

Der Unterricht in der französischen Grammatik an der Realschule.

I. Der gegenwärtige Stand der Realschulfrage.

Der Zweck der vorliegenden Abhandlung ist, nachzuweisen, dass der Unterricht in der französischen Grammatik an den Realschulen einer durchgreifenden Reform bedarf, und zu untersuchen, wie diese Reform herbeizuführen ist. Nun muss ich aber zu allererst behaupten, dass jener Unterricht an der Realschule nur dann zweckentsprechend ertheilt werden kann, wenn dieselbe in den unteren und mittleren Klassen das Latein von ihrem Lehrplan ausschliesst. Ich meine ausserdem, dass der Unterricht in der französischen Grammatik, wenn er zweckmässig ertheilt wird, den lateinischen Unterricht an der Realschule überflüssig macht, und dass die letztere das Latein ihrem Wesen nach ausschliessen muss. Daher betrifft meine Untersuchung den Kern der sogenannten »Realschulfrage«. Denn gegenwärtig giebt es ausser unserer Anstalt in Preussen, abgesehen von den neu erworbenen Landestheilen nur drei Realschulen ohne Latein; an allen übrigen fällt dieser Unterrichtsgegenstand den fünften Theil der gesammten Unterrichtszeit in den unteren und mittleren Klassen aus; ein Wegfall desselben würde mithin die ganze Organisation unseres Realschulwesens verändern und sein Verhältniss zum Gymnasium und zur Universität würde sich ebenfalls hiernach anders bestimmen. Ich kann auch meine Untersuchung nur im Zusammenhange mit der gesammten Realschulfrage führen; denn ich fordere selbstverständlich die Ausschliessung des Latein nicht, weil es sich an sich nicht mit dem Unterricht in der französischen Grammatik verträgt, sondern nur weil beide Unterrichtsgegenstände auf der Realschule ihrem Wesen nach nicht zusammen bestehen können.

Ueber Wesen und Aufgabe der Realschule herrschen gegenwärtig vier verschiedene Ansichten. Einige verlangen, dass die Realschule eine gewerbliche Fachbildung gewähre. *Wiese* (das höhere Schulwesen II. S. 34) behauptet, dass sie dadurch wesentlich auf die Form zurückgehen würde, welche das Handelsministerium gegenwärtig den preussischen Provincialgewerbeschulen zu geben beabsichtigt. In diesen Schulen bildet nach dem neuen Organisationsplan der Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften in ihrer Anwendung auf das gewerbliche Leben den Mittelpunkt, und wegen der in der »Praxis« erforderlichen allgemeinen Bildung wird ausserdem Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie gelehrt. Die Anstalten bestehen aus drei Klassen mit je einjährigem Cursus, die beiden unteren sind hauptsächlich für den theoretischen

Unterricht bestimmt, die dritte oder Fachklasse setzt diesen allgemein wissenschaftlichen Unterricht nur für diejenigen fort, welche sich zum Eintritt in eine höhere technische Lehranstalt, z. B. die Gewerbeakademie vorbereiten, die übrigen Parallelcoetus der ersten Klasse sind für künftige Bauhandwerker und zur Vorbereitung auf mechanisch-technische und chemisch-technische Gewerbe bestimmt. Da jedoch zum Eintritt in die Anstalten die Reife für die Secunda eines Gymnasium oder einer Realschule 1. Ordnung erfordert wird, würden sie doch nur ein Muster für die oberen Klassen der Realschule sein können, wenn sie sich praktische Berufsbildung zum Ziel setzte. Eine solche Schule würde wohl consequenter Weise entweder untere und mittlere Klassen haben, worin kein Latein und Englisch getrieben würde, oder falls sie sich auf die drei Oberklassen beschränkte, würde sie in diesen Unterrichtsgegenständen kaum eine Vorbildung verlangen.

Nach einer zweiten Ansicht sind die Realschulen allgemeine Bildungsanstalten, welche neben einem Theile der Gymnasialbildung die für den grössten Theil des gewerblichen Lebens und die niedere Beamtenlaufbahn nöthigen Kenntnisse in den Realien und neueren Sprachen gewähren. Diesem Ideal entsprechen die jetzigen sogenannten »Höheren Bürgerschulen«. Das Latein umfasst hier den fünften Theil der Gesamtlehrzeit, nämlich 30 Stunden wöchentlich, also 3 Stunden mehr als die Mathematik; dem Französischen sind 16, dem Englischen 7 Stunden zugewiesen. *Wiese* sagt, dass man in diesen Anstalten vielfach die eigentliche Deutsche Bürgerschule sieht, und folgert aus ihrer in letzter Zeit eingetretenen ausserordentlichen Vermehrung, dass sie viel Anklang beim Publikum gefunden haben. Ich werde später diese Vermehrung aus anderen Gründen zu erklären suchen.

Eine dritte Ansicht vindicirt der Realschule ebenfalls den Character einer allgemeinen Bildungsanstalt; aber sie verlangt, dass sie eine Bildung gebe, welche den Bedürfnissen der höheren gewerblichen Stände entspreche. Die Unterrichtsgegenstände werden demgemäss ebenfalls nach dem künftigen Beruf der Schüler bestimmt; den Mittelpunkt bilden wieder die Mathematik und die Naturwissenschaften und es reiht sich daran der Unterricht in den neueren Sprachen; das Latein wird ausgeschlossen, weil es kein lebendiges Element des gewerblichen Lebens und der modernen Gesellschaft ist. Nach diesen Principien ist unsere Anstalt vor 46 Jahren eingerichtet, und die übrigen drei Realschulen, welche das Latein ausschliessen, sind erst in den letzten sechs Jahren nach ihrem Muster gegründet; es sind dies: die Realschule zu Essen (1864), die Luisenstädtische Gewerbeschule hierselbst (1865) und die höhere Gewerbeschule zu Magdeburg (1868).

Alle diese Anstalten werden officiell als Realschulen 2. Ordnung bezeichnet. Die Realschulen erster Ordnung unterscheiden sich von ihnen wesentlich dadurch, dass sie dem Unterricht im Latein auf Kosten der neueren Sprachen, der Mathematik und besonders der Naturwissenschaften eine Stelle einräumen. Die Aufgabe der letzt genannten Anstalten ist durch die Prüfungsordnung von 1859 dahin erweitert, dass »sie für alle höheren Berufsarten vorbereiten, wozu kein Universitätsstudium erforderlich ist«. Diese rein negative Bestimmung kann offenbar kein Kriterium für die Aufgabe und das Wesen der Realschule sein; denn die Universitäten sind eine Zusammenfassung von Fachschulen nach rein äusserlichen Gründen; zunächst wurden sie zur Ausbildung von Dienern des Staates und der Kirche errichtet; die allgemeineren wissenschaftlichen Bestrebungen haben sich erst allmählich hieran angesetzt. Man wird also nach einer positiven Bestimmung in dem Wesen der Realschulen suchen, vermöge welcher ihnen der Zugang zu dem Verständniss der

Universitätsstudien verschlossen ist. Die Prüfungsordnung sagt: »Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun; zwischen Gymnasien und Realschulen findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältniss gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die Aufgabe, die Grundlage der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen.«

Die »Entwicklung der Wissenschaften«, welche die Realschulen nothwendig gemacht hat, besteht in »den grossen Fortschritten und der Ausdehnung der Naturwissenschaften und realen Disciplinen«; die Realschule erreicht »in den mathematischen und Naturwissenschaften mehr als den Gymnasien vorgesetzt ist«. Hiernach wird die Hauptrichtung der Berufsarten, zu welcher die Realschule vorbereitet, wohl die sein, welche die mathematischen und Naturwissenschaften zur Grundlage haben. Die vollständige Absolvierung der Realschule berechtigt aber zum Eintritt in höhere Fachschulen, wie die Königliche Bauakademie, das Königliche Gewerbeinstitut, die landwirthschaftlichen Akademien und ausserdem zu allen höheren Verwaltungsämtern, zu denen keine Universitätsbildung erfordert wird. Es ist also die Frage, inwiefern die Realschulen hiernach den Gymnasien coordinirt sein können, da die Bildung auf den letzteren zu denselben Lebensstellungen und Berufsarten, ausserdem aber noch zu den Universitätsstudien befähigt. So lange an den genannten Akademien die Naturwissenschaft und Mathematik ebenso wissenschaftlich wie an der Universität gelehrt werden, lässt sich principiell nicht einsehen, warum die Realschule nicht auch für diese vorbereiten soll. Daher ist nach der der Prüfungsordnung zu Grunde liegenden Ansicht die Realschule eine Vorbereitungsanstalt für den höheren Gewerbestand, einige Fachschulen und einige Beamtenlaufbahnen.

Die näheren Bestimmungen sind, da sie nach keinem Princip aufgestellt sind, als vorläufige zu betrachten, und der Minister *v. Bethmann-Hollweg*, welcher jene Prüfungsordnung erlassen hat, war auch der Ueberzeugung, dass sich »die Universitäten dem in den Realschulen vertretenen Bildungsgange auf die Dauer nicht verschliessen können.« Wenn daher jetzt eine grosse Anzahl von Realschulen die Zulassung ihrer Abiturienten zu den Universitätsstudien erstrebt, so befindet sie sich mit den Principien der Prüfungsordnung in keinem Widerspruch. Diejenigen, welche jene Erweiterung der bestehenden Privilegien verlangen, sehen in den Realschulen ebenfalls allgemeine Bildungsschulen, deren Unterrichtsgegenstände durch den zukünftigen Beruf der Schüler bestimmt werden, und beschränken diesen Beruf ebenfalls nicht auf das gewerbliche Leben; für welche Berufsarten, für welche Universitätsstudien insbesondere die Realschule vorbereiten soll, darüber stellen sie auch kein gemeingültiges Princip auf. Einige verlangen Zulassung zur philosophischen Facultät, insofern in derselben die Naturwissenschaften, Mathematik und die neueren Sprachen enthalten sind; Andere fügen das Studium der Medicin, Andere das der Jurisprudenz hinzu, noch Andere nehmen nur die theologische Facultät aus.

Die vier wesentlich verschiedenen Ansichten über die Aufgabe der Realschule sind gleichsam der Niederschlag von ebensoviel Phasen in der Geschichte des preussischen Realschulwesens. Nach der ursprünglichen Idee war diese Schulgattung eine praktische Berufsschule für alle möglichen Gewerbearten, wie sie *Hecker* in der hiesigen Königlichen Realschule (1746) am consequentesten zur Ausführung brachte. Diese Idee scheiterte an

der Unmöglichkeit, allen Ansprüchen des Lebens zu genügen; man lernte erkennen, dass die Fachbildung eine allgemeine Bildung voraussetzte. Daher entstanden im Laufe des Jahrhunderts Fachschulen mannigfacher Art für einzelne gewerbliche Berufsarten, die sich theils an höhere, theils an niedere allgemeine Schulen anschlossen. Die Provinzialgewerbeschulen gehören dahin; sie setzen die allgemeine Bildung einer Mittelschule voraus und sorgen dafür, dass der Schüler Gelegenheit findet, diese Bildung zu vervollkommen; den Zugang zum Studium an der Gewerbeakademie erleichtern sie im Vergleich mit den Realschulen ausserordentlich; aber deswegen wird es doch nie gelingen, die letzteren auf die von ihnen historisch überwundene Form jener Anstalten zurückzuführen.

Als man zu Anfang des Jahrhunderts die Unzulänglichkeit der Realschule als praktischer Berufsschule erkannte, ging man zu einem entgegengesetzten Extrem über. Die allgemeine Menschenbildung sollte der Zweck aller Schulgattungen sein; zu diesem gemeinsamen Ziele führte ein Weg, die Gymnasialbildung. Aber die Mehrzahl vollendete diesen Weg nicht; daher wurde er in drei Stationen getheilt. Die allgemeine Elementarschule bildete die erste Station; hier sollten die, welche eine höhere Bildung suchten, etwa bis zum neunten Jahre verweilen; die Uebrigen wurden dann hier während des schulpflichtigen Alters zurückgehalten, und an solchen Gegenständen gebildet, die dem Bedürfnisse der »unteren Volksklasse auf dem Lande und in den Städten« genügten. Die zweite Station, die Mittelschule, führte die Bildung des Knabenalters bis zu der Grenze fort, »wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung, oder zur besonderen Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflegt«. Auf dieser Stufe war das Latein obligatorisch; fremde neuere Sprachen wurden dem Privatunterricht überlassen. Das Bedürfniss des Gewerbestandes wurde dann in den oberen Klassen besonders berücksichtigt. Ging die Mittelschule hierbei über das schulpflichtige Alter hinaus, so wurde sie zur höheren Stadtschule. Der Unterrichts-Gesetzentwurf des Ministeriums *Altenstein* erklärt (§. 12), dass es neben letzteren Anstalten keiner besonderen Realschulen bedarf. Also allgemeine Bildung, d. h. Gymnasialunterricht mit aufgesetzter Berufsbildung ist das Princip dieser, die Realschule ersetzenden Mittelschulen; dasselbe Princip, welches unsere Höhere Bürgerschule noch festhält. Das Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten hat den *Altenstein'schen* Entwurf im vorigen Jahre veröffentlicht und am Schluss desselben einige Bestimmungen desselben als besonders beachtenswerth für das jetzt vorliegende Unterrichtsgesetz hervorgehoben. Unter diesen Bestimmungen befindet sich auch das angeführte Urtheil über die Entbehrlichkeit besonderer Realschulen. Wenn es sich nun bewahrheitet, dass die Höhere Bürgerschule, wie nach *Wiese's* Bericht Viele annehmen, einen genügenden Abschluss der Bildung allen gewährt, welche von der Schule ins praktische Leben übergehen oder in die niedere Beamtenlaufbahn eintreten wollen; wenn ferner die kleinen Communen einsehen, dass statt der jetzigen Realschule 1. Ordnung »eine Höhere Bürgerschule dem überwiegenden Bedürfnisse genügen würde« (*Wiese* 33), und in grösseren Städten, wo mehre Realschulen 1. Ordnung neben einander bestehen »die Vollständigkeit ihrer Organisation Einer vorbehalten bliebe und die übrigen auf das Mass einer Höheren Bürgerschule beschränkt, diejenigen an sie abliefern, welche das Mass für Prima erlangt haben« (S. 34); wenn endlich einige Realschulen, wie dies in den östlichen Provinzen vorgekommen ist (in den letzten fünf Jahren in fünf Fällen), sich zu Gymnasien umwandeln: so wäre es möglich, dass die Realschule wieder zu einem Nebenzweig der Gymnasialbildung würde. Denn

was über die Höhere Bürgerschule hinausgeht, leistet ja für den Gewerbestand die sich unmittelbar daran anschliessende Provincialgewerbeschule.

Die günstige Wiederaufnahme, welche die Idee unserer Anstalt gegenwärtig findet, lässt jedoch hoffen, dass ein solcher Rückschritt nicht eintreten wird. Unsere Schule war es, welche zuerst über das Princip der höheren Stadtschule hinausging, zwei Jahre nachdem *Spilleke* durch seine bekannte Abhandlung: »über das Wesen der Bürgerschule« dasselbe durchbrochen hatte. Der Gedanke, welchen der Professor *Fischer* vom Berlinischen Gymnasium im Jahre 1806 zuerst aussprach, dass neben den Gymnasien allgemeine Bildungsanstalten errichtet werden müssten, welche Mathematik, Naturkunde und neuere Sprachen zu ihren Hauptgegenständen nähmen, wurde in der ersten Berliner Gewerbeschule am reinsten verwirklicht. Dieser Gedanke hat bloss einen Mangel: er leitet die Wahl der Unterrichtsgegenstände, die der allgemeinen Bildung auf der Realschule dienen sollen, von dem Bedürfniss des Gewerbestandes ab. *Spilleke* hat sich bei der Organisation der Königlichen Realschule wesentlich dem neuen Princip angeschlossen (Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule von 1850, S. 59). Ausserdem fand dies Princip in dem zweiten Decennium des Jahrhunderts vielfachen Anklang. Die damaligen »Höheren Bürgerschulen«, mit welchen die jetzigen nur den Namen gemeinsam haben, suchten der Mehrzahl nach demselben zu entsprechen. »Die Regierung liess der Richtung freien Raum, sich zu entwickeln, hielt aber ihrerseits daran fest, dass die unwissenschaftliche Praxis des Nützlichkeitsprincips den Character einer höheren Bildungsanstalt aufhebe und nicht geeignet sei, dem wirklichen Bedürfnisse des Lebens zu genügen«. (*Wiese*: Höheres Schulwesen I. S. 27.) Die Praxis des Nützlichkeitsprincips bestand eben darin, dass die Unterrichtsgegenstände aus dem praktischen Bedürfniss abgeleitet waren. Unwissenschaftlich war diese Praxis allerdings zum Theil, aber nur wegen der ersten unvollkommenen Ausführung des Princip.

Um die Höhere Bürgerschule auf die Grundlage einer freien Menschenbildung zurückzuführen, suchte die Regierung dem Latein wenigstens einen Platz darin zu sichern. Dies geschah zuerst dadurch, dass sie in der »Vorläufigen Instruction über die an den Höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832« mancherlei Berechtigungen an die Kenntniss des Latein knüpfte. Die Instruction führt das Latein indess an keiner Schule als obligatorischen Gegenstand ein, sondern machte seine Kenntniss nur zur Bedingung für den Eintritt in eine Beamtenlaufbahn. Erst seit dem Jahre 1840 griff die Regierung thatsächlich in die Entwicklung der Realschule ein. Den ersten Impuls gab ein Programm des Professor *Kalisch* aus jenem Jahre: »Ueber das Latein in der Realschule.« *Spilleke* hatte in seiner oben erwähnten Abhandlung das Latein als facultativen Unterrichtsgegenstand, ähnlich dem Hebräischen an den Gymnasien, an der Bürgerschule zugelassen, da es für manche Berufsarten nöthig sei; aus mancherlei Gründen wurde es aber an der Königlichen Realschule allmählich obligatorisch, und *Spilleke* wies nun dagegen dem Englischen ungefähr die Stelle an, welche das Französische an dem Gymnasium einnahm. Darauf hin suchte dann *Kalisch*, der an der Königlichen Realschule im Latein unterrichtete, in der genannten Abhandlung nachzuweisen, jener Unterrichtsgegenstand sei für die Realschule unentbehrlich, und zwar aus drei Gründen: als Schlüssel zum Französischen, als Muster für den deutschen Stil, der sich historisch ganz an dem Lateinischen gebildet habe und als Mittel zur Erweckung des Sprachbewusstseins in unserer Muttersprache, welches durch den scharfen

Gegensatz des Lateinischen besonders angeregt werde. Obgleich daher das Latein in dem Beruf der gewerblichen Stände meisst keine Anwendung findet, so sollte es doch die unsichtbare Basis der allgemeinen Bildung für das Leben bleiben. Von letzterer Voraussetzung aus war es ganz consequent, wenn ein Jahr später (1841) *Landfermann* auseinandersetzte, das Latein müsse der Hauptgegenstand der Realschulen werden; denn als Fundament der allgemeinen Bildung musste es ohne Zweifel an einer allgemeinen Bildungsanstalt aufs Gründlichste behandelt werden. Die Regierung hielt sich für verpflichtet, im Anschluss an solche Autoritäten die Einführung des Latein an der Realschule energisch zu betreiben. Durch ein Rescript von 1840 wurde diese Einführung überall dringend empfohlen, durch ein anderes von 1841 den Realschulen ohne Latein die Berechtigung zu Abgangsprüfungen entzogen. Das letztere Rescript konnte nicht zur Ausführung gebracht werden, weil dadurch die Existenz der Bürgerschulen in Frage gestellt worden wäre. Wie sehr diese Eingriffe dem Bewusstsein der Realschullehrer widersprachen, zeigte sich auf den Versammlungen, welche dieselben 1840 zu Meissen und 1846 zu Mainz abhielten. An der Versammlung zu Meissen nahmen nur wenige süddeutsche Realschulmänner, dagegen sächsische Philologen und die Hauptvertheidiger des Latein für die Realschule aus Norddeutschland Theil; trotzdem entschieden sich von 105 Anwesenden nur 23 für die Beibehaltung des Latein an der Realschule; in Mainz wurde die Frage: »Ist die lateinische Sprache ein nothwendiges Bildungsmittel im Unterricht der Realschule, wie wir sie erstreben?« nur von 4 Stimmen bejaht.

Die Latein-Frage wurde in Zeitschriften, Programmen und anderen Schriften lebhaft discutirt, und da es sich hierbei um die wichtigsten Principien handelte, fasste man den Gegenstand bald allgemeiner und bestrebte sich den Unterschied zwischen der Realschul- und Gymnasialbildung erschöpfend durch eine Formel zu bezeichnen. *Mager*, ein Hauptgegner *Kalisch's*, definirte den Unterschied dahin, dass die Realschule eine allgemeine Bildung auf Grund der modernen, das Gymnasium auf Grund der antiken Cultur mittheile. (Die deutsche Bürgerschule 1840. S. 147.) Von diesem Princip aus stellte man die Realschule bald nicht nur dem Gymnasium völlig gleich, sondern sprach letzterem zum Theil sogar das Recht zu existiren ab. Eine andere Formel stellte *Köchly* (»Zur Gymnasialreform«; 1846. S. 48 ff.) auf. Nach ihm zerfallen die Wissenschaften in historische und Naturwissenschaften; beide stehen in diametralem Gegensatze, und es sind deshalb getrennte Vorbereitungsanstalten für das selbständige Erfassen beider nöthig: das Gymnasium soll die Vorbereitung auf die historischen Wissenschaften, die Realschule auf die Naturwissenschaften gewähren. Da man indess immer die neueren Sprachen als nothwendiges Object des Realschulunterrichts ansah, fand die von *Mager* vertheidigte Formel den grösseren Beifall; denn die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts liess sich daraus bequem ableiten; die Naturwissenschaften bilden einen hervorragenden Bestandtheil der modernen Kultur. Als daher im Jahre 1849 der Minister *v. Ladenberg* eine Conferenz von 31 Vertretern des Gymnasiums und der Realschule berief, um eine Reorganisation des höheren Schulwesens zu berathen, wurde jene Formel zur Grundlage des Reorganisationsplans gemacht. Dem Latein erkannte die Conferenz nach dem Vorgange *Scheibert's* (»die Höhere Bürgerschule« 1848, §. 36), welcher der Conferenz ebenfalls angehörte, einen elementaren formalen Werth für die Auffassung der »reinen Grammatik« (d. h. der allgemeinen in der Sprache zum Ausdruck kommenden Denkgesetze) zu. Um die allgemeine Bildung möglichst auf gemeinsamem

Grunde aufzubauen, sollten Gymnasium und Realschule in den drei Unterklassen (3 Jahre) vereinigt sein, in den drei Oberklassen (5 Jahre) dagegen ist das Gymnasium hauptsächlich für diejenigen Zöglinge bestimmt, welche sich auf der Grundlage erworbener Kenntnisse des klassischen Alterthums wissenschaftlichen Studien auf Universitäten und Höheren Fachschulen widmen wollen; die Realschule ihrerseits nimmt diejenigen Zöglinge auf, welche sich in demselben hauptsächlich auf der Grundlage moderner Bildungselemente für die verschiedenen Richtungen des bürgerlichen Lebens eine allgemeine wissenschaftliche Bildung erwerben, oder sich für höhere Fachschulen und für Studien innerhalb der philosophischen Facultät auf der Universität vorbereiten wollen.« Die Bestimmungen der Conferenz sind nicht zur Ausführung gekommen; aber »die ihr zu dankenden heilsamen Anregungen sind später nicht unbenutzt geblieben.« (*Wiese*, Das Höhere Unterrichtswesen I. 15.)

Zunächst freilich nahm der Staat unter dem Ministerium *v. Raumer* zu den Realschulen als Pflanzstätten der »modernen Cultur« eine völlig repressive Stellung ein; er entzog ihnen im Verlauf eines Jahrzehnts früher ertheilte Privilegien oder verkürzte dieselben, indem er nur die Gymnasialbildung als völlig genügend für alle höheren Verwaltungsämter betrachtete. Hiergegen erhoben sich die Beteiligten in zahlreichen Vorstellungen an die Ministerien und Petitionen an die Landesvertretung. In Folge dessen wurde unter dem Ministerium *v. Bethmann-Hollweg* die erwähnte »Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung« vom 6. October 1859 erlassen, wonach die Realschule zwar keine genügende Vorbereitung für Universitätsstudien gewährt, aber für alle übrigen vom Staate abhängigen Berufsarten dem Gymnasium vollständig gleichgestellt wird, wenn sie die gleiche Unterrichtszeit wie dies hat (9 Jahre), und in allen Klassen das Latein zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand macht. Die von der Landesschulconferenz vorgeschlagene theilweise Vereinigung der Realschule mit dem Gymnasium ist für die beiden untern Klassen zulässig, für welche der Lehrplan der beiden Schulgattungen »nicht wesentlich verschieden ist.« (*Wiese* a. a. O. I. 29.)

Die Prüfungsordnung hat einen ausserordentlichen Erfolg gehabt. Im Jahre 1859 betrug die Anzahl der Realschulen 1. Ordnung 26; mehre von ihnen hatten die alte Sprache erst in Folge der seit 1849 verhängten Massregeln aufgenommen; im Jahre 1864 dagegen waren schon 23 hinzugetreten; gegenwärtig schliesst von allen vor 1859 schon bestehenden Anstalten nur die Friedrich-Werdersche-Gewerbeschule principiell das Latein aus. Hieraus kann man nicht — wie man gethan hat (siehe *Schmid's* Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens unter Realgymnasium VI. 651 ff.) — schliessen, dass »das preussische Volk« Realschulen mit Latein wünscht. Offenbar wünscht es nur für seine Kinder den Genuss der an solche Schulen geknüpften Privilegien; denn sonst hätte nicht die Gewährung derselben jenen plötzlichen Umschwung hervorgebracht. Bis zum Jahre 1840 drückt sich in dem Zustande der Realschule annähernd der Wille des preussischen Volkes aus. Bis dahin hatte die Mehrzahl derselben das Latein nicht zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand, trotzdem die Regierung die Einführung desselben begünstigte, und die Frequenz der Realschulen war im beständigen Wachsen begriffen, während die Frequenz der Gymnasien abnahm. Zwar nimmt auch jetzt noch die Frequenz der Realschulen beständig zu; allein die der Gymnasien gewinnt immer mehr an Vorsprung; man zieht also jetzt mit Recht immer mehr den Realschulen mit Latein das consequenter eingerichtete Gymnasium vor, welches

ausserdem allein zu Universitätsstudien vorbereitet und dadurch den Ruf tieferer Wissenschaftlichkeit behauptet. Die Frequenz der Realschulen ohne Latein ist dagegen trotzdem dass sie auf die wichtigsten Privilegien verzichten, sogar in den oberen Klassen grösser. Sie sind übrigens inmitten der allgemeinen Entwicklung nicht stehen geblieben. Die Friedrich-Werdersche Gewerbeschule hat sich bereits vor der Gründung der übrigen nach ihrem Muster angelegten Anstalten in ihrem Lehrplan in derselben Richtung wie die Realschulen 1. Ordnung fortentwickelt. Obgleich sie an ihrer Aufgabe »für den bürgerlichen Beruf vorzubereiten« festhält, will sie doch einen Unterricht ertheilen, welcher vor allem eine wahrhaft wissenschaftliche Bildung im Auge hat, weil sie nur hierin die angemessene geistige Grundlage auch für jedes gewerbliche Fach erkennt. Durchgeführt ist dies Princip vorzüglich in der Mathematik und den Naturwissenschaften, bei dem Ausschluss des Latein kann die Anstalt diesen Disciplinen eine beträchtlich grössere Zeit widmen und sie daher umfassender und energischer betreiben. Mit allem Eifer arbeitet aber die Schule daran, denselben Grundsatz auch in dem geschichtlichen und sprachlichen Unterricht zur Geltung zu bringen. Dies Bestreben führte 1863 zu einer Reorganisation des Lehrplans, wonach dem Sprachunterricht ein bedeutend grösserer Theil der Unterrichtszeit besonders in den unteren und mittleren Klassen zugetheilt ist. Der französische Elementarunterricht nimmt hiernach auf der Gewerbeschule dieselbe Stellung ein, wie auf den Realschulen 1. Ordnung der lateinische Elementarunterricht. In der Sexta sind für den Deutschen und Französischen Unterricht wöchentlich 12 Stunden angesetzt, wie auf der Realschule 1. Ordnung für das Deutsche und Lateinische; wenn auf letzteren Anstalten der deutschen und lateinischen Sprache zusammen in Quinta 10 und in Quarta 9 Stunden zufallen und dazu 5 Stunden für das Französische treten, concentrirt sich auf der Gewerbeschule auch in diesen Klassen der Sprachunterricht auf das Französische und Deutsche mit derselben Stundenzahl wie in Sexta. In den oberen Classen (I. u. O. II.) ist den drei neueren Sprachen eine gleiche Stundenzahl eingeräumt wie an jenen andern Anstalten, in Unter-Secunda dem Französischen und Englischen je eine Stunde mehr. In Unter-Tertia werden dem Französischen zwei, in Ober-Tertia eine Stunde, in Unter-Tertia ferner dem Deutschen eine Stunde mehr gewidmet als an den Realschulen 1. Ordnung. Letztere fügen dafür in Tertia 5, in Secunda 4 und in Prima 3 Stunden Latein hinzu. Die Luisenstädtische Gewerbeschule weicht von dem Princip der unsrigen ab; sie hat den Anspruch auf Erweckung wissenschaftlichen Sinnes abgelehnt, weil sie dies Streben nicht für vereinbar mit der Aufgabe der Realschule hält, welche berufen sei den praktischen Sinn im höheren Gewerbestande auszubilden. Diese Beschränkung steht indess mit dem allgemeinen Streben der gegenwärtigen Realschule nicht im Einklange. Sieht man davon ab, so stehen die Realschulen mit Latein und ohne Latein mit gleichem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit einander gegenüber und die Frage ist, welche Form dem Princip der Realschule entspricht, oder mit andern Worten, ob dem Wesen dieser Schulgattung gemäss das Französische die Aufgabe mit übernehmen kann und soll, welche dem Latein an derselben zugewiesen ist. Ich will zunächst das Princip der Realschule auf Grund ihrer im Vorstehenden erörterten historischen Entwicklung festzustellen suchen, und denke dann zu zeigen, dass die Entscheidung jener fundamental wichtigen Frage lediglich von der Stellung abhängt, welche der französischen Grammatik an der Realschule zukommt.

II. Princip der Realschule.

»Die Idee der Realschule ringt nach festerer Gestaltung.« (*Wiese* das Höhere Unterrichtswesen II. 32). In allen bisherigen Formen ging diese Idee vom Princip des Realismus aus; die Realität des praktischen Lebens (*quod e re est*) bestimmte zunächst den Lehrplan; die Jugend soll auf der Realschule für solche Berufsarten erzogen werden, welche die Gestaltung des realen Lebens, d. h. der Naturbedingungen unseres Daseins zum Zweck haben. Von den sogenannten realen Disciplinen, d. h. von den technischen Wissenszweigen, die sich auf Mathematik und Naturwissenschaft gründen, ging man allmählich auf die allgemeine Basis derselben zurück und so wurde der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht in allen Realschulen zum Mittelpunkt des Lehrplans. Von dem eigentlich technischen Real-Unterricht behielt man allgemein nur das Zeichnen bei, indem man alle anderen Zweige mehr und mehr den Fachschulen überliess. So wurde der Unterricht überwiegend wissenschaftlich. »Da aber die Gefahr nahe lag, dass durch die Zuführung bloss realer Objekte der enge Raum des innern Haushalts der jugendlichen Seele übermässig, vor der Zeit und ohne den Ertrag wirklicher Geistesbildung angefüllt werde, sollte vor allem eine gebildete Kraft erzielt werden, die einer sicheren Erfassung des Stoffes fähig wäre; auch auf dem Wege der Realschule sollte geistige Durchbildung zur Berufs- und Fachbildung führen. Daher die Verbindung von Sprachunterricht und ethischen Elementen mit den Realgegenständen im Lehrplan der Schulen (*Wiese* II. 32)«. Auch in der Auswahl dieser Elemente tritt der Realismus wieder bestimmend hervor. Vermöge desselben, d. h. vermöge ihrer praktischen Richtung sind die Realschulen mehr der Gegenwart zugewendet und »legen daher ein grösseres Gewicht auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren Culturvölker. (Prüfungsordnung Erläuternde Bemerkungen S. 3.)« Auch hier musste also dem unwissenschaftlichen Nützlichkeitsprincip entgegengewirkt werden. »Weil das Gegenwärtige nur aus seiner vorangehenden Entwicklung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, so wird der Unterricht der Realschule das historische Element überall zu berücksichtigen haben«. (Prüfungsordnung. Erläuternde Bemerkungen S. 3.) Streitig ist es, ob zu diesem Zwecke die Erlernung der lateinischen Sprache nothwendig ist; die Regierung nimmt dies an, »wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntniss des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat.« (Prüfungsordnung. Bemerkungen S. 5.) Ferner muss als Gegengewicht gegen den Realismus der Sprachunterricht ganz besonders eine formale und allgemeine Geistesbildung gewähren. Ob dies durch die neueren Sprachen für sich erreicht werden kann, — oder wie die Prüfungsordnung annimmt — das Latein »die grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen bildet«, ist wiederum streitig.

Somit scheinen die Lehrgegenstände der Realschulen bis auf das Latein festzustehen. Ihre Combination ist dadurch erfolgt, dass man vom Begriff einer realistischen Fachschule ausging und allmählich den Anforderungen der Fachbildung gegenüber »die freie menschliche Bildung« zu sichern suchte. Die realistischen Fachschulen haben sich von der Real-

schule losgelöst und entwickeln sich selbständig weiter; ihr Princip: die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf kann also nicht mehr das Princip der Realschule sein; letztere erscheint in ihrer gegenwärtigen Gestalt als allgemeine Vorbereitungsschule für alle realistischen Berufssphären. Da sie aber auch diese Aufgabe nur auf der breitesten Grundlage freier allgemeiner Bildung erfüllen kann, muss man ihr Princip nicht mehr vom Realismus, sondern vom Humanismus ableiten; jener ist für sie nur der historische Ausgangspunkt gewesen, ganz ähnlich wie sich auch das Gymnasium aus der gelehrten Fachschule zur Humanitätsschule entwickelt hat. Wenn sich nachweisen lässt, dass die Aufgabe der Realschule aus dem Begriff der allgemeinen Bildungsschule ganz in derselben Weise folgt, wie der Lehrplan des Gymnasiums, so sind beide Schulgattungen in der That coordinirt und die »Idee der Realschule« hat eine hinlänglich »feste Gestaltung« gefunden.

Wie sich der menschliche Körper nach inneren Gesetzen entwickelt, aber dazu von Aussen her der Nahrung bedarf, die er sich jenen Gesetzen gemäss assimiliert, so kann sich auch der menschliche Geist nur entwickeln, wenn seine innere Natur durch Zuführung des angemessenen geistigen Nahrungsstoffes erhalten und beständig ergänzt wird. Zwar nährt sich der Geist von allen Eindrücken, die ihm Natur und Menschenleben bieten; allein in unserer Zeit, wo das Leben bis in seine einfachsten Verhältnisse von Kunst und Wissenschaft durchzogen ist, vermag sich der Einzelne den Ansprüchen des Berufs, des politischen Lebens und des gesellschaftlichen Verkehrs gegenüber seiner Natur gemäss nur zu entwickeln, wenn ihm diejenige geistige Nahrung zu Theil wird, welche ihn zum Verständniss von Kunst und Wissenschaft befähigt; denn nur durch Verstehen assimiliert man sich geistige Eindrücke. Der heranwachsenden Generation die Erzeugnisse von Kunst und Wissenschaft, unter deren Einflusse ihr Leben steht, zum Verständniss zu bringen, ist der allgemeine Zweck der Schulen von der Volksschule bis zu den höchsten Fachschulen hinauf.

Die inneren Entwicklungsgesetze des Geistes bilden seine Individualität, und diese muss also durch die zugeführte geistige Nahrung in der Person eines Jeden zum festen und dauernden Ausdruck gebracht werden. Allein alle Individuen haben gewisse gemeinsame Grundlagen. Zunächst hat Jeder das mehr oder minder klare Bewusstsein, dass seine Individualität einen ewigen Urgrund hat, dass sie göttlicher Natur ist. Dies Bewusstsein findet seine Nahrung in den Vorstellungen von der Verbindung des Göttlichen mit dem Menschen, welche sich in den Religionsgemeinschaften durch gemeinsames Glauben und Sinnen ausgeprägt haben und in den daraus entspringenden Kunst-erzeugnissen, d. h. in der religiösen Baukunst, Plastik, Malerei und Poesie. Ferner erkennt sich Jeder als Menschen, findet also in sich den Typus des Menschengeschlechts und dieser Typus muss als gemeinsamer Grund aller menschlichen Individualitäten sich vernunftmässig und thatkräftig entwickeln und zwar durch immer klarere Erkenntniss des Rein-Menschlichen. Wir erkennen unser Wesen von der einen Seite im Verhältniss zu der physischen, von der andern im Verhältniss zur sittlichen Weltordnung, d. h. wir erkennen uns als ein Naturwesen und als ein historisches Wesen. Diese Erkenntniss nährt und entwickelt sich durch Natur- und Geschichtskunde und wird productiv angeregt durch die Anschauung der menschlichen Kunst, wie sie einerseits den Kräften der Natur den Stempel des menschlichen Geistes aufdrückt, andererseits das geistige und historische Dasein des Menschen verklärt. Das Organ des historischen Erkennens und der daraus

hervorgehenden Kunst ist die Sprache und ihr Zeichen die Schrift, das Organ des naturwissenschaftlichen Erkennens die Mathematik und ihre Zeichen die Figuren und Ziffern; die sich an die Naturanschauung anschliessenden Gewerbe und Künste haben ebenfalls das räumliche und zeitliche Messen zum wissenschaftlichen Organ.

Auf den gemeinsamen Grundlagen aller Individuen beruht die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterrichts. Die erste Forderung an denselben ist, dass alle jene gemeinsamen Elemente der menschlichen Natur in Jedem möglichst harmonisch entwickelt werden: dies ist das Ideal der allgemeinen Menschenbildung. Die Gegenstände des Unterrichts in jeder allgemeinen Bildungsschule sind hiernach gegeben; es sind 1. Religion, 2. Geschichte und Literatur und das wissenschaftliche Organ für beide, nämlich Sprache und Schrift, 3. Naturkunde, Gewerbekunde und reale Künste und als wissenschaftliches Organ Raum- und Zahlenlehre.

Die allgemeine Bildung ist offenbar nicht ein bestimmtes Quantum von Kenntnissen in diesen Gegenständen; denn die Entwicklungsfähigkeit des Geistes ist unendlich und die Künste und Wissenschaften schreiten ebenfalls in's Unendliche fort, so dass es immer unmöglicher wird, auch nur die Ergebnisse eines Hauptfaches vollständig zu durchdringen. Die allgemeine Bildung ist nur das Product des unablässigen und eifrigen Bestrebens, sich in den bezeichneten Hauptzweigen des Wissens harmonisch auszubilden, d. h. so, dass nicht eine Geistesthätigkeit einseitig zum Nachtheil der andern geübt wird.

Jeder erreicht vermöge seiner Anlagen und vermöge des fördernden und hemmenden Einflusses, den die äusseren Verhältnisse auf ihn ausüben, einen verschiedenen Grad der allgemeinen Bildung; trotzdem ist die Art, wie die einzelnen dieselbe erwerben, wieder, vermöge der gemeinsamen Natur des menschlichen Geistes, bis auf einen gewissen Punkt übereinstimmend. Jede wissenschaftliche Erkenntniss beginnt von den einfachsten und unmittelbar klaren Elementen der Anschauung und schreitet so nach den Gesetzen der Logik — bald analytisch, bald synthetisch — zu immer complicirteren Gedankengebilden fort; so muss sie sich in Jedem aufbauen, und daher kann auch die Schule ein für Alle gemeinsames Ziel in den einzelnen Gegenständen der allgemeinen Bildung setzen. Das Ziel, welches durch Unterricht bei Jedem erreicht werden muss, ist, dass er sich diejenigen Kenntnisse angeeignet hat, welche nöthig sind, um die durch das Leben gebotenen Bildungsmittel selbständig benutzen zu können. Dies ist keine bloss formale Bestimmung. Alles Lernen muss vom Nächstliegenden beginnen, um sich auf Anschauung gründen zu können: in der Religionskenntniss wird der Lernende also zunächst die Religionsgesellschaft kennen lernen, welcher er angehört — in der Geschichtskunde die Geschichte des Vaterlandes — in der Geographie die Heimath — in der Naturkunde die ihn umgebenden Erscheinungen — in der Sprachkunde die Muttersprache — in der Grössenlehre die im alltäglichen Leben vorkommenden Zahlen- und Massverhältnisse — und in den Künsten das, was er selbst reproduciren kann, weshalb die allgemeine ästhetische Bildung mit Gymnastik, Gesang, Zeichnen und vaterländischer Literatur beginnen muss.

Aber der Unterricht muss in dieser anfänglichen Beschränkung doch darauf ausgehen, die allgemeinen Erscheinungen der Religion, der Geschichte, der Natur u. s. w. zur Anschauung zu bringen und daraus die elementaren Gesetze abzuleiten, welche jene Erscheinungen beherrschen; diese Gesetze kehren dann auch in dem entfernt liegenden Stoffe wieder, und man kann so die Religionen überhaupt, die Weltgeschichte, die allgemeine Geographie, die allgemeine Naturkunde, die allgemeine Sprachlehre und

die allgemeine Kunst- und Gewerbelehre in ihren elementaren Umrissen an feste und klare Anschauungen anknüpfen, wodurch die Erkenntniss der nächsten Umgebung erst der Natur des auf das Universelle gerichteten menschlichen Geistes assimilirt wird.

Jede Bildungsschule muss hiernach in allen Unterrichtsgegenständen eine anschauliche Erkenntniss des Naheliegenden und in Verbindung damit einen universellen, aber in seinen Hauptmomenten ebenfalls anschaulichen Ueberblick des Entfernteren geben und überall den Weg von den Erscheinungen zu der allgemeinen Form, dem Gesetze zeigen. Nur so befähigt sie zum selbstständigen Weiterschreiten auf dem Wege der allgemeinen Bildung. Denn der universelle Ueberblick ist nöthig, um sich in den durch das Leben gebotenen Bildungsmitteln zu orientiren; eine abgerundete Erkenntniss der elementaren Formen und Gesetze ist aber das eigentliche Organ zur Weiterbildung, wie ohne Kenntniss der Buchstaben und ihrer elementaren Verknüpfung kein Verständniss von Schriftwerken möglich ist. Da nun das Wesen der Wissenschaft darin besteht, die Erscheinungen auf ihre Gesetze zurückzuführen, muss jede Bildungsschule, auch die elementarste, den wissenschaftlichen Sinn anregen und bilden; dies ist keineswegs ein Vorrecht des Gymnasiums. Sollen aber die elementaren Gesetze in den einzelnen Wissensgebieten zur Anschauung gebracht, nicht in abstrakten, unverständenen Formeln überliefert werden, so müssen sie eben aus der anschaulichsten Erkenntniss des Naheliegenden abgeleitet werden. Dies hängt nicht mehr allein von dem Unterrichtstoff, sondern zugleich von der Methode ab. Nur wenn der gesammte, allen mitgetheilte Stoff bei jedem Einzelnen so durchgearbeitet wird, dass er mit seinen individuellen Vorstellungen auf das Innigste verknüpft ist, wird ein festes und sicheres Verständniss erzeugt, denn nur so wird das Gelernte bei allen gewohnten Vorstellungen beständig wieder mit reproducirt.

Wissen, Verstehen hervorzubringen ist die eigentliche Aufgabe der Bildungsschule. Allein sie erfüllt diese Aufgabe nur, wenn sie zugleich zum Können, zum Produciren anleitet. Vollständig versteht man die Dinge nur, soweit man sie in Gedanken construiren, ihre Gestalt also produciren kann, und ein volles Verständniss der sinnlichen Formen ist sogar nur möglich, wenn man sie auch äusserlich darstellen kann. Daher bedarf zunächst jede Bildungsschule des technischen Unterrichts: das Zeichnen zum Verständniss der sichtbaren Formen, die in der Kunst zum Ausdruck kommen, das Singen zum elementaren Verständniss der musikalischen Formen, das Turnen als allgemeine technische Ausbildung der Körperbewegungen. Allein auch in dem theoretischen Unterricht gilt überall das Produciren als eigentliche Probe des Verständnisses; für die sprachlich-historische Erkenntniss ist Fertigkeit im Lesen und Schreiben, Uebung im sprachlichen Componiren und Vortragen, sowie in der Darstellung des Historischen erforderlich, für das mathematisch-naturwissenschaftliche Erkennen ebenso Fertigkeit im Rechnen und überhaupt in arithmetischen und geometrischen Konstruktionen, Uebung im Darstellen von Naturgestalten und wo möglich im Experimentiren. Dies ist alles so selbstverständlich, dass ich es hier nicht weiter ausgeführt hätte, wenn man nicht das, was jede Bildungsschule leisten muss, als unterscheidendes Merkmal der Realschulbildung aufgestellt hätte. Man hat der Realschule als Vorbereitungsanstalt für die praktischen Berufsstände die Aufgabe gestellt, sie solle im Gegensatz zum Gymnasium nicht wissenschaftlichen, sondern praktischen Sinn erwecken. Wenn sich der praktische Sinn in dem Bestreben zeigt, »das Allgemeine auf die besonderen Fälle anzuwenden«, so ist er

nichts anderes als der Produktionstrieb; denn bei jeder Produktion wird nach allgemeinen Gesetzen verfahren und »das Reich des Gedankens in das Reich der Natur übersetzt«. Danach ist zunächst jeder Beruf praktisch; die Berufsarbeit ist das, was man zum allgemeinen Gebrauch producirt. Der Arzt als solcher ist sicher Praktiker, ebenso der Richter, der Geistliche und der Lehrer. Man könnte höchstens behaupten, dass bei denjenigen Gelehrten, welche die Weiterbildung der Wissenschaft als ihren alleinigen Beruf ansehen, das Praktische, nämlich die Tradition ihrer Forschungen durch Lehre oder Schrift, gegen das Theoretische zurücktrete. Allein die höchste wissenschaftliche Produktion ist als die höchste Praxis anzusehen; auch dabei kommt es darauf an dem gefundenen allgemeinen Gesetze wieder die besonderen Fälle zu unterwerfen, und unsere Zeit verlangt, dass die Wissenschaft hierbei mit der gesammten Praxis in Verbindung bleibe. Daher erfordert jeder Beruf praktischen Sinn. Ausserdem wird Niemand seine Pflichten gegen Haus, Gemeinde und Staat ohne praktischen Sinn erfüllen können. Ich sehe aber hier für den Begriff der Bildungsschule von dem künftigen Beruf der Schüler ganz ab. Wird die Produktion in allen Unterrichtsgegenständen geübt, so zeigt sich die Individualität der Schüler in ihrer verschiedenen Anlage für die einzelnen verschiedenen Fächer, und hieraus geht auch ein verschiedenes Verständniss für dieselben hervor. Damit die Harmonie der allgemeinen Bildung nicht gestört werde, ist es nicht nöthig, die individuellen Talente zu unterdrücken; man wird sie im Gegentheil unterstützen, aber so, dass der Schüler von der Specialität seiner Anlage aus die allgemeine Bildung aufnehmen und suchen lernt. Dieser Gesichtspunkt ist, wie ich zeigen werde, besonders wichtig für die Bestimmung des Charakters der einzelnen Schulgattungen. Der Beruf wird sich dann naturgemäss nach den produktiven Anlagen richten; dass diese gepflegt werden, ist die Haupt-Vorbereitung, welche die Bildungsschule für den künftigen Beruf der Schüler giebt, aber diese Vorbereitung ist dabei nicht das Bestimmende; es handelt sich in der Schule nur um die freie Entwicklung der Individualität. Nur wenn in allen Unterrichtsgegenständen die Kraft des Schülers so weit geübt ist, dass er über die mitgetheilten Elemente produktiv verfügen kann, hat er den lebendigen Trieb zur selbständigen Weiterbildung.

Dieser Bildungstrieb muss zum ernststen Streben erhoben werden, indem ihm ein einheitliches Ziel gegeben wird. Jeder Mensch bestrebt sich von Natur, seine Gedankenwelt mit den Naturbedingungen seines Daseins in Einklang zu bringen. Durch die Wissenschaft und Kunst erkennt er nun erstens, dass das Wesentliche in seiner Gedankenwelt sich bei allen Menschen wiederfindet: dass die Vernunft Aller dieselbe ist; ferner, dass die ganze Menschheit daran arbeitet, die Naturbedingungen der Erde mit jener gemeinsamen Vernunft in Einklang zu setzen, die Erde zum Organ und Wohnsitz des Geistes umzuschaffen. Die Gesetze der Vernunft finden sich aber als ewige Gesetze des Weltalls wieder, unsere Vernunft stimmt mit der göttlichen überein, und das Ziel des Menschen ist also die Harmonie der göttlichen Vernunft mit der irdischen Natur. Hiernach ringt die gesammte Menschheit; die Arbeit ist getheilt, und das Streben geht mehr und mehr dahin, dass wohlgeordnet alle für alle arbeiten. Die Wissenschaft erforscht die bleibenden Gesetze des Geschehenden, und die Kunst im weitesten Sinne knüpft an diese Gesetze an und unterwirft durch sie die Natur den noch höheren Gesetzen der idealen Welt. Um also Mensch zu sein, muss man die Resultate der Kunst und Wissenschaft kennen lernen; denn sie gehören zum Wesen

jedes Einzelnen und bedingen sein eigenes Schaffen und Wirken. Dann wird demnach die Schule bei ihren Zöglingen ein ernstes Streben nach Bildung erzeugen, wenn sie dieselben für die gemeinsame Aufgabe der Menschheit zu begeistern versteht. Zunächst tritt sie selbst ihnen als Institut der Humanität entgegen; sie bildet eine Vereinigung, verbunden durch Freundschaft und Liebe, worin der Werth eines Jeden, seine sittliche Freiheit und Geltung nur von seinem geistigen Fortschritt abhängt, worin der Widerstand der sinnlichen Natur gegen das Geistige, der sich in Unfleiss, Unaufmerksamkeit, Unfreundlichkeit und anderen sittlichen Mängeln zeigt, mit Ernst zurückgewiesen wird, dagegen in gemeinsamer Arbeit jeder seine Kräfte entfalten kann. So werden die Lernenden zunächst zu einem Streben nach Bildung gewöhnt. Bewusst wird dies Streben aber durch den Inhalt des Unterrichts selbst. Kunst und Wissenschaft in ihrer zweifachen Richtung auf Natur und Geschichte nähren und stärken den Geist eines Jeden deswegen, weil sie nichts anders, als menschliche Gedanken geben, die sich bei einem allseitigen Unterricht harmonisch in den geistigen Organismus des Lernenden einordnen. Dadurch wird das Bewusstsein des Rein-Menschlichen geweckt und ausgebildet: dies Bewusstsein ist die Humanität, die wahre Einheit der allgemeinen Bildung. Sehr mit Unrecht bezeichnet man das Studium des classischen Alterthums noch jetzt als Humanitätsstudium: Die Griechen und Römer haben die Principien und Ideen rein menschlicher Kunst und Wissenschaft geschaffen; aber diese Blüthe der Humanität war das Vorrecht weniger; im Allgemeinen herrschte die Sinnlichkeit und Unfreiheit vor. Jene Principien und Elemente der Kultur sind zwar besonders geeignet für den Jugendunterricht; sie sind in der That eine »geistige Muttermilch« zu nennen im Verein mit der Literatur der Hebräer, welche die Principien der Religion ausgestaltet haben. Allein ohne die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit schöpfen wir aus dem Alterthum nur Grundsätze ohne zu ihrer Anwendung befähigt zu sein, eine Phantasiewelt ohne Realität. Im Studium des Alterthums kann somit nie die Einheit einer Bildungsschule liegen. Wir müssen die schweren Kämpfe der Cultur verfolgen, durch welche sich die Menschheit nach und nach die äussere Natur dienstbar macht und den Widerstand der eigenen Sinnlichkeit gegen den Geist mehr und mehr überwindet. In der nächsten Umgebung, im Vaterlande und in der Heimath, muss die Culturarbeit besonders anschaulich gemacht werden. Der Triumph des Geistes über die Natur ist die Naturwissenschaft, zurückgeführt auf die rein geistige Mathematik; sie ist also Humanitätswissenschaft in eminenten Sinne, das Resultat einer historischen Arbeit, welche in dem Leben der grossen Forscher und Entdecker auch der Jugend in ihrer ganzen ethischen Grösse klar gemacht werden kann. Ohne Naturkenntniss bleibt auch die Geschichtskentniss überhaupt höchst ungründlich; denn alles Ethische hat die Natur zur Grundlage und Voraussetzung. Nur auf allseitiger Bildung beruht die thatkräftige Humanität; nur eine solche Bildung führt zu einer festen Religiosität, welche den Wegen Gottes in der Erziehung des Menschengeschlechts ohne Aberglauben nachzuforschen vermag. Die wahre Humanität und Religiosität allein aber flösst dem Schüler das bewusste Streben ein, sich über die Schule hinaus selbstständig weiter zu bilden, weil er weiss, dass er nur durch allseitige Bildung seinem Beruf als Mensch, als Bürger des werdenden Gottesreiches genügen kann.

Dem Streben nach Bildung steht nichts so sehr entgegen als der Materialismus des Lebens. Daher muss die Bildungsschule, wenn sie ihr Werk sichern will, bewirken,

dass den Lernenden die ernste Beschäftigung mit Kunst und Wissenschaft als der höchste Genuss erscheint; sie muss eine ideale Gesinnung in ihnen erzeugen. Festigkeit des Wissens und Sicherheit des Auffassens gewährt allein Befriedigung bei der Erkenntnis; Leichtigkeit des Producirens macht die geistige Arbeit zur Lust, und ernstes Streben nach Humanität giebt dem geistigen Genuss die höhere Weihe. Da nun — wie ich gezeigt — jene drei Bedingungen der Unterricht an jeder Bildungsschule erfüllen muss, so muss auch jede eine ideale Bildung geben. Sie erreicht ebenso jene drei Ziele nicht, wenn sie nicht stets auf Hervorbringung der idealen Gesinnung bedacht ist. Dies geschieht durch eine richtige, der Individualität des Lernenden angemessene Auswahl des Lehrstoffes in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und durch ein harmonisches Zusammenwirken aller, aber nicht durch bestimmte Lehrfächer allein. Man hat der realen Bildung die ideale entgegengesetzt und diese dadurch auf die Wirkung des Geschichts- und Sprachunterrichts beschränkt. Wenn ein ausgebildeter Sinn und eine begeisterte Neigung für Kunst und Wissenschaft ideale Bildung heissen darf, so ist jene Beschränkung unstatthaft. Jede wahre Wissenschaft ist ideal; die Mathematik hat es mit rein geistigen Anschauungen zu thun, die Naturwissenschaft zeigt wie diese Anschauungen den Stoff beherrschen; ethische Ideen, wie die Geschichte sie zur Anschauung bringt, sind aber Chimären, wenn sie sich nicht realisiren lassen.

Was den Werth des Sprachunterrichts für die ideale Bildung betrifft, so ist dabei die Sprache an sich von ihrer Anwendung auf bestimmte Gegenstände zu unterscheiden: denn man kann sonst leicht der Sprache die Wirkung zuschreiben, welche die in derselben ausgedrückten Gegenstände, z. B. Geschichte, Sage, Dichtung ihrem Inhalte nach ausüben. Die Sprache an sich ist das Organ des historischen Denkens, d. h. die allgemeine Form für das in einer Nation Erkannte. Da nun eine Nation ein ethischer Organismus ist, so enthalten die Sprachen »die Formen, in denen der Geist sich unmittelbar ausdrückt«. (*Wiese* das Höhere Unterrichtswesen II. 36*) Wie aber das Wesen des Menschen darin besteht, die Natur den Gesetzen des Geistes zu unterwerfen, so ist die unmittelbare Form des Geistes auch zugleich die Form für die Naturerkenntnis. Ich habe oben die Mathematik Organ der Naturwissenschaft genannt, weil Zahl und Raumgrösse der allgemeine Ausdruck für alles naturwissenschaftliche Denken ist. Die Sprache ist offenbar auch die Form dieser Form; die Mathematik daher nur ein mittelbares Organ des Geistes. Daher steht die Sprache der Idee näher; aber daraus folgt noch nicht, dass ihre Kenntniss eine idealere Bildung giebt als die Mathematik. Der Sprachunterricht an sich ist Grammatik; denn um in einer Sprache zu denken, muss man auch über sie denken; ohne grammatische Theorie lässt sich eine gebildete Sprache nicht lernen. Nun findet man, dass die Sprache selbst ein zum Symbol des Wissens gestempeltes Naturelement ist; folglich ist sie in dieser Beziehung Objekt der Naturwissenschaft, nämlich der Sprachphysiologie, und hier würde die Mathematik wieder ihre Form werden. Da Sprachphysiologie auf den allgemeinen Bildungsschulen schwerlich getrieben werden kann, weil sie nicht elementar und nicht entwickelt genug ist, kann der grammatische Unterricht in einer Beziehung, nämlich in der Etymologie, nur sehr empirisch, also wenig ideal sein. Man lernt eben mit gewissen Vorstellungen gewisse Laute verbinden, ohne den ursprünglichen Zusammenhang einzusehen. Die Vorstellungen selbst sind ursprünglich sinnlich und erst durch Metaphern ins Ideelle erhoben; wo diese Metaphern noch zu Tage liegen, wie in der geistigen Bedeutung von *anima*, sind sie oft der

Ausdruck einer sehr unvollkommenen Vorstellungsweise. Ueber die Bedeutung der Wörter entscheidet daher überwiegend der »Gebrauch«, und da die wenigen sinnlichen Wurzeln der Sprache durch die Methapher auf eine unzählige Menge Vorstellungen angewandt sind, eine Lautform also meist sehr viele Vorstellungen bezeichnet, so ist die Bedeutung der Lautformen durch den Gebrauch nur sehr unbestimmt begrenzt. Offenbar wird in Bezug auf Inhalt und Umfang der Begriffe, die man aus den Vorstellungen bildet, diejenige Sprache das Denken am meisten üben, bei welcher jedes Wort eine fest bestimmte Bedeutung hat. Dies ist die Sprache der Mathematik und die darauf gegründete der Naturwissenschaften, welche vollständig exakt ist und trotz der ideellen Bedeutung aller mathematischen Form die vollkommenste Anschaulichkeit hat. Die Mathematik giebt insofern auch ein Muster für den Ausdruck ethischer Begriffe und daher folglich eine weitgehende ideale Bildung. Das Ideellste an der Sprache sind die allgemeinsten Formen derselben, welche die Kategorien des Denkens und ihre Verknüpfung bezeichnen. Aber die Sprache ist auch hierin unvollkommen und enthält überall nur die Ansätze zur Logik. Die Mathematik zeigt nun jene allgemeinen Kategorien und Gesetze des Denkens gleichsam im Realen verkörpert; ihre Sprache befolgt die strengste Logik; sie ist also ganz vorzüglich geeignet zum Ideellen zu erheben; die logischen Verhältnisse lassen sich durch Mathematik anschaulich machen und sie bildet so wieder ein Muster für alles Denken. Bis hierher erscheint die Mathematik als nothwendige Ergänzung der Sprachbildung. Aber die Sprache ist nicht nur das Organ des Denkens, sondern auch des Gefühls. Dies ist sie durch ihre stilistische Form, die poetische wie die prosaische, welche der Schüler reproducirend und producirend erfassen soll, also als Organ der sprachlichen Kunst. Der Stil ist keine Form neben der rein grammatischen, sondern nur eine mehr oder weniger künstlerische Gestaltung der letzteren; ein gründliches stilistisches Verständniss von Sprachwerken ist also ohne gründliches grammatisches nicht möglich und wird daher ebenfalls schon deshalb durch den Einfluss der Mathematik auf die Sprachkenntniss vertieft. Der Stil tritt zuerst in der Qualität der Sprachlaute hervor; das Sprachgefühl besteht hier darin, die der Sprache und der eigenen Stimmung angemessenen Lautverbindungen und rhythmischen Verhältnisse zu treffen, wodurch der sinnliche Stoff eine harmonische Gestalt erhält, also idealisirt wird. Der Sinn hierfür ist Sache des Gehörs, der Anschauung, und die Ausbildung desselben hat denselben Werth, wie die Technik des Zeichnens und Singens; ja der poetische Rhythmus besteht nur in Zahl und Mass. In Bezug auf die Wortbedeutung besteht die stilistische Form in der Auswahl der Wörter nach Massgabe der Bilder, welche sie enthalten. Wenn im mathematischen Stil jedes Wort in einer festgestellten Bedeutung genommen wird, so werden im rednerischen oder dichterischen Stil die Wörter in übertragenem Sinne angewandt, und zwar so, dass ihre eigentliche Bedeutung daneben ein Bild giebt, welches dem Sprachgebrauch und der Stimmung der Rede entspricht. Da die Bilder die sinnliche Seite der Wortbedeutung ausmachen, so gewinnt man das Verständniss für dies so wichtige stilistische Mittel nicht durch überwiegende Sprachbildung; es gehört dazu dieselbe reiche realistische Anschauung, wie sie uns in den grossen und originalen Meisterwerken des Stils, besonders auch bei den Alten überall schöpferisch entgegentritt. Eine überwiegende Sprachbildung erzeugt ferner bei den Schülern einen einförmigen und unklaren Stil, worin nicht nur die eigentliche Bedeutung der Wörter nicht bestimmt festgehalten wird, sondern auch die Bilder nur ein ungeschicktes Spiel mit halbverstandenen Worten sind. Ohne klare Anschauung ist

keine ideale Gefühlsbildung möglich, und eine solche Anschauung muss sich gegenwärtig auf wissenschaftliche Erkenntniss der Naturbedingungen des Lebens gründen. Die höchste Aufgabe des Stils ist endlich die künstlerische Anordnung der Gedanken, die Compositionsform; diese bestimmt Bilder und Rhythmus. Die einfache grammatische Wortfügung wird verändert, die logische Folge der Sätze umgestossen, um reale Vorgänge oder Handlungen in ihrem Wesen zu malen und die eigene Stimmung zum Ausdruck zu bringen. Nur wenn man sich in die realen Verhältnisse hineinversetzt, d. h. nur mit lebendiger Anschauung, nicht aus blosser Wortkenntniss heraus kann man hier grossen stets aus realen Verhältnissen hervorgegangenen Compositionen nachfühlen. In der eigenen Produktion der Schüler führt eine überwiegende Sprachbildung zur schematischen Disposition, Nachahmung von allgemeinen Einleitungen und Uebergängen und einer geschmacklosen Wort- und Satzfügung. Hiernach könnte der Sprachunterricht für sich zwar eine gekünstelte, romantische, aber keine lebendige, wahre Gefühlsbildung geben. Eine ideale Gesinnung erzeugt nur ein harmonischer allseitiger Unterricht.

Ich habe gezeigt, dass ein solcher Unterricht in einem abgerundeten sicheren Wissen ein Organ zur selbständigen Weiterbildung hervorbringt, dass er durch Leichtigkeit der Produktion den Bildungstrieb belebt, durch das Bewusstsein der Humanität diesen Trieb zu einem ernstern Streben ergänzt und ihm in einer idealen Gesinnung den festen Halt gegen den Materialismus des Lebens verleiht. Wenn hiermit der Zweck des auf Erkenntniss gerichteten Unterrichts erreicht ist, so hat er zugleich im höchsten Masse erziehend gewirkt; alle Thätigkeiten des Geistes: Denken, Schaffen, Handeln und Fühlen sind an den höchsten Stoffen, an Kunst und Wissenschaft, geübt, und in allen wird nun auch im Leben der Geist nach Herrschaft und Harmonie streben. Dies allein kann man formale Bildung nennen; denn wie Sprache und Mathematik die Formen für die übrigen Wissenschaften, diese wieder die Formen für die Künste sind, so enthält Kunst und Wissenschaft die Formen für alle Verhältnisse des menschlichen Lebens. Eine solche formale Bildung ist freilich mit den Unterrichtsgegenständen unzertrennlich verwachsen; denn Denken, Fühlen, Wollen und Schaffen sind hiernach nicht Formen oder Vermögen des Geistes an sich, so dass es für sie eine Gymnastik gäbe, wie für die Muskeln des Körpers, und die Gegenstände, an denen sie geübt werden, nach vollendeter Bildung zum grossen Theil bei Seite geworfen werden könnten; vielmehr entstehen jene Thätigkeiten erst, indem die immaterielle Natur des Geistes sich an dem Stoffe bethätigt, und die Gesetze der Kunst und Wissenschaft selbst sind die wahren Formen der Geistesthätigkeit. Nur die concreten zufälligen Einzelheiten, an welchen man das Verständniss des Allgemeinen gewinnt, die Uebungsbeispiele dürfen also abgeworfen werden; sie werden, wenn man sich in den Unterrichtsgegenständen weiter bildet, durch immer neue Anschauungen ersetzt; die einzelnen Anschauungen allein sind der ewig wechselnde geistige Stoff. Wird dagegen ein ganzer Wissenszweig, der auf der Schule gepflegt ist, beim Eintritt in das Leben abgebrochen, so beraubt man den Geist eines Organs, zerstört dadurch seine harmonische Form und folglich auch den Erfolg der formalen Bildung. Auf einer Bildungsschule müssen daher alle Gegenstände so getrieben werden, dass der von ihr Erzeugene sich auch im Leben in allen weiter zu bilden strebt. Dieser Anforderung entsprechen unsere Gymnasien nicht; denn die Mehrzahl der auf ihnen gebildeten Theologen und Philologen fühlen keinen Trieb, ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, die

Mehrzahl der Naturforscher und Mathematiker dagegen haben die griechische und sehr oft auch die Lateinische Sprache gelernt, um sie zu vergessen.

Wenn nun alle Bildungsschulen dieselben Unterrichtsgegenstände haben und im Wesentlichen dieselbe Methode befolgen, so muss man fragen, ob es überhaupt verschiedene Gattungen solcher Schulen geben kann. Die Möglichkeit von Differenzen ist dadurch offen gelassen, dass in allen Gegenständen zwar das Naheliegende für alle gleich anschaulich gemacht werden muss, das Entferntere aber offenbar eine Auswahl des Stoffes gestattet. Zwar das Wichtigste und Grundlegende muss auch hier auf allen Bildungsschulen gelehrt werden, und es ist daher dies allen Gemeinsame zuerst festzustellen.

In der Geschichtskunde muss also zunächst einem jeden die alte und die neue Cultur in ihren hervorragendsten typischen Erscheinungen und in ihrem allgemeinen Entwicklungsgange zur Anschauung gebracht werden; ausserdem wird dabei das hervorzuheben sein, was für das Nächste, die vaterländische Cultur am wichtigsten ist. Daher nimmt offenbar aus dem Alterthum die Geschichte der Hebräer, Griechen und Römer, aus der Neuzeit die englische und französische den ersten Rang ein. Zur Cultur eines Volkes gehört auch seine Sprache; aber daraus folgt keineswegs, dass die allgemeine Bildung ohne Kenntniss der hebräischen, lateinischen, griechischen, französischen und englischen Sprache nicht bestehen kann. Die Sprachen unterscheiden sich von einander in den lautlichen, etymologischen und syntaktischen Formen; da jedoch, wie ich oben gezeigt habe, alle diese Verhältnisse bei ausgebildeten Sprachen nur noch höchst unvollkommen ihrem Ursprunge und historischem Zusammenhange nach zu erkennen sind, und die Formen gerade soweit sie in den einzelnen Sprachen nicht übereinstimmen, daher wesentlich conventionelle Zeichen für Vorstellungen und ihre Verknüpfung sind, so ändert man beim Uebertragen einer Sprache in die andere nicht nur nichts an dem realen Erkenntnissinhalt, welcher darin niedergelegt ist, sondern auch nichts an seiner wahrhaft geistigen Gestalt, falls man denselben nämlich richtig versteht. Da die einzelnen Sprachformen in den verschiedenen Sprachen stets verschiedene Vorstellungskreise bezeichnen, so besteht das Verständniss darin, aus dem Zusammenhange die einzelnen »gemeinten« Vorstellungen selbst zu erschliessen und ihnen den richtigen Platz in unserem Gedanken-netz anzuweisen. Gute Uebersetzungen nach den Resultaten umfassender gelehrter Sprachstudien involviren aber jedenfalls ein grösseres Verständniss des Originals, als eine elementare Erlernung der Sprache selbst seitens der Schüler gewähren könnte; daher genügen sie, um den in den fremden Literaturen niedergelegten Erkenntnissinhalt kennen zu lernen. Weniger leisten sie für die Anschauung der stilistischen Form, welche der fremden Sprache eigen ist; sie befriedigen in dieser Beziehung den »Kenner«, d. h. den selbständigen Sprachforscher nie. Trotzdem reichen sie für das Bedürfniss der allgemeinen Bildung völlig hin. Der stilistische Unterschied der Sprache liegt wieder in der eigenthümlichen Gestaltung der Klang-Verhältnisse und des Rhythmus, ferner in den Bildern und in der Composition der Gedanken. Letzteres ist die Hauptsache, lässt sich aber gerade am leichtesten übertragen; die Hauptcompositionsformen, wie die dramatische oder rhetorische Gliederung der Rede, treten auch in der Uebersetzung vollkommen hervor. Die Bilder können in ihrer frei künstlerischen Gestalt, wie in Parabeln und Metaphern soweit der Sprachkünstler nicht »in der Gewalt der Sprache ist«, ebenfalls wiedergegeben oder durch gleichwerthige ersetzt werden, und die guten deutschen Ueber-

setzungen ahmen sogar Rhythmus und Lautfarbe glücklich nach. Die Feinheiten des Stils gehen bei der Uebersetzung verloren. Um diese in den alten Sprachen herauszufühlen, muss man sich jedoch ganz in dieselben einleben, was um so schwieriger ist, als uns in Bezug auf die lautliche Seite die Feinheiten der Aussprache, in Bezug auf die metaphorische Wortbedeutung die Feinheiten der Umgangssprache zum grossen Theile unbekannt sind. Die Schule kann im Wesentlichen kaum ein richtiges grammatisches und historisches Verständniss der Schriftsteller hervorbringen; die stilistische Form kommt nur in ihren allgemeinen Umrissen, d. h. noch nicht soweit als sie in guten Uebersetzungen nachgebildet ist, zum Bewusstsein; ja sie verliert ihre Kraft dadurch dass die Schriftwerke des grammatischen Verständnisses halber zerlegt und oft zerrissen werden. In Uebersetzungen wirkt sie dagegen intensiv, »sowie das Original bei denen wirkt, welchen die fremde Sprache geläufig ist, aber doch immer fremd gegenübersteht«, und die Mehrzahl derer, die sich mit den alten Sprachen beschäftigen, verspüren keine wesentlich andere Wirkung, wenn sie die Werke des Alterthums in der Urschrift lesen. (Vergl. *Schleiermacher*: Ueber verschiedene Methoden des Uebersetzens. Werke II. 222.) Zur historischen Erkenntniss des Alterthums, soweit sie zur allgemeinen Bildung gehört, genügt es mithin vollständig, wenn man die alten Literaturen in Uebersetzungen kennen lernt. Für die Geschichte des hebräischen Volks ist dies längst anerkannt; wir vertrauen, dass die heiligen Schriften in der herrlichen Uebertragung *Luther's* nicht bloss die darin dargestellten geschichtlichen Vorstellungen auch Kindern verständlich ausdrücken, sondern auch das Wesen ihrer eigenthümlichen religiös anregenden Stilform bewahrt haben. Wenn man die Fehler dieser Uebersetzung verbessert, ohne den Stil zu verderben und die nöthige Auslegung giebt, welche das Original in noch weit höherem Masse erfordern würde, hat man ein hinreichendes Organ für die Kenntniss der hebräischen Literatur. Die für die allgemeine Bildung wichtigen Schriftwerke der Griechen und Römer sind aber von den Deutschen am vollkommensten verstanden und am vollkommensten übersetzt. Dieser Urquell unserer Gesittung wird in dem Gefäss unserer Sprache nicht gefälscht oder getrübt. Der eigentliche Charakter des klassischen Alterthums ist bei den Griechen zu suchen; die Römer haben die griechische Cultur viel unvollkommener reproducirt als die Deutschen, welche sich zuerst das unvollkommene römische Abbild aneigneten, dann aber dies bei Weitem übertrafen. Die Zeit ist daher vorüber, wo das Lateinische für uns die einzige Brücke zur Kenntniss des klassischen Alterthums war. Klassische Bildung soll sich jeder aneignen, und die Schule soll sie jedem gewähren; aber man befreie diesen Begriff, den man ausserdem mit der idealen Bildung gleich setzt, von jedem grammatischen und pedantischen Beigeschmack. Ein Idealismus, zu welchem die Erlernung der lateinischen Deklination den Zugang öffnet, ist einfach lächerlich. Den Frauen ist hiernach die »höhere Bildung« verschlossen, oder sie müssten denn, wie ein sonst verständiger Mann allen Ernstes verlangt, wenigstens *Otto Schulz's Tirocinium*, *Gedicke's* lateinische Chrestomathie und *Bröder's* *Lectiones Latinae* studiren (*Schmitz* Encyclopaedie I, 380). Sonderbar ist es, wenn man die Reduktion der fremden Sprache auf die eigene materialistisch nennt (*Schmid* Encyclopaedie I. 811), weil dabei vorausgesetzt werde, dass der Inhalt von der ursprünglichen geistigen Form getrennt werden könnte. Im Gegentheil ist es sehr materialistisch, wenn man meint, die wahre geistige Form hafte an bestimmten Lauten, also materiellen Gebilden; was an einer Sprache nicht übertragbar ist, das ist allein ihre eigenthümliche sinnliche Gestalt.

Man hat gesagt, dass der, welcher die Geschichte eines Volkes ohne seine Sprache kennen lernt, sich von dem Sprachkundigen ebenso unterscheidet wie der, welcher ein fremdes Land aus Abbildungen und Beschreibungen kennt, von dem, welcher es selbst bereist hat. Dieser Vergleich ist sehr bezeichnend, aber zu allgemein gefasst. Lernt man das, was in Beschreibungen eines Landes aufgeführt wird, durch eigene Anschauung kennen, so gewinnt man die Kenntniss realer Einzelheiten; unmittelbare persönliche Wahrnehmungen und sinnliche Eindrücke füllen das in der Beschreibung enthaltene allgemeine Bild aus. Will man ein Volk mit derselben Genauigkeit historisch kennen lernen, so muss man freilich ebenso die sinnliche Erscheinung seines geistigen Lebens studiren. Hierzu gehört zwar alles, was das Volk producirt, aber das Wesentlichste und Hervorstechendste, alles andere Durchdringende ist die Sprache. Nur muss dies auch die ganze Sprache in ihrer vollen körperlichen Gestalt sein; man muss ihren eigenthümlichen Laut und Klang hören und sie als Umgangssprache alle Lebensverhältnisse ausfüllen sehen. Dies ist bei den alten Sprachen nicht möglich. Sie unterscheiden sich von den lebenden zuerst dadurch, dass jede Nation sie nach den Gesetzen des eigenen Idioms ausspricht; die Umrisse ihrer Lautgestalt sind also gleichsam schwankend und verwischt. Die Schriftwerke, welche aus dem Alterthum übrig sind, stellen das Staatsleben, die Wissenschaft und die Kunst sehr fragmentarisch dar; überall ist der Blick in das Einzelne gehemmt, und das eigentlich Concrete, die Umgangssprache, schimmert nur noch hier und da hindurch. Es ist dies ähnlich, wie wenn man ein fremdes Land durch eine Luftreise in sehr beträchtlicher Höhe kennen lernen will. Man wird es den Philologen überlassen, mit grossem Apparat und grosser Mühe die weiten Fernen der Vorzeit zu durchdringen und sich in der That mit den Beschreibungen und Abbildungen begnügen, welche sie uns liefern. Anders ist es mit den lebenden Weltsprachen. Diese kann man sich in der That in ihrer ganzen Lebensfülle aneignen. Man versetzt sich dadurch in eine fremde Welt historischer Anschauungen, und dies ist ein vorzügliches Mittel, den historischen Sinn zu schärfen. Die allgemeinen geschichtlichen Formen, welche schon im Alterthum entwickelt, in der Neuzeit nur weiter ausgebildet sind, sieht man nun von zwei Gesichtspunkten, nämlich nach den Vorstellungen der eignen und einer fremden Nationalität an, wodurch gleichsam ein »stereoscopisches Sehen« hervorgebracht wird. Dabei tritt zugleich das Bewusstsein der eigenen Nationalität im Unterschiede von der fremden stärker hervor, und dies ist besonders bildend, weil jede Individualität auf dem Nationalbewusstsein ruht. Man hat das hierin liegende Princip auf die Spitze getrieben, indem man behauptet, die bildende Kraft einer Sprache sei um so grösser, je grösser der Contrast der darin ausgesprochenen Cultur mit der unsrigen sei, weil der Geist dadurch in demselben Grade zum Vergleichen genöthigt werde. Daraus schliesst man, dass die modernen Sprachen weniger bildend als die alten seien; denn die Bildung aller modernen Völker stehe uns zu nahe. Diese Folgerung steht im Widerspruch damit, dass man der alten Cultur als Wurzel und Grund der neueren einen so hohen Werth beilegt. Denn in dieser Eigenschaft stimmt sie doch wesentlich mit der unsrigen überein, ebenso sehr wie die der modernen Völker, welche ja das Antike auch nur weiter entwickelt haben. Was aber spezifisch neu ist, findet im Alterthum gar keinen Vergleichungspunkt oder einen solchen, welcher auf einen Mangel der alten Cultur hinweist, z. B. steht die moderne Stellung der Frauen und der arbeitenden Classen im scharfen Gegensatz zu den antiken Verhältnissen; aber die Bildungsschule wird gewiss

nicht darauf ausgehen, solche Verhältnisse durch die Sprache recht anschaulich zu machen. Nicht der Contrast des Vollkommenen und Unvollkommenen bildet; er führt, wenn er betont wird, zu einer Herabwürdigung des Alterthums. Die Vergleichung der fremden Cultur mit der eigenen, wie sie durch die Kenntniss fremder Sprachen angeregt werden soll, muss sich auf etwas Positives beziehen; Gemeinsamkeit der Cultur ist das erste Princip; die gemeinsamen geschichtlichen Formen fordern zur fruchtbaren Vergleichung auf, und die anregende Verschiedenheit liegt in der selbständigen individuellen Entwicklung, welche jene Formen bei den einzelnen Nationen gefunden haben. Diejenigen Völker, welche die Haupt-Träger der modernen Cultur sind, das französische, englische und deutsche, haben sich eben dadurch, wenn auch in gegenseitiger Wechselwirkung als selbstständige Individuen erwiesen; wenn wir uns also die englische oder französische Sprache aneignen, finden wir überall lebensvolle individuelle, also eigenartige Culturformen; die Eigenartigkeit ist aber die einzige positive, also wahrhaft bildende Differenz im geistigen Leben. Die Erlernung jener beiden neueren Weltsprachen ist daher für uns bei weitem bildender als die der alten, weil bei diesen die an sich nicht minder grosse Eigenartigkeit der sie sprechenden Nationen nach den Seiten, welche die Kenntniss der Sprache erschliesst, d. h. in den socialen Verhältnissen wegen der erwähnten mangelhaften Ueberlieferung weniger kräftig hervortritt, und, wo sie hervortritt, die Gemeinsamkeit der Cultur fehlt.

Die französische und englische Sprache stehen aber in ihrem Werthe für die historische Bildung nicht gleich. Frankreich hat seit der Völkerwanderung in ununterbrochener und innigster Wechselwirkung mit Deutschland gestanden. Nicht erst seit Ludwig XIV., sondern — wie jetzt immer mehr zu Tage tritt — schon das ganze Mittelalter hindurch haben seine Sitten, seine Literatur und Sprache einen ungeheuren Einfluss auf unsere Cultur ausgeübt. Dagegen beginnt der englische Einfluss erst seit der Reformation und ist erst seit einem Jahrhundert von tiefgreifender Wichtigkeit geworden. Daher wird die Bildungsschule in erster Linie die französische Sprache unter ihre Unterrichtsgegenstände aufnehmen. Die gründliche Kenntniss einer Sprache genügt, um den Lernenden aus der Beschränktheit seiner eigenen Nationalität heraus zu einer scharfen historischen Beobachtung zu erheben. Jedenfalls ist es besser eine gründlich, als mehre oberflächlich zu »können« und zu verstehen. Allein wer das Französische zur Fertigkeit und lebendigen Einsicht gebracht hat, wird später wegen der tausendfachen sprachlichen und historischen Verflechtungen zwischen Frankreich, Deutschland und England unausbleiblich den Trieb fühlen, sich auch das Englische anzueignen, und daher wird die Schule hierzu besonders wegen der grossen Schwierigkeit der englischen Aussprache die Grundlage geben müssen, soweit die Harmonie der allgemeinen Bildung dies gestattet, d. h. soweit neben den andern nothwendigen Gegenständen Zeit und Kraft dazu übrig bleibt.

Indess gerade das, was ich als einen besonders wichtigen Zweck des französischen Sprachunterrichts ansehe, die Bildung des Nationalbewusstseins, ist nach der Ansicht einiger durch jenen Unterricht im höchsten Grade gefährdet. Man behauptet, gerade der beständige Einfluss Frankreichs auf Deutschland habe unserer Nationalität die Selbständigkeit geraubt. »Wird nun nicht der französische Unterricht — als Hauptvermittlung höherer moderner Bildung angesehen — dazu beitragen, die letzten Reste des Nationalen vollends zu untergraben und uns nur der leidige Trost bleiben, Deutschland zu einem Babel des Kosmopolitismus gemacht zu sehen?« (*Schmid's Encycl. d. Unt. W.*

II. 915). Wenn eine solche »sociale Gefahr« vorhanden wäre, so würde sie zunächst — das gesteht man zu — nicht durch Ausschliessung des Französischen von der Bildungsschule beseitigt; es lebt im Verkehr und in unserer Gesellschaft, und seine Erlernung wird als eine sociale Nothwendigkeit empfunden. Obgleich man im ersten Drittel unsers Jahrhunderts unter dem Eindruck einer berechtigten Antipathie das Französische von den öffentlichen Unterrichtsanstalten auszuschliessen versucht hat, wurde der Einfluss Frankreichs auf Deutschland nicht gemindert. Wenn man zugiebt, »dass französische Ideen überall Wurzel gefasst haben und bei den regen industriellen, commerciellen und wissenschaftlichen Verbindungen die Eisenbahnen, die Zeitungen und nicht weniger als 200 Uebersetzer beschäftigt sind, sie überall zu verbreiten«, so wird man hiergegen nichts durch eine Ignorirung der Sprache ausrichten wollen. Ebenso wenig aber kann das Französische durch eine Verbindung mit dem Latein unschädlich gemacht werden; das Alt-Römische kann das Neu-Römische nur verstärken und insbesondere noch mehr dazu beitragen, dass unsere Sprache »mit ihren zahllosen Fremdwörtern dem Latein des Mittelalters gleiche«, was man hauptsächlich dem Französischen zur Last legt (*Schmid* II. 914). Ich glaube aber, die angebliche Gefahr ist gar nicht vorhanden. Unsere Literatur hat trotz aller französischen Einflüsse im Mittelalter, wie in der Neuzeit eigenartige Blüten getrieben, welche im Geist und Leben des Volkes ächt nationale Früchte getragen haben. Der durchaus französisch gebildete grosse Friedrich hat den Grund zu einem wahrhaft deutschen Rechts- und Nationalstaat gelegt. Trotz der allgemeinen Bewunderung für *Rousseau*, die auch ein *Kant* theilte, ist eine deutsche Pädagogik entstanden, trotz *Voltaire* und den Encyclopädisten eine deutsche Philosophie. Kurz unsere Nation hat sich nicht nur mit dem Schwert, sondern auch mit den Waffen des Geistes hinlänglich mit Frankreich gemessen, und jetzt, wo sie in einem grossartigen Aufschwunge zur Einheit strebt, hat sie wahrlich nicht zu fürchten, sie könnte durch eine fremde Macht ihr selbständiges Wesen verlieren. Je gründlicher wir in die französischen Verhältnisse eindringen, desto grösser wird unser Selbstgefühl; denn nur die Unfähigkeit das Fremde zu verstehen, macht uns zu Sklaven desselben; was wir verstanden haben, ist unser Eigenthum. Wenn die Franzosen noch immer weniger Werth auf unsere Sprache legen als wir auf die ihre, so ist dies ihr Schaden, nicht der unsere.

Freilich hat man (z. B. *Ziller* Grundlegung 283) behauptet, das Französische sei »keine pädagogische Sprache«, und zwar »wegen des verführerischen Reizes mit dem darin eine allgemeine eudämonistische, das Ideale theils verleugnende, theils verunreinigende Lebensauffassung wirkt, und wegen seiner Verfälschung des Alterthums, sowie wegen des Mangels an wahrhaft klassischen Autoren«. Allein diese Beschuldigungen beruhen auf ganz einseitigen Abstraktionen. Bei der »Verfälschung« des Alterthums denkt man an die »sogenannte« klassische Tragödie der Franzosen; bei der eudämonistischen Lebensauffassung an die Philosophie des vorigen Jahrhunderts. Da man aber weder die Tragiker, noch die Philosophen als classisch anerkennen kann, so entdeckt man einen Mangel an wahrhaft klassischen Autoren; denn das Lustspiel ist zu schlüpfrig, um auf Klassicität Anspruch zu haben, und die moderne französische Prosa hat sich nicht von der Anschauungsweise des achtzehnten Jahrhunderts befreien können. Es ist wahr, die französischen Tragiker haben die Theorie des Aristoteles missverstanden, über welche übrigens die deutschen Gelehrten bis jetzt noch nicht einig sind; aber es ist nicht wahr, dass sie das »Alterthum verfälscht haben«. Meint man damit die von den Griechen geschaf-

fene dramatische Form, ein werthvolles Erbtheil des Alterthums, so zeigt die griechische Tragödie in den vollendetesten Meisterwerken thatsächlich, wie die französische, die Einheit des Ortes und der Zeit, und es ist durchaus nichts damit gewonnen, wenn man dies aus historischen Ursachen erklärt, welche für die Franzosen nicht bestanden. Denn wenn auf dem griechischen Theater die Anwesenheit des Chores eine Verwandlung der Scene erschwerte, so ist dies doch eine rein äusserliche Beschränkung, und die älteste Tragödie fügte sich derselben auch keineswegs, wie *Aristoteles* angiebt (*Poetik* Cap. 5), Die äusere Einheit des Ortes und der Zeit wurde vielmehr erst bei der entwickelten Kunst zur Regel, weil dem plastischen, anschaulichen Charakter derselben kein Sprung der Phantasie angemessen war, wie er bei der Scenenverwandlung Statt findet. Die Anwesenheit des Chors wirkte dabei in so weit bestimmend mit, als sie jenen Sprung noch fühlbarer machte. Hiernach kann die Gestalt des französischen Dramas durchaus nicht als eine Verfälschung der antiken Form gelten; sie ist auch keine sklavische Nachahmung, sondern hat nur dem Chaos der mittelalterlichen Mysterien und Moralitäten gegenüber die einfachen Kunst-Principien des Alterthums in voller Schärfe zum Ausdruck gebracht. Das centralisirte Leben des Hofes und der Hauptstadt (*la cour et la ville*) wirkte hierbei ähnlich, wie die engbegrenzten Verhältnisse im Alterthum; das französische wie das griechische Drama stellt Handlungen dar, deren Vorbedingungen in weiten historischen oder sagenhaften Verhältnissen liegen, deren Verlauf aber auf engem Raum und in rascher Folge vor sich geht. Dies ist nur möglich, wenn einerseits die Helden auf der Höhe des Lebens stehen, wo die Fäden der Völkergeschicke zummenlaufen, andererseits die bunte Mannigfaltigkeit des geschichtlichen Lebens zurückgedrängt und das allgemein Menschliche hervorgehoben wird. Wie die Griechen das Historische in ihrer Tragödie fern hielten, indem sie die Stoffe derselben mit wenigen Ausnahmen aus der Sage wählten, so schöpfte die klassische Tragödie der Franzosen mit Vorliebe aus dem in sagenhafter Ferne liegenden Alterthum. Sie macht aber auch hierbei durchaus nicht den Anspruch, historische Bilder zu geben, sondern entnimmt der antiken Welt, welche eben in erneuertem Glanze wieder erstanden war, Idealgestalten, die in so weit wahr sind, als sie die ewigen Gesetze des menschlichen Herzens verkörpern. Man behauptet nun, die französischen Tragiker hätten die antiken Helden in Hofcavaliere aus dem 17. Jahrhundert verwandelt und durch die Sprache und Gedanken, welche sie ihnen in den Mund legen, das Alterthum verfälscht. Dieser Vorwurf besagt nur, dass sie die historische Lokalfarbe nicht stark aufgetragen haben; sie wollten eben nicht historische, sondern menschliche Schicksale schildern. Da die rein menschliche Sprache des Herzens im Wesentlichen zu allen Zeiten dieselbe ist, so konnten sie diese nicht verfälschen, wenn sie ihr einen adäquaten Ausdruck in der Sprache ihrer Zeit verliehen. Denkt man in einem entwickelten historischen Schauspiel das spezifisch Historische fort, so bleibt eine allgemein menschliche Grundlage, in welcher der Dichter die Sprache seiner Zeit redet; diese Grundlage tritt bei dem französischen Drama überwiegend hervor, und es nähert sich dadurch auch im Ausdruck ausserordentlich dem Geiste des antiken. Man kann das Verhältniss besonders in solchen Fällen deutlich erkennen, wo die französischen Tragiker Griechisches übersetzt haben. Sie übertragen nicht streng, sondern geben die Gedanken durch solche wieder, welche für die Empfindung gleichwerthig sind. Wie hierin für die Poesie keine Verfälschung des Alterthums liegt, kann man eine solche auch nicht in der Anwendung der Hofsprache finden; denn diese ist gleichwerthig

mit der Sprache, welche die Alten ihren tragischen Helden liehen, und gestattet einen vollkommen wahren Ausdruck der Gefühle und Leidenschaften. Man findet es lächerlich, wenn griechische Helden und Heldinnen mit Seigneur und Madame titulirt werden; allein diese Ausdrücke hatten im Zeitalter Ludwigs XIV. durchaus nicht ihr jetziges modernes Gepräge, sondern waren ganz gleichwerthig mit der Homerischen Anrede: *χρῆτον* (Od. XIII. 38) und *ἄνασσα* (ebend. VI. 149). Da nun die französische Tragödie in der That tragische Handlungen und tragische Charaktere in vollkommen adäquater Form geschaffen hat, ist sie mit Recht klassisch zu nennen.

Die streng antike dramatische Form reichte freilich nicht für die Darstellung reich gegliederter historischer Verhältnisse aus; daher wurden in Spanien und England, wo zur Zeit der Renaissance der Adel und die Provinzen dem Hofe und der Hauptstadt gegenüber grössere Selbständigkeit behaupteten, die volkstümlichen Schauspiele nicht gänzlich vernichtet, sondern nur nach dem Ideal des Alterthums umgeformt; in Deutschland gewann das Drama wegen der religiösen und politischen Zersplitterung noch keine feste Gestalt. Allein mit der französischen Politik wurde die französische Literaturform überall herrschend, sogar in England, wo man *Shakespeare* während der Revolution vergessen hatte, und so blieb es, bis in Frankreich im vorigen Jahrhundert jene literarische Erhebung gegen alles Dogmatische in Wissenschaft, Kirche, Staat und Gesellschaft eintrat, welche der französischen Literatur den weiteren Vorwurf einer »eudämonistischen Lebensauffassung« zugezogen hat. *Diderots* Polemik gegen die Unnatur der französischen Bühne gab *Lessing* den ersten Anstoss zu seinen Untersuchungen über das Drama. *Lessing* war es dann, der zuerst erkannte, dass *Shakespeare* trotz der vieltheiligen Handlung seiner Dramen der Theorie des *Aristoteles* vollkommen entspricht. Unsere Klassiker haben die antike ideale Grundform in dramatischen Handlungen durchgeführt, welche die Mannigfaltigkeit der Geschichte und des modernen Lebens entfalten. Doch gewann auf unserm Theater diese bunte Mannigfaltigkeit bald ein solches Uebergewicht, dass die klassische Form dadurch zerstört ist; mit richtigem Blick hat hiergegen schon *Goethe* durch seine Uebersetzung des *Voltaire'schen* Mahomet bei der französischen Tragödie Hülfe gesucht; die Worte, welche *Schiller* zur Einführung jener Uebersetzung gedichtet, gelten noch heute in einem weiteren Sinne: Nicht Muster darf uns der Franke werden; denn »erweitert ist jetzt des Theaters Enge; in seinem Raume drängt sich eine Welt.« Aber Führer zum Bessern soll er sein; »er komme wie ein abgeschiedener Geist, zu reinigen die oft entweihte Scene zum würdigen Sitz der alten Melpomene.« Lässt man »dem abgeschiedenen Geiste« der französischen, wie dem der griechischen Tragödie Gerechtigkeit widerfahren, erschliesst man der Jugend das Verständniss für die dichterische Wahrheit, welche auch in dieser strengen Form wohnt, so läutert man den Geschmack des gebildeten Publikums.

Die geistige Bewegung, welche im achtzehnten Jahrhundert Frankreich beherrschte, war wissenschaftlich zum grossen Theil durch den Einfluss *Newton's* und *Locke's* ange-regt; sie wirkte auf England zurück, wo, besonders der Scepticismus *Hume's* in enger Verbindung mit ihr stand. Wie die deutsche Dichtkunst, so wurde auch die deutsche Philosophie von dieser doppelten Strömuug ergriffen. *Kant*, der in der *Leibnitz-Wolff'schen* Schule aufgewachsen war, wurde durch das Studium *Newton's* dem Empirismus gewonnen und, wie er selbst sagt, »durch *Hume* aus dem dogmatischen Schlummer geweckt«. Allein die deutsche Philosophie, die *Kant* zu ihrem Ausgangspunkt hatte, übersprang bald die Schranken, welche er gezogen; man glaubte die ganze Welt a priori construiren zu

können. Ganz dasselbe, was wir in Kunst und Wissenschaft versuchten, wurde indess in Frankreich auf socialem und politischem Gebiet versucht; denn die französische Revolution ist die Politik a priori. Und in der Revolution, wie in unserer Philosophie haben die missverstandenen Ideale des Alterthums eine verhängnisvolle Wirkung geübt. Die Ideen der deutschen Philosophie haben die ganze gebildete Welt nicht minder durchdrungen, als die Ideen der französischen Revolution; allein jene fanden an der exakten Naturforschung, diese an den realen Mächten der Geschichte Mass und Ziel. Man hat überall erkannt, dass sich ideale Bestrebungen nur auf gründliches empirisches Wissen stützen dürfen und so haben denn Natur- und Geschichtswissenschaften zugleich in unserem Jahrhundert einen unerhörten Aufschwung genommen. Hier ist ein fester gemeinsamer Boden, auf welchem alle Kulturvölker mehr und mehr zusammen arbeiten; auch Frankreich hat eine klassische historische und naturwissenschaftliche Literatur erzeugt, und es herrscht darin derselbe Geist wie in der unsrigen; ihr Lebensprincip ist das Streben nach allgemeiner Freiheit des Denkens und Handelns — die bleibende Frucht der Revolution — und ihre Form verdankt sie der philosophischen Durchbildung, welche hauptsächlich durch die deutsche Philosophie zur Grundlage aller Wissenschaften geworden ist. Die reale Erforschung des Alterthums führt immer mehr zu einer richtigen Würdigung desselben; man findet dort immer klarer die bleibenden Principien der Philosophie und des Staatslebens, ohne sie mit der auf unsere Zeit nicht mehr anwendbaren Erscheinungsform zu verwechseln. Frankreich steht auch in dieser Forschung nicht gegen uns zurück. Auch alle Gattungen der belletristischen Literatur folgen dem von den Wissenschaften eingeschlagenen Wege; sie streben bei den Franzosen, wie bei den übrigen Culturvölkern, danach den reichen Anschauungen des Natur- und Menschenlebens einen künstlerischen Ausdruck zu geben. Trotz aller Ausschweifungen hat die romantische Schule in Frankreich klassische Werke geschaffen. Freilich arbeitet sich das Ideale auf allen Gebieten nur im beständigen Kampfe gegen den Materialismus durch, und die gesammte moderne Literatur trägt die Spuren dieses Kampfes. Die Schule wird sich hier stets ausserhalb der Parteien auf den Boden des sicher Errungenen stellen; aber das Feld, welches ihr bleibt, wird immer grösser. Selbst die französische Prosa des vorigen Jahrhunderts, welche so wesentlich zur Herbeiführung der neuen Zeit beigetragen hat, ist soweit heranzuziehen, als sie auf das Ideale gerichtet ist; denn der Reiz, mit dem sie eine materialistische Weltanschauung umgiebt, wirkt ebenso stark in den wahrhaft grossen Gedanken und Empfindungen, welche in ihr ausgesprochen sind; es ist der Reiz, den das eigenartige französische Wesen auf uns ausübt.

Wenn hiernach die französische Literatur der drei letzten Jahrhunderte als Ausdruck der Kunst, des Staatslebens und der Wissenschaft das Verhältniss der französischen Cultur zu der unsrigen und zu der des Alterthums in klassischer Form und mit einem eigenthümlichen Reize darstellt, so entspricht die französische Sprache gewiss dem Zwecke, welchen die Schule durch den Unterricht in einer fremden Sprache verfolgt, nämlich den Lernenden in ein fremdes sociales Leben zu versetzen, welches sich innerhalb der Formen des Staates, der Kunst und der Wissenschaft bewegt. Wer behauptet, »die moderne Bildung sei zu complicirt, als dass der Unterricht in einer neueren Sprache auf die Jugend bildend wirken könnte«, der verkennt den eigentlichen Zweck dieses Unterrichts. Denn das Leben der Gegenwart umfasst doch auch die allereinfachsten Verhältnisse der Familie und Gesellschaft; von diesen Verhältnissen her muss der Sprach-

unterricht beginnen und erst allmählich in Wechselwirkung mit dem Geschichtsunterricht und der Anschauung des Alterthums zum lebendigen Verständniss der complicirten Zustände der Neuzeit führen. Hieraus ergibt sich der Gang, welchen der Unterricht in der französischen Sprache dem Stoffe nach nehmen muss. Nicht allgemeine Sentenzen und historische Sätze dürfen den Anfang machen, sondern der Lernende wird zuerst angeleitet, das alltägliche Leben und die ihn umgebenden Naturerscheinungen in fremder Sprache aufzufassen und auszudrücken; hierbei wird er schon durch die verschiedene Gruppierung der Vorstellungen in der fremden Sprache aus seinem beschränkten Gesichtskreis hinausgehoben; allmählich muss dazu noch in dem Sprachstoff die »berechtigten« Eigenthümlichkeit des französischen Familien- und Gesellschaftslebens hervortreten. Diese reizt schon zur historischen Betrachtung, welche sich nun auf einer zweiten Stufe anschliessen muss. Auf der ersten Unterrichtsstufe muss hierzu durch den anderweitigen sprachlich-historischen Unterricht genügende Vorbereitung gegeben sein. Soll der Lernende in der Geschichte von einfachen Anschauungen aus zum Verständniss der complicirten Gestalten gelangen, so muss der Geschichtsunterricht zuerst biographisch sein; daran erst kann sich die politische und hieran die Culturgeschichte im weiteren Umfang schliessen, natürlich so dass auf jeder Stufe die folgende vorbereitet wird. Beginnt man nun mit der Einführung in die französische Sprache — wie dies an unserer Schule geschieht — mit dem 10. Lebens-Jahre des Schülers und setzt voraus, dass sich letzterer bis dahin durch den Elementarunterricht eine in deutlichen Vorstellungen bestehende Kenntniss des ihn unmittelbar berührenden Lebens erworben hat, so wird man zuerst neben einer biographischen Darstellung der biblischen Geschichte des alten Testaments die griechische Sage, neben einer biographischen Darstellung des neuen Testaments die deutsche Sage dann neben der ältesten politischen Geschichte des jüdischen Volkes eine biographische Darstellung der griechischen und römischen Welt geben, welche zugleich die politische Geschichte der alten Völker in ihren Hauptumrissen enthält. Dies alles lässt sich in drei Jahrgängen vollenden. Im französischen Unterricht würden bis dahin nur die hervorragendsten Thatsachen aus dem bereits durchgearbeiteten Theile der Geschichte nebenher als Sprachstoff verwendet werden. Nun aber würde neben der Durcharbeitung der Geschichte Jesu die politische Geschichte Deutschlands darzustellen sein, worin von Natur ebenfalls das Biographische noch stark hervortritt. Und hier müsste der französische Sprachstoff vorwiegend historisch werden. Der deutschen Geschichte muss die französische in der französischen Lektüre parallel laufen, und wie die deutsche Lektüre den Geschichtsunterricht durch Vorführung historischer Culturbilder ergänzen sollte, so würde im Französischen ebenso die Anschauung des gesellschaftlichen Lebens, welche auf der ersten Stufe erstrebt wurde, nun durch eine historische Betrachtung desselben in den einzelnen Zeiträumen der Geschichte vertieft. Die moderne französische Literatur bietet hierfür reichen Stoff und die besseren der vorhandenen Chrestomathien wie die *Premières Lectures* von *Herrig* haben den bezeichneten Gang auch eingeschlagen. Historisch muss der Sprachstoff für das Französische auch neben dem nächsten historischen Pensum, nämlich der Culturgeschichte des Alterthums bleiben. Der Religionsunterricht wird hier die spätere Geschichte des jüdischen Volkes culturhistorisch darstellen, indem besonders die hebräischen Literaturformen zum Verständniss gebracht werden. Der eigentliche Geschichtsunterricht reiht an den Faden der politischen Geschichte die Schilderung der antiken Verhältnisse am Besten mit Benutzung der Quellen in Ueber-

setzungen, in derselben Weise, wie zur hebräischen Geschichte die Bibel benutzt wird. Der Unterricht in der Muttersprache wird hauptsächlich classische Uebersetzungen aus den alten Sprachen und solche Erzeugnisse unserer Literatur vorführen, welche sich nach Form oder Inhalt an das Alterthum anschliessen. Das Französische würde nun hier wieder ergänzend eintreten, wenn es ein Licht auf die socialen Verhältnisse des Alterthums wärfe. Hierzu eignet sich neben der griechischen Geschichte ganz vorzüglich die Lectüre von einer Auswahl aus *Barthélemy's* Reise des jungen Anacharsis, und neben der römischen, Auszüge aus *Thierry's*: *Récits des temps mérovingiens*, aus *Guizot's*: *L'Histoire de la civilisation française*, aus *Napoléon III*: *Vie de César* und Aehnlichem, ausserdem *Montesquieu's* *Considérations*.

Die zweite überwiegend historische Stufe des französischen Sprachstoffs dürfte ebenfalls drei Jahre in Anspruch nehmen. Daran müsste sich eine dritte vorwiegend literarhistorische anschliessen. Der Geschichtsunterricht schreitet chronologisch fort. Wenn neben der Geschichte des Mittelalters der christliche Religionsunterricht die innere Entwicklung der Kirche innerhalb dieser Zeit in ihrem Verhältniss zum Judenthum und Muhamedanismus in den einfachsten Umrissen darstellen und dabei das Bild des Urchristenthums aus den Quellen stets lebendig halten muss, wird der Sprachunterricht aus unserer deutschen Literatur die Poesie der Zeit und ihre Nachklänge bei den Romantikern vorführen, während der französische durch Auszüge aus den französischen Romantikern und den neueren Historikern das Bild vervollständigt, hauptsächlich aber in die Literatur des 17. Jahrhunderts einführt. Neben der Geschichte der Neuzeit wird die Religionslehre als höchste Stufe des Geschichtsunterrichts der Erziehung des Menschengeschlechts auf Grund der Lehre Christi, der historischen Thatsachen und der naturwissenschaftlichen Erkenntniss nachforschen; der Sprachunterricht wird die Kenntniss der Literatur der Neuzeit in ihren Hauptvertretern vervollständigen, im Französischen immer mit Zugrundelegung der Werke des 17. Jahrhunderts, im Deutschen mit Hinzuziehung der antiken Meisterwerke. So bildet der sprachlich-historische Unterricht eine Einheit.

Was die Sprachform betrifft, so muss man sich dieselbe von Anfang an neben der Lektüre durch schriftliches und mündliches Produciren aneignen. Auf der ersten der drei genannten Stufen kann das schriftliche Produciren nur im Uebersetzen und Zusammenstellen von Formen bestehen; das mündliche ist zum Theil auch Reproduktion, und die Lektüre muss hierzu Fabeln und poetische Erzählungen enthalten, zum Theil aber besteht es in Beantworten und Stellen von Fragen. Da der Sprachstoff seinem Inhalte nach keine Schwierigkeiten bietet, wird die ganze Aufmerksamkeit auf die Form gerichtet, und es wird auf dieser Stufe, also in den ersten drei Jahren, die französische Formlehre gründlichst eingeübt. Hierbei müssen aber gleichzeitig die allgemeinen in der Muttersprache übereinstimmenden Gesetze der Syntax klar gemacht werden. Darauf würde auf der zweiten Stufe die specifisch französische Syntax absolvirt, was offenbar im innigsten Anschluss an die historische Lektüre geschehen kann. Die Sprachübungen würden hier, wenn sie in mehr oder minder freier Reproduktion des Gelesenen verbunden mit Fragen und Antworten bestehen, bei der von mir vorgeschlagenen Auswahl des Stoffes die Umgangssprache an historischen Stoffen üben. Auf der dritten Stufe würde endlich die stilistische Ausbildung erfolgen, also Einübung der Feinheiten in den Lautverhältnissen (Orthoëpie), im Gebrauch der Wörter (Synonymik) und der Wortverbindungen

(Gallicismen). Die Stilgattungen müssen im Allgemeinen durch den deutschen Unterricht auf der zweiten Stufe klar gemacht sein. Man wird also bei der Lektüre wieder nur das specifisch Französische hervorheben. Für die Poesie wird man mit grossem Nutzen den Art poétique von Boileau, wo möglich mit einer Vergleichung der Ars poëtica des Horaz zu Grunde legen. (Siehe *B. Schmitz*, Die neuesten Fortschritte etc. I. S. 88). Die Produktionen der Schüler werden nun mündlich, wie schriftlich immer selbständiger (Aufsätze und freie Vorträge); das Ziel muss sein, dass sie in der fremden Sprache denken lernen.

Wird neben dem Französischen das Englische gelehrt, so ist es gerathen, den Unterricht in dieser Sprache nicht eher zu beginnen als bis die französische Formlehre absolvirt ist. Dann kann die englische Formlehre in zwei Jahren, die Syntax in einem Jahre vollendet werden, und man würde jene wieder an der Umgangssprache einüben, neben dieser eine Zusammenstellung der englischen Geschichte lesen. Auf der dritten Stufe des Sprachunterrichts würde dann auch hier die Stilistik getrieben, und der Sprachstoff wäre im Anschluss an die beiden andern Sprachen auszuwählen.

Der französische Unterricht kann nun die ihm von mir zugeschriebene bildende Kraft nur unter der Voraussetzung ausüben, dass durch ihn in seiner Verbindung mit der Muttersprache die allgemeinen grammatischen und stilistischen Gesetze zum klaren Bewusstsein gebracht werden. In soweit man sich durch blosser Routine in eine fremde Sprache hineinarbeitet, kann man es wohl in dieser zum geläufigen Sprechen und Schreiben bringen, aber dies hat dann nur wenig Einfluss auf das allgemeine historische Verstehen. Denn die schwierigen und verwickelten Ausdrücke in der Literatur versteht man ohne gründliche grammatische Bildung, ohne stetes grammatisches Zergliedern beim Lesen nur halb, und dies halbe Auffassen und unklare Rathen überträgt sich dann auf alle historischen Gegenstände, ja sogar auf den gewöhnlichen Verkehr. Obgleich ich daher bewiesen habe, dass das Latein für die historische Kenntniss des Alterthums — soweit sie zur allgemeinen Bildung gehört — nicht nothwendig ist, so müsste die Bildungsschule es dennoch aufnehmen, wenn — wie die Prüfungsordnung behauptet — ohne dasselbe nur eine oberflächliche Kenntniss der französiechen Grammatik und keine scharfe Unterscheidung der Formen möglich wäre. Ich denke, diese Behauptung widerlegen zu können. Dies kann jedoch nur geschehen, indem ich nachweise, wie die französische Grammatik an einer Bildungsschule ohne Latein gelehrt werden muss, und hierzu muss ich den Begriff einer solchen Schule erst vollständig bestimmen. Ich untersuche also jetzt weiter, welche Gliederung der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht an der Bildungsschule überhaupt annehmen kann.

In den Naturwissenschaften sollte nothwendig ebenfalls das Naheliegende, also die Naturverhältnisse der Heimath und des Vaterlandes, besonders anschaulich gemacht werden. In Betreff des Fernerliegenden wird man sich offenbar von denselben Rück-sichten leiten lassen, wie bei der Geschichtskunde, ja eben diese wird den Massstab für das Interesse abgeben, welches das Entferntere für die allgemeine Bildung hat. Die Naturverhältnisse der gesammten Erde, also die allgemeine Geographie, muss demnach so dargestellt werden, dass der Schüler die für uns historisch wichtigsten Länder am eingehendsten kennen lernt. Den allgemeinen geschichtlichen Formen (Gesellschaft, Wissenschaft, Kunst etc.) entsprechen aber in der Geographie die allgemeinen Naturformen, wie sie die Physik, Chemie und Naturbeschreibung untersuchen. Folglich sind die letzteren drei Wissenszweige Objekt aller Bildungsschulen, und da hier die allge-

meinen Gesetze weit weniger, als bei den geschichtlichen Formen, an die einzelnen Erscheinungskreise, d. h. an geographische Gebiete geknüpft sind, so wird man die allgemeinen Naturwissenschaften gesondert, nicht — wie man vorgeschlagen hat (*Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* S. 424) — von Anfang an im Zusammenhange lehren.

Wie nun die Geschichte dadurch vertieft wurde, dass man die Schüler aus den Grenzen ihrer nächsten allgemeinen Form, d. h. aus den Grenzen der Muttersprache hinausführte, so muss auch das empirische Zählen und Messen, wie es bei dem Unterricht in der Naturkunde von Anfang an zur Anwendung kommt, zu einer allgemeinen Form erweitert werden. Aber hier ist der Weg, den man zu nehmen hat, klarer vorgezeichnet als bei den historischen Wissenszweigen; es giebt nur eine naturwissenschaftliche Sprache, nämlich die reine Mathematik, während die Grammatik in vielen Idiomen nur als angewandte vorliegt. Die reine Mathematik hat also für die Bildungsschule denselben Werth wie der Unterricht in den fremden Sprachen zusammengenommen. Der Literatur, d. h. der sprachlichen Kunst, welche das historische Dasein des Menschen gestaltet, stehen die menschlichen Produktionen gegenüber, welche die ideale Gestaltung der Natur zum Gegenstand haben; sie ziehen sich durch das ganze geschichtliche Leben hindurch und sind nur zu verstehen, wenn man bei ihrer Betrachtung die Gegenwirkung der Natur berücksichtigt. Es ergeben sich hieraus wichtige Grenzgebiete der Natur- und Geschichtswissenschaft.

1. Die Geschichte geht in Raum und Zeit vor sich, Raum und Zeit werden daher zuerst eine historische Form erhalten; die historische Geographie und Chronologie erhält aber ihr rechtes Licht nur von der mathematischen. Die historischen Verhältnisse selber lassen sich wegen ihrer natürlichen Grundlage zum Theil durch statistische Zahlen ausdrücken, und wenn auch die Statistik eine wesentlich moderne Wissenschaft ist, so sind ihre Resultate doch ein Massstab für die Kritik aller geschichtlichen Ueberlieferung.

2. Indem die Gewerbe und die realen Künste darauf gerichtet sind, die Natur nutzbar zu machen und geistig zu gestalten, wird dadurch zugleich das ganze gesellschaftliche Leben bedingt, und Mass-, Gewichts- und Geldverhältnisse sind die mathematischen Regulatoren des Verkehrs; die physikalische Geographie erklärt ferner viele geschichtlichen Motive, die Kenntniss von der geographischen Verbreitung der Thier-, Pflanzen- und Gesteinarten ist nothwendig, um Lebensart, Handel und Verkehr der Völker zu begreifen.

3. Die Sprache selbst, das Organ aller historischen Erkenntniss, kann wissenschaftlich nur gegründet werden, wenn man auch die Natur und Entstehung der Sprachlaute untersucht.

4. Alle Kräfte der Physik sind ausserdem zu Werkzeugen des geschichtlichen Lebens der Völker angewandt. Man kann z. B. ohne Mechanik keine klare Einsicht in die Kriegführung gewinnen; man muss die mechanische Wirkung der Wärmekraft in unserem mannigfachen Maschinenwesen kennen, um die jetzige und frühere Industrie in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung würdigen zu lernen. Endlich — und dies ist von besonderer Wichtigkeit — haben auch die Mathematik und Naturwissenschaften ihre Geschichte, welche in beständiger Wechselwirkung mit der Geschichte der ethischen Wissenschaften steht und erscheinen so als höchste geistige Stufe der Naturbearbeitung.

Offenbar kommen die hier aufgeführten Beziehungen des geschichtlichen Lebens zur Natur auf allen Schulen in soweit zur Sprache, als sie zur Erkenntniss des Nächstliegenden nöthig sind; der Rechenunterricht bezieht sich auf geographische, chronologische, statistische, kaufmännische und technologische Verhältnisse; die mathematische

und physikalische Geographie wird in ihren allgemeinsten Formen erklärt. Auch mit dem Unterricht in der reinen Mathematik und den Naturwissenschaften verbindet man Uebungen, welche aus den bezeichneten angewandten Gebieten entnommen sind; aber dies geschieht bei Weitem noch nicht in dem Masse und so methodisch als es der sprachlich-historische Unterricht erfordert, und auch letzterer nimmt zu wenig Rücksicht auf das, was Mathematik und Naturwissenschaften dem Schüler darbieten. So lange dies so ist, muss die Einheit der Bildung als mangelhaft anerkannt werden und zerfällt daher leicht nach dem Verlassen der Schule.

Ich habe den weitesten Umfang einer von allen zu erstrebenden Schulbildung festgestellt; es hat sich zugleich ergeben, dass die Bildungsschulen in ihrem Lehrplan differiren können, ohne ihren gemeinsamen Zweck zu verfehlen. Dass sie wesentlich differiren müssen, dass es also mehre Gattungen von Bildungsschulen geben muss, folgt aus der Verschiedenheit in der Anlage und Lebenstellung der Schüler. Der Staat sichert durch den Schulzwang einem jeden eine allgemein-menschliche Bildung. Da er aber weder das Recht, noch die Macht hat, den Beruf seiner Bürger zu bestimmen, so kann er nur erzwingen, dass einem Jeden das Mass von Bildung zu Theil werde, dessen er bedarf, um seine allgemeinen Pflichten als Staatsbürger zu erfüllen und sich in der niedrigsten Berufssphäre selbständig weiter zu entwickeln. Dies Bildungsmass gewährt die allgemeine Volksschule. Sie hat selbst in ihrer eingeschränktesten Form alle Unterrichtsgegenstände, welche einer allgemeinen Bildungsschule nothwendig sind, muss dagegen den Unterricht in fremden Sprachen und in der reinen Mathematik aufgeben und kann den naturwissenschaftlichen Unterricht demgemäss nicht in abgesonderte Fächer trennen. Innerhalb dieser Beschränkung kann sie aber wohl das gemeinsame Ziel aller Bildungsschulen erreichen, das ich oben in 4 Anforderungen zusammengefasst habe. Denn der so beschränkte Stoff lässt sich so verarbeiten, dass Sicherheit, Geläufigkeit in den Elementen, Bildungstrieb und ernstes Streben nach Weiterbildung und eine ideale Gesinnung selbst innerhalb des knapp bemessenen schulpflichtigen Alters erzeugt wird, und dass sich der so Gebildete die in der niedrigsten gesellschaftlichen Sphäre vorhandenen Elemente der Kunst und Wissenschaft selbständig aneignen kann. Diese Elemente fliessen jedem durch das Leben im Staat und in der Kirche, durch die Tagespresse, die populäre Literatur und die populären wissenschaftlichen Vorträge in reichem Masse zu. Ausserdem muss das Weiterschreiten durch Fortbildungsanstalten erleichtert werden.

Die Volksschule hat einen Bildungscursus von acht Jahren. In denselben 8 Lebensjahren — die Vorbildung mitgerechnet — sollen die Schüler der Gymnasien und Realschulen normaliter die Tertia absolvirt haben. Die Prüfungsordnung behauptet, dass dadurch ebenfalls ein Abschluss der Bildung erreicht werden könne. Hätten die Schüler bis dahin keine andere fremde Sprache als das Französische getrieben, so würden sie selbst bei einer so grossen Stundenzahl, wie dem Gegenstande an unserer Anstalt gewidmet wird, die Grammatik nicht vollständig bewältigt haben. Durch Hinzunahme des Lateinischen wird hierin augenscheinlich nichts gebessert; denn die Realschulen, an denen am meisten Latein getrieben wird, erreichen doch nur Kenntniss der Formlehre. Eine solche Kenntniss mit dem geringen Vokabelschatz, den man neben den vorwiegend grammatischen Uebungen erwirbt, befähigt selbstverständlich nicht in die Literatur einzudringen und verliert ohne syntaktische Kenntnisse bald alle Sicherheit. Die Uebung im schriftlichen Gebrauch der Sprache beschränkt sich thatsächlich auf das Uebersetzen

kleiner Sätze, welche die grammatischen Regeln illustriren; die Uebung im Sprechen ist gleich Null. Daher kann von einer Fertigkeit, welche zur Weiter-Bildung antreibt, keine Rede sein. Im Lateinischen liegt die eigentliche Syntax auch in Secunda; der grammatisch bildende Einfluss der bis Tertia absolvirten Rudimente kann also nicht gross sein. Nimmt man ihn aber als ganz ausserordentlich gross an, so verliert er doch alle Bedeutung, wenn das Latein hier für das Leben abgebrochen wird. Was die allgemeine Grammatik durch diese Sprache gewinnt, geht aus der Vergleichung der Muttersprache mit dem fremden Idiom hervor. Auf diese Weise wirkt das Latein auch nur als »unsichtbare Grundlage« fort; wir reproduciren beim Denken in der Muttersprache das ordnende Bewusstsein der allgemeinen Sprachgesetze stets auf dieselbe Art, wie wir es zu produciren gewöhnt sind. Was also das Latein bei diesem Prozesse beiträgt, das geht in demselben Masse verloren, als sich die Vorstellung der lateinischen Form verdunkelt, und es tritt dann Verworrenheit im Denken ein. Zu dieser wird auf der Schule schon der Grund dadurch gelegt, dass bis zum 14. Jahre die Formlehre auch im Englischen, also in drei fremden Sprachen eingeprägt wird. In soweit diese Sprachen von einander verschieden sind, liegen für dieselben Vorstellungen vier gesonderte Zeichen ganz mechanisch neben einander; insofern eine Uebereinstimmung herrscht, überträgt diese der Schüler, der von dem innern oder etymologischen Zusammenhang selbst keine sogenannte »unbewusste Anschauung« hat, auch auf das Verschiedene, und mit Aufwand aller Kräfte können nur bei beständiger Uebung die elementaren Formen der drei Sprachen klar gesondert werden: kurz, die Schüler werden durch den Sprachunterricht erdrückt. Eine stilistische Kenntniss der deutschen Sprache und Einführung in die Literatur wird in geringerem Grade erreicht, als auf einer guten Volksschule. Der Geschichtsunterricht giebt jenem vermeintlichen Abschluss zur Liebe die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit in Quinta und Quarta, wo die Schüler kein genügendes Verständniss dafür haben, und muss sich in 2 Stunden wöchentlich auf ganz dürre chronologische Darstellung beschränken. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung ist aber ganz mangelhaft. Der gesammte Unterricht in der Zoologie und Botanik für die Realschule liegt in den Klassen bis Tertia. Dieser Stoff ist darauf berechnet, in den obern Klassen bei reiferer Anschauung noch einmal überarbeitet zu werden. Die aus Obertertia abgehenden Schüler haben also ihr Gedächtniss mit vielem Material belastet, das für sie auf immer nur Material bleibt. In der Physik haben sie einen halbjährigen Cursus von wöchentlich 2 Stunden durchgemacht und sollten darin »die in ihren Gesichtskreis fallenden Naturanschauungen und ihre Gründe kennen lernen und durch vielfache Uebung eine Geschicklichkeit im Beobachten, sowie im mündlichen und schriftlichen Referiren über das Beobachtete erlangen«. Die Volksschule kann hier mehr leisten, weil sie sich mehr concentrirt. Die in drei Jahren erlangte Kenntniss der Planimetrie und die in zwei Jahren auf Kosten des praktischen Rechnens erworbenen algebraischen Kenntnisse sind ohne Zweifel kein Organ zur selbständigen Weiterbildung. Die Obertertia der Realschule giebt also ebensowenig einen Bildungs-Abschluss, wie die Quarta und Quinta. Noch weniger ist dies bei dem Gymnasium der Fall, welches sich nur dadurch unterscheidet, dass im Französischen bei der geringen Stundenzahl die Hauptsache, nämlich praktische Uebung, gar nicht erzeugt wird, und das Griechische auf einer noch primäreren Stufe stehen bleibt als an der Realschule das Englische, und dass der Schüler nicht den leisesten Begriff von Physik, und nur sehr schwache Anschauungen von Naturgeschichte

erhält. Nun gehen aber auf den höheren Lehranstalten zusammengekommen zwei Drittel der Schüler aus den 5 untern Klassen ins bürgerliche Leben über. Die Schulen sind daher überfüllt von Schülern, welche sich entweder aus Mangel an Anlagen in fünf bis sechs Jahren durch jene Klassen, zuweilen auch nur durch zwei oder drei derselben hindurch quälen, oder mangelhaft vorbereitet, den Cursus zu spät beginnen und trotz guter Anlagen daher kaum die niedersten Stufen bis zu dem Alter durchlaufen können, wo sie durch die Lebensverhältnisse gezwungen sind, ins gewerbliche Leben einzutreten. Der Grund hiervon liegt auf der Hand: es fehlt an zweckmässig eingerichteten Mittelschulen. Alle diejenigen, welche eine höhergehende Bildung für ihre Kinder erstreben, aber nicht in der Lage sind, sie länger als 9 Jahre auf der Schule zu belassen, müssen dieselben jetzt nach einem Gymnasium oder einer Realschule schicken, oder sie sind auf Privatmittelschulen angewiesen, welche ebenfalls in der Regel dem Zweck der allgemeinen Bildungsschule nicht entsprechen, weil sie sich gewöhnlich die Vorbereitung auf eine Klasse des Gymnasiums oder der Realschule zum Ziele setzen. Dazu kommen die Berechtigungen, welche den höheren Schulen ertheilt sind. Ungefähr ein Zwölftel der Schüler verlässt die Anstalten, nachdem sie die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst errungen haben. Der Mehrzahl derselben gelingt dies nur mit grosser Mühe und nicht im Alter von 15, sondern durchschnittlich von 17 Jahren. Sie haben nun von dem Pensum der drei oberen Jahrgänge ein Drittheil in sich aufgenommen, welches nur einen Werth im Zusammenhange mit dem Uebrigen hat. Soll in 6 Jahren im Französischen eine sichere Kenntniss der Grammatik und eine zur Fortbildung treibende elementare stilistische Fertigkeit erreicht werden, so muss die Syntax und Stilistik in den letzten drei Jahren compendiös verbunden werden; vor allem aber kann man dann keine andere fremde Sprache daneben treiben, weil auch die Lektüre vielseitiger sein muss. Die reine Mathematik muss ebenfalls encyklopädisch vorgetragen werden, ganz anders, als wenn man noch einen Cursus von 4 Jahren vor sich hat. Dem entsprechend müssen denn auch die Geschichte und die naturwissenschaftlichen Disciplinen eine ganz andere Behandlung erfahren als auf der Realschule und dem Gymnasium. Nur so lässt sich auch innerhalb sechs Jahren ein Abschluss der Bildung erreichen, der durch seine Harmonie den Schüler mit Lust und Liebe zur Bildung erfüllt und zu ernstem Streben begeistert. Jetzt werden drei Viertheile der Schüler unserer höheren Anstalten zu einer dunkelhaften Halbbildung und zum verworrenen Vorstellen und Urtheilen erzogen. Im Jahre 1863 wurden ungefähr 4000, im Jahre 1868 ungefähr 5000 Schüler mit einer solchen Bildung in das Leben entlassen. (*Wiese* a. a. O. II. 555). Dazu kommt das Contingent, welches die Privatmittelschulen entsenden, die in Berlin allein gegen 10000 Schüler zählen. Es ist daher das dringendste Bedürfniss, dass zweckentsprechende öffentliche Mittelschulen errichtet werden. Diese werden, wie die Volksschulen den Zweck der allgemeinen Bildung dann am besten sichern, wenn sie in der Auswahl des Unterrichtsstoffs für die in allen Bildungsschulen feststehenden Fächer Rücksicht auf die Lebenssphäre nehmen, in welche ihre Schüler später eintreten. Die Idee und der Plan der Mittelschule ist durch den Bericht des Stadtschulraths *Hofmann* an den hiesigen Magistrat über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin den Grundzügen nach klassisch dargestellt. Sobald der Staat die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nur an das Abgangszeugniss solcher Schulen knüpfte, würde er mit einem Schlage der Gesamtbildung der Nation einen ganz ausserordentlichen Auf-

schwung verleihen. Alle diejenigen, welche bei mittlerer Begabung zwar nicht dem Unterricht eines Gymnasiums oder einer Realschule folgen, aber wohl über den Kreis der Volksschule hinausgehen können, würden jene Mittelschulen nicht nur besuchen, sondern auch absolviren. Die Anstalten würden wie die Volksschulen von allen ihren Schülern mit Ausnahme der ganz unfähigen vollständig absolvirt, und die Schulzeit dadurch bei vielen Tausenden um mindestens ein Jahr erhöht werden. Die Zahl der Höheren Bürgerschulen hat sich in fünf Jahren in den alten Provinzen von 21 auf 42 erhöht, also gerade verdoppelt (*Wiese* II. 57). Trotzdem kann man nicht behaupten, dass sie ihrer Aufgabe genügen; denn die 31 anerkannten Höheren Bürgerschulen entliessen im Jahre 1868 bei einer Frequenz von 4434 Schülern nur 28 Abiturienten. Ihre Vermehrung beweist nur das Bedürfniss nach Mittelschulen. *Wiese* sagt: (a. a. O.) »Es war zu erwarten, dass die Zahl der Höheren Bürgerschulen sich vermehren würde, sowohl in Betracht ihres Bildungszieles und der Berechtigungen, zu welchen sie die Schüler schon mit 15 oder 16 Jahren führen, wie auch wegen des mässigen Aufwandes, den sie erfordern«. Genau dasselbe könnte man von den Mittelschulen rühmen, wenn sie nach dem *Hofmann'schen* Plane eingerichtet würden, und zwar in allen drei Punkten mit grösserem Rechte. Denn die Bildung, welche sie gäben, wäre eine bessere, die Berechtigungen also verdienter, das Ziel in der angegebenen Zeit sicherer zu erreichen und der Aufwand geringer. Die Höheren Bürgerschulen würden also da, wo sie hauptsächlich den Zweck der Mittelschule haben, wohl zu wirklichen Mittelschulen werden. Diese entsprächen dann einem zweiten tief empfundenen Bedürfniss; sie wären die rechten allgemeinen Vorbereitungsanstalten für niedere Fachschulen, wie die Provinzialgewerbeschulen, die niedern Ackerbauschulen und die Schullehrerseminarien. Alle diese Anstalten müssen ausser der speciellen Fachbildung auch Gelegenheit zur allgemeinen Bildung bieten; aber sie dürfen nicht, wie die jetzigen Provinzialgewerbeschulen, dies zum Hauptzweck werden lassen, indem sie sich als Vorbereitungsanstalten für die Höheren Fachschulen betrachten; dadurch werden sie zu Zwittergebilden, welche »weder eine technische Fachschule sind, noch zu den Schulen allgemeiner Bildung gerechnet werden können«. (*Wiese* II. 35*). Für diejenigen Schüler, welche aus den Mittelschulen direkt ins gewerbliche Leben treten, müsste dem Triebe nach Fortbildung ebenfalls durch genau anschliessende Fortbildungsanstalten entgegengekommen werden. Für die Gymnasien und Realschulen wäre es aber der höchste Segen, wenn ihnen die Danaïdenarbeit abgenommen würde, welche sie jetzt bei der Mehrzahl ihrer Schüler verrichten; auch sie würden nun mit wenigen Ausnahmen Alle zum Ziele führen und bei Allen von unten herauf »für den Unterricht in Secunda und Prima, der vielmehr das Urtheil und das Nachdenken, als das Gedächtniss in Anspruch zu nehmen hat, die dabei voraussetzende elementare Fertigkeit und die Sicherheit in allen gedächtnissmässigen Grundlagen wirklich hervorbringen.« (Prüfungsordnung §. 5.)

Der Unterrichts-Plan der Volksschule und der Mittelschule wurde dadurch bestimmt, dass Anlage und Lebensstellung der Schüler quantitativ beschränkend auf das Ziel der Bildungsschule einwirkten. Die Anlagen sind aber auch qualitativ verschieden und dies zeigt sich beim Unterricht — wie ich oben hervorhob — in den einzelnen Fächern durch verschiedene Befähigung zum Produciren. Die Anlage zur realen Produktion, soweit dabei die übrigen Fähigkeiten nur mittelmässig hervortreten, wird auf der Mittelschule und den sich daran schliessenden niedern Fachschulen berücksichtigt. Die selbe

Anlage kann aber mit hoher allgemeiner Begabung verbunden sein und erfordert dann eine breitere Bildungsgrundlage. Bei anderen Individuen tritt die Befähigung zur realen Produktion zurück, obgleich sie ebenso begabt sind als die ersteren. Dann zeigt sich bei ihnen eine vorwiegende Neigung zur Beschaulichkeit und zur sprachlichen Produktion. Da die Bildungsschule die Entwicklung der Individualität zum Zweck hat, wird sie jene beiden Hauptrichtungen der Anlagen unterstützen, ohne dass dabei die Harmonie der allgemeinen Bildung beeinträchtigt wird.

Betrachtet man zunächst die Anlage zur sprachlichen Produktion, so ist dieselbe vielgestaltig. Der eine hat eine lebhaft poetische Phantasie, oder von Natur eine besondere Schärfe und Gewandtheit im prosaischen Ausdruck ethischer und historischer Verhältnisse; ein anderer hat die Gabe, mit schnellem, klarem und genialem Blick in das Verständniss von Sprachwerken einzudringen; er ist ein geborner Philologe; ein dritter endlich eignet sich die Formen verschiedener Sprachen besonders leicht an. Alle diese Talente können aber offenbar auf einer Schule ihre allgemeine Ausbildung erhalten. Sie wird der poetischen Phantasie die angemessene Nahrung bieten; den prosaischen Ausdruck durch Produktionen vielfach üben; das philologische Talent bei der Lektüre pflegen und das Sprachtalent im fremdsprachlichen Unterricht entwickeln. Und alles dies greift lebendig ineinander. Denn an fremden Sprachen muss die philologische Auslegung geübt werden; durch Vergleichung fremder Sprachen gewinnt die prosaische, wie die poetische Produktion an Vielseitigkeit der Anschauungen und Wendungen. Ferner ist wieder ohne prosaische Produktion keine Erlernung fremder Sprachen und kein klares Verständniss fremder Sprachwerke möglich, und durch die philologische Auslegung, die verständige Lektüre erhält alle sprachliche Produktion ihre historische Grundlage. Eine Bildungsschule, welche für alle diese Richtungen der Produktion eine gemeinsame wissenschaftliche Basis geben will, muss die beiden alten Sprachen in ihren Plan aufnehmen. Zunächst ist die Kenntniss derselben offenbar erforderlich, um die hervorragendsten uns am Meisten berührenden Sprachwerke productiv auslegen zu können. Denn wollen wir die Quellen unserer Religion, unseres Rechtes, unserer Philosophie, ja die grosse prosaische und poetische Literatur der Neuzeit gründlich verstehen, so werden wir überall und gerade bei höchst wichtigen Fragen auf das Alterthum gewiesen. Wenn nun jeder Gebildete die antike Literatur in Uebersetzungen kennen lernen muss, so genügt dies nicht für den selbstständigen historischen Forscher. Unser Verhältniss zum Alterthum ändert sich mit dem Fortschritt unserer Cultur; unsere Kenntniss des Alterthums wird immer mehr erweitert und vertieft; die Kritik verbreitet immer neues Licht über die alten Schriftwerke und dadurch auch auf die moderne Cultur; ein Wort, ein Buchstabe eröffnet oft eine ganz neue historische Aussicht. Desshalb ist die Kenntniss der alten Sprachen zum produktiven Forschen in der alten, wie in der neuen Literatur nöthig; die römische Literatur, welche der modernen näher liegt, ohne die griechische zu verstehen, ist aber unmöglich. Ferner ist die Kenntniss des Lateinischen jedenfalls die Grundlage zwar nicht für »das Sprachstudium überhaupt«, aber wohl für ein zur produktiven Forschung befähigendes Sprachstudium. Um die romanische und die englische Sprachform wissenschaftlich zu erforschen, muss man natürlich die Etymologie bis ins Lateinische verfolgen. Aber abgesehen von den vielen griechischen Wörtern, welche in diese Sprachen aufgenommen sind, ist auch die Kenntniss des Griechischen schon deswegen nicht zu entbehren, weil der wissenschaftliche Kenner der Sprache doch

vor allem in die Feinheiten der Literatur eindringen muss und hier — wie gezeigt — überall auf die alte Literatur zurückgewiesen wird. Die vergleichende Sprachforschung muss fortwährend an die in einer mehrtausendjährigen Entwicklung historisch vor uns liegende reichgebildete griechische Sprache anknüpfen, besonders da diese am vollkommensten philologisch durchgearbeitet ist. Schon ein Werk wie *Max Müller's* populäre Vorlesungen über Sprachwissenschaft zeigt dies zur Genüge. Das stilistische Talent wird zur Darstellung von historischen, ethischen oder poetischen Gegenständen vorzüglich an den Feinheiten der griechischen Stilmuster geübt, welche man in Uebersetzungen nicht wiedergeben kann. Sonach wird alle Anlage zur sprachlichen Produktion am besten in einer Schule ausgebildet, welche durch die Zergliederung der antiken Sprachwerke, gleichsam der historischen Elemente, die Methode der sprachlich-historischen Forschung einübt. Soll eine solche Schule nicht einseitig werden, so müssen die beiden alten Sprachen organisch in das Ganze des oben beschriebenen Ganges der allgemeinen Bildung eingefügt werden. Dies geschieht, indem man zunächst nach Absolvirung der französischen Formlehre statt des Englischen das Lateinische hinzunimmt, dessen Formlehre auf Grund der französischen in diesem Alter (Unter Tertia), wie durch Erfahrung bewiesen ist, in einem Jahre erlernt werden kann, während sie auf den unteren Stufen zwei bis drei Jahre in Anspruch nimmt. Das Französische kann in seinem Werthe für die allgemeine Bildung — nach meiner obigen Deduktion — durch keine der alten Sprachen ersetzt werden und muss den Anfang machen, weil es auf der ersten Stufe an dem einfachsten Sprachstoff geübt wird und die Beobachtung und Uebung der Aussprache früh begonnen werden muss. Das Griechische würde dann direkt nach der Absolvirung der lateinischen Formlehre (Obertertia) beginnen und demnach fünf Jahre hindurch getrieben werden. Ohne dass der oben dargestellte Gang des französischen und geschichtlichen Unterrichts geändert wird, ist es nun bei der alten Geschichte (Unter- und Obersecunda) möglich, die Quellen im Original zu benutzen — der zweckmässigste Anfang der Lektüre im Lateinischen und Griechischen — und ebenso treten die antiken Stilmuster im Original neben die Anschauung des Mittelalters und der Neuzeit und der Literatur dieser Zeitalter. Vorzüglich aber kommt es darauf an, die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung von der produktiv historischen aus interessant zu machen und unauföslich mit dieser zu verschmelzen. Dies geschieht durch besonders eingehende Behandlung der oben angegebenen vier Grenzgebiete der Geschichts- und Naturwissenschaft. Die hiermit beschriebene Schule ist das *Gymnasium*, wie es sein sollte.

Betrachten wir nun die oben bezeichnete Anlage zur realen Produktion, so ist diese wieder vielgestaltig; der eine ist vermöge seines Gehörs und seiner Stimme besonders zur musikalischen Produktion befähigt, der andere vermöge seines Auges und seiner Hand zur bildenden Kunst, ein dritter hat mehr eine allgemeine natürliche Geschicklichkeit, d. h. Raschheit, Bestimmtheit und Gelenkigkeit in der Auffassung und Handhabung äusserer Dinge, und in einem vierten zeigt sich das technische Geschick noch allgemeiner in der Handhabung und produktiven Gestaltung der alles Aeussere beherrschenden Raum- und Zahlverhältnisse. Sind nun dieser Differenzen wegen vier verschiedene Schulen nöthig? Dem musikalischen Talent kann die öffentliche Schule offenbar nicht vollständig gerecht werden, sondern nur Rücksicht auf seine Privatausbildung nehmen; dem plastischen Talente widmet sie eine besondere Aufmerksamkeit im Zeichenunterricht, dem allgemein mechanischen im physikalischen und chemischen

Experiment, und dem mathematischen im mathematischen Unterricht. Allein alle vier Arten des Talenten werden unter der Voraussetzung einer genügenden allgemeinen Begabung am Besten auf derselben Schule allgemein gebildet. Denn wenn die Bildungsschule die Schüler in ihrer eigenthümlichen Sphäre zum Verständniss von Kunst und Wissenschaft führen soll, so muss sie bei allen jenen Talenten die mathematische Produktion zur wissenschaftlichen Grundlage machen. Die Mathematik, wenn man sie produktiv zu handhaben versteht, eröffnet die innersten Verhältnisse der Musik, giebt dem Zeichnen wissenschaftlichen Halt und ist die eigentliche Grundlage des Experiments. Ferner wird das mathematische Talent seine Produktivität gerade in den verschiedenen Richtungen ihrer Anwendung lebendig üben, und noch mehr ist dies für die übrigen Talente im Interesse ihrer mathematischen Ausbildung geboten. Die musikalische Phantasie wird durch Produktion im Zeichnen aus ihrer künstlerischen Beschränktheit herausgehoben. Kurz die genannten vier Differenzen des Talents haben eine gemeinsame Grundlage: die vorwiegende Richtung auf das Reale, und erfordern eine zur selbstständigen Produktion vorbereitende Ausbildung in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Die Schule, auf welcher sie die angemessene allgemeine Bildung finden, wird also in der Mathematik, Chemie, Physik, Naturbeschreibung und Geographie nicht nur die Elemente zum Verständniss bringen und Uebungen zur Befestigung dieses Verständnisses anstellen — dies muss jede Bildungsschule — sondern auch die Methoden der Wissenschaft üben und die Wege in die höheren Gebiete derselben zeigen. Sodann wird sie die sprachlich historischen Disciplinen so treiben, dass sie der naturwissenschaftlichen Richtung homogen sind, d. h. sie wird nicht zur produktiven Geschichtsforschung anleiten, sondern nur die Reception des geschichtlich Erkannten erleichtern. Dazu gehört 1., dass sie ebenfalls die Mischgebiete des Physischen und Ethischen cultivire; denn durch Anwendung der Physik und Mathematik auf die Geschichte wird diese hier assimilirt und 2. dass sie die beiden modernen Welt Sprachen treibe; denn der Unterricht in den lebenden Sprachen, welcher nicht nur für die Aussprache, sondern — wie ich zeigen werde — auch für das wirkliche Verständniss der Formlehre immer auf scharfe Beobachtung des Lautlichen eingehen muss, entspricht der naturwissenschaftlichen auf sinnliche Beobachtung basirten Methode, und die beiden fremden Welt Sprachen sind in ihrer Verflechtung mit der unsrigen, wie ich bereits erwähnte, ein innig zusammenhängendes Ganzes und werden daher hier, wo bei den Schülern das Talent zwei fremde Sprachen zu fassen vorausgesetzt werden muss, zu verbinden sein.

Die im Vorstehenden gezeichnete Idee hat der Realschule ohne Latein von Anfang an vorgeschwebt und ist zum guten Theil in ihr verwirklicht. Durch die Hinzunahme des Latein wird sie offenbar getrübt. Dem Schüler wird zugemuthet, ausser dem Plus an mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen auch eine dritte Sprache zu erlernen, welche wesentlich zum Handwerkszeug der spezifisch historischen Produktion gehört und seiner Eigenthümlichkeit daher fern liegt. Die überall hervortretende Erscheinung, dass an den Realschulen die Schüler das Latein meist mit entschiedener Unlust und geringem Erfolg treiben, hat daher einen tiefern Grund. Schon im Jahre 1846 wurde jene Erscheinung in einem Programm der damaligen Dorotheenstädtischen »Höheren Stadtschule« zu Berlin von einem Oberlehrer dieser Anstalt *C. F. Köppen* auf Grund einer dreizehnjährigen Erfahrung ausführlich erörtert. Da

nun in den »Höheren Stadtschulen« damals das Latein die »ideale Richtung« repräsentierte und ganz vorzüglich gepflegt wurde, so konnte man in der Abneigung der Schüler gegen dasselbe den Widerstand der in den Höheren Bürgerschulen verkörperten »unwissenschaftlichen Praxis« gegen das Ideale finden. So suchte auch der Oberlehrer *Peisker* an der Königsstädtischen »Höheren Stadtschule« die erwähnte Erscheinung in einem Programm von 1847 zu erklären, indem er zugleich deren Allgemeinheit bestritt. Aber obgleich nach seiner Erfahrung an der Königsstädtischen Schule damals nur bei denjenigen kein Erfolg im Latein erzielt wurde, denen »der Sinn für das Höhere überhaupt nicht aufgegangen war«, constatirte gerade an dieser Anstalt neun Jahre später, nachdem sich dieselbe zur wissenschaftlichen Realschule entwickelt, ihr jetziger Director Dr. *Wenzlaff* (»Zur Verständigung über das Realschulwesen« Programm 1856), dass man »in den Schulconferenzen immer wiederkehrendes Jammern höre über den im Verhältniss zur aufgewandten Mühe geringen Erfolg im Lateinischen; und überzeuge man sich bei den Versetzungs- und Entlassungsprüfungen, wie gerechtfertigt diese ewigen Klagen seien, so müsse man, wenn auch mit schwerem Herzen, für den Wegfall des Lateinischen an der Realschule stimmen«. Damals waren dem Latein an der Königsstädtischen Realschule 8 Stunden in Sexta und Quinta, 6 Stunden in Quarta bis Unter-Secunda, 5 Stunden in Ober-Secunda und Prima zugewiesen. Wollte man die Abneigung gegen die Sprache und die Erfolglosigkeit des lateinischen Unterrichts hiernach nur aus einem quantitativen Missverhältniss ableiten, so würde man irren; denn sie ist auch nach Erlass der Unterrichtsordnung von 1859 dieselbe. Daher sprechen gegen das Latein auf der Realschule dieselben Gründe, welche seine Ausschliessung vom Lehrplan der Mittelschule erforderten: der Nutzen, den es etwa gewähren könnte, wird bei der Mehrzahl dadurch aufgehoben, dass es nicht gründlich angeeignet und beim Austritte aus der Schule bei Seite geworfen wird.

Das Latein beschränkt bei der grossen Stundenzahl, die es noch jetzt einnimmt, (S. oben S. 8) nicht nur den Plan der Realschule in Bezug auf die ihr eigenthümliche mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, sondern verrückt auch das Ziel des gesammten Sprachunterrichts, wenn meine obige Auseinandersetzung zutreffend ist. Denn mit fünf Stunden in Quinta und Quarta und vier Stunden in Tertia kann die französische Formlehre wohl an kleinen Uebungssätzchen und Paradigmen mechanisch eingelesen werden; aber die Durcharbeitung eines Vocabelschatzes und vieler elementaren Redewendungen, welche nöthig ist, um der Zunge die erste Geläufigkeit zu geben und die für die höheren Stufen erforderliche Grundlage in der lebendigen Umgangssprache zu legen, ist eine reine Unmöglichkeit. Die Elementargrammatik muss ausserdem in die oberen Klassen hinübergeschleppt werden, und bei vier wöchentlichen Stunden kann nun hier keine hinreichende Zeit für die Lektüre und die sich anschliessenden stilistischen Uebungen bleiben. Unerreicht bleibt daher der Hauptzweck des ganzen französischen Unterrichts, die Umgangssprache von den einfachsten Verhältnissen des Familien- und Gesellschaftslebens bis in ihre Anwendung auf Staat, Kunst und Wissenschaft und in ihrem innigen Zusammenhange mit der Literatursprache zum Verständniss zu bringen und elementar einzuüben. Man geht über dies Factum mit einer bequemen Formel hinweg: »Fertigkeit in mündlichem oder auch nur in schriftlichem Gebrauche der französischen Sprache wird an Realschulen erfahrungsmässig nicht gewonnen, weil es nicht möglich ist inmitten deutscher Umgebungen«. Der

wahre Grund ist klar genug. Man bestreitet, dass der Unterricht im Latein an der Realschule »umfassend« betrieben wird (*Wiese* II. 36*), und dennoch verhält sich die Unterrichtszeit für dasselbe zu der für das Französische wie 44:34; folglich kann die viel concretere moderne Sprache noch viel weniger »umfassend« betrieben werden. Demzufolge ist der obligatorische Unterricht im Latein dem Princip der Realschule zuwider, und für sie ist also die oben offen gelassene Frage, ob die französische Grammatik ohne Hinzunehmen des Lateinischen eine genügende formale Sprachbildung gewährt, die eigentliche Lebensfrage. Wird sie verneint, so ist zwar das Latein trotzdem auszuschließen, aber die sprachlich-historische Erziehung bleibt dann wesentlich unvollkommen. Macht dagegen das Französische auch in grammatischer Beziehung das Latein entbehrlich, so lässt sich der Lehrplan der Realschule bei Weitem einheitlicher gestalten, als der des jetzigen Gymnasiums ist, welches weder im Französischen noch in den Naturwissenschaften den Ansprüchen der allgemeinen Bildung genügt. Ich nehme zunächst an, das Französische gewähre eine hinreichende Basis für das allgemeine grammatische Studium, und Gymnasium wie Realschule liessen sich also rein nach dem oben deducirten Princip einrichten. Die Consequenzen, die sich hieraus ergeben, werden zugleich die an den Unterricht in der französischen Grammatik zu stellenden Anforderungen genauer bestimmen, und es wird sich dann zeigen, ob und wie das Französische an der Realschule diesen Anforderungen entsprechen kann.

Unter der angegebenen Voraussetzung sind die beiden höheren Schulgattungen scharf und klar geschieden und erscheinen ihrem Begriffe nach wirklich als coordinirt. Beide gewähren genau dieselbe allgemeine Bildung material wie formal; beide sind Humanitätsschulen für die hervorragenden Talente, denn beide führen ebensowohl in das Verständniss der Natur wie in das der Geschichte ein; die »Culturarbeit der Menschheit schwebt dem Realschüler in ebenso bestimmten Bildern vor, wie dem Gymnasiasten« und bleibt ihm durchaus nicht, wie das Gutachten der Berliner Universität von den jetzigen Realschulen behauptet, »etwas mehr Aeusserliches«. Auch die »klassische Bildung« ist bei beiden gleich gross und nicht weniger die »moderne.« Aber auf dem Grunde der gemeinsamen Humanitätsstudien pflegt das Gymnasium die individuellen Anlagen zur sprachlich-historischen, die Realschule die zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Production, beide indem sie den gemeinsamen Bildungsgegenständen noch ein Plus hinzufügen: die Realschule in der mathematisch-naturwissenschaftlichen und realen, das Gymnasium in der sprachlich-historischen Methodik und Technik. »Höhere naturwissenschaftliche Wahrheiten« will hierbei die Realschule eben so wenig zum Verständniss bringen, wie das Gymnasium höhere historische oder sprachwissenschaftliche, wenn man nämlich unter höheren Wahrheiten diejenigen versteht, welche sich nur aus dem Einblick in das gesammte System einer Wissenschaft verstehen lassen; aber den Zugang zu dem System wollen beide Schulgattungen für je eine Hauptwissensrichtung eröffnen.

Man kann diese methodische Einführung nicht den wissenschaftlichen Fachschulen zuweisen; denn auf diesen spalten sich die beiden Hauptrichtungen der Wissenschaft in viele Zweige, und für jeden Zweig ist das Studium so umfassend und speciell, dass es die allgemeinen Elemente voraussetzen muss. Verfolgt man hier zunächst die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung, so ist der rein wissenschaftliche Betrieb der einschlagenden Fächer der Universität zugewiesen; aber nur wenige widmen sich dem Stu-

dium der Mathematik und Naturwissenschaft im weitesten Umfang; bei der fortschreitenden Theilung der Arbeit wählt man nicht nur entweder Mathematik oder Naturwissenschaften zum Berufsfach, sondern beschränkt sich innerhalb dieser grossen Gebiete gewöhnlich auf eine oder die andere Specialdisciplin. Entweder wird man hierbei ganz einseitig, oder man muss die verwandten Disciplinen und vor allem die Elemente aller kennen. Soll man sich diese Kenntniss während der wenigen Jahre des Universitätsstudiums erwerben, so bleibt offenbar gar keine Zeit übrig, die allgemeine Bildung nach der sprachlich-historischen Seite hin zu erweitern und zu vertiefen. Und bei alledem werden die Elemente nicht so gründlich erfasst, als wenn man die productive Anlage an denselben schon von früh auf gebildet hat. Eine solche Pflege der individuellen Fähigkeiten ist also ebensowohl im Interesse der allgemeinen Bildung als im Interesse der daraus erwachsenden Fachbildung geboten. Noch klarer ist dies bei den realen Anwendungen der Mathematik und Naturwissenschaften. Die dahin einschlagenden Fachschulen sind: die Kriegsakademie, die medicinische Facultät, die Kunstakademie, die Bauakademie, die Gewerbeakademie, höhere Ackerbauschulen, die Berg-Akademie. Alle diese Anstalten werden allgemein-naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht ertheilen müssen, oder wie die medicinische Facultät durch ihre Verbindung mit anderen Fachschulen Gelegenheit zur Fortbildung geben; allein sie müssen ein festes und geläufiges Wissen in den Anfangsgründen und eine methodische Uebung voraussetzen. Nur unter dieser Bedingung können sie, wenn sie isolirt sind, auch philosophische und sprachlich-historische Curse mit Erfolg in ihren Plan aufnehmen, welche ein Bedürfniss sind, wenn die höheren Schulen wirklich in ihren Zöglingen ein selbständiges Streben nach allgemeiner Bildung hervorgerufen haben. Für alle genannten Fachschulen kann hiernach nur die Realschule die geeignete Vorbereitung gewähren, ebenso auch für alle gewerblichen Berufsarten, bei welchen die Fachbildung nicht auf einer Fachschule, sondern durch die Praxis erworben wird; denn das ganze gewerbliche Leben ist von Mathematik und Naturwissenschaft durchdrungen, und wer hier auf der Höhe der Zeit stehen will, wird sogar mehr und mehr genöthigt sein, vor dem Eintritt in die Praxis erst noch an einer Fachschule zu studiren. Endlich ist ein Theil der staatlichen Berufsarten auf das Technische und Reale gerichtet, z. B. Eisenbahn-, Post-, Steuerverwaltung u. s. w. Ist die Realschule dem Gymnasium wirklich coordinirt, so kann letzteres auf alle genannten Fachschulen und Berufsarten nicht die geeignete Vorbereitung geben. Es bereitet naturgemäss nur auf das Sprachstudium und das historische Studium im weitesten Sinne vor und ausserdem auf die Fachschulen, welche darauf beruhen, nämlich die theologische, juristische und einen Theil der philosophischen Facultät. Hier bildet die Kenntniss der alten Sprachen und die philologische Methode die allgemeine Grundlage, welche man von der Schule mitbringen muss.

Wenn man den höheren Schulen so die Vorbereitung für bestimmte Berufsarten zuweist, so macht man sie dadurch nicht zu Berufsschulen; der künftige Beruf des Schülers ist nicht bestimmend für sie, sondern die von ihnen bewirkte allgemeine und doch individuelle Bildung bestimmt umgekehrt die Wahl des Berufs, und nur weil sie die beiden Hauptrichtungen der Talente darstellen, entsprechen ihnen auch die beiden Hauptrichtungen der Berufsarten. Eine gewisse Rücksicht auf den künftigen Beruf ist indessen dennoch im Interesse der Humanitätsbildung geboten. Es giebt einige Hülfsdisciplinen für das Fachstudium, welche sich leichter und schneller auf den höheren Bildungs-

schulen als auf den Fachschulen erwerben lassen, und deren nachträgliche Erwerbung auf letzteren also den Fortschritt der allgemeinen Bildung hemmen würde. Dies sind an dem Gymnasium die hebräische und englische Sprache für das Studium der Theologie und für spezielles Sprachstudium. Mit Recht werden diese Fächer in den oberen Klassen, wo Talent und Neigung den Beruf bereits entschieden haben, facultativ betrieben. Diejenigen, welche die Realschulbildung nur als genügende Vorbereitung für die höheren Berufsarten ansehen, wozu keine Facultätsstudien erforderlich sind, behaupten nun, die Kenntniss der lateinischen und griechischen Sprache sei für das Berufstudium der Mathematik, Naturwissenschaft und Medicin unentbehrlich, weil auch diese Wissenschaften nur historisch erfasst werden können, und auch ihre Geschichte im Alterthum wurzele. Da aber die beiden alten Sprachen auf der Universität nicht nebenher nachgeholt werden können, so schliesst man daraus, dass für alle Facultätsstudien nur das Gymnasium eine genügende Vorbereitung gebe. Indess ein Mediciner, Mathematiker und Naturforscher, der auf der Realschule die von mir angedeutete historische Bildung erhalten hat, wird sicher die Geschichte seiner eigenen Wissenschaft im Zusammenhange mit der ganzen Culturarbeit der Menschheit kennen zu lernen suchen; aber er wird sie ohne Kenntniss des Lateinischen und Griechischen eben so gut verstehen, wie ohne Kenntniss des Arabischen, und gewiss besser, als wenn er die französische und englische Sprache nicht verstünde, welche die Kenntniss der neuen Beobachtungen und Entdeckungen vermitteln. Er sucht im Alterthum die Wurzeln der jetzigen Methoden auf; denn wie *Virchow* (*Schmid* Encyclopädie VI. 657) sagt: »die Aerzte und sogar die Völker denken noch heute galenisch, die Principien der Naturwissenschaft sind im Alterthum vorgezeichnet«, und ich darf noch hinzufügen, *Euclid* bleibt trotz aller Fortschritte der Vater der mathematischen Methode. Doch um die Einsicht in die Methode des antiken Forschens und Denkens zu gewinnen, genügen deutsche Uebersetzungen der Alten, da sich offenbar nichts so vollkommen übersetzen lässt als exact-wissenschaftliche Werke. Sollte die Wissenschaft aber — was *Virchow* mit Recht annimmt — auch sachlich vom Alterthum noch lernen können, so kann dies doch nur durch Erklärung von bisher noch unvollkommen oder falsch erklärten Stellen der Schriftsteller geschehen, und hierzu ist kein Mediciner durch die Gymnasialbildung befähigt, wenn er nicht neben seinem Fachstudium noch sehr umfassende philologische Studien macht; seine elementare, nur auf einige historische und poëtische Schriften gegründete Kenntniss des griechischen Sprachschatzes und Sprachbaus wird ihn z. B. bei der Erklärung des Galen zu fortwährenden Irrthümern verleiten; er wird ohne Unterlass seine neu erworbenen modernen medicinischen Begriffe unterlegen. Da nun ja der angehende Mediciner auch noch die auf der Schule versäumte naturwissenschaftliche Ausbildung nachholen soll, »deren Mangel jetzt oft auffallend und hemmend hervortritt« (*Wiese* II. 37*), so wird er schwerlich Zeit zu jener philologischen Nebenarbeit übrig haben, und daher sind auch nur wenige Mediciner wie *Virchow* zugleich Philologe genug, um den Galen in der Ursprache zu studieren. Wer zwei so heterogene Fähigkeiten in sich vereinigt, der ist vorzüglich befähigt, zur Erforschung der Geschichte der exacten Wissenschaften im Alterthum beizutragen. Im Allgemeinen aber ist für die Wissenschaft die Theilung der Arbeit erspriesslicher; wenn also das Alterthum für einige besondere medicinische und naturwissenschaftliche Disciplinen, wie für die Geschichte der Krankheiten oder für die Geschichte der Thier- und Pflanzengattungen auch sachlich neue

Aufschlüsse verspricht, so mögen die Bearbeiter dieser Disciplinen sich, wie dies z. B. *Darwin* gethan, von der Philologie Rathsholen, nicht aber verlangen, dass ihretwegen sämtliche Mathematiker, Naturforscher und Aerzte Philologen werden. Wenn man sagt: »die ausserordentlichen Fortschritte in der wissenschaftlichen Medicin und in dem damit zusammenhängenden Gebiet der Naturwissenschaften liessen den Schluss nicht zu, dass der Weg durch die Gymnasien zum Universitätsstudium dieser Wissenschaften nicht der rechte sei« (*Wiese* II. 37*), so ist dabei übersehen, dass sich die genannten Wissenszweige in der Neuzeit ganz unabhängig von der sogenannten humanistischen Bildung entwickelt haben. Diejenigen, welche Talent und Neigung zu denselben hinzieht, vertiefen sich auch jetzt noch auf den Gymnasien meist nur soweit in die alten Sprachen, als es das Abiturientenexamen gebieterisch erfordert; nur seltene, vielseitig begabte Naturen leben sich zugleich in das ihnen fremde Element ein und werden dadurch oft vom rechten Wege abgelenkt, wie dies bei *Eilhard Mitscherlich* dem Chemiker der Fall war. Wenn dann auf der Universität die meisten die klassischen Studien auf immer bei Seite werfen, um nur mit äusserster Anstrengung und doch unvollkommen die Vorkenntnisse ihrer Fachstudien nachzuholen, so verlieren sie den »Mittelpunkt« ihrer allgemeinen Bildung. Die Gefahr der Einseitigkeit und des Materialismus wird nicht vermieden, indem man den realistischen Talenten von Jugend auf entgegenwirkt, sondern indem man sie von Jugend auf fördert.

Virchow behauptet (a. a. O.), die Gymnasialbildung sei für den künftigen Arzt schon deswegen nothwendig, weil die medicinische Terminologie grossentheils griechischen Ursprungs sei und neue Kunstausdrücke mit Vorliebe aus griechischen Wurzeln gebildet würden. Zunächst ist es doch aber für die Wissenschaft selbst ganz unwesentlich, ob der Mediciner die Etymologie der technischen Ausdrücke kennt oder nicht; denn die Anwendung von Fremdwörtern hat gerade den Zweck, alle populären Vorstellungen auszuschliessen. Es ist aber freilich ein Bedürfniss der allgemeinen Bildung und zugleich eine Erleichterung des Gedächtnisses, dass man den eigentlichen Sinn der Worte verstehe, die man in der eigenen Fachwissenschaft anwendet. In dieser Beziehung ist es gerathen, die Elemente der lateinischen Sprache zu kennen, weil die Terminologie grossentheils die lateinische Form hat. Daher wird die Realschule allerdings, wie *Spilleke* anfänglich wollte, dem Latein eine ähnliche Stelle einräumen, wie das Gymnasium dem Hebräischen. Ein dreijähriger facultativer Unterricht in Secunda und Prima mit zwei Stunden wöchentlich gewährt ein Kenntniss des Lateinischen, welche für alle realen Studien hinreicht, er würde sogar grössere Resultate erzielen, als jetzt an der Realschule erzielt werden. Die in lateinischer Sprache geschriebenen wissenschaftlichen Werke, soweit dieselben nicht in Uebersetzungen zugänglich sind, wird der auf der Realschule Vorgebildete nach einem solchen Unterricht ebenfalls verstehen. Die meisten lateinischen oder gar griechischen Ausdrücke in der Medicin wie in der Mathematik und den Naturwissenschaften kann aber auch der auf dem Gymnasium Vorgebildete nicht entziffern, da sie ihm in den Schriftstellern, die auf der Schule gelesen werden, nie zu Gesichte kommen und sie selbst den meisten Philologen Zeitlebens unbekannt bleiben. Man findet die neugebildeten, also die grosse Mehrzahl, nicht einmal in einem Wörterbuch der alten Sprachen und wenn man — was oft vorkommt — sie nicht in die der alten Sprache entlehnten Bestandtheile auflösen kann, so muss man seine Zuflucht zu einem technologischen Wörterbuch nehmen. Dies genügt aber auch, ohne dass man

Griechisch versteht, ebensowohl wie es für Ausdrücke arabischen und hebräischen Ursprungs genügen muss.

Der facultative Unterricht im Lateinischen an der Realschule ist natürlich nicht nur für die realen Facultätsstudien, sondern um so mehr für alle übrigen Fachschulen und für die staatlichen Berufsarten hinreichend, zu welchen die Realschule vorbereitet. Gegenwärtig stehen Gymnasium und Realschule nicht in richtigem Verhältniss zu dem zukünftigen Beruf ihrer Schüler. In den letzten fünf Jahren gingen von den Gymnasialabiturienten 598 zum Militärdienst, 301 zum Staatsbaudienst, 20 zum Bergfach, 654 zum Forstfach, 277 zu einem industriellen Beruf über. Alle diese hätten schon nach der jetzigen Berechtigung der Realschule ihre naturgemässe Bildung auf dieser erhalten, wenn man dem Gymnasium nicht »die universelle Bedeutung« zuschriebe, »dass es für jede höhere Geistesbildung die Grundlage zu geben geeignet sei«. (*Wiese* I. 20). Ausserdem wollten sich 1707 Abiturienten dem Studium der Medicin, 455 dem der Mathematik und Naturwissenschaften widmen. Im Ganzen entliess also das Gymnasium 4000 Abiturienten, für welche es nicht die geeignete Bildungsstätte gewesen war. Der Zustand der Realschule muss in Folge dessen ein »krankhafter« sein; ihre oberen Klassen sind leer. Diesem Missverhältniss kann nur durch eine völlige Neuregelung des Berechtigungswesens abgeholfen werden. Sollen die höheren Schulen von der Mittelschule deutlich geschieden werden, so müssen zuerst alle an mittlere Klassen geknüpften Privilegien aufgehoben werden. Die Mittelschulen in Verbindung mit Fachschulen und Fortbildungsklassen, wo z. B. für künftige Subalternbeamten und Apotheker ebenfalls das Lateinische eine elementare Berücksichtigung in facultativen Stunden finden kann, genügen für alle Berufsarten, für welche jetzt die Mittelklassen der Höheren Schulen Vorbildern. Ferner darf das Gymnasium nur zu Berufsstudien in der theologischen und juristischen Facultät und ausserdem zu sprachlich-historischen Studien in der philosophischen Facultät vorbereiten, die Realschule dagegen auf alle anderen Universitätsstudien und Fachschulen und auf alle höheren Staatsämter, zu welchen kein Facultätsstudium erforderlich ist. Die Gymnasien hätten bei dieser Abgrenzung in den letzten 5 Jahren statt circa 9900 nur 5900, die Realschulen dagegen statt 1040 circa 4050 Abiturienten entlassen; bei normalen Verhältnissen würde aber die Frequenz der Schulen in demselben Verhältniss wie die Anzahl der Maturi stehen. Da sich nun die allgemeine Geistesrichtung der Schüler durch die Einflüsse der Familie und der Gesellschaft und durch ihre eigenen Anlagen meist schon frühzeitig entscheidet, so würde das Gymnasium bei der angegebenen Abnahme seiner Frequenz nur mit innerem Widerstreben aufnehmen und daher die Wirksamkeit der Schule hemmen. In den Realschulen dagegen würde der jetzt gleichsam unterbundene Kreislauf der Lebensäfte freigelassen; denn es würden ihnen alle die Talente zuströmen, welche jetzt künstlich in eine ihnen widerstrebende Bildungsbahn geleitet werden.

Das höchste Ziel des öffentlichen Schulwesens muss sein, dass jeder nur durch seine Anlagen in seiner Bildung beschränkt und bestimmt werde. Da aber die Anlagen nicht schon zu Anfang der Schulbildung erkennbar sind, dürfen die Schulgattungen nicht zu früh auseinander gehen. Man hat vorgeschlagen, die gesammte Jugend der Nation während des schulpflichtigen Alters in einer allgemeinen Volksschule zu erziehen; an diese soll sich dann die Höhere Volksschule mit den Unterrichtsobjekten der Mittel-

schule für alle anschliessen und an diese erst ungefähr vom 17. Lebensjahre an die Gymnasien und Realschulen. (*Richard Lange: Die Schule im Lichte des erziehlischen Principis*; Berlin 1869). Hierdurch würde indess der angegebene Zweck nicht erreicht. Die Volksschule kann nicht fremde Sprachen und reine Mathematik aufnehmen, weil ausserordentlich viele Schüler von beschränkten Anlagen und ausserdem alle, bei welchen die häuslichen Verhältnisse die Wirksamkeit der Schule hemmen, dann überbürdet würden und im schulpflichtigen Alter kein wahres Bildungsziel erreichen könnten. Die Mittelschule kann aber nicht erst nach dem schulpflichtigen Alter einsetzen, weil der französische Unterricht auf der ersten Stufe den deutschen unterstützt und erleichtert und auf der zweiten der historischen Bildung zu Gute kommt. Beginnt man ihn also zu spät, so erschwert und verwirrt man den Gang der allgemeinen Bildung. Dasselbe gilt von der Mathematik im Verhältniss zur Naturkunde. Dass die Mittelschule nicht ein abgeschnittenes Stück der Realschul- oder Gymnasialbildung geben darf, ist oben hinlänglich nachgewiesen. Ebenso wenig können Realschule und Gymnasium zu einem »Gesamtgymnasium« vereinigt werden, so dass sich etwa die Gymnasialbildung auf die Realschulbildung aufsetze (*Schmitz a. a. O. S. 382*); denn beide sind coordinirt. Auch eine Vereinigung von Realschule und Gymnasium, so dass die Schüler nur in den unterscheidenden Disciplinen getrennt sind, ist ein Unding, da der Unterricht eine organische Einheit bilden muss. Nach dem oben entwickelten Begriff der Bildungsschule enthalten aber bis zum 10. Lebensjahre alle Kinder dieselbe Bildung, und Mittelschule und höhere Schulen stimmen vom 10. bis 13. Lebensjahre der Schüler wesentlich überein; denn die erste Stufe des Französischen muss für alle gleich sein, da die Formlehre bei allen nach Obigem an demselben Stoff einzuüben und — wie ich zeigen werde — auf dieselbe Art zu lehren ist. Die reine Mathematik darf aber erst im 13. Lebensjahre beginnen; vorher sind bei allen Schülern die Zahl- und Massverhältnisse des gewöhnlichen Lebens im Rechenunterrichte durchzuarbeiten. Dies genügt vollständig, um die Freiheit der Entwicklung zu sichern, soweit dies überhaupt in der Macht der Schule steht. Ob ein Schüler die Fähigkeit hat, dem Unterricht einer Mittelschule mit Leichtigkeit zu folgen, kann man bis zum 10. Jahre erkennen. Solche Schüler wären also, wenn sie unbemittelt sind, aus der Volksschule in Freistellen an Mittelschulen zu versetzen; letztere Anstalten würden ausserdem natürlich die Kinder bemittelter Eltern an sich ziehen, von denen viele geringere Begabung durch Fleiss ersetzen müssen. Da ein Wechsel der Schule für Schüler von mittlerer Begabung stets nachtheilig ist und überall Mittelschulen in grösserer Anzahl vorhanden sein würden als Realschulen und Gymnasien, so würde man vernünftiger Weise den höheren Schulen nur die Schüler übergeben, welche schon im 10. Jahre entschiedene Talente zeigen. Meist wird es hierbei noch gleichgültig sein, ob man Gymnasium oder Realschule wählt. Hat ein Schüler die erste Stufe des Französischen (3 Jahre) absolvirt und dabei im letzten halben Jahre auch die ersten Schritte in die Mathematik gethan, so lässt sich in den allermeisten Fällen entscheiden, ob er der Quantität seiner Anlagen nach für eine der höheren Schulgattungen befähigt ist, und auch welche für ihn nach der allgemeinen Richtung seines Talents geeignet ist. Würde Jemand durch den Willen der Familie in eine falsche Bahn gedrängt, so würde sich dies, da die Mehrzahl der Schüler auf den höheren Anstalten begabt wären, meist bald durch Rückschritte rächen, und da bei gleicher allgemeiner Bildung anfangs die beiden höheren Schulgattungen nur all-

mählich auseinandergehen, so wäre mit 14 Jahren ein Uebergang für entschiedene Talente mit Verlust eines halben Jahres noch leicht zu bewerkstelligen. Ebenso würde man geringere Talente nun leichter zum Uebertritt nach der Mittelschule bestimmen, welche ja den Zugang zu den mittleren Sphären aller Berufsarten eröffnen, durch die niederen Fachschulen ausserdem eine weitere Aussicht darbieten und durch die Berechtigung zum einjährigen Dienst eine besondere Anziehungskraft ausüben würde. Die besonderen Talente, welche gegenwärtig oft unerkannt verloren gehen, würde man nun von Mittelschulen nach den höheren mit Unterstützung der Mittellosen hinüberleiten.

Dies ist der Weg, die Universität und die übrigen höheren Fachschulen nur mit den Berufenen zu füllen (vergl. *Wiese* II. 577), und zu bewirken, dass in den höheren Ständen die Aristokratie der Geburt und des Geldes mit der Aristokratie des Geistes in unbeschränktem Umfange nach dem Preis der Bildung ringe. Die Universität würde durch die Trennung der höheren Schulen nicht zerrissen; denn sie hat ihr einigendes Band in der beiden zur allgemeinen Bildung zugänglichen philosophischen Facultät; nur ein leichtsinniges Ueberspringen in eine ganz heterogene Richtung würde verhindert. Wenn bei vielseitigen Naturen das Talent sich erst später entscheiden sollte, so wäre ein Uebergang von einer Sphäre zur andern nicht sehr schwer. Denn da die allgemeine Bildung auf Gymnasium und Realschule dieselbe wäre, so hätte bei jenem Wechsel der Realschulabiturient nur das Maturitätsexamen an dem Gymnasium im Latein und Griechischen, der Gymnasialabiturient das Examen in der Mathematik und den Naturwissenschaften an einer Realschule nachzuholen; letzteres wäre jedenfalls das Schwerere und Seltner. Man hat geklagt, »dass durch die den Realschulen bisher eingeräumte Stellung in die Bildung der Nation eine Scheidung gekommen, die mit zu den Ursachen der Zerrissenheit unserer socialen und politischen Zustände gehöre« (*Wiese* II. 35*). Diese Klage ist begründet; aber nicht weil man den den Realschulen zu viel, sondern weil man ihnen nicht genug eingeräumt hat. Nach dem von mir aufgestellten Begriff der Bildungsschule streben alle Stände nach derselben Bildung, nämlich nach einem allseitigen Verständniss der menschlichen Culturarbeit; vermöge dieser Allseitigkeit hat ein Jeder Sinn und Theilnahme für alle anderen. Ferner sind nicht mehr theoretische und praktische Stände durch das Schibboleth der lateinischen und griechischen Grammatik getrennt; im Gewerbebestande, wie im Staatsdienste bedarf man ja auch mehr und mehr einer gleich hohen theoretischen Bildung, als zur Bearbeitung und Verbreitung der Kunst und Wissenschaft selbst erforderlich ist. Der höhere und niedere Staatsdienst und der höhere und niedere Gewerbebestand stehen nun ebenso wenig in einem schroffen Gegensatze, wie der höhere und niedere Lehrerstand; die Mittelschulen und niederen Fachschulen treten vermittelnd ein, und die Bildungswege scheiden sich nur nach den individuellen Anlagen; daher wirkt bei der gemeinsamen Basis ein Jeder anregend auf alle Anderen.

Es bleibt nun noch die Frage, ob das aufgestellte Ideal ausführbar ist. Den äusseren Mitteln nach gewiss; denn wenn die höheren Lehranstalten nur die Hälfte ihrer Schüler an die Mittelschulen abgeben, so werden die Kosten des Schulwesens geringer; bei dem wachsenden Bildungstribe würden die Realschulen und Gymnasien auch hierdurch nicht geschädigt. Die erste Bedingung ist, dass das Berechtigungswesen in der beschriebenen Weise geregelt werde. Dies wird sicher früher oder später geschehen, denn die dargelegten Schäden verlangen gebieterisch Abhülfe und die Einsicht, welche unser Staats-

wesen leitet, wird diese Abhilfe gewähren. Das Gymnasium ist gleich mangelhaft wie die Realschule; daher könnte die Grenzregulirung zwischen beiden sogleich erfolgen, da doch vor allen Dingen beiden die rechten Schüler zugewiesen werden müssen. Die rechten Lehrer werden sich dann bald finden; es bedarf dazu keiner »Reallehrerseminarien«. Die besonders mangelnden Lehrer für Naturwissenschaften würde die Realschule liefern, vorläufig auch noch die für neuere Sprachen, aber letztere unter der Bedingung, dass die, welche sich diesem Studium widmen wollen, das oben verlangte Gymnasialexamen in den alten Sprachen ablegen. Allein das Allerwichtigste ist es doch, dass die Realschulen selbst sich klar werden, welche Reformen sie in ihrem Lehrplan vorzunehmen hat, um ihrer Aufgabe zu genügen, wenn anders bei einer Reorganisation die Staatsbehörde mit ihnen erfolgreich zusammenwirken soll. Es muss aber dem Staat und den Universitäten gegenüber nachgewiesen werden, dass bei der »Verleihung der verlangten Privilegien das rechte Verhältniss von Mittel und Zweck vorhanden sein würde« (*Wiese* II 38*), d. h. dass die jetzige Unvollkommenheit nicht im Wesen der Schule begründet ist. Dies ist im Vorstehenden nachgewiesen unter der Voraussetzung, dass der Unterricht in der französischen Grammatik das Latein in seinem Werthe für die formale Bildung ersetzen kann. Ist diese Voraussetzung richtig, so gehört nach Obigem 1. der lateinische Unterricht nicht zum Wesen der Bildungsschule überhaupt, muss daher 2. von der Realschule, deren Specialrichtung er ebenfalls nicht entspricht, aufgegeben werden und ist 3. auch auf dem Gymnasium nicht die Grundlage des Sprachunterrichts. Die Reorganisation des Realschullehrplans wäre dann leicht; die Meinungsdivergenzen über dieselbe würden nicht erheblich sein. Fasst man also alles bisher Erwiesene zusammen, so hängt die Lösung der ganzen Realschulfrage davon ab, ob der Unterricht in der französischen Grammatik im Stande ist, die allgemeinen Sprach-Gesetze so klar und lebendig zum Bewusstsein zu bringen, dass er zur Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts in allen Bildungsschulen gemacht werden kann.

Ich behaupte, die Frage ist zu bejahen, wenn die jetzt übliche Methode der französischen Grammatik durchgreifend umgestaltet wird. Worin diese Umgestaltung bestehen muss, ergibt sich ebenfalls aus dem Vorstehenden; ich werde versuchen, es im Anschluss daran und nach den Erfahrungen unserer Schule darzulegen und damit zugleich meine Behauptung zu beweisen.

III. Methode der französischen Grammatik.

Ich habe als normal angenommen (S. 26), dass der Schüler, ehe er anfängt, das Französische zu lernen, einen Cursus von 3 Jahren in der deutschen Sprache zurückgelegt hat; so viel Zeit braucht er, um innerhalb des Sprachstoffs, der in seinen Gesichtskreis fällt, mit Verständniss lesen und orthographisch schreiben zu lernen. Jener Sprachstoff betrifft offenbar zunächst die einfachsten socialen Verhältnisse, umfasst aber auch in Märchen, Fabeln und Erzählungen spielend das ganze Leben; das Kind findet in dem Lesebuche seine ganze kleine Welt verschönert wieder, und dies gerade erweckt in ihm ein reges Streben, das durch die Schrift Bezeichnete zu verstehen und als Probe

davon es lesend und schreibend zu reproduciren, und macht das Lernen zugleich zum Genuss. Mit dem Verständniss der Schriftzeichen wird sich der Schüler aber der Lautverhältnisse der Muttersprache bewusst; jeder Buchstabe lenkt seine Aufmerksamkeit auf einen Laut; durch die Zusammensetzung der Buchstaben lernt er Silben, Wörter und Sätze lautlich unterscheiden. Er hat hiermit zugleich die allgemeinen Formen der Lautverhältnisse, wenn auch in der individuellen Gestalt der deutschen Sprache anschauen lernen. Der nächste Schritt in der Sprachkenntniss ist nun, dass er sich ebenso der etymologischen Verhältnisse bewusst werde. Dies kann zwar auch an der Muttersprache allein geschehen; zunächst indem man jene Verhältnisse an grammatischen Uebungssätzen klar macht und die Schüler eben solche Sätze produciren lässt. Hierbei wird die Grammatik indess Selbstzweck, was ihrem formalen Charakter nicht entspricht. Man müsste also alle grammatischen Uebungen gelegentlich an den übrigen Unterricht anknüpfen: schwierige Stellen der Lesestücke fordern zur grammatischen Zergliederung auf und wenn die Produktionen freier werden, führt die Vorbereitung und Korrektur derselben grammatische Erörterungen herbei. So ungefähr muss der grammatische Unterricht auf der Volksschule gehandhabt werden. Allein vollkommener wird er, wenn eine fremde Sprache zu Grunde gelegt wird. Die grammatische Zerlegung der Muttersprache gleicht in sich immer doch einem Lautirunterricht, der ohne Lesen und Schreiben nur an dem gehörten Worte vorgenommen würde. Eine fremde Sprache ist eine andere Bezeichnung der etymologischen und syntaktischen Verhältnisse und leistet daher für ihre Erkenntniss dieselben Dienste, welche die Schriftzeichen für die Erkenntniss der Laute leisten. Wie bei der Schrift alle zusammengesetzten Gebilde ihrer sichtbaren Form nach auf einfache Elemente zurückgeführt werden, so werden bei der Erlernung einer fremden Sprache alle zusammengesetzten Gebilde ihrer Bedeutung nach ebenfalls auf einfache Grundformen reducirt, und wie man mit der sichtbaren Gestalt der Buchstaben durch Ideenassociation die hörbare der Laute verknüpft und dadurch auf diese vermöge des Verweilens bei den Buchstaben aufmerksam wird, so verknüpft man mit den Grundformen der fremden Sprache die der eigenen, wodurch ebenfalls diese zum Bewusstsein gebracht werden. Die Grundformen für die Wortbedeutung, von denen hier die Rede ist, sind zunächst die einfachen Wörter, die Ableitungs- und Flexionszeichen und die verschiedenen Arten, wie diese Elemente verbunden werden. Wenn man diese Grundbestandtheile vermittelt einer fremden Sprache in der Muttersprache zum Bewusstsein bringt, so darf man deshalb nicht auf die erwähnte gelegentliche grammatische Zergliederung beim deutschen Unterricht verzichten. Eine solche Zergliederung muss überall eintreten, wo es sich herausstellt, dass die Schüler den Inhalt des Gelesenen oder Erzählten sachlich nicht verstehen, weil sie die grammatischen Formen falsch auffassen oder wo sie in ihren eigenen Produktionen die Sprache wegen jener falschen Auffassung unrichtig anwenden. Allein der deutsche Sprachstoff, bei welchem der Schüler beständig den Inhalt im Auge hat, wird nun nicht als Substrat für lange grammatische Erörterungen benutzt, sondern die anderweitig erworbenen grammatischen Anschauungen werden nur angewandt, um den Inhalt des Sprachstoffes zu klären. Sie müssen zuerst, wo auch das Bedürfniss dazu am grössten ist, sehr häufig angewandt werden; der Schüler muss sich daran gewöhnen, des sachlichen Verständnisses halber überall scharf auf die Sprache zu achten. Man lernt indess die fremde Sprache nicht nur um der deutschen, sondern um ihrer selbst willen; sie ist ja

an sich nicht eine Bezeichnung für die deutsche, wie die Schrift für die Laute, sondern kann nur wegen der Uebereinstimmung der menschlichen Vernunft und Organisation so benutzt werden. Dennoch ist dies der naturgemässe Weg; man lernt die allgemeinen grammatischen Elemente zuerst durch die fremde an der Muttersprache verstehen, wo sie dem Schüler allein anschaulich sind; dadurch werden sie auch in dem fremden Stoff verständlich, und auf dem Grunde des Gemeinsamen versteht man dann die unterscheidenden Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache und wird sich dadurch endlich zugleich der Eigenthümlichkeit der eigenen klarer bewusst (s. S. 6). Der Unterricht in der Sprache, welche die Grundlage der allgemeinen grammatischen Bildung sein soll, muss hiernach so eingerichtet werden, dass zu Anfang die Aufmerksamkeit des Schülers auf die scharfe Beobachtung der grammatischen Grundformen in der Muttersprache concentrirt wird, und zuletzt dennoch der Lernende sich ganz in das fremde Idiom hineinversetzt hat. Dies also müsste die Grundnorm für die Methode der französischen Grammatik sein; denn so würde sowohl sie selbst, als auch in Verbindung mit ihr die Muttersprache ein vollständig geeignetes Organ für die sprachlich-historische Auffassung sein (s. S. 28).

Die oben aufgeführten Grundbestandtheile der Sprache zerfallen in zwei grosse Gruppen; sie sind entweder Zeichen für Substanzen und Thätigkeiten oder für die Beziehungen zwischen beiden. Concrete Dinge und Thätigkeiten sind jedenfalls am anschaulichsten, wenn ausserdem ihre Beziehungen zu einander recht einfach sind. Daher wird die Bedeutung der grammatischen Grundbestandtheile dem Schüler am anschaulichsten werden, wenn man in der fremden Sprache zuerst dieselben einfachen Verhältnisse durcharbeitet, welche beim elementaren Leseunterricht den Sprachstoff bildeten. Ich habe (S. 25 f.) gezeigt, dass dieser Stoff der historischen Bildung wegen bei der Erlernung des Französischen zu Grunde gelegt werden muss. Derselbe Vorzug der Anschaulichkeit, den es dadurch in jener Beziehung vor den alten Sprachen hatte, kommt ihm also auch in Bezug auf die grammatische Ausbildung zu. Da aber die Umgangssprache dann durch alle Sphären hindurch verfolgt werden soll, wird das grammatische Wissen eine grosse Festigkeit erlangen (S. 12); denn bei jedem Worte, welches wir sprechen oder hören, werden so vermöge der Ideenassociation die grammatischen Gesetze in die Erinnerung zurückgerufen und wirken ordnend und regelnd mit (s. S. 31). Hierzu ist es aber nöthig, dass die elementare Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Französischen erworben wird, die ich (oben S. 27) ebenfalls bereits wegen der Bedeutung der Sprache für das historische Erkennen gefordert habe. Denn wenn Schreiben und Sprechen leicht von Statten geht, hat man den Trieb sich darin weiter zu üben (S. 13), besonders da das Leben hierzu so vielfache Veranlassung giebt; die Sprache wird dann nicht bei Seite geworfen und verliert ihre Kraft, wie das Lateinische (S. 31 ff.), und bei der Beweglichkeit, mit welcher man über die Elemente verfügt, werden die durch dieselben vermittelten grammatischen Anschauungen überall im Französischen selbst und in der Muttersprache so schnell angewandt, dass sie in Fleisch und Blut übergehen und die fremde Sprache wirklich die unsichtbare Grundlage alles Denkens und Sprechens wird (S. 6). Im Lateinischen kann man offenbar die hierzu nöthige Fertigkeit nicht so vollkommen erlangen, weil ein wichtiges Gebiet der Produktion, das Sprechen, auf ein Minimum zusammengeschrumpft ist, seitdem man eingesehen hat, dass alle Produktionen in lateinischer Sprache nur eine Probe für das Verständniss

antiker Vorstellungen und Verhältnisse sein dürfen (*Wiese* II, 17 f.). Die Gymnasien haben nur noch einen letzten Schritt zu thun; sie müssen den hierdurch entstandenen Ausfall durch das Französische ersetzen. Freilich wird das Französische seinen eigenthümlichen Vorzug nur dann bewahren, wenn man die Sprechübungen nicht auf historische und grammatische Gegenstände beschränkt, sondern in der (S. 27) angegebenen Weise sie an concreten Stoffen betreibt. Sind die gebräuchlichsten Worte und Wendungen nicht geläufig, so stösst man überall an, und die Produktion kann die beschriebene Wirkung auf das grammatische Studium nicht haben. Die erste Bedingung einer gründlichen grammatischen Bildung ist hiernach, dass das Französische von Anfang an mit einer grossen Stundenzahl betrieben wird (S. 37).

Besonders wichtig ist es, wenn von vorn herein ein reges Streben auch für die Erwerbung der als trocken verschrienen grammatischen Elemente in dem Schüler wach gerufen wird. Auch in dieser Beziehung übertrifft das Französische an sich schon das Latein. Während der Antänger die complicirte lateinische Flexionslehre nur der Schule wegen lernt, ist ihm beim französischen Unterricht von Anfang an der in der Sache liegende Zweck verständlich; er will die Sprache, die in der ganzen Welt gesprochen wird, verstehen, sprechen und schreiben lernen. Dies ist durchaus nicht materialistisch, sondern geht aus dem keimenden Humanitätsbewusstsein hervor. Damit sich dies Streben auch auf die Grammatik erstreckt, muss der Unterricht in derselben induktiv verfahren; der Schüler muss die grammatischen Kategorien und die Gesetze ihrer Verbindung aus dem gegebenen Sprachstoff selbst ableiten und zugleich ihren Werth für das Verständniss der Lektüre und für die eigene Produktion schätzen lernen. Soll hierbei die Grammatik in Wahrheit die ideale Bildung fördern (S. 15), so muss sie wissenschaftlich sein, d. h. wirklich das Allgemeine, die Gesetze der Spracherscheinungen aufzeigen, nicht den Schein davon, wie ihn die sogenannten »praktischen Regeln« enthalten. Letztere, z. B. die über die Stammformen der Conjugation, abstrahiren einige gemeinsame Merkmale der Erscheinungen, um den praktischen Gebrauch der Sprache zu erleichtern; sie beschweren mit ihren Ausnahmen das Gedächtniss, weil sie kein Verständniss gewähren und werden daher — nicht ohne Nachtheil für die Sicherheit des Wissens — wie Krücken weggeworfen, nachdem man mit ihrer Hülfe eine gedächtnismässige Geläufigkeit in den betreffenden Erscheinungen erlangt zu haben glaubt. Gesetze dagegen, welche Einsicht in das Leben der Sprache gewähren, haben an sich Reiz und einen idealen Werth; sie sind keine Last für das Gedächtniss, da alles, was wir begreifen, zum festen Organ unseres Geistes wird. Folglich sind sie wegen ihrer Festigkeit im Grunde praktischer als die willkürlichen Regeln; denn es ist nicht abzusehen, warum sie — durch Induktion, also anschaulich gefunden — nicht auf das Anschaulichste eingeübt und praktisch angewandt werden könnten. Wodurch wird nun die Schulgrammatik wissenschaftlich? So wenig das Alphabet die letzten Elemente der Laute wissenschaftlich darstellt, ebensowenig sind die einfachen Worte nebst den Ableitungs- und Flexionszeichen die letzten Elemente für die Bedeutung. Wenn die Schule aber nicht auf die physiologischen und akustischen Grundbestandtheile der Laute zurückgehen kann (S. 15), so kann sie noch weniger die Worte aus ihren Wurzeln und die sonstigen Zeichen aus ihrer ursprünglichen Gestalt ableiten, wie dies durch die vergleichende Sprachforschung geschieht. Selbst das Altfranzösische kann auf der Schule nicht betrieben werden, um die jetzige französische Sprache dadurch zu erklären; die Zeit reicht dazu nicht aus

und man muss sich erst in das Neufranzösische eingelebt haben, um Sinn und Verständniss für die frühere Sprachform zu gewinnen. Daher kann zur Analyse der Wortformationen auch die Herbeziehung des Latein keine Dienste leisten. Denn will man es, wie *Kalisch* in der (S. 5) angeführten Abhandlung vorschlug, und wie es noch jetzt meist geschieht, einfach neben dem Französischen lehren und abgesehen von einigen gelegentlichen Hinweisen seine Wirkung auf letzteres »dem Zufall überlassen« (a. a. O. S. 18), so scheiden sich die französischen Worte in dem Kopfe des Schülers allmählich in zwei unbestimmt begrenzte Massen; die einen nämlich stimmen mit dem Lateinischen, welches die Grundlage seiner Sprachbildung ist, merklich überein; die andern erinnern an kein lateinisches Wort. Jene erleichtern ihm das Uebersetzen aus dem Französischen auf Kosten der Gründlichkeit; denn er erräth nun den Sinn ganzer Sätze mit Hülfe der anklingenden lateinischen Worte und des Zusammenhangs; von der Grundbedeutung der französischen Wörter, welche ja so häufig mit der des lateinischen Etymon nicht übereinstimmt, erhält er so eine ganz falsche Vorstellung, und die scharfe Unterscheidung der Formen, welche das Latein herbeiführen sollte (S. 28), wird gerade durch den Einfluss desselben verhindert. Die hieraus entstehende Nachlässigkeit überträgt sich dann auch auf die Produktionen in der fremden Sprache, und die Ungründlichkeit des Französischen rächt sich ausserdem bald an dem Latein selbst; je mehr Französisch neben dem Latein, desto ungründlicher wird der Schüler auch in letzterem. Die Wörter aber, welche er nicht auf ihren Ursprung zurückführen kann, wie *feu*, *viande*, *boutique*, *devant*, stehen entweder ganz unvermittelt neben den anderen, oder falls er durch »gelegentliche Bemerkungen« auf die Etymologie aufmerksam gemacht wird, erscheinen ihm die Formen (*focus*, *vivenda*, *apotheca*, *de ab ante*) als ganz regellos und willkürlich, was doch das gerade Gegentheil der wissenschaftlichen Einsicht ist. Beginnt der lateinische Unterricht erst, nachdem wenigstens die französische Formenlehre in drei Jahren gründlich eingeübt ist (S. 35), so ist die Wirkung eine andere. Da die allgemeinen grammatischen Begriffe nun bereits erworben sind, geht der Schüler mit raschem Ueberblick von der vereinfachten Form, wie sie im Französischen vorliegt, zu der ursprünglichen complicirteren des Lateinischen über. Da in letzterer Sprache gleich bei der Deklination und Conjugation dieselbe Vorstellung, z. B. die, welche im Dativ liegt, auf mehrfache Weise bezeichnet wird (*ae*, *o*, *i*, *ui*, *ei*), die Wahl zwischen den Formen aber nur von der Lautbeschaffenheit des Wortes abhängt und die Flexionsformen in der synthetischen Sprache das Verständniss wesentlich bedingen, so kann von einem Rathen vermittelt des Französischen weit weniger die Rede sein, beim Uebersetzen in das Lateinische fast gar nicht. Hier können denn auch in der Etymologie der Wörter die beiden Sprachen auf mannigfache Art verglichen werden, wobei dem Lehrer *Nagel's* Französisch-Englisches etymologisches Wörterbuch (Berlin 1869) und dem Schüler das sachlich und etymologisch geordnete comparative »Lateinisch-Deutsche Vocabular« von *Beck* und *Benecke* vorzügliche Dienste leisten werden. Dem vorgeschrittenen Schüler (in *Secunda*) kann besonders mit Hinzuziehung des Griechischen (S. 37) oder des Englischen eine elementare Vorstellung von der Gesetzmässigkeit der Umbildungen gegeben werden, wie dies in dem erwähnten Vocabular versucht ist; der Gymnasiast würde bei der bei ihm vorausgesetzten sprachlichen Anlage hierfür frühzeitiger Sinn haben, als der Realschüler, bei welchem dieser Sinn indess in den drei letzten Jahrgängen der Schulzeit (S. 41) vermöge seiner harmonischen Ausbildung ebenfalls vorhanden ist. Allein wissenschaftlicher wird selbst

so die Kenntniss des Französischen durch das Latein nicht. Wenn man weiss, dass père von pater, cheval von caballus herkommt, so ist man dadurch den Wurzeln der französischen Wörter lautlich einen Schritt näher getreten; da man aber ohne das Sanskrit diese Wurzeln nicht erreichen kann, so bleibt man auf halbem Wege stehen und hat in Bezug auf die Bedeutung der Worte nichts gewonnen. Dies ist in den meisten Fällen so. Bis vor Kurzem hielt man allgemein das Französische, wie überhaupt die romanischen Sprachen, für eine Corruption des Latein; es erschien den namhaftesten Gelehrten gleich jenen Schülern, welche die Gesetze der Umbildungen nicht kennen, wie eine Verstümmelung der klassischen Sprache. Seit den Leistungen eines *Grimm*, *Diez*, *Denina*, *Fuchs* und *Mätzner* hat sich die Erkenntniss Bahn gebrochen, dass dies ein »grober Irrthum« war, dass die französische Sprache »eine selbständige und lebendige Fortbildung des Lateinischen darstellt« (*Schröder*: Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 477). Wenn man aber einsieht, wie in den romanischen Formationen dieselben Gesetze organisch weiterwirken, welche das Latein selbst gestaltet haben, so sollte man nun endlich auch das Vorurtheil aufgeben, als sei das Latein in etymologischer Beziehung durchsichtiger und konkreter als das Französische. Es ist ein so grosser Abstand von den lateinischen Stämmen bis zu den ursprünglichen Wurzeln, dass selbst die eingehendste Sprachforschung noch keine Durchsichtigkeit hervorbringt. In Wahrheit lassen sich im Lateinischen die zusammengesetzten und abgeleiteten Worte selbst nicht deutlicher auf relativ einfache zurückführen, welche die vergleichende Sprachforschung aber nicht als einfache anerkennt, als dies im Französischen der Fall ist; aber wenn man in dieser Beziehung jedes französische Wort nur mit dem entsprechenden lateinischen vergleicht, so erhält man ein ganz unrichtiges Resultat; denn die französischen Worte sind durch die Lautumbildungen oft in ihren Bestandtheilen noch undeutlicher geworden, wie man z. B. in *devant* kein Compositum aus drei Wörtern ahnt. Aber dies ist im Lateinischen ganz ebenso, im Vergleich mit einer früheren Sprachstufe; so ahnt man auch in dem lateinischen *super* nicht vier Stämme, die in der Form des Sanskrit *sa*, *u*, *pa*, *ri* lauten würden (*Bopp*, vergleichende Grammatik. 2. Ausg. III, 497). Von der andern Seite ist der etymologische Zusammenhang in Folge vieler lebendigen Neubildungen innerhalb der jetzigen französischen Wörtermasse ebenso durchsichtig wie im Lateinischen, wenn man die nicht weiter in französische Bestandtheile zerlegbaren Wörter als neue Stämme betrachtet (vergl. *Scholle*: Ueber den Begriff Tochtersprache. Berlin 1869, S. 13—27). Wer eine Einsicht in den Zusammenhang des Lateinischen und Französischen hat, überblickt also eine grössere Strecke der historischen Sprachentwicklung, eine grössere Masse von Erscheinungen, was besonders für den Sprachforscher von Wichtigkeit ist, weil er aus den Einzelheiten Analogien herleiten kann. Aber alle Gesetze, welche in Bezug auf die Lautveränderungen und in Bezug auf die Umbildungen des Sinnes auf jenem weiten Gebiet wirken, lassen sich auch innerhalb des jetzigen Französischen induktiv ableiten, und soweit die Kenntniss der in den indogermanischen Sprachen ausgeprägten Kategorien und syntaktischen Normen der allgemeinen Bildung zugänglich ist, können sie ebenfalls durch Vergleichung des Französischen mit dem Deutschen hinreichend deutlich gemacht werden und haben so eine grössere elementare Klarheit, als wenn man das in seinen Formen entwickeltere und daher schwerer zu analysirende Latein hinzunimmt. Somit hätte denn die wissenschaftliche Schulgrammatik die durch die Linguistik ermittelten Sprachgesetze induktiv zu

erläutern, soweit sie an dem Neufranzösischen zur Erscheinung kommen; sie kann natürlich auf das Lateinische und Altfranzösische in einzelnen Fällen zurückgehen, um derentwillen man jene Idiome nicht zu erlernen braucht. Die wahrhaft philosophische Grammatik muss mit der historischen übereinkommen, wie man z. B. bei *Mätzner* sieht; es ist aber durchaus kein Zeichen von Wissenschaftlichkeit, wenn man — wie jetzt Sitte geworden ist — die *Becker'sche* Methode, weil ihre zu abstrakte Anwendung geschadet hat, ganz perhorrescirt und z. B. die Syntax nach den Redetheilen eintheilt. Die Redetheile nebst den Gattungen der Flexionszeichen sind die Kategorien der Sprache; die Syntax aber stellt die Normen ihrer Verbindung dar. Diese Normen folgen nicht aus dem Wesen der einzelnen Redetheile, sondern aus dem Wesen des durch ihre Verbindung entstehenden Ganzen, des Satzes. Wenn der Satz in seinen verschiedenen Formen eine Gattung von Organismen bildet, so sind die Redetheile die durch alle ihre Species hindurchgehenden organischen Systeme. Stellt man also die syntaktischen Verhältnisse nach den Redetheilen dar, so ist dies dasselbe, als wenn man, um die verschiedenen Formen einer Thiergattung zu beschreiben, die Skelete aller Species für sich und daneben ebenso die Muskulaturen, die Gefäß- und Nervensysteme u. s. w. zeichnete und es jedem überliesse, alles richtig zu verbinden. Freilich müssen die Kategorien auch so gesondert betrachtet werden und nicht bloss in ihrer organischen Verbindung; dies geschieht in der Formlehre, welche nicht, wie in *Brunnemann's* »Syntax der neu-französischen Sprache«, in die französische Syntax eingefügt werden kann, sondern nur überall an Sätzen klar gemacht werden, überall auf die Syntax hinweisen muss. Aber die Art, wie in den gebräuchlichsten französischen Grammatiken und insbesondere bei *Plötz* die Syntax abgehandelt wird, hält den Schüler beständig auf dem Standpunkt der Formlehre, zeigt ihm beständig nur die Materialien des Sprachbaues und ihre einzelnen Fugen, ohne ihm den Anblick des Ganzen zu verstatten. So verliert die Grammatik in der That jeden idealen Werth; sie wird zu einem unerquicklichen Schematismus. Ich will nun darlegen, wie sich der Unterricht in der französischen Grammatik nach den aufgestellten Principien gliedern würde.

1. Jahr. Es ist allgemein anerkannt, dass das Französische mit methodischen Übungen in der Aussprache beginnen muss. Schon hierdurch ist es eine naturgemässe Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichts. Der Schüler lernt noch einmal lesen; aber im umgekehrten Verhältniss als bisher; es sind ihm jetzt die sichtbaren Zeichen bekannt, und er wird mit ihrer Hülfe zur Kenntniss neuer Lautgebilde geführt und so zuerst von der Seite, welche ihm am verständlichsten ist, über die Beschränktheit der eigenen Sprache hinausgehoben. Die scharfe Beobachtung der sinnlichen Seite der Sprache ist dem Kindesalter angemessen, besonders wenn dasselbe Ziel wie beim deutschen Lesen, nämlich Verstehen des Bezeichneten, von Anfang an vorschwebt. Dies Bezeichnete muss aber seiner Form nach nicht zu weit hinter die Stufe der Auffassung zurückgehen, welche der Schüler bereits im deutschen Elementarunterricht erreicht hat; nicht einzelne Wörter, sondern Sätze müssen den ersten Stoff ausmachen. Auch hierüber ist man ziemlich einig. Um die Anschaulichkeit zu erhöhen, wird man ausserdem, was ebenfalls schon oft betont ist, mit der Bezeichnung von Gegenständen und Thätigkeiten beginnen, welche die Schüler beim Aussprechen anschauen, sei es direct oder durch einen besonders hinzutretenden Anschauungsunterricht; hierdurch wird die zur Festigkeit der grammatischen Elemente nöthige Ideenassociation (S. 47) vervielfacht und verstärkt.

Der Vocabelschatz würde also Schule, Familie, Wohnung, Kleidung, Nahrung, den menschlichen Körper und die täglichen Naturerscheinungen und gewöhnlichsten Naturformen betreffen. Ueber die Lehrform auf der ersten Stufe hat besonders *Schmitz* sehr treffende Bemerkungen gemacht (Encyklop. I. 402—404 und Einl. zum Elementarbuch). Allein ohne Grund verlangt er, dass das Uebersetzen aus dem Deutschen erst auf einer zweiten Unterrichtsstufe und die Sprachübungen auf einer dritten beginnen. Lesen und Niederschreiben des Französischen ist nur eine Fortsetzung des lautlichen Sprachunterrichts; in Bezug auf die Bedeutung entspricht dem Lesen das Uebersetzen ins Deutsche, dem Schreiben das Uebersetzen ins Französische, welches von Anfang an die Probe des Verständnisses ist, und schon auf der ersten Stufe an einem knappen Stoffe bis zu der Geläufigkeit eingeübt werden muss, dass in einfachen Fragen und Antworten allmählich das vermittelnde Deutsche verschwindet und daraus kleine Sprechübungen entstehen (*Plötz* Vocabul. Systém. Einl.). Die induktive Methode erfordert, dass der Unterrichtsstoff, dessen Gang im Ganzen durch die methodische Einübung der Aussprache bedingt ist, zugleich eine Grundlage zur späteren Ableitung der grammatischen Formen darbiete; es müssen darin bereits alle grammatischen Kategorien zur Anschauung gebracht werden. Wie man aber beim Lese- und Schreibunterricht möglichst von solchen Wörtern ausgeht, in welchen die einzelnen Laute und Zeichen übereinstimmen, so wird man hier von solchen Sätzen ausgehen, deren relativ einfache Grundbestandtheile der Bedeutung nach mit den entsprechenden des Deutschen Satzes möglichst zusammenfallen. Die Ausdrücke für Substanzen und Thätigkeiten (Substantive, Adjective und Verben) entsprechen der Mehrzahl nach bereits durch ihre concrete Bedeutung dieser Forderung; die allgemeinen, wie *bon*, *allé*, müssen in der übereinstimmenden Grundbedeutung stehen. Natürlich kann das Geschlecht der Substantive von vornherein nicht übereinstimmend gewählt werden; allein dies ist bei den betreffenden deutschen Wörtern den Schülern so geläufig, dass hier schon die Abweichung gestattet werden kann und sogar die Aufmerksamkeit schärft. Was die Flexion der genannten Wortklassen betrifft, so bietet darin das Französische einen ausserordentlichen Vorzug, wodurch es der Hauptnorm für die formale Sprachbildung (S. 46.) ganz vorzüglich genügt: Eine einfache französische Form entspricht mehren deutschen Formen. Die Wirkung ist klar. Der Schüler soll zuerst in der Muttersprache die Formen unterscheiden lernen; beim Substantiv handelt es sich um die Bezeichnung des Numerus und der Casus. Er lernt nun zunächst im Französischen eine Form für Nom. und Accusativ; im Deutschen muss er diese Casus unterscheiden, er wird beim Uebersetzen aus dem Französischen dazu angehalten. Den Genitiv, Dativ und Accusativ bei Praepositionen führt das Französische wieder auf dieselbe Form zurück; der Schüler muss beim Uebersetzen aus dem Französischen sogar bei einer Anzahl von Praepositionen erst zwischen zwei Casus wählen. Jeder Lehrer weiss, wie viel Mühe es kostet, dem Kinde einen scharfen Sinn für die Casusverhältnisse in der Muttersprache anzueignen; dennoch wird das vorzügliche Mittel, welches das Französische hierzu bietet, durchaus nicht methodisch benutzt. Man hält das Lateinische für besonders bildend, weil seine Deklination so complicirt ist; »das Französische«, sagt *Scheibert* und andere sprechen es nach, »ist zu Anfang zu leicht, um recht bildend zu wirken.« Allerdings ist die lateinische Deklination ihrer Form nach schwerer als die französische; aber diese Schwierigkeit ist nicht das Bildende. Wenn der Schüler z. B. die Form *filii* aus den Lautverhältnissen des Wortes, d. h. aus der Endung des Nominativus *us* und Genitivus

i als Dativ oder Abl. bestimmt hat, beginnt erst die bildende Kraft, soweit sie die Bedeutung betrifft; für die Unterscheidung der Laute bietet ja das Französische einen mehr als hinreichenden Ersatz in der Schwierigkeit der Aussprache; es bedarf nicht noch etymologischer Schwierigkeiten. Beim Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische beginnt aber die Bestimmung der lateinischen Form und zwar wieder lautlich erst, nachdem der Sinn des deutschen Ausdruckes klar geworden ist. Folglich ist das Latein an sich weniger bildend, weil es die Aufmerksamkeit des Schülers in Bezug auf die Wortform von Anfang an nicht auf die scharfe Beobachtung der Muttersprache, sondern des Fremden richtet. Nur weil viel Zeit erforderlich ist, die lateinische Deklination zu lernen, und in vielen Uebungsbeispielen deutsche Casus analysirt werden müssen, wirkt es zugleich auf die Unterscheidung der Casusverhältnisse. Man macht sich im Französischen ohne Grund den Anfang zu leicht. Wendet man gleich auf der ersten Stufe die gebräuchlichsten Präpositionen in vielfachen Wendungen an, was dem Sprachstoff ausserdem durchaus angemessen ist, so lernt der Schüler auf die Casusverhältnisse im Deutschen ohne unnütze Mühe gleich scharf achten. Die Präpositionen *de* und *à* dürfen aber hier nur von, aus und an, nach übersetzt, der deutsche Genitiv und Dativ ohne Präposition also gar nicht angewendet werden; denn hierin liegt eine schwierige Differenz der beiden Sprachen. Das Adjectiv wird man aus demselben Grunde nicht als Prädicat anwenden, da es im Deutschen in diesem Falle nicht flectirt wird; sonst aber ist die Bildung des Femininums und des Plurals (auch bei Substantiven) wieder elementar bildend für das Deutsche. Von der Flexion der Zeitwörter ist nach demselben Princip das Futur, Conditionnel und Passé défini und deshalb auch das Imparf. Subj. von der ersten Stufe auszuschliessen; die übrigen einfachen Zeiten sind von avoir und être und von einem ganz normalen Verb nämlich von rompre und zwar nicht gleich am Paradigma zu lernen; die mit avoir zusammengesetzten Zeiten muss der Schüler selbst bilden, nur die von être bleiben wegen der Abweichung in der Grundbedeutung noch fort. Von den übrigen Redetheilen wären alle Arten der Pronomina in ihren elementarsten Formen, die Grund- und Ordnungszahlen von 1—10, die einfachsten Adverbien, die einfachsten coordinirenden Conjunctionen einzuüben. Die induktive Ableitung der Sprachformen tritt schon auf dieser Stufe ein, am einfachsten bei der Bildung des Plurals und Femininums der Subst. und Adj., complicirter bereits bei der Conjugation. Wenn man nach dem Muster des erlernten Verbs (rompre) andere bilden lässt, stellt sich zuerst das Bedürfniss heraus, Stamm und Endungen zu unterscheiden; wird dann erst der Stamm aus dem Infinitiv bestimmt, und in allen andern Formen die Endung, aber nur zum jedesmaligen praktischen Gebrauche von den Formen des Paradigma abgeleitet, so wird alles Abstrakte dabei vermieden. Fehler in der Anfügung der Personalendungen veranlassen wieder, das evident Gleichbleibende aufsuchen zu lassen, nämlich: 2. Pers. Sing. stets s, Plur. ons, ez, Subj. ions, iez, ebenso Imparf. de l'Ind. Da der Stamm der übrigen regelmässigen Verben nach der 4 Conj. auf d endigt, so muss man aufmerksam machen, dass das t der 3. Pers. (romp-t) hinter d nicht geschrieben wird (vend.) Von syntaktischen Verhältnissen erhält der Schüler ebenfalls induktiv, um Nominativ und Accusativ zu unterscheiden, die Anschauung des Subjects und damit auch die des Praedicats, bei der Einübung der Negation, Frageform und des Conjunktivs und Imperativs die der verschiedenen Arten des einfachen Satzes. Alle gewonnenen allgemeinen Begriffe müssen dann im deutschen Unterricht recht häufig, aber nie ohne Veranlassung angewandt werden (S. 46.)

2. Jahr. Nachdem die allgemeine Bedeutung der Redetheile und der Flexionsformen an der Muttersprache zur Anschauung gebracht ist, kommt es darauf an, dass die Schüler ihre französische Gestalt genau kennen lernen, zuerst natürlich vorzugsweise ihre regelmässige Gestalt; dies bildet die 2. Stufe. War vorher das Uebersetzen ins Deutsche für den Schüler schwerer, so ist es jetzt das Uebersetzen ins Französische wegen der Abweichungen vom Deutschen — ein naturgemässer Fortschritt. Man wird zuerst die Paradigmen von rompre, avoir und être vervollständigen; man lässt die Schüler das Futur und Conditionnel des ersten Verbs selbst aus dem Infin. und Prés. resp. Imparf. von avoir bilden, die der andern dann vorläufig lernen, indem man auf die Gleichheit der Endungen aufmerksam macht; ebenso bilden die Schüler die zusammengesetzten Zeiten von être und das Passiv selbständig. Sie müssen von nun an ihre Aufmerksamkeit beim Uebersetzen ins Französische auf das deutsche Hilfszeitwort richten; denn sie merken, dass der Franzose denkt: ich habe gewesen, nicht ich bin gewesen; ich habe (zu) brechen, nicht ich werde brechen; ich bin gebrochen, nicht ich werde gebrochen, wobei zugleich das Futurum vom Passiv unterschieden wird. Die Bildung der französischen Formen ist nicht schwer; man muss nur wissen, welche Form es ist, was eine scharfe Auffassung des Deutschen erfordert. Hierauf wird am besten die Congruenz des prädicativen Adjektivs mit dem Subjekt, ferner die regelmässige und unregelmässige Motion desselben und die Bildung des Adverbs auf ment eingeübt. Nachdem die Schüler gefunden haben, dass letztere Endung stets an das Femininum gehängt wird, erklärt man dies etymologisch (ment Sinn, fem.) Dass das lateinische mens im Französischen sonst nicht mehr erhalten ist, thut der Klarheit der Etymologie für die Bedeutung keinen Abbruch. Der Schüler muss nun wieder beim Uebersetzen in das Französische genau die Bedeutung des Adjectivs unterscheiden. Wendet man ausserdem auch Substantive als Praedicat an, so kann man nun eine deutliche Vorstellung des prädicativen Satzverhältnisses ableiten. Man wird demnächst das objective Satzverhältniss klar machen und zwar auf dem Boden der Formlehre bei Erlernung der franz. Deklination. Die Deklinationssuffixe der indogermanischen Sprachen sind pronominale Stämme, welche ursprünglich eine räumliche Bedeutung haben (*Bopp* I, 245); ganz derselben Natur sind aber die Präpositionen (ebendas. III. 487); wenn daher das Französische statt der in den synthetischen Sprachen undeutlich gewordenen Bezeichnung die deutlichere eingeführt hat, so stellt es gerade die ursprüngliche Bedeutung der Casus in das rechte Licht; es erklärt wieder die Muttersprache. Dies gilt für den Genitiv und Dativ; für den Accusativ hat es eine Bezeichnung, die man logisch-abstrakt nennt, und doch ist es das concreteste Symbol, wenn man den Gegenstand, welchen eine Thätigkeit zunächst ergreift, ohne Weiteres nach derselben nennt. Wenn man das Objekt im Deutschen als solches erkannt hat, ist seine Bezeichnung im Französischen, nämlich seine Stellung ausserordentlich leicht zu finden. Will man also das Wesen des französischen Accusativs zum Bewusstsein bringen und zugleich den Sinn für die Casusverhältnisse im Deutschen schärfen, so darf man nicht die von der unsrigen abweichende Stellung durch Ziffern bezeichnen, sondern muss im Gegentheil deutsche Sätze mit den mannigfachsten Inversionen anwenden, in denen der Schüler den Accusativ herausuchen muss. Bildend ist hierbei noch die Stellung des Accusativs vor dem Dativ, die von dem Deutschen abweicht. Wendet man ausserdem für alle Casus im Deutschen recht viel homonyme Formen an (Nom. und Acc. im Fem., Neutr. und Plur.; Gen. und Dat. im Femin. etc.), und übt die

verschiedenen Casus mit bestimmtem, unbestimmtem und Theilungsartikel, so erhält der Schüler ein klares Bild vom objectiven Satzverhältniss. Zugleich wird der Genitiv als Attribut angewandt, und von Objekt und Attribut müssen wieder die adverbialen Casus bei Praepositionen unterschieden werden, da diese stets durch den Accusativ auszudrücken sind. Gleichzeitig mit der an Sätzen vorzunehmenden Uebung der Casusverhältnisse wird man die Erlernung der Conjugation nach Paradigmen, wozu jetzt der Schüler hinreichenden Ueberblick hat, vervollständigen. Der natürliche Weg ist hier, dass man ohne sogenannte »Stammformen« anzunehmen, wie bei rompre Stamm und Endung unterscheiden lehrt, wenn dies bei der Anwendung des Paradigma auf andere Worte praktisch erfordert wird. Die häufige Verwechslung der verschiedenen Conjugationstypen macht es dann zum Bedürfnis, die unterscheidenden Merkmale aufsuchen zu lassen. Da man alle Typen auf die zu Grunde gelegte 4. Conjugation zurückführen muss, wird man zuerst die am meisten contrastirende 1. (auf er), dann die 2. (auf ir mit der Inchoativform) und endlich als schwerste die 3. (Verben auf *evoir*) lernen lassen. Wenn es von letzterer auch nur eine sehr beschränkte Anzahl von Verben giebt, so stellt sie doch einen eigenen Typus dar. Das *Passé défini* und *Imparfait* des Subj. werden am Besten zuletzt von alle Conjugationen parallel gelernt. Die unterscheidenden Merkmale der 3 ersten Conjugationen sind nun viel geringfügiger als im Lateinischen; sie haben alle vor dem *r* im Infinitiv einer Vocal (*e, i, oi*), dieser kehrt im Sing. *Présent* als Verstärkung des Stammes wieder (*e, es, e(t), is, is, it, ois, ois, oit*); ausserdem haben sie im *Passé défini* und *Imparf.* des Subj. einen verschiedenen Vokal vor sonst übereinstimmenden Endungen (*a, i, u, i*) und die Endung des *Particip* ist verschieden (*é, i, u, u*). Die 2. Conj. hat ferner die Verstärkung *iss* vor allen Endungen, die mit einem Vokal anfangen; die dritte verwandelt das *e* der Stammsilbe *ev* vor allen stummen Endungen in *oi*, die erste hat einige kleine Unregelmässigkeiten im *Passé défini* und *Impérat*. Diese Merkmale kann man leicht aus vielen Formen abstrahiren, und das Französische lenkt also auch bei der Conjugation die Aufmerksamkeit des Schülers weniger als das Latein auf die fremde, sondern — wie oben gezeigt — auf die Bedeutung der deutschen Form. Nach der Einübung der Conjugation wird man die Erkenntniss aller Verhältnisse des erweiterten Satzes zum Abschluss bringen, wenn man die Deklination der Pronomina (bei den persönlichen zuerst die der *betonten*: *moi* etc.) und die Unterscheidung der substantiv und adj. Formen derselben einübt. Die Durcharbeitung der bestimmten und unbestimmten Zahlen würde an geeigneten Stellen des Pensums in mehrfachen Absätzen erfolgen können. Der Sprachstoff wird dem grammatischen Pensum entsprechend aus einfachen und ihrer Bedeutung nach grundlegenden Verben und Adjektiven bestehen; die neu hinzukommenden Substantive werden besonders die natürliche und künstliche Gliederung der Raum- und Zeitverhältnisse, ferner Mass und Gewicht betreffen.

3. Jahr. Wenn schon auf den früheren Stufen der französische Lesestoff z. Th. aus kleinen Erzählungen und Beschreibungen bestehen muss, um durch den Eindruck, den ein stilistisches Ganze macht, anzuregen, so wird man nun nur noch zusammenhängende Lesestücke aus dem Französischen übersetzen lassen. Damit die elementare Durchsprechung der socialen Lebensverhältnisse vervollständigt werde, müsste der Inhalt der Lektüre hauptsächlich das gewerbliche Leben darstellen. Das Uebersetzen ist wegen der grösseren Durchsichtigkeit der Sprache leichter als auf gleicher Stufe im Lateinischen, aber gerade deshalb eignet sich das Französische mehr für den Anfang. Das Latein fasst in seinen an sich undurchsichtigeren Flexionszeichen viele Beziehungen zusammen,

welche die neueren Sprachen durch Artikel, Pronomen, Präpositionen und Hilfszeitwörter ausdrücken; man muss also die Formen genau analysiren, um jene Beziehungen im Deutschen gesondert wiederzugeben; aber jene Analyse nimmt auch bei dem leichtesten Schriftsteller gleich zu Anfang die Kräfte des Schülers so in Anspruch, dass er nicht zur Anschauung und zum Genuss des Stilganzen gelangen kann (S. 18.) Beim Französischen wendet sich die Aufmerksamkeit des Anfängers wieder vorzugsweise der Muttersprache zu; die Uebersetzungen sind für ihn von Anfang an Stilmuster für die beschreibende und erzählende Gattung. Da er in diesen Gattungen nun ausserdem kleine deutsche Aufsätze bearbeitet, kann man ihm den Unterschied beider so deutlich zum Bewusstsein bringen, dass ihm auch sogleich eine erste Vorstellung von dem Unterschiede des *Imparfait* und *Passé défini* gegeben werden kann; wo diese Zeiten bei der Lektüre und beim Uebersetzen aus dem Deutschen vorkommen, muss man sie immer auf die Grundanschauung des Beschreibenden und Erzählenden zurückführen. Damit die Schüler von vorn herein an eine gründliche Analyse gewöhnt werden, muss die Präparation der Lektüre auf dieser Stufe in der Klasse unter Anleitung des Lehrers geschehen. Die Hauptschwierigkeit beim Uebersetzen ins Deutsche machen noch immer die *Casusverhältnisse*; dazu kommt die abweichende Wortstellung. Die alten Sprachen grenzen jeden Satz als Gebiet der ihn beherrschenden Flexionsformen scharf ab; dazu dient auch, dass sie das *verbum finitum* meist ans Ende stellen, wodurch alles davor Stehende als dazu gehörig, der Satz als Einheit erscheint. Diese Stellung wenden wir nur in Nebensätzen an, um sie als Glieder eines anderen Satzes einheitlich abzugrenzen; die französische Sprache thut dies nicht, ist also in der Wortstellung nicht so »logisch,« sondern natürlicher als die deutsche. Der beim Uebersetzen überall hervortretende Unterschied erweckt das Bedürfniss, die Nebensätze von den Hauptsätzen unterscheiden zu lernen. Ebendahin führt beim Uebersetzen aus dem Deutschen die Verwechslung von *qui* und *ce qui* oder *ce que*, ferner von *qui* und *quel*, *comme* und *comment*, d. h. die Vertauschung der relativen und interrogativen Sätze. Durch die Sprechübungen sind nun die Fragewörter geläufig; man zeigt also, wie ein Fragesatz zuerst mit Beibehaltung des fragenden Sinnes zum Nebensatz wird, wenn er von einem *Verbum* des Denkens oder des Gedankenausdrucks abhängig gemacht wird (indirekte Frage), ferner aber mit Verlust der fragenden Bedeutung, wenn er von irgend einem andern Worte abhängt. Den Uebergang sieht man, wenn man die letzteren Sätze zuerst als *Vordersätze* anwendet; man vergleiche z. B.: »wer a sagt, der muss auch b sagen« und »hast du a gesagt, so musst du auch b sagen.« Hierbei stellt sich heraus, dass die Sätze Satzglieder vertreten. Dasselbe zeigt sich, wenn sie nicht *Vordersätze* sind; aber die Bedeutung der Fragewörter ist dann eine bloss hinzeigende geworden; dies kann man durch das Deutsche recht klar machen, wo statt des *Relativpronom*s das demonstrative *der*, *die*, *das* steht. Aber am Evidentesten wird dies dadurch, dass die französische *Conjunction que* dem deutschen *dass* entspricht, welches man den Schülern sogleich als identisch mit dem Demonstrativ *das*, als Satzartikel, aufzeigen muss (*Bopp* III 482). Die *Participial-* und *Infinitiv-Construction* bei der Lektüre giebt nun hinreichend Gelegenheit, die Nebensätze in die entsprechenden Satzglieder und umgekehrt zu verwandeln, und da auch die *coordinirten Sätze* beim Uebersetzen von den *subordinirten* zu trennen sind, so gewinnt der Schüler auf Grund der französischen Formlehre einen hinreichenden Einblick in die *Syntax* des zusammengesetzten Satzes. Das Französische wirkt hier vermöge seines

Gegensatzes weit mehr verdeutlichend auf die Muttersprache als das Latein, weil seine Bezeichnungsmittel klarer sind und mehr Vergleichungspunkte gewähren; der Anfänger lernt, dass die einfachsten Fragewörter auch die einfachste Einleitung der Nebensätze bilden: qui und die Conjunction que Subj.- und Obj.-Sätze; qui Attributivsätze; où, quand, comme (wie und da), si (fragend ob, in indirekter Frage, welche direkt ohne Fragewort steht) Umstandsätze des Ortes, der Zeit, der Weise und des Grundes (comme und si). Die weiteren Unterabtheilungen der Adverbialsätze werden durch Verbindung der schon geläufigen Präpositionen mit dem Satzartikel que bezeichnet (après que- nach dem). Soll sich aber der Anfänger in den Verhältnissen des zusammengesetzten Satzes zurechtfinden lernen und darin heimisch werden, so darf man ihn offenbar nicht bloss kurze Sätzchen ins Französische übertragen lassen, denen er Wort für Wort folgt. Die methodische Uebung im Uebertragen mannigfach zusammengesetzter Sätze, die zum Analysiren und dadurch zum scharfen Unterscheiden der Formen zwingt, fehlt bei unserem jetzigen Unterricht; man springt von kleinen Satzsplittern gleich zu zusammenhängenden Stücken über. Das Hauptpensum des 3. Jahres ist aber die Erlernung der scheinbar unregelmässigen Formen. Je vollkommener man diese auf wirkliche Gesetze zurückführt, desto fester wird ihre Kenntniss. Natürlich gehört zur Geläufigkeit neben der wissenschaftlichen Ergründung eine reichliche Uebung; man muss also die zu lernenden Formen nicht nur in den sich an die Lektüre anschliessenden complicirteren Sätzen mit anwenden, sondern ausserdem an vielen ganz kleinen Beispielen einüben, welche zugleich zur Befestigung in der Anwendung der Pronoms benutzt werden können. Beginnt man zuerst der Lektüre wegen mit den gebräuchlichsten unregelmässigen Verben, die zugleich wie ein Canon im Gedächtniss bleiben, nämlich savoir, dire, faire; aller, envoyer, venir; naître, vivre, mourir; pouvoir, vouloir, falloir, so geben die Formen va, faites und dites Veranlassung, die Personalendungen genauer zu untersuchen. Die Participia fait und dit veranlassen ebenso die unregelmässigen Participformen zusammenzustellen, welche schon auf den beiden ersten Stufen als Vocabeln zu lernen waren. Es genügt, so die 12 Verben gründlich zu analysiren, um auf Grund ihrer Abweichungen die allgemeinen Formen der französischen Flexion verstehen zu lernen und zugleich die Lautgesetze abzuleiten, woraus sich fast alle Anomalien der Conjugation erklären lassen. Mit Hülfe dieser Lautgesetze lassen sich dann die übrigen sog. unregelmässigen Verben leicht bewältigen und ebenso auch die unregelmässige Flexion der Substantive (x im Plural), Adjektive (Verdoppelung des Endconsonanten) und Adverbien. In Bezug auf jene allgemeinen Flexionsgesetze zeigt das Französische in der That die wichtigsten Phänomene in der grössten Einfachheit, so dass der Schüler induktiv zum Verständniss derselben gelangen kann. Ich stelle das Ergebniss einer solchen Induktion kurz zusammen, indem ich, um die Uebereinstimmung mit den Resultaten der Sprachvergleichung zu zeigen, auf Bopps mehrfach citirtes Werk (B) und auf Curtius: Bildung der Tempora und Modi im Griechischen und Lateinischen (C) verweise.

Conjugationsgesetze.

Conjugiren heisst an einem Zeitwort Personen, Numerus, Tempus, Modus und Genus bezeichnen. Ein Numerus (*Singulier*), Tempus (*Présent*), Modus (*Indicatif*), Genus (*Actif*) wird nicht bezeichnet.

I. Personen und Numerus. Zeichen: Endungen, die mit den persönlichen Pronomen zum Theil übereinstimmen, Sing. 1. Pers. (*m*), 2. Pers. *s*, 3. Pers. *t*; Plur. 1. Pers. *mes*, 2. Pers. *tes*, 3. Pers. *nt*. (C. 17—39). Diese Endungen werden mit oder ohne Bindevocal angefügt (C. 39—53; dagegen B. III, 349); im Sing. steht der Bindevocal *e* nur im Prés. Indic. der 1. Conjug. und in allen Zeiten des Subj. aller Conjugationen ausser 3. Pers. Imparfait. Nach dem Bindevocal fällt die Endung der 1. und 3. Pers. *m* und *t* ab. Das *m* der 1. Pers. ist auch ausserdem überall abgefallen und, wo kein Bindevocal davor stand, durch *s* ersetzt. Gar nicht bezeichnet werden die 1. und 3. Pers. im Passé déf. der 1. Conjug. und im Prés. von *avoir*, daher im Futur aller Conjugationen. Wo die 3. Pers. nicht die Endung *t* hat, tritt diese in der Frageform vor *il*; *elle*, *on* ein. Im Plur. hat die 3. Pers. den Bindevocal *e* ausser in *ils vont* (sie gehen), *ils font* (sie machen), *ils sont* und *ont* und daher im Futur aller Conjugationen. Die 1. und 2. Pers. haben nur im Passé déf. keinen Bindevocal, sonst hat die 2. ebenfalls *e*, die 1. aber *o*. Aus *omes* (1. Pers.) wurde durch Ausfall des *e*: *oms* und hieraus *ons*, das wie *oms* gesprochen wird. Aus *etes* (2. Pers.) wurde *ets* und hieraus *ez* ($z = ts$).

II. Tempus. Imparfait Ind. und Subj. und Passé déf. werden durch einen Tempuscharakter (Laute vor den Personen-Endungen), die übrigen Tempora durch Zusammensetzung des Infin. oder Partic. passé mit Hilfszeitwörtern bezeichnet. 1. Tempuscharakter im Imparf. Indic. *ai*, 1. und 2. Pers. Plur. *i*, im Passé défini *i*, im Imp. Subj. *iss*. (C. 290—301). — 2. Zusammensetzung. Das Futur ist aus dem Infinitif und dem Prés. von *avoir*, das Prés. Conditionnel aus dem Infinitif und dem Imparf. von *avoir* zusammengesetzt; dabei fällt die Silbe *av* und in der 3. Conjug. das *oi*, in der 4. das *e* der Infin.-Endung aus. Alle übrigen Zeiten werden durch Zusammensetzung des Partic. passé mit *avoir* oder *être* gebildet.

III. Modi. 1. Der Subj. wird dadurch bezeichnet, dass alle Personen-Endungen mit einem Bindevocal, also gleichsam zögernd angefügt werden, wodurch die Ungewissheit der Aussage ausgedrückt wird (C. 244—250). Der Bindevocal ist *e*, nur in der 1. und 2. Pers. Plur. *i* (doppelter Bindevocal in *ions* und *ies*). — 2. Der Impératif wie das Prés. (ohne *pronom conjoint sujet*); die 2. Pers. Sing. der 1. Conjug. ohne *s*, ausser vor *en* und *y* (*penses-en*, *portes-y*). — 3. Infinitiv. Endung: *re*. — 4. Part. Prés.: *ant*; passé: *t* (letzteres nur noch in wenigen Verben erhalten).

IV. Genus. Passif durch Zusammensetzung des Partic. passé mit *être* bezeichnet.

Unterschied der 4 Conjugationen. Eigentlich giebt es nur eine Conjugation; dieselben Conjugationszeichen treten entweder an den einfachen Stamm, oder dieser wird durch einen Vocal verstärkt (C. 53—66). Von den 5 Vocalen dient *a* und *e* in der 1., *i* in der 2., *o*, aber nur als *oi*, in der 3., und *u* in der 4. Conjug. (aber nur im Partic. passé und zuweilen im Passé déf.) als Stammverstärkung (das *u* ähnlich bei unregelmässigen Verben der 3. Conjug.).

1. Infinitif ursprünglich 1. Conjug. *a-re*, 2. Conjug. *i-re*, 3. Conjug. *oi-re*, 4. Conjug. *re*. Das *a* in der 1. hat sich in *e* verwandelt; das *e* der Endung ist nach den Vocalen *a*, *i*, *oi* abgefallen, in der 1. Conjug. auch das *r* stumm geworden. — 2. Participe passé ursprünglich *a-t*, *i-t*, *t*, *u-t*; *a* hat sich auch hier in *é* verwandelt, das *t* ist überall nach Vocalen abgefallen, in der 3. Conjug., wo es an den einfachen Stamm angefügt war, hat sich das *v* am Ende desselben in *u* verwandelt (*reçu = recev-t*). — 3. Passé déf. und Imparf. Subj. Der Tempuscharakter tritt in der 3. und 4. Conjug. an den reinen Stamm, in der 3. wird davor das *v* wieder zu *u* und mit diesem *u* verschmilzt das *i* des Tempuscharakters (*recev-is = reçu-is = reçu-s*); dasselbe in einigen Verben der 4., die die Verstärkung *u* haben. In der 2. Conjug. verschmilzt das *i* der Endung mit der Stammverstärkung (*i*) zu einem *é*, in der 1. (mit *a*) zu *a*; nur in der 1. Pers. Sing. und 3. Pers. Plur. der 1. Conjug. steht *ai* und *è* (= *ai*). Der Cironflexe in der 3. Pers. Sing. des Imparf. Subj. steht, weil *ss* vor *t* ausgefallen, in der 1. und 2. Pers. Plur. des Passé, weil *s* ausgefallen, welches hier allein zur Verstärkung der Personen-Endung eingeschoben war, wie *r* in der 3. Pers. Plur. (*aimâmes*, *aimâtes* = *aima-i(s)mes*,

aima-i(s)tes, rompirent. Ausserdem hat die 2. Conj. die Stammverstärkung *i* noch im Sing. des Prés. Indic., *iss* vor allen vocalischen Endungen, die 3. *oi* vor allen stummen Endungen (und zwar als Ablaut des letzten Stammvocals *e*).

Diese Analyse der Flexionszeichen ist nicht zu abstrakt für die angenommene Unterrichtsstufe; sie hält sich streng an die Form, und zu behaupten, der Schüler könne zwar Stamm und Endung, aber nicht die Bestandtheile der letztern unterscheiden, ist ebenso seltsam, als wollte man annehmen, er könne zwar Hand und Finger, aber nicht die Finger unter sich und ihre Glieder unterscheiden. Vergleicht man die angeführten Stellen von Bopp und Curtius, so sieht man, dass durch die reich ausgebildeten Lautverhältnisse der alten Sprechenden das allgemeine Bild der Conjugation mehr getrübt ist. Bei den Personalendungen sind die Bindevocale im Latein zu mannigfaltig, während im Französischen das stumme *e* für diese Funktion, wie im Deutschen vorzüglich geeignet ist. Das ursprüngliche *m* der ersten Person ist auch im Latein bereits nach dem Bindevokal *e* abgefallen; im Französischen tritt die Tendenz, die erste Person unbezeichnet zu lassen (ähnlich dem Indicativ etc.), stärker hervor; es genügt das *m* im Plur. (*mes*) aufzuzeigen. Der Abfall lässt sich durch die Analogie der 2. und 3. Person hinlänglich deutlich machen; das Deutsche (*findet* und *finde*) ist wieder analog. Was die Tempora betrifft, so ist die lateinische Endung *bam* im Imperfekt nicht klarer als *ai* (=ève aus *ebam*). Beim Perfectum ist der Plural ebenso unregelmässig wie im Französischen und das *r* in *runt* = *sunt* wird auch nur noch als Verstärkung der Endung empfunden, (C. 206). Das *issem* des Plusquamperf. lässt sich allerdings leicht auf *essem* zurückführen; aber damit ist wenig gewonnen; im Französischen wird man später für die Syntax das *iss* des Imparf. Subj. mit dem inchoativen *iss* vergleichen können (C. 332, 115.) Das Passiv ist im Lateinischen ganz undurchsichtig. Folglich kann die Kenntniss der lateinischen Conjugation nicht dazu beitragen, die der französischen wirklich zu vertiefen.

Der Unterricht in der französischen Formlehre hat sich seiner bildenden Kraft nach in jeder Beziehung dem Latein überlegen gezeigt, und zugleich ist es klar, dass bei der hier ausgeführten Methode der französischen Unterricht in den drei ersten Jahren an allen Bildungsschulen derselbe sein muss. Der Gang für den Unterricht in der Syntax ergibt sich jetzt sehr einfach. Auf der Basis der in der Muttersprache gewonnenen allgemeinen Kenntniss wird nur das spezifisch Französische angeeignet, im 4. Jahr der einfache Satz, im 5. der erweiterte, im 6. der zusammengesetzte. Hier bietet nun die historische Lektüre (S. 26) immer mehr Schwierigkeiten; denn sind die Sätze kurz und einfach, so ist ihr Verhältniss zu einander bei Weitem nicht so streng durch Partikeln bezeichnet, wie in den alten Sprachen; daneben aber sind die Perioden oft sehr entwickelt. Man hat also Veranlassung fortwährend auf die syntaktischen Gesetze einzugehen. Dieselben sind ebenso streng, wie die der lateinischen Sprache, ebenso individuell gestaltet, zeichnen sich aber dadurch aus, dass der Grundbegriff aller Formen etymologisch klarer ist. Man kann die gesammte syntaktische Bedeutung der Casus und des Subjonctif aus ihrer Form herleiten; die Bezeichnung der Zeit entspricht im Französischen genauer als im Lateinischen der klaren *Harris'schen* Theorie, und die Formen für die Zeiten und Personen des Verbums werden nun bei der Syntax noch einmal wiederholt und nach den Resultaten der Sprachvergleichung dem Sinne nach elementar erklärt. Ebenso findet bei der naturgemässen Betreibung der Syntax offenbar eine stete Wiederholung der entsprechenden Theile der Formlehre statt, und diese bietet reichen Stoff zur induktiven Ableitung der

neuen Gesetze; hierbei lässt sich dann die Etymologie zum Abschluss bringen, indem man die auf den unteren Stufen gelernten hauptsächlich einfachen Wörter durch Ableitung und Zusammensetzung vervielfältigt; im Deutschen bot der orthographische Unterricht bereits einen elementaren Anlass zu solchen etymologischen Uebungen; eine wissenschaftliche Durchdringung der deutschen Formen überhaupt wird die Realschule in den oberen Klassen mit Heranziehung des Mittelhochdeutschen geben, und hier wird sich dann die genaue Kenntniss des Französischen als Grundlage bewähren.

Zur Einübung der syntaktischen Normen werden wieder einfache und complicirte Sätze aus dem Deutschen zu übersetzen sein; ihr Inhalt schliesst sich am Besten an die Lektüre an. Auf der ersten Stufe der Syntax wird man dabei schon vieles gedächtnissmässig aneignen, was erst auf den beiden folgenden theoretisch zusammengefasst wird, damit wieder das Bedürfniss nach einer solchen Zusammenfassung fühlbar werde. Ausserdem wird man mehr und mehr zusammenhängende Stilganze übertragen lassen, welche in erzählender, beschreibender und Briefform den Sprachstoff der drei unteren Klassen wieder aufnehmen; je geläufiger dieser Stoff ist, desto mehr lenkt sich die Aufmerksamkeit auf die Form und so wird die stilistische Behandlung der Sprache für die oberen Klassen vorbereitet.

Ich glaube gezeigt zu haben, dass der französische Unterricht in steter Wechselwirkung mit dem deutschen vollständig geeignet ist, als Grundlage der gesammten Sprachbildung zu dienen, und dass das Latein hierzu nicht geeignet ist. Es handelt sich darum, die Schule von todten Formen zu befreien, welche den jugendlichen Geist in seinen ersten Regungen lähmen. Als die Reformation die Kirche von der Herrschaft des Latein befreite, hob sie nicht den Zusammenhang mit den Quellen unseres Glaubens auf, sondern knüpfte denselben fester. So wird auch die Befreiung der Schule den Zusammenhang unserer Cultur mit dem Alterthum nur fester knüpfen, indem dann die, welche die alten Sprachen noch lernen, fähig werden, sie für alle übrigen zu beleben. Im vorigen Jahrhundert, als die Realschule entstand, war eine solche Reform freilich noch nicht möglich. Damals wollte Friederich der Grosse auch in der Vorbildung für den praktischen Beruf mit Recht »das Lateinische nicht entbehren.« (*Wiese* I, 27). Jetzt ist durch die tiefere Ergründung des Alterthums und die vergleichende Sprachforschung die Sachlage verändert; gerade weil der Geist des grossen Friederich unserem Staate innewohnt, wird unsere Verwaltung die Zeichen der Zeit beachten. Die Realschule aber ist ihrer historischen Entwicklung gemäss berufen, in dem Befreiungswerke voranzugehen.