

Die ersten drei Jahre des französischen Unterrichts in der Realschule nach dem Lehrbuche von Plösch-Kares.

Von Oberlehrer Keller.

Die städtische Realschule zu Bielefeld wurde am 15. April 1896 mit zwei Klassen, der sechsten und der fünften eröffnet. Zu der sechsten Klasse gehörten 40, zu der fünften 23 Schüler. Die Aufnahmeprüfung der letzteren konnte sich der Hauptsache nach nur auf die Fächer Deutsch und Rechnen erstrecken, während das Französische als Prüfungsfach völlig auschied, da nur ein kleiner Teil der geprüften Schüler vorher auf der Bürgerschule etwas Französisch und zwar nach dem Lehrbuche von Karl Plösch gelernt hatte.

Es galt daher, mit den Schülern der fünften Klasse ebenso von vorne anzufangen, wie mit denen der sechsten Klasse, im großen und ganzen aber dort den Lehrstoff der beiden untersten Klassen während eines Schuljahres zu erledigen. In Berücksichtigung der damit verbundenen Schwierigkeiten hatte das königliche Provinzial-Schulkollegium für die fünfte Klasse die Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl im Französischen von 6 auf 9 genehmigt. Als Lehrbuch wurde der an den Realschulen der Provinz Westfalen allein gebrauchte kurze Lehrgang der französischen Sprache von Plösch-Kares Ausgabe C (für Realschulen) von der vorgesezten Behörde genehmigt.

Nach diesem Lehrbuche habe ich im Schuljahre 1896/97 auf den Klassen VI und V, 1897/98 auf VI, V und IV, endlich im Schuljahre 1898, wie jetzt das bis Ostern 1899 dauernde Jahr genannt wird, auf IV und III den französischen Unterricht erteilt.

Während des ersten Jahres kam die ungewöhnliche Länge des Schuljahres dem Unterricht sehr zu statten; es dauerte nämlich vom 15. April 1896 bis zum 7. April 1897, somit die Durchschnittslänge um etwa 3 Wochen überragend. Es ergab sich für VI eine Zahl von 254 Stunden im Jahre 1896/97, dagegen von nur 236 Stunden im folgenden Jahre, während für V, infolge der Erhöhung der Wochenstunden von 6 auf 9, die Gesamtzahl der französischen Unterrichtsstunden im ersten Jahre 373 betrug. Ungefähr die Hälfte dieser Stunden, nämlich 185, reichten für die Durchnahme des Lehrstoffes der VI hin, so daß ich imstande war, mit den 23 Schülern der V den für diese Klasse bestimmten Lehrstoff während des Restes der Zeit fast vollständig durchzuarbeiten.

Die erste Frage, die mich vor Beginn des Unterrichts beschäftigte, betraf die Einführung in die französische Laute und die Aneignung einer guten Aussprache.

Während meiner früheren Lehrthätigkeit hatte ich mehrere Jahre lang den Anfangsunterricht nach dem alten Lehrgange von Karl Plösch, dazwischen einmal nach dem Lehrbuche von Mangold-Coste und zuletzt im Schuljahre 1895/96 nach dem am Bielefelder Gymnasium und Realgymnasium Ostern 1895 eingeführten kurzen Lehrgang von Plösch-Kares Ausgabe B, zu erteilen. Dabei hatte ich immer einen kürzeren oder längeren Vorkursus zur Einübung der französischen Laute für notwendig und nützlich erachtet und war mit den erzielten Erfolgen im ganzen zufrieden gewesen. Allerdings hatte ich es dann immer mit Schülern zu thun, die auf der höheren Schule wenigstens ein oder, seit Einführung der neuen Lehrpläne (1892), zwei Jahre mit der lateinischen und der deutschen Sprache sich beschäftigt und dadurch vor allem in der Grammatik eine nicht geringe Kenntnis und Beherrschung der Formen erworben hatten, welcher Vorzug die Nachteile des späteren Beginnes, der geringeren Stundenzahl, sowie auch, um mich der Worte des Geheimrats Münch¹⁾ zu bedienen, „der größeren Sprödigkeit der Sinnesorgane, geringeren Unmittelbarkeit und Nachahmungsfähigkeit“ ziemlich aufwog. Bei solchen etwa zwölfjährigen Schülern lassen sich mancherlei Kenntnisse voraussetzen, und man kann an ihre Auffassungskraft und Leistungsfähigkeit ziemlich hohe Anforderungen stellen.

Anders ist es nun an der lateinlosen Schule, wo das Französische als die erste fremde Sprache eintritt und die 9—10jährigen Schüler in bezug auf Intelligenz und Begriffsvorrat noch wenig entwickelt sind. Hier muß der Betrieb ein ganz anderer, ernster werden. Es darf nicht versäumt werden, mit ganzer Kraft die begrifflich-logische Seite im grammatischen Betriebe hervorzuheben, soll doch nach den Lehrplänen und Lehraufgaben von 1892 „an den lateinlosen Schulen das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe lösen, wie an lateinlehrenden das Lateinische.“

¹⁾ Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen), V, 85.

Nach Einübung der vokalischen Laute begann ich in der sechsten Stunde die der Konsonanten und zwar zunächst der Mittellaute l, m, n, r, welche verhältnismäßig wenig Schwierigkeiten machen, wenigstens soweit sie an- und inlautend vorkommen. Etwas anderes ist es aber mit dem auslautenden l und r nach einem anderen Konsonanten. Die hier vorhandene Neigung, ein dumpfes e einzufügen, wie es im Deutschen vielfach sich findet, ist schwer auszurotten. Man könnte sich dadurch helfen, daß man zuerst das folgende e, welches im gesprochenen Satze wegfällt, aussprechen läßt, also z. B. livre, table, quatre zweifilbig macht. Abweichender Meinung ist allerdings Quiehl, indem er sagt: ¹⁾ „es wäre angebracht, dem Sprachgebrauche mehr als bisher Rechnung zu tragen und Wörter wie „quatre“ wirklich einfilbig zu sprechen, damit die häßliche deutsch-französische Aussprache kälter ferngehalten wird.“ Auch Hummel ²⁾ kann sich nach seinen Erfahrungen dieser Praxis maître, notre zu sprechen, nicht anschließen, giebt aber zu, daß es beim Sprechen der einzelnen Worte vielleicht noch angehe; man könne aber „bei gehörigem Nachdruck auch ohne das angehängte e die vollständige Aussprache maître, notre erzielen.“ Das ist gewiß richtig: Für die erste Einübung aber ist es vielleicht am besten, Zusammensetzungen wie le livre est bon, notre ami zu bringen, dann solche wie notre ville, notre maître folgen zu lassen. Das sinngemäße Lesen zusammenhängender Worte im Satze ist ja als eine der wichtigsten Übungen zur Erzielung einer richtigen Aussprache anzusehen.

Daß nur dieses l oder r, auch m, nach einem Konsonanten in der Umgangssprache gleichfalls verloren geht, gehört m. G. zu den für die Schule nicht wünschenswerten Bequemlichkeiten der Umgangssprache. Ähnlich verhält es sich mit dem l in dem Worte il. Ich habe z. B. in den unteren Klassen ganz davon abgesehen, in dem Worte il vor einem Konsonanten das l verstummen zu lassen, wie es in der Umgangssprache wohl meist geschieht, während die gewählte Sprache das l in vielen Fällen beibehält. Dieser Wegfall des l ergibt sich nach 2, 3 Jahren, sobald die Sprechübungen sich fließender gestalten, fast von selbst, und es bedarf nur eines Hinweises darauf bei größeren Schülern, während die Unterscheidung zweier Aussprachen von il im Anfangsunterrichte doch leicht zu Verwechslungen, zur Unsicherheit, wenigstens aber zu einer Erschwerung führen könnte. Das Verstummen des l in elle, welches „in freier Rede vor mehrfacher Konsonanz“ ³⁾ stattfinden kann, führt auch Quiehl bei dem Abschnitte an, der vom Lautschwund handelt, doch scheint er nach der Schlußbemerkung ⁴⁾ es für das richtigste zu halten, „die Formen in der Schule mit ihrem vollen Lautcharakter ungekürzt einzüben.“ Hierin kann man ihm nur zustimmen, denn wenn im gewöhnlichen Leben bei schnellem Sprechen aus quelquefois këkfuá oder aus qu'est-ce que tu dis gar këstüdi und selbst stüdi wird, so kann man dieses Umgangssprachfranzösisch weder für richtig noch für elegant ansehen, und in unseren Schulen handelt es sich zunächst um richtiges Französisch.

Hier aber gehen die Meinungen noch sehr auseinander. Wünscht der eine die gute Aussprache der Bühne oder der „conférenciers“ als das Ziel der Aussprache anzusehen, so legt der andere mehr Gewicht auf das Pariser Umgangssprachfranzösisch, welches er mit mehr oder weniger Nachlässigkeit auszusprechen sich bemüht. Welches hierbei das erreichbare Ziel sein dürfte, hat Münch angegeben: ⁵⁾ „Es kann sich nicht darum handeln, die Schüler zu einer über Kritik und Mängel schlechtthin erhabenen Aussprache hinzuführen, zu dem, was die gebildeten Franzosen elegantes Französisch nennen. . . Für die Schüler muß es genügen, daß sie überhaupt wirkliches Französisch erlernen.“

Darin, daß die Schüler von Anfang an zu richtiger Aussprache streng angehalten werden, liegt ein wichtiges erzieherisches Moment. Eine richtige und klare Aussprache nicht nur der Einzellaute, sondern auch eines ununterbrochenen Lautganzen erfordert gespannte Aufmerksamkeit und äußerste Sorgfalt und fördert somit die Selbstzucht der Schüler. Münch sagt hiervon: ⁶⁾ „Es muß deshalb auf allen Stufen in den Schülern vom Beginn der französischen Stunde an das Gefühl wach erhalten werden, daß es sich um eine körperliche Zusammenfassung handle ähnlich wie beim Singen und beim Turnen; ebenso fest beherrscht und von der gewohnten Rede abweichend wie beim Singen muß hier die Stimme bleiben, und ebenso straff gespannt und fest beherrscht wie beim Turnen die Muskeln; um eine Art von Recitativ in der That handelt es sich, um eine Art von Mundturnen.“

Was den r-Laut anbelangt, so ist nach Vietor ⁷⁾ das Zäpfchen-r „für Frankreich als Regel anzusehen, obwohl Zungen-r auch in Frankreich theoretisch noch den Vorzug hat.“ Ähnlich ist es auch in Deutschland, wo das Zäpfchen-r

¹⁾ A. a. D. Seite 63.

²⁾ A. a. D. Seite 11.

³⁾ Diese Bemerkung von Beyer-Passy in ihrem Elementarbuch des gesprochenen Französisch führt Vietor a. a. D. Seite 218 an.

⁴⁾ A. a. D. Seite 68.

⁵⁾ A. a. D. Seite 12.

⁶⁾ A. a. D. Seite 20.

⁷⁾ A. a. D. Seite 164.

als das bequemere stetig Fortschritte macht. Es scheint daher am einfachsten, je nach Neigung Päpſchen- oder Zungen-r zu ſprechen und ſprechen zu laſſen, nur muß man darauf halten, daß es gerollt wird.

Nachdem ich die ſiebente Stunde faſt nur der Wiederholung gewidmet hatte, begann ich die Einübung der eigentlichen Konſonanten. Zunächſt wurden die Verſchlußlaute b, p, d, t, g, k geübt. Hier kommt es bekanntlich darauf an, den Schülern den Unterſchied zwiſchen ſtimmhafteu und ſtimmlloſen Lauten klar zu machen. Es iſt dies immerhin auch in Norddeuſchland mit einigen Schwierigkeiten verbunden, doch kommt man bald zum Ziele, wenn man die Schüler auf die bekannten Mittel aufmerkſam macht, den Stimmtou bei den ſtimmhafteu Lauten zu erkennen: das Auflegen der Finger auf den äußeren Kehlkopf, das Zuhalten der Ohren, das Auflegen der flachen Hand auf den Kopf. Im erſten Falle fühlt man ein Erzittern der Stimmbänder, in den anderen Fällen ein Mitschwingen der Schädeldede. Beſonderer wiederholter Übung bedürfen natürlich die ſtimmhafteu Laute im Auslaut.

Es folgten in der neunten und zehnten Stunde die Reibelaute f, v, s, z; ſ, z (Lippen-Zahn-Laute; Zahn-Zungen-Laute; Vordergaumen-Zungen-Laute) und j (Vordergaumenlaut, in der Schrift y). Hier ſind die Schwierigkeiten vielleicht weniger groß, und es empfiehlt ſich, wie Quiehl ſich, wie Quiehl ſich, mit s und z zu beginnen, weil ſich hieran der Unterſchied zwiſchen dem ſtimmlloſen und dem ſtimmhafteu Laut am leichtesten bemerkbar macht. Bei den Lippen-Zahn-Lauten f und v muß man die Schüler darauf aufmerkſam machen, daß ſie nicht etwa als Doppellippenlaute geſprochen werden; bei dem z-Laut kann man ganz wohl von Fremdwörtern, wie journal, ausgehen, die den Schülern bekannt zu ſein pflegen.

Es bleibt nun noch als Hauptſchwierigkeit das ſogenannte erweichte n, ein palatale Laut, der nicht als nj oder ni aufzufaſſen, ſondern mit den franzöſiſchen Phonetikern als ein einfacher Laut zu bezeichnen iſt, obgleich die Erklärungen nach Vietor¹⁾ ſehr verſchieden ſind und teilweise einander widerſprechen, während Paſſy ſogar vier verſchiedene Ausſprachen feſtgeſtellt haben will²⁾. Wenn nun Münch ſagt³⁾: „Das palatale n läßt ſich ohne Belehrung gar nicht gewinnen,“ ſo iſt dabei zu bedenken, daß ſich die Belehrung nicht leicht geben läßt; denn es wird den Schülern wohl kaum klar, wenn ich mit Vietor⁴⁾ ſage, daß das palatale n „ein nicht weiter rückwärts als höchstens an der Grenze des harten und des weichen Gaumens gebildeter Naſalkonſonant“ iſt. Man wird hierbei wohl am beſten thun, mit Quiehl⁵⁾ dieſes n oder ñ als Einzellaute nicht zu üben, ſondern nur im Worte und durch ſorgfältiges Vorſprechen.

Bei dem erweichten l, dem Vordergaumen-Reibelaut, hat man keine Schwierigkeiten, da es in der heutigen gebildeten Ausſprache von dem l-Laut nichts mehr enthält und verhältnismäßig leicht einzuüben iſt.

Nach dieſer grundlegenden Einübung ſämtlicher Laute allein und in Muſterwörtern, ſowie in ganz kleinen, daraus gebildeten Sätzen begann ich den Übergang zur Schrift, nachdem ich allerdings ſchon vorher bei der Ausſprache einiger bekannter Fremdwörter auf die Verſchiedenheit von Laut und Schrift hingewieſen hatte.

Die Frage, ob Laut- und Schriftbild zugleich eingeübt werden ſollen, ob die phonetiſche Umſchrift anzuwenden oder ob endlich die Schrift erſt einige Zeit nachher zur Einübung kommen ſoll, iſt bis auf den heutigen Tag noch nicht entſchieden und wird auch wohl kaum ſich entſcheiden laſſen. Hier gehen die Meinungen der Fachleute gar weit auseinander. Die ſtrengen Reformer behaupten, daß die gleichzeitige Einführung in die Rechtschreibung die Aneignung einer guten Ausſprache erſchwere; ſie bringen daher zunächſt nur die Lautſchrift zur Anwendung und fordern dafür ein Viertel- oder gar ein halbes Jahr als wünſchenswerte Mindeſtzeit. Sie verſichern, wie z. B. Quiehl⁶⁾, daß der Übergang von der Lautſchrift zur Rechtschreibung ſich „verhältnismäßig leicht“ vollziehe, den Schülern „des Anregenden eine ganze Menge“ biete und daß die Lautſchrift ein vortreffliches Mittel ſei, das die Schüler nötige, ſich von der Natur der Laute genau Rechenschaft abzulegen, auch habe ſich der gefürchtete ungünſtige Einfluß der Lautſchrift auf die Orthographie nicht geltend gemacht, vielmehr habe die lautliche Schulung weſentlich dazu beigetragen, die Aneignung der Rechtschreibung zu unterſtützen⁷⁾. Wenn aber Quiehl trotz alledem der Lautſchrift „keine ſo auſchlaggebende Bedeutung beimessen kann,“ ſo wird ihm darin jeder gemäßigete Vertreter der neueren Methode zuſtimmen, ebenſo wie ſeiner folgenden Bemerkung:

1) A. a. D. Seite 254.

2) Angeführt bei Vietor an der erwähnten Stelle.

3) A. a. D. Seite 18.

4) A. a. D. Seite 253.

5) A. a. D. Seite 33.

6) A. a. D. Seite 100, 102, 92, 95, 96.

7) Wenn es bei der Wiedergabe eines Vortrages von Quiehl in den Verhandlungen des zweiten allgemeinen deutſchen Neuphilologentages zu Frankfurt 1887 auf Seite 39 heißt, daß „ſogar merkwürdigerweiſe eine Beſſerung der ſchriftlichen Arbeiten hiuſichtlich der Rechtschreibung bemerkt werden konnte,“ ſo iſt dieſes „merkwürdigerweiſe“ wohl aum auf Rechnung Quiehls zu ſetzen, denn nach ihm muß ja die Lautſchrift unbedingt die Rechtschreibung beſſern.

„Lautliche Schulung durch berufene Lehrkräfte, das ist die Grundbedingung für einen erfolgreichen Anfangsunterricht. Die Lautschrift ist nur ein zweckmäßiges, aber nebensächliches Hilfsmittel derselben.“

Es sind seit mehreren Jahren besonders in der Provinz Hessen-Nassau umfassende Versuche mit der Lautschrift gemacht worden, welche nach den darüber veröffentlichten Berichten und Vorträgen zu guten, sogar glänzenden Ergebnissen geführt haben, so von Walter, Kühn, Rossmann, Klinghardt und anderen, ferner von Professor Beyer an der städtischen Handelsschule in München. Letzterer hat über die Lautschulung in seinem Anfangsunterricht auf dem sechsten Neuphilologentag einen eingehenden Vortrag gehalten¹⁾ und nennt den Erfolg der verwendeten Lautschrift „einfach verblüffend“, ohne übertreiben zu wollen.

Wenn nun auch die Lautschrift sich in manchen Fällen als ein wichtiges Hilfsmittel im fremdsprachlichen Unterricht erwiesen hat, so sind doch von erfahrenen Schulmännern schwere Bedenken dagegen geltend gemacht worden, während andere sie ganz ablehnen. So äußert Glauning²⁾ eine Reihe gewichtiger Bedenken gegen die Anwendung der Lautschrift und hält sie sogar für eine größere Belastung der Schüler, als die Sache erfordert. Daher erklärt er sich gegen einen phonetischen Kursus, gesteht allerdings zu, daß dem Schüler praktische Anweisungen über die Hervorbringung der fremden Laute gemacht werden. Auch Müsch³⁾ scheint die Befürchtung zu hegen, daß „die zeitweilige Anwendung der Umschrift orthographische Unsicherheit oder doch eine entbehrliche Mehrbelastung der Schüler bewirke.“ Er weist auf die preussischen Lehrpläne vom Jahre 1892 hin, welche die Frage der Lautumschrift und phonetischen Belehrung im wesentlichen verneinend beantworten, und hält dafür, daß „wohl bei dem größeren Teil der Sachverständigen die Überzeugung stehen geblieben sei, daß die sorgfältigste phonetische Belehrung nicht Sicherheit der praktischen Richtigkeit verbürge, daß sie vielfach einen unfruchtbaren Umweg bedeute.“ Eine gelegentliche Hilfe durch zeichenmäßige Fixierung eines Lautes ist aber auch für ihn nicht ausgeschlossen.

Während ich im französischen Unterricht mich zu einer Anwendung der Lautschrift noch niemals habe entschließen können, habe ich sie im Englischen seit dem Jahre 1892 mehrfach zur Anwendung gebracht, wie sie im Lehrbuche von Fölsing-Noch gegeben ist, auch im letzten Schuljahre wieder, und ich muß gestehen, daß sie mir ganz gute Dienste geleistet hat, besonders bei Schülern mit ungeübten Sprachwerkzeugen. Ich will jedoch hervorheben, daß ich die Lautschrift immer nur selbst an der Wandtafel angewendet habe. Die Schüler zum Gebrauch der immerhin ungewohnten Lautzeichen anzuhalten, habe ich stets unterlassen, da ich trotz aller gegenteiligen Erwägungen und Ausführungen die Lautschrift als solche für eine Mehrbelastung halte.

Es wird vielfach hervorgehoben, daß bei der natürlichen Spracherlernung z. B. des Kindes das Ohr die Hauptrolle spiele, daß ferner die Sprache zunächst da sei, um gesprochen zu werden. Soll man darüber aber das Schriftbild anfangs vollständig vernachlässigen?

Es ist doch wohl nicht zweifelhaft, daß recht viele Schüler, sobald sie die Schule verlassen haben, keine oder sehr geringe Gelegenheit haben, Französisch und Englisch zu hören oder gar selbst zu sprechen, daß also die Geübtheit im Auffassen von Gesprochenem und im eigenen Sprechen sehr bald verloren geht. Das weiß jeder Fachmann, der einige Monate, selbst Jahre, im Auslande zugebracht hat, wie schnell die erworbene Sprachkenntnis und Sprechfähigkeit sich verflüchtigen, so daß von Zeit zu Zeit eine kurze Auffrischung nötig ist. Wie viel mehr wird das bei den Schülern der Fall sein, die im besten Falle 50 Minuten täglich französisch hören und vielleicht 1 bis 2 Minuten selbst zu sprechen Gelegenheit haben! Für die große Masse der Schüler wird nach wie vor die Lektüre der wichtigste Teil des fremdsprachlichen Unterrichts bleiben müssen, und sie werden zum großen Teile im späteren Leben eher Gelegenheit haben, Französisch und Englisch zu lesen als zu sprechen. Darum stellen die Lehrpläne wohl nicht mit Unrecht die Lektüre und das Verständnis der Schriftsteller in den Mittelpunkt und einige Übung im mündlichen Gebrauch daneben, denn wirklich Französisch oder Englisch sprechen lernt man doch nur im Verkehr mit Franzosen oder Engländern. Was die Schule darin leisten kann, ist im Verhältnis dazu sehr wenig und kommt über eine dürftige Einführung kaum hinaus. Daher möchte ich neben dem Sprechen das Schreiben nicht vernachlässigt wissen.

Geheimrat v. Sallwürk, der hervorragendste Vertreter der neu sprachlichen Reform in Baden, hat vor kurzem eine Schrift veröffentlicht, welche einen ganz neuen Weg der Spracherlernung vorschlägt. Sie ist das theoretische Ergebnis eines im Winter 1896/97 abgehaltenen methodischen Kurzes und hat sich „in ausgedehnten praktischen Versuchen bewährt.“ (Es heißt da⁴⁾: „Wir gestehen, daß das Schreiben bei uns kein besonderer Teil des Unterrichts ist. Das Wesentlichste an unserer Methode ist die Mündlichkeit des Verfahrens. Die Sprache ist da, um gesprochen zu werden. Das ist für

1) Man vergleiche die Anmerkung auf Seite 3.

2) Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. München 1895. Seite 10—16.

3) A. a. D. Seite 18.

4) Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin 1898. Seite 64.

mit dem Ohre erfaßten und übten, während das Schriftbild gewöhnlich am Schlusse der Stunde folgte. Denselben Lehrstoff erlebte ich im folgenden Jahre (30. April bis 14. August) in 80 Stunden.

Die Sprechübungen, welche nach den Lehrplänen „auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache zu beginnen“ haben, habe ich sofort an den Lautkursus angeschlossen. Dazu gaben schon einige der eingeübten Musterwörter Gelegenheit. Auch gewöhnte ich die Schüler sehr bald an Befehle in französischer Sprache, wie *levez-vous, asseyez-vous*, die ich zunächst mit der entsprechenden Handbewegung begleitete. Andere Befehle, wie z. B. *répétez, prononcez, toute la classe encore une fois*, gab ich einige Male französisch und deutsch; sehr bald wurden sie dann ohne die Erklärung gegeben und richtig verstanden. Mit Beginn des ersten Abschnittes kamen Wörter hinzu wie *ouvre, ouvrez, ferme, fermez, va; voici la table* als Antwort auf die von mir gestellte Frage *où est la table?* welche die Schüler auch als solche erkannten und verstanden.

Nach Beendigung des ersten Kapitels, welches 10 Stunden in Anspruch nahm, konnten die Schüler über verschiedene Vorgänge während der Stunde schon Auskunft in Frage und Antwort erteilen, auch Befehle wie *va à ta place, ferme la porte, ouvre la fenêtre* ohne Zögern ausführen.

Das zweite Kapitel machte die Schüler mit dem Frageföwort *qui?* bekannt. Zu dem Satze *Paris est situé sur la Seine* bildete ich die Frage *quelle ville est située sur la Seine?* so daß auch alsbald das adjektivische Fragewort bekannt wurde.

Die von mir gestellte Frage wurde natürlich von einem oder nach Bedarf auch von mehreren Schülern wiederholt, bisweilen auch im Chor, ebenso geschah es mit der Antwort. So habe ich es auch in den folgenden Klassen gehalten, nicht nur, um mich der Aufmerksamkeit der Schüler zu versichern, sondern auch, um sie an den Gebrauch und Ton der Frage zu gewöhnen, wozu die Schüler im Unterricht viel zu wenig Gelegenheit haben. Man kann ja auch ab und zu die Schüler selbst Fragen stellen lassen, was u. a. auch Münch¹⁾ und Kron²⁾ empfehlen. Diese Art der gegenseitigen Prüfung der Schüler trägt nicht unerheblich zur Belebung des Unterrichtes bei und spornt den Eifer der Schüler an. Sie kann auch, wenn erst in richtige Bahnen gelenkt, dem vor allem durch den Anfangsunterricht schwer belasteten Neuphilologen dazu dienen, sich ein wenig Schonung aufzuerlegen³⁾.

Mit jedem weiteren Abschnitte nahm der Umfang der Sprechübungen zu. Gelegentlich konnte ich auch auf Vorkommnisse in der Stadt Rücksicht nehmen, z. B. auf den Besuch des Kaiserpaares am 18. Juni 1897. Nachdem kurz vorher der Satz *le roi a visité le port* durchgenommen und auch das Wort *reine* bekannt war, verstanden die Schüler sofort den Satz: *Le roi et la reine ont visité notre ville*, obwohl die Mehrzahl ont noch nicht dagewesen war. Nach und nach kamen mancherlei neue Anordnungen hinzu, Kapitel 5 brachte die erste Person *j'ai, j'aime, je prie*, woran sich leicht *j'ouvre, je ferme* u. a. schlossen, so daß der Schüler nun die Ausführung eines Befehles auch mit Worten begleiten konnte. Die zweite Person *tu as, vous avez* und auch die Frageformen machten ebenfalls geringe Schwierigkeiten; nur die durch Vorsprechen mitgeteilte Form *a-t-il* verursachte zuerst einiges Erstaunen, wurde aber doch schnell genug aus dem Sinne des Satzganzen erkannt und auch durch den Vergleich mit *est-il* dem Verständnis der Schüler zugeführt.

Kapitel 7 gab Gelegenheit mit Benutzung der Karte von Europa, die inzwischen auch durch den Unterricht in der Erdkunde bekannt geworden war, eine französische Geographiestunde zu betreiben, wobei der Eifer der Schüler bisweilen gezügelt werden mußte. Es läßt sich überhaupt die Verknüpfung im Unterricht oft mit Erfolg zur Anwendung bringen. Geographisches und Geschichtliches läßt sich leicht hineinziehen und wird, trotzdem oder, wie ich lieber sagen möchte, weil die Schüler mit dem Stoffe bereits bekannt sind, ihr Interesse erregen und ihren Eifer anspornen. So benutzte ich z. B. auf der fünften Klasse bei Kapitel 25, welches von einer Rheinreise bis Bingen handelt, das gerade im geographischen Unterricht gebrauchte Lehmannsche Bild: der Rhein bei Bingen, wozu noch das Nationaldenkmal auf dem Niederwalb kam, zu kleinen Sprechübungen. Ein andermal war es das in der Klasse hängende Bild eines Fürsten aus unserem Herrscherhause, welches Stoff zu Sprechübungen lieferte. Sehr anregend für die Schüler sind auch kleine französische Rechenaufgaben. Das Vorgeigen französischer Münzen, ihre Benennungen und Aufschriften, die darauf befindlichen

1) N. a. D. Seite 23.

2) Zur Verwertung der bildlichen Anschauung im neu sprachlichen Unterricht. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der städt. Realschule zu Quedlinburg 1896. Seite 11.

3) Daß im neu sprachlichen Unterricht die physische Kraft des Lehrenden ganz besonders stark in Anspruch genommen wird, hat Münch schon am Schluß seiner vielerwähnten Didaktik und Methodik hervorgehoben; er hat es auch auf dem Neuphilologentage zu Hamburg 1896 stark betont; endlich ist es auch durch die neuesten statistischen Untersuchungen Schröders (der höhere Lehrerstand in Preußen, seine Arbeit und sein Lohn. Kiel und Leipzig 1899. Seite 51 ff.) zahlenmäßig erwiesen, daß die Neuphilologen mehrere Jahre früher als die anderen Philologen ihre Kraft verbraucht haben.

Figuren oder Köpfe geben nicht weniger Anlaß zu mancherlei Gesprächen aus dem Gebiete des täglichen Lebens und lassen sich z. B. mit Kapitel 22 (Calcul adroit) ganz gut, leider etwas spät, verbinden. Ich habe die Schüler immer schon ziemlich früh mit den Zahlen bekannt gemacht. Darauf, daß die gestellte Frage stets durch einen ganzen Satz beantwortet werden soll, lege ich nicht allzuviel Gewicht; ich bin oft genug mit einer kurzen Antwort, die vielleicht nur eine Orts- oder Zeitangabe enthält, zufrieden. Die Hauptsache ist mir, daß Frage und Antwort schnell und in vollem Flusse aufeinander folgen. Aus diesem Grunde kann ich mich auch mit den vielgepriesenen gedruckten Sprechübungen, die sich immer noch in den meisten Lehrbüchern finden, nicht befreunden. Wenn ich auch anerkenne, daß die gedruckten Fragen aus der guten Absicht entspringen, dem Lehrenden die Arbeit etwas zu erleichtern, da es ihm im Laufe des Unterrichtes vielleicht nicht immer gelingt, die Fragen dem Verständnisse und Wortvorrat der Klasse entsprechend zu bilden, so will ich doch lieber auf diese Hilfe verzichten und mitunter eine weniger geschickte Frage stellen. Für mich liegt der Wert der Sprechübungen hauptsächlich in der Frische und Ungebundenheit, mit der sie stattfinden. Die Eingebung des Augenblickes oder die letzte Antwort eines Schülers sind für mich bei der Bildung der folgenden Frage in erster Linie bestimmend. Die Unbefangenheit und Natürlichkeit der Schüler geht m. E. gar leicht verloren, wenn der Lehrer die Fragen aus dem Buche abliest oder gar diktiert und für die nächste Stunde eine wohl vorbereitete mündliche oder schriftliche Antwort verlangt. Nur für den Anfangsunterricht will ich den gedruckten Sprechübungen einigen Wert nicht abstreiten; hier können sie den noch unbeholfenen Schülern dazu dienen, die in der Schule mündlich behandelten Fragen auch mit dem Auge zu erfassen.

Das zweite Tertial vom Schluß der großen Ferien bis Weihnachten brachte zunächst eine gründliche Wiederholung und Befestigung der Lautlehre und der im Sommer durchgearbeiteten Kapitel, daneben weiteres Fortschreiten im Lesebuche. Die wichtigsten grammatischen Ergebnisse waren der Teilartikel, die Verneinung, die Zahlen, die Zusammenstellung des Présent, Imparfait und Passé défini von avoir, être und der ersten (vokalischen) Konjugation, sowie derselben Zeiten des Passivs. Es wurden in den Schuljahren 1896 und 1897 in 82 bez. 79 Stunden die Kapitel 9—17 bez. 19 erledigt.

Hier möchte ich Gelegenheit nehmen, auf einige Mängel des Lehrbuches, die in der Anordnung des Stoffes liegen, aufmerksam zu machen. Durch einige kleine Umstellungen lassen sie sich leicht beseitigen. Das Kapitel 11, welches den Teilartikel behandelt, bringt durcheinander des empires, de grandes villes, de bons ports, des campagnes très fertiles, des hommes très laborieux, d'excellent vin, de bon pain blanc, du vin, des fruits, de bon vin, du vin blanc u. s. w. Das ist für den 10jährigen Schüler etwas zu viel des Guten; es wird ihm sofort die Unterscheidung der verschiedenen Formen des Article partitif zugemutet und damit sicherlich leicht Verwirrung angerichtet. Da läßt sich aber leicht Abhilfe schaffen, wenn man die 14 Sätze dieses Kapitels in zwei Abschnitten folgendermaßen zusammenstellt:

3. L'Allemagne, l'Autriche et la Russie sont des empires.
2. L'Angleterre et l'Espagne sont des royaumes.
1. La France et la Suisse sont des républiques.
8. (Teilweise) La France a . . . des campagnes très fertiles.
10. Les paysans français sont des hommes très laborieux.
14. En France, il y a surtout du vin rouge.
12. Ce pays exporte surtout du vin, des fruits et de la soie.

So kommt zuerst der article partitif in alleinstehenden Hauptwörtern in der Mehrzahl vor (Satz 3, 2, 1), dann mit nachfolgendem Eigenschaftswort (8, 10), in der Einzahl mit folgendem Eigenschaftswort (14), und endlich Zusammenstellung von Einzahl und Mehrzahl (12). Im zweiten Abschnitt folgen dann in den übrigen Sätzen die Hauptwörter mit vorangestelltem Eigenschaftswort.

So habe ich die Sätze beide Male bei dem Anfangsunterricht angeordnet. Bei der Durchnahme fand ich Gelegenheit, auf ähnliche Wendungen im Deutschen hinzuweisen, so auf einen Satz in dem eben gelesenen Stücke von Rübezahl (Hopf und Paulsied für VI), wo es heißt: „Er streift ihr auch von dem Laube ab.“ Ganz leicht fanden die Schüler, daß man an dieser Stelle auch „Laub“ sagen könnte. Ebenso ergab sich für du vin Wein, des empires Kaiserreiche u. s. w. Bei vorangestelltem Eigenschaftswort lassen sich Beispiele heranziehen wie „Frankreich hat eine Menge großer Städte (von großen Städten), eine Anzahl großer Flüsse (von großen Flüssen).“ Bei nachfolgendem Eigenschaftswort kann man die Schüler dadurch zum Verständnis bringen, daß man sie zunächst nur das Hauptwort beachten läßt: En France il y a du vin (qui est) rouge.

Auch die Anordnung der Kapitel 14 bis 21 scheint mir nicht die beste zu sein. Es bringt Kapitel 14 das Imparfait, K. 15 das Passé défini von avoir und être, dann kommt in K. 16 das Imparfait der vokalischen Konjugation und in K. 17 das zugehörige Passé défini. In K. 18 soll das Futur, in K. 19 das Imparfait du Futur der

beiden Hilfsverben, in N. 20 und 21 die entsprechenden Zeiten der regelmäßigen Konjugation geübt werden. Hier sind m. E. die Anforderungen an die Schüler zu hoch; sie haben zu viel auseinander zu halten. Nachdem ich im Schuljahre 1896 dem Gange des Lehrbuches mich angeschlossen und dabei mancherlei schlechte Erfahrungen gemacht hatte, ließ ich im Jahre 1897 Kapitel 16 auf 14 folgen und behandelte das Imparfait der Hilfsverben zusammen mit dem der vokalischen Konjugation, wobei den Schülern die Gleichheit der Bildung sofort auffiel, zumal sie sich auch der in N. 4 schon vorgekommenen Formen *adoraient* und *brûlaient* entsannen. Erst nach Erledigung dieses Abschnittes begann die Durchnahme von N. 15 mit dem *Passé défini* von *avoir* und *être*, zum Teil in Verbindung mit dem *Particip.* Als dann mit Kapitel 17 das *Passé défini* der vokalischen Konjugation folgte, verursachten die abweichenden Endungen neue, nicht geringe Schwierigkeiten. Es wäre m. E. wohl am besten, das *Passé défini* von *avoir* und *être* erst am Schlusse des ersten Jahres in Verbindung mit dem der konsonantischen Konjugation durchzunehmen.

Ähnlich verhält es sich mit den folgenden 4 Kapiteln. Ich halte es für praktischer, zuerst das Futur zu üben, also die Kapitel 18 und 20 zu verbinden, und dann das Imparfait du Futur in den Kapiteln 19 und 21 folgen zu lassen.

Das Kapitel 21a (*Dévouement fraternel*) gab zum erstenmal Gelegenheit, eines der bekannten Hölzelschen Anschauungsbilder zu Hilfe zu nehmen, und zwar dem Inhalte des Stückes und der Jahreszeit (Ende Januar) entsprechend, das Winterbild.

Über die Verwendung und den Nutzen der Anschauungsbilder im fremdsprachlichen Unterricht ist schon viel geschrieben worden. Zuletzt wohl hat vor einem Jahre A. v. Roden seine methodischen Ansichten und Vorschläge eingehend begründet und dabei eine umfangreiche Zusammenstellung der teilweise einander widersprechenden und weit auseinandergehenden Ansichten gegeben. v. R. kommt zu dem Ergebnis¹⁾, daß der Anschauungsunterricht „nie über die Rolle eines bescheidenen, dienenden, mithelfenden Gliedes im neu sprachlichen Unterricht hinauskommen wird, in diesen engeren Grenzen aber in der That Gutes leisten kann.“ Während so v. R. „kein allzu begeisterter Anhänger“ des — spöttischer Weise so genannten — „Bilderdienstes“ ist, bekennt sich Kron²⁾ „auf Grund mehrjähriger vorurteilsfreier Prüfung“ als ein überzeugter Anhänger dieses Anschauungsunterrichtes, als dessen Vorteile er folgende angiebt: „Es wird beständig in der fremden Sprache gesprochen, Ohr und Zunge sind voll auf beschäftigt, und die freie Sprechfertigkeit steigert sich schnell in erfreulichster Weise. Die Teilnahme und Lebhaftigkeit der Schüler ist weit reger als bei dem Übersetzungsverfahren. Die Übersetzungen deutscher Stücke in die Fremdsprache können fast ganz entbehrt werden.“³⁾ Hoffmann und Schmidt⁴⁾ haben die Hölzelschen Jahreszeiten sogar dem Anfangsunterricht zu Grunde gelegt, und es sind mit diesem Buche in mehreren Anstalten gute Erfolge erzielt worden.

Tropdem scheint es doch mißlich, zu viel Gewicht auf diesen Anschauungsunterricht zu legen. Die Gefahr liegt gar zu nahe, daß das Sprechen zu sehr zum Hauptzweck und dabei das in den Lehrplänen vorangestellte Lehrziel, das Verständnis der Schriftwerke vernachlässigt wird. Auch Münch⁴⁾ will das Sprechen nicht als das Ziel ansehen, dem die übrigen Gebiete, Grammatik, Lektüre u. s. w. dienen müßten. Es würde dann seiner Meinung nach das Französische ein technisches Bildungsfach werden.

An anderer Stelle⁵⁾ äußert Münch, daß „die Lösung der Aufgabe eine bescheidene bleiben muß“ und daß es gilt, „das Ziel gewissermaßen auf halbe Höhe zu setzen, um so weit wenigstens wirklich zu gelangen.“

Ob die Verwendung der Hölzelschen Jahreszeiten oder ähnlicher Bilder zu Sprechübungen schon im ersten Jahre empfehlenswert ist, oder ob sie erst später erfolgen soll, darüber gehen die Meinungen ebenfalls sehr weit auseinander. Einige, z. B. Hartmann⁶⁾ und Kron, beginnen damit schon früh im ersten Unterrichtsjahre; andere wie v. Roden wollen damit frühestens am Schlusse des ersten oder im zweiten Jahre beginnen; noch andere halten die Bilder erst auf der Mittelstufe für anwendbar; v. Roden meint, daß auch für die Oberstufe Stoff genug vorhanden sei, und Kron⁷⁾ endlich weist darauf hin, daß die Venner Studenten der Besprechung der Hölzelschen Anschauungsbilder unter Professor Försters Leitung gern folgen. Es scheint also, als ob Bilder sich auf allen Klassen recht gut zu Sprechübungen eignen, jedoch ist natürlich die jedesmalige Altersstufe und ihre Fassungskraft sorgfältig zu beachten und danach das Fortschreiten

1) Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld, 1898. Sonderabdruck bei Elwert, Marburg 1899. Seite 33 bez. 51.

2) A. a. Seite 13.

3) Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. 10. Auflage. 1898. Bielefeld und Leipzig.

4) Zur Förderung des französischen Unterrichts. Leipzig 1895. Seite 111.

5) Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. Seite 21.

6) Die Anschauung im neu sprachlichen Unterricht. Wien. Hölzel. 1895.

7) A. a. D. Seite 14.

in langsam sich erweiternden Kreisen vorzunehmen, immer aber die Beschränkung auf das notwendigste Maß im Auge zu behalten. Darauf, daß hierin vielfach zu weit gegangen, zu viel hineingezwängt und entwickelt wird, hat u. a. Fricke¹⁾ aufmerksam gemacht.

Wenn es nun auch als sicher anzusehen ist, daß sich unter günstigen Bedingungen im Anfangsunterricht mit den Hölzelschen Bildern gute Erfolge erzielen lassen, so erscheint es im allgemeinen doch räthlich, diese oder andere Bilder nicht zu früh zu benutzen, sondern erst nach Erwerbung eines mäßigen Vortschages und der wichtigsten grammatischen Regeln, weil sonst die Gefahr vorliegt, daß zuviel Zeit darauf verwandt wird und dadurch leicht das erzeugt werden kann, was durch den Anschauungsunterricht gerade vermieden werden soll, die Langeweile. Um diese zu vermeiden, schlagen die Vertreter dieses Unterrichtes vor, die Schüler zu veranlassen, sich in der Klasse gegenseitig über bereits verarbeitete Abschnitte zu prüfen. Wenn Kron²⁾ aber Zweifler auf die glänzenden Erfolge Hartmanns am königlichen Gymnasium zu Leipzig verweist, so ist dabei neben dem bessern Schülermaterial (daß die Gymnasien das bessere Schülermaterial haben, darf wohl kaum erst bewiesen werden, denn so lange den Oberrealschulen, und damit auch den Realschulen, durch die Berechtigungsfrage, so zu sagen, Luft und Licht benommen ist, werden diese Schulen stets mit minderwertigem Material arbeiten und dementsprechend ihre Anforderungen herabsetzen müssen) der Umstand zu berücksichtigen, daß es hier Quartaner sind, also Schüler im Alter von etwa 12 Jahren, die sich schon zwei Jahre mit einer fremden Sprache beschäftigt und daran ihre Denktätigkeit und Griffesgewandtheit ausgebildet haben.

Für die Realschule verspreche ich mir nach meinen, allerdings nur über wenige Jahre reichenden Erfahrungen mehr Erfolg bei späterer Benutzung der Bilder im Anschluß an geeignete Abschnitte des Lesebuches oder an die Vorgänge in der Natur und an die Umgebung des Schülers.

So habe ich, wie oben erwähnt, im ersten Schuljahre das Winterbild während des Monats Januar etwa zwölfmal den Schülern der VI vorgeführt³⁾ und ganz einfache Sprechübungen daran geknüpft, die über die Beantwortungen der gewöhnlichsten Fragen mit qui, que und où kaum hinaus kamen und immerhin noch genug Schwierigkeiten boten. Es mag ja hierfür auch der teilweise wenig geeignete Lesestoff und Wortvorrat des Elementarbuches verantwortlich zu machen sein. Jedoch es ging nach gehöriger Mühe, und ich war zufrieden mit dem Erreichten.

Daselbe Bild brachte ich auch den Schülern der fünften Klasse, welche den Anfangsunterricht mit 9 Wochenstunden betrieben und dabei ungefähr 100 Stunden mehr gehabt hatten. Mit ihnen erreichte ich daselbe, eher noch etwas mehr in der Hälfte der Zeit.

Im Schuljahre 1897 benutzte ich auf der sechsten Klasse aus Mangel an Zeit kein Hölzelsches Bild, auf der fünften als erstes am Schlusse des Sommertertiaals das Sommerbild. Auch dieses Mal schien mir der Erfolg mit den vorgeschrittenen Schüler leichter, sicherer und umfangreicher zu sein.

Ich komme nun zu der Frage des Hinüberlesens aus dem Deutschen ins Französische. Auch diese Frage ist noch viel umstritten; so viel scheint aber aus dem Widerstreit der Meinungen hervorzugehen, daß auf der untersten Stufe, vor allem im Anfangsunterricht, das Hinüberlesen als wenig nutzbringend, ja hindernd angesehen wird.

Schon auf dem zweiten Neuphilologentage 1887 zu Frankfurt a. M. brachte Kühn am Schlusse seines Vortrages über den Wert des Übersetzens in die fremde Sprache⁴⁾ folgende These zur Beratung: „Beim Sprachunterricht ist das Übersetzen in die fremde Sprache für die unteren Klassen erheblich einzuschränken. Es empfiehlt sich, daselbe allmählich auf die oberen Klassen zu beschränken.“ In der daran geknüpften Erörterung legte Münch⁵⁾ seinen vermittelnden Standpunkt dar: in erster Linie stehe ihm die Einheit des Sprachbewußtseins, die nicht durch geteiltes Erlernen verschiedener Sprachen, sondern durch Vergleichen derselben, also mit durch das Übersetzen erreicht werde; das Übersetzen sei aber zu beschränken. Ein Beschluß kam in Frankfurt nicht zustande. Auch auf den folgenden Neuphilologentagen wurde die Frage des Hinüberlesens mehrfach erörtert; auf dem sechsten aber, Pfingsten 1894 zu Karlsruhe, wurden folgende

¹⁾ Wie erzielen wir noch größere Erfolge, besonders im Sprachunterricht? Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Bitterfeld. 1896.

²⁾ N. a. D. Seite 13.

³⁾ In dem „Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta, Quarta“ (Beilage zum Jahresbericht der Bockenheimer Realschule zu Frankfurt a. M. 1898.) ist der VI nur das Winterbild zugewiesen, die übrigen Jahreszeiten werden auf der V besprochen und auf IV kommt „das Leben der Natur und des Menschen in den 4 Jahreszeiten zu wiederholter und erweiterter Betrachtung.“

⁴⁾ Verhandlungen des II. allgemeinen Neuphilologentages. Seite 40 ff.

⁵⁾ Ebenda. Seite 52 ff.

Thesen Walters¹⁾ einstimmig angenommen: „1. Freie Schreibübungen im Anschluß an die Lektüre sind als Ersatz der Übersetzungen aus dem Deutschen zuzulassen. 2. Es ist zu wünschen, daß in den Abschluß- und Reifeprüfungen an Stelle der bisherigen schriftlichen Übersetzungen dem Ziele der Schule entsprechende freie Arbeiten gestattet werden.“

Gewiß hat Walter nicht unrecht, wenn er sagt²⁾, daß wirkliches Französisch oder Englisch nicht durch Hinübersetzen, durch fortwährendes Vergleichen zweier Sprachen, sondern durch ein Vertiefen in die Sprache selbst, durch die Nachahmung der gesprochenen und gelesenen Sprache gelernt werde, daß man also von eigenem gewagten Konstruieren der fremden Sprachen absehen und sich auf deren Nachahmung verlegen müsse. Gleichzeitige Nachahmungs- und Konstruktionsübungen hemmen erfahrungsgemäß die schnellere Erlernung der Sprache; daher müsse das Übersetzen, wenn nicht überhaupt, so mindestens so lange als irgend möglich ferngehalten, Nachahmungsübungen dagegen möglichst vielseitig gestaltet werden.

Während die strengen Reformen alle dieser Ansicht sind und am liebsten auf das Hinübersetzen überhaupt verzichten möchten, wollen andere es nicht preisgeben, obwohl sie anerkennen, daß durch die stete Bethätigung der Reflexion die wirkliche Sprachbeherrschung nicht gefördert wird. Höher aber stellen sie die strenge Gedankenschulung, die Schärfung des Verstandes, wie sie durch bloßes Nachahmen nicht geschehen könne. Natürlich sind mit Dhlert³⁾ „mündliche Übersetzungen aus dem Deutschen für die Aneignung des fremden Sprachstoffes ganz entbehrlich;“ das Hinübersetzen soll eben nicht zur Aneignung neuen Wissens, sondern zur Befestigung schon erworbener Kenntnisse dienen.

In Bezug auf das Hinübersetzen kommen der Reform am meisten die badiſchen Oberrealschulen und Realschulen entgegen durch den neuen Lehrplan⁴⁾, an welchem ein so hervorragender Fachmann wie Oberschulrat v. Sallwürk den bedeutendsten Anteil hat. Er schiebt die Übersetzung in die Fremdsprache während der ersten drei Jahre völlig aus; dementsprechend ist aber das Lehrziel dahin abgeändert, daß der Schüler neben richtiger Aussprache die Fähigkeit besitzen soll, über einen in seinem Gedankenkreis liegenden Stoff sich zusammenhängend zu äußern.

Da aber die preußischen Lehrpläne für die Prüfung das Hinübersetzen verlangen, so bleibt uns nur übrig, es weiterhin zu pflegen; es muß sich freilich, wie Münch sagt⁵⁾, einen starken Abzug von der langgewohnten Bedeutung gefallen lassen. Welcher Wert aber immer noch dem Hinübersetzen zuerkannt wird, das beweisen die Ausführungen des Direktors Reinhardt im letzten Jahresbericht des Göthe-Gymnasiums zu Frankfurt a. M., welche noch dadurch besondere Bedeutung erhalten, daß sie offenbar nicht die Ansicht eines einzelnen, sondern aller oder doch der Mehrzahl der Fachgenossen dieser Reformanstalt wiedergeben. Es heißt da⁶⁾: „Eine besondere Frage ist die des Übersetzens aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Wir stehen auf dem Standpunkte, daß wir diese Übung für durchaus notwendig halten. Zwar wäre es verkehrt, mit dem Übersetzen aus der Muttersprache den Sprachunterricht zu beginnen und bei jeder eben erlernten Form und Sacherscheinung sofort die rückläufige Anwendung zu verlangen. Ebenso verwerflich ist es, absonderliche Wendungen der deutschen Sprache in die Übungsstücke zu bringen und die Schüler gewissermaßen abzurichten, bestimmte, nicht einmal gute, sondern gesuchte Redensarten in entsprechende der fremden Sprache zu verwandeln. Nicht minder ist die Häufung von Schwierigkeiten und sogenannten Fallen zu vermeiden. Aber solche Ausartungen des Hinübersetzens, die nicht selten vorgekommen sind, haben mit Unrecht und höchst bedauerlicher Weise die ganze Übung in Mißkredit gebracht, so daß jetzt auch einige besonnene Schulmänner von ihr abraten oder sie gar verwerfen. Gewiß ist es das allein Richtige, die Schüler zunächst in die fremde Sprache einzuführen und sie mit ihr vertraut zu machen. An und in der fremden Sprache müssen die Formen und Satzbildungen erkannt, begriffen und geübt werden. Es folgt dann das Vergleichen mit der Muttersprache, das durch das Herübersetzen bethätigt wird. Endlich aber müssen auch die charakteristischen Erscheinungen der fremden Sprache, die Formen wie die Satzbildungen, durch Hinübersetzen zu vollem Bewußtsein gebracht werden. Wer diese Übersetzungsübungen verwirft, der verkennt die Bedeutung, die der Sprachunterricht für unsere höheren Schulen hat. Es handelt sich hierbei nicht nur darum, eine fremde Sprache mehr oder minder gut sprechen und lesen zu lernen, sondern zugleich auch um die sprachlich-logische Schulung, die den Wert einer Anleitung zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten hat.“

Allerdings kann nicht ernst genug davor gewarnt werden, daß man diese Übungen in Dressur ausarten läßt. Es

¹⁾ Verhandlungen des VI. allgemeinen deutschen Neuphilologentages. Hannover 1896. Seite 90 und 100.

²⁾ Ebenda. Seite 88.

³⁾ Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts. Hannover 1893. Seite 279.

⁴⁾ Dieser Lehrplan ist besprochen in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen. Herausgegeben von Methwisch, Jahrgang 1895. Abteilung VIII und IX, Seite 15 und 16.

⁵⁾ Didaktik und Methodik, Seite 35.

⁶⁾ Jahresbericht 1898. Seite 28.

muß überall das Ziel vor Augen stehen, daß die Hauptgesetze der Sprache zur Darstellung, und daß das Regelmäßige und Bedeutsame zur Anwendung kommt. Das Sprachmaterial, mit dem der Schüler zu arbeiten hat, muß dem Kreise entnommen sein, mit dem er in der fremden Sprache selbst vertraut geworden ist. Schließlich ist das innere Verständnis des Baues der Sprache mehr wert, als Routine im Übersetzen."

Daß der in diesen Bemerkungen vertretene Standpunkt der Frankfurter Fachgenossen die Ansicht vieler anderer Neuphilologen wiedergiebt, erscheint mir nicht zweifelhaft. Auch ich kann nach meinen Erfahrungen nicht anders als zustimmen. So habe ich auch auf der untersten Stufe das Hinübersetzen nicht vollständig ausgeschlossen, freilich erst spät damit begonnen und mäßige Grenzen eingehalten. Es kommt dabei auf dasselbe heraus, ob das Lehrbuch deutsche Übersetzungsstücke enthält, sofern sie sich nur eng an den französischen Übungsstoff anschließen, oder ob der Lehrende diese Sätze in Anlehnung an den fremdsprachlichen Stoff selbst bildet, nur daß letzteres eine Erschwerung der Arbeit für den Lehrenden bedeutet. Den Unterschied, den Koken¹⁾ hier macht, erscheint mir nicht recht verständlich; er will die deutschen Übersetzungssätze und Stücke aus dem Lehrbuche völlig verbannen, da sie zu viel Zeit rauben, und an ihre Stelle vom Lehrer selbst gebildete und an den Stoff der fremdsprachlichen Lesestücke angelehnte deutsche Fragen oder zusammenhängende schriftliche Ausarbeitungen treten lassen. Diese deutsche Fragen sollen doch offenbar Sätze sein, die ins Französische übertragen werden. Warum sollten sie denn nicht auch gedruckt dastehen können? Die Schüler freilich brauchen die deutschen Übungsstücke nicht immerfort vor Augen zu haben; im Interesse der Aufmerksamkeit ist es viel besser, wenn sie die deutschen Sätze nicht lesen, sondern nur hören.

Zu den schriftlichen Arbeiten, welche auf der Unterstufe hauptsächlich in Diktaten, Niederschriften aus dem Gedächtnis, Beantwortung von Fragen, Satzkonjugieren und ganz einfachen Umarbeitungen bestehen, glaubte ich auch auf der untersten Klasse im zweiten Halbjahre einige Hinübersetzungen hinzufügen zu müssen. So ließ ich im Schuljahre 1896 auf der VI im Sommer nur Diktate (7) schreiben und einmal Fragen beantworten; im Winterhalbjahr gab es neben 12 Diktaten je einmal Fragen, Niederschrift aus dem Gedächtnis und Satzkonjugieren und 8 Hinübersetzungen, im ganzen 31 Arbeiten. Im Schuljahre 1897 waren von den 25 Arbeiten 12 Diktate, 2 Niederschriften, 2mal Fragen, einmal Satzkonjugieren und 8 Hinübersetzungen. Was die Länge der Arbeiten betrifft, so hielt ich zu Anfang 10 ganz kurze Sätze mit etwa 40 Wörtern für ausreichend und kam zum Schluß des Jahres auf höchstens 80 Wörter. Die darauf verwandte Zeit betrug kaum mehr als 20 Minuten, denn länger hält eine so gespannte Aufmerksamkeit, wie sie das Erfassen und die Wiedergabe des gesprochenen Wortes erfordert, bei 9—10jährigen Schülern nicht wohl an. Man thut deshalb überhaupt gut, den kleinen Schülern ab und zu einen Augenblick der Unterbrechung bei der geistigen Arbeit zu verschaffen, vielleicht sie, besonders zu Anfang des ersten Schuljahres, ein paar mal während der Stunde aufstehen und einige Armbewegungen machen zu lassen und dann den Unterricht mit erneutem Eifer wieder aufzunehmen.

Auf der fünften Klasse, die im Schuljahre 1896 das Pensum zweier Jahre zu erledigen hatte, waren von 35 Arbeiten je 13 Diktate und Hinübersetzungen, 4 Niederschriften, teilweise schon mit kleinen Änderungen, 3mal Beantwortung von Fragen und 2 Konjugationsarbeiten. Im folgenden Jahre fertigten die Schüler der fünften Klasse 9 Diktate, 12 Hinübersetzungen, 4 Niederschriften, 2mal Beantwortung von Fragen und 5 Konjugationsarbeiten, im ganzen 32 Arbeiten an, deren Länge 60 bis höchstens 100 Wörter betrug, wofür eine halbe Stunde angelegt wurde.

Zum Schluß meiner Bemerkungen über den Anfangsunterricht möchte ich noch einige Worte über das Herübersetzen aus dem Französischen ins Deutsche hinzufügen. Auch dieses Herübersetzen glauben die strengen Reformer entbehren zu können, ja sie betrachten es sogar als hinderlich und störend bei dem Erlernen der fremden Sprache. Sie wollen das Verständnis des Inhaltes lediglich durch Veranschaulichung vermitteln, ohne die Muttersprache anzuwenden. Doch scheint dieser sogenannte natürliche Weg der Spracherlernung nicht einwandfrei zu sein, denn die deutsche Begriffsbezeichnung, welche man dadurch fern zu halten glaubt, stellt sich beim Erblicken des Bildes doch unwillkürlich ein und erst dann wird das Fremdwort zum Vergleich herangezogen.

Wenn von verschiedenen Seiten, z. B. von Dhlert²⁾, darauf hingewiesen wird, daß Deutsche im Auslande bei jahrelang fortgesetztem Verkehr mit Ausländern die fremde Sprache auf diesem natürlichen Wege erlernen, so ist der Unterschied zwischen dieser, durch die Notwendigkeit gebotenen, und der für den Schüler geforderten Aneignung doch in die Augen fallend. Dort wird die Sprache durch fortgesetztes Hören gelernt, hier hören die Schüler im besten Falle 6 Stunden in der Woche französisch sprechen, während im übrigen für sie nur die Muttersprache vorhanden ist. Für die Schüler höherer Lehranstalten ist also dieser Weg der Spracherlernung kaum als der richtige anzusehen. Es bleibt wohl

¹⁾ Ziele und Bahnen. Anleitung zu einem nach Stufen geordneten, planmäßigen Betriebe der französischen Sprechübungen an Realanstalten. Zeitschrift für lateinische höhere Schulen. 10. Jahrgang. Heft 4 und 5. Januar 1899. Seite 104.

²⁾ Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts, Seite 250.

immer nur der andere Weg übrig, welcher auf der Vergleichung beruht, und dann ist es doch wohl am besten, auf den fremden Ausdruck alsbald den entsprechenden deutschen folgen zu lassen, damit beide sich innig verbinden. Selbstverständlich dürfen zunächst nicht einzelne Wörter mit den gegenüberstehenden muttersprachlichen Ausdrücken gelernt werden, sondern ebenso wie der französische Satz im Zusammenhange gesprochen und gelesen wird, so auch ist die deutsche Übersetzung zu geben und auf gutes Deutsch dabei das Hauptgewicht zu legen, sobald erst die richtige Erfassung des Inhaltes gewonnen ist. Daran hält auch Münch fest¹⁾. Für die Realschule ist an dieser Forderung einer guten deutschen Übersetzung noch um so mehr festzuhalten, als bei den 10jährigen Schülern die grammatische Unterweisung erst zu dem richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache, an dem es bei dem minderwertigen Schülermaterial noch sehr mangelt, führen soll.

Für die Unterstufe ist m. E. die Verdeutschung unbedingtes Erfordernis, vor allem mündlich, zuweilen auch schriftlich. Durch die häufige bewußte Vergleichung fremder und deutscher Ausdrucksweise für eine und dieselbe Vorstellung wird das Sprachgefühl mehr entwickelt als durch fortwährendes mehr oder weniger mechanisches Wiederholen fremdsprachlicher Wendungen, die in dem Schüler nicht immer die entsprechende Vorstellung zu wecken vermögen, wie jeder Fachmann bei Diktaten oft genug zu bemerken Gelegenheit hat. Bei dem Klassenunterricht in unseren höheren Schulen, wo die Zahl von 40 Schülern oft genug überschritten wird, läßt sich nur durch strenges Festhalten an der deutschen Übersetzung herausfinden, ob die Schüler sich mit dem Inhalt des fremdsprachlichen Stoffes vertraut gemacht haben. Wenn dadurch auch manche Minute für die Fremdsprache verloren geht, so ist das m. E. doch nur ein scheinbarer Nachteil, der durch das bessere Verständnis und sichere Einprägen des Sachinhaltes vollkommen ausgeglichen wird und somit zur Verstandesbildung des Schülers beiträgt. Warum soll der Schüler nicht alsbald merken und sich einprägen, daß *est situé* (Kapitel 1) durch liegt zu übersetzen ist, daß der Satz *le roi a visité le port de Kiel* (S. 2) oder *Dieu a donné la parole à l'homme* (S. 4) im Deutschen mit anderer Wortstellung wiederzugeben ist, daß *dans les champs* (S. 6) auf den Feldern heißt, oder *je suis Allemand* (S. 8) ich bin ein Deutscher u. a.

Später, etwa auf der Mittelstufe, kann man dann schon eher einmal von dem Herübersetzen absehen und den Sinn des Gelesenen durch französische Fragen und durch Umschreibung festzustellen versuchen, obwohl selbst dann die Gefahr vorliegt, daß unklare und verschwommene Vorstellungen durch falsch verstandenen Sachinhalt erzeugt werden, wodurch die Denkarbeit nicht gefördert wird. In der Praxis des Unterrichts wird man immer wieder finden, daß bei aller angewendeten Vorsicht in der Bearbeitung des Lesestückes sein Inhalt einzelnen, allerdings wohl gering begabten oder schlecht aufmerkenden Schülern nicht zum vollen Verständnis gekommen ist. Ich glaube daher im allgemeinen auch auf der Mittelstufe das mündliche Herübersetzen nicht entbehren zu können. Auf der Oberstufe muß sich allerdings die fremdsprachliche Lektüre im großen und ganzen ohne Verdeutschung behandeln und das Verständnis des Inhaltes durch Abfragen und Inhaltsangaben ziemlich genau feststellen lassen. Es wird dann das Sprechen sich leicht und ungezwungen an die Lektüre anschließen, und beides wird Mittel zur Spracherlernung werden.

In Bezug auf die Verteilung des Lesestoffes auf die beiden untersten Klassen, für welche das Elementarbuch mit seinen 72 Kapiteln, wozu noch ein Anhang von 8 Seiten und 12 Gedichte kommen, bestimmt ist, erscheint mir nach dem Ergebnis zweijähriger Erfahrung eine bedeutende Einschränkung nötig zu sein. Nach dem Vorworte sind für die sechste Klasse die Kapitel 1 bis 35 nebst 4 Wiederholungsstücken, im ganzen 22 Seiten des Lesebuches berechnet. In den beiden Jahren, wo ich den Unterricht erteilte, gelang es mir nur bis Kapitel 29a zu kommen, also nur 16½ Seiten durchzuarbeiten, trotzdem ich im zweiten Jahre sowohl auf eine längere Einführung in die Laute als auch auf die Behandlung eines Anschauungsbildes verzichtet hatte. Dieses Ergebnis erscheint mir bei einer Zahl von 40 Schülern immerhin noch zufriedenstellend, zumal ich den in den Kapiteln 30 bis 35 behandelten Lehrstoff, nämlich die konsonantische Konjugation, den Imperativ und Subjonctif von *avoir* und *être* sowie einige Subjonctivformen der vokalischen Konjugation, dem Anfange des zweiten Unterrichtsjahres zuweisen möchte. Die Lehrpläne, welche für das erste Jahr am Gymnasium und Realgymnasium den Konjunktiv ausdrücklich ausschließen, machen bei den Real- und Oberrealschulen diese Einschränkung nicht, so daß man danach auf diesen Schulen den Konjunktiv noch im ersten Jahre behandeln könnte. Doch möchte ich nach den im ganzen übereinstimmenden Anforderungen für das zweite Unterrichtsjahr der verschiedenen Schularten auch dort eine Übereinstimmung annehmen. Auch aus praktischen Gründen wäre der Konjunktiv im ersten Jahre am besten auszuschließen, denn seine Anwendung erfordert die Bildung von Nebensätzen mit Beachtung des regierenden Verbs oder der Konjunktion: das sind Schwierigkeiten, die m. E. im ersten Jahre am besten zu vermeiden sind. Ich habe ihn bisher immer dem zweiten Unterrichtsjahre zuerteilt. Ich gehe sogar soweit, auf VI nur die vokalische Konjugation genau durchzunehmen und tüchtig einzuüben, während die wenigen im Kapitel 29a vorkommenden Formen der konsonantischen Konjugation, wie z. B. *voulurent* und *s'endormirent* (S. 21a) nur als Vokabeln gemerkt werden. Eine ähnliche Ver-

¹⁾ Didaktik und Methodik. Seite 55.

teilung habe ich auch in dem Entwurf eines Lehrplans für die Bockenheimer Realschule¹⁾ vorgefunden. Dort wird auf VI die erste Konjugation und zwar nur im Aktivum gelernt, daneben einige vorkommende Formen der anderen Konjugationen.

Bei Beginn des zweiten Jahres lassen sich nach gründlicher Wiederholung der vokalischen Konjugation die wenigen abweichenden Formen der konsonantischen, die sich im wesentlichen doch nur auf die Einzahl des Präsens und des Passé défini beschränken, auch selbst die Verben auf -ir mit Stammerweiterung verhältnismäßig leicht zum Verständnis bringen. Dagegen möchte ich, wie es auch in unserem Lehrbuche in Kapitel 29 der Fall ist, den Dativ und Akkusativ der verbundenen persönlichen Fürwörter, sowie en, y und se (N. 21 a ils y allèrent, ils s'égarèrent, ils s'endormirent) am Schlusse des ersten Jahres nicht gerne missen, da die Schüler nicht früh und nicht oft genug auf diese dem Deutschen fremde Wortstellung aufmerksam gemacht und durch stete Übung daran gewöhnt werden. Bringt schon fast jedes kleine Gedicht einige Fürwörter, so führen die Sprechübungen doch ganz von selbst zu dem Bedürfnis, die sonst ewig zu wiederholenden Hauptwörter durch die entsprechenden Fürwörter zu ersetzen. Bei Lehrbüchern, die mit zusammenhängenden Lesebüchern beginnen, wie Mangold-Coste, Kühn, Hofmann-Schmidt, Banner u. a. versteht sich das Vorkommen der Fürwörter und damit ihre frühe Aneignung ganz von selbst.

Ich möchte also die Lehraufgabe des zweiten Jahres mit Kapitel 30 beginnen lassen, wie ich es thatsächlich zweimal gethan habe. Auch sie erscheint mir nach meinen Erfahrungen, wobei aber, wie ich nochmals hervorhebe, das teilweise recht minderwertige Schülermaterial der Realschule zu berücksichtigen ist, viel zu umfangreich. Beide Male bin ich nicht über Kapitel 59, noch dazu mit Auslassung einiger weniger wichtigen Abschnitte, wie N. 54 a, Le duc d'Albe à Rudolstadt, N. 55 und 56 L'Ordre Teutonique, N. 57 Indulgence pour une première faute, hinausgekommen, so daß ich für die fünfte Klasse 20 Seiten als die gewöhnliche Leistung ansehe. Rechne ich dazu noch die Besprechung zweier Jahreszeiten, die Durchnahme mehrerer Gedichte und andere, durch die Sprechübungen und vorkommende Ereignisse gebotene Zusätze, so kann ich auch hier mit dem Ergebnis zufrieden sein.

Was dabei an Lesestoff verloren geht, ist nicht so bedeutend, als daß es sich nicht im dritten Unterrichtsjahre an passenden Stellen unterbringen ließe, sofern es nicht schon vorher bei anderer Gelegenheit behandelt werden kann. Es handelt sich dabei hauptsächlich um die Einübung der sogenannten orthographischen Eigentümlichkeiten der er-Konjugation, die aber bei den Sprechübungen und auch sonst schon vielfach vorgekommen sind, wie mangeons, appelle, jette, sois, soyons, roi, royaume. Dazu gehören auch die wichtigsten unregelmäßigen Verben, denn Formen wie dis, fais, mets, va, veux, écrivez u. v. a. kehren ja beim Sprechen immer wieder.

Zu Ostern 1897 wurde die vierte Klasse mit 22 Schülern, darunter 3 neuen, eröffnet. Es wurde nun das Übungsbuch; Ausgabe C, und die Sprachlehre in Gebrauch genommen. Hier glaubte ich zuerst die grammatische Unterweisung von dem übrigen Sprachunterricht trennen zu müssen. Es wurde daher die letzte der sechs Wochenstunden für die Grammatik bestimmt und in ihr die systematische Zusammenstellung und Einübung des vorher am Lesebuche gewonnenen Lehrstoffes vorgenommen. Von den 232 Stunden dieses Schuljahres entfielen etwa 40 auf die Durchnahme des grammatischen Pensums, also auf die Erlernung der unregelmäßigen Verben, während die Lehraufgabe der vorhergehenden Klasse gründlich wiederholt wurde. Die übrigen fünf Wochenstunden galten der Lektüre, dem Sprechen, den Konjugations- und Übersetzungsübungen. Es wurden die Kapitel 1 bis 21, 23 und 24 gelesen, einige besonders geeignete auch auswendig gelernt, die deutschen Stücke 1 bis 21 mit einigen Auslassungen ins Deutsche übertragen; von Gedichten wurden neu gelernt: La Cigale et la Fourmi; Le Corbeau et le Renard; Le Laboureur et ses Enfants. Außerdem wurden von Anschauungsbildern noch der Sommer und der Herbst behandelt. Die schriftlichen Arbeiten bestanden zur Hälfte aus Hinübersetzungen in engem Anschluß an Gelesenes, zur anderen Hälfte aus Diktaten und freier Wiedergabe von gelesenen Abschnitten; zweimal wurden auch Stücke ins Deutsche übertragen. Die Länge der Arbeiten betrug 80 bis 100 Worte, die bewilligte Zeit eine halbe Stunde.

Die Behandlung der Lektüre erfolgte derart, daß die Lesebücher fast nur noch bei geöffneten Büchern vorbereitet, zergliedert, richtig übersetzt und zuletzt gelesen wurden. Auf fließendes, korrektes Lesen und auf gutes Deutsch wurde immer wieder das Hauptgewicht gelegt. Daran schlossen sich Umformungen verschiedener Art, Rückübersetzungen, Sprechübungen und Inhaltsangaben. Auch wurde die Wandtafel immer noch fleißig zum Aufschreiben von Sätzen benutzt. Konjugationsübungen erwiesen sich zur Einübung der unregelmäßigen Verben als besonders nützlich. Das Abfragen einzelner Vokabeln wurde thunlichst vermieden, dafür aber der Wortschatz nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammen gestellt und geordnet.

Im Schuljahre 1898 gestaltete sich die Durchnahme dieses Pensums bei annähernd doppelter Schülerzahl, nämlich 41, bedeutend schwieriger. Unter dieser Zahl befanden sich nur noch 31 Schüler, die den französischen Unterricht von

¹⁾ Man vergleiche die Anmerkung auf Seite 11.

Anfang an auf der Realschule erhalten haben, während 8 auf der fünften und 2 auf der vierten Klasse neu hinzugekommen sind. Die teilweise verschiedenartige Vorbildung und mehr oder minder lange Gewöhnung an die Art des Unterrichtsbetriebes, die große Zahl der Schüler, unter denen auch einige recht schwache sich befinden: alle diese Umstände erfordern ein bedeutend langsameres Vorgehen und häufigere Wiederholung. Ich will daher mich zufrieden geben, wenn ich bis zum Schluß des Schuljahres die Kapitel 1 bis 21 erledige.

In diesem Jahre sind die Klagen über zu geringe Aufmerksamkeit und Nachlässigkeit besonders häufig gewesen, wobei ich freilich hervorheben möchte, daß diese Klagen auch in anderen Fächern vielfach geäußert wurden. Ebenso wie Alfcher¹⁾ fand ich immer wieder, daß zahlreiche Schüler dem Text zu wenig Aufmerksamkeit schenken, z. B. Zahl und Zeit häufig verwechseln, aus Bequemlichkeit und Mangel an Überlegung kleine Änderungen, z. B. in der Fragestellung nicht beachten und die Antwort einfach im Anschluß an den Text des Lesestückes geben. Wie auch Alfcher²⁾ mit Be- trübniß hervorhebt, sind manche Schüler trotz der größten Mühe zu keiner sorgfältigen, gewissenhaften Aufmerksamkeit zu bringen. Die angespannte Aufmerksamkeit, von der schon oben bei dem Lautkursus gesprochen wurde, ist bei dem jetzigen Unterrichtsbetriebe unerlässliches Erfordernis, und ohne sie ist an ein ersprißliches Fortschreiten nicht zu denken. Das betont ganz besonders K. Lange³⁾; indem er sagt: „Der Schüler muß wissen, daß der Schwerpunkt seiner Thätigkeit in die Unterrichtsstunde fällt; er muß einsehen, daß das neue Verfahren eine ganz besonders gespannte Aufmerksamkeit und ein energisches Ankämpfen gegen geistige Trägheit erfordert; er muß wissen, daß seine Leistungen im mündlichen Gebrauch der Sprache von wesentlichem Einfluß auf seine Censur bezw. Verzeßung sind.“ „Um den Schülern eine höhere Meinung von der Wichtigkeit der Sprechübungen beizubringen, sollte in der mündlichen Abschlußprüfung, ähnlich wie in der Abiturientenprüfung, der Nachweis der erlangten Geübtheit im mündlichen Gebrauch der Sprache gefordert werden.“ Diese Forderung, welche zunächst nur für das Englische aufgestellt ist, läßt sich auf das Französische mindestens eben so gut anwenden. Zwar heißt es in dem Maßstab zur Ertheilung des Reisezeugnisses der Realschule § 3, Absatz 3.. In dem mündlichen Gebrauche der Sprachen muß er einige Übung erlangt haben, bei den Bestimmungen über die mündliche Prüfung bleibt aber der mündliche Gebrauch der Sprache leider unberücksichtigt, da soll den Schülern nur Gelegenheit gegeben werden, die Sicherheit ihrer grammatischen und lexikalischen Kenntnisse darzutun.

Die dritte Klasse wurde zu Ostern 1898 mit 21 Schülern eröffnet, von welchen 17 von Anfang an den Unterricht auf der Realschule genossen hatten. Bei fünfständigem Unterricht wöchentlich, wovon wiederum eine auf die Grammatik entfiel, wurden die Kapitel von 25 an behandelt, und es läßt sich voraussichtlich das Pensum bis Kapitel 56 vollständig erledigen. Die Lektüre wurde, dem vorgeschrittenen Standpunkte der Schüler entsprechend, in etwas schnellerem Tempo behandelt. Dabei wurde sinngemäßes, fließendes Lesen und richtige Übersezung in gutes Deutsch nach wie vor verlangt. Die Gliederung des Wortschatzes erfolgte wiederum nach sachlichen Gesichtspunkten und seine Verwertung in vielfachen Umformungen und in Sprechübungen. Phrasologie, Synonymik und Stilistik kamen allmählich mehr zur Geltung. Auf syntaktischem Gebiete ergaben sich besondere Schwierigkeiten bei der Lehre vom Gebrauch der Zeiten, der Zeitfolge und des Konjunktivs. Trotz aller Beschränkung auf das unbedingt Notwendige erfordert die vollständige Aneignung der Hauptregeln und ihre praktische Anwendung viel Zeit und fortwährende Übung. Der induktive Betrieb der Grammatik macht dabei ab und zu der Deduktion Platz, denn wie Münch hervorhebt⁴⁾, macht es die Praxis erforderlich, daß entsprechend der zunehmenden Reife der Weg von der Anschauung zum Gesetze immer rascher gemacht werde, und daß eine er g ä n z e n d e Überlieferung von Gesetzen nicht ganz verpönt sei.“ Die schriftlichen Arbeiten bestanden zur Hälfte aus Hinüberseetzungen, zur anderen aus Diktaten, wozu teilweise unbekannte Stoffe benutzt wurden, Umformungen und Nach- erzählen von vorgelesenen Stücken und kleinen Aufsatzübungen im Anschluß an Gelesenes. Die Länge der Arbeiten schwankte zwischen 100 und 120 Worten und die Zeit betrug eine halbe Stunde, nur bei den Aufsatzübungen bedurften einige Schüler eines längeren Zeitraumes.

Die Sprachübungen erfolgten hauptsächlich im Anschluß an die Lektüre, Vorkommnisse aus dem täglichen Leben wurden wiederholt besprochen und dabei mancherlei Ergänzungen zu früher erworbenen Kenntnissen hinzugefügt; gelegentlich wurden auch Anschauungsbilder aus dem geographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht benutzt, wie z. B. Turnier und Belagerung einer Stadt im Anschluß an geeignete Lesestücke.

1) Man vergleiche oben Seite 7.

2) A. a. O. III. 21.

3) Zum Betrieb der englischen Sprachübungen auf dem Realgymnasium. Seite 13 und 20. Abgedruckt in der Festschrift zur Erinnerung an das 350jähr. Jubiläum des Realgymnasiums zu Halberstadt. Beilage zum Jahresbericht 1896.

4) Didaktik und Methodik. Seite 30.

Ich bin am Schlusse meines Berichtes über die ersten drei Jahre des französischen Unterrichts angelangt, und es erübrigt noch, einige Bemerkungen über das Lehrbuch und seine Brauchbarkeit hinzuzufügen.

Da ist zunächst das Elementarbuch.

Abgesehen von einigen oben (Seite 9—10) erwähnten Mängeln läßt sich über die Verteilung der grammatischen Schwierigkeiten und die methodische Anordnung nur Rühmliches sagen. Immer wird der zur Einübung kommende Lehrstoff an zahlreichen Beispielen zur Anschauung gebracht, ohne daß dadurch dem Texte irgendwie Gewalt angethan wird. Leider aber giebt der Inhalt der Lesestücke zu mancherlei Einwänden Anlaß. Ich will dabei ganz absehen von den Einzelsätzen der ersten Kapitel, die sich wohl kaum vermeiden lassen, wenn man nicht von vorne herein Schwierigkeiten aller Art dem Schüler bringen will. Es stehen doch diese Einzelsätze immerhin in einem gewissen, wenn auch losen Zusammenhange und sie machen den Schüler mit seiner nächsten Umgebung, dem Schulzimmer und den darin befindlichen Gegenständen bekannt. Weiterhin kommen im ersten Unterrichtsjahre zur Behandlung Verwandtschaft, Jahreszeiten, Frankreich, der deutsch-französische Krieg, Unterricht, Pause, Ferien, Spaziergang, Seereise, Krankheit, Zeiteinteilung, Haus und Garten, so daß die für den Schüler der sechsten Klasse wichtigsten Gebiete im großen und ganzen erschöpft sind. Minder zufrieden bin ich mit dem für das zweite Unterrichtsjahr bestimmten Lehrstoff. Neben mancherlei ganz brauchbaren Kapiteln über Reisen, Pünktlichkeit, Landpartie, neues Haus, Münzen, Körperteile, Schule und die Pariser Ausstellung mit dem Eiffelturm bringt das Buch eine ganze Reihe von Anekdoten aus den verschiedensten Zeiten, zwei Abschnitte handeln vom deutschen Ritterorden und zwei andere entstammen dem Gebiete der Naturwissenschaften. Gegen den Nutzen der Anekdoten sind schon vielfach erhebliche Einwände gemacht worden, und neuerdings hat v. Sallwürf¹⁾ noch einmal betont, daß sie für den Schüler durchaus nicht geeignet seien, da sie ihn nicht belehren, sein Interesse nicht anregen, vielleicht sogar sein Urteil verwirren; ebenso seien die geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Fragmente nur kurze Brocken, bei denen es meist zu gar keinem Interesse komme.

Dem gegenüber möchte ich bemerken, daß nach meiner Erfahrung gute Anekdoten sehr wohl das Interesse des Schülers zu wecken vermögen, selbst wenn sie sich nicht mit französischen oder englischen Königen und Helden beschäftigen. Gerade die Anekdoten, die den Schülern schon in deutschem Gewande bekannt sind, gefallen ihnen in der fremden Einkleidung nicht minder, wie sich aus ihren heiteren Mienen und ihrer gesteigerten Aufmerksamkeit leicht entnehmen läßt. Dieselbe Erfahrung habe ich auch im englischen Anfangsunterricht gemacht, den ich mehrere Jahre lang nach dem Lehrbuche von Fölsing-Koch erteilt habe. Bei den hierin enthaltenen mehr oder weniger guten Anekdoten hat es an der Teilnahme der Schüler niemals gefehlt. Das Vorherrschende der Anekdote ist aber doch insofern nachteilig für das Lesebuch, als dadurch manches andere, was geeignet wäre, den Schülern einige Kenntnis von Land und Leuten Frankreichs zu vermitteln, zu sehr in den Hintergrund gedrängt wird. Die Bedürfnisse des täglichen Lebens könnten noch mehr berücksichtigt werden; Briefe fehlen in dem Elementarbuche leider ganz und gar.

Das Übungsbuch, welches mit seinem Lese- und Übungsstoff für die Klassen IV bis I bestimmt ist, ist in Bezug auf seinen Inhalt leider auch nicht einwandfrei. Zwar herrscht die Anekdote nicht mehr in dem Maße vor, wie in dem für die fünfte Klasse bestimmten Teile des Elementarbuches, aber auf die Kenntnis französischer Realien wird in der ersten Hälfte des Buches wenig Gewicht gelegt. Die geschichtlichen Abschnitte behandeln Karl den Großen, die Beutezüge und Eroberungen der Normannen, einige französische Könige, Voltaire und Napoléon. Daneben aber findet man Stücke die sich mit Sophocles, Diogenes und Nero, dem falschen Waldemar, Columbus, Karl I. von England, Gustav Adolf und Peter dem Großen beschäftigen. Die Gespräche sind sehr in der Minderzahl, auch Briefe sind nur ein paar vorhanden. Einige Abschnitte handeln von der Kleidung und vom Wetter, von Sitten und Gebräuchen, von menschlichen Gewohnheiten, Tugenden und Fehlern.

Trotz dieser stofflichen Mängel ist aber die Brauchbarkeit beider Bücher für den Unterricht nicht abzuleugnen. Die methodische Durcharbeitung und Darbringung des grammatischen Lehrstoffes läßt sich kaum übertreffen. Immer wird den Schülern für die Ableitung und Zusammenstellung des zu behandelnden Penjums reichlicher Anschauungsstoff geboten. Nur auf die Hervorhebung durch den Druck möchte ich gerne Verzicht leisten. Zunächst zwar muß der Schüler angeleitet werden, das, worum es sich handelt, herauszufinden; später aber darf man ihm diese Arbeit nicht allzu sehr erleichtern. Er muß es lernen, die Sprachercheinungen, auf die es ankommt, mit Überlegung zu suchen und nicht etwa seine Augen mechanisch auf die durch den Druck hervorgehobenen Stellen zu richten.

Dieses Lehrbuch, welches Münch als „vorsichtig vermittelnd²⁾“ bezeichnet, welches nach dem Urteile Péronnes³⁾ „in vollendeter Weise der Forderung nachkommt, daß der Schüler ohne lauges Suchen das nötige Anschauungsmaterial

1) N. a. D. Seite 69.

2) Didaktik und Methodik. Seite 97.

3) Über den neu Sprachlichen Unterricht. Beilage zum Jahresbericht der V. städtischen Realschule zu Berlin. 1896. Seite 18.

für die neu zu gewinnende grammatische Erkenntnis sofort vorfindet," und von welchem Knigge¹⁾ ebenfalls anerkennt, daß es mit Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der induktiven Behandlung der Grammatik dient, dieses Lehrbuch also wird von Stiehler²⁾ folgendermaßen verurteilt: „Und dieses Übungsbuch mit seiner methodisch-verfehlten Anordnung, mit seinen Übungstücken, die meist klassische Langweile atmen, das ist die französische Zukunftsmusik auf den sächsischen Gymnasium, ja möchte sie auch auf den Realgymnasien und Realschulen werden! Davor bewahre uns der Himmel! Lieber zurück zum alten Vater Plöy mit seinen Einzelsätzen, als die Schüler mit diesem altfränkischen Zeug quälen!“

In diesen Stoßseufzer Stiehlers stimmt auch Haubold³⁾ ein, indem er aufs schärfste betont, daß wir mit Plöy-Kares von der alten Übersetzungsmethode nicht loskommen.

So stehen die Urteile über dieses Lehrbuch sehr schroff einander gegenüber, je nach dem Standpunkte, von welchem aus das Buch beurteilt wird. Gewiß sind mit Stiehler und Haubold das Vorherrschende der Anekdote, des geschichtlichen Stoffes, der Mangel an Anschaulichkeit und an Alltagsfranzösisch, sowie der damit zusammenhängende einseitig ausgewählte Wortschatz als nicht geringe Mängel dieses Lehrganges anzuerkennen. Die Thatsache aber, daß das Buch so vielfach Eingang gefunden hat, dürfte doch wohl für seine Brauchbarkeit bürgen, denn kein Fachmann wird ein neues Lehrbuch vorschlagen, ohne es vorher einer sehr gewissenhaften und genauen Prüfung unterzogen zu haben. Nach Stiehler⁴⁾ freilich liegen die eigentlichen inneren Gründe für die Beliebtheit dieser Lehrbücher darin, daß sie für den grammatischen Unterricht in der Lehrmethode keine große Änderung bedingen, daß „unter der Firma eines maßvollen Neuerers Plöy-Kares die alten Traditionen am besten wahr.“

Dieses Urteil geht entschieden zu weit. Träfe es zu, so bedeutete es für einen großen Teil der neuphilologischen Lehrerschaft einen schweren Vorwurf, der aber erst noch begründet werden müßte. Nicht Gründe der Bequemlichkeit, des alten Schlandrians sind es, welche die Lehrbücher von Plöy-Kares gerade an so vielen Realanstalten zur Einführung empfahlen haben, sondern es ist in erster Linie die Rücksicht auf die Lehrpläne, welche gerade für die lateinlosen Schulen einen „mehr systematischen Betrieb der französischen Grammatik“ verlangen. Die Vorzüge der in dem letzten Jahrzehnt erschienenen neuen Lehrbücher sollen darum nicht gering angeschlagen werden. Gerade, was den Lesestoff anbetrifft, sind die meisten davon dem unseren weit überlegen. Aber auch da stehen den Vorzügen mancherlei Mängel gegenüber. So werden sich bei jedem neuen Lehrbuche Vorzüge und Mängel herausfinden lassen. Das Buch, welches sämtlichen Ansprüchen genügt, soll erst noch geschrieben werden. Aber dieser Fall wird nie eintreten. So lange der Lehrer eine Persönlichkeit mit eigenen Wünschen und Ansichten, Gedanken und Bestrebungen ist, so lange wird es auch unmöglich sein, ein Lehrbuch zu verfassen, das alle Ansprüche befriedigt. Gerade die Persönlichkeit des Lehrers ist es, auf die es wesentlich ankommt. In den Händen eines geschickten Lehrers wird selbst das schlechteste Lehrbuch zum Schatzkästlein.

¹⁾ Über die Auswahl einer französischen Grammatik für das Gymnasium. Beilage zum Jahresbericht des Marien-Gymnasiums zu Jever. 1897.

²⁾ Über den Betrieb des französischen Unterrichts auf den höheren Schulen des Königreiches Sachsen. Franco-Gallia. XIII. Jahrgang. Seite 102.

³⁾ Der neu sprachliche Unterricht in Sachsen. Abhandlung zum Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Chemnitz. 1897. Seite 18.

⁴⁾ A. a. O.