# Der neusprachliche Unterricht in Sachsen.

Von Oberlehrer Dr. **Rudolf Haubold.**

Bei den Vorarbeiten zu einer Geschichte des neusprachlichen Unterrichts im Königreich Sachsen, von seinem Eindringen in den Lehrplan der höheren Schulen an bis zur jüngsten Zeit, stellte es sich immer mehr heraus, dass vor allem der jetzige Stand dieses Unterrichts einer eingehenden Behandlung bedarf, so interessant es auch ist, seinen Wandlungen in früheren Zeiten nachzugehen. Denn der neusprachliche Unterricht unserer Tage zeigt in Sachsen ein Bild grosser Mannigfaltigkeit, vielfachen Schwankens, des Kampfes zwischen Altem und Neuem, kurz, das Gepräge des Übergangs. Klärung erscheint dringend nötig. Andre deutsche Staaten haben seit längerer oder kürzerer Zeit bereits diese Kämpfe hinter sich. Schon haben die sächsischen auf den französischen Unterricht bezüglichen Bestimmungen der Lehrordnungen von einer Autorität wie Geheimrat Münch eine Beurteilung erfahren, die sich in dem Worte „veraltet" zusammenfassen lässt.[1]) Für das RG und die RS sind neue Vorschriften zu erwarten. Es ist wichtig, darüber klar zu werden, was von den bisherigen Bestimmungen noch modernen Anschauungen entspricht, was auszuscheiden und durch Zeitgemässes zu ersetzen ist.

Dass gerade jetzt eine kritische Klarstellung der Sachlage als Bedürfnis gefühlt wird, zeigen auch die Arbeiten von Oberlehrer Stiehler (Döbeln), die, 1896 veröffentlicht,[2]) wertvolle statistische und kritische Angaben speziell über den französischen Unterricht in Sachsen bieten.

Um ein nach allen Richtungen klares Bild zu geben, ist die Untersuchung folgender Punkte nötig:

I. Geschichte der Reformbewegung in Sachsen.
   1. Beteiligung sächsischer Neuphilologen am Kampfe für und wider.
   2. Inwiefern haben die Reformideen die Lehrpläne und Ansichten der Behörde beeinflusst?

II. Inwiefern machen sich diese Ideen im Unterrichtsbetrieb geltend?
   1. Lehrbücher.
   2. Phonetik.
   3. Anschauung; Realien.
   4. Lektüre.
   5. Sprechübungen.
   6. Grammatik.
   7. Übersetzen.

---

[1]) Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts S. 90. Statt RS zu lesen RG.

[2]) Franco-Gallia XIII, 99—113 und Kritischer Jahresbericht über die Fortschritte der rom. Philologie, herausgegeben von Vollmöller II, 3, 283–94.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

8. Schriftliche Übungen; Korrekturlast.
9. Reifeprüfung.
10. Stundenzahl.

III. In welchem Lichte erscheint der neusprachliche Unterricht Sachsens, wenn verglichen mit dem anderer Staaten? Preussen, Bayern, Württemberg, Baden, kleinere deutsche Staaten, Österreich.

IV. Studium und Staatsprüfung.

V. Der sächsische Neuphilolog im Amt.
1. Auslandreisen und Fortbildungskurse.
2. Belastung des Neuphilologen.
3. Die Neuphilologen als Stand.

---

# I.

# Geschichte der Reformbewegung in Sachsen.

## 1.

### Beteiligung sächsischer Neuphilologen am Kampfe für und wider.

Jene tiefgehende Bewegung, die unter dem Namen Reformbewegung[1]) bezweckt, den neusprachlichen Unterricht von der Nachahmung des altsprachlichen zu lösen, ihm seine eigne, für lebende Sprachen berechnete Methodik zu geben, musste mit Notwendigkeit auch Sachsen in ihre Kreise ziehen. Sehr frühe schon beteiligten sich vereinzelte sächsische Fachmänner am Streite.

Bereits eine Reihe von Jahren vor dem Weckrufe Quousque Tandems, ehe noch die hessischen und preussischen Reformer sich zusammenscharten, sogar noch ehe in Baden unter von Sallwürks sachkundiger Leitung der neusprachliche Unterricht sich verjüngte, hatte ein sächsischer Schulmann, Realschuldirektor Klotzsch in Borna, selbständige Vorschläge für Umgestaltung des Unterrichts gemacht, in einem 1875 veröffentlichten Programm:

Lerne jede Sprache, wie du deine Muttersprache gelernt hast.

Inwiefern Herbart und Perthes durch ihre Vorschläge für Reform des altsprachlichen Unterrichts auf Klotzsch eingewirkt haben, wäre einer gründlichen Untersuchung wert, wie überhaupt eine eingehende Würdigung der umfangreichen Thätigkeit dieses Mannes als Pfadfinder bisher noch nicht erfolgt ist. — Um die Verwertung seiner methodischen Grundgedanken: „Ausgehen von der Anschauung an der Lektüre; erst die Sprache, dann die Regeln über die Sprache", in der Praxis zu ermöglichen, schrieb er seine Grundzüge der französischen Grammatik, 1876, und sein Methodisch bearbeitetes französisches Lesebuch, 1877.

Den Anfangsunterricht, besonders die Gewinnung der Grammatik aus der Lektüre, behandelt er 1879 in einem weiteren Programm:

Der französische Unterricht während der beiden ersten Schuljahre.

---

[1]) Bekanntschaft mit den Hauptpunkten der Reformbewegung und den Hauptwerken ihrer Litteratur muss ich voraussetzen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Natürlich waren Klotzschs neue Ideen mehrfachen Angriffen ausgesetzt: ängstliche Schulmänner fanden, dass sein Verfahren „weder in das vom Staate ausgegebene Reglement noch in die an den meisten Schulen übliche Schablone" zu passen scheine[1]). Man fand sein Vorgehen „absonderlich", bezeichnete es als „Anachronismus" und warf ihm, der es wagte, seine eigenen Wege zu gehen, „Hochmut" vor[2]).

Trotz dieser Angriffe, und obgleich er in Sachsen kaum irgendwo Verständnis fand, ungeachtet seiner Arbeitslast — er gab nach Ausweis der Programme als Rektor in der Regel über 20 wöchentliche Unterrichtsstunden — setzte er sein Werk fort.

1883 erschien seine kurze

Methode des fremdsprachlichen Unterrichts,

worin er sein Lehrverfahren darlegt, Hinübersetzung auf der Unterstufe verwirft, induktiven Betrieb der Grammatik verficht, Anleitung zur Behandlung des Aufsatzes giebt u. s. w. Er schloss sein Werk 1891 ab mit dem

Lehrgang des französischen Unterrichts in Quinta. Eine Lehrprobe.

Mancherlei Hemmnisse scheinen Klotzsch gehindert zu haben, seine Gedanken voll in die Praxis umzusetzen. Durch die Entwickelung der Reformideen sind jetzt seine Schriften zur Methodik ebenso wie seine Lehrbücher überholt. Doch bleibt ihm der Ruhm, der erste sächsische Neuphilologe gewesen zu sein, der Reformgedanken in entschiedener Form öffentlich ausgesprochen hat. Auf die gleichzeitigen und späteren Reformer ausserhalb Sachsens hat er sehr anregend gewirkt, wie eine grosse Zahl ehrender Erwähnungen seines Namens in Reformschriften beweisen.

Innerhalb Sachsens fand Klotzsch Unterstützung in seinen Bestrebungen nur in dem an derselben Realschule wirkenden Oberlehrer Wernekke, der in seinem Programme:

Abriss der englischen Formenlehre, 1876

sich seinen Ideen anschliesst, jedoch die von ihm gewollte Zusammenstellung der grammatischen Formen aus der Lektüre durch die Schüler verwirft.

Seit Anfang der 80er Jahre wurde auch die junge Wissenschaft der Phonetik in Sachsen gepflegt. Techmer war der erste Vertreter der neuen Wissenschaft an der Universität zu Leipzig. Bereits 1880 wies er auf die Wichtigkeit eines wissenschaftlichen Betriebs der Lautphysiologie hin. Auch auf diesem Gebiet mussten alte Vorurteile Schritt für Schritt zurückgedrängt werden. Denn noch 1882 bezeichnete ein bekannter sächsischer Fachmann, Direktor Thum (Reichenbach), die Bemühungen der neueren englischen Lehrbücher, die Lautlehre etwas tiefer zu fassen, als „widrigen Schwindel", denn „falsche Aussprache hindert das Verständnis nicht"[3]).

Von Bedeutung war besonders Prof. Deutschbeins (Zwickau) Vortrag in der neusprachlichen Sektion der 37. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau, 1884,

Lautphysiologie beim neusprachlichen Unterricht[4]).

Hervorzuheben ist seine 1. These:

„Trotz mehrfacher Bedenken ist es aus ethischen, ästhetischen und vornehmlich pädagogischen Gründen empfehlenswert, in der Schule beim neusprachlichen Unterricht die Resultate der Lautphysiologie theoretisch und praktisch zu verwerten."

---

[1]) Prog. 1879 S. I.
[2]) Nach Koschwitz, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1886 XL, 469.
[3]) Central-Organ 1882 X, 267.
[4]) ZGW. 1885 XXXIX, 330 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dieser Vortrag beruhte auf Studien, über die Deutschbein bereits 1883 in klarer Weise berichtet hatte[1]), in der ersten Arbeit über Phonetik mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schule"[2]).

Erwähnenswert ist die hier zuerst ausgesprochene Erkenntnis (S. 40 § 2):

„Blosses richtiges Vorsprechen des Lehrers thut es oft nicht,"

wofür er sich auf die Erfahrungen der Sprachlehrer in Sachsen beruft.

Die grossen Schwierigkeiten, die gerade der sächsische Dialekt der Erzielung richtiger fremdsprachlicher Laute bietet, veranlassten Schumann (Dresden) zur Abfassung seiner französischen Lautlehre für Mitteldeutsche, insbesondere für Sachsen, 1884[3]), eines sehr verständig abgefassten Hilfsbuchs für den Lehrer, das in einer ausführlichen Lehrprobe auch Anleitung zu schulmässiger Behandlung dieses Gegenstandes giebt. Schumann erhebt die in der Reformlitteratur so vielfach wiederholte Forderung, dass der deutsche Unterricht, womöglich schon auf der Volksschule, mindestens aber in den Unterklassen der höheren Schulen, den lebenden fremden Sprachen vorzuarbeiten, die Schüler zu dialektfreier Aussprache der Muttersprache anzuleiten habe.

Der Satz (S. 3.)

„Die Gegner der Lautlehre sind nur unter denen zu suchen, die sie nicht kennen"

ist heute noch so richtig wie vor zwölf Jahren.

Seit Mitte der 80er Jahre, mit dem Anschwellen der Reformlitteratur, mehrte sich naturgemäss auch in Sachsen die Zahl der Streitschriften, für und wider. Allerdings kamen die neuen Ideen nur zögernd über die Grenze, und der feurige, stark schäumende Wein der Reform musste sich in Sachsen einen erheblichen Wasserzusatz gefallen lassen, bis jene dünne Mischung entstand, die bei den sächsischen Neuphilologen, soweit sie überhaupt Neuerungen zugänglich sind, unter dem Namen vermittelnde Richtung beliebt ist.

Die Quellen fliessen von dieser Zeit an reichlicher. Ausser Programmen und Einzelschriften geben die Verhandlungen des Realschulmännervereins und die Sitzungsberichte der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie Aufschluss über die Ansichten der sächsischen Neusprachler.

Eins der Hauptkampfmittel der Reform: Vortrag und Debatte auf den allgemeinen deutschen Neuphilologentagen, konnte für Sachsen nicht zu rechter Wirkung gelangen. Während es besonders in Preussen die neuen Anschauungen in immer weitere Kreise tragen half, hielten sich die sächsischen Fachmänner diesen Versammlungen fast ganz fern, natürlich den Tag zu Dresden ausgenommen. Die Gesamtzahl der Sachsen, die auf diesen Versammlungen Anregung und Förderung suchten, ist noch bedeutend geringer als sie scheint, da in den Teilnehmerlisten unter ihnen fast immer dieselben Namen wiederkehren. Wenn das vom Vorstand des sächsischen Neuphilologen-Verbandes versendete Rundschreiben vom 5. Dez. 1896 sagt

„Die allgemeinen deutschen Neuphilologentage sind von Sachsen, aus leicht ersichtlichen Gründen, nur spärlich besucht worden",

so dürfte es richtig sein, unter diesen „leicht ersichtlichen Gründen" nicht bloss die weite Entfernung der Versammlungsorte von Sachsen zu verstehen, sondern auch, und vielleicht vorwiegend, eine gewisse Langsamkeit in Schätzung dessen, was ausserhalb der Grenzpfähle erstrebt wurde, partikularistische Neigungen auf pädagogischem Gebiet.

Sogar auf dem Tag zu Dresden 1888 war nur etwa der vierte Teil aller sächsischen Fachgenossen anwesend. Und doch brachten sämtliche Neuphilologentage — neben dem nicht verächtlichen Vorteil, ein wichtiges Stück Deutschland kennen zu lernen — direkte Berührung mit den

[1]) Archiv f. d. Studium d. n. Sprachen 1883 LXX, 39—72 Über die Resultate der Lautphysiologie.
[2]) Wendt, Encykl. des englischen Unterrichts S. 72.
[3]) 2. Auflage 1896. Vergl. die Besprechung durch Tobler, ANSp. 1896 XCII, 435.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„Rufern im Streit“ und mit Fachgenossen aus allen Teilen des Vaterlands. Durch die Nichtbeteiligung an diesen Versammlungen entging den sächsischen Neuphilologen viel wichtige Anregung.

Bezeichnend ist doch auch, dass auf dem Dresdner Tag — der überhaupt keinen besonders reformfreundlichen Eindruck macht[1]) von Sachsen an methodischen Vorträgen gar nichts geboten wurde, dass überhaupt nur ein Vortrag dieser Art vorhanden war (Dörr, Reform des neusprachlichen Unterrichts), dass in der Debatte darüber auch nur ein Sachse auftrat: Rektor Lippold (Zwickau), der die Reform zwar begrüsst, weil durch sie Sonnenschein in den neusprachlichen Unterricht gekommen sei[2]), sich aber doch einer durchgreifenden Erneuerung abhold zeigt, vielmehr die verbesserten Plötz'schen Lehrbücher als vermittelnd empfiehlt.

Der einzige von einem sächsischen Neuphilologen auf einer der sieben Versammlungen gehaltene Vortrag, allerdings ein recht wertvoller, ist der von Professor Scheffler (Dresden) Bild und Lektüre 1894[3]), dessen Wert vor allem in den gegebenen Quellennachweisen bestand, in dem nachdrücklichen Hinweis auf den Nutzen authentischer Bilder zur Verdeutlichung fremdsprachlicher Lektüre, während die schulmässige Verwendung der Bilder als Grundlage von Sprechübungen und Arbeiten nur gestreift wurde.[4])

In seinem Schriftchen „Die deutschen Neuphilologentage“ hatte Mahrenholtz auf den im höheren Unterrichtswesen herrschenden Zwiespalt hingewiesen und sich auf die Seite der Reformer gestellt. Doch müssten sie gewisse unhaltbare Forderungen aufgeben.

Weitere Verfechter jener von Rektor Lippold vertretenen vermittelnden Richtung erstehen nun mehrfach, so in dem produktiven Obl. Bretschneider (Rochlitz). Er scheint der erste unter den sächsischen Schulmännern zu sein, der den damals bei uns noch neuen und verdienstlichen, jetzt wohl so ziemlich überall angenommenen Grundsatz:

„In französischer Sprache französische Geschichte, in englischer Sprache englische Geschichte“ in seinen englischen (bereits 1879) und französischen (1884) Lesebüchern bewusst aussprach und durchführte[5]).

1885 schon tritt er nach Deutschbeins Vorgang für Verwertung der „klarsten Ergebnisse der Lautphysiologie in angemessener Weise“ ein, betont aber gleichzeitig die Vorzüge der grammatischen Methode, die er auf der Unterstufe für unerlässlich hält. Ist der „kleine Plötz“ gründlich durchgearbeitet, so lässt er die Lektüre in den Mittelpunkt treten, nicht eher, und benützt sie zu vielfachen mündlichen und schriftlichen Übungen. Er führt seine Gedanken, öftere Wiederholungen nicht vermeidend, in einer Anzahl vereinzelter Artikel in Zeitschriften und in seinem Programm aus:

Auswahl und Betrieb der französischen Lektüre an Realschulen 1886.

Nachdem dann die leitenden Gedanken dieser Abhandlung im CO 1889 XVII, 733—8 nochmals erschienen, lag ein zwingender Grund, diese jetzt zum Teil stark veralteten Erörterungen im Jahre 1893 wiederum und zwar vollständig zum Abdruck zu bringen[6]), wohl kaum vor.

Während Ende der 80er Jahre der Streit um die neue Methode am heissesten tobte, scharfe Worte ausgetauscht wurden und Streitschriften hin und her flogen, die Neuphilologen Deutschlands in zwei grosse, sich hart befehdende Lager geteilt waren, waltete im ganzen in Sachsen noch ziemlich ungestörter Friede.

---

[1]) Jahresberichte von Rethwisch III. B. S. 150.

[2]) Verhandlungen S. 19.

[3]) Ber. S. 23 ff.

[4]) Der Vortrag von Dr. Mahrenholtz (Dresden) kommt als rein wissenschaftlich hier nicht in Betracht. —

[5]) Nicht recht dazu passen will seine Äusserung, dass er eben wieder mit ... „Rollin's zweitem punischen Krieg“ im Unterricht begonnen habe (F-G. 1893 X, 149.)

[6]) F-G 1893 X, 97 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Machte sich denn den sächsischen Neusprachlern das Missverhältnis zwischen im Unterricht aufgewendeter Kraft und erzieltem Erfolg nicht ebenso bemerklich, wie den preussischen, hessischen, badischen? Hatten sie nicht ebenso das Gefühl, dass, nach der langjährigen Beschäftigung mit diesen Sprachen, doch eigentlich das Wissen und Können des Abiturienten nur wenig befriedigen könne? Waren sie unempfindlich geworden gegen die Lehrer und Schüler abstumpfende Öde, die über den Grammatikstunden lagerte, mit ihrem Regelhersagen, Vokabelabfragen, Übersetzen von wenig erfreulichen Einzelsätzen herüber und hinüber?

Gefühlt, wenn auch nur im engsten Kreise ausgesprochen, sind diese Übelstände bei uns wohl ebenso worden wie anderswo. Das zeigte 1887 die Programmabhandlung von Obl. Schöpke (Stollberg):

Ein Wort zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.

Schöpke giebt die herrschenden Übelstände unumwunden zu und zieht das betreffs Gemütsbildung, Förderung des Sprachgefühls, Anbahnung der Fertigkeit, sich in der fremden Sprache zu bewegen, recht unbefriedigende Fazit aus einer der üblichen französischen Stunden; ein Fazit, das den rechten Lehrer tief betrüben müsse. Er bekennt, dass die freien Arbeiten der Oberklassen mit ihren grammatischen Fehlern und Germanismen in keinem würdigen Verhältnis zu der langjährigen Übung stehen (S. 3, 4).

Seine Vorschläge zur Abhilfe bezeichnet er selbst als vermittelnd (S. 14). Er betont den Wert einer guten Aussprache. „Dass sich jeder gewissenhafte Sprachlehrer mit den Hauptergebnissen der Lautphysiologie vertraut zu machen hat, versteht sich von selbst.“ Die Formenlehre sei in der bisherigen Weise zu betreiben, vor Eintritt in die Lektüre abzuschliessen, aber von dem vielen Ballast zu befreien, um die Schüler zu entlasten und mehr Zeit für die Lektüre zu gewinnen. Er macht selbst Vorschläge zur Kürzung des Regelwerks, die aber zu wenig durchgreifend sind. Nach Beendigung der Formenlehre tritt die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts, vermittelt die Kenntnis der Syntax und liefert den hauptsächlichen Stoff zu Übersetzungen und Sprechübungen.

Zu derselben Zeit begann auch der stillschaffende Obl. Wilke (Leipzig) seine erfolgreiche litterarische Thätigkeit für Pflege und Ausbau eines erst durch die Reform zur verdienten Würdigung gelangten Unterrichtsmittels: der Anschauung. 1887 erschienen seine „Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen für den Anfangsunterricht im Englischen“ nebst Lautschrift, eine allgemein als trefflich begrüsste Leistung. Seine Methode weiter auszubilden und auch aufs Französische zu übertragen, ist Wilke bis heutigen Tags mit pädagogischem Geschick bestrebt gewesen.

Dass die Anschauungsmethode schon vorher in Sachsen nicht unbekannt war, und vereinzelt im Unterricht schon verwendet wurde, zeigt der Vortrag von Dr. Stern (Dresden), 1887 in der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie gehalten[1]), der ausführt, dass schon seit zwei Jahren am Vitzthumschen Gymnasium nach der Anschauungsmethode Lehmann unterrichtet werde, da das Verfahren nach Plötz, Knebel-Probst u. a. zu wenig Sicherheit im Gebrauche der Sprache erziele, fröhliches Leben, reges Mitarbeiten der Schüler im Unterricht unmöglich mache. Eine Reihe von Stern aufgestellter Thesen atmen ganz fortschrittlichen Geist, empfehlen Sprechübungen vom ersten Jahre ab, Verwertung der Lautphysiologie u. s. w. Aus der meist einstimmig erfolgten Annahme dieser Thesen durch die Versammlung auf die durchweg reformfreundliche Stimmung der Dresdner Neuphilologen zu schliessen, dürfte übereilt sein.

Der erste und einzige energisch geführte Angriff gegen die immer mehr Boden gewinnenden „Neuerer“ aus der Feder eines sächsischen Fachmannes erfolgte 1890 durch Obl. Stiehler (Döbeln) in seinem Programm

Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung.

[1]) ANSp. 1888 LXXXI, 212.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dem kriegerischen Titel entspricht die fehdelustige Sprache. Stiehler führt eine scharfe Klinge und rückt den Reformern hart auf den Leib. Der erste Streifzug führt in das Gebiet der Grammatik, behandelt ihre Stellung im Unterrichtsbetrieb der Reformer und besonders das Streben der letzteren, sie wissenschaftlich zu vertiefen. Der zweite richtet sich gegen die Phonetik in der Schule.

Stiehler bekämpft aber nicht die Reform überhaupt, sondern eifert nur gegen ihre Auswüchse, die er allerdings zu besserer Verdeutlichung hie und da noch etwas übertreibt, gegen zu weitgehende Forderungen, wie sie eingestandnermassen im ersten Überschwang von den Reformern erhoben worden sind.

Die Ergänzung zu den Streifzügen bildet die ein Jahr später veröffentlichte weitere Schrift Stiehlers:

Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts,

eine Prüfung der von der Reform aufgestellten Forderung nach einer naturgemässeren Unterrichtsmethode als der bisherigen, die beitragen soll, „die Reformfrage in das ruhige Fahrwasser der goldenen Mitte zu leiten". Stiehlers kritischer Standpunkt ist zum Teil von vornherein verfehlt. Statt die Berechtigung der neueren Bestrebungen nur an sich zu prüfen, nach psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten, misst er ihren Wert hauptsächlich nach der Verwendbarkeit „bei genauer Beobachtung der (sächsischen) Gesetze", als ob die veränderlichen, in den einzelnen Ländern verschiedenen Unterrichtsbestimmungen einen brauchbaren Massstab für pädagogische Ideen abgäben. Da nun speziell die sächsischen Lehrordnungen den fortschrittlichen Gedanken der Neuzeit auf neusprachlichem Gebiete ziemlich ablehnend gegenüberstehen, so muss natürlich die Kritik teilweise negativ ausfallen. Im Grunde ist Stiehler Anhänger der Reform, mit der gegenwärtigen Art des Unterrichts nicht einverstanden, einer von denen, die, um die Bewegung zu bekämpfen, sich eingehend mit ihr beschäftigten und — widerwillig — durch die Macht der neuen Ideen bekehrt wurden. Dass er sich immer mehr zu einem entschiedenen Reformer entwickelt hat, zeigen seine schon erwähnten dankenswerten 96er Veröffentlichungen[1]), worin er die erste kritische und für gewisse Gebiete gut orientierende Beleuchtung des jetzigen Standes des neusprachlichen Unterrichts in Sachsen vom Standpunkt der neueren Pädagogik aus giebt.

Die Verhandlungen der neusprachlichen Sektionen auf den Versammlungen des sächsischen Realschulmännervereins förderten nicht viel Wichtiges zu Tage. Doch ist ein 1885 gehaltener Vortrag von Obl. Gündel (Freiberg) hervorzuheben, eine recht erfreuliche Leistung:

Über den fremdsprachlichen freien Aufsatz in den Oberklassen[2]),

worin bereits Ansätze zu einer Methodik des Aufsatzes sich eingestreut finden. Die Ersatzmittel der Reform für das Hinübersetzen: Satzbilden, Nacherzählen u. a. werden empfohlen, und zwar sofort für das erste Jahr.

Die Versammlung erklärt ihr Einverständnis mit dem Inhalt des Vortrags, aber — nach wie vor berichten die Programme fast nur von der Trias Exerzitium, Extemporale, Diktat.

Die Sektionsverhandlungen der Jahresversammlungen des sächsischen Gymnasiallehrervereins bewegen sich wesentlich, wenngleich nicht durchweg, in reformfreundlicher Richtung. Ihre Erörterungen weisen hin auf die Notwendigkeit einer Umkehr des Elementarunterrichts (1891), auf die Wichtigkeit freier Ausarbeitungen im Anschluss an die Lektüre (1892), auf den Wert der Anschauungsmethode in dem wichtigen Vortrag von Dr. Hartmann (Leipzig):

Über die Anschauung im neusprachlichen Unterricht (1895).

---

[1]) S. 1.

[2]) 12. Vers. zu Grimma. Verh. S. 24.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Letzterer ist ein Bericht über Erprobung dieses Verfahrens in einer Gymnasialquarta, der zu einer beredten Verteidigung der direkten Methode überhaupt sich erweitert, wobei sich Hartmann auf sehr günstige Ergebnisse stützen kann, welche in mehrfacher Beziehung dem Lehrer, der ein Herz für die Jugend hat, zu denken geben.

Dass die von den Neuphilologen verfassten Programmabhandlungen der höheren Schulen Sachsens so selten methodische Fragen behandeln, während die rein philologischen Themen bei weitem überwiegen, nimmt nach dem Vorausgehenden nicht Wunder: es ist eben im Ganzen auf diesem Feld bei uns nicht mit demselben Eifer gearbeitet worden, wie anderswo, mindestens hat man sich nicht immer bemüht, über die Erörterung von oft Gesagtem hinauszugehen, um zu neuen Gesichtspunkten zu gelangen. Und doch ist auf dem weiten Gebiete unseres Unterrichts noch so manches auszubauen, noch so manche „ungelöste Frage der Methodik" zu lösen. Als einzige Programmarbeit aus neuester Zeit kommt Dr. Reums tüchtige Abhandlung:

Der französische Aufsatz[1])

in Betracht.

Wenn die Programme nach Duvinage's[2]) Vorgang auch dazu benutzt würden, um aus fachmännischer Feder eine übersichtliche, kurze Darstellung dessen zu geben, was die Reformbewegung ist und was sie will, so dürften sie auf zahlreiche und dankbare Leser aus den Kreisen des Publikums rechnen, vielleicht auch aus denen der Schulmänner.

Wertvolle Förderung der Bewegung ist von dem seit kurzem bestehenden sächsischen Neuphilologenverband zu erhoffen, der durch die rührigen Vereine zu Leipzig und Dresden ins Leben gerufen wurde. —

Neben den theoretischen Beiträgen zur Reformlitteratur sind die in Sachsen entstandenen, nach neuen Grundsätzen gearbeiteten englischen und französischen Lehrbücher zu berücksichtigen.

Professor Breymann giebt in seinem äusserst dankenswerten Buche: Die neusprachliche Reformlitteratur die Zahl der bis 1894 erschienenen Broschüren, Programme, Aufsätze, Bücher theoretischen Inhalts auf 511 an, die der praktischen Versuche (Lehrbücher) auf 66; von ersteren kommen 22, von letzteren 9 auf Sachsen. Doch fehlen die seit 1894 veröffentlichten wichtigen Schriften der ersten Art, wie Reum, Aufsatz; Hartmann, Anschauung; die seitdem erschienenen französischen Lehrbücher sind ebenfalls nachzutragen, während die englischen Unterrichtsmittel leider überhaupt keine Berücksichtigung gefunden haben: Wilke, Fehse, Deutschbein-Willenberg, Börner-Thiergen.

Die meisten der von sächsischen Schulmännern verfassten neueren Lehrbücher folgen der „vermittelnden Richtung". Am folgerichtigsten erscheinen die Reformgedanken in dem Werke von Prof. Fehse durchgeführt: Verzicht auf Hinübersetzung in der ersten Zeit, allmähliches Verdrängen der Muttersprache aus dem englischen Unterricht, Stoffauswahl nach wirklich modernen Gesichtspunkten, mässige Verwendung der Lautschrift.

Im Ganzen ergiebt sich aus diesem kurzen geschichtlichen Überblick, dass die Reformbewegung von Sachsen aus zwar mehrfache fruchtbare Anregung empfing, von Männern wie Klotzsch als Vorläufer, Techmer, Deutschbein auf dem Gebiete der Phonetik, Wilke, Scheffler, Hartmann auf dem der Anschauung, dass aber die Reform auch ohne diese Anregungen das geworden wäre, was sie heute ist, denn die eigentlichen Kernfragen sind nicht auf sächsischem Boden gelöst worden. Dazu waren die Bemühungen der sächsischen Fachmänner zu vereinzelt, es fehlte ihnen der kräftige Rückhalt an einer wenn auch kleinen, so doch thatkräftigen Schar Anhänger, wie sie in anderen Ländern der Reform zum Siege verholfen haben.

[1]) Progr. des Vitzthumschen G zu Dresden 1896.

[2]) E. Duvinage, Zur Reform des französischen Unterrichts. Progr. RG Tilsit 1893.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Betrachtung der Beiträge zur Reformlitteratur ergiebt aber noch keine Aufklärung darüber, wie sich die grosse Masse der sächsischen Fachmänner zu diesen die gesamte neuphilologische Welt bewegenden Fragen stellt, ob sie überhaupt schon Stellung genommen hat. Eine Antwort ist kaum mit einiger Sicherheit zu geben. Inwieweit hat sie versucht, sich durch Studium der Reformschriften, durch vielseitige Umschau auf dem grossen Gebiet der neueren Schulbuchlitteratur ein selbständiges Urteil zu erarbeiten? Ein Urteil, das nicht nur auf dem beruht, was der Zufall in die Hand führt, nicht nur auf dem, was die wenigen von der Anstalt gehaltenen Fachblätter bringen, sondern auf wirklichem, ausgedehntem Studium?

Abstimmungen über Thesen in Versammlungen ergeben nicht den richtigen Massstab. Die bereitwillig angenommenen Börnerschen Thesen auf dem Meissner Tag (1896) mit ihrer ganz reformfreundlichen Färbung dürften kaum nach dem Sinne aller Versammelten gewesen sein. Sie enthielten aber Vorschläge zur Entlastung des Lehrers, und Vorschläge zur Entlastung des Lehrers werden immer, einstimmig, angenommen.

Mir scheint sich aus der Litteratur, den Debatten und persönlichen Erfahrungen die Thatsache zu ergeben, dass die Reformgedanken in Sachsen, und nicht bloss unter den jüngeren Fachleuten, allerdings schon vielfach festen Fuss gefasst haben, obgleich die von Reformern wie Reum und Hartmann, selbst Stiehler, über die Grösse des eroberten Gebietes geäusserte Anschauung mir recht optimistisch erscheinen will; dass die Zahl der entschiedenen Reformer nicht eben gross ist, dass eine bedeutende Zahl der Neusprachler gewisse moderne Forderungen als berechtigt anerkennt, dass wieder andere noch unentschlossen schwanken, und dass auch, ein unerfreulicher Anblick, manche die Bewegung überhaupt noch ignorieren, aus Gründen, die, welcher Art sie auch sein mögen, entschieden mit der Verpflichtung jedes Lehrers sich nicht vertragen, aus dem reichen Angebote des didaktischen Marktes das für seine Schüler auszuwählen, was ihnen am meisten frommt. Kommt er auf Grund eingehender, sachlicher Prüfung des Neuen zu der Ansicht, das Alte sei vorzuziehen, so kann ein Andersdenkender diese bedauern, muss sie aber achten. Mit der Missbilligung des Neuen, weil man es nicht kennt, ist nichts gefördert.

Offener Widerspruch ist ja in Sachsen weniger erfolgt als in den Nachbarländern, vielleicht weil er weniger herausgefordert wurde. Wie weit das Gebiet des stummen Widerstands[1]) reicht, ist nur abzuschätzen.

## 2.

## Reform und Unterrichtsbehörde.

Bei der Jugend unserer Wissenschaft ist es naturgemäss bis jetzt Ausnahme, dass ein neuphilologischer Fachmann im höheren Schulwesen an leitender Stelle sich befindet.

Da, wo es der Fall ist, in Baden und der Rheinprovinz, hat bekanntlich der neusprachliche Unterricht durch diesen Umstand eine ausserordentlich günstige Beeinflussung erfahren, da Oberschulrat von Sallwürk ebensowenig wie Provinzialschulrat Münch sich begnügten, von aussen kommende Anregungen aufzunehmen und zu entwickeln, sondern sich selbst als Führer an die Spitze der Bewegung stellten. Ersterer hat seit Jahren den Unterricht im Grossherzogtum Baden in fortschrittliche Bahnen gelenkt. Letzterem, wohl zur Zeit unbestrittenste Autorität auf diesem Gebiet, verdanken die Neusprachler ganz Deutschlands mehrere höchst wertvolle litterarische Gaben, die seines Amtsbezirks spezielle Förderung.

---

[1]) Münch, Zur Förderung, S. 97.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die oberste Schulbehörde Sachsens hat von Anfang an der neuen Richtung neutral gegenübergestanden, jedenfalls direkte Förderung ihr wohl kaum angedeihen lassen. Doch ist anzuerkennen, dass auf Ansuchen die Erlaubnis zur Anstellung praktischer Versuche mit der neuen Methode und Einführung neuer Lehrbücher bereitwillig erteilt worden ist. Dass diese Versuche durchaus nicht in der wünschenswerten Zahl gemacht worden sind und werden, scheint lediglich Schuld mangelnder Initiative der Schulmänner zu sein.

Hervorzuheben ist, dass bereits die Lehrordnung für das G vom 29. Januar 1877 empfiehlt, die bei einer lebenden Sprache so wünschenswerte Sprechfertigkeit nicht zu vernachlässigen und möglichst früh zu fördern (§ 19). Der Unterricht in der Prima ist in französischer Sprache zu erteilen. Als Lehrziel gilt hier „einige Fertigkeit im Sprechen". Die andere Forderung, „grammatikalisch richtigen schriftlichen Ausdruck" zu erzielen, hat jene bekannte Abart des Französischen züchten helfen, das „Schulfranzösisch", das ebenso wie das „Schulenglisch" durch Walters geflügeltes Wort hübsch gekennzeichnet wird: That is grammatically right, but we don't say so.

Grammatische Korrektheit ohne idiomatische Färbung ist — ausser für die einfachsten Sprachgebilde — ein Unding. Die für den Anfangsunterricht erhobene Forderung:

> „Auf eine richtige Aussprache mit französischem Accent ist Wert zu legen und darauf vor allem bei dem Lehrer, welchem dieser Unterricht übertragen wird, zu sehen,"

ist derartig hoch, dass sie als durchschnittlich unerfüllbar zu bezeichnen ist. Denn nur wenige, von der Natur besonders ausgerüstete Lehrer besitzen selbst eine derartige Aussprache. Darüber giebt sich hoffentlich niemand mehr, wenigstens unter den Fachleuten, einer Selbsttäuschung hin. Diese Forderung, die merkwürdigerweise auch nur für das G, nicht für die Realanstalten gestellt wird, ist denn auch aus den neuesten Bestimmungen, vom Jahre 1893, verschwunden.

Die LO für die RSLO, ebenfalls von 1877, enthielt besonderen Hinweis auf die Wichtigkeit der Sprechübungen nicht, fordert sie auch erst von III, für das Englische erst von UI ab. In I soll Französisch und Englisch Unterrichtssprache sein.

Die LO von 1882 für das G enthält noch jene Stelle „richtige Aussprache mit französischem Accent". Für das zweite Jahr (IV) wird nochmals betont: „Es ist darauf zu achten, dass sich der Schüler eine reine und korrekte Aussprache aneignet." In wie hohem Grade derartige Forderungen bei dem ganzen Stande des Unterrichts nur auf dem Papiere bleiben mussten, ist ja bekannt.

Die Betonung der Sprechübungen macht gerade jetzt, wo die Reformbewegung einsetzt (1882: Breymann, Kühn, Quousque Tandem), eine kleine rückläufige Bewegung: der frühere Zusatz „und möglichst früh zu fördern" fehlt, doch bringt § 20 eine Ergänzung: „Möglichst auf allen Stufen bediene sich der Lehrer bei Wiederholung und Besprechung des Inhalts der gelesenen Stoffe der französischen Sprache." Ein Reformgedanke findet sich ein: in IV sind die syntaktischen Regeln aus der Lektüre zu gewinnen.

Das schriftliche Lehrziel ist dasselbe geblieben wie das erwähnte von 1877: „grammatikalisch richtiger schriftlicher Ausdruck."

Die 77er LO für Realanstalten wurde durch die jetzt noch giltige LO von 1884 für RG und RS abgelöst. Letztere zeigt einigen Einfluss neuer Ideen. Sie steckt dem Unterricht ein ideales Ziel: „Hebung der geistigen Schätze und Bildungsmittel, welche in der klassischen Litteratur unserer Nachbarvölker geboten werden." Der Zusatz „klassisch" kann jedoch zu engherziger Auffassung Anlass geben.

Wie es scheint, um gewisse, vermeintlich von der Reform drohende Gefahren abzuwehren, wird gefordert, „dass die Erteilung des grammatischen Unterrichts in gründlicher und wissenschaftlicher Weise erfolgt." Auf die Lektüre, und zwar möglichst bald ganzer Schriftwerke, ist das Haupt-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gewicht zu legen, und es erscheint der erste, freilich nicht recht gelungene Versuch, einen Kanon der französischen und englischen Schulschriftsteller aufzustellen. Die Fertigung freier französischer Arbeiten ist bereits für OII vorgeschrieben. Für I erscheint die Bemerkung: „Gelegentliche poetische Versuche an Stelle der Exerzitien werden empfohlen."

An dieser Neuerung, die nach Münch[1]) „den Sachkundigen eigentümlich berühren muss", ist entschieden nicht irgend welcher Reformeinfluss, sondern wahrscheinlich das Vorbild des Lateinunterrichts am G schuld.

Die Zielleistungen erscheinen recht mannigfaltig und hoch, zu hoch, selbst für die reichliche Stundenzahl bei achtjähriger Dauer der Unterweisung.

Ein Vergleich mit den jetzigen preussischen Bestimmungen für die entsprechende Schule ergiebt fast Punkt für Punkt für Preussen niedrigere Anforderungen an Wissen und Können des Abiturienten.

Die 82er LO für das G ist 1893 durch eine neue ersetzt worden, der eine vorläufige LO vom 6. Dezember 1891 vorherging. Hier wird die Reform zum ersten Male offiziell erwähnt, zögernd[2]) werden ihr einige Zugeständnisse gemacht:

1. Die Anwendung der sogenannten analytischen Methode soll gestattet sein, wenn sich die Fachlehrer eines Kollegiums einmütig dafür erklären. — Auf den zweifelhaften Wert dieser Einräumung hat mit Recht Mahrenholtz hingewiesen[3]): bei der an mancher Anstalt beträchtlichen Zahl von Lehrern, in deren Händen der französische Unterricht liegt, werde es so wohl meist bei dem „bewährten Alten" bleiben.

2. Auf die Hör- und Sprechübungen ist in allen Klassen mehr Gewicht zu legen als bisher.

3. In der Grammatik ist das Regelmässige und das Wichtige zu betonen.

Hörübungen, also Übungen bei geschlossenem Buch, gehören in das feste Programm der direkten Methode, sind aber recht bald zu Sprechübungen zu erweitern, die ja stets erstere mit sich bringen. Die Hörübungen sollen auch im schriftlichen Teile des Unterrichts, als Diktate, vermehrte Pflege finden, was als Anerkennung der erhöhten Schätzung aufzufassen ist, deren sich letztere Übung jetzt erfreut. Stiehler[4]) schliesst aus dem Erwähnten, „dass man seitens der Oberbehörde zu der richtigen Einsicht gelangt ist, dass der neusprachliche Unterricht zur Zeit nach anderen Gesichtspunkten und Grundsätzen betrieben werden muss, als der altklassische." Dieser Schluss scheint mir zwar nicht unberechtigt, doch hätte sich jene Einsicht im ganzen entschiedener und noch in einigen weiteren Punkten äussern müssen.

Erfuhr der französische Unterricht am G durch diese — wenn auch schwachen — Zugeständnisse einige Förderung, so erlitt er andererseits durch mehrere sonstige Neuerungen direkte schwerwiegende Schädigung in seiner ganzen Stellung:

1. Durch die Verschiebung des Anfangs von V nach IV verliert das doch entschieden nicht zu reich bedachte Fach zwei Stunden (18 statt bisher 20).

2. Den freien Arbeiten in I soll kein entscheidendes Gewicht bei den Halbjahrszensierungen beigelegt werden, den dringenden Wünschen der Reform gerade entgegen fällt der französische Aufsatz als vorgeschriebene Leistung, zugleich mit dem lateinischen.

Befriedigung unter den fortschrittlich gesinnten Fachmännern hervorzurufen, war diese LO also wenig geeignet,[5]) obgleich eine kleine Annäherung an die Forderungen der Reform nicht verkannt werden darf.

---

[1]) Didaktik, S. 90.

[2]) Pädagog. Wochenblatt 1892 I, 109.

[3]) PW. 1892 I, 158.

[4]) Vollmöller II 3, 286.

[5]) Stiehler (Vollm. S. 285ff) überschätzt die Grösse der fortschrittlichen Elemente des 93er Plans, da er ihn mit dem 77er vergleicht, statt mit dem 82er, der schon Ansätze zu Neuerungen enthält, so die Anleitung zur Fertigung freier Arbeiten in I (S. 22, § 20).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Für RG und RS besteht die LO von 1884 noch zu Rechte. Dass sie aber nicht mehr auf der Höhe der Zeit steht, hat auch das Ministerium erkannt und sie vor Erlass neuer Ordnungen durch mündliche Weisungen ergänzt. Schon seit Jahren ist der Geheime Schulrat im Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts, Dr. Vogel, Gast in den Versammlungen neusprachlicher Sektionen und Vereine und hat ihnen wiederholt Anregungen gegeben, z. B. in der Lehrbuch- und Kanonfrage.

Seit geraumer Zeit schon hat das Ministerium an allen höheren Schulen, wie in den übrigen Unterrichtsfächern, so auch in den neueren Sprachen, auf Vereinfachung des Lehrbücherwesens hingewirkt. Dieses Streben, das nach der wiederholten Versicherung des Regierungsvertreters nicht zur Nivellierung führen soll, musste besonders hier berechtigt erscheinen, denn die Liste der in Gebrauch befindlichen englischen und französischen Lehrmittel war übertrieben reichhaltig und wies verschiedenfach Urväter Hausrat auf.

Die Verhandlungen zu Freiberg 1895, über die Lehrbücherfrage am RG, entrollten ein Bild grosser Mannigfaltigkeit in den Ansichten der anwesenden Fachmänner, das einen ungefähren Schluss auf die Stimmung der Neuphilologen im Lande überhaupt gestattet. „Neben Anhängern der Reformpartei fanden sich Freunde der alten Methode, und die Verbindung zwischen beiden Richtungen wurde durch zahlreiche Vertreter des vermittelnden Weges gebildet“[1]). Als Gesamtton ergiebt sich der einer sehr gedämpften Neigung zum Fortschreiten. Warnungen vor Übertreibung in Verwendung von Phonetik und Anschauung kehren mehrfach wieder.

In der Eröffnungsrede hatte der Vorsitzende, Rektor Rühlmann (Döbeln), für die Behandlung der Lehrbuchfrage in den einzelnen Sektionen auf den einzig zu einem befriedigenden Ergebnis führenden Weg hingewiesen[2]): „Die Aufgabe der . . . Abteilungen wird es sein, aus der reichen Litteratur eine kleine Zahl von Büchern auszuwählen, die den neuesten erprobten Fortschritten der Methodik am besten entsprechen.“ Die neusprachliche Sektion ist diesen Weg nicht gegangen. Sie hat sich nicht sinngemäss die Frage gestellt: Welche der jetzt benutzten Lehrmittel sind als veraltet auszuscheiden? Man scheint, dem Berichte nach, umgekehrt von den neuen Büchern den Nachweis ihrer Existenzberechtigung gefordert zu haben. Breymann-Möller hat als sehr fortschrittliches Werk seine Zulassung weniger seinem Werte — der wohl nicht allen Anwesenden näher bekannt war — als vielmehr einer warmen Verteidigung durch den Vertreter der Anstalt, wo es benützt wird, zu verdanken. „Unter den französischen Grammatiken wurden vier besonders empfohlen: die von Breymann-Möller für die Anhänger der Reformpartei, die Schulgrammatik von K. Plötz für die Freunde der alten Methode, die neuen Lehrbücher von Börner und Plötz-Kares für den vermittelnden Weg. Unter den englischen Lehrbüchern wurden die von Deutschbein und Gesenius-Regel für die besten bezeichnet.“

Stiehler drückt sich wohl nicht ganz richtig aus, wenn er sagt[3]): „So sind denn also z. Zt. in Sachsen als grammatische Lehrbücher an den Realgymnasien für die Zukunft gebilligt . . . .“ Derartige Versammlungen haben nicht zu „billigen“, sie können nur „empfehlen“. Es ist wohl auch nicht zu befürchten, dass die Behörde nun etwa die Neuphilologen auf diesen engen Kanon von vier französischen und zwei englischen Lehrbüchern auf Jahre hinaus verpflichten wollte, denn dadurch würde nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht des Lehrers beeinträchtigt, fortgesetzt für seine Schüler das Beste auszuwählen und im Unterricht zu erproben.

Die Freiberger Versammlung brachte auch Aufklärung über die Stellungnahme der Behörde zur Reformfrage. Der Bericht S. 24 giebt die Erklärung des Regierungsvertreters folgendermassen wieder:

[1]) Bericht S. 23.
[2]) Bericht S. 14.
[3]) F-G. S. 106.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„In den oberen Klassen des RG müsse der ideal-wissenschaftliche Charakter des französischen Unterrichts gewahrt werden und dürfe durch übermässige praktische Konzessionen keine Einbusse erleiden. Für die mittleren Klassen sei Sicherheit in der Grammatik als das wesentliche Ziel zu betrachten; in den unteren Klassen kann die Einführung in die französische Sprache je nach Neigung des Lehrers auf induktivem oder auf deduktivem Wege geschehen. Wenn auf der obersten Stufe des RG der französische Unterricht mit dem deutschen in der Hand desselben Lehrers vereinigt sei, so werde die wissenschaftliche Aufgabe desselben am sichersten gelöst werden können."

Das einzige Zugeständnis an die Reform ist die Erlaubnis, im Anfangsunterricht analytisch oder synthetisch vorzugehen. Der Zusatz „je nach Neigung des Lehrers" ist insofern sehr erfreulich, als er persönlichen Wünschen des Unterrichtenden Rechnung zu tragen gestattet. Wenn aber im Kollegium Anhänger beider Richtungen vorhanden sind — und das wird die Regel sein — wie werden sich dann die Rektoren stellen? Wird dann nicht auch hier meist das „bewährte Alte" siegen? Es erinnert dieser Zusatz stark an den besprochenen, für das G giltigen: „wenn sich die Fachlehrer eines Kollegiums einmütig dafür erklären."

Dazu ist dem Wortlaute nach die Freiheit, die für das G ohne Bezeichnung der Klassen, also für alle, gilt, für das RG auf die Unterstufe beschränkt.

Die Aufstellung der „Sicherheit in der Grammatik" als wesentliches Ziel der mittleren Klassen steht in direktem Widerspruch mit allem, was die Reform gerade für diese belastete Stufe erstrebt. Denn damit ist natürlich der Hauptnachdruck auf Regellernen und Übersetzen gelegt, und das heisst mit eigenen Händen wieder zerstören, was man mühsam in den Unterklassen an Weckung des Sprachgefühls und praktischem Können erarbeitet hat. Gerade das RG hat doch zu bedenken, dass die Hauptmasse seiner Schüler aus UII ins Leben tritt und doch etwas mehr, eine breitere Grundlage mitbekommen möchte, als „grammatische Sicherheit"[1]) und die kaum verwendbare Kunst, die Muttersprache in zweifelhafte Fremdsprache umzusetzen.

Das Ziel der Oberstufe ist ideal und vortrefflich, aber zu eng. Denn gewisse praktische Bestrebungen sollen dem neusprachlichen Unterricht auf keiner Stufe fremd sein, vor allem nicht auf Realanstalten. „Wissenschaftlich" soll doch aller Unterricht sein.

Im ganzen genommen laufen diese von dem Regierungsvertreter geäusserten Wünsche auf eine Billigung des jetzigen Zustandes hinaus. Die Konservativen unter den sächsischen Neuphilologen, denen sogar Plötz-Kares zu radikal ist, und die deshalb den alten Plötz auf jener Versammlung wieder auf den Schild hoben, werden mit ihnen zufrieden sein. Um als Grundlage einer neuen, auf der Höhe der Zeit stehenden Lehrordnung zu dienen, bedürfen sie einer starken Verquickung mit jenen modernen Ansichten, die durch Aufnahme in die Lehrordnungen der massgebenden Staaten als vollberechtigt anerkannt worden sind.

Es scheint im Ganzen, als ob man im Ministerium wie im Kreise der Fachmänner eine umfassende Erörterung der Reformfragen nicht gesucht habe. Wenigstens ist die Hauptsache: Wie stellen sich die sächsischen Neuphilologen zu den einzelnen Punkten der Reformbewegung? nie in den Mittelpunkt gerückt, sondern mehr nur nebenher erörtert worden. Man hat seit Jahren über die Lehrbücherfrage debattiert, als sei das Buch die Hauptsache, als ob diese Frage sich nicht von selbst regeln würde, wenn allseitige Klarheit über den in der Methode einzuschlagenden Weg erzielt ist. Man hat der Kanonfrage ausserordentlich viel Nachdenken gewidmet, ohne genügend zu berücksichtigen, dass auch die Gesichtspunkte, von denen aus die Schullektüre zu wählen ist,

[1]) Siehe auch Wilke, Die neueren Sprachen 1896 IV, 140.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gegen früher sich zum Teil verschoben haben. Man hat in Vereinen und Versammlungen methodische Einzelheiten oft subtiler Art erörtert, obgleich das Ganze nicht mehr feststeht.

Oder hat man im Stillen gehofft, die Bewegung, weil ohne Tiefe und Kraft, werde im Sande verlaufen? Das Unbegründete einer derartigen Auffassung dürfte sich allmählich herausgestellt haben.

## II.

## Reform und Unterrichtsbetrieb.

Aus diesen beiden Faktoren, den Bestimmungen der Lehrordnungen und den methodischen Ansichten der Lehrer, resultiert ein Drittes: die Art des Unterrichtsbetriebs.

Glücklicherweise sind ja unsere Vorschriften nicht so eng gefasst, dass sie nicht Raum liessen zu mancherlei Verschiedenheiten im Einzelnen. Zur Erreichung der Klassenziele führen eine Anzahl Wege.

Prüfen wir das Bild, das die Zusammenstellung der neuesten Programmangaben[1]) über den englischen und französischen Unterricht gewährt. Leider sind die Schulprogramme öfters wenig geeignet, ein getreues Bild des Unterrichtsbetriebs zu geben. Nicht selten scheint die Ansicht zu sein, es genüge, die betreffende Stelle der LO mehr oder weniger wörtlich zu übernehmen. Dabei kommen natürlich die intimeren Besonderheiten nicht zur Geltung. Und doch ist anzunehmen, dass bei der Freiheit, die die LO lässt, jeder Lehrer — sofern er nicht gerade felsenfest von der Vortrefflichkeit seiner Lehrweise überzeugt ist — in fortgesetztem Suchen nach Besserem verschiedene Bahnen einschlägt, einmal diesen Unterrichtszweig stärker betont, einmal jenes Mittel erprobt. Welche Verschiedenheit in der Behandlung der Programmangaben! Hier werden Sprechübungen nur im ersten Jahr erwähnt, obgleich es unmöglich ist, dass sie bis OI nicht mehr gepflegt werden, an einer Schwesteranstalt sind sie gar nicht verzeichnet. Solche Ungenauigkeiten erben sich oft ohne Korrektur von Jahr zu Jahr fort. Es wäre interessant zu wissen, was für Arbeiten geschrieben werden, ob nur häusliche Übersetzungen und Extemporalien, oder auch kleine Umformungen, ob Diktate bis OI auftreten, u. s. w. Das ist aus so allgemein gehaltenen Notizen wie: Haus- und Klassenarbeiten, oder: Schriftliche Übungen, oder: Wöchentlich eine schriftliche Arbeit, nicht zu ersehen u. s. w.

Aus den Programmen von 1894/5 (Stichlers Zusammenstellungen) und von 1895/6 ergiebt sich Folgendes:

### 1. Lehrbücher.

#### a) Französische.

Die Lehrbuchfrage wurde schon berührt.

Die vom Ministerium angestrebte Verminderung der Zahl der benutzten Lehrmittel ist rasch eingetreten, aber in einer für Reformfreunde wenig erfreulichen Weise.

Die Produktion von Lehrbüchern dauert fort, wenn schon vielleicht nicht mehr ganz so stark, wie vor einigen Jahren; ebenso dauert, wie schon betont, die Pflicht der Schulmänner fort, zu prüfen, für das Gute das Bessere zu suchen. Wenn sich jetzt schon ein Buch zu fast

[1]) Die Untersuchungen erstrecken sich nur auf G, RG, RS.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unumschränkter Herrschaft aufschwingt, wozu in Sachsen die Plötz-Karesschen Werke auf dem besten Wege sind, so ist das durchaus verfrüht.

Von den 17 sächsischen GG benützen 1895 12 Plötz-Kares[1]). Vereinzelt ist noch der alte Plötz, Ciala, Knebel-Probst im Gebrauch, während neuere und wirklich tüchtige Leistungen, wie Reum-Stern, Ricken, Ullrich nur je an einer Anstalt Fuss gefasst haben. Plattner verliert (1), Börner gewinnt Boden (3).

Man darf wohl voraussetzen, dass an allen Anstalten der Einführung des vielbefehdeten Plötz-Kares eine gründliche Umschau unter den vorzüglichen konkurrierenden Werken vorangegangen ist, dass nicht die zehnte Schule ihn annimmt, weil seine Benutzung an neun Schwesteranstalten für seine Güte zu bürgen scheint. Es liegt aber auch der Gedanke nicht eben fern, dass gerade Plötz-Kares zum Nachfolger von Karl Plötz aufrückte, weil er so innig mit ihm verwandt ist — man lasse sich durch die räumliche Zerlegung in Texte, Grammatik, Übungsstücke, Vokabular nicht täuschen — weil der Übergang zu dieser „zeitgemässen" Neugestaltung doch nur einen sehr kleinen Schritt erheischte. Andere Gründe nicht gerade schmeichelhafter Art lese man bei Stiehler[2]), der warm für Börners Lehrbuch eintritt. Mir scheint auch Börner das Buch der Zukunft noch nicht zu sein. Bei seinen offenkundigen Vorzügen sind erhebliche Mängel vorhanden, die allerdings in der Masse z. T. ganz kritikloser „Beurteilungen", welche gerade dies Buch über sich ergehen lassen musste, nicht zur Erörterung kommen. Die beste Charakteristik des Werkes scheint mir jetzt Kron gegeben zu haben[3]):

„. . . Die Anlage des weitverbreiteten Werkes lässt deutlich erkennen, dass es dem Verfasser nicht leicht wurde, mit dem Alten völlig zu brechen; dass er es allen recht machen will, gereicht dem Buche nicht zum Vorteil. Ein offenes Bekenntnis der „neuen Methode" ist Börners Lehrbuch nicht; etwas weniger Rücksichtnahme auf die Plötzianer würde dem Werke förderlich sein."

Auch an dem RG dringt Plötz-Kares vor (1896: 7, gegen 1895: 5). Daneben erscheint hier immer noch zweimal der alte Plötz. Alle andern sind nur je einmal vertreten, ältere wie neuere (Breymann-Möller, Börner, Bierbaum).

Die königliche Kadettenanstalt zu Dresden, die ja den allgemeinen Charakter als Erziehungsanstalt mit dem besonderen einer Berufsschule verbindet, und die das Französische mit im Hinblick auf sehr praktische Zwecke zu lehren hat, bedient sich auf Unter- und Mittelstufe noch der Plötzschen Bücher in vier Erscheinungsformen[4]).

Der eigentliche Hort des alten Plötz ist merkwürdiger Weise noch die RS, obgleich er auch da Boden verliert (1895: 17 mal, 1896: 12 mal in seinen verschiedenen Formen in Gebrauch). Plötz-Kares übernimmt seine Erbschaft (10 mal). Plattner, dem vor einigen Jahren die Zukunft zu gehören schien, behauptet jetzt nur noch mühsam seinen Besitz (8), Börner (3) und Reum (4) breiten sich aus, Strien und Rossmann-Schmidt werden je einmal aufgeführt. Also auch hier ist die Lehrbuchfrage durchaus noch nicht entschieden. Börner zählt an der RS viele Freunde[5]).

Dass gerade die RSS keine besseren Lehrmittel zu finden wissen als Plötz, ältere und jüngere Gestalt, ist bei dem Charakter dieser Anstalten schwer zu erklären. Eine Empfehlung der Plötz-Karesschen Bücher für diese Schulgattung erfolgte regierungsseitig 1888[6]), also zu einer Zeit,

[1]) Die statistischen Angaben lassen sich nicht mit der wünschenswerten Kürze und Genauigkeit geben, weil an vielen Schulen in den Unterklassen ein neues Buch eindringt, während auf Mittel- und Oberstufe ältere noch im Gebrauch sind, sodass an einzelnen Anstalten bis zu vier französische Lehrbücher gleichzeitig geführt werden.

[2]) F-G., 101—2.

[3]) Vollmöller II, 3, 330.

[4]) Stiehler, Vollm. S. 291 Anm. 6.

[5]) S. die Berichte über die 3. und 4. Vers. des Ver. sächs. RSL., Nph. Cbl. 1894 VIII, 105; 1895 IX, 147.

[6]) Vers. des Realschulmännervereins zu Pirna, Ber. S. 14.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wo die Mehrzahl der jetzt vorhandenen vorzüglichen Bücher noch nicht bestand. Mit eindringlichen Worten hat in neuester Zeit wieder Stiehler auf die schweren Fehler, die dem Werke anhaften, hingewiesen[1]), Fehler, die es besonders zum Gebrauch an realen Anstalten ungeeignet machen: Vorherrschen der Anekdote, des geschichtlichen Stoffs, Mangel an Anschaulichkeit, an Alltagsfranzösisch, daher einseitig ausgewählter Wortschatz.

„Und dieses Übungsbuch mit seiner methodisch verfehlten Anordnung, mit seinen Übungsstücken, die meist klassische Langeweile atmen, das ist die französische Zukunftsmusik auf den sächsischen Gymnasien, ja, möchte es auch auf den Realgymnasien und Realschulen werden! Davor behüte uns der Himmel! Lieber zurück zum alten Vater Plötz mit seinen Einzelsätzen, als die Schüler mit diesem altfränkischen Zeuge quälen!" —

Es muss aufs schärfste betont werden: wenn Plötz-Kares sich immer weiter ausbreitet, so kommen wir von der alten Übersetzungsmethode nicht los.

Eine teilweise Begründung für das Festhalten an den älteren Büchern liegt unbestreitbar darin, dass noch nicht überall der Unterricht in fachmännischen Händen ruht.

### b. Englische.

Bereits in der neusprachlichen Sektion der 12. Versammlung des sächsischen Realschulmännervereins zu Pirna, 1888[2]), wurden Deutschbein und Gesenius als die in Sachsen verbreitetsten Lehrbücher genannt. Und so ist es geblieben. Wie erwähnt, wurde auch auf den Freiberger Verhandlungen 1895 Deutschbein und Gesenius-Regel als die besten bezeichnet. Die ganz bedeutende Produktion an Lehrbüchern des Englischen in den Jahren 1888—95 ist also nach dem Gutachten dieser Versammlung vergeblich gewesen; sie hat nichts zu Tage gefördert, was diese beiden überträfe. Das Urteil ist hart, und man müsste mit den Verfassern der neuen Unterrichtsmittel, die Zeit und Kraft vergeblich geopfert, aufrichtig Bedauern haben, wenn nicht für jeden, der versucht hat, sich wenigstens mit den hauptsächlichen einschlägigen Erscheinungen der letzten Jahre vertraut zu machen, feststände, dass hier in Deutschland und Österreich mehrfach geradezu Vorzügliches geschaffen worden ist, Werke, denen gegenüber Deutschbein — Gesenius-Regel steht höher — nicht mehr in Betracht kommt. Wer besitzt jetzt überhaupt noch eine derartige Kenntnis der Schulbuchlitteratur, dass er berechtigter Weise ein Buch als „das beste" hinstellen dürfte?

Deutschbein vertrat für die ältere Zeit einen ebenso verdienstlichen Typus für das Englische, wie Plötz fürs Französische. Aber seine Zeit ist abgelaufen. Er beherrscht von den 10 sächsischen RGG noch 4. Die reformierte Fassung Deutschbein-Willenberg ist nirgends in Gebrauch. Der alte Gesenius ist 2 mal, die Modernisierung, Gesenius-Regel, ebenso oft vorhanden.

Ansätze zur Verjüngung der Lehrmittel sind erfreulicher Weise bemerkbar: an je einem RG wird nach Wilke, Fehse, Börner-Thiergen unterrichtet.

An den 24 RSS ist überhaupt kein wirklich modernes englisches Lehrbuch in Benutzung, ausser einigen neueren Lesebüchern (Hausknecht, English Student, Wershoven-Becker, Lüdecking). Neben Deutschbein (15 mal) und Gesenius (4 mal) findet sich u. a. 2 mal Kade und 2 mal Bretschneider, Praktische Grammatik, für deren wunderbare „Aussprachelehre"[3]) allerdings Sweet

---

[1]) F-G. S. 101.

[2]) Ber. S. 13.

[3]) Lektion 1: Die lange Aussprache der Vokale:

| spr. eh | ih | ei | oh | iuh od. juh. |
|---|---|---|---|---|
| ā | ē | ī(ȳ) | ō | ū |

(Zitiert nach der 2. Auflage 1890).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vergebens geschrieben und Quousque Tandem erfolglos sich ereifert hat, wo auch der Einzelsatz noch ein ungestörtes Dasein führt.

Der Einzelsatz ist den unaufhörlichen Angriffen der Reformer erlegen. Man debattiert kaum mehr über seinen Schaden oder Nutzen. Dass er entbehrlich ist, zeigt eine grosse Zahl der neueren Lehrbücher in beiden Sprachen. In Sachsen[1]) wurde er allerdings noch vor einigen Jahren als unentbehrlich bezeichnet.

Für den fakultativen Unterricht im Englischen bedienen sich 6 GG Deutschbeins. Neueres tritt daneben: Tendering (2), Hausknecht (1). Eine weitere Einführung des letzteren als Ersatz für Deutschbein steht bevor. Warum macht keine Realanstalt einen Versuch mit Hausknechts prächtigem Buche?

Eine Vereinfachung des gesamten Lehrbuchwesens wird ja von der Reform seit lange angestrebt. Sie fordert für die ersten Jahre ein Buch, in dem der Schüler wirklich zu Hause ist, das ihm alles Nötige bietet. Texte, Worte dazu, Grammatik mit Beispielen aus den Texten, Übungen mancherlei Art; kurz, ein Elementar- und Lesebuch, wie es die neuen preussischen Lpl für den französischen und englischen Unterricht voraussetzen. Dadurch werden, wenigstens bis zum Schluss der Mittelstufe, besondere Grammatiken, Lesebücher, Übersetzungsbücher, Vokabularien entbehrlich. Eine bedeutende Zahl der neu erschienenen Werke entspricht diesen Bedingungen. Ein Aufwand an Lehrmitteln, wie er 1895 an einem sächsischen G getrieben wurde, wo in einer Klasse bei zwei Wochenstunden der Schüler mit 4 Büchern arbeitete, aus einer Grammatik Regeln lernte, aus einem Übungsbuch übersetzte, aus einem Lesebuch las, aus einem Vokabular besondre Wortreihen lernte, ist bei Benutzung eines derartigen modernen Buchs nicht möglich.

Von der Zuführung isolierten Wortmaterials aus besonderen Vokabularien ist die neuere Methodik doch mit Recht zurückgekommen, da bessere Wege, den Wortschatz heranzuführen, gebahnt sind.

## 2. Phonetik.

Die LO für das G fordert für IV Lautlehre, die für RG und RS für V Regeln der Aussprache.

Die Art der Einführung in das fremdsprachliche Lautsystem ist aus den Programmangaben meist nicht ersichtlich. Eine besondere Lautlehre, obgleich vom Gesetz für das G vorgeschrieben, tritt nur vereinzelt auf. Die hie und da erwähnten Ausspracheregeln lassen älteren Betrieb vermuten, der von dem Ruf der Reform: Erst der Laut, dann die Schrift! noch nicht erreicht worden ist, wo die Schüler von vornherein gewöhnt werden, die Sprache als einen papiernen Mechanismus voll Sonderbarkeiten zu betrachten.

Es ist zu hoffen, dass jene RSS, die das Französische auf Kosten des Deutschen bereits in VI beginnen, diesen propädeutischen Kursus seinem Hauptzwecke, sorgfältige Einführung in die fremden Laute, ergiebig zu nutze machen.

Ähnlich berichtet eine RS über einen propädeutischen Kurs in III für die englische Sprache, anschliessend an Gedichte, Nursery Rhymes. Eine weitere RS lehrt die Laute an Normalwörtern.

Die so wertvolle Wiederholung des Lautkursus in späteren Jahren, zur Schärfung des sich leicht abstumpfenden lautlichen Gewissens, wird nirgends erwähnt.

Die Forderung korrekter Aussprache für den fak. englischen Unterricht am G (LO § 21), erscheint anbetracht des Alters der Schüler hoch, ist es aber nur, wenn nicht bereits im Französischen wirkliche lautliche Schulung angestrebt wurde.

---

[1]) In der Dresdner Ges. für neuere Phil., s. Neuphil. Centralbl. 1893 VII, 268.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Als bestes Verfahren dürfte sich das, wie es etwa Münch (Didaktik S. 18 u. 80) beschreibt, herausgebildet haben: ein Vorkursus von ungefähr 20 Stunden zur Vorführung und Übung der Laute isoliert und in Musterwörtern, unter Verwendung von Lautschriftzeichen und phonetischer Belehrung nach Bedarf, baldige Verbindung der gelernten Wörter zu Gruppen und Sätzchen.

Die junge Wissenschaft der Phonetik fand ja, wie erwähnt, an der Universität Leipzig zeitig Pflege. Doch fehlte den Philologen wohl grösstenteils die rechte Schätzung ihres Wertes. Der Neusprachler, der um korrekte Lautbildung im französischen und englischen Wort und Satz bemüht ist, kann auf Unterstützung durch die Vertreter andrer Fächer in der Regel nicht hoffen. Im muttersprachlichen Unterricht geschieht in dieser Beziehung ja bekanntlich fast nichts, und die von manchen Lehrern im Lateinischen geforderte Beachtung der Quantität der Vokale bei Duldung des dialektischen Konsonantensystems ist doch nur ein Anfang. Die Beobachtungen, die man an zuwanderndem Schülermaterial machen kann, beweisen, dass die Wertschätzung eines sauberen Gewandes der Fremdsprache, einer reinen, wenn auch nicht nationalen Lautgebung, und eines Ansatzes zu fliessender Hervorbringung der Lautgebilde, noch längst nicht überall die gewünschte Höhe erreicht hat. Vielleicht wurde von vornherein nicht scharf genug betont, dass fast alle Laute der neuen Sprache erst zu lernen sind, vielleicht begnügte man sich mit der Einübung der am meisten abweichenden, vernachlässigte die feineren Unterschiede. Jedenfalls aber kommen die fremden Laute in dem Kompromiss, den sie im Schülermund mit denen der Muttersprache schliessen, vielfach recht schlecht weg. Zweifellos wäre es sehr erwünscht, wenn auch in dieser Beziehung Aussenstehenden jeder Grund genommen würde, über unseren Unterricht und seine Ergebnisse zu spotten. „Wirkliches Französisch", „wirkliches Englisch" zu erzielen, muss trotz der bei uns grossen dialektischen Widerstände unser konsequentes Streben sein. Und wegen dieser Hemmnisse gerade sollten wir nicht die Hilfe der Lautphysiologie verschmähen. Die Zahl derjenigen Lehrer, die sich durch eigenes Studium in diese Wissenschaft eingearbeitet haben, ist wohl noch gering.

Über die Stellung der sächsischen Neuphilologen zur vielbekämpften und vielgepriesenen Lautschrift verlautet aus den Programmen nichts, doch werden Versuche mit diesem Hilfsmittel, das für die erste Zeit das Fernhalten des oft so irreleitenden Schriftbildes ermöglicht, hie und da gemacht. An Gegnern fehlt es ihr bei uns natürlich ebenso wenig wie anderswo, doch ist man auch in Sachsen über theoretische Einwürfe nicht hinausgekommen. Auf Grund mit ihr gemachter ungünstiger Erfahrungen hat sie wohl überhaupt bis jetzt kaum jemand angegriffen. Dass auch in Preussen und Hessen [1]) mit dem einfachen Verbot der Lautschrift im Unterricht das letzte Wort noch nicht gesprochen ist, beweisen die unaufhörlichen Auslegungs-Versuche der betreffenden Stelle der Lpl.

Auch als Mittel zur eignen Weiterbildung scheinen die transskribierten Texte von Sweet, Beyer-Passy, Franke, Jespersen u. a. noch längst nicht die verdiente Würdigung bei uns zu geniessen, obgleich diese z. T. „Elementarbuch" betitelten Werke auch dem, der nicht nur über die Elemente, sondern auch über eine ganze Zahl höherer Stufen hinaus zu sein glaubt, Überraschungen nicht immer angenehmer Art bereiten können.

Erfreulicherweise erhalten die Studenten der neueren Sprachen in Leipzig jetzt auch Anleitung zum Lesen umschriebener französischer Texte.

Es sei bemerkt, dass nach Gundlachs Bericht [2]) durch die Vorschriften der preussischen Lpl in Bezug auf Gleichmässigkeit der erzielten Aussprache ganz erhebliche Fortschritte in dem Königreich gemacht worden sind.

---

[1]) Lpl für das G 1893, für das RG ebenfalls 1893.

[2]) Vollm. II, 3, 276.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

### 3. Anschauung; Realien.

Die gesetzlichen Bestimmungen erwähnen dieses Hilfsmittel nicht.

Die Methode, an Bilder anzuknüpfen, um in die Fremdsprache hineinzukommen, hat in Sachsen bereits eine beträchtliche Zahl Anhänger, wenigstens an G und RS, und wird daselbst in einem oder auch mehreren Jahrgängen verwendet. Das RG verhält sich ziemlich ablehnend, wie es denn in mehrfacher Beziehung gegen Neuerungen sich mehr abschliesst als das G. Es unterrichten jetzt 8 GG, 1 RG, 4 RSS nach Bildern. In dem propädeutischen Kursus der RS in VI erfolgt Einführung in das Französische z. T. mit recht modernen Mitteln, nach analytischer Methode, sogar nach Berlitz und Gouin, hauptsächlich aber unter Benutzung von Hölzels Bildern. Eine RS, deren neusprachlicher Unterrichtsbetrieb nach den Programmangaben einen recht reformfreundlichen Eindruck erweckt, treibt Anschauungsunterricht im Englischen bis in die oberste Klasse.

Für Ausgestaltung des „Bilderwesens", besonders auf der Mittel- und Oberstufe, ist noch viel Arbeit zu leisten. Vielleicht kommt von Sachsen, das schon Tüchtiges in dieser Beziehung geschaffen, noch Weiteres.

Die Schwierigkeit bei Verwendung der Bilder dürfte darin liegen, den Anschauungsunterricht mit der Arbeit im Lehrbuch zur Einheit zu verschmelzen, wenn letzteres, wie z. B. Plötz-Kares, nur sehr teilweise Anschauliches enthält, während andere Bücher hier mehr entgegenkommen.

Die neue LO für die RSS Badens von 1895 empfiehlt, wohl als erste von allen, Einführung in die Fremdsprache durch an Anschauungsbilder angelehnte Sprechübungen. Vielleicht finden die neuen sächsischen Bestimmungen auch ein empfehlendes Wort. Zur Belebung des Unterrichts trägt dieses Lehrmittel ganz erheblich bei. Für Preussen ist es nach Krons Klage[1]) Thatsache, dass viele Neusprachler sich gar nicht die Mühe nehmen, die Leistungsfähigkeit desselben zu prüfen, weil die neuen Lehrpläne es nicht berühren. —

Für eine von der Reform angestrebte eingehende Beschäftigung mit den französischen und englischen Realien, der Kunde von Land und Leuten, ist eine vielseitige Illustrierung durch Karten, Pläne, Abbildungen und sonstige Anschauungsmittel nicht zu entbehren. Einiges kann vielleicht die geographische Sammlung der Anstalt liefern. Doch findet sich an unsern Schulen in der Regel für unser Gebiet wohl kaum das Notdürftigste, und der Lehrer ist auf Selbstanschaffungen angewiesen.

Man vergleiche damit, mit welcher Fürsorge die neue Ordnung für unser G die Pflege der griechischen Altertümer ans Herz legt, § $17_{,3}$:

> „Es ist dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler bei geeigneter Gelegenheit das Nötige über den griechischen Tempelbau, die Einrichtung des griechischen Theaters, sowie über die namhaftesten bildenden Künstler Griechenlands erfahren, auch eine Anzahl der bedeutendsten plastischen Werke durch Abgüsse oder Abbildungen kennen lernen."

Kann demselben Gymnasiasten auf jedem G ein Bild von Notre-Dame gezeigt werden? Hat jeder Abiturient des RG eine deutliche Vorstellung von weltgeschichtlichen Bauwerken wie Bastille, Tower, von Wunderbauten moderner Technik, wie Untergrundbahn und neue Towerbrücke erhalten?

v. Sallwürk konnte 1894 auf dem Neuphilologentage zu Karlsruhe[2]) darauf hinweisen, dass in Baden schon längst für den neusprachlichen Unterricht in dieser Beziehung dasselbe geschehe, wie für den altklassischen.

---

[1]) NS 1896 III, 547.

[2]) Ber. S. 28.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

In Sachsen ist hier wohl noch so ziemlich alles zu thun. — Sollte ein stärkerer Betrieb der Realien sich allmählich ausbilden, so wäre vielleicht Klinghardts Vorschlag[1]) berücksichtigenswert, im Jahresbericht „die grösseren Gruppen der in Prima behandelten Realien namhaft zu machen."

## 4. Lektüre.

### a. Auswahl.

Auch die neueste sächsische LO für das G hat der Lektüre noch nicht die zentrale Stellung angewiesen, die sie in den preussischen Vorschriften einnimmt, die Stellung als Träger des Ganzen, um den sich in mannigfaltiger Verschlingung die übrigen Unterrichtsbethätigungen emporranken.

Man ist sich jetzt darüber einig, dass die Auswahl der englischen und französischen Schulschriftsteller nach Grundsätzen zu erfolgen hat. Man ist sich auch im Grossen über die Grundsätze selbst einig. In Sachsen scheint hie und da statt der Grundsätze noch das Herkommen ausschlaggebend zu sein. Da wo Grundsätze entscheiden, entsprechen sie nicht immer den begründeten Forderungen der Neuzeit.

Zusammenstellungen über die innerhalb eines längeren Zeitraumes an sächsischen Schulen gelesenen Autoren weisen beunruhigend viele nur einmal gelesene Werke auf[2]). Das Buch aber, das nicht verdient, wieder gelesen zu werden, verdient überhaupt nicht gelesen zu werden, und vor Missgriffen kann gründliche vorherige Prüfung schützen. Ein Teil der Abwägung von Wert oder Unwert kann und muss auch durch die Fachkritik abgenommen werden. Über eine Anzahl der früher gelesenen Schriftsteller ist der Stab endgültig gebrochen. Es hat nicht jeder Lehrer die Pflicht, auch nicht das Recht, auf eigene Faust immer wieder im Unterricht von vorn zu probieren. Andre Gesichtspunkte für Wahl der Lektüre als die durch Rücksicht auf möglichste Förderung der Schüler gebotenen, dürfen im Ernste nicht in Betracht kommen.

Besonders lehrreich, wenn auch nicht immer erfreulich, ist das Verfolgen einer UII bis OI, um festzustellen, welchen Ausschnitt aus der englischen oder französischen Litteratur sie auf diesem Wege durchwandert hat. Hier herrscht statt überlegter Reihenbildung doch oft noch der Zufall, und ein umsichtiges Ineinanderarbeiten der Fachgenossen einer Anstalt ist nicht immer ersichtlich. So lange Auswahl des Einzelwerkes und Bildung der Reihe noch Missgriffe aufweisen, kann man leider nicht behaupten, dass der Zusatz in der LO des G von 1893 (§ 20): „Die Auswahl der zu lesenden Schriftwerke ist mit Bedacht zu treffen etc." oder das Beiwort „gute" in der Bestimmung für OII: Lektüre: „nach Befinden ein gutes neueres Lustspiel" selbstverständlich und daher überflüssig sei.

Eine genaue Statistik der im Schuljahr 1894/5 in Sachsen gelesenen französischen Schriftsteller giebt Stiehler[3]) für die einzelnen Schulgattungen und Klassen.

Er kommt zu folgenden Resultaten:

G: der Betrieb der Lektüre ist hier gegen früher einen grossen Schritt vorwärts gegangen, es werden mehr und modernere Schriftsteller gelesen.

Das RG benutzt vereinzelt die französischen Stunden noch, um Rollins zweiten punischen Krieg zu lesen, bietet auch Charles XII noch eine Heimstätte. Überhaupt betreibt es geschichtliche

---

[1]) Drei weitere Jahre Erfahrungen S. 73.

[2]) Nach den Mitteilungen von Dr. Franz (Dresden) sind in den letzten 10 Jahren an den sächsischen GG 60 Schriftsteller mit über 200 Schriftwerken gelesen worden, dasselbe Schriftwerk oft in den verschiedensten Klassen. Vergl. Ber. der Vers. der Gymnasiallehrer 1893, S. 27.

[3]) F-G 1896 X, 103—106 (G), 108—9 (RG), 111—12 (RS).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lektüre weit stärker auf Kosten der modernen Erzähler als das G. Mit Recht ruft Stiehler zornig aus: „Solange noch eine derartige Lektüre auf dem RG möglich ist, brauchen ängstliche Gemüter nicht davor bange zu sein, dass das Französische «zu praktisch» betrieben werde. . . Über diesen Mangel an Erkenntnis einer für das RG geeigneten Lektüre tröstet uns auch der intensivere Betrieb derselben nicht. Namentlich sind auch die Anhänger des alten Plötz bezüglich der Lektüre urkonservativ geblieben.“ So liest ein RG in UIII Duruy, Hommes célèbres de l'histoire romaine, in OIII D'hombres et Monod, Biographies historiques. Warum statt derartiger Lektüre nicht eins der wirklich ausgezeichneten neueren Lesebücher dem Unterricht zu Grunde gelegt wird, ist schwer einzusehen. Dass dadurch Kenntnis von Frankreich und den Franzosen angebahnt werde, ist ebensowenig zu erhoffen, wie das von der Lektüre einer kleinen englischen biblischen Geschichte (empfohlen auf der 3. Vers. der Realschullehrer 1894) für England und Engländer erwartet werden darf.

RS: „Auch hier tritt noch vereinzelt Rollin u. a. Veraltetes auf, doch ist der Eindruck ein immerhin erfreulicher.“

Die englische Lektüre am RG erstreckte sich 1895/6 auf nur 21 Schriftsteller. Die beiden Mittelpunkte der englischen Litteratur, soweit sie für die Schule in Betracht kommt: Macaulay (13 mal) und Shakespeare (9 mal) finden gute Pflege. Daneben werden noch Irving (7), Byron (4), Scott (3) stärker berücksichtigt. Der Rest ist zersplittert. Das bewährte Alte überwiegt, doch fehlt Neues und Neuestes nicht ganz. Die Produktion an Ausgaben moderner englischer, interessanter und bildender Prosawerke hat ja mit der auf französischem Gebiet nicht Schritt gehalten. Die geringe Beliebtheit von Dickens (nur 2 mal) ist bedauerlich. Einiges scheint die Behauptung seines Platzes in der Liste der gelesenen Schriftsteller dem Umstande zu verdanken, dass es in jenem der 84er LO beigegebenen Kanon empfohlen ist.

Einige GG lesen im fak. Englischen Shakespeare. Naheliegende Gründe haben Deutschbein zu dem Vorschlag veranlasst, das Ziel niedriger zu stecken, hier auf diesen Schriftsteller zu verzichten, überhaupt den Lern- und Lesestoff zu vereinfachen, das Lesebuch zum Mittelpunkt zu machen, und nach den Grundsätzen einer gemässigten Reform zu unterrichten[1]).

Diese Vorschläge sind zweifellos der Erwägung wert. —

Zeitig schon arbeiteten in Sachsen Behörde und Schulmänner an Aufstellung von Massstäben für die Auswahl, an Normen für den Betrieb der Lektüre. Der den Bestimmungen für das RG beigegebene Kanon bildet dem Namen nach ja heute noch die Richtschnur, doch beachtet seinen französischen Teil kaum noch jemand. Münch[2]) bezeichnet die Auswahl als eine solche, „die dem Wesen des RG als solchem offenbar nicht gerecht wird.“ Werke wie Rollin, Villemain (Histoire de Cromwell), Montesquieu (Considérations), die hier noch empfohlen werden, sind mit Recht aus der Klassenlektüre verschwunden.

Die preussischen Lpl haben auch hier das Richtige getroffen: sie betonen für die Oberstufe „vorzugsweise moderne französische Prosa.“

Von sächsischen Fachmännern lieferte z. B. Bretschneider einige Untersuchungen zur französischen und englischen Schullektüre[3]), die aber nicht recht förderten, weil sie das Alte zu sehr betonten (er empfiehlt z. B. Johnson, Rasselas!), das Neue z. T. ignorierten.

Viel Arbeit ist von Einzelnen wie von Vereinen besonders in den letzten Jahren geleistet worden, um, auf eine seitens des Regierungsvertreters erfolgte Anregung hin, jeder der drei Schulgattungen einen Kanon zu geben. Die Resultate dieser Bemühungen werden naturgemäss nicht den Beifall aller finden. Man hat zu viel von dem Alten zu retten versucht.

[1]) Bericht über die 2. Vers. des GLV 1892 S. 24.
[2]) Did. S. 90.
[3]) Zeitschrift für lateinlose Schulen V, 9—12 und F-G 1893 X, 97 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Mir drängt sich die Frage auf: Ist die Herstellung speziell sächsischer Kanones überhaupt nötig? Wiederum will es mir scheinen, als ob man in Sachsen die ausserhalb des Landes aufgewendete Mühe und die dort gefundenen Resultate nicht genügend würdige. Was haben allein die preussischen Direktorenkonferenzen mit Bienenfleiss auf diesem dornenvollen Gebiet geschafft! Die Hauptarbeit aber ist noch nicht gethan: die ebenso wichtige wie schwierige Herstellung eines allgemeinen Kanons für alle Schulgattungen, die Ausscheidung von Einzelkanones für jede Schulgattung, von Parallelkanones für Klassenfolgen. Diese Aufgabe wird hoffentlich von dem unermüdlichen Prof. Müller (Heidelberg) und seiner auf dem NPT zu Hamburg ernannten vielgliedrigen Kommission zu glücklichem Ende geführt; der einzelne, auch die einzelne Gruppe, kann hier nichts Abschliessendes leisten, nur Bausteine herbeitragen. Kurz, als Prof. Scheffler in Hamburg bei Beratung über die Kanonfrage der Versammlung verkündete, Sachsen sei bereits in der glücklichen Lage, einen Kanon zu besitzen, und ihn zur Verfügung stellte, konnte man das für einigermassen verfrüht halten. Derartige Vorarbeiten sind schon mehrfach geliefert worden.

Aber als Berater können die fleissigen sächsischen Zusammenstellungen immerhin dienen, wenn auch nicht bloss für „jüngere Fachgenossen", wie es auf der Dresdner Versammlung des sächsischen Realschulmännervereins 1893 hiess[1]).

Um die im Unterricht gelesenen Hauptwerke in Beziehung zu setzen, ihre Bedeutung innerhalb der Litteratur zu kennzeichnen, Dichter zweiten und dritten Ranges einzuführen, ist der Gebrauch von Chrestomathien und Gedichtsammlungen üblich. Auf dem Freiberger Tage wurde besonders Plötz, Manuel empfohlen, trotzdem es nicht auf der Höhe der Zeit steht. „Einen ausgedehnten wissenschaftlichen Betrieb der Litteraturgeschichte, etwa an der Hand von Grundrissen und Leitfäden, wünscht die sächsische Oberbehörde weder auf dem G, noch dem RG oder der RS"[2]).

## b. Betrieb.

Die Art, wie die Lektüre im Unterricht betrieben wird, kommt in den kurzen Angaben der Programme meist nicht zum Ausdruck. Doch ist hier der Schulgebrauch bekannt genug. Einer kurzen Erörterung scheint mir die Frage des häuslichen Präparierens zu bedürfen.

Häusliche Präparation des Schülers wird wohl in Sachsen bei der Lektüre der Oberstufe in der Regel, wohl auch auf der Mittel-, sogar der Unterstufe für das neue Stück des Lesebuchs gefordert. Doch wohl zumeist, weil man es so gewöhnt ist. Es ist ja ein der älteren Pädagogik mit vollem Rechte oft gemachter Vorwurf, dass sie die Hauptarbeit dem Hausfleiss des Schülers zuschob, dem Lehrer hauptsächlich die Rolle des Kontrolleurs zuwies.

Was wird mit diesem „Präparieren" erzielt? Die guten Schüler wissen, was im Stück steht, haben vielleicht auch — je nach dem ortsüblichen Gebrauch — die „präparierten" Vokabeln gelernt. Die minder Begabten und die Faulen zeigen Lücken, denn „sie haben es nicht herausgebracht." Das Phraseologische, die eigentlichen Sehnen und Bänder des fremdsprachlichen Textes, entgeht der Aufmerksamkeit auch der Besseren nur zu oft, oder wird im Wörterbuch nicht gefunden. Der erste Schmelz ist jedenfalls abgestreift, das Interesse am Stoff ziemlich erloschen. Und welche Arbeit bedeutet eine wirklich recht präparierte Seite! Der Lehrer entäussere sich einmal seines Wissens und seiner Fertigkeit in der Handhabung des Lexikons bis herab zum Standpunkt der Klasse und präpariere mit. — Ich meinesteils mag mir den Reiz nicht nehmen lassen, meine Schüler selbst in das Verständnis des neuen Textes einzuführen, und so von vornherein ein volles Verständnis zu erzielen, neue Worte möglichst aus bekanntem Material

[1]) Ber. S. 25.
[2]) Stiehler, F-G. S. 105.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

oder mit Zuhilfenahme der Etymologie zu erklären. Die mühsame und doch wenig fruchtbare häusliche Arbeit fällt weg, die Zeit wird frei für das bei jeder Methode Nötigste: ununterbrochene Wiederholung des Früheren. Man beachte Münchs Äusserung[1]): „Bei der lebenden Sprache muss viel unbedingter als bei der toten der starre Schulusus verlassen und recht oft unvorbereitet übersetzt werden, denn das zu lernen ist doch eigentlich das Ziel, und die Fähigkeit dazu entwickelt sich nicht ohne bestimmte Nötigung."

Auf andere Übelstände, besonders sittliche Gefahren, die das Präpariersystem im Gefolge hat, macht Rektor Richter (Leipzig) aufmerksam, indem er die sächsischen Schulmänner bittet, sich einmal so einfache und doch so wichtige Fragen vorzulegen, wie diese[2]):

> „Wie behandeln wir denn das Präparationswesen im fremdsprachlichen Unterricht, das zu ungeahnter Überbürdung führt, das soviel sittlichen Unfug einschliesst, mit Betrügereien und Schwindeleien aller Art, soviel fruchtloses Bemühen um Unverständliches, soviel gedankenloses Lexikonwälzen veranlasst? Wie wäre es, wenn wir diese heillose Art der Arbeit immer mehr einschränkten und tapferer das nur durch uns präparierte Übersetzen versuchten . . .?"

Natürlich muss sich der Lehrer auch die Mühe nehmen, den Schülern im Unterricht Anleitung zum Gebrauche des Lexikons zu geben, dieser in der Hand des Unkundigen gefährlichen Waffe, muss sie einführen in die Kenntnis der Scharen von Abkürzungen, deren Nichtbeachten den Wert des Gefundenen in Frage stellt u. s. w.

## 5. Sprechübungen.

G:LO § 20: In allen Klassen sind unter besonderem Achten auf gute Aussprache eifrig Sprechübungen zu betreiben. RG und RS:LO §§ 15 und 13: Übungen im mündlichen Gebrauche der beiden lebenden Sprachen sind zeitig vorzunehmen.

Es ist in Anbetracht dieser Vorschriften zu vermuten, dass Sprechübungen auch da betrieben werden, wo die Programme ihrer nicht Erwähnung thun. Oder doch nicht überall? Bleibt vielleicht vor lauter Übersetzen keine Zeit für diesen Unterrichtszweig? Wird ihm ein Teil jeder Stunde gewidmet?

Wir dürfen intensiven Betrieb dieser Übung überall da voraussetzen, wo nach der Anschauungsmethode verfahren wird. Einige GG und RGG berichten von reichlichen oder häufigen Übungen im Sprechen, doch brauchen diese darum noch nicht in jeder Stunde stattzufinden, wie die preussischen Lpl fordern. Deutliche Einwirkung der letzteren zeigt sich in der Angabe eines RG: Sprechübungen im Anschluss an Lesestücke und mit Berücksichtigung der Umgangssprache. Die dialogische Form wird natürlich vorwiegen, die monologische findet sich daneben schon früh: die IV eines RG stellt bereits „Vortragsübungen" an, ein vielleicht etwas anspruchsvoller Name für eine einfache Sache.

Die RSS verzeichnen mehrfach Übungen im Nacherzählen, freier Wiedergabe des Gelesenen, auch Sprechübungen im Anschluss an die Litteraturgeschichte.

---

[1]) Did. S. 59.

[2]) Zur Frage der pädag. Vorbildung für das höhere Lehramt, Rede auf der Vers. des sächsischen GLV zu Zwickau 1891, S. 13. — Diese in Folgendem noch öfters zitierte Rede ist bedeutsam als Zeichen, wie von Vertretern der klassischen Philologie die Notwendigkeit des Ankämpfens gegen starre Schulüberlieferung und Routine ebenso empfunden wird, wie von denen der jüngeren Schwester. Vieles könnte ebenso gut von einem neusprachlichen Reformer gesagt worden sein.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Besondere Hilfsmittel für Konversationsübungen sind fast nirgends im Gebrauch, vereinzelt an RSS Ottos Konversations-Bücher und das ausserordentlich brauchbare Büchlein von Kron: Le petit Parisien. Derartige Behelfe sind ja auch nicht unbedingt nötig, wenn das Lehrbuch praktisch gewählt ist und später die Auswahl der Lektüre diesen Gesichtspunkt nicht ganz aus dem Auge lässt.

Die weitere Ausbildung der monologischen Sprechübungen auf der Oberstufe führt zur Krone der schulmässigen Leistungen, dem freien Vortrag. Er ist für die Prima des RG in beiden Sprachen vorgeschrieben. Die mit den Vorträgen so praktisch zu verbindenden Übungen im Protokollieren scheint nur ein RG zu pflegen. Im Ganzen fehlt bisher dieser Art Sprechübung ebenso die stufenweise Vorbereitung durch entsprechende einfachere Übungen von unten auf, wie dem freien Aufsatz. Ein vorsorglicher Betrieb wird demgemäss schon vor I die Sprechübungen auf dieses Ziel mit hinarbeiten lassen. Es erscheint das als einziger Weg, um von den drei möglichen Arten sogenannter „freier Vorträge": Hersagen von Auswendiggelerntem — mühsames Zusammenstoppeln — glatter, selbständig umschriebener Vortrag[1]), die einzig wertvolle dritte Art wirklich zu erzielen. Und auch dann noch muss vielleicht öfters der gute Wille für die That genommen werden. Die preussischen Lpl verzichten übrigens auf die Forderung von Vorträgen, vielleicht weil ihnen das Ziel überhaupt auf der Schule unerreichbar erscheint. Von den sächsischen RGG erwähnen nur 5, dass Vorträge gehalten werden, und zwar fast nur für das Französische, eine Anstalt beginnt damit bereits in O II.

Eine RS hält Vortragsübungen in II und I, als freiwillige Mehrleistung.

Das Gesetz verlangt für die Primen des RG auch Erteilung des französischen und englischen Unterrichts in der betreffenden Sprache. Dass diese hohe, früher auch für das G gestellte Forderung im Wesentlichen auf dem Papier bleiben musste, konnte nicht anders sein, solange man erwartete, die Fähigkeit, einem derartigen Unterricht zu folgen, werde sich beim Schüler nach 5- bis 6jähriger Beschäftigung mit der Grammatik, nach massenhaftem Hin- und Herübersetzen, als Nebenprodukt von selbst ergeben. Die Reformbewegung hat auch das Irrige dieser Meinung nachgewiesen. Es wurden wohl früher auch Sprechübungen getrieben, vielleicht schon in den Mittelklassen, da und dort fiel der Rest einer Stunde für Erzählen einer französischen Anekdote ab, aber viel Zeit war für diese nicht recht angesehene Übung nirgends vorhanden, es fehlte die Verknüpfung mit der Lektüre und die Kontinuität. „Schwache stereotype Antworten tönten aus dem Schülerkreise zurück"[2]). So war es ziemlich überall, so war es bei uns. Plötzlich, in I, sollte dann das nicht gründlich geschulte Ohr im Stande sein, der fliessenden Rede des Lehrers zu folgen, sollte die nicht genügend geschmeidigte Zunge auf die fremdsprachliche Frage glatte Antwort geben.

Um die Forderung der Unterrichtserteilung in der Fremdsprache recht erfüllbar zu machen, müsste systematische Verdrängung der Muttersprache aus dem Unterricht durch die fremde angestrebt werden. Diesem Streben begegnen wir an einem RG, auch eine RS erteilt in der obersten Klasse den französischen Unterricht in dieser Sprache. Besonders müsste auch das Herübersetzen in der Lektüre zu Gunsten von Sacherklärungen in der Fremdsprache eingedämmt werden, wie es auf einem G in O II und I geschieht, wo „Erklärung und litteraturgeschichtliche Einleitung" zur Lektüre meist in französischer Sprache erfolgt, während auch ein weiteres G in I, 1 schon in O II als Unterrichtssprache in der Regel die französische verwendet. Reum[3]) hat jetzt wieder nach Klinghardts und andrer Vorgang diese so naheliegenden englischen und französischen

[1]) Wendt, Encykl. des englischen Unterrichts S. 241.
[2]) Münch, Zur Förderung, S. 21.
[3]) Aufsatz S. 6.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sacherklärungen befürwortet. Man überlege, was denn jetzt eigentlich da, wo derartige Bestrebungen sich nicht ernsthaft geltend machen, von der erwähnten gesetzlichen Bestimmung übrig bleibt. Die Lektüre wird ins Deutsche übersetzt, wobei die Anweisungen zum Feilen des gefundenen Ausdrucks natürlich ebenfalls auf deutsch erfolgen. Einige grammatische Erläuterungen machen sich nötig: der Lehrer hat sich dabei nach Vorschrift der Muttersprache zu bedienen. Ein deutsches Stück wird übersetzt: werden die doch unfehlbar notwendigen zahlreichen Richtigstellungen vom Lehrer etwa in der fremden Sprache gegeben? Oder statt der mündlichen Übersetzung giebt es ein deutsch diktiertes Extemporale. Vielleicht wurden zu Anfang der Stunde auch eine Anzahl Vokabeln dem Schüler durch Vorsprechen der deutschen Bedeutung entlockt. Oder wird dieses mechanische Verfahren jetzt nicht mehr gehandhabt? Aber alles zusammengerechnet, was ergiebt sich ausser dem Lesen des französischen oder englischen Textes und vielleicht den an die Lektüre anknüpfenden Sprechübungen an Übungen in der Fremdsprache? Und die Sprechübungen sollen doch in allen Klassen betrieben werden! Wozu dann die Bestimmung für I des RG: Die Unterrichtssprache ist hier in der Regel die französische und englische?[1]) Die Einleitungsformel „Ouvrez vos livres!" die Anweisung „Ecrivez!" und der Schlussbefehl „Sortez!" können das Ganze nicht retten.

Wie viele sind wenigstens dazu gelangt, bei leichterer Lektüre nicht alles übersetzen zu lassen, sich bei einfachen Stellen durch einige französische oder englische Fragen zu überzeugen, ob sie verstanden sind? Wird wenigstens das in der einen Stunde übersetzte Stück bei der demnächst erfolgenden Wiederholung auf diese Weise abgefragt? Oder besteht die Repetition in einer nochmaligen Verdeutschung? Erfolgreiche Versuche haben unwiderleglich dargethan, dass die Unterweisung in den neueren Sprachen der Vermittlung der Muttersprache zum guten Teile entraten kann. Mit einem auf dieser Erkenntnis fussenden Lehrverfahren verträgt es sich sehr gut, dass schwierige Konstruktionen des Textes deutsch erklärt werden, denn völlige Klarheit muss erreicht werden, und dass man bisweilen ausgewählte Abschnitte in musterhaftes Deutsch übertragen lässt.

Man vergleiche den lebendigen, vorwärtsdrängenden Gang einer Lektürestunde mit ihrem reichen Inhalt, wie sie der auf diesem Gebiete bahnbrechende Klinghardt schildert, mit einer Stunde alten Stils, wie sie jeder kennt, in der die Schüler ohne rechte Teilnahme dasitzen, denn sie kennen ja den Inhalt des zu lesenden Kapitels, da sie ja „präpariert" bez. die entsprechenden Seiten der Eselsbrücke gelesen haben, und warten, bis die Reihe zu übersetzen an sie kommt. Etwas karikierend, aber der Wahrheit nahe kommend, sagt Rektor Richter[2]): „Und was für Mittel gebrauchen wir denn gegen die grosse Gefahr, dass sich der Unterricht verwandele in ein isoliertes Zwiegespräch zwischen Lehrer und einzelnem Übersetzer, während die übrigen traumbefangen im Halbschlummer ruhen mit dem Trost für den Übersetzer: Warte nur, balde ruhest du auch!?"

Allerdings hat Münch Recht, dass für den Lehrer das alte Verfahren „an Bequemlichkeit kaum etwas zu wünschen übrig lässt"[3]), während ein Betrieb der Lektüre unter Benutzung von fremdsprachlichen Sacherklärungen, Umschreibungen u. s. w. den Schüler zwar von der häuslichen Vorbereitung entbürdet, aber dafür dem Lehrer mancherlei vorbereitende Bemühung auferlegt, Überlegen und Zurechtlegen, Nachschlagen im Dictionnaire de l'Académie, Webster, fremdsprachlich glossierten Ausgaben und dergleichen.

---

[1]) Von dem Gesichtspunkt aus, dass ein wesentliches Ziel des englischen und französischen Unterrichts doch unstreitig das ist, Englisch und Französisch zu lernen, sind auch Dir. Schöpkes Vorschläge: Der französische und englische Unterricht im Dienst des deutschen (Progr. der RS Dresden-Johannstadt 1893) nur mit Vorsicht aufzunehmen.

[2]) Rede S. 13.

[3]) Zur Förderung S. 49.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Während sich die reformfreundlichen Fachmänner Sachsens bemühen, den Unterricht vor dem „leisen Fluch der Lächerlichkeit“ zu bewahren, der nach Münchs bekannter Äusserung dem Betreiben einer Sprache ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens anhaftet, müssen die Worte des Regierungsvertreters, die er bei der Debatte über einen in der Dresdner neuphilologischen Gesellschaft gehaltenen Vortrag sprach[1]), als ungeeignet erscheinen, einen nachdrücklicheren Betrieb der Sprechübungen anzubahnen: „Er verkennt die Schwierigkeiten nicht, die sich dem Lehrer bei diesen Übungen entgegenstellen und hebt hervor, wieviel nicht nur von der Redegewandtheit, sondern auch von Lust und Neigung des Lehrers abhänge. Französisch aus dem Vollen sprechen könne doch schliesslich nur der Franzose. Wenn zufolge dieser Hemmnisse auf grossen Erfolg nicht zu rechnen sei, so möge sich der Neuphilologe mit den gleichen Erscheinungen trösten, die die altklassischen Philologen mit dem Lateinsprechen gemacht haben.“ — Gewiss, es giebt sehr verschiedene Stufen der Sprachbeherrschung, und jeder von uns, der das nötige Teil Selbstkritik besitzt, wird sich selbst am besten sagen, wieviel ihm noch fehlt. Aber es muss jetzt von jedem wirklichen Neuphilologen verlangt werden, dass er zur Leitung von Sprechübungen über schulmässige Themen im Stande sei und in dieser Beziehung unaufhörlich an seiner Vervollkommnung arbeite. Es erscheint daher als ein Rest älterer Epochen, wenn eine sächsische RS einen „Lehrer der französischen Konversation“ als Mitglied des Kollegiums aufführt. Dass die geäusserte Auffassung eine unberechtigt pessimistische ist, kann jeder erfahren, der eine Schülergeneration einige Jahre nach dem Grundsatze unterrichtet: Was in der fremden Sprache verstanden wird, wird nicht deutsch gesagt. So wertvoll für den Lehrer die Möglichkeit ist, sich im Unterricht frei zu bewegen, so wenig wünschenswert erscheint es mir, in diesem Punkte seiner „Lust und Neigung“ zuviel Spielraum zu lassen. Vertröstungen mit Misserfolgen, welche die Altphilologen mit der zu künstlichem Leben galvanisierten toten Sprache machen mussten, sind für lebende Sprachen abzulehnen. „Der Tote braucht nicht mehr zu reden, aber wenn der Lebende nicht redet, ist er — mindestens ein Sonderling,“ sagt Geheimrat Münch[2]). Oder sind die sächsischen Neuphilologen nicht im Stande, dasselbe zu leisten wie die andrer Länder?

Die über die erforderliche Ausdehnung der Sprechübungen jetzt herrschende Meinung verkörpert sich in den Weisungen der neuen Lpl Preussens: „Bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache keine Stunde ohne kurze Sprechübungen.“ Wer sich sklavisch an das Wort „kurze“ hält und jede Stunde fünf Minuten darauf verwendet, dem ist allerdings der Sinn der preussischen Pläne verschlossen geblieben[3]).

## 6. Grammatik.

Das G bezeichnet als Lehrziel: Sicherheit in den Elementen der Grammatik; das RG: sichere Kenntnis der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax. Die RS: die Schüler müssen mit der Grammatik gut bekannt sein.

Nach den bereits angeführten Worten des Regierungsvertreters[4]) ist für die Mittelstufe des RG Sicherheit in der Grammatik als das wesentliche Ziel zu betrachten; sie sei im allgemeinen mit U II abzuschliessen.

---

[1]) Nph. Cbl. 1892 VII, 268.
[2]) Zur Förderung S. 44.
[3]) Gundlach in Vollm. II, 3, 273.
[4]) S. 15.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Reform erkennt im Gegensatz dazu grammatische Sicherheit auf keiner Stufe als das Ziel an, man hat der Grammatik ihre herrschende Stellung entzogen, eine dienende ihr zugewiesen. Das Märchen von dem Hass der Reformer gegen sie ist hoffentlich auch in Sachsen als solches erkannt.

Die Notwendigkeit der Kürzung des grammatischen Lernstoffs, des Abschlusses mit UII, der Betonung der Hauptsachen, wird auch von den Vorschriften und dem Vertreter des Ministeriums hervorgehoben. Inwieweit das im Unterricht ernsthaft erstrebt wird, entzieht sich der Kenntnis des Einzelnen, ebenso, wieweit man bemüht ist, die Sprachgesetze dem wirklichen Sprachgebrauch anzupassen, damit der Schüler nicht jenes zweifelhaft gewordene Erbgut an Regeln übermittelt erhalte, über deren Fragwürdigkeit ihn die Lektüre der ersten besten französischen Zeitung aufklärt. Aus Forschungen wie die Diehls, Zur Sprache Maupassants u. a. erhellt doch genügend, wieviel revisionsbedürftiges Regelwerk in den landläufigen Schulbüchern noch als vollwichtiges Gut mitgeschleppt wird. Selbst die Lehrbücher der neueren Richtung genügen noch nicht alle strengen Anforderungen. Es zeigt sich noch bisweilen der alte mechanische Standpunkt in Betrachtung grammatischer Erscheinungen, der weitwirkende Lautgesetze und nebensächliche Schreibregeln nicht auseinanderhält, letzteren übertriebenen Wert beilegt, wenn man sich auch über den alten Plötz und seine „Lautgesetze" erhoben hat. So tritt denn auch in sächsischen Programmangaben noch immer der berühmte Teilungsartikel im Genitiv auf, selbstverständlich werden die französischen Substantiva noch dekliniert und dergl.

Wie viele der 9klassigen Anstalten von der Erlaubnis Gebrauch machen, das grammatische Wissen auf induktivem Wege zu gewinnen, ist nicht ersichtlich; von den RGG berichtet nur eins in diesem Sinne. Trotzdem ist zu hoffen, dass an den übrigen Anstalten nicht überall nach alter Weise die Regel „durchgenommen" und durch Her- und Hinübersetzen eingeübt wird. Das induktive, didaktisch wertvollere Verfahren mit dem Einwand abthun zu wollen, es sei zu zeitraubend, verrät Mangel an Verständnis für die wahren Zwecke des Sprachunterrichts. Preussen bestimmt bekanntlich, „Verständnis der Formen und syntaktischen Regeln induktiv durch Beispiele und Mustersätze vorzubereiten".

Die Behandlung der Grammatik in der Fremdsprache war nach der älteren LO für das G verboten, ist es für das RG ebenfalls, wenigstens soweit syntaktische Fragen behandelt werden. Die 93er Gymnasial-LO nimmt zu der Frage nicht Stellung, während die 92er preuss. LO das Verbot beibehalten hat. Es lässt sich nicht einsehen, warum für wiederholende Behandlung eines grammatischen Kapitels die Fremdsprache von schädlichem Einfluss sein soll. Der Gewinn für Wort- und Phrasenschatz kann ja bei der Einfachheit der grammatischen Sprache nicht bedeutend sein, aber — das ist der springende Punkt — der Schüler wird auf dem schmalen Pfade des fremden Idioms festgehalten, während er gar zu gern seitwärts in die freien Fluren der Muttersprache abbiegt. Hartmann[1]) kann nicht einsehen, warum nicht einer nach direkter Methode vorgebildeten Klasse auch die grammatische Belehrung in der fremden Sprache gegeben werden könne.

Bei Aufstellung neuer Pläne dürfte auch die Verteilung des grammatischen Stoffs auf die einzelnen Klassen erneuter Prüfung zu unterziehen sein.

## 7. Übersetzen.

In Sachsen wird noch sehr viel übersetzt, viel zweifelhafte Fremdsprache künstlich erzeugt, während die natürliche, echte in unerschöpflichem Strome vorbeirauscht. Der Umweg ist noch der gewöhnliche Weg.

---

[1]) Anschauung S. 26.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Für Hinübersetzen fordert als Lehrziel das G: einen leichten deutschen Text ohne grobe Verstösse gegen die Grammatik und die Hauptregeln des Stils ins Französische zu übersetzen; das RG: ein nicht zu schwieriges deutsches Extemporale sofort französisch nachzuschreiben, einfachere Prosa korrekt ins Englische zu übersetzen; die RS: leichte deutsche Texte ins Französische und Englische zu übertragen.

In dieser Beziehung steht auch unsere neueste LO ganz auf veraltetem Standpunkt: sie verlangt schriftliche Übersetzungsarbeiten für alle Klassen. Dass die Forderung sogar für das erste Jahr französischen Unterrichts erhoben wird, widerspricht einem doch durch unwiderlegliche Gründe gestützten Postulate der Reform, den Lehrer nicht zu zwingen, von Anfang an das langsam keimende Sprachgefühl des Schülers wieder zu zerstören, nicht das sorgsam gepflegte zusammenhängende Sprechen durch Übersetzungsübungen zu schädigen, die doch naturgemäss zusammenhangslose Sprachtrümmer zu Tage fördern. Und nun gar Extemporalia schon im ersten Jahr! Leider kommen auch fortschrittlichere Lehrbücher, wie Börner, sogar Reum, hierin sehr entgegen, denn von der ersten Lektion an setzen deutsche Sätze den Lehrer in den Stand, „gewissermassen für alles dem armen Schülergeist Gespendete sich sofort bei Heller und Pfennig wieder bezahlen zu lassen“[1]).

Mit vollem Recht sagt Hartmann[2]): „Als eine der wichtigsten Errungenschaften der ganzen methodischen Bewegung der letzten 15 Jahre darf man die Erkenntnis bezeichnen, dass das Übersetzen aus der Muttersprache auf der Anfangsstufe für das Erlernen einer fremden Sprache vom Übel ist, dass das Hineinleben in die fremde Sprache dadurch mit nichten gefördert, sondern nur aufgehalten und beeinträchtigt wird.“

Der 1890er Erlass für die RSS Österreichs schliesst deutsch-französische Übersetzungen während der ersten zwei Unterrichtsjahre aus; die LO für die RSS Badens v. J. 1895 sogar für die ersten drei Jahre. Auch die neuen preussischen Lpl fordern Übersetzungen aus der Muttersprache erst von OIII an. Das ist der moderne Standpunkt.

Für die V der sächsischen RS bestimmt das Gesetz nur allgemein: „Wöchentlich eine schriftliche Übung.“ Es erscheint mir als Blüte des Übersetzungskultus, dass einige dieser Anstalten trotzdem in der genannten Klasse das Extemporale pflegen, wobei dann an zweien sogar die nützliche Übung des Diktats keine Stätte findet. — Die Angabe einer RS für V: „Exerzitium und Extemporale wechselten in der vorgeschriebenen Weise“ beruft sich auf eine Vorschrift, die nicht besteht.

Hier liegt der neusprachliche Unterricht in Sachsen offenbar noch vollständig im Banne des Lateinunterrichtes, und stärker als sonst erweist sich hier die Macht des Herkommens.

Von dem früher viel geübten Gebrauch, das edle Deutsch unserer Klassiker in ein oft wenig anmutendes Französisch oder Englisch umzusetzen, scheint man bei uns bis auf geringfügige Reste abgekommen zu sein.

## 8. Schriftliche Arbeiten.

### a. Art der Arbeiten.

G: In allen Klassen ist das Gelernte durch Diktate, Scripta und Extemporalia nach einem festen Plane einzuüben. An Stelle von Scriptis können in den Primen von Zeit zu Zeit kurze freie Arbeiten (Nacherzählungen, leichte Erörterungen über bekannte Stoffe, Briefe etc.) aufgegeben werden, nur ist auf diese Art von Leistungen bei den Halbjahrszensierungen ein entscheidendes Gewicht nicht zu legen.

[1]) Münch, Didaktik S. 35.
[2]) Anschauung S. 24.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

RG: Exerzitium und Extemporale sind von V bis I vorgeschrieben, in V wechseln Diktate damit regelmässig, von IV bis OII nur noch von Zeit zu Zeit, in I nicht mehr. In I wechseln freie Aufsätze mit Exerzitien und Extemporalien. In OII geht voran „von Zeit zu Zeit behufs Anleitung zur Fertigung freier Arbeiten schriftliche Wiedergabe von in französischer Sprache Erzähltem oder Vorgelesenem."

Für das Englische ähnlich, in I kleinere freie Aufsätze; darauf vorbereitende Übungen in OII fehlen.

RS: In V, II, I ist die Art der zu fertigenden Arbeiten nicht angegeben, in IV und III: Exerzitium und alle 3 Wochen ein Extemporale bez. Diktat. In I von Zeit zu Zeit schriftliche Nacherzählungen oder kleinere stilistische Versuche, besonders Briefe.

Für das Englische ähnlich.

Alle diese Bestimmungen erweisen sich von neuen Anschauungen unberührt. Das Missverhältnis zwischen gebundenen und freien Arbeiten liegt auf der Hand. Der Abiturient des RG hat während seiner Schulzeit 280 französische Arbeiten geschrieben, davon bestenfalls 15 freie; 200 englische, davon 12 freie. Die neue LO für das G hat sogar die Stellung der freien Arbeiten gegen früher erschüttert, da dieselben die Zensierung nicht mehr beeinflussen sollen.

Die meisten GG scheinen denn auch diese Übung ganz fallen zu lassen, an einigen wenigen werden 2—3 Aufsätze im Jahre geliefert. Das Zweistundensystem bietet hier auch hervorragendem Lehrgeschick ein schweres Hemmnis. Reum äussert sich darüber[1]): „Man hält derlei Arbeiten für zu schwer, die dazu gegönnte Zeit für zu eng bemessen, den Wert solcher Leistungen für die Beurteilung des Schülers für zu belanglos und irgendwelche erfreuliche Ergebnisse für unmöglich." Wie bei dieser resignierten Verzichtleistung allerdings die § 18 der LO geforderte „einige Übung im [natürlich freien] schriftlichen Gebrauch der Sprache" erreicht werden soll, ist nicht ersichtlich.

In den Vorschriften kommt noch die seit länger als einem Jahrzehnt als irrig nachgewiesene Vorstellung zum Ausdruck, dass die Fertigung von einigen Hundert Übersetzungen den Primaner in den Stand setzen müsse, plötzlich freie Arbeiten zu schreiben. Die für OII angeordnete Fertigung von Nacherzählungen und dergl. ist keine zureichende Vorstufe. Also auch hier, wie bei den freien Vorträgen der I, der Versuch, im Sprunge den Gipfel zu nehmen, statt des unverdrossenen Kletterns von Stufe zu Stufe. Dabei ist zu erwähnen, dass 6 RGG sogar die Vorübungen für den französischen Aufsatz in OII für überflüssig halten und nicht betreiben.

Der Buchstabe des Gesetzes ist also dem ganzen Arsenal von Übungen in der Fremdsprache, die die Reform als Ersatz der Übersetzungen bietet, nicht freundlich. Erfreulicherweise sind aber jene Ersatzmittel nach den Programmen trotzdem vielfach in Gebrauch. Ein G lässt schon von IV an Übungen im Selbstbilden von Sätzen und Fertigen von Aufsätzen anstellen, wozu in III Briefschreiben tritt; ein andres führt unter den Arbeiten in IV einige freie Beschreibungen von Wandbildern an. Ein RG stellt bereits in V kleine Übungen im Umformen des Lesestoffs an, ein anderes in IV. Warum soll denn auch das, was die ganze Stunde über mündlich betrieben wird, nicht auch auf dieser Stufe schon schriftlich fixiert werden können? Ebenso unterrichten an RSS einige Fachgenossen, denen die ererbte Dreiheit Exerzitium, Extemporale, Diktat mit Recht nicht mehr als zeitgemäss erscheint. Der Mehrzahl dünken allerdings jene drei Übungen völlig genügend um ihre Schüler zu befähigen, „den Anforderungen zu entsprechen, welche später das praktische Leben an die fremdsprachliche Bildung der Schüler stellt", (LO § 12); wenigstens berichten viele RSS nichts von den für I vorgeschriebenen „schriftlichen Nacherzählungen oder kleineren stilistischen Versuchen, insbesondere Briefen". —

---

[1]) Aufsatz S. 5.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Interessante Ergebnisse liefert eine Untersuchung der Aufsatzthemen. Es wurden an den 10 RGG im Jahre 1894 in I ca. 115 französische Aufsätze geschrieben[1]), was einen Durchschnitt von 6 derartigen Arbeiten für jede Prima ergiebt. Die rein geschichtlichen und litteraturgeschichtlichen Themen überwiegen vollständig (55 und 41). Unter ersteren figurieren solche wie „L'enfance de Cyrus" und „Midas, roi de Phrygie". Ein einziges ist naturwissenschaftlicher, ein einziges geographischer Art. Französische Realien, Umschau auf französischem Boden und unter seinen Bewohnern werden nirgends behandelt.

Englische Aufsätze sind 1895/6 annähernd gleich viele geliefert worden, doch schwankt für die einzelnen Schulen die Zahl zwischen 4 und 8. Auch hier entfällt die Hauptmasse auf Weltgeschichte (ca. 40) und Litteratur und ihre Geschichte (ca. 30). Neben der englisch-amerikanischen Geschichte liefert auch die französische Themen. Deutsche historische und litterarhistorische Fragen werden auffällig oft behandelt. Die drittgrösste Gruppe (etwa 15) giebt Darstellungen von Selbsterlebtem, Reisen, von den sehr beliebten Ferienerlebnissen. Ausserdem sind gefertigt worden ein halbes Dutzend Aufsätze geographischer Art, zwei naturwissenschaftliche, einige Prosabearbeitungen poetischer Stoffe. Englische Realien (z. B. Schulwesen) fehlen nicht ganz, die Geographie dieses Landes und seiner Kolonien werden bisweilen herangezogen. Eine Anzahl abstrakter Themen erscheinen derartig hoch gegriffen, dass ihre Ausarbeitung in der Muttersprache recht ansehnliche Schwierigkeiten bieten würde.

Im ganzen aber zeigt sich die Aufgabenstellung für die englischen Aufsätze modernen Forderungen etwas geneigter als die für die französischen.

Aus diesen kurzen Angaben ist ersichtlich, dass ein erheblicher Teil der in den Primen der RGG unterrichtenden Neusprachler dem Grundsatze: die schriftlichen Arbeiten sollen aus dem Zusammenhange des Unterrichts in der betreffenden Sprache herauswachsen, sich gleichsam von selbst ergeben, nur in beschränktem Masse oder auch gar nicht huldigt.

Bei Themen aus der deutschen Geschichte und Litteratur (Schiller's life, Goethe's youth) liegt doch auch die Gefahr sehr nahe, dass, wenn nicht durch gemeinsame Arbeit in der Klasse sehr ausführlich der Stoff herangeschafft und zubereitet wird, der Schüler daheim keinen Aufsatz, sondern nach einer deutschen Quelle eine Übersetzung fertigt. —

Es wäre erwünscht, wenn zukünftige Bestimmungen die erste Zeit des Anfangsunterrichts ausdrücklich von der Lieferung schriftlicher Arbeiten befreiten. Einziges Ziel im Beginn ist nach jetziger Anschauung eine gründliche lautliche Schulung; alles den Weg Verengende, wie orthographische Übungen u. s. w., ist zu entfernen. Nach Hartmann[2]) wird das erste Vierteljahr am besten ganz frei von schriftlichen Arbeiten gehalten. —

Es sei noch hervorgehoben, dass Reums Anregung[3]), die Aufsatzübungen möglichst zeitig, für die Anschauungsmethode am Schluss des ersten Jahres, für die Lesebuchmethode etwas später, eintreten zu lassen, der richtige Ausdruck für den jetzigen Stand der Anschauung massgebender Fachleute ist. Die preussischen Lpl fordern „nachahmende Wiedergaben" vom dritten Unterrichtsjahre ab[4]).

### b. Zahl der Arbeiten. Korrekturlast.

Dem G ist hinsichtlich der Zahl der schriftlichen Arbeiten durch die LO Freiheit gelassen. Der Entwurf der LO schlug vor, für IV je 16 Haus- und Klassenarbeiten, für III und II je 7, für I je 6 anzusetzen. Nach den Programmen scheinen in der Praxis die angegebenen Zahlen, besonders für IV, nicht überall erreicht zu werden.

[1]) Stiehler, F-G S. 109.
[2]) Anschauung S. 19.
[3]) Aufsatz S. 7. — Auf den stolz klingenden Namen „Aufsatz" kann für die ersten Jahre verzichtet werden.
[4]) Der Wert von Retroversionsübungen als Überleitung zum Aufsatz wird von ihnen überschätzt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die LO für das RG schreibt im Englischen und Französischen wöchentliche Arbeiten vor, nur für I 14tägige.

Die für die RS verlangt wöchentliche Lieferung nur im Englischen; im Französischen bloss bis III, während II und I 14tägige französische Übungen schreiben.

Es wird bei uns im neusprachlichen Unterricht zuviel geschrieben, das ist so ziemlich allgemein die Ansicht der Fachmänner. Und doch ist unbestritten auch auf diesem Gebiete nicht das Wieviel, sondern das Wie entscheidend. Auch hierin ist Sachsen eben auf der älteren Stufe übertriebener Wertschätzung des geschriebenen gegenüber dem gesprochenen Wort stehengeblieben.

Der Abiturient

| | des **G** | des **RG** | der **RS** | |
|---|---|---|---|---|
| | hat 720 | 1360 | 1120 | französische Stunden, |
| | und — | 720 | 480 | englische gehabt, |
| aber | | | | |
| | ca. 100 | 280 | 160 | französische Arbeiten, |
| | und — | 200 | 120 | englische gefertigt. |

Also kommt 1 schriftliche Arbeit auf

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 7 | 5 | 7 französische Stunden, |
| und auf | — | $3^1/_2$ | 4 englische. |

Dass die Verhältniszahlen für das RG (1 : 5, 1 : $3^1/_2$) die ungünstigsten sind, weist darauf hin, dass diese Anstalt mit Schreibarbeit besonders belastet ist. Es ist nicht einzusehen, warum für OIII und UII hier 8tägige französische Arbeiten zu liefern sind, bei nur 4 Wochenstunden, während für die entsprechenden RSklassen II und I 14tägige genügen, wobei 5 Wochenstunden zur Verfügung stehen. Der Realschüler hat nicht wie der Realgymnasiast wöchentlich überdies eine lateinische Arbeit zu leisten. So kommt es, dass am RG ein Schüler der UII jährlich 140 französische, englische, deutsche, lateinische, mathematische Arbeiten erledigt, an der RS ein Schüler der I jährlich nur 80 französische, englische, deutsche, mathematische, letzterer allerdings etwas mehr deutsche und mathematische als ersterer. Immerhin ist der Unterschied ganz erheblich.

Dass innerhalb des RG an das Englische mit seinen 3 Wochenstunden dieselben Anforderungen hinsichtlich der Arbeitszahl gestellt werden wie an das gut ausgestattete Französische, ist eine sehr fühlbare Beeinträchtigung des mündlichen Betriebs dieser Sprache. Was bleibt von 3 Stunden übrig, wenn jede Woche eine Arbeit vorbereitet, geschrieben, zurückgegeben werden soll?

Den einen Zweck der schriftlichen Arbeiten: Übung, erreicht man ebensogut durch kleinere Arbeiten ins Diarium und fleissige Verwendung der Wandtafel, wobei in beiden Fällen den Schülern die nützliche Aufgabe zufällt, selbst das Fehlerhafte zu entdecken, gegenseitig oder gemeinsam. Zur Erreichung des anderen Zweckes: Prüfung, brauche ich nicht jährlich 40 derartige Arbeiten.

Als natürliche Folge der Betonung des Schreibwerks ergiebt sich eine in Sachsen ganz besonders drückende Korrekturlast. Es ist nicht Zufall, dass in neuester Zeit verschiedene Klagen gerade sächsischer Neuphilologen laut geworden sind[1]). Einzelheiten sind dadurch ans Licht gekommen, die allerdings verdienten, in weiteren Kreisen bekannt zu werden.

Ein sächsischer Neusprachler berichtet von 18 Stunden wöchentlicher Korrekturarbeit. Nach dem Programm hat ein Fachgenosse an einem RG 7 Korrekturen zu erledigen: 5 englische (OI UI OII OIII UIII), 1 französische (V) und 1 deutsche (V), also 5 wöchentliche, 2 14tägige.

Dass der Unterricht nach direkter Methode diese Bürde ganz bedeutend vergrössert, ist bekannt. Die Dürftigkeit des Resultats dieses ausserordentlichen Kraft- und Zeitaufwands für die Förderung des Schülers bedarf kaum erneuter Erwähnung.

---

[1]) PW 1896 und Anfang 1897.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Neusprachler an der RS sind infolge der in den einzelnen Klassen für Englisch und Französisch höheren Stundenzahl etwas besser gestellt. Dass sie sich nicht sämtlich durch Korrekturen überbürdet fühlen, beweist der Umstand, dass 8 dieser Anstalten in II und I mehr französische Arbeiten fertigen lassen, als das Gesetz verlangt, zum Teil das Doppelte, ein Beweis, wie auch im Kreise der Schulmänner sich jene übertriebene Wertung schriftlicher Leistungen findet, die in den behördlichen Bestimmungen zu Tage tritt. Leider ist erwähnter Umstand nicht geeignet, der 1896 von der Stollberger Versammlung des Vereins sächsischer Realschullehrer beschlossenen Petition um Verminderung der Korrekturlast Nachdruck zu verleihen.

Freudig zu begrüssen sind die Anzeichen einer Wandlung in den Anschauungen der Behörde, die sich auch auf diesem Gebiete in der neuen LO des G geltend machen. Nach letzterer (§ 46) ist „im Interesse der körperlichen und geistigen Gesundheit der Jugend die Zahl der schriftlichen Hausarbeiten auf das geringste zulässige Mass zu beschränken, rein mechanisches Schreibwerk den Schülern soviel als möglich zu ersparen."

Es ist bedauerlich, dass diese wirklich humane und moderne Auffassung der schon seit 1893 geltenden Vorschriften den anderen Schulgattungen noch nicht zu Gute kommt. Der Erlass von diesbezüglichen Übergangsbestimmungen für RG und RS wäre äusserst dankenswert.

Es steht zu hoffen, dass auch die bekannte Einseitigkeit in der Schätzung des Schülers hauptsächlich nach seinen schriftlichen Leistungen immermehr als für die neueren Sprachen unberechtigt und geradezu ungerecht erkannt wird.

## 9. Reifeprüfung.

Das G fordert als Reifeprüfungsarbeit ein französisches Skriptum, am RG wechselt französischer Aufsatz mit englischem Exerzitium und umgekehrt, die RS fordert Exerzitien in beiden Sprachen. Die neue Methode, die sich bestrebt, von unten auf den Schüler zum freien schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache anzuleiten, verlangt als naturgemässe Krönung für alle drei Schulgattungen eine je nach der Stellung des Fachs im Lehrplan mehr oder weniger schwierige, freie Arbeit. Es ist der Hauptvorwurf gegen die preussischen Lpl, dass sie zwar die reformierte Lehrweise vorschreiben, aber — ausser an RG und ORS für das Französische — diese Folgerung zu ziehen unterlassen. Leider wird bis jetzt fast in allen deutschen Staaten noch eine Hinübersetzung als Schlussleistung gefordert. Das zähe Festhalten an dieser Art Prüfungsarbeit ist sicher zum guten Teil nicht inneren Gründen zuzuschreiben, sondern der beim Aufsatz geringen, bei Übersetzungen grossen Vergleichbarkeit zu Kontrollzwecken.

Auch die für das preussische G eingeführte französisch-deutsche Übersetzung ist als Prüfungsarbeit nicht geeignet, und die Neuerung nach Münch[1]) nur „aus Rücksichten zu erklären, die ausserhalb des inneren pädagogischen Zusammenhangs liegen." Anfangs als Erlösung von der Plage des Hinübersetzens begrüsst, erscheint sie doch nicht nachahmenswert. Es ist eine halbe Massregel. Die notwendigen vorbereitenden Übungen derselben Art, alle 14 Tage in den Oberklassen anzustellen, verschieben den Schwerpunkt des Unterrichts: nicht der französische Text ist dabei die Hauptsache, sondern der einzusetzende deutsche Ausdruck in möglichst gefeilter Form.

---

[1]) Didaktik S. 86 Anm.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

## 10. Stundenzahl.

| | | Gymnasium | VI | V | IV | UIII | OIII | UII | OII | UI | OI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Preussen | französisch | 19 | — | — | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | *englisch* | *(6)* | | | | | | | *2* | *2* | *2* |
| Bayern | französisch | 10 | — | — | — | — | — | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | *englisch* | *(4—6)* | | | | | | *2—3 Kurse zu 2 Stunden.* | | | |
| Württemberg | französisch | 18 | — | — | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | *englisch* | *(6)* | | | | | | *2* | *2* | *2* | — |
| **Sachsen** | französisch | **18** | — | — | **5** | **3** | **2** | **2** | **2** | **2** | **2** |
| | *englisch* | ***(5—6)*** | | | | | | | ***2*** | ***2*** | ***1—2*** |
| Baden | französisch | 20 | — | — | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | *englisch* | *(3—4)* | | | | | | *2—3 Abteilungen* | | | |
| Hessen | französisch | 23 | — | — | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *(4)* | | | | | | | | *4* | |
| Österreich | französisch | (4) | nur fakultativ, in 2 Kursen zu je 2 Stunden. | | | | | | | | |
| | *Englisch* fehlt ganz. | | | | | | | | | | |

Die eingeklammerten Zahlen bedeuten fakultativen Unterricht.

| | | Realgymnasium | VI | V | IV | UIII | OIII | UII | OII | UI | OI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Preussen | französisch | 31 | — | — | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | *englisch* | *18* | | | | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* |
| Bayern | französisch | 20 | — | — | — | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *13* | | | | | | *4* | *3* | *3* | *3* |
| Württemberg | französisch | 25 | — | — | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *11* | | | | | | *3* | *3* | *3* | *2* |
| **Sachsen** | französisch | **34** | — | **4** | **6** | **4** | **4** | **4** | **4** | **4** | **4** |
| | *englisch* | ***18*** | | | | ***3*** | ***3*** | ***3*** | ***3*** | ***3*** | ***3*** |
| Baden | französisch | 26 | — | — | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *18* | | | | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* |
| Hessen | französisch | 31 | — | — | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | *englisch* | *18* | | | | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* | *3* |
| Österreich | Realgymnasium fehlt als selbständige Schulgattung. | | | | | | | | | | |

| | | Realschule | VII | VI | V | IV | III | II | I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Preussen | französisch | 35 | | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | *englisch* | *13* | | | | | *5* | *4* | *4* |
| Bayern | französisch | 27 | | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *10* | | | | | | *5* | *5* |
| Württemberg | französisch | 46—49 | 8—9 | 8—9 | 8—9 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| | *englisch* | *6* | | | | | | *3* | *3* |
| **Sachsen** | französisch | **28** | | — | **6** | **6** | **6** | **5** | **5** |
| | *englisch* | ***12*** | | | | | ***4*** | ***4*** | ***4*** |
| Baden | französisch | 40 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| | *englisch* | *10—14* | | | | *3* | *3* | *2—4* | *2—4* |
| Hessen | französisch | 30 | | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| | *englisch* | *12* | | | | *3* | *3* | *3* | *3* |
| Österreich | französisch | 25 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | *englisch* | *9* | | | | | *3* | *3* | *3* |



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es ist ersichtlich, dass für das Französische unser G eine der kleinsten Stundenzahlen aufweist, das RG die grösste, die RS eine anderen Ländern gegenüber auffällig geringe. Für das Englische bestehen so bedeutende Verschiedenheiten unter den Staaten nicht.

Das Ziel für das sächsische G muss es sein, eine dritte Wochenstunde für alle nur mit 2 Stunden bedachten Klassen zu erreichen[1]), wie es bis jetzt nur in Hessen der Fall ist.

Unter allen deutschen RGG ist das sächsische jetzt das einzige, das den französischen Unterricht bereits in V beginnt. Das G verschob 1893 den Anfang von V nach IV, um sich den übrigen Bundesstaaten anzugleichen, obgleich Bayern z. B. nach wie vor die ungleich grösseren Abweichungen seiner Lehrpläne bestehen lässt. Eben dadurch erlitt das Fach am G jene Einbusse von 2 Stunden, da für das fortfallende Jahr Verstärkung an andrer Stelle nicht eintrat, während Preussen 1892 bei derselben Verschiebung Ersatz eintreten liess durch Vermehrung der Stunden um je eine in UIII, OIII und UII.

Es scheint mir nun eine für einen Vertreter des Fachs ausserordentlich grosse Selbstlosigkeit vorzuliegen, wenn Stiehler vorschlägt[2]), auch am RG den französischen Anfangsunterricht aus V nach IV zu verlegen. Seine Gründe sind die bekannten: die in V neu auftretende Fremdsprache hindere die Gewinnung einer festen Grundlage in Deutsch und Latein, belaste die Schüler und mache die Herstellung des dringend nötigen gemeinsamen Unterbaues für G und RG unmöglich. Die Gründe, die gegen diese Verschiebung angeführt werden können, liegen ebenso auf der Hand. Möglichst früher Beginn des Unterrichts in den lebenden Sprachen ist rätlich. Die alte Frage der gegenseitigen Störung verschiedener gleichzeitig betriebener Sprachen im Schülerkopfe scheint mir einer erneuten Prüfung zu bedürfen. Die Art, wie das Französische auf der Unterstufe betrieben wird, ist dabei nicht ohne Einfluss. Münch[3]) bezeichnet die in Preussen erfolgte Verschiebung als „ein von den Sachkundigen bedauertes Zugeständnis an fremde Gesichtspunkte". Zu welchen Konsequenzen das Prinzip führt, zeigt Stiehlers weiterer Vorschlag, ebenso den Beginn des englischen Unterrichts aus UIII nach OIII zu verlegen. Es hätte dann die Masse der Realgymnasiasten, die aus UII ins Leben übertreten, nur einen zweijährigen Unterricht im Englischen gehabt, was wieder durch verstärkten Betrieb notdürftig ausgeglichen werden müsste.

Warum nicht den entgegengesetzten, von namhaften Pädagogen empfohlenen Weg einschlagen, Französisch als erste Fremdsprache in VI zu beginnen, Latein einige Jahre später einsetzen zu lassen?

In der That ist ja seit kurzem ein RG (die Dreikönigs-Schule zu Dresden) in dieser Umwandlung nach Frankfurter System begriffen. Das Ergebnis wird von hohem Interesse sein, denn auf dieser Linie allein können sich Versuche zur Schaffung eines gemeinsamen Unterbaues für alle drei höheren Schularten bewegen.

In welcher Klasse auch der französische Unterricht einsetzt, jedenfalls sollte er für das erste Jahr nicht nur mit 4, sondern sofort mit 6 Stunden bedacht sein, aus Gründen, die oft genug erörtert worden sind.

Der Zug nach Vorschiebung des Französischen in die unterste Klasse macht sich an der RS seit längerer Zeit schon bemerklich. Die sächsische RS ist die einzige, die Französisch nicht schon in VI eintreten lässt. Von der seitens des Ministeriums erteilten Erlaubnis, bereits in VI einen (meist 2stündigen, an 2 Schulen 3stündigen) propädeutischen Kursus in dieser Sprache einzuführen, machten 1894/5 8, 1895/6 bereits 11 Anstalten Gebrauch. Thatsächlich scheinen 8 Stunden Deutsch in VI etwas reichlich bemessen, und die erzielte sehr tüchtige Grundlage kommt dadurch nicht zur gleichmässigen Geltung, dass viele Schüler erst in V zugeführt werden, eben weil die VI ohne Fremdsprache ist.

[1]) Neuerdings wieder von Hartmann ausgesprochen, Anschauung S. 31.
[2]) F-G. S. 99.
[3]) Didaktik S. 88.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bei der kärglichen Ausstattung unsres G mit neusprachlichen Stunden ist noch zu berücksichtigen, dass das Englische als Wahlfach sich Abzüge in OI gefallen lassen muss, wo es vereinzelt im Wintersemester nur noch einstündig oder gar nicht mehr betrieben wird. Dass es aber an der Meissner Fürstenschule nach Ausweis der 94er und 95er Programme überhaupt auf OII und UI beschränkt ist, verdient deshalb Erwähnung, weil an derselben Schule auch dem bescheidenen Zeitmasse des französischen Unterrichts eine Stunde (in UIII) entzogen wird. Dass hier die in den modernen Sprachen und Litteraturen aufgespeicherten reichen Bildungselemente noch nicht hinlänglich gewürdigt werden, liegt auf der Hand. Es scheint sich hier ein Rest der unter den klassischen Philologen früherer Zeiten stark verbreiteten Anschauung erhalten zu haben, die neueren Sprachen seien unberechtigte Eindringlinge in den einheitlichen, festgefügten Lehrplan des humanistischen G und als solche zu behandeln[1]).

Es bleibe nicht unerwähnt, dass ein gewisses Mass englischer Kenntnisse sich auch für den Arzt, den Theologen u. s. w. in neuer Zeit fast als Bedürfnis geltend macht. Die Einrichtung mecklenburgischer Gymnasien, für Nichtbeteiligung des Schülers am wahlfreien Englischen das Einverständnis des Vaters zu fordern, verdient anderwärts Beachtung. Leider werden bei uns die zukünftigen Theologen durch den zur Fachschulung gehörigen hebräischen Unterricht gehindert, sich auf der Schule die zur allgemeinen Bildung gehörigen Grundlagen im Englischen anzueignen. —

Die vorstehenden Ausführungen ergeben ein Bild des Standes des neusprachlichen Unterrichts in Sachsen, seiner Beeinflussung durch Reformideen. Wie gering diese Beeinflussung ist, erhellt noch deutlicher aus einem Vergleich mit den übrigen Staaten Deutschlands. In Folgendem sei kurz der Stand der Reform in diesen dargelegt.

---

# III.

## Die Reform im neusprachlichen Unterricht ausserhalb Sachsens.

### Preussen.

Die Unterrichtsbehörde des massgebenden Staates hat sich bekanntlich 1892 auf die Seite der Reformer gestellt, obgleich, um keinen „Bruch mit der Vergangenheit“[2]) herbeizuführen, von dem Alten mehreres beibehalten wurde, sodass sich gewisse Widersprüche ergeben, welche den 92er Lehrplänen den Charakter des Übergangs aufdrücken. Die Haupterrungenschaften der Reform sind hier, dass Lektüre und Sprechübungen in den Mittelpnnkt gerückt sind, die praktischen Ziele unsres Unterrichts — leider zu einseitig — betont werden, die Grammatik auf ihre wahre Bedeutung zurückgeführt ist, dass das Hinübersetzen an Ausdehnung und Schätzung beschränkt wurde. Es wird die Möglichkeit der Verminderung der neusprachlichen Stunden mit der Erwartung begründet[3]), dass „bei der erheblichen Kürzung des grammatischen Lernstoffs und bei fort-

---

[1]) Im Gegensatz dazu weist das Vitzthumsche G zu Dresden folgenden Plan auf: 5 3 3 3 3 3 2 französische und 2 2 2 2 englische Stunden.

[2]) Denkschrift S. 6.

[3]) Lehrpläne und Lehraufgaben S. 76.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

schreitender Durchbildung der sogenannten neueren Methode das neue Lehrziel zu erreichen" gelingen werde. In ehrendem Vertrauen auf die Wirksamkeit des neuen Verfahrens wurde ja sogar das Lehrziel nicht unerheblich erhöht, trotz der Herabsetzung der Stundenzahl.

Dass sich das preussische Kultusministerium in seinen Erwartungen nicht getäuscht hat, dass die direkte Methode bei sachgemässer Verwendung und gutem Willen sich bewährt hat, ist bekannt. Eine grosse Anzahl Berichte in der Fachlitteratur bestätigen es, so der zusammenfassende von Gundlach[1]). Dass die nicht immer reformfreundlichen Berichte der Direktoren-Versammlungen infolge geringer Vertretung fachmännischer Einsicht mit einiger Reserve aufzunehmen sind, legte Hengesbach auf dem letzten NPT dar.

## Bayern.

In Bayern sind die neueren Sprachen von jeher nicht besonders begünstigt worden. Erst spät unter die Pflichtfächer aufgenommen, hat das Französische heute noch am bayrischen G nur etwa halb soviel Stunden zur Verfügung wie in andern Ländern, ebenso bleibt seine Stundenzahl am RG hinter allen andern zurück. Die rein konstruktive Methode hat hier ihre Triumphe gefeiert, besonders in den berühmten, „mit grammatischen Regeln gespickten Absolutorialaufgaben"[2]). Trotz des ungenügenden Zeitmasses, trotz des Beginnes des Unterrichts mit bereits 15- bis 16jährigen Schülern, bei Klassenbeständen von 50—60 Köpfen, waren erstaunlich hohe Ziele gesteckt. Die 1891 veröffentlichten neuen Lehrpläne für das G hielten sich fast ganz im Kreise älterer Anschauungen. Die im selben Jahre in Kraft tretende neue Ordnung für das RG zeigte zwar Beeinflussung durch Neueres, doch hatte die bayerische Behörde im Ganzen versäumt, zu der 1891 doch schon ziemlich spruchreif gewordenen Frage der Verjüngung des neusprachlichen Unterrichts ihrerseits entschieden Stellung zu nehmen, und so sah sie sich schon kurze Zeit darauf veranlasst, zu den eben erwähnten Lehrplänen Zusatzbestimmungen zu erlassen, in denen den neueren Ansichten Rechnung getragen wird. Durch die 1894 als Ergänzung der Neuordnung erschienenen „Instruktionen" wurde recht viel von den veralteten Grundsätzen durch Zeitgemässes ersetzt: es sei notwendig, die Schüler möglichst bald zum Sprechen anzuhalten, sie mehr und mehr zu einem fliessenden Ausdruck der im Bereich der Lektüre liegenden Gedanken zu bringen, so dass schliesslich der Verkehr mit ihnen völlig in der fremden Sprache stattfinden könne. Massvolle Verwendung der induktiven Methode, Verlegung des Schwerpunkts des Unterrichts in die Schule wird gefordert. „Es zeigt sich der sehr erfreuliche Fortschritt, dass die oberste Schulbehörde sich auf Seite der Anhänger der gemässigten Reform . . . gestellt hat, indem sie ihre Forderungen . . . geradezu zu den ihrigen macht"[3]).

Trotz der früheren hemmenden Vorschriften ist natürlich an einem guten Teil der bayerischen Fachmänner die Reformbewegung ebensowenig unbeachtet vorbeigegangen, wie in andern Ländern. Die Namen Breymann, Möller, Beyer u. a. sind bekannt genug. Ihrem unermüdlichen Wirken ist der erzielte Fortschritt wesentlich zuzuschreiben.

Die jüngste LO Bayerns, die für die RS 1894 erlassene, führt die Grundsätze der Reform auch an diesen Anstalten ein.

---

[1]) Vollmöller II, 3, 275—7.
[2]) Breymann, Ref.-Lit. S. 123.
[3]) Bericht von Wolpert, Vollm. II, 3, 281. — Ähnlich Breymann, Ref.-Lit. S. 121.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

## Württemberg[1]).

Nachdem hier mehrfach von Fachmännern Anregungen gegeben worden waren, gestattete die Behörde, Versuche mit der neuen Methode anzustellen, die von einsichtigen Rektoren kräftig unterstützt wurden. Sie hat sich 1893 offen auf die Seite einer gemässigten Reform gestellt, durch ihren Erlass an das Rektorat der Realanstalt zu Reutlingen:

„Bei dem fremdsprachlichen Unterricht sind, jedoch ohne Vernachlässigung der grammatischen Ausbildung der Schüler, die praktischen Ziele desselben namentlich durch eine angemessene Berücksichtigung der Expositionsübungen[2]) auf allen Stufen wohl im Auge zu behalten, damit die Schüler soweit gefördert werden, dass sie in der Fremdsprache Gesprochnes rasch und sicher auffassen lernen und im mündlichen und schriftlichen Ausdruck den gewöhnlichen Anforderungen des Verkehrs genügen können."

Der Lpl für die Gymnasien und Lyceen v. J. 1891 steht allerdings z. T. noch auf älterem Standpunkt, sucht aber „dem Charakter des Französischen als lebender Sprache gerecht zu werden"[3]).

In Württemberg scheint raschere Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts besonders dadurch gehindert zu werden, dass er vielfach noch von Altphilologen erteilt wird.

## Baden.

Baden hat die längste Erfahrung auf dem Gebiet der neuen Methode. Durch die bekannten Erlasse des Oberschulrats wurden bereits in den 70er Jahren die grossen Richtlinien der Reform festgelegt; es folgte eine Zeit vielfachen Erprobens, und bereits 1888 auf dem Dresdner NPT[4]) konnte v. Sallwürk berichten, die amtliche Reform sei nach vielen praktischen Versuchen eingeführt worden, dadurch sei der Unterricht, der früher der schlaffste am G war, wieder in frischen Fluss gekommen: der in den neueren Sprachen. Bestätigung und Ergänzung brachte der Bericht von Fath (Karlsruhe) „Aus Baden"[5]):

„So ist aus dem allen zu erkennen, dass es bei uns in Baden vorwärts geht, nicht übereilt, aber sicher. Und eines ist namentlich überall hervorzuheben, das ist der Eifer, mit dem sich alle Kreise der neusprachlichen Lehrer an den Fragen der Reform beteiligen. Anfänglich wollten manche ältere Lehrer nichts davon wissen. «Gelehrtenschrullen» nannte sie einer ihrer Gegner, «alles schon dagewesen», meinte ein andrer. «Das können wir alle besser» ein dritter. Später aber, als die Sache doch Erfolg hatte, mussten sie in irgend einer Richtung Stellung nehmen, und jetzt sind die meisten von ihnen gewonnen."

In Bezug auf Gewährung von Reisestipendien und Ausstattung des Unterrichts mit Hilfsmitteln kann Baden anderen Ländern als Muster dienen. Jede Anregung, die von dort ausgeht, verdient die vollste Aufmerksamkeit aller Neuphilologen, da, wie die Geschichte der Reformbewegung lehrt, v. Sallwürk nicht nur einer der thatkräftigsten, sondern auch ein ausserordentlich kritischer Reformer ist. Die vor nicht langer Zeit von ihm gegebene Anregung, in den Oberklassen bisweilen phonetisch transskribierte Texte lesen zu lassen, dürfte den Vertretern der alten Methode einen leichten Schauder einflössen[6]).

---

[1]) Wagner, Der neusprachliche Unterricht in Württemberg. NS 1894 I, 34—37. — Bericht von Ehrhart, Vollm. II, 3, 294—9.

[2]) Exposition = Übungen, die von der fremden Sprache ausgehen, Herübersetzungen.

[3]) Ehrhart S. 298.

[4]) Bericht S. 19.

[5]) NS 1894 I, 217—22.

[6]) Bericht von Rose, Vollm. II, 3, 300—4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die übrigen Staaten Deutschlands hat die Bewegung ebenso ergriffen wie die genannten.

Im Grossherzogtum Hessen sucht der Unterricht unter Beobachtung „wertvoller Grundsätze der analytischen Methode“[1]) sein Ziel zu erreichen. Die betreffenden Stellen der neuen hessischen Lehrpläne von 1893 gehören zu dem besten, was an amtlichen Bestimmungen über den neusprachlichen Unterricht überhaupt vorhanden ist. — Für Sachsen-Weimar berichtet Löwisch in einer sehr bemerkenswerten Programmabhandlung[2]) über die 1893 eingetretene Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichts. — Von Fachmännern in Sachsen-Altenburg erhob Köcher[3]) seine Stimme zu Gunsten der Reform. —

Über Hamburg, das ja den modernen Fremdsprachen sorgfältigste Pflege angedeihen lässt, das Englisch sogar am G als verbindliches Fach lehrt, unterrichtet uns die Festschrift zur Begrüssung des VII. NPT 1896 und zeigt, dass bereits i. J. 1883 die Hamburger Lehrerschaft die volle Bedeutung der Reformbewegung begriffen und die entsprechenden Folgerungen gezogen hat.

Werfen wir noch einen Blick auf unser Nachbarland

## Österreich.

Das österreichische Kultusministerium hat in dem vielzitierten, durch wertvolle methodische Winke auch für uns sehr beachtenswerten „Erlass, betreffend die schriftlichen Arbeiten an Realschulen“ vom 20. Oktober 1890, die Forderungen der Reform anerkannt, und zwar auch weitergehende. Hier findet sich zuerst in einem amtlichen Erlass das Zugeständnis, dass Hinübersetzen auf der Elementarstufe nicht fördere, sondern hemme, auch auf den höheren Stufen nicht die Hauptarbeit leisten könne. Übersetzungen aus der Muttersprache sind erst vom dritten Unterrichtsjahre an zu fertigen, statt ihrer von unten auf Übungen vorzunehmen, die sich in der Fremdsprache bewegen: Beantwortung von Fragen, Nacherzählungen u. s. w. Das Schreibwerk ist überhaupt zu verringern. Durch die Forderung, derartige imitative Arbeiten zu betonen, musste sich natürlich auch die gesamte Methode im Sinne der Reform umgestalten. Damit stellte sich dieser Erlass vielfach in Widerspruch zu den noch geltenden 1885er Instruktionen für die RSS mit ihrem streng grammatisierend-konstruktiven Lehrgang. Eine durchgreifende Umgestaltung dieser letzteren im Sinne der Neuzeit steht demgemäss unmittelbar bevor.

Die Unterrichtsverwaltung wurde zu diesem entscheidenden Schritte durch die Erfolge zahlreicher praktischer Versuche veranlasst, welche von bekannten Reformern wie Fetter, Swoboda, Nader, Würzner, Weitzenböck u. a. angestellt worden waren.

Nach den Programmen von 1894/95 führen von den 44 deutsch-österreichischen RSS nur noch 12 die Lehrbücher der alten Methode (in Sachsen von 23 RSS nach den 96er Berichten noch 18). „Die überwiegende Mehrzahl der österreichischen Lehrer des Französischen ist in das Lager der Reformer übergetreten“[4]).

Dass der wichtige Erlass zunächst nur für die RS gilt, ändert an der Sache nichts, da am österreichischen G die neueren Sprachen bisher kaum irgend nennenswerte Pflege gefunden haben, Französisch nur als Wahlfach in 2 Kursen zu 2 Stunden, Englisch gar nicht gelehrt wird, während RGG in unserem Sinne nicht bestehen.

---

[1]) Bericht von Dorfeld, Vollm. II, 3, 304—7.

[2]) Die Neugestaltung unseres französischen und englischen Unterrichts, RG Eisenach 1896.

[3]) NS 1896 III, 314 ff, Zum französischen Unterricht am Gymnasium.

[4]) Bericht von Ellinger, Vollm. II, 3, 309, 310.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wie sich auch ausserhalb Deutschlands und Österreichs, besonders in den übrigen germanischen Ländern, die Anschauungen über die richtige Methode des Sprachunterrichts gewandelt haben, vielfach noch in weiterer Wandlung begriffen sind, ist den Lesern der Fachzeitschriften bekannt. Es ist ein Beweis dafür, dass „die Reform nicht die Ausgeburt einiger neuerungssüchtiger Köpfe, sondern die Frucht eines allgemein empfundenen Bedürfnisses ist" (Klinghardt), und dass infolgedessen Kares mit seinem Ausspruche: „Die Reform ist eine Mode, die bald vorübergehen wird", Unrecht behalten musste. Sie ist im Gegenteil überall siegreich vorgedrungen, eine Rückkehr in die verlassenen Geleise der alten konstruktiven Methode erscheint für jetzt ausgeschlossen. Für Sachsen ergiebt sich die Thatsache, dass sein neusprachlicher Unterricht als Ganzes den Zusammenhang mit den Zeitideen nicht gewahrt hat, und jetzt eine isolierte Stellung einnimmt. Es wird für unser Land baldiger und ziemlich einschneidender Veränderungen bedürfen, um auch auf diesem Gebiete in einen der vorderen Plätze zu gelangen, wohin die Blüte seines höheren Schulwesens es weist.

Bisher sind von der Behörde Anregungen zu Neuerungen nur spärlich an die Fachmänner ergangen, die Fachmänner ihrerseits sind nur in geringem Grade mit diesbezüglichen Vorschlägen hervorgetreten, und aus dieser Wechselwirkung erklärt es sich, dass das Alte der Hauptsache nach noch herrscht. Anbetracht der mannigfachen Punkte, in denen unsere Unterrichtsverhältnisse sich den preussischen angeglichen haben, steht zu hoffen, dass auch im neusprachlichen Unterricht das in Preussen geschaffene Neue und Gute bei uns bald Berücksichtigung finden wird. Die vereinzelten Anläufe in unsrer neuen Gymnasial-Lehrordnung liegen bereits in dieser Richtung. Dass letztere in ihrem neusprachlichen Teile durch ausgiebiges Einholen fachmännischer Ansichten zu wesentlich befriedigenderer Formulierung gebracht worden wäre, ist verbreitete Ansicht.

---

# IV.

## Studium und Staatsprüfung.

Von grossem Einfluss auf die Weiterentwicklung des neusprachlichen Unterrichts ist natürlich auch die Stellung, welche unsere Landesuniversität zur Reform einnimmt.

Man ist den Vertretern der romanischen und englischen Philologie an der Universität Leipzig in den um die Reform geführten Kämpfen nicht begegnet, während ja anderwärts die Bewegung durch Hochschullehrer wie Vietor, Schröer, Stengel, Breymann, Förster u. a. mächtig gefördert worden ist. So dankbar wir letzteren sein müssen, so wenig ist ersteren aus ihrer Nichtbeteiligung ein Vorwurf zu machen. Das Arbeitsfeld des Universitätslehrers ist ein anderes.

Berührung zwischen Universität und Schule ist ja dadurch gegeben, dass der Vertreter der englischen Philologie das Amt des Vorsitzenden im Leipziger Verein für neuere Philologie bekleidet und dadurch auch dem Vorstande des neugegründeten Landesvereins angehört. —

Allgemein haben sich mit der Verschiebung des Unterrichtsziels und der Methode an den höheren Schulen auch die Anforderungen verändert, die der Neuphilologe an seine Universitätsbildung stellen muss. Man verlangt von der Hochschule jetzt, dass sie den ernsten Versuch mache, nicht vornehm Philologen schlechthin, sondern Philologen, die sich dem Lehramt widmen wollen, heranzubilden. „Die akademischen Lehrer können freilich immer nur einen Kompromiss zwischen den Anforderungen der Schule und Wissenschaft bieten," sagt Prof. Suchier mit vollem Recht[1]).

[1]) Litteraturblatt 1896 XVII, 302.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ist dieser Kompromiss an unserer Landesuniversität angebahnt? Bietet sie ausser der wissenschaftlichen Grundlage, der Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten, auch eine gewisse Mitgift an praktischem Können und eine Einführung in die Lehrkunst? Auch hier hat die anderwärts stark brandende Bewegung bei uns nur sanftes Wellengekräusel erzeugt, und der an die Universitäten gerichtete Ruf: Schickt uns besser vorgebildete Lehrer! ist in Sachsen wohl ebensowenig seitens der Schulen erschollen wie der Gegenruf: Schickt uns besser vorbereitete Schüler! seitens der Hochschule. Aber auch ohne Drängen von aussen hat die Universität sich bemüht, gewisse Forderungen der Neuzeit zu erfüllen. Anderes bleibt freilich noch zu wünschen.

Ich habe z. B. persönlich die Überzeugung, dass für Fortführung der sprachgeschichtlichen Vorlesungen bis zur Neuzeit etwas mehr geschehen könnte, damit die Betrachtung älterer Sprachperioden nicht Selbstzweck wird, über dem das Endziel des sprachgeschichtlichen Studiums: Verständnis der modernen Sprache, zu kurz kommt.

Mit Freude ist es zu begrüssen, dass in Prof. Sievers die dem nach Vertiefung seiner Studien strebenden Neuphilologen ganz unentbehrliche Wissenschaft der Phonetik einen so berufenen Vertreter gefunden hat. —

Soll auch das akademische Studium möglichst ausgedehnten Aufenthalt im Ausland nicht ersetzen, so kann es ihn doch vorbereiten, das Ohr soweit schulen, dass dem Studenten in der Fremde die ergebnislose Zeit des ersten Eingewöhnens möglichst erspart wird. —

Der Student der neueren Sprachen, der wirklich studiert, durchwandert oder berührt wenigstens eine grosse Zahl Sprachen und Litteraturen. Die Gefahr, dass er sich — aus irgend einem Grunde — in einem abgelegenen Gebiete festsetze, wird durch Einrichtungen wie das rumänische Seminar eine sehr grosse. Auch die Promotionsabhandlung wird mit Vorteil einem dem Wege zum Ziele näher liegenden Gebiet entnommen und kann die so wünschenswerte ganz intime Kenntnis eines Ausschnitts der englischen oder französischen Sprache oder Litteratur verschaffen.

Die nun seit Jahrzehnten erörterte Frage, ob nicht die Forderung einer gründlichen Vertrautheit mit zwei so riesigen Gebieten, wie es die englische und die französische Sprache und Litteratur darstellen, über das Vermögen des Durchschnittsmenschen hinausgehe, und das Studium der romanischen Philologie von dem der englischen zu trennen sei, scheint in Sachsen die Kreise der Schulmänner und Universitätslehrer noch nicht erheblich beschäftigt zu haben. Vom schultechnischen Standpunkt aus dürften derartige Bestrebungen zu weiterer Spezialisierung bekämpft werden. Mir erscheinen sie wertvoll als Ausdruck der hohen Anforderungen, die die Neuphilologen jetzt an sich selbst stellen: Meisterschaft wenigstens auf einem Gebiet. —

Es ist nicht zu leugnen, dass die Ansprüche, die unser Staatsexamen an Wissen und Können stellt, sehr hoch sind, so hoch, dass die Studiendauer auch in Sachsen sich fortgesetzt verlängert, ohne dass dabei immer eine nennenswerte Zeit im Ausland verbracht wird. Auch befriedigen in den meisten Fällen die Prüfungsergebnisse nicht voll. Und doch zeigt die Prüfungsordnung neben sehr hoch gespannten Forderungen einerseits, Lücken andrerseits; Lücken, die die neueste aller Bestimmungen über Staatsprüfungen, die bayerische (vom 21. Jan. 1895), bereits ausgefüllt hat. Es ist erstens ein bestimmtes Mass von Bekanntschaft mit der politischen und Kulturgeschichte, Landeskunde und Verfassung Englands und Frankreichs zu fordern, kurz, soviel der sogenannten „Realien", als nötig sind, „um die gebräuchlichen Schulschriftsteller sachlich erläutern zu können"[1]. Hierüber fehlt bisher jede Bestimmung, während für den klassischen Philologen recht Erhebliches verlangt wird in griechischen und römischen Altertümern, Geschichte und selbst Kunstarchäologie. Zweitens ist es allgemeine Ansicht, dass die Grundzüge der Phonetik Gegenstand des Studiums und

[1]) Wätzoldt, Verhandl. des V. NPT, S. 34.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

demgemäss der Prüfung sein müssen. In welchem Umfange auch diese Wissenschaft und ihre Hilfsmittel den Unterricht beeinflussen mögen — darüber ist noch keine Einigung erzielt —: der Lehrer muss in ihr heimisch sein — darüber ist man einig.

Gegen die Art der für Promovierte eintretenden kurzen Klausurarbeit als Ersatz einer längeren wissenschaftlichen Abhandlung, i. d. R. eine Hinübersetzung aus einem deutschen Klassiker, sind gewichtige Gründe vorgebracht worden[1]). Doch muss vom zukünftigen Lehrer der neueren Sprachen allerdings diese Leistung gefordert werden können.

Die Abschaffung der jetzt zulässigen Teilfakultäten, insbesondere aber der Fakultas für Französisch in den Unterklassen, wird wohl von sämtlichen Vertretern der Fächer dringend befürwortet. Es kann keiner Wissenschaft, der unsern am wenigsten, erwünscht sein, Angehörigen andrer Wissensgebiete als Notanker zu dienen.

Ehe die Hochschule sich zur Anerkennung der Thatsache herbeiliess, dass die Jünger der philologischen Wissenschaften fast sämtlich dem Lehramte zustreben, und auf der Universität schon durch praktisch-pädagogische Anleitung in die Grundsätze der Lehrkunst einzuführen seien, ist viel Zeit vergangen, mehr als für Schule und Schüler gut war. Noch wir Jüngeren verliessen zum grossen Teil die Universität mit keiner anderen pädagogischen Ausbildung, als der Ausbeute aus einigen meist geschichtlich-pädagogischen Vorlesungen. In der bekannten „Lehrprobe" lieferten wir dann den Befähigungsnachweis für eine Kunst, von der wir nichts kannten. Doch etwas: Die Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Unter dem Wechsel von Angebot und Nachfrage konnte dann auch das Probejahr nicht immer seinem Zweck, ein Jahr des Probierens, Suchens, Sicheinlebens zu sein, nutzbar gemacht werden, und die Freude an der didaktischen Kleinarbeit, an emsiger Vorbereitung auf jede einzelne Stunde, am Studium der theoretischen Pädagogik, wurde von vornherein vielleicht durch „volle Beschäftigung" erstickt.

Der jetzigen Jünger unserer Wissenschaft nimmt sich die Universität in dieser Beziehung mehr an. Die Neusprachler arbeiten seit 1894 unter Dr. Hartmanns Leitung im neuphilologischen Seminar, einer Abteilung des allgemeinen praktisch-pädagogischen Seminars, das Rektor Richter untersteht, erhalten Unterweisung in der Lehrkunst, üben sich im Unterrichten, werden zur Beschäftigung mit methodischen Fragen angehalten, machen Bekanntschaft mit den neuesten litterarischen Hilfsmitteln, hören Musterlektionen und hospitieren an dem Königlichen G, dessen Rektor der Seminardirektor ist. Natürlich kann diese Einrichtung mit dem preussischen Seminarjahr[2]) an Gründlichkeit der erzielten pädagogischen Ausbildung nicht wetteifern, bildet aber doch „in wohlthätiger Weise eine Brücke zwischen Fachstudium und Lehrpraxis"[3]). So vorbereiteten Kandidaten können für die Staatsprüfung auch Arbeiten über die „neue Methode" gegeben werden, wie es in letzter Zeit mehrfach geschehen ist. Sie werden auch später im Amte aus dem Hospitieren bei Fachgenossen wirklichen Gewinn ziehen, denn sie bringen die Fähigkeit zu hören und zu sehen bereits mit. Eine Geringschätzung dieser Bestrebungen seitens derer, die sich ohne derartige Anleitung haben einarbeiten müssen, ist nicht gerechtfertigt. Mindestens wird dadurch mancher Anfänger vor einfacher kritikloser Fortsetzung desjenigen methodischen Verfahrens bewahrt, das ihm gegenüber in seiner Schulzeit angewendet wurde.

Vielleicht auch darf von so vorbereiteten Lehrern erhofft werden, dass sie gelernt haben, in gleichmässigerer Weise, als jetzt vielfach üblich, ihre Kritik auf fremde und eigene Unterrichtsarbeit zu erstrecken.

---

[1]) Vietor, Verhandl. des VI. NPT, S. 94, 96. — NS 1893 I, 425.

[2]) Die Nachahmung dieser preussischen Einrichtung wurde empfohlen von Dr. Fleischer (Döbeln) PW 1895 IV, 131.

[3]) Rektor Richter, Vortrag auf d. Gymn.-Lehrer-Vers. zu Bautzen 1896, Ber. S. 20.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

# V.

# Der sächsische Neuphilologe im Amt.

## 1. Auslandsreisen und Fortbildungskurse.

Die Berechtigung der Forderung, dass der Neuphilologe von Zeit zu Zeit wieder „zu den Quellen steigen", im Auslande selbst sein Können auffrischen, sein Wissen erweitern muss, wird in Sachsen von den Fachmännern anerkannt. In vortrefflicher Weise verlieh Dr. Groth (Leipzig) dieser Überzeugung Worte in seinem Vortrag: „Studienreisen und Reisestipendien der Neuphilologen", der Zeugnis von einer ausserordentlich hohen Auffassung unsres Berufs ablegt. Die erste Anregung, diese Bestrebungen zu unterstützen, war bereits 1888 an das sächsische Kultusministerium gelangt, als im Auftrag des II. NPT an alle deutsche Staaten eine diesbezügliche Petition gerichtet wurde. „Sachsen hat erklärt, die Sache in ernstliche Erwägung ziehen zu wollen", berichtet Prof. Stengel auf dem III. NPT[1]). Doch erst seit einem Jahre etwa scheint sich die Überzeugung Bahn gebrochen zu haben, dass hier etwas geschehen müsse, nachdem andre deutsche Staaten schon seit Jahren, in der jüngsten Zeit sogar einzelne Städte, darin vorangegangen sind.

Die durch die ablehnende Haltung der Regierung gezeitigte Idee der Selbsthilfe[2]) scheint in der vorgeschlagenen Form unausführbar. Welcher Neusprachler wird aus der Hand seiner Kollegen ein Reisestipendium annehmen? Immerhin ist das ein erfreuliches Zeichen erwachender Initiative, an der es den sächsischen Neuphilologen bis jetzt so gefehlt hat.

Ein weiteres fruchtbares Feld für die Thätigkeit der Behörde wie der Fachmännner ist die bei uns wohl kaum erörterte Frage der Fortbildungskurse. Ist der sächsische Neusprachler für sein Amt besser ausgerüstet als der preussische, oder fühlt er nur bei dem herrschenden Lehrbetrieb die Unzulänglichkeit nicht, die jenem infolge der gesetzlich geforderten neuen Methode klar zum Bewusstsein kommt? Jedenfalls sind die neusprachlichen Ferienkurse zu Jena, Greifswald, Genf von Sachsen aus nur sehr spärlich besucht worden. Und doch lässt sich Bedürfnis wie Möglichkeit, die Einrichtung nachzuahmen, nicht bestreiten. Was die Kurse zu Berlin und Frankfurt besonders auch für Ausbreitung der Reformgedanken gethan haben, könnte von solchen in Dresden oder Leipzig ebenso erhofft werden.

## 2. Belastung des Neuphilologen.

Auf die Überhäufung mit Korrekturarbeit wurde bereits hingewiesen. — Es ist in der Fachlitteratur zur Genüge betont worden, dass der Unterricht nach direkter Methode andre Anstrengungen, körperliche und geistige, mit sich bringt, als der verhältnismässig bequeme alte, dass es daheim verschiedenes vorzubereiten, zusammenzustellen, zu versuchen giebt. Wer bereitet sich auf eine Plötzlektion vor? Es ist ebenfalls genügsam hervorgehoben worden, dass die Zahl der zu erteilenden Stunden mit 24 zu hoch bemessen ist und eine Summe von Kraftverbrauch in sich schliesst, die in ihrer wahren Grösse zu erkennen nur der Fachmann fähig ist. Das Verfahren Preussens, von seinen Lehrern für jede Stunde nach den neuen Lehrplänen intensivere Arbeit zu verlangen, dabei aber die Maximalstundenzahl zur Pflichtzahl zu machen, berührt eigentümlich.

---

[1]) Verhandl. S. 10.

[2]) Ähnlich schon von Prof. Koschwitz vorgeschlagen, Litteraturblatt 1894 XV, 131.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die in Sachsen an staatlichen Anstalten unterrichtenden Lehrer werden ja nicht zur äussersten Leistung herangezogen, aber die an städtischen Schulen — die grosse Überzahl — nähern sich dem Maximum grossenteils.

Der Wert einer Herabsetzung dieser Stundenzahl liegt einmal darin, dass überhaupt Lunge und Kehlkopf nicht so stark angegriffen wird, dann aber besonders darin, dass jene verderblichen Ketten von vier oder fünf aufeinanderfolgenden fremdsprachlichen Sprechstunden wegfallen können, nach denen auch kräftige Naturen sich in einem Zustande tiefer Erschöpfung befinden. Wie nahe liegt da der Gedanke, trotz besserer Überzeugung einmal von den Sprechübungen abzusehen und statt ihrer etwas „übersetzen" zu lassen!

Geheimrat Münchs auf Grund amtlicher Erfahrungen gesprochenes, jetzt vielzitiertes Wort: „Die Zahl der Neuphilologen, die zusammengebrochen sind, ist sehr gross. Sie sind alle halskrank. Was ist die Folge der hohen Stundenzahl? Heute kommt die Nachricht von dem und dem: er ist kaput, und dann von einem andern" ist geeignet, den Unterrichtsverwaltungen zu denken zu geben. Die Ziffern der Abnutzungsstatistik reden eine deutliche Sprache.

Einwände wie der: Warum strebt man denn unter solchen Verhältnissen mit Macht nach der anstrengenderen Methode? Warum begnügt man sich nicht damit, in der Stunde fleissig übersetzen, Paradigmen und Regeln ansagen, die Schüler daheim aber tüchtig präparieren und lernen zu lassen? — können einem Lehrer, der es mit seinem Berufe ernst nimmt, nicht diskutabel erscheinen.

Die jetzige Gepflogenheit der gleichmässigen Verteilung der Stundenzahl auf Vertreter der verschiedenen Lehrfächer ohne Rücksicht auf die vor, in und nach der Stunde zu leistende Arbeit, also Vorbereitung, physische und geistige Anstrengung und Korrekturen, dürfte sich, als eine mechanische, auf die Dauer nicht halten lassen. Der Gedanke mag manchem, der gewöhnt ist, das Gegebene als gut hinzunehmen, ungeheuerlich erscheinen. Dass er es nicht ist, beweist das Beispiel Frankreichs, wo die Neuphilologen nur 16, 15, ja sogar nur 12 Stunden erteilen, und zwar nur in einer Sprache, Österreichs, wo sie nur 18 geben, und Hamburgs, wo sie zu ebensovielen verpflichtet sind. Die jetzt einzig mögliche Art einer Erleichterung durch den Leiter der Anstalt, der befugt ist, die vorschriftsmässige Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden „unter Berücksichtigung der Schwierigkeit des Lehrgegenstands, . . . der Menge der Korrekturen etc. angemessen zu vermindern"[1]), bietet zu wenig Greifbares.

Es sind jene Erleichterungen ja nur eine gerechte Anerkennung der Thatsache, dass ausser dem Naturwissenschaftler kein andrer so viel Ursache hat, ununterbrochen und intensiv für sich weiterzuarbeiten, als der Neuphilologe, da bei ihm fortgesetzt der Kontrast zwischen der Unendlichkeit seiner Wissenschaft und dem verhältnismässig doch geringen Masse seines Wissens und Könnens sich hemmend geltend macht, da er das Gefühl des Zwiespalts zwischen Erstrebtem und Erreichtem nicht los wird, das dem klassischen Philologen z. B. erspart bleibt.

### 3. Die Neuphilologen als Stand.

Die Neusprachler in Sachsen haben ebenso wie in anderen Ländern Jahrzehnte lang arbeiten müssen, um sich eine den anderen Mitgliedern des Kollegiums ebenbürtige Stellung zu erringen, die man ihren Vorgängern, den alten Sprachmeistern, versagt hatte. Noch die Vorgängerin der jetzigen Prüfungs-Ordnung für das höhere Lehramt, das Regulativ v. J. 1875, erkannte das Bestehen einer romanischen und englischen Philologie nicht an, und verwies die Studierenden dieser Wissenschaften zur Prüfung vor die die verschiedensten Gebiete umfassende zweite oder pädagogische

[1]) Gesetz v. 22. Aug. 1876 § 28.



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sektion. Und erst die Ausführungs-Verordnung von 1877 bestimmt (No. 13): „Die Lehrer für Französisch und Englisch an Gymnasien und Realschulen I.O sind den Fachlehrern im Sinne des Gesetzes nicht beizuzählen".

Als Rest der früheren untergeordneten Stellung der Neusprachler ist die eigentümliche Bestimmung anzusehen, die noch in den Lehrordnungen von 1877 und 1882 auftritt, dass „der Rektor (der doch am G nie Fachmann ist) für das Französische in Fachkonferenzen mit den betreffenden Lehrern nach sorgfältiger Auswahl die Schriften, welche gelesen werden sollten, festzustellen" hat, ganz wie im Lateinischen, wo er aber als Fachmann urteilt. Seit 1884 ist der Passus verschwunden.

Das Aufkommen der Neuphilologen als Stand war lange dadurch sehr erschwert, dass man bis in eine gar nicht weit zurückliegende Zeit, vielleicht hie und da noch, Französisch und Englisch als Fächer ansah, die jeder unterrichten konnte, der einmal darin unterrichtet worden war.

Mochte das früher oft mit Mangel an wirklichen Fachleuten zu entschuldigen sein, so ist dieser Grund jetzt nicht mehr stichhaltig, seit nach Zulassung der Abiturienten der RS I.O zum Studium der neueren Sprachen gut vorgebildete Studenten in genügender, zeitweilig übergrosser Zahl die Universität bezogen.

Immerhin sind von den an Sachsens höheren Schulen insgesamt unterrichtenden ca. 160 Lehrern der neueren Sprachen nur 100 eigentliche Fachmänner[1]).

Es ist dieser Punkt von bedeutender Wichtigkeit für die Verbreitung der Reformbestrebungen, wie die geschichtliche Entwickelung der Bewegung in den verschiedenen deutschen Ländern zeigt. Je weniger der Unterrichtsgegenstand als Spezialfach betrieben wird, je weniger Überblick über das Ganze und seine Hilfsmittel vorhanden ist, umso zäher pflegt das Überkommene festgehalten zu werden. Es ist das ein gewichtiger Grund gegen die Betreibung unsres Fachs „im Nebenamt".

Wenn sächsische Neuphilologen in neuerer Zeit auf Befragen den Abiturienten, die ihr Studium zu ergreifen gedenken, nicht unbedingt zureden[2]), so hat das darin seinen Grund, dass die jungen Leute angehalten werden sollen, sich ernstlich zu prüfen, ob wirklich das Mass innerer Begeisterung für den Beruf gross genug ist, sie hinwegsehen zu lassen über das Missverhältnis, das noch besteht zwischen der langen mühsamen Vorbereitung und dem arbeitsreichen Amt einerseits, und der noch sehr verbesserungsbedürftigen materiellen und sozialen Stellung, die man seinen Vertretern anweist, andrerseits. Rektor Richter sagt in seinem mehrfach zitierten Vortrag (1891)[3]): „Nach den Beobachtungen, die ich als Mitglied der Prüfungskommission für das höhere Schulamt und als Mitdirektor des päd. Seminars in Leipzig habe machen müssen, stehen wir in Sachsen schon mitten in der . . . Gefahr, dass sich für das Studium des höheren Lehramtes junge Leute in der für die Schule erforderlichen Zahl und Art künftighin nicht mehr entschliessen werden, dass nur wenige desperate Leute den grossen Strapazen dieser Studien mit der Aussicht auf einen nachfolgenden zweijährigen praktischen Drill sich aussetzen werden, wenn sich für Amt und Berufsleben nicht günstigere Aussichten eröffnen als jetzt. Videant consules!"

---

[1]) Stiehler, Vollm. II, 3, 283. — An einem zufällig herausgegriffenen G sind von 5 neusprachlichen Unterricht erteilenden Lehrern nur 2 Fachmänner, an einem andern von 3 nur einer.

[2]) Vergl. z. B. PW 1896 V, 281.

[3]) S. 12.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sektion. Und erst die Ausfi nt (No. 13): „Die Lehrer für Französisch und Englisch an den Fachlehrern im Sinne des Gesetzes nicht beizuzählen“.

Als Rest der früher sprachler ist die eigentümliche Bestimmung anzusehen, die n 1882 auftritt, dass „der Rektor (der doch am G nie Fachman nferenzen mit den betreffenden Lehrern nach sorgfältiger Au rden sollten, festzustellen“ hat, ganz wie im Lateinischen, wo 84 ist der Passus verschwunden.

Das Aufkommen der dadurch sehr erschwert, dass man bis in eine gar nicht w und da noch, Französisch und Englisch als Fächer ansah, di l darin unterrichtet worden war.

Mochte das früher o n zu entschuldigen sein, so ist dieser Grund jetzt nicht meh Abiturienten der RS I.O zum Studium der neueren Sprache der, zeitweilig übergrosser Zahl die Universität bezogen.

Immerhin sind von en insgesamt unterrichtenden ca. 160 Lehrern der neueren nner[1]).

Es ist dieser Punkt vo reitung der Reformbestrebungen, wie die geschichtliche Entwi denen deutschen Ländern zeigt. Je weniger der Unterrichtsg ird, je weniger Überblick über das Ganze und seine Hilfsmi das Überkommene festgehalten zu werden. Es ist das ein g unsres Fachs „im Nebenamt“.

Wenn sächsische Ne gen den Abiturienten, die ihr Studium zu ergreifen gedenk t das darin seinen Grund, dass die jungen Leute angehalten , ob wirklich das Mass innerer Begeisterung für den Beruf lassen über das Missverhältnis, das noch besteht zwischen und dem arbeitsreichen Amt einerseits, und der noch seh und sozialen Stellung, die man seinen Vertretern anweist, a nem mehrfach zitierten Vortrag (1891)[3]): „Nach den Beobac ungskommission für das höhere Schulamt und als Mitdirekto machen müssen, stehen wir in Sachsen schon mitten in der n des höheren Lehramtes junge Leute in der für die Schu tighin nicht mehr entschliessen werden, dass nur wenige de dieser Studien mit der Aussicht auf einen nachfolgenden zwe en werden, wenn sich für Amt und Berufsleben nicht günsti deant consules!“

[1]) Stichler, Vollm. II, enen G sind von 5 neusprachlichen Unterricht erteilenden Lehrern nu einer.

[2]) Vergl. z. B. PW 189

[3]) S. 12.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf