Warum wird an den humanistischen Gymnasien in den modernen Sprachen so wenig geleistet? — Wie liessen sich bessere Resultate erzielen?

> Quand mes idées seraient mauvaises,
> si j'en fais naître de bonnes, je n'aurais
> pas tout-à-fait perdu mon temps.
>
> Voltaire.

Als wir zur Bearbeitung unseres Themas schritten, drängten sich uns unwillkürlich zwei ernste Bedenken auf. Wird es möglich sein, so fragten wir uns, das Thema innerhalb des beschränkten Raumes eines Programms einigermaßen erschöpfend zu bearbeiten? Wird der Gegenstand selbst bei den Lesern, für die er bestimmt ist, Anklang finden? Nach beiden Richtungen war die Antwort eine unbedingt negative. Wenn wir aber dennoch der Arbeit uns unterziehen, so geschieht es hauptsächlich deswegen, weil wir einerseits auf die Nachsicht der HH. Kollegen rechnen zu dürfen glauben, anderseits aber nicht für das große Publikum schreiben, sondern für engere Kreise von Schulmännern, und unter diesen wieder nur für diejenigen, welche sich für die modernen Welt- und Verkehrssprachen interessiren und den Betrieb derselben fördern könnten oder möchten.

Es ist gleichwohl das Schicksal unserer Arbeit leicht vorauszusehen, sie wird das Loos der meisten Schulprogramme theilen: man wird die Ueberschrift lesen und das Ganze dann ad acta legen; die Einen, weil sie überhaupt keine Programme lesen, die Andern, weil Alles, was irgendwie auf den Betrieb der neuern Sprachen sich bezieht, für sie kein Interesse hat: Wenige wird es geben, deren Geduld so viel Elasticität besitzt, um das Ganze bis zum Schluß zu verfolgen, und bei diesen Wenigen wird es auf nicht geringen Widerstand stoßen. Wir sind darauf gefaßt. Denn was wir anstreben, ist in seiner Art neu, und es ist selten, daß eine Neuerung, und wäre sie die beste, gleich bei ihrem Erscheinen Anklang findet. Alles, was mit dem Bestehenden zu brechen versucht, stößt auf Widerstand, die Zeit muß ihm Bahn brechen und Bestand verschaffen. Rechnen wir noch dazu, daß sich unser Programm die Hebung des neusprachlichen Unterrichts zum

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Zweck genommen, so läßt sich kaum was anderes erwarten, als: opposition à outrance.

Doch! bei allem Widerspruch, auf den wir stoßen müssen, wäre es möglich, daß sich unter den Wenigen, welche nicht blos die Ueberschrift lesen, Einige finden, die, mit vollendeten Thatsachen rechnend und ihre natürliche Abneigung gegen die neuern Sprachen auf einige Augenblicke vergessend, die Mühe auf sich nehmen, diese wenigen Zeilen einer objektiven Prüfung zu unterziehen. Daß der Unterricht in den neuern Sprachen noch an vielen Mängeln leidet, daß sich derselbe gerade für die Studirenden an den humanistischen Gymnasien in vielen Punkten vereinfachen und erleichtern ließe, werden wohl die Wenigsten in Abrede stellen; gibt man aber dieses zu, so möchte sich eine nähere Untersuchung dieser Mängel und der Mittel zur Beseitigung derselben von selbst rechtfertigen.

Wenn wir uns nun auf diesen etwas dornigen Pfad begeben, so müssen wir leider auf die Freude, es Allen recht zu machen, von vornherein verzichten. Wie Jeder weiß, gehen die Ansichten über den Betrieb der neuern Sprachen bis in's Unendliche auseinander. Der seit Decennien bestehende Kampf hat endlich die pädagogische Welt in die zwei feindlichen Heerlager der Idealisten und Realisten gespalten. Während diese nicht Worte genug finden zur Glorificirung der Sprache eines Fénélon, Dante und Shakespeare und die eines Cicero und Demosthenes als unter dem Schutte der Jahrhunderte vermoderte Mumien betrachten, stellen jene ihrerseits die alten Sprachen als die alleinigen Vermittlerinnen wahrer Geistesbildung hin und verweisen die neuern als an den humanistischen Gymnasien unbrauchbares Material in die Comptoirs der Börsenmänner und in die Kanzlei der Diplomaten. Dabei trägt man auf beiden Seiten eine solche Empfindlichkeit zur Schau, daß jede den Stein, den man zur Ebnung in die Kluft wirft, als auf sich selbst geworfen betrachtet. Bei dieser Gereiztheit der Gemüther wird es auch mit dem besten Willen nicht möglich sein, jede unangenehme Berührung auf beiden Seiten zu vermeiden. Wie dem aber auch sei, wie sehr man uns auch in der Folge anfeinden mag, beiden Parteien müssen wir die Versicherung nahe legen, daß wir hier weder für die alten noch für die neuern Sprachen Partei ergreifen. Die Verhältnisse schildern, wie sie sind, die im vorwürfigen Betreff auf beiden Seiten laut gewordenen Stimmen sammeln, dieselben übersichtlich ordnen und mit unsern (immerhin unmaßgeblichen) Anschauungen ergänzen, das allein ist unsere Absicht. Wenn wir dann zum Schlusse es noch wagen, dießbezügliche Vorschläge zu machen, so bitten wir unsere sehr geehrten Leser, dieselben als das hinzunehmen, was

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sie auch in unsern Augen ausschließlich sein sollen: wohlgemeinte Vorschläge, bei denen wir uns von competenter Seite jederzeit gerne eines Besseren werden belehren lassen. Also zur Sache. —

Neben den verschiedenen Angriffen, denen die neuern Sprachen während ihres zwanzigjährigen Betriebes an den humanistischen Gymnasien aus inneren oder äußeren Gründen ausgesetzt waren — Angriffe, welche ausschließlich der feindseligen Haltung der altclassischen Sprachen zur Last fallen —, wurden auch Klagen laut, die allgemein Glauben fanden, und, wie sehr sich auch Eigenliebe und sogenannte Amtsehre dagegen sträuben mögen, auch von den Vertretern der neuern Sprachen als begründet zugegeben werden müssen. Es sind dieß die Klagen über die geringen Resultate. Bedenkt man nämlich, daß der französische Lehrer Gymnasiasten vor sich hat, Leute, die ja doch schon eine gewisse Routine im Denken erworben haben, denen die ganze grammatische Terminologie schon bekannt ist, denen die französische Sprache wegen ihrer nahen Verwandtschaft mit der lateinischen, wie hoch man ihre Schwierigkeit auch schrauben mag, unmöglich so schwer sein kann, wie allenfalls einem Gewerbschüler oder Einem, der überhaupt Sprachstudien nicht oblag: bedenkt man diese Umstände und stellt ihnen die Resultate gegenüber, so muß sich einem Jeden die Ueberzeugung aufdrängen, daß dieselben weit hinter den gerechten Erwartungen zurückbleiben. —

Wir wollen hiermit keineswegs gesagt haben, daß die Resultate nur im Französischen nicht entsprechen; es lassen sich auch in den andern Fächern bittere Klagen nachweisen. Als Beleg wollen wir nur die Stimmen anführen, welche über die Leistungen in der deutschen Muttersprache in die Oeffentlichkeit gedrungen sind.

Eine Correspondenz der „Augsb. Abendzeitung" (vom Oktober 1865) fand in dem deutschen Unterricht „das traurigste Kapitel in unserm höhern Schulwesen". Hierzu sagt Prof. Schrepfer: „Ich glaube, der Verfasser möchte doch etwas zu schwarz sehen. Weder wollen wir es beschönigen, noch gar leugnen, daß nicht immer und überall die Leistungen im Deutschen den Erwartungen auch der Schulmänner entsprechen, indessen sind die Erfolge im Lateinischen und Griechischen, wie auch in andern Fächern, durchschnittlich keine besseren (also überall die gleiche Klage!), nur springen die Mängel in den letztgenannten Fächern weniger grell in die Augen, als beim Deutschen."

Das ist ein Geständniß, welches an Deutlichkeit und gewiß auch an Richtigkeit nichts zu wünschen übrig läßt, es könnte sogar dem Franzosen zur Beruhigung dienen, wenn überhaupt der Anblick fremder Noth die eigene

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zu lindern vermöchte; allein was hilft's, mit fremden Mängeln die eigenen beschönigen zu wollen? Thatsache ist beim modernen Sprachunterricht, daß man es auch mit dem besten Willen und sogar mit fleißigen und begabten Schülern in 4 Jahren nicht weiter bringt, als zu einer in jeder Beziehung mangelhaften schriftlichen Uebersetzung und einer mittelmäßigen Lektüre irgend eines classischen Stückes. — Was ist den wohl Schuld an diesen so konstanten Mißerfolgen? —

Es ist diese Frage schon oft gestellt und eben so oft beantwortet worden, zu bedauern ist nur, daß man sich so selten auf den Standpunkt absoluter Objektivität zu stellen vermochte: fast immer trug man die Fahne des eigenen Lagers hoch voran. Da sich nur die Humanisten und Realisten mit dieser Frage befaßten, so wollen auch wir uns auf die Besprechung ihrer Ansichten beschränken, müssen sie jedoch gesondert zum Abdruck bringen.

Was zunächst die Ansichten der Humanisten betrifft, so glaubte man auf dieser Seite die Schuld in erster Reihe auf die Lehrer selbst wälzen zu müssen. „Es fehlt denselben," hieß es, „an der hiezu nöthigen wissenschaftlichen Bildung, an der Kenntniß der Sprache auf wissenschaftlicher Grundlage, an der pädagogischen Tüchtigkeit oder gar an allen diesen Eigenschaften zugleich."

Wir sind leider nicht in der Lage, unwiderlegbare Beweise dafür zu bringen, daß diese Lehrer immer und überall der ihnen angewiesenen Stellung gewachsen waren, aber immerhin drängt sich einem objektiv denkenden Mann die Nothwendigkeit auf, die Zeiten der Anfänge dieses Lehrfaches von den späteren und jetzigen zu trennen. Die Erfahrung lehrt, daß man bei keiner Neuerung schon gleich anfangs allen Mängeln vorzubeugen vermag. Es treten in der Folge Mißstände hervor, welche sich auch dem schärfsten Auge entzogen: Zeit und Umstände decken sie auf und nur die Zeit und die Erfahrung können sie beseitigen. Das sehen wir am Organismus des ganzen Gymnasiums, und wie am großen Ganzen, so ist es auch in den einzelnen Disciplinen nicht anders möglich. Daß sich nun bei der Einführung des neusprachlichen Unterrichts viele Mißstände mit eingeschlichen und vielleicht auf viele Jahre, ja bis auf uns herab behauptet haben, kann man unumwunden zugeben. Wie Allen, welche vor 20 Jahren entweder als Lehrer oder als Schüler am Gymnasium waren, bekannt sein muß, standen der k. Staatsbehörde bei der Einführung dieses Lehrfachs keine hiefür gebildeten und geprüften Lehrer zur Verfügung, man hat sie nehmen müssen, wo und wie man selbe gefunden. Zum Theil waren es eingewanderte Franzosen, zum Theil aus Frankreich wieder zurückgekommene Deutsche, die vielleicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Alle die Sprache nicht wissenschaftlich gelernt hatten, und demnach blos auf Grund ihres Parlirens verwendet wurden. Auch Studienlehrer, Gymnasial-Professoren, sogar Rektoren kamen zur Verwendung [1]), der Eine in dieser, der Andere in jener Klasse, an eine Einheit des Unterrichts war also nicht zu denken. Daß es unter solchen Umständen nicht immer auf das Beste bestellt gewesen sein mag, geben wir gerne zu [2]), seitdem sich aber die jeweiligen Candidaten über genossene Vorbildung ausweisen und einer schriftlichen und mündlichen Prüfung unterziehen müssen, bei der, nebenbei bemerkt, nur Note I und II für das Gymnasium befähigt: seit dieser Zeit, glauben wir, möchten diese Klagen jeder Begründung entbehren, um so mehr, als man einerseits denn doch annehmen darf, daß die Note I und II für die Befähigung zum französischen Lehramt eben so viel Garantie biete, als beim philologischen Konkurs die Note IV aus dem Deutschen und der Geschichte für das Professorat dieser Fächer, und es anderseits noch nicht erwiesen ist, daß an denjenigen Anstalten, wo der französische Unterricht von altclassischen Lehrkräften ertheilt wird [3]), die Resultate bessere seien, als an den andern. Die Ursache muß also anderswo liegen.

Ein zweites Hinderniß fand man in der falschen Behandlung der Sprache, und hier liefen die Ansichten nach drei Richtungen auseinander. Den Einen war die französische Grammatik nicht wissenschaftlich genug.

Wir müssen offen gestehen, daß es uns unmöglich ist, denselben unsere Ueberzeugung hierin zum Opfer zu bringen. Es kommt uns vor, als lege

---

[1]) In den „Gedanken von zwei Philologen" (München, Lentner'sche Buchhdlg., 1872) wird der Grund der geringen Resultate in den neuern Sprachen hauptsächlich dem verflachenden und abstumpfenden Formalismus (sic!) zugeschrieben, besonders wenn dieser Unterricht von antik-philologischen Kräften nebenbei betrieben wird. — Jedenfalls ein von dieser Seite merkwürdiges Geständniß, für das sich ihre Kollegen, die diesen Unterricht noch jetzt nebenbei betreiben, bedanken werden.

[2]) War aber das nur im Französischen der Fall? Man braucht gerade nicht das Alter eines Methusalah's zu haben, um sich zu erinnern, daß es den alten Sprachen sehr oft auch nicht besser erging; wenigstens versichern uns die „Gedanken von zwei Philologen" (S. 44), „daß vor Jahrzehnten eine ziemliche Anzahl von Gymnasialprofessoren bei der griechischen und oft auch bei der lateinischen Classikerlektüre auf gedruckte Uebersetzungen angewiesen waren und Satz für Satz entweder einlernen, oder geschrieben in die Schule mitnehmen mußten!"

[3]) Nach dem neuesten Personalstatus haben von den 31 Gymnasien nur 18 einen selbstständigen französischen Lehrer; an sieben Anstalten wird der französische Unterricht von Philologen ertheilt, und zwar an folgenden: Augsburg St. Anna, Burghausen, Dillingen, Freising, Kempten, Metten, Münnerstadt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man den Gradmesser der Wissenschaftlichkeit einer Grammatik auf der falschen Seite an. Wir wollen hier nicht Untersuchungen darüber anstellen, was die Wissenschaftlichkeit einer Grammatik begründe, es genügt uns zu constatiren, daß dieselbe keineswegs von der in der lateinischen Grammatik beliebten und üblichen Reihenfolge der einzelnen Sprachtheile abhängt, auch nicht von der Ausführlichkeit der Regeln oder gar von der Reichhaltigkeit des vorgeführten Wortschatzes. Aber auch wenn dieselbe von diesen Momenten abhinge, ruht die Anklage auf sehr schwachen Beweisgründen. Schon bei einem oberflächlichen Vergleich stellt sich heraus, daß alle die von der k. Staatsbehörde für den Unterricht in den modernen Sprachen erlaubten Bücher mit der lateinischen Grammatik gleichen Schritt halten und nur in ganz nebensachlichen Punkten von derselben abweichen. Alle [1]) bringen und erklären die Gesetze der Sprache vom Artikel angefangen bis zur Interjektion in der seit Jahrhunderten üblichen Reihenfolge der Kapitel und berücksichtigen den Wortschatz der Sprache selbst nur insofern, als er gerade zur Bekräftigung der aufgestellten Regel dient. Wenn man daher den lateinischen und griechischen Grammatiken Wissenschaftlichkeit vindicirt, so läßt sich dieselbe bei objektiver Anschauung denen für moderne Sprachen unmöglich ganz absprechen. Es sind Bücher von meist europäischem Rufe, wie sie denn auch sogar altclassische Autoritäten als gute Lehrbücher befunden haben [2]).

Andere erblickten den Grund alles Uebels in dem Umstande, daß die französische Grammatik nicht dem lateinischen Lehrbuch angepaßt ist. „Wie ganz anders werden sich die Schüler zum Französischen stellen," ruft ein gewisser A. A. in den „Gymnasialblättern" aus, „wenn ihnen dieß in Verbindung gebracht wird mit ihrem sonstigen Sprachbesitz, namentlich mit dem lateinischen [3]). Vor der wissenschaftlich behandelten Sprache haben die Schüler

---

[1]) Mit Ausnahme von E. Otto, aber diese wurde gerade an derjenigen Anstalt verwendet, die man auf gewisser Seite so gerne als eine der besten hinstellt, nämlich in Metten.

[2]) Man lese das Programm (Schweinfurt, 1855) vom Gymnasialprofessor und Mitglied der Akademie der Wissenschaften Dr. L. v. Jan.

[3]) Wir glauben, daß Hr. A. A. den lateinischen Sprachbesitz der Schüler in einem etwas zu rosigen Lichte hinstellt. Objektiver und daher richtiger möchte ihn Prof. Groß geschildert haben. Dieser sagt: „Ohne das Substrat einer gedruckten Uebersetzung und anderer Eselsbrücken kommen die Meisten gar nicht zurecht. Der Schüler präparirt sich zur Noth, übersetzt zur Noth, und begnügt sich damit; soll aber einer ex tempore übersetzen, dann geht's zum Erbarmen schlecht."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Respekt, die im gewöhnlichen Kinderstyl ertheilte wird ihnen mindestens langweilig und gleichgiltig [1]."

Wenn die Forderung dahin geht, daß der Unterricht in allen am Gymnasium gelehrten Sprachen nach einem gleichheitlichen Plan ertheilt und die lateinische Sprache als Centrum betrachtet werden sollte, um die sich alle übrigen gruppiren, so stimmen wir derselben in ihrem ganzen Umfange bei; aber man hat die Forderung so zugespitzt, daß man eine französische Grammatik „auf Grundlage der lateinischen Grammatik von Englmann" verlangte, und da ist man zu der Frage berechtigt, ob denn diese Grammatik auch wirklich auf jener eminenten Stufe der Vollkommenheit stehe, die man ihr vindicirt, und ob sich von einem französischen Englmann bessere, um nicht zu sagen gute, Resultate erzielen ließen.

Wir müssen leider auf eine erschöpfende Beantwortung dieser Frage verzichten.

Die Kritik über die Englmann'sche Grammatik entzieht sich ganz und gar unserer Competenz. Wir wissen, daß Schulmänner erster Größe zu ihren Gunsten entschieden haben; sie hat unwiderlegbare Beweise langjähriger Erfahrung für sich: Englmann ist am bayerischen Firmament der Fixstern, um den sich alle humanistischen Planeten bewegen. Wir wollen und dürfen den Glorienschein, den die altclassische Philologie um sein Haupt gezogen, mit keiner schwarzen Linie durchziehen. Wenn wir aber unser Urtheil zum Opfer bringen, so können wir doch nicht umhin, dem Herrn A. A.-Correspondenten der „Gymnasialblätter", welcher Wissenschaftlichkeit nur dem lateinischen und griechischen Unterricht vindicirt und den französischen mit dem Epitheton Kinderstyl belegt, das Urtheil eines andern Schulmannes in denselben „Gymnasialblättern" entgegenzuhalten, die Abwägung der Competenz dieser zwei Schulmänner unseren Lesern überlassend.

„An der Thatsache," heißt es in einem Artikel des IV. Bandes, „daß unsere Gymnasialstudien bei Juristen und Medicinern 2c. meist in schlechtem, ja sehr schlechtem Ansehen stehen, trägt auch das Gymnasium mit seine Schuld, indem unsere Methode oft systematisch darauf ausgeht, der Jugend allen Geschmack an den alten Sprachen zu verleiden. Einen Punkt will ich nur andeuten; es ist die trotz Englmann'scher Reduktion noch viel zu dickleibige Grammatik. Es ist eine wahre Misère, daß alle am Gymnasium vielleicht einmal vorkommenden Spracherscheinungen der arme Lateinschüler

[1]) Wir geben zu, daß den Schülern der französische Unterricht langweilig und gleichgiltig erscheint, aber nicht wegen des Kinderstyls; auch erscheint ihnen nicht der französische Unterricht allein langweilig und gleichgiltig.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

merken muß. Was leistet denn eigentlich das Gymnasium, wenn der Schüler mit einem durch schauerliche Plage eingetrichterten Englmann in dasselbe eintritt? Hierdurch werden unserer jungen Bayern Köpfe verwirrt, und wenn sie dereinst als Beamte in Gesellschaft sitzen und sich der Jugend erinnern, so entringt sich ihnen der wehmuthsvolle Seufzer: auch wir sind 8 Jahre in der Schulbank gesessen und haben Regeln gelernt, wissen aber nur noch eine: panis piscis finis crinis.

Ein zweiter Punkt ist das Uebersetzen vom Deutschen in's Lateinische. Wir martern unsere Schüler 4 Jahre lang mit einzelnen Sätzen, die für sie todt und kalt [1]), weil sie ohne Zusammenhang an einander gereiht sind. Kein Wunder, wenn unser gebildeter Bürgerstand auf unsere Lateinschulen als auf traurige Mumien überholter Zeiten herabblickt.

Ich komme nun auf die Englmann'sche Behandlung der Formenlehre, und zwar zur Conjugation. Heut zu Tage glauben, daß das Verbum sich in der nämlichen Weise lehren lasse, wie es zu O. Schulz' Zeiten geschah, heißt jede Entwickelung aus der Schule verbannen, den Sprachunterricht einbalsamiren und dem Fortschritt Hohn sprechen."

So weit unser Gewährsmann. Wir haben seinen Worten nichts beizufügen, aber angesichts einer solchen Kritik erscheint es mehr als auffallend, daß man anerkannt guten Grammatiken blos deswegen Wissenschaftlichkeit abspricht, weil sie nicht in Allem der Englmann'schen Methode folgen. Könnte man denn wohl von einem französischen durch schauerliche Plage eingetrichterten Englmann etwas anderes erwarten, als daß er eben auch systematisch darauf ausgehe, der Jugend allen Geschmack an den modernen Sprachen zu verleiden und schließlich den wehmuthsvollen Seufzer: auch wir haben vier Jahre französische Regeln gelernt, wissen aber nur noch eine: le cal, le pal, fatal, colossal?

Wir geben gerne zu, daß unser Gewährsmann die Englmann'sche Grammatik durch eine zu schwarze Brille angeschaut habe; immerhin liefert sein Urtheil den sicheren Beweis, daß auch sie ein Menschenwerk ist, daß auch ihr viele Mängel ankleben, und daß somit auch nach einem französischen

---

[1]) Das ist leider nur zu wahr; hier eine kleine Blumenlese. „Der kranke Unterleib des Schülers. — Die Sitten der Affen. — Die Bärte der Frösche. — Von der zarten Brust. — O kleine Maus! — Das gute Fleisch der kleinen Schweine. (Wer denkt dabei nicht an eine Portion Spanferkl!?) — O Hörner des Stieres. — Die starken Kniee der Männer. — Von der großen Magerkeit der rothen Kuh. — Beim Zahlwort muß der Schüler an zehn verschiedenen Zahlen hinter einander das Wort Kuh einüben!!!"

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Englmann die Klagen über unwissenschaftlichen Betrieb der neuern Sprachen nicht verstummen würden.

Eine dritte Klasse bildeten Diejenigen, welche die Schuld der geringen Resultate der berüchtigten Conversationsmethode zuschrieben. Hier steht man nun allerdings, wenn auch nur scheinbar, auf etwas sicherer Basis. Denn nach den Jahresberichten verschiedener Jahrgänge wurden thatsächlich „Conversations géographiques“ gehalten und „Gelegenheiten zum Sprechen“ gegeben, aber keineswegs von den Franzosen allein; auch Gymnasialprofessoren und Rektoren (und zwar anerkannte Autoritäten) hielten Conversationsstunden. Um daher diese Klagen auf ihren wahren Werth zurückzuführen, wird es nothwendig sein, zu untersuchen, wie man sich auf der Seite, wo die Klagen gegen das französische Conversiren erhoben wurden, zum Lateinischconversiren verhalte.

In den schon citirten „Gedanken von zwei Philologen“ lesen wir hierüber Folgendes: „Unerläßlich ist das Streben des Lehrers, bei den Schülern eine schon in den Elementen festbegründete und stufenweise fortschreitende Sprachfertigkeit zu begründen. Zur Sprachfertigkeit gehört aber auch eine gewisse Sprechfertigkeit. Nicht Ziel, sondern Mittel zu dessen besserer Erreichung soll das Sprechen sein. Im Latein muß und kann (sic!) eine gewisse Sprechfertigkeit erreicht werden, ohne besondern Zeitaufwand, wenn man gleich von unten an darauf denkt ..... erst eine Sprache, welche man spricht, verliert ihr Fremdartiges und schreckt nicht mehr von weiterer eigenen Lektüre ab [1].“ (Ganz einverstanden!)

Auf dem gleichen Standpunkt steht Herr Studienlehrer B. Mayer. Dieser verlangt in seinem Programm (Wilhelms-Gymnasium, München, 1874) „Die Copia Verborum“ nichts Geringeres, als eine lateinische und griechische Conversationsstunde, und zwar in der Weise, daß nicht zu den bisherigen Stunden noch eine hinzukommen, sondern von den bisherigen eine auf Conversation verwendet werden solle. Er sagt wörtlich: „In dieser Vokabular- oder wenn man will Conversationsstunde (sic!) wird vorzüglich darauf hingearbeitet, theils die früher erlernten Vokabeln in's Gedächtniß zurückzurufen, theils aber auch Wortbildung, Synonymik und Phraseologie zu betreiben; denn diese drei Dinge sind ja Grundpfeiler der Copia Verborum.

---

[1]) Dieß sind die Worte desselben Humanisten, welcher in den „Gymnasialblättern“ (Bd. V H. I S. 20) einen französischen Lehrer wegen des Conversirens mit den Schülern in der Klasse so roh zerfleischte!!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Noch deutlicher drückt sich Prof. Groß aus. „Mit Recht, sagt er, ist gegenwärtig die deutsche Sprache Unterrichtssprache, aber wir scheinen aus dem früheren Extrem, wo das Lateinische allein galt, in das andere Extrem gefallen zu sein: in den zu erlernenden fremden Sprachen mit unseren Schülern durchaus nicht reden zu wollen. Gleichwohl gehören Lesen, Schreiben und Sprechen zu dem erfolgreichen Unterricht in einer fremden Sprache. Erst durch diesen Ternar wird man eine tüchtige copia verborum und daher auch Gewandtheit in der Lektüre der Classiker und stylistische Fertigkeit erlangen. Wie im deutschen Fache die Schüler, welche gut sprechen, in der Regel auch gut schreiben, und wie die französischen Aufgaben da besser ausfallen, wo die Schüler auch im Sprechen geübt werden, so werden die lateinischen Aufgaben besser werden, wenn in den (obern) Klassen auch manchmal lateinisch interpretirt wird. Einstimmig war man auf der Philologen-Versammlung in Wien (1858) darin, daß Lateinsprechen gelehrt werden müsse, freilich nicht durch das Mittel einer sogen. lateinischen Umgangssprache, sondern überall nur auf streng methodische Weise durch Uebung und Belehrung in der Schule an der Hand der Classiker; freilich darf es dann an der erforderlichen praktischen Fertigkeit und Gewandtheit des Lehrers im Lateinschreiben und Sprechen nicht fehlen [1].“

Das sind ruhige Worte eines ruhigen und an Erfahrungen reichen Mannes. Auch wir huldigen seinen Ansichten aus voller Ueberzeugung und halten den Betrieb einer jeden Sprache, auch der alten und sogen. todten Sprachen, für geisttödtend und nutzlos, wenn dabei nicht auch eine gewisse Sprechfertigkeit bezweckt und erreicht wird. Allein bei einer so warmen Vertretung des Sprechenlernens der alten Sprachen erregt es gerechtes Staunen, daß man die geringen Resultate in den neuern Sprachen von dem manchmal angewandten Conversationsunterricht herleitet; denn was das Verständniß, die tüchtige copia verborum, die Gewandtheit in der Lektüre der Classiker Roms fördert, kann beim Unterricht in den modernen Sprachen unmöglich hinderlich sein, und es gewinnt daher den Anschein, als handle es sich dabei weniger um das Conversiren im Princip, als vielmehr in einem konkreten Fall: Französisch soll nicht conversirt werden, that is the question. Oder sollte es wahr sein, daß die französischen Lehrer ihre Schüler blos Sätze der Conversation auswendig lernen ließen, ohne dieselben mit dem grammatischen Unterricht in Verbindung zu bringen? Dann bitten wir, im

[1]) Hier ließe sich vielleicht das retorquiren, was der genannte Philolog in den „Gymnasialblättern“ (Bd. V H. I S. 20) dem französischen Lehrer entgegengehalten hat: si non es vocatus, fac te vocatum. —

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Interesse des Ganzen, die Klagen nicht in allgemeine Formen zu kleiden, sondern Namen zu nennen.

So viel von den Ansichten auf humanistischer Seite, und nun noch ein Wort von den Realisten.

Die Realisten, welche es gar nicht begreifen können, daß man an den classischen Bildungsanstalten den modernen Sprachen nicht eine wenigstens eben so große Bedeutung beilegt, als den antiken; die in den Worten eines Macaulay: „We believe that the books, which have been written in the languages of western Europe during the last two hundred and fifty years, are of greater value than all the books which, at the beginning of that period, were extant in the world" eine unumstößliche Wahrheit erblicken und sich schließlich bis zu der Behauptung versteigen, daß „Ein Jeder, der für den Fortschritt in der Entwicklung des menschlichen Geistes die wahre volle Begeisterung hat, wenn ihm die traurige Wahl obläge, entweder Alles, was je in lateinischer oder griechischer Sprache, oder Alles, was in französischer oder englischer Sprache geschrieben worden ist, in's Feuer zu werfen, keinen Augenblick zweifelhaft sein könnte" — sie Alle erblicken das Haupthinderniß in der geringen mit mehr als stiefmütterlicher Kargheit zugemessenen Stundenzahl [1]). „Zwei Stunden in der Woche," sagen sie, „welch' unwürdige Zahl für diese so wichtigen, so schönen, so nützlichen Kultursprachen!" Man hat ausgerechnet, daß der Gymnasiast in vier Jahren nicht so viele französische Stunden hat, als der Schüler der ersten Lateinklasse (älterer Ordnung) in einem Jahr lateinische. Auch der bürgerliche Kalender wurde herbeigezogen. Er sollte darüber Aufschluß geben, ob denn die zwei Wochenstunden auch wirklich gegeben werden, und siehe da, er hat nachgewiesen, daß durch die Feiertage und andere zufällige Vakanzen im Monat durchschnittlich 2 Stunden ausfallen, somit nur 6 Stunden monatlich ertheilt werden. Auf dieses rechnerische Resultat gestützt, hat man es für unbillig gefunden, daß man vom Gymnasiasten nach vier Jahren mehr Kenntnisse im Französischen verlangt, als der Erstklassist im Lateinischen aufzuweisen vermag.

---

[1]) Auch Männer, die dem Lehrfach fern stehen, huldigen dieser Ansicht. So sagt Munde in seinem herrlichen Lehrbuch „Anglo-American Progressive Reader": „Only two lessons a week that is bad, very bad. Were an apprentice to work only two hours a week at his trade, he would become a very pour mechanic. To learn a living language a person ought to have a lesson every day, un less he live with people who speak it exclusively, then two lessons a week may be sufficient for an able student; you ought to have had three lessons a week at the very least."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Man hat nun allerdings auf humanistischer Seite diese geringe Stundenzahl theils mit der Leichtigkeit dieser Sprachen an und für sich, theils aber auch wegen ihrer überraschenden Aehnlichkeit mit der lateinischen begründen und entschuldigen wollen; allein die Realisten ließen sich weder durch den einen noch den andern dieser Gründe aus dem Sattel werfen. So sagt Dr. B. Schmitz, der füglich als Repräsentant der realistischen Richtung betrachtet werden kann, über die vielgepriesene Leichtigkeit der neuern Sprachen: „Die Hauptschwierigkeit eines jeden Sprachstudiums ist der Wortschatz und namentlich die Phraseologie, und hier sind alle Sprachen gleich schwer.... Man kann gewiß leichter eine Seite aus Schiller's 30jährigem Krieg in's Englische als in's Französische übersetzen lernen, aber ächtes Englisch ist eben so schwer zu schreiben, als ächtes Französisch, und gutes Französisch eben so schwer, als gutes Latein."

Zu der „erleichternden" Aehnlichkeit mit dem Lateinischen sagt Oberlehrer Dr. A. Kohl in Quedlinburg: „Wende man nicht ein, daß das Französische vermöge seiner Aehnlichkeit mit dem Lateinischen nur einer geringeren Stundenzahl bedürfe. Diese Aehnlichkeit ist im Gegentheil der Art, daß sie den Unterricht eher erschwert. Aehnlichkeiten wie die des Griechischen und Lateinischen erleichtern technisch den Unterricht, denn das sind Aehnlichkeiten im Sprachverfahren, also in der Flexion, Composition, Syntax, in dem, was Gegenstand der Grammatik ist. Verschiedene Stufen ein und derselben Sprache jedoch erschweren die feste Unterscheidung der einzelnen. Flexion und Syntax bieten allerdings noch manche Anklänge an's Lateinische, aber es sind eben nur Anklänge oder Nachklänge, keine Analogien. Analogien im Sprachverfahren erleichtern das Verständniß, Verstümmelungen der sprachlichen Bestandtheile erschweren es, und auf der Stufe der Verstümmelung steht eben das Französische im Verhältniß zum Lateinischen."

Für den zweiten Grund wird die Geringschätzung gehalten, mit welcher man auf humanistischer Seite die modernen Sprachen betrachtet. Derselbe Dr. Kohl sagt hierüber: „... Es würde sich jedoch trotz der geringen Stundenzahl noch Nennenswerthes leisten lassen, wenn nicht etwas Anderes einem Gedeihen feindlich entgegenträte, das ist die Geringschätzung des Französischen an den Gymnasien. Es ist von jeher die Weise der altclassischen Philologie gewesen, auf andere Studien mit Verachtung herabzublicken. Zumal die neuern Sprachen haben dieß empfinden müssen. Gehüllt in die weiten Falten ihres classischen Mantels, weiß diese Philologie über solche ärmliche Volkssprachen wie das Französische und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Englische [1]) mit ignorirendem Achselzucken hinwegzusehen als über kleinliche Studienobjekte kleinlicher Geister. Man mag allerdings Bücher, die in diesen Sprachen geschrieben sind, lesen, aber ernste Studien darauf zu verwenden, unbegreiflich! Dieß Französisch, dieß barbarische Keltenlatein macht auf die ästhetisch verfeinerten Classiker einen häßlichen Eindruck, sie sehen in dieser Sprache immer nur die Entstellung ihrer classischen ciceronianischen Sprache, die noch nicht einmal auf der Stufe des verrufenen Küchen- oder Mönchlateins steht. Dieß ist keine Uebertreibung; ausgesprochen hört man diese Ansichten zwar selten so scharf, aber sie sind da, sie leuchten aus andern Urtheilen hervor. Von dieser Seite betrachtet man den Unterricht im Französischen nur als eine Concession an den modernen Geist, den man auf diese Weise beschwichtigen, aber nicht ernstlich zufriedenstellen will."

Die Vertreter des classischen Alterthums werden in diesen Worten Pessimismus oder gar Feindseligkeit gegen die alten Sprachen erblicken; wir glauben mit Unrecht. Ein flüchtiger Rückblick auf die Vergangenheit vermag die Richtigkeit jedes seiner Worte zu erhärten.

„Das antike Sprachstudium," heißt es in einer aus humanistischer Feder geflossenen Broschüre, „hat am Gymnasium den jungen kecken Bruder bis in die letzten Jahrzehnte entweder ganz fern zu halten oder doch gehörig einzuschränken gewußt, und obwohl sich derselbe gegenwärtig

[1]) Viele scheinen in der That sich nicht zu dem Gedanken erschwingen zu können, daß es außer ihnen auch noch andere Männer gibt, die anders denken und in der Beurtheilung der modernen Sprachen und ihrer Literatur wenigstens ebenso competent sind, als sie selbst. Fast hat Maffei Recht, wenn er sagt: „Delira il fanatico adaratore degli antichi, conculcando i moderni, davanti ai quali gli antichi medesimi, se fossero vivi, s'inchinerebbero rispettosi." — Wie oft wird der englischen Sprache Schönheit und Reichthum abgesprochen?! Chambers aber sagt in seiner Geschichte der Englischen Literatur von der Sprache seines Landes: „It became a language so polished and helped with words, that there is no one speech under the sun spoken in our time that hath or can have more variety of words, more copiousness of phrases, or more figures and flowers of eloquence than hath our english tongue;" wenn dann gar noch der Vater der Germanisten, wenn Grimm von der englischen Sprache sagt: „Ihre ganze überaus geistige, wunderbar glückliche Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus der überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europas, der germanischen und der römischen ..... an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch unsere deutsche nicht, die zerrissen ist, wie wir selbst zerrissen sind," so wird kein denkender Mann auch nur einen Augenblick darüber im Zweifel sein, wer mehr Glauben verdiene, Vater Grimm, oder jener Humanist, der da sagt: „Im Englischen ist die Sterilität geradezu erschreckend."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sein Hausrecht errungen hat, wird dieses von Andern immer noch heftig bestritten." In der That! Als nämlich vor zwanzig Jahren die k. Staatsbehörde mit der Absicht vor die Oeffentlichkeit trat, die neuern Sprachen, oder doch wenigstens eine, als obligaten Lehrgegenstand in den Lehrplan der Gymnasien hereinzuziehen, da nahm die altclassische Lehrerwelt bis auf verschwindende Ausnahmen Stellung gegen diese Neuerung. Mit der ganzen Schärfe der Beweisführung hat man darzuthun versucht, daß die Gymnasien Anstalten seien für ausschließlich altclassische Sprachstudien, und daß es sich daher mit dem Geist und der Tendenz derselben unmöglich vertrage, sich auch mit den romanischen Töchtersprachen zu befassen. Was hat im Zeitraum dieser zwanzig Jahre nicht Alles als Beweismittel dienen müssen, um der Welt die Nichtberechtigung dieser Sprachen an den Gymnasien plausibel zu machen? Mit welcher Schadenfreude wurden alle Schattenseiten dieses Unterrichts hervorgehoben? Gleichsam als bliebe in keinem andern Gegenstand etwas zu wünschen übrig, und als wäre jeder andere Lehrer ohne Fehl und Tadel, waren es stets nur die neuern Sprachen und ihre Vertreter, welche man in den Augen des Publikums und der Schüler zu verdächtigen suchte. Was hat man nicht Alles von der Gefährlichkeit dieses Unterrichts auf den Charakter der deutschen Jugend zu sagen gewußt? In welche bodenlose Tiefe wurde ihr Mangel an bildender Kraft, ihre Wort- und Formenarmuth hinuntergeschraubt, in welche schwindelnde Höhe dagegen ihre Leichtigkeit? [1]) Wie vernichtend waren die Urtheile über die französische Literatur? [2])

[1]) Manchmal waren die Urtheile der Art, daß es unmöglich war, das risum teneatis amici zu befolgen. Oder wem zwänge es nicht ein mitleidiges Lächeln ab, wenn man in philologischen Zeitschriften und von wissenschaftlich gebildeten Männern, von Männern, die doch wissen müssen, was zum Studium einer fremden Sprache gehört, die Ansicht vertreten sieht, „daß die Besiegung der französischen Grammatik den Eingang fast in die ganze Literatur des Volkes öffne" — „daß nirgends als Ziel die Erreichung des freien Gebrauches der Sprache hingestellt werden solle, weil das etwas sei, was sich zuletzt von selbst einfinde" — „daß man aus dem Französischen und Englischen die Fracht mit leichter Mühe, so zu sagen spielend hinüber auf das deutsche Sprachgebiet führe und auch wohl umgekehrt." — Friedrich A. Wolf fertigt diese Facilitarianer, die an ihrer Person von der bildenden Kraft der neuern Sprachen sicherlich wenig oder nichts empfunden haben, mit folgenden treffenden Worten ab: „Es gehört eine gar große Gewandtheit dazu, sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Sprechen zu bemächtigen, und nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern recht weit aufthun, die keine dieser Forderungen selbst zu erfüllen vermögen."

[2]) Sie waren so wegwerfend, daß uns beim Lesen derselben unwillkührlich der Gedanke beschlich, es leide nicht nur die Grande Nation, sondern auch die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Als dann alle diese Klagen spurlos in den Räumen des k. Ministeriums verhallten und dasselbe bei der Reform der Gymnasien über dieselben hinweg zur einfachen Tagesordnung überging, da klammerte man sich an das letzte, allerletzte mögliche Mittel, um die Gymnasien, diese letzte heilige Zufluchtsstätte der Sprache des Forums und der Akropolis von dem kecken gallischen Eindringling zu säubern: man stürzte sich auf die Methode. Unseres Wissens war Nägelsbach der Erste, der (1866) gegen die eines humanistischen Gymnasiums unwürdige Conversationsmethode, oder, wie seine Kraftausdrücke lauten, gegen die marqueur- und commis voyageur-Manier das Wort ergriff. Von seiner Gymnasialpädagogik aus liefen dann die Tonwellen, den Gesetzen der Natur folgend, in immer größeren Kreisen auseinander, bis sie endlich 1872 in den Gedanken von zwei Philologen als letzte Klage über den „unwissenschaftlichen und unmethodischen Betrieb der neuern Sprachen, an dem viele (!) dieser Lehrer mit Zähigkeit festhalten," verklangen.

Nation der Denker an Größenwahnsinn. Das Stärkste in dieser Beziehung hat unstreitig der geliefert, welcher, um die erschreckende Leere und Seichtheit der französischen Literatur an einem konkreten Beispiel zu zeigen, dem denkenden Deutschland allen Ernstes die Frage vorlegte: „Sollen sich unsere Knaben an der Marseillaise begeistern?" Solche Urtheile sind deprimirend und gegen die französische Literatur beweisen sie nicht mehr, als wenn ein Professor der Sorbonne mit dem „Protestantischen Buben in der katholischen Kirche" beweisen wollte, daß die deutsche Literatur nichts als Zoten aufzuweisen habe. — Es ist nun allerdings wahr, daß nicht gerade Alle gleich schroff auftraten. Es gab auch solche, die sich nicht zu getrauen schienen, der Sprache einer Nation, welche Jahrhunderte lang in Europa einen materiell und intellektuell prädominirenden Einfluß ausgeübt hat, so alle bildende Kraft abzusprechen; denen es unmöglich schien, daß die Sprache, in der die größten Deutschen ihres Jahrhunderts geschrieben haben, eine arme sei. So stellt ein Humanist in den „Neuen Jahrbüchern" der französischen Sprache und Literatur das Zeugniß aus, „daß die in derselben niedergelegte Literatur eine der reichhaltigsten und kennenswerthesten, ihre Grammatik eine der ausgebildetsten sei und in ihrem syntaktischen Theil den Vergleich mit der griechischen nicht zu scheuen brauche", allein das waren Ausnahmen und vermochten die zur Regel gewordene Feindseligkeit der altclassischen Philologie gegen die neuern Sprachen nicht umzustoßen; ja, derselbe Humanist, welcher der französischen Sprache obige Vortheile abzugewinnen vermochte, sagt mit demselben Athemzug: „Ist aber dadurch, daß die französische Sprache sehr lernenswerth ist, auch ihre Berechtigung am Gymnasium erwiesen? Gewiß nicht . . . . . eine Vermehrung des französischen Unterrichts auf dem Gymnasium kann man nicht befürworten, dann aber kann man von ihm auch keinen praktischen Nutzen verlangen, und wiederum, wenn dem so ist, verliert er seine Berechtigung überhaupt."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Das war die Atmosphäre, in welcher die neuern Sprachen diese zwei Dezennien hindurch vegetirten: Feindseligkeit auf der ganzen altclassischen Linie. Und angesichts dieser feindlichen Haltung wundert man sich dann noch, wenn dieser Lehrgegenstand „die Schüler nun einmal nicht zu interessiren vermag!" „Wenn die Vertreter der altclassischen Philologie oft nicht müde werden, über das Unnütze, ja Lächerliche anderer Sprachen zu peroriren, kann es uns da Wunder nehmen, wenn auch die heranwachsende Jugend ihre Witze über dieselben macht?" Doch! wenden wir dieses Blatt.

Wir haben in dem Bisherigen ausschließlich nur die Ansicht Anderer reproducirt. Wenn man nun in dieser Frage auch uns eine gewisse Competenz einräumt, so wollen wir zwar nicht in Zweifel ziehen, daß alle die erwähnten Punkte viel zu den Mißerfolgen beitragen; eine genauere Prüfung und mehrjährige Erfahrung haben uns jedoch die Ueberzeugung abgewonnen, daß der Schwerpunkt des Uebels anderswo zu suchen ist.

Als erste Ursache betrachten wir genau dasselbe, was eben auch bei andern Lehrgegenständen bessere Resultate unmöglich macht; das ist die Gleichgiltigkeit eines großen Theiles der heutigen studirenden Jugend gegen alles Lernen und Wissen. Diejenigen, welche heute aus reiner Liebe zu den Wissenschaften an's Gymnasium gehen, bilden verschwindende Bruchtheile, der große Haufe ist aus solchen rekrutirt, die, wie man sagt, studiren, weil es der Vater, der Onkel oder der Pathe so haben wollen. Ist der Junge einmal an der Anstalt, so besteht sein einziges Sinnen und Trachten nur noch darin, sich in die nächst höhere Klasse hinüber zu balanciren, mit welchem Grad von Kenntnissen er dieß bewerkstelligt, das ist ihm vollkommen gleich. Dieß sind keine pessimistischen Anschauungen, sie sind wahr und beruhen auf täglicher Erfahrung. Allerdings ist an dieser Gleichgiltigkeit die Jugend nicht allein Schuld: die Eltern, die Gesellschaft, in der sich die jungen Leute bewegen, das Gymnasium selbst, Alles trägt dazu bei. Wie oft hört man im Familienkreis und in offener Gesellschaft gegen das Unnütze des lateinischen und griechischen Studiums peroriren? Der junge Mensch saugt diese Gleichgiltigkeit gegen alles höhere Studium zugleich mit der häuslichen Erziehung ein und kein Dociren und kein Ermahnen von Seite des Lehrers vermag mehr dieselbe auszurotten, da hilft nur noch ein kräftiger Hebeldruck von Seite des Gymnasiums selbst: es verlasse das Schlepptau, in welches die Zeitverhältnisse es genommen, und trete zurück in seine eigentliche Bestimmung höherer wissenschaftlicher Bildung. Es mache sich nicht länger zum angenehmen Spielplatz auch für diejenigen, welche weder guten Willen noch die nöthige geistige Befähigung besitzen. Das kann aber der einzelne

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Klaß- oder Fachlehrer nicht bewirken; Pflicht derjenigen ist es, die das Ruder in der Hand haben, systematischen Unfleiß und absolute Nichtbefähigung am Gymnasium unmöglich zu machen; man thue das, und die Resultate werden von selbst bessere werden.

Als die zweite Ursache betrachten wir die gänzliche Isolirung der Sprachen.

Schon vor Jahren haben gewiegte Schulmänner den Wunsch ausgesprochen, es möchte dem Unterricht in der deutschen, lateinischen und griechischen Sprache eine Parallelgrammatik zu Grunde gelegt werden. Wir wissen nicht, in wie weit sich seitdem für diese Sprachen die vergleichende Methode Bahn gebrochen hat; was aber das Verhältniß der alten Sprachen zu den neuern, und der neuern unter sich betrifft, so stehen dieselben heute noch so isolirt da, wie die Meilensteine an der Landstraße. Welcher altclassische Professor würde es nicht als Zeitverlust betrachten, beim lateinischen Unterricht auf jene Punkte der französischen Grammatik hinzuweisen, wo die Sprachen parallel laufen? Welchem Lehrer der modernen Sprachen ist es je eingefallen, durch die Vergleichung seinem Collegen in die Hand zu arbeiten? Ein jeder stellt sich mit seiner Amtsmiene auf den Isolirschemmel, betrachtet seine Sprache als die einzig vorhandene und einzig nothwendige und „stellt nach dieser übertriebenen, ja oft ausschließlichen Werthschätzung seines Faches Anforderungen an die Schüler", die es den Wenigsten möglich machen, den Anforderungen auch der andern Sprachlehrer zu entsprechen; das ist ein großer pädagogischer Fehler.

Den dritten Grund erblicken wir in der übertriebenen Ausführlichkeit der Grammatik.

Wir müssen hier gleich bemerken, daß auch wir nicht nur für die Gymnasien, sondern für Jeden, der sich dem Studium irgend einer fremden Sprache widmet, einen gründlichen wissenschaftlichen Unterricht für absolut unentbehrlich halten und die sogenannte reine Conversationsmethode als puren Scharlatanismus zurückweisen [1]), aber die Ausführlichkeit unserer Grammatiken ist wahrhaft erschreckend. Die Verfasser der Grammatiken für die alten Sprachen haben hier den Weg breit getreten, und leider sind ihnen

[1]) Wenn aber eine humanistische Stimme das grammatische Material der modernen Sprachen so zusammengeschmolzen wissen will, „daß man binnen höchstens acht Wochen die Formenlehre bis zu den regelmäßigen Conjugationen incl. absolviren könne" (mit zwei Stunden wöchentlich!!) und verlangt, „daß man in den oberen Klassen in einer Stunde acht bis zehn Seiten lese", so ist das ebenfalls als Scharlatanismus zurückzuweisen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die modernen Schritt für Schritt bis an die äußerst mögliche Grenze gefolgt. Diesem übertriebenen Regelballast ist es sicherlich auch größtentheils zuzuschreiben, wenn die Studirenden sich zu allen Sprachstudien so gleichgültig verhalten. Um dieß zu begreifen, denke man sich nur in seine eigene Jugend zurück. Wer erinnert sich nicht noch der unsäglichen Mühen, Opfer und Ueberwindungen, die ihn die lateinische und griechische Grammatik gekostet haben? Vier und fünf Jahre lang muß Mancher keuchen, um sich durch das Labyrinth der lateinischen und griechischen Grammatik durchzuwinden; kaum ist er in diesen Sprachen bei den Interjektionen und darf ausrufen: ach! das war eine langweilige Arbeit, Gott Lob, sie ist vorüber! so tritt in einer andern Sprache dieselbe Sisyphusarbeit an ihn heran. Wenn der junge Mensch die Schwelle der ersten Gymnasialklasse betritt und ihm da die französische Grammatik in die Hand gelegt wird, beschleicht ihn ein Gefühl der Bangigkeit, alle die im Lateinischen und Griechischen ausgestandenen Mühen treten wieder vor seine Seele, er blickt in die Zukunft, sieht vier Jahre, vier lange Jahre langweiligen Regelkrams vor sich und — erschreckt. Die nächste Folge dieses alles Maß überschreitenden Formalismus ist, daß die Schüler nie, oder doch erst spät, zu einer leidlichen zusammenhängenden Uebersetzung kommen. Noch als Männer mit Bart und Brillantringen müssen dieselben abgebrochene Sätze, „die für sie nicht nur todt und kalt sind", sondern oft überhaupt keinen Sinn haben, übersetzen.

Die Vertreter der altclassischen Philologie werden zwar zu unseren utilitaristischen Anschauungen sagen, daß das Gymnasium rein formale Bildung in den Sprachen bezwecke, nicht aber auch die Befähigung zum späteren praktischen Gebrauch derselben. Läßt sich dieß stichhaltig begründen, dann ist allerdings das bisherige Verfahren gerechtfertigt; allein nach den neuesten hierüber laut gewordenen Stimmen zu urtheilen liegt die rein formale Bildung weniger im Charakter des Gymnasiums, als vielmehr in der Behauptung einiger tonangebenden Kreise. Die schon citirte, aus humanistischer Feder geflossene Broschüre drückt sich hierüber folgendermassen aus: „Es ist eine große psychologische Verirrung, oder eine nichtssagende Ausflucht für die geistige Beschränktheit oder Trägheit, wenn man alles gethan zu haben glaubt, sobald die Regeln der lateinischen und griechischen (also wohl auch der französischen) Grammatik eingelernt und im Pensum leidlich angewendet werden. Der rein formale Bildungszweck des Sprachstudiums am humanistischen Gymnasium ist eine banale Phrase, dazu erfunden, um entweder wegen der Erfolglosigkeit desselben bei einer großen Anzahl der gegenwärtigen Gymnasialschüler zu trösten, oder etwa gar die eigene Blöße, die mangelhafte Beherrschung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Sprachschatzes zu bemänteln. Was nützt alle grammatische Gelehrsamkeit, wenn daraus kein Nutzen der Sprache im späteren Leben hervorgeht? Der sogen. Selbstzweck, welchen man der Wissenschaft vindiciren will, ist weder theoretisch noch praktisch haltbar. Alles Studium und alle Wissenschaft, die nicht auf das allgemeine Beste berechnet ist, erscheint uns wenigstens als geistreiches Spiel. Was nützt es, alle Kraft auf die feinsten, aber auch oft unnützen Specialitäten und Detailstudien zu verwenden? Sie machen oft die mühesamsten Bestrebungen unnütz ..... Aber dieß ist vielleicht nur unser pessimistisches Urtheil. Nein, wir finden unsere Anschauungen häufig genug in den gymnasialen Kreisen vertreten, aber freilich nur von Männern, die aufrichtig sein wollen."

Das gewährt uns einen Blick hinter die Coulissen und beweist, daß auch in den Reihen der Humanisten Männer zu finden wären, denen das Gefühl des späteren Nutzens jener Sprachen, deren Grammatik der arme Schüler auf seiner Argonautenfahrt durch das Gymnasium mit so vieler Mühe und Anstrengung lernen muß, noch nicht ganz abhanden gekommen ist; die bei dem Betrieb derselben den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung tragen würden, wären sie nicht den unwiderstehlichen und alles zerstörenden Fluthen des Formalismus zum Opfer gefallen. Ja, der ideale oder rein formale Bildungszweck ist eine nichtssagende Phrase und die Art und Weise, wie man an den Gymnasien die Sprachen betreibt und betrieben wissen will, ist geisttödtend und muß Jeden schon auf halbem Weg erschöpfen und anekeln. Möchten es doch die Herren auf dem Katheder wieder einmal an sich selbst versuchen und gleichzeitig mit den Gymnasiasten die Grammatik zweier ihnen fremder Sprachen in derselben ausführlichen Weise studiren und Jahre lang sinn- und geistlose Aufgaben übersetzen: auch ihre Geduld würde reißen, zumal, wenn sie das Bewußtsein hätten, daß sie es in denselben doch nie zum mittelmäßigen Sprechen bringen werden, und daß sie auch von der gründlichsten Kenntniß der Grammatik keinen Nutzen haben, ein Bewußtsein, das ja hinter jedem Studenten als abschreckendes Gespenst im Hintergrund steht.

Ein viertes Hinderniß erblicken wir in dem Umstand, daß die zu den Aufgaben nöthigen Wörter immer unmittelbar unter der Aufgabe selbst angebracht sind.

Wir haben schon bemerkt, daß die heutige Jugend gegen alle Lehrgegenstände Indifferenz zur Schau trägt, und in ganz bedenklichem Grad ist dieß namentlich mit den Sprachen der Fall. Theils von der Dickleibigkeit der Grammatik abgeschreckt, theils und mehr noch von den sinn- und geistlosen Uebungen angeekelt, weigern sie sich hartnäckig, den jeweiligen Wort-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und Phrasenschatz sich anzueignen. Die Leute berufen sich auch wohl auf die immer in den Vordergrund geschobene Behauptung des rein formalen Bildungszweckes des Gymnasiums; und sie haben dabei nicht ganz Unrecht. Wenn man nämlich dem Schüler mit klaren Worten sagt, „daß es von Unheil, ja unsittlich wäre, wenn er am Gymnasium die Sprachen lernen würde, um sie später sprechen zu können" („Neue Jahrbücher"); wenn man als Ziel des modernen Sprachunterrichts blos „wissenschaftliches, aber bis auf einen gewissen Grad beschränktes (!) Verständniß der Grammatik und Syntax" hinstellt (eben daselbst), kann man sich da wundern, wenn sich die Jugend an diesen „beschränkten Grad" hält und den Wortschatz, der ja mehr als alles Andere das Sprechenlernen fördern würde, gänzlich vernachlässigt?

Dadurch, daß die Wörter unmittelbar unter der Aufgabe stehen, wird nun dem „Unfug des Sprechenlernens" allerdings wirksam vorgebeugt, aber es hat auch den Nachtheil mit im Gefolge, daß sich die Schüler auch bei den schriftlichen Arbeiten nicht zurecht finden. Jeder, der je die sprachlichen Absolutorialaufgaben zu corrigiren hatte, wird die Erfahrung gemacht haben, daß die Leistungen weniger in der Formen- und Satzlehre lückenhaft sind, als in der copia verborum und in der den Sprachen eigenen Phraseologie: die Schüler wußten keine Wörter, sie haben keine gelernt, weil sie dieselben nicht lernen mußten. Warum hätten sie denn dieselben lernen sollen, sie standen ja unter der Aufgabe. Wird der Schüler nicht aufgerufen, so braucht er sie ja überhaupt nicht, wird er aufgerufen, so liest er den Satz zuerst deutsch, sucht sich dann die drunten stehenden Wörter nach der Zahlennummer zusammen (die Schüler haben in dieser Beziehung einen ziemlich raschen Ueberblick) und auf diese Weise bringt er eine ganz leidliche Uebersetzung zu Stande: Formenfehler hat er keine gemacht, der Lehrer ist zufrieden und Allem ist genug gethan. Wie ganz anders wäre wohl die Uebersetzung ausgefallen, hätte er keine Wörter vor sich gehabt?!

Das fünfte, jedes noch so bescheidene Resultat fast unmöglich machende Hinderniß liegt in der Zersplitterung der geistigen Kraft der Schüler.

Wer sich je ernstlich dem Studium einer fremden Sprache gewidmet hat, wird an sich selbst die Erfahrung gemacht haben, daß die Schwierigkeiten weniger im formalen Theil, als vielmehr im lexikalischen bestehen. „Die Formen und Regeln der Grammatik", sagt Schmitz in einem neuern Werkchen, „bilden ein fest abgegränztes Pensum, das gelernt werden muß und kann, das Wörterbuch aber kann Niemand auswendig lernen. Die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schwierigkeit, in einen sichern Besitz eines einigermassen genügenden Wortschatzes zu kommen, worunter nicht etwa blos einige Tausend einzelne Wörter, sondern eine Menge Verbindungen von Wörtern zu mehr oder weniger idiomatischen Redensarten zu verstehen sind, diese Schwierigkeit ist so groß, daß im Vergleich zu ihr alle grammatischen Schwierigkeiten gering sind. Diese Schwierigkeit nimmt natürlich in dem Zahlenverhältniß zu, als wir Sprachen studiren, und so zu sagen überwältigend muß sie werden, wenn man mehrere auf einmal lernt. Die Menge des dreifachen Sprachmaterials ist eine Last und ein Ballast, womit das Segelschiff unseres Denkens trotz seiner wunderbaren Festigkeit und Beweglichkeit — so alert und fleißig auch die Seeleute sein mögen — wahrlich nicht so leicht umspringen und Kurs halten kann. Man preist mit Recht das vergleichende Studium der Sprachen und findet mit Recht, daß die Vergleichung das Studium der Sprachen erleichtert, sie ist aber, insofern es sich um die praktische Handhabung mehrerer Sprachen handelt, eine unendliche Erschwerung." In der That! Drei und mehr Sprachen gleichzeitig zu studiren, ist eine Last, welche die Wenigsten zu bewältigen vermögen, und es gehört unter allen Umständen ein sehr scharfes Gedächtniß dazu, alle die Wörter und Wendungen einer Sprache, welche man zu sprechen keine Gelegenheit hat, zu lernen und zu behalten; zumal wenn die Wörter in keinem ethymologischen Zusammenhang stehen, was ja in unseren Uebungsbüchern immer der Fall ist.

Nun vergesse man einmal den Professor und denke sich in die Lage eines Gymnasiasten. Er hat Latein und Griechisch, Sprachen, die ja anerkannter Maßen schwer sind und auf welche der Schüler jedenfalls die Hauptthätigkeit zu legen hat. Er hat zudem auch Französisch, Viele widmen sich auch den fakultativen Sprachen. Drei fremde Sprachen hat somit jeder Schüler und somit müssen gleichzeitig drei Aufgaben in drei Sprachen erledigt werden. Nimmt man an, daß zu jeder Aufgabe im Durchschnitt 30 neue Wörter gefordert werden, so muß der Schüler über jeden andern Tag 90 Wörter lernen, eine Zahl, die auch dem besten Gedächtniß Schwierigkeiten machen wird, auch dann, wenn sie in Einer Sprache zu lernen wären und der Schüler sonst nichts zu thun hätte. Nun aber müssen diese Wörter in drei oder vier verschiedenen Sprachen gelernt werden. Ferner hat er auch noch andere Memorialgegenstände: Geschichte, Religion; er hat Mathematik, Turnen (im Sommer auch Schwimmen), Musik oder Gesang, Zeichnen ꝛc. Schließlich machen Geist und Körper auch ihre Rechte geltend und wollen Erholung, kann man sich da wundern, wenn die Spannkraft eines mittelmäßigen Gedächtnisses nachläßt? Wir unserseits betrachten es unter den gegebenen Um-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ständen als absolute Unmöglichkeit, einen Wortschatz zu lernen, wie er von unsern Uebungsbüchern verlangt wird, die Schüler müssen unter der moles indigesta rerum erliegen.

Wie ließen sich nun diese Hindernisse beseitigen? Da unsere Vorschläge sich aus dem Gesagten zum Theil von selbst ergeben und mancher Leser dieselben vielleicht auch schon herausgefunden hat, so können wir uns kurz fassen.

Vor Allem halten wir eine gänzliche Umarbeitung der Grammatik für unbedingt nothwendig, theils aus den schon erwähnten Gründen, theils und hauptsächlich deswegen, weil keine der uns bekannten Grammatiken sich für alle Klassen gleich eignet: entweder ist sie für die unteren Klassen zu schwer und zu ausführlich, oder sie bietet für die oberen Klassen nicht Stoff genug. Unser Vorschlag wäre demnach: den ganzen grammatischen Stoff auf die zwei ersten Klassen in folgender Weise einzutheilen:

I. Klasse: Die ganze Formenlehre, jedoch mit Ausschluß aller Ausnahmen, der pronoms indéfinis und der verbes irréguliers.

II. Klasse: Uebersichtliche Wiederholung des ersten Theiles mit Heranziehung des im ersten Jahre ausgelassenen Stoffes.

Diesen so vertheilten Stoff wünschten wir in zwei Separatabdrücken, so daß jede Klasse ihr eigenes Heftchen hätte. Dabei möchte es besser sein, die Regeln nur anzudeuten, nicht aber ausführlich zu erklären. Die Schulgrammatik eines Gymnasiasten darf und soll ganz anders angelegt sein, als die eines Gewerbschülers. Der Aufwand von Gelehrsamkeit, in welche die Regeln gewöhnlich gehüllt sind, bedeutet nichts als eine vollständige Emancipation des Schülers vom Vortrag des Lehrers. Ist dagegen die Erklärung der Regeln dem Lehrer überlassen, so wird der Schüler in fortwährender Abhängigkeit erhalten, er ist auf seine eigenen Notizen angewiesen, was er sich aber in der Klasse selbst notirt hat, ist zur Hälfte schon gelernt, jedenfalls lernt er es leichter, als die langathmigen Erklärungen eines Andern.

Für die III. Klasse wünschten wir die der lateinischen Grammatik angepaßte Satzlehre von Mehrwald; ferner die Modus- und Tempuslehre, die Lehre vom Particip, vom régime des Adjektivs und der Zeitwörter nach Borel oder Eisenmann, alles in französischer Sprache geschrieben und erklärt, auch sollten die Schüler angehalten werden, die Antworten französisch zu geben.

Der Oberklasse blieben Uebersetzungen (mündlich und schriftlich) freier, aber dem ganzen Lehrgang angepaßter Themata vorbehalten.

Diese Vertheilung entspräche so ziemlich dem uralten und heute noch giltigen pädagogischen Grundsatz: zuerst das Leichte, dann das Schwere. Schon im ersten Jahr bekäme der Schüler einen Ueberblick über die allgemeinen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gesetze der Sprache, das zweite Jahr böte ihm Gelegenheit zu einer gründlichen Repetition der ganzen Formenlehre, und auf diese Weise hätte er schon in zwei Jahren das erreicht und überwunden, was ihm nach dem bisherigen Verfahren noch in der Oberklasse so viele und harte Kämpfe kostet.

Unser zweiter Vorschlag betrifft die Uebungsbücher. Auch diese müssen einer ebenso gründlichen Umarbeitung unterzogen werden, und zwar nach drei Richtungen.

Vor Allem wünschen wir, daß die Sätze nicht zu leicht und, man entschuldige den Ausdruck, nicht so läppisch wären. Der Schüler, welcher von der Lateinschule kommt, ist ja schon an complicirtere Sätze gewöhnt, man darf ihm um so mehr größere bieten, als er schon in den ersten Stunden des französischen Unterrichts erfährt, daß es hier keine Deklination gibt, die Schwierigkeit der Wortform in den verschiedenen Casus somit wegfällt; der Artikel aber, die Bildung der Mehrzahl und des Femininums bieten keine Schwierigkeiten. Mit diesen Elementen, dem Hilfsverb und den drei regelmäßigen Conjugationen lassen sich schon ganz schöne und nicht gar so leichte Sätze bilden, um so mehr, als man durch die Trennung der Ausnahmen vom regelmäßigen Theil der Formenlehre nicht mehr an bestimmte Wortformen gebunden wäre.

In zweiter Reihe dürfte bei der Zusammenstellung des Uebungsbuches für die einzelnen Klassen nicht vergessen werden, daß es sich ausschließlich um den Wortschatz der lebenden und den heutigen Weltmarkt beherrschenden Sprachen der uns umgebenden Kulturvölker handelt. Es müßten die Wörter und Sätze, obwohl in strengem Anschluß an die Regel, dem Leben entnommen und wieder für das Leben berechnet werden; es müssen solche sein, die im gesellschaftlichen Umgang am häufigsten vorkommen, und müssen in Sätze gekleidet werden, die sich in den verschiedenen Lagen des Lebens, in welche der Mensch gezogen werden kann, verwenden lassen [1]). Die Wörter dürften

[1]) Diese Forderung wird bei den strammen Theoretikern gewaltigen Staub aufwirbeln. Sagt doch das Amberger Programm von 1866/67: „Wie seltsam werden sich in einer Gymnasialklasse Sätze wie folgende ausnehmen: Wann sind Sie heute aufgestanden? Haben Sie gut geschlafen? u. s. w. „Um so ein paar Sätze zu lernen, brauchen wir nicht in die Klasse zu gehen," werden sich die Schüler sagen." — Warum denn seltsam? Dürfen denn die Gymnasiasten das Verb aufstehen und schlafen nicht lernen? Hat denn nicht auch Englmann schon für die erste Lateinklasse die Sätze: „Wo bist du gestern gewesen? Beim Großvater. Wo wirst du morgen sein? Bei der Großmutter." Im Uebungsbuch der II. Klasse hat er den Satz: „Weißt du nicht, daß mein Bruder und meine Schwester nach Italien abgereist sind?" Und im Uebungsbuch der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ferner in ein und derselben Aufgabe nicht nur in Einer Verbindung vorkommen, sondern es müßten mit denselben Wörtern immer wieder neue Wendungen geschaffen werden, damit der Schüler lerne, den ihm bekannten Wortschatz nach Bedürfniß zu verwenden. „It serves but little," sagt Munde, to learn words without using them, that is to say, without putting them repeatedly together in to sentences. Heaping up stones will never make a house, the stones must be placed where they are wanted. Of cours you must have stones, but you must know how to place them, and you must get used to handling them."

Um das Gedächtniß nicht zu überladen, dürften in einer Aufgabe nicht mehr als 15—20 neue Wörter vorkommen, die übrigen müßten den schon gehabten Aufgaben entnommen werden. „Nur das haftet im Gedächtniß fest, was fortwährend geübt wird. Von der ganzen Masse der Wörter, welche für die Uebungsstücke zu lernen sind, kann der Schüler nur die behalten, welche ihm in nicht gar zu langen Zwischenräumen wieder vor Augen treten, alle andern muß er, wenn er sie später braucht, von Neuem lernen; nichts hindert aber die Fortschritte mehr, als wenn man immer auf Wörter und Sachen zurückkommen muß, welche längst bekannt sein sollten. Es versteht sich von selbst, daß bei diesen Wiederholungen alle Einförmigkeit zu vermeiden wäre und durch Umgestaltung des Stoffes neuer Reiz verliehen werden muß."

Unsere dritte Forderung an das Uebungsbuch ist, daß es das systematische dolce far niente der Schüler unmöglich mache, und dieß ist nur dadurch möglich, daß die zu den Aufgaben nöthigen Wörter von der Aufgabe selbst entfernt und an's Ende des Uebungsbuches verlegt werden, entweder nach den Aufgaben geordnet oder in alphabetischer Reihenfolge. Nur so ist eine sichere Controle des häuslichen Fleißes der Schüler möglich.

Unser dritter Vorschlag ginge dahin, den drei modernen Sprachen die vergleichende Methode zu Grunde zu legen.

Die Kataloge fast aller (Jahrgänge und) Gymnasien weisen nach, daß sich viele Studirende auch den fakultativen Sprachen widmen. Da es nun feststeht, daß diese drei Sprachen sich nach gemeinschaftlichen Principien

III. Klasse hat er gar folgende: „Wirst du auf's Land gehen? Nein, ich werde zu Hause bleiben. Wirst du morgen vom Lande nach Hause gehen? Nein, ich werde vielmehr diesen ganzen Monat auf dem Lande bleiben. Wo war Sulla? In Rom? Nein, er war vielmehr weit entfernt." (!) — Könnten da die Schüler nicht auch sagen: Um solche lateinische Brocken zu lernen, brauchen wir nicht in die Schule zu gehen, die kann uns der Herr Pfarrer oder Kaplan auch sagen? Warum wird denn Alles nur am französischen Unterricht bekritelt?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

behandeln lassen, so wäre es eine gewiß nicht zu unterschätzende Erleichterung für die Studirenden, wenn man sie dieselben nach einer gleichen Methode lehren würde.

Da jedoch nur das Französische obligat ist, so versteht es sich von selbst, daß bei diesem Unterricht die Vergleichung nicht Platz greifen dürfte, denn das wäre Zeitverlust für diejenigen, welche nur das Französische lernen. Unser Vorschlag will daher nur sagen, daß auch die italienische und englische Formenlehre ganz in der für das Französische vorgeschlagenen Weise vertheilt werden möchte. Auf diese Weise könnte beim Unterricht in diesen Sprachen überall da, wo sie mit der französischen parallel laufen, einfach auf das schon im Französischen Gelernte hingewiesen werden. Dadurch würde diesem Unterricht der unangenehme Beigeschmack des absolut Neuen und Fremdartigen genommen, und wir glauben fest, daß viele Studirende gerade darin eine Ermuthigung erblicken würden zu ernsteren und andauernderen Studien dieser Sprachen, als es bisher der Fall war.

Unser vierter und letzter Vorschlag wäre: den Uebungsbüchern für die drei modernen Sprachen einen ganz gleichen Wortschatz zu Grude zu legen. Jeder Kenner dieser Sprachen weiß, daß der Wortschatz derselben in den meisten Fällen, wenn auch nicht gleich: so doch ähnlich lautend ist. Hat nun der Schüler den für die Aufgabe in's Französische gebotenen Wortschatz zum sicheren memorialen Eigenthum gemacht, so wird er beim Uebersetzen derselben Aufgabe in's Italienische oder Englische nur mehr ganz geringe Schwierigkeiten finden, da ihn ja fast jedes Wort entweder an den schon gelernten französischen, oder auch an den lateinischen Wortschatz erinnert.

Sachkenner werden zwar hiegegen den Einwurf erheben, daß die Sprachen denn doch nicht überall gleich seien; daß dieses oder jenes Wort in der einen Sprache zu den Ausnahmen gehöre, in der andern aber nicht. Das ist nun allerdings richtig, wir wollen nur an das französische oeil, ciel; an das italienische uovo, corno, uomo; an das englische child, brother 2c. erinnern. Allein die hieraus sich ergebenden Schwierigkeiten sind trotzdem nicht der Art, daß sich aus denselben ein unüberwindliches Hinderniß ableiten ließe. Denn einmal läßt es sich nicht stichhaltig begründen, daß in einer Aufgabe kein Wort vorkommen dürfe, das sich nicht auf eine gegebene Regel bezieht (der Schüler muß ja auch Verbalformen lernen, obwohl er vom Verb noch nichts gehabt hat), und ferner könnte ja in dem Uebungsbuch der jeweiligen Sprache durch eine einfache Anmerkung nachgeholfen werden.

Um diesen Punkt einigermassen zu veranschaulichen, lassen wir nun einige Sätze aus verschiedenen Kapiteln der Formenlehre folgen. Wir müssen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ausdrücklich bemerken, daß wir die Sätze nicht selbst gemacht haben, sie sind sämmtlich der Grammatik der einen oder andern dieser Sprachen entnommen;

Deutsch.	Englisch.
1) Die Nachsicht des Vaters und die Liebe der Mutter waren oft schon das Verderben der Kinder.	The indulgence of the father, and the love of the mother were already often the ruin of the children.
2) Wir geben oft den Landstreichern das Brod, welches wir armen Waisen, die im Elend leben, versagen.	We often give to (the) vagabonds the bread that we refuse to poor orphans who live in misery.
3) Unser Garten ist nicht so groß, wie der Garten unseres Onkels; wir haben nicht viele Bäume, aber genug, wir essen nicht gerne viel Obst.	Our garden is not so large as the garden of our uncle (od. einfach as our uncle's) we have not many trees, but enough, we do not like to eat much fruit.
4) Was trinken Sie zum Frühstück, Thee oder Kaffee? — Gewöhnlich trinken wir Kaffee, aber manchmal trinken wir nur ein Glas Milch.	What do you drink for breakfast, tea or coffee? — We generally drink coffee but sometimes we only drink a glass of milk.
5) Linne theilte alle Körper der Natur in drei Theile: in Thiere, in Pflanzen und in Mineralien.	Linné has divided all the bodies of the nature into three parts: in animals, in vegetals and in minerals.
6) In großen Städten gibt es lange Straßen; nach einer langen Ueberlegung willigte er ein.	In large towns there are long streets; after a long deliberation he consented.
7) Das Eisen ist theuer, das Silber ist theurer, das Gold ist das theuerste Metall.	Iron is dear, silver is dearer, gold is the dearest metal.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wir thaten dabei nichts, als den jeweiligen Satz in die drei andern Sprachen übersetzen. —

Französisch.	Italienisch.
L'indulgence du père, et l'amour de la mère étaient déjà souvent la ruine des enfants.	L'indulgenza del padre e l'amor della madre erano già sovente la ruina dei fanciulli.
Nous donnons souvent aux vagabonds le pain que nous refusons aux pauvres orphelins qui vivent dans la misère.	Noi diamo spesso ai vagabondi il pane che noi rifiutiamo ai poveri orfani che vivono nella miseria.
Nortre jardin n'est pas si grand que le jardin de notre oncle; nous n'avons pas beaucoup d'arbres, mais assez, nous n'aimons pas à manger beaucoup de fruits.	Il nostro giardino non è cosi grande come il giardino di notro zio; noi non abbiamo molti alberi, ma abbastanza, non amiamo a mangiar molte frutta.
Que prenez-vous pour déjeûner, du thé ou du café? Ordinairement nous prenons du café, mais quelquefois nous ne prenons qu'un verre de lait.	Che (cosa) prendete (voi) per colazione (del) tè o (del) caffè? Ordinariamente noi prendiamo caffè, ma alcune volte prendiamo soltanto un bicchier di latte.
Linné a divisé tous les corps de la nature en trois parties: en animaux, en végétaux et en minéraux.	Linne ha diviso tutti i corpi della natura in tre parti: in animali, in vegetali ed in minerali.
Dans les grandes villes il y a des rues longues; après une longue délibération il consentit.	Nelle grandi città vi sono contrade lunghe; dopo una lunga deliberazione egli consenti.
Le fer est cher, l'argent est plus cher, l'or est le plus cher des métaux.	Il ferro è caro, l'argento è più caro, l'oro è il più caro di tutti i metalli.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Deutsch.	Englisch.
8) Unser Garten ist eben so groß, als der eurige.	Our garden is as large as yours.
9) Kennen Sie Herrn Bertrand? Ja, ich kenne ihn; er hat mir heute geschrieben. Haben Sie ihm schon geantwortet? Nein, ich habe ihm noch nicht geantwortet.	Do you know sir Bertrand? (od. are you acquainted with..) yes I am acquainted with him, he has written to me to-day. Have you already answered him? No, I have not yet answered him.
10) Hier ist Ihr Buch; nein, es ist nicht das meinige, es ist das Ihrige.	Here is your book; no, it is not mine, it is yours.
11) Wie viel Uhr ist es? Es ist halb zwei. An meiner Uhr ist es erst halb ein Uhr. Es wird bald zwei Uhr schlagen. Geht Ihre Uhr gut? Sie geht um eine halbe Stunde vor; und meine geht um eine Viertelstunde zu spät.	What o'clok is it? It is half-past one. By my watch it is but half-past twelwe. It will soon strike two. Does your watch go well? It is half an hour too fast; and mine is a quarter of an hour too slow.
12) Wie alt ist Ihr Herr Vater? Er ist 60 Jahre alt.	How old is your father? He is sixty years old.
13) Ihr Brief ist datirt vom 22. April tausend acht Hundert vier und zwanzig.	Your letter is dated: April the twenty-second, one thousand eight hundred and twenty two.
14) Dieses Monument wurde vor tausend und fünfzig Jahren errichtet.	This monument was erected one thousand and fifty years ego.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Französisch.	Italienisch.
Notre jardin est aussi grand que le votre.	Il nostro giardino è così grande come il vostro.
Connaissez-vous Monsieur Bertrand? Oui je le connais, il m'a écrit aujourd'hui. Lui avez-vous déjà répondu? Non je ne lui ai pas encore répondu.	Conosce Ella il signor Bertrand? Si, lo conosco, egli mi ha scritto oggi. Gli avete voi già risposto? No, non gli ho ancora risposto.
Voici votre livre; non, ce n'est pas le mien, c'est le vôtre.	Ecco il vostro libro; no, non è il mio, è il vostro.
Quelle heure est-il? Il est une heure et demi. A ma montre il n'est que midi. Il va bientôt sonner deux heures. Votre montre va-t-elle bien? Elle avance d'une demi heure; et la mienne retarde d'un quart (d'heure).	Che ora è? (od. fà?) E un ora e mezzo. Al mio oriuolo non sono che le dodici e mezzo. Le due suoneranno quanto prima. Va bene il vostro oriuolo? Egli avanza d'una mezza ora; ed il mio ritarda d'un quarto (d'ora).
Mons. votre père quel âge a-t-il? Il a soixante ans.	Che età ha il di Lei sign. padre? Egli ha sessant anni.
Votre lettre est datée du vingt-deux avril mil huit cent vingt-quatre.	La vostra lettera ha la data del venti due aprile mille otto cento venti quattro.
Ce monument fut élevé il y a mille cinquante ans.	Questo monumento fù innalzato mille cinquant anni fà.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Hier sind wir nun am Schluß unserer Erörterungen angekommen und wir legen die Feder nieder. Sollte es uns gelungen sein, die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf unsere Vorschläge, von deren Verwirklichung wir wenigstens eine theilweise Beseitigung der bisherigen Hindernisse und Uebelstände erwarten, zu lenken und ihre Stimme für unsere Sache zu gewinnen; sollte der Eine oder Andere sich herbeilassen, diese Punkte seiner Prüfung zu unterziehen und das Resultat seiner Betrachtungen auf irgend einem Wege in die Oeffentlichkeit gelangen zu lassen, so würden wir darin den reichsten Lohn für unsere Mühen erblicken.

J. Andermatten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Hier sind angekommen und
wir legen die , die Aufmerksam-
keit der Schuln Verwirklichung wir
wenigstens eine ernisse und Uebel-
stände erwarter ache zu gewinnen;
sollte der Eine kte seiner Prüfung
zu unterziehen irgend einem Wege
in die Oeffentl darin den reichsten
Lohn für unser

Andenmatten.

© 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