Grammatik und natürliche Spracherlernung.

Das natürliche Interesse ist, wie bei der Muttersprache, so bei der fremden, zunächst nur auf den Inhalt gerichtet.
WILLMANN, *Pädagogische Vorträge, S. 7.*

Den Anstofs zu einer Umgestaltung des fremdsprachlichen, in erster Linie des neusprachlichen Unterrichts haben in der Hauptsache zwei Thatsachen gegeben, nämlich eine mangelhafte Aussprache und die zu der aufgewandten Zeit und Mühe in keinem richtigen Verhältnisse stehende Beherrschung der fremden Sprachen, der, wie Vietor*) sagt, „höchst mässige reelle Sprachgewinn am Ende der sechs- bis neunjährigen Schulzeit."

In bezug auf den letzten Punkt kann man einwenden, dafs dieser Sprachgewinn nicht das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtes sei, dafs derselbe hauptsächlich in dem mittelbaren Segen liege, den dieser Unterricht stiftet. Ob also der zweite Vorwurf wirklich einen Mangel bedeutet, das hängt von der Antwort auf die Frage nach dem Ziele des fremdsprachlichen Unterrichtes ab.

Ganz anders verhält es sich mit dem ersten Punkte.

Es wäre vielleicht schon eine grössere Einigung in bezug auf die Forderungen der „Reformer" erzielt, wenn diese beiden Punkte nicht so oft einander beigeordnet würden, wenn man nicht häufig der Ansicht wäre, dafs die Stellung, die der Einzelne der Aussprache gegenüber einnimmt, auch seine Stellung zur Grammatik (denn um die Bedeutung derselben für den Unterricht handelt es sich im zweiten Falle) bedinge. Eine Frage — von deren Beantwortung freilich die Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichtes abhängt — liegt überhaupt nur im zweiten Falle vor. Im ersteren handelt es sich um die unerläfsliche und selbstverständliche Vorbedingung eines jeden neusprachlichen Unterrichtes, wie sich derselbe auch sonst gestalten mag. Ist es nicht mehr als selbstverständlich, dafs das Französische französisch, das Englische englisch ausgesprochen werden mufs? Sobald nicht unablässig auf Hervorbringung der fremden Laute sowie der Laut- und Wortverbindungen in der fremden Klangfarbe hingesteuert wird, kann mit gutem Gewissen doch gar nicht von Unterricht in der betreffenden Sprache geredet werden. Wer z. B. in dem englischen Worte *gain* „*ai* wie *eh*"**) spricht, der spricht eben nicht englisch. *Träng, detalch* und *reglemang* sind eben keine Teile der französischen Sprache, sind überhaupt keine Wörter. Eine natürlichere und selbst-

*) Quousque tandem (*Wilhelm Vietor*), Der Sprachunterricht mufs umkehren. 2. Auflage. Heilbronn 1886. S. 2.
**) a. a. O. S. 9.

verständlichere Forderung als die, auf eine möglichst gute Aussprache zu dringen, kann es also im neusprachlichen Unterricht überhaupt nicht geben. Das Einzige, was dabei Wunder nehmen kann, ist, dafs es jemals nötig war, diese Forderung aufzustellen, und dafs in einer so selbstverständlichen Sache überhaupt eine Meinungsverschiedenheit besteht. Ich glaube, das kommt zum guten Teile daher, dafs die Gegner der sogenannten Reform die Mittel, welche die „Reformer" zur Erzielung einer guten Aussprache anwenden, an sich als Selbstzweck, womöglich als einen neuen Unterrichtsgegenstand betrachten und in der Kampfesstimmung ausser Acht lassen, dafs lautliche Schulung mit Anwendung von Lauttafeln und Lautschrift, mit Erteilung phonetischer Hilfen nichts als Mittel zur Erreichung eines jede Erörterung, jede Meinungsverschiedenheit ausschliessenden Zieles und mithin in erster Linie unter diesem Gesichtspunkte zu beurteilen sind. Einwände gegen lautliche Schulung und die dazu verwandten Hilfsmittel haben nur dann eine Berechtigung, wenn zugleich auf Schritt und Tritt nachgewiesen wird, dafs ohne diese Dinge dieselbe Aussprache erzielt wird wie mit ihrer Hilfe. Weshalb hebt mau das, was trennt, zu sehr hervor, anstatt das Gemeinsame zuerst freudig anzuerkennen? Das Ziel einer möglichst guten Aussprache ist allen gemeinsam, in diesem Punkte müssen sich alle die Hand reichen, welche in einer neueren Sprache unterrichten. Und da auf keinem Gebiete des Sprachunterrichtes das Fehlerhafte so schwer auszurotten ist wie in der Aussprache, mufs über allen anderen Bemühungen im Anfangsunterrichte die Sorge um die Erreichung dieses nicht zu bestreitenden Zieles stehen, und es müssen alle Mittel, welche dazu führen, angewandt werden. Dafs die Nachahmung allein nicht zum Ziele führt, ist im Hinblick auf die Aussprache von Leuten, welche, ohne phonetisch geschult zu sein, sich längere Zeit im Auslande aufgehalten haben, oft genug hervorgehoben worden. Die Nachahmung bedarf einer Unterstützung, und diese bietet die Wissenschaft der Phonetik. Es kann deshalb keinem Zweifel unterliegen, dafs der Satz: 'Da, wo die Nachahmung allein nicht zum Ziele führt, trete die Phonetik in den Unterricht ein' über kurz oder lang zu allgemeiner Anerkennung gelangen dürfte. Es ist natürlich und dürfte hinlänglich durch die Erfahrung bewiesen sein, dafs das bisherige Ausgehen vom Buchstaben keine Bürgschaft für die Erreichung des Zieles bietet. Der Buchstabe ist für das Auge; wie aber jemand ausspricht, sagt uns das Ohr; den Buchstaben bringt die Hand hervor, zum Aussprechen gehört der Mund. Schulung des Mundes und Ohres ist der nächste Zweck, daher mufs der Laut den Ausgangspunkt bilden. Dazu kommt, dafs von diesem Ausgangspunkte aus schon höchst beachtenswerte Erfolge in der Aussprache erzielt sind. Sollte aber ein Weg, den die theoretische Betrachtung als den zunächst liegenden und natürlichen erkennt, und der in der Praxis mit bestem Erfolge betreten ist, nicht der richtige sein? Wenn nur einmal der Grundsatz: „der Laut voran" allgemein anerkannt ist, dann wird hoffentlich auch immer mehr eine Einigung erzielt werden über die Mittel, welche von diesem unumstöfslichen Ausgangspunkte zu dem unumstöfslichen Ziele einer möglichst guten Aussprache führen. Dieses Ziel ist den Reformern die Hauptsache, nicht, wie es aus Gegenschriften bisweilen erscheinen könnte, die Phonetik und die Lautschrift, welche oft genug als Schreckgespenste hingestellt werden.

Der zweite Anstofs zur Umkehr lag also in dem mangelhaften „reellen Sprachgewinn". Es ist bereits angedeutet worden, dafs die Hauptrolle in dem bisherigen Unterrichte die Grammatik gespielt hat. Wer also nach dem Grunde der bisher erzielten Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichtes — mögen dieselben nun günstig oder ungünstig sein — fragt,

hat sich die Frage vorzulegen: Welche Bedeutung hat der Betrieb der Grammatik für diesen Unterricht? Dieses ist die Haupt- und Grundfrage der ganzen Reformbewegung, von ihrer Beantwortung hängt die Gestaltung des neusprachlichen Unterrichtes in der Hauptsache ab. Alle Fragen, welche sich weiter ergeben, sind nur Unterfragen. Bevor aber die Antwort auf diese Frage gegeben werden kann, muſs die Frage nach dem Zwecke und nach dem Ziele des neusprachlichen Unterrichtes erörtert werden. Es würde entschieden zur Einigung beitragen, wenn bei den Erörterungen über die Forderungen der „Reformer" das Ziel des Unterrichtes nie aus den Augen verloren würde, wenn jeder, der seine Meinung zu jenen Forderungen äuſsert, seine Stellung zu dem Ziele ausdrücklich hervorheben wollte. Es kann sehr leicht geschehen, daſs zwei nur deshalb verschiedener Meinung über die Mittel zur Spracherlernung sind, weil jedem von ihnen ein anderes Ziel vorschwebt. So lange über dieses noch Meinungsverschiedenheiten bestehen, ist an eine Einigung über die Wege, welche der neusprachliche Unterricht zu gehen hat, nicht zu denken.

Das Ziel des Sprachunterrichtes kann ein unmittelbares oder ein mittelbares sein, das erstere würde in dem Können der Sprache, das letztere in der „formalen Bildung" bestehen. Vielleicht wäre die Meinungsverschiedenheit in dieser Frage nicht so groſs, wenn dem Unterrichte in den neueren Sprachen nicht der in den alten vorhergegangen wäre. Es ist klar, daſs man die alten, die toten, nicht mehr gesprochenen Sprachen nicht allein um ihrer selbst willen erlernt, sondern daſs man bei ihrer Erlernung von vornherein einen mittelbaren Zweck im Auge hat. Wird es doch von Jäger*) als der Grundirrtum der Perthesianer hingestellt, daſs es sich um „leichteres oder schnelleres Beibringen von Latein handle", es handle sich vielmehr darum, die Kinder „arbeiten, in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten zu lehren." Anders bei den neueren Sprachen. Selbst abgesehen davon, daſs wir es hier mit lebenden, von unseren Nachbarn gesprochenen Sprachen zu thun haben, sind diese Sprachen gegenüber den alten so formenarm, daſs der Unterricht wenigstens von Anfang an dem mittelbaren Zwecke nicht in derselben Weise gerecht werden könnte wie die Unterweisung in der lateinischen Formenlehre. Lassen wir uns wegen der Ungleichheit der Gegenstände nicht beeinflussen von dem Ziele des altsprachlichen Unterrichtes, so ist es klar, daſs die naturgemässe, jedem sich von selbst darbietende Antwort auf die Frage nach dem nächsten Ziele des neusprachlichen Unterrichtes die ist, welche die Philologenversammlung zu Giessen gegeben hat: „Ziel des französischen (engl.) Unterrichts ist möglichste Aneignung der französischen (engl.) Sprache" **). Wird dieses Ziel erreicht, so wird damit zugleich ein grosser mittelbarer Segen gestiftet, ein Nutzen, der dem ganzen Menschen zu gute kommt, was trefflich ausgedrückt ist in dem bekannten Worte: „So viel Sprachen man spricht, so viel mal ist man Mensch". Aber auch wenn wir bei dem mittelbaren Nutzen der Spracherlernung nur an grammatische Schulung, an die Einsicht in den grammatischen Bau einer Sprache denken, so werden wir — hauptsächlich für die neueren Sprachen — der Frage nach dem Werte des Könnens für dieses unser Ziel nicht aus dem Wege gehen dürfen. Es liegt in der Natur der Sache und muſs mit allem Nachdruck hervorgehoben werden, daſs der Sprachunterricht der Reformer auf diesen Einblick und auf den Segen, den derselbe stiftet, nicht verzichten kann und will. Einer der schärfsten Vertreter der Reform, Bierbaum, hebt ausdrücklich hervor,

*) Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. S. 28.

**) *Bierbaum*, Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. S. 57.

dafs er die sprachlich-formale Bildung als solche niemals in Abrede gestellt habe *). In einer anderen sehr entschiedenen Reformschrift **) wird ausdrücklich von Erzielung „derjenigen formalen Bildung“ gesprochen, „auf welche eine höhere Schule unter keiner Bedingung verzichten kann“. In der Forderung des „Könnens“, des „Aneignens“ einer Sprache ist die Forderung der bewufsten Anwendung ihrer einzelnen Teile, des klaren Einblicks in den Bau derselben, schon einbegriffen. Wer unterschriebe nicht die Forderung Jägers ***), dafs dem Schüler ein Verständnis aufgehen solle, „von dem, was ein System, ein Lehrgebäude, ein sprachlicher Organismus ist“? Aber ist dieses Verständnis nicht erst eine Folge des Könnens, vor allem in den neueren Sprachen? Darum: Auch um dieses Verständnisses, um der Grammatik willen beginne man nicht mit der Grammatik. Wird jemand, der den Bau einer Maschine klar legen will, seinen Zweck nicht besser erreichen, wenn er die fertige Maschine vor den Augen des Betreffenden zerlegt, als wenn er dem, der von dem Ganzen keine Vorstellung hat, die einzelnen Teile zeigt und aus denselben das Werk aufbaut? Jedenfalls wird er im ersten Falle dem Schüler den Dienst, den der Teil dem Ganzen leistet, besser klar machen können, als in dem letzteren; er wird ihm zeigen können, wie die einzelnen Teile in einander greifen, wie einer oder mehrere im Dienste des Ganzen stehen. Anders beim Aufbau vor dem Auge, das das ganze Werk noch nicht gesehen hat. Hier wird nur der einzelne Teil an sich, als etwas Selbständiges oder höchstens in Verbindung mit den schon dagewesenen Teilen betrachtet, in seinem Verhältnisse zu dem Ganzen, in seiner Unterordnung unter dasselbe kann er nicht sofort nahe gebracht werden. Je weniger vielgestaltig der Bau der einzelnen Teile, je weniger schwierig der Einblick in dieselben selbst ist, um so weniger wird das letztere Verfahren zu empfehlen sein. Je einfacher die Teile sind, um so mehr wird das Augenmerk auf die Hauptsache, nämlich auf ihr Verhältnis zum Ganzen hingelenkt werden können. In den neueren Sprachen sind nun die Teile der Rede im Verhältnis zu denen der alten so einfach, dafs schon in dieser Verschiedenheit wenigstens die Berechtigung liegt, den Einblick in das Sprachgetriebe nicht durch den Aufbau, sondern durch Zerlegung zu gewinnen. Die Vorbedingung für den Einblick würde also das Können sein. Welches mithin auch die Antwort auf die Frage nach dem Zwecke des neusprachlichen Unterrichtes sein möge, das erste und nächste Ziel wäre in jedem Falle das Aneignen, das Können. Die Frage nach der Bedeutung der Grammatik für den Sprachunterricht könnte also für den Anfang so gefafst werden: Welchen Wert hat der Unterricht in der Grammatik für die Erlernung einer Sprache, inwiefern setzt er den Menschen in den Stand, dafs er sich eine Sprache aneignet? Das Ergebnis eines auf die Grammatik aufgebauten fremdsprachlichen Unterrichtes wäre im günstigsten Falle eine Beherrschung der grammatischen Regeln. Verbürgt eine solche aber das ganze Können einer Sprache? Denkt man daran, in welcher Weise der Mensch sich seiner Muttersprache bedient (und hier liegt doch das Ideal sprachlichen Könnens), so wird man diese Frage verneinen müssen. Man spricht nicht, indem man etwas Neues schafft im Hinblick auf die Grammatik, sondern indem man Gehörtes wiederholt oder Analogieen bildet nach den gehörten Wörtern und Sätzen, deren Inhalt Interesse hat, nicht nach dem blofs er-

*) a. a. O. S. 61.

**) *Schmager*, Zur Methodik des französischen Anfangsunterrichts, S. 5. — Diese Abhandlung leistet vorzügliche Dienste für die erste Einführung in die „neue Methode“.

***) a. a. O. S. 32.

lernten Muster der Grammatik. Mag hie und da ein grammatischer Fingerzeig die Aneignung erleichtern, mag grammatisches Wissen später den Besitz des unbewufst Gelernten befestigen, in der Hauptsache erleichtert die Grammatik die erste Einführung in die fremde Sprache nicht. Das Eingreifen derselben in die frische, lebendige Aufnahme von Sprachstoff wirkt vielmehr hemmend auf die Aneignung ein. Die Grammatik bewirkt nicht den Besitz der Sprache, sie folgt aus diesem Besitze. Die daraus sich ergebende Natur der Grammatik zeigt überdies, dafs mit dem Betrieb derselben vom Anfang des Unterrichtes an den Knaben etwas zugemutet wird, was für sie zu schwer ist. „Die Grammatik" heifst es bei Schmager*), „ist eine Abstraktion von der Sprache und schon deshalb keine passende Geistesnahrung für 10—12jährige Knaben". In der Epistel „an einen jungen Lehrer" läfst Orbilius Empiricus**) diesen seufzen und sprechen von erschrecklicher Dummheit

Und von dem Kampfe, den selbst die Götter kämpfen vergebens,
Gar zu langsam begriffen die Jungen die simpelsten Dinge.

Man höre die Antwort des Meisters:

„Simpelsten Dinge, mein Freund? Sind wirklich tempora, modi
So handgreiflich und einfach, so selbstverständliche Dinge?
Sind sie nicht feines Gepräge der Kraft des begrifflichen Denkens?
Und das hältst du für leicht für Knaben, die ihrer Natur nach
Nur im Schauen begreifen und lernen mit dem Gedächtnis?" ***)

Man hemme dieses „Schauen" nicht, man lege dem „Lernen mit dem Gedächtnis" durch zu früh angestellte grammatische Betrachtungen kein Hindernis in den Weg. Man halte den Knaben, der im munteren Laufe dahineilt, nicht an, um ihm auseinanderzusetzen, in welcher Weise er beim Laufen die Beine zu bewegen hat. Erst wenn genügender Sprachstoff aufgenommen ist, und wenn sich der Schüler einigermafsen in der Sprache zu Hause fühlt, kann der eigentliche grammatische Unterricht beginnen. Durch denselben wird einmal das bisher Geübte befestigt, seltenere und deshalb weniger geübte Spracherscheinungen werden dem Gedächtnisse eingeprägt. Nicht als Grundlage, wohl aber als Stütze soll die Grammatik dem Sprachunterrichte dienen. Durch den eigentlichen grammatischen Unterricht soll der Schüler später einen klaren Einblick in den Bau der Sprache bekommen, er soll sich der Mittel, deren er sich bisher bedient hat, bewufst werden, das Verständnis für das, was ein „sprachlicher Organismus" ist, soll ihm eröffnet werden. Das wird aber eben erst dann möglich sein, wenn dieser Unterricht nicht mehr in der Luft schwebt, wenn er nicht immer ängstlich nur das eine Ziel im Auge hat, Sprachstoff zu bieten, sondern wenn er sich stützt auf den Stoff, in dessen Besitz die Schüler auf einem anderen Wege gelangt sind. Grammatischer Unterricht und Langeweile sind nachgerade zwei Begriffe geworden, die eng neben einander wohnen. Es ist ganz selbstverständlich, man möchte fast sagen, es gehört zum guten Tone, dafs die Lehrer diesen Unterricht eintönig finden. Und doch scheint es, als ob gerade dieser Unterrichtsgegenstand das Interesse des Schülers in einem besonderen Grade in Anspruch nehmen, ihn geistig rege und seine Kräfte lebendig machen könnte. Das läfst sich weniger für den Unterricht in der fremden Sprache nachweisen, wie man ihn bisher im allgemeinen betrieben hat, als für den grammatischen Unterricht, der im Rufe des „langweiligsten" steht, für den Unterricht in

*) a. a. O. S. 4.
**) Pädagogische Episteln von *Orbilius Empiricus*. Wiesbaden 1889. S. 49.
***) Desgleichen. Fünfte Epistel.

der Grammatik der Muttersprache. Für wenige andere Unterrichtsgegenstände liegen die Bausteine so reichlich im Schüler, wie für diesen, wenige bieten so angenehmen Untergrund für lebendige gemeinsame Arbeit, mit einem Worte, selten bietet sich die Induktion so ungezwungen dar wie hier.

Je grösser aber die Möglichkeit der Induktion, um so fruchtbringender der Unterricht. Soll der Unterricht in der fremdsprachlichen Grammatik lebendig gemacht werden, so mufs er das Muster für seinen Betrieb in der wohlverstandenen grammatischen Unterweisung in der Muttersprache suchen. Auf diese Weise wird zugleich der grammatische Unterricht in beiden Sprachen in enge Beziehung gebracht, die grammatische Einsicht wird in gleichem Grade vertieft, wie die Gedächtnisarbeit vereinfacht wird; wie die Erkenntnis des einen sprachlichen Organismus die des anderen fördert, werden zugleich neue Stützen für die praktische Kenntnis gewonnen. Mittelbarer und unmittelbarer Nutzen sind überhaupt nicht von einander zu trennen. „Comprendre dispense d'apprendre". Nur darf eben nie vergessen werden, dafs das „comprendre" die Induktion zur Voraussetzung hat, und dafs wahre Induktion nur möglich ist, wenn der Unterricht nicht von der Grammatik ausgeht. Von den grammatischen Erscheinungen der Einzelsprachen erhebt sich schliefslich der Blick zu den allgemeinen grammatischen Begriffen, und der Schüler lernt einsehen: „Si les langues sont plus ou moins riches de mots, plus ou moins touffues, toutes elles se nourrissent de la même sève, elles se composent des mêmes éléments, elles obéissent aux mêmes lois"*). Diese Erkenntnis der Gesetze d. h. der nächste Segen des grammatischen Unterrichtes steht nicht nur nicht im Gegensatz zu der „neuen" scheinbar grammatikfeindlichen Methode, sie ist die notwendige Folge davon. So führt diese in ihrem Ausgangspunkte nicht formale Lehrweise zu einer geistigen Schulung, die vor der durch den Unterricht in den alten Sprachen erstrebten „formalen Bildung" nicht zurückzuschrecken braucht. Nicht um eine Hinwegräumung der „Regeln" handelt es sich, sondern — abgesehen von ihrer Vereinfachung — um eine andere Art, sie einerseits zu gewinnen und andererseits nutzbar zu machen, darum, über die Regeln hinweg den Schüler schliefslich zu der Erkenntnis zu führen, „non seulement qu'il doit y avoir une grammaire générale, mais aussi ce que doit être cette grammaire, c'est-à-dire la partie essentielle et commune à toutes les langues, celle qui tient à l'unité de la race humaine, à l'identité des lois intellectuelles et morales auxquelles elle est soumise, à la ressemblance des conditions physiques ou autres dans lesquelles se développent les individus et les peuples" **). Wem dieses Ziel zu hoch erscheint, der bedenke, dafs es in einem Buche aufgestellt ist, welches sich an die Lehrer der Volksschulen und der unteren Klassen höherer Schulen wendet.

Es kann nicht geleugnet werden, dafs, wenn die Grammatik in diesem Sinne gelehrt werden soll, die grammatischen Erscheinungen naturgemässer dargestellt und zu Gruppen zusammengefafst werden müssen, als noch vielfach in den Lehrbüchern der Fall ist. Auf diesen Punkt näher einzugehen liegt nicht im Bereich dieser Abhandlung. Es sei nur erwähnt, dafs uns für die Satzlehre die Beobachtung der Gesichtspunkte, welche Franz Kern in seinen Schriften über den Unterricht in der deutschen Satzlehre dargelegt hat, auch für den Unterricht in der Grammatik einer fremden Sprache unerläfslich erscheint. Für die Formenlehre

*) *A. Vessiot*, de l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges. Paris, Lecène Oudin et Cie. 1891. S. 49.

**) *Vessiot*, a. a. O. S. 51.

mag nur auf folgende zwei Punkte hingewiesen werden unter besonderer Bezugnahme auf das Französische.

„Der Laut voran", das gilt, wie erwähnt, den Reformern für die Vorbedingung zur Erlangung einer guten Aussprache. Aber in diesen Worten liegt nicht nur das Mittel zur Erreichung jenes Zweckes ausgesprochen, sie haben noch eine viel tiefere Bedeutung. Die Forderung der Reformer: erst der Laut, dann der Buchstabe, stellt einfach ein Verhältnis, welches umgedreht und auf den Kopf gestellt war, richtig. Diese Forderung brachte es erst wieder zum Bewufstsein, dafs das Wort Sprache von sprechen und nicht von schreiben herkommt. Der Laut ist der Herr, der Buchstabe ist der Diener, der Mund, der spricht, gebietet, die Hand, die schreibt, führt den Befehl unvollkommen aus, das Ohr entscheidet über das Richtige oder Unrichtige, das Auge nicht. Die Sprache entwickelt sich im Munde des Volkes, nicht auf dem Papiere. Es wird durch jene Forderung der Blick von dem Unwesentlichen auf das Wesentliche, von der Schale auf den Kern gerichtet. Hierin liegt der grosse mittelbare Dienst dieser Forderung, hierin liegt die volle Berechtigung zu der ernsten Bezeichnung „Quousque tandem", unter welcher die bedeutungsvolle bahnbrechende Schrift Vietors zuerst erschien. Es handelte sich auch hier um Abwendung einer schweren Gefahr. „Ist es doch manchmal", sagt Hildebrand*), „als wollte das tintenklecksende Säkulum, von dem in Schillers Räubern verächtlich die Rede ist, nun, am Ende des neunzehnten Jahrhunderts, erst recht anbrechen. Das ist eine der uns drohenden, anrückenden Gefahren, gegen die wir uns wehren und waffnen müssen, und die Schule mufs dazu den Anfang machen." Dem gegenüber stellt Hildebrand die Forderung auf: „Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene"**). Soll die Grammatik wahr, den Thatsachen entsprechend sein, so mufs diese Forderung auch für die fremden neueren Sprachen befolgt, die Folgerung von dem Grundsatz: erst der Laut, dann der Buchstabe, gezogen werden, die gesprochenen Formen müssen den geschriebenen gegenüber mehr als bisher zu ihrem Rechte kommen. Koschwitz kommt freilich in seinem Aufsatze „Phonetik und Grammatik" ***) in bezug auf die Formenlehre zu dem „selbstverständlichen Schlusse", dafs die französische Schulgrammatik nach wie vor vom Schriftbilde auszugehen habe. Selbstverständlich scheint dieser Schlufs jedoch nur unter der Voraussetzung, dafs dem Schüler die sprachlichen Formen zum ersten male in der Grammatik entgegentreten, dafs der Schüler dadurch in die Sprache eingeführt wird, dafs er die Paragraphen der Grammatik lernt. Der Schüler soll aber, wie wir weiter sehen werden, die erste Bekanntschaft mit den Formen an Sätzen machen, deren Inhalt ihn interessiert. Erst nachdem die Formen durch unaufhörliche Wiederholung sein Eigentum geworden sind, wird das Zusammengehörige zusammengestellt und so die Grammatik gewonnen. So weit es irgend angeht, wird bei dieser Zusammenstellung in erster Linie das Gehörte zum Ausdruck gebracht werden müssen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dafs nicht auch auf die Schreibung Rücksicht genommen werden soll, aber ihr gebührt erst die zweite Stelle. Wie nach einiger Zeit des Unterrichts alsbald die Schreibung jedes neu auftretenden, dem Schüler zuerst durch das Ohr übermittelten Wortes

*) *Rud. Hildebrand*, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 3. Auflage. Leipzig und Berlin 1887. S. 34.

**) a. a. O. S. 6.

***) Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur. S. 1—20.

gefunden wird, so treten neben die gehörten Ableitungsformen eines Wortes ihre Schriftbilder, das Auge unterstützt das Ohr. „Aber auf allen Stufen des Unterrichtes sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache“ nicht nur, sondern der Sprache überhaupt, „zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende, dienende Stellung zurückzuweisen“*). Durch die Gegenüberstellung des Gehörten und Gesehenen, — unter fortwährender Betonung des ersteren als der Hauptsache — lernen die Schüler zugleich nach und nach den Grund des Zwiespaltes zwischen Laut und Schrift erkennen und sie bekommen einen Einblick in die Entwicklung der Sprache. Darüber aber müssen sie sich klar sein, dafs das Ohr, nicht das Auge, ihnen Aufschlufs über die gegenwärtig vorliegende Sprachform giebt. So heifst z. B. der Artikel vor einem vokalisch anlautenden Worte im Französischen nicht „*l* Apostroph“, sondern *l*, das *e*, *a* ist nicht apostrophiert sondern ausgestossen worden. Die Hochachtung, welche die Schüler vor einem solchen gestrengen Apostroph haben, mufs geradezu etwas vermindert werden. Ebenso verhält es sich mit der Furcht erregenden Cédille. An den Verben auf *cer* ist beispielsweise (ebenso wie an denen auf *ger*) in der Formenlehre gar nichts Besonderes zu erwähnen. *Dòn (donne)* verhält sich zu *dònõ (donnons)* genau so wie *kòmãs (commence)* zu *kòmãsõ (commençons)*. Der lautlich geschulte Schüler wird die Schreibung ohne grosse Mühe finden, und wer etwa das erste mal commensons schreiben sollte, verdient deshalb keinen Tadel, da diese Schreibung dem Laute entsprechen würde. Der Schüler, dem der wahre Vorgang klar ist, und der doch einmal einen Schreibfehler macht, weifs mehr als der, der die betreffende Form richtig schreibt, der aber der geschriebenen Form einen grösseren Wert beilegt als der gesprochenen. Wenn man manchen Schülern sagen würde, dafs die französischen Nomina im Plural in den meisten Fällen nicht verändert werden, so würde man kaum Glauben finden. Eine solche Macht hat die Tinte, dafs mancher, dem ein Wort vorgesprochen wird, dabei mehr sieht als er hört. Es mufs aber den Schülern zum Bewufstsein gebracht werden, dafs das *s* oder *x* Nebensache ist, dafs kein thatsächlicher Unterschied zwischen Singular und Plural besteht, wenn nicht ein Vokal auf das betreffende Wort folgt. Ein anderes Beispiel: Dafs die französischen Zeitwörter im Sing. und der 3. Pers. Plur. Präs. keine Endung haben, dessen sind sich wohl noch viele Schüler nicht bewufst. Aber so und nicht anders verhält es sich doch.

Noch mehr aber wird das Bild der französischen Grammatik, in erster Linie der Formenlehre, dadurch entstellt, dafs dieselbe noch zu sehr unter der Herrschaft der lateinischen Grammatik steht, dafs der Ersatz lateinischer Formen durch Formwörter auf eine Stufe mit den alten Formen gestellt wird. Die Abschnitte, welche die lateinische Grammatik bietet, bleiben noch in der Mehrzahl bestehen, und die Fächer, welche dort ausgefüllt sind, werden auch hier ausgefüllt, anstatt dafs dem Toten sein Recht bleibt, und nicht ausgefüllt wird, was es nicht giebt. Dadurch wird geradezu Falsches, thatsächlich nicht Bestehendes den Schülern geboten. Dann aber hat dieses Vorgehen auch den grossen Nachteil, dafs Zusammengehöriges in der Vorstellung der Schüler auseinandergerissen, nicht Zusammengehöriges neben einander gestellt wird. Kern**) zählt z. B. sieben Arten von Prädikatsbestimmungen für das Deutsche auf; diese schrumpfen im Französischen zu fünf zusammen, da „Dativ“, „Genetiv“, „mit Präpositionen“ in eine Gruppe zusammenfallen. Ebenso kann zwischen Attributen „im Genetiv“ und solchen

*) *Hildebrand*, a. a. O. S. 58.

**) Grundrifs der deutschen Satzlehre, S. 29.

„mit Präpositionen“ kein Unterschied mehr gemacht werden. „Es kann alles nichts helfen: Die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr.“*) Dem Knaben muſs *du père* und *avec le père* als dieselbe Verbindung erscheinen, nicht aber *du père* als Genetiv und *avec le père* als Hauptwort mit Verhältniswort. Und erst beim Zeitwort! Besteht man auf der Einteilung in regelmäſsige und unregelmäſsige Zeitwörter, so kann man zu den ersteren doch nur diejenigen rechnen, deren Formen aus stets gleichem Stamme und den Endungen bestehen. Trotzdem es unter den Zeitwörtern auf *oir* kein solches giebt, hat man eine „regelmäſsige dritte Konjugation“ aufgestellt. Die Präsentia von *pouvoir* und *vouloir* treten in der Vorstellung des Schülers an eine andere Stelle als das von *recevoir*, während sie doch nach denselben Gesetzen gebildet sind. Die Zeitwörter auf *ir* mit der abweichenden Stammerweiterung bilden die „regelmäſsige zweite Konjugation“, das so schön regelrechte *vêtir*, welches höchstens, d. h. wenn man die alte Einteilung maſsgebend sein läſst, ein „unregelmäſsiges“ II. Partizipium hat, gehört zu den „unregelmäſsigen“. In der Vorstellung der Schüler ist eine scharfe Grenze gezogen zwischen den vier Konjugationen, und doch, wie gering sind die Verschiedenheiten in der Formbildung. Der Blick für den Zusammenhang wird getrübt, ja selbst das Gleiche wird nicht immer erkannt. Daſs sämtliche Imperfekta des Indikativs gleich gebildet werden, daſs sich die Verschiedenheiten in der Bildung anderer Formen notwendig aus bestimmten Gesetzen ergeben, daſs z. B. in *mène tiens assieds meurs reçois* derselbe Vorgang vorliegt, das kann nach der alten Anordnung nicht zum Ausdruck kommen. Sieben Zeiten (fünf einfache und zwei zusammengesetzte) weist das finite Verbum neben dem Imperativ auf; die Grammatik enthält deren vierzehn. „Es kann alles nichts helfen“: Die französischen Zeitwörter haben formell kein *Perfectum*, kein *Plusquamperfectum*, kein *Futurum exactum* u. s. w. mehr. Liegt denn in *il a donné* eine andere grammatische Verbindung vor als in *il a soif?* Ist dort die adjektivische Form des Verbums nicht in derselben Weise mit einer finiten Form verbunden wie die substantivische beispielsweise in *il sait parler?* Das lateinische Passivum besitzt die französische Tochter formell nicht mehr, die Grammatik zwingt es ihr mit Gewalt auf. Dann werden besondere Regeln über die Veränderlichkeit des *Participe passé*, welches mit *être* konjugiert ist, aufgestellt. Der Schüler, dem *la porte est haute* geläufig ist, lernt *la porte est ouverte* als etwas ganz Besonderes, Neues. Das mit *avoir* konjugierte *Participe passé* wird erst recht ganz für sich behandelt und doch liegt nichts als das veränderte Adjektiv vor, wie z. B. in *il a les cheveux blonds.* Wenn es bei Plötz (*Schulgrammatik*, Lektion 46) mit bezug auf *la chair* heiſst: *ils la mangeaient crue,* so liegt doch hier genau dieselbe grammatische Verbindung vor wie in *ils l'avaient mangée.*

Die Grammatik, die Abstraktion von der Sprache, ist also in der Hauptsache nicht als ein Mittel zur Aneignung hingestellt worden. Welches ist nun dieses Mittel? Die Antwort auf diese Frage wird uns ein Blick auf die natürliche Erlernung der Muttersprache geben, weil hier das uns vorschwebende Ziel mit unfehlbarer Sicherheit erreicht wird. Aber, wendet man ein, die Verhältnisse im Leben sind doch ganz anders als in der Schule. Es ist freilich wahr, wie gering ist die Zeit, welche hier gegen dort zu gebote steht. Der Nachteil wird aber, wenn auch nicht aufgehoben, so doch abgeschwächt dadurch, daſs die Kinder, welche die Erlernung der fremden Sprache beginnen, geistig viel reifer sind als die, welche anfangen, ihre Muttersprache zu erlernen, und ferner dadurch, daſs jene systematisch geleitet, unterrichtet werden,

*) Quousque tandem (*Wilhelm Vietor*), a. a. O. S. 15.

während sich diese vor ihrer Schulzeit meist frei herumtummeln. Die sprachlichen Fehler, welche sich nach der Heimat des Kindes und nach dem Bildungsstande seiner Umgebung im Gedächtnis festsetzen, werden beim fremdsprachlichen Unterrichte vermieden, da dem Schüler von vornherein die Sprache nur in der richtigen Gestalt nahe gebracht wird. In der Schule, wendet man ferner ein, wird das auf natürlichem Wege Erlernte durch den Unterricht ergänzt. Wenn nun dieser Unterricht aber den Unterbau nicht hätte? Würde nicht in den fremden Sprachen der Aufbau schneller und sicherer von statten gehen, wenn ein ähnlicher Untergrund vorhanden wäre, wenn der Unterricht zunächst einmal das Ziel im Auge hätte, welches die Kinder, die in die Schule eintreten, in bezug auf ihre Muttersprache erreicht haben? Natürlich kann der Unterbau hier nicht so breit sein wie dort, dafür aber besteht er nur aus Richtigem, das nur befestigt und erweitert zu werden braucht, während dort manches Falsche ausgemerzt werden muſs. Wer einmal dem Unterrichte in einer Elementarklasse beigewohnt hat, der weiſs, was dieses Ausmerzen bedeuten will, und daſs sich der Lehrer der fremden Sprache in einem gar nicht zu unterschätzenden Vorteile befindet. Der Unterricht in der Muttersprache, so lautet ein anderer Einwand, wird nicht nur durch den Unterricht in den anderen Fächern, sondern auch durch das Leben auf Schritt und Tritt unterstützt. Wer wollte diesen grossen Vorteil, die Ungleichheit der Verhältnisse verkennen und unterschätzen. Indessen ist auch hier nicht zu verkennen, daſs das Leben Hemmnisse und Störungen bietet, die dem fremdsprachlichen Unterrichte nicht erwachsen. Und wenn die Schule auch den Weg, den die Natur einschlägt, nicht so wie diese durchwandern kann, soll er ihr deshalb nicht stets als Muster vorschweben? Die Sicherheit, mit der auf dem natürlichen Wege das Ziel erreicht wird, ist so groſs, daſs selbst dann noch genug herauskommen muſs, wenn dieser Weg unter erschwerten Umständen begangen wird. „Si la mère", heiſst es in einem Büchlein, das von seiten der Lehrer des Französischen groſse Beachtung verdient, „en deux ou trois ans à peine, amène son enfant à comprendre tout ce qu'elle lui dit, à savoir exprimer lui-même tout ce qu'il voit, tout ce qu'il fait, tout ce qu'il veut, on doit forcément arriver à ce même résultat en deux ou trois mois en employant les mêmes procédés, mais coordonnés, progressifs, méthodiques en un mot, avec des enfants dont l'esprit est plus ouvert, dont les facultés ont plus de force, qui sont capables d'une attention plus intense et plus soutenue *). Die Zeitangabe („deux ou trois mois") ist mit Rücksicht auf die besonderen leichteren Verhältnisse, die der Verfasser im Auge hat, und die sich aus dem Titel des Buches ergeben, zu verstehen. Ich bin weit davon entfernt, für deutsche Schulen diese Angabe aufrecht erhalten zu wollen. Aber im übrigen giebt der Vergleich viel zu denken, und ich habe diese Stelle ganz hergesetzt, weil man auf die Wahrheiten, die darin ausgesprochen sind, nicht oft genug zurückkommen kann. Auf dem natürlichen Wege kommt jeder mit gesunden Sinnen ausgestattete Mensch zu einer gewissen Beherrschung seiner Sprache, er kommt nicht in Verlegenheit, wenn er einen Wunsch äuſsern, seine Freude oder Trauer ausdrücken, seine Erlebnisse erzählen will. Der „reelle Sprachgewinn", den das Kind von der natürlichen Erlernung der Sprache hat, ist grösser als der, den ein auf die Form aufgebauter Unterricht „am Ende einer sechs- bis neunjährigen Schulzeit" erzielt. Und weshalb? Das Kind denkt in seiner Sprache, der Schüler besinnt sich auf die Regeln der Grammatik oder vergleicht in dem Augen-

*) *Carré*, Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale. Paris. Armand Colin et Cie. Livre du maître. Préface S. 4.

blicke, wo er spricht. Aber nur der kann eine Sprache, der in ihr zu denken vermag, und unumstöfslich ist, was Stier in dem Nachworte zu seiner reichhaltigen *Französischen Sprachschule* *) sagt: „Der Schüler mufs französisch denken lernen. So lange er nicht französisch denkt, so lange lernt er nicht französisch sprechen.“ Das Denken in der fremden Sprache mufs mithin von Anfang an angebahnt werden. Dafs Personen, Sachen, Thätigkeiten sich dem Schüler ohne die hemmende Vermittelung der Muttersprache, ohne die störende Besinnung auf die Regel in dem Gewande der fremden Sprache darbieten, darauf mufs vom ersten Satze an Rücksicht genommen werden. Es gäbe ein einziges, das diese Rücksicht einschränken könnte, das wäre die Rücksicht auf die Aussprache. Zum Glücke aber stehen sich diese beiden Rücksichten nicht feindlich gegenüber, sondern sie unterstützen einander.

Wie wird der Schüler zum Denken in einer Sprache gebracht? Wie wird Sprachgefühl in dem Kinde geweckt? Das ist die Frage, deren Beantwortung die Wege weist, welche der neusprachliche Unterricht von Anfang an zu gehen hat. Mit anderen Worten: Wie wird das Kind angeleitet, sich der fremden Sprache von Anfang an in möglichst ähnlicher Weise zu bedienen, wie es sich zuerst seiner Muttersprache bedient? Worin besteht denn das Geheimnis der Herrschaft, welche das Kind über seine Muttersprache ausübt? Ist es die Menge des Sprachstoffes, die Grösse des Wortvorrates? Nein. Der Primaner kann einen grösseren Wortvorrat, viel reichere grammatische Kenntnisse in der fremden Sprache haben, die er nicht sprechen kann, als das Kind in seiner Muttersprache hat, über die es nach seinem Bedarfe verfügt. Aber sein kleiner Besitz ist lebendiger Besitz, mit dem es schalten und walten, mit dem es wirtschaften kann. Und wodurch kommt das Kind zu dieser Fähigkeit? Durch unaufhörliche Wiederholung derselben oder ähnlicher Wörter und Wendungen. Und diese Wiederholung geschieht an Stoffen, welche das Kind interessieren. Während der Mund das Wort ausspricht, ist die Seele erfüllt von dem Inhalte. Hinter den Worten stehen Personen, welche das Kind liebt, welche es täglich um sich sieht, Gegenstände, welche ihm Freude machen, welche es schauen und fassen kann; das Kind spricht keinen leeren Satz, es kennt keine Worte ohne Inhalt. Man gebe also dem Kinde einen Stoff, für welchen es sich lebhaft interessiert, welcher es fafst, soweit es nur zu fassen ist, und man gebe ihm Gelegenheit, diesen Stoff von den verschiedensten Seiten zu betrachten und somit innerhalb eines kleinen, seine Teilnahme möglichst in Anspruch nehmenden Kreises häufige Wiederholungen anzustellen.

Die Beobachtung der Vorgänge bei der natürlichen Spracherlernung ist also die erste Aufgabe dessen, der Untericht in einer neueren Sprache erteilen will. Das Kind lernt zuerst die Gegenstände, welche es sieht, benennen. Was liegt somit näher, als dafs beim ersten Unterrichte in der fremden Sprache die Anschauung zu Hilfe genommen, dafs die Gegenstände, welche das Kind kennt, dafs seine Umgebung in das Gewand der fremden Sprache gekleidet werden? Ist es doch auch das erste Verlangen des Erwachsenen, der mit gesundem Empfinden in ein fremdes Land kommt, seine nächste Umgebung im Gewande der fremden Sprache kennen zu lernen. Und aus unseren Knaben ist gottlob noch nicht alles natürliche Verlangen so weit getrieben, dafs Löschhorn recht hat mit dem, was er in Rethwischs „Jahresberichten über das höhere Schulwesen“ von 1887 bei der Erwähnung von Fetters Lehrgang der fran-

*) *Georg Stier*, Französische Sprachschule. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die französische Konversation. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1885. S. 337.

zösischen Sprache*) sagt. Es heifst da: „Da sind die famosen Satzgruppen *la famille, la maison, l'appartement, l'école* zusammengestellt. Erst nach mehreren Seiten atmet der Schüler auf bei der Überschrift: *Charlemagne.*" Träfe der letzte Satz zu, so würde darin eine sehr grosse Gefahr liegen. Wenn das wahr ist, dann allerdings kann von einer natürlichen Spracherlernung nicht mehr die Rede sein. Wehe unserer Jugend, wenn die Gelehrsamkeit so die Natur in ihr erstickt hätte, dafs sie beim Unterrichte in einer fremden Sprache sich ohne Teilnahme über ihre Umgebung unterhielte und erst „aufatmete bei der Überschrift *Charlemagne*". Gott sei Lob und Dank, so weit ist es noch nicht gekommen, unsere Schüler sind noch natürliche Menschen und folgen dem Wege, den die Natur zeigt, mit herzerhebender Freude. Nicht im Anschlufs an „Charlemagne", sondern an der Hand von Personen und Gegenständen, die ihm bekannt, an der Hand dessen, was es auf Schritt und Tritt umgiebt, soll das Kind den ersten Schritt in das Gebiet der fremden Sprache thun. Die von M. D. Berlitz bearbeiteten, bei Siegfried Cronbach in Berlin erschienenen höchst beachtenswerten Bücher und z. B. das oben angeführte Büchlein von J. Carré führen in dieser und ähnlicher Weise in die Sprache ein. Der Kreis der Anschauungsgegenstände erweitert sich mehr und mehr, das Ziel ist, dem Schüler seine ganze kleine Welt, seinen ganzen geistigen, zunächst in der Hauptsache auf unmittelbarer Anschauung ruhenden Besitz im fremden Kleide zu zeigen. Wenn die Gegenstände selbst nicht zur Hand sind, wenn ihre Herbeischaffung mit Schwierigkeiten verbunden ist, oder wenn der Schüler nicht ein lebendiges, durch Jahre lange Anschauung fest gewurzeltes Bild davon in sich trägt, dann werden naturgemäfs die Anschauungsbilder in den Dienst des Unterrichtes treten. Die oberste Anforderung an diese Bilder wird die sein, dafs sich das, was auf ihnen dargestellt wird, eng an den Vorstellungskreis des Schülers anzuschliefsen hat. Eine sich von selbst ergebende Forderung ist aufserdem die, dafs die dargestellten Personen, Tiere, Gegenstände und Thätigkeiten genau den Verhältnissen und Einrichtungen des Landes entsprechen, dessen Sprache gelehrt werden soll. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, mit dem beiden Völkern Gemeinsamen zu beginnen und dem Unterrichte zunächst solche Abbildungen zu grunde zu legen, für die deutsche und fremdländische Verhältnisse keine Verschiedenheit herbeiführen. Für den französischen Unterricht sind diese Bilder neuerdings in besonders planmässiger Weise von Ferdinand Schmidt nutzbar gemacht worden**).

Alle Vorteile des die Anschauung zu Hilfe nehmenden Unterrichtsganges sind darin ausgesprochen, dafs er natürlich ist. Die oberste Vorbedingung alles Erfolges im Unterrichte, das Interesse, ist in hervorragendem Mafse vorhanden. Man wendet — im Sinne von Löschhorns oben angeführter Bemerkung — ein: Die Umgebung ist den Schülern bekannt, was bieten Thüren und Fenster, Decke, Fufsboden, Wände, was bieten die Gegenstände auf den Bildern Neues, das die Kinder interessieren könnte? Diese Frage mag berechtigt sein, wenn es sich um blofsen Anschauungsunterricht handelt. Für unseren Fall aber gilt es, diese Gegen-

---

*) Vgl. über das Buch *Fetter*'s auch *Klinghardt*, Die Alten und die Jungen, S. 11 und die Besprechung von Dr. *A. Beyer*, im dritten Bande der Phonetischen Studien S. 242—246.

**) Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung von Dr. *Ph. Rossmann* und Dr. *F. Schmidt*. Bielefeld und Leipzig. Velhagen und Klasing. gr. 8⁰. VII. 202 S. Brosch. 2 M., geb. 2,40 M. 3. Aufl. 1893. — Vgl. ausserdem die theoretisch-praktischen Abhandlungen Schmidt's in den Verhandlungen der 15. Jahresversammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Hofgeismar. 1890, Hofbuchdruckerei von L. Keseberg, und im XXV. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge von *Frick* und *Meyer*.

stände den Schülern in das Gewand der fremden Sprache zu kleiden. Je bekannter und geläufiger der Stoff ist, um so gröſser ist das Verlangen, ihn im neuen Gewande kennen zu lernen, und um so mehr kann sich zu gleicher Zeit die Thätigkeit des Schülers der Form zuwenden. Mit vollem Rechte heben Vietor und Dörr im Vorworte zu dem Englischen Lesebuche (Seite VII) hervor, daſs es dem fremdsprachlichen Unterrichte besonders in seinen Anfängen wohl gestattet sein mag, Stoffe vorzuführen, welche inhaltlich recht leicht zu bewältigen sind, damit das Interesse sich desto mehr auf Form und Sprache richten lasse." Ich möchte für die Worte „wohl gestattet" sogar „geboten" einsetzen. Die nächste Umgebung, das sachlich dem Schüler Bekannte ist der von der Natur gebotene Ausgang auch für die Erlernung der fremden neueren Sprachen. Ehe der Schüler auf Französisch Auskunft über Karl den Groſsen und seine Thaten zu geben angeleitet wird, muſs ihm das, was ihn täglich umgiebt, in der französischen Form bekannt sein, geradeso wie er mit seiner Heimat bekannt gemacht wird, ehe er fremde Länder kennen lernt. Das ist der Gang, der das wichtige Gebot befolgt, „sich der jugendlichen Geistesthätigkeit anzuschmiegen". *) Die Freude an dem Schauen der bekannten Dinge im fremden Gewande begleitet den Schüler aus dem Schulzimmer nach Hause. Was er in der Schulstube in Wirklichkeit oder auf dem Bilde gesehen, das begegnet ihm in der elterlichen Wohnung, auf der Straſse, in Wald und Flur. Schule und Leben der Kinder treten in die lebendigste Verbindung, wenn der Unterricht als nächstes Ziel sich das stellt, die dem Schüler bekannte, ihm innerhalb und auſserhalb der Schule entgegentretende Welt mit einem neuen Kleide zu umgeben. Somit wird zu gleicher Zeit jene wichtige Forderung erfüllt, welche Güſsfeld in seinem bekannten Aufsatze über die „Erziehung der deutschen Jugend" **) besonders hervorhebt: „Nichts macht dem Schüler Kenntnisse so lieb und zum festen Besitz als ihre Nutzanwendung; der Drang dazu ist auch vorhanden. Ihr muſs ein reicher Spielraum in dem Unterricht eingeräumt werden". Auf Schritt und Tritt wird dieser Drang befriedigt, empfindet der Schüler die Freude, von dem Gelernten Gebrauch machen zu können, wenn der Unterricht der Natur folgt und die Anschauung zur Grundlage nimmt. Ein weiterer Vorteil ist der, daſs eine unmittelbare Verknüpfung zwischen dem angeschauten Gegenstande und dem fremden Worte, bezw. zwischen der Thätigkeit und dem Satze, der dieselbe ausdrückt, stattfindet, daſs somit der hemmende Umweg über die Muttersprache vermieden wird. Wenn der Schüler ein Haus vor sich sieht und dasselbe in der französischen Stunde ihm sogleich als „*maison*" entgegentritt, d. h. wenn er nicht den Weg von dem Begriffe Haus zu dem deutschen Worte *Haus* und von da zu *maison* macht, sondern mit dem Begriffe des Hauses sofort das Gewand *maison* verbindet, so hat er damit den ersten Schritt zu dem Ziele, dem Denken in der französischen Sprache, gethan. Der Schüler vollzieht hierbei jenen Schöpfungsakt, welchen Hildebrand ***) so schön beschreibt: „Inhalt und Form, Kern und Schale haben sich gefunden, und das wird zugleich ein Augenblick reinster geistiger Freude, geistigen Genusses, weil es zugleich ein eigenes Nachschaffen des schon Verstandenen ist, ein kleiner Schöpfungsakt in uns". Die Vorteile dieser unmittelbaren Verknüpfung hat Felix Franke in seiner bekannten Schrift „Die praktische Spracherlernung" dargelegt. Es ist klar, daſs das Deutsche bei dem Unterrichtsgange nicht grundsätzlich aus-

*) *Willmann*, Pädagogische Vorträge. Leipzig, 1886. S. 6.
**) Deutsche Rundschau XVI, 4. S. 46.
***) a. a. O. S. 7.

geschlossen ist, und dafs es nötigenfalls ebenso wohl wie die Grammatik zur Hilfeleistung herangezogen werden kann. Es kommt nicht darauf an, dafs gewisse Grundsätze ohne die geringste Abweichung durchgeführt werden, sondern darauf, dafs das Ziel auf einem gesunden Wege erreicht wird. Man wird jedoch die Muttersprache wohl nicht in jedem Falle zu Hilfe nehmen dürfen, in dem der Schüler bei etwas neu Auftretendem vor einem Rätsel steht. Wird dem Schüler eine Frage in einer fremden Sprache vorgelegt, in welcher ein unbekanntes Wort vorkommt, so würde ihm die Übersetzung dieses Wortes sogleich über die Schwierigkeit hinweghelfen. Er würde das Wort aber vielleicht ebenso schnell wieder vergessen, wie er es gehört hat. Es wird eine verwandte Frage gestellt, der Schüler merkt, dafs er vermag, das Verlangte selbst zu finden, das Verlangen, die Sache ohne Hilfe zu verstehen, erwacht in ihm, und was er so selbst erarbeitet hat, das haftet. Es gilt hiervon das, was Münch*) in bezug auf die Erleichterung der Präparationen in den französischen Schulausgaben sagt: „Wird die Frage im Momente des Auftauchens auch schon gelöst, das Bedürfnis unmittelbar befriedigt, so bleibt kein Eindruck, keine Erinnerung. Es bedarf einer gewissen Spannung zwischen Wunsch und Erfüllung, zwischen Frage und Antwort". Wenn ein neues Wort oder eine neue Wendung an das Ohr klingt, dann horchen die Kleinen auf, sie sind begierig, das, was ihnen in der fremden Sprache entgegentritt, verstehen zu können, und das deutsche Wort würde bisweilen wie ein abkühlender Wasserstrahl auf den in voller Thätigkeit, im emsigsten Suchen sich befindenden Schüler wirken. Ob das Neue verstanden ist, das sieht man den Schülern an, es geht schon aus der Sicherheit oder Unsicherheit hervor, mit der sie an das Bild gehen, um das Verlangte zu zeigen. Diese unmittelbare Verknüpfung, diese Vermählung von Inhalt und Form kann aber natürlich nur vor sich gehen, wenn der Knabe etwas vor sich sieht, wenn er die Wörter von den Personen und Gegenständen, die Sätze von den Thätigkeiten, die er in Wirklichkeit oder im Bilde erblickt, ablesen kann, kurz, wenn kein Spiel mit Worten getrieben wird, wenn nichts was der Schüler sagt inhaltsleer ist. Und dafs jedes inhaltslose Wort, jeder leere Satz, jede leere Redensart durch die Verwendung der Anschauung zur Unmöglichkeit wird, darin liegt ein gewaltiger Vorzug. In geradezu goldenen Worten spricht Hildebrand**) von dem geistigen Gewinne, der dem Schüler daraus erwächst, dafs mit einem neuen Worte der Inhalt desselben klar vor ihn hintritt: „Ein nur gehörtes Wort bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe. Hat er den Gegenstand gesehen (oder schildert ihn der Lehrer anschaulich genug), so gewinnt ihm das Wort wie die Sache, eins am andern, plötzlich einen gewissen Wert, der Augenblick, wo Wort und Sache sich in seinem Kopfe vermählen, ist ein eigentümlich wohlthuender, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt." Der höchste, dem ganzen Menschen zu gute kommende Vorzug dieses Unterrichtsganges besteht eben darin, dafs der Sinn für den Inhalt der Sprache geweckt und stets lebendig erhalten wird, während er durch die zusammenhangslosen Übungssätze geradezu ertötet wird. Welch ein himmelweiter Unterschied zwischen dem Werte eines von einem Bilde abgelesenen Satzes z. B. *la fille a un chapeau* und dem der Form nach gleichen *la ville a un port.* Hier übersetzt der Knabe einen Satz, der für ihn in den meisten Fällen inhaltsleer ist, dort drückt er etwas, wovon seine Seele erfüllt ist, französisch aus, er

*) Zur Förderung des französischen Unterrichts insbesondere auf Realgymnasien. Heilbronn 1883. S. 89.
**) A. a. O. S. 8.

spricht französisch. Die Anschauung zeigt dem Schüler, dafs die Sprache der Sache wegen da ist, und wie es ihm zuerst klar geworden ist, dafs der Laut sich zum Buchstaben wie der Kern zur Schale verhält, so geht ihm nun nach und nach eine Ahnung davon auf, dafs die aus den Lauten gebildeten Worte und Sätze Schale sind, durch die es gilt, auf den Kern, auf den hinter ihnen stehenden Gedanken zu dringen. „Es bildet sich von vorn herein die wertvolle Gewohnheit, die Lese- und Schriftzeichen eben als Zeichen für eine Sache, für einen Inhalt anzusehen.“ *)

Es mag nur kurz angedeutet werden, dafs die grammatischen Grundbegriffe dem Schüler durch die Anschauung sehr leicht klar gemacht werden. Der Unterschied zwischen erster, zweiter und dritter Person wird ihm deutlich, wenn die Personen, die er kennt oder auf dem Bilde sieht, als redend hingestellt oder angeredet werden; Einzahl und Mehrzahl, Bejahung und Verneinung, alles sieht der Schüler vor sich, alles spielt sich vor seinen Augen ab, und die Form erscheint ihm schliefslich als der ganz natürliche Ausdruck des Gesehenen.

Mit den erwähnten Vorzügen hängt aufs engste der zusammen, dafs der Unterricht von Anfang an in der Hauptsache in der fremden Sprache erteilt werden kann und mufs. Die Darbietung und Verarbeitung des Übungsstoffes, die Fragen des Lehrers, die Antworten und Thätigkeiten der Schüler geben für sich wieder Übungsstoff ab, das Deutsche wird, wie erwähnt, nur ausnahmsweise herangezogen. Der Schüler darf, soweit es irgend geht, in der Stunde keinen Gegenstand gebrauchen, ohne dafs er die Bezeichnung in der betreffenden Sprache dafür weifs oder erfährt; über alles, was er thut, mufs er von vornherein angeleitet werden, sich in der fremden Sprache zu äussern. So kann man z. B. im Französischen, sobald die Schüler anfangen zu schreiben, folgendes Gespräch anstellen, wenn ein Satz an die Tafel geschrieben wird: *Que fait-il? Il écrit. — Qui écrit? N. écrit. — Qu'est-ce qu'il écrit? Il écrit une phrase. — Quelle phrase écrit-il? Il écrit la phrase . . . . . — Avec quoi écrit-il la phrase? Il écrit la phrase avec la craie. — Où écrit-il la phrase? Il écrit la phrase sur le tableau noir. — Avec quoi écrit-on? On écrit avec la craie, la plume ou le crayon. — Où écrit-on avec la plume? Avec la plume on écrit sur le papier* u. s. w.

Dabei ist es nicht immer möglich und auch nicht nötig, dafs der Schüler die Sätze, die er ausspricht, grammatisch zerlegen kann. Wenn z. B. der Anfänger in den ersten französischen Stunden den Lehrer bittet: *Donnez-moi la baguette, s'il vous plaît,* so wird kaum zu verlangen sein, dafs er diese Wendung sogleich Wort für Wort übersetzen kann. Was gefordert werden mufs, ist, dafs dem Schüler die lautlichen Bestandteile dessen, was er sagt, vollkommen klar zum Bewufstsein kommen, und dafs ihm der Sinn des Gesagten deutlich ist, dafs er also im vorliegenden Falle weifs, was er sagen mufs, wenn er will, dafs man ihm den Stock reicht.

Es ergiebt sich von selbst, dafs bei einem solchen Unterrichtsgange die schriftlichen Arbeiten der Schüler von Anfang an freie sind, die auf den Aufsatz hinsteuern. Zunächst fassen die Schüler in kleine Einzelsätze, die unter sich ein Ganzes bilden, was sie in der Klasse oder auf dem Bilde sehen. Die Möglichkeit des Übersetzens tritt überhaupt nicht ein. Die Schüler benennen die Personen oder Gegenstände, zählen sie und geben ihre Eigenschaften an, sagen, wo sie sich befinden, was sie thun oder nicht thun u. s. w.

---

*) *Willmann*, a. a. O. S. 7.

Der Übergang von der Anschauung zum Lesestücke vollzieht sich auf ganz natürlichem Wege. Das eine schliefst das andere nicht aus. Indem die Sätze, die auf Grund der Anschauung gebildet sind, zu natürlichen Gruppen zusammengefafst werden, entstehen die ersten Lesestücke, die unmittelbare Anschauung geht gewissermafsen in die mittelbare über und schreitet mehr und mehr zum selbständigen Lesestücke fort. Gut wäre es, wenn die Lesestücke sich in erzählender Form zunächst unmittelbar an das anschlössen, was die Schüler in der Umgebung und auf dem Bilde gesehen und besprochen haben. In jedem Falle wird eine enge Verwandtschaft zwischen dem Lesebuche und der unmittelbaren Anschauung bestehen müssen. Nicht allein, dafs das Lesestück so weit wie möglich durch bildliche Darstellungen zu unterstützen ist, sondern das Interesse im einzelnen und ganzen, welches den Hauptvorzug der Anschauung bildet, mufs auch für die Wahl der Lesestücke mafsgebend sein. Ihr Inhalt mufs den Schüler so erfassen, mufs derartig seiner Auffassung und seinem Gesichtskreise angemessen sein, dafs er ihn innerlich erlebt. Kein totes Wort, kein leerer Satz, das ist die Grundbedingung für das Ziel, für das Denken in der Sprache. Der Schüler mufs stets dermafsen teilnehmen an dem, was er liest, dafs ihn der Inhalt innerlich ergreift, dafs er, wenn er ihn erzählt oder wenn er auf Fragen darüber antwortet, etwas Selbständiges bietet, etwas Erlebtes wiederzugeben glaubt. Es handelt sich zunächst nicht darum, den Schülern neuen Stoff zuzuführen, ihnen neue sachliche Wissensgebiete zu eröffnen, sondern darum, den Stoff, den das Leben und die übrigen Unterrichtsgegenstände dem Schüler geboten haben, mit Rücksichtnahme auf die Verschiedenheit, mit der zwei Völker denselben Gegenstand und dasselbe Vorkommnis betrachten, in das Gewand der fremden Sprache zu kleiden. Sachlich könnte man zunächst die fremdsprachlichen Stunden als Wiederholungsstunden betrachten, wobei es natürlich ist, dafs die Rücksicht auf die Form und auf die abweichenden Verhältnisse des Landes, des Sprache gelehrt wird, eine Auslese und Einschränkung des Stoffes gebietet, der in anderen Stunden in deutscher Sprache behandelt worden ist. Aus diesem Gesichtspunkte ist es höchst wünschenswert, dafs sich in der Hand des Lehrers nicht nur Bücher befinden, welche dem Sprachunterrichte in dem betreffenden Lande zu grunde gelegt werden, sondern auch solche, welche die naturgeschichtlichen, die mathematischen Gegenstände, die Geschichte und Geographie behandeln und in den fremden Schulen eingeführt sind. Auch die Erreichbarkeit pädagogischer Zeitschriften, welche ein Bild von der Behandlung verschiedener Unterrichtsgegenstände in den fremden Schulen geben, ist sehr erstrebenswert. Die beste Gewähr für ein sicheres Vorgehen böten zeitweise gegenseitige Besuche der Lehrer der verschiedenen Länder, Besuche freilich, die erst dann wahren Nutzen stiften würden, wenn die Gesetze der Lautwissenschaft allgemeiner bekannt sind, als es zur Zeit noch der Fall ist, wenn die Lehrer, wenigstens die, welche Sprachunterricht erteilen, sich losgerissen haben von der Herrschaft des Buchstaben und sich klar bewufst sind, wie sie und ihre Landsleute sprechen. Ob Bücher, welche in den fremden Schulen gebraucht werden, in die Hände der Schüler zu legen sind, das hängt von dem Zustande der pädagogischen Litteratur des betreffenden Landes ab, grundsätzlich scheint mir die Frage sehr der Erwägung wert. Seien es aber ursprüngliche oder besonders für deutsche Schulen bearbeitete Bücher, wie dieselben in den Grundzügen beschaffen sein müfsten, darüber kann kein Zweifel obwalten. Engste Anlehnung an den Vorstellungskreis des Schülers und das dadurch ermöglichte Interesse für das Neue, für die Form, ist die erste und unerläfslichste Anforderung, welche an den Sprachstoff für den fremdsprachlichen

Unterricht gestellt werden mufs. Je mehr Anknüpfungspunkte der Stoff im Schüler findet, um so mehr entspricht er dem Zwecke, denn um so grösser ist die Möglichkeit, zum Denken in der fremden Sprache anzuleiten. Es gehört eben zu diesem Denken vor allem ein Inhalt, über den man denkt, und wenn man den im Schüler liegenden Gedankeninhalt überspringt und die neue Form zu früh an neuen Sachen zeigt, so ist die natürliche Folge, dafs Inhalt und Form sich nicht vermählen, so wird dem Denken in der fremden Sprache von vornherein ein Hindernis in den Weg gelegt; nicht zu gedenken des Falles, dafs der Sprachstoff inhaltsleer ist, wodurch die Verbindung zwischen Inhalt und Form einfach unmöglich gemacht wird. Möglichkeit, Interesse zu erwecken, das ist also auch der Prüfstein für das fremdsprachliche Lesestück. Damit ist aber noch nicht alles gesagt.

Nicht nur auf die Beschaffenheit der einzelnen Stücke, sondern auch auf den Zusammenhang der Stücke untereinander ist der gröfste Wert zu legen. Nicht nur zwischen Einzelsätzen, sondern auch zwischen Lesestücken ist Zusammenhangslosigkeit möglich und schädlich. Es genügt nicht, dafs sich das Lesestück an sich über den Einzelsatz in der Grammatik erhebt; wenn seine Verbindung mit Vorhergehendem und Folgendem nicht eng und natürlich ist, so liegt es nahe, einen ähnlichen Vorwurf zu erheben, wie ihn das Verhältnis oder vielmehr das Fehlen des Verhältnisses zwischen den Einzelsätzen naturgemäfs hervorgerufen hat. Das recht gewählte Lesestück läfst eine Saite im Schüler erklingen, der aus grammatischen Rücksichten aufgestellte Satz läfst ihn kalt; aber es hiesse auf halbem Wege stehen bleiben, wollte man nicht verlangen, dafs das folgende Lesestück die angeschlagene Saite weiter erklingen lasse, dafs die Zusammenstellung den Mifsklang vermeide, der entsteht, wenn zwei unverwandte Töne neben einander erklingen. Wie Glied an Glied zur Kette, so müssen sich die Lesestücke zu Gruppen vereinigen, auf dafs ihr Inhalt klare und deutliche Vorstellungsreihen in dem Schüler erzeuge, die zugleich beleuchtet werden von dem Lichte, das aus anderen Unterrichtsstunden auf sie fällt. Nach und nach wird die äussere Scheidung zwischen den Stücken aufhören, und an Stelle der Gruppe tritt das auch äusserlich ein Ganzes bildende grössere Lesestück. Je weiter auf diese Weise die Einkleidung des vorhandenen Gedankeninhaltes in das fremde Gewand vorschreitet, um so lockerer wird die Fühlung des Sprachstoffes mit dem Sachunterricht der anderen Fächer werden können, der Sprachunterricht wird auf der oberen Stufe Sachunterricht noch in besonderem Sinne, indem er sich an immer selbständigere Stoffe anlehnt. Diese haben zwar nicht aufgehört, mit den anderen Unterrichtsgegenständen zusammenzuhängen, aber das Band, welches sie unter einander verbindet, ist nicht so leicht mehr sichtbar, die Beziehungen werden immer innerlicher.

So gipfelt der Sprachstoff schliefslich in der fremdsprachlichen Litteratur im engeren Sinne; und der Unterricht auf der obersten Stufe wird um so fruchtbringender sein, je mehr der Schüler auf den vorhergehenden Stufen befähigt worden ist, zu schauen, in den Inhalt einzudringen, sich von ihm durchglühen zu lassen. Je höher diese Glut, um so leichter wird die Verschmelzung zwischen Inhalt und Form vor sich gehen. Es gilt, den Schüler von der äufseren — unmittelbaren und mittelbaren — Anschauung zur inneren zu führen. Eine geradlinige Fortsetzung könnten die auf der äusseren Anschauung beruhenden Übungen vielleicht in besonderen Konversationsstunden finden, in denen der Blick der Schüler aus der näheren Umgebung in die weitere gelenkt würde. So könnte sich aus dem, was ursprünglich der Hauptgegenstand des Unterrichts war, ein besonderer Unterrichtszweig entwickeln. Als

solchem würde der Konversation aber erst auf einer oberen Stufe ein Platz einzuräumen sein. Zunächst bilden alle Unterrichtszweige einen einzigen, sind einer nicht von dem andern loszulösen. Selbst auf einer späteren Stufe werden besondere Konversationsübungen, d. h. solche, die sich nicht unmittelbar an die Lektüre anlehnen, den Nutzen, den Bauer und Linck*) z. B. von ihnen erwarten, nur dann stiften, wenn der Unterricht, der vorhergegangen ist, reichliche Anknüpfungspunkte bietet, wenn sie eben eine Fortsetzung davon sind. Man würde sich im Irrtum befinden, wenn man reichliche Früchte erwarten wollte von einem Konversationsunterricht, der plötzlich und unvermittelt in einer oberen Klasse begonnen wird. Wie überall auf dem Gebiete des Unterrichts, so sind auch hier alle Übungen fruchtlos, die keine Anknüpfungspunkte haben. Der Unterricht, der sich nicht an irgend einer Stelle im Vorstellen und Empfinden des Schülers fest einhaken kann, trägt keine lebendigen Früchte.

Aber ein letzter Punkt, so sagt man, muſs doch da sein, einmal, am Anfange des Unterrichts, muſs doch etwas geboten werden, was frei schwebt, was keinen Stützpunkt hat. Denkt man nur an die Form, denkt man an die grammatische Spracherlernung, so ist dieser Einwand natürlich, und mit ernstem Bedenken müſste der ans Werk gehen, der so den ersten Unterricht in der fremden Sprache erteilen sollte. Was bloſs formell ist, das findet so wenig Stützpunkt in dem Kinde, welches anfängt eine Sprache zu lernen, daſs man bauen würde auf lockerem Untergrunde. Aber man sehe doch zu, der feste Untergrund ist ja da, sachlich nämlich. Welcher Inhalt liegt im Gemüte und Geiste des Kindes! Man ergreife ihn, den kleinen Menschen, man mache lebendig, was in ihm ruht, man baue auf die Sachen, die er weiſs. Da ist der Grund, der nicht wankt. Nicht ein Anfang ist der neue Unterricht, sondern eine Fortsetzung dessen, was der Schüler nicht nur in den anderen Unterrichtsgegenständen, sondern vor allem im Leben gelernt hat. Der Gärtner, der das Bäumchen verpflanzt, das munter aus saftigem Boden emporschieſst, trage Sorge, daſs der neue Boden, in dem es einwurzeln soll, dem gleiche, aus dem der Stamm bisher seine Nahrung gesogen. Der Grund, auf dem der Unterricht aufbaut, steht nicht im Gegensatz zu dem, auf dem das Kind im Hause aufgewachsen. Es gilt, die Brücke zu schlagen zwischen Schule und Haus, natürlich zu sein in der Schule. Ich habe an mehreren Stellen Gelegenheit gehabt, auf Hildebrands Buch vom deutschen Sprachunterrichte zu verweisen. Der Grundgedanke dieses köstlichen Buches könnte überhaupt als Richtschnur auch für den fremdsprachlichen Unterricht gelten. Das Buch ist ein Mahnruf an die Lehrer des Deutschen, der Stimme der Natur zu folgen. Die Natur ist die grosse Lehrmeisterin auch für den fremdsprachlichen Unterricht, und in der natürlichen Spracherlernung liegt der nicht genug zu beachtende Fingerzeig auch für die Erlernung einer fremden Sprache. Der im allgemeinen „mässige reelle Sprachgewinn“ nach der grammatischen Lehrweise hat seinen Grund in der Abwendung von der Natur. Die Natur ist der Leitstern für die „neue Methode“, ist der unversiegbare Quell, aus dem sie schöpfen will. Der Kampf, der um die Lehrweisen im Sprachunterricht entbrannt ist, ist im letzten Grunde ein Kampf um die Herrschaft der Natur oder ihres Gegenteiles. Hie unnatürliche, hie natürliche Spracherlernung. Nicht um die Gegensätze zu verschärfen sage ich das. Aber es handelt sich bei Meinungsverschiedenheiten darum, die Hauptfrage so einfach und deutlich wie möglich aufzustellen. Es gilt vor allem, die Hauptgesichtspunkte fest im Auge zu behalten und über sie die

*) Joh. Bauer und Dr. Th. Linck, Französische Konversationsübungen für den Schul- und Privatgebrauch. München und Leipzig. 1889. Vorwort s. IV und V.

Meinungen auszutauschen, ehe man sich über Einzelheiten auseinandersetzt. Und der Meinungsaustausch über diese Punkte muſs seinerseits ausgehen von der Frage nach dem Ziele. Wie ich darzulegen versucht habe, ist für die zwei Antworten, die auf die Frage nach dem Ziele möglich sind, der Hauptgesichtspunkt für die Erlernung derselbe, weil eben das eine, das formelle Ziel, das andere, das praktische, zur Voraussetzung hat.

Der stete Hinblick auf das Ziel, auf die Hauptfragen, wird sein Teil dazu beitragen, dem zur Zeit so verschieden, ja gegensätzlich gestalteten Bilde des Sprachunterrichtes eine mehr und mehr einheitliche Gestalt aufzuprägen. Im Verlangen nach diesem Ziele sind die vorliegenden anspruchslosen Zeilen geschrieben, deren Zweck reichlich erfüllt wäre, wenn sie vermöchten, ein kleines Scherflein zur Einigung beizutragen. Mir schwebt eine Zeit vor, da die Kräfte, die sich noch in dem notwendigen, naturgewollten Kampfe zersplittern, sich vereinigen zu gemeinsamer Arbeit. Diese Zeit wird und muſs kommen. Kämpfen doch alle, die auf dem Plane sind, in dem Dienste eines und desselben Herren. Mögen die Meinungen über Einzelheiten, mögen selbst die Meinungen über das Ziel des Sprachunterrichtes auch auseinander gehen, über das letzte Ziel giebt es nur eine Meinung, und unbestritten leuchtet über dem Kampfe die Förderung der uns anvertrauten Jugend. Noch sind für das in betracht kommende Gebiet die Wege verschieden, auf welchen nach diesem Ziele gewandert wird, aber das Ziel selbst ist so über jeden Zweifel, über jede Meinungsverschiedenheit erhaben, daſs diese Wege schlieſslich in einen Hauptweg zusammenlaufen werden. Möchte das Bewuſstsein dieser Einstimmigkeit in dem Hauptpunkte alle durchdringen hüben und drüben, möchte diese Zusammengehörigkeit bei keinem Worte vergessen werden, das über die „Methode“ gesprochen oder geschrieben wird. Es handelt sich nicht um einen Kampf um verschiedene Güter, das Gut, um das gekämpft wird, einigt. Im Bewuſstsein dieser Einigung höre der eine die Meinung des andern, und vor allem öffne jeder freudig Herz und Sinn den Stimmen, welche Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Unterrichte mitteilen. Nicht daſs diese oder jene, nicht daſs „eine“ Methode siege, sondern daſs „die“ Methode zur Herrschaft in unseren Schulen gelange, die den Sprachunterricht am fruchtbarsten und segensreichsten für unsere Jugend gestaltet, darum handelt es sich, das ist das Ziel, das uns alle bindet *).

*) Diese Abhandlung ist in etwas veränderter Gestalt im 1. Hefte des VI. Bandes der Phonetischen Studien (herausgegeben von *W. Vietor* bei Elwert in Marburg) erschienen.

Meinungen auszutauschen, e andersetzt. Und der Meinungs-
austausch über diese Punkt · Frage nach dem Ziele. Wie
ich darzulegen versucht hal auf die Frage nach dem Ziele
möglich sind, der Hauptg elbe, weil eben das eine, das
formelle Ziel, das andere, da

Der stete Hinblick wird sein Teil dazu beitragen,
dem zur Zeit so verschiede le des Sprachunterrichtes eine
mehr und mehr einheitliche n nach diesem Ziele sind die
vorliegenden anspruchslose eichlich erfüllt wäre, wenn sie
vermöchten, ein kleines Sc Mir schwebt eine Zeit vor, da
die Kräfte, die sich noch i Kampfe zersplittern, sich ver-
einigen zu gemeinsamer kommen. Kämpfen doch alle,
die auf dem Plane sind, in Herren. Mögen die Meinungen
über Einzelheiten, mögen iel des Sprachunterrichtes auch
auseinander gehen, über c inung, und unbestritten leuchtet
über dem Kampfe die Fö l. Noch sind für das in betracht
kommende Gebiet die We diesem Ziele gewandert wird,
aber das Ziel selbst ist so einungsverschiedenheit erhaben,
daſs diese Wege schlieſslic n werden. Möchte das Bewuſst-
sein dieser Einstimmigkeit gen hüben und drüben, möchte
diese Zusammengehörigkei den, das über die „Methode“ ge-
sprochen oder geschrieben einen Kampf um verschiedene
Güter, das Gut, um das sein dieser Einigung höre der
eine die Meinung des and lig Herz und Sinn den Stimmen,
welche Ergebnisse und E itteilen. Nicht daſs diese oder
jene, nicht daſs „eine“ Me hode zur Herrschaft in unseren
Schulen gelange, die den und segensreichsten für unsere
Jugend gestaltet, darum h uns alle bindet *).

*) Diese Abhandlung is VI. Bandes der Phonetischen Studien
(herausgegeben von *W. Vietor* b