

Schüler geläufig ist, wird besonders das in den loci memoriales der Grammatik enthaltene sprachliche Material zu verwenden sein, damit diese Beispiele dem Schüler wirklich zu eigen werden und ihm mit behaltenswerten Gedanken und Thatsachen zugleich eine stattliche Anzahl Vokabeln zu freier Verfügung stellen. An etwa 80—100 Sätzen, teils geschichtlichen, teils sittlichen Inhalts, lassen sich ja die Hauptgesetze der griechischen Syntax recht wohl zur Anschauung bringen, zumal wenn man die Auswahl so trifft, daß ein Satz gleichzeitig Beispiele für zwei (oder mehr) Regeln, z. B. eine der Modus — und eine der Kasuslehre, aufweist.

Wie für Extemporalien überhaupt, so gilt für die griechischen der Oberklassen ganz besonders, was einer der Herren Herausgeber in seiner Pädagogik uns eingeschärft hat: „Wir müssen uns aller verwickelten Sätze, aller Künstelei und aller grammatischen Vollgepfropftheit enthalten,“ und wir müssen ferner durch fort und fort erneute Sichtung und Prüfung des grammatischen Stoffes darin weiter kommen, daß wir die Übersetzungen ins Griechische unmittelbar nutzbringend für die umgekehrte Übung gestalten. Außer den unregelmäßigen Verben, die schon wegen der Masse der von ihnen abgeleiteten Wörter fest eingeprägt werden müssen, werden vor allem diejenigen Erscheinungen zu berücksichtigen sein, die bei der Übersetzung ins Deutsche am leichtesten verwechselt und am ehesten Ursache verhängnisvoller Mißverständnisse werden; dahin gehören namentlich die Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, die — zumal im Dialog auf Schritt und Tritt begegnenden — Pronomina mit ihren Ableitungen, gewisse Präpositionen, ἄν in allen seinen Verbindungen und die Negationen (οὐ ποιήσεις; οὐκ ἔν ποιήεις. οὐ μὴ ποιῆς. μὴ ποιῆς. μὴ οὐ ποιῆς. μὴ ποιήεις).

Je mehr diese — leider noch sehr mangelhafte — Liste an Genauigkeit und Vollständigkeit gewinnt, um so mehr werden wir die Übersetzungen aus dem Griechischen durch solche in diese Sprache in nützlicher Weise zu ergänzen vermögen und hoffentlich auch dazu helfen, daß die in den Grenzboten (1900 S. 419) erhobene Klage, Schülern preußischer Gymnasien fehle es in den klassischen Sprachen an jeder festen Grundlage, mehr und mehr verstumme, dagegen von des Dichters schönem Worte „Drei sind einer in mir, der Hellene, der Christ und der Deutsche“ wie der zweite und dritte, so auch der erste Teil für unsere Gymnasien Geltung behalte.

Marienwerder.

M. Baltzer.

## Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen.

Über den Unterricht in den lebenden Sprachen ist in den letzten Jahrzehnten viel und heftig gestritten worden. Es hat sich eine Bewegung entwickelt, die als eigentliches Ziel für die Schule die Redefertigkeit hinstellt, und die dementsprechend eine radikale Änderung der Methode verlangt. Der Unterricht soll grundsätzlich mündlich und in der zu lernenden Sprache erteilt werden; die

Vermittlung durch die Muttersprache, das gedruckte Buch und grammatische Regeln werden als unzweckmäßig und schädlich bezeichnet; der Lehrer selbst und seine Rede soll in Zukunft dem Schüler Alles sein. Die Bedenken gegen ein solches Verfahren liegen so nahe, daß es der Reformbewegung unmöglich an Gegnern fehlen konnte. Man wandte gegen sie ein, daß die gesteckten Ziele sich in der Praxis nicht erreichen ließen, und daß bei einem derartigen Unterricht die wissenschaftliche Ausbildung der Schüler leiden müsse. Die Reformer erwiderten, daß sie durch die Schulpraxis die Grundlosigkeit dieser Bedenken erweisen würden, und daß man bis dahin Vertrauen zu ihnen haben müsse. Seit geraumer Zeit ist die Sache darüber nicht hinausgekommen. Zwar, wenn man die Veröffentlichungen der Reformer liest, müßte man glauben, daß ihre Anschauungen glänzend gesiegt hätten, und noch auf dem letzten Neu-Philologentage haben sich bei den Abstimmungen große Majoritäten für sie erklärt. Wer aber die Meinungsäußerungen im unbefangenen Privatverkehr hört, weiß genau, daß jenes Bild durchaus nicht der Wirklichkeit entspricht. Aus welchen Gründen die ablehnenden Urteile öffentlich so wenig hervortreten, soll hier nicht näher untersucht werden; vielleicht spielt neben anderm auch die Abneigung mit, bereits geäußerte Gedanken, denen man wesentlich Neues nicht hinzufügen kann, zu wiederholen. Dieses Bedenken ist ungerechtfertigt, denn es kommt nicht darauf an, möglichst originelle Argumente zu finden, sondern möglichst bündig einen Beweis zu führen, und wenn alte Argumente immer noch gelten, sind sie darum sicher nicht schlechter. Jedenfalls ist die Zurückhaltung sehr bedauerlich, denn sie leistet einer Tendenz Vorschub, die zwar manches Gute gewirkt hat, die jetzt aber aufs nachdrücklichste zurückgewiesen werden muß, da sie durch ihre Übertreibungen einen sehr wichtigen Zweig unseres Unterrichts völlig zu zerrütten droht.

Die Gefahr ist im Augenblick sehr viel ernster, als sie es bisher war. Durch die Umgestaltung unseres Berechtigungswesens, die sich mit Naturnotwendigkeit als Ausdruck unserer heutigen Lebensverhältnisse vollzieht, muß unvermeidlich auch die Stellung unserer höheren Schulen verschoben werden, und die lebenden Sprachen werden dabei einen viel entscheidenderen Einfluß auf die Bildung unseres Volkes und insbesondere auch auf die wissenschaftliche Vorbildung für die Universität erlangen. Bisher wurden die Realanstalten trotz vereinzelter Universitätsberechtigungen doch im wesentlichen als ein Weg zu praktischen Lebensberufen betrachtet; man konnte also auch dem Sprachunterricht in der Hauptsache rein praktische Ziele zugestehen, und auf welchem Wege diese erreicht wurden, schien nicht von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung; man überließ das als etwas rein Technisches der Erörterung unter Fachmännern. In Zukunft wird das anders sein. Unser Volk wird sich klar machen müssen, daß es sich hier nicht um eine untergeordnete methodische Frage handelt, sondern um zwei ganz verschiedene Ziele und Wege, die sich in der Praxis nicht vereinigen lassen, und es wird sich entscheiden müssen, ob es Abiturienten will, die sich englisch und französisch mündlich verständigen können, oder solche, die angeleitet sind, das Englische und Französische als Werkzeug zu wissenschaftlicher Arbeit zu brauchen, und die bereits etwas von dem bildenden Einfluß der beiden Litteraturen erfahren haben. Eine nähere Prüfung dieser Frage wird dann, wie ich

glaube, von selbst zu der Überzeugung führen, daß überhaupt nur das zweite dieser Ziele im Schulunterricht durchschnittlich zu erreichen sei, und daß man auch vom Standpunkt des praktischen Lebens die Anwendung der Reformmethode unmöglich wünschen könne.

Schwanken und Experimentieren ist in dieser Lage viel länger kaum möglich; sie drängt praktisch zu einem bestimmten Entschluß. Der Versuch, nochmals das Für und Wider abzuwägen, und womöglich den Streit zu einem endgültigen Resultate zu führen, bedarf daher keiner grundsätzlichen Entschuldigung. Ob die folgenden Darlegungen zur Klärung beitragen, bleibe dem Urteil des Lesers überlassen; jedenfalls sind sie nicht rein theoretisch. Ich habe lange auf allen Klassen neusprachlichen Unterricht erteilt; ich spreche halbwegs englisch, französisch und russisch; indem ich die letztere Sprache mir im reifen Alter aneignete, bin ich in die Lage gekommen, die besten Wege zum praktischen Gebrauch an mir selbst zu erproben; ich habe umgekehrt diese Wege auch wiederholt an Ausländern erprobt, die nicht deutsch sprachen, und an denen ich nebenbei merkwürdige Ergebnisse des Reformunterrichts beobachten konnte, und ich habe endlich vor etwa einem Jahre den Unterrichtsbetrieb an den Frankfurter Reformschulen kennen gelernt.

Die öffentliche Verwertung dieser letzterwähnten Erfahrung hat etwas Peinliches, und ich möchte gern allen Mißverständnissen von vornherein vorbeugen. Es ist mir ein Bedürfnis, auch an dieser Stelle meinen Dank für das freundliche Entgegenkommen auszusprechen, mit welchem mir von den Herren in Frankfurt nicht nur bereitwilligst überall der Zutritt gestattet, sondern auch jede irgend erbetene Aufklärung erteilt wurde; insbesondere fühle ich mich Herrn Direktor Walter verpflichtet, an dessen Musterschule ich am meisten hospitiert habe. Ich habe aufrichtig den hingebenden Eifer und das Geschick der Lehrenden bewundert, und ich bekenne gern, daß die Leistungen der Schüler alle meine Erwartungen übertroffen haben. An der Lauterkeit des Wollens und an den persönlichen pädagogischen Erfolgen der Herren besteht bei mir also nicht der leiseste Zweifel, sondern nur an der grundsätzlichen Beweiskraft dieser Erfolge für die Methode. Schon in Frankfurt habe ich meinen ablehnenden Standpunkt offen zum Ausdruck gebracht. Die freundliche Objektivität, mit welcher die Herren meine Meinungen anhörten und diskutierten, zeigte sie mir als hochstehende Männer, die selbstlos nur das Gute suchen, und die auch bei einem Gegner ihrer Bestrebungen das Sachliche wohl vom Persönlichen zu scheiden wissen. Ich bin aus sachlichen Gründen verpflichtet, es unzweideutig auszusprechen, daß die Frankfurter Eindrücke nichts Wesentliches von meinen Ansichten entkräftet haben, und ich hoffe, daß man mich deshalb nicht der Undankbarkeit zeihen wird. \*)

Den theoretischen Kern der ganzen Bewegung bildet der Satz: „Die Sprache ist etwas Gesprochenes, wie schon das Wort sagt, folglich ist es widersinnig, nicht vor allem ihre mündliche Beherrschung zu erstreben“; eine von den schillernden Halbwahrheiten wie die: „Die Menschen sind gleich“.

\*) Bekanntlich gehen an den Frankfurter Reformanstalten die Anschauungen über den Unterricht in den lebenden Sprachen sehr weit auseinander. Geheimrat Reinhardt (Goethegymnasium) und Oberstudiendirektor Ziehen (früher Direktor der Wöhlerschule) weichen wesentlich von Direktor Walter (Musterschule) ab.

Logisch ist der Satz ein Sophisma. Die Ableitung eines Wortes beweist noch gar nichts für seinen Inhalt. Muß etwa der Flatterhafte wirklich flattern? Ist Gift immer nur eine Gabe? Indem die Worte durch die Jahrtausende gehen, sind sie gewissermaßen nur ein Etikett, das von einer Erscheinung auf die andere übertragen wird, bis wir es auf Formen finden, die kaum noch etwas mit dem Ursprung gemeinsam haben. Es liegt auf der Hand, daß der Begriff „Sprache“ auch einen außerordentlich verschiedenen Inhalt hat je nach den besonderen Bedingungen, auf die man ihn bezieht. Er bezeichnet die Vermittlung oder auch Anregung von Gedanken. Nach menschlichem Herkommen geschieht dies durch den Ton; aber schließlich giebt es auch eine Zeichensprache der Taubstummen, und sogar die Natur redet zu uns in einer stummen Sprache. Immer verlangt auch das Auge seinen Teil am Gedankenverkehr, und mit steigender Kultur verlangt und schafft es für die ursprüngliche Symbolik des Lauts als Ersatz eine neue Symbolik der Anschauung: die Schrift. Daß die Sprache für uns nicht nur etwas Geredetes, sondern auch etwas Geschriebenes und Gedrucktes ist, ist von hoher Wichtigkeit. Jener allgemeine Satz gilt eben nur für Völker, die noch keine Litteratur haben, ein Zustand, den wir noch heut in manchen Gegenden Afrikas und Mittelasiens finden, und der die Sprache unter Bedingungen stellt, die Europäern nicht mehr geläufig sind. Sie verändert sich dort, nach Max Müllers Angaben, oft ganz und gar von einer Generation zur andern, und mitunter findet man ein neues Idiom in jedem neuen Dorf, ja in jeder neuen Familie. Das Gegenstück bildet die Thatsache, daß gewisse Sprachen, die wir „tote“ nennen, nun bereits Jahrtausende lediglich durch die Aufzeichnung in derselben Form festgehalten worden sind.

Zwar folgt bei den lebenden Sprachen im ganzen die Aufzeichnung der Rede; sie thut es aber nicht unbedingt; sie wirkt gewaltig auf die gesprochenen Worte zurück, zunächst bindend und festhaltend, aber oft auch verändernd und umgestaltend; sie wird bis zu einem gewissen Grade selbständig, und folgt eigenen Gesetzen. Man bedenke, wie Luthers Schriften einen bestimmten Dialekt unserm ganzen Volke aufgedrängt haben. Dieser Einfluß ist in stetem Steigen, so daß schon heut für die Gebildeten der Druck das weitaus überwiegende Mittel des Gedankenaustausches ist. In gleichem Verhältnis steigern sich aber wiederum auch gewisse trennende Elemente der beiden Mitteilungsarten, da der Buchstabe ebenso selbständig wie der Laut Gedankentraditionen übernimmt. Um sich die praktische Bedeutung dieses Zustandes klar zu machen, braucht man nur die Schwierigkeiten zu beobachten, welche die Orthographie allen Kulturvölkern macht. Überall tritt im Lauf der Zeit die Schreibung in einen gewissen Widerspruch mit der lebendigen Rede. Wenn es wirklich nur auf den gesprochenen Laut ankäme, wäre der Übelstand ja leicht zu beseitigen, man brauchte nur eine Lautschrift einzuführen. Warum entschließt man sich nicht, diesem so oft und dringend erteilten Rat zu folgen? Man stößt eben auf zwei große Übelstände. Erstens: Eine Sprache, die auf einem großen Gebiet geredet wird, hat so mannigfache Klangvariationen, daß die Fixierung nach dem Gehör in verschiedenen Bezirken auch ganz verschiedene Bilder geben würde. Wollte man alle diese einzelnen Bilder anerkennen, so verzichtete man auf eine einheitliche Schriftsprache, und es wäre ebenso, als führte jeder Gau

seine eigenen Münzen. Wollte man aber ein einzelnes Dialektbild herrschend machen, so nötigte man der Majorität eine Schrift auf, die sie erlernen müßte, wie eine fremde Sprache, da sie weder dem Wortklange entspräche, noch ihren Sinn aus den Elementen der Zusammensetzung geschichtlich erkennen ließe. Eine völlige Übereinstimmung von Buchstaben und Laut ließe sich übrigens auch für das kleinste Gebiet nicht herstellen, da man unmöglich mit so viel Zeichen operieren könnte, als ein feines Ohr Nüancen hört, und da diese Nüancen sogar am gleichen Ort schnell sich ändern. Zweitens: Die gleichmäßige Anpassung der Schrift an den Laut würde in der ersteren viele sehr bedeutungsvolle Symbole verwischen, die von ihr länger festgehalten werden, als von der nivellierenden Rede-weise der Menschen. In der Aussprache klingen *rite-right-write-wright* völlig gleich, und die Sonderung der riesigen Menge von Begriffen, welche der Klang der einen Silbe umfaßt, würde unzweifelhaft sehr erschwert werden, wenn man sie alle für das Auge ebenso verwische, wie für das Ohr. Beim Lesen unterscheiden wir auf den ersten Blick die Begriffe *bunt-Bund, seid-seit, foie-fois-foi, ail-ale, forth-fourth*, und wir behalten davon Erinnerungsbilder, die ohne Zweifel auch im mündlichen Gebrauch nachwirken. Diese differenzierenden Schreibungen sind außerdem nichts Willkürliches, sondern historische Niederschläge, und geben uns oft einzig die Möglichkeit, den Inhalt eines Worts wissenschaftlich abzuleiten und festzustellen, wo uns der bloße Klang völlig im Stich läßt. Es wäre also sicherlich keine Erleichterung, sondern eine unzweifelhafte Erschwerung und eine künstliche Verarmung, wollte man so wichtige Mittel der logischen Begriffssonderung aufgeben auf Grund einer sehr oberflächlichen *Maxime*, und um den Anfangsunterricht etwas bequemer zu machen. Also: durch unsere Kulturverhältnisse ist die schriftliche Überlieferung der Sprache neben die mündliche gestellt, so daß sie eine gewisse Selbständigkeit gegenüber dem gesprochenen Laut besitzt, und daß sie praktisch unter Umständen allein für den Lernenden in Betracht kommt. Nur von den besonderen Lebensbedingungen jedes Menschen hängt es ab, welche von beiden für ihn wichtiger ist. Bei einem Aufenthalt im Auslande oder dem persönlichen Verkehr mit Ausländern müssen wir das gesprochene Wort verstehen und anwenden können. Fällt diese Voraussetzung weg, so wird auch diese Fähigkeit ganz nutzlos, und sie geht ohne Übung dann auch sehr schnell verloren.

Sind nun unsere Lebensverhältnisse derartig, daß ein rein praktisches Ziel der Schule gesteckt werden muß, die den Bedürfnissen der Mehrzahl und den relativ wichtigsten Interessen des Volkes vorarbeiten soll? Mancherlei scheint ja dafür zu sprechen. Die Steigerung unseres Handelsverkehrs und unserer politischen Macht bringen uns häufiger mit Fremden in Berührung, und unleugbar ist es ein peinliches Gefühl, dann mit einem Franzosen oder Engländer nicht ein einfaches Gespräch führen zu können. Wenn ein gewandter Kaufmann, dem der mündliche Gebrauch mehrerer Sprachen bei dauernder Übung als etwas Selbstverständliches erscheint, einen Sprachgelehrten in solcher Lage unbeholfen stottern hört, so ist es wohl begreiflich, wenn er den Eindruck gewinnt, unser Unterricht sei auf falscher Bahn und müsse völlig umkehren. Solche Gefühlswallungen sind aber nicht beweiskräftig; sie würden ihre Korrektur finden, wenn der redegewandte Kaufmann den wissenschaftlichen Aufgaben des Gelehrten gegenüber gestellt würde und vor

allem sind sie leider ganz unfruchtbar, denn sie verbürgen nicht die praktische Möglichkeit, daß die Schule wirklich die ihr zugemutete Aufgabe zu lösen vermag. Die nüchterne Überlegung kann gar keinen Zweifel lassen, welches Ziel für die Mehrzahl unserer Schüler zu erstreben ist. Sicherlich kommt auch bei unserer heutigen internationalen Lage noch nicht ein Zehntel in die Notwendigkeit, französisch und englisch zu sprechen, während jeder Gebildete unbedingt in stande sein muß, Bücher in beiden Sprachen zu lesen, wenn er an den höchsten Kulturaufgaben unserer Zeit mitarbeiten will. Man könnte also wohl verlangen, daß jener Bruchteil etwas Übriges thue, um seinen besonderen Existenzbedingungen zu genügen, wie ja auf so vielen anderen Gebieten die eigentliche Berufsarbeit erst nach dem Eintritt ins Leben beginnt.

Die sogenannte Reformbewegung entspringt denn auch thatsächlich viel weniger aus der Veränderung unserer Existenzbedingungen, als aus einem Reaktionsbedürfnis, das man nur aus einem historischen Rückblick richtig begreifen kann. Zwar ist die Geschichte des neu sprachlichen Unterrichts in Deutschland — bei dem es sich früher nur um Französisch handelte — noch nicht in allen Einzelheiten festgestellt, aber wir vermögen doch zu erkennen, daß sie ein periodisches Schwanken zwischen dem praktischen Ziele, also der mündlichen Fertigkeit, und dem wissenschaftlichen darstellt. Ursprünglich handelte es sich überhaupt nur um das erstere, da Französisch als vornehme Umgangssprache an Höfen und in Adelskreisen betrachtet wurde, und der junge Adlige lernte rein praktisch im Einzelunterricht von französischen Hofmeistern Konversieren. Erst seit der Bedeutung, welche die französische Literatur im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert gewann, und seit der gleichzeitigen Verbreitung höherer Bildung in weiteren Kreisen des deutschen Bürgerstandes entwickelte sich das Bedürfnis für schulmäßigen Unterricht zu wissenschaftlichen Zwecken. Die Methodik dieses Unterrichts lehnte man an die des Lateinischen an und sie machte deren Ausartungen mit, indem sie zuweilen in ein mechanisches Regelpauken ausartete, oder zu grammatischem Spintisieren benutzt wurde, „als Mittel formaler Bildung“. Bei einer lebenden Sprache, die nun doch von Zeit zu Zeit Lehrern und Schülern als etwas wirklich Geredetes entgegentrat, mußte die Unnatur eines solchen Betriebes besonders scharf empfunden werden. Den reuigen Pädagogen fiel dann wieder der Hofmeister ein, und um praktisch etwas zu erreichen, versuchten sie eine plumpe Drillerei, die auch immer bald zum völligen Bankerott führte. Man hielt es nicht der Mühe für wert, die eigenartigen Bedingungen dieses bestimmten Unterrichtszweiges, insbesondere die Bedingungen des Massenunterrichts in der Schule abzuwägen, und bezog seine Urteile und Erwartungen auf ganz mechanisch übernommene Maßstäbe. Das Französische schien einerseits so leicht gegenüber dem Griechischen und Lateinischen, da es ungleich einfachere Formen hat, daß man es mit Verachtung ansah und die völlige theoretische Beherrschung als mühelos erreichbar betrachtete. Man verkannte dabei gründlich die Schwierigkeiten, die aus dem fast unbegrenzten Umfange des Wortschatzes und der Idiotismen einer lebenden Sprache erwachsen und den großen Vorsprung der alten Sprachen durch Stundenzahl. Andererseits schien das Sprechen so leicht, wenn man sogar Kellner und Portiers plappern hörte, daß man ohne weiteres glaubte, von wissenschaftlich gebildeten Abiturienten auch die-

selbe Leistung erwarten zu müssen. Man verkannte dabei, daß thatsächlich das Sprechen durch wissenschaftliche Kenntnisse zwar sehr gestützt, aber nur durch praktische Übung erworben werde, und daß also alles nur darauf ankomme, ob die Schule mit ihren meist überfüllten Klassen genügende Übungen solcher Art ermöglichen. Jedenfalls erschienen die Leistungen der Schule immer sehr mangelhaft, und da aus so unklaren Voraussetzungen auch die ebenso unklare Erwartung entsprang, der Abiturient müsse die Sprache „beherrschen“, redete man sich ein, es liege nur an der Methode, wenn dieses Ziel nicht erreicht würde. Da man sich um diese nie gründlich und einsichtig bemüht hatte, begriff man sie nur unter der Form zweier verschiedener Wege, und wenn man eine Zeit lang mit schlechtem Erfolge den einen gegangen war, glaubte man, es würde alles gut werden, wenn man nun wieder den andern ginge. Dieses Hin- und Herschwanken zwischen Extremen entspringt wohl in seinem letzten Grunde einer allgemeinen Anlage der Menschennatur, die immer geneigt ist, wie ein Pendel abwechselnd nach der einen und der andern Richtung über den gesuchten Ruhepunkt hinauszuschießen. Die heutige Reformbewegung hat den ersten Versuch gemacht, für die Durchführung ihrer Bestrebungen auch neue brauchbare Formen zu finden; aber wirklich gefunden hat sie diese Formen nicht, denn das ist unmöglich, und in ihren einseitigen Übertreibungen ist sie schließlich doch nur als eine leidenschaftliche Reaktion gegen frühere Einseitigkeiten aufzufassen, die man darum ja auch nicht zu beschönigen braucht. Ihrem eigentlichen Wesen nach ist sie nicht etwas wirklich Neues, sondern nur eine neue Pendelschwingung.

Nun könnte man ja diesen Überlegungen zunächst entgegensetzen: Das Sprechen schließe garnicht die wissenschaftliche Bildung aus; man wolle nicht das eine statt des andern, sondern beides erreichen. Damit werden wir auf Überlegungen verwiesen, welche für die ganze Frage am entscheidendsten sind und die sich in der Hauptsache auf pädagogische Erfahrungen stützen müssen. Ich bin überzeugt, daß es unmöglich ist, im durchschnittlichen Schulbetrieb die mündliche Beherrschung einer fremden Sprache zu erreichen, da es nicht nur an geeigneten Lehrern für einen derartigen Unterricht fehlt und notwendig fehlen muß, sondern auch an allen übrigen materiellen Vorbedingungen des Gelingens.

Es ist wohl gut, sich vorweg über den Ausdruck „beherrschen“ zu einigen. Jede Sprache ist ein so ungeheures Gebiet, daß wir kaum in der eigenen im Lauf des Lebens ganz sicher und heimisch werden. Auch nur ein einziges fremdes Idiom sich mit gleicher Gründlichkeit anzueignen, halte ich für ganz ausgeschlossen. Wer das von sich glauben sollte, würde schon durch das bloße Blättern in einem wissenschaftlichen Wörterbuch leicht zu beschämen sein. Spricht man nun gar von dem Beherrschen mehrerer Sprachen, so ist an eine derartige Gründlichkeit natürlich garnicht zu denken. Man meint die Fähigkeit, sich mühelos und fließend innerhalb begrenzter Gebiete auszudrücken, auf die man durch die besonderen Lebensverhältnisse verwiesen wird. Aber auch diese begrenzte Fähigkeit kann ein Durchschnittsmensch nur durch mehrjährigen oder sogar vieljährigen Aufenthalt in dem betreffenden Lande erwerben; sie ist nach der Rückkehr ins Mutterland nur durch dauernden Verkehr mit Ausländern zu erhalten und auch dann nur mühsam und unvollkommen. Nur unter seltenen Ausnahmeverhältnissen, wie sie

z. B. für die höhere russische Gesellschaft vorliegen, wird man eine entsprechende Fertigkeit auch im Inlande erwerben.

Im eigentlichen Sinne könnten also nur wirkliche Franzosen und Engländer ihre Sprache beherrschen, und thatsächlich kämen sie auch allein als wirkliche Muster der lebendigen Rede in Betracht. Ein Deutscher, der gelernt hat, sich gut und accentfrei in ihrer Sprache auszudrücken, ist ihnen darum noch lange nicht gleichwertig durch seine Wirkung auf den Hörer. Jeder Mensch mit feinem Ohr merkt den Unterschied sofort und wird immer den Ausländer vorziehen, wenn er praktisch etwas erreichen will. Die Verwendung von Ausländern in der Schule hätte aber doch viel Bedenkliches, falls man sie überhaupt in genügender Zahl bekäme. Es könnte ihnen leicht wieder das Deutsche fehlen und sie böten keine Gewähr für einsichtigen und zweckmäßigen Unterricht. Die Experimente, welche man zu Anfang des 19. Jahrhunderts an deutschen Schulen in dieser Richtung machte, mißglückten gänzlich. In Rußland, wo man dieses System durchgeführt hat, soweit es eben geht, finden sich vielfach unglaubliche Zustände. Noch eben lernte ich einen sehr intelligenten jungen Russen kennen, der acht Jahre auf einer Handelsschule wöchentlich im Durchschnitt vier Stunden bei einem Deutschen gehabt hat. Die Schüler verstanden nicht den Lehrer, so wenig wie der Lehrer sie. Sie lernten u. a. die ganze Maria Stuart auswendig, oft ohne den Sinn der Worte irgendwie zu begreifen. Das Resultat ist, daß er sogar mit Hilfe eines Wörterbuchs nicht imstande ist, leichte deutsche Prosa zu lesen, und daß er nicht die einfachsten Dinge in der Unterhaltung verstehen oder ausdrücken kann. Er selber erklärte Übersetzungen als die Form der Übung, die ihm vorläufig den meisten Nutzen brächte und fing auf diesem Wege ganz neu zu lernen an. Der Fall ist durchaus typisch und entspricht einer erheblichen Zahl gleicher Erfahrungen, die ich im Lauf der Zeit gemacht habe.

Wir werden uns also mit Deutschen als Lehrern begnügen müssen, darüber scheint man auch grundsätzlich einig zu sein. Daß bei deren augenblicklicher Vorbildung ein fruchtbringender Betrieb der Reform-Methode ausgeschlossen ist, wird wenigstens von ihren meisten Vertretern anerkannt. Ist nun der Staat in der Lage, Vorkehrungen zu einer vollkommenen Ausbildung zu treffen? Die Frage ist gelegentlich der letzten Schulkonferenz in einem sehr klaren und völlig überzeugenden Gutachten von Provinzial-Schulrat Dr. Vogel erörtert und durchaus verneint worden. Vielleicht wird der Staat noch ein paar Stipendien hergeben, in der Hauptsache wird man aber wie bisher dem einzelnen Neuphilologen seine praktische Ausbildung anheimstellen müssen. Es ist nun nicht recht einzusehen, woher man gerade bei Neuphilologen größere Wohlhabenheit voraussetzen soll, und wie man erwarten darf, daß sie für wiederholte kostspielige Reisen und dauernde Konversationsstunden Opfer bringen. Thatsächlich geht dann auch ein großer Teil von ihnen überhaupt nicht ins Ausland, und fast alle übrigen erst dann, wenn ein halbwegs auskömmliches Gehalt ihnen die Möglichkeit gewährt, also in ziemlich vorgerückten Jahren, wo die Aufnahme-fähigkeit vermindert und der Nutzen der Reise nicht sehr bedeutend ist. Die meisten von ihnen bleiben dann in kleinen Provinzialstädten, in die sich überhaupt kaum ein Ausländer verirrt, und indem sie ihr ferneres Leben hindurch nur von den Erinnerungen des kleinen Ausflugs zehren, sollen sie eine Aufgabe lösen, der

allerhöchstens Männer gewachsen wären, die in idealer Vollendung die fremde Sprache reden. Diese Schwierigkeit ist offenbar nur zu beseitigen, wenn man auch jene allenfalls erreichbare bescheidene Sprechfähigkeit als hinreichend für den Zweck betrachten will. Von einigen Herren wird die Sache ja sogar so hingestellt, als gehöre eigentlich nur der gute Wille des Lehrers zum Sprechen, als erwerbe er sich die Fähigkeit einfach durch die Übung; ja, angeblich kommt ihm sogar wieder zugute, daß er seine Schüler sprechen hört. Dieser Standpunkt muß jedem, der eine fremde Sprache im fremden Lande gehört und gesprochen hat, gerade heraus gesagt, ungeheuerlich scheinen. Dass man gute Aussprache und sicheres Wissen nicht einfach dadurch erwirbt, daß man die Scheu verliert, ist denn doch etwas zu Selbstverständliches, um es noch zu beweisen. Vor dem Kauderwälsch, das auf diese Weise nur hervorgebracht werden kann, müßte man die Schüler soviel als möglich hüten. Radebrechende Lehrer muß man nicht zum Konversieren veranlassen, sondern es ihnen geradezu verbieten, denn wenn im spätern Leben ein Mensch wirklich sprechen muß, ist er ohne Zweifel um so schlechter daran, je tiefer solches Deutsch-Französisch bei ihm eingewurzelt ist. Derartigen Unterricht wird man nun an den meisten Anstalten bei Durchführung der Reformmethode in den Kauf nehmen müssen, denn es ist klar, daß sie einheitlich konsequent auf allen Klassen angewandt werden muß, falls man sich für sie entscheidet, und man wird dazu fast überall auch einen oder mehrere Autodidakten der fremden Rede verwenden müssen. Wären aber auch alle beteiligten Lehrer im Auslande gewesen, so ist damit noch recht wenig geholfen; länger als ein Semester kann der Urlaub durchschnittlich nicht währen, und wenn man behauptet, daß in einer solchen Zeit auch der Sprachbegabte nicht mehr erreicht als ein mehr oder weniger erträgliches Radebrechen, so tritt man nicht dem Lehrerstande zu nahe, sondern man bezeichnet einfach die Grenzen menschlicher Leistungsfähigkeit. Es ist außerordentlich wünschenswert, daß der Lehrer einmal an der Quelle trinke, und es wird auch seinen Schülern zu gute kommen, daß er korrekt ausspricht und Land und Leute kennt, aber daß er den Franzosen und Engländer ersetze, darf niemand von ihm erwarten.

Setzen wir aber auch ideal geeignete Lehrer voraus, so bleibt noch unbegreiflich, wie sie einer zahlreichen Klasse in sehr begrenzter Zeit ihre Sprechfertigkeit beibringen könnten, zumal, wenn sie noch außerdem all die Arbeiten leisten sollen, welche die wissenschaftliche Vorbildung des Studenten oder die allgemeine Bildung des Abiturienten verlangt. Als Muster wird immer die Art hingestellt, wie ein Kind seine Sprache von der Mutter oder von der Bonne lernt. Diese Art läßt sich aber nicht mechanisch verallgemeinern und ist unter keinem Gesichtspunkt mit dem Schulunterricht zu vergleichen.

Am wenigsten dürfte man das Lernen von der Mutter zum Vergleich heranziehen. Zunächst ist der Geist bei seinem Erwachen in einem Zustande, der sich unmöglich später noch künstlich wieder herstellen läßt. Alle Eindrücke werden widerstandslos aufgenommen und geradezu eingesogen. Die ersten Worte sind zugleich die ersten Formen, unter welchen die verworrenen Sinnesausdrücke sich gliedern und in das Bewußtsein eintreten; sie bilden die begrifflichen Grundlagen der Weltanschauung, die sich später nicht mehr beliebig umformen läßt. Der Geist

des Sprachfertigen ist nicht mehr bloßes Ackerland; es ist in ihm schon eine Vegetation da, mit der neue Pflanzen kämpfen müssen, und die thatsächlich doch den besten Platz behauptet, da sie weit festere und tiefere Wurzeln hat. Man bedenke z. B., welche verschiedenen Modalitäten des Thätigkeitsbegriffs in den Verbalformen des Deutschen, Lateinischen, Griechischen und Russischen zum Ausdruck kommen. Der Deutsche unterscheidet zwischen Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt. Der Russe kennt nur eine Form der Vergangenheit, dagegen unterscheidet er zwischen vollendetem und unvollendetem Aspekt, zwischen semelfaktiven, inchoativen und frequentativen Verben. Stellt man die beiden gegenüber, so sind sie zunächst völlig ratlos. Der eine hat gar keine Idee, worin der Unterschied zwischen „ich that“ und „ich habe gethan“ liegen könnte, und der andere begreift nicht, wodurch sich *ssdjelal* so scharf von *djelal* sondert. Beide Vorstellungsreihen sind in langsamem Werdeprozeß innerhalb ganz verschiedener Welten entstanden, und sie sind anfangs inkommensurabel. Das Organ für gegenseitiges Verständnis kann nur durch theoretische Erklärungen geschaffen werden; was sollte da wohl das bloße Vorsprechen fremder Worte begleitet von ein paar anschaulichen Handlungen nützen? Ebenso wird man die lateinische *consecutio temporum* der ungeheuren Mehrzahl deutscher Kinder nur ganz mechanisch nach Regeln einpauken können; in Fleisch und Blut wird diese Denkweise nur ganz ausnahmsweise übergehen. Ähnliches finden wir auch in allen anderen Teilen der Grammatik. In allen Sprachen, die wir bei uns zu lernen pflegen, findet sich z. B. ein Akkusativ und wir betrachten ihn daher als eine selbstverständliche Modalität des Denkens. Das Finnische hat ihn aber nicht, trotzdem es über fünfzehn Casus verfügt. Wie und warum die Formen, welche wir benutzen, einmal entstanden sind, weiß niemand von uns zu sagen. Sie sind der Niederschlag eines Zustandes, der nie mehr wiederkehrt, und den wir schon darum nicht nachahmen können, weil wir ihn nicht kennen.

Das, was die Mutter dem Kinde in diesem Zustande ist, läßt sich später unmöglich dem bereits sprachfähigen Menschen durch ein anderes Wesen ersetzen. Auf ihr Thun und Reden richtet sich die ganze Aufmerksamkeit des Kindes, und sie übermittelt ihm den Inhalt der Worte und die Bedeutung der Formen durch unzählbare Vorgänge, in denen sich Laut und Handlung gegenseitig erläutern. Welch seltsame Idee, daß man für diese Tausende und aber Tausende von Eindrücken ein Äquivalent gebe, indem man in einer sehr spärlichen Zahl von Fällen gewisse Worte mit gewissen Handlungen verbindet. Auf diese Weise soll dann der Lehrer, der uns doch in jedem Fall unendlich gleichgültiger ist als die Mutter, auf einen Schüler wirken, der bereits eine Sprache ganz kennt und daher an eine völlig andere Form der Mitteilung gewöhnt ist, und ohne daß das Interesse durch einen unmittelbaren praktischen Zweck angeregt wäre. Das Wort umfaßt einen ungleich größeren Begriffsinhalt, als die einzelne Geberde. Das französische Kind hat den Inhalt des Dativs aus unendlich vielen Vorgängen und Sätzen begreifen gelernt. Wie soll aber der deutsche Schüler alles das erfassen, falls er auch den einzelnen Satz „Je donne le livre au frère“ wirklich nach bloßer Anschauung begreift? Dagegen sagt „au frère“ ziemlich genau dasselbe wie das Deutsche „dem Bruder“. Weshalb soll denn nun eigentlich dieser direkte Weg

der Sprachvergleichung vermieden werden? Im allgemeinen liegt die Sache so- daß entweder die Formen der fremden Sprache ohne Erklärung überhaupt unver- ständlich sind und also erklärt werden müssen, oder daß sie inhaltlich überein- stimmen und sich einfach übersetzen lassen. Im ersten Fall ist die Anschauungs- methode überhaupt unbrauchbar, im zweiten Fall ist sie überflüssig, und ein sehr weitläufiger, pedantischer Umweg, da man schließlich doch das einzelne Beispiel nur durch theoretische Auslegungen und Zusätze allgemeingültig machen kann. Grammatik ist lediglich aufgespeicherte Erfahrung, und in vernünftiger Verwertung bedeutet sie immer unzweifelhaft eine Erleichterung. Jede grammatische Regel enthält die Summierung sehr umfangreichen Erfahrungsmaterials, das der Lehrer unmöglich dem Schüler ganz vorlegen kann. Er kann die Regel durch Beispiele anschaulich machen, aber das Verlangen, daß er diese Regel immer aus der Praxis „ableiten“ müsse, führt zu den größten Wunderlichkeiten. So habe ich z. B. bei Prüfungen von Mittelschullehrern in den Probelektionen dutzendweise folgendes Verfahren beobachtet. Der Lehrer schreibt etwa den Satz an die Tafel: „Je veux que tu ailles“, und fragt dann: Was ist „veux“? Er erzwingt die Antwort: Ein Verb des Wollens. Ebenso: Was ist „ailles“? Der Subjonctif. Was folgt daraus? Die Schüler müssen dann sagen: „Die Verba des Wollens regieren den Subjonctif“. Niemand wird bestreiten, daß ein derartiges Verfahren grober Unfug ist, und daß der Lehrer sicher besser thäte, eine so kurze und klare Regel, die nicht logisch not- wendig ist und also durch ein Beispiel nicht bewiesen wird wie eine mathe- matische Formel, einfach mitzuteilen. Wenn man aber verlangt, daß die ganze Formenlehre in der Schule nur aus der Praxis abgeleitet werde, so verlangt man thatsächlich nicht nur diesen Unfug, sondern etwas nachweislich Unerfüllbares. Es ist rechnerisch ganz unmöglich, daß dem Schüler alle Kombinationen der Form in der Praxis wirklich entgegenträten. Soll nun gar die Ableitung nur aus dem ge- sprochenen Wort erfolgen, so ist die Forderung noch sinnloser, denn wie will man nach dem bloßen Laut zwischen *roi* und *rois*, *parles* und *parlent* unterscheiden? Es ist schon richtig, daß das Pauken von Paradigmen sehr öde ist; wodurch will man es aber im Schulunterricht entbehrlich machen, der doch eine ungeheure Abkürzung und Kondensation der natürlichen Art der Spracherlernung immer bleiben muß?

Für den Wortschatz gilt genau dasselbe wie für die Formen. Es wäre schon rechnerisch unmöglich, auf der Schule durch bloßes Konversieren, ohne Hilfe des Buches, soviel von ihm einzuprägen, als später der Gebildete braucht. Es ist hier aber noch ein zweiter Übelstand, der auch theoretisch von vornherein die Durchführung der Methode unmöglich macht: Die Anschauung, aus welcher der Schüler lernen soll, fehlt doch thatsächlich in der Klasse. Zunächst läßt man ihn die paar Dinge benennen, welche die enge Welt seiner Schule bilden, und deren Kenntnis nebenbei recht überflüssig für ihn ist. Dann aber hört das Sehen auf, und man muß ihm Bilder zeigen. Kann man ernstlich glauben, daß die ihm das vielgestaltige wirkliche Leben ersetzen? Sie sind vielleicht ganz brauchbar, um einen gewissen Kreis von Ausdrücken, die bereits erworben wurden, zusammen- zustellen und zu ergänzen, aber schwerlich um diesen ganzen Kreis neu zu er- werben. Das ist nur eine ebensolche Art, Vokabeln zu lernen, wie aus dem Buche.

Sie ist dem Lernenden praktisch durch das Bild kaum interessanter gemacht, und dabei kann er das Buch garnicht einmal entbehren. Der Lehrer, welcher versucht, sich nur auf das Vorsprechen zu verlassen, macht bald die wunderbarsten Erfahrungen, und er läßt daher die Worte in ein Heft nach seiner Vorschrift einschreiben, oder er entschließt sich, ein gedrucktes Vokabularium zu Hilfe zu nehmen, womit schließlich doch das gedruckte Wort die Hauptsache, und das Bild eine bloße Illustration wird. Man kann auch nicht anführen, daß sich mündlich an das Bild unendlich mehr Ausdrücke und Beziehungen anknüpfen lassen, als im Buch gedruckt sind; denn falls selbst der Lehrer selber alle erdenklichen Details gegenwärtig hat, nach denen ein neugieriges Kind fragen könnte, so wird er sich doch schwer hüten müssen, auf sie alle einzugehen, um das Gedächtnis nicht zu überlasten. Also es bleibt dabei: schließlich werden die Jungen doch nur, was sie schwarz auf weiß besitzen, getrost nach Hause tragen.

Diesen Einwänden gegenüber kann man sich nur auf die Behauptung zurückziehen, daß lebendige Rede sich dem Gedächtnis besser einpräge als gedruckte Worte; aber auch sie ist irrig. Die Schrift hat schon den unzweifelhaften Vorzug, daß sie eine längere und also nachhaltigere Einwirkung aufs Gehirn gestattet. Daher sucht jeder Mensch, der etwas Gehörtes behalten will, es schriftlich zu fixieren. Wenn der Mensch beim praktischen Gebrauch der Sprache im Auslande oder beim Verkehr mit Ausländern sich vieles tiefer einprägt als nach dem Buch, so beruht das lediglich auf der erhöhten Aufmerksamkeit, zu der ihn die Lebensverhältnisse nötigen. Man braucht das Klangbild eben zu praktischen Zwecken, wie eine Münze, die man erhält und weitergibt. Sobald man dies Interesse ausschaltet, liegt die Sache ganz anders. Es strengt den Menschen durchschnittlich das Hören weit mehr an als gleich langes Lesen, und es entspricht auch garnicht meinen Beobachtungen, daß die Schüler mit besonderem Vergnügen beim Sprechen sind. Sie sind das nur, so lange die Sache den Reiz der Neuheit hat. Nur durch allerlei künstliche Stimulationen, die bei der Lektüre nicht nötig sind, vermag ein geschickter Lehrer bei langem Plaudern die Ermüdung und Langleweiligkeit seiner Schüler zurückzudrängen.

Der Bonnen-Unterricht hat etwas andere Voraussetzungen als die Sprach-erlernung von der Mutter. Das Kind ist schon in seiner Sprache heimisch geworden, also keine unbeschriebene Tafel mehr; seine Aufmerksamkeit ist nicht mehr so unzersplittert und rege, und auch die Dauer der Einwirkung ist erheblich geringer. Dem entsprechen dann auch wesentlich geringere Resultate. Es ist ja bekannt, wie oberflächlich die auf diese Weise erworbene Fertigkeit oft ist, und wie schnell sie sich oft im spätern Leben verliert. Wie hoch oder niedrig man aber diese Fertigkeit auch schätzen möge, so wird sie jedenfalls nur unter Voraussetzungen erreicht, die sich denen der ersten Spracherlernung nähern, und in sofern lassen sich die vorstehenden Bemerkungen sinngemäß auf den Bonnenunterricht beziehen. Auch diesen Weg kann die Schule unmöglich zum Muster nehmen, da sie seine Voraussetzungen nicht künstlich herstellen kann.

Wenn zuweilen mit Spott oder Bitterkeit der Schule der Vorwurf gemacht wird, sie erreiche nicht in 9 Jahren, was eine Bonne in einem leistet, obgleich sie mit geistig viel reiferen Menschen arbeite, so beruht das auf einem sehr oberflächlichen

und ungerechtfertigten Vergleich. Zunächst gibt diese Art die Lernzeit abzumessen ein grundfalsches Bild. Die wöchentliche Stundenzahl in Französisch auf der Oberrealschule beträgt 47, auf dem Realgymnasium nach Frankfurter System 38, auf den anderen Realgymnasien 31, auf dem Gymnasium 19. Das Schuljahr zu 42 Wochen gerechnet, was natürlich viel zu reichlich ist, beträgt die Summe der Stunden nach 9 Schuljahren: 1974, 1596, 1302, 798. Nimmt man an, daß ein Kind mit der Bonne 360 Tage lang je 5 Stunden plaudert, so macht das 1800 Stunden. Nun entsteht aber eine ungeheure Einschränkung der für die Schule berechneten Zeit dadurch, daß sie mit Klassen von 30—50 Schülern arbeiten muß, während auf der anderen Seite das Kind die Bonne für sich allein hat. Die Schulstunde hat durchschnittlich 50 Minuten; wenn also jeder Schüler auch nur eine Minute lang reden soll, so ist sie schon ganz ausgefüllt. Diese Annahme ist aber offenbar unmöglich, denn auch bei der modernsten und vollendetsten Methode kann man doch nichts aus dem Menschen herausholen, das nicht irgendwie in ihn hineingebracht ist. Die Hälfte der Zeit wird der Lehrer doch wohl zum Vorsprechen brauchen, und um Antworten zu erhalten, muß er immer wieder Fragen stellen. Nun ist es ferner doch nicht ernstlich denkbar, daß auf schriftliche Arbeiten, Korrekturdurchnahmen, Lektüre u. s. w. gänzlich auf allen Klassen verzichtet würde.

Die einzigen Mittel, etwas mehr Zeit für Sprechübungen zu gewinnen, bleiben das Chorsprechen und gemeinsamer Gesang. Der letztere muß natürlich immer auf die unteren Klassen beschränkt sein, und auch dort eine Ausnahme und ohne besonderen Einfluß bleiben. Doch auch das Chorsprechen paßt nicht recht für erwachsene Menschen, und es machte mir einen direkt peinlichen Eindruck, als ich es bei Primanern anwenden hörte. Dieser Eindruck ließe sich ja schließlich überwinden, falls es nur wirklichen Nutzen brächte; das aber ist nicht denkbar. Zunächst käme es nur für rein mechanische Übungen in Betracht. Wie kann man aber in einem Unisono von 50 Stimmen einzelne Verstöße gegen feine Nüancen der Aussprache unterscheiden, oder wie will man verhindern, daß Jungen, die nichts gelernt haben, sich von den andern ins Schlepptau nehmen lassen?

Für den Schüler kommt also nicht viel mehr heraus, als daß er den Lehrer hört, und zwar nur während eines bescheidenen Bruchteils der Zeit, die der Bonnenunterricht gewährt. Die praktische Übung im eigenen Sprechen muß notwendig für den Einzelnen so beschränkt sein, daß jeder Vergleich hier überhaupt ganz aufhört.

Nun sind noch weitere größere Unterschiede zu bedenken. Der Zeitraum, auf welchen sich die Übungen verteilen, ist äußerst wichtig für den Erfolg. Es ist im ganzen einzuräumen, daß Kenntnisse um so tiefer einzuwurzeln, je länger sie einwirken. Nach dem herkömmlichen Schulbetrieb würde ohne Zweifel ein Schüler im großen Nachteil sein, für den die Gesamtstundenzahl der 9 Jahre auf ein Jahr zusammengedrängt würde. Auch für den reifen Primaner wäre das eine Überfütterung, und das erworbene Wissen würde schwerlich sehr tief sitzen. In diesem bestimmten Fall liegt die Sache aber anders. Die Redefähigkeit wird durch konzentrierte, ungestörte Einwirkung ungleich besser erworben, als wenn sie gewissermaßen tropfenweise verabfolgt wird. In den Schulen liegen die Sprachstunden zwischen anderen Fächern, durch die von der verfügbaren Lebensenergie

immer schon viel aufgebracht ist, sodaß der Schüler nur halbe Aufmerksamkeit hat. Will er sprechen, so muß er jedesmal mit besonderer Anstrengung gewissermaßen in ein neues Denkregister übergehen, was mitunter nicht schnell gelingt. Außerdem hat er entweder an sich selbst schon einen hemmenden Dialekt zu bekämpfen, oder er hört ihn von vielen Mitschülern. Sofern es also auf Redefertigkeit ankommt, finden wir überall den Schüler, trotz seines neunjährigen Unterrichts, in einem so ungeheuren Nachteil gegen ein Kind, das ein Jahr lang mit der Bonne konversiert, daß es unbegreiflich ist, wie man fortwährend das beides so äußerlich und mechanisch abmessen darf.

(Fortsetzung folgt.)

Danzig.

Hans Gerschmann.

## Die darstellende Geometrie auf dem Realgymnasium nach den neuen Lehrplänen.

Während die früheren Lehrpläne von 1859, 1867, 1882 und 1891 die darstellende Geometrie unter zum Teil recht unbestimmten und schwankenden Vorschriften und Bestimmungen dem Zeichenunterrichte zuwiesen, wobei jedoch bis zum Jahre 1891 vielfach auch einige Stunden des mathematischen Unterrichtes auf die darstellende Geometrie verwandt wurden, zeigen die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben“ eine radikale Änderung. Kurz und bündig heißt es a. a. O. S. 54 unter den Lehraufgaben der Mathematik für die Prima des Realgymnasiums und der Oberrealschule u. a.: — — — Grundlehren der darstellenden Geometrie, die wichtigsten Sätze der Kegelschnitte in elementar-synthetischer Behandlung — — —. Ebenso heißt es unter den allgemeinen Lehrzielen: Körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der darstellenden Geometrie. — Daneben lauten S. 69 die Bestimmungen für das wahlfreie Zeichnen auf den Realanstalten in U II: Geometrisches Darstellen einfacher Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen; O II und I: Weitere Einführung in die darstellende Geometrie. Schattenlehre und Perspektive. — Bekanntlich sollen für dieses wahlfreie Zeichnen von O III ab je zwei Stunden wöchentlich dem obligatorischen Zeichnen hinzukommen.

Mit den obigen Bestimmungen für das mathematische Pensum der Real-Prima ist, hoffentlich für immer, die bisherige traurige Lage der darstellenden Geometrie beseitigt. Nichts liegt mir ferner, als dem guten Willen und der Pflichttreue unserer Zeichenlehrer zu nahe zu treten; aber jeder Sachkundige weiß es, daß auf den meisten Schulen nur ein geringer Bruchteil der Abiturienten mit leidlichem Kennen und Können auf diesem Gebiete die Schule verlassen hat.

Mit Freude und Dank haben wir Mathematiklehrer es begrüßt, daß die neuen Lehrpläne ein Fach aus seiner trostlosen Vereinsamung herausgerissen haben, das an Bedeutung für die Ausbildung der Raumanschauung, der Sehfähigkeit und einer mehr bewußt künstlerischen Auffassung unserer Umgebung mehr leistet als irgend eine andere mathematische Disziplin. Es liegt mir jedoch fern, hier des Breiteren alle die Vorzüge eines intensiv-mathematisch betriebenen Unterrichtes in der dar-

Nachdem der Minister noch über die Überfüllung der Mittelschulen, über kommerziellen Fachunterricht, Gewerbeschulen, Kunstgewerbeschulen, Fortbildungsschulen und Volksschulen gesprochen hatte, schloß er seine Rede mit folgenden auch für unsere ganze Entwicklung bedeutungsvollen Worten:

„Ich glaube, der gegenwärtige Reichstag wirkt im Zeichen der Volkswirtschaft. Nicht nur hier, sondern in der ganzen Welt sind die volkswirtschaftlichen Fragen die herrschenden. Ich hege den festen Glauben, daß nach den volkswirtschaftlichen Fragen die kulturellen Fragen dem Reichstage ihren Stempel aufdrücken werden. Eine im großen Maßstabe gehaltene kulturelle Aktion muß infolge der unabweislichen Forderungen der Mission unserer Nation eintreten. Möge es die Vorsehung geben, daß die volkswirtschaftliche Entwicklung und Erstarkung möglichst bald eintrete, damit die Nation ihren großen kulturellen Idealen auch mit großen Mitteln dienen könne.

Die kulturellen Ziele und Ideale sind heute, Gott sei Dank, nicht mehr die ausschließlichen Privilegien Einzelner, sie bilden auch nicht das Eigentum einzelner Fachkreise, sondern sind Gemeingut der Intelligenz der Nation geworden. Es ist also notwendig, daß diesen großen Zielen auch große Mittel zur Verfügung stehen. Ich hege Vertrauen zur Lebenskraft und Zähigkeit meiner Nation, ich hoffe zuversichtlich, daß die Nation ihre Aufgabe und Mission begreift, daß sie nach Maßgabe ihres volkswirtschaftlichen Aufschwunges jene großen Mittel den kulturellen Zielen auch zur Verfügung stellen wird.

Denn der Nationalstaat und die nationale Gesellschaft haben nur dann eine wirkliche Kraft und einen wirklichen Inhalt, wenn das stolze Gebäude des Nationalstaates vom Glorienscheine der ungarischen Kultur umrahmt ist. Ich vertraue dem großen Berufe meiner Nation und hoffe, daß sie aus diesem großen friedlichem Kampfe, aus diesem Kampfe der Kulturen siegreich hervorgehen wird. Daß dem so sei, dafür müssen wir begeistert, selbstbewußt, ohne Unterschied der Konfessionen und Parteien kämpfen.“

Die lang anhaltende Zustimmung und die lebhaften Eljenrufe eines großen Teiles der Abgeordnetenversammlung lieferten den Beweis, mit welchem Interesse in dem aufstrebenden Volke der Ungarn Schulfragen behandelt werden und mit welcher Teilnahme diese Fragen im Zusammenhang mit unserer Entwicklung verfolgt werden.

(Nach der „Ungarischen Pädagogischen Revue“.)

## Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen.

Lassen wir aber auch alle Vergleiche beiseite, so ist es nach den vorstehenden Ausführungen überhaupt nicht recht einzusehen, wie sich der Unterricht nach der Sprechmethode fruchtbringend gestalten ließe, und wie man gar noch wissenschaftliche Schulung neben der Redefähigkeit erreichen will. Wir haben nur eine untere Klasse mit hoher Frequenz unseren Berechnungen zu Grunde gelegt; auf

den höheren Klassen ist die Frequenz zwar geringer, dafür liegen aber alle anderen Verhältnisse weit ungünstiger. Bei der verschwindend geringen Zeit, die für das Reden der Schüler bleibt, ist es beinahe gleichgültig, ob sich diese Zeit auf 50 oder 30, oder sogar auf 20 verteilt. Dagegen ist es ein ungeheurer Unterschied, ob Kinder nur mit ein paar Ausdrücken innerhalb ihres engen Gesichtskreises jonglieren sollen, oder ob man sich mit jungen Leuten unterhält, die schon ein gewaltiges Gebiet allgemeiner Bildung beherrschen, und die geistig reif genug sind, sich mit Goethe und Shakespeare zu beschäftigen. Der Sextaner oder Quartaner wiederholt gern dieselben bescheidenen Phrasen, und man wird es schließlich erreichen können, daß er sich einen kleinen Hausschatz davon aneignet, den er fließend und in anständiger Aussprache produzieren kann. Primanern wird man aber doch nicht zumuten, daß sie lediglich in jeder Stunde das Monatsdatum angeben und immerfort herplappern: *Je vais à la table, je prends la craie u. s. w.*, und wozu sollte das nützen? Soll die ganze Sache einen Zweck haben, so müßten doch die Abiturienten imstande sein, sich mit Ausländern innerhalb desselben Umkreises zu verständigen, in dem sie sich sonst deutsch zu unterhalten pflegen. Das erfordert aber einen riesigen Umfang von Worten und Idiotismen, den man unmöglich auch nur oberflächlich durchgehen, geschweige denn wiederholt einprägen kann. Viele glauben, daß diese Schwierigkeiten gelöst würden, wenn der Lehrer sich durchweg des fremden Idioms im Umgang mit seinen Schülern bediente, zumal die zeitraubenden besonderen Konversationsübungen dadurch überflüssig würden. Wer aber in der Praxis den Versuch macht, findet ihn bald undurchführbar und die wirkliche Ausbeute sehr gering. Ein großer Teil des Unterrichts wird mit Beschäftigungen ausgefüllt, bei denen der Lehrer nur wenig und nur mit einem kleinen Kreise immer wiederkehrender Wendungen zu Wort kommt, und von dem, was er sonst zu sagen hat, ist das meiste wieder der Art, daß er gezwungen wird, sich der Muttersprache zu bedienen. Wir wollen schon nur an die oberen Klassen denken, wo doch noch am ehesten etwas von diesem Verfahren zu erwarten wäre. Nehmen wir eine Lektürestunde in der Prima. Geht das Übersetzen so glatt, daß nichts zu erinnern ist, so hat der Lehrer in der fremden Sprache nur zu sagen: Schlagen Sie das Buch auf. Seite 40. Lesen Sie lauter, langsamer, gut u. s. w. Das wird doch nicht viel nützen und klingt bald etwas läppisch. Gesetzt aber die Primaner übersetzen schlecht, wie soll man dann die bessere Übersetzung auf Französisch geben? Steht nun außerdem die Lektüre und die geistige Durchbildung der Primaner auf dem gehörigen Niveau, so tauchen immer schwierige Fragen auf, die sofort erörtert werden müssen. Wer getraut sich, logische und ästhetische Feinheiten in der fremden Sprache ebenso gut wie in der eigenen zu entwickeln? Und falls jemand das kann, werden ihn die Schüler ebenso leicht verstehen? Die Grammatik pflegt man von der Forderung auszunehmen, aber es gibt weit schwierigere Erörterungen, als die grammatischen. Es ist klar, daß man die Einwirkung geistig hochstehender Lehrer auf diese Weise völlig lähmen würde. Nun setze man ferner den Fall, daß der Lehrer zu tadeln hat oder als väterlicher Berater seiner Schüler etwas Ernstes erörtern muß. Wird sich das nicht in fremder Sprache komödiantenhaft ausnehmen? Was bleibt also übrig? Nein, auch dies ist eine papierene Idee, und ich habe auch in

Frankfurt nicht eine Stunde gehört, in welcher der größere Teil der sachlich bedingten Unterhaltung nicht notgedrungen deutsch geführt wurde.

Durchmustern wir noch die wichtigsten der einzelnen Mittel, welche zur Durchführung der Sprechmethode empfohlen werden.

Da haben wir zunächst die „imitative Methode“; ein etwas volltönender Ausdruck für eine einfache Sache, wie mir scheint. Es ist ein durchaus berechtigtes Bestreben, so viel als möglich die fremde Sprache direkt zum Muster zu nehmen; schließlich ist ja die Nachahmung überhaupt die einzige Möglichkeit, Sätze in einer fremden Sprache zu bilden. Die Manier, dem Lernenden einfach deutsche Sätze und ein paar französische Vokabeln zu geben, mit dem Verlangen, er möge daraus gutes Französisch machen, ist allerdings barbarisch. Er kann Idiotismen nicht erfinden, und kann auch unmöglich alle erforderlichen Begriffsnuanzierungen gleich vorrätig haben. Das soll er sich eben allmählich einprägen, und damit er sich etwas Richtiges einprägen, muß er freilich ein Muster haben. Das alles soll gern zugegeben werden. Nun kann man aber zur Reproduktion fremder Worte und Wendungen offenbar auch durch deutsche Ausdrücke angeregt werden, und es wäre insofern ein Trugschluß zu behaupten, daß man nur durch freie Nacherzählung, nicht aber durch Übersetzung fremdsprachliche Muster nachahmen könne. Was man sonst grundsätzlich gegen Übersetzungen aus dem Deutschen vorbringt, ist ebenso unhaltbar. Man sagt, daß die fremde Sprache in ihrer Einwirkung beeinträchtigt werde, wenn man die Muttersprache vergleichend neben sie stelle; man verlangt, daß der Schüler dahin gebracht werden müsse, in der fremden Sprache zu denken, und daß man ihn folglich schädige, indem man ihn zwingt, seine Muttersprache mit dem zu erlernenden Idiom zu verquicken. Das Verlangen setzt aber etwas offenbar Unmögliches voraus und damit wird auch die Befürchtung ziemlich gegenstandslos. Ein Mensch, der sehr viel französisch und englisch hört und liest, kann wohl dahin kommen, daß ein gewisser Kreis von Ausdrücken durch beständige Wiederholung ihm so vertraut wird, daß die entsprechenden Gedanken sich direkt in sie umsetzen; das genügt aber nur für Bruchstücke des Denkens. Man wird immer auf Lücken stoßen, die man unbewußt sofort durch Worte der Muttersprache ausfüllt, sodaß man in der Praxis fortwährend zum Übersetzen genötigt wird. Auch sehr sprachgeübte Menschen werden immer wieder diese Beobachtungen an sich machen; was darf man also anders von einem Schüler erwarten, der doch im besten Fall nur über einen relativ geringen Wortschatz verfügen kann? Selbst wer schon die fremde Sprache fließend spricht, legt dabei halb unbewußt durchschnittlich eine Beziehung auf die Muttersprache zu Grunde, ungefähr wie man zuweilen beim Schreiben statt wirklicher Linien doch ein durchschimmerndes Linienblatt benutzt. Daher pflegt die Rede glatt zu gehen, soweit der Inhalt des zu Sagenden in beiden Sprachen sich ungefähr in den gleichen Begriffen ausdrücken läßt, so daß man immer einen Ausdruck durch den andern ersetzen kann. Trifft man aber auf einen Begriff, den die fremde Sprache nicht direkt, sondern nur durch eine Umschreibung ausdrücken kann, so stockt man. Es tritt dann zu Tage, daß man im Grunde trotz der fremden Worte doch nach den Begriffen der Muttersprache sein Denken gestaltet hat. Angenommen, wir wollten ausdrücken: „Ich warne Sie vor ihm“, so wird man doch nicht sofort auf Wendungen kommen wie: *Méfiez-vous; vous voilà*

averti! oder: Prenez garde; il est dangereux. Bei einiger Übung wird man freilich ähnliche Stockungen überwinden, aber zunächst kann man es doch nicht vermeiden, vom Deutschen auszugehen und zu übersetzen. Es ist also garnicht einmal besonders wünschenswert, das Deutsche ganz streng in der Schule den fremden Sprachen fernzuhalten, und wenn man das Vermengen wirklich als einen großen Übelstand betrachtet, so hilft das ängstliche Sondern bei den paar Schulübungen doch nur ungefähr soviel, als schützte man ein Getreidefeld mit einem Regenschirm gegen Hagel. Gegen eine Naturbedingung, die fortwährend gilt und wirkt, kämpft man umsonst mit einer kleinen methodischen Maßregel an.

Dagegen muß man nachdrücklich zwei praktische Gesichtspunkte hervorheben. Wenn man dem Anfänger stets freie Hand in seinen Nacherzählungen läßt, so kann er immer umgehen, was ihm Schwierigkeiten macht. Man kann ihn zu ausbreiteteren Übungen nicht zwingen; er kann grammatisch unwissend bleiben, und dabei auch eintönig und dürftig in seiner Ausdrucksweise. Sodann ist zu bedenken, daß im praktischen Leben Übersetzungen sehr häufig gebraucht werden neben dem Sprechen, auch im kaufmännischen Verkehr, und daß Vorübungen dazu also unmöglich überflüssig sein können.

Zu Gunsten der Sprachisolierung und nebenbei auch um Zeit zu gewinnen, hat man schließlich sogar eine Art der Lektüre ohne Übersetzung ins Deutsche erfunden. Man kann diese Erfindung nur aufs Bestimmteste ablehnen. Zunächst gilt alles Ausgeführte auch für sie, und daneben steht ihr noch anderes entgegen. Ich halte es nach meinen Erfahrungen für unmöglich, nach dem bloßen Lesen des Schülers sich zu vergewissern, ob er den Text verstanden hat oder nicht. Selbst bei der Übertragung ist es zuweilen nicht ohne weiteres sicher, ob besonders feine und schwierige Konstruktionen und Gedanken geistig ganz erfaßt sind, und die Feststellung erfordert mitunter weitläufige Umwege. Wie könnte in solchen Fällen das bloße Hören entscheiden? Aber auch bei einfacher und klarer Prosa kann man häufig genug beobachten, daß der Schüler eine Stelle ganz einwandfrei, anscheinend mit vollem Verständnis liest, während es sich hinterher herausstellt, daß er nicht einmal die entscheidenden Vokabeln kannte. Umgekehrt wird oft etwas gut Begriffenes schlecht gelesen. Will der Lehrer sich nun durch eingehende Fragen genau versichern, daß die Präparation genügend ist, so braucht er nach der neuen Methode mindestens soviel Zeit wie nach der alten. Macht er aber nur Stichproben, so verzichtet er eben auf die Kontrolle; in dem Maße, wie die Kontrolle aufhört, hört durchschnittlich auch die Arbeit der Schüler auf, das weiß jeder Schulpraktiker. Daß in einzelnen Stunden, wo alle Schüler thatsächlich gut vorbereitet sind, sich diese Methode mit glänzendem Erfolge durchführen läßt, ist ganz selbstverständlich. Für die Verwertbarkeit dieses Verfahrens im großen ist damit doch rein garnichts bewiesen.

Ich möchte dabei nicht mißverstanden werden, als ob ich die Übersetzung des fremden Idioms in deutsches Denken überhaupt für die natürliche und nützlichste Art des Lesens hielte, oder als ob ich diese Übersetzung als Selbstzweck betrachte. Wer ein fremdsprachliches Buch ohne Hilfe des Deutschen fließend und mühelos lesen kann, wird selbstverständlich eine ungetrübtere und tiefere Wirkung von der Sprache erhalten. Da man jedem Unterrichtszweig zunächst seinen spezifischen

Zweck lassen muß, würde ich also zunächst diese Fähigkeit als das Ziel des Sprachunterrichts betrachten, und nicht die Gewandtheit des deutschen Ausdrucks bei Übertragungen, so schätzbar sie nebenher auch sein mag. Die Schule aber kann diese Fähigkeit nur vorbereiten, und sie kann das nur durch Übungen, die klares Verständnis verbürgen; das wird aber dem Lehrer nur durch die Muttersprache verbürgt! In gewissem Sinne ist die Vermischung der Muttersprache mit dem fremden Idiom daher allerdings ein Übel; ich behaupte nur, es ist ein für die Schule notwendiges. Ich behaupte ferner, daß diese Vermittelung auch für den Sprachkundigen mit der Zeit ganz entbehrlich wird nur für das Verstehen und Lesen der Sprache, sich aber nie völlig ausschalten läßt, sobald er sich in der fremden Sprache selber ausdrückt. Man könnte daher als die abschließende Leistung innerhalb der Lektüre vielleicht eher gutes Lesen des Originals, als elegante Übertragung ansehen, wiewohl das Richtige hier wohl im Wechsel besteht, da auch die zweite Übung ihren Wert hat. Man könnte wohl auch gelegentlich Abschnitte cursorisch nur in der fremden Sprache lesen, oder Privatlektüre veranlassen. Für den durchschnittlichen Unterricht würde es aber ein schwerer Fehler sein, eine Fähigkeit, die man erst erarbeiten will, schon vorauszusetzen, und auch auf der Prima ist diese Arbeit noch nicht abgeschlossen. Man denke sich z. B. Shakespeare nach der Reformmethode gelesen. Ein großer Teil der Worte muß dem Schüler ganz fremd sein, ist er es doch sogar dem Engländer unserer Tage; dabei sind viele Lesarten zweifelhaft, und selbst das sicher Beglaubigte ist oft zunächst so schwer, daß ein Anfänger es ohne genaue Erläuterungen nicht verstehen kann. Die Hilfsmittel sollten nur in englischer Sprache gegeben werden, und dann sollte man es mit dem Vorlesen bewenden lassen? Die Möglichkeit ist kaum auszudenken für Jemand, der wirklich mit Primanern den Macbeth oder Hamlet gelesen hat.

Als Gesprächsgegenstand auf den obern Klassen hat man englisch und französische „Realien“ empfohlen, zunächst, um die Unterhaltung leichter in einem passenden Kreise zu halten, dann aber auch um ihrer selbst willen, und auch das hat zu maßlosen Übertreibungen geführt. An sich ist ja nichts dagegen einzuwenden, daß der Schüler das Leben der Völker kenne, deren Sprache er lernt; nur muß er darüber nicht Wichtigeres vernachlässigen. Das wird er aber unvermeidlich thun, wenn er die Topographie von Paris und London sich einprägt, wenn er die Einrichtung des englischen Parlaments und alle Einzelheiten der fremden Verfassungen und Titulaturen genau angeben kann. Dergleichen scheint wichtig, wenn man an Ort und Stelle ist; aber was geht es uns schließlich in Deutschland so viel an? Jedenfalls sind unsere eigenen Einrichtungen uns doch wichtiger, und was erfährt der Schüler denn von denen? Falls er die conventiellen Formen englischer Briefe kennt, ist das ganz gut, und wenn er sie nicht kennt, ist es auch nicht gar zu schlimm, da er sie nötigenfalls sich leicht aneignet, falls er überhaupt nur englisch schreiben kann. Weiß aber ein Junge gar genau die Boulevards zu nennen und zu schildern, so ist das ein sehr bedenkliches Zeichen; er weiß dann sicher viel Wissenswerteres nicht, denn überflüssige Zeit hat die Schule nicht. Man hat oft und mit Recht darüber gespottet, daß deutsche Gymnasiasten jedes kleine Gesetz der Römer hersagen können, während sie nicht

über die Grundformen des eigenen Staatswesens Bescheid wissen. Ist die Unart im mindesten geringer, wenn sie in Realschulen begangen wird?

Wenn ich mir nun erlaube, meine Frankfurter Eindrücke zur Bekräftigung der dargelegten Anschauungen heranzuziehen, so muß zunächst festgestellt werden, daß man in Frankfurt unter Ausnahmebedingungen arbeitet. Es ist eine reiche Großstadt mit vielen Bildungsmitteln und einem geistig sehr regen Bürgerstande, der ein großes Interesse an lebendiger Sprachkenntnis hat. Frankfurt liegt im Centrum des Verkehrs und Handels und gewissermaßen an der Schwelle Frankreichs. Man kann bei Lehrern und Schülern vieles voraussetzen, was sich im Osten der Monarchie, und zumal in kleinen Städten, unmöglich finden ließe. Ferner steht der ganze Unterrichtsbetrieb unter sehr eigenartigen Ausnahmebedingungen. Lehrer und Schüler sind sich bewußt, an einer Arbeit mitzuwirken, auf der die Augen der Welt ruhen, und die in jedem Falle Wohlwollen und Anerkennung findet. So setzen alle Beteiligten ihre volle Kraft ein, und die fortwährenden Besuche sind schließlich nur ein Ansporn mehr und geben zuweilen den Stunden den Charakter einer kleinen Vorstellung, zu deren Erfolg hingebender Eifer und glättende Routine zusammenwirken. Bei aller Hochachtung vor dem deutschen Schulmeister würde es doch lediglich Selbstbetrug sein, würde man soviel Geschick und Energie als Durchschnitt voraussetzen. Was nun die Leistungen anbetrifft, so sind sie mir, ganz wie zu erwarten, günstiger auf den untern als auf den obern Klassen erschienen. Bis zu Quarta und Tertia hin wissen die Kinder ihren kleinen Sprachvorrat sehr glatt und schlagfertig anzuwenden. Alles, was sie vorbringen, ist eben sehr häufig geübt worden. Die Schüler der Sekunda und Prima wußten sich ohne Zweifel verständlich zu machen, wie sie auch verstanden; ich bin überrascht gewesen über das Erreichte, aber von völlig fließendem und mühelosem Konversieren war auch auf der höchsten Stufe doch keine Rede. Was die jungen Leute können, müßte ihnen natürlich sehr zu gute kommen, wenn sie ins Ausland gehen; aber auch die auf anderem Wege erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse sind dann von großem Nutzen. Daß ein Abiturient mit solchen Sprachkenntnissen als Diplomat, Offizier, Kaufmann ungezwungen, wie sein Beruf es verlangt, mit Ausländern verkehren könnte, glaube ich nicht. Die Redeübungen schienen mir denn auch keinen Nutzen zu bringen, der im richtigen Verhältnis zur aufgewandten Zeit stand. Wenn z. B. das Lösen eines Billets, die Aufgabe des Koffers, und was sonst sich an den Antritt einer Eisenbahnfahrt knüpft, eingehend geübt wird, so bezweifle ich nicht nur die Wichtigkeit, sondern auch den praktischen Erfolg, denn ich bin überzeugt, daß die Schüler auf einem französischen Bahnhof wohl doch in Verlegenheit geraten würden, zumal sie bis zum Ernstfall wahrscheinlich alles vergessen; und andererseits scheinen mir diese Verlegenheiten nicht so schlimm. Wenn dann wiederum eine Scene aus dem Misanthrope frei mündlich in Prosa wiedergegeben wird, indem verschiedene Schüler die Rollen übernehmen, so bringt das unzweifelhaft der Redefertigkeit Gewinn, leider aber hemmt es völlig den Gang der Lektüre und bei dauernden Unterbrechungen der Art wird der Schüler Molière schwerlich genießen. Um einerseits den Schein der Indiskretion zu vermeiden, andererseits ein genaues und authentisches Bild ähnlicher Stunden zu geben, verweise ich auf die Schilderungen in dem Buch des Herrn Direktor Walter: „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan“.

S. 10 und 153 ff. Ich bin der Meinung, daß dabei die Lektüre verkümmern muß, sowohl an Umfang, wie an geistiger Wirkung. Die Zeit, welche man verliert, kann man sogar bei dem cursorischen Lesen ohne Übersetzung nicht einholen, und wie unmöglich es sein würde, sich bei Molière z. B. auf dieses Lesen zu verlassen, zeigte sich genügend bei den häufigen und schweren Mißverständnissen in den übersetzten Bruchstücken. Man gewann den Eindruck, daß die Sprechübungen alles Übrige geradezu erdrückten, und daß die grammatischen Kenntnisse und schriftlichen Leistungen nur durch eine übertriebene Anspannung aller Kräfte auf das erforderliche Niveau gebracht wurden. — Sowie der Versuch gemacht wurde, unter Verzicht auf das Buch und die deutsche Sprache auf untern Klassen den Anfangsunterricht zu erteilen, nahm die Sache den Verlauf, der zu erwarten ist. So wollte im Englischen z. B. der Lehrer *festival* erklären und versuchte das durch *feast* und *treat*; da das alles nicht verstanden wurde, mußte er endlich das deutsche Wort sagen und hatte also ganz unnütz einige Minuten verloren. Als Wiedergabe des gehörten Satzes „*has witnessed many an historical event*“ wurde von einem Schüler an die Tafel geschrieben: „*has wetnes many and historibile event.*“ Die Klasse bekam mithin als ersten Eindruck falsche Wortbilder, was sich durch Benutzung des Buches hätte vermeiden lassen. Ein besonderer Nutzen des Verfahrens, den man als Ersatz für diese Übelstände hätte betrachten dürfen, ließ sich nicht erkennen. — Die schriftlichen Arbeiten bestanden durchschnittlich aus Reproduktionen und Variationen von wiederholt und eingehend durchgearbeiteten Stoffen. Es wurde mir ausdrücklich hervorgehoben, und auch durch meine Beobachtungen bestätigt, daß ziemlich viel auch bei diesem Reformunterricht geschrieben wird. Eigentlich entspricht das ja nicht ganz den theoretischen Voraussetzungen, aber es wäre darum nicht weniger anzuerkennen, falls sich die eingeschlagenen Wege verallgemeinern ließen. Dies kann ich leider nicht glauben. Von der Unterrichtszeit ist nun einmal nur sehr wenig verfügbar; man muß sie also entweder doppelt ausnutzen durch zwei gleichzeitige Übungen verschiedener Art, oder man muß die häusliche Arbeit zur Hilfe nehmen. Das erstere geschieht, indem während des mündlichen Unterrichts oder Abfragens mehrere Schüler an den Wandtafeln schreiben, worauf ihr *Scriptum* gemeinsam korrigiert wird. In manchen Stunden befanden sich fast dauernd Jungen zu diesem Zweck an den Tafeln, sodaß ein erheblicher Bruchteil der Klasse zum Schreiben kam. Damit wird dieser Bruchteil aber auch dem mündlichen Unterricht entzogen, Unruhe und Zersplitterung der Aufmerksamkeit sind unvermeidlich und können unter Umständen sehr bedenklich werden. Die häuslichen *Scripta* wiederum schienen mir doch etwas übertriebene Anforderungen an Lehrer und Schüler zu stellen. Auf den untern Klassen ließen manche Lehrer fast zu jeder Stunde irgendwelche Sätze oder Formen im *Diarium* schreiben, von deren Richtigkeit sie sich natürlich nur sehr summarisch überzeugen konnten. Dazu kam wöchentlich eine längere Arbeit, wenn nicht mehr, die der Lehrer ausserhalb der Schule korrigieren mußte. Wie mir scheint, sind das etwas forcierte Mittel, die man nicht als Normen betrachten darf. — Daß den Schülern die Sprechmethode interessanter ist als die übliche, wird in Frankfurt nicht bewiesen. Zwar ist die Aufmerksamkeit der Schüler durchschnittlich außerordentlich rege; aber das liegt an den Ausnahmeverhältnissen, die ich angedeutet habe. Es war mitunter

unzweifelhaft ein Vergnügen, besonders die kleinen Jungen zu hören und zu sehen, aber wieviel Anstrengung des Lehrers und wieviel anregende Kunststückchen — sogar kleine Theaterscenen — waren nötig, um eine solche Stunde durchzuführen. Man fragte sich besorgt, was aus dem allem wohl in minder geschickten Händen werden würde. Auch bekannten einige der Herren, die anscheinend spielend alles wunderschön machten, daß sie im Grunde die Sache für sehr gefährlich hielten, und daß es eigentlich ein ganz besonderes Talent erfordere, die Schuldisciplin bei einem so freien Ton zu wahren. — Wenn ich meine Eindrücke, die ich aus naheliegenden Gründen hier nur in den allgemeinsten Zügen andeuten konnte, zusammenfasse, so scheint mir in Frankfurt geradezu der Beweis geliefert, daß die Reformmethode zu einer Verallgemeinerung in unseren Schulen ungeeignet ist. Man wird nirgends günstigere Voraussetzungen in irgend welchen Beziehungen finden. Es wäre völlige Selbsttäuschung zu glauben, daß man durch kleine Verbesserungen der angewandten Mittel deren fundamentale Mängel beseitigen könnte; was überhaupt auf diesem Gebiete zu erfinden und zu leisten ist, hat man erfunden und geleistet. Trotzdem ist nicht im entferntesten das Ziel erreicht, auf das doch alles herauskommt: eine Redefertigkeit, die sich ernstlich an der von Ausländern abmessen ließe, und man hat dabei andere und sehr wichtige Seiten des Unterrichts gefährdet. Man hat eben nichts erreicht, als daß man das Eine auf Kosten des Andern gehoben hat, und mit welchen Opfern an Arbeitskraft! Dieser letzte Punkt ist wohl noch ein paar Worte wert. Die Reformer räumen selbst ein, daß sie dem Lehrer eine Aufgabe zumuten, die ihn frühzeitig aufreiben müsse. Kann man dergleichen wirklich verlangen? Wir wollen uns doch keine Phrasen machen. Wohl gibt es Lagen, in denen man ohne weiteres sein Leben opfert. Der Soldat thut es, der vor dem Feinde steht, und gelegentlich treten auch an Andere gleich ernste Pflichten heran. Wie soll aber der Neuphilologe dazu kommen, sich so viel schneller als seine Kollegen zu Tode zu arbeiten? Was lohnt ihn dafür? Wer würde noch einen solchen Beruf ergreifen? Wer es ernst meint, wird bei großen Maßnahmen immer nur mit durchschnittlicher Arbeitsleistung wie mit durchschnittlicher Begabung der Menschen rechnen müssen.

Ich behaupte also, es ist unmöglich, auf der Schule eine lebende Sprache reden zu lehren, und ich sehe auch nicht, auf welche theoretischen oder praktischen Gründe man eine solche Erwartung stützen könnte. Hat je in der Vergangenheit oder Gegenwart eine Schule das geleistet? Die jungen Römer lernten ihr Griechisch von Griechen, wie Kinder unserer Zeit die fremde Sprache von der Bonne. Sobald das Bedürfnis für Massenunterricht sich bei den Römern einstellte, fühlten sie auch das Bedürfnis für hülfreiche Regeln und Formen, und Dionysius Thrax schrieb für diesen Zweck die erste griechische Grammatik. Man hat in unseren Gymnasien Lateinisch gesprochen; sogar „fliessend“. Glaubt man aber, daß ein wirklicher Römer diesen Jargon verstanden hätte, oder umgekehrt der Gymnasiast des Römers einfachste Fragen nach Zeit oder Weg? Die Russen sprechen häufig fremde Sprachen gut, aber nur, weil sie das im Verkehr gelernt haben. Was sie auf der Schule lernen, habe ich an einem Beispiel gezeigt; es bleibt weit hinter unsern Leistungen zurück. Wo ist es also anders? Soweit meine Beobachtungen reichen, — und sie beziehen sich auf einen recht weiten Kreis auch von Amerikanern, Engländern und Franzosen — nur in den Druckschriften der Reformer.

Eine Ablehnung verlangt als notwendige Ergänzung positive Vorschläge, und so fühle ich mich verpflichtet zu sagen, was ich vom neusprachlichen Unterricht erwarte. Ich fasse das Ziel zunächst als ein praktisches auf: Der Schüler soll die Sprachen sich aneignen als Werkzeuge für seine spätere Lebensarbeit. Die Grammatik soll ihm eine Stütze und Erleichterung beim Lernen sein, nicht mehr; was an ihr bildend ist, wird dabei schon durch sich selbst wirken. Es kommt nun darauf an, wozu er die Sprachen braucht. Darauf antworte ich: Vor allem zum Lesen, demnächst gelegentlich auch zum Schreiben, und nur in gewissen Fällen zum Sprechen. Dieser Skala entspricht auch die Leistungsfähigkeit der Schule. Man kann den Abiturienten dahin bringen, daß er englische und französische Bücher ohne Anstrengung liest. Man muss dann aber auch die verfügbare Zeit wesentlich zur Lektüre benutzen, denn den Umfang und die Sicherheit der nötigen Wortkenntnis erwirbt man nur durch ausgedehnte Übungen. Demnächst kann man auch eine bescheidene Fähigkeit des schriftlichen Ausdrucks entwickeln; freilich nur für einen beschränkten Kreis, und man wird nicht viel über eine Anleitung herauskommen; denn nur wer gar keinen Begriff von dem ungeheuern Formenreichtum einer lebenden Sprache hat, kann sich einbilden, ein Schüler könne irgendwie dahin gebracht werden, für alle unendlich verzweigten Lebensverhältnisse die herkömmlichen Ausdrücke und Wendungen des fremden Idioms bereit zu halten. Es ist eine unendlich schwierigere Arbeit, fremde Ausdrücke für deutsche Worte im Gedächtnis zu suchen, als ein gegebenes fremdes Wort deutsch wiederzugeben. Ausserdem kosten schriftliche Übungen dieser Art, welche oft Diktat des Textes, immer schriftliche Korrektur und deren Durchgehen in der Klasse verlangen, soviel Zeit, dass sie an Umfang unter allen Umständen weit hinter der Lektüre zurückbleiben. Es ist also auf keinem Wege viel dabei zu erreichen, und man darf dementsprechend auch nicht viel verlangen. Die Redefähigkeit endlich kann die Schule nur auf die elementarste und knappste Weise vorbereiten. Es ist schon viel, wenn für eine anständige Aussprache und korrektes fließendes Lesen gesorgt wird. Dazu ist es wichtig, daß der Lehrer gut ausspricht, womöglich auch selbst gelegentlich frei etwas vorsehen kann. Die Schüler können unmöglich zum eigenen Sprechen viel kommen, und ich sehe nicht, was man schließlich mehr thun kann, als in jeder Stunde auf den oberen Klassen einen von ihnen einen mäßig langen Prosaabschnitt frei nacherzählen zu lassen, und allenfalls sich durch Fragen zu versichern, daß auch die andern ihn verstanden haben. Der Gewinn wird nicht sehr bedeutend sein, das ist unbedingt zuzugeben; aber eine kleine Übung bleibt es doch, und es würde bedenklich sein, solche praktischen Übungen gänzlich auszuschalten, weil sie immerhin einen gewissen Druck üben und es verhindern helfen, daß der Unterricht vollkommen trocken und buchmäßig werde. Vielleicht könnte man auch Ausländer, sofern solche zur Verfügung sind, in besonderen Stunden, oder sei es auch nur zu gelegentlichen Vorlesungen, heranziehen. Überhaupt müßte man sich bemühen, soviel als möglich auf Verbesserungen hinzuwirken, wenn man auch nichts Radikales und Durchgreifendes thun kann. Wenn es nicht zu erreichen ist, daß alle Neuphilologen wie Engländer und Franzosen fertig sprechen, so ist den Schulen doch schon sehr geholfen, wenn man möglichst viele von ihnen fördert. Eine Vermehrung der Reisetstipendien, der Ferienkurse in den Universitätsstädten u. s. w. ist ein sehr dringendes Bedürfnis.

Diesen Arbeiten entsprechend müßten auch die Abiturientenprüfungen eingerichtet werden. Genau genommen ist ja überhaupt die Prüfung einer Sprache in so gering bemessener Zeit ein Unding; immerhin läßt sie sich angemessener gestalten. Man müßte vor allem auf die Idee verzichten, daß man den Primaner immer nur in besonders Feinem und Schwerem, gewissermaßen auf Delikatessen hin, examinieren dürfe. Es ist eine sehr wohlfeile Sache, ihm ein paar grammatische Haarspaltereien einzupauken, um sie abfragen zu können. Wie gleichgültig ist das für die Praxis und für seine Intelligenz. Wichtig hingegen ist es, ob er viel oder wenig gelesen hat, und ob er die Grammatik in dem Sinne beherrscht, daß er alle vorkommenden Formen nötigenfalls erläutern kann. Man verlangt auch damit gar nicht wenig an Grammatik, und jedenfalls genügt es für den vernünftigen Zweck, Eine schriftliche Übersetzung müßte nicht ganz aufs Geratewohl ausgewählt sein, sondern sich auf die Klassenarbeit stützen, und ebenso dürfte die „freie Arbeit“ höchstens eine einfache Nacherzählung sein. Einen freien Aufsatz in fremder Sprache von einem Schüler zu verlangen, halte ich für ganz verwerflich. Ich behaupte, daß nur wenige Lehrer eine tadellose Arbeit dieser Art aus dem Stegreif niederschreiben könnten.

Diese Anforderungen scheinen sehr bescheiden; sie stellen nun aber einmal nach meiner Erfahrung das thatsächlich Erreichbare dar, und wir gewinnen doch nichts damit, daß wir uns mit hochtönenden Lehrplänen, die sich nicht verwirklichen lassen, selbst betrügen. Zwei Vergleiche muß man sich ausdrücklich verbitten: den mit den alten Sprachen, und den mit wirklichen Ausländern. Die alten Sprachen sind nur in ihrer Formenlehre schwerer als die lebenden; sie sind unvergleichlich leichter durch die engere Begrenzung ihrer Begriffswelt, die Abgeschlossenheit ihres Wortschatzes und die Gleichgültigkeit ihrer Aussprache. Da verlangt jedes seinen eigenen Maßstab. Daß andererseits der Abiturient von dem unendlichen Reichtum einer lebenden Sprache, der noch mit jedem Tage wächst, nur einen sehr geringen Teil sich aneignen kann, ist so selbstverständlich, daß man unmöglich einen Vorwurf daraus herleiten kann. Jeder Mensch, der als bereits ganz Sprachfähiger eine fremde Sprache lernt, wird in ihr „unwissend“ bleiben; das Prädikat ist doch ganz relativ. Man darf für Schulleistungen nicht einen beliebigen idealen Standpunkt des Urteils wählen, sondern nur den, der nach Abwägung der gegebenen Voraussetzungen vernünftig ist. Was man aber auch verlangen mag, es muß klar und durchführbar sein. Der Lehrer muß wissen, was man von ihm will, und er muß es wirklich erfüllen können. Das ist heut nicht mehr der Fall, und die Folge ist eine Halbheit, die bald zu unerträglichen Zuständen führen muß. Die Agitation für die hier erörterte Reform ist so heftig, daß sie auch besonnene Lehrer unsicher gemacht hat, und die vorsichtigen Zugeständnisse, welche die Unterrichtsverwaltung in den neuen Lehrplänen gemacht hat, sind leider doch schon umfangreich genug, um diese Unsicherheit noch weiter zu verbreiten. Was in unseren höheren Schulen offiziell in Bezug auf Sprechfertigkeit gefordert wird, klingt ja sehr maßvoll; es nimmt aber in der Praxis einen so großen Teil der verfügbaren Zeit in Anspruch, daß die übrigen Forderungen durchschnittlich nicht mehr erfüllbar sind. Zwar hat man äußerlich auch von diesen etwas nachgelassen, in Wirklichkeit ist aber davon nicht viel zu spüren. Die Vorschriften

müssen notwendig sehr unbestimmt gehalten sein, und der Regierungskommissar wird bei der Abiturienten-Prüfung von den schriftlichen Arbeiten, den grammatischen Kenntnissen und der Übersetzergewandtheit jetzt schwerlich weniger verlangen als früher. Ich glaube, daß thatsächlich auch im Publikum wesentlich nach diesen Leistungen die Leistungen der Schule auf die Dauer beurteilt werden, und daß bald allgemeine Unzufriedenheit einträte, wenn sie merkbar sanken. Man hat also die Forderungen nicht verändert, man hat sie erschwert, und zwar hat man sie einfach unerfüllbar gemacht. Das darf nicht so weiter gehen, wenn man nicht äußerliche Mache und Scheinwesen geradezu züchten will. Die Unhaltbarkeit dieses Zustandes haben auch die Reformer nachdrücklich hervorgehoben. Man braucht ihre Folgerungen nicht zu teilen; aber darin haben sie völlig recht, daß man nicht zwei Herren dienen kann. Wir sind jetzt in Gefahr, überhaupt keins der verschiedenen Ziele gründlich zu erreichen.

Alle diese Überlegungen haben sich nur auf höhere Knabenschulen bezogen, und ich räume selbstverständlich ein, daß sie nicht in allen Punkten für jede beliebige Form von Schulen, oder gar für allen Unterricht überhaupt zutreffen würden. So z. B. sollen sie nichts gegen das Verfahren der Berlitz-School beweisen, das doch schließlich auf Privatunterricht herauskommt und rein praktischen Zwecken dient. Will jemand ins Ausland gehen, so thut er ohne Zweifel gut, sich von einem Ausländer gewisse Wendungen einprägen zu lassen, die er bald notwendig brauchen wird. Ohne Grammatik und Übersetzungsübungen wird er freilich auch dabei unmöglich auskommen, wenn er mehr will, als sich oberflächlich ein paar Phrasen einpauken. Auch Kadettenkorps, Handelsschulen und höhere Töchterschulen haben Voraussetzungen, die andere sind, als die von Gymnasien und Realgymnasien, und das Lehrverfahren müßte für jede dieser Kategorien natürlich besonders, entsprechend den besonderen Bedürfnissen, abgewogen werden, was über den Zweck dieses Aufsatzes und meine Befugnisse hinausginge. Doch zweifle ich im Grunde nicht, daß auch für diese Anstalten der eigentliche Kern meiner Ausführungen seine Bedeutung behält. Z. B. scheinen mir die Äußerungen, welche der Vertreter des militärischen Bildungswesens gelegentlich der Schulkonferenz von 1900 über die Leistungen innerhalb seines Ressorts that, zu beweisen, daß man sich auch dort unzutreffende Vorstellungen von dem macht, was der Massenunterricht für Sprachkenntnis leisten kann, und daß man bereits die schlimmen Früchte des Reformverfahrens erntet, das zur Zeitversplitterung, aber nicht zur Sprachfertigkeit führt.

Ich möchte zum Schluß noch den Aufsatz von Dr. Eduard Engel im Berliner Tageblatt vom 25. November 1901 erwähnen, der aus mehr als einem Grunde Aufsehen gemacht hat. Von dem Ton sehe ich ab. Den Spott über das „großspurige Geflunker“ mit Synonymik, Stilistik u. s. w. halte ich insofern für verfehlt, als damit Elemente der Sprachkenntnis angedeutet werden, die sich der Schüler doch thatsächlich aneignen muss. Daß die „Bestimmungen“ etwas voll und gelehrt tönen, wenn man sie nüchtern mit den Leistungen vergleicht, mag dabei zugegeben werden. Das gilt übrigens für alle Fächer und beruht wohl auf der Erfahrungsregel, daß es oft klug ist, etwas mehr zu verlangen, als man wirklich bekommen will. Doch das sind Nebensachen. Der wesentliche Inhalt des Artikels ist: Das Französisch und Englisch, welches auf den höheren Schulen gelehrt wird, ist so-

wohl für praktische als für wissenschaftliche Zwecke unbrauchbar, es steht unter dem der Töchter Schulen. Die erworbene Aussprache ist direkt schädlich. Die Abiturienten sind nicht fähig, ein Buch so schnell durchzugehen, wie wissenschaftliche Arbeit es verlangt, und sie sind ebenso unfähig, fremdsprachlichen Vorlesungen zu folgen oder so einfache Sätze zu übertragen wie den: „Haben Sie vielleicht einen Korkzieher bei sich?“ Die Gründe sind: elendes Grammatikpauken, Bettelarmut der Lektüre und ungenügende Vorbildung der Lehrer. Eine vollständige Umkehr muß eintreten. Es gibt dazu einfache Mittel, aber der Verfasser will von ihnen erst sprechen, sobald die Schulbehörde anerkannt haben wird „das was ist“. — Dies letztere Verlangen ist wohl nicht ganz leicht zu erfüllen, da man erst sicher sein muß, daß eine Sache sich besser machen läßt, ehe man zugibt, daß sie schlecht ist. Es scheint mir alles auf die Mittel anzukommen, die Herr Engel vorzuschlagen gedenkt, und es ist unverständlich, warum er sie nicht wenigstens andeutet. Obgleich ich in manchem Einzelnen ihm gern beistimme, sehe ich nicht, worauf er im ganzen eigentlich hinaus will. Da er den Korkzieher doch schwerlich als ein besonders wichtiges Objekt betrachtet, drückt sich in dem Beispiel offenbar indirekt die Forderung aus, der Schüler müsse auch den gleichgültigsten Gegenstand, den der Zufall ihm vor die Augen bringt, ebenso benennen können wie im Deutschen. Wozu? Wie ist das zu erreichen? Dabei soll er auch idiomatisch sprechen und schreiben, und zum wissenschaftlichen Studium u. a. die Fähigkeit mitbringen, den Inhalt eines fremdsprachlichen Buchs in wenigen Stunden in sich aufzunehmen. Das wäre ja alles sehr schön; aber wie soll es gemacht werden? Anscheinend schwebt Herr Engel ungefähr der Weg vor, den die Reformer gehen. Aber weshalb nimmt er denn nicht darauf Bezug? Er weiß doch ganz genau, daß seine Beschwerden nicht neu sind, sondern bereits seit Jahrzehnten diskutiert werden, und daß man sehr eifrig auch praktische Experimente mit einem Unterrichtsverfahren macht, auf das der Vorwurf elenden Grammatikpaukens wahrhaftig nicht paßt. Glaubt er wirklich, daß die Resultate der Reformmethode seinen Forderungen entsprechen, oder weiß er noch etwas Besseres? Wenn Jemand bei dem heutigen Stand der Sache mit solcher Heftigkeit das Wort ergreift, kann er sich doch nicht der Verpflichtung entziehen, etwas ausführlicher Rede zu stehen und bestimmte Vorschläge zu machen, die sich den konkreten Voraussetzungen unserer Schule anpassen.

Weiß jemand meine sachlichen Darlegungen zu entkräften, so werde ich mich gern belehren lassen; durch allgemeine Redensarten oder den bloßen Appell ans Vertrauen geschieht das aber nicht. Die „logische Schulung durch Grammatik“ möge in der Rumpelkammer bleiben; möge sich ihr aber auch recht bald die Kunst vereinen, auf der Schule über Korkzieher zu plaudern. Auf dem früheren Wege kam auch bei dem pedantischsten Unterricht immer noch eine Kleinigkeit heraus; auf dem neuen könnte es leicht dahin kommen, daß überhaupt alles in die Brüche geht. Bis auf weiteres bleibe ich bei der Überzeugung, daß die Bestimmungen der neuesten Lehrpläne über Französisch und Englisch einer Auffassung und Ausgestaltung in der von mir bezeichneten Richtung bedürfen, wenn die Realanstalten auf dem Niveau ihrer Berechtigungen bleiben sollen.

Danzig.

Hans Gerschmann.