

## Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts.

Drei Fragen aus dem Gebiete des höheren Schulwesens haben in den letzten Jahren zu fortgesetzten Erörterungen Veranlassung gegeben, haben zu den entgegengesetztesten Meinungsäußerungen geführt und hier und da heftige Angriffe auf der einen, und desgleichen Verteidigungen auf der andern Seite im Gefolge gehabt. Diese Fragen betreffen das sogenannte Monopol der humanistischen Gymnasien, die Ueberbürdung der Schüler unserer höheren Unterrichtsanstalten und die Neugestaltung des Sprachunterrichts. Beteiligt haben sich an der Lösung der Fragen, beziehungsweise an der Ausfechtung des entbrannten Kampfes nicht allein die Vertreter des Schulfaches, sondern auch Männer aus andern Kreisen der Gesellschaft. Allen Teilnehmern gemeinsam zu sein scheint die reine Liebe zur Jugend und die ernste Sorge um deren Gedeihen zu Nutz und Frommen des Vaterlandes.

Von den genannten drei Fragen hat nun, wie ein Blick auf die ganz ungemein reiche Literatur zeigt, diejenige, welche die Neugestaltung des Sprachunterrichts betrifft, entschieden die zahlreichsten Bearbeiter gefunden, sei es nun, weil sie eine besondere Wichtigkeit in sich birgt, insofern ihre gründliche und endgültige Lösung die Ueberbürdungsfrage mehr als zur Hälfte aus der Welt schaffen muß, sei es, weil eine Neugestaltung des Sprachunterrichts vorgenommen werden kann, ohne daß im Schulwesen Ordnungen und Forderungen des Staates in wesentlichen Punkten geändert werden müßten.

Anlangend die Beteiligung an der Arbeit zur Lösung dieser Frage, so muß gesagt werden, daß, obwohl eine grundsätzliche Scheidung im Unterrichtsbetrieb der alten und der neueren Sprachen durchaus nicht überall verlangt wird und, wie mir scheinen will, psychologisch nicht einmal zulässig ist, so daß man demnach von den zahlreichen Vertretern der alten Philologie eine besonders eifrige Teilnahme am Kampfe, sei es für oder wider, erwarten sollte, doch von den Vertretern der neueren Sprachen bei weitem die umfangreichsten und gewichtigsten Arbeiten geleistet worden sind. Denn abgesehen von den bahnbrechenden Arbeiten eines Perthes, dem vor allen Meurer in der Praxis gefolgt ist, und abgesehen von einigen Schriften allgemeineren Inhaltes, die für beide Sprachgebiete bestimmt sind, beziehen sich die zahlreichsten und größeren Arbeiten, die in den letzten sechs Jahren erschienen sind, auf die Umgestaltung des neu sprachlichen Unterrichtes, und hier ganz besonders wieder des französischen.

Ganz unbegreiflich ist dieser Umstand ja nicht. Nachdem sich nämlich zunächst die neuphilologische Wissenschaft wie selbstverständlich ins Schlepptau der alten Philologie begeben hatte, betrat auch der neu sprachliche Unterricht unbesehen den Weg, den die alten Sprachen im Laufe dieses Jahrhunderts eingeschlagen und immermehr ausgetreten hatten. Es fehlten aber die rechten Erfolge, während dagegen die Belastung der Schüler durch die Forderungen des Unterrichts in ungemessener Weise sich steigerte. Diesen Mißständen konnte man sich in den beteiligten Kreisen nicht mehr verschließen und dieselben sind denn auch schonungslos, vielleicht nicht immer ganz sine ira ac studio bloßgelegt (Quousque tandem, Kühn, Graf Pfeil) und als in der Methode begründet erkannt worden. Hierüber herrscht, gottlob, eine weitgehende Übereinstimmung, und es gehört schon ein ziemlich hoher Grad schulmeisterlicher Verstocktheit dazu, die bisher übliche Methode des Sprachunterrichts zu verteidigen. Nachdem nun einmal die Verkehrtheit des Bestehenden offenbar geworden

ist, versteht es sich, daß gerade von seiten der Neusprachler die thätigsten Versuche gemacht werden, Neues, Besseres zu finden und an des Alten Platz zu setzen. Daß unter der Unmasse von Arbeiten theoretischen und praktischen Inhaltes, die zu Markte gebracht werden, nicht wenig Spreu sich befindet, soll freilich nicht gelehnet werden, schadet aber auch nicht; ein Verdienst wird am Ende auch die geringste Arbeit in dieser Angelegenheit für sich in Anspruch nehmen können, nämlich das: Zeugnis abgelegt zu haben, daß die Frage nach der Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts immer mehr in Fluß gerät und die Beteiligten in stets wachsender Anzahl beschäftigt. Und das ist schon sehr viel; denn es ist am meisten geeignet, die Vorkämpfer anzuspornen zum Vorwärtsschreiten. Auch ist so allein Aussicht, daß gemachte Vorschläge einer allgemeinen Erörterung unterzogen werden, daß etwa Unbrauchbares zurückgewiesen, Gutes aber angenommen, gestützt, verbreitet wird und so einer allgemeinen Einführung desselben in die Schulen — dem eigentlichen Ziele der ganzen Bewegung — die Wege geebnet werden. Auch die nachfolgenden Zeilen wollen diesem Zweck in bescheidenem Maße dienen und zwar dadurch, daß sie orientierend und kritisch die hauptsächlichsten Forderungen, welche bei den Neuerungsbestrebungen aufgestellt worden sind, erörtern. Ich hoffe, daß die Arbeit wenigstens solchen Kollegen nicht ganz unerwünscht kommt, welche weder Zeit noch Gelegenheit haben, sich auf dem in Frage stehenden Gebiete auf dem Laufenden zu erhalten, was gar nicht etwa ein leichtes Stück Arbeit ist. Auf eine weitergehende, bleibende Bedeutung erhebt meine Arbeit keinen Anspruch; zu einer solchen Arbeit fehlte es mir gänzlich an Zeit und Ruhe, was alle diejenigen bezeugen werden, welche wissen, unter wie schweren Verhältnissen ich der Pflicht, eine Programm-Arbeit zu liefern, genügt habe.

Die nachfolgenden Bemerkungen sollen zwar vorzugsweise sich auf den französischen Unterricht beschränken; bei den vielen allem Sprachunterrichte gemeinsamen Punkten ist es natürlich aber nicht zu vermeiden, hier und da weitere Gebiete zu berühren; ich werde mich davor auch nicht in ängstlicher Weise hüten.

Der bisherigen, noch immer gewiß weitverbreiteten Methode des Sprachunterrichts, die man die grammatische, grammatisierende, auch Übersetzungsmethode genannt hat, sind zwei Grundfehler zum Vorwurfe gemacht worden, aus denen alle übrigen Verkehrtheiten und alle Mängel des Erfolges sich ableiten lassen: Diese beiden Grundfehler liegen in dem falschen Ziel, das erstrebt wird, und dem falschen Wege, auf dem man es zu erreichen trachtet. In ersterer Beziehung wird sich nicht leugnen lassen, daß der Sprachunterricht als seine eigentliche Hauptaufgabe eine möglichst vollständige grammatische Durchbildung des jugendlichen Geistes betrachtet hat, neben der alle sonst noch bei diesem Unterricht auftretenden wissenswerten Dinge untergeordneter Bedeutung erscheinen, höchstens noch im Dienste der Grammatik einen gewissen Wert beanspruchen dürfen. Mag dies auch nicht überall so geradezu ausgesprochen worden sein, und scheinen auch die staatlicherseits erhobenen Forderungen an den Sprachunterricht, wie sie in Lehrplänen und Prüfungsordnungen ihren mehr als dehnbaren Ausdruck gefunden haben, noch andre Ziele als zu erstreben aufzustellen, so ist doch thatsächlich die Grammatik das Alpha und Omega alles Sprachunterrichts gewesen. Eines Beweises bedarf diese Behauptung wohl nicht. Denn daß es so ist, wissen alle diejenigen, welche eine höhere Schule, sei es Gymnasium, sei es Realschule, besucht haben; sie werden sich erinnern, daß, freudlos für die Schüler, erst jahrelang grammatische Regeln an inhalts- oder doch zusammenhangslosen Sätzen gepaukt wurden, und daß, wenn endlich dann die Lektüre kam, man vor lauter grammatischer Verpflichtung der Sprache zum eigentlich geistbildenden Begreifen des Inhaltes, oder auch nur zu umfangreicherem Lesen keine Zeit fand und endlich von der Schule ging und das gelobte Land einer fremden Literatur kaum von ferne gesehen hatte. Dieser Zustand des Sprachunterrichts findet sich bestätigt in allen Schriften, die seit fast 15 Jahren in Sachen desselben und gegen seine falsche Methode erschienen sind: Von jenem Anonymus an, der 1872 die Broschüre über nationale Erziehung schrieb, bis auf eine mir eben jetzt zu Gesicht kommende Schrift über die Reform des neusprachlichen Unterrichts von einem Dr. Bierbaum in Baden, haben Männer wie Graf Pfeil, der Anonymus



„Quousque tandem“, Kühn, Münch, selbstverständlich alle Herbartianer, unter denen Ackermann und Günther in erster Linie zu nennen sind, die verderbliche Einseitigkeit des Sprachunterrichts hervorgehoben und als un-gehörig zurückgewiesen. Schärfer noch als bei dem Unterrichte in den alten Sprachen ist das fehlerhafte dieser nach grammatischer Schulung strebenden Methode im neu-sprachlichen, besonders im französischen hervorgetreten. Denn bei den alten Sprachen findet sich doch immerhin, bei der gewaltigen Zeitmasse, die ihrem Unterrichte zur Verfügung steht, Gelegenheit, die Mangelhaftigkeit des Zieles ein wenig zu verdecken, ja auszubessern, wenn die Lehrer der obern Klassen Mut und Kraft haben, sich aus den Banden der Methode loszumachen; aber im französischen Unterrichte mit seiner bescheidenen Stundenzahl kann nur ein ungenügender Bruchteil der letzteren auf Andres verwandt werden, wenn einmal die grammatische Bildung der Schüler im Mittel-punkt steht.

Die Ursache nun für diese so merkwürdige Erscheinung, daß der grammatischen Schulung ein so großes Übergewicht über alle andern Seiten des Sprachunterrichts verliehen worden ist, hat sich bekanntermaßen gefunden in der Meinung, daß ein gründliches Erfassen und Begreifen der grammatikalischen Verhält-nisse einer Sprache eine wunderbare Bildung formaler Art dem menschlichen Geiste angeeignet lasse, kraft deren er nun imstande sei, in andere beliebige Gebiete menschlichen Wissens einzubringen, sich hier leichter zu-recht zu finden und selbstthätiger zu bewegen. Diese formale Bildung, die anfangs den klassischen Sprachen vorzugsweise innewohnend angenommen wurde, dann aber auch von gewissenhaften Nachtretern der Philo-sophen für die modernen, wenn auch nicht ganz so wirksam wie dort, behauptet wurde, spukte und spukt noch heute in vielen Köpfen als eine Art Wunderblume, welche alle Reichthümer des Geistes ihren glückseligen Be-sitzer schauen und gewinnen läßt, sobald er nur will. Was für eine Götzendienerei mit dem Begriff der formalen Bildung getrieben wird, kann ich hier des näheren nicht ausführen, wer Weiteres wünscht, mag die Schrift Schmedings: „Die klassische Bildung in der Gegenwart“ lesen, dort finden sich Quellenangaben zu reichem Material.

Unter der scharfen Lupe wissenschaftlicher Kritik ist nun freilich der Begriff von der formalbildenden Kraft des grammatikalischen Sprachstudiums bedenklich zusammengeschmolzen und auf seinen wahren Umfang zurückgeführt worden. Schon Herbart sagt einmal (vergl. Herbart's pädagog. Schrift von Wilmann 104, 465, 470): „Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formalbildenden Kraft des Sprach-studiums in die neusten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, durch die niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken.“ (Man vergl. auch Ziller Grundlegung Seite 71, 76). Am gründlichsten hat den Begriff von der formalen Bildung untersucht und seinen Wert bestimmt Direktor Ackermann in seiner Abhandlung „Der französische Unterricht in der höheren Mädchenschule (Zeitschrift für weibliche Bildung XI., 175 f.) Bei der Wichtigkeit der Sache und besonders wegen der Thatsache, daß dieser Begriff noch immer einen nicht gewöhnlichen Einfluß übt, und auf seine Rechnung, unter seinem Schilde noch fortgesündigt wird am Geiste unserer Schuljugend, kann ich mir nicht versagen, die Hauptstelle aus der Ackermann'schen Schrift hier anzuführen und auf diese Weise weiter zu verbreiten und so zur Vernichtung des falschen Begriffes mitzu-helfen. Ackermann sagt: „Als Hauptzweck — des fremdsprachlichen Unterrichts — bezeichnet man gewöhn-lich die formale Bildung. Man meint, und das ist seit Pestalozzi eine weitverbreitete Annahme, das geistige Leben unterliege denselben Gesetzen wie das leibliche. Wie der Körper, so besitze auch die Seele mannigfache Kräfte, die durch konsequent fortgesetzte Übung gestärkt und den verschiedensten Zwecken dienstbar gemacht werden können. Solche Kräfte seien das Gedächtnis, die Phantasie, der Verstand, das Gefühl, der Wille, und man könne diese Kräfte rein formal bilden. Natürlich sei dazu ein geistiger Gehalt nötig, aber wie der Körper

durch Anstrengung und zwar ganz unabhängig von etwaigen sonstigen Zwecken dieser Übung gekräftigt werde, so auch die Seele. Nur darin bestehe ein Unterschied, daß der Inhalt, an dem man solche Übungen vornehme, dem Zwecke der formalen Kraftbildung mehr oder weniger günstig sei. Als das geeignetste Material für solche Kraftbildung erschien das sprachliche und namentlich das fremdsprachliche, und die Thatsache, daß gründliche Sprachstudien einen geistigen Zustand erzeugen, den man als formale Kraft wohl fassen kann, schien das zu bestätigen. Weil nun aus naheliegenden Gründen das Studium der klassischen Sprachen den höheren Mädchenschulen fern bleiben muß, so will man hier die formale Bildung durch das Betreiben der modernen Sprachen, der französischen und englischen, erreichen und preist den formalen Gewinn, diese geistige Gymnastik, wie man die formale Bildung gern nennt, als den sichersten und wichtigsten. Leider beruht nun aber die ganze Theorie von der rein formalen Bildung auf einer Täuschung. Das ist die bei einer sorgfältigen Analyse des geistigen Lebens unhaltbare Trennung von Form und Inhalt, die Annahme einer geistigen Kraft an sich. Wäre diese Annahme richtig, dann sieht man nicht ein, warum die an einem beliebigen Gegenstande gewonnene Kraft nicht ohne weiteres für jeden beliebigen andern dienstbar gemacht werden könne. Das ist aber, wie die Erfahrung lehrt, nicht der Fall. Wer für sprachliche Dinge ein gutes Gedächtnis hat, merkt deshalb noch nicht auch leicht geschichtliche Daten und geographische Namen. Wer in der Analyse syntaktischer Regeln den Verstand geübt hat, findet sich deshalb noch nicht auch leicht zurecht in verwickelten ethischen Verhältnissen. Wer in die logischen Verhältnisse der Sprache eingedrungen ist, ist deshalb noch nicht tüchtig in den mathematischen Disziplinen. Wer in mathematischen Kombinationen die Phantasie übt, stärkt dadurch noch nicht die Einbildungskraft, die beim Aufschreiben nötig ist. Wessen Gefühl empfänglich gemacht worden ist für sprachliche Schönheiten, der hat damit noch nicht die Fähigkeit erlangt, die Schönheit eines plastischen Kunstwerks zu empfinden. Das sind alles Thatsachen, und man könnte dieselben leicht um viele vermehren, welche die Unhaltbarkeit von der Annahme einer geistigen Kraft an sich, möge das Gedächtnis oder der Verstand oder Gefühl oder Wille sein, darthun. Ist aber diese Annahme eine irrige, dann wird man auch auf den formalen Gewinn der Betreibung fremder Sprachen als das vornehmste Ziel derselben einen so hohen Wert nicht legen dürfen.“ Ackermann führt dann weiter aus, daß dieser Theorie trotzdem etwas Wahres zu Grunde liege und daß der Gewinn, den man allerdings nur in einer gewissen Beschränkung einen formalen nennen könne, der aber auch gerade wegen der Beschränkung einen geringeren Wert habe als die formale Bildung nach der landläufigen Auffassung, immerhin noch ein beachtenswerter sei. Dann heißt es auf Seite 179: „Giebt es auch keine formale Bildung, die, an dem einen Stoffe gewonnen, ohne weiteres an einem beliebigen andern Stoffe sich wirksam erweist, so ist doch richtig, daß die in einem Kreise gewonnene allgemeine Bildung, die dort gewonnenen allgemeinen Gesichtspunkte, Maßstäbe, Gesetze und Fertigkeiten an verwandten, jenem Kreise ähnlichen Gebieten und zwar um so wirksamer sich verwerten lassen, je inniger diese mit jenen zusammenhängen. Fehlt zwischen den Gebieten des Wissens und Könnens jede Ähnlichkeit und jeder Zusammenhang, dann läßt sich auch die an dem einen gewonnene allgemeine Bildung nicht auf die andere anwenden. Der Grund ist der, daß das Allgemeine, sei das nun Einsicht oder Fertigkeit, die man wohl, weil die an dem einen Vorstellungsinhalt gewonnene Einsicht oder Fertigkeit die Durchdringung und Erfassung ähnlicher, verwandter Gedankenkreise erleichtert, als psychische Kräfte fassen und, wenn auch nur in dieser ausdrücklichen Beschränkung auf solche in Beziehung zu einander stehende Gebiete, formale Bildung nennen kann, an dem Boden hastet, auf dem es sich entwickelt hat, von dem Vorstellungsinhalt, an dem es gebildet ist, sich nicht trennen läßt.“

Man ersieht, daß der Begriff von der formalen Bildung also keineswegs ein ganz leerer ist, aber sein Umfang und sein Wirkungskreis ist auf ein Maß zu beschränken, daß er keinesfalls noch als Ziel und Aufgabe des sprachlichen Unterrichts, also auch des französischen, hingestellt zu werden verdient. Hiergegen



ließe sich vielleicht noch ein Andres anführen, wodurch der Wert der formalen Bildung noch bedenklicher erscheinen könnte, wenn man nämlich unter der formalen Bildung, auch in ihrem beschränkten Begriff, etwa eine gewisse logische Schulung verstehen wollte. Denn nach Steinthal hat die Logik eigentlich nichts in der Grammatik zu thun; man könnte in dieser höchstens eine unverständige, phantastische Logik finden. Bei Lichte betrachtet sei die Grammatik aber nicht einmal eine schlechte, sondern gar keine Logik. „Was sie mit dieser gemeinsam hat, ist bloß die freie geistige Thätigkeit des Formens, also das eigentlich Menschliche im Gegensatz zum bloß mechanischen Seelenleben des Thieres; aber sowohl der Stoff, als das Ziel der Formung, also natürlich auch die Weise und das Ergebnis desselben, also überhaupt die grammatische Form in jeder Beziehung ist von der logischen verschieden.“ (Steinthal, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues).

Ich will hierauf deshalb nicht allzuviel Gewicht legen, weil ich nicht glaube, daß auch der verbohrteste Anhänger der Lehre von der formalen Bildung so weit in seinem Glauben an die Macht derselben geht, daß er meine, ein rechter Unterricht in der Grammatik könne etwa ein Kolleg über formale Logik ersetzen. Freilich, allzuweit scheint man doch auch von dieser Auffassung nicht immer entfernt zu sein. So z. B. äußern sich Luppe und Ottens in ihrem Prospekt zum Elementarbuch der französischen Sprache u. s. w. (Zürich 1885, einer Neubearbeitung des bekannten Keller'schen Buches): „Man mag jene Methode (Einführung in die Sprache durch Lektüre) mit besserem Erfolg beim Englischen anwenden; — aber beim Französischen ist diese Methode zu verwerfen, — weil sie gänzlich ungeeignet ist, das logische Denken des Schülers zu schulen. Die Verfasser sind aber der Ansicht, daß auf lateinlosen Realschulen, wenn dieselben ihre schwierige Aufgabe lösen sollen, das logische Denken wenigstens (vielleicht nur) in einer Fremdsprache an der Grammatik geübt werden müsse. Diese Fremdsprache kann aber nur das Französische sein. Es handelt sich daher bei dem Betriebe dieser Sprache auf Oberrealschulen und lateinlosen Lehranstalten in erster Linie weder darum, dem Schüler in möglichst kurzer Zeit das grammatische Schema zu überliefern, ohne ihn zugleich in die Fülle sprachlicher Erscheinungen einzuführen, noch darum, dem Schüler nach jener obenerwähnten, spezifisch-mechanischen Methode (sic!) möglichst viel beizubringen; es handelt sich vielmehr auf unsern Anstalten vor allem darum, den Schüler durch Analyse und Synthese einer Sprache allmählich an ein strenges, folgerichtiges, abstraktes Denken zu gewöhnen, wie dies das Gymnasium durch das Latein zu erzielen sucht.“ Ähnlich läßt sich Schäfer (die vermittelnde Methode, Berlin 1885) vernehmen: „Weit bedenklicher halte ich das Streben, die praktische Spracherlernung ohne Rücksicht auf das formale Prinzip betreiben zu wollen. — Denn meiner Ansicht nach soll die formale Ausbildung des Schülers nicht ein Accidens des fremdsprachlichen Unterrichts sein, sondern einen immanenten Teil desselben bilden. Es soll demnach der Sprachunterricht dem Schüler nicht bloß positive Kenntnis zuführen, sondern auch seine Denk- und Urteils-kraft folgerecht ausbilden“, und zwar durch grammatische Schulung, wie Schäfer nicht ausdrücklich sagt, wie aber aus dem ganzen Zusammenhange der Stelle hervorgeht. Diese beiden Anführungen mögen genügen, um zu zeigen, wie unberührt von allen Angriffen und Nachweisen seiner Falschheit, sich der Begriff von der formaltbildenden Kraft des Studiums der Grammatik hier und da noch hält, und daß nicht nachgelassen werden darf, immer und immer zu wiederholen, daß dieser Begriff bei weitem nicht den Wert haben kann, der ihm in der landläufigen Auffassung beigemessen wird, und daß er in diesem Sinne durchaus nicht verdient, so in den Vordergrund des ganzen Sprachunterrichts gestellt zu werden, wie es geschehen ist und noch geschieht.

Der zweite Grundfehler, der dem seitherigen Betrieb des Sprachunterrichts anhaftet, besteht darin, daß er zur Erreichung seines Hauptziels einen falschen Weg einschlug. Durch die verkehrte Methode sind die aus der falschen Zielstellung entsprungene bedenklichen Folgen erst geradezu verhängnisvoll geworden, durch sie ist eigentlich diesem hervorragendsten Unterrichtszweig nicht nur von vornherein die Möglichkeit genommen,

sein eignes Ziel wirklich ganz zu erreichen, sondern auch die Fähigkeit, dem Geiste und dem Gemüthe der Schüler irgend einen dauernden Gewinn zu gewähren, eine Gabe, fruchtbar und ersprießlich für das ganze Leben, zu verschaffen. Für das Gebiet des französischen Unterrichtes ist Plog der Vater und das Urbild dieser schlimmen Methode, dem ungezählte Nachahmer gefolgt sind, zwar oft, ja meistens, mit der Behauptung, eine neue Methode zu bringen, im Prinzip aber kein Haar breit von ihrem Vorbilde abweichend.

Worin besteht denn nun das Vorgehen dieser Methode? War es naturgemäß, d. h. gemäß der Natur des Geistes der Lernenden? Wäre das der Fall gewesen, dann hätte man sich wohl vor Beginn Rats erholen müssen bei derjenigen Wissenschaft, die sich mit dem Wesen des menschlichen Seelenlebens beschäftigt, nämlich bei der Psychologie; dann hätte man deren Gesetze befolgen, deren Vorschriften zur leitenden Richtschnur machen müssen. Daß dies nicht geschehen, dafür ist eben die in Rede stehende Methode der schlagendste Beweis. Denn ihr Vorhandensein schon thut dar, daß man sich bei ihrer Anwendung der psychologisch ganz unhaltbaren Meinung hingegeben hat, der Sprachunterricht habe seine Schuldigkeit gethan, indem er den Schülern einfach den jeweilig ins Auge gefaßten Wissensstoff übermittle. Darauf darf sich aber der Unterricht durchaus nicht beschränken, „vielmehr müssen wir uns von der Psychologie darüber belehren lassen, wie der Schüler am richtigsten und leichtesten jenen Wissensstoff in sich selbst erzeugt und findet, wie er ihn am sichersten behält und in selbstthätiges Können umsetzt.“ (Günther, den Lateinunterricht 2c. Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik XIII. Jahrgang). Wie ist aber statt dessen vorgegangen worden und wie geht man leider noch heute in den meisten Schulen vor im franz. Unterricht? Schnurstraks aller Psychologie entgegen! Nachdem zunächst etwas gesagt ist über die fremden „Buchstaben“, folgt die Darbietung der grammatischen Regeln aus der Formlehre und Syntax, darauf marschieren eine Anzahl Vokabeln auf zum Auswendiglernen, die in ihrer Vereinzelung natürlich in der Seele des Schülers allerhöchstens die eignen, sicher keine andern Vorstellungen lebendig machen; endlich treten dann zwecks Einübung der Regeln und Vokabeln, aus diesen zusammengebacken, die Übungsbeispiele auf, eine größere oder geringere Anzahl deutscher oder französischer Sätze, völlig zusammenhangslos unter einander, und nur zu oft trivialen Inhaltes. Dieser Weg aber läuft dem psychologischen Vorgange beim Lernen genau entgegen. Psychologisch richtig wäre vielmehr, entsprechend der Wahrheit, daß die Grammatik später da ist, als die Sprache, auch beim Erlernen der Sprache den Schüler zuerst den konkreten Stoff darzubieten, daraus so viel wie möglich den Schüler selbst die Regeln suchen und finden und so erwerben, endlich hieraus auch den Wortvorrat gewinnen zu lassen. Dieser Grundsatz des Vorgehens im Unterricht ist doch der, den man in naturwissenschaftlichen Fächern so nachdrücklich aufgestellt und mit dem besten Erfolg zur Geltung gebracht hat, nicht etwa weil es eine dieser Wissenschaft anhaftende Eigentümlichkeit wäre, auf diese Weise am sichersten erfaßt, behalten und verarbeitet zu werden, sondern weil es ein Grundgesetz der Psychologie ist. Alles, was wir aus eigener Kraft erarbeiten, hat für uns einen ungemein viel höheren Wert, ist ein Besitz, von dem wir mehr halten, den wir thatkräftiger zu wahren suchen, als einen, der uns ohne unser Zutun, ohne Arbeit in den Schoß fiel. Einem solchen Besitze haftet noch der frohe Eifer an, womit wir um ihn gearbeitet, die spannende Aufmerksamkeit, mit der wir nach ihm gesucht, und die freudige Überraschung, mit der wir ihn gefunden haben. Solcher Eifer, solche Aufmerksamkeit und solche Freude über den Erfolg sind die sichersten, unter allen Umständen notwendigen Stützen im Lernprozeß, allein diejenigen, welche einen rechten und ganzen Erfolg auch in jedem Sprachunterricht gewährleisten. Daß die bisherige Unterrichtsweise im Französischen dieser unerseßlichen Vorzüge entbehren mußte, ergibt sich von selbst, da sie ja dem Schüler die eigene Arbeit abnahm, ihm die Regeln als etwas Gemachtes, Fertiges auf dem Präsentierteller darbot: es wurde dadurch von vorneherein auf ein Interesse an den Regeln verzichtet. Ganz ähnlich geht es bei der Darbietung der Vokabeln. Der Schüler gewinnt dieselben ja nicht an dem interessanten Inhalt einer Lektüre, sondern sie treten ihm nackt, unverständlich, gegenstandslos entgegen, erregen nach keiner Seite hin irgend wie



sein Interesse und können es nicht, „weil sie,“ wie Günther richtig bemerkt, „in ihrer Isoliertheit dem Schüler nicht als Träger von Urteilen und zusammenhängenden Gedanken entgegentreten, weil sie ihm nicht untereinander verbundene Vorstellungen und Vorstellungsgruppen bieten, durch deren Verlauf die Erwartung des Schülers in Spannung gesetzt und wieder befriedigt werden könnte.“ Also auch hier, gerade wie bei Darbietung der Regeln, ist die seitherige Methode nicht imstande, das Interesse des Lernenden zu erregen, und dieser Mangel an Interesse stört hier die Gedächtnisthätigkeit, tritt dem festen, dauerhaften Aneignen der Vokabeln hindernd in den Weg. Was endlich die vielen Übungssätze anlangt, die ja aus eben den Vokabeln gebildet sind, welche, wie wir eben gesehen haben, auf eine psychologisch so unzulässige Weise den Schülern zugeführt wurden, so muß aufs neue und noch nachdrücklicher gesagt werden, daß auch sie gänzlich ungeeignet sind, das Interesse des Schülers nur im geringsten zu erregen, ja daß sie deshalb nicht einmal ausreichen, ihren nächsten und vornehmsten Zweck zu erfüllen, nämlich, die grammatischen Regeln zu üben und zu befestigen. Und wie sollte das anders sein können! Diese Sätze hängen untereinander gar nicht zusammen, von Satz zu Satz muß die Seele des Schülers irgend einen gewaltigen Sprung thun, ohne doch beim neuen Satze einen Augenblick der Ruhe, der Besinnung zu bekommen, „denn fort muß sie wieder, muß weiter — springen“ könnte man mit weniger Veränderung dem Dichter nachsprechen. Dazu sind, wie schon oben erwähnt, die Sätze doch durchgehends gar trivialen Inhaltes, was ja am Ende nicht zu verwundern ist; denn so einige tausend inhaltsreiche Sätze finden sich nicht so gar leicht. Würde überdies auch nicht viel helfen. Denn wenn ja die Sätze einmal historisch oder ethisch wertvollen Inhaltes sind, so haben die Schüler doch nichts davon. Bei der Eile, mit welcher die massenhaften Sätze „durchgenommen“ werden müssen, bleibt für ein Überdenken und Festhalten des Inhaltes doch keine Zeit, und so können inhaltsreiche Sätze schließlich noch dazu führen, die Schüler zu gewöhnen, über Ernstes, Würdevolles, Hohes mit Gleichgültigkeit und Blasiertheit hinwegzugehen.

So hat denn diese Unterrichtsweise nichts, gar nichts, was dem Interesse des Schülers auch nur ein klein wenig entgegenkommt. Die Folge davon ist aber notgedrungen, daß dieser, sobald die Teilnahme verflogen ist, die etwa beim Beginn des Unterrichtes aus der Neuheit des Gegenstandes in ihm erwachsen ist — und wie bald ist die erstickt — daß der Schüler, sage ich, in Gleichgültigkeit und durch nichts mehr zu schenkende Gedankenlosigkeit versenkt wird. Mechanisch paukt er nur noch und der bitteren Not gehorchend — wenn er sich nicht etwa ganz auf den passiven Widerstand verlegt — die Regeln und Vokabeln und zwingt sie günstigfalls in irgend welchen Schrein seines aller Frische entbehrenden Hirns, ist dann aber meist gar nicht, oder nur mangelhaft befähigt, sie zu einem praktischen Gebrauche, zu einem verlangten Können aus ihrer Haft zu lösen und zu verwenden, ohne erst die Grammatik zu Hülfe zu rufen und die meist wieder zu Verkehrtheiten verführenden Bände des Wörterbuchs zu wälzen, wobei dann gewöhnlich ein heilloser Wirrwarr unter Regeln und Vokabeln entsteht in Bezug auf Redeteil, Satzteil, Zahl, Person, Geschlecht u. s. w., daß dem Lehrer angst und bange werden kann. So ist es denn kein Wunder, wenn trotz aller schönen Zeit, die der Unterricht verschlungen hat, am Ende derselben Schüler wie Lehrer vor dem denkbar kümmerlichsten Erfolg stehen. Daß hier nicht übertrieben ist, werden alle bestätigen, welche in den obern Klassen unterrichtet oder die Klagen der Kollegen angehört haben, immer und immer wiederkehrend, daß selbst Schüler der obersten Klassen oftmals in den elementarsten Dingen der Formenlehre oder Syntax unsicher und unwissend sind, daß der Wortvorrat nicht ausreicht, die einfachsten Stücke Prosa zu lesen, und dabei alles Pauken und Wiederholen verlorne Liebesmühe ist. Und wie erschrickt man oft in den Abgangsprüfungen über den fast unglaublichen Mangel an Übung in der Auffassung und an innerem Verständnis irgend eines schriftstellerischen Erzeugnisses, das im übrigen inhaltlich doch ganz im geistigen Gesichtskreis des Prüflings liegt! Doch genug hiervon. Ich weiß zu genau, daß mit allem Vorstehenden eigentlich nichts Neues gesagt worden ist. Aber ich weiß auch, daß viele Dinge nicht oft genug gesagt werden können, um solche Leute, die sie angehen, die aber

glauben mit einem vornehmen Nasenrumpfen darüber hinwegkommen zu können, endlich zu einer ernsthaften Prüfung zu veranlassen; ich weiß endlich auch, daß es gar viele giebt, die zwar vollkommen die Verkehrtheit der alten Methode begriffen zu haben meinen, auch wirklich hier und da in einem Punkte nachgeben und dem Bessern die Thür öffnen, aber im übrigen bei Lichte besehen, noch immer — ganz harmlos — den alten verrotteten Schlendrian wandeln. Auch solchen, erst halben Freunden, zu Liebe, schadet es nicht nur nicht, sondern ist es durchaus notwendig, daß das neue Licht immer von frischem emporgehoben wird zu weitem Leuchten, damit auch sie endlich nicht nur in der rechten Richtung, sondern auf dem rechten Wege einhereschreiten. So fällt mir da gerade ein „Lehrbuch der französischen Sprache“ von dem Schulinspektor d'Hargues, Berlin, in die Hände, der auch die frische Luft des Neuen gewittert hat, aber nicht wagte, mit offener Brust dem belebenden Frühlingsodem entgegenzugehen und neues Leben von ihm zu empfangen. Das Buch zerfällt in drei Stufen, von diesen steht die Mittelstufe, die 1882 herauskam, noch vollständig auf dem Standpunkt von Bloez. In der Vorrede zur Unterstufe (1884) äußert der Verfasser sich dann in folgender Weise: „Über die Abstufung und Aufeinanderfolge der grammatischen Kapitel kann gestritten werden. — Die Hauptforderung, welche das Buch sich nach dieser Seite stellte, war, dem Schüler geistige Frische und Kraft zu lassen.“ Und schlägt man nun das Buch auf, so wird man zunächst allerdings angenehm überrascht dadurch, daß die grammatischen Regeln wenigstens nicht als Einladungsschilder den einzelnen Kapiteln an die Spitze gesetzt sind; aber damit ist denn auch alles gethan für die „geistige Frische und Kraft“ des Schülers; dann bewegt sich das Buch ganz in den alten oben geschilderten Bahnen trostlosen, langweiligen Einpaukens. Keine herzerfrischende Lektüre zusammenhängender Lesestücke, sondern auf einen Posten vorgedruckter Vokabeln folgt eine wahre Musterkarte von Sätzen des verschiedenartigsten Inhaltes, so daß man Günther's Worte zu wiederholen veranlaßt wird, die er in Bezug auf die Sätze in Ostermanns und Spieß' Übungsbüchern ausspricht: „Fast hat es den Anschein, als hätte sich jemand den schlimmen Spaß gemacht, die verschiedenartigsten Notizen zu sammeln, möglichst viel schale und inhaltslose Bemerkungen darunter zu mischen und das Ganze ohne allen Sinn und Verstand zusammenzuwerfen. Solche Sätze hat man zusammengeschrieben und gedruckt, nicht zum Narrenspiel und Faschingscherz, sondern für die ernste Durcharbeitung im Unterricht; stunden-, wochen- und jahrelang sollen sie die geistige Kost der Schüler sein!“ Und doch weiß d'Hargues recht gut, worauf es beim Unterricht ankommt; denn er spricht ausdrücklich den Grundsatz aus, „daß die Beobachtung, die Anschauung der Reflexion vorangehen muß. — Das der Belehrung vorangehende Betrachten des Objektes hat im Sprachunterricht dieselbe Berechtigung wie im naturwissenschaftlichen Unterricht. Es erhöht das Interesse: durch das Selbstfinden, das Selbstentdecken steigert sich Eifer, Freude und Aufmerksamkeit des Lernenden.“ Wer wollte zweifeln, daß dieses goldene Worte sind! Aber sie müssen ihre Anwendung finden auf den ganzen Organismus des Sprachunterrichts, nicht bloß auf die Betreibung der Grammatik, sowenig mit dieser letztern der Sprachunterricht seine Aufgabe überhaupt als vollendet betrachten kann. Ähnlich wie die Bücher von d'Hargues sind die meisten neuerdings erschienenen Lehrbücher der französischen Sprache eingerichtet. S. z. Staedler's französische Grammatik für höhere Mädchenschulen (1. Kursus, Cassel 1885); ferner das Elementarbuch der französischen Sprache von Luppe und Ottens, wenngleich diese Verfasser sich bemüht haben, die Übungssätze möglichst so einzurichten, daß die Schüler nicht bei jedem neuen Satze in ein neues Vorstellungsgebiet versetzt werden, um bei dem folgenden wieder in ein entgegengesetztes wandern zu müssen. Sehr merkwürdig ist, daß sogar Breymann, dieser Vorkämpfer in den Reformbestrebungen, der es laut verkündet, daß die Lektüre im Mittelpunkt des französischen Unterrichtes stehen müsse, trotzdem in den beiden ersten Abschnitten seines franz. Elementar-Übungsbuches bezüglich der Vokabeln und Sätze noch ein echter Nachahmer von Bloez ist.

Ich habe nicht die Absicht noch andre franz. Lehrbücher anzuführen — so leicht auch die Zahl ver-



mehrt werden könnte — um nachzuweisen, daß, so sehr man über die Verkehrtheit der bisherigen Methode, Französisch zu lehren, auch schon einig zu sein scheint, man doch noch weit entfernt ist, die alten Bahnen gänzlich verlassen und neue beschritten zu haben. Und hiermit komme ich zum zweiten Teil meiner Aufgabe, zur Betrachtung der Vorschläge, die gemacht worden sind, um den franz. Unterricht neu zu gestalten.

Wenn der französische Unterricht wirklich gründlich umgestaltet werden soll, dann thut natürlich vor allen Dingen not, daß die soeben des weiteren besprochenen Grundfehler seiner Methode abgestellt werden. Stand bisher im Vordergrund des Unterrichts die formale Bildung durch grammatische Schulung, so hat ein andres Ziel an ihre Stelle zu treten; hat der Unterricht bisher zur Erreichung seines einseitigen und falschen Ziels einen Weg gewählt, der psychologisch und pädagogisch keine Berechtigung hat, so muß ein neuer Weg eingeschlagen werden, um das neue Ziel zu treffen. Was den ersteren Punkt, die Aufstellung eines andern Ziels für den Sprachunterricht, anbetrifft, so dünkte ich, daselbe ließe sich nur bestimmen aus dem allgemeineren Begriff des Zwecks und des Ziels, dem unsere höheren Schulen überhaupt zustreben. Denn es scheint mir doch gar nicht zu bezweifeln zu sein, daß jeder einzelne Unterrichtszweig diesem allgemeinen Zwecke gegenüber und neben ihm gar keine Sonderzwecke verfolgen darf, sondern sich ihm unterordnen, sich ihm einfügen muß. Das oberste Ziel aber, auf das der gesamte Schulunterricht es abgesehen haben kann — und in diesem Punkte herrscht Uebereinstimmung unter den hervorragendsten Kulturvölkern (vergl. unter andern für Frankreich die letzte Nummer der Revue des deux mondes von 1885) — ist eine möglichst gleichmäßige Ausbildung aller geistigen Kräfte des Zöglings, sowohl nach dem ethischen als auch nach der intellektuellen Seite. Gleichwie der Bauersmann sein Land bearbeitet, es düngt, pflügt, eggt, um es gleichmäßig herzurichten, den Samen verschiedener Fruchtarten aufzunehmen und möglichst unterschiedslos gut zur Entwicklung und zur Reife zu bringen, so auch will die Schule den jugendlichen Geist ihrer Schüler vermittelst der mannigfachen Unterrichtsgegenstände in ebenmäßiger Weise bearbeiten, damit er geschickt werde, alle Samen und Keime, die das Leben aus dem reichen Gebiete des Denkens, Fühlens, Wollens etwa über ihn austreue, aufzunehmen und zum besten Wachstum und Gedeihen zu bringen. Ist das aber der Zweck alles Unterrichts überhaupt, so ist es die Aufgabe des einzelnen Unterrichtsgegenstandes, also auch des französischen Sprachunterrichts, an seinem Teile und in seiner Weise mitzuarbeiten an der Erreichung dieses einen Ziels. Und damit ist dann von selbst ausgeschlossen, daß der französische Unterricht irgendwelche Zwecke für sich verfolgen könne und daß er etwa dieser oder jener Forderung nachzukommen bestrebt sein dürfe, die das praktische Leben an den einen oder den andern Schüler vielleicht einmal stellen könnte, aber nicht regelmäßig und an alle stellt. Dieser Aufgabe hat der französische Unterricht mit seiner bisherigen Methode nicht genügen können, da er bei der einseitigen Betreibung der Grammatik keine hinreichende Gelegenheit fand, die ethische Seite des Geistes zu bilden, aber auch die intellektuelle nur in einer Richtung entwickelte und glücklichen Falles eine passende Vorbereitung für Sprachstudien war. Vielmehr muß der Unterricht im Französischen, soll er den echt erzieherischen Anforderungen gerecht werden, die an ihn als einen Schulunterricht herantreten, sich darauf verlegen, die Schüler einzuführen in die Gedanken- und Gemütswelt des französischen Volkes; denn durch solche Bekanntschaft wird das eigene Denken, Fühlen und Wollen des Schülers auf das segensreichste beeinflusst, geklärt und erweitert. „Dadurch“ sagt Waiz in seiner allgemeinen Pädagogik, Seite 375, „eröffnet sich dem Schüler eine durchaus neue Art des Umgangs; sie setzt den darin sich Vertiefenden in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständnis seinem Gedankenkreise wie seinem Gemütsleben zu einer Erweiterung und Vertiefung verhelfen muß, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität gar nicht erwerben lassen“. Ähnlich drückt sich Ackermann in seiner schon vorhin angeführten Schrift aus; es heißt bei ihm: „Die Vertiefung in eine fremde Anschauungs- und Denkweise modifiziert die eigene Anschauungs- und Denkweise und nicht zum wenigsten, wenn sie mit dieser im Kontrast steht: sie bringt durch die Nötigung zu bestimmter begrifflicher Erfassung fremdartiger

Gedanken in die eigene Begriffswelt Klarheit und Bestimmtheit; sie öffnet, indem sie die richtige Auffassung der religiösen, politischen, sozialen Zustände eines fremden Volkes ermöglicht, erst vollständig das Auge für die richtige Auffassung dieser Zustände im eignen Volke.“\*)

Wie nun eine solche Einführung in den fremden Geist zu bewerkstelligen sei, ist unschwer zu sagen. Geist und Gemüt eines Volkes sind niedergelegt in seiner Literatur, erscheint in ihr gleichsam kristallisiert. Sie, die Literatur, dieser Speicher des geistigen Besitzes eines Volkes, ist es, in welche die Schüler zu führen sind, und zwar vermitteltst umfangreicher, eingehender, auf das Verständnis des Inhaltes gerichteter Lektüre.

Ich habe die vorstehenden Ausführungen über die Aufgabe des französischen Unterrichts in der Schule besonders deshalb ausführlicher abzuleiten versucht, um meinen Standpunkt in dieser Frage genau zu bestimmen, und verständlich erscheinen zu lassen, warum ich mit manchen Ansichten, die in den bisher gemachten Verbesserungsvorschlägen zu Tage getreten sind, durchaus nicht einverstanden bin. Die obigen Erwägungen scheinen diesen Verbesserungsvorschlägen nur in der Minderzahl der Fälle zu Grunde gelegt worden zu sein, wiewohl die allermeisten, und das ist unter allen Umständen ein Fortschritt und ein verheißungsvolles Zeichen für die Möglichkeit einer Einigung, den Gedanken vor allem zum Ausdruck bringen, daß der Lektüre in Zukunft eine überwiegende Stelle im französischen Unterricht zukommen müsse, sei es nun, daß man der Grammatik daneben eine ganz bedeutungslose Stellung anweist, sie am liebsten ganz gar aus dem Unterrichte vertreiben möchte, sei es, daß man die schriftlichen Uebersetzungsübungen entfernen oder auf ein geringes Maß beschränken, dagegen der Aussprache und dem mündlichen Gebrauche der Sprache eine weit größere Aufmerksamkeit zuwenden will, als bisher geschehen sei, dabei in seinen Ansprüchen hier und da soweit geht, daß die mündliche Beherrschung als Ziel- und Endpunkt des Unterrichts erscheint. Gemeinsam ist allen diesen Bestrebungen aber, daß der Unterricht „gewinnen soll an Lebendigkeit, an Freiheit, Frische; es soll die Arbeit als gemeinsame mehr anregen und weniger ermüden, es soll das persönliche Element zu fruchtbarer Geltung kommen — — — und so erhofft man bei minderer Unfreiheit echtere Geisteserziehung und bei minderer Mühsal echttere Bildung.“ (Münch, zur Förderung des französischen Unterrichts, Heilbronn 1883.)

Man könnte nun versucht sein, einen geschichtlichen Ueberblick zu entwerfen über das, was seit Beginn der Reformbewegung zu Gunsten einer stärkeren Betonung, einer zentralen Stellung der Lektüre geschrieben worden ist. Indessen, eine solche Arbeit würde einerseits für den mir zugemessenen Raum viel zu weit führen, andererseits keinen Gewinn abwerfen, der zu der aufzuwendenden Mühe im rechten Verhältnis stünde. Dahingegen muß ich einige Streitpunkte einer Besprechung unterziehen, die im Zusammenhang mit der Lektürefrage aufgetaucht sind; ihre Bedeutung ist eine sehr große, und jenachdem man sich in Bezug auf sie entscheidet, wird der Charakter des nezugestaltenden Unterrichts ein beträchtlich anderer sein. Die Punkte, welche ich im Auge habe, sind die Grammatik, die Uebersetzungsübungen, besonders die schriftlichen, in die fremde Sprache, endlich die mündliche Sprachfertigkeit und damit im Zusammenhang stehend die Einführung der Lautphysiologie in den Unterricht.

\*) Anmerkung: Ein außerordentlich lehrreiches Beispiel für die Wahrheit dieser Behauptung bietet das französische Volk. Bekanntlich lernte kaum ein anderes Volk so wenig fremde Sprachen als die Franzosen; ebenso ist es eine allgemein anerkannte Thatsache, daß die Franzosen unter den Völkern am wenigsten fähig sind, aus ihrer nationalen Denk- und Anschauungsweise herauszugehen, sich in diejenige anderer hineinzuleben, sie zu begreifen und auf diese Weise in Denken und Trachten und im Beurteilen ihrer eigenen Verhältnisse förderlich beeinflusst zu werden. Nur diejenigen ihrer Volksgenossen, welche sich eine tiefergehende Kenntnis beispielsweise der deutschen Sprache und Literatur angeeignet hatten, sind dadurch zu einer ganz andern und richtigeren Beurteilung von Land und Leuten, Literatur und Wissenschaft in Frankreich gekommen. Und seit 1870 gerade, dem Zeitpunkte, von wo an die Franzosen ernsthafter und allgemeiner begonnen haben, gerade das Deutsche als einen Gegenstand des Lernens einzuführen und unsere ganze Denk- und Anschauungsweise zu studieren, mehrt sich bei ihnen die Zahl derer, die die heimischen Zustände nicht mehr so vollständig durch den Schleier nationalen Vorurteils sehen und beurteilen.



Um mit der Grammatik zu beginnen, so versteht sich ja von selber, daß bei einer wirklichen Neugestaltung des französischen Unterrichts die Grammatik vor allem darauf verzichten muß, daß sie um ihrer selbst willen betrieben werde, daß sie Selbstzweck sei; aber auch darüber kann kein Zweifel bestehen, daß der grammatische Stoff in dem Umfange, wie er bisher gelehrt wurde, nicht bestehen bleiben kann, sondern daß er wesentlich, ja auf das Notwendigste beschränkt werden muß, wenn man ernsthaft eine nennenswerte und fruchtbare Vermehrung der Lektüre ermöglichen will. Ueber diesen Punkt herrscht denn auch eine lobenswerte Einigkeit unter den Mitkämpfern an der Reform — wenigstens soweit mir Neuerungsvorschläge und praktische Versuche, sie auszuführen, zu Gesicht gekommen sind. Ich bin nur einer Ausnahme begegnet, die aber genau betrachtet nur eine scheinbare ist, nämlich in „Die vermittelnde Methode“ von Schaefer, die durchzuführen versucht worden ist in desselben Verfassers „Elementarbuch für den französischen Unterricht“ (beides Berlin 1885). Diese Ausnahme ist aber, wie gesagt, nur eine scheinbare. Schaefer will nämlich durch seine Neuerungen im französischen Unterrichte die Grammatik gar nicht von ihrem allbeherrschenden Thron herunterstürzen, er will vielmehr nur ein neues Mittel versuchen, um sie erst recht nachdrücklich darauf zu befestigen. Daher stellt Schaefer die Lektüre nur in den unteren Klassen in den Mittelpunkt des Unterrichts, offenbar um durch dieselbe ein lebhafteres Interesse zu erwecken für Lautlehre und Grammatik, die auf diese Weise sicherer begriffen und angeeignet werden sollen. Auf der Oberstufe wird die Grammatik besonders behandelt — in diesem Punkte stimmt er mit Hornemann überein; zwar soll sie stofflich vereinfacht, aber die grammatische Auffassung vertieft werden; „Laut- und Sprachgesetze und der streng logische Bau der Sprache sind zur Anschauung und zum Bewußtsein zu bringen. — — — Es wird vor allem darauf ankommen, das Französische im Lichte eines formalen Bildungsmittels zu betrachten. Ich werde dann an der Hand der Grammatik für die Oberstufe den Nachweis zu liefern versuchen, daß die französische Sprache bei richtiger Bearbeitung und methodischem (??) Unterrichte als formales Bildungsmittel dem Lateinischen ebenbürtig, in mancher Beziehung sogar ihm vorzuziehen ist. Vielleicht wird die Zeit nicht mehr fern sein, wo sich diese Ueberzeugung trotz aller Vorurteile und Traditionen Bahn brechen wird.“ — Nun, ich meinerseits hoffe, daß die Zeit bald anbrechen wird, wo man endlich den Humbug von der formalen Bildung aus unsern Schulen verweisen wird. Schaefers Versuch, die Neugestaltungsfrage durch eine Vermittelung zu lösen, kann nach meiner Ueberzeugung keinen Erfolg haben; denn diese Vermittelung bewegt sich nicht in der goldenen Mitte, wo entgegengesetzte Meinungen in Gemeinsamem zusammentreffen. Schaefer bleibt auf der extremen Seite des bisherigen Unterrichts, bei der formalen Bildung durch grammatische Schulung, stehen; sie bleibt das Ziel seines Unterrichts. Daß dabei für die Lektüre nichts Wertvolles herauspringen kann, liegt auf der Hand. Denn sobald die Lektüre der Grammatik zu Liebe gepflegt wird, geht aller andere Gewinn verloren, weil das Interesse dabei unmöglich erhalten werden kann; man könnte da ebenso gut bei der alten Satz-Methode verharren.

Dieser extremen Stellung, in der sich Schaefer trotz seiner „vermittelnden Methode“ bezüglich der Grammatik befindet, stehen nun alle diejenigen gegenüber, welche die Grammatik nicht nur aus dem Mittelpunkt nehmen, sondern auch den fortan aus ihr zu verarbeitenden Stoff auf das Unentbehrliche beschränken wollen, ja, wenn es nur ginge, sie am liebsten ganz aus dem Unterricht verdrängen möchten, sie nur als ein notwendiges Uebel dulden. Unter denjenigen, die diesen äußersten Standpunkt vertreten, ist vor allem der verdiente Graf Pfeil zu nennen; ferner gehören hierher Quousque tandem, auch Kühn, dann Bierbaum, letzterer abhängig von Graf Pfeil. Ich glaube nun, daß diesen Männern gegenüber, die von ihrem Eifer für eine gute Sache nach einer andern Seite hin allzuweit fortgerissen wurden, die bedrängte Grammatik in Schutz zu nehmen ist. Es erscheint notwendig, mit Besonnenheit abzuwägen und zu bestimmen, wie weit ein Unterricht in der Grammatik notwendig ist und auch fruchtbringend betrieben werden kann.

Ich habe weiter oben hervorgehoben, daß die grammatische Schulung in der bisher herrschenden Absicht auf eine formale Bildung im landläufigen Sinne aufgegeben werden müsse; habe aber auch betont, daß die formale Bildung keineswegs ein ganz leerer Wahn sei, in ihr vielmehr ein ganz gesunder, genießbarer Kern stecke. Dieser Kern der Wahrheit besteht eben darin, daß diejenige formale Bildung, die ein grammatischer Unterricht z. B. im Französischen gewähren kann, ihren Wert darin hat, daß sie in der That das Zurechtfinden in den dem Sprachunterricht benachbarten Gebieten erleichtert, d. h. daß sie das Ergreifen und Behalten grammatischer Verhältnisse in andern Sprachen ganz ungemein fördert und unterstützt. Nun sollte aber doch kein Zweifel darüber sein, daß unseren deutschen höheren Schulen, und zwar nicht zum geringsten aus Rücksichten für die Entwicklung und Hebung vaterländischer Gesinnung, ganz besonders die Pflege des Verständnisses unserer schönen Muttersprache und ihrer Literaturschätze am Herzen liegen muß, und daß, wenn irgend ein andrer Gegenstand des Schulunterrichts geeignet ist, dieser Aufgabe des deutschen Unterrichts zu Hülfe zu kommen, diese Unterstützung doch so ausgiebig, wie die Umstände es gestatten, anzunehmen und zu verwerten ist. Eine solche Unterstützung des deutschen Unterrichts kann nun aus dem französischen erwachsen, wenn dieser selbst eine gewisse grammatische Durchbildung gewährt. Denn nur ein derartiges Erlernen der fremden Sprache, dieses aber auch ganz sicher, hat auf die Ausbildung in der Muttersprache eine tiefgehende Einwirkung und kann zu einer Sicherheit verhelfen, die ohne die fremdsprachliche Hülfe schwer zu erreichen sein würde. Es ist aber wiederholt zu betonen, daß diese heilsamen Folgen für das Deutsche nur durch eine grammatische Behandlung des Französischen zu erreichen sind. Denn dieser segensreiche Einfluß entspringt daraus, daß in der fremden Sprache die grammatischen Verhältnisse viel schärfer von dem Schüler aufgefaßt werden müssen, um das Rechte zu treffen, als in der Muttersprache, zumal wenn unter sachkundiger Leitung auf die in Betracht kommenden Beziehungen hingewiesen wird. Dies Letztere vorausgesetzt, wird der Einfluß sogar dann am größten und wirksamsten sein, wenn der grammatische Bau der fremden Sprache starke Abweichungen vom Deutschen aufweist — wie es eben das Französische thut, das besonders in Bezug auf Strenge des grammatischen Baues gegenüber dem Deutschen von mächtiger Wirkung für die Beherrschung des Deutschen werden kann.

Trotz dieses so wichtigen Vorteils, der einen grammatischen Betrieb der französischen Sprache zu gebieten scheint, könnte man doch noch zweifelhaft sein, ob er schwer genug wäge, um seinetwegen eine besondere grammatische Schulung zu erstreben, wenn nämlich durch letztere der Lektüre die Lösung ihrer Hauptaufgabe in bedenklicher Weise erschwert würde. Ich habe nun schon oben gesagt, daß das Ziel des französischen Unterrichts doppelseitig sei, daß es eine intellektuelle und ethische Aufgabe einschließe. Und da ist doch zunächst gleich einleuchtend, daß, wenn der französische Unterricht in grammatischer Beziehung von so hervorragender Bedeutung für das Verständnis des Deutschen ist, wie oben angedeutet, eben diese Schärfung und Stärkung der grammatischen Auffassung unserer Sprache an sich schon einen Teil der Lösung der intellektuellen Aufgabe, wenn ich mich kurz so ausdrücken darf, des französischen Sprachunterrichts bedeutet, seiner Hauptaufgabe also nicht im Wege steht, so daß wir aus inneren Gründen eine grammatische Betreibung des Französischen gar nicht entbehren könnten. Dazu kommt nun noch Folgendes: Wenn die eben ausgeführte Begründung auch gar nicht stichhaltig wäre, so könnte dennoch, innerhalb bestimmter Grenzen, eine ordnungsmäßige Durchbildung in der französischen Grammatik nicht entbehrt werden, weil gar nicht abzusehen ist, wie ohne Grammatik, und sei es auch nur in ihren grundlegenden Punkten, das Ziel des französischen Unterrichts überhaupt zu erreichen wäre. Denn um es in der Sprache so weit zu bringen, daß der Schüler durch die Lektüre so tief in ihre Literatur eindringen kann, um am Ende der Lehrzeit wirklich das aus dem Unterricht mitzunehmen, was ich mehrfach als Forderung genannt habe, dazu bedarf es ohne Frage einer ganzen Reihe von Einzelheiten an Wörtern, Wortformen, Regeln und Gesetzen, kurz an grammatischen Dingen, die nur



durch ein Eingehen auf die Grammatik gelernt werden können, und durch eine systematische Behandlung nur diejenige Ordnung und jenen klaren Zusammenhang erhalten, die erforderlich sind, um zu verhüten, daß sie nicht anfangs als loses Neben- und Nacheinander, bald aber als ein wirres Durcheinander dem Schüler als unbrauchbarer Ballast den Kopf beschwere. Immer muß freilich festgehalten werden, daß die Grammatik nicht um ihrer selbst willen eingesehen und gelernt werden soll, sondern nur, um andre höhere Ziele zu erlangen. Der Schüler muß zu der Einsicht gebracht werden, daß eine gewisse grammatische Bildung heilsam, ja unentbehrlich ist für die rechte Herrschaft über die Muttersprache; er muß klar erkennen, daß diese grammatische Bildung die Brücke ist, über welche die Straße führt in die französische Literatur, er soll keinen Augenblick der Meinung sein, daß all die Formen und Regeln ihretwegen gesucht und aufgestellt werden, er muß sie vielmehr begreifen als unumgängliche notwendige Bedingungen, die erfüllt sein müssen, bevor er durch die Sprache vordringen kann zum Verstehen des französischen Wesens und Geistes, um so dem eigenen Geiste den Stempel höherer Bildung aufzudrücken.

Ganz gewiß ist die Behandlung der Grammatik gegenüber den bisherigen Forderungen auf ein weit geringeres Maß zu beschränken, und dieser also beschränkte grammatische Stoff an und aus der Lektüre zu gewinnen, zu verstehen und zu üben — über das „Wie“, weiter unten bei den Übersetzungsübungen — ganz aufzugeben ist der Unterricht in der Grammatik sicherlich nicht.

Von Segnern dieser Methode ist nun gesagt worden, daß sie gar nicht imstande sei, eine genügende und sichere Erlernung der Grammatik des Französischen anzubahnen. Darin kann ich ihnen in gewissem Sinne nur recht geben, wenn mit Grammatik nämlich jener ganze grammatische Wust gemeint ist, der bisher durchgenommen und eingepaukt wurde — ein häßlich Wort —, so daß die Schüler am Schlusse ihrer neunjährigen Schulzeit mehr von grammatischen Einzelheiten gehört hatten, als ihnen bei einer neunzigjährigen Lektüre begegnen können. Wenn man aber bescheidener ist und nur das wirklich Notwendige aus der Grammatik, das was die Schulpraxis fordert, womit auch für das praktische Leben leicht gesorgt ist, dem Schüler zu eigen machen will, so geht das ganz vortrefflich an der Lektüre; das hat sich sogar schon praktisch bewährt z. B. an der höheren Töchter- (Karolinen) Schule zu Eisenach, woselbst man — ausgenommen in der obersten Klasse, wo die bisher bestehenden mangelhaften Hilfsmittel ein andres Vorgehen forderten — nach der neuen Methode das Französische wie das Englische seit längerer Zeit lehrt und befriedigende Ergebnisse auch für die Grammatik erzielt hat. — Es muß nun freilich bemerkt werden, daß ja keineswegs alle zu erlernenden grammatischen Formen und Regeln einzeln in der Lektüre vorkommen müssen, wie viele Gegner, die offenbar noch eine mehr äußerliche Auffassung von der neuen Methode haben, zu glauben scheinen; wir hegen vielmehr das zuversichtliche Vertrauen zu dem frischen Geiste unserer Jugend, daß er auch Schlussfolgerungen zu machen imstande ist und aus der Analogie selbstthätig Formen bilden kann — natürlich geleitet und unterstützt von des Lehrers Geschick, der seinen Zöglingen die Brücken — freilich keine Eisbrücken — zum Erfassen der Wahrheit zu bauen hat. Ja, auf des Lehrers Tüchtigkeit, Umsicht, pädagogischen Takt und Fähigkeit, auf seine anstrengende Thätigkeit kommt bei dieser Methode alles an; der Lehrer hat vor allem dafür zu sorgen, daß Ordnung und Zusammenhang in die Einzelheiten kommt und keine „endlose Verwirrung und Unsicherheit“ erzeugt wird. In der ganzen Thätigkeit des Sprachlehrers wird damit allerdings eine wesentliche Veränderung eintreten. Bisher war die Sache ja für ihn recht bequem, wenn er Lektion für Lektion seinen Ploeg durchmachen konnte, Regeln und Vokabeln auswendig lernen ließ und dann und wann alles repetierte, hübsch in der Ordnung seines grammatischen Hilfsbuches, damit keine Verwirrung entstehe! Das war freilich mit Recht mechanische Arbeit auf beiden Seiten, bei Lehrern und Schülern! Solcher naiver Schlenbrian kann bei der neuen Methode nicht fortbestehen; und wenn Luppe und Ottens in ihrem oben angeführten Prospekt meinen, man wolle den mitten in die Fülle der sprachlichen Erscheinungen hineingerissenen Schüler durch fort-

währendes Repetieren und Memorieren den ihn anfangs verwirrenden Stoff und zuletzt auch die Regeln bemeistern lehren, so beweist das nur, daß die Absichten der neuen Methode noch wenig tief erfaßt worden sind. Denn erstens soll der Stoff, also der Inhalt der Lektüre, auf keiner Stufe des Unterrichts ein derartiger sein, daß er den Schüler verwirre — daß die bestehenden Lesebücher durchgängig für den Anfangsunterricht recht unbrauchbar sind, soll hier ausdrücklich anerkannt werden — und zu seiner Bemeisterung ein mechanisches Repetieren erfordere. Zweitens soll an der Lektüre als solcher ganz und gar nicht gezeigt und gelehrt werden — wie auch? — die Formen und Regeln zu bemeistern, sondern diese sollen nur, möglichst durch den Schüler selbst, gefunden werden, und zwar aus dem einfachen, aber psychologisch unumstößlichen Grunde, weil die auf diese Weise erworbenen Formen und Regeln auch ohne „fortwährendes“ Repetieren und Memorieren leichter im Besitz des Schülers festgehalten werden. Es muß hier wieder hervorgehoben werden, daß auch für diese Seite des Unterrichts die bestehenden Lesebücher wenig brauchbar erscheinen (für den Anfangsunterricht in Mädchenschulen sind nicht übel die Bücher von Jrl. Schmitz in Karlsruhe), da sie einen viel strengeren Plan verfolgen müßten, wenn sie „wirklich den Unterricht tragen, nicht bloß begleiten oder anregen sollen.“ (Münch). Aber wären die Hilfsbücher auch da, so bleibt es immer noch die Sache des Lehrers von Anfang an, von Stunde zu Stunde planmäßig vorzugehen und den Unterricht so zu lenken, daß am Ende ein systematisches Ganze in den Köpfen seiner Schüler hergestellt ist, so daß „die Rolle des Zufalls“ gar nicht vorhanden ist, daß die Ergebnisse des Unterrichts durchaus nicht der Schärfe ermangeln, die Sicherheit nicht zweifelhaft bleibt, sich kein Taften und Versuchen breit macht und die geistige Bethätigung beständig eine durchaus strenge ist, so daß endlich „alles auch für die ernstesten Erzieheransprüche befriedigend ist.“ So aufgefaßt, so durchgeführt ist die neue Methode auch weit verschieden, ja innerlich entgegengesetzt jener Art und Weise der Erlernung des Französischen, bei welcher, wie Münch sagt, „der Lernende in medias res geführt ward, an einem Schriftsteller und eventuell an Vorgesprochenem Anschauungsmaterial erhielt, dann aus dem vollen Materiale schöpfend zur Nachahmung überging, vorwiegend mit dem Sprachgefühl operierte und schließlich etwas konnte, ohne daß er viel theoretisch wußte.“ Bei dieser Methode fehlte es an präziser Denkarbeit für den Schüler und ermangelte ebenso sehr bestimmter, sicherer Ergebnisse, auf die es uns bei der neuen Methode ganz besonders ankommt.

Wie nun im einzelnen vorzugehen sei, zumal im Anfange des Unterrichts, welche Teile der Grammatik zunächst zu bearbeiten seien, was überhaupt herangezogen werden soll und in welcher Reihenfolge, alles das ist auch schon von verschiedenen Seiten — Klotzsch, Kühn, Hornemann, Löwe, Breymann, Bierbaum — wenn auch noch nicht in übereinstimmender Weise aufzustellen versucht worden; ich gehe hier nicht weiter darauf ein, da ich es mehr mit allgemeineren, grundsätzlichen Punkten zu thun habe, deren Verwirklichung im einzelnen dann doch erst ganz und mit Erfolg bearbeitet werden kann, wenn über jene eine allseitige Einigung stattgefunden hat. Als sehr beherzigenswert will ich indessen doch hier jene Vorschläge nicht unerwähnt lassen, die darauf hinausgehen die Formenlehre und ganz besonders die Konjugation von Anfang an in den Dienst der Syntax zu stellen. Vorangegangen ist in dieser Beziehung ein schweizerischer Pädagoge, Namens Grégoire Girard (am Anfange unseres Jahrhunderts); auf ihn geht Breymann zurück, nachdem auch Kressner in seinen „Übungsfäzen zur Erlernung der französischen Verben“ sich diesem Grundsatz genähert hat, und Bohm in seiner „französischen Sprachlehre“ einen entschiedenen Schritt zur Durchführung dieser Methode gethan hat; am weitesten durchgeführt scheint sie mir bei Bierbaum in seiner mehrfach angeführten Brochüre „Die Reform des neusprachlichen Unterrichts.“ Der Anschauung wegen gebe ich aus diesem Buche eine Probe. Es heißt auf Seite 99: „Dem 3. Schuljahre verbleiben die sogenannten unregelmäßigen Verben, das *verbum reflexivum*, die Kongruenz der mit *avoir* konjugierten Partizipien, das Satzgefüge und besonders der Konjunktiv; die Methode bleibt natürlich dieselbe, wie in den beiden ersten Jahreskursen. Das Konjugieren wird nun auf



größere Satzverbindungen ausgedehnt werden, worin der Schüler nachgerade eine ziemliche Virtuosität erlangt haben muß: Je désire ardemment que tu finisses bientôt ta lettre; mon père doute que tu aies appris bien ta leçon; notre professeur craint que cette tâche ne soit trop difficile pour nous; aussitôt que je serai de retour, je ne tarderai pas à venir vous voir; dès que j'eus rencontré mon ami, je lui communiquai cette nouvelle; voici la poire que j'ai cueillie avec la permission de mon père; u. s. w.

Soviel könnte genügen, um dem Bedenken entgegenzutreten, daß die „Lektüre-Methode“ keine genügenden und sichern grammatischen Kenntnisse vermitteln könnte. Bevor ich diesen Punkt jedoch verlasse, will ich noch auf eine andre Seite des Bedenkens zu sprechen kommen. Es gründet sich das Bedenken — auch bei solchen Gegnern, die mit weniger Grammatik zufrieden sind — hauptsächlich darauf, daß man meint, der Schüler müsse, wenn der Unterricht mit der Lektüre beginne, gleich anfangs unter der Masse des Stoffs und unter der Menge des Neuen in den Vokabeln in seinem Interesse gelähmt werden. Dazu bemerke ich Folgendes. Ich habe zunächst schon oben berührt, daß allerdings eine Hauptbedingung bei der neuen Methode die ist, daß der Stoff durchaus gar keine Schwierigkeit machen darf — nach dieser Seite scheinen mir die Meurer'schen Bücher für den Lateinunterricht durchaus nicht tafelfrei — sondern sich vielmehr nur bewegen darf auf Gebieten, die den Schülern schon bekannt sind, doch aber voll warmen Interesses für sie ist; es muß also das Sachliche eigentlich nur in dem neuen Gewande der fremden Sprache auftreten, so daß das dem alten Inhalte entgegengebrachte Interesse der neuen Form zum Vorteil gereicht. In Bezug auf die Masse der einströmenden neuen Eindrücke durch Fremdartigkeit und Unbekanntheit der Vokabeln, läßt sich nicht leugnen, daß denen gegenüber den Schüler wohl ein Gefühl der Unfähigkeit, sie zu bemeistern, und in Folge davon Verzagtheit und Unlust befallen könnte, und deshalb muß dieser möglichen Gefahr entgegengetreten werden. Das kann aber dadurch geschehen, daß beim ersten französischen Unterrichte nach Möglichkeit solche Wörter zur Verwendung kommen, welche aus der fremden in die Muttersprache und in die Sprache des Schülers eingedrungen sind. Man mag ja vom Standpunkt der Reinheit unserer Sprache aufrichtig bedauern, daß so ungezählte Fremdwörter im Deutschen vorhanden sind, und mag auch aufrichtig wünschen und selber dazu beitragen, daß eine weitgehende Reinigung vorgenommen werde; alles das hindert aber nicht, daß wir uns im französischen Anfangsunterricht dieser doch bestehenden Thatsache bedienen und sie zum Nutzen desselben ausbeuten, in der Weise, daß wir an die der kindlichen Sprache geläufigen französischen Fremdwörter den Unterricht anschließen. Ich habe vor, an anderer Stelle dem Gedanken eine greifbarere Gestalt zu geben und zunächst einmal möglichst vollständig alle diese Wörter, deren Zahl eine überraschend große, nach den verschiedenen Gegenden Deutschlands natürlich schwankende ist, zusammenzustellen und wenn möglich den Versuch zu machen, aus ihnen kleine zusammenhängende Geschichtchen zu verfassen. Hier kommt es mir nur darauf an, darzuthun, daß die neue Unterrichtsmethode die Schwierigkeiten keineswegs verkennt, die ihrem Erfolge entgegenstehen, wenn gleich anfangs eine große Menge unbekannter Wörter dem Lernenden entgegen treten; daß sie aber auch glaubt, diese Schwierigkeiten vollständig heben, ja den Erfolg erst recht gewährleisten zu können, insofern es möglich sein wird, den Anfangsunterricht im Französischen nicht allein stofflich, sondern auch bezüglich der Vokabeln an Bekanntes anzuschließen. Diese letztere Auffassung bezüglich der Vokabeln scheint allerdings in weiteren Kreisen noch wenig verbreitet zu sein. Direkt angedeutet sind diese Gedanken bisher wohl nur in Kreisen Herbart'scher Pädagogen. Für den lateinischen Unterricht sind da auch hübsche Versuche gemacht worden. (Vergl. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 5. Heft, Okt. 1885).

Um noch einmal zusammenzufassen, was ich der Meinung entgegenzusetzen habe, als können überhaupt an der Lektüre keine sichern grammatischen Kenntnisse erworben werden, so ist es Folgendes: Der grammatische Stoff, den wir auf das Notwendigste, doch immerhin Ausreichende beschränken, kann allerdings

an der Lektüre und durch dieselbe nicht so ohne weiteres in den sichern Besitz des Schülers gebracht werden. Die Absicht ist aber auch zunächst nur, die Hauptfächer des grammatischen Stoffes von dem Schüler selbst finden zu lassen. Dieses Selbstfinden ist freilich die erste und breiteste Grundlage eines sichern Behaltens, das dann eine weitere stützende und abschließende Festigung erfährt durch mündliche Übungen — vergleiche oben die Beispiele — und schriftliche Übersetzungen, auf die ich weiterhin zu sprechen komme. Um besonders im Anfangsunterricht die Selbstthätigkeit des Schülers zu erleichtern und seine Teilnahme zu erregen und zu erhalten, handelt es sich allerdings noch darum, erst Bücher zu schaffen, die den Anschauungsstoff an einem bekannten und anregenden Inhalte darbieten, und das in einer sprachlichen Form, die auch in lexikalischer Beziehung dem Schüler möglichst wenig Unbekanntes bringt; die ferner einen strengen Plan des zu verarbeitenden grammatischen Stoffes verfolgen müssen. Von solchen Gesichtspunkten ausgehend und mit solchen Hilfsmitteln arbeitend kann aber ein Erfolg nicht fehlen. Daß bei diesem Unterrichtsgange, das muß wiederholt mit Mühe hervorgehoben werden, „die mindere Mühsal nicht etwa auf Seiten des Lehrers ist, versteht sich. Aber wenn von ihm größere Beweglichkeit, erhöhte Kraftanstrengung, emsigeres Suchen und Sorgen verlangt wird, so ist seine Stellung damit ja auch eine würdigere, seine Selbstthätigkeit eine größere, seine Persönlichkeit schwerwiegender, seine Einwirkung erfreulicher. Knecht des Schulbuchs zu sein, war doch von je ein subalternen Beruf. Und erfordern belebtere Unterrichtsstunden einen größern Kräfteaufwand, nun so muß die Zukunft, wenn sie das Gute nach dieser Seite will, geringere Stundenzahl dem einzelnen Lehrer aufbürden. Wirkliche Geistesarbeit läßt sich nicht wie Kopierbeschäftigung zumessen und leisten.“

Neben der Grammatik sind es die französischen Übersetzungsübungen, mündliche wie schriftliche, welche von der Mehrheit der Reformer beseitigt oder ganz wesentlich beschränkt werden sollen.

Die Schuld an dem mangelnden Ansehen, an welchem diese Übungen offenbar leiden, mag wohl nicht am wenigsten der Umstand tragen, daß ihnen im alten grammatifizierenden Unterrichte eine Stellung und ein Einfluß in Bezug auf die Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Schüler eingeräumt wurde, der ihnen nimmermehr zukommen kann; eine Stellung und ein Einfluß, die sich bis in die elterlichen Wohnungen der Schulkinder in der nachdrücklichsten, anhaltendsten, dabei fast ausschließlich in der unangenehmsten Weise geltend gemacht haben, die aber ganz besonders den mit Exerzitien und Extemporalien geplagten Schülern die Ursache unendlicher Aufregung, häufiger Verzagtheit und Niedergeschlagenheit, der Unlust, der Gleichgültigkeit, des passiven Widerstandes gewesen sind; die endlich am meisten dazubeigetragen haben, die Überbürdungsfrage in die Welt zu setzen und diese vor das Forum der Medizin, insonderheit der Psychiatrie zu bringen. Und dennoch bin ich nicht der Meinung derjenigen Neuerer, die solche Übersetzungsübungen gänzlich aus der Schule verbannen wollen. Der Verfasser der Brochüre: „Der Sprachunterricht muß umkehren“, hat das Wort ausgesprochen: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht.“ Auf Grund dieses Worts haben dann zahlreiche Gegner des Übersetzens ins Französische den Kampf gegen dasselbe geführt. Vietor und Bierbaum sind besonders zu nennen.

Gegen den Ausspruch von Quousque tandem wäre nun zunächst zu erinnern, daß das Übersetzen ins Französische, wie überhaupt in fremde Sprachen, gar nicht als eine Kunst von den Schulen betrieben werden soll, wenn bei Übersetzungskunst an Leistungen meinetwegen eines Wieland, Herder, Schlegel, Gries u. s. w. gedacht wird. Dagegen könnte man darauf hinweisen, daß „Kunst“ von „Können“ herkommt, und warum „Übersetzkönnen“ die Schule nichts angehen sollte, ist mir nicht verständlich, da nach meiner Ansicht alles Können innerhalb ihrer Unterrichtszweige die Schule gar viel angeht. Ich lege natürlich kein grundsätzliches Gewicht auf den Umstand, daß beispielsweise in Preußen eine Übersetzung ins Französische als Prüfungsaufgabe gestellt wird, wiewohl doch auch mit einer solchen Bestimmung gerechnet werden muß, solange sie besteht. Dagegen möchte ich die Gegner der Übersetzungsübungen fragen, ob sie auch das „Schreibkönnen“ aus dem



Kreise der Lehraufgaben verbannen wollen, welche der französische Unterricht bis zu einem gewissen Grade lösen muß? Damit würden sie sich doch sicherlich eines der vorzüglichsten Buchtittel des jugendlichen Geistes begeben, einer Übung, welche die mündliche Sprachfertigkeit bei weitem übertrifft als „Kontrolle der Sicherheit in Formenlehre und Syntax“, und in letzter Linie bestimmt und gewiß auch befähigt ist, dem Schüler zu helfen, in der französischen Sprache heimisch zu werden. Wenn dem Schreiben aber ein solcher Wert innewohnt, so sehe ich nicht ein, warum das Übersetzen ins Französische, zumal das schriftliche, nicht an diesem Werte teilhaben soll, da es eine Vorstufe zum Schreiben ist. Freilich kann nicht entschieden genug betont werden, daß den Übersetzungsübungen keinerlei selbstständige Stellung zukommt. Sie sollen vielmehr nur eine Ergänzung der Lektüre in deren grammatischer Aufgabe sein, indem sie helfen, den grammatischen Stoff, welchen die Lektüre zu übermitteln hat, zu einem sichern Besitze der Schüler zu machen, und diese anleiten, frei und selbstständig über die grammatischen Kenntnisse zu verfügen. Ich denke also nicht entfernt daran, zu wünschen, daß die Exerzitien und Extemporalien fortfahren sollten, eine Schreckensherrschaft auszuüben, wie leider so lange geschehen, eine Schreckensherrschaft, die darauf beruht, daß alles Wissen und Können des Schülers im Französischen allwöchentlich beurteilt und abgeschätzt wird an einigen armseligen Sätzen, welche der Schüler entweder zu Hause, und dann natürlich mit dem gesamten Hilfsapparat an Grammatik und Wörterbuch unter Beihilfe der Eltern, Geschwister und oft sogar eines Lehrers, oder in der Schule ohne Hilfsmittel unter Überwachung durch einen Lehrer übersetzt hat, wobei die franz. wiederzugebenden Sätze, abgesehen von ihrem möglichst gleichgültigen, faden Inhalte, meistens so gewählt werden, daß sie eine rechte Musterkarte von Regeln darstellen, welche gleich Fußangeln umherliegen, den Schüler hier oder da zu Fall zu bringen! Freilich, solche Übersetzungsübungen können nicht scharf genug verurteilt, nicht hart genug verdammt werden! Denn die häuslichen Übersetzungen erfüllen ihren Zweck nicht wegen der geringen eigenen Arbeit des Schülers, die Extemporalien aber stellen Aufgaben, deren Lösungen Kunststücke sind, die allerdings die Schule nichts angehen; außerdem sind sie es aber gerade, welche den Schüler jahraus jahrein mit beständiger Angst erfüllen, die ihn vor dem Schreiben oft zu wirrem Pauken der Regeln führt, die „dran kommen“, nachher in nervöser Spannung erhält bis er den Ausfall der Arbeit erfahren hat; sie sind es, welche besonders den strebsamen Schülern oft verderblich werden, wenn sie immer und immer wieder den Anforderungen des Extemporale nicht gerecht werden können, indem deren Fortschreiten und ruhige Durchbildung durch Abnahme des Interesses an dem ganzen Unterricht bedenklich gestört wird. Darum weg mit dieser Art von Übersetzungen, die bisher gleichsam zur Krone des Unterrichts gemacht worden sind, die bei Lichte besehen nur eine Verirrung schulmeisterlichen Raffinements sind, die man vielleicht etwas hart, aber kaum mit Unrecht eine pädagogische Rohheit genannt hat. Zum Glück für die Schuljugend scheint man in den letzten Jahren doch immer allgemeiner zu einer richtigen Beurteilung des Wertes wenigstens des Extemporale gelangt zu sein, zumal da von den vorgelegten Behörden vielfach Schritte gethan worden sind, dieses schreiende Übel zu beseitigen oder doch einzuschränken. In Preußen, in Baden, Hessen-Darmstadt, Sachsen, Elsaß-Lothringen u. s. w. sind dahinzielende Verfügungen erlassen, und es steht zu hoffen, daß sie ihre Wirkung nicht verfehlt haben, sei es selbst gegen den Willen mancher eingefleischter Anhänger des Extemporale. Wer Näheres über diesen Punkt zu erfahren wünscht, möge im Programm des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums die Abhandlung von Dr. Hirsch „Über schriftliche Übungen beim Unterricht in den fremden Sprachen“ (Ostern 1885) nachlesen.

Es fragt sich nun, wenn auf der einen Seite die schriftlichen Uebersetzungen in ihrer bisherigen Form und Werthschätzung zu verwerfen, auf der andern Seite solche Übungen doch auch ferner noch anzustellen sind, in welcher Weise dieselben zugleich erfolgreich und verständig angestellt werden können. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß diese Uebungen im Dienste der Lektüre stehen sollen und zwar so, daß sie nicht sowohl als eine Spracherlernung, sondern vielmehr als eine Sprachbefestigung und Bethätigung erscheinen in

Bezug auf Grammatik und Vokabelvorrat, welche beide die Lektüre geboten hat. Daraus ergibt sich nun zunächst ganz von selbst, daß die Übersetzungsübungen sich auch ganz und gar an die Lektüre anzuschließen haben, aus ihr herauszunehmen sind. Denn dadurch wird vor allem eine bedeutende Erleichterung des Schülers geschaffen nach zwei Seiten hin, da er erstlich einen interessanten und bekannnten, also keinen schwierigen Stoff zu verarbeiten, zweitens mit den Vokabeln durchaus keine Not hat, so daß auf diese Weise die ganze geistige Thätigkeit, welche der Schüler für eine solche Übung aufwenden kann, der formalen Seite zu gute kommt, auf die es ja hier gerade ankommt. Hieraus wird sich aber ein großer Vorteil mit Sicherheit ergeben, nämlich der, daß bei weitem der größere Teil der Schüler auch imstande sein wird, solchen schriftlichen Aufgaben zu genügen, und zwar immer zu genügen, da an Stelle der früheren Angst, Verzagttheit und Unlust eine aus dem Kraftbewußtsein entspringende Arbeitslust tritt. Eine Forderung ist dabei indessen nicht zu vergessen, nämlich die, daß mit den schriftlichen Übersetzungsübungen nicht auf einer zu frühen, vor allem nicht auf der Anfangsstufe des französischen Unterrichts begonnen werden darf. Denn Uebersetzen heißt doch auch „Anwendung der Sprache in ihrem syntaktischen Gefüge“, setzt eine Sprachkenntnis voraus, die auf der Unterstufe nicht vorhanden sein kann. Erst wenn die Hauptpunkte der Formenlehre dem Schüler geläufig geworden sind, wenn er durch reichere sprachliche Verarbeitung der Lektüre angefangen hat, ein gewisses Sprachgefühl für die französische Satzkonstruktion in sich zu entwickeln, dann lasse man die Übersetzungsübungen beginnen; bis dahin mögen Abschriften und Diktate, (diese letzteren müssen überhaupt während des ganzen Unterrichts fortgesetzt werden) als gewiß heilsame Übungen allein herrschen.

Was die Form der Übersetzungen anlangt, so meine ich, daß, da die Arbeit fortan keine derartige Schwierigkeit mehr bietet, um nicht recht gut ohne Hilfe irgend welcher Art in der Schule angefertigt werden zu können, die Form des Klassenercitiiums, nicht das Extemporale zu wählen sei; denn wenn auch die zentrale Stellung des Extemporale bei der neuen Begrenzung der Bedeutung der schriftlichen Übersetzungen gänzlich fortfällt, so scheinen mir die sonstigen mannigfachen Bedenken, die sich gegen dasselbe erheben lassen, doch noch groß genug, um es fallen zu lassen. (Man vergleiche: Scheibert, Pädagogisches Archiv 1872; Programm des Berliner Leibniz-Gymnasiums 1884; auch die oben erwähnte Arbeit von Hirsch.) Dagegen glaube ich, daß das Klassenercitiium die richtige Form für die schriftlichen Übersetzungsübungen ist. Es wird demnach dem Schüler zunächst der vollständige Text gegeben und dann in Ruhe und mit Uebersetzung von ihm übersetzt und äußerlich sauber, leserlich niedergeschrieben. Bei solchem Vorgehen ist der Lehrer leicht imstande, alle Schüler zu überwachen, so daß eine Unredlichkeit wirklich kaum wird ausgeführt werden können. Dem Unterricht geht allerdings beim Klassenercitiium immer eine ganze Stunde verloren. Das läßt sich nicht ändern, schadet aber auch nicht, da die Zeit dem Können des Schülers sicher zu gute kommt. Auch bin ich der Meinung, daß alle vierzehn Tage ein solches Klassenercitiium vollständig genug an schriftlichen Übersetzungsübungen ist, zumal da inzwischen ein lebhafter Betrieb mündlicher Übungen ins Werk gesetzt werden kann. Diese mündlichen Übungen sind ganz entsprechend den schriftlichen an die Lektüre anzuschließen. Hauptaugenmerk ist zu richten darauf, daß die Arbeit flott von der Hand geht, daß die Übersetzungen von den Schülern in fließender, zusammenhängender Rede herausgebracht werden, damit diese Übungen der mündlichen Sprachfertigkeit vorarbeiten.

Wenn die Übersetzungen in das Französische in der vorbeschriebenen Weise betrieben werden, wenn den schriftlichen auch das Odium genommen wird, daß nach ihnen allein die Leistungsfähigkeit der Schüler beurteilt und abgemessen, nach ihnen allein die Reife oder Unreife für die Versetzung bestimmt wird, wenn sie gehandhabt werden so, daß die Schüler sie mit Lust betreiben in dem Bewußtsein, auch an ihnen ihre Kraft wirklich erproben zu können, dann werden auch sie von einer fruchtbaren Wirkung für den Gesamtbetrieb, für die Gesamtaufgabe des französischen Unterrichts sein.



Ich wende mich hiermit zu dem dritten und letzten Streitpunkte, den ich mir vorgenommen hatte, einer Erörterung zu unterziehen, zu der mündlichen Sprachfertigkeit und die damit zusammenhängende Einführung der Lautphysiologie in den Unterricht der Schule.

Bei allen Vorschlägen und Versuchen, den französischen Unterricht neu zu gestalten, sind wenige Punkte so betont, so in den Vordergrund gestellt worden, als eine den bisherigen Erfolgen gegenüber weit zu erhöhende Leistungsfähigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache, und, da man die Ursache der bisher hervorgetretenen Mangelhaftigkeit in der ungenügenden lautphysiologischen Vorbildung der Schüler zu erblicken geneigt ist, die Notwendigkeit, die französische Aussprache und Sprachfertigkeit von vornherein auf der Lautphysiologie aufzubauen. Welcher Wert, welche Bedeutung der mündlichen Sprachfertigkeit hier und da beigelegt wird, möge man aus folgender Stelle bei Quousque tandem ersehen; Seite 37 heißt es: „Bringen wir den Schüler dahin, daß er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache **denken** und sich ausdrücken kann, so haben wir, dünke ich, genug geleistet.“ Ähnlich, wenn auch etwas bescheidener, drückt sich Bierbaum aus (Seite 127): „Nicht die Kunst des Übersetzens bleibt mehr das Endziel der Spracherlernung, sondern die Fähigkeit, seine Gedanken mündlich und schriftlich in der Fremdsprache so gut als möglich (das läßt sich noch hören) ausdrücken zu lernen.“ Diese extreme Aufstellung des Sprechens als die eigentliche Aufgabe des französischen Unterrichts findet außer den Genannten noch manche Vertreter, wie es scheint, besonders in akademischen Kreisen der neuen Wissenschaft der Lautphysiologie. Wie ich diesen Forderungen gegenüberstehe, ist leicht zu schließen aus den Ausführungen, welche ich oben gegeben habe über den Zweck des französischen Unterrichts im Zusammenhange mit der gesamten Aufgabe des Schulunterrichts überhaupt. Danach kann ich natürlich in der mündlichen Sprachfertigkeit durchaus nicht die Quintessenz des französischen Unterrichts finden. Das Sprechen des Französischen bleibt doch mehr oder minder eine äußere Fertigkeit, worin es der gewöhnlich am weitesten bringt, der die gewandteste Zunge hat. Wie weit es aber auf der Schule gebracht werden kann, läßt sich bestimmt kaum sagen, daß bei der beschränkten Zeit, welche die Schule dem französischen Unterricht nur überlassen kann, es sicher nicht so weit gebracht wird, daß wir zu jeder Zeit über das Französische frei verfügen, wie über unsere Muttersprache, das bedarf weiter keines Nachweises, darin sind auch die urteilsfähigen Fachgenossen einig. Wer für seine besonderen Zwecke eine so weitgehende Beherrschung des Französischen braucht, muß nach Frankreich gehen und versuchen, wie bald und wie weit er durch einen Aufenthalt daselbst sein Ziel erreichen wird, die Schule kann nicht den Beruf haben, das zu leisten. Übrigens kann doch eine so vollkommene Sprachfertigkeit nur einen praktischen Zweck haben können; (denn der Eitelkeit soll sie doch nicht etwa bloß dienen?) ich möchte aber nun wohl wissen, welches dieser praktische Zweck sein sollte? Man wirft zwar viel mit Redewendungen um sich wie: „das Französische sei unentbehrlich bei dem lebhaften Verkehr und den tausendfachen engen Beziehungen, die zwischen uns und Frankreich bestehen.“ Das sind aber doch nur, wie gesagt, Redewendungen, durch die nicht bewiesen wird, daß der Sprachunterricht erst genug gethan hat, wenn er den Schüler dahin bringt, in der fremden Sprache zu denken und sich auszudrücken wie in der Muttersprache. Ich möchte wohl einmal einen statistischen Nachweis haben, um zu ersehen, wie viele Schüler unserer Realanstalten in ihrem Leben in die Notwendigkeit geraten, französisch sprechen zu müssen! Und zugleich möchte ich wissen, wie viele, selbst wenn sie bei ihrem Abgange von der Schule die beneidenswerte Vollkommenheit besaßen hätten, das Französische wie das Deutsche zu reden, wie viele, sage ich, wenn sie wirklich das eine oder das andere Mal die fremde Sprache gebrauchen mußten, nicht die einst besessene Sprachfertigkeit aus Mangel an jeglicher Übung soweit verloren hätten, um gerade nur soeben noch sich aus der Lage herausreden zu können! Das ist eben eine Eigentümlichkeit der mündlichen Sprachfertigkeit, daß sie nur durch fortgesetzte Übung erhalten werden kann; solche Übung aber fehlt im ganzen und großen im Inlande, und wo sie fehlt, da geht jene, je länger je mehr, verloren.

Um nun auch meinen Standpunkt in der Frage bestimmt zu bezeichnen, so stehe ich nicht an, zu sagen, daß ich durchaus nicht der Meinung bin, daß das Sprechen gar nicht geübt werden solle; ich habe auch nichts dagegen, daß noch mehr darin gethan werde als bisher, wenn die Hauptaufgabe des Unterrichts dadurch nicht beeinträchtigt wird, und ich will mich meinetwegen sogar zu dem Ausspruch von Münch bekennen: „Das Betreiben einer fremden Sprache — es sei denn im theoretisch-wissenschaftlichen Interesse — ohne das Ergebnis des Sprechkönnens bleibt eine sonderbare Sache, ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran.“ Natürlich darf das Sprechkönnen nicht auf ein floskelhaftes, leichtes Parlieren hinauslaufen — lieber gar nichts; wenn dagegen das Sprechen im Anschluß an eine inhaltreiche Lektüre betrieben wird, die freilich vorher gründlich und vollständig durchgearbeitet und in den geistigen Besitz des Schülers übergegangen sein muß, dann bedeutet doch auch das Sprechkönnen eine geistige Arbeit, die wertvoll genug ist, um als Nebenaufgabe im Unterricht ihr Recht zu bestehen behaupten darf. Auch kann man ja hier gewisse Nützlichkeitserwägungen geltend machen. Und so mag denn auch die neue Methode fortfahren, diese Seite des französischen Unterrichts zu pflegen, sind Zeit und Umstände günstig, auch noch mehr als es bisher geschehen ist. Nie darf aber die mündliche Sprachfertigkeit Hauptsache werden oder auch nur die Erreichung des Hauptzieles irgendwie behindern.

Sind nun unter den Neuerern im französischen Sprachunterricht doch nicht gar zu viele, welche das Sprechen des Französischen recht eigentlich in den Mittelpunkt der Aufgabe stellen, so ist die Zahl derer, welche mit jenen eine Einführung der Schüler in die Lautphysiologie fordern, um so größer, da selbst solche z. B. die Forderung befürworten oder gutheißen oder wenigstens für ungefährlich halten, welche im übrigen kaum mit einem Fuße auf dem Boden der Neugestaltung stehen. Denn alle Teilnehmer auf dem Arbeitsfelde der Reform stimmen darin überein, daß bei Neugestaltung der bisherigen Methode, von Grund auf anzufangen sei, und die Aussprache des Französischen in unsern Schulen eine gründliche Besserung erfahren muß. Nach den Behauptungen der eifrigen Befürworter einer lautphysiologischen Grundlegung der französischen Aussprache (man vergleiche Quousque tandem, Viotor, Trautmann, dessen Urteil im dem Satze gipfelt, daß die Schulaussprache des Englischen und Französischen grauenvoll sei) muß ja freilich der Zustand der französischen Aussprache ganz haarsträubender Art sein; inwieweit das richtig ist und keine Uebertreibung enthält, muß man billig dahingestellt sein lassen, da es schwer halten mag, sich ein auf Beobachtung beruhendes Urteil über die auf den deutschen Schulen herrschende Aussprache des Französischen zu bilden. Zweifelnd möchte ich nur, daß dieses ausnehmend harte Urteil auf die Lehrwelt, soweit sie für den französischen Unterricht in Betracht kommt, ohne weiteres zutreffend sein dürfte. Für die Schüler kann man es vielleicht cum grano salis gelten lassen. Denn sobald die einmal der unmittelbaren Zucht der Lehrer entsprungen sind, und ihren Sprachorganen das bequeme Hauskleid des heimischen Dialekts angelegt haben, dann kommen allerdings die französischen Laute schlecht weg, und für solche Fälle mag Körting (Gedanken und Bemerkungen) gewiß recht haben, wenn er mit lustigem Spott die Verlegenheit des Deutschen schildert, der sich verleiten läßt mit einem Franzosen eine Unterhaltung in dessen Sprache zu versuchen, da er weder ordentlich versteht, noch verstanden wird. Die Schuld nun für diese zum Teil gewiß nichts weniger als erfreulichen Zustände, hat man der alten Methode des Unterrichts — wie sie fast jedes Lehrbuch aufzeigt — angehängt, welche die Gleichgültigkeit, die Geringschätzung und nicht zum geringsten die Unfähigkeit der Lehrer gegenüber einer richtigen und guten Aussprache des Französischen, auf das beste unterstützte. Und um nun all den unhaltbaren, grauenhaften Zuständen — die, ich wiederhole es, behauptet, nicht bewiesen sind — ein gründliches Ende zu machen, wird eine Darbietung der Grundlehren der Lautphysiologie verlangt. Dies Verlangen ist ausgegangen von den in- und ausländischen Lautphysiologen selbst. Daraus mag sich manches Uebereifrige erklären. Vielleicht ist es sogar statthaft anzunehmen, daß die Herren Vertreter dieser noch so jungen Wissenschaft, in sich weder abgeschlossen



noch einheitlich, sogar a priori jede Aussprache für schlecht und fehlerhaft erklären, die nicht auf Grund vorangegangener Studien der Lautphysiologie angeeignet worden ist, und daß demnach, da allerdings die Mehrheit der fremdsprachlichen Lehrer in Deutschland zur Zeit ihrer Studien keine Gelegenheit hatte, sich mit der Lautphysiologie zu befassen, ihr also fremd, meinetwegen unwissend gegenübersteht, die Lautphysiologen daraus schon auf einen grauenvollen Zustand der Schulaussprache des Französischen schließen. Um aber nicht den Schein zu erwecken als hätten die Behauptungen gar keinen faßbaren Boden unter den Füßen, gar keine Berechtigung des Bestehens, so muß ich doch sagen, daß auch ich in der That glaube, die Aussprache sei keineswegs so betrieben worden, wie nötig, und es gebe gerade auf diesem Gebiete noch Vieles, was ein Verlassen der alten Wege bedingen könnte. Dafür sprechen persönliche Erfahrungen, dafür sprechen die landläufigen Lehrbücher des Französischen in ihrer sogenannten „Aussprachlehre.“ Und ich bin durchaus der Meinung, daß auf diesem Felde viel mehr Sorgfalt verwandt werden darf, daß hier nachdrücklicher, tiefer gearbeitet werden muß. Etwas Andres ist es nun freilich, ob man deshalb auch schon denjenigen beistimmen muß, welche behaupten, eine richtige Aussprache sei den Schülern nur beizubringen durch die Lautphysiologie, und deshalb müsse diese Wissenschaft, solange eine gute Aussprache ein unerläßliches Ziel des Französischen Unterrichts sei, zur Erreichung dieses Zieles in die Schule hereingezogen werden. Dagegen ist doch zunächst — abgesehen von allen andern Bedenken — mit Fug und Recht zu fragen, ob denn die Lautphysiologie schon eine so fertige, so abgeschlossene Wissenschaft sei, daß ihre Ergebnisse durchweg als sicher und damit überhaupt als befähigt anzusehen wären, in die Praxis hereingezogen zu werden und beim Erlernen fremdsprachlicher Laute als Grundlage verwendet zu werden, als Wegweiser zu dienen. Die Herren Vertreter dieser Wissenschaft müssen darüber ja selbst die blündigste Antwort geben können. Diese Antwort, ehrlich gegeben, müßte aber, meine ich, eine verneinende sein. Denn um nur Einzelnes anzuführen, so sind die verschiedenen Vertreter der Lautphysiologie sich doch durchaus nicht einig in Bezug auf die Behandlung der Vokale: es stehen sich die Vertreter der englischen und der deutschen Schule schroff gegenüber. Der englischen Schule, ausgegangen von Bell und Sweet, haben sich angeschlossen der Schwede Storm, der Norweger Western, in Deutschland vor allem der ausgezeichnete Sievers in Tübingen; wesentlich gehört auch Vietor hierher, obwohl derselbe eine vermittelnde Stellung einzunehmen sucht; einen eignen Weg schlägt der Engländer Evans ein. Zu den Hauptvertretern der deutschen Schule gehören Trautmann und Tschmer. Wie tiefgehend hier aber noch die Unterschiede sind, möge an einer Bemerkung von Western nachgewiesen werden, die derselbe in seiner englischen Lautlehre für Studierende und Lehrer (deutsche vom Verfasser selbst besorgte Ausgabe, Heilbronn 1885). Es heißt daselbst, Seite 3, Anmerkung 1: „Von den Gegnern des Systems (Bell-Sweet) hat sich wohl niemand so deutlich ausgesprochen wie Dr. W. Trautmann (in Artikeln in der *Anglia* und besonders in seinem Buch „Die Sprachlaute“ etc.), der seine Meinung in den Worten zusammenfaßt: „Solange Bell und seine Freunde ihre Vokale nicht auch nach den Tonhöhen bestimmen, kann ihr System für die strenge Wissenschaft überhaupt nicht in Betracht kommen.“ Ganz abgesehen davon, daß das Bell'sche System von anerkannten Forschern wie Storm und Sievers angenommen und daher für die strenge Wissenschaft wohl schon in Betracht gekommen ist, möchte man fragen, ob ein solches Urteil auch mit den Forderungen derselben strengen Wissenschaft vereinbar sei. Oder sollen die Worte bedeuten, daß nur Trautmann und seine Freunde die strenge Wissenschaft erobert haben, und daß jedes von dem ihrigen abweichende System eo ipso unwissenschaftlich ist? In seiner Besprechung der Phonetik von Sievers (*Anglia* IV, S. 66) findet dann Trautmann ganz konsequent den Abschnitt über die Vokale „ohne allen Wert.“ Schade um alle diejenigen, die aus dem Sievers'schen Buche, sowie aus den Werken der englischen Phonetiker etwas gelernt zu haben glauben! Wir müssen wohl alle von vorne anfangen.“ Soweit Western. Höchst bezeichnend für den Stand der lautphysiologischen Ergebnisse und deren Verwendbarkeit für die Schulpraxis scheint mir auch eine Auslassung Sweets

zu sein, die er macht über Vietors Besprechung des Systems von Bell. Ich nehme diesen Passus aus: „Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen etc.“ v. W. Vietor. Heilbronn 1884. Nachdem zunächst Vietor sich geäußert, daß seine Auffassung von Bells System höchst wahrscheinlich eine unvollkommene und in manchen Punkten irrige sein werde, da er allerdings keine mündliche Unterweisung darin gehabt habe, folgt Sweets Auslassung folgendermaßen: — — — Bell's pronunciation of English is Scotch modified strongly by purely artificial elocutionary habits, and differs totally from mine. He was very careless about his authorities for foreign languages. Like every one else, too, he made mistakes. I have made many mistakes, and have been quite as often misled by the mis-statements of natives, both phonetic and unphonetic. — — — Even you are too much inclined to set up an artificial standard instead of first describing facts. — — The difficulties of Bell's system lie in the vowels themselves. The discrimination of 36 vowel-sounds is really equivalent to pronouncing perfectly at least six languages — and how many can pronounce a single language besides their own?“ Soviel möge genügen, um meine Bedenken zu rechtfertigen gegen die Verwendbarkeit der Lautphysiologie, sofern sie aus der Schwierigkeit und Unabgeschlossenheit der Wissenschaft selber entspringen.

Aber sehen wir einmal ab von diesen Bedenken. Nehmen wir an, die Lautphysiologie verfüge schon über lauter sichere, allgemein angenommene Regeln und Gesetze, und man beginne mit einer möglichst einfach gehaltenen Lautlehre des Französischen den Unterricht in dieser Sprache, sollten unsere Schüler damit wirklich, wie die Anhänger der Lautphysiologie behaupten, bei geringerer Mühe eine bessere Aussprache erlangen, als auf dem bisher eingeschlagenen Wege? Ich bezweifle das in beiden Beziehungen. Zunächst läßt sich nun einmal nicht wegdisputieren, daß, mögen die Lautphysiologen sagen, was sie wollen, ein solcher Betrieb der Lautlehre eine sehr wesentliche Mehrbelastung für die Schüler bedeutet, denn wenn Breymann die grundlegende Behandlung der allgemeinen Lautlehre in 4—5 Stunden, Trautmann sogar in einer einzigen meint abthun zu können, so kann das doch nicht mehr beweisen, als daß die genannten Herren vom Unterricht in der Schule keine deutliche Vorstellung mehr haben. Handelte es sich um nicht mehr Zeit und Arbeit, so wäre es ja lächerlich, noch drum zu streiten, soviel könnte man am Ende auch dran wenden, wenn es nichts hülfte. Nein, daran ist durchaus nicht zu denken, daß man so leichten Kaufs davon kommt. Mag man sich immer auf das Notwendigste beschränken, was bleibt da noch für eine Masse von Einzelheiten, die von den Schülern begriffen, gelernt und geübt werden müssen, wenn auch nur von einem aufdämmernden Verständnisse der lautphysiologischen Gesetze für die Praxis der französischen Aussprache die Rede sein soll. Beispielsweise reicht doch das von Kühn in seiner französischen Grammatik auf den fünf ersten Seiten Gebotene aus der allgemeinen Lautlehre noch lange nicht aus, um mit Erfolg die Bildung der französischen Laute vor den Schülern zu behandeln. Es müßte doch notwendig eine Auseinandersetzung vorhergehen über Sprachorgane im allgemeinen, dann im besondern über Atmungs-, Artikulations- und Resonanzorgane und zwar an Anschauungsmitteln etwa aus Papiermaché; Zeichnungen reichen da keineswegs aus; nähere Angaben sehe man nach bei Vietor in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur, II, 1880. Nachdem so die notwendigen Vorarbeiten vollendet wären — was gründlich weder in einer noch in 4—5 Stunden möglich ist — so daß jeder Schüler genau über Lage und Amt seiner Sprachorgane im klaren ist, auch schon geübt hat, über diese zu beliebigem Gebrauche zu verfügen, so kann es an die eigentliche Arbeit gehen, an die Bildung der französischen Laute, das heißt auf seiten des Lehrers die Beschreibung der Bethätigungen der Sprachorgane beim Hervorbringen auf seiten der Schüler Erfassen und Nachahmen eben dieser Bethätigungen und dadurch Nachbilden der einzelnen französischen Laute. Diese Arbeit ist nicht nur für das französische Lautsystem, sondern überhaupt eine schwierige, die viele Ausdauer erfordert; das habe ich erfahren,



als ich Anfang der siebziger Jahre in Jena unter Professor Sievers' Leitung lautphysiologische Übungen betrieb. Natürlich wird die Sache nicht erleichtert dadurch, daß sie im Massenunterricht vorgenommen wird. Die Schulbücher, welche sich ernsthaft mit der Verwertung der Lautphysiologie im Unterricht abgeben und einen Gang ihrer Benutzung verzeichnen, beweisen auf das schlagendste die Schwierigkeit und Umständlichkeit der beabsichtigten Neuerung. Man nehme z. B. Breymann und Möller her (zur Reform des neu-sprachlichen Unterrichts Seite 32), um sich zu überzeugen; da heißt es: „Um den Schülern den Unterricht zwischen den beiden Hauptgruppen der Konsonanten klarzumachen oder vielmehr sie diesen Unterschied selber finden zu lassen, beginne der Lehrer diesen Abschnitt damit, erst ein p, dann ein f deutlich vorzusprechen und knüpfe daran die Fragen, die wahrscheinlich sofort von den aufgeweckteren Schülern richtig beantwortet werden: „Was verhindert, wenn ich p aussprechen will, den Luftstrom am Entweichen?“ Schüler: „die Lippen.“ L.: „Was bilden die Lippen beim Aussprechen des p oder des b?“ Sch.: „Einen Verschuß.“ L.: „Wie kann man daher wohl solche Laute nennen?“ Sch.: „Verschlußlaute.“ L.: „Wie bricht bei dem p der Luftstrom hervor, plötzlich oder in längerer Dauer?“ Sch.: „Plötzlich.“ L.: „Wie nennt man daher wohl solche plötzlich entstandene Laute?“ Sch.: „Plöbliche“. . . Der Lehrer fällt verbessernd ein: „oder momentane Laute. Und bilde ich bei dem f auch einen Verschuß?“ Sch.: „Nein.“ L.: „Nun, wenn ich den Mund nicht so weit aufmache wie bei a, e u., sondern ihn wie beim f mehr schließe, was bildet dann die Mundhöhle?“ Sch.: „Eine Verengung oder eine Enge.“ L.: „Daher nennt man diese Laute Engelaute.“ u. s. w. u. s. w. In dieser Art geht es noch eine ganze Weile fort! „Diese Weiläufigkeiten um die richtige Aussprache des p und b zu erzielen!“ ruft Heller, mit recht unwillig, in seiner Besprechung der Breymann'schen Bücher aus. Ja, wenn das alles wäre! Sicherlich aber wird sich in der Schulpraxis dies noch lange nicht so glatt abwickeln, wie Breymann-Möller die Sache denken und uns vormachen. Es ist im ganzen gar nicht zu erwarten, daß die Schüler wirklich so pünktliche Antworten auf die Breymann'schen Fragen bereit haben werden, wie sie ihnen oben in den Mund gelegt werden. Denn so deutlich ist dem, lautphysiologisch noch gänzlich ungebildeten, Ohre der Schüler doch, um nur eins herauszuheben, der Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Verschußlauten nicht so ohne weiteres, daß die Schüler ihn aus dem Vorsprechen des Lehrers einfach heraushören und definieren könnten; auch das Gehör bedarf einer gründlichen Schulung, ehe es zur scharfen Auffassung fremder Laute geschickt wird. (Man vergleiche hierüber die Einleitung zu „Sievers' Grundzüge der Lautphysiologie.“) Will man sich aber recht überzeugen, wie zeitraubend das lautphysiologische Vorgehen wird, muß man das bezügliche Kapitel in Breymanns französischer Elementargrammatik für Realschüler nachlesen. Ich setze einen Abschnitt zur Beleuchtung her. Auf Seite 68 soll dem Schüler die Verschmelzung von l, n mit nachfolgendem j klar gemacht werden; das geschieht, indem man zuerst so langsam als möglich a-n-i dann an sprechen und dabei den Vorgang der einzelnen spezifischen Artikulationen beobachten läßt, d. h. also folgende Vorgänge: bei a-n-i 1) die a-Stellung, 2) Verschußstellung des n, 3) i-Stellung; bei an muß der Schüler dann merken, daß auch zunächst die a-Stellung angenommen wird, daß sich dann aber die Zunge nicht zur Verschußstellung des n nach vorne in die Höhe hebt, sondern daß sie noch während des Tönens von a anfängt, in die für i (j) notwendige Artikulation einzusetzen, ohne sie ganz auszuführen, während ihr hinterer Teil den gutturalen n-Verschuß bildet.“ Ich möchte wissen, wie schnell wohl alle Schüler einer Klasse hinter diese Vorgänge kommen, sich dieselben zum Bewußtsein bringen können; und ferner, wie schwierig und zeitraubend muß es für den Lehrer sein, sich zu überzeugen, daß die Schüler wirklich alle die einzelnen spezifischen Artikulationen beobachtet haben! Durchaus nicht einfacher geht es bei der Lehre von den Vokalen zu (dazu vergleiche man Breymann in der französischen Elementar-Grammatik; auch Schaefer in seiner Brochüre: Die

vermittelnde Methode; Hornemann: Zur Reform des neu Sprachlichen Unterrichts.) Aus alle dem muß man notwendigerweise zu der Ueberzeugung kommen, daß eine Belehrung der Schüler über die französische Aussprache auf Grund der Lautphysiologie eine schwierige und äußerst langwierige Sache sei.

Aber möge dem denn so sein, könnte man einwerfen, wenn nur ein der geopfert Zeit entsprechender Gewinn sich herausstellt, indem die Schüler wirklich eine gute, vielleicht gar vortreffliche Aussprache des Französischen sich aneignen. Bevor ich über diesen Einwurf meine Meinung äußere, muß ich noch einmal zurückkommen auf die im Anfange dieses Kapitels berührten Behauptungen der Lautphysiologen über die heutige Schulaussprache des Französischen. Ich habe da schon gesagt, daß die Vorwürfe wohl mehr den Schüler als den Lehrer träfen. In der That wird es sich schwer nachweisen lassen, daß den Lehrern der neueren Sprachen wirklich durchgängig der Vorwurf mit Recht gemacht werden dürfte, in Bezug auf die Aussprache sich so grober Nachlässigkeit, Unfähigkeit und Unwissenheit zu schulden kommen zu lassen. Es ist doch eine feststehende Tatsache, daß die französische Sprache in den letzten 15 Jahren Gegenstand eingehender Fachstudien geworden ist. Wenn nun auch nicht geaugnet werden soll, daß die Studierenden dieses Faches durchgängig einen Schwall von Kenntnissen aufnehmen müssen (für die Staatsprüfung), die mit ihrem praktischen Beruf als Lehrer des Französischen oft wenig oder nichts zu thun haben, wenn ferner auch zugestanden werden muß, daß den Professoren der neueren Sprachen, um ein charakteristisches Beispiel anzuführen, gewöhnlich mehr dran liegt, ihren Zuhörern die Geschichte der französischen Buchstaben vorzutragen, als sie — so nahe gerade das zu liegen scheint — über das Wesen der französischen Laute aufzuklären, so ist dennoch nicht dran zu zweifeln, daß die Beflüßten der französischen Sprache, im Verlauf ihres Studiums vollständig über die Wichtigkeit der lautlichen Seite desselben klar werden, ebenso wie über die Notwendigkeit, es auf diesem Gebiete zu einer sichern Herrschaft und zu einer gewissen Vollkommenheit zu bringen. Beweis dafür scheinen mir zu sein die mannigfachen Bemühungen der Studenten, — meist nicht ohne erhebliche Geldopfer, sich eine gute Aussprache anzueignen, sei es auf der Universität durch Privatstunden oder im Umgang mit Franzosen, sei es durch einen Aufenthalt in Frankreich, in der Schweiz, in Belgien, so daß die Mehrzahl, die ernst Strebenden auch gewiß ihr Ziel erreichen, die franz. Laute richtig sprechen und ihren Schülern vorsprechen können. Wenn so denn die Klagen über die schlechte Aussprache des Französischen nur die Schüler treffen kann, so wollen wir einmal sehen, wann denn Anlässe zu diesen Klagen im einzelnen sich bieten. Doch wohl nur dann, wenn die Schüler in der Klasse einen franz. Text lesen, ein auswendig gelerntes Stück Prosa oder Poesie vortragen sollen, oder außerhalb der Schule, wenn jemand, der auf derselben sein Französisch gelernt hat, zufällig einmal in die ihm höchst unbequeme Notwendigkeit versetzt wird, mit einem Franzosen in dessen Muttersprache reden zu müssen, also überhaupt nur in Fällen, wo jemand genötigt ist, zusammenhängend französische Rede von sich zu geben, kann die „grauenhafte“ franz. Schulaussprache beobachtet werden. Wer aber bei solchen Gelegenheiten nicht allein sein französisches Ohr offen, sondern auch seinen einfachen gesunden Menschenverstand bei der Hand gehabt hat, dem ist gewiß auch die Bemerkung nicht entgangen, daß die etwa grauenhafte Aussprache nicht sowohl auf Unkenntnis der rechten Laute, oder Unfähigkeit sie hervorzubringen beruhte, sondern vielmehr darin offenbar ihren Grund hatte, daß die Sprechenden nicht gewohnt, nicht genügend geübt waren, „über den Laut zur Silbe, über die Silbe zum Wort, über das Wort zum Satz, über das Wortsprechen zum Satzsprechen vorzudringen — denn das erst heißt aussprechen können.“ (Münch.) Nicht die Mangelhaftigkeit oder Verfehrtheit dieses oder jenes Lautes im einzelnen, deren Vorkommen und Mitwirken ich ja keineswegs leugnen will, bringt den Eindruck einer grauenhaften Aussprache hervor, sondern vor allem das Stottern, das Radebrechen, kurz die Unfähigkeit des Zusammensprechens. Wer das letztere meistert, der kann sicher sein, daß ihm einzelne



lautliche Unrichtigkeiten gewiß nicht als Zeichen einer grauenvollen Aussprache werden aufgemußt werden. Und so glaube ich denn getrost behaupten zu können, daß, mag das harte Urteil der Lautphysiologen über die Schulaussprache des Französischen auch richtig sein, doch damit keineswegs bewiesen ist, daß Lehrer und Schüler nicht die richtigen Laute lehren und lernen, vielleicht nur, daß die Letzteren nicht imstande sind, richtige Einzellaute im Zusammenhang der Rede auch richtig von sich zu geben. Wenn dies nun so ist, so fragt sich, was an diesem Übelstande die Betreibung der Lautphysiologie ändern und bessern könnte? Ja, ich will noch weiter gehen und einmal einen Augenblick den Lautphysiologen recht geben, daß die heutige Methode die Aussprache zu lehren, gar keine Richtigkeit der Einzellaute erreichen kann, und will dann fragen, ob, wenn die Lautphysiologie dem Schüler zu richtigen Einzellauten verhilft, damit die „grauevolle“ Aussprache des Französischen im Zusammensprechen verschwinden würde? Ich kann darauf nur entschieden mit nein antworten. Denn wenn es erst mit Hilfe der Lautphysiologie auch wirklich möglich würde, vollständig scharfe und echte französische Laute hervorzubringen, so wäre damit eine Grundlage geschaffen, die ich allerdings für notwendig halte; aber weiter gar nichts; denn für die Verwertung und Verwendung der Einzellaute im Zusammenhang der Rede ist damit nichts gethan und kann auch von der Lautphysiologie ebensowenig etwas gethan werden, wie es die bisherige Methode — Erlernung der franz. Laute nur oder fast ausschließlich durchs Ohr — thun konnte. Das Beherrschen der Einzellaute bedeutet für das Zusammensprechen eben nicht mehr als die Kenntnis der Klaviatur und die Fähigkeit, die einzelnen Töne derselben anzuschlagen, für das Klavierspielen. Das Zusammensprechenkönnen, wie Münch es nennt, muß auf andern Wegen erworben werden, durch beständiges Hören, durch Sprechenmüssen täglich, stündlich. So gewinnt das Kind die Aussprache der Muttersprache, beziehungsweise des heimischen Dialektes, so lernen wir eine fremde z. B. die franz. Sprache durch fortgesetzten ausschließlichen Umgang mit Franzosen. Und weil auf unsern Schulen für das Französische gerade nach dieser Seite hin niemals auch nur annähernd ein Ersatz geboten werden kann, so ist auch nicht daran zu denken, daß durch den Schulunterricht, wenn er auch auf noch so breiter lautphysiologischer Grundlage aufgebaut wird, das Zusammensprechenkönnen in wesentlich befriedigenderer Weise erreicht wird als bisher, und die Herren Lautphysiologen werden fortfahren müssen, über die grauevolle Schulaussprache zu klagen. Münch, dessen Ruhe und Überlegung, sowie Vorurteilslosigkeit gewiß allgemein anerkannt werden, äußert sich über die Wirkung einer lautphysiologischen Behandlungsweise der Lehre von der Aussprache so: „Daß der Unterschied zwischen dem, was bis jetzt war, und dem, was dann werden kann, so ganz fundamental sei, wie erhofft wird, glaube ich, wie schon angedeutet, nicht. Erstlich wird die Notwendigkeit des Treffens durch keine, noch so korrekte Lautbildungsanleitung ganz beseitigt; die Nuancen sind z. B. bei den Vokallängen viel zahlreicher, feiner, 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 soviel von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers abhängig bleiben, daß ungleiche und zum Teil unerfreuliche Leistungen das Feld behalten.“ Auch Hornemann, im übrigen ein Anhänger der Lautphysiologie, fühlt, daß wenn wir mit Hilfe dieser Wissenschaft in den Schülern die Fähigkeit ausgebildet haben, die französischen Worte mit dem Gehör in ihre wesentlichen Lauteinheiten zu zerlegen und dieselben genau nachzusprechen, wir sie noch lange nicht französisch aussprechen gelehrt haben. Darum will er wenigstens nicht wie Breymann erst das ganze Lautsystem durchnehmen und durchartikulieren lassen und dann erst zum Satzlesen, beziehungsweise Satzsprechen übergehen — bei welchem Verfahren er sogar für die volle Aneignung der Einzellaute fürchtet — sondern er will von vornherein vom

Satz ausgehen und sobald die Analyse bis zum Einzellaute vorgeschritten ist, wieder die Synthese des Einzelnen zum Satze eintreten lassen.

Aber noch andere Bedenken lassen sich erheben gegen eine systematische Behandlung der Lautphysiologie in der Schule beim Anfangsunterricht im Französischen. Ich fürchte nämlich, daß durch eine solche Behandlung der Lautlehre für die Reinheit und Vollkommenheit der Einzellaute nicht einmal das geleistet werden wird, was man sich verspricht. Die Schüler, zumal auf der Stufe, wo das Französische beginnt, haben zunächst gar kein Interesse für lautphysiologische Verhältnisse der Sprache und können es auch nicht bekommen durch die Art und Weise, wie z. B. Breymann und Victor die Sache behandeln. Breymann meint, daß man ein wirkliches Interesse für die Lehre von der Aussprache nur dadurch bei den Schülern erwecken kann, daß man diesem Teile des Unterrichts eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende, dabei aber doch elementar gehaltene Behandlung giebt. Wie das möglich sein soll, ist mir nicht klar. Warum weckt eine solche Behandlung der Grammatik denn für diese nicht das Interesse? Warum fordert gerade Breymann unter den Ersten für die Darbietung der Grammatik die Lektüre und zwar mit anregendem Inhalte, um das hierfür erregte Interesse zu benutzen für die Erlernung der Grammatik, die in demselben Grade erleichtert wird, wie die Stärke des Interesses steigt an dem Inhalt. „Unbewußt und mühelos wird er sich gar viele Eigentümlichkeiten der fremden Sprache zu seinem geistigen Eigentum machen“. Ganz recht. Aber warum nicht dieses „beschleichende Verfahren“ (diese Bezeichnung stammt von Bernh. Schmitz) anwenden, um dem Schüler die von der Muttersprache abweichenden französischen Laute zum Eigentum seiner Sprachwerkzeuge zu geben. Wie kann man im Ernste glauben, daß das Interesse erregt werde oder wach bleibe bei den fortwährenden Artikulationsübungen, die Breymann anstellt an einzelnen abgerissenen Wörtern, ohne jeden Zusammenhang, deren Bedeutung die Schüler nicht einmal erfahren, so daß eigentlich an ganz abstraktem Material herumgearbeitet wird. Eine solche Lehrmethode ist ja schlimmer als alles, was je die systematische Methode der Grammatik geleistet hat. Es ist einmal gesagt worden — ich meine von Perthes — die sprachliche Erscheinung an sich sei dem Schüler ziemlich Nebensache, sie interessiere ihn nur als Brücke, die zum Inhalte führe. Mindestens mit demselben Rechte läßt sich das von den lautlichen Erscheinungen in der Sprache sagen. Und wenn Kühn, mir aus der Seele geschrieben, sagt (Vorrede z. f. Grammatik, Seite IV): „Zweifellos ist die Grammatik eine Abstraktion von der Sprache und existiert nur in und an ihr“, so sind doch sicher die französischen Laute nicht weniger nur an der französischen Sprache vorhanden; und wenn derselbe Verfasser verlangt, daß die Grammatik nicht vor, nicht getrennt von, sondern an der Sprache gelernt werden soll, so sehe ich wahrlich nicht ein, warum dieselbe Forderung nicht für die Erlernung der französischen Laute erhoben werden müßte. Dieser Forderung werden aber die Hauptvertreter des lautphysiologischen Unterrichts nicht gerecht; auf dem Wege, den sie einschlagen, ist nicht daran zu denken, daß die Schüler den phonetischen Belehrungen auf die Dauer Interesse entgegenbringen; mit dem Schwinden des Interesses aber wird rasch — zumal bei der Menge des Stoffes, womit der Schüler gleich Anfangs überschüttet wird — die Klarheit und Sicherheit der Auffassung dahin sein und damit eine deutliche genaue Nachbildung der französischen Laute, das eigentliche Ziel der phonetischen Vorhaben, so daß alle Arbeit umsonst wäre.

Freilich ist nun leicht einzusehen, daß eine systematische Behandlung der Lautphysiologie keine Aussicht hätte, in den Schulen aufzukommen, falls man Hornemanns Vorschläge folgend, um dem Mangel an inhaltlichem Interesse zu begegnen, nach induktiver Methode bei Gelegenheit der Lektüre erst die lautphysiologischen Einzelheiten durchnehmen und sie später zum System sammeln wollte. Denn bei einem solchen Vorgehen würde doch ein sehr sorgfältiges Lesen oder Vorsprechen der Sätze durch den Lehrer, und ebenso ein genaues Nachlesen und Nachsprechen durch die Schüler, einzeln und im Chor, erforderlich sein, selbst der Heißsporn Bierbaum fordert dies, bevor zu einer Uebersetzung, Erklärung des Inhaltes und grammatischen und lautphysio-



logischen Besprechung geschritten werden könnte. Hierbei wird aber gleich eine Fülle Lautliches durchaus richtig durch das Ohr aufgenommen, sowohl mit der Muttersprache Uebereinstimmendes als von ihr Abweichendes, zumal, wenn es vielleicht beim Beginn gelungen ist, den Schülern den Unterschied deutlich zu machen zwischen der Indifferenzlage der Sprachorgane der Franzosen und der Deutschen. Alles aber, was bei dieser Gelegenheit — und ich denke als festes Eigentum — erworben worden ist, wird dann doch niemand mehr lautphysiologisch beschreiben und begründen wollen einer systematischen Phonetik zuliebe: denn Selbstzweck soll die Lautphysiologie doch wohl in der Schule nicht sein. Demnach läßt sich also sagen, daß eine systematische Lautphysiologie unpädagogisch, unpsychologisch betrieben, ihre Absicht verfehlen wird, dagegen pädagogisch betrieben überflüssig wird, da in letzterem Falle man die Lautphysiologie höchstens für einzelne schwierige Fälle heranzuziehen brauchte.

Ein fernerer Bedenken, das ich gegen die lautphysiologische Behandlung der Aussprache habe, entspringt aus der zugleich mit jener verlangten Uebung in der phonetischen Umschrift, der einer richtigen Auffassung der Laute zu Hülfe kommen soll, nach Meinung und Forderung der Phonetiker. Diese phonetische Umschrift, welche einerseits als Uebung von den Schülern vorgenommen werden, andererseits jeder neuen Vokabel behufs Sicherung ihrer Aussprache — und das nach all den lautphysiologischen Qualen! — in Grammatik und Glossar hinzugefügt werden soll, hindert ganz entschieden die Erlernung der Orthographie in bedenklichem Maße. Wer daran zweifelt, der bedenke doch, was die sogenannten Aussprachebezeichnungen — deutsche Umschreibungen — die in vielen französischen Uebungsbüchern (besonders auch in einigen von Bloch) zur Anwendung kommen, schon für Unheil in der Rechtschreibung anrichten, obgleich den Schülern — wenigstens von vorsichtigen Lehrern immer und immer wieder gesagt wird, sie sollen diese Umschreibungen ganz außer Acht lassen, da sie meist unnütz, sogar falsch seien; es hilft nichts, immer kommen die Schüler in schriftlichen Uebungen an mit Wörtern im Gewande der besagten Umschreibungen. Das wird aber nach meiner Ueberzeugung noch schlimmer werden mit den phonetischen Umschriften, weil den Schülern doch beständig die Wichtigkeit dieser Umschriften eingeprägt und weil ihnen durch den ganzen phonetischen Lehrbetrieb möglichst klar gemacht wird, daß diese Umschriften eigentlich die wahren, allein berechtigten Schriftbilder der Sprachlaute sind, nicht aber ihr gewöhnliches orthographisches Gewand. Was Hornemann zur Abwendung dieser Gefahr an Mitteln vorschlägt, verspricht keinen gründlichen Erfolg. Wiederholtes Lesen der orthographisch geschriebenen Wörter, orthographisches Schreiben nach dem Laute (Diktat), Auszeichnung der orthographischen Schreibung durch den Druck, sind doch Mittel, die man auch bisher schon gegen die geringere Gefahr anwandte, ohne daß man sich durchschlagender Erfolge rühmen kann.

So erheben sich also gegen die Hereinziehung der Lautphysiologie in den französischen Schulunterricht eine Reihe schwerwiegender Bedenken, denen durchaus kein bedeutender, ja auch nur sicherer Gewinn für die Gesamthebung der französischen Aussprache gegenüber steht, und ich bin daher der Meinung, daß die Schule diese Neuerung ablehnen und bei der bisher befolgten Methode, die französischen Laute durch das Ohr auffassen und lernen zu lassen, bleiben müsse. Die Hauptsache bleibt ja unter allen Umständen doch die praktische Uebung und die gute Aussprache des Lehrers selbst. „Sogenannte phonetische Schulung“, sagt Professor Guterjohn, „halten wir, gelinde gesagt, für eine Phrase, und es wäre im höchsten Grade zu bedauern, wenn der Sprachunterricht — — nach und nach ganz in Lautphysiologie und Lautlehre stecken bliebe. Hoffentlich erwehren sich namentlich die praktischen Schulmänner noch beizeiten dieses traurigen Formalismus.“ Ich glaube übrigens zuversichtlich, daß ein französischer Unterricht, der die Lektüre in dem Maße, wie ich es im Vorhergehenden verlangt habe, in den Vordergrund stellt, eine Besserung der französischen Aussprache mit herbeiführen wird, da ja bei diesem Vorgehen der Schüler unendlich viel mehr hören muß und dadurch, was das Entscheidende ist, sein Ohr schärfen kann, ferner aber auch durch beständiges Nachlesen und Nachsprechen seinen Sprachorganen eine ganz andere Uebung angedeihen lassen kann, als bisher; außerdem aber stimme

ich Körting (Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen) vollkommen zu, daß man sich in die Thatsache finden muß, daß ein großer Teil der Schüler die fremde Sprache mehr oder weniger mangelhaft aussprechen wird. Wer will überhaupt sagen, es sei wirklich eine vollkommene französische Aussprache für uns erreichbar? Wer mag es auch wünschen, da schon ein hoher Grad der Fähigkeit, das Französische echt zu sprechen, die Aussprache des Deutschen so verderben kann, daß mir wenigstens eine weniger gute Aussprache des Französischen erträglicher ist. Um aber den Lautphysiologen doch nach einer Seite hin ein Entgegenkommen zu zeigen, unterlasse ich nicht, auszusprechen, daß ich es für wichtig und notwendig erachte, daß die Lehrer der neueren Sprachen einen weitergehenden Einblick in die Lautphysiologie und in die Lautbildung des Französischen sich verschaffen. Ein dahin gehender Nachweis muß geradezu in der Staatsprüfung verlangt werden, die sich dafür manches unnützen, pedantischen Krums entkleiden darf.

Hiermit will ich meine Betrachtungen über die Neugestaltung des französischen Sprachunterrichts schließen. Gern hätte ich noch ein ausführliches Verzeichnis der benutzten, sehr reichen Literatur gegeben; allein es ist mir nicht gestattet, noch mehr Raum des Programmes in Anspruch zu nehmen.

---

Unerwarteter Weise wurde der Druck dieser Abhandlung so beschleunigt, daß ich einen Teil derselben nur zu einmaliger Korrektur bekam. Infolgedessen läßt die Genauigkeit des Drucks hier und da zu wünschen.