

# Beitrag zur Reform des französischen Sprachunterrichts in der höheren Mädchenschule.

Von Oberlehrer Dr. Greiffenhagen-Elberfeld.

Die Ziele, welche von der höheren Mädchenschule im französischen Sprachunterricht erreicht werden sollen, sind in dem Protokoll der Berliner Konferenz von Mädchenschul-Pädagogen im August 1873 folgendermassen bestimmt: „Kenntnis der Grammatik, Formenlehre und Syntax; Befähigung, Briefe und kleine Aufsätze über Dinge aus dem Anschauungskreise der Mädchen im ganzen richtig in französischer Sprache zu schreiben und über solche Gegenstände in einfachen Sätzen mit richtiger Aussprache französisch zu sprechen; Befähigung, ein französisches Buch zu lesen; Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Litteratur aus den klassischen Perioden.“

Im allgemeinen sind diese Ziele wahrlich nicht zu hoch gesteckt, und doch — können wir mit Fug und Recht sagen, dass dieselben in allen Punkten erreicht werden? Wenn auch hier und da recht erfreuliche Resultate erzielt werden, so entsprechen dieselben doch keineswegs den Opfern an Zeit und Mühe, welche dafür dargebracht werden. Es hat sich denn infolge dieser Erscheinung seit geraumer Zeit unter den Lehrenden eine Unzufriedenheit mit der jetzigen Unterrichtsweise der französischen Sprache gezeigt. Besonders in unsern Tagen, wo die Überbürdungsfrage zur Tagesfrage geworden ist, haben sich viele Stimmen erhoben, die in allen Kreisen ein lebhaftes Echo gefunden haben. Überall drängt sich die Frage auf, an welchen Mängeln die jetzige Methode des französischen Sprachunterrichts leidet und was zu thun ist, um womöglich mit geringeren Opfern bessere Resultate zu erzielen.

Schon der Umstand, dass die Kenntnis der Grammatik unter den zu erreichenden Zielen obenan steht, ist bezeichnend für die jetzige Art der Behandlung der französischen Sprache. In der That liegt beim Gesamtunterricht dieser Sprache der Schwerpunkt in der Grammatik; denn von den Lehrstunden, welche in 7 Jahren der 10klassigen höheren Mädchenschule für die Erlernung der französischen Sprache bestimmt sind (in der untersten Klasse wöchentlich 6, in den übrigen 5), sind die meisten ihr gewidmet. Dieses Verhältnis gestaltet sich keineswegs wesentlich anders, wenn, wie es an manchen Schulen der Fall ist, in allen Klassen wöchentlich 1 Stunde weniger für den gesamten französischen Sprachunterricht angesetzt ist.

Dieses nach jeder Richtung ungebührliche Vorherrschen der Grammatik ist unseres Erachtens der Hauptmangel, an welchem die jetzige Methode leidet. Es kann unmöglich richtig sein, dass man der Grammatik, dem Mittel zur richtigen Aneignung der Sprache, den Vorrang vor der zusammenhängenden Lektüre, der Sprache selbst, der sie doch ihre Existenz eigentlich

verdankt und aus der sie fortwährend ihre Nahrung zieht, einräumt, und man ihretwegen also die zusammenhängende Lektüre mehr in die oberen Klassen verlegt, wo sie übrigens auch nur in sehr beschränkter Masse betrieben werden kann. Dieses Vorherrschen der Grammatik findet aber seinen Grund darin, dass nach der jetzt herrschenden konstruktiven oder synthetischen Methode, wie sie sich durchweg in den Lehrbüchern gleichsam verkörpert vorfindet, dieselbe selbständig, ohne besondere Rücksicht auf die zusammenhängende Lektüre auftreten muss. Dr. Münch sagt über diese Methode in seiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts“ Seite 3: „Will man das Prinzip der Methode kurz ausdrücken, so ist es: Übermittlung der Sprachgesetze und planmässige Nötigung zur Anwendung derselben. Planmässig wird dabei dann auch ein konkretes Sach- und Anschauungsmaterial in demjenigen (knappen) Masse geboten, wie es zur Konstatierung des gesetzlichen Bestandes nötig ist, ausserdem allerdings reichlicher in der „Lektüre“, hier aber nicht sowohl in organischer, als in vager und loser Beziehung zu jenem prinzipiellen und konstruktiven Teile des Unterrichts, der »Grammatik.«“ Durch die selbständige Behandlung der Grammatik fehlt also die erforderliche Einheit zwischen dieser und der zusammenhängenden Lektüre. Wo aber die Einheit fehlt, da fehlt es auch nicht an Übelständen.

Die grammatischen Lehrbücher der französischen Sprache von Dr. K. Plötz, dem Hauptvertreter der jetzigen grammatischen Methode, geben uns die beste Anschauung davon. Erst treten Regeln und Vokabeln auf und dann die französischen Beispiele und deutschen Übungssätze. Es ist hiernach wohl als selbstverständlich vorausgesetzt, dass der Lehrer beim Unterricht in derselben Ordnung verfährt. Der Umstand, dass in der „Conjugaison“ und in der „Schulgrammatik“ die Vokabeln in einem Anhang untergebracht sind, ändert nichts daran, da dieselben nach des Verfassers eigener Aussage vor der Lektüre auswendig gelernt und eingeübt werden müssen. Also erst Regeln und Vokabeln und dann die Lektüre, unter welcher man grösstenteils einzelne unzusammenhängende Sätze zu verstehen hat! Wenn man nun genau nach dieser Anordnung den Unterricht erteilen wollte, würde man bei der Schulgrammatik gewiss häufig in grosse Verlegenheit geraten. Namentlich bei Lektionen, welche mehrere Seiten (bis 7) Regeln enthalten, kommt es gar oft vor, dass, wenn man einen Teil derselben durchgenommen hat, — denn alle kann man unmöglich in einer Stunde durchnehmen —, und nun zu den französischen Beispielen übergeht, man findet, dass gleich die ersten eine Regel veranschaulichen, welche in dem grammatischen Abschnitt ziemlich am Ende steht und also noch nicht vorgeführt ist. Wohl sehr wenig Lehrende werden sich noch an diese unpraktische Anordnung beim Unterricht binden. Gewöhnlich wird man von den französischen Beispielen ausgehen, daran die Regel zur Anschauung bringen und auf ihre betreffende Nummer im vorstehenden grammatischen Abschnitt hinweisen. Leider stellt sich aber bei diesem Verfahren heraus, dass manche zur Lektion gehörige Regel in den französischen Musterbeispielen gar nicht berücksichtigt ist. Dass von einer gründlichen Einübung aller Regeln einer Lektion durch die mündliche und schriftliche Übersetzung der deutschen Sätze nicht die Rede sein kann, ist einleuchtend, wenn man bedenkt, dass die Anzahl der Sätze nicht immer im Verhältnis zu der Menge von Regeln steht, die in der Lektion zur Anschauung gebracht und eingeübt werden sollen.

Betrachten wir nun die Sätze selbst näher. Die Sätze in den beiden Vorstufen, dem Syllabaire und der Conjugaison, werden von vielen Lehrenden für zu leicht und nichtssagend

gehalten, dagegen diejenigen der Schulgrammatik teilweise sachlich für zu schwer. Was das Zuleichtsein der Sätze in den ersten beiden Lehrbüchern betrifft, so ist dasselbe immer noch eher zu ertragen als die sachliche Schwierigkeit der Sätze in der Schulgrammatik. Was haben die Kinder von Sätzen, wie z. B. (Lektion 10): *Voltaire avait acquis une grande influence sur ses contemporains*, oder *Hortensius et Cicéron couraient la même carrière*. Das erste Beispiel ist gewählt worden wegen des Wortes *acquis*, das zweite wegen des Wortes *couraient*. Was haben aber die 11jährigen Mädchen, die diese Sätze zu übersetzen haben, von ihrem Inhalt? Voltaire, Hortensius und Cicero kennen sie noch nicht, den Einfluss des ersteren und den Lebenslauf der beiden anderen Männer noch viel weniger. Wenn man nun auch hier und da wohl einige erläuternde Bemerkungen macht, zum rechten Verständnis des Inhalts wird aber doch kein Mädchen kommen. Beispiele dieser Art können nach Bedarf vermehrt werden. Zieht man nun noch in Erwägung, dass die Kinder im Geiste in einer Stunde vermöge des Inhalts der Sätze, der den verschiedenartigsten Gebieten des menschlichen Wissens entnommen ist, gleichsam hin und her gezerrt werden, so ist wohl einleuchtend, dass durch eine solche Arbeit kein erfreuliches Resultat erreicht wird. Die unzusammenhängenden Sätze, deren Inhalt meistens dem Anschauungskreise der Kinder zu fern liegt, bleiben selten in ihrem Gedächtnis lange haften. Mit dem Vergessen der Sätze hängt aber meistens auch das Vergessen der Regeln zusammen, die durch dieselben zur Anschauung gebracht und eingeübt werden sollen. Auch kann es nicht ausbleiben, dass in dem grammatischen Lehrbuch manche Vokabel, manche Sprachform gelernt wird, welche die Schülerin in der eigentlichen Lektüre noch lange nicht, vielleicht nie antrifft, und welche also nur zur unnötigen Belastung ihres Gedächtnisses dient. Vor einer solchen mehr oder minder grossen Belastung kann bei der jetzigen grammatischen Methode selbst der wohlwollendste und geschickteste Lehrer die Schülerin nicht immer schützen. Doch genug hiervon.

Fragen wir nun schliesslich nach dem Resultat in bezug auf die Kenntnis der Grammatik, d. h. das Wissen von der Sprache, so müssen wir nach den Opfern an Zeit und Mühe, die ihr gebracht worden sind, erstaunt sein, wie ungünstig die Antwort lautet. Jeder kennt den grossen Unterschied zwischen dem Erkennen und der gedächtnismässigen Aneignung einer Regel und der sicheren Anwendung derselben, die allein durch die Lektüre und durch vielseitige mündliche und schriftliche Übung vermittelt wird. Die rein konstruktive Methode wird also nie die Schülerinnen zu grosser Sicherheit in den Sprachformen oder selbst in den Hauptregeln der Syntax bringen.

Wir gehen zur freien mündlichen und schriftlichen Anwendung der französischen Sprache über. Dr. Münch sagt in seiner Schrift Seite 44: „Für jetzt steht die Sache im allgemeinen so. Das Sprechenkönnen wird zwar auch als ein Ziel des Unterrichtsbetriebs betrachtet, aber einmal als das mindest würdige und dann als das spätest erreichbare; es muss deshalb zurückstehen hinter den anderen, man schiebt es auf, von der Unterstufe zur Mittelstufe und von dieser zur Oberstufe, und hofft dann, dass es schliesslich wenigstens aus dem so reichlichen Gesamtunterricht sich doch auch mit ergebe.“ Über die freie schriftliche Anwendung der Sprache heisst es in derselben Schrift: „Der Weg nun, der bei uns eingeschlagen wird, um zu einer freien schriftlichen Verfügung über die fremde Sprache zu gelangen, ist im Prinzip der gleiche wie für das Sprechen. Diese Kunst soll schliesslich von selbst herauswachsen aus dem gesamten vorherigen

Unterrichtsbetriebe. Und das Mass, in welchem sich diese Hoffnung erfüllt, ist denn auch hier kein reichliches. Doch immerhin reichlicher als dort.“

Das hier Gesagte gilt zunächst nur für die Knabenschulen, aber es hat im wesentlichen auch wohl Gültigkeit für die höhere Mädchenschule. Dass die Resultate in der freien mündlichen Anwendung der fremden Sprache uns nicht befriedigen, darf uns nach der bereits geschilderten Methode des grammatischen Unterrichts nicht auffallen. An unzusammenhängenden Übungssätzen, welche das grammatische Lehrbuch darbietet, lässt sich wahrlich keine fruchtbringende Konversation anknüpfen. In der untersten Klasse, in welcher ausschliesslich das grammatische Lehrbuch dem Unterricht zu Grunde liegt, wird deshalb meistens die freie mündliche Anwendung der fremden Sprache vernachlässigt, und zwar in der guten Hoffnung, dass man dieselbe an später auftretende selbständige Klassenlektüre besser anknüpfen könne. Der Inhalt dieser Klassenlektüre ist aber oft nicht der Art, dass er die Mädchen mit den gewöhnlichen Dingen ihrer Umgebung bekannt macht. Dazu kommt noch, dass das Sprechenkönnen wegen Mangels an Vorübungen durchaus nicht gleich nach Wunsch und Willen des Lehrenden geht und daher die Übung im Sprechen auch sehr den Fortgang im Unterricht hemmt. Man legt deshalb auch jetzt nicht allzuviel Gewicht auf die freie mündliche Anwendung der fremden Sprache und schreibt sie den oberen Klassen als Aufgabe zu. Und wirklich besteht auch an manchen Schulen die Forderung, dass die Unterrichtssprache in den oberen Klassen die entsprechende fremde sei. Wie steht es aber in Wirklichkeit mit der Erfüllung dieser Forderung in den oberen Klassen? Wir antworten: „Wo nicht gesäet ist, kann nicht geerntet werden.“ Wahrlich, sowie die Sache jetzt liegt, kann dem Lehrer nur empfohlen werden, recht vorsichtig im Gebrauch der fremden Sprache als der Unterrichtssprache zu sein, wenn er wünscht, dass alle Schülerinnen Nutzen aus seinem Unterricht ziehen. Die Werke, welche in den oberen Klassen gelesen werden, sind im allgemeinen sachlich und sprachlich schwer und eignen sich deshalb nicht immer zu einer fruchtbringenden Konversation. Der Lehrer wird häufig sogar froh sein, wenn er die eine oder andere Stelle in der Lektüre den Schülerinnen deutsch zum Verständnis gebracht hat. Dass der grammatische Unterricht überhaupt nicht in der fremden Sprache zu erteilen ist, darüber herrscht kein Zweifel mehr.

Da nach der jetzigen Methode des Sprachunterrichts die Fertigkeit in der freien mündlichen Anwendung der fremden Sprache nicht erreicht, dieselbe aber doch als ein Ziel des Unterrichts betrachtet wird, so hat man wohl in manchen Schulen zur Erreichung dieses Zieles eine besondere Konversationsstunde angesetzt und diese womöglich einer besonderen Lehrkraft übertragen. Diese Erscheinung zeigt aber so recht wieder den Mangel der jetzigen Methode des französischen Sprachunterrichts. Ist es nicht sonderbar, dass nach so vielen Stunden und Jahren, in denen man sich mit der fremden Sprache beschäftigt, eine genügende, freie mündliche Anwendung derselben aus dem Gesamtunterricht nicht mit hervorgeht?

Aber auch die freie schriftliche Anwendung lässt noch zu wünschen übrig, da sie ja nicht in genügender Weise durch die mündliche Übung unterstützt wird. Bis zu den obersten Klassen werden meistens unzusammenhängende Sätze, welche das Lehrbuch der Grammatik darbietet, schriftlich übersetzt, natürlich nur, um gewisse Regeln zur Anwendung zu bringen. Erst in der zweiten Klasse geht man zeitweise zu solchen Übungen, wie Nacherzählen einer kleinen Geschichte und dergl. über, welche eigentlich nur Vorübungen genannt werden können.

Wenn trotzdem das Endresultat in diesem Zweige günstiger ausfällt als im Sprechenkönnen, so hat diese Erscheinung ihren Grund einesteils darin, dass man sich beim Schreiben mehr Zeit nehmen kann, über jeden einzelnen Punkt nachzudenken, als beim Sprechen, anderenteils darin, dass nach der jetzigen Methode die Sprache mehr ein Gegenstand für das Auge als für das Ohr und die Zunge ist.

Wir kommen zur eigentlichen Lektüre. Wenn auch viele Schülerinnen bei ihrem Abgange aus der Schule wohl befähigt sind, ein französisches Buch, vorausgesetzt, dass es sachlich und sprachlich nicht zu schwer ist, zu lesen, so müssen wir doch gestehen, dass die Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Litteratur aus den klassischen Perioden sehr gering ist. Denn wie verhält sich die geringe Zahl von Werken, welche in den oberen Klassen gelesen werden, zu der gestellten Forderung? Offenbar kann diese Forderung nicht in ihrer Allgemeinheit bestehen bleiben, da wir viele von den Hauptwerken der französischen Litteratur schon ihres Inhalts wegen nicht mit unseren Mädchen lesen können.

Was die Behandlungsweise der zusammenhängenden Lektüre in den unteren sowohl wie in den oberen Klassen betrifft, so gehen wir gewiss nicht fehl, wenn wir annehmen, dass man vielfach den in derselben vorkommenden grammatischen Erscheinungen eine zu grosse Aufmerksamkeit zuwendet und darüber die Sprache selbst und den Inhalt des Werkes vernachlässigt. Das Hervortreten der grammatischen Seite in dieser Lektüre ist aber bei dem jetzigen Unterrichtsbetrieb auch ganz natürlich. Da der Schwerpunkt unbedingt in der Grammatik liegt, so wird die zusammenhängende Lektüre häufig nur dazu benutzt, die in der Grammatik erlernten Sprachformen und Regeln zu bestätigen oder auch zuweilen -- nicht zu bestätigen.

Fügen wir an dieser Stelle eine kurze Bemerkung über die Aussprache hinzu. Wir werden allerdings nicht in den Ausspruch des Anonymus *Quousque Tandem* und anderer mit einstimmen und sagen: „Die Schulaussprache des Englischen und Französischen ist grauenvoll.“ Aber verhehlen wir uns auch nicht, dass noch sehr viel an einer richtigen und guten Aussprache fehlt. Selbst in den obersten Klassen kommen bei der Aussprache noch Fehler zum Vorschein, welche längst abgelegt sein müssten. Auch das geläufige Sprechen des Zusammengehörigen lässt noch zu wünschen übrig.

Durch die vorstehende Beleuchtung des gegenwärtigen Unterrichtsbetriebs der französischen Sprache und der Resultate, welche durch denselben erreicht werden, finden wir, dass der jetzige grammatische Unterricht, trotzdem er in so hervorragender Weise selbständig betrieben wird, nicht entsprechende Resultate für sich aufzuweisen hat, dagegen für die Erreichung der übrigen Ziele oft hemmend eingreift. Im besten Falle wird bei allem Fleiss der Lehrenden und Lernenden ein im grossen und ganzen grammatisch richtiges, aber steifes Schulfranzösisch erzielt werden, dem man den deutschen Ursprung auf Schritt und Tritt anmerkt. Wenn wir auch im allgemeinen nicht der Ansicht huldigen, dass es für jeden Unterrichtsgegenstand nur eine unfehlbare Methode giebt, welche allein zum Ziele führt, und der gegenüber die Person des Lehrers wenig bedeutet; so müssen wir doch in dem vorliegenden Falle uns bestimmt dahin aussprechen, dass die Methode, nach welcher jetzt der französische Unterricht erteilt wird, nicht die richtige sein kann, und zwar deshalb, weil ihr infolge des ungebührlichen Vorherrschens der Grammatik, welches durch die oben besprochene Trennung derselben von der zusammenhängenden Lektüre bedingt wird, die erforderliche Einheit fehlt. Diese Einheit kann nur hergestellt werden, wenn

die zusammenhängende Lektüre in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts tritt und die Grammatik sich ihr bescheiden zur Seite stellt.

Die Vorteile dieses neuen Verfahrens sind kurz folgende: Dadurch, dass die Schülerin vom ersten Anfang an in die lebende Sprache selbst hineinversetzt wird, entwickelt sich das Sprachgefühl. Der Nachahmung, die dem kindlichen Alter durchaus entspricht, wird ein weiteres Feld gelassen im Gegensatz zur bewussten Reflexion im grammatischen Unterricht. Bei richtiger Wahl der Lektüre kommt es ganz von selbst, dass nur solche Wörter und Sätze dem Gedächtnis einzuprägen sind, welche inhaltlich dem Anschauungskreis der Schülerinnen entsprechen. Wörter und Sätze werden leichter gelernt und besser behalten, weil sie im Zusammenhang aufgefasst und gelernt werden. Mündliche und womöglich schriftliche Übungen können sich gleich, schon auf der ersten Stufe, an die Lektüre anknüpfen. Der grammatische Stoff wird geringer sein, da nur die grammatischen Erscheinungen vorzunehmen und zu erklären sind, welche in der Lektüre auftreten. Grammatische Raritäten sind also gänzlich ausgeschlossen. Die Schülerinnen werden nicht mehr mit Dingen belastet, welche sie am Ende ihrer Schulzeit als unnötigen Ballast abwerfen. Der Unterricht in der französischen Sprache wird ihnen Freude machen, während derselbe jetzt, wie Ackermann mit Recht sagt: „namentlich in den unteren Klassen unter dem Druck einer gewissen Langweiligkeit leidet.“

Die Forderung, dass die zusammenhängende Lektüre in den Mittelpunkt des französischen Sprachunterrichts trete, und die Grammatik nicht vor ihr, sondern nach und in ihr gelernt werde, ist übrigens nicht neu. Wir erinnern nur an James Hamilton und Joseph Jacotot. Jener legte das Ev. Johannis, dieser den *Télémaque* von Fénelon dem französischen Sprachunterricht zu Grunde. Der Umstand, dass diese Methoden, die doch im wesentlichen derjenigen gleich kommen, welche jetzt mehr und mehr gefordert wird, zur Zeit nicht allgemeine Beachtung gefunden haben, hat wohl darin seinen Grund, dass man nach ihnen im Gegensatz zur herrschenden systematischen Grammatik zu wenig Gewicht auf Ordnung und Behandlung des grammatischen Stoffes legte, und sein Hauptaugenmerk auf die praktische Handhabung der Sprache, auf das Können richtete. Die Nichtbeachtung dieser Methoden trat um so stärker hervor, je mehr der Aufschwung, den die gesamte Sprachwissenschaft in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts nahm, auf die Schule einwirkte. Seit etwa 1840 wurde der Schwerpunkt des Unterrichts hauptsächlich in die Grammatik verlegt. Es kam jetzt nicht so sehr auf das Können als auf das Wissen an. Wie weit wir mit letzterem gekommen sind, ist bereits oben dargelegt.

In neuerer Zeit (1878) ist nun Dr. Klotzsch, der ohne Zweifel durch Perthes Schrift „Reform des lateinischen Unterrichts“ angeregt worden ist, — er hat auch im Jahre 1883 nach dem Plan der Perthes'schen Formenlehre der lateinischen Sprache eine französische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen veröffentlicht —, mit seinem methodisch bearbeiteten französischen Lehrbuch für höhere Unterrichtsanstalten hervorgetreten und durch dasselbe gleichsam ein Vorkämpfer der neuen oder besser bisher verkannten Methode des fremdsprachlichen Unterrichts geworden. Der Schwerpunkt liegt in der Lektüre. Grammatische Begriffe und Erscheinungen sollen an der Sprache selbst, in der Lektüre und im lebendigen Wort erkannt werden. Die Grammatik soll nur als Hilfsmittel zur Zusammenfassung, Wiederholung und genauen Einprägung des schon gelernten Wissensstoffes dienen. Wir stimmen darin der

Ansicht des Rezensenten des Buches (A. Rambeau, Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur Bd. VI, H. 4) zu, wenn er sagt: „Was speziell die methodische Seite betrifft, so bietet schon die Einleitung des Lesebuches viel Gutes und Beachtungswertes. Das Vaterunser und die religiösen Betrachtungen über das Weltall, den Schöpfer, den Sündenfall und dergl. in der ersten, für das erste Schuljahr berechneten Abteilung (Vorübungen No. 1—16) sind, wie ich glaube, für eine Schullektüre wenig geeignet und auch für diese Klassenstufe zu schwierig, wenn auch der Inhalt dieser Lesestücke, wie Kl. bemerkt, den Schülern längst bekannt ist. Auch halte ich die wörtliche Interlinearübersetzung, die zu den Lesestücken des ersten Abschnittes gegeben ist, für durchaus unnötig.“ Die Schrift „Methode des französischen Unterrichts. Ein Beitrag zur praktischen Pädagogik“ von Dr. Klotzsch enthält auch manches Beachtenswerte.

Aber auch Dr. K. Plötz hat sich der neuen Methode anzupassen versucht. Im Jahre 1878 erschien sein „Methodisches Lese- und Übungsbuch“ als Ergänzung seiner „Kurzgefassten systematischen Grammatik der französischen Sprache“. Das Lesebuch ist vorzugsweise für Gymnasien und Realschulen bestimmt. Der Inhalt der zu Anfang ganz kurzen Lesestücke ist teils der Geschichte und Geographie, teils der heutigen Umgangssprache entnommen, auch Anekdoten, kleine Briefe und Dialoge sind darin aufgenommen. Das eigentliche grammatische Pensum des Buches ist die Wortlehre und zwar in dem Umfange, in welchem sie in der kurzgefassten Grammatik nach den Redeteilen systematisch dargestellt ist. Der Hauptinhalt der Lautlehre wird in den 9 ersten Nummern an Leseübungen mit möglichst vielen Eigennamen und etwa 180 Vokabeln geübt. Diese ersten 9 Nummern bilden zugleich eine Art grammatischer Vorschule, in welcher der Lehrer die regelmässige Pluralbildung, die Deklination und die adjektivischen Fürwörter mit jenen Vokabeln einübt. Das Bestreben des Verfassers war, den Schüler durch einen zweijährigen Elementarkursus für die Lektüre einer Chrestomathie oder eines leichteren Schriftstellers, speziell für den Charles XII von Voltaire zu befähigen.

Über den im Lesebuch dargebotenen Stoff sagt Dr. Kühn in seiner Schrift „Zur Methode des französischen Unterrichts“ Seite 26: „Der Stoff bietet nach meiner Ansicht nicht genug Anziehendes für das jugendliche Alter, er ist zu ernst und zu trocken, wird also bald die Lernenden langweilen.“

Im vergangenen Sommer hat auch eine Dame, Therese von Schmitz-Auerbach, es unternommen, einen Leitfaden der französischen Sprache nach analytischer Methode zu verfassen. Besonders zwei Gesichtspunkte sind bei der Abfassung des Buches leitend gewesen: Erstens soll der Unterricht in der französischen Sprache anschaulich sein; deshalb kommt keine grammatische Regel vor, die nicht vorher schon im Lesestück veranschaulicht war. Zweitens sollen Grammatik, Lektüre und Konversation sich gegenseitig stützen und ergänzen, so dass, nach Überwindung der ersten Schwierigkeiten, in der nämlichen Stunde gelesen, erklärt, französisch gesprochen und geschrieben wird. Das erste Schuljahr hat besonders sein Augenmerk auf die Aussprache zu richten, nebenbei sollen aber auch schon einzelne Teile aus der Formenlehre resp. Syntax mit behandelt werden. Das zweite Schuljahr bringt die vollständige Konjugation von *avoir* und *être*. Das dritte Schuljahr soll die vier regelmässigen Konjugationen zum Gegenstand haben, das vierte Schuljahr hauptsächlich die Fürwörter, Umstandswörter, die Abände-

rungen des *participle passé* u. s. w. Im fünften Schuljahre folgt nach einer vollständigen Grammatik, etwa Plattner, rasche systematische Zusammenfassung des bisher Gelernten und vorzugsweise Durchnahme der unregelmässigen Zeitwörter. Im sechsten und siebenten Schuljahre schliesst die Grammatik mit der Syntax ab.

Ausser den eben genannten drei Werken, in denen die Verfasser derselben ihre Ansichten über die neue Methode gleichsam verkörpert haben, giebt es noch eine Menge Schriften, in denen die Nachteile der bisherigen Methode des fremdsprachlichen Unterrichts dargestellt und Vorschläge für den neu einzuschlagenden Weg ausgesprochen werden. Wir führen besonders folgende an: 1) *Quousque Tandem* „Der Sprachunterricht muss umkehren“. 2) Dr. Karl Kühn „Zur Methode des französischen Unterrichts“. 3) Die schon öfters citierte Schrift von Dr. Wilh. Münch „Zur Förderung des französischen Unterrichts“. Die hier angeführten Schriften behandeln den französischen Unterricht auf Knabenschulen. Als besonders für Mädchenschulen verfasste Schriften führen wir an: 1) E. Ackermann „Der französische Unterricht in der höheren Mädchenschule“, Zeitschrift für weibliche Bildung. 1883, H. 4 und 5. 2) Dr. Karl Staedler „Methodik des grammatischen Unterrichts im Französischen an höheren Mädchenschulen“. Ausgabe I. Zwei der genannten Verfasser von Schriften haben bereits ein grammatisches Lehrbuch der französischen Sprache veröffentlicht, nämlich Dr. Karl Kühn und Dr. Karl Staedler.

Unter häufiger Bezugnahme auf die in oben genannten Werken ausgesprochenen Ansichten möchten wir nun unsere Vorschläge darlegen. Berücksichtigen wir bei unserer Arbeit auch Schriften, die eigentlich nicht für den französischen Sprachunterricht an der Mädchenschule geschrieben sind, so geschieht es deshalb, weil die in denselben aufgedeckten Mängel grösstenteils auch die Mädchenschule angehen und die in ihnen gemachten Erwägungen und Vorschläge im allgemeinen auch ihr nützlich sein können, obgleich dieselbe im einzelnen wieder ihren eigenen Weg zu gehen hat.

Wenngleich alle Reformer in dem einen, allerdings wesentlichen Punkt, dass die zusammenhängende Lektüre fortan in den Vordergrund zu stellen sei, und die Grammatik eine ihr untergeordnete Rolle zu spielen habe, übereinstimmen, so findet sich doch in vielen Einzelfragen eine grosse Meinungsverschiedenheit. Eine solche zeigt sich gleich beim Anfangsunterricht. Wir haben bereits gesehen, dass Dr. Klotzsch und Therese von Schmitz-Auerbach den Unterricht mit zusammenhängenden Lesestücken beginnen, an ihnen die Lautlehre und einige grammatische Erscheinungen zur Anschauung bringen. Dr. K. Plötz giebt erst etwa 180 Vokabeln, an denen die Aussprache erlernt werden soll, ehe man zur Lektüre übergeht. Dr. Kühn (siehe seine Grammatik, Vorwort IV) will den ersten Unterricht an ein Lesebuch anschliessen. Er hält es für ratsam, im Anfang mit der Grammatik recht langsam vorzugehen. Die Hauptsache während des ganzen Vorbereitungskursus, den man auf zwei Jahre ausdehnen kann, ist die Aneignung des Lesestückes, die auch etwas mechanisch betrieben werden kann. Man beginne mit der möglichst einfach gehaltenen Lautlehre und übe dabei die im Deutschen nicht vorhandenen Laute wiederholt einzeln. Nach zwei Jahren beginne der systematische Unterricht

in der Grammatik. In seiner Schrift „Zur Methode des französischen Unterrichts“ drückt er sich über diesen Punkt so aus: „Die Formenlehre soll sich auf die Lautlehre gründen (S. 3). Eine genaue Erklärung und Einübung der Laute muss jedem neusprachlichen Unterricht vorausgehen (S. 7). Der Lehrer giebt in den ersten Stunden nach Vietors Anleitung eine Übersicht der Sprachlaute, soweit sie für das Französische in Betracht kommen. Diese Laute werden an möglichst kurzen und sprachlich einfachen Lesestücken geübt, und zwar so, dass die Laute jedes Wortes erst genau den Lernenden bekannt werden, ehe man sie veranlasst, das Wort nachzusprechen. Sobald ein Lesestück lautlich durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen gehörig geübt und mündlich übersetzt ist, wird es auswendig gelernt (S. 10). — Dr. Münch macht das erste Jahr zu einem propädeutischen; es handelt sich darum, in die Sprache hineinzukommen. Die Hauptsache ist die Aussprache; anderes soll mehr accidentell hinzukommen (S. 24). Mit der Lautlehre verschmilzt sich eine gewisse erste Einführung in die Sprache selbst (S. 25). Ein Lesebuch bietet das Anschauungsmaterial. Mit Sätzchen hat es zu beginnen und zu kleinen Stückchen recht bald überzugehen (S. 26).“ — E. Ackermann sagt S. 223: „Wir verlangen aber, und zwar von allem Anfang an zusammenhängende Stücke, die mit Rücksicht auf den grammatischen Aufbau zu bearbeiten wären. Im Anfang müsste der Lehrer die Bedeutung der Worte den Schülern nennen, und zwar denken wir uns diese Weise der Vorbereitung auf ziemlich lange Zeit ausgedehnt.“ Von der Aussprache im besondern ist nichts in dem Aufsatz erwähnt.

Endlich kommen wir zu der Ansicht des Dr. Staedler. Da seine Ansicht über die Methode wesentlich von den bisher angeführten abweicht, müssen erst einige Erläuterungen vorausgeschickt werden. Er sagt in seiner Schrift: „Die Sprache ist kein System, sie ist ein Organismus, und anstatt der Methode des Sprachsystems bedürfen wir der Methode des Sprachorganismus (S. 5).“ Er bezeichnet deshalb sein von ihm verfasstes Lehrbuch der französischen Sprache als die Grammatik des Satzes in striktem Gegensatz zu der Grammatik der Redeteile. Die gesprochene Sprache kennt nichts Einfacheres als den Satz. Die organische Methode beginnt deshalb mit dem Satz in seiner einfachsten Gestalt, wie Kindermund ihn kennt: Gieb! Giebst du? Ich gebe. An diesen „Stamm“ so zu sagen des Satzes schliessen sich nun alle Umwandlungen und Erweiterungen an: andere Personen, neue Tempora, substantivische Subjekte; ferner: Objekte, Adverbien und Adverbiale; weiterhin: Attribute und Prädikative; endlich: Nebensatz und abhängiger Satz (S. 6). Über den Anfangsunterricht, speziell die Aussprache wird gesagt: „Man hat sich bei der Aussprache auf das Unentbehrliche zu beschränken. Ihr gebührt ein eigener Zeitraum (die ersten 10 Wochen), wo sie ungestört durchgenommen werden kann. Es gebührt ihr auch eine ordentliche Stufenfolge. Mit den Vokalen und Doppelvokalen ist zu beginnen, den Beschluss machen die doppelwertigen Konsonanten *c, g, l, m, n, s* und *x*, die bald wie bei uns, bald mit ganz anderem Laut ertönen. Geübt werden die Regeln nicht an schnell vergessenen Lesebeispielen, sondern an lauter Wörtern (ca. 300), welche als Vokabeln dem Gedächtnis unverlierbar sich einprägen, mit ihnen die Lautregeln selbst (S. 17). Die Übungen zur Grammatik haben nur den Stoff darzubieten, aus welchem die Schülerinnen selbst, laut Vorschrift, Sätze bilden; ein Verb, ein oder zwei Nomina, Pronomina u. s. w. Die Wörter selbst müssen zum voraus gelernt sein, um zu eigener freier Auswahl bereit zu stehen; der mit Aussprache und Genuslehre beschäftigte Zeitabschnitt — das erste Semester — bietet

zur Erwerbung eines solchen lexikalischen Grundkapitals die denkbar günstigste Gelegenheit (S. 10). Blosser Übersetzungsaufgaben kommen im ersten Jahre gar nicht vor; vom zweiten Jahre an treten sie öfter abwechselnd zwischen die Sprechaufgaben (S. 12.) Vom 4. Semester ab tritt neben die Grammatik mit wöchentlich 2 Stunden die Lektüre (S. 13).“

Nach dem hier Gesagten wird man es erklärlich finden, wenn wir im allgemeinen von der Ansicht des Dr. Staedler wegen seiner exklusiven Stellung, namentlich in bezug auf den Anfangsunterricht, Abstand nehmen. Sagt Dr. Staedler auch in seiner Methodik (S. 8), dass „nach der organischen Methode der Schwerpunkt durchaus in die Lektüre und daran anknüpfenden Übungen fällt, so ist diese Aussage doch schlecht damit zu vereinen, dass nach ihm die Lektüre erst mit dem 4. Semester auftreten soll. In den 3 ersten Semestern liegt der Schwerpunkt lediglich in der Grammatik, allerdings der Grammatik der Satztheile. Die Schülerinnen bekommen aber keine zusammenhängende Lektüre zu sehen. Das Französische, welches sie nach 3 Semestern sich angeeignet haben, haben sie sich aus Vokabeln nach Vorschrift zusammensetzen müssen. Inwieweit vom 4. Semester ab der Schwerpunkt in der Lektüre liegt, geht am besten aus den Worten des Verfassers der Grammatik hervor: „Die Lektüre muss sich dem bisherigen grammatischen Unterricht in Ton und Haltung möglichst anschliessen, um als dessen Weiterbildung zu erscheinen (S. 13).“ In dem Lehrbuch der Grammatik fehlt es übrigens auch nicht an einer Unmasse von unzusammenhängenden französischen und deutschen Übungssätzen, deren Inhalt den verschiedenartigsten Gebieten des Wissens entnommen ist.

Die meisten Ansichten gehen wohl dahin, dass die Lernenden gleich oder wenigstens sobald als möglich in die zusammenhängende Lektüre eingeführt werden. Die Schwierigkeit aber, welche sich zeigt, wenn man die Lernenden gleich in zusammenhängenden Text einführt, besteht darin, dass in bezug auf Aussprache und Wortformen eine zu grosse Mannigfaltigkeit hervortritt und dass das Prinzip des allmählichen Fortschreitens, das gerade für den Anfang so sehr beachtet werden muss, nicht genug beachtet werden kann. Anfangslektüre, wie sie in französischen Schulen getrieben wird, kann als solche für deutsche Schülerinnen nicht benutzt werden, weil auf lautliche Schwierigkeiten nicht die Rücksicht genommen wird, welche für deutsche Anfängerinnen zu nehmen ist. Und es wird gewiss schwer sein, anderswo solche kleinen Lesestücke ausfindig zu machen, die den Anforderungen an allmähliches Fortschreiten in bezug auf Aussprache und Wortformen gerecht werden. Der erste Leitfaden von Therese von Schmitz-Auerbach giebt als Anfang das Stück, betitelt „*Bienfaisance*“. Dieses ist also auch das erste Wort, welches durchgenommen werden soll. Die Wahl ist jedenfalls nicht gut. Es häufen sich die Schwierigkeiten: Da ist der schwierige Nasallaut, die Aussprache des *s* und des *e*, ferner noch die ungewöhnliche Aussprache des *ai*. Das Vaterunser im Lehrbuch von Dr. Klotzsch bietet gleichfalls zu grosse Mannigfaltigkeit in bezug auf Aussprache, auch sind überhaupt die ersten Stücke für den Anfang zu schwer. Wann wird man wohl so weit sein, dass die Lernenden das erste kleine Stück vollständig nur einigermaßen können, wenn sie auf Schritt und Tritt einer lautlichen Schwierigkeit begegnen? Man sagt wohl, für den Anfang müsse man dem Kinde recht anziehenden Stoff bieten, damit es durch das Interesse an den Gegenstand gefesselt, die neuen Laute und Formen gleichsam spielend in sich aufnehme. Wird aber nicht dadurch, dass man genötigt ist, nur sehr langsam vorzuschreiten, das Interesse des Kindes an dem Inhalt des Lesestückes gewaltig vermindert? Und ist es nicht bei der ge-

wöhnlichen Überfüllung der Klassen geboten, eine Häufung von lautlichen und grammatischen Verhältnissen so viel als möglich zu vermeiden?

Dr. Kühn hält es für nötig, dass man zunächst mit der möglichst einfach gehaltenen Lautlehre beginnt und dabei die im Deutschen nicht vorhandenen Laute wiederholt einzeln übt. Die Laute sollen aber auch an möglichst kurzen und sprachlich einfachen Lesestücken geübt werden. Es scheint demnach der Inhalt des Lesestückes den Gang für die Durchnahme der Laute zu bestimmen. Dieses Verfahren würde also in gewisser Beziehung dem oben betrachteten gleich kommen, nur mit dem Unterschied, dass Dr. Kühn auf die Kenntnis der mechanischen Erzeugung des Lautes ein ganz besonderes Gewicht legt.

Wir sehen, dass gegen die angeführte Art des Anfangsunterrichts bedenkliche Schwierigkeiten sich erheben. Dr. K. Plötz hat dieselben sicher auch gekannt. Er giebt deshalb in seinem Lese- und Übungsbuch erst einen kleinen Kursus der Lautlehre, der zugleich eine Art grammatischer Vorschule bildet. Auch Dr. Staedler verlangt, dass die Aussprache in der ersten Zeit ungestört durchgenommen wird, und zwar an etwa 300 Wörtern, aber wie es scheint, ohne grammatische Übungen damit zu verbinden. Wenn nun diese Art des Anfangsunterrichts auch keine besonderen Schwierigkeiten darbietet, so entspricht sie doch keineswegs unserem Prinzip, die Lektüre als Mittelpunkt aufzufassen.

Es bleibt uns also nichts anderes übrig, als einen Mittelweg einzuschlagen. Derselbe besteht darin, dass wir mit Sätzen beginnen und recht bald zu kleinen zusammenhängenden Lesestücken übergehen. (Vergl. Dr. Münch weiter oben.) Wir glauben, dass dieser Anfang der sicherste und vorteilhafteste ist, zugleich aber auch der dem genannten Prinzip am meisten entsprechende. Auf diese Weise fallen wir auch nicht gleich aus einem Extrem ins andere, wovor sehr zu warnen ist. Wenn es heisst, die Kinder sollen gleich in zusammenhängende Lektüre eingeführt werden, so muss diese doch selbstverständlich sehr einfach sein und womöglich aus einfachen kleinen Sätzen bestehen, welche allerdings vor den oben erwähnten Einzelsätzen den Vorzug haben, dass unter ihnen ein Zusammenhang stattfindet. Aber liesse sich denn unter den Einzelsätzen nicht auch ein gewisser Zusammenhang herstellen? Man braucht doch nicht gleich die heterogensten Dinge zusammenzustellen. Der mit kleinen Sätzen beginnende Unterricht ist als eine Vorschule zu betrachten, in der die Hauptregeln der Aussprache zur Anschauung kommen. Er kann dem Prinzip des allmählichen Fortschreitens leicht gerecht werden und gewährt den Vorteil, dass die Schülerinnen nachher in den eigentlichen zusammenhängenden Lesestücken um so rascher vorschreiten, und dadurch ihre Freude und ihr Interesse an dem Inhalt derselben erhöht werden.

Den Anschauungs- und Übungsstoff würde für die Anfänger natürlich ein Hilfsbuch darzubieten haben. Wir denken uns dasselbe folgendermassen eingerichtet. Es tritt zuerst die Lektüre — anfangs einzelne Sätze, später zusammenhängende Stücke — in Abschnitte oder Lektionen geteilt auf. An jeden einzelnen Abschnitt reihen sich die nötigen Bemerkungen über die Aussprache und über die einfachsten grammatischen Erscheinungen, gleichsam eine Aufstellung der in der Lektüre gefundenen Lautregeln und der gleichfalls der Lektüre entnommenen, jedoch nach dem Prinzip des allmählichen Fortschreitens ausgewählten grammatischen Stoffe. Das Wörterverzeichnis, welches sich am besten den einzelnen Abschnitten anschliesst, wird an den Schluss des Buches verlegt. Es dient jedoch nicht zur Präparation, sondern zur Erleichterung

der Wiederholung. Aussprachebezeichnung ist nicht erforderlich, da die richtige Aussprache in der Schule geübt werden muss.

Beim Unterricht würde man sich im wesentlichen dem Verfahren des Dr. Klotzsch, das auch von vielen anderen gut geheissen wird, anschliessen können. Bei geschlossenen Büchern sagt man den ersten Satz laut und deutlich mehrmals vor, giebt auch die deutsche Übersetzung an, und lässt denselben zunächst Wort für Wort, schliesslich vollständig nachsprechen. Wenn man überzeugt ist, dass bei allen Schülerinnen das Ohr die fremden Laute einigermaßen richtig gefasst hat, und die Stimme dieselben nachbilden kann, lässt man den Satz Wort für Wort langsam an der Tafel entstehen, vergleicht dann jedes gesprochene Wort mit seinem entsprechenden Wortbild und lässt schliesslich die Bedeutung jedes einzelnen Wortes angeben — also erst Laut, dann Form. Nun nimmt man die mannigfachste Übung an dem Satze vor, bis Laut und Form dem Gedächtnis der Kinder eingepägt sind. Auf die mündliche Übung folgt die schriftliche. Man lässt einzelne Wörter des Satzes schreiben, schliesslich den ganzen Satz. Im Anfang ist allerdings diese mündliche und schriftliche Übung nicht sehr mannigfaltig, aber schon in den folgenden Stunden wird genug Stoff vorhanden sein, um derselben die nötige Abwechslung zu geben. Besondere Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische kommen im ersten Jahr überhaupt nicht vor. Häusliche Arbeiten bestehen darin, dass entweder die durchgenommenen französischen Sätze, später kleine zusammenhängende Stücke, abgeschrieben oder ins Deutsche übersetzt werden. In der Schule werden diese Arbeiten nachgesehen und in die deutsche resp. französische Sprache mündlich wieder übertragen. Ganz besonders muss die richtige Aussprache der einzelnen Wörter, sowie die fließende Aussprache des ganzen Satzes tüchtig geübt werden. Sprechen im Chor ist bei der Einübung der Wörter und Sätze nicht ausgeschlossen, aber nicht Regel. Ein Laut wird nur an einer geringen Anzahl von Wörtern zur Anschauung gebracht, deren Bedeutung dem Gedächtnis sich einprägen muss. Will man einen Laut gleich an einer Masse von Wörtern einüben, deren Bedeutung noch dazu den Kindern unbekannt ist, so setzt man sich der Gefahr aus, dass man in keinem einzigen Wort die richtige Erzeugung des Lautes erzielt. Wir erinnern bei dieser Gelegenheit daran, wie Palleske es machte, um sein Zungen-*r* zu lernen. Er nahm zunächst nur einige Wörter und versuchte an ihnen den rechten Laut hervorzubringen. Es ist deshalb nicht nötig, dass eine grosse Leseübung, eine sogenannte Artikulationsübung an Buchstabenverbindungen wie *ba, da, fa, la, ma* u. s. w., unter denen die Schülerinnen sich nichts denken können, vorgenommen wird. Man ändert die Sache auch keineswegs, wenn man statt dieser begriffslosen Silben begriffliche Wörter zur Leseübung wählt, wie es in dem kürzlich erschienenen französischen Elementar-Übungsbuch für Realschüler von H. Breymann und H. Möller\*) geschehen ist, wo man Wörter lesen lässt wie *pris, fi, ni, ri, fini, midi, amie* u. s. w. Im Lese- und Übungsbuch von Dr. K. Plötz liest man: *Arabe, Marne, rade, rate, ami* u. s. w. Dr. Staedler giebt für die Durchnahme der Aussprache von *u, c* und *e* 30 Substantive mit

---

\*) Leider konnten wir die Schrift „Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. Anleitung zum Gebrauch des französischen Elementar-Übungsbuches“ von Breymann und Möller bei der gegenwärtigen Arbeit nicht berücksichtigen, weil wir sie zu spät erhielten.

deutscher Bedeutung und zur ferneren Einübung der Aussprache dieser Buchstaben noch etwa 50 Wörter ohne Angabe der Bedeutung. Was haben die Kinder von allen den Wörtern, deren Bedeutung sie nicht kennen? Wir halten diese Art von Ausspracheübung für Zeitverschwendung. Die Zeit, welche eine derartige Übung in Anspruch nimmt, wird sicherlich besser verwandt, wenn dafür gesorgt wird, dass die Wörter, welche für würdig gehalten werden, im Gedächtnis der Schülerin zu verbleiben, wirklich von jeder einzelnen Schülerin unter der Kontrolle des Lehrenden wiederholt ausgesprochen werden. — Ausnahmen in bezug auf die Aussprache dürfen in der Vorschule nicht vorkommen. Ob die Kinder wissen, dass *ch* vor einem Vokal manchmal wie *k* gesprochen wird, wann *qu* wie *kü* und wann wie *ku* lautet, ferner wann *x* gleich *ks* oder gleich *k* oder gleich *qs* zu sprechen ist (s. Lese- und Übungsbuch von Dr. K. Plötz), ist durchaus unnötig für den Anfang. Die Lektüre wird mit der Zeit schon solche Wörter bringen, welche Ausnahmen in bezug auf Aussprache enthalten, und dann ist es immer noch Zeit, dieselben näher zu besprechen. Die Ausspracheregeln, sind unter Anleitung des Lehrenden von den Schülerinnen selbst zu finden. Aus der Grammatik tritt nur das Allernotwendigste auf, z. B. der bestimmte und unbestimmte Artikel, die Pluralbildung des Substantivs und des Adjektivs durch Anfügung eines *s* an den Singular, die Bildung des Femininums des Adjektivs durch Anfügung von *e* an die Maskulinform, ferner noch das Demonstrativ- und Possessivpronomen und einige Formen der Zeitwörter *avoir* und *être*. Von den Schriftzeichen sind die Accente, der Apostroph und die Cédille vorzuführen, Bindestrich und Trema werden besser einer späteren Zeit vorbehalten.

In bezug auf die Aussprache möchten wir noch einiges bemerken. Die Aussprache kann gerade im Anfang und im ganzen ersten Jahre nicht fleissig und genau genug geübt werden. Geschieht dieses nicht, oder werden sogar grobe Fehler von seiten der Lehrenden begangen, so hält es schwer, das einmal falsch Gelernte später wieder zu berichtigen. Um einen guten Unterricht in der Aussprache geben zu können, ist es vor allen Dingen nötig, dass der Lehrende selbst die Sprache gut ausspricht. Mit Hilfe der eigenen guten Aussprache und des nötigen Lehrgeschicks wird der Lehrende immer Mittel und Wege finden, die mechanische Erzeugung des Lautes beim Kind zu bewerkstelligen. Er wird, wie es Dr. Plötz gethan hat, mit Vorteil an bekannte, ähnliche Laute in der Muttersprache anknüpfen, um der Auffassung eine Handhabe zu geben. Natürlich wird es nötig sein, dass der Lehrende die etwaige provinzielle Aussprache der Laute, wie sie in dem Orte herrscht, in welchem er als Lehrer fungiert, genau kennt, um vor Missgriffen sich hüten zu können. Phonetik im wissenschaftlichen Sinne gehört nicht in die Schule, wenigstens nicht in den Anfangsunterricht. Wir führen diesen Punkt besonders an, weil man nach den sehr scharfen Urteilen, welche in den letzten Jahren über den Zustand der Aussprachelehre und infolge dessen über die Schulaussprache gefällt sind, in einer gründlichen Durchnahme und Kenntnis der Lautlehre die einzige Abhilfe des Schadens erblickt. Dr. Kühn sagt in der Vorrede zu seiner französischen Grammatik: „Man beginne mit der möglichst einfach gehaltenen Lautlehre und übe dabei die im Deutschen nicht vorkommenden Laute wiederholt einzeln.“ In seiner Broschüre spricht er sich jedoch entschiedener für die Durchnahme und Kenntnis der Lautlehre aus. Es heisst da: „Der Lehrer giebt in den ersten Stunden nach Vietors Anleitung eine Übersicht der Sprachlaute, soweit sie für das Französische in Betracht kommen.“ Im Anschluss an diese Ansicht hat Dr. Kühn denn auch in seiner Grammatik beim Abschnitt Laut und Schrift die Lautlehre in Vietors englischer Schulgrammatik zum Theil als

Muster genommen. Wir finden daselbst Belehrung über die mechanische Erzeugung der Vokale und Konsonanten, so z. B. „Wenn die Vorderzunge tief liegt und zurückgezogen ist, so entsteht der dunkle Laut u; die Lippen bilden zugleich eine kleine kreisrunde Öffnung etc.“ Wie viel der Lehrende von diesen Anleitungen zur Hervorbringung der richtigen Laute benutzen will, muss ihm anheim gestellt bleiben. Dr. Münch sagt hierzu Seite 35: „Dass der Unterschied zwischen dem, was bis jetzt war, und dem, was dann werden kann, so ganz fundamental sei wie erhofft wird, glaube ich nicht. Erstlich wird die Notwendigkeit des „Treffens“ durch keine noch so korrekte Lautbildungsanleitung ganz beseitigt, die Nuancen sind z. B. bei den Vokalklängen viel zahlreicher, feiner und eigensinniger, als dass Theorie und System sie ganz bemeistern und sichern könnten. Dann bleibt die Gefahr des Zurücksinkens in die nächstverwandten deutschen Laute immerhin bestehen, da die fremden nicht kontinuierlich genug, sondern nur in gewissen wenigen Ausnahmestunden oder Minuten produziert werden und eine ruhige Gewohnheit nicht entsteht. Endlich wird unter allen Umständen so viel von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers abhängig bleiben, dass ungleiche und zum Teil unerfreuliche Leistungen naturgemäss das Feld behalten werden.“

Wenn aber Dr. Kühn verlangt, dass die modernen Philologen Phonetik im wissenschaftlichen Sinne studieren sollen, und es für nötig hält, dass dieselben auf einige Zeit ins Ausland gehen, um sich im Gebrauch der lebenden Sprachen praktisch auszubilden, so stimmen wir ihm vollkommen bei. Namentlich ist die zweite Forderung von grosser Wichtigkeit, die Phonetik ist eine schöne Zugabe. Solange aber diese zweite Forderung nicht allgemein für unumgänglich nötig gehalten wird, und man sich mit dem einseitigen Studium der Phonetik begnügen will, wird schwerlich eine bessere Schulaussprache erscheinen. Wenn man ins Ausland geht, ist eine gute Kenntnis der Lautlehre schon deshalb zu empfehlen, um sich selbst von der Richtigkeit der gehörten Laute zu überzeugen. Dr. A. Schröder sagt in seiner Schrift „Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen“ S. 24 treffend: „Für den Phonetiker ist der einzelne Engländer keine Autorität, nur ein Beobachtungsmaterial.“ Jeder gebildete Engländer oder Franzose wird natürlich seine Sprache für das beste Englisch resp. Französisch ausgeben. Wie verschieden aber die Aussprache eines und desselben Wortes bei verschiedenen Individuen sein kann, weiss jeder, der im Auslande gewesen ist. Da gilt es denn, selbst zu urteilen und das Richtige vom Falschen, die allgemein anerkannte gute Aussprache von der provinziellen zu unterscheiden. Leider zu oft kommt es vor, dass jemand, der im Auslande gewesen ist und vorgiebt, die Sprache des Landes gründlich zu verstehen, von einem Worte die undenkbarste Aussprache angiebt, und dass, wenn er auf seinen Irrtum aufmerksam gemacht wird, er sich mit Recht oder Unrecht dadurch aus der Affaire zu ziehen sucht, dass er sagt, er habe das Wort im Auslande nie anders gehört. Ein solcher Mensch fusst auf eine unsichere Basis. Wahrheit ist, dass er entweder das betreffende Wort niemals gehört hat, oder, wenn er es gehört hat, er sich gewiss über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Aussprache desselben keine Rechenschaft gegeben hat.

Wenn nun in der Mädchenschule über die Aussprache nicht so arg zu klagen ist wie in der Knabenschule, — dass die Aussprache auch noch nicht musterhaft ist, haben wir bereits oben erwähnt —, so hat diese Erscheinung darin ihren Grund, dass eben Mädchen und nicht Knaben unterrichtet werden, und dass der fremdsprachliche Unterricht hauptsächlich in den Händen

der Lehrerinnen liegt. Es wird allgemein anerkannt, dass bei dem weiblichen Geschlecht die Nachahmungsfähigkeit grösser ist als bei dem männlichen, und auf diese Fähigkeit kommt es doch bei der Aussprache hauptsächlich an. Dr. A. Schröer sagt in der oben citierten Schrift S. 11: „Frauen ahmen ungleich besser nach und sprechen daher in der Regel fremde Sprachen weit besser nach als Männer. Beim männlichen Geschlecht aber ist das Nachahmungsvermögen oft schon mit dem 14., 15. Lebensjahre fast ganz verschwunden.“ Haben die Lehrerinnen auch nicht die wissenschaftliche Vorbildung genossen, welche einem Lehrer zu Gebote steht, so können sich dieselben durch fleissiges Studium mit der Zeit doch schöne Kenntnisse erwerben, die sie wohl befähigen, den für die Mädchenschule nötigen wissenschaftlichen Unterricht in den modernen Sprachen zu erteilen. Was besonders die Aussprache und die Sprechfertigkeit anlangt, so möchten sie manchen Lehrer gewiss übertreffen. Vollständig organisierte Mädchenschulen stellen Lehrerinnen für fremde Sprachen nur an, wenn sie sich im Auslande im Gebrauch der lebenden Sprachen praktisch ausgebildet haben. Dass aber auch diesen Lehrerinnen zur Befestigung und gleichsam als Bestätigung dessen, was sie im Auslande gelernt haben, das Studium der wissenschaftlichen Phonetik, wie z. B. derjenigen von Vietor, nur warm empfohlen werden kann, liegt auf der Hand.

Kehren wir zurück zu unserm Hilfsbuch. Nachdem die Abschnitte, welche besonders die Lautlehre behandeln und deren Durchnahme etwa ein Vierteljahr in Anspruch nimmt, absolviert sind, geht man zur Lektüre von kleinen zusammenhängenden Stücken über. Besonders werden sich Fabeln in Prosa, Anekdoten und kleine Erzählungen dazu eignen. Aber auch andere Stoffe dürfen nicht vernachlässigt werden. Dr. Kühn sagt in seiner Schrift S. 17. „Werden die Lesestücke mit einigem Geschick ausgewählt, so können alle Gebiete des Lebens, soweit die Schule darauf eingehen kann, berührt werden.“ Hören wir auch, was *Quousque Tandem* über den Anschauungsstoff S. 35 sagt: „Welch reichen Schatz an Reimen und Geschichten, Rätseln und Liedern bietet gerade die englische Litteratur! Frühling, Sommer, Herbst und Winter, und was sie bringen an Arbeit, Genuss und Spiel; Haus, Hof, Garten, Feld und Wald, Land und Wasser, Erde und Himmel — alles das lebt zur Freude der englischen Jugend hier noch einmal in Wahrheit und Dichtung.“ Nun, dasselbe könnte man, obgleich in beschränktem Masse, von der französischen Litteratur auch sagen. Natürlich wird für das Anfängerbuch nur das sachlich und sprachlich Einfachste gewählt. Von einigen Reformern wird auf Bücher hingewiesen, welche für den Anfangsunterricht geeignete Stücke enthalten, so z. B. Willm „*premières lectures françaises*“; Wiemann „*französische Chrestomathie*“; Marelle „*le petit monde*“ und andere. Jedoch wird eine gute Auswahl der Stücke immer ihre Schwierigkeit haben. Dass man nicht jede kleine hübsche Erzählung ohne weiteres für den Anfang wählen kann, eben weil sie klein ist und auch ihr Inhalt dem Anschauungskreise der Mädchen entspricht, ist wohl einleuchtend. Wir verweisen hierbei auf das Vorwort von „*L'avant-coureur*. Erstes französisches Lesebuch für die deutsche Jugend.“ G. Schulze, der Verfasser des kleinen Buches, welches sehr zu empfehlen ist, lässt sich in dem Vorwort über die Schwierigkeit aus, welche das Sammeln passender Lesestücke darbietet. Er sagt daselbst: „Es war mein Augenmerk, nicht bloss im Inhalt Abwechslung zwischen Erzählung, Fabel, Sage u. s. w. zu bieten, sondern auch in der Form. Aber ach! vergebens suchte ich nach einer ausreichenden Zahl von Originalstoffen; die französische Litteratur bietet zu wenig Kindliches (was für Kinder absichtlich geschrieben

ist, ist meist fade nach unserem Geschmack; vergl. *M<sup>me</sup> la Comtesse de Ségur, Les Vacances* und ähnliche), und die wenigen guten Stoffe sind eben für Franzosenkinder geschrieben und wegen sprachlicher Schwierigkeiten nur zum Teil zu verwenden.“ Wenn wir auch im grossen und ganzen die Ansicht des Verfassers teilen, so wollen wir doch nicht unterlassen, auch auf ein für Franzosenkinder absichtlich geschriebenes Buch, dessen Inhalt nach unserem Geschmack nicht fade zu nennen ist, hinzuweisen. In sehr einfacher Sprache bietet es dem Kinde sehr anziehende und vielseitige Stoffe aus dem Bereich des täglichen Lebens. Wir meinen: *Choir de lectures amusantes et instructives pour les petits enfants par M<sup>me</sup> Gatti de Gamond*.

Was die Durchnahme dieser Lesestücke betrifft, so können wir uns im allgemeinen dem anschliessen, was Dr. Kühn darüber in seiner Schrift S. 40 sagt: „Die Lesestücke werden mündlich und schriftlich so verarbeitet, dass sie sprachlich vollständiges Eigentum der Schüler sind. Sprechübungen schliessen sich an dieselben an; auch finden die Stücke beim Extemporale passende Verwendung. Die in den Lesestücken vorkommenden Formen und Gesetze, ebenso die dem Französischen eigentümlichen Ausdrücke werden in der Schule mündlich und zu Hause schriftlich geübt, letzteres an zusammenhängenden deutschen Stücken, die den einzelnen französischen Lesestücken sich sprachlich und am besten auch sachlich anlehnen.“ Im übrigen verfährt man so wie in der Vorschule. Namentlich ist das Anschreiben der einzelnen Sätze an die Tafel im ersten Jahr, wo man recht langsam und gründlich vorgehen muss, von äusserster Wichtigkeit, weil dadurch die Aufmerksamkeit der Kinder vom Lehrer besser kontrolliert werden kann, als wenn jedes Kind in sein eigenes Buch zu sehen hat. Dass die kleinen Erzählungen wörtlich auswendig zu lernen sind, ist selbstverständlich, und nach einer allseitigen Verarbeitung derselben wird diese Aufgabe den Kindern auch nicht schwer fallen, sondern ihnen vielmehr Freude bereiten. Diese Verarbeitung geschieht durch Lesen, Übersetzen, durch Abfragen des Inhalts, durch Retrovertieren und anderes. Von schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische für die häusliche Arbeit sehen wir, wie schon oben gesagt wurde, im ersten Jahr ab.

Dr. Kühn sagt in seiner Schrift S. 40: „Die Anschauung wird sehr zweckmässig durch Abbildungen unterstützt.“ Er macht deshalb besonders auf die I. Stufe des Lehr- und Lesebuches von Lehmann aufmerksam.

Es ist allerdings noch vor mehreren Jahren in unseren Kreisen dieses Hilfsmittel für den Schulunterricht als ungeeignet bezeichnet. Es ist richtig, dass man den ganzen fremdsprachlichen Schulunterricht nicht auf dieses Hilfsmittel basieren kann. Soll man dasselbe aber deshalb ganz und gar aus der Schule verbannen? Ohne Zweifel liegt doch dieser Art des Unterrichts ein guter Gedanke zu Grunde. Es ist gewiss, dass eine Erzählung viel anschaulicher wird und sich dem Gedächtnis besser einprägt, wenn man sie im Bilde gleichsam verkörpert sieht. Ausserdem wird durch die unmittelbare Anschauung auch die Unmittelbarkeit zwischen der Vorstellung und dem fremden Ausdruck hergestellt und somit gleichsam das Denken in der fremden Sprache angebahnt. Gewöhnlich ist die erste Konversation weiter nichts als ein rasches Übersetzen. Man hört den fremden Ausdruck, übersetzt sich denselben ins Deutsche und bei der Antwort hat man zunächst den deutschen Ausdruck und übersetzt sich denselben in den fremden. Dass der fremde Ausdruck gleich dasselbe Bild hervorbringt, wie der ihm entsprechende deutsche, dazu gehört lange Übung. Nun kann man ja auch in der Schule die wirklich

vorhandenen Gegenstände: Wände, Fenster, Tische, Bänke, Stühle u. dgl. zum Zweck der unmittelbaren Anschauung verwenden. Aber die Übung ist doch zu gering und zu einseitig. Insofern wäre es ganz gut, wenn zu einigen hübschen Erzählungen auch ein passendes Bild vorhanden wäre, und zwar in der Grösse, dass die Gegenstände, die Personen und Tiere und ihre Thätigkeiten deutlich von allen Schülerinnen zu erkennen wären. Es ist nicht nötig, dass sich auch dasselbe Bild im Buche befindet. Man verfährt dann etwa in folgender Weise. Zunächst sagt man nacheinander die französischen Ausdrücke für die einzelnen Gegenstände im Bilde, indem man zugleich auf dieselben hinweist. Der deutsche Ausdruck wird nicht genannt, da ja die Kinder auf dem Bilde sehen, was man unter dem fremden Ausdruck zu verstehen hat. Dann geht man über zu dem, was die Personen resp. Tiere thun, und schliesslich giebt man die Erzählung, wie sie im Buche steht. Das Abfragen der Wörter und Sätze geschieht dann gleichfalls unter Hinweis auf die betreffenden Punkte im Bilde. Es ist diese Art der Erlernung von Wörtern und kleinen Sätzen der Erlernung der Sprache im fremden Lande am meisten ähnlich. Auch da ist unmittelbare Anschauung; der Sprachkundige wird zunächst die Gegenstände und die sinnfälligen Thätigkeiten lernen, und zwar dadurch, dass dieselben ihm gezeigt und genannt werden.

Ob der Inhalt des ersten Hilfsbuches bloss für das erste Jahr oder gleich für zwei Jahre ausreichen soll, darüber liesse sich streiten. Therese von Schmitz-Auerbach hat überhaupt für jedes der ersten vier Jahre einen besonderen Leitfaden, von denen die zwei ersten 26 resp. 34 Textseiten enthalten. Wir glauben nicht, dass die Verteilung des Materials in einzelne Jahresleitfäden eben sehr praktisch ist. Dr. Kühn schlägt vor, den systematischen Unterricht in der Grammatik erst nach zwei Jahren zu beginnen. Es ist also anzunehmen, dass er den für die ersten beiden Jahre nötigen grammatischen Stoff mit dem Lesebuch verbunden wünscht. Dr. Münch schliesst mit dem ersten Jahre das Anfängerbuch ab. Mit dem zweiten Jahre soll nach ihm der planmässige grammatische Unterricht beginnen. Zur Einführung in die fremde Sprache ist das erste Jahr gewiss vollkommen ausreichend, und es ist in der That nichts dagegen einzuwenden, wenn von da ab das Anschauungsmaterial und der grammatische Stoff getrennt auftreten. Auf diese Weise wird das eigentliche Lesebuch auch nicht unnötig mit grammatischem Stoff, Konjugationstabellen u. s. w. belastet, und die Schülerinnen werden früh mit der Anordnung des grammatischen Lehrbuches vertraut, so dass sie sich leicht darin zurecht finden können.

Was das Quantum des Wortschatzes angeht, so ist darauf zu sehen, dass derselbe nicht bloss durchgenommen, sondern auch wirklich zum Eigentum der Lernenden gemacht werden kann. Im Syllabaire befinden sich etwa 800 Vokabeln mit Einschluss derjenigen, welche zu den Lesestücken gehören, aber ohne Berechnung der Pronomen, Zahlwörter und konjugierten Verben. Der erste Leitfaden von Therese v. Schmitz-Auerbach giebt im Wörterverzeichnis am Schluss etwa 450 Vokabeln. Auch hier sind die Pronomen, Zahlwörter u. s. w. die sich unter den einzelnen Lesestücken befinden, nicht mitgerechnet. In jenem Buch sind gewiss zu viel Vokabeln, wenn alle wirklich zum Eigentum der Kinder gemacht werden sollen; dagegen könnte der Leitfaden wohl einige Vokabeln mehr enthalten. Was an grammatischem Stoff im ersten Jahre überhaupt durchzunehmen ist, lässt sich im voraus nicht gut bestimmen, da die Wahl desselben grösstenteils von den Lesestücken abhängt. Besonders ist jedoch die

Formenlehre zu berücksichtigen. In bezug auf die Quantität des grammatischen Stoffes ist darauf zu sehen, dass er gleich dem Wortschatz zum wirklichen Eigenthum der Kinder werden kann.

Während also im ersten Jahre ein Anfängerbuch als der Schülerinnen Eins und Alles dem Sprachunterricht zu Grunde liegt, wird beim ferneren Unterricht der sprachliche Stoff von dem grammatischen räumlich getrennt. Letzteren liefert ein Lehrbuch der Grammatik, ersteren bietet ein Lesebuch dar. Gerade dieses Lesebuch nimmt unsere volle Aufmerksamkeit in Anspruch, da es für die weitere Gestaltung des Unterrichts von grosser Wichtigkeit ist. Im allgemeinen können wir dem beistimmen, was Dr. Münch am Schluss seiner Schrift (S. 98) sagt: „Der Zweck dieses Buches wäre also — mit Ausnahme der ersten Zeit — nicht, den Stoff für die Schullektüre darzubieten. Es soll vielmehr neben die Autoren einerseits und die Grammatik andererseits treten, soll vielseitig unterstützen, orientieren, anregen und belehren, soll dem Schüler ein Begleiter werden durch seine ganze Schulzeit.“ Zunächst können wir im Interesse der Mädchensule der Ansicht voll und ganz zustimmen, dass das Lesebuch die besondere Schullektüre durchaus nicht verdrängen soll, dass vielmehr die Autoren, mag ihre Anzahl auch immer noch gering sein, doch ihre Stelle im Unterrichtsplan behalten sollen. Wir sprechen uns deshalb entschieden gegen die Ansicht des Dr. Staedler aus, der in seiner Schrift S. 9 sagt: „Es hiesse sich an nationalen Gütern versündigen, wollte man die deutsche Jugend in ethischer und ästhetischer Hinsicht an fremden Mustern bilden, da wir doch selbst nicht arm sind an den besten; diese Aufgabe bleibt billig der deutschen Lektüre allein.“ Es ist hier nicht der Ort über das Pro und Contra bezüglich dieser Lektüre zu reden; jedoch steht es fest, dass, solange fremde Sprachen auf höheren Anstalten unterrichtet werden, daselbst auch Musterwerke der betreffenden Sprachen gelesen werden. Dr. Staedler scheint den Zweck der Erlernung der fremden Sprache hauptsächlich darin zu sehen, dieselbe sprechen zu können. Auch setzt er in bezug auf das Gelingen seiner Methode zu viel Vertrauen auf die Redseligkeit der Mädchen (S. 11). Zweck der Erlernung einer fremden Sprache ist auch für uns die Erlangung einer gewissen Sprechfertigkeit, und zwar einer grösseren als bisher, und dieser Zweck wird auch von den Reformern geteilt, aber er ist nicht der einzige.

Das Lesebuch soll neben die Grammatik treten. Nun, das wäre eben nichts Neues. In vielen Schulen werden einige Autoren gelesen und nebenbei Lesebuch und Grammatik gebraucht. Es fragt sich also, welchen besonderen Zweck das Lesebuch in diesem Fall hat und in welchem Verhältnis es zur Grammatik steht.

Der Zweck des Lesebuches kann zunächst nur der sein, Lesestücke zur mündlichen und schriftlichen Verarbeitung zu bieten, ähnlich wie im Anfängerbuch. Insofern ist es nur eine Fortsetzung des letzteren. Und indem es dieselben giebt, übernimmt es das Amt, das bisher in den meisten Fällen das Lehrbuch der Grammatik nebenbei verrichtet, das neben dem grammatischen Stoff auch den sprachlichen liefert, jedoch in höchst ungeordneter Weise. Was den Inhalt der Lesestücke betrifft, so verweisen wir zunächst auf das, was darüber bereits für das Anfängerbuch gesagt ist. Das Lesebuch muss aber auch noch anderes Material enthalten. Dr. Staedler sagt ganz richtig (S. 9): „seinem Inhalte nach müsste es hauptsächlich Land und Volk von Frankreich in Sitten, Gebräuchen und nationalen Institutionen veranschaulichen.“

Dr. Münch geht noch etwas weiter, indem er sagt (S. 98): „Namentlich hat das Lesebuch ferner zu enthalten Aufsätze zur Geschichte, Geographie, Volkskunde, Kulturgeschichte und Litteraturgeschichte von Frankreich nebst gewissen litterarhistorischen Proben u. s. w. Einige Musteraufsätze von unmittelbar vorbildlichem Charakter wären sehr erwünscht.“ Dass bei der Wahl aus den oben genannten Gebieten natürlich den Bedürfnissen der Mädchenschule Rechnung zu tragen ist, ist selbstverständlich. Litterarhistorische Proben und Musteraufsätze könnten wohl entbehrt werden, dagegen wäre es sehr gut, wenn das Lesebuch auch einige Musterbriefe, die auch Dr. Münch an einer Stelle erwähnt, enthielte. Auch könnte ein Anhang eine Auswahl einer, wenn auch beschränkten Anzahl von Gedichten enthalten, etwa 20 bis 25. Was aber sonst über den Inhalt des Buches gesagt ist, verdient wohl beachtet und befolgt zu werden.

Dass sich der Sprachunterricht an einen bestimmten Sachunterricht anlehnt und er nur solche Stoffe bearbeitet, welche den Kindern bereits bekannt sind, wie Ackermann (S. 222) wünscht, ist nicht durchaus nötig, namentlich wenn die spezielle Wahl der Stoffe erst einen durchaus einheitlichen Lehrplan für die höhere Mädchenschule abzuwarten hat. Jedoch sind Stoffe, welche die Kinder schon kennen, und welche ihnen nun in einer neuen Form wieder vorgeführt werden, nicht ausgeschlossen. Insofern könnte gewiss auch manches aus der Naturkunde mit aufgenommen werden. Ackermann wünscht ferner (S. 222), dass in den oberen Klassen von dem Zeitpunkt ab, wo die cursorische Lektüre beginnt, Partien aus der französischen und englischen Geschichte im Geschichtsunterricht zu behandeln sind. Wenn wir recht verstehen, so sollen jene Partien aus der Geschichte von dem Geschichtslehrer in deutscher Sprache durchgenommen werden. Ist es wirklich so gemeint, so können wir nicht zustimmen; wir möchten den betreffenden geschichtlichen Stoff in französischer Sprache eben in das Lesebuch verweisen und das Amt, denselben den Schülerinnen zu übermitteln, dem Sprachlehrer übertragen, weil dieser am besten wissen wird, was zum Verständnis der zu lesenden Autoren nötig ist. Bei der Wahl dieses Stoffes, sowie überhaupt aller Lesestoffe, welche das Lesebuch vorführt, ist besonders darauf zu sehen, dass sie möglichst interessant, sprachlich einfach sind und sich zu Sprechübungen eignen. Das Angenehme und Interessante muss sich mit dem Nützlichen und Lehrreichen vereinen. Es ist auch erwünscht, dass dem Lesebuch ein Wörterbuch beigegeben werde. Dass dasselbe aber eine phonetische Bezeichnung der Laute giebt, wie Dr. Münch, Dr. Kühn, *Quousque Tandem* und andere verlangen, ist für dieses Lesebuch noch weniger nötig, als für das Anfängerbuch.

Da das Lesebuch der Schülerin ein Begleiter werden soll für ihre ganze Schulzeit, so ist es einleuchtend, dass das Material desselben dem Standpunkt der einzelnen Klassen gemäss geordnet wird. Im 2., 3. und 4. Jahre (Kl. VI, V und IV) hätte das Lesebuch wohl ausschliesslich den französischen Sprachstoff zu liefern. Auf die einzelnen Stücke des Lesebuches folgen jetzt auch kleine zusammenhängende deutsche Stücke zum Übersetzen ins Französische, welche sich sprachlich und womöglich sachlich an den französischen Text anlehnen.

Solchen Schulen, welche für den französischen Unterricht im 3. und 4. Jahr (Kl. V und IV) über 5 Stunden wöchentlich zu verfügen haben, wäre es vielleicht zu empfehlen, wenn schon in diesen Klassen wenigstens 1 Stunde wöchentlich eine besondere leichte Schullektüre unabhängig von dem Lesebuch betrieben würde, bei welcher die grammatischen Elemente mehr in den Hintergrund treten.

Mit dem 5. Jahre (Kl. III), wo eine besondere Schullektüre, der Klassenautor, mit 2 Stunden wöchentlich auftritt, wird das Lesebuch und mit ihm der grammatische Unterricht etwas in den Hintergrund gedrängt. Für beides bleiben aber noch 3 Stunden. Das Lesebuch hat einen für das Jahr passenden französischen Stoff zu liefern, an welchen sich auch wie bisher deutsche Übungen zum Übersetzen ins Französische anschliessen.

In bezug auf die Behandlung des Anschauungs- und Übungsstoffes können wir im allgemeinen auf das verweisen, was für die Lesestücke im Anfängerbuche gesagt ist. Über den Anschluss der Grammatik an diesen Lesestoff wird später noch die Rede sein.

Mit dem Schluss des 5. Jahres muss die Durchnahme des grammatischen Stoffes im grossen und ganzen beendet sein. Wir kommen zu dieser Forderung, wenn wir bedenken, dass jetzt, wo die Durchnahme der Grammatik (Plötz Schulgrammatik) mit dem Ende des 6. Jahres (Kl. II) im allgemeinen beendet ist, der in dieser Klasse durchzunehmende grammatische Stoff grösstenteils in der Lektüre schon aufgetreten und also mehr oder weniger bekannt ist, dass nach der neuen Methode der grammatische Stoff bedeutend gesichtet und eingeschränkt und infolge einer gründlichen Bearbeitung der Lesestücke im Lesebuche leichter und früher angeeignet werden wird. Die Lesestücke geben fortwährend Gelegenheit, früher Gelerntes zu wiederholen. Eine besondere Wiederholungsstunde der Grammatik braucht nicht angesetzt zu werden, wie es jetzt hier und da geschieht. Die Wiederholung einzelner vorgeschriebener Lektionen ist zu einseitig, weil meistens nur ganz bestimmte grammatische Stoffe zur Behandlung kommen, und manche, welche vielleicht wichtiger sind, nicht in gebührender Weise berücksichtigt werden können.

Mit der Aufstellung obiger Forderung soll jedoch keineswegs gesagt sein, dass in den oberen Klassen (Kl. II und I) gar keine Grammatik mehr zu behandeln sei. Sie kann und muss jetzt aber noch mehr zurücktreten. In diesen Klassen kommt es einestheils auf gelegentliche Wiederholung und Befestigung der bisher gelernten Regeln, andernteils besonders auf die Begründung einzelner schwieriger Sprachgesetze an. Es giebt in der französischen Grammatik gar manche Dinge, welche trotz der schönsten Erklärung seitens des Lehrers von jüngeren Schülerinnen nicht verstanden werden, weil es ihnen eben noch am nötigen Verständnis dafür fehlt. Man wird sich daher wie bisher vor allzufrühem Ergründen der Spracherscheinungen hüten müssen.

Für das 6. und 7. Jahr (Kl. II und I) könnten wir nun 3 Stunden wöchentlich für den Schulautor bestimmen. Es bleiben also noch 2 Stunden für das Lesebuch und die Grammatik. Das Lesebuch liefert jetzt, ausser einer kleinen Anzahl von sprachlich einfachen Briefen, passende Abschnitte aus der Geschichte, Kulturgeschichte und Litteraturgeschichte von Frankreich, welche besonders zum besseren Verständnis der in diesen Klassen zu lesenden Autoren beizutragen geeignet sind. Es wird also hauptsächlich das 17. Jahrhundert zu berücksichtigen sein. Alles andere, was von Frankreich sonst noch wert und passend ist mitgeteilt zu werden, können die kleineren Lesestücke für die mittleren Klassen zur Anschauung bringen. An die genannten Abschnitte aus der Geschichte u. s. w. schliessen sich keine schriftlichen deutschen Übungen an, wie das bei den Lesestücken für die mittleren Klassen geschieht. Sie werden am besten mündlich tüchtig verarbeitet und wohl zu Diktaten und Extemporalien verwandt. Da wir hier vom Stoff zur Konversation in den beiden oberen Klassen sprechen, so können wir gleich an-

führen, dass es sich gewiss empfehlen würde, wenn manche solcher Lesestücke, welche bereits in den unteren und mittleren Klassen durchgenommen sind, aber deren Wortschatz besonders verdient, fürs ganze Leben angeeignet zu werden, hier wieder zu Sprechübungen herangezogen werden. Als eine besondere Abteilung des Buches reiht sich an die genannten Abschnitte aus der Geschichte eine Anzahl zusammenhängender deutscher Stücke erzählenden und beschreibenden Inhalts, welche mündlich und schriftlich übersetzt werden können und namentlich dazu dienen, alle bisher erworbenen grammatischen Kenntnisse zu erproben, zu befestigen und zu erweitern.

Nach der bisherigen Darstellung würde folgendes Schema den Unterrichtsplan am besten veranschaulichen.

- |   |          |   |
|---|----------|---|
|   | Kl. VII. | Das Anfängerbuch. Anfangs kleine Sätze, später zusammenhängende Stücke. Lesestücke und Grammatik vereinigt. 6 Stunden wöchentlich.                                      |
| { | Kl. VI.  | Das Lesebuch (französische Lesestücke und deutsche Übungen) und das Lehrbuch der Grammatik. 5 Stunden.  |
|   | Kl. V.   | Wie Klasse VI. 5 St. (vielleicht 4 St., dafür aber 1 St. besondere Lektüre).  |
|   | Kl. IV.  |   |
|   | Kl. III. | Wie Klasse VI. 3 St. und 2 St. besondere Lektüre.   |
|   | Kl. II.  | Das Lesebuch (Abschnitte aus der Geschichte, Kulturgeschichte u. s. w., deutsche Übungen zur Syntax) und das Lehrbuch der Grammatik. 2 St. und 3 St. besondere Lektüre. |
|   | Kl. I.   | Wie Klasse II.  |

Welche grösseren Werke als besondere Schullektüre in den drei oberen Klassen auftreten können, darüber wird man sich, hoffen wir, auch bald einig sein. Auf diese Frage näher einzugehen, passt jedoch nicht in den Rahmen vorliegender Schrift. Was die Behandlung dieser Werke angeht, so verweisen wir namentlich auf die vielgenannte treffliche Schrift von Dr. Münch, die vieles enthält, von dem auch die Mädchenschule Nutzen ziehen kann. Führen wir hier nur an, was der Verfasser der Schrift S. 93 über die herkömmliche Unterscheidung von „statarischer“ und „kursorischer“, sowie „Privat“-Lektüre sagt: „Jene von vornherein etablierte, etwas schablonenhafte Einteilung kann nicht bestehen vor den aus dem wirklichen Unterrichtsleben herauswachsenden Bedürfnissen. Es ist ja nicht auszuschliessen, dass in den oberen Klassen neben der den Geist ganz beanspruchenden, eigentlichen Lektüre eine andere, wesentlich leichtere zuweilen eintrete, dies aber dann auch zu anderen, besonderen Zwecken: zur Verwendung in Sprechübungen, zu sachlicher Orientierung, zur Einführung in die Umgangssprache, zur Probe des Könnens u. s. w. Im übrigen aber stellt sich mir jene ganze Frage viel komplizierter und doch zugleich einheitlicher. Demselben Autor gegenüber muss nach einander und je zur rechten Zeit sehr verschiedenartiges Verfahren stattfinden, zuerst das langsam ergründende, dann das sicher schreitende, später das leicht bewältigende, und gelegentlich auch das rasch durchlaufende. Der Lehrer muss hier seine Dispositionen treffen, und zwar natürlich nach der Beobachtung der Schüler. Er mag schliesslich auch, nachdem man sich vollständig eingelesen hat, gewisse Teile zu privater Bewältigung aufgeben, die dann aber doch im Unterricht — nicht ihre polizeiliche Kontrolle, sondern ihre organische Verwendung finden muss. Dieses Verfahren kann ihm dann zugleich dienen, um wirkliche Ganze bewältigen zu lassen, was wenigstens bei fest in sich abgeschlossenen litterarischen Kunstwerken eine unbedingte Forderung ist.“

„Wo bleibt nun die Grammatik?“ fragt *Quousque Tandem* ziemlich am Schluss seiner Schrift S. 37, und so müssen auch wir fragen. *Quousque Tandem* antwortet auf die Frage wie folgt: „Sie schliesst sich im einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht grossen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden.“ Welcher Art die Grammatik sein soll, davon wird kein Wort gesagt. Dr. Kühn sagt in dem Vorwort zu seiner französischen Grammatik S. IV: „Aus einem gelesenen Abschnitt, der recht gross bemessen wird, suchen die Schüler sämtliche Fälle einer grammatischen Erscheinung z. B. des Konjunktivs zusammen. An diesen Fällen werden die Arten des Konjunktivs erörtert.“ Die fragliche Grammatik scheint uns sehr gut angelegt zu sein, namentlich ist ihr Inhalt recht übersichtlich dargestellt, auch sind die Regeln, denen immer Sätze zur Anschauung voraufgehen, kurz gefasst. Ob sich das Buch jedoch in der Schule bewährt, kann nur die Erfahrung lehren. Hören wir auch, was Dr. Münch in bezug auf die Grammatik in seiner Schrift S. 29 sagt: „Es sollte möglichst saubere Unterscheidung eintreten zwischen dem Logischen und dem Idomatischen, aber auch zwischen dem Notwendigen, Alltäglichen einerseits und dem minder Gewöhnlichen, dem für feinere Bedürfnisse Hinzukommenden andererseits. Und es sollte doch auch wiederum der zusammengehörige Stoff nicht örtlich verzettelt werden. Nicht verschiedene Grammatiken, zuerst leichter und dann schwerer, sondern eine, die zugleich leicht und schwer ist, die neben das Grobe das Feine, neben das Gedächtnismässige das Verstandesmässige u. s. w. stellt, aber dies eben nebeneinander, nicht durcheinander. Die Idee konzentrischer Kreise soll doch auch die Grammatik beherrschen. Dies geschieht, indem dasselbe Buch bei jedem Thema durch besonnene Gruppierung und auch verschiedenen Druck zu scheiden und zugleich zu vereinigen weiss.“ Wahrlich ein schönes Ideal, wer wollte nicht wünschen, dass sich dasselbe verwirklichte!

Darauf wenigstens sollte der Verfasser des Lehrbuches der Grammatik sein Augenmerk richten, dass der grammatische Stoff übersichtlich dargestellt ist, sodass die Kinder sich leicht darin zurecht finden können, dass namentlich das Zusammengehörige auch zusammen vorgeführt, das Alltägliche von dem Seltenen räumlich getrennt und durch Druck äusserlich unterschieden wird, und dass die Regeln kurz gefasst sind. Zur Anschauung der Regel ist ein Satz erwünscht, welcher als Normalsatz dienen kann. Es wäre sehr schön, wenn derselbe den Lesestücken des Lesebuches entnommen und den Kindern sein Auftreten im Zusammenhang bekannt wäre. Übungssätze darf das Lehrbuch der Grammatik nicht enthalten, denn dann kommen wir wieder auf die alte Bahn. Jedoch soll es an tüchtigen mündlichen Übungen, wozu auch an schriftlichen nicht fehlen. So tritt vor allem die Einübung der Konjugation der regelmässigen und unregelmässigen Verben, ferner diejenige der Zahlwörter von der Lektüre getrennt auf. Dr. Münch sagt S. 26: „Die gesamte regelmässige Konjugation etwa induktorisch aus der Lektüre gewinnen zu wollen, wäre erstens ein sehr unsicherer und langwieriger Weg und zweitens unnatürlich. Die Konjugation muss doch wesentlich durch Übung angeeignet werden, und zwar durch die ausgedehnteste, unermüdlichste Übung. Zur Aneignung der Formen sind zahllose kleine Sätze zu bilden, zu hören, zu reproduzieren, zu übersetzen, zu retrovertieren oder nachzuahmen.“ Mit der Einübung des eigentlichen grammatischen Stoffes geht es ziemlich in derselben Weise. Die vereinzelt Fälle einer grammatischen Erscheinung, welche sich in

einem oder in mehreren aufeinander folgenden Lesestücken befinden und welche besonders zur Durchnahme gelangen sollen, dienen zunächst nur zur Anschauung, um aus ihnen die Regel zu abstrahieren. Die eigentliche Einübung der Regel ist aber eine Arbeit, welche von der Lektüre getrennt auftritt. Sie schliesst sich speziell an die Grammatik an. Nachdem zunächst eine hinreichende Sicherheit in der Anwendung der Regel durch die besondere Einübung erlangt ist, werden alle zu derselben Regel gehörigen Fälle in der weiteren Lektüre zur Wiederholung und Befestigung dienen. Die Einübung einer Regel geschieht jedoch nicht durch lange Übungssätze, wie sie in den gegenwärtigen Lehrbüchern der Grammatik dargeboten werden. Gar häufig findet man daselbst Sätze von 2 bis 3 Zeilen, um nur einen Fall zu veranschaulichen. Sie geschieht lediglich durch die Übersetzung vieler kurzer Sätze, die eben hinreichen, um die Regel zur Anwendung zu bringen. Dieses Verfahren ist auch jetzt schon neben der Übersetzung der im Lehrbuche sich befindenden Übungssätze nötig. Wir erinnern nur an die Einübung der Stellung der persönlichen Fürwörter als Objekte, ferner an diejenige der Relativ- und Fragefürwörter. Der Lehrer muss allerdings imstande sein, rasch kurze Sätze, die zur Einübung einer grammatischen Erscheinung sich eignen, zu bilden. Auf diese Weise können alle Kinder wiederholt berücksichtigt werden, und der Unterricht bekommt die nötige Frische und Abwechslung. Dass zu einer solchen Übung auch eine gründliche Vorbereitung seitens des Lehrers nötig ist, namentlich wenn man den Wortschatz und die der grammatischen Erscheinung angehörenden einzelnen Fälle der bereits durchgenommenen Lektüre zur Anwendung bringen will, ist wohl einleuchtend. Die Arbeit des Lehrers ist um ein beträchtliches Stück vermehrt. Aber auch die Schülerinnen sind anzuhalten, zur Einübung einer Regel mit Hilfe des ihnen zu Gebote stehenden Wortschatzes Sätze selbst zu bilden oder sie aus den gelesenen Stücken zu citieren. Diese Übung könnte sowohl mündlich als auch schriftlich gemacht werden, namentlich in den oberen Klassen.

Wie die Grammatik an den Lesestoff des Lesebuches anzuschliessen ist, haben wir beim Anfängerbuch gesehen. Nur ist beim Lesebuch erst festzustellen, welche Regel oder Regeln besonders zur Anschauung gebracht, in der Grammatik eingehend besprochen und in der oben angeführten Weise eingeübt werden sollen. Im Grunde wollen auch *Quousque Tandem* und Dr. Kühn nichts anderes. Aus dieser Anordnung geht aber hervor, dass im voraus ein Plan gemacht werden muss, welcher genau enthält, welche Stücke im Jahre zu lesen sind, und welche grammatische Regeln besonders zur Anschauung und Einübung gebracht werden sollen. Dieses Verfahren ist deshalb nötig, um einesteils gehörige Ordnung in den grammatischen Unterricht zu bringen, andernteils aber auch, um eine gewisse Kontrolle ausüben zu können. Die Ordnung und das stufenmässige Fortschreiten im grammatischen Unterricht wird gewiss leicht herzustellen sein, wenn derjenige, welcher es unternimmt, das Lesebuch zu verfassen, bei der Auswahl der Stücke gleich die nötige Rücksicht auf die in ihnen enthaltenen grammatischen Erscheinungen nimmt. Dieses ist allerdings keine leichte Aufgabe. Es wäre sehr gut, wenn der Verfasser des Lesebuches den Unterrichtsgang in der Grammatik im Anschluss an die einzelnen Lesestücke über den letzteren kurz bemerkte, ohne jedoch auf eine bestimmte Grammatik hinzuweisen. Auf diese Weise ist freie Hand gelassen in bezug auf die Wahl des Lehrbuches der Grammatik. Dass unter dem Text im Lesebuche hier und da in Noten einige grammatische Sachen von Wichtigkeit aufgeführt werden, die voraussichtlich in der Grammatik erst viel später kommen,

ist gewiss auch zu empfehlen. Es versteht sich ferner von selbst, dass die beiden Bücher, das Lesebuch und das Lehrbuch der Grammatik, nicht in besonderen Stunden getrennt auftreten, — etwa in der einen Stunde nur das Lesebuch und in der anderen nur das Lehrbuch der Grammatik, oder welche Einteilung man sonst machen könnte —, sondern vielmehr immer zusammen, sodass sie sich gegenseitig ergänzen und unterstützen können, und dadurch eine durchaus erforderliche Abwechslung im Unterricht erzielt wird.

Erleidet nach den dargelegten Prinzipien die Grammatik, das Wissen von der Sprache, unseres Erachtens, keinerlei Einbusse (sie kann jetzt sogar viel gründlicher behandelt werden als bisher), ist auch mehr Zeit für die Lektüre geeigneter Autoren geschaffen, wie steht es nun mit dem zweiten Erfordernis, dem Können? Wir glauben, die Hoffnung aussprechen zu können, dass hier eine grössere Gewandtheit sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache erzielt werden wird.

Jedoch wollen wir unsere Erwartungen nicht zu hoch spannen. Die Masse der ungünstigen Vorbedingungen zur Erlangung einer gewissen Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache in der Schule ist jedem Sprachlehrer hinreichend bekannt. In bezug auf den mündlichen Gebrauch sagt Dr. Münch S. 54 sehr richtig: „Das Sprechen ist eine Fertigkeit, es sei und bleibe eine Fertigkeit.“ Er versteht unter derselben „Redestehen, Rede und Gegenrede tauschen können, momentan recipieren und ohne Kopfanstrengung wenn auch nur einfache Dinge replizieren“. Wenn wir eine solche Fertigkeit auf seiten der Schülerinnen erreichen, so können wir gewiss zufrieden sein. Von freien Vorträgen wollen wir gern Abstand nehmen. Wie weit die eigentliche Klassenlektüre in den oberen Klassen zu Sprechübungen verwandt werden kann, wird natürlich von dem Inhalt und der Sprache derselben abhängen. Auf das Unpraktische der Anordnung, dass die Unterrichtssprache in den oberen Klassen die entsprechende fremde sein soll, haben wir oben schon hingewiesen. Hören wir jetzt auch, was Dr. Münch über diesen Punkt sowie über eine bessere Erlangung des mündlichen Gebrauches der fremden Sprache in seiner Schrift S. 55 sagt: „Noch aber besteht doch eigentlich die Norm, dass der Unterricht in den oberen Klassen in der fremden Sprache zu erteilen sei. Die volle Durchführung ist wohl Ausnahme, sie wäre auch nur denkbar, wenn dem Sprechen von unten auf eine viel grössere Rolle zuerteilt würde. Doch würde dann das Französischsprechen fast Hauptzweck, und die geistig tiefer bildenden Bethätigungen müssten Schaden leiden. Stellen wir also die gegenwärtige Gewohnheit ein wenig auf den Kopf. Von Anfang an neben der Aneignung der Kenntnisse Pflege der Fertigkeit; Fortsetzung dieser Pflege mit allmählicher, aber bescheidener Erweiterung, und für die obersten Stufen wesentlich nur Beibehaltung des erworbenen Masses durch gelegentliche einfache, aber lebendige Übungen, damit im übrigen der Unterricht recht treulich in die Tiefe gehen könne.“

„Die Würde der schriftlichen Arbeit“, sagt Dr. Münch S. 20, „muss gegenüber den mündlichen Leistungen immerhin die grössere bleiben, denn sie bildet nicht bloss ein sicheres Zeugnis, sondern nötigt auch zu grösserer Konzentration.“ Indem wir uns dieser Meinung vollkommen anschliessen, sprechen wir uns natürlich gegen diejenige des Anonymus *Quousque Tandem* aus, der da sagt: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht.“ Wir legten deshalb auch von Anfang an ein grosses Gewicht darauf, dass die Lesestücke nicht bloss mündlich, sondern auch schriftlich tüchtig durchgearbeitet, und dass nach

Vollendung des propädeutischen Jahres auch deutsche Übungen, welche sich jedoch sprachlich und inhaltlich an den zuvor durchgenommenen französischen Text anlehnen, ins Französische übersetzt werden. Wir sind der Ansicht, dass diese Behandlungsweise nicht bloss für eine sichere Aneignung der grammatischen Erscheinungen bürgt, sondern auch am besten zu freien Kompositionen hinführt.

Fernere Übungen, welche zu diesem Ziele führen können, bestehen darin, dass kleine Geschichten, Fabeln und Sagen zur schriftlichen Nacherzählung aufgegeben werden. Diese Übungen werden jetzt im 6. Jahre (Kl. II) vorgenommen. In Zukunft könnte man sie vielleicht schon im 5. Jahre (Kl. III) dann und wann vornehmen. Diese Geschichten werden höchstens zweimal in französischer Sprache erzählt und einmal abgefragt. Wir haben bemerkt, dass die Schülerinnen gerade an diesen schriftlichen Arbeiten, in denen ihnen eine gewisse Freiheit gelassen ist, die meiste Freude haben. Auch kann man es so machen, dass man aus einer kleinen Geschichte nur die Hauptpunkte in französischer Sprache anführt und die Zusammenstellung des Ganzen den Schülerinnen überlässt. Eine Übung besonderer Art, die Dr. Münch anführt, und die gewiss auch ihre Berechtigung hat, besteht darin, dass an Stelle eines französischen Stückes ein deutsches vorgelesen und zur Nacherzählung in französischer Sprache aufgegeben wird. Wir sehen, dass es an der nötigen Abwechslung der Übungen nicht fehlt. Wie weit die eigentliche Klassenlektüre zu schriftlichen Übungen zu verwenden ist, wird wie für die Sprechübungen von dem Inhalt und der Sprache derselben abhängen. Von eigentlichen Aufsätzen, wie sie in deutscher Sprache in den oberen Klassen verfasst werden, wird auch wohl in Zukunft nicht die Rede sein können. Wir werden zufrieden sein müssen und können, wenn die Schülerinnen schliesslich befähigt sind, Briefe und sonstige kleinere freie Ausarbeitungen beschreibenden und erzählenden Inhalts über Dinge, welche in ihrem Anschauungskreise liegen, in gefälligem Französisch mit einer gewissen Gewandtheit anzufertigen.

Wir kommen zum Schluss. Wenn in der vorstehenden Arbeit noch manches von Wichtigkeit nicht berücksichtigt sein sollte, — viele Einzelfragen mussten überhaupt unberücksichtigt bleiben —, so bitten wir, den Mangel gütigst entschuldigen zu wollen. Man wird aber finden, dass das Bestreben vorhanden war, den Unterrichtsbetrieb der französischen Sprache so naturgemäss wie möglich darzustellen, ohne dass Gründlichkeit dabei zu kurz kommt. Es ist uns wohl bekannt, dass es viel leichter ist, sich das Ideal eines guten fremdsprachlichen Lehrbuches auszudenken, als dasselbe zu verwirklichen, besonders in einem Falle wie der vorliegende, wo man mit dem Althergebrachten brechen, wo man den gesamten Unterrichtsbetrieb der französischen Sprache nach ganz neuen Grundsätzen einrichten will. Dass bei einer solchen neuen Einrichtung, der doch die Praxis nicht überall in genügender Weise zur Seite steht, manches verfehlt wird, kann nicht ausbleiben. Soviel steht fest, die nach der neuen Methode abgefassten Lehrbücher können zunächst nur als Versuche angesehen werden, wenn auch vielleicht als glückliche. Aber gerade um glückliche Versuche wahrscheinlich zu machen, sollte auch zuvor ein recht vielseitiger Meinungs-austausch unter den Kollegen über diese wichtige Frage stattfinden, damit dann diejenigen, welche die fraglichen Bücher zu schreiben berufen sind, aus den gemachten Erwägungen und Vorschlägen das Beste und Brauchbarste für den Zweck auswählen können.