

Zur Verwertung der bildlichen Anschauung im neusprachlichen Unterricht. ¹⁾

Von Oberlehrer Dr. R. Kron.

Im Sommer vorigen Jahres fiel mir eine kleine Flugschrift ²⁾ zur Kritik und Neubildung unserer Schulorganisation in die Hände. Der sehr radikale Verfasser entwirft darin ein nicht gerade geschmeicheltes Bild von der heutigen höheren Schule. Er sagt u. a.:

„Sie trägt unverkennbar noch die Züge aus ihrer Kindheit; ihr Gewand ist mit archäologisch-„klassischen, humanistischen, mittelalterlich-nationalen, romantischen und modernen Zuthaten „verbrämt. Wo sich ein Riss zeigte, setzte man bedächtig einen Flicker darauf, unbekümmert, „ob das Neue zu dem Alten, oder das Alte zu dem Neuen passte. So reihte sich Flicker „an Flicker, und in diesem Gewande von undefinierbaren Eigenheiten, hier zu kurz und „da zu lang, hier zerrissen und dort gestopft, fadenscheinig und hochmodern, stolziert der „deutsche Michel ohne Individualität, als Musterkarte aller möglichen und unmöglichen Er- „ziehungsprinzipien, eingebildet auf sein ehemals als vortrefflich gerühmtes Schulwesen, einher.

Wie man sieht, ist dem Verfasser ein gewisses Talent als Karikaturist nicht abzusprechen; denn bei allen Schwächen, die unserem Schulwesen auch anhaften mögen, hat Wundtke von unseren höheren Lehranstalten in den angezogenen Worten im grossen und ganzen ein Zerrbild entworfen, ein Bild, in welchem sich wahre Züge mit Eingebungen einer pessimistischen Phantasie vereinigt finden.

In Beziehung auf das neusprachliche Gebiet lässt sich allerdings nicht leugnen, dass hier der Unterricht bis in die neueste Zeit hinein nach den althergebrachten Grundsätzen der humanistisch-grammatischen Lehrmethode erteilt worden ist. Die Frage, ob das für humanistische Sprachstudien übliche Lehrverfahren sich auch für den Unterricht in den lebenden Kultursprachen der Schule eigne, ob es sich dem geistigen Standpunkte des Lernenden naturgemäss anpasse, war dabei Neben-

¹⁾ Die nachfolgenden Ausführungen decken sich im wesentlichen mit dem Vortrag, den ich am 5. Oktober 1895 in Quedlinburg auf der vierten Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens gehalten habe. Ein kurzer Abschnitt ist aus einem Aufsatz herübergenommen, den ich zu Beginn dieses Jahres auf Wunsch der Redaktion für die Zeitschrift „Gymnasium“ (1. Febr. 1896) geliefert habe.

²⁾ Die Schule der Zukunft. Von Max Wundtke. Berlin, U. Kracht 1895. 44 SS. 8^o 50 §

sache in demselben Masse, wie es ziemlich Nebensache war, ob im neusprachlichen Unterricht gute oder schlechte Ergebnisse erzielt wurden. Lag doch der Unterricht bis zum siebziger Kriege grösstenteils in den Händen von Altphilologen, die den lebenden Fremdsprachen durchaus fern standen. Was Wunder, wenn diese Herren die neueren Verkehrssprachen mit gleichgiltiger Geringschätzung als nicht ebenbürtig erachteten neben den beiden antiken Modersprachen, insbesondere dem Lateinischen, welches schon seit mehreren Jahrhunderten ein stummes, lebloses, ich möchte sagen mumienhaftes Dasein fristet dabei aber als das *non plus ultra* der Geistesgymnastik mit einer ungewöhnlich hohen Stundenzahl bedacht und grammatisch seziert wird — zu der Schüler, oft auch der Lehrer Überdruß.

Dank den rastlosen methodischen Bestrebungen Vereinzelter ist es jedoch allmählich anders geworden. Die Herbartsche Pädagogik vor allem wirkte anregend und klärend: sie gab den Anstoss zu einer vorurteilsfreien Prüfung der psychologischen Grundlagen des Lehrbetriebes im allgemeinen. So war seit 1873 der rheinische Gymnasiallehrer Hermann Friedrich Perthes (welcher 1883 mit 43 Jahren leider allzu früh hinstorben musste) hervorragend thätig für die Umgestaltung des lateinischen Unterrichts. Und wenn seine Reformvorschläge im gymnasialen Lager seiner Zeit auch hartnäckig abgelehnt wurden, so trugen sie doch wesentlich bei zur Förderung der neusprachlichen Reform, indem sie den Glauben an das Unfehlbarkeitsdogma des grammatistischen Lehrbetriebes bei den Neophilologen stark erschütterten.

Erfahrene praktische Schulmänner, insbesondere Münch, v. Sallwürk, Viotor, Kühn, Walter, Bierbaum, sind in Wort und Schrift dem bis dahin bestehenden Zustand der Dinge rücksichtslos zu Leibe gegangen und haben einseits die Mängel gegeißelt, andererseits aber auch die Wege gewiesen, auf denen sich eine Besserung erzielen lasse.

Wohl hat es geraume Zeit gedauert, bis es der „neuen“ Methode gelang, sich die ihr gebührende, Achtung gebietende Stellung im Unterrichtswesen zu erringen. Den unablässigen Bemühungen der genannten Männer und ihrer Anhänger in der Fachpresse sowie insbesondere auf den Philologenversammlungen ist es zu danken, dass heute eine jede höhere Lehranstalt, die nicht in Marasmus senilis zu verkommen geneigt ist, das alte grammatisierende Lehrverfahren der zusammenhanglosen, für bestimmte Regeln zurechtgezimmerten Einzelsätze abstraktesten Inhalts hat fallen lassen, um den Zöglingen an inhaltvollen, natürlichen, echt idiomatischen Sprachganzen den fremden Sprachgeist zu übermitteln.

Welche Umstände und Mittel zu der heute auf bestem Wege befindlichen Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichtsverfahrens zusammengewirkt haben, kann ich hier nicht näher erörtern. Doch möchte ich nicht verfehlen, darauf hinzuweisen, dass die Lautphysiologie, wie sie besonders durch Viotor, Beyer, Passy und Sweet mit Scharfsinn und Konsequenz ausgebildet und für die Unterrichtsmethodik geniessbar gemacht wurde, die Ausgestaltung der Reformbestrebungen ganz bedeutend gefördert hat. Endlich hat auch das preussische Unterrichtsministerium infolge der Beschlüsse der Deamberkonferenz von 1890 zu der Reform Stellung nehmen müssen und in den neuen Lehrplänen und Prüfungsbestimmungen vom 6. Januar 1892 w e n i g s t e n s einige wichtige Forderungen der Reformen berücksichtigt. Vieles allerdings lassen die neuen Pläne für die Vertreter der neuen Richtung noch vermissen, was indes nicht Wunder nehmen kann, wenn man bedenkt, dass unsere neophilologische Wissenschaft und Methodik verhältnismässig noch zu jung an Jahren ist, als dass alle die buntschäckigen Besserungsvorschläge auf allgemeine Anerkennung und ministerielle Genehmigung rechnen könnten. Es steht indes zu hoffen, dass die Unterrichtsverwaltung sich den berechtigten Mehrforderungen der Reformen

nicht verschliessen wird in dem Gefühle, mit der Herausgabe der neuen Pläne sei bis auf absehbare Zeit genug geschehen.

Eine Frage, die ursprünglich nicht auf dem Reformprogramm stand, hat gerade in der allerneuesten Zeit uns Neusprachler ganz besonders beschäftigt, ohne dass es bisher zu einer allgemeinen Verständigung darüber gekommen wäre. Ich meine die Frage nach **Bedeutung und Verwertung der bildlichen Anschauung** im Sprachunterricht.

Die neuen Lehrpläne schweigen sich darüber vollständig aus, was um so mehr befremden muss, als vor der Dezemberkonferenz schon eine Anzahl tüchtiger und weit verbreiteter Lehrbücher auf Grundlage der Anschauung vorhanden waren. Eben weil die Lehrpläne sich nicht darüber äussern, nimmt sich eine grosse Menge von Neuphilologen aber scheinbar überhaupt nicht die Mühe, sich von der Leistungsfähigkeit der Anschauungsmethode zu überzeugen; andere stehen ihr als verbissene Antireformer von vornherein feindlich gegenüber. Beides ist gleich bedauerlich. Jeder praktische Neusprachler, der in seinem Fache auf der Höhe bleiben und nicht lediglich ein „Brotgelehrter“ sein will, wird nicht umhin können, sich mit den Grundsätzen der Anschauungsmethode bekannt zu machen und dieselben auf ihren Wert oder Unwert zu untersuchen.

Dass der Anschauungsunterricht in der Volksschule andere Ziele verfolgt, als der neusprachliche, brauche ich wohl nicht besonders zu erwähnen. Die Bildung von Begriffen, Urteilen und Schlüssen, die Schulung des Denkvermögens ist beim Beginn des neusprachlichen Unterrichts schon ziemlich vorgeschritten und nicht so sehr das Hauptziel wie in der Volksschule. Im Sprachunterricht hat die Verwertung der Anschauung den Zweck, der Erlernung der fremden Sprache durch sichtbare, im Erfahrungs- und Fassungskreise des Schülers liegende Mittel „eine anschauliche Grundlage, einen wirklich realen Inhalt zu geben“ ¹⁾ und dadurch die Aneignung zu erleichtern.

Nun ist es bekanntlich nicht dasselbe, ob ich einen Gegenstand oder Vorgang unmittelbar in der Wirklichkeit vor meinem leiblichen Auge sehe und womöglich mit meinen Händen greifen kann, oder ob ich in Ermangelung des Gegenstandes selbst eine bildliche Darstellung vor mir habe, mittels deren ich mir eine Vorstellung von dem Gegenstande machen soll. Bietet diese letztere Art der Darstellung die mittelbare Anschauung, auch keinen vollkommenen Ersatz der unmittelbaren Wirklichkeit, so lässt sie sich immerhin da mit Nutzen verwerten, wo die Begriffe und Vorstellungen verschwommen sind oder gar gänzlich fehlen. Drum setzen manche, besonders französische und englische Lexikographen, denjenigen Wörtern, deren Begriff dem Leser vielleicht unbekannt sein könnte, eine bildliche Wiedergabe bei.

Neben dieser mittelbaren, durch graphische Abbildungen vermittelten und der zuerst berührten unmittelbaren Anschauung des wirklichen Gegenstandes oder Vorganges kommt noch eine dritte Art der Anschauung in Frage, nämlich die geistige Anschauung. Vor 15 Jahren schon ist von einem französischen Schulmanne, Gouin, auf dieses Mittelding zwischen mittel- und unmittelbarer Anschauung hingewiesen und die Bedeutung desselben ausführlich dargethan worden; da aber dem genialen Franzosen seiner Zeit die nötige Unterstützung bei seinen methodischen Reformbestrebungen fehlte, so verhallten seine sehr beachtenswerten Besserungsvorschläge, ohne in Fachkreisen ein Echo zu finden. Nur ein kleiner Kreis liess Gouin die verdiente Anerkennung zuteil werden. Die Gründe für seinen Misserfolg habe ich in den

¹⁾ M. Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien, Hölzel 1895. 34 SS. 8° 50 §

Neueren Sprachen gelegentlich der Darlegung seiner ganzen Lehrmethode festgestellt und brauche deshalb hier nicht darauf einzugehen. Der Begriff der geistigen Anschauung aber bedarf der Erläuterung.

Im Grunde genommen gehört die geistige Anschauung in das Gebiet der durch Bilder vermittelten, indirekten (mittelbaren) Anschauung; sie bildet eine notwendige Ergänzung der letzteren, insofern es bekanntlich unmöglich ist, alles und jedes durch ein graphisches Bild zu veranschaulichen. Mittels der geistigen Anschauung aber lässt sich jeder konkrete wie abstrakte Begriff und Vorgang vergegenwärtigen.

Nehmen wir beispielsweise ein Ereignis aus dem Leben, etwa den Zusammenstoß zweier Eisenbahnzüge. Im Augenblicke des Ineinanderrennens sieht man das Unglück in seiner Gesamtheit, ohne sich aller Einzelheiten des Ereignisses bewusst zu werden. Bei nachträglichem Überdenken des Unfalls aber erkennt das geistige Auge all die einzelnen Zwischenmomente: die beiden in zügelloser Hast sich einander nähernden Wagensäulen, den Zusammenprall der beiden Lokomotiven, den betäubenden Krach, das Sichaufbäumen der vorderen Wagen, die hilflosen Angstgesichter der Fahrgäste, die Rettungsversuche, die zertrümmerten Wagenteile, die Hilfe- und Klagerufe der Verletzten, die Wunden und das ihnen entströmende Blut, die zerbrochenen Gliedmassen, die beiden auf der Seite liegenden Lokomotiven, kurzum, alle Einzelsituationen der Katastrophe. Eine photographische Momentaufnahme würde nur ein einzelnes Stadium des Vorfalles wiedergeben; und selbst ein Dutzend und mehr verschiedener Momentaufnahmen würde nicht genügen, um die vielen einzelnen geistigen Bilder zu fixieren, die in der Vorstellung des Augenzeugen aufsteigen.

„Alles schön und gut“, wird man vielleicht einwenden, „welche Förderung aber erfährt damit unser fremdsprachlicher Unterricht?“ Nun, eine ganz bedeutende! wie man sogleich erkennen wird. Bisher ist man der Ansicht gewesen, es genüge das Beschauen des wirklichen Gegenstandes und — in Ermangelung desselben — sein Abbild. In Wirklichkeit aber bietet diese direkte Art der Anschauung keinen besonderen Vorteil für die Erlernung der fremden Sprache und zwar deshalb nicht, weil der Schüler nicht zum eigentlichen Denken veranlasst wird, sondern weil er lediglich sein Gedächtnis bethätigt, indem er den vor seinem leiblichen Auge befindlichen Gegenstand mit der betreffenden fremdsprachlichen Benennung in Beziehung setzt. Der Geist des Schülers ist beim Beschauen dieses sichtbaren Bildes rezeptiv, er ist passiv, aber nicht aktiv; er bethätigt sich nicht, sondern lässt auf sich einwirken. Der Gegenstand oder das sichtbare Abbild desselben vermag den Schülersgeist nicht thätig und dauernd anzuregen, da der Lernende infolge mehrfachen Beschauens des ihm überdies meistens bereits bekannten Gegenstandes das Interesse daran bald verliert und nichts Auffälliges mehr daran findet. Anders beim Hervorzaubern eines dem leiblichen Auge unsichtbaren, in der Vorstellung schwebenden geistigen Bildes: will der Schüler ein solches sehen, so muss er seine Geisteskräfte anspannen, er muss **denken!** Und wenn der Lehrer die Kunst besitzt, den Lernenden zu veranlassen, dass dieser mit dem geistigen Vorstellungsbilde gleichzeitig den oder die fremdsprachlichen Laute ohne die Brücke der Muttersprache verbindet, so ist das vornehmste und höchste Ziel des Unterrichts erreicht: der Schüler denkt **in** der Fremdsprache. Allzu schwierig zu erlernen ist diese Kunst nicht, jedoch würde es zu weit führen, wollte ich mich hier näher darüber äussern. Im III. Bande der *Neueren Sprachen* Heft 1—6, habe ich das Verfahren eingehend dargestellt und erlaube mir, diejenigen, welche der Frage der geistigen Anschauung und der dadurch bedingten radikalen Lehr-

reform tiefer auf den Grund sehen möchten, auf meine Ausführungen in den *Neueren Sprachen* oder auf den Sonderabdruck „Die Methode Gouin“ (Marburg, Elwert 1896, 164 SS. 2 *N*) zu verweisen. Ich hielt es indes für notwendig, auch an dieser Stelle die Wichtigkeit der geistigen Anschauung zu betonen, einmal weil dieselbe ein Zweig der bildlichen Anschauung nach bisherigen Begriffen ist und somit strenggenommen durchaus zu meinem Thema gehört, und andererseits, weil dieses höchst beachtenswerte methodische Kapitel bisher leider noch nicht die gebührende Würdigung erfahren hat. Und von der Würdigung bis zur Anwendung und Verwertung ist ja immer noch ein weiter Schritt. Gerade die Methode Gouin hat dies „am eigenen Leibe“ erfahren müssen und wird in deutschen Unterrichtskreisen voraussichtlich dieselbe Erfahrung machen. In England, Amerika, Holland und anderwärts hat sie wegen ihrer ungeahnten Erfolge die verdiente Anerkennung gefunden; in Frankreich, ihrer Heimat, aber beginnt man sich erst jetzt zu rühren, nachdem die Methode ihren Siegeslauf ausserhalb Frankreichs angetreten hat. Möge man auch in Deutschland nicht länger in erhabener, einseitiger Voreingenommenheit und Vornehmthueri gegenüber der Methode Gouin verharren! Möge man unbefangen prüfen und das Gute nehmen, woher es auch kommen mag! Ich persönlich bin von der Vortrefflichkeit derselben, insbesondere auch von dem hohen Werte der geistigen Anschauung fest überzeugt, nachdem ich den praktischen Betrieb der Methode in Paris und London kennen gelernt und die Ergebnisse gesehen habe. Zu meinem Bedauern aber lassen unsere reichhaltigen Lehrpläne keine Zeit, einen Versuch mit der Methode anzustellen. Und solange dies der Fall ist, solange die Vollwertigkeit der geistigen Anschauung als Grundlage des Lehrbetriebes sich nicht Bahn gebrochen hat, solange ferner die erforderlichen Hilfsmittel noch nicht allgemein zugänglich sind — so lange müssen wir uns mit der Verwertung der bildlichen Anschauungsmittel, mit graphischen Abbildungen der Wirklichkeit zu helfen suchen. Hiervon soll im Folgenden des Näheren gehandelt werden.

Erst in neuerer Zeit sind mehrfach erfolgreiche Versuche in dieser Richtung angestellt worden, obgleich die Bestrebungen an sich schon weit über 2 $\frac{1}{2}$ Jahrhunderte zurückreichen. Hat doch schon Amos Comenius (1592—1670) in seinem *Orbis sensualium pictus* (im Jahre 1657) die Tragweite des Anschauungsverfahrens für jeden Unterrichtszweig gewürdigt und an 150 Holzschnitten gezeigt, in welcher Weise es zu verwerten sei. Basedow (1723—90) und Pestalozzi (1746—1827) weisen schon auf die Bedeutung des Anschauungsprinzips im Dienste des fremdsprachlichen Studiums hin.

Basedow hat Gelegenheit gefunden, seine Grundsätze für naturgemässe Erziehung und Geistesbildung in dem von ihm am 27. Dezember 1774 zu Dessau eröffneten Philanthropin auf alle Lehrfächer praktisch anzuwenden. Nach siebzehnmonatlichem kümmerlichen Bestehen der Anstalt beschloss Basedow, durch eine öffentliche dreitägige Prüfung (am 13.—15. Mai 1776) der Welt zu zeigen, was sein System zu leisten vermöge. Demgemäss lud er unter erneuter Darlegung seiner Grundsätze die hervorragendsten wissenschaftlichen Grössen Deutschlands und der Schweiz ein, dieser Prüfung beizuwohnen. Aus seinem Einladungsaufsatz sei Folgendes ¹⁾ hervorgehoben:

„Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleisse werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch

¹⁾ Wer Näheres erfahren will, lese das treffliche Bändchen VI. der „Neudrucke pädagogischer Schriften“, hsg. von Albert Richter (Leipzig, Verlag von Richard Richter 1891, 76 SS. 8^o 80 $\frac{1}{2}$), dem ich diese Mitteilungen über Basedow dankend entlehne.

„die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart
„mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besseren
„Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders ver-
„sprechen wir viel Kultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaft philo-
„sophischen Denkart. . . . Wenn wir erst alle Hilfsmittel und Einrichtungen haben werden,
„so wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird
„und von mittelmässiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreib-
„kunst in der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und
„Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf
„einer Universität, um in den höheren Fakultäten zu studieren. . . . Eine Sprache
„bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit
„gebracht werden soll, sechs Monat, um in ihr wie in einer Muttersprache etwas
„Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie **ohne** Regeln nach und nach auch
„**selbst** reden und schreiben zu lernen. Dann bedürfen wir noch sechs Monate
„grammatikalischer Übungen um einen so vollkommenen oder so wenig un-
„vollkommenen Lateiner oder Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück,
„Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann. . . . O, ihr alten und
„fremden Sprachen, ihr Plagegeister der Jugend, ihr Schmeichler der mit Gedächtnis und
„Geduld begabten Udenker, wann wird es möglich sein, den Namen eines Wohl-
„erzogenen, Vernünftigen und Gelehrten zu führen, ohne sich anfangs von eurer Zucht und
„dann von eurer Schmeichelei verderben zu lassen! . . . Der Zweck der Erziehung muss
„sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so gemeinnützig und so zufrieden sein
„möge, als es durch Erziehung veranstaltet werden kann. Es muss also dafür gesorgt werden,
„dass ihm wenig Verdross, Schmerz und Krankheit bevorstehe, dass er sich zum aufmerk-
„samem Genusse des Guten gewöhne.“¹⁾

Der Einladung folgten der Fürst von Anhalt-Dessau nebst Gemahlin, die Vertreter der
dessauischen Behörden, zahlreiche Dessauer Bürger, sowie namhafte Gelehrte, Schulmänner
und Geistliche aus anderen Städten Deutschlands; u. a. waren bei der Prüfung zugegen:
Gymnasialrektor Stroth aus Quedlinburg, Oberprediger Rambach ebendaher, Konsistorialrat
Struensee aus Halberstadt, Joh. Gottlieb Schummel aus Magdeburg (von der Schule zum
Kloster U. L. Frauen), Propst Rötger ebendaher, Frhr. von Rochow aus Reckau, der Berliner
Buchhändler und Aufklärer Nicolai, sowie Moses Mendelssohn.

Über den Verlauf der Prüfung liegen eine Reihe anerkennender, aber, wie erklärlich,
auch einige verurteilende Berichte von Augen- und Ohrenzeugen aus dem Jahre 1776 vor.
Einer der bekanntesten Berichte stammt aus der Feder des nachmaligen Rektors der Breslauer
St. Elisabethschule, des Joh. Gottlieb Schummel, welcher ohne Nennung seines Namens in
seiner Schrift „Fritzens Reise nach Dessau“²⁾ den 12jährigen Fritz unterm 15. Mai 1776 von
Dessau aus an seinen Onkel über die französischen Leistungen folgen dermassen berichten lässt:

„Die Kleinen machens wirklich schon ganz unvergleichlich. Heute nahm sie Herr
„Simon im Französischen vor und erklärte ihnen ein Bild vom Frühling. Erst fragt

¹⁾ Eine ausführliche Darlegung der Basedowschen Erziehungsgrundsätze findet sich im XIV. Bdch. der
„Neudrucke“ betitelt: J. B. Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde. Mit Einleitung und Anmerkungen
neu herausgegeben von Direktor Dr. Hermann Lorenz. 120 SS. 8^o 80 ⚭.

²⁾ Neudrucke VI. S. 48 f.

„er sie eins und das andere, hernach brachte er ein Modell von einem Pfluge und
„von einer Egge und zeigte ihnen alles, woraus der Pflug bestünde, und wie es der
„Bauer machte, wenn er pflügte. Da hab ich so recht gemerkt, was das thut, wenn man
„nach Herr Basedows seiner Art Vokabeln lernt. Ich habe in meinem Leben nicht ge-
„wusst, was die Egge auf Französisch heisst: hier hört ichs zum erstenmale, weil Simon die
„Egge vorzeigte, *la herse*, und nun vergess ichs gewiss nicht wieder. Hernach brachte Herr
„Simon einen Haufen Französische Bücher und liess die Fürstinn was draus aufschlagen,
„was die Kleinen übersetzen sollten. Das Buch hatte einen drollichten Namen, ich glaube,
„es hiess *Joujou* ¹⁾, und es standen allerhand Fabeln und Erzählungen drin. Die Fürstinn
„schlug eine auf, Herr Simon las sie vor, und die Kleinen übersetzten sie
„ganz allerliebste. Und sie haben doch das Französische nicht gar lange angefangen.“

Propst Rötger aus Magdeburg äussert sich in seinen „Briefen eines ganz un-
partheyischen Kosmopoliten über das Dessauische Philanthropin“ bezüglich der französischen
Prüfung u. a. wie folgt:

„In Ausführung der Kunstgriffe ist Wolke (einer der Lehrer am Philanthropin) ganz vor-
„züglich glücklich. Simon wird es auch werden, aber noch versteht er nicht so wie Wolke die
„Kunst, alles den Kindern sichtbar darzustellen, was er nennt, und nichts zu
„reden, was nicht die Kinder in dem Augenblicke, da sie es hören, auch
„sehen, was ihnen nicht zugleich auch gezeigt und dargestellt wird.“ ²⁾

Durchaus zustimmend ist auch die „Authentische Nachricht“, die Freiherr von Rochow,
„der Pestalozzi der Mark“, auf Ansuchen Wielands im Jahre 1776 für den „Teutschen Merkur“
(S. 186—196) über die Prüfung lieferte. Bezüglich des Französischen teilt er dort mit:

„Herr Simon hatte vorher schon eine französische Übung gehalten, deren Inhalt
„den Nutzen und Gebrauch einiger vorgezeigter Instrumente beym Landbau betraf, welche
„dem Lehrer und den Kindern Ehre machte.“ ³⁾

Günstig und lobend berichteten u. a. auch der Quedlinburger Rektor Stroth und der
Berliner Nicolai.

Wie aus den vorgeführten Urteilen ersichtlich, unterrichteten die Lehrer am Philanthropin
möglichst auf Grund der unmittelbaren und, wenn nicht anders thunlich, der mittel-
baren, der bildlichen Anschauung; sie schulten auf diese Weise nicht nur den Geist,
sondern auch den Gesichtssinn ihrer Zöglinge. Überhaupt hat sich die Dessauer Musteranstalt
hohe Verdienste um den Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts erworben: es kam dort
vor allem darauf an, Lernfreudigkeit und Lebendigkeit im Schüler zu erwecken, allerdings,
wie man mit Alb. Richter zugeben muss, oft unter Ausserachtlassung des ethischen Gesichtspunktes.
Gegenüber dem starren Humanismus der damaligen — und leider stellenweise auch
heutigen — Pädagogik aber bezeichnet die Basedowsche Richtung dennoch einen ganz be-
deutenden Fortschritt. Das Dessauer Philanthropin erwies sich leider als nicht lebensfähig
und ging noch im vorigen Jahrhundert wieder ein; von den an anderen Orten Deutschlands
errichteten Lehranstalten gleicher Art hat sich nur die i. J. 1787 von Salzmann begründete
„Knaben-Erziehungs-Anstalt“ zu Schnepfenthal bei Gotha erhalten.

¹⁾ Gemeint ist das Lehrbuch „*Joujou de nouvelle façon*“, wonach Wolke zuerst Basedows Tochter unterrichtete.

²⁾ Neudrucke VI, S. 75.

³⁾ Ebenda S. 70.

Nachher verlief sich die von Basedow veranlasste und von Pestalozzi weiter betriebene Reform auf viele Jahrzehnte hinaus im Sande. Vereinzelte Versuche, wie der von Griep (1858) an den Wilkeschen Bildern, hatten keinen nachhaltigen Einfluss auf die feste Gestaltung des Anschauungsprinzips. Auch die im Jahre 1868 erschienenen Bücher der Gebrüder Lehmann haben es trotz ihrer grossen Reichhaltigkeit und Gründlichkeit nicht vermocht, die in den siebziger Jahren durchweg noch auf die geheiligte grammatische Methode schwörenden Lehrerkreise zur Anerkennung der Vollwertigkeit des Anschauungsverfahrens zu bekehren. Erst in den 80er Jahren ist die Neuphilologenschaft durch die Reformbestrebungen aufgerüttelt worden aus ihrer Teilnahmslosigkeit gegenüber der Anschauungsmethode. Der Schweizer Alge und nach ihm noch thatkräftiger Ferd. Schmidt haben bahnbrechend für das Anschauungs-Prinzip gewirkt. Nach mehrjährigen Versuchen, die Schmidt an der Wiesbadener (heutigen Ober-) Realschule und Walter am dortigen Realgymnasium vornahmen, liess Schmidt im Jahre 1892 in Verbindung mit Rossmann das heute bereits in 6 starken Auflagen verbreitete „Lehrbuch der französischen Sprache auf Grund der Anschauung“ erscheinen. Das Buch erstrebt, ebenso wie Schmidts englisches Seitenstück, die Zuführung der fremden Sprache ohne Übersetzungen aus dem Deutschen und ohne Vermittelung der Muttersprache. Den Grundstock des mit viel Geschick verarbeiteten direkten und indirekten Anschauungsmaterials bilden die 8 Hölzelschen Wandbilder, die in dialogischer Form behandelt werden. Ausser verkleinerten Wiedergaben dieser 8 Bilder sind noch eine stattliche Reihe ergänzender Holzschnitte eingestreut. Die Grammatik kommt bei dieser Bearbeitungsweise keineswegs zu kurz.

Auch ich habe mich eingehend mit der Bilderbehandlung befasst und mit derselben Klasse im Laufe von vier Jahren (1890—93) alle acht Hölzelbilder in französischer und zum Teil englischer Sprache durchgearbeitet. Nach allerhand Versuchen und vielfachem Nachdenken über die beste Art der Behandlung kam ich schon im Jahre 1890 zu der Erkenntnis, dass die Form der Frage und Antwort den besten Erfolg sichere, und es war mir eine Freude, als die neuen Lehrpläne den Sprechversuchen ebenfalls diese Form vorschrieben, leider aber ohne dabei der Anschauungsbilder irgendwie zu gedenken. Schon im zweiten Unterrichtsjahre konnte ich mit den Bildern beginnen, natürlich in möglichst schmuckloser und einfacher Weise. Auch mied ich es auf dieser Stufe, das Bild bei der ersten Besprechung zu eingehend zu zerlegen; das sparte ich mir für eine spätere Zeit auf. Man kann nun, wie Hartmann empfiehlt, methodische Einheiten bilden, wie sie dem Erfahrungsbereich des Schülers entsprechen, so etwa, dass man zunächst die Personen auf dem Bilde nach Aussehen, Stand, Beruf bespricht und ihnen bestimmte Namen beilegt, hierauf die Tätigkeit derselben behandelt, sodann die Tiere, die Pflanzen etc. etc. — oder man begleitet die Schüler auf einem dialogischen Rundgange durch das auf dem Bilde Veranschaulichte, an verlockenden Stellen länger verweilend und da und dort kleine Abstecher machend, wenn sich anziehende Seitenwege öffnen. Da die Behandlung nach methodischen Einheiten auf Grund meiner eigenen Wahrnehmungen auf die Dauer etwas eintönig wird, so ziehe ich den dialogischen Rundgang entschieden vor. Ich habe damit die besten Erfahrungen gemacht und gefunden, dass gerade das Stadtbild sich für unsere höhere Schuljugend, die grösstenteils in oder in der Nähe von Städten wohnt, ganz besonders eignet, weil es eine Reihe von persönlichen Beziehungen und Erinnerungen im Schüler wachruft, und infolgedessen das Interesse von vorn herein geweckt und die Lebendigkeit bei der Besprechung gesichert ist. Für die Durchnahme der Bilder empfiehlt sich die Betrachtung folgender allgemeinen Gesichtspunkte.

Die etwa in den Händen der Schüler befindlichen Hilfsmittel sind beiseite zu lassen. Der Lehrende steckt das Gebiet ab, welches er zu besprechen beabsichtigt. Die Schüler sind mit den Grundzügen der Formenlehre und den wichtigsten syntaktischen Erscheinungen aus dem Anfangsunterricht bekannt. Die auf dem zur Behandlung stehenden Abschnitt des Bildes vorkommenden Dinge werden, soweit es die Schüler vermögen, von diesen sogleich in der fremden Sprache benannt, unbekannte Wörter spricht der Lehrer unter Hinweis auf die bildliche Darstellung vor, lässt sie nachsprechen und schreibt sie an die Tafel, und zwar ohne die deutsche Bedeutung. Hierbei ist nun eine verständige Wahl der zuzuführenden neuen Wörter eine Hauptaufgabe des Lehrers. Das Gebiet der im täglichen Sprachverkehr und in der Lektüre vorkommenden Vokabeln ist ein so grosses, dass der Lehrer sich nur auf die Mitteilung der wichtigeren Wörter einlassen können. Demnach wird er allzu wissbegierige Schüler, die nach entlegenen, höchst selten vorkommenden Bedeutungen fragen sollten, ohne Bedenken abweisen.

Nachdem die Vokabeln alle bekannt sind, bildet der Lehrer selbst die Frage und zwar ohne weiteres in der fremden Sprache. Die Frage des Lehrers wird von einigen Schülern und dann von allen im Chor laut wiederholt. Die Antwort kann der Lehrer alsdann entweder ebenfalls bilden oder von einem fähigen Schüler bilden lassen; sie wird darauf von andern und schliesslich von allen Schülern im Chor wiederholt, aber es ist ein für allemal an dem Grundsatz festzuhalten, dass die Frage unmittelbar vor der Antwort nochmals zu wiederholen ist. Denn auf diese Weise wird die Rede- und Hörfertigkeit ganz ausserordentlich gesteigert und das leidige Stocken nicht aufkommen können. Die Antwort hat sich im Anfang naturgemäss dem Wortlaut der Frage nach Möglichkeit anzuschmiegen. Erst nach ausgiebiger Übung wird man darauf hinarbeiten, dass die Schüler sich über die sklavische Nachahmung der Frageform zur freieren Unterhaltung erheben.

Eine besondere Pflege ist den üblichen Konversationsphrasen der Bejahung, Zustimmung, Verneinung, des Anzweifeln, Unentschiedenlassens u. dgl. zuzuwenden. Die ewigen *Oui, monsieur, Non, Si, Yes, No* etc. wirken auf die Dauer gar eintönig.

Zur Belebung des Unterrichts kann man die Schüler auch wohl veranlassen, sich in der Klasse gegenseitig über bereits verarbeitete Abschnitte zu prüfen; dieses Verfahren wirkt sehr anregend, weil es dem sprachlichen Verkehr zweier Ausländer entspricht und daher das Selbstbewusstsein der Schüler nicht unbedeutend hebt. Auch wird der Lehrer zeitweilig in der zu erlernenden Sprache einen Schüler auffordern, mit diesem oder jenem seiner Mitschüler eine kleine Prüfung über einen zu bezeichnenden Abschnitt vorzunehmen und ihm einmal auf den Zahn zu fühlen. Das bringt eine angenehme Abwechslung in die Arbeit.

Ferner empfiehlt sich's, dann und wann einen Schüler zum Bilde hintreten und die bildliche Darstellung des in Rede stehenden Gegenstandes zeigen zu lassen. In schwierigeren Fällen, sowie zur Kontrolle hat ein Schüler den fraglichen Ausdruck oder Satz an die Schultafel zu schreiben.

Da zur Zeit, wo ich die Bilder in der Klasse behandelte, noch keine gedruckten Hilfsmittel vorlagen, wenigstens keine, die man den Schülern in die Hand geben konnte, so suchte ich mir, um das Verarbeitete festzulegen, damit zu helfen, dass ich die Fragen und Antworten gegen Ende jeder Stunde ins Tagebuch diktieren oder, soweit es ging, von sich meldenden Schülern diktieren liess. Verstösse gegen die Rechtschreibung sind bei einem solchen Notbehelf allerdings unvermeidlich. Für die folgende Stunde war es Aufgabe der Schüler, das

Geschriebene genau durchzusehen, zu verbessern und den Wortlaut sich einzuprägen. Nach einer nochmaligen gegenseitigen Korrektur in der Klasse, selbstverständlich unter nochmaliger lauter Durcharbeitung einzeln und im Chor, wurde der Text in das sogenannte „Bilderdialogheft“ sauber eingetragen. Dieses Heft war ein Hauptstolz aller Schüler; bei der Reinschrift gaben sich dieselben sichtliche Mühe, und mehrere gingen aus freiem Antriebe soweit, zwei- oder gar dreierlei Tinte zu benutzen!

Nachdem ich aber meine gedruckte „Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder“¹⁾ den Übungen zugrunde legen konnte, ging die Arbeit bedeutend schneller von statten, sodass ich in etwa 30 Stunden das ganze Stadtbild-Bändchen, also pro Stunde 2 Druckseiten, zum dauernden geistigen Besitz der Schüler machen konnte.

Derartige gedruckte Hilfsmittel haben erfahrungsgemäss einen hohen praktischen Wert. Zunächst wird dem Lehrer bei seiner Vorbereitung viel Zeit erspart. Bei der Durchnahme in der Klasse brauchen die unbekanntes Wörter und Redensarten nicht an- und abgeschrieben zu werden, ein weiterer Zeitgewinn, der der intensiveren mündlichen Verarbeitung zugute kommt. Endlich, was die Hauptsache ist, der Schüler hat für die häusliche Wiederholung ein festgefügt, fehlerfreies Hilfsmittel in Händen und kann sich die vom Lehrer zu bezeichnenden Abschnitte — die selbstredend in der Klasse vorher bei geschlossenem Drucktext hin und her zu verarbeiten sind — ohne die sonst unvermeidlichen Fehler zu eigen machen. Soll für den Schüler etwas Positives und Bleibendes bei der Arbeit herauspringen, so muss ihm die Möglichkeit geboten werden, das Erlernte dann und wann aufzufrischen. Dass in denjenigen Klassen, die nach gedrucktem Begleittext geführt werden, ein gleichmässiger Fortschritt erzielt wird, leuchtet von selbst ein und ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

So sind denn in letzten Jahren eine Anzahl fremdsprachlicher Begleittexte zu den verschiedenen Bildern verfasst und veröffentlicht worden. Die 8 Hölzelschen Bilder sind in Frage und Antwort französisch behandelt von Bechtel (Enseignement par les yeux. Wien, Ed. Hölzel, 2 Bände 4,80 Mk.) und französisch von Durand (Giessen, Roth, je 8 Hefte à 0,40 Mk.), englisch von Towers-Clark. Das Hölzelsche „Stadtbild“ habe ich selbst in Frage und Antwort (französisch und englisch in getrennten Bändchen) recht eingehend behandelt¹⁾ unter steter Berücksichtigung der im heutigen Sprachverkehr üblichen Unterhaltungsformeln der Bejahung, Verneinung, Aufforderung, Bitte, Anfrage, Verwunderung, des Anzweifeln, Kritisiertens u. s. w. Weniger ausführlich und vorwiegend beschreibend sind Génin und Schamanek (Conversations frç. sur les tableaux d'Ed. Hölzel, 8 Hefte, Wien, Hölzel 1894), Ricken (Berlin, Gronau, 1894) und die Beschreibungen in Kühns Französ. Lesebuch, Unterstufe (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing). Auch auf Lefèvre's französische Beschreibung mehrerer Bilder der Strassburger Verlagsanstalt (R. Schultz & Co.) in der *Franco-Gallia* 1895 möchte ich hierdurch aufmerksam gemacht haben.

An Lehrbüchern, die die Hölzelbilder zur Grundlage haben, sind zu nennen: Rossmann-Schmidt zur Erlernung des Französischen (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing), Schmidt zur Erlernung des Englischen (ebenda), E. Wilke fürs Englische und fürs Französische (Leipzig, R. Gerhard), P. Schild (in 2 Abteilungen, Basel, Birkhäuser 1894), S. Alge (Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. St. Gallen, Fehr, 4. Auflage 1894) und A. Reum (Französisches Übungsbuch, Vorstufe, Bamberg, Buchner 1895).

¹⁾ Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder in französischer und englischer Sprache: Stadtbild 2. Auflage, 55 resp. 68 S. 80 Schellmann, M.-Gladbach, je 75 Pfg.

Von den letztgenannten Lehrbüchern erfreut sich das Rossmann-Schmidtsche besonderer Anerkennung und Verbreitung, ein Beweis dafür, dass man auch den Anfangsunterricht sehr wohl auf die Anschauung gründen kann. Eines solchen Beweises bedarf es indes für diejenigen, welche mit der Anschauungsmethode vertraut sind, nicht mehr. Zweifler an der Vollwertigkeit dieser Methode mögen die bereits mehrfach genannte Schrift Hartmanns, insbesondere SS. 14 ff. und 23, ohne Voreingenommenheit lesen und sich auf Grund der dortigen Ausführungen ihr Urteil bilden. Wenn Hartmann am Kgl. Gymnasium in Leipzig im ersten Jahreskursus (mit nur 4 Stunden die Woche) 4 Hölzelsche Bilder und daneben das durch die Lehrpläne vorgeschriebene Pensum spielend bewältigte, so muss das auch an anderen höheren Lehranstalten mit stärkerer Stundenzahl möglich sein. Der Anfangsunterricht ist von höchster Bedeutung für die höheren Stufen; wenn im ersten Jahre ein fester Grund gelegt wird und der Schüler eine möglichst grosse sprachliche Bewegungsfreiheit erlangt, so kann bei gewissenhaftem Lehrbetrieb auch in den höheren Klassen der Erfolg nicht fehlen. Die ewigen Klagen über die schwachen französischen Leistungen unserer Abiturienten werden dann verstummen müssen.

Man messe den französischen und englischen Unterricht nicht mit humanistischer Elle; man treibe also weniger abstrakte Grammatik und lasse weniger ins Französische oder Englische übersetzen. Dagegen wende man dem mündlichen Betrieb mehr Pflege zu und gründe denselben auf korrekten, lebenswahren, vorstellbaren, anschaulichen und im Fassungsreich der Schüler liegenden Unterrichtsstoff; hierbei werden Anschauungsbilder und darauf fussende Hilfsbücher gute Dienste leisten.

Ueber die Frage, welche Bilder man am besten nimmt, kann ich mich kurz fassen. Flemming hat in den *Neueren Sprachen* I 510—19, 558—64 eine dankenswerte Zusammenstellung der verschiedensten Bilderwerke veröffentlicht und ihre Grösse, Ausführung nebst dem Preise angegeben. Ich für mein Teil halte die Hölzelschen für die zweckmässigsten, trotz aller kleinlichen, z. T. auch berechtigten Ausstellungen, die manche Kritiker daran machen mögen. Damit soll indes keineswegs gesagt sein, dass die Strassburger (R. Schultz & Co.) und Danziger (Kafemannschen) Bilder nicht auch mit Nutzen verwendet werden könnten. Monumentenpläne von Paris und London würden freilich gleichzeitig in echt französische resp. englische Verhältnisse einführen und daher vorzuziehen sein. Die Firma Ed. Hölzel in Wien wird zu Ostern 1896 je ein Wandbild eines Teiles von Paris und London in den Handel bringen.

Aus meinen Ausführungen ergibt sich, dass ich ein überzeugter Anhänger des „Bilderdienstes“ — wie manche spöttischer Weise zu sagen belieben — bin, und zwar auf Grund mehrjähriger vorurteilsfreier Prüfung der Frage. Die Vorteile gegenüber dem rein grammatischen, mit Autorenlektüre verbundenen Verfahren sind offenkundig: es wird beständig in der fremden Sprache gesprochen, Ohr und Zunge sind vollauf beschäftigt, und die freie Sprechfertigkeit steigert sich schnell in erfreulichster Weise. Die Teilnahme und Lebhaftigkeit der Schüler ist weit reger als bei dem Übersetzungsverfahren. Die Übersetzungen deutscher Stücke in die Fremdsprache können fast ganz entbehrt werden.

Es ist heutzutage geradezu unfasslich, wie der durch die Plötzschen Bücher und den Briefkasten des P. W. bekannt gewordene „wissenschaftliche Hilfslehrer“ und Töchterschuldirektor a. D. O. Kares im Jahre 1893 in einer kleinen Schrift sagen konnte, eine Besprechung der täglichen Dinge des heimatlichen Lebens sei für 10jährige Schüler zu niedrig, platt und nahe liegend; man könne einem Sextaner nicht mehr zumuten, in die Ammenstube hinabzusteigen und

den Anschauungsunterricht, welchen er schon im Alter von 7 oder 8 Jahren in einer Elementar-
klasse genossen habe, nochmals durchzumachen. Das sind leere Redensarten. Wenn die Stu-
denten der Bonner Universität unter Professor Wendelin Försters Leitung der französischen
Besprechung der Hölzelschen Anschauungsbilder gerne folgen, so kann die Sache doch un-
möglich so elementar und kindisch sein, wie Kares zu glauben scheint; vielleicht hat er sich in-
zwischen zu einer andern Meinung bekehrt. Ich selbst habe gefunden, dass 14—17jährige
Schüler die Besprechung eines Anschauungsbildes mit grösstem Vergnügen betreiben helfen,
und dass für die unteren und mittleren Klassen keine Methode bessere Erfolge zeitigt, als
gerade die Anschauungsmethode.

Zum Schlusse fasse ich meine Darlegungen in folgende Leitsätze zusammen:

1. Die Anschauung bildet einen sehr wichtigen methodischen Faktor im neusprachlichen
Unterricht, und sie ist daher ausgiebig zu verwerten.
2. Es ist wünschenswert, dass die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen zu
der Verwertung der Anschauung im neusprachlichen Unterricht Stellung nehmen.
3. Die geistige Anschauung ist nicht einseitig von der Hand zu weisen.

