

Das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts.

Durch Erlafs vom 4. Februar d. J. hat der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten angeordnet, dafs von Ostern d. J. ab an unserm Realgymnasium das sogen. Altonaer System eingeführt werde. Der Wunsch, die hohe Bedeutung der bevorstehenden Änderung unsern Schülern, deren Eltern und den Freunden unserer Anstalt klarzulegen, hat mich veranlafst, mit höherer Genehmigung das Thema der diesjährigen Programm- arbeit zu ändern und statt der englischen Lektüre am Realgymnasium das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts zu behandeln. Das sogen. Altonaer System besteht nämlich darin, dafs ein Realgymnasium und eine Realschule einen gemeinsamen Unterbau von Sexta bis Quarta einschliesslich besitzen, welcher in Sexta den fremdsprachlichen Unterricht mit dem französischen beginnt, zu dem in Quarta das Englische als zweite fremde Sprache hinzutritt. Mit der Tertia trennt sich die Anstalt in eine Realschule, die dem Lehrplane anderer Realschulen folgt, und in ein Realgymnasium, das nun als dritte Fremdsprache das Lateinische aufnimmt. Zur Erläuterung lasse ich hier den Lehrplan der Altonaer Realanstalt nach dem Jahresbericht von 1892 folgen. Die eingeklammerten Zahlen geben die Stundenverteilung vor Einführung der neuen Lehrpläne an.

Lehrplan der Altonaer Realanstalt vom Jahre 1892.

	Realschule						Zusammen	Realgymnasium						Zusammen
	VI	V	IV	III	II	I		III ₂	III ₁	II ₂	II ₁	I ₂	I ₁	
Religion	3	2	2	2	2	2	13	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	4	4	3	3	3	3	20	2(3)	2(3)	3	3	3	3	27(29)
Lateinisch	—	—	—	—	—	—	—	6(7)	6(7)	5(6)	5(6)	5(6)	5(6)	32(38)
Französisch	6(8)	6(8)	5(6)	6	6	5	34(39)	4	4	4	4	4	4	41(46)
Englisch	—	—	4	5	4	5(4)	18(17)	3	3	3	3	3	3	22
Geschichte u. Geographie	3	3	4	4	4	3	21	4	3(4)	3	3	3	3	29(30)
Rechnen und Mathematik	5	5(6)	6	6	5	5	32(33)	5	4(5)	5	4	5	5	44(46)
Physik	—	—	—	—	2	3(4)	5(6)	—	2(0)	2	3	2	2	11(9)
Chemie	—	—	—	—	—	2(3)	2(3)	—	—	—	2	2	2	6
Naturbeschreibung . .	2	2	2	2	2	—	10	2	2	2	—	—	—	12
Schreiben	2	2	—(2)	—	—	—	4(6)	—	—	—	—	—	—	4(6)
Turnen	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	18(12)	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	3(2)	27(18)
Zeichnen	—(2)	2	2	2	2	2(3)	10(13)	2	2	2	2	2	2	16(18)
Singen	2	2	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	4
Summa	30(33)	31(33)	31(33)	33(32)	33(32)	33(34)		33(34)	33(34)	34	34	34	34	

Der Versuch, an einer Latein treibenden Schule den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen und das Lateinische erst mit der Tertia einsetzen zu lassen, erscheint als ein Bruch mit der Vergangenheit, mit einem seit Jahrhunderten bewährten System. Ein heftiger Kampf ist deshalb entbrannt zwischen den Anhängern der althergebrachten Einrichtung und denen, welche in einer Reform unseres Schulwesens auf Grundlage eines gemeinsamen Unterbaus der höheren Schulen das Heil des Vaterlandes erblicken. Bei der kurzen Zeit, die mir zu Gebote steht, habe ich aus der großen Zahl der über den Gegenstand erschienenen Schriften nur die wichtigsten berücksichtigen können,*) doch hoffe ich, keinen der von beiden Seiten vorgebrachten wesentlichen Punkte im folgenden übergangen zu haben.

Jahrhunderte lang galt das Lateinische als die Sprache der Gebildeten; Staat und Kirche bedienten sich ihrer, sie war das einzige internationale Verständigungsmittel, sie bahnte den Weg zu allem Wissen, das damals nur aus den Werken der Alten geschöpft wurde, deshalb war auch das Ziel der Schulen allein Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache. Die Entwicklung der modernen Sprachen und die gewaltigen Fortschritte auf allen Gebieten des Wissens haben das Latein aus jener Stellung verdrängt. Es hat aufgehört, Verständigungsmittel zwischen den gebildeten Nationen zu sein, es ist verschwunden aus den Akten der Behörden, aus den Hörsälen der Universitäten und den Lehrbüchern der Wissenschaft, es ist für uns eine tote Sprache geworden. Das Lateinische steht also jetzt in einem ganz anderen Verhältnisse zu dem ganzen Leben, als während früherer Jahrhunderte; daher muß notwendigweise auch sein Verhältnis zur Schule ein ganz anderes geworden sein.

Die Beibehaltung des Lateinischen im Lehrplane unserer Gymnasien und Realgymnasien erklärt sich aus drei Gründen: „1) Es sind kirchliche und juristische Werke von alters in der lateinischen Sprache geschrieben worden, die noch für die Gegenwart ihre Bedeutung haben. 2) Das Studium der lateinischen Sprache ist zugleich Studium des klassischen Altertums. 3) Die lateinische Sprache ist ganz besonders geeignet, den Menschen zum Nachdenken anzuleiten; sie besitzt eine zweifellos schulende Kraft.“ (Nohl.) Es ist nicht meine Aufgabe, zu untersuchen, ob diese Gründe das Lateinische als Lehrgegenstand auf unsern höheren Schulen überhaupt bedingen; die neuen Lehrpläne haben es für Gymnasien und Realgymnasien beibehalten und als Lehrziel neben sprachlich-logischer Schulung noch das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer für das Gymnasium und das Verständnis leichter Stellen der in Prima

*) Ostendorf, J., Das höhere Schulwesen unseres Staates. Düsseldorf 1873. — Ostendorf, J., Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf 1873. — Reinstorf, E., Über Reform des höheren Schulwesens. Hamburg 1890. — Ziegler, Th., Die Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891. — Nohl, C., Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. — v. Schenckendorff, E., Die Schulkonferenz und die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom socialpolitischen Standpunkt. Berlin 1891. — Hornemann, F., Die Berliner Deceemberkonferenz und die Schulreform. Hannover 1891. — Lattmann, J., Welche Veränderungen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Göttingen 1888. — Lattmann, J., Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen 1890. — Ohlert, A., Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover 1891. — Güsfeldt, Erziehung der deutschen Jugend. — Conradt, E., Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserm höheren Schulwesen. Greiffenberg 1890. — Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1890. 1891. 1892. — Paulsen, Fr., Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. — Uhlig, G., Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892. — de Lagarde, P., Über die von Herrn Güsfeldt vorgeschlagene Reorganisation unserer Gymnasien, Göttingen 1890. — B. Schmitz, Encyclopädie des philol. Studiums der neueren Sprachen. Leipzig 1875—81.

gelesenen Schriftsteller (Livius, Cicero, Virgil) für das Realgymnasium bezeichnet. Ich sehe dieses Ziel als gegeben an und wende mich der Frage zu, mit welcher Sprache der fremdsprachliche Unterricht zweckmäßigerweise beginnt.

Bisher erhielten unsere Schüler in Sexta, also etwa in ihrem zehnten Lebensjahre, mit dem Lateinischen den ersten fremdsprachlichen Unterricht. Ist nun für diese Stufe das Lateinische mehr als eine andere fremde Sprache geeignet, den kindlichen Geist zum Nachdenken anzuleiten, zu schulen und dauernd zu fesseln?

Mit dem letzten Punkte beginne ich zuerst, denn das erste und wichtigste Erfordernis ist, daß dem Schüler Interesse für den Lehrgegenstand erweckt werde. Und gerade hier läßt uns das Lateinische im Stich. Es ist unmöglich, dem Sextaner klar zu machen, daß er das Lateinische wegen der formal-bildenden Kraft desselben betreibt, oder daß ihn dasselbe in die Schönheiten der alten Welt einführen wird. Das Lateinische ist ihm eben eine tote Sprache und bleibt es ihm auch, wenn er die ersten Formen und Sätze kennen lernt. Dagegen ist ihm beim Unterricht in einer modernen Fremdsprache der Zweck seiner Bemühung von Anfang an verständlich: er sieht, es handelt sich um eine Sprache, die von vielen Menschen gesprochen, in weiten Ländern verstanden wird.*) In diesem Utilitarismus erkennen freilich manche gerade einen Nachteil des Französischen. Ziegler sagt: In der Loslösung vom unmittelbaren Nutzen liegt zum ersten Mal etwas, was uns nun immer deutlicher werden wird, -- die ideale Seite des klassischen Unterrichts, in der That schon für den Anfänger „ein dunkles Gefühl davon, daß er hier etwas lernt, was mit den unmittelbaren Bedürfnissen des Lebens, mit dem Betriebe des Marktes um ihn her nichts zu schaffen hat“. Ich meine, dieses Gefühl wird allerdings bei dem Sextaner noch sehr dunkel sein und sich höchstens auf das später oft in Dünkel ausartende Bewußtsein beschränken, etwas ganz besonders zu lernen, das dem gewöhnlichen Sterblichen, d. h. dem Schüler der Oberreal- und Realschulen unverständlich ist. Wenn dagegen der Knabe bei Erlernung des Französischen oder Englischen daran denkt, daß er einstens auch mit andern Menschen als seinen Volksgenossen sprechen könne, so sehe ich darin mit Bratuscheck und Ostendorf ein keimendes Humanitätsbewußtsein. In den Streitschriften kehrt die Redensart vom Markt des Lebens als etwas Verächtlichem immer wieder. Freilich, so viele klassisch gebildete Leute wandeln durch diesen Markt mit geschlossenen Augen, sie können oder wollen nicht die Wunder sehen, die er in unerschöpflicher Fülle und Abwechslung dem offenen Blicke darbietet.

Doch hören wir Ziegler weiter: „Bei dem Französischen drängt sich immer wieder ein anderer Gesichtspunkt voran, das Sprechenlernen, der unmittelbar praktische Gewinn und Nutzen, den man davon sieht und hat. Und darum ergibt sich für das Französische mit Notwendigkeit eine andere Art des Betriebs, welche den Zweck sprachlicher Schulung (daß man die eigene Sprache sprechen und schreiben, in ihr frei und gewandt sich bewegen lerne und sich heimisch und zu Hause fühle) zum mindesten nicht fördert, wenn nicht ganz direkt stört. Deshalb ist auch hinsichtlich der Unterrichtsmethode meine Meinung die: Latein soll nicht gelernt werden wie Französisch, nicht nach der analytischen und nicht nach der sogenannten Pertheschen Methode, sondern auf die alte Weise, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch; denn es soll das sprachliche Rückgrat werden und bleiben für all das lebendige Fleisch und Blut, mit dem es im andern Sprachunterricht umkleidet wird.“ Bezüglich der Methode

*) Vgl. Ostendorf.

steht Ziegler also im Widerspruch mit den meisten der in den letzten Jahren erschienenen Lehrbücher der lateinischen Sprache. Ohne hier auf den Streit über die Methode einzugehen, folgen wir zunächst Ziegler in seiner Aufzählung der Vorzüge des Lateinischen: „Die Formen sind noch unabgeschliffen und treten in voller Deutlichkeit und Sinnenfälligkeit heraus, wogegen im Französischen, vor allem für das Ohr, eine Reihe von Unterschieden verwischt sind und speciell die Gleichheit des Nominativ und Akkusativ für die sprachliche Schulung als Mangel schwer ins Gewicht fällt; das Lateinische ist weiter eine militärisch knappe und eine juristisch präzise Sprache und dient darum wie keine andere zur Disciplinierung des Geistes; und endlich ist der Abstand des Deutschen vom Lateinischen eben groß genug, um von selbst zur Vergleichung herauszufordern, und doch nicht so groß, daß keine Brücke zwischen beiden bestände.“ Die formal-bildende Kraft, die Ziegler für das Lateinische vorzugsweise in Anspruch nimmt, ist schon wiederholt und nicht erst in unseren Tagen bestritten worden. Herbart meint: „Das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken“, und Boeckh sagt in einer lateinischen Universitätsrede: „Als der ursprüngliche Grund, der den alten Sprachen Eingang in die Schulen verschafft hatte, weggefallen war, konnten diejenigen, welche, vom hohen Wert derselben überzeugt, nach andern Gründen für die Beibehaltung der alten Sprachen in den Schulen suchten, nur den Grund finden, daß man die alten Sprachen und Litteraturen der formalen Bildung wegen treibe. Ich bin weit entfernt, dem zuzustimmen, weil ich nicht die Erfahrung gemacht habe, daß die in der Grammatik der alten Sprachen vorzüglich Bewanderten die übrigen Sterblichen an Bildung überragen.“*) Ohlert kommt sogar zu dem Schlusse, „daß die Beschäftigung mit dem grammatischen Stoff, wie ihn das Lehrbuch den Schülern darbietet, für die Heranbildung zum logischen Denken entweder gleichgültig ist, oder durch falsche Einzwängung der Spracherscheinungen in logische Unterscheidungen geradezu schädlich wirkt“. Doch sehen wir auch von diesen Urteilen ab, so ist doch nicht zu leugnen, daß gerade die Vielheit und Aufeinanderhäufung der Formen, welche Ziegler als Vorzug des Lateinischen rühmt, gegen diese Sprache als Unterrichtsgegenstand der Sexta sprechen. Da die ganze Grammatik in ihren Grundzügen bis zum Beginn der Lektüre in Quarta bewältigt sein soll, so sieht sich der 9 bis 11jährige Schüler vor einer Aufgabe, die er in der Regel außer Stande ist zu lösen. „Die Differenz zwischen dem, was er verstehen und in sich aufnehmen kann, und dem, was er verstehen und in sich aufnehmen soll, vergrößert sich mit jeder Lektion; die Unsicherheit, Lückenhaftigkeit, Verworrenheit dieses Wissens nimmt unaufhaltsam zu, und die mit der lateinischen Sprache zu betreibende Schulung verkehrt sich thatsächlich in ihr gerades Gegenteil.“ (Nohl.) Das Beispiel von der Gleichheit des Nominativ und Akkusativ, das Ziegler gegen das Französische anführt, ist recht unglücklich gewählt. Denn einmal fehlt dieser Unterschied auch im Lateinischen beim Neutrum und im Plural der 3., 4. und 5. Deklination, dann besitzt ihn das Französische im persönlichen Fürwort, und endlich bietet der Artikel und die logische Wortstellung im Französischen ein vorzügliches Mittel, dem Schüler Klarheit über den Kasus und Numerus des Substantivs zu verschaffen. — In der lateinischen Sprache muß er auf beides mittels Beobachtung der Endung schließen, und diese Beobachtung wird dadurch eine ganz unsichere, daß fast alle Endungen

*) Vgl. Krumme in den Mitteilungen des Vereins für Schulreform 1890 Nr. 5.

auf grundverschiedene Kasus, Numeri und selbst Deklinationen passen. Ein Substantiv mit der Endung *us* kann nomin. sing. der zweiten, nom. und accus. sing. des Neutrums der dritten, endlich nom. und gen. sing. und nom. und accus. pl. der vierten Deklination sein; ähnlich steht es mit den Endungen *a, e, i, o, um, em* u. s. w. Keine einzige dieser Deklinationendungen ist ausschließlich nur auf eine Form anwendbar; selbst die Endungen *uum, erum* und *ebus* können den noch ungeübten Schüler täuschen. Dafs ein lateinisches Substantivum in der deutschen Übersetzung sowohl den bestimmten als auch den unbestimmten Artikel fordern kann, trägt gleichfalls zur Verdunkelung des Sinnes in manchem Satze bei. (Nohl.) —

Nicht besser steht es mit dem Vorzug der Knappheit und Präcision der lateinischen Sprache, denn diese Eigenschaften vermehren für den Sextaner nur die Schwierigkeit der Erlernung. Der Grund liegt eben in dem Punkte, den Ziegler als dritten Vorzug des Lateinischen anführt, in seiner Verschiedenheit vom Deutschen. Wo ist denn die Brücke, die zwischen beiden bestehen soll? Giebt die Muttersprache, die das zehnjährige Kind erst sehr unvollkommen kennt, diesem auch nur die geringste Anleitung zum Verständnis einer Sprache, die ihm in jeder Beziehung neu ist und ihm in jeder Unterrichtsstunde „eine grausame Mehrung des Befremdenden und schwer Verständlichen bringt“? Die Brücke fehlt dem Sextaner und „trotzlos irrt er an Ufers Rand“! Ja, trotzlos ist die Verfassung des armen Jungen, wenn trotz Aufmerksamkeit und Fleifs die Wortformen sich nicht erkennen lassen, die Konstruktionen unlösbare Rätsel bilden, trotzlos ist der Lehrer über die von Fehlern wimmelnden Exercitien und Extemporalien, und trotzlos sind die Eltern, wenn am Jahresschluss der Junge nicht versetzt wird. Nun fehlt es zwar nicht an Schülern, welche das Pensum der Sexta im Lateinischen ohne Schwierigkeit sich aneignen, aber ihre Zahl ist gering, und es ist Thatsache, dafs ein starker Procentsatz im Laufe des Jahres abfällt, und ebensoviele, wenn sie noch in die Quinta versetzt werden, ziemlich unsichere Kenntnisse mit hinübernehmen. Sie bilden dann den „Ballast“, der mit jedem Jahre wächst. „Fort mit ihnen“, heifst es, „sie gehören nicht auf unsere Schule“. Weil also ein Knabe im zehnten Jahre für das Lateinische kein Talent oder keine Neigung hat, spricht man ihm von vornherein die Möglichkeit ab, eine höhere Bildung sich zu erwerben. Unter jenem „Ballast“ befinden sich aber stets zahlreiche Schüler von oft hervorragender Begabung für andere Fächer, denen es keineswegs an der nötigen Willigkeit fehlt, die aber nun durch den immer wiederholten Tadel, durch Strafarbeiten und Arrest abgestumpft, zu tragen, ja vielleicht schlechten Schülern werden.

Ich habe im Vorhergehenden der Syntax kaum gedacht. Hat nicht etwa die lateinische Syntax solche Vorzüge vor der Syntax aller anderen Kultursprachen, dafs man schon um deswillen mit dem Lateinischen beginnen mufs? Ostendorf behandelt diese Frage eingehend; hier soll nur kurz darauf hingewiesen werden. Der Ausdruck ist in der modernen Sprache weder weniger streng richtig, noch auch weniger deutlich, als in der lateinischen. Im Gegenteil, der Fortschritt der Kultur bringt es, indem er die volltönenden Formen, worin sich die alten Sprachen bewegen, mehr und mehr zerstört, andererseits ganz von selbst mit sich, dafs die Gedanken unverhüllter hervortreten. Jeder logische Fehler, jede Ungenauigkeit im Ausdrucke wird daher leichter bemerkt. — Dafs die neueren Sprachen als lebende noch im Flufs sind, spricht nicht gegen sie, da beim Unterrichte die syntaktischen Regeln dem mustergültigen Ausdrucke der Jetztzeit entnommen werden, wie man sich im Lateinischen auf die klassische Periode beschränkt.

Von Einzelheiten habe ich bereits die Schwierigkeit erwähnt, aus den Flexionen der

lateinischen Wörter zu erkennen, welche Stellung sie im Satze einnehmen. Die Kraft des Schülers wird also zunächst wieder durch eine Thätigkeit in Anspruch genommen, welche durch die Nötigung zu fortwährendem Kombinieren ihren Nutzen für Ausbildung des Scharfsinns haben mag, als elementare Übung in logischem Denken aber von geringem Werte ist. Im übrigen weist Ostendorf nach, daß sich das Französische in Bezug auf scharfe Unterscheidungen vollkommen mit dem Lateinischen messen kann. Für uns aber handelt es sich um den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts, und das erkennt man wohl ziemlich allgemein an, daß die einfacheren Regeln der französischen Syntax für Sextaner und Quintaner leichter sind als die entsprechenden Regeln der lateinischen Syntax; denn sie erscheinen ihnen weniger fremdartig.

Manche haben einen Vorzug des Lateinischen aus dem Umstande herleiten wollen, daß die Begriffe der einzelnen Wörter dort vielfach noch einen viel weiteren Umfang haben, als in den neueren Sprachen. Wenn dies auch für vorgeschrittene Schüler anregend und fördernd ist, auf Sextaner wird es eher erdrückend einwirken.

Das Lateinische ist also weder hinsichtlich seiner Formenlehre und seiner Syntax noch seinem Wortschatze nach für die unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten geeignet. Wie steht es nun mit dem Stoffe, den uns das lateinische Elementarbuch und die Lektüre bieten?

Da das Lateinische eine tote Sprache ist, so ergibt sich daraus schon die Unmöglichkeit, dem Schüler lateinische Sätze und Stücke zu geben, die sich auf die Verhältnisse des Lebens beziehen und seinem Gesichtskreise nahe liegen. Der Stoff muß also dem Altertum entnommen werden, das dem Sextaner völlig fremd ist. Mit der Schwierigkeit der Form verbindet sich also die Schwierigkeit des Inhalts. Um die Lektüre vorzubereiten, sind die Sätze des Elementarbuchs in der Regel den in Quarta und Tertia als Lektüre dienenden Werken entnommen. Es sind entweder aus dem Zusammenhange herausgerissene, dem Schüler unverständliche Sentenzen, oder geschichtliche und geographische Notizen, die, anstatt zu belehren, den Sinn verwirren, Unsicherheit und Halbheit hervorbringen. Ostendorf giebt aus den hekanntesten Elementar- und Übungsbüchern eine Reihe von Proben, die es kaum glaublich erscheinen lassen, was man dem zehnjährigen Knaben an tiefsinnigen philosophischen Lehren zu bieten wagt, mit welcher Fülle von Namen aus der alten Geographie und Geschichte er bekannt gemacht wird. Daß daneben das Gebiet der unfreiwilligen Komik einen ziemlich breiten Raum einnimmt, ist allen bekannt, die lateinischen Unterricht genossen haben. Ich verweise auch hier auf Ostendorf. Wenn trotz der Jahrhunderte alten Praxis die lateinischen Lehrbücher noch solche Mängel aufweisen, so kann die Ursache nur an dem Stoffe liegen, der eben für Sextaner und Quintaner nicht geeignet ist. Lattmann, der die beliebten grammatischen Präparate verwirft, will an deren Stelle schon auf der untersten Stufe reinere antike Stoffe setzen, zuerst die alte Fabel, dann eine aus den alten Schriftstellern geschöpfte geordnete Zusammenstellung der griechischen und römischen Sagengeschichte. Der Vorschlag ist theoretisch gut, läßt sich aber praktisch nicht durchführen, denn solche Lehrbücher werden entweder kein klassisches Latein enthalten oder trocken bzw. unverständlich sein. Für Quarta will Lattmann am Cornelius Nepos festhalten, doch rät er, „manches Ungeeignete daraus zu entfernen und anderseits ihn durch Auszüge aus anderen Schriftstellern so weit zu füllen, daß er für den Zweck brauchbarer und wirksamer wird, indem er sich zu einer Art von Compendium der griechischen Geschichte bis auf Alexander den Großen gestaltet, dem dann aus der römischen Geschichte die Punischen Kriege und eine Sicilische Geschichte angeschlossen ist“. Ob durch solche Änderungen und Zuthaten diese „trockene Compilation, welche bloß durch Anekdoten

von nicht immer feiner Art gewürzt ist“, für den Quartaner schmackhafter wird? Ganz gewiss nicht. Die Thatsache aber, daß selbst Lattmann am Cornelius Nepos festhält, beweist am besten, wie traurig es mit dem lateinischen Stoffe beschaffen ist, den man dem Schüler der unteren Klassen bieten kann; weil es nichts besseres giebt, wählt man eben den völlig ungeeigneten Cornelius Nepos. Auch für den Tertianer bieten Cäsars Denkwürdigkeiten des gallischen Krieges noch keine passende Lektüre. Denn so lehrreich diese Schrift auch für die Kenntnis römischen Charakters, römischer Politik und römischer Kriegskunst ist, der zwölf- bis dreizehnjährige Schüler besitzt noch nicht die geistige Reife, um solchen Gewinn aus dem Buche zu schöpfen. „Die Fülle militärischer Einzelheiten läßt ihn kalt; der übrige Inhalt ist nicht unbedenklich. Soll der Schüler sich für seinen Schriftsteller erwärmen, so muß er auch dessen falsche und treulose Politik mit in den Kauf nehmen; kann er dies nicht — und jeder gesunde deutsche Knabe wird sich mehr für Ariovist und Vercingetorix als für Cäsar begeistern: so gerät er in einen Gegensatz zu seinem Schriftsteller, den man vom Standpunkte der Pädagogik aus nicht wünschen kann.“ (Ostendorf.)

Wäre also auch wirklich das Lateinische als formales Bildungsmittel für die unteren Klassen zu empfehlen, so würde das Gemüt der Schüler doch ohne rechte Nahrung bleiben. Nohl hat ganz recht: solches jahrelange, mühsame Ringen mit der harten Schale der in ihrem Kern und Geist so herrlichen Sprache erweckt nicht Liebe und Verehrung für dieselbe, sondern . . . bittere Enttäuschung. Herbart behauptet von den römischen Schriftstellern, daß es deren für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Altertum einzuführen, und Jean Paul stützt unsere Behauptung mit den Worten: „Latein wird darum so schwierig, weil es so frühzeitig vorkommt; im fünfzehnten Jahre thut man darin mit einem Finger, wozu man früher die Hand brauchte.“

Ich habe nachzuweisen versucht, daß das Lateinische sich nicht als Lehrgegenstand für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht eignet; es bleibt nun zu untersuchen übrig, ob das Französische den Anforderungen besser genügt.

Der Unterricht in einer lebenden Sprache muß wesentlich andere Zwecke verfolgen, andere Wege einschlagen, als der Unterricht in den toten Sprachen. Er soll zum Verständnis moderner Schriftwerke und zum praktischen Gebrauch der Fremdsprache führen, an den lateinlosen Anstalten aber auch sprachlich-logische Schulung erzielen. Die neuen Lehrpläne fordern ein Ausgehen von der Lautgestalt der Sprache, Sicherung einer richtigen Aussprache als erstes Lehrziel. Im Lateinischen fehlt eine eigentliche Aussprachelehre und damit ein hervorragendes erziehliches Mittel gerade für den 9—12jährigen Knaben, dessen Natur es entspricht, die sinnliche Seite einer Sprache zu beobachten. Ist nicht die sorgfältige Beobachtung der Qualität der verschiedenen Sprachlaute, der Quantität derselben und der Betonung in Wort und Satz etwas, das auf die intellektuelle, die moralische und die ästhetische Bildung des Menschen einen erheblichen vorteilhaften Einfluß zu üben vermag? Dadurch, daß der Knabe auf die Laute der fremden Sprache hört und sie nachzuahmen sucht, bildet er einerseits die Organe des Gehörs und der Sprache, andererseits den Sinn für das Schickliche und Schöne. Die Organe sind noch empfänglich, biegsam und bildungsfähig, der Sinn noch frisch und eindrucksfähig.

Die Ausbildung der Sprachwerkzeuge gereicht aber auch der Aussprache im Deutschen zu wesentlichem Gewinne. Es ist doch wahrlich nicht gleichgültig, wie unsere Schüler ihre Muttersprache sprechen. Nicht früh genug kann der Knabe dazu angeleitet werden, sich einer richtigen und schönen Aussprache zu befleißigen, die ebensowohl ästhetische Gründe fordern

wie der Umstand, „dafs die lautliche Seite der Sprache wesentlich einwirkt auf die Gestaltung zahlreicher syntaktischer Verhältnisse und auf die Bildung des gesamten Stils“. (Ohlert.) Hinter diesen Gründen stehen die sittlichen nicht zurück. In der menschlichen Natur steht das Äufere mit dem Innern in einem so engen Zusammenhange, dafs eine reine wohl lautende Sprache auch auf das Innere des Menschen reinigend und läuternd wirken und seinen Sinn für Wahres, Gutes und Schönes entwickeln mufs.

Diese Vorteile des neusprachlichen Unterrichts sind deshalb bisher so wenig gewürdigt, weil die Stellung der modernen Fremdsprachen im Lehrplan der höheren Schulen bis in die neueste Zeit hinein eine durchaus untergeordnete war. Seit der Entwicklung der Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen hat die wissenschaftliche Kenntnis des Französischen und Englischen und gleichzeitig die Methodik des Unterrichts in diesen Sprachen in unserm Vaterlande aufserordentliche Fortschritte gemacht. Während früher der moderne fremdsprachliche Unterricht an den lateinlehrenden Anstalten häufig in den Händen von Lehrern lag, die dafür gar keine oder nur eine unvollkommene Vorbildung besaßen und denen deshalb auch meistens das Interesse für ihren Lehrgegenstand fehlte, haben wir jetzt eine neuphilologische Lehrerschaft, die nicht nur gründlich vorgebildet ist für ihren Beruf, sondern auch durchdrungen ist von ihrer idealen Aufgabe: „den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart aufserhalb seines Vaterlandes zu verbinden, die nationale Bildung zur Weltbildung zu ergänzen; im Knaben den bewußten Mitarbeiter an den großen gemeinsamen Aufgaben der Menschheit zu erziehen, mittels der fremden Sprache und ihrer Werke ihm das freie Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Heimat, Leben und Sitte der beiden größten mitlebenden Völker zu erschließen“. (Waetzoldt.)

Nicht geringer sind die Veränderungen in den Lehrmitteln und in der Methode. Früher sklavische Nachahmung der lateinischen Lehrbücher und ihrer „bewährten alten Lehrweise“, heute Selbständigkeit; der lebenden Sprache wird ihr Recht zu teil, neben der Wissenschaftlichkeit wird das praktische Bedürfnis berücksichtigt, neben dem Streben nach geistiger Schulung wird der Zweck verfolgt, Sinn und Gemüt des Knaben anzuregen und zu veredeln.

Die neuen Lehrpläne haben dieser Bewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts bereits Rechnung getragen. Sie stellen für die lateinlehrenden Anstalten die Lektüre als beherrschend in den Mittelpunkt des Unterrichts, grammatische Kenntnisse sollen auf induktivem Wege gefunden werden; auf die Gewinnung eines angemessenen Wort- und Phrasenschatzes, auf fleißige Sprechübungen und auf vielseitige Bewegung des Lektürestoffes durch den Lehrer wird besonderer Wert gelegt. An den Anstalten, wo der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnt, fällt diesem natürlich auch die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zu. Eignet es sich für diese Aufgabe besser als das Lateinische?

Nach einigen Urteilen ist die französische Sprache, um Mittel der formalen Bildung sein zu können, zu leicht, nach anderen zu schwer. Dafs sie leichter ist, als die lateinische Sprache, haben wir schon oben als einen bedeutenden Vorzug des Französischen für den Unterricht in Sexta bezeichnet. Als einer lebenden Sprache bringt ihr der Schüler von vornherein ein größeres Interesse entgegen; die verhältnismäßige Leichtigkeit im französischen Anfangsunterricht gestattet und befördert einen rascheren Fortschritt und erhöht den Lerneifer des Schülers. Wer aber behauptet, dafs das Französische für den Sextaner zu leicht sei, der weiß nicht, wie das Französische jetzt betrieben wird oder doch betrieben werden soll. Die Einübung der Aussprache, die daran sich anlehnenden ersten Versuche im Sprechen im Anschluß

an den umzuformenden Lehrstoff und das Erlernen der Formen werden auch den begabten Schüler von vornherein reichlich beschäftigen. Dafs die Vielheit der lateinischen Formen den 10jährigen Knaben verwirrt, habe ich oben an der Deklination nachgewiesen. Dagegen hat gerade die Einfachheit der Deklination im Französischen, oder vielmehr der Ersatz der Kasus durch Präpositionen für den deutschen Knaben etwas sehr Bildendes. Man vergleiche *patris* und *du père*. *De*, von, zur Bezeichnung des Genitivs; *du* aus *de le!* (Vgl. Schmitz.) „Der Ausdruck in der fremden Sprache bietet keine Schwierigkeiten dar; der Schüler hat, um ihn ins Deutsche zu übertragen, sich nur auf eine entsprechende Form in der Muttersprache zu besinnen; er wird sich also der Bedeutung dieser Form, und damit wird er sich auch einer Denk-Kategorie bewußt.“

Dafs der reiche Wortschatz des Französischen zur Übung des Gedächtnisses mannigfaltige Gelegenheit bietet, braucht nicht erst betont zu werden. Soweit die Syntax für die unteren Klassen in Betracht kommt, habe ich schon oben dem Französischen den Vorzug vor dem Lateinischen gegeben. Die eigentlichen Schwierigkeiten des Französischen liegen mehr auf den höheren als auf den niederen Lerngebieten und entsprechen daher dem Alter und dem Reifegrad der Schüler.

Die Einübung der lateinischen Syntax und der lateinischen Formenlehre macht das Übersetzen zahlreicher Beispiele aus dem Deutschen ins Lateinische nötig. Da aber die natürliche Brücke zwischen den beiden Sprachen fehlt, so muß für den Sextaner und Quintaner eine künstliche gebaut werden, d. h. der deutsche Ausdruck wird nach dem lateinischen umgemodelt. Da heißt es denn: Der Fleiß und die Sparsamkeit sind den Landleuten die Ursache des Überflusses; den Griechen und Römern waren viele Götter; Sulla war der Lehrer dreier verderblicher Laster (lehrreich für den Sextaner!); an den Ufern vieler Flüsse und weniger Bäche sind hohe Pappeln u. s. w. Mit Recht sagt Ostendorf, dafs solche Sätze nicht blofs auf den Ausdruck in der Muttersprache, sondern, in Verbindung damit, notwendigerweise auch auf das Denken der Knaben nachteilig einwirken. „Das Denken an sich und der Ausdruck in der Muttersprache stehen in notwendiger Wechselbeziehung, und zwar in um so engerer, je jünger der Mensch noch ist. Jede Unklarheit des Ausdruckes, jede Schiefheit und Gezwungenheit desselben überträgt sich unausbleiblich auch auf das Denken.“ Diesen Übelstand zeigt keins der neueren Lehrbücher der französischen Sprache. Die Sätze bzw. Stücke sind in gutem Deutsch abgefaßt und frisch aus dem Leben gegriffen, sodafs sie auch den Vorzug größeren Interesses und größerer Nützlichkeit haben im Gegensatz zu der „bleiern Langeweile“, die den deutsch-lateinischen Übungsstücken nicht selten anhaftet.

Was wir von den deutsch-französischen Übungssätzen sagten, läßt sich in höherem Grade behaupten von den französisch-deutschen Sätzen, Stücken und Schriftstellern. So ungeeignet der Stoff der lateinischen Lehrbücher und Autoren für die 9—12jährigen Schüler ist, so anziehend, geist- und gemütbildend sind die für dasselbe Alter bestimmten französischen Übungsbücher und Schriftsteller. Freilich, vor 20 Jahren war das Verhältnis noch anders. Die französischen Sätze, die dem alltäglichen Leben entnommen sein sollten, waren oft unglaublich platt und abgeschmackt, und die Auswahl der Schriftsteller für die unteren Klassen war eine äußerst beschränkte. Welch eine Wandlung ist seitdem eingetreten! Die Stücke, welche unsere neueren Lehrbücher des Französischen bieten, sind den besten französischen Jugend- und Schulschriftstellern entnommen. Da handelt es sich um Dinge, die dem Knaben nahe liegen, die er leicht begreifen kann, und die doch gleichzeitig sein Interesse auf das lebhafteste in Anspruch nehmen.

Der Umstand, daß der Stoff im neuen Gewande einer fremden Sprache auftritt, verleiht ihm besonderen Reiz. Der Stoff ist leicht, denn die Sprache der Jugend ist einfach; er ist französisch, denn er giebt, zunächst in bescheidenem Rahmen, ein Bild des französischen Lebens. „So wird es möglich, das Lehrbuch zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen. Die Lesestücke bieten überall, wo das Französischsprechen fleißig geübt wird, die willkommene Gelegenheit, von den täglichen Vorkommnissen der Schule, den Spielen der Jugend und den Spaziergängen im Sommer, Schlittschuhlauf und Weihnachtsfeier im Winter, den Arbeiten der Landleute in den einzelnen Jahreszeiten, Reisen, Märchen und historischen Ereignissen, welche man mit Vergnügen gelesen hat, zu sprechen; passende grammatische und Schreibübungen schließen sich leicht an. Auf diese Weise wird der Inhalt des Buches lebendiger Besitz der Schüler und damit eignen sie sich nicht nur den nötigen Wortvorrat, sondern auch die französische Ausdrucksweise, insbesondere den einfachsten erzählenden und Gesprächsstil, ohne allzugroße Mühe an; dies um so besser, weil das Gedächtnis noch frisch ist und jedenfalls das alles gern aufnimmt, wofür das Interesse des Schülers geweckt wird.“ (Kühn, Vorrede zu seinem französischen Lehrbuche.) Auch die Muttersprache wird bei der französischen Lektüre großen Gewinn haben. Denn da die Form nicht so schwierig, die Ausdrucksweise dem Deutschen ähnlich und der Inhalt leicht verständlich ist, so wird sich bald eine musterhafte Übersetzung erzielen lassen. Von dem Übersetzen aus dem Lateinischen behauptet Ohlert dagegen, daß es in der Praxis der Schule stets ein armseliges Lateindeutsch zu Tage fördern wird, das sich an die lateinischen Wendungen anklammert und die Ausbildung einer vollen und echten deutschen Sprech- und Schreibweise auf das empfindlichste schädigt.

Doch es liegt mir fern, mich etwa gegen den lateinischen Unterricht überhaupt auszusprechen zu wollen. Im Gegenteil, ich verkenne keineswegs den hohen bildenden Wert der lateinischen Sprache und die Wichtigkeit, die Kenntnis des klassischen Altertums aus den Werken der römischen und griechischen Schriftsteller zu schöpfen; nur die einseitige Wertschätzung der alten Sprachen und ihrer Litteratur, sowie das Beibehalten des lateinischen Unterrichts in den unteren Klassen scheint mir für unsere Zeit nicht mehr passend.

Man hat gegen den Beginn des Lateinischen in Tertia geltend gemacht, daß die Elemente der lateinischen Sprache sich nur dann fest einprägen, wenn sie in der Zeit erlernt werden, wo das Gedächtnis noch seine volle Frische hat und vor den übrigen Geisteskräften vorwiegt. Thatsächlich ist aber der Tertianer sehr wohl im Stande, die nötige Gedächtnisarbeit zu verrichten, wenn „eine rationelle Behandlung des Unterrichts stattfindet, bei der die Erlernung der Einzelheiten erleichtert und die Bewahrung des Erlernten im Gedächtnisse gesichert wird“. Schon haben die neuen Lehrpläne diese Forderung unterstützt, indem sie bestimmen, daß die Auswahl des zu Lernenden und der Übungen überall auf das Regelmäßige zu beschränken ist, und die neuesten lateinischen Grammatiken haben schon gewaltig unter dem alten Ballast aufgeräumt. Lattmann ist vorurteilsfrei genug, in der Sexta mit einer modernen Fremdsprache (dem Englischen) beginnen zu wollen, aber er kann sich nicht entschließen, den lateinischen Unterricht bis Tertia zu verschieben, einmal aus dem oben angeführten Grunde, dann, weil er 6 Jahre nicht für genügend hält, um eine ausreichende Menge aus alten Schriftstellern sprachlich und sachlich eingehend genug zu lesen, endlich, um die Wirkung der ethischen Elemente des Altertums auf den Geist der Jugend zeitig beginnen zu lassen. Lattmann widerspricht sich aber, indem er zugiebt, daß die Mehrzahl der Realschüler (er meint natürlich Realgymnasiasten), welche nach kurzer Zeit an einem Gymnasium eine Nachprüfung bestehen, wahre Muster-

Exemplare einer beschleunigten „Humanitäts-Abrihtung“ sind. Wenn die 20jährigen Abiturienten eine solche Gedächtnisarbeit verrichten können, wird man sie doch noch vielmehr von 14jährigen Tertianern fordern dürfen. Wie ich über die Wirkung der ethischen Elemente des Altertums auf den Geist eines Quartaners denke, glaube ich oben dargelegt zu haben. — Glänzend ist die Beweisführung Zieglers. „Erst mit 12 Jahren das Lateinische, erst mit 14 Jahren das Griechische anfangen zu lassen, ist unpsychologisch und beruht auf einer Verkennung der intellektuellen Entwicklung des menschlichen Geistes. Man sagt, das Lateinische sei für den Sextaner zu schwer. Das, meine Herren! widerlegt sich, denke ich, durch uns alle, die wir hier sitzen;*) wir haben es in Sexta gelernt und sind unter der Last des *mensa est rotunda* weder physisch noch geistig zusammengebrochen. Wohl aber ist das Umgekehrte richtig: das *mensa est rotunda* beschäftigt einen 12jährigen Knaben nicht mehr recht, es füllt seinen Geist nicht genügend aus, es interessiert und befriedigt ihn nicht.“ Nun ist bekanntlich die Zahl derjenigen, welche eine höhere Schule mit dem Zeugnis der Reife verlassen, eine verhältnismäßig geringe. Im Jahre 1889/90 betrug ihre Zahl an allen höheren Schulen nur 20,5 Prozent. Gesetzt nun, daß alle Gymnasialabiturienten mit Ziegler einverstanden wären, daß also etwa einem Viertel sämtlicher Gymnasiasten die geistige Nahrung auf der Schule nicht geschadet hätte, so wäre doch damit noch nicht die Zuträglichkeit der Nahrung bewiesen und noch weniger, daß jede andere Nahrung geringwertiger ist. Wie kommt es aber, daß derselbe lateinische Unterrichtsstoff, der nach Ziegler dem Sextaner „sprachliche Schulung und Disciplinierung des Geistes“ sichert, den Tertianer „mit Formen füttert und ihm so geistlose Beschäftigungen, wie Wörter auswendig lernen und unregelmäßige Verba aufsagen“ zumutet?

Noch eine Frage wirft Ziegler auf. „Mit was sollen die Jungen bis zum zwölften Jahre beschäftigt werden? Gerade die geistig regsamsten, wie sie doch wohl unter den künftigen Gymnasiasten zu finden sein werden, wären in Gefahr, bis dahin geistig zu verbummeln.“ Mag sein, daß der Herr Professor diese Erfahrung in der Schweiz gemacht hat, so lange er sie nicht in Preußen nachweist, teilen wir seine Befürchtung nicht. Im Gegenteil: Beginnt der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit 6—7 Stunden Französisch und tritt in Quarta noch Englisch mit 4 Stunden hinzu, so wird der Schüler genügende fremdsprachliche Nahrung haben, während andererseits der deutsche Unterricht mehr als bisher berücksichtigt werden kann. So vorbereitet wird der Tertianer die lateinischen Formen nicht mehr bloß mit dem Gedächtnis, sondern auch mit dem Verstande aufnehmen, daher leichter und sicherer erlernen; die Masse der Übungssätze zur Formenlehre aber wird über Bord geworfen.

Für die Verschiebung des Lateinischen nach Tertia tritt u. a. der Gymnasial-Professor Dr. Reinstorff-Hamburg entschieden ein, der selbst Französisch und Englisch schon früh lernte, aber erst im 16. Jahre begann, Latein zu treiben, „nicht nach der gymnasialen Schablone, sondern wie aus eigenem Trieb, so nach eigener Methode“. „Mit Hilfe der braven, alten großen Brüder'schen Grammatik und eines Wörterbuches las ich“, so erzählt er, „nur hin und wieder durch Winke eines freundlichen, gelehrten Predigtamtskandidaten, der mir auch seine klassische Bibliothek zur Verfügung stellte, unterstützt, die sämtlichen Schulschriftsteller vom Phaedrus und Nepos bis Horaz und Tacitus, und zwar, mit Ausnahme des Cicero und des Livius, vollständig, nicht nur Bruchstücke derselben; einige, wie den Vergil, mehr als einmal. So

*) Die Zuhörer des Herrn Dr. Ziegler, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg.

waren mir nachher, als ich von meinem achtzehnten bis zwanzigsten Lebensjahre die Prima des Johanneums besuchte, Lateinsprechen und Lateinschreiben keine Last, sondern gewissermaßen ein Sport, der mit Lust und Liebe unter der Leitung des alten Portensers und bekannten Latinisten Dr. theol. Kraft betrieben wurde . . . Griechisch studierte ich, bevor ich die Schule besuchte, nur vier Monate, aber mit Leidenschaft und ausschließlich, von morgens früh bis spät in die Nacht . . .“ Passend citiert hier Reinstorff die Worte von Claus Harms: „Hätte ich die Anordnung zu machen, so wäre es dies: keiner wird Schüler einer Gelehrtenschule (d. h. lateinlehrenden Schule), ehe er nicht konfirmiert ist. Wer seine gute deutsche Schule gemacht hat, derselbe lernt auch in drei bis vier Jahren soviel in den drei bis vier Klassen der gelehrten Schule, als immer die Universität von einem angehenden Studenten an Kenntnissen und Fertigkeiten fordern kann.“

Von hervorragender Bedeutung sind für uns die Erfahrungen, die das Altonaer Realgymnasium mit seinem Lehrplan für den Unterricht in der lateinischen Sprache gemacht hat. Herr Direktor Schlee schreibt in der Beilage zu dem Jahresbericht des Realgymnasiums zu Altona, 1888, daß daselbst seit zehn Jahren nach diesem Lehrplane der Unterricht im Lateinischen erteilt wird, daß sich nicht nur nicht das Bedürfnis einer Änderung herausgestellt hat, sondern daß auch in keinem andern Sprachunterrichte die beteiligten Lehrer so von dem Bewußtsein der Sicherheit und Zweckmäßigkeit des Lehrplans erfüllt sind, wie im Lateinischen.

„Es sind“, heißt es weiter, „an der Anstalt bereits 8 Entlassungsprüfungen mit 24 Abiturienten abgehalten worden und keiner derselben hat im Lateinischen nicht genügt. Sechs derselben haben die Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Griechischen auf einem Gymnasium abgelegt; vier von diesen hatten den Kursus im Lateinischen nur auf dem Altonaer Realgymnasium durchgemacht. Von diesen bestanden jene Prüfung drei schon nach einem halben Jahre, der vierte, welcher altklassische Philologie studiert, nach einem Jahre. Diese That-sachen mögen dafür sprechen, daß bei dieser Einrichtung die Ziele des lateinischen Unterrichts auf dem Realgymnasium keineswegs nur notdürftig, sondern völlig und ohne besondere Schwierigkeiten zu erreichen sind. Als wesentliches Ziel ist das auf sicherer grammatischer Auffassung beruhende Verständnis der lateinischen Prosaiker, namentlich der bedeutendsten Historiker und der für unsere Kultur und Litteratur einflußreichsten Dichter, besonders des Horaz anzusehen. Daß sich damit schließlich auch eine ziemliche Befähigung zur Übertragung aus dem Deutschen ins Lateinische vereinigen läßt, beweist nicht nur die bei der Versetzung nach Prima abgelegte Probe, sondern auch die mindestens genügenden Leistungen in der Ergänzungsprüfung. Unter den methodischen Anordnungen haben sich als besonders fruchtbar bewährt: die Einprägung der Vokabeln mit ihrer Grundbedeutung . . . und die Gewöhnung der Schüler, bei der Lektüre sofort das Satzgerippe jeder Periode ins Auge zu fassen.“ Ein Blick auf die Entwicklung des höheren Schulwesens im Auslande zeigt, wie in einigen Ländern bereits tief einschneidende Reformen vorgenommen sind. Man hat dort geglaubt, die Aufgabe der Schule dem jetzigen Kulturzustande entsprechend ändern zu müssen.

Nach dem norwegischen Gesetze vom 17. Juni 1869*) bildet die Mittelschule mit sechs-jährigem Lehrgange die Grundlage des höheren Schulwesens. Sie ist die Vorschule des Gymnasiums; zugleich soll sie den Schülern, die aus derselben ins Leben übergehen, eine abgeschlossene und auf ihre Bedürfnisse berechnete allgemeine Bildung geben. Die Unterrichtsgegenstände der

*) Vgl. Krumme in den Mitteilungen des Vereins für Schulreform Nr. 5, 1890.

Mittelschule sind diejenigen unserer lateinlosen Realschule. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt mit dem Deutschen. Vom vierten Schuljahre ab tritt eine Teilung der Schüler ein: die für das Lateingymnasium bestimmten treiben (in 7 Stunden wöchentlich) Latein, die andern Schüler (in 5 Stunden wöchentlich) Englisch. Im übrigen ist der Unterricht gemeinsam. An die Mittelschulen schliessen sich die Gymnasien, das Lateingymnasium und das Realgymnasium, welche in einem dreijährigen Lehrgange, der ebenfalls ein in sich abgeschlossenes Ganzes bildet, die Vorbereitung für die Universität und für die höheren Fachschulen übernehmen.

In Schweden ist seit dem 1. November 1873 der Unterricht in den drei untersten Klassen für alle Schüler gemeinsam; die einzige fremde Sprache, die während der drei ersten Schuljahre getrieben wird, ist das Deutsche. Mit Unter-Tertia beginnen, die später in eine Lateinlinie übergehen wollen, Latein, die übrigen Englisch. Französisch beginnt in Ober-Tertia. Von Unter-Sekunda ab zerfällt die Anstalt in drei Abteilungen, welche ziemlich genau unserm Gymnasium, Realgymnasium und unserer Ober-Realschule entsprechen.

In Dänemark giebt es seit 1871 nur eine höhere Schule mit sechsjährigem Lehrgang; dieselbe zerfällt in eine untere Stufe mit vier Klassen und eine obere mit zwei Klassen. Die obere besteht aus einer altsprachlichen und einer mathematischen-naturwissenschaftlichen Abteilung.

Ähnliche Einrichtungen bestehen im Kanton Bern und im Kanton Genf.

Die deutschen Urteile über die bisherigen Ergebnisse widersprechen sich. Dagegen ergeben die Parlamentsverhandlungen in den betreffenden Ländern, dafs die Mehrheit der Abgeordneten für die Beibehaltung derselben ist, jedenfalls eine Verschiebung des Lateinischen nach unten hin nicht wünscht. So hat u. a. der Kultusminister Wennerberg 1890 in der zweiten Kammer des schwedischen Reichstages geäußert: „Weit entfernt, die Verlegung des Anfangs des Lateinischen nach Unter-Tertia als einen pädagogischen Fehler anzusehen, erkenne ich darin vielmehr eine der für unser höheres Schulwesen heilsamsten und von Billigkeit wie Gerechtigkeit am dringendsten geforderten Mafsnahmen der Schulreform von 1873.“

Was hier der schwedische Kultusminister zu Gunsten der schwedischen Schuleinrichtung sagt, ist gleichzeitig eine Anerkennung des Altonaer sowie des Frankfurter Systems, d. h. also der Zweckmäßigkeit eines gemeinsamen Unterbaus der höheren Schulen auf Grund des französischen Anfangsunterrichts. Seit Ostern v. J. ist nämlich mit Genehmigung des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten in Frankfurt a. M. eine Schule ins Leben gerufen, deren Lehrplan folgende charakteristische Merkmale zeigt: die drei untersten Klassen (Sexta bis Quarta), in welchen von fremden Sprachen nur Französisch gelehrt wird, bilden den gemeinsamen Unterbau für Gymnasium, Realgymnasium und die lateinlose höhere Schule (Realschule). In Tertia tritt für letztere Anstalt der Lehrplan der jetzigen Realschulen ein, während für Gymnasium und Realgymnasium nur eine kleine Verschiebung im Latein und Französisch eintritt, welche es ermöglicht, dafs noch mit dem Beginn der Unter-Sekunda ein Übertritt von der einen zur andern Anstalt leicht erfolgen kann.

Die auf Seite 16 folgende Übersichtstafel soll den Unterschied in der bisherigen Gestaltung des höheren Schulwesens und der dem Altonaer bzw. Frankfurter System zu Grunde liegenden darstellen.

Unterrichtsjahr.	Klasse.	Jetzige Schulgestaltung.			Frankfurter System.			Altonaer System.	
		Gymnas.	Realg.	Oberrealsch.	Gymnas.	Realg.	Oberrealsch.	Realg.	Oberrealsch.
9	I								
8	I								
7	II								
6	II								
5	III								
4	III								
3	IV								
2	V								
1	VI								

Wir haben von den Vorzügen einer auf dem Französischen als fremdsprachlichen Anfangsunterricht beruhenden höheren Lehranstalt gesprochen. Nicht weniger groß sind die Vorteile, welche darin beruhen, daß bei dem Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen für alle höheren Schulen eine gemeinsame Vorstufe, ein gemeinsamer Unterbau möglich wird. Diese Einrichtung entspricht zunächst besser als die bestehende den tatsächlichen Verhältnissen. Die Eltern brauchen sich nicht, wie bisher, schon im neunten Lebensjahre ihrer Söhne über deren Beruf zu entscheiden, sondern können damit bis zu deren vollendetem 15. Lebensjahre warten, wo sich die Neigungen und Fähigkeiten viel besser erkennen lassen. Demgegenüber muß die gegenwärtige Dreiteilung in Verbindung mit den einseitig verliehenen, staatlichen Berechtigungen die meisten Eltern veranlassen, ihre Söhne derjenigen Lehranstalt zu überweisen, welche alle Berechtigungen besitzt, aber für den Lebensberuf der Mehrzahl möglichst ungeeignet ist.

Die einheitliche sechsklassige Mittelschule gewährt dem Schüler nach Vollendung des Lehrkurses die Berechtigung zum einjährigen Dienste. Ihr Zögling bringt alsdann, wenn er sich einem bürgerlichen Berufe zuwendet, nicht wie bisher ein Stückwerk von lauter Anfängen und Abneigung gegen gewerbliche Berufe, sondern einen Besitz abgerundeter, für das Leben

wichtiger Kenntnisse mit. Durch die geplante Schuleinrichtung wird der ungesunde Zudrang zu den gelehrten Berufsarten und höheren Staatsämtern wenn nicht völlig gehoben, so doch bestimmt vermindert werden.

Den städtischen Behörden wird die Gründung einer höheren Schule erleichtert und dem Stadtsäckel eine nicht geringe Ersparnis gewährt. Denn die meisten kleineren und mittleren Städte werden das Bildungsbedürfnis ihres Ortes und dessen Umgebung durch Gründung solcher Mittelschulen in bisher nicht erreichtem Maße und mit geringerem Aufwande befriedigen; die größeren können außerdem und ebenfalls mit geringeren Kosten die drei oberen Klassen der gegenwärtig neunklassigen Schulen führen.

Schließlich halten wir die einheitliche Mittelschule auch für ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur Bekämpfung der socialen Gefahr, welche die jetzt bestehende Kluft zwischen unsern gelehrten und unsern gewerblichen Ständen in sich birgt.

Die Unterrichtsverwaltung hat die hervorragende sociale Bedeutung dieser Frage erkannt, aber auch ihre außerordentlich weittragende Wichtigkeit für die ganze Entwicklung des deutschen und nicht bloß des preussischen Schulwesens. Die Frage bedarf daher der sorgfältigsten Prüfung nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch. Bei den diesjährigen Verhandlungen des Abgeordnetenhauses machte der Regierungskommissar, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat Dr. Stauder, darauf aufmerksam, daß ein einseitiges Vorgehen Preussens in der Frage der Schulreform einen Bruch mit dem ganzen übrigen Deutschland herbeiführen würde. Er erklärte, daß die Unterrichtsverwaltung den Frankfurter Versuch mit dem allerhöchsten Interesse verfolge, und daß dasselbe der Fall sei mit dem Altonaer System, von dem sie auch eine weitere Klarstellung der schwierigen Frage aus der Praxis heraus erhoffe.

Hat sich auch der gemeinsame Unterbau in Altona bewährt, so ist derselbe immerhin nur als ein Versuch zu betrachten. Möge dieser Versuch, der nun auch an unserm Andreas-Realgymnasium eingeführt wird, zur Lösung der wichtigen Frage der Schulreform beitragen, zum Heile unseres Vaterlandes!

Thomas Flörke.

...

Thomas Flocke

...