

Über „schulmäßigen“ französischen Sprach-Unterricht

nach neueren Anschauungen
und einiges andere, was damit zusammenhängt.

(Alle Rechte vorbehalten.)

„Und nun wird es sich zeigen: sind meine Erfahrungen wahr; und gebe ich sie, wie ich sie empfangen habe, und wie es mein Endzweck ist, so werden sie bei allen denen, welche die Sachen, die ich erzähle, selber täglich vor Augen sehen, Eingang finden. Sind sie aber unrichtig, sind sie bloß das Werk meiner Einbildungen und der Tand meiner eigenen Meinungen, so werden sie, wie andere Sonntagspredigten, am Montag verschwinden.“

Heinrich Pestalozzi. „Lienhard und Gertrud“.
Vorrede.

Die um eine fruchtbringendere Lehrweise fremder Sprachen — darunter der französischen, von welcher in den folgenden Blättern allein die Rede sein soll — ringende Bewegung hat in der Schulwelt, man kann fast sagen ganz Europas, immer weitere Kreise gezogen; und auch *Österreich* ist von ihr nicht unberührt geblieben.

Ein Erlaß Seiner Excellenz des Herrn Ministers für Cultus und Unterricht, zunächst die Unterrichtsmethode in der lateinischen und griechischen Sprache betreffend, dringt auf die Ermittlung des Minimums an grammatischem Lehrstoffe und darauf, dass dieser sowohl als auch der zu erwerbende Vocabelschatz nach Möglichkeit der Autoren-Lectüre sich anschließe. Er verwirft die jahrelange Übung einzelner bunt zusammengeworfener und wegen der Mannigfaltigkeit zerstreuer Sätze. Er verlangt, dass die Satzübungen fortwährend von der Lectüre zusammenhängender Lesestücke begleitet werden, die mit einem anziehenden Inhalte die muster-gültige Form verbinden, und fordert ein häufiges Memorieren des Gelesenen. So werde das grammatische Wissen auf empirischem Wege ergänzt und erweitert, und der Übergang zur Autoren-Lectüre sei auf diesem Wege weniger sprunghaft und schwierig. *Johann Fetter*, Director der k. k. Unterrealschule im II. Bezirke Wiens, hat sich — leider unter dem unglücklich gewählten, nicht zutreffenden, von einem schwülstig geschriebenen und verworrenen Buche her¹ in Schwang gekommenen Ausdrucke „analytisch-directe Methode“ — eigens von dem hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht die Erlaubnis erwirkt, eine, wie er meint, neue Lehrweise² der französischen Sprache zu pflegen, welche er nun seine Methode nennt, und mit welcher, außer von ihm selbst, auch von anderen Fachlehrern und an anderen Lehranstalten Wiens Versuche unternommen wurden; und er veröffentlicht dazu einen bis jetzt in drei Theilen erschienenen „Lehrgang der französischen Sprache“.³ *Adolf Bechtel*, k. k. Realschul-Professor in Wien, Mitredacteur der „Zeitschrift für das Realschulwesen“, nach seinen früheren Beiträgen zur Schulbücher-Literatur ein Vertreter der grammatisierenden Lehrweise fremder Sprachen, hat sich in seinem am 19. November 1887 im Wiener Vereine „Realschule“ gehaltenen Vortrage den Bestrebungen der „Reformer“ nicht abgeneigt erklärt; und er hat ein „Französisches Sprech- und Lesebuch“⁴ veröffentlicht, mit welchem gleichfalls, und zwar im abgelaufenen Schuljahre, der Verfasser selbst und in einer Parallel-Abtheilung der mit ihm an der k. k. Oberrealschule im II. Wiener Gemeinde-Bezirke wirkende k. k. Professor Dr. Vincenz Suchomel Lehrversuche machten. Fetter, über das erste Jahr

(1837/38) mit der ihm neuen Lehrprobe in dem Schriftchen „Ein Versuch mit der analytischen Lehrmethode beim Unterrichte in der französischen Sprache“ berichtend, erzählt von ihr selbstverständlich eitel Gutes;⁵ und auch Bechtel berichtet, mit dem unzulässigen Hinweise auf die Toussaint-Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefe, von Erfolgen der „directen“ Methode.⁶

Wie sollen nun wir Schulmänner uns zu dieser Neuerungsbewegung auf dem Gebiete des französischen Sprach-Unterrichtes stellen, welche zwar in Deutschland schon abgeebbt zu haben, in Österreich aber noch hohe Flutwellen schlagen zu wollen scheint; wie insbesondere wir Älteren, wenn wir die Jüngeren unter uns — „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort . . .; — Aus ihren heißen Köpfe nimmt sie keck — Der Dinge Maß, die nur sich selber richten“ — wacker mitsprechen hören und sie fast täglich neue Pläne machen sehen, deren unverweilte Durchführung die fabelhaftesten Lehrerfolge zuwege brächte?⁷

Wenn es richtig ist — und es ist richtig —, dass jeder methodische Sprachunterricht mit dem Laute beginnen müsse: tritt dies an den Knaben in seiner ersten französischen Mittelschul-Lehrstunde als etwas Funkelnagelneues heran; oder hat er nicht auch so in der Volksschule deutsch lesen gelernt; braucht er nicht daran nur erinnert zu werden, um einen solchen Vorgang auch bei dem Erlernen einer fremden Sprache zu verstehen; und ist dazu die Verpflanzung einer förmlichen *Phonetik* in die Schule nothwendig?

Wenn es richtig ist — und es ist richtig —, dass im Französischen das geschriebene Wortbild von dem gehörten Lautcomplex sich unterscheidet: ist dies, wenigstens vielfach, nicht auch im Deutschen der Fall? Haben denn wir für jeden gehörten Laut ein sichtbares geschriebenes Zeichen? Wäre denn nicht ein methodischer Vorgang auffindbar, welcher unmittelbar die Sicherheit in der conventionellen, von allen Franzosen verstandenen Schrift lehrt — wie ja auch der deutsche Unterricht methodisch die deutsche Rechtschreibung lehrt —; anstatt dass man vor dieser conventionellen Schrift eine sogenannte *Lautschrift* einschreiben zu müssen glaubt, aus welcher jene, die sie heiß verfechten — sich im Besitze eines esoterischen Wissens wähnend —, die lebendige Sprache heraushören wollen?

Wenn es richtig ist — und es ist richtig — dass das leidige *Übersetzen* das Sprachgefühl verdirbt: muss es denn gerade in der herkömmlichen Weise — der Schüler hat den aufgeschlagenen deutschen Text vor sich und liest ihn zuerst, ehe er seinen Mund zum Französisch-Sprechen öffnet — geschehen? Kann nicht in dem Lernenden die Fähigkeit geweckt, kann er nicht zur Gewandtheit gebracht werden, die Gegenstände seiner nächsten Wahrnehmung unmittelbar französisch zu benennen, ihm genannte Begriffe französisch wiederzugeben, von einem unverfälschten, nicht gewissermaßen „in usum Delphini“ verrenkten Deutsch ein ebenso unverfälschtes fließendes Französisch abzulesen? Verhütete nicht diese Art des Übersetzens, wenn man sie noch so nennen will, den steten Wechsel der Articulations-Basis; und wäre nicht die durch sie erzielte Gewöhnung des Schülers, stets den Satz als Ganzes in's Auge zu fassen, die sicherste Vorschule für die spätere, fast mühelose Erweiterung seines Wortschatzes, indem er viele Bedeutungen aus dem Zusammenhange selbst erriethe?

Wenn es richtig ist — und es ist richtig —, dass der Lehrer, welcher genau nach der grammatisierenden Übersetzungsmethode vorgeht — also gewöhnlich zuerst eine Regel dociert und hinterher die Beispiele zu ihr durchnimmt —, „sich mit einer Person vergleichen lässt, welche — wenn dies überhaupt thunlich wäre — in einem Schauspielhause dem Publicum unablässig, Abend für Abend, auseinandersetzen wollte, was hinter dem herabgelassenen Vorhange vorgeht“⁸; muss denn dann wirklich im anfänglichen französischen Sprachunterrichte, in welchem es freilich auch nicht ganz ohne grammatische Unterweisungen abgehen kann, der Betrieb eigentlicher *Grammatik* jahrelang in suspensio gelassen werden und erst auf einer höheren Unterrichtsstufe einsetzen? Treten nicht vielmehr bei einem Lehrvorgange, welcher dem jungen Lernenden das zum Aufbau einer Sprache nothwendige Materiale zuträgt, ihn mannigfaltig damit operieren lehrt, es ihm unter immer wieder neuen Gesichtspunkten zeigt und mit ihm bei möglichster Vertheilung der Schwierigkeiten unablässig übt, beizeiten Ruhepausen ein? Ruhepausen, welcher der Schüler bei der Menge der auf ihn einwirkenden Eindrücke bedarf, und in denen die Grammatik der fremden Sprache zu ihrem Rechte kommt, indem sie ihre Erklärungen an einen bekannten Sprachstoff anknüpft?

Wenn es richtig ist — und es ist richtig —, dass, wie in den „exacten“ Wissenschafts-Fächern, auch im Sprach-Unterrichte vorzugsweise die von unausgesetzter Erotematik durchbrochene inductorische Lehrweise die ihm angemessenste ist: darf dann die Induction, indem man „mit einem völligen Umsturz der seitherigen Methode des grammatischen Unterrichtes einen Sprung in's Dunkle wagt“, lediglich

an den fremden Sprachstoff angeknüpft werden? Ist nicht vielmehr „das Gedächtnis der Knaben kein Gefäß, welches unbewusst alles ihm Überlieferte getreulich bewahrt, bis es durch den Lehrer bei der schließlichen Synthese wieder in's Bewusstsein zurückgerufen werden könnte?“ Und „müsste nicht bei einem solchen Verfahren anstatt einer Concentration des Denkens vielmehr eine Zerstreuung desselben durch den steten Wechsel der grammatischen Vorstellungen hervorgerufen werden?“ Darf man so den Unterricht in erster Linie auf die Lectüre der fremden Sprache stützen, „deren Gesetze dem Schüler gerade in dem auf der Anfangs-Stufe zu lehrenden Gebiete noch durchaus unbekannt sind, und die er auch in dem betreffenden Zeitabschnitt durch die Erfahrung entweder gar nicht oder doch nur stückweise und unvollkommen gewinnen kann?“⁹ Oder verlangt nicht gerade die Methode der Induction, dass man von dem Bekannten¹⁰, also von der deutschen Sprache ausgeht, und dass sich die *Grammatik der fremden Sprache in steten innigen Bezug zu der deutschen Grammatik* setzt? Ist hiebei der Einzelsatz ganz vermeidbar? Geht es ganz ohne „präparierte“ Induction ab? Heißt „die grammatische Erläuterung mit der Lesung zwanglos Schritt halten lassen“¹¹ das Lesestück „secieren“?

Und bieten denn die bisherigen, wenigstens die meisten Beiträge, welche die „Reformer“ — und gerade die unter ihnen, die sich als die Reformatoren *κατ' ἐξοχήν* aufspielen wollen — zur Schulbücher-Literatur geliefert haben, überhaupt das, was wir im strengen uns überkommenen Wortbegriffe „*Methode*“ nennen? Gehen sie den seelischen Erleuchtungen, Erweckungen, Entwicklungen des jungen Lernenden nach (*μεθ—οδένω*)? Nehmen sie einen überwachenden Gang hinter ihnen, nach ihnen (*μεθ—οδος*) her? Suchen sie sie auf, d. h. prüfen sie, inwieweit sie schon da sind; holen sie sie heraus, d. h. zeigen sie dem Kinde, was es mit seinen winzigen Kräften schon vermag; fangen sie sie ein, d. h. leiten sie dieselben auf den richtigen Weg zurück, wenn sie abgesprungen oder gar in der Irre gegangen waren? Oder gelten nicht vielmehr so manchen, jetzt zahlreich wie Pilze aus der Erde schießenden Verbesserungs-Vorschlägen gegenüber, an welche vielfach die unverbürgtesten rosigsten Zukunftshoffnungen geknüpft worden, die Worte Lattmann's¹², dass man „gegenwärtig gar sehr geneigt ist, statt das Ganze des Unterrichts in's Auge zu fassen, das Heil in einem recht einseitig verfolgten Stücke der Methodik“ (in dem französischen Sprachunterrichte in dem, wie man zu meinen scheint, nur so „anfliegenden“ oder durch „Drill“ zu erzielenden „Französisch-Sprechen“ und in dem — ob ebenso zu gewinnenden? — „freien“ französischen Aufsätze) „zu suchen, in welchem einem zufällig der Mangel entgegentritt?“ — Ist denn *Vorsprechen und Nachsprechen-Lassen allein schon eine neue Methode*? Gilt es nicht, der Mahnung Lattmann's¹³ an die „Neusprachler“ eingedenk zu sein, ihre Sache doch ja nur immer streng vom pädagogischen Standpunkt aus zu behandeln, nicht mit der Kenntnis der neuen Sprache und der Lautphysiologie auch schon das Recept in der Tasche zu haben zu vermeinen und sich nicht durch die reiche Fülle des ihnen zu Gebote stehenden Materials und durch die Freiheit, mit welcher sich über dasselbe schalten lässt, zu mannigfachen Verirrungen verleiten zu lassen? Gehört nicht zu diesen Verirrungen, schon jetzt von „Erfolgen“ der „analytisch-directen“ Methode — um diesen so unglücklich gewählten, nicht zutreffenden und nicht erschöpfenden Namen immer wieder mitzuschleppen — sprechen zu wollen? „Ein einzelnes Gelingen“, sagt Lattmann,¹⁴ „und wenn es noch so günstig ausfällt, ist ebenso wenig entscheidend als ein einzelnes Misslingen.“ Dass Nachsprechen bei beständigem Vorsprechen „geht“, hat jemand daran jemals gezweifelt? Um das „bewusste Können“ aber (Münch) handelt es sich, und dieses bewirkt nur die wirklich „methodische“ Vorführung des Sprachstoffs; unbewusstes, d. i. unverstandenes Können ist wertlos, und Einzwängen der Fertigkeit verdirbt die Gemüthsstimmung.¹⁵ Und soll etwa gar der Staat noch unfertigen Versuchen zuliebe sie als allgemeine Lehr-Norm decretieren?!¹⁶ „Vor einer solchen Reglementierung mögen die Schulen behütet sein!“ sagt Lattmann, setzt¹⁷ auseinander, wie vielfache und vieljährige Lehrversuche gemacht werden müssen, ehe eine „neue“ Methode zur allgemeinen Vorschrift gelangen kann, und spricht dafür, dass vielmehr „die Entscheidung für die eine oder andere Methode den Lehrercollegien zugestanden bleiben möge, selbst wenn infolge dessen verschiedene Methoden nebeneinander bestehen sollten, was nur gedeihlich ist, um die Fortentwicklung in Fluss zu erhalten.“ Und ist denn das Buch die Methode? Ist es nicht die volle lebendige Individualität des Lehrers?¹⁸

Es handelt sich aber noch um etwas anderes und ungleich Höheres. Wie Thümen¹⁹ meint, ist zwar die Zahl derer eine verschwindend kleine geworden, welche dem vor 23 Jahren auf einer Directorenconferenz von einem Althilologen

gethanen Ausspruche, „dass das Französische ein nothwendiges Übel auf dem Gymnasium, keine eigentliche Gymnasialdisciplin sei,“ zuzustimmen geneigt sind und dasselbe möglichst in den Hintergrund zu drängen wünschen; und auch auf dem in der Charwoche dieses Jahres in Wien abgehaltenen ersten österreichischen „Mittelschultag“ haben die classischen Philologen betheuert, dass sie das Französische wertschätzen: „aber nach verbürgten Nachrichten“, schaltet Thümen ein, „gibt es immer noch solche Collegen“, d. h. solche, welche das Französische für tief unter den alten classischen Sprachen stehend ansehen; und auch dem Schreiber dieser Zeilen ist eine sehr abträgliche Äußerung hinterbracht worden, die einmal über dieses Lehrfach ein Altphilologe that. Dass das Französische noch nicht seiner vollen Bedeutung nach die wünschenswerteste allgemeine Schätzung findet, hat einen doppelten Grund: man sieht in ihm, was erleuchtete ihre Sprache liebende Franzosen mit Schmerz empfinden,²⁰ nur zu gerne lediglich das Medium eines Schriftthums, welches seine Seichtigkeit und seinen sittlichen Schmutz unter der fein ciselirten Form dieser herrlichen Sprache verbirgt; und in manchem Altphilologen-Kopfe, der in strengem Gange zur Aneignung des Lateinischen und Griechischen gelangt ist und gar keine Vorstellung davon hat, dass auch neuere Sprachen nach so strengen Grundsätzen betrieben werden können und sollen, wie jene beiden classischen Sprachen, spukt noch der Irrwahn, dass das Französische ein verderbtes Latein und nicht dessen organische Weiterentwicklung sei.²¹ Oder zieht die Erkenntnis weite Wellenkreise, dass das Französische nicht — wie seine Nichtkenner und oberflächlichen Kenner sagen — ein Sammelsurium bloßer Willkürlichkeiten, bloßer — wie Bonnen und Gouvernanten und maitres de langue française meinen — „Cela se dit“ und „Cela ne se dit pas“ sei? Wird die schöne, namentlich in der streng logischen Construction dieser Sprache liegende Gesetzmäßigkeit allgemein bewundert? Dieser Sprache, deren unterscheidendes Merkmal nach Voltaire's Worten die Klarheit ist; dieser Sprache, mit welcher sich zum größten Nutzen für ihre eigenen Studien beschäftigt zu haben die bedeutendsten classischen Philologen, Alterthums- und Geschichtsforscher eingestanden; dieser Sprache, welche — von ihnen selbst als solche bekannt — die Stil-Schule eines Wieland, Lessing, Goethe, Schiller und anderer hervorragender deutscher Dichter und Schriftsteller war, welche sie noch für jeden, der gut deutsch schreiben will, ist und bis auf weiteres bleiben wird! Und pressen nun die neuen (?) Methoden (??) des französischen Sprachunterrichtes das allgemeine Zugeständnis ab, dass er *in Bezug auf seine formalbildende Wirkung dem Unterrichte in den beiden alten classischen Sprachen nicht etwa bloß annähernd äquivalent — was man hier und da schon gnädig zuzugestehen beginnt — sondern vollkommen adäquat* sei? Darf er aber, um sich diese allgemeine Anerkennung zu erzwingen, einseitig trockene, noch dazu verzettelte Grammatik sein, wie er's nach der bisherigen und gäben Lehrweise war, die — wie Dr. Rudolf Hildebrand am 14. September 1885 aus Bad Lobenstein dem Verfasser schrieb — „der Schlendrian ist, der in ausgeleiterten Geleisen bequem dahinrollt?“ Darf er leichtsinnige Empirie oder gar die unvermittelte Vorführung, sei es auch des besten, jedoch mit suppeditierten Anmerkungen überladenen Lese- und Sprechstoffes sein, worin die neuen (?) Methoden (??) das Heil suchen? Darf er durch die Grammatik sprechen lehren wollen? *Muss nicht vielmehr der französische Sprachunterricht mit dem Sprechen und durch das Sprechen, mit dem Lesen und durch das Lesen, mit dem und durch das mit dem Gelesenen in die engste Beziehung gesetzte Schreiben die auf durchgängige Gesetze zurückgeführten Hauptpunkte der Grammatik in strengstens abgestufter methodischer Folge lebendig derartig vermitteln, dass sie der Schüler zuletzt gewissermaßen intuitiv (ohne sie sich bei dem Sprechen und Schreiben hersagen zu müssen) so übt, wie es der Stenograph mit den Seinen thut?* Wenn aber der französische Sprachunterricht an der Mittelschule auf eine solche Stufe gehoben werden kann und soll, dass er dem an dem Gymnasium bisher anfänglichen Latein-Unterrichte nicht allein annähernd äquivalent, sondern vollkommen adäquat sei, und dass er zudem ein plus von wirklichem Nutzen, heileibe aber nicht bloßer banausischer Utilität biete: welches ist dann seine Stellung zu den großen Unterrichtsfragen, welche immer gebieterischer ihrer Lösung zudrängen? Muss nicht, wenn sich die bisherige Doppel-Gliederung der Mittelschule erhält, die Realschule, welche neben einem gründlichen deutschen Sprachunterrichte einen fremdsprachlichen in dem eben angedeuteten Sinne ertheilt, als eine vollkommen ebenbürtige Schwesteranstalt des Gymnasiums anerkannt werden? Vermitteln dann nicht beide Arten Mittelschulen — nur auf einer verschiedenen, aber gleichwertigen Basis — ganz dieselbe allgemein-menschliche Bildung; und bereiten sie dann nicht in gleicher Weise nur auf verschiedene höhere Fachstudien vor? Wäre dann nicht dem französischen Sprachunterrichte seine unbezweifelt ebenbürtige Stellung neben den anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums, ob man ihn nun obligat oder nicht

obligat ertheilte, immanent? Würde so nicht eine Homogenität im Bildungsgrade der höheren Gesellschaftskreise erzielt, deren nach ihrer wissenschaftlichen Bildung verschiedene Classen sich dann gegenseitig mit wirklicher Überzeugung hochachten könnten? Oder — würde das Gymnasium mit Aufhebung der Realschule zur „Einheits“-Mittelschule, die, alles erwogen, des Verfassers Ansicht nach allerdings nur ein möglichst weit hinaufreichender gemeinsamer Unterbau für später ihre gesonderten Wege gehenden Arten der immer noch im Mühen um eine bloß allgemeine Bildung bestehenden Vorbereitung für getrennte höhere Fachstudien sein kann, — wäre dann nicht an ihm naturgemäß der französische Sprachunterricht die beste und sicherste Grundlage für den späteren Unterricht in den alten classischen Sprachen?

Aus diesen eben auseinandergesetzten Gesichtspunkten der Frage um die Neugestaltung des französischen Sprachunterrichtes im strengen Einklange mit den Grundsätzen des eingangs angeführten hohen Ministerial-Erlasses, deren volle Berechtigung niemand in Abrede stellen kann, näher zu treten — dadurch der Anforderung dieses hohen Ministerial-Erlasses an die gesammte Lehrerschaft „zur thatkräftigen Förderung und Verbesserung der einheimischen Schulbücherliteratur“ Folge leistend —, versucht der Verfasser: und er thut dies in dem Sinne, dass, wie Lattmann sagt,²² der Conservatismus die Führung in die Hand zu nehmen habe; dass, wer „Reformator“ (?) sein will, erst innerhalb des bestehenden Systems — Organisations-Entwurf, Normal-Lehrplan und Instructionen!²³ — besseres Neues bieten müsse; und dass „das Schlagwort, welches der Unterrichtsverwaltung entgegengehalten wird, nur nicht den Umsturz der Principien bedeuten dürfte.“²⁴ Das wohlherprobte Alte in seinem Bestande wahren; völlig Neues im erzieherischen Verkehr mit der Jugend — des „experimentum in corpore vili!“ eingedenk — nur nach allseitiger Erwägung und mit der äußersten Vorsicht und mit der Bedachtnahme darauf versuchen, dass die Schule ihre besondere, ihr innerhalb ihrer Wirkungssphäre zugewiesene Aufgabe²⁵ niemals und unter keinen Umständen aus dem Auge verlieren dürfe; nur unbezweifelt sichere wissenschaftliche Errungenschaften in die lebendige Schulpraxis umsetzen und sich stets vor Augen halten, was im Massen-Unterrichte erreichbar ist, bleiben unentwegt die Leitsterne des Verfassers für sein lehramtliches Wirken. Ob er sich zu seinem Versuche für berechtigt halten darf? Er könnte diesfalls auf seine nahezu zwanzigjährige lehramtliche Wirksamkeit und auf seine an fünf Realschulen, drei Gymnasien, an einer Militär-Bildungsanstalt und mehreren Handels-Lehranstalten, sowie in vielfältigem Privat-Unterrichte erworbenen Erfahrungen verweisen; er begnügt sich indes zu erwähnen, dass er sich zu dem vorliegenden Versuche durch die Abfassung einer dem Jahresberichte der Brüner k. k. deutschen Oberrealschule im Jahre 1885 vorgedruckten Abhandlung: „Zur Gestaltung des französischen Sprachunterrichts an der lateinlosen Realschule“,²⁶ durch am 17. December 1887 und am 17. März 1888 im Wiener Vereine „Realschule“ gehaltene Vorträge, durch die Zuschickung zu einem solchen auf dem ersten österreichischen Mittelschultag,²⁷ sowie durch die Abfassung eines im hohen Auftrage von ihm dem k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht erstatteten fachmännischen Gutachtens vorzubereiten Gelegenheit fand. Dass er vollgesogen von der einschlägigen Fachliteratur ist — sie im einzelnen anzuziehen, ist unmöglich, da sie bald zahlreich wie die Sterne am Himmelsgezelle, wie der Sand am Meere sein wird —, dürfte wohl der Inhalt seiner Darlegungen erweisen; mehr gilt aber dem Verfasser, dass er sich auch, wenn er die gewünschte Wirkung seines Versuchs erzielen will, eigene, selbständige Meinungen auszusprechen nicht scheut, und dass erkannt werde, wie er nicht bloß theoretisire, sondern über bereits vielfach lebendig Geübtes berichte. Ob er seinen Gegenstand wird erschöpfen können, ob er allen wird genehm sprechen? Ach! „Ein Vollendetes hienieden — Wird nie dem Vollendungsdrang; — Doch die Seel' ist nur zufrieden, — Wenn sie nach Vollendung rang,“ sagt Friedrich Rückert; „Wer an der Straße baut, hat gar viele Meister,“ das uralte Wahrwort des Volkes. So der Worte Robert von Schlagintweit's gedenkend, mit denen er seine erwähnte Brüner Abhandlung schloss: „Es ist das seligste Vergnügen. — Wenn man sich selbst genug gethan; — Wie mit geliebten Kindeszügen — Sieht Dich der Geist der Arbeit an: — Du kannst in ihrem Wert dich trügen, — Doch nie in deiner Lust daran,“ bittet der Verfasser um eine freundlich-wohlwollende, sachgemäße, wenn auch noch so strenge Prüfung seines Versuches; und sollte es ihm gelungen sein, ein Scherflein — und wäre es nur das geringste Scherflein! — zu einer besseren Gestaltung seines ihm an dem Herzen liegenden Lehrfachs und damit zur Charakter- und sittlichen Bildung der heranwachsenden Jugend, sowie zur Wertschätzung des körperlich und geistig noch immer so gesunden überwasgauischen Volkes und seiner Sprache, die er beide wie sein eigenes deutsches Volksthum und seine Muttersprache lieben gelernt hat, beizutragen — und damit dies geschehen möchte, hat er seine Darlegungen in einer auch dem

Laien verständlichen Weise zu gestalten sich bemüht — : dann „bereit der Verfasser,“ um mit Adalbert Stifter zu sprechen, „nicht die Zeit, die er auf die Abfassung dieser Zeilen verwendet, und nicht die Gefühle, womit ihn Gott während der Arbeit belohnt hat.“

1. Das Kind, als welches der Verfasser den jetzt zehnjährigen in die Mittelschule eintretenden Knaben betrachtet, und welches — wenn gesetzliche Bestimmungen die Mittelschule schon ein Lebensjahr früher betreten ließen²⁸ — der neunjährige umsomehr sein würde, harret mit Zagen der ersten französischen Lehrstunde, der ersten Lehrstunde einer fremden Sprache, in welcher ihm alles fremd sein zu müssen dünkt. Welch erquickender, erlösender Hauch geht aber gleich durch die ganze Classe, wenn der Lehrer — nachdem er etwa auf den Bänken liegende Bücher, Hefte etc. hat entfernen lassen und die Schüler mit dem Goethe'schen „Aufgepasst! Wer das erste Knopfloch verfehlt, kommt mit dem Zuknöpfen nicht zurande!“ zur gespanntesten Aufmerksamkeit ermahnt hat —, gleich mit anfänglich kleinsten *freien Sprechübungen* beginnend, auf die den Schüler umgebenden Gegenstände zeigt, sie französisch benennt (la salle de classe, le mur, le plafond, le plancher, la porte, la fenêtre etc.) und sich ihre französischen Namen — wieder auf sie zeigend und sie, wozu die Schüler natürlich neigen, zuerst deutsch zu benennen verwehrend — nachsagen läßt.²⁹ Da dies vorderhand ohne jede Erklärung der Lautbildung und nur rein nachahmend geschieht — nur sieht der Lehrer schon gleich jetzt, ohne darüber zu reden, auf die Spannung und kräftige Articulation der Zunge, auf die Lautbildung im vorderen Theile des Mundes, auf die energische Lippen-Articulation, auf die stimmhafte Erzeugung der weichen Consonanten, auf die labiodentale Bildung des „f“- und „w“- Lautes etc.; und bei den Nasalen gibt er vorderhand das einzige Schlagwort: „Mund weit offen; Zunge unbeweglich hinter der unteren Zahnreihe!“ --; und da von einem Niederschreiben dieser, solange nicht der streng methodisch vorschreitende Lehrgang selbst Sprechstoff bietet, in jeder Lehrstunde gemeinlich während der ersten Viertelstunde, die Gegenstände bei dem Sprechen immer wieder zeigend,³⁰ vorgesprochenen einzelnen Wörter und bald kleinen Sätzchen (voici la porte etc.; je suis élève, tu es élève etc.; j'ai une tête etc.; la fenêtre donne sur la cour, sur la rue etc.) keine Rede ist:³¹ so ist doch zehn gegen eins zu wetten, dass in der Seele des jugendlichen Lernenden bald spontan der ihm ermunternde Gedanke zunächst aufdämmert: „Ei! das ist ja gerade so, wie ich vor meinem In-die-Schule-Gehen zuhause meine Muttersprache sprechen lernte!“ Und auch der zweite Schritt des Lehrers belässt dem Schüler diesen ihm tröstlichen Gedanken: denn er wird ja nur an seinen Volksschul-Unterricht erinnert, wenn ihn der Lehrer fragt, welches die einfachsten Bestandtheile seiner gesprochenen Sprache, welches die *Laute* des deutschen Wortes „Mur“, welches die Namen seiner Buchstaben — sie werden an die Tafel geschrieben³² —; welches die Laute und Buchstaben des deutschen Alphabets seien, das — durch-lautiert und mit den Namen seiner Buchstaben hergesagt — ebenfalls seinen Platz in deutscher (Current-) Schrift auf der Tafel und in den Schülerheften findet. Weil aber der Lehrer bei diesem Durchsprechen und Durchschreiben des deutschen Alphabets die in diesem (zunächst nur diese) vorkommenden Laute deutlich vor-articuliert und nach-articulieren läßt und hiebei, indem sein Thun schon jetzt auf den laut-physiologischen Arbeiten eines Viotor, Peyer

u. a. fußt, den Schüler die Hilfen zur richtigen Lautbildung selbst finden lehrt;³³ so erhellet sich bei diesem letzteren der früher bloß aufgedämmerte Gedanke, dass er sich noch immer in der Art des einstigen ersten Erlernens seiner Muttersprache bewege, zu der Einsicht, dass er das, was er bis jetzt mehr unbewusst übte, nunmehr bewusst üben, und dass er die Fehler seiner Mundart müsse ablegen lernen; und er wendet seine zunächst nur neugierige Antheilnahme — „Lockte die Neugier nicht den Menschen mit heftigen Reizen, — Sagt! erfähr' er wohl je, wie schön sich die weltlichen Dinge — Gegeneinander verhalten? . . .“ — dem dritten Schritte des Lehrers, der Anleitung zu *Laut-Articulations-Übungen* zu, welche nunmehr nach Dr. Lange's mustergültiger Weise³⁴ vorzunehmen sich jeder Lehrer angenehm veranlasst sehen wird; und welche, so oft nicht der methodisch vorschreitende Lehrgang selbst an geeigneten Stellen solche Übungen fordert, gemeiniglich die letzte Viertelstunde jeder Lehrstunde ausfüllen. Bei ihrer Vornahme wird jedesmal der zu übende Laut (mit der immer wieder nachdrücklich wiederholten Bemerkung, dass es der Schüler mit einem Laute und nicht mit einem Buchstaben zu thun habe) mit einem deutschen Schriftzeichen³⁵ an der Tafel und in den Schülerheften versinnlicht; er wird zuerst öfter von einzelnen Schülern deutlich articuliert und zuletzt von allen im Chore³⁶ wiederholt. Ebenso geschieht es mit den von Lange gebotenen Laut-Zusammenstellungen, Laut-Reihen mannigfaltiger Art, wobei die Schüler angeleitet werden, ihre Wahrnehmungen über gleiche Lippenstellung bei sich ändernder Zungenlage, über gleiche Zungenlage bei sich ändernder Lippenstellung, über Verschluss und Enge überhaupt, über stimmhaftes oder stimmloses Durchbrechen des Verschlusses oder der Enge selbst in Worte zu kleiden. Soweit gekommen, lesen sie, was von Zeit zu Zeit in recht kleinen Portionen geschieht, mit wirklicher Antheilnahme — zuweilen von einem Zeichen der Verwunderung begleitet, was, ihnen bis jetzt unbewusst, in ihrem Munde bei ihrem Sprechen geschieht — in ihren deutschen Stunden mit dem Lehrer die laut-physiologischen Erklärungen ihrer deutschen Grammatik durch, die natürlich beileibe nicht zum Auswendig-Lernen gegeben werden.

2. Der Unterricht weckt so vom Beginne an das empfangende „Interesse“ des Schülers auf, verwandelt es in ein weiterverfolgendes, fortführendes, weiterspinnendes und ermöglicht nicht allein die Gewinnung jeder zuerst nur geahnten und sich nach und nach erhellenden Einsicht durch die „Apperception“ (dieses Hauptprincip der Didaktik Herbart's); sondern er fordert auch die letztere stets strenge, weil er nur allein auf sie von seinen Elementen bis zu seiner höchsten Stufe aufbauen will. So vorgehend, was nur dieses erste und einzigmal betont sein mag, da es ja die ganze folgende Darlegung jedes neuen Schrittes des Unterrichtes illustriert wird, weckt nun in dem Schüler der Lehrvorgang eine Einsicht, welche dem Lernenden in einer „fremden“ Sprache, in der „alles anders geschrieben, als es gesprochen wird“ — so lautet das herkömmliche, derart herrschende Urtheil, dass es selbst Autoritäten ersten Ranges, z. B. Littré im Vorworte zu seinem Dictionnaire, mit theilen³⁷ — von einer zunächst alles überbietenden Bedeutung ist. Der Schüler spricht nämlich das ihm vorgesprochene französische Wort „Mur“ nach — wie sich das deutsche und das französische, letzteres mit einem stärkeren Vorstülpen und Runden der Lippen gesprochen „ü“, das deutsche dentale und das französische, übrigens auch uns Deutschen nicht unbekannt uulare „r“ von einander unterscheiden, wird zunächst wieder nur der bloßen Nachahmung überlassen — und zerlegt es in seine Laute „m“, „ü“, „r“: wie befremdet schaut er

aber auf und ist im ersten Augenblicke rathlos, wenn er gelehrt wird, dieses Wort mit den Buchstaben M, u, r, das heißt mit denselben wie das deutsche Wort „Mur“ — nur in einer anderen Schrift ³⁸ niederzuschreiben! Seine Rathlosigkeit wird aber Fassung und das Verständnis blickt aus seinem Auge, wenn er — mit der Albernheit verschont, dass im französischen „u“ (u) wie „ü“ ausgesprochen werde ³⁹ — vernimmt: Die Laute der Sprachen sind etwas von ihrer schriftlichen Darstellung ganz Unabhängiges, was er durch seine vorderhand einzige, aber selbsteigene Beobachtung daraus ersieht, dass der eine und selbe Laut „ü“ im Französischen und im Deutschen eine ganz verschiedene Versinnlichung erfährt; und: Auch der Franzose schreibt, wie er sprechen hört, liest, wie er geschrieben sieht (das Zeichen, der Buchstabe „u“ hat ihm eben von Kindesbeinen an nie etwas anderes als den Laut „ü“ versinnlicht). Dem Schüler stößt jetzt zum zweitenmale — wie zum erstenmale, als er französische, zunächst die ihn umgebenden Gegenstände benennende Wörter und Sätzchen kleinsten Umfangs, ohne sie in's Deutsche zu übersetzen, und ohne sie niederzuschreiben, nachsagte — die Erinnerung an die Art und Weise auf, wie er seine Muttersprache lernte: von Kindheit an in der Familie als Lautsprache, als Schriftsprache dagegen erst in der Schule; und er merkt, dass er die fremde Sprache als *Laut- und Schriftsprache* zugleich lernt, dass er aber auch sie zunächst in ihrem Lautbestande (er denkt an seine Laut-Articulations-Übungen), dann erst in der schriftlichen Darstellung erfassen, dass er also vor allem das **lebendige Wort**, die **wirkliche Sprache**, dann erst das geschriebene Wort, d. h. die Wiedergabe der wirklichen Sprache durch die Schrift, sich müsse zu eigen machen. ⁴⁰

Seine Neugier fragt nun: „Ich habe soeben an «u» einen Buchstaben kennen gelernt, welcher dem Franzosen einen anderen Laut als dem Deutschen bedeutet; gibt es noch andere solche Buchstaben?“ Der Lehrer befriedigt diese Neugier dadurch, dass er die Schüler auffordert, das in ihren Heften stehende deutsche Alphabet vor sich hinzulegen; dass er mit ihnen von Buchstab zu Buchstab geht; sie diejenigen (c, z, g, j, q, u, v) unterstreichen lässt, welche im französischen Alphabete andere Laute als im deutschen versinnlichen; dass er ihnen diese Laute vorarticuliert, dass sie dieselben nach-articulieren, und dass er sich die französischen Buchstaben-Namen nachsagen lässt; die französischen Namen für x, y und h und zu letzterem die Bemerkung, dass es stets stumm ist, werden dieser Übung hinzugefügt; „k“ und „w“ streicht der Schüler durch und merkt sich, dass er sie in das von ihm selbst zusammenzustellende französische Alphabet nicht wird aufzunehmen, und dass er sie nie in französischen Wörtern wird zu schreiben haben. ⁴¹ Die Laute und Namen von c, g, h, j, q, u, v, x, y, z werden nun (wobei an der Tafel und in den Heften mitgeschrieben wird) in verschiedener Aufeinanderfolge durchgeübt; und endlich wird — Emanuel Geibel: „Das Größeste ist das Alphabet, — Es steckt alle Weisheit drin; — Aber nur der erkennt den Sinn, — Der's recht zusammensetzen versteht“ — das französische Alphabet zusammengestellt. ⁴² Hiebei ergeben sich durch das Vor- und Nach-Articulieren der in ihm vorkommenden und der zur Vergleichung herangezogenen deutschen Laute ganz von selbst die Beobachtungen über die in beiden Sprachen ganz gleichen und über die einander annähernd gleichen, nichtsdestoweniger einander aber nicht völlig congruenten ⁴³, sowie über die im Französischen nie zu bildenden Laute z. h, ch, kw und über die nie zu schreibenden Buchstaben sch (statt ch für den „sch“-Laut), k, w, ü; ⁴⁴ und es wird die für die

Schreibung gleich anfänglich wichtige Anweisung hinzugefügt, dass kein einziges französisches Wort auf einen Doppel-Consonanten, auf j, v oder gn ausgeht.⁴⁵ Zugleich lernt der Schüler jetzt zum erstenmale kennen, was ihm im ganzen folgenden Unterrichte immer wieder aufstoßen wird: er wird angeleitet, alle seine von ihm nach und nach erworbenen — u. z. von ihm selbst, natürlich unter Führung, aufgefundenen⁴⁶ — Erkenntnisse auf *durchgängige Gesetze*⁴⁷ zurückzuführen. (1. Nicht für jeden Laut ein bestimmter Buchstab. 2. Stumme Buchstaben. 3. Ein Buchstab, verschiedene Laute. 4. Ein Laut, verschiedene Buchstaben. 5. Ein Laut, zwei oder mehrere Buchstaben. 6. der alphabetische Laut.)

3. Die so gefundenen Gesetze für die Schreibung lernt der Schüler in nun eintretenden *Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen*⁴⁸ anwenden und sich zum bleibenden geistigen Eigenthume machen.

Für diese Übungen hat sich dem Verfasser nach vielfältigem Überlegen und Versuchen die folgende, zunächst die Vocal-Laute berücksichtigende Anordnung und Wortwahl ergeben⁴⁹

1. Bras, pas, chat, nez, dos, lit, nid, prix, pli, y, but, mur, Mur, nous, vous, fou, loup, bourg, sous, où. — A (a), à (À), la, là, as, et, il, ils, sur, tu, pour, ou. — Vue, rue, joue; une, plume, livre, pouce, douze. — Barbe, harpe, table, robe, Rome, quatre, arbre.

2. Ou, où, pour, bourg, pouce, douze, nous, vous, fou, joue, sous, loup, faux, peau, drapeau, hameau, feu, deux, vau, Europe, mais, faible, palais, ai-je (j'ai), j'aime, tu aimes, il aime, ils aiment (vous aimez), haleine.

3. a) Vue, rue, joue, amie, Marie, patrie, harmonie, Moravie, Styrie. Je loue, il loue; je plie, il plie; j'oublie, il oublie. — Les rues, les joues, les amies, les harmonies. Tu loues, ils louent; tu plies, ils plient; tu oublies, ils oublient. b) Une, plume, livre, pouce, douze, barbe, harpe, table, robe, Rome, quatre, arbre, Adolphe, Rodolphe, navire, Danube, Europe, Afrique, faible, ai-je. J'aime, il aime; je parle, il parle; je porte, il porte; je marche, il marche. — Les plumes, les livres, les pouces, les barbes, les harpes, les tables, les robes, les arbres, les navires. Tu aimes, ils aiment; tu parles, ils parlent; tu portes, ils portent; tu marches, ils marchent. — Brebis, petit. (e), draperie. — Le, je, de, ce, ne. — Il a le chat sur le bras. Tu parles de la patrie. — c) Pré, dé, idée. — Louer, plier, oublier, aimer, parler, porter, apporter, marcher, admirer, exprimer, fixer, doubler; passager. — Pied. — Nez, vous avez. — J'ai. — d' Très, près de, planète; père, mère, frère. — Chêne, tête fenètre, être, vous êtes. — Elle, elles, Vienne, Dresde; terre, pierre. — Chef, miel, exprimer, avec; — mer, fer; ferme, Robert, fermer, chercher. — Les, tu es, il est, elle est, c'est. — Objet, aspect. — Mais, faible, palais, ai-je, (j'ai), j'aime, tu aimes, il aime, elle aime, ils aiment, elles aiment, maître, air; haleine, baleine.

4. Adam, chambre. (Vergleiche dagegen: âme, ami, amie, hamedu, Vandamme.) — An, dans, France, plante, plancher, Jean. (Vergleiche dagegen: âne, animal, botanique, planète, année, Anna, Ann^e Jeanne.) — Temple. (Vergleiche dagegen: poème) — En, parent, parente, les parents, enfant. (Vergleiche dagegen: fenètre, Vienne, ennemi, ennemie.) Impossible. (Vergleiche dagegen: exprimer.) — Berlin, jardin. (Vergleiche dagegen: minéral, minéralogie.) Soir. (Vergleiche dagegen: moine.) — Symbole. (Vergleiche dagegen: symétrique.) — Larynx. (Vergleiche dagegen: synonyme.) — Faim. (Vergleiche dagegen: aimer.) — Main, romain. (Vergleiche dagegen: romaine, laine.) — Peintre. (Vergleiche dagegen: haleine, baleine,

reine). — *Européen* (vergleiche dagegen: *européenne*), *bien*, *autrichien* (vergleiche dagegen: *autrichienne*), *moyen* (vergleiche dagegen: *moyenne*). — *Nom.* (Vergleiche dagegen: *Rome*, *nommer*, *homme*, *nous sommes*.) — *On*, *plafond*, *Edmond*, *ils ont*, *ils sont*, *nous avons*, *nous louons*, *nous parlons* . . . (Vergleiche dagegen: *harmonie*, *donner*.) — *Humble*. (Vergleiche dagegen: *Numa*.) — *Un*. (Vergleiche dagegen *une*, *Brunn*.) A (à) *jeun*. (Vergleiche dagegen: *jeune*.)

5. *Roi*, *je vois*, *doigt*, *soif*, *voici*, *voilà*, *soirée*, *moine*, *soir*, *avoir*, *je suis*, *la nuit*, *piano*, *pied*, *premier* (. . . ère), *miel*, *Vienne*, *nièce*, *Pierre*, *Dieu*, *violette*; *payer*, *royaume*, *tuyau*, *pays*. — *Bien*, *autrichien* (. . . ne), *styrien* (. . . ne), *tyrolien* (. . . ne), *italien* (. . . ne), *prussien* (. . . ne), *moyen* (. . . ne), *soin*, *occupation*.

6. *Utile* (*uti-le*), *milieu* (*mi-lieu*), *île* (*i-le*), *Sicile* (*Si-ci-le*), *mil*, *fil-le*, *briller* (*bril-ler*); *animal*, *végétal*, *minéral*, *métal*, *travail*, *travailler* (*tra-vail-ler*); *miel*, *ciel*, *mortel* (. . . le), *éternel* (. . . le), *soleil*, *abeille* (*abeil-le*), *veiller* (*veil-ler*), *pareil*, *pareil-le*; *aïeul*, *fauteuil*, *feuille* (*feuil-le*), *feuillelet* (*feuil-let*), *œil*, *œillet*; *Toul*, *fenouil*, *mouillé* (. . . e). — (*Il*, *ils*, *mille*, *ville*; *illustre*; *fils*; *étoile* (*étoi-le*), *Boileau* (*Boi-leau*), *poil*). — *Ane* (*âne*), *moine*, *Allemagne*; *chêne*, *baleine*, *règne* *araignée*.

Zu dieser Anordnung und Wortwahl ist — außer dem in der Zusatz-Note ⁴⁹⁾ Gesagten — Folgendes zu bemerken: 1. Die Wörter sind nicht auf's gerathewohl aus dem Wörterbuche entlehnt, sondern sie streben, wenn man näher zusieht, darnach, zu Sätzen homogenen Inhalts und zu abgeschlossenen kleinen Lesestücken zusammenzutreten, weil ihnen solche letztere, sowie die Kategorien des Vocabulaire systématique in der „Phraseologie der französischen Sprache“ von Schmitz zugrunde gelegt sind. 2. Der Art ihrer Übung nach treten sie bald unterstützend zu den „freien Sprechübungen“ hinzu, indem das dort früher nur Gehörte und Nachgesprochene auch — nun vollkommen verstanden — in seiner Transcription in die conventionelle Schrift geschrieben werden kann; ebenso machen sie dem Schüler die große Freude, dass er mit ihnen kleine Sätzchen selbst zu bilden imstande ist. Sie lassen so eine Vernachlässigung der Sprache des Alltagslebens nicht aufkommen, legen aber auf sie nicht das Hauptgewicht und bleiben der Mahnung der „Instructionen“ eingedenk, dass Pflege bloßer gewöhnlicher Conversation nicht die Aufgabe der Schule ist. 3. Aus ihnen ergibt sich zuletzt — aber auch erst zuletzt, weil alles, was abstrahiert wird, voraus erst empirisch durchgeübt sein muss, und weil nun der Schüler zu jedem Laute Wort-Belege hat — das bekannte Vocal-Dreieck. 4. Indem schon gelegentlich ihrer Durchnahme jede Gelegenheit benützt wurde (gleich zu 1: *dos*, *tu*, *table*; *quatre*; *vous*, *vue*, *lière*, *fou*; *douze*, *pouce*; *joue*, *chat*), um die tönenden und tonlosen Verschluss-, die tönenden und tonlosen Schleif- oder Reibelaute einander in deutlicher Articulation unterscheidend gegenüberzustellen, kommen an dem zu diesem Zwecke natürlich vom Lehrer gruppiert in Bereitschaft gehaltenen Wort-Materiale zweier kleiner Lesestücke ⁵⁰⁾ die Gaumenlaute „g“ und „k“, die Zahnlaute „s“ und „ß“ und die Gaumenlaute „j“ und „sch“ zu eben solcher Übung; und die Lehre von der Aussprache ist nun — Ergänzungen fügen sich gelegentlich zwanglos ein — im großen und ganzen beendet.

Zu den eben abgehandelten Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen mit einzelnen Wörtern treten solche, wie übrigens schon erwähnt, mit ganzen Sätzen, sowie Dictate, worüber Folgendes zu bemerken ist: *Übersetzungen* (wenn man sie noch so nennen will). 1. Der Schüler benennt die Gegenstände der nächsten Wahrnehmung, auf sie zeigend, französisch, ohne ihre deutsche Benennung hinzuzufügen. 2. Entfernte Gegenstände, Abstracta und andere Begriffe werden ihm deutsch genannt, und er fügt die französische Benennung hinzu, die deutsche erst hinterdrein wiederholend. 3. Er tritt mit dem Buche zur Tafel, macht einen Blick auf den bezeichneten deutschen Satz, liest ihn gleich französisch und schreibt ihn so nieder, wieder Wort um Wort (Zeitwortformen stets ganz, zu Bindendes miteinander) zum Schreiben sprechend. 4. Er tritt ohne Buch zur Tafel, bekommt einen deutschen Satz vorgesagt, sagt ihn unmittelbar französisch nach und schreibt ihn in der früheren Weise nieder. 5. Eine ganze Gruppe so durchgeübter Sätze (seien es Einzelsätze oder solche eines zusammenhängenden Stückes) werden unmittelbar vom Deutschen französisch abgelesen. 6. Französische Textgruppen werden zuerst in

extenso in's Deutsche übersetzt und dann ebenso in extenso französisch gelesen. — *Dictate.* 1. Der Schüler schreibt etwas ihm Bekanntes, mit ihm nach der bei den Übersetzungen angegebenen Art Durchgeübtes unverändert nach. 2. Es ist leicht verändert. 3. Er hat das zu Dictierende *a)* einmal gelesen und übersetzt, *b)* einmal gelesen und nicht übersetzt. 4. Das zu Dictierende war *a)* einmal vorgelesen und übersetzt, *b)* einmal vorgelesen und nicht übersetzt worden. 5. Das Dictat ist ein ganz freies. (Stets, insbesondere aber bei 2, 3b, 4b und 5 hat der Schüler seiner französischen Niederschrift auch die deutsche Übersetzung hinzuzufügen.)

4. Sowie — mit verschwindenden, durch die stete Lebendigkeit des Lehrvorganges nicht störenden Vorwegnahmen, welche, bald wiederholt, ihren Platz noch einmal in der geordneten Folge der Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen finden — der Schüler nichts niederschreiben soll, was er nicht in der Transcription in die conventionelle Schrift vollkommen versteht; so soll ihm auch *keine grammatische Erkenntnis* zugeführt werden, *welche er nicht voraus in lebendiger Übung gewissermaßen geholt hat, und dann erst unter Anleitung des Lehrers auffinden, in Worte kleiden und nicht allein seinem Gedächtnisse anvertrauen, sondern sich zu stets lebendiger Übung in Wort und Schrift bereithalten lernt.*⁵¹ Und weil auch die grammatischen Formen in der erwähnten Transcription verstanden werden müssen, so fügt sich *ihre Vorführung dort zwangslos ein, wo die entsprechenden Laute zur Erklärung und Übung kommen.*⁵² Auch gelte der Grundsatz, dass *neu eintretende Formen mit schon bekanntem Sprachstoffe in Verbindung treten.*⁵³

Hier eine Überschau, wie grammatische Erkenntnisse den Schüler *a)* empirisch, *b)* unter festem Gesetze stehend antreten.

Empirisch: Die Artikelformen *le, la, l', les.* — (ll, ils; *s* das Zeichen des Plurals). Der Schüler bildet: *les chats, les lits* etc. Warum sind *bras* etc. im Plur. unverändert geblieben? — (*Ami, amie; e* das Zeichen des Femininum.) Der Schüler bildet beizeiten das Fem. wenigstens attributiver Adjectiva. — Er lernt die Gleichheit des Accusativs mit dem Nominativ kennen; sieht selbst, dass im Französischen die Präpositionen nicht Casus regieren; übt die Präpositionen *de* und *à* zuerst als solche, wird mit den Contractionen *du, au, des, aux* bekannt; lernt die vorgekommenen Verbformen bejahend, fragend, verneinend und fragend-verneinend gebrauchen und übt beizeiten die Frage-Construction auch dann, wenn das Subject des Satzes ein Substantiv oder substantiviertes Wort ist. — Nach Gesetz und Regel: Vom Lehrer so gruppiert vorbereitet werden — wie es unter 3 für die Übersetzungen 2) angegeben wurde — dem Schüler die bereits vorgekommenen Substantiva, u. z. *a)* die Concreta (diese wieder in ihren Unterabtheilungen) und *b)* die Abstracta, *c)* die Substantiva, deren französische Form vor sich *le;* jene, welche vor sich *la,* und jene, welche vor sich *l'* nehmen — die zweierlei *h* gelangen so von selbst mit zur Übung —, und endlich *d)* die Eigennamen ohne und mit Artikel abgefragt. Ebenso werden vom Lehrer solche zum Abhören bestimmte Gruppen: *e)* nach der Übereinstimmung und Verschiedenheit im deutschen und französischen Genus, sowie betreffs des Genus der Eigennamen vorbereitet. Jetzt erst — es geschieht dies nach der Durchnahme der *e*-Laute — wird die Regel über die *Artikelformen*, über den *Plural des Artikels und der Nomina* vollständig gegeben; und es werden dazu die bereits vorgekommenen Substantiva mit ihrem Plural (Unterschied in der Aussprache des Sing. u. Plur.) so gruppiert abgefragt, dass zugleich die Bildung des Plur. im Deutschen wiederholt wird. (Besondere Plural-Formen werden noch beiseite gelassen. Warum *x,* statt *s,* nach *au* und *eu,* wird erklärt und der Plural derer auf *al* und einiger auf *ail* auf diese Erklärung zurückführt.) — Ebenso gelangt das *adjectivische Pronomen demonstrativum* und bei den Nasalen *der unbestimmte Artikel* — dazu auch die Bezeichnung des Theilungssinnes — und das *adjectivische Pronomen possessivum* zur Übung. — Wieder aus eigenem, weil sie vereinzelt schon bei der Vorführung früherer Theile der Lautlehre zur Übung kamen und zu ihnen nun jene treten, deren Endungen Nasenlaute enthalten, stellt der Schüler — ebenfalls bei der Durchnahme der Nasalen — die *Präsensformen* von *avoir,* von *être* und von ihm bekannten Verben auf *er* zusammen und übt sie bejahend, fragend, verneinend und fragend-verneinend. — Bis jetzt konnten alle Übungssätze so gehalten werden, dass Wort

um Wort der französische Text und die deutsche Übersetzung (oder umgekehrt) sich deckten, daher von einer Verdunkelung des Sprachgefühls in einer der beiden Sprachen keine Rede sein kann. Indem nun die Schüler den *Ersatz der Declination* und die *natürliche Wortfolge*⁵⁴ kennen lernen und die fortschreitende Lautlehre gestattet, sie ihre Aufmerksamkeit den wichtigsten Fällen der Bildung des *Femininum der Adjectiva* zuwenden zu lassen; gewinnen sie, wenn sie erst in den bis jetzt gewonnenen grammatischen Erkenntnissen zusammenhängende Stücke⁵⁵ und deren Nachbildungen festgemacht haben und sie an diese Stücke angeknüpfte Fragen⁵⁶ frei über das bis jetzt zugeführte Wort-Materiale haben verfügen lassen, eine leichtere Bewegung und eine neue Empfänglichkeit für eine höhere Stufe des Unterrichts.

Wie aber die von den Schülern bis jetzt gewonnenen *grammatischen Kenntnisse ihnen in geschlossenem Gange* („Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen“, sagt Goethe) zugeführt wurden, so müssen sie nun ganz in dem Banne der ihnen ebenso zuzuführenden *Verbformenlehre* stehen; und wenn der Verfasser hier eine Lehrprobe dafür, wie er die Schüler an das Verb heranführt, einschaltet und bemerkt, dass diese Lehrprobe ein fast unveränderter Abdruck aus der Wiener „Zeitschrift für das Realschulwesen“ vom Jahre 1881 ist, so ist daraus ersichtlich, wie er seit damals seine Ansichten nicht ändern zu müssen geglaubt hat — sind sie ihm doch gerade über diesen Punkt aus dem sorgsamem Studium der unvergänglichen „Deutschen Syntax“ von Theodor Vernaleken, dem Freunde Jakob Grimm's,⁵⁷ erwachsen, und fand er sie in Lyon's „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“⁵⁸ wieder!

1. Die Schüler finden keine Schwierigkeit darin — aufgefordert darüber nachzudenken — den Unterschied in den Aussagen: „Ihr *arbeitet*“ — man befiehlt, dass ihr *arbeitet*“ — „*arbeitet*“ zu empfinden. Ich sage ausdrücklich: „empfinden“, weil ich die Anrufung des natürlichen Sprachgefühls (für seine Pflege sollte jedem Lehrer namentlich Hildebrand's „Vom deutschen Sprachunterricht“ das tägliche Brevier sein) gegenüber der noch zu häufig beliebten Art, vom ersten Anfange an über das und jenes fertige Regeln hersagen zu lassen, für das Allerwichtigste halte. Unter den Schülern findet sich dann — wenn man auch meist ein paar ungehörige Antworten, an denen man kurz nachweist, dass sie nicht zur Sache gehören, mit in den Kauf nehmen muss — einer und der andere, der, seien seine Worte zuerst auch noch unbeholfen, uns sagt: In der ersten Aussage („Ihr *arbeitet*“) wird etwas *Wirkliches* berichtet; in der zweiten („Man befiehlt, dass ihr *arbeitet*“) wird von etwas erst in Aussicht Stehendem, von etwas bloß Möglichem, *Unbestimmtem* gesprochen; in der dritten („*arbeitet*“) wird zu etwas aufgefordert, etwas *befohlen*. Wenn diese erste von den Schülern selbst gemachte Wahrnehmung von mehreren derselben, und zwar zuletzt auch von schwächeren, deutlich in Worte gekleidet worden ist, schließt man die Benennung der *Redeweisen* daran an. Man macht bemerklich: Die erste Aussage weist auf etwas Vorgehendes deutlich hin, sie *zeigt es an*, (*indicare*, fr. *indiquer*), und heißt daher die *anzeigende Redeweise*, der *Indicativ*, *l'indicatif*. — Die zweite drückt die innige *Verbindung* des Nebensatzes mit seinem übergeordneten Satze aus und heißt daher die *verbindende Redeweise* oder (*conjungere*) der *Conjunctiv* oder (weil der Nebensatz dem übergeordneten Satze untergeordnet ist und *subjungere* „unterordnend verbinden“ heißt) französisch gewöhnlich *le subjonctif*. Die dritte Aussage endlich wird die *Befehlsform* oder, weil *imperare* „befehlen“ heißt, der Imperativ, *l'impératif* genannt. Kurz gefasst, merken sich die Schüler: Die anzeigende Redeweise, der Indicativ, *l'indicatif*, ist die Aussage der unzweifelhaften Wirklichkeit. Die verbindende Redeweise, der Conjunctiv, *le subjonctif*, ist die Aussage der bloßen Möglichkeit. Der Imperativ, *l'impératif*, ist die Befehlsform. In allen drei Redeweisen handelt es sich um den innigen Bezug zwischen Subject und Prädicat, und ohnediesem spricht man überhaupt nicht von einem Modus oder einer Redeweise.

Die gegebenen Beispiele werden nun in das Französische übersetzt: *Vous travaillez. On ordonne que vous travailliez Travaillez!* (Kennzeichen der Conjunctiv- und der Imperativform im Deutschen und im Französischen? Für das Deutsche sind mehrere Zeitwörter heranzuziehen, in denen „e“ deutlich als Kennzeichen des Conjunctivs erscheint. Auf den Formenverfall in den neueren Sprachen wird aufmerksam gemacht.)

2. a) Du arbeitest. Du arbeitetest. Du wirst arbeiten. b) Man befiehlt, dass du arbeitest. Man befahl, dass du arbeitetest. Man wird befehlen, dass du arbeiten werdest. c) Arbeite! Durch, ich möchte sagen, Suggestiv-Fragen gewinnt man die zuerst wieder von besseren Schülern unter einiger Beihilfe zu formulierende und dann mehrmals, auch von den schwächeren und schwächsten Schülern zu wiederholende Antwort: Im Deutschen unterscheidet man im Indicativ und Conjunctiv deutlich drei Zeitverhältnisse. „Du arbeitest. — Man befiehlt, dass du arbeitest.“ Die Thätigkeit findet statt, wenn man von ihr spricht: Gegenwart. „Du arbeitetest. Man befahl, dass du arbeitetest.“ Die Thätigkeit hat schon stattgefunden, wenn man von ihr spricht: Vergangenheit. „Du wirst arbeiten. Man wird befehlen, dass du arbeiten werdest.“ Die Thätigkeit findet, während man von ihr spricht, nicht statt; sie hat auch noch nicht stattgefunden; sie steht erst bevor, sie wird erst stattfinden: Zukunft. Nur der Imperativ erscheint (warum?) in einem einzigen Zeitverhältnisse, in der Gegenwart. (Im Gymnasial-Unterrichte ist natürlich aufmerksam zu machen, dass das Griechische auch im Aorist und Perfect eigene Imperativformen hat, und dass von manchen Grammatikern der lateinische „verstärkte“ Imperativ (— *ato* etc.) als Imp. fut. gefasst wird, jedoch zugleich hervorzuheben, dass immer nur der Indicativ eine bestimmte Zeitstufe bezeichnet, während sich die übrigen Modi, der Infinitiv und die Participien, nur in Bezug auf die Zeitart, nicht in Bezug auf die Zeitstufe, den entsprechenden Indicativen anschließen).

Die Übersetzung der Beispiele: a) *Tu travailles. Tu travaillais. Tu travaillas. Tu travailleras.* — b) *On ordonne que tu travailles. On ordonnait (ordonna) que tu travaillasses. On ordonnera que tu travailles.* — c) *Travaille!* lehrt: Das Französische hat für das Futurum keine Conjunctivform. (Wie sie entweder durch die Futurformen des Indicativs oder durch die Präsensformen des Conjunctivs ersetzt wird, lernen die Schüler später bei der Übung der Modusregeln und des Zeitfolge-Gesetzes.) Man sagt nun: Wir stellen uns diese drei Zeitverhältnisse als die Stufen einer Treppe vor. Wenn ich — auf einer derselben stehend — mich in der Gegenwart befinde, so wird die Stufe, die ich bereits hinaufgestiegen bin, die hinter mir liegt, die Vergangenheit sein; die Stufe, die ich erst hinaufzusteigen habe, die vor mir liegt, wird die Zukunft bedeuten. Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft sind die drei Zeitstufen.

3. Da ich hier nicht theoretisiere, sondern praktische Erfahrungen berichte, so wird eine Nachprüfung auch das Folgende bestätigt finden. a) Wenn ich zu jemandem sage: „Ich arbeite“, so kann das bedeuten: „Ich habe bis jetzt gespielt, ich arbeite jetzt, das heißt, ich setze mich zur Arbeit, die Arbeit beginnt, das Arbeiten tritt ein“, oder: „Ich sitze bereits eine Zeit bei der Arbeit und arbeite fort.“ Jemand tritt zu mir und fragt, was ich mache. Ich antworte: Ich arbeite, das heißt, ich bin in der Arbeit begriffen, die Arbeit dauert an. Ich kann auch jetzt in der Gegenwart, während ich mit jemandem spreche, meine Theke zuklappen, meine Feder beiseite legen und ihm sagen: „Ich habe meine Aufgabe gearbeitet, ich bin fertig.“ Eintretende, dauernde, vollendete Gegenwart. b) In ähnlich eingehender Weise, wobei unausgesetzt die Schüler zum Mitdenken zu veranlassen sind und man sich von ihrer Mitbeschäftigung durch ein Kreuzfeuer von Fragen, das keinen von der Sicherheit, ungerufen zu bleiben, einlullen lässt, überzeugt, ist die Erkenntnis zu wecken und festzuhalten: „Ich arbeitete, als man an die Thüre klopfte“ bedeutet, dass man im Arbeiten begriffen war, dass die Arbeit dauerte. „Ich stand Morgens um 5 Uhr auf, ich wusch mich und kleidete mich an, ich frühstückte um 6 Uhr, ich gieng während zweier Stunden spazieren, dann begoss ich die Blumen meines Gartens, und endlich arbeitete ich bis 12 Uhr mittags“ bedeutet, dass eine Handlung um die andere eintrat. „Ich hatte meine Aufgabe gearbeitet, als ein Freund an die Thür klopfte“, bedeutet auf jeden Fall, dass in der Vergangenheit die Arbeit schon beendet, vollendet war, als eine andere Handlung eintrat; nur kann die Arbeit entweder schon länger beendet gewesen sein, als an die Thüre geklopft wurde, oder Abschluss der Arbeit und Klopfen fallen zusammen. Eintretende, dauernde, vollendete Vergangenheit. — c) „Ich werde arbeiten, wenn du an meine Thüre klopfen wirst“, kann bedeuten: „Dein Klopfen soll mir ein Zeichen sein, dass ich die Arbeit beginne, die Arbeit wird eintreten“ oder: „Wann du auch immer kommen und an meine Thüre klopfen wirst, um dich von meinem Fleiße zu überzeugen, werde ich in der Arbeit begriffen sein; die Arbeit wird andauern“. — „Ich werde gearbeitet haben, wenn du an meine Thüre klopfen wirst“, bedeutet endlich eine zukünftige, vor einer anderen zukünftigen Handlung vollendete Handlung. Eintretende, dauernde, vollendete Zukunft. Die Übersetzung der Beispiele: a) *Je travaille* eintretende und dauernde Gegenwart, *J'ai travaillé* vollendete Gegenwart, b) *Je*

travaillais, lorsqu'on frappa à la porte dauernde Vergangenheit. — *Je me levai le matin à cinq heures, je me lavai et je m'habillai, je déjeunai à six heures, je me promenai pendant deux heures, puis j'arrosai les fleurs de mon jardin, et enfin je travaillai jusqu'à midi* eintretende Vergangenheit; —

<i>J'avais travaillé,</i>	<i>lorsqu'un ami</i>	1.	vollendete
<i>J'eus travaillé,</i>	<i>frappa à la porte</i>	2.	Vergangenheit.

c) *Je travaillerai, quand du frapperas à ma porte* eintretende und dauernde Zukunft — *J'aurai travaillé, quand tu frapperas à ma porte* vollendete Zukunft — lehrt: Man unterscheidet in jeder der drei Zeitstufen die eintretende, dauernde und vollendete Handlung. Dies sind die Zeitarten. — Im Deutschen ist in allen drei Zeitstufen die Form für die eintretende und für die dauernde Handlung dieselbe. Im Französischen ist die Form für die eintretende und dauernde Handlung nur in der Gegenwart und Zukunft dieselbe. *In der Vergangenheit hat das Französische eine eigene Form für die eintretende und eine eigene Form für die dauernde Handlung. Der eintretenden und der dauernden Vergangenheit entspricht ferner je eine eigene Form für eine besondere Art von vollendeter Vergangenheit.* (Wie die beabsichtigte, eintretende Handlung auch durch Umschreibung mit modalen Hilfsverben bezeichnet wird, bleibt vorderhand selbstverständlich unerwähnt. Vgl. Vernaleken, Syntax. II. S. 265 ff. In der Lehre vom Gebrauche des fz. *aller* und bei verschiedenen Vorkommnissen der Lectüre wird sich hievon zu sprechen ungesucht die Gelegenheit bieten.) Gegenüber den sechserlei deutschen Indicativformen erscheinen also achterlei französische, und weiters sind

4. noch zweierlei französische Indicativformen zu merken. Der richtige Begriff der beiden französischen Indicativformen des *Imperfects des Futurs* und des *Plusquamperfects des Futurs* ist den Schülern, weil sie deutsch durch einen anderen Modus, den *Conjunctiv*, wiedergegeben werden und auch im Französischen eine *conjunctivische* Bedeutung haben, am schwersten zu vermitteln. Die ersten Entwicklungen werden daher nur als vorläufig-grundlegende zu betrachten sein; und es muss Wahrnehmungen und Beobachtungen bei der Lectüre und beim schriftlichen Aufsätze überlassen bleiben, dass die Einsicht der Schüler nach und nach heller und zuletzt volle Sicherheit werde. — Das Folgende ist ihnen verständlich: a) Sie sehen, dass sich an *aur-ai, ser-ai, donner-ai* etc die Formen des *Präsens d. Ind.* von *avoir* und an *aur-ais, ser-ais, donner-ais* etc die Formen des *Imperfects d. Ind.* von *avoir* wiederholen, eigentlich: „Ich habe zu haben, zu sein, zu geben.“ „Ich hatte zu haben, zu sein, zu geben.“ b) An: „Ich habe zu haben, zu sein, zu geben“ wird es leicht deutlich, dass ich jetzt, in der Gegenwart spreche und in eine erst vor mir liegende, künftige Zeit ausschauende und aussage, dass ich in ihr etwas thun werde: *Präsens des Futurs*. An: „Ich hatte zu haben, zu sein, zu geben“ wird es ebenso leicht deutlich, dass ich mich in Gedanken in eine Vergangenheit zurückverseize und aussage, dass ich in einer, auf diese Vergangenheit folgenden, also künftigen Zeit etwas zu thun vorhatte, was doch jedenfalls als erst eintretend oder dauernd, also unvollendet, anzusehen war: *Imperfect des Futurs*. — In der gleichen, *inductiv-entwickelnden* und die Mithätigkeit der Schüler anspannenden Weise werden die Begriffe: *Perfect des Futurs* und *Plusquamperfect des Futurs* klargestellt. An dem Deutschen: Ich werde haben etc. — (ich werde gehabt haben etc.) — ich würde haben etc. (ich würde gehabt haben) wird aufgezeigt (wobei „würde“ bloß in Bezug auf sein *Tempus* anzusehen ist), dass die eben entwickelten Termini auch für die deutschen Formen gelten können. c) Jetzt erst wird der Wandlung des Modus in *j'aurais* etc. aus: „Ich hatte zu haben“ in die Bedeutung: „Ich hätte zu haben etc. = ich hätte etc. = ich würde haben etc.“ und der analogen Bedeutungs-Wandlung im *Plusquamperfect des Futurs*: „Ich hätte gehabt etc. = ich würde gehabt haben“ gedacht. Der Hinweis auf den oberdeutsch-mundartlichen Ausdruck: „Er würde schon zu rechter Zeit ankommen, wenn er nur laufet.“ statt des Hochdeutschen: „Er würde schon zu rechter Zeit ankommen, er käme schon zu rechter Zeit an, wenn er nur liefe.“ lässt den Schülern eine solche Moduswandlung als nicht gar so fremdartig entgegenreten. (Dass überhaupt in deutschen Unterrichte die Mundart nicht ohne weiteres schroff und verächtlich abzusehen, sondern aus ihr heraus zum richtigen hochdeutschen Ausdrucke vorzugehen ist, bedarf keiner Discussion mehr.) d) Endlich werden an Beispielen, deren sachliches Verständnis den Schülern nicht die geringste Schwierigkeit bieten darf (etwa: „Ich bestehe darauf, dass jeder Schüler fern aufmerke, zu hause fleißig lerne.“ — „Lerneten doch alle Schüler!“ — „Seien die Ermahnungen auch noch so eindringlich, es lernen doch nicht alle.“ — „Wenn sie aufmerketen, müssten Sie mich verstehen.“), die verschiedenen *Conjunctiv*-Arten

(der bloß subjunctive oder untergefügte, der optativische oder wünschende, der concessive oder einräumende, der conditionale oder bedingende) gestreift, ihre Bedeutung von den Schülern selbst auffinden gelassen und geschlossen: Das der Form nach indicativische französische Imperfect und Plusquamperfect des Futurs hat eine conjunctivische Bedeutung und entspricht dem deutschen conditionalen, sowie fallweise dem optativen Conjunctiv.⁵⁹ (Die Termini „Imperfect und Plusquamperfect des Futurs“ wären, als allein wissenschaftlich und sachlich berechtigt, allgemein anzunehmen; die in manchen Lehrbüchern vorfindlichen Benennungen Conditionalis I und II zu verbannen. Der französische *Conditionnel présent* und *passé* als ein eigener Modus ist ein Traum, der außerdem noch häufig besonders angeführte *Second conditionnel passé* ist nichts weiter als das Plusquamperfect des Conjunctivs. Die Schüler werden von dem ersten Erlernen der Formen an gewöhnt, das Imperfect und Plusquamperfect des Futurs mit dem deutschen umschriebenen und nicht umschriebenen conditionalen Conjunctiv zu übersetzen. Der als Austriacismus gerügte Gebrauch, nach „wenn“ — *Noi ré*, „Pädagogisches Skizzenbuch“ zeigt indes, dass dieser Brauch weit über Österreichs Marken hinausreicht — den umschriebenen conditionalen Conjunctiv zu setzen, ist mit Consequenz zu unterdrücken.)

5. An den Beispielen: „*On désire que vous travailliez — on désire que vous ayez travaillé — on désirait que vous travaillassiez — on désirait que vous eussiez travaillé*“ werden die noch vorhandenen Tempusformen des Conjunctivs deutlich gemacht. Indem als das den eigentlichen Modus Kennzeichnende der innige Bezug zwischen Subject und Prädicat noch einmal hervorgehoben und zur Erkenntnis gebracht wird, dass auf die bis jetzt entwickelten Formen die Verhältnisse der Person, des Numerus, Tempus und Modus Einfluss nahmen, und dass durch sie der Thätigkeitsbegriff genau umgrenzt ist, sie daher „finite“ Formen oder, zusammengefasst, „*Verbum finitum*“ heißen, wird endlich das „*Verbum infinitum*“ abgeschlossen. Der Schüler muss es selbst erkennen und es — wenn auch anfangs unbeholfen und unter Beihilfe — in Worten formulieren, dass mit dem Infinitiv eine Thätigkeit ohne Bezeichnung von Person und Numerus bloß genannt und nur ganz im allgemeinen angedeutet wird, ob die Thätigkeit dauert oder vollendet ist und daher in die Sphäre der Gegenwart oder Vergangenheit gehört. (Im Gymnasial-Unterrichte wird auf den größeren Reichthum der lateinischen und besonders der griechischen Sprache an Infinitiven aufmerksam zu machen sein.) An den Participien (*participare*, fr. *participer*) wird deutlich gemacht, wie sie als Verbformen auch an der Natur der Adjectiva theilnehmen, ja oft ganz zu solchen werden können (an dem Particip die verbale und eventuell adjectivische Natur genau zu erkennen, ist überhaupt und insbesondere wegen des bald aufzufassenden Unterschiedes zwischen dem Particip des Präsens und dem Verbaladjectiv von Wichtigkeit), wie sie daher zwischen dem Verb und dem Adjectiv vermitteln und darum Mittelwörter heißen. (Im Realschul-Unterrichte mag nur von Participien und nicht auch von Gerundien die Rede sein. Wann die letzteren unter der Form eines Participes des Präsens oder eines umschriebenen Participes anzunehmen sind, wird sich zu erwähnen bei der Lectüre mit Gymnasialschülern genug Gelegenheit finden.)

6. So gestaltet sich vor den Augen des Schülers und unter seiner Mitwirkung — indem bei dem Entwurfe an der Tafel noch die Aufmerksamkeit auf das *genus dicendi* gelenkt wird — das folgende Gesamtgebäude der französischen Verbalnomina, Modi und Tempora. (Vergl. des Verfassers „Formenlehre des französischen Zeitwortes in schulmäßiger Fassung.“ Wien, Klinkhardt, 1881. S. 11 ff.)

Verbum infinitum (unbestimmtes Zeitwort).

Ia. Infinitiv des Präsens, *Infinitif du présent.*

IIa. Particip des Präsens, *Participe présent.*

Ib. Infinitiv des Perfects, *Infinitif passé.*

IIb. Particip des Perfects, *Participe passé.*

IIc. Umschriebenes Particip, *Participe composé.*

Verbum finitum (bestimmtes Zeitwort).

Anzeigende Art, Indicativ, *Indicatif.*

IIIa. Eintretende und dauernde Gegenwart, Präsens des Indicativs, *Présent de l'indicatif.*

IVa. Dauernde Vergangenheit, Imperfect des Indicativs, *Imparfait de l'indicatif.*

IIIb. Vollendete Gegenwart, Perfect des Indicativs, *Passé indéfini.*

IVb. Erste vollendete Vergangenheit, erstes Plusquamperfect des Indicativs, *Plus-que-parfait de l'indicatif.*

Va. Eintretende Vergangenheit, Präteritum des Indicativs, *Prétérit de l'indicatif*.

VIa. Eintretende und dauernde Zukunft, Präsens des Futurs, *Futur simple*.

VIIa. Bedingende verbindende Art der Mitvergangenheit (conditionaler Coniunctiv des Imperfects), Imperfect des Futurs, *Conditionnel présent*.

Verbindende Art, Coniunctiv, *Subjonctif*.

VIIIa. Eintretende und dauernde Gegenwart, Präsens des Coniunctivs, *Présent du subjonctif*.

IXa. Eintretende und dauernde Vergangenheit, Präteritum des Coniunctivs, *Prétérit du subjonctif*.

Vb. Zweite vollendete Vergangenheit, zweites Plusquamperfect des Indicativs, *Passé antérieur*.

VIb. Vollendete Zukunft, Perfect des Futurs oder Futur exact, *Futur antérieur*.

VIIb. Bedingende verbindende Art der Vorvergangenheit (conditionaler Coniunctiv des Plusquamperfects), Plusquamperfect des Futurs, *Conditionnel passé*.

VIIIb. Vollendete Gegenwart, Perfect des Coniunctivs, *Passé du subjonctif*.

IXb. Vollendete Vergangenheit, Plusquamperfect des Coniunctivs, *Plus-que-parfait du subjonctif*.

X. Befehlende Art, Imperativ, *Impératif*.

(Im Gymnasial-Unterrichte wird daran noch die Betrachtung zu knüpfen sein, welche Verluste die französische Flexion gegenüber der lateinischen erlitten, und wie sie dieselben auf volksthümlichem Wege durch die *conjugatio periphrastica* wieder gutgemacht hat.)

Der Schüler hat das Gebäude — an dem natürlich nur in dem Maße weiter gearbeitet wird, als die Verbformenlehre, und zwar im methodischen Gange zunächst nur an *avoir* und *être* und an Verben auf *er*, in durchgeübten zusammenhängenden Stücken, in an diese geknüpften Umbildungen und, um alle Formen des betreffenden Tempus zu üben, in gleichfalls dem Inhalte des zusammenhängenden Stückes sich anschließenden Einzelsätzen zur Durchnahme gelangt — mit einem ihm handlichen Materiale, nämlich mit Formen, die ihm geläufig sind, aufgeführt. Es ist ihm also in allen Theilen verständlich; bessere Schüler werden schon im Zusammenhange darüber berichten können, und für alle wird es ein Repertorium sein, auf das bei allen folgenden Entwicklungen der Verbformen zurückgewiesen wird. (Ich bemerke noch, dass ich bei allen Erklärungen die gedruckten Bücher schließen und in den Anmerkungsheften alles an der Tafel Entwickelte mitschreiben lasse. Erst für das, was Lehrer und Schüler in gemeinsamer Thätigkeit selbst aufgefunden haben, wird die Bestätigung im gedruckten Buche gesucht; und ich gewöhne die Schüler beizeiten an den Gedanken, dass nur das ihr wirkliches geistiges Eigenthum ist, was sie selbst *nachgedacht* haben.)

Im einzelnen sei noch Folgendes bemerkt: Diese, wie ich glaube, natürlichste Anordnung der französischen Coniugationsformen, welche von Zeitstufe zu Zeitstufe und von Modus fortschreitet, und welche sich — wie ich aus wiederholter Erfahrung berichten kann — dem Verständnisse und dem Gedächtnisse der Schüler bleibend einprägt, halte ich auseinanderzureißen für nicht nothwendig. Zudem sehe ich, wenn ich das Präsens des Indicativs und Coniunctivs, den Imperativ, das Imperfect des Indicativs und das Particip des Präsens, ferner das Präteritum des Indicativs und Coniunctivs, sodann das Präsens und das Imperfect des Futurs je eine Gruppe bilden finde und endlich vom Particip des Perfects zur Bildung der zusammengesetzten Formen sprechen höre, dieselben Gruppen wiederkehren, die man früher bei Vorführung der französischen Coniugationsformen bildete, indem man sie von willkürlich aufgestellten sogenannten „Stammformen“ ableitete. Was in der formenreichen griechischen Sprache durch Aufstellung verschiedener Stämme nothgedrungen mag geschehen müssen, kann bei der Handvoll französischer Formen, deren viele (die zusammengesetzten) wie im Deutschen gebildet sind, entbehrt werden. Der natürliche Zusammenhang geht mir über alles. Vom Stamme wird ausgegangen, und zur Bildung der einfachen Formen müssen die betreffenden Endungen gemerkt werden. In den Futurformen wiederholen sich Endungen von *avoir*, die an den Infinitiv treten. Die zusammengesetzten Formen werden sämmtlich wie im Deutschen gebildet. Vergleiche der Tempora untereinander (wie z. B. des Präsens des Indicativs mit dem Präsens des Coniunctivs, des Präteritums des Indicativs mit jenem des Coniunctivs, des Imperfectes des Indicativs mit der II. Präsensform etc.) können ja die mannigfachsten angestellt werden. Wenn man an der Zusammenstellung der Modi und Tempora nach Zeitstufe und Zeitart als an einem Repertorium festhält, auf das immer wieder zurückgewiesen wird, kann man zudem Umbildungen der Sätze mit eintretender oder dauernder Handlung

in solche mit vollendeter im Activum und Passivum vornehmen lassen (und umgekehrt), ohne dass man fürchten muss, der Schüler werde den Zusammenhang verlieren (*Le père loue le fils. Le père a loué le fils. Le fils est loué par le père. Le fils a été loué par le père* (Die Regel von der Veränderlichkeit des mit *être* abgewandelten Particips des Perfectes im Passivsatz und bei mit *être* conjugierten intrans. Verben, sowie überhaupt die drei Hauptregeln über die Veränderlichkeit der genannten Verbform lernen die Schüler beizeiten empirisch üben; „von, durch“ im Passiv = *par* gilt für den Anfang als ausnahmslose Regel.)

Für die Vorführung der Gesamt-Verbformenlehre gilt dem Verfasser die folgende Anordnung für eine natürliche, da sie von der Einfachheit zur Mannigfaltigkeit aufsteigt: 1. Außer *avoir* und *être*, die später unter den starken Verben wiederkehren, Verben auf *er*, deren Stamm durchaus unverändert bleibt, ohne dass indes das vereinzelte Vorkommen von Formen mit orthographischen und phonetischen Stammveränderungen (Verben auf *cer, ger, guer*; auf *yer*; mit *e sourd* oder *é fermé* in der Penultima des Infinitivs) gescheut zu werden braucht. 2. Verben auf *er* mit orthographischen und phonetischen Stammveränderungen, *aller* und *envoyer*. 3. Die drei Verben auf *re*: *rompre, corrompre, interrompre*. 4. Die größte Gruppe der reinen Verben auf *ir* (*dormir, sentir, servir* etc.). 5. Erweiterte Verben auf *ir*. 6. Eigentümlichkeiten in der Schreibung einiger Verben auf *re* und einiger reiner auf *ir*. 7. Anomale Verben auf *re* und *ir*. 8. Starke *i*- und *u*-Verben. Der Schüler lernt keine Verbform mechanisch und entwickelt sich wieder selbst unter Anleitung des Lehrers Lautgesetze, Schreib- und Aussprach-Regeln, welche er zuletzt in der Weise resumiert, wie es in des Verfassers oben genanntem Büchlein geschehen ist, und wie es mit Ohlert's Lautgesetzen zusammenfällt.⁶⁰ Diese Anordnung entspricht auch genau dem „Normal-Lehrplan“ f. d. österr. Realschulen.⁶¹

Der auf die französischen Tempora übertragene Eintheilungsgrund der Zeitstufen und Zeitarten legt den zusammengesetzten Formen ein allgemeingültiges Bildungsgesetz zugrunde, lässt vom ersten Beginne an Imperfect und Präteritum scharf auseinanderhalten, erlaubt die Vereinfachung der Modusregeln und sichert eine concise, sowohl auf die Tempora des Coniunctivs als auch auf jene des Indicativs anwendbare Fassung des Zeitfolge-Gesetzes.

5. Wenn dem Verfasser die Darlegungen des vorigen Punktes deutlich genug zu erweisen scheinen, dass vom ersten Beginne des fremdsprachlichen Unterrichts an geordnete, in geschlossenem Gange vorrückende grammatische Unterweisungen möglich sind, ohne dass sie das Sprachgefühl verdunkeln, ja dass sie nothwendig gebraucht werden, wenn der Unterricht ein festes, fassbares Rückgrat haben soll; so will ihm aus ihnen auch deutlich genug hervorzugehen bedünken, dass sie naturgemäß vom Deutschen, als dem Bekannten, auszugehen haben. Der Unterricht setzt daher die *Grammatik der fremden Sprache in steten innigen Bezug zu der deutschen*, ohne die letztere zu einer bloßen Handlangerin zu machen und ihr die Selbständigkeit zu rauben; und der Verfasser glaubt ebenso mit seiner Lehrprobe und den von ihr aus geschehenen Ausblicken auf spätere Stufen das Urtheil geweckt zu haben, dass der Unterricht nicht allein auf seiner Unterstufe, sondern auch *bis zu seinem Abschlusse eine vorwiegend inductivische Form* beibehält. Er erwähnt diese Art, auch im höheren Unterrichte den Schüler seine sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse gewinnen zu lassen, deshalb besonders, weil ihm hie und da die seiner, aus seiner Lehrererfahrung geschöpften Ueberzeugung nach irrthümliche Ansicht aufstößt, dass die erotematische, zur Induction anleitende Lehrweise nur auf der unteren und zumtheil Mittelstufe des Sprachunterrichts anzuwenden sei, dass sie aber auf der Oberstufe vor der dogmatischen Lehrform und der Deduction abzutreten habe. Nichts unrichtiger als diese Meinung! Der Schüler, der Mensch überhaupt, behält zu seinem Wissen als bleibendes Eigenthum nur das, was er selbst als gewissermaßen in seinem Geiste schon vorhanden auffindet — „Was im Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm . . .“ —; und

wie jeder ererbte oder übertragene Besitz durch eigene Arbeit erst erworben werden muss, so muss auch jedes überlieferte Wissen durch eigenes *Nachdenken*, *Nachprüfen* festgehalten werden. Die dogmatische Lehrweise und die Deduction haben auf allen Unterrichtsstufen der Mittelschule nur zur Wiederholung, zur Resumption, zu aus den mannigfaltigsten Gesichtspunkten vorzunehmenden Gruppierungen des Unterrichtsstoffes zu dienen; sie müssen aber immer wieder von der zum Analogie- und Inductionsschlusse anleitenden erotematischen Lehrform durchbrochen werden, wenn nicht der Mittelschul-Unterricht, seinen erzieherischen Zweck aufopfernd, in ein an die Hochschule gehörendes Docieren aus- und entarten — welche noch so häufig vorkommende Versündigung der Schul-Tyrannis an der schutzlosen jugendlichen Seele Gott geklagt sei! —; wenn nicht der Sprach-Unterricht sein ihm wesentlich und nothwendig anhaftendes Gepräge der beständigen Rede und Gegenrede verlieren soll.

Hier nur noch — während bereits erwähnt ist, dass es ohne den Einzel-Satz, der aber durch seinen Anschluss an zusammenhängende Stücke die zerstreuende Wirkung verliert, und ohne eine bis zu einem gewissen Grade »präparirte« Induction (*der Grad der „Präparation“ hängt von dem Sprachgeföhle des Lehrers und — für die fremde Sprache — seines allenfallsigen Berathers ab*) nicht abgeht — die Bemerkung, dass die »grammatische Erläuterung mit der Lesung zwanglos Schritt halten lassen« noch nicht das Lesestück »secieren« heißt; dass die beständige Zurückführung der grammatischen Unterweisungen auf »durchgängige Gesetze dem Unterrichte seine *Einheit von der niedersten bis zur höchsten Stufe* gibt, und dass so das *Wissen der Schüler stets ein Ganzes* bleibt. Um nämlich den Schüler irgendeine Übersetzung in gemeinsamer Thätigkeit mit seinem Lehrer gut⁶² zuwege bringen zu lassen, werden die ihm, sobald es sein Bildungsgrad erlaubt, französisch zu stellenden Fragen nur nach Bedürfnis (wenn der Schüler einen Übersetzungsfehler zu machen sich erst anschickt) dazwischen geworfen; so prägen sich ihm grammatische Erläuterungen wirklich ein und wachen lebendig auf, wenn er spricht oder schreibt. So gewonnene grammatische Erkenntnisse von Zeit zu Zeit und stets aus *einem* Stücke, resumiert und nach verschiedenen Bedürfnissen gruppiert, helfen mehr als das beste Systemisiren auch in guten Büchern, wenn der Inhalt der belegenden Stellen wieder zu mannigfaltig und zerstreud ist und vielleicht immer wieder den mühsamen Gebrauch des Wörterbuches fordert.

6. Wohnt aber dem abgeseilderten Lehrvorgange wirkliche *Methode* inne, jene Methode, deren Wesen in den Worten des alten Kästner ausgedrückt ist: »Dem Kinde bot die Hand in alter Zeit der Mann; — Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan?« Zieht er das Kind so an sich, wie man mit sanftem, leisem Händedrucke unter sein Kinn sein Antlitz so zu sich emporhebt, dass der Strahl aus seinem treuherzigen, klaren, eine reine, fleckenlose Seele abspiegelnden Auge das Auge des Vaters, des Erziehers trifft? Greift er ihm unter die Arme; und macht er's stark, nach und nach allein zu gehen?⁶³ Der Verfasser glaubt, diese Frage bejahen zu dürfen, und lässt nun noch einen zumtheile ergänzend abschließenden Rückblick auf die in den früheren Zeilen auseinandergesetzte Lehrweise gleiten.

Diese Lehrweise — von der gehörten und gesprochenen Sprache ausgehend, nicht von der gesehenen und abgelesenen — beginnt mit methodisch, d. h. in strengster Stufenabfolge angeordneten Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen. Neben diesen gehen — gleichwie der Pianist immer wieder zu seinen Tonleitern zurückkehrt — Laut-Articulations-Übungen und — die Art und Weise nachahmend, in welcher das Kind in seiner häuslichen Umgebung seine Muttersprache erlernt — freie Sprechübungen einher.⁶⁴ Der Stoff der letzteren — sie heißen darum freie — darf nur mündlich vermittelt, nur vom Ohr aufgenommen und nur nachgesprochen werden,

da nichts niedergeschrieben werden darf, was nicht deutlich und in seiner Transcription durch die in geschichtlicher Überlieferung auf die Gegenwart gekommenen conventionellen Zeichen der jetzt geltenden Schrift vollkommen verstanden werden kann.⁶⁵ Bis zu einem gewissen, jedoch dem Unterrichtsbeginne nicht zuweit abliegenden Zeitpunkte ist von Grammatik gar keine Rede; und was aus ihr geübt wird, wird auf Grund der selbsteigenen Wahrnehmung des Schülers rein empirisch geübt. In dem Zeitpunkte aber, von dem ab wirkliche Grammatik eintritt, erwachsen dem Lernenden — außerdem dass die aus ihr vorgeführten Formen lautlich und in ihrer Transcription im angedeuteten Sinne von ihm vollkommen verstanden sein müssen — ihre Erkenntnisse aus der Rückschau auf die empirischen und aus der von dem Lehrer geleiteten Betrachtung der neuen Übungen gewissermaßen von selbst. Sie wird hiebei auf das denkbar geringste Maß eingeschränkt und nur das geübt und darüber Rede und Antwort zu stehen begehrt, was wirklich nothwendig ist, um auch nur den einfachsten französischen Satz zu sprechen und zu schreiben; und selbst dieses Wenige wird auf stets wiederkehrende Hauptgrundsätze zurückgeführt und parallel mit den Hauptpunkten der deutschen Grammatik unter steter vorangehender eigener Wahrnehmung des Schülers, unter steter Rede und Gegenrede entwickelt. Seine Fassung in Regeln ist eine solch einfache, dass sich die letzteren gar bald in französischer Sprache abfragen und wiedergeben lassen;⁶⁶ und die dazu, sehr früh auch von dem Schüler selbst gebildeten französischen Übungssätze sind solche, in denen sich Wort um Wort mit der deutschen Übersetzung⁶⁷ solange deckt, bis erst wieder in der früher angegebenen Weise die gemeinsame Thätigkeit des Lehrers und der Schüler die Hauptgrundsätze der französischen, d. h. logischen oder natürlichen Wortfolge und im weiteren Verlaufe des Unterrichtes die auch wieder nach ganz bestimmten Gesetzen erfolgenden Abweichungen von der natürlichen Wortfolge aufgefunden hat. Auch auf diese Grundsätze wird nun fortwährend zurückgewiesen. Der Unterricht hat mit ihrer Auffindung gemeinlich etwa drei Monate nach seinem Beginne das anfänglich selbstverständlich sehr kleine und einfache zusammenhängende Lesestück gewonnen, welches er wieder zuerst mündlich vermittelt, der Schüler durch das Ohr aufnimmt und es sich durch Nachsprechen schon vor dem Lesen geläufig macht, und an welches anknüpfend die Orthoëpie, Orthographie und Grammatik weitergeführt werden. Es schreitet nach Kategorien der Grammatik vor und wiederholt anfänglich im früheren Unterrichte gewonnene Hauptpunkte der Formenlehre des Substantivs und Artikels, des Adjectivs, die verbundenen Pronomina (namentlich das adjectivische Demonstrativ- und Possessiv-Pronomen), das substantivische Interrogativ-Pronomen *qui* und das Relativ-Pronomen. Es steht aber bald ganz im Banne der Verbformenlehre, welche es nicht zersplittert, sondern in geschlossenem Gange — u. z. mit steter Zurückführung auf die drei, neuerdings erst wieder von Ohlert in ihrer Bedeutung dargelegten Lautgesetze (das Betonungs-, das Verstumms- und das Lautvermittlungs-Gesetz) — vorführt, den Schüler die Tempora nach Zeitstufe und Zeitart auffassen und ihn vom ersten Beginne an die mannigfaltigsten Umbildungen im Activum und Passivum vornehmen lehrt; zugleich ist neben der geschlossenen Vorführung der Verbformenlehre eine Vorwegnahme hie und da beharrlich noch immer «unregelmäßig», statt «stark» genannter Formen gelegentlich der Lectüre sehr wohl möglich. Das Lesestück braucht weiter fast von allem Anfange an der Comparison der Adjectiva und Adverbia, der Hauptregel über die Bildung des abgeleiteten Adverbs mit *ment*, den in den freien Sprechübungen beizeiten gewonnenen Zahlen, einem zunächst vollständigen Nebensatze (diesem unter Hinweis auf die unverrückbar eingehaltene natürliche Wortfolge schon gar nicht) nicht ängstlich aus dem Wege zu gehen. Es bewältigt so sehr bald die Hauptpunkte der gesammten Formenlehre in unausgesetzter lebendiger Übung (Vor- und Nachsprechen), fügt ihnen nicht gar zu spät (längstens im zweiten Unterrichtsjahre) die nothwendigen Ergänzungen (bei den Pronomina z. B. durch die wiederholte nachdrückliche Betonung des Gesetzes, dass, wie auch im Deutschen bei den Possessiv-Pronomina, im Französischen stets die verbundenen Formen andere sind als die unverbundenen) hinzu und berührt in Vorwegnahme beizeiten manche wichtige Punkte der Syntax. Sein stetes Vor- und Nachsprechen und die damit nothwendig verbundene Forderung, dass der französische Satz in einem fortlaufenden Flusse mit Hervorkehrung des Satztones hervorgebracht werde, zwingt zugleich die Schüler zur Auffassung der Beziehung der Satztheile zu einander und des ganzen Gedankens und vermittelt so ungekünstelt die Einhaltung des Stimmanschlusses, die Bindung und das sichere Erkennen der Satz-Takte, welche jetzt manche Bücher gekünstelt durch allerlei den Schüler beirrende und im fließenden Lesen hemmende Zeichen (Ton-Striche, Bogen über und unter der Zeile, senkrechte Barren etc.) erkenntlich machen zu wollen anfangen. Endlich tritt zu dem vollständigen Nebensatze der verkürzte, dessen richtige Bildung, Ergänzung und Übersetzung anfangs wieder nur empirisch geübt wird; das heißt, der Verfasser

lässt den Schüler ohne Rücksicht auf den Inhalt des Nebensatzes (auf den ursprünglich zugrunde liegenden Satztheil, welchen er auflöst) die Kennzeichen des vollständigen und des verkürzten Nebensatzes einander gegenüberstellen und überlässt es seinem natürlichen Sprachgeföhle, zunächst bei der Übersetzung in das Deutsche die in Rücksicht auf den Zusammenhang des ganzen zusammengesetzten Satzes nothwendig werdende Vervollständigung oder Verkürzung des Nebensatzes sprachlich richtig vorzunehmen; auf einer höheren Unterrichtsstufe — nach dem jetzt geltenden «Normal-Lehrplan» für die österreichischen Realschulen im 3. Jahre — geht dann die Lehre von der Verkürzung der Nebensätze unter Berücksichtigung ihres Inhaltes (des ihnen zugrunde liegenden Satztheiles) im französischen parallel mit jener im deutschen Unterrichte; und die fortgesetzten französischen Stil-Übungen lassen den Schüler in späteren Classen die Sicherheit und Gewandtheit in den Infinitiv- und Participial-Constructionen (der österreichische «Normal-Lehrplan» verlangt sie in der 6. Classe) gewinnen. Das nach den grammatischen Kategorien vorschreitende, dem Schüler zunächst — was nicht oft und nicht nachdrücklich genug betont werden kann — mündlich vermittelte, von seinem Ohre aufgenommene, ihm durch sein Nachsprechen vor dem Lesen geläufig gewordene und — so lange selbst neuere Bücher in ihren Übungsstücken, jeder Methode bar, ein den Schüler verwirrendes Kunterbunt von grammatikalischen Erscheinungen, ein Verzetteln zusammengehöriger, in geschlossenem Gange vorzuführender Dinge darbieten — durch Dictat und zwar dadurch fixierte zusammenhängende Lesestück, dass es einzelne Schüler abwechselnd an die Tafel und alle in eigens dazu bestimmte Hefte schreiben, ist somit früh genug (noch einmal, etwa drei Monate nach dem Beginne des Unterrichtes) zum Mittelpunkte für den ganzen weiteren Lehrvorgang geworden. Es ist zu diesem Mittelpunkte nicht — was nicht energisch genug verworfen werden kann — geworden, ehe der Anfänger onomatisch und grammatisch irgendwie befähigt ist, an zusammenhängenden Lesestoff heranzutreten, der nur zufällig hin und wieder eine Beziehung zu dem aus der Grammatik zu Erlernenden und zu Übungen irgendwelcher Art bietet; sondern der Schüler ist an organisch — und zwar in lexikalischer und grammatischer Hinsicht organisch — dem früheren Lehrvorgange entwachsene Lesestücke herangetreten, zu denen nicht fast alles — namentlich aber nicht rein als Vocabeln zu lernende, erst auf späteren Unterrichtsstufen verständliche Verbformen — suppediert werden musste. Indem dieses Lesestück raschest und, durch die Art seiner Einübung, lebendig dem Schüler die Hauptpunkte der Formenlehre⁶⁸ vermittelt, ihn aber auch, und zwar wieder durch die Art seiner Einübung, von Beginn an zur Auffassung der Beziehung der Satztheile zu einander und des ganzen Gedankens zwingt, ihm beizeiten den vollständigen und verkürzten Nebensatz und manche andere häufig zur Anwendung kommende Hauptpunkte der Syntax zuführt, leitet es ohne Hemmnis, ohne die von den Grammatikern strenger Observanz gegen das zusammenhängende Lesen vorgegebenen Schwierigkeiten, zur intensiven Lectüre⁶⁹ überhaupt hinüber; und wie bis zu dem Eintritte dieser der Unterricht den Schüler unausgesetzt zur selbsteigenen Wahrnehmung und zur Induction in immer weiter ausgreifenden Kreisen anleitete, so beherrscht nun diese Schlussform — der Schüler ist indessen geistig erstarbt und übt sie in allen seinen exacten Lehrfächern — vorwiegend auch den französischen Unterricht: der Schüler selbst findet (natürlich unter Anleitung) im steten Vergleiche mit der deutschen Sprache die Hauptpunkte der Syntax (unter ihnen insbesondere die strengen Gesetze für den Gebrauch der Tempora und Modi, sowie für die consecutio temporum) auf und übt sie im engsten Anschlusse an die Lectüre mündlich und schriftlich.⁷⁰

Diese Lehrweise bietet die Theilung in eine rein empirische Vorstufe, in eine elementare grammatische und in eine höhere Stufe. Die rein empirische Vorstufe ist vorwiegend streng methodisch geordneten Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-, sowie daneben hergehenden Laut-Articulations- und (anfänglich recht elementaren) freien Sprechübungen und der Aneignung eines festen Grundstockes der copia vocabulorum gewidmet. Auf der elementaren grammatischen Stufe lernt der Schüler vorzugsweise auf bereits empirisch Geübtes zurückblicken und an es in wohlberechneten Haltepunkten Neues, lautlich und in seiner Transcription in die vorderhand noch geltende Schrift Verstandenes anfügen. Auf der höheren Stufe gewinnt der geistig erstarkte Lernende in immer selbständiger werdender selbsteigener Induction höhere Erkenntnisse, lernt das fremde Idiom vollends relativ beherrschen und sich seine Grammatik im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke stets lebendig zur Verfügung halten.⁷¹

Der abgeseilderte Lehrvorgang, der freilich den Einsatz der ganzen Persönlichkeit des Lehrers, die Bethätigung seiner ganzen Individualität, seine volle Berufsfreudigkeit, stete Lehrfrische und vor allem sein Herz für

die Jugend fordert — „Es ist so unmöglich, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, wie auf ein schwankendes Papier“, sagt Locke —, verwirft so die Einführung der Phonetik als solcher in die Schule, nimmt aber gleichwohl als selbstverständlich an, dass der gewissenhafte neusprachliche Lehrer sich um die Kenntnisnahme ihrer sicheren Errungenschaften bemüht und sie in die lebendige Praxis umsetzt. Er weist eine Lautschrift als vollkommen überflüssig ab und erblickt in dem Vergleiche, welchen der Schüler unter der Anleitung des Lehrers darüber anstellt, wie der gehörte Lautcomplex und seine schriftliche Darstellung sich decken, sein erstes der jugendlichen Fassungskraft zugängliches formalbildendes Element. Er pflegt freie Sprechübungen und nicht bloße „abgegriffene Redensarten“ (Friedrich Vischer), drillt nicht gleich anfänglich Sätze und ganze Stücke ein, die lediglich von dem frischen, unbedachte Erzieher täuschenden Jugendgedächtnisse aufzunehmen wären und nicht voll verstanden würden; er weckt stets die eigene schöpferische Kraft der Schüler auf, fixiert das Gesprochene in der conventionellen Schrift erst dann, bis seine Transcription in sie nach Maßgabe der fortschreitenden Lautlehre verstanden werden kann, und geht so — zuerst synthetisch, wie es der Vorgang bei dem Erlernen jeder Wissenschaft ist⁷² — wirklich „naturgemäß“ vor, denn so hat, wie die tägliche Erfahrung lehrt, das Kind auch seine Muttersprache in der häuslichen Umgebung und im *Fibel-Unterrichte in der Schule erlernt*. Übersetzungen (wenn man die beschriebenen bezüglichen Übungen noch so nennen will) in einer Weise pflegend, dass weder von einem beständigen Wechsel der Articulations-Basis zweier verschiedener Sprachen, noch von der Verdunkelung des natürlichen Gefühls für eine von ihnen die Rede sein kann, lässt er sie auf grammatischen Erkenntnissen ruhen, welche den Schüler zuerst empirisch antreten, bald aber von ihm klar erkannt und ihm in festem geschlossenen Gange zugeführt werden. Er vermittelt diese Erkenntnisse, sie inducierend aus bekanntem Sprachstoffe gewinnen lassend, im innigen Bezuge auf diejenigen der deutschen Grammatik und setzt die Übung der Induction, so dem Unterrichte seine Einheit wahrend und dem Schüler ein Ganzes an Wissen bietend, bis zu seiner höchsten Stufe fort. Der Verfasser verwahrt sich aber wiederholt und ganz entschieden dagegen, als ob er mit diesem Lehrvorgange eine eigene, *seine* Methode propagieren will; und er ist überzeugt, dass gar viele und recht viele seiner Lehrgenossen dieselben verschiedenen Seiten unseres Lehrfaches pflegen. Er wollte nur eben eine Art dieser Pflege darstellen, damit dem Französischen ferner stehende Berufsgenossen und solche, welche in Schulfragen völlige Laien sind, von dieser Pflege und davon Kenntnis nehmen, was man aus diesem Sprachunterrichte ohne Künstelei und ohne Überbürdung der Jugend machen kann; und er steht davon ab, seine Lehrweise mit einem besonderen Namen zu kennzeichnen: denn nicht um eine Methode X, Y, Z handelt es sich; und wahre und wirkliche Methode kann sich ja, sowie sie nichts Neues ist, in ihrer geschichtlichen Entwicklung längst vorliegt und nur des steten sorgsamem Studiums bedarf, gar nicht in irgendeiner *Einzelrichtung* erschöpfen und muss nach den verschiedenen Regungen des jugendlichen Seelenlebens an dem und jenem Haltepunkte des Unterrichtes verschiedene Formen annehmen.⁷³ Noch weniger fällt es dem Verfasser ein, gerade seine Wortwahl in den Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen, gerade seine zusammenhängenden Stücke als etwas seinem Lehrvorgange Wesentliches zu erklären. Genug, wenn er nur wieder erinnert hat, dass auch, wenn man „neueren“ Ansichten — und sie sind es ja eben nicht einmal; auch ihnen

gegenüber gilt Ben Akiba's bekanntes Wort — huldigt, ein *methodischer Aufbau des Sprachstoffes*, eine *methodische Zuführung zusammenhängender Stücke* möglich ist. Ist dies beides aber möglich, dann **muss** es auch gepflegt werden — von jedem Lehrer nach seiner Weise und mit verschiedenem Stoffe; der Verfasser selbst wechselt mit diesem alljährlich —; denn darin besteht ja eben erst die *eigentliche und wirkliche „Methode“* nach dem uns überkommenen strengen Begriffe dieses Wortes, darin liegt der Wert und die Würde des Sprachunterrichtes; und Erscheinungen der Schulbücher-Literatur, welche nur eine „*ungeformte Masse*“ (v. Sallwürk) bieten, sind nicht ernst „*methodische*“ Unterrichts-Mittel zu nennen, so sehr es mit ihnen auch „*gehen*“ mag.

Solch letztere zu erzielen hat die Unterrichts-Verwaltung irgendeines Staates das Mittel in Erfüllung des seinerzeit im österreichischen Abgeordneten-Hause von dem Oberrealschul-Director Dr. Mathon gestellten Antrages: *Es seien — mit den nöthigen Vorsichten, dass nur Berufene diese Aufforderung zu erfüllen sich anschicken — Preise für die Abfassung von Lehrbüchern auszuschreiben; und ein Areopag von wissenschaftlichen und die Schulbedürfnisse kennenden Männern entscheide über die Güte der so geschaffenen Lehrmittel mit besonderer Hinsicht darauf, dass in ihnen bereits Erprobtes zur Darstellung gelangt.* Den Lehrern wird so gewiss viel Verdross, der Jugend viel Marter, den hohen Behörden viel Täuschung erspart bleiben.⁷⁴

7. Darf sich der abgeschilderte Lehrvorgang erkühnen, den Anspruch zu erheben, in Bezug auf seine formalbildende Wirkung — nebstdem dass er auch eine *relative* sprachliche Fertigkeit wie der irgendeines »Reformers« erzielt, was Berufenen der Verfasser zur Beurtheilung zu erweisen in jedem Augenblicke erbötig ist — dem Betriebe des Latein-Unterrichts als adäquat an die Seite gestellt zu werden?⁷⁵ Ist bei einem solchen Sprachunterrichte die Realschule eine ebenbürtige Schwesteranstalt des Gymnasiums? Kann ein solcher Unterricht mit anerkannter Ebenbürtigkeit gegenüber den anderen Lehrgegenständen in den Organismus des Gymnasiums eintreten? Ist er naturgemäß für uns Deutsche am besten als der erste fremdsprachliche Unterricht zu wählen;⁷⁶ und ergäbe sich so mit der Erweiterung des Mittelschul-Unterrichts um ein neuntes Jahr *nach unten* die Möglichkeit zur Schaffung einer »Einheits«-Mittelschule, welche in ihrem gemeinsamen Unterbau weitmöglichst hin aufreichte und sich erst knapp vor den gesonderten höheren Fachstudien gabelte?

Kommt, wenn man vom toten Lateinischen rühmt, dass unter allen Sprachen sein Sprachgebrauch am strengsten begrenzt und fixiert ist, dass sich in ihm Formenlehre sowohl als Syntax am leichtesten in bestimmte, Ausnahmen verhältnismäßig am wenigsten zulassende Regeln fassen lassen, dieser vom pädagogischen Standpunkte aus so hohe Vorzug nicht auch in ebenso reichem Maße der lebenden französischen Sprache zu? Hat nicht auch sie den der Schule so willkommenen, so unerlässlichen Charakter des Disciplinirten, die Willkür Ausschließenden, das subjective Belieben einer festen Ordnung Einfügenden? Ist ein nach den angegebenen Grundsätzen und denn doch gewiss im Sinne und im Einklange mit der hohen Verordnung Seiner Exc. des Herrn Unterrichts-Ministers, Z. 13276, vom 1. Juli 1857, ertheilter Unterricht in dieser, wie jeder ihr Näherstehende weiß, so gesetzmäßigen Sprache, dass sie vielfach in ihrem exacten Begriffs-Ausdrucke, in zahllosen Constructionen und Wendungen, namentlich aber in ihrer streng logischen Wortfolge, geradezu stereotyp ist; ist ein solcher Unterricht, welcher das Wahrnehmungsvermögen des Schülers aufweckt, ihn selbst sehen, die Formen der Sprache in bewussten Bezug setzen, ihn im lebendigen Sprechen und in dem daran geknüpften Schreiben zwar vieles lediglich imitatorisch aufnehmen lehrt, ihn aber auch durch den Analogie-Schluss hindurch zur aufsteigenden Induction und von dieser zu der immer weiter ausgreifenden resumierenden Deduction führt, *weniger formal-bildend, weil in seinem Gegenstande — einer Sprache wie eine andere —, wenn diese zu Gehör kommt, die Laute, wenn sie geschrieben wird, die Buchstaben, zu französischen, statt zu lateinischen oder griechischen Worten zusammenzutreten?*⁷⁷

Und — fragt der Verfasser weiter, der selbst die alten classischen Sprachen als Schlüssel zum Wissen und zur Bildung hochhält, sie pflegt und der Jugend stets zu ihrer Pflege räth — betreibt denn das Gymnasium diese Sprachen hauptsächlich des Inhaltes ihrer Schriftwerke wegen? Kann es — was überhaupt in keiner Schule möglich und im Interesse der anderen gleichwertigen Unterrichtszweige nicht einmal wünschenswert ist — seine Schüler vollständig in den Geist dieser Sprachen und der Völker, die sie redeten, einführen? Sucht es ihm nicht vielmehr nur durch Erläuterungen nahezukommen, die ebenso an gute Übersetzungen angeknüpft werden können? Es pflegt ja doch diese Idiome zu allermeist nur der formalen Seite des Sprachunterrichtes wegen. *Und eine Realschule, welche diese formale Seite des Sprachunterrichtes ebenso pflegt* — denn nicht die alten Sprachen allein vermitteln diejenige Ausbildung des Denkvermögens, die überhaupt durch die Beschäftigung mit der Grammatik erreicht werden kann —, *sollte sich ihm nicht ebenbürtig an die Seite stellen können, wenn sie, ebenso wie es, die wirklichen Bildungskeime vermittelt, die aus dem Alterthume auf uns gekommen sind und in unseren neueren Sprachen fortsprossen?* Bietet denn das Gymnasium allein „die möglichst große Summe echter Menschheit,“ predigt es allein Tugendschöne, bringt es allein der Jugend Freude bei an dem Unsterblichen? und wie all die Schlagworte heißen, um gegenüber der Realschule seine Superiorität zu behaupten. Hat nicht jeder, der auch nur der jetzigen Realschule näher getreten ist, in ihr mehr gefunden, als er in ihr zu finden hoffte? Zeigen nicht z. B. die hinterlassenen Schriften von Laas, welche Sinnesänderung sich bei näherem Zusehen dem Unbefangenen ergibt?

Der französische Sprachunterricht — nach den Grundsätzen erteilt, die in den vorangehenden Blättern entwickelt wurden — darf aber auch mit Selbstvertrauen an die Pforte des Gymnasiums pochen und — da heutzutage kein der Gymnasial-Bildung Beflassener sich der Einsicht von der Nothwendigkeit einer modernen Weltsprache wie des Französischen verschließen kann — seinen Eintritt als ebenbürtiger Genosse der übrigen Unterrichtsfächer heischen. Er trägt genug an sich, was auch einem durch den lateinischen Unterricht im strengen Denken bereits geschulten jungen Lernenden Achtung gebietend und Antheilnahme erweckend entgegen treten kann. Ein solcher Lernender, nunmehr mit geringerer imitatorischer Anlage ausgestattet, besitzt ein reiferes Verständnis für lautphysiologische Erklärungen, welche, wenn das Bedürfnis dazu eintritt, die Fehlerquellen falscher Lautbildung nachweisen; und dieses reifere Verständnis ruft die Energie seines Willens auf, das richtig Erkannte sich geläufig zu machen. Der Unterricht, welcher schon, wie aus den früheren Darlegungen hervorgeht, als erster fremdsprachlicher gegenüber dem seinerzeitigen Fibel-Unterrichte in der Muttersprache des Lernenden ein verkürzter und manche Zwischenstufen der seelischen Entwicklung in Kindesjahren überspringender war,⁷⁸ muss dies noch mehr sein, wenn er einen jungen Gymnasiasten antritt; der sich über die Hauptkategorien der Grammatik bereits klar ist. Er kommt daher dem erwähnten Verlangen seines reiferen Schülers nach, führt ihm gleich zusammenhängende Stücke, jedoch gehobeneren Inhalts vor,⁷⁹ kann vom Anfange an analytisch⁸⁰ sein und gleich auch an die französische Grammatik gehen. Der Erklärungsstoff zu dieser, sowie die Wörter zu den wieder im methodischen Aufbaue angeordneten Sprech-, Schreib-, Lese- und Übersetzungs-Übungen, welche der Verfasser zur Erzielung einer sicheren Schreibung auch in diesem Unterrichte für nothwendig hält, werden durchwegs den zusammenhängenden Stücken entlehnt und von dem Lehrer in seiner häuslichen Präparation für die Schule zusammengestellt. Die letztgenannten Übungen sind, da selbstverständlich von einer „Lautschrift“ wieder keine Rede ist, auch für den Gymnasiasten in ihrer vergleichenden Gegenüberstellung von *Lautcomplex und Wortbild* ein bedeutendes formalbildendes Element. Ein gleiches ist es die *Wortkunde*, welche den Schüler das Französische bald als onomatische Weiterentwicklung des Lateinischen mit dem Bedürfnisse nach exactem Begriffs-Ausdrucke erkennen lässt, sowie die *Formenlehre*, welche ihm anziehende Vergleiche bietet, wie die alte Sprache mit synthetischen, die neue mit analytischen Formen dieselben Bezüge ausdrückt.⁸¹ In der alten und in der neuen Sprache gleiche Congruenz-, Reactions- und Constructions-Verhältnisse endlich, die indessen im Französischen vielfach ihre *Weiterentwicklung* finden, vermögen dem Schüler eine Wertschätzung der französischen *Syntax* abzurufen; und im allgemeinen sowohl diese, als aus ihr insbesondere die Gesetze über die stets streng *logische Wortfolge* lassen ihn bald staunend die feine Structur der ihm zugeführten neuen Sprache erkennen. Wohin er nur sieht, ein Gewinn: ein plus an seinen Geist gefangen nehmenden formalbildenden Elementen!⁸² Und dieser Gewinn wird ihm zur lebendigen Verfügung, da er ihm zugeführt wird, wie es vorausgehend eingehend genug dargelegt wurde. Für einen solchen Gewinn *muss* das Gymnasium, die eigentliche „Wissenschaftsschule“, wie es sich

herkömmlich gerne nennt, Raum haben; und es kann ihn, natürlich nicht in seiner jetzigen Organisation, haben. Professor Kapp, derzeit im h. k. k. österreichischen Ministerium für Cultus und Unterricht in besonderer Dienstverwendung, hat in einem eingehenden, bereits angezogenen Aufsatz⁸³ nachgewiesen, dass dieser Raum durch die Erweiterung des Gymnasiums auf neun Classen ohne Schädigung des Griechischen (gegen welche der Verfasser vom Herzen mit den classischen Philologen⁸⁴ Verwahrung einlegt) geschaffen werden kann.

Kapp, und mit ihm wohl noch die Mehrzahl der Altphilologen, fußt dabei freilich auf der Annahme, dass der erste fremdsprachliche Unterricht der lateinische sein müsse; und da bei den Schwierigkeiten, die dieser Unterricht der Jugend bietet, sein Beginn nicht wohl unter das zehnte Lebensjahr herabgesetzt werden kann, so wäre die vorgeschlagene Erweiterung des Gymnasiums eine Erweiterung desselben um ein neuntes Jahr nach oben:⁸⁵ eine Erweiterung, welcher Bechtel⁸⁶ — wohl mit Recht — Unbeliebtheit beim Publicum und die Unwahrscheinlichkeit der Annahme seitens des Reichsrathes zuschreibt. Wie aber, wenn der französische Unterricht seiner methodischen Beschaffenheit nach die Vorschule für den lateinischen sein und schon an einen neunjährigen Knaben herantreten könnte, der in die Mittelschule eben nur eine „normale Entwicklung des Verstandes und des Anschauungsvermögens“ (Bechtel) mitzubringen hätte — und dies seiner Unterrichtsweise nachsagen zu hören, wäre dem Verfasser der heißest begehrte und herrlichste Lohn! —: wäre dann nicht anstandslos das neunjährige Gymnasium, besser die neunjährige „Einheits“-Mittelschule zu schaffen, da nicht höherer Bildung Zustrebende — entweder des früh entschiedenen Willens ihrer Eltern oder ihrer geringeren Begabung wegen — die Bürger- und Gewerbeschulen⁸⁷ füllen; da in den nach einander eintretenden Sprachen dieser Einheitsschule „selbst mit geringerer Stundenzahl durch Lectüre und durch Erklärung der Constructionen in dem Autor sich mehr erreichen ließe als durch den frühen Beginn der Grammatik“ (Vogrinz); und da endlich diese Einheitsschule durch verschiedene Gruppen ihrer obersten Abtheilung für verschiedene höhere Fachstudien vorbereiten würde?⁸⁸

Sehen wir zu, was der französische Unterricht für diesen Zweck bieten kann?

Nach Lattmann ermöglicht er 1. vom Beginn an eine gleichmäßigere «Mithbeschäftigung» aller Schüler als der Latein-Unterricht. 2. Er hat beizeiten, in das volle Leben der Jugend hineingreifend, passende Übungssätze aus dem Erfahrungskreise der Schüler und ermöglicht die verstandene Durchnahme von Übungsstücken des mannigfachsten Inhalts. 3. Die nothwendige Forderung, dass der französische Satz in einem fortlaufenden Flusse mit Herauskehrung des Satztones gesprochen werde, zwingt den Knaben zur Auffassung der Beziehung der Satztheile zu einander und des ganzen Gedankens, während man im Lateinischen nur gar zu leicht mit dem bloßen «Mosaik» der Worte sich zu begnügen geneigt ist. 4. Der französische Sprachunterricht erhält die Lust der Schüler an dem Lernen an und für sich, und weil diese Lust von den Angehörigen der Schüler, wenn auch nur aus zunächst banausischen Gründen, genährt wird. 5. Er ist — fügt der Verfasser hinzu — vielfach, z. B. in der Übung der Achtung vor einer streng geregelten Wortfolge, in der Übung vieler Congruenzfälle, sowie in jener mancher Reactionen etc., eine geeignete Vorstufe des Unterrichts in den alten classischen Sprachen. (Man sieht das namentlich deutlich, wenn man von französischen Schulmännern für französische Schüler geschriebene lateinische und griechische Grammatiken durchprüft, neuestens z. B. Bréal's lateinische, oder wenn man (z. B. bei Hachette & Cie. in Paris erschienene) Ausgaben lateinischer und griechischer Schriftsteller mit «juxtalinearer» und freierer französischer Übersetzung und mit französischem Commentare liest.⁸⁹ 6. Wenn man sagt, dass ein des Lateinischen Kundiger sich sehr leicht die französische copia vocabulorum aneigne, so gilt ebenso umgekehrt, dass man von den französischen Wortformen aus, als lateinischen Stumpfformen, zu den lateinischen Vollformen leicht aufsteigt; irgendeine fremde Sprache ist eben dem Lernenden die erste fremde; und der Weg von dem französischen Worte mit seinem modernen Begriffs-Inhalte ist, als vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreitend, doch gewiss natürlicher als der umgekehrte. «Kurz» — sagt Lattmann in seinem Clausthaler Ostern-Programme 1888, S. 5 —, «das Resultat meiner Beobachtungen war, dass sich alles das, was ich mit Mühe und allerlei Schwierigkeit in den lateinischen Elementar-Unterricht hineinzubringen suche, um ihn der Altersstufe angemessen zu machen und für sie möglichst zu beleben, in dem französischen Unterrichte, sobald der Lehrer nur mit diesem Willen und einigem Geschick darangeht, sich ganz von selbst macht oder natürlich sich entwickelt. Das ist allerdings ein recht bedeutsames Merkmal.»

Ist es daher ein bloßer Zufall, wenn ein Altphilologe von solchem Schlage, welcher nicht allein um eine fruchtbringendere Gestaltung des lateinischen Unterrichts sich müht, sondern auch jener des französischen in erster, eindringender, gegenständlicher und vorurtheilsfreier Würdigung nahegetreten ist — sich dann freilich

auch nicht gescheut hat, vor der Öffentlichkeit seine Ansichten zu ändern —, manche seiner Lehrstunden mit einem Gefühle des Missbehagens verlässt, «das» — der Verfasser lässt ihn selbst sprechen — «mir gleichsam zuraunte: . . . Es ist und bleibt ein Unsinn, das Lateinische in Sexta» — also in unserer österreichischen Prima — «anzufangen»? Ist es eine persönliche «Jaune» oder subjective Ansicht Lattmann's, wenn ihm eine hohe Wertschätzung des französischen Sprachunterrichts erwuchs; und wenn er erkennt, dass die Einführung dieses Unterrichts als des ersten in einer fremden Sprache auch an dem Gymnasium nach den neuesten ruhigeren Darlegungen eine rein pädagogische Frage geworden ist?

Ist es ein bloßer Zufall, wenn Ostendorf's bekannte These immer mehr Anhänger gewinnt?⁹⁰ Und zeigt denn nicht Schwedens glückliches Beispiel, was der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts im Gymnasium mit jenem in einer neueren Sprache bedeutet?⁹¹ Weist nicht das Altonaer Realgymnasium erfolgreich auf, was möglich ist? Entwirft nicht bereits Frohnau, »Einheits-Mittelschule und Gymnasial-Reform«, S. 65, einen Lehrplan für ein neunclassiges Gymnasium, welcher auf dem Principe fußt, dass der fremdsprachliche Unterricht mit jenem in einer modernen Sprache beginne?

Kurz, nichts beirrt den Verfasser in seiner unerschütterlichen Überzeugung, dass die Zeit nicht ferne ist, in welcher sich das in dichterischer Intuition gesprochene Wort Jean Paul Friedrich Richter's — die Stelle steht, wenn er nicht irrt, im „Titan“; er kann sie augenblicklich nur ihrem Inhalte nach anführen — erfüllen wird: So möchte ich einen begabten jungen Mann sich entwickeln sehen; er tritt zuerst dem ihm zunächst liegenden Französischen und Englischen nahe, erobert sich das Latein und erringt sich zuletzt, *in seiner sich bereits entfaltenden männlichen Reife, dann aber zu seinem unveräußerlichen Eigenthume*, das Griechische als die edelste Blume der Menschheit!

Zusätze, Verweisungen und Belege.

1. Bierbaum, «Die analytisch-directe Methode». Kassel, Kay. Die «Jahresberichte über das höhere Schulwesen» von Rethwisch, II, S. 115, setzen dieses bombastisch geschriebene Buch in Gegensatz zu den ruhigen und eingehenden Erörterungen der «Pädagogik» von Schiller über den französischen Unterricht und nennen es das einseitigste und extremste Buch, das zur Reform des neusprachlichen Unterrichts geschrieben wurde; «und auch die von Mahrenholtz gemachte Bemerkung ist zutreffend, dass sich der Inhalt der 174 Seiten umfassenden Schrift bequem auf den zehnten Theil beschränken lässt. Gern wollen wir zugestehen, dass Bierbaum das Beste will, dass er ein ungeheures Material fleißig verarbeitet, eine staunenswerte Kenntnis der einschlägigen Literatur und derjenigen der Grenzgebiete darthut; aber diese Eigenschaften, die ihn befähigten, als Führer im Streite hervorzutreten, werden durch eine Polemik paralysiert, die jeden Unbefangenen abschrecken muss.» Und der Succus des ganzen Buchs? Er ist in der Einleitung des «Vocabulaire systématique» von Ploetz enthalten.

2. Sie ist dem Vorworte zum I. Theile von Fetter's «Lehrgang der französischen Sprache.» Wien, Bermann & Altmann, zu entnehmen: «Die erste Woche (fünf Stunden) soll dazu dienen, dass die Schüler mit den französischen Lauten, wie sie in der ersten Abtheilung des Buches dargestellt erscheinen, bekannt gemacht werden. Es soll demnach in dieser Woche praktische Lautphysiologie getrieben werden; theoretische Erörterungen sind auf ein Minimum zu beschränken. In der zweiten Unterrichtswoche wird bereits mit der ersten Lection des Übungsbuches begonnen, doch sind zu Beginn jeder Stunde abermals Lautübungen vorzunehmen. Die Laute und Wörter werden von den Schülern zuerst einzeln, dann im Chor gesprochen. Bei diesen Übungen ist große Genauigkeit und strenge Controle nothwendig, langsames und gründliches Vorgehen eine unerlässliche Bedingung. Nun kommt das erste Übungsstück an die Reihe. Die Schüler haben die Bücher geschlossen, der Lehrer liest den ersten Satz langsam und deutlich vor. Die Schüler sprechen den Satz zuerst einzeln, dann im Chor nach. Nun werden die Bücher aufgemacht. Der Lehrer gibt die Bedeutung der Wörter an, die Schüler tragen dieselben sofort in das Schulheft ein. Hierauf wird der Satz übersetzt und die wenigen Vocabeln, aus welchen derselbe besteht, sofort **in der Schule** aus-

wendig gelernt. Nun wird der Satz von dem Lehrer noch einmal vorgelesen, worauf fünf bis sechs Schüler den Satz wiederholen. Der Lehrer befiehlt hierauf den Schülern, die Bücher zu schließen und lässt sich den Satz von einigen Schülern auswendig hersagen, wobei auf correcte Aussprache strenge zu achten ist. So werden auch die anderen Sätze von Nummer I durchgenommen. Wenn die Schüler das Stück I correct nachzulesen, zu übersetzen und auswendig herzusagen imstande sind; dann wird verlangt, dass dieselben aus jedem einzelnen Satze die Zeitwörter herausheben und dieselben in das Heft untereinander schreiben. Nun wird der lateinische und der französische Name der betreffenden Zeit auf die Tafel geschrieben und ins Heft eingetragen. Auf diese Art schreibt sich der Schüler gleichsam seine Grammatik selbst. In der nächsten Stunde werden die Lautübungen wiederholt, das Stück I und das Präsens von être abgefragt. Es kann später verlangt werden, dass einer oder mehrere Schüler das so eingehend durchgenommene Stück auswendig an die Tafel schreiben. Ein ähnlicher Vorgang wäre auch bei den folgenden Übungsstücken zu beobachten. Das Unterrichtstempo wird in den ersten vier Wochen selbstverständlich ein sehr langsames sein müssen; nach und nach wird sich, ohne jeglichen Zwang, ein etwas beschleunigteres Vorgehen von selbst ergeben. Als Schularbeit kann das correcte Niederschreiben eines der eingeübten Stücke verlangt werden; als Hausarbeit dient die Beantwortung der unter «devoir» angeführten Fragen. Etwa in der dritten Unterrichtswoche kann meines Erachtens mit der französischen Fragestellung begonnen werden. Die Fragen haben sich stets eng an den durchgenommenen Lehrstoff anzuschließen. In jeder Stunde werden die Lautübungen und jene Partien der Formenlehre, die bereits durchgenommen wurden, wiederholt. Als Dictate wären auf dieser Stufe nur auswendig gelernte Sätze zu benutzen. Die häusliche Präparation auf die nächste Lection entfällt ganz, und an ihre Stelle tritt die Wiederholung des in der Schule behandelten Lehrstoffes. Da in den untersten Classen die gedächtnismäßige Aneignung des Sprachmaterials die Hauptsache ist und bleibt, so hat der Schüler auf dieser Stufe jene Wörter und Phrasen sich anzueignen, welche in jeder lebenden Sprache am häufigsten vorkommen; dies geschieht durch zusammenhängende Lesestücke, welche in der oben angedeuteten Weise eingehend durchgenommen werden, viel besser als durch Auswendiglernen und Abfragen einzelner Vocabeln, für welche der Schüler gar kein Interesse hat. Erst wenn der Schüler sich bereits einige Vertrautheit mit der Sprache erworben hat, etwa von der III. Classe angefangen, kann man zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische übergehen. Nach meiner Ansicht wäre etwa einmal in der Woche ein sehr leichtes, zusammenhängendes Stück aus der Muttersprache in die fremde Sprache zu übersetzen. Wird dieser methodische Vorgang eingehalten, dann werden die Schüler im Vergleiche zu der früheren Lehrweise bedeutend entlastet, da fast das ganze Pensum in der Schule aufgearbeitet wird. Diese Methode nimmt beständig die Thätigkeit der ganzen Classe in Anspruch, man kann somit derselben nicht den Vorwurf machen, dass sie die Gymnastik des Geistes vernachlässige — Sollten noch nie Lehrer an einen ähnlichen Vorgang gedacht haben? Ob das aber nicht bloß äußerliche Verhaltensregeln sind? Sprechen sie nicht mehr von der Technik, als vom Wesen des Unterrichts? Läge nicht sein Mechanisieren nahe, wenn sie gedankenlos geübt würden? Wo liegt das Neue, wo das Analytische? Übersetzungen erst von III an?

3. Die „Jahresberichte . . .“ von Rethwisch, II, S. 126, urtheilen über ihn: „Entspricht dieses Werk — es ist von Rickens „Elementarbuch der französ. Sprache“ die Rede — bereits gewissen neueren Anforderungen, so gibt sich das Buch von Fetter den *Anschein*, sie gänzlich zu befriedigen. Wenigstens figurieren die Namen der Vertreter der analytischen Methode gesperrt gedruckt in der Vorrede. So beginnt denn auch der Unterricht mit der Lautlehre, mit Unterweisungen über das Sprechorgan, die Laute, Vocaltabellen u. s. w. Auch der Satz, dass man dem Schüler zunächst sage, wie die ihn umgebenden Dinge benannt sind, wird adoptiert und nun in das Fahrwasser eingelenkt, das Rickens treffend charakterisiert, wenn er von falscher äußerlicher Anschaulichkeit redet, die die Phantasie zerstört. Da sind die famosen Satzgruppen *La Famille, La Maison, L'appartement, L'école*. Erst nach mehreren Seiten athmet der Schüler auf bei der Überschrift *Charlemagne*, die über einem recht dürftigen Stücke steht, zu dürftig, um den nächsten Herzenerguss des Schülers zu rechtfertigen: *J'aurai le goût des lettres*. Sollte ihm nicht der folgende Satz eher aus der Seele gesprochen sein: *Tu auras un service onéreux?*“

4. Es ist ganz nach der Mache der „Conversations-Grammatik“ des Verfassers, über welche die „Jahresberichte . . .“, II, S. 125, urtheilen: „A. Bechtel ersucht zwar die geehrten Lehrer und Lehrerinnen, seine Conversationsgrammatik auch in der Schule zu erproben, doch meinen wir, dass jeder davor zurückschrecken wird, der das eng gedruckte, mit grammatischem Stoff vollgepfropfte Buch in die Hand nimmt. Dass man damit Französisch lernen kann, ist nicht zu zweifelhaft,

dass dies aber gewiss nicht auf dem angenehmsten, bequemsten Wege geschieht, ebenso sicher. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische sind freilich glücklich unterdrückt, an ihre Stelle treten Umformungen des franz. Lesestücks; der Stoff der letzteren ist dem praktischen Leben entnommen und schließt sich guten franz. Schulbüchern an — ein Standpunkt, der zu billigen ist. Aber die *Überfälle von Grammatik* und die *wenig übersichtliche Anordnung* machen das Buch für den Schulgebrauch wenigstens unmöglich.“

5. Welcher Lehrer thäte das nicht über seine Lehrweise? Ob es aber das „Gehen“ allein ausmacht? Ob nicht oft Rückschlüsse aus dem äußeren Erfolge auf die relative Eignung einer Methode trügerisch sind?

6. Fetter „analytisch“, Bechtel „direct“ — in seinen Sprech- und Lesebüchern a) für Bürgerschulen, b) für Mädchen ist letzterer übrigens auch „analytisch“; und die analytische Methode ist ihm kurzweg die *Sprechmethode* —; und selbst die „Jahresberichte“ u. a. nehmen diese Benennungen auf. Wir werden wieder eine Weile unter diesen Schlagwörtern zu leiden haben; nicht allein betreffs medicinischer, sondern auch betreffs Wirren in der Methodik gelten Dr. J. E. Veith's Worte: „In jedem Falle ist von einem Lustrum zum anderen ein Aufschwung irgendeiner neuen Weltlaune oder leuchtenden Faxen nöthig, um eine Partei von Enthusiasten zu bilden, oder ein neuer Haken, woran der strebende, etwas Apartes verlangende Geist ohne Todesgefahr und zu seiner größten Ehre und Auszeichnung sich hänge.“ („Johann Emanuel Veith“, eine Biographie von J. H. Loewe, Wien 1879, Braumüller, S. 181.) — Wenn aber Bechtel („Zeitschr. f. d. Realschulwesen“ 1889, April-Heft) in seinem Berichte über den I. österr. Mittelschultag die Toussaint-Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefe zum Zeugnisse für die Erfolge der „directen“ Methode anführt, so geschieht dies — die Erfolge der Briefe in allen Ehren — ohne Berechtigung. Wir haben uns um die Auffindung eines — dann *im wesentlichen* allgemein zu übenden — Lehrgangs im französischen Unterrichte zu mühen, welcher der sachten und allmählichen Entwicklung der *Kindesseele* entspricht; die Briefe dagegen wenden sich an erwachsene, gereifte, willensstarke Männer zu deren Selbstunterricht. Wie gut ihre Herausgeber diese zwei verschiedenen Aufgaben der Methodik kennen, zeigt ihr „Lehrbuch der franz. Sprache für Schulen“ — nicht für den Selbstunterricht, wie sie ausdrücklich beisetzen. Wie wenig sie eine „neue“ und die „directe“ Methode in der falschen Ausdeutung dieses Wortes, die jetzt im Schwange steht, sein wollen, zeigen ihre Worte („Prospect; zugleich Einleitung in den Unterricht“, S. 5): „Was die Benennung „Méthode Toussaint-Langenscheidt“ betrifft, so ist dieselbe nur zur kurzen und sicheren Bezeichnung gewählt worden. Die Verfasser machen nicht den Anspruch, eine „neue“ Methode (Methode: die Ordnung in der Einrichtung des Unterrichtes; die Art und Weise zu lehren) „erfunden“ zu haben; es gibt deren nachgerade genug. Sie hielten sich auf bewährten Wegen, indem sie die besonders für Erwachsene geeigneten Vorzüge der Lehrarten von Jacotot, Hamilton u. Robertson und die Resultate eigener Erfahrung und Beobachtung zu einem neuen Ganzen vereinigten. Hiermit und durch die Anwendung eines nur ihnen eigenen Aussprachedarstellungs-Systems schufen die Verfasser, gestützt auf die neuesten Fortschritte im Sprachunterrichte überhaupt, eine wenn auch nicht neue, so doch durchweg und in sich selbständige Methode.“ — Die Briefe gegen des Verfassers Bemerkung anzuführen, dass dem jungen Lernenden das zusammenhängende Lesestück nicht ohneweiters „an den Kopf geworfen“ werden könne, entbehrt noch mehr des Grundes: der Verfasser ist ihr Schüler; Prof. Langenscheidt ehrt ihn dadurch, dass er schon seit bald zehn Jahren unter den brieflichen Anerkennungen von Männern der Wissenschaft und Pädagogen seine Zuschrift abdruckt: „Sie haben mir *vielen* und die *schätzenswertesten* Winke für die Ausübung meines Lehrerberufs gegeben;“ und er drückte, Berlin, 3. Aug. 1885, in einem anerkennenden Briefe zu der später erwähnten Brünner Abhandlung des Schreibers dieser Zeilen diesem die Freude aus, „dass mehrere der in den Briefen aufgestellten Gesichtspunkte den Beifall des Verfassers gefunden haben.“ Der Letztere führt überhaupt die ganze jetzige „Reform“-Bewegung auf dem Gebiete des modern-sprachlichen Unterrichts auf die „Briefe“ zurück. Eingestanden darf aber, wie Dühring, „Sache, Leben und Feinde“ meint, von uns Zunft-Professoren niemals die eigentliche Quelle werden, aus der wir schöpfen, oder von der wir ausgingen.

7. «Allerdings die neuen Propheten dieser Lehre, die da thun, als hätten sie endlich den Stein der Weisen gefunden, und mit überschwenglichen Redensarten ihre Manier preisen, sind wieder auf dem besten Wege, das Gute an der Methode in Misscredit zu bringen. Wenn wir alles das lesen oder gar alles das thun wollten, was sie predigen, dann würde uns bald das bekannte Mühlrad im Kopf herumtoben.» K. Wehrmann, «Bemerkungen zu den Frick'schen Lehrproben . . .», u. zw. den

Unterricht in den fremden Sprachen betreffend. («Neue Jahrb. f. Philologie u. Päd.» 1888, S. 387.) Sie sollen übrigens mitsprechen, das klärt und reift; und die Jugend ist ja nach Cicero's altem Worte ein Fehler, den man jeden Tag mehr ablegt. Aber — dies gilt von so mancher ihrer Meinungen — «wer die zahlreichen, vielfach längst verschollenen Reformvorschläge kennt, die seit 20 Jahren erschienen sind, macht die Beobachtung, dass *vieles heute mit dem Anspruch auf Neuentdeckung auftritt, was ein alter, gesicherter, nur unbekannter Geistesbesitz ist.* Es mag wohl auf wenigen Erkenntnisgebieten eine so unheilvolle Verwilderung herrschen wie auf dem der Erziehung und des Unterrichts» — Göring, «Die neue deutsche Schule», April 1889, S. 4 —; des modern-sprachlichen Unterrichts insbesondere, fügt der Verfasser hinzu. — Lewis, «Vollständ. Hand- u. Lehrb. der Jacotot'schen Methode zur Erlernung der engl. Spr.» Wien, 1850 (!) in 2. (!) Ausgabe; Mahn, «Die Kunst oder Methode, Sprachen auf die leichteste, schnellste und gründlichste Art sprechen, schreiben, verstehen und übersetzen zu lernen, theoretisch dargelegt und praktisch auf die französische, englische, italienische, spanische, provençalische, deutsche, lateinische und griechische Sprache angewandt» — um aufs gerathewohl etwas schon Dagewesenes zu nennen — seien ihnen als die Fundgrube so mancher «epochalen» (?) Entdeckungen empfohlen, die sie erst machen zu müssen glauben. Sie werden dort auch vieles finden, was ihrer Meinung nach zu allererst in Franke's „Prakt. Spracherlernung“ ausgesprochen wurde. Im Ernste aber sei insbesondere auf die vorzüglichen Toussaint-Langenscheidt'schen «*Französ. Unterrichtsbriefe*» und auf die noch ausgezeichneteren Dahlen-Lloyd-Langenscheidt'schen «*Englischen Unterrichtsbriefe*» als auf Fortbildungsmittel jedes neusprachlichen Lehrers — was namentlich den praktischen Gebrauch der fremden Sprache anbelangt — verwiesen, in denen ganze Schätze von Methodik gefunden werden können, die mutatis mutandis — aber eben nur so! — in die Schule übertragen zu werden geeignet sind. Und unsere Encyclopädien (Schmid, Schmitz, Körting, Wendt etc.), Raumer's „Geschichte der Pädagogik“ etc. etc.: enthalten sie denn gar nichts von all' dem, was jetzt als neue Weisheit verzapft wird?

8. Fetter, «Ein Versuch etc.», S. 19. Alles, was Fetter weiter gegen die bloß grammatisierende Lehrweise sagt, ist sehr beherzigenswert für jeden, der sich bis jetzt einen Sprachunterricht nicht anders denken konnte.

9. C. Mutzbauer, «Induction und Lectüre im grammatischen Unterricht der lateinischen Sprache». («Zeitschr. t. d. Gym.-Wesen», Mai-Heft 1889.)

10. »Der echte Schüler lernt aus dem Bekannten das Unbekannte entwickeln und nähert sich dadurch dem Meister.« Goethe.

11. «Die grammatische Erläuterung muss mit der Lesung zwanglos Schritt halten, damit sie lebendigen Nutzen schaffe.» („Die vor- und nachmärzliche Mittelschule Oesterreichs». Wien 1889. Pichler. S. 20.)

12. Clausthaler Ostern-Progr. 1885: «Die Grundsätze f. d. Gestaltung d. latein. Schulgramm.» S. 33.

13. Clausth. Ostern-Pr. 1888, S. 6.

14. «Ueber d. Einfügung der induct. Unterrichtsmethode in d. latein. Elementar-unterr.» Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1886. S. 19.

15. «Es erschien mir oft wie ein wahres Unglück für die Pädagogik, dass das frische Kindergedächtnis so wunderbar leistungsfähig ist. Es behält ja alles, das man ihm bietet. Und doch ist es *eine Täuschung zu meinen, dass dies Gedächtnis mit dem bloßen Lernen sich auch wirklich sättigen lasse.*» Hildebrand, «Vom deutschen Sprachunterricht». Leipzig und Berlin. J. Klinkhardt. 3. A. S. 72.

16. «Der Staat hat nicht die Verpflichtung der eigenen Initiative; er folgt nur der inneren eigenen Entwicklung des ganzen Schulwesens und fasst schließlich mit Abweisung aller untauglichen und übertriebenen Forderungen das als Norm und Gesetz zusammen, was sich als für jetzt ausführbar und an sich ersprießlich empfiehlt, und erwartet innerhalb der Lehrkörper selber eine allmähliche Weiterbildung des Schulwesens» «Neue Jahrb. f. Philologie u. Päd.», 1888, S. 38. (Pfitzner, Besprechung der «Zukunft unserer höheren Schulen» von F. Hornemann. Hannover, C. Meyer 1887.)

17. «Über die Einfügung der induct. Unterrichtsmethode etc.», SS. 19 ff.

18. Seine Stellung zu irgendeinem «mit Kleister und Schere» gemachten Buche — um diesen Lessing'schen Ausdruck zu gebrauchen, der leider so vielen Lehrtexten gegenüber gilt — ergibt sich von selbst; und sie ist in des hohen k. k. Unterrichts-Ministeriums «Instructionen für den Unterricht an Gymnasien», SS. 3 ff., — in den «Instructionen für den Unterricht an den Realschulen» findet sich leider, obgleich auch sie die freie Individualität des Lehrers genugsam betonen, dass man sagen kann, es stecke in ihnen implicite die Emancipation des Lehrers davon, dass er irgendeines der erwähnten «mit Kleister und Schere» gemachten Bücher einfach abhaspele, keine solche klare unzweideutige Stelle — mit folgenden keine Missdeutung

zulassenden Worten bezeichnet: « Der Lehrer muss Herr des Buches sein: stimmt die Anordnung der Sätze im Buche nicht mit seinem eigenen methodischen Gange überein, so wird er selber sie diesem entsprechend gruppieren; erscheinen ihm manche Sätze dem Inhalte nach unbedeutend oder überflüssig, so wird er sie beiseite lassen. . . . Passende Anordnung und Ausscheidung bildet einen Theil der häuslichen Vorbereitung des Lehrers; nur Unerfahrenheit oder Oberflächlichkeit könnte meinen, dass der lateinische Elementar-Unterricht vom Lehrer keine Vorbereitung erheische.» (Muss einem nicht, wenn man diese goldenen Worte und jene Lattmanns — „Über die Einfügung der induct. Unterrichtsmethode in den lat. Elementarunterr.“, S. 17 — liest: » . . . Dass die inductive Methode ihrem Wesen nach weit mehr mündlichen Unterricht verlangt als die alte; und gerade daran wird es unsern durch die einfach abzuhaspelnden Übungsbücher verwöhnten jungen Collegen fehlen«, der Gedanke aufstoßen, dass so mancher Widerstand gegen gute Neuerungen — und auch zu solchen den ersten weiterwirkenden Anstoß zunächst in der Metropole Österreichs gegeben zu haben, bleibt Director Fetter's unbestreitbares Verdienst — auf dem Gebiete des Sprachunterrichts in der bisher wohl zu erhaltenden Behäbigkeit und in der Furcht vor zuviel Anstrengung seinen Grund habe?)

19. »Neue Jahrb. f. Ph. u. Päd.«, 1888, S. 432. (Besprechung v. H. Hädicke's »Vocabulaire franç. f. d. ob. Cl. h. Lehranst.« Leipzig, B. G. Teubner, 1887.)

20. Vgl. neustens den Schluss der Antwort v. M. Rousse, Directeur de l'Académie française, auf des neuen Akademikers, *M. le Vicomte de Vogüé*, Discours de réception. (Suppl. du *Journ. des Débats du 7 juin 1889*.)

21. Der Verfasser sagte zuerst, die Worte in dieser Schärfe stehen zu lassen. Eine einfache Erwägung obsiegte. Die einsichtsvollen und vorurtheilslosen Altphilologen, welche — zunächst von der Nothwendigkeit des Besitzes einer Weltsprache, wie der französischen, überzeugt — ihr nahegetreten sind, sie kennen und die ihr anhaftende strenge Geistesschulung schätzen gelernt haben, treffen die Worte nicht; und alle werden ja bei einiger ruhiger Überlegung zugestehen, dass die Art, wie man gewöhnlich zum nächsten Gebrauche eine lebende Sprache lernt, keine Vorstellung davon aufkommen lässt, wie die Erlernung dieser selben Sprache auf einen jungen Lernenden wirkt, der an ihr sein geistiges Können emporranken lässt. Sich meditierend auf eine solche geistige Entwicklungsstufe zurückzusetzen, ist etwa ebenso schwer, wie es nach Goethe's Ausspruch für den Kunst-Dichter schwer ist, sich in jene Geisteslage natürlicher Einfalt zurückzudenken, aus welcher der Balladen-Ton entströmt.

22. Clausth. Ostern-Progr. 1888, S. 9.

23. Ist in geistiger Beziehung die nicht oft genug zu wiederholende andachtsvolle Lesung des »Organisations-Entwurfs«, aus welchem uns die Gedankenwelt eines F. Exner, Bonitz — den „praeceptor Austriae“ nannte ihn kürzlich eine Beurtheilung des ihm feiernden Buches von Th. Gomperz in der »Münch. Allg.-Ztg.« —, Enk v. d. Burg u. a. anweht, nicht noch immer, was das Schlürfen eines edlen alten Weines in leiblicher Beziehung ist? Warten uns die jungen Phonetiker, Lautschriftler, die Zeterer gegen Übersetzungen und manches andere alte Gute nicht mit bloßem flüchtigen Schaumweine auf? Wie musste des Verfassers österreichisches Vaterlandsgefühl erwachen und er wehmüthig der Sucht seiner Landsleute, das Heimische in den Staub zu ziehen, gedenken, als ihm vor Jahren einmal bei dem Besuche einer deutschen Schule — des Realgymnasiums in Annaberg in Sachsen — ihr Bibliothekar die sichtlich stark gelesenen österreichischen Gymnasial- und Realschul-„Instructionen“ mit dem Bemerkten zeigte, wie gut sie seien, und wie Österreich um sie zu beneiden wäre!

24. Frohnau. »Einheits-Mittelschule u. Gymnasial-Reform«. Wien, Pichler. S. 39.

25. Nicht um das Sprechen einer fremden Sprache allein — über die Illusionen, welche man sich im Publicum betrefis der Leistungsfähigkeit der Schule macht, dasselbe zu erzielen, hat sich Bechtel schon i. J. 1885 in der von ihm mitgeleiteten Zeitschrift i. d. Artikel »Ueber eine Reform der Mittelschulen« durchwegs treffend geäußert — handelt es sich in der Schule, sondern auch darum, dass der Sprachunterricht die naturgemäße sachte und allmähliche Entwicklung des jugendlichen Geistes und dessen Reife bewirke. Und weil die Art, wie das Kind seine Muttersprache lernt, es in seinem Leben überhaupt *nur einmal* antritt, so muss zu irgendeiner *künstlichen* Methode gegriffen werden, »wobei allerdings nicht ausgeschlossen zu werden braucht, dass diese Methode *einzelne Vorzüge* der natürlichen, *soweit es beim schulmäßigen Unterricht eben angeht*, zu verwerten suche.« (Kapp, »Kann der Unterricht im Französischen an unseren Gymnasien obligat gemacht werden?« in der »Zeitschr. f. d. österr. Gymn.«, 1888). Kurz, um es schon jetzt zu sagen, »eine *maßvolle* und *vorsichtige* Reform« (Ulbrich, »Elementarbuch d. franz. Spr.«, Vorw. z. 2. A.) wird

unsere Lösung sein müssen. Es ist dem Verfasser eine angenehme Ehrenpflicht, hier zu erwähnen, dass einer solchen »Reform« auch ein junger Gelehrter und Schulmann, Dr. Leon Kellner, in einem schon im April 1887 im Wiener Vereine »Realschule« gehaltenen Vortrage das Wort redete.

26. Briefliche anerkennende Worte darüber kamen dem Verf. u. a. zu von L. Noiré (dem indes gestorbenen Verfasser des bekannten ausgezeichneten »Pädagog. Skizzenbuches«) in Mainz; von Dr. Kühn in Wiesbaden, der indessen sein vortreffliches »Franz. Lesebuch, Unterstufe«, veröffentlicht hat; von Prof. Langenscheidt in Berlin, von Director Dr. Münch, jetzt in Koblenz, dessen »Zur Förderung des franz. Unterrichts« nicht oft und eindringend genug gelesen werden kann, von Dr. Lachmund in Ludwigslust, von Dr. Aug. Lange in Hamburg (der uns seine in jeder Richtung treffliche »Articulationsgymnastik im franz. Elementarunterricht« geboten hat), von Dr. Hermann Breymann in München, von Dr. Rud. Hildebrand in Leipzig, von Dr. Schöpke von der Realschule zu Stollberg in Sachsen, von Dr. A. Fels in Hamburg.

27. Die Einführung des obligaten französischen Unterrichtes an dem Gymnasium wurde von dem I. österr. Mittelschultag mit Stimmenmehrheit abgelehnt — aus verschiedenen Gründen: nur die gegenwärtige Organisation des Gymnasiums in's Auge fassend, fürchteten die Altphilologen seinerwegen eine Verkürzung des Griechischen; die Vertreter des Deutschen bangten, seinerwegen gar nicht mehr an's Mhd. denken zu können; die Naturhistoriker erhoben gegen die Einengung ihrer Fächer Einsprache; andere wollten die Jugend durch ihn nicht noch mehr »überbürdet« sehen; und andere wieder glaubten, den unglückseligen Nationalitäten-Hader des armen Oesterreich, der selten nur intermittierend unter der Decke fortschwelt, seinerwegen neu geschürt, in hellen Lohen aufflammen zu sehen. Die Frage selbst trat zu unvermittelt vor den »Tag«: sein vorbereitender Ausschuss hatte die zu behandelnden Thesen zuspät bekanntgegeben; und nur so konnte es geschehen, dass ein Theilnehmer sogar den Antrag auf die Vertagung der Frage stellte. *Die vielleicht brennendste Unterrichts-Frage des Augenblicks vertagen!!*

28. So ergäbe sich eine Erweiterung des Mittelschul-Unterrichts nach unten. Freilich müssten dann auch die Lehrziele und die Unterrichts-Weisen für 9jährige Kinder in den übrigen Fächern entsprechend bestimmt werden.

29. Zur Präparation des Lehrers für diese Sprechübungen dienen vortrefflich: Zapp, *Nouveaux cours de langues modernes d'après la méthode naturelle (sans grammaire et sans traduire.) T. I. Français.* Berlin, Cronbach. 1887 und: Sommer, *Sujets et modèles de leçons pour l'enseignement intuitif.* Fribourg en Brisgau et Strasbourg, Herder. 1874. Die Lehrer der modernen Sprachen können vielfach die von ihnen vertretenen Sprachen nicht sprechen? Nun, nicht allein docendo, sondern auch dicendo discimus (nämlich dicere)! Sind die angegebenen Sprechübungen nicht »directe« Methode?

30. Ferner liegende Gegenstände und abstracte werden dem Schüler deutsch gesagt; er lässt zuerst die französische Benennung folgen und wiederholt erst hinterher die deutsche. *So muss auch stets das Vocabel-Abhören vor sich gehen*

31. Der Verfasser lässt — zum Unterschiede von anderen »Reformern,« die gleich schreiben lassen, daher von dem Schüler die ihn allerdings verwirrende Wiedergabe der kunterbuntesten Laute in der conventionellen Schrift verlangen oder vor ihr eine »Lautschrift« einschieben müssen — nur niederschreiben, was die Schüler allmählich in der conventionellen Schrift verstehen können. Solches ist der Vorgang nach der Schreib-Lese-Methode im Fibel-Unterrichte jeder Sprache. Weizenböck, »Für die Lautschrift in der Schule« (»Österr. Mittelschule«, Mittheilungen der Vereine »Mittelschule« und »Realschule« in Wien, Deutsche »Mittelschule« in Prag, »Innerösterr. Mittelschule« in Graz, III, 1. H., S. 95) beklagt, dass P. Passy dem »bureaucratischen Durcheinander zum Opfer gefallen ist«, d. h. dass die französische Unterrichts-Leitung von seiner Lautschrift in der Schule nichts wissen will. Nun! was würde denn unsere Unterrichts-Leitung dazu sagen, wenn wir beispielsweise Vietor's Umschrift des Deutschen in die Schule bringen wollten?! Und was die »vereinfachte Rechtschreibung« betrifft, die Passy für's Französische auch pflegt: entfuhr nicht spontan der Ausruf »Orthographie-Gigerln« den Zuhörern Dittes', als sich dieser in einem in der »Pädagog. Gesellschaft« zu Wien gehaltenen Vortrag gegen jene aussprach, die an orthographischen Absonderlichkeiten ein Gefallen finden?

32. Von einem Schüler. Die anderen schreiben in ihren Heften mit; und der Lehrer — immer auf den Beinen und, bald da, bald dort, zwischen den Schülern und äußerst selten sitzend auf dem Katheder thronend — controliert die allgemeine »Mitbeschäftigung«.

33. Vgl. darüber Breymann und Moeller, »Zur Reform des neusprachl. Unterr.«, S. S. 29 ff. (Die Behandlung der Lautlehre.)

34. «Articulations-Gymnastik im franz. Elementarunterr.» («Zeitschr. f. neu-franz. Spr. u. Lit.», Bd. VIII, S. S. 147 ff.)
35. Ganz nach dem Grundsätze der Toussaint-Langenscheidt'schen Ausspr.-Bezeich.: den deutschen gleiche oder wenigstens ähnliche Laute mit deutschen, von ihnen abweichende (oder solche Laute, bei denen etwas Besonderes wohl zu merken ist) mit lateinischen Buchstaben. Eine von diesem Grundsätze geleitete Transcription finden die Schüler in dem Wörterbuche von Villatte-Sachs wieder, das (in seiner Schul-Ausgabe) unsere «Instructionen» für die Schüler empfehlen. Die beste Transcription übrigens ersetzt, wie die «Instruct.» erinnern, nicht die Übung des richtigen Vor- und Nachsprechens; und nicht das Zeichen für den Laut — um eine den Nagel auf den Kopf treffende Äußerung Noiré's im «Skizzenbuche» zu variieren, dass nicht die Benennungen für das Wissen, sondern das Wissen selbst die Hauptsache sei —, sondern der richtige Laut selbst ist die Hauptsache.
36. Der Verfasser übt das Im-Chore-Sprechen — auf es, wenn er nicht irrt, durch ein Büchlein Zandt's aufmerksam geworden — mit Nutzen seit d. J. 1873.
37. Man verstehe den Verfasser recht: an und für sich ist es ja richtig; es darf aber nicht zu falschen Anwendungen, z. B. zur Annahme führen, dass irgendeine «Lautschrift» die conventionelle Knall und Fall verdrängen könnte. Was Wilmanns, «Deutsche Gramm. f. d. Unter- u. Mittelclassen höh. Lehranst.», 2 A., S. S. 192 ff. (Orthographie), über das Verhältnis der lebendigen Sprache zu ihrer schriftlichen Wiedergabe sagt, liest diesfalls der Verfasser immer wieder mit Nutzen nach. Vgl. dazu auch in Kummer's ausgezeichnete «Deutsch. Schulgramm.», 2. A., Prag, 1886, Tempisky, die dem wirklichen Schulleben entwachsene Behandlung der Orthographie, S. S. 5 ff., und jene der Lautlehre, S. S. 232 ff.
38. Der Schüler wird über ihren allgemeinen Gebrauch — in ihm verständlicher Form am besten nach der Vorrede J. Grimm's zu seinem Wörterbuche — kurz belehrt.
39. Es ist unbedingt nothwendig, dass der Schüler von vornherein bei dem Anblicke eines Buchstabens den betreffenden *französ.* Laut bildet, und dass er die Buchstaben mit ihren *französ.* Namen benennt.
40. Vgl. Breymann, »Fränz. Elem.-Gramm. f. Realschüler. (Ausgabe f. Lehrer).« München 1884. Oldenbourg. S. 55.
41. Kommen sie später einmal dem Schüler unter (und anderes, z. B. ein Doppel-Consonant am Ende), so weiß er gleich, er hat es nicht mit einem französischen Worte zu thun.
42. Was für Ausfälle gegen das arme unschuldige Alphabet, das alle seine Widersacher zusammengenommen an ehrwürdigem Alter um mehr überragt, als der Eiffel-Thurm sich über das winzigste Sandkörnchen erhebt! Ein guter Wirt aber rechnet mit seinen Mitteln; ebenso muss ich, wenn ich an die Schrift einer Sprache herantrete, im voraus ihre verfügbaren Mittel übersehen.
43. Sich diese Unterschiede zu Schulzwecken deutlich zu machen, genügt schon Breymann's unter 40) angeführte Gramm.; und auch die T.-L. «Unterrichtsbriefe» sind sichere Führer; Genaueres lehren natürlich Beyer und Vietor. Vgl. übrigens des Letzteren principielle Bemerkung — «Elemente der Phonetik und Orthoëpie des Deutsch., Engl. und Franz.», 2. A., Heilbronn, Gebr. Henninger, S. 109 —, dass die Hauptsache die Unterscheidung der Stimmhaften und der Stimmlosen, und dass anderes weniger wichtig sei.
44. Dass der Schüler vom Anfange an aufmerksam gemacht werde, was er nie zu sprechen, nie zu schreiben hat, schärft unsere «Instruct.» eigens ein.
45. Diese und andere, später folgende (natürlich nicht auswendig zu lernende, sondern in lebendiger Übung immer zu wiederholende) Anweisungen für die Schreibung sind kein Theoretisieren; sie sind von eminent praktischer Bedeutung.
46. «Anschau'n, wenn es dir gelingt, — Dass es erst ins Inn're dringt, — Dann nach außen wiederkehrt: -- Bist am herrlichsten belehrt.» Goethe.
47. Das ist kein falsches Generalisieren, wie es Weitzenböck («Zur Reform des Sprachunterr.», Wien, Graeser. 1888.) Ploetz vorwirft. Immer wieder dieser Ploetz, dessen Bücher trotz all dem und all dem — wie es in deutschen Directoren-Conferenzen wiederholt ausgesprochen wurde — die relativ brauchbarsten sind; den kein Geringerer als Förster in Bonn den »eminenten Praktiker« nennt, und von dem wir alle, alle so unendlich viel lernen können.
48. Ihre Aufeinanderfolge deutet auf den Lehrvorgang bei ihnen hin und zeigt deutlich ihren Zweck.
49. Der Verfasser verwahrt sich gegen die Annahme, als ob gerade diese Wortwahl etwas seinem Lehrvorgange wesentlich Anhaftendes sei. Dem Fachmanne ist die Stufenfolge: einfache lange und kurze Vocale — betreffs der Quantität hält sich der Verfasser genau an Sachs-Villatte und konnte sich in seinem Vertrauen auf diese seine Gewährsmänner auch nicht durch das Studium von Ricard's «Système de

la quantité syllabique», Prag, Neugebauer, 1857, beirren lassen —; zusammen-gesetzte Vocale, Nasenlaute, steigende reine und nasale, fallende reine und nasale Diphthongen auf den ersten Blick kenntlich; die e-Laute erfordern eine abgesonderte Behandlung. Mäßige Vorwegnahmen, die an rechtem Orte wieder an ihrem eigentlichen Platze eingestellt werden und so eine Verkettung der Übungen erzielen, sowie stete Wiederaufnahme des bereits Geübten sind ersichtlich. Die Artikel-Formen zu den Substantiven, Pronomina zu den Verbformen u. a. werden vom An-fange an empirisch mitgeübt.

50. Es sind dies zwei kleine Lesestücke: *Le drapeau* und *L'histoire naturelle*, die der Verf. in seiner erwähnten Brünner Abhandlung abdrucken ließ. Noch weniger als auf die Wortwahl zu den Sprech- etc.-Übungen besteht der Verfasser gerade auf seine Lesestücke; er wechselt sie selbst jedes Jahr. *Sollte es aber irgendeinem seiner, namentlich jüngeren Herren Lehrgenossen genehm sein, vom Verfasser für Schul-zwecke ausgearbeitete Lesestücke durchzusehen, so verwendet der Letztere gerne einen Theil seiner nahenden Ferien-Muße darauf, sie irgendwie zu vervielfältigen und sie jenen, welche ihn darum anreden, — ihnen kostenfrei — zuzusenden.*

51. «Langer Gebrauch des Nöthigsten muss vorangehen.» (Herbart.) Außer-ordentlich förderlich findet der Verf. Wehrmann's Art.: «Herbart u. d. Fremdsprachl. Unterr.» in den «Neuen Jahrb. f. Ph. u. Päd.», 1888, SS. 474 ff. Zur Quelle, zu Herbart selbst — „Pädagog. Schriften“, herausgegeben v. Willmann —, muss natür-lich auch immer wieder gegangen werden.

52. So wird die Formenlehre auf die Lautlehre basiert.

53. So tritt die Formenlehre auch in ihren Anfängen schon in den Dienst der Syntax.

54. Dass das Französische einen bloßen *Ersatz* für wirkliche Declination hat (mit kümmerlichen Überresten einer solchen) und darum auf die strenge Pflege der *natürlichen* (nicht *geraden*, was heißt das?) Wortfolge angewiesen ist, kann auch ganz jungen Lernenden verständlich gemacht werden. Heraus dann aus beispielsweise der «Schulgrammatik» von Ploetz mit der Bezeichnung der Wortfolge durch das halbe Buch hindurch!

55. Betreffs solcher auf sein Angebot unter 50) verweisend, nennt der Verf. den „Cours méthodique de dictées françaises et exercices gradués sur toutes les règles de la grammaire“ von Haussmann, Paris u. Straßburg, Berger-Levrault & Cie., als eine Fundgrube solch zusammenhängender Stücke, die freilich für die deutschen Schüler noch vereinfacht werden müssen.

56. Die Fragen, sich anfangs genau an einen durchgenommenen Text anschließend, werden nach und nach freier, gewöhnen den Schüler an eine correcte Auffassung des in franz. Sprache Gefragten und leiten ihn an, *aus ihnen die Antwort zu entnehmen*. Antworten in ganzen Sätzen mit Wiederholung der Worte der Fragen!

57. Dieser ausgezeichnete, des Verf. Ansicht nach bei weitem nicht genug ge-würdigte Gelehrte und Schulmann genießt seines wohlverdienten otium cum dignitate in Graz, der wunderlieblichen Hauptstadt der grünen Steiermark. Der Verf. trägt sein Bild in dankerfülltem Herzen, er hat in seiner sprachlichen Bildung das Meiste, viel-leicht das Wichtigste von ihm. Die Etym. s. Namens bei Grimm, Wb., unter „Frau“.

58. Paul Schumann, «Aus der deutschen Sprachlehre.» A. a. O., I. S. S. 114 ff. Zu weiter ausgreifendem Heranziehen deutscher grammat. Verhältnisse dienen selbst-verständlich die deutschen Stunden.

59. Vgl.: «Ich möchte ein kleines ländliches Haus mit grünen Fensterläden haben . . .; ich würde eine Gesellschaft Freunde *versammeln*; alle Stadtlüfte *wären* vergessen etc.» (*J'aurais une petite maison rustique avec des contrevents verts . . .; je rassemblerais une société d'amis; tous les airs de la ville seraient oubliés etc.*)

60. Ohlert, „Die Lehre vom franz. Verb.“ Hannover, Meyer, 1887.

61. Der Verfasser hat Lesestücke zu dieser Anordnung der Verbformenlehre — zunächst für Verben auf *er* — in seiner Brünner Abhandlung zusammengestellt (darunter solche nach Thiers, Rousseau und Larmartine). *Es sind nach grammat. Kategorien bearbeitete Lesestücke möglich; ganz ohne „präparierte“ Induction geht es freilich nicht ab, was ja aber immer in Schulen war und sein wird. Der Grad und die Güte der „Präparation“ der Induction hängen von dem Sprach-gefühl des Lehrers — in der fremden Sprache von dem seines allenfallsigen Be-rathers — ab; wie vorsichtig man da gerade im Französischen, das nach Voltaire „klar, aber auch gebrechlich wie ein Krystall“ ist, sein muss, ist bekannt. Auch kann, wenn alle Formen eines Tempus geübt werden sollen, des Einzel-Satzes nicht ganz entbehrt werden, der aber (wie es Ulbrich in seinem „Franz. Ele-mentarb.“ zeigt) seine zerstreute Wirkung verliert, wenn er sich eng an ein ganzes Lesestück anschließt. (Beispiele deutscher „präparierter“ Inductionen. *Pluralbil-**

ding: „Wie schöne Rahmen kostbare Bilder umfassen, so umschließt oft ein Kranz duftiger Gärten große und reiche Städte. An schönen Sommerabenden zieht Alt und Jung vor die Thore hinaus; und Männer, Frauen und Kinder erfreuen sich des Schattens der Bäume und des leuchtenden Glanzes der Blumen, die in den wohlgepflegten Beeten der Gärten blühen.“ — *Pers.-Pron.*: „Ich blicke zum Himmel auf; dort wohnt der liebe Gott, der Vater aller Menschen. Er gedenkt meiner zu jeder Stunde, misst mir Wohlthaten aller Art zu und liebt mich, wie er seine ganze Schöpfung liebt.“ etc.)

62. Die Frage des Übersetzens in ein gutes Deutsch, hat Münch in der „Zeitschrift f. neufranz. Spr. u. Lit.“ — seine diesbezügliche Studie ist auch in seinen gesammelten Aufsätzen erschienen —, Rothfuchs in den „Neu. Jahrb. f. Phil. u. Päd.“ behandelt; darüber auch in Lyon's „Zeitschr. . .“ gelesen zu haben, ist dem Verfasser erinnerlich. Sie ist von höchster Wichtigkeit: einem unverfälschten Französisch muss ein ebenso unverfälschtes Deutsch gegenübergestellt werden. Dann wird Goethe's Wort wahr: „Wer keine fremde Sprache kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

63. Das ist ja die Hauptsache; denn nicht um das Vordociieren, Wissen und Vielwissen, um das Auffassen und Behalten allein handelt es sich: der Schüler muss auch selbst denken, prüfen und urtheilen lernen. Darüber glaubt der Verfasser kaum etwas Besseres gelesen zu haben, als es Goerth, „Die Lehrkunst, ein Führer für Lehrer und Lehrerinnen, welche sich in ihrem Berufe zur Meisterschaft ausbilden wollen.“ Leipzig u. Berlin, J. Klinkhardt, 1886, S.S. V f. u. S.S. 287—290, bietet. Über die gewöhnliche, gang und gäbe Art des Sprachunterrichts sagt dort, S.S. 288 f., Goerth: «Diese Art von Sprachunterricht wird nicht allein durch die Schulrevisoren, sondern auch durch die Eltern unterstützt. Den letzteren kommt es auf das «Wie» des Unterrichts gar nicht an; sie verlangen nur Resultate. Wenn ihre Kinder regelmäßig versetzt werden, wenn sie in den Sprachen gute Prädicate erhalten, sind sie fein zufrieden und forschen nicht weiter nach. Selbst die Eltern, welche über die zu grosse Härte solcher Lehrer oder Lehrerinnen klagen, mit Unmuth auf die dadurch bewirkte Überbürdung mit häuslichen Arbeiten hinweisen, beruhigen sich schließlich doch, sobald nur die Resultate ihren Wünschen entsprechen. Ich bin daher überzeugt, dass ich mit meinen Forderungen, die vorzugsweise auf das «Wie», auf einen kunstgerechten Sprachunterricht hinielen, tauben Ohren predigen werde. Die Anfänger und Pfuscher werden sagen: «Wozu soviel Sorge und Mühe? Mit tüchtigem Drillen und Einpauken erreiche ich mein Ziel weit besser und sicherer». Andere werden meinen: „Ganz gut und schön! Aber die Zeit, welche ich auf diesen kunstgerechten Unterricht verwenden muss, hindert mich, das Einüben in dem Maße zu vollziehen, dass die Schüler im praktischen Gebrauche der Regeln die durch die Revisoren geforderte Sicherheit erlangen können. Soll ich mich am Ende des Jahres tadeln, soll ich mich von anderen Lehrern oder Lehrerinnen überflügeln lassen? Wer dankt mir für solch einen kunstgerechten Unterricht? Ich kriege des Teufels Dank und Lohn; denn die Eltern verstehen meine Kunst nicht zu würdigen; der Revisor hält sich nur an die Resultate; die Collegen, denen ich die Kinder vorbereite, klagen über deren mangelhaftes Können; und ich selbst muss schließlich anerkennen, dass diese Klagen gerechtfertigt sind. (??S.) Soll ich in der gegebenen Zeit das leisten, was die anderen aufweisen, muss ich weniger das «Wie», als das Resultat des Unterrichts ins Auge fassen.“ Indem der Verfasser den gesperrt gedruckten Satz mit Fragezeichen versieht, bekennt er, eitler Menschenfurcht fremd, frei und offen, dass er nicht zu den von Goerth treffend gezeichneten Kleinmüthigen und Zaghafteu gehört. Das „Wie“ des Unterrichts, sein wirklicher Nutzen für die Jugend ist ihm erkannte *sittliche Pflicht*; und diese *unentwegt* zu üben, ist die Bestimmung des Menschen. Und sollte etwa gar ein Lehrer nach dem Sinne Goerth's nicht in jedem Augenblicke sein Thun, auf eine *amtliche* Aufforderung hin, stichhaltig — bis auf die winzigste Kleinigkeit stichhaltig — rechtfertigen können?! Der Verfasser wäre es jederzeit in stande und gäbe noch den unanfechtbaren Nachweis der Erreichung der Lehrziele, des praktischen Könnens der Schüler und ihrer Sicherheit in den Regeln oben drauf.

64. Keine Phonetik. Vgl. u. a. Fetter's „Versuch etc.“, S. 15, der von Mahrenholtz das Wort anführt: „... Experimente in der Lautphysiologie mit Quintanern (öster. Secundanern) zu machen oder gar einen physiologisch-anatomischen Sprach- und Sprachorgan-Cursus dem Unterricht aufzupropfen, das mussten wir bei Classen von 40 bis 60 Schülern bon gré mal gré unterlassen.“

65. Keine Lautschrift. Vgl. u. a. Vietor's — „Elemente der Phonetik etc.“, S. 11 — ausdrückliche Verwahrung dagegen, dass seine Transcriptionen in der Schule verwendet würden. Auch Schröer ist bekanntlich schon von der Forderung der »Lautschrift« abgekommen.

66. Zweckdienlich zur Präparation hiezu ist für den Lehrer u. a. die „Nouvelle grammaire française“ von Brachet.

67. Übersetzungen. „Ob der radicalere Standpunkt, nach dem überhaupt keine

Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde Sprache mehr stattfinden sollen, je ganz durchdringen wird, scheint mir zweifelhaft.“ Wehrmann in dem unter 51) angezogenen Aufsätze.

68. Früh Grammatik. Ulbrich übt dies so und hat ein warnendes Wort gesprochen — der Verfasser fand es im „Neuphilolog. Centralblatt“ angeführt —, zuviel und zulange der bloßen Empirie zu vertrauen.

69. Neben seinen von dem Verfasser in ihrer Beschaffenheit gekennzeichneten methodisch vorschreitenden Lesestücken übt er beizüiten mit seinen Schülern *intensive Lecture* (seit Jahren von der zweiten Classe ab) Hiezu hat er Bechtel's „Lesebuch für d. unt. u. mittl. Cl. d. Mittelschulen“, überhaupt Bechtel's bestes Buch, als gut erprobt; und Kühn's „Lesebuch“, das indes auch seine Würdigung in den „Jahresberichten etc.“ gefunden hat, lockt ihn vielversprechend an.

70. Induction bis zur höchsten Unterrichtsstufe. Sie ist keine bloße Modesache des Tags, wie der Verfasser Lehrgenossen meinen hört; sondern wie einstmals von dem chemischen Laboratorium J. v. Liebig's in Gießen ein bedeutender Fortschritt in der Chemie, in den Naturwissenschaften überhaupt, ausgieng, weil man dort J. St. Mill's „Inductive Logik“ übersetzte und nach ihr arbeitete; so wird auch der Sprachunterricht — die Sprachwissenschaft, schon nach den Grundsätzen der „exacten“ Forschung vorgehend, thut es bereits — einen bedeutenden Fortschritt aufweisen, wenn erst die inductive Lehrweise die herrschende geworden sein wird.

71. Während der Verfasser die mündlichen Übungen des in diesen Blättern entwickelten Lehrvorgangs bereits genugsam streifte, ohne aber bei ihrer von den Verhältnissen des Augenblicks gebotenen Mannigfaltigkeit ihre Darstellung erschöpfen zu können, scheut er sich auch nicht, seine Meinung über die *schriftlichen Übungen* unverhohlen zu sagen. Die jetzigen schriftlichen Übungen — noch dazu in ihrer Überzahl, welche, von anderem zu schweigen, stets die Intensität des mündlichen Unterrichts bedrohen — scheinen ihm weniger zu leisten, als was *Herbart* forderte. Das Erfüllbare besteht nach ihm hauptsächlich in gemeinsamen, *in der Schule* vorgenommenen Schreibübungen, die aus vorhergegangener gemeinsamer Überlegung erwachsen. (Vgl. Wehrmann's schon wiederholt angezogen. Aufsatz „Über Herbart u. d. fremdsprachl. Unterr.“) Für die Stufenfolge schriftlicher Übungen verweist der Verfasser noch einmal, wie schon in seiner Brünner Abhandlung, auf Münch, „Zur Förderung etc.“, S. 62—72.

72. In allem und jedem, was unserem Geiste zukommt, zeigt sich *zuerst Synthesis, dann erst Analysis*: oder lassen die Mathematiker Rechnungen und Entwicklungen auswendig lernen („directe“ Methode), aus denen sie hinterdrein die Belehrung über die Einzel-Operationen abziehen („analytische“ Methode); oder ist etwas der Freude eines aufgeweckten Jungen gleich, welchen man den Gebrauch eines botanischen Bestimmungs-Buches lehrt?

73. Vgl. dazu Lattmann's „*Combination der Methoden im Latein-Unterr.*“ Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. Ebenso: Foth, „Das Französ. im Gymnasium.“ Oder soll leider Carlyle's Wort gelten: „Wir haben nun glücklich Maschinen zur Erziehung, Lancaster- und Hamilton-Maschinen, Monitors u. s. f. Erziehung, der geheime Verkehr der Weisheit mit der Unkenntnis ist nicht mehr ein unbestimmter, feinführender Process, der genaue Kenntnis des Schülers und genaues Eingehen auf des einzelnen Schülers besondere Fähigkeiten erfordert und beständigen Wechsel der Erziehungsmittel und Methode auf das eine Ziel hin. Erziehung ist jetzt ein vollständig sicheres, universelles und höchst einfaches Geschäft, das im groben und großen getrieben werden kann, freilich mit der gehörigen Maschine.“ Angeführt von Dr. V. Langhans aus Ewald Flügel's „Thomas Carlyle's religiöse und sittliche Entwicklung und Weltanschauung.“ Leipzig, Grunow, 1887. („Österr. Mittelschule“, III., I. H., S. 130.) Gegen diese Gefahr schützt uns das Gelöbniß Sr. Exc. des Hrn. Unterrichts-Ministers vor dem österr. Reichsrathe, dass, solange er die Unterrichts-Angelegenheiten leite, das Bildungs-Niveau nicht sinken dürfe.

74. Indes liegt das von den „Reformern“ beharrlich todteschwiegene *Methodische Lese- und Übungsbuch* von C. Ploetz vor, das sein Verfasser bei seinem Ableben hinterlassen, das sein Sohn G. Ploetz fortgesetzt hat, und durch welches — „Jahresberichte etc.“, I — der „Morgenhauch einer neuen Zeit“ weht. Ein gleich treffliches Buch ist *Ricken's „Französ. Element.-Buch.“* Oppeln, Franck. (Über Ulbrich später.)

75. „Schreitet die Lehrmethode der französischen Sprache in ebenso sichere m und strammem Gange einher“ (nämlich wie jene der alten Sprachen im Gymn.)? fragt Frohnau, „Einheits-Mittelschule und Gymn.-Reform“, S. 31. Beantwortet des Verfassers Darlegung diese Frage im behahenden Sinne? Ist es ihm gelungen, bei aller Anerkennung „neuerer“ Forderungen wirklich methodische Grundsätze so klar und zwingend zu entwickeln, wie dies Steiner und Scheindler in dem Vorworte zu ihrem, die „neuen“ Forderungen auf die alte Sprache übertragenden „Lat. Lese- und

Übungsbuch f. d. I. Cl. der österr. Gymn., Wien und Prag, Tempsky, 1889, gethan haben? Ist der von ihm angegebene Lehrvorgang insbesondere auch von *erziehlicher* Wirkung? Von jener erziehlichen Wirkung, die von einem Unterrichte auch in der Mittelschule neuerdings erst wieder der Jesuiten-Pater Abel, Prof. an dem Ordens-Gymnasium in Kalksburg bei Wien — was die Jesuiten gerade für den erziehlichen Unterricht bedeuten, lehren die indes in den „Monumenta Germaniae paedagogica“ von ihrem Ordensbruder Pachtler herausgegebenen „Ratio studiorum et institutiones scholasticae soc. Jesu“ — in einer formvollendeten und sachlich unanfechtbaren Rede auf dem letzten (diesjähr.) österr. Katholikentag in Wien gefordert hat? Ließe sich, wenn er im ganzen den richtigen Geist und Gang hat — im einzelnen gelte auch hier Sancti Augustini Wort: „In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas“, — von ihm ein allgemeiner Einfluss auf die method. Gestaltung des franz. Unterr. erwarten? Ließe sich aber allgemein ein franz. Unterricht von den früher geforderten Eigenschaften erzielen, dann liegt des Verfassers Meinung nach in ihm *der Schlüssel, welcher die Thore zur Anerkennung des bildenden Einflusses des Erlernens moderner Weltsprachen, der ebenbürtigen Stellung der Realschule gegenüber dem Gymnasium, des Wertes und der Bedeutung des Französischen in dem Letzteren, sowie seiner Eignung, die Vorschule des altsprachlichen Unterrichts zu sein, öffnet.*

76. Vom Englischen, obgleich es seines germanischen Grundzuges halber uns Deutschen näher stünde als das Französische, als erster fremder Sprache, sehen bekanntlich viele Schulmänner ab, weil gegenüber seiner schlaffen Lautbildung die deutliche, straffe französische Articulation der Nothwendigkeit helfend entgegenkommt, den Lernenden in jungen Jahren auch sein Deutsch deutlich und correct aussprechen zu lehren; und weil ja in späteren Lernjahren Deutsch und Französisch umso mehr eine sichere Grundlage für die englische copia vocabulorum abgeben, als in der letzteren die dem Alltagsleben angehörenden Begriffe zumeist in germanischen, die das Geistes- und höhere sittliche Leben betreffenden zumeist in ursprünglich französischen, und zwar normannischen Wortformen sich condensiert haben.

77. Die allein formalbildende Kraft des Latein. bekämpfen u. a. insbesondere Paulsen in seiner „Gesch. des gelehrten Unterr.“ und Völcker in seinem zusammenfassenden und wohl abschließenden Buche über Ostendorfs These. Man denke auch an Fray's „Question du latin“.

78. Er musste sich indes gleichwohl Lessing's Wort vor Augen halten: „Alles kann nicht auf einmal geschehen. Doch was man nicht wachsen sieht, findet man nach einiger Zeit gewachsen. Der Langsamste, der sein Ziel nur nicht aus den Augen verliert, geht noch immer geschwinder, als der ohne Ziel herumirrt.“

79. Ein vorzügliches, auch v. d. „Jahresberichten etc.“, gewürdigtes Buch hiezü ist Ulbrich's „Franz. Elementarbuch“, dessen Gebrauch und jenen der dazu gehörigen „Franz. Schulgramm.“ das h. k. k. österr. Minist. f. C. u. U. an dem Staatsgymnasium im III. Wiener Gemeindebezirke vom Schuljahre 1889/90 ab auf des Verfassers motivierten Antrag gestattete.

80. Vgl. 72). Je reifer und kräftiger der Geist, desto mehr kann ihm auf einmal zugemuthet werden: für den geistig bereits erstarkten Gymnasiasten ein Buch von Ulbrich's Art, für den thatkräftigen Mann — die „Unterrichts-Briefe.“

81. Wiesner's und Fiedler's Vocabularien, die „Nouv. gramm.“ u. die „Gram. m. hist.“ von Brachet, sowie des Letzteren „Dictionn. étymologique“ zieht der Verf. zur Präparation für diese Seite des Unterrichts stets zurathe, selbstverständlich ohne sich einfallen zu lassen, eigentliche Etymologie in die Schule zu tragen. Zu Brachet's Dictionn. lässt er sich im einzelnen von Mussafia's ausführlicher Recension dieses Dictionn. in d. „Zeitschr. f. d. österr. Gym.“, 1870, S.S. 736 ff. — besser belehren.

82. Was überhaupt aus dem franz. Unterr. an dem Gymnasium gemacht werden kann, lässt sich der Verf. insbesondere von Baumgarten („Franz. Spr.“ in Schmid's „Encyclopädie“) und von Schiller's „Pädagogik“, die den Unterr. im Franz. auch im Gymnasium eingehend behandelt, lehren.

83. „Zeitschr. f. d. österr. Gym.“ 1888. SS. 645—656 u. SS. 811—832.

84. Director Dr. Huemer in Wien sprach dieselbe auf dem I. österr. Mittelschultag aus; dabei hatte er wohl eben die jetzige Organisation des Gymnasiums im Auge, denn persönlich hat ihn der Verfasser als einen Wertschätzer des Französ. kennen gelernt.

85. Kapp's Ansichten kommen diesfalls deutlich in der „Zeitschr. f. d. öst. Gym.“, 1889, SS. 433 ff., zum Ausdruck; er bespricht Völcker's bereits angezogenes Buch und Latmann's „Welche Veränderungen des Lehrplanes in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachl. Unterricht mit dem Französischen begonnen wird?“ und verhält sich gegen Letzteren ablehnend. — Vogrinz wieder, der Referent auf dem I. öst. Mittelschultag, über die Frage, ob das Latein an dem Gymnasium obligat sein sollte, schlug zwar eine Erweiterung des Gymnasiums auch *nach unten*

vor, aber mit Latein als erster fremder Sprache an einer Vorschule des Gymnasiums mit dem jüngeren Alter der «Vorschüler» entsprechenden geringeren Anforderungen. So schwer wird es Altphilologen — selbst wenn sie Schätzer des Französischen sind — die Frage der historischen Entwicklung der Sprachen, die ihnen betreffs der Aufeinanderfolge derselben ja Recht gibt, und jene der in einem früheren Jugendjahre leichteren Erlernbarkeit einer derselben nicht miteinander zu vermengen. Folgen wir denn in allem der historischen Entwicklung? Lassen wir beispielsweise die Jugend die starke vor der schwachen Conjugation, die lat. oder griech. consonantische vor der vocalischen Declination erlernen? Und wie wird aber noch gerade den Altphilologen das Herz im Leibe aufjubeln, bis sie erst einmal durch das Französische vorgebildete, leiblich und geistig kräftige Jungen in die Zucht bekommen werden, welche sich — mit einer großen Zahl der sie im Lateinischen und Griechischen antretenden grammat. Bezüge schon bekannt — mit frischer Wissbegierde und freudigem Muthe über die beiden für ihre jetzigen Vorgänger oft in gar vieler Beziehung «toten» Sprachen hermachen, sie erobern, dann aber auch für ihre Lebenszeit festhalten werden. Geben dem Verfasser in dieser sicheren Voraussicht nicht alle jene Recht, welche aus irgendwelchem Anlasse erst in späteren Lebensjahren an das Lateinische und Griechische herangetreten sind und sich nun ihres Besitzes um nichts mehr entäußern würden, sondern ihn hegen und pflegen?

86. Auf dem 1. österr. Mittelschultage. Vide d. Aprilheft 1889 der «Zeitschr. f. d. Realschulwesen».

87. Regierungs-Rath Stingl, Director der Gewerbeschule in Bielitz, hat in einem im österr. Museum f. Kunst u. Industrie in Wien gehaltenen Vortrage: «Über Theorie und Praxis im Gewerbe» die Aufgabe der Gewerbeschulen, den praktischen Lebensberufen das nothwendige Maß theoretischer Einsicht zu vermitteln, lichtvoll und überzeugend entwickelt, ohne hiebei (was Gewerbeschul-Directoren hie und da gerne thun) einen Ausfall auf die Realschulen zu machen, die keine Concurrenten der Gewerbeschulen sind, sondern die allgemeine Vorbildung des zukünftigen *wissenschaftlichen Technikers* zu vermitteln haben. Dem Verfasser, einem Manne der jetzigen Realschule, that es wohl, seinen Jugend- und Studienfreund so sprechen zu hören; erwartet hatte er's allerdings nicht anders von ihm!

88. Wird die Vorschrift von Vogrinz streng eingehalten, die sich mit dem von dem Verf. auf S. 20 dieser Abhandlung darüber Gesagten deckt, wie sich grammatische Erläuterungen zwanglos an die Lectüre anschließen, so verlieren zwei Sprachen (eine Vortrags- und die französische Sprache) zuerst allein *neben und mit einander* (sie sind in einer Lehrband), hierauf die lateinische und zuletzt die griechische mit ihnen das Schreckhafte, das man so gerne dieser Sprachen-Häufung nachsagt. Zu der in Österreich da und dort nothwendigen, vorzugsweise auf das praktische Können abzielenden Erlernung einer zweiten «landesüblichen» Sprache kann — um noch einmal mit Veith zu sprechen — Bierbaum's Welt-Fackel, die analytisch-directe «Methode» — um sie ihrem Erfinder(?) zuliebe so zu nennen —, leuchten.

89. Von Bedeutung war es dem Verfasser, dass er einst bei seinem Besuche des Grillparzer-Zimmers in der Spiegelgasse in Wien auf dessen Schreibtisch französische Übersetzungen lateinischer und griechischer Autoren traf.

90. Eine gewichtige (auch von Director Dr. Huemer auf dem 1. österr. Mittelschultag angezogene) Stimme, jene v. Sallwürk's — vgl. «Neue Jahrb. f. Phil. und Päd.», 1888, SS. 675 f. — hat sie noch gegen sich. Ob nicht auch noch v. Sallwürk, dieser eifrige Förderer eines rationellen französ. Unterrichts im Großherzogthume Baden, aus einem Saulus ein Paulus wird?

91. Uhlig's Behauptungen gelegentlich eines Vortrags in der pädagogischen Section des Züricher Philologen-Tags, dass sich in genanntem Lande diese Efnrichtung nicht bewähre, und dass die Altphilologen unzufrieden murren, hat Klinghardt in den «Neuen Jahrb. f. Ph. u. Päd.», 1888, SS. 527 ff. — «Schwedens Erfahrungen mit seiner Einheitsschule und deren Sprachenfolge» — als haltlos nachgewiesen.

Wien, im Juli 1889.

Hermann Siegl.