

Zweiter Teil.

Philologische und didaktische Abhandlungen.

1.

Zur Geschichte und Methodik des Lateinunterrichts an der Anstalt.

Von Professor W. Schuhardt.

Die Entwicklung des lateinischen Unterrichts an unserer Schule seit der Zeit ihres Bestehens als höhere Stadtschule von 1545 an, wenn auch nur in grossen Zügen, zu verfolgen ist aus mehrfachen Gründen interessant. Die lateinische Sprache ist nämlich ausser Religion und Singen (Musik), welche ja eine besondere Stellung einnehmen, der einzige Lehrgegenstand, den die Schule vom ersten Anfange an bis jetzt ohne Unterbrechung im Lehrplane bewahrt hat. Zugleich ist dieser ununterbrochene Betrieb des Lateinischen der wichtigste Beweis dafür, dass unsere Schule den Charakter einer höheren niemals verloren hat, selbst in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts nicht, als sie ums Jahr 1809 ein eigentliches Gymnasium zu sein aufgehört hatte und im Übergange zu einer neuen Form sich befand. Das Lateinische hat ihr von Anfang an bis jetzt das charakteristische, sie von anderen Schulformen unterscheidende Merkmal aufgedrückt. Endlich ist in kulturgeschichtlicher Beziehung die Beobachtung wertvoll, dass das Latein vor 350 Jahren nicht als fremde Sprache galt und die Umgangssprache der Schüler der oberen Klassen des Martineums auch ausserhalb der Lehrstunden war, über deren Anwendung streng gewacht wurde, während heute die lateinische Sprache den Schülern des Realgymnasiums vielleicht gerade die am fernsten liegende geworden ist: ein Beweis dafür, dass die Schulgeschichte der Abdruck des geistigen Lebens und Empfindens eines Volkes überhaupt ist. Die folgenden Daten sind für die Zeit bis 1845 der aus den Quellen geschöpften zur Erinnerung an die 300jährige Wirksamkeit des »Halberstädtischen« Martineums von dem ehemaligen Direktor Dr. Siderer herausgegebenen Geschichte der Schule entnommen.

Im Lehrplane vom Jahre 1564 nahm entsprechend dem Geiste dieser Zeit das Latein eine so beherrschende Stellung ein, dass selbst der Religionsunterricht von Quarta an sich der lateinischen Sprache bediente. »Quarta lernt den Luth. Katechismus und die Evangelien lateinisch.«

»In der ersten Klasse sitzen diejenigen Schüler, welche schon lateinisch zu schreiben verstehen«. Damit ist das Ziel des gesamten Unterrichts in der Hauptsache bezeichnet. Auch der Lehrstoff, welcher in Secunda und Prima in zum Teil gemeinsamen Stunden den Terenz, Ciceros Briefe, Vergils Bucolica und Aeneis umfasste, diente der Ausbildung im Lateinschreiben und -sprechen. Nach dem Visitationsberichte von 1589 »haben die Knaben latine wohl respondiirt.« Der grammatischen Unterweisung lag Melanchthons grössere lateinische Grammatik zu Grunde.

Der vom Rektor Dolscius 1618 in lateinischer Sprache ausgearbeitete Lehrplan weist in bezug auf Inhalt und Ziel des lateinischen Unterrichts, entsprechend dem leistungsfähigen Zustande der Schule in dieser Zeit, eine Erweiterung des Lehrstoffes in Prima durch Ciceros Reden gegen Catilina, die Rede pro Rabirio und die Oden des Horaz auf. Abgesehen von logischen und rhetorischen Übungen, denen alle Schriftsteller dienstbar gemacht wurden, schlossen sich an Horaz Übungen in lateinischer Nach- und Umdichtung. In Secunda wurden Cic. epistulae ad familiares und die Ovids ex Ponto gelesen, woran sich Übungen im lateinischen Briefschreiben schlossen. Bemerkenswert ist endlich noch, dass der Geschichte ein bescheidenes Plätzchen mit einer Lehrstunde wöchentlich und häuslichen Übungen, natürlich in lateinischer Sprache, zum ersten Male in diesem Lehrplane eingeräumt ist.

Im Lehrplan von 1652 dienen Terenz und Vergil in Prima der Nachahmung lateinischer Dichtkunst. Ciceros de officiis giebt die Grundlage für eine Art Moralunterricht ab. Der Übung in der Rhetorik liefern Ciceros Reden pro Marcello, Archia, Milone Stoff. Was aber das bezeichnendste Merkmal dieser Zeit ist: an Vergils Aeneis wird unter Benutzung einer Karte geographischer Unterricht in einer Stunde wöchentlich geknüpft. Nicht nur ein Zeugnis des reformatorischen Geistes, dem ja die Schule ihre Entstehung verdankt, sondern auch eine erste leise Regung des realistischen kann man in dem Umstande erblicken, dass Schriften des Amos Comenius (Janua; Vestibulum) in den Klassen Secunda bis Quarta behandelt wurden.

Die Fertigkeit, welche die Schüler im Lateinsprechen erlangt, hatten sie jährlich, besonders bei der Feier des Martinsfestes am 10. November sowie bei der Entlassung der Abiturienten zur Universität, in lateinischen Reden zu zeigen. Bei beiden Gelegenheiten traten regelmässig Schüler als Redner in lateinischer Prosa, zuweilen auch in Versen, auf. Einer hat in seiner Abschiedsrede sich sogar in mehreren Versmassen versucht. Jeder Behörde, dem Rektor, den übrigen Lehrern, seinen Mitschülern widmete er ein besonderes Metrum. Der Schluss seiner Rede lautete im versus adonius:

„Hiscæ valetæ
Rite, sodales;
Vivite recte,
Fidite certe,
Discite iuste;
Hiscæ valetæ.“

Übrigens wurden Themata aus den verschiedensten Wissensgebieten in diesen Reden behandelt. So gab ein 1618 erschienener Komet Anlass zu einer oratio physica, in welcher der Redner beweisen wollte „cometam esse stellam“. Ein anderer hat als Thema seiner Abschiedsrede „Laus ciconiae“ in Hexametern gewählt. — Diesen Charakter als ausschliessliche Lateinschule behielt das Martineum bis gegen 1700. Um diese Zeit tritt zum ersten Male ein Redner in deutscher Sprache auf; 1735 giebt es deren schon 13. 1740 wird zum ersten Male eine französische Rede gehalten. Beide Thatfachen beweisen, dass allmählich nach einander Deutsch und Französisch einen, wenn auch gewiss nur bescheidenen, Platz im Lehrplan sich eroberten. So spiegeln sich die

Wandlungen im bürgerlichen Leben und das Eindringen neuer Stoffe in das geistige Bewusstsein des Volkes im Leben der Schule wieder. Das Latein war jedoch immer noch der Hauptlehrgegenstand. Die Schulordnung von 1740 führt als lateinische Schriftsteller und Schriften, welche behandelt werden sollen, auf die Reden, Briefe und Officien Ciceros, den Curtius, Terenz, Vergil und Horaz. Die Schriftsteller sollen jedoch so schnell als möglich durchlaufen werden, und es sei nicht immer nötig, dass „imitationes gemacht würden“, damit Zeit bleibe die Grammatik zu treiben. Wir sehen daraus, dass das Ziel des lateinischen Unterrichts sich etwas geändert hat. Briefschreiben und Reden in lateinischer Sprache wurde jedoch immer noch geübt. 1758 rühmte ein Primaner den glücklichen Zustand, darin der Mensch keiner Kleider bedürfe, in einer lateinischen Elegie! Trotzdem macht sich seit Mitte des vorigen Jahrhunderts ein Rückgang nicht nur in der Wertschätzung des Lateinischen bemerkbar, sondern in den Leistungen der Schule überhaupt. Um 1785 sind in Prima wöchentlich nur noch sieben Stunden Latein, denen jedoch wohl noch drei Stunden des sogenannten Arbeitstages wöchentlich hinzugerechnet werden dürfen, da vermutlich diese Arbeiten ausschliesslich oder doch vorwiegend dem Lateinischen zu gute kamen. Michaelis 1809 wurden zum letzten Male drei Abiturienten zur Universität entlassen. Damit verlor das Martineum seinen Charakter als eigentliche Gelehrtenschule, obgleich Siderer, damals Lehrer an der Anstalt, 1817 bei der 300jährigen Reformationsfeier noch eine lateinische Rede gehalten hat über das Thema: „de amicitiae utilitate ac vi in exsequendis consiliis magnis iisque honestissimis, speciatim in rebus ab immortali Luthero gestis luculenter conspicua“. Den Charakter einer höheren Lehranstalt überhaupt aber hat sich die Schule auch in der folgenden Übergangszeit bewahrt, was insonderheit auch aus dem wenn auch stark zurückgegangenen so doch unausgesetzten Betriebe des Lateinischen hervorgeht.

Diese Übergangsperiode dauerte von 1810 — 1825, wo sich nach Abzweigung einer Martini-parochial- sowie einer Vorschule die höhere Bürgerschule bildete. Von 1810/15 gab es in Quinta, Quarta und Tertia eine lateinische und eine deutsche Schülerabteilung. Die lateinische Sprache war also in gewissem Sinne wahlfrei geworden. Die Leistungen im Lateinischen dürften nicht erheblich gewesen sein, da Siderer die Bemerkung, dass die Schüler der lateinischen Abteilung sich Lateiner genannt hätten, mit dem Zusatze begleitet: „oft freilich sehr unverdienter Weise“. 1815 wurde diesem Zustande ein Ende gemacht.

Die damals fünfklassige höhere Bürgerschule hatte zunächst in Quarta drei, in Tertia bis Prima je vier Stunden Latein. 1839 wurde die erste Abgangsprüfung nach den für höhere Bürgerschulen gegebenen Prüfungsvorschriften abgehalten. Das Lateinische, dem in Quinta bis Secunda je vier, in Prima jedoch sechs Stunden wöchentlich zufließen, schloss ab mit Ovids Metamorphosen, von deren »vorzüglich schönen Stellen eine Übersetzung in Hexametern versucht wurde«, Cäsars bellum Gallicum, der Andria des Terenz und Anleitung zum Lateinschreiben. Freilich hatte auch nur die Prima einen 2jährigen Kursus. 1850 erhielt auch die Secunda einen solchen, die Tertia erst 1871. Von 1854/58 wies der Lehrplan dem Lateinischen in Quinta bis Tertia je fünf, in Secunda und Prima je vier Stunden an. Gelesen wurde in Prima Caes. bell. civ. und Ovid. metam.; ausserdem wurde Lateinschreiben geübt.

Eine erheblichere Steigerung der Stundenzahl brachte erst 1859 der Lehrplan der Realschule II. O., nämlich in Sexta acht bis sechs Stunden, in Quinta und Quarta sechs, in Tertia fünf, in Secunda vier und in Prima drei Stunden Latein. Gelesen wurden in Prima Caes. bell. Gall. und Sall. Jug., ausserdem Lateinschreiben geübt. Ovid und Nepos fielen der Secunda zu. Diese Stundenzahl ist auch nach der 1863 erfolgten Erhebung zur Realschule I. O. bis 1882 nicht wesentlich geändert.

Wohl aber begannen in der Realschule I. O. sich sowohl das Lehrziel als auch dementsprechend die Leistungen etwas zu verschieben. Mit dem Lesen des Livius und Vergil in Prima war das Lehrziel zwar höher gesteckt; es würde jedoch sicherer erreicht worden sein, wenn man die Übungen im Lateinschreiben nicht nur aus dem Pensum der Prima, sondern auch aus dem der Secunda ausgeschieden hätte. Statt dessen wurde bei der Versetzung nach Prima eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt. Da eine solche Leistung immerhin durch Übungen vorbereitet werden muss, die das Verständnis der Schriftsteller wenig fördern, so konnte es nicht befremden, dass die Leistungen der Realschule I. O. im Lateinischen im allgemeinen nicht befriedigten. Eine wesentliche und ausreichende Besserung, obschon das Lateinschreiben in Secunda beibehalten wurde, brachte der Lehrplan von 1882 durch Vermehrung der Stundenzahl. Immerhin steigerte die Stundenzahl (8 in VI, 7 in V und IV, 6 in III, 5 in II und I) die Leistungen in bezug auf Verständnis der Schriftsteller so erheblich, dass in Prima ausser Livius und Vergil auch Reden Ciceros, Oden und einige Episteln des Horaz, ja sogar die Germania des Tacitus mit Verständnis und Erfolg gelesen werden konnten. Gesichert wurde dieser Erfolg noch durch die Forderung einer schriftlichen Übersetzung aus dem Lateinischen in der Reifeprüfung. Mit Recht trat diese innere Rückbildung des Martineums zum Gymnasium auch in der äusseren Bezeichnung „Realgymnasium“ in die Erscheinung.

Leider ist diese günstige Entwicklung nach zehnjähriger Dauer jäh unterbrochen worden durch den Lehrplan von 1891, welcher das Lateinische im allgemeinen wieder auf seinen Stand in der Realschule I. O. zurückgeworfen (Realschule I. O. 44, jetzt 43 Stunden Latein, wöchentlich) und nur den einen Vorteil gebracht hat, dass das Lateinschreiben auch in der Ober-Secunda durch schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen ersetzt worden ist. Da man jedoch in Unter-Secunda das Lateinschreiben als eine Forderung der Abschlussprüfung belassen hat, so ist man auf halbem Wege stehen geblieben. Das Hin-Übersetzen ist nützlich nur bis Ober-Tertia einschliesslich. Bei der Abschlussprüfung müsste eine Übersetzung aus dem Lateinischen gefordert werden. Die Gesamtstundenzahl müsste wenigstens wieder auf den ungefähren Stand der Realschule I. O. gebracht, d. h. um 2—3 erhöht werden. Und zwar müssten der Unter-Secunda 4, der Ober- und Unter-Tertia je 5 Stunden zugewiesen werden. Die Erhöhung in der Unter-Secunda ist nötig zur Sicherung der Leistung bei der Abschlussprüfung, in den Tertien zur Durcharbeitung des syntaktischen Pensums. Also Ia 3, Ib 3, IIa 3, IIb 4, IIIa 5, IIIb 5, IV 7, V 8, VI 8 = 46 Stunden (Realschule I. O. 44; jetzt 43*). Mit dieser Gestaltung des Stundenplans im Lateinischen würde sich das Realgymnasium einrichten und die Gesamtaufgabe der Schule fördern können. — Im Folgenden sei es mir gestattet, auch einige Bemerkungen über die Methodik des lateinischen Unterrichts auf dem Realgymnasium anzufügen.

Die Methodik des lateinischen Unterrichts in den unteren Klassen des Realgymnasiums deckt sich, entsprechend auch der gleichen Stundenzahl, im wesentlichen mit der des Gymnasiums und ist in ihren Hauptgesichtspunkten in den methodischen Bemerkungen der amtlichen Lehrpläne von 1891 niedergelegt. Nur einige Punkte möchte ich noch besonders hervorheben. Neben der Einübung der Formen- und Kasuslehre ist hauptsächlich Wert zu legen auf Aneignung eines möglichst reichen Wortschatzes behufs Förderung des Schriftstellerlesens. Und wenn die Wörter zunächst auch nur an der Hand des durch den Übungsstoff gegebenen Zusammenhanges gelernt werden, so sind sie doch, besonders die Komposita der Verben, so zum Eigentum zu machen, dass sie auch ausserhalb des Zusammenhanges nach ihrer Grundbedeutung bekannt und

*) Wegen der inzwischen angeordneten Erhöhung der Stundenzahl von Ostern 1896 ab siehe den Schluss.

gegenwärtig sind. Sodann ist der Schüler früh planmässig und stufenweise nach der wachsenden Schwierigkeit des ihm gebotenen Stoffes zu strengem Zerlegen und Konstruieren der Sätze anzuleiten und durch fortwährende Übung in der Gewöhnung zu erhalten. Kategorieen wie „hängt ab von“, „bezieht sich auf“ müssen dem versetzungsreifen Quartaner völlig geläufig sein. Nichts bewahrt ihn später sicherer vor tastendem Raten beim Lesen der Schriftsteller als streng logisches Konstruieren.

Die eigentliche Schwierigkeit der Lösung der dem lateinischen Unterrichte des Realgymnasiums gestellten Aufgabe beginnt nun in den Mittelklassen, mit der Unter-Tertia. Die Stundenzahl fällt jäh nahezu um die Hälfte, von 7 auf 4. Dieser Umstand sowie das weitere Gleiten der Stundenzahl haben, wie bereits oben erwähnt, die Gesamtstundenzahl des lateinischen Unterrichts bei Berechnung neunjähriger Stufenzeit noch um eine Stunde wieder hinter den Stand der Realschule I. O., vor 1882, zurückgeschraubt. Dabei ist das Ziel im wesentlichen nicht geändert. Es heisst jetzt, dass der Abiturient es zum Verständnis leichter Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller gebracht haben müsse. Auch früher sollten ihm in der mündlichen Prüfung nur Stellen, die keine besonderen Schwierigkeiten böten, vorgelegt werden. Da die Begriffe leicht und schwer in bezug auf sprachliches Verständnis sehr schwankend sind, so ist es also, um die Spitze hervorzuheben, im wesentlichen bei dem Verständnis des Livius geblieben. Die Forderung, dass jetzt eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen geleistet werden muss, während man sich vor 1882 mit einer mündlichen begnügte, hat übrigens nichts geändert. Ich halte sie auch nicht für eine Erschwerung, sondern für einen segensreichen Fortschritt. Denn während der Schüler früher bei der Forderung der mündlichen Übersetzung einer vorher nicht gelesenen Stelle in der Reifeprüfung von allerlei äusseren Umständen, die nun einmal von dem Apparate einer mündlichen Prüfung unzertrennlich sind, abhing und meist ungünstig durch sie beeinflusst wurde, ist ihm jetzt bei der schriftlichen Darlegung die Möglichkeit geboten, in Sammlung und Ruhe das Maass des Verständnisses, welches er erreicht hat, wirklich zu beweisen. Ausserdem spricht für die schriftliche Übersetzung noch ein äusserer Grund: sie schützt das bereits zu einem sog. Nebenfache herabgedrückte Latein vor einer weiteren Steigerung der Minderbewertung seitens der Schüler.

Oben ist angedeutet worden, dass der neue Lehrplan die aus der veränderten Stellung des Lateinischen auf dem Realgymnasium sich ergebenden Folgerungen für den Betrieb dieser Sprache nicht in ausreichender und zweckmässiger Weise gezogen habe. Ich will das hier etwas weiter ausführen. Mit Recht ist in den neuen Lehrplänen auf eine intensivere und zweckmässigere Methodik in allen Unterrichtsfächern der Nachdruck gelegt. Aber abgesehen davon, dass nicht wenige Lehrer auch schon früher der Anwendung dieser induktiv-realen Methode erfreulichere Erfolge zu danken hatten, so ist dieselbe auch nicht völlig imstande dem lateinischen Unterrichte am Realgymnasium durch Vertiefung den Verlust zu ersetzen, den er durch Verminderung seiner Ausdehnung erlitten hat. Für die unteren Klassen ist wohl zuzugeben, dass die Anwendung dieser Methode in Verbindung mit einer der Schwierigkeit der lateinischen Sprache angemessenen Stundenzahl eine gewisse Sicherheit in grammatischer Schulung erzielen werde, besonders wenn im Hinblick auf das Ziel des Gesamtunterrichts die oben angedeuteten Gesichtspunkte beachtet werden. In den mittleren Klassen jedoch kann in den zwei Stunden, die dem grammatischen Unterricht von vier zur Verfügung stehen, die wirkliche Einübung des grammatischen Pensums nicht mehr erfolgen, falls nicht die zwei dem Schriftsteller gewidmeten Stunden zu direkter grammatischer Unterweisung gemissbraucht werden sollen. Es kann sich in Tertia nur um eine deutlichere Veranschaulichung der grammatischen Erscheinungen durch Übersetzung deutscher Beispiele in das Lateinische handeln, nicht mehr um selbständige Übungen in der sog. Komposition.

Auf dem Realgymnasium muss von Tertia ab mit der Übertragung des gymnasialen Lateinbetriebes, der eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische noch als Zielleistung anstrebt, gebrochen werden. Es wird der Wert der Übersetzungsübungen ins Lateinische für die Gründlichkeit des Verständnisses der Schriftsteller überschätzt. Ein Schüler kann sehr wohl imstande sein seinen Schriftsteller auch mit grammatischer Sicherheit innerhalb seines Wissensumfanges zu verstehen, ohne doch sog. grammatische Sicherheit im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zu bewähren. Es ist eine andersartige und minderwertige geistige Thätigkeit, die beim Deutsch-Latein-Übersetzen in Bewegung gesetzt wird als diejenige, welche das Verständnis der Schriftsteller ermöglicht. Bei letzterer wird, um nur eins hervorzuheben, ausser der eindringenden Schärfe des Verstandes auch die Phantasie, inneres Anschauungsvermögen, erheblich in Anspruch genommen. Das Übertragen aus dem Deutschen ins Lateinische hat nur in der höchsten Potenz wirklich bildenden Wert, d. h. wenn eine idiomatiche Umbildung eines freien deutschen Textes ins Lateinische mit Erfolg geübt wird. Diese dürfte aber selbst auf dem Gymnasium jetzt nicht mehr erreichbar sein. Der Wert des Übersetzens mehr oder weniger der lateinischen Spracheigentümlichkeit angepasster deutscher Texte ist gering und steht nicht im Verhältnis zu der darauf zu verwendenden Zeit. Deshalb deutsch-lateinische Übersetzungsübungen nur noch zur Veranschaulichung grammatischer Erscheinungen! Das Verständnis des Schriftstellers muss aus dem Schriftsteller selbst und durch möglichst vieles, darum aber nicht oberflächliches, Lesen und Hören erreicht werden. Ich sage Hören, weil das Ohr bei unserer schreibseligen Methode des Sprachunterrichts, besonders des alten, viel zu kurz kommt und in seiner Bedeutung für das Verständnis der Sprache unterschätzt wird. Vor allem ist auf ausdrucksvolles, sinngemäßes Lesen des Textes zu halten. Diesem folgt eine wirklich deutsche, darum aber doch genaue, Übersetzung. Von Tertia ab ist dann der Inhalt des Gelesenen, nachdem völliges Verständnis durch Vermittelung der Muttersprache gesichert ist, bei geschlossenem Buche lateinisch wiederzugeben. Es handelt sich dabei nicht um eigentliches Lateinsprechen, sondern so zu sagen um ein Ohrfälligmachen der lateinischen Sprache. Das hat einen grossen Wert, obgleich, wie zugegeben werden soll, diese Übung zum grossen Teil Gedächtnissache ist. Nach meiner Erfahrung, die ich mit solchen Inhaltswiedergaben von Unter-Secunda aufwärts gemacht habe, gewährt die Übung den Schülern Freude und Förderung. Diese günstige Erfahrung lässt mich den Schluss ziehen, dass sie, wenn auch in beschränkter Weise, auch schon in Tertia verwendbar ist. Die schriftlichen Übungen, welche zur Korrektur abgegeben werden, wechseln in Tertia am besten zwischen deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen ab.

Aus der bisherigen Beurteilung des Wertes der Übersetzungen ins Lateinische ergibt sich meine Stellung zu diesen Übungen in Unter-Secunda. Das grammatische Pensum ist in Ober-Tertia abgeschlossen. Da ich nun Deutsch-Latein-Übungen nur zur Veranschaulichung grammatischer Erscheinungen für zweckmässig halte, so entfallen dementsprechend diese Übungen in Unter-Secunda. An ihre Stelle sollten 14tägig in der Klasse anzufertigende und zur Korrektur abzuliefernde Übersetzungen aus dem Lateinischen treten. Darum müsste naturgemäss, wie schon oben angedeutet, in der Abschlussprüfung an die Stelle der Übersetzung in das Lateinische eine solche aus dem Lateinischen treten. Abgesehen von meinem grundsätzlichen Urteil über die Aufgabe deutsch-lateinischer Übersetzungen im Rahmen des Lateinunterrichts auf dem Realgymnasium sind für die befriedigende Lösung der Aufgabe einer solchen Übersetzung als Prüfungsleistung der Unter-Secunda die Vorbedingungen in der Stundenzahl nicht gegeben, auch wenn sich unser oben ausgesprochener Wunsch nach Erhöhung von drei auf vier erfüllen sollte. Unter den jetzigen Verhältnissen muss dieser Zweig des Latein-Unterrichts in Unter-Secunda wider Willen

sich auf ein gewisses Abrichtungssystem verlegen, um nur die Nachbildung der gewöhnlichsten sprachlichen Erscheinungen gegenwärtig zu erhalten. Abgesehen davon, dass dies wenig bildend ist, wird die Aufgabe noch dadurch erschwert, dass bei der geringen Stundenzahl inmitten der vielen andern das Latein an Bedeutung officiell noch überragenden Fächer das Gefühl für lateinische Formen immer mehr schwindet. Es fangen bereits wieder an Erscheinungen aufzutreten, wie sie vor 1882 häufig beobachtet wurden: lateinisch-französische Formenmischlinge wie »trouvavisset« »suiveret« u. ä. Soll also der Bildungswert des Lateinunterrichts der Unter-Secunda gehörig ausgenutzt und nicht einer Zahl von Schülern eine mehr und mehr unerfüllbare Forderung gestellt werden, so muss die deutsch-lateinische Übersetzung in der Abschlussprüfung einer lateinisch-deutschen weichen. Nur eine Übersetzung aus dem Lateinischen fügt sich der Aufgabe des Lateinunterrichts auf dem Realgymnasium organisch ein und dient zugleich am besten der Förderung des deutschen Unterrichts. Übrigens ist eine Übersetzung aus dem Lateinischen seiner Zeit in dem vorläufigen Entwurfe der neuen Lehrpläne vorgesehen gewesen, in der endgültigen Festsetzung jedoch aus unbekanntem Gründen wieder fallen gelassen worden.

Günstiger liegen die Verhältnisse in Ober-Secunda und Prima. Deren Aufgabe, nämlich in Ober-Secunda befriedigendes Verständnis des *Caes. bell. civ.* und in Prima des Livius mit Ausnahme besonders schwieriger Stellen schriftlich darzulegen, ist erfüllbar, wenn sich die Schüler auf den unteren und mittleren Stufen einen tüchtigen Wortschatz zu eigen gemacht und scharf konstruieren gelernt haben. Hier treten die oben zur Tertia gegebenen Ausführungen in bezug auf sinngemäßes Lesen und Wiedergabe des Inhalts in lateinischer Sprache, um durch das Ohr die Sprache dem Bewusstsein noch eindringlicher zu machen, in ihr volles Recht. Ausserdem ist häufigeres unvorbereitetes Lesen und Übersetzen zu empfehlen. Ziel ist allein Erschliessung völligen Verständnisses des Inhalts. Was die schriftlichen Übungen des Übersetzens aus dem Lateinischen anbetrifft, so können sie aus naheliegenden Gründen nur Klassenarbeiten sein und nicht allein dem in der Klasse gelesenen Prosaiker, sondern auch anderen von annähernd gleicher Schwierigkeit entnommen werden. Zweckmässiger Weise wird den Schülern der Text nicht diktirt, sondern im gedruckten Exemplar vorgelegt. Das lässt sich ermöglichen, wenn, wie es an unserm Martineum der Fall ist, eine ausreichende Zahl von Exemplaren durch die Schule auf Kosten der Lehrerbibliothek angeschafft wird. In Ober-Secunda ist zu wechseln mit den Schriftstellern Justin, *Caes. bell. Gall. und civ.*, Curtius; in Prima zwischen Curtius (anfangs), Sallust und Livius.

Inzwischen ist nun, bald nach Niederschrift vorstehender Zeilen, unter dem 13. Oktober 1895 eine preussische Ministerial-Verfügung erschienen, die in den Realgymnasien die Vermehrung der Stundenzahl für den lateinischen Unterricht in II b, II a und I von drei auf vier gestattet. Für diese Steigerung der Stundenzahl, die ja die Anerkennung des Bedürfnisses zur Voraussetzung hat, werden alle Lateinlehrer an Realgymnasien dem Herrn Minister aufrichtig dankbar sein. Allerdings bringt diese Verfügung die Erfüllung der oben in bezug auf Stundenzahl ausgesprochenen Wünsche zwar im ganzen, aber nicht im einzelnen. Die Vermehrung der Stunden in I wird eine umfangreichere Lesung des Livius ermöglichen und sicherlich in Verbindung mit der Erhöhung der Stundenzahl auf anderen Stufen das Verständnis vertiefen, so dass die Bemerkungen in den Lehrplänen und der Prüfungsordnung von 1891, die das Verständnis des Livius auf leichtere Stellen beschränken, wegfallen können. Über die jetzt gelesenen Schriftsteller hinauszugehen, dürfte jedoch nach wie vor ausgeschlossen sein. In II a ermöglichen vier Stunden neben Ovid und *Caes. de bello civili* die Lesung ausgewählter Abschnitte aus Curtius, um mit charakteristischen Strichen ein Bild Alexanders zu geben.

In IIb würde ich vorschlagen die vierte Stunde, solange die Forderung einer Hin-Übersetzung bei der Abschlussprüfung noch besteht, zum grössten Teile zu grammatischen Wiederholungen, namentlich der Lehre vom Participium in allen seinen Verbindungen, zu verwenden, zuweilen jedoch auch einen Teil zum unvorbereiteten Übersetzen aus dem Lateinischen zu benutzen. Da die Tertien eine Vermehrung der Stundenzahl nicht erfahren, so müssen wir aus dem oben angeführten Grunde die Forderung festhalten, an die Stelle der Übersetzung in das Lateinische eine solche aus dem Lateinischen bei der Abschlussprüfung treten zu lassen. Sollte auch dieser Wunsch noch in Erfüllung gehen, so wäre eine Vermehrung der Stundenzahl in den Tertien nicht nötig, und die vierte Stunde in IIb käme dem Lesen der Schriftsteller zu gute.

2.

Die Minnelieder des Burggrafen von Regensburg

erläutert und ins Neuhochdeutsche übertragen.

Von Oberlehrer R. Schneider.

I. Quellen:

1. Deutsche Liederdichter des 12. bis 14. Jahrhunderts. Eine Auswahl von Karl Bartsch. 2. Aufl. Stuttgart. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung 1879.
2. Deutsche Studien. II. Die Anfänge des Minnesanges. Von Wilhelm Scherer. Wien 1874. In Kommission von Karl Gerold's Sohn.

II. Abkürzungen:

MF. = Des Minnesangs Frühling, herausgegeben von Karl Lachmann und Moriz Haupt. Leipzig. Verlag von S. Hirzel. 1857. 1. Aufl. mhd. = mittelhochdeutsch; nhd. = neuhochdeutsch; Z. = Zeile, Vers.

Einleitung.

Der Burggraf von Regensburg, der in MF. (S. 17 und 18) als Minnesänger erscheint, gehört zu jener Gruppe von Dichtern, die auf den Burgen an der Donau zwischen Regensburg und dem Marktflecken Donaustauf bis zu den Vorbergen des bayrischen Waldes im 12ten Jahrhundert ansässig waren. Auf die Erblichkeit der Burggrafschaft Regensburg in dem Geschlechte der Grafen von Steveningen und Rietenburg gründet Hagen seine Meinung, es sei der Burggraf von Regensburg mit dem Burggrafen von Rietenburg (MF. S. 18 und 19) identisch.

Aber schon in der äusseren Form der Dichtung findet sich zwischen beiden ein bedeutsamer Unterschied. Der Burggraf von Rietenburg bietet künstlichere Strophenformen und überschlagende Reime, während der Burggraf von Regensburg nur gepaarte Reime in seinen Weisen braucht, die sich ziemlich eng an die Nibelungenstrophe anschmiegen. Ferner zeigt auch der innere Gehalt der Liebespoesie beachtenswerte Unterschiede: Der Rietenburger steht im Dienste seiner angebeteten Frau und bewegt sich höflich „conventionell nach provenzalischer Sitte“; bei dem Regensburger liegt die Dame in den Fesseln des Dichters und spricht dies gleich in den beiden ersten Zeilen unverhohlen aus. Von den vier Strophen gehen hier drei von der Frau, nur eine — die dritte — von dem geliebten Ritter aus.

Abgesehen von anderen, hier nicht zu erörternden, Gründen möchte ich daher beide Dichter mit Wilhelm Scherer nach der handschriftlichen Überlieferung getrennt wissen. Hiernach ist der Regensburger unter die volkstümlichen Dichter oder Spielleute zu zählen. In der Zeit von 1161—1176 war Heinrich von Stevening und Rietenburg Burggraf von Regensburg, der mit unserem Minnesänger identisch sein dürfte.

Für den vorliegenden Zweck — auch grössere Kreise des gebildeten Publikums für unsere mhd. Poesie zu interessieren — begnüge ich mich mit einer möglichst wortgetreuen Übertragung in das Nhd. und mit einigen Anmerkungen sachlichen und sprachlichen Inhalts, indem ich hierbei auf meine beiden früheren Arbeiten hinzuweisen Veranlassung nehme: 1. Spervogels Lieder für die Schule erklärt und mit einem Glossar versehen. Osterprogramm 1876.*) 2. Die namenlosen Lieder aus Minnesangs Frühling erläutert und ins Neuhochdeutsche übertragen. Berlin, 1885. Verlag von Friedberg & Mode.

Möge der kleine Beitrag die Liebe zu unserer vaterländischen Litteratur fördern helfen!

Text.

Übertragung.

DER BURCGRAVE VON REGENSBURG.**Der Burggraf von Regensburg.**

- | | |
|--|--|
| <p>»Ich bin mit rechter staetekeit eim guoten riter undertân. wie sanfte ez mînem herzen tuot, swenn ich in umbevungen hân!</p> <p>5. der sich mit manegen tugenden guot gemachet al der werlte liep, der mac wol hôhe tragen den muot.«</p> <p>»Sin mugen alle mir benemen den ich mir lange hân erwelt</p> <p>10. ze rechter staete in mînen muot, der mich vil meneges liebes went, und laegen si vor leide tôt, ich wil im iemer wesen holt. si sint betwungen âne nôt.«</p> <p>15. Ich lac den winter eine: wol getrôste mich ein wîp für daz mir fröide kunten die bluomen und diu sommerzit. daz nident merkaere:</p> <p>20. des ist mîn herze wunt. ezn heile mir ein frowe mit ir minne, ez enwirdet niemer mê gesunt.</p> <p>»Nu heizent si mich mîden einen ritter, ine mac,</p> <p>25. swenn ich dar an gedenke daz ich sô gütlichen lac verholne an sinem arme. des tuot mir senede wê. von im ist ein alse unsenftez scheiden:</p> <p>30. des mac sich mîn herze wol entstên.«</p> | <p>»Ich bin mit echter Treue Einem guten Ritter zugethan. Wie wohl es meinem Herzen thut, Wenn ich in seinen Armen ruh'!</p> <p>5. Wer sich mit vieler Tugend Bei allen lieb gemacht, Der kann auch stolzen Sinnes sein.«</p> <p>»Sie alle können mir nicht rauben, Den ich mir längst erwâhlet habe</p> <p>10. Zu rechter Treu in meinem Sinn, Der mich gewöhnt an viele Freuden. Und stürben sie vor grossem Leid, Ich bleibe ihm doch stetig hold. Sie machen Not sich ohne Not.«</p> <p>15. Einsam war ich im Winter: Ein Weib gab süssen Trost, Mehr als mich freuen konnten Die Blumen und die Sommerzeit. Aufpasser sind drum neidisch:</p> <p>20. Weshalb mein Herze krankt. Heilt es nicht Frauenliebe, Wird's nimmer mehr gesund.</p> <p>»Nun heissen sie mich fliehen Einen Ritter, ich kann's nicht,</p> <p>25. Wenn ich daran gedenke, Wie ich so herrlich lag In seinen Armen heimlich, Das thut mir schmerzlich weh. Schwer fällt die Trennung mir:</p> <p>30. Mein Herz versteht es wohl.«</p> |
|--|--|

*) Wieder abgedruckt in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Herausgegeben von Dr. Otto Lyon. 1. Jahrgang. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. 1887. S. 289—320.

Anmerkungen.

Z. 1—7. Klar und bestimmt bekennt sich hier die Dame ihrem Ritter unterthan und macht kein Hehl von ihrer Liebe zu ihm, der sich durch männliche Tüchtigkeit einen Anspruch auf das Liebesglück erworben hat. — Im Reim ist dieser erste Ton rein und bewegt sich in jambischer Gangart, den zweisilbigen Auftakt hat Lachmann in der zweiten Zeile durch die Umwandlung von »*einem*« in »*eim*« beseitigt.

Z. 8—14. Die Dame rühmt sich ihrer Treue und Beständigkeit zu dem erwählten Liebhaber, den ihr niemand entreissen soll. — Auch dieser zweite Ton gründet sich auf die regelmässige vierzeilige Reimstrophe. Ungenauer Reim findet sich bei »*erwelt*« : »*went*« = *assuefacit* d. h. »gewohnt macht«.

Z. 14. »*betwungen*« »bedrückt«, »bekümmert«; »*unbetwungen*« »froh«.

Z. 15—22. Dieser dritte Ton ist aus dem Munde des Ritters zu verstehen: In der Einsamkeit des Winters tröstet ihn die Geliebte mit ihrer Huld und versetzt ihn in die schöne Sommerzeit. Gegen die neidischen Aufpasser findet er allein in der Gunst des Weibes die heilende Arznei. — Ungenauer Reim findet sich hier bei »*wip*« : »*summerzît*«.

Z. 17. »*für dax*«, contrahiert in »*fürz*«, erscheint häufig in temporalem Sinne: »von dem Zeitpunkte an«, »über einen Zeitpunkt hinaus«. An unserer Stelle ist es nach Lachmann graduell: »mehr als das«; also: aber ein Weib tröstet mich mehr als Sommerzeit und Blumen mir Freude verschaffen. Diese Stelle hat Dr. Fr. Pfaff in seiner Ausgabe: »Der Minnesang des 12. bis 14. Jahrhunderts« Abteilung 1 S. 14 (Stuttgart, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Kürschners Deutsche National-Litteratur Bandausgabe 186)« unrichtig erklärt, da er die Bedeutung von »*fürz*« und »*kunten*« verkennt, wodurch zugleich der logische Zusammenhang gestört wird.

Z. 23—30. In diesem letzten Tone beklagt die Dame die drohende Trennung von dem geliebten Ritter, mit dem sie manche süsse Stunde verlebt hat. Das gestörte Liebesglück bereitet ihr schweren Kummer. — Ungenauer Reim erscheint hier bei »*wê*« : »*entstên*«.

Z. 28. »*senede*«, eigentlich Participium, ist hier substantivisch zu nehmen = »Liebesschmerz«.

Ein eigentlicher Fortschritt ist in den Tönen nicht zu entdecken, so dass sich alle auf ein und denselben Zeitpunkt beziehen können. Eine gewisse Entwicklung liegt höchstens darin, dass sich die Dame ihres Verhältnisses zu dem Ritter in dem ersten Tone rühmt und dieses im folgenden gegen alle Störenfriede und Aufpasser aufrecht zu erhalten sucht.

3.

Zum Betrieb der englischen Sprechübungen auf dem Realgymnasium.

Von Professor Dr. K. Lange.

Seit Jahrzehnten ist ein erbitterter Kampf über die methodische Behandlung der neueren Sprachen geführt worden. Die energischen, unermüdlichen Vorstöße der Reformen gegen die gedeckte Position der Anhänger des alten Systems haben den Erfolg gehabt, dass die Unterrichtsverwaltung sich in den neuen Lehrplänen für eine gemässigte Reform erklärt hat. Die gelinderen Saiten, die seitdem von den Gegnern der neuen Methode angeschlagen worden sind, haben naturgemäss auch im andern Lager den scharfen Ton herabgestimmt, und es ist zu hoffen, dass dieser gemässigte, sachliche Ton im Kampfe um eine gute Sache auch fernerhin in Geltung bleiben werde. Was bis jetzt erreicht wurde, ist nur eine Etappe auf dem Wege nach dem Endziel. Der Kampf wird weiter gehn, aber unter wesentlich günstigeren Bedingungen für die Reformen. Die Notwendigkeit einer Reform ist anerkannt. Heute heisst es nicht mehr: »Muss der Sprachunterricht umkehren?«, unter welcher Flagge Tange eine Gegenschrift gegen die bekannte mit »Posaunenton« eine Reform fordernde Schrift von Quousque tandem (Viator): »Der Sprachunterricht muss umkehren« s. Zeit in die Welt gesandt hat, sondern es handelt sich darum den passiven Widerstand der Gegner der Reform zu besiegen, sie durch die günstigen Resultate der neuen Methode von ihrem Irrtum zu bekehren und sie zu thätiger, unverdrossener Mitarbeit an dem Reformwerk zu veranlassen. Auf eine allseitige, freudige, nicht erzwungene Ausführung der neuen Bestimmungen kommt es an, soll anders der gehoffte Erfolg eintreten.

Die Unterrichtsverwaltung hat die Pflicht, jähe Übergänge in der methodischen Behandlung eines Lehrgegenstandes zu verhüten. Sie hat denjenigen Forderungen der Reformen, die, ohne dass vorher der Boden zu fruchtbringender Durchführung bestellt ist, mit Recht als zu weit gehend erscheinen mögen, kein Gehör gegeben. Aber sie hat doch nunmehr ein Verfahren amtlich gutgeheissen, welches bis 1892 da stillschweigend geduldet wurde, wo es bereits von den betreffenden Fachleuten in Anwendung gebracht wurde. Denn die Bestimmungen der neuen Lehrpläne bezüglich der Behandlung der neueren Sprachen sind ein Ergebnis der praktischen Erfahrungen beim Unterricht, nicht ein Ergebnis theoretischer Erwägungen seitens der Schulbehörde.

Die neuen Lehrpläne bestimmen, dass in Zukunft die Lektüre und der praktische mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache in den Vordergrund gestellt werden, während die Grammatik nur noch Mittel zum Zwecke sein soll. Diesen letzteren Punkt besonders hervorzuheben, war von Wichtigkeit, und geschah in der bewussten Absicht, vor einer übertriebenen Wertschätzung

der Grammatik ausdrücklich zu warnen. Die Übertragung der Methode des altsprachlichen Unterrichts auf die neueren Sprachen, die s. Zeit aus bekannten Gründen erklärlich war, hat die Unterrichtserfolge in hohem Grade beeinträchtigt. Eine lebendige, lebenswarme, fortwährendem Wandel unterworfenen Sprache wie die Englische sträubt sich gegen eine Einzwängung in starre Regeln. Am frischen Born der Sprache sollen wir schöpfen, nicht mit Hilfe der toten Regeln eine Sprache konstruieren. An der Sprache und durch die Sprache sollen wir lernen, uns das Idiomatiche derselben zu eigen zu machen, und wir erreichen das in einer Weise wie es keine systematische Zusammenstellung uns zu geben vermag. Auch die neue Methode achtet die Grammatik keineswegs gering, aber sie will sie nicht in der früheren Weise lehren, sie will nicht, dass das tote Wissen vor dem Können in unberechtigter Weise bevorzugt wird.

Wir sind der Unterrichtsverwaltung zu Dank verpflichtet, dass sie durch die Bestimmungen der neuen Lehrpläne eine gemässigte Reform gebilligt hat, wir bedauern aber, dass sie mit der einen Hand genommen, was sie mit der andern gegeben hat. Während die Endziele im übrigen nicht im mindesten ermässigt, im Gegenteil durch die Forderung der planmässigen Sprechübungen erheblich erhöht sind, ist eine Verminderung der Stundenzahl in III eingetreten, was die Absolvierung des für diese Klasse in erster Linie stehenden Pensums, Erreichung einer korrekten Aussprache, sehr erschwert. Es wird in den Lehrplänen die Hoffnung ausgedrückt, dass bei fortschreitender Durchbildung der sogen. neueren Methode das Lehrziel zu erreichen sei. Die Anerkennung, die damit der neuen Methode gezollt wird, ist zwar sehr erfreulich, aber ich kann meine Bedenken gegen die Verkürzung der Unterrichtszeit nicht unterdrücken und nur die Hoffnung aussprechen, es möge die ursprüngliche Stundenzahl im Englischen wieder hergestellt werden. Dass eine solche Änderung im Bereich der Möglichkeit liegt, dafür liefert das Latein einen Präcedenzfall. *Where there is a will, there is a way.* Eine Sprache, wie die Englische, die ein bedeutendes Mass von praktischer Übung verlangt, wenn in derselben erspriessliches geleistet werden soll, kommt m. E. mit 3 Stunden im Anfangsunterricht nicht zu ihrem Recht. Denn neben der Einübung der regelmässigen und unregelmässigen Formenlehre soll in der untersten Klasse durch Erwerbung einer korrekten Aussprache und mündliche Übungen im praktischen Gebrauch der Sprache eine Grundlage gelegt werden, welche die Bedingung für einen erfolgreichen Ausbau dieser Seite der Übungen für die höheren Stufen bildet. Ohne ausgiebige praktische Bethätigung der Schüler ist diese Aufgabe aber nicht zu bewältigen, und diese Praxis ist nur bei hinreichender Stundenzahl möglich. Vorläufig haben wir mit den gegebenen Verhältnissen zu rechnen und müssen danach streben, auch unter ungünstigen Bedingungen uns dem vorgesezten Ziel möglichst zu nähern.

Die Erfolge der veränderten Unterrichtsweise werden ohne Zweifel wenigstens relativ günstige sein. Aber diese Erfolge werden nicht von heute zu morgen in die Erscheinung treten, und es scheint mir etwas verfrüht, wenn auf der Direktorenversammlung der Provinz Posen vom Jahre 1895 bereits das Thema verhandelt ist: »Welche Erfahrungen sind beim französischen Unterricht mit der neuen Lehrmethode gemacht worden?« Gut Ding will Weile haben. Nicht nur viele Lehrer müssen sich erst in die veränderten Verhältnisse einleben, auch unser Schülermaterial muss erst an die veränderte Methode gewöhnt werden. Der Schüler muss wissen, dass der Schwerpunkt seiner Thätigkeit in die Unterrichtsstunde fällt, er muss einsehn, dass das neue Verfahren eine ganz besonders gespannte Aufmerksamkeit und ein energisches Ankämpfen gegen geistige Trägheit erfordert, er muss wissen, dass seine Leistungen im mündlichen Gebrauch der Sprache von wesentlichem Einfluss auf seine Censur bzw. Versetzung sind. Dieser letzte Punkt, der selbstverständlich erscheinen mag, bedarf doch einer besonderen Hervorhebung. Das

alteingebürgerte Vorurteil, dass die schriftlichen Leistungen von ausschlaggebender Bedeutung für die Beurteilung seien, ist aus den Köpfen unserer Schüler — der Schüler allein? — noch immer nicht entfernt; die üblen Erfahrungen, die sie infolge dieser unberechtigten Meinung machen, werden sie allein davon heilen können.

Die neue Methode hat ihren Einzug in unsere Schulen gehalten; es handelt sich darum sie so auszubauen, dass sie segensreich wirken kann. Zu diesem Zweck ist es wünschenswert, dass ein reger Austausch der Erfahrungen seitens der Fachleute stattfinde. Durch diese Mitteilungen aus der Praxis des Unterrichts werden manche Anregungen gegeben, manche Vorurteile zerstreut werden, und es wird auf diese Weise mehr und mehr zu einer Klärung der Ansichten kommen, die sich zum Teil noch schroff gegenüberstehn. Vor einem unruhigen Hin- und Her-tasten kann nicht nachdrücklich genug gewarnt werden. Aber jeder Lehrer muss nach Vervollkommnung streben und nicht müde werden die bessernde Hand anzulegen, wo es nothut. Eine bewährte Methode giebt es nicht, in keinem Unterrichtsfache, auch wenn die Länge der Zeit, seit welcher eine Methode in unbestrittener Geltung war, eine solche Bezeichnung mochte erklärlich erscheinen lassen. »Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit, und neues Leben blüht aus den Ruinen.«

Die folgenden Ausführungen, die sich auf den Betrieb der englischen Sprechübungen auf dem Realgymnasium beschränken, verzichten ausdrücklich auf eine systematische Vollständigkeit; sie wollen nur auf eine Reihe von Gesichtspunkten hinweisen, die sich dem Verfasser im Laufe der Jahre¹⁾ beim Unterricht aufgedrängt haben. Es wird zunächst über die Stellung der Sprechübungen innerhalb des englischen Gesamtunterrichts und über den Umfang derselben gehandelt werden, woran sich einige Bemerkungen über die Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Stufen und die methodische Behandlung der Sprechübungen anschliessen werden.

Stellung der Sprechübungen innerhalb des englischen Gesamtunterrichts.

Welche Stellung die Sprechübungen, namentlich der Lektüre gegenüber einzunehmen haben, kann nicht zweifelhaft sein. Eine höhere Schule hat in erster Linie eine allgemeine geistige Durchbildung der Schüler zum Ziele, der praktische Nutzen kommt erst an zweiter Stelle. So wird auch das Englische zunächst seines allgemeinen Bildungswertes wegen auf den höheren Schulen gelehrt, die Einführung in die englische Litteratur ist und bleibt Hauptsache. Wäre der einzige Zweck der Übungen, welche darauf hinzielen, die Schüler zur praktischen Handhabung der Sprache zu befähigen, nur der, dass einer oder der andere derselben das Erworbenem möglicherweise einmal verwerten könne, so dürfte diesen Übungen ein erhebliches Mass an Zeit und Kraft nicht gewidmet werden, denn dieser Zweck tritt aus dem Rahmen der einer höheren Schule obliegenden Ziele heraus. Aber die Sprechübungen haben m. E. einen viel höheren Zweck. Sie bilden eine notwendige Ergänzung der übrigen Zweige des englischen Unterrichts. Sie sind von hohem Wert wegen der geistigen Anstrengung, welche sie erfordern, sie befördern ein tieferes Eindringen in die Phraseologie und Synonymik, sie befestigen und

¹⁾ Meine Erfahrung in der jetzt sogen. neuen Methode erstreckt sich auf einen Zeitraum von 24 Jahren. Auf der Realschule (ohne Latein) in Bremen, an der ich von Ostern 1872—1875 thätig war, wurde dem mündlichen Gebrauch in den neuen Sprachen grosser Wert beigelegt und Dank der reichlichen Stundenzahl recht gutes geleistet. Das Englische bzw. Französische wurden Unterrichtssprache, sobald es unbeschadet des Verständnisses möglich war. Seitdem habe ich mit besonderem Interesse, auch nach meinem Übergang in den preussischen Schuldienst, die Sprechübungen gepflegt, soweit es der Lehrplan gestattete.

erweitern den Wortschatz, sie führen zu einer sicheren Kenntnis der wesentlichen grammatischen Gesetze durch häufige Anwendung derselben, sie fordern eine gespannte Aufmerksamkeit, um das gesprochene Englisch richtig aufzufassen, Schlagfertigkeit und Geistesgegenwart, um nach Inhalt und Form korrekt zu antworten. Aus allen diesen Gründen, namentlich auch ihres erziehlichen Wertes wegen, sind diese Übungen ein ausgezeichnetes Bildungsmittel. Gegen die vielbeklagte Schreibseligkeit der Deutschen werden die Sprechübungen ein schätzbares Gegengewicht bilden. So wertvoll nun auch aus den angeführten Gründen diese Übungen sein werden, so möchte ich doch davor warnen, sie in einer Weise in den Vordergrund zu stellen, namentlich auf den höheren Stufen, die geeignet wäre, den Hauptzweck des Unterrichts, Einführung in den Geist des fremden Volkes durch die Lektüre, wesentlich zu beeinträchtigen.

Umfang der Sprechübungen.

Es liegt auf der Hand, dass bei der beschränkten Unterrichtszeit für das Englische überhaupt, bei gefüllten Klassen, bei den sonstigen nicht zu vernachlässigenden Zielen des englischen Unterrichts der Umfang der Sprechübungen nur ein mässiger sein kann. Aber es ist auch gar nicht danach zu trachten, den Kreis dieser Übungen besonders weit zu ziehn; nicht vieles ist oberflächlich, sondern weniges gründlich zu betreiben. Innerhalb eines beschränkten Gebietes ist vollständige Geläufigkeit des Ausdrucks zu erstreben und zu erreichen — soweit die Unbeholfenheit der Schüler, die auch im deutschen Ausdruck bis in die obersten Klassen so oft zu Klagen Anlass giebt, es erlaubt. Der Umfang des Sprechstoffes lässt sich nur annähernd bestimmen. Dem Geschick des Lehrers bleibt es überlassen die Grenzen zu ziehn, die je nach Schülerzahl, Güte des Jahrgangs etc. verschieden sein werden. Es kommt für ihn besonders darauf an, vorsichtig in der Auswahl des Gesprächsstoffs über Vorkommnisse des täglichen Lebens zu sein. Das Streben nach Vollständigkeit wäre hier durchaus unangebracht. Es giebt eine gewisse Anzahl von Worten und Wendungen, die, fortwährend in der Unterhaltung wiederkehrend, gewissermassen den eisernen Bestand jeder Unterhaltung bilden. Dieser Bestand muss immer präsent sein, abseits liegende Gesprächsthemata sind zu vermeiden. Über die Verteilung des Sprechstoffes, soweit es sich um Vorkommnisse des täglichen Lebens handelt, auf die einzelnen Klassen bezw. Stufen muss zwischen den einzelnen englischen Lehrern der Anstalt eine Verständigung stattfinden. Sollen die Sprechübungen einen Erfolg haben, so müssen sie planvoll betrieben werden; jede Stufe hat ein bestimmtes Pensum zu erledigen.

Methodische Behandlung der Sprechübungen.

Es liegt nicht in meiner Absicht, in erschöpfender Weise die methodische Behandlung der Sprechübungen zu erörtern. Die Persönlichkeit des Lehrers spielt, wie bei jedem Unterricht, so namentlich bei der Behandlungsweise der praktischen Übungen im mündlichen Gebrauch einer neueren Sprache, eine zu grosse Rolle, als dass ins einzelne gehende Vorschläge über das einzuschlagende Verfahren am Platze wären. Ich beschränke mich auf Hervorhebung einiger Punkte, die erfahrungsmässig eine besondere Berücksichtigung verlangen. Wenn es mir nicht gelungen ist, meinen Darlegungen diejenige Durchsichtigkeit und Vollständigkeit zu geben, die ich gewünscht hätte, so möge mir als Entschuldigung dienen, dass unvorhergesehene Umstände mir die Ruhe und Sammlung zur Erledigung meiner Aufgabe erheblich beeinträchtigt haben.

Erste Bedingung für einen erfolgreichen Betrieb der Sprechübungen ist eine korrekte Aussprache. Man hat dieser rein technischen Seite des Sprechens früher nicht die gebührende

Bedeutung beigelegt, wie bei dem Mangel an geeigneten Lehrkräften nicht zu verwundern ist. Als Trautmann s. Zeit die Schulaussprache des Englischen und Französischen grauenvoll nannte, erhob sich ein Sturm der Entrüstung gegen eine solche Behauptung. Ich meine mit Unrecht. Vielen war es noch gar nicht zum Bewusstsein gekommen, wie fehlerhaft die Aussprache war, die sie, wenn nicht lehrten, so doch duldeten. Wie ist es nun heute in dieser Beziehung bestellt? Dank der Benutzung der Hilfsmittel, die uns jetzt in grösserer Zahl wie früher zur Verfügung stehen, ist in letzter Zeit eine Besserung eingetreten. Aber wir sind noch weit entfernt von dem Ideal, das uns vorschwebt. Wir werben noch immer vergeblich um die Hilfe von Bundesgenossen, die wir nicht entbehren können, ich meine die Hilfe sämtlicher Lehrer der Schule. Solange der lautlichen Seite der Muttersprache in unsern Schulen noch nicht allgemein die gebührende Sorgfalt gewidmet wird, stehen wir vor einer unlösbaren Aufgabe. Es ist auffallend, dass eine Nation, die sich auf ihre Gründlichkeit und Sorgfalt in allen Dingen etwas zu gute thut, die rühmend den wohlthätigen Einfluss des Militärdienstes auf den Sinn für Ordnung, Accuratesse etc. hervorhebt, in der Behandlung der Muttersprache anderen Nationen so sehr nachsteht. Hier kann und muss noch viel geschehn. Dialektische Eigenheiten und nachlässige, undeutliche Aussprache sollten in der Schule nicht geduldet werden. Es ist das eine pädagogische Forderung ersten Ranges. Man versucht seit einigen Jahren dem mangelhaften schriftlichen Ausdruck im Deutschen dadurch abzuhelpen, dass man in fast allen Unterrichtsfächern freie Ausarbeitungen im Deutschen anfertigen lässt; man denke endlich auch einmal daran, dem Mangel im mündlichen Ausdruck abzuhelpen, und räume dem gesprochenen Wort den gebührenden Platz ein; geschrieben wird mehr als genug in Deutschland.¹⁾

Unterstufe (III B — II B).

Die Hauptaufgabe des Anfangsunterrichts ist die Übermittlung einer korrekten Aussprache. Um diese schwierige Aufgabe zu lösen, wird der Lehrer alle Mittel anwenden, die ihm zu Gebote stehen. Dass die Phonetik in den Dienst des Unterrichts gestellt wird, steht ausser Frage. Es kann sich nur darum handeln, in welchem Masse dieselbe heranzuziehen sei. Die verschiedenen Ansichten hier anzuführen, von der extremsten, die eine theoretische Einführung der Schüler in die allgemeine Phonetik will, bis zur Ansicht Derer, welche sich jeder Verwertung der Phonetik gegenüber ablehnend verhalten, und das pro und contra derselben zu erwägen, kann nicht meine Absicht sein. Ich beschränke mich darauf zu erklären, dass unter den augenblicklichen Verhältnissen die Resultate der Phonetik nur soweit berücksichtigt werden sollten, als sie zu richtiger Hervorbringung schwieriger Laute — und deren giebt es viele im Englischen — notwendig sind. Langsam aber sicher wird der Boden geebnet werden, der die Heranziehung derselben in grösserem Umfang ermöglicht. Aber es wird immer zu berücksichtigen sein, dass die Phonetik nur Mittel zum Zweck bleiben muss.

Die Frage, ob eine Lautschrift zu verwenden sei, ist nicht brennend. Die neuen Lehrpläne verbieten sie geradezu. Es hat etwas bestechendes an die Stelle der historischen Orthographie, die unzweifelhaft der Erwerbung einer guten Aussprache im Wege steht, für den Anfangsunterricht eine Lautschrift zu setzen; aber die Bedingungen für eine erfolgreiche

¹⁾ Das wird allgemein anerkannt. Noch in der Sitzung des preuss. Abgeordnetenhauses vom 28. Januar d. J. wurde von verschiedenen Seiten Klage über das übermässige Schreibwerk in der Verwaltung erhoben. Bei dieser Gelegenheit erklärte der Abgeordnete v. Erffa unter allgemeiner Heiterkeit des Hauses, ein Oberpräsident habe ihm einmal einen grossen Schrank gezeigt, der voll war von Aktenstücken, die über die Verminderung des Schreibwerks handelten.