Supplément au Programme des Cours du Collège Royal Français
(Exercice 1891—1892).

Bemerkungen

über den

Anfangsunterricht im Französischen

von

Dr. Ernst Weber,
ordentlichem Lehrer am Königlichen Französischen Gymnasium.

REALGYMNASIUM DÜSSELDORF

Berlin 1892
Druck von A. Haack, NW., Dorotheenstrasse 55.

1892. Progr. No. 53. 6.

9be
17

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

HT010661556

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Lehrpläne und Lehraufgaben, nach denen von Ostern 1892 ab an den höheren Schulen unterrichtet werden soll, schreiben für den Unterricht im Französischen vor, dass schon im ersten Jahre Versuche im Sprechen in jeder Stunde angestellt werden sollen. Diejenigen Lehrer des Französischen, die bisher das Sprechen mehr in den Hintergrund geschoben haben, und besonders Anfänger, die diesen Unterricht zum ersten Male erteilen, werden es vielleicht für sehr schwer halten diese Forderung zu erfüllen. In den letzten vier Jahren, in denen ich den Anfangsunterricht im Französischen gegeben habe, bin ich von der ersten Stunde an bestrebt gewesen, die Schüler an das Sprechen und das Verstehen des gesprochenen Wortes zu gewöhnen. Es soll hier kurz angegeben werden, wie ein solcher Lehrgang sich gestaltet hat. Diese Ausführungen mögen jedoch nur als Beispiel gelten, wie man es etwa machen könnte; keineswegs schwebt aber die Absicht vor, damit eine feste Norm geben zu wollen. Vielmehr bin ich überzeugt, dass Ähnliches und Besseres auch anderswo geleistet wird und ich selbst habe mich bemüht eben nicht mit jedem Jahrgang genau dieselben Übungen anzustellen. Immerhin mag es nicht unwichtig sein zu erfahren, dass die Stunden, wie sie hier im Umriss angedeutet werden sollen, auch wirklich so gegeben worden sind. Ferner darf ich ohne Überhebung versichern, dass die Schüler bei diesem Betriebe in der Aussprache, die bei dem Erlernen einer lebenden Sprache von grosser Wichtigkeit ist, Befriedigendes geleistet haben.

In den beiden ersten Wochen lernen die Schüler nur durch Vorsprechen und Nachsprechen; die fremden Sätze und Wörter treten ihnen weder geschrieben noch gedruckt entgegen. Hausarbeit wird gar nicht verlangt; im Gegenteil empfiehlt es sich, nicht mit dem Beispiele oder Lesestücke zu beginnen, das als erstes in dem in der Klasse gebrauchten Lehrbuche steht, damit die Arbeit der Schule nicht durch unrechtes Eingreifen im Hause gestört werde. In der ersten Stunde lernen die Schüler den Satz *je suis né en mars* sprechen. Von Anfang an muss jeder Schüler, den der Lehrer aufruft, den ganzen Satz sagen, zum mindesten *je suis né* und *en mars* nicht auseinander reissen. Der Lehrer darf nicht eher ruhen als bis die Wörter, wenn auch langsam, so doch in gleichmässigem ununterbrochenen Fluss herauskommen und nicht wie fünf einzelne Tropfen aus der Tropfflasche. Dann darf nicht *jé* noch *che* noch *ché* gesprochen werden; *suis* ist nicht zweisilbig zu sprechen, darf aber auch nicht *su* noch *si* lauten u. s. w. Das nimmt den grössten Teil der ersten Stunde in Anspruch und selbst wenn noch ein Teil der zweiten Stunde dazu nötig wäre, so würde die Zeit nicht verloren sein, wofern das Ziel erreicht wird, dass

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

jeder Schüler den Satz erträglich sagen kann. In der zweiten Stunde werden die Sätze *je suis né en mai, je suis né en octobre* u. s. w. für alle zwölf Monate geübt. In der dritten Stunde lässt der Lehrer diejenigen Schüler aufstehen, die im Januar geboren sind und ein jeder von ihnen sagt *je suis né en janvier* und so durch bis zu den im Dezember geborenen. Dann sagen die Schüler auch noch der Reihe nach vom ersten bis zum letzten *je suis né en . . .* Darauf richtet der Lehrer die Frage *dans quel mois es-tu né?* ausser der Reihe an den einen oder den anderen, indem er jedes Mal diese Frage wiederholt. Nun erst lässt er die Frage von Schülern nachsprechen. In der vierten Stunde werden diese Übungen in der Weise erweitert, dass der Lehrer die Frage an einen Schüler richtet; der Schüler antwortet und stellt dann selbst die Frage an einen Mitschüler, den er aufruft. So wird die Frage von einem zum andern weiter gegeben. Darauf hat jeder Schüler, so wie es für ihn passt, zu sagen, *mon père est né en avril, ma mère est née en janvier.* In der fünften Stunde wurden die Fragen *dans quel mois ton père est-il né? dans quel mois ta mère est-elle née?* beantwortet. Auch diese Fragen gehen in der eben erläuterten Weise von Mund zu Mund. In der sechsten Stunde sagen alle, die einen Bruder haben *j'ai un frère,* alle die zwei Brüder haben *j'ai deux frères* u. s. w. Ebenso *j'ai une sœur, j'ai deux sœurs* u. s. w. Selbstverständlich sagt auch öfter ein Schüler zur Übung die Sätze, die nicht gerade die Zahl seiner Brüder und Schwestern angeben. An letzter Stelle wird geübt *je n'ai pas de frère, je n'ai pas de sœur.* Jetzt kommen die Fragen *combien de frères as-tu? combien de sœurs as-tu?* und wandern von einem Schüler zum andern. In der siebenten Stunde fragt der Lehrer *dans quel mois sommes-nous?* Die Antwort lautet *nous sommes en avril.* Dann lässt er die Frage herumgehen *combien d'enfants êtes-vous?* Die Schüler antworten *nous sommes six, sept, huit enfants.* Jetzt sind die Zahlen etwa bis 10 dagewesen und werden nun auch einmal aus den Sätzen herausgenommen und einzeln geübt, indem der Lehrer vorwärts und rückwärts zählen lässt. In der achten Stunde sagen die Schüler die geraden und die ungeraden Zahlen bis 10 aufwärts und abwärts. Es werden Reihen gebildet wie *trois et un font quatre, quatre et un font cinq* u. s. w., *deux et deux font quatre, quatre et deux font six* u. s. w. Die bisher beantworteten Fragen werden durch einander geübt, ein Schüler z. B. muss sagen *je suis né en janvier, mon père est né en octobre, ma mère est née en décembre, j'ai un frère, mon frère est né en mai, je n'ai pas de sœurs, nous sommes deux enfants.* In der neunten Stunde wurden zum ersten Male französische Wörter geschrieben vorgeführt. Der Lehrer schrieb einige der bis dahin geübten Sätze an die Tafel, buchstabierte die Wörter nach französischer Art und liess sie von den Schülern nachbuchstabieren. Die Schüler mussten dann auch die Sätze aufschreiben. Die in den ersten Stunden betriebenen Übungen waren aber damit nicht schroff abgebrochen, sondern wurden fortgesetzt. Folgende Sätze wurden in dieser Stunde nur durch Mund und Ohr geübt: *Notre empereur est né en janvier. Notre empereur a six fils. Notre empereur a un frère. Notre empereur a quatre sœurs,* und die dazu gehörigen Fragen. Auch bekommen die Schüler das eine oder andere zu hören, was sie vorläufig

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bloss durch das Ohr auffassen und verstehen sollen, aber noch nicht einmal nachzusprechen haben. Wenn der Lehrer in die Klasse tritt, so sagt er wohl schon in den ersten Stunden mit einer passenden Handbewegung *asseyez-vous*, und mit einer anderen Geberde am Ende der Stunde *levez-vous*. Diese beiden Befehle wurden auch gelegentlich mitten in der Stunde gegeben und ausgeführt. Ähnliche Beispiele sind *levez la main droite, levez la main gauche, levez les deux mains, joignez les mains.* In dieser Weise gewöhnen sich die Schüler nicht bloss an den *accent aigu*, den *accent grave* und den *accent circonflexe*, sondern auch an den vierten, der so wichtig ist wie alle drei zusammengenommen, den *accent français*.

I.

An der Lehranstalt, an welcher in dieser Weise unterrichtet wird, beginnt das Französische schon in Sexta. Man darf aber nicht glauben, dass man auf Schulen, die mit dem Französischen erst in Quarta anfangen, darum mit solchen Übungen wie die eben beschriebenen, wofern man sie überhaupt für angezeigt hält, rascher von der Stelle kommen werde. Die Aussprache würde bei schnellem Vorwärtsgehen schweren Schaden leiden, der nachher nicht leicht wieder gut gemacht werden könnte. Wie hoch man auch die grössere geistige Entwickelung eines Quartaners im Vergleich zu einem Sextaner und die sprachliche Einsicht, die er durch eine zweijährige Beschäftigung mit dem Lateinischen erworben hat, anschlagen mag, in dem Punkte, auf den es hier ankommt, hat der elfjährige Knabe nichts vor dem neunjährigen voraus. Der lateinische Unterricht hat Mund und Ohr nicht gebildet, der Schüler ist nicht geschickter gemacht worden sich die Aussprache einer von lebendigen Menschen gesprochenen Sprache anzueignen.

Man hat nun oft den Einwand gemacht, die Erwerbung einer gewissen Fertigkeit im schriftlichen und besonders im mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache liege ausserhalb der Aufgaben der Schule, und selbst wenn man nach diesem an sich begehrenswerten Ziele streben wollte, so könnte das mit leichterer Mühe und besserer Aussicht auf Erfolg in den oberen Klassen geschehen. Auf diesen doppelten Einwurf lässt sich kurz folgendes erwidern: Jenes Ziel ist in der That lange Zeit hindurch für eine fremde Sprache, für das Lateinische, bis weit in unser Jahrhundert hinein, erstrebt worden. Will man aber ernstlich, dass unsere Schüler in einem sieben Jahre währenden Unterrichte auch nur eine bescheidene Fähigkeit erwerben, fremde Rede zu verstehen und in verständlicher Weise zu beantworten, so muss mit den dahin führenden Übungen möglichst früh begonnen werden.

Die Fertigkeit im Schreiben und Sprechen des Lateinischen ist leider seit Jahren in beständigem, unaufhaltsamen Rückgang begriffen. Nach den neueren Bestimmungen ist der lateinische Aufsatz und auch das Lateinsprechen in der Abgangsprüfung völlig beseitigt. Das Lateinische wird von nun an in deutschen Schulen weder gesprochen noch geschrieben, sondern nur gelehrt und gelernt werden, um dem jugendlichen Geiste eine intensive, sprachlich-logische Schulung zu geben. Ist in dieser Weise dem Lateinischen, das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

seine Stellung im Mittelpunkt des gymnasialen Unterrichts bewahrt, jene vornehmere Aufgabe zugewiesen worden, so ist als Lehrziel im Französischen die Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache in den Vordergrund gestellt worden.

Rechenunterricht wird den Schülern erteilt, damit sie rechnen lernen; in den Sprachen werden sie unterwiesen, um sprechen zu lernen. Der Rechenunterricht wird sicherlich nicht dazu erteilt, dass die Schüler Rechenregeln auswendig lernen, sollten dieselben auch besser abgefasst sein als die schöne Regel, die also beginnt: Zwei Zahlen werden von einander subtrahiert, indem man sie unter einander schreibt. Ein Gleiches gilt vom Sprachunterricht. Selbst wenn man aber die Aufgabe des Rechenunterrichts dahin formuliert, dass er den Schülern die bildende und höchst wertvolle Einsicht in das Wesen der Zahlengrössen und ihrer Beziehungen zu einander geben soll, ohne dass dabei irgendwie auf die Bedürfnisse des späteren Lebens Rücksicht zu nehmen wäre, indem sogar darauf verzichtet würde, die Schüler in die verschiedenen Arten des kaufmännischen Rechnens und in alle Geheimnisse der doppelten italienischen Buchführung einzuweihen, selbst dann wird man mit einem der vorzüglichsten Praktiker und Theoretiker des Rechenunterrichts, mit Herrn Professor Kallius[1]) fordern müssen, dass vor allen Dingen der Schüler überhaupt rechnen lerne. Denn durch die Geläufigkeit im Rechnen allein kann er zeigen, dass er eben jene Einsicht in die Eigentümlichkeiten des Zahlensystems erworben hat.

Der Unterricht in den Sprachen ist zu allen Zeiten als Bildungsmittel von unvergleichlichem Werte mit schwungvoller Beredsamkeit gefeiert worden. All die herrlichen Früchte, die man vom Sprachunterricht erwartet, reifen aber erst dann, wenn die Sprachen gesprochen werden. Die Erfahrungen von Jahrhunderten haben das am Lateinischen bewiesen. Nun ist es nicht möglich für alle Sprachen, die am Gymnasium gelehrt werden, dieses Ziel ins Auge zu fassen. Für das Lateinische haben jetzt auch die berufensten Vertreter dieser Sprache darauf verzichtet. Für das Griechische ist das Sprechen früher wohl kaum zu irgend einer Zeit im Schulunterrichte geübt worden, und man scheint in unseren Tagen nicht einmal an die Möglichkeit gedacht zu haben, dass sich dieser Sprache jene Hauptaufgabe sprachlicher Schulung zuweisen liesse. Der zufällige Umstand, dass von allen, die heute das Griechische an deutschen Gymnasien lehren, nur wenige imstande sein dürften, den Inhalt der Antigone oder des Gastmahls in kurzen Worten anzugeben, oder auch nur das Leben und die Thaten Alexanders des Grossen in zusammenhängender Rede zu erzählen, dieser Umstand allerdings ist wohl schwerlich in dem Wesen der Sprache eines Volkes begründet, das so wortfreudig war wie die Griechen. Das Englische konnte für den Zweck, um den es sich hier handelt, schon aus dem Grunde nicht in Betracht kommen, weil an den Gymnasien zur Teilnahme an diesem Gegenstande die Schüler nicht verpflichtet sind.

„Das Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache muss aber notwendig von einem

---

[1]) Bemerkungen zu dem Unterricht in den vier Species in ganzen Zahlen. Berlin 1885. Wissenschaftl. Beilage zum Programm des Königstädtischen Gymnasiums S. 4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

humanistischen Gymnasium mitgebracht werden, es ist ein Bildungsmittel von so ungeheurer Bedeutung, eine fremde Sprache zu sprechen und zu schreiben, dass von dieser Forderung für das Gymnasium nicht abgegangen werden darf. Wenn das nicht erreicht würde, so wäre damit eine Hauptaufgabe des Gymnasiums nicht gelöst.''[1]) Es bleibt nur noch das Französische übrig und dieser Sprache ist in der That ganz folgerichtig und naturgemäss die Aufgabe zugefallen, die Schüler an das Sprechen einer fremden Sprache zu gewöhnen. Die Erwägung, dass ein unmittelbarer Gewinn mit dem Sprechenkönnen des Französischen verknüpft ist, wird bei der Entscheidung dieser Frage nur von untergeordneter Bedeutung gewesen sein. Die Lehrfächer und die in ihnen zu erreichenden Ziele werden nicht durch die leicht messbaren Vorteile, die sie etwa später für den Schüler haben könnten, bestimmt, sondern durch den bleibenden Wert, der ihnen für die Bildung der Jugend inne wohnt. Sollte aber eine Fähigkeit, die eine allgemein anerkannte Wichtigkeit für die Geistesbildung besitzt, nur deshalb aus unseren Schulen ausgeschieden werden, weil mit dieser Fertigkeit auch noch ein handgreiflicher Nutzen verbunden ist? Wer nicht bloss Lehrer ist, wer selbst Söhne und Töchter hat, wird zu jener wunderlichen Angst, dass unsere Kinder in der Schule etwas lernen könnten, was sich im Leben unmittelbar verwenden liesse, nachdenklich den Kopf schütteln und nicht zu begreifen vermögen, welche Gefahr für sie und für das Staatswesen, dessen Mitglieder sie dereinst werden sollen, daraus entstehen könnte.

II.

Nachdem die Aufgabe, welche die amtlichen Bestimmungen dem französischen Unterrichte gestellt haben, klar erfasst worden ist, soll noch die nicht selten aufgeworfene Frage, ob jenes Ziel nicht vielleicht zu hoch gesteckt sei, kurz erörtert werden. Ein Schüler, der in der vorgeschriebenen Zeit durch die Klassen geht, wird auf dem Gymnasium im ganzen 750 französische Stunden haben. Kann der Unterricht in diesen 750 Stunden das leisten, was für das Lateinische bei etwa 3000 Stunden nicht erreicht worden ist? Sollte dies möglich sein, selbst wenn man zugeben wollte, dass die Aneignung des Französischen so leicht sei wie diejenigen zu behaupten pflegen, die sich nie, weder sprechend noch schreibend, in dieser Sprache zu bewegen versucht haben?

Zu hochgespannt dürfen freilich die Erwartungen in dieser Hinsicht nicht sein, auch dann nicht, wenn alle Bedingungen, die zu einer gedeihlichen Entwicklung dieses Unterrichts notwendig sind, in der besten Weise erfüllt wären. Unbillige Forderungen sind oft an die Schule gestellt worden und sie wird auch in Zukunft davon nicht verschont bleiben. Auf die Gefahr hin etwas Selbstverständliches zu sagen, werden solche unberechtigten Ansprüche wohl am besten dadurch zurückgewiesen, dass man einem Vater, der sich darüber wundert, dass sein Sohn in 750 Schulstunden es nur zu einer mässigen Fertigkeit in der französischen

---

[1]) A. Tobler in den Verhandlungen der Dezemberkonferenz S. 607.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sprache gebracht hat, vollen Ernstes den Rat erteilt, seinen Sprössling auf ebensoviele Tage nach Frankreich zu schicken. Vielleicht darf man in diesem Falle auch an die historische Thatsache erinnern, dass von allen, die sich durch eine umfassende praktische Beherrschung fremder Sprachen ausgezeichnet haben, kein einziger, von Mithridates dem Grossen bis zu Schliemann, jene erstaunenswerte Fertigkeit auf der Schulbank erworben hat. Und wenn endlich im Laufe dieser Untersuchung bisher mit absichtlicher Einseitigkeit auf die Übungen im mündlichen Gebrauch des Französischen der Nachdruck gelegt wurde, so ist es, um Missverständnissen vorzubeugen, an der Zeit auszusprechen, dass die Beherrschung der fremden Sprache, selbst nicht für das Französische, bei dem erziehenden Massenunterrichte die einzige und alleinige Aufgabe bilden darf.

Leute, die eine gewisse Sicherheit und Leichtigkeit im Gebrauch des Französischen besitzen, werden übrigens in dieser Hinsicht schon weit weniger anspruchsvoll sein. Sie werden sich erinnern, wie viel Jahre, wie viel Mühe und Arbeit es sie gekostet hat, ihren Besitz zu erwerben, sie werden fühlen, dass ihre Kenntnis noch immer Erweiterung und Vertiefung nötig hat und täglich findet, sie haben vielleicht auch einmal erfahren, wie ein Aufenthalt schon von vierzehn Tagen auf dem Boden Frankreichs ihre Sprachfertigkeit wunderbar belebt und gekräftigt hat. Lehrer des Französischen zumal, die aus der Praxis des Unterrichts wissen, dass es nicht leicht ist bei vollen Klassen die Schüler alle bei Sprechübungen heranzuziehen und alle annähernd in gleicher Weise zu fördern, werden sich mit bedächtiger Zurückhaltung über die Erwartungen äussern, die sie an den Erfolg gerade dieses Unterrichts knüpfen. Dies wird um so mehr der Fall sein, wenn sie von der Oberfläche der Erscheinungen auf den Grund ihres Thuns gehend sich Rechenschaft über die Beziehungen abzulegen versucht haben, die zwischen Denken und Sprechen bestehen, wenn sie des Herderschen Wortes eingedenk sind, dass er sich lebenslang nicht zutraue mehr als eine Sprache vollkommen fassen zu können, wozu dann freilich Goethes bekannter Ausspruch: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen", zum Troste und zur Aufmunterung aller, die Sprachen zu lehren berufen sind, die notwendige Ergänzung bildet. Wenn dann auch einmal ein Heisssporn sich anheischig macht, die Schüler „fertig ein reines Pariser Französisch sprechen lehren zu wollen," so darf man sicher sein, dass gebührende Zurechtweisung dafür nicht ausbleibt. Herr Gymnasialdirektor Dr. Jäger, der in seiner Rede auf der Münchener Philologenversammlung die eben erwähnte Forderung bekämpft hat,[1]) zwar ohne zu sagen, wo, wann und von wem sie aufgestellt und als ausführbar bezeichnet worden ist, hat doch den berechtigten Kern, der darin steckt, durchaus gebilligt, indem er erklärt: damit eine Sprache uns Erziehungsmittel zu wissenschaftlichem Erkennen werde, muss man sie können.

Das Können einer Sprache umfasst sowohl das Verstehen als auch das Wiederhervorbringen. Beides wird wiederum zwiefach geteilt: Verstehen des gesprochenen und des

---

[1]) Das humanistische Gymnasium, Zweiter Jahrgang S. 78.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

geschriebenen Gedankens, Wiederhervorbringen durch Sprechen und durch Schreiben. Wir erfassen die Sprache durch Ohr und Auge, wir drücken uns in der Sprache aus durch Mund und Hand. Was von dem gesungenen Wort niemand wird bestreiten wollen, gilt auch von dem gesprochenen: Wir haben nicht bloss Augen um Noten zu lesen und Hände um Noten zu schreiben, sondern Ohren zum Hören und einen Mund zum Singen. Selbst wer, wie Herr von Treitschke[1]) den Unterricht im Französischen möglichst beschränkt sehen möchte und von vorn herein vom Können der Sprache nur ein Viertel anstreben wollte, indem er sich damit begnügte, dass die Primaner moderne französische Prosa übersetzen und lesen können, auch der kann das Sprechen nicht umgehen. Die französischen Worte müssen doch beim Unterricht vom Lehrer und Schüler in den Mund genommen werden. Lesen heisst doch dem Sinne gemäss laut vorlesen, nicht so unverständlich und sinnwidrig wie wohl ein Kind in seiner Muttersprache etwas vorliest, was weit über seine Fassungskraft hinausgeht, vielmehr so lesen, dass ein Franzose bei einigem guten Willen das Gelesene zu verstehen vermag. Oder wünscht man wirklich, dass unsere Söhne, nachdem sie die Schule zum allermindesten zwölf Jahre lang besucht haben, jenem Engländer gleichen, der Gott täglich dankte, *that he had defended him from being able to utter a single sentence in the French language*?

Der Scharfsinn und die Divination grosser Sprachforscher hat die Hieroglyphen und die Keilinschriften entziffert, aber keine Phantasie, auch nicht die wissenschaftlich geschulte, von der Wilhelm Scherer einmal gesprochen hat, kann die Laute wieder hervorzaubern, deren Abbild jene Zeichen sind. Soll Französisch an deutschen Gymnasien so gelesen werden, wie wir Ägyptisch und Assyrisch lesen, so wollen wir es lieber als unnütz über Bord werfen. Und wer da behaupten wollte, dass die ersten Schritte dazu schon gethan seien, der würde nicht leicht widerlegt werden können. Durch die neuen Lehrpläne hat das Französische wiederum zwei Stunden eingebüsst und beginnt vor allen Dingen ein volles Jahr später, in Quarta statt wie bisher in Quinta. Alles spricht dafür bei dem Unterricht in fremden Sprachen mit einer neueren Sprache anzufangen. Für den Beginn mit dem Lateinischen lässt sich nichts in Feld führen als die von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbte Gewohnheit. Dieser Grund ist allerdings von so sieghafter Gewalt, dass es verwegen wäre, dagegen ankämpfen zu wollen. Was sonst noch etwa für den Vorrang des Lateinischen gesagt werden könnte, ist oft in sachgemässer Weise auch von begeisterten Anhängern gerade dieser Sprache als unzulänglich zurückgewiesen worden. Nichtsdestoweniger soll jetzt das Französische mit verminderter Stundenzahl nicht nur ein Jahr, sondern volle zwei Jahre nach dem Lateinischen beginnen und der einzigen neueren Sprache, die am Gymnasium gelehrt wird, ist noch nicht einmal der fünfte Teil der Zeit zugewiesen, welche die beiden alten Sprachen für sich in Anspruch nehmen. Wenigstens darf man jetzt hoffen, dass Lateinisch und Griechisch befriedigt sein werden.

---

[1]) Die Zukunft des deutschen Gymnasiums S. 61.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

III.

In dem beruhigenden Gefühl zwischen zwei glücklichen und gesättigten Nachbarn zu wohnen, die so lange *beati possidentes* waren und auch in Zukunft bleiben sollen, wird das Französische neidlos das ihm jetzt gestellte Lehrziel: Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache zu erreichen streben. Wenn zu diesem Zwecke für die ganze Dauer des gymnasialen Lehrgangs auch nur 19 Stunden verfügbar waren, so müssen die Lehrer des Französischen trotz dieser bescheidenen Stundenzahl davor gewarnt werden, mit allzu grosser Resignation darauf verzichten zu wollen, dass irgendwie an Gymnasien Französischsprechen gelernt werden könnte. »Das ist doch eine Bescheidenheit, die weit über das Mass des Richtigen hinausgeht.«[1]) Die Fähigkeit sich in einer Sprache auszudrücken ist freilich eine Kunst, in der in Deutschland mehr als in irgend einem anderen Lande Europas viele Leute es selbst für ihre Muttersprache nicht weit bringen.

Wenn die Sprache als Kunst betrachtet wird, so ist dies Wort, soweit es sich um die Schule handelt, nicht gleich im höchsten Sinne zu fassen, sondern so zu verstehen, wie auch andere Künste im Schulunterricht geübt werden: das Zeichnen, das Singen, die geschmackvolle und edle Deklamation deutscher Dichtung. Eine solche Kunst ist in gewisser Beziehung selbst das elementare Rechnen, erst die allgemeine Arithmetik liefert später die Beweise für die Rechenkunstgriffe. Darum spricht man auch mit Recht von Rechenkünstlern, bei denen freilich die Kunst zum Kunststück wird. Die Schule fordert für diese Künste auch kein besonderes Talent, ebensowenig wie das Verständnis der Elementarmathematik jene besondere Begabung erheischt, die in den Köpfen einiger klassischen Philologen ein spukhaftes Dasein fristet. Sie erfüllen vielmehr ihren erziehlichen Zweck die Sinne der Schüler zu bilden und das Gefühl für das Schöne in den jungen Seelen zu wecken am vollkommensten bei denen, die von der Natur in dieser Beziehung dürftig ausgestattet sind. Wer einer ausgesprochenen Begabung sich erfreut, wird am ehesten die einfachen Übungen, welche die Schule hier bietet, entbehren können, denn auch ohne solche Anregungen wird er frohen Herzens ahnen und empfinden, dass des Menschen schönstes Glück die Kunst ist.

Aus eben diesen Gründen ist es für die eigene Sprache sowohl als auch für die fremde so wichtig, dass die Schüler zur rechten Zeit die ersten Schwierigkeiten überwinden lernen und an der Hand des Lehrers wenigstens die unteren Stufen hinaufgeleitet werden. Was darüber hinausragt, liegt selbst für die Muttersprache ausserhalb der Aufgaben der Schule. Wer hier nach der Höhe strebt, muss die Kraft in sich fühlen Redner oder Schriftsteller zu werden. In wohlüberlegter Mässigung und richtiger Abschätzung des Erreichbaren sind deshalb selbst für die oberen Klassen die Übungen im Sprechen in der Hauptsache auf Frage und Antwort beschränkt worden.

---

[1]) A. Tobler in den Verhandlungen der Dezemberkonferenz S. 606.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Soll aber dieses Ziel auch nur in den eben bezeichneten, sicherlich nicht zu weit gezogenen Grenzen erreicht werden so muss mit den dahin führenden Übungen möglichst früh begonnen werden. Die Versuche im Sprechen sind bisher gewöhnlich daran gescheitert, dass in wohlgemeinter Absicht der Anfang damit immer weiter und weiter hinausgeschoben wurde. Erst sollen die Schüler sicher alle Formen von *avoir* und *être* wissen; mit diesen beiden ganz allein dastehenden Verben wird ja nach alter Gewohnheit noch meistens begonnen. Dann lernen sie die Konjugation von *donner;* drei Viertel oder gar elf Zwölftel aller französischen Verben gehen nach diesem Paradigma und ihre Zahl wächst täglich, da alle neu gebildeten Verben sich diesem Muster anschliessen. Daneben nimmt man noch die Zahlwörter durch und die Formen der Fürwörter und übt besonders die Stellung der Personalia beim Verbum. Dann kommen die am häufigsten angewandten Präpositionen heran, unter denen *de* und *à* in Verkennung des Sachverhalts und zum Schaden für den Unterricht eine abgesonderte Stellung einzunehmen pflegen. Nun kann es aber mit dem Sprechen losgehen? Oh nein, noch nicht! Wie wäre es möglich sich auch nur eine kurze Weile französisch zu unterhalten, ohne *aller* und *venir*, *mettre* und *prendre*, *faire* und *dire*, *pouvoir*, *vouloir*, *savoir* in den Mund zu nehmen! Folglich werden alle unregelmässigen Verben gelernt und besonders ihre *imparfaits du subjonctif* fleissig eingeübt. Jetzt kann aber das Sprechen versucht werden? Oh nein, noch nicht! Die Sprache besteht nicht aus einzelnen Wörtern, sondern aus zusammenhängender Rede. Also nun nur noch das Wichtigste aus der Syntax, voran das herrliche Kapitel vom Konjunktiv, mit dem die französische Tochter stolz neben die lateinische Mutter treten darf. Ausserdem treiben die Schüler auch schon seit einem Jahre oder noch länger zusammenhängende Lektüre. Alle Bedingungen sind erfüllt, der grosse Augenblick ist gekommen.

Der Lehrer spricht zum ersten Male zu den Schülern französisch, langsam und deutlich, in wohlüberlegten, vorsichtig gewählten Ausdrücken. Höchst wunderbar! Von den verdutzten Gesichtern der Schüler liest er ab, dass sie den Sinn seiner Worte nur halb oder gar nicht erfassen. Nur wenige getrauen sich zu antworten, mühsam lösen sich die fremden Laute von ihren Lippen und, wenn der Lehrer nicht in der glücklichen Lage wäre Deutsch zu können, so würde er dieses Französisch nicht verstehen. Die so hoffnungsfreudig begonnene Konversation gerät ins Stocken und geht bald in einen Monolog über, der nur hier und da von dem *oui* oder *non* eines Schülers unterbrochen wird. Denn obgleich der Lehrer schon seit Jahren weiss, dass Fragen, die sich einfach mit ja oder nein beantworten lassen, beim Unterricht im allgemeinen zu vermeiden sind, so schreckt er selbst nicht vor dieser Form der Fragestellung zurück, nur um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich in dem fremden Idiom auszudrücken.

Nach diesem wenig gelungenen ersten Versuch wird die Lust, den Anlauf zum Sprechen bald zu erneuern, nicht gross sein. Dazu kommt noch, dass die Zeit sehr knapp bemessen ist. In den wenigen Stunden, die dem Französischen zur Verfügung stehen, soll ein Schriftsteller gelesen, übersetzt und erklärt werden, da sollen schriftliche Arbeiten an-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gefertigt und durchgesprochen werden, endlich handelt es sich darum den Unterricht in der Grammatik weiter zu führen und zum Abschluss zu bringen. Auf allen diesen Gebieten glaubt der Lehrer ein Fortschreiten seiner Schüler bemerken zu können. Wozu sollte er einen Teil der kostbaren Zeit jenem aussichtslosen Beginnen opfern? Dennoch hält er es für seine Pflicht das Sprechen, wenn auch mit geringerer Zuversicht, noch einige Male zu unternehmen. Der Erfolg wird nicht besser sein, obgleich die Schüler alle nötigen Kenntnisse zu besitzen scheinen. Sie wissen die französischen Verben leidlich sicher, sie haben die Hauptregeln der Sprache gelernt und auch verstanden, wie sie durch mündliches und schriftliches Übersetzen darauf bezüglicher Übungssätze beweisen, und doch sind sie nicht dazu zu bewegen französisch zu sprechen. Von jetzt ab steht die Überzeugung fest, dass das Sprechen einer fremden Sprache im Schulunterricht nicht nur eine zu hohe, sondern vor allen Dingen eine verkehrte Forderung ist. Das Wissen der grammatischen Formen und der syntaktischen Regeln auf der einen Seite und die Unfähigkeit sich in der Sprache auszudrücken auf der anderen stehen aber nur scheinbar in unbegreiflichem Widerspruch. Weit entfernt stets verbunden zu sein, schliessen Wissen und Können oft einander aus.

Der einzig richtige Schluss, den man aus jenen Erfahrungen ziehen sollte, ist vielmehr der, dass das Sprechenkönnen aus einem in der Hauptsache grammatischen Betriebe der Sprache nicht so nebenher abfällt, wie etwa bei der Vergasung der Steinkohle der Teer und die leuchtende Pracht aller Farben, die ihm das Dasein verdanken. Statt den ersten Übungen im Sprechen einige Seiten französischen Textes, die mit der Klasse gelesen worden sind, zu Grunde zu legen, frage man lieber einen Schüler nach den französischen Bezeichnungen für die Jahreszeiten, Monate und Wochentage und nach deren Anzahl, einen anderen nach den Hauptländern Europas, den Namen ihrer Bewohner und nach ihren Hauptstädten und den Flüssen, an denen diese liegen; einen dritten fordere man auf von 20 bis 30 vorwärts und von 90 bis 80 rückwärts zu zählen oder die geraden Zahlen zwischen 30 und 40 und die ungeraden zwischen 90 und 100 zu sagen. Nicht als ob jetzt die Antworten glatt und fliessend herauskommen werden. Im Gegenteil wird bei solchen Fragen, die nach Form und Inhalt so überaus einfach sind, der Gegensatz zwischen Wissen und Können selbst den Schülern klar werden. Denn es genügt doch nicht, dass der eine oder andere besonders sprachgewandte notdürftig eine Antwort herausbringt, wobei alle Pausen, die in so kurzen Sätzen überhaupt entbehrlich sind, an die unrichtige Stelle fallen, etwa zwischen Verbum und Pronomen oder zwischen Präposition und Substantiv, so dass es sich so anhört, wie wenn in Prima Lateinisch gesprochen wird. Das beschämende und niederdrückende Gefühl der Ohnmacht wird erst dann von den Schülern genommen sein, sie werden auch dann erst bleibenden Gewinn aus jenen Übungen ziehen, wenn sie solche Fragen leicht und mühelos beantworten können. Dahin führt aber kein anderer Weg, als wenn ähnliche Fragen, wie die soeben angeführten, von vielen, ja von allen Schülern beantwortet werden. Es ist nicht anzunehmen, dass C darum besser sagen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wird *je suis né le 8 november 1880*, weil B oder A vor ihm gesagt hat *je suis né le 15 juillet 1879*, ebensowenig wie er darum eine Übung auf der Geige besser spielen wird, weil er zugehört oder mit angesehen hat, wie zwei andere sie vor ihm spielten. Das ist langweilig. Ja, gerade so kurz- oder langweilig, wie der Unterricht im Turnen und im Singen, wie die sichere Einübung der lateinischen Formenlehre, oder das verständige Aufsagen einer auswendig gelernten Homerstelle. Gymnasium heisst zu deutsch Übungsstätte. Wohlan, so übe man den Körper und den Geist der Jugend. Es geht aber wahrlich nicht an, mit Sekundanern oder auch nur mit Tertianern bei so einfältigen Dingen so lange zu verweilen. Nein, das verlangt auch niemand. Darum sollen diese Übungen auch schon im ersten Jahre vorgenommeu werden, deshalb sind für die unterste Stufe im Französischen, also für Quarta, erste Versuche im Sprechen in jeder Stunde vorgeschrieben. Noch besser wäre das allerdings in Sexta am Platz. Neunjährige Knaben sind mit Leib und Seele dabei. Das frohe Gefühl, dass sich mit der fremden Sprache etwas anfangen lässt, dass sie in dieser Sprache etwas können, die helle Freude, dass dieses Können sich von Stunde zu Stunde erweitert, leuchtet ihnen aus den Augen. Die gleiche Lust am erworbenen Können wird ein unparteiischer Beobachter auch in den lateinischen Stunden bemerken Es wäre unbillig aufzuzählen, was ein Knabe, der nach Quinta versetzt wird, im Lateinischen nicht kann, wobei natürlich nicht an die syntaktischen Regeln zu denken ist, die er erst in Quarta oder Tertia lernen soll; aber in einem Punkte hat er es, wenn er im Sinne des allgemein geübten Verfahrens gut und mit Erfolg unterrichtet worden ist, zum Können gebracht: in der lateinischen Formenlehre. Nichts ist den Jungen aus diesem Grunde lieber, als wenn frisch und munter Deklinations- und Konjugationsformen gefragt werden, zumal wenn sie dabei hinauf und herunter kommen; darum schreiben sie gern Extemporalien, am liebsten Formenextemporalien. Denn hier ist ihnen Gelegenheit gegeben, ihr Können zu bethätigen. Wenn dabei auch auf *vincentur* etwa *vinxissemus* folgt, so fragen sie nicht danach, wen wir gefesselt haben würden und unter welchen Voraussetzungen wir so gehandelt haben würden. Der Lehrer thut das bekanntlich ebensowenig, er glaubt vielmehr, dass in jenen Formen, selbst wenn sie nicht die Gefässe für einen bestimmten Inhalt sind, eine ganz besondere, geheimnisvolle, den Geist bildende Wunderkraft steckt, der keine andere auf Erden gleicht. Wer den Begriff der formalen Bildung aller vornehmen Umhüllungen zu entkleiden wagt, wird nämlich dahinter nichts weiter finden als eine sichere Kenntnis der lateinischen und allenfalls auch noch der griechischen Formenlehre.

Bei den ersten Übungen im Sprechen ist unermüdlich darauf hin zu arbeiten, dass diese bescheidenen Äusserungen in der fremden Sprache von allen Schülern in möglichst vollendeter Form herausgebracht werden. In ähnlicher Weise strebt man ja auch dahin, bei allen die gleiche Sicherheit in der lateinischen und griechischen Formenlehre zu erzielen. Die Wirklichkeit des Unterrichts macht dann schon leider mehr Abstriche als erwünscht sind. Wollte man aber von vorn herein auf jenes Ziel als ein doch nicht erreichbares Ideal verzichten, so würde es um die Kenntnis der Formenlehre bald traurig bestellt sein. Bei

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dem Sprechen des Französischen aber würde nur zu leicht, um einen Ausdruck von Herrn Professor Weissenfels[1]) zu gebrauchen, „ein widerlich tumultuarisches Sprachverhunzen" entstehen. Die Gefahr dass die fremde Sprache eine solche Misshandlung zu erdulden habe, die weder der Würde der Schule und ihren Zielen noch dem unmittelbaren Zwecke der Spracherlernung entspricht, ist ohne Zweifel viel grösser, wenn mit jenen Übungen erst in den mittleren und oberen Klassen begonnen wird. Die Versuchung, die unteren Stufen zu rasch zu durcheilen oder gar überspringen zu wollen, liegt dort besonders nahe und wird stets die übelsten Folgen nach sich ziehen.

IV.

Jedes Mal, wenn ein Lehrer des Französischen sich bemüht, die Schüler zum Sprechen zu bringen, bekommt er wenig freundliche Worte zu hören, deren Sinn sich kurz dahin zusammenfassen lässt, dass sein Unterricht in das „plapperfreudige, aber gedanken- und ziellose Bonnenverfahren" übergehe. An solchen verdriesslichen Äusserungen ist eigentlich nur das Eine bemerkenswert, dass sie eine banausische, jetzt meistens abgethane Geringschätzung der Frauen und ihrer Bethätigung auf irgend einem geistigen Gebiete offenbaren. Darüber steht wohl jetzt das Urteil allgemein fest, dass Frauen für Erziehung und Unterricht, zumal den Unterricht in den Sprachen, ganz hervorragend beanlagt sind. Es ist bekannt, dass Erwachsene, die eine fremde Sprache sprechen lernen wollen, dem weiblichen Unterrichte den Vorzug geben. Ohne so weit zu gehen, wie es seit langem bei allen englischsprechenden Völkern geschieht, bei denen Frauen mit dem besten Erfolge besonders in Volksschulen Knaben jeden Alters unterrichten und in sittlicher Beziehung gut auf sie einwirken, wird doch jeder Freund einer vernünftigen Erziehung unserer weiblichen Jugend dafür eintreten, dass auch bei uns in Deutschland in erster Linie den Frauen die Unterweisung ihres eigenen Geschlechts zukommt, dass ihnen zum mindesten ein weit grösserer Anteil daran gebührt als ihnen bisher zugestanden ist.

Wenn es möglich wäre, jenes Bonnenverfahren, über welches bisher nur leicht hingeworfene Bemerkungen wohlfeilen Spottes in die Öffentlichkeit gedrungen sind, zur Methode zu verdichten, wenn sich zeigen sollte, dass jene Bonnenmethode die *bonne méthode* wäre, so ist nicht abzusehen, warum man nicht die daraus brauchbaren Bestandteile auch im Schulunterricht verwerten sollte. Die Mängel dieses Sprachbetriebs werden sich hauptsächlich dann zeigen, wenn die also Unterrichtenden für den Lehrberuf nicht vorbereitet sind, wenn sie dazu nichts weiter mitbringen als eine rein empirische Kentnis ihrer Muttersprache, wenn sie endlich die Sprache ihrer Zöglinge gar nicht oder nur in unzulänglicher Weise kennen. Das sind Mängel, die einzeln oder auch vereint nicht eben selten

[1]) Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 44. Jahrgang S. 526.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vorkommen mögen; sie ergeben sich aber nicht mit Notwendigkeit aus dem Wesen jenes Unterrichts. Zu wiederholten Malen habe ich Gelegenheit gehabt französische und englische Knaben und Mädchen zu sehen, die das Deutsche von deutschen Erzieherinnen gelernt hatten. Sie sprachen recht sauber und bis auf einige Verstösse richtig und vor allen Dingen mit harmloser Unbefangenheit, so dass der Zuhörer nicht in jedem Augenblicke das beängstigende Gefühl zu haben brauchte, als ob ihm ein halsbrecherisches Kunststück vorgemacht werden sollte. Sie lasen in erträglicher Weise vor und vermochten sich über den Inhalt des Gelesenen zu äussern, sie besassen auch meistens ein ausreichendes grammatisches Wissen der Sprache, fast durchweg wussten sie eine erfreuliche Anzahl passend gewählter Gedichte auswendig, die sie nicht übel aufsagen konnten. Anstoss hätte man daran nehmen können, dass sie in der Wahl der Ausdrücke und in der Behandlung der Aussprache über das, was im täglichen Verkehr der Gebildeten in Deutschland üblich ist, bisweilen um einige Töne hinausgriffen, aber auch fast nie dahinter zurückblieben. Ferner ist auch einzuräumen, dass sie beim Schreiben in der deutschen Orthographie nicht ganz sicher waren. Das sind aber die meisten Deutschen auch nicht, falls sie nicht die Regeln und das Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung in der neuesten Auflage neben sich liegen haben. Sonst war eine geistige Beschädigung an jenen Kindern nicht zu entdecken.

Bei dem Einzelunterrichte im häuslichen Kreise ist es möglich über den engen Rahmen der Lehrstunden hinaus in beständigem anregenden Verkehr mit dem Zögling zu bleiben. Die Schule, die es mit Massenunterricht zu thun hat, muss auf solche förderlichen Einwirkungen verzichten. Beide Lehrverfahen sind aber nicht durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt; sie sind nicht dem Wesen sondern nur dem Grade nach verschieden. Von denjenigen, die an öffentlichen Schulen thätig sind, haben einige vielleicht schon Gelegenheit gehabt, Einzelunterricht zu erteilen; sie werden alle gern bezeugen, dass sie aus dieser Beschäftigung die fruchtbarsten Anregungen für den Unterricht in der Schule empfangen haben. An solchen Erfahrungen sollte man nicht gar zu vornehm vorbeigehen.

Wie dem aber auch sein möge, eins sollte aus dem häuslichen Unterricht, wie er von Lehrern und Lehrerinnen erteilt wird, voll und ganz in unsere Schulen hinübergenommen werden: die Lernfreudigkeit. Wer ehrlich sich selbst prüft, wird gestehen müssen, dass er hier noch oft fehlt aus unzulänglicher Kenntnis des kindlichen Geistes sowohl als auch in bester redlicher Absicht. Die Meinung ist weit verbreitet, dass schon durch die blosse Überwindung gewisser Schwierigkeiten der Geist gestärkt und gebildet werde. Das ist wohl richtig; nur übersieht man dabei ganz, dass das Erlernen einer fremden Sprache an und für sich keine leichte Sache ist, um wieviel mehr für Kinder von neun oder zehn Jahren. Auf den unteren Stufen ist es sicherlich nicht anzuraten, fruchtbare Schwierigkeiten aufzusuchen, anzuhäufen oder künstlich zu errichten. Die Lust an der fremden Sprache wird dadurch nur verkümmert, der Erfolg des Unterrichts beeinträchtigt. Möchten doch alle

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lehrer, die den Anfangsunterricht im Französischen erteilen, die Worte Quintilians beherzigen: *Id imprimis cavere oportet, ne studia, qui amare nondum potest, oderit, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.*

Möchten sie sich auch der Art und Weise erinnern, in der sie selbst auf der Universität Altfranzösisch, Altenglisch oder Gotisch gelernt haben. Noch nie hat ein Mensch auch nur eine so leichte Sprache wie das Gotische gelernt, indem er sich aus einer Grammatik die ganze Laut- und Formenlehre und die Syntax dieser Sprache gedächtnismässig einzuprägen suchte, so dass er imstande gewesen wäre, darüber fehlerlose Extemporalien zu schreiben. Man liest sich vielmehr in die gotische Übersetzung eines Evangeliums hinein, indem man den griechischen oder den lateinischen oder, falls auch dieser nicht zur Hand sein sollte, den deutschen Text damit vergleicht. Keine Erleichterung wird verschmäht, um nur erst in die Sprache hineinzukommen. Das Grammatische kommt später. Auch die Universitätsvorlesungen, die zur Einführung in das Studium älterer Sprachen dienen sollen, werden gewöhnlich nach ähnlichen Grundsätzen gehalten und könnten den zukünftigen Lehrern des Französischen oft als schönes Vorbild dienen, wie man Anfängern die Aneignung einer Sprache erleichtern sollte. In dieser Weise werden Sprachen von jungen Männern gelernt, die vom Gymnasium her lange Jahre hindurch an die Beschäftigung mit Sprachen gewöhnt sind, die sich das Studium der Sprachwissenschaft zur Lebensaufgabe gemacht haben. Kinder dagegen meint man zu stärken und zu stählen, indem man ihnen Lasten in die Höhe zu tragen giebt, die sie kaum anheben können und nur mühselig hinter sich herschleppen.

Weniger sympathisch als die Sprachlehrerin ist eine andere Persönlichkeit, die in diesem Zusammenhange sehr häufig Erwähnung findet, obschon sie damit nichts zu thun hat. Wird nämlich jedes Verfahren, das auf das Sprechen des Französischen losgeht, ohne Unterschied als Bonnenmethode gekennzeichnet, so werden die dabei erworbenen Kenntnisse als Kellnerfranzösisch der allgemeinen Verachtung preisgegeben. Der Oberkellner in den grossen internationalen Gasthöfen der Schweiz, der zum mindesten Deutsch und Französisch spricht und das Englische bekanntlich in sechs Wochen dazu lernt, ist in den Erörterungen über den Sprachunterricht schon zur stehenden Figur geworden, nur dass bisweilen an seine Stelle der Stiefelputzer desselben Hotels tritt. Wollte man diese höchst ehrenwerten Persönlichkeiten gar nicht erwähnen, so könnte es fast scheinen, als ob man ihnen in ehrfurchtsvoller Scheu aus dem Wege gehe. Auch ohne je in der Schweiz gewesen zu sein, darf man doch getrost behaupten, dass jener sprachgewaltige Jüngling all sein Fühlen, all sein Denken, insoweit es über das Schuhwerk hinausgeht, in keiner der Sprachen ausdrücken wird, die er angeblich beherrscht, sondern in dem Schwyzerdütsch seiner Heimat.

Wenn einmal die Frage aufgeworfen wird, ob man durchaus den Unterricht in fremden Sprachen mit dem Lateinischen und das Lateinische mit so wenig sagenden Sätzen wie *mensa est rotunda* beginnen müsse, so lautet die Antwort entweder, dass das Lateinische leichter sei

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

als irgend eine neuere Sprache, oder dass man gerade mit dem Lateinischen beginnen müsse, weil es viel schwerer sei als Französisch oder Englisch; es sei höchst bedenklich an den Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen eine zu leichte Sprache zu legen. Aus jenem Satze aber könnten die Knaben die höchst wertvolle Kenntnis erwerben, dass es schon vor 2000 Jahren Leute gegeben hat, die runde Tische hatten. Wenn Bedenken dagegen geäussert werden, dass eine Generation nach der anderen ein ganzes Jahr hindurch an einigen Kapiteln des Cornelius Nepos herumbuchstabieren muss, der bei Philologen und Historikern als Schriftsteller vierten Ranges gilt, so wird erwidert, dass Nepos einer der hervorragendsten Geister der Menschheit gewesen sei. Wenn aber gar ein Vater die Meinung zu äussern wagt, dass zum Begriff einer humanen Bildung die Beherrschung wenigstens einer modernen Kultursprache erforderlich sei, so bekommt er zu hören, dass er seinen Söhnen die Fachbildung für eine bestimmte ganz untergeordnete Lebensstellung zu geben wünsche. Eltern, die von der wissenschaftlichen Pädagogik nichts verstehen, glauben dann wohl gar, man wolle sie mit solchen Antworten nicht belehren sondern verhöhnen.

V.

Ein Lehrer, der den französischen Anfangsunterricht erteilt, denkt, wenn er solche Urteile liest, fast unwillkürlich an die Stelle aus einem Chorgesang der Athalie:

D'un cœur qui t'aime,
Mon Dieu, qui peut troubler la paix?
Il cherche en tout ta volonté suprême,
Et ne se cherche jamais.
Sur la terre, dans le ciel même,
Est-il d'autre bonheur que la tranquille paix
D'un cœur qui t'aime?

In einer Stunde im ersten Vierteljahr übersetzt er den Schülern diese Verse und bemüht sich den Inhalt in wenigen Worten dem jugendlichen Verständnis näher zu bringen. Man wird zugeben, dass diese Verse des französischen Dichters Sextanern leichter erklärt werden können als folgende Sätze: *Sine scientia rerum plurimarum verborum volubilitas inanis atque irridenda est. In dicendo vel maximum vitium est a vulgari genere orationis atque a consuetudine commmunis sensus abhorrere.* Diese Stelle ist aus einem vielgebrauchten Lehrbuch für Sexta auf gut Glück herausgegriffen, nicht mit besonderer Absicht ausgewählt worden. Sämtliche »Lesestücke für Übersetzungs- und Memorier-Übungen« bewegen sich auf derselben Höhe, es sind meistens Bruchstücke aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften. Das ist die reifste Frucht einer langen und sorgfältigen methodischen Pflege des Lateinischen. Das einfachste Gefühl der Gerechtigkeit drängt hier zu der Erklärung, dass der Satz *mensa est rotunda* zwar eine sehr magere, aber für neunjährige Knaben doch ver-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

daulichere Kost bietet. Nach der einleitenden Besprechung wurde das französische Stück Wort für Wort, Zeile für Zeile vom Lehrer vorgesprochen und von einigen Schülern einzeln nachgesprochen, wieder vorgesprochen und wieder nachgesprochen, ein drittes, viertes, neuntes, zehntes Mal vorgesprochen und nachgesprochen. Stellen, die in der Aussprache Schwierigkeiten machen, wie etwa *Et ne se cherche jamais* wurden von allen Schülern einzeln gesagt. Zwischendurch wurde immer wieder die deutsche Übersetzung der einzelnen Wörter wie der Wortgruppen und Sätze von den Schülern verlangt. Dann musste jeder Schüler einzeln das Ganze vorlesen. Dabei wurde ebenso sehr auf richtige Aussprache der einzelnen Wörter als auf zusammenhängendes, sinngemässes Sprechen gesehen. Auch wurde darauf geachtet, dass die beiden Fragen im Ton richtig herauskamen. Endlich sagten je fünf Schüler zusammen die sieben Zeilen auf, indem der Lehrer als sechster mitsprach und die Stimmen der Schüler leitete. Am Ende der Stunde war gerade noch Zeit, um zwei Schüler von denen, die sich meldeten, dass sie es schon auswendig wüssten, diese Verse aufsagen zu lassen. Am Anfang der nächsten Stunde, zu der nichts aufgegeben war, wurden die Verse wiederum von einigen gesagt. Dabei wurden dies Mal besonders die Schüchternen und Befangenen herangenommen und solche, denen die Aussprache diese oder jene Schwierigkeit bereitet. Auch wurde das Stück noch einige Male von Anfang bis zu Ende ins Deutsche übertragen. Jetzt wurde die Stelle zu lernen aufgegeben. In den nächsten Stunden musste bald der eine, bald der andere vor die Klasse treten und die Verse aufsagen. Das nahm jedes Mal wenige Minuten weg. Der Lehrer duldete aber nicht, dass die Schüler mit atemloser und gedankenloser Hast sprachen, womit sie so gerne zeigen wollen, dass sie gut auswendig gelernt und die Schwierigkeiten der Aussprache überwunden haben. Sie mussten stille stehen, den Kopf und die Hände ruhig halten und ohne zu stocken noch zu jagen so sprechen, dass der Zuhörer den Eindruck bekam, sie verständen, was sie sagten, und dass ein Fremder, etwa ein französisches Kind, das diese Verse noch nicht kennt, sie hätte verstehen können. Der Lehrer sprach selbst die Verse zweimal oder dreimal, um der Klasse zu zeigen, wie es zu machen wäre, auch damit die Schüler, die noch wenig Urteil besitzen, nicht denken könnten, es werde von ihnen etwas verlangt, was der Lehrer selbst nicht kann oder was zu können er für sich nicht für nötig hält. Ebenso verfahren die Lehrer der Religion und des Deutschen, wenn ein Lied aus dem Gesangbuche oder ein deutsches Gedicht gelernt worden ist. Ein solches Vorsprechen ist um so mehr am Platze, wenn die Schwierigkeiten einer fremden Sprache hinzukommen. Deshalb werden auch auswendig gelernte Stellen griechischer und römischer Dichter in dieser Weise behandelt. Warum sollte es im Französischen anders gemacht werden?

Das Grammatische kam dabei nicht zu kurz. Der *infinitif* und das *présent* der Verben auf *—er* und dieselben Formen von *être* waren den Schülern schon bekannt; ebenso *mon, ma, ton, ta* und *de, en, dans, sur.* Dass die beiden Wörter *ne . . . jamais* sich mit „niemals" übersetzen lassen, war schon früher einmal vorgekommen. Es bleibt eigentlich nur *peut* übrig. Da kann man nun sagen, das ist eine Form von *pouvoir*, man kann auch das *présent*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

de l'indicatif dieses Verbums bei dieser Gelegenheit lernen lassen. Wer aber behaupten wollte, dass zum Verständnis dieser Stelle eine vollständige Kenntnis von *pouvoir* und von vielen anderen Verben nötig wäre, und wer in einer solchen vorläufigen Unkenntnis Erziehung zur Oberflächlichkeit erblicken wollte, würde damit nur beweisen, dass ihm die Fähigkeit abhanden gekommen ist, sich auf Grund besserer Einsicht von lange geübten Gewöhnungen loszulösen.

Es würde zu weit führen hier zu zeigen, in welcher Weise nun diese Verse mit den vorher dagewesenen Stücken verknüpft und zu bescheidenen Sprechübungen ausgenutzt wurden. Nur eins sei noch erwähnt. Wenn die Schüler diese Worte sich eingeprägt haben, so dass alle sie im Herzen bewahren, so sage man ihnen, dass der Mann, von dem diese schönen Worte herrühren, Racine heisst und dass ein Deutscher diese Worte in Musik gesetzt hat. Gerade so hört ein Knabe am besten zum ersten Male Schiller nennen, wenn er fröhlich singt: „Mit dem Pfeil, dem Bogen."

Es kommt viel darauf an, dass die Kinder in der rechten Stimmung und am rechten Orte die Namen grosser Männer, diese Symbole der Menschheit, kennen lernen. Lesen sie dann später einmal die Athalie, so wird sie ihnen nicht so leer erscheinen und sie werden vielleicht ein Kunstwerk unserer Nachbarn, von dem uns nur 200 Jahre trennen, zu würdigen wissen. Sie würden damit nur ein wenig von jenem historischen Sinn bekunden, von dem heutzutage so viel die Rede ist.

Racine und Schiller wurden soeben neben einander gestellt. Schiller ist uns Deutschen wahrlich weit mehr und steht unserem Herzen sehr viel näher als Racine. Der Übersetzer der *Phèdre* würde es aber schwerlich als eine Zurücksetzung empfunden haben, neben ihrem Dichter genannt zu werden.

Ein anderer Lehrer hat schon früher, etwa in der sechsten Woche des Jahreskursus, *la Chanson du Cloutier* von Brizeux mit den Schülern eingeübt. Das Gedicht giebt in kräftigen, breiten Strichen, wie Kinder es gerne haben, ein frisches Bild menschlicher Thätigkeit, zwar so, dass alles in Handlung umgesetzt erscheint. Der immer dazwischen klingende Reim

Le jour, la nuit, son marteau frappe!
Toujours sur l'enclume il refrappe!

belebt die Darstellung in ansprechender Weise. Dazu kommt noch, dass das Ganze in der Sprache so einfach und leicht wie möglich gehalten ist, wie wenn es zu diesem Zwecke geschaffen wäre. Der Inhalt wurde erst möglichst lebendig wiedergegeben. Darauf wurden jene wiederkehrenden zwei Zeilen durch Vorsprechen und Nachsprechen eingeübt, bis drei oder vier Schüler sie aus dem Gedächtnis glatt sagen können. Dann ist das Eis gebrochen, dann wagen sich auch andere daran, wenn der Lehrer einhilft. Nun werden die einzelnen Strophen meistens ohne den gedruckten Text und gelegentlich auch wohl mit demselben einstudiert. Schliesslich wird das Gedicht, nachdem es ganz bewältigt ist, mehrere

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Male in verschiedenen Stunden in der Weise aufgesagt, dass ein Schüler die fortlaufende Darstellung, ein anderer den Refrain übernimmt, in den zuletzt die ganze Klasse einfällt.

In einem Punkte fing dieser Lehrer die Sache anders an als der zuerst erwähnte. Er übersetzte den Schülern das Gedicht nicht, er liess den Sinn von den Schülern erraten. Ja raten! Was soll das Entsetzen? Raten wir nicht, wenn wir in einem englischen oder französischen Buche zwölf Seiten gelesen haben und den Inhalt im ganzen so wie jedes Wort im einzelnen verstehen, den Sinn eines Wortes auf der dreizehnten Seite, dessen deutsche Bedeutung wir nicht genau wissen? In vier Fällen unter fünf werden wir aus dem Zusammenhang der Stelle sogar eine richtigere, frischere Vorstellung von der Bedeutung des Wortes schöpfen als aus der dürftigen Belehrung eines Handwörterbuchs. Wenn wir in einer Sprache, die uns weniger geläufig ist, zum Beispiel in der portugiesischen oder der dänischen etwas zu lesen haben, so erraten wir den Inhalt auf Grund allerdings der gesamten Kenntnis, die wir von romanischen oder germanischen Sprachen besitzen. In dieser Weise raten auch diejenigen, die auf der Schule genug Griechisch und Lateinisch gelernt haben, um die griechische Anthologie oder die Georgika Virgils mit Genuss lesen zu können, die einzelnen Wörter, die sie nicht wissen; es fällt ihnen nicht ein, jedes schmückende Beiwort im Wörterbuch nachzuschlagen. Das ist ihr gutes Recht. Wie machen es die Meister der Philologie, wenn es sich darum handelt, die Bedeutung eines unbekannten Wortes, das nur einmal vorkommt, zu ermitteln? Sie suchen und forschen, ob nicht doch noch das Wort an einem zweiten oder dritten Orte zu finden sei. Dann vergleichen sie die Stellen unter einander und vergegenwärtigen sich lebhaft, welcher Gedanke wohl in jedem einzelnen Falle vorgeschwebt haben könnte und aus dem, was allen Stellen gemeinsam ist, wird der Sinn des Wortes erraten. Die einen verfechten diese Bedeutung, die anderen kämpfen für jene. Wer am besten geraten hat, bleibt Sieger.

Nun gar erst im mündlichen Verkehr! Wenn ein Berliner nach Rotterdam kommt und dort mit den Leuten verkehrt, so versteht er sie und sie verstehen ihn durch beständiges Raten. Missverständnisse sind freilich nicht ausgeschlossen, aber sie wären auch dann nicht beseitigt, wenn der eine die Sprache des anderen grammatisch erlernt hätte. Ebenso geht es mit dem Französischen und Englischen. Man mag eine noch so gründliche Kenntnis der Sprache besitzen: wenn man nicht daran gewöhnt ist den Sinn des Gesprochenen im Ganzen und aus dem Ganzen die Bedeutung der einzelnen Wörter divinatorisch zu erfassen, so wird man einen Franzosen oder Engländer nicht verstehen.

Wenn wir aus dem Leben in die Schule treten, so spielt auch da zum Leidwesen aller Lehrer das Raten eine grosse Rolle. Wie präparieren unsere Schüler sich auf einen Schriftsteller? Sie durchlaufen den Text und schlagen die Wörter, deren deutsche Bedeutung sie nicht zu wissen glauben, im Wörterbuch nach. Besonderes Lob verdient schon ein Sekundaner, wenn er nicht gleich alle Vokabeln zu den 50 oder 60 Versen der Odyssee, die er präparieren soll, hinter einander aufschreibt, den Homer zuklappt und nun die Wörter aufsucht, wobei er sich die Mühe erspart fortwährend im Wörterbuch hin und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

her blättern zu müssen. So machen es zwar nur die schlechten Schüler, diese sind aber in diesen schlechten Zeiten leider sehr zahlreich. Wie es die guten machen, danach frage man sie selber. Vor zwanzig, dreissig Jahren war schon jeder Tertianer von der bildenden Kraft einer gründlichen und vernünftigen Präparation so überzeugt, dass er jede Gelegenheit sich durch diese geistige Übung zu stärken gewissenhaft benutzte. Nach einer solchen Vorbereitung beginnt nun in der Klasse ein albernes Herumraten. Jedem Lehrer, der mit Recht über jene üble Angewohnheit entrüstet ist, kann nur dringend empfohlen werden, die Schüler zu der Kunst des rechten Ratens anzuleiten, sie in jenem „geistbefruchtenden Raten", wie Herr Professor Hildebrand[1]) es genannt hat, häufig und nach allen Seiten hin zu üben.

Man nehme aus unserem Gedichte die zwei Zeilen:

Grands clous à tête et petits clous,
Oh! combien de fer pour deux sous.

Die Schüler kennen schon *grand, à, et, combien de . . ., deux, pour.* Die Bedeutung von *cloutier* ist ihnen bei der Überschrift des Gedichtes gesagt worden. Was heisst also *clous?* — *Grands clous* und *petits clous* sind einander gegenüber gestellt. Was für eine Art Wort ist *petits* und was bedeutet es? — Man wende nicht ein, *petit* könne möglicher Weise etwas ganz anderes heissen. Der Dichter ist einfach und wahr, er hat besseres zu thun, als die Leute zum Narren zu haben. Darum heisst *petit* „klein". *Combien de fer pour deux sous!* Wieviel — für zwei —! *Fer* könnte ein Wort von ähnlicher Bedeutung wie *clous* sein. Das ist aber ausgeschlossen. Warum? Dann müsste es im Plural stehen. Was wird also *fer* wohl bezeichnen? Den Stoff, aus dem die Nägel gemacht werden, ein Metall, Eisen. Es könnte doch auch ein anderes Metall sein, aber der Dichter wird doch nicht den armen Nagelschmied silberne und goldene Nägel schmieden lassen, für zwei Sous bekommt man ja bei ihm schon eine ganze Menge Nägel! Die Knaben erfassen das alles viel schneller als es hier gesagt ist. Sie greifen rasch zu und begreifen richtig. Solche Bedenken, wie die eben geltend gemachten, sind ihnen fremd, weil sie einen geraden gesunden Sinn haben, sie sind nicht von des Gedankens Blässe angekränkelt. Wenn sie sich vergreifen, so ist der Lehrer da, um sie vor dem blinden Herumtappen zu bewahren. Das unvernünftige Raten tritt erst dann ein, wenn es ohne Aufsicht und ohne Anleitung geschieht. Jetzt steht auch schon längst fest, dass *sou* ein Geldstück und zwar von ganz geringem Werte ist. Der Lehrer fügt noch hinzu, dass *deux sous* nach unserem Gelde 8 Pfennig sind. Die Schüler finden leicht, dass man auf Deutsch hier 10 Pfennig oder noch besser einen Groschen sagen würde. Aus solchen Andeutungen lernen sie allmählich, dass die wörtliche Übersetzung den Sinn nicht immer am besten wiedergiebt. Vielleicht zeigt der Lehrer auch der Klasse ein solches grosses kupfernes Geldstück. Jetzt

[1]) Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Dritte Auflage. S. 226.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bleibt nur noch das Wort *tête* übrig: *grands clous à tête.* Der Lehrer holt einen Nagel aus der Tasche: *vogez ce clou* (*vogez ces bras noirs et luisants* hiess es in der zweiten Strophe unseres Gedichtes), er fasst den Nagel oben an: *voici la tête du clou,* er fasst sich selbst an den Kopf: *voici ma tête,* er berührt einen Schüler: *voilà la tête de votre camarade R. . .*, er tritt an den Primus heran; *voici la tête du premier de la classe,* er zeigt hierhin: *voyez cette tête blonde,* dorthin: *voyez cette petite tête noire.* Er spricht folgende Sätze und lässt sie von einigen Schülern nachsprechen: *L'empereur Guillaume II est à la tête de l'Allemagne. Le prince Guillaume était trois ans à la tête du régiment des hussards de la Garde. Le régiment arrive musique en tête; tambours, clairons, musique en tête.* Die Sextaner müssten keine Jungen und die Jungen keine Preussen sein, wenn sie das nicht verständen. Haben die Schüler davon nicht mehr, als wenn in einem gedruckten Vokabular steht „*la tête*, der Kopf", oder wenn der Lehrer ihnen diese trockne Weisheit in ein besonderes kleines Heft diktiert?

Nicht jedes poetische oder prosaische Stück eignet sich dazu in dieser Weise durchgenommen zu werden, und in einem tauglichen Stück nicht jeder Satz und jeder Abschnitt. Jene Verse von Racine so behandeln zu wollen, wäre ein Missgriff, der übrigens an der Unmöglichkeit der Ausführung bald scheitern würde. Es ist vielmehr von hohem Werte in der Wahl der Stücke und mit der Art der Behandlung früh zu wechseln, um die Sprache in ihrer Mannigfaltigkeit kennen zu lehren.

Bei diesen beiden Proben wurde etwas länger verweilt, um ein unbefangenes Urteil darüber zu ermöglichen, ob ein Unterricht, der von der ersten Stunde an auf das Sprechen lossteuert, als Fachbildung oder als Menschenbildung zu gelten habe. Wenn unsere Gymnasien Schwierigkeiten haben sollten, die Schüler zu jener Humanität zu erziehen, die als hohes Ideal vorschwebt, so werden sie durch das Erlernen des Französischen darin nicht gehemmt. Dieser Unterricht ist kein störendes Element, das dem harmonischen Ganzen des Gymnasiums entgegenwirkt, er bemüht sich vielmehr an seinem bescheidenen Teile mit einem Dreizehntel der Gesamtstundenzahl die Schüler in ebenderselben Richtung vorwärts zu bringen. Die Humanität des achtzehnten Jahrhunderts freilich, die in der Encyklopädie ihren gemeinverständlichen litterarischen Ausdruck und in Blut und Greueln der grossen Umwälzung und der napoleonischen Kriege ihre schreckliche Verwirklichung gefunden hat, diese Humanität hat jetzt etwas von ihrem Glanze eingebüsst. Grillparzers Ausspruch, dass der Weg der neuen Bildung von der Humanität durch die Nationalität noch weiter in die Tiefe hinabführe, ist darum doch nichts als eine Grille, wie jener grosse Dichter so viele gefangen hat. Auf dem festen Grunde des Christentums und der Nationalität steigen wir zu einem Begriffe der Humanität empor, der breiter und tiefer angelegt ist als je zuvor. Um nur von ganz unscheinbaren, aber greifbaren Dingen zu reden, so hält jeder, dem der Briefträger eine Weltpostkarte überbringt, mit jenen 120 Quadratcentimetern steifen Papiers die Verwirklichung eines weltbürgerlichen Ideals in Händen, das vor hundert Jahren der sonderbarste Schwärmer selbst in seinen kühnsten Phantasieen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht einmal hätte erträumen können. In der amtlichen Sprache des Weltpostvereins werden die abgelegenen Winkel der Erde, die ihm noch nicht angehören, als Ausland bezeichnet. Im Inland herrscht der regste Austausch aller Güter und Gedanken. In einem Zeitalter, das im Zeichen des Verkehrs steht, kann es nimmermehr verkehrt sein, dass die Gebildeten aller Nationen sich in den Besitz der edelsten Verkehrsmittel, der modernen Kultursprachen, setzen und dazu schon auf der Schule angeleitet werden. Das ist die echt humane Bedeutung des Studiums der leitenden Kultursprachen. In diesem Sinne schreibt schon ein römischer Staatsmann, der in seinem reichen Geiste alle Bildungselemente einer grossen Zeit vereinigte, an seinen in Athen studierenden Sohn *ut ipse ad meam utilitatem semper cum Graecis Latina coniunxi, idem tibi censeo faciendum, ut par sis in utriusque orationis facultate.* In demselben Sinne empfiehlt der Dichter:

Nec levis ingenuas pectus coluisse per artes
Cura sit et linguas edidicisse duas,

womit der feingebildete Weltmann nicht lateinisch und griechisch gemeint hat, sondern seine Muttersprache und die andere Sprache, die damals moderne Kultur- und Weltsprache war.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht einmal hätte e Sprache des Weltpostvereins werden die abgelegenen t angehören, als Ausland bezeichnet. Im Inland h er und Gedanken. In einem Zeitalter, das im Zeiche rmehr verkehrt sein, dass die Gebildeten aller Natio Verkehrsmittel, der modernen Kultursprachen, setzen itet werden. Das ist die echt humane Bedeutung des n. In diesem Sinne schreibt schon ein römischer St e alle Bildungselemente einer grossen Zeit vereinigte, n *ut ipse ad meam utilitatem semper cum Graecis La n, ut par sis in utriusque orationis facultate.* In den

artes
uas,

womit der feingebildet iechisch gemeint hat, sondern seine Muttersprache u moderne Kultur- und Weltsprache war.

Grauskala #13 B.I.G.
C Y M
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf