattern die Fahnen“. Hier wird nun wieder das Pronomen „es“ für den Schüler ganz unverständlich als „grammatisches Subjekt“ bezeichnet; ganz unverständlich, denn es hat keinerlei Einflufs auf die grammatische Fügung: es ist Singular, wirbeln, flattern stimmen mit ihren Subjekten überein; außerdem fällt dies „grammatische Subjekt“ weg, wenn irgend ein anderer Satzteil an die Spitze des Satzes tritt: „Laut wirbeln die Trommeln, hoch flattern die Fahnen“. Dies „Es“ ist also ein Notbehelf, bei Umstellung des Subjektes. „Wirbeln die Trommeln“ ist die Konstruktion des Fragesatzes, daher braucht man am Eingang ein „stellvertretendes Subjekt“, aber kein grammatisches.

Zum Verständnis aller dieser Dinge gelangt der Schüler weder durch Übersetzen in so und so viel fremde Sprachen, noch durch Auswendiglernen so und so vieler mehr oder minder unverständlicher Regeln, sondern einzig und allein, indem man die dem Gedanken zu Grunde liegenden Vorstellungen und ihre Beziehungen klarlegt und nachweist, wie diese Beziehungen sprachlich angedeutet werden. Dies aber kann allein in der Muttersprache geleistet werden.

Zum Schluß gehe ich noch auf ein Beispiel aus der Konjugation ein, weil ich darauf im nächsten Kapitel zu sprechen kommen mufs. Es sind dies die Tempora. Auf welchen sachlichen Begriffen beruhen diese Wortformen? Zunächst auf dem der Zeit; ohne Anfang und Ende nennen wir sie die Ewigkeit. Wir betrachten sie stets vom Augenblick aus, den wir erleben, dem Jetzt. Von da aus schauen wir rückwärts in den unendlichen Raum der Erinnerungen und Überlieferungen, die Vergangenheit, und vorwärts in das verschlossene Reich der Hoffnungen, Menschen- und Völkerschicksale, die Zukunft. Der jetzige Augenblick aber ist ewig wechselnd, also praktisch unbrauchbar, deshalb nehmen wir eine Spanne Zeit vor und eine nach dem Jetzt, und

<sup>1)</sup> Natürlich kann man auch den Begriff des Ziehens entwickeln; das wird man höchstens nebenbei tun.

diese zusammen bilden die Gegenwart; die Grenzen der Gegenwart werden bald enger, bald weiter gefaßt, so daß diese Zeiträume schematisch folgendermaßen dargestellt werden können:



Die horizontalen Pfeile *V Z* stellen die Richtung der fließenden Zeit dar. Die einzelnen Punkte auf diesen Horizontalen geben also das zeitliche Nach- und Voreinander an. Die starken Vertikalen geben bestimmte Zeitpunkte in der Gegenwart (jetzt), Vergangenheit (damals) und Zukunft (dereinst) an. Die auf diesen Vertikalen liegenden Punkte geben das zeitliche Nebeneinander (Gleichzeitigkeit) an.

Jede Handlung (jeder Zustand) muß nun für sich allein betrachtet verschiedene Zustände durchlaufen: a) sie muß beginnen, b) dauern, c) sie muß ihr Ende erreichen. Ihrem Verlaufe nach ist also jede Handlung a) beginnend (eintretend), b) unvollendet (dauernd), c) vollendet. Streng logisch sind dann zwei Fälle zu scheiden, ein bestimmter und ein unbestimmter, wie beim Artikel:

1. der dem Zeitpunkt nach bestimmte: jetzt, damals, dereinst, beginnend, dauernd, vollendet;

2. der dem Zeitraum nach bestimmte: in der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft eintretend, dauernd, vollendet.

Für Sexta sind also vor allem folgende Begriffe zu klären: Zeit, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Anfang, Dauer, Ende, beginnende, unvollendete, vollendete Handlung.

Nun ist nachzuweisen, wie die Sprache das ausdrückt. Naturgemäß spricht das Kind und der Mensch zuerst von den Handlungen, mit denen er eben beschäftigt ist, die Gegenwart steht am Anfang. Wie sage ich nun, wenn ich jetzt mit Essen beschäftigt, aber noch nicht fertig bin? Ich esse. — Wenn ich dem anderen aber begreiflich machen will, daß ich fertig bin, kann ich nicht dieselbe Form wieder brauchen, ich muß mich also anders ausdrücken. Wie sage ich in diesem Falle? Ich habe gegessen. — Wenn ich mich aber der gestrigen Mahlzeit erinnere und dem anderen sagen will, daß ich damals noch nicht fertig war? — Ich aß. — Und wenn ich sagen will, daß ich fertig war? Ich hatte gegessen. — Ich will ihm sagen, daß ich morgen noch nicht fertig bin mit Essen? Ich werde essen. — Ich will morgen fertig sein. Ich werde gegessen haben.

Danach ergibt sich logisch folgendes bekannte Bild:

	unvollendete Handlung.	vollendete Handlung:
Gegenwart:	Ich esse (jetzt).	Ich habe (jetzt) gegessen.
Vergangenheit:	Ich aß (gestern).	Ich hatte (gestern) gegessen.
Zukunft:	Ich werde (morgen) essen.	Ich werde (morgen) gegessen haben. <sup>1)</sup>

Man läßt nun viele solche Tempora bilden und findet für die deutsche Sprache:

1. *Praesens* und *Imperfectum* sind selbständige Formen.

2. Das *Futurum primum* wird durch das Hilfszeitwort werden und den Infinitiv gebildet.

3. Alle Formen für vollendete Handlungen sind zusammengesetzt mit dem Hilfszeitwort haben oder sein und dem Partizipium perfecti.

<sup>1)</sup> Vielleicht werden die Bürgerschulen durch diese Ausführung veranlaßt, endlich einmal mit ihren drei Vergangenheiten (!) aufzuräumen, da es uns viel Mühe kostet, sie wieder aus den Köpfen herauszubekommen; man müßte doch mindestens von Vergangenheitsformen sprechen; man wirft doch auch den sachlichen Begriff „Tätigkeit“ nicht zusammen mit dem sprachformalen Begriff „Tätigkeitsform“ (Aktivum) und „Leiden“ nicht mit „Leideform“. Weniger Aussicht auf Erfolg dürfte die Anregung haben, an höheren Schulen die lateinischen Bezeichnungen für die Tempora ihrer logischen Bedeutung entsprechend abzuändern in

*Praesens imperfectum* und *Praesens perfectum*,  
*Praeteritum imperfectum* und *Praeteritum perfectum*,  
*Futurum imperfectum* und *Futurum perfectum*.

Man läßt nun in einer anderen Stunde Sätze bilden mit verbalem Prädikat und schreibt einen Satz, von den anderen die darin vorkommenden Zeitwörter nach starken und schwachen geordnet an:

fangen (fing)	töten, tötete
schießen (schofs)	kochen, kochte
tragen (trug)	füttern, fütterte
ziehen (zog) u. s. w.	pflastern, pflasterte u. s. w.

Man läßt die Sätze in die Vergangenheit setzen (Gestern . . .) und schreibt die Imperfakta neben den Infinitiv. Der Schüler findet, daß in der einen Reihe der Stammvokal verändert wird (Ablaut), daß in der anderen Reihe alle Verben die Endung —te erhalten. Er sieht also, daß das Deutsche zwei Wege beschritten hat, um einen logischen Fall auszudrücken.

Was setzt also logisch-grammatische Schulung voraus?

1. der Schüler muß die logischen Beziehungen erkennen;
2. er muß einsehen, daß man, um sich verständlich zu machen, diese logischen Beziehungen sprachlich andeuten muß;
3. er muß sich klar darüber werden, ob und wie das in den verschiedenen Sprachen geschieht;
4. er muß diese sprachlichen Darstellungsmittel mindestens erkennen, unter Umständen selbst handhaben können.

Aus den wenigen Beispielen, die ich aus der Fülle der Aufgaben herausgegriffen habe, erhellt zur Genüge, daß die Erkenntnis der logischen Elemente überhaupt nur im muttersprachlichen Unterricht gewonnen werden kann, und daß das Übersetzen eines deutschen Satzes in eine fremde Sprache nicht das geringste zu dieser Erkenntnis beiträgt, sondern im günstigsten Falle eine Kontrolle dafür bietet, daß der Schüler grammatisch eins für das entsprechende andere richtig gesetzt hat, was wiederum gar kein Beweis ist, daß dadurch etwas fremdsprachlich Richtiges entstanden ist. Wenn mir z. B. heut ein Franzose zuruft: *Allez vous promener!* und ich übersetze es grammatisch richtig: Gehen Sie spazieren! so täusche ich mich jedenfalls ebenso sehr, wie er, wenn er „Gehn Sie zum Henker!“ sich wörtlich in seine Muttersprache grammatisch unanfechtbar überträgt.

Die logisch-grammatische Bildung des jugendlichen Geistes kann nur durch den muttersprachlichen Unterricht gewährleistet werden, und sie kann geleistet werden; es ist eine sehr dankbare und für die Kinder erfreuliche Aufgabe.<sup>1)</sup> Aber es ist eine Aufgabe für sich, die unmöglich gelöst werden kann, wenn man damit das Erlernen einer toten Fremdsprache verquickt, wobei von den Schülern gefordert wird, daß sie fremde Formen, die sie nicht verstehen, mechanisch auswendig lernen und für andere, deren Zweck und Bedeutung sie noch nicht erkannt haben, einsetzen sollen. Man legt so zu einer Schwierigkeit noch eine andere, der die Kinder durchaus nicht gewachsen sind. Alle logischen Begriffe und Gesetze müssen in der Muttersprache gefunden und festgestellt werden, und ehe diese Aufgabe nicht gelöst ist, darf an Unterricht im Lateinischen nicht gedacht werden, denn in der lateinischen Sprache wiegen nicht die logischen, sondern die psychologischen Elemente vor.

## VIII. Von logischen und psychologischen Elementen in der Sprache.

*L'une partie de son devoir est iouée, laissons  
luy en iouer l'autre. Montaigne.*

Der logische Vorgang ist also das Primäre, der sprachliche Ausdruck dafür das Sekundäre: man kann aus dem grammatischen den logischen Vorgang nicht erklären. Eben- sowenig aber können alle grammatischen Erscheinungen logisch erklärt werden. Denn ein großer Teil aller Spracherscheinungen ist nicht logischen, sondern psychologischen Ursprungs und hat seine Wurzel in Gefühl und Phantasie. Unlogisch ist es z. B., leblosen Dingen männliches oder weibliches Geschlecht beizulegen. Der Tisch ist gegen alle Logik ein Maskulinum, und doch kein männliches Wesen, und die Bank kein weibliches, trotzdem aber ein Femininum. Logisch verfährt in dieser Beziehung das Englische, das jedenfalls durch den Zusammenprall zweier hochentwickelter Sprachen, in dem Prozeß der logischen Weiterentwicklung stärker beschleunigt worden ist und das alle leblosen Dinge als Neutra behandelt. Die Sprachwissenschaft lehrt uns, daß auf den frühen Stufen der Sprachentwicklung das psychologische Element vorherrscht, daß mit fortschreitendem Denken auch die Sprache logisch durchgebildet und weiterentwickelt wird, ohne daß die durch

<sup>1)</sup> So sagt schon Rousseau im zweiten Buche seines *Émile*: *Je suis bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent, et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible.*

Gebrauch und Überlieferung gefesteten psychologischen Elemente dadurch ausgerottet werden. Alle Bildung nach Analogie, jeder bildliche Vergleich, alle sogenannten idiomatischen Wendungen und Redensarten, der größte Teil dessen, was wir Sprachgebrauch nennen, beruht auf psychologischer Grundlage.

Nur was an einer Sprache logisch ist, läßt sich erkennen und begründen, jede Stellvertretung von logischen Funktionen durch Sprachformen läßt sich erklären; was aber psychologisch ist, kann nur tatsächlich festgestellt, nicht aber logisch nachgewiesen werden. Dies psychologische Element ist, wie alles Seelische, unberechenbar; bald zeigt es sich im höchsten Grade bewahrsam und hält starr an Überliefertem fest, bald wieder zeigt es sich in höchst lebendigem Fluß, läßt werden und vergehen, steigen und sinken. Unmerklich, aber stetig geht die logische Weiterentwicklung vorwärts. Hierfür einige Beispiele.

Das Präsens zeigt z. B. logisch an, daß eine Handlung, die sich vor meinen Augen abspinnt, noch unvollendet ist; das Perfektum, daß sie ihr Ende erreicht hat.

Wir brauchen aber diese Formen vertretungsweise für andere logische Zwecke. Das Präsens z. B. dient bei uns und anderen Völkern zur Bezeichnung der Gewohnheit: Mein Bruder raucht nicht, kann sowohl bedeuten, daß er jetzt eben nicht raucht, als daß er überhaupt nicht zu rauchen pflegt, daß er Nichtraucher ist. Ähnlich dient das Perfektum in einzelnen Sprachen auch dazu, eine für alle Zeiten gültige Tatsache zu bezeichnen (wofür im Englischen dagegen meist das Imperfekt gebraucht wird). Wir haben also bei Formen Häufung von Funktionen, wie wir bei Wörtern Häufung von Bedeutungen haben, wie z. B. „Niederlage“ eine Krankheit, einen Speicher, eine verlorene Schlacht, oder „Ausgang“ eine Tür, das Ende eines Unternehmens oder einen Spaziergang bedeuten kann.

Was psychologisch ist, läßt sich nur feststellen. Warum wir gerade sagen eine Untersuchung führen, aber eine Probe oder ein Manöver leiten, das läßt sich nicht erklären, wir sagen eben so.

Dies Element ist sehr bewahrsam. Pfeilschnell oder pfeilgeschwind ist für uns noch immer der Ausdruck für eine sehr beschleunigte Bewegung, obwohl wir Pfeil und Bogen längst nicht mehr brauchen und unsere Geschosse mit viel größerer Geschwindigkeit in die Ferne schleudern. Die Sonne läuft noch immer ihren Weg, gleich als ein Held, sie beginnt früh ihren Lauf, obwohl jedes Kind weiß, daß die Erde um die Sonne läuft. Wir sprechen noch immer vom Temperament eines Menschen, obgleich die Theorie von der Mischung der Säfte längst überwunden ist. Kein Mensch glaubt mehr an den Einfluß der Gestirne auf die Gesicke der Menschen, aber wir sprechen noch immer von Jovialität und jovialen Menschen.

Das psychologische Element ist in lebendigem Fluß. Wer würde wohl verstehen, was ein Fremder meint, wenn er sagte: Er hat den Wohlstand (Anstand) verletzt; oder: Mein Vater hat mir eingebunden (eingeschärft, auf die Seele gebunden), Sie zu grüßen; wenn er von „Spuren einer zarten Fühlbarkeit“ spräche u. s. w. Dennoch glaubt jener, das beste Deutsch zu reden, nämlich das Goethes. Natürlich kommt Franzosen und Engländer ein Lächeln an, wenn wir zu ihnen kommen und die Sprache vergangener Jahrhunderte sprechen.

Spracherkenntnis und Sprachgefühl sind also die beiden festen Pole der Sprach-erlernung. Beide verdienen gleichmäßig beachtet zu werden. Ein Sprachunterricht, der einseitig alles logisch begründen will, ist ebensoweit vom rechten Wege entfernt, wie der andere, der einseitig das Sprachgefühl pflegen und allein durch Nachahmung das Ziel erreichen will.

Was wäre eine rein logisch entwickelte Sprache? Eine solche, bei der die einzelnen logischen Kategorien alle durch die Sprache klar und deutlich dargestellt werden. Je feiner also die logischen Kategorien sprachlich ausgedrückt werden, umso besser ist die Sprache formal ausgebaut. Logisch aber ist dann, daß für jede Kategorie ein sprachliches Charakteristikum vorhanden ist. Unlogisch ist es, wenn für eine logische Kategorie mehr als ein sprachliches Merkmal entwickelt wird, oder wenn mit einem sprachlichen Merkmal mehrere logische Kategorien verquickt werden (Funktionshäufung).

Unlogisch ist es also, und für ein Kind von 9—10 Jahren, das noch keinerlei Einsicht in sprachliche Vorgänge hat, ganz unverständlich und verwirrend, wenn z. B. für den einfachen Begriff der Mehrheit (Pluralität) nicht ein allen Wörtern gemeinsames Aushängeschild, sondern eine Unmenge vorhanden sind (*ae: mensae; —i: anni; —a: bella; —es: reges; —ia: maria; —us: fructus; —ua: cornua; —es: dies*), oder wenn für Hersteller und Besitzer folgende Charakteristika vorhanden sind: *ae, i, is, ūs, ēi, arum, orum, um, ium, uum*,

*crum*, ganz zu geschweigen von den Veränderungen des Stammes; oder wenn für den Empfänger Merkmale da sind wie: *ae, o, i, is, bus* u. s. w.

Das ist ein ganz unlogischer *embarras de richesses*, dem ein zehnjähriger Knabe ohne alles Verständnis gegenübersteht, weiß er doch nicht einmal, was die Kasus zu bedeuten haben. So bleibt denn nichts übrig, als diese Formen gedächtnismäßig nach dem Paradigma einzupauken, die trostloseste mechanische Arbeit und Belastung des Gedächtnisses, das in jungen Jahren Bilder von Dingen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Empfindungen aufspeichern soll, aber nicht Wortformen. Und nun kommen im Gefolge dieser Formen die bekannten *versus memoriales* mit ihren Ausnahmen, alles mechanisch festgehaltener Wortkram, dem der Schüler ohne Verständnis und Urteil gegenübersteht, und den er papageimäßig nachplappern muß.

Es wäre ein billiges Vergnügen, diesen unlogischen, also einseitig an das Gedächtnis, nicht an das Verständnis appellierenden Formenreichtum durch die verschiedenen Gebiete der Flexion zu verfolgen.

Demgegenüber ist nun das Französische eine logischer entwickelte Sprache. Es hat z. B. für den Begriff der Pluralität das einzige Kennzeichen *les* für das Ohr (das *s* für das Auge kommt zunächst gar nicht in Betracht, weil das Französische vorerst als gesprochene Sprache zu behandeln ist). Im ersten Jahre werden höchstens die fossilen Formen *les chevaux, les animaux* und *les yeux* vorkommen.

Das Französische hat statt der vielen lateinischen Akkusativformen ein einziges Ausdrucksmittel in der Stellung des Akkusativobjektes hinter dem Prädikatsverb.

Es hat an Stelle der vielen lateinischen Genetivformen ein Kennzeichen in der Präposition *de* gefunden; es hat statt der vielen lateinischen Dativformen einen präpositionalen Satzteil mit *à* entwickelt; es hat alle neutralen Formen aufgegeben und hat statt der vielen weiblichen Formen und Kasus nur noch ein Merkmal für das weibliche Geschlecht: *e*, u. s. w.

Während also der lateinische Unterricht gezwungen ist, seine Sprachlehre nach psychologischen Erscheinungen anzuordnen, kann der französische nach logischen Gesichtspunkten fortschreiten, d. h. mit Hilfe einiger, im deutschen Unterricht bald entwickelter Begriffe wie Person, Sache, Besitzer, Empfänger, Ort, Zahl, Eigenschaft, Klasse, Tätigkeit, Zeit.

Keinesfalls hat der psychologische Formenreichtum des Lateinischen etwas von Logik zu tun. Das Schlagwort von dem formalen Ausbau des Lateinischen ist ein Mischmasch von Wahrheit und Irrtum, und gerade deshalb ist er viel gefährlicher, als ein offenkundiger Irrtum, aus dem man viel leichter herauskommen würde.

Logisch ist ferner eine Sprache entwickelt, wenn sie für jede logische Kategorie auch ein sprachliches Ausdrucksmittel hat. Unzweifelhaft sind nach dieser Richtung hin die lebenden Sprachen weiter fortgeschritten, als die lateinische Sprache, die ärmer als jede neuere ist. Natürlich handelt es sich hierbei nur darum, daß die logische Kategorie sprachlich dargestellt wird; ob dies durch Flexionsendung, Hilfswort oder Stellung im Satz geschieht, ist nicht von Belang. Kein Mensch wird behaupten wollen, daß *laudatus sum* nicht ebenso klar und deutlich das Perfektum Passivi ausdrücke, wie *laudor* das Präsens des gleichen *genus verbi*, oder daß *legitne amicus litteras* die Frage deutlicher anzeige, als: Liest dein Freund den Brief? — *Est-ce que ton ami lit la lettre?* oder *Does your friend read the letter?*

Gleich beim Substantivum zeigt sich die logisch fortgeschrittene Unterscheidung der lebenden Sprachen. Während das Lateinische den individuell begrenzten Begriff sprachlich noch nicht unterscheidet von einem x-beliebigen Vertreter, tun dies die neueren Sprachen durch die Artikel.

*vir* ist sowohl der Mann (Gesamtbegriff oder bestimmter Vertreter) *l'homme, the man*,  
als auch ein Mann (beliebiger Vertreter) *un homme, a man*  
und entsprechend *vir* die Männer, *les hommes, the men*,  
als auch Männer, *des hommes, (some) men*.

Ferner haben die neueren Sprachen z. B. die Konjugation erweitert. Das Französische unterscheidet den Seite 24 erwähnten besonderen Fall der jetzt (damals, dereinst) beginnenden oder vollendeten Handlung von dem allgemeinen (in der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft) eintretenden oder abgeschlossenen Handlung:

*je vais (j'allais) écrire; j'écrirai; j'écrivis;*  
*je viens (je venais) d'écrire; j'ai écrit; j'eus écrit.*

Die neueren Sprachen haben für den irrealen Fall einen Konditionalis entwickelt, den das Lateinische nicht hat. Das Französische hat für das erzählende Tempus eine besondere Form, sodaß also *praesens perfectum* und *perfectum historicum* nicht zusammenfallen: *scripsi* = *j'ai écrit* und *j'écrivis* u. s. w.

Stellt man die konjugierten Formen Indikativi Aktivi auf, so erhält man folgende Übersicht.

	Latein:	Französisch:	Englisch:
Präsens	{ 1. <i>scribo.</i> 2. <i>scripsi.</i>	1. <i>j'écris.</i> 2. <i>je viens d'écrire.</i> 3. <i>j'ai écrit.</i>	1. <i>I write.</i> 2. <i>I am writing.</i> 3. <i>I have written.</i> 4. <i>I have been writing.</i>
Präteritum	{ 3. <i>scribebam.</i> ( <i>scripsi</i> ). 4. <i>scripseram</i>	{ 4. <i>j'allais écrire.</i> 5. <i>j'écrivais.</i> 6. <i>j'écrivis.</i> 7. <i>je venais d'écrire.</i> 8. <i>j'avais écrit.</i> 9. <i>j'eus écrit.</i>	{ 5. <i>I wrote.</i> 6. <i>I was writing.</i> 7. <i>I had written.</i> 8. <i>I had been writing.</i>
Futurum	{ <i>scribam</i> <i>scripsero</i>	10. <i>je vais écrire</i> 11. <i>j'écrirai.</i> 12. <i>j'aurai écrit.</i>	{ 9. <i>I shall write.</i> 10. <i>I shall be writing.</i> 11. <i>I shall have written.</i> 12. <i>I shall have been writing.</i>
Konditionalis	{ — (Verwendung von Konjunktiv- formen). —	13. <i>j'irais écrire.</i> 14. <i>j'écrirais.</i> 15. <i>je viendrais d'écrire.</i> 16. <i>j'aurais écrit.</i>	{ 13. <i>I should write.</i> 14. <i>I should be writing.</i> 15. <i>I should have written.</i> 16. <i>I should have been writing.</i>

Statt der sechs Tempora des Lateinischen haben die neueren Sprachen 16 Zeitformen entwickelt, dabei sind einzelne noch gar nicht berücksichtigt, wie z. B. die französische Form, die den Verlauf einer bestimmten Handlung betont: *je suis en train d'écrire* (ich bin gerade darüber zu schreiben), oder die englische, die die Tatsache nachdrücklich betont: *I do write*. Ebenso wenig ist bemerkt, daß im Englischen sogar im Passivum der bestimmte und der unbestimmte Fall unterschieden wird: *Letters are written.* — *The letters are being written.*

Die unlogische Menge psychologischer Formen bietet schon dem jungen Geiste ein Hindernis, das er nur mit Mühe und Qual überwinden kann. Die mangelhafte logische Entwicklung des Lateinischen legt eine neue Schwierigkeit hinzu. Sie besteht darin, daß auf eine Form oft eine ganze Menge logischer Funktionen gehäuft wird. Das zeigt sich z. B. deutlich bei der Kasuslehre. Ich erinnere nur an den *genetivus subiectivus, obiectivus, qualitatis, partitivus, pretii, explicativus* oder an den *ablativus* 1. *qualitatis*, 2. *separationis*, 3. *limitationis*, 4. *mensurae*, 5. *comparationis*, 6. *instrumenti*, 7. *auctoris*, 8. *copiae*, 9. *discriminis*, 10. *pretii*, 11. *temporis* u. a.

Alle diese schönen Dinge werden nicht durch die lateinischen Casus verständlich, sondern erst dadurch, daß im Schüler Begriffe wie Eigenart, Eigenschaft, Teil, Menge, Trennung, Beschränkung, Zahl und Maß, Urheber, Ursache u. s. w. zu klarer Auffassung im deutschen Unterricht gebracht worden sind.

Wie auch hier durch Verwendung von Präpositionen die neueren Sprachen schärfer scheiden, sei wenigstens an einem Beispiel nachgewiesen. Auch der deutsche Dativ bezeichnet noch eine Anzahl logischer Kategorien:

1. den Empfänger, bei: geben, überreichen, einhändigen, zustellen, senden, schicken u. s. w.
2. den Verlierer, bei: nehmen, entreißen, Schaden zufügen, entziehen, entwenden, stehlen u. s. w.
3. den Bevorteilten, bei: kaufen, nützen, versorgen, sichern, dalassen, willfahren u. s. w.
4. den Bedrohten, bei: die Zähne weisen, fletschen, in die Beine fahren u. s. w.

Das Englische hat alle diese auf eine Wortform gehäuften Funktionen auseinandergelegt: es bezeichnet den Empfänger durch besondere Stellung oder die Präposition „to“; den Verlierer durch die Präposition „from“; den Bevorteilten zeichnet es durch „for“ aus und den Bedrohten durch „at“.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um ein bekanntes und feststehendes Ergebnis der Sprachwissenschaft zu beleuchten: daß bei jeder Sprache zu unterscheiden ist zwischen logischen und psychologischen Elementen. Der Reichtum an flektierten Formen, den die lateinische Sprache aufweist, ist nicht logisch, sondern psychologisch; in der logischen Unterscheidung aber ist das Lateinische ärmer, als die neueren Sprachen.

Die neueren Sprachen haben sich weiter entwickelt, sie sind in ihrem Bau logischer, daher bedeutend einfacher geworden, sie stehen schon deshalb der Muttersprache wesentlich näher, wogegen das Lateinische durch eine gähnende Kluft von ihr geschieden ist. Eine pädagogische Grundregel aber heißt, daß man vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren fortschreiten soll.

Demnach ergibt sich für die Anordnung der Sprachen wiederum die Folge: Muttersprache, lebende Fremdsprache, tote Fremdsprache.

Mit Recht fordert Jäger, a. a. O. S. 481, daß von Sexta an der Unterricht wissenschaftlichen Charakter tragen muß. Wissenschaftlich aber läßt sich in Sexta nur die Muttersprache behandeln. Der Lateinunterricht in Sexta trägt durchaus unwissenschaftlichen Charakter.<sup>1)</sup> Dem Verfasser von Lehrkunst und Lehrhandwerk rufen wir daher zu: *Patere quam ipse fecisti legem!*

## IX. Von der Verbindung der Gedanken und ihrer sprachlichen Darstellung.

*Inter vivos quaerentes mortua.*

*Baco.*

Wir haben bisher nur von den Elementen, den Begriffen, und ihrer logischen Verbindung zur Gedankeneinheit und dem entsprechenden sprachlichen Ausdruck gesprochen. Es erübrigt, nun auch einen Blick auf die logische Verbindung der Gedanken zu werfen und die sprachlichen Darstellungsmittel hierfür zu würdigen. Auch hier ist die logische Beziehung das Grundlegende, der sprachliche Ausdruck nur die symbolische Darstellung. Das logische Verhältnis muß aber hier besonders gründlich untersucht werden, weil die Zeichen dafür einfache Partikeln sind, die nicht flektiert und deshalb gewöhnlich auch nicht weiter beachtet werden. Die Bedeutung dieser Partikeln — das liegt auf der Hand — erhellt nicht daraus, daß man mehr oder weniger fremdsprachliche Gleichwerte dafür als Vokabeln lernt. Der Schüler braucht im Deutschen die Konjunktion „denn“ ganz richtig. Daraus folgt nicht, daß er sich über die logische Funktion dieses Wörtchens im Klaren ist, und darüber wird er sich um keinen Deut klarer, wenn er lernt *nam* denn, *car* denn, *for* denn. Ehe also ein Schüler die syntaktischen Verhältnisse einer Sprache wissenschaftlich erfassen kann, muß er das logische Verhältnis kennen, in dem die Gedanken zu einander stehen. Diese Einsicht kann er weder durch eine lebende noch durch eine tote Fremdsprache erlangen, sondern einzig und allein durch Betrachtung der in der Muttersprache niedergelegten Gedanken. Zur Erkenntnis der logischen Verhältnisse, in denen Gedanken zu einander stehen, wird man also wiederum nur auf Grund der Anschauung kommen können, erst dann wird das Amt der entsprechenden Partikeln erkannt. Es ist falsch, an die sprachlichen Symbole anzuknüpfen, weil auch hier Funktionshäufungen vorkommen, und somit der Schüler zu schweren Denkfehlern verleitet wird. Man darf z. B. die Schüler nicht lehren, Modalsätze erkenne man an der Konjunktion „indem“; diese Konjunktion wird ebenso oft temporal (und nicht selten sogar kausal) gebraucht. Es ist verkehrt „ohne“ zum Charakteristikum von verneinten Modalsätzen zu stempeln, es leitet ebenso oft verneinte Konsekutiv- und Kausalsätze ein. Man gewöhnt die Schüler an einen der schlimmsten Denkfehler, wenn man sie gewöhnt zu sagen: Das ist ein Konzessivsatz, weil er mit „obgleich“ beginnt. „Obgleich“ leitet den Nebensatz ein, weil er zum Hauptsatz im

<sup>1)</sup> Man vergleiche hierzu die bereits erwähnte Programmschrift Vogels: „Über die Methode des Lateinunterrichtes an Realschulen I. Ordnung“, Döbeln 1871, und die Vorrede zu desselben Verfassers Lateinischer Schulgrammatik, Leipzig, Teubner 1897. Was Jäger S. 445 über das Hebräische sagt, gilt in gleicher Weise vom Latein; die Stelle würde *mutatis mutandis* vielen aus der Seele gesprochen sein, wenn sie lautete: „Was das Latein anlangt, so ärgere ich mich heute noch über die viele Zeit, die ich in meiner Heimat bei zum Teil recht guten Lehrern gleichwohl nur mit halbem Nutzen zugebracht habe. Man fing es auf diesem von Philologie durchtränkten Boden sinnlos früh, schon in Sexta, an und peinigte uns mit Grammatik und mit Exerzitien und Extemporalien. Man hat uns diese Sprache, indem man sie mit Knaben begann, die in ihrer Muttersprache noch nicht einmal Bescheid wußten, ganz unnötig schwer gemacht. Indem ich als Lehrer auf Exerzitien und Extemporalien verzichtete, viel las, fand ich, daß die Sprache, die uns so schwer geschildert und gemacht wurde, eigentlich leicht und einfach sei.“

konzessiven Verhältnis steht. Der Grund ist das konzessive Verhältnis der Gedanken, die Folge der entsprechende sprachliche Ausdruck.<sup>1)</sup>

Es sei auch hier wenigstens durch ein Beispiel das Gesagte näher beleuchtet und gezeigt, wie sich auf grundlegenden Begriffen der sprachliche Ausdruck aufbaut. Drei der wichtigsten dieser Begriffe sind: die Annahme, das Gegenteil und der ursächliche Zusammenhang. Es ist nicht allzuschwer, schon in Sextanern diese Begriffe zu genügender Klarheit zu bringen; am leichtesten wird der Begriff der Annahme zu entwickeln sein, weil die Phantasie bei Kindern so rege ist, dafs sie sich alles vorstellen, was man verlangt.

Es ist jetzt Frühling. Wir wollen einmal annehmen, es wäre Winter. Wir sind jetzt in der Schule; wir wollen einmal tun, als ob wir im Walde wären. Die Schüler kommen sehr bald dahinter, dafs die Annahme in Gedanken etwas setzt, was tatsächlich nicht so ist: sich etwas denken, sich etwas anders denken.

Ebensowenig Schwierigkeiten macht es, den Begriff des Gegenteils zu klären: zunächst an Eigenschaften: kalt und heifs, weifs und schwarz, gut und böse u. s. w.; dann an Tätigkeiten: gehen und nicht gehen, spazierengehen und zu Hause bleiben; an Hauptwörtern: Belohnung und Strafe, Fleifs und Faulheit, Lob und Tadel u. s. w.

Und schliesslich ist der ursächliche Zusammenhang zu klarer Auffassung zu bringen.<sup>2)</sup> Man knüpft da am besten an einen Vorfall an, wie er sich in der Schule jeden Augenblick bieten kann: Lob, Tadel, Strafe. — Warum habe ich A. gelobt? — B. getadelt? — C. bestraft? (Fleifs, Unaufmerksamkeit, Faulheit.) Die Kinder finden sofort, dafs das erste die Unaufmerksamkeit, das zweite der Tadel ist und dafs zwischen beiden ein Zusammenhang besteht. Erst kommt die Faulheit, dann kommt die Strafe. Die Strafe wächst aus der Faulheit heraus, wie die Pflanze aus dem Grund und Boden. Die Faulheit ist der Grund, aus dem die Strafe herauskommt. Die Strafe kommt hinterdrein. Wenn ein Mann hinter dem anderen herkommt, so sagen wir, er folgt ihm; die Leute, die hinter dem König hergehen, heissen das Gefolge; was auf die Faulheit folgt, die Strafe, nennen wir daher die Folge. — Der Grund ist die erste Sache. — Wie nennt man den Anfang eines Baches? — Die Quelle. — Wie nennen wir diesen Ort noch, weil dort das Wasser aus der Erde herausgesprungen kommt? — Den Ursprung. — Wie nennt ihr den Vater eures Großvaters? — Urgroßvater. Wie wird man also den Grund noch nennen, weil er die erste Sache ist? Die Ursache. — Deshalb sagt man, Grund und Folge stehen in ursächlichem Zusammenhang.

Man fordert nun die Schüler auf, zwei Dinge zu nennen, die in ursächlichem Zusammenhange stehen, wie Faulheit und Strafe. Dabei sind mir in Sexta folgende Beispiele gebracht worden: Schläge: Geschrei; — Nebel: Absturz; — Blitzschlag: Feuersbrunst; — Feuer: Rauch; — Wärme: Tauwetter; — Schufs: Knall; — Blitz: Donner; — Zusammenstoß: Untergang; — Unvorsichtigkeit: Unglück; — Kampf: Sieg; — Explosion: Einsturz; — klarer Himmel: schöne Aussicht; — Krankheit: Tod; — Schneefall: Zugverwehung; — Tauwetter: Überschwemmung; — Not: Selbstmord; — Regen: Überschwemmung; — Wagehalsigkeit: Tod; — Glatteis: Hinfall; — Hagelwetter: Verwüstung der Felder; — Tapferkeit: Sieg; — Heuschreckenschwarm: Vernichtung der Ähren; — Sturm: Untergang des Schiffes; — Missernte: Hungersnot; — Feuersbrunst: Obdachlosigkeit; — Mond: Ebbe und Flut; — Belagerung: Hungersnot; — Unglück: Armut; — Unart: Strafe; — Angst: Flucht.

Nun wurde das Verhältnis in einem einfachen Satze ausgedrückt: Wegen seiner Faulheit wurde B. bestraft. — Infolge des Nebels stürzte der Reisende in den Abgrund. — Aus Ehrgeiz beging der Knecht den Mord. — Vor Angst lief das Kind davon. — Durch seine Unvorsichtigkeit entstand ein großes Unglück u. s. w. Bei einer Wiederholung wurde ausgegangen von Blitz und Donner; Blitzschlag und Feuersbrunst.

Die Kinder finden sofort, dafs im ersten Falle die Folge stets eintritt (notwendige Folge), dafs sie im zweiten Falle eintreten kann, aber nicht eintreten muß (mögliche Folge). Nun werden die Beispiele darnach geordnet: A) Kälte: Gefrieren des Wassers; Wärme: Tauwetter, und B) Nebel: Absturz; — Tapferkeit: Sieg u. s. w.

Wenn nun die Folge nur möglich ist, dann braucht sie nicht einzutreten. Wie sagen wir, wenn die Folge nicht eintritt? (Gegenteil der oft eintretenden Folge): trotz, ungeachtet: Trotz des Nebels kam der Wanderer nicht vom Wege ab. — Trotz seiner Tapferkeit wurde das Heer geschlagen. — Trotz des Sturmes langte das Schiff wohlbehalten im Hafen an.

Bisweilen aber kenne ich den Grund für eine Folge nicht (ich kenne die Ursache einer Krankheit nicht u. s. w.), ich weiß nur, dafs der oder jener Grund nicht vorgelegen hat. Kann ich dann auch nicht sagen, warum die Folge eingetreten ist, so kann ich doch wenigstens einzelne denkbare Gründe ausscheiden, welche nicht in Frage kommen. So heißt es in Grimms Märchen: Ein Schuster war ohne seine Schuld arm geworden. — Welcher Grund mag wohl für die Verarmung vorgelegen haben? — Vielleicht ist er lange krank gewesen. Vielleicht ist ihm sein Haus abgebrannt. Vielleicht hat ihn jemand betrogen. Ähnlich findet sich: ohne jede Veranlassung, ohne Grund, ohne Absicht.

Ist eine mögliche Folge noch nicht eingetreten, sondern ist man nur bestrebt, sie herbeizuführen, so nennt man sie Absicht; diese Absicht bestimmt dann unser Handeln: Er ist fleißig um des Lohnes willen. — Er kommt um sein Geld (= wegen seines Geldes). — Er tut es des schnöden Mammons halber u. s. w.

Diese Fälle sind auf die möglichen Folgen beschränkt. Die Annahme des Gegenteils erstreckt sich auch auf die notwendigen, und zwar treten da schon beim einfachen Satz die beiden Fälle hervor, die beim Konditionalsatz die Hauptrolle spielen: der reale und der irrealer Fall. Der erste, der allgemein Grund und

<sup>1)</sup> Man kann diesen bedenklichen Fehler allenthalben hören. Hund ist ein Substantivum, weil es mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben wird! Das kann man, so oft man will, im Examen hören. Man nimmt ein ganz willkürliches äußerliches Merkmal für das Wesentliche und ist nun schon glücklich so weit, dafs man bei den Verszeilen der Gedichte Wörter, die nicht Substantiva sind, mit kleinen Anfangsbuchstaben druckt, weil nach jener Regel die Kinder natürlich diese und andere Wörter für Hauptwörter halten. Man gewöhnt so die Kinder an ganz verkehrtes Denken. So auch dadurch, dafs man z. B. denn, nämlich, deshalb, infolgedessen in eine Kategorie als kausale Konjunktionen stellt. Das ist ebenso falsch, wie wenn man Aktivum und Passivum in einen Topf werfen wollte.

<sup>2)</sup> Selbstverständlich geschieht das alles nicht in einer Stunde, sondern wie sich die Gelegenheit bietet.

Folge verneint, also eine allgemeine tatsächliche Wahrheit angibt; der zweite, der in einem besonderen Falle das Gegenteil der Tatsachen annimmt.

Fällt der Grund weg, so fällt selbstverständlich auch die Folge weg. Also: Ohne Blitz kein Donner. — Ohne Fleiß kein Preis. — Hat es aber tatsächlich gedonnert, so muß es auch geblitzt haben. „Es hat gedonnert“, sagt das Kind. „Dann muß es auch geblitzt haben“, sagt die Mutter. — „Nein, es hat nur gedonnert.“ „Ohne Blitz würde es nicht gedonnert haben“, antwortet die Mutter.

Man sieht aus diesen wenigen Beispielen, daß die logischen Beziehungen nicht aus den Präpositionen erkannt werden, sondern einzig aus den Beziehungen, in denen der gesamte präpositionale Satzteil zum Prädikatsverb steht.

Verfolgen wir nun an einem Beispiel die Entwicklung des ursächlichen Zusammenhanges durch alle syntaktischen Kapitel. Das Beispiel sei: Fleiß und Preis.

### I. Einfacher Satz.

1. Tatsache: Durch (infolge) seines Fleißes hat er den Preis errungen.
2. Gegenteilige Folge: Trotz seines Fleißes hat er den Preis nicht errungen.
3. Annahme des Gegenteils:
  - a) allgemein: Ohne Fleiß erringt man keinen Preis.
  - b) besonderer Fall: Ohne Fleiß würde er den Preis nicht errungen haben.
4. Absicht: Er war fleißig um des Preises willen.

### II. Grund und Folge durch selbständige Hauptsätze ausgedrückt (Koordination).

1. Tatsache:
  - a) Angabe in der zeitlichen Folge: Er ist fleißig gewesen. Infolgedessen (daher, deshalb u. s. w.) hat er den Preis errungen.
  - b) Umkehrung der zeitlichen Folge: Er hat den Preis errungen; denn er ist (er ist nämlich) sehr fleißig gewesen.
2. Gegenteil der Folge: Er ist zwar sehr fleißig gewesen; allein (aber, trotzdem, dessenungeachtet) er hat den Preis nicht gewonnen.
3. Annahme des Gegenteils:
  - a) allgemein: Man muß fleißig sein, sonst erringt man keinen Preis.
  - b) besonderer Fall: Er ist fleißig gewesen, sonst hätte er den Preis nicht errungen.
4. Absicht: Er ist sehr fleißig gewesen. Er wollte nämlich gern den Preis gewinnen. (Denn er gedachte...)

### III. Grund oder Folge durch Nebensatz ausgedrückt (Subordination).

1. Tatsache:
  - a) der Grund als Nebensatz: Weil er so fleißig gewesen ist, hat er den Preis errungen (Kausalsatz).
  - b) die Folge als Nebensatz: Er ist so fleißig gewesen, daß er den Preis errungen hat (Konsekutivsatz).
2. Gegenteil der Folge:
  - a) Tatsache: Obwohl er sehr fleißig gewesen ist, hat er den Preis doch nicht errungen (Konzessivsatz).
  - b) Voraussicht: So fleißig er auch sein mag (er sei noch so fleißig), er wird den Preis nicht gewinnen (Konzessivsatz).
3. Annahme:
  - a) der Tatsache: Wenn man fleißig ist, erringt man (oft) den Preis (Konditionalsatz).
  - b) des Gegenteils:
    - α) real: Wenn man nicht fleißig ist, erringt man den Preis nicht (Konditionalsatz).
    - β) irreal: Wenn du nicht fleißig (gewesen) wärest, würdest du den Preis nicht erringen (errungen haben).
4. Absicht:
  - a) Tatsache: Er ist so fleißig, damit er den Preis gewinnt (Finalsatz).
  - b) Annahme: Wenn du den Preis gewinnen willst, mußt du fleißig sein (Konditionalsatz).
  - c) Gegenteil der Tatsache: Wenn du den Preis hättest gewinnen wollen, hättest du müssen fleißiger sein.

Welche andere Sprache, lebende oder tote, hat denn nun diese Verhältnisse schärfer oder mannigfaltiger entwickelt, als die deutsche? Glaubt man wirklich, daß ein Kind, das diese Beziehungen in seiner Muttersprache nicht klar und deutlich auffassen kann, sich durch Erlernen einer Fremdsprache und durch Übersetzen darüber klar wird? Wer möchte das bejahen wollen! Die Erkenntnis dieser logischen Verhältnisse und die Bedeutung der entsprechenden grammatischen Symbole muß also durch muttersprachlichen Unterricht gewonnen werden. Wenn diese logische Grundlage nicht vorhanden ist, dann bleiben die *ut finale*, *ut comparativum*, *ut consecutivum*, die *cum temporale*, *cum historicum*, *cum adversativum*, *cum concessivum* und all die anderen schönen Dinge dem Knaben böhmische Dörfer, wie sie einst uns trotz heissen Bemühens böhmische Dörfer geblieben sind. Was wird erreicht? Man lernt mit lobenswerter Ausdauer Vokabeln „denn *nam*“, „daß *ut*“, dazu „*ut*, *ne*, *quominus*, *quo*, *quin* Esel, setz den *coniunctivus* hin!“ — „obgleich *quoique* mit dem *subj.*“ u. s. w. und

erwirbt mit viel Stöhnen auf beiden Seiten einige Fertigkeit, eins für das andere zu setzen. Wenigstens sollten die, welche diesen Weg begehen, nicht den Anspruch erheben, daß sie so die Schüler denken lehren, oder daß sie gar Wahrheiten dadurch finden, wie Jäger meint, der S. 481 des öfter genannten Buches sagt: „Wenn der neunjährige Knabe „Die Erde ist fruchtbar“ richtig ins Lateinische übersetzt: *terra est fecunda*, so hat er eine Wahrheit gefunden, indem er sie nachgeschaffen hat (!)“. Also erst durch das Übersetzen ins Lateinische geht dem Sextaner das Verständnis für den Gedanken auf. Er findet etwas, indem er es nachschafft! Sonderbare Logik! Was man nachschaffen will, muß man doch bereits besitzen, kann es also nicht finden. Mit Verlaub! Die Wahrheit liegt in der Tatsache. Teile der Erdoberfläche haben Jahrtausende lang gegrünt und geblüht und Frucht getragen, ehe ein Mensch diese Tatsache ausgesprochen hat, und Jahrtausende sind andere Teile wieder fruchtbar gewesen, ehe jemand auf den Gedanken verfallen ist, ein junger Deutscher ergründe diese Wahrheit erst dann, wenn er sie ins Lateinische übersetzt. Die Sache ist so: Man drückt dem Sextaner ein Hellerchen Wahrheit in den deutschen Satz gewickelt in die Hand und leitet ihn an, sein Hellerchen in ein anderes Papierchen zu wickeln. Und das wird so gut und fleißig geübt, daß der Schüler das Hellerchen selbst gar nicht mehr besieht; ob das gutes oder falsches Geld, Gold, Silber oder Pappe ist, das ist ganz einerlei; es wird umgewickelt. Das Hellerchen aber bleibt dabei Hellerchen, mag es nun gute Wahrheit oder schlechter Irrtum sein, und weder die Wahrheit noch der Irrtum wird durch das Übersetzen gefunden oder nachgeschaffen, sondern sie werden anders eingekleidet.

Fassen wir nochmals kurz die Ergebnisse der letzten Abschnitte zusammen:

Alle sachlichen Begriffe und logischen Beziehungen ergeben sich aus Vorstellungsinhalten und deren Beziehungen zu einander, nicht aber aus deren Symbolen, Wörtern und Wortformen. Die logischen Begriffe und Verhältnisse müssen also vom Schüler selbst gefunden, d. h. auf Grund der Anschauung zur klarer Auffassung gebracht werden.

Die Aufgabe, die Schüler logisch-grammatisch zu bilden, d. h. also die logische Einsicht zu schaffen und entsprechend Zweck und Bedeutung der sprachlichen Darstellungsmittel nachzuweisen, kann überhaupt keiner Fremdsprache zugewiesen werden. Sie kann einzig und allein im muttersprachlichen Unterrichte gelöst werden, und zwar darf dies nicht dogmatisch durch Auswendiglernen gedruckten Regelwerkes geschehen sondern auf inaktivem Wege. Das nimmt Zeit und Kraft in Anspruch, dafür erwirbt aber auch der Schüler sichere Erkenntnis, die das Erlernen der fremden Sprachen wesentlich erleichtert.

Neben die Muttersprache darf daher in dieser Zeit nur eine Fremdsprache treten, die das in dem Vordergrund stehende logische Interesse fördert, zum mindesten nicht stört, und die wie die Muttersprache an den Anschauungskreis des Schülers anknüpfen kann. Logisch entwickelt sind aber, wie wir gezeigt haben, die lebenden Fremdsprachen; sie allein können wie die Muttersprache erlernt werden. Die erste Fremdsprache muß also eine lebende sein.

Die lateinische Sprache kann das nicht sein. Ihr Formenreichtum ist nicht logischer, sondern psychologischer Natur; sie kann daher nicht an die Anschauung anknüpfen, sondern muß, wie auch die Verfechter des Lateinbetriebes in Sexta unumwunden zugeben, ganz einseitig das mechanische Gedächtnis in Anspruch nehmen. Dieser Unterricht kann also nicht wissenschaftlich betrieben werden, weil er eben der geistigen Reife eines zehnjährigen Knaben nicht entspricht, denn dieser hat noch nicht einmal Verständnis für die Formen der Muttersprache, geschweige denn Einsicht in die zu Grunde liegenden logischen Beziehungen.

Sonach möchte es scheinen, als ob der fremdsprachliche Unterricht überhaupt wenig nutzbringend sei. Mit nichten. Der Irrtum, der hier nicht zum ersten Male nachgewiesen ist, liegt darin, daß man beim Absterben des mündlichen und schriftlichen Gebrauches der lateinischen Sprache eine künstliche Stütze dafür zu schaffen suchte, indem man die lateinische Grammatik als geistige Turnanstalt ausrief, oder daß man, wie Wilhelm Raabe sagt, „behauptete, nur in ihr sei das wahre Arkanum des Wandels im Fleisch zu finden, und ohne sie kein Heil und Vergnügen auf Erden, weder in den Tagen der Jugend, noch in denen des Alters“. Man entfremdete dadurch den Sprachunterricht seinem eigensten Wesen und Werte. Wollen wir zu einer rechten Würdigung des Sprachunterrichtes, seiner Ziele und seines Wertes gelangen, so kann dies nur aus dem Wesen der Sprache selbst heraus geschehen.

## X. Vom Wesen der Sprache und den Aufgaben des Sprachunterrichtes.

*A d'auleuns, c'est un pur estude grammairien; à d'autres l'anatomie de la philosophie, par laquelle les plus abstruses parties de nostre nature se penetrent.*  
Montaigne.

Es wird allgemein anerkannt, daß die Sprache Ausdrucksmittel für die Gedanken ist und daß sie keinen anderen Zweck hat, als Gedanken mitzuteilen und auszutauschen. Der Gedanke, die Innenreihe, ist das Grundlegende; die sprachliche Form, die Außenreihe, ist *the dress of thought*, das Gewand, in das der Gedanke gekleidet ist.

Sprache setzt demnach nicht nur ein Wesen voraus, das den Drang hat, sich mitzuteilen, sondern auch einen oder mehrere andere, denen man sich mitteilen will, und die Zeichenwelt der Sprache, mag sie nun in Gebärden, Lauten oder Schriftzeichen bestehen, ist nur erfunden worden, um sich verständlich zu machen und um andere zu verstehen. Zu beiden Zwecken ist die Kenntnis dieser Zeichenwelt nötig.

Demnach hat die Sprache einen doppelten Zweck:

1. Verständnis zu erlangen für die Gedanken anderer,
2. Verständnis zu vermitteln für die eigenen Gedanken.

Wir haben also zwei verschiedene Seiten des Sprachvermögens zu unterscheiden: die sensorische Rezeption des Sprachgutes und die motorische Produktion, und zwar ist die Reihenfolge durch die natürliche Spracherlernung gegeben: die Rezeption geht der Produktion voran; sie ist die Grundlage für die letztere, und je fester und breiter diese Grundlage ist, um so leichter und befriedigender wird sich die Produktion gestalten.

Es ist also bei der Sprache, da sie dem Gedankenaustausch dient, ein zweifaches zu unterscheiden:

1. die Aufnahme fremder Gedanken (Rezeption),
2. die Darstellung eigener Gedanken (Produktion).

Der erste Prozeß besteht im Hören und Sehen des Sprechers (Worte, Gefühlston, Gebärde, Geste) und dem Lesen, das Goethe als „trauriges Surrogat der Rede“ bezeichnet; und der zweite Prozeß besteht in dem bis jetzt sehr vernachlässigten Sprechen und dem noch immer weit über Gebühr gepflegten Schreiben.

Die Wichtigkeit des Sprachunterrichtes wird sich nun danach bemessen, welche dieser beiden Aufgaben und in welchem Grade sie zu lösen sind.

Welches ist nun für einen Deutschen das wichtigste, unerläßliche Erfordernis? Man sollte meinen, daß er sein Deutsch versteht und daß er seine Muttersprache mündlich und schriftlich beherrscht. Die Fähigkeit, in die Gedankenwelt deutscher Geisteshelden einzudringen und die eigenen Gedanken selbständig, richtig und ansprechend in Worte zu kleiden, muß also in möglichst hohem Grade ausgebildet werden. Der wertvollste Sprachunterricht ist der Unterricht in der Muttersprache, ihm sollte daher der weiteste Spielraum gegeben, die sorgsamste Pflege zu teil werden. Denn wer deutsche Sprache, deutsches Denken und Fühlen nicht aus den Nibelungen, aus Walter und Wolfram, nicht aus den Werken eines Luther, Lessing, Herder, Schiller, Kant, Goethe, nicht aus Lenau, Möricke, Hebbel, Storm, Keller, Bismarck und Moltke schöpft, wem die Werke deutscher Dichter und Denker nicht ein unversieglicher Quick- und Jungbrunnen deutschen Eigenempfindens sind, wem die Geistesschätze seines Volkes ein Buch mit sieben Siegeln bleiben, dessen Geist kann auch durch keinen Plato, keinen Tacitus, keinen Shakespeare, Molière, Milton oder Ruskin aufgeschlossen werden. Und auch für den Begabtesten können die Werke selbst der größten Denker und Dichter anderer Zeiten und Völker das liebevolle Versenken in das Erbe vaterländischer Geisteshelden nicht ersetzen, denn diese allein denken deutsch, empfinden deutsch, fühlen deutsch, reden deutsch, sind deutsch.

Daß aber die andere Aufgabe des vornehmsten Sprachunterrichtes nicht durch Beschäftigung mit fremden Sprachen und vor allem nicht durch unablässiges Hinüber- und Herübersetzen in tote Sprachen und aus toten Sprachen gefördert wird, dafür spricht laut und deutlich die mangelhafte Fähigkeit in Schrift und Rede sich auszudrücken, die gerade in den Kreisen hervortritt, die angeblich durch Beschäftigung mit Lateinisch und Griechisch die beste sprachliche Bildung erhalten haben.

Was ist dann aber das Wertvolle am fremdsprachlichen Unterrichte? Wir erinnern uns des doppelten Zweckes der Sprache. Demnach kann auch das Lernen der Fremdsprachen keinen anderen Zweck haben, als

1. das Geistesleben fremder Völker zu verstehen,
2. unsere Gedanken ihnen zum Verständnis zu bringen.

Das für alle Schüler Wertvolle an der Fremdsprache kann also nicht Vokabellernen, Formen- und Regelwerk sein, sondern die Gedankenwelt, die uns die Sprachkenntnis erschließt. Dadurch erweitert sich der Kreis unserer Beziehungen menschlicher, wie sachlicher, unser gesamter geistiger Horizont. Das Studium der Sprachformen und Sprachregeln erleichtert uns das Verständnis der fremdsprachlichen Schriftsteller. Die grammatische Unterweisung ist also im fremdsprachlichen Unterrichte nicht Zweck (und darf schon deshalb nicht induktiv betrieben werden), sondern sie ist Mittel zum Zweck: es ist der Schlüssel, der uns die Schatzkammer einer fremden Geisteswelt eröffnet.

Für jeden fremdsprachlichen Unterricht ist daher das Eindringen in die fremden Schriftsteller und die fremde Kultur das Wichtigste; die zweite wesentliche Seite des Sprachunterrichtes, die Produktion, tritt demgegenüber bei lebenden Fremdsprachen zurück und fällt bei toten Sprachen ganz weg. Bei den lebenden Fremdsprachen muß die Produktion in einem gewissen Maße gepflegt werden. Es darf ein Schüler hier nicht nur soweit gefördert sein, daß er Gedrucktes lesen und Gesprochenes zur Not verstehen kann; er muß unbedingt imstande sein, selbst zu sprechen und zu schreiben. Das heißt aber nicht, auswendig Gelerntes papageimäßig nachplappern oder aus dem Gedächtnis hinschreiben, sondern seine eigenen Gedanken, das was man sagen will, in der fremden Sprache ausdrücken. Man mag diese Aufgabe in noch so bescheidene Grenzen weisen, sie ist eine ernste und schwierige. Die Herren, die den Neuphilologen immer mit Papagei, Bonne und Oberkellner aufwarten, mögen erst einmal versuchen, sich mit einem Ausländer zu unterhalten oder einen Brief in fremder Sprache zu schreiben. Sie werden dann vielleicht finden, daß es schon keine leichte Aufgabe ist, die einfachsten Ausdrücke natürlich und fließend zu sagen, und daß man nur gut sagt, was man hundert und aberhundert Mal gesagt hat. Was nicht geübt wird, kann vom Schüler auch nicht geleistet werden. So ist es sehr verständlich, wenn die Lehrpläne Sprechübungen über solche Dinge fordern, die man kennen muß, wenn man im fremden Lande unter fremden Menschen fortkommen will. Französische Advokaten oder englische Parlamentsredner brauchen wir nicht zu bilden. Und wie das Sprechen, so muß im Unterrichte lebender Sprachen auch der schriftliche Gedankenausdruck geübt werden, aber auch hier der freie Ausdruck der eigenen Gedanken.

Für die toten Sprachen aber, die nicht mehr als Ausdrucksmittel für die eigenen Gedanken in Betracht kommen, hat nur noch die Rezeption Wert und Bedeutung. Weder im Lateinischen noch im Griechischen brauchen unsere Schüler so weit gefördert zu werden, daß sie ihre Gedanken in diese Sprache kleiden können, und jede Stunde, die auf die Produktion von lateinischen Reden und Aufsätzen, von abscheulichen Versen und sonstigen Nachahmungen verwendet worden ist, ist vergeudete Zeit gewesen. Früher konnte man vielleicht mit Zeit und Kraft so verschwenderisch umgehen; die Ansprüche an die Jugend sind jetzt so gewachsen, daß wir die äußerste Sparsamkeit im Verbrauch von Zeit und Kraft walten lassen müssen. Daher muß vor allem jede unfruchtbare Produktion vermieden werden, da jegliche Art des Schaffens ein ungleich höheres Maß von Energie erfordert, als jedwede Rezeption.

Dies alles ist nicht erst in neuerer Zeit erkannt worden. Schon d'Alembert (1717—83) schreibt im Artikel Collège der Enzyklopädie: *Il me semble qu'il ne serait pas impossible de donner une autre forme à l'éducation des collèges. Pourquoi passer six ans à apprendre, tant bien que mal, une langue morte? Je suis bien éloigné de désapprouver l'étude d'une langue dans laquelle Horace et Tacite ont écrit; cette étude est absolument nécessaire pour connaître leurs admirables ouvrages; mais je crois que l'on devrait se borner à les entendre et que le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu. Ce temps serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue qu'on ignore toujours au sortir du collège et qu'on ignore au point de la parler très mal.*

Was d'Alembert vor bald 150 Jahren klipp und klar ausgesprochen hat, das beginnt man jetzt langsam — sehr langsam — einzusehen. Aber noch immer haben die deutschen Knaben jahrelang weiter nichts zu tun, als Gleichungswerte für Symbole zu suchen, ehe sie zu den Werken kommen, um derentwillen sie die Sprache lernen.

Eine Sprache aber, die nur noch rezeptiven Wert hat, gehört auf keinen Fall auf eine Stufe, wo sinnliches Interesse und der lebhafteste Tätigkeitstrieb vorherrschen und wo der Schüler weder Interesse noch Verständnis für eine Sprache haben kann, von der er gar nicht weiß, warum er sie lernt. Für die toten Sprachen sind nur die für das Verständnis der Schriftsteller nötigen Sprachkenntnisse erforderlich, weder mündliche noch schriftliche Spracherzeugnisse haben hier irgendwelchen Wert. Eine Sprache aber, die lediglich für das verständige Lesen wichtiger Quellenwerke Bedeutung hat, kann erst dann einen Platz im Erziehungsbau beanspruchen, wenn das nötige Verständnis für die Schriftwerke vorausgesetzt werden kann und wenn die geistige Reife vorhanden ist, daß der Bildung trotz der unlogischen Fülle psychologischer Formen das Walten eines Sprachgeistes erkennen kann.

Dagegen hat nun der Unterricht in lebenden Fremdsprachen neben der Rezeption, die produktive Seite des Sprachunterrichtes, vor allem das Sprechen, in zweiter Linie das Schreiben zu pflegen. Das kann im Anschluß an den Anschauungskreis selbst der kleinen Kinder geschehen. Sonach ergibt sich auch aus den Aufgaben des Sprachunterrichtes, daß der Beginn des Lateinunterrichtes auf eine reifere Altersstufe zu verlegen, daß als erste Fremdsprache eine lebende zu betreiben ist.

## XI. Von der Anknüpfung des fremdsprachlichen Unterrichtes.

*Whatever is best administered is best.*  
*Cowper.*

Jede Zufuhr sinnlicher Wahrnehmungen, also auch jede Aufnahme fremder Gedanken, verquickt sich stets, wenn auch unbewußt, mit den bereits aufgespeicherten Vorstellungen. Auch der fremdsprachliche Unterricht muß daher das Neue an bereits Erworbenes anschließen. Welche Anknüpfungspunkte sind nun für eine neu einsetzende Sprache vorhanden?

Woran knüpft die Muttersprache an? An die Dinge und die Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen, also an die Anschauung.

Was bringt ein zehnjähriger Bildung mit ins Gymnasium? Einen gewissen Anschauungskreis und einen bestimmten Schatz an muttersprachlichen Kenntnissen.

Für die Fremdsprache bieten sich daher zwei Anknüpfungspunkte: die Anschauung und die Muttersprache. Man kann also zwei Wege gehen, entweder den von der Natur vorgezeichneten, auf dem jedes Kind seine Muttersprache gelernt hat, und zweitens kann man den Umweg über die Muttersprache einschlagen und versuchen, eine Fremdsprache durch Übersetzen in die Muttersprache und aus der Muttersprache zu lernen.

Logische Kategorien können auf dieser Stufe noch nicht in bedeutender Zahl zur Hilfe herangezogen werden, da sie vom Schüler noch nicht klar erfaßt sind.

Der Lateinunterricht in Sexta muß nun die Fremdsprache nach psychologischen Formen ordnen und zur Übersetzung greifen. Er kann z. B. die Vokabeln nicht nach begrifflich zusammengehörigen Gruppen behandeln, sondern muß die „fünf Deklinationen“ zu Grunde legen, ist also gezwungen, die heterogensten Begriffe in ihren Symbolen nebeneinander zu stellen, ein Betrieb, der von Anfang an nicht der Bildung, sondern der Verwirrung von Begriffen dient. Das Lateinlernen geht nun an der Hand des Hinüber- und Herübersetzens jahrelang unter immer zahlreicheren Schwierigkeiten Stunde für Stunde, Woche für Woche weiter, ohne seinen Zweck überhaupt erreichen zu können. Denn welche Aufgaben stellt das Übersetzen?

1. Das Herübersetzen. Man sucht für Ausdrücke einer fremden Sprache, die man lernen will, entsprechende Ausdrücke in der Muttersprache, die man kennt. Die Behauptung, daß man dabei die Muttersprache lerne oder fördere, ist ein Irrtum, wie wir schon gezeigt haben. Wenn man die Muttersprache nicht völlig beherrscht, wird durch dies Verfahren eine schwere Schädigung des muttersprachlichen Ausdrucks herbeigeführt. Ja, eine korrekte Übersetzung bietet nicht einmal eine Bürgschaft für das richtige Erfassen des Sinnes. So stellt z. B. eine deutsche Karrikatur Napoleon I. dar mit einer Bockshaut auf dem Rücken und der Unterschrift: Diesen Bock habe ich geschossen. Der französische Herausgeber übersetzt grammatisch richtig: *Voilà le bouc que j'ai tué*; aber den Sinn hat er natürlich — *malgré de consciencieuses recherches* — nicht fassen können, weil er die

„Alltäglichkeiten der Umgangssprache“ nicht kennt, ohne die weder die großen noch die weniger bedeutsamen Dichter verstanden werden können.<sup>1)</sup>

2. Das Hinübersetzen. Man sucht für Ausdrücke der Muttersprache, die man kennen muß, wenn man sie verstehen will, entsprechende Ausdrücke in der Fremdsprache, die man lernen will. Auch hierbei wird die Muttersprache schwer geschädigt; denn maßgebend ist hier ja nicht der Gedankeninhalt und die muttersprachliche Form, sondern irgend eine formale Seite der Fremdsprache. — Das schlechte Deutsch der Übersetzungsbeispiele ist zu einer traurigen Berühmtheit gelangt. Allein es muß schlecht sein, sonst kommt ja kein richtiges Latein oder Französisch heraus. Bei dieser Aufgabe ist es aber erst recht nötig, daß man die logisch-grammatischen Begriffe kennt. Denn ehe ein Schüler nicht die verschiedenen Satzteile und ihre Formen zu erkennen vermag, kann er auch nicht denkend die entsprechende Form in der Fremdsprache bilden. Eine grammatisch richtige Übersetzung aber kann in der Fremdsprache den größten Unsinn bedeuten. Wenn z. B. ein Schüler den Satz „die Bäume schlagen aus“ übersetzt „*The trees are kicking out*“, so übersetzt er ihn ganz richtig und erweckt damit bei Kennern die größte Heiterkeit. Aber kann er denn von vornherein wissen, daß der Engländer in diesem Falle sich anders ausdrückt, als der Deutsche?<sup>2)</sup>

Der Gebrauch der fremden Sprache ist nur auf Grund erworbenen fremden Sprachgutes möglich, und je breiter, vielseitiger und fester diese Grundlage ist, um so richtiger und müheloser wird die fremde Sprache gehandhabt werden. Die Übungen, die die Produktion fördern sollen, müssen also in und an der fremden Sprache selbst vorgenommen werden.

Das Übersetzen ist nur ein Geduldspiel mit Symbolen, das weiter keinen Zweck hat, als zu kontrollieren, ob der Schüler richtig eins für das andere setzt. Denn die Sprachen sind nicht kongruent. Die Muttersprache ist nicht ein bloßer logischer Mechanismus, und die fremden Sprachen sind es ebensowenig. Jede Sprache ist oder war doch wenigstens einmal ein lebendiges Gebilde, das Verstand, Gefühl und Phantasie geschaffen haben. In einigen logischen Elementen stimmen die Sprachen überein, in den Darstellungsmitteln schon nicht mehr, in ihren psychologischen Regungen aber erst recht nicht. Sprachen können daher wohl vom Kenner verglichen, sie können aber nicht durch Vergleichen erlernt werden.

Sprachen sind nicht kongruente, sondern vielmehr inkommensurable Größen. Übersetzen könnte man, wenn die Aufgabe dieselbe wäre wie da, wo es sich z. B. darum handelt, ein Musikstück in eine andere Tonart zu transponieren. Da kann man Note für Note den entsprechenden Wert in der neuen Tonart mit Sicherheit finden, und wenn man vorher die logischen Kategorien — die Gesetze der Harmonie — kennt, so wird man diese Arbeit wesentlich rascher und sicherer erledigen, als wenn man Punkt für Punkt mühselig überträgt. Aber eine andere Sprache ist nicht eine andere Tonart, es ist ein ganz anderes Instrument mit anderem Umfang, anderer Klangfarbe, anderen Gesetzen. Diese und jene Töne in Höhe oder Tiefe hat das eine Instrument gar nicht, die und jene Tonfolge ist bei dem einen ganz unmöglich und ebenso der und jener Gleichklang, der auf dem anderen Instrumente sich leicht und von selbst ergibt. Die Kenntnis des einen Instrumentes verbürgt jedoch durchaus nicht, daß man ein anderes erlernen kann. Wer Klavier spielen kann, wird deshalb kein guter Geigenspieler. Nur die beim Klavierspielen erworbenen allgemeinen Kenntnisse (Noten, Tonarten, Takt, Vortragszeichen), also die Kenntnis der gemeinsamen Symbole und Kategorien kommt ihm zu statten, wie beim Sprachenlernen die Kenntnis der logischen und grammatischen Begriffe. Im übrigen aber wird er aus der Konstruktion des Klaviers nie die der Geige, aus den Mitteln des Klaviers nie die der Geige, aus Umfang und Anschlag des Klaviers nie Umfang und Tonbildung bei der Geige

<sup>1)</sup> Sehr schön hat Bréal im 6. Vortrage seiner Schrift *De l'Enseignement des Langues vivantes* gezeigt, wie notwendig die Kenntnis der Umgangssprache für das Verständnis der Schriftsteller ist. — Wie viele schwere Fehler selbst gute Kenner einer Sprache machen, zeigt der Aufsatz Machules über Coleridges Wallenstein-Übersetzung, *Engl. Stud.* XXXI, 2. Hier nur noch ein Beispiel, wie nötig die Kenntnis der geschmähten Trivialitäten für das Verständnis ist. In Grimms Märchen heißt es: „Ich wünsche die Gänse aus der Ofenröhre in meinen Ranzen.“ In einem in Frankreich sehr verbreiteten Lehrbuche ist diese Stelle übersetzt: „*Je souhaite que les oies passent du tuyau du poêle dans mon sac.*“ Das ist natürlich Unsinn. Der Verfasser weiß nicht, daß die „Ofenröhre“ auch den Teil des Küchenofens bezeichnet, in dem Speisen gebraten und warm gehalten werden.

<sup>2)</sup> Beispiele für alle diese Fälle könnte man zu Hunderten beibringen.

erlernen können. Und in noch viel höherem Maße als zwei Musikinstrumente unvergleichbar sind, sind es die Sprachen, die gewaltigen Instrumente, auf denen Geist, Gemüt und Phantasie der Völker erklingen.

Durch ein ganz bescheidenes Beispiel sei dies beleuchtet. Wir wollen ein sehr einfaches Sätzchen ins Französische übersetzen:

Meine Brüder haben sich viel Mühe gegeben. Wort für Wort:

*Mes frères ont se beaucoup peine donné.*

So würde der musikalisch transponierte Satz aussehen. Wenn der Schüler ihn so schreibt, hätte er ihn, wenn die Sprachen kongruent wären, ganz korrekt ins Französische hinübersetzt. Logisch ist seine Übersetzung richtig. Was muß er sich beim Vergleichen „extra“ merken?

1. Die verschiedenen Teile des Prädikates dürfen im Französischen nicht getrennt werden.

*Mes frères ont donné se beaucoup peine.*

2. Pronominale Objekte sind vor das Prädikat zu stellen:

*Mes frères se ont (s'ont) donné beaucoup peine.*

3. Reflexiva werden mit *être* konjugiert.

*Mes frères se sont donnés beaucoup peine.*

4. Bei reflexiven Verben kongruiert das *part. passé* nur mit dem voraufgehenden *régime direct*; *se* ist aber *régime indirect*, also:

*Mes frères se sont donné beaucoup peine.*

5. Unbestimmte Mengen werden durch *de* mit bestimmtem Artikel ausgedrückt:

*Mes frères se sont donné beaucoup de la peine.*

6. Maßbestimmungen regieren die Präp. *de*, darnach fällt der Teilungsartikel weg:

*Mes frères se sont donné beaucoup de peine.*

Endlich richtig! Und das bei einem so einfachen Sätzchen, wo sich die Ausdrücke ganz genau entsprechen, also keine weitere Schwierigkeit vorliegt. Es ist doch aber gar nicht nötig, daß „sich Mühe geben = *se donner de la peine*“ ist. Der Franzose könnte, wie das in Tausenden von anderen Fällen geschieht, sich anders ausdrücken, er könnte z. B. sagen „*prendre peine*“, wie er „*prendre patience*“ sagt, und statt „*beaucoup de peine*“ könnte er sagen „*grand'peine*“, wie er sich ausdrückt in „*à grand'peine*“, „*c'est grand'pitié*“. Das müßte sich dann der Schüler wieder extra merken, mit all den Folgen und Verwickelungen für die Unterschiede. Nun überlege man sich einmal, wie viel Tausende solcher Unterschiede der Schüler sich merken muß, wenn er von der Muttersprache ausgeht, wie viel Fallen es da gibt; und schließlich kann er die fremde Sprache doch nicht; er muß sich Tausende von idiomatischen Redensarten merken. Da er sie aber immer an einem deutschen Ausdruck merkt, kann er beim geringsten Anstoß nicht weiter. Er hat gelernt „*malheureusement* unglücklicherweise“, steht aber im Deutschen einmal „leider“ da, dann ist seine Wissenschaft zu Ende. „*Au contraire*“ ist für ihn „im Gegenteil“, bietet der Text aber „dagegen“, so weiß er sich nicht zu helfen, und so geht es ihm bei Tausenden von Ausdrücken („sich erinnern“ und „sich entsinnen“, „zürnen“ und „verargen“, „ermutigen“ und „Mut zusprechen“ u. s. w.), denn der Schüler meint, dafür müsse es einen „entsprechenden Ausdruck“ geben. Kurz, wer eine fremde Sprache durch Übersetzen lernen will, wird es nie über einen stümperhaften Dilettantismus hinausbringen, schon deshalb nicht, weil er, von der Muttersprache ausgehend, nie das der fremden Sprache Eigentümliche erfassen kann. Man denke z. B. nur einmal an die Briefschlüsse in den verschiedenen Sprachen.

Wir wiederholen: die Sprache ist das Ausdrucksmittel für Gedanken. Wir lernen also Latein um Latein, Französisch um Französisch, Englisch um Englisch zu lernen, d. h. um mittels dieser Sprachen die in ihnen dargestellten Gedanken zu verstehen, oder unseren Gedanken durch sie Ausdruck verleihen zu können. Das Verstehen der Fremdsprache (Hören und Lesen) ist weit wichtiger, als ihr Gebrauch (Reden und Schreiben), den die lebenden Fremdsprachen pflegen müssen und der nicht durch Übersetzung, sondern durch Verwendung des angeeigneten Sprachgutes gewährleistet wird.

Nun erhebt sich freilich sofort die andere Frage: „Kann eine lebende Fremdsprache<sup>1)</sup> an die Anschauung anknüpfen?“ Die Frage ist von Theoretikern verneint worden. Man führt gegen die Anschauungsmethode die sogenannten Assoziationsgesetze der Herbart'schen Psychologie ins Feld. Die praktischen Versuche haben aber den Beweis geliefert, daß die Einführung auf Grundlage der Anschauung rascher und sicherer erfolgt, als vom

<sup>1)</sup> Wir sprechen hier nur von lebenden Fremdsprachen, weil für die toten die Produktion wegfällt.

Übersetzen aus. Dann gibt es nur eine Möglichkeit, daß die dogmatischen Assoziationsgesetze irrig sind. Und das ist in der Tat der Fall.

Die Muttersprache knüpft an die Dinge und ihre Bilder an derart, daß mit den Dingen zugleich die Namen wahrgenommen werden. Die Vorstellung bekommt ihre Etikette. Nun sagt man, Vorstellung und Wort verschmelzen so innig, daß sie eines werden. Das ist ein großer Irrtum, in dem übrigens Herbart gar nicht befangen war. Wenigstens sagt er in seiner Allgemeinen Pädagogik ganz wie Krause: „Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft, das Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise fortschreitender Bildung herauswälzt.“ Die genannten Gesetze beziehen sich auch gar nicht auf Wörter, sondern auf die Vorstellungen, und erstere sind doch nur Zeichen für letztere. Ein jeder kann auch leicht die Probe machen. Man stelle sich vor ein Schaufenster, das Auge sieht Hunderte von Dingen, Hunderte von Wörtern müßten ins Bewußtsein treten, wenn Vorstellung und Wort untrennbar verbunden wären. Man betrachte ein Straßensbild, eine Landschaft, man sieht tausenderlei, kein einziges Wort tritt ins Bewußtsein, solange man nicht das Bedürfnis hat, sich mitzuteilen, und selbst dies Bedürfnis tut sich meist nur durch einen Ausruf oder eine Gebärde kund. Aber selbst wenn man die bewußte Absicht hat, sich auszusprechen, so ist es doch oft der Fall, daß einem das passende Wort gar nicht einfällt, oder daß man ein falsches Wort gebraucht. Ausdrücke wie: „Es liegt mir auf der Zunge“, „ich könnte ihn malen“, „der Name tut nichts zur Sache“, „das Wort ist mir augenblicklich entfallen“, „wie heißt es nur gleich“, „wie sagt man nur“, „der Herr Dingsda“ u. s. w. zeigen zur Genüge, was die psychophysischen Forschungen bestätigen, daß Wort und Sache nicht identisch sind, daß Erinnerungsbilder von Vorstellungen ins Bewußtsein treten können ohne die Symbole, und daß ebenso Wörter ins Bewußtsein treten können ohne die entsprechenden Vorstellungsinhalte. Ebensogut wie man auf eine Flasche zwei Etiketten kleben kann, ebensogut kann der Knabe mit den Dingen und Vorstellungen einen zweiten und dritten Namen verbinden, das beweisen schon die zwei- und dreisprachigen Gegenden.

Ich glaube, man hat einmal als Grund gegen die Anschauungsmethode ins Feld geführt, ein Knabe, der wochenlang „*Asseyez-vous!*“ gehört und exerziert habe, hätte nicht gewußt, was das auf deutsch heiße. Das ist wohl möglich. Man hat ihn recht ungeschickt gefragt. Wie will ich denn im Deutschen feststellen, ob der Knabe versteht, wenn ich zu ihm sage: „Setze dich!“? Doch nur dadurch, daß er den Befehl ausführt und sich setzt. Und wenn ich zu einem Knaben sage: „*Assieds-toi!*“ und er setzt sich, so weiß er eben, was das bedeutet; ebenso wenn er auf den Befehl: „*Ouvre la fenêtre!*“ die entsprechende Handlung verrichtet. Knaben, die nicht daran gewöhnt sind, ewig deutsche Sätze in die fremde Sprache zu übersetzen, werden eben nicht übersetzen. Hätte man den Schüler gefragt: „Wie würde denn der Lehrer des Deutschen zu dir gesagt haben?“, so hätte er sicher gesagt: „Setze dich!“ Wenn mir ein Schüler, zu dem ich sage: „*Trace une casquette au tableau noir!*“ eine Mütze anmalt, so zeigt er mir, daß er an die Sache denkt, an die er denken soll, und daß er eben auf dem rechten Wege ist, von dem deutschen Symbol loszukommen.

Es soll keinen Augenblick bestritten werden, daß die muttersprachliche Unterströmung immer vorhanden ist. Aber wenn ein Techniker bei einer Maschine eine störende Reibung hat, so sucht er die Reibungsflächen auf ein Minimum zurückzuführen und den Reibungskoeffizienten so gering wie möglich zu gestalten. Wenn man aber wegen dieser hemmenden Unterströmung nun gerade die Muttersprache überall hereinzieht, so tut man eben das Verkehrte: man macht die Reibungsflächen und den Reibungskoeffizienten so groß wie möglich und erschwert die Spracherlernung derart, daß schließlich die Erfolge zu dem Aufwand von Zeit und Kraft in gar keinem annehmbaren Verhältnis mehr stehen.

Und endlich sind die sogenannten Gesetze von der Reproduktion von Vorstellungen nach Ähnlichkeit, Gegensatz, Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge überhaupt keine Gesetze. Denn ein Gesetz verlangt, daß unter allen Umständen dieselben Ursachen dieselben Wirkungen haben, es ist zwingend und setzt nicht Möglichkeiten, sondern Notwendigkeiten. Das sogenannte Gesetz des Kontrastes müßte also notwendigerweise ergeben, daß eine weiße Fläche jedesmal schwarz als Kontrastvorstellung erweckt. Das kann wohl der Fall sein, muß es aber nicht. Vielmehr ist die Wiedererzeugung und Verbindung von Vorstellungen eine ganz regel- und gesetzlose Tätigkeit der Phantasie. Bei „Weiß“ braucht

überhaupt keine andere Vorstellung ins Bewußtsein zu treten, es kann aber ebensogut schwarz hinzutreten (preussische Fahne) oder grün (sächsische) oder schwarz und rot (deutsche Farben) oder blau und rot (französische), oder es kann Schlagsahne, ein Gletscherbild, ein Eisbär, ein Wogenkamm, der Rückzug von Moskau, das Schnupftuch der Desdemona, das Märchen vom Machandelboom oder sonst etwas ins Bewußtsein treten. Vorstellungen treten auch viel häufiger durch die Zahl (Wiederholung) der gleichen Vorstellung (steter Tropfen, *multum non multa, repetitio mater studiorum*) und infolge der Intensität des einzelnen Vorfalles (starker Schreck, große Freude, unvergeßlicher Eindruck) in die Erinnerung, als nach den genannten Kategorien, nach denen man die Vorstellungen wohl ordnen kann, die aber durchaus keine Gesetze für ihre Wiedererzeugung ergeben. In diesem Reiche herrscht „die ewig bewegliche, immer neue, seltsame Tochter Jovis, sein Schoßkind, die Phantasie, das zarte Seelchen“, das jetzt leider schon in den zartesten Jugendjahren durch „die alte Schwiegermutter Schulweisheit“ und durch den Kultus von Wortformen und Wortreihen nicht nur beleidigt, sondern geradezu erstickt und durch „die offenebare Last der Zeichen“ getötet wird.

Die lebende Fremdsprache kann also an die Anschauung anknüpfen und so die Phantasie beleben; sie kann es, weil sie — wie wir gezeigt haben — eine logisch entwickelte Sprache ist. Die lateinische Sprache kann das nicht, sie muß von Sexta ab rein mechanisch Vokabeln und Wortformen eindringen und durch Hinüber- und Herübersetzen zu befestigen suchen. Dabei wird systematisch die lebhaftere Phantasie der Kinder, die wirklich schöpferische Kraft der Menschenseele, ertötet. Sonach ergibt sich auch aus diesem Gesichtspunkte, daß neben die Muttersprache eine lebende Fremdsprache zu treten hat, daß die toten Sprachen auf eine spätere Stufe zu verweisen sind.

## XII. Ergebnisse und Schlußfolgerungen.

„Du hast nicht Recht!“ — Das mag wohl sein;  
Doch das zu sagen ist klein.  
Habe mehr Recht, als ich! Das wird was sein.  
Goethe.

Wir haben die Frage nach Wahl und Reihenfolge der Sprachen von zehn verschiedenen Gesichtspunkten aus beleuchtet und erörtert. Jedesmal mußte die Hauptfrage: „Gehört das Lateinische nach Sexta?“ entschieden verneint werden; in jedem Falle ergab sich, daß in erster Linie die Muttersprache, als erste Fremdsprache aber eine lebende zu betreiben ist, sodaß sich als notwendig folgende Reihe ergibt: Muttersprache, lebende Fremdsprache, tote Fremdsprache. Ich wüßte nicht, von welchem anderen Gesichtspunkte die Frage noch betrachtet werden könnte. Denn der Hinweis darauf, daß das Französische als Tochttersprache nicht vor der Muttersprache, dem Lateinischen, gelernt werden solle, ist doch nicht ernst zu nehmen. Will man wirklich behaupten, es empfehle sich, erst die Mutter zu „heiraten“ und dann die Tochter, weil man diese dann rascher und besser kennen lerne?<sup>1)</sup>

Oder sollte nicht das umgekehrte Verfahren kürzer und angenehmer sein und zu ähnlichem Ziele führen, nämlich, daß wenn man zunächst die Tochter „heiratet“, man auch die Mutter dann leichter und besser kennen lernt? Und ist denn nicht das Lateinische selbst eine Tochttersprache? Nach diesem Grundsatz dürften wir auch nicht mit dem Lateinischen beginnen, dürften den geographischen Unterricht nicht mit der Heimatskunde, sondern müßten ihn mit Geologie, und die Naturbeschreibung nicht mit den jetzt lebenden Arten, sondern mit fossilen Bruchstücken und Versteinerungen beginnen. Die schlagendste Widerlegung dieser wenig bedachten Behauptung ist die Tatsache, daß selbst die Franzosen, die das Latein doch am allerersten zur Vertiefung und Begründung des muttersprachlichen Unterrichtes heranziehen könnten, seit langem schon diesen irrigen Weg verlassen haben und bereits seit 1880 in einem dreijährigen lateinlosen Unterbau die Muttersprache pflegen, daneben aber eine lebende Fremdsprache treiben und erst mit gereifteren Schülern an das Lateinische herantreten.

Ebensowenig stichhaltig ist der Hinweis auf die Frische des Gedächtnisses in den Jugendjahren. Daß er aber immer wieder ins Feld geführt wird, tut dar, daß jetzt das

<sup>1)</sup> So drückt sich Montaigne aus: *Il fault espouser la science, il ne la fault pas seulement loger chez soy.*

Lateinische rein gedächtnismäßig angeeignet wird, und das ist eben das unwissenschaftlichste Verfahren, das man sich denken kann. Es tut sich aber hierin auch eine recht bedenklich mangelhafte und engbrüstige Auffassung vom Begriff des Gedächtnisses kund und schliesslich eine völlige Gedankenlosigkeit. Denn was für das Lateinische gilt, gilt doch in gleichem Maße von jeder Fremdsprache. Dann müßte man doch mit dem Griechischen beginnen, und man dürfte einem Tertianer nicht mehr zumuten, Französisch und Englisch zu lernen und vom Studenten nicht mehr fordern, daß er Gotisch, Angelsächsisch oder Althochdeutsch und dergleichen treibt, oder gar vom reiferen Manne erwarten, daß er noch Russisch oder Sanskrit lernen könne. Alles das sind so gebrechliche Stützen, daß nicht mehr als etwas gesunder Menschenverstand nötig ist, um ihre ganze innere Haltlosigkeit zu erkennen.

Warum wollen wir um die Aufgaben, die wir zu bewältigen haben, immer herumgehen, statt sie direkt anzugreifen? Wir müssen — wenn auch nicht alle und nicht alle in gleichem Maße — Latein treiben; darüber kann kein Zweifel obwalten. Wir können die Fäden, die uns an die Vergangenheit knüpfen, nicht einfach abschneiden. Wir lernen aber Lateinisch, um lateinische Schriften lesen und verstehen zu können, nicht um besser Deutsch oder später noch leichter Französisch zu lernen. So wollen wir an diese Aufgabe gehen, ohne nach rechts und links dabei zu schielen. Wir suchen die geistige Stufe, die gewährleistet, daß wir das gesteckte Ziel so direkt und sicher erreichen, wie möglich, und mit den anderen Sprachen machen wir es ebenso.

Wir haben gesehen, daß als erste Fremdsprache nicht die lateinische, sondern eine lebende zu betreiben ist. Zur Wahl steht Französisch und Englisch. Da nun in den nächsten Schuljahren Latein zu beginnen hat, kann kein Zweifel sein, daß das Französische zu wählen ist: diese Sprache ist einfacher und logischer als die lateinische Muttersprache, sie ist eine Einführung in den romanischen Sprachgeist und eine Vorschule für das Latein. Zu diesem Zwecke lernen wir nicht Französisch, aber aus diesem Grunde wählen wir es als erste Fremdsprache, die auf Grund der Anschauung und mit Hilfe einiger logischer Kategorien begonnen werden kann und die für den darauffolgenden Lateinunterricht eine Menge wichtiger Anknüpfungspunkte schafft.

Es hieße Papier vergeuden, wollte ich hier im einzelnen nachweisen, welche wertvolle Unterstützung der Lateinunterricht durch den französischen erhält. Ich erinnere nur an den Wortschatz, die Wortbildungslehre, an die Konjugation, die Kongruenz des Prädikatsadjektivs und des adjektivischen Attributes, an die Rektion vieler Verben, an den doppelten Nominativ und Akkusativ, an das *participium coniunctum*, an den *accusativ cum infinitivo*, an die vielen Partizipialkonstruktionen, die absolute Konstruktion (Abl. abs.), den Gebrauch des Konjunktives u. dgl. m.

Wir beginnen also mit dem Französischen und setzen mit der lateinischen Sprache später ein. Man hat vorgeschlagen, die griechische Sprache ganz aus dem Gymnasium hinauszuräumen und dafür Englisch einzuführen. Es würde das eine schwere Schädigung der philologischen und geschichtlichen Wissenschaften bedeuten, genau so wie es eine schwere Schädigung der naturwissenschaftlichen (medizinischen), technischen und mathematischen Wissenszweige bedeutet, wenn man das Interesse dafür dadurch erdrückt, daß man die Schüler zwingt, Sprachen zu lernen, die lediglich historischen Wert haben. Andererseits kann kaum noch bezweifelt werden, daß die Kenntnis des Englischen für jeden Gebildeten, also auch für den Gymnasiasten, unerlässlich ist. Die wachsenden Beziehungen zu Ländern englischer Zunge müssen notwendig dazu führen, daß auch unsere Richter und Rechtsanwälte Englisch verstehen, das jetzt die Rolle spielt wie das Griechische bei den Scholastikern, nur daß es von Sachverständigen übersetzt werden muß. Kein Mathematiker kann heutzutage ohne Französisch, kein Theologe, Philosoph, Philologe oder Psychologe ohne Englisch, kein Mediziner, kein Altertumsforscher kann ohne Französisch und Englisch auskommen, wenn er wissenschaftlich tätig sein will.

Wie ist hier Rat zu schaffen? Griechisch möchten wir in humanistischen Gymnasien beibehalten, Englisch möchten wir einführen, und zwar nicht wahlfrei, sondern als verbindlich. Dann gibt es eben nur einen Ausweg, dann muß von Obersekunda ab das Französische wahlfrei werden. Und das ist auch recht gut möglich. Ein Schüler, der von Sexta an Französisch ordentlich — und nicht, wie es jetzt an humanistischen Anstalten der Fall ist, als *quantité négligeable* — gelernt hat, ist bei Abschluß der Untersekunda so weit gefördert, daß er es leidlich spricht und schreibt und jeden für sein Alter passenden Schrift-

steller mit Leichtigkeit lesen kann. Von da ab gebe man ihm Gelegenheit, es weiterzutreiben, wenn er Interesse dafür hat, und das wird er haben, wenn nun jede weitere Belästigung (als da sind Übersetzungen, schriftliche Arbeiten, Präparationen) wegfällt: zwei Stunden Lektüre mit Unterhaltungen darüber genügen, um die erworbenen Kenntnisse zu erhalten und zu erweitern; der Schülerbriefwechsel bietet Anregung zum schriftlichen Gebrauch der Sprache. So wird Platz geschafft für das Englische, das jeder höher gebildete Mensch heutzutage wenigstens soweit verstehen muß, daß er es lesen und zur Not handhaben kann.

Auch an den Realgymnasien empfiehlt es sich, die Oberklassen der Doppelanstalten in zwei Abteilungen weiterzuführen: eine, worin die sprachlichen Fächer stärker betont werden und wo z. B. statt des geometrischen Zeichnens, wenn örtliche Verhältnisse es wünschenswert erscheinen lassen, recht gut eine Einführung in die griechische Sprache angesetzt werden kann, während in der anderen Abteilung die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer mehr in den Vordergrund zu rücken sind. Wir können von unserer Jugend nicht verlangen, daß sie alles leistet.

So sehr zu fordern ist, daß in den Schülern ein vielseitiges Interesse geweckt wird, so darf man doch nicht vergessen, daß diese Vielseitigkeit in der Tat, wie Goethe sagt, „eigentlich nur das Element bereitet, worin der Einseitige wirken kann“. Es ist zu wünschen, daß auf der Oberstufe der höheren Anstalten der Individualität des Zöglings nun Spielraum gegeben wird und damit Gelegenheit, sich freier zu entwickeln, als es jetzt geschehen kann. Mit 15—16 Jahren kann und muß ein junger Mensch fühlen, wohin ihn Neigung und Veranlagung zieht, ob zu den sprachlich-historischen Fächern oder zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Wie das Leben in der Ausübung, wird auch der Unterricht auf der höheren Stufe der individuellen Beanlagung die Möglichkeit zubilligen müssen, sich natürlich zu entfalten. Man braucht dann auch sicher nicht zu befürchten, daß ein sprachlich veranlagter Schüler, der in Mathematik nichts zu leisten vermag, sich dem Studium dieser Wissenschaft zuwenden wird, und umgekehrt gilt das gleiche. Wie die Einrichtung aber jetzt ist, sollte mindestens für solche Schüler, die einseitig, aber nach dieser einen Seite hervorragend veranlagt sind, Nachlaß in den Fächern gewährt werden, in denen sie nicht einmal die Durchschnittsleistungen erreichen, weil die Natur ihnen hier unüberwindliche Schranken gesetzt hat.

Wir haben nun die Reihenfolge aufgestellt, in der die verschiedenen Sprachen nacheinander einzusetzen haben: Deutsch, Französisch, Lateinisch, und dann am humanistischen Gymnasium Griechisch und Englisch, am Realgymnasium Englisch (und unter Umständen Griechisch). Es erübrigt nun noch, festzustellen, auf welcher Stufe der Unterricht in den einzelnen Sprachen zu beginnen hat. Zuerst handelt es sich darum, den deutschen Sprachstoff zu bewältigen. In welcher Zeit kann das geschehen? In Deutschland, wie in Frankreich, hält man drei Jahre für erforderlich, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Auch der an der Drei-König-Schule durchgeführte praktische Versuch bestätigt, daß diese Aufgabe die drei ersten Jahre vollständig in Anspruch nimmt; in kürzerer Zeit kann sie nicht gelöst werden, wenn sie gründlich gelöst werden soll. Das muß aber geschehen: eine Sache halb tun, ist in der Erziehung fast schlimmer, als sie gar nicht tun.

Den Grund für den gesamten Sprachunterricht legt der deutsche Unterricht, und wo dieser Grund nicht gut gelegt ist, wird man im fremdsprachlichen Unterricht nicht sicher darauf weiter bauen können.

Aber auch die zuerst eintretende lebende Fremdsprache beansprucht die ersten drei Jahre. Das erste dient der Einführung (E) in die Aussprache, das Sprechen, Lesen und Schreiben; es entspricht also den ersten Jahren muttersprachlichen Unterrichtes in der Volksschule. Im zweiten Jahre ist die regelmäßige, im dritten die unregelmäßige Formenlehre (F) zu bewältigen. Erst dann kann wieder eine Fremdsprache einsetzen, bei der im ersten Jahre nun die gesamte Formenlehre zu behandeln ist. Auch hier muß eines auf das andere folgen, es muß sorgfältig vermieden werden, daß die Stoffkreise sich gegenseitig stören und das Interesse geteilt wird, was z. B. der Fall ist, wenn man Latein in IV beginnt, wo dann französische und lateinische Formenlehre nebeneinander in einem Jahre betrieben werden müssen, und zwar auf einer Stufe, wo die nötige Reife für den wissenschaftlichen Betrieb des Lateinischen noch nicht erreicht ist. Die französische Formenlehre kann aber frühestens mit Abschluß des dritten Schuljahres erledigt sein. Jeder verständige Vater weiß, daß er mit jungen Kindern langsam wandern und häufig ruhen und verweilen

muß; das gleiche gilt von der geistigen Entwicklung, die erst später gestattet, allmählich einen rascheren Schritt einzuschlagen und die nach dem Ausreifen des Körpers ohne Gefahr auch größere geistige Anstrengungen ohne Schaden verträgt. Deshalb kann man auch unbedenklich an Gymnasien, in denen man Griechisch in II B beginnt, in II A Englisch einsetzen lassen, das zunächst wieder mit Sprechen, Lesen und Schreiben beginnt und bei dem man von einer wirklichen Formenlehre kaum noch reden kann.

Die Erfahrung hat erwiesen, daß der so theoretisch als notwendig nachgewiesene Aufbau auch praktisch sich bewährt. Dieser Aufbau zeigt also folgendes Bild. Darin sind die jeweilig hervortretenden Stoffe eingesetzt;<sup>1)</sup> es ist selbstverständlich, daß neben Satzlehre (S) stets auch Lektüre betrieben wird. Die Formenlehre ist besonders hervor gehoben. Man kann leicht sehen, daß eine Verschiebung der einzelnen Sprachen nicht möglich ist, ohne den Bau ernstlich zu gefährden. Der Einfachheit halber ist auf den höheren Stufen die Sprachaufnahme (Rezeption) durch Lektüre (L), die Spracherzeugung (Produktion) durch Stil (St) bezeichnet.

Humanistische Abteilung.

Englisch . . . . .	—	E. F.	S.	L. St.
Französisch . . . . .	L. St.	(fak.)	(fak.)	(fak.)
Griechisch . . . . .	F.	S <sub>1</sub> .	S <sub>2</sub> . L.	L.
Latein . . . . .	S <sub>2</sub> .	L.	L.	L.
Deutsch . . . . .	L. St.	L. St.	L. St.	L. St.
	II B.	II A.	I B.	I A.

	VI.	V.	IV.	III B.	III A.
Deutsch . . . . .	F.	S <sub>1</sub> .	S <sub>2</sub> .	L. St.	L. St.
Französisch . . . . .	E.	F <sub>1</sub> .	F <sub>2</sub> .	S <sub>1</sub> .	S <sub>2</sub> .
Lateinisch . . . . .	—	—	—	F.	S <sub>1</sub> .

	II B.	II A.	I B.	I A.
Deutsch . . . . .	L. St.	L. St.	L. St.	L. St.
Latein . . . . .	S <sub>2</sub> .	L.	L.	L.
Französisch . . . . .	L. St.	L. St.	L. St.	L. St.
Englisch . . . . .	E. F.	S.	L. St.	L. St.
Griechisch . . . . .	—	(fak.)	(fak.)	(fak.)

Realistische Abteilung.

Man ersieht sofort, welche großen äußeren Vorteile diese Anordnung des Sprachunterrichtes für den Aufbau des gesamten Schulwesens hat: Orte, die nur eine Bürgerschule haben, richten eine Abteilung der vier oberen Klassen mit französischem Unterricht ein, so daß die Eltern ihre Kinder mit 13—14 Jahren auf eine höhere Anstalt bringen können.

<sup>1)</sup> Uns beschäftigt hier nur der Aufbau. Welche Stundenzahl in den einzelnen Klassen dem Sprachunterricht und davon wieder den einzelnen Sprachen zuzubilligen ist, ist eine Frage, die nur mit Rücksicht auf die anderen Unterrichtsfächer nach Maßgabe ihrer Bedeutung und ihrer folgerichtigen Entwicklung beantwortet werden kann.

Städte mit Realschulen richten von Klasse III an eine progymnasiale Abteilung ein, aus der die Knaben aus II nach IIB der humanistischen Gymnasien (Anfang des Griechischen) oder aus I nach Obersekunda der Realgymnasien übertreten. Städte, die nur ein Realgymnasium unterhalten, führen in einer Abteilung der Oberklassen für solche Schüler, die sich historischen und philologischen Studien widmen wollen, griechischen Unterricht ein. Ich wüßte nicht, was einfacher und sparsamer wäre, als dieser durch pädagogische Gründe nicht nur empfohlene, sondern gebotene Aufbau des Sprachunterrichtes, bei dem eines das andere stützt und hebt.

Kein vorurteilsfreier Leser wird aus dem Dargelegten die Ansicht gewinnen können, daß der aus pädagogischen Gründen als notwendig nachgewiesene Aufbau des Sprachunterrichtes bezwecke, die humanistische Bildung zu schädigen. Für den Pädagogen gibt es keine andere Richtlinie, als zu finden, was der Jugend nutzt und frommt, zum Besten des Vaterlandes. Die humanistische Bildung ist ein wichtiger Zweig der Bildung, aber sie ist eben nur ein Zweig, dem zuliebe wir nicht andere ebenso wichtige verkümmern lassen dürfen. Vor allem aber brauchen wir eine körperlich, geistig und sittlich gesunde Jugend, die den Zweck des Lebens nicht in hohlen Formen und entnervendem Genuß, in eitler Vielwisserei, in verneinendem Kritteln oder beschaulichem Spintisieren findet, sondern im Dienste der Pflicht, im schaffenden Können, im freudigen Streben zu nützen und zu fördern, kurz, im tatkräftigen, sittlichen Handeln: Wer gelten will, „muß wirken und muß dienen.“

Außer pädagogischen sprechen nun noch eine Anzahl sehr gewichtiger anderer Gründe für den gemeinsamen lateinlosen Unterbau aller höheren Lehranstalten,<sup>1)</sup> und schwer fällt auch ins Gewicht, daß diese Neugestaltung auf festem historischen Boden steht und nicht erst jetzt von neuerungssüchtigen und eroberungslustigen Umstürzern — als solche werden die Reformfreunde von den prinzipiellen Gegnern bezeichnet<sup>2)</sup> — gefordert worden ist, sondern daß die glänzendsten Vertreter der klassischen Philologie und Pädagogik — Gesner, Heyne, Wolf, Köchly, Montaigne, Comenius, Rousseau, Herder<sup>3)</sup> — längst die Forderungen aufgestellt haben, die man jetzt zu verwirklichen strebt. Und für die Gesundheit der angebahnten Neuerungen zeugt auch folgendes goldene Wort Goethes, das deutlich die Grundsätze der Reform widerspiegelt:

„Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend verwirren zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen brauchte, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich etwas abgewöhnen zu müssen, so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen, als ein anderer, der seine Jugendkraft im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat. Es wird soviel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen aber großen Begriff, der alles andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen können.“

Konrad Meier.

<sup>1)</sup> Siehe Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten. Berlin, O. Salle, 1901.

<sup>2)</sup> Vergl. Neue Jahrbücher I, 176.

<sup>3)</sup> Siehe auch den Aufsatz Hänschs: Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache im 5. und 6. Heft des XXIII. Jahrganges der Pädagogischen Studien. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1902.

