Zur Frage des Reformgymnasiums.

Von Dr. Georg Hanf.

Ein Markstein in der Entwicklung der Reformschulen ist die Kasseler Novemberkonferenz vom Jahre 1901, wo zum ersten Male die Vertreter von 30 Reformanstalten ihre Erfahrungen austauschten, die sie mit der neuen Schulart gemacht hatten. Dabei wurde es als wünschenswert auch für die Zukunft hingestellt, daß die Erfahrungen und Beobachtungen der einzelnen Anstalten auch der Gesamtheit nicht vorenthalten würden. Der Gang der Verhandlungen und ihre wesentlichen Ergebnisse sind durch Direktor Liermann-Frankfurt festgelegt in dem Handbuch „Reformanstalten nach Frankfurter und Altonaer System, Teil I." Als zweiter Teil dieses Werkes ist von Direktor Ramdohr-Hannover eine ausführliche Statistik in Aussicht gestellt, jedoch bis jetzt noch nicht erschienen.

Das Magdeburger Reformgymnasium war auf der Kasseler Konferenz nicht vertreten, es war eben erst 1901 gegründet und konnte noch nicht erzählen von den Erfahrungen seines kurzen Daseins. Jetzt ist es nach 6 Jahren an einem wichtigen Punkte seiner Entwicklung angelangt, die erste Klasse gelangt zu einem gewissen Abschluß mit der Versetzung aus Untersekunda, ein Reformprogymnasium hätten wir somit fertig aufgebaut. So kann ein Rückblick auf die bisherige Entwicklung und die besonders in dem allen Reformschulen gemeinsamen Unterbau gemachten Erfahrungen etwas Material liefern zur Beantwortung einiger wichtigen, in Kassel aufgeworfenen Fragen, unter denen besonders die den Übergang an andere und von andern Anstalten betreffende für uns von Bedeutung scheint, desgleichen die der Stellung des Publikums zu der neuen Anstalt, die Frage überhaupt, wie es mit den sozialen Vorteilen, die das Reformgymnasium bieten soll, steht, die ja als ein wesentliches Moment für Einführung der neuen Schulart mit hingestellt werden. Werden dabei auch andere Reformanstalten herangezogen, so sollen doch die Zusammenstellungen keinen Anspruch auf unbedingte Vollständigkeit machen; methodische und pädagogische Erörterungen mögen erst in zweiter Linie in Betracht kommen, dabei auch nur die hier mit Hinsicht auf Lehrmethode und Lehrbücher — es sind uns die Frankfurter als maßgebend bezeichnet worden — gemachten Erfahrungen zur Sprache gebracht werden, ohne darauf allgemeingültige Schlüsse aufbauen zu wollen Um Mißdeutungen vorzubeugen, eine falsche Auffassung von Bemerkungen, die vielleicht gegen das System zu sprechen scheinen, zu verhindern, sei gewissermaeßn als Leitmotiv ein Satz angeführt, den Reinhardt K. K.*) 10 ausspricht: „Wir wollen die Schwierigkeiten erkennen, die sich bei der Ausführung des Planes ergeben haben. So könnte denn allerdings das Bild für denjenigen, der ferner steht, schief werden, insofern mehr von Schwierigkeiten als von Erfolgen die Rede sein wird."

I. Allgemeines und Stellung des Publikums.

Es ist hier nicht der Ort, über die grundlegenden Fragen betr. des Zwecks und Ziels des Reformgymnasiums sich eingehend zu verbreiten. Als wesentliches Kennzeichen ist anzusehen, daß das Latein erst in Untertertia beginnt und dadurch ermöglicht wird, den Lehrplan der drei

*) K. K. = Kasseler Konferenz (Seite des Liermann'schen Buchs).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

untern Klassen der lateintreibenden höheren Schulen mit dem der lateinlosen in Übereinstimmung zu bringen. Nach Reinhardt (Lexis, Reform d. h. Schulwesens S. 328) ergibt sich die soziale und schulpolitische Bedeutung einer solchen Gestaltung der Lehrpläne aus folgenden Erwägungen:

1. Zwischen den verschiedenen höheren Schulen wird eine organische Verbindung hergestellt.
2. Die Schüler, die sich für gelehrte Berufsarten vorbereiten, brauchen nicht frühzeitig von denen getrennt zu werden, die für eine praktische Betätigung ausgebildet werden.
3. Die Wahl des Bildungsweges wird dadurch erleichtert, daß die Zeit der Entscheidung zwischen der Realschule und den lateinlehrenden Anstalten hinausgeschoben wird.
4. In kleineren Städten gibt der gemeinsame Unterbau die Möglichkeit, ohne großen Kostenaufwand den verschiedenen Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden.
5. Durch Einführung des lateinlosen Unterbaus werden in kleinen Orten, die nur Gymnasium haben, manche von einem ihrer Beanlagung nicht entsprechenden Bildungsgang, der sie schließlich zur Universität führt, zurückgehalten.

Die unter 4 und 5 angeführten Punkte bleiben für uns außer Betracht. Die wirtschaftlichen Vorteile sind besonders für die kleinen Städte. Ihnen soll auch die Möglichkeit humanistischer Bildung gelassen werden Andernfalls würde diese Bildung bald ein Privileg der Bewohner größerer Städte werden. „Aus solchen Gründen ist die Regierung dem Gedanken des Reformgymnasiums näher getreten." (Reinhardt, Monatschr. f. h. Schulen I, 486.)

Die „Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Lehranstalten" werden von E. Lentz in seiner gleichnamigen Schrift folgendermaßen präzisiert. Praktische Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus (G. U.): Außerordentliche Vermehrung der Realschulen mit geringen Kosten. Segensreiche Wirkungen dieser Vermehrung: Wirklich abgeschlossene Bildung für die Nichtakademiker, Hinausschieben der Entscheidung für eine Schulart um 3, für Gymnasium und Realgymnasium um 5 Jahre, Kombinationsmöglichkeiten. Wirkung auf das Staatsleben: Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufen, Soziale Annäherung der Stände.

Pädagogische Vorzüge der Anstalten mit G U. werden gefunden in der andern Stoffanordnung, der straffern Zusammenfassung des Latein, der Hebung der allgemeinen geistigen Bildung durch bessere sachlich-muttersprachliche Bildung.*)

In dem 1. Bericht des Städt. Reformrealgymnasiums zu Charlottenburg wird als Hauptzweck der Reformschule der hingestellt, „allen in den mittleren Klassen scheiternden Lateinschülern den Übergang auf die Realschule zu erleichtern." In zweiter Linie wird die pädagogische Erwägung betont, daß es naturgemäßer sei, mit dem leichten Französisch zu beginnen, um dann zum schwereren Latein überzugehen. Der jetzige Zustand wird auf die historische Entwicklung des Gymnasiums aus der alten Lateinschule zurückgeführt, die das Französische nicht lehrte. Durch die notwendig werdende Hinzunahme des Französischen sei der Plan nur äußerlich ausgebessert, nicht innerlich reformirt worden.

Von Schmidt-Jena (Deutsche Erziehungspolitik) werden die pädagogischen Vorzüge der Reform in seiner Broschüre S. 37 folgendermaßen charakterisiert:

1. An Stelle des Latein, das dem humanistischen ABC-Schützen soviel Schul- und Versetzungsnöte heraufbeschwört, kommen die Fächer zu ihrem Recht, die dem kindlichen Verständnis in diesem Alter zugänglicher und von praktischem Lebenswert sind: Natur und Muttersprache; es werden also — auch von für Latein ungeeigneten Schülern — lauter brauchbare Kenntnisse erworben.

*) Vergl. O. Jäger, hum. Gymn. 1900 I. S. 4. Äußere und innere Vorteile des Reformgymnasiums:
1. Erleichterung der Entscheidung der Eltern,
2. Erleichterung des Übergangs von einer Schule zur andern auch in höheren Klassen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

2 Das Französische steht als Schulungsobjekt logischen Denkens dem Lateinischen nicht nach, empfiehlt sich aber als erste Fremdsprache mehr als jenes, weil es, grammatisch einfacher, in seiner Struktur dem Deutschen verwandter, überdies auch als moderne Sprache in Hinsicht auf den Anschauungs- und Begriffskreis, in dem es sich bewegt, dem jugendlichen Verständnis näher liegt. Wirksamste Erregung des Interesses!

3. Der Lehrerfolg in den später auftretenden alten Sprachen wird durch die Hinausschiebung nicht beeinträchtigt, sondern sehr bedeutend gefördert. Durch die im Geschichtsunterricht gewonnene Bekanntschaft mit dem Anschauungskreis der antiken Welt und durch das geförderte Verständnis der lebenden Sprachen werden dem Schüler die geistigen Anknüpfungspunkte, die Apperzeptionsgrundlagen, gegeben.

Demgegenüber werden von den Gegnern viele Gründe für die Berechtigung des Beginns des Lateinischen als der Muttersprache vor der Tochter Französisch angeführt, für die Vorteile der grammatischen Schulung an den festen Formen des innerlich abgeschlossenen Latein, die hier nicht erörtert werden können, wenn auch ihre Berechtigung nicht ohne weiteres abzuweisen ist. Das „humanistische Gymnasium" besonders bringt immer wieder Material zu dieser Frage. Treffend bemerkt L. Weber (Neue Jahrb. 1902 S. 69), daß rein aus theoretischen Gründen die Sache überhaupt nicht zu entscheiden ist, daß sich rein theoretisch viel für und viel gegen die Sache sagen läßt.

Wenn wir zunächst die Frage uns vorlegen, was zur Gründung der Reformabteilung unseres Domgymnasiums geführt hat, so bekommen wir damit zugleich eine Antwort auf die andere Frage, wie die Stellung des Publikums zu der neuen Anstalt ist. Zunächst können wir wohl die negative Antwort geben, daß die Anregung zu dieser Neugründung nicht von der Bevölkerung ausging, wohl aber ein örtliches Bedürfnis für die Gründung einer neuen höheren Lehranstalt an sich vorlag, da alle Anstalten überfüllt waren und der Süden einer Realanstalt entbehrte. Die schulgeographischen Verhältnisse der Stadt liegen nämlich so, daß sämtliche höheren Lehranstalten im Innern sich befinden, ein Gymnasium und die Realschule allerdings ziemlich weit nördlich, während die südlichen Stadtteile keine Realanstalt haben. Wenn wir Ziehen (Die Frankfurter Lehrpläne, S. 37) beistimmen, daß die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus manchem Schüler den Besuch einer näher gelegenen Anstalt gerade im jugendlichen Alter von 10—12 Jahren ermöglicht und ihm so durch den kürzern Schulweg manchen Vorteil bringt, so war die Gründung des Reformgymnasiums für die Schüler der südlichen Stadtteile — auch für solche, die später zur Realschule gehen wollten — entschieden von Nutzen. Der Hauptgrund aber ist wohl der, daß die Versuche mit dem Frankfurter Lehrplan auf breiterer Basis fortgesetzt werden sollten und bei dem ablehnenden Verhalten der Stadt eben der Staat die Initiative ergreifen mußte. Damit ist zugleich der von Reinhardt (K. K. 107) betonten Notwendigkeit Rechnung getragen, daß in jeder Provinz wenigstens ein Reformgymnasium bestände, das die Schüler aus den kleinern Orten aufnehme. Die S. 2 unter 4 und 5 genannten sozialen Vorteile der neuen Schulform kommen nämlich besonders kleinen Orten oder Mittelstädten zu gute, die nur eine Anstalt haben können. Da würde eine Realanstalt der Mehrheit entsprechen, doch ist auch Rücksicht zu nehmen auf eine gebildete Minorität, die ihren Söhnen gern humanistische Bildung geben und sie doch möglichst lange zu Hause behalten möchte; so könnte an den gemeinsamen Unterbau die Realschule und daneben ein gymnasialer Zweig sich anschließen bis IIb. Für die Schüler nun aus derartigen kleinen Städten mit Realschule und Reformanstalt, ferner auch für solche, die auf der Mittelschule gewesen oder privatim im Französischen vorgebildet sind, müssen in größern Städten Reformvollgymnasium vorhanden sein, in die sie eintreten können. Die Berliner Konferenz 1900 bezeichnet diese Anstalten als „Hilfsschulen," als solche können wir auch das dem Domgymnasium angegliederte Reformgymnasium ansehen. Daß zu diesem Zwecke

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Provinzialhaupt- und Großstadt gewählt wurde, erleichterte den Aufbau wesentlich, sicherte im voraus die nötige Schülerzahl und bot die Möglichkeit des Übergangs an eine Realschule, Oberrealschule und selbst ein Reformrealgymnasium.

Wünschenswert bei derartigen Neugründungen ist eine Aufklärung des Publikums durch Vorträge, Zeitungsartikel u. dergl., wie das hier auch geschah. Vgl. Prog. 1901, Domgymn. Magdeburg, S. 21. Hier wenigstens hatten nur sehr kleine Kreise eine klare Vorstellung von Wesen und Ziel des Reformgymnasiums. Trotz eingehender Belehrung, die den Eltern zuteil wird, zeigt sich das noch oft im Gespräch mit gebildeten Laien. Es ist also ein vollständiges novum, das hier vorgeführt wurde, und die Gründung des Reformgymnasiums erfüllt somit auch den Zweck der Verbreitung des Reformgedankens überhaupt. Nicht einmal alle Eltern, die ihre Kinder der neuen Schule zuführten, hatten einen klaren Begriff von der Sachlage. Auch jetzt noch beweisen häufige Anfragen, wie wenig diese Schulart noch bekannt ist. Sie bestätigen, was Breslau, Hl. Geistschule, Progr. 1904 gesagt wird: „Bei den vielen Unklarheiten, die noch immer in weiten Kreisen über die Organisation der Reformschulen vorhanden sind, wiederhole ich: Es gibt überhaupt nur lateintreibende Reformschulen." — Wenn also von Ramdohr-Hannover (K. K. 12) betont wird, daß der Gedanke der Reformschule in den Kreisen des Bürgertums eine sehr warme Aufnahme gefunden hat, so kann davon hier kaum die Rede sein, da viele Reformanhänger bei näherer Betrachtung als die falschen Freunde, vor denen Cauer warnt, sich herausstellten, die durch das Reformgymnasium eine Schmälerung der klassischen Sprachen, besonders des Griechischen erhoffen. Ramdohr modifiziert allerdings seine Angabe durch den Zusatz, daß die Mehrzahl für das Realgymnasium sei. Diese Art der Reformanstalten bleibt für uns aber zunächst außer Betracht. Daß für die Realgymnasien überhaupt die Reformanstalten die Rettung des Latein bringen und bei weitem den Vorzug verdienen, scheint nach den gemachten Erfahrungen außer Frage zu stehen. Etwas Latein scheint ja vielen erwünscht, die den „Nutzen" des Griechischen nicht einzusehen vermögen. Vielfach ist es auch nur das Neue, „die Reform", an sich, welche in den Augen mancher Eltern als das Bessere erscheint, man hat davon die unbestimmte Vorstellung eines großen Nürnberger Trichters, mittels dessen der bisher so geplagten, „überbürdeten" Jugend alles ohne Mühe und Arbeit einverleibt und das eben doch nicht ganz zu vermeidende Latein spielend beigebracht wird. Es sind das dieselben Erfahrungen, die Dr. Feit-Breslau (K. K. 25) mit den Worten ausspricht: „Die Leute glauben vielfach, daß der neue Unterrichtsbetrieb in der Lage sei, auch wenig begabte Schüler durch die höheren Schulen hindurchzuführen. Namentlich im Anfang zeigte sich die Geneigtheit, schwächere Schüler, von denen man meinte, daß sie auf den alten Gymnasien nicht fortkommen würden, für das Reformgymnasium anzumelden." Interessant ist, daß diese Erfahrungen auch in einer Großstadt gemacht sind, wo jede Anstaltsgattung zur Auswahl vorhanden ist. Wir machen alljährlich die Bemerkung, daß Schüler aus dem Grunde dem Reformzweige zugeführt werden, daß die Eltern sie nicht für befähigt genug halten, Latein zu lernen. Es liegt da also jedenfalls die Absicht zu Grunde, nach Besuch der Quarta den Schüler auf die Realschule zu bringen. Charakteristisch ist es, wenn z. B. der älteste Bruder die Lateinabteilung besucht, der zweite die Reform-, der dritte wieder die Lateinklassen, da der zweite den Eltern weniger begabt zu sein scheint als die andern. Das konnte man hier wiederholt feststellen. Erst allmählich bricht zu unserer Genugtuung die Erkenntnis sich Bahn, daß auf dem Reformgymnasium doch auch stramm gearbeitet wird, und mit Freude haben wir von einigen Bekehrungen der Art Kenntnis genommen, daß die Absicht, uns einen nicht begabten Schüler anzuvertrauen, doch fallen gelassen wurde in Anbetracht der gestellten Anforderungen. Auch daß ein Vater seinen zweiten Sohn aus dem Grunde dem Lateinzweig zuführte, weil er an seinem Ältesten wahrzunehmen glaubte, daß die Ansprüche besonders in Untertertia doch recht groß seien, mag erwähnt werden. Wir können gleich hier den Gegensatz betonen zu den vielfach

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

über Frankfurt geäußerten Ansichten, daß nur die besseren Schüler den Reformanstalten zugeführt werden, was ja übrigens von den dortigen Direktoren bestritten wird. Vgl. Ziehen, a. a. O. S. 26, Human. Gymn. 1902, S. 197 ff. bes. S. 203.

Ein ganzer Teil der Schüler in den Unterklassen kommt in der ausgesprochenen Absicht, später zur Realschule überzugehen, ein Zweifel also über den einzuschlagenden Bildungsweg liegt bei diesem nicht vor. Sie besuchen das Domgymnasium zunächst nur, weil es den südlichen Stadtteilen näher liegt — sonach erfüllt das Reformgymnasium (nach Ziehen) auch seinen Zweck — oder weil sie an den Realanstalten bei der fortwährenden Überfüllung der Unterklassen nicht angenommen werden konnten. Bei andern sind es rein äußerliche Gründe, die zur Wahl unserer Schule führen, was die Eltern in naiver Weise oft selbst eingestehen, wie denn das hier Beigebrachte nur tatsächlichen Äußerungen von Beteiligten entspricht und manche Antwort sehr interessante Beiträge zu dem Kapitel „Schule und Eltern" lieferte. Da wird z. B. Rücksicht darauf genommen, daß frühere Kameraden der Vorschule zum „Dom" übergehen, und die Reformabteilung bietet hier einen Ausweg für Eltern, denen ihr Sohn für das Latein doch zu unbegabt erscheint. So können, wie Boesche-Lippstadt, K. K. 104, auch bemerkt, „die Schüler auch beim Übergang auf die andere Anstalt ihre alten Kameraden behalten"; diese Kameradschaft ist also ein wichtiges Moment, uns schwächere Vorschüler zuzuführen, die sonst nicht zum Dom kommen würden. Was die Vorschüler betrifft, so scheint sich überhaupt zu ergeben, daß die Besten meist den Lateinklassen zugeführt werden, die Schwächern den Realklassen, also auch unserer Sexta, wo sie dann auch nicht vorwärtskommen.*) Auch darin müssen wir Boesche (K. K. 103) zustimmen, daß das Mitschleppen untauglicher Elemente nicht zu vermeiden und es unmöglich ist, sie durch eine Anfangsprüfung bei Aufnahme in Sexta auszuscheiden. Auch eine derartige Aufnahmeprüfung gibt oft kein sicheres Bild. Auch Lambeck-Barmen bestätigt diese Erfahrung (K. K. 28). Die Zahl derer also, die mit voller Erkenntnis des Reformzieles und des dahin führenden Weges ihre Söhne „Reformer" werden lassen, ist bei weitem in der Minderheit, und von diesen sind auch noch manche nicht ganz ohne Zweifel an der Richtigkeit der pädagogisch-methodischen Grundgedanken des Reformgymnasiums. Wenn im allgemeinen darüber geklagt wird, daß an die Reformanstalt weniger gutes Schülermaterial als an den humanistischen Zweig geht, so liegt das z. T. mit daran, daß gerade die Gesellschaftsklasse, die fast durchweg klassische Bildung selbst genossen hat, die höhern Beamten, (Vgl. K. K. 12) Juristen, Oberlehrer und Geistliche, dazu die Offiziere, darauf angewiesen ist, das Reformgymnasium zu vermeiden, da bei Versetzung in eine andere Stadt die Auswahl der Anstalten sehr gering ist und ein Übergang auf eine Schule andern Systems, der doch sehr große Nachteile im Gefolge hat, dann meist unvermeidlich wird. So muß also den Beamtensöhnen, die mit Versetzung zu rechnen haben, von dem Betreten dieses Bildungsweges abgeraten werden. Daß dadurch der Reformanstalt gerade sehr tüchtige Elemente, die von Hause aus einen guten Fonds mitbringen, entzogen werden, liegt auf der Hand. Auch viele andere alte Gymnasialschüler, bei denen Versetzung nicht droht, wählen für ihre Söhne den Bildungsgang, der ihnen vertraut und lieb geworden ist. Anderseits können Beamte aus kleinen Städten ohne Gymnasium ihre Söhne hierherbringen, ein Fall, der bis jetzt noch nicht eingetreten ist. Aus welchen Kreisen sich die Reformschüler rekrutieren, ergibt folgende Elternstatistik, der zum Vergleich dieselbe Aufstellung über die Lateinsexta dienen möge.

*) Vgl. Zernecke-Charlottenburg K. K. 27. „Übrigens dringen in die lateintreibenden Sexten weit weniger ungeeignete Elemente als in die lateinlosen; diese werden eben als die leichteren angesehen."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Reformschüler sind aus folgenden Kreisen hervorgegangen:

Stand der Eltern	Ostern 1901	1902	1903	1904	1905	1906	Sa.	in %	
VI. ref. Schülerzahl	50	46	50	50	48	51	295		
1. Kaufleute u. Fabrik. .	22	15	20	17	19	17	110	37,3	
2. Beamte*) a) höhere . .	1	3	3 (Fabrikdir.)	—	2	—	9	3,0	40,3
b) mittlere u. kleine	18	23	15	18	13	22	109	37,3	
3. Landwirte	1	1	4	5	6	—	17	5,7	
4. Gewerbetreibende . .	8	4	6	9	8	9	44	14,6	
5. Sonst (Rentner 2c) .	—	—	2	1	—	3	6	2,1	
Sa.	50	46	50	50	48	51			
Darunter Auswärtige	5	6	7	10	10	6	[44]		

*) Kein Offizier.

Zum Vergleiche diene die VI lat.

Stand der Eltern	Ostern 1901	1902	1903	1904	1905	1906	Sa.	in %	
VI. lat. Schülerzahl	50	51	51	50	50	51	303		
1. Kaufleute u. Fabrik. .	12	15	12	15	13	14	81	26,7	
2. Beamte a) höhere . .	18	20	23	18	18	13	110	36,3	67
u. Offiziere	1	1	4	3	3	2	14		
b) mittlere u. kleine	16	10	13	14	17	23	93	30,7	
3. Landwirte	—	1	1	—	1	1	3	1,0	
4. Gewerbetreibende . .	3	5	2	3	1	1	15	5,0	
5. Sonst (Rentner 2c.). .	1	—	—	—	—	—	1	0,3	
Sa.	50	51	51	50	50	51			
Auswärtige	2	10	5	7	5	6	[35]		

Es ergibt sich also, daß bei den Reformgymnasiasten am meisten vertreten sind die Söhne von Kaufleuten und mittleren und kleinen Beamten, dann folgen die Gewerbetreibenden, zusammen 89,2 %, sodaß andere Elemente kaum in Betracht kommen.

In den Lateinsexten stehen die Söhne höherer Beamter mit 36,3 % an der Spitze. Beamtensöhne überhaupt machen 67 % = ²/₃ aus; Kaufleute kommen an 3. Stelle mit 26,7, dann erst Gewerbetreibende mit 5 %.

Aus dem oben Gesagten ergibt sich, daß von einer Reformfreudigkeit in der Magdeburger Bevölkerung nicht die Rede sein kann und das Verständnis für die Sache erst ganz allmählich in weitere Kreise dringt. Daß die Klassen trotzdem überfüllt sind, hat seinen Grund in den oben angeführten Verhältnissen; häufig entschließen sich auch Väter, deren Söhne nicht mehr nach VI lat. aufgenommen werden können, ihren Sohn der Reformabteilung zuzuführen. Somit sind die mit der neuen Schulart gemachten Erfahrungen und die Resultate mit dieser Unterrichtsmethode im allgemeinen mit einem Material gewonnen, das dem am humanistischen Zweige der Anstalt befindlichen nachsteht, eine genaue Vergleichung der Resultate ist dadurch erschwert. Wiederholt sind Vergleiche durch Diktate in VI angestellt worden, die eine bedeutende Inferiorität der Reformer erwiesen, Lehrer, die in beiden Abteilungen unterrichten, bestätigen, daß im allgemeinen die eintretenden Reformschüler sprachlich minder gewandt sind und die üblichen Magdeburger grammatischen Fehler weit zahlreicher vorkommen. Auch die Plätze und Zensuren der Aufgenommenen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dienen als Beleg, indem die bessern Vorschüler weitaus überwiegend zur Lateinsexta gehen. Ungünstig ist natürlich auch die hohe Zahl von 50 Schülern in Sexta; gleich ungünstig scheinen mir nach den Programmen nur die Verhältnisse in den Berliner Vororten zu liegen. Es kamen noch andere ungünstige Momente, häufiger Lehrerwechsel — ein Übelstand, der jetzt dauernd beseitigt zu werden scheint — und anderes hinzu.

So sehen wir, daß die Bedingungen des Erfolgs nicht besonders günstig sind — fast möchte ich an Reinhardts Worte von der Schulkonferenz denken: „Ob die neue Schulform in der Praxis sich bewährt, muß sich herausstellen, wenn an Orten, wo die Verhältnisse minder günstig sind, der Versuch gemacht wird. Gelingt er hier nicht, so ist der Gegenbeweis erbracht." Als „minder günstig" kann man, alles in allem genommen, die Verhältnisse am Ort wohl bezeichnen. Doch ist der Gegenbeweis bislang nicht gebracht; denn von einem Mißlingen kann zurzeit nicht die Rede sein. Freilich läßt sich ein abschließendes Urteil bis jetzt nicht bilden, ehe nicht die erste Reifeprüfung über die endgültigen Ergebnisse Aufklärung gibt und zeigt, ob der Plan des Reformgymnasiums, die alten Sprachen erst im gereifterem Alter zu beginnen, tatsächlich auch nach unsern Erfahrungen sich als der rationellere erweist. In der abschließenden Besprechung über die ersten 6 Jahre unserer Anstalt ist keine Stimme laut geworden, die auf Grund der gemachten Erfahrungen die Reformsache verurteilte. Es sind im Gegenteil die Erfolge günstig gewesen, und bis jetzt hat nichts gegen die pädagogischen Grundgedanken der Sache gesprochen. Die Schüler sind mit Eifer an Latein und Griechisch gegangen, haben gute Fortschritte gemacht, und übereinstimmend haben die Fachlehrer geäußert, daß zwar ein vollgerütteltes Maß von Aufgaben zu bewältigen ist, daß die Sache jedoch geleistet werden könne und auch geleistet worden ist dank der größeren Reife der Schüler, die ihre Aufgaben mit ganz anderem Verständnis anfassen. Das Prinzip, mit reiferem Verstand das Schwerere zu betreiben, scheint bei diesem Gange der Spracherlernung sich zu bewähren. Somit kann die Überbürdungsfrage verneint werden, die in Kassel von Ramdohr (S. 14) als schlechthin nicht vorhanden bezeichnet, von Schlee (15) ebenfalls verneint wird, während Vertreter von Realgymnasien, auch der des Breslauer K. Friedrichgymnasiums, Grund zur Klage zu haben glauben. Das erste Halbjahr in IIIb nimmt allerdings durch das Latein die Schüler etwas außergewöhnlich in Anspruch, von eigentlicher Überlastung kann aber nicht geredet werden. Daß die Reformer aber weniger als die Kameraden in den betr. humanistischen Klassen zu tun hätten, (wie Ramdohr behauptet), davon kann keine Rede sein; denn auch in den Unterklassen sind viele Aufgaben zu erfüllen, zunächst im Französischen, in IV besonders in Mathematik. Entschieden zu bestreiten ist, daß es den Schülern nach der Reformmethode leichter gemacht würde als nach der alten.

II. Übergangsfrage.

In der Einleitung haben wir gesehen, daß bei der Einführung der Reformschulen soziale und schulpolitische Gesichtspunkte von großer Bedeutung gewesen sind. Als eine der für das Reformgymnasium wichtigsten Fragen gilt nun die des Übergangs von einer Schulart zur andern. Der zu Grunde liegende Gedanke ist der, daß für Eltern und Schüler die Entscheidung für eine bestimmte Schulart um drei Jahre hinausgeschoben wird, bis zu einem Zeitpunkt, wo man nach dreijährigem Betrieb einer modernen Fremdsprache mit größerer Sicherheit erkennen zu können glaubt, ob der Schüler mehr für reale oder gymnasiale Bildung geeignet erscheint.

Die Wichtigkeit der Übergangsfrage ist auf der K. K. von vielen Seiten betont worden, sie bildete den Gegenstand eingehender Erörterungen. So bemerkt Sander-Bremen (S. 23), diese Frage würde für die Beurteilung der ganzen Reform wesentlich ins Gewicht fallen und besonders für die Beantwortung der weiteren Frage, ob der G. U. der höhern Lehranstalten wirklich die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ihm vielfach beigelegte große Bedeutung hat, von erheblichem Einfluß sein. Walter (S. 26) sagt: „Jedenfalls ist die Frage des Übergangs innerhalb der verschiedenen Anstalten von so großer Bedeutung, daß ihr bei der Weiterentwicklung der Reformschule im Interesse des jedem Schüler angemessenen Bildungswegs ganz besondere Beachtung zu schenken ist.“ Zu diesem Punkte äußern sich weiter Ramdohr (26 und 105), Suur (105), Schlee (29), Reinhardt (30), Lambeck (20, 106). Von anderer Seite, so von Jäger (Hum. Gymn. XI.) wird dagegen die Wichtigkeit der Uebergangsfrage bestritten. Nach Aussprechung der Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten ist sie, wie auch Reinhardt zugibt, (Vgl. jedoch Monatsschr. f. h. Schulen I, 487), nicht mehr so groß als vorher. „So völlig klar, daß man die Entscheidung aus reiner Vernunft treffen kann, liegen freilich die Dinge nicht in allzuvielen Fällen. Es wirken allerlei Faktoren für den Entschluß mit.“

Bei der Übergangsfrage sind nun zwei Möglichkeiten zu unterscheiden. Einmal kann es sich darum handeln, in die Untertertia des Reformgymnasiums Schüler mit Realschulvorbildung neu aufzunehmen, sei es, daß sie in derselben Stadt die Anstalt wechseln, nachdem sie ihre Befähigung für den gymnasialen Bildungsgang erwiesen haben, oder daß sie aus einer Stadt kommen, die nur eine Realanstalt hat. Diesen letzteren würde der Vorteil zugute kommen, daß sie länger im Elternhause bleiben könnten. Dazu würden auch die Söhne von Beamten zu rechnen sein, die aus einer Kleinstadt ohne Gymnasium in die Großstadt versetzt worden sind und ihren Söhnen Gymnasialbildung zuteil werden lassen möchten. Wie Reinhardt (s. o.) betont auch Ziehen, daß es die Aufgabe jeder Schulverwaltung sein muß, in jeder Provinz ein Gymnasium einzurichten, wohin derartige Schüler gehen können.*) Auch die „Pädagogik des Schulwegs“ könnte hier angeführt werden: Schüler der Unterklassen können anfangs die ihnen am nächsten liegende Realschule besuchen und erst nach 3 Jahren, wenn sie größer geworden sind, zum Reformgymnasium übergehen. Ebenso kann das Umgekehrte der Fall sein, erst Reformanstalt bis IV, dann Oberrealschule, wie es in Magdeburg tatsächlich der Fall ist; da der Süden einer Realschule entbehrt, werden viele Schüler des kürzern Weges halber zum Reformgymnasium am Dom geschickt (s. o.).

So ist also anderseits auch den 12jährigen Quartanern die Möglichkeit gegeben, zur Realschule überzugehen. Abgesehen von dem eben berührten Fall, wird — nach unserer Erfahrung — meistens die Veranlassung zum Wechsel ein negatives Ergebnis der Erprobung der Fähigkeiten sein: schwache Schüler, die für das Studium, d. h. zunächst die Erlernung des Latein, nicht geeignet erscheinen, gehen zur Realschule, um hier wenigstens das „Einjährige“ zu erlangen. Für diese bedeuten die drei Jahre keinen Zeitverlust, wie er bei solchen eintritt, die nach 2—3jährigem, vergeblichem Betrieb des Lateinischen nach einer Realanstalt gehen. Daß auch diese Seite des Schullebens ernste Beachtung verdient, beweist die Tatsache, daß (nach Lentz) im Jahre 1902/3 von Lateinschulen nicht weniger als 2536 Schüler zu Realschulen übertraten. Wenn nun auch vielfach betont wird, daß auf solche Schiffbrüchige keine Rücksicht zu nehmen sei, so muß doch wohl anderseits die Forderung, den zwei Dritteln aller Schüler, die vor dem Abiturium die Schule verlassen, auch eine angemessene Bildung zu geben, als berechtigt anerkannt werden

Läßt sich eine Schulart finden, die dem einen Drittel, den Abiturienten, dieselbe Bildung gibt als bisher, den früher Abgehenden aber eine bessere als die jetzigen Gymnasien, so muß wohl dieser Schulart an sich der Vorzug gegeben werden — d. h. den Reformschulen. Aus dem oben Gesagten soll freilich nicht gefolgert werden, daß nur schwache Schüler zu Realschulen übergehen; auch bei uns sind unter den Übertretenden stets gute mit gewesen, die eben nicht weiter als bis zum „Einjährigen“ gehen wollten; denn Schüler, welche die Absicht haben, in Untersekunda ab-

*) Auch der Kultusminister Studt hat das als sein Ziel bezeichnet, in jeder Provinz wenigstens ein Reformgymnasium zu schaffen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zugehen, sollten überhaupt nicht in die Gymnasialuntersekunda eintreten, sondern spätestens mit Schluß von Obertertia zum Reformrealgymnasium übertreten. Es wird wohl niemand einfallen, in Orten, wo keine andere Lehranstalt ist, ein Reformgymnasium ohne realen Nebenzweig zu gründen, das wäre ja ein Fehler gegen einen der Grundgedanken der Reform, die doch eben die Möglichkeit eines Übergangs an andere Lehranstalten geben will. Bisher hat wenigstens die Entwicklung gezeigt, daß in allen Orten, wo das Reformgymnasium die einzige Lehranstalt ist, es stets mit einem realen Nebenzweig verbunden wurde, so in Krotoschin, Rastenburg und Solingen, wo eine Realschule, in Rheydt, wo Oberrealschule, und in Mühlheim a. R., wo Realgymnasium und Realschule dem Gymnasium angegliedert sind. Sonst sind Reformgymnasien nur in Städten entstanden, wo andere Schulen die Möglichkeit des Übergangs boten. Um das Griechische braucht also niemand zu bangen, Lehrer und Eltern werden den Schüler eben zum Wechsel vor IIb veranlassen, und eine Umwandlung aller Gymnasien in Reformanstalten ist ja auch nicht geplant.

Für die Übergangsfrage ist die Voraussetzung, daß 1. die Auslese in den drei ersten Jahren auch wirklich ermöglicht wird und 2. daß die Schulverhältnisse auch in der Großstadt den Übergang ohne Schwierigkeiten gestatten. Als Hauptmittel für diese Auslese ist wohl zunächst das Französische, die erste Fremdsprache, anzusehen. Auch darüber sind viele Erörterungen angestellt worden, die bis jetzt zu keinem Ergebnis geführt haben, die Meinungen stehen sich noch schroff gegenüber Die Anhänger des alten Gymnasiums sprechen dem Französischen z. T. die Fähigkeit ab, auslesend zu wirken, z. T. heben sie hervor, daß das Latein ein viel besseres Mittel der Auslese sei, so Cauer in seinem Vortrag über die Verbreitung des Reformgymnasiums und O. Jäger in der Berliner Konferenz 1900, wo die meisten Redner auf diese Frage eingehen. Kann man ohne weiteres zugeben, daß man, wie Jäger betont (vgl. auch hum. Gym. XI), nach dem Verhalten im Lateinischen nach 2 Jahren die absolut untauglichen Elemente ausschalten kann, so bedeutet doch das schon einen Nachteil gegenüber dem G. U.; denn die zwei Jahre Latein sind für den Schüler doch verlorene Mühe, wenn er zur Realanstalt geht. Selbst für einen, der ganz auf höhere Schulbildung verzichtet, ist ein Anfangsunterricht im Französischen doch immerhin etwas, die Elemente des Lateinischen nichts. Prof. Harnack freilich ist darin zuzustimmen, daß die natürliche Auslese, die jetzt schon in Sexta, wenn auch unvollkommen genug, durch die Zumutung des Latein, beginnt, aufhören muß beim G. U., da eben das Risiko für die Eltern ein geringeres ist. Vgl. Zernecke K. K. 27 und Lambeck S. 28, ebenso Boesche 103. Daß es auch am Schluß der Quarta einen absolut sichern Maßstab nicht gibt, werden wir Boesche (103) ohne weiteres zugeben, überhaupt ist auch im 12. Jahre eine wohlbegründete Entscheidung über den Beruf unmöglich. (cf. Albrecht, Berl. K. 53). Doch läßt sich nach dreijährigem Betrieb der Fremdsprache wenigstens eine negative Auslese mit ziemlicher Sicherheit vornehmen. Wer im Französischen da nicht mitkommt, der wird im Lateinischen erst recht scheitern. Vgl. auch Reformrealgymnasium Charlottenburg 1. Ber. So werden fast alle, die in IV zurückbleiben, am besten vom Lateinbetrieb ferngehalten. Bei uns sind fast ohne Ausnahme die betr. Schüler dann abgegangen. Nun ist von Zernecke K. K. 27 hervorgehoben, daß der lateinische Unterricht wohl die Sichtung mit Erfolg vornimmt, der französische nur dann, wenn er grammatisch betrieben wird. Wir werden später noch darauf zurückkommen müssen, daß ein grammatischer Betrieb des Französischen für Reformunterklassen überhaupt geboten erscheint, nicht die extreme Reformmethode. Doch ist es nicht das Französische allein, das die Sichtung vornimmt. Auch die andern Fächer lassen die Begabung eines Schülers zunächst soweit erkennen, daß die für höhere Schulen ungeeigneten Elemente ausgeschieden werden können. Die sollen dann aber auch nicht die Realanstalten besuchen (cf. K. K. 30), sondern die Bürgerschule. Freilich ist es ungemein schwer, Eltern zu einem derartigen Schritt zu bewegen. Als Schreckgespenst steht da die Einjährigen-Berechtigung im Wege, und der arme Junge soll und muß wenigstens soweit kommen. Sehen wir von derartig Minderbegabten ab, so sind andere, die in Realien und Mathematik

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gutes leisten, in den Sprachen weniger. Für diese ist die reale Bildung dann zu empfehlen, doch ist es das nicht allein. „Der gemeinsame Unterricht der VI., V. und IV. enthält alle Bildungselemente der höheren Schulen. Da haben die Eltern, welche unbefangen die Anlagen der Kinder prüfen wollen, reichliche Gelegenheit dazu. Denn was in den Knaben steckt an sprachlicher Begabung, an Schärfe sinnlicher Beobachtung, an folgerichtigem Denken, an Geschicklichkeit der Hand und an eingeborenen Interessen, das läßt sich in drei Jahren bei gutem Unterricht unzweifelhaft an das Licht bringen, der Grundriß des geistigen Wesens ist schon in dem Knaben zu erkennen, der vor die Aufgabe einer höheren Schule gestellt wird." (Lentz). Hierbei ist die Wichtigkeit von Deutsch und Geschichte nicht zu unterschätzen. Betreffs des Französischen ist noch hinzuzufügen, daß darin manche Schüler noch Genügendes leisten — sie finden auch häufig häusliche Unterstützung —, von denen man doch überzeugt sein kann, daß sie im Lateinischen nicht vorwärtskommen werden, solche, die durch eine gewisse äußere Gewandtheit im Sprechen und Erzählen, gute Aussprache, fließendes Lesen und orthographisches Gedächtnis Vorteile haben, die bei Beurteilung der Gesamtleistungen ins Gewicht fallen. Die festgeordnete Wortstellung bewahrt sie dazu vor manchen Fehlern. Da läßt sich besonders bei scharfem Betrieb des Deutschen, bei genauerem Eingehen auf Grammatik oft die mangelnde Befähigung für logisches Denken, Erkenntnis der grammatischen Funktionen, Unterscheidung der Casus u. s. w. feststellen. Derartigen Schülern, die vielleicht die Versetzung nach IIIb ohne Bedenken erreichen, ist vom Erlernen des Latein ebenfalls abzuraten. Sind sie doch in IIIb eingetreten, so wird schon im 1. Jahre unbedingt ihre Nichtbefähigung für Latein erkannt werden, und sie können noch in diesem Jahre zur Realschule abgehen, haben also noch keinen oder geringen Zeitverlust. Anderseits gibt es Schüler, denen die oben bezeichneten Fertigkeiten abgehen, die langsam denken und sprechen und so bei dem flott bewegten Tempo des Französischen nicht mitkommen, wohl auch die Fähigkeit des Ohrs nicht hinreichend besitzen, fremde Laute richtig aufzufassen und zu unterscheiden, sodaß sie bei jedem Dictée, franz. Fragen, Nacherzählen unfehlbar scheitern, im Extemp. und den Formen dagegen die Befähigung für logisches Denken bekunden. Für diese Ausnahmen kann der G. U. sehr hinderlich werden. Doch ist auf solche Fälle kein Gewicht zu legen.

Über das Verfahren am Schluß von IV berichten Suur (K. K. 18), Lambeck (20), Ramdohr (26 und 105), Schlee (29), Walter (26), Matthes (22). Sie stimmen im ganzen darin überein, daß den Schülern, resp. den Eltern am Schluß der IV. Ratschläge zu geben sind, welchen Bildungsweg die Schüler am besten weiter einzuschlagen haben. Meist werden diese Winke von den Eltern befolgt. Schwierigkeiten ergeben sich überhaupt nicht, wenn an derselben Anstalt ein realer und gymnasialer Zweig vorhanden sind. Die schwächern Schüler gehen in der Regel auf die Realschule über. Vgl. die Festschrift von Schlee (1896). Etwa $^3/_4$ der in IV sitzen Bleibenden, und weitaus der größte Teil der in der Rangordnung die zweite Hälfte Einnehmenden gingen danach zur Realschule über. Schwieriger ist die Sache, wenn es sich um den Eintritt in eine andere Schule handelt. (Vgl Walter K. K. S. 26). Da sind die Eltern oft schwer zu bewegen, den wünschenswerten Schulwechsel vorzunehmen. Dazu kommt, daß auch die Realschulen, denen solche Schüler zugeführt werden, über diese Zuweisungen wenig erfreut sind. Ramdohr bezeichnet die Überweisung in die lateinlosen Klassen als einen schwierigen Fall, doch helfe verständiges Zureden. Lambeck hat die Eltern durch ein gedrucktes Schreiben auf die Wichtigkeit der Entscheidung aufmerksam gemacht. Matthes-Witten (K. K. 22) verfährt bei der Übergangsstufe etwas „gewaltsam", und Walter hält es geradezu für die Pflicht der Lehrer, den Eltern beim Übergang von IV nach IIIb zu raten, ob die Kinder Latein oder Englisch lernen sollen.

Wir haben es auch so gehalten, daß wir in Quarta des öfteren darauf aufmerksam machten, daß für diejenigen Schüler, die nur das Einjährigen-Zeugnis haben wollten, entschieden jetzt der Zeitpunkt zum Übertritt in eine Realanstalt gekommen sei, da sie statt Latein Englisch im prak-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tischen Leben besser verwerten könnten. Entschieden wurde auch auf die IIb mit dem 1 Jahr Griechisch hingewiesen, das für diese Schüler zwecklos ist, da es nur die Anfangsgründe bringen kann. Auch mit schwächern Schülern, resp. deren Eltern, wurde öfter wegen des Schulwechsels gesprochen. Im ganzen zeigte sich da verständiges Entgegenkommen, oft kamen die Eltern auch unaufgefordert und fragten, welcher Weg am rätlichsten erscheine. Dieser eine Vorteil des G. U. sollte also ausgenutzt werden. Nun ergab sich indes eine Schwierigkeit, die den ganzen Vorteil der Einrichtung illusorisch macht. Vgl. Berl. K. 1900, S. 46. „Aber auch in den größern Städten bestimmt die lokale Lage der Schule die Wahl mehr als man glauben sollte." Ob die Verhältnisse hier ungünstiger liegen als in andern Großstädten, läßt sich nicht ohne weiteres erkennen. Bei der allgemeinen Überfüllung der höhern Schulen und der zu geringen Zahl der Realanstalten möchte man es jedoch annehmen. Die beiden Realanstalten in M. haben z. Z. überfüllte Unterklassen, sodaß Aufnahmen fast unmöglich sind. Die Schüler also, die im Vertrauen auf die Möglichkeit des Übergangs zu uns gekommen sind und Latein nicht mitnehmen wollen, werden an den lateinlosen Schulen abgewiesen und haben nur die Wahl, am Domgymnasium zu bleiben und Latein mitzulernen, trotzdem sie es nicht wollten und trotzdem Eltern und Lehrer überzeugt sind, daß sie sich dafür nicht eignen. Das sind dann auch „Mußlateiner", aber in ganz anderm Sinne als Lentz S. 7 meint, der als Segen des G. U. bezeichnet, daß das Gymnasium von den Mußlateinern befreit wird. Das Latein können sie auch nicht vermeiden, wenn sie einen zweiten Weg einschlagen, den vorläufig wenige Orte nur bieten, nämlich zum Reformrealgymnasium übergehen. Und doch ist fast ausnahmslos dieser Ausweg gewählt worden mit Rücksicht auf das Griechische. So sind von den 18 am Schluß der IV in den 3 Jahren Abgegangenen 16 zum Reformrealgymnasium der Guerickeschule gegangen, 1 hat in M., 1 auswärts an einer Realschule Aufnahme gefunden; ebenso sind sämtliche 8 Schüler aus IIIb, die die Anstalt wechselten, da sie im Latein nicht mitkamen, zum Reformrealgymnasium übergegangen, um dort das Einjährigen-Zeugnis ohne Griechisch zu erlangen, in der Hoffnung, dadurch besser vorwärtszukommen. An andern Orten scheint dieser Übelstand nicht so groß, nach den statistischen Angaben der Programme zu schließen, da an manchen Orten der Abgang recht groß ist. Ein klares Bild läßt sich jedoch schwer gewinnen, da die meisten Reformanstalten mit Realschulzweig verbunden sind oder erst in ihrer Entwicklung die Unterklassen haben. Wenn man aber auch die Zahlen des Abgangs aus IV zusammenstellt und vergleicht, so entzieht es sich doch natürlich ganz der Beurteilung, was die Gründe desselben gewesen sind, ob unbegabte Schüler die eingeschlagene Richtung, die zum hum. Gymnasium führte, verlassen und die ihnen mehr zusagende Realschule besuchen wollen, ob sie überhaupt aus höheren Schulen ausscheiden oder, in der Erkenntnis, daß sie mit dem Einjährigen-Zeugnis sich begnügen wollen, auch trotz guter Leistungen die Realanstalt als zweckmäßigere wählen. Letztere hätten bei rechtzeitiger Überlegung — falls nicht die häuslichen Verhältnisse sich geändert haben — den Wechsel, der doch immer eine Störung des Bildungsganges bedeutet, sich sparen können. Die Störung ist begründet in den äußeren Verhältnissen, der neuen Umgebung, den neuen Lehrern, nicht zum mindesten aber auch darin, daß die einzelnen Anstalten häufig andere Lehrbücher haben. Wenn wenigstens in dieser Beziehung der Wechsel ohne Nachteil sich vollziehen soll, müßte in Großstädten bei Neugründung von Reformanstalten auf die an den Realschulen eingeführten Lehrbücher Rücksicht genommen werden; das gilt nicht nur im Interesse der Abgehenden, sondern vor allem auch der neu Eintretenden. In M. ist selbst an den beiden Realanstalten keine Einheit, nämlich im Französischen an der Realschule Ploetz-Kares, an der Guerickeschule Ulbrich, am Reformgymnasium dagegen Banner.

Der Abgang aus IV des Reformgymnasiums erfolgt wesentlich nach einem negativen Ergebnis des Besuchs dieser Anstalt, wenn anders lokalsoziale Rücksichten außer acht gelassen werden. Weit wichtiger für die Reformanstalten selbst ist die andere Seite der Übergangsfrage: Der Ein-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tritt von Schülern in IIIb, die bisher reale Bildung gehabt haben und nun noch zum Gymnasium übergehen wollen. Vgl. Berl. K. 53. „Die theoretischen Bedenken könnten zurücktreten, wenn der Uebergang von einer Schulgattung zur andern häufig erfolgt." Die Erfahrungen in dieser Hinsicht sind bisher wenig ermutigend, indem bisher in den drei Jahren in IIIb überhaupt kein Schüler neu eingetreten ist. In die 6 Mittelklassen (3 IIIb, 2 IIIa, 1 IIb) ist ein einziger Schüler, der von der Leibnitzschule kam, eingetreten, und zwar nach IIb, aber nach kurzer Gastrolle wieder verschwunden, da er den Anforderungen nicht gewachsen war. Das Publikum hat also die ihm gebotenen Vorteile bisher überhaupt nicht gewürdigt.

Ähnlich scheint es nach K. K. 20 und 106 in Barmen zu stehen, da Lambeck bemerkt, es träten nur sehr wenig Schüler von lateinlosen Schulen in IIIb ein.*) „Man sieht also, daß der Gedanke der Reformschule doch noch nicht in weitere Kreise gedrungen ist" und „das Publikum hat bisher noch nicht von der Möglichkeit, die Kinder in Untertertia eintreten zu lassen, den

*) 1. Für Barmen lagen 1901 4 Jahrgänge zur Berechnung des Übergangs vor. Nach den Programmen ergibt sich folgendes Bild: Die Untertertia wurde Ostern 1898 eröffnet, 30 Schüler traten als Versetzte ein, dazu kommen Neuaufgenommene Ostern 0, sonst im Jahre 2, es gingen ab 7

1899.	Versetzt	26	„	„	1,	„	„	„	2,	„ „ „ 3
1900.	„	30	„	„	3,	„	„	„	2,	„ „ „ 1
1901.	„	19	„	„	10,	„	„	„	3,	„ „ „ 4

Sa. Versetzt 105, Neuaufgenommene 14 + 9 = 23, Abgang 15.

Also im Verhältnis zu den Versetzten sind neuaufgenommen 22%, abgegangen 14%. Über die weiteren Jahrgänge 1902—1906 siehe später. Lambeck bezeichnet die 22% (NB. wenn das alles Schüler aus lateinlosen Schulen sind, was von den 9 im Laufe des Jahres Aufgenommenen nicht ohne weiteres anzunehmen ist) als sehr wenig.

2. Ähnlicher Ansicht ist Matthes-Witten.

	Nach IIIb lat. versetzt	neuaufgen. Ostern	sonst	abgegangen im Jahre	abgegangen am Schluß
Ostern 1899	19	2	1	2	2
„ 1900	27	5	1	2	3
„ 1901	26	4	—	—	2
	72	11 + 2		4 + 7	

Iw Verhältnis zu den Versetzten sind neuaufgenommen 18%, abgegangen 15%. Der Jahresdurchschnitt der Eintretenden ist Barmen ca. 6, Witten ca. 4.

3. Demgegenüber bezeichnet Schlee die Durchschnittszahl 5 als ganz befriedigend. Als günstig werden die Verhältnisse weiter in Frankfurt (Goethegymnasium) und Hannover bezeichnet. Dort sind die Zahlen folgende:

		Versetzt nach IIIb	Neuaufgen. Ostern	sonst	Abgang im Jahre
4. Goethegymnasium	Ostern 1896	37	1	2	4
	„ 1897	34	8	2	2
	„ 1898	38	12	—	1
	„ 1899	38	12	—	2
	„ 1900	39	16	1	—
	„ 1901	37	8	1	—
		Sa. 223	57 + 7		9
		Jahresdurchschnitt	9 resp. 11		$1^1/_2$.

Im Verhältnis zu den Versetzten fast 29% Neuaufnahmen, dagegen nur 4% Abgang.

5. Hannover	Ostern 1897	63	8	—	2
	„ 1898	58	10	1	5
	„ 1899	59	5	2	—
	„ 1900	58	6	1	2
	„ 1901	53	1	—	—
		Sa. 291	30 + 4		9
		Jahresdurchschnitt	6 resp. 7		2.

Im Verhältnis zu den Versetzten 12% resp. 4,5%. Dabei zu berücksichtigen, daß viele Schüler nicht aufgenommen werden konnten.

Eigenartig ist der verschiedene Standpunkt der Beurteilung von 1 und 2 gegenüber 3 und 5.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

rechten Gebrauch gemacht." Dasselbe wird bestätigt von Matthes (22). Dagegen treten in Altona, Hannover und Frankfurt sehr viele Schüler in IIIb ein, was dem Gedanken des Reformgymnasiums entspricht. Vgl. schon Schlees Festschr. S. 32: „Sehr zugenommen hat der Übergang tüchtiger Schüler der Mittelschulen in die mittleren Klassen unserer Schule." „In den letzten 5 Jahren waren es durchschnittlich 5 und im letzten Jahre 8, (Realschulzweig). Von Mittelschulen und Hamburger Privatschulen gingen in die IIIb des Realgymnasiums durchschnittlich 4—5 Schüler über. Ferner K. K. 26: „In Hannover melden sich die Schüler von andern Realschulen und der Oberrealschule; aber es ist nicht möglich, allen Aufnahmegesuchen gerecht zu werden, weil die Klassen zu beschränkt sind." Von Frankfurt berichtet Reinhardt S. 30 K. K. „In IIIb treten nicht nur ziemlich viele Schüler aus dem Orte selbst, sondern auch aus den kleinern Städten der Provinz ein, sowie Söhne von Deutschen, die im Ausland leben." Das sind Erfahrungen von andern Orten, die den Nutzen des G. U. und des Reformgymnasiums überhaupt bestätigen, während in Magdeburg das Gegenteil der Fall ist. Von auswärtigen Realschulen oder Rektoratsschulen der Provinz haben wir freilich wenig Zuzug zu erwarten, da es hier viel weniger derartige Schulen gibt als im Westen. Wer vom Lande seinem Sohn klassische Bildung zuteil werden lassen will, wird häufig das Kloster u. l. Fr. mit seinem Alumnat wählen und dazu die Schüler vorbereiten; wenige Realschulen nur liegen so nahe, daß Magdeburg den Vorzug vor anderen Orten verdiente, z. B Schönebeck, Calbe, etwa Seehausen und Gardelegen.

Im folgenden soll nun ein Überblick gegeben werden, über Zu- und Abgänge von Reformanstalten, soweit die Schulprogramme darüber Aufschluß geben. Das dadurch gelieferte Material ist manchmal nicht recht übersichtlich, auch kommen gegenüber der Kunze-Zusammenstellung Abweichungen vor. Für den Abgang kommen eigentlich nur Anstalten in Betracht, denen keine Realschule angegliedert ist, da dadurch die Übergangsbedingungen ganz andere werden. Für den Zugang wären alle Reformanstalten heranzuziehen. Uns interessieren zunächst die Reformgymnasien, da die Reformrealgymnasien hier eine andere Rolle spielen, ihre Vorzüge vor den Realgymnasien alten Stils ziemlich allgemein anerkannt sind, während die Möglichkeit des Übergangs zum Reformgymnasium z. T. nicht genügend benutzt wird und damit vom Publikum die Wichtigkeit dieser neuen Schulart, resp ihre praktische Verwendbarkeit, nicht recht gewürdigt zu werden scheint. wohl auch die Eltern meist im voraus für das humanistische Gymnasium sich entscheiden und ein Zweifel in dieser Beziehung nicht leicht zur Wahl einer Realanstalt Veranlassung gibt. Wenn wir von einem Kampfe gegen die Reformschule reden können, der besonders von den Freunden des humanistischen Gymnasiums geführt wird, so richtet sich ja dieser lediglich gegen das Reformgymnasium, während das Reformrealgymnasium auch von dieser Seite Anerkennung findet. (Vgl. hum Gym 1900, S. 2). Aus oben angedeuteten Gründen kann die Aufstellung auf Vollständigkeit, vielleicht auch (leider!) auf unbedingte Zuverlässigkeit keinen Anspruch machen. Doch da ist ja wohl die von Ramdohr bald zu erwartende statistische Übersicht, die sich auf von den betr. Anstalten selbst ausgefüllte Formulare stützen kann, die beste Ergänzung Ob freilich durch das gefundene Zahlenmaterial des Zu- und Abgangs von Reformschulen Zustände illustrirt werden, die nur bei dieser Schulart hervortreten und als wichtiger Grund für oder gegen dieselbe sprechen, auch das soll noch mit einem kleinen Fragezeichen versehen werden. Auf der Berl. Konf wurde von Albrecht (S. 53) der Übergang von einer Schulgattung zur andern als unwesentlich bezeichnet, es gingen danach nur 7% zum Gymnasium vom Realgymnasium, 4% zum Realgymnasium vom Gymnasium; zur Realschule gingen vom Gymnasium 9%, von der Realschule zum Gymnasium 4%. Für diese würde der G. U. von Bedeutung sein. Vgl die oben angeführten Zahlen von Lentz, nach denen von Lateinschulen zu Realschulen 2536 Schüler im Jahre 1902/03 übertraten, auf sonstige Schulen 2955 übergingen; auf jede weitere Schulbildung verzichteten 4347, also verließen die Lateinschulen in einem Jahre nach fruchtlosen Versuchen 9838 Schüler. Bei uns treten in IIIb lat. immer Schüler von auswärts ein, das Griechische in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

IIIb übt anderseits eine auslesende Kraft, sodaß aus dieser Klasse stets einige Schüler ausscheiden. Vergleichen wir damit die Aufstellung im Progr. 1905 des Kgl. Friedr. Gymnasiums zu Breslau, welche besagt: Von den Reformschülern der Jahre 97—05 verließen im ganzen 44,92%, von den andern 50,75% die Anstalt vor dem Abiturium, der Abgang aus IV betrug 26 (lat. 41), U III 11 (34), O III 8 (17), U II 4 (42), O II 4 (10). Aus diesem Beispiel schon ergibt sich, daß eine richtige Beurteilung der ganzen Übergangsfrage nur durch eine Gegenüberstellung beider Gattungen von Schulen gewonnen werden kann. So sind zum Vergleich die Zahlen von Ab- und Zugängen für IV und IIIb an den andern Magdeburger Anstalten herangezogen für die letzten Jahrgänge. Daraus ergibt sich folgendes Bild.

An der Realschule sind in 4 Jahren (1901/2 ff.) am Schluß der IV 31 Schüler abgegangen, jährlich also 8 im Durchschnitt, ebenfalls 31 in IIIb aufgenommen und aus IIIb 56 abgegangen = 13 im Jahresdurchschnitt. Realgymnasium: 35 ab IV (= $4^1/_2$), 10 aufgenommen in IIIb (= $2^1/_2$), 28 ab in IIIb (= 7) Die Guerickeschule ist in anderm Zusammenhang behandelt. Kloster u. l. Fr. IV 12 ab (3), IIIb 28 zu (= 7), 22 ab (= $5^1/_2$).

Wilhelmsgymnasium IV 14 ab (1901—6, jährl. 3), IIIb zu 20 (4), ab 24 (5). In den Lateinklassen des Domgymnasiums gingen am Schluß der IV ab seit 1901: 19 (jährlich 4), in IIIb wurden aufgenommen 40 (8), die gleiche Zahl ging aus IIIb ab. Betrachten wir zunächst noch die Verhältnisse an unserer Anstalt, soweit sie Ab- und Zugang, Versetzung usw. betreffen, etwas genauer, so ergibt sich folgendes Bild.

	VI ref.	V	IV	IIIb	IIIa	IIb
1901	50 — 2[1])					
1902	3A + 42	45 + 1 — 1[2])				
1903	4A + 46 — 1 — 2[2])	39 + 5A + 3 — 2 — 1[2])	39 + 2 — 5[2])			
1904	5A + 45 — 2 — 2[2])	42 + 5A + 2 — 1 — 4[2])	39 + 8A + 2 — 2 — 9[2])	28 — 1 — 2[2])		
1905	6A + 42 — 1[2])	40 + 7A + 3 — 1 — 4[2])	37 + 6A — 1 — 4[2])	31 + 8A — 3 — 3[2])	17 — 1	
1906	11A + 40	4A + 36 + 1	41 + 9A — 2	2A + 28 — 2	31 + 4A — 1	12 (± 1)

A = Restanten.
[1]) Am Schluß der VI gingen zwei schwach Versetzte zur Realschule ab.
[2]) Abgang am Schluß des Schuljahres bedeutet die 2. Zahl mit Minus.

Am Schluß der IV gingen ab O. 04 von 41 Schülern 5 (8, die noch abgehen wollten, blieben sitzen).
„ 05 „ 47 „ 9, darunter 6 Zweijährige.
„ 06 „ 42 „ 4.

In IIIb gingen 8 Schüler, die im Latein nicht vorwärtskamen, zur Guerickeschule über. Neu aufgenommen wurde in IIIb nicht ein einziger Schüler.

Von den 50 Schülern der 1. Sexta sind 11 nach IIb gekommen, 2 sind gestorben, in IIIa befinden sich noch 13, sodaß noch 24 an der Anstalt sind. Ohne sitzen geblieben zu sein, sind

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

abgegangen 2 aus IIIb, 4 aus IV, 1 aus IIIa (prakt. Beruf), die andern 17 waren vorher sitzen geblieben.

Für die Reformabteilung liegen also 3 Jahrgänge zum Vergleich vor: aus IV gingen ab 18 (6), in IIIb wurde nicht einer aufgenommen, aus IIIb gingen 8 ab (3 im Jahresdurchschnitt).

Daraus ergibt sich für die Verhältnisse in Magdeburg, daß der Abgang vom Reformgymnasium absolut kein ungewöhnliches Bild zeigt, das des Zugangs insofern bedeutungsvoll ist, als eben gezeigt wurde, daß der gebotene Vorteil gänzlich unbenutzt geblieben ist. Somit ist die Übergangsfrage nach den bisherigen Erfahrungen am Ort ohne jede Bedeutung, sodaß daraus eine Berechtigung für das Reformgymnasium nicht abgeleitet werden kann. Betrachten wir nun die Verhältnisse an andern Anstalten!

Um eine Übersicht über die Übergangsfrage zu bekommen, habe ich die vorhandenen Schulprogramme unserer Bibliothek benutzt, bei vorhandenen Lücken mich an Kollegen der betr. Anstalten mit Anfragen gewandt, die z. T. freundlichst beantwortet wurden, wofür auch an dieser Stelle gedankt sei, z. T. unbeantwortet blieben, woraus sich die Lücken der Zusammenstellung erklären.

Von den 18 Reformgymnasien kommen 8 für den Übergang noch nicht in Betracht, nämlich Barmen (1/2), Posen (1/2), Königsberg, Rastenburg, Rüttenscheid, Thorn, Krotoschin, Mühlheim a. d. R. Somit bleiben 10.

A 5 reine Reformgymnasien, die folgendes Bild ergaben:

	Anstalt	Jahrgänge	Aufn. in IIIb	Abgang am Schluß v. IV	Abgang in IIIb	Versetzte in IIIb	
	Danzig, städt. Gymn.	3	14	6	6	63	
	Schöneberg, Hohenzollernsch.	5	24 (in 1 Jahre 15!)	44	14	?	
	Breslau, K. Friedr. Gym.	7	8	20	8	98	
	Frankfurt, Goethegym.	10	95	16	27	378	
	Magdeburg, Domgym.	3	—	18	9	87	
B. Gymnas. u. Realgymnas.	Breslau, Heil. Geist	7	28	47	16	250	
	Hannover, Leibnitzsch.	8	51	117*)	44	Am Schluß der IV. 621	
C. Gymnas. u. Realschule	Solingen, G. u. Realsch.	4	12	—	10	94	C. u D. kommen nur für Zugang in Betracht.
	Charlottenburg, K. Friedr.	4	14	—	—	—	
D. Oberealschule u. Gymnasium	Rheydt, Oberrealsch. u. G.	3	9	—	1	37	Nach IIIb real. 101

*) Im Jahre 1904 Abgang aus IV auf 44 angegeben.

II. A. Reine Reformrealgymnasien, verbunden mit Realgymnasien alten Stils, sind in Crefeld, Elberfeld und bisher in Frankfurt-Wöhlerschule; erstere kommen für Übergang noch nicht in Betracht. Reformrealgymnasien ohne andere Verbindung sind in Charlottenburg, erster Übergang 1906 (Progr. liegt noch nicht vor), Danzig-St. Johann, Frankfurt-Musterschule und Görlitz.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anstalt	Jahrgänge	Aufnahme in IIIb	Abgang aus IV	Abgang aus IIIb	Versetzt nach IIIb
Danzig, St. Johann	3	9	—	6	85
Frankfurt, Mustersch.	10	39	31	43	302
Frankfurt, Wöhlersch.	10	21 (dav. 8 in 1 J.)	33	25	251
Görlitz (99—02 mit Realsch.) . . .	4	18	20	12	114

B. Realprogymnasium in Swinemünde hat 1905 die IIIb eröffnet, 33 versetzt, niemand aufgenommen, abgingen 3. In Entwickelung begriffene Realprogymnasien, die nicht in Betracht kommen, sind noch in Altenessen, Briesen, Dirschau, Goldap, Itzehoe, Lichtenberg, Schöneberg an W.-S., Zoppot.

III. Nur für den Zugang können die mit Realschulen verbundenen Realgymnasien und Progymnasien in Rechnung gezogen werden. Viele von diesen Anstalten sind noch nicht oder eben erst bis IIIb gekommen. Solche sind (einschließlich der mit Oberrealschulen verbundenen) Aachen, Wiesbaden (Rg. m. O.-R.), Rf. m. R.: Düsseldorf, Harburg, Hildesheim, Geestemünde, Iserlohn, Oberhausen, Osnabrück. Reformprogymasien mit R. Biebrich, Mettmann, Unna, Ürdingen, Velbert, dazu Peine, Langenberg i. U., Hannover Reformrealgymnasium i. E., Unna, Essen-Rüttenscheid i. U., Unna, Ohligs-Wald, Gronau, Düsseldorf Pr. Georgs-Gymnasium i. E., Forst i. E., Cassel Rg. i. U. und Elberfeld-Nordstadt. Außerdem folgende Anstalten:

	Anstalt	Jahrgänge	IIIb Zugang	IIIb Abgang	IIIb Versetzt nach	Bemerkungen.
a. Vollanst.	Lippstadt	7 (nicht 1903)	39	12	104	
	Barmen	8	60	32	276	
	Witten	7	26	24	186	Zugang zur Realschule in derselben Zeit 33.
	Magdeburg, Guericke	7	83	7	110	
	Kiel	7 (fehlt 1901)	46	12	176	
	Remscheid	6	13	?	201	
	Naumburg	6	24	13	86	
	Meiderich	4	17	7 nach Realsch., sonst 1	85	
	Köln	2	[1	1].	56	
	Wilmersdorf	1905	6	1	?	
	Essen a. d. R. . . .	2	9	6	95	
b. Nichtvollanst. Realprog.	Lüdenscheid Pg. m. R.	2	1	1	23	
	Linden Humboldsch.	2	28	4	31	
	Lennep	4	11	8	27	Dagegen an der Realschule 28 in IIIb aufgen., 97 vers.

Von den Gymnasien hat also die meisten Neuaufnahmen das Goethe-Gymnasium aufzuweisen, im Jahre durchschnittlich 9,5, im Verhältnis zu den nach IIIb Versetzten 25%, Schöneberg und Danzig durchschnittlich 5, dagegen kommt für Aufnahme fast nicht in Betracht Breslau-Fr., gar nicht Magdeburg-Dom. Den größten Abgang weist Schöneberg mit 44/5 auf*). Von

*) 44/5 = 44 in 5 Jahren.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den übrigen Anstalten zeigen höhere Ziffern für Zugang Barmen 60/8, Kiel 46/7, Hannover Leibnitz 51/8 und Linden 28/2, dann besonders Magdeburg-Guerickeschule 83/7; die übrigen Zahlen sind nicht besonders hoch. Den größten Abgang weist Hannover-Leibnitz mit Schluß der IV auf. So gut wie keinen Zugang zeigen Köln und Lüdenscheid.

So lückenhaft auch die Aufstellung, die eben mehr als Beispielsammlung betrachtet werden will unter Benutzung der in unserer Bibliothek vorhandenen Programme, sein mag, soviel wird zu ersehen sein, daß die Übergangsfrage nur für wenige Anstalten bedeutungsvoll ist, daß sie nur lokale, nicht allgemeine Bedeutung hat und ein Hauptgrund, der für die Einrichtung von Reformanstalten angeführt wird, nicht stichhaltig erscheint, soweit die Verhältnisse einen Überblick gestatten, der ein klares Bild ergibt, was, wie oben gezeigt, höchst schwierig ist, sodaß ein allgemeiner Schluß recht vorsichtig aufzunehmen ist.

Somit hat das Reformgymnasium seine Existenzberechtigung in anderer Weise zu zeigen, nämlich dadurch, daß der neue Weg, der zum gleichen Ziele führen soll wie beim alten Gymnasium, der pädagogisch richtigere ist, will man nicht die sozialen Vorteile, die der gemeinsame Unterbau für kleine Orte bietet wegen der geringeren Kosten der Unterhaltung einer Schule, die gymnasialem und realem Bildungsbedürfnis (in gewisser Weise) gleichzeitig entgegenkommt, als wesentlich hinstellen.

Wie schon im 1. Teile ausgesprochen, erscheint uns der bisherige Erfolg als recht befriedigend, und die bisherigen Ergebnisse der Reifeprüfungen an andern Orten sprechen nicht gegen die innere Berechtigung der Reformanstalten.

III. Unterricht und Lehrbücher.

Wenn noch methodische Fragen und in Anschluß daran die mit den hier eingeführten Büchern gemachten Erfahrungen zur Sprache gebracht werden, so ist das auch nicht eine erschöpfende Besprechung aller Fächer, was über den zur Verfügung stehenden Raum weit hinausgehen würde, sondern naturgemäß sind nur die Fächer, die Verf. als Fachlehrer von VI bis IIb gegeben hat, etwas mehr ausgeführt. So kann eins der wichtigsten Kapitel, was nämlich die alten Sprachen vorgefunden haben an propädeutischen Kenntnissen, wie und ob das Französische das Latein unterstützt und welche Verknüpfung diese Fächer im Unterricht gefunden, an dieser Stelle nicht berührt werden. Die Ansichten darüber, welche von beiden Sprachen für den Anfang vorzuziehen sei, sind vielfach erörtert worden*), auch auf der K. K., und haben zu keiner Einigung geführt; denn es wird kaum jemand zu der gegenteiligen Auffassung durch Gründe bekehrt, sondern nur durch die Erfahrung. Letztere führt Lahmeyer (89) dazu, das Latein vorzuziehen, demgegenüber verschiedene Redner die günstigen Erfolge in den alten Sprachen an Reformschulen anführen. Auf der Berliner Konferenz geben weitaus die meisten Redner dem Lateinischen den Vorzug, und so findet man überall scharfsinnige Gründe für und wider. Wieder möchte ich Ziehen, der schon 1900 über diesen Gegenstand referierte, mit seiner Hamburger Rede anführen, gegen deren Ausführungen sich Cauer in Jahrg. VIII, S. 369 der „Neuen Jahrbücher" wendet. Als Beweis dafür, daß das Französische dem Latein an verstandbildender Kraft nicht gleichkomme, hatte dieser angeführt, daß das Französische jetzt in IV nach zweijährigem Betrieb des Latein recht gut bewältigt werden könne, umgekehrt aber das Französische erst drei Jahre Zeit haben müsse, um sich „bis zu einem vorläufigen Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben", was Ziehen (B. K. 303) selbst eingestehe. In dieser Sache ist in dem Hamburger Vortrag schon von Ziehen selbst erwidert worden, ohne daß Cauer zu der Überzeugung gekommen wäre, eine falsche Ansicht zu vertreten, wie die angeführte S. 369 zeigt. Er beachtet dabei nicht, daß

*) Recht eingehend behandelt die Frage z. B. O. Weißenfels, Kernfragen des h. Unterr. 3.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eben das Französische erst zu einem vorläufigen ersten Abschluß kommen will, ehe es seine bevorzugte Stellung an eine neue Sprache abtritt, was vom Latein in IV doch weder behauptet werden soll noch kann. Denn das wird als Hauptsache ruhig weitergetrieben und durch den Beginn des Französischen, das nur die halbe Stundenzahl aufweist und in IV recht bescheidene Ziele hat, nicht im mindesten beeinträchtigt, während das Latein in der Reformquarta doch mit voller Wucht unter Beanspruchung des Hauptinteresses mit mehr Wochenstunden als das Französisch einsetzen müßte. Darin liegt aber der große Unterschied, der Cauer entgeht. Daß der Anfang einer zweiten Fremdsprache in IV übrigens wohl möglich ist nach zwei Jahren Französisch, zeigt der Altonaer Lehrplan, nur daß eben das Englische mit seiner geringeren Stundenzahl in ähnlicher Lage gegenüber dem Französischen ist wie dieses am alten Gymnasium gegenüber dem Lateinischen, was für die ganze Sachlage von entscheidender Bedeutung ist.

Wie gesagt, kann es nicht der Zweck dieser kurzen Abhandlung sein, auf alle diese Erörterungen weiter einzugehen. Für uns ist der G. U. vorhanden, wir haben mit ihm als Tatsache zu rechnen und nur zu berichten, was dabei für Erfahrungen in einzelnen Lehrfächern gemacht worden sind. Ein allgemeines Urteil nun auszusprechen, ob die Reformmethode geringere Anforderungen an die Schüler stellt, wie Ramdohr K. K. 14 behauptet, ist nicht leicht, da die Schwierigkeiten auf verschiedenen Gebieten liegen. Schon auf der Berliner K. 1900 äußert Kübler: „Es bewährt sich auch die oft gehörte Meinung nicht, daß für jüngere Schüler die Erlernung des Französischen leichter sei als die des Lateinischen.“ Als Vorzüge des Lateinischen, die diese Sprache leichter faßlich machen, wird die streng geregelte gramm. Ordnung (cf. Diels, a. a. O. S. 50) und die Klarheit und Schärfe der gesamten Formenbildung, die ein deutliches Bewußtsein von der Unterscheidung der Flexionen geben, angeführt Auch im Französischen hat der Schüler Schwierigkeiten grammatischer Art, die das Denkvermögen wie das Gedächtnis recht in Anspruch nehmen und seiner geistigen Schulung recht förderlich sind, in Menge zu bewältigen, dabei seine Sinne, Gehör- und Sprachorgane zu schärfen und in strenge Zucht zu nehmen, schnell aufzufassen und zu überlegen, welche von den gleichlautenden Formen im gegebenen Falle gemeint ist. So scheint es mir nach 6jähriger Erfahrung*), daß in VI wenigstens die Jungens zunächst keine Erleichterung haben, daß recht ernstlich gearbeitet werden muß und von spielendem Überwinden von Schwierigkeiten keine Rede sein kann. Trotzdem ist die Lebendigkeit und Frische, mit der die Schüler an das Lernen des Französischen gegangen sind, stets hervorgetreten als ein Zeichen, daß dieser Unterrichtsstoff dem jugendlichen Geiste anscheinend recht zusagt, sodaß wir in dieser Beziehung den in K. K. 13. aufgeworfenen Fragen betr. Lerneifers und Lebendigkeit der Jugend wohl eine bejahende Antwort geben können. Wenn Ziehen (S. 26 Hamburger Vortrag) behauptet, daß die Unterstufe weniger belastet ist, so trifft das wohl für V und IV zu, für VI insofern, als das Französische eben weniger Stunden in Anspruch nimmt als das Lateinische, das mit der Wucht seiner Stunden den kleinen Sextaner vollständig beherrscht. Ehe näher auf das Französische eingegangen wird, mag an dieser Stelle gleich hervorgehoben werden, daß ich einen entschiedenen Vorzug des Frankfurter Planes gegenüber dem allgemeinen Plane in der Verstärkung des Deutschen gegenüber der Fremdsprache in den Unterklassen und Tertien erblicke (vergl. auch Lentz und Ziehen); das tritt besonders auch in Sexta hervor. Von mancher Seite ist schon betont worden, daß die Sextaner für das Lateinische noch nicht reif sind, eigentlich überhaupt für keine Fremdsprache, da sie noch nicht genügende deutsche Kenntnisse besitzen. Gerade im Deutschen ist zunächst auf klare Begriffsbildung hinzustreben, und dem Latein kann trefflich vorgearbeitet werden, indem man auf richtige grammatische Auffassung, Verständnis der deutschen Begriffe und der gramm. Kategorien hinarbeitet. Das alles ist dem angehenden Sextaner noch nicht geläufig.

*) Um Mißdeutungen vorzubeugen, sei bemerkt, daß ich auch Latein von VI—IV gegeben habe, daß mir meine Gymnasialbildung mit Latein in VI und Griechisch in IIIb in sehr angenehmer Erinnerung ist.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Man hat nun bei 5 Stunden in VI, 4 in V und IV ausgiebig Zeit, auf derartiges einzugehen, ohne dabei einen öden grammatikalischen Unterricht zu betreiben. Der Sextaner kennt z. B. so viele deutsche Vokabeln nicht; wie viel ist da in der Rechtschreibung z. B. bloßes Wort ohne Vorstellung, wieviel verkehrte Ansicht tritt da zu Tage, gar bei abstrakten Begriffen, mit denen das gedankenstrenge Latein von Anfang an arbeitet, während das Französische zunächst mit Konkreten zu tun hat, Dingen, die dem Vorstellungsvermögen des Schülers ohne weiteres geläufig sind. Bei den Erörterungen über die Reformschule ist oft das größere oder geringere Maß der erlangten positiven Kenntnisse in den alten Sprachen als wichtigstes Kriterium für ihren Wert so in den Vordergrund gestellt worden, daß darüber oft vergessen wird, daß diese doch nur Mittel allgemeiner Geistesbildung, nicht Selbstzweck sind, und daß ein ganz wesentlicher Faktor für diese Geistesbildung doch das Deutsche mit ist. Wie oft wird über die mangelhafte Ausdrucksweise der Schüler im Deutschen geklagt, über ihr Unvermögen, in gutem Deutsch etwas darzustellen oder selbst einfach nachzuerzählen. Wie soll aber diese Fähigkeit, die nicht so nebenbei gewonnen wird und mit abfällt bei (fast ausschließlicher) Beschäftigung mit fremden Sprachen, gewonnen werden, wenn darauf so wenig Zeit verwendet wird, wie jetzt am humanistischen Gymnasium — man denke an die 2 Stunden Deutsch in V, wobei jede Woche ein $^1/_2$stündiges Diktat zu schreiben, zurückzugeben und zu besprechen ist, oder die 2 Stunden in Tertia. Es wird ja da auch in den andern Fächern Deutsch getrieben, aber wie! Daß das Deutsche bei dem Frankfurter Lehrplan mehr im Vordergrund steht, ist ein Vorzug, der gute Früchte trägt. So ist in den Unterklassen Zeit zu eingehender Lektüre der Stücke des Lesebuchs (auch Leseübungen!!) und zu Nacherzählungen; in IV kann man öfters kleine Dispositionsübungen, Beschreibungen, Vergleiche, Schilderungen machen lassen und besprechen, wozu die 4. Stunde recht wesentlich ist, die Lektüre der Tertia kann sich über mehr Prosastücke und Gedichte ausdehnen, auch können einfache dramatische Stücke schon eher begonnen werden. Fast erscheint das Lesebuch von Hopf und Paulsieck nicht reichhaltig genug, zumal nicht alle Stücke verwendet werden können. Man muß schon in IIIb eine unangenehme Sparsamkeit sich auflegen, um überhaupt in IIb noch ein Prosastück übrig zu haben; ähnlich ist es in V und IV. Ein besonderes Lesebuch für Reformschulen mit reicherem mannigfaltigerem Inhalt, wie es ja auch in Frankfurt erschienen ist, scheint mir daher den Vorzug zu verdienen. Allerdings ist das Liermann'sche Werk bedeutend teurer als der hier eingeführte Hopf und Paulsieck, der freilich durch fortwährende Umarbeitungen in den letzten Jahren die mehrjährige Benutzung fast unmöglich gemacht hat.

Wird durch das Deutsche der Gesichtskreis wesentlich erweitert und der Schüler geistig gefördert, so hat auch der Geschichtsunterricht in IV seine große Bedeutung, indem er das Interesse des Schülers erregt für die Völker, deren Sprachen er später lernen soll. Es ist das nun ein ganz anderes Interesse, mit dem der Schüler an das Latein geht, nachdem er die Geschichte der Römer kennen gelernt hat, während dem Sextaner diese innere Anteilnahme gänzlich fehlt und er sich noch gar nicht bewußt ist, was es mit dem Latein für eine Bewandnis hat. Der Geschichtsunterricht der IV ref. ist mit 3 Stunden bedacht. Diese 3 Stunden sind aber durchaus nötig, nicht nur, um das Tatsachenmaterial in weit größerer Breite zu behandeln und zu weit sicherer Aneignung zu bringen, wie Ziehen in seinem Hamburger Vortrag ausführte: wenn der Lateinquartaner mit 2 Stunden auskommt, so unterstützt ihn der vorausgegangene lateinische Unterricht, der fast alle bedeutenden Namen des Altertums ihm in lateinischen Sätzen vorführte und auch die Namen von römischen Ämtern, Beamten u. s. w. — wenn auch ohne Verständnis des Sachverhalts — brachte. Für den Reformquartaner ist das alles fast ganz unbekannt, die Namen machen ihm oft Schwierigkeiten, das Gedächtnis hat in dieser Beziehung mehr Arbeit. Das Pensum kann in den 3 Stunden jedoch gut erledigt werden und läßt eingehende Behandlung zu, was in den 3 Stunden der Erdkunde und Naturkunde noch weit mehr der Fall ist. Da wäre die 3. Stunde allenfalls entbehrlich, die 3. Naturgeschichtsstunde könnte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Mathematik noch zugewendet werden, deren Pensum nach Ansicht der Fachlehrer für IV recht reichlich bemessen ist. So hat die Quarta reichlich Zeit, in den einzelnen Fächern Sicherheit zu bringen. Das gilt auch für das Französische, das doch als die bisher allein betriebene Fremdsprache gemeiniglich als das wichtigste Fach betrachtet wird und noch etwas eingehender zu behandeln ist.

Vorausgeschickt seien zwei Stellen, die den Grundton angeben sollen für die Behandlung des ganzen sprachl. Unterrichts im Unterbau des Reformgymnasiums. Einmal sei angeführt Schlee K. K. 55: „Es handelt sich darum, daß überall mit klarem Verständnis der grammatischen Kategorien, der grammatischen Form, mit scharfer Unterscheidung der Wortarten, Unterscheidung der Satzglieder, mit klarem Verständnis aller Konstruktionsformen, der Tempora und der Modi und mit klarer Unterscheidung der Sätze, der Satzarten sowohl inbezug auf Satzform als auch Inhalt gearbeitet wird." Dann sei erwähnt Ziehen im Gutachten zur Berliner Konf. 1900, Frage 4: „Voraussetzung des gemeinsamen Unterbaus ist, daß 1. an dem wissenschaftlichen, auf ernste sprachlich-logische Schulung gerichteten Charakter des Unterrichts für den fremdsprachlichen Unterricht auch im Unterbau nach dem neuen System festgehalten, beziehungsweise ihm weitere Geltung verschafft werde, 2. die Parallelgrammatik und die durch sie gebotene Erleichterung der Spracherlernung, sowie das planmäßige Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrfächer zur Anwendung komme." Wenn so der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts, der auf ernste sprachlich-logische Schulung gerichtet sein soll, betont wird, so liegt darin ein Hinweis auf die Methode des französischen Unterrichts, den der zweite Berichterstatter in dieser Frage, Zernecke, K. K. 57, dahin präzisiert, daß Reformschule und Reformmethode nichts mit einander zu tun haben. Auch hier möge wiederholt werden, daß man vielfach fälschlich die imitative sog. Reformmethode im Betrieb der neuern Sprachen als wesentliches Erfordernis und Kennzeichen des Frankfurter Lehrplans angesehen hat und noch ansieht. Es ist bedauerlich, daß der Methodenstreit im neusprachlichen Unterricht noch mit der ersten Ausbreitung der Reformschule zusammengefallen ist. Man kann über die Reformmethode immerhin günstig urteilen und ihr einen breiten Raum gewähren an Anstalten, wo dem Französischen nicht die erste grammatisch-logische Schulung zufällt. Gerade da ist diese Methode etwas Erfrischendes, Neues, das den Schüler nach dem Latein für die neue Fremdsprache erwärmt, z. B. das Englische in IIb. Es kann auch durch intensivsten Unterricht ein Erfolg erzielt werden, der grammatische Formensicherheit in den neuern Sprachen in sich schließt; doch ist im ganzen diese Methode für den G. U. nicht zu gebrauchen, da hier das Französische doch nicht bloß um seiner selbst willen getrieben wird. Anderseits möchte ich mich nicht auf den Standpunkt Zerneckes stellen, der das Französische ganz wie das Lateinische und in stetem Hinblick auf dasselbe betrieben wissen will, sondern mit Schlee sagen: Beides, grammatische und Imitationsmethode, soll betrieben werden, d. h. ordentliches grammatisches Verständnis in der oben angeführten Weise, dazu Übersetzen ins Deutsche und tüchtige grammatische Übungen, dabei aber in jeder Stunde, ganz besonders im 1. Halbjahr, nicht erst im 2. und 3. Jahre (Zernecke) Sprechübungen, die Vokabelschatz und Grammatik befestigen, dem Schüler den Sprachstoff zu seinem geistigen Eigentum machen. Welche Vorteile aus dem Sprechen sich ergeben, auch für allgemeine Geistesbildung, ist von den Reformern fast zu oft betont worden. „Es entspricht aber der Aufgabe einer höheren Schule, bei aller Beschränkung auf das Notwendigste doch mit bewußter Klarheit und mit wissenschaftlicher Auffassung an das Erlernen der Sprachen heranzugehen auch im Elementarunterricht." Selbstverständlich ist, daß Französisch und Deutsch in den Unterklassen in einer Hand liegt. Das ist in den Reformklassen wichtiger als in den Lateinklassen. Das Deutsche kann hier außerordentlich gute Dienste tun, die grammatischen Ausdrücke und Formen vorbereiten, sodaß sie im Französischen dann sofort zur Anwendung kommen können in lebendiger Verarbeitung, anknüpfend an Umgebung und Gesprächsstoff, ohne daß viel Zeit mit grammatischer Erklärung verloren wird. Übersetzen aus dem Deutschen ist dabei über-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

flüssig, im 1. Jahre unbedingt schädlich, wenn es sich nicht um Einzelformen handelt. Viel kann dabei aus Walters Büchern über französischen und englischen Anfangsunterricht entnommen werden, die Einübung der Grammatik auch in der dort angegebenen Form vor sich gehen. Was der Unterricht sonst zu erfordern scheint, ist m. E. zunächst eine grammatische Verarbeitung des Lesestoffs unter Benutzung des Deutschen, sodaß dadurch die Form des französischen Satzes zu sicherm Verständnis gelangt, die grammatischen Beziehungen und Satzteile genau erkannt werden und Klarheit über die Formen besteht.

Ist diese Arbeit getan — vielleicht erst nach imitativer Aneignung des Sprachstoffs — dann mag in Fragen und Antworten, Nacherzählen und Bilden von Sätzen, Umarbeiten und Dialogen u. s. w. der Stoff lustig verabeitet werden in fortgesetzt französischem Betrieb! Nach dem eben Aufgeführten wird eine Mißdeutung der oben beigebrachten Stellen, die den grammatisch-logischen Betrieb des Sprachunterrichts betonen, nicht mehr möglich sein, wohl aber das Gesagte sich vereinbaren lassen mit dem einschränkenden Satze K. K 65: „Der französische Elementarunterricht kann unter allzu starker Betonung des formalen grammatischen Elements nur leiden" Die Schlußausführungen Reinhardts über Punkt 4 der Kasseler Verhandlungen gaben die gute Mittellinie, auf der am passendsten der Unterricht sich bewegt und nach unsern Erfahrungen auch hier bewährt hat. Wenn sonst verschiedentlich hervorgehoben wird, daß die Schüler imstande waren, sich mit Ausländern bei erster Begegnung zu verständigen, so kann als Ergebnis der „Mittellinienbewegung" mitgeteilt werden, daß die ersten Reformobertertianer gleich den ersten Vortrag unsers Assistant français sofort verstanden und wiedergeben konnten. Genannter Herr hat oft seiner Befriedigung über die Unterhaltung mit diesen Tertianern Ausdruck gegeben. Anderseits ist auch bei uns die S 61, K K. festgestellte Erfahrung gemacht worden, daß nach Einsetzen des Latein die Fortschritte im Französischen weniger befriedigend sind, was etwa im Winter der IIIa hervortrat, während in IIIb die 3 Stunden genügten. Es ist eben das Vielerlei, das bei den 2 Wochenstunden, von denen — wenns das Unglück will — noch manchmal eine ausfällt, den ruhigen Fortschritt hemmt und für die verschiedenen Aufgaben kaum Zeit läßt. Die Lektüre soll doch nicht zu kurz kommen, dabei ist aber das Pensum in der Satzlehre samt dem damit zusammenhängenden Übersetzungsstoff ziemlich reichhaltig, die Klassenarbeiten und ihre Besprechung nehmen von den wenigen Stunden noch ein gut Teil weg; dazu muß unbedingt Grammatik, auch das Verbum und der Vokabelschatz öfter repetiert werden, auch Sprechübungen über Vorgänge des täglichen Lebens sollen einen Platz finden. Für letztere ist Wershoven, Conversations françaises zu Grunde gelegt; neben manchen inhaltsreichen guten Stücken, deren Französisch aber nicht immer einwandfrei ist, findet sich leider viel Unbrauchbares, sodaß man eines derartigen Hilfsbuchs entraten und an Stelle dessen lieber ein systematisches Vokabular setzen könnte. Die Lektüre bringt doch die Erweiterung des Vokabelschatzes nicht in der wünschenswerten Weise. Wir haben übrigens mit zusammenhängender Lektüre nicht schon in IV, sondern in IIIb begonnen und glauben daran festhalten zu können, damit für Befestigung des bisher Erarbeiteten recht viel Zeit bleibt Das Lesebuch Banner II gibt genügenden Stoff.

Damit kommen wir auf die Lehrbuchfrage, die in der K. K. S. 69 (und weiter) berührt wird mit den Worten: „Es gibt keine passenden Lehrbücher." Das ist aber von größter Wichtigkeit. Es ist nicht gleichgültig, welches von den an Gymnasien und Realanstalten eingeführten Lehrbüchern gewählt wird. Gerade das für eine Reformsexta bestimmte Lehrbuch muß ganz besondern Anforderungen genügen. So muß mit Rücksicht auf die besondern Aufgaben des Französischen als der ersten Fremdsprache, die zugleich neben und mit dem Deutschen die sonst hauptsächlich dem Latein zufallende grammatische Schulung geben soll, von dem Lehrbuch Klarheit und Einfachheit in grammatischer Beziehung verlangt werden, nach den früheren Ausführungen sind die Lehrbücher extremer Reformer zurückzuweisen. Eine Gefahr, daß, wie Cauer bei den größern Erfolgen des Französischen an Reformanstalten fürchtet, diese Richtung die Gymnasien erobern könnte, erscheint bei der ganzen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Entwicklung des neusprachlichen Methodenstreites ausgeschlossen. Eine Übersicht über die an Reformanstalten eingeführten Lehrbücher gibt darüber Gewißheit. Von 26 daraufhin geprüften Reformanstalten (von den eben erst gegründeten wurde abgesehen) hatten nicht weniger als 14 Ploetz-Kares (Ausg. C., nur Elberfeld B.), 7 den Banner (außer den 3 Frankfurter Anstalten, wo die Einführung dieses Buchs selbstverständlich war, Magdeburg-Dom, Hannover-Leibnitz und Danzig-St Johann). An den 2 Anstalten in Breslau war ursprünglich gleichfalls der Banner nach Frankfurter Muster eingeführt, er ist aber am K. Friedrichsgymnasium durch Ploetz-Kares E ersetzt. Je einmal vertreten ist Kühn (Danzig Gymnasium), Plattner (Remscheid), Ricken (Lennep), Strien (Swinemünde), Ulbrich (Magdeburg Ref. Realgymn.) Von all diesen Lehrbüchern gehört zur eigentlichen Reformrichtung nur Kühn, während die andern, auch Ricken und Banner, die mehr links stehen, zur vermittelnden Richtung gehören, wozu auch Ploetz-Kares, wenn auch am weitesten rechts, gehört.

Daß an der hiesigen Anstalt der Banner eingeführt wurde, hatte seinen Grund darin, daß eine Ministerialentscheidung uns vorschrieb, alle in Frankfurt am Goethegymnasium benutzten Lehrbücher einzuführen. Wir hatten den Ploetz-Kares C vorgeschlagen, zumal dieses Buch an der hiesigen Realschule gebraucht wird. Wenn Fricke-Danzig nun behauptet, es gebe keine guten französischen Lehrbücher, so ist damit das Urteil über Banner, der doch in Danzig-St. Johann eingeführt ist, schon zum Ausdruck gebracht. Betrachten wir unser Lehrbuch mit Rücksicht auf die schon ausgesprochene Forderung, daß der Schüler an einfachen, klaren Sätzen (das ist auch bei zusammenhängendem Stoff möglich) zum Verständnis der ersten Fremdsprache komme, daß die Schwierigkeiten sich nicht häufen und daß nichts vorkomme, was dem Anfänger Unklarheit in der grammatischen Auffassung bringt und was ihm nicht klar gemacht werden kann, sodaß er eben das Gesetzmäßige und Regelmäßige der Sprache zunächst erkennt, so müssen wir Banner von diesem Standpunkte aus als ungeeignet bezeichnen; denn die Anforderung logischer Klarheit erfüllt er nicht und erschwert besonders im ersten Jahre die Arbeit durch eine Fülle von überflüssigen, weil selten wieder vorkommenden Vokabeln und durch viele unregelmäßige Verbalformen ꝛc, bei denen dem Schüler nichts als gedächtnismäßiges Aneignen bleibt. Es soll damit nicht etwa der Vorwurf erhoben werden, als sei Banner zu extrem reformerisch: Roßmann-Schmidt hat z. B. viel klarere, einfachere Sätze im Anfang, die den Schüler wirklich unterstützen, unregelmäßige Formen fehlen bei ihm zunächst fast ganz Wendt (Z. f. n. Spr. Jan. 1904) ist ja gegen den Banner, da er für wirkliche Reformer das Gegenteil von dem sei, was sie sich für die unteren Klassen wünschen müßten. (Auch in Frankfurt selbst war man nicht etwa allgemein für Banner begeistert, wie ich bei meinem dortigen Besuch von Fachlehrern hörte.) Vom entgegengesetzten Standpunkte kommt man zu demselben Urteil, wenn auch Banner behauptet, in seinem Buche die Vorzüge älterer Methoden der neuen erhalten oder zurückerobern zu wollen, und betont, er erblicke in strenger, logisch grammatischer Zucht die unentbehrlichen festen Stützen des Unterrichts. So bezeichnen wir zunächst als Mängel 1. die Auswahl der Vokabeln, 2. zu frühzeitige Verwendung unregelmäßiger Formen, 3. Grammat. Unklarheiten. Vgl. Stück I, 1. Wir beginnen mit der Form asseyez-vous, nach dem gegebenen Rezept für die Einleitungslektionen vom Schüler sofort nachzusprechen und richtig zu hören. Das scheint mir nicht recht möglich ohne einen kurzen Lautierkursus, der in 2 Stunden schon Klarheit bringen kann. Unregelm. Formen aus St. 1: dit und dis, asseyez-vous, servez, écrit, assieds-toi, va, ouvre, mets, soumis, reprenez, écris, fait, mettez, apprenez, voudrait, venir, sait. Unter den Vokabeln steht donne-moi gib mir, daneben moi (pron. pers. abs !) ich, mich und je donne ich gebe. (Dazu kommt bald il m'appelle). Was soll da der Schüler denken! So kann man jedes Stück durchgehen. Kommt dann die regelmäßige 1. Konj., so hat der Schüler schon venons, ouvrons neben venir, ouvrir gelernt. Dazu kommen alle möglichen Pronomina vor, Wendungen wie et qui pis est, wo man eben klar macht, daß bei être das Adjektiv steht, daß qui wer und nicht was heißt, dazu reflexive

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Formen: elle s'est déjà élevée, mit verändertem Partizip, neben sonst unverändertem, dazu nul ne, s'il n'est admis (ohne pas) in Stück 3. In Stück 20 haben wir für Sextaner, die ein Semester Französisch können, den schönen Satz: Nous étant baignés et étant restés trop longtemps dans l'eau, nous nous sommes refroidis. Er ist auch insofern sehr lehrreich, als das Stück dem Ploetz-Kares entnommen ist, wo der betr. Satz aber jedenfalls zu einfach ist; er lautet da nur: Nous avous pris un bain dans la rivière, et nous sommes restés trop longtemps dans l'eau. Weiter vgl. I, 25, auch inhaltlich, dann 26, wo auf einer einzigen Seite 22 unregelmäßige Formen vorkommen, abgesehen von reflex. Verben und Pronomen. Betreffs der Vokabelhäufung vgl. auch I, 27, 44, 58 ꝛc., wenn es auch angenehm ist, von potage à l'orge à la Marie-Stuart, Carpe du Rhin à la Lithuanienne, brochet sauce aux câpres, croustades de truffes garnies de foie d'oie, faisan étoffé à la Montpensier, perdreaux rouges farcis à la bohémienne etc. zu hören. Der 2. Teil ist viel besser zu gebrauchen, da hier die Not mit den Vokabeln und Verben nicht mehr so groß ist, vielmehr die bis dahin mechanisch gelernten Formen sich leicht gruppieren lassen zu den nun durchzunehmenden unregelmäßigen Verben.

Verfehlt scheint uns 4. die Anordnung der Stücke des zweiten Teils insofern, daß eine Menge „Wiederholungsstücke" in den Lehrstoff eingeflochten sind, die Banner selbst erst nach Behandlung aller Stücke, die grammatisch neuen Stoff bringen, zu nehmen empfiehlt. Dabei ist nicht Rücksicht genommen auf die Auswahl der Vokabeln, die eben von allen vorhergehenden Stücken immer als bekannt vorausgesetzt werden. 5. taugen die Beispiele für die Sprechübungen, die dem Lehrer zum Muster dienen sollen, wegen ihres oft lächerlichen Inhalts oder wegen Einführung von neuen Vokabeln, die in dem Stück nicht vorkamen, herzlich wenig. Die Sprechübung soll doch z. T. das Stück vorbereiten, dann nach dessen Durchnahme Inhalt, Vokabeln und Phrasenschatz befestigen, kann auch zur Einübung von Verbalformen recht schön verwendet werden, ohne daß die Sätze derart geistreich sind, wie z. B. II, 82b u. a. Prends-tu tous les jours un autre mouchoir? Saurais-tu me nommer un des locataires de votre maison qui puisse me dire le prix de son appartement? Auriez-vous jamais cru que vous puissiez être gênants pour les personnes qui habitent le rez-de-chaussée?! u. s. w. Vgl. St. 6, wo schon die Namen aller Unterrichtsfächer in den Fragen vorkommen, ohne daß im Lesestück darauf Rücksicht genommen wird. Soll das alles nur für den Augenblick zum Sprechen (mit deutscher Bedeutungsangabe!) herbeigezogen werden, um im nächsten Augenblick wieder vergessen zu sein?

All diesen Übelständen kann jedoch durch sorgfältige Nachprüfung und Umarbeitung der Stücke des ersten Teils, sowie andere Anordnung der des zweiten abgeholfen werden. Dann würde ein gutes Unterrichtswerk daraus entstehen. Denn als Vorzüge sind hervorzuheben, daß

1. die Anordnung und Auswahl des Stoffes, ausgehend von dem den Schülern Zunächstliegenden, gut ist und die Möglichkeit zu regem Unterrichtsbetrieb und vielen Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache gibt,
2. daß auch der Inhalt des 2. Teils reichhaltig ist, wenn auch manche Verba, für die nur ein paar Sprichwörter anstatt eines Lesestücks gegeben werden, etwas kurz kommen,
3. der deutsche Übersetzungsstoff eine gute Auswahl brauchbarer Stücke und Sätze enthält, die eben ausgewählt werden müssen für den Klassenbedarf und genaue Kenntnis des dagewesenen Stoffs voraussetzen, so daß vonseiten des Lehrers mancher Wink gegeben werden muß und zunächst in V und IV eine sorgfältige Vorbereitung in der Klasse am Platze erscheint. Das setzt voraus, daß der Lehrer selbst völlig orientiert ist, ein häufiger Wechsel und Einspringen neuer Kollegen bietet eben bei diesem Buche viele Schwierigkeiten,
4. ist auch die Grammatik, die auf das knappste Maß beschränkt ist, und die Satzlehre übersichtlich und brauchbar. Nur möchte ich nicht empfehlen, die Reimregeln — eine Spielerei, die als Konzession an die lateinische Grammatik anzusehen ist — auswendig lernen zu lassen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

z. B. § 27 die Verba mit Accusativ, sondern vielmehr als Vokabeln mit der Konstruktion assister qn. u. s. w.

Bei Bearbeitung der Satzlehre ist Rücksicht genommen auf die Parallelgrammatiken im Deutschen, Lateinischen und Griechischen. Unsere Fachkonferenzen haben nun zwar das Grundprinzip gebilligt, durch Gleichförmigkeit und einheitliche Behandlung das Erlernen zu erleichtern, erklärten sich jedoch nicht einverstanden mit dem zu Grunde gelegten Einteilungsprinzip. So kann bei Behandlung der Nebensätze zwar der Gesichtspunkt geltend gemacht werden, daß sie als durch Erweiterung der Teile des einfachen Satzes entstanden gedacht werden können, doch entspricht das nicht der historischen Entwicklung, und im Hinblick auf den fremdsprachlichen Unterricht ist die formale Unterscheidung in Relativsätze, indirekte Frage- und Konjunktionalsätze durchaus in den Vordergrund zu stellen. In den Frankfurter Lehrbüchern ist auch keine völlige Einheitlichkeit in der Bestimmung, z. B. werden die Komparativsätze bei Prigge § 63 zu den Attributsätzen, bei Reinhardt § 232—35 und Banner § 132 als Abart der Adverbialsätze gezählt.

Der gegen Banner erhobene Vorwurf betr. der Vokabelauswahl und des z. B. unsystematischen Aufbaus wird übrigens in ähnlicher Weise gegen Wolff erhoben, der den Schülern zunächst viel Schwierigkeiten machen soll, doch sich als brauchbar erwiesen hat. Wie schon oben gesagt, ist in dieser Beziehung die Erfahrung der Fachlehrer, die den lateinischen Unterricht vertreten, maßgebend, somit eine weitere Erörterung der einschläglichen Verhältnisse hier nicht am Platze. Nur möge am Schluß nochmals hervorgehoben werden, daß in den alten Sprachen mit Erfolg und Befriedigung, mit Eifer und Frische gearbeitet wird, also die pädagogischen Erfahrungen im ganzen günstig sind.

Was an unserm Versuch als das Wesentliche erscheint, ist, daß er trotz der dargelegten mannigfachen ungünstigen Verhältnisse gute Ergebnisse gezeitigt hat, was manche Befürchtung aus dem Lager der Reformgegner, wo immer die guten Erfolge des Frankfurter Plans auf besonders günstige Verhältnisse zurückgeführt wurden, als grundlos erweisen dürfte, ferner daß die Übergangsfrage, die als besonders wichtig bezeichnet wird, nur eine untergeordnete Rolle spielt. Mag dem Kenner der ganzen Reformfrage, an den bei manchen allgemeinen Bemerkungen nicht in erster Linie gedacht ist, somit auch viel Altbekanntes wieder begegnet sein, in diesen Punkten erscheinen uns unsere Erfahrungen auch für ihn nicht ganz ohne Bedeutung. Jedenfalls können wir unsern Weg zum Ziele der Reifeprüfung mit ruhigem Gemüt als rüstige Wanderer fortsetzen!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

z. B. § 27 die Ve Vokabeln mit der Konstruktion
assister qn. u. s. w.

Bei Bearbeitung d uf die Parallelgrammatiken im Deutschen, Lateinischen u aben nun zwar das Grundprinzip gebilligt, durch Gleichförm Erlernen zu erleichtern, erklärten sich jedoch nicht einverst nteilungsprinzip. So kann bei Behandlung der Nebensä acht werden, daß sie als durch Erweiterung der Teile de en können, doch entspricht das nicht der historischen Entw chlichen Unterricht ist die formale Unterscheidung in Relativ lsätze durchaus in den Vordergrund zu stellen. In d e völlige Einheitlichkeit in der Bestimmung, z. B. werden den Attributsätzen, bei Reinhardt § 232—35 und Banner ählt.

Der gegen Banner wahl und des z. B. unsystematischen Aufbaus wird üb erhoben, der den Schülern zunächst viel Schwierigkeiten erwiesen hat. Wie schon oben gesagt, ist in dieser Bezie den lateinischen Unterricht vertreten, maßgebend, somit hen Verhältnisse hier nicht am Platze. Nur möge am S aß in den alten Sprachen mit Erfolg und Befriedigung, o die pädagogischen Erfahrungen im ganzen günstig sind.

Was an unserm V daß er trotz der dargelegten mannigfachen ungünstigen , was manche Befürchtung aus dem Lager der Reformge rankfurter Plans auf besonders günstige Verhältnisse zuri dürfte, ferner daß die Übergangsfrage, die als bes e untergeordnete Rolle spielt. Mag dem Kenner der ga allgemeinen Bemerkungen nicht in erster Linie gedacht ist, gegnet sein, in diesen Punkten erscheinen uns unsere Erf Bedeutung. Jedenfalls können wir unsern Weg zum Ziel als rüstige Wanderer fortsetzen!

© The Tiffen Company, 2007
TIFFEN Gray Scale
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
R G B W G K C Y M

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf